



משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
השירות הפסיכולוגי ייעוצי
אגף תכניות סיוע ומניעה

נפגשים

מסע רפלקטיבי

להבניית "שותפות חינוכית"
בין צוותי החינוך לבין ההורים

מדריך שפ"י

לפסיכולוגיים חינוכיים, ליועצות חינוכיות ולמדריכים

תשע"ה

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

צוות פיתוח וכתובה: אורית ברג, גלית דאדי, מירב מגידוב, בטי ריטבו, דניאלה אלקלעי, נגה נחשון

כתיבה: אורית ברג

ריכוז: בטי ריטבו

כתיבת הפרק "שותפות חינוכית בחברה הערבית העכשווית": עולא בשיר

צוות מייעץ: נג'ווא אבו נמר-עבאס, עאידה בושנאק חניף, סנאא ג'בארין

ריכוז הפרק בערבית: נאדיה מסארוה

התאמה לעברית: חונית כץ

סיוע ביבליוגראפי: יפעת זץ

העירו והאירו: שוש צימרמן

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

דני ז'ורנו - אגף פסיכולוגיה שפ"י

יהודית קדש, מוריה טלמור - אגף לחינוך יסודי

מאיה שריר - אגף קליטת תלמידים עולים

מרטין וורמס - אגף קדם יסודי

נפגשים 2 - סדנאות

צוות פיתוח, כתיבה ועריכה: אורית ברג, גלית דאדי, מירב מגידוב, בטי ריטבו

השתתפו בכתיבת הסדנאות:

יועצות, פסיכולוג חינוכי ומדריכי שפ"י: גלית בנימין, מיכל זכריה, לירון און, גלית דאדי, מיכאל

קיפניס, חבי גבע, טלי לוי, ענבל זהבי, אורית ברג, אילן סהלו

הוצאה לאור: גף הפירסומים, משרד החינוך

עיצוב: סטודיו שחר שושנה





תוכן העניינים

7	הקדמה	מאת מיכל כהן, מנכ"לית משרד החינוך
9	הרהורים	
	פרק ראשון - רציונל	
11	שותפות חינוכית, המקום בו "דרכינו מצטלבות"	
	פרק שני - עמדות	
17	"אולי באוזנך הולמים גם שעוני"	
	פרק שלישי	
	מיומנויות וכלים להבניית שותפות חינוכית מערכתית:	
31	"יום חולין"	
	פרק רביעי	
	מיומנויות וכלים להבניית מרחבי שותפות חינוכית פרטנית:	
43	"יום שיש בו חסד"	
	פרק חמישי	
	ההורות פנים רבות לה	
53	"הן בפניך משתקפים פתאום פני"	
58	הבניית מרחבי שותפות חינוכית עם הורים עולים	
62	הבניית מרחבי שותפות חינוכית עם הורים לילדים עם צרכים מיוחדים	
69	שותפות חינוכית בחברה הערבית העכשווית	
	פרק שישי	
	קונפליקטים ומתחים במרחבי השותפות החינוכית	
87	"הרוח משנה תכופות את כיוונה"	
95	הרהורים	
	פרק שביעי	
	סדנאות ודוגמאות להבניית "שותפות חינוכית" בין צוותי החינוך לבין ההורים	
97	"קח את ידי עכשיו"	
133	דוגמאות מהשטח	
137	ביבליוגרפיה	



הקדמה | מאת מיכל כהן מנכ"לית משרד החינוך



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

(דו"ח האקדמיה הלאומית למדעים, 2011)

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

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

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

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

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

בברכת עשייה וצמיחה, מיכל כהן



הרהורים

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

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

בחוץ נשארים עומדים ההורים. הורי התלמידים והורי אנשי החינוך.

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

צליל שיחת הבוקר ביניהם הופך לכדי הד הולך ונחלש

השער נסגר, השיעור נפתח

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

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

מסובבים את הגב ואפילו קצת שוכחים, ממשיכים בשגרת יומם.

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

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

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

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

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

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

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



פרק ראשון

רציונל - שותפות חינוכית המקום בו "דרכינו מצטלבות"



"שותפות - הצטרפות יחד, לקיחת חלק בדבר עם אחר..."

(אבן-שושן, 1960)

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

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

- רשימת פרטים אישיים - מי הוא ההורה? מה לימדו אותו חייו? מה החוויה שלו במערכת החינוך? מהי תפיסת ההורות שלו?
 - רשימת חרדות וחששות - מה הפחד שמציף אותו כשהוא נפרד מילדיו בשער הגן או בפתח בית הספר?
 - רשימת החלומות והתקוות - מה השאיפה הגדולה שלו עבור ילדיו? עבור עצמו כהורה?
 - רשימת האמונות והערכים שבהשפעתם עוצבה עמדתו כלפי התהליך החינוכי.
 - רשימת ה"בבקשה עשה" ורשימת ה"אנא, אל תעשה"
 - רשימת הקשיים ורשימת הכוחות.
- וההורה, מקבל אף הוא, מבלי דעת, רשימה ארוכה ומשמעותית על איש החינוך של ילדו, ומה כוללת אותה רשימה? בדיוק אותו דבר.
- והשותפות יוצאת למסע חינוכי דינמי ומאתגר רב שנים.



שאל את עצמך:

מה מהות השותפות? מה תפקידה? מהם גבולותיה? מי מגדיר אותה? איך השנויים הדינאמיים במערכת החינוכית ובמערכת המשפחתית מעצבים את פני השותפות?

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



מי הוא ההורה הפוסט מודרני? מי הוא איש החינוך שהתחנך במילניום הקודם ומחנך במילניום החדש? באילו קודים ובאיזו שפה מתנהל הדיאלוג ביניהם: סמכות הירארכית? סמכות מקצועית? מתן שרות? זכויות? גבולות? פנים אל פנים? ברשת? האם ניתן לפתח שפה רלוונטית ואחידה של כל העושים במלאכה?

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

להווי ברור לכלול כי **השותפות החינוכית** חיונית בעבודה עם ילדים ומתבגרים. אחרי ההורים והמשפחה, אנשי החינוך הם הדמויות המשמעותיות ביותר בתהליך החינוכי של התלמיד. בידי אנשי החינוך ובידי ההורים מצויים המפתחות להצלחת התהליך החינוכי, הצלחה שמושפעת הן מהאחריות הייחודית של כל צד והן מהאחריות המשותפת של שני הצדדים. קיומו של קשר מושכל וחיוני בין אנשי החינוך לבין ההורים הינו משתנה משמעותי בהצלחת התלמיד בלימודיו, משתנה אשר משפיע על מידת המוטיבציה של התלמיד כמו גם על הישגיו (האומות המאוחדות - יוניצ"ף, unicef). "שותפות בין ההורים לסגל החינוכי מהווה אחד המאפיינים המרכזיים של בתי הספר המוצלחים ביותר בעולם" (Osher, Kelly, Tolani-Brown, Shors, & Chen, 2009). יתירה מזאת, אופי היחסים ומהות הקשרים בין הדמויות המשמעותיות במרחב החינוך משפיעים באופן גלוי וישיר על אקלים הסביבה החינוכית ואופייה ומתוך כך על מימוש האפשרויות להצלחות החינוכיות הגלומות בה. (Lawrence et.al. 2002)

שותפות חינוכית כמושג רחב, כוללת בתוכה שני מרחבי שותפות:

- 1. שותפות חינוכית מערכתית** - גישה מערכתית הפועלת לחיזוק הקשר והשותפות בין המערכת המשפחתית לבין המסגרת החינוכית, מיושמת בכל תחומי החיים במסגרת החינוכית ומעוגנת ב"אני מאמין" המוסדי.
- 2. שותפות חינוכית פרטנית** - מרחבי השיח והשותפות בין משפחת התלמיד המסוים לבין הצוות החינוכי המתחלף, לאורך שנותיו כתלמיד במסגרת החינוכית.



חשוב רגע, כאיש חינוך וטיפול, מהו מאזן הכוחות שבתוך השותפות החינוכית לפי תפיסתך?

האם תשובתך כהורה תהיה שונה? מדוע...

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



כאיש חינוך וטיפול, עד כמה אתה מעניק משמעות לתפיסת הבית כמקום הקבוע והציב בחייו של הילד?



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

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

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

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



כהורה:

היכן אני חש שיש בכוחי להשפיע במשהו על האופן בו ילדי מקבל את סמכות המורה? האם נוח לי עם השפעה זו? איזה שימוש אני עושה בה?



כאיש חינוך וטיפול:

כיצד אני מזהה נקודות בהן התהליך החינוכי שעובר הילד משפיע על תפיסת ההורות של הורים? מה משמעות ההשפעה?

כיצד אוכל להעניק לאנשי החינוך שבהנחייתי עוד נקודות מבט לאבחנה וזיהוי של ההשפעה ההדדית?

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

שותפות חינוכית, הפועלת באופן גלוי ומוצהר, מעבירה לתלמידים מסר קוהרנטי, מסודר ועקבי לגבי תפיסת עולם המבוגרים את התהליך החינוכי. במקום בו יש נראות של **השותפות החינוכית**, יכולים להתקיים בכפיפה אחת הן מהלכים של תמימות דעים והן מהלכים קונפליקטואליים. השותפות אינה מחייבת יישור קו רעיוני, אלא יישור קו דיאלוגי, מכבד ומכיר בשונות, בייחודיות ובאחריות הטריטוריאלית של כל צד (ראה הרחבה בפרק 6). **שותפות חינוכית** גלויה מאפשרת לתלמיד לחוות חווית גבולות מוסכמת, אשר מעצימה את הסמכות המורית וההורית כאחד ומאפשרת לתלמיד ליהנות ממשאבי התרומה הייחודית של כל צד. (ברונפברנר, 1997)



נסה להיזכר בהתערבות חינוכית שנקטת כהורה או כאיש מקצוע ואשר גרמה לך לחוש בדידות וחוסר שיתוף פעולה. מנגד, נסה להיזכר באירוע דומה בו חשת חלק חיוני ורצוי בשותפות. מה קרה לך שם?

