

משרד החינוך

המזכירות הפדגוגית
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים



המינהל הפדגוגי
השירות הפסיכולוגי-יעוצי



כישורי חיים

מתווה לתכנון ולהפעלת
תכנית בית-ספרית

לגן ולכיתות א'-י"ב

בחינוך הממלכתי, הממלכתי-דתי
הערבי והדרוזי

ירושלים, התשס"ז - 2007

יוזמת וכותבת ראשית: חנה שדמי

מערכת: אלה אלגרסי, ד"ר תמר ארז, ד"ר אסנת בינשטוק, דליה בנימיני, חוה ברנע, רות לקט, אורלי סרוסי, שוש צימרמן, אריה רוקח, חנה שדמי – אגף תכניות סיוע ומניעה
זיוה מימוני – האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

ועדת התכנית:

יו"ר, חנה שדמי, גף תכניות סיוע ומניעה, שפ"י
נאוה סגן, מנהלת האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים
אסתר אורנבנד, גף ייעוץ (חמ"ד) שפ"י
ד"ר נורמן אנטין, גף ייעוץ, שפ"י
ד"ר אסנת בינשטוק, גף תכניות סיוע ומניעה, שפ"י
ד"ר שושנה הלמן, גף ייעוץ, שפ"י
רות לקט, גף תכניות סיוע ומניעה, שפ"י
זיוה מימוני, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים
שוש צימרמן, גף תכניות סיוע ומניעה, שפ"י

עריכת לשון: עטרה סמואל, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

כתיבת פרקים בתכנית:

מבוא – חנה שדמי
רווחה נפשית (מיטביות) – רציונל תאורטי – שוש צימרמן, חנה שדמי
משמעות הגיל והסביבה בקידום הרווחה הנפשית – ד"ר תמר ארז, ד"ר אסנת בינשטוק, אורלי סרוסי
עקרונות מנחים – ועדת התכנית
תוצאות צפויות בבית ספר שמקדם באופן שיטתי וארוך טווח
תכנית התפתחותית לקידום מיטביות – מערכת
יצירה וניהול תהליך התערבות חינוכית לקידום רווחה נפשית
"ארגז כלים" ליוצרי תכניות בית-ספריות – חנה שדמי
היבטים באבחון והערכת צרכים של מערכת בית-ספרית – מאגר שאלות לדוגמה
ד"ר אסנת בינשטוק, דליה בנימיני, אורלי סרוסי
דוגמאות לפיתוח כישורים, ומצבי חיים על פי דגם "נקודות מפתח להתערבות"
כישורים: ויסות רגשות – ד"ר תמר ארז, חבצלת ארנון, ד"ר אסנת בינשטוק
הרגעה עצמית – ד"ר אסנת בינשטוק, חבצלת ארנון, ד"ר תמר ארז
מצבי חיים: דחייה חברתית בקרב בני הגיל – ד"ר אסנת בינשטוק
מצבי הערכה – דליה בנימיני
הארת היבטים רגשיים חברתיים בתכנית הלימודים ובעשייה החינוכית בבית הספר
מינה פנצר, חנה שדמי
פריסת הכישורים והתכנים על פי יעדים אפשריים לקידום רווחה נפשית – המערכת
תיאור מצבי חיים אופייניים לשכבות הגיל השונות – המערכת

פריסת הנושאים ההתפתחותיים – רציונל, תכנים, כישורים, התערבויות על רצף הגיל, תקופות קריטיות להתערבות

- טיפוח אקלים חינוכי מיטבי – אלה אלגרסי, חנה שדמי
- שיפור תהליכי למידה – דליה בנימיני, חיה קפלן
- חינוך למיניות וחינוך לחיי משפחה – חוה ברנע
- פיתוח קריירה – רחל זלוביץ
- הכנה לצה"ל – ד"ר אסנת בינשטוק, תרצה הרמלין, אורלי סרוסי

פריסת הנושאים המניעתיים – רציונל, תכנים, כישורים, התערבויות על רצף הגיל, תקופות קריטיות להתערבות

- התנהגויות סיכון – ד"ר אסנת בינשטוק, רות לקט, אורלי סרוסי
- מניעת שימוש לרעה בטבק, סמים ואלכוהול – רות לקט
- תוספות והרחבה – גליה שחם
- מניעת אלימות – אריה רוקח
- מניעת התעללות בילדים ומניעת פגיעה מינית – שוש צימרמן

סיכום תכניות לקידום רווחה נפשית – קשרים ודילמות – חנה שדמי

קראו והעירו:

ד"ר בלהה נוי, מנהלת אגף שפ"י
ד"ר רחל ארהרד, אוניברסיטת תל אביב, החוג לייעוץ חינוכי
מינה פנצר, שפ"י, גף תכניות סיוע ומניעה
מינה הוכברג, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים
גליה שחם, שפ"י, גף תכניות סיוע ומניעה
ד"ר יהושע מנחם רוזנברג, מתאם תכנ"ל לחינוך הדתי

תודה מיוחדת

לרותי בר־שלו שפתחה את הצוהר לעולם של פריצות דרך ליצירת עתיד נבחר, ועל היותה מאמנת בדרך
של הדרכת יוצרים
לפרופ' מוריס אליאס על הייעוץ המקצועי

הבאה לדפוס: זיוה מימוני, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

איורים: הדס בר יוסף

תכנון גרפי: ציפי פסחוביץ ז"ל

ביצוע גרפי ולוחות: ארט פלוס, ירושלים

© כל הזכויות שמורות

מעלות, הוצאת ספרים בע"מ, התשס"ז-2007

תוכן העניינים

פתחי דברים / 7

מבוא / 9

חלק א': מיטביות – התפיסה הרעיונית / 17

1. מיטביות – רציונל וידע תאורטי / 19
 - א. מהי מיטביות? (wellness): / 19
 - ב. גישות תאורטיות המנחות את התפיסה של קידום מיטביות / 21
 - ג. כיצד ניתן לפתח מיטביות? / 23
 - ד. קידום מיטביות ומניעת התנהגויות סיכון / 24
 - ה. תפקידה של המערכת החינוכית בקידום מיטביות / 25
2. התפתחות על רצף הגילאים / 28
 - א. משמעות הגיל והסביבה בקידום מיטביות / 28
 - ב. מאפיינים התפתחותיים והשלכותיהם על תפקודים בסביבה החינוכית (טבלאות על פי רצף הגילים) / 32

3. מטרות ועקרונות מנחים / 44
 - א. מטרות כלליות / 44
 - ב. עקרונות מנחים לקידום מיטביות / 45
 - ג. מאפייני בית ספר מקדם מיטביות / 46

חלק ב': יצירת תהליך התערבות חינוכית לקידום מיטביות – "ארגז כלים" ליוצרי תכניות בית ספריות / 47

1. מעבר מהפעלת תכניות – ליצירת תהליכים מקדמי צמיחה במוסד החינוכי / 50
 - א. שיקולי דעת בתהליך היצירה של התערבויות לקידום מיטביות / 53
 - ב. הכישורים הייחודיים והידע הדרושים ליוצרי התכנית / 54
 - ג. כלים ושאלות מפתח בכל אחד משלבי ההתערבות / 55
 - ד. יצירה של תהליך חינוכי כסוג של אומנות לפיתוח האדם / 56
 - ה. שימוש במטפורות ככלי חשיבה ביצירת תכנית / 57
2. שלבים וכלים ביצירת תכנית / 58
 - שלב ראשון: היערכות / 58
 1. התחברות אישית לנושא התכנית / 58
 2. ראיית תמונת עתיד שאותה רוצים ליצור / 59
 3. רתימת השותפים לחלום ולמסלולי הנחיתה / 61

שלב שני: אבחון ומיפוי המערכת הארגונית-חינוכית-לימודית / 63

1. הצבת נקודות צילום / 64
2. דירוג על רצף / 64
3. אבחון מערכת בשיטת ה-S.W.O.T / 65
4. אבחון מערכת באמצעות מטפורות / 65
5. אבחונים כמותיים / 66
6. היבטים באבחון ובהערכת צרכים במערכת הבית-ספרית / 67

שלב שלישי: תרגום תמונת העתיד-החזון וממצאי האבחון לתכנית עבודה / 75

1. תכנון התכנית – "מעבודת שיפוצים לעבודת אדריכלות" / 75
 2. יצירת התערבות לקידום מיטביות – קליידוסקופ של יצירת מרכיבי ליבה / 78
 - א. הכרת "צבעי היסוד" ו"מלאכת היצירה"
 - ב. יסודות מארגנים לבניית התערבויות
 - ג. דוגמאות ליצירת התערבות
- כישורים: כישורים בתחום התוך-אישי: ויסות רגשות
כישורים בתחום ההתמודדות במצבי לחץ: הרגעה עצמית
מצבי חיים: דחייה חברתית בקרב בני הגיל
מצבי הערכה
3. "הארת" היבטים רגשיים-חברתיים בתכנית הלימודית ובעשייה החינוכית בבית הספר / 97
 - דוגמאות: במסגרת לימודי היסטוריה
במסגרת לימודי מדע וטכנולוגיה
במסגרת לימודי המתמטיקה
 4. הבניית תהליך הלמידה – מודל להבניית סדנה / 102
 - כיצד יוצרים חוויה אישית בסדנה
 - כיצד יוצרים רפלקציה על החוויה

שלב רביעי: ניהול ההתערבות / 105

מדדים ככלי לניהול ההתערבות / 105

שלב חמישי: הערכה ובקרה / 109

חלק ג': מיפוי תכנים, תכניות ונושאים על פני רצף הגילאים / 111

- מיפוי הכישורים והתכנים על פי יעדים לקידום מיטביות / 113
- מיפוי מצבי חיים אופייניים לשכבות הגיל השונות / 115
- מיפוי הנושאים ההתפתחותיים וזיקתם לתקופות קריטיות להתערבות / 117
- טיפול אקלים חינוכי מיטבי / 117
- שיפור תהליכי למידה (שת"ל) / 121
- חינוך למיניות וחינוך לחיי משפחה בבית הספר הממלכתי / 138
- חינוך לחיי משפחה בבית הספר הממלכתי דתי / 142
- פיתוח קריירה בעולם משתנה / 146

הכנה לצה"ל / 152

מיפוי הנושאים המניעתיים וזיקתם לתקופות קריטיות להתערבות / 157

התנהגויות סיכון / 157

מניעת שימוש לרעה בסמים, באלכוהול ובטבק / 163

מניעת אלימות / 175

מניעת התעללות בילדים ומניעת פגיעות מיניות / 180

סיכום: יישום תכניות לקידום מיטביות – קשיים ודילמות / 186

רשימת מקורות / 190

ד"ר בלהה נוי – מנהלת אגף א' שפ"י

אחת המשימות הבולטות המוטלות על מערכת החינוך היא פיתוח ההון האנושי. בנוסף לדגש שעושה מערכת החינוך על מימוש פוטנציאל הלמידה ועל הישגים לימודיים הולמים, בולטת ועולה ההכרה בחשיבות קידום הלמידה הרגשית והחברתית של התלמידים כתנאי למיצוי הפוטנציאל החבוי בהם וכחלק מהסתגלותם החיובית ומעורבותם בחברה הרחבה.

ספר זה מסייע לבתי הספר לבנות תכנית לימודים סדירה, שיטתית וספירלית ללמידה רגשית וללמידה חברתית, המשתלבת בתכנית הלימודית החינוכית והחברתית, המותאמת לשלב ההתפתחותי ומסייעת לתלמידים להתמודד עם המשימות ההתפתחותיות ועם מצבי חיים שונים בהם הם מתנסים. תהליך כתיבת הספר הוא תוצר של שינוי ובנייה מחדש של אגף תכניות סיוע ומניעה בשפ"י, תהליך המושתת על שיתוף פעולה בין אנשי מקצוע ומתחומי ידע שונים.

על התכנית הבית ספרית לכלול מרכיבים שיתבססו על התנסויות תלמידים, ועל יצירת הזדמנויות לתלמידים ללמוד על עצמם, להתנסות בפיתוח כישורים אישיים ובין אישיים, וכן להתמודד עם מצבי לחץ, שינוי ומצבי קונפליקט. ספר זה מציג מאגר של ידע תיאורטי בנושא המיטביות, ארגז כלים להבניית תוכנית בית ספרית – כישורי חיים ומאגר תכנים לקידום בריאות ולמניעת התנהגויות סיכון.

צורת כתיבת הספר גם היא מודל לפיתוח ארגוני ולהעצמת הפוטנציאל החבוי ביחידים ובארגון.

נקודת המוצא של ספר זה היא אמונה ביכולתו של המורה להוביל בכיתתו תהליך של קידום מיטביות של תלמידים.

אנו מצפים שלמידה זו תיצור שיח חדש בין מורים לתלמידים, תהפוך את הלמידה למשמעותית ולישימה עבורם. למידה זו מאפשרת לחיים בבית הספר להוות את "מגרש האימונים" ולמורה לשמש בו כ"מאמן".

נאוה סגן – מנהלת האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

ראשיתו של המסמך שלפנינו בהתנסות מרתקת שהייתה בשנת 1991-1992 בה חברו יועצים חינוכיים משפ"י עם אנשי תכניות לימודים בגיבוש תפישה רעיונית חדשה בנושא כישורי חיים לכיתות א'-ו'. שיתוף הפעולה הממושך והפורה שהתקיים מאז בין שתי יחידות מטה במשרד, בין היועצים החינוכיים בשפ"י לאנשי תכנון לימודים באגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים ולאגף לחינוך יסודי תרם לעיצובו הקוריקולארי של המסמך החשוב המוגש כאן.

מסמך זה מעמיד לרשותו של הצוות החינוכי בבית הספר מידע מקצועי, עשיר ומגוון בנושא המיטביות. יש בו שפע כלים, אסטרטגיות ורעיונות רבים ושונים לתכנון, להפעלה ולבקרה לתכניות בית ספרית שונות ומגוונות. המסמך מעמיד לרשות הצוות החינוכי את חומרי הגלם הנדרשים לפיתוחה של תכנית בית ספרית שמיועדת להכשיר את בוגרי ובוגרות בית הספר לחיים. בכך מקבל בית הספר הן את הכלים והן את החומרים הנחוצים לו למלא את מחויבותו כלפי הבאים בשעריו.

ההתייחסות במסמך לכל שלבי הגיל משקפת ואף מבהירה את הרצף של התהליך ונוסף לכך מאפשרת מתן מענה ייחודי לכל אחת מחטיבות הגיל.

מסמך זה ראוי שיהיה מורה דרך לכל חברי הצוות החינוכי בכל בית ספר.

קידום מיטביות – מהות תכנית "כישורי חיים"

המושגים "מיטביות", "רווחה נפשית" ומושגים מקבילים נוספים מושמעים כיום יותר מבעבר, אולם במשמעותם ובתוכנם אין הם מושגים חדשים. החידוש הוא בעדיפות ובבולטות שבהן הם זוכים בשיח החינוכי בשלהי המאה העשרים ובראשית המאה העשרים ואחת.

קידום המיטביות במערכת החינוך משמעה בחירה ערכית, הנוגעת במשמעויות של העצמת הפרט, בתפקידם של מוסדות החינוך ביצירת סביבה מיטבית וביצירת תכניות לקידום מיטביות.

ספר זה העוסק במהות, ביעדים, בליבה ובאסטרטגיות של קידום מיטביות, ודן במושג זה כבמושג מרכזי בפרדיגמה של קידום בריאות ורווחה. בחרנו במושג **מיטביות** לתיאור תפיסת ה־wellness.

בראשית שנות התשעים החלה הפעלת תכנית **כישורי חיים**, באחריות השירות הפסיכולוגי ייעוצי. התכנית נכתבה בשיתוף עם האגף לתכניות לימודים, עם האגף לחינוך יסודי ועם מינהל החינוך הדתי.

תכנית **כישורי חיים** היא תוצר של ההכרה, כי בית הספר אחראי לא רק לקידום האינטלקט והידע העיוני והמקצועי של התלמידים אלא גם לפיתוחם הרגשי-חברתי. חשיפה של תלמידים למצבי חיים מורכבים ולמצבי סיכון שונים, הן באופן ישיר והן באופן עקיף דרך אמצעי התקשורת השונים, מחייבת את בית הספר להתייחס לצד היעדים המסורתיים שלו (למידה והשכלה) גם למצבי חיים שתלמידים חווים בבית הספר, במשפחה, בחברה, ונדרשים להתמודד איתם בחיי היומיום.

קידום מיטביות אפשרי רק כהתייחסות גומלין בין קידום מרכיבי הרווחה אצל התלמיד לבין פעולה מערכתית שתיצור אקלים חינוכי מיטבי. שילוב בין הידע הפסיכולוגי, הידע המערכתי והידע הפדגוגי הוא אשר יאפשר לצוות החינוכי בבית הספר להטמיע עקרונות של מיטביות בתהליכי הלמידה, ביצירת סביבה לימודית מיטבית ובעשייה החינוכית בבית הספר, כדי לקדם את הרווחה הנפשית של אוכלוסיית התלמידים בכללותה.

במתווה זה מוצעת ליבה של מרכיבי מיטביות היכולה לשמש "תבנית" ליצירת אין-ספור תכניות התערבות בית ספריות המותאמות למצבי חיים שונים ולאוכלוסיות שונות.

המפגש בין מרכיבי הליבה (תוכן) לבין השיח בין יוצרי התכניות, מורים ותלמידים, על מרכיבי הליבה, על המוקדים הנבחרים, על הדרכים לחקור אותם ועל המבנים ליישומם (תהליך היצירה) הוא שאמור לקדם מיטביות מתוך הניעה פנימית המבטיחה תנאים טובים יותר ליצירת שינוי.

יצירת תרבות ארגונית מיטבית ויצירת התערבויות לקידום רווחה נפשית של כלל התלמידים כרוכות ברתימת הצוות החינוכי לשיתוף בראיית קידום המיטביות כיעד

וברצון ליצור לשם כך תכנית אסטרטגית. בכך טמון ההבדל בין יצירת תהליך לקידום מיטביות במוסד החינוכי לבין הפעלה של תוכניות התערבות נקודתיות. אנו מאמינים שתהליך זה מעצים את המורים כדמויות משמעותיות ומעצים את טיב ההתקשרות בינם לבין התלמידים.

תהליך זה כרוך בהכנסת שינוי למערכת והוא אינו תהליך פשוט. בתי הספר ייתקלו בקשיים ויצטרכו לעסוק בדילמות בתהליך הכנסת השינוי. בנקודה זו עולה ייחודיותם של היועצים החינוכים והפסיכולוגים החינוכיים, שתפקידם לפעול בזירות השונות: הפרט, המערכת הארגונית, תכנית הלימודים, תהליכי הלמידה והקהילה, תוך יצירת שותפויות שונות ביניהן בפעולותיהם. עליהם להיות יוזמים, מסייעים בהובלת השינוי, מנחים ומדריכים את המורים ליצור ולהנחות את תכנית **כישורי חיים** המותאמת לכיתתם.

למי מיועד הספר?

- א. למדריכים וליועצים חינוכיים, לפסיכולוגים חינוכיים המנחים נושאים בתחום קידום מיטביות – רווחה נפשית.
- ב. למורים, שהוכשרו בהפעלת תכנית כישורי חיים, והמקבלים הדרכה בנושאים אלה.

מה כולל הספר וכיצד משתמשים בו?

הספר מציע כלים אופרטיביים, שיסייעו להם ליצור מענה מערכתי ולבנות התערבויות חינוכיות לקידום מיטביות, המבוססות על אבחון, על התאמה לצורכי הגיל, ועל שילוב בעשייה החינוכית של המוסד החינוכי. בספר שלושה חלקים:

חלק ראשון – מיטביות – התפיסה הרעיונית

בחלק זה ניתן מענה לשאלות: לשם מה ליצור תכנית לקידום מיטביות? מה מהותה של התכנית? מהם מרכיביה? חלק זה כולל:

ידע תאורטי על התפיסה של קידום בריאות, הגדרות שונות למיטביות, מרכיביה של המיטביות, גישות תאורטיות המסבירות את התפיסה של מיטביות. דרכים לקידומה, הקשר בין קידום מיטביות למניעת התנהגויות סיכון, ותפקידה של המערכת החינוכית בכל הנושא של קידום בריאות ומיטביות. כמו כן הוא מכיל ידע תאורטי על משמעות הגיל והסביבה בקידום מיטביות, על המאפיינים ההתפתחותיים והשלכותיהם על תפקידים בסביבה החינוכית לאורך שלבי ההתפתחות.

בחלק זה מוגדרות **מטרות התכנית**, מנוסחים בה **קווים מנחים** ליצירת התערבויות לקידום מיטביות ומאפייני בתי ספר המפעילים תהליכים לקידום מיטביות.

חלק שני – יצירת ההליך התערבות חינוכית לקידום מיטביות – "ארגז כלים" ליצירת תכניות בית ספריות

חלק זה מתמקד בתהליך יצירת תכנית התערבות לקידום מיטביות וניהולה. מוצגים בו שיקולי הדעת בבניית תכנית התערבות ומוצעים בו שלבים שונים בתהליך יצירתה. לכל שלב מוצעים הכישורים הייחודיים ושאלות המפתח שיסייעו לצוות החינוכי היוצר את תכנית ההתערבות לקידום מיטביות ומנהל את הפעלתה. בחלק זה מוצגים שורה של כלים ליצירת תכנית המותאמים לשלבים השונים: היערכות, יצירת חזון, אבחון, תכנון, התערבות, בקרה והערכה. הכלי מוצג כסדנת עבודה לצוות החינוכי המתנסה ביצירת תכנית. כל כלי מונחה במטפורה שונה. לכל כלי נלווים אמרות, קטעי שירה, שתפקידם ליצור השראה לתהליך העבודה, וכן דוגמאות שונות הממחישות את השימוש בו. הכלים המרכזיים המוצגים בחלק זה:

1. **התחברות אישית**
2. **המראה והכנת מסלולי נחיתה** – יצירת החזון המשותף של הצוות החינוכי וחשיבה על דרכים לתרגומו הלכה למעשה.
3. **רתימת השותפים לעבודת צוות**
4. **הצבת נקודות צילום** – הצגת דרכים שונות למיפוי המערכת הלימודית והארגונית של בית הספר המאפשרות לצוות להתנסות באיסוף נתונים כבסיס לתכנון התכנית. כלי זה כולל מאגר שאלות לאבחון היבטים שונים של המערכת החינוכית.
5. **הכרת "צבעי היסוד" ו"מלאכת היצירה"** – הכרת המרכיבים הבסיסיים של רווחה נפשית – מיטביות וקביעת שאלות מפתח מנחות ליצירת תכניות שונות הבנויות על סינרגיה בין מרכיבים אלה. הצגת יסודות מארגנים ליצירת תכניות שונות, דוגמאות שונות ליצירת תכנית לפיתוח כישורים ודוגמאות לבניית תכנית על בסיס מצבי חיים שונים.
6. **מעבודת שיפוצים לעבודת אדריכלות** – תכנון תכנית המבוססת על החזון ועל הנתונים.
7. **"הארט" היבטים רגשיים חברתיים בתכנית הלימודים** ובעשייה החינוכית בבית הספר.
8. **בניית תהליך הלמידה** – כיצד יוצרים סדנה?
9. **הבנייה של "לוח מחוונים"** – כיצד מבנים מדדים שבאמצעותם מוודאים התקרבות ליעדים ולתוצרים הצפויים וכיצד מודדים בהם תוך שמירה על הגוף המתערב?

חלק שלישי – כישורים תכנים ונושאים נבחרים

בחלק זה מוצג מיפוי של התכנים המרכיבים את תכנית כישורי חיים מגן הילדים ועד כיתה י"ב ופריסת הקשרים של מרכיבים אלה לקידום בריאות ולמניעת התנהגויות סיכון לאורך ההתפתחות.

מאגר התכנים המוצג נבנה על פי קריטריונים אחדים:

1. **פריסת הכישורים והתכנים על פי היעדים לקידום מיטביות של תלמידים.**
2. **פריסת התכנים על פי מצבי חיים האופייניים לתקופות הגיל השונות:**
חינוך קדם יסודי; כיתות א'-ג'; כיתות ד'-ו'; לחטיבת הביניים ולבית הספר התיכון.
3. **פריסת התכנים על פי הנושאים ההתפתחותיים והמניעתיים הבונים את תכנית כישורי חיים בתקופות גיל שונות.**

הנושאים הכלולים בתכנית:

פיתוח אקלים חינוכי מיטבי.

שיפור תהליכי למידה; חינוך מיני וחינוך לחיי משפחה; פיתוח קריירה; הכנה לצה"ל.
מניעת התנהגויות סיכון; מניעת שימוש לרעה בטבק, סמים ואלכוהול; מניעת אלימות;
מניעת התעללות בילדים ומניעת פגיעות מיניות.

כל אחד מהנושאים מוצג באמצעות שאלות מפתח ליצירת תכנית כפי שהם מוצגים ב"ארגז הכלים".

בכל נושא מוצעות כשלוש התערבויות ממוקדות במהלך 12 שנות לימוד. התערבות אחת בבית הספר היסודי, אחת בחטיבת הביניים ואחת בבית הספר העל-יסודי. הקו המנחה לבחירת המוקד הוא היות ההתערבות קריטית לשלב ההתפתחות.

המבנה הכללי של המתווה לתכנון ולהפעלת תכנית בית ספרית

חלק א: תפיסה רעיונית של התכנית – רציונליזציה תאורטית
מיטביות רווחה נפשית – בירור מושגים מהי רווחה נפשית? גישות תאורטיות מנחות לקידום רווחה נפשית כיצד מפתחים רווחה נפשית? קידום רווחה נפשית ומניעת התנהגויות סיכון תפקידה של מערכת החינוך בקידום מיטביות משמעות הגיל ההתפתחותי והסביבה בקידום מיטביות
מטרות קווים מנחים תוצאות צפויות

**חלק ב: יצירת התערבויות לקידום רווחה נפשית וניהולה
"ארגז כלים" ליוצרי תכנית בית ספרית**

**שיקולי דעת, שלבים, כישורים ייחודיים ביצירת תכנית התפתחותית
לקידום מיטביות רווחה נפשית**

שלב א': היערכות

התחברות אישית לנושא
יכולת "להמריא" ויכולת "להכין מסלולי נחיתה" – לדעת לחלום ולדעת
להגשים חלום.

שלב ב': אבחון

יכולת ל"מפות" את המערכת הארגונית החינוכית והלימודית – הצבת נקודות
"צילום" בבית הספר, המאפשרות לאסוף נתונים על היבטים שונים העשויים
להשפיע על תכנון התכנית.

שלב ג': תרגום הממצאים לתכנית התערבות

בחירת מוקדים להתערבות – על מה מתוך ממצאי האבחון בוחרים להתמקד
בזמן נתון? כיצד להגדיר תוצאה צפויה, כיצד לתכנן התערבות ממוקדת?
כיצד לחבר את ההתערבות הממוקדת לכלל ההתערבות המתוכננת.
הכרת "צבעי היסוד" ו"מלאכת היצירה" – לדעת את המרכיבים הבסיסיים
לקידום מיטביות ולדעת איך ליצור מהם...
"הארת" היבטים רגשיים, חברתיים בתכנית הלימודית ובעשייה החינוכית בבית הספר
"הבניית" תהליך למידה – מודל להבניית סדנאות

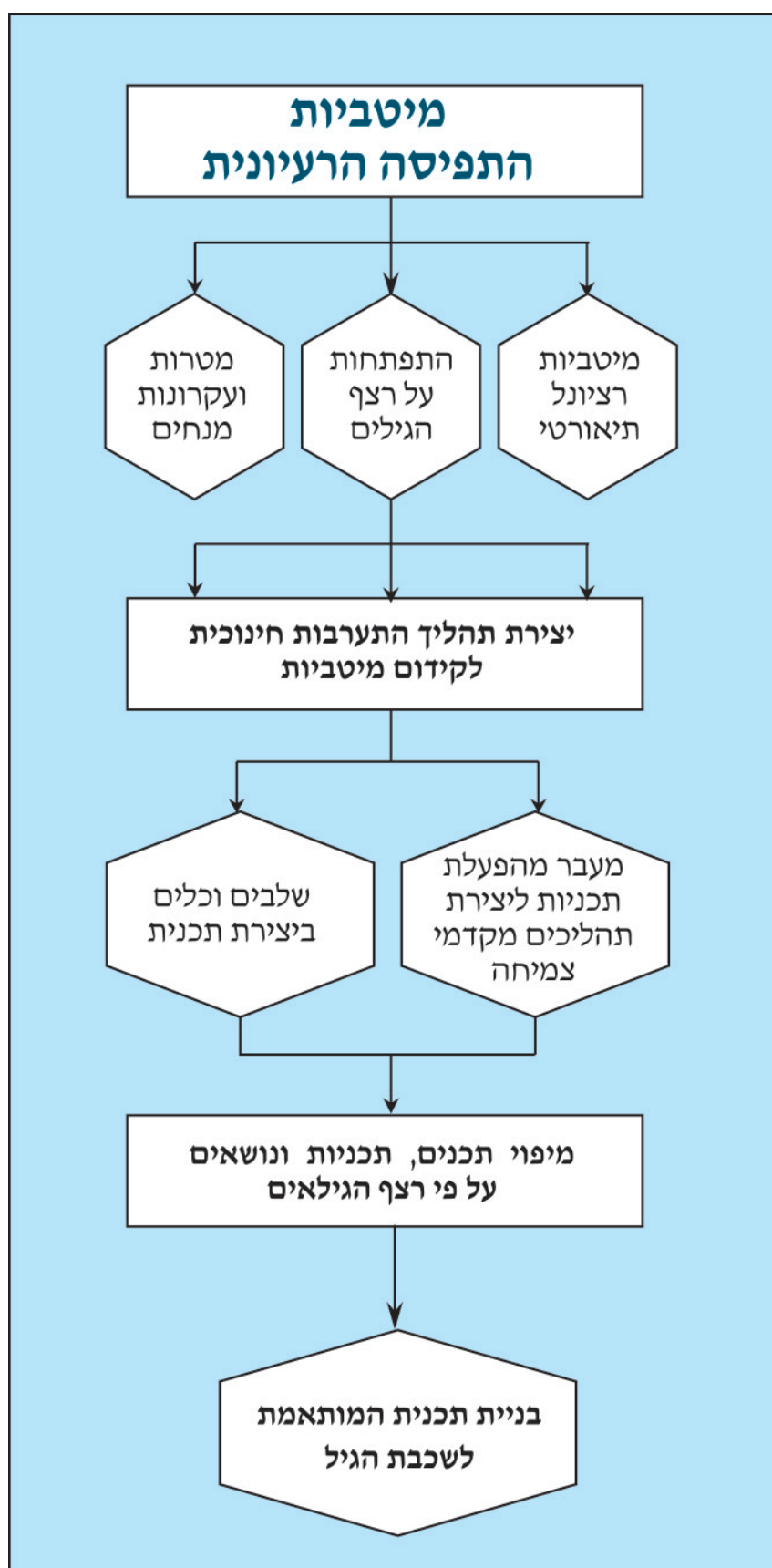
שלב ד': ניהול ההתערבות

הבניה של "לוח מחוונים" – כיצד יוצרים, מדדים ומשתמשים בהם כדי לוודא
התקרבות ליעדים ולתוצרים הצפויים.

שלב ה': הערכה ובקרה

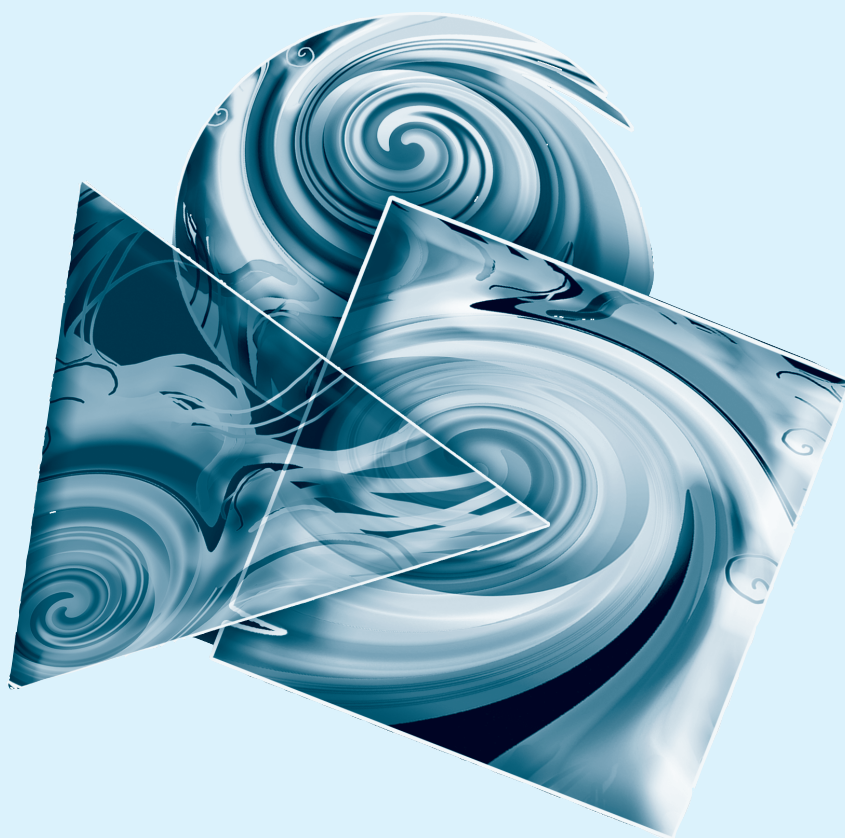
חלק ג: תוכניות ונושאים מיפוי על פי חתכים שונים			
מיפוי תוכניות מניעה על רצף הגילים	מיפוי תוכניות בנושאי התפתחות על רצף הגילים	מפוי על פי מצבי חיים האופייניים לשכבות הגיל השונות	מפוי על פי היעדים של קידום בריאות ורווחה
• מניעת התנהגויות סיכון • מניעת שימוש לרעה בטבק, סמים ואלכוהול • מניעת אלימות • מניעת התעללות בילדים ומניעת פגיעות מיניות	• שיפור תהליכי למידה • חינוך מיני וחינוך לחיי משפחה • פיתוח קרירה • הכנה לצה"ל		

המבנה הכללי של המתווה לתכנון ולהפעלת תכנית בית ספרית



חלק א'

מיטביות – התפיסה הרעיונית



מיטביות מהי?
אלו גישות מעצבות אותה?
כיצד לפתח? מה תפקידה?



לרדת לעלות מאת דוד אבידן

להבין משמע לרדת לסוף־דבר.
 אבל מה לעשות, אם סוף הדבר נמצא למעלה?
 אז להבין – משמע לטפס במעלות הדברים.
 דרך שבעה רקיעים ולמעלה מהם.
 ושם הדבר נמצא, ממתינ בעטיפה זוהרת, לא נגוע
 מה לעשות עם הדבר הבלתי־נגוע הזה?
 איך לגעת ולא לגעת בהבנה?
 זה כבר ענין של הבנה דקה, של צליל,
 אבל גם של דממה דקה ויכלת־המתנה.
 אבל גם ענין של כשר־זנוק ברגע הנכון.
 להבין משמע להגיע, וזה כבר ענין של לוגיסטיקה,
 אבל להגיע אין משמע להבין, וזה כבר ענין מיסטי.
 אז מה עושים עם זה?
 קודם כל לא לרדת לסוף־דבר, אלא לעלות אליו.
 ואחר־כך לא לגעת בדבר עצמו אלא לגעת בעצמנו
 למראה הדבר הגדול הזהיר למעלה.
 ואחר כך לא לסלוח לעצמנו על ההחטאה.

(ספר האפשרויות – שירים וכו', הוצ' כתר ירושלים 1985)

1. מיטביות – רציונל וידע תיאורטי

א. מהי מיטביות – wellness?

המונח "מיטביות" (wellness) או "רווחה נפשית" מבטא תפיסה פוזיטיבית של בריאות נפשית (positive mental health). בתפיסה זו יש חידוש לעומת התפיסה המסורתית של בריאות נפשית, שלפיה הוגדרה הבריאות הנפשית על דרך השלילה כ"היעדר חולי או מחלה". הגישה של קידום מיטביות מבוססת על התפיסה ההומניסטית, שיצאה נגד יצירת תובנות על נפש האדם מתוך פרדיגמות של חולי וביקשה להתמקד בשאלה של מימוש האנושיות של האדם ופיתוח המשאבים האנושיים הגלומים בו לכיוון של התפתחות ויצירה.

המושג "מיטביות" אינו קל להגדרה, בעיקר משום שכל הגדרה תכלול בהכרח ביטויים גלויים וסמויים של ערכים, ואלה משתנים מתרבות לתרבות ומתקבוצה אחת לאחרת. המשותף להגדרות השונות הוא ראיית מיטביות כמהות סובייקטיבית ביסודה, שמעוגנת בחוויות ובהתנסויות של הפרט ומתייחסת למידה שבה הפרט שופט את האיכות הכוללת של חייו כחיובית ורצויה (Kamman, 1983). השיפוט כולל גם מימד קוגניטיבי וגם מימד אפקטיבי (Argyle & Martin, 1991). הערכת המיטביות נעשית במונחים של "פחות" או "יותר", כמשהו פגיע שכפוף לשינויים בהתאם לנסיבות המשתנות (Cowen, 1994). קוון (Cowen, 1994) מתייחס למאפייני ההגדרה של מיטביות (wellness), ומונה שני סוגים של מאפיינים: **סממנים התנהגותיים** – כגון אכילה, שינה, עבודה, ניהול יחסים בין-אישיים ורכישת יכולת לבצע משימות שתואמות את הגיל והיכולת; ו**סממנים פסיכולוגיים** – כגון תחושת השתייכות ותכלית, שביעות רצון עצמית ועוד. מיטביות מתקשרת לערכים: בריאות, אופטימיות, סיפוק אישי, תקווה ואושר (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

המיטביות מתייחסת לשני מרכיבים בסיסיים: תחושה עצמית של הפרט על עצמו ורמת התפקוד של הפרט. המיטביות, על שני מרכיבים אלה, היא תוצר של נתוני הביולוגיים אשר קובעים את הפוטנציאל שלו ושל התנאים הסביבתיים בבית, במשפחה ובקהילה. שני אלו גם יחד יקבעו את מידת מימוש הפוטנציאל שלו בפועל. Myers וחבריו (2000) מגדירים wellness כ"אורח חיים מכוון כלפי בריאות ומיטביות אופטימליים. אורח חיים המממש אינטגרציה בין גוף, נפש ורוח לצורך חיים מלאים יותר במסגרת הקהילה האנושית והטבעית".

ב־1970 הוצעה על ידי Joint Commission on Mental Health of Children הגדרה זו ל"בריאות נפשית": "האדם הבריא בנפשו מסוגל לראות את המציאות שנוגעת אליו ולעולמו ובדרך כלל להתמודד עמה. הוא מסוגל לקבל את דחפיו המיניים והתוקפניים ולשלוט בהם. הוא מסוגל ללמוד, ליישם את אשר למד ובוטח בקומפוטנטיות שלו. הוא בעל ערכים שעליהם הוא בונה את חייו. יש לו תחושה של השתייכות קבוצתית וביטחון בזאת. האדם הבריא בנפשו ממשיך להתפתח במהלך חייו ומגלה גמישות במפגש עם מטלות ומצבים חדשים".

בהגדרות השונות ניתן למנות גישות אחדות המובלעות בתוך תפיסת המהות של מיטביות:

- א. **גישה הוליסטית** – האדם הוא ישות דינמית, שלמה המפגישה גוף ונפש, קוגניציה ורגש, פרט וקונטקסט, לא מתוך פיצול בין ישויות נפרדות, אלא כפועלות תוך דיאלוג ביניהן.
- ב. **גישה פנומנולוגית** – האדם מתפתח על סמך תפיסתו הסובייקטיבית את עצמו ואת סביבתו, את צרכיו ואת אירועי חייו, ולתפיסה זו השפעה על השקפת עולמו ועל דרכו של הפרט.
- ג. **גישה הומניסטית** – הרואה את האדם חיובי ביסודו, מדגישה את ייחודיותו של האדם ואת מכוונותו לצמיחה ולמימוש עצמי.

מהם מרכיבי המיטביות?

הספרות הדנה במיטביות מונה כישורים, תכונות ומאפיינים רבים ברמת הפרט המעידים על קיום רווחה. מרכיבים אלה אותרו בעקבות מחקרים שבדקו את המשתנים שסייעו לבני אדם להתמודד במצבי מצוקה ולהתגבר עליהם. בין המאפיינים העיקריים ניתן למנות: הנעה פנימית לפעולה, אוטונומיה, אנרגיה, אקטיביות, מסוגלות, התמדה, יוזמה, יכולת בחירה, גמישות, יצירתיות, תפיסת עולם חיובית ואופטימיזם, מציאת משמעות, יכולת ליצור קשרים בין-אישיים, מעורבות חברתית, מנהיגות.

מדובר במאפיינים המוגדרים ברמת הפרט אך מתהווים בתוך מערכת יחסי גומלין בין הפרט לסביבה (Sroufe), לבינם לבין עצמם והם משפיעים הדדית אלה על אלה. חלקם מהווים מעין "וולקרו" המספח אליו מאפיינים נוספים. מכאן שהתערבות לקידום מרכיב אחד מתוך המארג הנ"ל עשויה לתרום בהכרח לפיתוחם של מרכיבים נוספים. מיירס, סוויני וויטמר (Myers, Sweeney & Witmer, 2000) מציעים מודל הוליסטי של מיטביות המבוסס על מאפיינים של אדם בריא, כפי שהם באים לידי ביטוי בחמש משימות חיים: רוחניות (spirituality), ניהול עצמי (self-regulation), עבודה (הכוללת גם פנאי), חברות ואהבה. המשימות מצויות בזיקה הדדית. מתוארות כגלגל בעל חישורים. ניהול עצמי מורכב משניים עשר מרכיבים: תחושת ערך עצמי, תחושת שליטה, אמונות רציונליות, מודעות רגשית ויכולת התמודדות, פתירת בעיות ויצירתיות, חוש הומור, תזונה מתאימה, פעילות גופנית, טיפוח עצמי, יכולת להתמודד במצבי לחץ, זהות מינית, זהות תרבותית.

מטלות אלה אינן עומדות כל אחת בפני עצמה, אלא מקיימות קשרי-גומלין עם משתנים אחרים, כגון: משפחה, קהילה, אמונה, חינוך, ממשל, תקשורת ועסקים. שינוי במרכיב אחד של הרווחה משפיע על המרכיבים האחרים, גם בכיוונים חיוביים וגם בכיוונים שליליים.

קשרי-הגומלין בין משתנים אלה לבין מרכיבי המיטביות, וההשפעה המשולבת שיש להם על קידומה או על פגיעה בה, מוסברים על פי הדינמיקה של הגישה המערכתית: למרכיבים שונים של מיטביות יש חשיבות שונה לאורך ההתפתחות בטווח הגילים.

ב. גישות תיאורטיות המנחות את התפיסה של קידום מיטביות

קידום בריאות – המודל הסלוטוגני

סלוטוגניות משמע מקור הבריאות ואילו **פתוגניות** משמע מקור החולי. הגישה **לקידום בריאות** מבוססת על המודל הסלוטוגני שהוצע על ידי אנטונובסקי (1992), המבדילה אותו ממודלים למניעת מחלות. אולם היא איננה תשליל של הגישה הפתוגנית כפי שעשויים לרמז מונחים אלה. הפרדיגמה המרכזית בגישה הפתוגנית מגדירה מחלה על פי מודל דטרמיניסטי, כקבוצה מוגדרת של סימפטומים המגדירים מחלה הבאה לידי ביטוי בתפקוד לקוי. מחלה נגרמת על ידי גורמים חיצוניים התוקפים את האורגניזם. לפי מודל זה מוגדרת בריאות כהיעדר מחלה. לעומת זאת המודל הסלוטוגני הוא הוליסטי, הוא מגדיר בריאות כמכלול, המתייחס לאדם שלם – בעל גוף, מחשבה, רגש וחיים חברתיים. המושג בריאות בוחן את הנינוחות הסובייקטיבית ואת רמת התפקוד של האדם גם במצבים, המוגדרים על ידי הגישה הפתוגנית, כמחלה. את ההתמקדות בהמעטת גורמי סיכון, רכיב מרכזי במודל הפתוגני – מחליף בגישה הסלוטוגנית, העיסוק בקידום מקדמי בריאות.

אנטונובסקי ממחיש את ההבדלים בין שלוש גישות: **הגישה הטיפולית, הגישה המניעתית והגישה לקידום בריאות.**

את החיים הוא ממשיל לנהר סוער. במורד הנהר ניצבת הרפואה הטיפולית, המתמקדת בטיפול באלה, שנסחפו בנהר ויש להצילם מטביעה. במעלה הנהר הוא ממקם את הגישה המניעתית המתמקדת באלה העלולים ליפול ולהיסחף. אך בשתי גישות אלה אין די כדי להתייחס לרבים שנמצאים בגדה. אליהם מכוונת הגישה לקידום הבריאות. ההנחה בגישה הסלוטוגנית שכולם נמצאים תמיד בנהר הסוער של החיים. השאלות שנשאלות לפי גישה זו הן: עד כמה אורבות סכנות בנהר שלנו? עד כמה טובה יכולת השחייה שלנו? כיצד ניתן להבין את התנועה של אנשים לכיוון הקצה הבריא של הרצף?

אנטונובסקי התייחס ל"תחושת קוהרנטיות" כמושג המסביר את התנועה לכיוון הבריאות. הוא הגדיר "תחושת קוהרנטיות" כתפיסה כללית של העולם, כמשמעותי כמובן וכבר ניהול. השערות שאדם או קבוצה המאופיינים בתחושת קוהרנטיות חזקה, כאשר יעמדו מול גורם לחץ, תהיה להם מוטיבציה להתמודד – משמעותיות; יאמינו שהאתגר מובן – מובנות; יאמינו, שעומדים לרשותם משאבים להתמודדות – נהילות.

תאוריות ה"עצמי" (self-ה)

תאוריות ה-self מתארות את הארגון הפנימי של עמדות, ציפיות, רגשות ומשמעויות שהוא תוצר ההתנסות במערכות היחסים הבין-אישיים שחווה הפרט במשפחתו, ברשתות החברתיות שלו ובמסגרת תרבותו (Anderson, Reznik & Chen 1997). לארגון זה השלכות על ההתנהגות הרגשית-חברתית של האדם (Sroufe 1994) המתבטאת בהתייחסותו

לאתגרים ולהזדמנויות שבסביבתו ולפרשנות שהוא מייחס להתנסויות אלה. להתפתחות ה־self יסודות מוטיבציוניים וקוגניטיביים.

תאוריות המוטיבציה

תאוריות המוטיבציה מניחות קיומם של צרכים בסיסיים אחדים המניעים את הפרט לפעילות ולהתנהגות. חלוץ תאוריית הראייה החדשה של מוטיבציה אנושית היה Robert White (1959) שבמאמרו הקלסי Motivation Reconsidered טען כי מוטיבציה הוא מושג ביולוגי מקביל לדחפים ההומאוסטטיים שעליהם דיבר פרויד. הפונקציה הביולוגית של הדחף הזה הוא קידום אינטראקציה יעילה של הפרט בסביבתו. הפעולות המשרתות דחף זה מונעות על ידי הצורך להגיע לתוצאה. כשאנו מונעים על ידי מוטיבציות חיוביות אנו מכוונים יותר למטרה והאינטראקציות שלנו עם הסביבה יעילות יותר.

תאוריית ה־self determination (Deci ו־Ryan 2000) מונה שלושה צרכים בסיסיים: **הצורך באוטונומיה, הצורך להרגיש מסוגל, יכול וקומפטינטי, והצורך להשתייך ולהתקשר**. מילויים של צרכים בסיסיים אלה חיוני משום שהוא מאפשר תפקוד אופטימלי, צמיחה אישית, אינטגרציה, התפתחות חברתית ורווחה נפשית. התאוריה יוצאת מן ההנחה כי לבני האדם יש נטייה טבעית להיות אקטיביים וסקרניים מצד אחד, ומצד שני קיימת סכנה כי הם עלולים לפתח פסיביות. התאוריה בוחנת את התנאים הקונטקסטואליים המקדמים והמעכבים את האקטיביות הטבעית לבני האדם, דהיינו את המוטיבציה הפנימית (intrinsic motivation) שלהם.

מחקרים שנעשו מעידים על כך כי תנאים סביבתיים שתאמו את שלושת הצרכים הבסיסיים הנ"ל תרמו להתפתחותה של מוטיבציה פנימית. "מוטיבציה פנימית" היא מפתח בהקשר של מיטביות, מכיוון שהיא נמצאת בבסיס ההכוונה הביולוגית, הקוגניטיבית והחברתית של האדם. מדובר בחוויה של רצון לעשות פעילות ולהשתקע בה. רצון זה מניע את האדם לפעולה מצד אחד אך הוא גם תוצר של פעולה או של תנאי סביבה מצד אחר. למי שמונע מבפנים יש עניין רב יותר, התלהבות וביטחון המובילים לעשייה, להתמדה, ליצירתיות, לחיוניות ואף להערכה עצמית. משתנים סביבתיים עשויים לקדם או עלולים לעכב את עצם המוטיבציה.

תאוריות קוגניטיביות

תהליכים קוגניטיביים של הערכה של התנסויות ומתן משמעות להן, משפיעים על האמונות ועל הציפיות שלנו, ומכאן שיש להם השפעה על המוטיבציה וההתנהגות. **תיאוריות קוגניטיביות חברתיות** עדכניות מדגישות תהליכים קוגניטיביים ואף מטה־קוגניטיביים והשפעתן על ההתנהגות הרגשית־חברתית, והן משמשות השראה להתערבויות לשינוי הייחוסים שמייחס הפרט לתופעות ולהתנהגויות. שינוי זה מטרתו לקדם התמודדות יעילה יותר עם אתגרים. התמודדות כזו תתרום לשיפור תחושת הערך העצמי (Seligman 2000, & Harter 1999, & Csikszentmihalyi 2000).

תאוריות התפתחות מערכתית־ארגונית

תאוריות אלה יוצאות מתפיסת ההתפתחות כמכוונת אבולוציונית להסתגלות ולהתאמה מוצלחות. התנהגות, התפתחות ואישיות ניתן לראות מזווית מערכתית או ארגונית (Sroufe 1989). התנהגות נבחנת לא רק במונחים של מה שעושה הפרט ובאיזו שכירות הוא עושה מה שהוא עושה, אלא גם כיצד מאורגנת התנהגותו ביחס להתנהגויות אחרות וביחס להקשר שבו הוא פועל. בדומה לכך התפתחות אינה רק הוספת יכולות חדשות, אלא הכללת יכולות חדשות בתוך מבנים ארגוניים חדשים ומורכבים יותר. ולבסוף, האישיות איננה רק אוסף של תכונות ונטיות סטטיות, אלא היא ארגון העמדות, הרגשות, הציפיות וההתנהגויות של הפרט מעבר לקונטקסטים שונים שבהם הוא פועל (Sroufe 1979).

כל התאוריות הנ"ל מסבירות את ההתנהגות הרגשית – חברתית של האדם ומתייחסות אל הצמיחה הפסיכולוגית שלו כאל תוצר של האינטראקטיביות בין מערכות – האדם והקונטקסט.

התוצאה של אינטראקציה זו עשויה לייצר מיטביות או לפגוע בה.

האדם נתפס כמערכת אורגניסטית פתוחה (בניגוד למערכת מכניסטית שהיא סגורה) שמאפיינים אותה: **הוֹלִיזְם** (השלם הוא יותר מסכום חלקיו), **אקטיביות וחיפוש משמעות** בניגוד לפסיביות ותגובת שרשרת, **דינמיות** לעומת מערכות סטטיות, **ייחודיות מבנית ואינטגרציה לאורך זמן** (Richter 1997).

הבנה וידעיה של האינטראקציות הביך־מערכתיות המתוארות בתאוריות הנ"ל, המייצרות מיטביות – תסייע לנו בתכנון התערבויות מקדמות מיטביות.

ג. כיצד ניתן לפתח מיטביות?

אמורי קוון (Amory Cowen) תיאר חמישה נתיבים בעלי פוטנציאל לפיתוח מיטביות (היעדר תשומות חיוביות בנתיבים אלה פועל כמעכב מיטביות). הנתיבים מתוארים על ידי קוון על פי סדר התפתחותי:

- **יצירת התקשרות בריאה בין הפעוט לבין המטפל המשמעותי שלו.** התקשרות זו מאופיינת על ידי אהבה מצד המטפל, דאגה והיענות לצורכי הפעוט. יכולת המטפל המשמעותי להוות מקור תמיכה ועידוד ולהעניק חום והגנה, מקדמת אצל הפעוט תפיסה עצמית של אהוב ובעל ערך, ושל מי שחי בעולם בטוח ומוגן. היעדר קשר משרה בטחון מעין זה, בין המטפל לבין התינוק, מהווה איום ישיר על הרווחה הנפשית של התינוק גם בעתיד.
- **רכישת יכולות קוגניטיביות תואמות גיל, משימות התפתחותיות וכישורים בין־אישיים.**

יכולות קוגניטיביות מתפתחות בתוך ההקשר של מערכת ההתקשרות בין הפעוט לבין המטפל המשמעותי שלו, וגם מתוך התנסויות במסגרת הבית, הגן ובית הספר. קיימים סיווגים שונים של כשירויות (competencies) שאותן צפוי הילד לפתח. התקשרות מוצלחת ושליטה על משימות תואמות גיל, נוטעת בילד תחושת מסוגלות (efficacy),

אמונה שהוא מסוגל להתמודד עם דרישות ולחצים, ובכך תורמת להתפתחות של תחושת המסוגלות.

- **חשיפה לסביבות בעלות השפעה.**

סביבות בעלות השפעה הן אלה המאפשרות קיומן של מערכות יחסים בין-אישיים לאורך תקופה. סביבות מקדמות רווחה נפשית הן כאלה המעודדות השתייכות תוך הענקת אוטונומיה.

- **קידום תנאים מעצימים המעניקים לבני אדם (ובעיקר לקבוצות מיעוט) צדק, תקווה והזדמנות לצמיחה, ובכך מאפשרים להם לשלוט על החלטות גורליות בחייהם.** נתיב זה להשגת מיטביות הוא בעל חשיבות בעיקר בהקשר של קיום של קבוצות מיעוטים חלשות בעידן המודרני. על פי תאוריות ההעצמה, בני אדם חווים סיפוק רב יותר מחייהם כאשר הם זוכים לאפשרות להחליט החלטות משמעותיות לגבי עצמם, דבר המגביר את תחושת השליטה שלהם על מהלך החיים.

- **התמודדות אפקטיבית במצבי קושי לחץ ומשבר.**

מדובר ביכולת להתמודד במשברים פתאומיים ובלתי צפויים וגם במשברים ובמצבי לחץ המאפיינים את מהלך החיים המודרני. הכוונה לפתח אצל בני הנוער כישורי חוסן (resiliency) שיקלו על הסתגלותם למצבי קושי, לחץ ומשבר. הצלחה בהתמודדות יעילה עם מצבי לחץ ומשבר היא בעלת ערך מניעתי מצד אחד ומצד אחר היא תורמת לקידום המיטביות.

מדובר בחמישה ערוצים המקדמים באופן הדדי מיטביות ואינם מתחרים זה בזה. תרומה לקידום המיטביות תיווצר כאשר כל הערוצים הללו יפעלו במשולב.

ד. קידום מיטביות ומניעת התנהגויות סיכון

הנתיבים שאותם מציין קוון (Cowen 1996, 2000) עשויים לקדם מיטביות או לעכבה. אצל ילדים המוגדרים ילדים בסיכון בהשוואה לילדים ובני נוער אחרים בגילם, קיימת הסתברות גבוהה יותר להתנהגויות סיכון. ילדים אלה נמצאים בסיכון רב יותר לנשירה סמויה וגלויה מהמערכת הבית-ספרית. תחושת התמיכה העקבית של הוריהם בהם מתערערת אצלם. בנסיבות אלה נשאלת השאלה אם אפשר לקדם מיטביות גם בתנאי קושי ומצוקה.

במחקר-אורך שנערך באוכלוסייה של מתבגרים שגדלו בתנאי מצוקה בעיר שיקגו (Smokovski et al., 1999) נבדק כיצד תיארו המתבגרים את הסיכון, את ההתאוששות ואת גורמי המיגון בחייהם. גורמי המיגון סווגו לשלוש קטגוריות: **מאפיינים אישיים, קשרים אפקטיביים עם המשפחה, וקיום מערכת תמיכה חיצונית בבית הספר או בקהילה.**

הגורמים האישיותיים שנמצאו קשורים להתאוששות בתנאי קושי ומשבר היו: התמדה ונחישות בהתמודדות עם סיכון, אמונה בעתיד טוב יותר, חלומות על אודות "סוף טוב", אמונה בזמניות המאבק, תחושת ערך עצמי, אופטימיזם, הניעה, שאיפות וניסיון חיובי של מסוגלות.

בקטגוריית **הקשרים האפקטיביים עם המשפחה** התברר כי גורם המיגון המשמעותי היה קשר עם דמות הורית. קשר זה התאפיין בתמיכה של הדמות, בקבלת עידוד,

בהעברת מסר אופטימי ובהבעת אמונה ביכולתו של הילד להתמודד. יכולתה של דמות זו להציב גבולות ברורים תרמה אף היא להתפתחות גורמי המיגון. בקטגוריית **קיומה של מערכת תמיכה** בבית הספר ובקהילה עלה מן המחקר כי המתבגרים התייחסו למורים בבית הספר כאל תחליף הורים (מורים שהיו דמויות להזדהות). מורים שהיו להם ציפיות ביחס לילד, שהאמינו ביכולתו, שהקשיבו לו ושהזהירו אותו מפני מצבי סיכון תוך מתן תמיכה, צוינו על ידי המתבגרים כמי שתורמו לחיזוק יכולותיהם להתמודד עם מצבי הקושי ולפתח חוסן.

ה. תפקידה של המערכת החינוכית בקידום מיטביות

קידום מיטביות הינו בראש ובראשונה השקפת עולם ועמדה ערכית מוסרית של החינוך לנוכח שאלת תפקידו של החינוך בבית הספר בחברה משתנה. מבט היסטורי על השינויים שחלו במדיניות החינוך, מבחינת המטרות, ההתמקדויות וההדגשים שנבחרו לאורך השנים, מלמד על התפתחותו של מושג המיטביות של התלמיד, על המקום ההולך וגדל שהוא ממלא במסגרת המדיניות החינוכית, על הערכים המכוונים אותו ועל מרכיביו השונים הזוכים בביטוי במטרות החינוך ובתוכני הלימוד (ארהרד, 2003).

ראיית החינוך כממוקדת באדם – בהתפתחותו ובפיתוח האוטונומיה שלו – ושימת הדגש על מימוש עצמי, מצד אחד, ועל פיתוח קשרים בין-אישיים משמעותיים המבוססים על נתינה וקבלה, מצד אחר, הם הבסיס לקידום מיטביות. נושאים אלה תפסו בעבר מקום של חינוך לא־פורמלי והיו משניים למעשה החינוכי. כדי שמטרות אלו יתקיימו, צריך שהמעשה הפדגוגי, החינוך הרגשי-חברתי והמערכת כארגון יחברו יחד על מנת לאפשר את התנאים האופטימליים לקידום התפתחותו, רווחתו וכבודו של התלמיד כאדם.

בשנת 1996 הוגשה הצעה לתיקון חוק חינוך ממלכתי, שעל פיה נוספו בתש"ס לחוק מטרות שהינן מאבני היסוד של החינוך ההומניסטי:

- לפתח את אישיות הילד והילדה, את יצירתיותם ואת כישרונותיהם השונים למיצוי מלוא יכולתם כבני אדם החיים חיים של איכות ומשמעות (סעיף 5)
- להעניק שוויון הזדמנויות לכל ילד וילדה, לאפשר להם להתפתח על פי דרכם וליצור אווירה המעודדת את השונה ותומכת בו (סעיף 8).

שאלת השאלה מה המשמעות של: "לפתח פרט במיטבו"? מה תפקידה של מערכת החינוך ביצירת סביבה מיטבית המעצימה את הפרטים בה? מתי הסביבה החינוכית מאפשרת מיטביות או מעכבת אותה?

בשנות ה־90 עסקה המערכת החינוכית בארץ בשאלת דמותו של הבוגר הרצוי ודמותה של המערכת החינוכית העתידית, שצריכה ליצור את התנאים המתאימים לחינוכו של הבוגר הרצוי. (אבירם, 1994, אלוני, 1994, גורדון, 1994, סלומון, 1994 עשור 1994).

מתוך ניירות עמדה שחוברו בתחום זה אפשר לגזור תיאור של **אדם במיטבו**: אדם במיטבו הוא אדם אוטונומי, בעל השקפת עולם ערכית, מוסרית המכוונת את

האדם למציאת משמעות, לחוש תחושת השתייכות, לפתח יכולת ליצור קשרים בין אישיים ולפעול למען הזולת, לטפח מודעות עצמית לכוחותיו, "לחולשותיו", לסיכויים ולסיכונים, לגבולות הפנימיים ולגבולות החיצוניים; אדם במיטבו הוא בעל הנעה פנימית; בעל יכולת לממש את נטיותיו ואת יכולותיו; בעל יכולת לגמישות בהתמודדות עם שינויים ומצבים משתנים; בעל כישורים לניהול עצמי הכוללים אקטיביות, יכולת הבעה, יכולת ניהול וויסות רגשות, שליטה עצמית, מנהיגות; בעל יכולת בחירה בחיים המכוונים על ידי מחשבה מעמיקה ומשוחחררת; בעל כישורים לרכישת ידע, לארגון, ליצירת ידע. בעל חשיבה ביקורתית; בעל יכולת לכוון את חייו על פי המטרות שהציב לעצמו.

חלק גדול מהמאפיינים המצוינים לעיל עוסק בפיתוח הזהות האישית של התלמיד, או של התלמידה בפיתוח כישורי החיים שלהם ובדרכי התמודדותם במצבי חיים שונים. תיאור הדמות של הבוגר או של הבוגרת מגדיר את המרחב של הכישורים והתכנים שיש לפתח אצל תלמידים, על מנת שיוכלו להתמודד עם המשימות ההתפתחותיות בהווה ועם משימות עתידיות.

כדי לעודד תהליכי צמיחה אישית של הפרטים במערכת יש צורך תמידי של המערכת ליצור סביבות מקדמות צמיחה. תהליך זה דורש מצוותי החינוך בגנים ובבתי הספר לזום ולנהל סביבה באופן פעיל ועקבי:

- א. סביבה מוגנת והוגנת הפועלת למניעת תסכול של צורכי חסד (ביטחון, שייכות והערכה עצמית); וקידום של צורכי גדילה (מסוגלות, אוטונומיה);
 - ב. סביבה המעצימה דמויות משמעותיות במערכת, ופועלת להעמיק את טיב ההתקשרות בין מורים לתלמידים ואת איכות הדיאלוג ביניהם;
 - ג. סביבה היוצרת הזדמנויות לילדים להתנסות במשימות ההתפתחות בסביבה מוגנת ומאתגרת, כדי לאפשר מימוש נטיות ויכולות;
 - ד. סביבה המספקת הזדמנויות לבחירה ולהבניה של תהליכי רפלקציה על הבחירות שעושים התלמידים;
 - ה. סביבה המאפשרת לתלמידים לחוות חוויות של הצלחה ובמקביל להבנות תפיסה הרואה בטעות נדבך משמעותי של הלמידה. סביבה המבנה תהליכי משוב והערכה המבוססים על כבוד;
 - ו. סביבה המבנה את הלמידה באופן שתהיה רלוונטית לחיי הילדים תוך שהיא משתמשת במצבי חיים, שהם מתנסים בהם כמושא ללמידה.
- חשוב לזכור** שהסביבה נמצאת ברקע של כל אחד ממרכיבי הרווחה הנפשית.

אפשר להבין את הבולטות המיוחדת למושג "מיטביות" בזמן הזה ואת המרכזיות של קידום מיטביות כאחד מתפקידי החשובים של מערכת החינוך גם על רקע המאפיינים של העידן הנוכחי.

כל אחד ממאפייני העידן הפוסט־מודרני מדגיש הן את הצורך בקידום מיטביות והן את ההדגשים והפעולות הנגזרים מקידום מיטביות במסגרות החינוך השונות.

א. המעבר ממיקוד בקולקטיב אל המיקוד בפרט, וההכרה בפלורליזם חברתי, בשונות ובמימוש הפוטנציאל האישי כערכים חברתיים, מדגישים ברמה מערכתית מושגים כגון ביזור, ניהול עצמי ואוטונומיה; וברמת הפרט – מושגים כגון הערכה עצמית, מסוגלות עצמית, מכוונות עצמית, שביעות־רצון, חוויה אישית ואושר. מושגים אלה מהווים הן את היעדים של המיטביות והן את מרכיביה.

ב. השינויים המהירים והדרמטיים בכל המישורים וכן מצבי העמימות ואי־הוודאות נהפכים למשתנים הקבועים במערכת. תכיפותם ומהירותם של השינויים מצריכות נכונות להתייחס לשינוי כאל הזדמנות והסתגלות בלתי־פוסקת של היחיד, ואלה מחייבות יכולת לשאת עמימות, גמישות יצירתיות ונקיטת יוזמות מול שינויים אלה (דרוקר, 2001; סלומון ואלמוג, 1994). כישורים אלה מתפתחים וניתנים ללמידה הן דרך מקצועות הלימוד והן בתהליך רפלקטיבי על ההתנסויות האישיות שהתלמידים עוברים.

ג. הוויתור על חתירה לאמת אובייקטיבית ולערכים ברורים, בד בבד עם ערעור מעמדה של הסמכות, דורשים מהפרט לגבש סמכות פנימית שתבחר, שתבקר, תנקוט עמדה ושתחתור לעמדה של שליטה וניהול עצמי של האדם ביחס לחייו (אבירם, 2000). פיתוחה של סמכות פנימית הינו מאבני היסוד של פיתוח לומד ופיתוח אדם אוטונומי.

ד. הסרת הקונצנזוס מערכים מוסכמים מובילה להגברת הסובלנות כלפי גילויים שונים של חריגות מהנורמה המקובלת. למעשה, החריגות מפסיקה להיות בשוליים ומקבלת, בזכות המהפכה בתקשורת, במה לפעולתה. על רקע זה גוברת החשיפה של האדם למצבי חיים מורכבים ולמצבי סיכון שאיתם הוא נדרש להתמודד. פוסטמן (1986) מדגיש את התופעה של "היעלמות הילדות" כנגזרת ממהפכת התקשוב, הגורמת להיכחדות הבורות והתמימות, שהיו מאפיינים מהותיים של הילדות בתקופה המודרנית. הירידה בגיל שבו הילדים מעורבים בהתנהגויות־סיכון הינה עדות לכך (בנבנישתי, 1999, 2003; הראל, 1998, 2001).

היחשפות התלמידים למצבי חיים מורכבים ולמצבי סיכון שונים – הן באופן ישיר והן באופן עקיף, בין היתר דרך אמצעי התקשורת השונים – מחייבת את בתי־הספר להתייחס, לצד היעדים המסורתיים שלהם (למידה והשכלה), גם למצבי החיים שהתלמידים חווים ונדרשים להתמודד איתם בחיי היומיום שלהם בבית הספר, במשפחה ובחברה. על מנת לא ליצור מצב של ניתוק, שבו בית הספר הוא מקום לרכישת ידע והשכלה ואילו על החיים יש ללמוד מחוץ לכותלי בית הספר, בית הספר נדרש לראות במצבי החיים השונים שהילדים מתנסים בהם במסגרת מעגלי ההשתייכות שלהם (משפחה, בית ספר, קבוצת הגיל וכדומה) מרכיב חשוב בתכנית הלימודים וחלק בלתי נפרד מהעשייה החינוכית.

יצירת אקלים חינוכי מיטבי – שמקדם את צורכיהם של הילדים, מעצים דיאלוג משמעותי בין דמויות הסמכות לבין התלמידים, ומפתח כישורי חיים להתמודדות בסביבה משתנה – הינה משתנה חשוב בקידום הלמידה, במניעת התנהגויות־סיכון ובבנייה של חברה לא־אלימה. בית הספר רואה את עצמו יותר ויותר כמחנך, ולא רק בגבולות הזמן והמקום שבהם הוא מופעל.

2. התפתחות על רצף הגילאים

א. משמעות הגיל והסביבה בקידום מיטביות

המיטביות של הפרט מושתתת הן על תפקודו והן על תחושתו העצמית. המיטביות היא תוצר של נתוניו הביולוגיים של הפרט אשר קובעים את הפוטנציאל התפקודי שלו, מחדגיסא. מאידךגיסא, היא תוצר של תנאי הסביבה החברתית במשפחה, במערכת החינוך ובקהילה, שבמסגרתם מתפתח הילד. הנתונים והתנאים גם יחד יקבעו את מידת מימוש הפוטנציאל שלו בפועל.

התאוריה הפסיכולוגית ההתפתחותית-ארגונית (סרוף 1979, סרוף 1989) רואה ב"עצמי" תוצר של היחסים הביןאישיים שבהקשרם מתפתח הילד.

מהי כשירות רגשית-חברתית?

הכשירות הרגשית-חברתית נתפסת על פי התאוריה ההתפתחותית-ארגונית, כיכולתו של הפרט להשתמש **במשאבים פנימיים וחיצוניים** על מנת לטפל בסוגיות התפתחותיות האופייניות לכל שלב התפתחותי.

סוגיות מן ההתפתחות המוקדמת כמו **ההתקשרות** מניחות את המצע לטיפול יעיל בבאות אחריו, ובו בזמן מעובדות מחדש על רקע ההתפתחות הנוספת (אריקסון 1969).

הדרך שבה מטופלים נושאים התפתחותיים מוקדמים משמשת גורם סיכון או הגנה לאורך זמן.

למשל: ילד הבטוח ביחסיו הקרובים המוקדמים עם המבוגר המשמעותי (ההורה) מפתח ציפיות חיוביות הן מן ההורה והן מעצמו כבעל יכולת וראוי לאהבה. ילד כזה, בבואו אל הגן, יגלה התעניינות וסקרנות טבעיים ויהיה פתוח להתנסויות עם בני גילו ועם מבוגרים משמעותיים נוספים.

