



מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעו"ה
אגף התמחות וכניסה להוראה

צוהר לסדנת ההתמחות בהוראה

עורכת : ד"ר תיקי זהר

עורכת לשון : נגה שי

עיצוב השער : מילה סמואלסון, מתמחה, בוגרת המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין

כותבים : ברות ענת; ברכה עינת; ד"ר בר תקוה חנה; ג'ונס דפנה; ד"ר גורן דניה;
דנינו רות; הופנברטל דגנית; ד"ר הנדלר אסתר; ורדי אפרת; ד"ר זהר תיקי; ד"ר
ישראל אילנה; סנקביץ טלי; ד"ר קפל-גרין עדנה; ד"ר רוזנאו שרה; רוט-ברקאי
יעל; שקולניק גילה

תשע"ב - 2012

תוכן העניינים

4	דבר הסמנכ"לית ומנהלת מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה – גילה נגר
5	דבר מנהלת אגף התמחות וכניסה להוראה – שרה זילברשטרום
6	פתח דבר – תיקי זהר
10	סדנת ניווט למתמחים – גילה שקולניק
16	קליטה בקצב שונה – גילה שקולניק
23	יצירת אקלים של קבלה ושל אמפתיה בסדנה למתמחים בהוראה – אילנה ישראל
26	מבחר התנסויות להעצמת המתמחה – אסתר הנדלר
33	"מי אני?" – מבחר תרגילי היכרות – רות דנינו
	מודלים לפתרון בעיות ככלי בסדנת ההתמחות – דגנית הופנברטל, יעל רוט-ברקאי,
36	עינת ברכה ודניה גורן
51	מודלים של רפלקציה – תיקי זהר
	"אוטוביוגרפיה בחמישה פרקים": סיכום שנה מנקודת מבט רפלקטיבית – טלי
70	סנקביץ
73	לקראת הערכה מעצבת – תיקי זהר
86	יחסי מתמחים- הורים: דרכים למיגור האימה – אילנה ישראל
94	מעורבות הורים בבית הספר במאה ה 21 – מעורבות או התערבות? – אפרת ורדי
98	שיחה עם הורים: מורים, הורים והילד שביניהם – חנה בר תקוה ושרה רוזנאו
	מורה מהסרטים" – שימוש ביצירה קולנועית כאמצעי להדרכת מתמחים:
107	"גחליליות: נהר של אור" ו"יומני החופש" – עדנה קפל-גרין
	שימוש ביצירה קולנועית כאמצעי להדרכת מתמחים בהוראה: "החברים של יעל:
112	הגוף שלי הוא רק שלי" ו"החיים בזכות" – גילה שקולניק
115	דגם השיחה האישית – כלי להעצמת המתמחה בטיפול בבעיות משמעת – רות דנינו ...
	גיבוש מאגר של כללים, הנחיות והוראות ככלי לוויסות התנהגות תלמידים - דפנה
123	גיונס וענת ברות
128	התמודדות עם אקטואליה בכיתה – אפרת ורדי

דבר הסמנכ"לית ומנהלת מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה

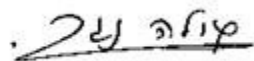
מערכת החינוך מודעת כיום יותר מתמיד לצורך ליצור מערך לקליטת מתמחים ומורים חדשים. תהליכי חונכות וליווי לצד תהליכי הערכה ומיון מופעלים בשלבי הכניסה להוראה. להשקעה זו בשלבי הכניסה למקצוע יש השפעה מכרעת על עובדי הוראה מתחילים, הן מבחינת מקצועיותם בתפקיד והן מבחינת התמדתם בהוראה.

סדנת ההתמחות (סדנת הסטאז') היא אחד האמצעים המרכזיים שהמערכת מפעילה לטובת המתמחים. בסדנה ניתן לשמוע ממקור ראשון את קולם של עובדי ההוראה המתחילים; הנושאים והסוגיות העולים בסדנה משקפים תמונת מצב של איכות ההיקלטות במערכת החינוך, על הציפיות, על הקשיים ועל ההצלחות הכלולות בה. לנוכח חשיבותה של הסדנה, ברור גם הצורך להכשיר מנחי סדנאות מקצועיים ומיומנים.

אסופת מאמרים זו היא הזדמנות להודות לכל הנוטלים חלק בהשבחת מערך סדנאות ההתמחות בהוראה מבחינה ארגונית ומבחינה פדגוגית: למנהלת אגף התמחות וכניסה להוראה, ד"ר שרה זילברשטרום, ולכל צוות האגף והענף, לרכזי ההתמחות בהוראה במכללות לחינוך ובאוניברסיטאות, ולכל מנחי הסדנאות במכללות לחינוך ובאוניברסיטאות. עלו והצליחו.

תודה מיוחדת למנחים שהשתתפו בקורס ההכשרה ולמשתתפים שכתבו ותרמו לקובץ זה.

בברכת הצלחה



גילה נגר

סמנכ"לית ומנהלת

מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעו"ה

דבר מנהלת אגף התמחות וכניסה להוראה

בכל המכללות האקדמיות לחינוך ובכל המחלקות להכשרת מורים באוניברסיטאות פועלות סדנאות שבועיות למתמחים בהוראה, שהם עובדי הוראה בשנת עבודתם הראשונה. בסדנאות מתקיים שיח רפלקטיבי, המבוסס ברובו על ניתוח אירועים מחיי המתמחים. הסדנאות מיועדות להעצים את המתמחים באמצעות תמיכה של עמיתים ובליויי אנשי מקצוע. בסדנאות עולים קשיים, לבטים, תחושות, דילמות, חוויות והתמודדויות מהשטח. הסדנה מאפשרת להתבונן במתרחש מנקודת מבט של קבוצת עמיתים מזדהה ומשתתפת, הפותחת פתח ללמידה הדדית. בסדנה גם ניתנת למתמחים הזדמנות לקשר בין התאוריה לבין המעשה.

המתמחים לרוב מבוהלים ומתוסכלים מהמורכבויות ומהאתגרים שהמפגש הראשוני שלהם עם ההוראה מציב לפניהם. הסדנה, המייצרת ומיישמת שיח המעוגן בפרקטיקה, היא מקום שבו חוויות המתמחים נבחנות מנקודת מבט מחקרית ובמסגרת הקשרים רחבים יותר מן החוויה הפרטית והימדית שלהם. שילוב זה של פרקטיקה ותאוריה מאפשר דיון מעמיק ויצירה של עקרונות כלליים ושל הפשטות. לצורך יישום יעדים אלה של הסדנה נדרש שהמנחים יהיו לא רק מורים מנוסים בבתי ספר אלא גם בעלי ראייה של אנשי אקדמיה, היכולים לחלוק ידע ולאפשר שיח ותובנות שאינם באים לידי ביטוי במערכת עצמה.

כדי לקדם את ההתמקצעות של מנחי הסדנאות נפתחו במכללות האקדמיות לחינוך ובאוניברסיטאות מסגרות של "הדרכה על הדרכה" למנחים עצמם. לצד היוזמות המקומיות נפתח קורס ארצי מטעם אגף התמחות וכניסה להוראה במכון מופ"ת. הקורס הוא בבחינת קורס הכשרה למנחים חדשים וקהילה לומדת למנחים ותיקים. הקורס מבנה את הזהות המקצועית של מנחי הסדנאות ומסייע להם בהתפתחותם המקצועית. לאורך שנות קיומו של הקורס מתקבלים כל העת משובים חיוביים במיוחד מצד המשתתפים. בשנים האחרונות מרכזים את הקורס בהצלחה רבה ד"ר תיקי זוהר ומר איתן שוורץ. שניהם שימשו שנים רבות כרכזי התמחות וכמנחי סדנאות.

חלק מהמנחים שהשתתפו בקורס במהלך השנים חשו שיש צורך להוציא לאור תוצר שיוכל לשמש כלי עזר לכל המנחים בארץ, שכן טרם הצטברו חומרי למידה-הוראה ייחודיים דווקא לקבוצת מנחי סדנאות התמחות. אכן, הקובץ שלפנינו הוא הקובץ הראשון היוצא לאור ככלי עזר ייעודי למנחי סדנאות התמחות ברחבי הארץ.

תודה לכותבים על השיתוף בידע ועל הפצתו דרך כתיבת הפרקים בקובץ זה. תודה מיוחדת לעורכת הקובץ, ד"ר תיקי זוהר, שהובילה את הרעיון וליוותה אותו לאורך כל הדרך עד להבאתו לדפוס.

בברכה

ל. זילברשטרם

ד"ר שרה זילברשטרם

מנהלת אגף התמחות וכניסה להוראה

תיקי זהר, סמינר הקיבוצים – המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות

חובת שנת התמחות בהוראה, המוטלת על כלל עובדי ההוראה, היא מרכיב חשוב בהכשרה המקצועית של המורים ושל הגננות. את רעיון ההתמחות בהוראה העלתה לראשונה הוועדה הממלכתית לבדיקת מעמד המורה ומקצוע ההוראה, ועדת עציוני, בשנת 1979. מימוש הרעיון החל בשנת 1990 בתכנית "ליווי בקליטה", שנמשכה עד שנת 2002. המעבר מתכנית זו לשנת התמחות במתכונתה הנוכחית היה טבעי. מטרת ההתמחות היא ללוות את המורים ואת הגננות המתחילים בשנת עבודתם הראשונה. שנה זו, הנחשבת בספרות כשנה מכרעת בהתפתחותם המקצועית של המורים ושל הגננות המתחילים, מורכבת משני מוקדים: תמיכה והערכה. את תהליכי התמיכה מפעילות שתי זרועות: א. הזרוע הקולטת בשלב הכניסה למקצוע, המתבטאת במתן ליווי של חונך למורה או לגננת המתחילים; ב. הזרוע המכשירה, המתבטאת בהשתתפות בסדנת התמחות במכללה לחינוך או באוניברסיטה.

אגף ההתמחות פועל בשנים האחרונות ללא לאות לחיזוק שתי זרועות אלה. החונכים מקבלים הכשרה מקצועית בקורסים ייעודיים, ומנחי סדנאות ההתמחות מוזמנים להשתלם בקורס למנחי סדנאות התמחות במכון מופ"ת.

סדנאות ההתמחות הפועלות במוסדות ההכשרה מאוישות לרוב במנחים ותיקים, עתירי ניסיון ובעלי הכשרה מגוונת. מטרת הקורס למנחי הסדנאות היא לבנות מסגרת מקצועית-חברתית שתביא לידי ביטוי את הידע ואת הניסיון שמנחים ותיקים אלה צברו, ושתיצור מכנה משותף כלשהו ביניהם. הקורס נועד להקנות למנחים תפיסה מקצועית של התפקיד, להכיר להם כלי עבודה מגוונים ולהשביח את איכות הסדנאות לטובת המתמחים בהוראה. נוסף על כך, המפגש בין מנחים ממוסדות הכשרה שונים ומרוחקים הפרוסים בכל רחבי הארץ הוא בגדר מפגש חברתי ואינטימי על בסיס מקצועי, המשמש גם כבמה פורייה להחלפת דעות ולהתנסויות. **חוברת זו, על תוצריה, היא ביטוי לכך.**

החוברת כוללת חומרים שכתבו מנחי סדנאות התמחות שהשתתפו בקורס המנחים במכון מופ"ת. החומר חולק בחלוקה "גסה" לחמש קבוצות של נושאים. כמה מן הנושאים עוסקים בכלים ובתהליכים, ואילו אחרים עוסקים בתכנים. קבוצה א' מתמקדת בהיבטים שונים של ראשית המפגש עם המתמחים. בקבוצה ב' מוצגים מגוון של מודלים לפתרון בעיות ומודלים של רפלקציה ושל תהליך למידה לקראת הערכה מעצבת. קבוצה ג' מוקדשת לנושא יחסי הורים-מתמחים, המעסיק ומטריד מאוד את המתמחים. קבוצה ד' מציעה את השימוש ביצירה הקולנועית כאמצעי להדרכת מתמחים. קבוצה ה' עוסקת בנושא ההתמודדות עם בעיות משמעת וויסות התנהגות. הנושא האחרון עוסק בהצגת מודל להתמודדות עם אקטואליה בכיתה.

קבוצה א' מכילה חמישה נושאים. הנושא "סדנת ניווט למתמחים" שכתבה **גילה שקולניק** נועד להקל על המתמחים במפגשם עם המערכת המנהלית ולסייע להם בתהליכי סוציאליזציה. שקולניק פותחת את דבריה בהגיגים אישיים, המסבירים את הרציונל העומד מאחורי הצורך להכשיר, ולו במעט, את ראשית דרכו של המתמחה בסבך הבירוקרטיה. היא "מפגישה" את

המתמחים עם בעלי תפקידים במשרד החינוך, מכירה להם טפסים שונים וחושפת אותם לחוזרי המנכ"ל ולזכויותיהם כמורים חדשים במערכת.

בהיותה נאמנה לתהליכי הקליטה והסוציאליזציה, שקולניק מציעה גם את הנושא "קליטה בקצב שונה". היא בוחנת את תחושות אי-הנוחות, הזרות, המבוכה וההלם של המתמחים בסיוע מאמרה של **צבר-בן יהושע** (2001) "מגן העדן למציאות דרך משבר – מורים טירונים כמהגרים".

ד"ר אילנה ישראל דנה בחשיבות של יצירת אקלים של קבלה ושל אמפתיה בסדנה למתמחים בהוראה. היא רואה ב"גורל" המשותף של המתמחים ובמצב הלחץ הדומה שבו הם מצויים בראשית דרכם בהוראה, הזדמנות לפתח קבוצה עם לכידות גבוהה, שתגבה את המתמחים בעבודתם מול התלמידים, ההורים וצוות בית הספר.

ד"ר אסתר הנדלר מציעה מגוון של פעילויות שיש בהן כדי להעשיר את סדנת ההתמחות ב"טעמים" וב"ניחוחות" מרעננים. היא מנדבת מבחר מאוזן ומגוון של רעיונות שמטרתם היא אחת – להניע ולחבר את המתמחים לעצמם ולאחרים, תוך התמקדות בכישורים, בידע ובחוזק של כל אחד ואחד בקבוצה.

רות דנינו מתמקדת בפעילויות אחדות שמטרתן להעמיק את ההיכרות האישית והמקצועית בין מתמחי הסדנה. היכרות עמוקה יותר מחזקת את תחושת האמון בקבוצה, ותחושה זו עשויה לתרום לתפקוד יעיל ולחיזוק הקבוצה כקבוצת תמיכה וכמשאב להעצמה הדדית ולהתפתחות מקצועית ואישית.

המכנה המשותף של הנושאים בקבוצה א' הוא "התחלות חדשות" והעצמה אישית ומקצועית.

קבוצה ב' מכילה ארבעה נושאים. **דגנית הופנברטל, יעל רוט-ברקאי, עינת ברכה וד"ר דני גורן** רואות בפתרון בעיות את אחד האתגרים שמנחי סדנת התמחות ניצבים בפניו. הצורך לתת מענה מידי ומספק למתמחים מהווה קושי מסוים עבורם. על מנת להציע פתרון יעיל לבעיה ולראות בה אתגר חינוכי, נדרשת יכולת של התבוננות מעמיקה בכל מרכיבי האירוע. היכולת להבין את ה"עצמי" ואת ה"אחרים" דורשת תהליכי חשיבה וידע בניתוח אירועים. על מנת לסייע הן למנחים והן למתמחים, הכותבות מציגות חמישה מודלים לניתוח אירוע ולפתרון בעיות: המודל לפתרון בעיות בכתה של ברט ושויצקי (2000); המודל לפתרון בעיות באמצעות תורת האילוצים (ויס וגלסר, 1999); מודל אפרי"ת (אירוע-פירוש-רגש-תגובה); מודל ה"היוועצות" של שמר ובר-גיא (2004); והמודל המשולב לפתרון בעיות (אליגון וברכה, 1996; רוזמן ואחרים, תשנ"ח). מודלים אלה מבהירים את הנתונים, את האפשרויות ואת השיקולים השונים שהמתמחים יכולים להפעיל כדי לפתור בעיה.

הנושא השני בקבוצה עוסק במודלים של רפלקציה שכתבה **ד"ר תיקי זהר**. המטרה היא להציע למנחים כלים לאפיון השיח עם המתמחים במונחים של רפלקציה, ולכוונם בכך לחשיבה רפלקטיבית. המודלים נועדו למקד הן את המנחים והן את המתמחים, ולשמש כלי להכוונה שיטתית, מעבר לעיסוק בשאלות רפלקציה כלליות. במסמך זהר סוקרת ארבעה מודלים: שלושה מודלים של רפלקציה – המודל של ואן מאנן (Van Manen, 1977), המודל של קארי סמית (סמית, 2006) והמודל של תיקי זהר (זהר, 2010; Zohar, 2000; 2004). המודל הרביעי הוא מודל

להתמודדות במצבי לחץ ומצוקה של רבקה וחו' נרדי (2006). עיון במודלים השונים מצביע על נקודות השקפה ומאפיינים דומים.

טלי סנקביץ' מתארת פעילות המבוססת על טקסט, לצורך סיכום שנת ההתמחות מנקודת מבט רפלקטיבית. התוצר אמור לשקף את ההצלחות, את הקשיים ואת "הבורות" שעמם התמודדו, ושאו' עדיין מתמודדים, המתמחים.

הנושא "לקראת הערכה מעצבת" שכתבה **ד"ר תיקי זהר** חותם את קבוצת הנושאים השנייה. מבחינה תאורטית הוא מהווה חלק בלתי נפרד משלושת הנושאים שקדמו לו. רפלקציה, משו' והערכה עצמית הם רכיבים מרכזיים בהערכה המעצבת. להערכת המתמחה על ידי בעלי תפקידים בשדה יש השפעה מכרעת על מידת הצלחתו בשנת ההתמחות. מן הטעם הזה יש לעסוק בסדנת ההתמחות בנושא ההערכה מוקדם ככל האפשר. יש להבטיח שהמתמחים מבינים את המושגים ואת המשמעויות של תהליך ההערכה ולוודא שתהליך זה יתבסס על עדויות מתועדות. התהליך המוצע כולל שני שלבים: שלב עיוני ושלב התנסותי.

בקבוצה ג' נמנים שלושה נושאים העוסקים באחד הנושאים המטרידים ביותר את המתמחים, והוא איכות מערכת היחסים שלהם עם הורים והתקשורת הרצויה עמם. לא במקרה כותבת **ד"ר אילנה ישראל** שהיא מציעה התנסות בתהליך שמטרתו "למגר את האימה". בהיעדר ניסיון קודם, המתמחה חש לעתים תכופות מבוכה, אי-ודאות או חרדה באשר לציפיות ההורים ממנו ובאשר למהות הקשר הרצוי בינו לבין הורי תלמידיו. ישראל מפגישה את המתמחים עם הנושא בתהליך התנסות יצירתי, הכולל פעילויות המבוססות על טכניקות קוגניטיביות-התנהגותיות בפסיכולוגיה בשילוב פסיכודרמה ודמיון מודרך.

באותו הנושא עוסקת גם **אפרת ורדי**. ורדי מציגה את מעורבות ההורים בנעשה בכיתה מן הפן החיובי. ההתנסות כוללת משחקי סימולציה וסדרה של פעילויות הממוקדות בהעמקת יחסי הגומלין בינם לבין ההורים דרך שיתופם באופן פעיל בחיי ילדיהם בכיתה.

ד"ר חנה בר תקוה וד"ר שרה רוזנאו פותחות בהצגת הרקע להבנת עולמו הפנימי של ההורה במפגשו עם מערכת החינוך. הן דנות בטיב הקשר של המורה החדש עם הורי תלמידיו ומציעות דרכים ליצירת תקשורת יעילה ותומכת עמם. הן גם סוקרות את הקשיים של מורים בכלל ושל מורים מתחילים בפרט בתקשורת עם הורים. הדגש הוא על ניהול שיחה יעילה ותומכת עם הורי תלמידים בליווי הדגמות מחיי המתמחים.

בקבוצה ד' מפגישות **ד"ר עדנה קפל-גרין וגילה שקולניק** את המתמחים עם היצירה הקולנועית. מעגלי ההשפעה המתרחבים של היצירה הקולנועית מאפשרים לקיים באמצעותה דיונים במגוון קונפליקטים המאפיינים את עבודתו של המורה המתחיל. עדנה קפל-גרין מפגישה תחילה את הקוראים עם דמות המורה כפי שהיא משתקפת בכמה יצירות קולנועיות מוכרות. בהמשך היא מדגימה את השימוש במתודה הקולנועית דרך שתי יצירות קולנועיות המספרות את סיפורם של מורים בתחילת דרכם המקצועית ואת התמודדותם היום-יומית במסגרות החינוכיות השונות: הסרט היפני "גחליליות: נהר של אור" והסרט האמריקאי "יומני החופש". גילה שקולניק מגייסת את היצירה הקולנועית לעיסוק בשני נושאים רגישים. באמצעות הסרט "החברים של יעל: הגוף שלי הוא רק שלי" היא דנה בשאלת זכויות הפרט על גופו. באמצעות הסרט "החיים בזכות"

עוסקת שקולניק באי-הנוחות, במבוכה ובקושי שמביעים המתמחים בהתמודדותם עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים ועם הוריהם. נושא זה עולה לעתים קרובות בסדנאות ההתמחות בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד.

קבוצה ה' מכילה שני נושאים, העוסקים בבעיה מרכזית העולה ללא הרף לדיון בסדנאות ההתמחות, והיא הצורך של המתמחים להתמודד ללא הרף עם בעיות משמעת. המתמחים מעידים כי הטיפול בבעיות משמעת גוזל מהם את מרבית זמנם ומרצם ומפיל אותם ברוחם. הסיבות לבעיות משמעת בכיתה הן רבות ומגוונות. לעתים הן נעוצות במורה ולעתים באחד או יותר מתלמידי הכיתה. **רות דנינו** מאמינה שאחת הדרכים הרצויות לטיפול בבעיות משמעת היא לקיים שיחות אישיות עם התלמידים. על מנת שהשיחה תהיה יעילה, היא מציגה כלי מובנה המאפשר למתמחה להתנסות בעצמו בשיחה אישית המכוונת לפתרון בעיות בכלל ולפתרון בעיות משמעת בפרט. מטרת ההתנסות בכלי בסדנה היא לשמש דגם למתמחה שיעודד אותו ליזום תהליך של שינוי בקרב תלמידיו.

באותו הנושא, אך מזווית ראייה אחרת, **דפנה ג'ונס וענת ברות** טוענות שהטיפול היעיל נעוץ בפעולה שיטתית שתכליתה לווסת את התנהגויות הלומדים. לפיהן, נכון הוא שקיימים אמצעים מגוונים להתמודדות עם בעיות משמעת, אולם ניסיון מלמד כי אחת הדרכים היעילות היא למנוע את היווצרותן. כיצד? הן מציעות תהליך שיסייע למתמחים בוויסות התנהגות של תלמידים באמצעות מערכת כללים מובנית. ההתנסות בתהליך בסדנת ההתמחות אמורה לשמש דגם למתמחים ליישום הדברים בכיתותיהם.

הנושא האחרון, החותם את הספר, הוא אחריות בית הספר לחשוף את התלמידים לנושאים אקטואליים, גם כאלה השנויים במחלוקת. **אפרת ורדי** מעלה את הסוגיה ומביעה עמדה חד-משמעית שתפקיד מערכת החינוך, על כל שלביה, הוא להכין את התלמידים להשתתף בשיח הציבורי הישראלי. באמצעות שיח זה ניתן לבסס ערכים כמו דמוקרטיה, הידברות, סובלנות ועוד. אפרת מציעה מודל בן שלבים אחדים. היא מאמינה שההתנסות של המתמחים במודל זה תעלה את חשיבות הנושא בעיניהם ותיתן להם כלים לעסוק בו גם בכיתותיהם.

תודתי נתונה מקרב לב לכל הכותבים ולאחרים שנבצר מהם לקחת חלק בכתיבה, אשר הולכים אתי באמונה, בסקרנות ובחברות. אילולא המחויבות וההתעקשות שלכם לא לוותר על מסגרת המפגשים לאחר השנה הראשונה, לא היה בכוחי למסד זאת.

תודה מיוחדת לאיתן שוורץ על המסירות האין-סופית ועל היחס האישי והחם כלפי כל המשתתפים.

שלמי תודה לד"ר **שרה זילברשטרום**, מנהלת אגף ההתמחות, שהכירה בחשיבות הקורס והאמינה בנו.

תודה למכון מופ"ת על האכסניה, ולאורית פנחסי, המלווה אותנו בנועם ובסבלנות אין קץ.

ד"ר תיקי זהר

רכזת הקורס למנחי סדנאות

ההתמחות במכון מופ"ת

סדנת ניווט למתמחים

גילה שקולניק, סמינר הקיבוצים – המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות

סדנת הניווט למתמחים נועדה בעיקרה להקל על המתמחים במפגשם עם המערכת המנהלית של משרד החינוך, ובכך לסייע להם בתהליכי הסוציאליזציה במערכת החינוך. כאשר התחלתי לעסוק בנושא, לא יכולתי להימנע משקיעה בהגיגים אישיים, ועל כן אפתח בהם. אם תמצאו בתוכן הטקסט שלהלן מקור להקלה כלשהי עבור המתמחים, אתם מוזמנים לשתפם בכתוב.

להיות מורה

אני יושבת וכותבת. איני יודעת מה מנחה אותי, אולי אכזבה, אולי כאב ואולי אהבה למקצוע. להיות מורה... מה זה אומר?

לעמוד מול ילדים? לדבר עם ילדים? להרגיש אותם? להבין ולהסביר? שנים של עשייה חינוכית, ואת כולן אהבתי. קמתי בבוקר ולא פעם חשבתי, איזה כיף! זכיתי בהכול. אני שחקנית, במאית, מדריכה, מנחה וילדה. כל מה שאדם רוצה, ניתן להגשים באמצעות מקצוע ההוראה. הטלפון מצלצל. מנהלת בית הספר מבקשת לראיין אותי לעבודה. ההתרגשות עצומה. הרגע המיוחל הגיע. לבשתי גלבייה ומטפחת מעוטרת במטבעות על הראש.

אמרתי לעצמי, "אם המנהלת תמצא אותי ראוייה להיות מורה עם חזות שכזו, משמע שהיא ראוייה". נשמע מתנשא, חצוף. זוהי התנהגות המתאימה לאנשים צעירים. למעשה אני כבר לא צעירה כל כך, אני הרי אימא לילד בן ארבע.

אני נכנסת לחדר המזכירות. המנהלת יושבת ליד הטלפון. אני מציגה את עצמי. המבט התמוה חודר אליי. היא לא מאמינה: "מורה בישראל!" למרבה הפלא מנהלת בית הספר מקבלת אותי לעבודה. התרגשותי אדירה. אתמול תלמידה, והיום מורה. אני בדרכי למשרד החינוך. מסדרונות אפלים ודלתות סגורות מקבלים את פניי. אני קוראת את שמות המפקחים, מתיישבת על ספסל וממתינה. המסדרונות הולכים ומתמלאים בנשים, כולן מורות. המפקח הגיע, ואני נכנסת לחדרו. הוא נותן לי טופס הפניה. למי הולכים? למה? מתי? אני מרגישה אבודה.

חלפו מאז שלושים שנה, והנה, בתפקידי כמנחת סדנה בהתמחות אני פוגשת את אותו הבלבול ואת אותה תחושת אי-הוודאות גם בקרב המתמחים היום. כך לדוגמה כותבת מתמחה:

מדוע משרד החינוך לא עורך תהליך היקלטות נעים יותר? נכנסתי למסגרת שלא ידעתי עליה דבר. לא קיבלתי הסברים על מדיניות משרד החינוך, חוקים, חוזרי מנכ"ל, השתלמויות, ולמעשה הייתי צריכה ללקט את כל המידע החשוב והמהותי הזה בעצמי. אני חושבת שראוי שמשרד החינוך יערוך תהליך היקלטות של עובד חדש, שבו הוא יסביר מהן החובות ומהן הזכויות שלי. הייתי שמחה לקבל הסבר על תלוש המשכורת. כיצד לקרוא אותו, ומה אומר כל סעיף בו. מה מגיע לי? חופשות? ימי מחלה? ימי הצהרה? את כל הפרטים האלו ביררתי בחדר המורים, ואפילו שם לא ידעו תמיד לתת לי תשובה החלטית. נוסף על בעיות אלו, אף גורם לא הסביר לי על ההטבות שמגיעות

לי, כגון קרן פנסיה, קרן השתלמות ורישום להסתדרות המורים. מדוע משרד החינוך לא מסביר או מעדכן על החוקים בחוזרי מנכ"ל? למשל, לא ידעתי על נוהל יציאה מבית הספר. לא הייתי מודעת לטופס שעליי למלא כשאני יוצאת לצעידה עם התלמידים מחוץ לבית הספר, וממש במקרה שאלה אותי המנהלת "האם מילאת את הטופס?" בסופו של דבר, הגעתי למסקנה שאם אני לא אדאג לעצמי, אף אחד לא ידאג לי. כמאמר חז"ל, "אם אין אני לי, מי לי?"

כן, חלפו שלושים שנה. המראות, הקולות, הצלילים כמעט זהים. אמנם היום הטכנולוגיה מככבת, הבניינים יפים יותר, ואפילו האנשים נראים שונה. אולם החוויה זהה. תחושות של חוסר ודאות, חוסר אונים ולעתים סרבול. מכאן נולד בי הרעיון לקיים סדנת ניווט למתמחים. יש שיאמרו כי ניתן לשלוח למתמחים דפי מידע, אולם אני מאמינה שחשוב לטפל בנושא זה בסדנה במסגרת מפגשים, ובכך לאפשר סוציאליזציה ידידותית ומכבדת.

הפעילות המוצעת להלן מותאמת בעיקר למתמחים, ובחלקה גם לחונכים חדשים. הסדנה תתמקד בעיסוק במסמכים אותנטיים הרלוונטיים למורים החדשים, ותציע עזרה בתיווך המציאות החדשה שאליה נכנסים משתתפי הסדנה, בהתאם לצורכיהם.

מבנה הפעילות

הפעילות כוללת ארבעה מפגשים, שאפשר לקיימם בסדר משתנה.

מפגש 1: התוודעות לבעלי תפקידים במשרד החינוך.

מפגש 2: הכרת טפסים.

מפגש 3. חשיפה לחוזרי מנכ"ל.

מפגש 4. התוודעות לזכויות המורים.

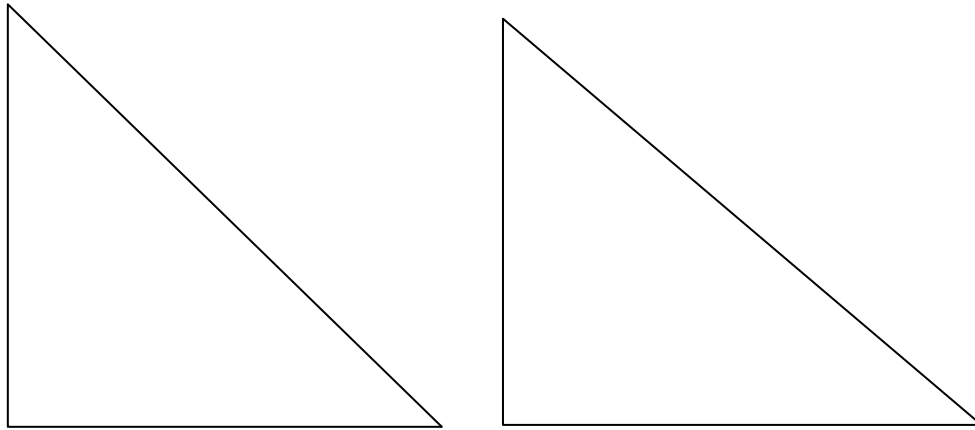
מפגש 1: עבודה בקבוצות בנושא התוודעות לבעלי תפקידים במשרד החינוך

מטרות

1. המשתתפים יתארו פנייה לאחד מבעלי התפקידים במשרד החינוך.
2. המשתתפים ינסו לגבש רשימה של נושאי פנייה ושל בעלי תפקידים האחראים על מתן שירות בנושאים אלו.
3. המשתתפים ינסו להתאים בין הנושאים לבין נותני השירות.

אמצעים

1. תצורף (פאזל) של נושאים ושל נותני שירות. חלקי התצורף צריכים להתאים להרכבה של כל הקבוצות. להלן דוגמה:



2. טבלה של נושאי פנייה ושל נותני שירות :

נושאי פנייה	נותני שירות
קבלת עבודה	פיקוח
חופשות מיוחדות	פיקוח
נסיעה לחו"ל במהלך שנת הלימודים	פיקוח
עוולה	פיקוח/ איגוד מקצועי/ אגף לפניית הציבור
חופשה ללא תשלום/ חזרה מחופשה	אגף כוח אדם בהוראה במחוז
אישורים על השכלה	אגף כוח אדם בהוראה במחוז
שינויי פרטים אישיים, כולל לידה והארכת חופשת לידה	אגף כוח אדם בהוראה במחוז
אישור ותק צבאי	אגף כוח אדם בהוראה במחוז
תאונת עבודה	אגף כוח אדם בהוראה במחוז
מילואים	אגף כוח אדם בהוראה במחוז
דיווח על מקום עבודה נוסף של מורה או של גננת	אגף כוח אדם בהוראה, גזברות
טפסים אשר אמורים לקבל ולא נתקבלו, כגון טופסי פנסיה, טופסי בדיקות רפואיות, טופסי דיווח על תאונת עבודה	אגף כוח אדם בהוראה במחוז
שיבושים במשכורת	גזברות
איגוד מקצועי	הסתדרות המורים או ארגון המורים
קרן השתלמות	הבנק הבינלאומי

תיאור הפעילות ומהלכה

- המשתתפים יספרו על אירוע שבו פנו למשרד החינוך בגין סוגיה מסוימת, ויצינו מה היה נושא הפנייה, ומי היה הנמען לפנייה.
- המשתתפים יכתבו על חלקי התצרף את נושאי הפנייה שעלו ואת בעלי התפקידים האחראים על הטיפול בה.
- המשתתפים יבחרו מתוך טבלת נושאי הפנייה ונותני השירות שלעיל חמישה נושאים הרלוונטיים להם וחמישה נותני שירות. לאחר מכן יוסיפו את בחירתם לתצרף.

4. המשתתפים ירכיבו את התצרף וידביקו את החלקים על הלוח או על משטח אחר.

דיון במליאה

סיכום התכנים, הבהרת מושגים, הצגה של אתרים ושל כתובות האינטרנט של האגפים במשרד החינוך.

מפגש 2: עבודה בקבוצות בנושא הכרת טפסים

מטרות

1. המשתתפים יכירו טפסים הניתנים להורים לצרכים שונים, כגון ויתור סודיות, הצהרת בריאות ועוד.
2. המשתתפים יתנסו במילוי טפסים המיועדים לוועדת השמה.

אמצעים

טפסים שונים הניתנים להורים, כגון טופס ויתור סודיות, טופס הצהרת בריאות, טופס אישור יציאה לטיול ועוד, וטפסים המכוונים לגורמי חוץ כמו ועדת השמה.

תיאור הפעילות ומהלכה

1. כל קבוצה תסקור את הטפסים השונים הניתנים להורים.
2. כל קבוצה תבחר אחד מן הטפסים המכוונים לגורמי חוץ.
3. המשתתפים יקראו את המסמכים וינסו למלא את אחד הטפסים המכוונים לגורמי חוץ.
4. המשתתפים ינסחו שאלות, קשיים והתלבטויות העולים בעקבות המפגש עם הטפסים.

דיון במליאה

המתמחים ישאלו את שאלותיהם ויעלו את קשייהם, והאחרים ישיבו. גם המנחה ישיב על שאלות, תהיות והתלבטויות.

מפגש 3: חוזרי מנכ"ל

מטרות

1. המשתתפים ייחשפו לנושאים, לבעיות ולהתלבטויות שאפשר למצוא להם מענה בחוזרי מנכ"ל.
2. המשתתפים יתארו את יתרונות השימוש בחוזרי מנכ"ל.
3. המשתתפים ידונו בדרכים ליישום חוזרי מנכ"ל, גם כאשר עובד ההוראה חש אי-נוחות ביחס ליישומה של המלצה מסוימת.

אמצעים: אירועים המתארים סיטואציות מורכבות בגן ובבית הספר וחוזרי מנכ"ל מתאימים (להלן).

תיאור הפעילות ומהלכה

1. המשתתפים יקראו את תיאור האירוע.
2. המשתתפים יגדירו את הבעיה, את הסוגיה או את הדילמה העולה מן האירוע הנדון.
3. המשתתפים ידונו בדרכים לפתרון הנושא.
4. המשתתפים יבדקו מהי ההוראה לפתרון בחוזרי המנכ"ל הרלוונטיים.
5. המשתתפים יביעו את ביקורתם לגבי ההוראה המופיעה בחוזר מנכ"ל.

אירוע א

בכיתה של המורה רותי לומד תלמיד שהוריו גרושים. הוריו של התלמיד אינם מתקשרים זה עם זה, וגם התלמיד אינו מתקשר עם אחד ההורים. רותי כותבת תעודות. היא מתלבטת אם עליה לכתוב שתי תעודות. היא יודעת שהתלמיד יסרב לקחת את התעודה להורה אשר אינו מתקשר עמו. מה עליה לעשות?
(חוזר מנכ"ל תשס"ט/1, א' באלול תשס"ח, 1 בספטמבר 2008).

אירוע ב

דני הוא ילד בשנתו השנייה בגן חובה. הוריו מבקשים מהגננת המלצה להשאירו שנה נוספת בגן, כדי שיגיע בשל לכיתה א'. מה לדעתכם על הגננת לעשות?
(חוזר מנכ"ל תשס"ט/10, ט' בסיוון תשס"ט, 1 ביוני 2009)

אירוע ג

בגן של רותי יש תלמיד נשא איידס. מה עליה לעשות? האם לספר לסייעת? האם לספר להורים האחרים?
(חוזר מנכ"ל תש"ס/2(א), כ"ג בתשרי תש"ס, 3 באוקטובר 1999).

דיון במליאה

המתמחים ידונו בנושאים שלהלן: חוזרי מנכ"ל ככלי עזר; איך שומרים על אוטונומיה, על מקצועיות ועל איזון בתוך מסגרת מחייבת?

מפגש 4 : התוודעות לזכויות מורים

לפני המפגש יש להנחות את המשתתפים לקרוא באתר של הסתדרות המורים את המקבץ "דע את זכויותיך"¹, ולחלץ ממנו תכנים המשקפים זכויות של מורים. על המשתתפים יוטל להציג תכנים אלה במפגש.

פעולת סיכום

המשתתפים יתארו את מחשבותיהם ואת תחושותיהם בעקבות מסע ההיכרות הראשוני שלהם עם משרד החינוך כממסד, כפי שהוא נערך בסדנת הניווט.

¹ <http://www.itu.org.il/Index.asp?CategoryID=1453>

קליטה בקצב שונה

גילה שקולניק, סמינר הקיבוצים – המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות

1. רקע תאורטי

תפקידו המרכזי של המנחה בסדנת ההתמחות הוא לסייע למתמחה, כלומר, למורה החדש, להיקלט במערכת החינוך ולתמוך בו בשלב כניסתו למקצוע, זאת בנוסף על התמיכה שהוא מקבל מן המורה החונך.

תחושותיהם של המתמחים נבדקו על ידי צבר-בן יהושע (2001), ותועדו במאמרה "מגן העדן למציאות דרך משבר – מורים טירונים כמהגרים". במאמר זה מתארת צבר-בן יהושע את תחושות אי-הנוחות, הזרות, המבוכה, האבדון וההלם של המורים המתמחים, שאותם היא מכנה "טירונים". היא מצביעה על הלימה בין תחושותיהם של המורים המתמחים לבין תחושותיהם של מהגרים. כדי לתאר תחושות אלה, היא משתמשת במושגים כגון זר, שוליות, טירון ומהגר:

זר – "[...] הוא בוגר בן זמננו המנסה להתקבל, או לפחות להיות נסבל, באופן קבוע על-ידי הקבוצה אליה הוא/היא פונה" (Schutz, 1944, בתוך: צבר-בן יהושע, 2001 : 445).

שוליות – "[...] אנשים שוליים הם זרים שעזבו מסגרת חברתית או מקצועית אחת ומעוניינים להצטרף לאחרת, אך מסיבות שונות, הם עדיין לא לגמרי חברים בה" (ברזניץ, 1979, בתוך: צבר-בן יהושע, 2001 : 447).

טירון – הוא "מתחיל, חדש במקצועו" (אבניאון, 1997 : 343).

מהגר – הוא "מי שיוצא מארצו להשתקע בארץ אחרת" (שם : 459).

הד לקשיים שמציינים צבר-בן-יהושע וחוקרים אחרים עולה בסדנאות ההתמחות. המתמחה חושש שיגלו שהוא חדש וחסר ניסיון. לעתים גם הנהלת בית הספר מעודדת אותו להסתיר מן ההורים ומן התלמידים את עובדת היותו מורה חדש. כדי לטשטש את חוסר ניסיונו ועל מנת לחפות עליו, המתמחה משקיע אנרגיות רבות בהוראה, בהכנה ובקשר האישי עם ההורים. את השנה הוא מסיים עייף, מתוסכל, מאוכזב ובהרגשה שאיבד את תרבות הפנאי בחייו הפרטיים.

גם שמעוני, גונן ויעקובי (2004)² טוענות שהמפגש של המתמחים עם המציאות מזמן חרדות ותחושות של אי-יכולת, ועל כן הן מבקשות להשביח את מערך הקליטה. הן מתייחסות לחמישה סוכני קליטה: מנהלים, חונכים, מפקחים, מורי בית הספר או צוות הגן וסדנאות ההתמחות. באופן כללי, אפשר לומר כי קיים קשר חיובי בין מרכיבי התמיכה ורמת התמיכה של כל סוכני הקליטה בבית הספר לבין שביעות רצונו של המתמחה מתפקידו.

מושג נוסף המוזכר במאמרה של צבר-בן יהושע (2001) הוא המושג "תרבות". על פי צבר-בן יהושע, מתמחים, כמו מהגרים, נכנסים לתרבות מגובשת הזרה להם. זרות זו מובילה, בין היתר, לתחושת בדידות. המתמחים אינם מבינים את הוויי המורים הוותיקים או את תרבות הפנאי שלהם בחדר המורים, הכוללת גם רכילויות ובדיחות שאין להם חלק בהן או אפשרות להבינן. לאור זאת, הם נאחזים זה בזה. המורים הוותיקים מצדם רואים במתמחים איום על המוסכמות

² מומלץ לעבד את תוכן המאמר ולדון בו באמצעות מצגת. אני הכינתי מצגת המלווה בהסברים. מי שמעוניין בקבלת המצגת יכול לפנות אליי: גילה שקולניק, מכללת סמינר הקיבוצים, דרך נמיר 149, תל-אביב.

ועל התרבות המגובשת בבית הספר. ההתלהבות והאנרגיה של המתמחים מכניסות תחושה של אי-שקט לתוך הארגון הממוסד. מכאן שהמורים הוותיקים מבקשים לשמר את זרותם ואת שוליותם של המתמחים. לא נותר למתמחים אלא להתכנס בתוך עצמם, וזאת אף על פי שהם זקוקים נואשות לעזרת עמיתיהם.

בסדנה "קליטה בקצב שונה", המוצעת להלן, ישולבו המושגים: אמפתיה, הזדהות, הכלה, העצמה, מורה טירון, הלם תרבות, זרות, שוליות, תרבות, משבר הישרדות ועוד.

בסדנה זו המתמחים מוזמנים לבחון את תחושותיהם, המשולות לאלה של מהגרים. המנחה ינסה להקל על המתמחים את תהליך הקליטה, תוך זיהוי נקודות החוזק שלהם וגיוסן לצורך העצמה אישית. נוסף על כך, מטרת הסדנה היא לפתח בקרב המתמחים מודעות לקצב השונה והייחודי של תהליך הקליטה של כל אחד מהם. מודעות זו עשויה לעודד את המתמחים לגלות סבלנות ופתיחות כלפי תהליך קליטתם, להשלים עם הסיטואציה שבה הם נמצאים, ובכך לתרום ליצירת אקלים נינוח של קליטה ושל הסתגלות.

הפעילות מתאימה הן למתמחים והן לחונכים, והיא מעשית באופייה. מגמתה לעודד את המשתתפים לבחון את תחושותיהם בתהליך הקליטה ולנסות להקל עליהם את תהליך זה. הסדנה מעודדת לזהות את נקודות החוזק של המתמחה ולגייסן לטובת תהליך הקליטה. בסדנה יועלו תכנים רלוונטיים ואותנטיים, בהם תכנים דידקטיים, רגשיים, התנהגותיים, חברתיים ואקולוגיים.

2. מבנה הפעילות

בפעילות ארבעה שלבים כדלהלן. משך כל שלב הוא מפגש אחד.

שלב א: מפגש המבוסס על העלאת זיכרונות אישיים של מצבי קליטה, של מצבי הסתגלות, של מעברים, של התחלות תפקידים חדשים, של מעברים לתרבויות חדשות ועוד. העלאת הזיכרונות תיעשה תוך שימוש במאגר לשוני המאפיין מצבים מסוג אלה, כפי שיפורט בהמשך (מפגש 1).

שלב ב: מפגש למידה אקדמי, שמטרתו להציג את תחושותיהם ואת חוויותיהם של מתמחים, כפי שהם נמצאו במחקרה של צבר-בן יהושע (2001) (מפגש 2).

שלב ג: חקר פרוטוקולים של מתמחים. זיהוי נקודות הקושי ונקודות החוזק של המתמחה (מפגש 3).

שלב ד: מפגש עם דרכים מושכלות ורגישות לזיהוי נקודות החוזק של המתמחה בתהליך הקליטה. המפגש מזמן העלאת דרכים לתיווך בין תרבויות שונות וחושף מיומנויות ניווט לקראת סוציאליזציה של המתמחה בארגון. מפגש זה נחשב למפגש סיכום, המאפשר למידה רפלקטיבית והכללה של תהליכי הסתגלות, של מיומנויות הנחיה, של אופי ליווי המתמחה ושל הבנת המציאות הן של המתמחה והן של החונכים כסוכני קליטה (מפגש 4).

3. פירוט הפעילויות

שלב א (מפגש 1): היבט רגשי – עשרה צעדים אל הנודע

מטרות

1. לשחזר זיכרון של חוויית מפגש עם מצב חדש, עם אירוע חדש או עם משימה חדשה מעברם של המתמחים.
2. להביע חוויות אלו בציר, במילים או בכל דרך הנראית למתמחים.
3. לבטא במילים תחושות ורגשות.

אמצעים

עשר פתקיות מרובעות בגודל אחיד, צבעים ועפרונות.
כל משתתף מקבל עשר פתקיות, עיפרון וצבעים (פנדה, טושים, לורדים וכדומה).

תיאור הפעילות ומהלכה

1. בחרו מתוך מאגר הזיכרונות שלכם מפגש עם מצב חדש, עם מקום חדש או עם חוויה של הליכה אל ה"לא נודע".
2. בטאו על גבי הפתקיות עשרה שלבים בתהליך הקליטה או בתהליך ההתוודעות שעברתם. עשו זאת בצבע, בציר, במילים או בכל דרך הנראית לכם.
3. סדרו את הפתקיות ברצף המשקף את השלבים, החל מה"בלתי נודע" ועד אל הנודע והמוכר.
4. כל משתתף יניח את עשר הפתקיות על השולחן או על משטח אחר ברצף שנבחר.
5. המשתתפים יסתובבו בחדר, ישאלו שאלות, ינהלו שיח פתוח בעניין הציורים, הצבעים והכתוב על הפתקיות, תוך תיאור תחושותיהם במילים. יש להניח שעולם המושגים יכלול ביטויים כגון: הלם, מעבר, משבר, הישרדות, אכזבה, קשיים, זרות, השלמה, מימוש, קבלה, הסתגלות, שליטה, התיידדות, אתגר ועוד.

דיון במליאה: סיכום תחושותיהם של המשתתפים במפגש עם מצב חדש או עם תרבות זרה. המשתתפים יבטאו את תחושות האתגר, הכאב, הזרות, הבדידות, החרדה וכדומה שהם חשו במצבים אלה. השיח ידגיש את המיוחד ואת המאחד ביצירות המשתתפים. סיכום זה מכוון לקראת המפגש הבא, שהוא מפגש העוסק בתחושותיהם של המתמחים דרך מאמר מחקרי ודף עבודה.

שלב ב (מפגש 2): מפגש למידה אקדמי

מטרות

1. לשער את הדומה בין מהגרים לבין מתמחים.
2. להתוודע לתחושותיהם של המתמחים באמצעות מאמרה של צבר-בן יהושע.

אמצעים

דף עבודה, מצגת³ והמאמר "מגן עדן למציאות דרך משבר – מורים טירונים כמהגרים" (צבר-בן יהושע, 2001).

תיאור הפעילות ומהלכה

1. משימה בזוגות: לפני הצגת המצגת יקבל כל זוג משתתפים דף עבודה.
הערה: אם המאמר ניתן לקריאה לפני המפגש, משימה זו מיותרת בתור ניבוי אינטואיטיבי.

א. נסו לשער מהם קווי הדמיון בין מהגרים לבין מורים טירונים? (שם : 460).

ב. השלימו את הטבלה :

מורים טירונים	מהגרים	
	חלומות ורודים על הארץ הקולטת ועל הצלחות כלכליות	ציפיות
	המציאות שונה וקשה	אכזבות
	נכפה עליהם לעשות את הלא רצוי ומשימות נחותות	קשיים ומשימות לא רצויות
	מנוצלים לרעה; ראשוניים לפיטורים; בהעדר ביטחון, הם אינם מעזים להגיב או לסרב	מעמד זמני
	חסרי מעמד חברתי או הגנה על זכויותיהם; שכר נצלני, פגיעות גבוהה ונכונות לעבוד בכל עבודה כמעט	שכר נמוך
	הצורך להראות הצלחה מביא להשקעה ללא תמורה הולמת; תקדים מסוכן; נתפסים כאיום על ותיקים	איום על ותיקים
	שוליים בעבודה; נצמדים זה לזה בגין שפה והזדהות; תקשורת טכנית ומינימלית עם אחרים; חיי דלות	זרות ושוליות
	נראים ומתנהגים באופן שונה מן המקומיים	נורמות תרבותיות

³ מומלץ לעבד את תוכן המאמר ולדון בו באמצעות מצגת. אני הכינתי מצגת המלווה בהסברים. מי שמעוניין בקבלת המצגת יכול לפנות אליי (ראו פרטים בהערה 2).

2. סיכום המצגת מוביל למפגש הבא של ניתוח פרוטוקולים אותנטיים של מתמחים.
בסוף המפגש ניתן לחלק את המאמר של צבר-בן יהושע (2001).

שלב ג (מפגש 3): חקר פרוטוקולים של מתמחים

מטרות

1. לנתח פרוטוקולים אותנטיים של מתמחים.
 2. לזהות קשיים, אותות הסתגלות, סימני זרות, מצבי אי-ודאות, חוסר הבנה של סימני תרבות זרה, כמו גם את נקודות החוזק של המתמחים.
 3. להציע דרכים להעצמה, תוך שימוש בנקודות החוזק.
- אמצעים: פרוטוקולים של מתמחים המתארים את חייהם המקצועיים. ניתן להביא סיפורי מתמחים מתוך אתר ההתמחות. כמו כן אפשר להציג כרזות או כל אמצעי אחר העשוי להמחיש את נושא ההסתגלות והקליטה של המתמחה במערכת.

תיאור הפעילות ומהלכה

עבודה בקבוצות קטנות: כל קבוצה מוזמנת לבחור פרוטוקול מתוך אסופה של פרוטוקולים המתארים אירוע, דילמה, בעיה וכדומה בחייו המקצועיים של המתמחה. מומלץ לבקש מן המשתתפים להציג פרוטוקול אותנטי מהתנסותם.