נבחין בין **שותפות חינוכית** שהופכת ל"**ברית**" (סוצקבר-כהן, 2002) ובין **שותפות חינוכית** שמעצימה תחושת "**בדידות הדדית**". אנשי חינוך חווים תכופות תחושת בדידות וחוסר אונים מול מערך הקשר עם ההורים. כאשר שני שותפי השיח חשים בודדים, סימן שלא נוצרה ברית ולא התבססה שותפות. ולהיפך, הסתירה אף מתחדדת מול ההבנה הברורה, שלמורים ולהורים אינטרס משותף מובהק - השאיפה שהתהליך החינוכי של הילד יצלח. תמיכה הדדית בין צוותי החינוך לבין ההורים מסייעת לשני הצדדים לצאת מהבדידות המאפיינת את

תפקידם וליצור **שותפות חינוכית** המקדמת את התלמיד כפרט, את המסגרת החינוכית (גן, בית ספר) כארגון ואף את הסמכות ההורית. (כהן, 2012)



ועוד נקודה למחשבה...

איש החינוך וההורה - מי תר אחר אישורו של מי?

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

מה בחוברת?

חוברת זו מיועדת לכם, מדריכים, יועצים ופסיכולוגים חינוכיים,

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

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

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

פרק שני

עמדות

“אולי באוזנך הולמים גם שעוני”



מה הייתה תגובתך הראשונית למשמע נושא החוברת אותה אתה קורא כעת...
“שותפות חינוכית”?

מה חשבת?

מה הרגשת?

וכעת, משהגעת לעמוד הנוכחי... מה אתה חושב ומה אתה מרגיש ביחס
לנושא החוברת?
ובכלל,

מהי תפיסת העולם שלך, עמדתך ואמונתך ביחס לשותפות חינוכית בארגון
שבו אתה פועל?

אילו הסתייגויות מעורר בך המושג “שותפות חינוכית”?

אילו הבטחות מעורר בך המושג “שותפות חינוכית”?

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

ההזמנה לביסוס **שותפות חינוכית** אינה יכולה לבוא כצו חינוכי, חיצוני. תהליך בירור העמדות ותהליך רתימת קהל אנשי החינוך צריכים להיות אותנטיים, מכבדים ומכירים בשונות שבין אנשי החינוך. ודאי הוא כי אנשי חינוך רבים, ואולי ניתן לומר, כי רוב אנשי החינוך בארץ, מיישמים זה מכבר בעבודתם אסטרטגיות של הידברות, הדדיות ושיתוף פעולה עם הורי התלמידים,

בדומה לתפיסת **השותפות החינוכית**. יחד עם זאת, על מנת שהשותפות תהיה מקצועית חשוב שערכה יהיה ברור ומוחלט בעיני אנשי החינוך, שהמוטיבציה שלהם ליישומה תהיה שלמה ושהם יתנהלו במרחב **השותפות החינוכית** בחוויית מוגנות ומתוך תחושת בחירה.



כיצד נכון להתחיל את תהליך ברור העמדות של אנשי החינוך?

אילו שאלות תרצה להזמין אותם לשאול?

אילו תהליכים רגשיים, מחשבתיים ומקצועיים חשוב יהיה לזמן ולאפשר?

מה תרצה שיקרה בתהליך הרפלקטיבי האישי של כל איש חינוך?

מה תרצה שיקרה בתהליך הרפלקטיבי המערכתי של צוותי החינוך?

מה תפקיד תהליך הרתימה והחיבור האישי?

מה תפקיד תהליך הלמידה וההבניה?

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

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



כיצד תוכל אתה, כפסיכולוג, כיועץ חינוכי או כמדריך, ללוות את איש החינוך

בתהליכים אלה של העלאת מודעות עצמית?

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

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



נשאל את עצמנו, ונשאל בהמשך את הצוותים שנחה -

איך אני תופס את תפקיד ההורים? האם הם "שותפים" או "לקוחות"? האם לתפיסתי הם "משאב" או "יריב"?

על מה, לתפיסתי, מבוססים יחסי אנשי חינוך - הורים? הדדיות? שוויון? בידול תפקידים? תלות בתפקידים?

האם יש בתוכי עמדות ורגשות שמעוררים בי ויכוח פנימי?

אילו עמדות שלי נמצאות בחוסר הלימה עם העמדות של משרד החינוך? השפ"ח? הארגון בו אני פועל?

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



איך נעזור לאנשי החינוך לעצור ולהקשיב לרחשי לבם ולמחשבותיהם?

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



אילו כלים נוכל להעניק לאנשי החינוך אשר יבקשו לנסות וללמוד מהם הקולות אשר מעצבים את עמדותיהם ומשפיעים על התנהלותם?

"איפה הגבול?" כיצד תתאפשר קבלה של אנשי חינוך את ההורים ואמפתיה לרגשותיהם וצרכיהם במסגרת תפקידם, תוך שמירה על כבוד תפקידם והימנעות מביטול עצמי?

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

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



כיצד אתה מגדיר את האופן בו תלווה את צוותי החינוך בתהליך ההבניה של השותפות החינוכית: הדרכה, הוראת ידע, הנחייה, סופרוויז', למידת עמיתים?

כיצד אתה כפסיכולוג מגדיר את אופן העבודה שלך עם היועצת? כיצד את כיועצת מגדירה את אופן העבודה שלך עם הפסיכולוג? האם אנחנו מדברים על כך בגלוי?

כיצד את כמדריכה מגדירה את אופן העבודה שלך עם היועצת והפסיכולוג? כיצד את כיועצת ואתה כפסיכולוג מגדירים את אופן העבודה שלכם עם המדריכה? האם אנחנו מדברים על כך בגלוי?

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

מה מטרתך בליווי צוותי החינוך בתהליך ההבניה של השותפות החינוכית?

עד מתי תרצה להיות נוכח כחלק פעיל מתהליך ההבניה והיישום?

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



מה צריך להתרחש כדי שתגדיר את תהליך ליווי הצוותים בהבניה של השותפות החינוכית, כתהליך מעצים עבורם?

עד מתי אתה מאמין שתראה לנכון להמשיך בבדיקת ברור העמדות והמטרות שלך כלפי השותפות החינוכית?

האם חשוב לך לעודד את צוותי החינוך שבהנחייתך להמשיך בבדיקת ברור העמדות והמטרות שלהם גם תוך כדי יישום השותפות החינוכית? מדוע?

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

כל קול, והקול של הכל...

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



כיצד נכון יהיה לפעול למען הבניית שני מרחבי השותפות? סימולטנית? פרטני ואז מערכתית? להיפך? מדוע?

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

הקול של הכל: שותפות חינוכית מערכתית

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



מה עמדתך ביחס לשותפות חינוכית מערכתית?

מה העמדה המוצהרת של הארגון החינוכי בו אתה עובד ביחס לשותפות חינוכית מערכתית?

מה מגוון העמדות בארגון בו אתה עובד ביחס לשותפות חינוכית מערכתית?

מה עמדתך ביחס למעורבות קהילת ההורים בארגון החינוכי?

באילו תחומים, לדעתך, עוסקת השותפות החינוכית המערכתית?

אילו תחומים אינם מן העניין של השותפות החינוכית המערכתית?

שותפות חינוכית מערכתית - באחריות מי?

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

כיצד ניתן לבסס שותפות חינוכית מערכתית?

מה תפקידך הייחודי כפסיכולוג, כיועצת חינוכית, כמדריכה בהבניית השותפות המערכתית?

מה מהות השותפות בינכם - מדריכה, יועצת ופסיכולוג בהקשר זה? ואיזה modeling מערכתי מייצג הקשר בינכם?

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



מה תפקידך הייחודי כמדריך, כיועצת חינוכית וכפסיכולוג בעבודה עם המנהל בתהליך הבניית השותפות החינוכית?

מה המורכבות של תפקידך בהקשר זה?

היכן אתה ממוצב בתהליך ההבניה?

מה תפקידך ברתימה?

מה תפקידך הייחודי במצבי קונפליקט במרחב השותפות החינוכית, אליהם נקלעים חברי הצוות בכלל והמנהל בפרט? (ראה פרק 6).

מנהל הארגון החינוכי אשר שואף לייצב בארגון דינמיקה של **שותפות חינוכית מערכתית** ועל אחת כמה וכמה, שואף להעצים את חברי הצוות החינוכי כדי שיוכלו לנהל את מרחבי השותפות החינוכית הפרטנית, **יוכל לשאול את עצמו, בהנחייתו, שאלות ביחס להבניית שותפות חינוכית בארגונו:**



מהי תפיסת העולם שלי, עמדתי ואמונתי ביחס לשותפות חינוכית בארגון שבניהולי?

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

מה אני חושש שיקרה? מה אני מאמין שיקרה?

מה הכוחות (האישיים והארגוניים) העומדים לרשותי?

מה המחסומים (האישיים והארגוניים) והחולשות?

מי יכול ללוות אותי בתהליך?

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

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

אילו מבני מקום וזמן נדרשים כדי לקיים בפועל את מפגשי מרחבי השותפות החינוכית הפרטנית?

אילו התערבויות ומבנים נדרשים כדי לגייס את ההורים למימוש תפיסת השותפות החינוכית?

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

כל קול: מרחב השותפות החינוכית הפרטנית

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

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



איך נשמע כל קול?

איך תזהה את הקול הסמוי של שותפי השיח?

איך תצליח לשמוע את הקול של הכל?

ועוד שאלה -

מהו הקול הסמוי שלך כאיש חינוך וטיפול ואיך תשמע אותו?

והתשובה פשוטה - תקשיב רגע לאיש חכם, תקשיב לעצמך!



נסח לעצמך את העמדות והרגשות שלך ביחס ל"שותפות חינוכית פרטנית" בין לבין הורי התלמידים.

נסה להיזכר בהתנסויות שהשפיעו על גיבוש עמדות ורגשות אלה אצלך?

חשוב על צוותי החינוך עמם אתה עובד ונסה לזהות קולות ועמדות שעלו מצדם ושעשויים לשפוך אור על עמדתם הראשונית כלפי שותפות חינוכית פרטנית עם ההורים?

ברור עמדות לפי המודל "רבדים של מציאות"

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

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

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

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

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

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

4. **המציאות הפנימית של כל משתתף במפגש** עם אילו קולות וצלילים בתוכי מעמת אותי המפגש? איפה אני נפגש עם עברי כילד או כהורה כתוצאה מהמפגש? אני כילד, אני כהורה, אני כאיש מקצוע... - "זה מהדהד בי" ... "זה זורק אותי אל..." "אני מזדהה..." "אני מאוים..." "כבר אין לי כוח לעוד הטפת מוסר", "ממש יפה מצדם שהם נפגשים ומנסים שוב ושוב", "רק שלא יגידו לי ש..." "הלוואי שסוף סוף יאמרו לי ש..." "אני כועס", "אני עצוב", "אני מפחד", "אני סומך על..." "אני מתרגש", "אני מאושר", "שוב פעם..".