מהם הצרכים שסיפוקם עשוי להבטיח כשירות חברתית ומיטבית?

מחקרים מתחום הקוגניציה החברתית (אנדרסן וחבריו 1997) תומכים בכך שההתנסויות של הפרט ביחד עם **אחרים משמעותיים** והאופן שבו מסופקים לו במהלכן צרכים **פסיכולוגיים**, מעצבות את ה"עצמי" מחדגיסא ומשפיעות על עמדותיו כלפי **פרטים וסביבות חברתיות** חדשות מאידךגיסא.

סיפוק הצורך בביטחון מהווה מוטיבציה רלוונטית לסיפוק שאר הצרכים: תוך כדי סיפוק צורכי קשר וביטחון, באים לידי ביטוי הצרכים לכשירות, לאוטונומיה ולשייכות (ארז, 2000).

ההתנהגויות המבוצעות לצורך הסיפוק והעניין שהן גורמות, המונעות על ידי מוטיבציה פנימית מקדמות את **יכולותיו** של הפרט, את **למידתו והתפתחותו** (אלקין 1974). ההתפתחות הפסיכולוגית נובעת מפעילות המונעת על ידי הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים

לקשר, לכשירות ולאוטונומיה, ואת אלה אפשר לספק רק במסגרת יחסים בין-אישיים. יחסים אלה מושפעים מן הסביבה החברתית הרחבה יותר ולכן מכלול הסביבה החברתית חשוב כל כך.

אילו סביבות מבטיחות את מילוי הצרכים הללו?

ראיין וחבריו (1995) הגדירו שלושה ממדים בקונטקסט הסביבתי המספקים את הדרוש להזנת ההתפתחות האופטימלית של הילד והקשורים בתפקידי המבוגר המשמעותי ובארגון הסביבה החינוכית:

1. תמיכה בשייכות שאותה מספק מבוגר מטפל המעורב ומשקיע זמן בחיי היום-יום של הילד, הנותן תשומת לב לילד בעת שהוא מתמודד עם אתגרים ומבטא את עצמו.
2. תמיכה בכשירות שאותה מספק המבוגר המארגן ומבנה את הסביבה כך שתדריך, תנחה, תציע פעילות מתאימה, תבהיר תוצאות, תוך שהוא נותן הסבר לתביעות חינוכיות, ומשוב משמעותי לפעילות הילד.
3. תמיכה באוטונומיה שאותה מספק המבוגר המטפל, המעודד יוזמה, בחירה, פתרון בעיות באופן עצמאי על ידי הילד תוך הפעלת מינימום כוח ופיקוח. כל זה תוך התכוונות לנקודת המבט של הילד.

לשם התפתחות ותפקוד תקינים זקוקים ילדים להשתייך וליצור מערכות יחסים הן עם פרטים והן עם קבוצת ילדים. בני הגיל מספקים יחסים דומים של כוח חברתי ויכולת קוגניטיבית ומאפשרים לפרט למידת מיומנויות תקשורת, מיומנויות של משא ומתן על תפקידים, אימון והתנסות במגוון תפקידים ומערכות יחסים של חברות, נאמנות, תמיכה הדדית ותחרות מאפשרים פיתוח מושגי צדק ומוסר. חשיבות ההשתייכות לקבוצה באה לידי ביטוי במבני היררכיה וביחסי כוח מוסכמים ומאפשרת ויסות תוקפנות ומניעת הסלמתה.

כיצד מתאימים תכנית התערבות לשלב ההתפתחותי?

כל שלב התפתחותי מזמן סוגיות התפתחותיות רגשיות וחברתיות שכדאי להתערב בהן כפי שאפשר לראות בטבלאות בהמשך. יחד עם זאת מומלץ לשים דגש על התערבות בתקופת הילדות המוקדמת ובראשית תקופת ההתבגרות, זאת, בשל עומס המטלות ההתפתחותיות ופיתוח היכולות הניצבים בפני הילדים בתקופות אלה. רצוי לשים לב לעובדה כי למרות שהרצף ההתפתחותי דומה אצל הפרטים השונים ובקבוצות השונות – הרי ילדים שונים מאוד אלה מאלה בקצב שבו הם מתפתחים, ועל כן בכל קבוצת גילאים נמצאים ילדים העוסקים בסוגיות ההתפתחותיות בנקודות שונות על פני הרצף.

בעת בניית תכנית התערבות חשוב, לכן, לספק צרכים לילדים שונים בקבוצה בהקשר לתחום ההתערבות וזאת, הן בהכנסת נושאים הרלוונטיים במיוחד לתת־אוכלוסיות בקבוצה, והן בהפעלת דרכי טיפול שונות באותו תחום.

למשל: ביצירת תכנית העוסקת במעבר לחטיבת הביניים יש לקחת בחשבון כי בקבוצה ישנם תלמידים הבשלים למעבר מבחינה רגשית, חברתית, לימודית והתנהגותית, והעיסוק במאפייני המעבר יתאים להם ויקדם את המיטביות שלהם. אך סביר להניח כי ישנם גם תלמידים העוסקים בסוגיות התפתחותיות קודמות ואולי אף טרם השיגו את הבשלות הגופנית והקוגניטיבית המצופה מהם בשלב זה. תלמידים אלה עלולים להתקשות בהתמודדות עם המעבר והם זקוקים לעיבוד נוסף ואולי אף שונה של הסוגיות הללו. יש גם לתת את הדעת על כך שעבור ילדים בסיכון, בשל מאפיינים פנימיים או בשל גורמי סיכון סביבתיים, אין די בסביבה מיטיבה כדי להבטיח התפתחות אופטימלית. מה שנראה "טבעי" ונרכש ספונטנית בנסיבות רגילות לא יספיק להם. ילדים אלה עלולים שלא להפיק את המרב גם בתנאים סביבתיים רגילים.

למשל, ילד שלמד מניסיונו בעבר כי בתנאי לחץ ודחק מוטב לו להתרחק מן המבוגר, עלול שלא להיות מעורב די הצורך בהזדמנויות שמערכת החינוך מזמנת לו. רק לאחר ביסוס האמון במבוגרים יש סיכוי שהוא יפנה אליהם לעזרה בשעת הצורך.

אולם לא רק התנסויות עבר והרגשות הנלווים אליהן משפיעות על הפניות ללמידה ולמערכות היחסים החדשות בסביבה הלימודית־חינוכית. לעיתים משפיעים עליהן גורמי סיכון פנימיים – ביולוגיים, הקשורים ליכולות ויסות ולכשרים תפיסתיים, מוטוריים, קוגניטיביים, חברתיים, רגשיים ותקשורתיים.

לכן זקוקים ילדים אלה להתערבויות מניעתיות וטיפוליות (בקבוצות קטנות או בתווך אישי) נוסף להתערבויות אוניברסליות.

א. לכל קבוצת גיל (שלב התפתחותי) ישנן שתי טבלאות.

להלן מובאות טבלאות המציגות מאפיינים התפתחותיים:

טבלה א' – מתארת את המאפיינים ההתפתחותיים: היכולות הביולוגיות והקוגניטיביות האופייניות לשלב והמשימות ההתפתחותיות המרכזיות בתחום הרגשי־חברתי.

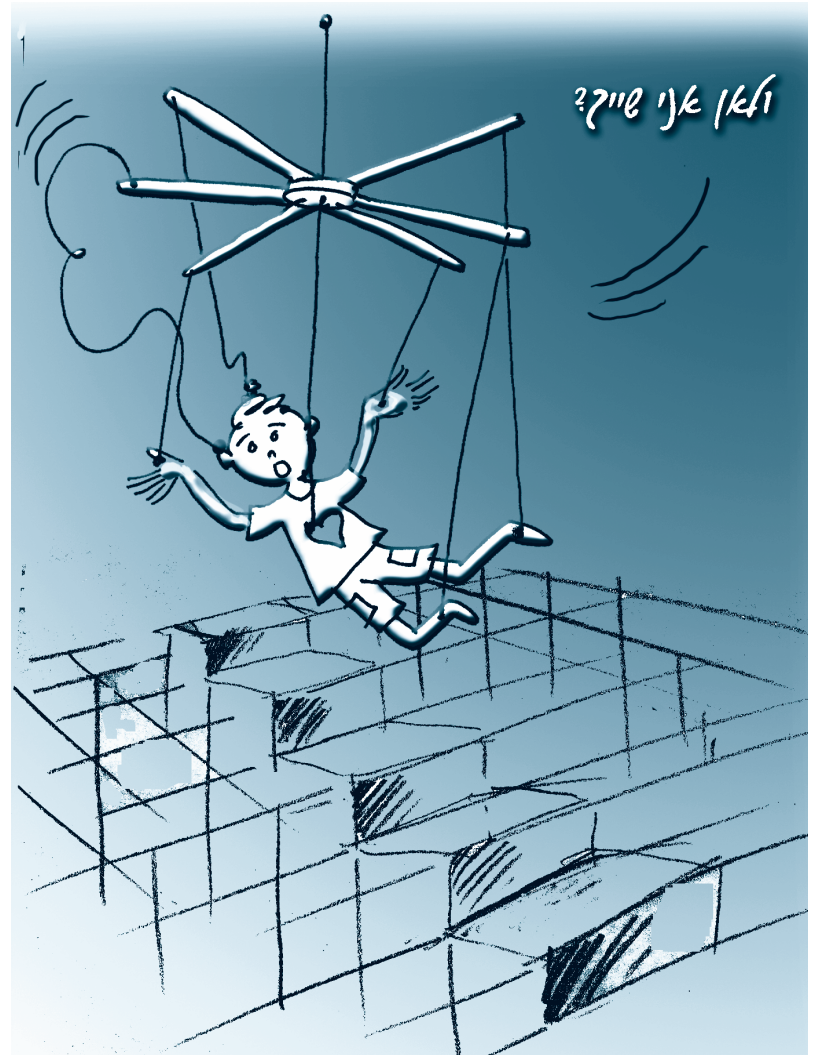
בכל שלב התפתחותי ניתן גם לזהות את זירת ההתרחשות (מצבי חיים) האופיינית ולהתייחס להקשר על פי הזמן, המקום והרכב המשתתפים בהתרחשות – כ"מגרש האימונים" לרכישת הכישורים הנחוצים בשלב.

למשל: ניתן לראות שבגיל הגן מצב החיים האופייני ביותר הנו מצב של משחק. תוכנית

התערבות שתשלב בפעילויות המשחק של הילדים תבטיח הטמעה טובה יותר של המסרים והכישורים שהיא אמורה לחזק. **טבלה ב'** – היא טבלת ההשלכות לגבי תפקידים של המבוגרים המשמעותיים ובני הגיל וכן התנאים הסביבתיים (גם קונקרטיים-פיזיים וגם לא קונקרטיים – כמו כללים מארגנים, ומערכות יחסים) המאפשרים התמודדות מוצלחת עם המשימות ההתפתחותיות.

ב. בעת תכנון ההתערבות יש לבחור בטבלה המתאימה ביותר לרמה ההתפתחותית של התלמידים בזמן נתון. למשל: אם יש עניין בבניית תוכנית התערבות לתלמידי כיתה ג' בסוף שנת הלימודים, רצוי להתייחס הן לטבלאות המתאימות לשלב א'-ג' והן לאלו של ד'-ו'.

ג. להלן שאלות אחדות שאפשר לשאול בעת יצירת תוכנית התערבות (בכל נושא רגשי-חברתי) לתלמידים הנמצאים בשלב התפתחותי מסוים:



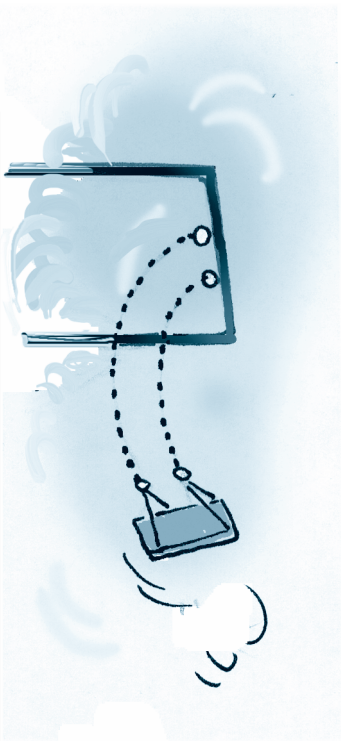
1. אילו יכולות קוגניטיביות וגופניות כבר התפתחו בשלב ואפשר לגייסן כנקודות חוזק בתכנון והעברת התוכנית?
2. אילו מטלות רגשיות-חברתיות ניצבות בפני התלמידים אליהן יש להתייחס במיוחד בתוכנית?
3. באילו מצבי חיים אופייניים נתקלים התלמידים בחיי היום-יום, ויוכלו לשמש כמגרש אימונים לכישורים שילמדו על פי התוכנית?
4. מהם תפקידי המבוגר המשמעותי (הורה-מורה) ותפקידי קבוצת הגיל שכדאי להתייחס אליהם בתוכנית?
5. כיצד יש לארגן את הסביבה החינוכית, מבחינה פיזית ואנושית, כדי שתקדם את ההשפעה של הטמעת התוכנית ותכניה?

מאפיינים התפתחותיים והשלכותיהם על תפקידים בסביבה החינוכית

טבלאות על פי רצף הגילים

מאפיינים התפתחותיים בתקופת הילדות המוקדמת
(אן טרוס-חובה וחובה, גילאי 3-6)

מטלות רגשיות-חברתיות	מצבי חיים אופייניים
יכולות קוגניטיביות וגופניות 1. תחילת הבחנה בין מצאות ודמיון; בתחום הקוגניציה והשפה; שיפור הקשב ויכולת הזכירה (המוגבלים עדיו) בהכוונת מבוגר; 3. תחילת התפתחות תיאוריות התדעיה על הזולת למרות המוגבלות בזווית הראייה (בשל אגוצנטריותו); 4. יכולת שאילת שאלות ושיתוף באמצעות השימוש בשפה; 5. גידול באוצר המילים ותחילת הרצף הסיפורי; 6. הופעת יכולות שימור כמות, סיווג, עריכה בסדרה והסמלה הבאות ליד ביטוי בשפה. יכולות גופניות 1. שכלול המוטוריקה הגסה: א. כוח רב יותר, שיווי משקל משופר, הגברת התאום בין שני צידי הגוף. ב. קביעת דומיננטיות של צד אחד (עד גיל 7). ג. תיאום עין, רגל המאפשר תנועה. 2. שיכלול המוטוריקה העדינה: הפרדת תנועות האחיזה והתנועה הסיבובית המאפשרת זאירה, ציור וכתביה.	בתחום החושי 1. פיתוח תחושת "עצמי" יציבה וקבועה ותחילת הערכה עצמית; 2. פיתוח "קביעות מין" תוך הבנה ואימוץ של תפקידי המין; 3. התחלת התפתחות המצפון; 4. גמישות האגו – ויסות רגשי מפותח והתאמה של מידת האפק למצבים שונים; 5. הדקת רגשות שליליים או עיכוב ביטויים ובעקר עידון התקפנות וביטוייה המילוליים או ההתנהגותיים; 6. הופעת רגשות חדשים (אווה ובושה) המעידים על מודעות לנורמות חברתיות; 7. קבלת טיפוח, הגנה ואמון; 8. ציות ושליטה עצמית – עיכוב פעילות, דחיית סיפוקים והתנהגות על פי כללים בהשגחת מבוגר ולעיתים גם בלעדית; 9. נטילת תפקידים וקבלת אחריות; 10. התחלת חיקוי פעולות חורגים, ולאחר מכן הזדהות עמם; 11.פיתוח תחושת "טוב" ו"רע". בתחום הבין-אישי 1. למידה על התרחבות הסביבה החברתית והפנתה; 2. פיתוח התנהגויות פרו-חברתיות של עזרה לזולת.
יכולות קוגניטיביות וגופניות 1. תחילת הבחנה בין מצאות ודמיון; בתחום הקוגניציה והשפה; שיפור הקשב ויכולת הזכירה (המוגבלים עדיו) בהכוונת מבוגר; 3. תחילת התפתחות תיאוריות התדעיה על הזולת למרות המוגבלות בזווית הראייה (בשל אגוצנטריותו); 4. יכולת שאילת שאלות ושיתוף באמצעות השימוש בשפה; 5. גידול באוצר המילים ותחילת הרצף הסיפורי; 6. הופעת יכולות שימור כמות, סיווג, עריכה בסדרה והסמלה הבאות ליד ביטוי בשפה. יכולות גופניות 1. שכלול המוטוריקה הגסה: א. כוח רב יותר, שיווי משקל משופר, הגברת התאום בין שני צידי הגוף. ב. קביעת דומיננטיות של צד אחד (עד גיל 7). ג. תיאום עין, רגל המאפשר תנועה. 2. שיכלול המוטוריקה העדינה: הפרדת תנועות האחיזה והתנועה הסיבובית המאפשרת זאירה, ציור וכתביה.	משחק מצבי משחק הקשריים מאוד אופייניים לתקופה ומאפשרים מגוון רחב של אמצעי למידה ממשחק חופשי ועד למשחק מכוון ופורמלי המיועד להקנות מושגים וכישורים קוגניטיביים באמצעות המחשה, הפעלה יצירתית וחוויתית ועוד: א. המשחק הדמיוני (כאילו) מאפשר ביטוי רגשי למציאות קשה לעיתים והתמודדות עם רגשות כאבים (בעבר ובהווה). ב. המשחק הסוציאליזמטי (משחק תפקידים חברתיים) מתרחש תוך למידה ותרגול תפקידים מגוונים (בהווה ובעתיד) כולל תכנון מראש. מצבי למידה מצבי למידה מכוונים בדרך כלל על ידי מבוגר ומתרחשים בקבוצות קטנות או במלואה של קבוצת חגן. מצבי מעבר מצבי מעבר יום יומיים בתחילת וסיום יום הלמידה וכן בסוף שבוע ובחופשים, (מהורים, חברים, צוות חגן) חוזרים את הכנת הילדים לפרידות ופגישות.



השלכות על תפקידים בסביבה החינוכית (גן טרום חובה וחובה, גילאי 3-6)



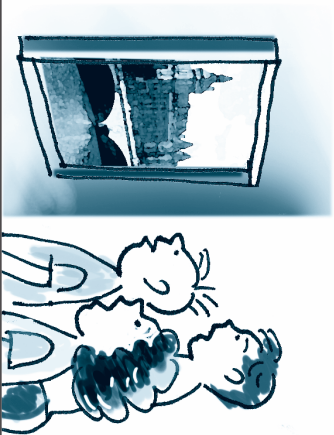
תפקיד וארגון הסביבה החינוכית (משפחה, גן, בייסי, קהילה)	תפקיד קבוצת הגיל	תפקיד המבוגר המשמעותי (חורג, מורה, אחר)
1. לאפשר סביבה בטוחה פיזית (מתקנים, גידור); 2. לספק הזדמנויות לפעילויות מגוונות, חופשיות ומובנות כאחד (פינת רופא, פינת בובה, מטבח וכו'); 3. לספק חווית שליטה (פעצועים "מגיבים" לפעולות הילד); 4. להתאים רהוט וציוד לגיל באופן המאפשר פעילות עצמאית מרובה (בעזרה עצמית – בשירותים במטבח וכו') בבית, בגן ובחץ; 5. לספק סביבה מוכרת ועקבית; 6. לקבוע בעל תפקידים, דמויות מוכרות תוך אפשר המשכיות בקשרים משמעותיים; 7. לספק סביבה חינוכית מקושרת לחורים ולקהילה; 8. לספק חונכות תלמידים בוגרים בגן.	1. לאפשר הזדמנויות לפעילות משותפת ולהפקת הנאה ממנה; 2. לשכלל יכולות תקשורתיות; 3. לספק סביבה שבה נלמדת בחירת שותף לפעילות וחבר מיוחד; 4. לאפשר משא ומתן וישוב קונפליקטים בין בעלי כוחות שווים; 5. לסייע בעמידה במצבי עוררות רגשית גבוהה "ללא התפרקות"; 6. לאפשר למידת השתתפות בקבוצות (כניסה לקבוצת משחק).	1. לספק חום ואמון; 2. להיענות לצרכים פיזיים ורגשיים של הילדים; 3. ללמד מיומנויות ולחלוק; 4. לכוון את הילדים לסביבה החברתית המתרחבת (משפחה ובני הגיל); 5. להציב כללי התנהגות, משמעת עקבית וגבולות ברורים; 6. להציב יעדים ולסייע בעיצוב שאיפות; 7. להטיל אחריות בהתאם לגיל באמצעות חלוקת תפקידים ברורים; 8. להציג ערכים של המשפחה והתרבות.



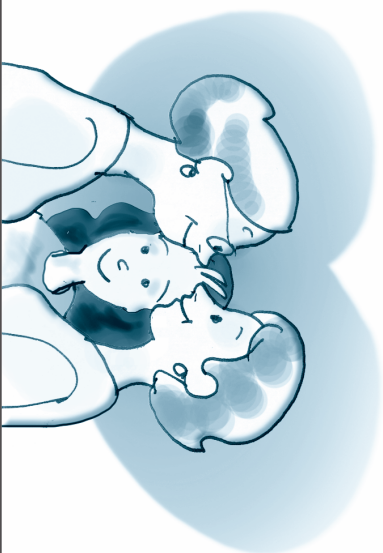
מאפיינים התפתחותיים בתקופת הילדות התיכונה
(כיתות א'-ג', גילאי 6-9)



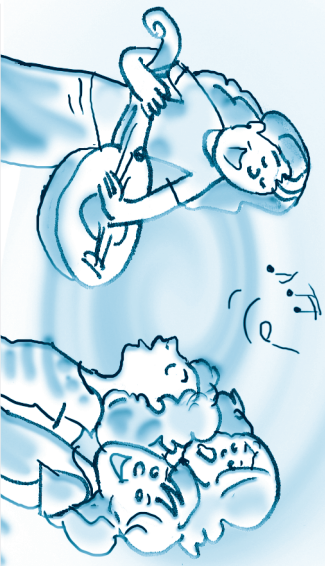
מטלות רגשיות-חברתיות	מטבני חיים אופייניים
בתחום התוך-אישי גיבוש המושג ה"עצמי". בתחום הבין-אישי - הבנת רגשותיהם של אחרים ושל הגורמים להם, דבר המגביר אמפטיה והתחייבות מוסרית; - היווצרות חברתיות בין בני אותו גיל ומין (קשר המאופיין בנאמנות ובהדדיות); - הקפדה על נורמות התחייבות והתנהגות בקבוצות בני הגיל במיוחד לגבי צדק, הוגנות ונאמנות; - התחייבות לעצמו בהשוואה לבני גיל אחרים.	מטבני למידה - קבוצות משימה שיתופית של בני הגיל (בכלל זה התנסות בלמידה דידקטית); - קבוצות למידה דידקטית מוכוונות על ידי מבוגר; - למידת תכנים שאינם בהכרח קשורים לחוויות מוכרות ולחשיבות מוכרים יום יומיים. מטבנים חברתיים - פעילות פנאי ובינוי במסגרת חברתית, חוגים, קבוצות משחק; - מילוי תפקידים בכיתה (תורנויות, ועדות).
יכולות קוגניטיביות - מעבר לחשיבה תפעולית מוחשית (על פי פיאז'ה); - ירידה באגוצנטריות; - שיפור תפיסת המציאות והבחנתה ממראית עין; - תחכום בחשיבה על מצבים חברתיים (הבחנה בין התנהגויות, מחשבות, רגשות); - התפתחות יכולת החשיבה על חשיבה; - תחילת תכנון אסטרטגיות לפתרון בעיות במצבים שונים; - מיון עלפי קטגוריות ובניית היררכיה של תתי-קבוצות. יכולות מופניות האטה בגלילה פיזית ושכלול תכנון התנועות ויעילותן.	



השלכות על תפקידים בסביבה החינוכית (כיתות א'-ג', גילאי 6-9)



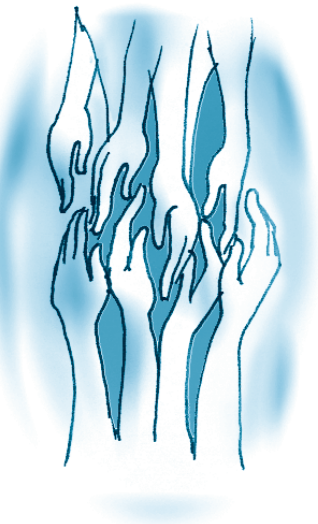
תפקיד וארגון הסביבה החינוכית (משפחה, גן, ב"ס, קהילה)	תפקיד קבוצת הגיל	תפקיד המבוגר המשמעותי (הורה, מורה, אחר)
1. להרחיב אתרי פעילות חינוכית מחוץ לכותלי הכיתה ובית הספר; 2. להרחיב מעגלי היכרות תוך החייסות לאנשים ולמצבים חדשים, מתוך עמדה אסטרטגית הדואגת לביטחון האיש; 3. לאפשר מגוון רחב יותר של פעילויות ומבנים חברתיים בהם מתנסים הילדים; 4. לאפשר ביטוי חברתי, לימודי ואומנותי ברמה האישית והקבוצתית במסגרת הסביבה החינוכית.	1. לתרגל יכולות של הבנה והבעה מורכבות באמצעות עיסוק בבעיות ובחידות; 2. להטיל סנקציות חריפות בשל התנהגות חריגה מנומרות הקבוצה; 3. לעודד התחלת סייע לעעירים יותר (אחים, חניכים); 4. לספק הזדמנות ללמידה בקבוצה באמצעות פעילות משותפת מונית על ידי מבוגר או מונית על ידי ילדים.	1. לספק חום, התעניינות והתחשבות תוך תמיכה בתפקוד עצמאי; 2. להתבונן בלומד ולספק הדרכה, רמזים ועצות לשינוי בהתאמת אסטרטגיות כדי לעודד התקדמות; 3. להציב כללי התנהגות ומשמעת עקבים וגבולות ברורים; 4. להציב ציפיות להישגים לימודיים, כערך; 5. להציב ערכים ברורים על ידי התנסות בתחלילים ופלקטיבים ופחרון קונפליקטים; 6. לסייע בהבחנה בין מערכות יחסים בטוחות ומערכות המעוררות חשש; 7. לכוון ולתמוך בפעילויות חברתיות בין ילדים בתחומי בית הספר; 8. לפקח על ההתנהגות ולעודד תכנון ופיקוח משותפים בין הורים ומורים.



מאפיינים התפתחותיים בתקופת הילדות המאוחרת (כיתות ד'-ו', גילאי 9-12)



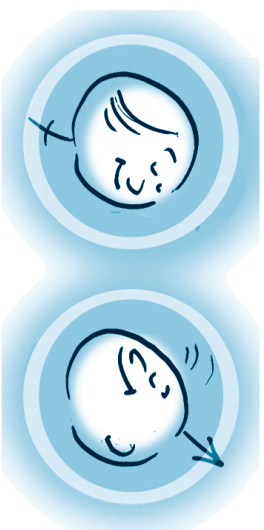
מצבי חיים אופייניים	מסלות רגשיות-חברתיות	יכולות קוגניטיביות וגופניות
מצבי למידה 1. התנסויות למידה שיתופיות; 2. התנסויות למידה דידקטיות מכוונות על ידי מבוגר, בכלל זה, למידה משוללת הקשר (המקשה על תלמידים מתברויות מעוט שונות). מצבים חברתיים 1. בילוי בקבוצת בני גיל (העולה בכמותו על הבילוי בחיק המשפחה); 2. משמעות קבוצתיות בשעות הפנאי; 3. ייזום פעילויות משותפות בשעות הפנאי (הפסקות, יצאה לבילוי, מסיבות כיתה, סרט וכו').	בתחום התודעתי 1. תחושת חריצות וכשירות בעולם הממשי – ייזום פעולות, הזדמנויות למידה והתמודדויות עם תוצאות רגשיות של התמודדויות אלו (הצלחה, כשלון); 2. גיבוש מושג העצמי – הבנת ה"עצמי" לא רק עלפי תכונות פנימיות אלא גם על פי תכונות פסיכולוגיות ועל פי השתייכות חברתית לקבוצות שונות; 3. התפתחות מוסרית מוצאת. בתחום הבידחני 1. השוואה חברתית – קבוצתית ותרבותית; 2. שיפור תקשורת עם בני גיל; 3. יצירת ושימור חברויות קרובות עם בני אותו הגיל ומין וכן השתייכות לקבוצות.	בתחום הקוגניטיבי 1. יכולת מיון מבנים הגיוניים מופשטים (על מיד אחד); 2. שיפור רב בזיכרון ארוך (על מיד אחד); הטווח (המאפשר הגברת מאגר הידע); 3. שיפור בזיכרון קצר הטווח (המאפשר למידה חדשה ויעילה); 4. שיפור היכולת המטה-קוגניטיבית ביחס לתהליכי למידה. בתחום הגופני 1. התחזקות השרירים והביצוע המוטורי; 2. תקופה קריטית בעיצוב יכולות תנועתיות גסות ועדינות (ספורט, ריקוד, נגינה).



השלכות על תפקידים בסביבה החינוכית
(כיתות ד'-י', גילאי 9-12)



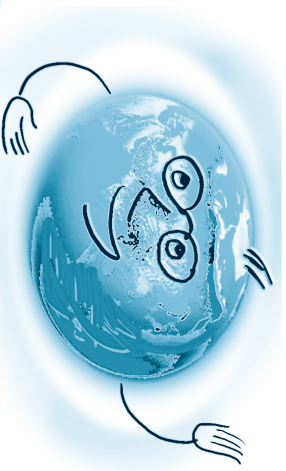
תפקיד וארגון הסביבה החינוכית (משפחה, גן, בייס, קהילה)	תפקיד קבוצת הגיל	תפקיד המבוגר המשמעותי (הורה, מורה, אחר)
1. לאפשר לתלמידים שותפות בקביעת הכללים והחוקים החלים בסביבה החינוכית; 2. להטיל תפקידים במסגרת בית הספר; 3. לעודד לפעילות של עזרה לזולת (אלטרואיסטית); 4. לאפשר פעילויות פנאי (מסיבת, כיתה, טיולים ועוד) תוך מעקב וכוון.	1. לשמש מעבדה להתנסות דידקטית לחברי הקבוצה מוצגת ביניהם משימה שעליהם למלאה במשותף; 2. לספק התנסות מונית לצעירים מהם (אחים, שוטרים, חיכתי); 3. לדון בסוגיות הקשורות בהתנהגות חברי הקבוצה ולקבוע נורמות, התנהגות רצויות; 4. לספק מקור מידע עשיר על התנהגות קבוצתית.	1. לספק מערכת תמיכה ותחיה המכינה את התלמידים לקראת השלב ההתפתחותי העוקב הבא; 2. לכוון את קבוצות הגיל להתנהלות חברתית תקינה תוך שמירת ביטחונם האישי וכבוד חבריה (הגנה מפני חרם, דחייה, הצקה, פגיעה); 3. לתמוך בפעילויות חילדים בסביבת החברים, בית הספר והקהילה, המרכז קהילתי ותנועת הנוער); 4. לפקח על פעילויות התלמידים באמצעות תכנון ופיקוח משותף של הורה ומורה תוך פירוט קווים מנחים לבקרה.



מאפיינים התפתחותיים בתקופת ההתבגרות המוקדמת (כיתות 4-5, גילאי 12-15)



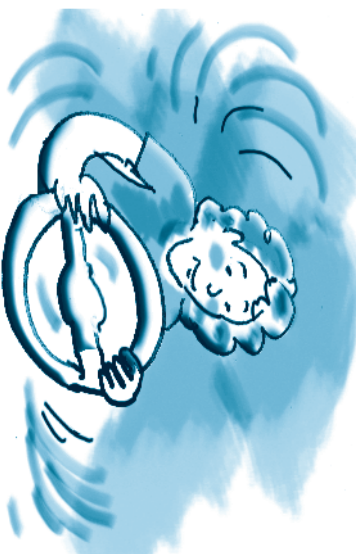
מטלות רגשיות-חברתיות	מצבי חיים אופייניים
בתחום התדאיישי - פיתוח סוג חדש של אמנצטריירות המאפשרת למתבגר התכוונות ומודעות לאחר ולמחשבותיו, ומודעות לאפשרות שהאחר רואה אותו (ראייה שלילית או חיובית); - גיבוש זהות אישית, תחושת "עצמי" שלמה, לידה ומכוונת כלפי מטרה מוגדרת; חבנת ה"עצמי"; - התמודדות עם שבריריות ה"עצמי" בשלב, הבאה לידי ביטוי באי-עצבנות ואי ודאות של העצמי; - נפרדות – נבדלות ביחסים עם הורים ועם בני גיל; - התמודדות עם שינויים בדימוי הגוף; - התקדמות לקראת עמדה אוטונומית ביחס לעולם הרחב תוך קבלת אחריות אישית; תחילת הבחנה בין נקודת מבטו שלו לבין תפיסה אובייקטיבית של המציאות; - ראייה מורכבת של המציאות תוך תאום בין החיטים השונים של ה"עצמי" במצבים שונים; - יכולת להביא בחשבון טווח של חלופות; - יכולת קישור בין עבר לעתיד; - יכולת השלכת ה"עצמי" על העתיד וראייתו בתפקידים הרבים שהוא מממן; - יכולת התבוננות פנימה, מסוגלות לחשוב על העצמי ולהעריכו. בתחום הבין-אישי - חבנת יחסיו של אדם עם אחרים; - חבנת ערכיו ותפקידיו בחברה; - פעילות גומלין חברתית בין-אישית; - התחלת אנטיםמיות ביחסי חברות (מ"מ), חבנויות בין מינים (חמ"ד) - השגת רמה חדשה של קרבה ואמון עם בני הגיל (בתחילה עם בני אותו מין ואחר כך עם בני המין השני); - רכישת מעמד שוויוני יותר במשפחה באמצעות התנהגות עצמאית ולקידת אחריות; - מובחנות במערכות יחסים שונות ותפיסת ה"עצמי" ביחס אליהן; - תפיסת "עצמי" הנעשית "יחידית יותר באמצעות הגבלות מן האחר"; - תפיסת "עצמי" תוך זיהוי סגנון פעילות הגומלין עם אחר (בבית הספר).	בתחום הקוגניטיבי - יכולת לפעול בדרך של מוסריות קונוונציונלית שבה שולטים חשש מפני בקורת הזולת וכבוד לסמכות; - יכולת להתחיל לראות יחסים כשיתוף הדדי של סיפוק חברתי; - תאום ראייה משוערת של הזולת עם ראייתו שלו; - יכולת לדמיין כיצד הזולת רואה ותופס את פעולותיו; - הכרת המצב הסובייקטיבי של עצמו והבנה כי היא משתלבת בעמדות וערכים כלליים יותר; - בשלות בחשיבה על סוגיות מוסריות ויכולת תפיסת המוסריות כחסיית למצב מתוך קיום השקפות עולם שונות; - יכולת עיבוד מידע ושיפור מיומנויות קשב וזיכרון תוך הגעה לאוטומוציאה של תהליכים שכלליים בסיסיים ובסיס ידע מרחבי; - הפעלת יכולת השערה דדוקטיבית, וחשיבה אופרציונלית פורמלית; - יכולת לישים מיומנויות חשיבה לוגיות לא רק לדברים ממשיים אלא גם מופשטים; - בחירת ערכים ואופני התנהגות. בתחום הגופני - היווצרות מוגברת של הורמוני המין מביאה לתחילת התבגרות מינית ולפרץ של גדילה; - עידון ושיפור יכולת ההבעה הרגשית בשפה, באמנות, ציור וכו'.



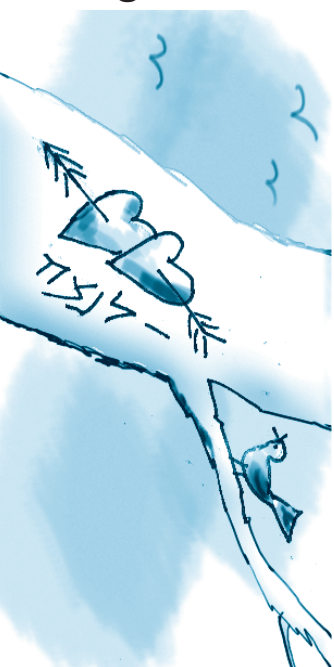
השלכות על תפקידים בסביבה החינוכית (כיתות 4-6, גילאי 12-15)



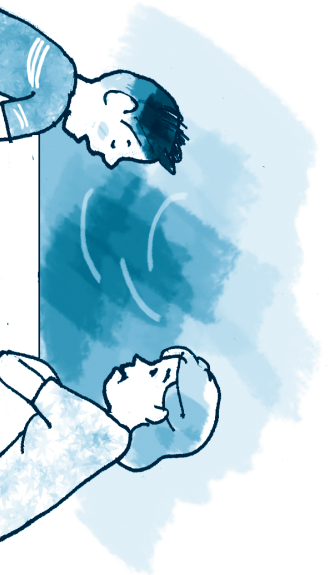
תפקיד וארון הסביבה החינוכית (משפחה, גן, ב"ס, קהילה)	תפקיד קבוצת גיל	תפקיד המבוגר המשמעותי (הורה, מורה, אחר)
1. לאפשר פעילות חברתית ולמודית במטרה לפתח מיומנויות חשיבה ברמות מתגור אוטונומיות; 2. לאפשר עשייה ויצירה אישית ייחודית במטרה לתת תחושה של בראשיות וחיידוד הפן של גיבוש זהות אישית; 3. לזמן מפגשים רב-שכבתיים; 4. להעביר מסרים ברורים לגבי נורמות התנהגות והשגים זה בצד זה; 5. לרצות בקשרי הגומלין עם הקהילה – ערך ותרומה.	1. לתמוך במצבי מצוקה אישית וקבוצתית; 2. לשמש ראי ועזרה בחינה העצמית של המתבגר. (רגשות, מחשבות, התנהגויות) תוך פיתוח זהות אישית; 3. לסייע למתבגר להגדיר את עצמו; 4. להציע ולתת הזדמנות להתנסות בתפקידים שונים; 5. לאפשר מעורבות בקבוצת גיל בני אותו המין ולשלול את הדך ליחסים עם בני המין השני; 6. לשמש מעבדה להתנסויות חברתיות ולאנטי-אקזיות מסוגים שונים; 7. לאפשר התנסות במבנים חברתיים חדשים ושונים עבור המתבגר (בעיקר חוג החברים או חבורה בת שני המינים, ופעילות במסגרת חברתית חד מינית); 8. ליצור נורמות התנהגות מקובלות; 9. להיות מקור לאנטיסמיות בחיי המתבגר; 10. לאפשר שמירת מרחק מתפקידים ומחויבויות של מבוגרים בעודם רוכשים את ההתנסות הבין-אישית הנחוצה (מורטוריום-פסק זמן).	1. להיות מוכן נפשית לכמות עימותים גוברת בשלב ללא חשש מפנייה; 2. להיות מודע לצורך המתבגר בעימותים הללו; 3. להיות פתוח למשא ומתן על נקודות מבט שונות של המתבגר ולא ויתור על סמכותו כמבוגר; 4. לשמש מקור השפעה לגבי אמונות, ערכים (דמות מודל); 5. לאפשר למתבגר את הקונפורמיות עם בני הגיל; 6. לתמוך באופן פעיל בחיפוש הזהות של המתבגר; 7. להציב גבולות באופן אסרטיבי.



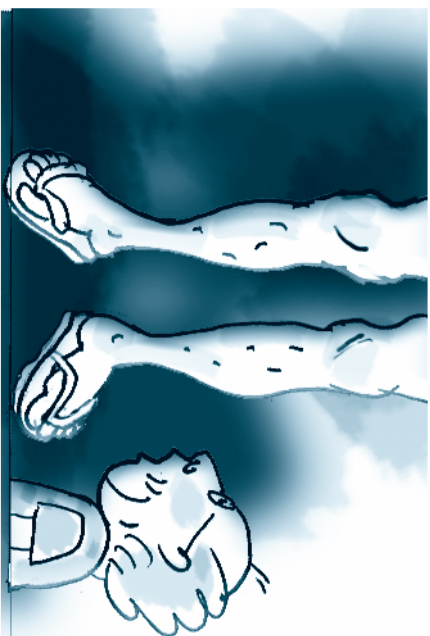
מאפיינים התפתחותיים בתקופת ההתבגרות התיכונה (כיתות י'-י"א, גילאי 15-17)



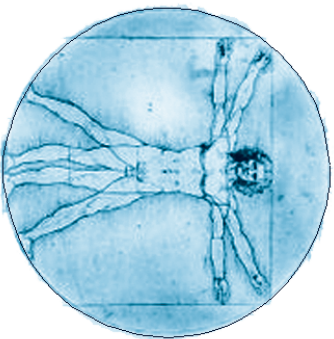
מצבי חיים אופייניים	מסלות רגשיות-חברתיות	יכולות קוגניטיביות וגופניות
1. התנסות במגוונים עם בן המין האחר; 2. יציאה לבילוי משותף עם בני המין האחר; 3. מצבי למידה בחברה, למילוי משימות והכנה למבחנים; 4. מצבי מבחן; 5. התנסות באינטימיות עם בני אותו המין; 6. התנסות בחתונה/מיון סיכנויות (אלכוהול, סמים, עישון, נהיגה, כותות, מקל); 7. עימות סביב נפרדות מדמויות החורים ומדמויות שמכות אחרות.	הפרדות וגפרדות: 1. התבוננות על תפקיד מבוגרים תוך כדי בירור כיווני קריירה; 2. החלטות החלטות בדבר תכניות לעתיד תוך הבחנה בין משאלות החורים וצפוייהם לבין רצונות המתבגרים; 3. בחינת של ערכים, רעיונות מוסריים ואינטרסים משותפים או מנוגדים לאלה של דמויות חשמוכות; 4. שחרור מקונפליקטיות קיצונית ביחס לתפישות, עמדות והתנהגויות של בני המין; 5. קבלה והסתגלות לשינויים האופייניים הדרמטיים המתחוללים ובינתיים דימוי גוף של בוגר. פיתוח מערכות יחסים: 1. יציבות ויכולת שימור מערכות יחסים בין בני המין; 2. הרחבת הרשת החברתית הכוללת חברויות רומנטיות וחברויות תלויות עניין באותה עת; 3. החלפת חברויות בהתאם לצרכים התפתחותיים העולים תוך עיצוב הזהות, העצמית; 4. הבנה מעמיקה יותר של מושג החברות כערך. בניית אינטימיות: 1. שמירת אמונים, נאמנות וסולידריות חברתית; 2. התנסות בחוויות אינטימיות; 3. שיתוף חברים בחוויות אינטימיות; 4. פיתוח מחויבות עמוקה ביחסים; 5. בחירה והעדפות של תכונות אישיותיות מסוימות.	יכולות קוגניטיביות: 1. העמקה בהבנת ה"עצמי" בהבנת האולת; 2. הכרה בייחודיות ובמורכבות של בני אדם שונים; 3. תפיסת הקושי בהבנת תהליכים לא-מוזעים העוברים על המתבגר; 4. יכולת גישור ושימור קשרים עם חברים למרות עימותים; 5. חשיבה מופשטת ועיסוק בערכים, בהשקפות עולם, אמונות, במוסר (בכלל זה העברת ביקורת מבוגרים). יכולות גופניות: 1. תפקודים ביולוגיים בוגרים; 2. מעצור פוטנציאל הצמיחה; 3. הבשלה מינית.



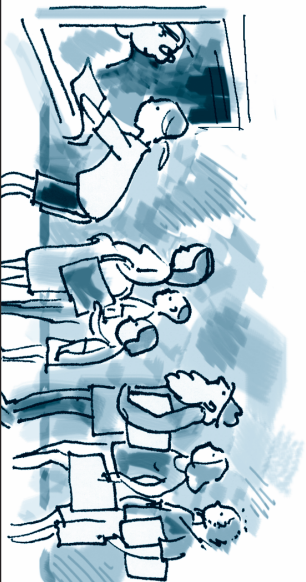
השלכות על תפקידים בסביבה החינוכית (כיתות י'-י"א, גילאי 15-17)



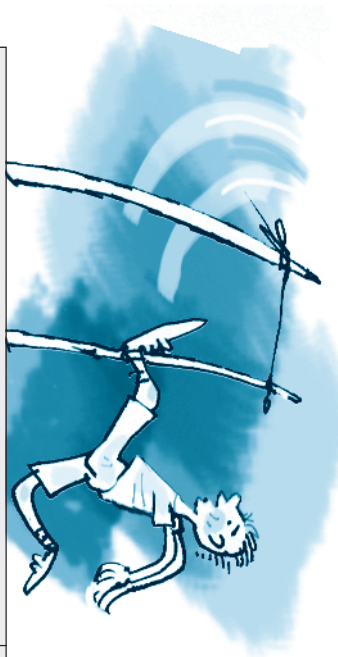
תפקיד וארגון הסביבה החינוכית (משפחה, גן, ביי"ס, קהילה)	תפקיד קבוצת הגיל	תפקיד המבוגר המשמעותי (הורה, מורה, אחר)
1. להיענות לצרכים לימודיים וחברתיים של סוגי תלמידים שונים ולהתייחס אליהם בהתאם; 2. לקיים מסלולי בחירה; 3. לתת מקום ליכולת השפעה של התלמידים בבית הספר ולהתחשב בדעותיהם; 4. ליצור, לעמוד על כללים וחוקים ברורים והגיוניים בבית הספר או במערכת החינוכית; 5. לפתח מאוות השתייכות למסגרת החינוכית, לקהילה, ללאום; 6. לאתגר, לעדכן, להתחדש ולהיות רלוונטית לתקופה ולשלב; 7. לספק תחומי מעורבות בקהילה ובחברה; 8. לפתח משאבי סייע והשתתפויות פנימיים וליצור קשר עם משאבים חיצוניים; 9. לעודד את התלמידים להשתתף במבוגרים ובגני האלל במצבי מצוקה.	1. לאפשר השתייכות לחבורה או לחוג חברים משני המינים; 2. לסייע בגיבוש יחסים בשלים עם ההורים; 3. להכתיב נורמות למניעת התנהגויות סיכון או הצטרפות לקבוצות חברתיות שולל החברה.	1. להביע דעה בלי לדחוק במתבגר לקבל אותה; 2. להכיל שניונים שחלים במתבגר תוך השהיית תפיסות קודמות של המבוגרים אותו; 3. להכיר בנפרדות המתבגר; 4. לשתף את המתבגר בהחלטות החלטות; 5. להתעמת עם תפיסות חדשות של המתבגר על מנת לאפשר לו גיבוש זהות "חודית"; 6. לעקוב אחר צמיחתו התקינה של המתבגר תוך שימת לב: א. לתזונה נכונה. ב. לשינויים קיצוניים במצבי רוח. ג. למאמצים מורכזים ולא מאוזנים של המתבגר. ד. לשעות שינה מבוזרות. ה. להתנהגויות סיכון.



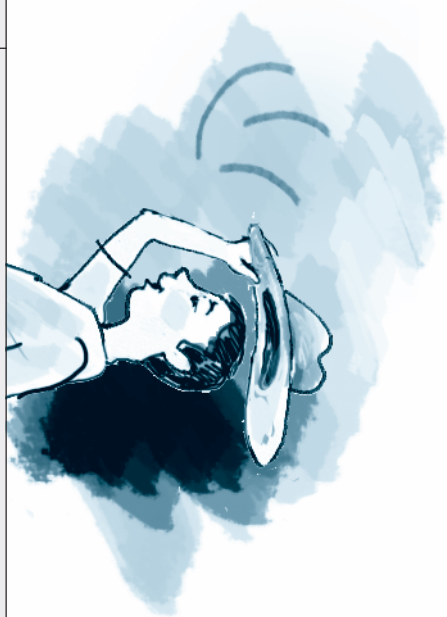
מאפיינים התפתחותיים בתקופת ההתבגרות המאוחרת (גילאי 18-20)



מצבי חיים אופייניים	מטלות ראשיות חברתיות	יכולות קוגניטיביות
מצבים אישיים וחברתיים אינטימיות עם בני המין השני המספקת את שני הצדדים (למ"פ): - התנסות בעצמאות ואחריות אישית מלאה; - התנסות במצבי פרידה ומפגש מחודש; - התנסות מעבר לסביבת חיים אחרת; - בחירה והתנסות במסגרות עבודה וללמודים; - תכנון והקמת משפחה. מצבים כלכליים - התנסות במוע ישר עם מוסדות הקהילה והחברה (מס הכנסה, קופת חולים, ביטוח לאומי, לשכת עבודה ואחרים); - תכנון כלכלי ועמידה במסגרת תקציבית; - תכנון וביצוע נסיעות וטיולים קצרי טווח וארוכי טווח.	גיבוש זהות מחייה: - הבנת "עצמי" מורכבת ומתוחכמת; - יכולת רפלקטיבית בהבנת ה"עצמי"; - יכולת הכוונה עצמית מחשבתית והתנהלותית במצבים רגשיים; - תחושה שלמה יותר של ה"עצמי" והבנה רבה יותר של הייחוד והנפרדות של בני האדם; - ידע רב יותר על חורך שבה קשורים היבטים שונים של ה"עצמי" ומשתלבים לכלל שלמות אחת; - אחוד היבטים סותרים של ה"עצמי" באמצעות הסברת הסתירות; - ירידה בשבריריות של ה"עצמי"; - מילוי תפקידי מבוגרים בעבודה, בשירות צבאי, לקיחת אחריות ומחויבות על ביצוע משימות; - שיפור איכות החתקשוריות והמחויבויות בקשר; - יכולת בניית טווח רחב של מערכות יחסים קרובים ומוכחנים (קשר חברי בין בני אותו מין, קשר אינטימי, יחסי עבודה, מסע, לימודים גבוהים); - אוטונומיה רבה יותר בתכנון לימודים, במציאת עבודה, וברכישת עצמאות כלכלית.	יכולת שכלית וצורה גופנית בוגרת.



השלכות על תפקידים בסביבה החינוכית (גילאי 18-20)



תפקיד וארגון הסביבה החינוכית (משפחה, גן, בייס, קהילה)	תפקיד קבוצת הגיל	תפקיד המבוגר המשמעותי (חורג, מורה, אחר)
1. להציב ציפיות וכללים ברורים; 2. להכין לקראת משימות בוגרות של צבא, משפחה, למודים גבוהים, עבודה; 3. לספק סובלנות לשלב ההתפתחותי (קבלת התנסויות, כשלונות ותהיות) תוך תמיכה בתהליך חיפוש, שהוא לב ליבו של גיבוש הזהות.	1. לתת לגיטימציה לדפוס משתנה של קשר חברתי מטבנה של קבוצת בני הגיל למבנה של קבוצת זוגות משני המינים הנתונה בקשרים רופפים (דבר המאפשר התנסות בדפוס של מבוגר ומשפחתי).	1. לפתח סובלנות וכבוד הדדיים כבסיס לפעולות גומלין; 2. לפתח תפיסה שיוויונית של יחסי סמכות.

3. מטרות ועקרונות מנחים

א. מטרות כלליות

הלומדים – תלמידים, מורים וקהיליית בית הספר

קידום אקלים מיטבי – אישי וחברתי

1. **יטפחו אקלים בית ספרי המקדם גישה מיטבית כתרבות של קהיליית בית הספר.**
 - 1.1 יקדמו למידה המדגישה הכרה, התנסות והפנמה של ערכים הומניסטיים: כבוד האדם, קדושת החיים, אחריות אישית, סובלנות, הוגנות, עזרה הדדית וערכות הדדית.
 - 1.2 יפתחו יכולות רגשיות, חברתיות וערכיות במצבי חיים שונים בחיי היום יום ומצבי סיכון לצד קידום הלמידה וההשכלה.
 - 1.3 ירחיבו את מעגלי המעורבות החברתית בבית הספר ובקהילה תוך מתן דגש להכרת האחרים ויהיו שותפים בקהילה ויתנדבו בה.

התערבות חינוכית ליצירת מיטביות

2. **יפתחו וייצרו תכניות בית ספריות המקדמות מיטביות אצל הפרטים ובמערכת.**
 - 2.1 ייצרו תכנית בית ספרית גמישה ודינמית המותאמת לצורכי הלומדים, לשלבי ההתפתחות, לצורכי החברה והזמן.
 - 2.2 ייצרו תכניות התפתחותיות המתבססות על רצף הגילים ובהלימה למטרות תכניות הלימודים בבית הספר.
 - 2.3 ישתפו את המורים התלמידים וההורים בתהליך יצירת התכנית הבית ספרית.
 - 2.4 יתכננו ויפעילו מסגרות ארגוניות ללמידה רגשית חברתית, להתנסות ולאימון בכישורים תוך-אישיים, בין-אישיים וארגוניים במצבי חיים שונים.
 - 2.5 יאתרו מצבים שבהם לומדים נמצאים באופן קבוע או זמני במצב של ערעור הרווחה האישית וייתנו מענה מובחן לצורכיהם הייחודיים.
 - 2.6 יפעילו מנגנוני הערכה ובקרה על התכניות ועל התוצאות בקידום תהליכי צמיחה ומיטביות.

כישורי חיים – בסיס לקידום מיטביות

3. **יכירו ויתנסו בלמידה של כישורי חיים, בקידום נושאים המלווים את ההתפתחות ובמניעת התנהגויות סיכון המותאמים לשלבי הגיל (גן-י"ב).**
 - 3.1 יבחינו בין מצבים שיש בהם סיכוי להתפתחות לבין מצבים שיש בהם סיכון להתפתחות ויפתחו כישורים להתמודדות במצבים אלה.
 - 3.2 יבחרו בצורה מושכלת וערכית דרך חיים המקדמת רווחה אישית שלהם ושל הפרטים האחרים בסביבתם.
 - 3.3 יטפחו סביבה המאפשרת צמיחה של הפרטים בה: סביבה מוגנת, תומכת והוגנת המעצימה קשרים בין-אישיים, המספקת הזדמנויות ללמידה אישית וחברתית ומזמנת חוויות של הצלחה.
 - 3.4 יעריכו את תוצרי הלימוד, את תהליכי הצמיחה של הלומדים ואת השינוי בקידום אקלים בית ספרי מיטבי.

ב. עקרונות מנחים לקידום מטיביות

1. מבוסס על הגישה הסלוטוגנית – כלומר על קידום בריאות באופן כללי בניגוד לגישה הפתוגנית, שעוסקת בטיפול במחלות ספציפיות ואף בניגוד לגישת המניעה, שעוסקת בחיסון מפני מחלות ומתמקדת בגורמי סיכון למיניהם;
2. מדגיש את הגישה הפרואקטיבית בניגוד לגישה הראקטיבית המתמקדת בתגובה לבעיות שונות;
3. מכיל היבטים של מניעה, אך פועל מעבר להם;
4. מיועד לכלל אוכלוסיית התלמידים לרבות תלמידים בסיכון, אך אינו מתמקד דווקא בתלמידים בסיכון;
5. מדגיש למידה רגשית חברתית משולבת בלמידה קוגניטיבית;
6. מדגיש היבטים התפתחותיים. הנושאים הנבחרים להדגשה על פני רצף הגיל מכוונים ללוות את הפרט ואת קבוצת הגיל במשימות התפתחותיות;
7. מבליט למידה מהחוות של הילדים בחיי היומיום בעיקר חוויות משמעותיות המשפיעות על ההתפתחות;
8. מדגיש היבטים של פיתוח הפרט, הקבוצה והמערכת תוך הדגשת האינטראקציה ביניהן. מושם דגש מיוחד על הקונטקסט שבו פועל הפרט, על השפעת הסביבה עליו ועל השפעתו על הסביבה;
9. מדגיש פיתוח גורמי חוסן מול גורמי סיכון אצל הפרט ובסביבתו;
10. מבוסס על גישות מוטיבציוניות ומקדם אותן;
11. צרכים כגון: תחושת ביטחון, תחושת השתייכות, תחושת מסוגלות ותחושת אוטונומיה המתפתחים בקונטקסט חברתי (הורים, מורים, קבוצת גיל וכו') ומהווים תשתית ויעדים לפיתוח;
12. מדגיש קידום של עמדות פרו־חברתיות וערכים הקשורים ב"עצמי", באחרים, בעבודה ובאזרחות;
13. קידום מיטביות זו פעולה רציפה ספירלית וארוכת טווח;
14. שילוב למידה רגשית־חברתית עם יתר תחומי הלימוד על מנת לחזק את הלמידה בשני התחומים;
15. שילוב ותיאום בין תכניות ופעילויות הלמידה החברתית־רגשית ובין מערכת הלימודים וחיי הכיתה ובית הספר;
16. בניית חברה תומכת, אכפתית, ומאתגרת, ואקלים בית־ספרי המתאים להוראה וללמידה רגשית־חברתית אפקטיבית;
17. טיפוח השפעות מתמשכות ומוכללות של הלמידה הרגשית־חברתית, באמצעות שיתוף פעולה בין בית הספר לבין הבית;
18. קידום מיטביות הוא תהליך דינמי, המתייחס לקצב השינויים בחברה ולאירועים אקטואליים. יש ליצור תכנית גמישה, המאפשרת הן התייחסות לתכנית ארוכת טווח והן למענה על אירועים אקטואליים ואירועים חריגים.

ג. מאפייני בית ספר מקדם מיטביות

- בתי הספר יפעלו בדרכים שונות למימוש התוצאות הרצויות. אוסף התוצרים שלהלן יוצרים תמונה שלמה של בית ספר המקדם מיטביות באופן שיטתי וארוך טווח.
1. בית הספר מלמד כישורי חיים כתחום דעת הניתן לאימון, להעברה ולהכללה לתחומי חיים שונים;
 2. בית הספר מלמד על פי עקרונות של התכנית שהציב לעצמו (הלימה בין התוכן לתהליך), ומתנהג על פיהן;
 3. בית הספר יוצר לעצמו ומפעיל תוכנית התפתחותית מקיפה המקדמת צמיחה (פועלת לפיתוח תחושת שליטה ומסוגלות, תחושת שייכות ויכולת להתקשרות, ויכולת לעמידה במצבי קושי לחץ ומשבר);
 4. התכנית ההתפתחותית המופעלת בבית הספר מתקשרת למטרותיו ולתכנית הלימודים המופעלת בו;
 5. בבית הספר מוקצה זמן ומקום לתלמידים ולמורים להתבוננות עצמית; (דיאלוג תוך-אישי) ולדיאלוג בין-אישי המבוסס על חוויות, על התנסות על המללה והמשגה של רגשות ומחשבות;
 6. מתקיימות מסגרות המאפשרות מימוש התכנים הנלמדים. לדוגמה, לא רק לומדים על בחירה אלא גם מתנסים בה;
 7. מורים ותלמידים משתמשים במצבי חיים שונים מחיי בית הספר ומחוצה לו כמושא ללמידה;
 8. בית הספר מאפשר קיומם של מצבי קונפליקט, ומבנה מסגרות לניהול קונפליקטים, כחלק מהלמידה בנושא;
 9. ערכים (כבוד הדדי, קבלת האחר, כיבוד זכויות וחובות, הקשבה, והוקרת תודה), נורמות ונהלים נבנים ומגובשים בבית הספר ומעודדים התייחסות מכבדת כלפי כל באי בית הספר (מנהל/ת, הצוות החינוכי, תלמידים, הורים ומבקרים);
 10. מורים ותלמידים לומדים ויוצרים את התכנית של הכיתה על בסיס אבחון צרכים של התלמידים, ידע על התפתחות הגיל ומגמות על-חברתיות;
 11. בית הספר יוצר מסגרות המאפשרות שיתוף הורים בזיהוי הצרכים של התלמידים ובבניית אסטרטגיות שיקרבו את שילובם בתוך המערך הבית-ספרי;
 12. בבית הספר קיים מנגנון להערכה, למשוב ולבקרה של התהליכים מקדמי הצמיחה וחיפוש דרכים לשפר אותם;
 13. בבית הספר מתקיימת מסגרת להדרכה ולהיוועצות (לקונסולטציה).

חלק ב':

יצירת תהליך התערבות חינוכית
לקידום מיטביות

"ארגז כלים" ליוצרי תכניות בית ספריות



בְּגוֹשׁ הַשִּׁישׁ
מאת: דן פגיס

בְּגוֹשׁ הַשִּׁישׁ מְצַפָּה הַפֶּסֶל.
הַכֹּד עוֹדוֹ בְּחִיק הַחֶמֶר.
תוֹעָה הַמְּנַגֵּינָה וּמְחַפֶּשֶׁת
אֶת חֲלִילָה בְּקִנֵּי הַגִּמָּא.
גָּזִית הַבֵּית עוֹד שְׂבוּיָה בְּסֵלַע,
בְּאֶפֶל חֲרָפִים חֲבוּיֵי הַלָּחִם.
אֲבָל הַיָּד בּוֹטַחַת וְנִכְשָׁלֶת,
חוֹזֶרֶת לִיצִיּוּרָהּ וּמוֹלֶכֶת.

(כל השירים, הוצ' הקבה"מ מוסד ביאליק, תל אביב, 1991)



"אל תיתן להם דגים, למד אותם לדוג"
פתגם סיני עתיק

1. מעבר מהפעלת תכניות ליצירת תהליכים מקדמי צמיחה במוסד החינוכי

ההתייחסות לשימוש במושג "תכנית" בהקשר של תכנית זו היא דו־ערכית. תכנית זו אמורה לסמן את הדרך להטמעת רעיונות שונים במערכת החינוכית. לעיתים קרובות תכנית מעין זו מעוצבת "ממרחק", כגון באקדמיה, במשרד החינוך או בגופים אחרים שמחוץ לבית הספר ובמציאות, אפשר לזהות נטייה לתרגם אותן לסדרה של שיעורים, בבית הספר וללא מחויבות להטמעת רעיונות והן בשגרת החיים של בית הספר. במילים אחרות, בבתי ספר רבים קיימת הפרדה בין "יצירת התכנית" לבין הפעלתה: היצירה נתפסת כנחלתם הבלעדית של אלה המסומנים כיצירתיים, ועליהם מוטלת המשימה, החל בהגייט הרעיון, דרך ה"דגירה" עליו ועד "לידתו"; ואילו על האחרים מוטלת המשימה להעביר את הרעיון, להפעילו, להטמיעו ולוודא את מימושו. בשנים האחרונות מסתמנת אי־נחת מהפרדה זו, הנובעת משני גורמים מרכזיים:

א. **ריחוק מהאיווי שבתהליך היצירה.** מפעילי התכניות מרוחקים מדי ממלאכת היצירה. ביצירה באים לידי ביטוי הראשוניות, האיווי, ההתחדשות, הביטוי האישי של היוצר וההנעה להביע את היצירה ולהציגה. לעומת זה, הפעלת תכניות מתקשרת יותר לעשייה, וכך פוחתים ממד האיווי וממד ההתלהבות במעבר בין יצירת תכנית להפעלה. תוכניות הנכתבות ממרחק מתייחסות לעיתים למציאות אחרת מזו הנחוות על־ידי המורים והתלמידים בבית ספר ספציפי. מעורבות פעילה של אנשי השדה ביצירת התערבויות עשויה לאפשר זיהוי מדויק של הצרכים, להבטיח התאמה לתנאי השדה ולאוכלוסיית התלמידים, להגביר את פוטנציאל היצירה ואת הסיכוי להגיע לתוצרים שונים ומגוונים, להגביר את מעורבות הצוות החינוכי, להגביר את אחריותם ליישום ולאפשר גמישות רבה יותר בהפעלת התכנית. חשוב לזכור שבידי אנשי השדה אוצר ידע נוסף בנושאים אלה, הנשען על תצפיות, התנסויות, הכרת הצרכים ושאיפות לשינוי.

ב. **ריבוי תכניות.** בבית הספר מופעלות בדרך כלל תכניות נפרדות רבות. למתבונן מן הצד יש תחושה של איסוף וצבירה של פרויקטים שרק "מתארחים" בבית הספר. פעמים רבות התכניות מתורגמות לשיעורים בלבד, ואינן יוצרות בבית הספר את אורח החיים שאמור לנבוע מהן.

יש צורך לאחד את שתי המשימות – היצירה וההפעלה – כחלק מהשיח בין השותפים בשדה החינוך (מורים, תלמידים, הורים). השיח בין מורים ותלמידים על התוכן הנבחר ועל תהליך ההתערבות חובק בתוכו את תהליך היצירה. גישה כזו תאפשר לשותפים, כמשלימי תפקיד, להתמודד עם הנושאים הייחודיים שבתכנית מתוך הניעה פנימית. תהליך זה כולל: מציאת ההד האישי לנושא הנבחר; ראיית הנושא במונחי עתיד; אבחון הפער בין הקיים לבין מה שרוצים ליצור; בחירת מוקדים להתערבות; יצירת מבנים מערכתיים והתנסות בהם להטמעת רעיונות, ערכים, תכנים וכישורים שבית הספר בוחר לעסוק בהם; ובניית מדדים שיבדקו את תהליך ההתקדמות.

קצת געזעה - דאס האט העלד
 נאך אומגעשטאן האט העלד העלד
 וואס צוהאלט - אומגעשטאן...



דאס איז אומגעשטאן, דאס איז אומגעשטאן
 שטאקט נאך אן העלד
 און צוהאלט יא
 וואס האט העלד
 העלד

על מנת שיווצר השינוי הרצוי ובית ספר יפעל באורח חיים מקדם צמיחה, ולא יסתפק בהפעלת תכניות לקידום צמיחה, יש להפוך את תהליך השינוי לתהליך יצירה משותף של כל השותפים בו: מורים, תלמידים, יועץ/ת בית הספר, פסיכולוג/ית בית הספר, רכז/ת חינוך לחיים בחברה וחינוך חברתי וגורמים נוספים בקהילה השותפים לעשייה החינוכית בבית הספר. התכנית הנוצרת צריכה להיות מותאמת לאוכלוסיית בית הספר ולתפיסה החינוכית, הארגונית והלימודית המנוהלת בו.

בתהליך שינוי זה מודגשת גישת ההדרכה המטפחת יוצרי התערבויות לקידום מיטביות בבית הספר. גישה זו מבוטאת בפתגם סיני עתיק:

”אל תיתנו להם דגים, למדו אותם לדוג”.



א. שיקולי דעת בתהליך היצירה של התערבויות לקידום מיטביות

יצירת תכנית בית-ספרית העוסקת בקידום היבטים של מיטביות של תלמידים דורשת מהצוות החינוכי לקיים שיח חינוכי עם כל השותפים על המשמעות של התפתחות אדם ואיכות חיים בסביבה משתנה. בשיח זה ייבחנו הצרכים של התלמידים וייבחנו ההדגשים, הערכים, הכישורים והתכנים שיילמדו במסגרת התכנית הנבחרת. שיח זה ראוי שיתמקד בהבנה של מהו אדם במיטבו ומהן סביבות המקדמות צמיחה, ויכלול שאלות ראשוניות כגון: מה המשמעות של מושגים דוגמת רווחה נפשית, אושר, הגשמה ומימוש עצמי? מה המשמעות הערכית של משתנים אלה במסגרת היעדים החינוכיים של בית הספר? מהם המחירים של ויתור על יעדים אלה? אילו כישורים, תכנים ונושאים נגזרים מהבחירות הערכיות שמתקבלות בשיח זה? מהם המשתנים המערכתיים שיש ליצור על מנת להגשים יעדים אלה? מהן השאלות ומהן הדילמות הנגזרות מתוך מגמות עתידיות ומגמות עכשוויות בחברה הישראלית, וכיצד הן משפיעות על היעדים ועל האסטרטגיות של תהליכי התערבות בתחום קידום הרווחה הנפשית של ילדים, מתבגרים ובוגרים במערכת החינוך?

- להלן דוגמאות מספר לשאלות ערכיות, העוסקות במהות התכנית, ביעדיה ובתכניה:
- כיצד מקדמים את אושרם האישי של ילדים במציאות המתאפיינת בשינויים, בלחצים ובמשברים?
- איך מנצלים את הפוטנציאל של "הכפר הגלובלי", על כל המשתמע ממנו, מבלי לוותר על הקשר האישי עם הזולת ועם החברה הקרובה?
- איך מקדמים את כל ההזדמנויות שמהפכת הידע מציעה, וכיצד מסתגלים אליהן מבלי לאבד את התוס והתמימות של הילדות?
- איך "מיידידים" ילדים ומתבגרים עם אי-הוודאות במגמה שיקבלו אותה לא כ"רע הכרחי", אלא כגירוי בלתי פוסק ליצור, לחפש ולהכריע? כלומר, כיצד מעודדים אותם לראות באי-הוודאות הן את הפוטנציאל והתנאי ליצירה והן את עניינה של היצירה?
- מהן ההבחנות בין מה שהשתנה לבין מה שלא השתנה בהבנת האדם?
- כיצד ניתן לנצל את מכלול התנסויותיו של האדם בשנות התפתחותו – גם את טעויותיו וגם את הצלחותיו – כמושא לרפלקציה, ללמידה ולצמיחה?
- מהן אמות המידה להגדרת אדם אוטונומי בחברה משתנה בשלבים השונים של התפתחותו?
- מהם הכישורים, הידע והמיומנויות הנדרשים לתלמיד כדי להתמודד עם המגמות שתוארו לעיל?
- מה אופייה של סביבה המעודדת צמיחת אדם אוטונומי בחברה משתנה?
- כיצד מעודדים הן את הפרטים והן את המערכות הארגוניות לנהל דיאלוג וליצור בין קטבים מפגשים למימוש נגיעה בניגודים ומהעבר האחר בחירה ביניהם ואף תנועה בין הקטבים?
- איך מנהלים באופן עקבי תכנית התפתחותית ארוכת-טווח בתקופה המתאפיינת בשינויים מהירים, בריבוי פרויקטים, ב"זמן מדף" מצומצם ובסביבה המעודדת "מסע קניות" של תאוריות ופרויקטים?
- איך מנהלים מערכת חינוך המבוססת מצד אחד על ליבה משותפת ומן הצד האחר מעודדת את עקרון השונות והרב-תרבותיות? כיצד תושפע בניית התוכנית מהשונות התרבותית של אוכלוסיית-היעד?