הנחיות למשתתפים

1. לקרוא את הפרוטוקול.
2. להגדיר את הבעיה, הסוגיה, המצב או הדילמה שבה נתון המתמחה.
3. לזהות קשיים, סימני התלבטות וסימני הסתגלות של המתמחה.
4. לזהות נקודות חוזק של המתמחה.
5. להציע דרכים להעצמת המתמחה.

להלן דוגמה של פרוטוקול:

תפקידי בכיתה: מחנכת. העבודה כוללת בניית תל"א [תכנית לימודים אישית], עבודה יום-יומית מול הורי התלמידים, פיתוח חומרי למידה מדורגים ומותאמים, בניית כלים לאבחון התלמידים, הוראת אסטרטגיות למידה, פיתוח חשיבה ועוד. מתוקף היותי מחנכת עליי לדעת לצרוך את המשאבים בבית הספר: לקיים מפגשים עם יועצת בית הספר, עם מנהלת בית הספר, ועם הצוות הטיפולי: קלינאית תקשורת, מטפלים בתנועה ואומנות, פסיכולוג בית הספר, פסיכיאטרית בית הספר ועובדים סוציאליים.

תפקידי בבית הספר: במסגרת עבודתי עליי להיות שותפה פעילה בכל האירועים המתרחשים בבית הספר: השתתפות בישיבת מחנכות ובישיבות צוות בית ספריות, עזרה בארגון מפגשי שילוב, לקיחת חלק באירועים הקשורים בחגים, תוך כדי תיאום מלא ומפרה עם עמיתיי.

תיאור המקרה: משתתפים: ח' - תלמידה, ר' - סייע צעיר, יועצת בית הספר ומנהלת בית הספר.

פרופיל התלמיד: ח' היא תלמידה בגיל ההתבגרות המוקדם. **מבחינה חברתית,** ח' היא ילדה חביבה, מקובלת ויוצרת קשרים חברתיים עם תלמידים מבית הספר. היא משחקת בהפסקות לא רק עם בני כיתה וילדי השכבה, אלא מתחברת עם ילדים נוספים משכבות גיל אחרות. ח' עסוקה במראה החיצוני שלה: היא מרבה לשאול "יש לי פנים של ילדה בכיתה ז'?" **בתחום הלימודי (כללי),** ח' היא בעלת מוטיבציה ללימודים ועובדת באופן עצמאי.

תיאור האירוע

במהלך הפסקה פנתה ח' אל ר', סייע צעיר שגר בעיר מגוריה ומכיר את משפחתה, וקראה לו בשמו: "ר', ר'". כשהוא נענה לקריאתה והסתובב, היא אמרה לו: "היי ר'!" בצורה שאינה הולמת ומלווה בתנועת גוף. על השתלשלות האירוע דיווח לי ישירות ר' הסייע. חשוב לציין כי ח' מרבה לדבר על ר' בכיתה. החלטתי לספר על האירוע למנהלת בית הספר. ציינתי בפניה שברצוני להתייעץ עם היועצת כי נראה לי שהפנייה האישית של ח' אל ר' היא קפיצת מדרגה בהתנהגות שלה. המנהלת קיבלה את דבריי, פרגנה על כך שאני שמה לב לפרטים ועוקבת אחר הילדים בכיתה, והציעה שאפנה אל יועצת בית הספר כדי לחשוב כיצד עלי להגיב לאירוע זה ולמצבים דומים עם ח'. היא הוסיפה כי לכאורה אין זה נראה לה אירוע חריג, וכי הילדה נמצאת בגיל ההתבגרות, וככל הנראה היא מאוהבת. ביום החופשי שלי תכננתי לגשת אל יועצת בית הספר. כשהגעתי לשם בבוקר, קראה לי היועצת לחדרה ושאלה אותי על אודות המקרה. הבנתי שהיא והמנהלת שוחחו על הנושא. תחילה התייחסה היועצת למקרה ולפרטיו, בהמשך השיחה היא אמרה: "בכל ילד יש משהו, ולו הקטן ביותר, המעורר במורה רגש הזדהות או סלידה", והוסיפה שכדאי לי לשאול את עצמי למה זה כל כך מפריע לי: "ספרי לי למה כל כך מפריע לך האירוע עם ח'? למה זה נוגע לך באופן כל כך אישי?" בשלב זה חלה נקודת מפנה בשיחה עם היועצת, והנושא המרכזי היה: אני, המורה הצעירה, צריכה לשאול את עצמי למה האירוע עם ח' כל כך מפריע לי ונוגע ללבי. אני כועסת על המנהלת. למה היא סיפרה ליועצת בית הספר על אודות השיחה? מפריע לי שהיא לא נתנה לי את הזכות להיות הראשונה שמספרת ולהשמיע את הדברים מפי. אין לי ספק שהן דנו בי ולא בח'.

שלב ד (מפגש 4): סיכום

מטרות

1. לנתח את דברי העמיתים על תהליך הקליטה של המתמחה.
2. להזמין את המשתתפים להציע לקט המלצות לקליטה ידידותית של המתמחה: כל נציג קבוצה מציג פרוטוקול של מתמחה והמלצות להעצמה.

הנחיות לדיון

דונו בקבוצה והתייחסו לשאלות שלהלן :

1. דונו בזיהוי הבעיה/ האירוע/ הדילמה/ סימני הקליטה של המתמחה.
 2. כיצד, לדעת העמיתים, יכול המתמחה לנצל את נקודות החוזק שלו על מנת לטפל בקושי שבו הוא נתקל?
 3. הציעו דרכים חלופיות להתמודדות של המתמחה בהקשר לאירוע שתואר.
- מטלה בכתב : תיאור רפלקטיבי של המשתתפים את התהליך שעברו. יש להתייחס לפן האישי והמייחד ולפן הכללי והמאחד שבחוויה.

מקורות

- אבניאון, א' (עורך). (1997). *מילון ספיר*. הד ארצי, איתאב, בית הוצאה לאור.
- צבר-בן יהושע, נ' (2001). מגן העדן למציאות דרך משבר – מורים טירונים כמהגרים. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (441-468). לוד : דביר.
- שמעוני, ש', גונן, ח' ויעקובי, ט' (2004). מורה מתחילה יקרה, האם תרצי להמשיך ללמד גם בשנה הבאה? נדלה ב- 21 ינואר, 2011 מ-
<http://portal.macam.ac.il/DbImage.aspx?image=file&id=383>

יצירת אקלים של קבלה ושל אמפתיה בסדנה למתמחים בהוראה

אילנה ישראל, מכללת בית רבקה

1. מבוא

סדנת המתמחים בהוראה מוגדרת כקבוצה קטנה של עד 20 מתמחים. למספר המשתתפים בסדנה יש השפעה על יצירת אווירה של פתיחות ושל תמיכה רגשית. מסגרת קטנה מאפשרת לחלוק ביתר קלות חוויות ללא חשש מביקורת, מאדישות או מהאשמות.

ה"גורל" המשותף של המתמחים ומצבי הלחץ הדומים שבהם הם מצויים בראשית דרכם בהוראה מהווים תנאים מבטיחים להתפתחות קבוצה עם לכידות גבוהה, שתעצים את המתמחים מול התלמידים, מול ההורים ומול צוות בית הספר.

הסדנה מוגדרת הן כקבוצת למידה של מיומנויות הקשורות בהוראה, כמו ניהול כיתה או השתלבות בצוות בית הספר, והן כקבוצת צמיחה אישית, שמטרתה להרחיב מודעות אישית, עמדות, כישורי תקשורת ודפוסי התנהגות, תוך שיתוף המשתתפים. כאשר קבוצה מתפתחת נכון, חברי הקבוצה תורמים זה לזה בהצגת שאלות הבהרה, במתן תגובות הזדהות ותמיכה, בהעלאת הצעות לפעולה ובעידוד לשינוי של דפוסי פעולה בשדה. באווירה מתאימה ותומכת ילמדו המתמחים עד מהרה שהם אינם בודדים בהתמודדותם עם בעיות משמעת, עם הורים מתערבים או עם תחושת ניצול במערכת.

על מנחה הסדנה להיות מודע לשלבי התפתחותן של קבוצות ולתפקידו המשתנה בכל שלב ושלב. תפקיד המנחה הוא לאפשר צמיחה של אמון, של תקשורת פתוחה ורב-כיוונית ושל עצמאות בקרב חברי הקבוצה במהלך חיפושם אחר פתרונות, תוך סובלנות לשונות בין חבריה.

על שלבי ההתפתחות האופייניים של קבוצה אנו למדים מתחום הדינמיקה הקבוצתית והנחיית קבוצות. השלב הראשון נקרא שלב ההתקשרות, ההתכללות או התלות (בנסון, 1992; זיו ובהרב, 2001; Yalom, 1975; Bion, 1961; Bennis & Shepard, 1956; Beck, 1974).

בשלב ראשון זה יש למשתתפי הקבוצה רצון להתחבר, להשתייך ולתקשר, אולם מאידך יש גם רצון לשמור על עצמאותם ולא להיבלע בקבוצה. כמו כן יש חרדות, יחס של תלות כלפי מנחה הקבוצה, המייצג סמכות, וצורך בעזרתו ובהגנתו.

בשלב זה תפקידו של המנחה הוא אימהי, דהיינו, עליו להפגין אכפתיות והכלה, להפחית חרדות ובד בבד לקבוע מסגרת זמן ונורמות בסיסיות של התנהגות בקבוצה, שגם הן מוסיפות ביטחון ותחושת הגנה.

מומלץ לקיים את השיח בסדנה כשהמשתתפים יושבים המעגל, ואם אפשר, גם לקבל את המתמחים בקפה, בעוגה ובחיוך. חשוב להקדיש מפגש אחד לפחות לתרגילי התוודעות של המשתתפים, אשר לרוב אינם מכירים זה את זה היטב או זרים זה לגמרי. המנחה יכול לשמש דוגמה לקבוצה על ידי הצגה עצמית אישית, כנה ונינוחה, ובכך לעודד את המשתתפים להיפתח בעצמם בפני יתר חברי הקבוצה.

2. דוגמאות לתרגילי היכרות

סבב של שמות – כל אחד מסביר את משמעות שמו, מדוע הוא ניתן לו, וכיצד הוא מרגיש אתו בסביבות שונות.

הקבצה של המתמחים בקבוצות מתחלפות לפי קריטריונים שונים, כגון חודש לידה, מקום מגורים, מוזיקה מועדפת ועוד.

זריקת כדור (או כדור צמר, כשהחוט משתחרר ומחבר בין החברים) בשילוב אמירת שמו של המוסר, ובהמשך גם חזרה על שם המשתתף שהכדור נזרק לעברו. ניתן גם להוסיף פרטים אישיים נוספים בכל סבב.

ציור אישי על דף נייר, המבטא את הרגשת המתמחים בגן או בבית הספר שבו הם מלמדים. לאחר מכן ייערך סבב שבמהלכו כל מתמחה יציג את ציורו ויסביר את משמעותו עבורו.

ציור קבוצתי על גיליון נייר גדול. זוהי פעילות המעוררת צחוק ומאפשרת תקשורת בקלות. לאחר מכן ייערך סבב שבו כל משתתף יסביר מה מבטא חלקו בציור, ואם יש משמעות למקום שבו בחר למקמו בגיליון הקבוצתי.

על המנחה להשתדל לזכור את שמות המשתתפים ולפנות אליהם בשם, לשם יצירת תחושה של מתן יחס אישי בקבוצה. על המנחה לוודא כי במהלך הפעילות יישמר יחס של כבוד בין המשתתפים, ללא הערות ציניות, מעליבות או ביקורתיות. בכך ימלא המנחה את תפקידו האימהי, הנועד ליצירת אקלים קבוצתי נוח.

חשוב ביותר להקפיד, כבר מראשית פעילות הקבוצה, על כללים לשיחה נאותה, שבה מתמקדים במשתתף המדבר, נמנעים מלהתפרץ אל תוך דבריו ומלנהל שיחות צדדיות בעת דיבורו. לעתים יידרש המנחה לכוון את המשתתפים לקצר את דבריהם, על מנת לאפשר לאחרים לשאול, להגיב ולתרום מניסיונם. אם הקבוצה מתקשה להתרכז, ניתן לתרגל הקשבה על ידי שימוש בחפץ, שרק למחזיק בו ניתנת רשות הדיבור. המנחה יכול לתרום ליצירת אווירה של כבוד הדדי ושל הקשבה בכך שיימנע מתגובות סמכותיות ושיפוטיות כמו "נכון – לא נכון" או "צודק – לא צודק". תגובות הולמות ייצרו אווירה של סובלנות כלפי ההבדלים בין הדעות ובין הרגשות של הדוברים וכלפי זכותו של כל משתתף לחשוב ולפעול באופן אחר מחברו.

המנחה נתקל לעתים בהתנהגות של יחידים המפריעים למהלך הפעילות בהתנהגויות כמו שתיקה מופגנת, הימנעות מתגובה, פטפוטים, התעלמות מבקשות המנחה, בקשה לחזור על הוראות שכבר ניתנו או בהערות ביקורתיות. בשלב הראשון של התגבשות הקבוצה כדאי להניח לתופעות מסוג זה. התנהגויות אלה מבטאות בדרך כלל קונפליקט של "התקרבות – הימנעות". מומלץ להגיב בחיוב ובסובלנות כדי להפחית חרדות ותסכולים. בנסון (1987) מכנה תפקיד זה של המנחה בשם "הזנה" ו"הכלה", בדומה לתפקידה של אם כלפי תינוקה.

נורמות ההתנהגות הרצויות בקבוצה, שאותן על המנחה לפתח ושעליהן מוטל עליו להגן הן: כל אחד מדבר בתורו; על המשתתפים להקשיב לדברי חברים; אין לשפוט את התנהגותם של אנשים, אלא לנסות להבין את מניעיהם; יש לנסות לעזור זה לזה לפתור בעיות וקשיים. כדאי גם להעלות את נושא שמירת הסודיות, שראוי לקבוצה לקבל על עצמה לצורך קידום תחושת האמון והביטחון בתוכה.

בנסון (שם) מציע לתלות על קירות החדר כרזות בנוסח: "כאן מותר לשגות"; "כאן מותר לא לדעת"; "כאן אני יכול לבקש עזרה".

גם למנחה מותר לא לדעת. מותר לו להתלבט ולנסות אפשרויות שונות, שכן פתרון המתאים לאחד לא בהכרח מתאים לאחר, בשל השונות העשירה של חברי הקבוצה.

בסופו של כל מפגש כדאי לערוך סבב קצרצר, שבו כל משתתף ינסח במשפט אחד את ההרגשה שעמה הוא יוצא או מה הוא לוקח אתו מן המפגש. יש מנחים הבוחרים גם להתחיל כל מפגש בסבב דומה, שבו המשתתפים משתפים בחוויה שעברו במהלך השבוע.

יצירת אווירה חמה ומקבלת בדרכים שתוארו לעיל ובדומות להן היא הכרחית לצורך הפיכת הסדנה למרחב של למידה ושל צמיחה עבור המתמחים. אם לאורך חיי הקבוצה מופיעות חסימות או הפרעות בשל עניינים לא פתורים, יש להתייחס לתהליך הקבוצתי ולאפשר ביטוי של רגשות ושל קונפליקטים, על מנת להגיע שוב לקונצנזוס ולקבלה של חברי הקבוצה זה את זה. מומלץ מאוד לכל מנחה להשתלם בהנחיית קבוצות, כדי לזהות תהליכים קבוצתיים סמויים ולבחור התערבויות נכונות שיעזרו לקבוצה ללמוד ולצמוח.

מקורות

בירן, ח' (1997). ניתוח יחסי מנחה-קבוצה ומהלך התפתחות הקבוצה על פי מודלים. בתוך: נ' רוזנר (עורך), *הנחיית קבוצות* (פרק 10, 201-218). ירושלים: מרכז ציפורי.

בנסון, ג' פ' (1987). *יצירתיות בעבודה עם קבוצות*. קריית ביאליק: הוצאת אח.

זיו, י' ובהרב, י' (2001). *מסע קבוצתי*. תל-אביב: הוצאת גל.

Bion, W. R. (1961). *Experiences in groups*. London: Tavistock.

Beck, A. R. (1974). Phases in the development of structure in therapy and encounter Groups, in: D. A. Wexler & L. N. Rice (Eds.), *Innovations in Client* (421-463). Centered Therapy, N.Y: Wiley.

Bennis, W. G. & Shepard, H. A. (1956). A theory of group development. *Human Relations*, 9, 38-415.

Schutz, W. C. (1966) *The Interpersonal Underworld*. Palo Alto : Science & Behavior

Yalom, I. D. (1975) *The theory and practice of group psychotherapy*. N.Y : Basic Books.

מבחר התנסויות להעצמת המתמחה

אסתר הנדלר, מנהלת מחלקת גנ"י, רחובות

חיפושם של מנחי קבוצות, מדריכים ומורים אחר משהו חדש ושונה שיספק את מגוון הטעמים בפעילויות, הוא אין-סופי. איזון ומגוון נדרשים בסדנה על מנת להניע ולחבר אנשים שונים לעצמם ולאחרים.

הפעילויות והתרגילים שלהלן מספקים התנסויות בסביבה מוגנת, מפתחים אווירה טובה, מפחיתים מתח ומחזקים את הביטחון העצמי דרך ההתמקדות בכישורים, בידע ובחוזק של כל משתתף.

להלן הפעילויות:

1. טקס "אני פנויה לעצמי"

מנחה הסדנה נותן הנחיה בנוסח: "חשבו על כל מה שהטריד אתכם עד הרגע שהגעתם הנה. רשמו זאת על דף, קפלו אותו לאחר הכתיבה, וכך תרגישו פנויים לקראת המפגש". אם יש מתמחים המבקשים לשוחח על מה שרשמו, הם מוזמנים לעשות כן.

2. היכרות ממקום אחר

זהו תרגיל בזוגות. התרגיל כולל סדרה של שאלות, שכל אחד מבין בני הזוג עונה עליהן בתורו. אפשר גם לבחור בשאלה אחת או יותר – הכול לפי רצון המשתתפים. לאחר מכן יציג כל משתתף את בן זוגו בפני המליאה בהתאם לתשובות שקיבל ממנו. שאלות לדוגמה:

- מה גורם לך סיפוק?
- מה גורם לך לקום כל בוקר עם שיר חדש בלב?
- מהו ההישג שאת גאה בו מאוד, ומדוע?
- חשוב על אירוע הצלחה מאז הילדות.
- מהו האתגר הגדול ביותר העומד לפניך היום?
- מה הדבר האחד, שלו היית עושה, היה משנה את חייך?

3. ייצוג התפקיד בציוור

מטרת התרגיל היא לאפשר למתמחים לתת ביטוי לא מילולי לתפיסתם את תפקידם. יש לספק למתמחים חומרי ציור, דפים, מגזינים צבעוניים, דבק, מספריים וכדומה, ולבקשם לצייר או להדביק וליצור קולאז' מחומרים שונים, כך שהתוצר ישקף את תפיסתם את עצמם כמתמחים או כמורים.

4. מעגל החיים המקצועיים/ מעגל היכולות בהתמחות

ההנחיה היא לסמן על המעגל איפה כל אחד נמצא היום. הסימון נעשה על ידי צביעה של הגזרה בעיגול. כל אחד מן המשתתפים צובע בעצמו את כל אחת מן הגזרות במעגל. בחירת המספר תיעשה בהתאם לשיקול דעתו של המשתתף ועל פי תפיסתו את יכולותיו על פני הרצף. מספר 1 מבטא יכולת נמוכה. ככל שמתקרבים למעגל החיצוני, תפיסת היכולת בתחום הרלוונטי היא גבוהה יותר.

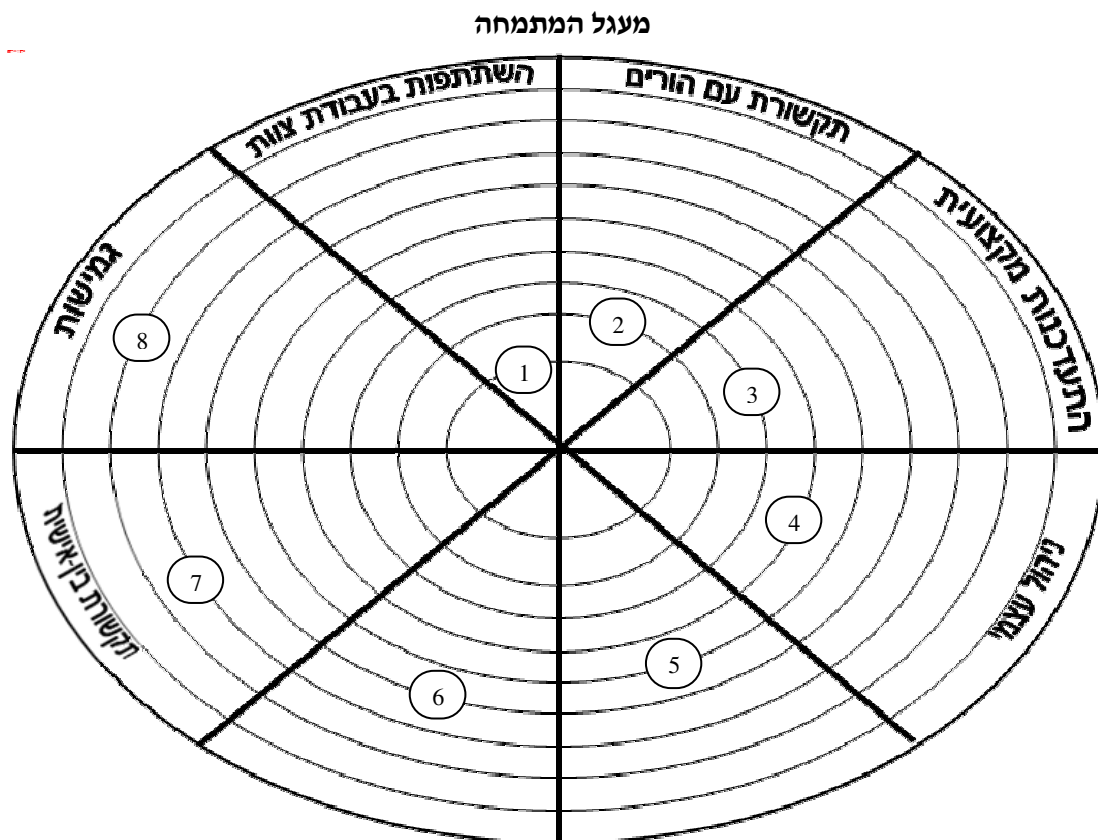
דיון בקבוצות או בזוגות: כל אחד מן המשתתפים ישתף את הקבוצה בתמונת המעגל שלו.

הנחיות לדוגמה:

מה התרגיל עשה לך? ; איפה התרגיל פגש אותך? ; האם גילית משהו חדש על עצמך? ; מהו התחום הנמוך ביותר שלך? ; מהו התחום החזק ביותר שלך? ; מהו התחום שהיית רוצה להתמקד בו כדי להעלות בו את הניקוד? ; מה, לדעתך, ניתן לעשות כדי לשנות את התוצאה?

אם הפעילות מתבצעת בראשית השנה, אפשר לאסוף את הדפים ולחלקם שוב בסוף השנה, ואז ניתן יהיה לבדוק מה השתנה והיכן נמצאים המשתתפים בנקודה מאוחרת זו.

להלן תרשים המעגל:



5. מאגר העוצמות שלי

הפעילות מבוססת על הדגשת הפן החיובי על פני הפן השלילי. התרגיל מסייע למתמחים להכיר ביכולותיהם, בנקודות החוזק שלהם וביכולתם לזהות אותם ולומר זאת לעצמם. פעילות זו כוללת שני חלקים. בחלק האחד המתמחים בודקים את ערכיהם, את אמונותיהם ועוד. בחלק האחר הם דנים בעוצמות ובנקודות החוזק שלהם.

א. העוצמות שלי

נותנים למתמחים את הדף המפורט להלן. עליהם למלא אותו על פי הכותרות של כל סעיף. כל אחד בוחר מה וכמה לרשום.

הערכים שלי: אדם שאני מעריך מאוד – מה יש בו? ציינו חמישה דברים שאתם מעריכים מאוד באותו אדם.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

האמונות שלי: אמונות המכוונות את חיי ומחזקות אותי.

- 1.
- 2.
- 3.

המשאבים האישיים שלי: יכולות, כישרונות וכוחות שיש לי.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

ברכות שבהן בורכתי: מה יש בכוס המלאה שלי? על מה אני מברכת את עצמי?

- 1.
- 2.
- 3.

ב. מילוי כוס העוצמות שלי

- 1.
- 2.
- 3.

פותחים בקריאת הקטע שלהלן. הקטע לקוח מספרה של ד"ר סוזן ג'פרס (Susan Jeffers, 1987) "מכאב לעוצמה" בתרגומה של כרמלה קיט (*Feel the fear and do it anyway*).

עוצמה⁴

בואו נדבר על המילה 'עוצמה'. יש אנשים שאומרים שאינם אוהבים את המונח **עוצמה**, ואינם רוצים חלק בזה. זה נכון שבעולם שלנו, למילה **עוצמה** (חוזק/ כוח) יש נימה של

⁴ להלן קישורים למרכז לאימון בקבוצה:

<http://www.groupcoaching.co.il/>

http://www.shabaton.co.il/experts/coaching/groupcoaching_2.asp

<http://www.shabaton.co.il/experts/coaching/groupcoaching.asp>

<http://www.nomind.co.il/activity.aspx?id=2069>

משמעות שלילית. לעיתים קרובות היא מבטאת שליטה על אחרים ולעיתים קרובות נעשה בה שימוש שלילי. סוג **העוצמה** שאני מדברת עליו הוא שונה לחלוטין. למעשה, הוא הופך אותך לפחות מניפולטיבי עבור אלו שסובבים אותך, ויותר אוהב. אני מדברת על **העוצמה** שבתוכך. והמשמעות שלה היא **עוצמה** בדרך תפיסת העולם שלך, **עוצמה** באשר לתגובתך לגבי מצבים שקורים בחיים שלך, הכוח לעשות מה שנחוץ לצמיחתך האישית, הכוח ליצור שמחה וסיפוק עצמי בחיך, הכוח לעשות והכוח לאהוב. סוג **העוצמה** עליו אני מדברת מותיר אותך חופשי, מאחר שאינך מצפה משאר העולם למלא את צרכיך. זו לא היכולת להכריח מישהו אחר לעשות משהו שאתה רוצה, זו היכולת להניע את עצמך לעשות מה שאתה רוצה.

לאחר קריאת הקטע מחלקים כוס לכל משתתף. מפזרים על השולחנות או על הרצפה פתקאות ריקות. המשימה: לאסוף פתקאות ולרשום על כל פתק עוצמה אישית. יש להנחות את המשתתפים להשתדל לרשום כמה שיותר עוצמות כדי למלא את הכוס. בתרגיל זה ניתן לשתף גם ברגשות. התרגיל הוא אישי ופרטי.

6. סיפור: "הדברים החשובים בחיים"

פותחים בקריאת הסיפור המצורף להלן.

לאחר קריאת הסיפור ניתן לחלק פתקים מלבניים או אמצעי אחר שייצג את "האבנים". הפתקים מייצגים את האבנים הגדולות של כל אחד בחייו. המשתתפים מתבקשים לכתוב עליהם ערכים החשובים בעיניהם.

שאלה לדיון: עד כמה כל אחד מאתנו חי את חייו המקצועיים על פי אמונותיו? הטענה היא שאם אנו חיים על פי אמונותינו, אנו מרגישים סיפוק והרמוניה. אם לא, אנו נאלצים לחיות בדיסוננס, ומחפשים כל הזמן את האיזון. כל מנחה יכול להרחיב בנושא כראות עיניו. להלן הסיפור:

הדברים החשובים בחיים⁵

יום אחד הוזמן מרצה זקן מבית הספר למנהל ציבורי בצרפת כדי לשאת הרצאה בנושא "תכנון זמן יעיל" בפני קבוצה של מנהלים בכירים בחברות גדולות בארצות הברית. להרצאה הוקצתה רק שעה אחת כדי "להעביר את החומר". בעמדו לפני חברי קבוצת המנהלים הבכירה הזו, שהיו מוכנים לרשום כל מילה שתצא מפי המומחה המפורסם, העביר המרצה הזקן את מבטו עליהם, אחד אחד ובאטיות, ולאחר מכן אמר: "אנו עומדים לערוך ניסוי". מתחת לשולחן, שהפריד בינו לבין מאזיניו, הוציא המרצה מיכל זכוכית גדול והניחו בעדינות לפניו. אחר כך הוציא המרצה מתחת לשולחן כתריסר אבנים, כל אחת בגודל של כדור טניס, והניחן בעדינות, אחת אחת בתוך המיכל. כאשר התמלא המיכל

⁵ מקור הסיפור לא ידוע. נדלה מאתר:

לגמרי, ולא ניתן היה להוסיף עוד אבן אחת, הריס המרצה את מבטו באטיות אל תלמידיו ושאל: "האם המיכל מלא?" כולם השיבו: "כן".

המרצה התכופף שוב והוציא מתחת לשולחן כלי מלא חצץ. בקפדנות שפך את החצץ מעל האבנים, וניער מעט את המיכל. אבני החצץ הסתננו בין האבנים הגדולות עד שירדו לתחתית המיכל. הריס המרצה הזקן את מבטו אל הקהל ושאל: "האם המיכל מלא?"

עתה השיב אחד המשתתפים: "כנראה שלא". "נכון!" ענה המרצה הזקן. הוא חזר והתכופף, והפעם הוציא מתחת לשולחן סיר מלא בחול. בתשומת לב שפך את החול אל תוך המיכל. החול מילא את החלל בין האבנים הגדולות ובין החצץ.

הפעם, ללא היסוס ובמקהלה, השיבו התלמידים המחוננים "לא!"

"נכון!" ענה להם המרצה הזקן. וכפי שציפו תלמידיו רבי העוצמה והיוקרה, הוא נטל את כד המים שעמד על השולחן, ומילא בהם את המיכל עד לשפתו. המרצה הזקן הריס את מבטו לקהל ושאל: "איזו אמת גדולה יכולים אנו ללמוד מניסוי זה?" בחושבו על נושא ההרצאה, השיב אחד הנועזים והזריזים מבין המאזינים: "אנו למדים שככל שהזמן שלנו נראה גדוש בהתחייבויות, אם באמת מתאמצים, ניתן תמיד להוסיף עוד פגישות ועוד מטלות". "לא" השיב המרצה הזקן. "לא זה. האמת הגדולה שמוכיח לנו הניסוי היא זו: אם לא מכניסים למיכל קודם כול את האבנים הגדולות, לעולם לא נוכל להכניס למיכל את כולן אחר כך". דממה עמוקה השתררה באולם, כאשר כל אחד מנסה לתפוס את מלוא המשמעות של דברי המרצה.

הזקן התבונן בשומעיו ואמר: "מהן האבנים הגדולות בחייכם? בריאותכם? המשפחה? ידידיכם? הגשמת חלומותיכם? לעשות מה שאתם אוהבים? להילחם למען מטרה נעלה? להינפש? לקחת זמן לעצמכם? משהו אחר?"

"מה שחייבים לזכור הוא שחשוב להכניס קודם את כל האבנים הגדולות בחיינו, כי אם לא נעשה זאת, אנו עלולים לפספס את החיים. אם ניתן עדיפות לדברים הקטנים (החצץ, החול) יתמלאו חיינו בדברים הקטנים, ולא יישאר מהזמן היקר שלנו כדי להשיג את הדברים החשובים לנו באמת. משום כך, לעולם אל תשכחו לשאול את עצמכם את השאלה: 'מהן האבנים הגדולות בחיי?' וכאשר תזהו אותן, תכניסו אותן ראשונות למיכל (לחיים) שלכם". בתנועת יד ידידותית בירך המרצה הזקן את מאזיניו, ויצא באטיות מן האולם.

7. סיפור: דחוף את הפרה שלך

גם פעילות זו מבוססת על סיפור. פותחים בקריאת הסיפור המצורף להלן.

לאחר קריאת הסיפור מעלים לדיון את השאלה: מהי "הפרה הקטנה" שלך? כיצד תדחוף אותה לתהום? הרעיון הוא שלכל אחד מאתנו יש "פרה קטנה", המגבילה אותנו, עושה אותנו תלויים בה ואינה מאפשרת לנו לפתח את כישורינו ואת יכולותינו. אנו נוטים להסתפק במה ש"הפרה הקטנה" מייצרת, וכך אנו מנציחים מצב של בינוניות, שאינו מאפשר לנו להגשים את יכולותינו האדירות.

דחוף את הפרה שלך⁶

חכם אחד טייל עם תלמידו הנאמן ביער, כשמרחוק הבחין במקום בעל מראה דל ביותר. הוא החליט לבקר שם לזמן קצר. בדרך הוא דיבר עם תלמידו על חשיבותם של ביקורים המאפשרים להכיר אנשים ועל הידע שרוכשים מחוויות כאלה.

כשהגיע, הבחין החכם בדלותם של המקום ושל תושביו. בבית הישן וההרוס התגוררו זוג הורים ושלושת ילדיהם. כולם היו יחפים ולבושים בבגדים קרועים ומלוכלכים. החכם התקרב לאיש, שהניח שהוא אב המשפחה, ושאל אותו: "בסביבה זו אין מקורות עבודה וגם לא מרכזי מסחר, כיצד אתה ומשפחתך מצליחים לשרוד?"

האיש ענה לו בשקט: "חבר, יש לנו פרה קטנה. היא מניבה כמה ליטרים של חלב בכל יום. חלק מהתוצר אנו מחליפים בתמורה למזונות מסוימים בעיר הסמוכה, ובחלק האחר אנו מכינים יוגורט, גבינה וכדומה לעצמנו, וכך אנו שורדים."

החכם הודה לו על המידע, הסתכל סביבו כמה רגעים, בירך לשלום והלך. באמצע הדרך פנה לתלמידו וציווה לו: "חפש את הפרה הקטנה, קח אותה לתהום שם ממול ודחוף אותה ממנו".

התלמיד המבועת התנגד למורו, התווכח עמו וניסה להניאו מבקשתו. "הרי הפרה הקטנה היא אמצעי המחיה היחיד של אותה משפחה", טען. אבל החכם הלך משם ולא ענה לו.

התלמיד המדוכא ביצע את פקודת מורו. הוא מצא את הפרה הקטנה, הוביל אותה עד לתהום הקרובה, דחף אותה וראה כיצד היא מתגלגלת בין האבנים ומתה. מראה זה נשאר חרוט בזיכרונו...

כעבור שנים מספר, אכול רגשי חרטה, החליט הצעיר לעזוב את מורו ולחזור לאותו מקום כדי להתוודות בפני המשפחה ולעזור להם. כסף לא היה לו, אך הוא החליט שיעבוד חינוס עבורם, כדי לעזור להם לקנות פרה קטנה חדשה.

ככל שהתקרב למקום ראה שהסביבה השתנתה, העצים פרחו, הבית היה יפה ונקי, והילדים שחקו בחצר.

הצעיר הרגיש עצוב ומיואש. הוא היה בטוח שהמשפחה הענייה נאלצה למכור את ביתה כדי לשרוד. הוא החיש את צעדיו. כשהגיע לבית, קיבל אותו איש אדיב מאוד. הצעיר שאל על המשפחה שהתגוררה בבית לפני כמה שנים. ענו לו כי המשפחה ממשיכה להתגורר במקום. הוא לא הצליח להבין מה התרחש, הסתכל על הילדים והכיר אותם. הם נראו גדולים ובריאים יותר, אבל הם היו ללא ספק אותם ילדים שאצלם ביקר עם מורו כמה שנים קודם לכן. הוא שיבח את מה שראה ושאל את האיש (בעליה של הפרה הקטנה): "כיצד הצלחת לשפר את המקום ולשנות את חיך?" האיש השיב לו בהתלהבות: "הייתה לנו פרה קטנה שנפלה לתהום ומתה, ומאותו רגע היינו חייבים לעשות דברים אחרים ולפתח מיומנויות חדשות שקודם לא ידענו שאנו מסוגלים להן. ככה הצלחנו להגיע להישגים שהנך רואה".

⁶ מקור הסיפור לא ידוע. נדלה מאתר:

משפטים לדין ולמחשבה

- מפני שאיננו יודעים מה חשוב לנו באמת, הכול נראה לנו חשוב.
- מפני שהכול נראה חשוב, אנחנו עושים הכול.
- אנשים אחרים רואים שאנחנו עושים הכול, ומצפים מאתנו לעשות הכול.
- מכיוון שאנחנו עסוקים בלעשות הכול, אין לנו זמן לחשוב מה חשוב לנו באמת.
- הישגים מודדים בכפית ולא במצקת.
- הרגל לא זורקים מהחלון. נותנים לו לרדת לאט לאט במדרגות.
- שינוי משמעותי דומה יותר לדרך שעושה פרפר אל פרח מאשר זו של הקליע אל המטרה.
- או שאמצא את הדרך או שאסלול אותה.
- מבין כל האסטרטגיות, לדעת מתי להפסיק היא החשובה ביותר.

מקורות

Jeffers, S. (1987). *Feel the fear and do it anyway*. New York and Toronto: Random House Publishing Group.

"מי אני?" – מבחר תרגילי היכרות

רות דנינו, מכללת אוהלו בקצרין

מטבע הדברים, המתמחים בסדנת ההתמחות באים מרקע מגוון: ממגזרים שונים, מתחומי התמחות ועניין אחרים, ממוסדות השכלה שונים וממסגרות הוראה מגוונות. גם אם הם למדו באותו מוסד אקדמי ואף בחרו באותה התמחות, עדיין, כפי שמסתבר, הם אינם תמיד מכירים זה את זה במידה כזו המאפשרת פתיחות ושיתוף הנדרשים בסדנת ההתמחות, הן בהיבט האישי והן בהיבט המקצועי.

מטרת תרגילי ההיכרות היא אפוא להעמיק את הקשר האישי בין מתמחי הסדנה ולאפשר להם לשתף זה את זה מתוך תחושת אמון. כל זאת על מנת שקבוצת המתמחים בסדנה תתפקד באופן יעיל ותשמש כקבוצת תמיכה וכמשאב להעצמה הדדית ולהתפתחות מקצועית ואישית.

להלן הצעות לתרגילי היכרות אחדים. ניתן לחזור אליהם במהלך השנה בתדירויות וברמות שונות. כל אחד מן התרגילים פותח צוהר נוסף לעולמו של המתמחה.

1. פעילויות

א. "שי אישי" – תרגיל שאפשר לקיים במהלך כל שנת ההתמחות

כאמור, אפשר לקיים פעילות זו במהלך כל השנה. מוצע כי חמש עד עשר הדקות הראשונות בכל מפגש יוקדשו בכל פעם לחבר אחר מבין משתתפי הסדנה.

כל מתמחה בתורו יתבקש להביא "שי", דבר מה השייך רק לו ושב הוא בחר לשתף את כל משתתפי הסדנה. השי אינו חייב להיות קשור בהוראה. פעילות זו פותחת צוהר לחיי כל אחד מחברי הקבוצה ומחזקת את החיבור האישי בין המשתתפים. הפעילות גם תורמת ליצירת אווירה אינטימית ונעימה.

דוגמאות לשי שהביאו מתמחים: ברכה שכתב אחד ההורים לאחת המתמחות ליום הולדתה, מדרש שהרשים את אחת המשתתפות, אלבום החתונה של מתמחה שזה עתה נישאה, ברכה אישית שהכינה מתמחה לכל אחד ממשתתפי הסדנה, קטע נגינה, שיר ועוד.

חשוב לציין כי מדובר בפעילות האורכת חמש עד עשר דקות. לא מתקיים דיון או שיחה על השי. מודים למביא השי וממשיכים בסדר היום.

ב. תרגיל המציג זיכרונות ספונטניים של המתמחים מימי לימודיהם בבית הספר

זיכרונות וחוויית מתקופת בית הספר מלווים את כולנו, והם צרובים עמוק בתודעתנו. לחוויות אלה יש תפקיד חשוב בעיצוב השקפותינו החינוכיות. תרגיל זה עוסק בחוויות אלה.

חברי הסדנה יחולקו לזוגות או לשלוש. כל אחד יספר לזולתו על חוויה אחת מתקופת לימודיו בבית הספר היסודי. חשוב להגביל את המשימה לחוויה אחת או לזיכרון אחד מימי בית הספר. מעניין יהיה לראות אם החוויה שעלתה באופן ספונטני קשורה במורה מסוים, בקבוצת הלומדים או בתכנים בעלי הקשר מסוים.

אם הפעילות מתקיימת במפגש הראשון בסדנה, כל משתתף יציג במליאה את חברו, יספר פרטים מזהים על אודותיו ולאחר מכן יספר את החוויה של חברו כתלמיד, כפי ששמע אותה מפיו.

מנחה הסדנה יאסוף את כל החוויות על הלוח וימפה אותן: חוויות חיוביות בצד אחד של הלוח, וחוויות שליליות בצדו האחר של הלוח. המיפוי גם ישקף את סוג החוויה: חוויה הקשורה באישיות מיוחדת של המורה בתחום הבין-אישי, חוויה הקשורה לאיכות ההוראה של המורה, חוויה הקשורה באירוע מסוים, כגון מעשה קונדס, טיול מרתק ועוד. המיפוי ישמש תשתית לזיהוי הזיכרונות המכוננים של חברי הקבוצה.

דוגמאות לחוויות שסופרו בסדנה: מתמחה סיפרה כי היא זוכרת במיוחד מורה מוזיקלית, שכל יום שישי ניגנה להם שירים ונפרדה לשלום מכל אחד בליטוף על הלחי. מתמחה זכר באהבה את שיעורי החקלאות שהתקיימו מחוץ לבית הספר וגרמו לו הנאה מרובה. מתמחה זכרה באימה את המורה לאנגלית, שהייתה קוראת לה ללוח ומשפילה אותה לעיני כולם. מתמחה אחרת סיפרה בערגה על מורה קשוח מאוד אשר הביא אותה בסופו של דבר למצוינות בלימודים. מתמחה אחרת זכרה באהבה את המבנה הפיזי של בית הספר שבו למדה בקיבוץ. היא נזכרה בגעגוע בדשאים ובגינות שהקיפו את בית הספר. לאחרת צרובה בתודעה השנה הראשונה שלה בבית הספר כעולה חדשה. היא זכרה היטב את הדחייה ואת הלעג שהופנה כלפיה.

מפילוח החוויות מתקבלת תמונה המזהה את מרכיבי החוויה המכוננת של קבוצת המתמחים **כתלמידים**. המתמחה, העסוק בחיי היום-יום בעבודתו, מזמן לעצמו בעקיפין התודעות מחודשת עם עצמו כתלמיד. לעתים התמונה המתקבלת מפעילות זו היא קודרת למדי. מסתבר שרוב החוויות מן העבר אינן חיוביות, בלשון המעטה. חברי הקבוצה יכולים לזהות את מקומו של המורה בזיכרונות המשותפים שלהם כתלמידים. זיכרונות אלה יכולים לשמש מאוחר יותר תשתית לדיון על תפקידו ועל מקומו של המורה בעיצוב החוויה הלימודית של הילד במהלך לימודיו בבית הספר.

אפשר גם להציע למתמחים להרגיל את עצמם לשאול מדי פעם את השאלה, "איזה מעשה שתרם למאגר החוויות החיוביות של תלמידיי בבית הספר עשיתי בזמן האחרון?"

ג. תרגיל המזהה את "הזהב", המשאב האישי של כל אחד

לכל אחד יש תכונות, כישורים, רגשות והרגלים, שהוא צובר במהלך חייו. כל אלה מהווים את נקודות העוצמה שלו, שבאמצעותם הוא מקיים את שגרת יומו. המתמחה, המתחיל את שגרת עבודתו בהוראה, מסתייע, כמובן, ביכולות, בכישורים ובהרגלים שרכש לאורך השנים, ואשר מהווים חלק נכבד מ"ארגז הכלים" שלו. מטרת הפעילות היא לזהות את המשאבים האישיים הללו בקרב המתמחים ולהעלותם למודעות. זיהוי המשאבים החיוביים יגביר את ביטחונו העצמי של המתמחה בעבודתו. ההתודעות של המשתתפים למשאבים האישיים של כל אחד מהם תסייע בלכידות הקבוצה ובתפיסתה כקבוצת תמיכה.

הקבוצה תתחלק לזוגות. כל אחד יספר לזולתו על שלוש נקודות עוצמה הקיימות אצלו. הניסיון מלמד כי מתמחים אחדים, החווים חוויות קשות בשנתם הראשונה, מתקשים למצוא בעצמם שלוש נקודות כאלה. לכן יש להנחותם לעודד זה את זה באמצעות שאלות, רמזים,

דוגמאות ועוד. לאחר מכן יספר כל אחד על נקודות העוצמה של זולתו במליאה, והמנחה ירשום בקצרה את תוכן הדברים. יש להימנע בפעילות זו מגלישה לשיפוטיות. ניתן לפלח את רשימת הכישורים וההרגלים לתחומים שונים, כגון כישורים בתחום היכולת הלימודית, עיבוד חומר לימוד לצורך מערכי הוראה, כישורים בתחום הבין-אישי, כישורים בתחום ההוראה בכיתה, יכולת ניהולית ועוד.

דוגמאות שעלו בסדנה: השקפת עולם אופטימית, אהבת התלמידים, הרגשת שליחות, יכולת להציב גבולות, יצירתיות, יכולת לעבד חומרי לימוד ברמות שונות, איפוק, יכולת הקשבה, יכולת לנהל זמן באופן יעיל ("תקתקנית") ועוד.

כל השפע המצוין על הלוח מהווה, למעשה, את המשאב הקבוצתי. יכולת מסוימת של האחד יכולה להיות משאת נפש עבור האחר או לייצג כישורים שהוא רוצה לשפר על מנת לצמוח. פעילות זו מזהה את הקבוצה כמאגר של עוצמות וכמשאב זמין לכל אחד מן המתמחים. בהמשך עבודת הסדנה ניתן להסתייע בכישורים המגוונים של חברי הקבוצה, והם יכולים להיעזר זה בזה על מנת להשתפר בכישורים השונים.

ד. "חיבור מחדש" - תרגיל קבוצתי

פעילות זו יכולה להתנהל בעת חזרה מחופשת סמסטר, ומטרתה "לחבר" מחדש בין חברי הקבוצה בנועם ובהומור. הפעילות מתחלקת לשניים:

1. חברי הקבוצה יתחלקו לזוגות. כל אחד ישתף את בן זוגו בחוויה אחת או שתיים שארעה בעבודתו בבית הספר במהלך החופשה ממקום לימודיו. הוא יבחר את דרך הצגת החוויה בפני הקבוצה במליאה. ההצגה בפני המליאה תישא אופי חידתי. אפשר להסתייע בהמחזה, בפנטומימה, בכתב חידה, בציטוטים, בחיקויים וכדומה. קבוצת המתמחים תנסה לזהות במי מן החברים מדובר ומהי החוויה. ההצגה בפני המליאה היא רשות ולא חובה. לעתים ההצגה קשורה בנושאים שעלו בסמסטר הראשון בסדנה במסגרת סיפורי המקרה של המתמחים. כך נוצרים חיבור מחדש והסתכלות מחויכת ממרחק של זמן על חוויות אישיות שהמתמחים העלו בעבר.
2. כל זוג ינסח באופן חידתי את זהותו של אחד מחברי הקבוצה. אפשר לבנות חידה על שמו, על מקום מגוריו, על נושא הקשור בו ועוד. חברי הקבוצה במליאה יזהו במי מן החברים מדובר. באמצעות פעילות זו מתקיימת התוודעות מחודשת בין חברי הקבוצה.

מודלים לפתרון בעיות ככלי בסדנת ההתמחות

דגנית הופנברטל, יעל רוט-ברקאי ועינת ברכה, מכללת לוינסקי
דניה גורן, מכללת אחווה

1. רציונל

פתרון בעיות הוא אחד האתגרים שמנחה סדנת התמחות ניצב בפניו. על המתמחים לשקול, בו-זמנית ובתנאי לחץ, נתונים שונים בכיתה ולהגיב עליהם. תנאים אלה, נוסף על הרגשות המעורבים באירוע, עלולים לפגוע בקליטת הנתונים, בעיבודם ובשיקולי הדעת הן של המנחה והן של המתמחה. הצורך לתת מענה מידי ומספק הוא בגדר קושי מסוים למנחה. כדי להעלות פתרון יעיל לבעיה ובשביל לראות בה אתגר חינוכי, נדרשת יכולת התבוננות מעמיקה בכל מרכיבי האירוע. היכולת להבין את עצמי ואת האחר ברגעים שכאלה דורשת תהליכי חשיבה וידע בניתוח אירועים. על מנת לסייע הן למנחה והן למתמחה ניתן להיעזר במודלים שונים לניתוח אירוע ולפתרון בעיות. מודלים אלה מבהירים את הנתונים, את האפשרויות ואת השיקולים השונים שהמתמחים יכולים להפעיל כדי לפתור בעיה.

במסמך זה יוצגו חמישה מודלים שיש בהם כדי לעזור למתמחה גם בעבודתו בכיתה.

2. רקע תאורטי

בשנים האחרונות מרבית להשתמש במודלים קוגניטיביים-מתווכים בתחום ויסות התנהגות וטיפול כישורים חברתיים. בכל המחקרים ישנה הסכמה כי היחיד המתרגל ורוכש אסטרטגיית של פתרון בעיות יצליח לתפקד טוב יותר במצבים מורכבים ולפתור בעיות הן במישור האקדמי והן במישור הרגשי-חברתי.

במילה "בעיה" אנו מתכוונים למאורע או להתנסות המעוררים תחושה של חוסר איזון ושאיפה להשיג מחדש את תחושת האיזון דרך מחשבה, פעולה או שתיהן. הגדרה זו אינה מציעה שיפוט ערכי. בעיות אינן טובות או רעות, והן אינן משקפות משהו שלילי על החווים אותם.

כבר בראשית המאה ה-20 טען דיואי (1960), שיצורים אנושיים משתמשים באינטליגנציה שלהם על מנת להגיב לבעיות. לטענתו, כחלק מתהליך פתרון בעיות, האדם **חושב**, ומקור החשיבה נעוץ באיזושהו בלבול, חוסר בהירות או ספק. חשיבה מתחילה כתגובה למצב בעייתי ומערבת שיקולים כיצד לפתור מצב זה.

חשיבה יעילה דורשת רציונליות ורפלקציה, שכן אחרת אנו עלולים לפעול באופן לא ביקורתי או באימפולסיביות. אנו עלולים להסיק מסקנות לא מתאימות ולשגות בהערכת אופי הבעיה ובבחירת דרכי הפתרון (Dzurilla & Goldfried, 1971).

הספרות העוסקת במודלים של פתרון בעיות מדגישה שלושה רכיבים עיקריים: האסטרטגיה הקוגניטיבית והידע על אודות השימוש בה; תהליכי מודעות וויסות עצמי; ותהליכים מְטָה-קוגניטיביים. אשר לאסטרטגיה הקוגניטיבית, רוב המודלים העוסקים בפתרון בעיות מגדירים כמה שלבי ביצוע כדי להגיע לפתרון אופטימלי (ברט ושויצקי, 2000). לרוב השלבים דומים

וכוללים הכרה בקושי או בתחושת קושי, איסוף נתונים, הגדרת הבעיה, העלאת מגוון פתרונות אפשריים, בדיקת הפתרונות וניבוי יעילותם, בחירת הפתרון האופטימלי וביצועו (פואייה, 1961). השלבים המובנים בתהליך פתרון הבעיות מאפשרים ללומד לרכוש את האסטרטגיה ולהשתמש בה לאחר תרגול מונחה ומתווך, תוך מודעות לרגשות המתלווים לכל שלב ושלב ובשילוב בקרה על הביצוע של כל שלב ושלב. הכללת האסטרטגיה וביטוייה במילים הם חלקים חיוניים במודלים של פתרון בעיות, וזאת כדי לקדם פתרון של בעיות דומות בעתיד.