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

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

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

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

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

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

כיצד נוזה את הרבדים השונים של המציאות?

במהלך שיחה עם הוריו של ערן, תלמיד כיתה י"א, איש החינוך שם לב שההורים של ערן שבים ומתארים בשם בנם את תחושותיו כפי שהם שומעים ומבינים ממנו "...שלא עוזרים לו ולאיש בבית הספר לא אכפת ממנו". מנגד, אחד מנציגי בית הספר עונה ושם דגש על המציאות של התפקוד בבית הספר "אבל ערן לא עושה כלום, פשוט כלום... מסרב לכל קשר או עזרה".



מה משמעות התנועה בשני רבדי מציאות שונים? למה גורם הפער? מה יכול איש החינוך לעשות?

לפי מודל רבדי המציאות, על איש החינוך לעודד את שותפי השיח להתמקד ברובד אחד



כיצד יכול איש החינוך לנתב את השיחה לרובד מציאות אחד? האם בגלוי או בסמוי? האם בשיקוף? כהזמנה? בדוגמא אישית משלו?

אכן איש החינוך עוצר ומתמקד בדברי ההורים "אני מציע שכולנו נתייחס קודם כל לרגשות ולתחושות שהעלה ערן בפני הוריו, "מה אנו לומדים מדברים אלה על ערן? איך אתם כהורים הגבתם לתלונותיו? האם גם בבית הספר שמענו את עמדתו זו? האם שמענו עוד עמדות שערן הביע כלפי הלמידה"? איש החינוך מזמין את כל משתתפי הפגישה לדון **במציאות הפנימית המשוערת של ערן**, כפי שהוריו ומוריו מבינים אותה. ללא פרשנויות, ללא האשמות ללא עלבונות. מהמיקוד הזה ממשיכים הלאה. ואיש החינוך מציע לנציגי בית הספר - "האם תרצו כעת לספר על הניסיונות וההתערבויות בהן נקטנו כדי לקדם את ערן?", **ומתוך כך עוברים לרובד המציאות של שם**, היינו - המציאות היומיומית בבית ובמסגרת. והשיחה נמשכת. לפתע, אחד מהמשתתפים הורה למורה או להפך פונה ואומר, "אני לא מבין לאן אתם חותרים בשיחה הזו, זה ממש מלחיץ אותי".



לאיזה רובד עברה השיחה כעת? מדוע? האם צריך לשתף פעולה עם המעבר? האם צריך להשתיק אותו? להתנצח? להוכיח? לשקף? לאפשר?

המעבר **לרובד המציאות של כאן ועכשיו** הוא תמיד טעון רגשית, שכן רובד זה הוא לב השיחה. כשהרובד של כאן ועכשיו מבצבץ סימן שהשיחה מתקדמת והופכת למשמעותית. זהו רובד של ביטוי ישיר, כן, חשוף. ביטוי אותנטי שמגיע ממקום של הורדת הגנות או איבוד הגנות, מתחושת בדידות או לחילופין, תחושת שותפות. רובד המציאות של כאן ועכשיו הוא נקודה קריטית במפגש. ברובד זה נמדדת יכולתם של שותפי השיח לבטא תחושות כנות ועמוקות ולהכיל את תחושותיו העמוקות והכנות של הצד האחר.



כיצד יכול איש החינוך לזהות את ההזמנה לרובד המציאות? מה עשוי איש החינוך לחוש מול הזמנה זו? באילו תגובות הוא יכול לנקוט? מה הוא יכול לשקף לשותפי השיח? מה ניתן לאפשר לשותפי השיח? כיצד ממשיגים את מציאות הכאן ועכשיו? לאיזה רובד מציאות אפשר להמשיך מתוך המציאות של כאן ועכשיו? איך עושים את המעבר ועדיין משמרים את הכנות והפתיחות?

שיחה שמצליחה לגעת ברובד המציאות של כאן ועכשיו הופכת להיות טעונה רגשית ומאוד רגישה. כשאיש החינוך מזהה את רובד המציאות הזה, הוא מעודד הקשבה מלאה ואמפאטית, משתמש בשיקופים ובחזרות ומהדהד את תחושות המשתתפים. איש החינוך מביע לגיטימציה לתחושות השונות. מתוך רובד זה מתפתח האמון ומתעצמת תחושת השותפות. איש החינוך מזהה הבעה אותנטית והוא מאפשר אותה ומכיר בה. מתוך ההבעה האותנטית וכשיש אווירת הקשבה, שיתוף ושותפות, מזמינים את משתתפי השיח לצאת יחד, בעדינות ובצעדים קטנים **לרובד המציאות של מחר ושם** ולנסות להגיע לשלב ראשוני של קבלת החלטות. "אז מה נכון לעשות כעת כדי לקדם את המוטיבציה של ערן ואת הישגיו"?

סכמת מודל "רבדים של מציאות":





נשוב ונשאל את עצמנו , ובהמשך את צוותי החינוך שננחה -

האם אתה מצליח להבחין בין רגעים שמזמנים שיתוף, דינמיות, התבוננות, לבין רגעים שמזמנים אופרטיביות, תכנון, הצבת יעדים? מה עוזר לך באבחנה?

באיזה רובד מציאות נוח לך יותר?

איזה רובד מציאות מעורר בך התנגדות?

איזה רובד מציאות קשה לך לזהות? מדוע?

האם אתה מצליח למזג בין הרבדים של המציאות בתוך מרחב השותפות? איך אתה עושה זאת?

כיצד תוכל לסייע לצוותי החינוך לפתח אבחנה לעמדות, לקולות, לרבדים?



פרק שלישי

מיומנויות וכלים להבניית "שותפות חינוכית מערכתית" "יום חולין..."

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



שאלנו את עצמנו, איך נזכיר לכל המשתתפים שהם חברים באותה הנבחרת? איך נהפוך את המרתון הארוך למרוץ שליחים אשר יד שותפיו מושטת לתת כמו גם לקחת, מתוך בטחון הדדי, במלוא ההשקעה ועם כבוד לדרך שכל משתתף צריך לעבור בקצב שלו?

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



האם אתה מרגיש שיש לך כלים ומיומנויות לליווי הצוותים לקראת הבניה יעילה של השותפות החינוכית?

אילו מהכלים והמיומנויות שיש לך יעילים עבורך?

אילו כלים ומיומנויות חסרים לך?

מה סוד "הקסם" המקצועי שלך בעבודה מול הורים? בעבודה מול צוותים?

באיזה אופן תוכל להאיר לצוותי החינוך את הכלים שקיימים ברשותם, את הכלים שירצו לשכלל?

באיזה אופן תוכל לעזור לצוותי החינוך לזהות איש איש את סוד הקסם המקצועי שלו בעבודה מול הורים?



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

ובשלב הבא, נסו כעת לענות על אותן שאלות על התנסות שחוויתם **כהורים** ואשר דרשה התייחסות משותפת, אנשי חינוך והורים.

נסו להעריך את עבודת הצוות החינוכי מולכם, מה אתם לומדים מזה?

איך מבנים שותפות חינוכית מערכתית מיטיבה? נדבך על גבי נדבך....

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

הבניית השותפות הינה תהליך המשכי אשר דורש התכוונות, ידע, תחזוקה ועקביות. **שותפות חינוכית מערכתית** מיטיבה, תתבסס על אמון ועל הדדיות. השותפות תנוהל על ידי אנשי החינוך מתוך כבוד מלא להורים, תאפשר להורים לבטא את עמדותיהם ותפיסותיהם ביחס לתהליך החינוכי של ילדם. השאיפה היא שההורים ישתתפו במהלכים השונים מתוך תחושת בטחון ואמון וירגישו נוח לחשוף את לבטיהם וחששותיהם, את כעסם וכמובן את שאיפתם עבור ילדם.

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

השלבים המיטביים בהבניית שותפות חינוכית מערכתית

דגשים תוך ארגוניים:

- הזמנה לתהליך**
1. **רתימה** - הצוות החינוכי יהיה שותף פעיל לביסוס תפיסת **השותפות החינוכית** במסגרת החינוכית. הצוות יזכה לחוות את "הדרך לשם" מבלי שירגיש חייב להיות "כבר שם".
- בדיקת כדאיות**
2. **מוטיבציה** - הצוות החינוכי, כפרטים וכקבוצה, יזהה את הקול הייחודי שלו ביחס לתפיסת **השותפות החינוכית** בארגון, את רצונו, את צרכיו את מטרותיו. מטרה חזונית בצד מטרה אישית.
- הזמנה ללמידה**
3. **למידה והעשרה** - היועץ החינוכי המדריך והפסיכולוג, ילוו את הצוות בתהליך רפלקטיבי ומעצים של מודעות אישית ושכלול הידע המקצועי בתחום הבניית **השותפות החינוכית**.
- התאמת המציאות**
4. **שינויים ארגוניים** - ביסוס תפיסת **השותפות החינוכית** באמצעות תהליכים חוצי ארגון וממוקדי פרט. **השותפות החינוכית** המערכתית תתבטא באופן ברור וגלוי בחיי היומיום במסגרת החינוכית.
- תחזוקה שוטפת**
5. **הדרכה ותמיכה לצוות** - הקצאת מבני מקום וזמן ארגוניים להדרכת הצוות והתמיכה בו ביישום תהליכי **השותפות החינוכית**. התחזוקה כמבנה, כפניות וכמתן מענה לצורך.

דגשים חוץ ארגוניים:

- הזמנה לתהליך**
1. **רתימה** - כחלק מתהליך הבניית השותפות החינוכית המערכתית מומלץ לחשוף את ההורים ככלל ואת נציגיהם בוועדים בפרט לתפיסת **השותפות החינוכית** של המסגרת החינוכית.
- הערכת כדאיות**
2. **מוטיבציה** - בתהליכים שיבחר הצוות, יתאפשרו לקהילת ההורים הזדמנויות להביע את צרכיהם ורצונם ביחס **לשותפות החינוכית**.
- הזמנה ללמידה**
3. **מתן כלים** - תמיכה, הדרכה והנחייה להורים לקראת יישום מיטבי של תפיסת **השותפות החינוכית**, ביחס לילדיהם בפרט וכתפיסה ארגונית בכלל.

מה צריך להראות ביום-יום הארגוני שיבטא שותפות חינוכית?