בתהליך יצירת התכנית נדרש מצוות המתכננים להתייחס לכמה היבטים וסוגיות:

1. מה משמעות תכנית ההתערבות עבור התלמידים – בשביל מה צריך אותה?
2. האם התכנית מובנת – מה המרכיבים שלה? כיצד מתקשרים המרכיבים לתכנים ולתהליכים אחרים בבית הספר?
3. האם התכנית מאפשרת ניהול – כיצד זה יקרה?
4. האם התכנית התפתחותית – האם יש בה התייחסות למשימות ההתפתחות שבכל גיל?
5. האם ההתערבות הוליסטית – האם היא כוללת מכלול של היבטים (קוגניטיביים, רגשיים, חברתיים)?
6. האם ההתערבות מערכתית – האם היא הולמת את החזון והיעדים של בית הספר? האם מעורבים בה ורתומים אליה שותפי התפקיד (ההנהלה, הצוות החינוכי, הצוות המסייע, תלמידים, הורים)? האם נוצרו במערכת מבנים ארגוניים המאפשרים הטמעה והתנסות בתכני התכנית?
7. האם ההתערבות אינטגרטיבית – האם היא משולבת במקצועות הלימוד ובעשייה החינוכית של בית הספר?
8. האם ההתערבות דינמית? האם קיים מנגנון מחליט בדבר שינוי התכנית בהתאם לשינויים ולאירועים המתרחשים בבית הספר?
9. האם תכנית ההתערבות מכילה היבטים של מניעה? האם בתכנית לקידום בריאות ורווחה משולבים נושאי מניעה שונים בהתאם לשלבי ההתפתחות?
10. האם התכנית מבוססת על מסד נתונים? האם נאספו נתונים בהקשר לנושא ההתערבות?

עיצוב התערבויות חינוכיות לקידום מיטביות כרוך בדיון בשאלות מהותיות וערכיות המכוונות לאופיו של העתיד שרוצים ליצור; בשאלות של עיתוי ההתערבות לצד שאלות לוגיסטיות אסטרטגיות בדבר הדרך שבה יוצרים סביבה מיטבית; בשאלות של שילוב והטמעת התערבויות הממוקדות בהתנהגויות-סיכון כחלק מתכנית כללית לקידום מיטביות.

ב. הכישורים הייחודיים והיידע הדרושים ליוצרי התכנית

- א. "התחברות" אישית לנושא;
- ב. "המראה" והכנת "מסלולי נחיתה" – לדעת לחלום ולדעת להגשים חלום;
- ג. רתימת שותפים ליצירת התכנית ולהפעלתה בכל שלבי התהליך;
- ד. "מיפוי" המערכת הארגונית, החינוכית והלימודית – הצבת נקודות "צילום" בבית הספר המאפשרות לאסוף נתונים על היבטים שונים העשויים להשפיע על תכנון התכנית;
- ה. בחירת מוקדים להתערבות – על אילו ממצאים שאובחנו בוחרים להתמקד בזמן נתון? כיצד להגדיר תוצאה צפויה? כיצד לתכנן התערבות ממוקדת? כיצד לחבר את ההתערבות הממוקדת לכלל ההתערבות המתוכננת;
- ו. הכרת "צבעי היסודי" ו"מלאכת היצירה" – לדעת את המרכיבים הבסיסיים לקידום מיטביות ולדעת ואיך יוצרים מהם תכנית;
- ז. "הארת" היבטים רגשיים-חברתיים בתכנית הלימודית ובעשייה החינוכית בבית הספר;
- ח. הבניית תהליך למידה – מודל להבניית סדנאות;
- ט. הבניית "לוח מחוונים" – כיצד יוצרים מדדים למדידת ההתקדמות ליעדים ולתוצרים הצפויים וכיצד משתמשים בהם;
- י. בקרת התהליך והערכת התוצרים.

ג. כלים ושאלות מפתח בכל אחד משלבי ההתערבות

שאלות מפתח	כלים ואסטרטגיות	שלבים
● כיצד אני מתחבר לנושא הנבחר? ● מה יניע אותי לעסוק בנושא זה? ● מה התמונה שעולה בעיניי כשאני רואה את העתיד שאני רוצה ליצור? ● מה החזון שלי ביחס לנושא הנבחר? ● למי עוד עשוי נושא זה להיות משמעותי? את מי חשוב לרתום ליצירת העתיד הנבחר? ● כיצד ניצור מחויבות לתהליך?	1. "התחברות" אישית לנושא שאותו רוצים ליצור; 2. ראיית תמונת העתיד שאותה רוצים ליצור; 3. רתימת השותפים בבית הספר ליצירת העתיד הנבחר (השותפים לחלום ולמסלולי הנחיתה).	שלב א': היערכות
● איזה דבר שאיננו מאפשר יצירת עתיד זה קורה היום? ● מה יאפשר לנו ליצור מסלולים לתמונת העתיד הנבחר אם נדע אותו בהקדם? ● אילו נתונים החשובים לכם חסרים עדיין לתהליך התכנון? ● כיצד אפשר לאסוף נתונים אלה? ● את מי תשתפו בתהליך האבחון? ● אילו קשיים עלולים להפריע להגיע לתוצאות שמציבה תכנית ההתערבות? ● מהן הפרדיגמות המנחות את ההתערבות? ● אילו פרדיגמות עלולות להפריע ביצירת המציאות החדשה? ● אילו מוקדי התערבות יכולים לשמש מנוף לתהליך השינוי? ● מהם הכוחות הנדרשים לצוות להוביל את המהלך בכל שלביו?	● אבחון ומיפוי הנקודות שמהן אנו רוצים ליצור את העתיד הנבחר; ● אבחון המשתנים שאינם מאפשרים היום יצירת עתיד זה; ● איתור תחומי הידע שאינם ידועים היום כדי ליצור את העתיד הנבחר; ● איתור השותפים שיש לרתום במהלך האבחון; ● איתור הכוחות הנדרשים לצוות להוביל את המהלך בכל שלביו.	שלב ב': אבחון
● כיצד מפרשים את ממצאי האבחון? ● כיצד מתרגמים את הממצאים ואת תמונת העתיד הנבחר לתכנית התערבות? ● כיצד יוצרים ממרכיבי הליבה של רווחה נפשית התערבויות לקידום מיטביות של התלמידים ושל המערכת? ● כיצד מאירים היבטים רגשיים חברתיים בתכנית הלימודית ובעשייה החינוכית בבית הספר?	● פירוש ממצאי האבחון; ● הגדרת התשומות בטווח ארוך ובטווח קצר; ● תרגום הממצאים ותמונת העתיד הנבחר לתכנית עבודה (הגדרת הנושאים שיידונו בין מורים לתלמידים, הגדרת ההתנהגויות הצפויות, הגדרת המשתנים בסביבה שיש ליצור, הגדרת המשאבים הנדרשים וכד'); ● יצירת תכנית התערבות לקידום מיטביות של התלמידים ושל המערכת המבוססת על מרכיבי הליבה של רווחה נפשית; ● הארת היבטים רגשיים חברתיים בתכנית הלימודית ובעשייה החינוכית בבית הספר; ● הבניית תהליך הלמידה – הבניית של סדנאות עבודה.	שלב ג': תרגום תמונת העתיד וממצאי האבחון לתכנית עבודה
● מדידת אלו משתנים תכוון את הפעולות להשגת היעד? ● אלו מדדים יעידו על התקדמות ליעד? ● אלו מדדים יעידו על מצב משאבי הסביבה (גוף מתערב, משאבי כסף וזמן)?	● הגדרת תפקידים ואחריות לניהול ההתערבות; ● הצבת ממדים – תוך כדי תנועה – שיצביעו על התקדמות, על המטרה ועל כוחו של הצוות לאורך הדרך להוביל את ההתערבות.	שלב ד': ניהול ההתערבות
● אלו שאלות ינוסחו לשם הערכת כל שלבי התהליך: מידת השגת מטרות ויעדים; איכות האבחון, התכנון והביצוע; איכות תוצרי התכנית.	● איסוף נתונים על כל אחד משלבי התהליך לשם למידה.	שלב ה': הערכה ובקרה

ד. יצירה של תהליך חינוכי כסוג של אומנות לפיתוח האדם

יצירת תכנית לקידום מיטביות תוצג בהמשך בהיבטים של עבודת האמן ביצירת האמנות. "האמן לעולם אינו יודע בדיוק מה תהיה צורת הרעיון שהוא רוצה לבטא. יש לו תחושות ידיעה עמומה, אך לא ברור לו איך יהפוך אותן ליצירת אמנות. מה שיש בראשו הוא הרמז, האפשרות למימוש. האמן מגלה תוך כדי תהליך עבודתו את המימוש המתאים, ולעיתים הוא אף מגלה רמזים חדשים תוך כדי תהליך זה ומשנה את כיוון היצירה בהתאם לכך." (לורנד, 1991).

עיקרה של התכנית העוסקת בפיתוח האדם היא בהבנת עולמו הפנימי, בהבנת תפקודו בהקשרים חברתיים שונים ובהבנת המשמעויות שהוא יוצר בחייו. חומרים אלה הם חומרי הגלם העיקריים שבהם עוסקים גם באמנות וגם בחינוך.

תמציתה של תכנית לקידום מיטביות היא לחזק את כוחו ויכולותיו של האדם ליצור להבנות סביבה המאפשרת לו הזדמנויות ליצור באופן אקטיבי, מחומרים אישיים ומחומרים בסביבה. ליצור עתיד ולא רק להגיב לאירועים בהווה ובעבר.

"יצירת התערבות חינוכית באנלוגיה ליצירת אמנות היא יצירת יישות המאחדת בה תוכן וצורה, תכנון והפעלה. הגורם החשוב כאן הוא תבנית הצורות המאורגנות באופן שנושא משמעות." (שיינמן, 1998)

"תכנית לימודים שהיא תהליך יצירה המתהווה בזמן, וכמו יצירת אמנות – שיר, סיפור ציור וכד' – הכנתה אינה שלמה אלא בתוך מימושה, מבלי שלנגד עיני יוצרו עמד תכנון אפרורי מגובש סופית. גישה זו מאפשרת לנצל במלואו את פוטנציאל ההתנסות, הידע, הרגשות והיצירתיות של המתכנן." (שיינמן, 1998).

ה. שימוש במטפורות ככלי חשיבה ביצירת תכנית

תהליך היצירה מזמן שימוש בסמלים ובמטפורות ככלי לחשיבה וליצירת התכנית. בחשיבה מטפורית אנו מציבים התנסות חדשה באור של התנסות אחרת ומאירים אותה מזווית לא צפויה. נבחרת מטפורה כמייצגת באופן סימלי את הנושא שרוצים לפתח. בתהליך חשיבה זה נכנסים לעולם המוחשי והמופשט אותו מייצגת המטפורה. דרך הידע מעולם התוכן של המטפורה לומדים וממשיגים את הנושא שרוצים לפתח. בעצם בחירת המטפורה ובדרך, שהיוצר מסתכל על המטפורה, נפגשים עולמו האישי של היוצר עם עולם התוכן. מפגש זה מאיר בדרכים שונות וייחודיות את תהליך הפיתוח. בעצם ראיית תהליך חינוכי – כיצירת אמנות, נבחרו המטפורות שהנחו את התפיסה ואת יצירת "ארגז הכלים" להבניית תפיסה זו בבית הספר, בעיקר מתחומי האמנות השונים. כחומר רקע שימשו לנו ספרים המלמדים אנשים ליצור באמנויות שונות: ציור, צילום, אדריכלות, מוסיקה, שירה ותאטרון. בממשק שבין הדרך שבה ניתן לפתח אומן לבין הדרך שבה ניתן ללמד ליצור תכנית, נבנה הידע המוצג בערכה זו. כך למשל:

הכרת יסודות הליבה של קידום מיטביות נלמדה באנלוגיה לצייר היוצר את יצירתו מחמישה צבעי יסוד, תוך שהוא נעזר בידע על פרספקטיבה ועל טכניקות שונות לעבודה בצבע.

תהליכי האבחון נלמדו באנלוגיה למלאכתם של הצלמים;

תהליך התכנון נלמד באנלוגיה לעבודתם של האדריכלים;

יצירת סדנה נבנתה באנלוגיה לכתובת שיר או קריאת שיר;

ניהול ההתערבות נלמד באנלוגיה לטייסיים המטיסים מטוס אל יעד מסויים ועליהם לנהל את הטיסה על בסיס מדדים המתקבלים מהמרחק ליעד וממצבו של כלי הטייס.

2. שלבים וכלים ביצירת תכנית

הדגמות מפורטות של כל אחד משלבי התהליך

חלק זה נכתב כסדנת הדרכה לצוות החינוכי בתהליך יצירת התכנית הבית-ספרית לקידום רווחה נפשית של התלמידים במערכת הבית-ספרית. כל חלק נכתב בהשראת מטפורה מסוימת. המפגש בין עולם התוכן של המטפורה המנחה לבין השלב ביצירת תהליך ההתערבות מהווה לצוות החינוכי השראה ליצירה ולהתנסות בכלים המוצגים.

שלב ראשון – היערכות

שלב ההיערכות כולל את כל הפעולות שנעשות ברמת הארגון, הצוות, והתכנים של נושא ההתערבות הנדרשים להתניע את התהליך כולו. שלב ההיערכות כולל ה"תחברות" לנושא; רתימת שותפים לרעיון; יצירת תמונת עתיד (חזון) של מימוש נושא ההתערבות באמצעות מטפורות, דימויים סמליים; מתן משמעות לדימויים, המשגת החזון; הפגשת החזון עם המציאות וראשית ההתמודדות עם התנגדות למימוש.

1. התחברות אישית לנושא התכנית

"התחברות" אישית לנושא הוא שלב הכרחי בתהליך יצירה. התחברות זו עשויה לגייס חומרים אישיים, הנעה, ואותנטיות לתהליך היצירה. להלן נציג דרכים אחרות ל"התחבר" לנושא:

היזכרות בסיפור אישי והתמקדות בשאלות מתוך הסיפור המאירות נקודות בנושא הנבחר:

- משפט המתאים להיאמר לדמות בסיפור;
- רגשות הקשורים לנושא המזוהים בסיפור;
- מה היה חסר בסיפור?
- כישורים להתמודדות עם האירוע המתואר בסיפור;
- נקודת אור בסיפור, שממנה אפשר ליצור סיפור אחר.

רעיונות נוספים ניתן למצוא בפרק העוסק בתהליך הלמידה.

2. ראיית תמונת העתיד שאותה רוצים ליצור

**"אם אתה יכול לחלום על זה, אתה יכול לעשות את זה.
זכור תמיד שכל העסק הזה התחיל בעבר..."** וולט דיסני

"תחילה אמור לעצמך מה ברצונך להיות: ולאחר מכן עשה את שעליך לעשות"
אפיקטטוס

שלב חשוב בתהליך היצירה היא ליצור תמונה פנימית של מה שרוצים לראות. שלב זה מזמין את היוצרים להשתמש בחושיהם כדי לראות, לשמוע ולחוש את מה שהם רוצים ליצור, כלומר ליצור דימוי של מצב כפי שרוצים שיהיה. דימוי זה ישמש השראה לפעולה, מעין כוכב צפון שאליו רוצים להגיע. ראיית תמונת עתיד דורשת גם דמיון ומעוף וגם יכולת ניתוח, תכנון וביצוע, כמו האימרה של סי' או' ג'קסון: **"כל רעיון זקוק למסלול נחיתה לצד כנפיים"**.

חלום הוא יצירה פנימית של אדם. מתוך הידיעה שכל אדם חולם, אנו מניחים שכל אדם יכול להיות יוצר, צריך רק לאפשר לו.

כלי זה מזמין את יוצרי התכנית לחלום על הנושא באמצעות מוח ימין. לא לחשוב בהיגיון, לא לנתח את הנושא למושגים, לפרטים, לקטגוריות, אלא לראות אותו, לדמיין אותו באמצעות תמונות, צלילים, ותחושות. שפתו של מוח ימין מבוססת על חשיבה בצורות ובגוונים. שפה זו היא אסוציאטיבית והיא משתמשת בדימויים, במטפורות ובסמלים, ויוצרת הקשרים חדשים. שפת ההיגיון, שאנו מורגלים בה מרבה לצנזר את מה שלא משתלב עם מה שאנחנו יודעים. לעומת זאת, שפת החלום אינה מוגבלת בחוקי ההיגיון, אין לה מגבלות יישום, הכול אפשרי בה. היא מאפשרת להסתכל על המציאות מפרספקטיבות שונות, לא רק על מה שאנו יודעים, אלא על מה שנסתר מעינינו. יצירת התמונות וההתבוננות בהן מספקות לנו ידע על תוכנו של הנושא וגם על תהליך היצירה. כלי זה מורכב משלושה חלקים. בכל חלק מתבקשים המשתתפים להחליף תפקידים.

יכולת "להמריא" (לחלום) ויכולת "להכין מסלולי נחיתה" "המראה"

"ציור בשבילי הוא כמו סיפור המעורר את הדמיון ושולח את המחשבה למקום מלא
בציפיות, התרגשות, פלא ועונג."

ג"פ יוסטון, ציר

"לעולם המציאות גבולות משלך; עולם הדמיון הוא ללא מצרים."

ז'אן-ז'אק רוסו

הזמנת היוצרים ל"המריא", לחלום, לראות ולחוש את הנושא:

באחד מהמוצגונים בארץ נפתחה גלריה המציגה גרעין בןשני שזו עוסקת בהכנה
שאלם רוצים ליצור. אלה מוצגים באומנים - ציירים, פסלים, צלמים, גסריטאים,
מוזיקאים וכד' - אפלישה עם אוצר הגרעין.
אלה מוצגים להביא יצירה לגרעין ששוקק בןשני המוצג.
(מיותר לציין שאינכם צריכים להפגין כישרון ציור הלכה למעשה. אוצר הגרעין יוכל
אקזוט את יצירתכם רק אם יוכל לזכות בה לחוש ולשמוע אותה, לא לקבל עליה הסברים)
זמקרה שמרצית הממונת הן צלען ראיסטי, יוצגו ה"אומנים" להביא לגרעין גם
למונת אבסטרקטיות.

"הכנת מסלולי נחיתה"

"לכל תמונה יש דרך השתלשלות משלה...
כאשר מסתיים הציור, מתגלה הנושא מעצמו."

ויליאם בזיטיס

"כאשר אתה מתחיל ציור, הוא נמצא קצת מחוץ לך.
בסיומו, כאילו נעת אתה לתוכו."

פרננדו בוטרו

התמונות נאספות ומוצגות בתערוכה. התערוכה נפתחת לקהל הרחב.
הקהל מוזמן לנסח כותרות לתמונות המוצגות בתערוכה.
תחושת הפוטנציאל החבוי, המבקש לצאת אל האור, משותפת לצופה ולאמן גם אם קיימים
הבדלים אינדיבידואליים בעוצמת התחושה.
"כדי לתפוס את היצירה כפירוש לחומרי גלם, צריך הצופה להיות שותף לסוג זה של
התייחסות אל חומרי ההתנסות." (לורנד, 1991).
שלב זה הוא יצירתי לא פחות מאשר בשלב הקודם. מתן משמעות לתמונה פרושה לעיתים
יצירת תמונה חדשה שמציגה משהו אחר ממה שהתכוון לו היוצר המקורי.
המבקרים בתערוכה עוזרים להמשיג את החלום.
בשלב זה מתחילים להכין את "מסלולי הנחיתה" ומטבע הדבר משלבים בו את שפת
החשיבה של מוח שמאל.

הנכם מוזמנים להחליף את גפקיזכס, ולהיכנס למערכה כמזקרים במערכה.
במערכה מיוחזג זו האמנים אינם מנסחים כוונות למנוע. כל מזקר במערכה מקבל
כרטיס כניסה ולוח קטן שעליו הוא מעקש אכזב שם למנוע שזה הוא זוכר (אפשר
לקבל יותר מלוח אחד וללא שמו למנוע אחדות).
השם שאם נותנים למנוע צריך להגיד במשפט אחד משהו על הנשוא, דרך המנוע
שזה זכרם.

אפשר לבצע "סיור מודרך בתערוכה", ולאסוף מהקבוצה משפטים, על כל אחת מהתמונות.
המשפטים הנאספים מחברי הצוות יכולים לשמש ראשי פרקים ראשוניים לתכנית התערבות
בנושא שנבחר.

"נחיתה"

"כמה פעמים – אף לפני שהתחלנו כבר החלטנו שמישהו היא 'בלתי אפשרית'?
הרבה תלוי בדפוס המחשבה שאנו בוחרים ובעקשנותנו המקבעת אותם."
פיירו פרוצי

"התנגדות גורמת לאנשים להישבר, ולאחרים – לשבור שיאים."
ויליאם א' וורד

הנכם מוזמנים להחליף שוב גפקיזכס.
המערכה נפתחה. מלימים אליה מזקרים, ביניהם קבוצות רבות של אנשי חינוך. בדמיונם
לפתחו את סוגן סוף השבוע ואת העיגולים של ארלונ' המורים. "מוקשים" בהם מאמרי
זיקורת על המערכה שיצגם.

מה כתוב במאמרים?

המשפטים הנאספים ממאמרי הביקורת הווירטואליים ממחישים את ה"נחיתה" למציאות.
כל חלום פוגש מיד לאחר הנחיתה את הנסיבות, את אלה שטורחים להגיד לו, שזה
חלום ולא מציאות, שאי אפשר לעשות זאת ("רוצחי רעיונות") וגם כמה מאמינים שמתלהבים
ומעודדים אותו לצאת לדרך.

בתהליך העבודה צריך לזכור, שכשרוצים להטמיע רעיון, יש לעבוד בשני תהליכים – תהליך
החלום ותהליך ההתנגדות; בלי לוותר על אחד או על האחר. אסור לאבד את החלום
(מול המתנגדים לו), מצד שני אסור להתעלם מההתנגדות בלי לעבד אותה. היא תמשיך
להיות נוכחת. המטרה היא לגייס את צוות המורים בבית הספר כדי לפתח יחד את
החלום.

3. "רתימת" השותפים ל"חלום" ול"מסלולי הנחיתה"

אחד התהליכים המרכזיים בשלב ההיערכות במסגרת עיצוב העתיד, שאיננו המשך אוטומטי
של העבר, הוא תהליך הרתימה. רתימת שותפים לתהליך של יצירה משותפת, של מציאות
חדשה ושל אפשרויות פעולה שמציאות זו תאפשר להם.

תהליך הרתימה חשוב מאוד לשם יצירת מחויבות לתהליך השלם. שיחת הרתימה ממוקדת ברצף שבין זיהוי החסר לבין האפשרות שתיפתח לאדם הנרתם כתוצאה מהצטרפותו לתהליך היצירה של המציאות החדשה. תהליך הרתימה מאפשר לכל השותפים להפוך מפסיביים לאקטיביים, ממבקרים למחוללים. בעבודה על הרתימה יש לבדוק את הכוחות, את החולשות, האיומים וההזדמנויות של הוותם ושל הנרתם.

תנאים לרתימת שותפים

- א. המציאות החדשה פותחת עבורם אפשרות שלא הייתה נפתחת בפניהם אלמלא הייתה נוצרת;
- ב. המציאות החדשה נשענת על חסר שחשים בו השותפים הנרתמים.
- ג. רתימה מכוונת לרעיון ולא לדמות מובילה.
- ד. רתימה היא תהליך המתמשך לאורך כל השלבים האחרים של יצירת התכנית ואיננה פעולה חד־פעמית בשלב ההיערכות בלבד.

שלבים בתהליך הרתימה:

- א. בירור הקושי והרווח של עבודה עם שותפים לעומת עבודה בלי שותפים.
- ב. איתור השותפים שאותם חשוב לרתום ליצירת תכנית.
- ג. זיהוי וציון רכיבים שהם אינם רואים במצב הקיים ורכיבים שאם יראו אותם, תיפתח בפניהם אפשרות חדשה.
- ד. יצירת מוטיבציה פנימית אצל הנרתמים בכל שלבי התהליך.

דוגמאות לשאלות לשיחת רתימה:

- א. מי הם השותפים שעבורם תפתח (המציאות החדשה) אפשרות חדשה?
- ב. איזה דבר יאפשר לאדם שירצה עכשיו להצטרף כפעיל ביצירת המציאות החדשה?
- ג. מה מונע ממנו כיום להגשים את המציאות הנבחרת?
- ד. איזה חסר אצל האדם, שאותו אנו רוצים לרתום עשויה המציאות החדשה למלא?
- ה. מהן האפשרויות שיפתחו עבור כל השותפים, מבחינה אישית, מבחינה מקצועית מבחינת השתייכותם לארגון, במציאות החדשה?
- ו. מהו האיום על כל השותפים אם יעסקו במציאות החדשה?
- ז. איזה כוח עשוי להוות מנוף ליצירת המציאות החדשה על ידי האדם שאותו אנו רוצים לרתום?
- ח. מהו מחיר אי־ההצטרפות לעשייה החדשה?

שלב שני: אבחון ומיפוי המערכת הארגונית החינוכית הלימודית

שלב זה הוא קריטי באיתור הפער בין ה"מציאות החדשה" שאותה רוצים ליצור (החזון) לבין המציאות בפועל. כדי להצליח להניע את התהליך בכיוונים הרצויים חשוב שיהיה בידי המתכננים מידע שהיעדרו, יקשה עליהם את התכנון ועל היישום. לסוג השאלות שישאלו תהיה השפעה על תפקידו של האבחון: לשם מה זקוקים המתכננים לפרטים הנבדקים? לאילו פרטים הם נזקקים? כיצד ניתן לאסוף פרטים אלה? את מי משתפים בתהליך האבחון?

השאלה: "לשם מה זקוקים לאבחון?" היא שאלה מרכזית בהתאמת האבחון. האם זקוקים לפרטים המובחנים, כדי להבין כיצד מתפקדת המערכת היום או שהפרטים נחוצים לשם בדיקת הפער בין המציאות שבחרנו ליצור לבין מה שקורה היום. אנו מציעים להתמקד בשאלה השנייה המחברת את האבחון ל"מציאות החדשה" ומשתמשת בו כשלב בהנעת התהליך עצמו.

אין לראות באבחון אירוע חד-פעמי, אלא תהליך חוזר הנמצא בדיאלוג מתמיד עם היעד ועם הפעולות הננקטות להשגתו. ככזה מאפשר האבחון למתכננים להשיג מטרות אחדות: א. איתור הכוחות שעשויים לשמש "נקודות זינוק" ליישום המציאות הנבחרת; ב. זיהוי הקשיים והכשלים שעלולים להפריע להגיע לתוצאות שמציבה ההתערבות; ג. זיהוי פרדיגמות שעלולות להפריע ביצירת מציאות חדשה; ד. זיהוי מוקדים שהם נקודות מפתח להכנסת שינוי; ה. זיהוי הפערים בין הצהרות, ערכים וכוונות להתנהגויות בפועל; ו. זיהוי צרכים; ז. סיפוק מידע עדכני ומהימן על ממדיה והיבטיה של התופעה, שבה רוצים ליצור שינוי.

אופיו של האבחון ייקבע בהתאם לערך המוסף שהוא מספק ובהתאם למטרות ההתערבות. אפשר להשתמש במגוון כלים לאבחון. חלק מהכלים הם "קשיחים" (אבחונים כמותיים) וחלק הם "רכים" (אבחונים איכותיים). שימוש בשני סוגי הכלים מאפשר למתכננים להבין את הנושא מפרספקטיבות שונות. בחלק זה מוצעים כלים מגוונים לאבחון המערכת הארגונית, החינוכית והלימודית ולמיפוייה – כלים שנוסו בהקשר ליצירת תהליכי התערבות בבית הספר.

המצלמה והצילום סייעו לחידוד הראייה ולהבנה שיש פער בין מה שאנו רואים ובין מה שנדמה לנו שאנו רואים.
נדרשו כ-150 שנה כדי להגיע למסקנה המפוכחת שגם הצילומים המונפקים מהמצלמה הם לא תמיד אמת, כמו הדימויים שבציור.
מאחורי המצלמה כמו מאחורי המכחול עומד אדם שבוחר, מגדיר, מחליט, מבודד ומקפיד את המציאות לפי צרכיו והשקפותיו.

1. הצבת נקודות צילום

דמו אלצמכס שאמס מציבים מצלמות שונות במסלול שונה של המסלול הזית-ספרי. אוסל הממונת שנקצלו, יאפשר לכס אהריכז המונה פנורמית של המסלול, ולס למקד את המצט לנקודה ספציפית ולקדוק את פרטיה לעומק. יש לזכור שהמצלמות אינן מצלמות זעזע. יש לכוון אותן, לצאול ל"ציר פוקוס", יש אפשרות לצייל דיומי, זעזע "זס" המקדק ומרחיק ומאפשר לקלוט לס את הממויות ולס את סביבתן.

זשזל ראשון עזיכס לזחור את נקודות הצייל. לכל נקודת צייל נסחו מספר שאלות אזחון שיאפשרו לצייר את הפוקוס הרצי. אוסל השאלות מנקודות הצייל השונות ישמשו זסיס לאזחון.

הצבת נקודות הצילום תיעשה גם מתוך הידע התאורטי וגם מהפרקטיקה. **בשלב האיסוף** חשוב לאסוף שאלות רבות. מתוך המאגר שייאסף ייבחרו השאלות, שהמידע עליהן הכרחי בעיניכם לתכנון תהליך ההתערבות. יש יתרון רב בביצוע האיסוף עם כל השותפים לתהליך (הנהלה, מורים, תלמידים).

אינה פוקס, בספרה "שינוי כדרך חיים במוסדות חינוך" מציעה מפה מערכתית המורכבת משישה רכיבים המצויים בקשרי גומלין ביניהם:

הרכיב האידיאולוגי מתייחס לחזון החינוכי של המוסד – להשקפת העולם החינוכית, ל"אני מאמין", למדיניות מוסדית.

הרכיב האנושי מתייחס למשאבים האנושיים של המוסד החינוכי – תלמידים, מנהל, מורים, צוות טיפולי, צוות מנהלה ושירותים, הורים וסוכני שינוי נוספים.

הרכיב הפדגוגי מתייחס לתהליכי הלמידה וההוראה – לשיטות ולדרכי ההוראה, לתכניות הלימודים, לתכנים ולנושאים, לאמצעי הוראה ולמשאבים, לדרכי הערכה וביקורת.

הרכיב הארגוני מתייחס לכמה רכיבים כגון, אופן חלוקת התפקידים השונים והסמכויות, ארגון הכיתות, ארגון מערכת השעות, ארגון הזמן, ארגון משאבי הלמידה האנושיים והחומריים, ארגון קשרי החוץ, ארגון ההדרכה.

רכיב המרחב והחומר מתייחס למבנים, לכיתות וחדרים, למגרשים וגינות, למשאבים טכנולוגיים ואחרים, לאסתטיקה ולניקיון.

רכיב מנגנונים מתייחס למנגנונים המופעלים במערכת, למסגרת המנגנון, למספר האנשים המשתתפים אליו ולאופן תפקודו. – הפסקות ומסדרים, ישיבות צוות, אירועים ייחודיים, צוותי סיוע, חברת תלמידים, השתלמות מוסדית, קשר עם הורים.

רכיבים אלה יכולים לסייע ליוצרי התכנית בהצבת נקודות הצילום. להלן מרוכזות דוגמאות שנאספו בהשתלמויות מדריכים לשאלות המתאימות לנקודות צילום שונות (ראו עמ' 67-74).

2. דירוג על רצף

על סולם בין 1-100, כיצד אמס מצליח את מצבו של בית הספר ביחס למצבאות הנבחרת? (המספר 100 מסמל את המצבאות הנבחרת והמספר שיקבעו חברי הצוות יסמל את המצבאות הקיימות).

האם אמס יכולים לשער, מה עשוי לקרז אמכס אל ה-100?

כלי זה ממחיש את הקשר בין האבחון להתערבות. הצוות מתבקש לאבחן את דרך תפיסתו את הפער בין המציאות הנבחרת למציאות הקיימת, ולשער כיצד אפשר לצמצם את הפער. ההשערות שיעלו חברי הצוות עשויות לשמש ראשי פרקים לתכנית ההתערבות. שיתוף תלמידים בתהליך זה יעמיק את האבחון והוא עשוי להגביר את הסיכוי ליישום ולהטמעה.

את הסיקרון הזה אפשר לזכר באמצעות מטפורות:
הנכס מוצמנים ארזות את המציאות שאם רוצים ליצור ואם המציאות הקיימת.
הציאו שני גמגומים: האחת מסמלת את המציאות הנבחרת והאחרת את המציאות הקיימת.

ניתוח התמונות מאפשר להכיר את המציאויות השונות, ולהבין אותן וכן לשמש נקודות מנחות להתערבות.

נסו לשער מה, יאפשר למערכת לעזור מהתמונה המייצגת את המציאות הקיימת לתמונה המייצגת את המציאות הנבחרת, ומה עליכם לעשות לשם כך?

3. אבחון מערכת בשיטת ה־ S.W.O.T Strength Weaknesses Opportunities Threats

אבחון זה מתייחס לכוחה של המערכת להוביל שינוי בנושא ההתערבות המוצע. נבחנים באמצעותו רכיבים מנוגדים הפועלים במערכת באותו זמן מול מצבי שינוי, כגון כוחה של המערכת להוביל שינוי מול חולשתה. תפיסת השינוי כהזדמנות מול תפיסתו כאיום.

אבחון זה מתמקד בארבע שאלות:

- מהם הכוחות של המערכת שיסייעו לה ליצור את השינוי ולהגשים את התוצאות הצפויות?
- אילו חולשות במערכת, עלולות להקשות עליה במימוש התכנית?
- מהן האפשרויות שנפתחות למערכת אם תוגשם התכנית?
- מה בשינוי עלול להפריע להגשמת התוצאות המצופות?

4. אבחון מערכת באמצעות מטפורות

אבחון זה מתייחס לכוחה של המערכת להוביל שינוי בנושא ההתערבות המוצע. מוצע לאבחן בכלים מטפוריים את כוחו של בית הספר להתמודד עם השינוי המתוכנן. האבחון המטפורי ככלי רך משלים את כלי האבחון הקשיחים. כוחו של אבחון זה באיתור התפיסות השונות של הנשאלים בדבר כוחו של בית הספר להתמודד עם הבעיה. האבחון מכון את הבניית השינוי.

ננסה לבנות לבית הספר ארזת כאים להתמודדות עם השינוי המתבקש מהנשאל.
נתייחס היום לארזתה כאים:
כאי שמצוי בארזת בית הספר וכא מי שנכנס לבית ספר מזהה אותו...
כאי שנמצא בארזת הכאים של בית הספר בזמן האחרון ואם רוצים אפילו אותו...
כאי בארזת הכאים של בית הספר אך בזמן האחרון הוא נשחק והייתם רוצים אלאו
איך להשחית אותו...

כאי שקיים בארגז הכלים של בית הספר אך הוא חד מדי וכך קלם שמשתמשים זו
נצצים ממנו והייגס רוצים להקשות אולי...

המשתתפים באבחון זה בוחרים **כלי מטפרי** מכל אחת מהקבוצות ומתבקשים להסביר את פעולתו בהקשר לבית הספר. לדוגמה, הכלי הקיים הוא דבק המסמל את ה"חיבורים" בין אנשי הצוות בבית הספר.

כדאי לשים לב בניתוח הכלים:

- מרבית הכלים בארגז הכלים הם כלים שקיימים בבית הספר, והצוות מתבקש ללמוד ליעל את השימוש בהם, על מנת שיניבו תוצאות אפקטיביות;
- לכלי הנבחר יש יותר משימוש אחד הנראה לעין, ואפשר להשתמש במטפורה לצרכים נוספים שיכולים להצביע על פעולות נוספות שניתן לעשות בבית הספר להשגת התוצאות המתבקשות;
- כל אחד מהכלים מציין פעולות על רצף;
- הכלים השונים משלימים זה את זה, וכדאי להתייחס לקשר ביניהם;
- הבעיה איננה בסוג הכלים, אלא באופן השימוש בהם.

שאלות הבהרה

- מה ניתן ללמוד מארבעת הכלים שבחרתם?
- מה ניתן ללמוד מהמשותף לכל הכלים, או מהקשר בין כל אחד מהכלים למשנהו?
- אילו פעולות צריך לנקוט כדי שהכלי יהיה חד יותר, או קהה יותר?
- מה מאפשר היום הכלי שקיים בארגז הכלים? מה עוד ניתן לעשות באמצעותו?
- מה לא מתאפשר לעשות כיום ויהיה אפשר עם פיתוח הכלי החסר? עם השחזת הכלי שנשחק? עם הקהיית הכלי החד?
- כיצד יכולות להשתמש בכלים אלה כלל אוכלוסיות בית הספר? (תלמידים, מורים וכד')
- האם אתם מזהים מצבים שקרו בשנה האחרונה, שבלט בהם חסרונם של הכלים הנ"ל?

5. אבחונים כמותיים

איסוף נתונים בנושא ההתערבות באמצעות שאלונים, תצפיות, ראיונות, קבוצות מיקוד וכיו"ב.

איכותם של כלים אלה נמדדת על פי מספר קריטריונים: תקפות ומהימנות; קיום נורמות להשוואה; מתן מידע כללי וספציפי; סיפוק מידע יישומי; ידידותיות לשימוש הן באיסוף הנתונים והן בהצגתם.

ככל שהנתונים הנאספים יהיו ממקורות שונים, כך תתקבל תמונה מהימנה יותר. נתונים אלה ישמשו בסיס לתכנון ההתערבות ולדיון. אבחון חוזר מאפשר בדיקת השינוי.

כך למשל פועל **מדד לאבחון אקלים חינוכי מיטבי**, המאפשר לבית ספר לקבל נתונים על תחושותיהם ותפיסותיהם של תלמידים את בית הספר כסביבה המספקת את צורכיהם הבסיסיים: תחושת מוגנות וביטחון, תחושת שייכות, תחושת ערך עצמי ויחס של כבוד מצד אחרים. וכן צרכים מיטביים – הרגשת יכולת ומסוגלות, הרגשה של אוטונומיה מסוימת ושל יכולת השפעה, ביטוי אותנטי ומימוש עצמי. לדוגמה: תחושת הביטחון נבדקת על

ידי שאלות המודדות את הרמה ואת מאפייני האלימות בבית הספר, היקף התופעה, אופיה, מיקומה עיתויה וכד'.

ערכה לאבחון אקלים חינוכי־מיטבי כוללת גם שאלוני הרחבה המאפשרים לבתי הספר להעריך באופן מפורט יותר את מידת מימושו של צורך זה או אחר במסגרת המערכת הבית־ספרית.

6. היבטים באבחון ובהערכת צרכים במערכת הבית־ספרית

מאגר שאלות לדוגמה

בניית תכנית התערבות במערכת הבית־ספרית מושתתת על תהליך אבחון ועל תהליך הערכת צרכים הנוגעים להיבטים אלה:

ההיבט האידיאולוגי־רעיוני, ההיבט ההיסטורי, ההיבט האנושי, ההיבט הפדגוגי, ההיבט הארגוני וההיבט הפיזי.

מאגר השאלות שלהלן נוגעות להיבטים הללו. המידע והנתונים המופקים מהשאלות עשויים לסייע בבחירת כיווני התערבות דרכי התערבות ותכנים מתאימים בהלימה לאוכלוסיית היעד.

לצורך תכנון ההתערבות רצוי להתייחס באבחון למכלול ההיבטים, לבחור שאלות מפתח ולוונטיות ליצירת "מפה", שבה ירוכז מירב המידע הנדרש לתכנון מהלכי ההתערבות.

ההיבט האידיאולוגי־רעיוני

1. מהו החזון של בית הספר? על אילו עקרונות חינוכיים הוא מושתת?
2. מי השותפים בניסוח החזון? מה היו התהליכים בגיבושו?
3. האם ידועים ביטוי התנגדות לחזון הבית ספרי, מצד מי וכיצד באים ביטויים אלה לידי ביטוי?
4. כיצד בא החזון לידי ביטוי בהקניית ערכים חברתיים, לימודיים וחינוכיים?
5. מהן מטרות בית ספר לטווח הקצר ולטווח הארוך?
6. מהן הפעולות הנעשות בבית הספר להשגת המטרות?
7. מהם הנושאים, היוזמות והתוכניות שעל סדר היום הבית־ספרי (חברתיים, לימודיים)?
8. באיזה אופן "מתחברים" נושאים אלה לחזון?
9. מהם המסרים הגלויים והסמויים במערכת?
10. אילו ניתן היה לשנות מרכיבים בהיבט האידיאולוגי, מה היית משנה?

ההיבט ההיסטורי

1. מהו הוותק של בית הספר?
2. במה בא הדבר לידי ביטוי בתפקוד ובתפיסות הרווחות בביה"ס?
3. אילו שינויים חלו במערכת בשנים האחרונות (שינויים ארגוניים, פיזיים, פדגוגיים) וכיצד השפיעו?
4. מהי הפתיחות של בית הספר לתהליכי שינוי, בהתייחס לרקע ההיסטורי שלו?
5. אילו פרויקטים ותכניות התערבות נערכו בשנים האחרונות, ומהי מידת הטמעתן במערכת?
6. מי יזם, מי בנה, ומי יישם את הפרויקטים והתכניות בבית הספר?
7. אם קיימת מורשת בית־ספרית ייחודית – מהי?

ההיבט האנושי – מאפייני הגורמים השונים במערכת ומהות הקשרים הבין־אישיים ביניהם

הנהלה וצוות בית הספר

1. מהו סוג הניהול (ריכוזי, סמכותי, מנחה, מבזר, מאפשר), מהן ההשלכות של סוג הניהול על עבודת הצוותים בבית הספר?
2. מהם המאפיינים של הצוותים (פיזור של משתני מין, ניסיון, גיל, מצב אישי, ותק, השכלה, יכולות, קשיים, מוטיבציה ונכונות לשינוי)?
3. כיצד באה לידי ביטוי מידת הלכידות של הצוותים?
4. מהו סוג התקשורת בכל צוות מצוותי בית הספר (פתוחה־סגורה, משתפת, שמרנית, מוכנה לשינוי, תזזיתית, מבטאת אמון וכו')?
5. כיצד באים לידי ביטוי התמיכה והסיוע המקצועי שהצוות להם נזקק?
6. כיצד מתמודד כל צוות במצבי קושי או בעת קונפליקט?
7. עד כמה וכיצד שותפים צוותי המקצועות (או המורים המקצועיים שאינם בעלי תפקיד) במתרחש במערכת?

הצוות הטיפולי בבית הספר

1. מיהם בעלי התפקידים בצוות הטיפולי?
2. האם ישנה חלוקת תפקידים ביניהם? מהי?
3. במה מעורבים הגורמים הללו בחיי בית הספר?
4. מהן דרכי הפנייה של המורים, התלמידים וההורים אל הצוות הטיפולי?
5. באיזו מידה זמין הצוות הטיפולי לפניות לסיוע?
6. מהם תהליכי ההתערבות שיוזם הצוות הטיפולי בהקשרים חינוכיים־ייעוציים?
7. כיצד משתלב הצוות הטיפולי ביוזמות שעל סדר היום הבית־ספרי בהפעלת תכניות סיוע ומניעה?

התלמידים

1. מהם המאפיינים ההתפתחותיים־אוניברסליים לשכבות הגיל בבית הספר (מבחינה רגשית, קוגניטיבית, חברתית, התנהגותית)?
2. מהם המאפיינים הייחודיים של האוכלוסייה (הומוגניות והטרוגניות על פי הקריטריונים הבאים): רקע סוציאקונומי, רקע תרבותי (עלייה, דת), פיזור מקום מגורים, יכולת לימודית והישגים, רקע משפחתי (חד־הוריות, יתמות, גירושין, אחר), קשרים חברתיים בבית הספר, קשרים חברתיים מחוץ לבית הספר (תנועת נוער וכו'), דפוסי בילוי אופייניים בשעות הפנאי, תופעות בעייתיות וחריגות (עבריינות, סמים, אלימות, התעללות וכו'), דינמיקות ואינטראקציות בתוך קבוצת הגיל – מאפייני תת קבוצות, גיבוש, מנהיגות (שלילית או חיובית).

קשר תלמידים־מורים

1. במה באה לידי ביטוי שותפות תלמידי בית הספר בהחלטות ובנהלים של המערכת?
2. האם המערכת מעודדת תלמידים לזום פעולות בבית הספר?
3. כיצד מאופיינים יחסי תלמידים־מורים בבית הספר (גמישות־נוקשות, סמכות־מתירנות)?
4. כיצד באה לידי ביטוי בעבודת המורים התייחסותם למאפיינים ולצרכים ההתפתחותיים וייחודיים של אוכלוסיית התלמידים?

5. באיזו מידה פונים תלמידים במצוקה למורים לבקשת עזרה?
6. מהו סוג הפניות של התלמידים אל המורים?
7. כיצד מתמודדים המורים והתלמידים במצבי קונפליקט שביניהם (תנאי הידברות)?
8. מהם הגורמים המתווכים ומגשרים בין תלמידים למורים?
9. מהן מסגרות הזמן והמקום למפגשים פרטניים מורה-תלמיד (זמן, מקום)?

קשר תלמידים-תלמידים

1. אילו מסגרות למפגשי תלמידים עם תלמידים קיימות בבית הספר?
2. כיצד מתנהלות מסגרות אלה (הרגלי דיון, זמני מפגש, נוהלי תפעול, ליווי מבוגר, נציגות הולמת)?
3. מי יוזם את המסגרות הללו, ומי מרכז אותן?
4. כיצד תומך בית הספר במסגרות הללו?
5. מהי מידת ההסתעפות של תלמידים בתלמידים במצבי לחץ (מבחינה חברתית, לימודית, התנהגותית או רגשית)?
6. האם מתקיימים תהליכי בורות וגישור בין תלמידים לבין עצמם?
7. מהם דפוסי הקשר בין קבוצות התלמידים השונות (רב-גיליות, תתי-קבוצות, בנים-בנות, קבוצות, יכולת, סטטוס, מעמד סוציו-אקונומי, קרבה גאוגרפית)?
8. מהן הנורמות החברתיות המקובלות בין התלמידים, שניתן לזהותן בהקשר הלימודי ובהקשר החברתי?
9. מי הן הקבוצות המשפיעות בחברת הילדים?

קשר הורים-בית ספר

1. באילו תחומים ונושאים נוהגים ההורים לפנות אל מורי בית הספר בשאלות?
2. האם ההורים מרגישים חופשיים לפנות אל מורי בית הספר?
3. כיצד תופסים ההורים את תחומי האחריות שלהם בדבר מצב ילדיהם בבית הספר?
4. כיצד תופסים ההורים את יכולתם להשפיע על חינוך ילדיהם?
5. מהן הפעילויות המשותפות להורים ותלמידים בבית הספר?
6. מהם תחומי המעורבות של ההורים בבית הספר (בארגון, בתכניות לימודים ובתכניות חברתיות)?
7. במה ניכרת תרומת ההורים לפעילות בית הספר?
8. כיצד נקבעת נציגות הורים ומהי מידת השפעתם של המורים על בחירת הנציגים?
9. מהם אופני הפניות של ההורים אל המורים ושל מורים להורים (פניות משתפות, אמפטייות, ענייניות, מנומסות, מזלזלות, מתנשאות, תוקפניות)?
10. אילו סוגי מפגשים עם ההורים מתקיימים ביוזמת בית הספר?
11. באילו דרכים ובאילו אמצעים משתף בית הספר את ההורים?

קשר עם גורמי חוץ

1. מיהם הגורמים בקהילה המעורבים בעבודה הבית ספרית?
2. מהם המקרים בהם יוצר בית הספר קשר עם הגורמים הללו?
3. באילו תחומים או נושאים מעורבים הגורמים הללו בחיי בית הספר?
4. מיהם בעלי התפקידים בבית הספר המשמשים כאנשי קשר עם הגורמים הללו?

ההיבט הפדגוגי

1. האם יש לבית הספר "תכנית לימודים ייחודית", ובאיזה תחום דעת (מקצוע)?
2. האם "התכנית הייחודית" היא במסגרת מקצועות החובה או במסגרת מקצועות הבחירה?
3. למי מיועדת "התכנית הייחודית"?
4. מה הקשר או הזיקה בין "תכנית הלימודים הייחודית" ובין הערכים והאמונות של בית הספר?
5. מהם עקרונות ההוראה-למידה-הערכה עליהם ניתן דגש בתכנון ההוראה?
6. מהם הגורמים הבולמים והמצמיחים בתהליכי הלמידה של בית הספר?
7. במה באה לידי ביטוי למידה אינטר-דיסציפלינרית בבית הספר?
8. מהם כישורי הלמידה שבית הספר מפתח ומה זיקתם לראייה עתידנית?
9. אילו דרכי הוראה-למידה מיושמות במקצועות השונים (פרונטלית, דיון, עבודה בקבוצות, עבודות חקר, למידה עצמאית)?
10. מהו סגנון ההוראה השכיח (משקף סמכות הכוח, הידע, דמוקרטי, מנחה)? כיצד משקף סגנון ההוראה את העקרונות החינוכיים של בית הספר?
11. מהי תרבות הדיון וההשתתפות בשיעורים וכיצד באה לידי ביטוי (השתתפות פעילה, הימנעות, השתלטות)?
12. כיצד נעזרים המורים במטרות ההוראה להשגת מטרות חינוכיות?
13. היכן קיים ביטוי לשילוב היבטים ומסרים רגשיים וחברתיים בתכנית הלימודים הרגילה?
14. אילו תכניות ערכיות-חינוכיות-חברתיות מופעלות בבית הספר בשנים האחרונות: מהם מושגי המפתח של תכניות אלה, אילו ערכים עומדים בבסיסן, אילו מצבי חיים אופייניים משתלבים בתכניות הללו ומה זיקתם לתכנית הלימודים?
15. מי מעורב בפיתוח התכניות החינוכיות שבתחום החברתי-ערכי ובהפעלתן (תלמידים עמיתים, מורים-מחנכים, הורים, גורמים בקהילה)?
16. מהם המדדים להצלחת מימוש התכניות הללו, מה מידת יעילותן?
17. איזה תהליך עבר הצוות החינוכי בתכנון, בפיתוח ובהפעלת התוכנית במערכת?
18. באיזו מידה התכניות החינוכיות הקיימות הן תכניות מודולריות ויכולות להוות בסיס לתכניות המשך?
19. באיזו מידה מורי המקצוע מתכננים את מהלך השיעורים (תכנים, דרכי הוראה, כלי הערכה) מהי מידת ההיצמדות לתכנון, ועד כמה חופשיים המורים להתערב בתכנון המטרים?
20. כיצד בא לידי ביטוי הגיוון באמצעי ההוראה והלמידה הקיימים בבית הספר (עזרים אורקוליים, מחשבים, יצירה ועוד)?
21. כיצד מוצגים תהליכים ותוצרים של ההוראה ושל הלמידה? בפני מי?
22. מהי מידת ההלימה בין ההוראה בכיתה לבין הערכת ההישגים הלימודיים של התלמידים?
23. כיצד באות לידי ביטוי במבחנים דרגות החשיבה (מידע-הבנה-יישום) של התלמידים?
24. כיצד מגיבים מורים לבעיות שמתעוררות לפני המבחן או מצבי הערכה אחרים, במהלכו ואחריו?
25. מהו המשקל שניתן למבחנים כאחד האמצעים להערכת הישגים?
26. מהם המרכיבים או הממדים בהערכה מסכמת של ההישגים הלימודיים, ומה משקלו של כל מרכיב בציון המסכם?
27. אילו הנחות יסוד ואמונות פדגוגיות סמויות נחשפות בעת תכנון ההוראה על ידי צוות המקצוע ובשיטות ההוראה הננקטות בבית הספר?

ההיבט הארגוני

1. מהן מטרות בית הספר, ומה הם היעדים שנגזרו מהמטרות?
2. כיצד נוסחו היעדים ומהן דרכי ההטמעה?
3. כיצד מתקבלות ההחלטות הנוגעות ליעדים הללו?
4. כיצד מתרחש בפועל תהליך החלטת ההחלטות על ידי צוות ההנהלה ועל ידי צוותים אחרים בבית הספר?
5. מי הם בעלי התפקידים בבית הספר ועד כמה שקוף וידוע פרופיל התפקיד לכלל המערכת?
6. כיצד נבחרים בעלי תפקידים בבית הספר?
7. איזה סוג תקשורת קיים בין בעלי התפקידים וכיצד מתבצע הקשר ביניהם?
8. כיצד מבטא המבנה הארגוני של בית הספר את החזון הבית-ספרי ואת צורכי בית הספר?
9. באילו תחומים באים לידי ביטוי תהליכי תכנון ותהליכי הערכה בבית הספר?
10. כיצד מתארגנת המערכת לקראת מעברים (תהליכי קליטה ושיגור)?
11. כיצד מתקבלות החלטות בהקשר להשתלמויות המורים, ומהי מידת הרלוונטיות לצרכים של בית הספר?
12. באיזו מידה מקדישים זמן בבית הספר לייזום ולפיתוח נושאים חדשים, תוכניות חדשות, רעיונות חדשים?
13. עד כמה יוזם בית הספר ומפתח תכניות בעזרת כוחות פנימיים, ועד כמה הוא נעזר בגורמים חיצוניים?
14. עד כמה בית הספר יוזם תכניות בהלימה לצרכים הבית-ספריים ומפתח אותן, ועד כמה הוא נענה לתביעות ולהצעות מהסביבה?
15. כיצד בית הספר מרחיב את מאגר המשאבים הפנימיים?
16. מהם מקורות התמיכה העומדים לרשות המורים?

ארגון ושימור תהליכים פנימיים

1. באילו תחומים נוסחו נהלים ותקנות – עד כמה הם ידועים וברורים לנוגעים לדבר?
2. מהי מידת החריגה מן הנהלים והתקנות בקרב מורים, תלמידים?
3. עד כמה מושקעת אנרגיה בבית הספר בטיפול בתחומי המשמעת והציות?
4. האם מקובל בבית הספר לתת משוב אישי בונה למורים, לתלמידים?
5. עד כמה מקובל בבית הספר לתעד תהליכים, שיחות, החלטות בנוגע למורים, לתלמידים?
6. עד כמה פתוח בית הספר לשיטות הוראה מגוונות ולשיטות הערכה חלופיות?

ארגון ישיבות צוות

1. אילו צוותיות מקיימים ישיבות קבועות?
2. מהי תדירות המפגשים וכמה זמן הם נמשכים?
3. עיתוי הישיבות – מתי מתקיימות הישיבות במהלך הלימודים, לפני יום הלימודים או אחרי שעות הלימודים (אחר הצהריים או בערב)?
4. באילו ישיבות משתתף המנהל או נציג ההנהלה?
5. האם סדר היום של הישיבות ידוע מראש? קבוע?
6. באילו נושאים מוזמנים אנשים לישיבות מחוץ למערכת הבית-ספרית?
7. כיצד מתקבלות החלטות במהלך הדיון בישיבות?
8. כיצד מנוהל תיעוד הישיבות?

ארגון ישיבות הערכה

1. איזו הכנה נעשית לקראת ישיבות הערכה (חומר, דפי דיונים, הצעות, מפגש מקדים של מחנך-יועץ) וכיצד ההכנה משקפת את "סיפור" הכיתה, השכבה?
2. מי מנהל את הישיבה ומי משתתף בישיבות ההערכה?
3. מהי מטרת ישיבות ההערכה? האם המטרה מוסכמת על כל המשתתפים?
4. במה מתמקדים בישיבה ומהם הנושאים המרכזיים העולים לדיון (התנהגויות, הישגים, החלטות בנושא השארת כיתה, הנשרה, מצוינות)?
5. האם במהלך ישיבות ההערכה ניתן זמן לדיון בקשיים ובקבלת החלטות?
6. מה תפקיד היועצת בישיבות הערכה?
7. מהי התייחסות המשתתפים לנאמר – מידת העניין, המעורבות, כבוד הדדי, משמעת, הקשבה?

תהליכי משוב והערכה

1. אילו סוגי מיפוי, משוב והערכה מתקיימים בבית הספר, באילו תחומים ומתי (יזומים ומתוכננים מראש, בעקבות קושי, לצורך תכנון או לצורך בקרה)?
2. מהי הזיקה בין המשוב וההערכה לבין מטרות בית הספר ויעדיו?
3. מיהם השותפים לקביעת הקריטריונים בתהליכי המשוב וההערכה?
5. מיהן הדמויות הפעילות בתהליכי המשוב והבקרה הפנימיים בבית הספר?
6. אם קיימים נוהלי הערכה ומשוב, מהם?
7. באיזו מידה מתחייב בית הספר לעבור תהליכי שינוי בהתאם לממצאי המשוב?

ארגון פעילות מחוץ לכותלי בית הספר (בילוי, אירועי תרבות, טיולים, תנועת נוער)

1. באילו פעילויות מעבר לשעות הלימודים מעורב בית הספר ואחראי להן?
2. מהן אפשרויות הבילוי בשעות הפנאי בקהילה?
3. מהם סוגי הבילוי המקובלים על התלמידים?
4. מהם תחומי העיסוק של התלמידים בשעות הפנאי?
5. כיצד מעורב בית הספר, יוזם, מכוון או מארגן את הבילוי המשותף של התלמידים מחוץ לבית הספר?
6. מהו אחוז התלמידים המשתתפים בפעולות מאורגנות מחוץ לבית הספר?
7. מהו סוג מעורבותם או שיתופם של ההורים בפעילויות בית הספר המתקיימים מחוץ לבית הספר ובשעות שלאחר מערכת הלימודים?
8. כיצד מתייחסים התלמידים לפעילויות ולאירועים מחוץ לבית הספר?
9. באיזה מידה מביעים התלמידים רצון לשנות את דפוסי הבילוי שלהם?
10. באיזו מידה מגלים הורי התלמידים רצון לשינוי דפוסי הבילוי של ילדיהם?

ארגון אירועים וטקסים בבית הספר

1. האם ישנה מסורת של אירועים וטקסים בבית הספר?
2. מה מידת הגמישות בהכנסת תכנים חדשים ורלוונטיים לטקסים?
3. מהו הייצוג ליוזמות פרטיות של תלמידים בודדים או קבוצות תלמידים בטקסים?
4. מי אחראי ליוזמות האירועים והטקסים ולהפקתם (הנהלה, מורים, תלמידים, גורם חיצוני)?
5. מה מידת ההתעניינות, המעורבות של התלמידים בהפקות הנערכות בבית הספר?
6. מהם המשאבים האנושיים והחומריים המושקעים בהפקת הטקס או האירוע?

7. מהם הנהלים ותקנות ההתנהגות המקובלים בבית הספר בעת הטקס או האירוע?
8. כיצד נוצרו התקנות (בהחלטת צוות בית הספר, אמנה עם תלמידים)?
9. כיצד נשמרות התקנות? ומי אחראי לקיומן?
10. כיצד באים לידי ביטוי כישורי תלמידים וכישורונותיהם בתחום המשחק, המוזיקה, הריקוד, הקריאה, הציור וכו'?
11. האם קיימים תהליכי משוב, הערכה והפקת לקחים לאחר קיום האירועים והטקסים?
12. מה "גורלם" של הלקחים והמסקנות?

כניסות, יציאות ושהייה בבית הספר

1. מהם נוהלי הכניסה והיציאה מבית הספר (שער בית הספר פתוח־סגור, כניסה מבוקרת, שמירה)?
2. באיזו מידה קיימת בקרה על היוצאים והנכנסים לבית הספר בשעות אחר הצהריים?
3. באיזו מידה נערכות בבית הספר פעילויות על ידי גופים אחרים בשעות אחר־הצהריים?
4. באיזו מידה נגרמים נזקים לרכוש באותן שעות? האם נגרמים רעשים סביבתיים?
5. באיזו מידה בית הספר מספק שירותים לתלמידים ומורים כמו מזנון, מכונת שתייה, פינת עישון, חדר כושר?
6. באיזו מידה בית הספר מאפשר לתלמידים לצאת מן המתחם במשך יום הלימודים? כיצד הוא נערך לשמור על ביטחונם?
7. מה מידת השליטה של צוות בית הספר על הנעשה בסביבתו – קיוסק (סיגריות ומשקאות חריפים), נוכחות עבריינית, סדרי תחבורה, אתרי בנייה (סיכונים בטיחותיים)?
8. מהם אמצעי הבטיחות להגנה על התלמידים והמורים (פתחי יציאה, מקלטים, סורגים, גידור)?

ההיבט הפיזי

1. מהו גודל מקום הלימוד יחסית למספר התלמידים?
2. מה מצב הניקיון, האסתטיקה, הטיפוח והגיגון?
3. באיזו מידה קיימות: פינות ישיבה, פינות משחק, פינות עישון?
4. מה מצב הטיפוח והניקיון שלהם?
5. באיזו מידה החצר מתאימה לצורכי התלמידים (מרחב, מתקנים, פחי אשפה)?
6. באיזו מידה הציוד בבית הספר מותאם לצורכי התלמידים: כיסאות ושולחנות, לוחות?
7. מה מצב התחזוקה של עזרי ההוראה והלימוד בבית הספר?
8. באיזו מידה עשיר בית הספר באמצעי הוראה מגוונים (מעבדה, ספרייה, חדר מחשבים, מתקני ספורט)? מה מידת הנגישות של התלמידים אליהם ומה מידת השימוש בהם?
9. באיזו מידה התלמידים שותפים פעילים באחריות לתחזוקה, לניקיון ולשמירה על תקינות הציוד בבית הספר?
10. מהו מיקום בית הספר ביישוב, בקהילה? מהי מידת הנגישות אליו וממנו?
11. האם חדרי הכיתות, החללים, הפרוזדורים, המדרגות, חדר המורים, חדר המנהל, חדר היעוץ, המזכירות, השירותים והמחסן ידידותיים לבאי בית הספר?
12. מה היו הקריטריונים או שיקולי הדעת בבחירת מיקומם של חדרי הלימוד והחדרים של בעלי התפקידים?
13. באיזו מידה חדר המורים "ידידותי", מאפשר פרטיות, שקט ומנוחה, התכנסות של צוות וכיו"ב?

14. כיצד משפיעה הסביבה הפיזית על הארגון ועל איכות החיים של המורים והתלמידים?
15. באיזו מידה במבנה הפיזי של בית הספר יש ביטוי לערוצי תקשורת – שלטים, לוחות מודעות אלקטרוניים וסטטיים, פינות לימוד, "קירות מדברים", תחנת רדיו, טלוויזיה פנימית, פינות מידע?
16. היכן נמצאים לוחות המודעות ושאר ערוצי התקשורת (ליד המזכירות, בכניסה לביה"ס, בפרוזדורים)? מי החליט על מיקומם ומה היו שיקולי הדעת בקביעת מיקומם?
17. מהו אופן השימוש בהם (תדירות, דרך התבטאות, וכו')?
18. מהם סוגי התכנים המתפרסמים בהם ומה מידת ההסתייעות בהם?
19. בידי מי היוזמה והאחריות להפעלתם?



שלב שלישי:

תרגום תמונת העתיד – החזון וממצאי האבחון לתכנית עבודה

בשלב זה מפגישים את החזון עם ממצאי האבחון לשם יצירת תכנית התערבות. שלב זה כולל:

תרגום החזון לתוצאות צפויות;

שימוש במרכיבי הליבה לקידום מיטביות כבסיס ליצירת התערבות;

בחירת יסודות מארגנים להתערבות;

מיפוי מושגים, ערכים רלוונטיים ודילמות כצירים בתהליך ההתערבות;

הגדרת הידע והכישורים הדרושים לפיתוח;

הכלת תכניות התערבות בתכנית הלימודית ובפעילות הבית-ספרית;

ניבוי קשיים מבניים בתכנית והנחיות להתמודדות עמם;

בניית סדנאות להתנסות וללמידה בנושא ההתערבות.

"תהליך התכנון, יותר משהוא מעשה של נדבך על נדבך, הריהו מעין הדמות ההיולית המטושטשת בנפש של המתכנן, ההולכת ומתמקדת הולכת ומתחדדת עד שהיא מקבלת צורה סופית וברורה".

(גילן ירון)

1. תכנון התכנית – "מעבודות שיפוצים לעבודות אדריכלות"

תכנון תכנית פרראקטיבית לבית הספר, כמוה כמעבר ממלאכתו של ה"שיפוצניק" למלאכתו של האדריכל.

האדריכל הופך חללים ומארגנם על בסיס היבטים טכניים, פונקציונליים, אסתטיים וכלכליים, לסביבה מבוקרת, המשרתת את צרכיה של פעילות וחוויה אנושית.

יצירתו של האדריכל מתחילה ברעיון מטושטש – "מגדל פורח באוויר" עד לרגע שבו היא הופכת לבניין של ממש.

בניית שלד של תכנית ההתערבות כמוה כהכנת תכנית בנייה שמכין האדריכל כבסיס לבניית הבית.

באנלוגיה לאדריכלות "תוכניתו של בניין אינה אלא השלכה מופשטת של כל קירותיו על פני מישור אופקי, ממשות שאין איש רואה אותה אלא על הנייר בלבד". (גילן ירון)

תכנון הבית אינו מתבצע באותו אופן שבו בונים אותו הלכה למעשה.

בעוד שתהליך הבנייה מתבצע באופן מדורג, כלומר: בניית יסודות, עמודי שלד וגמר הבניין לפרטיו, תהליך התכנון הוא מורכב יותר. הוא יכול להתרחש בדרכים שונות:

א. לעיתים בתחילת הדרך רואה האדריכל בדמיונו את המבנה השלם, ובעבודת התכנון הוא יורד לפרטי הבניין וסביבתו.

ב. לפעמים הוא יוצר את הבניין השלם תוך איסוף כל הפרטים של הפרוגרמה (צורכי המזמין, תנאי הסביבה משאבים כספיים וכד').

ג. קיימים מקרים שבהם אין נתונים ראשוניים והאדריכל משתמש ביכולת האינטואיטיבית

היצירתיות שלו ובניסיונו, ויוצר את הבניין וסביבתו בדמיונו, עוד לפני שהוא נכנס לתהליך המחקר הכולל את הפרוגרמה, את תנאי הסביבה ועוד. תהליך זה מחייב את האדריכל להיות פתוח וגמיש לשנות בהמשך, בהתאם לנתונים שייאספו.

ד. קיימים מקרים שבהם האדריכל מסתמך על תכנית קיימת ומכניס בה שינויים בהתאם לצרכים של מזמין התכנית.

כשם שהאדריכל צריך להתחבט בשאלות מתחומי תוכן שונים (הנדסה, טכנולוגיה, אסתטיקה, פילוסופיה, פסיכולוגיה, משפטים, שיווק וכלכלה) כך נדרש ממתכני התכנית ידע מתחומי התוכן של בריאות הנפש, ידע בתכנון לימודים, ידע בהבנה ובאבחון מערכות, ידע בארגון סביבה לימודית, ידע בניהול משאבי אנוש, ידע בהערכה ועוד.

באנלוגיה לעבודתו של האדריכל אפשר לנתח את עבודתו של יוצר התכנית בבית הספר. **תכנון עשוי למנוע פעולה מתוך איסדר או משרירותיות.**

בתהליך התכנון קיימים תחומים שמהם גוזר המתכנן שאלות מנחות להכנת התכנית. **התחומים הם:**

מאפייני בית הספר – גודלו; אוכלוסיית התלמידים; שיקולי הדעת ותהליכי ההחלטות בארגון שעשויים להשפיע על שילוב התכנית; הכישורים הנדרשים ממפעילי התכנית; נתונים שהתקבלו בתהליכי אבחון שונים.

צורכי בית הספר – הצרכים המזוהים של בית הספר; חסרים מזוהים שהתכנית יכולה למלא אותם.

יחסי גומלין וקשרים – תכניות נוספות הפועלות בבית הספר; קשרי גומלין שניתן לקשור בין התכניות הקיימות לתכנית המוצעת; זיהוי הקשר בין חזון בית הספר לתכנית המוצעת; זיהוי בעלי עניין בבית הספר ומחוצה לו שחשוב לרתום לתהליך יצירת התכנית ולהפעלתה.

ראייה כללית של התכנית – היקפה של התכנית ומרכיביה; המציאות שהיא מבקשת ליצור; משך הזמן שנדרש להעברתה, תוצאות צפויות, מדדי הצלחה.

תנאי סביבה המשפיעים על שילוב התכנית – משתנים שעשויים להוות "נקודות זינוק" ומשתנים שעלולים להכשיל את התכנית; משאבים; קיום או היעדר מנגנונים לפעולה, לבקרה ולהערכה.

להלן דוגמאות לשאלות מנחות לבניית תכנית ההתערבות:

- על בסיס הנתונים שלפניכם – מהם המוקדים שאתם בוחרים כדי לבנות מערך התערבות?
- מהי הנחת העבודה שלכם בדבר הקשר בין הממצאים שבחרתם להאיר?
- מה מאפיין את אוכלוסיית היעד שנבחרה?
- איזה חסר עשוי למלא כל אחד מהמוקדים שנבחרו?
- מי הם השותפים שאם יירתמו הם יראו בהתערבות שנבחרה אפשרות מתאימה להם?
- כיצד מתחברים מוקדי ההתערבות השונים לתכנית אחת?
- אילו קשרים ניתן ליצור בין המוקדים השונים שבחרתם לבין תכניות אחרות המופעלות בבית הספר?
- מהן התוצאות הצפויות בכל אחד מהמוקדים? אילו מדדי הצלחה יעידו על השגת היעדים?
- מהן "תחנות הביניים להערכת ההישגים ולבדיקת ההתקדמות ליעד?
- באילו נושאים, מושגים, ערכים, כישורים (תוך־אישיים, בין־אישיים) ודילמות מומלץ לעסוק בפיתוח המוקד שנבחר?

הבטויק בזיורג "סיפור
הגלגליות של"



- איזו סביבה יש ליצור, אילו מיזמים – ליזום על מנת להגיע לתוצאות הרצויות?
- מהם המשתנים העשויים להוות "נקודות זינוק", ומהם המשתנים העלולים להכשיל את התכנית?
- מהם התנאים להפעלת התכנית ובמהלכה? כגון: קביעת אחראים להובלת תהליך ההתערבות; תכנון ההתערבות על פי שכבות גיל; הקצאת משאבי זמן; הקצאת משאבי תקציב.