3. מטרות

- לטפח בקרב המתמחה מודעות לרגשותיו, למחשבותיו וליכולתו להפריד ביניהן.
- לחדד את דרכי הראייה של המתמחים את עצמם ואת תלמידיהם.
- לטפח תהליכי חשיבה רפלקטיביים בקרב המתמחים.
- לטפח את היכולת להבין בעיות מנקודות מבט שונות ומגוונות, להיות מסוגל לקחת את תפקיד האחר ולהכיר בצרכים הלגיטימיים של הזולת.
- לטפח בקרב המתמחים מודעות למורכבות הבעיות העולות בשדה, לאפשרויות השונות לפתרון, לבחירת הפתרון, לביצוע וכדומה.
- לטפח בקרב המתמחים מודעות לשיקולים השונים שעליהם להפעיל כדי להתמודד בהצלחה עם פתרון בעיות בכיתה.
- להקנות למתמחים כלים לפתרון בעיות חברתיות ואחרות בכיתתם.
- לפתח את יכולת המתמחים לזהות גורמים החוסמים או המקדמים את פתרון הבעיה.
- להתנסות במיומנות של זיהוי בעיות שונות בכיתה, הגדרת חומרתן וקביעת סדר העדיפויות בטיפולן.

4. המודלים

בחרנו להציג חמישה מודלים ולפרט את דרכי יישומם. המודלים משלבים התייחסות לרגשות, להבנת ה"עצמי", להבנת ה"אחר" ולמציאת דרכים לפתרון. במודלים יש התייחסות של הקבוצה אל היחיד וניסיונות להבין את מרכיבי הבעיה ואת הגורמים השונים להיווצרותה.

דרך ההנחיה המומלצת היא:

א. בשלב הראשון יש לחשוף את המתמחים למודל הנבחר. המושגים יובהרו במהלך המפגש באמצעות דוגמאות שונות. הדוגמאות יכולות להינתן בשני אופנים: האחד, המנחה יציג אירוע בעייתי, והמתמחים יתייחסו למרכיביו. האחר, אחד המתמחים יעלה בעיה שחוה בעבודתו ובשיתוף הקבוצה ינתח את מרכיביה.

ב. לאחר הכרת המודל יקבלו המתמחים דפים של תרשים המודל הנדון, כולל השלבים והמושגים, ועל פיהם הם יתבקשו לכתוב אירוע שחו. את התוצר יש להביא למפגש ההתמחות לדיון וללמידה.

ג. הנחיה חוזרת ונשנית בהתאם למודל הנבחר תעזור למתמחים בפתרון הבעיות ובהפנמת המודל המתאים להם בהמשך חייהם המקצועיים.

להלן המודלים:

מודל א: מודל לפתרון בעיות בכיתה (ברט ושויצקי, 2000)

בדומה למודלים אחרים, גם מודל מערכתי זה מורכב מסדרה של שלבים לצורך פתרון בעיות בכיתה. נוסף על כך, המודל שם דגש על פיקוח ועל בקרה בדרך לפתרון ועל רגשותיו של המורה. מטרתו העיקרית של המודל היא לפתח בקרב המורה ראייה מערכתית של הכיתה על היבטיה השונים.

במודל שישה שלבים. בכל שלב יש "צמתים קריטיים" שאליהם מתלוות שאלות ביצוע ובקרה כדי "לעבור אותם בשלום". שאלות הביצוע מכוונות את המורה לנתונים שכדאי לו להתחשב בהם. שאלות הבקרה מפנות את תשומת לבו של המורה לדרך חשיבתו בתהליך הפתרון.

שלבי המודל:

שלב א – תיאור ראשוני של האירוע

שלב זה מיועד לעזור למתמחה להיות מודע לרגשותיו באירוע, להבין את תגובתו הרגשית לאירוע ולהשלכותיה האפשריות על תהליך הפתרון.

שלב ב – תיאור מלא של האירוע

בשלב זה נערך איסוף שיטתי של נתונים על האירוע לפי מוקדים ונערכת הסקת מסקנות:

אחרי האירוע	במהלך האירוע	לפני האירוע	
			הקשר קונקרטי (מי? מה? מתי? היכן?)
			מרכיב רגשי (של הכוחות השונים)
			מרכיב הנעתי (מניעים, רוח סמוי של הכוחות השונים)
			מרכיב חברתי (מעמד, מערכת היחסים)

שלב ג – הגדרת הבעיה

שלב זה מתמקד בהגדרת ממדי הבעיה, באיתור כוחות היכולים להשפיע על היחיד או על הקבוצה ובהגדרת הבעיה במונחים הניתנים לצפייה, דהיינו, התנהגויות הצריכות להפסיק, וכאלה הצריכות לבוא במקומן.

שלב ד – איסוף מידע נוסף לאור הגדרת הבעיה

בשלב זה מגויס ידע תאורטי שיעזור להבין את מורכבות הבעיה ואת הפתרונות האפשריים לה, תוך התייעצות עם גורמים נוספים במערכת.

שלב ה – העלאת מגוון פתרונות, חיפוש כיוונים לפתרונות אפשריים :

כיוונים לפתרונות אפשריים	תנאים הכרחיים ליישום הפתרון	"עלות" המשאבים בכל חלופה (זמן, כוח אדם)	יתרונות	חסרונות
פתרונות שיוזם המורה				
שיתוף התלמידים בקבלת החלטות				
גיוס גורמים נוספים במערכת				
כיוון נוסף				

שלב ו – בחירת פתרון ובניית תכנית ליישומו: נימוק הבחירה בפתרון, בניית תכנית פעולה המחולקת לצעדים קטנים ויצירת קריטריונים לבדיקת הצלחתה של התכנית.

מודל ב: פתרון בעיות באמצעות תורת האילוצים (Theory Of Constraints: T.O.C) (ויס וגלסר, 1999)⁷

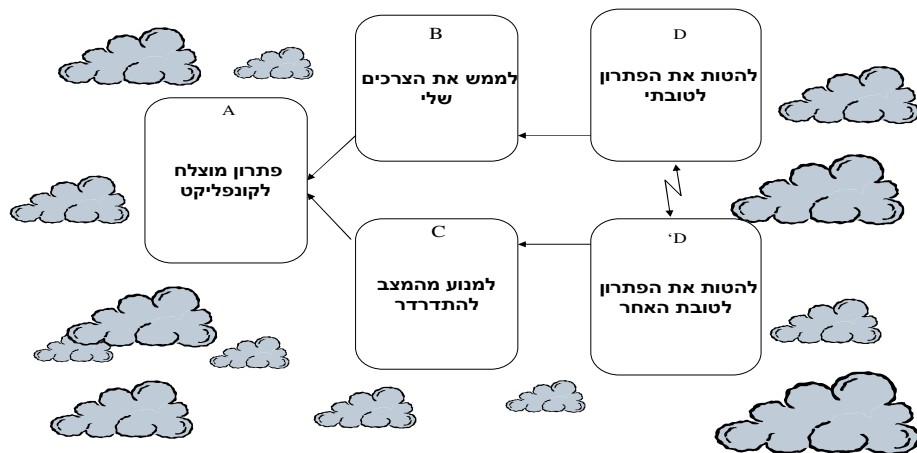
ה"שחקן" המרכזי במודל הוא הענן.

הענן – כלי לחשיבת win-win

הענן הוא כלי חשיבה לפתרון קונפליקטים. תהליך מציאת הפתרון כולל שני שלבים: שלב זיהוי והגדרת הבעיה, שהוא שלב כתיבת הענן, ושלב התקשורת, שהוא השלב המוביל למציאת פתרון.

כשאנו מתמודדים עם קונפליקט, אנו מעוניינים למצוא פתרון מוצלח. תוך כדי ההתמודדות עם הקונפליקט החיצוני, קורה פעמים רבות שמתלווה אליו גם קונפליקט פנימי המתמקד סביב השאלות: לאיזה כיוון להטות את הפתרון? האם להטותו לטובתי כדי לממש את צרכי, או האם להטותו לטובת האדם האחר כדי למנוע מן המצב להתדרדר?

⁷ אתר אינטרנט לתורת האילוצים:



המטרה היא למצוא פתרון מוצלח לקונפליקט.

מצד אחד, כדי שיהיה פתרון מוצלח (A), צריך לממש את הצורך שלי (B). כדי לממש את הצורך שלי (B), עליי להמשיך ולהתעקש על מה שאני רוצה (D).

מצד אחר, כדי שיהיה פתרון מוצלח (A), צריך למנוע מן המצב להתדרדר (C). כדי למנוע מן המצב להתדרדר (C), עליי לאפשר לשני לקבל את מה שהוא רוצה.

לא ניתן לקיים בו-זמנית את B ואת C, ולכן קיים קונפליקט.

שלב א – הגדרת הקונפליקט: כאשר אנו כותבים את הענן, אנו מתחילים מן העמדות (הרצונות) D ו-D', מכיוון שזהו הממד הגלוי, הממד שעליו נסב הקונפליקט.

שלב ב – זיהוי האינטרסים: בשלב זה בודקים את האינטרסים, דהיינו, את הצרכים שמאחורי העמדות, על ידי השאלה "למה?". את אלה כותבים במשבצות B ו-C. השלב של זיהוי האינטרסים הוא בעייתי יותר.

כל צד יכול לברר עם עצמו מהו האינטרס שלו, מדוע הוא נוקט את עמדתו ומדוע הוא מתעקש על רצונו. קשה יותר לזהות את האינטרס של הצד השני. אם עובדים ביחד, אפשר לשאול, ואם לאו, אפשר לשער. הדבר החשוב הוא לוודא שהאינטרסים (B ו-C) מוגדרים במדויק, מכיוון שזה מה שישפיע על הפתרון.

שלב ג – זיהוי המטרה: את המטרה המשותפת כותבים במשבצת A.

שלב ד – התקשורת ופתרון הבעיה:

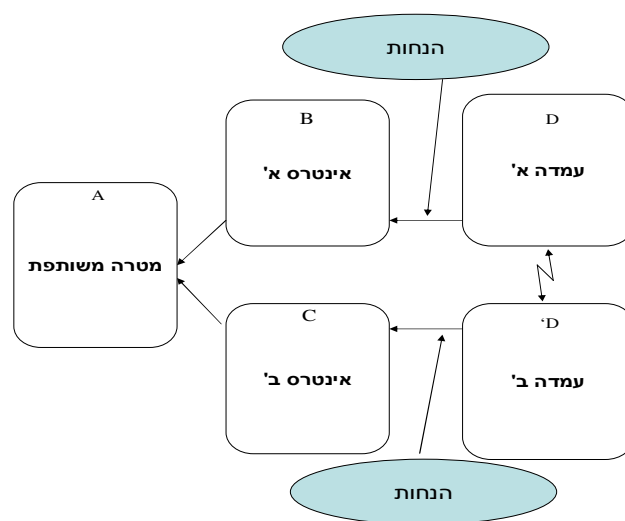
בפתרון של פשרה כל צד מקריב, במידת מה, את ציפיותיו לממש את הצורך שלו במלואו.

בפתרון win-win כל צד מממש את צרכיו במלואם, ולעתים אף מעבר לציפיותיו.

בכדי למצוא פתרון win-win, עלינו להעביר את המיקוד מן הניסיונות לקבל את מה שאנו רוצים אל ניסיונות לממש את מה שאנו צריכים.

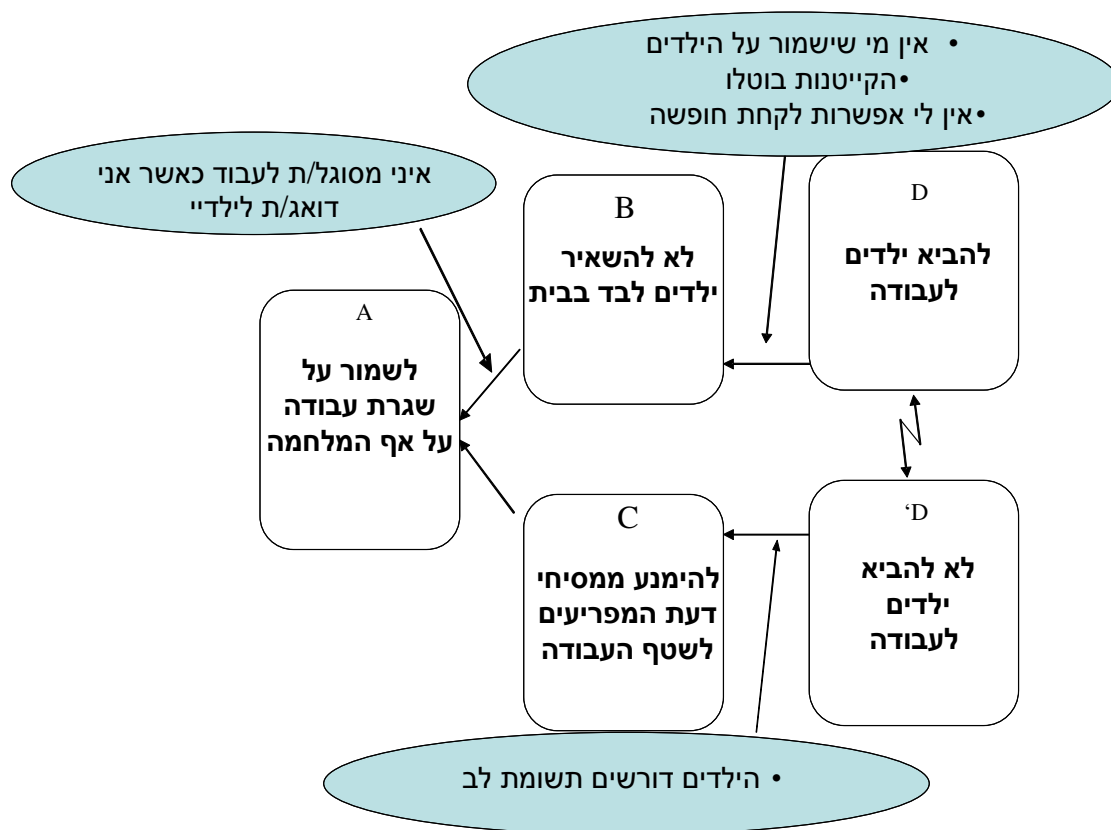
מימוש האינטרסים שלנו הוא הדבר החשוב ולא קבלת עמדותינו. הקונפליקט ייפתר אם צד אחד או שני הצדדים ימצאו דרך אחרת לממש את האינטרסים שלהם מבלי שהדבר יתנגש עם אלה של הצד האחר. אנשים חושבים לרוב שהדרך היחידה לממש את צורכיהם היא על ידי מימוש רצונם, כלומר, עמדתם. לכל צד יש הסברים מדוע הוא הצודק. כדי לממש את הצורך שלו, כל צד חש כי הצד האחר חייב לקבל את רצונו. הסברים אלה הם הנחות, שעל בסיסן כל צד טוען כי קבלת רצונו היא הדרך היחידה למימוש צרכיו.

בדיקת ההנחות יכולה להביא צד אחד להבין כי הוא יכול לממש את הצורך שלו בדרך אחרת. בשלב הראשון יחשוף כל צד את הנחותיו, כלומר, יסביר מדוע לדעתו הוא חייב להמשיך להתעקש על עמדתו כדי לממש את האינטרס שלו. לעתים קרובות יתברר שהקשר הזה אינו הכרחי.



בשלב הבא בודקים אם ההנחות נכונות בהכרח. כאשר אחת ההנחות אינה נכונה, פירוש הדבר שכדי לממש את האינטרס, לא חייבים לקבל את העמדה המוצעת. חשוב לזכור, שהעמדה היא דרך אפשרית למימוש האינטרס. האינטרס הוא מה שחשוב, ויש להתמקד בדרך להשיגו. למעשה, האינטרס הוא ה"מה", והעמדה היא ה"איך". מה שחשוב אינו הדרך למימוש האינטרס, אלה השגתו.

נמחיש באמצעות דוגמה את חשיפת ההנחות ואת ערעורן. די לערער הנחה אחת על מנת למצוא פתרון לקונפליקט.



כפי שניתן לראות, אפשר להניח הנחות כלפי כל קשר:
 כדי שלא אשאיר ילדים לבד בבית (B), אני חייבת להביא את ילדי לעבודה (D), מפני שאין לי מי שישמור עליהם (הנחות).

כדי שאוכל לשמור על שגרת העבודה (A), אני חייבת לא להשאיר את ילדי לבד בבית (B), מפני שאני לא מסוגלת לעבוד כשאני דואגת לילדי (הנחות).

לשם מציאת הפתרון, נבדוק לגבי כל הנחה אם היא תקפה, אם היא תקפה תמיד, ואם ניתן לעשות שינוי כלשהו כדי לגרום לה להיות לא תקפה.

האם הילדים דורשים תשומת לב? תמיד? כנראה שכן.

האם אני לא יכולה לעבוד כשאני דואגת? כן. תמיד? נראה שכן.

האם אין לי עם מי להשאיר את ילדי? תמיד?

האם הקייטנות בוטלו? האם כל הקייטנות בוטלו?

האם ניתן למצוא קייטנה אחרת? אולי כן...

ברגע שיש מטרה משותפת, אין להתמקד יותר בעמדות כי אם באינטרסים. עמדותיהם של הצדדים מתנגשות אלה באלה, ולא הן החשובות באמת. מה שחשוב באמת הוא מימוש האינטרסים של שני הצדדים. האם ניתן למצוא דרך שבה גם לא נשאיר את הילדים בבית לבדם, וגם הם לא יסיחו את דעתנו בעבודה?

חשיבת win-win מחייבת פתיחות, השקעת אנרגיה וחשיבה יצירתית. כל פתרון העונה על שני האינטרסים יכול להתקבל. כך אפשר, למשל, להתארגן עם שמרטפית שתשמור על כל הילדים, וכל

עובד ישלם את חלקו היחסי. ניתן גם להפעיל קייטנה מאורגנת במסגרת העבודה או לעבוד מן הבית.

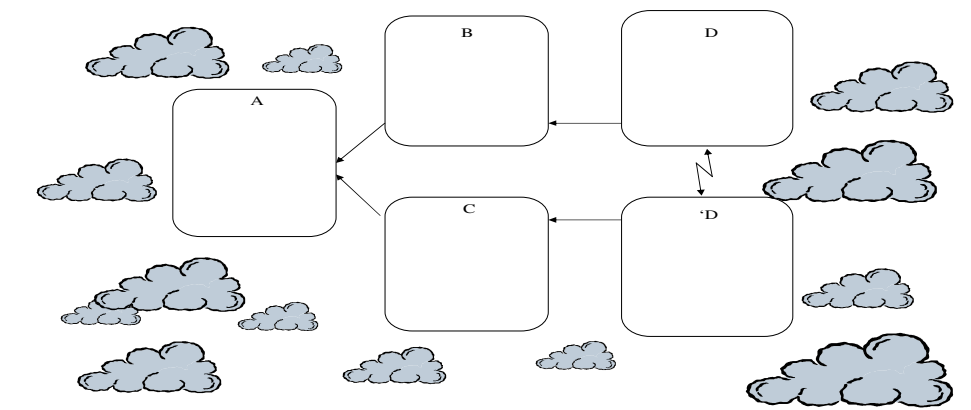
כדי למצוא פתרון מתאים, חשוב שחשיפת האינטרסים וחשיפת ההנחות יעשו בפתיחות מקסימלית. כך, למשל, אם האינטרס של ההנהלה הוא דווקא לשמור על נוהלי בטיחות שלפיהם אין להביא ילדים לעבודה, הרי שחלק מן הפתרונות שהוצעו לעיל לא יתאימו.

להלן מוצעות שתי משימות למתמחים :

משימה א' (חובה)

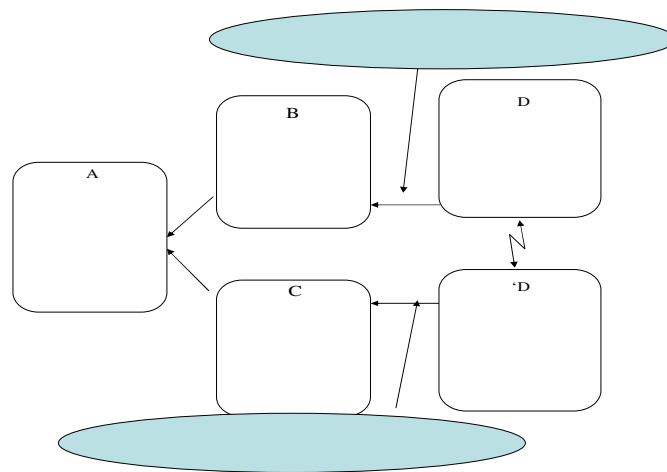
עליכם לתאר סיטואציה שיש בה קונפליקט (רצוי קונפליקט שעלה בסדנה) ולייצגה בענן. לשם כך ענו קודם כל על השאלות שלהלן :

- בין מי למי הקונפליקט?
- מהו הממד הגלוי של הקונפליקט – מהן העמדות או הרצונות של כל צד?
- מהם האינטרסים או הצרכים של כל צד? (למה כל אחד מתעקש על רצונו?)
- מהי המטרה המשותפת?



משימה ב' (רשות)

עתה חישפו את ההנחות של כל צד, ודרך הפרכתן נסו למצוא פתרון לקונפליקט שלכם.



מודל ג: מודל אפר"ת (אירוע, פירוש, רגש, תגובה)⁸

ניטשה אמר שאין עובדות, יש רק פרשנות. אכן כך. אין לנו שליטה על אירועים, אבל יש לנו שליטה על הפרשנות, הגוררת רגש, תגובה ודרכי התנהגות. הגישה הקוגניטיבית מניחה שדפוסי חשיבה משפיעים על ההתנהגות. אבות הגישה נחשבים הפסיכיאטרים בק ואליס (Beck & Ellis). האחרון החל לפתח את הגישה "הרציונלית" באמצע שנות החמישים של המאה ה-20, ובשנות התשעים מוזגה הגישה הקוגניטיבית עם הגישה ההתנהגותית. הגישה הקוגניטיבית מתמקדת בזיהוי דפוסי חשיבה לקויים ובהקניית דפוסיים סתגלניים במקומם. הגישה מתבססת הן על עקרונות מתחום הלמידה והן על ניתוח לוגי ושכנוע מילולי-שכלתני.

המודל שפיתח אליס נשען על הגישה המניחה שרגשות שונים אינם נובעים ישירות מאירועים מציאותיים, אלא מן הפירוש שאנו נותנים להם. הגישה חותרת לשנות את תפיסת העולם של האדם ולהקנות לו אמונות ותפיסות רציונליות. היא כוללת ניתוח של ההצהרות המילוליות של האדם, כדי ללמוד מהן על אמונותיו הלא רציונליות. דרך שכנוע בטיעונים הגיוניים, תוחלפנה אמונותיו הלא רציונליות של האדם באמונות רציונליות, שתאפשרנה לו לשפר את תפקודו ואת הסתגלותו למציאות.

משמעות ראשי התיבות של מודל אפר"ת הן: א – אירוע, פ – פרשנות, ר – רגש, ת – תגובה. על פי המודל, יש אירוע, ולאירוע הזה ניתנת פרשנות. הפרשנות מפעילה רגשות, ומכאן נובעת התגובה.

המודל מזמין לבחון פרשנויות נוספות המעוררות רגש שונה, ובהתאם לכך גם תגובות שונות.

⁸ הרחבה ופירוט של המודל ושל מודלים נוספים בניתוח אירועים ניתן למצוא באתרים:

<http://www.efl.co.il/apage/9333.php>

[http://www.publicators.com/app/dms.asp?p=\\$ID\\$&ms_id=381](http://www.publicators.com/app/dms.asp?p=ID&ms_id=381)

מטרות המודל הן: לבדוק מהיכן באה הפרשנות? האם ניתן להסתכל על פרשנות מנקודת מבט אחרת? האם זוהי הפרשנות הנכונה? האם זוהי האמת? על סמך אילו נתונים אנו מפרשים? האם יש לנו זוויות ראייה נוספות? האם אנו שומרים על פרופורציה (צמצום, הגזמה)? הפירוש שניתן לאירוע, בצירוף הרגש המופעל, יביאו לתגובתנו.⁹

מודל ד: מודל ההיוועצות (שמר ובר-גיא, 2004)

ב"היוועצות" הכוונה היא לשיח קבוצתי מובנה בין עמיתים לשם למידה של בעיה והעלאת חלופות לפתרונה. המודל מושתת על עקרונות של עבודה בשותפות, לפיהם המשתתפים חולקים זה עם זה מידע, רגשות, מחשבות, חוויות של כישלונות ושל הצלחות, כלים וגישות (שמר, 2003). מטרת העבודה המשותפת היא לפרוס מגוון רחב של תובנות על המצב ולהציג היצע של פתרונות בפני כל אחד מחברי הקבוצה, כדי שיגיעו למסקנה אישית משלהם. הגישה מאפשרת גמישות בתנאים שונים.

ההיוועצות מאפשרת למקשיבים להעשיר את מעגל ההתנסות המקצועית שלהם, להשקיף מבחוץ על בעיות פנימיות שלהם, לגלות את כושרם המקצועי, לאתר את מקור הקשיים ולעזור למבקשי הפתרון. שיתוף חברי הקבוצה בבעיה מפתח בקרב המשתתפים את יכולתם לחלוק מצב בעייתי עם הקבוצה באופן פתוח במקום לעסוק בהסוואתו, בהדחתו, בהכחשתו או בהימנעות מהבהרתה. המטרה ארוכת הטווח היא לשפר ולהטמיע מיומנויות של עבודת צוות ולפתח תרבות המשלבת פתיחות והדדיות.

שלבי מודל ההיוועצות

מודל ההיוועצות כולל חמישה שלבים המוצגים באופן ליניארי. ההתקדמות במודל היא שיטתית, משלב לשלב. עם זאת, ניתן לנוע בין השלבים באופן ספירלי, תוך מעבר קדימה ואחורה לפי הצורך ותוך בחירה באילו שלבים להעמיק יותר. נוסף על כך, יש למודל סוף פתוח. אם מתרחש תהליך משמעותי ופורה באחד השלבים הראשונים, ניתן לא להמשיך ביתר שלבי המודל. העצירה בכל אחד מן השלבים אפשרית כיוון שחלק מכוחו של המודל טמון בהנחה שעצם השיתוף בבעיה וההתחבטות בה הם חלק משמעותי לא פחות ממצאת הפתרון. להלן השלבים:

שלב א – העלאת הנושא על ידי האדם המתחבט בו (חד-שיח).

סוגיית ההיוועצות יכולה להיות ממוקדת בנושא שבו עוסקת הקבוצה, או שהיא יכולה להיות ספונטנית ולבטא צורך מידי של חבר קבוצה המעוניין לשתף בבעיה אקוטית או כואבת. בשלב זה מתבקשת הקשבה מלאה לדובר, והמשתתפים, לרבות המנחה, אינם מתערבים בעת הצגת הדברים. שאלות העולות במהלך ההקשבה נרשמות על גבי דף הנמצא ברשות כל משתתף. בסיום הצגת הנושא, המנחה יבקש מן הדובר לציין את התחושה המרכזית שהוא חווה בעטיו של המצב שהוצג.

שלב ב – כל עמית רשאי לשאול שאלה שתעזור להבהרת הנושא. הדובר ישיב על השאלות. (דו-שיח).

בשלב זה מותר לחברי הקבוצה ללבן את הבעיה, למען יוכלו לעזור למציג הבעיה באופן מיטבי. ההבהרה נעשית באמצעות תהליך מאורגן של שאלות המופנות לדובר. תפקידו של המנחה בשלב

⁹ חלק זה נכתב בסיועה של ד"ר אסתר הנדלר ועל פי סיכום שלה.

זה הוא לגרות לשאלות הבהרה ולמנוע שאלות שמטרתן לבקר את הדובר. השלב מסתיים כאשר חברי הקבוצה חשים כי הם מבינים היטב את הסוגיה שהועלתה.

שלב ג – כל אחד מן העמיתים רשאי לשתף את הקבוצה בסוגיה המתקשרת בדרך כלשהי לנושא שהועלה, כמו שיתוף בכאב או בלבטים, ולספר על הפתרון שבחר, גם אם הוא לא הצליח (חד-שיח).

לכל יחיד בקבוצה יש הזדמנות אישית להביא מקבילה של התלבטות שנבעה מנושא דומה, שהעלתה רגשות דומים או שהובילה למעשים דומים. אפשר גם לבקש מכל משתתף לזהות את הרגשתו בעקבות הנושא שעלה. תכליתו של שלב זה היא ליצור אמפתיה כלפי הדובר דרך התחברות למצוקתו האישית. ההתחברות לאסוציאציות האישיות וההתפנות מהן מאפשרות לחבור מחדש עם הדובר. בשלב זה בולטת במיוחד התמיכה המרוכזת במציג הבעיה, בשעה שחברי הקבוצה משתפים למענו את הקבוצה בניסיונם שלהם. כך מתחילה להתגבש אווירה קבוצתית של תמיכה. חשוב בשלב זה לשמור על עקרון החד-שיח, שבו כל משתתף רשאי לדבר, אך לא פותח בדו-שיח עם הדובר או עם דמויות אחרות.

שלב ד – הדובר יכול להתייחס לדברים של חברי הקבוצה (חד-שיח).

בשלב זה מעניקים לדובר את רשות התגובה. בסיום ההאזנה לדברי התמיכה, הסיפורים, החוויות, הרגשות והמחשבות שעורר והעלה סיפורו בקרב עמיתיו, מציג הבעיה יכול להתייחס בכל דרך שירצה למשמעות הקולות השונים. הוא יכול להרהר בדברים בקול רם, לשאול, להוסיף, להצדיק את עצמו, לערער על חוויותיהם של חבריו או לקבלן. הוא גם יכול לבקש מאחד המשתתפים ייעוץ או עזרה ממוקדת. כאן יכול המנחה לעזור בשאלות מכוונות, שתפקידן לארגן את המחשבות ולהבחין ברגשות, במחשבות ובעבודה אישית-פנימית של הדובר. בסיומו של שלב זה הדובר משיג פניות, המאפשרות לו לעצב מחדש את הבנת האירוע הראשוני שעמו החל את ההיוועצות, ולהכיל את הדיון הקבוצתי הסופי.

שלב ה – דיון קבוצתי פתוח: העלאת חלופות לפתרון הסוגיה המרכזית שהועלתה (רב-שיח). הפתרונות שיעלו בשלב זה ייצגו את ההרכב האנושי והתרבותי בקבוצה. באופן זה נוצר מוצר משותף, המעשיר את עולמו של כל אחד מחברי הקבוצה. ההיוועצות אינה חייבת להסתיים במציאת פתרון, גם לא בשלב האחרון. בסיום שלב זה חשוב לסגור את ההיוועצות עם הדובר הראשי שהעלה את הסוגיה שבה דנה הקבוצה ולבקשו לשתף את הקבוצה בחוויית ההיוועצות שלו.

מודל ה: המודל המשולב לפתרון בעיות (אליגון וברכה, 1996; רוזמן, פרנקל וזלצמן, תשנ"ח)

המודל בנוי מארבעה שלבים. להלן פירוטם:

שלב א – הגדרת הבעיה

ראשית, יש לשוחח בקבוצה על מרכיבי הבעיה – האנשים, המקום וכן הלאה – ועל התהליך שחוה הפרט. העלאת הפרטים תסייע למתמחה להבין מהם מרכיבי הבעיה, שייתכן כי בעת האירוע הוא לא היה מודע לכולם. תיאור האירוע יכלול את פירוט המחשבות, הרגשות וההתנהגות של הדובר. הפרדה זו מאפשרת להבין את הבעיה באופן מעמיק יותר. הגישה אינה

שיפוטית, אלא מתייחסת לרצף האירועים, למחשבות ולרגשות כמוקדים ללמידה ולהתפתחות אישית ומקצועית. הטבלה שלהלן מרכזת את פרטי המודל:

הגדרת הבעיה				תיאור
השותפים לבעיה				בין מי למי?
זמן				מתי התרחש האירוע? הבעיה?
מקום				היכן התרחש האירוע?
תדירות				האם זו פעם ראשונה, או שהאירוע מתרחש לעתים קרובות?
תיאור האירוע		מחשבה		רגש
עשייה/ התנהגות		מה רציתי שיקרה?		מה חשבתי שצריך לקרות?
מה עשיתי, ומה עשו השותפים לאירוע?		מה הרגשתי ומה לדעתי הרגישו השותפים לאירוע?		מה עשיתי, ומה עשו השותפים לאירוע?

כפי שהתרשים מראה, השאלות שיש לשאול הן:

א. "מה רציתי שיקרה?" – בשלב זה המתמחה צריך לנסות להבין מהם רצונותיו בהתאם לעמדותיו, לאישיותו, למסוגלותו ועוד.

ב. "מה חשבתי שצריך להיות?" – בשלב זה על המתמחה לתאר את מה שאמור להיות, בהתאם לנוהלי בית ספר ולתהליכים המקובלים במוסד שבו הוא עובד. הדיון בקבוצה יכול לסייע למתמחה להבין את ההבדל בין רצונו האישי לבין התהליכים המקובלים בבית הספר.

ג. "מה הרגשתי? ומה לדעתי הרגישו השותפים לאירוע?" – בשלב זה רצוי שהמתמחה יפתח בתיאור רגשותיו וינסה להבין את השפעתם על ניהול האירוע או על תגובותיו לאחר מכן. בשלב זה נשאלות השאלות: האם להרגשות הייתה השפעה על תגובותיו? האם הרגשות שעלו שייכים לאירוע עצמו או שהם ביטוי לתגובה מצטברת? על מנת להרחיב את נקודת מבטו של המתמחה ואת יכולתו לטפל באירוע ביעילות, חשוב שהוא "ינסה להיכנס לנעליו" של האחר, שותפו לבעיה. יכולת זו מסייעת לפיתוח אמפתיה, ואף עשויה ללמדו לטפל באירוע דומה אחר באופן יעיל יותר.

ד. "מה עשיתי, ומה עשו השותפים לאירוע?" – בשלב זה המתמחה מתאר את פעולותיו ואת פעולות האחרים על פי רצף האירועים, ובדק את השפעתם עליו, על האחרים ועל התפתחות הסיטואציה. התבוננות זו מאפשרת לו לבדוק מהן ההתנהגויות שלא היו יעילות, מה הייתה השפעתן על התנהגויות האחרים, ומה הייתה השפעתן עליו.

שלב ב – הבנת הכוחות המקדמים את הפתרון, והבנת המחסומים הבולמים את פתרון הבעיה: בשלב זה מתייחסים להבנת הבעיה באופן רחב יותר, תוך שילוב ניסיונות להבין את התהליך הקוגניטיבי-רגשי הסמוי שהשותפים לאירוע עוברים. זהו תהליך הנועד להוביל להבנת הכוחות הבולמים את פתרון הבעיה, כלומר, להבנת המחסומים החשיבתיים. בשלב זה הפרט מרחיב את הבנת התהליך הקוגניטיבי-רגשי ללא שיפוט. דירוג המכשולים מאפשר לו להבין את העדפותיו

ואת רגשותיו ולעשות בהם סדר. ההתייחסות לסוגי המחסומים מאפשרת למתמחה לבחון את המניעים לתגובותיו.

שלב ג – העלאת פתרונות אלטרנטיביים :

בדומה למודלים אחרים שהוזכרו, המתמודד והקבוצה מעלים מגוון רחב של פתרונות אפשריים, אלא שכאן הפתיחות בהעלאת פתרונות יצירתיים ככל האפשר מתבססת על המודעות לכוחות הבולמים את הפתרון ולצמצומם ככל האפשר. הבנה זו של המחסומים ושל הכוחות הבולמים מאפשרת למתמודד עם הבעיה לצמצם את השפעתם, ואף להגדיר יעדים לפתרון הבעיה.

שלב ד – הגדרת יעדי ביניים :

הגדרת היעדים צריכה להיעשות בהתאם לשבעה קריטריונים : יעדים ספציפיים, ניתנים למדידה, ריאליסטיים, קשורים ישירות לבעיה ולפרט עצמו, מתאימים לערכיו וניתנים להשגה. ככל שהיעדים יענו על כמה שיותר מן הקריטריונים הללו, כך הפתרון יהיה יעיל יותר, הן לפרט והן לשותפים לבעיה. ההבנה שלכל פתרון יש מרכיבים שונים מאפשרת למתמחה לבדוק מראש אם הפתרון יעיל והולם את האירוע.

השלבים הנזכרים לעיל מפורטים בטבלה שלהלן :

מכשולים להשגת הפתרון אצל מדווח הבעיה	מכשולים להשגת הפתרון אצל השותפים	מחסום חשיבתי אצל המדווח ואצל השותפים לבעיה	העלאות פתרונות אלטרנטיביים	יעדי ביניים להשגת המטרה
1. ציון כוחות בולמים ברמה: א. תוך-אישית ב. בין-אישית ג. סביבתית ד. מערכתית	1. ציון כוחות בולמים ברמה: א. תוך-אישית ב. בין-אישית ג. סביבתית ד. מערכתית	1. מחסום חשיבתי – "המשקפיים" של הפרט, כלומר, פירושים אישיים, אמונות ומחשבות אוטומטיות. 2. מחסום של סף תסכול נמוך: "זה קשה מדי", סף התסכול נמוך ומאיים. 3. מחסום הכעס: "אני כועס על... כי..." 4. מחסום הדימוי העצמי: "אני יכול לעשות", "אני לא שווה מספיק". כלומר, דימוי, הערכה וביטחון עצמי. 5. מחסום חוסר הרצון - הרצון לרווח משני: טעות חשיבה של ה"אחרים" השופטים: "לא נוח להשתנות" לפרט את הרווח האישי שבשינוי (בחירה לאור אמונות, שליטה בתהליך ולא אופי...)	"ראש פתוח", "צמצום הכוחות הבולמים"	הגדרת יעדים: 1. ספציפיים, מוגדרים במונחי פעולה. 2. ניתנים למדידה, כלומר, שאפשר לתת משוב כשמתרחש שינוי, ובסוף, כשהמטרה הושגה. 3. ריאליסטיים: יש לפרט את המשאבים להשגתם ואת המטרות שניתן להשיג במחיר שאינו גבוה מדי. 4. קשורים ישירות לבעיה של הפרט ואינם חותרים לפתרון חלקי וצדדי. 5. יעדי הפרט עצמו ולא יעדים שהם פרי ציפיות של אחרים. 6. מתאימים לערכיו. 7. ניתנים להשגה בתוך פרק זמן סביר.
2. דירוג המכשולים על פי מידת השפעתם על המצב הקיים	2. דירוג המכשולים על פי מידת השפעתם על המצב הקיים			

מומלץ לתת למתמחים שני דפים למילוי. האחד מציג את הטבלה המלאה, והאחר מציג את הכותרות בלבד.

מקורות

- אליגון, מ' וברכה, ע' (1996). *קידום כשירות חברתית והסתגלות*. תל-אביב: רמות.
- ברט, א' ושויצקי, צ' (2000). *צמתים בדרך – מודל לפתרון בעיות בכיתה*. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- דיואי, ג' (1960). *הילד ותוכנית הלימודים; בית הספר והחברה*. תל אביב: אוצר המורה.

ויס, נ' וגלסר, ג' (1999). פתרון קונפליקטים בחיי יום-יום – "זוכים בלבד". תל-אביב: עמותת תורת האילוצים לחינוך.

פואייה, ג' (1961). כיצד פותרין. תל-אביב: אוצר המורה.

רוזמן, מ', פרנקל, ר' וזלצמן, ז' (תשנ"ח). כישורי חיים, פיתוח זהות אישית בקבוצות ילדים ומתבגרים. תל-אביב: רמות.

שמר, א' (2003). שותפות קהילתית בתהליכי הנהגת שינויים בקיבוץ. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לעבודה סוציאלית.

שמר, א' ובר-גיא, א' (2004). "היוועצות: שותפות בין עמיתים בלמידה ארגונית בשירותי אנוש". מקבץ, כתב העת הישראלי לטיפול קבוצתי, 9(1), 63-89.

Dzurilla, T.J, & Goldfried, M.R. (1971). Problem Solving and Behavior Modification. *Journal Of Abnormal Psychology*, 78 107-126

מודלים של רפלקציה

תיקי זהר, סמינר הקיבוצים – המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות

1. רקע

בשנים האחרונות אנו עדים לשימוש הולך וגובר במושג "רפלקציה" בהקשר להוראה ולחינוך. התפיסה הרואה בהוראה עיסוק רפלקטיבי הולכת ומעמיקה גם בתכניות להכשרת מורים. אולם המושג "רפלקציה" הפך כה שחוק בעיני המתמחים, עד כדי הבעת מורת רוח בכל פעם שהם נדרשים לו. מטרתו של מסמך זה היא להציע למנחים כלים לאפיון השיח עם המתמחים במונחים של רפלקציה, ולכוון את המתמחים לתהליכי רפלקציה בשיח החינוכי, גם מבלי לנקוב במושג עצמו, דהיינו, בבחינת "ללכת עם ולהרגיש בלי".

"האדם מטבעו הוא יצור רפלקטיבי", טוענים זילברשטיין ובן-פרץ, "המסוגל להיות בעת ובעונה אחת גם הסובייקט החושב, ה'אני' הפועל, וגם האובייקט הנחשב, ה'אני' המשמש מושא למחשבותיו" (1998: 5). אדם רפלקטיבי, הבוחן ומבקר את מעשיו ואת מחשבותיו כמעשה שגרה ולומד מניסיונו, הוא אדם המתפתח ומשפר את ביצועיו. הטון וסמית (Hatton & Smith, 1995) מאפיינים תהליכים רפלקטיביים כפעולה של חשיבה מכוונת ורצונית על העשייה במגמה לשפר ולקדם אותה בראייה לעתיד.

רבים רואים ברפלקטיביות חלק בלתי נפרד מהוראה טובה (Eisner 1993; Goodlad 1990; Hillard 1991; McCutcheon 1995; Sarason 1993), ובהוראה הרפלקטיבית פרקטיקה המאפיינת מאוד את מקצוענותו של המורה (זילברשטיין ובן-פרץ, 1998). הסביבה הפרקטית, הטבעית ובעלת הסיכויים המרביים למימוש תפיסה זו היא המכללות להכשרת מורים. רוב ההצעות לשיפור תכניות ההכשרה מתמקדות בצורך בפיתוח יכולתו המְטָה-קוגניטיבית של הסטודנט, דהיינו, יכולתו לחשוב על חשיבתו ולנווט את התהליכים הקוגניטיביים שלו (Dewey, 1933). חינוכם של סטודנטים להוראה לבקר, להסביר ולנמק תהליכי למידה והוראה במונחים של מטרות ושל מניעים, יש בו כדי לקדם את חינוכם המקצועי.

לב לבה של הרפלקציה הם **הדיאלוג הרפלקטיבי** (Schön 1987; Shulman 1988) **והשיחה**, המבוססים על מיומנויות של דיבור ושל קשב. הדיבור "על", "מה" ו"למה" מעורר לחשיבה עצמית ומגביר את המודעות לתפקודים שונים בכיתה ולאופני הלמידה. הדיאלוג הרפלקטיבי מוכר בספרות בשמות כמו: "רפלקציה שיתופית" (collaborative reflection) (Hatton & Smith, 1995); "דיאלוג נתמך פיגומים" (scaffolded dialogue) (Vygotsky, 1978), שבמהלכו המורה או המדריך מסייע ללומד להבין את התנסויותיו דרך מתן משוב ודרך מתן עצות ורמזים, שתפקידם לשמש כמערכת פיגומים התומכת בתהליך חשיבתו של הלומד ומרחיבה את תחומי הלמידה שלו; ו"דיאלוג מדריך" (supervisory dialogue) (Zeichner & Liston, 1987), שתפקידו לכוון את הלמידה על סמך הפקת לקחים. הדיאלוג הרפלקטיבי ממלא גם תפקיד של שיחת משוב. באמצעות השיחה המורה יכול גם לאתר קשיים של הלומד, להדריך אותו כיצד להתמודד עמן, לעקוב אחר התקדמותו בלימודים ולסייע לו בהערכה מעצבת ובהגדרת יעדי

למידה חדשים. המורה אף לומד על ההבעה בעל פה של התלמיד, על מידת פתיחותו, על רמת ההניעה (מוטיבציה) שלו בלימודים ועוד. הדיאלוג כולל גם מאפיינים של ייעוץ, של מתן ביקורת, של תיאור, של שיקוף ושל המשגת תכנים במסגרות מגוונות של יחידים, של זוגות, של קבוצה ושל התלמידים בינם לבין עצמם.

השימוש במודלים ממוקד הן את המורה והן את הלומד ומשמש כלי להכוונה שיטתית, מעבר לעיסוק בשאלות רפלקציה כלליות. הלומד משקף בקול רם תהליכים, התנסויות לימודיות ואירועים שחווה, בעוד המנחה מאזין, מגיב, תומך ומעודד אותו להגיב בהתאם לשלבי המודל המסוים. כך, לדוגמה, המנחה מבקש מהלומד להסביר, לנמק, להביע דעה או עמדה, לתכנן ולקבל החלטות, ובכך מסייע לו לפתח את יכולתו הרפלקטיבית ואת יכולתו לנתח את המתרחש.

מודלים רבים של רפלקציה מוכרים בספרות המקצועית (זהר, 2004; סמית 2006; Calderhead 1989; Dewey, 1933; Korthagen, 1993; Korthagen, and Lagerwerf, 1996; Louden 1991; Schon, 1983; 1988; Van Manen, 1977; Zeichner, 1990; Zeichner & Liston 1987; Zohar, 2000, 2010).

2. מודלים

להלן מוצגים ארבעה מודלים: שלושה מודלים של רפלקציה (ואן מאנן, קארי סמית, תיקי זהר) ומודל להתמודדות במצבי לחץ ומצוקה (רבקה ורן נרדי). המודל של ואן מאנן הוא מודל תאורטי בסיסי, והאחרים מפורטים יותר. עיון במודלים השונים מצביע על נקודות השקה ועל מאפיינים דומים. להלן פירוט המודלים:

א. המודל של ואן מאנן (Van Manen, 1977)

בשנת 1977 כתב ואן מאנן את ספרו *Linking ways of knowing with way of being practical*. על פי תפיסתו, קיימות שלוש רמות של רפלקציה, המיוצגות בשלושה שלבים:

1. רפלקציה טכנית (technical rationality: technical reflection)
זהו שלב טכני-מעשי. שלב זה מאופיין ברציונליזציה טכנית. רמה זו בוחנת את היעילות של אופן יישום הידע הקיים וכן את יעילות האמצעים להשגת המטרות.

2. רפלקציה פרקטית (social and political action: practical action)
זהו השלב החברתי-פוליטי. רמה זו מתבססת על תפיסה מעשית. ברמה זו מבהירים ומגדירים הנחות ומצבים בעייתיים האמורים להוביל לעשייה, ובוחנים ומעריכים את התוצאות החינוכיות הצפויות בגין הפעולה שתינקט. רמה זו מוסיפה על קודמתה בכך שכאן גם המטרות עומדות לבחינה.

3. רפלקציה ביקורתית (ethical and morality: critical reflection)
זהו השלב המוסרי-אתי. ברמה זו משלבים קריטריונים של אתיקה ושל מוסר בתוך הפעולה המעשית. ברמה זו נשאלות שאלות המתייחסות, למשל, למטרות חינוכיות, ונבחנת זיקתן של המטרות לערכים כמו צדק, שוויון והשאיפה למימוש בסיסי ויציב של החלטות שנועדו לשרת צרכים הומניים. שלב זה מזמין הסתכלות ביקורתית על מוסדות כמו גם על פעולות בהקשר

החברתי. בכל פעולה או החלטה נלקחים בחשבון היבטים מוסריים-חברתיים בתהליכי שיפוט והערכה. לאחר השיפוט וההערכה שוקלים את הערכים השונים ובחרים ברע במיעוטו.

יש הרואים בשלוש הרמות שלעיל ביטוי להיררכיה של רמות התפתחות, שהן תוצאה של הצטברות ידע וניסיון בהוראה. לדעת זילברשטיין (1998), אין הכרח לראות זאת כך. לפיו, "ודאי שאין לראותן כהיררכיה של עדיפות וחשיבות. לשלוש צורות הרפלקציה מקום לגיטימי בתכניות ההכשרה וההשתלמות של המורים" (שם : 17).

כך או אחרת, נשאלת השאלה מה ניתן לעשות במודל וכיצד אפשר ליישמו.

השלכות מעשיות

הרפלקציה הטכנית באה לרוב לידי ביטוי בהקניית מיומנויות הוראה שונות, כמו מיומנויות לניהול כיתה ולארגונה. מכיוון שהמודל מוצע למתמחים, העיסוק בו מתבסס על ההנחה שסדנת ההתמחות אינה עוד שיעור בהדרכה פדגוגית, ושהמתמחים שולטים, ברמה זו או אחרת, במיומנויות ההוראה. אולם המציאות מוכיחה שרבים מן המתמחים מעלים סוגיות הקשורות במיומנויות הוראה ומצפים לתשובות. במקרים כגון אלה מוצע להפנות את המתמחה למקורות ידע מתאימים ולהמשיך לשלב הבא. לדוגמה :

מתמחה : בשיחה האחרונה המפקחת דרשה ממני להציג לה דוגמאות של דרכי הערכה. אני לא מכירה דרכי הערכה מלבד המבחן.

מנחה : לאחר הפניית המתמחה למקורות ידע, יתקיים דיאלוג שמטרתו לסייע לה להבהיר את מהות הצורך שהציגה :

- אילו המפקחת לא דרשה זאת ממך, מה הייתה אז דעתך?
- נניח שאת מכירה ושולטת בדרכי הערכה שונות, באילו נסיבות תשתמשי בהן? תני לי דוגמה.
- למה חשוב להשתמש בדרכי הערכה חלופיות?
- למה את חושבת שהמפקחת ביקשה זאת?
- מהם הנתונים שאת מעריכה היום בשיטותיך?
- מה יהיו הנתונים שתעריכי בשיטות אחרות?
- מה יכולים להיות הקשיים בשימוש בשיטות הערכה אחרות?

השאיפה היא לנהל דיאלוג מצמיח. בדוגמה לעיל המתמחה מתמקדת בשאלה "טכנית". אולם במהלך הדיאלוג המתמחים חייבים להבין את הצורך בשינוי ולחוות אותו. דרך הנחיה נכונה ניתן לסייע למתמחים לעסוק ברמות שמעבר לרמה הטכנית. ניתן להוביל אותם לעיסוק ברמות האתיות ולדון בשאלות אתיות ומוסריות, כמו דרכי הערכה לא אתיות.

לדוגמה, כשדנים בנושא של הערכה עצמית, אין להסתפק בשאלות של "איך עושים זאת?", אלא יש להוביל את השיח לשאלה "מהי זכותי, כאדם וכמורה, להעריך אחרים ולקבוע גורלות, מבלי לאפשר למוערך להביע את דעתו על תפקודיו?"

ב. המודל של קארי סמית (סמית, 2006)

סמית מציגה מודל המעריך את עצם יכולתו הרפלקטיבית של הסטודנט, דהיינו, את תהליך למידת הרפלקציה, את התקדמותו של הסטודנט בתהליך הלמידה ואת תוצריו. במודל זה הרפלקציה היא מושא ההערכה. המודל המוצג להלן פותח על בסיס המודל של קורטהגן (Korthagen, 1993), המוכר בשם "שמונה קופסאות הרפלקציה". במודל של סמית יש "24 קופסאות של רפלקציה". סמית מבחינה בין המודל לניתוח אירוע ובין מחוון להערכת היכולת הרפלקטיבית.