שותפות חינוכית לפי חיים עמית (2009) היא למעשה מאמץ מתואם של מורים ושל הורים למלא משימות - בבית ספר ובבית - הכרוכות בחינוכו של הילד. **שותפות חינוכית** לפי עמית, מתקיימת הן בתחום היעדים החינוכיים והן בתחום דרכי הביצוע של יעדים אלה.

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

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

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

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

הדו"ח מציין כי המוטיבציה של ההורים להיות מעורבים מושפעת מאוד מההזדמנויות למעורבות שיוצרת מערכת החינוך ומנורמות המערכת ביחס למעורבות ומבהיר כי היוזמה להבניית מרחב **השותפות החינוכית** חייבת לבוא באופן פעיל מצד המסגרת החינוכית. על הצוות החינוכי להבנות את המציאות של השותפות ולנהל אותה, לפעול מול ההורים באופן פראקטיבי. הצוות החינוכי הוא היוזם, המתאם והמיישם של תפיסת **השותפות החינוכית** במסגרת החינוכית.

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

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

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

להלן מנגנונים ועקרונות ראשוניים להבניית שותפות חינוכית מערכתית:

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

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

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

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

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



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

מודל ראשון

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

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

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

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

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

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

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

מודל שני

'גלגל ההשתתפות' של דוידסון (Davidson, 1998)

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

רמות ההשתתפות על-פי דוידסון

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

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

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

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

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

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

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

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

שותפות - בית הספר וההורים מחלקים ביניהם את הסמכות והאחריות, מאפשרים

השפעה הדדית רחבה ומקיימים שלוש רמות של שותפות:

- ♦ **גוף מייצג אפקטיבי** - בית הספר מזמין את ההורים והקהילה להציע תכניות פעולה, ליזום תכניות ולייצג בנושאים שונים.
- ♦ **שותפות פורמאלית** - בית הספר מקיים שותפות אמיתית עם ההורים ובעלי עניין בקהילה בתחומים מוגדרים, כגון: תכניות העשרה, גבייה, פעולות התנדבות.
- ♦ **ביזור מוגבל של קבלת החלטות** - להורים זכות מובנית להשפיע על סוגי החלטות שונות בבית הספר, כגון: בתחומי כח אדם, תכניות ותקציבים. לעיתים מוקמת הנהגה משותפת ולעיתים מוקמת עמותת הורים שלוקחת סמכות ואחריות בתחומים שונים.
- ♦ **העצמה** - ההורים מקבלים סמכות ואחריות להפעלת בית הספר. לבית הספר ניתנת השפעה בשלוש רמות:
- ♦ **שליטה ייצוגית** - בית הספר פועל בפיקוח ממשלתי מוכר ומקבל תקציבי מדינה, אך נציגי ההורים מקבלים החלטות ביחס לבית הספר ומפקחים על ביצוע. בית הספר כולו יכול לפעול כעמותה ובהנהלתה משקל רוב מכריע להורים.
- ♦ **שליטה עצמאית** - הממסד מחליט לאפשר התארגנות קהילתית. להורים אחריות וסמכות מלאה להפעלת בית הספר.
- ♦ **שליטה מליאה** - האחריות, ההחלטות, הביצוע והפיקוח נתונים במלואם בידי ההורים והקהילה. במקרה זה אין לממסד או לכל גורם חיצוני השפעה על בית הספר.

מודל שלישי

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

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

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

יעדי הברית החינוכית:

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

התנאים ליצירת ברית חינוכית:

- ♦ מנהיגות חינוכית ומקצועית אשר מאמינה בשותפות ומובילה את החזון.
- ♦ הכרה בקיומם של אינטרסים ומטרות חינוכיות משותפות, יחסים של אחריות משותפת - שיח חובות ולא שיח זכויות
- ♦ הכרה בחיוניות השיח, ההידברות והשותפות לשם השגת המטרות והאינטרסים המשותפים.
- ♦ אמון ואי האשמה - הכרה בערך הסגולי של כל צד ובמסוגלותו, מתוך כבוד הדדי.
- ♦ ראיית הטוב, היש והאפשרי - חיזוק הידע של השותפים אודות התרומה והפוטנציאל החיובי של השותפות.
- ♦ צמצום החרדות של אנשי החינוך וההורים מפני פגיעה במעמדם או טשטוש של ייחודם.
- ♦ המפגש בין השותפים צריך להביא בחשבון את העמדות, האמונות, הצרכים והרגשות של כל אחד מהצדדים.
- ♦ השותפות תכבד את תרבויות השותפים ותיתן להן מקום ונוכחות.
- ♦ הצהרה גלויה על התרומות שכל שותף יכול לתרום לברית ולקבל ממנה
- ♦ איתור צרכים של זירות ותחומים ליצירת שותפות חינוכית
- ♦ איתור מבנים מתאימים שיבטאו את השותפות, מהמבנה הנקודתי והקטן ועד למוכלל ביותר.

♦ ליווי השותפות על ידי אנשי מקצוע האמונים על מימוש התהליכים ועל פיתוח השותפות ותחזוקה.

♦ השותפות תהיה שקופה לכל השותפים ובעלת נראות גם כלפי התלמידים.

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

מתווה דו שלבי ליצירת ברית חינוכית :

א. נפרדות: למידה בקבוצות שייכות נפרדות של אנשי חינוך ושל הורים.

ב. התקשרות: למידה משותפת אנשי חינוך והורים בצוותא.



סכמת מודל "ברית חינוכית"

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

♦ ברור תפיסות המסגרת החינוכית ועמדותיה ביחס לשותפות חינוכית.

♦ מיפוי ואבחון העשייה הקיימת זה מכבר במסגרת החינוכית, בתחום זה.

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

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

מודל רביעי

מודל מעורבות הורים (פישר ופרידמן, 2009)

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

פישר מונה שלושה גורמים אשר הוכחו כמגבאים את רמת מעורבותם הפעילה של ההורים -

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

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

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

יעל פישר חיברה כלי מדידה למספר תחומים אותם חשוב למפות ולאסוף לגביהם נתונים. "שאלון בדיקת עמדות ההורים כלפי בית הספר" (פרידמן ופישר, 2003) {כלי המדידה

יסייעו לצוותי החינוך לזהות פוטנציאל למעורבות הורים במסגרת בה הם פועלים. נתוני המדידות יהוו בסיס להתאמת ההתייחסות לכל אוכלוסייה בהתאם לאפיוניה בהקשר זה. בנוסף, ניתן יהיה לזהות רמות שונות של ערות והזדהות ועל פי הממצאים לתכנן דרכי פעולה רצויות. כך למשל אם יימצא כי להורים רמות נמוכות של הזדהות עם המסגרת החינוכית, ניתן יהיה להציע דרכי פעולה לצורך העלאת ההזדהות, שהרי יש להניח שכל ארגון ירצה שההורים יזהו אתו ועם מטרותיו. העלאת רמת ההזדהות תגדיל את הפוטנציאל למעורבות שלהם. בדרך דומה ניתן להציע דרכים להעלאת רמת הערות של ההורים. לדוגמא, אם הורים חשים כי המסגרת החינוכית אינה מעניקה להם תחושה של אכזר, ניתן לעבוד עם אנשי החינוך על דרכים לשיפור תחושות ההורים.

כלי המדידה מדגימים לצוות החינוכי מהן רמות המעורבות של ההורים מנקודת המבט שלהם ותפיסתם לגבי - מהי מעורבות?

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



סכמת מודל "מעורבות הורים"

פרק רביעי

מיומנויות וכלים להבניית מרחבי "שותפות חינוכית פרטנית" "יום שיש בו חסד"

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



נשאל את עצמנו, ובהמשך את הצוותים שבהנחייתנו,

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

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

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

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



כאיש טיפול וחינוך, אילו כלים לניהול שיח אפקטיבי עם הורים, הייתי רוצה לשכלל בקרב אנשי החינוך בארגון שלי?

עד כמה איש החינוך מודע לתהליכי ההעברה וההעברה הנגדית בקשר שלו עם הורים?

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

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

האם ההתערבות הדרושה היא ברמת המקרה הפרטני או ברמת המערכת?

האם יש צורך בהעלאת מודעות הצוות לתהליכים סמויים כגון העברה והעברה נגדית, הזדהות השלכתית ועוד?

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

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

בתהליך הנחיית הצוותים מתמודדים היועצים והפסיכולוגים החינוכיים עם השאלה, אילו כלים ומיומנויות יהיו יעילים ומקדמים עבור אנשי החינוך בתהליך **השותפות החינוכית**? חשוב לזכור כי אנשי החינוך בארגונים השונים מתמחים בעשור באחרון בנושא "דיאלוג עם תלמידים". נושא השיח האפקטיבי אינו זר לאנשי החינוך ורבים מהם עושים שימוש יומיומי ומצוין במיומנויות השיח והדיאלוג הרגשי. היועצות הפסיכולוגים והמדריכים מוזמנים לשוב בעצמם ולהשיב את צוותיהם לחוברת שפ", "דיאלוג מורה - תלמיד" (צימרמן, 2008) ולנסות ולעשות העברה מתהליך הדיאלוג בין איש החינוך לתלמידו לתהליך הדיאלוגי שבבסיס **השותפות החינוכית**. קישור שמכיר במקצועיות אנשי החינוך, מאמין במסר של **השותפות החינוכית** ומפיח תקווה.



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

מודל ראשון -

“היוועצות מעצימה” מאת רחל ארהרד, (ארהרד, 2008)

“היוועצות מעצימה” הינה גישה משלבת לשם יצירת יחסי גומלין חיוביים בין ההורים לבין המסגרת החינוכית.

מהו מפגש היוועצות (consultation)? היוועצות הינה מפגש הנוגע למשולש יחסים -

1. יועץ (מורה, גננת, מחנך, מנהל, יועץ, פסיכולוג - מי שמייצג את התלמיד מטעם הארגון החינוכי).
2. נועץ (אמא, אבא, סבים, אפוטרופוס - מי שמייצג את הילד מטעם המשפחה)
3. מושא ההיוועצות (הילד - התלמיד, אשר הסוגיה הנדונה קשורה לתהליך החינוכי שלו)

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

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

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

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

מהלך ראשון - הבהרת הסוגיה והגדרת מטרת ההיוועצות

בעזרת 3 צעדי ביניים:

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

מהלך שני - תכנון ההתערבות

בעזרת 3 צעדי ביניים:

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

מהלך שלישי - יישום תכנית ההתערבות

בעזרת 3 צעדי ביניים:

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

מהלך רביעי - סיום ההיוועצות

בעזרת 3 צעדי ביניים:

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

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

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

מודל שני -

“לל”ב: לתכנן, לדבר, ברצף (ברק, 2011)

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

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

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

לל”ב = לתכנן, לדבר, ברצף.