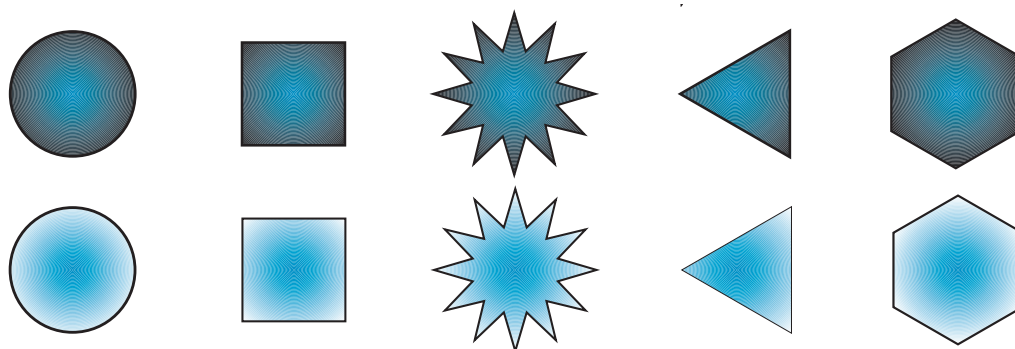
שאלות אלה יכולות לשמש בהמשך להנחיית תהליך של רפלקציה ושל תיעוד התכנית.

להלן הצעה לראשי פרקים לכתיבת שלד לתכנית התערבות

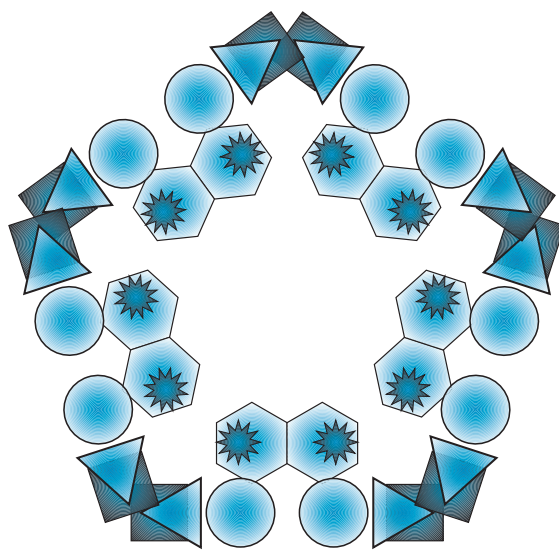
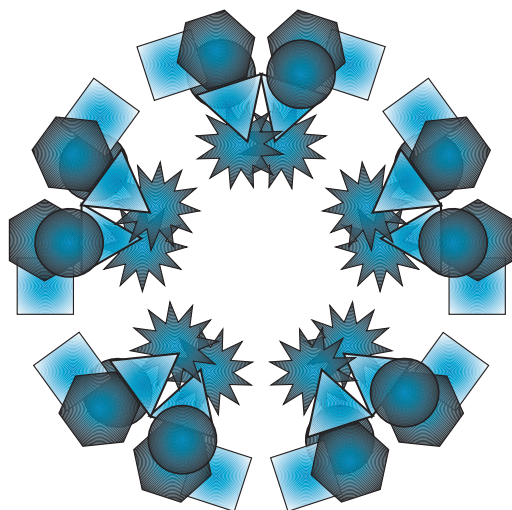
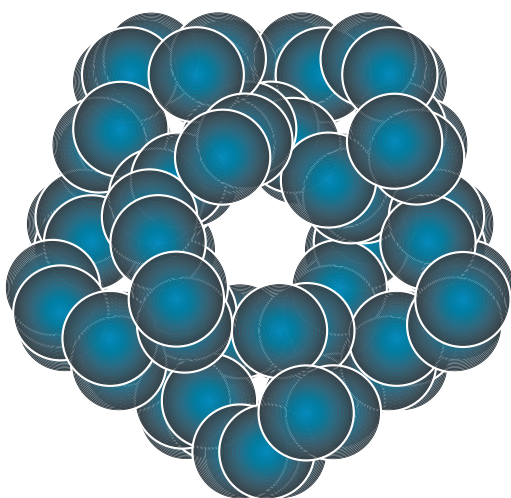
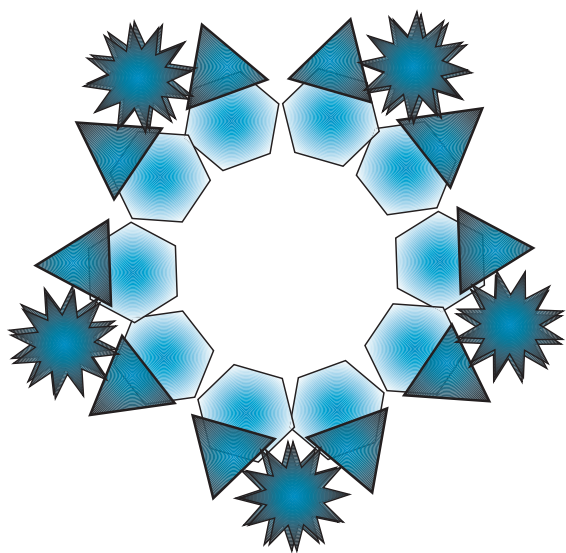
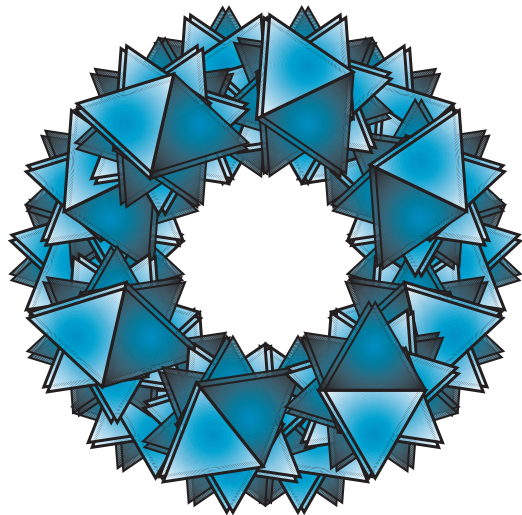
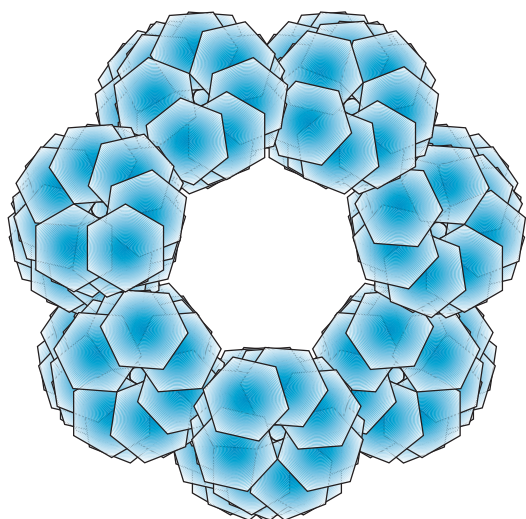
- א. הגדרת מוקדי ההתערבות, תוצאות צפויות (מדדי הצלחה).
- ב. רצינות, עקרוניות מנחים.
- ג. תכנון שלבי הפעולה על פי שכבות גיל, התאמה לקבוצות ספציפיות, אופן ההשתלבות בתכניות בית-ספריות קיימות.
- ד. תשומות הנדרשות להפעלת התכנית (גורמים שיש לגייס ולהפעיל, הקצאת זמן מורה וזמן תלמיד, הקצאת משאבים).
- ה. קביעת אחריות להפעלת התכנית – צוות מוביל, מעורבות בעלי תפקידים בבית הספר, מעורבות ההורים.
- ו. אופן ניהול התכנית והבקרה על תהליך הביצוע.
- ז. הערכה מעצבת והערכה מסכמת.

2. יצירת התערבות לקידום מיטביות – קליידוסקופ של מרכיבי ליבה

ניתן לזהות כמה מרכיבים משותפים (מרכיבי הליבה) המהווים את הבסיס לתכניות התערבות חינוכיות לקידום בריאות ומיטביות. כדי להמחיש את משמעותה של ליבה זו, ניתן להיעזר, כאנלוגיה, בתיאורה של המשוררת **לאה גולדברג** ביחס למהותה של השירה: "השירה אינה מפרטת את העולם, היא מדחיסה אותו. אך בתוך הביטוי הדחוס הזה, כפקעת אחת מרוכזים אותם החושים, המתמשכים לקצותיו השונים של עולמנו" (גולדברג, 1966). ליצור באמצעות מרכיבי הליבה של מיטביות – משמעו להבין את מהות הפקעת – לגלות מה נמצא ב"גרעין הדחוס", להבין את הפוטנציאל הטמון ב"חושים" שבו, ולזהות את המצבים השונים בחיי האדם שיכולים לשמש ליישום ולאמון של אותם מרכיבים שנמצאים בליבה של "הפקעת".



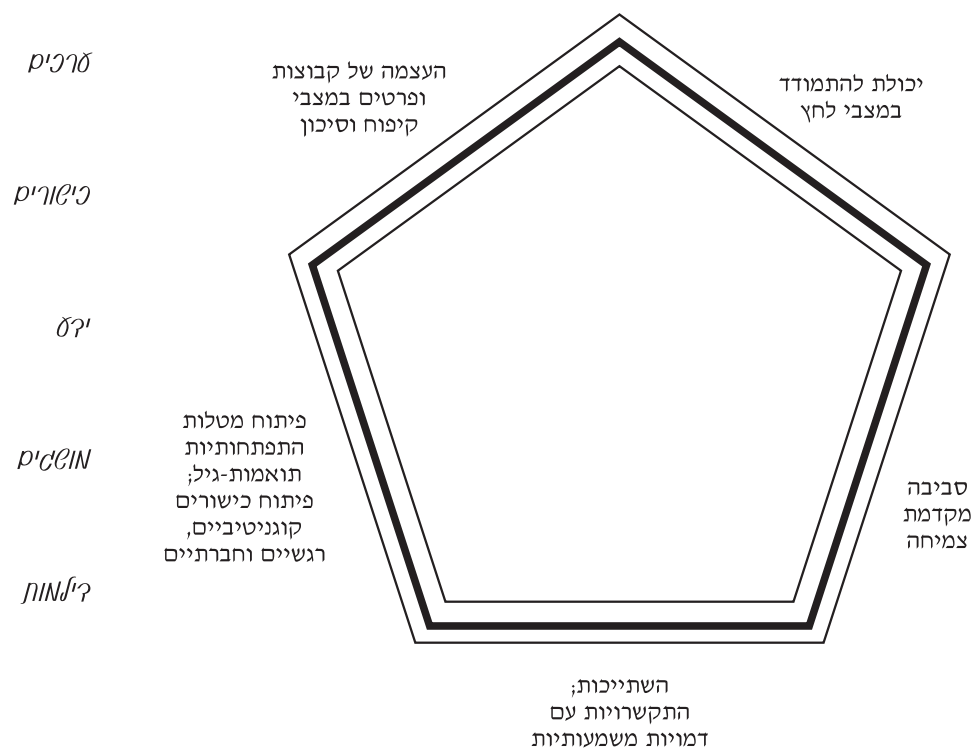
עם חמש צורות ועם שני צבעים - תכול ושחור, ניתן להגיע לאין סוף שילובים



א. הכרת "צבעי היסוד" ו"מלאכת היצירה"

המטפורה שנבחרה כהשראה לכלי זה לקוחה מעולם הציור. כמו בלמידת ציור אנו זקוקים להכרת החומרים ("צבעי היסוד"), להכרת קומפוזיציה, להכרת פרספקטיבה ולהכרת טכניקות יצירה, על מנת ליצור ציורים, רבים ככל האפשר. **"צבעי היסוד" – הם מרכיבי הליבה של מיטביות.** **תהליך היצירה –** הוא הדרך שבה מעצבים "מצבעי היסוד" תמונות שונות (תכניות ההתערבות). כצבעי היסוד נבחרו חמשת המְקדמים שהציע קוון (Cowen, 1994) כמסלולים לקידום מיטביות. (ראו בפרק "מהי מיטביות").

המודל שיוצג להלן הוא עיבוד המודל של קוון. המרכיבים השונים מוצגים במודל מעגלי המדגיש את המרחב היוצר את השלם, ולא כמודל מדרגי המותאם לשלבי התפתחות. יחד עם זה יש להתאים את פיתוח המרכיבים השונים לשלב ההתפתחות ולמטלות ההתפתחותיות. הסינרגיה בין חמשת המְקדמים לאורך זמן היא היוצרת את נוכחותם של מרכיבים אלה אצל הפרט ומקדמת את המיטביות. לכל אחד מהמרכיבים אפשר לייחס ערכים, כישורים, ידע, מושגים ודילמות, ולהבנות, בהתאם, שאלות מנחות ביחס ליצירת התכנית לקידום מיטביות.



למודל המעגלי יתרונות אחדים:

- המחשה שהשלם בלבד ולא חלק זה או אחר יוצרים עבודה הוליסטית.
- המחשה שבתהליך פיתוח מיטביות יש הכרח להתייחס לפרט, בקונטקסט לגיל, בקונטקסט הבין-אישי והחברתי ובקונטקסט המערכתי, שבה הוא פועל.
- כל כניסה למרחב אחד המְקדמים מאפשרת ומקדמת את העבודה גם על המקדמים האחרים. לדוגמה, ביצירת התערבות שמטרתה להגביר את תחושת ההשתייכות של

תלמידים לכיתה, מתמקדים בטיב הקשרים עם דמויות משמעותיות. בו בזמן עוסקים בפיתוח כישורים תוך-אישיים, המקדמים תחושות של שליטה ומסוגלות אצל הפרט. בפיתוח יחסים בין-אישיים, מפתחים סביבה המקדמת תחושת השתייכות, כישורים להתמודדות במצבי לחץ, הנובעים מקשיים ביצירת השתייכות ומונחים על ידי גיל התלמידים אשר להם מיועדת התכנית.

ד. הצבת המקדמים על המרחב מאפשרת לראות את המקדמים על רצף ולזהות עליו דילמות אופייניות. כך למשל, ישאלו עצמם המתכננים, האם יצרו איזון בתכנית בין פיתוח כישורים תוך-אישיים לפיתוח כישורים בין-אישיים, בין מיקוד בפיתוח הפרט למיקוד בעבודה על המערכת, בין פיתוח כישורים לבין יצירת סביבה המאפשרת לפרטים להתאמן בהם בשגרה.

מצאנו שכל אחד מהמקדמים במודל משמש שאלת מפתח חשובה לכל נושא שרוצים לפתח **לתהליך התערבות**. כך למשל, אם נרצה לפתח תהליך התערבות על תהליך המעבר מגן לכיתה א' או מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים נוכל לשאול כמה שאלות מפתח:

- **יצירת התקשרות בריאה בין התלמידים לבין דמויות משמעותיות במערכת**
באיזו מידה הדמויות המשמעותיות אכן משמשות מקור תמיכה לתלמידים? כיצד הקשר עם הדמויות המשמעותיות מקדם תחושת ביטחון ורווחה? כיצד הקשר עם הדמויות המשמעותיות מקדם את הצרכים הבסיסיים: צורך בהשתייכות, צורך במסוגלות וצורך באוטונומיה?
- **רכישת יכולות קוגניטיביות תואמות גיל, משימות התפתחות וכישורים בין אישיים**
מה הציפיות מהילדים על פני רצף הגיל? אילו פעולות יש ליזום כדי לאתגר את התפתחותן של יכולות אלה? אילו כישורים תוך-אישיים נפתח אצל התלמידים כדי לפתח אצלם תחושת מסוגלות ושליטה על תהליך המעבר? אילו כישורים בין-אישיים נפתח על מנת לפתח יכולת ליצירת קשרים בין-אישיים ולפתח באופן אקטיבי תחושה של השתייכות למקום החדש? איזו סביבה יש ליצור כדי לאפשר ליכולות אלה להגיע לידי מיצוי?
- **חשיפה לסביבה מקדמת צמיחה**
איזו סביבה ניצור שתאפשר תנאים ללמידה ולצמיחה במעבר? אילו גורמי סיכון בתהליך המעבר ננסה לצמצם? אילו גורמי הגנה ניזום? אילו מיזמים בתהליך המעבר אפשר ליצור כדי לעודד תחושת שייכות, תחושת מסוגלות, שותפות של התלמידים בהחלטות הננקטות במעבר ואפשרויות לביטוי אישי?
- **העצמת קבוצות ופרטים במצבי קיפוח וסיכון**
מי הם התלמידים העלולים להיות קבוצה בסיכון בעת המעבר? כיצד ניתן לזהות מצוקות בעת המעבר? איזו העצמה אפשר ליזום עבור ילדים המהווים קבוצה בסיכון?
- **התמודדות אפקטיבית במצבי קושי לחץ ומשבר**
אילו מצבי לחץ אפשר לצפות שיווצרו בתהליך של שינוי ושל מעבר? כיצד אפשר לפתח כישורי חוסן להתמודדות עם מצבי שינוי, קושי ולחץ?

הקשר בין "צבעי היסוד" של תכנית ההתערבות לבין תכניות שונות, כמוהו כקשר בין "החוטאים הדחוסים בפקעת" המגיעים ליישום והתממשות בתחומים השונים. התכנית הנוצרת היא המפגש בין הידע הנרכש של יוצרי התכנית על מרכיבי הליבה של המיטביות לבין הידע והמודעות האישית של היוצר ביחס לתהליך היצירה וביחס לקשר בינו לבין יצירת המבנים ליישום התכנית בבית הספר (שילוב בין תוכן לתהליך). ביצירת תכניות התערבות לקידום מיטביות בנושא מסוים אפשר לתרגם את מרכיבי הליבה האלה לשאלות מפתח מנחות. על כל המרכיבים שבליבה ייבחנו הערכים שרוצים להבהיר, הכישורים והמיומנויות שיש לפתח, הידע והמושגים שיש להקנות, והדילמות העולות מהקטבים המזוהים בנושא.

להלן מוצעות נקודות מפתח המנחות את בניית הנושא שנבחר כמוקד להתערבות: שאלות מפתח אלה יכולות לשמש תדריך בבניית נושא, בפיתוח כישור, בפיתוח התערבות על מצב חיים אופייני וכד'.

- א. הגדרת התוצאות הצפויות מהתכנית במונחי צפייה ומדידה.
הניחו שהתכנית שלכם היא הסתייגה והוכרה זה צלחה. מה יאמרו המשמחים על הצלחה התכנית זישיגה סיכום התכנית?
- ב. מיפוי מושגים, נושאים וערכים שיש להתייחס אליהם בהקשר למוקד שנבחר.
- ג. הגדרת הקטבים השונים, הנמצאים בשני קצותיו של רצף הקשורים לנושא הנבחר, מאפשרים דיבור עליו ונותנים ביטוי למורכבותו. הקטבים אינם מתארים "קצה טוב" ו"קצה רע". כדי להבין את הנושא עלינו להיות מודעים להימצאותנו במצבים שונים במקומות שונים על פני הרצף, ולהכיר את יכולתנו לנוע על פני הרצף, ולפתח אחריות לבחירות שאנו עושים בין הקטבים במצבי חיים שונים. כך למשל, במצב של פגיעה ברצף שבין תלות ועצמאות לעיתים נבחר לעודד תלות במצבי פגיעה, נעודד לבקש עזרה של מבוגר, ולעיתים נעודד את עצמאותם של הילדים להתמודד על פי יכולתם. הכרת הרצף מאפשרת להעלות דילמות שונות לדיון.
- ד. אילו כישורים, ידע ומיומנויות מוצע לפתח בתחום התוך-אישי, הבין-אישי ובמצבי לחץ?
- ה. איזו סביבה ניצור כדי לאפשר מימוש של הלמידה?
- ו. כיצד תיעשה אינטגרציה בין המוקד הנבחר לבין העשייה בבית הספר?
- ז. העלאת שיקולי דעת שונים המנחים את תהליך ההתערבות.
- ח. חיזוי הקשיים להפעלת ההתערבות והיערכות מוקדמת להתמודדות איתם.

נקודות מפתח ליצירת התערבות

- מהו המוקד שנבחר להתערבות ומהו הרציונל לפיתוחו?
- מה יקרה כתוצאה מהתערבות זו?
(שאלת הערך המוסף)
- נסו למפות את **המושגים** והנושאים הרלוונטיים שיהיה צורך להתייחס אליהם.
- באילו **ערכים** יש לטפל?
- מהם הרצפים הדומיננטיים שיש להאיר? אילו דילמות נובעות מרצפים אלה?
- איזה ידע, כישורים ומיומנויות יש לפתח בהתייחס לאוכלוסיות היעד השונות?
 - כישורים תוך-אישיים (מסוגלות)
 - כישורים בין-אישיים
 - התמודדות עם מצבי לחץ.
- אילו מרכיבים יש לבנות **בסביבה כדי לאפשר** את התוצאות היעודות?
- כיצד יקושר מוקד זה לשאר המוקדים, כיצד ישולב בתכנית החינוכית של בית הספר?
- אילו שיקולי דעת או דילמות יש להעלות בפני מורים או הורים המתכוונים לתכנן התערבות חינוכית בנושא?
- מהם הקשיים העלולים למנוע הצלחה? איך נערכים להתמודד עם הקשיים הצפויים?

ב. יסודות מארגנים לבניית התערבויות

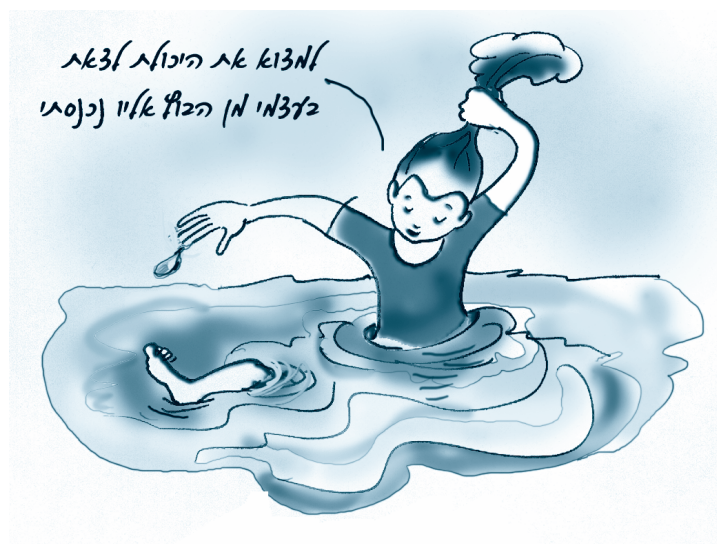
הפעלת התערבויות נפרדות למוקדים שונים מדגימה מערכת הפועלת מתוך פרדיגמה של פרויקטים. כדי ליצור תהליך רציף ספירלי וארוך טווח של פיתוח מיטביות, יש ליצור מתוך המוקדים השונים את ה"סיפור השלם", המותאם לכיתה, לשכבה ולבית הספר בכלל.

היבטים ביצירת "סיפור התערבות שלם"

1. **בחירת המשותף בין המוקדים:** (רצפים משותפים, מושגים משותפים, ערכים משותפים, כישורים משותפים וכד'). היסודות המשותפים ישמשו כיסודות מארגנים לתכנית. המוקדים השונים ייבנו על בסיס הצירים המארגנים כפיתוח והדגמה לצירים אלה. יובלט הייחודי בכל מוקד שמעבר למשותף.
 2. **תוצאות צפויות – פעולות נבחרות:** בחירת התוצאות שרוצים להגשים מכל המוקדים; בחירת הפעולות השונות מהמוקדים השונים העשויות להביא ליצירת תוצאות אלה.
 3. **דמות ורקע:** בחירת המוקד הראשי שרוצים להתערב בו ואשר יושם במרכז (הדמות). ברקע ייבחרו מוקדים משניים המתייחסים אליו, ואשר בהמשך ימוקדו תוך הבהרת יחסי הגומלין עם הנושא המרכזי.
 4. **למידה מתוך מצבי חיים דומיננטיים לגיל:** בחירת מצבי חיים דומיננטיים לגיל, וארגון הלמידה מסביבם.
- במהלך ההתפתחות מתנסים הילדים במצבים שונים שבהם נדרש מהם להתמודד, ליצור ולהכריע במצבים אלה. חלק ממצבים אלה אופייניים לשלבי ההתפתחות ולמשימות הגיל וחלק מהמצבים הם אוניברסליים, אקטואליים. למידה מתוך מצב חיים היא

אותנטית ומשמעותית. בתכנון ההתערבות, על פי יסוד מארגן זה, נדרש לאתר מצבי חיים האופייניים לשלבי התפתחות ולעצב סביבם את ההתערבות. כך למשל, אפשר להבנות תכנית התערבות שלמה מסביב למשחקי ילדים, מסביב למעברים, מסביב למצבי קבלה ודחייה, מסביב למשימות לימודיות, מסביב לארגון פנאי, מסביב למצבי לחץ שונים וכד'.

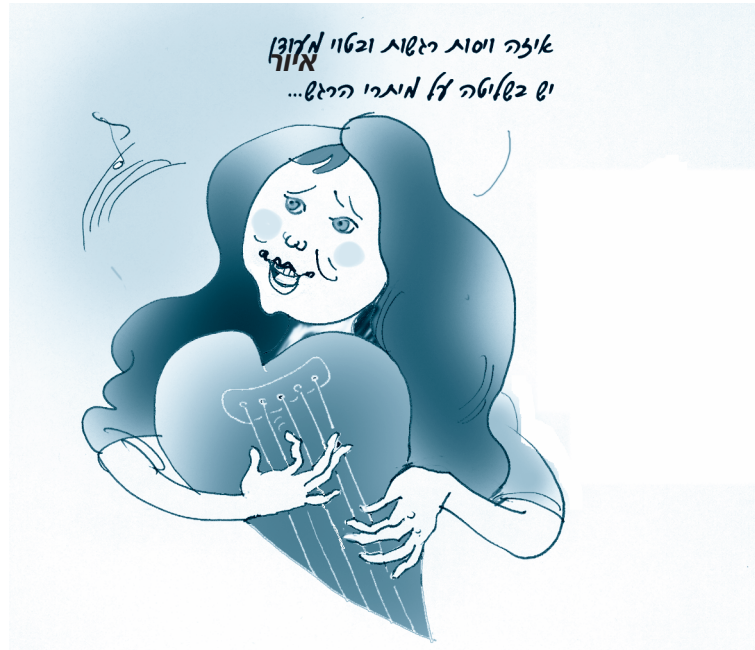
5. **בניית התערבויות האמורות למלא צרכים:** רוחה נפשית נמצאת בהלימה למתן מענה אישי ומערכתי לצרכים בסיסיים ולצורכי גדילה. על כן חשוב שבניית התערבויות המבוססות על תפיסות התלמידים יתנו את המענה לצרכים כגון: צורך בביטחון, צורך בהשתייכות, צורך בתחושת ערך עצמי וכבוד, צורך במסוגלות, צורך באוטונומיה. יצירת תהליך התערבות הממוקד בצרכים ייבנה על סמך שאלות כגון: כיצד מלמדים תלמידים לזהות את צורכיהם ולפתח קשב פנימי לצרכים? אילו כישורים צריכים לפתח באדם כדי שיוכל למלא את צרכיו? אילו תנאים צריכים ליצור בסביבת הילדים שיאפשרו סיפוק צרכים בסיסיים וצרכים מיטביים? מהו טיב הקשר שיש ליצור בין ילדים לבין דמויות משמעותיות להם כדי לספק צרכים אלה? אילו התנהגויות של ילדים ושל חברי צוות יעידו על מילוי הצרכים השונים?
6. **מיטביות בקונטקסט של תכנית הלימודים:** מיפוי מרכיבי המיטביות והטמעתם בתכנית הלימודים ובעשייה החינוכית והחברתית של חברת התלמידים.
7. **רצפים – ארגון במרחב בין הקטבים:** ארגון על פי עיקרון הרצף. הגדרת הקטבים השונים הנמצאים בשני קצותיו של רצף הקשורים לנושא הנבחר, מאפשרים דיבור עליו ונותנים ביטוי למורכבותו. ניתן למנות רצפים אחדים היכולים להוות יסוד מארגן לתכניות השונות: תלות-עצמאות; ייחודיות-השתייכות; סיכוי-סיכון; חופש-גבולות; היענות לפיתוי-בחירה לאחר שיקול דעת; הצלחה-כישלון; פגיעה-התאוששות ועוד. במרחב של כל אחד מהרצפים ניתן להתייחס לסיפורים האישיים המבהירים את ההתייחסות האישית לכל קוטב ולקשר בין הקטבים, למורכבות של כל קוטב, לשלב ההתפתחותי המשפיע על התנועה ברצף למושגים רלוונטיים, לערכים, לכישורים למצבי חיים אופייניים, לידע, ובעיקר לדילמות ולקונפליקטים שמעלה הרצף בין הקטבים.
8. **מהתערבות לטווח קצר – להתערבות לטווח ארוך:** בחירת אירועים אקטואליים מחייבים התערבות בטווח קצר והרחבתם להתערבות רחבה וארוכת טווח.



ג. דוגמאות ליצירת התערבות

הדוגמאות המוצגות להלן נבנו על פי הדגם ליצירת תכנית התערבות

דוגמה א: כישורים בתחום התוך-אישי: ויסות רגשות



1. רציונל לבחירת הכישור

ויסות רגשות הינו תהליך של שליטה בתגובות המתעוררות על ידי שלושת מרכיבי ההתנסות: הרגשית, הקוגניטיבית והפיזיולוגית. זהו תהליך בר-למידה הנכלל בתוך תחום פיתוח ה"עצמי" כחלק מאוריינות רגשית. לכישור זה קודמת מודעות עצמית, שכן רק לאחר מודעות הפרט לרגשותיו וזיהוי הקשר בין סיטואציה-רגש-שיבה-תוצאה, יוכל הוא לפעול על פי רגשותיו ביעילות. תהליך ויסות הרגשות מתייחס לקשת הרגשות העלולים, ללא טיפול יעיל, לצמצם את תחושת המסוגלות ולחבל בתכנון יעיל בפתרון בעיות ובהשגת מטרות. יחד עם זאת, רתימת האנרגיה הרבה המושקעת ברגשות ותרגומה למוטיבציה חיובית, עשויה לפתח אצל התלמידים הניעה גבוהה יותר להשגת מטרותיהם ברמה האישית והחברתית. קיום הכישור ויסות רגשות הוא תנאי הכרחי לפיתוח כישורים אחרים כגון: ניהול עצמי, הרגעה עצמית, תקשורת בין-אישית ואחרים.



2. מה יקרה כתוצאה מפיתוח היכולת לווסת רגשות?

- התלמידים ילמדו לשיים ולהמשיג רגשות.
- התלמידים יהיו מודעים לרגשותיהם השליליים כגון: כעס, חרדה, דיכאון, עצב.
- התלמידים ילמדו כי אפשר לשלוט בכעסים ובדחפים – דחיית סיפוק מידי לטובת סיפוק ארוך-טווח.
- התלמידים ילמדו לזהות את הקשר בין רגשות לבין התנהגות מכשילה.
- התלמידים ילמדו לזהות ולהתייחס לשונות ברגשות ובתגובות בינם לבין האחרים.
- התלמידים ילמדו דרכים להרגעה עצמית – יפתחו דרכים ושיטות המתאימות לכל מצב (כגון: חרדה בעת מבחן, זעם גואה בעת אינטראקציה עם אחרים).
- התלמידים ילמדו לבטא אי-נוחות וכעס באופן שאינו פוגע בזולת.
- התלמידים ילמדו לווסת את רגשותיהם תוך הישמעות לחוקים ולנורמות המגינים עליהם ועל הזולת.

3. מושגים, נושאים וערכים רלוונטיים שיש צורך להתייחס אליהם בפיתוח הכישור קשב פנימי, ראייה חיובית, אופטימיות, אמפתיה לרגשות הזולת, מוקד שליטה פנימי, "קבלת העצמי", "קבלת השונה", דימוי עצמי.

4. רצפים דומיננטיים – המרחב לפיתוח הכישור

- שליטה – התפרצות
- ארגון – התפרקות
- גמישות – נוקשות
- חשיבה חיובית – חשיבה שלילית
- היתקעות – זרימה
- תוך-אישי – בין-אישי
- כישלון – הצלחה
- "קבלת עצמי" – "קבלת השונה"

5. ידע, כישורים ומיומנויות שיש להקנות בפיתוח הכישור

א. בתחום התוך-אישי – פיתוח המסוגלות

- רפלקציה;
- זיהוי ושיום רגשות כגון: כעס, עצב, חרדה, קנאה, עלבון, דחייה;
- פיתוח היכולת לתאר חוויה רגשית מורכבת;
- זיהוי ופיתוח חלופות לביטוי התנהגותי של סערה או של הצפה רגשית;
- דחיית סיפוקים;
- דיבור פנימי;
- ניהול רגשות;
- רתימת רגשות לפעולה;
- קבלת החלטות, פתרון בעיות.

ב. בתחום הבין-אישי – התקשרויות

- אמפתיה;
- מודעות לתגובות ולתוצאות ההתנהגות ביחס לזולת;
- תקשורת במצבי עימות;

- הפעלת אסטרטגיות יעילות ביצירת קשרים.
- ג. **במצבי לחץ**
- הרגעה עצמית;
- הסתייעות וקבלת עזרה;
- הבחנה בין גורמי לחץ נשלטים לבלתי-נשלטים;
- התאמת אסטרטגיות התמודדות למצב ולהקשר;
- מודעות לדפוסי התמודדות של הפרט וגיוס הניסיון לשיפור ההתמודדות.

6. **מרכיבים בסביבה מאפשרת**

- מודעות לצרכים הייחודיים של אוכלוסיות שונות (למשל: בנים-בנות, בוגרים-צעירים, תרבויות שונות);
- טיפוח ועידוד השימוש בשפה רגשית והקניית ידע בתחום הרגשי בתוך הקשר;
- טיפוח יחסים רגשיים חמים ופתוחים;
- קבלת ביטויי רגשות שליליים ותיעולם לאפיקים חיוביים;
- קבלת כישלון כחלק מתהליך התפתחות ולמידה;
- שימת גבולות ברורים בין ביטויי רגשות שליליים לביטויי תוקפנות ואלימות;
- פיתוח אפיקים ומנגנונים לפתרון קונפליקטים תוך ויסות הרגשות;
- התייחסות לרגשות של פגיעות, עלבון, כעס, דחייה;
- טיפוח אפיקים נורמטיביים להרגעה עצמית כגון: פינות שקט, פינות משחק, מוזיקה, פעילות גופנית וכו';
- פיתוח ערוצי הסתייעות כמו: אוזן קשבת, נוער מתייעץ בנוער, בית דין לתביעות קטנות, גישור והסתייעות בגורמים טיפוליים;
- העצמת יכולות הפרט להשתמש במסגרות שהוקמו במערכת כדי להשפיע על מצבו (שיחת מחנך, מועצת תלמידים, ועד כיתה).

7. **שילוב הכישור בעשייה הבית-ספרית**

- הבניית נהלים ברורים לגבי התנהגויות במצבי קונפליקט;
- ויסות רגשות באמצעות פעולות ספורט;
- שילוב בתכניות לימודים המטפלות במרכיבים רגשיים (ספרות, הבעה, תנ"ך, היסטוריה);
- ניצול עבודה קבוצתית בכיתה לתרגול הכישור.

8. **שיקולי דעת, קשיים צפויים ודילמות בפיתוח הכישור**

לגמישות בויסות רגשות ישנם שני מדדים:

- א. ויסות אופטימלי** (שאינו קיצוני לשום צד – אי-ריסון וריסון-יתר).
 - ב. התאמת הויסות לסיטואציה** (במצב שונה "ירשה" לעצמו להתנהג באופן שונה).
- יש לשים לב לעובדה כי ריסון רגשות ושליטה רגשית רבה מדי מהווים קושי הסתגלותי ועלולים לקבל גוון נוקשה של אי-ספונטניות המקשה על התלמידים לשמר התלהבות ועניין במשחק ובלימוד;
 - חשוב לאתר תלמידים המגלים קושי בפתיחות ובספונטניות רגשית ולסייע להם;
 - יש לנסח כללים לשיח מוגן, המאפשר לתלמידים לבטא קשת של רגשות אישיים מבלי לפגוע בזולת ומבלי להיפגע;
 - יש לתת את הדעת על הפער האפשרי בין נורמות חינוכיות ומשמעויות שונות

- בתוך בית הספר ובין בית הספר למשפחה (למשל: איאחידות בתפיסות החינוכיות בין מורים, צניעות והצנעת רגשות באוכלוסיות מסוימות לעומת הדרישה להצגת תפיסות ורגשות בדיונים בכיתה, ביטוי גופני (מכות) כדרך חינוכית מקובלת באוכלוסיות מסוימות לעומת המודעות הרבה להתעללות גופנית במערכת החינוכית);
- יש לתת את הדעת במיוחד לנורמות ולדפוסי התנהגות שונים בסביבות תרבותיות שונות שעומן באים התלמידים במגע יום-יומי (תרבות חילונית-דתית, רוסית-ישראלית, אתיופית-ישראלית וכו');
 - יש לתאם את דרכי הטיפול והחינוך בתוך בית הספר ובין בית הספר והמשפחה ולהעביר במשנה זהירות את המסרים החינוכיים.

דוגמא ב: כישור בתחום ההתמודדות במצבי לחץ: הרגעה עצמית

אריאל, אלוספור צ'דלר



1. רציונל לבחירת הכישור

הטיפול במצבי לחץ מורכב מהתמודדות בטווח הקצר שהיא פיזיולוגית ופונקציונלית בעיקרה, והתמודדות בטווח הארוך, הקשורה לפיתוח חוסן נפשי. לעיתים ההתמודדות הינה ברזמן קצרת טווח וארוכת טווח.

מצבי לחץ קשורים לעיתים קרובות במצבי איזודאות ועמימות. יכולת הפרט להכיל מצבים אלה ולתמרן בתוכם תסייע לו בתפקוד תקין.

חשוב שהפרט יכיר ביכולותיו לעמוד במצבי לחץ ויבין שלמרות שלעיתים לא ניתן לשנות את המציאות, ניתן לשנות את התפיסות והתחושות כלפיה.

הרגעה עצמית הינה כישור המאפשר לפרט להשתחרר ממצב לחץ עכשווי, הבא לידי ביטוי בתחושת איךאונים בקושי לשלוט בסערת רגשות, בקושי להתרכז. ההרגעה משחררת אנרגיה לביצוע מטלות למשימות ומפנה את הפרט לחוויות ולרגשות אחרים.

הרגעה עצמית מתבצעת באמצעות טכניקות למיתון הצפה רגשית.

קיימת שונות בדפוסי ההרגעה העצמית בין אנשים הקשורה במבנה אישיות, בהבדלים פיזיולוגיים (נטייה להזעה, בחילות, לחץ דם גבוה, דופק מהיר, רעד, בעיות נשימה וכו').

וכן בהבדלים תרבותיים.

הרגעה עצמית הינה כישור המכיל רכיבים כמו: ויסות רגשות, דיבור פנימי, שימוש בפרספקטיבה, אופטימיות וחשיבה חיובית.

לעיתים תתאפשר ההרגעה כתוצאה מיכולת הפרט לפנות ולהסתייע במצבי מצוקה.

2. מה יקרה כתוצאה מפיתוח הכישור?

- התלמידים יידעו לווסת את רגשותיהם.
- התלמידים יחוו מסוגלים לשלוט ברגשותיהם ולא להיות נשלטים על ידיהם.
- התלמידים ימצאו את הסגנון האישי שלהם להרגעה עצמית.
- התלמידים יפתחו יכולת לזהות נקודות כוח גם במצבי מצוקה.
- התלמידים יראו מצבי קושי בפרספקטיבה.
- התלמידים יוכלו לשחזר מצבים אחרים שבהם חשו עוצמות מצוקה דומות וימחישו לעצמם את זמניותן וגם את הפיכותן.

3. מושגים, נושאים וערכים רלוונטיים שיש צורך להתייחס אליהם בפיתוח הכישור

חוש הומור	היכולת לראות את עצמי מנקודת המבט של האחר
REFRAMING	חשיבה חיובית
היכולת לראות נקודות חוזק	פרספקטיבה
זמניות ודינמיות של מצבים	חוסן נפשי
התאוששות	אופטימיות
ניהול רגשות	הדמיה
הצפה רגשית	הרפיה
אירודאות	יחסיות

4. רצפים דומיננטיים – המרחב לפיתוח הכישור

סוער – רגוע	שליטה – אין אונים
מציאות – דמיון	זמניות – רציפות
חוזק – חולשה	אני – הלא
עמימות – בהירות	עבר – הווה – עתיד

5. ידע, כישורים ומיומנויות שיש להקנות בפיתוח הכישור

בתחום התוך-אישי – מסוגלות

- יכולת חיזוי, תכנון ופתרון בעיות;
- פיתוח דמיון;
- ראייה רב-כיוונית מתוך פרספקטיבה;
- מציאת משמעות בכל מצב;
- הכרת דפוס הרגעה המתאים לפרט כגון: הרפיה, דמיון מודרך, קריאה, מוזיקה, ספורט, שינה, שיחה, פסק זמן ותרגול הפעלתו;
- מודעות עצמית למצבי לחץ קודמים ושיום הרגשות שעלו במצבים אלה;
- דיבור פנימי;
- קביעת סדרי עדיפויות וחלופות;
- גמישות המחשבה;
- זיהוי הגורמים המסייעים לראות דברים באופן חיובי (צלילים, טעמים, ריחות, נגיעות, צבעים, מראות ונופים).

בתחום הבין-אישי – התקשרויות

- יכולת להסתייע ולשתף אחרים;
- זיהוי הגורמים המסייעים בסביבה הקרובה והרחוקה.

6. מרכיבים בסביבה מצמיחה ומאפשרת

- יצירת פסקי זמן ומרחב להתרגעות ולהרגעה עצמית;
- למידת דרכים וסגנונות שונים להרגעה עצמית ואימון בהם;
- הצעת מגוון רחב של פעילויות בתחומי: ספורט, ריקוד, מוזיקה, יצירה, מדיטציה, טאיצ'י, יוגה ואחרים;
- הגברת מודעות המורים לתפקידם כדמויות משמעותיות וכמאמנים בכישור זה;
- קיומם של נהלים וסימולציות להתמודדות במצבי לחץ;
- יצירת מבנים המאפשרים שיח אישי בין תלמידים ומבוגרים (אוזן קשבת, שיחות אישיות);
- יצירת מסגרות לפעילויות אינטלקטואליות מאתגרות.

7. שילוב הכישור בעשייה הבית-ספרית

- שילוב במקצועות לימוד כגון: ספרות, היסטוריה תנ"ך, אמנויות;
- שימוש בדמיון מודרך בהוראת המקצועות לפיתוח המודעות והשליטה העצמית בגוף ובנפש לדוגמה: בלמידה על גוף האדם – אפשר ללמד על זרימת הדם בגוף בטכניקה של הרפיה ודמיון מודרך;
- תרגולי הרפיה בשיעורי ספורט;
- פיתוח דמיון ויצירתיות על ידי הרפיה בשיעורי מוזיקה, יצירה, הבעה;
- שימוש בטכניקות הרפיה להגברת איכות הלמידה.

8. שיקולי דעת, קשיים צפויים ודילמות בפיתוח הכישור

- יש להיזהר מלבקר או מלשפוט עוצמות חווייתיות המתוארות על ידי התלמידים.
- חשוב לעזור לתלמידים להתבונן בחוויה "ממרחק זמן דמיוני" המאפשר ראייה פרספקטיבית.
- יש להיזהר מלהציג את נקודת המבט של המבוגרים על חשבון נקודת המבט של התלמידים.
- חשוב שטכניקות העבודה הנלמדות בהקניית הכישור יהיו בהלימה למציאות המעוררת את מצב הלחץ, לסוגה ולעוצמתה.
- בעת העבודה על הכישור חשוב להיות ערים לערוצים שונים שתלמידים פועלים בהם ולספק להם טכניקות רב-ערוציות (מן התחום החזותי, השמיעתי, התחושתני).

דוגמא ג': מצב חיים - דחייה חברתית בקרב בני הגיל

(גיל: 9-12, כיתות ג'-ו')



1. רציונל לבחירת התערבות במצבי דחייה חברתית:

במהלך ההתפתחות הרגשית-חברתית ילדים יפתחו כשירות חברתית, שתאפשר להם להשתלב ולמצוא את מקומם בתוך חברת השווים להם. רכישת רכיבי הכשירות החברתית מתחילה בגיל הרך ונמשכת אל תוך ההתבגרות והבגרות, אך נמצאת בעיצומה בתקופת הילדות התיכונה (גילאי 9-12). במהלכה מפתחים הילדים נורמות חברתיות וכללי התנהגות מקובלים בחברת השווים. לעיתים קרובות, בשל הצורך הטבעי של ילדים לפתח לעצמם ובעצמם את הנורמות החברתיות, ובהיעדר הנחיה והכוונה חינוכית של מבוגר משמעותי, נוצרים עיוותים וסטיות בתפיסת בני הגיל את התנהגות היחיד ומקומו בחברה, וזה גורם לאירועים פוגעים אשר בעקבותיהם חווים ילדים דחייה חברתית.

ילדים הלוקים בכשירות חברתית בשל ליקויי למידה, בעיות פיזיולוגיות, בעיות הנובעות ממצב סוציאקונומי או כתוצאה מבעיות רגשיות, מוצאים עצמם לעיתים קרובות נדחים לשולי הקבוצה החברתית, והינם חסרי אונים וחסרי כלים (קוגניטיביים-רגשיים) לשיפור מעמדם החברתי. ילדים אלה נמצאים בסיכון גבוה להיגרר להתנהגויות המסכנות אותם, לנשירה מבית הספר ואף לפתח בעיות נפשיות בשלבים מאוחרים יותר של חייהם.

גם ילדים, המיטיבים למצוא את מקומם החברתי ואף משמשים בתפקידים חברתיים יוקרתיים, עלולים למצוא עצמם נדחים על ידי קבוצת השווים בשל ניסיונות ללכת בדרך עצמאית ושונה מן הנורמות המקובלות בה, או בשל שימוש יתר בכוח החברתי שצברו.

התערבות של מניעה ראשונית אוניברסלית בתופעת הדחייה החברתית היא חלק מהתערבויות לשיפור האקלים החברתי. בנוסף יש חשיבות רבה לאיתור ילדים הסובלים מדחייה חברתית ולהעניק להם טיפול אישי וטיפול מערכתי.

2. מה יקרה כתוצאה מהתערבות במצבי דחייה חברתית?

- פחות תלמידים יחוו חוויות של דחייה חברתית.
- תלמידים דחויים יאותרו ותיבנה בשבילם תכנית חינוכית אישית וקבוצתית.
- ילדים יאמצו אסטרטגיות יעילות לשיפור ולתחזוק מעמדם החברתי.

3. מושגים, נושאים וערכים רלוונטיים

שיש צורך להתייחס אליהם בהתערבות במצבי דחייה

אקלים חברתי, כשירות חברתית, בדידות, ערך עצמי, הפרעות התנהגות, מצבי סיכון, סולידריות, אלטרואיזם, אמפתיה, שיום רגשות, ויסות רגשות וריסון עצמי, ניהול עצמי, התקשרויות, שיתוף פעולה, קבלת השונה, אמונות ותפיסות חברתיות, נורמות, כללי התנהגות.

4. רצפים דומיננטיים – המרחב לפיתוח התערבות במצבי דחייה

- לחוד – ביחד
- שוליים – מרכז
- דחייה – קבלה
- שייכות – נידוי
- בדידות – השתייכות
- ריסון עצמי – התפרצות
- חוסר-ריסון – ריסון יתר
- פופולריות – חוסר מקובלות
- הצלחה – כשלון
- מציאות – דמיון.

5. ידע, כישורים ומיומנויות שיש להקנות בהתערבות במצבי דחייה

בתחום התוך-אישי – מסוגלות:

- | | |
|--------------|------------------|
| מודעות עצמית | אסטרטגיות פעולה |
| ויסות רגשות | שינוי המשמעות |
| ניהול עצמי | שיפור דימוי עצמי |
- דיבור פנימי "קריאת מפה" חברתית.

בתחום הבין-אישי – התקשרויות

- תקשורת בין-אישית
- כישורי חברות
- שיתוף פעולה
- אמפתיה
- חלופות בחברות, במערכת קשרים
- אסרטיביות
- משא ומתן
- פתרון בעיות
- הכלת השונה
- עזרה לזולת
- שימור התלהבות במשחק
- מיומנויות כניסה לקבוצת משחק.

בתחום ההתמודדות במצבי לחץ

- התאוששות
- אופטימיות – הבחנה "בחצי הכוס המלאה"
- חשיבה חיובית
- הרגעה עצמית
- מציאת חלופות
- איתור וגיוס כוחות חיוביים.

6. מרכיבים בסביבה מאפשרת צמיחה

- יצירת סביבה הנותנת דוגמה להכלת שונות וחריגויות.
- יצירת סביבה שאיננה מתייחסת למצבי דחייה כאל נורמה תלויה גיל אלא פועלת בטווח קצר ובטווח ארוך לטיפול במצבי דחייה.
- הבניית מערך מגוון של תפקידים חברתיים.
- יצירת סביבות למידה המעודדות עבודת צוות.
- יצירת סביבה המעודדת סגנונות ביטוי שונים.
- הפעלת מסגרות חברתיות מסוגים שונים בתוך המערכת.
- ניצול מצבים חברתיים ללמידה ערכית וללמידה של כישורים חברתיים.
- שימת לב מיוחדת "לילדים במעברים", לילדים עולים, לתלמידים חדשים בכיתה, לילדים המפגינים בהתנהגותם חוסר הסתגלות למסגרות.

7. שילוב ההתערבות במצבי דחייה בעשייה הבית-ספרית

- יוזמות לשילוב היחיד בקבוצה, בספורט, בטיולים, בטקסים, בפרויקטים בית-ספריים.
- מעקב ושמירה של מבוגרים משמעותיים בהפסקות למניעת מצבי דחייה בין ילדים.
- שילוב מדורג ועדין של ילדים חריגים בלמידה קבוצתית.
- העצמת תלמידים עולים והעמדת השונות והרב-תרבותית כערך וכמקור ללמידה.
- מתן הזדמנויות להובלה גם לפרטים שאינם עומדים בראש ההיררכיה החברתית.

8. שיקולי דעת, קשיים צפויים ודילמות בפיתוח ההתערבות

- אירועי דחייה חברתית מעוררים לרוב מעורבות רגשית גבוהה אצל המבוגר המשמעותי (הורה, מורה). יש להיזהר מלדון את הדוחים לכף חובה בטרם מבררים בעדינות ובהיעדר שיפוטיות את הגורמים לדחייה ואת השתלשלות המאורעות, וכן את חלקם של שני הצדדים באירוע.
- לא רצוי להציג את אירוע הדחייה בפני תלמידי הכיתה ולנזוף בהם, כי זה עלול לגרום פעולות נקם בתוך חברת השווים. ושכרו של הילד הדחוי ייצא בהפסדו.
- בטיפול קוגניטיבי-התנהגותי בילדים דחויים חשוב לעזור להם לברר את הרגשות שעוררו את החוויה. לסייע להם בפריסת המפה החברתית בקבוצת השווים, להתבונן בה ממבט "הזר" ולנסות לראות את חלקם במצב שהביא לדחייה. לאחר מכן, יש לברר מהן משאלותיהם וציפיותיהם החברתיות ולבנות איתם בהדרגה חלופות חברתיות. במהלך הטיפול חשוב להבנות משימות תרגול להתנהגות חברתית מתאימה לשלב שבו נמצאים הילדים הדחויים ולעשות רפלקציה על תפקודם במשימות שמילאו. זה טיפול פרטני, ממושך לרוב, היכול להיות משולב בכלים יצירתיים כציור, כיור ופלטסטלינה, כתיבה, תאטרון בובות וספרותרפיה, בהתאם לשלב ההתפתחותי. על המטפלים להיות בקשר קבוע עם המחנכים וההורים ולהדריך במהלך הטיפול וכן עליו לבדוק את יעילות הטיפול והתקדמותו.
- במקביל, רצוי לבנות תכנית התערבות חברתית לשיפור אקלים הכיתה אשר יהווה קרקע טובה יותר להשתלבות מחודשת של הילדים הדחויים וימנע דחיית ילדים נוספים.



דוגמה ד': מצבי הערכה

1. רציונל לבחירת התערבות

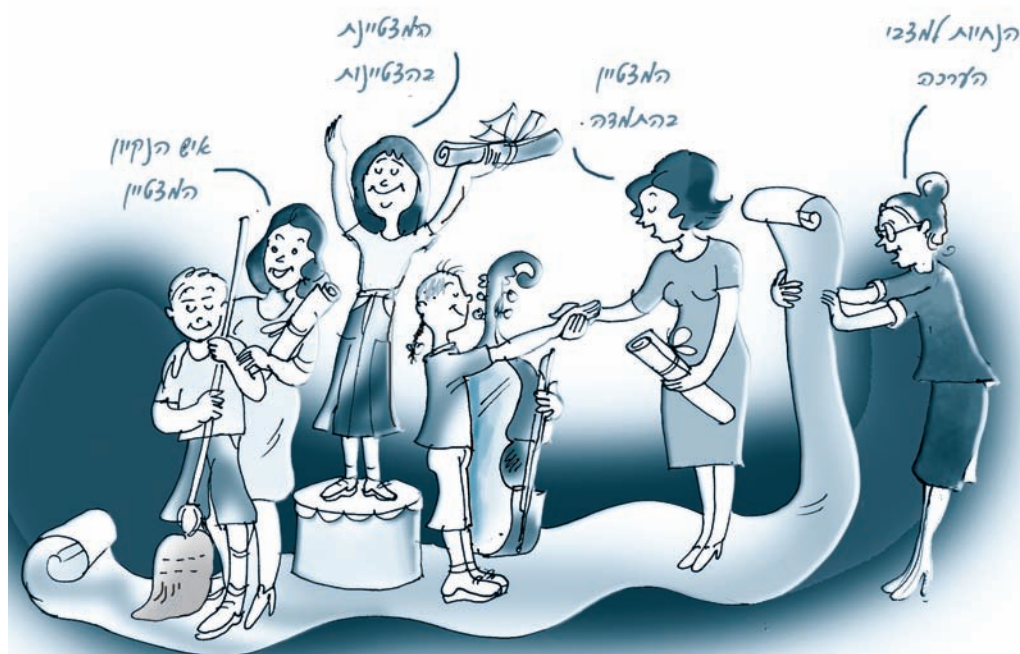
מצבי הערכה הינם מצבים שכיחים מאוד במערכת הלמידה ובשגרת היום-יום בבית הספר. הם תופסים נפח רב ממשאבי הזמן וההתמודדות הרגשית והקוגניטיבית של התלמידים ושל המורה. מרגע כניסתם של התלמידים בשער בית הספר, מדי יום ביומו, הם מצויים במצבי הערכה פורמליים ובלתי-פורמליים, הבאים לידי ביטוי באמצעות מסרים מילוליים ובלתי-מילוליים.

במסגרת בית הספר ניצבים התלמידים בפני הערכות לצורך עיצוב הלמידה שלהם. כמו כן, משמשת ההערכה את המערכת למטרות מיון: הסללות, הקבצות, כיתות ייחודיות, בחינות הבגרות ואף בחינות כניסה ללימודי המשך גבוהים. בד בבד לצד המערכת הפורמלית של ההערכות מצויים התלמידים במצבי הערכה, בלתי – פורמליים כגון: הערכות של עמיתים לכיתה, לשכבה וכו'.

התלמידים נמצאים בתחושה חזקה, שגורל חייהם נקבע בהערכה, ואחת התוצאות היא שתחושת הערך העצמי שלהם נבנית על בסיס תוצאותיה של הערכה. למרבה הצער, גם בתי הספר כמערכת ארגונית וגם המורים שמובילים את תהליך הלמידה, מצויים בתחושות ובמצבים אלה.

המצב מחמיר ככל שהילדים גדלים. בגיל ההתבגרות מצבי ההערכה מתרבים ועומדים בסתירה למשימות ההתפתחות האחרות של המתבגרים.

מצב זה יוצר לחץ ומתח, המקשים על המתבגרים להתמודד במשימות ההתבגרות האחרות וגורמים לתופעות התנהגותיות שאינן מקדמות את המתבגרים ולעיתים אף הרסניות, כמו הימנעות מלמידה, נשירה מבית הספר ופנייה להתנהגויות סיכוניות וחריונות. מצבי הצלחה ובעיקר מצבי כישלון בתהליך ההערכה, שהם מצבי צומת בצמיחה ובגדילה, נתפסים על ידי התלמידים כמצבים סופיים, מוחלטים ולעיתים מוכללים. התערבות רלוונטית מתאימה, במצבים אלה ובתפיסות הסמויות של התלמידים עשויה לשמש להם מנוף לצמיחה.



2. מה מצופה שיקרה כתוצאה מהתערבות במצבי הערכה?

- הבחינות ומצבי ההערכה יתרחשו בתנאים של כבוד.
- כלי ההערכה יסייעו לאתר את הכוחות והיכולות של התלמידים ויהוו סימן למכשלות שלהם.
- התלמידים ישתמשו בתהליך ההערכה בלמידה כאמצעי לאינטרוספקציה ורפלקציה לצורך קבלת משוב.
- התלמידים יזהו במצבי כישלון הזדמנויות ללמידה.
- רמת החרדה במצבי הערכה תהיה אופטימלית (לא גבוהה, מדי ולא נמוכה).
- התלמידים יתנסו במגוון רחב של שיטות הערכה.

3. מושגים, נושאים וערכים רלוונטיים שיש צורך להתייחס אליהם במצבי הערכה

מושגים: אָמון, שיפוטיות, תחרותיות, התחרות, תיוג, הצפה, תחושת ערך עצמי, דיאלוג, משוב, הקשבה, תקשורת, מתח, אסרטיביות, סיוע, קונפליקט, דיסוננס, לחץ, מיקוד שליטה, מודעות עצמית, הדדיות, כישלון, הצלחה, התאוששות, תסכול, מימוש עצמי, חרדה, אָמון ביכולת, מתן הזדמנויות שוות, אינטליגנציות מרובות, הנחות סמויות, מיתוסים שגויים, מנוף לקידום, הערכה מעצבת.

תשתית ערכית: זכות ליחודיות, צמיחה, מימוש עצמי, זכות לכבוד.

4. הגדרת המרחב – רצפים דומיננטיים

- קידום – נסיגה
- אתגר – תירוץ להימנעות
- שימור – שינוי
- הערכה בונה – הערכה הרסנית
- תלוי "בי" – תלוי באחרים
- פנימי – חיצוני
- עמום – ברור
- אובייקטיבי – סובייקטיבי
- כישלון – הצלחה.

5. ידע, כישורים ומיומנויות שיש להקנות

בתחום התוך-אישי – מסוגלות

איפוק, הרגעה, דיבור פנימי, גמישות, הערכה עצמית ביטחון עצמי, קבלה עצמית, פתרון בעיות, שליטה עצמית, ראייה חיובית, הצבת יעדים ותכנון.

בתחום הבין-אישי – התקשרויות וקשרים בין-אישיים

יכולת להסתייע, שיתוף פעולה, משא ומתן, אסרטיביות, אמפתיה, קבוצות למידה ותמיכה, עבודת צוות, אוטונומיה ותלות.

בתחום התמודדות עם מצבי לחץ קושי ומשבר

התמודדות עם מצבים של הסתגרות, התנתקות, התפרקות בכיתה, התארגנות מחודשת, הידברות, לקיחת אחריות, חשיבה חיובית.

הקניית ידע בתחומים:

הערכה מעצבת, קבלה ונתינת משות, עקרונות משות, ריבוי אינטליגנציות, עקרונות משות ומתן, הערכה-משמעותית-עיצוב-שימושים.

6. מרכיבים בסביבה מאפשרת צמיחה

- הקצאת זמן ומקום למורים ולתלמידים לדיאלוג בנושאי הערכה.
- הקצאת זמן ומקום לצוות מורי המקצוע לתכנון, לבירור ולרפלקציה.
- מתן ביטוי לאינטליגנציות מרובות בהערכה ואפשרויות בחירה.
- הקצאת זמן במערכת ללמידת עמיתים.
- הקצאת זמן במערכת להערכה עצמית ולהערכת עמיתים (תלמידים).
- שיתוף התלמידים במטרות ובקריטריונים להערכה (מחוונים), בתכנון מועדי ההערכה ובכל מרכיביה.
- מתן במה להצגת תוצרים.

3. "הארת" היבטים רגשיים-חברתיים בתכנית הלימודים ובעשייה החינוכית בבית הספר

קידום מיטביות איננו מתרחש בשיעור מוגדר במערכת

בכל השיעורים ובכל מצבי החיים שהתלמידים מתנסים בבית הספר ומחוצה לו מתקיים מפגש בין ה"עצמי" של התלמיד והתלמידה לבין משתנים של תוכן ומשתנים הקשורים במפגש האנושי.

צריך לזכור שתלמידים אינם "משילים" את ה"עצמי" ומשאירים אותו מחוץ לכותלי הכיתה. דרכו הם נפגשים עם התכנים, האירועים, הדמויות בבית הספר ומהווה מרכיב מרכזי בהבנתם.

הארת היבטים רגשיים במקביל להיבטים קוגניטיביים בעולמות תוכן שונים יוצרת למידה משמעותית לומדים. המפגש בין הקוגניציה לרגש מאפשר את החיבור האישי של התלמידים לטקסט הנלמד והופך אותו לאותנטי ורלוונטי עבורם.

הטקסטים השונים הנלמדים בבית הספר מאפשרים ללומדים להכיר דמויות שונות, מצבי חיים שונים, נקודות ראות שונות, מגוון של יחסים בין אישים ומגוון של דרכי התמודדות. למידה זו מאפשרת לתלמידים להשיג בכל למידה תובנה נוספת על החיים. המקצועות ההומניסטיים-חברתיים, האומנותיים, המדעיים והטכנולוגיים עוסקים כולם באדם ובסביבתו.

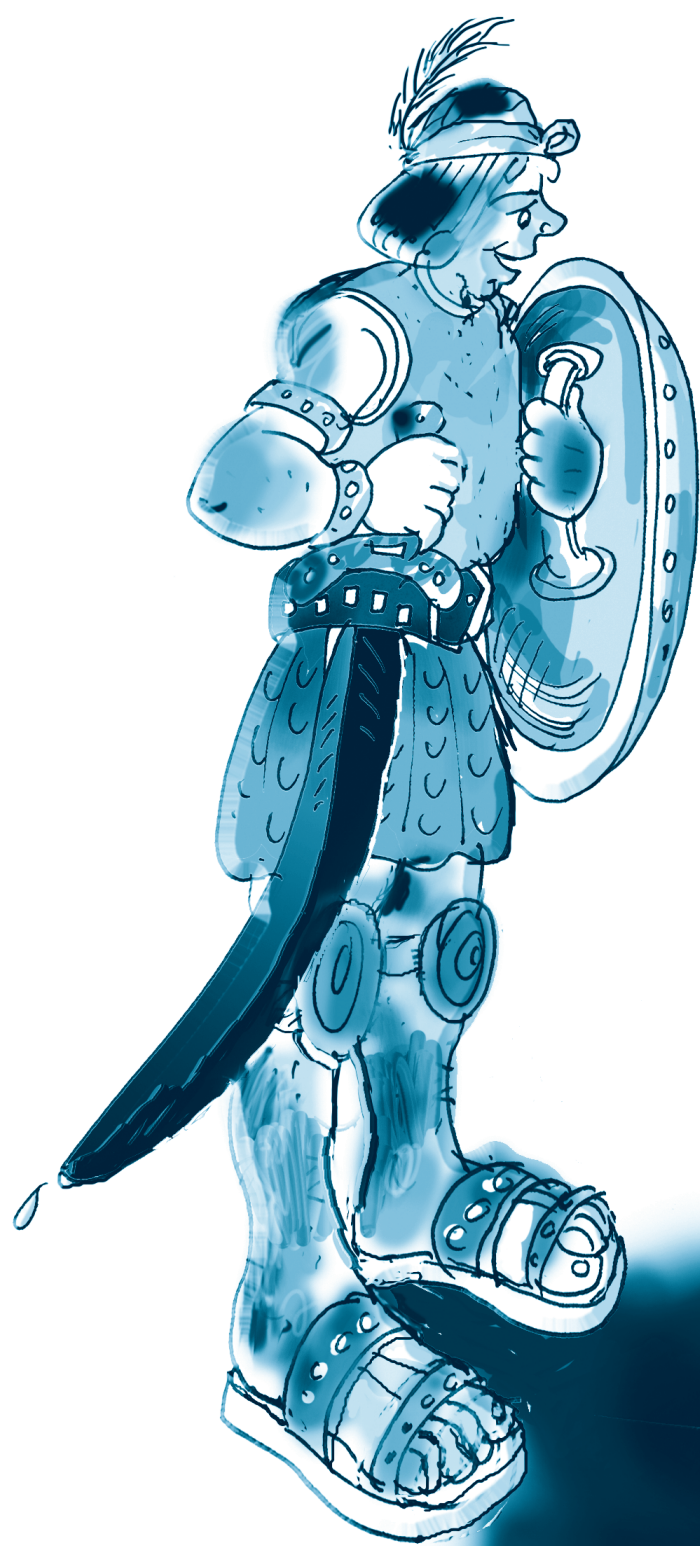
השאלות האופייניות לכל דיסציפלינה נובעות ממבנה הדעת של המקצוע ומתהליכי החקר בו.

תפקידם של המורים להציב שאלות העשויות לקרב את החומר הנלמד לעולמם הפנימי של הלומדים. לשאלות אלה יש תפקיד כפול בלמידה: הן מחברות את הלומדים אל הטקסט, הן מאתגרות ויוצרות תובנות אישיות חדשות אצל הלומדים.

להלן דוגמאות להארת היבטים רגשיים-חברתיים בשלושה תחומי לימוד: **היסטוריה, מדע וטכנולוגיה, ומתמטיקה:**

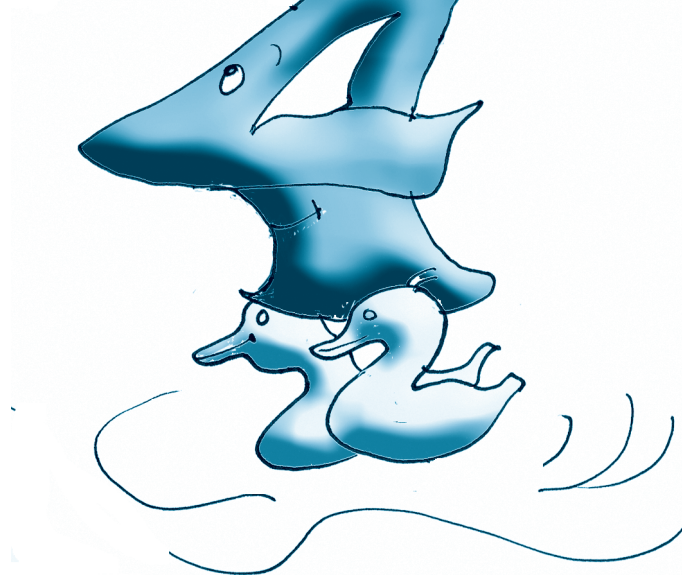
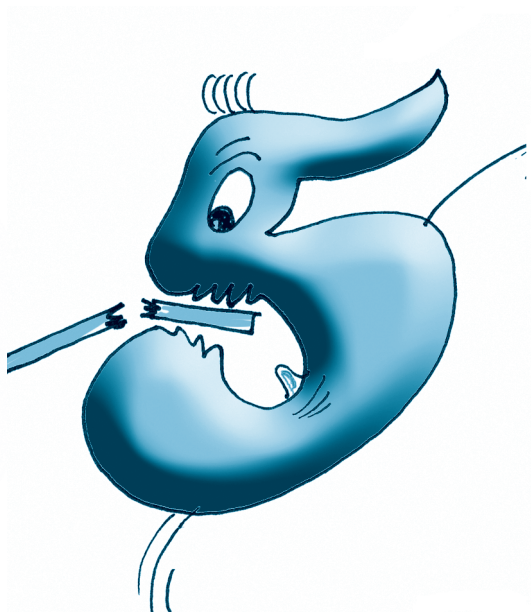
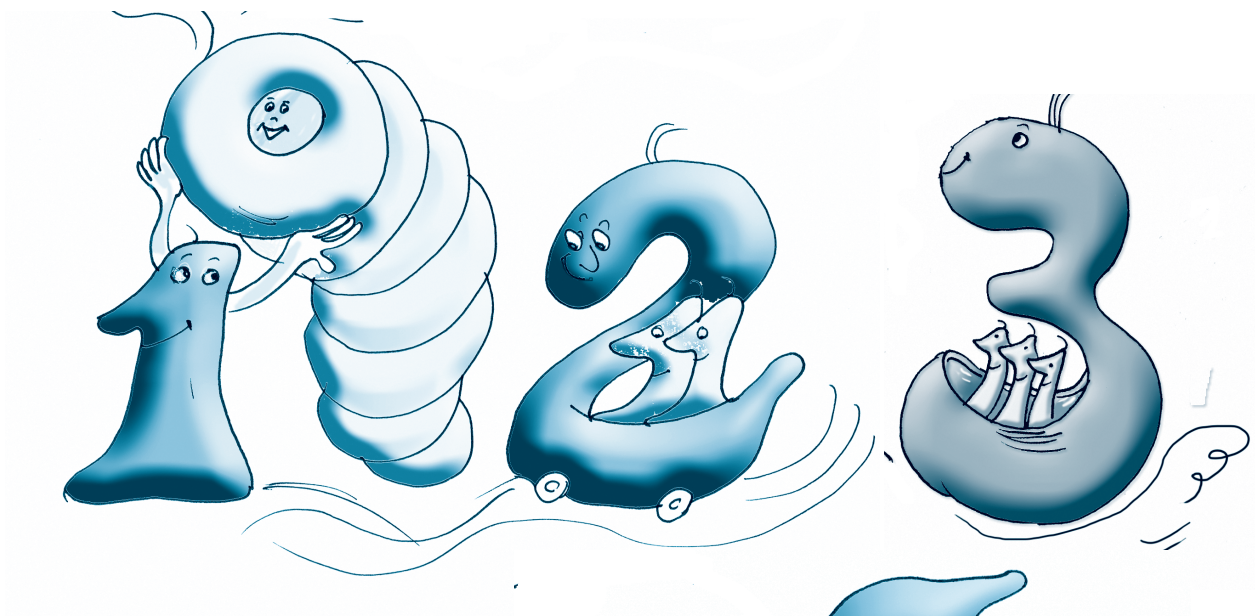
במסגרת לימודי היסטוריה

1. הקבלה בין תהליכים שהתרחשו במקרו לבין תהליכים שהתרחשו במיקרו.
2. מקבלות בין תהליכים אבולוציוניים לבין תהליכים התפתחותיים בחיי אדם.
3. העלאת פתרונות חלופיים לאלה שנקטו בעבר. הדמיית התהליך על מגוון פתרונותיו.
4. שאלות על אודות מניעים של הדמויות המדוברות. השוואה למניעים של דמויות משמעותיות לתלמידים היום, לגיבורי תרבות עכשוויים או להם עצמם. מה אצל הדמות מעורר רצון לחיקוי? להערצה? או לדחייה?
5. זיהוי סגנונות תקשורת ויחסים בין פרטים, בין קבוצות.
6. יצירת ממשקים בין מושגים, תופעות ותהליכים למציאות של חיי הלומדים (לדוגמה: מעמדות, שוויון, כבוד, חירות, מאבקים וכד')
7. סגנונות הנהגה – כיצד הם מאירים באור שונה מנהיגים עכשוויים, מהו יחסם של התלמידים למנהיגים השונים ולסגנונות ההנהגה שלהם.
8. יצירת תובנות חדשות על סגנונות מנהיגות בחברת הילדים.
9. הבנת השינויים שביצעו דמויות היסטוריות בתכניותיהן לנוכח אילוצים, או תפניות במציאות שבה הם פעלו. אילו תובנות ניתן ליצור אצל התלמידים על גמישות, על פערים בין חלום למציאות, על הצורך להתמודד עם שינויים.
10. תהליכים קבוצתיים ותופעות חברתיות בהיסטוריה בהקבלה לתהליכים קבוצתיים ולתופעות חברתיות בחברת הילדים.
11. למשל: הערצה, פטריוטיות, עריצות הרוב, חרם, קונפליקט, מאבק מחאה.
12. תהליכים השלכתיים: "להיות שם" תגובות הילדים לאירועים היסטוריים לו חיו אז, או: לו היה הדבר מתרחש היום. מה הייתם אומרים או מציעים לדמות באירוע היסטורי (אמפתי)?
13. למידה מן העבר על העתיד: בחירת לקחים ל"מידות" שהילדים "לוקחים" לעצמם, מן האירוע הנלמד.