1. להלן המודל לניתוח אירוע:

תכנון לעתיד בממד האמפתי לזולת	תכנון לעתיד בממד האיש	מטה-רפלקציה בממד האמפתי לזולת	מטה-רפלקציה בממד האיש	רפלקציה על המתרחש בממד האיש	רפלקציה על המתרחש בממד האמפתי לזולת
מה אתה מצפה שהתלמיד ישיג בפעם הבאה?	מה אתה מצפה להשיג בפעם הבאה?	למה התלמיד רצה להשיג זאת?	למה התלמיד רצה להשיג זאת?	מה רצית להשיג?	מה רצה התלמיד להשיג?
מה אתה מצפה שהתלמיד יעשה בפעם הבאה?	מה אתה מצפה לעשות בפעם הבאה?	למה עשית מה שעשית?	למה התלמיד עשה מה שעשה?	מה עשית?	מה התלמיד עשה?
מה אתה מצפה שהתלמיד יחשוב בפעם הבאה?	מה אתה מצפה לחשוב בפעם הבאה?	למה חשבת כפי שחשבת?	למה התלמיד חשב כפי שחשב?	מה חשבת?	מה התלמיד חשב?
מה אתה מצפה שהתלמיד ירגיש בפעם הבאה?	מה אתה מצפה להרגיש בפעם הבאה?	למה הרגשת כמו שהרגשת?	למה התלמיד הרגיש כמו שהוא הרגיש?	איך הרגשת?	מה התלמיד הרגיש?

המודל מבוסס על דו-שיח תוך-איש ובין-איש. מומלץ להשתמש במודל ככלי לניתוח שיטתי של אירוע בכתב ובעל פה.

2. על בסיס המודל לניתוח אירוע שתואר לעיל, סמית (2006) מציעה מחוון להערכת היכולת הרפלקטיבית.

מחוון להערכת הרפלקציה:

סוג רפלקציה רמת רפלקציה	תיאור	סיבה	ביקורתי
טכנית (technical)	מה קרה?	למה זה קרה?	מה היה טוב/ לא טוב? מה תשנה בעתיד?
רגשית (affective)	איך הרגשת? איך השותפים הרגישו? איזו אווירה הייתה?	למה הרגשת כך? למה השותפים הרגישו כך?	איך היית רוצה להרגיש? איזו אווירה היית רוצה ליצור?
ערכית (value)	על אילו ערכים התבססת במעשיך ובתגובותיך?	למה בחרת בערך חינוכי זה?	האם רצוי לשנות את הערך החינוכי שעליו התבססת?

כפי שנראה בתרשים, במודל שלושה ממדים: הממד התיאורי, הממד הסיבתי והממד הביקורתי. בכל ממד יש שלוש רמות של רפלקציה: הטכנית, הרגשית והערכית.

בממד התיאורי המתנסה מציג תיאור אובייקטיבי של האירוע. בממד הסיבתי המתנסה מסביר את הסיבות לאירוע מנקודת מבטו. בממד הביקורתי המתנסה מתבקש לבקר את האירוע ולהציע הצעות לשינויים בעתיד.

הרמה הטכנית, בדומה למודל ואן מאנן, קשורה במיומנויות הוראה. הרמה הרגשית מתמקדת בהיבט התוך-אישי והבין-אישי. הרמה הערכית חושפת את השקפת עולמו של המתמחה, דהיינו, את הפילוסופיה החינוכית והערכית המנחה אותו.

דרכים ליישום המודל בסדנת ההתמחות

המודל והמחווון משמשים מסגרת התייחסות לניתוח אירועים בעל פה ובכתב. גם הדובר, המציג את האירוע, וגם העמיתים המקשיבים לו יכולים לקחת חלק בכל אחת מן הרמות, לספר מניסיונם, להציג את נקודת מבטם, לבטא את עמדותיהם ועוד. המחווון עשוי לסייע למנחה ולמתמחה לזהות ולהעריך את סוג הרפלקציה ואת רמתה, לשמש עוגן להרחבת בסיסה ולאפשר התנסות בממדים וברמות נוספים.

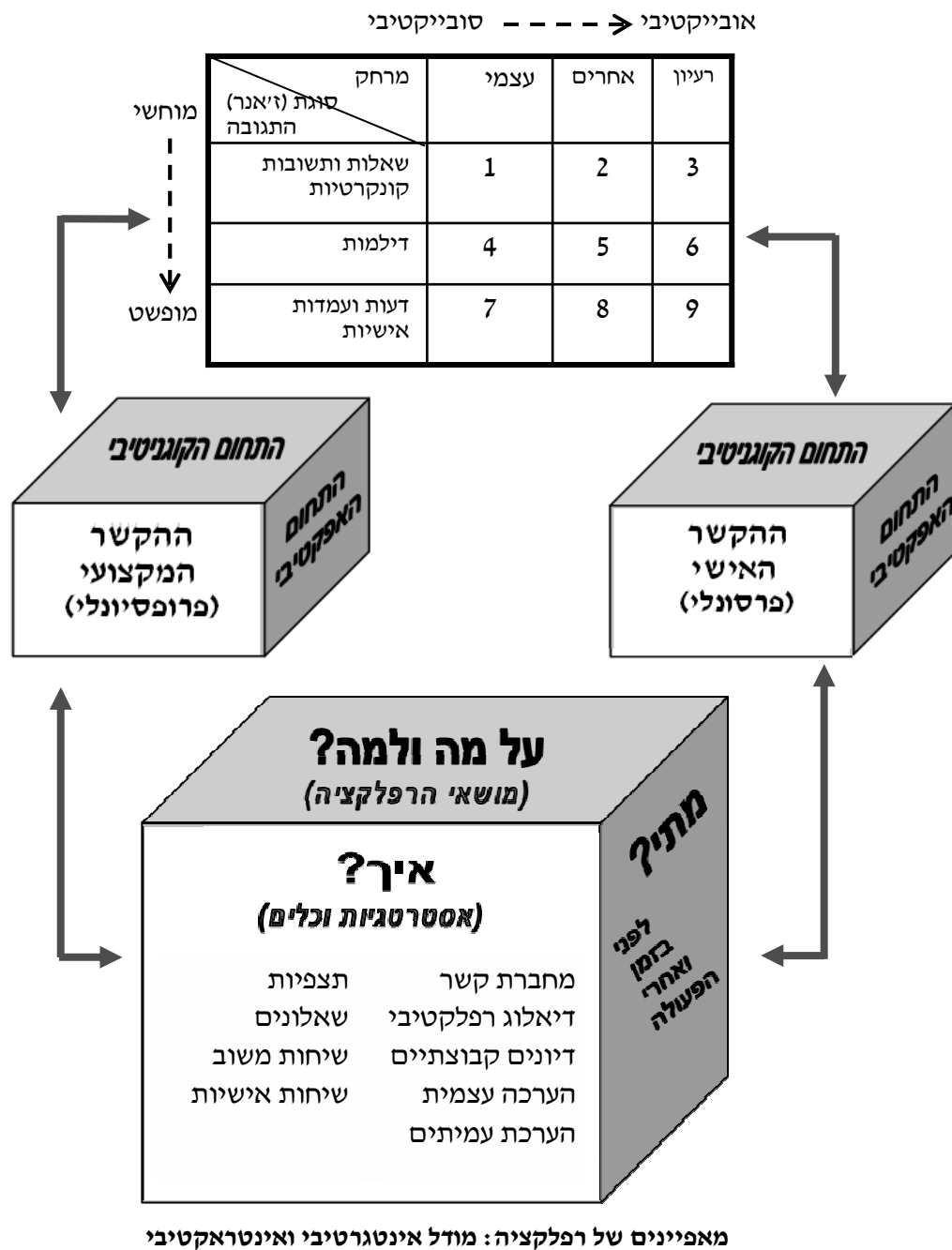
לפני הצגת המודל והמחווון מומלץ לפתוח בפעילות מכינה. לדוגמה: המנחה יבקש מן הסטודנטים מראש או עם תחילת המפגש בסדנה להעלות על הכתב אירוע מן השדה. אחר כך יש לאסוף את סיפורי האירועים ולחלק אותם באופן אקראי בין המשתתפים, כך שאף לא אחד יקבל את האירוע שלו. המתמחים יקבלו דף הכולל את כל השאלות במחווון ויתבקשו לנתח את האירוע שקיבלו על פיהן.

ההנחיה לניתוח אירוע: נתחו את האירוע שלפניכם על פי המפתח שלהלן. השיבו על השאלות רק אם התשובות לשאלות אלו מצויות באירוע שבידכם.

המחווון עשוי לסייע למנחה לזהות רמות רפלקציה של המתמחים. הוא גם יכול לשמש את המתמחה הן ככלי לבחינת רמת הרפלקציה שמשקפים דבריו והן ככלי הנועד לפיתוח רמת הרפלקציה שלו.

ג. המודל של תיקי זהר (זהר, 2010; 2004; Zohar, 2000) פלקציה תפקדה כגורם מרכזי במחקר מקיף שנערך במוסד להכשרת מורים בישראל בנושא הערכה חלופית (Zohar, 2000) (2010). מטרת המחקר הייתה להכשיר סטודנטים להוראה בשנה ג' להעריך את תלמידיהם בכיתות האימון בעזרת כלי הערכה חלופיים. הרפלקציה שימשה במחקר כאמצעי למידה וככלי לאיסוף נתונים. מרבית הנתונים נאספו באמצעות כלי רפלקציה, כגון: מחברת קשר, דיונים קבוצתיים, תצפיות, הקלטות בוידאו, שיחות משוב ושאלוני דיווח עצמיים. בין יתר שאלות המחקר נבדקה גם השאלה: אילו גילויים של רפלקציה הביעו הסטודנטים באמצעות כלי הרפלקציה שזומנו להם? מניתוח הנתונים וסיכומם נתקבל מודל המקיף מגוון של מאפיינים. לרפלקציה, כידוע, פנים רבות ומגוון רחב של מאפיינים. בשל ריבוי זה של הגדרות ושל גישות בספרות קשה היה לאפיין את הנתונים שנתקבלו לפי גישה אחת או לפי הגדרה אחת. המודל שנתקבל אפוא הוא מודל אקלקטי, המשקף אינטגרציה של הגדרות ושל גישות לרפלקציה.

להלן המודל:



כפי שנראה בתרשים, המודל בנוי מארבעה גופים: מלוח דו-ממדי אחד ומשלושה גופים תלת-ממדיים.

הלוח הדו-ממדי – בלוח שני ממדים המשקפים שני עקרונות ברפלקציה. האחד, הוא "סוגת (ז'אנר) התגובה", כלומר, הסוגה שבאמצעותה הובעה הרפלקציה (בזיקה למטרה כלשהי). הקו האנכי בצד "סוגת (ז'אנר) התגובה", נע משאלות קונקרטיות אל דילמות ואל הבעת דעות ועמדות אישיות. כלומר, המעבר הוא מן המוחשי והטכני אל המופשט. הממד השני הוא מידת

ה"מרחק" של התגובות ל"עצמי" ולאיש ומידת מיקודן באחרים וברעיון. כלומר, מידת התייחסותן של התגובות גם לאירועים ולתופעות בהקשרים שמעבר לצורכיהם האישיים והמידים של המתמחים ומידת המעבר מן הסובייקטיבי אל האובייקטיבי. יחסי הגומלין בין שני הממדים הללו יצרו תשע קטגוריות של אפיוני רפלקציה (3x3). כל קטגוריה מבטאת בו-זמנית את "סוגת התגובה" ואת "המרחק מן העצמי". קטגוריות אלה מיוצגות במודל במספרים 1 עד 9. תשע הקטגוריות אינן מעידות בהכרח על היררכיה כלשהי, דהיינו, קיומה של תגובה אחת אינו בהכרח תנאי מוקדם לתגובה אחרת. סדר המספרים גם אינו מעיד על חשיבותה או על מרכזיותה של קטגוריה אחת על פני רעותה. בהתחשב בכך שמודל הוא מעצם טבעו כללי ואינו מבטא את כל הדקויות, גם החלוקה הסכמתית של מאפייני הרפלקציה לתשע קטגוריות אינה מוחלטת, שכן במציאות הגבולות מיטשטשים, ותגובה רפלקטיבית עשויה לשקף כמה מאפיינים בעת ובעונה אחת.

שלושת הגופים התלת ממדיים – במודל שלושה גופים תלת ממדיים: האחד מבטא את הרפלקציה מן ההיבט המקצועי, והשני מן ההיבט האישי. כל אחד מן השניים עשוי לבטא הן את התחום הקוגניטיבי והן את התחום הרגשי. רפלקציה בהקשר המקצועי כוללת התייחסות לידע פדגוגי ודידקטי, לתכנית הלימודים ולמיומנויות הוראה כלליות. בהקשר האישי, הרפלקציה כוללת התייחסויות להתנהגויות אישיות כמו: מודעות עצמית, רגישות, מעורבות, יצירת אמון ותקשורת טובה עם תלמידים, עם מורים ועם קולגות, וכן חוויות אישיות מן העבר. הגוף התלת ממדי השלישי כולל את מושאי הרפלקציה הספציפיים, את זמן התרחשותה ואת הכלים לביטוייה. החצים הדו-כיווניים בין ארבעת הגופים ממחישים את האינטגרציה ואת האינטראקציה ביניהם. האינטגרציה והאינטראקציה בהקשר לרפלקציה מעידות שקשה להפריד בין מרכיביה. לדוגמה: תגובה רפלקטיבית בנושא ספציפי עשויה להתרחש בזמן מסוים, בכלי מסוים ולשקף בו-זמנית הן את התחום הקוגניטיבי והן את התחום הרגשי.

דוגמאות למאפייני הרפלקציה

תשעת המאפיינים של הרפלקציה מתוארים להלן בשלוש קבוצות. כל קבוצה ממחישה אפיונים של שלוש קטגוריות המסומנות בלוח הדו-ממדי כדלהלן: 3-1; 6-4; 9-7. חלק מן הדוגמאות מקורן בשיעורי הדרכה פדגוגית וחלקן מסדנאות ההתמחות.

שאלות ותשובות קונקרטיות בזיקה ל"עצמי", לאחרים ולרעיון (קטגוריות 3-1)

במהלך ההתמחות המתמחים נתקלים בקשיים, והם מחפשים תשובות מידיות. סוגה זו משמשת אפוא ערוץ לקבלת תשובות ופתרונות קונקרטיים לשם ביצוע מיד. השאלות עוסקות במגוון רחב של נושאים כמו: בעיות משמעת, ארגון זמן, תכנית הלימודים ומיומנויות הוראה כלליות. רוב השאלות הן בתחום הידע הנרכש. למרביתן ניתן לספק תשובה, פתרון קונקרטי או עצה מעשית. השאלה אם סדנת ההתמחות היא המקום לכך היא עדיין רלוונטית (ראו הרמה הטכנית של ואן מאןן לעיל). ההבדל בין השאלות בתוך הקבוצה הראשונה (קטגוריות 3-1) הוא במיקוד הרפלקציה. בקטגוריה הראשונה הרפלקציה מתמקדת בסטודנטים עצמם ובצורכיהם, ומילת המפתח השכיחה בה היא "אני". לדוגמה:

האם צריך מספר מינימלי של רמות שליטה בכל מחוון? אני צריכה לדעת, כי אני לא מרגישה בטוחה בזה.

**מיקוד
ב"עצמי"**

מה צריך להיות הרכב הילדים בעבודה בקבוצה? מה מספר החלשים לעומת החזקים? בפעם האחרונה שילבתי תלמיד די חלש, והתברר שהוא לא השתתף או לא שותף. שתי בנות בקבוצה התעלמו ממנו. הערתי להן בקול, ואחר כך הצטערתי, כי נראה לי שהן נעלבו. בהערה שלי אולי גם הזקתי יותר ממה שהועלתי. בקבוצה רק תלמיד אחד היה חלש. האם בהרכב אחר הוא היה מתנהג אחרת?

**מיקוד
באחרים**

איפה אני יכולה להשיג חומר על הבעה יצירתית? אני חושבת שכל פעילות שיש בה הבעה יצירתית משפיעה על רמת ההישגים. לדעתי, ההנאה משפרת את ההישגים. אתם מסכימים אתם?

**מיקוד
ברעיון**

הסטודנטית בשאלה הראשונה מבקשת תשובה קונקרטית, אך מציינת במפורש שהמידע נחוץ לה לשם חיזוק ביטחונה. לעומת זאת, בשאלה השנייה המיקוד הוא בתלמיד. במקרה זה הדגש מוסט מצורכי הסטודנטית המתמחה לצרכים הספציפיים של הילדים. בדבריה היא מגלה דאגה אמיתית לתלמיד החלש בקבוצה. נוסף על כך, היא גם מגלה רגישות להשפעת תגובותיה על רגשות התלמידים האחרים. במודל של סמית (2006) לעיל רפלקציה זו מאופיינת כתגובה רגשית-ערכית המקבילה לרמה השנייה במודל של ואן מאנן (1977) לעיל. בשונה מן השאלות הממוקדות ב"עצמי" ובאחרים שתוארו עד כה, הדוגמה השלישית מייצגת את קטגוריה 3 בלוח – רפלקציה ממוקדת ברעיון, המבוססת על קשר סיבתי. מהות הרעיון היא התרומה הערכית לשיפור ההישגים. תבניות הניסוח של רוב השאלות הן לרוב "אני רוצה לדעת/ להיות בטוחה..." ; "איך?"; "מה זה?"; "קשה לי עם..." ; "אני מוטרדת מזה שאני יודעת איך..." וכן הלאה. אלה הן "שאלות הישרדות".

מבחינת זמן, הרפלקציה יכולה להתבטא בכל נקודת זמן שבה המתמחים נזקקים למידע כלשהו – לפני ביצוע פעולה, במהלכה ואחריה. תכיפות השאלות ומספרן מעידים על נחיצותו של גורם מקצועי וזמין שיסייע להם בהכוונה לקבלת תשובות. ריבוי השאלות גם יכול להעיד על הניעה (מוטיבציה), מעורבות ורצון להצליח.

נשאלת השאלה, האם ניתן לראות בתגובה של שאלות ושל תשובות קונקרטיות ביטוי לרפלקציה? לדעתי, התשובה היא כן, מפני שתגובה זו מייצגת סוג של ידיעה ורמה מסוימת של מודעות. השאלות מצביעות על כך שהסטודנטים מזהים את קשייהם ואת רמת שליטתם בפעולות שונות שהיו קשורות בביצוע הערכה ובמיומנויות הוראה. הם מודעים לקשייהם של התלמידים ולמורכבות האינטראקציה של מורה-תלמיד. גם בהתבטאויות האינטואיטיביות כמו "אני מאמינה ש-" ו"התרשמתי ש-" טמון פוטנציאל לרפלקציה. קורטגן ולאגרוורף (Korthagen & Bain, 1996) רואים בתגובות מסוג זה את תכונת האוטנטיות. ביין ואחרים (Ballantyne, Packer & Mills, 1999) ממקמים את הדיווח כרמה ראשונה ברפלקציה. לפיהם: "In this level the student describes reports or re-tells with minimal transformation, no added observations or ignites" (60).

לודן (Louden, 1991) רואה בדיווח צורה של רפלקציה המכונה בשם "reply" והמשקפת רפלקציה על דברים שקרו בעבר.

את רוב התגובות שאופיינו כשאלות קונקרטיות וכתשובות בסגנון דיווחי ניתן לייחס למה שוואן מאנן (Van Manen, 1977) מכנה במודל ההיררכי שלו "רפלקציה טכנית". ברמה זו ידע חינוכי ועקרונות בסיסיים בתכנון ההוראה באים לידי ביטוי בשאלות של "איך".

מצבי דילמה כמאפיינים של רפלקציה בזיקה ל"עצמי" לאחרים ולרעיון (קטגוריות 4-6)

דילמות בווריאציות שונות מוכרות בספרות בשם "פתרון בעיות" (Calderhead, 1989; Dewey, 1933; Louden, 1991; Schon, 1988). אולם מה שדיואי ושון מכנים בשם "בעיה" אינו בהכרח בעיה במובן המקובל של המילה. רוב הסיטואציות המתוארות להלן קרובות יותר למונחים "קושי" או "קונפליקט".

עדויות לרפלקציה על רקע מצבי קושי ומבוכה באות לידי ביטוי בווריאציות שונות, בהדגשים שונים וברמות שונות של מורכבות, והן משקפות ארבעה מצבי דילמה עיקריים: מצבי קושי אישיים-רגשיים, מצבים מפתיעים בכיתה, מצבי דילמה שטופלו בדרך דליברטיבית, כלומר, לאחר דיון מעמיק, ומצבי דילמה שטופלו על בסיס ניסיון. להלן דוגמאות אחדות לקטגוריות 4-6.

קושי אישי-רגשי

להלן שלוש דוגמאות של רפלקציה במצבי קושי אישיים-רגשיים. אף על פי ששלושת הדוגמאות הן על רקע השימוש במחווה, הן שונות במיקודן. בדוגמה הראשונה הרפלקציה ממוקדת ב"עצמי", השנייה באחרים והשלישית ברעיון.

יש תשובות שהתעכבתי עליהן הרבה זמן, במיוחד אלה שסווגו ברמה הנמוכה. [לשאלתי, מדוע? היא עונה:] למה? זו שאלה קשה. אני לא סובלת כתיבה מרושלת. הסדר מאוד חשוב לי. זה צד לקוי באופי שלי. הייתי צריכה לעקוב אחרי עצמי שלא אושפע ואתן את הציון בגלל החולשות שלי.

**מיקוד
ב"עצמי"**

...זה לא מתוך כוונה רעה. זה פשוט השפעה של העין. כתב יפה ומסודר משדר לי גם "סדר" בראש. לכן אפשר להגיד שלמדתי משהו עליו ועל הדעות הקדומות שלי. המחווה מגן על הילדים שכתב ידם לא יפה. קשה לתאר כמה עגמת נפש מנעתי מילדים כאלה.

**מיקוד
באחרים**

רק אחרי בדיקת המטלות באמצעות המחווה הבנתי את חשיבותו לחיזוק הביטחון שלי, ועד כמה הוא תורם להגינות הנדרשת בהערכה. מורים הם רק בני אדם וגם הם לא משוחררים ממשוא פנים. המחווה, לדעתי, מאפשר שהצדק לא רק יעשה אלא גם יראה. אני כתלמידה הייתי מתוסכלת. בעיקר בתיכון. אף פעם לא הבנתי מה לא בסדר בתשובות שלי.

**מיקוד
ברעיון**

בדוגמה הראשונה הציגה הסטודנטית את הקושי שלה בשימוש במחווה כבעיה של משך זמן הבדיקה. בהמשך היא הגדירה את הקושי ומיקדה אותו: ההשפעה של כתיבה מרושלת על איכות ההערכה. על פי שון (Schon, 1983), הצגת בעיה ומתן שם לבעיה (naming and framing) הם מאפיינים חשובים של חשיבה רפלקטיבית. זוהי דוגמה לרפלקציה אישית, שבה הסטודנטית מבקרת את התנהגותה ומלמדת קטגוריה על עצמה. המיקוד ב"עצמי" מוצא את ביטויו בעיקר במשפט הסיכום. גם בדוגמה השנייה הסטודנטית מפרשת באומץ וללא הנחות את התנהגותה, תוך מודעות לעצמה. היא "מודה" בתכונה שמעטים מוכנים להודות בה בפני עצמם, לא כל שכן בפני אחרים. אך בניגוד לקודמתה, היא רואה בשימוש במחווה אמצעי ומנוף לשיפור תפקודה כמורה.

ברפלקציה זו היא מפקיעה את חוויית הגילוי האישית מן ההקשר ה"עצמי" והאישי אל תפקודה עם אחרים בהקשר המקצועי.

בשונה משתי קודמותיה, הסטודנטית בדוגמה השלישית ממחישה את ההבדל בין רפלקציה הממוקדת ב"עצמי" ובאחרים לבין רפלקציה הממוקדת ברעיון. את חשיבות המחוון בהערכה היא ממקדת בערכים של שוויון, של הגינות ושל צדק. רעיון זה שואב את כוחו ואת עוצמתו מן המשמעות האישית ומן החוויה הפרטית שלה. זוהי דוגמה ל"אני מאמין" שנבנה מבפנים ושיש לו ביסוס בסיפור אישי טעון זיכרונות. רפלקציה מן הסוג הזה מזוהה כרמה השלישית במודל של ואן מאן (Van Manen, 1977), הרמה האתית-מוסרית.

מצבים מפתיעים בכיתה

מצבי דילמה בלתי מתוכננים ומפתיעים הם מצבים שכיחים בעבודתו של המורה המתחיל. רוב המצבים המפתיעים הם באינטראקציה עם אחרים, כמו תלמידים, מורים והורים. הדוגמה שלהלן ממחישה תגובה של מתמחה למצב מפתיע בכיתה, שבו לא התרחשה למידה. אף על פי שהיא מספרת את האירוע לאחר הפעולה (on action), ניתן לראות שהיא ממוקדת ב"עצמי" הן במהלך האירוע והן אחריו. שחזור האירוע נעשה בכתב על פי בקשתי. להלן הדברים:

הייתה לי חוויה איומה. הבאתי לכיתה את המשחק "מקבלים ונותנים", ורציתי לעשות להם כף בקבוצות. הנחתי את המשחק על השולחן, וכרגיל, הילדים התקבצו סביבי. לאחר שכולם התיישבו שאלתי אותם: "מי רוצה לעשות פעילות עם משחק?" כל הילדים הצביעו. אבל כשהתחילו לצעוק "אני, אני" נכנסתי ללחץ ורציתי לעזוב את הכיתה. אבל התאפקתי וביקשתי מהם להוריד ידיים ולהירגע. לאחר שנרגעו, אמרתי שלא יעזרו הצעקות כי המשחק הוא רק לחמישה ילדים שאני אבחר בהם. שוב הורמו כל הידיים כאילו לא אמרתי כלום, והתחיל רעש, ולא הצלחתי להשתיק אותם. אז קיפלתי את המשחק והכנסתי אותו לתיק. כעסתי על כפיות הטובה שלהם. כעסתי עליהם גם כי הרגשתי כל כך מטופשת. השאלה שלי היא: איך לשמור על כבודי, ואיך להגיב לפני שאני מביאה שוב את המשחק לכיתה?

בדוגמה זו ההיבט האפקטיבי ממלא תפקיד מרכזי. המתמחה כה ממוקדת בעלבון ו"בעצמי", עד שהיא אינה מתפנה רגשית וקוגניטיבית לראות את חלקה באירוע. מנקודת מבטה, היא הנפגעת העיקרית, שכן התלמידים "גמלו" לה ב"כפיות טובה" ו"גרמו" לה להרגיש "מטופשת". ניכר שהמתמחה לא הפיקה לקחים מן האירוע, גם ממרחק הזמן. הדילמה היחידה המעסיקה אותה היא איך לשוב לכיתה עם המשחק – גורם התקרית ומושאו.

למידה מניסיון (learning from experience)

להלן דוגמה קצרה הממחישה למידה מתוך ניסיון אישי ולמידה מתוך ניסיונם של אחרים:

שיניתי את הפעילות בגלל שבפעם הקודמת ראיתי ש....; אחרי כן הבנתי שקיבלתי החלטה נכונה.
אני ממליצה לכם.... בגלל ש... לפי ניסיונה של אירית והלקחים שלה, שיניתי גם אני.

להלן דוגמה לווריאציה נוספת של למידה מתוך התנסות עצמית, המלווה ברפלקציה לאחר הפעולה. במקרה זה המתמחה "מתרגלת" בקול הכנה לקראת הערכה מעצבת:

קודם כול קראתי על סוגי משוב ועל הערכה עצמית, "ונכנסתי לראש" של הכותבים. ניסיתי להבין איך צריך לתת משוב עצמי טוב. אחר כך בדקתי עם עצמי מה תהיה התגובה של החונכת. תסכים? תתנגד? זאת אומרת, נימקתי לעצמי את תוכן המשוב על עצמי על ידי דוגמאות מהשטח. כל דוגמה בחנתי איך היא תעזור לי. בדקתי במה הדוגמה שהבאתי קידמה את הילדים. לדעתי, המשא ומתן שעשיתי עזר לי להתכונן. גם כשלא התחברתי לכמה עיצות תאורטיות, נתרמתי. לדעתי, היום יש לי ידע בנושא הערכה עצמית שיעזור לי מול ילדים והורים.

ניתן לראות למידה מניסיון המלווה ברפלקציה והממוקדת באימוץ רעיונות של מומחים בתחום או באימוץ גישות תאורטיות מסוימות.

דעות ועמדות כמאפיינים של רפלקציה בזיקה ל"עצמי", לאחרים ולרעיון (קטגוריות 7-9)

ב"הבעת דעות ועמדות מבוססות" הכוונה היא ליכולת לקשר בין תאוריה לבין מעשה, בין הפרטי לבין הכללי ובין מושגים תאורטיים מתחום הספרות לבין התרחשויות בשדה. קבוצה זו, שהיא השלישית בממד "סוגת התגובה", דומה במהותה ל"התייחסות לרעיון", שהיא הקטגוריה השלישית בממד "מרחק התגובה". נקודת המפגש בין שתי הקטגוריות האלה מיוצגת במודל כקטגוריה מספר 9. שלוש הדוגמאות שלהלן ממחישות התייחסויות לתאוריה הממוקדות ב"עצמי", באחרים וברעיונות, ומראות כיצד התאוריה מתבהרת כשהיא מתקשרת עם ניסיון.

למדתי המון מהתרגיל בהתנסות הזאת. אני מאוד מרוצה כי אני יודעת מה מתאים לי ומה לא. למדתי על החוזק שלי. לדעתי, זה היה נכון להתחיל קודם ב"מה זה אומר לי". בתרגיל הזה אני רואה דוגמה לתכנון לימודים. זה מזכיר לי את מה שלמדנו בתכנון, את הנתבים של המורה האוטונומי [זילברשטיין, 1984] תפקדתי כמורה בוחר. מה, עכשיו אני בנתיב של [המורה] המפתח? [חומרי למידה].

מיקוד
ב"עצמי"

בכיתה שלי יש, לפחות, ארבע רמות. קשה לי מאוד לשנות כל פעם את הקבוצות. אני לא רוצה לשגע את הילדים אבל לפי הנושא צריך להחליט או הומוגניות או הטרוגניות. זה נכון גם כי זה לא מדביק תוויות על חלשים. נזכרתי שלמדנו את תפיסתו של וויגוצקי, שתלמיד טוב בקבוצה הטרוגנית מקדם תלמיד חלש. אז מה נכון?

מיקוד
באחרים

כשאני חושבת היום על הערכה אני חושבת על הוראה, כי הערכה משליכה על כל ההוראה. ואני רוצה לפרט. קודם כל הערכה מעצבת ומשפיעה, לדעתי, על אקלים הכיתה ועל מערכת היחסים שבין מורה ותלמיד. זו התשובה לתפיסות "הילד במרכז", "היענות לשונות". זו גם הזדמנות לדובב ילדים ולזהות את קשייהם. אני מסיימת בציטוט, שצריך לדעתי, להנחות אותנו: "הילד לומד יותר בדרך של ניסוי, ופחות בדרך של טעייה. יותר בהנאה מאשר בכאב, יותר בחוויה מאשר בתיאור, ובעזרת עצה יותר מאשר בציווי" [בוסקאליה].

בדוגמה הראשונה המתמחה נוקטת עמדה כלפי הנושא מנקודת מבט אישית, והמוקד שלה הוא ב"עצמי". בהדרגה ובשלבים היא מקשרת את חוויית הלמידה האישית עם התאוריה. היא עוברת מסגנון אישי-סובייקטיבי ("אני יודעת", "אני מרצה") אל סגנון כללי יותר. כאשר מתגבשת עמדתה, היא מקשרת בין הידע האישי, שהוא תהליך הלמידה שחוותה, לבין הידע התאורטי. ההקשר הפרטי (אני) מתקשר אל זה הכללי (מורה בוחר, מורה מפתח). ההתנסות האישית מתקשרת עם המשמעות התאורטית (נתיבי המורה האוטונומי). זוהי דוגמה לגיבוש עמדה בתהליך חשיבה אינדוקטיבי במהותו, מן הפרטי אל הכללי, מן הקונקרטי אל המופשט ומן המעשה אל התאוריה. כל זאת מתקיים בעוד המושגים התאורטיים מזינים את הפרשנות האישית-ייחודית של המתמחה.

בדוגמה השנייה המתמחה נוקטת עמדה כלפי עבודה בקבוצות בזיקה לרווחת התלמידים. זוהי נקודת המוצא שלה בדרך אל התאוריה. היא משקפת בדבריה את דאגתה לתלמידים הטובים כמו גם לחלשים, ומגלה רגישות מוסרית ורצון כן למנוע עוול, עיוות או תפיסות שגויות. באזכור התאוריה מתחום הפסיכולוגיה היא מוצאת חיזוק וביסוס תאורטי לעמדתה. התאוריה של ויגוצקי מספקת לה את הרציונל הנדרש ואת הגישור בין העולם התאורטי לבין העולם המעשי. בדוגמה השלישית המתמחה נוקטת גישה פרשנית לרעיונות שונים מתחום הפסיכולוגיה והחינוך, ומצביעה על דרך ביטויים בתאוריה של ההערכה. ההתנסות האישית של המתמחה היא זו המייצרת את הגשר בין הרעיונות השונים לבין התאוריה של ההערכה. זהו מעין גיבוש "אני מאמין" חינוכי, המבוסס על קשרים בין רעיונות וגישות חינוכיות שונות. התאוריה במקרה זה מבהירה את ההתנסות ונותנת לה משמעות.

פן נוסף של רפלקציה, המתקשר להבעה של דעות ושל עמדות, הוא הפן של הערכה ושל ביקורת. להלן דוגמה להבעת ביקורת כלפי תכנית הלימודים:

חסרה התייחסות בתכנית הלימודים למטרות חשובות יותר וחשובות פחות. בעיקר, בהבחנה בין מטרות קוגניטיביות לבין מטרות אפקטיביות. אני לא ממעיטה בחשיבות ההנאה מן הקריאה, אבל חשיבות השליטה במיומנויות הבנת הקריאה צריכה להיות יותר ברורה בתכנית הלימודים.

מודל הרפלקציה שהוצג כאן משקף מאפיינים של רפלקציה בהקשר ספציפי, אך בהיותו מבוסס על התנסות, ניתן לראות בו מודל יישומי לניתוח תגובות רפלקטיביות ולהערכתן. המודל גם עשוי לעודד את השימוש בכלי הרפלקציה בקרב סטודנטים להוראה ותלמידים.

מסקנות והשלכות מעשיות

יש לעודד ולהוביל לרפלקציה. השגתה של רפלקציה כרוכה בהשקעת מאמץ, בהכוונה ובעקביות. ככל שתגובת הרפלקציה מתרחשת סמוך לאירוע, כך היא משמעותית ומהותית יותר. ההכוונה לרפלקציה יכולה להתקיים בערוצים שונים, כפי שמוצג במודל. היא משמשת כלי דידקטי להכוונת הלמידה ומעודדת לבחון את האירועים באופן ביקורתי ומנקודת מבט אישית.

ההיצע המגוון של כלי רפלקציה מגדיל את הסיכוי ליישומה. כלים שונים עונים על צרכים שונים ומניבים תגובות רפלקטיביות שונות. היצע רחב של כלים מאפשר בחירה בהתאם ליכולות, להעדפות ולצרכים הפרטניים. הדיונים בקבוצה, השיחות בעל פה ובכתב והמשוב הם כלים מועילים להשגת התנהגות רפלקטיבית. לכלים אלה יש מכנה משותף – הם מזמנים תקשורת עם הזולת. הדיונים הקבוצתיים משביחים את איכות הלמידה, מפתחים את הכישורים החברתיים ותורמים לדימוי עצמי חיובי. מחברת הקשר, למשל, היא כלי ישן בלבוש חדש עבור המתמחים. בשונה מיומן פדגוגי, המוכר למתמחים משנים קודמות, מחברת הקשר היא חידוש מרענן עבורם. זאת משום שהיא אינה מוגבלת לנושאים פדגוגיים בלבד, ובזה ייחודה וקסמה עבור המתמחים.

מכיוון שהתגובה הרפלקטיבית היא אמצעי ביטוי חיצוני המשקף תהליכים פנימיים, נראה כי ברוב הדוגמאות שהובאו ההיבט הקוגניטיבי וההיבט האפקטיבי כרוכים זה בזה. תחושות ורגשות כמו תסכול, חשש והתרגשות, ופעולות קוגניטיביות כמו ארגון, בחירה והנמקה, יכולות להיאמר זו בצד זו, עד כדי קושי להכריע מה קדם למה, ומה דומיננטי יותר בתגובה. חיזוק לכך שברפלקציה הרגש והמחשבה מזינים זה את זה, משפיעים ומושפעים זה מזה, אפשר למצוא בגישתו של דייואי (Dewey, 1933), שכרך בפעולות הקוגניטיביות הלכי נפש ורגשות. רפלקציה היא אפוא פעולה המערבת תהליכי חשיבה, עמדות והלכי נפש (זילברשטיין, 1998), ודורשת שימוש במיומנויות תקשורת אישיות ובין-אישיות. אחד האמצעים הרפלקטיביים המקובלים והשכיחים בהדרכה הוא הדיאלוג הרפלקטיבי המתקיים בין המנחה לבין המתמחה. בהיות המנחה מאומן ומיומן, הוא מצליח, בדרך כלל, "למשוך" את המתמחה לתהליכי רפלקציה.

כמו במודלים הקודמים, גם במודל זה תפקידו של המנחה הוא לסייע למתמחה להתנסות בביטויים שונים של רפלקציה. אם תבחרו להציג את המודל בסדנת ההתמחות, ניתן להשתמש בתרגילים שלהלן על מנת לחדד את המודעות למאפייניו:

1. תרגיל להפנמת מרכיבי המודל:

א. עיינו בדוגמאות שלהלן וזהו את מיקומן במודל הרפלקציה של זהר.	
ב. כיצד הייתם מגיבים לאמור על מנת "להעלות" את רמת הרפלקציה, למשל, מן המוחשי והטכני אל המופשט, ו/או מן הסובייקטיבי אל האובייקטיבי?	
סוג הרפלקציה	תוכן הרפלקציה
	חבל לי שכפיר מתחמק משיחת משוב. ניסיתי כמה פעמים והוא סירב. זה די מייאש. איך עלי לנהוג אתו? האם אני צריכה לוותר? דווקא הוא, שזקוק לטיפול אינדיבידואלי ויחס אישי, מתחמק ממני, ואני לא מצליחה להביאו לשיחה.
	התקשיתי מאוד בבדיקת התשובות. גיליתי שקשה לי מאוד לפסול תשובה. גם כשאני

יודעת שהיא לא נכונה, אני מחפשת צידוקים כדי לתת ניקוד. הדבר האחרון שאני רוצה הוא לדכא את הילד. את חושבת שזה בגלל חוסר ביטחון שלי או חוסר יכולת לקבל החלטות?	
הגעתי למסקנה שצריך ללמד את כל הילדים איך לנמק, ואיך לבנות תשובה מלאה. גם את התלמידים הטובים. יש לא מעט ילדים שהשיגו תוצאות טובות. למרות זאת חסרה להם שיטה של "איך מנמקים". בעיקר, הקשר בין העובדה שהם כותבים לבין הנימוק שבא אחריה. הנמקה היא רמה בסיסית בתפקודו של אדם חושב. לכן נתתי עדיפות לנושא הזה כדי לבסס את יכולתם לנמק.	
רק אחרי הבדיקה הבנתי את חשיבות השימוש במחווון לחיזוק הביטחון שלי, וכמה הוא תורם להגינות בהערכה. מורים הם רק בני אדם והם לא משוחררים ממשוא פנים. המחווון, לדעתי, מאפשר שהצדק לא רק ייעשה אלא גם ייראה. כשסיכמתי את התוצאות של כל ילד בנפרד, התחברתי לתסכול שלי כתלמידה. אף פעם לא שמו עבורי את "היד על הדופק" ויידעו אותי בצורה מפורטת על תשובות שעניתי במבחן. קינאתי בילדים שהם יכולים לשמוע ממני עכשיו "את זה עשית היטב", "כאן תשובתך לא מלאה".	
ניתוח תכנית הלימודים חשוב לי כמורה באופן כללי, אבל עסקנו בזה יותר מדי זמן. בקשר לחיבור מחוונים, לדעתי, לא התנסינו בזה מספיק, לכן חסר לי ידע בפיתוח מחוונים חדשים. היה גם עומס בקריאת המאמרים ובדיון עליהם. רובם היו חשובים, אבל ארוכים וחזרו על אותם רעיונות. נהניתי מהכתיבה במחברת הקשר בגלל הפרטיות, ומשיחות המשוב שהיו לי אתך.	
כאן אפשר להוסיף טקסטים כראות עיניכם.	

2. תרגיל לניתוח אירוע או בעיה על פי המודל :

א. עיינו במודל וזהו את מיקומה של הבעיה שהצגתם.

ב. לאילו היבטים בהתייחסותכם אין ביטוי במודל? העשירו את נקודת המבט והוסיפו

היבטים נוספים כראות עיניכם.

ג. מה למדתם מניסיון זה?

ד. "להיות דולפין" רבקה וחן נרדי (2006)

הספר *להיות דולפין* של רבקה וחן נרדי מבוסס על שלושה בעלי חיים ימיים : סרדין, כריש ודולפין. התנהגותם ותכונותיהם של בעלי חיים אלה מופיעים בספר כאנלוגים לדרכי ההתמודדות של בני האדם במצבי לחץ ומצוקה. הרעיון המרכזי של הספר הוא שיחסים בין-אישיים ותקשורת בין-אישית מושפעים מדפוסי התנהגות ותגובה השוכנים בתוכנו והמשמשים מעין יועצים פנימיים. את דפוסים אלה ניתן להקביל להתנהגותם של הסרדין ("הברחן"), של הכריש ("התוקפן") ושל הדולפין ("החכם") (שם : 22).

1. להלן בקצרה מאפייניהם של כל אחד מן הדפוסים:

מאפיינים

העולם הוא מקום מסוכן מאוד, ולכן, אם רצונך לשרוד – ברח, פן תיטרף!; אין לי סיכוי להשפיע ולשנות דברים, ולכן עליי להשלים עם המצב; מוטב לשתוק; כדאי לשמור על "ראש קטן" כדי לא להסתבך בצרות; לא להתנגד ולא להיכנס לעימותים; הכי טוב להסכים ולהתנצל; אם לא אהיה נחמד אל אנשים, הם לא יאהבו אותי, ובלי שיאהבו אותי – אני אבוד!; כדי להשיג אהבה כדאי לי בעצם לבטל את עצמי בפני אחרים; אני בעצם כלום. אני אפס! לא שווה.

הסרדין

העולם הוא מקום מסוכן!; טרוף, פן תיטרף!; לעולם אל תאמין לאיש – כולם כרישים, אפילו הסרדינים הם כרישים מחופשים; הדרך הטובה ביותר להתמודד עם כולם היא להיות חזק ולהפחיד; רק אם יראו את מלתעותיך ויפחדו ממך, יש לך סיכוי לשרוד. לכן, לעולם אל תראה חולשה, אל תבקש עזרה, ואל תודה בטעויות; תאשים אותם! ההגנה הטובה ביותר היא התקפה; נכון. אולי לא יאהבו אותך, אבל יפחדו ממך ויעריכו אותך; הדבר הכי חשוב בחיים זה שתהיה לך שליטה מלאה על מה שקורה כל הזמן; אתה חייב שאנשים יעשו את הדברים הנכונים בדרך שלך; אל תהייה פראייר!; אם תוותר בקצת – זה הסוף שלך!; תיתן אצבע – ירצו את כל היד!; זכור, רק כרישים שורדים!

הכריש

העולם הוא אמנם לעתים מקום מסוכן, אך אינני חייב לתקוף כל גורם מאיים או לברוח מפניו; אני מסוגל להתמודד בדרך שלישית: בעזרת חשיבה ואמפתיה רציונאלית ויצירתית. סיסמתו של הדולפין היא: "התמודד בחוכמה". לדולפין שתי תנועות מרכזיות: זינוק וצלילה.

הדולפין

הזינוק – מייצג את תכונותיו הנראות של הדולפין: אקטיביות, ספונטניות ויצירתיות.

הצלילה – מייצגת יכולת בלתי נראית לעין: סבלנות, נשימה ארוכה, איפוק תכנון, מחשבה ארוכת טווח, צבירת כוח פנימי לקראת פעילות אינטנסיבית. הדולפין מחכה בסבלנות עד שהתגובות ה"סרדיניות" (אשמה, פחד, השפלה) והתגובות ה"כרישיות" (כעס, רצון להשפיל ולתקוף את הזולת) יעברו. הוא מגיב באיחור, לאחר שהסרדין והכריש הפנימיים שלו נרגעים ומאפשרים לו לחשוב בשקט.

שלושה דפוסים אלו יצרו גם שני יצורי כלאיים: הסרדי"ש (כריש בלבוש סרדין) והדולפי"ש (כריש בלבוש דולפין).

2. דרכים ליישום המודל בסדנת ההתמחות

הדברים שהוצגו לעיל הובאו בתמציתיות רבה. כדי להשתמש במודל, על מנחה הסדנה לקרוא את הספר ולהעמיק בהבנת המודל. הספר עשיר בדוגמאות, בשאלות מנחות, בסימני זיהוי ובהמלצות לדרכי התמודדות, המזמנים פעילויות מגוונות להתנסות.

פעילות מכינה לפני ההיכרות על המודל – להלן דוגמה לפעילות בסדנת ההתמחות לפני הצגת המודל:

עיינו בכתוב והגיבו בכתב באופן הספונטני ביותר.

אירוע א: בוקר רגיל. שליש א הסתיים, ובעוד דקות אחדות עומד להתחיל השיעור הראשון בשליש ב. בדרככם לחדר הכיתה הופיעה המנהלת. התכוונתם לברכה בבוקר טוב שגרתי, אולם לפתע, ללא כל אזהרה, היא פונה ואומרת: "טוב שפגשתי בדך עכשיו. חלק מן ההורים שוחחו עמי והזדעזעתי. הם טוענים שאינך קשובה לילדיהם, שהשיעורים שלך מונוטוניים ודי משעממים. זו תמונה די עגומה המעלה בספק את המשך עבודתך אצלנו. בכל מקרה נתייחס לזה בהערכה, וגם תקבלי על כך הודעה בכתב. המלצה שלי: תתחילי להתעניין במקום עבודה חדש. אם יש לך מה לומר, אמרי עכשיו".

תגובת המתמחה:

אירוע ב: תלמידה פונה אליכם בבכי מר ואומרת: "שיקרתי. אני גנבתי את הקלמר של דנה. אני מגלה לך כי אני לא רוצה לבוא יותר לבית הספר הזה. לא אוהבים אותי, ומעליבים אותי כל הזמן. אני פוחדת להגיד את זה להורים שלי, ואני מפחדת גם מהילדים בכיתה, שיקראו לי 'גנבת'".

תגובת המתמחה:

יש לנתח כל אירוע בנפרד ולדון בתגובות השונות של המתמחים, תוך ניסיון לאפיין אותן ברוח המודל מבלי לצינו. רק לאחר מכן מומלץ ללמוד את המודל.

מומלץ להכין מצגת ולהסביר למתמחים את מאפייני המודל. לאחר מכן אפשר לשוב אל האירועים שלעיל, ובשיתוף המתמחים לזהות את דפוסי תגובתם על פי המודל.

ניתן להעלות בדיון סוגיות כגון: זיהוי הסרדין והכריש שבתוכי והגורמים להם; דרכי התמודדות עם ביקורת או כעס; אסרטיביות ועוד.

להלן שתי דוגמאות בכתב של מתמחים (הדוגמאות מקוצרות ומוסוות. ההדגשות במקור). האחת קשורה באירוע, והאחרת היא משוב בסוף השנה.¹⁰

דוגמה א: למה ואיך הבאתי את עצמי למקום ולמצב כזה?

האם אנו בוחרים להיות **כריש, סרדין, או דולפין** במצבים מסוימים או שפשוט נולדנו ועוצבנו בשנות חיינו הראשונות כטיפוס מסוים? **מולד, נלמד או נבחר?** לאחר חצי שנה **כסרדין** במערכת החינוך, אני שואלת: האם פשוט בחרתי לא להתמודד ולא להתעקש על מקומי וכבודי ול"הסתרדן"? או שפשוט כזאת אני? ככל שאני חושבת יותר ויותר בזמן האחרון, אני מגיעה למסקנה **שזה נתון לבחירתי**. ניתן לראות זאת במקרה שקרה לי בשבוע שעבר בחדר מורים: ישבתי מול המחשב, וניסיתי להדפיס תמונה. אחת המורות נכנסה לחדר והחלה לנזוף בי כאילו הייתי תלמידה שלה: "הדיו נורא יקר, ואנחנו מנסים לקצץ בהוצאות! אני מבקשת ממך לא להדפיס, במיוחד לא דברים שאינם קשורים לבית-הספר!" כהרגלי, לא הגנתי על עצמי ורק אמרתי: "כן, בסדר, אין שום בעיה", וברחתי משם. כשכבר

¹⁰ הדוגמאות נלקחו מסדנת ההתמחות של ניצה שחר.

עמדתי במסדרון יחד עם אחת הכיתות, היא ניגשה אליי ואמרה לי לפני כל התלמידים: "מה עשית למדפסת?! היא מפורקת לגמרי!!". הפעם העזתי ואמרתי: "היא כך כבר כמה חודשים". אני בטוחה שההרגשה שהיא נזפה בי כתלמידה אינה פרי-דמיוני, ואיננה נובעת מרגישות יתר שלי. אני גם בטוחה שהיא לא הייתה מעזה לעשות זאת לאף מורה אחרת. המסקנות שלה כאילו ההדפסות שלי אינן קשורות לבית-הספר, היו מבחינתי מעליבות הן מבחינה אישית (הרגשתי כאילו היא מאשימה אותי כגנבת דיו לצרכים אישיים) והן מבחינה מקצועית (לרבים נדמה כי מורים לחינוך-גופני באים רק לזרוק כדור, ואין סיכוי שאני גם יכולה ללמד משהו מעבר לכך). באחת הפעמים שסיפרתי בסדנת ההתמחות על מקרה אחר, שבו דיברו אליי לא יפה, אמרה לי אחת החברות שאני היא זו שנותנת לאנשים לדבר אליי כך, ולא להעריך אותי. ככל שאני חושבת על זה, אני מבינה שהצדק עמה. למדתי שהבחירה יכולה להיות שלי. השאלה היא כיצד הגעתי, או יותר נכון, למה ואיך הבאתי את עצמי למקום ולמצב הזה דווקא בזמן שאני אמורה להיות דולפין? בוגר? כמו שהבחנת, אינני סרדין בדרך-כלל, ופעמים רבות בתחומים אחרים אני אפילו כרישה לא קטנה, דבר המתבטא באסרטיביות, בקשיחות, וביכולת להשיג את מטרותיי, אך משום מה, במוזע או שלא במוזע בשל חוסר-בשלות, ואולי פחד, אני מתפקדת שלא ברצוני כסרדין, ואולי התגובה שלי בעקבות זאת היא תגובה של הורה שתלטן וילד נבוש.

דוגמה ב: איך למדתי לדבר בשפת הדגים?

מאז ומעולם אהבתי לכתוב ולהביע את רגשותיי ומחשבותיי במילים. שנת ההתמחות זימנה דילמות רבות הקשורות בתלמידים, מורים וכמובן במנהלת. בהתחלה התקשיתי לסכם, ואז שחו אליי הדגים. תרגום המצבים לשפת הדגים העניק לי משקפיים דו-כיווניים, אלה של הסובבים אותי, ואלה שלי. המודל העניק לרפלקציה ממד אובייקטיבי וקודי שפה משותפים. זה היה נורא לעמוד בפני כריש, ועוד יותר קשה היה לגלות שאתה כריש בעצמך. העזרה מסביב גם עזרה לי לגלות, שכאשר חשבתי שאני סרדין, הייתי בעצם דולפין. לסיום, אני מאחלת לך שתצליחי לגרום לכל כריש לפתח את הדולפין שבו.

עצות "דולפיניות":

1. זיהוי דפוס התנהגותו של הזולת עשוי לעזור בוויסות התגובה.
מול כריש – לא להפוך לסרדין או לכריש.
מול סרדין – לא לרחם, אלא לנסות להעצים.
2. לפני שאתה מותח ביקורת, שאל עצמך שאלות אחדות:
א. מיהו המוביל את הביקורת? הסרדין, הכריש או הדולפין שבך?
ב. האם בן השיח שלך נמצא במצב רוח מתאים לשמיעת ביקורת?
ג. האם אתה מוכן להקשיב לתגובת בן השיח לביקורתך?
3. אם בן השיח שלך הופך את העניין לריב, הפסק מיד את הביקורת.