ולא לשכח ליצור -

רש”ת תקשורת = רצף שיחות בתכנון

מודל לל”ב ממליץ לאיש החינוך לעבוד ברצף של שלושה שלבים

1. לתכנן: לפני השיחה עם ההורים - לתכנן את גבולות השיחה ומטרותיה ולאפשר לעצמך ביורח פנימי והערכות עצמית.
 2. לדבר: לנהל את הדיאלוג עצמו בהתייחס למטרות השיחה. להגדיר את הבעיה ולחפש לה פתרונות. להתייחס למחסומים בשיחה תוך אמפתיה עניינית.
 3. ברצף: אחרי השיחה עם ההורים - להמשיך מעקב והדרכה אחרי יישום מסקנות השיחה, באם ניתן הרי שעדיף רצף שיחות תהליכי על פני שיחה חד פעמית.
- בכל שלב נדרשת הבנייה מעשית בצד עבודה דינאמית של איש החינוך במפגש עם עצמו, תוך התייחסות גם להיבטים מערכתיים.
- ברק ממליצה שהעבודה לפי מודל לל”ב תהיה עם שלושת הגורמים המעורבים בדיאלוג - צוות הניהול, הצוות החינוכי וההורים. אנשי המקצוע (ההנהלה והצוות) ירכשו את הגישה והמיומנות של ניהול הדיאלוג על פי מודל לל”ב וההורים ייחשפו לגישה העניינית של הדיאלוג

מודל שלישי -

מודל נפגשים - "איך אחזק את ילדי"?



מה זה להיות הורה שותף?

מה תרצה שיקרה להורים במרחב השותפות החינוכית?

מה בסיס העוצמה של ההורות לחווייתך האישית?

מה בסיס העוצמה של ההורות לתפיסתך המקצועית?

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

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

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



1. מה המשימה ההתפתחותית העיקרית עמה מתמודד ילדי כעת?

2. אילו כוחות, כישרונות ויכולות יש לו שעוזרים לו בביצוע המשימה?

3. למה הוא זקוק כדי לעמוד במשימה? מה חסר לו? היכן קשה לו?

4. איך אני יכול לחזק אותו?

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

התפתחות =

איך אתייחס לקשיים או כישלונות שילדי חווה?

נאמין שהכל יכול להשתנות, ולטובה	←→	נשמח בילדנו ככה, בדיוק כמו שהוא
המשקיע משפיע	←→	לתהליך יש את הקצב והזמן שלו, אין להאיץ

התנהלות =

מה תפקידנו הייחודי כהורים לתלמיד במערכת החינוך?

כבוד ואמון כלפי המערכת החינוכית	←→	נשאל, נהרהר, נתייעץ, נתעקש, נפתח ונדבר
כבוד לעצמנו ואמון עצמי בתפקודנו כהורים	←→	נשתף, נודה, נלמד, נפתח, נחשוש, נטעה, ננסה
כבוד לילדנו, לבחירותיו לאוטונומיה שלו	←→	נציב גבולות, נבהיר ציפיות
נעמוד מהצד ולא נפריע לו להתנסות, לטעות, ללמוד	←→	נושיט יד, נתערב, נדגים, נחווה דעה

תפקידים: מטריצה לתחומי השותפות החינוכית מצד ההורים

שותפות פאסיבית	שותפות אקטיבית	
		בבית
		בבית הספר

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

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

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

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

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

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

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

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

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



פרק חמישי

ההורות פנים רבות לה

“הן בפניך משתקפים פתאום פני”



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

האם ערך זה מתכתב באיזשהו אופן עם ערך מרכזי בהורות שחוות כילד במשפחת המקור שלך? באיזה אופן - שימור? ריאקציה? התפתחות?

נסה להיזכר כיצד אותו ערך מרכזי שחוות כילד בא לידי ביטוי בקבלת ההחלטות של הורריך?

ממה מושפעים השונות או הדמיון הקיימים בינך לבין הורריך, לפי השאלות שנדונו לעייל?

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

ההורים מצטרפים **לשותפות החינוכית** ביום בו מצטרף ילדם למערכת החינוך. המוסד החינוכי, הגן או בית הספר, “ממין” מראש את הורי התלמידים לקבוצות לפי כיתת הגיל בה לומד ילדם. המערכת הממסדית שפוגשת את ההורים הינה מערכת תקנונית, עם נורמות, גבולות וחוקים אחידים. מערכת שדורשת מידה של האחדה בהתנהלות המשפחה מול המסגרת החינוכית. כולם מתבקשים ליישר קו עם לוח השנה, עם תכנית הלימודים, עם מועדי החופשות, עם שעות הלימודים וכו’. יחד עם זאת ברור לכולנו כי קהילת ההורים הינה קהילה מעורבת וכי ההורות פנים רבות לה,



“הורות ישראלית מאופיינת ברב תרבותיות תפקידית. רב תרבותיות הורית משמעותה שהורים פועלים מתוך מוטיבציות הוריות שונות, באמצעות אסטרטגיות הוריות מגוונות, ומתוך תפיסת תפקיד שונה...” (סוצקבר-כהן, 2002).



כיצד סוגיית ההורות רבת הפנים משפיעה על הבניית השותפות החינוכית?

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

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



נסה להיזכר באותו הורה, שפגשת במסגרת תפקידך ושהיה שונה ולא מובן בעיניך. מה היה מקור השוני? מה הקשה עליך להתחבר אליו? אילו רגשות הוא עורר בך? מה עזר לך ליצור עמו דיאלוג? האם הצלחת להתחבר אליו? מה אפשר זאת?

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

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

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

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



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

אילו אבחנות לגבי מאפייני הורות חשוב שבית הספר יפתח?

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

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

- ♦ **מי הוא אותו הורה? (מה אני יודע עליו?)**

- ♦ **מי הוא אותו הורה לתחושת? (מה עמדתי הראשונית כלפיו, מה הוא מעורר בי?)**

- ♦ **מה מקומו של הילד הנדון במשפחה? (היינו, עם אילו עוד משימות הורות מתמודד ההורה?)**

- ♦ **מה גיל אחיו הגדולים? (היינו, מה וותק ההורות?)**

- ♦ **מה גיל ההורה? (היינו, עם אילו משימות חיים התפתחותיות מתמודד ההורה עצמו?)**

- ♦ **מה המבנה המשפחתי בו פועל ההורה? (האם לבד? האם יש שותפים? האם המערך יציב? עקבי?)**

- ♦ **מה הסיפור המשפחתי של ההורה? (האם יש פרטים רלוונטיים מעברו שעצבו את תפיסת ההורות שלו? איך?)**

- ♦ **מה המגדר של ההורה? (האם יש משמעות מגדרית לתפקודו? מהי?)**

- ♦ **מה המוצא של ההורה? האם ההורה עולה חדש או בן למשפחת עולים? (האם המוצא מעצב את תפיסת ההורות שלו? במה?)**

- ♦ **האם ההורה דתי? מסורתי? (איזו דת? מה מידת הדתיות? כיצד הדתיות משפיעה על תפיסת ההורות שלו?)**

- ♦ **האם מדובר בילד עם צרכים מיוחדים? (כיצד תפיסת ההורות מושפעת מאתגר ההתמודדות?)**

- ♦ **האם ההורה מתמודד עם הורות מאתגרת? (האם יש ילדים עם צרכים מיוחדים במשפחה?)**

♦ **האם ההורה בחר בהורות ייחודית?** (משפחה חד הורית, הורים מאותו מגדר, משפחות אומנה, משפחות המונחות מתפיסות עולם ייחודיות)

♦ **האם יש פרטי חיים רלוונטיים לגבי ההורה אשר משפיעים על ההורות שלו?** (למשל: האם ההורה מתמודד עם קושי בריאותי? מה הסטאטוס המקצועי של ההורה? מה מצבו הכלכלי של ההורה?)

♦ **מה ההיסטוריה של ההורה עם בית הספר?** (האם נוצרו דפוסים יעילים? לא יעילים? משקעי עבר? הצלחות עבר?)

♦ **האם יש לו להורה מקורות תמיכה? מהם?** (סבים, חברים, משפחה, שכנים...)

♦ **מה ההורה אומר שהוא צריך כדי לעזור לילדו?**

♦ **למה אני חושב שההורה זקוק כדי לעזור לילדו?**

מה זה "להכיר" הורה?

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

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

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



האם ההכרות עם ייחודיות המשפחה עשויה להשפיע על עמדותי כאיש

חינוך וטיפול? למשל כאשר מדובר ב:

משפחה עם ילד עם צרכים מיוחדים?

משפחת עולים חדשים?

משפחה חד הורית?



משפחת אומנה?
משפחה מאמצת?
משפחה חד מינית?

האם ייחודיות המשפחה צריכה להשפיע על השותפות החינוכית הפרטנית עמה?

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

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



מהי הייחודיות המשפחתית שלך? האם הארגונים החינוכיים או הטיפוליים
שבאים במגע עם משפחתך, מודעים לייחודיות זו? מה היית מצפה שיקרה
מעצם מודעות זו?

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

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

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

הבניית מרחבי שותפות חינוכית עם הורים עולים:



”...זה לא, זה לא,”

ובכל זאת טופחת שפה אחרת בפה עד פקוע חניכיים,

ובכל זאת תוקפים ריחות דחויים ואהובים

ואני נופל בין העגות

אובד בבליל הקולות.”

מתוך: תקציר שיחה / ארז ביטון



האם קיים בעיניך ”הורה ישראלי”? מי הוא?

האם אתה הורה ישראלי?

אילו מרכיבי זהות תרבותיים בונים את הזהות ההורית שלך?

אילו רגשות מתעוררים בך במפגשי שותפות חינוכית עם הורים עולים?

אילו תפיסות (או שמא סטריאוטיפים) מנחים אותך במפגשי שותפות חינוכית

עם משפחות עולים, חדשות וותיקות?