מה מצאית
אוג ברוטקה
שלי?





במסגרת לימודי מדע וטכנולוגיה

1. תהליכי חקירה, תהליכי תכנון, תהליכי ייצור במעבדה בהקבלה לתהליכי פתרון בעיות וקבלת החלטות במציאות.
2. אבחון עצמי של לומדים: זיהוי שלבים בתהליכים (ראו סעיף 1) שבהם הפרט מעדיף לעבוד לבדו ובמצבים אחרים שבהם הוא מעדיף לעבוד בצוות.
3. התמודדות עם תסכול הנובע מהשערה שלא אומתה, השקעה שהוכחה כבלתי יעילה, גמישות בביצועים.
4. בעקבות מעקב או תצפית על התנהגות בעלי חיים, צמחים, תופעות פיזיקליות ואחרות – אילו תובנות חדשות ניתן לגלות על התנהגות בני האדם?
5. אבחון כישורים אישיים ובין-אישיים הנדרשים לאדם בעיסוק בטכנולוגיה ובמדע.
6. המדע והטכנולוגיה לרשות האדם:
7. לו היינו יכולים לשפר רווחה רגשית חברתית של בני נוער בסיוע המדע והטכנולוגיה, אילו תחומים יש לחקור? לקדם? מה מוצע להמציא?

במסגרת לימודי מתמטיקה

1. התנהגויות חשיבה, תהליכים דידקטיים, מסייעים או חוסמים התגברויות על קשיי למידה במתמטיקה.
2. ילדים מצליחים לסייע לחבריהם להתמודד עם "היתקעויות" במתמטיקה
 - מה הם עושים בתהליך הסיוע?
 - לו היה צורך לסייע לחבר/ה המתקשה במתמטיקה – כיצד היית עושה זאת?
3. שאלות על אודות הרפלקציה בחשיבה המתמטית:
 - שחזור מילולי של תהליכי פתרון בעיות מתמטיות – תיעודם, זיהוי נקודות מפנה שבהן סולקו חסמים.
 - דיבוב בנושא המאפשר להכליל מן הנ"ל על סגנון התמודדות במצבי חיים "לא מתמטיים".
4. זיהוי גורמים מעוררי חרדה בתחום המתמטיקה.
5. משמעויות המטען הרגשי המוטען על המתמטיקה. הסיפור הנרטיבי על היכולת במתמטיקה והשלכותיו על הצלחה וכישלון במתמטיקה.
6. התמודדות עם כישלון במתמטיקה והקשר להתמודדויות עם כישלון בתחומים אחרים.
7. בירור המיתוסים של התלמידים על המקצוע, ועל דרכי ההתמודדות עם מקצוע המתמטיקה. חשיפת מיתוסים שגויים והמרתם בתפיסות אחרות.



4. הבניית תהליך הלמידה – מודל להבניית סדנה

למידה משמעותית היא זו המערבת שילוב של קוגניציה ורגש, התנסות ורפלקציה, מודעות ותרגומה להתנהגות.

אפשר לסרטט את הלמידה כמעגל הכולל את המרכיבים האלה: **התנסות או חוויה; מודעות – המללת חוויה; המשגה – העשרה; והמרכיב האחרון המשלים את המעגל, הפנמה התנהגות.**

ניתן להתחיל את תהליך הלמידה בכל אחד מהמרכיבים, אך השלמתו תלויה בהתמקדות ובחיבור בין כל המרכיבים.

מומלץ שכל יחידת לימוד תכלול מרכיבים אלה:

חוויה או התנסות – הזמנת הלומדים להתחבר לנושא הנלמד באמצעות היזכרות בחוויה, בסיפור או בהתנסות שהייתה להם. אפשר גם לערוך התנסות בכיתה, היוצרת חוויה של כאן ועכשיו.

המללת החוויה – רפלקציה, כדי שהחוויה תיצור תובנות אישיות אצל הלומדים, יש לאפשר להם להחצין את החוויה ולהתבונן בה כצופים משתתפים מהצד.

מודעות – באמצעות שאלות מכוונות מוזמנים הלומדים להמליל את המחשבות, הרגשות, המשאלות והתהיות שיש להם על החוויה, ובדרך זו ליצור תובנה למשמעותה בעבורם. **המשגה-העשרה** – בתהליך הקבוצתי, במגוון המללות על אודות הנושא הנלמד משתפים הלומדים את עמיתיהם במגוון החוויות אודות הנושא הנלמד. איסוף ההמללות השונות יוצר המשגה של הנושא כפי שהוא נתפס על ידי חברי הקבוצה. המשגת התפיסות השונות של האנשים הופכת את הלמידה לאוטנטית ללומדים. על בסיס המשגה זו מומלץ להעשיר את הידע בתאוריות ובמחקרים שנעשו בנושא.

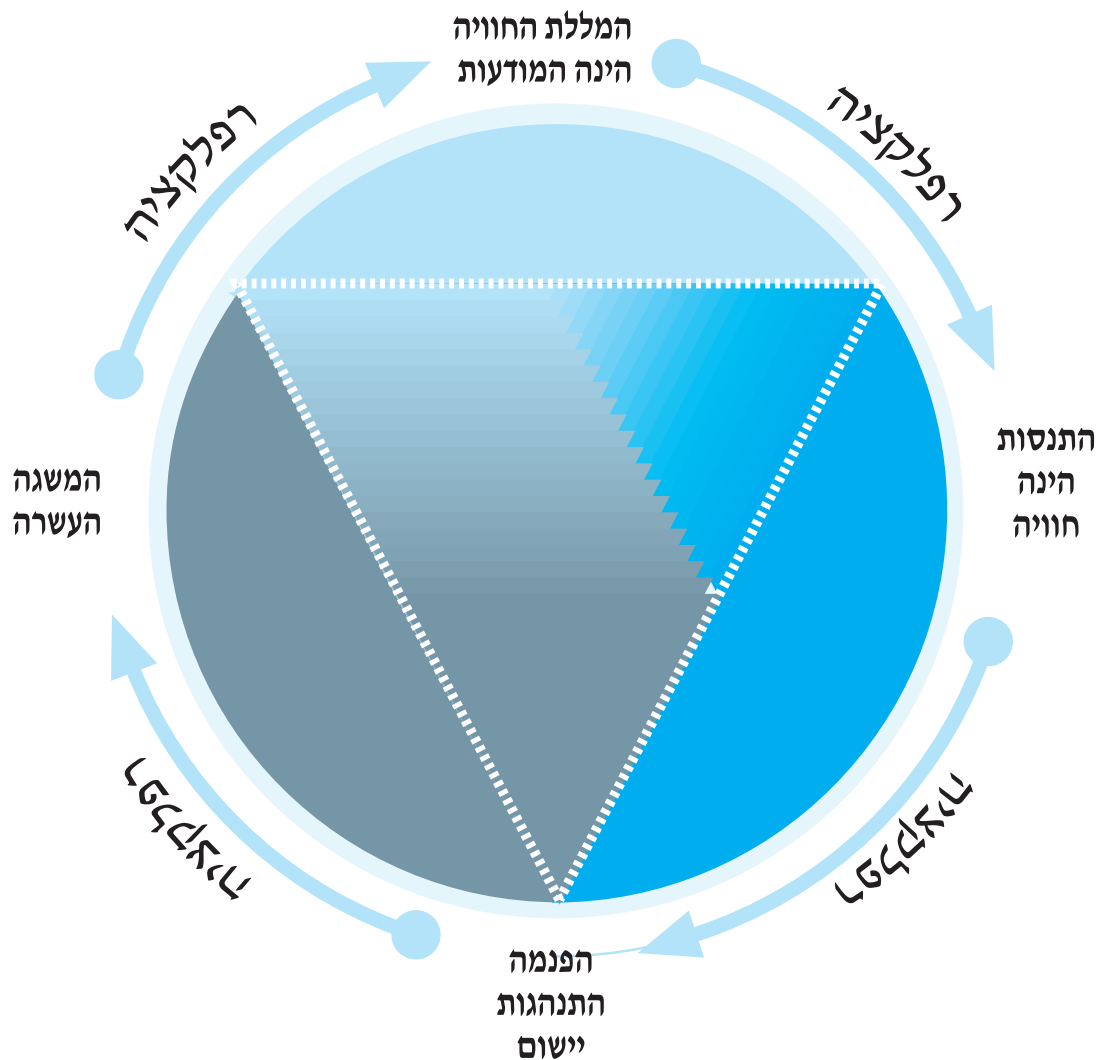
השוואה בין הידע שנוצר בחדר הלמידה לידע שנצבר בנושא עשוי להעמיק את הלמידה. **הפנמה – התנהגות** – השלמת המעגל תלויה בחיבור בין החוויה, התובנה, וההמשגה ובתרגומן לעשייה, להתנסות ולהתנהגות. מודעות לנושא בלבד איננה מבטיחה שינוי. **יצירת התנהגות הנשענת על מודעות ועל ידע היא תנאי להפוך את הלמידה לאורח חיים.**

סדנה היא סוג של גירוי פתוח, מתומצת, השלכתי, היוצר חוויה אצל המשתתפים בה, מוביל ליצירה של תהליכים אישיים ומאפשר למשתתפים לנסח תובנות אישיות על עצמם ועל הנושא הנידון בסדנה.

במידה מסוימת דומה סדנה לחוויה שיוצרת שירה, כפי שהיא מתוארת על ידי לאה גולדברג. "השירה אינה מפרטת את העולם היא מדחיסה אותו. אך בתוך הביטוי הדחוס כפקעת אחת שזורים חוטים המגיעים לקצותיו השונים של "עולמנו". הסדנה כמו השיר הוא "ביטוי דחוס כפקעת". המפגש עם הפקעת מאפשר לחוטים השונים השזורים בה להוביל למקומות שונים.

תבנית הסדנה, אמצעי ההמחשה הנבחרים, בחירת המילים, הסדר שבו הן מוצגות עשויים להשפיע על אופי החוויה, על עוצמתה ועל משמעותה עבור המשתתפים בסדנה.

תהליך הלמידה



כיצד יוצרים חוויה אישית בסדנה?

חוויה אישית מהווה את הצד הסובייקטיבי של ההתנסות. התחברות אישית היא תמיד תהליך סובייקטיבי ולא חיפוש אחר עובדה או אמת אובייקטיבית. יש דרכים רבות ליצור אצל המשתתפים חוויה שתביא למעורבותם בנושא הנדון. להלן יוצגו דוגמאות אחדות:

א. **הזמנה להיזכר בסיפור אישי** – בהתנסות משמעותית הקשורה בנושא הנדון. כך למשל, ניתן לנסח הזמנה לסיפור בסדנה העוסקת **בהשתייכות**:
 "כל אחד מכם הוא ספרייה מהלכת של סיפורים: יש לכם "מצל" סיפורי יום הולדת...
 "מצל" סיפורי הרפתקאות... מצל" סיפורי קונפליקטים וכד'."
 היום אני מזמינה אתכם אל שולחן של סיפורי השתייכות. סיפורים שבהם חוויתם לחושה של השתייכות; סיפורים שבהם חוויתם לחושה של חוסר השתייכות; סיפורים שבהם חוויתם לחושה של חוסר השתייכות; סיפורים שבהם חוויתם לחושה של חוסר השתייכות. כשאחד הסיפורים "יחפץ" את כל המסך" גישאורו אתו."

ניתן לספר את הסיפור או ניתן לאסוף התייחסויות על הסיפור.

ב. יצירת גירוי המזמן התייחסות השלכתית לנושא

התייחסות השלכתית מאפשרת חיבור לנושא מזווית אישית.

להלן מספר דוגמאות ליצירת גירוי השלכתי:

1. התייחסות לנושא כמטפורה, כתמונה, כדימוי, כמוזיקה וכד'. (ראו "תערוכת התמונות" המוצגת בפרק העוסק בחלום);
2. שימוש באומנויות שונות כמו ציור, פיסול, קולאז' וכיו"ב להבעה אישית על הנושא;
3. לו הנושא היה מופק לסרט, איזו מוזיקת רקע הייתה מושמעת בו? איזו תפאורה הייתה יוצרים ברקע? מי היו הדמויות הראשיות ומי היו הדמויות המשניות?
4. כתבו מכתב למי שלא הבין, או מבין את עמדתכם ביחס לנושא.

ג. בירור עמדות, התייחסויות, סדרי עדיפות אישית בנושא הנדון

להלן מספר דוגמאות:

1. לו היה נכתב ספר בנושא מה הייתה כותרתו? מה היו כותרות הפרקים? איזה פרק היה מתאים לך לכתובה אישית?
2. לו הייתם יוצאים להפגנה על הנושא הנדון מה היה כתוב בשלט שהייתם מחזיקים?
3. נסו למפות את הנושא על פי העיקרון של דמות ורקע; אילו מרכיבים של הנושא הייתם ממפים בדמות ואלו אלמנטים הייתם ממפים ברקע?

ד. שימוש בגירוי חיצוני כמו סרט, שיר, סיפור

ה. הדמיית המצב

יצירת התנסות על ידי הדמיית המצב הנדון. בתהליך של הדמיה מאפשרים למשתתפים לחוות את הנושא "כאן ועכשיו". כך למשל, אם רוצים לדבר על התמודדות בלחץ, יוצרים סיטואציה של לחץ ומאפשרים לתלמידים להתנסות ולחוות מצב של לחץ. המחזה: משחק תפקידים על הנושא מאפשר אף הוא תהליך של הדמיה.

כיצד יוצרים רפלקציה על החוויה?

שאלות הבהרה מסייעות להסתכל על החוויה מזוויות שונות, להמליל אותה ולנסח תובנות העולות ממנה.

דוגמאות של שאלות הבהרה:

- איזה משפט הייתי אומר/ת לאחת הדמויות בסיפור?
- אילו רגשות או מחשבות עלו במוחך בעקבות החוויה?
- אילו כישורים היו לך, ולהפך: אילו כישורים חסרו לך כדי להתמודד עם האירוע בסיפור?
- באיזו דמות בסיפור היית בוחר/ת שתהיה איתך? מה היא הייתה אומרת לך?
- מה עזר לך להתמודד עם האירוע?
- האם ניתן לזהות שלבים בהתפתחות האירוע?
- אילו כוחות גילית בעצמך בעקבות החוויה?
- מול אילו קשיים היית צריך להתמודד?
- מה בסביבה אפשר את התמודדותך באירוע או בלם אותך?
- מה השתנה אצלך בעקבות האירוע?

- איך ניתן היה להתכונן להתנסות זו?
- איך השפיע אירוע זה על יחסים עם המשפחה, עם החברים וכד'?
- כיצד השפיע אירוע זה על תפיסתך את עצמך?
- כיצד השפיע אירוע זה על הערכים, האמונות או השאיפות שלך?
- מה המשמעות של אירוע זה עבורך?
- למי היית רוצה לספר על ההתמודדות שלך?
- למה אירוע זה יכול להיות כהשראה עבורך?
- אם היית יכול לשנות את הסיפור כיצד היית משנה אותו?

שלב רביעי: ניהול ההתערבות

שלב זה מתמקד בצמצום הפער בין התכנון ליישום. בשלב זה נבנים מדדים לצורך הערכת ההתקדמות לקראת השגת התוצאות הצפויות.

מדדים ככלי לניהול ההתערבות

"דמיין לעצמך שאתה נכנס לתא הטייס של מטוס נוסעים שבו אתה עומד לטוס, ובלוח המחוונים אתה מבחין במכשיר אחד בלבד. אתה מנהל שיחה מעין זו אם הטייס: אתה: "אני מופתע לראות שאתה מתכוון להטיס את המטוס על סמך מכשיר אחד בלבד. מה הוא מודד?"

טייס: "מהירות אוויר. אני מתכוון לעבוד במהלך טיסה זו על מהירות אוויר". אתה: "יפה. מהירות אוויר נראית חשובה, אך מה בדבר גובה – אתה לא חושב שגם מד-גובה היה עוזר?"

טייס: "לאחרונה עבדתי על גובה ונעשיתי טוב מאוד בשמירת גובה, ולכן היום אני מתרכז רק במהירות".

אתה: "שמתי לב שאין לך גם מד כמות דלק, לא נראה לך שמד-כמות דלק עשוי להועיל?" טייס: "אתה צודק. כמות דלק חשובה, אבל כדי להיות אפקטיבי ולהשיג תוצאות, צריך לפעול במאמץ עיקרי אחד, ולכן בטיסות הקרובות אני עומד להתרכז בשמירת מהירות. כאשר אשיג תוצאות טובות בשמירת מהירות, ארכז את מאמצי במעקב אחרי תצרוכת דלק".*

אחרי שיחה כזאת, ספק אם עדיין תרצה לטוס באותה טיסה..."

(קפלן, ר' נורטון ד*)

אחד הכלים החשובים בתכנון התערבות היא יצירת "לוח מחוונים", שתפקידו לתרגם ואת יעדי התכנית לסדרה עיקבית של מדדים. השילוב בין המדדים צריך לספר את "סיפור ההתערבות". כך שמתוך ההתבוננות בו אפשר יהיה להבין את היעד שאליו מכוונת ההתערבות, את הדרכים והאסטרטגיות להשגת היעד, ואת השותפים המעורבים בהפעלת ההתערבות. בחרנו לתאר כלי זה בהדמיה ללוח המחוונים בתא הטייס ואת ניהול ההתערבות להטסת מטוס.

בהמשך למטפורה זו, בניית לוח מחוונים דומה לתכנון מדמה טיסה (סימולטור). תכנון המדמה מחייב קביעת יעדים ומטרות, הבנת הסביבה והתהליכים (חוקי האווירודינמיקה) ובחירת הדרכים (נתיב הטיסה) אל היעדים.

כשם ש"לוח המחוונים" במטוס מאפשר לטייס לקבל מידע לאורך הטיסה, היכן הוא ממוקם ביחס למטרה שאליה הוא מתכנן להגיע, ומה מצבו הפיזי של המטוס במהלך הטיסה, כך יאפשר "לוח המחוונים" שנבנה במהלך ההתערבות, לקבל אינפורמציה, האם הפעולות הננקטות יוצרות את התוצאות הצפויות ומה קורה לצוות המתערב, למשאבי זמן, למשאבים אנושיים ולמשאבים כספיים וכן לשינויים בתנאי הסביבה.

השימוש **במדדים ככלי ניהולי** מתייחס כלפי עצם תהליך המדידה כאל מחולל המציאות הרצויה. גישה זו שונה מהגישה הרואה במדדים כלי הערכה מחקר, הבודק את תוצאותיה של תכנית התערבות לאחר שבוצעה. בגישה המתייחסת למדדים ככלי הערכה ומחקר, בודקים המדדים במהותם את מה שנעשה בעבר. מסלול הפעולה של מדדים אלה הוא מהעבר אל העתיד.

השאלות הנשאלות הן:

מהן המטרות שהתכנית הציבה לעצמה?
האם הושגו המטרות שהוצבו?
מה נעשה בפועל להשגת המטרות?
האם מה שתוכנן בוצע?
האם הכלים שנבנו אפקטיביים?
האם הצליחה התכנית?

על בסיס הממצאים מפיקים לקחים על מנת ליצור שינוי בעתיד.

עבר	הווה	עתיד
מה רצינו?	בדיקה	מסקנות לשינוי
מה תכננו?	תוצאות	מה נעשה בעתיד?

גישה זו מדגישה את החתירה למדידה אובייקטיבית והיא נותנת עדיפות לביצוע ההערכה על ידי גורם חיצוני, שתפקידו להבנות מדדים תקפים, מהימנים ולשמור על "ניקיון" המדידה שעלול "להתלכלך" אם היא מתבצעת על ידי יוצרי התכנית. השפעתם של הנתונים הנאספים בתהליך ההערכה הם במונחים של הפקת לקחים מהעבר על מנת ליצור שינויים בהמשך ההתערבות – בעתיד.

הגישה הרואה בשימוש במדדים **כלי ניהולי** משתמשת בבניית המדדים ובתהליך המדידה כמקדמים ומחוללים את המציאות שנבחרה. השאלה המרכזית היא "אם אמדוד עכשיו, מה ימקד את פעילותי ויביא אותי באפקטיביות מרבית למטרה?" מסלול הבדיקה בעת השימוש בשיטה זו הוא מהעתיד אל העבר.

* המטפורה עובדה לפי פרק 1 בספר:

R. Kaplan & D. Norton: *The Balanced Scorecard - Translating Strategy into Action*, Harvard Business School Press, 1996.

בגישה זו **המדד מסמן את המטרה שאליה רוצים להגיע** ופעולת המדידה "מושכת" את העתיד אל ההווה.

עבר	הווה	עתיד
מה התוצאה שהתקבלה?	מהן הפעולות שיש לעשות כדי ליצור את העתיד?	איזו מציאות אנו בוחרים ליצור?

מדדים אלה אינם מתיימרים לעמוד בדרישות של מחקר.

עצם תהליך המדידה מבקש להציג נראות (visibility) של תוצאות בנקודות שונות בדרך להגשמת המציאות הנבחרת.

הבניית המדדים היא חלק מתהליך ההתערבות והיא נעשית בפסקי זמן שונים במהלך הפעלת התכנית. בלוח המחוונים שיוצג כאן בחרנו להבחין בשתי קבוצות של תחומים: **קבוצה אחת של מדדים** בודקת את **התקדמות ההתערבות ביחס ליעד המתוכנן**. קבוצה זו כוללת שלושה מדדים מרכזיים: **האחד**, בוחן את העמדות, המחשבות והרגשות של התלמידים כלפי היעד שנבחר. **השני**, מאתר התנהגויות המציגות נראות של המציאות הנבחרת ומעידות שאנו נמצאים בכיוון של היעד הנבחר ומוודד אותן. **השלישי**, בוחן מיזמים שנוצרו על ידי מתכנני התכנית המאפשרים לחולל את המציאות הנבחרת ומסייעים להתחולל.

לדוגמה: כאשר מטרת ההתערבות הנבחרת היא פיתוח תחושת שייכות של תלמידים לכיתה, ולבית הספר.

המדד הראשון יעסוק בדיאלוג שייבנה בין המורים המפעילים את התכנית בכיתה. שאלות כמו, מה זה בשבילי להרגיש שייכות? מתי אני מרגיש/ה שייכות? מתי אינני מרגיש/ה שייך/ת? אילו גורמים בכיתה מונעים ממני להרגיש שייך/ת? אילו פעולות המתבצעות בתכנית השפיעו על הרגשתי כשייך/ת? האם אני מרגיש/ה שייך/ת לכיתה? איך זה בא לידי ביטוי?

שאלות אלו יאפשרו להכניס שינויים בתכנית ההתערבות ולבחון את יעילותה.

המדד השני ימדוד נראות של התנהגויות המעידות על תחושת שייכות. המדד ייבנה עם המורים המפעילים את התכנית בכיתה וגם על בסיס השיחה המתנהלת עם התלמידים. השאלה שתישאל היא: אילו התנהגויות של תלמידים נקבל כעדות שהם חווים תחושת שייכות לכיתה?

אוסף ההתנהגויות שייבחר יהיה המדד וספירת התנהגויות אלה תהווה את אומדן המדד.

המדד השלישי ממקד את המדידה בסביבה שמפעילי התכנית יצרו, כדי לממש אפשרות ליצירת המציאות הנבחרת. לדוגמה: שינוי בצורת הישיבה בכיתה, מבנה השיעור, ארגון ההפסקות, נהלים המבטיחים קשר עם תלמידים חסרים וכד'.

קבוצה שנייה של מדדים בודקת משתנים בסביבת ההתערבות באמצעות שאלות כגון: **הגוף המתערב** – האם חלו שינויים בהרכבו (נשרו, נוספו)? מה מצב הרווחה הנפשית של הצוות המתערב?

משאב הזמן – האם תכנית ההתערבות עומדת בלוח הזמנים שנקבע?
המשאב הכספי מספיק?

שינויים בתנאי הסביבה – אילו אירועים התרחשו בסביבה שחייבו שינויים בהתערבות?
יתרונותיה של שיטת מדידה זו, הנעשית כחלק מההתערבות החותרת לנראות והגשמה
של היעדים, היא המאפשרת לשותפים הפועלים במהלך ההתערבות להשפיע עליה.
על בסיס הקשיים המתגלים בדרך אפשר למקד את הבקשות להדרכה ולאמון שיוכלו
לקדם את השגת היעדים.

שלב חמישי: הערכה ובקרה*

מדדים ככלי להערכת התערבות

- שלב ההערכה והבקרה** הוא חלק בלתי נפרד מהתהליך ומטרתו לאסוף נתונים על כל אחד משלבי התהליך לשם למידה. הערכה מתייחסת למספר היבטים:
- מידת השגת המטרות והיעדים** והקווים המנחים שהוצבו על ידי יוצרי התכנית.
 - מקור מידע להסתמך עליו בהחלטת החלטות** בהמשך.
 - בחינת האפקטיביות של התכנית** – הערכת התוצר והערכת התהליך.

ההערכה היא חלק מהשיח בין התלמידים לצוות החינוכי. היא מזמנת רפלקציה מצד הלומדים על התוצרים האישיים והקבוצתיים ועל תהליך הלמידה ולצוות החינוכי – על תהליך היצירה של התכנית.

ניתן למנות שלבים אחדים בתכנון פעולות ההערכה:

שלב ראשון – הגדרת מושא ההערכה

- הגדרת מושא ההערכה וגבולותיו;
- זיהוי צרכני ההערכה – מי מעוניין בהערכה?
- זיהוי תפקידי ההערכה – לאיזה צורך?
- זיהוי שאלות הערכה רלוונטיות;
- בחירת קריטריונים להערכה.

שלב שני – ניסוח שאלות ההערכה

- ניסוח אופרטיבי של השאלות;
- מיון לשאלות עיקריות ולשאלות משנה.

שלב שלישי – קביעת תכנית ההערכה

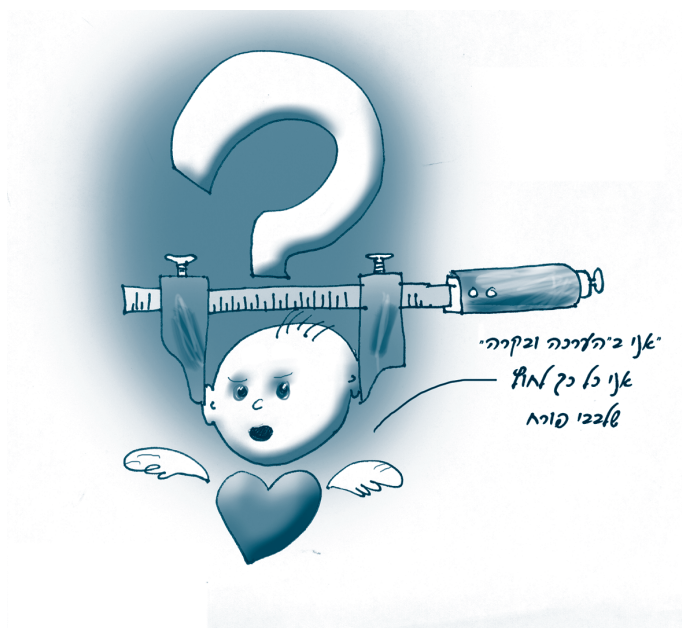
- בחירת הכלים ושיטת איסוף המידע;
- בחירת מדגמי ההערכה;
- בחירת שיטות לעיבוד הנתונים;
- חלוקת תפקידים ומינוי אחראים לביצוע.

דוגמאות של שאלות מנחות בהערכה

שאלות ביחס למטרות וליעדי התכנית:

- אילו צרכים של הלומדים עתידים להתמלא על פי התכנית?
- האם יש הלימה בין המטרות שהוצבו לבין הצרכים המזוהים אצל הלומדים?
- האם המטרות הולמות את הידע שנצבר בנושא?
- האם מטרות התכנית הולמות את אוכלוסיית התלמידים ואת גילם?

* מבוסס על כבוד, הערכה המביאה תועלת, מסדה, 1989.



5. האם מטרות התכנית מתחברות לכלל העשייה החינוכית בבית הספר?
6. האם נוסחו מטרות שאפשר להשיגן?
7. האם קיימת הלימה בין מטרות התכנית לבין המשאבים העומדים לרשות המערכת לשם ביצוע התכנית?

שאלות ביחס לשלב האבחון

1. האם בוצע אבחון צרכים?
2. מי היה שותף בתהליך האבחון?
3. כיצד נאספו הנתונים?

שאלות ביחס לתכנון התכנית

1. האם נוסח רציונל לתכנית?
2. האם יש בתכנית התייחסות לכל מרכיבי הליבה?
3. האם הפעילויות המוצעות בתכנית הולמות את מטרותיה?
4. האם תכנית ההתערבות משולבת בתכנית הלימודים ובפעילות החינוכית בבית הספר?
5. האם נבחרו כלים מגוונים להפעלת תכנית ההתערבות?
6. האם הפעילויות בתכנית ההתערבות מכילות את מרכיבי תהליך הלמידה: חוויה, מודעות, המשגה, הפנמה?
7. מה מידת הגמישות של תכנית ההתערבות והאם היא מיושמת במצבי חיים שונים בבית הספר?
8. מי השותפים בתהליך יצירת תכנית ההתערבות?

שאלות הערכה ביחס לביצוע התכנית

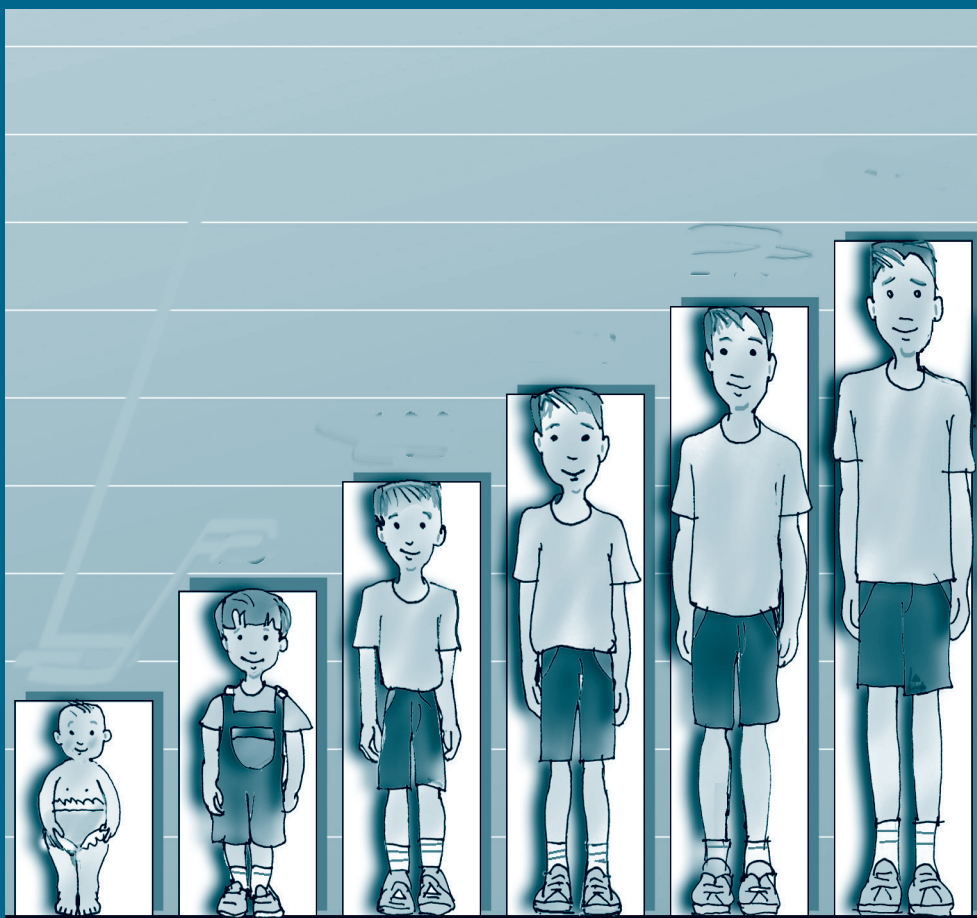
1. מהו היקף הביצוע של התכנית ומה היקף המשתתפים בה?
2. האם ביצוע התכנית תואם את התכנון?
3. האם המורים המפעילים את התכנית היו שותפים ביצירתה?
4. האם המורים עברו הכשרה מתאימה להנחיית התלמידים על פי התכנית?
5. מהן הבעיות העולות אגב הפעלת התכנית וכיצד הן נפתרות?
6. האם ביצוע התכנית מחייב פעולות שלא נלקחו בחשבון בתהליך התכנון?
7. האם מתקיימת עבודת צוות בהקשר להפעלת התכנית?
8. האם המורים מקבלים הדרכה על התכנית?

שאלות מנחות ביחס לתוצרי התכנית

1. האם הפעלת התכנית מביאה להישגים צפויים?
2. האם הפעלת התכנית משפיעה על עמדות התלמידים ביחס לנושא ההתערבות?
3. האם קיימת שביעות רצון כללית בקרב התלמידים מהפעלת התכנית?
4. מהי עמדת המורים ביחס להישגי התכנית?
5. מה מידת האפקטיביות של הכישורים שנלמדו על פי התכנית?
6. האם יש לתכנית השפעה על תחומים אחרים בחיי בית הספר?

חלק ג':

מיפוי תכנים, תכניות ונושאים
על פני רצף הגילאים



חצר בית הספר

יהודה עמיחי

העצים בחצר בית הספר גדלו או מתו,
ובכל מחיר רוצים הילדים לגדל ולצאת ולאהב

אם ראית פעם וילון לבן
מתנופף בחלון פתוח, וראית
איד אנשים אהבים.

אם ראית פעם ספר שבערב
יושב בכסא ומגלח את עצמו מול הראי,
וראית איד אנשים חיים.

אם ראית יהודים עומדים בתפלת הגשם,
ומשועים לגשם בארץ גשומה,
וראית איד אנשים זוכרים.

אם ראית ילד משחק לבדו
בחצר בית הספר בימי החפשה,
וראית געגועים.

(בתוך: שלוה גדולה, עמ' 96)



מיפוי הכישורים והתכנים על פי יעדים לקידום מיטביות

על בסיס הידע התאורטי הנצבר על המושג מיטביות (WELL-BEING) ניתן לגזור יעדים שונים של המערכת החינוכית בנושא קידום מיטביות אצל התלמידים. יעדים אלה יכתיבו הדגשת ערכים, כישורים ותכנים שונים, שמהם תיבנה התכנית הבית-ספרית.

בהתאם לשלבי הגיל ולמצבי חיים אופייניים לגיל ולאקטואליה אפשר לבנות תכניות התערבות בית-ספריות המאפשרות למידת הכישורים ואימון בהם, בסימולציות ובמצבי חיים אמיתיים.

דוגמאות של כישורים ותכנים על פי יעדים:

היעד	כישורים
פיתוח כישורים תוך-אישיים ובין-אישיים	• מודעות עצמית • זיהוי רגשות, מבע רגשות וניהולם • הקשבה לצרכים אישיים • הבחנה בין רגשות, מחשבות והתנהגות • הרחבת רפרטואר התנהגויות חלופיות לרגש המתעורר • פיתוח הניעה פנימית • ניהול עצמי על פי הצבת מטרות • כישורים לשליטה עצמית: איפוק, ריסון, דחיית סיפוקים • התמודדות עם תסכול • פיתוח חשיבה רפלקטיבית • פתרון בעיות וקבלת החלטות • חשיבה חיובית (אופטימיות) • יצירתיות • הצגת העצמי • יצירת קשרים בין-אישיים • אמפתיה • תקשורת בין-אישית (מילולית ובלתי-מילולית) • כישורי חברות • יצירת קשר, שימור הקשר, פרדה מקשר • אינטימיות • אסרטיביות • התמודדות עם קונפליקטים
פיתוח כישורים לחיים בקבוצה חברתית ובארגון	• בקשת סיוע, קבלת סיוע, מתן סיוע • קריאת מפה חברתית • שמירת גבולות ה"עצמי" במסגרת החברתית • שיתוף פעולה • תחרות • עבודת צוות

● פתרון בעיות וקבלת החלטות בצוות ● יכולת ניהול משא ומתן ● כישורי גישור ● התמודדות עם לחץ קבוצתי ● מנהיגות (להיות מנהיג ולהיות מונהג)	
● התנדבות בקהילה ● עזרה לזולת ● כישורים של התנהגות אזרחית ● כיבוד זכויות ושמירה על זכויות	קידום מעורבות חברתית
● ראיית השינוי כמשתנה קבוע ● גמישות מחשבית ● חשיבה חיובית ● איתור נקודות חוזק, איתור הזדמנויות ● תכנון עתיד נבחר ● רכישת מידע חדש ושימוש בו ● יצירת ידע ● חשיבה ביקורתית ● הצבת מטרות ותכנון פעולות	התמודדות עם שינוי
● הרגעה עצמית ● ניהול וויסות רגשות ● הכרת זמניות המצב, פרספקטיבה, פרופורציה ● לחץ קבוצתי ● התאוששות (resilience) ● גמישות ● פתרון בעיות וקבלת החלטות ● חשיבה יצירתית	התמודדות עם מצבי לחץ
● הבחנה בין התנהגויות שיש בהן סיכוי להתנהגויות שיש בהן סיכון ● הבחנה בין פיתוי ובחירה ● מציאת חלופות להתנהגויות סיכון ● חשיבה ביקורתית	מניעת התנהגויות סיכון
● תזונה נכונה ● פעילות גופנית ● מניעת שימוש בחומרים מסוכנים ● צריכת זמן פנאי	קידום בריאות

מיפוי מצבי חיים אופייניים לשכבות הגיל השונות

ניתן לזהות מצבי חיים האופייניים לשלבי ההתפתחות השונים. יצירת תהליך התערבות המבוסס על מצבי חיים, מזמן למידה המבוססת על התנסות ועל אימון במצבים אותנטיים. דוגמאות אחדות של מצבי חיים אופייניים לשכבות הגיל השונות:

שכבות הגיל	דוגמאות של מצבי חיים אופייניים
גן-כיתה א'-ב'	● מעברים לגן ולכיתה א' פרידה מההורים – קליטה על ידי הגננת או המורה מעבר מגן לכיתה א' מצבי היכרות עם תלמידים ועם בעלי תפקידים ● קבוצת משחק למידה דרך משחק קשרים חברתיים למידת חוקים זכייה – הפסד ● קבוצת לימוד מיומנויות למידה לומדה בקבוצה – למידת עמיתים קשרים בין המורה לתלמידים חוקים נהלים הצלחה – כישלון ● תפקידים חברתיים תורנות, חונכות הכרת בעלי תפקידים שונים בבית הספר ● הילד ומשפחתו קשר הורים – ילדים קשר סבא וסבתא – נכדים קשרים בין אחים – אחים גדולים, אחים קטנים ● מצבי קושי ומצוקה
כיתה ג'-ד'	● כיתה כקבוצה חברתית חברות, שיתוף פעולה, מקובלות, מלך הכיתה או מלכת הכיתה, דחייה חברתית ● התרחבות מרחב הפעולה ומעגלי הקשרים יתר עצמאות שמירה על הגוף זהירות בדרכים ● חוויות למידה הצלחה וכישלון התמודדות עם קשיים בלימודים קבוצות משימה למידה חברתית ● צריכה מבוקרת של אמצעי תקשורת להיות במקום האמצעי (בין הקטנים לגדולים) כהזדמנות

● מחבורה לתת-קבוצות נורמות, מנהיגות מקובלות – דחייה, חלופות להתמודדות עם דחייה ● התבגרות התפתחות גופנית, שונות בין בנים ובנות הורים וילדים – קונפליקטים בין להיות קטנים לבין להיות גדולים קבוצת הגיל משמעות של ל"היות הבוגרים" בבית הספר ● מעבר לבית הספר העל-יסודי הכנה לקראת מעבר לחטיבת הביניים הן בהקשר הלימודי והן בהקשר החברתי התמודדות עם שינוי – מה משתנה ומה לא משתנה?	כיתה ה'-ו'
● קליטה במסגרת הלימודית והחברתית החדשה הסתגלות למערכת החדשה כישורי למידה השתייכות חברתית ● יחיד – קבוצה ייחודיות – השתייכות לחץ קבוצתי ● גיבוש זהות אישית שורשים – בר מצווה ובת מצווה קבוצת הגיל כמשפיעה כקבוצת תמיכה מנהיגות צעירה ● הורים ומתבגרים זיהוי מוקדי קונפליקט דרכי התמודדות סמכות וגבולות ● בינו לבינה חיזור, אהבה גבריות נשיות, מגדר, שוויון בין המינים ● התנהגויות סיכון	כיתה ז'-ט'
● בחירת מגמה בחירת מקצועות בחירה ● מנהיגות צעירה מסלולי הדרכה, מחויבות אישית, מעורבות חברתית ● בינו לבינה זוגיות, חברות, אהבה נורות אדומות – מניעת אלימות בזוגיות ● התנהגויות סיכון סמים, אלכוהול זוגיות ללא אלימות עבודה על רצפים: סיכוי – סיכון; חופש – גבולות; פיתוי – בחירה; פגיעה – התאוששות	כיתות י'-י"ב תיכון

מיפוי הנושאים ההתפתחותיים וזיקתם לתקופות קריטיות להתערבות

כל אחד מהנושאים המוצגים להלן נכתב על פי הגישה "ארגז כלים" ליצירת תכנית.

טיפול אקלים חינוכי מיטבי

רציונל להתערבות בתחום:

התרבות והאקלים החינוכי בבית הספר משפיעים על איכות החיים של כל באי בית הספר: על הצוות החינוכי, על התלמידים ועל ההורים. אקלים בית הספר מורכב ממצרף של משתנים המשקף את הציפיות מבתי הספר: בסביבה לימודית וחברתית בטוחה, תומכת שוויונית ואסתטית, המאפשרת התפתחות אישית-חברתית-ערכית של הלמידה. כל אלה מספקים הן את תשתיות האווירה, הרווחה. תחושת הביטחון והדאגה שבית הספר מספק לכל תלמידיו והן את ההשקעה בהתפתחות האישית-חברתית-ערכית של התלמידים. קיימת זיקה בין האקלים החינוכי בבית הספר לבין כמה משתנים כגון: הישגים לימודיים, יחס התלמידים לבית הספר, מידת רמת האלימות בבית הספר ומעורבות בהתנהגויות סיכון.

לצוות החינוכי בבית הספר יש אפשרות ויכולת לקדם את האקלים החינוכי בבית הספר, להשפיע על המשתנים הסביבתיים ועל פיתוחם האישי של תלמידים בהיבטים קוגניטיביים רגשיים, חברתיים וערכיים של התלמידים.

המשתנים העיקריים בטיפול אקלים חינוכי מיטבי הם אלה:

א. קיומם של נהלים, נורמות, פעולות ותהליכים להגנה, לבטיחות ולבריאות של תלמידים ותלמידות, מורים ומורות בזמן שהותם בבית הספר.

ב. איכות מערכות יחסי האנוש בין באי בית הספר, בין הצוות החינוכי לתלמידים/ות בין התלמידים/ות לבין עצמם/ן. יחסים המבוססים על אכפתיות (caring), כבוד הדדי, תחושת שייכות, תחושת ערך עצמי, מסוגלות ומעורבות פעילה של כל השותפים בבית הספר.

ג. קיומו של תהליך למידה רגשית ותהליך למידה חברתית מובנה ושיטתי בעשייה הבית ספרית, כחלק אינטגרלי מהתכנית הפורמלית בבית הספר.

ד. קיומו של תהליך למידה והתנסות ערכי הבא לידי ביטוי בהיבטים הבאים: התפתחות מוסרית, פיתוח זיקה לתרבות ייחודית וכלל אנושית, חינוך לערכים דמוקרטיים.

ה. קיומה של התייחסות מובחנת לצרכים ייחודיים של תלמידים, גם במצבים זמניים וגם במצבים מתמשכים.

ו. הבניית קשר עם הורי התלמידים ויצירת מדיניות המקדמת מעורבות של בית הספר בקהילה.

ז. טיפוח איכות סביבה ואסתטיקה של הסביבה הפיזית בבית הספר.

תוצאות מצופות מהתערבות בתחום:

1. הגברת מעורבותם של כל באי בית הספר – הצוות החינוכי, התלמידים וההורים בקידום תרבות ואקלים מיטבי בית הספר.
2. קיומם של כלים ושל תהליך שיטתי למיפוי הקיים באקלים בית הספר והחסר בו ולהתערבות ושיפור בהתאם.
3. הגדרת התפקידים, האחריות והסמכות של הנהלת בית הספר, של בעלי תפקידים שונים ושל המורים לגבי קידום איכות האקלים בבית הספר.
4. יעלה בהדרגה שיעור התלמידים המדווחים על עמדות חיוביות כלפי בית הספר.
5. יעלה בהדרגה שיעור התלמידים המדווחים על תחושת שייכות לבית הספר.
6. יעלה בהדרגה שיעור התלמידים המדווחים על תחושת ההוגנות לגבי החוקים הנהוגים בבית הספר.
7. יעלה בהדרגה שיעור התלמידים המדווחים על תחושה של תמיכת מורים בהם.
8. יעלה בהדרגה שיעור התלמידים המרגישים תחושת מוגנות בבית הספר ויירד שיעור התלמידים המדווחים על שכיחות של תופעות אלימות בבית הספר.

מסרים מרכזיים שיש להעביר:

1. נהלים, שגרות, גבולות ברורים ואכיפתם הם מרכיב חשוב ומרכזי בבניית האקלים, בהבטחת הביטחון האישי של כל תלמיד ומורה ובשמירת על זכויות תלמידים.
2. בבית ספר שבו האקלים בטוח ומיטבי יהיו פחות תופעות של אלימות והתנהגויות סיכון אחרות.
3. איכות הקשרים בין באי בית הספר ותחושת השייכות של התלמידים והמורים למוסד החינוכי יש להן השפעה על האקלים.
4. לקיחת אחריות של כל באי בית הספר ליצירת האקלים בבית הספר היא תנאי ליצירת אקלים חינוכי מיטבי.
5. מרכיב חשוב בקידום אקלים חינוכי מיטבי הוא מתן תשומת לב לילדים בעלי צרכים ייחודיים במערכת.
6. לבית הספר מחויבות לבנות אקלים מיטבי לכלל התלמידים, אך בו זמנית לתת מענה חינוכי טיפולי לילדים מאתגרים הנמצאים בסיכון לעצמם ולאחרים.
7. אקלים חינוכי מיטבי הוא עניינם של כל הבאים בשערי בית הספר.
8. יש צורך בנקיטת אסטרטגיה ארוכת טווח המתייחסת למצרף של מרכיבי האקלים המיטבי, תכניות בודדות אינן יוצרות לאורך זמן אקלים מיטבי.

מושגים, נושאים וערכים שיש להתייחס אליהם בהתערבות בתחום:

מושגים ונושאים:

מוגנות

שייכות

בטיחות במבנה בית הספר ובחצר

בטיחות בדרכים בדרך לבית הספר וממנו

תקשורת בין־אישית
למידה רגשית
למידה חברתית
כישורים תוך־אישיים ובין־אישיים
שמירה על חוק
הכרת זכויות ושמירתן ונטילת אחריות על שמירתן.
מעורבות בקהילה
התנדבות
סמכות וגבולות
יחסי אישי
מסוגלות אישית

ערכים

כבוד האדם, כבוד הדדי, אכפתיות, סובלנות, הוגנות, קדושת החיים, שותפות, אחריות אישית, ערבות הדדית, מעורבות חברתית.

רצפים דומיננטיים – המרחב לפיתוח התערבות בתחום:

חופש – וגבולות
ניכור – שייכות
מיקוד בזכויות הפרט – מיקוד בזכויות הכלל
מימוש עצמי – נתינה לאחר
הכלה – הרחקה
התערבות באמצעות חיזוקים חיוביים – התערבות באמצעות עונשים
פיתוי – בחירה מושכלת
איפוק – אימפולסיביות
סיכוי – סיכון

ידע, כישורים ומיומנויות שיש להקנות בהתערבות בתחום:

ידע ביצירת תרבות ארגונית
ידע בקידום בריאות ורווחה אישית וחברתית
ידע בעבודה קהילתית
ידע במניעת אלימות
דרכים להתמודדות עם אירועי אלימות חמורים

כישורים ומיומנויות

מודעות עצמית
זיהוי רגשות ונקיטת דרכים אישיות לבטאם ולניהולם

הבחנה בין רגשות, מחשבות והתנהגות
הכרת מגוון התנהגויות חלופיות לרגש המתעורר
ניהול בעיות וקבלת החלטות
שליטה עצמית, איפוק, ריסון ודחיית סיפוקים
הצבת מטרות
התמודדות עם מצבי לחץ
טיפול תקשורת בין-אישית וכשירות בין-אישיות וחברתיות
ניהול שיח
ניהול קונפליקטים – התמודדות עם קונפליקטים
עבודה בצוות.

מרכיבים בסביבה מעצימת מניעה:

נהלים ברורים
שותפות
התייחסות לכלל המערכות החברתיות בבית הספר
מעורבות סגל בית הספר, התלמידים וההורים
טיפול אקלים בית הספר משולב בכל העשייה הלימודית והחינוכית תוך הגברת המעקב והפיקוח
קיומו של תהליך אבחון ובניית התערבות המבוססת על נתונים
יצירת קשרים עם קהילת בית הספר
נקיטת יוזמות ליצירת מעורבות הורים.

שילוב ההתערבות בתחום בעשייה הבית ספרית:

פיתוחו של אקלים בית ספר משולב בכל הפעולות, התכניות, מקצועות הלימוד והעשייה
הבית ספרית.

שיקולי דעת, קשיים צפויים ודילמות בפיתוח התערבות בתחום:

זכות היחיד לעומת זכות הכלל
עקביות והתמדה
גיוס צוות בית הספר וההורים לפעילות ארוכת טווח
יכולת להציב מטרות, יעדים ולפעול כדי להגשימם
עמידה מול אירוע אלימות חמור בזמן שמושקע מאמץ ליצירת אקלים בטוח
התמדה באכיפת הנהלים
מפגש עם סתירה בין תפיסת עולם אישית של חברי הצוות, ההורים, התלמידים לבין
התפיסה המערכתית הבית ספרית
יכולת לשלב בין: גבולות ואהבה, תביעה לתמיכה, שמירה על זכויות לבין תביעה לאחריות.

שיפור תהליכי למידה (שת"ל)

תחום זה מתייחס לתרבות הלמידה ולתהליכי הלמידה.

רציונל להתערבות בתחום תהליכי הלמידה

גישת שת"ל התפתחה בעקבות ארבע תופעות, שעוררו את הסקרנות לבדוק את נושא הלמידה בבית הספר. תופעה ראשונה – הפערים המשמעותיים בין תוצאות מבחני היכולת לבין ההישגים הלימודיים, במיוחד אצל תלמידים בעיירות הפיתוח. תופעה שנייה – בבדיקת סוגי הפניות של תלמידים, מנהלים, מורים והורים ליועצים נמצא פניות רבות מאוד הקשורות לנושא הלמידה. התלמידים מביעים אישביעות רצון, בעיקר במיונים השונים בדבר הקבוצות, מסלולים וקשיים בהשגת הרמה הלימודית הנדרשת. המורים מדווחים על בעיות של משמעת, קשב ומוטיבציה, וההורים מספרים על הבדלים בתפקוד של הילדים מחוץ לבית הספר לבין תפקודם בבית הספר. תופעה שלישית – במעקב אחר רמת שאיפות של תלמידים נמצא, שרבים מהם תופסים את בית הספר כמעט כבלתי רלוונטי, מוסד שלא מתקיים בו קשר משמעותי בין הלמידה לבין מיצוי היכולת בהווה ובעתיד. תופעה רביעית – קשיים במעברים ובעיקר בהסתגלות לדרישות הלימודיות, לדרכי הלמידה ולדרכי ההערכה.

שתי שאלות מרכזיות מנחות את עבודת המורים:

1. מה הקשר בין גישות ועמדות של תלמידים ומורים כלפי הלמידה לבין ההישגים הלימודיים?
2. האם הבנת התלמידים את הקשר בין תוכני הלמוד למיצוי יכולתם בהווה ובעתיד תשפיע של השגיהם הלימודיים?

לנוכח המידע שהצטבר במהלך יישום התכניות השונות, התמקדות שת"ל בנושא הלמידה קיבל הדגשים שונים כמו, למידה כתהליך הנמשך לאורך כל החיים; למידה כאינטראקציה מתמדת בין העולם הפנימי של הלומד לבין "המציאות" והתכנים המובאים מבחוץ; ומתן דגש על דרכי חיפוש ויצירת ידע מול רכישה וקבלה של ידע. גישת שת"ל מתמקדת בהבנת השיח הגלוי והסמוי בין לומדים ומלמדים ומטרתה להגביר בבית הספר את השיח על הלמידה, על בירור התפיסות והאמונות בדבר לימוד, ידע, הצלחה וכישלון, על הקשר בין מימוש צרכים פסיכולוגיים (שייכות, מסוגלות ואוטונומיה) ללמידה. שיח זה קיים בעולם בית הספר, אך זוכה להתייחסות מצומצמת.

מורים ותלמידים אינם מגיעים לסיטואציות הלמידה כ"לוחות חלקים". לכל אחד מהם ידע שנרכש, הנחות מוקדמות ו"תאוריה" שנבנתה. אילכך המפגש בין מורה לתלמיד יוצר סיטואציה ייחודית, שבה הפער בין "התאוריות" והאמונות האישיות ובין המציאות (העשייה והיישום) עלול לפגוע בתהליך הלימודי הצפוי ובהשגת המטרות.

חוויות הלמידה וההתנסות הלימודית כלומדים וכמלמדים הם "התוכן" לעיבוד ולשינוי. העבודה בתחום זה, ועד כמה שניתן בזמן אמת (בכיתה), מאפשרת יצירת תובנות וחיבורים בין ההבנות והידע שנרכשים ובין המתרחש בפועל. התוכן המעובד מתפתח בדרך שאינה מובנית מראש ומשתנה, תוך בדיקה רפלקסיבית של ההצעות שעולות ויישומן.

אדם לומד במהלך חייו בבית הספר במסגרותיו הפורמליות והלא־פורמליות, גם לאחר סיום בית הספר הלמידה במסגרות אלו ממשיכה. השאלה הנשאלת היא האם המערכת הבית ספרית מהווה תשתית מכינה מספקת להשגת יעד זה של תהליך למידה מתמיד? בבית הספר מושם, לרוב, דגש על הלמידה הפורמלית, הגלויה, המוכתבת על ידי מסגרות ומצבים יזומים. תהליכי הלמידה ממוקדים בהיבטים קוגניטיביים, תוך הדגשת הביצוע. הלמידה "מוגשת" ללומדים באופן אפיזודי, מקוטע ומתוחם בזמנים. לצד הלמידה הפורמלית, מתקיימת באופן שאינו יזום, למידה סמויה. זו מתרחשת בהקשרים ובזמנים שאליהם אין המורים מתכוונים (מחוץ לשיעור ואף בשיעור עצמו). ההתייחסות ללמידה זו בבית הספר מועטה.

נוסף לכך, התהליכים הקוגניטיביים של הלמידה אינם מנותקים מן החלקים הרגשיים, החברתיים, וההתנהגותיים. לכן, קיימת חשיבות לחזק את ההתבוננות בתופעת הלמידה ולראותה באופן רחב (הוליסטי), תוך הדגשת הקשר בין הלמידה ובין ה־ Well being של הלומדים.

במהלך שנות השהות בבית הספר מופנות אל התלמידים דרישות לימודיות שונות מהמוכרות להם. דרישות אלה מלוות בצורך להסתגלות חברתית ורגשית ובצורך להסתגלות בתחום תהליכי הלמידה, כמו: רכישת מיומנויות או אסטרטגיות חדשות, התמודדות עם תהליכי חשיבה מסדר גבוה יותר, כישורים רגשיים, ועוד. הצורך בהסתגלות לימודית בא לידי ביטוי באופן בולט במעברים לימודיים, שאותם חווים התלמידים במהלך השנים. כל אלה משפיעים על תוצרי הלמידה ועל הלומדים בטווח הקצר ובטווח רחוק. שלושת הצרכים הפסיכולוגיים העומדים בבסיס הלמידה והחיים בכלל: **הצורך בקשר ובשייכות, הצורך בתחושת מסוגלות והצורך באוטונומיה** (דסי וראיין, 1985, 1991, 2000), הם חלק מהתנאים והגורמים המשפיעים על תהליכי הלמידה ועל הלומדים. סיפוקם של שלושת צרכים אלו בבית ספר עשויה לקדם את הסתגלותם הלימודית והרגשית וצמיחתם של הלומדים.

שוליים ומרכז (מי ומה במרכז, מי ומה בשוליים?)

הניסיון החינוכי, כמו גם התאוריה והמחקר, מלמדים כי תקופת הלימודים בבית הספר היא תקופה בעלת השלכות משמעותיות על התפתחותם הקוגניטיבית והרגשית של התלמידים. בשיחות ובראיונות עם תלמידים נמצא כי רבים מהם עסוקים בהגנה על הערכתם העצמית ועל תחושת המקובלות שלהם, ולפיכך נמנעים מלהשקיע מאמץ בלמידה, כדי שלא יתפסו כטיפשים במקרה של אי־הצלחה.

בתי ספר נוהגים להתבונן ולהעריך את הלמידה בדרך כלל באמצעות הפריזמה של ההתנהגות, מנקודת המבט ובאמות המידה של התנהגויות חיצוניות. על פי התפיסה הרווחת בקרב המורים "התלמיד הטוב" הוא התלמיד המבצע משימות, התלמיד הצייתן, התלמיד המסודר, וכדומה, ומכאן שתלמיד זה הוא "בעל מוטיבציה". תהליכים מוטיבציוניים קשורים בהיבטים רגשיים וחברתיים נוספים. הבנת תהליכים אלה עשויה להסביר הצלחה וכישלון של תלמידים. קיימת נטייה של אנשי המקצוע ל"טפל" בלומדים ובלמידה במצבים של קושי, בעקבות

תלונה על חוסר מוטיבציה של הלומדים, על כישלון, על אוכלוסיות "מסומנות" כזקוקות לטיפול. תפיסה זו מצמצמת את מרחב העיסוק במצבים של "התלמיד הטוב", של הצלחה, ושל יצירת אתגר לתלמידים. ראיית הלמידה באופן שלם על כלל היבטיה ומשמעויותיה דורשת טיפול ברלוונטיות, בניכור ובשייכות ומאפשרת התבוננות בתהליכי הלמידה ובשיח על המצבים היומיומיים, השגורתיים של התלמידים והמורים, תוך התייחסות לעולמם הפנימי והייחודי. גם של אלה שמצליחים לכאורה ומתפקדים כנדרש.

הטמעת גישות חדשות בשדה הלמידה וההוראה, כמו קהיליות לומדות, אינטליגנציות מרובות, אינטליגנציה רגשית, גישות חדשות בתחום המוטיבציה, והמהפך המתחולל כיום בעולם בהקשר לתהליכים מחוללי ידע ותפיסת הידע. כל אלה מחייבים התבוננות מחודשת על תהליכי הלמידה בבית הספר, על גיבוש עמדות וגישות אחרות כלפי תכנים, דרכי הוראה ותפקיד המורה. לדוגמה, המחשב הביא להוראה וללמידה נגישות לידע ולדרכים חדשות לאיסופו ולעיבודו. בעקבות זאת מתחוללים שינויים ביחס אל הידע, ובמשמעויות הלמידה. במקום תפיסת הידע כמהות סטטית הוא נתפס כיום כמהות דינמית רבת גוונים המתחדשת ומתפתחת. במקום תשובה אחת והיבט אחד תפקידו החדש של המורה הוא לזהות גוון היבטים הקשורים בנקודות ראות שונות והיוצרים את האמת החדשה והאחרת. על רקע השינויים החלים בשדה הלמידה וההוראה מתערערת סמכות הידע של המורה כפי שהייתה בעבר. מכאן נובעת חשיבות של גישור בין שלושה מוקדים: **המתודיקה והדידקטיקה, תכני הלימוד והבנות מתחום הפסיכולוגיה של הלמידה.**

ארגון ופרט

בעקבות כל השינויים שחלקם הוזכרו, גם בתי הספר כארגון עוברים שינויים. מארגונים פסיביים המוכתבים על ידי דרישות חיצוניות הם הופכים לארגונים לומדים (למשל, נושאים כגון ניהול עצמי, חלופות בהערכה וכו'). תהליכים אלה עשויים ליצור בלבול ומבוכה ולפגוע בתחושת הביטחון של החברים בקהיליית בית הספר. על כן יש צורך ללוות את תהליכי הלמידה גם ברמה הארגונית ולסייע ללומדים בעיבוד של הגישות החדשות ובהבנתן, לסייע למערכת ולפרטים בהסתגלות לשינויים הנדרשים ברמה של תפיסות ועמדות, ערכים והתנהגויות (למשל, דרכי הוראה).

תהליכי ההשתנות דורשים דיאלוג אחר בבית הספר – דיאלוג בין תלמידים, מורים והורים המאפשר צמיחה של גורמים שונים במערכת. חשוב לעודד דיבור על נושאים שלא מדברים עליהם באופן מספק, ועל נושאים שאין מדברים עליהם כלל, כי הם, כביכול, בבחינת המובן מאליו כמו: מהי למידה בשבילי? מהי המשמעות של תוכני לימוד עבורי? חשובה גם חשיבה על תחומי התוכן במקצועות השונים ועל משמעותם לעולמם הפנימי של הלומדים, כמו: בנושאי התכנים – מה משמעות הידע? עם איזה תוכן אני מזדהה? מה מלהיב אותי? מה מקומם אותי? איך יודעים להתמודד עם תופעות? וכו'.

יחד עם זאת, לנוכח תחושת הניכור ההולכת וגוברת בקרב התלמידים חשוב לנסות לשוחח עמם על תחושותיהם ועל עולמם החברתי והערכי.

גישות הלמידה החדשות הופכות את הלומדים לאקטיביים, מעודדות מכוונות עצמית בלמידה, תוך דגש על אותנטיות ורלוונטיות של הנלמד. חיבור כזה אפשרי רק כשתהליך הלמידה מתבסס על דיאלוג, שבו לצד ההוראה אנו מביאים את נקודת הראות והעיבוד של הלומדים.

תהליך הלמידה של הפרט מושפע מתרבות הלמידה של הארגון. קיימת הקבלה בין תהליכי צמיחה בארגון ואצל הפרט – מורה ותלמיד/ה. התרבות הארגונית משפיעה על התנהגות הפרט וערכיו. מכאן נובע צורך בהתערבות, שנעה במעגלים מקבילים מן הפרט למערכת ובחזרה. כמו כן, התערבות בתחום הלמידה אינה מתוחמת לסיטואציות הפורמליות של הלמידה (שיעור, למשל), אלא נושקת לתרבות הארגונית. בהקשר זה גישת שת"ל בעבודה עם ההנהלה וצוותי מורים ברמת בית הספר ועם צוותים יישוביים ברמה מערכתית כוללת, מאפשרת תהליכים מקדמי צמיחה, כמו – סיוע בהגדרת מטרות בית הספר, אבחון וזיהוי מרכיבים היוצרים תסכול, סיוע בתכנון ובמימוש תהליכים הנדרשים להשגת המטרות, וכמובן, סיוע בהתפתחות המקצועית של המורים.

ליועצים החינוכיים תפקיד חשוב בסיוע למורה בגיבוש הזהות המקצועית ובהגדרת התפקיד לאור תהליכי ההשתנות בבית הספר, על ידי עיבוד הניסיון הלימודי וההוראתי מהרמה הסובייקטיבית קונקרטית לרמה אובייקטיבית מופשטת, תוך הבאת תהליכים הקשורים בלמידה-הוראה, הן למודעות של הפרט והן של הקבוצה והארגון, ולסייע ביצירת אווירה דיאלוגית וברכישת כישורים המאפשרים דיאלוג.

סיכום ומסקנות:

במסגרת העבודה בשת"ל עם תלמידים, מורים, הורים ובית הספר, בולט יותר ויותר הצורך להתמקד בשני תהליכים הדומים והשונים כאחד.

- **התהליך הראשון** – התייחסות לסוגית ההישגיות, הכוללת את שאלת ההערכה על כל מרכיביה;
- **התהליך השני** – התמודדות בתהליכי השינוי והמהפך בגישות ובעמדות, שרווחת כיום לגבי הידע והמודלים של הלמידה.

בסוגיית ההישגיות וההערכה על היועצים לעורר מחדש בדיקה ודיון בשאלות כמו: **מהו הישג? כיצד ואיך אפשר להגיע להישגים הרצויים? מי הם התלמידים שאינם מגיעים להישג, ומדוע? האם כל התלמידים צריכים להגיע לאותם ההישגים, כלומר לדעת אותו דבר?** (הידע המשותף והידע האישי), **כיצד נורמת ההישגים בבית הספר בולמת או מקדמת את הלמידה של כלל התלמידים?** (ההשפעה וההשלכות של נורמת ההישגים של בית הספר על ההוראה והלמידה של הפרט ושל המערכת), או שאלות מורכבות יותר כמו: **מתי אני (התלמיד/ה, המורה) יכול/ה להגיד שאני יודע/ת?, לומד/ת?**

סוגית ההישגים והשאלות שהתעוררו נדונו הן מבחינה תיאורטית והן מבחינה מעשית. המודלים להתערבות על בסיס שאלת ההישגיות העלו משתנים נוספים וקריטיים ללמידה, כמו עמדות, גישות, תפיסות והשקפות, המשפיעים על ההישגים, לדוגמה: ילדים, שלימוד עבורם הוא **להבין** את הנלמד, לומדים שונה, מילדים שבשבילם, לימוד זה **לזכור ולשנן**. משתנים אלו תואמים יותר את מודל הלמידה הקונסטרוקטביסטי הרווח היום יותר ויותר בעולם הידע.

בתהליך השני – התמודדות עם שינויים בתחום הלמידה – מושם דגש על איזון בין המודל הפואזיטיביסטי למודל הקונסטרוקטביסטי, בין הידוע ללא ידוע, בין הלמידה באמצעות המחשב לבין הלמידה עם המורה בכתה, בין למידה אקטיבית, שבה הלומדים שותפים פעילים ומודעים לתהליכי הלמידה, אחראים לה ומובילים אותה לבין למידה פסיבית, שבה הלומדים הם יותר בבחינת מבצעים והאחריות מוטלת על המורים והם אשר מובילים אותה.

החומר והידע שהצטברו בתהליך העבודה עם יועצי שת"ל, המורים והתלמידים מאפשרים התייחסות מחודשת אל מושגי למידה מן ההיבט הפסיכולוגי כמו: מוטיבציה, זיכרון, הפנמה. מושגים אלה מביעים העמקה במרכיבי הלמידה והבנה טובה יותר של תהליכיה.

עבודת היועצים החינוכיים עם המורים בנושאים הקשורים לתהליכי הלמידה עשויה ליצור גשר בין ההבנות והידע שנרכש במחקר וגובש בתאוריה ובין המציאות בבית הספר, ועשויה לסייע למורים להתגבר על קושי של העברת תאוריות שנלמדו באקדמיה לעשייה בשדה. חיבור כזה אפשרי כשמשוחחים על הלמידה ומנסים להבינה, תוך חיבור בין "אני כלומד" ו"אני כמלמד".

המפגש והדיאלוג בין השותפים השונים בתהליך החינוכי – היועצים, המורים, התלמידים וההורים, ובו בזמן ראיית הפרט והמערכת (רקע ודמות) – עשויים לסייע בהתמקדות **בכמה רבדים:**

- פיתוח גישה אקספלורטיבית-חקירתית, המערערת על ה"מובן מאליו" במציאות בית הספר, תוך הארת תהליך הלמידה ומשמעותה לצד תוכן הלמידה ומיצוי המתהווה בבית הספר והפיכתו להתנסות ולמידה.
- התייחסות לתהליכים שונים המתרחשים בחינוך כגורם בעל השפעה לצד מתודות ותכנים.
- הבהרת הקשר בין המציאות הסובייקטיבית של הלומדים ומשמעות "עולם" שהם מביאים עמם ללמידה ובין העולם האובייקטיבי ותוכני הלימוד, דהיינו, הכרה במתח בין הייחודי ובין הנורמטיבי, ושמירה על האיזון ביניהם.
- התייחסות לצורכי הפרט והמערכת בעת ובעונה אחת, תוך הכרה באינטראקציה ביניהם.
- הבנת ההווה והמשתמע ממנו לעתיד – התייחסות דינמית אל התמורות והשינויים החלים מחוץ לכותלי בית הספר.
- יצירת זיקה בין רגש וקוגניציה, בין העולם החברתי והמערכת הערכית בזיקה לתהליכים ולתכנים שנלמדים בית הספר.
- יצירת רצף בין אבחון לתגובה מקצועית ושילוב ביניהם. רצף המעוגן במציאות ומבוסס על דיאלוג ברמת הפרט והמערכת.