מקורות

- בוסקאליה, ל'. *לחיות ולאהוב*. תרגמה מאנגלית: אביבה אגמון, זמורה ביתן.
- זהר, ת' (2004). סטודנטים להוראה בתהליכי רפלקציה – מודל אינטגרטיבי ואינטראקטיבי. בתוך: ש' גורי-רוזנבליט (עורכת), *מורים בעולם של שינויים: תהליכים ואתגרים* (298-321). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- זילברשטיין, מ' (1998). הוראה רפלקטיבית – הבהרה קונצפטואלית לתכניות הכשרה והשתלמות מורים. בתוך: מ' זילברשטיין ומ' בן-פרץ (עורכים) *רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות מורה* (15-42). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- זילברשטיין, מ' ובן-פרץ, מ' (1998). מבוא, בתוך: מ' זילברשטיין ומ' בן-פרץ (עורכים), *רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות מורה* (5). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- נרדי, ר' ונרדי, ח' (2006). *להיות דולפין, התמודדות עם תוקפנות וחולשה בהורות, בזוגיות, בעבודה ובצבא*. הוצאת מודן.
- סמית, ק' (2006). תפקיד "שומר השער" במהלך הכשרת המורים. בתוך: פ' פרנקל וק' סמית (מרכזות), *איך להעריך מה?* (112). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- Bain, J. D., Ballantyne, R., Packer, J. & Mills, C. (1999). Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placements, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5(1), 51-73.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 5 (1), 43-51.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago, D.C. : Health.
- Eisner, E. W. (1993). Reshaping assessment in education: Some criteria in search of practice, *Curriculum Studies*, 25 (3), 219-233.
- Goodlad, J. I. (1990). The occupation of teaching in schools. In: J. I. Goodlad, R. Soder, K. Soder and K. Sirotnik (eds.) *The moral dimension of teaching*(3-31). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation, *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33-49.
- Hilliard, A. (1991). Do we have the will to educate all children? *Educational Leadership*, 49 (1), 31-36.
- Korthagen, F. A. J. (1993). The role of reflection in teachers' professional development. In: L. Kremer-Hayon, H. C. Vonk & R. Fessler (eds.), *Teachers' professional development: A multiple perspective approach* (133-145). Lisse & Zeitlinger.
- Korthagen, F. A. J. & Lagerwerf, B. (1996). Reframing the relationship between teacher thinking and teacher behaviour: levels In: *Learning about teaching, teachers and teaching*, 2/2(161-190).
- Louden, W. (1991). *Understanding teaching: Continuity and change in teachers' knowledge*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

- McCutcheon, G. (1995). *Developing the curriculum: Solo and group deliberation*. New York: Longman.
- Sarason, S. (1993). *The case for change: Rethinking the problem of educators*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schon, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schon, D. A. (1988). Coaching reflective teaching. In: P. P. Grimmett and G. L. Erickson (eds.) *Reflection in teacher education*, (19-30). New York and London: Teachers College.
- Shulman, L. S. (1988). The dangers of dichotomous thinking in education. In: P.P. Grimmett and G. L. Erickson (eds.), *Reflection in teacher education* (31-38). New York: Teachers College Press.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical, *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Vygotsky, L.S. (1978). Interaction between development and learning. In: L.M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & Souberman (eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zeichner, K. M. (1990). Changing direction in the practicum: Looking ahead to the 1990s, *Journal of Education for Teaching*, 16, 105-132.
- Zeichner, K.M. & Liston, D.P. (1987). Teaching student teachers to reflect, *Harvard Educational Review*, 57 (1), 23-48.
- Zohar, T. (2000). *The education of prospective teachers in the use of classroom based alternative assessment tasks*, Ph.D. dissertation, The University of Liverpool.
- Zohar, T. (2010). *The education of prospective teachers in the use of classroom based alternative assessment tasks*. Lap Lambert, Academic Publishing. .

"אוטוביוגרפיה בחמישה פרקים": סיכום שנה מנקודת מבט רפלקטיבית

טלי סנקביץ, אוניברסיטת בר-אילן

מטרת ההתנסות המוצעת להלן היא לסכם את שנת ההתמחות מנקודת מבט רפלקטיבית. התוצר אמור לשקף את ההצלחות, את הקשיים ואת ה"בורות" שעמם התמודדו, ושאוּלֵי עדיין מתמודדים, המתמחים. דרך ההתנסות, יוכל כל אחד מן המתמחים לסכם כיצד התמודד עם ה"בור" שלו ולבחון אם הבור נשאר כשהיה או נהיה לגומה, ואם היום הוא היה בוחר בדרך אחרת.

הפעילות

אמצעים: הקטע "אוטוביוגרפיה בחמישה פרקים".

מהלך הפעילות:

הצגת הנושא בפני המתמחים וחלוקת הקטע המקופל בצורת אקורדיון, כך שבכל פעם ניתן לפתוח רק "פרק" אחד.

כל מתמחה קורא בסבב פרק אחר. לאחר קריאת כל פרק, המנחה שואל את המתמחים מה הם חושבים יהיה ההמשך, וכך נחשפת כל האוטוביוגרפיה.

לאחר הקריאה המנחה מבקש מכל משתתף להוסיף פרק אחד (שיש) לאוטוביוגרפיה. המתמחים משתפים זה את זה בתוכן הפרק הנוסף ודנים בבחירתם ובתוכן הפרק.

כל מתמחה מתבקש לכתוב בעילום שם על פתק את ה"בור" שהיה לו במהלך שנת ההתמחות, וכיצד הוא התמודד/ מתמודד/ יתמודד עמו.

מעורבים את כל הפתקים, וכל משתתף בוחר פתק אקראי ואנונימי וקורא את הכתוב. המשתתפים דנים בכתוב. המנחה מפנה את תשומת לב המשתתפים לכך שמי שמוכן להיחשף כבעל הפתק לאחר קריאתו מוזמן לעשות כן. מי שנחשף יכול להרחיב ולהצביע על ה"בורות" שבהם הוא כבר אינו נופל או שלגביהם הוא מצא דרכי התמודדות יצירתיות.

ניתן גם לקשר לסיפור "גדר, כבשה ואיש עם בעיה" (בירן, תשס"ד)¹¹ המתאר גם הוא דרכים להתמודדות עם קושי.

ניתן לפתוח את הפעילות בתיאור של קושי, וכל משתתף יוזמן להציע דרך להתמודד עמו. בסופו של תהליך יתקבל מאגר של דרכי התמודדות, שניתן לשייכן לפרקים השונים בסיפור האוטוביוגרפי.

הערה: התנסיתי בפעילות זו בסדנת ההתמחות לקראת סוף השנה, והיא הייתה טובה מאוד. המתמחים שיתפו פעולה. הם היו יצירתיים מאוד בכתיבת הפרק הנוסף. כמו כן התקיים שיח מעניין ותורם, שהעלה הסתכלות על קשיים מנקודות מבט שונות, תוך העלאת דרכי התמודדות שונות ויצירתיות.

¹¹ הסיפור בצירוף פעילויות נמצא גם באתרים:

http://www.yeladim-edu.org.il/docs/stuff/lehitimoded_im_baaya2.pdf

http://www.mkm-haifa.co.il/schools/ofarim/ktiva/gader_kivsa/gader_kivsa.htm

אוטוביוגרפיה בחמישה פרקים קצרים

מאת פורשיה נלסון

מאנגלית: נמרוד קדם

פרק ראשון

אני הולך ברחוב.
יש בור גדול במדרכה.
אני נופל לתוכו.
אני אבוד.
אני חסר אונים.
זו לא אשמתי.
לוקח לי המון זמן לצאת מהבור.

פרק שני

אני הולך באותו רחוב.
יש בור גדול במדרכה.
אני מעמיד פנים שאינני רואה אותו.
אני שוב נופל לבור.
אינני יכול להאמין שאני שוב באותו מקום,
אך זוהי לא אשמתי.
עדיין לוקח לי המון זמן לצאת מהבור.

פרק שלישי

אני הולך באותו רחוב.
יש בור גדול במדרכה.
אני רואה אותו.
אני עדיין נופל לתוכו.
זהו כוחו של הרגל.
עיניי פקוחות.
אני יודע היכן אני נמצא.
זוהי אשמתי.
אני יוצא מהבור מיד.

¹² קישור לטקסט המקורי: <http://members.fortunecity.com/chezmoi/fathole.html>

קישור לטקסט בעברית: <http://www.rudy.org.il/Autobiography.cfm>

פרק רביעי

אני הולך באותו רחוב.

יש בור גדול במדרכה.

אני עוקף אותו.

פרק חמישי

אני הולך ברחוב אחר.

מקורות

בירן, יעל (תשס"ד). גדר, כבשה ואיש עם בעיה, תל-אביב : הוצאת סער.

לקראת הערכה מעצבת

תיקי זהר, סמינר הקיבוצים – המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות

1. מבוא

הערכת המתמחה, המתבצעת בשנת ההתמחות על ידי בעלי תפקידים בשדה, מסיטה את מרכז הכובד מן המוסד האקדמי המכשיר אל בית הספר ואל גן הילדים. על כן לתוצאות ההערכה בשדה ולאיוכותה יש השפעה מכרעת על מידת הצלחתו של המתמחה בשנת ההתמחות. מן הטעם הזה יש לעסוק מוקדם ככל האפשר במהלך סדנת ההתמחות בנושא ההערכה. יש להבטיח שהמתמחים מבינים את מטרות ההערכה, את מושגיה ואת משמעויותיה, ולוודא שתהליך ההערכה יתבסס על עדויות מתועדות ורשומות, כגון מועדי המפגשים עם החונך, מועדי הצפייה ושיחות המשוב הרצופות.

ההבחנה בין מטרות ההערכה לבין תפקידיה דומה להבחנה בין ה"מה" לבין ה"איך". מטרות ההערכה עונות על השאלה מהו ערכם, איכותם או שוויים של האובייקטים הנבדקים, ואילו תפקידי ההערכה מתמקדים בדרך או באופן שבו מטפלים או עושים שימוש במידע שפעולת ההערכה מספקת (זהר, 2005; לוי וזהר, 2004).

מטרת ההערכה אינה שונה ממטרותיהם של בעל מפעל המבקש להעריך את היקף המכירות של מוצריו, של יצרן מכוניות המתכנן לייצר דגם חדש של מכונית או של זוג המעוניין לרכוש משכנתא זולה מבנק כלשהו. בכל הדוגמאות הללו **תהליך איסוף הנתונים נועד לצורכי הפקת לקחים וקבלת החלטות**. כך גם בחינוך. מעריכים על מנת לקבל החלטות המתבססות על מידע תקף. איסוף נתונים הוא תנאי הכרחי לקבלת החלטות רציונליות. מקבלי ההחלטות בחינוך הם אלה שהמידע המופק מן ההערכה עשוי לשרת את צורכיהם.

בהקשר זה, ההבדל העיקרי בין מקבלי ההחלטות מתמקד בשאלה אילו צרכים המידע שהופק מן ההערכה משרת. בהכללה, ניתן להבחין בין מקבלי החלטות ברמת המאקרו, קרי, ברמה המערכתית, ובין מקבלי החלטות ברמת המיקרו, קרי ברמת הלומד והמורה או ברמת המתמחה והחונך. ברמת המאקרו מתקבלות לרוב החלטות לצרכים פורמליים (ציון "עבר" מקנה רישיון הוראה). ברמת המיקרו מתקבלות החלטות לצורכי עיצוב הלמידה וההוראה ושיפורן (הערכה מעצבת). הערכה מעצבת כרוכה במתן משוב שוטף.

המשוב הוא המידע שניתן ללומד כתגובה לפעולותיו ובהתאם להן. למשוב שלושה מאפיינים עיקריים: הוא מופיע אחרי הפעולה, הוא מועבר ללומד באופנים שונים, בדרך כלל בעל פה או בכתב, והוא מיועד להשפיע על התנהגותו (חטיבה, 2003).

גיפס וסטוברט (Gipps & Stobart, 2003) רואים במשוב מרכיב חשוב בתהליך הלמידה. לטענתם, המשוב גורם לנותן המשוב ולמקבלו להיות שותפים באחריות הן להערכה והן ללמידה. הם מבחינים בין משוב "מערך" (evaluative feedback) לבין משוב "תיאורי" (descriptive feedback). משוב מעריך הוא משוב ביקורתי, המתבסס על נורמות. משוב תיאורי מתמקד בנושא ספציפי וקשור בפעולה או בביצוע ספציפיים על מנת לשפרם. אין לקחת כמובן מאליו את העובדה שעצם מתן המשוב מוביל לשיפור. המשוב צריך להיות כזה המסייע למקבלו להבין מה עליו לשפר

וכיצד. על כן, כדי להפיק את המיטב מן המשוב, דרושה התערבות של הכוונה. אם המתמחה אינו יודע או אינו מבין כיצד לשפר את תפקודו, עליו לשאול שאלות הכוונה.

מקמילן (McMillan, 2001:120) מצביע על שישה מאפיינים של משוב יעיל: (1) התייחסות ויצירת קשר לסטנדרטים של ביצוע; (2) הצבעה על התקדמותו של התלמיד; (3) הצבעה על תיקונים ועל שיפורים ספציפיים על ידי מתן דוגמה או על ידי הפניה למקור ספציפי. אפשר גם להציע תרגול נוסף של מיומנות או תוכן ספציפיים; (4) משוב הניתן לעתים קרובות ובאופן מידי; (5) משוב מפורט ומתאר; (6) התמקדות ב"שגיאות מפתח" עקרוניות. לפי מקמילן, אין טעם, למשל, לתת משוב מפורט וספציפי, אלא יש להחליט מהי השגיאה או הטעות המשמעותית ביותר ("שגיאת מפתח") שיש להתייחס אליה. משוב יעיל צריך לענות למעריך על השאלה מה גרם ל"שגיאת המפתח", עליו להדריך כיצד להימנע בעתיד מן השגיאות שנעשו ומן השגיאות הדומות להן, ועליו לציין בפני המוערך מה הוא ביצע באופן ראוי.

במשוב השוטף יש לציין אפוא באופן ברור נקודות חיוביות ונקודות הטעונות שיפור. המשוב משקף את השיח המילולי המתקיים בין החונך לבין המתמחה על אודות טיב עבודתו של המתמחה. על כן יש להבטיח שהמתמחים מבינים את חשיבות התייחסותו של החונך לקטגוריה "נקודות לשיפור" בטופס ההערכה המעצבת ולהקפיד על שמירת יחס רציני של החונך כלפיהם.

סוגיה נוספת שחשיבותה רבה בשנת ההתמחות היא ההבחנה בין הערכה מעצבת לבין הערכה מסכמת. אין להסתפק בהצהרה שהערכה מעצבת מתקיימת במחצית הראשונה של שנת ההתמחות, ואילו ההערכה המסכמת מתקיימת בסופה. המתמחים חייבים להבין את המשמעויות ואת התפקידים של כל אחד מסוגי ההערכה.

את ההבחנה בין הערכה מעצבת (formative assessment) ובין הערכה מסכמת (summative assessment) קבע לראשונה סקריון (Scriven, 1967). במונח "מעצבת" הכוונה היא שמטרתה העיקרית של ההערכה היא לאתר צרכים לימודיים ספציפיים כדי לשפרם. לעומת זאת, הערכה מסכמת משרתת צרכים כמו מתן הערכה כללית על הישגים בזמן מסוים (סוף סמסטר או סוף שנת הלימודים), מתן ציון בתעודה או מתן דין וחשבון לגורמים אחרים (accountability) (בירנבוים, 1997). עם זאת, אין לקשור את אלמנט הזמן כתכונה המבחינה בין הערכה מעצבת לבין הערכה מסכמת, משום שכל אחת מהן יכולה להתבצע בכל נקודת זמן וגם בו-זמנית. סדלר (Sadler, 1989) מדגיש נקודה זו וטוען כי המפתח להבחנה בין הערכה מעצבת ובין הערכה מסכמת אינו העתוי או התזמון, אלא המטרה ומידת ההשפעה של ההערכה. הערכה יכולה להיות מסכמת גם כשהיא מתבצעת במהלך הלמידה של יחידת תוכן כלשהי או במהלך כל תקופת למידה מסוימת. רק כאשר המשוב מדריך ומכוון את הלומד לזהות ולהבין את נקודות החוזק והחולשה של ביצועיו, תיחשב ההערכה למעצבת.

גיפס וסטוברט (Gipps & Stobart, 2003) משתייכים לאלה הרואים במשוב את הרכיב העיקרי בהערכה מעצבת. בעניין זה הם כותבים:

It is a key aspect of assessment for learning and of formative assessment in particular. Formative assessment is the process of appraising, judging,

or evaluating students' work or performance, and using this to shape and improve their competence. (557-558)

לסיכום, המטרה המרכזית של ההערכה המעצבת היא **לשפר** את תפקודו של המתמחה ואת הישגיו, ולתת משוב מהימן על איכות עבודתו.

הערכה זו היא מילולית ומאפשרת לבטא בפירוט את יכולותיו של המתמחה. מטרתה היא לטפח את כישוריו המקצועיים, תוך ציון תחומי התפקוד הטעונים שיפור והגדרה מעשית של הפעולות שעליו לנקוט כדי לשפר את עבודתו.

הערכה מעצבת שבוצעה כהלכה תשמש בסיס בונה להתפתחותו המקצועית של המתמחה במהלך השנה. הערכה זו היא אחד המסמכים המצורפים להערכה המסכמת, והיא גם תצורף כמסמך חובה בוועדת ערר במקרה שתידרש להתכנס.

התהליך המוצע להלן כולל שני שלבים: שלב עיוני ושלב התנסות. שלב ההתנסות בנוי מחמש פעילויות שונות.

2. תיאור התהליך

שלב א: מידע והבהרת מושגים

1. מידע על מועדי ההערכה ועל סוגיה:

- משוב שוטף המתקיים במהלך השנה באמצעות שיחות עם החונכים.
- הערכה מעצבת במהלך חודש ינואר של שנת ההתמחות באמצעות טופס נתון.
- הערכה מסכמת בסוף שנת ההתמחות באמצעות ערכת הערכה נתונה.

2. במליאה: הרצאה על המושגים הבסיסיים, כמו משוב, הערכה מעצבת והערכה מסכמת, ודיון במטרות ובתפקידים של כל אחד מהם.

המושגים "משוב" "הערכה מעצבת" ו"הערכה מסכמת" אמנם מוכרים למתמחים, אולם זוהי הזדמנות טובה לבסס את הכרתם ולעמוד על מטרותיהם, על תפקידיהם ועל ההבדלים ביניהם. הבנה של המושגים ושל התהליכים עשויה לסייע למתמחה לנתב את הדיאלוג שלו עם החונך לכיוון פורה ויעיל, ובכך להשפיע גם על הערכת המתמחים את תלמידיהם. מומלץ לדון במושגים ולהסתמך על הידע הקודם של המתמחים.

שאלות לדיון יכולות להיות:

- על סמך ידיעותיכם עד כה ועל סמך עמדותיכם כלפי ההערכה, לשם מה נחוצה הערכה ואת מי היא משרתת?
- האם מטרת ההערכה בתחום החינוך שונה באופן מהותי מהערכה בתחומים אחרים?
- הדגימו הערכות שונות שביצעתם לא בתחום החינוך. לשם מה זה נעשה?

3. סיכום : מה בין הערכה מעצבת לבין הערכה מסכמת?

הערכה מסכמת	הערכה מעצבת
שופטת את רמת ההצלחה של שנת ההתמחות.	מספקת משוב במהלך שנת ההתמחות.
מספקת נתונים על רמת ההתפתחות המקצועית של המתמחה.	מספקת נתונים על מהלך ההתפתחות המקצועית של המתמחה.
מיועדת לסכם את תפקוד המתמחה ולהציג את רמת ביצועיו.	מיועדת לשפר את תפקוד המתמחה ולהעלות את רמת ביצועיו.
מספרית ומילולית ומכילה גם ציונים.	מילולית ולרוב אינה מכילה ציונים.
מהווה סיכום של המידע שנאסף על המתמחה לאורך השנה. מיועדת לצורכי מיון .	משקפת תהליך של איסוף מידע על המתמחה באופן תדיר ומתמשך.
מוכרת למתמחה כתוצאה מתהליך ההתמחות.	משמשת להכנה ולהכוונה לקראת ההערכה המסכמת.

4. שאלות לדיון

- מה דעתכם על הטענה שהחונך או המורה אינם יכולים לבצע גם הערכה מעצבת וגם הערכה מסכמת במהלך עבודתם השוטפת, שכן הן אינן מתיישבות זו עם זו?
- אילו תכונות ומאפיינים נדרשים ממעריך טוב?
- מה הקשר בין למידה, הוראה והערכה?

שלב ב: התנסות בהערכה עצמית מעצבת

האחריות על מתן ההערכה המעצבת מוטלת אמנם באופן רשמי על החונך, אולם הכנה טובה של המתמחה לקראתה עשויה לסייע לו להתמקד בנקודות החוזק שלו ולהדגישן, וגם להצביע באופן מושכל ובוגר על הטעון שיפור. הכנה כזו תאפשר לו עקוב אחר נקודות אלו לקראת ההערכה המסכמת.

1. במליאה – הכרת טופס ההערכה : יש לצייד את המתמחים בעותק של טופס ההערכה ולקיים דיון על משמעות של כל אחד מתחומי ההערכה בגן או בבית הספר. מומלץ להדגים בכל תחום או קטגוריה היגד אחד המנוסח במונחים של ביצוע. פירוט במונחים של ביצוע משמעו ניסוח היגד המסביר את ההתנהגות המצופה מן המתמחה. על ההיגד לתאר התנהגות הניתנת לבדיקה ולהערכה מדויקת ומפורטת באמצעות צפייה או אמצעי אחר. עליו להיות מובן למתמחה ולהנחות אותו מה עליו לעשות על מנת לשפר את ביצועיו. ניסוח זה במונחי ביצוע ממלא תפקיד של מחוון בהערכת המתמחה את עצמו.

2. עבודה בקבוצות – פירוט תחומי ההערכה : פירוט מעשי של התחום להערכה. כל קבוצה תהיה אחראית על פירוט של שניים-שלושה תחומים. אם ניתן, רצוי שכל תחום ינותח על ידי שתי קבוצות לפחות, על מנת שייווצר בסיס להשוואה. מומלץ לבצע חלק זה בשני מפגשים. ההנחיה המוצעת היא :

הביאו שלוש דוגמאות לפחות (רצוי יותר) לתחום שעליכם לנתח. מכל תשובותיכם נבנה טקסונומיה מפורטת לתחום זה.

להלן טבלה שתסייע לכם במילוי המטלה :

בגן

התחום : היחס לילד ולקבוצה
פירוט התחום
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.

בבית הספר

התחום : יכולת הוראה	
קטגוריות	פירוט לדוגמה
שליטה בתחום הדעת	1.
	2.
תכנון לימודים	1.
	2.
ארגון זמן	1.
	2.
שיטות הוראה	1.
	2.
תהליכי למידה והערכה	1.
	2.

3. עבודה במליאה – שיתוף סמלי בתוצרים

תחילה יש לאפשר לכל קבוצה להציג שניים-שלושה היגדים מתוצריה. לאחר מכן מומלץ שמנחה הסדנה יאסוף את התוצרים מכל הקבוצות ויעבד אותם לתוצר טקסונומי אחד. להמלצה זו שני טעמים : האחד, לא להלאות את המתמחים ברישום ההיגדים שגוזל זמן רב. האחר, הדבר מאפשר למנחה הסדנה "ללטש" את ההיגדים ואף להוסיף עליהם היגדים שלא באו לידי ביטוי בתוצרי המתמחים.

הערה: בהמשך המסמך מפורטים בשתי טבלאות תחומי ההערכה בגן ובבית הספר. הפירוט נועד לסייע למנחים להנחות את המתמחים בפירוט התחומים וכן להשלים את רשימת ההיגדים שנתקבלה בפעילות. פירוט זה יסייע למנחה לבנות את דף ההערכה לקראת הפעילות הבאה.

4. עבודה יחידנית – הערכה עצמית מעצבת

יש לצייד כל מתמחה בטופס הערכה מקורי וברשימת ההיגדים השלמה. מטרת המטלה היא שהמתמחה יבצע הערכה עצמית מעצבת בכל אחד מתחומי ההערכה. המתמחה יצטייד בהערכה זו לקראת שיחת ההערכה עם החונך. כדאי להמליץ בפני הסטודנטים להוסיף דוגמאות, שישמשו עדויות להערכותיהם.

5. עבודה יחידנית ובמליאה – הפקת לקחים וקבלת החלטות בעקבות ההערכה של החונך

על מנת לתת משמעות לתהליך ההערכה ולתוכן ההערכה, ולפני ש"גונזים" את טופס ההערכה המעצבת, כל מתמחה מתבקש לסכם את נקודות החוזק ואת נקודות החולשה שלו, ולנסח חמש החלטות לפחות שעליו לקבל בעקבות ההערכה. אין חובה להציג חלק זה בפני מנחה הסדנה או בפני הקבוצה. מובן שכל מתמחה משתף לפי רצונו ועל פי בחירתו. מטרת הפעילות היא לאתר צרכים משותפים לרוב משתתפי הסדנה, שניתן לשפרם במסגרת סדנת ההתמחות. ברמה האישית, ניתן להמליץ למתמחים לעקוב אחר הנקודות הטעונות שיפור שצוינו בטופס ההערכה ולאסוף עדויות המעידות על שיפור לקראת ההערכה המסכמת.

3. תחומי ההערכה המעצבת ופירוטם¹³

תחומי ההערכה משקפים את היכולות הנדרשות מן המתמחה כעובד הוראה חדש בזיקה למסלול ולהתמחות שאליהם הוכשר ושהם השתלב במערכת החינוך.

א. להלן תחומי ההערכה המעצבת בגן הילדים, עם דוגמאות של היגדים או של מחווניים המפרטים את התחום המוערך.

א. היחס לילד ולקבוצה
המתמחה מגלה יחס חם ואמפתי לילדים ויוצר אווירה רגועה ונעימה בגן . המתמחה מסוגל לזהות את הצרכים הקוגניטיביים, הרגשיים והחברתיים של הילדים, ולהיענות להם. המתמחה מסוגל לגלות גמישות ולהתאים את עצמו לצורכי הילדים. המתמחה מגלה ומעודד פתיחות, קבלה, עזרה ושיתוף פעולה.

¹³ בסיוע המסמך הפנימי "תיק לחונך" שליקטה, כתבה וערכה הודיה הופמן בפברואר 2005 עבור אגף ההתמחות. תודה מיוחדת להודיה.

ב. תכנון תכנית עבודה תוך הנמקה והערכה
המתמחה מסוגל לתכנן יחידות הוראה רציפות המבוססות על ידע דיסציפלינרי. מגלה שיקול דעת פדגוגי ודידקטי בזיקה למטרות ההוראה. המתמחה בעל יכולת שליטה בלשון, כמו כושר ניסוח, בהירות לשונית, דיבור בשפה עשירה ותקינה. המתמחה מפעיל שיקול דעת בתכנון ובבחירה של דרכי ההוראה, של תהליכי הלמידה ושל ארגון הזמן בהתאם לשלבי ההתפתחות של הילדים ובהתחשב בשונות שבין הלומדים. המתמחה בעל יכולת לארגן ולעצב סביבה פיזית אסתטית, נעימה, בטוחה ומוגנת. המתמחה בעל יכולת לגלות כישורי ניהול, כגון תיאום ותקצוב הפעילויות התרבותיות והחברתיות בגן הילדים. המתמחה בעל יכולת לזהות מאפיינים קוגניטיביים, רגשיים, מוטוריים וחברתיים בקרב הילדים בגן. המתמחה בעל יכולת להפעיל מגוון של שיטות הערכה. המתמחה בעל יכולת לדווח להורי הילדים דיווח שיטתי ומנומק על תפקודיהם של הילדים.
ג. אישיות חינוכית, אכפתיות ומעורבות בעשייה החינוכית
המתמחה משמש דוגמה אישית בהתנהגותו, בהופעתו ובעשייה החינוכית שלו. המתמחה מגלה אכפתיות, מעורבות ויוזמה בעשייה חינוכית. המתמחה יוצר קשר פתוח, פורמלי ובלתי פורמלי, עם הילדים ועם הוריהם בהתאם לנסיבות.
ד. שימוש במקורות מידע
המתמחה משתמש במקורות מידע מגוונים, כגון: אמצעים דידיקטיים, כלים טכנולוגיים וספרות מקצועית. המתמחה נעזר במידע המועבר בהשתלמויות, בהדרכה ובמפגשים עם הפיקוח.
ה. איתור בעיות והתמודדות עמן
המתמחה מסוגל לאתר קשיים ולהתמודד עמם בצורה יעילה.
ו. שיתוף פעולה עם הצוות החינוכי בגן ומחוצה לו
המתמחה מסוגל להוביל את הצוות החינוכי בגן ולשתף פעולה עם כל חברי הצוות בכלל ועם הסייעת בפרט. המתמחה משתף פעולה עם הממונים המקצועיים ועם הגופים ברשות המקומית ובוועד ההורים. המתמחה מסתייע בגורמים במערך התמיכה המקצועית, כגון: פסיכולוג, יועץ, לשכת הרווחה ועוד.
ז. קבלת ביקורת מקצועית
המתמחה מגלה נכונות לקבל משוב וביקורת מקצועית. המתמחה מתמודד עם קשיים ומגלה נכונות לקבל הכוונה מקצועית.
ח. התפתחות מקצועית במהלך שנת ההתמחות
המתמחה מגלה הניעה (מוטיבציה) להתפתחות מקצועית-אישית. המתמחה מיישם את הידע ואת הניסיון המצטברים במהלך שנת ההתמחות, תוך למידה משגיאות. ניתן להבחין ולהצביע על שינויים לטובה בעבודת המתמחה בזיקה לסעיפים שפורטו לעיל.

ב. להלן תחומי ההערכה המעצבת בבית הספר, עם דוגמאות של היגדים או של מחוונים המפרטים את התחום המוערך.

א. יכולת הוראה
שליטה בתחום הדעת: המתמחה מכיר את מבנה הדעת של המקצוע, את מהות המקצוע – מושגי יסוד, עקרונות וכדומה, וכן את מהות הוראת המקצוע – שיטות הוראה. תכנון לימודים: המתמחה מסוגל לתכנן יחידות הוראה רציפות המבוססות על ידע דיסציפלינרי, ומגלה שיקול דעת פדגוגי ודידקטי בזיקה למטרות ההוראה. ארגון הזמן: המתמחה מסוגל לארגן ביעילות את הזמן בהתחשב בצורכי הילדים.

שיטות הוראה: המתמחה מפעיל מגוון של שיטות הוראה, המותאמות לצורכי הילדים ולמקצוע. תהליכי למידה והערכה: המתמחה שולט בתהליכי הלמידה ומסוגל לזמן לתלמידיו התנסויות התואמות את התפתחותם הקוגניטיבית, הרגשית והחברתית, תוך התחשבות בשונות ביניהם. המתמחה מסוגל להפעיל מגוון של דרכי הערכה המותאמות לשיטות ההוראה. המתמחה מקיים מעקב רצוף אחר הישגי הלומדים ומתעד.
ב. ניהול כיתה המתמחה אחראי על בניית אקלים כיתתי חיובי וסביבה חברתית תומכת, המאפשרים יחסי גומלין ושתוף פעולה. המתמחה מעודד מעורבות פעילה של הלומדים בתהליכי הלימוד, כיחידים וכקבוצה. המתמחה מאתגר את התלמידים ומעודדם להצלחה בלימודים. המתמחה מגלה גמישות לצורכיהם השונים של הלומדים. המתמחה מגלה מודעות לאסתטיקה של המרחב הלימודי, ומעצב סביבה לימודית המותאמת לשיטות ההוראה ולתפיסה החינוכית המנחה אותו.
ג. מילוי תפקידי חינוך המתמחה מגלה יכולת להפעיל מסגרות חברתיות, כמו אספת הורים, ועד כיתה ועוד. המתמחה מעודד ומנחה תלמידים בהפעלות כגון עיתון כיתה ותקנון כיתה. המתמחה מסוגל להפעיל את שעת החברה כמוקד של פעילות חינוכית וכאמצעי יעיל להתמודד עם מכלול נושאים בעלי אופי אישי, חברתי, תרבותי או פוליטי. המתמחה מפעיל ומשתתף בפעילויות מחוץ לכיתה ומחוץ לבית הספר, כמו טיולים, חגיגות ועוד. המתמחה מסוגל ליזום פעילויות מחוץ לכיתה, כגון מסיבות שכבה או ימי עיון, ופעילויות מחוץ לבית ספר, כגון טיולים וסיורים לימודיים. המתמחה מקיים קשר רציף וחיובי עם הורים. המתמחה מפתח ומקיים ערוצי תקשורת פתוחים ובלתי-פורמליים עם הורי התלמידים בכיתה, גם מעבר לחובת הדיווח הפורמלית המוטלת עליו כמורה מקצועי וכמחנך במסגרת יום הורים.
ד. השתלבות ומעורבות קיום נוהלי בית הספר: המתמחה כפוף לנוהלי העבודה של בית הספר ומקיים אותם. הכוונה היא לנהלים כגון: עמידה בלוחות זמנים, מילוי תורנויות, השתתפות סדירה בישיבות צוות המורים והשתתפות בהשתלמויות בית הספר. יוזמה: המתמחה מגלה יוזמה ונכונות להיענות לאתגרים מעבר לחובות התפקיד ולנוהלי העבודה הקבועים המוטלים עליו. תפקוד יעיל בתוך מערכת בית הספר: המתמחה מסוגל לפתח יחסי עבודה וערוצים של תקשורת בין-אישית עם ממלאי תפקידים בבית הספר, כמו היועצת החינוכית, העובדת הסוציאלית, מרכזי שכבה, מרכזי מקצוע ומנהל בית הספר, במטרה לנצל היטב את משאבי בית הספר לקידום של התלמידים. המתמחה מרבה לקחת חלק פעיל בעבודת צוות בהרכבים קבועים, כגון סגל מחנכים של שכבת הגיל או צוות של מורי מקצוע. מעורבות: המתמחה מגלה מעורבות פעילה ויצירתית בהקשר החברתי ובסביבה של עבודתו. המתמחה מגלה יחס קולגיאלי וסולידריות לעמיתיו המורים.
ה. אחריות מקצועית המתמחה מגלה אחריות להתפתחות המקצועית שלו. הוא מסוגל להתמודד עם בעיות ולהגיע לפתרון בדרך של לימוד עצמי. המתמחה שואף להשתלם בתחומים מקצועיים שונים דרך קריאה עצמית בספרות מקצועית ולקחת חלק בצוותי השתלמות בבית הספר ומחוצה לו. המתמחה מסוגל לפעול בכל המישורים של עבודתו הן כמורה והן כמחנך כיתה כדי למצות את האוטונומיה שלו כמורה במסגרת נוהלי בית הספר. המתמחה פועל כדי לקדם את ענייניהם של תלמידיו וכדי לדאוג לרווחתם. המתמחה מגלה אחריות כלפי התלמידים וההורים ומסוגל לתת להם הערכה מנומקת ומקצועית. המתמחה ער לקוד ההתנהגות, האתי והאישי, הרצוי.
ו. צמיחה והתפתחות מקצועית

המתמחה מיישם את הידע ואת הניסיון שצבר במהלך שנת ההתמחות.
המתמחה מגלה רצון להתפתח אישית ומקצועית.

הערה: חשוב שגם החונכים יכירו את התבחינים המפורטים בטופסי ההערכה ואת אלה שפורטו בסדנה. זאת כדי שיוכלו לתאר על פיהם את עבודתם עם המתמחה. תבחינים אלה יכולים לשמש ככלי לצפייה בשיעורי המתמחה, כאמצעי להכוונת שיחות המשוב וכמחוונים לכתיבת ההערכה המעצבת. הכרת התבחינים תסייע ליצירת שיח ולבניית שפה משותפת בין המתמחה לבין החונך. המתמחה יוכל לבחון את עצמו, את הידע שלו, את נקודות החוזק ואת נקודות התורפה והקושי שלו, והחונך יוכל להעריכו על בסיס אותם הקריטריונים.

להלן שתי דוגמאות של הערכה מעצבת של מתמחים בגן ובבית הספר, המשמשים דוגמה לתוצר של התהליך שתואר לעיל.

דוגמה להערכה מעצבת בגן

1. היחס לילד ולקבוצה

מגלה יחס חם ואמפתי כלפי הילדים ויוצרת אווירה רגועה ונעימה בגן. מאפשרת לילדים לממש את יכולותיהם. קשובה לצרכים הרגשיים והחברתיים שלהם ומשתדלת להיענות להם. לדוגמה, אני מקפידה לשוחח במהלך היום שיחה קצרה עם כל ילד, מתעניינת בשלומו או מחמיאה לו על התנהגות חברית. מגלה גמישות על ידי התאמת אופי הפעילות לצורכיהם. לדוגמה, כל מפגש בוקר אני פותחת במשחק כלשהו כדי להנעים את הכניסה לגן. מדי פעם אני בוחרת בילד אחר כדי להוביל במשחק התנועות במטרה להעצים ולבסס את תחושת היכולת שלו, במיוחד של ילדים שזקוקים לכך רגשית כי הם נגררים ופחות נשמעים בגן. הסביבה החינוכית בגן מאפשרת יכולת בחירה חופשית, עצמאות ובמקביל מעודדת שותפות, חברות ועזרה. לדוגמה, הנהגתי משחק שנקרא "פיצת המעשים הטובים" שתפקידו לעודד חברות, שיתוף ועזרה הדדית.

נקודות לשיפור – קשה לי לשמור על איזון במתן תשומת לב שווה לילדים, ואני מוצאת את עצמי מפלה לטובה את הילדים החלשים בקבוצה לעתים על חשבון החזקים. ערך השוויון לא מגובש אצלי.

2. תכנון תכנית העבודה

בניתי תכנית עבודה כללית לכל ילדי הגן בהתאם לתכנית של גני הילדים, אך שיניתי והתאמתי אותה לאופיים ולצורכיהם המיוחדים של הילדים בגן. למרות זאת, אני מעדכנת את התכנון פעם בשבועיים לתכנית עבודה, וזה כולל סדר יום, פעילויות ומפגשים. אני כותבת לי בפרוטרוט מה אני הולכת לעשות בכל מפגש, כמה זמן הוא ייקח, ומה המטרות שלי. התכנון כולל תוכן המתבסס על מושגים דיסציפלינריים. לדוגמה, תוכני החגים כוללים מושגים מרכזיים שמסולבים במשחק ובסיפור, ותוך כדי סיפור אני מסבירה את המושגים. במקביל כתבתי גם תכניות תל"א לילדים. המטרות מייצגות את דעות הצוות וההורים יחד.

ארגון סביבה חינוכית נעימה (שאינה מציפה) שבה הילד לוקח חלק מצד אחד, ומן הצד השני סביבה שיוצרת גירוי ועניין אצל הילדים ומזמנת למידה. לדוגמה, הילדים בוחרים אם לתלות את ציוריהם ואיפה, ושותפים גם בבניית לוח התוכן.

נקודות לשיפור – לעתים מתנסחת באופן מסורבל המקשה על הילדים להבין אותי. לדוגמה, השתמשתי במושג המופשט "עתיד", וזה בלבב את הילדים והעלה הרבה שאלות מצדם. כישורי הניהול שלי טעונים שיפור. כבר קרה לי שיצרתי סתירות בתיאום בין הפעילויות. אני גם מתקשה לתקצב את האירועים המיוחדים בגן. כבר יצא לי להוציא מכיסי כסף.

3. אישיות חינוכית

מהווה דוגמה אישית בהתנהגות ובעשייה החינוכית כלפי הצוות, ההורים וגם כלפי הילדים. כל נושא שאני מלמדת בגן אני משתדלת לשמש דוגמה ולהראות שגם אני עושה. לדוגמה, אם אני מלמדת שצריך לפנות את הצלחת בסוף הארוחה, גם אני אפנה את הצלחת ואראה לכולם שאני עושה זאת. מגלה אכפתיות, מעורבות ויוזמה בעשייה חינוכית, מקבלת משוב, קשובה לצרכים של הצוות ושל הילדים במקביל למטרות החינוכיות שהוצבו. משקיעה בקשרים עם ההורים, הילדים והצוות, ומשוחחת אתם על בסיס קבוע. חשוב לי לבנות אמון וביטחון.

נקודות לשיפור – למרות רצוני לשמש דוגמה, לא תמיד אני מצליחה. לעתים, מפאת חוסר הזמן, אני נאלצת לאכול תוך כדי עבודה, ולכן אני אוכלת בעמידה. זאת למרות שאני מבקשת מהילדים לאכול בישיבה. עליי להשתדל לנסות ולמצוא זמן, למרות הקשיים, לאכול בישיבה.

4. איתור בעיות והתמודדות איתן

איתור הצרכים של כל ילד וילד ותוך כך איתור הקשיים. התמודדות עם קשיים תוך שיתוף מתמיד של הצוות הפדגוגי-רפואי ושילוב ההורים בהתמודדות עם הקשיים. לדוגמה, יש מספר ילדים בגן שזקוקים לגרייה חושית לאורך כל היום. אחד הילדים בגן מתנדנד על הכיסא לאורך המפגש, לאחר שיחה עם מרפא בעיסוק הוחלט לאפשר לו תזוזה זו. מתברר שהוא מצליח להישאר קשוב על התנועה. דוגמה נוספת, לימוד ילד עם סף רגישות נמוך ביותר לכלוך טכניקת הרגעות על ידי נשימות, וכיום סף הרגישות עלה לרמה של תפקוד נורמלי. דוגמה אחרת, אימא של אחת הילדות אושפזה בבית החולים. הילדה התקשתה להיפרד מאביה ולא הפסיקה לבכות כל היום. הצוות ואני ניסינו לשכנע אותה בכל דרך אפשרית אך ללא הועיל, עד שהצעתי לה לצייר לאימא לב עם ברכה כדי לשמח אותה. היא כל כך שמחה וחייכה באושר. הילדה ציירה ואני כתבתי ברכה. למחרת היא הגיעה בבוקר בריצה וסיפרה לי שאימא שלה ממש שמחה והיום היא תכין לה עוד ציור.

נקודות לשיפור – חוסר ידע באיתור בעיות רגשיות, בעיקר.

5. שימוש במקורות מידע

שימוש במקורות מידע מגוונים, כגון: אמצעים דידיקטיים, כלים טכנולוגיים וספרות מקצועית. קבלת סיוע והדרכה על ידי מדריכת גנות ויישום תוכני המפגשים בגן. שימוש במידע המועבר בהשתלמויות, בהדרכה ובמפגשים עם הפיקוח. לדוגמה, במפגשי הפיקוח יש שיח מאוד מעניין על כבוד הילד והזכות לייצוג עצמי, בעקבות כך בגן נעשית עבודה סביב התחושה "קשה לי" והבחירות של הילדים.

נקודות לשיפור – מתקשה לקבל חידושים בתכנים.

6. שיתוף פעולה עם הצוות

אני עורכת ישיבות צוות על בסיס חודשי קבוע שבהן שותפים כל חברי הצוות (כולל סייעות). אני משתפת בהחלטות, בקשיים ובהצלחות. נותנת ומקבלת משוב מן הצוות. אחת למספר שבועות משתפת את צוות הסייעות בהעברת התכנים בגן, לדוגמה, פעמיים בשבוע הגן מתחלק לארבע קבוצות, כל סייעת מובילה פעילות דידיקטית בת חצי שעה, שלאחריה מתבצע משוב ותכנון הפעילות הבאה. שותפות עם סייעת הגן במגוון תחומים (תרבות בגן, מטרות, תכניות לעתיד ועוד).

נקודות לשיפור – לתת אמון אמתי ומלא בצוות כולל מתן מרחב עבודה. אני עושה זאת, כפי שכתבתי לעיל, אבל אני מוצאת עצמי עוקבת אחריהן כל הזמן. כנראה אני לא באמת "משחררת". אני טיפוס חשדן.

7. קבלת ביקורת מקצועית

מגלה נכונות לקבל משוב וביקורת מקצועית, ולהתמודד עם קשיים תוך קבלת הכוונה מקצועית. לדוגמה, במהלך השנה גילתי שאין לי מספיק כלים להתמודד עם בעיות ההתנהגות של הילדים בגן, וביקשתי סיוע מהפיקוח. כעת אני מקבלת הדרכה קבועה פעם בשבועיים בנושא זה. במסגרת זו נערך משוב על פי תצפיות ושיחות.

נקודות לשיפור: אני אמנם מגלה נכונות לקבל משוב, אבל עדיין זה מלחיץ אותי מאוד. אני משתפת את צוות הגן, אבל נמנעת מלחשוף את עצמי לביקורת.

8. התפתחות מקצועית במהלך השנה

מגלה רצון ללמוד הן מהצלחות אך הן מקשיים ומכישלונות. מיישמת את הידע והניסיון המצטברים, תוך למידה משגיאות, לדוגמה, בתחילת השנה לא היו חוקים מוגדרים בגן, לצוות הבוגר היה ברור מהם הכללים, אך לילדים לא. כעת ישנה מעין אמנה שנבנתה יחד, וילדים יותר קל ליישם אותה בשל השתתפות בכתביב הכללים ובבהירות שהוסברו.

נקודות לשיפור – תמיד יש מה ללמוד וחשוב להסתכל תמיד על חצי הכוס המלאה. ללמוד מהילדים. אני מאמינה ביכולותיי ובהתפתחותי כגננת בעתיד.

דוגמה להערכה מעצבת בבית הספר

שובצתי השנה כמורת שילוב והוראה מתקנת בשני בתי ספר, האחד חטיבת ביניים והשני יסודי. בהערכה אתייחס לפרמטרים הרלוונטיים לתפקיד, בשילוב דוגמאות משני בתי הספר.

יכולות הוראה

שליטה בתחום הדעת: כמורה צעירה במערכת, אני בתהליך למידה תמידי של תחום הדעת, שהוא הקניית אסטרטגיות למידה והוראה מתקנת. אני משתמשת בידע התאורטי שרכשתי בלימודים, ובניסיון המעשי, שנבנה מיום ליום בעזרת תכנים מתכנית הלימודים. אבל זה לא מספיק. יש לי הרבה מה להשלים.

האסטרטגיות הן בתחום הפקת מידע מטקסט, איתור והוצאת רעיונות מרכזיים, כתיבת סיכום, תשובה מלאה וכדומה. למשל, בחטיבה אני מלמדת ילדים מכיתות ח' היסטוריה. אנו לוקחים טקסט ומעבדים אותו בעזרת האסטרטגיות שאני מקנה להם (מי שמעבד לא מאבד, תהליך הקריאה – טרום, במהלך ולאחריה – זיהוי רמזים חוץ טקסטואליים, איתור פסקאות, שימוש במרקור וכדומה).

כמו כן להערכתי הלשון שלי ברורה ובהירה ואני בודקת הבנה על ידי שאילת שאלות תוכן והבנה תוך כדי הסבר. אם אני טועה בלשוני, אני מתקנת בקול ולא מסתירה.

תכנון הלימודים: כיוון שאני מורת שילוב אני פחות מתכננת יחידות לימוד אלא כפופה לתכנית השפה, ולשם כך אני בקשר מתמיד עם המורות הרלוונטיות. אני עובדת יותר על תכניות פרטניות. קשה לומר שאני שולטת בתכנון לימודים. גם לא התנסיתי בתכנון רחב.

עיצוב סביבה לימודית: בחדר העבודה שלי (אני "מתארחת" בחדר קבוצת דוברי האנגלית) תליתי "לוח שלנו" – של השילוב – ובו מערכת השעות השבועית שלנו וכרטיסיות עם תכנים רלוונטיים, כגון: ארגון כתיבה על דף, תהליך הקריאה וכדומה. שולחנות שסודרו בתחילת השנה כקבוצה הופרדו כדי להפחית הסחות דעת ולהגביר את הריכוז. מהלך זה נבע מ"ידע של הלומדים ותהליכי הלמידה" מתוך הכרת השונות בין הילדים, קליטה, וקצב עבודה. החלטתי להפריד את השולחנות, ולאפשר למידה יותר עצמאית לכל אחד מהם, כך שלעתים הילדים בחדר עוסקים בו-זמנית במשימות שונות, ואני יכולה להתפנות למי שצריך מבלי להפריע לאחרים.

נקודות לשיפור: אני לא מפעילה דרכי הערכה מגוונות. אני גם לא שולטת בדרכי הערכה מלבד השיטות הרגילות. דרכי ההערכה לא בהכרח מותאמות לשיטות ההוראה. עליי להכיר ולשלוט בדרכי

הערכה. עליי להשתפר במעקב אחר הישגי הילדים. הגברת השימוש בהכתבות, במבדקים ובשאלונים על מנת לבחון את ההישגים, ולשמור על עלייה רציפה בהתקדמותם. התוצאות יכולות לשמש עבורי כאינדיקציה להתאמת שיטות ההוראה לילד. מבחינת ארגון הזמן, אני צריכה לעבוד יותר בצמידות לשעון כדי להספיק לסיים נושא, ולאפשר בסוף השיעור זמן "צ'ופר" למשחק וכדומה. ההספק תמיד מאוד דינמי כיוון שאני מאמינה ורוצה ליישם את השילוב כמסגרת יותר "מאפשרת", כך שגם אם לא סיימנו את הכול, כולם הבינו והרגישו נוח במקום בטוח ולא מלחיץ. זה עובד טוב יותר ביסודי לעומת החטיבה.

ניהול כיתה: אני מנהלת כיתה אלא קבוצת לימוד קטנה, ולכן אתייחס באופן כללי. אני עובדת עם ילדים עם לקויות למידה וקשיי קשב וריכוז, כך שנקודת הפתיחה היא שונה מכיתה רגילה. הילדים מגיעים אליי לחדר, ולכן יש "זמן מעבר", ולוקח מספר דקות עד שכל הציוד בחוץ, והם מתפנים ללמידה. בדרך כלל, המפגש מתנהל באופן תקין, ומתאפשרת למידה אפקטיבית. אני משתדלת לתת משימות קצרות וערה לקשיים. כמובן שהמצב האידיאלי מבחינתי הוא שהתלמידים לא יתפרצו וישתפו פעולה עם כל משימה ולאורך כל מהלך השיעור, אך ילדים לעולם יהיו ילדים ובייחוד המתקשים. מדי פעם יש הפרעות והערות. כשנוצר ויכוח אני מנסה לא להתרגש ולאבד את אווירת הלמידה. עם חלק מן התלמידים אני מקיימת תכנית "ניהול התנהגות" בשיתוף עם ההורים.

נקודה לשיפור: אני מרגישה לעתים, שאני משלמת מחיר על "המרחב המאפשר" שאני נותנת, ואולי אני צריכה להפעיל יותר סמכותיות ו"דיסטנס". אני לא מספיק אסרטיבית, ולא תמיד יודעת לעמוד על דעתי.

מילוי תפקידי חינוך: החלק שרלוונטי לתפקיד שלי הוא קיום קשר עם ההורים. נפגשתי עם רוב ההורים ושוחחתי עם כולם בנוסף ליום ההורים. ההורים מתקשרים אליי, ואני אליהם כשיש צורך – אם לגבי תכנית ניהול ההתנהגות או לגבי חומרי למידה (סיכומים למבחנים) שאני מעבירה להם גם דרך תוכנת המשוב. לסיכום, ערוץ התקשורת עם ההורים פתוח ופועל באופן דו-כיווני.

השתלבות ומעורבות בחיי ביה"ס: כאמור, מאחר שאני עובדת בשני בתי ספר, אני משתתפת בפעילויות בשניהם, כשאין התנגשות. למשל בשבוע שעבר באחד הערבים הייתה חגיגה ספרותית, ובצהריים הייתה ישיבה בבית הספר השני. בשניהם השתתפתי. אני משתתפת באופן קבוע בישיבות בית ספריות ובהשתלמויות, למרות שזה יוצר עומס רב עבורי.