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

מה אומרת כל שפה? מה מבקשת כל תרבות? סוצקבר - כהן (2002) מדגישה כי ראשית הסובלנות צריכה להיות מעצם האבחנה בין מגוון ההתייחסויות החברתיות להורות, למעמדה ולתפיסת תפקידיה. הגדרת התפקיד ההורי בשותפות החינוכית הינה דינמית וגמישה ונמצאת כל הזמן בשינוי וטלטלה בין ההורות המסורתית לבין ההורות המודרנית. ובתוך - תפיסות ההורות המשתנות בין מוצא למוצא, בין דתיות לחילוניות, בין דתות ועוד...



אילו מאפייני הנחייה ייחודיים יהיו לעבודתך עם צוותי החינוך בתחום השותפות

החינוכית עם משפחות עולים?

מה קורה להורות במצב של מעבר בין תרבויות?

יכניץ (2010) מונה 4 מאפיינים למשפחות העולים -

1. היפוך תפקידים - הילד מסתגל מהר יותר מהוריו והם הופכים לתלתיים בו.
 2. ערעור בטחון ההורים בתפקוד ההורי המוכר והידוע להם, מול הנורמות החדשות בחברה הקולטת.
 3. התרכזות ההורים בהישרדות הקיומית - פרנסה, קליטה, קשיי היום יום, משאירים את ההורים עם פגיעה במשאבי הזמן ובפניות לליווי התפתחותי של הילדים. על רקע לחצי קליטה, קשיי הסתגלות, ניכור חברתי, אבטלה נוצר שינוי בהתנהגות ההורים ובתפקודם.
 4. פערים ושונות תרבותית, עד כדי סתירה בין ציפיות החברה ומערכת החינוך לבין ציפיות הבית.
- בארצות מוצא שונות תפקיד ההורה נתפס באופן שונה משהוא נתפס בארץ. יכניץ (שם) מציינת כי בארץ אכן חל שינוי בדפוסי ההורות של משפחות העולים וכי עם הזמן ניכרת התקרבות לדפוס ההורות הישראלי. למשל, המעבר בין ההורה כדמות פטריארכאלית וסמכותית, להורה מעורב ודיאלוגי. טטר (2004) טוען, כי השינויים הסביבתיים בעלייה, מפגישים את המשפחה כולה (ולא רק את פרטיה כיחידים) עם מערכת חברתית וערכית שונה, ולכן נוצרים פערים ואף קונפליקט בין דפוסי היחסים והתפקוד שהתקיימו בתרבות המוצא לבין התפיסות הרווחות בחברה החדשה. הורים עולים רבים נאלצים להתמודד עם ביקורת חברתית ולעיתים אף עם איסור על אסטרטגיות הוריות מוכרות להם כגון הכאה, הטלת משמעת. הורים רבים פחות מיומנים באסטרטגיות החינוכיות המומלצות כיום, כגון - הידברות, שיח ושיתוף. כתוצאה מכך חשים ההורים חוסר בטחון וחוסר אונים בתפקודם ההורי (סוצקבר-כהן, 2002). הם מאבדים את אסטרטגיות המקור שלהם מבלי שיעצו להם לאמץ באופן אותנטי אסטרטגיות חדשות. יכניץ (2010) מדגימה כיצד ניוגודים בין תפיסת ההורות המקורית לבין הנורמות בחברה הקולטת עלולים להביא להקפדה על חינוך על פי תרבות המוצא תוך התעלמות והתנגדות לתרבות הקולטת, או מנגד עשויים להביא לניתוק מתרבות המוצא ואימוץ של התרבות הקולטת. כך או כך נפגעים מעמדם וסמכותם של ההורים וההורות שלהם מוחלשת.



במסגרת השותפות החינוכית, מה חשוב לך כאיש חינוך וטיפול לדעת על ההורה העולה?

בדרך לביסוס **שותפות חינוכית** מיטבית איש החינוך והטיפול שואף להרחיב את הבנתו וידיעותיו לגבי ההורה העולה. **שותפות חינוכית** עם הורים עולים, או עם הורים בני עולים, חייבת להיות רגישת מצב ורגישת תרבות. יש להכיר את מערכת החינוך בארצות המוצא השונות ואת התפיסה החינוכית המקובלת שם ולא לראות את העולים כמקשה אחת. טטר

(2004) מעודד את צוותי החינוך לפתח "אמפתיה תרבותית" (רגישות תרבותית ופתיחות) בעבודתם עם משפחות מתרבות שונה. חשוב שאיש החינוך יהיה ער ומודע לאופן בו הוא "מבין תרבותית" את החוויות האישיות של אותו שותף חינוכי, על אחת כמה וכמה כשהן משקפות ערכים ונורמות שונים משלו (ואולי אף סותרים). נדרש שילוב של מידע רלוונטי על תרבות המוצא של ההורה העולה עם מודעות של איש החינוך לגבי מידת השוני והדמיון בין מערכת הערכים שלו לבין זו של ההורה.

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

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

מה מייחד שותפות חינוכית עם הורים עולים?

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

טטר (2004) מזהה פער בין רטוריקה פלורליסטית בקרב צוותי החינוך בעד שמירת זהות ייחודית של העולים, לבין ההתנהלות בפועל שמדרבנת את העולים להפוך לישראלים. כחלק מהבניית השותפות החינוכית, יש לעודד את ההורים והתלמידים לשמר את זהותם המשפחתית והתרבותית (לגיטימציה לביטוי תרבות), השאיפה היא לחזק זהות מקור וזהות ישראלית, בכפיפה אחת. יש להתחשב בתחושות "ניכור" או "קיפוח" ובתחושות געגוע והתרפקות על העבר של משפחות שונות על רקע תרבותי או אפליה. המחקר מוכיח (טטר,

שם) כי ככל שהעולים מחזיקים באופן חיובי בזהויות רבות יותר (ארץ מוצאם, זהות דתית, זהות ישראלית) כך עולה מידת ההסתגלות שלהם. ריבוי זהויות מספק לעולים משאבים רבים יותר (ערכיים, תרבותיים, לשוניים, חברתיים) העשויים לקדם התאקלמות.

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

- ♦ **שותפות חינוכית** הדדית פועלת מעצם מהותה להחזיר את האחריות והסמכות לידי ההורים, מתוך דיאלוג והכרה ולא מתוך עמדה פטרנליסטית של מומחיות ו/או הצלה.
 - ♦ מחויבות **השותפות החינוכית** היא להתבונן במבט רגיש על משפחת העולים כמשפחת עולים עוד שנים ארוכות אחרי שנקלטה והשתלבה. מבט אמפאטי ורגיש לזהותם כ"עולים חדשים" ולהיותם משפחה במשבר עלייה על מגוון ההתמודדויות (שפ"נט-אוכלוסיות מיוחדות: עולים).
 - ♦ זהות ישראלית - הורים עולים שהופכים לשותפים פעילים בארגון שמיושמת בו **"שותפות חינוכית"** מחזקים את זהותם המקומית כחלק מהקהילה.
 - ♦ זהות מוצא - מערכת שמשכילה לייצר **שותפות חינוכית** רב תרבותית, תיתן במה למשפחת העולים תזמן ביטוי לתרבות המקור, למורשת ולשפה ותחזק את זהות המקור שלהם.
 - ♦ הסתגלותם הפסיכולוגית, חברתית, תרבותית של העולים נמצאה קשורה לתמיכה החברתית ולתמיכה הרגשית שהם מקבלים - **שותפות חינוכית** מיטיבה יכולה להיות רשת תמיכה בינאישית ומעצימה עבור משפחות העולים.
 - ♦ **שותפות חינוכית** הינה מערך הדדי של יחסי גומלין. משפחות העולים נמצאות כשותפות מלאות בעמדת נתינה וכפי שלעיתים הן זקוקות לתמיכה כך לעיתים הן מעניקות ומסייעות לקהילה. **שותפות חינוכית** תאפשר את אותם יחסי הגומלין אשר טטר (2004) מעודד, יחסים שוויוניים של נתינה וקבלה הדדיים.
 - ♦ **שותפות חינוכית** מיטבית, אשר יוצאת מנקודת מוצא מכבדת ומכירה בערך ההורות הייחודי של כל הורה והורה, תעזור להגיע לנקודה אשר יכניץ (2010) מתארת כ"איזון בין ציפיות המשפחה לבין ציפיות בית הספר".
 - ♦ בתהליך הקליטה והליווי של התלמידים העולים ומשפחותיהם רוכש צוות בית הספר ומשכלל כלי "כשירות תרבותית" כגון מינוי מתרגם/ מגשר חינוכי. **שותפות חינוכית** מיטבית עם משפחות העולים תתבטא גם בפנייה ישירה להורים והזמנתם לפעילויות הקהילתיות בבית הספר תוך עידוד ותיווך מעשי.
- (בקרום - אגף קליטת תלמידים עולים עתיד לפרסם חוברת ובה התייחסות למערכות החינוך בארצות המוצא השונות והמלצות למורים בעבודה עם התלמידים העולים).



"כשהייתי קטן ההורים שלי עברו דירה המון פעמים, אבל תמיד מצאתי אותם".

רודני דנגרפילד

הבניית מרחבי שותפות חינוכית עם הורים לילדים עם צרכים מיוחדים:



“כל כך כואב העצמי ובשרי הזה”
(מתוך : ימים יגידו אנה / מירה מגן)



נסה להיזכר במשפחה של ילד עם צרכים מיוחדים אשר ליווית בעבודתך
כיועצת חינוכית או כפסיכולוג.
אילו רגשות מעלה בך זיכרון זה?
אילו היית צריך להשתמש בדימוי שמאפיין את התהליך שחוויית מול
המשפחה, מה היה הדימוי? מדוע?
מה אפשר את מהלכי השותפות והתמיכה במשפחה? מה הקשה על מהלכי
השותפות עמם?
אילו רגשות קיצוניים הציפו אותך לעיתים מול המשפחה, הילד והמערכת?
מה למדת ממשפחה זו על גידול ילד עם צרכים מיוחדים?
מה אתה חושב שמשפחה זו קיבלה ממך?
למה לדעתך הם היו זקוקים?
למה, לדעתם, הם היו זקוקים?
האם יש פער בין שתי התשובות?
היכן פער זה מהדהד בך?

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



ברוכים הבאים להולנד

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

כשעומד להיוולד לכם תינוק, זה כמו לתכנן חופשה אגדתית באיטליה. אתם קונים מפה וספר הדרכה, ומתכננים תכניות נפלאות של מה תעשו ולאן תלכו: הקולוסאום, הפסל של דוד, הגונדולות בוונציה... אתם אפילו לומדים להגיד מספר משפטים באיטלקית, ואתם מתרגשים מאוד מהחוויה הצפויה לכם.