תוצאות צפויות מהתערבות בתחום

- התלמידים יאהבו להגיע לבית הספר וימצאו את בית הספר כמקום משמעותי עבורם, מקום של אתגר מבחינה לימודית וחברתית;
- התלמידים ידווחו על תחושות הקשורות לסיפוק צרכים בסיסיים: סיפוק הצורך באוטונומיה (תחושה ש"אני ייחודי/ת", יש לי אפשרויות, אני רשאי/ת לקיים דיאלוג ביקורתי), סיפוק הצורך בקשר ושייכות (אני שייך/ת לבית הספר, אני חש/ה בדידות וניכור, אני חש/ה ביטחון) וסיפוק הצורך במסוגלות (אני מסוגל/ת, יכול/ה להציב ולממש מטרות בלמידה ומוצבים בפניי אתגרים בלמידה);
- הישגים לימודיים – תלמידים יציבו לעצמם מטרות למידה ויגשימו אותן בהישגים לימודיים;
- תלמידים, מורים והמערכת יגלו יכולת רפלקטיבית במהלך הלמידה ובסיומה;
- הלומדים והמלמדים יידעו לאבחן עצמם (את מקורות הכוח ואת נקודות החולשה שלהם) ויוכלו לתת לעצמם משוב;

- בארגון פעילות בבית הספר יוקצו פסקי זמן קבועים ומשתנים לאינטרוספקציה, להתבוננות פנימית וחיצונית בתהליך הלמידה, לבקרה, למשוב ולתהליכי אבחון ועיבוד ברמות שנעות מן הפרט – מורה ותלמיד/ה – עד לקבוצה ולמערכת;
- יהיה זמן איכות לדיאלוג סביב הלמידה, תהליכייה ומהותה;
- ייווצר חיבור בין חלקים קוגניטיביים, רגשיים, חברתיים, הנעתיים והתנהגותיים בהקשר ללמידה בשיעורים ומחוצה להם. הדבר יקבל ביטוי למשל: בארגון ההוראה, בתוכני השיחה, בהתייחסות לאירועים חברתיים כאל אירועי למידה, ועוד;
- יוקצו פסקי זמן לדיאלוג על אודות אסטרטגיות וסגנונות למידה, והתלמידים יהיו מודעים לקיום מגוון אפשרויות לבחירה באלה המתאימים להם;
- במסגרת הלמידה תהיה הלימה בין התכנים לבין שיטות ההוראה ולבין סגנונות הלמידה; ייווצר שיח בין המטרות של תכניות הלימודים לבין מטרות בית הספר;
- בבית הספר יתקיימו תהליכים של עבודת צוות ושיתוף פעולה – בכיתה, בין צוותי מורים, בין בית הספר וההורים.

מסרים

- הכרה בחשיבות התהליך לצד התוכן;
- ידיעה כי בבסיס הלמידה – עמדות ותפיסות;
- הכרה בזכות הילדים לתחושת Well being בלמידה;
- ידיעה שיש למידה מכישלון – מטעות;
- ידיעה שלמידה כרוכה לעיתים בכאב;
- הבנה שאין דרך למידה אחת, שכולם עוסקים בה ולפיה, וכי יש להקשיב ולהבנות יחד (מורה-תלמיד) את הדרך;
- מודעות ותובנה לדרכי למידה ולתהליכי למידה אישיים;
- הכלת השוני בין תלמידים;
- הסתכלות על הלמידה בהיבטים שונים;
- פתיחות לשינויים החלים כיום בתפיסת עולם הידע ולשינויים הפדגוגיים של תהליכי הלמידה.

מושגים, נושאים וערכים שיש אליהם התייחסות בהתערבות בתחום:

מושגים מרכזיים

צרכים

צורך בשייכות, צורך במסוגלות, צורך באוטונומיה
מוטיבציה פנימית מוטיבציה חיצונית
תשוקה, איווי לדעת
סקרנות

תהליכי למידה

חוויית למידה
אקספלורציה
אינטרוספקציה

רפלקציה
רלוונטיות
בחירה
דיאלוג
הפנמה
משוב
אסטרטגיות למידה
תהליכי הערכה
סגנונות למידה
בירור תפיסות, עמדות ומיתוסים על הלמידה
זיהוי תפיסות שגויות בלמידה
היחס לידע
הכוונה עצמית
חוזה למידה
חקר בלמידה
הצלחה וכישלון

ארגון הלמידה
סביבה ומרחב לימודים
קהילה לומדת
תרבות של ארגון לומד
תרבות למידה / תרבות הערכה
מעברים
עבודת צוות
פסקי זמן בלמידה
למידת עמיתים

נושאים להתייחסות

- משמעות הלמידה עבור הפרטים היא המשמעות שמייחסים הלומדים לעולם (מבנה הדעת, ארגון הלמידה) העמדה והתפיסה הערכית ללמידה (למידה כאמצעי, כתכלית, למידה לאורך החיים);
- חוויות הצלחה וכישלון ומקומן בתהליכי הלמידה: היבטים קוגניטיביים ורגשיים, חוויות מצמיחות לעומת חוויות בולמות בלמידה, ניתוח נרטיבי של חוויות למידה;
- זיקה בין רגש לקוגניציה ולהתנהגות בתהליכי הלמידה, הסתגלות ומיטביות בתהליכי למידה;
- חוזה למידה (אחריות ומעורבות בלמידה, שותפות בהצבת מטרות וקביעת נוהלי סביבת הלמידה, דיאלוג סביב משמעות ההערכה ותהליכיה);
- עמדות ותפיסות ביחס ללמידה והשפעתן על תהליכי הוראה-למידה – הערכה, אבחון וטיפול בתפיסות שגויות;
- אבחון עצמי ותהליכים רפלקטיביים בהקשר ללמידה ולהוראה, תהליכים מטה-קוגניטיביים;
- תהליכי הכוונה עצמית בלמידה (Self regulated learning), סגנונות למידה אישיים;

- דיאלוג כציר מרכזי בלמידה – כישורי דיאלוג, דיאלוג מקדם צמיחה, תנאי יסוד לדיאלוג, דיאלוג פנימי;
- אבחון דיאלוגי – התלמידים כשותפים אקטיבים בתהליך האבחון וההתערבות, אבחון עצמי, פיתוח מודעות ל"אני כלומד", מודל אבחון דינמי, ספירלי, שזור במשוב, מתמקד בצרכים בסיסיים;
- מוטיבציה ללמידה – בין מוטיבציה פנימית למוטיבציה חיצונית, מעורבות במשימה לעומת מעורבות "אגו" (תאוריות המטרות), הכוונה עצמית בלמידה – מימוש צרכים פסיכולוגיים בסיסיים: אוטונומיה, קשר ושייכות ותחושת מסוגלות, אפיוני סביבה מקדמת צמיחה, ייחסי סיבתיות להצלחה וכישלון, חוסר אונים נלמד, ועוד;
- קהילות למידה וחקר – הכיתה כמעבדה לחקר תהליכי למידה, גישה של אקספלורציה כעמדה בסיסית בלמידה, מודלים של חקר, אסטרטגיות בסיסיות, פתרון בעיות פוריות, עבודת צוות ושיתוף בקהילית חקר, הוראת עמיתים;
- הגלוי והסמוי בתהליך הלמידה, מסרים גלויים וסמויים באינטראקציה מורה-תלמידים; הערכה ומשוב כתהליכי למידה – כיצד נותנים ומקבלים משוב בחלופות בהערכה, משמעות ההערכה;
- ידיעה וידע בהתייחס לתמורות ולשינויים המתחוללים בעולם, יחס הלומדים לידע ולמידע; עבודה על הידע והשפעותיו על פרדיגמות הלמידה;
- זרימה עם הקורה ועם הלומדים;
- למידה לאורך החיים (Life long learning).

ערכים

אוטונומיה
אחריות
אָמון
אמינות
הדדיות
שֹׁנֶה
פלורליזם
כבוד
"קבלה"
שיתוף

קטבים דומיננטיים

אוטונומיה – תלות
גלוי – סמוי
הבניה – עמימות
ייחודי – נורמטיבי
מודע – לא־מודע
מוטיבציה פנימית – מוטיבציה חיצונית
מציאות אובייקטיבית – מציאות סובייקטיבית, סובייקט – אובייקט

פנים – חוץ
צורך – צריך
פרט – מערכת
תהליך – תוכן

התייחסות לעובדות – עמדה כלפי ידע

סטטי – דינמי
קבוע – משתנה
בהירות – עמימות
ודאי, ברי – לא־ודאי, שמא, ספק

ידע, כישורים ומיומנויות

התחום האישי

התחום האישי מתייחס לשלושת הצרכים הפסיכולוגיים: **הצורך באוטונומיה, הצורך במסוגלות והצורך בתחושת שייכות וביטחון** בעת ובעונה אחת. צרכים אלה מהווים על פי תפיסתנו, תשתית לתהליך הלמידה. מדובר בכישורי־על אשר שליטה בהם עשויה לסייע לפרט (מורה או תלמיד) לממש את הנטייה האנושית הפנימית האינהרנטית להכוונה עצמית בלמידה.

- יכולת עריכת רפלקציה ודיאלוג פנימי בהקשר לתהליכי הלמידה;
- יכולת לאבחון עצמי – פירוק תהליך הלמידה לרכיביו, זיהוי סגנונות למידה, זיהוי תחומים לשיפור;
- מודעות לעמדות ולתפיסות שונות והשפעתן על הלמידה – משמעות הלמידה, עמדות כלפי ידע וידיעה, ידע על אודות תהליכי למידה;
- יכולת לזהות כוחות לצד חולשות, לנתח מצבים של קושי בלמידה ולהפוך את הקושי למשאב התמודדות;
- יכולת לזהות מגוון אפשרויות למידה בתחומים שונים ולהתאימם לתנאים פנימיים (נטיות אישיות, כוחות, מטרות בלמידה, ועוד) ולתנאים חיצוניים (סביבה מעצימת למידה או לחלופין סביבה בולמת למידה, דרישות, ועוד);
- כישור לנהל את הלמידה (לפקח על הלמידה) – התאמת אסטרטגיות למידה, כישורים, ויסות רגשות ודפוסי התמודדות לתנאים הפנימיים החיצוניים.

בתחום הבין־אישי

התחום הבין־אישי מתייחס לשלושת הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים, בהתבסס על מודל ההכוונה העצמית, המכיר בהשפעת הסביבה על סיפוק הצרכים ועל צרכים שאינם מתמלאים וגורמים תסכול לאדם.

כישורי-על

- דיאלוג; פיתוח כישורי דיאלוג מקדם צמיחה (דיאלוג סביב צרכים פסיכולוגיים בסיסיים) וכישורי בסיס (הקשבה פעילה, פתרון קונפליקטים הקשורים ללמידה ובכלל) באמצעות דיאלוג, אמפתיה, מסר אנכי, ועוד, שימוש בשאלות מפתח ככלי דיאלוגי;
- ניתוח הנחות ומסרים גלויים וסמויים, זיהוי תפיסות ועמדות, אירגון ותכנון;
- יכולת ל"חיות עם תסכול" ועם עמימות.

תחושת מסוגלות

- כישורים בתחום של משוב מיידי (נתינה וקבלה), משוב ספציפי, לא־השוואתי, תואם סיטואציית למידה;
- כישורי דיאלוג הנוגעים להצבת מטרות בלמידה, בניית אסטרטגיות למידה אישיות, תכנון תהליך הלמידה וזמני, ניהול בקרה על תהליך הלמידה, סיוע בלמידה (עמיתים, מורה), ויכולת להיבנות מסיוע;
- יכולת לבנות טווח למידה היוצר אתגר אופטימלי – הן מנקודת מבט של המורה והן מנקודת המבט של הלומדים;
- כישורי דיאלוג הנוגעים להתמודדות עם קושי ובנייה משותפת של "מפת דרכים" ללמידה במצבי קושי ואף כישלון, אבחון דיאלוגי;
- תשתית של מסרים מקדמי תחושת מסוגלות – תאוריית ההצלחה שמשדרים המורים: מסרים לגבי יכולת ומאמץ, אינטליגנציה ויכולת כמצב קבוע או משתנה, מסרים לגבי משמעות הכישלון והטעות ("מזל שטעיתי").

תחושת אוטונומיה

- שיתוף בתהליכי הלמידה – בחירת מטרות ויעדים בלמידה, דרכי הערכה המבוססות על אמנת למידה, שיתוף בבחירת דרכים ללמידה משמעותית, תכנון משותף של ביצוע יעדים עליהם הוחלט בקהיליית הכיתה;
- כישורי הוראה ולמידה הנוגעים לעירור עניין ופיתוח מוטיבציה פנימית;
- יצירת סביבה לימודית, המאפשרת ביטוי לנטיות פנימיות ותחומי עניין;
- דיאלוג סביב רלוונטיות ומשמעות הלמידה והקשר של הלמידה להתפתחות האישית;
- דיאלוג המאפשר ביטוי ספקות ורגשות, חיוביים ושלייליים ביחס ללמידה ולהוראה;
- פיתוח לומדים חוקרים – לומדים ומלמדים בתהליכי חקר (אפיוני הלומדים החוקרים, אסטרטגיות, גישות לחקר, קהילות חקר);
- פסקי זמן בלמידה – באחריות המורה והתלמידים – לדיאלוג ולרפלקציה;

תחושת קשר ושייכות

- בניית קהיליית למידה המבוססת על אמון הדדי, על התחשבות באחר, רגישות לייחודי, הדדיות ושיתופיות (עבודת צוות);
- בניית משימות לימודיות לא־תחרותיות ולא־שיפוטיות;
- בניית אקלים דיאלוגי לא־שיפוטי מצד המורה ומצד התלמידים, המאפשר גדילה גם במצבי קושי וכישלון.

ידע, כישורים ומיומנויות הקשורים במצבי לחץ בלמידה

- הסתגלות לדרישות לימודיות קבועות ומשתנות;
- התמודדות עם מעברים;

- התמודדות עם חרדת בחינות;
- כישורי הכוונה עצמית רגשית בתהליך הלמידה (Emotional regulation);
- התמודדות עם כישלון ומצבי קושי בלמידה;
- סגור עצמי בהקשר ללמידה;
- שימוש בדיאלוג כאמצעי לפתרון קונפליקטים הקשורים ללמידה;
- מרכיבים בסביבה מעצימת בנייה וגדילה אישית ומערכתית.

מרכיבים בסביבה מעצימה

- יצירת אווירה דיאלוגית בבית הספר, המאפשרת התפתחות וגדילה של כלל הקהילה (דיאלוג על המובן מאליו, דיאלוג סביב תהליכי למידה, תחומים ותכנים, דיאלוג המאפשר תגובה אותנטית), זמן מבנה הידברות המעודד רפלקציה על עצם הלימוד ועל "אני כלומד/ת וכמלמד/ת";
- סביבה (כיתה, בית ספר) המאפשרת ומקדמת מימוש צרכים פסיכולוגיים בסיסיים – תהליכי ההוראה והלמידה מכוונים לסיפוק הצרכים, כתשתית לפיתוח מוטיבציה פנימית ללמידה, למשל – מימוש הצורך באוטונומיה בלימודי תנ"ך;
- סיוע בפיתוח צוותי עמיתים לומדים – קהילות למידה וחקר, המאופיינות בהדדיות ובשיתוף, המבוססות על ערך ההתחשבות באחר;
- סביבה קונסטרוקטיבית מקדמת למידה – הבניית ידע מובחן מקבלה פסיבית של ידע, הכוונה עצמית, שיתופיות, מכוונות למטרות, הקשר ורלוונטיות, קהילות לומדים, רפלקציה, שימת דגש על היחס לידיע, מהותו ודרכי יצירתו;
- בהתבסס על המרכיבים שהוצעו למעלה – שיתוף כלל הקהילה: הורים, מורים, תלמידים – עבודה בראייה מערכתית;
- הקצאת זמן איכות לעבודת צוות ולדיאלוג, שינויים מבניים התומכים בסביבה מעצימת בנייה וגדילה.

שילוב ההתערבות בתחום בעשייה הבית-ספרית

- שילוב יועצים מומחים כאנשי צוות המסייעים לתהליכי שינוי וצמיחה המתחוללים בבית הספר, לצד מנהל/ת בית הספר וצוותי היגוי בית-ספריים;
- חיזוק מקומם של יועצי שת"ל כמסייעים להתבוננות ולשיקוף תהליכים הקשורים ללמידה של הפרט וללמידה בארגון, לעירור תשומת לב המורים לתהליכים פסיכו-דינמיים של הלמידה הגלויה והסמויה בבית הספר, ולהדגשת שיקולים הקשורים לבריאות הנפש בתהליכי קבלת החלטות הקשורות ללמידה;
- שילוב היועצים החינוכיים בעבודה עם קבוצות מורים על פי עקרון "מעגלי הקבלה" – עבודה בתהליכי אינטרוספקציה ואקספלורציה של המורה כהכנה לעבודה עם התלמידים;
- יצירת פסקי זמן להתבוננות על תהליכי הלמידה בשיעורים;
- לשאוף ליצירת מבנים המאפשרים מימוש הגישה ויישומה. כמו גם, התייחסות לקול התלמידים והמורה (לא רק דיבורים..). למשל, אם מתלוננים שאין זמן לדיאלוג, על בית הספר לשאוף ליצירת מבנה ארגוני המאפשר זמן איכות לשיחה;
- שאיפה לאינטגרציה של תכנית שת"ל עם מטרות ועשיות שונות בבית הספר. גישת שת"ל עשויה להוות ציר לפיתוח תפיסה חינוכית ותכנון תהליכי צמיחה בבית הספר ועשויה להשתלב עם העבודה השוטפת בבית הספר, למשל: במועצות פדגוגיות.

הצעת מודלים שונים לעבודה בתחום לבחירת בית הספר:

מודל הדיאלוג והאינטרוספקציה – מפגשים קבועים עם צוותי מורים, סביב שאלות מפתח, אינטרוספקציה, העלאת השערות לגבי תגובות אפשריות מצד התלמידים, דיאלוג ובירור עם התלמידים, ניתוח ועיבוד, יצירת תכנית התערבות, המבוססת על ניתוח מסרים סמויים וגלויים, זיהוי משאלות וזיהוי פערים.

מודל זה מאפשר פיתוח תובנות ודיאלוג משמעותי בין מורים לתלמידים – מודעות לתהליכי הלמידה, עמדות ותפיסות, פיתוח רפלקטיביות ויישום במסגרות הבית-ספריות, כגון: במועצות הפדגוגיות, ועוד. מודל זה מאפשר תשתית ארגונית לדיאלוג איכותי ומשמעותי בין תלמידים ומורים, למשל, דיאלוג עם חצי כיתה או בקבוצות קטנות.

במסגרת מודל זה פותח דגם של **דיאלוג מקדם צמיחה, סביב צרכים פסיכולוגיים בסיסיים**.

מודל קהילייה לומדת חוקרת – מודל השם דגש על תפיסת החקר כחלק מאורח החיים והתרבות בבית הספר. צוות בית הספר פועל כצוות לומד וחוקר סביב שאלות מעניינות או מטרידות ברמת הפרט או המערכת. החקירה המדעית-שיטתית הופכת לכלי העומד לרשות המורים ומאפשר ראייה אובייקטיבית.

מודל מוטיבציוני – הבנת תהליכים מקדמים או בולמים מוטיבציה פנימית בבית הספר, סביב שלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים: **אוטונומיה, שייכות וקומפטנטיות**, תוך הדגשת הסביבה החינוכית כמקדמת צמיחה או כבולמת צמיחה.

קיימים פיתוחים שונים לדרכי עבודה, למשל: התערבות בתחום ליקויי הלמידה בגישת שת"ל, טיפול במעברים, דיאלוג בין ארגונים כתהליך שינוי, ועוד.

שיקולי דעת, קשיים צפויים ודילמות בפיתוח ההתערבות בתחום:

- המתח הקיים בין צורכי הפרט ובין צורכי המערכת או הארגון;
- מתח בין תוכן ותהליך ובין תוצרים ותהליכים;
- דרישות סותרות בין מערכות שונות – ציפיות והנחיות מטעם משרד החינוך מול מטרות וציפיות בבית הספר. למשל, קיים קונפליקט הלמידה בתחום בין חשיבות תעודת הבגרות ובין דמות הלומד האוטונומי שאותה אנו שואפים לפתח;
- ניגודים אפשריים בין העולם הערכי של הפרט בבית הספר ובין מדיניות חינוכית;
- מתח אפשרי בין מסרים חיצוניים – ערכי החברה, כהישגיות ותחרותיות, דרישות ההורים, וכו' ובין שיקולים הנוגעים לרווחת הפרט במערכת;
- כמות (חומר לימודי, בחינות) מול איכות;
- היעדר מרחב זמן לדיאלוג בתוך בית הספר הן ברמת הפרט והן ברמת המערכת – עד כמה בתי הספר הם אכן ארגונים לומדים?
- תקופתנו מאופיינת כתקופה שבין פרדיגמות בהוראה ובחינוך – תקופת מעבר המחייבת שינוי גישה חינוכית, למשל: מתפיסה פואיטיביסטית לתפיסה קונסטרוקטיביסטית. הדבר מחייב עבודה על תהליכים לאורך זמן, השקעת מאמץ, שינוי דפוסי חשיבה, תפיסות ועמדות, התנהגויות וערעור המוכר והבטוח, כל אלה הינם כר ליצירת התנגדויות לשינוי. עבודה מסוג זה מחייבת הכנה של מערך הדרכה והנחיה בבית הספר, המוכשר לתהליכים מסוג זה.

אפיוני התקופה יוצרים חרדה וצריכה, לעיתים לא מבוקרת, של גורמי חוץ, כסייעים לתהליך השינוי. יש לטפח את מקום היועצים בתהליכים אלה ולשאוף להשתלבותם בעבודה בתחום העשיות הקיימות בבית הספר.

לאור אפיוני התקופה קיימים פערים בין היבטים שונים הקשורים לתהליכי השינוי – למשל, בין השפה שאומצה על ידי אנשי חינוך שונים ובין מבנה בית הספר והעשייה בפועל. פער זה מהווה מקור להתנגדות, אבל מוקד לעבודה.

פירוט נושא התכנית על פי שלבי גיל בשיפור תהליכי למידה (שת"ל)

פיתוח מודעות לגישות לומדים על למידה ולמשמעותן של גישות על הלמידה

ארגון למידה בבית הספר

הדגמות	שיקולי דעת	מוקד ההתערבות	תקופה קריטית
בתחילת שנת הלימודים ובפסקי זמן רלוונטיים יוקדש זמן לדיבור על: 1. מסגרות הלימוד בכיתה – נהלים, דרישות; 2. נורמות לימודיות כמו: ציונים, מבחנים הערכות; תלמידים מתקשים, נכשלים, מוכשרים; 3. דיון בקונפליקטים הקיימים בין הנורמטיבי ליחודי ובין הלמידה האישית לקבוצתית; 4. דרכי שיתוף פעולה בין המורה לתלמידים בתהליך הלמידה ובהערכתה.	לגלות ולפתח אצל התלמידים את ההעזה להתערב ולתת ביטוי לשאלות ולצרכים במסגרת הארגונית הנתונה; ללמוד להפיק את מרב התועלת מן המורים, מן הצוות החינוכי ומן התנאים הפיזיים להתפתחותם ולקידומם של התלמידים.	א. להכיר ולהבין את הסביבה הארגונית לימודית בבית הספר.	תקופות המעברים – (א'-ב, ו'-ז, ט-י')
במהלך השיעורים יידונו כללי השיח הלימודי. רצוי שהדיונים והעבודה יבואו בעקבות אירועים של חיי היום-יום ובהזדמנויות המתרחשות והקורות פה ועכשיו. שאלות כמו: מתי ועל מה מותר לדבר בכיתה? מתי אפשר לערער על סמכויות או על נהלים? מהן דרגות החופש של הסביבה הלימודית בכיתה – למורים ותלמידים כאחד? כיצד ניתן להתמודד עם דעות שונות, עם דרכי עבודה שונות של המורים ושל התלמידים? וכו'.	ללמוד, להסתגל ולהבין את נורמות "כללי המשחק", לזכור שהן שרירותיות ושהן רק דגם אחד מבין רבים, ולכן הן ניתנות לשינוי.	העמקה בהכרת כללי המשחק של ארגון הלמידה בבית הספר.	

תקופה קריטית	מוקד ההתערבות	שיקולי דעת	הדגמות
	ג. בדיקת המשמעות שהתלמידים נותנים לסביבה ולארגון הלימודי בבית הספר, כמו נורמות ונהלים.	עידוד התלמידים להעלות את הפן הסובייקטיבי כדי לאפשר התמודדות עם תפיסות שגויות.	בירור התייחסותם של התלמידים לארגון ולנורמות של בית הספר. שאלות כמו – מהי המשמעות של הנהלת בית הספר עבורי, האם הם מקדמים אותי או מדכאים חלילה? מה אני מבין מציון, ממושב ומהערכה? איזה סוג משוב "אני" רוצה לקבל? כמה חשוב "לי" בית הספר? וכו'.

מבנה הדעת והתכנים הלימודיים של מקצועות ההוראה

תקופה קריטית	מוקד ההתערבות	שיקולי דעת	הדגמות
בתחילת כל שנת לימודים, או בתחילת לימוד מקצוע חדש, או בהצגת חומר חדש בפני התלמידים.	א. בדיקת התייחסות התלמידים למידע ולידע שהם רוכשים לעצמם ולדרכי התפתחותם, ובדיקת מידת הכרתם את ההבדלים ואת הזיקות בתוך מבני הדעת השונים, ובמקצועות הנלמדים.	הכרה בתהליכי ההשתנות של הידע – מה שנראה כיום כאמת וכעובדה יכול להיראות מחר שגוי ושייך להיסטוריה.	בראשית הלימוד, להציג את מבנה הדעת ואת המקצוע הנלמד ועל פרקי הלימוד שאמורים ללמוד. במהלך השיעורים, להדגיש את דרכי התפתחות הידע על ידי הבאת המצאות וגילויים רלוונטיים בפני התלמידים. להבין מה מתוך הנלמד היום עתיד להשתנות ולהיות לא נכון בעוד שנים.
	ב. לדעת להבחין בין הידוע לבין הבלתיידוע. ללמוד להגדיר ללא התייחסות שיפוטית. לבדוק את "האשליה" של הידע. לסגל יכולת לראות תוכן לא רק כמטרה לימודית בפני עצמה, אלא כאמצעי וככלי ללמידה.	מודעות לגבולות שבין המידע האובייקטיבי לבין ההתייחסות הסובייקטיבית אליו.	בהצגת תכנים או נושאים חדשים יש לעודד תלמידים לדבר על מה שהם כבר יודעים ועל מה שאינם יודעים ורוצים לדעת, על הדרכים שבהן הם רוצים להשיג ולארגן את החומר הרלוונטי. בסיום קטעי לימוד לעודד את התלמידים להמליץ את החשיבה ולהביאם לידי חשיבה רפלקטיבית על התייחסותם לנלמד ועל דרך עבודתם.
	ג. בדיקת המשמעות שתלמידים נותנים לתכנים, לכישלון ולהצלחה. הבחנה בין הצורך הפונקציונלי של התכנים לבין המשמעות האישית שיש להם בזיקתם "אליי ואל עתידי".	הכרת העולם הפנימי של הלומד והבנתו – הפיכת הלימוד ללמידה משמעותית ובלתי מנוכרת.	דיון בשאלות כמו: מה חשוב "לי" ללמוד? מהי משמעות ההצלחה והכישלון לדימוי העצמי "שלי"? מה "אני" אוהב לדעת, מה מסקרן "אותי"? – מה מתוך המקצועות ש"אני" לומד באמת מעניין "אותי" ובמה אני מוכן להשקיע מאמץ לאורך זמן?

תהליך הלמידה בבית הספר (מודעות ומיומנות)

תקופה קריטית	מוקד ההתערבות	שיקולי דעת	הדגמות
במהלך השיעורים, לפני הוראת חומר חדש, לפני הטלת משימה לימודית לפני הערכות (מבחן וכדומה).	א. פיתוח המודעות לדרכי התמודדות עם חומר הלימוד.	מתן לגיטימיות למודלים שונים ללא שיפוטיות. הרחבת הרפרטואר של דרכי ההוראה וסגנונות הלמידה וקבלת אחריות על הלמידה.	בפרקי זמן רלוונטיים יקיימו שיחות בכיתה בשאלות כיצד הם מתכוונים ללמוד את החומר החדש או כיצד הם מתכוונים להתמודד עם משימות הלימוד, כיצד בדעתם לכתוב עבודה או להתכונן למבחן. מדי פעם יציג המורה בפני התלמידים את שיקולי הדעת המתודיים שלו ויאפשר לתלמידים לדון בהם ולהציע דרכים נוספות ללימוד.
	ב. העמקה בהבנת מושגים הקשורים ללמידה.	מתן סיוע לתלמיד להסתכל על תהליך הלימוד בצורה אובייקטיבית, לדעת לשלוט בתהליך, במידת האפשר, לשם שינוי התנהגות.	תוך כדי ניתוח אירועים הקורים בכיתה ומתוך מצבים אותנטיים יעזרו לתלמידים להבחין בין רצון, יכולת והישגים.

חינוך למיניות, וחינוך לחיי משפחה

(מותאם לחינוך הממלכתי)

רציונל

תכנית התפתחותית – מגן הילדים ועד כיתה י"ב – מלווה ילדים וילדות בגדילתם ובהתפתחותם בתחומים: הפיזיולוגי-גופני, האישירגשי והבין-אישי – סביבתי. גדילה וצמיחה, התייחסות לגוף, גיבוש זהות אישית (נשית או גברית), פיתוח יחסים בין-אישיים וזוגיים – כל אלה הם תהליכים נורמטיביים המלווים לעיתים בחששות ובפחדים. החשיפה והמידע הרב בתחומי מין ומיניות, המוצגים בשפע באמצעי התקשורת ובאינטרנט, מידע שהוא פעמים רבות מסולף ומעוות – רק מחזק את חשיבותה של התערבות אחראית, מקצועית, אשר יכולה לעזור לילדים להתבגר באופן בריא ומאושר, לפתח את מיניותם, ולהבחין בין התנהגות נורמטיבית בריאה, לבין התנהגות חריגה ואלימה ביחסים בין-אישיים וזוגיים.

תוצאות צפויות

ברמת מידע

בנים ובנות

- יכירו את אברי גופם, כולל אברי המין;
- יהיו מודעים לתהליכי ההתבגרות הגופנית;
- יידעו מה מועיל ומה מזיק להתפתחות גופנית תקינה;
- יידעו מהם תהליכי הרבייה ויכירו אמצעי מניעה;
- יידעו מהן הדרכים להימנע מהידבקות במחלות מין ובאידס;
- יכירו את החוקים הקשורים בקיום יחסי-מין, בהפסקת הריון, בהטרדה מינית ובפגיעה מינית;
- יידעו על קיומם של גופים מוסדיים למתן עזרה בתחום החינוך למיניות, לאזויות ולמשפחה.

ברמת מודעות

בנים ובנות

- יגבשו דימוי עצמי ודימוי גוף חיוביים;
- יזהו תחושות המתקשרות אצלם עם אהבה, עם חברות ועם משיכה מינית;
- יגבשו עמדות ותפיסות שוויוניות בנושאי מיניות ומגדר;
- ילמדו להבחין בין יחסים מכבדים ושוויוניים לבין יחסים מנצלים וחד-צדדיים;
- ילמדו לזהות את הצרכים שלהם ולכבד את הצרכים של זולתם;
- ילמדו להבין מהו הרווח ומהו המחיר בהשתייכות לקבוצה.

ברמת מיומנויות

בנים ובנות

- יוכלו לבטא את רגשותיהם ורצונותיהם;

- יוכלו לפתח מערכות יחסים של חברות וקרבה;
- יוכלו לקבל החלטות שקולות ולהתנהג באופן אחראי;
- יידעו לעמוד על זכויותיהם באופן אסרטיבי – מבלי לפגוע בזכויות הזולת;
- יידעו להיפרד תוך שמירה על כבוד בן הזוג או בת הזוג.

מסרים מרכזיים

- כל אחת וכל אחד צומחים ומתפתחים בקצב אישי;
- לכל אחת ולכל אחד הייחודיות והמיוחדות שלהם;
- יש להתייחס בכבוד אל האחרים, גם אם שונים הם;
- לבנות ולבנים יש הזדמנויות שוות;
- בכל גיל בהתאם לשלב ההתפתחותי, יש צרכים מיניים נורמליים ולגיטימיים;
- מגע וקשר מיני עם הזולת מחייב הסכמה;
- בקשר הזוגי מתקבלות החלטות תוך כדי הסכמה הדדית.

מושגים וערכים

התפתחות, דימוי עצמי ודימוי גוף, התבגרות, נשיות-גבריות, סטריאוטיפים, לחץ קבוצתי, הסכמה, שוויון, הידברות, סובלנות, חברות, אחריות, "קבלה", "נורות אדומות", יחסי מין, אונס, פרידה, תקשורת, אינטימיות, אהבה, קשר, ניצול, הטרדה, חוקים רלוונטיים, משיכה מינית, בשלות, משפחה.

רצפים

בחירה – כפייה	התאהבות – אהבה
סיכוי – סיכון	ילדות – התבגרות – בגרות
ביחד – לחוד	אני – הזולת
"נורות אדומות" – "נורות ירוקות"	אני-משפחתי-חברים
מוביל – מובל	ייחודיות – קונפורמיות
חופשי – מנוצל	משבר צמיחה
אחריות – ספונטניות	כבוד – פגיעה

ידע, כישורים ומיומנויות

תוך-אישי

- פיתוח תחושת ערך;
- אסרטיביות;
- פתרון בעיות וקבלת החלטות;
- פנייה לעזרה.

בין-אישי

- הקשבה, הבנה וסובלנות;
- שיתוף הזולת, תקשורת;
- כבוד לרצונות הזולת.

מצבי לחץ

- יכולת לתעל דחפים וכעסים;
- יכולת לשתף אחרים;
- יכולת לפנות לעזרה.

מרכיבים בסביבה מעצימה

- פתיחות כלפי נושאים המעסיקים ילדים ובני נוער;
- דיאלוג קבוע בין מורים לתלמידים;
- שימוש בתכנים מתכנית הלימודים לעיסוק במצבי החיים;
- שיתוף הורים בתכנים ובתכניות.

שיקולי דעת, קשיים ודילמות

- קיים קושי למבוגרים לשוחח באופן פתוח עם ילדים בנושאים הקשורים במיניות וביחסים בין המינים;
- העמדות והתפיסות של הצוות החינוכי לא תמיד עולות בקנה אחד עם התפיסות והעמדות שהתכנית מכוונת אליהם;
- לא תמיד מוכנים התלמידים לשתף את מוריהם בקשיים ובדילמות שלהם;
- יש צורך לפתח אימון על מנת לפתוח ערוצי תקשורת בין התלמידים לבין הצוות החינוכי;
- יש צורך בהכשרת העוסקים בנושאים אלה.

פירוט נושאי התכנית – חינוך מיני וחינוך לחיי משפחה על פי שלבי גיל – ממלכתי

תקופה קריטית	תכנית (ידע)	כישורים	ערכים	מצבי חיים אופייניים דרכם ניתן לעבוד על הנושאים
גן-ב' (פעמיים – פעם אחת בגן ואח"כ בכיתה א' או ב')	- אני וגופי - איך נולדים ילדים? - בניס-בנות - סטריאוטיפים מיניים - זכותי על גופי	- פיתוח היכולת לבטא רגשות ורצונות - פיתוח היכולת לעמוד על הזכויות	- פרטיות - פתיחות - מסוגלות אישית	- המורה, השכנה, האם – בהיריון - שאלות של ילדים - נולדו לילדים בכיתה אח או אחרות
ג'-ד' (פעם אחת לבחירה)	- "אני ומשפחתי" - הכרת הרכבים שונים של משפחות	- פיתוח יכולת הקשבה, הבנה וקבלת מבנים שונים של משפחות - פיתוח סובלנות כלפי האחר והשונה	- חברות - סובלנות - כבוד הדדי	- לימוד נושא ה"אני ומשפחתי" בכיתה במסגרת תכנית הלימודים - יום המשפחה
ה'-ו' (פעם אחת לבחירה)	- התפתחות גופנית, נפשית וחברתית - זהות מינית, דימוי גוף - לחץ קבוצתי ונורמות בקבוצה - סטריאוטיפים מיניים - מקורות מידע אמנים ובלתי אמנים - פנייה לעזרה בעת מצוקה	- פיתוח כישורים אסרטיביים - פיתוח היכולת להחליט החלטות - פיתוח היכולת לבחור - פיתוח היכולת להידבר מתוך כבוד ופתיחות	- בחירה חופשית - עצמאות - שוויון בין המינים	- סדרות טלוויזיה פופולריות - שהתלמידים צופים בהן; - הערות מיניות שעולות בכיתה בר/בת-מצווה
ז'-ט'	- חיזור, חברות, אהבה ופרידה - מה בין חיזור לבין הטרדה? - מותר ואסור ביחסים בין המינים - יחסים במשפחה – הורים ומתבגרים - מידע אמין ובלתי אמין - בקשת עזרה	- פיתוח היכולת לעזור ולקבל עזרה - המשך פיתוח הכישורים שצוינו לעיל	- תקשורת פתוחה ושוויונית - אמפתיה לזולת	- עבודת שורשים בר-מצווה - מסיבות משחקים (אמת או חובה וכו') - חברויות ראשונות - מידע קטעי עיתונות - פיתוח היכולת לעזור ולקבל עזרה
י'-י"ב	- חברות וזוגיות - בדיקת הקשר הזוגי – נורות אדומות - יחסי מין – שיקולים, דילמות, החלטות - הכרת אמצעי מניעה והשימוש בהם - היריון, לידה, הפלה - זהות מינית ונטייה מינית - איידס ומחלות אחרות המועברות במגע מיני - אלימות ופגיעה מינית.	- המשך פיתוח הכישורים שצוינו לעיל	- תקשורת פתוחה ושוויונית - אמפתיה לזולת	- מידע מקטעי עיתונות רלוונטיים - זוגות בכיתה או בשכבה - התחברות לתכנים רלוונטיים בתכנית הלימודים (ספרות, תנ"ך) - יום האהבה - יום המלחמה הבין-לאומית באיידיס

חינוך לחיי משפחה – חמ"ד

רציונל

מטרת לימוד הנושא "חינוך לחיי משפחה" היא לפתח היבט ערכי-דתי אצל התלמידים בהתייחסותם לעצמם, לאולתם ולחברה הסובבת אותם. הלימוד מתמקד בתחום האישי, בתחום הבין-אישי ובתחום הערכי.

התכנית עוסקת בפיתוח מודעות לתהליכים התפתחותיים המתבטאים בשינויים פיזיולוגיים, קוגניטיביים ורגשיים על פי רמת הגיל; בהקניית כלים לעיצוב ולפיתוח זהות אישית דתית; בהקניית כישורים להתמודדות ביחסים בין-אישיים בקשרים בין היחיד למשפחתו, בין היחיד לחברה, בין בן מין אחד לבין בן המין האחר ועוד. כל אלה בהלימה לגישת היהדות. בתכנית נושאים העוסקים בהתפתחות הפיזיולוגית, הרגשית והחברתית של היחיד. התכנית מבוססת על רצף התפתחותי: מעברים מילדות להתבגרות, ומהתבגרות לבגרות, והיא מבוססת על תפיסת ה"אני" כ"חוליה בשרשרת" – שרשרת המשפחה ושרשרת הדורות בעם ישראל.

חינוך לחיי משפחה המשולב באורח חיים מסורתי ודתי ובהשקפת עולם דתית, מביא לגיבוש הזהות החברתית והאידיאית של האדם ולאיון בין מימוש צורכי ה"אני" לבין מימוש צורכי המשפחה והקהילה.

תוצאות מצופות

מידע

- יהיו מודעים לתהליכי ההתבגרות הגופנית;
- יידעו מה מועיל ומה מזיק להתפתחות גופנית תקינה.

מודעות

- יגבשו דימוי עצמי ודימוי גוף חיוביים;
- ילמדו להבחין בין יחסים מכבדים לבין יחסים מנצלים וחד-צדדיים;
- ילמדו לזהות את הצרכים שלהם ולכבד את הצרכים של זולתם;
- ילמדו להבין מה הרווח ומה המחיר בהשתייכות לקבוצה;
- ילמדו על משפחה, על שורשים ועל מסורת;
- ילמדו לזהות סיכויים וסיכונים;
- יזהו תחושות המתקשרות אצלם עם ידידות וחברות;
- ילמדו להכיר את עצמם ואת תפקידם לקראת הקמת משפחה;
- יעמיקו בנושאים: הבניית זהות אישית, זהות יהודית והתייחסות לבניית קשר בין-אישי לקראת הקמת משפחה בהתייחס להלכה היהודית.

מיומנויות

- יהיו מודעים לרגשותיהם ולרצונותיהם;
- יפתחו רגישות ומודעות לרגשות ולצורכי הזולת;
- יוכלו לקבל החלטות שקולות ולהתנהג באופן אחראי.

מסרים מרכזיים

- כל אחת וכל אחד צומחים ומתפתחים בקצב שלה/שלו;
- לכל אחת ולכל אחד הייחודיות והמיוחדות שלה/שלו;
- יש לקבל ולכבד את הזולת גם אם הוא שונה;
- בנים ובנות שווים בערך ושונים בתפקיד.

מושגים וערכים

התפתחות, דימוי עצמי ודימוי גוף, התבגרות, הידברות, סובלנות, חברות, אחריות, קבלה, תקשורת, אינטימיות, אהבה, קשר, משפחה, הדדיות.

רצפים

בחירה-כפיה
סיכוי-סיכון
אני-משפחתי-חברים
ילדות-התבגרות-בגרות
משבר צמיחה
כבוד-פגיעה

ידע, כישורים ומיומנויות

תוך-אישי

- פיתוח תחושת ערך;
- אסרטיביות;
- שליטה ביצר;
- דחיית סיפוקים;
- פתרון בעיות וקבלת החלטות.

בין-אישי

- הקשבה, הבנה וסובלנות;
- שיתוף הזולת, תקשורת;
- כבוד לרצונות הזולת;
- פנייה לעזרה;
- התמודדות עם קונפליקטים;
- משא ומתן;
- מחויבות.

מצבי לחץ

- יכולת לתעל דחפים וכעסים;
- יכולת לשתף אחרים;
- יכולת לפנות לעזרה;
- תפילה.

מרכיבים בסביבה מעצימה

- דיאלוג קבוע בין המורים לתלמידים ובין התלמידים לחבריהם בכיתה או בקבוצה;
- שימוש בתכנים ממקורות היהדות ומתכניות הלימודים להתמודדות במצבי חיים;
- שיתוף הורים בתכנים ובתכניות.

שיקולי דעת, קשיים ודילמות

- קיים קושי למבוגרים לשוחח באופן פתוח עם ילדים בנושאים הקשורים בחינוך לחיי משפחה;
- לא תמיד מוכנים התלמידים לשתף את מוריהם בקשיים ובדילמות שלהם;
- יש חשיבות בפיתוח תחושת אמון כדי להבנות ערוצי תקשורת בין התלמידים לבין הצוות החינוכי;
- יש להכשיר מחנכים ומחנכות, יועצים ויועצות ובעלי תפקידים בבית הספר להתמודד עם הנושא "חינוך לחיי משפחה", כחלק מהתכנית החינוכית-ערכית של בית-הספר.

פירוט נושא התכנית על פי שלבי גיל – חינוך לחיי משפחה בחמ"ד

שלב הגיל	נושאי התכנית	כישורים	ערכים	מצבי חיים
כיתות א'-ב'	דימוי גוף: זה אני וזה גופי, אני כמו שאני, המשפחה שלי, משפחות שונות, שורשים ומסורות, במשפחה אוהבים זה את זה	פיתוח העצמי, פיתוח היכולת לבטא רגשות, פיתוח דגשים והתייחסות מכבדת לזולת	כבוד פרטיות כיבוד הורים	
כיתות ג'-ד'	אני והמראה החיצוני, אני בעיני עצמי ובעיני אחרים, דמויות משמעותיות בחיי, המשפחה - עולם ומלואו, כיבוד הורים, תפקידים במשפחה, יחסים במשפחה	פיתוח היכולת לבטא רגשות, תקשורת בין-אישית	כבוד הדדי סובלנות	
כיתות ה'-ו'	התבגרות נפשית בזיקה לתהליך ההתפתחות הגופנית, מראה חיצוני בזיקה לעולמו הפנימי של האדם, ערכו של היחיד, השם והשתמעויותיו, בת מצווה, האני כחוליה בשרשרת הדורות, במשפחה ובעם ישראל, התמודדות עם חילוקי דעות ועימותים בין ילדים להורים והשאיפה לשלום בית		היחיד כחוליה בשרשרת הדורות וכחלק מעם ישראל ערבות הדדית	
כיתות ז'-ט'	התבגרות מה? מאפייני גיל ההתבגרות, התבגרות גופנית, שליטה על היצר, בושה, מבוכה דימוי עצמי, צניעות, המראה שלי – דימוי גוף ודימוי עצמי, שמירת הברית, חברה מעורבת, גוף ונשמה, בר מצווה, התבגרות: במשפחה ובחברה	מודעות עצמית, תקשורת בין-אישית, קבלת החלטות	ערך המשפחה בראייה היהודית שליטה ביצר מחויבות	
כיתות י'-י"ב	סיכויים וסיכונים בגיל ההתבגרות, התמכרויות, הפרעות אכילה, התנהגות אובדנית, לקראת הקמת משפחה, אהבה והתאהבות, בחירת בן זוג, שותפות, בחירת בן זוג במקורות, נישואין - לשם מה? תקשורת, ערך המשפחה בראיה היהודית.	קבלת החלטות, עמידה בלחץ חברתי, בקשת עזרה, מודעות עצמית, תקשורת בין-אישית, פתרון קונפליקטים, ניהול רגשות, אומנות המשא ומתן,	קדושת החיים שליטה על היצר דחיית סיפוקים בניית משפחה לפי ההלכה היהודית	

פיתוח קריירה בעולם משתנה

רציונל

בתחילת המאה ה־21 נמצא העולם בשיאה של מהפכה טכנולוגית־מידענית, המשנה בהדרגה את אופי חיי הפרט, ומעבירה את כלכלת העולם מכלכלת קביעות לכלכלת ארעיות. מהפכה זו מתאפיינת בתהליכים אחדים המשפיעים במקביל הן על עולם העבודה והן על עולם העובדים.

מאפייני המהפכה הטכנולוגית מידענית הם: השקעה אדירה בטכנולוגיה, יותר מחשוב ורובוטיקה בתעשייה, השקעה מסיבית בתכנון ובפיתוח ופחות בעבודת כפיים, צמצום שעות העבודה והגדלת תפוקת כוח אדם ומעבר מעבודה יחידנית לעבודת צוות. לתהליכים אלה השפעה דרכיונית על עולם העבודה ועל התפתחות הקריירה המקצועית של האדם: מקצועות ותיקים נעלמים ומקצועות חדשים בעלי תוחלת חיים קצרה יותר, נכנסים לשוק. זמן ההכשרה המקצועית מתארך ורמת ההתמחות גוברת. משמעות הדבר היא, שאנשים נאלצים לפתח קריירות מקצועיות אחדות, לעבור הסבות מקצועיות ולחוות פיטורין ואבטלה, מתוך בחירה אישית או בשל כורח. העובדים נאלצים לנייד את עצמם ואת משפחתם בעקבות מקומות העבודה. בשל שבוע עבודה קצר יותר עומדות לרשות העובדים שעות פנאי רבות יותר, שאת חלקן הם חייבים להקדיש להכשרה מקצועית מתחדשת ומתמשכת.

התמודדות הפרט בעולם המתאפיין בכלכלות ארעיות מלווה במידה מסוימת של מתח נפשי, בויתור על הרגלים ישנים ובהסתגלות לדרכי פעולה חדשות, המתיישבות עם המציאות החדשה. אחד ממאפייניה הוא טשטוש גבולות בין עולם העבודה, הפנאי, המשפחה, והלימודים ובין עולם המבוגרים לעולם הצעירים.

מערכת החינוך חייבת להקנות לתלמידים, כבר מגיל צעיר, כישורים מתאימים שבעזרתם יוכלו להתמודד בעתיד עם ערכי עולם העבודה המשתנה, ולתכנן ולנהל בהתאם לכך את הקריירה האישית שלהם.

תוצאות צפויות מהתערבות בתחום

התלמידים:

- יתפסו את מושג קריירה כמושג התפתחותי הנבנה לאורך החיים;
- יכירו ויבינו את מגמות התפתחות העולם המקצועי במאה ה־21;
- יכירו את מכלול תפקידיהם האישיים על נקודת החוזק והחולשה שבהם, וילמדו להתמודד עם קונפליקטים ביניהם;
- יפתחו מודעות עצמית לנטיותיהם, לערכיהם, ליכולתם ולרמת שאיפותיהם, וילמדו לגשר ביניהם;
- יפתחו יכולת בחירה בין האלטרנטיבות השונות העומדות בפניהם;
- יפתחו יכולת תכנון לטווח הקצר, הבינוני והארוך;
- יפתחו יכולות לעבודה בצוות;
- יפתחו כושר הסתגלות למצבים חדשים ומתחדשים;

- ילמדו לזהות ולשנות עמדות סטריאוטיפיות על עולם המקצועות והעבודה;
- ילמדו שימוש יעיל בערוצי תקשורת שונים לאיסוף מידע על עולם המקצועות והעבודה;
- ירכשו מיומנויות ייחודיות לנושא כמו: כתיבת קורות חיים, ראיון, הצגת מועמדות לתפקיד וכו';
- ילמדו לנצל באופן יעיל את שעות הפנאי.

מסרים מרכזיים

- קריירה היא סך כל התפקידים שאדם ממלא במהלך חייו;
- התפתחות קריירה היא תהליך מעגלי, המתחיל בגיל צעיר ואינו מסתיים בגיל מסוים;
- התפתחות הקריירה היא דינמית, ותלויה בחירות שונות בשלבים שונים של החיים;
- בבחירת מקצוע יש להתחשב בנטיות, ביכולות ובערכים;
- שינוי מקצוע או עיסוק במהלך החיים הוא חלק בלתי נפרד מתהליך התפתחות הקריירה;
- אבטלה יזומה או כפויה, היא שלב בתהליך התפתחות הקריירה בעולם משתנה;
- התפתחות מקצועית מחייבת למידה לאורך החיים;
- לכל אדם מתאימים מקצועות או עיסוקים אחדים;
- בעולם התעסוקה העכשווי מטשטשים הגבולות בין מקצועות נשיים לגברים, וכל אחד וכל ואחת אמורים למצוא את עיסוקם על פי נטיות ליבם;
- העבודה – כאחד מן המקורות לסיפוק והערכה;
- התמודדות עם שינוי – תנאי להישרדות ולהצלחה;
- כל למידה והתנסות תורמים להתפתחות הקריירה;
- בכל בחירה יש וויתור.

מושגים וערכים

מושגים: קריירה, תפקיד, קשת התפקידים, עיסוק, מקצוע, נטיות, כישורים, יכולות, רמת שאיפות, שדות מקצועיים, סטריאוטיפים מיניים, סטיגמות חברתיות, ערכים, סגנון חיים, מסלולי קריירה, פשרה, תגמול פנימי, תגמול חיצוני, מעברים, יוזמה, יזמות, אבטלה, פנאי, הצלחה, כישלון.

ערכים: שוויון, בחירה חופשית, אחריות, מחויבות, השכלה, למידה, הקשבה.

רצפים דומיננטיים

- כישלון – הצלחה
- גמישות – נוקשות
- עבודת צוות – עבודה יחידנית
- יוזמה – פסיביות
- לקיחת אחריות – קבלת אחריות
- חשיבה חיובית – חשיבה שלילית
- בחירה – כפייה

יציבות – ארעיות
תקיעות – פתיחות
מבוי סתום – ריבוי אלטרנטיבות
תפיסה סינכרונית – תפיסה ליניארית, קווית

ידע, כישורים ומיומנויות

בתחום התוך-אישי

- מסוגלות, ידע, כישורים, מיומנויות;
- מודעות לנטיות, ליכולות, לכישורים;
- מודעות לנקודות חוזק ולנקודות חולשה בתפקידים השונים;
- יכולת לנתח מצב על סיכוייו וסיכונים;
- יכולת התמודדות והסתגלות לשינויים בקצב מהיר;
- יכולת תכנון לטווח קצר ולטווח ארוך תוך התייחסות לנתונים אישיים וחברתיים;
- יכולת תכנון וניצול יעיל של הפנאי;
- יכולת שימוש במידע לפתרון בעיות אישיות;
- יכולת לבחור מתוך שיקול דעת;
- יכולת זיהוי סטריאוטיפים ושינויים;
- יכולת תכנון והתארגנות במצבי מעבר.

בתחום הבין-אישי

- התקשרויות;
- יכולת עבודה בצוות;
- יכולת לוותר;
- פיתוח מיומנויות של התראיינות והצגת מועמדות;
- פיתוח כישורי תקשורת בין-אישית.

בתחום מצבי לחץ

- יכולת עמידה במצבי דחייה;
- יכולת ל"דיבור פנימי", מניעת היתקעויות, ויציאה ממצבי משבר;
- תפיסת מצב משברי כנקודת זינוק;
- יכולת לערוך סדרי עדיפויות;
- מסוגלות להחליט במצב משברי;
- ראיית אלטרנטיבות וחלופות בכל מצב.

מרכיבים של סביבה מאפשרת צמיחה

- סביבה לימודית וחברתית המקנה תחושת מסוגלות;
- סביבה המאפשרת בחירות בתחומי לימוד וחברה;
- סביבה המעודדת התנסויות בתפקידים שונים בבית הספר ומחוצה לו;
- סביבה המעודדת קשר בין בית הספר והקהילה;
- סביבה לימודית המעודדת דרכי ביטוי מגוונות;
- סביבה גמישה המאפשרת הכנסת שינויים;
- סביבה לימודית המחנכת לניצול יעיל של שעות הפנאי;
- סביבה מעודדת גילויי יוזמה;
- סביבה מחנכת לתכנון, ייעול ויזמות.

שילוב ההתערבות בתחום העשייה הבית־ספרית

בתחום החברתי

- תהליך בחירת בעלי תפקידים בבית הספר, למשל, מועצת תלמידים, בחירת חוגים, ולימודי בחירה;
- לקיחת חלק ביוזמות חברתיות בבית הספר על פי נטיות אישיות;
- מחויבות אישית;
- הכנה לשירות בצה"ל.

בתחום הלימודי

- שילוב במקצועות לימוד ("מולדת, חברה ואזרחות" (יסודי), גאוגרפיה, סוציולוגיה, אזרחות, שפות: שפת אם, אנגלית, מדעים);
- סיורים לימודיים מקצועיים;
- מצבי מעבר;
- בחירת יחידות לימוד.

שיקולי דעת, קשיים צפויים ודילמות בפיתוח והתערבות

הקושי העיקרי בפיתוח התכנית הוא בהכנת התלמידים לעולם התעסוקה העתידי, כאשר זה נעלם מעינינו. לכן חשוב לשים את הדגש על פיתוח מיומנויות וכישורים ולא על הכוון מקצועי.

קושי נוסף הוא עמדות אישיות של המורים והיועצים כלפי נושאים מתחום פיתוח קריירה, העלולים ליצור הטיות בהוראת הנושא. כדי למנוע מצב זה אנו ממליצים לקיים סדנאות לפיתוח קריירה למורים וליועצים, כדי לברר את עמדותיהם בנושאים כמו: סטריאוטיפים מיניים בעולם העבודה, קריירה ובית, שינויים והתפתחות קריירה. בגלל קצב תהליכי השינוי והמידע המתחדש לבקרים, משתנה תפקידם של המבוגרים המשמעותיים – מסמכות בתחום הידע למנחים ומלווים.

פירוט נושאי התכנית – פיתוח קריירה בעולם משתנה על פי שלבי גיל

תקופה קריטית	תכנים (ידע)	כישורים	ערכים	מצבי חיים אופייניים דרכם ניתן לעבוד על הנושאים
גן-ב'	- הכרת מקצועות במשפחה ובבית הספר - חשיבות המושג עבודה	- הבחנה בין התפקידים השונים בבית הספר ובמשפחה - תכנון זמן בין המשימות הקשורות לתפקידים השונים	- שיתוף פעולה במשפחה ועם עמיתים, - בחירה אישית	פרקי זמן רלוונטיים במהלך השיעורים
ג'-ד'	- בירור המושגים: עבודה, מקצוע, תפקיד, קריירה - הכרת מגוון המקצועות בסביבה, בקהילה ובמשפחה - הכרת דרכים לקבלת מידע על המקצועות - מיון המקצועות על פי קריטריונים שונים - זיהוי העדפות בתפקידים השונים - הכרת המושג בחירה בהקשר לבחירת תפקידים ועיסוקים - תכנון זמן ויצירת העדפות בין העיסוקים השונים	- הכרת התפקידים האישיים - תכנון זמן זיהוי סטריאוטיפים	כבוד הדדי	מתן אפשרויות להתנסויות ולמפגשים חווייתיים עם בעלי מקצוע
ה'-ו' ז'-ח'	- הכרת מקצועות במשפחה ובקהילה הקרובה - הקשר בין עבודה, פנאי, משפחה וקהילה - נטיות, כישורים - תהליכים של החלטת החלטות	- אבחון זיהוי נטיות וכישורים אישיים - זיהוי העדפות קביעת מטרות ותכנון הדרך להשגתן - יכולת לשים לב לעיקר בדברי עמיתים - יכולת עמידה במצבי דחייה - יכולת תכנון וארגון במצבי מעבר	מעורבות חברתית אחריות	- מתן זמן רלוונטי לחקירת העצמי כממלא תפקידים - מתן הזדמנויות לבחירת תפקידים והתנסות כממלאי התפקידים - מתן תחומי פעולה חברתית - המספקים חוויות רגשיות של מילוי תפקיד ושל עבודה

תקופה קריטית	תכנים (ידע)	כישורים	ערכים	מצבי חיים אופייניים דרכם ניתן לעבוד על הנושאים
ט'-י'	- היכרות עם מקצועות על פי מיונם לשדות בחירת מגמה, מסלול לימוד כשלב בהתפתחות הקריירה - הכרת עולם התעסוקה המשתנה - שיקולים בבחירת מקצוע, בבחירת מסלול לימודים או מגמת לימודים - הכרת תכונות נטיות, יכולות - דרכי התמודדות חלופיות עם בעיות שזוהו - זיהוי ושינוי עמדות סטריאוטיפיות לגבי עולם המקצועות - תכנון – הצבת מטרות לטווח הקצר ולטווח הארוך - כלים ומיומנויות לאיסוף מידע על עולם המקצועות - פיתוח היכולת לקבל החלטות – פיתוח היכולת לבחור – פיתוח היכולת לעבוד בצוות - פיתוח מיומנויות תקשורת בין אישית - הכרת אמצעים לאיסוף מידע על מקצועות (ראיון, תצפית שיחה, וכו') - ניהול משא ומתן	- זיהוי ושינוי עמדות סטריאוטיפיות על עולם המקצועות - תכנון – הצבת מטרות לטווח הקצר ולטווח הארוך - כלים ומיומנויות לאיסוף מידע על עולם המקצועות - פיתוח היכולת לקבל החלטות – פיתוח היכולת לבחור – פיתוח היכולת לעבוד בצוות - פיתוח מיומנויות תקשורת בין אישית - הכרת אמצעים לאיסוף מידע על מקצועות (ראיון, תצפית שיחה, וכו') - ניהול משא ומתן	מסוגלות אישית, בחירה חופשית, אחריות, הקשבה לאחר	- סירים במפעלים, בארגונים להכשרה מקצועית וכו'. - שילוב התלמידים בתפקידים ובעבודה בבית הספר ובקהילה, - מתן פסקי זמן לעיבוד הנלמד. - מתן אפשרויות בסביבה הלימודית לפיתוח מנהיגות ומעורבות
י"א-י"ב	- הצבא כמקדם קריירה או כבולם קריירה - עולם התעסוקה העתידי - זיהוי תכונות, נטיות וערכים - תכנון עתידי לטווח הקצר ולטווח הארוך - שיקולים בדבר המשך לימודים בעתודה האקדמית - מידע רלוונטי על עולם המקצועות ומסלולי הלימוד - הכרת עולם המקצועות הצבאי - שיקולים בבחירת המקצוע הצבאי - דרכי התמודדות עם אי-הצלחה בקבלה	- פיתוח התראיינות והצגת ה"עצמי", כתיבת קורות חיים - פיתוח יכולת לניתוח מצבים בסיכון ובסיכוי - פיתוח היכולת לצפות תוצאות	- פשרה - יזמה	- במסגרת הפעילות לקראת הגיוס לצה"ל - בשילוב לימוד המקצועות המדעיים והומניסטיקה - בפסקי זמן רלוונטיים במהלך מערכת השיעורים - בתחומי הפעולה החברתית בבית הספר ובקהילה

הכנה לצה"ל

רציונל להתערבות בתחום

השירות הצבאי הינו חובה במדינת ישראל. זה שלב שבו נערים ונערות עוברים ממסגרת מוגנת ופתוחה יחסית למסגרת כפויה שחלים בה חוקים אחרים. בשנתיים האחרונות ללימודיהם בבית הספר התיכון, טרם גיוסם, ניצבים המתבגרים בפני החלטות חשובות לגבי עתידם הצבאי הנוגעות למקום השירות ולאופיו. בתקופה זו מקבלים המתבגרים "זימונים" שונים, ועליהם לעבור מבחני מיון פיזיים, נפשיים ואינטלקטואליים שבהם הם נוחלים הצלחות או כישלונות ואיתם עליהם להתמודד.

מעבר זה מחייב הכנה הן ברמת המידע שקולטים המתבגרים ברמה הרגשית והן בהקניית מיומנויות התמודדות לקראת המשימות שיעמדו בפניהם במסגרת הצבאית. זהו מצב לחץ מתמשך אישי ובינאישי בקבוצת הגילאים המתרחש במקביל למצבים נוספים בעלי פוטנציאל ללחץ שעימם מתמודדים המתבגרים בעת ובעונה אחת – הכנה למבחני הבגרות, תהליכי פרידה מן הילדות ומן המסגרת החינוכית. מצב זה מחייב שיח תומך ומכוון הכולל אינפורמציה עדכנית, תרגול וסימולציה של מצבי לחץ ואיוודאות תוך בניית חוסן נפשי ויכולת הסתגלות למצבים עתידיים בשירות הצבאי. המחקר מוכיח כי הכנה לקראת השירות הצבאי תורמת להתמודדות יעילה יותר, לפיתוח מוכנות נפשית תוך העצמת תחושת המסוגלות, במעבר מן האזרחות לחיי הצבא. מרבית המתבגרים חווים תקופה זו כהזדמנות לצמיחה וגדילה ואפשרות למימוש חלומות ומשאלות. אך ישנם מתבגרים שצמידות מצבי לחץ אלה, נוסף לנתוני רקע משפחתי ומאפייני אישיות בעייתיים, מביאה אותם למצוקה נפשית. מתבגרים אלה מתקשים לעכל את עובדת הגיוס המתקרב והם חווים אותו כאיום קיומי וכמשימה שעומה לא יוכלו להתמודד. ישנם גם מתבגרים המפתחים התנגדות לשירות הצבאי מתוך אידיאולוגיה פציפיסטית, וישנם כאלה אשר בשל השקפת עולם הדוניסטית, רואים בשירות הצבאי בזבוז זמן. על מערכת החינוך לתת את הדעת גם לתת-הקבוצות הללו ולטפל בצרכים ובקשיים המיוחדים העולים אצל חלק מן המתבגרים בקשר לגיוס.

מה יקרה כתוצאה מהתערבות בתחום?

- התלמידים ייחשפו למידע עדכני על מסלולי השירות השונים ועל שלבי הכניסה לשירות הצבאי;
- התלמידים יוכלו להסתגל טוב יותר לחברה חדשה, לדרישות חדשות ולתנאי חיים שאינם מוכרים להם עדיין;
- התלמידים יפתחו גמישות מחשבתית;
- התלמידים יהיו מסוגלים לקבל סמכות ומרות;
- התלמידים יהיו מסוגלים להוביל מהלכים לקבלת תפקידים שונים ומסלול קידום אישי;
- המערכת תאתר, בעקבות העלאת הנושא, תלמידים בעלי צרכים מיוחדים ותטפל,

- או תפנה לטיפול, או תדרוך למקום שירות בתנאים מתאימים יותר שיאפשרו לתלמידים הללו לתרום למדינה למרות מגבלותיהם (עולים חדשים, לקוי למידה, בעיות בריאות, מצב משפחתי מיוחד וכו');
 - התערבות במסגרת המשפחה וההורים במיוחד, תעזור למשפחה להיות תומכת במתגייסים הנפרדים מבית ההורים;
 - יישמעו קולות שונים ביחס לגיוס וניתן יהיה להתעמת אתם ברמה מודעת חינוכית וטיפולית.

מסרים

- גיוס לצה"ל הוא חובה במדינת ישראל ויש לעודד מתבגרים למצות את יכולתם במסגרת הצבאית;
- שרות לאומי – זכות לשרת את החברה ולהגן עליה;
- ככל שהמוטיבציה לגיוס ולשירות תהיה גבוהה יותר, כך היכולת להתמודד עם קשיים תגבר;
- השירות הצבאי הינו שלב התפתחות בחיי צעירים ישראלים, שלתפקוד בו ישנה השלכה חשובה על מהלך התפתחותם בהמשך חייהם (מבחינת גיבוש זהות מקצועית, יחסים עם הורים, גיבוש עצמיות, הרחבת סוגי חברויות ועוד);
- החיים מזמנים לנו כוחות שלא ידענו שיש בתוכנו;
- הצטיינות בצבא גם במסלולים יוקרתיים פחות מאפשרת מוביליות ופתיחת אופציות חדשות;
- פיתוח כישורי חיים רלוונטיים לשלב ההתפתחותי (כגון: תחושת מיצוי יכולת, כושר מנהיגות, תרומה חברתית, גיבוש זהות אישית, ביטחון עצמי, פתרון בעיות, קבלת החלטות ועוד) יתרמו בעקיפין גם למידת ההסתגלות במעבר לשירות הצבאי;
- הכנה לשירות הצבאי היא פרק מרכזי בהכנה לחיים;
- חשוב לראות את השירות הצבאי בפרספקטיבה תוך הכוונת תפיסת הזמן;
- השירות הצבאי יכול לשמש גורם מזמן להתפתחות מקצועית ולפיתוח קריירה.

מושגים, ערכים

מושגים:

סמכות, עצמאות, זהות אישית, פרידה, מעברים, הסתגלות, איוודאות, התאוששות, התמודדות, מוטיבציה פנימית, מנהיגות, יוזמה, חוסן נפשי, מעורבות הורים, קונפורמיות, מסלולי שירות.

ערכים:

- קדושת החיים
- עזרה לזולת
- מעורבות חברתית
- תרומה למדינה
- אחריות.

רצפים דומיננטיים:

לגיטימציה לתוקפנות – פחד מאבדן שליטה
אלמוניות – התבלטות
תלות – עצמאות
מעברים ופרידות כפויים – מעברים ופרידות מרצון
שגרת צבא – הזדמנויות והרפתקנות
חוקיות מערכת החינוך – חוקיות מערכת הצבאית
גבריות – נשיות (תפקידים, נורמות, תפיסות וכו').
הצלחה – כישלון
"ראש קטן" – "ראש גדול"
צרכים אישיים – צרכי המסגרת
נוקשות – פתיחות
אינטימיות – ניכור
זכויות – חובות
מטרות הפרט – מטרות הקבוצה.

כישורים, ידע ומיומנויות

תחום תוך-אישי – מסוגלות עצמית

- הבנת החוקיות השונה והלא-מובנת לעיתים של הסביבה הצבאית;
- יכולת להשפיע על החוקיות הצבאית;
- יכולת לפענח את החוקיות הצבאית;
- זיהוי זמניות מצבי דחק ויכולת תכנון מעבר להם;
- החלטת החלטות, פתרון בעיות;
- יזמות;
- רכישת כלים לבדיקת המציאות;
- הגדרה מחודשת של בעיות שעומן עשויים המתבגרים להתמודד תוך פריטתן למטלות מוגדרות לטווח הקצר ולטווח הארוך;
- בירור, מיפוי אישי ודיפרנציאציה בתוך מכלול הגורמים המאיימים על המתבגרים בצבא (סמכות, פרידה מן הבית, מצב מדיני, חשש מכישלון וכו');
- הצבת ציפיות מציאותיות ביחס לקשיים המתעוררים לפני התחלת השירות, ובעת השירות בצה"ל;
- בירור מוטיבציה לגיוס וחיזוקה תוך העלאת מודעות לכוחות האישיים-פיזיים ונפשיים.

תחום בין-אישי – התקשרויות

- הגברת המודעות לכוחה התומך של מסגרת חברתית בצבא;
- פיתוח מנהיגות;
- פיתוח עבודת צוות להגשמת מטרות הקבוצה;
- פיתוח עזרה לזולת כדרך לעזרה לעצמו.

תחום מצבי לחץ

- כישורי התאוששות;
- "דיבור פנימי" חיובי;

- תכנון בפרספקטיבה של זמן;
- איתור מצבים בעלי פוטנציאל ללחץ;
- התמודדות עם כשל ביצועי בשלבי המיון והשירות;
- התמודדות במצבי איוודאות;
- דחיית סיפוק מיידי לצורך התמודדות עם מציאות נכפית;
- פיתוח חשיבה חיובית ואופטימיות;
- חיפוש מידע להחזרת תחושת שליטה במצבי עמימות;
- הרגעה עצמית.