נקודה לשיפור: בשל ה"טריות" שלי, לא הייתי מודעת בתחילת השנה למשמעות של עבודה בשני בתי ספר מבחינת העומס. אם הייתי יכולה להחזיר את הגלגל אחורה, לא הייתי עושה זאת, וגם הייתי ממליצה לכל מורה חדש בשנת התמחות לא לעשות זאת. אני מרגישה שבגלל העומס הזה והכפילות בישיבות, השתלמויות וכו', אני לא מצליחה לתת את המקסימום שאני יכולה אם הייתי ממוקדת במקום אחד. בנוסף, בעקבות המשכורת ה"שמנה" אני עובדת בעבודות נוספות, מה שלא משאיר כמעט זמן לעצמי. זה לא בריא עבורי ובהחלט לא נכון לטווח רחוק. בנוסף, התקשורת שלי עם הוריהם של ילדי השילוב הייתה זמן מה דרך המחנכות, ובמקרה הצורך, באמצעות מחברת קשר. שיניתי זאת. אני מדברת אתם ישירות. אם כי, לדעתי, יש מקום לשיפור בתחום זה. עליי להקפיד על קשר יותר שוטף ורציף ולדווח להם על התקדמות הילד. כך אתעדכן גם בקשיים בבית (בתחום הלמידה), ולתת להם סיוע והנחיה בכיתה.

אחריות והתפתחות מקצועית: אני מיישמת למידה עצמית בדרך של חקירה במאגרי מידע באינטרנט, מתייעצת עם קולגות ועם המורה החונכת שלי, שהיא אשת מקצוע מנוסה מאוד. בזכות הקשר הטוב שנוצר בינינו, אני מרגישה נוח לפנות אליה בנושאים שונים, ותמיד זוכה למענה. כמו כן, כידוע, אני משתתפת בסדנת ההתמחות ובהשתלמויות בית ספריות (התנהגות מונחית מטרה בהנחיית אייל קמינקא, סדנת משוב וסדנאות נוספות במהלך השנה המושלבות במסגרת החמ"ל – חדר מורים לומד, של שני בתי הספר).

כך היה במקרה של בעיות התנהגות של שני ילדים. בעקבות התייעצות עם המורה החונכת, נבנתה תכנית ניהול התנהגות עבורם.

מבחינת אחריות פרופסיונלית, אתן דוגמה: כפי שתיארתי בתיאור המקרה בסדנה כאשר הצגתי את ההקלות שילדים זכאים להם במבחנים, ולא תמיד נערכים בצורה נאותה ומראש כדי לספק להם זאת, פניתי למנהלת ולגורמים שמטפלים בקביעת הנהלים והנושא עלה לסדר היום.

מתן הערכה מנומקת – לכל ילד נכתבה תח"י [תכנית חינוך יחידנית] שהגיעה לחתימת ההורים, ושוחחנו על המשמעות של התכנית. תחושתי הייתה שצעד זה זכה להערכה רבה מצד ההורים.

נקודה לשיפור: הייתי שמחה "למצוא" את הזמן והאנרגיה להתעמק יותר בספרות המקצועית הכתובה. אני מרגישה שאני פועלת בבית הספר באופן עצמאי מאוד, אך נראה לי שעליי לשתף את רכזת החינוך המיוחד, ולהיוועץ בה יותר, בעיקר בעבודה עם תלמידים שעמם העבודה לא מתקדמת, ויש צורך לשנות את אופן הלימוד.

מקורות

- בירנבוים, מ' (1997). תפקידים וסוגים של הערכות הישגים, בתוך: *חלופות בהערכת הישגים* (40-31). תל-אביב: רמות.
- זהר, ת' (ספטמבר 2005). *חלופות בהערכת הישגים; מדריך למידה*. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- חטיבה, נ' (2003). *תהליכי הוראה בכיתה*. תל-אביב: ההוצאה האקדמית לפיתוח סגל ההוראה.
- לוי, א' וזהר, ת' (2004) אמות מידה לקביעת איכותה של ההערכה החלופית – תיאוריה ומעשה, בתוך: ש. גורי-רוזנבליט (עורכת), *מורים בעולם של שינויים: תהליכים ואתגרים* (285-258). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- Gipps, C. V. & Stobart, G. (2003). Alternative Assessment. In: T. Kellaghan and D. L. Stufflebeam (eds.), *International Handbook of Educational Evaluation*, Part two: Practice (549-576). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- McMillan, J. H. (2001) Chapter 3: Establishing high-quality classroom assessments, . In: *Classroom Assessment: principles and practice for effective instruction*, 2nd ed., (51-79). Boston: Allyn and Bacon.
- Sadler, R. (1989) Formative assessment and the design of instructional systems, *Instructional Science*, 18, 44-119.
- Scriven, M. (1967) The methodology of evaluation. In: R. E. Stake (ed.), *AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation*, no. 1. Chicago: Rand McNally.

יחסי מתמחים-הורים: דרכים למיגור האימה

אילנה ישראל, מכללת בית רבקה

1. מבוא ורציונל

המורה המתמחה עובר הכשרה המציידת אותו בכלים ראשוניים להתמודדות בחדר הכיתה וליצירה של אווירה לימודית ושל יחסים של שיתוף פעולה עם תלמידיו. עד מהרה לומד המתמחה שמאחורי התלמידים נמצא "קהל סמוי" המושך בחוטים, שגם אתו יש ליצור יחסי אמון ושיתוף. אלה הם הורי התלמידים.

מחקרים מראים כי לעמדות הורים כלפי בית הספר וכלפי מורי הכיתה יש השפעה על התנהגות ילדיהם בחדר הכיתה. התנהגות אלימה או חוצפה של תלמידים נמצאו קשורים לעמדות שליליות וביקורתיות של הוריהם כלפי בית הספר.

התנהגותם של הורים עוינים, מנוכרים או ביקורתיים באה לידי ביטוי בהפגנת חוצפה, בהתעלמות מדרישות המערכת או בביקורתיות כלפי בית הספר (כצנלסון, 1999; עמית, 2006; קפלן-תורן, 2004; Coleman, 1998; Seginer, 2006).

לרוב ההכשרה להוראה אינה מתמקדת בנושא יחסי הורה-מורה. ההתנסות המעשית של המתמחה בשנים א' עד ג' אינה מפגישה אותו כמעט עם הורי תלמידיו. בסדנאות למורה המתחיל עולה נושא התקשורת עם הורים לעתים תכופות, לעתים אף לפני תחילת שנת הלימודים. הדבר ניכר בעיקר בקרב מתמחים בגיל הרך, הנדרשים לערוך אספת הורים כללית מקדימה. המתמחה נתקל עד מהרה בהורים המצפים לדיווח או המתעניינים במצב ילדיהם, הורים הבאים להעיר או למחות על אירוע שקרה עם ילדם, או הורים הבאים בתלונות כלפיו דרך המחנכת או המנהלת.

במקרה הטוב, המתמחה זוכה לשבח או להבעת תודה מצד הורים על יחסו לילדם ונעשה מודע בדרך חיובית למעורבות ההורים במתרחש בכיתתו ולציפיותיהם.

בהיעדר ניסיון קודם, המתמחה חש תכופות מבוכה, אי-ודאות וחרדה באשר לציפיות ההורים ממנו ובאשר למהות הקשר הרצוי בינו לבין הורי תלמידיו (סטרהובסקי, 2009). הקושי מתעצם כשהמתמחה אמור ליידע הורים על קושי בלימודים או על בעיה בהתנהגות של ילדם בכיתה. מתמחים נעים בין הרצון לרצות ולהיות כתובת תומכת להורה בכל עת לבין הרצון להימנע ולברוח מקשר עם הורים, העלולים להתווכח, להאשים או לדרוש שינוי כלשהו מצדם.

הקושי מתעצם בקרב גננות מתמחות, שצריכות לעתים להצביע על קושי התפתחותי, על ליקוי או על בעיית התנהגות הדורשת אבחון וטיפול. הורה לילד בגיל הרך נוטה לגונן ומקווה שקשיים בהתנהגות הילד יחלפו מאליהם עם צמיחתו ועם הבשלתו של הילד. בגן חובה יש צורך להחליט על בשלות הילד לקראת המעבר לבית הספר, ואז אין מנוס אלא להתריע בפני ההורים על קשיים של הילד העלולים למנוע את כניסתו לכיתה א' או המחייבים מסגרת מיוחדת.

מתמחים בשנה הראשונה מתקשים לעמוד בפני הורה המגיב בכעס, בהכחשה או בהאשמה. המתמחים גם נתקלים לעתים, אולי לראשונה בחייהם, בתרבות ובערכים השונים מן הערכים המוכרים להם ואשר מתנגשים במטרות החינוכיות שהם הציבו לעצמם. יש צורך ללמוד להתחשב בתרבות המשפחתית או הקהילתית כדי לתקשר נכון עם ההורים, ולהוביל לשינוי בדרך שיוכלו לקבל (אבני, 1996; שטיין, בש, פרט וטוקר, 2002; שקדי, 1998). כמו כן יש לזכור שבשל גילם

הצעיר, רוב המתמחים טרם התנסו בהורות לילדים בגיל בית הספר, והם מתקשים לחוש אמפתיה כלפי ההורה העומד מולם.

לאור זאת, חשוב להכין את המתמחים לתקשורת נכונה עם ההורים ולחזק את תחושת הסמכות המקצועית שלהם. הכנה כזאת תאפשר להם לפעול בשיקול דעת מול ההורים, למרות פערים בגיל, בהשכלה או במעמד חברתי-כלכלי.

מטרת מסמך זה היא להציע התנסות בנושא מפגש עם הורים. הסדנה המוצעת יכולה להימשך בין מפגש אחד לשלושה מפגשים, בהתאם לצורך של משתתפי הסדנה.

2. תהליך ההתנסות

מטרות

- להעלות את המודעות בקרב המתמחים לצורך בבניית ערוצי תקשורת עם הורי התלמידים.
- לאמן את המתמחים בתקשורת אמפתית ובציפיות ריאליות מן ההורים באשר ליכולתם לסייע בהתנהלות ילדם בכיתה.
- לסייע למתמחים להפחית רגשות חרדה, תחושות חוסר אונים או רגשי נחיתות מול הורים.
- לעודד אסרטיביות במידה הנחוצה לצורך שמירה על גבולות נכונים ביחסיהם עם הורים ולמניעת פלישה לחייהם האישיים.

פעילות 1: דוגמה למפגש שנועד להפחית חרדות של מתמחים לקראת מפגש עם הורים :

פתיחה

הציגו בתפוזרת על הארץ במרכז החדר או במרכז המעגל תמונות של הורים אפשריים. ניתן לגזור תמונות ממגזינים שונים.

בקשו מכל מתמחה לבחור בתמונה אחת המייצגת עבורו דמות מאיימת של הורה או דמות שהוא חושש מתקשורת עמה.

ערכו סבב שבו יציג כל מתמחה את התמונה שבחר, ובקשו שיסביר מדוע יש לו קושי לעמוד מולה. מנחה הסדנה ירכז את התגובות ויצביע על מכנה משותף בין תגובות המתמחים, תוך התייחסות לגורמי קושי אפשריים כמו: פער בגיל – "מי אני שאומר להורה הכפול ממני בגיל איך לחנך את ילדו?"; פער בסטטוס – אי-בטחון, "התגמדות" בפני הורה בעל מקצוע חשוב (מדען, רופא, מנהל) או בעל מעמד בקהילה (ראש עיר, רב, אישיות מוכרת מן התקשורת); הורה תוקפן, ביקורתי או מתערב – חשש מהאשמות (ישירות או דרך ההנהלה), מפגיעות רגשיות, מספקות עצמיים ומהתבטלות בפני הורים אלו; הורה "נודניק", הורה תלתי או פולש – קושי להציב גבולות להורה הזקוק לתשומת לב מוגזמת, וקושי להימנע מלתת לו מידע על החיים האישיים; הורה מתנשא, אדיש או מזלזל – חשש שמא ההורה לא יתייחס ברצינות הראויה לדברי המורה או לבקשותיה לשיתוף פעולה ויפגע ברגשותיה בשל האדישות שהוא מפגין כלפיה; ההורה "המקופח" – תחושת אשם וחוסר אונים בפני הורה המאשים באפליה.

בסוף הסבב הסבירו למשתתפי הסדנה שבשלב הבא הם יתנסו במשחקי תפקידים ויגלמו סצנות אפשריות בין מורה לבין הורה. מטרת ההתנסות היא לסייע להם ללמוד טכניקות שונות להפחתת

החרדה ממפגש עם הורים. אפשר גם לבקש מן המתמחים לספר על מפגשים עם הורי תלמידים שבהם ניצבו בפניהם קשיים או שבמהלכם הם חשו מאוימים. ייתכן שהמפגש הראשון כולו יעסוק בסבב שבו כל מתמחה זיהה את דמות ההורה המאיימת עליו והסביר את הסיבות לכך.

להלן מתוארות פעילויות אחדות שניתן ליישם בהמשך הסדנה כדי לאמן את המתמחים בדרכי תקשורת עם הורים ובהתנהלות מולם, וכדי לחזק את ביטחונם בהקשר זה.

פעילות 2: "הצפה" – לדמיין ולחוות את הנורא מכול :

אחת הדרכים להפחתת חרדה מפני אירוע עתידי היא לשער את התוצאות המאיימות ביותר, שאינן מציאותיות, אך מאיימות עלינו בתת-הכרתנו. השיטה לקוחה משיטות קוגניטיביות-התנהגותיות בשילוב עם פסיכודרמה (דריידן, 2006; Ellis, & Beck, & Weishaar, 1989; Drayden, 1997).

מטרת ההתנסות היא לדמיין את הנורא מכול ולשחק את הסצנה הדמיונית בהגזמה עד אבסורד. כדאי לפנות למתמחים ולבקשם לתאר סצנה אותנטית של מפגש עם הורים. אם לא ימצא מתנדב, ניתן להשתמש בתיאור המקרה שלהלן.

ההנחיות להפעלה הן :

1. קראו בקבוצה את תוכן האירוע שלפניכם.
2. הכניסו את עצמכם לנעליה של המתמחה.
3. דמינו לעצמכם את הסצנה הגרועה ביותר שיכולה לקרות לכם במצבה.
4. שתפו את חבריכם בסצנה שעלתה בדמיונכם.
5. החליטו על פי גודל הקבוצה אם להישאר במעגל אחד ולבחור סצנה אחת להמחזה או לחלק את המעגל לקבוצות קטנות יותר, כך שכל קבוצה תעלה סצנה אחרת. יש לפנות למתמחה שסיפורו נבחר להמחזה ולבקשו לבחור מי ישחק את דמות האב מבין המשתתפים. עליו גם להנחות את ה"אב" במשחק התפקידים, כך שיתאים לסצנה שהמתמחה דמיין. יש להגזים את הדברים עד לקריקטורה ולהביא את האמירות ואת ההתנהגויות באירוע באופן המעורר גיחוך.
6. אם בחרתם לפעול במעגל אחד, הציבו "מקהלה" של שלושה משתתפים לצד זה המגלם את המתמחה. המקהלה אמורה לחזור כהד ובעוצמה על המשפטים המעליבים והמאיימים ביותר. הציבו "מקהלה" של שלושה משתתפים לצד האב, שיחזרו כהד על דבריו, יגזימו ויביאו עד אבסורד את אמירותיו ואת התנהגותו.
7. החליפו ביניכם את תפקיד המתמחה, כך שאחדים מחברי הקבוצה יוכלו לחוות את הנורא מכול.

בסוף משחק התפקידים בקשו הן מן המתמחים ששיחקו והן מן הצופים באירוע לשתף ברגשותיהם.

ערכו סבב לסגירת התהליך, שבו יבדקו המשתתפים עד כמה כלי זה יכול לסייע להם כהכנה לקראת מפגש עם הורה מאיים. ההנחיה היא: "דבר אחד שלמדתי היום שיכול לעזור לי בהתמודדות עם הורים".

אירוע לדוגמה:

המקרה המובא להלן מתאר הורה שהתלונן בפני המנהלת על ציון לא הוגן שנתנה, לטענתו, המתמחה לבנו בבחינת מתכונת במתמטיקה. המנהלת לוחצת על המתמחה "להרגיע" את האב ורומזת שהאב הוא בעל תפקיד נכבד בעירייה, ושחשוב לשמור על יחסים טובים עמו. להלן תיאור האירוע כפי שהוצג על ידי מתמחה באחת הסדנאות:

המנהלת שלחה אליי פתק שאגש אליה מיד עם תום השיעור. כשהגעתי אליה היא נראתה זועפת וסיפרה שקיבלה שיחת טלפון מאב של תלמידה הלומדת אצלי מתמטיקה. לדבריה, האב התלונן על הציון הנמוך והבלתי הוגן שקיבלה בתו בבחינת המתכונת. הוא טוען שבתו מתלוננת שאיני מסבירה בצורה בהירה את החומר, ושאיני מסרבת לענות לשאלותיה בכיתה. הסברתי למנהלת שמדובר בתלמידה שרמתה במתמטיקה אינה מתאימה להקבצה, ושהיא צריכה הייתה לרדת להקבצה נמוכה יותר, אך אביה התערב והפעיל לחץ על מרכזת המתמטיקה להשאיר אותה בהקבצה גבוהה. הוא הבטיח שהוא ידאג לה לשיעורים פרטיים. לצערי, היא לא ברמה של הקבוצה, והיא מעכבת את כולם עם בקשותיה לחזור שוב ושוב על ההסברים. המנהלת שמעה, הבינה, אך להפתעתי היא הכריזה שהיא מצפה ממני להרגיע את האב בגלל שהוא נושא תפקיד בכיר בעירייה, ויש לו קשרים במחלקת החינוך שם. היא הבהירה לי שהיא לא רוצה תלונות משם. אני חייבת עד מחר לעשות משהו.

מה אני עושה? אני ממש בלחץ.

פעילות 3: דמיון מודרך – דיאלוג פנימי עם הפחד

שיטה זו מתוארת בספרו של צור (2003) בנושא דמיון מודרך, ומטרתה להקהות חרדה מפני דמות מאיימת. בשיטה זו משתמשים בדימויים חזותיים על מנת להבהיר את מקור האיום בדמות ההורה ולמצוא פתרונות יצירתיים להתמודדות עם דמות זו.

הסבירו למשתתפי הסדנה שברצונכם להעשיר את ארגז הכלים שלהם להתמודדות מול הורים "מאיימים" דרך התנסות בדמיון מודרך. בעתיד אפשר להפעיל כלי זה עצמאית כהכנה למפגשים מעוררי חרדה.

ההנחיות להפעלה הן:

1. עצמו עיניים, העלו בדמיונכם דמות של הורה שיכול לגרום לכם לחץ רב אם ייכנס לכיתתכם במפתיע וישב בה כצופה (המתינו עשר שניות).
2. נסו להעלות דימוי חזותי שיחליף את הדמות ויבטא את הפחד ממנו (בעל חיים, צומח, דומם) (המתינו עשר שניות).
3. בחרו בדימוי של עצמכם שיעמוד מול הדימוי שנתתם לדמות (מי עומד מול מי?) (המתינו עשר שניות).
4. מה התרחיש הגרוע ביותר שיכול לקרות ביניכם? (המתינו עשר שניות).
5. מה אתם יכולים לעשות כדי שתשרור אווירה טובה ביניכם? (המתינו עשר שניות).
6. פקחו עיניים והזמינו משתתפים לתאר את הדימויים שהעלו ואת מה שהתרחש ביניהם. אם מישהו לא מצא תשובה לשאלה מה הוא יכול לעשות כדי לשפר את המצב בינו לבין הדמות/ הדימוי המאיימים, בקשו מן המשתתפים לעזור לו ולהעלות רעיונות יצירתיים. לדוגמה, אם משתתף העלה דימוי של הורה כנחש ארסי המאיים להכיש אותו, ואת עצמו דימה לארנבת המתחבאת ממנו, אפשר להציע לו לדמיין כלוב מסביב לנחש, לוכד נחשים שינטרל את הארס שלו וכדומה.

במהלך הדיון נסו לראות כיצד הפתרונות הדמיוניים יכולים להיות מתורגמים למעשים שיעזרו למתמחים להתמודד טוב יותר עם דמות ההורה המאיים בחיי היום-יום. בדוגמה של לוכד הנחשים יכול להיות מחנך או יועץ חינוכי בבית הספר שיכול לעזור למתמחה להתכונן למפגש עם ההורה הזועם או להשתתף יחד אתו במפגש ולעזור.

יש להניח שהזמן המוקצב במפגש לא יספיק הזדמנות לכל המשתתפים לשתף ולהיעזר באחרים. על כן מומלץ להקצות עשר דקות לפני סיום המפגש שבהן יוצע למתמחים לעבוד בזוגות ולהיעזר זה ברעיונותיו של זה.

גם כאן חשוב לערוך סבב קצר ולסיים באמירה של משפט אחד שיבטא את ההתנסות, כמו: " מה אתם לוקחים מההתנסות היום שיעזור לכם להתמודד עם הורים בבית הספר?"

פעילות 4: החלפת מחשבות שליליות במחשבות חיוביות:

גם שיטה זו נשענת על טכניקות קוגניטיביות בפסיכולוגיה לצורכי התמודדות עם מצבי לחץ עתידיים.

מחשבות מאיימות הן המקור לסינדרום החרדה, המופעל על ידי בלוטת יִתְרָת המוח. החלפתן במחשבות חיוביות מונעת את השפעתן השלילית (דריידן, 2006; Ellis & Drayden, 1997; Selye, 1976).

תיאור המקרה עם אמו של ליאור (מצורף בהמשך) יכול לשמש הן לתרגול של "החלפת מחשבות שליליות בחיוביות" והן למשחק תפקידים, שבו יודגש הצורך באמפתיה כלפי הורים שלילדם יש בעיות חריגות, והם מתקשים להשלים עם כך. ניתן לשנות את תוכן הפרטים באירוע כך שיתאימו למתמחים בגיל הרך, המתמודדים לעתים קרובות עם הצורך להצביע על בעיה שאיתרו ולהפנות הורים לאבחון ולטיפול.

חלקו את משתתפי הסדנה לקבוצות של ארבעה משתתפים. חלקו את תיאורי המקרה לכל משתתף ובקשו מכל אחד לנסח על הדף (מפורט בהמשך) שלוש מחשבות שליליות לפחות העולות

בראשו כשהוא מכניס את עצמו לדמות המורה העומדת לפגוש את אמו של ליאור. לאחר מכן בקשו מכל משתתף לנסח אמירות חיוביות, שתוכלנה להחליף את המחשבות השליליות. המתמחים יכולים גם להיעזר באחרים בקבוצה על מנת למצוא אמירה חיובית מתאימה. להלן ההנחיה:

תרגול זיהוי מחשבות שליליות והחלפתן באמירות חיוביות

שימו עצמכם בנעליה של המתמחה המעלה בסדנה את חששותיה מן האם שהיא עומדת לפגוש השבוע.

כתבו חמש מחשבות מאיימות הקשורות למפגש עתידי זה.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

חשבו על אמירה חיובית שתוכל להחליף כל אחת מן המחשבות השליליות שהעליתם.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

אם לא מצאתם לאחת המחשבות או לכמה מהן מענה חיובי, נסו לגייס את חברי הקבוצה לעזור לכם.

בקשו מכל קבוצה לבחור שני חברים שיערכו משחק תפקידים, צופה אחד שירשום את הדיאלוג המתפתח ביניהם, ומשתתף רביעי שירשום הערות על מידת האמפתיה שבאה לידי ביטוי בהתנהגותה של המורה כלפי האם. רצוי לצטט משפטים שידגימו אמפתיה או העדר אמפתיה.

לאחר משחק התפקידים בקבוצה, בקשו מן הצופים לתת משוב למשתתפים. אם מנחה הסדנה מעדיף לשמור על מסגרת של קבוצה אחת לצורך משחק התפקידים, אפשר לבחור בזוג מתמחים המעוניינים להשתתף במשחק התפקידים במליאה. במקרה זה תשמש כל הקבוצה כצופה, ומנחה הסדנה יוכל לנווט את הדיאלוג ולסייע כאשר נוצרות חסימות. תפקיד המנחה הוא גם לבדוק את רגשותיהם של המורה ושל ההורה ואת מידת האמפתיה שחש ההורה מן המורה. מומלץ לאפשר גם לקבוצה להגיב ולהציע חלופות למי שממלא את תפקיד המורה במשחק. ניתן גם להחליף משתתפים ולאפשר למתמחים נוספים להתנסות בעמידה מול הורה מאוים.

בכל דרך שבחרתם, ערכו סבב שבו יגיבו המשתתפים לשאלה עד כמה עזרה להם החלפת מחשבות שליליות במחשבות חיוביות, או עד כמה היא יכולה לשמש אותם בעתיד. עזרו למתמחים להבין את פגיעותו של ההורה ואת הזדהותו הרבה עם ילדו, הגורמת לתגובות כמו הכחשה, כעס והטחת האשמות. יש להניח שבשל גילם הצעיר, המתמחים ייטו לכעוס על האם ויזדהו עם הילד ועם

צרכיו. חשוב גם לחדד את רגישותם של המתמחים לקושי של הורים "קשי יום" לקחת אחריות נוספת או לשאת בנטל הוצאה כספית.

להלן האירוע:

אימא של ליאור

השבוע אני עומדת לפגוש את הורי תלמידיי בכיתה ז', שאותה אני מחנכת, באספת הורים אישית.

אני ממש נתקפת באימה כשאני נזכרת שאני חייבת לשתף את אמו של ליאור בבעיות ההתנהגות הקשות שיש לו בכיתה. היא אישה קשת יום, אם חד-הורית הנאבקת על קיומה, מרבה להתלונן ומרגישה שהילד שלה מקופח בגלל שאין מאחוריו אבא. היא התלוננה באוזניי וטענה שגם בשנה שבעברה היו נטפלים סתם לבן שלה, ומאשימים אותו במעשים שלא עשה רק בגלל שלא היה מי שיגן עליו.

הבטחתי לה בתחילת השנה שאתן לו יחס טוב, ושבעזרת השם "יהיה בסדר". אבל מה לעשות, שכל מה שניסיתי – לשוחח אתו אישית, להציע לו תפקידים בכיתה – את הכול הוא דחה, והוא ממשיך להפריע ולהיות "אנטי" כל הזמן. הוא ממש הורס את האווירה בכיתה. מריר, כועס, מלא טענות אל כל העולם. גם התלמידים לא סובלים אותו. אני יודעת שהילד חייב טיפול, אבל אני לא יודעת איך אומרים לאמו שהוא זקוק לעזרה.

סיכום

תיאורי המקרים והטכניקות שהוצעו לעיל התמקדו בעיקר בזיהוי החרדות של המתמחים מפני הורים מסוימים, בהעלאת המודעות לחרדות אלה ובדרכים להקהות את רמת החרדה ולהגיע מוכנים יותר למפגשים ומצוידיים בחשיבה חיובית, באמפתיה ובפתרונות יצירתיים.

יש צרכים נוספים בתחום יחסי מתמחים-הורים, כמו עמידה על גבולות מול הורים פולשניים ותלותיים. חשוב לעזור למתמחים להגדיר כבר בראשית השנה את הדרכים, את לוחות הזמנים ואת דרכי התקשורת עם הורים. כך, למשל, ניתן לנצל לשם כך את שעות השהייה בבית הספר או לקבוע מראש שעות שניתן להתקשר בטלפון. מתמחים המתגוררים באותה קהילה של הורי תלמידיהם צריכים להיזהר מתקשורת מקרית בחנות או ברחוב ולהציע מפגש מכובד ורשמי יותר. רצוי להדריך את המתמחים לשלוח דף מידע להורים, שבו יופיע מידע על צורת התקשורת הרצויה עם המורה ויצוינו זמנים למפגש או לשיחת טלפון. יש לזכור כי כשם שהמתמחה צריך ללמוד להגן על הפרטיות בחייו, כך הוא צריך גם ללמוד שלא להתערב בחיי משפחת התלמיד ולהפנות לשירותי הרווחה או ליועצת החינוכית מקרים הדורשים התערבות בחיי המשפחה.

חשוב להדריך מתמחים לשאול ולבחון את הציפיות בבית הספר באשר לטיב הקשר עם הורי התלמידים. האם האווירה בבית הספר היא של ריצוי הורים בכל מחיר? האם ההנהלה מגבה מורים בפני הורים או דורשת "שקט תעשייתי"? אפשר להפנות אותם למורה החונכת לבירור

שאלות אלו. חשוב לחדד את רגישות המתמחים לתרבות בית הספר ול"אני מאמין" שלו ביחסי מורים-הורים, כדי להתאים את התנהלותם מול ההורים לציפיות בית הספר.

במסגרת הגן מוצאים עצמם המתמחים ללא מסגרת תומכת מול הורים. הם מרבים להתלבט באילו מקרים לשתף את המפקחת. בסדנאות למתמחים בגיל הרך חשוב לדון בקושי המיוחד ולעודד את ההתייעצות בגננת החונכת.

מקורות

- אבני, ד' (1996). *תקשורת מורים הורים על סף שנות האלפיים*. רחובות: כיוון אחר.
- דריידן, ו' (2006). *טיפול התנהגותי רציונלי-אמוטיבי*. קריית ביאליק: אח.
- כצנלסון, ע' (1999). המשולש הנצחי: מה יכולים המורים לעשות ומה ההורים כדי שהשותפות ביניהם תהיה לתועלת הילד. *הד החינוך*, ע"ג (5), 23-20.
- סטרהובסקי, ר' (2009). תחנות ומשוכות כשלבים בכניסה להוראה. *ירחון מכון מופ"ת*, 39, 43-36.
- עמית, ח' (2006). *הורים כמנהיגים*. בן שמן: מודן.
- צור, ע' (2003). *להיות פרפר*. בן שמן: מודן.
- קפלן-תורן, נ' (2004). *מעורבות הורים, הערכה עצמית והישגי תלמידים בחטיבת הביניים*. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה.
- שטיין, מ', בש, ט', פרט, ר', טוקר, ר' (2002). *מעשה הנחיה – קורס שיח מורים-הורים*. הוצאת החברה למתנס"ים, המחלקה להורים, משפחה וקהילה, משרד החינוך.
- שקדי, מ' (1998). *ללמד מורים הקשבה טוטאלית*. תל-אביב: אוצר המורה.
- Beck, A. T. & Weishaar, M. (1989). Cognitive Therapy. In: A. Freeman, K. M. Simon, L. E. Beutler, & H. Arkowitz.(eds.) *Comprehensive Handbook of Cognitive Therapy* (21-36). New York: Plenum Press.
- Coleman, M. (1998). *Parent, Student and Teacher Collaboration: The Power of the Three*. California: Sage Pub. Co.
- Ellis, A. & Drayden, W. (1997). *The Theory and Practice of Rational Emotive Behavior Therapy*. N.Y: Springer.
- Seginer, R. (2006). Parent's Education Involvement: A Developmental Ecology Perspective. *Parenting, Science and Practice*, 6, 1-48.
- Selye, H. (1976). *The Stress of Life* (2nd ed.). N.Y: McGraw-Hill

מעורבות הורים בבית הספר במאה ה-21 – מעורבות או התערבות?

אפרת ורדי, אוניברסיטת בר-אילן

מחקרים רבים מציינים כי מעורבות פעילה של ההורים בחינוך ילדיהם ובהשכלתם מקדמת את הישגיהם ומונעת התנהגות פרועה ו אלימה.

מעורבות הורים בחינוך היא תהליך אוניברסלי ודינמי, ההולך ותופס תאוצה בשנים האחרונות. הבסיס למעורבות הורים במערכת החינוך מושתת על זכותם להשפיע על חינוך ילדיהם – זכות שמקור מימושה מעוגן בעקרונות המשטר הדמוקרטי. ההנחה היא שמעורבותם של הורים עשויה לשפר את איכות החינוך, שכן היא מובילה להתייחסותה של המערכת לאמונותיהם ולהשקפותיהם החינוכיות וחושפת את בית הספר לביקורת של המעורבים בו ולפיקוחם.

מחקרים מעידים כי מעורבות ההורים ושיתוף הפעולה בינם לבין המורים בתהליך הלימוד משפרים את הישגי התלמידים ואת התנהגותם. מעורבות זו אף מאפשרת להורים להרחיב את יחסי הגומלין בינם לבין ילדיהם. גם המורים יכולים להפיק תועלת ממעורבות זו, משום שהעמקת יחסי הגומלין בינם לבין ההורים עשויה לספק להם סיוע מעשי וכן תמיכה רגשית, אשר תפחית את שחיקתם המקצועית.

מסמך זה עוסק בהיבט החיובי של קבלת מעורבות ההורים בנעשה בבית הספר ובכיתה.

הצעות לפעילויות

1. משחק הדמיה (סימולציה) לתפקידי ההורים והמורים: עומדים זה מול זה בשני מעגלים, מעגל פנימי ומעגל חיצוני. את תפקיד ההורים ממלאים אלה העומדים במעגל החיצוני. את תפקיד המורים ממלאים אלה העומדים במעגל הפנימי. מנחה הסדנה נותן את ההנחיות שלהלן:

מנחה: מורים, הסבירו להורים שבנם לא מכין שיעורים באופן קבוע.

המעגל החיצוני זו מקום אחד שמאלה.

מנחה: הורים, הגיבו לדברי המורה.

המעגל החיצוני זו מקום אחד שמאלה.

מנחה: מורים, ספרו להורים מה אתם מרגישים במהלך שיחה זו.

שוב זזים. מומלץ להחליף בתפקידים לאחר שלושה סבבים.

מנחה: הורים, ספרו למורים מה אתם מרגישים במהלך שיחה זו.

2. דיון במליאה: שאלות לדיון עשויות להיות: מה מאפיין את התשובות של כל אחד מבעלי התפקידים? מה משותף ביניהן? האם זה מקרי? מהן נקודות ההשקה בין ההורים למורים? באיזו מידה השתנו העמדות עם חילופי התפקידים? ועוד.

3. דמיון מודרך: המתמחים מתבקשים לעצום את עיניהם, לנסות להיזכר במורה הטובה ביותר שהייתה להם ולאפיין אותה (אם יש הורים בין המתמחים, אפשר לאפיין את המורה הטובה של ילדיהם). רושמים את המאפיינים הבולטים. מומלץ לכתוב על דפים גדולים המחוברים ללוח, על מנת שיהיה אפשר לדפדף בין הדפים במהלך הדיון.

לאחר מכן המתמחים מתבקשים להיזכר במורה טובה פחות שהייתה להם (או לילדיהם). שוב רושמים את המאפיינים הבולטים על הלוח.

4. דיון בסוגיות נוספות, כגון: נסו לאפיין אתכם כתלמידים בעבר; איך הייתם מאפיינים את הורכם כהורים בהיותכם תלמידים? איך הייתם מאפיינים את תלמידים היום (תכונות טובות וטובות פחות)? מומלץ לרשום את תשובות המתמחים על דפים או על הלוח.

סיכום פעילויות 3 ו-4: יש להניח שמסיכום התשובות יעלה כי המורה הזכורה לטוב היא זו שנגעה בנפש תלמידה והתייחסה אליהם באופן אישי. רמת ההוראה היא חשובה מאוד, אך היא אינה הדבר החשוב ביותר שנוטים לזכור. לחילופין, המורה הטובה פחות היא זו שבדרך כלל גילתה התנהגות בלתי רגישה ובלתי מבינה כלפי הילדים וכלפי משאלות לבם.

יש להניח שישתבר גם שאנו כתלמידים היינו ממושמצים יותר ותלויים יותר במורה בהשגת ידע ובשליטה בו. הורינו נטו לרוב להצדיק את המורה ולא אותנו, הם הקפידו על משמעת בבית ובבית הספר, העריכו מאוד את המורה וראו בה דמות מופת בעלת ידע וסמכות.

התלמידים היום חשופים למידע רב, אולם אין בידיהם את הכלים להתמודד עמו. הם מהירי מחשבה ואוהבי קיצורי דרך. לפיהם, הכול צריך לקרות מהר, גם על חשבון עומק ההבנה. הם חצופים יותר, ממושמצים פחות ואינם מכבדים סמכות.

ההורים כיום הם משכילים יותר ומעריכים פחות את המורה. הם נוהגים לגבות בגלוי את ילדיהם, גם מתוך חוסר יכולת להתמודד עמם וגם מתוך חוסר ידע כיצד לעשות זאת.

אין ספק כי הזמנים השתנו. עלינו לדעת לצעוד עם הזמן, להסתגל לשינויים ולקבלם, ולא להמשיך לפעול באותן דרכים שבהן פעלנו ושהיו נכונות לפני עשרים שנה.

להצלחת כל קשר – הורים ומורים, מורים ותלמידים וכדומה – ראשית, עלינו ליצור קשר אישי. הקשר האישי יוצר אמפתיה, מחויבות בין הצדדים ורצון לשתף פעולה.

5. "שיעורי בית" להורים: יש לקרוא את הקטע שלהלן בפני המתמחים.

באחד מימי השבוע הראשון של שנת הלימודים אמרה המורה קלי אנדרסון מזפירהילס שפלורידה לתלמידה, כי הפעם היא נותנת שיעורי בית לא להם אלא להוריהם. התלמידים קיבלו דף, ובו התבקשו ההורים לכתוב, "במיליון מילים או פחות", כל מה שידוע להם על ילדם. כמעט כל ההורים התייחסו למשימה ברצינות, ואנדרסון אומרת, כי מה שלמדה מהם על תלמידה השפיע השפעה עמוקה על עבודתה בכיתה במשך כל השנה, ועל קשריה עם התלמידים וההורים. המטלה שמילאו ההורים גם הגבירה את מעורבותם בחינוך ילדיהם (אבן, 2003 : 21).

ניתן להציע למתמחים לפנות להורים באמצעות הילדים בכיתה ולבקשם לעשות את שיעורי הבית שלהלן:

"ספרו בכתב, 'במיליון מילים או פחות', על ילדכם – כל מה שנראה לכם לנכון וכל מה שאתם רוצים. אני רוצה להכירו טוב יותר בעזרתכם".

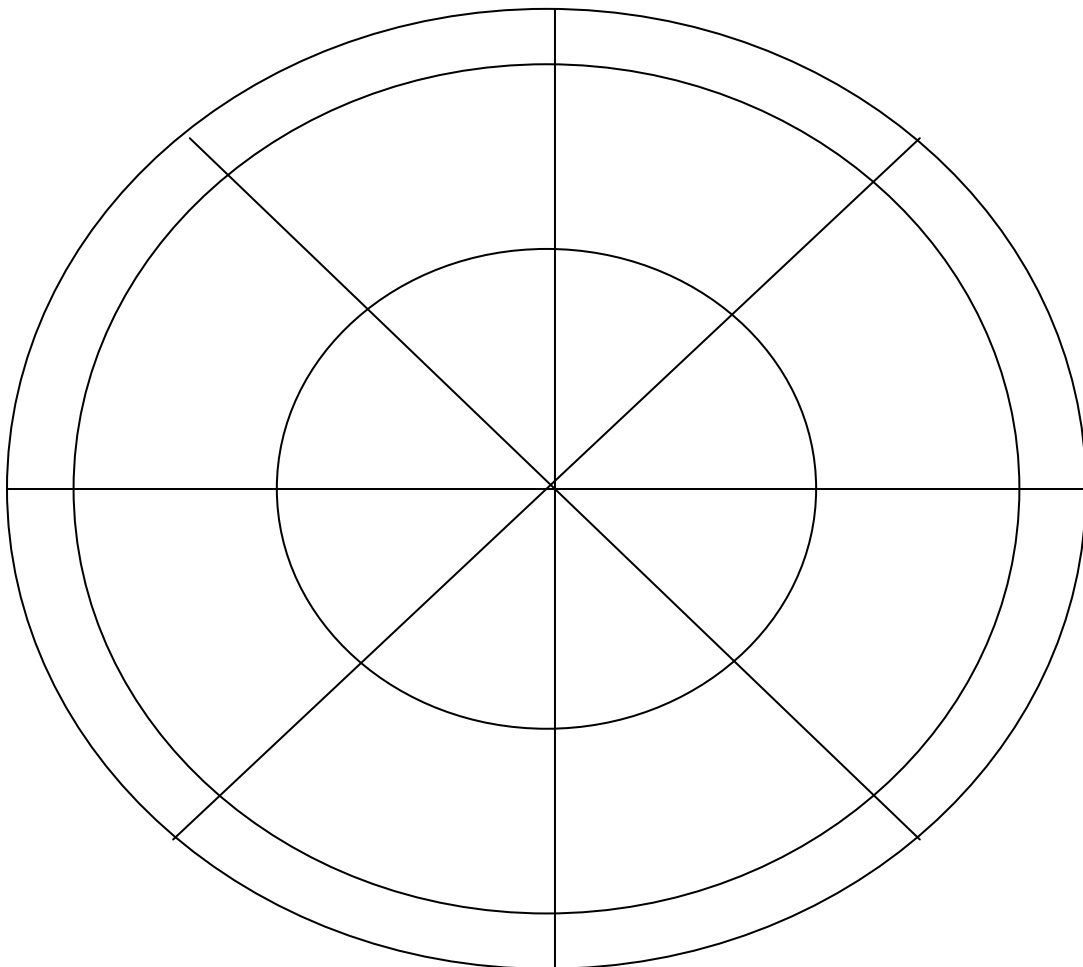
6. גלגל הלימודים – הצעה לשיתוף הורים: איך מטפחים מעורבות חיובית ותומכת?

בבית ספר אמריקאי אחד הונהגה לפני כעשר שנים השיטה שלהלן:

בכל שבוע נתנה המורה לתלמידיה "גלגל לימודים", שעליו נרשמו הנושאים והתכנים שנלמדו בכיתה במהלך השבוע. התלמידים הדביקו את הגלגל ביומן משותף להם ולהוריהם וכתבו ביומן על אחד מנושאי הלימוד, לפי בחירתם. בסוף השבוע קיבלו ההורים את היומן לעיונם, ראו מה למדו ילדיהם במהלך השבוע, קראו מה כתבו הילדים ואחר כך כתבו ביומן את תגובתם על הדברים. למשל, סיפור שאירע להם בילדותם כשלמדו את אותו מקצוע וכדומה.

במעגל החיצוני יש לרשום מקצועות לימוד או נושאי לימוד. במעגל האמצעי על המורה לפרט את התכנים שנלמדו ופעילויות מיוחדות שנעשו. במעגל הפנימי (המשולשים) על ההורים להוסיף את תגובתם לאחר שקראו את דברי המורה – משהו מניסיונם, מילדותם, פרגון לילדיהם וכדומה. גלגל הלימודים משמש גם כדיווח להורה מן הנעשה בכיתה וגם כמקום למשוב ולשיתוף. יש לרשום על כל גלגל את שם התלמיד. להלן הגלגל:

גלגל הלימודים בכיתה



7. דיון במליאה: לאור ההתנסויות וההצעות עד כה, זהו הזמן לדון עם המתמחים בשאלה הכללית – איזה סוג מעורבות של הורים הם היו רוצים, אם בכלל? בפתיחת הדיון יש להביא לידיעתם

שכמעט בכל המחקרים נמצא כי מעורבות פעילה של הורים בחינוך ילדיהם ובהשכלתם מקדמת את הישגיהם ומונעת התנהגות פרועה ואלימה. עוד עולה מן המחקרים כי מעשיה של המשפחה משפיעים על הישגיהם הלימודיים של ילדיה יותר מאשר נתוני הרקע שלה, כמו רמת הכנסה, השכלת ההורים, מצב משפחתי, מספר הילדים ופרמטרים סוציאליים אחרים.

שאלות נוספות: איך הייתם מסבירים ממצאים אלו? מה אתם עושים בכיתותיכם על מנת לטפח מעורבות חיובית של ההורים?

8. עצות נוספות (אבן, 2003):

יוזמה: אל למורים לחכות שההורים יבואו אליהם. עליהם להזמין אותם לעתים קרובות להשתתף בפעילויות השונות בבית הספר. אפשר לערוך סבב באספת הורים, שבו כל הורה ידווח או יכתוב במה הוא יכול לתרום לכיתה – אחד יכול להרצות על משפט, אחר יכול ללמד בישול – וכך לשתף באופן תדיר את ההורים בכיתה.

כדאי לזכור: דאגו לכך שהקשר הראשון עם ההורה יהיה חיובי.

- דברו עם ההורה באופן ישיר ופשוט והימנעו משימוש בז'רגון חינוכי או פסיכולוגי.
- ודאו שההורה מקבל מידע מלא וברור על הנעשה בבית הספר ועל מצבו של הילד.
- בקשו מההורה לחלוק אתכם את דאגותיו ואת דעותיו הנוגעות לבית הספר והקשיבו לדבריו.
- אפשרו להורה להיות שותף מלא בקבלת החלטות הנוגעות לתלמידים בבית הספר.
- התחשבו בזמני העבודה של ההורה.
- התחשבו בהבדלים של לשון ושל תרבות ביניכם לבין ההורה וכבדו את שונותו.
- צאו אל הקהילה. המשאבים האנושיים והאחרים המצויים בה עשויים לחזק ולקדם את בית הספר.

רוב ההורים רוצים להיות מעורבים יותר בחינוך ילדיהם, אבל רבים מהם אינם יודעים כיצד לעשות זאת. רוב המורים חושבים שמעורבות ההורים חיונית לקידום הישגי הילדים, אבל רבים מהם אינם יודעים כיצד לעודד מעורבות כזאת. תפקידו של בית הספר לעודד את ההורים להיות מעורבים ולתמוך בהם. הדרך הטובה ביותר לעידוד מעורבותם של ההורים היא לשתפם בפעילויות בית הספר. על בית הספר לעודד את ההורים להיות שותפים לנעשה בו ולקבל החלטות הנוגעות לחינוך ילדיהם.

מקורות

אבן, י' (2003). "מ"אויבים" ל"אוהבים", *הד החינוך*, ע"ח (1), 20-25.

שיחה עם הורים: מורים, הורים והילד שביניהם

חנה בר תקוה, המכללה האקדמית לחינוך, גורדון
שרה רוזנאו, המכללה האקדמית בית ברל

1. מבוא

מורים בראשית עבודתם נדרשים להשתלב בתוך פרק זמן קצר במערכת המציבה בפניהם דרישות לפעול במיומנות רבה בתחומים מגוונים ושונים: הוראה של תחומי דעת, הוראה בכמה כיתות, התוודעות לתלמידים רבים, התוודעות לנוהלי המערכת ועוד. כדי שיוכלו להנחות את תלמידיהם לפעול בצורה הראויה, עליהם ליצור קשר עם מורים בצוות המקצועי ועם הורי התלמידים, ולהתמודד עם צרכים מיוחדים של תלמידים, עם הפרות משמעת, עם אלימות ועוד. התפקוד בתוך מערכת כה מורכבת מותיר לא אחת את המורה החדש בהרגשה כי הוא אינו מצויד בכלים שיאפשרו לו להתמודד בהצלחה עם הררי המשימות המוצבות לפתחו.

במסמך זה נדון בקשר של המורים החדשים עם הורי תלמידיהם ונציע דרכים ליצירת תקשורת יעילה ותומכת עמם. נפתח בהצגת הרקע להבנת עולמו הפנימי של ההורה במפגש עם מערכת החינוך. נבחן קשיים של מורים בתקשורת עם הורים ונציע דרכים לניהול שיחה יעילה ותומכת עם הורי תלמידים.

עולמו הפנימי של ההורה ומפגשו עם מערכת החינוך

המערכת המשפחתית הנבנית בהדרגתיות שלב אחר שלב מכינה את ילדיה להשתלב במסגרות חיצוניות דוגמת גן הילדים ובית הספר. היא מספקת להם את התשתית הבסיסית, על מנת שיוכלו להשתלב ולשגשג בהן. הצלחת הילדים במערכות החיצוניות אמורה להאדיר את המשפחה ולקדמה. השתלבות "חלקה" של הילדים במסגרות אלה מעידה הן על הצלחתם האישית של הילדים והן על הצלחת המשפחה, אשר הכינה והכשירה אותם להשתלבות זו.

הורים מצפים ומאמינים שמערכת החינוך תביא לקידומו ולהצלחתו של הילד, ותכשיר אותו להצליח ולהתקדם בהמשך במסגרות נוספות (כלכליות, חברתיות ואקדמיות). את ההתנהלות התקינה של התלמיד קובעת מערכת החינוך, והמשפחה אמורה לתת את אישורה לשיקולי דעתה ולהחלטותיה של המערכת, ובכך להביע את תמיכתה בעוסקים במלאכה (מורים, מחנכים, יועצים ומנהלים). כאשר הילד מצליח במשימות לימודיות וחברתיות נראה ששתי המערכות נהנות מכך ומספקות אישורים הדדיים זו לטובת זו. באופן זה כל מערכת מחזקת את סמכותה של המערכת האחרת ואת זו שלה. אולם מה קורה כאשר התלמיד אינו מצליח? כאשר יש קשיים לימודיים, חברתיים או התנהגותיים? בדרך כלל מתחילים לחפש מי לא בסדר. התשובה לכך במקרים רבים פשוטה מאוד וברורה, אם כי מנוגדת בשתי המערכות: בית הספר רואה בהורים גורם חשוב ומרכזי, שלו היה פועל באופן שונה, הילד יכול היה להצליח. ההורים מצדם רואים את עצמם חשופים לביקורת המורים, ואילו הם (ההורים) סבורים שבית הספר נכשל. לפיהם, אם בית הספר היה פועל כראוי, הילד לא היה מתקשה. לשיטתם, הבעיות מעידות על חולשת המערכת החינוכית ולא על חולשת המערכת המשפחתית. אלה מאשימים את אלה, ואלה מצפים מאלה שישנו את אורחותיהם. הילד שביניהם עלול לחוות הפחתה מערכה של הסמכות ההורית ומערכה של סמכות בית הספר, המיוצגת על ידי המורים (עומר, 2000). לדוגמה, הורים רבים נתקלים במצבים שבהם

מגיעות תלונות על בעיות משמעת בבית הספר. המורים מתלוננים שהילד מפריע במהלך השיעור או שאינו ממלא את חובותיו. ההורים מתלבטים בשאלה איך להגיב כלפי תלונות המורה: האם להעניש את הילד בבית על בעיות המשמעת בבית הספר? האם להתעלם מן הבעיה ולהפקיד את הטיפול בה בידי בית הספר? מחשבותיהם של ההורים נעות ברצף שבין תגובה תקיפה בבית לבין תגובה המפרידה בין שתי המסגרות ומכוונת לכך שהילד ילמד לשלם את המחיר על התנהגותו (ברק ושושן-גלנץ, 1999). נוסף על כך, למערכת המשפחתית יש זיכרונות מן העבר הקשורים במערכת החינוך. אם להורי הילד יש מטען של זיכרונות טובים הקשורים בחוויות הצלחה מימי ילדותם בבית הספר, הם יצפו שכך יהיה גם עם ילדיהם, ושהצלחתם בעבר תשחזר בהווה עם ילדיהם ביתר שאת. לעומת זאת, אם להורי הילד זיכרונות כואבים מבית הספר, הקשורים בכישלונות, בעלבונות, בפגיעה וכדומה, יעשו ההורים כל מאמץ כדי שה"היסטוריה" לא תחזור על עצמה. בשני המקרים ההורים מביאים לבית הספר את ילדם (באופן גלוי) ואת משקעי העבר (באופן סמוי).

לעתים נראה כי הורים מבטאים עוינות כלפי מערכת החינוך, שכן הם חווים אותה כעוינת את ילדם ובכך עוינת גם אותם. גם במקרים שבהם ההורים עצמם העירו לילד על התנהגות לא רצויה במשפחה, הערה על התנהגות דומה מצד מורה בבית הספר תתפרש באופן שונה, והיא עלולה להיתפס כ"התקפה" בלתי מוצדקת על הילד ועל המערכת המשפחתית כולה, שהילד הוא נציגה. הרובד הסמוי (זיכרונות ומשקעים מן העבר) נותן לאירועים בהווה פרשנות מאיימת של "אנחנו" מול "אתם".