חסרי סבלנות אתם כבר להוטים לצאת, והנה מגיע היום המיוחל. נרגשים אתם אורזים מזוודות, יוצאים לדרך וכמה שעות אחר כך המטוס נוחת, והדיילת אומרת: "ברוכים הבאים להולנד".

"הולנד?" אתם שואלים, "מה זאת אומרת הולנד? אנחנו אמורים להגיע לאיטליה, כל חיינו חלמנו להגיע לאיטליה".

"אבל היה שינוי בתוכנית הטיסה, אתם בהולנד וכאן אתם צריכים להישאר".

הדבר החשוב הוא שלא הביאו אתכם למקום נורא או דוחה, מלא במגיפות, רעב או מחלות אחרות. זה רק שהגעתם למקום שונה מזה שתכננתם.

עכשיו אתם צריכים לצאת ולקנות מדריך אחר, מפות אחרות, וללמוד מילים בשפה שונה ואתם פוגשים אנשים שמעולם לא פגשתם בעבר.

אכן מקום שונה. אולי איטי יותר מאיטליה, אולי פחות מהודר או ראוותני. אבל רק מקום אחר.

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

עדיין, אנשים שאתם פוגשים מסביב עסוקים בלנסוע ולחזור מאיטליה, מתארים איך בילו שם נפלא ובשארית חייכם תמיד תאמרו: "כן, שם גם אנחנו היינו אמורים להיות, כך תכננו" והכאב על אותו חלום אבוד ילווה אתכם תמיד תמיד.

הנקודה החשובה היא שאם תבזבזו את חייכם בלהתאבל על חלום שלא יתגשם, לעולם לא תוכלו לראות וליהנות מכל הדברים הנפלאים והייחודיים שיש להולנד להציע לכם.

(אמילי פרל-קינגסלי)

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

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

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

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

המורכבות ההורית מתעצמת ומתחדדת. ההורים צריכים למעשה ללמוד לחיות מול שני סרגלים התפתחותיים - סרגל הנורמטיביות המהווה מראה מכאיבה אך גם מייצר דרבון לקראת השגת יעדים וסרגל ההתפתחות הייחודי של הילד אשר מלמד את ההורים לזהות הצלחות קטנות והתקדמות אישית. בסרגל ההתפתחות הייחודי בונה לעצמו ההורה סדר הישגים ועדיפויות אחר - אושר הילד, היותו שייך, ביטוי העצמי שלו ומוגנות הילד הופכים להיות ההישג המיוחל. מתוך כך, המערכת החינוכית מתוקף מחויבות **"השותפות החינוכית"**, לומדת גם היא לזהות את סרגל ההישגים והעדיפויות של המשפחה. למשל, כאשר נדרשים ריבוי טיפולים לילד והמשפחה אינה מסוגלת לתת מענה לכל הצרכים בבת אחת. החשיבה על איזה צורך יקבל קדימות תעשה מתוך דיאלוג עם המשפחה ועם התפיסה של המשפחה את סדרי העדיפויות.

אנשי החינוך לומדים לשמוע את קול ההורים, לומדים להבין את מורכבות משאם ומסעם. **"שותפות חינוכית"** עם הורים לילד עם צרכים מיוחדים מחייבת מהצוות המקצועי רמה גבוהה מאוד של רגישות ומקצועיות. מנור (2004) טוענת שאף מומחה אינו יכול לספק לבד את כל הידע והמיומנויות הנחוצים כדי להיענות לצרכים המגוונים של ילדים עם צרכים חינוכיים

מיוחדים ולצורכי משפחותיהם. מנור מדגישה את חשיבות שיתוף הפעולה של המערכות עם ההורים, מתוך ההבנה הברורה כי שיתוף הורי הילד שונה הצרכים בתהליך החינוכי ויביל לתוצאות יעילות יותר עבור הילד ועבור המשפחה, יקדם את התפתחות הילד ויביא לשיפור איכות החיים של המשפחה. (המונח "איכות חיים" מתייחס להפחתת הלחץ, לאיחוד המשפחה ולשיפור מערכת היחסים בתוך המשפחה שבה גדל הילד). מנור מצביעה על הקשר בין תמיכת המומחים ובין יכולת המשפחה להתמודד עם לחצים. תמיכה נכונה אשר מזמנת הקלה ברמות הלחץ שחווים חברי משפחה עם ילד בעל צרכים חינוכיים מיוחדים. תמיכה שאף עשויה להשפיע על הדרכים בהן המשפחות מסתגלות לכך שיש להן ילד עם חריגות. תמיכה שאף עשויה לשמש כגורם המחזק את עמידות המשפחה.



מה מעורר בך המפגש עם ההורה לילד עם צרכים מיוחדים?

מה קורה לך מול ההורים כשהעמדות שלך כאיש חינוך שונות מעמדות ההורה לגבי הטיפול הרצוי (למשל טיפול תרופתי, רגשי, השארות שנה נוספת בכיתה א', מעבר לכיתת חינוך מיוחד)?

מה קורה לך כשהתמונה שאתה מתאר מתוקף תפקידך מנוגדת לתמונה אותה רואים הורים בבית?

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

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

מהן ההשתמעויות הייחודיות של אותה שותפות חינוכית מבחינת ההורים? מבחינת צוותי החינוך? מבחינת גורמי הטיפול?

אילו מבנים ארגוניים ייחודיים צריך בית הספר להפעיל במסגרת השותפות החינוכית המערכתית עם הורים לילד עם צרכים מיוחדים?

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

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

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

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

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

תיאוריית השלבים (התיאוריה שהייתה מקובלת עד שנות ה-70) - אבחון התגובות והרגשות של ההורים כלפי ילד חריג במשפחה כתהליך התפתחותי בעל מספר שלבים: שלב ההלם והאבל, המיאון להשלים עם האבחנה, שלב הכעס, אשם, חרדה ודיכאון, שלב החקירה ושלב הקבלה. תיאוריות השלבים יוצאת מנקודת הנחה שרוב ההורים עוברים את השלבים המוצגים.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



"יש לי כח..." משננים לעצמם ההורים לילד שונה הצרכים.

מה מקורות הכח הפנימיים של הורי הילד עם הצרכים המיוחדים? לאילו עמדות ומהלכים מתורגם הכח? מה הכח הזה מביא לתוך השותפות החינוכית?

מנור-בנימיני (2004) מציעה לראות את מעורבות ההורים לילדים שונים צרכים בתהליך החינוכי, כעדות ליישום זכויות של שוויון ופלורליזם, באמצעות כלים דמוקרטיים כמו: הקמת עמותות, הקמת קבוצות תמיכה והקמת קבוצות לחץ. קבוצות אלה מובילות, לעיתים, להתדיינויות משפטיות ולעיתים מובילות לחקיקת חוקים עבור ילדים עם צרכים חינוכיים ייחודיים. בישראל נחקקו למשל: חוק החינוך המיוחד (1988), הרחבת סעיף 7 לחוק, בנושא שילוב (1997) וחוק ליקויי למידה (2003). ואכן, בימים אלה ממש מתנהל מאבק נרחב של הורי ילדי הספקטרום התקשורתי למען שינוי החקיקה בעניינם.

המסגרת החינוכית, אשר מתבקשת להכיל את אותה עוצמה הורית, ניצבת לעיתים כמשתאה מול הכח "האינסופי" שמאפיין את ההורים. מניין נובעות העוצמות? אולי מעצם קיומו של עומס

המאבק היומיומי, המחויבות שאינה נגמרת וריבוי המשימות? אולי מהכאב. כאב ההורות, האבל על אובדן פנטזיית "המבוגר הרצוי" שחלם ההורה ויחל עבור ילדו, עלבון היומיום, האכזבה, הדאגה, האחריות שאינה נגמרת, הפחד מפני העתיד, ואולי פשוט מרוב אהבה...

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

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



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

שותפות חינוכית בחברה הערבית העכשווית

الشراكة التربوية في المجتمع العربي المعاصر



الكتابة والإعداد: علا بشير.

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

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

سناء جبارين، مفتشة مستشارين، لواء الجنوب.

مركز الطاقم: نادية مصاروة.

أُعِدَّ هذا الفصل للمهنيين، ويهدف الى التعرف على المجتمع العربي المعاصر والشراكة بين أولياء الأمور والأطر التربوية فيه. لقد أكدت توصيات اللجنة الباحثة في العلاقة بين الأطر التربوية وأولياء الأمور على أهمية وعي المهنيين للحضارة وإطلاعهم على مميزات المجتمع الذي يعملون فيه، وذلك بغية تطوير استراتيجيات واستخدام آليات تلائمه (גריןבאום ופריד, 2011).



كيف تلاحظ تميز المجتمع العربي المعاصر من زاوية رؤيتك كعامل في التربية والتعليم وكمواطن؟

كمهني، ما هي الفضائل التي تلاحظها في تنوع المجتمع العربي، وما هي التعقيدات الكامنة في ذلك؟

ما هو دورك على ضوء هذه الأسئلة؟¹

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

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

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

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

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



كيف تعي تنوع الأنماط العائلية في عائلتك، في الأطر التربوية وفي المجتمع بأسره؟

كيف يظهر وعيك لتنوع الأنماط العائلية في عملك المهني؟

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

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

1. ارتفاع ملحوظ في نسبة المتعلمين، خصوصاً نسبة النساء اللاتي يتعلمن وينخرطن في سوق العمل.

2. التعرف على مفاهيم وقيم المجتمع الغربي والتي لم يألّفها مجتمعنا الشرقي المحافظ ذو الطابع الجماعي، كالحداثة والانفتاح واستقلالية الفرد (Individualism). يعتقد بن أري وباينس (Ben Ari & Pines, 2002) أنه نجم عن ذلك صراع في المجتمع العربي بين القيم التقليدية وقيم المجتمع الحديث المتمدن الصناعي (Samoocha, 1989; Al-Haj, 1989).

3. إمكانية وجود سمات "تقليدية" وأخرى "حديثة" في نفس العائلة، وأحياناً في نفس الشخص (Al-Haj, 1989).