מרכיבים בסביבה מאפשרת

- סביבה החושפת בפני התלמידים ידע בסיסי על מסלולי שירות, על שלבי הכניסה לשירות, מועדים, מקומות, נהלים;
- סביבה המצביעה על מוקדי קושי שכיחים במהלך השירות הצבאי;
- סביבה המגבירה את הנטייה להשתלבות חיובית בצבא;
- סביבה המסייעת למתגייסים לנקוט עמדה בדבר מסלול השירות המועדף עליהם תוך מודעות לעובדה שלא בהכרח יתקבל למסלול הנשאר;
- סביבה היוצרת אצל התלמידים ציפיות ראליות לגבי מידת יכולתם להשפיע בצמתים קריטיים ברצף השירות;
- סביבה המעודדת אימוץ סגנונות תגובה יעילים במהלך היחשפות מוקדי קושי, בפני חיילים;
- סביבה הקובעת עיתויי הפעלה רלוונטיים לשאלת הגיוס ומתערבת בתכנית הכנה מתמשכת המכוונת לעיתויים אלה;
- סביבה היוצרת הדרגתיות בהצגת התכנים ובעיבודם;
- סביבה המערבת בתכנית ההכנה את מכלול הצוות החינוכי בבית הספר ואת הורי התלמידים;
- סביבה המגוונת את דרכי העברת ההתערבות המערכתית;
- סביבה היוצרת מפגשים אותנטיים עם אנשים וסיטואציות צבאיות;
- סביבה שבה ההורים מעורבים ומקבלים הדרכה כיצד לסייע לילדיהם.

שילוב ההתערבות בעשייה הבית ספרית

- (ראו חוזר המנהל הכללי תש"ס/4 (א), דצמבר 1999)
- הכנה טובה לשירות הצבאי חייבת לכלול מעורבות מערכתית פעילה של מחנכי הכיתות, היועצים החינוכיים, פסיכולוג/ית בית הספר, רב בית הספר, המורה לשל"ח, מורים לחינוך גופני, לידיעת הארץ, לאזרחות, נציגי צה"ל, גורמים שונים בקהילה – הורים, אחים, בוגרי בית הספר ותושבי המקום בעלי ניסיון צבאי וכן גורמים האחראים על השירות הלאומי;
- חשוב שימונה אדם מתוך בית הספר שינהל את מערך ההתערבויות בהקשר לגיוס, לשילוב ולתזמון;
- ההתערבות המערכתית תיעשה על פי הנושאים המארגנים האלה:

בכיתה י"א

- החברה הישראלית וצה"ל – צה"ל בעידן של משא ומתן לשלום, שירות כנורמה אזרחית, נושאים אקטואליים והשפעתם על השירות;
- לקראת הגיוס לצה"ל – אתגרים, קשיים ודרכי התמודדות;
- תחושת השייכות של הפרט לעמו ולמדינתו;
- חינוך גופני;
- הרחבה בבית הספר הדתיים – מידע על ישיבות הסדר ושירות לאומי.

בכיתה י"ב

- לקראת שירות משמעותי בצה"ל – הכרת השגרה הצבאית, שירות בנות;
- המעבר לחיי צבא – הקוד האתי של צה"ל, ערכים במבחן המציאות הצבאית, חובת הציות לפקודות ופקודה בלתי חוקית בעליל, מעורבות הורים, שגרת החיים בצה"ל, עיבוד אימון ההתנסות (בבסיס גדנ"ע), הקניית מיומנויות להסתגלות, לכידות קבוצתית מול שמירה על עצמיות הפרט;
- הזדהות הפרט עם העם והמדינה – מורשת קרב, הכרת הארץ;
- חינוך גופני – פיתוח רמה גבוהה של כושר גופני לקראת השירות;
- הרחבה בבית הספר דתיים – ביקור בישיבות הסדר, במכינות קדם-צבאיות, ובמקומות לשירות לאומי.

שיקולי דעת, קשיים צפויים ודילמות

- אין להגזים במקום שתתפוס תוכנית ההכנה לצה"ל – אסור שתימשך זמן רב מדיי ושהיקף הפעילויות בה יהיה רחב מדי (לתלמידים הרי ישנן משימות התפתחותיות נוספות והדבר עלול לעורר קושי);
- יש לשים לב להתנגדויות שמתעוררות במהלך הפעלת התכנית מצד תלמידים ומורים. התנגדויות אלה הינן סימן לקשיים הקשורים בפילוסופיית חיים מנוגדת לזרם המרכזי. בבעיות אישיותיות, משפחתיות, בריאותיות, תפקודיות, חוסר בשלות;
- דילמות אופייניות העולות בעת העברת הפעלת התכנית:
 - בין טובת הפרט לטובת החברה;
 - בין צורך במימוש עצמי לבין חובת השירות באשר הוא;
 - בין סודיות הפרט וחובת הדיווח לצבא;
 - בין הנחות יסוד של המערכת החינוכית המתייחסת לתלמידים כאל בני אדם מתפתחים בעלי צרכים ייחודיים לבין המערכת הצבאית המתייחסת אליהם כאל בני אדם בוגרים המחויבים במשימה לאומית;
 - שאיפות סותרות שהתלמידים עשויים לצאת עימן לצבא:
 - מחד-גיסא רצון לתרום למדינה ומאידך-גיסא חוסר הסכמה עם מדיניות ביטחונית מוכתבת;
 - סתירה בין הצורך למלא פקודה לבין מערכת ערכים אישית המנחה התנהגות אחרת וצורך לסרב פקודה;
 - בין ערך קדושת החיים לבין ערך ההקרבה העצמית.

מיפוי הנושאים המניעתיים וזיקתם לתקופות קריטיות להתערבות

התנהגויות סיכון

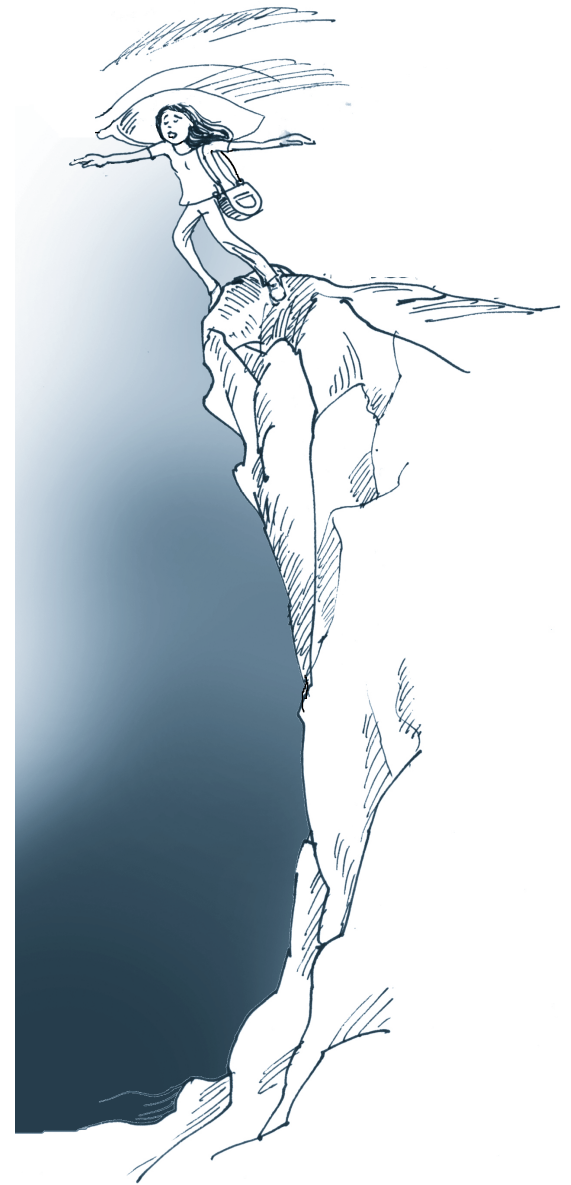
הרציונל לבחירת ההתערבות

גיל ההתבגרות הינו תקופת מעבר התפתחותית הטומנת בחובה פוטנציאל למשבר נורמטיבי העלול לעורר התנהגויות סיכון העלולות לפגוע בבריאות המתבגרים. התנהגויות סיכון כוללות בין השאר שימוש לרעה בחומרים פסיכואקטיביים סמים (סמים, עישון ואלכוהול), עבריינות, עבירות מין, פעילות מינית מוקדמת ומסכנת, הרגלי תזונה לקויים והפרעות אכילה, נהיגה מסוכנת, נטייה לאובדנות וסגנונות חיים סיכוניים.

מן המחקר עולה כי התנהגויות אלו הן תוצאה של אינטראקציה בין תהליכים בירפסיכרוסוציאליים המאפיינים את גיל ההתבגרות. מרכיבים אישיותיים והסביבה שבה המתבגרים מתפקדים (כמו לחץ קבוצתי בקרב בני הגיל, תחושת שעמום וריק קיומי). יש לציין כי קיימים הבדלים בין מתבגרים בנכונות להתנסות בסיכונים הקשורים במאפיינים אישיותיים ובכשירות החברתית. להלן כמה נקודות המסבירות את הנטייה של מתבגרים רבים לקחת על עצמם סיכונים:

1. הצורך להסתגל לשינויים המתחוללים בגוף ובנפש וערעור המאזן המוכר;

2. בד בבד עם הרמה הקוגניטיבית המאפשרת ניתוח מצבים ואימוץ פרספקטיבות חברתיות, חסרים למתבגרים ניסיון החיים, כושר סבילות, התמדה והסתגלות למערכים חברתיים שונים, היעדר קריטריונים לשיפוט נכון וקושי בהבנת משמעות ההתנהגות הסיכונית; הצורך בסיפוק ריגושים וחוויות מסעירות והפער בין היכולת לממש את הריגושים לבין דפוסי החיים היומיומיים של המתבגרים;
4. חשיבותה של קבוצת הגיל והצורך לקבל אישור חברתי הגורמים לעיתים אימוץ התנהגויות סיכוניות;
5. ההסתכנות מעניקה למתבגרים סטטוס מיוחד בקרב חבריהם;
6. בחירה בהתנהגות הסיכונית כתגובה לציפיות ולחץ להישגים מצד ההורים;
7. התנהגויות סיכוניות מסוימות נתפסות כמשחק תפקידים המחקה את המבוגרים ולא כמסוכנות באמת;
8. השפעות תורשתיות (דיכאון למשל) עלולות לגרום הסתכנויות במטרה להתמודד עם הקושי;
9. התפתחות ביולוגית מוקדמת או מאוחרת עלולה לגרום להתנהגות סיכונית.



היבטים חדשים על התנהגות סיכונית של מתבגרים מצביעים על כך שהנושא מכיל מגוון רחב של תחומים סיבתיים, החל בתרבות מצד אחד וכלה בביולוגיה ובגנטיקה מצד אחר, וגוברת המודעות למורכבות הנושא **מצבי סיכון**.

תפיסת ההתנהגות הסיכונית עברה גם היא שינויים בשנים האחרונות מהגישה השמרנית שהתמקדה בהבנת הסיבות של כל אחת מההתנהגויות הסיכוניות לגישה הרואה קשרים בין ההתנהגויות הסיכוניות השונות.

על פי תפיסה זו, כל התנהגות סיכונית היא גם תוצאה וגם גורם להתנהגויות סיכוניות אחרות.

לדוגמה, נשירה מבית הספר עלולה להיות גורם לשימוש בסמים כמו ששימוש בסמים עלול להיות הגורם לנשירה, להתנהגות מינית מסכנת. יוצא מכך שלהתנהגויות סיכוניות רבות בגיל ההתבגרות ישנם גורמי סיכון משותפים ויש אף קשר בין התנהגויות אלה. יחד עם זאת מעבר לגורמי הסיכון המשותפים, מעבר לאספקטים המקשרים בין התנהגויות אלה ומעבר למאפיינים הייחודיים של גיל ההתבגרות, ישנם גם גורמי סיכון ייחודיים לכל אחת מההתנהגויות בנפרד, והטיפול בהם מחייב הבנה מעמיקה והתערבות ייחודית וממוקדת בכל אחד מהם.

ניתן לראות בהתנהגות הסיכונית עצמה לא רק תוצאה אלא גם גורם סיכון לתוצאות עתידיות בלתי רצויות ברמה אישית, חברתית או התפתחותית.

מה יקרה כתוצאה מהתערבות במצבי סיכון?

התערבות זו תפתח אצל בני הנוער תפיסות, מיומנויות וכישורים להתמודד עם מצבי סיכון ואף לא להקלע אליהם.

א. בקבוצת בני הגיל המתנסים בהתנהגויות סיכוניות נורמטיביות

- **התלמידים:**
- יהיו מודעים לשינויים החלים בהם ויידעו להתמודד איתם בצורה חיובית ותקינה;
- יפתחו מודעות לכוחותיהם, לחולשותיהם ולדפוסי התנהגותם במצבים שונים;
- ילמדו להתמודד במצבי קושי, פיתוי וריגוש בהתאמה ליכולותיהם ולמציאות הסובבת אותם, כמו כן ימצאו מקורות מגוונים חיוביים למימוש צרכים אלה (כגון: מעורבות חברתית בתנועת נוער, התנדבות, פעילות בית-ספרית וכו'...);
- יפתחו כשירות חברתית ודרכים בונות להשתייכות חברתית בהתאם לצרכיהם, וילמדו להתמודד עם ההשפעות השונות של הקבוצה;
- יפתחו אמות מידה להתנהגויותיהם וכושר ניתוח של מצבים חברתיים תוך אימוץ גישות שיפוטיות וביקורתיות מבחינות;
- ילמדו לחפש עזרה ולסייע לחברים הנקלעים למצבי חיים שונים;
- ילמדו להתנהגות סיכונית כלשהי עלולות להיות השלכות על מהלך חייהם הן בטווח הקצר והן בטווח הארוך (בתחום בריאות פיזית ונפשית, הישגים לימודיים, מקובלות חברתית);
- יבינו את הקשר בין התנהגות סיכונית מסוימת לסיכונים בחיים;
- יפתחו גישה חיובית לבריאותם ודרכים לשמירתה;
- יפתחו אקלים חברתי של שייכות, ערבות ומעורבות ועשייה משותפת;
- ירגישו מחויבות הדדית זה לזה;

ב. בקבוצת המתבגרים המתנסים בהתנהגויות סיכוניות חריגות

- **התלמידים:**
- יכירו בערך חייהם וביכולתם לשלוט, לנהל ולנווט אותם;
- יבינו את הסכנות הטמונות בהתנהגותם לבריאותם הנפשית והגופנית ולחיייהם, הן בטווח הקצר והן בטווח הארוך;
- יכירו את הנסיבות והסיבות שהובילו להתנהגות הסיכונית וימצאו פתרונות חלופיים;
- יבקשו סיוע מקצועי מיידי בבית הספר או מחוצה לו בהתאם לצורך;
- ילמדו לנהל תקשורת בונה עם בני משפחתם ועם מבוגרים משמעותיים נוספים בסביבתם;
- יבינו את הסכנה שיש גם בהתנהגות סיכונית חד-פעמית;
- יבינו את חשיבות ההמנעות מהתנהגות סיכונית חריגה ולא רק את תוצאותיה.

מושגים, נושאים וערכים רלוונטיים

התנהגות סיכונית, שכרות, התמכרות, חומרים פסיכואקטיביים, נשירה מבית הספר, יחסי מין, עבריינות, היעדר מוגנות, הרס עצמי, נורמות, ציפיות, פרספקטיבת זמן, זהות אישית, חוסן נפשי, מצבים בלתי הפיכים, אומניפוטנטיות, קווים אדומים, נורות אזהרה, מקובלות, לחץ חברתי, דיכאון, בדידות, סבל רגשי, חיפוש ריגושים, קבוצות סיכון (תלמידים בעלי הפרעות קשר וריכוז, דכאוניים, רקע של גירושין, בנים ובנות המאחרים להתפתח ועוד), מצבי תסכול וכישלון, סמכות, כשלון והצלחה.

רצפים דומיננטיים – המרחב לפיתוח ההתערבות במצב:

- פרספקטיבת זמן המתמקדת בהווה – פרספקטיבת זמן המתמקדת בעתיד;
- התנהגות בהווה – תוצאות בעתיד;
- יכולת – בשלות;
- מבוגרים – ילדים;
- פגיעות – חוסן;
- מצב הפיך – מצב בלתי הפיך;
- נורמות קבוצה – חוקים ונורמות בחברה (בין מיקרו למקרו);
- סיפוק מיידי – דחיית סיפוקים;
- שליטה – איבוד דרך;
- נהנתנות – התנהגות אחראית;
- חיים – מוות;
- מעורבות – הימנעות מהגבה.

ידע, כישורים ומיומנויות

בתחום התוך אישי – מסוגלות

- פיתוח תחושת ערך עצמי;
- יכולת לצפות את השלכות ההתנהגות בהווה על העתיד;



- קריאת סימני אזהרה ומצוקה נפשית;
- יכולת לדחיית סיפוקים מיידיים וחיפוש אלטרנטיבות תואמות גיל;
- פיתוח שליטה עצמית על הגוף כמשאב יקר ופגיע;
- פיתוח מפה ערכית וגבולות אישיים (קביעת קווים אדומים);
- מודעות, ויסות וביטוי רגשות;
- יכולת עמידה בפני פיתויים שהסביבה מציבה;
- הסתייעות בגורם מקצועי ואחר;
- פסק זמן לחשיבה ולהערכת מצב מחודשת.

בתחום הבין-אישי – התקשרויות

- סיוע והסתייעות בין חברים;
- פיתוח וחיזוק רשת קשרים חברתיים חיוביים להעמקת המחויבות הערכית של המתבגרים;
- פיתוח וחיזוק רשת קשרים עם מבוגרים (הורים, מורים ומשמעותיים אחרים) לצורך תמיכה והגנה;
- יכולת לתרום למשפחה, לקהילה על מנת לפתח תחושת אחריות וערך עצמי;
- יכולת לעמוד במצבי קושי חברתי הנובעים מסיוע לחברים המגלים התנהגות סיכונית כלשהי (חרם, דחייה, כעס, נידוי);
- פיתוח התנהגות אסרטיבית בהקשר לערכים שלי (קדושת החיים, שמירת הבריאות, מימוש עצמי, שמירת החוק וכד').

בתחום מצבי הלחץ

- פיתוח כישורי התאוששות (resilience) וכישורי הסתגלות;
- חוסן נפשי;
- סיוע תמיכה והסתייעות;
- חשיבה חיובית;
- זיהוי הקווים האדומים וסכנת חצייתם;
- מציאת חלופות תגובה ומעבר לנוהלי התנהגות תקינה.

מרכיבים בסביבה המאפשרת צמיחה והתמודדות עם מצבי סיכון

סביבה:

- המוקירה את היכולת והתרומה של המתבגרים למשפחה, לבית הספר ולקהילה;
- השמה גבולות ברורים להתנהגות נורמטיבית;
- המשדרת אורח חיים בריא ומהווה דגם לחיקוי בתחומי תזונה, הרגלים מיניים, שינה, שמירת חוק, עבודה;
- המבהירה כללים, נורמות ואכיפה לגבי איסור שימוש בחומרים ממכרים, נהיגה לא-אחראית, הפרת חוק וכד';
- המהווה דגם לתקשורת בין-אישית חיובית ומקרינה תחושת תמיכה רגשית;
- שבה קבוצת הגילאים מאותגרת בתחומי עניין בריאים ומעורבת בתרומה פעילה לחיי הקהילה (חונכות, התנדבות, עמיתים, הדרכה);
- המחשיבה את פיתוחה של תרבות הפנאי ומפתחת תחומי עניין רלוונטיים לנוער,

- תוך מתן מקום לביטוי ברמת מימוש עצמי, בילוי ומעורבות חברתית;
- בה כל הגורמים בקהילה (משטרה, רווחה, חינוך, בריאות, מתנ"ס) מתפקדים בשיתוף פעולה למניעת התנהגות סיכונית;
- המקרינה סמכות הורית ברורה וציבה, שאינה חוששת מעימות עם המתבגרים, ומחזקת בקרבם התנהגויות חיוביות ותקינות;
- המחזקת צריכה מודעת ומבוקרת של תקשורת המונים;
- חינוכית משולבת בית ספר ומשפחה, המגינה על המתבגרים מפני גורמי הסיכון מתוך חיבה, תמיכה ועניין;
- העוקבת בהתמדה אחר שינויים חיוביים וציבים אצל המתבגרים בסיכון, ונותנת את הדעת לעובדה כי ישנם לעיתים מצבים בהם המתבגרים מראים סימני הטבה והתאוששות ואילו בפועל הם מזרזים אצלם את יכולת מימוש ההתנהגות הסיכונית;
- משפחתית לכידה מהווה מקור תמיכה למתבגרים;
- המאזנת ומטפלת בהתנהגויות סיכוניות;
- המהווה מקום לדיאלוג, לשיתוף פעולה ולמעורבות בין תלמידים, הורים, מורים, יועצים;
- המספקת מגוון תחומי פעולה חברתית המספקים חוויות ריגושיות;
- המפעילה תכניות מניעה בנושאים שונים;
- המאפשרת הישגים בתחומים מגוונים בנוסף להישגים לימודיים (ספורט, אמנות, מוזיקה, דרמה וכו');;
- המאפשרת כשלונות ומשדרת מסר כי כשלון הוא חלק בלי נפרד מהחיים;
- המפתחת מנהיגות ומעורבות בקרב תלמידים;
- המגייסת משאבים מקצועיים וטיפוליים לסיוע מקיף ואינטנסיבי למתבגרים המתנסים בהתנהגות סיכונית חריגה;
- המקנה כלים לגילאים המתאימים לאיתור חברים במצוקה;
- המספקת מידע ומגבירה מודעות לסיכונים ולאיתור מתבגרים בסיכון.

שילוב ההתערבות בעשייה החינוכית

שילוב ההתערבות בהקשר של אורח חיים בריא, תוך מתן אפשרות לתלמידים ללמוד במסגרת תכנית הלימודים על מניעת סיכונים אפשריים בנהיגה, תזונה, התנהגות מינית, שינה, צריכת תקשורת המונים וכד'.

שיקולי דעת, קשיים ודילמות בהתערבות במצבי סיכון

- צפוי קושי בהבאת המתבגרים להבנת חומרת מעשיהם והשלכותיהם;
- צפוי קושי בשיתוף פעולה מצד בני הגיל (הגנת יתר מחד כמו הסתרה והתכחשות ודחיה חברתית מאידך);
- צפוי קושי בשל מחסור בכוח אדם מקצועי מידי;
- צפוי קושי בשיתוף פעולה של משפחות המתבגרים;
- חשוב לבחור את הטיפול בהתנהגות הסיכונית באופן דיפרנציאלי המתאים להתנהגויות סיכוניות שונות;

- חשוב לשים לב לדרכי טיפול שונות המתאימות למתבגרים שונים;
- יש לתת את הדעת לגבולות ההתערבות והטיפול במסגרת החינוכית ולחשיבות החברה לגורמים טיפוליים חיצוניים כגון: שפ"י, רווחה, שרות מבחן, משטרה, תחנה לבריאות נפש, מדריכי נוער וכד';
- יש חשיבות להתערבות בגיל צעיר ככל הניתן, הן ברמה המערכתית בבית הספר והן ברמה הפרטנית. התנהגויות סיכוניות מתחילות בגיל צעיר כאשר הילדים נמצאים עדיין בשלב החשיבה הקונקרטית ואינם מסוגלים לצות ולהעריך את חומרת מעשיהם. הם עלולים לבלבל בין תחושת יכולת לבין בקרת מציאות;
- יש לתת את הדעת לעובדה שתכניות התערבות למניעת התנהגויות סיכוניות אינן חייבות לגעת באופן ישיר בביטויי ההתנהגויות הללו אלא חשוב שתגענה באופן עקיף בחסרים אצל המתבגרים העלולים להוביל להתנהגויות אלו (כגון: תחושת שעמום, חוסר עניין, חוסר משמעות ואתגור, היעדר שייכות ותחושת השתייכות לחברה הסובבת);
- יש לתת את הדעת לגורמי ההגנה שחשוב לפתח בסביבת המתבגרים לא פחות מגורמי הסיכון, דבר העשוי לשנות לעיתים את מיקוד ההתערבות מטיפול ברמת מניעה שניונית שלישונית לטיפול מונע ראשוני.

מניעת שימוש לרעה בסמים, אלכוהול וטבק

רציונל להתערבות

תכנית מניעה בנושאי סמים, אלכוהול וטבק, שמטרתה לסייע לתלמידים לפתח השקפת עולם ואורח חיים ללא סמים, היא חלק בלתי נפרד מתכניות לקידום רווחתו הנפשית של התלמיד וטיפול האקלים הבית ספרי ומההתמודדות עם קשת רחבה של התנהגויות סיכוניות. התוכנית שמה דגש על חיזוק מקדמי הבריאות וגורמי מיגון.

ייחודה של תופעת השימוש בסמים ומורכבותה מחייבים הפעלת תכנית מניעה מובנית וממוקדת. מטרתה של תכנית המניעה היא לחזק את הקולות הבריאים (עפ"י מחקר הרשות למלחמה בסמים, 85% מהצעירים בגילאי 12-18 הם בעלי עמדות נוגדות שימוש) ואת הערכים, העומדים בבסיסם, לספק את הכלים והידע המתאימים שיתרמו לחיזוקם מול תופעת השימוש בסמים לסוגיהם.

התכנית באה להקנות לתלמידים ידע רחב על מהות התופעה, מורכבותה והשפעותיה בעידן המודרני ולסייע להם בגיבוש תפיסת עולם המכילה חופש ואוטונומיה שאינם מותנים בשימוש בחומרים פסיכואקטיביים תוך התמקדות בהיבטים השונים של תופעת הסמים בחברה המודרנית, הבנת הדילמות והסתירה בסמים, הקנייה ספציפית של מידע והכרה בחשיבות ההימנעות מהשימוש בסמים.

הנקודות הבאות מדגימות ומסבירות את הצורך בהתערבות ייחודית וממוקדת.

- * בחברה המערבית המודרנית, דפוסי השימוש בחומרים פסיכואקטיביים הפכו להיות נפוצים במידה כזו שניתן למצוא אותם בכל מקום, והמסרים למניעת השימוש לרעה בהם, אינם חד משמעיים ויש אף מסרים כפולים כגון: הבחנה ערכית בין סוגי סמים, הבחנה בין סמים חוקיים ולא חוקיים וכד'.
- * הצעירים גדלים בחברה המטפחת באופן שונה סגנון חיים הדוניסטי ומעודדת דפוסי שימוש בחומרים טבעיים ומלאכותיים לשם השגת סיפוקים מידיים, פתרונות מהירים והנאות.
- * עמדת בית ההורים בעידן המודרני אינה חד משמעית והגבולות אינם ברורים ואינם מוחלטים.
- * אמצעי התקשורת ההמוניים, הטלביזיה, הקולנוע, הרדיו, העיתונות הכתובה, האינטרנט וכד' מעצבים תפיסת עולם שבה קשורים נשיות וגבריות, הצלחה וכישלון וכד' למשקאות אלכוהוליים, לסיגריות, סמים וכד'.
- * המהפכה הפרמקולוגית שהביאה לשימוש נפוץ בתרופות חוללה שינויים משמעותיים בתפיסת האדם את תפקודו הגופני והנפשי והולידה מחשבה על פיה ניתן להשיב את בריאותו של האדם ותפקודו למצב תקין ולתחושה של עונג ואושר באמצעות חומרים חיצוניים כימיים או טבעיים.
- * רבוי שעות הפנאי שינה את ההתייחסות לחומרים המשפיעים על מצב התודעה כגון: סמים נפוצים ואלכוהול, והם עצמם נתפסים כאמצעי בידור ובילוי מקובלים.
- * מהפכת האינטרנט וההצפה במקורות מידע כגון: מידע מדעי ומידע רחוב, עורר סקרנות, יצרו בלבול וגרמו גם הם לעלייה ניכרת בצריכת חומרים פסיכואקטיביים ובלגיטימציה לשימוש "בסמים החברתיים" כגון: אכסטזי, גראס ואחרים במקומות הבילוי.

* החיפוש אחר תשובות מִסטיות ורוחניות הביא בין השאר לשבירת טאבואים ולחיפוש דרכים לרחף לעולמות אחרים גם באמצעות חומרים פסיכואקטיביים.

* בנוסף לכל האמור לעיל, ההתרחשויות הפנימיות, הצרכים והשינויים הנפשיים והפיסיים אותם חווים המתבגרים כגון: סקרנות, הצורך בלקיחת סיכונים, הצורך למרוד, החיפוש אחר ריגושים, הרצון להתנסות בחוויות חדשות וכד' עלולים לפתח יחס אוהד ומשיכה לחומרים פסיכואקטיביים ואף נכונות להשתמש בהם כיוון שהם נתפסים כאמצעים נוחים למימוש מאווים אלה.

המאפיינים הנ"ל של החיים בחברה המודרנית המערבית הם שמחייבים את המערכת הבית ספרית להתמודד באופן ייחודי וממוקד במניעת השימוש בסמים. תכנית ייחודית כגון זו צריכה לאפשר לתלמידים להעלות דילמות ושאלות משמעותיות ולהקנות להם כלים ומידע אמין שיאפשרו להם להתמודד עם הסוגיות הערכיות, האישיות והחברתיות הקשורות לנושא תוך הפעלת שיקול דעת ובחירה מודעת וראציונלית באורח חיים ללא סמים כחלק בלתי נפרד מהשקפתם.

מאחר וגיבוש ערכים נעשה בתהליך מתמשך, והתלמידים חשופים החל מגיל צעיר לחומרים פסיכואקטיביים בסביבתם הקרובה ובאמצעי התקשורת הרבים, יש להפעיל את התכנית החל מגיל צעיר בהתאמה לחשיפה זו וכן לבשלות הגופנית, השכלית, הנפשית והחברתית של התלמידים. יתירה מזו מאחר וצריכת החומרים מתרחשת בדרך כלל בשלבים: תחילה טבק ואלכוהול ולאחר מכן הסמים הבלתי חוקיים, ומאחר והאפקט הפסיכואקטיבי משפיע בצורה שונה על מצבי התודעה, יש לטפל בנפרד בכל אחד מסוגי החומרים: **טבק, אלכוהול וסמים.**

התכנית צריכה להילמד באופן ספירלי, החוזר ומרחיב בהדרגה את התכנים הרלבנטיים. מיקוד מיוחד יעשה בשלבי המעבר ובגיל ההתבגרות, הנחשבים לקריטיים לשימוש בחומרים פסיכואקטיביים – המעבר מיסודי לחטיבות הביניים (כיתות ה'-ו'), בחטיבות הביניים (כיתות ז'-ט') ובמעבר מחטיבת הביניים לתיכון (כיתות י'-י"א).

תוצאות צפויות מהתערבות בתחום:

מטרות על

לסייע לתלמידים בתהליך התפתחותם והתבגרותם, לפתח השקפת עולם ואורח חיים ללא שימוש בסמים ולחזק את העמדה של דָּה לְגִיטִימַצִּיה לשימוש בסמים בחברה.

התלמידים כבני אדם בוגרים יקחו אחריות על חייהם, ירכשו מידע ודרכים לטיפול ערכים, יכולות, עמדות וכישורים שיסייעו להם לפתח השקפת עולם ואורח חיים ללא סמים.

- התלמידים יבהירו לעצמם את עמדותיהם, מחשבותיהם ורגשותיהם ביחס לנושא;
- לתלמידים יהיה ידע רחב יותר על הנזקים השונים הנגרמים משימוש בחומרים פסיכואקטיביים, וכן כלים להבחין בין מידע אמין למידע לא אמין;
- התלמידים ירחיבו את רפרטואר התגובות וההתנהגויות שלהם במצבים שונים הקשורים בסמים לסוגיהם;
- לתלמידים תהיה יכולת לבטא עצמם בדרכים שונות במהלך התוכנית;

- התלמידים יהיו שותפים בבניית התוכניות ובהפעלתן;
- התלמידים יגלו מעורבות רבה בחייהם החברתיים. מעגל ה"עמיתים" כמנהיגי דעה יתרחב ותיווצר נורמה גלויה של אי שימוש בסמים בקרבם;
- תכנית המניעה תשתלב בתוכנית בית ספרית רחבה;
- תורחב ההכשרה של צוותי בתי הספר להפעלת ההתערבות בתחום מניעת השימוש לרעה בסמים ובאלכוהול ועישון הטבק;
- התכנית תהיה אינטרדיסציפלינרית ותשלב מקצועות לימוד שונים;
- התלמידים הבוגרים יהוו מודל חיקוי לתלמידים צעירים מהם;
- יורחב מעגל ההורים וגורמים נוספים בקהילה שיהיו מעורבים בתוכנית.

מסרים מרכזיים

א. מסרים למנחי התכנית

- על המנחים להבהיר לעצמם קודם כל את עמדותיהם ורגשותיהם לפני עבודתם עם תלמידים;
- לדבר עם התלמידים בגובה העיניים תוך הבנת ההשפעות והמסרים אותם הם חווים בחייהם;
- מטרת תכנית המניעה, בראי קידום הבריאות, חייבת להיות ברורה הן למנחי התוכנית והן לתלמידים;
- לסייע לתלמידים לאתר, קודם כל את הכוחות הבריאים שלהם, לאפשר להם לזהותם, ולהשתמש בהם ככוחות בולמים ומרתיעים;
- יש להכליל בתכנית מרכיבים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים;
- הגישה למניעה היא ביו־פסיכוסוציאלית (גופנית, נפשית וחברתית);
- יש לפתח דיאלוג ולסייע לתלמידים להעלות דילמות, לשאול שאלות ולזהות קשת רחבה של פתרונות אפשריים;
- יש להקנות לתלמידים מידע אמין ומבוסס;
- יש לעודד הפיכת הנורמה הסמויה של אי שימוש לרעה בחומרים פסיכואקטיביים לנורמה גלויה ומוצהרת באמצעות חיזוק היחיד והקבוצה. (עפ"י מחקרים רוב התלמידים לא מעשנים סיגריות, ולא משתמשים בסמים);
- יש להפריד, על פי גילאים, את הלימוד על טבק, אלכוהול וסמים לא חוקיים, שכן יחס החברה אליהם הוא בלתי אחיד ולעיתים, דו־ערכי ומבלבל (טבק ואלכוהול הם חומרים חוקיים לעומת סמים לא חוקיים אחרים כגון: גראס, אכסטזי וכד'). כמו כן, קיימים הבדלים בגישה אליהם, יחסית לגיל הצריכה, למטרות, לכמויות ולנסיבות (טבק, מותר למבוגרים, אך אסור לצעירים, אלכוהול מותר לשתיה, תוך שמירה על מידה וגבולות בהתאם לגיל, אך אסור במכירה לצעירים במקומות בילוי וכד'). כמו כן, יש שוני של האפקט הפסיכואקטיבי בין החומרים;
- יש להפעיל את התכנית במסגרת ביה"ס בהלימה לעשייה הבית־ספרית על פי עקרונות המניעה בראי קידום הבריאות: **ערכים, עמדות, צרכים, מידע וכישורי חיים**;
- יש לשלב את ההורים והמשפחה וכן גורמים בקהילה;
- יש לערב את התלמידים בהפעלה ובהפצת התכנית.

מסרים לתלמידים

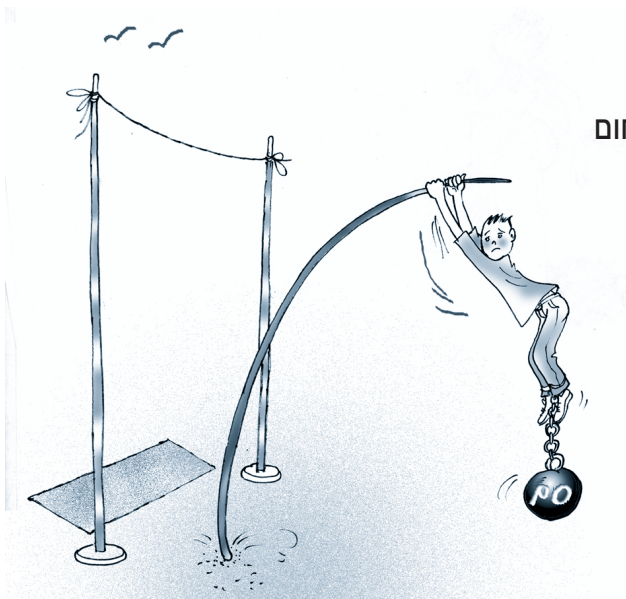
- על המסרים להיות ברורים, רלוונטיים וקרובים לנושאים המעסיקים את התלמידים.
- התלמידים צריכים להיות שותפים לגיבוש מטרות התכנית ולרציונל שלה.
- הימנעות משימוש כרוכה בהחלטה אישית, בבחירה חופשית, בערכים ברורים ובתפיסת עולם מגובשת;
- שמירה על אורח חיים בריא וערכי ללא "סמים" לסוגיהם הוא מעניינים ורצונם של רוב התלמידים (עפ"י מחקר הרשות למלחמה בסמים, 85% מהצעירים בגילאי 12-18 הם בעלי עמדות נוגדות שימוש);
- הסמים, והשתייה המופרזת פוגעים בחופש האדם, בכבודו ובעצמאותו גם בשלבי השימוש ולא רק במצב של התמכרות;
- קבלת החלטה בנושאים אלה מצריכה דיון, לימוד והתלבטות;
- סמים לסוגיהם גורמים נזק להתפתחות השכלית, הרגשית, והחברתית של המשתמשים;
- חשוב להבחין בין מקורות מידע אמינים לבין מטעים, בין מיתוסים לעובדות;
- קיימות דרכים רבות ושונות לבילוי שעות הפנאי, לחוות כיף והנאה ואפילו ללקיחת סיכונים בדרך שאינה הרסנית;
- ההחלטה להשתמש או להימנע היא בידי המעשנים. המשתמשים בכל חומר פסיכואקטיבי עלולים לפתח בו תלות ולאבד את יכולתם להשפיע על המתרחש בגופם, על תגובותיהם ועל התנהגותם;
- המשתמשים בסם חווים חוויות לא מציאותיות ומחלישים את יכולותיהם לחוות חוויות אמיתיות;
- חשוב להבין את השפעת השיחות (הצ'טים) באינטרנט והסכנות הטמונות בהם לצד יתרונותיהם.

מושגים, נושאים וערכים

- עקרונות מניעה בראי קידום הבריאות (משמעות המניעה, מטרות);
- ערכים וצרכים הקשורים בבחירה להשתמש בחומרים פסיכואקטיביים;
- מידע מבוסס ומדעי בנושא;
- הסמים הנפוצים (חשיש, גראס, אכסטזי, ל.ס.ד, אלכוהול, טבק, נדיפים וכד');;
- ערך החופש, ערך העצמאות, ערך הבחירה, ערך כבוד האדם, ערך המשפחה, בריאות גוף ונפש, ערך החוק, גבולות, התמודדות עם פיתוי, ביטחון עצמי ודימוי אישי וחברתי, אחריות, יוזמה, סקרנות, לקיחת סיכונים (קוים אדומים) והשימוש בחומרים פסיכואקטיביים, קבוצת השווים. (ניתן להיעזר בנושאי תוכנית המניעה א'-י"ב);

ערכים

- קדושת החיים
- כבוד האדם
- חופש לבחור
- שמירת החוק
- עצמאות ואוטונומיה
- חברות
- אחריות



רצפים דומיננטיים – המרחב לפיתוח התערבות בתחום

פיתוי ובחירה
 עצמאות – תלות
 סיכון – סיכוי
 החלטה אישית – נטילת היכולת לבחור ולהחליט
 הצלחה – כישלון
 אני "ייחודי" – אובדן הזהות
 חברות – בדידות
 חופש – שיעבוד
 כבוד עצמי – אובדן שליטה
 כיף והנאה – ריקנות, שעמום וסבל

הערה: ניתן לראות מושגים שונים כפרדוקסים: לדוגמה – פרדוקס עצמאות מול תלות, האדם בוחר להשתמש בסם כדי להרגיש חופשי ועצמאי, והפרדוקס הוא שהשימוש בסם גורם לתלות היא היפוכו של החופש והעצמאות.

שילוב התכנית בתחום העשייה הבית ספרית

עקרונות מנחים

- חשוב ששילוב הנושא בבית הספר יעשה בגיבוי צוות ההיגוי שבראשו עומד/ת מנהל/ת בית הספר. ביה"ס יכלול את הנושא במדיניות הבית-ספרית;
- הנושא ישולב במסגרת קידום הבריאות, אקלים בית ספרי וכד';
- היועץ/ת החינוכי/ת אחראי/ת להכשרת הצוות והדרכתו וכן לבנייה משותפת של התכנית על ידי התלמידים והמורים;
- רצוי לשתף ולהפעיל את אנשי המקצוע מתוך צוות בית הספר ולשלב בעשייה גם מומחים חיצוניים.

דרכים שונות להפעלת התכנית

- בבית הספר היסודי יחזקו נושאי המניעה במהלך הפעלת תכנית "כישורי חיים" המורחבת או יהוו בסיס לפיתוחה;
- בתקופת ההתבגרות (בגילאי ז'-י"ב) בבית הספר העל יסודי תועבר התכנית במלואה תוך הסתייעות בנושאים שנלמדו בכיתות היסוד ובכישורים נוספים ייחודיים לנושא;
- יש לשלב את תכנית המניעה במסגרת התכנית הבית ספרית כדי לקדם את פיתוח האישי והחברתי של התלמיד כאזרח ובוגר: כיחידה שלמה (במהלך השנה או בימים מרוכזים). כחלק אינטגרלי בתכנית "כישורי חיים המורחבת" (אינטליגנציה רגשית). העברת הנושא בשלמותו בעקבות אירוע מזדמן (שבוע לאומי, שבוע בטלויזיה, יוזמה וכד'). אם לא נלמדו עדיין הכישורים המתאימים במסגרת התכנית "כישורי חיים", יש צורך לטפח ולפתח את הכישורים הרלוונטיים דרך הנושא ולחזקם בהמשך בנושאים אחרים;
- יש אפשרות לשלב את החומר באופן אנטרדיסציפלינרי גם במסגרת הנושא המרכזי ובנושאים נלמדים אחרים, כגון: לימודי חינוך גופני, מדעים, אנגלית, צרפתית, אומנות, אזרחות וכד';

- הפעלת הנושא באמצעות התלמידים (עמיתים ונציגי מועצת התלמידים) ובשיתוף היועצים, הפסיכולוגים, המחנכים והמורים המקצועיים;
- הפעלת הנושא באמצעות הורים, תלמידים והצוות החינוכי ביחד;
- הפעלת הנושא בסיוע גורמים מהקהילה;
- ערכים.

שיקולי דעת – קשיים צפויים ודילמות בפיתוח התערבות

- נושא רגיש ומורכב;
- קיימות דילמות לגבי יעילות התוכנית כשמתגלים מקרי שימוש;
- את מי צריך לשתף בחשיבה ובהפעלה;
- מהו משך הזמן שיוקדש לנושא הספציפי;
- איך מתאימים את התכנית לצרכים הייחודיים של אוכלוסיות שונות;
- מעקב אחר הוראות חוזר מנכ"ל;
- באיזו רמת מניעה לפעול;
- קושי בהפניה טיפולית של מעורבים בשימוש בסמים;
- בעיית הסודיות, חברות והלשנה;
- תחושת צורך בקבלת מידע, כלים, כישורים מיוחדים להעברת הנושא;
- כיצד מגשרים על הפער בין תרבות הנוער לתרבות המבוגרים;
- תפיסות של הורים ומורים – כיצד מתמודדים עם מסרים המנוגדים למסרים של התוכנית;
- אוירה חברתית-סביבתית בעד שימוש של סמים נפוצים (גם ברמה פוליטית);
- מסר לא חד משמעי;
- מסרים שונים ומבלבלים בין החומרים (טבק, אלכוהול, סמים);
- תרבות הצריכה – בילוי, שעות פנאי, סמים כבילוי;
- חשיפה דרך האינטרנט למסרים לא רצויים ומסוכנים;
- קשיי התמודדות עם הנושא בייחוד בגיל ההתבגרות על מאפייניו;
- הגזמה והטפה – אומנות המינון הנכון;
- הצורך להתעדכן בחומרים חדשים שמתחלפים ומתרבים כל הזמן;
- גיל השימוש יורד;
- הצורך לחזור על הנושא מדי שנתיים, לפחות;
- צורך בכלים לקיום דיאלוג בנושא;
- פער בין הזמן הדרוש להפנמת המסרים לבין הזמן שיש לנו בפועל;
- הצורך בקשר עם המשטרה ושרות מבחן וגורמים שונים בקהילה;
- פער בידע הנתפס על ידי התלמידים לבין זה של המבוגרים.

ידע, כישורים ומיומנויות

בתוך התוך-איש – מסוגלות ושליטה על החיים

מסוגלות ושליטה על מהלך החיים
מה מסייע לתלמידים להרגיש מסוגלים ושולטים בחייהם בלי צורך להשתמש בחומרים פסיכואקטיביים?

ידע

- תיאורית המניעה כמקדמת בריאות (תפיסה חדשה);
- הכרת גורמי הגנה וסיכון. סיבות לשימוש ולאי שימוש (דגש על גיל ההתבגרות);
- זיהוי מקדמי בריאות;
- חומרים פסיכואקטיביים – סוגי סמים והשפעותיהם (תרופות, נדיפים, טבק, אלכוהול, גראס, אכסטזי וכד');;
- מידע על המוח – השפעת הסמים על גוף ונפש;
- מהו מידע מבוקר? (ידע ומידע, מקורות מידע). הבחנה בין מקורות מדעיים ומיתוסים;
- הכרת הפרסומת והמדיה והשפעותיהם. (אינטרנט, מחשב, טלביזיה);
- שלבי השימוש וההתמכרות (המשתמש המזדמן);
- הכרת החוקים, הנהלים וחוזרי מנכ"ל בנושא עישון, אלכוהול וסמים.

יכולות

- פיתוח דיאלוג תוך-אישי ובין-אישי (עם קבוצת השווים ועם מבוגרים);
- איתור, התמודדות ופתרון מצבי קונפליקט תוך-אישיים ובין-אישיים;
- התמודדות עם שינויים מהירים;
- עמידה על דעה עצמית, גם כשזו עמדת מיעוט;
- ניתוח מצבי חיים אישיים והסקת מסקנות להתנהגות עתידית (תוצאות לטווח קצר וארוך);
- פיתוח מודעות לבריאות הגוף והנפש;
- פיתוח חשיבה ביקורתית והתמודדות עם מסרים סותרים (תקשורת, מדיה, אינטרנט, וכד');;
- לעזור ולהיעזר;
- שליטה עצמית ודחיית סיפוקים;
- יצירתיות כדרך התמודדות;
- הבחנה בין התנהגות סיכונית אתגרית והתנהגות סיכונית-חריגה ומסוכנת;
- היכולת להתמודד עם סמכות, להציב גבולות ולהפנימם;
- היכולת למצוא משמעות ועניין במצבי חיים שונים;
- התמודדות במצבי מעבר.

בתחום הבין-אישי – התקשרויות (מעורבות ושייכות לקבוצה ולמשפחה...)

מה מסייע לתלמידים להרגיש שייכות לקבוצה ולמשפחה מבלי להשתמש בחומרים פסיכואקטיביים שונים?

ידע

- הנזק הבריאותי, הכלכלי ליחיד, למשפחה ולחברה הנגרם משימוש בסמים;
- יחסי הורים וילדים בגיל ההתבגרות (תיאוריות);
- הכרת תהליכי הפרדות ועצמאות ותהליכי חברות בגיל ההתבגרות;
- הכרת תהליכים קבוצתיים: חלוקת תפקידים, דפוסי מנהיגות, כוח והשפעה, סוגי קבוצות וכו';
- מדיניות צה"ל בנושא הסמים;
- הקשר בין סמים ואלכוהול לפשע, לאלימות, להתנהגות עבריינית;
- הקשר בין שימוש בסמים וטבק למחלות זיהומיות;



- דפוסי שימוש בסמים ושתייה מופרזת של אלכוהול;
- הכרת גורמי סיוע בקהילה: משטרה, קציני מבחן, אל-סם, אנשי דת ואנשי רוח, רשות למלחמה בסמים וחינוך מבוגרים;
- מחקרים וממצאים בנושא;
- הבנת ההבדל בין דמוקרטיה לאנרכיה (תפקיד החוק כמגן על הדמוקרטיה);
- אמצעי זהירות מסוחרי סמים ומפיצי סמים;
- מסיבות אסיד, טראנס והסכנות;
- השפעת הקבוצה על היחיד – לחץ חברתי מול העדפה חברתית.

יכולות

- הבחנה בין נורמה מסולפת לנורמה אמיתית בנושא הסמים, הטבק והאלכוהול;
- פיתוח כישורי תקשורת במשפחה;
- פיתוח יכולת של קבלה הדדית במשפחה ובקהילה;
- ביטוי רגשות חיוביים ושליליים;
- פיתוח היכולת לתת מרחב;
- ראית הקשר וההשפעה של התנהגות היחיד על המשפחה והחברה;
- מיומנויות סירוב. עמידה על עקרונות;
- הפנמת הקודים החברתיים (סוציאליזציה);
- היפרדות ועצמאות;
- כישורים ליצירת קשרים בין-אישיים;
- יכולת לתת ולקבל ביקורת;
- התמודדות עם מצבי קונפליקט בין-אישיים;
- התמודדות עם שינויים;
- פיתוח כישורי סיוע;
- קבלת החלטות ואימוץ דפוסי התנהגות מתוך שיקול דעת;
- לקיחת אחריות במערכת היחסים במשפחה ובחברה;
- זיהוי לחצים חברתיים ועמידה בלחץ קבוצתי;
- פיתוח היכולת להיות לבד מבלי להרגיש בודד ולא רצוי;
- יכולת לתת מבלי לצפות לתמורה;
- יכולת להיות מנהיג ומונהג במצבים שונים;
- איתור וזיהוי חברים משתמשים וחברים במצוקה;
- היכולת לעזור לחבר בסיכון גם אם אינו מודע למצבו;
- יכולת לאתר מקורות תמיכה וסיוע;
- היכולת לבחור מתוך שיקול דעת;
- היכולת לתכנן, לארגן ולנצל ביעילות את שעות הפנאי (יחיד וקבוצה);
- היכולת להנות מבלי להזדקק לחומרים פסיכואקטיביים;
- היכולת להשמיע ולהעצים את קול הרוב שאינו משתמש בחומרים פסיכואקטיביים;
- היכולת להבחין בין התנהגות מזיקה והתנהגות לא מזיקה;
- היכולת לבחור חברים שיאפשרו ליחיד להתפתח בצורה חיובית;
- היכולת להתחשב בזולת;

- התמודדות עם מיתוסים בנושא סמים, אלכוהול וטבק.

בתחום מצבי לחץ

מה מסייע לתלמידים להתמודד באופן בריא במצבי לחץ מבלי להשתמש בחומרים פסיכואקטיביים?

יכולות

- אסרטיביות;
- יכולות להתמודד עם פיתוי;
- כישורים חברתיים;
- יכולת לבטא את דעתו, גם כשהוא במיעוט;
- קבלת החלטות;
- יכולת להיות לבד ולא להרגיש בודד;
- יכולת הכלה;
- יכולת להיעזר ולעזור;
- יכולת להפוך מצב מלחיץ לגורם בונה;
- יכולת לראות מצב לחץ כנקודה על רצף, לראות אפשרות של מוצא;
- יכולת לגלות אחריות ואכפתיות כלפי הזולת;
- כושר שיפוט (גם מול מסרים בתקשורת, באינטרנט וכד');;
- פתרון בעיות בצורה יצירתית;
- יכולת לראות דברים מנקודות ראות שונות. לראות אפשרויות מגוונות לפתרון מצבים שונים (יש מוצא מכל מצב);
- התמודדות עם מצבי קונפליקט ודילמות.

מרכיבים בסביבה מעצימת – מניעה

- יצירת סביבה שבה הנורמה הגלויה היא אי שימוש לרעה בחומרים פסיכואקטיביים;
- יצירת סביבה לימודית מגוונת (לימוד הנושא במקצועות כגון: מדעים, אומנויות, ספורט, שפות וכד');
- סביבה של אקלים בית סיפרי המאפשר דיאלוג וכבוד הדדי בין מבוגרים לצעירים;
- סביבה בה ההורים שותפים;
- שותפות עם גורמים בית ספריים כגון: עמיתים ומועצות תלמידים, יועצים, מחנכים, מורים, רכזים והנהלה;
- יצירת סביבה המעודדת ערבות ומעורבות של תלמידים שיוזמים ולוקחים אחריות;
- קביעת מדיניות בית ספרית ברורה ומוצהרת;
- מתן ביטוי לאוכלוסיות ייחודיות.

פירוט נושאי תכניות מניעה סמים אלכוהול וטבק – על פי שלבי הגיל

תקופה קריטית	תכנים (ידע)	כישורים	ערכים	מצבי חיים אופייניים דרכם ניתן לעבוד על הנושאים
א'-ד'	- גוף בריא - חומרים מועילים ומזיקים (כולל טבק, אלכוהול, סמים ותרופות) - המושגים "שימוש לרעה" (סמים), "שימוש לטובה" (תרופות) - הרגלי אכילה נכונים - סמים בסביבה הקרובה - יין בטקסים דתיים ומסורת - נזקי עישון סיגריות (עישון פסיבי)	- פיתוח אחריות ומודעות ביחס לגוף ובריאותו - יכולת הבחנה בין חומרים יכולת לסרב להשתמש בחומרים מזיקים - יכולת לבחור בחומרים מועילים - קבלת החלטות בנושאי בריאות - יכולת ואחריות לפנות לעזרה	- ערך השמירה על הבריאות - ערך קדושת החיים - ערך האחריות - בראי העצמי - ערך הבחירה החופשית - ערך הכבוד למבוגר האחראי	- ארוחות משפחתיות - שמחות ואירועים משפחתיים וחברתיים - מחלה והחלמה - ביקור אצל הרופא, אחות ובית מרקחת - צפייה בטלוויזיה, סרטים, אינטרנט - קניה בחנויות, סופרמרקט - טיולים למקומות ציבוריים
ה'-ו'	- בריאות בגוף - המושגים "שימוש לרעה" (סמים) ו"שימוש לטובה" (תרופות) - נזק ותועלת כתרופה הפרסומת והשפעתה על ההחלטות בתחום הבריאות - נזקי עישון סיגריות ונרגילות - נזקי העשן בסביבה (עישון פסיבי) - נזקי האלכוהול - נזקי הסמים - נזקי השימוש לרעה בחומרים נדיפים (הרחת דבק מגע, טיפקס וכו')	- פיתוח גישה ביקורתית כלפי פרסומת - התמודדות עם פיתויים - אסרטיביות - פיתוח מוקד שליטה פנימי - יכולת לזהות סיבות להימנע מעישון - פיתוח מיומנויות לזיהוי סיכונים ולהתמודדות איתם - פיתוח דרכים בריאות להשתלבות בחברה בכלל ובחט"ב בפרט - קבלת החלטות להתנהגויות מקדמי בריאות	- ערך העצמאות - ערך האחריות - ערך קדושת החיים - ערך השליטה העצמית - ערך הבחירה החופשית - ערך כיבוד החוק - ערך החופש	- בילויים בחיק המשפחה - בילויים במסגרת חברתית - טיולים וספורט - צפייה בטלוויזיה, סרטים - מופעי תרבות וספורט - חוגי ספורט - גלישה באינטרנט - פגישות עם אנשי מקצוע - הכנה למעבר לחט"ב

מצבי חיים אופייניים דרכם ניתן לעבוד על הנושאים	ערכים	כישורים	תכנים (ידע)	תקופה קריטית
- אירועים משפחתיים - אירועים חברתיים - קריאה - פעילות יצירתית - אירועים בתקשורת - חוקים ומסגרות - חינוך לא פורמליות - אירועים בהם - נמצא תלמיד - מעורב בשימוש - בסמים - אירועי תרבות - וספורט - הכנה למעבר - לחט"ע - צפיה בטלוויזיה, - סרטים - שימוש באינטרנט	- ערך קדושת החיים - ערך בריאות - הגוף והנפש - ערך הפרט - ויחסי גומלין - שלי עם החברה - ערך האחריות - ערך העצמאות - ערך החופש - ערך הבחירה - החופשיות - ערך כיבוד - החוק - ערך כיבוד - הדמוקרטיה - ערך המשפחה - (תובנת הפגיעה של השימוש בסמים בערכים אלה) - "ושמרתם מאד לנפשותיכם"	- חשיפה - ביקורתית - התמודדות - במצבי לחץ - התמודדות - במצבים חברתיים - פיתוח זהות - אישית בריאה - התמודדות עם - פיתויים - השתלבות - חיובית בקבוצה - התמודדות עם - פרסומת בנושא השימוש בחומרים - פסיכואקטיביים - התמודדות עם - גבולות חיצוניים - פיתוח גבולות - פנימיים - חיפוש משמעות - פיתוח כושר מנהיגות - פיתוח יכולת - הדיאלוג והרב שיח - פיתוח דרכי - תקשורת יעילות - בנושאי החומרים - הפסיכואקטיביים - קבלת החלטות - פיתוח - אסרטיביות - התמודדות עם - דילמות - פיתוח יכולת - לקבל ולתת - הבחנה בין - הלשנה על חבר - לאחריות החברות - פיתוח דרכים - חיוביות למילוי צרכים - הבחנה בין - נורמה גלויה - וסמויה	- עישון סיגריות - ונרגילות במעבר - לחט"ב (התופעה, הנזקים) - מיתוסים ותפיסות - מוטעות לגבי טבק - נזקי הטבק תוך - מיקוד בנזקים - לכושר הגופני - אלכוהול במסורות - שונות, במשפחה - ובחברה - מיתוסים ותפיסות - מוטעות לגבי - אלכוהול - נזקי האלכוהול - לטווח קצר וארוך - תוך מיקוד בנזקים - להתפתחות הגופנית - והנפשית - מיתוסים ותפיסות - מוטעות לגבי סמים - בדגש על הסמים - הנפוצים בקרב בני - הנוער - סמים וספורט הנזק - לכושר הגופני - השפעת אמצעי - התקשורת - והפרסומת על - נורמות הקשורות - בשימוש בחומרים - הבחנה בין סמים - לתרופות - החוק והשקפות - דתיות בנושאי טבק, - אלכוהול וסמים - אחרים	ז'-ט'

תקופה קריטית	תכנים (ידע)	כישורים	ערכים	מצבי חיים אופייניים דרכם ניתן לעבוד על הנושאים
י-י"ב	- העמקת הידע בנושא סמים בעיקר הנפוצים (קראס, חשיש, אכסטזי, ל.ס.ד.) - מושגי יסוד בנושא שלבי השימוש וההתמכרות - שלבים בתהליך ההתמכרות - מידע ממוקד על סוגי הסמים השונים: השפעות ונזקים - בהיבט החוקי של השימוש בסמים ונוהלי משרד החינוך - היבטים דתיים ותרבותיים - סמים ואידס - תרבות הנוער ודרכי בילוי - מושגי יסוד בנושא האלכוהול תוך מיקוד בקשר בין אלכוהול ונהיגה - בהיבט החוקי בנושא האלכוהול - היכרות עם חוזרי מנכ"ל של משרד החינוך בנושא - מדיניות צה"ל בנושא סמים ואלכוהול	- חשיבה ביקורתית - התמודדות עם מצבי לחץ - בחירה במצבים חברתיים שונים (בילוי, מסיבות וכד') - התמודדות עם פיתויים - פיתוח אסרטיביות - חיזוק דרכים בריאות למילוי צרכים - החלטת החלטות בזמן בילוי - ביטוי רגשות - פיתוח כושר מנהיגות - חזיון היכולת לפיתרון בעיות - הבחנה בין הלשנה לאחריות לחבר - התמודדות עם דילמות והשפעות המסרים באינטרנט, מחשב, מדיה - פיתוח יכולת לתת ולקבל - התמודדות עם גבולות - חזוק הגבולות הפנימיים - חיזוק זהות אישית בריאה - קבלת אחריות כלפי העצמי, הזולת, המשפחה והחברה	- ערך קדושת החיים - ערך בריאות הגוף והנפש - ערך הפרט ויחסי גומלין שלו עם החברה - ערך המשפחה - ערך האחריות - ערך העצמאות - ערך החופש - ערך הבחירה החופשית - ערך כיבוד החוק בארץ ובחו"ל - ערך כיבוד הדמוקרטיה - ערך קבלת הזדהות העצמית והזהות של הזולת - ערך הערבות ההדדית - ערך כיבוד ההלכה (לממ"ד)	- אירועים משפחתיים - אירועים חברתיים - פעילויות כיתתיות - תכנון דרכי בילוי - תכנון טיולים בארץ ובחו"ל - הכנה לצה"ל ולשרות לאומי - פרסומים באמצעי התקשורת - אירועים בהם מעורבים תלמידים בשימוש בסמים - אירועי תרבות וספורט - צפיה בטלוויזיה וסרטים - שימוש באינטרנט ובמחשב

מניעת אלימות

רציונל להתערבות בתחום:

האלימות הינה "רעה חולה" המפרה שתיים מן הזכויות הבסיסיות שבית הספר אמור להעניק לבאים בין כתליו:
א. ביטחון אישי
ב. תנאים שבהם תלמידים ומורים יכולים להגיע למיצוי הישגים לימודיים ולהנאה מצמיחה חברתית ורגשית.

החברה הסובבת נגועה באלימות ויש האומרים כי בית הספר בהיותו חלק מן הסביבה אינו יכול להשתחרר מתופעה זו. לתפיסתנו, המערכת הבית-ספרית הינה אמנם חלק מן הקהילה הסובבת ומושפעת ממנה הדדית, אך ניתן לראותה גם כקהילה עצמאית היכולה ליצור בתוכה תנאים של אקלים חיובי המעשיר את אוכלוסייתה בקשרים, יכולות חברתיות, ידע ואימון הדדי, ובכך מצמצמת את תופעת האלימות. בנוסף, על המערכת להעניק לפרטים מסגרת ערכית ומושגית המכוונת ומכשירה התנהגות נורמטיבית תקינה, כשהם עומדים על צורכיהם מחד-גיסא ומסוגלים להתייחס לצורכי הזולת מאידך-גיסא.

תוצאות צפויות מהתערבות בתחום

התלמידים

- יהיו מסוגלים להתייחס לזולת כאדם;
- יהיו בעלי תחושות, רגשות וצרכים הראויים לכבוד ולהתחשבות;
- יקשרו קשרים עם הסובבים אותם מתוך אמפתיה וכבוד;
- יפתרו קונפליקטים בינם לבין הזולת בדרך לא-אלימה;
- יקבלו על עצמם את החוק מתוך הבנה וכבוד;
- יוכלו להפעיל ביקורת בונה ומכבדת.

מסרים מרכזיים

- אווירה של פחד ואלימות בולמת צמיחה;
- הצבת גבולות ברורים תוך הענקת תחושת כבוד, תחושת ערך ותחושת שייכות;
- אלימות יכולה להשתלם בטווח הקצר, אך בטווח הארוך תגרום להפסד;
- מול כל אדם אלים וחזק נוצר אדם אלים וחזק ממנו;
- חברות בנויה מעליות וירידות. חשוב לשמור על החברות גם בעתות מצוקה;
- "מותר לכעוס אבל בזהירות – לא להרוס" (ברסנס א').

מושגים, נושאים וערכים שיש להתייחס אליהם בהתערבות בתחום:

מושגים:

מוגנות, אחריות (responselity), אחריותיות (accountabilty), גבולות, אסרטיביות, אמפתיה, תוקפנות מילולית, תקשורת, ציות לחוק, ביקורת בונה, הלשנה, אזרחות טובה, אכיפת החוק, פתרון בעיות ללא אלימות, הגינות, פיתויים, גניבה, השחתה, הצקה, התעללות, הטרדה, bullings, קונפורמיזם, קורבנות, זכויות וחובות, הסתייעות, פרטיות, שליטה, ריסון ואיפוק, גורמים בולמים ומאיצים, קללות, "כוחה של מילה", זרות, שונות, חוסר אונים, אלימות לגיטימית, סמכות, אנרכיה, סולידריות, תמיכה, חברות, הסלמה, כשלון.

ערכים

- כיבוד החוק;
- כיבוד הזולת;
- קדושת החיים;
- זכות האדם לשמירת שלמות גופו ורכושו;
- החובה לשמירת זכויות הזולת: "ואהבת לרעך כמוך" – מה ששנוא עליך אל תעשה לחברך";
- זכות לביטחון אישי;
- זכות האדם לפרטיות;
- הזכות להיות שונה.

רצפים דומיננטיים – המרחב לפיתוח התערבות בתחום

- שובבות – אלימות;
- אוניברסליות – ייחודיות;
- אהבה – שנאה;
- קרבה – ניכור;
- שיתופיות – תחרותיות;
- חברות – יריבות;
- אנרכיה – שמירה על חוקים.

ידע, כישורים ומיומנויות שיש להקנות בהתערבות בתחום

בתחום התוך-אישי – מסוגלות

- יכולת להבחין בקשר גופני נעים ולא-נעים;
- הבחנה בין מילים "רעות" ו"טובות";
- הבנה שלכל חזק יש חזק ממנו;
- הבחנה בין שובבות לאלימות;
- היכולת לראות קונפליקט מנקודות מבט שונות;
- פתרון בעיות והחלטת החלטות;
- מודעות לרגשות שליליים וקבלתם;
- אי-לגיטימיות של שימוש באלימות.

בתחום הבין-אישי – התקשרויות

- כישורי משא ומתן;
- מסוגלות להתווכח עם חבר/ה בשילוב של אמפתיה ואסרטיביות;
- מסוגלות לקבל את החוק גם אם אין מסכימים לו;
- פיתוח היכולת לקבל ולציית לכללי משחק גם כאשר הם מנוגדים לאינטרסים האישיים;
- היכולת לכבד אדם שנוא;
- הבנה כי מחוות הן סובייקטיביות ודורשות זהירות בפירושן.

בתחום מצבי לחץ

- יכולת לסייע ולהסתייע;
- הבחנה שאלומות גוררת אלימות וכתוצאה מכך – הסלמה;
- הבחנה שתוקפנות מילולית עלולה להוביל לאלימות;
- יכולת לשקול ולבדוק את מידת האיום שבזר;
- יכולת להשתמש ב"דיבור פנימי" לצורך הרגעה עצמית;
- פיתוח אסטרטיביות, התמודדות, יעילות ומקובלות;
- שימוש במבוגרים משמעותיים כמשאב להטמעת מסרים למניעת אלימות.

מרכיבים בסביבה מעצימת מניעה

- סביבה בטוחה המאפשרת חופש מפחד ומאלימות;
- סביבה פתוחה לקבלה, הכלה והקשבה לבאיה;
- סביבה המטפחת את הכשרונות והנטיות של היחידים;
- סביבה השמה גבולות ברורים להתנהגות;
- סביבה היוצרת מסגרות של משא ומתן, דיון וחשיבה משותפת;
- סביבה המציגה מודלים של התנהגות תקינה ושל פתרון בעיות וקונפליקטים בדרך לא אלימה;
- סביבה המאפשרת התייחסות מכבדת לחלש ולחסר האונים;
- סביבה המקבלת שונות ונבנית ממנה.

שילוב ההתערבות בתחום בעשייה הבית-ספרית

- הכשרת המנהלים כמנהיגי ארגון המוביל ליצירת אוירה פתוחה המעודדת כבוד הדדי, תוך אכיפת הנהלים הנקבעים בבית הספר;
- העמדת צוות בית הספר במרכז העשייה בתחום, והכשרתו ליצירת אוירת מוגנות, פתיחות וקבלה;
- שימוש בתכניות בית הספר ובמקצועות ההוראה כמובילות לקראת תכניות כיתתיות למניעת אלימות;
- יצירת והטמעת גבולות, תקנות ונהלים בהקשר לאירועים שגרתיים ויוצאי דופן בבית הספר;
- הפסקות או אירועים בלתי-פורמאליים אחרים כהזדמנות לתרגול כישורים.

שיקולי דעת, קשיים צפויים ודילמות בפיתוח התערבות בתחום

- יש לשקול שימוש במינוח "אלימות", בהעברת התכניות השונות בגלל שיקולי יוקרה וחשש מסטיגמה לבית הספר;
- אירועי אלימות אינם מצביעים עדיין על כישלון בעבודת המנהל/ת והצוות אך מחייבים בדיקה והתערבות לשינוי המצב;
- יש לשתף את ההורים בשיקולי הדעת לבחירת או לבניית תכנית;
- כל תכנית שנבנית חייבת להתאים לצרכים היחודיים של בית הספר, שאם לא כן היא עלולה להזיק יותר משתועיל;
- כל תכנית חייבת להיות מקובלת על דעת הצוות על-מנת להגביר את שיתוף הפעולה והיזמות;
- תכניות בית-ספריות מתחלקות לשלושה סוגים:
 - א. תכניות מקוריות שנבנות בבית הספר על-פי צרכיו וכישורי הצוות;
 - ב. תכניות חיצוניות המובאות לבית הספר שחלקן מתאימות וחלקן אינן מתאימות;
 - ג. תכניות אקלקטיות הבנויות משילוב תוכניות הקיימות בשטח וצרכי בית הספר.
- **חשוב לזכור:** לעיתים, למרות עבודה מסורה ומותאמת ותוצאות מרשימות בבית הספר עלולים להתרחש אירועי אלימות שמקורם אינו בשליטת הצוות.