הורים רבים מזדהים הזדהות מוחלטת עם ילדיהם. הזדהות זו משבשת את יכולתם לראות בילדיהם יצורים עצמאיים בעלי צרכים ויכולות משלהם. הם נוטים לראות בילדיהם את התגלמותם הם. הצלחת ילדיהם הופכת להיות אישור להצלחתם כהורים וכבני אדם, ואילו כישלון או קשיים בבית הספר מתפרשים ככישלון אישי שלהם (סמילנסקי, פישר ושפטיה, 1981). גם מבנה אישיותו של ההורה, תפיסת עולמו, ניסיון חייו ואופיו של הילד משפיעים על ציפיותיו מבית הספר. יש הורים השואפים שבית הספר ידגיש הישגים ומשמעת, לעומת אחרים המעדיפים מתירנות ויצירתיות. אותו הורה יכול לפתח ציפיות שונות מבית הספר בהתייחס לכל אחד מילדיו, ולהציג דרישות סותרות מן המורים (נוי, 1994).

קשיים של מורים חדשים בתקשורת עם הורים

קשיי תקשורת בין מורים לבין הורים נובעים מכמה גורמים, המקבלים משנה תוקף כאשר מדובר במורים חדשים. מפגשים אישיים בין ההורה לבין המורה הופכים לעתים למאיימים עבור המורים, והם חשים חשופים לביקורת בעודם חסרי כישורים להתמודד עם המצב.

בעשורים האחרונים הגבירו ההורים את רצונם לקחת חלק פעיל בתוך המערכת, והם פועלים ברצף שבין מעורבות להתערבות. הביטוי "מעורבות הורים" מבטא קשת רחבה של פעולות, הנוגעות בעיקר לצורת ההתארגנות של ההורים בבית הספר ולאופי המגע שלהם עם צוות בית הספר. המשותף לפעולות אלה הוא הרצון לצמצם את הפער בין תפיסות הבית לבין תפיסות בית הספר (פרידמן ופישר, 2003). כיום מקובל להצביע על שני בסיסים עיקריים למעורבות הורים. האחד, מעורבות הורים ממוקדת בית, המורכבת מפעילויות חינוכיות של ההורים, שמטרתן לקדם את הישגיו הלימודיים של הילד בשלושה תחומים: הקוגניציה, ההניעה (מוטיבציה) וההתנהגות. האחר, מעורבות ממוקדת בית ספר, הנקשרת לפעילויות מחוץ ללימודים, כמו סיוע במסגרת בית

הספר בהיבטים לימודיים, חברתיים, ארגוניים או תחזוקתיים. עידוד הורים למעורבות בתהליך החינוכי מתבססת על ממצאי מחקרים שהדגישו כי איכות הקשרים בין הורים לבין מורים משפרת את שיתוף הפעולה ביניהם ומסייעת לפיתוח יכולות הילדים (קפלן-תורן, 2007).

רוב המורים בראשית עבודתם הם חדורי מוטיבציה, בעלי תחושת שליחות ומלאי רצון להצליח בעבודתם. שנים של הכשרה אקדמית ומקצועית, הטעונה בידע ערכי ובהבניית "אני" מקצועי ו"אני" אישי, עומדות בפני מימוש, והישגי התלמידים יכולים להעיד על מיומנותם המקצועית של המורים. תלמידים הנתפסים כמי שמעכבים את התקדמותה של הכיתה בלימודים או תלמידים ה"מעסיקים" את המורה ואת הצוות החינוכי בגלל התנהגות חריגה, כמו פגיעה בילדים אחרים, פגיעה בכללי המשמעת וכדומה, עלולים להצטייר בעיני המורים כתלמידים הפוגעים בהצלחתם. מה יספר המורה להורי אותם תלמידים? האם תלונה והאשמה יתלוו כמנגינת רקע לדבריו? המורה החדש יודע במידה מסוימת כיצד לשוחח עם תלמידים, אבל איך משוחחים עם הורים? בדרך כלל ההורים מבוגרים יותר מן המורה החדש ובעלי ניסיון רב יותר בגידול ובחינוך ילדים. פעמים הם גם בעלי סטטוס מקצועי הנחשב לגבוה יותר או לנמוך יותר מסטטוס מקצוע ההוראה. איך מתמודדים עם סמכות? יש הורים הנוטים לראות בבית הספר סמל של סמכות, דבר היכול לגרום להם תחושת חוסר אונים במגע עמו. מאידך, מפגש עם סמכות יכול לעורר תגובות התרסה ומרד, העלולות לחבל בתהליך החינוכי (נוי, 1994). למורים יש ביקורת סמויה או גלויה על הורי התלמיד ("אם לפחות היו עוזרים קצת לילד שלהם"; "בשביל מה יש להם בכלל ילדים?") והם נתקלים לעתים קרובות בפער בין ראייתם האידאליסטית ורוחשת האמון לבין מפגשם עם המציאות. ההורים נתפסים כמי ש"מקלקלים" למורים וכביכול מחבלים בעבודתם. איזו השפעה יש לכך על המורה המתחיל? איך קורה שלכוונות כנות וטובות של המורה, בגדר "רק אמרתי את האמת", יש נפגעים המגיבים בתוקפנות? לשיח בין מורים לבין הורים יש, נוסף על הרובד הגלוי, גם רובד סמוי הנובע מפרשנויות. פרשנויות אלה עלולות להכביד על התקשורת, אך הן עשויות גם להעשיר אותה. אנו סבורים כי מודעות המורה למשתתפים בשיח עשויה לסייע לו לנהל את הקשר עם הורי תלמידיו באופן מושכל ויעיל, ולהקטין בכך את הפרשנויות ה"מלחמתיות" המציבות את ההורים ואת המורים אלה מול אלה, בחזקת "אנחנו" מול "אתם".

לעתים אנו מכירים את תלמידינו בעקבות התנהגות קיצונית המחייבת התערבות. במצב זה ההתנהגות החריגה מתקבלת כחזות הכול, ואילו חלקים אחרים בהתנהגותו ובהתנהלותו של התלמיד נדחקים לקרן זוית. לדוגמה, אם תלמיד דחף תלמיד אחר, אשר לרוע המזל נחבט, נפגע, ודם זולג מאפו, ייחשב הילד הדוחף כילד אלים ומסוכן. הדם והבהלה שבאה בעקבותיה מותירים רושם רב, ואילו אירועים אלימים לא פחות, אך שקטים ובלתי נראים, אינם "נזקפים לזכות" הילד הפוגע.

מורה הנסערת מן האירוע וממהרת לעדכן את ההורים תעביר בוודאי, נוסף על העובדות, גם מסרים היכולים להתפרש אצל ההורים כהפגנת תוקפנות כלפי ילדם וכלפיהם, ולעורר בהם מידה של הרגשת חוסר אונים ("מה היא חושבת לה, המורה הזאת, בשביל מה היא בכיתה? מה היא רוצה שאני אעשה כאשר אני בעבודה?"). ההורה שהתעדכן בנעשה בבית הספר חש מותקף, ולא יחלוף זמן רב עד אשר ה"נאשמים" (הילד והוריו) יתייצבו בחזית אחידה כנגד ה"מאשימה" (המורה). לא קשה לתאר את הרגשות הכעס, העלבון והתסכול של המורה. אף אם חברותיה המורות יתייצבו לצדה, אין בכך כדי לקדם את שיתוף הפעולה היעיל בין המורה, ההורים והילד

שביניהם. אנו רואים כי באירוע שתואר לעיל לא רק שהמורה לא קיבלה סיוע מהורי התלמיד, אלא היא אף הקשתה על עצמה: כעת עליה לטפל באירוע האלים שהתרחש, בהאשמות ובעוינות מצד הורים ובהרגשות התסכול והכעס שלה. ודאי נוכל להבין את תחושת המורה ("זה ממש לא הוגן"), אך כדי לעזור לה, נציע כי ראוי ששיתוף ההורים יתנהל באופן שיקדם ויחזק את מעמד התלמיד ואת מעמדו של המורה כאחד. ייתכן מצב שבו העבודה החינוכית תיעשה בכיתה בין המורה לבין התלמיד, והדיווח להורים ייעשה בשלב מאוחר יותר, לפי בחירת המורה. אז יוכל המורה לשוחח עם הורי התלמיד ביתר שיקול דעת, ויהיה באפשרותו לשתף אותם **בתהליך החינוכי** (לימודי, חברתי, התנהגותי) של ילדם ולא **במצב קונקרטי** ומידי – דיווח העלול, כפי שראינו, להיות בלתי מועיל לאף אחד מן הצדדים.

תקשורת מורים-הורים

בספרות המחקר יש כמה מחקרים המתארים יוזמות בודדות בתחום תקשורת מורים-הורים (אבני, 1996; גולדנברג וחלאבי, 2003; ישראלשוילי, 2002). המחקרים מדגישים את חשיבות הקשר בין ההורים למורים ואת התרומה הרבה של קשר זה לתהליך החינוכי. קשר כזה יכול להתאפשר רק כשהתקשורת בין המורה לבין הורה מבוססת על אמון, על כבוד ועל הערכה הדדיים. אופן קיום הקשר וניהול השיח הוא הבסיס להובלת דיאלוג משתף ויעיל, שיכול להביא לשיפור ניכר בתפקוד התלמיד.

יחסי מורים-הורים הם מורכבים מעצם טבעם. אף על פי שלכאורה להורים ולמורים יש מטרה זהה – לקדם את צמיחתו ואת הצלחתו של הילד – לכל צד מניעים להתערב זה בתחומו של זה, אך גם להתנגד לפלישת האחד לתחומו של האחר (נוי, 1994, 1992). מצבים אלה מקשים על יכולת ההבחנה בין טוב לרע, בין מותר לאסור. הפגישה בין ההורים לבין המורים חשובה ליצירת קשר משמעותי ומפרה בין שני הצדדים. הפגישה נועדה לפתוח אפיק תקשורת ולייצר דיאלוג שבו כל צד יכול לשמוע ולהשמיע. המורים יכולים ללמוד על התנהגות הילד בסביבה הביתית מחוץ למסגרת בית הספר, ואילו ההורים יכולים ללמוד על תפקוד הילד בבית הספר. בפועל, המפגשים הופכים פעמים רבות למפגשי דיווח קצרים על מצבו של הילד בכיתה.

2. ניהול השיחה – קווים כלליים

מעקב של המורה ורישום קבוע (לפי קריטריונים מתחומים שונים) יאפשרו התייחסות מדויקת יותר לתלמיד. אנו ממליצים שהמורה ינהל רישום על כל תלמיד בתחומים שלהלן: נושאי לימוד במקצועות השונים; מידת השליטה של התלמיד בנושאים השונים (שליטה מלאה, חלקית, בסיסית); יחסים חברתיים במסגרת הכיתה ומחוץ לכיתה; יוזמה אישית לעומת היענות ליוזמת אחרים; התנהגות על פי נוהלי הכיתה; ועוד מרכיבים נוספים, לפי שיקול דעתו של המורה ובעצה אחת עם חברי צוות נוספים.

מתן תשומת לב למגוון התנהגויות רחב ככל האפשר יסייע למורה להכיר פנים רבות בהתנהלותו של התלמיד. אלו יהיו גם נתונים חשובים שלמורה יהיה עניין לשתף בהם את הורי התלמיד.

להלן כללים אחדים לשיפור הקרבה בין המורה לבין ההורה:

- הבחנה בין מצב לתהליך; התמקדות בחיובי; הפיכת קושי למטרה דרך בניית תכנית עבודה.
- מעקב ורישום של המורה יאפשרו לו לדווח על תהליך שהתלמיד נמצא בו לאורך תקופה מסוימת. לדוגמה, בתחילת השנה התלמיד מיעט להשתתף בשיחות בכיתה, ובזמן האחרון הוא משתתף מיוזמתו. התהליך יכול להיות בעל אופי חיובי או שלילי, יציב או משתנה.
- לעתים מזמנים הורים לשיחה בעקבות בעיה שיש לתלמיד. חשוב להציג בפני ההורה תמונה כוללת של התנהלות התלמיד, שיש בה מרכיבים שונים, שרק אחד מהם הוא הבעיה שבעטייה הוזמן ההורה לשיחה.
- חשוב לפתח יכולת להתבונן במציאות במגמה חיובית ולהתמקד בה בשיחה עם ההורים. "אז מה? שאני לא אגיד להורים את האמת?" – ראייה חיובית אינה מנוגדת לאמת.
- במקום להתלונן על הקושי של התלמיד ("התלמיד שוכח להביא ספר חשבון", "לא הכין שעורי בית", "מתחצף למורים", "מקלל תלמידים"), עדיף לפתח מתוך הקושי תכנית עבודה עם התלמיד או עם קבוצת תלמידים, ועל כך לדווח להורים. הדבר נותן הרגשה טובה יותר ומעניק תחושה שיש מה לעשות.

3. שיחה עם הורים – דוגמאות לשאלות של מתמחים בהוראה

עתה נבחן שאלות של מורים חדשים בזיקה לשיחות עם הורים. ננסה להציג דרכים שיביאו לחיזוק מעמדם של המורה, של התלמיד ושל ההורה במסגרת שיחות אלה.

א. בכיתתי יש תלמיד חלש בלימודים וחזק בהפרעות

בכיתתי יש תלמיד חלש בלימודים וחזק בהפרעות. יש לו חברים בכיתה, אבל בעיקר כי הם מפחדים ממנו. מורים ותיקים ממני אמרו לי: "ממנו תיזהרי", "עם ההורים של זה, ממש לא כדאי לך"... אני דואגת וחוששת לקראת השיחות עם ההורים. איך אני יכולה לשבור את הסטיגמה, גם לגבי הילד וגם לגבי המשפחה? איך אפשר לנהל שיחה עם ההורים? האם לשוחח אתם ולהתעלם מהבעיות שיש עם הילד? האם בגלל שגם הבית מוכר כאלים לא לדבר אתם על ההתנהגות האלימה של הילד?

מדובר בתלמיד בן שמונה הלומד בכיתה ב' ונושא על כתפיו הצרות היסטוריה משפחתית מוכרת של אלימות. מניסיונו האישי למד הילד כי החיים מתנהלים באלימות. אלימות בין מבוגרים, אלימות בין מבוגרים לילדים ואלימות בין ילדים. זה הניסיון העומד לרשותו, ועל כן הוא ירבה להשתמש בו כדי לפתור מצבים שונים שבהם הוא נתקל בבית הספר. הצוות הוותיק בבית הספר, המכיר את הורי התלמיד ואת אחיו הבוגרים, ברצותו לעזור למורה החדשה "יעודד" אותה שאין מה לעשות וש"אתם לא כדאי לך להתעסק". בטרם תתפתה המורה ליישר קו עם עמיתיה המנוסים, יש מקום לבחינה מדוקדקת יותר של הסיכויים ושל הסיכונים הכרוכים בנקיטת גישה

שונה. מטבע הדברים שיחה עם הורי התלמיד תעסוק בענייני אלימות, אם כי במחשבה נוספת נגיע למסקנה כי לבית הספר אין הרבה מה "לחדש" להורי התלמיד בנושא. הפנייה אליהם עלולה אף להביא להתנהגות אלימה נוספת כלפי ילדם, כי זו דרכם לטפל בבעיות או "לחנך" את הילד שסרת. כדי לקיים שיחה יעילה עם ההורים, יש לחשוב תחילה על דרכים אחרות לפנות אליהם ועל נושאים שבהם יש למורה ולבית הספר יתרון על פני המשפחה. היתרון של בית הספר והמומחיות שלו, הנובעים ממטרות החינוך, מן החזון החינוכי ומן ה"אני מאמין" שלו, טמון ביכולותיו ללמד את תלמידיו להתמודד בצורה יעילה עם משימות לימוד, תוך הקפדה על קיום יחסים בין-אישיים תקינים ושיתוף פעולה בקרב התלמידים. כפי הנראה, לתלמיד המרבה להשתמש באלימות לא היו די הזדמנויות במסגרת משפחתו להתאמן בדרכים חיוביות, יעילות ותורמות לשם השגת יחסים בין-אישיים שאינם מתבססים על אלימות (בר-אב, 1992). כאשר נפרש כך את התנהגותו האלימה של התלמיד, נבין מיד את ההזדמנויות המיוחדות שניתנה למורה לאמן את התלמיד להשתלב בחברה, תוך הקשבה למסרים חיוביים, מעודדים ותומכים – מסרים שהם, כנראה, זרים לילד וחדשים עבורו.

כדי לקדם שיחה יעילה עם הורי התלמיד, המורה יכול לתכנן את מהלכיו ולהתכונן בדרכים שלהלן: המורה יתבונן היטב בהתנהגויות רצויות והולמות של התלמיד, ועל כך ישבח ויעודד אותו. כלומר, המורה יכוון את עצמו להתמקד בהתנהגויות שהוא רוצה לחזק אצל התלמיד ויימנע ככל האפשר מעיסוק בהתנהגויות האלימות. אין זה אומר מתן רשות לאלימות, כי אם זיהוי התנהגויות רצויות ומתן חיזוקים עליהן. המורה ישתמש במשובים חיוביים, אישיים ופרטניים על כל התנהגות רצויה שהוא מזהה (נתינה של התלמיד, עזרה לתלמיד אחר, הקשבה למורה או לתלמיד, המתנה בתור, גילוי איפוק, גילוי חברות, התחשבות, ביצוע מטלה לימודית, גילוי סקרנות, שקדנות, התמדה, שמירה על צידו האישי, שמירה על ציוד הכיתה וכדומה). המורה יציין את התנהגותו הרצויה של התלמיד ואת הרגשותו בעקבותיה (שמחתי לראות ש..., נהניתי שאתה..., התרגשתי כאשר..., הייתי גאה בך ש..., שמתי לב ש... וכדומה). ביטויים אלה כמעט שאינם מוכרים לתלמיד. הוא ייהנה מן החידוש שבהם ומיכולתו להיות מוערך על ידי מוריו. יש לזכור כי תהליך הלמידה דורש אימון והתנסויות חוזרות ונשנות עד אשר הן יהיו חלק משלל התנהגויותיו של התלמיד ויחליפו התנהגויות קודמות, אלימות ולא מקובלות. לעתים הלשון המתמקדת בחיובי אינה מוכרת גם למורים ולמבוגרים אחרים הבאים במגע עם הילד. הייתכן שילד בן שמונה הביא ל"עיצוב התנהגות" כה מוחלט של סביבתו, עד אשר המורים עצמם מרבים להגיב אליו בנושאי אלימות, וכך, בלא כוונה, להוסיף לחזק ולקבע התנהגות זו? כדאי שנזכור כי הילד חווה די והותר אלימות במשפחתו, ועל כן ייטיב המורה אם ישכיל לפתח את יכולתו לזהות התנהגויות חיוביות של התלמיד, יתייחס אליהן ויציין אותן במשובים חיוביים. רצוי שהשיחה עם הורי התלמיד תתמקד ביכולות החדשות שהתלמיד רוכש בבית הספר ובתכונות האישיות המיוחדות שלו, המתבטאות בדרכים החדשות שלמד. שיחה ברוח זו תחזק את מעמדו של המורה (בעיני ההורים ובעיני עצמו) בהיותו יוזם ומוביל תהליך חינוכי, חיובי ומכבד, המאפשר להורי התלמיד להיות עדים להצלחות (ולו גם חלקיות) של ילדם.

מרכיב נוסף העשוי לקדם ולשפר את התנהגות התלמיד (האליים, השובב, העצל, המתגרה וכדומה) הוא יצירת מצבים לימודיים וחברתיים שבהם התלמיד יכול להצליח וליהנות מחוויות ההצלחה. ככל שתלמיד זוכה לחוות הצלחה לימודית או חברתית, כך הוא נהנה יותר להתנהג

באופן מועיל ותורם (בר-אב, 1992), ואילו ההתנהגות הבלתי רצויה שלו, כגון התנהגות אלימה, פוגעת ותוקפנית, פוחתת. בידי המורה יש הכלים ליצור מצבים שבהם תלמידיו ייהנו מחוויות הצלחה, וראוי ומומלץ לשתף את הורי התלמיד בתהליך ההתקדמות של ילדם.

במהלך שיחה עם הורים, ככל שהמורה ימעט להתלונן בפני ההורים על שיבושים ועל תקלות שיש לילדם, כן גדלים סיכוייו לחזק את מעמדו ואת הצלחותיו החינוכיות והלימודיות.

ב. בעקבות תלונה של מורים, דיווחתי להורים ביומן על התפרעות בנם

אני מחנכת כיתה ד'. אתמול, בעקבות תלונה של מורה על התפרעות תלמידים במהלך שיעור (זה היה ביום החופשי שלי), דיווחתי ביומן להורי אותם תלמידים על התנהגות חריגה. היום כאשר אני תורנית בהפסקה, אבא של אחד התלמידים בא לבית הספר ורצה לדבר איתי על "ההערה שרשמת לילד". אני מנסה להסביר לו שעכשיו אני לא יכולה לדבר אתו, ורוצה להציע זמן אחר. הוא ממשיך לעמוד מולי, מגביר את קולו, מאשים אותי שאני מפלה את בנו, אני נבוכה מאוד. לא יכולה לדבר אתו אבל הוא לא מוותר. איך לשכנע אותו? מה אפשר לעשות? הצילו!!!

יש בתי ספר שקבעו לעצמם נוהל שעל פיו יש לדווח על כל הפרת משמעת של תלמיד להוריו, ורצוי במועד קרוב ככל האפשר להתרחשות האירוע. הורים מקבלים "תלונות" דרך היומן, והתלמיד משמש כדוור. לעתים הדיווח נעשה בשיחת טלפון מבית הספר למקום עבודתו של ההורה ולעתים במכתבים בדואר. התנהלות זו היא מעין תחליף בזק לשיחה עם הורים, ויש בה כדי להחליש את מעמדו של המחנך ולהפחית בערכו בעיני הורי התלמיד ובעיני התלמיד עצמו. כאשר המורה מתלונן על התלמיד בפני הוריו, המסר שנקלט הוא "הזמנה לקרב": "אתה מאשים אותנו, את הילד, ואילו אנחנו מאשימים אותך". השיח הופך למתקפה או למגננה, ואף אחד מן הצדדים המעורבים אינו משיג את מטרותיו. הפגיעה בתדמיתו של המורה כאיש מקצוע מיומן מתערערת ונפגעת קשות, מכיוון שהוא אינו מוביל ואינו מנווט תהליך חינוכי או לימודי, אלא הוא מגלגל אותו לפתחו של הורה התלמיד. לא ייפלא אפוא שיש הורים המפרשים זאת כעדות לחוסר אונים של המורה ושל הצוות החינוכי. כאשר מתעוררות בעיות התנהגות של תלמידים ביום החופשי של המורה המחנך, אנו מציעים לראות זאת כהזדמנות חינוכית וכאתגר למחנך ולתלמידיו. זוהי הזדמנות עבור המחנך לאתגר את תלמידיו לקבל על עצמם אחריות (לעניין מסוים) ומחויבות (אישית וקבוצתית). הזדמנות זאת מאפשרת לדון באופן חיובי ביכולתם של התלמידים למלא תפקיד, לנהוג לפי כללים שנקבעו, למלא משימה וליהנות מחוויית הצלחה. המחנך יוותר על העמדה שבה הוא הפוסק, המאשים והמעניש מתוקף סמכותו, ובמקום לברר את תלונות המורים על אירועים שהיו ביום החופשי שלו, הוא ינחה שיחה שבה הוא ותלמידיו ידונו ביכולות ובהצלחות של התלמידים למלא תפקיד באחריות, לשמור על כללים שנקבעו, לתת עזרה נדרשת, לשתף פעולה בצוות, להישמע להוראות וכדומה. המחנך יקדיש זמן לפירוט ההישגים החינוכיים של הכיתה ולהצלחות האישיות והקבוצתיות. אם המחנך ירצה לשתף ולידע את הורי התלמידים בתהליך החינוכי ובהתפתחות היכולות החברתיות והבין-אישיות של תלמידיו, הוא בוודאי יזכה להערכתם הרבה. הורים אלה יהיו גאים בילדיהם ויהנו לתמוך במחנך, שייצג עבורם איש בעל

ידע מקצועי וסמכות חינוכית. מדוגמה זו ברצוננו להדגיש שני מרכיבים שיש בהם כדי להפוך שיחה עם הורים לאירוע המקדם תהליך חינוכי, שגם מורה מתחיל יכול בהצלחה ליישם ולצלוח. המרכיב הראשון הוא יכולתו של המורה לפתח התבוננות חיובית, דהיינו, לשים לב, לראות ולהגיב מנקודת מבט חיובית על התנהגויות רצויות של תלמידים. זו יכולה להיות התנהגות לימודית, חברתית או בין-אישית, והמורה ירבה להשתמש במשובים חיוביים, אישיים ואמתיים, אשר יתארו את ההתנהגויות החיוביות של התלמידים וידגישו אותם. כך גם התלמידים עצמם ילמדו להתייחס באופן חיובי זה לזה. יכולת זו של המורה עשויה להיות לו לעזר רב כאשר ישוחח עם הורי תלמידיו.

המרכיב השני העשוי להקל מאוד על המורה החדש בשיחותיו עם הורי התלמידים היא הידיעה כי תלונה, האשמה או ביקורת מעוררות בקרב הצד השני את הרצון להגיב בדרך דומה. התוצאה היא שמורה מתלונן יפגוש וישוחח עם הורים מתלוננים. מורה "מאשים" צפוי לשוחח עם הורים "מאשימים", ומורה המרבה למתוח ביקורת על תלמידיו יפגוש הורים שיביעו בצורה גלויה או סמויה את ביקורתם כלפי המורים וכלפי בית הספר. המורה יכול אפוא להימנע ממצבים אשר יביאו את התקשורת שלו עם הורי תלמידיו למקומות לא רצויים.

ג. הילד הדחוי

אמצע השנה, אני מורה חדשה בכיתה, ואלמד בה עד סוף השנה. אני מתלבטת וחוששת מאוד בקשר לאחד התלמידים: יוסי (שם בדוי), הוא ילד דחוי בכיתה. אף תלמיד לא רוצה לשבת לידו. גם כאשר ביקשתי מבנות לשבת לידו או לעזור לו הן אמרו לי, כל אחת בנפרד, שלא נעים להן: "הוא מסריח", "יש לו כל הזמן נזלת", "הוא מגעיל". אני רוצה לשוחח עם אימא שלו, אולי ישלחו אותו יותר נקי לבית הספר, אולי ההורים יעשו משהו? איך אני מדברת עם ההורים בלי שייפגעו?

תלמידי הכיתה דוחים את התלמיד, מה נאמר להוריו, ואיך נאמר זאת? אכן, מדובר בנושא רגיש וכאוב. כל הורה רוצה לדעת שילדו אהוב, מקובל ונמצא במקום בטוח ומכבד. הידיעה כי הילד דחוי, מוחרם או מבודד בשעה שהוריו ובני משפחה אחרים אינם נמצאים לידו, היא חוויה בלתי נסבלת, גם כאשר מדובר בהורים המתקשים לספק לילדיהם תנאי חיים בסיסיים, כגון תנאים היגייניים, ביגוד מתאים וכדומה. במקרים אלה עלול להיווצר רושם שלהורים לא אכפת מילדם, אולם אין הדבר כך. גורמים שונים ומגוונים יכולים להביא לדחייה של ילד על ידי בני כיתתו. מורה אחראי אינו יכול להניח לנושא ולצפות שימצא את פתרונו ביום מן הימים. עליו להוביל תהליך חינוכי, אשר יבטיח יחס הוגן ככל האפשר כלפי כל תלמידי הכיתה. כפי שתיארנו בדוגמאות קודמות, נחזור ונדגיש כי ראוי ששיתוף ההורים יתמקד בתהליך יותר מאשר במצב או בבעיה. המצב הוא שהילד דחוי. התהליך יהיה תכנית עבודה שהמורה ייזום ושתביא לשינוי. קשה מאוד לשוחח על הבעיה עצמה. קל הרבה יותר לשוחח עם ההורים על התכנית החינוכית או הלימודית שהמורה מתכוון להוביל. הורים יכולים להיות שותפים תורמים ומועילים, אם המורה משכיל לשוחח עמם ללא השמעת דברי ביקורת סמויה או גלויה, ללא תלונות וללא האשמות.

בשיחה עם ההורים יש לשתפם, להיוועץ בהם ולתאר באופן חיובי את תכנית העבודה עם התלמיד. אמירות חיוביות באשר ליכולתם של ההורים לעזור לילדם בנושאים ספציפיים יעודדו אותם לקחת חלק פעיל ולהיות שותפים לפתרון. התוצאה עשויה להיות שהמורה יקדם את התכנית בבית הספר, וההורים יתרמו את חלקם באימון ובתרגול הילד בבית. יכולותיו של המורה להתבונן באופן חיובי, לעודד ולהרבות במשובים חיוביים, יפתחו בפניו ובפני תלמידיו ערוצי תקשורת שבמסגרתם השיחה עם ההורים לא תהיה נטל או מקור לדאגה, כי אם הזדמנות לעבודה חינוכית מבורכת.

מקורות

אבני, ד' (1996). תקשורת מורים הורים על סף שנת 2000, מודל להנחיית הורים. רחובות: כיוון אחר.

בר-אב, ת' (1992). לגעת בחיים, דרכים להתמודדות עם מציאות בלתי-רצויה. תל-אביב: מכון אדלר.

ברק, ח' ושושן-גלנץ, ש' (1999). בגובה העיניים – לדבר עם ילדים. קריית ביאליק: אח.

גולדנברג, ג' וחלאבי, ר' (2003). תרומת התערבות לשיפור מיומנויות מורים במפגשיהם עם הורים. דפים 36, 96-113.

ישראלשוילי, מ' (2002). אסיפת הורים אחרת. הייעוץ החינוכי, י"א, 230-236.

נוי, ב' (1992). עקרונות יסוד בתהליך שיתוף הורים בבית הספר. עיונים בחינוך, 57-58. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

נוי, ב' (1994). הורים עליך בית הספר – לקראת הסדרת יחסים בין הורים ומורים באמצעות אמנה. הייעוץ החינוכי, ד (א), 13-32.

סמילנסקי, ש', פישר, נ' ושפטיה, ל' (1981). המערכת המשפחתית והמערכת הבית ספרית, לקראת מודל חדש של קשר ביניהן. ירושלים: מכון סאלד.

עומר, ח' (2000). שיקום הסמכות ההורית. תל-אביב: מודן.

פרידמן, י' ופישר, נ' (2003). ההורים ובית הספר: עמדות ורמת מעורבות. ירושלים: מכון סאלד.

קפלן-תורן, נ' (2007). הורים תלמידים והיועץ החינוכי. פנים, 38, 59-64.

"מורה מהסרטים" – שימוש ביצירה קולנועית כאמצעי להדרכת מתמחים: "גחליליות: נהר של אור" ו"יומני החופש"

עדנה קפל-גרין, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

מטרתו של כל אמן היא לעצור את התנועה, שהיא החיים, באמצעים מלאכותיים ולהקפיאה עד שלאחר מאה שנים כשיביט בה אדם זר, תשוב ותנוע שכן היא החיים. (ויליאם פוקנר)¹⁴

הצופה בקולנוע אסיר תודה לבמאי שהראה לו כי המדרגות של ביתו עשויות להוביל לארמון של היפהפייה הנרדמת. (ג'אן רנואר)¹⁵

היצירה הקולנועית צופנת אפשרות למפגש מרתק עם עולמות אחרים, רחוקים, ולעתים גם עם הקרוב והמוכר, המאסף אותנו אל עצמנו. הממד הוויזואלי, כפי שהוא בא לידי ביטוי בסרטים, מעורר בנו כצופים מגוון רחב של רגשות ושל מחשבות, מעלה דילמות ויוצר תובנות חדשות. זהו כלי רב עוצמה ליצירת תהליכים משמעותיים של למידה רגשית, קוגניטיבית והתנהגותית. השימוש ביצירה קולנועית ככלי ללמידה נובע מן הגישה המבנית (הקונסטרוקטיביסטית), הגורסת כי האדם הלומד הוא זה המקנה משמעות אישית לידע ולמיומנויות הנרכשות דרך האופן שבו הוא יוצר קשרים בינם לבין מכלול ההתנסויות והעמדות המוקדמות שלו (המהוות נדבך מתפיסת עולמו ותרבותו).

הספרות המקצועית מתארת בהרחבה את קשייו של המתמחה להוראה בשנתו הראשונה. הוא מיוצג כמהגר המנסה להסתגל למציאות ולתרבות חדשה, כרץ במרוץ משוכות ההוראה וכמי שיוצא למסע גבורה (סטרסהובסקי, 2009; צבר-בן יהושע, 2001; Goldstein, 2005).

בשנים האחרונות הוקצו במערכת החינוך משאבים רבים שמטרתם לצמצם את הקשיים האישיים והמקצועיים של המתמחים ולאפשר את קליטתם במסגרות החדשות. אחד מהם הוא סדנת ההתמחות המתנהלת כמפגש עמיתים, ומטרתה לתמוך רגשית במורה החדש ולאפשר דיון ורפלקסיה לאורך תהליך קליטתו במסגרת החינוכית.

מעגלי ההשפעה המתרחבים של היצירה הקולנועית מאפשרים לגעת באמצעותה במגוון קונפליקטים המאפיינים את עבודתו של המורה המתחיל ולעורר דיון בהם. הצפייה של משתתפי סדנת ההתמחות בסרטים העוסקים בדמות המורה בכלל ובדמות המורה המתחיל בפרט מזמנת שיח מעמיק על נושאים רגישים גם ללא חשיפה אישית. הידיעה שלכאורה הדיון אינו נוגע לצופים בסרט אלא לגיבורי העלילה, מקלה על המשתתפים לומר את אשר על לבם, לחוות "קרבה מוגנת" ולמצוא בכך הזדמנות להתנסות רגשית "מסוכנת" מבלי להסתכן (בן-דוד, 2009).

תפקידו של מנחה הסדנה הוא ליצור סביבת למידה טובה דיה, שתעורר את סקרנות המשתתפים בה ותכוון אותם ליצור קשרים אישיים, לחשוף את עצמם ולבדוק עמדות, רגשות וערכים. על מנת שהשימוש ביצירה קולנועית יהיה בעל ערך, חשוב להנחות את התהליך באופן מובנה, מובן והגיוני.

¹⁴ בתוך: פרמינגר, 1995: 9.

¹⁵ שם: 129.

תחילה אתייחס בקצרה לדמות המורה כפי שהיא משתקפת בכמה יצירות קולנועיות מוכרות, בהמשך אתייחס להנחיות כלליות לשימוש בסרטים בסדנה, ולבסוף אדגים את השימוש במתודה קולנועית באמצעות שני סרטים המספרים את סיפורם של מורים בתחילת דרכם המקצועית ואת התמודדותם היום-יומית במסגרות החינוכיות השונות: הסרט היפני "גחליליות: נהר של אור" והסרט האמריקאי "יומני החופש".

דמות המורה כפי שהיא משתקפת ביצירות קולנועיות מוכרות

מרבית הסרטים ההוליוודים מציגים את המורה באופן המאדיר את מקצוע ההוראה. המורה מוצג כדמות הרואית המונעת מתוך אידאה חינוכית וכגיבור בודד המנסה להשליט סדר בכיתתו וליצור תנאים הולמים ללמידה, תוך שהוא נלחם בזירה החינוכית ("סיכון מחושב", "לסניור באהבה", "לאדוני באהבה", "ללכת שבי אחריו", "יומני החופש"). בכל הסרטים הללו המורה ניצב מול כיתה קשה במיוחד, בדרך כלל בשכונת עוני, שבה התלמידים והוריהם חווים את בית הספר כמסגרת העוינת להם. המורה נדרש למהפכה אמתית, הרבה מעבר לגבולות הכיתה. בניגוד לסרטים ההוליוודים, הקולנוע הצרפתי הקלסי מציג גם את המורה האדיש או המתעלל ("אפס התנהגות", "400 המלקות"). רק לאחרונה זכה המורה הצרפתי לעדנה בתיאור אוהד המוקיר את פועלו החינוכי. אחד הסרטים הבולטים הוא סרטו של טאוורניה "זה התחיל היום". הסרט מתרחש בעיירה קטנה וענייה המורכבת ברובה ממהגרים קשי יום, וכל כולו מתמקד בקשר המחייב הנוצר בין המורה לבין הקהילה. המורה ניצב בצד אחד עם ההורים ונאבק בג'ונגל הבירוקרטי מתוך תפיסה חינוכית, חברתית ופוליטית מעמיקה ומתוך אמונה בדרכו המקצועית. גם בקולנוע הישראלי מוצגים המורים כמי שאינם מיטיבים עם התלמידים ("קלרה הקדושה", "סוף העולם שמאלה", "כנפיים שבורות"). יוצא דופן בכך הוא הסרט "הכוכבים של שלומי", שבו המורה הוא היחיד המבין את שלומי, התלמיד הגרוע והדחוי חברתית, ומוכן להיאבק למענו כדי שיצליח.

הסרטים שנבחרו לצפייה בסדנת ההתמחות הם הסרט היפני "גחליליות: נהר של אור", והסרט האמריקאי "יומני החופש". שני הסרטים מבוססים על סיפורים אמיתיים ומספרים את סיפורו של מורה מתחיל התופס את ההוראה כשליחות, מאמין בכוחם של התלמידים ללמוד ונכון להילחם עבורם. המורים מוצגים כמי שקוראים תגר על הבירוקרטיה, נאבקים במוסכמות החברתיות ומצליחים ללמד ולהגיע ללבם של התלמידים, למרות המהמורות והקשיים הרבים שהיו בדרכם. שאלות אפשריות להנחיה של שני הסרטים הללו יוצגו בהמשך.

הנחיות כלליות למנחה הסדנה המציג יצירה קולנועית

1. צרו את התנאים הטובים ביותר לצפייה, כך שהמשתתפים בסדנה יצליחו לראות, לשמוע ולקרוא את הסרט באיכות טובה. השאירו מעט אור בחדר, על מנת שיוכלו לרשום לעצמם הערות והארות במהלך ההקרנה.
2. לפני הצפייה יש לספר למשתתפים בקצרה על נושא הסרט, על העלילה, על היוצרים ועל השחקנים.
3. יש לתת הנחיות לצפייה – לדוגמה, אפשר לבקש מן המשתתפים לרשום בקצרה במהלך הצפייה את הנושאים שהסרט עוסק בהם.

4. כדאי לחלק סרט באורך מלא לשני חלקים, ובכל חלק ניתן לערוך דיון מיד עם תום ההקרנה.
5. הגדירו מטרה לצפייה בסרט ובחרו בהנחיה המתאימה לנושא שבו תרצו להתמקד.
6. בסיום ההקרנה הזמינו את המשתתפים להישאר במקום, כדי לאפשר עיבוד רגשי של הדברים שהוצגו לפניכם. כך יכולים המשתתפים להשתחרר מעט מן העומס הרגשי שהסרט יצר אצלם ולהתפנות לעיבוד תוכני וקוגניטיבי של החוויה.

שאלות כלליות אפשריות להנחיה בתום הצפייה

1. אל מה התחברתי בסרט (הסיפור, אחת הדמויות)?
2. אל מה לא התחברתי? מה עורר התנגדות או הרגז?
3. לו אני הייתי מתמודד עם הבעיה, כיצד הייתי נוהג? איך הייתי מספר את הסיפור אחרת?
4. אילו שאלות היית רוצה לשאול את... בסרט?
5. נסו לזהות משפט שהיה משמעותי עבורכם.
6. האם הופתעתם מאופן השתלשלות העלילה?
7. מה אתם חושבים על הבחירות של גיבורי הסרט?
8. מהן נקודות המפנה בחייו של הגיבור?
9. מהן נקודות המפנה בחיים שלך או בחיים של מישהו שאתם מכירים?
10. עם אילו פעולות שביצעו הדמויות בסרט אתם מסכימים?
11. איך הייתם פועלים אחרת במקום הגיבור?
12. איך הייתם בוחרים לסיים את הסרט?
13. האם אתם יכולים לספר את העלילה מזווית ראייה של גיבורים אחרים?
14. מה מביעה המוזיקה בסצנות השונות?
15. האם ההתרחשויות בסרט היו יכולות להיות קשורות גם לחייכם?

עקרונות מנחים לדיון

1. רצוי לאפשר דיון פתוח על נושא מוגדר, אך יש לקחת בחשבון כי המשתתפים יכולים להוביל את הדיון לנושאים אחרים.
2. חשוב לתת מקום לנקודות מבט שונות.
3. חשוב לאפשר למשתתפים ליצור זיקה בין הנושאים העולים בסרט לבין התנסויותיהם האישיות והמקצועיות. כך מתאפשר תהליך למידה המבוסס על המוצג בסרט, אך מקושר למציאות היום-יומית האישית והמקצועית.
4. כדאי להתייחס לפער הקיים בין היצירה הקולנועית לבין החיים במציאות. גילוי הפער מאפשר לחשוף קשיים ממשיים של המשתתפים בסדנה, בד בבד עם גילוי כוחותיהם ויכולותיהם.
5. לקראת סוף הדיון יש לסכם בקצרה את הלמידה ואת התובנות שעלו בסדנה.

2. הסרט: "גחליליות: נהר של אור"

הסרט: גחליליות: נהר של אור (Fireflies: River of Light)

במאי: Hiroshi Sugawara

שחקנים:

Yukiyoshi Ozawa

Risako Sugaya, Koji Yakusho, Mirai Yamamoto,

Nobuto Yana Kirin Kiki

שפה: יפנית

שנה: 2003

משך זמן סרט: 120 דקות

סוגה (ז'אנר): דרמה

קוד הסרט באוזן השלישית: 35787

תקציר: הסרט מספר על מורה צעיר המגיע ללמד בבית ספר באחד הכפרים ביפן, ורואה במקצועו שליחות. הוא נתקל בהתנגדות רבה לדרכו החינוכית ונאלץ להתמודד עם מערכת בית ספר שמרנית ונוקשה.

בעקבות סקרנות התלמידים, המורה יוצא עמם למסע למידה משותף על חיי הגחליליות. תהליך ההוראה דורש ממנו מסירות והתמדה, שבמהלכם הוא מצליח ליצור קשר משמעותי ועמוק עם תלמידיו ועם הוריהם. הם מצליחים ליצור יחדיו בית גידול מתאים לגחליליות (הנהר החוצה את הכפר), ובסופו של תהליך ארוך, אורן של הגחליליות שוב מאיר את הכפר ומסמל את התקווה בלבם של התושבים, של המורה ושל תלמידיו.

נושאים אפשריים לדיון

1. משמעות המפגש הראשון בין המורה לבין תלמידיו.
2. קבלת הפנים של מורה מתחיל במסגרת בית הספר.
3. ההתמודדות עם התלמידה שחוותה אובדן.
4. הפרקטיקות החינוכיות שבהן משתמש המורה.
5. ההתרחשויות השונות המפגישות את המורה עם עצמו ועם עברו.

3. הסרט: "יומני החופש"

הסרט: יומני החופש (Freedom Writers)

במאי: Richard Lagravenese

שחקנים: Hilary Swank, Imelda Staunton and Patrick Dempsey

שפה: אנגלית

שנה: 2006

משך הסרט: 122 דקות

סוגה (ז'אנר): דרמה

קוד הסרט באוזן השלישית: 40247

תקציר : הסרט מספר את סיפורה של מורה מתחילה בשם ארין גרוול ה"מונחתת" בבית ספר רווי אלימות ומתחים על רקע גזעני. מתוך אמונתה בכוחם של התלמידים ללמוד, היא לוחמת עבורם אל מול מערכת החינוך האטומה, והופכת את הכיתה למקום חשוב בעיני תלמידיה. באמצעות מתודה של כתיבת סיפורם האישי של התלמידים ביומן, היא מצליחה ליצור עמם קשר משמעותי ולהביא לשינוי בעולםם.

נושאים אפשריים לדיון

1. מה גרם להצלחתה של המורה? מדוע הצליחה במקומות שאחרים כשלו?
2. מהו מקומם של המנהלת ושל צוות בית הספר בהוויית בית הספר ובחוויה של ארין גרוול?
3. באילו דרכים יצרה המורה קרבה לתלמידיה?
4. מהם המקורות שתמכו בה (אם היו כאלה)?
5. מהי המשמעות של להיות מורה מחנך מיטיב (מסור ומתמסר לתלמידיו)?

מקורות

- בן דוד, ל' (2009). "בראי-נוע" – סדרת חומרי הדרכה חדשניים לעבודה עם ילדים ונוער בסיכון ובני משפחותיהם. *עט השדה*, 2, 60-61.
- סטרהובסקי, ר' (2009). הפיתוח המקצועי של המורה המתחיל בשנת ההוראה הראשונה. *ירחון מכון מופ"ת*, 39, 36-43.
- צבר-בן יהושע, נ' (2001). מחקר פרשני: מגן עדן למציאות דרך משבר – מורים טירונים כמהגרים. בתוך: נעמי צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורת וזרמים במחקר האיכותי*. תל-אביב: דביר, 441-468.
- פרמינגר, ע' (1995). *מסך קסם – כרונולוגיה של קולנוע ותחביר*. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

Goldstein, L. S. (2005). Becoming a teacher as a heroine's journey: Using metaphor in preservice teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 32 (1), 7-24.

שימוש ביצירה קולנועית כאמצעי להדרכת מתמחים בהוראה: "החברים של יעל: הגוף שלי הוא רק שלי" ו"החיים בזכות"

גילה שקולניק, סמינר הקיבוצים – המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות

1. הסרט: "החברים של יעל: הגוף שלי הוא רק שלי"

שנה: 2008

מפיקים: תאטרון "החברים של יעל", קינן אלדר והד ארצי

תסריט: אורית בן דרור

תוכן מקצועי: שרונה אריאל

מילים ולחן: יעל פדר; עיבודים, עיטור והפקה מוסיקלית: דרור דרורי

במאי ועורך: יניב טל

פרק מיוחד להורים: תסריט הורים: מיכל עוז

משתתפים: גילה אלמגור, יעל פדר ויפתח ויזל

אורך הסרט: 45 דקות

שפה: עברית

*"אירועים חוזרים ונשנים של פגיעות מיניות של תלמידים בתלמידים מחייבים את מערכת החינוך
להתמקד בנושא זה ולטפל בו באופן כולל". (משרד החינוך, תש"ס)*

הפעלה

האם ילדים צעירים בגיל הרך הנוגעים באיברי המין של חבריהם הנם "מטרידים מיניים"?
שאלה זו עולה כמעט כל שנה בכל קבוצה של מתמחים.

יש מומחים הטוענים כי נגיעות מיניות בגיל הרך יכולות להיחשב כהטרדה מינית. אחרים גורסים
כי נגיעות הן חלק ממשחק, ויש לראות בהן תופעה התפתחותית. יש גם הטוענים כי התנהגות כזו
יכולה להעיד על בעיית גבולות. אולם כולם מבקשים להסביר לילדים מה מותר ומה אסור, ולהגן
עליהם מפני הטרדות מיניות.

אני בוחרת להפגיש את המתמחים עם נושא זה באמצעות סרט לילדים הנקרא "החברים של יעל":
הגוף שלי הוא רק שלי". הסרט מפגיש את הילדים עם הגן של יעל הגננת. בגן של יעל הילדים
שרים, רוקדים ולומדים כיצד לשמור על גופם וכיצד לומר "לא" באסרטיביות. הילדים לומדים
מה מותר ומה אסור בהקשר המיני. במפגש זה הסרט משמש אמצעי דידקטי, המעורר חשיבה על
נושא "המשחקים האסורים" ותורם לוויסות אי-השקט המתעורר בקרב המתמחים בהקשר זה.
מטרת הפעילות היא לעודד את המתמחים להביע חשיבה ביקורתית על האירועים המוצגים
בסרט. אורך הסרט הוא 45 דקות.

מהלך הפעילות

1. שיחה עם המתמחים על מורכבות הנושא.
2. מתן משימות צפייה: זיהוי מאפייני שפה, זיהוי מסרים סמויים וגלויים, זיהוי חשיבה בוגרת וחשיבה ילדית, זיהוי רכיבים תרבותיים ועוד.
3. ניהול דיאלוג ביקורתי.

דוגמאות לשאלות מנחות

- האם הסרט מתאים לילדי גן?
- מהם המסרים בסרט? למי הם מתאימים?
- מהי תפיסת הילד בסרט?
- מהי תפיסת הגננת בסרט?
- מהי עמדתכם באשר לטיפול בנושא "משחקים אסורים" באמצעות סרט?
- כמתמחים, מה הייתם לוקחים מן הסרט, ועל מה הייתם מוותרים?

2. הסרט: "החיים בזכות" (2007) מפגש עם סיפור אמתי (צילומים ועריכה שלמה אבידן)

אורך הסרט: 60 דקות

"הנטייה ללמוד מן החיים עצמם וליצור תנאי חיים כאלה, שהכול ילמדו בעצם תהליך החיים – זה פרי המשובח ביותר של החינוך". (דיואי)¹⁶

מורים בכלל ומתמחים בפרט מספרים על מבוכה ועל קושי בהתמודדות עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים ועם הוריהם. נושא זה עולה לעתים קרובות בסדנאות ההתמחות, הן בחינוך הרגיל והן בחינוך המיוחד.

בחרתי להפגיש את המתמחים עם נושא רגיש זה באמצעות הסרט התיעודי "החיים בזכות". הסרט משקף משולש של קשיים: חייו של דני כאיש בוגר הלוקה בפיגור שכלי, משפחתו של דני, וזוג הורים נוסף, רונית ומאיר, המתבשרים שבדיקת מי השפיר של עוברם מראה כי הוא סובל מפיגור ומתסמונת לא ברורה.

הסרט משקף מציאות, מעורר דיאלוג כן, מעודד לסובלנות ונותן ביטוי לקשיי ההתמודדות עם מציאות כה מורכבת. הסרט הוקרן בערוץ הראשון במסגרת התכנית "הסיפור האמיתי".

ניתן לקרוא על הסרט באתר של עיתון "הארץ" ובמקורות אלקטרוניים אחרים.¹⁷

מטרות

1. לנהל דיאלוג שישקף אמפתיה, הכלה, קושי ומורכבות ביחס לתלמידים הסובלים מלקויות וביחס להוריהם.
2. לגלות סובלנות כלפי דעות שונות של עמיתים בקבוצה.

¹⁶ בתוך: כהן, 1996: 216.

¹⁷ <http://www.haaretz.co.il/hasite/pages/ShArtPE.jhtml?itemNo=765488&contrassID=2&subContrassID=13&sbSubContrassID=0>

מהלך הפעילות

תנאים מקדימים :

- לוודא שקיים אמון בין חברי הקבוצה, ובינם לבין המנחה.
- לבדוק נכונות של מתמחות בהיריון לצפות בסרט.

הפעילות :

1. להקרין את הסרט.
2. לאפשר שיח פתוח.
3. לנהל שיח סביב סוגיות אוניברסליות.
4. לנהל דיאלוג סביב סוגיות פרטיקולריות.

לטענת גרוס (2005), ערכים אוניברסליים הם ערכים מובנים ומוסכמים על רוב בני האדם, ואילו הערכים הפרטיקולריים הם תלויי תרבות, והתגובה אליהם אינה אחידה. בהשראת גרוס בחרתי להציג אלה לצד אלה סוגיות שצביון אוניברסלי, כמו חינוך לערכים, קבלת השונה והעצמה מול מסוגלות, וסוגיות פרטיקולריות, ככתוב למטה: התמודדות עם משפחות המגדלות ילדים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד. מומלץ להתאים את הסוגיות למתמחים, לאקלים הקבוצה ולרמת הפתיחות שבה.

דוגמאות לסוגיות אוניברסליות

- שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים בחברה.
- התחושות והרגשות של המשפחות בסרט.
- עולמו הפנימי של דני בסרט.

דוגמאות לסוגיות פרטיקולריות

- הזכות לחיים של עובר עם מגבלות.
- התמודדות עם תלמידים בעלי לקויות בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד.
- התמודדות עם משפחות המגדלות ילדים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד.

מקורות

גרוס, ז' (2005). הרצאה בכנסת השש עשרה מושב שלישי בנושא: יום ערכים- ערכי יסוד לחינוך. נדלה בתאריך 21 ינואר, 2011 מ-

<http://www.knesset.gov.il/protocols/data/rtf/chinuch/2005-02-08.rtf>

כהן, א' (עורך) (1996). ספר הציטטות הגדול. אור יהודה: כינרת הוצאה לאור.

משרד החינוך (תש"ס). התמודדות מערכת החינוך עם פגיעה מינית של תלמידים בתלמידים. חוזר מנכ"ל תש"ס / 2(א). נדלה בתאריך 21 ינואר, 2011 מ:-

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/applications/mankal/arc/s2ak2_1_2.htm

דגם השיחה האישית – כלי להעצמת המתמחה בטיפול בבעיות משמעת

רות דנינו, מכללת אוהלו בקצרין

1. מבוא

תיאורי מקרים רבים העולים בסדנת ההתמחות עוסקים בבעיות משמעת שהמתמחים נתקלים בהן בעבודתם. הבהלה הפנימית ותחושת חוסר הביטחון גורמים להם לעתים להרגשת חוסר אונים. במצוקתם הרבה, המתמחים, המבקשים למצוא פתרון לבעיה, נוטים לפנות לפני הכול לבעלי הסמכות ("התותחים הכבדים") במוסד, כגון המחנכת, הרכזת, הסגנית או המנהלת, גם במצבים שאינם מחייבים זאת. מעורבותם של גורמים אלה פותרת לרוב את הבעיה בטווח המידי, אך מביאה לעתים להסלמה של האירוע ואינה משפרת את הרגשת המסוגלות העצמית של המתמחים.

להלן מוצע כלי מובנה, המאפשר למתמחה להתנסות בעצמו בשיחה אישית המכוונת לפתרון בעיות בכלל ובעיות משמעת בפרט. מטרת ההתנסות היא להציג למתמחה דגם שיעודדו ליזום תהליך של שינוי בקרב תלמידיו. המתמחה יתנסה בשימוש בדגם המוצע הן בסדנה והן בעבודתו בשדה. ההתנסות בכלי זה אינה קלה. המתמחה צריך להסכים לתפקד כמנחה ולאפשר לתלמיד לבנות את התהליך בכוחות עצמו. כל שלב בשיחה קשור בקודמו, ולעתים השיחה נעצרת בשלב מסוים ואינה מגיעה לסיומה. כאשר השיחה מתחדשת במועד אחר, יש צורך לרענן ולהתחבר מחדש אל שלבי השיחה הקודמים. המיומנות בשימוש בכלי זה היא מיומנות נרכשת, הדורשת תרגול ממושך, וגם אז השימוש בו אינו מבטיח היעדר אכזבות או תסכולים, אם כי בסופו של התהליך שכרו בצדו. השימוש בדגם השיחה האישית המובנית¹⁸ הוא אפוא אמצעי יעיל להעצמת המתמחה כמנהיג-מעבד באינטראקציה האישית שלו עם התלמיד, ללא תיווך חיצוני.

2. תיאור התהליך בסדנה

1. הצפת התגובות המידיות של המתמחים לבעיות משמעת דרך הצבת השאלה כיצד הם נוהגים לטפל בבעיות אלה, ובירור יתרונות השיחה האישית כאמצעי לפתרון בעיות.
2. הצגת המיומנויות הבסיסיות והכללים הנדרשים לקיום שיחה אישית יעילה.
3. גיבוש של שלבי השיחה האישית היעילה בצוותא, והקניית התכנים והעקרונות של כל אחד משלבים אלה.
4. תרגול בסדנה של השיחה האישית ושל זיהוי חסמים אצל התלמיד.
5. תרגול בהתנסות בשדה של שיחה אישית אמתית (רצוי פעמיים, לפחות), ושיתוף העמיתים בסדנה בהתנסות זו.
6. תיעוד השיחה האישית כחלק ממשימות ההגשה בסדנת ההתמחות.

¹⁸ . דגם השיחה האישית המתואר מושתת על דגם השיחה האישית מבית היוצר של מכון פיר"ם. תודתי נתונה לדני שטיינר.

3. פירוט הפעילות בסדנה

1. בשיחת המבוא מנחה הסדנה מציף את התגובות המידיות האישיות של המתמחים לבעיות משמעת. תחילה מתקיימת פעילות בזוגות. כל אחד מציג בפני בן זוגו שחזור מושכל של פעולה או של תגובה שלו לבעיית משמעת שהתרחשה בכיתנו. לאחר מכן חוזרים למליאה ובודקים מה היו התגובות או הפעולות השכיחות שנקטו המתמחים. בשיחה יסתבר כי המתמחים אינם נעזרים תמיד בשיחה האישית לפתרון בעיות משמעת.
2. מנחה הסדנה יפרט בקצרה כמה מן הכללים ומן המיומנויות המאפשרים שיחה אישית יעילה. להלן ארבעת הכללים הבסיסיים:

א. **מקום וזמן:** כדאי לקבוע מראש זמן המתאים לשני הצדדים לשיחה. המקום צריך לאפשר שיחה ללא הפרעה ומידה מסוימת של פרטיות נאותה. צורת הישיבה גם היא חשובה.

ב. **תנאים מוקדמים המאפשרים שיחה יעילה מצד המתמחה**

- לבוא "נקי" לשיחה. דהיינו, להימנע משיפוטיות ולגלות גמישות. יש להתייחס למעשה ולא לעושה. להשתדל לחוש את היכולת להכיל את השונה מאתנו. לבוא ממקום לא היררכי, אלא מאווירת שיתוף.
- לשדר התעניינות אמיתית, מהימנות ואמינות.
- לגלות אמפתיה, דאגה, אכפתיות ויחס של כבוד לרגשות של הילד ולמחשבותיו.
- לגלות מוכנות ונכונות לשתף את התלמיד ברגשות ובדאגות כלפיו.
- לגלות יכולת לשתוק. להימנע עד כמה שאפשר מ"להידחק" לשיחה.
- לגלות יכולת ליצור תסכול מכוון ולהפר את האיזון באופן מושכל.
- לגלות יכולת לשים גבולות ("גבולות נמצאים במקום שהאהבה שוכנת").
- להתמקד רק בעניינים הנראים ברי פתרון. להתמקד בכוחות ולא בחולשות, דהיינו, בכל מה שעשוי להביא להצלחה.
- המתמחה חייב להכיר במגבלותיו. אין לו כישורים של פסיכולוג.

ג. **תנאים מוקדמים המאפשרים שיחה יעילה מצד התלמיד**

- ביטחון במורה.
- מודעות לבעיה או לקושי שבגינה מתקיימת השיחה.
- רצון ונכונות לבצע שינוי.

ד. **מיומנויות בסיסיות לקיומה של שיחה יעילה**

1. **הקשבה:** ההקשבה צריכה להיות מכוונת להבנת עולמו של התלמיד, וממוקדת במערך האמונות והדעות שלו, במנותק, עד כמה שהדבר אפשרי, מעולם האמונות והדעות שלנו.
- הקשבה פעילה:** דרך האוזניים "אני שומע ש...", דרך העיניים "אני רואה ש...", דרך הלב "אני מרגיש ש..."

סוגי הקשבה שיש **להימנע** מהם בעת השיחה האישית:

- הקשבה אוטוביוגרפית – תוך כדי הקשבה אנחנו מקשרים את הנאמר לדברים בחיינו.

- הקשבת פתרון – תוך כדי הקשבה אנחנו מעצבים את הפתרון.

- הקשבה ביקורתית – תוך כדי הקשבה אנו שופטים את המסופר לנו.

2. **שיקוף רגשי:** "אני רואה שאתה כועס מאוד".

3. **בהירות:** חזרה על הנאמר או שחזורו על ידי התלמיד לצורך הבהרה, הדגשה

או חידוד מוקד הבעיה. לדוגמה: "אתה אומר ש..."; "האם זה אומר ש...?"; "אני מבין מדברך ש...".

שחזור פשוט – שחזור הנאמר בדרכים אחרות.

שחזור מסכם – תמצית מאורגנת של המסר המקורי.

שחזור אמפתי – שחזור של הרגשות במסר.

שחזור מעבד – שחזור החושף את הרובד הסמוי של הדברים, כמו הנחות יסוד, מטרות, ערכים ואמונות.

4. **שאלות הבהרה:** שאלות אלו מבקשות להשתמש במונחים ובביטויים

הנפוצים בסביבה התרבותית שלהם. לדוגמה: "אתה יכול להסביר לי את המילה שהשתמשת בה?" או "למה התכוונת כשאמרת 'סוף הדרך'?"

3. גיבוש משותף של שלבי השיחה האישית. מנחה הסדנה יחלק דף עם שאלות רבות המייצגות שלבים שונים בשיחה. יש להציג את השאלות בסדר לא נכון. המתמחים יעבדו בקבוצות ויסדרו את השאלות בסדר הנכון על פי הבנתם. בדרך כלל המתמחים אינם נתקלים בקושי לזהות את השלב הראשון ואת השלב האחרון והמסכם של השיחה. הקושי הוא להבחין בין השלב השני לבין השלב השלישי. להלן תיאור שלבי השיחה ועקרונותיהם:

שלבי השיחה:

א. **שאלות מקרבות:** זהו החלק הפותח את השיחה ומהווה תנאי הכרחי להמשכה היעיל. מטרת שלב זה היא לגרום לתלמיד לחוש אמון במורה ולהתרשם שהוא אדם נעים, המתעניין בו ומגלה נכונות אמיתית לסייע לו. אם לא תתפוגג אווירת העוינות במהלך שלב זה, כדאי לחזור ולנסות שוב במועד אחר. יש לשים לב לכך שמיקום השיחה משפיע על אווירת הקרבה. האמירות בשיחה צריכות להיות כנות ואמתיות. כדאי לא לגלוש לקרבת יתר. אמירות מקרבות לדוגמה: "תתחדשי על הנעליים"; "התסרוקת החדשה יפה"; "מה שלום הפצע ביד?"; "תשתה משהו?".

ב. **שאלות המבררות את פרטי המקרה ואת סיבותיו:** בשלב זה מתקיים בירור של המקרה, דהיינו, בדיקת סיבותיו, זיהוי הקושי של התלמיד והגדרתו. כדאי להרבות בשאלות מתווכות ולשקף את דברי התלמיד, כדי לבנות תשתית איתנה של מידע מדויק, שעל פיו ייבנה הפתרון. בתהליך זיהוי הקושי תיתכן הפרה של האיזון אצל התלמיד. על

המורה לזכור שיש להביא את התלמיד רק עד לרמת תסכול מסוימת, באופן שהוא יוכל להכילה ומבלי לעורר אצלו חרדה גדולה מדי. חרדה מוגברת עלולה להובילו להכחשה ולהיסגרות. הכוונה היא להביא את התלמיד, אם צריך, לרמה מסוימת של חוסר נחת. בסופו של השלב הזה התלמיד יבין כי יש לו קושי וידע להסביר לעצמו מהו. בתהליך ההכוונה לשלב זה אפשר לשאול לדוגמה: "ספר מה קרה"; "מה הביא אותך לזה?"; "איך אתה יודע ש...?"; "מה עבר לך בראש כש...?"; "על סמך מה אתה חושב כך?"; "מהי, לדעתך, הבעיה כאן?"; "איך אתה מרגיש בקשר למצב הקיים?"; "מה מפריע לך ב...?"; "מהי הסיבה שגרמה ל...?"; "למה, לדעתך, לא הצלחת? ועוד.

ג. שאלות המבררות כיווני פתרון אפשריים: מטרתו של שלב זה היא לזהות כיווני פתרון אפשריים. בתום השלב ייווכח התלמיד כי יש פתרון הגיוני לבעיה וירגיש כי יש לו תקווה להיחלץ ממצוקתו. חשוב מאוד שבשלב זה המורה לא יביע את דעתו האישית ולא ייבהל מקטעי שתיקה של הילד. יש להמשיך בשאלות עד שהתלמיד יזהה את הפתרון לקשייו בכוחות עצמו. תפקידו של המורה הוא להנחותו להגיע לפתרון ישים, המותאם לנסיבות ולמשאבים האישיים שלו, ומכוון להצלחתו, כפי שהוא תופס אותה. שאלות הכוונה לדוגמה הן: "מה את יכולה לעשות כדי...?"; "באיזו דרך אחרת אפשר לגשת ל...?"; "מה את חושבת שיקרה אם...?"; "איך תוכלי להשתמש ב... בהזדמנות אחרת?"; "איך זה היה נראה לך אם...?"; "במה הדרך הזו טובה יותר מן האחרת?"; "מה כדאי לעשות?"; "אני מזמין אותך לחשוב על..."; "האם אתה יכול לחשוב על פעולה שתתרום לשינוי?"; "יש עוד משהו שאפשר לעשות?"; "יש לך רעיון איך לשפר את...?"; "מה אתה חושב יכול לעזור...? ועוד.

ד. שאלות המכוונות לפתרון ישים: בשלב זה התלמיד יסרטט תכנית אופרטיבית ישימה למימוש הפתרון. התלמיד מרגיש כי הוא יודע מה לעשות, יש לו רצון להגיע לפתרון והוא חש בטוח בהצלחתו ושלים עם הדרך שבה בחר.

4. דגם השיחה האישית המתואר לעיל יתורגל במשחק תפקידים בסדנה. אגב הקשבה לפעילות זו, המשתתפים יתבקשו לזהות אמירות בשיחה המציינות חסמים אצל התלמיד. לדוגמה: "אני עצלן"; "למה אני כישלון כזה?"; "אני לא מסוגל להבין את זה"; "אני אף פעם לא מצליח"; "אף אחד לא אוהב אותי"; "הוא כל הזמן מציק לי"; "אין לי חברים" וכדומה.

חשוב לתרגל "פירוק" של חסמים אלה. כל תלמיד בונה לו "סרט" משלו על עצמו. ניתן להמחיש לתלמיד כי בידיו לשנות את ה"תסריט" שבנה. רצוי להגיב בעקביות לאמירותיו הכוללניות של התלמיד באמירות הממוקדות במקרים פרטיים, לדוגמה: בתגובה לאמירה "אני עצלן", מוצע לומר לתלמיד "לפני המבחן האחרון לא למדת, בוא נראה מה יהיה במבחן הבא", או בתגובה ל"אני אף פעם לא מצליח" ניתן לומר לתלמיד "בשני המבחנים האחרונים לא הצלחת". במשחק התפקידים בכיתה יש לזהות גם אמירות של המתמחה שיש בהן סחטנות רגשית, כגון "כל הלילה לא ישנתי בגללך". יש גם לתרגל הימנעות משאלות סגורות, אשר התשובה עליהן היא כן או לא.

5. תרגול דגם השיחה האישית בעבודת המתמחה בבית הספר מלווה בקשיים ובתסכולים מרובים. אחדים נשארים בשלב הראשון של השיחה במשך כמה פגישות, מפני שאינם מצליחים לפוגג את אווירת העוינות בינם לבין התלמיד. אחרים אינם מוצאים זמן ומקום הולם לנהל שיחה ראויה. הקשיים המרובים ביותר נמצאים בתרגול החלקים השני והשלישי בשיחה. מתמחים רבים מתקשים לתפקד כמנחים ולאפשר לתלמיד לגבש לעצמו את פרטי האירוע ואת דרכי הפתרון. לעתים קרובות, בגלל מגבלות אובייקטיביות, אין אפשרות לקיים את כל שלבי השיחה במפגש אחד. לעתים מהלך השיחה מתנהל למישרין, אך התלמיד אינו מיישם את החלטותיו. במקרה כזה יש צורך לקיים שיחה נוספת. על המתמחה להיות מודע לכך ששיחה נוספת דורשת ממנו משאבים רבים על חשבון זמנו הפרטי וללא תגמול כספי.

6. תיעוד שיחה אישית עם תלמיד יכול להיות אחת מן המשימות שעל מתמחה להגיש. אף על פי שהמתמחים מעידים על קושי בתיעוד השיחה, הם מצליחים לעמוד במשימה. תיעוד השיחה הוא אמצעי יעיל לזיהוי נקודות הקושי של המתמחה בשיחה.

להלן דוגמה מקוצרת של התנסות ראשונית עם דגם השיחה האישית. בדפים אלה ניתן לזהות את הקשיים הקיימים בשימוש בכלי, אך גם את הרווחים שבצדם.¹⁹

קטעים מתיעוד השיחה האישית של מתמחה עם דוד, תלמיד כיתה ו'

רקע חלקי לשיחה

באמצע פברואר, לאכזבתי הרבה, דוד, שהצליח לשלוט בעצמו במשך כמה שיעורים בצורה מעוררת הערכה, התפרץ עליי באלימות בעלת שיא חדש. זאת משום שביקשתי ממנו לעבור מקום לקראת מבחן שעמדנו לעשות. ההתפרצות הייתה איומה. הוא הפך כיסאות ושולחנות בכיתה, צרח כמטורף, וטרק את הדלת פעמיים בעוצמה כל כך גבוהה, עד שממש כאבו לי האוזניים והראש זמן מה גם לאחר שעזב את הכיתה. בסוף היום כתבתי מכתב למחנך על המקרה כדי לעדכן אותו, והבטחתי לעצמי ששיחה עם הילד תועיל לי, כפי שהיא תועיל לו, ושרק לאחר שיחה כזו אדבר עם האימא כדי לעדכן אותה. השיחה התחלקה לכמה חלקים, וחלקה הראשון התקיים באחד הימים היותר נעימים של החורף, יום בו יכולנו לשבת בחצר על ספסל ולדבר.

השלב המכין

ניסיתי במשך שבועיים לקבוע שעה לשיחה עם דוד, אך גילינו ששעות ההכנה והשעות הפרטניות שלי מתנגשות עם מקצועות שהוא אוהב כמו ספורט וצילום, והוא אינו מעוניין להפסיד שיעורים אלה. כמעט התייאשתי, והנה באחת משעות ההכנה שלי ראיתי אותו יושב על ספסל בחצר בית הספר. שאלתי אותו אם הוא היה רוצה שנדבר קצת, והוא ענה: "כן, למה לא?" קפצתי על ההזדמנות, הבאתי את הדפים שהכנתי לשיחה, והתחלנו.

השלב המקרב

- מה שלומך דוד?

- בסדר!

¹⁹ תודתי נתונה לדבי רוזנר, מתמחה בסדנת התמחות במכללת אוהלו בשנת 2009.

- נעים בשמש, אה?
- יש דברים שאתה אוהב בבית הספר?
- אני אוהב ספורט!

.....

בירור פרטי המקרה

- תגיד חמוד, אתה זוכר את ההתפרצות האחרונה שלך בכיתה?
- (מהנהן)
- אני לא כל כך הבנתי למה בעצם כעסת? מה קרה?
- ככה! מה... התעצבנתי שביקשת ממני לעבור מקום. כי מה חשבת? שאני אעתיק, נכון?
- לא. ממש לא. פשוט רציתי שכל תלמיד יישב לבד בשולחן, וככה יהיה לכל אחד יותר מקום ויותר שקט...
- אז למה לא ביקשת מתמיר לעבור?
- סתם. פשוט ביקשתי ממך. יכולתי באותה מידה לבקש מתמיר, אבל יצא שביקשתי ממך, ובכלל לא חשבתי על העתקה.
- טוב, בגלל זה התעצבנתי.
- אבל התעצבנת באופן קיצוני, לא?
- ככה אני... מה אני אעשה?
- וזה שהפכת שולחנות וכיסאות, וזה שטרקת את הדלת כל כך חזק פעמיים? אתה יודע שקיבלתי כאב אוזניים וכאב ראש בגלל שתי הטריקות האלה?
- (דוד מהנהן ומחייך חיוך קטן)...
- תגיד, אתה לוקח כדור לפני שאתה בא לבית הספר?
- כן, בטח.
- ובאותו יום שבו התעצבנת, לקחת כדור?
- כן, אני חושב.
- אז גם עם הכדור אתה מגיע לרמת עצבים כזו?
- כן... לפעמים אני ממש נכנס לעצבים, ושום דבר לא יכול לעצור אותי. מה אני אעשה?
- אתה כבר לוקח את הכדור החדש?
- לא. עוד לא קיבלתי אותו.

בירור כיווני פתרון

- דוד, אתה יודע חמוד שיש שיטות שונות להתגבר על הקושי שלך, ולשלוט בהתנהגות שלך.
- כן? מה למשל?
- תגיד לי אתה. מה למשל אתה יכול לעשות כדי שההתפרצויות האלה יצטמצמו עד שייעלמו בכלל מהחיים שלך?
- מה? לספור עד 10?
- כן. לספור עד 10 זה בדרך כלל טוב, וזה עוזר. איך זה עוזר בעצם? אתה יכול להסביר?
- כן, פשוט כשסופרים עד 10 שוכחים מה שקרה, אפשר להירגע ואז לא מתפרצים.

....

הצלצול הפסיק את השיחה, סוכם שנמשיך במועד אחר.

המשך השיחה: (רענון השלב המקרב)

- מה נשמע דוד?
- טוב. ומה שלומך?
- ממש בסדר! תודה שאתה מתעניין בי. תגיד. איך אתה מסביר את זה שישבת שעה שלמה ולמדת בלי לקום מהכיסא?
- זה בגלל הכדור החדש.
- אה, כבר קיבלת אותו?
- כן.
- תראה, חמוד, בשלב הזה אתה ממש תלמיד טוב מבחינתי. יש לי הרגשה חזקה שאתה תמשיך ככה עד סוף השנה, וזה מצוין מבחינתי. אבל, יש לי שאלה חמוד, מה לדעתך תוכל לעשות, אם חלילה, תרגיש שוב את העצבים האלה שמשגעים אותך? מה תוכל לעשות כדי לא להתפרץ?
- תראי, אני לא חושב שזה יקרה לי יותר בגלל שאני לוקח את הכדור.
- מה דעתך שנוסיף לכדור גם מעצור פרטי משלך? משהו שיעצור סיכויים להתפרצות, אם חלילה, היא תרצה "להתנפל" עליך.
- מה זה מעצור?
- מעצור מלשון "לעצור". משהו שילמד אותך לעצור התפרצויות. זה מעצור.
- אה...
- אז מה דעתך להוסיף לכדור עוד דרך שתעזור לך להתקדם?
- כן, למה לא.
- מה לדעתך יעזור לך לרסן ולעצור התחלה של התפרצות?
- לדעתי, אני פשוט צריך לזכור שאני רוצה ללמוד אנגלית.
- נהדר! אמרת, "אני רוצה"! הרצון שלך! הרצון מאוד חשוב כאן. הרצון ללמוד ולא לוותר על ההזדמנות שלך להתקדם, נכון? זה ממש רעיון טוב!
- כן, כי אני רוצה ללמוד אנגלית.
- ואם יש לך רצון, יש לך גם ???
- מה?
- יש לך גם **אחריות**. נכון?
- כן. (לחש דוד ונראה חושב).
- אתה מסכים שנדבר על נושא האחריות בהרחבה בפעם הבאה שניפגש?
- כן (מהנהן).

השלב המסכם

- אתה יודע, שמתי לב שזמן הישיבה והריכוז שלך בשיעורי אנגלית גדל מאוד. אתה מסוגל לשבת שעה שלמה ולעבוד בלי הפסקה. זה נהדר!
- (דוד מהנהן).
- הייתי רוצה שנצל את העלייה הזו בהתקדמות שלך, ונבנה תכנית שתתמוך בך ובשינוי הזה, עד סוף השנה. בעצם תכנית כזו היא כמו חלק משלים לתהליך ולשינוי שעברת, ושאתה עדיין עובר. התכנית תתייחס לחומר שאתה תלמד כל שיעור עד סוף השנה. היא תהיה מפורטת, יהיו בה מטרות ברורות, וככה נוכל לראות מראש מה אתה צריך לעשות כל

שבוע. בסוף השנה נוכל גם להסתכל עליה (ועל חוברת העבודה גם) ולראות את כל החומר שלמדתי. מה דעתך?

- אני מסכים.

סוכם גם שדוד יגבש "מִנְטָרָה" אשר תסייע לו לשלוט בהתפרצויות הזעם שלו.

הנוסח שגובש על ידי דוד :

"כשקשה לי ואני מרגיש עצבני, אני חייב לזכור שאני רוצה ללמוד אנגלית, שאני רוצה להצליח, שאני חייב להשקיע את הזמן שלי כדי להתקדם, ולכן אני אספור עד עשר, אני אתאפק, אני אקשיב לעצות של המורה דבי, אני אשלוט בעצמי ובהתנהגותי, אני אתרכז בעבודה שלי וככה אצליח לקדם את עצמי להצלחה".

לגבי סיום הספר ולימוד כל הפרקים שבו, מסתבר כי הדבר אינו אפשרי משום קוצר הזמן. הוחלט שדוד יוכל לקחת את חוברת העבודה הביתה, לחופש הגדול, ויעבוד על תרגילים שאינם תלויים בספר הלימוד. בהמשך השנה הייתה התפרצות נוספת לדוד. יש לציין, עם זאת, כי הוא התנהג בצורה יותר ממותנת.

סיכום

דגם השיחה האישית הוא כלי חשוב בעבודתו של המתמחה, והוא תורם רבות להעצמתו. סטודנטים מעידים כי הם חווים קשיים רבים בתחילת הדרך ומכירים בעובדה כי שימוש יעיל בו דורש תרגול רב. הם מכירים בערכו של הכלי כאמצעי יעיל להובלה לשינוי ולצמיחה בקרב תלמידים. אחדים מספרים כי הם משתמשים בעקרונות ובכללי השיחה האישית גם בשיחות עם הורים בימי הורים ובביקורי בית. בעזרת כלי זה מבסס המתמחה את מנהיגותו החינוכית בכיתה.

גיבוש מאגר של כללים, הנחיות והוראות ככלי לוויסות התנהגות תלמידים

דפנה ג'ונס, האקדמיה למוסיקה ומחול בירושלים; ענת ברות, סמינר הקיבוצים – המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות

1. רציונל

תפקידה של סדנת ההתמחות הוא, בין היתר, לשמש במה לשיתוף בקשיים ובהתלבטויות העולות בעבודת המתמחה בכיתה ובגן. התמודדות עם בעיות התנהגות היא אחת מן הבעיות המרכזיות העולות לדיון בסדנאות. המתמחים מעידים כי היא גוזלת מהם את מרבית זמנם ומרצם ומפילה אותם ברוחם. לטענתם, הרגשות התסכול והייאוש נובעות מן הפער בין היותם חדורי מוטיבציה, מלאי הרגשת שליחות ובעלי נכונות להשקיע משאבים וזמן בעבודתם, לבין חוסר האונים הגדול שהם חשים לעתים לנוכח בעיות התנהגות המתעוררות בכיתה, המונעות מהם לממש את תכניותיהם בשיעור.

הסיבות לבעיות התנהגות בכיתה עשויות להיות רבות ומגוונות. תלמידים שתפקידם בכל רגע נתון אינו נהיר להם או אינו מחייב יחפשו עיסוקים שונים שיגרמו להפרת הסדר והמשמעת בשיעור. שעמום או תסכול גם הם סיבה להתנהגות חריגה של לומדים המחפשים מפלט. יחסים חברתיים גלויים וסמויים בין הלומדים עלולים להתבטא באלימות פיזית ומילולית. הסיבות כולן תלויות בתפקוד המורה, באחד או בכמה מתלמידי הכיתה ובהרגלי ההתנהגות של הלומדים. קיימים אמצעים מגוונים להתמודדות עם בעיות משמעת. הניסיון מלמד כי אחת הדרכים היעילות להתמודד אתן היא למנוע את היווצרותן.

להלן יוצע למתמחים כלי לוויסות התנהגות, שנוסה בבתי הספר והוכיח את יעילותו. הכלי מבוסס על מערכת מחייבת של כללים קבועים החלים על כולם, שבמסגרתה יתנהלו השיעורים ושאר הפעילויות בכיתה. על הלומדים מוטל לזהות את מרחב התמרון המתאפשר ביחס לקיומם של הכללים, ועל המורה להצביע על כללים שלא נאכפו. תפקיד המתמחה-המורה הוא לאכוף באופן חד-משמעי את כללי ההתנהגות שנקבעו. כאשר כלל הלומדים נוהגים על פי מסגרת הכללים שנקבעה, המורה מתפנה להגיב ביעילות לאירועים חריגים או לצרכים מיוחדים של תלמידים.

בכל בית ספר קיימת מסגרת של חוקי התנהגות כלליים שמשדר החינוך קבע ואשר משקפת את מדיניות המשרד, ההנהלה וצוות המורים בבית הספר. עם זאת, עדיין יש למתמחה מרחב תמרון רב לגבש לעצמו מסגרת אישית משלו, המתבססת על מערכת כללים זו ומותאמת לאישיותו. על פי מסגרת זו יתנהלו שיעוריו באופן שיענה על צרכי הלומדים ויותאם ליכולותיהם. יש לזכור שכללי ההתנהגות בכיתות ובשיעורים הם באחריותו של המורה, ואלה תלויים באישיותו ובתפיסותיו החינוכיות.

את מערכת הכללים לוויסות התנהגות יש להגדיר מילולית על ידי מתן הוראות והנחיות ברורות בראשית השנה ולאחר מכן בכל עת במהלך השיעורים לפי הצורך. ההקפדה נראית לכאורה חסרת משמעות, זניחה או בגדר "עיסוק בקטנות" לעומת תוכני השיעור עצמם, אך בירור יסודי של טיבן ומיונן של ההוראות וגיבוש מערך של הוראות יעיל ונכון, עשוי לשמש כלי יעיל בעבודתו של המתמחה ולהוות חלק בלתי נפרד מארגז הכלים המשרתים אותו בעבודתו החינוכית. הנחיות

הניתנות באופן נכון ונאמרות בעקביות יווסתו כנוהל שבשגרה את התנהגות הלומדים ויאפשרו לקיים חוויה לימודית משמעותית.

2. תיאור רצף התהליך

- מנחה הסדנה ידגים למתמחים איך קובעים כללים בכיתה, וכיצד מבטיחים את אכיפתם. הוא יוביל תהליך שבו ייקבעו כללי התנהגות בסדנת ההתמחות. בתהליך זה ידונו המנחה והמתמחים בשאלה מהן הסיבות השכיחות לבעיות התנהגות בכיתה.
- לאחר שהמתמחים התנסו בסדנה בתהליך קביעת חוקי התנהגות, הם יתבקשו לצפות בכיתותיהם או בכיתות של עמיתים ולעקוב אחר הנסיבות הגורמות לבעיות התנהגות.
- תוצרי הצפייה יובהרו ויוגדרו בסדנת ההתמחות ויאותרו גורמים החוזרים על עצמם בתצפיות.
- הגורמים השכיחים שאותרו והוגדרו יהיו התשתית שממנה תיגזר מערכת הכללים והחוקים.
- מערכת הכללים שנתקבלה תיבחן על ידי המתמחים בזיקה לאישיותם, לעמדותיהם, לאמונותיהם ולהתלבטויות הנובעות מהן.
- לאור הלבטים ובהתחשב בהם, יעוצבו במשותף הניסוחים המילוליים וייקבעו דרכי הפעולה לביטויים בפועל.
- המתמחים יתרגלו משחק תפקידים בסדנה דרך הדמיה של ההתנהלות בכיתה. המתמחים יתנסו בעמידה מול עמיתיהם בסדנה וישחקו את תפקיד המורה המיישם את אכיפת החוקים, תוך כדי תהליך ההוראה-למידה.
- המתמחים יונחו לתרגל כל שלב בתהליך זה בכיתתם, לדווח על התהליך ועל תוצאותיו או להציגם (בסרט וידאו), ואלה יידונו בסדנה.

ג. פירוט הפעילויות בסדנה

פעילות 1: הדגמה של קביעת חוקים

המנחה יציב מסגרת של נהלים ויקבע את כללי ההתנהגות המחייבים במפגשים בסדנת ההתמחות. המנחה ידגים מתן הוראות מילוליות ברורות וחד-משמעיות. כללים כאלו יכולים להיות למשל:

- המפגשים ייערכו בישיבה במעגל. המתמחים הם האחראים על ארגון הישיבה.
- בעת שמישהו מדבר, אין מתפרצים לדבריו, אין מדברים ואין מצביעים.
- השימוש בטלפונים סלולריים אסור, חוץ ממקרים מיוחדים, שעליהם יש להודיע למנחה מראש.
- המפגשים בסדנה יתחילו בזמן. המאחרים מתבקשים, במידת האפשר, להודיע מראש על איחור צפוי, להיכנס בשקט ולשבת בכיסאות הפנויים שיישמרו ליד הכניסה למטרה זו.
- מתמחה שאינו יכול להיות נוכח בסדנה יודיע על כך מראש למנחה הסדנה.

מנחה הסדנה אחראי על קיומם הקפדני של כל אחד מן הכללים שנקבעו. כל הפרה של אחד הכללים תלווה באזכור הכלל שהופר. במקרים קיצוניים המנחה יכול להטיל גם מגבלות או "עיצומים" (שלא לומר עונשים) על אותם מתמחים שאינם מקיימים את הכללים. כל זאת כדי להדגים שמירה קפדנית על כללים שנקבעו.

פעילות 2: הכנה ותצפית בשדה

הכנה: המנחה יערוך בשיתוף המתמחים רשימה של מצבים מועדים לפורענות ושל הכללים העשויים לענות על מצבים אלו. למשל:

- אופן הכניסה והיציאה מן הכיתה – חציית קו הדלת משנה את כללי ההתנהגות. בכיתה הולכים ולא רצים, נמנעים ממגע אקראי או מכוון זה בזה.
- המורה נכנסת לכיתה רק לאחר שהתלמידים יושבים במקומותיהם.
- נוהל פתיחת שיעור – המורה מודיעה מה נושא השיעור, ומה תפקיד התלמידים בפעילות ראשונה.
- מעבר בין פעילויות למידה – כל מעבר, למשל, מעבודה עצמאית לעבודה בקבוצות או מהוראה פרונטלית לעבודה עצמאית, יונחה בקפדנות וילווה בהוראות ברורות לתלמידים.
- אופן הסבת תשומת לב המורה מן התלמידים – לדוגמה: פנייה לכתיבה על הלוח או שיחה עם אחד התלמידים גורמים לתלמידים תחושה של חופש. על המורה להנחות את התלמידים לעשייה ברורה בטרם יפנה לענייניו.
- התקשורת המילולית ותוכנה – כל שיח בין התלמידים לבין המורה ובין התלמידים לבין עצמם לא יכול להתקיים בשעה שאחד הלומדים קיבל את רשות הדיבור, ואין להצביע כל עוד משהו מדבר. המדבר יודיע כי סיים את דבריו.
- חדירה למרחב האישי – מגע בין אדם לאדם או בין אדם לחפץ של אחר היא גורם מרכזי ליצירת בעיות התנהגות. יש לקבוע כללים ברורים להימנעות ממגע ולאיסור המגע בחפציו של האחר ללא רשות.

צפייה: המתמחים יונחו לערוך תצפית לאיתור הגורמים המעוררים או המציתים בעיות התנהגות של תלמידים משעת כניסתם לכיתה הלימוד ועד ליציאתם ממנה. התצפית תיערך בכיתות בשדה במהלך עבודתם, בכיתה של מתמחה עמית או באמצעות מצלמת וידאו. המתמחים יתבקשו לנתח את האירועים, להגדיר ולרשום גורמים אלו (ללא פירוט מהלך האירועים).

הערה: הוראה ומעקב בעת ובעונה אחת הם משימה קשה למדי וכמעט בלתי אפשרית עבור המתמחים, על כן כדאי לשקול אפשרות אחרת. עם זאת, ברור כי אימון בפעילות מורכבת זו אמורה לפתח ולשפר את יכולותיו של המורה בחלוקת הקשב שלו וביכולתו להורות, להנחות ולנהל שיעור בו-זמנית.

פעילות 3: הצגת הנתונים מן התצפיות, הסקת מסקנות והגדרת הגורמים העיקריים לבעיות התנהגות של תלמידים בכיתה

איסוף הנתונים מן התצפיות ייעשה בצוותי עבודה וידווח למליאה. את בעיות ההתנהגות שנצפו יש למיין לפי סדר חשיבותם או מרכזיותם. מנחה הסדנה יכול לסייע בהבהרת אירועים ובהסקת מסקנות.

פעילות 4: בניית מערכת חוקים או כללי התנהגות, אשר תיתן מענה להפרעות התנהגות שנצפו בצוותי העבודה

זהו שלב ניסוח כללי ההתנהגות, אשר הקפדה על קיומם ועל אכיפתם אמורה למנוע את האירועים הגורמים להפרעות התנהגות שהוגדרו בפעילות הקודמת. רצוי לרשום על הלוח את הכללים כדי לאפשר למתמחים להעתיקם ולשמור אותם.

פעילות 5: הרצאה או דיון – החופש ללמוד ולפעול בתוך מסגרת מגבילה של חוקים ושל אילוצים

מתמחים רבים חוששים מדימויים של אחראי משמעת, של אדם קשוח ושל מי שמטיל מגבלות על הלומדים. הרצאה או דיון מושכל בנושא עשויים לספק את הרציונל הראוי לפעילות המוצעת. הדיון העקרוני יתמקד בשאלת תפקידה של מסגרת הכללים והחוקים המחשקת בעבודת ההוראה. מסגרת כזו מגנה על התלמידים ומשחררת אותם מן הצורך החברתי או האישי להביע התנהגויות של רצייה חברתית. לצד זאת היא מאפשרת תחושות של ביטחון, של עצמאות ושל חופש פעולה. תפוקותיהם של תלמידים בתוך מסגרת מוגדרת, גם אם היא נתפסת כמסגרת מגבילה, משתפרות לטווח ארוך.

הערה: במסגרת הדיון תתברר גם השאלה כיצד מעוצבים הכללים בכיתה, ומה מקומם של התלמידים בסוגיה זו. שאלה זו רלוונטית בעיקר בבתי ספר בעלי תפיסה חינוכית ותכניות לימוד ייחודיות.

פעילות 6: התנסות במתן הוראות

כל צוות ינסח מאגר של עשרה משפטים קצרים לשלושה מצבים מובהקים, ויציגם בפני כולם. כל מתמחה יבחר מן המאגר את המשפטים המתאימים לו והרלוונטיים לכיתתו. המתמחים יונחו להשתמש במשפטים אלו בשיעורים בכיתותיהם ולדווח על כך במפגשים הבאים.

פעילות 7: משחק תפקידים

המנחה יחלק למתמחים מערך שיעור כלשהו. המערך יכלול את סדר האירועים לתרגול, כמו כניסה לכיתה, ישיבה במקומות הקבועים, תחילת השיעור, כתיבה על הלוח, ניהול דיון, פנייה בשאלות לתלמידים, סיכום השיעור, סיומו ויציאה מן הכיתה. הדגש במערך יינתן לסדר האירועים ולא לתוכנו.

כל אחד מחלקי השיעור יוקצה למתמחה אחר. המתמחים יכתבו את הנחיותיהם לכללי ההתנהגות ויתרגלו אותם בסדנה. מתמחה אחד ישחק את תפקיד המורה בקטע השיעור שהוקצה לו, ויתר המתמחים ישחקו את תפקיד תלמידי הכיתה. הצלחת הפעילות תלויה בשמירה על רצף האירועים. אנו מציעות שבעת שמתמחה אחד מתנסה כ"מורה" ומסיים את תפקידו, הוא יצטרף מיד לקהל התלמידים, וה"מורה" הבא בתור יתייצב מוכן לבצע את חלקו בשיעור.

סיכום

ההתמקדות הקצרה בנושא מערך ההוראות וההנחיות מראה כי הן משמשות לא רק כאמצעי המניע את השיעור, אלא גם כאמצעי יעיל לקיום מערכת של כללי התנהגות בכיתה. יש חשיבות לשימוש בכללים בצורה מושכלת. כל מטרתם היא לווסת התנהגות ולמנוע בעיות בהתנהלות השיעורים.

מומלץ כי המנחה יקפיד בנוהל שבשגרה על שמירת הכללים שנקבעו. יש להיות ערים לניסוח הראוי ולנימת הקול הנכונה, עד שהכללים ייטמעו ויהפכו להרגל. חשוב להגיב באופן עקבי לכל חריגה מן ההתנהגות הצפויה באזכור קצר של הכלל ללא עצירת רצף הלמידה בכיתה, באופן ענייני וללא הטפת מוסר.

התמודדות עם אקטואליה בכיתה

אפרת ורדי, אוניברסיטת בר-אילן

1. רקע

אחת הסוגיות החינוכיות שאינן יורדות אף פעם מסדר יומנו העמוס היא: האם, באיזו מידה וכיצד על בית-הספר ללוות את התלמידים בנושאים ציבוריים – פוליטיים – אקטואליים שנויים במחלוקת...". עמדתנו בסוגיה זו היא חד משמעית: מערכת החינוך חייבת להתמודד עם שאלות חברתיות, ערכיות ולאומיות המטלטלות את הציבוריות הישראלית ולהעניק לתלמידים תמיכה וכלים חינוכיים ותרבותיים... להכין את התלמידים להשתתף בשיח הציבורי הישראלי תוך כדי ביסוס ערכים כדמוקרטיה, הומניסטיקה, הידברות, סובלנות. (עמיחי, 2000)²⁰

במסמך זה נעסוק בהתמודדות מערכת החינוך עם תחום האקטואליה, נכיר את הקשיים המעכבים התמודדות כזאת בבית הספר ונציג מודל לעיסוק באקטואליה בכיתה.

מחקרים מראים שמורים נרתעים מעיסוק באקטואליה וכי הגורמים לכך רבים: חשש לנקוט עמדה פוליטית, חשש מתגובות הורים, מחויבות להספיק את הנדרש בתכנית הלימודים, מחסור בכלים ובמיומנויות לעיסוק עם הנושא, תפיסת הלומד כחסר מסוגלות להתמודד עם מורכבותם של האירועים האקטואליים, תפיסת הלומד הצעיר כחסר יכולת להפריד בין תיאור לבין שיפוט ועוד.

דווקא בשל המגוון הגדול כל כך של הסיבות להימנעות מעיסוק באקטואליה, בחרתי להביא בפניכם הצעה למפגש בנושא זה. המפגש נועד הן להעלות את מודעות המתמחים לחשיבות הנושא והן להעניק להם כלים מתאימים, צעד אחר צעד, כדי שיוכלו לעסוק בו בכיתתם.

2. תיאור הפעילות

- א. לפתיחת המפגש יעלה המנחה נושא עדכני לדיון, כמו, למשל, חזרה לשגרה אחרי המלחמה. שאלת פתיחה: ספרו לנו על חוויה חזקה שחוויתם בתקופת המלחמה. זהו **סבב של אוורור רגשות**. לאחר שכולם השיבו ואווררו את רגשותיהם, נעצור ונדבר על התהליך.
- ב. עוברים לדבר על התהליך בכיתה: ספרו על הזדמנות שהייתה לכם לשלב אקטואליה בכיתה. כיצד עשיתם זאת? יש להניח שרוב המתמחים נגעו בכך בדרך זו או אחרת. מהלך אוורור רגשות מתקיים בהרבה כיתות, אך לא מעבר לכך. המטרה בפעילות המוצעת היא להיטיב את הטיפול בנושא באופן מובנה.

²⁰ הציטוט מופיע בקטע הפתיחה לפעילות שמציע אגף מינהל, חברה ונוער במשרד החינוך בנושא "כיצד מתמודדים עם נושאים אקטואליים שנויים במחלוקת?". להלן הקישור:

אז איך משלבים אקטואליה בכיתה? האם נוכל להסתפק באורור רגשות? יש בכך סיכון של השארת דברים פתוחים ושל חוסר העמקה. התנסות בתהליך מובנה מאפשרת לנו, לצד אורור הרגשות, גם להרחיב בנושא, לבחון אותו מחדש בעזרת התלמידים, לאסוף מידע חדש, להקשיב לאחר ולדעותיו, ולאור כל אלה לקבל החלטות או להסיק מסקנות לעתיד.

ג. כדי לטפל בענייני אקטואליה נבנה מודל המכיל פנים מגוונות: רגשות, עמדות, מידע חדש, שיתוף מידע של אחר, הקשבה, תחושת מעורבות וקבלת החלטות.

ד. הצגת המודל (פירוט בהמשך)

שלבי המודל:

- אורור רגשות
- מיקוד הנושא-הבעיה
- בחינת ידע רלוונטי
- בחינה ביקורתית של עמדות
- נקיטת עמדה
- מעמדה למעורבות

להלן הפירוט של כל שלב ושלב:

1. **אורור רגשות** – המטרה היא לתת לגיטימציה לרגשות, הפרדה בין רגשות למעשים, הבנה כי כל הרגשות הם לגיטימיים, אך לא כל מעשה הוא לגיטימי. פתיחת הנושא באורור רגשות נועדה להכניס את כל הנוכחים לתוך הנושא ובכך חשיבותה. הכוונה היא להפוך את התלמידים למעורבים ולתת לנושא לגעת בכולם. ניתן לפתוח את הנושא ולעודד אורור רגשות בדרכים שונות, כגון: מדרש תמונה, קריקטורה, הכנה משותפת של קולאז', צפייה בכתבת טלוויזיה ועוד.

2. **מיקוד הנושא-הבעיה** – הגדרת הבעיה מחייבת מעבר לנקיטת עמדה ראשונית בעניין, ובכך מנוסחת מסגרת לדיון.

3. **איסוף מידע וניתוחו** – המטרה היא לאתר מידע בסיסי ולהבחין בין ידיעה לבין דעה או פרשנות. המידע הוא תנאי לנקיטת עמדה מנומקת. המידע נועד לשמש בקרה על הרגש. מנין ניתן לשאוב מידע? מעיתונות, מטלוויזיה, מאינטרנט, מרדיו, ממומחים, מחברים ועוד. חשוב לעסוק במידת מהימנותו של מקור המידע שבידינו. התיאור של סוגיות מורכבות בתקשורת עלול להיות פשטני. מהם הקריטריונים לבחינת המידע כבסיס לנקיטת עמדה? האם יש בידינו די מידע לנקיטת עמדה? האם המידע אמין? האם הוא מבוסס על ידיעות ועל עובדות או שיש בו הנחות ופרשנויות? האם אפשר לפרש אחרת את אותן עובדות?

ניתן ליצור לוח קיר ועליו לאסוף מידע רלוונטי ולהציג מילון מושגים. ניתן גם להזמין לכיתה מומחים להרצאות מבוא בנושא ועוד.

4. **בחינה ביקורתית של עמדות** – המטרה היא להרחיב את זווית הראייה בעזרת פריסה של עמדות שונות על הנושא. ניתן לעשות זאת במשחקי תפקידים, הנותנים תחושה אמיתית של

מעורבות בנושא. כמו כן ניתן לבחון סיסמאות נפוצות ולבדוק אם יש בהן ממש, מה מסתתר מאחוריהן וכדומה.

5. **נקיטת עמדה** – המטרה היא לאפשר הכרעה אישית, המסתמכת על ידע ועל שיקולי דעת המנומקים על בסיס ערכי. מדוע לדעתכם בכלל חשוב לחנך את בני הנוער לנקוט עמדה בנושאי אקטואליה? אילו נימוקים חשוב שיילקחו בחשבון במהלך גיבוש העמדה? מה מקומם של שיקולים ערכיים? נקיטת עמדה חושפת את היחיד לביקורת חברתית, שכן הוא מגלה בפומבי עם איזו קבוצה הוא מזדהה. מהן ההשלכות של כך? האם צריך לפחד בשל כך להביע עמדה? זהו למעשה דיון מסכם במליאה, הנותן ביטוי לדיאלוג הפנימי של המשתתפים. ניתן לשלב דרכים יצירתיות לביטוי העמדה. והעיקר, יש להדגיש שנקיטת עמדה צריכה להיעשות על סמך שיקול דעת מנומק.

6. **מעורבות** – מטרתה היא לעודד את בני הנוער למעורבות או לפעילות בנושאים שונים, ברמות שונות ובדרכים דמוקרטיות ולגיטימיות. לעתים אף יש להסביר לבני הנוער עד כמה חשוב להימנע מפעילויות בדרכים לא לגיטימיות ומהו המחיר שהם עלולים לשלם על כך במדינה דמוקרטית בעלת חוקים ברורים. לדוגמה: במערכת בחירות עצם ההצבעה הנה מעורבות – אני יכול להשפיע ואף להיות פעיל יותר במהלכה, אך עם זאת, השתתפות בהפגנות אלימות ובמעשים דומים יכולה להביא למעצרים ולעונשים כבדים למפרי החוק. לסיום התהליך אנו מעודדים נכונות למעורבות קהילתית-חברתית.

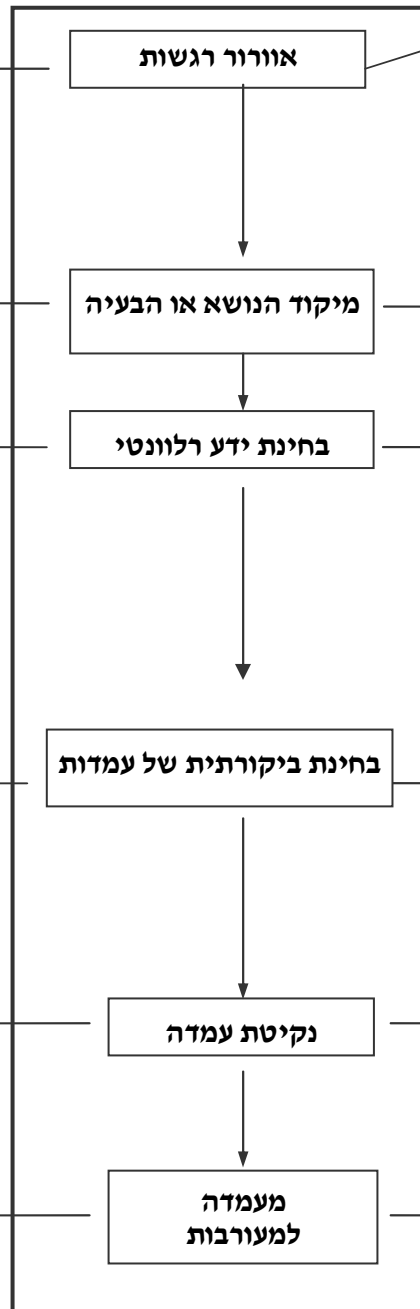
להלן תרשים של מודל להתמודדות עם אקטואליה:²¹

²¹ המודל המוצע הוא חלק מתכנית בשם "להיות אזרח במדינת ישראל" של אגף מינהל, חברה ונוער במשרד החינוך: "שער חמישי: היערכות להפעלת תכנית בחינוך לאזרחות", עמודים 31-45 במסמך שבכתובת שלהלן:

המטרה

מתן לגיטימציה
לרגשות ולא
להתנהגויות לא
לגיטימיות

שלבים בטיפול באקטואליה



המתודות

שימוש ב:

מדרש תמונה
השלמת משפטים
קריקטורות
היגדים
קולאז'
צפייה בכתבה
המסחרת אירוע

ניסוח מסגרת הדיון

לוח קיר ובו מידע
מילון מושגים

שימוש במקורות מידע שונים:

מאמרים וקטעי עיתונות
מומחי ידע, אינטרנט,
סרטי תעודה, כתבות

משחקי תפקידים
דיונים בקבוצות
ובמליאה
שאלות הבהרה
זיהוי סיסמאות
ואמירות דמגוגיות

דיון מסכם במליאה,
הנותן ביטוי לדיאלוג
הפנימי של המשתתפים

ניתן לשלב דרכים
יצירתיות לביטוי העמדה

בחינת חלופות למעורבות
חברתית (מכתבים
למערכת, השתתפות
בהפגנות, הבעת דעות
באמצעי תקשורת, עשייה
חברתית)

הגדרת הבעיה/
הנושא המחייבים
נקיטת עמדה

בדיקת מידע לצורך
נקיטת עמדה

הבנת הערך
שבנקיטת עמדה
מנומקת

הרחבת זוויות
הראייה בעזרת
פריסה של עמדות
שונות הרלוונטיות
לנושא

הכרעה אישית
המבוססת על
שיקול דעת מנומק

טיפול נכוונת
למעורבות
קהילתית-חברתית

מקורות

עמיחי, שי' (2000). *שונים אבל שווים: לחיות יחד בתוך מחלוקת*. ירושלים: משרד החינוך.