פירוט נושאי התכנית על-פי שלבי גיל בנושא מניעת אלימות

תקופה קריטית	תכנים (ידע)	כישורים	ערכים	מצבי חיים אופייניים שדרכס ניתן לעבוד על הנושאים
ג'-ב' פעמיים – פעם אחת בגן ואח"כ בכיתה א' או ב'	- קשר גופני נעים ובלתי נעים. - אפשר גם אחרת.	היכולת להבחין בין קשר גופני נעים ורצוי לקשר בלתי נעים.	חברות, האכות לביטחון.	- בבית, בשכונה, בקשרים עם בני קבוצת השווים. - בבית הספר, בשכונה, במגע ובסכסוך עם בני הגיל.
ד'-ה' פעם אחת לבחירה	כללים וכללי משחק.	- חברות, התאפקות, שליטה עצמית, קבלת חוקים גם בשעת הפסד. - היכולת לגבא תוצאות עתידיות.	- עליונות החוק. - שלילת הכוחניות.	- על מגרש המשחקים, משא ומתן עם בני הגיל. - עם בני הגיל. - במאבקים ותחרויות בין בני נוער.
ו'-ז' פעם אחת לבחירה	- הכעס. - שובבות ואלימות.	- הבנה כי למרות שהכעס לגיטימי, יש צורך לשלוט בו, הבעת רגשות. - חברות, תקשורת בין-אישית, פתרון בעיות וקבלת החלטות.	- שליטה עצמית - קשרי חברות.	- בלמודים, במשחקים, בכל מקום בו עלול הפרט לחוש תסכול ועלבון. - כאשר בחברת הילדים פוגעים והתירוץ "בצחוק".
ט'-י' כיתה ז' – גיל אחריות פללית	- החוק, כיבוד החוק. - האכות להיות שונה.	- הכרת החוק והיכולת לציית לו. - לקבל את השונה ולא להתנכל לו.	- עליונות החוק והשיבות האיות לו. - האכות לרב-גוניות בחברה והאכות של הפרט להחליט על צרכיו.	- בפיתוי לעבור על החוק. כאשר צרכים אינם באים לידי ביטוי. - בכל תנאי החיים ומצבי החיים, הפרטים השונים עלולים להיות נרדפים ואף מוכים.
יז'-יב'	- מהי אלימות? - יחסים בין המניעים, קשר עם סמים ואלכוהול.	- ההבנה כי קיים הבדל בין אלימות המותרת על פי החוק (צבא, משטרה) לבין אלימות שאינה מותרת בחוק. - היכולת להשתמש בדיאלוג בעיות תקשורת בין-אישית ולפתור בעיות ללא אלימות.	- הגנה עצמית. - למדינה דמוקרטית יש זכות להחליט על אלימות במטרה להגן על עצמה. - לפרט – רק הגנה עצמית. - חברות, שלילה מוחלטת של האלימות. - היכולת לשותת משקאות אלכוהוליים באופן מבוזר ללא אלימות.	- הציאה לצבא. - חיים בחברת המתגברים.

מניעת התעללות בילדים ומניעת פגיעות מיניות

רציונל להתערבות בתחום

התעללות בילדים ופגיעות מיניות בין קטינים הן תופעות קשות וכואבות המתגלות בכל שכבות החברה ובהיקף לא מבוטל. מדובר בתופעות הגורמות לקורבנות נזקים גופניים ורגשיים רבים. לגבי הקטינים הפוגעים מינית בעצמם פגיעה מינית עלולה להפוך להתנהגות סדרתית המסלימה בחומרתה.

איתור מוקדם ושיקום יאפשרו לנפגע ולפוגע לחזור לתפקוד תקין, ואף יפעלו למניעת קורבנות עתידיים.

עבודת מניעה שיטתית המקדימה התרחשותה של פגיעה עשויה למנעה ובמקביל לפתח אצל התלמידים כוחות ויכולות שיגבירו את הרווחה הנפשית שלהם ואת יכולתם להתמודד במצבי משבר ומצוקה.

תוצאות צפויות מהתערבות בתחום

התלמידים יידעו:

- לזהות תחושות המתקשרות אצלם עם פגיעה;
- לאתר מצבי סיכון ולהימנע מהם;
- למפות אנשי אמון שניתן להיעזר בהם;
- להבחין בין דברים שאפשר לשמור בלב ודברים שחשוב לשתף בהם אנשים משמעותיים ולפתח כישורי פנייה לעזרה;
- להבחין בין התנהגות נורמטיבית להתנהגות חריגה בהתאם לגילם;
- להכיר את זכויותיהם;
- להתנסות בפתרון בעיות ובקבלת החלטות במצבי לחץ;
- להבחין בין קשר אינטימי מכבד לקשר מנצל;
- להתמודד עם לחץ קבוצתי הקשור למצבי פגיעה;
- להכיר את השלכות הפגיעה על הזולת;
- לראות עצמם במקומו של האחר ולראות אותו כבעל צרכים ורצונות משלו;
- לנהל כעסים ודחפים;
- לבחון עמדות וסטריאוטיפים הקשורים למיניות ולתפקידי מין;
- להכיר את החוקים הרלוונטיים בתחום;
- לקחת אחריות על מעשיהם;
- להבהיר את הבנת המושגים: הסכמה, היענות, שיתוף פעולה והדדיות.

מסרים מרכזיים

1. תפיסת הזולת כנפרד ובעל רצונות השונים מ"שלי";
2. ערך חשיפת הפגיעה עולה על קדושת המשפחה והקבוצה החברתית;
3. ילדים אינם אשמים בפגיעת המבוגרים בהם;
4. חשוב לחשוף את הפגיעה באמצעות מבוגר שנותנים בו אמון;
5. לא תמיד ניתן להימנע מפגיעה אבל ניתן להפסיק אותה באמצעות פניה לעזרה;

6. לא־חשיפת הפגיעה ישנם מחירים נפשיים קשים בטווח הקצר ובטווח הארוך;
7. הכחשת הפגיעה באחר מעכבת אפשרות שיקום וישנה סכנה שהפוגע יהפוך לפוגע סדרתי;
8. חשיפת הפגיעה אינה קלה, בטווח הקצר עלולים להיות לה מחירים גבוהים, ובטווח הארוך זו כמעט האפשרות היחידה להפסקת פגיעה ולהתחלת שיקום;
9. חשיפת הפגיעה מחויבת על פי חוק ואינה קשורה לשיקול דעת זה או אחר של אנשי מקצוע;
10. חשיפת הפגיעה אינה הלשנה אלא תנאי הכרחי להתחלת שיקום והתמודדות;
11. ניתן להשתקם גם אחרי פגיעה קשה וניתן להשתקם גם אם פגעת בזולת.

מושגים נושאים וערכים שיש להתייחס אליהם בהתערבות בתחום

מושגים

פגיעה, פגיעה מינית, סוד, חשיפה, מוגנות, הסתייעות, תמיכה, סיכון, איתור, סימני זיהוי, אמפתיה, הסכמה, היענות, שיתוף פעולה, כפייה, שיוויון, חוק, זכויות, מצב לחץ, קורבן, תוקף, התעללות, קטין, איש אמון, פיתוי, אסרטיביות, הלשנה, הדדיות, דיווח.

אור של חוסר בר יוסף מתוך פנקס הזכויות בהוצאת מח' הפרסומים של משרד החינוך



רצפים דומיננטיים – המרחב לפיתוח התערבות בתחום:

- שליטה – חוסר אונים
- חשיפה – הסתרה
- פגיעה – התאוששות
- כפייה – הסכמה
- הכחשה – הודאה
- אשמה – האשמה
- מוגנות – הפקרה
- עמידה בפיתוי – התפתות
- אני – הזולת
- תמיכה – בדידות
- חיסיון – פרסום

ידע

- אבחנה בין התנהגות מינית נורמטיבית לחריגה;
- חוקים וזכויות;
- מקורות סיוע;
- ידע על אודות תגובות ודינמיקות נפשיות צפויות סביב פגיעה והיפגעות;
- ידע על מצבי סיכון;
- ידע על השלכות רגשיות של הפגיעה.

ידע, כישורים ומיומנויות שיש להקנות בהתערבות בתחום

בתחום התוך־אישי – מסוגלות

- היכרות ומודעות לרגשות ולתחושות בטן;
- אסרטיביות;
- פתרון בעיות בקבלת החלטות;
- "דיבור פנימי";
- פיתוח "שומרי סף" (גבולות פנימיים) שיעזרו להתמודד במצבי סיכון;
- שמירה על גופי תוך פיתוח מוקד שליטה פנימית.

בתחום הבין־אישי – התקשרויות

- יכולת להיעזר בזולת במצבי קושי (להרחיב את עצמי);
- לגיטימציה לספר, לשתף, לפתוח ולהתחזק בעזרת אחרים;
- יכולת לאתר ולזהות אנשי אימון;
- אסרטיביות;
- אמפתיה;
- תיעול כעסים ודחפים.

בתחום מצבי לחץ

- התאוששות;
- יצירת מערך תמיכה;
- פיתוח ראייה אופטימית;
- הכלה ושהות בתוך הכאב, חוסר האונים, הקושי.

מרכיבים בסביבה מעצימת מניעה

- סביבה המאפשרת הזדמנויות לתקשורת בין־אישית ולדיאלוג רב ממדי (ראייה, שמיעה, דיבור, הקשבה והתבוננות) בין ילדים ובין מבוגרים לילדים;
- סביבה המציבה גבולות ברורים ומפתחת דרגות חופש בתוך הגבולות;
- סביבה היודעת לזהות ולאתר ילדים פגיעים ופוגעים מינית;
- סביבה הנותנת דעתה על היערכות במצבי מעבר;
- סביבה המספקת סיוע;
- סביבה הבונה נורמות ונהלים ואוכפת אותם;
- סביבה המגלה רגישות לאיתותי מצוקה ברורים וסמויים;
- סביבה המעבירה מסרים ברורים בקשר להתנהגויות פגיעה והיפגעות, ומגלה עקביות ועקיבות בטיפול בהן;
- סביבה הנוהגת על פי חוק;
- סביבה שמעבירה מסר לילדים שניתן לדבר בה על תכנים ונושאים קשים;
- סביבה שמעלה באופן יזום תכניות ואסטרטגיות מניעה בתחום.

שילוב ההתערבות בתחום בעשייה הבית ספרית

- אקטואליה כמזמנת שילוב הנושא בעבודה היום-יומית;
- טקסטים ספרותיים ועבודה בדרך של הוראה טיפולית המשולבים הן בעבודה ארוכת טווח והן בהקשר לנושאים ספציפיים;
- שילוב המסרים בתחום נושאים נלמדים בתנ"ך, ספרות, היסטוריה, אזרחות, מולדת, חברה ואזרחות.

שיקולי דעת, קשיים ודילמות בפיתוח התערבות בתחום

- כאשר מדובר בפגיעה בתוך המשפחה יש להיוועץ באנשי מקצוע לפני הבאת התכנים לכיתה;
- העברת המסרים לגילאים צעירים צריכה להיעשות על רצף תוך עבודה על מגע חיובי ולא חיובי, על "הנעים והלא נעים", על המותר ועל מה שיש להימנע ממנו. זאת על מנת למנוע מצבי חרדה של הימנעות מוחלטת ממגע או חוסר אימון בכל מבוגר באשר הוא;
- כאשר מתרחשת פגיעה מינית שמקבלת הד בין תלמידים במסגרת ביה"ס ומחוצה לה, יש חשיבות רבה לעבודה מערכתית עם כל האוכלוסיות במערכת ביה"ס (תלמידים, מורים והורים);
- אין להביא תכנית מניעה כלשהי לאחר גילוי אירוע פגיעה בלי להיוועץ תחילה באנשי מקצוע, זאת משום שהעברת מסרי מניעה בצמוד לאירוע הממחיש חוסר יכולת להימנע עלולה לחזק אשמה;
- אין להעביר תכנית מניעה ולגעת בנושא באופן נקודתי ללא הכנה מוקדמת של הצוות החינוכי שיעביר אותה, זאת משום:
א. במהלך תכנית כזו עלולים ילדים להיחשף וחשוב שאיש הצוות ידע כיצד להגיב לחשיפה;
- ב. אנשי הצוות צריכים לברר ולעבד את רגשותיהם ועמדותיהם בהקשר לפגיעה ולהיפגעות לפני שבאים במגע עם רגשות ועמדות של תלמידים.

דילמות

- למרות קיומו של חוק ברור המחייב דיווח, טבעי שחברי הצוות יתלבטו בשאלה האם לחשיפה לא יהיה מחיר גבוה מאי-החשיפה. למרות זאת כאמור, החוק אינו מתיר שיקול דעת מסוג זה;
- האם דיווח אינו פוגע באמון ההורים וביכולת להמשיך לעבוד אתם;
- החברה כולה פוגעת בנורמות, מי אנחנו שנהיה אי של שמירה מוקפדת עליהן?

פירוט נושאי התכנית על-פי שלבי הגיל

תפוסה תקופתית	תכנים (ידע)	כישורים	ערכים	מצבי חיים אופייניים שדרכם ניתן לעבוד על הנושאים
גן-ב, גן-ב, גן-ב פאנל פאנל פאנל	- נגיעות, סודות, גבולות הגוף - נורמות התנהגות, היכרות עם משפחה - רפסודות גבולות	- תקשורת בין-אישית - ניהול רגשות - אמפתיה - תיעול כעסים - דחיית סיפוקים אסטרטגיות - הסתגלות עם מצבי לחץ	- כבוד לזולת - כבוד לעצמי	- משחקים וקונפליקטים בין בני הגיל - הדמיות לפתח אמפתיה - התחייבות למשחקים לדיבור על מותר ובלתי מותר - רופא חולה - מעבר מגן לבית הספר - קשר עם מצבי לחץ – מה כן ומה לא - קשר עם ילדים גדולים יותר - מצבים בתהליכי חברות - נושאי לימוד כגורם מאמן (לדוגמה, משפחה)
גן-ב, גן-ב, גן-ב פאנל פאנל	- זכויות, סודות, נגיעות ובלתי מותר - הכרות עם מצבי לחץ - נורמות התנהגות – מה מותר ומה לא - רפסודות גבולות	- תקשורת בין-אישית - ניהול רגשות - פתרון בעיות וקבלת החלטות - התמודדות עם קונפליקטים - הסתגלות - אסטרטגיות - אמפתיה - דיבור פנימי - חברות - עזרה לחבר - התמודדות עם מצבי לחץ	- כבוד לזולת - כבוד לעצמי	- תהליכי חברות – חוגים, מסיבות פגמה, תנועות נוער וכו' - התנהגויות בהפסקה - נושאי לימוד כגורם מאמן - קשר עם ילדים גדולים יותר - קשר עם מצבי לחץ

פירוט נושאי התכנית על-פי שלבי הגיל

מאבני חיים אופניינים שדרכם ניתן לעבוד על הנושאים	ערכים	כישורים	תכנים (ידע)	תקופה קריטית
- מעבר לחטיבה - פעילויות חברתיות – הרחבת מעגל החברים - בני הגיל (מסיבות וכו') - התייחסות לצעירים בבית-הספר - התייחסות למדיה – שימוש נכון במחשב - התנהגויות סיכוניות – קשר בין סמים ואלכוהול לפגיעות מיניות	- כבוד לאולת - עזרה הדדית - כבוד לעצמי	- תקשורת בין אישית - אמפתיה - אסרטיביות - התמודדות עם לחץ חברתי - פתרון בעיות וקבלת החלטות - תיעול כעסים ודחפים - דיבור פנימי - הסתייעות - לקיחת אחריות - חברות	- נורמות התנהגות, חברות והלשנה, גורמי סיוע, זכויות, נגיעות, גבולות העצמי והאחר, מיניות נורמטיבית	ה'–י' פעם אחת לבחירה
- קליטה במסגרת חדשה - פעילויות חברתיות – הרחבת מעגל החברים בני הגיל (דיסקוסקים וכו') - השתלבות בקבוצה (בדירות חברתית) מקומות עבודה - [בייביסיטינג] - נושאי לימוד כגורם מאמן - התייחסות למדיה - זוגיות - התנהגויות סיכוניות – קשר בין סמים ואלכוהול לפגיעות מיניות	- כבוד לאולת - כבוד לעצמי - אחריות - עזרה הדדית - חדירות	- תקשורת בראישית - חברות - הסתייעות - אסרטיביות - אמפתיה - התמודדות עם לחץ קבוצתי - תיעול כעסים ודחפים - פיתוח הדיבור הפנימי - התמודדות עם מאבני לחץ	- היכרות עם החוק: חוק העונשין – עבירות מין, חוק לטרדה מינית - חוק מושגים: חבטה והדירות - הסכמה והדירות - נורמות - סטראוטיפים מיניים - פוגע – נפגע - מקורות סיוע (פנמי וחיצוניים) - שומרי סף - הלשנה ואחריות - קשר מכבד - קשר מנצל - חזור, חטירה, פגיעה	- ז'–ט' – כיתה ז' – גיל אחריות פלילית - כיתה ט' – מוקד חזור הטרדה מינית, פגיעה מינית
- זוגיות, משפחה - עולם הקריירה – מקומות עבודה - הכנה לצה"ל - השתייכות לקבוצה - התנהגויות סיכוניות – קשר בין סמים ואלכוהול לפגיעות מיניות	- כבוד לאולת	- חברות - הסתייעות - אסרטיביות - אמפתיה - התמודדות עם לחץ קבוצתי - תיעול כעסים ודחפים	- הטרדה מינית - הכרות עם החוקים - זוגיות (ראה סילבוס זוגיות וחברות ללא אלימות)	י"א עבירות מין

סיכום: יישום תכניות לקידום מיטביות – קשיים ודילמות

במרכזה של תכנית **כישורי חיים** עומדת השאלה כיצד לקדם מיטביות של תלמידים בתנאים של חברה משתנה, שמוצפת בגירויים ומציבה סיכונים וסיכונים בכפיפה אחת. הנתונים המצביעים על עלייה מתמדת בהתנהגויות סיכון, על ירידה בגיל הילדים המעורבים בהתנהגויות סיכון ועל מורכבותן של הבעיות, מחייבים את המערכת החינוכית להציב שאלות ולעסוק בדילמות לגבי תפיסת תפקידו של בית הספר כאחראי לקידום רווחתם הנפשית של התלמידים, לצד הקניית ידע והשכלה, שהינם מתפקידיה המסורתיים של המערכת.

אנו מציעים כי **אימוץ פרדיגמת המיטביות** יכול וצריך לחולל שינוי בתפיסה החינוכית של בית הספר מגישה שמאחרת, מטפלת ומונעת בעיות לגישה שמותאמת לכלל האוכלוסייה ומנחה את צוות בית הספר, את התלמידים ואת ההורים לברר מהן בריאות, רווחה ואיכות חיים, וכיצד יוצרים, מעצימים ו"מתחזקים" אותן. על מנת שקידום מיטביות ויצירת אקלים חינוכי מיטבי, המקדם צמיחה מיטבית, יוטמעו בעשייה החינוכית, ולא יישארו כהצהרות וכ"מילים גבוהות" בלבד, יש להיערך להתמודדות עם הקשיים והדילמות שהתערבויות אלה מציבות.

להלן נציג מספר קשיים ודילמות שמניסיונו בית הספר מתמודד בעת בהטמעת התערבויות חינוכיות לקידום מיטביות – רווחה נפשית:

א. הנטייה לטפל בתסמין (בסימפטום), ולא במקור הבעיה: הנטייה אצל קובעי המדיניות, האחראים גם לתקצוב ולבקרה של התוכניות, היא להתמקד במתן מענה לתסמינים, בעוד שהבעיות הבסיסיות נותרות בעינן. התמקדות בתסמין, ולא במקור הבעיה, מניבה תוצאות מהירות יותר בטווח הקצר, אך אינה מהווה מנוף לטיפול שורשי בבעיה לטווח ארוך. הציפייה שהמענה יינתן מייד דוחקת שיקולידעת לגבי פתרונות ארוכי-טווח. כך למשל, מתקיימות פעולות מניעה נקודתיות בבית הספר אך לא מתבצעת תכנית מקיפה וארוכת טווח לקידום בריאות ורווחה המשלבת בתוכה את נושאי המניעה.

ב. ממניעת בעיות וטיפול בהן לחיזוק יכולות – שינוי פרדיגמה או דיאלוג בין דמות לרקע: השאלה הנשאלת היא אם הנטייה של התוכניות לקידום הבריאות לעבור מגישה של "מניעת בעיות" או "פתירת בעיות" לגישה של "חיזוק יכולות" הינה אכן שינוי פרדיגמה. אנו טוענים כי היחס בין גישות אלה כמוהו כיחס בין דמות ורקע המתחלפים ביניהם. ההנחה בגישה הסלוטוגנית היא שכולם נמצאים תמיד בנהר המסוכן של החיים. בכיתה יושבים בזמן נתון תלמידים שנמצאים על "גדת הנהר", תלמידים בסיכון גבוה שנמצאים ב"מעלה הנהר", ותלמידים שנפגעו ונמצאים ב"מורד הנהר". על-כן התערבות חינוכית לקידום מיטביות הינה התערבות בריזמנית ב"גדה" ב"מעלה הנהר" וב"מורד הנהר". השאלות שנשאלות במסגרת הגישה לקידום מיטביות הן: **עד כמה הנהר שלנו מסוכן? עד כמה יכולת השחייה שלנו טובה? כיצד ניתן להבין את התנועה של אנשים לכיוון הקצה הבריא של הרצף?**

תכנית לקידום בריאות ומיטביות פוגשת בכיתה תלמידים במצבים שונים ותורמת להם באופן שונה. לעיתים היא מאתרת ילדים שזקוקים ליותר מאשר התערבות שהובנתה

לכלל התלמידים, ולעיתים היא מפגישה ילדים שנסחפו ב"מורד הנהר" עם אפשרויות נוספות להתמודדות. הדיאלוג המוצע בין הפרדיגמות הוא אותו דיאלוג המאובחן בגשטלט בין דמות לרקע. כל הפרטים נמצאים בתמונה ומתארגנים, כך שחלק מהפרטים מהווים את הדמות והאחרים מהווים רקע לדמות. במצבים אחרים, כאשר הרקע נהפך לדמות, הפרטים שהיו בדמות נהפכים לרקע (Perls, 1973). דיאלוג זה בין דמות לרקע הוא אותו דיאלוג המתקיים בין מוקדים שונים של התערבות. המטרה המרכזית של תוכניות חינוכיות היא להציב ב"דמות" את קידום היכולות של הפרט ואת קידום התנאים המקדמים בסביבה. ריבוי המקרים שבהם ילדים מתנסים בפועל במצבי סיכון, כגון שימוש בסמים ובאלכוהול או מעורבות באלימות פיזית או מינית, מצריך – במצבים מסוימים ועם ילדים שונים – להציב ב"דמות" התערבויות מיוחדות, כשב"רקע" ניצבת ההתערבות האוניברסלית לקידום הבריאות והמיטביות, הממתינה לתפוס את מקומה כ"דמות". לעיתים האירוע המחולל את תהליך ההתערבות האוניברסלית הוא אירוע של מניעה או אירוע שדורש טיפול ושיקום של פרט ו/או של הקבוצה כולה. למשל, התערבות שמתקיימת בכיתה בעקבות מקרה אונס או בעקבות מעצר ילדים בגין שימוש בסמים מתחילה תוך התמקדות בבעיה שהתעוררה. בשלב מסוים תיהפך ההתערבות הממוקדת באירוע ובצורך להחזיר את הקבוצה לאזון להתערבות לקידום בריאות, שבמרכזה תעמוד השאלה אילו יכולות נחזק אצל התלמידים כדי להגביר את יכולות "השחייה" שלהם ואת בחירתם הערכית ב"גדה".

דרך אחרת לראות את התנועה בין שלושת המצבים היא לבחון את רמת המשאבים האישיים של התלמידים. במצבים של "מעלה הנהר" ושל "מורד הנהר" נחלשת היכולת של התלמידים להפעיל משאבי התמודדות, ונדרשים סיוע, תמיכה וטיפול מגוף חיצוני, שתפקידו לסייע להם לבנות מחדש את המשאבים האישיים שנפגעו על-מנת שיוכלו לחזור ולהתמודד בכוחות עצמם. ככל שהתהליך החינוכי יעמיק בחיזוק היכולות של הילדים ובקידום בתהליך ההתפתחותי, תוך יצירת הדמיות של התמודדות במצבי סיכון בהיותם בגדה, יפחתו המצבים של "מעלה הנהר" ו"מורד הנהר".

הגישה המציעה לראות את שלוש הגישות – **הטיפולית, המניעתית וקידום הבריאות** – כמתקיימות בו-זמנית לגבי אוכלוסיות מובחנות, ולא כגישות התופסות זו את מקומה של זו, מחייבת ראייה אקלקטית ביחס לקידום המיטביות. אין הכוונה לאקלקטיות כתוצר של אי-הכרעה, אלא כתפיסה המשלבת ברזמנית תפיסות שונות, ולעיתים מנוגדות, ורואה דווקא במחויבות לכל אחת מהן ולמפגש ביניהן את עיקר המאמץ לקידום הבריאות.

ג. ריבוי של תכניות שונות העוסקות במושגים דומים: כאשר מנסים לחשוף את מרכיבי הליבה של התוכניות השונות מתגלה גרעין משותף – האדם על רקע סביבתו, צרכיו, כוחו וחולשתו, על רקע ההזדמנויות והסיכונים הטמונים בו ובסביבתו. במהלך השנים הצטבר מאגר מרשים של מושגים לתיאור הליבה: פיתוח העצמי, זהות אישית, דימוי עצמי, הערכה עצמית, חוסן נפשי, מסוגלות אישית, חוללות אישית, רווחה נפשית מיטביות, לכידות (קוהרנטיות), כישורי חיים, אינטליגנציה רגשית, מיטביות ועוד. על כל אחד מהמושגים נכתבו תאוריות, נבנו תוכניות השואפות לקדם אותו ונעשו מחקרי-הערכה ומחקרים הבודקים את הקשרים בין המושג לבין משתנים אחרים. כאשר בוחנים את התיאור והפירוט של מה שכל מושג מכיל, ויותר מזה, כאשר מנתחים את תכניות ההתערבות השונות לקידום כל אחד מהם, מתגלה הדמיון הרב ביניהם. השאלה היא אם המעבר בין המושגים הינו שאלה של אופנה – כלומר, שלכל תקופה יש המושגים ה"נכונים" לה והמושגים ה"נעלבים" שנדחקים ומחכים שזמנם יחזור – או שמא המושגים

השונים מצביעים על הדגשים אחרים. במילים אחרות, האם המושגים החדשים מכילים את המושגים הקודמים אך מדגישים ערך מוסף?

ד. פער בין הפעלה של תכניות הנכתבות מחוץ לבית הספר לבין יצירת תכניות המותאמות לאופיו של בית הספר:

סוגיה זו הוצגה לעיל בהדגשת הצורך לשלב בין יצירתן והפעלתן של תכניות ההתערבות בבית הספר.

המורים המפעילים את התכניות בבתי הספר מתרחקים מיוצרי התוכניות וממלאכת היצירה. בדלגם על תהליך היצירה, המורים מאבדים במידה מסוימת את הביטוי האישי של היוצר ואת ההניעה להציג את התוצרים של יצירתם. כמוכן, תכניות הנכתבות ממרחק מתייחסות לעיתים למציאות אחרת מזו הנחוות על ידי המורים והתלמידים. יצירת התערבויות על ידי אנשי השדה מאפשרת זיהוי מדויק יותר של הצרכים, מבטיחה התאמה רבה יותר לתנאי השדה, מגבירה את פוטנציאל היצירה ואת הסיכוי להגיע לתוצרים שונים ומגוונים, מערבת ומעצימה את צוותי בית הספר, מגבירה את אחריותם ליישום ומאפשרת גמישות רבה יותר בהפעלת התכנית. חשוב לזכור שלרשות הצוות החינוכי עומד ידע אישי הנשען על התנסויות אישיות, וכן זמן איכותי של שהייה עם הילדים המהווה פוטנציאל ליצירת קשר משמעותי והשפעה בטווח הארוך. יצירת התכנית בבית הספר מדגישה את הצורך בקיומו של תהליך הדרכה לצוות המורים. ההדרכה, עלפי גישה זו, מתמקדת בהכשרת המורים ליצור את התכנית המותאמת לכיתתם, להבנות סביבה המקדמת צמיחה, ולהאיר תהליכים רגשיים וחברתיים במקצועות הלימוד ובעשייה החינוכית.

ה. קושי במעבר בין יצירת תכניות לקידום מיטביות לבין תרגומן של תכניות אלה לאורח חיים בבית הספר:

בבית הספר פועלות בדרך-כלל תוכניות נפרדות רבות. למתבונן מן הצד יש תחושה של איסוף וצבירה של פרויקטים שאינם משתלבים לכלל סיפור אחד. פעמים רבות התכניות מתורגמות לשיעורים בלבד, ואינן יוצרות בבית ספר את אורח החיים שאמור לנבוע מהתכניות. שעה במערכת השעות אינה מספיקה ליצירת אורח חיים מקדם בריאות, אולם "צביעה" של שעה במערכת מצביעה על הקצאת זמן ללמידה רגשית וחברתית. הצורך לשלב בין הקצאת שעה לבין יצירת אורח חיים בבית הספר דורש מעורבות פעילה של המורים והמחנכים בהעברת הנושא במסגרות השונות שבהן הם פועלים.

ו. פער בין תכנון התכניות לבין יישומן בפועל:

תכניות מגיעות אל השטח עם רציונל, מטרות וקווים מנחים המתורגמים לנושאים ולפעילויות. בפועל אנו מוצאים שוני רב בין התכנון לבין המימוש הן בהיקף התכנית והן בעומק שבו היא מופעלת. פערים אלה מעמידים בסופן שאלה את ההשפעה האפשרית של התכנית ואת היכולת לבנות הערכה מהימנה לתכניות השונות.

ז. פער בין תרבות המבוגרים המנחים את התכנית לבין תרבות הנוער:

הפעלת תכניות ההתערבות על-ידי המורים המחנכים טומנת בחובה פוטנציאל רב אך גם קושי. הנחיית הלמידה הרגשית-החברתית על ידי המורים עשויה להעמיק את הקשר של התלמידים עם המורים כדמויות משמעותיות ולאפשר העברה לתחומי לימוד אחרים. יחד עם זה, התלמידים המתבגרים תופסים את מוריהם כמשתייכים לדור אחר ש"לא באמת מבין" את תרבות הנוער, ולעיתים הם תופסים אותם אף כנציגי הממסד ולפיכך

כאמינים פחות ממומחים "מבחוץ", כגון פסיכולוגים, רופאים או יועצים. נקודה זו בולטת במיוחד על רקע הניגוד בין המשיכה של המתבגרים לשהות ב"מעלה הנהר" לבין המטרה הבולטת של התכנית לכוון את התלמידים לבחירה ב"גדה". למרות סוגיה זו, יש עדיפות ברורה להנחיית תכניות אלה על-ידי המורים הקבועים במערכת. כניסה של מנחים זרים, המנותקים מאורח החיים הקבוע של הכיתה או של בית הספר, עלולה להפוך את ההתערבות לאפיוזודה חולפת. לעומת זה, הנחיית התכנית על ידי המורים עשויה להניב שינוי משמעותי. מכאן נובע צורך ללוות את התכנית בהכשרה ובהדרכה של המורים. חשוב להדגיש במסגרת ההדרכה את ההכרה וההבנה של תרבות הנוער, את ההתחברות האישית לנושא ואת אופי הדיאלוג שניתן ליצור עם מתבגרים בנושא.

ח. פער בין הדרישה לתוצאות מיידיות לבין הצורך בתהליך של למידה:

הציפייה להשגה מהירה של תוצאות משמעותיות מבחינת תהליכי הצמיחה של התלמידים יוצרת ספק אצל כל מי שמאמין כי צמיחה ושינוי הינם תוצרים של תהליך איטי ומתמשך. יש הרואים בשימוש במושג "תהליך" תירוץ לכך שאין עוסקים בבדיקת התוצאות ובמידת השינוי, אך יש הטוענים שהתהליך הינו הערובה ליצירת שינוי משמעותי. שתי פרדיגמות אלה דורשות התעמקות בשאלה אם ניתן להפעיל תהליך בזמן קצר תוך מחויבות לתוצאות מדידות בטווח הקצר ובטווח הארוך.

ט. קושי ביצירת הכשרה מצטברת כאשר משאב הזמן להכשרה של מורים מצומצם:

תכניות לפיתוח כישורי חיים ותכניות מניעה בנושאים שונים מחייבות תהליך הכשרה שלם, הכולל את מרכיבי הליבה של קידום מיטביות, מרכיבים הוליסטיים, מרכיבים מערכתיים, מרכיבי הנחייה ומרכיבי הנושא הספציפי (מניעת סמים, מניעת איידס וכדומה). יועצים ומורים נדרשים כיום לעבור הכשרות אלה לגבי כל תכנית מבלי שנעשית חשיבה מה הבסיס שכבר נלמד ומה התוספת הייחודית של התכנית. לנוכח משאב הזמן המוגבל להכשרה, נדרשת השקעה בראיית השלם, בהבנת הגרעין המשותף שזקוק רק לביסוס ואימון, ובאיתור הידע החדש וחיבורו לידע שנצבר עד כה.

בתכנון ההתערבות יש להתאים את הידע והכישורים הנלמדים בתכנית למשתתפים רב-תרבותיים של אוכלוסיית התלמידים – הכרת התרבויות השונות של קבוצות בתוך המערכת, והתאמת ההתערבויות החינוכיות מתוך ידע וכבוד לשונות ולרב-תרבותיות בקרב אוכלוסיית התלמידים (בנים-בנות, עולים חדשים, ילדים עם צרכים מיוחדים וכדומה).

על-מנת שהמורים ייצרו תנאים ותהליכים של קידום מיטביות בכיתתם, עליהם לפתח מיומנויות של הדרכה לצד מיומנויות של הוראה.

התהליך של הדרכת המורים ייעשה על ידי היועצים החינוכיים בבית הספר ויתבסס על למידה הכרתית וחוויתית. תהליך ההדרכה יכלול: בירור ערכי של המושג "מיטביות" כיעד חינוכי בעבודת המורים; הנחיה של תהליך התבוננות עצמית על בסיס התנסות אישית של המורה במרכיבי המיטביות והעצמת היכולות של המורה כדמות משמעותית; יכולת ליצור התקשרות מיטבית עם התלמידים; יכולת לנהל דיאלוג עם תלמידים על מימוש יכולתם מעמדה של הקשבה, תמיכה ועידוד וזיהוי סימני מצוקה; אימון במיומנויות של הנחיה קבוצתית; יצירת תכניות המותאמות לכיתות השונות, וזיהוי של מיזמים שסייעו למימוש תכניות אלה; אימון בהנחיית התכנית "כישורי חיים". היועצים ילוו את תהליך הפעלת התכנית בכיתות בהיוועצות (consultation) אישית וקבוצתית למורים.

רשימת מקורות

- אברעסבה ח' (2001). **התמודדות בית הספר הערבי מול האלימות – בין תיאוריה למעשה**, משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, ירושלים.
- אבירם ר' (2000). **לנווט בסערה – חינוך בדמוקרטיה פוסט־מודרנית**, מסדה בע"מ.
- אבן־חן ד', גרוס א', עטר ס', פרידמן ר', קופלוביץ ל', שוורץ ג' (1998). **ובחרת בחיים – תוכנית חינוכית להתמודדות עם מניעת השימוש לרעה בחומרים פסיכואקטיביים**, משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי ומינהל החינוך הדתי, ירושלים.
- או'הגאן ק' (1996). **התעללות רגשית ופסיכולוגית בילדים**, אח, קריית ביאליק.
- אורטנר צ' (עורכת) (2003). **העיצוב ושיפור חזות מבני חינוך, היבטים בהשפעת המרחב הפיזי על הפחתת אלימות**. משרד החינוך, המינהל לפיתוח מערכת החינוך, הגף לעיצוב חזות מבני חינוך, ירושלים.
- אורנשטיין א', קאליש נ', בנימיני ד', כץ י' (1991). **בין לומדים ומלמדים** כרך א', משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, אגף שחר, ירושלים.
- אורנשטיין א', אופנהיימר ד', כץ י', פלדמן א', בנימיני ד', שדמי ח' (1996). **בתוך: בין לומדים ומלמדים** כרך א', משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, אגף שחר, ירושלים.
- אילון ע' וצימרין ח' (1990). **ילדות כואבת: מבט שני על ילדים מוכים**, ספריית הפועלים תל אביב.
- אל־דור י' (2000). **התערבות מערכתית ליצירת אקלים בטוח ולמניעת אלימות בבתי הספר – עבודה**, עירית תל אביב, תל אביב.
- אלוני נ' (1998). **להיות אדם – דרכים בחינוך הומניסטי**, הקיבוץ המאוחד, תל אביב.
- אור א', אנסון ע', שגיא ש' (1998). "המשנה הסלוטוגנית כנקודת מוצא לעשייה מדעית חיונית ופורייה", **מגמות, כתב עת למדעי ההתנהגות**, ל"ט (2-1), עמ' 9-18.
- אורנשטיין א' (1991). "התייחסות המערכת החינוכית לתהליכי הלמידה". **בתוך: בין לומדים ומלמדים**, כרך ב', משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, אגף שחר, ירושלים.
- אורנשטיין א' (1996). "התנסות אישית של מורים כבסיס לשיפור תהליכי למידה". **בתוך: בין לומדים ומלמדים**, כרך א', משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, אגף שחר, ירושלים.
- אורנשטיין א', כץ י', פלדמן א', אופנהיימר ד' (1996). "על הפיתוח הנחוץ של עבודת ההוראה", **בתוך: בין לומדים ומלמדים**. כרך ב', משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, אגף שחר, ירושלים.
- אנטונובסקי א' (1998). "המודל הסלוטוגני כתיאוריה מכוונת בקידום הבריאות", **בתוך: מגמות, כתב עת מדעי ההתנהגות** ל"ט (2-1), עמ' 170-181.
- ארהרד ר' (1995). **מעורבות בני נוער בכת השטן**, משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, ירושלים.

ארהרד ר' (2001). **אקלים חינוכי מיטבי, ערכה לאבחון ולהתערבות**, משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, מחלקת הפרסומים, ירושלים.

ארהרד ר', אלדור י' (2001). **הטמעת המדד לאבחון אלימות בבתי הספר: מחקר מנהלים**, משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, ירושלים.

ארהרד ר', קלינגמן א' (עורכים) (2004). **ייעוץ בבית ספר בחברה משתנה**, "רמות" תל אביב.

ארז ת' (1993). "גורמי סיכון, מודלים אטיולוגיים והתערבויות פסיכולוגיות-חינוכיות מונעות בילדות המוקדמת", בתוך: ש' לוינסון (עורכת), **פסיכולוגיה בבית הספר ובקהילה – מודלים של התערבות ברגיעה ובימי חירום**, הדר, תל אביב.

ארז ת', בינשטוק א', לוקס ר' (2005). **כל הגן בימה – מקומה של הגננת בטיפול רגשי-חברתי ובקיום יחסים איכותיים בגן הילדים**, משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, ירושלים.

ארז ת', סרוסי א', פרשקובסקי ד', צימרמן ש', קזורר ד' (2005). **דיכאון בילדים ובבני נוער**, משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, ירושלים.

אתגר ט' (1996). **עבירות מין בקרב בני נוער**, "רמות" ואוניברסיטת תל אביב, תל אביב.

בינשטוק א' (2002). **אספקט פנומנולוגי של תופעת הדחייה החברתית על ידי בני הגיל בקרב תלמידים תקינים חברתית בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים**, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

בירן ח' (1996). "מיתוסים, זכרונות, תפקידים – כיצד הם חיים מחדש בתהליך הקבוצתי?", בתוך: **אנליזה ארגונית** (2), מכון צפנת למחקר פיתוח ויעוץ ארגוני, ירושלים.

בנבנישתי ר', זעירא ע', אסטור ר' (2000). **אלימות במערכת החינוך בישראל** דו"ח ממצאים מסכם, בית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש פאול ברוואלד, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

בנבנישתי ר', זעירא ע', אסטור ר' (2002). **אלימות במערכת החינוך בישראל** דו"ח ממצאים מסכם, בית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש פאול ברוואלד, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

בנבנישתי ר', אסטור ר', מארצי ר' (2003). "התמודדות עם אלימות במערכת החינוך", בתוך: **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית** 17, הוצאת אפשר, ירושלים.

בנימיני ד' (תשנ"א). "על מיומנויות למידה", בתוך: **בין לומדים ומלמדים**, כרך א', משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, ירושלים.

בן עזרא ג', זילברמן ד' (2001). **הייעוץ החינוכי והגישה המערכתית**, משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, ירושלים.

גולדברג ל' (1966). "חמישה פרקים ביסודות השירה", בתוך: **עיונים** (כ"ה), הסוכנות היהודית לארץ ישראל, ירושלים.

גולמן ד' (1997). **אינטליגנציה רגשית**, מטר, תל אביב.

גור זאב א' (עורך) (1996). **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי**, מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

גרין ד' עורך (1995). **סמים: עובדות, שאלות ובעיות**, מרכז ההסברה ומשרד הביטחון – הוצאה לאור, תל אביב.

דרום ד' (1990). **אקלים של צמיחה**, מרחביה, ספריית הפועלים, תל אביב.

דרוקר פ' (1990). **מניהול של אתמול למנהיגות של מחר**, ספריית המרכז הישראלי לניהול.

הורוביץ תמר (2000). **אלימות כתופעה אנטי חברתית תיאורית ומעשה**, מכון סאלד, ירושלים.

הראל י', קני ד', רהב ג' (2002). **נוער בישראל: רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי**, אוניברסיטת בר אילן, מכון ברוקדייל, ירושלים.

הראל י' (1999). **אלימות בני נוער בישראל, 1994-1998**, ממצאי הסקר הרב-לאומי על התנהגויות סיכון והיפגעות בקרב בני נוער 1998, המחלקה לסוציולוגיה, אוניברסיטת בראילן והמרכז לילדים ונוער ג'וינט, מכון ברוקדייל, ירושלים.

הרמן-לואיס ג' (1994). **טראומה והחלמה**, עם עובד, תל אביב.

וילנאי מ' (2001). **דו"ח הוועדה לצמצום האלימות בקרב ילדים ונוער במערכת החינוך**, משרד החינוך, ירושלים.

זלמנוביץ א' (תשמ"א). **אלכוהוליזם וסמים ביהדות**, מכון העם והמדינה, מזכרת בתיה, עמ' 431.

חוזר המנהל הכללי סא/ 4 (ג) (2000). **יצירת אקלים בטוח וצמצום האלימות במוסדות החינוך**, משרד החינוך, ירושלים.

ופלר א' (1992). **מהפך העוצמה**, ספריית מעריב, תל אביב.

טייכמן מ' (1989). **לחיות בעולם אחר: אלכוהול, סמים והתנהגות אנושית**, "רמות", אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.

טייכמן מ', רהב ג', כפיר א' (1998). **תפיסות המשפחה ע"י בני נוער, עמדותיהם ביחס לחומרים פסיכואקטיביים, כוונותיהם ההתנהגותיות וההתנסות בחומרים פסיכואקטיביים; מחקר אורך**, הרשות למלחמה בסמים, ירושלים.

ישראל-אשילי מ' (1997). **"מניעה, חיסון והתפתחות" בתוך: כ' ארנן, ז' מימוני, ח' שדמי מ' שכטר, כישורי חיים: כישורים, נושאים התפתחותיים ומניעתיים לכיתות א-ו**, משרד החינוך והתרבות, המנהל הפדגוגי, שפ"י, האגף לתכניות לימודים, האגף לחינוך יסודי, מנהל החינוך הדתי, ירושלים.

כץ י' (1990). **"פעולת היועץ החינוכי – תיאור דילמי"**, בתוך: ד' בר-טל וא' קלינגמן (עורכים), **סוגיות נבחרות בפסיכולוגיה וייעוץ חינוכי**, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, משרד החינוך, ירושלים.

כהן ת' (1991). **לחיות בצל הסוד**, מודן, תל אביב.

כץ י' (2002). **"בין שימור לחידוש – על החינוך"**, בתוך: **אנליזה ארגונית (5)**, מכון צפנת למחקר פיתוח וייעוץ ארגוני, ירושלים.

כץ י' (2002). **"על השיח ההדרכתי"**, בתוך: **אנליזה ארגונית (5)**, מכון צפנת למחקר פיתוח וייעוץ ארגוני, ירושלים.

מור פ', לוריא א', חן-גל ש', סימן טוב י' (2005). **משא הטראומה – התמודדות מתמשכת עם נפגעי לחץ וטראומה בין כותלי בית הספר**, משרד החינוך, שפ"י ואשלים, ירושלים.

נוי ב' (1999). "בית הספר, בית ההורים, והיחסים ביניהם", בתוך: אלעד פלד (עורך), **יובל למערכת החינוך**, כרך ב, משרד החינוך, התרבות והספורט ומשרד הביטחון והוצאה לאור, עמ' 815-834, ירושלים.

נוי ב' (2002). "האמנה הבינלאומית בדבר זכויות הילד כמצפן וכאתגר לשיפור מערכת החינוך", בתוך: **ביטחון סוציאלי** (63) המוסד לביטוח לאומי, ירושלים.

נוי ב' (2004). "אתגרים בהטמעת האמנה לזכויות הילד", בתוך: ארהרד ר', קלינגמן א', **הייעוץ בעולם משתנה**, "רמות", תל אביב.

סלומון ג', אלמוג ת' (1994). "הדמות הרצויה של בוגר מערכת החינוך", בתוך: י' דנילוב (עורכת) (1996). **פֶּנוֹן מדיניות החינוך – ניירות עמדה תשנ"ד**, משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, ירושלים.

עצמון א' (1999). **בין לומדים ומלמדים במחשבה תחילה – שיחות עם אריאלה עצמון**, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, משרד החינוך, ירושלים.

עשור א' (1996). "תפקיד הפסיכולוג החינוכי בעיצוב בתי ספר עתידיים מקדמי צמיחה", בתוך: **שפ"יטון** (6) עמ' 24-26, הוצאת משרד החינוך השירות הפסיכולוגי הייעוצי, ירושלים.

עשור א' (1994). צמיחה וקמילה אישית בבית הספר: ניתוח מוטיבציוני, מתוך י' דנילוב (עורכת) (1996), **כנון מדיניות החינוך ניירות עמדה תשנ"ד**, משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, ירושלים.

פוסטמן נ' (1986). **אבדן הילדות**, ספריית הפועלים, תל אביב.

פוסטמן נ' (1998). **קץ החינוך – הגדרה מחדש למטרות ביה"ס**, ספריית הפועלים, תל אביב.

פוקס א' (1995). **שינוי בדרך חיים במוסדות חינוך**, צ'ריקובר, תל אביב.

פניני ע' (דצמבר, 1997). "על הערכה, בקרה ופיקוח", בתוך: **אנליזה ארגונית** (3), מכון צפנת למחקר פיתוח וייעוץ ארגוני, ירושלים.

פרניס ט' (1995). **התעללות מינית בילדים, תיאוריה ודרכי טיפול**. אח, קרית ביאליק.

צימרמן ש', ארז ת', מנור ח', שדמי ח', אלתר י' (2000). **רווחה נפשית והקונטקסט בו היא מתפתחת**, מסמך פנימי, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, ירושלים.

צימרמן, ש' (עורכת) (2001). **קטינים פוגעים מינית: אסופת מאמרים ותיאורי מקרה**, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, משרד החינוך, ירושלים.

קוואנה ג'ונסון ט' (2000). **הבנת ההתנהגות המינית בגיל הילדות – מה טבעי ובריא?**, אח, קרית ביאליק, תל אביב.

קלינגמן א', רביב ע', שטיין ב' (2004). **ילדים במצבי חירום ולחץ, מאפיינים והתערבויות פסיכולוגיות**, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, ירושלים.

קפלן ח' (תשנ"א). "הערכה ומשוב בתהליכי למידה", בתוך: **בין לומדים ומלמדים** כרך א', השירות הפסיכולוגי הייעוצי, משרד החינוך, ירושלים.

קרמניצר נ' (2004). **הורים, סמים ומתבגרים**. השירות הפסיכולוגי הייעוצי, משרד החינוך, ירושלים.

רהב ג', טייכמן מ', ברהמבורגר ר' (1990; 1993; 1995; 1998; 2000). **השימוש בסמים ובאלכוהול בקרב תושבי מדינת ישראל – מחקר אפידמיולוגי**, הרשות למלחמה בסמים (באמצעות מכון פור"י), ירושלים.

רהב ג', הראל י', קני ד' (1997). **נוער בישראל; רווחה חברתית, בריאות והתנהגות סיכון במבט בינלאומי**, אוניברסיטת בר אילן, ג'וינט ישראל, מכון ברוקדייל, ירושלים, עמ' 399.

שגיא ש', דותן נ' (2001). "משאבי התמודדות של ילדים שנפגעו במשפחתם", בתוך: **מגמות**, מא (2-1), מכון סאלד, ירושלים, עמ' 218-235.

שדמי ח' (2004). "היועץ וקידום מיטביות", בתוך: ארהרד ר', קלינגמן א' (עורכים), **הייעוץ בעולם משתנה**, תל אביב.

שכטמן צ' (2001). **השפעת תכנית כישורי חיים על תלמידי בית הספר היסודי בכיתות ה'-ו'**, דוח מחקר, אוניברסיטת חיפה הפקולטה לחינוך, חיפה.

שפ"יטון, (1998). **אלימות במערכת החינוך**, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, משרד החינוך, ירושלים.

שרן ש', שחר ח' (1994). **ארגון עבודת צוות במוסדות חינוך**, שוקן, ירושלים.

Andersen, S. M., Reznik, I. & Chen, S., (1997). *The Self in Relation to Others: Motivational and Cognitive Underpinnings*. In: J. G. Snodgrass & R. A. Thompson (Eds.), **The Self Across Psychology**. Annals of the New York Academy of Sciences, vol. 818, pp. 233-275. The New York Academy of Sciences.

Antonovsky, A., (1979). **Health, stress and coping**, San Francisco: Jossey-Bass.

Antonovsky, A., (1987). **Unraveling the mystery of health**, San Francisco: Jossey-Bass.

Baard, P.P., Deci, E.L., & Ryan, R. M., (1998). **Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basic of Performance and Well-being**. Unpublished manuscript, Fordham University.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R., (1995). *The need to belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation*. In: **Psychological Bulletin**, 117 (pp. 497-529).

Baumrind, D., (1989). *Rearing Competent Children*. In: W. Damon (Ed.) **Child Development Today and Tomorrow**. San Francisco: Jossey-Bass (pp. 349-378).

Bloom, M., (1996). **Primary Prevention Practices**. London, SAGE Publication.

Bronfenbrenner, U., (1977). *Toward an Experimental Ecology of Human Development*. In: **American Psychologist**, 32 (pp. 513-531).

Bronfenbrenner, U., (1992). *Ecological Systems Theory*. In: R. Vasta (Ed.) **Six Theories of Child Development**. London, Jessica Kingsley, (pp. 187-249).

Christopher, J.C., (1999). *Situating Psychological Well-being: Exploring the Cultural Roots of its Theory and Research*. In: **Journal of counseling & development**, vol. 77 (pp. 147-152).

Cicchetti, I. Rappaport, R.P. Sandler, Weissbers (Eds.) (2000). **The Promotion of Wellness in Children and Adolescents**, Thousand Oaks, C.A: Sage Publication.

Comer, J.P., Haynes, N.H., Joyner, E.D., Ben-Avi, M., (Eds.) (1996). **Rallying the Whole Village, The Comer Process for Reforming education**, Teachers College, Colombia University, New-York and London.

Connell, J.P., Wellborn J.G., (1991). *Competence, Autonomy, and Relatedness: A Motivational Analysis of Self- system Processes*. In: M.R Gunnar. & L.A Sroufe.(Eds) **Minnesota Symposia in child psychology**, 23, Hillsdale N.J.Erlboun, (pp. 43-77).

Cowen, E.L. & Work, W.C., (1988). *Resilient children, Psychological Wellness, and Primary Prevention*. **American Journal of Community Psychology**, 16, (pp. 591-607).

Cowen, E.L., (1994). *The Enhancement of Psychological Wellness: Challenges and Opportunities*. In: **American Journal of Community Psychology**, 22, (pp. 149-179).

Cowen, E.L., (1999). In: *Sickness and in Health: Primary Preventions Vows revisited*. In: D. Cichettie & S.L. Toth (Eds.) **Rochester Symposium on Developmental psychology**, vol. 10, Rochester. N.Y.: University of Rochester Press (pp. 1-24).

Cowen, E.L., (2000). *Now that all know that primary prevention in mental health is great what is it?* In: **Journal of community psychology**, vol. 28, no. 1, (pp. 5-16).

Danish, S.J., (1977). *Going for the goal: A Life Skills Program for Adolescents*. In: Libe G.W. Albee & T.P. Gullota (Eds.) **Primary Prevention Works, Thousand Oaks: Sage** (pp. 291-312).

Deci, E.L. & Ryan, R., (1985). **Intrinsic motivation and self determination in human behavior**. New York: Plenum.

Deci, E.L. & Ryan, R., (2000). *The “what” and “why” of goal pursuits: Human Needs and the Self-determination of Behavior*, In: **Psychological Inquiry**, vol. 11, no. 4, (pp. 227-268).

Dupont, H., (1978). *Meeting the Emotional Social Needs of Students in a Mainstream Environment*. In: **Counseling and Human Development**, 10, (pp. 1-11).

Durlak, J.A. & Wells, A.M., (1997). *Primary Prevention Mental Health Programs for children and Adolescents: A meta-analytic review*. **American Journal of Community Psychology**, 25 (2), (pp. 115-152).

- Eisner, E., (1980). *Good Schools have Quality Principales*. In: D.Brundage (Ed), **The journalism research fellows report: What makes an effective school?** Washington D.C.: George Washington University, institute for Educational Leadership (pp. 57-68).
- Elias, M.J. , Zins,J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E. & Shriver, T.P., (1997), **Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators**. Alexandria, VA: ASCD.
- Elkind, D. (1971). *Cognitive Growth Cycles in Mental Development*. In: J. K. Cole (Ed.), **Nebraska Symposium on Motivation**, vol. 19, University of Nebraska Press (pp. 1-31)
- Elkind, D., (1974). **Children and Adolescents** (2nd. ed.) New York: Oxford University Press.
- Erickson, E. H., (1963). **Childhood and Society** (2ed. ed.) New York: W. W. Norton.
- Finkelhor, D., (1984). **Child Sexual Abuse: New Theory & Research**, New York, Free Press.
- Finkelhor, D. & Dziuba-Leatherman, J., (1995). *Victimization Prevention Programs: A National Survey of Children's Exposure & Reaction*, In: **Child Abuse & Neglect**, vol. 19(2), (pp. 129-139).
- Greenberg, J., Pyszczynski, T., & Solomon, S., (1995). *Toward a Dual Motive Depth Psychology of Self and Social Behavior*. In: M. Kernis (Ed.) **Efficacy, Agency and Self-Esteem**. New York: Plenum.
- Harter, S., (1988) *Causes, Correlates and the Functional Role of Global Self Worth: A Life-span Perspective*. In: J.Kolligian, & R.Sternberg (Eds.) **Perceptions of competence and incompetence across the life span**. New Haven, Conn: Yale University Press.
- Hermon, D.A. & Hazler, R.J., (1999), *Adherence to a Wellness Model and Perception of Psychological Well-being*. In: **Journal of Counseling and Development**, 77(3).
- Hestern, F.V. & Ivey, A.E., (1990), *Counseling and Development: Toward a new Identity for a Profession in Transition*. In: **Journal of Counseling and Development**, 68 (pp. 524-528).
- Lane, S., (1997). *The Sexual Abusive Cycle*. In: Ryan, G., & Lane S.(Eds) **Juvenile Sexual Offending**, San Francisco: Jossey-Bass Publishers (pp. 77-121).
- Lapan, R.T., Gysbers, N.C., & Sue, Y., (1997). *The Impact of more fully Implemented Guidance Programs on the School Experiences of High school Students: A Stepwise Evaluation Study*. In: **Journal of Counseling and Development**, 75 (pp. 292-303).
- Maslow, A., (1954). **Motivation and Personality**. New York: Harper.
- Meyers, J.E. (1992), *Wellness, Prevention, Development: The Cornerstone of the Profession*. In: **Journal of Counseling and Development**, 71(2).

Meyers, J.E., J., Sweeney, T.J. & Witmer, J.M., (2000). *The Wheel of Wellness Counseling for Wellness: A Holistic Model for Treatment Planning*. In: **Journal of Counseling and Development**, 78 (pp. 251-265).

Ney, P. G., et al., (1994). *The Worst Combination of Child Abuse & Neglect*. In: **Child Abuse & Neglect**, vol. 19 (9), (pp. 705-714).

Olweus, D., (1993). *Bully/ Victim Problems Among School Children: Long-term Consequences and An effective intervention program*. In: S. Hodgins (Ed.) **Mental Disorder and Crime**. California: Sage (pp. 317-349).

Perls F.S., (1973). **The Gestalt Approach and Eyewitness to Therapy**. Ben Lomond, CA: Science and Behavior Books

Pianta, R.C., (1999). **Enhancing Relationships between Children and Teachers**, Washington, DC, American Psychological Association.

Reis, H. T., & Patrick B. P., (1996). *Attachment and Intimacy: Components Processes*. In: E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds), **School Psychology: Handbook of Basic Principles**. New York: Guilford.

Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable S. L. Roscoe, J. & Ryan, R. M., (2000). *Daily Well-being: The Role of Autonomy, Competence and Relatedness*. In: **Personality and Social Psychology Bulletin**, 26(4) (pp. 419-435).

Rispens, J., et al., (1997). *Prevention of Child Sexual Abuse victimization: A Meta-analysis of School Programs*. **Child Abuse & Neglect**, vol. 21(10) (pp 975-987).

Ryan, G., (1997). *Sexually Abusive Youth: Defining the Population*, In: Ryan, G., & Lane S.,(Eds.) **Juvenile Sexual Offending**, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, (pp. 3-9).

Ryan, G., (1997). *Theories of Etiology*. In: Ryan, G., & Lane S., (Eds.) **Juvenile Sexual Offending**, San Francisco: Jossey-Bass Publishers (pp. 19-35).

Ryan, R.M., Deci, E.L. & Grolnick, W.S., (1995). *Autonomy, Relatedness and Self: Their Relation to Development and Psychopathology*. In: D. Cicchetti Y.D.J. Cohen (Eds.) **Developmental Psychology**, 1, New York: John WILEY & Sons (pp. 618-658.)

Ryan, R.M., Deci, E.L., (2000). *Self-determination Theory and the facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-being*. **American Psychologist**, 55 (1) (pp. 68-78).

Sarason S. B., (1982). **The Culture of the school and the problem of change**. Boston: Allyn & Bacon.

Seligman, M. E. P., Csikszentmihalyi, M., (2000). *Positive Psychology* In: **American Psychologist**, 55 (1) (pp. 5-14).

Selman, R., (1980). **The Growth of Interpersonal Understanding**. New York: Academic Press.

Sheldon, K.M., Eliot, A. J. & Kim, Y., Kasser T., (2001). *What is satisfying about Satisfying Events? Testing 10 candidate psychological needs*, In: **Journal of personality and social psychology**, 80, (2), (pp. 325-339).

Sroufe L.A., (1979). *The Coherence of Individual Development*. In: **American Psychologist**, 34, (pp. 834-841).

Sroufe L.A., (1989). *Relationship, Self and Individual Adaptation*. In: A. J. Sameroff and R. N. Emde (Eds.), **Relationship Disturbances in Early Childhood, A Developmental Approach**. Basic Books.

Sroufe L.A., (1990). *An Organizational Perspective on the Self*. In: D.Cicchetti & M. Beeghly (Eds.) **The Self in Transition: Infancy to Childhood**, Chicago: University of Chicago Press (pp. 281-307).

Sroufe, L. A., England, B. & Carlson E. A., (1999). *One Social World: The Integrated Development of Parent-Child and Peer Relationships*. In: W. A. Collins & B. Lawrson (Eds.), **Minnesota Symposia on Child Psychology**: vol. 30, **Relationships as Developmental Contexts**, Mahwah, NJ: Erlbaum (pp. 241-261).

Wyman, P.A., Cowen, E.L., Work, W.C. & Kerley, J.H., (1993). *The Role of Children's future expectations in Self-esteem functioning and adjustment to Life-stress: A Prospective study of Urban at-risk children*. In: **Development and Psychopathology**, 5 (pp. 649-661).

Witmer, J.M. & Sweeney, T.J., (1992). *A Holistic model for Wellness and prevention over the Life Span*, In: **Journal of Counseling and Development**, 71 (2).

מדריכים ותכניות

אלדר־אבידן ד', ברנע ח' (2002). **הורים וגירושין**, משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי יעוצי, ירושלים.

ארהרד ר', אלדור י' (1991). **חוסן נפשי, שיפור כושר התמודדות במצבי מצוקה ומניעת התאבדות**, משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, עמל, המרכז הפדגוגי טכנולוגי, ירושלים.

ארז ת', בינשטוק א', לוקס ר' (2005). **כל הגן בימה – מקומה של הגננת בטיפוח רגשי חברתי ובקיום יחסים איכותיים בגן הילדים**, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, משרד החינוך, ירושלים.

ארז ת', סרוסי א', פרשקובסקי ד', צימרמן ש', קזור, ד' (2005). **דיכאון בילדים ובבני נוער**, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, משרד החינוך, ירושלים.

ארנן כ', מימוני ז', שדמי ח', שכטר, מ' (עור') (1997). **כישורי חיים: כישורים, נושאים התפתחותיים ומניעתיים לכיתות א-ו**, משרד החינוך והתרבות המנהל הפדגוגי, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, האגף לתכניות לימודים, האגף לחינוך יסודי, מנהל החינוך הדתי, ירושלים.

בן עמי י' (1995). **ואפשר גם אחרת – ישוב סכסוכים ללא אלימות**, המזכירות הפדגוגית, היחידה לחינוך לדמוקרטיה ולדו־קיום, משרד החינוך, ירושלים.

בצרי ר' (1996). **אלימות ילדים כלפי בעלי חיים – תוכנית בית־ספרית**, משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי ואגודת S.O.S, חיות למען בעלי חיים, תל אביב.

ברנע ח', לורנץ ד' (1996). **נטיה חד מינית (הומוסקסואליות ולסביות)**, משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, ירושלים.

גניחובסקי מ', צימרמן ש', ברנע ח', רוקח א' (2006). **חברות וזוגיות ללא אלימות**, תוכנית לחטיבה העליונה, משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, משרד הרווחה, ויצ"ו ישראל, סניף ירושלים. (בהדפסה).

גולדהירש א', דשבסקי ע', עזריה ש' (2003). **התמודדות עם מצבי לחץ בעיתות חירום בגן הילדים, ערכה לגננת ולצוות הגן**, משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי ייעוצי, אגף לחינוך קדם יסודי, ירושלים.

הלמן ו', זיק ו', שטספלד ש', חברוני מ' (2003). **סמים אליך, תכנית למניעת השימוש לרעה בסמים לאוכלוסיות ייחודיות**, משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי ייעוצי, הרשות הלאומית למלחמה בסמים, ירושלים.

יריב א' (1996). **שיחת משמעת – מודל לדו־שיח אפקטיבי במצבי קונפליקט בכתה**, רכס, אבן יהודה.

יריב א' (1999). **שקט בכתה, בבקשה! מדריך לטיפול בבעיות משמעת ואלימות**, רכס, אבן יהודה.

לב מ', שדמי ח', בן עזרא ג' (2005). **המסע לפולין – מסע אישי**, משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי ייעוצי, ירושלים.

לביא-קוצ'יק נ' (2000). **חוברת הדרכה לאיתור ילדים בסיכון**, "אשלים", משרד העבודה והרווחה, משרד החינוך, ירושלים.

להד מ', איילון ע' (1995). **על החיים ועל המוות, מפגש עם המוות באמצעות הסיפור והמטפורה**, נורד, חיפה.

להד מ', איילון ע' (2000). **חיים על הגבול, התמודדות במצבי לחץ, איזודאות, סיכונים ביטחוניים צמצום האלימות ומעבר לשלום**, נורד, בשיתוף פיקוד העורף, חיפה.

לוטן א', פרידמן י' (1992). **פיתוח כישורים חברתיים ומיומנויות התמודדות בקרב תלמידי בית הספר**. מכון הנרייטה סאלד, ירושלים.

לויתן ע', פארן ר', שליף י', שדמי ח', בינשטוק א', סרוסי א' (2006). **קש"ר – קשב ושיח רב-תרבותי, יצירת שיח מוגן בנושאים קונפליקטואליים**, משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי ייעוצי (בהדפסה). ירושלים.

לקט ר' (2001). **הורה לי דרך**, מדריך לפעולות עם הורים למניעת אלכוהול וסמים, מהדורה שנייה מעודכנת, משרד החינוך, התרבות והספורט, ירושלים.

לקט ר' (2003). **מדריך למניעה והתערבות, בנושאי טבק, אלכוהול וסמים אחרים**, הדרכה למערכת החינוך לכיתות א'-י"ב, (מהדורה ג' מעודכנת ומורחבת), משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, ירושלים.

לקט ר' (2004). **למוח אין חלקי חילוף, תוכנית מניעה לכיתות ח'-ט' בנושא סמים**, משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, ירושלים.

לקט ר', ליפציגר ע' (2004). **משמעות – תוכנית מניעה בנושא סמים לכיתות י'-י"א**, משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, ירושלים.

לקט ר', שטלרד ח' (2005). **טיפ טיפה אלכוהול במידה הנכונה**, משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי. (בהדפסה), ירושלים.

משרד הבריאות (2001). **ערכת הדרכה לאיתור וזיהוי נוער בסיכון**, משרד הבריאות, משרד הרווחה, מרכז שניידר לרפואת ילדים, עלם, משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי ייעוצי, ירושלים.

סרוסי א', ארז ת', בינשטוק א', אוריאלי ש' (2000). **הפרעות אכילה – מדריך ליועץ ולפסיכולוג בית הספר**, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, משרד החינוך, ירושלים.

פוקס י', בצרי ר', סילון ו' (2002). **הרוח "החיה" שבחבורה, פיתוח מנהיגות צעירה ומעורבות בקהילה באמצעות בעלי חיים**, משרד החינוך, מנהל חברה ונוער, מחוז תל אביב, השירות הפסיכולוגי הייעוצי ואגודת S.O.S. חיות, המשרד לאיכות הסביבה.

פילצר ה', לקט ר' (2003). **סמים בינינו?!** – תוכנית מניעה שניונית, התלמיד המעורב בשימוש בסמים, משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, ירושלים.

פלס ד' (2003). **לשאוף אויר בריא – מרכז למידה בנושא: מניעת עישון**, המרכזיה החינוכית. תל אביב.

פלס ד', (2004). **חופשי לנשום, תכנית התערבות למניעת עישון לבית ספר על יסודי**, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, משרד החינוך, ירושלים.

צימרמן ש', גורן ל' (תש"ס). **תוכנית למניעת פגיעה מינית בחינוך המיוחד**, משרד החינוך, המנהל הפדגוגי והשירות הפסיכולוגי הייעוצי, ירושלים.

צימרמן ש', פרנקל ר', בצרי ר' (2003). **התערבות מערכתית בעקבות אירוע אלימות חמור**, משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, ירושלים.

צימרמן ש', אשל נ', ראניק-לאר ל' (2004). **בסוד ילדים – ביבליוגרפיה מוערת בנושא התמודדות עם קורבנות ותוקפנות**, הוצאה משותפת של משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, הג'וינט ועמותת אשלים, ירושלים.

קלינגמן א' (1997). **התמודדות בית-ספרית בעת אסון, תוכנית מגירה לבית הספר**, משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, ירושלים.

רוזמן מ', פרנקל ר', זלצמן נ' (1997). **כישורי חיים, פיתוח זהות אישית בקבוצות ילדים ומתבגרים**, "רמות", תל אביב.

רוזמן מ', דיטל מ' (1999). **אינטליגנציה הורית**, את, קרית ביאליק.

רוקח א' (1995). **בית ספר לא אליים – הצעה להשתלמות מוסדית**, משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, ירושלים.

שדמי ח', רוקח א' (2001). **היערכות חדר המורים להטמעת דו"ח וילנאי וחוזר המנכ"ל "יצירת אקלים בטוח וצמצום אלימות במוסדות החינוך"**, (תקליטור) השירות הפסיכולוגי הייעוצי, משרד החינוך, ירושלים.

שדמי ח', פנצר מ', סרוס, א' (2002). **כישורים וקשרים לחיים – כישורי חיים אל מול טרור**, משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, ירושלים.

שדמי ואחרים, (2003). **ערכה להתמודדות עם מצבי חירום בקנה מידה רחב**, (תקליטור) השירות הפסיכולוגי הייעוצי, ירושלים.

שדמי ח', פנצר מ', סרוסי א' (2003). **כישורים וקשרים לחיים – לשמר את החוסן בימים של אבטלה**, משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, ירושלים.

שדמי ח', צימרמן ש', בצרי ר', אלגרסי א' (2003). **כישורים וקשרים לחיים – זכות הילד להגנה – עוצרים את האלימות**, משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, ירושלים.

שדמי ח', ברנע ח', פנצר מ', סרוסי א' (2003). **כישורים וקשרים לחיים – גולשים לחופים בטוחים**, משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, ירושלים.

שדמי ח', פנצר מ', סרוסי א' (2004). **כישורים וקשרים לחיים – השתקפויות החיים בראי המדיה, המדיה בראי החיים**, משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, ירושלים.

שדמי ח', פנצר מ', אלגרסי א' (2005). **כישורים וקשרים לחיים – הימורים-משחקים מסוכנים**, משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, ירושלים.

שדמי ח', אלגרסי א', עוז מ', זרחוביץ נ', כהן ש' (2005). **כישורים וקשרים לחיים – הסעות בטוחות** (בהדפסה) משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, ירושלים.

שדמי ח', פנצר מ', ואחרים (2005). **מתנתקים האתגר** (חוברת ותקליטור, משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, ירושלים).

שובל ג', **הפחתת שימוש בסמים ואלכוהול – איתור תלמידים בסיכון, מדריך למורה**, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, משרד החינוך, הרשות למלחמה בסמים (בהדפסה), ירושלים.

שחם ג' (2005). **הכשרת מובילים בית ספריים (מב"סים) לתוכניות המניעה בנושאי טבק אלכוהול וסמים** (טיוטה) משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, ירושלים.

שחם ג' (עורכת), (2005). **תוכנית אופ"י, אימון ופיתוח יכולות התמודדות** (בהדפסה) השירות הפסיכולוגי הייעוצי, משרד החינוך, ירושלים. הרשות למלחמה בסמים.

שטרנברג נ', אשל נ' (תשנ"ז). (תרגום, עיבוד ועריכה) **על פי לומדים לשמור על עצמנו, שיחות סיפורים ופעילויות**, תוכנית דוסו מניעה, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, משרד החינוך, האגף לחינוך קדם-יסודי, ירושלים.

שטרלר ח' (תשס"א). **אלכוהול – מה האמת?** משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, דוסו, ירושלים.