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



أين تضع الإطار التربوي الذي تعمل فيه على المحور الموجود بين "تقليدي" و "حديث"؟

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

العائلة والوالدية- مرحلة انتقالية



ماذا يميّز الوالدية في المجتمع العربي؟

ماذا تلاحظ في الوالدية في المجتمع العربي وبيعت فيك الفخر كمهني وكولي أمر؟

الوالدية، هي وظيفة الإنسان منذ لحظة الإنجاب، التبني، أو تحمل المسؤولية تجاه الأطفال (כהן, 1994). تُشكّل مميزات الوالدية في المجتمع العربي من مميزات المجتمع، فتتبعك على طبيعة العلاقة والتوقعات بين الآباء والأبناء، ويعتبر الأب رب العائلة، صاحب السلطة، المعيل، وواضع الحدود.

لقد كانت للتغيرات الاجتماعية الاقتصادية والسياسية المنعكسة بالتغير المذكور آنفاً في نمط العائلة العربية تداعيات في الرؤية التربوية التي يتبعها الوالدان في العائلة. لقد لوحظ تحول واضح في أساليب التربية المتبعة في المجتمع العربي، ومُنح الطفل منزلة أعلى في سيرورة التربية (Dor & Cohen-Fridel, 2010; Dwairy et al., 2006; حاي-يحيى أبو أحمد, 2006). تجلّى ذلك بمحاولة معظم أولياء الأمور توفير الرعاية والعناية لأبنائهم رغم الأوضاع الاقتصادية الصعبة، وبذل كل ما في وسعهم لتأمين احتياجاتهم بغية ضمان التحاقهم بمؤسسات التربية والتعليم، ومن ضمنها مؤسسات التعليم العالي. إضافة إلى ذلك، ازداد تقبل أولياء الأمور للإرشاد والتوجيه من قبل مهنيين في قضايا تربوية تتعلق بصحة أبنائهم النفسية.

الشراكة بين الإطار التربوي وأولياء الأمور في المجتمع العربي في البلاد

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

1. بعد تنظيمي: يتطرق للنهج العام الذي ينتهجه الإطار التربوي في مختلف فعالياته التربوية بهدف تعزيز الشراكة وشمّلها في الرؤية التربوية.
2. بعد فردي: يتطرق لمجالات الحوار والشراكة بين عائلة الطالب والطاقم التربوي المتبدّل خلال سنوات التعلم.

الشراكة التربوية في المجتمع العربي - البعد التنظيمي



لأي مدى هناك شراكة بين الأطر التربوية وأولياء الأمور في المجتمع العربي؟ كيف تقوم بتعزيز هذه الشراكة في الإطار الذي تعمل فيه؟

ما العلاقة برأيك بين الثقافة التنظيمية للأطر التربوية في المجتمع العربي ومشاركة أولياء الأمور؟

تلعب الحضارة دوراً مهماً في الشراكة بين أولياء الأمور والأطر التربوية (Schaedel & Eshet, 2009; Huntsinger & Jose, 2009; Desforjes & Abouchaar, 2003)، وكان للسيرورة الانتقالية التي يشهدها المجتمع العربي تأثير واضح في منح جهاز التربية والتعليم أهمية كبرى. لقد ادركت الأقلية العربية أن التعلم دعامة اجتماعية اقتصادية كونه يتيح التنافس على موارد محلية وقومية، هذا بالإضافة إلى دوره الحاسم في بلورة هوية المجتمع (Al-Haj, 1991; אלחאג', 1994)، فازدادت نسبة المتعلمين في مؤسسات التربية والتعليم، ومن ضمنها نسبة المتعلمين من العرب في مؤسسات التعليم العالي (Volansky, 2007).

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

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



ما هي المضامين "المعلنة" و"المبطنة" التي تتوقع وجودها في الإطار التربوي الذي تعمل فيه؟

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

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

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

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

دور المعلم في بلورة العلاقة مع أولياء الأمور



ما العلاقة برأيك بين مكانة المعلم في المجتمع وجودة العلاقة مع أولياء الأمور؟
لأي مدى هناك ثقة بين أولياء الأمور والإطار التربوي الذي تعمل فيه؟

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

1. القيم: تخطب بين القيم والعادات التقليدية، والقيم الحديثة. لقد أثرت عدة عوامل على هذا التخطب، أهمها تعزيز هوية العرب كأقلية قومية.

2. الولاء: تخطب حول الولاء للمجتمع وقيمه والولاء للجهاز التربوي الرسمي، الدولة وقيمها (ח'ורי-ותד, 2008).

3. المكانة: في الماضي، كانت مكانة المعلم الاجتماعية مكانة مرموقة استمدت شرعيتها من مكانة المنقّفين في المجتمع، إلا أنها استحالت في الآونة الأخيرة محط تشكك وانتقاد من قبل أولياء الأمور والمجتمع (זחאלקה, 2007).

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

لقد ظهر في العقد الأخير حراك من قبل أولياء الأمور، خصوصًا المثقفين منهم، يرمي إلى تواصل ومشاركة أكبر، وذلك بدافع المطالبة بأطر تربوية ذات جودة لأبنائهم. وظهر حراك يماثله من قبل الأطر التربوية، خصوصًا بعد تغيّر الطواقم والقيادات التربوية فيها (חלקה, 2007). لقد عزز هذا التقارب مكانة المعلم والوالدين (סלר, 2005) إذ حتمّ تعريفًا من جديد للعلاقة واعترافًا بأهمية التعاون نظرًا للأبحاث التي تشير إلى أن الطالب يحوّل (Transfer) سمات من علاقته مع والديه إلى علاقته مع معلميه (קסלר וסטר, 2007).

البعد الفردي في الشراكة التربوية- الحالة الراهنة في المجتمع العربي



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

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

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

في بحث آخر، تمحور في المرحلتين الإعدادية والثانوية، قارنت لافيندا (Lavenda, 2011; 2009) بين مشاركة أولياء الأمور من المجتمع العربي ومشاركة أولياء الأمور من المجتمع اليهودي. لقد بينت النتائج أن مشاركة أولياء الأمور العرب أكبر من مشاركة أولياء الأمور اليهود، إذ أشاروا في إجاباتهم إلى إحساسهم بالمسؤولية عن تعليم أبنائهم، وقدرتهم على المساهمة في نجاحهم التعليمي، وبأن مشاركتهم مرغوبة من قبل الإطار والمعلمين، وأنه يتوفر لديهم الوقت، المهارات والمعلومات للمشاركة في السيرورة التربوية. أكدت الباحثة في تفسيرها لهذه النتيجة أن الأقلية العربية تعتبر التعلم وسيلة للتغيير الاجتماعي-الاقتصادي؛ ولذلك توليه هذا الاهتمام.

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

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



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

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

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

فسّر الباحث النتائج أعلاه بتأثير المجتمع العربي بالحركة النسوية وارتفاع المستوى الثقافي والمعيشي للنساء وازدياد نسبتهن في الجهاز التربوي، الأمر الذي عزز تصور الطالبات الذاتي ومنحهن قدوة يقتدين بها.

بالإضافة إلى أن النتائج والتفسيرات أعلاه توضح أسباب دعم أولياء أمور البنات المستمر لمسيرة بناتهم، إنها تؤكد أيضاً على ضرورة دراسة مشاركة أولياء أمور البنين دراسة إضافية، تتموضع في المضمار الجنساني، وتتعاطى مع المعطيات الميدانية بشكل مدروس مخطط وعميق.

اقتراحات لتعزيز الشراكة التربوية في المجتمع العربي

- ◆ شمل "الشراكة مع أولياء الأمور" كهدف في الرؤية المستقبلية للإطار التربوي.
- ◆ دمج الشراكة مع أولياء الأمور في مختلف الفعاليات التربوية في الإطار (الأهداف السنوية، الدستور، مناهج التعليم وغيرها)، واعتبارها منظومة عمل متّبعة.
- ◆ الاهتمام بدمج ومشاركة أولياء الأمور في البرامج الوقائية في الإطار وتوعيتهم حول دورهم الفعّال في التربية الوقائية. بالإضافة الى ذلك، يجب على الإطار الاهتمام بدمج موضوع الوالدية في برنامج التربية للحياة الأسرية والذي يطبق في مختلف مراحل الجيل.
- ◆ برامج تدريب وورشات عمل للمديرين والطاقم التربوي (المستشارين، الاختصاصيين النفسيين والمربين) حول العمل المشترك والتعاون مع أولياء الأمور. من خلال هذا التدريب، يمكن فحص مواقف ومفاهيم العاملين في الإطار تجاه التعاون والمشاركة مع أولياء الأمور، ويمكن للطاقم تشخيص وتحديد خصائص أولياء الأمور والبيئة المحيطة لبناء خطة عمل تلائم الاحتياجات.
- ◆ تفعيل برامج لأولياء الأمور لتوطيد العلاقة والتواصل بينهم وبين الاطار، بواسطة زيارات بيتية، تنظيم دورات دراسية بيتية، فعاليات تربوية في الأحياء القريبة من الإطار وتوزيع نشرات. يجب شمل مضامين عامة في البرامج، إضافة إلى مضامين خاصة ذات صلة بالسكان المحليين تتلاءم مع التشخيص الذي نفذته الإطار.
- ◆ تعزيز الثقة بين أولياء الأمور والإطار بواسطة إبراز قدرات الطلاب أو تجنيد أولياء أمور ذوي تأثير إيجابي، ودمجهم في مختلف الفعاليات التربوية مثل الجلسات القطرية والمحلية، دورات الاستكمال، المجموعات الدراسية وأيام الفعاليات المكثفة.
- ◆ التشبيك بين الأطر: يمكن لممثلي الإطار التربوي لقاء أولياء الأمور في فعاليات لأطر أخرى (جمعيات، مراكز، أطر تربوية) لطرح قضايا اجتماعية تربوية مهمة على الصعيد الجماعي. تتيح هذه الطريقة خرق حاجز الزمان والمكان في العلاقة بين أولياء الأمور والإطار، تسويق الإطار، التداول وإبداء الآراء بحرية في القضية المطروحة، الاستفادة من الخبرات حول التجارب الإيجابية في شراكة أولياء الأمور والأطر الأخرى، واستخدامها في تعزيز الشراكة مع أولياء الأمور في الإطار التربوي الذي نعمل فيه.
- ◆ التواصل: استخدام شتى الطرائق المتاحة من أجل التواصل بين الإطار وأولياء الأمور (زيارة الإطار أو البيت، الوسائل التكنولوجية الحديثة وغيرها). يمكن للإطار أن يبادر لورشات عمل لتثقيف أولياء الأمور في استخدام الوسائل التكنولوجية لتقليص الفجوة التكنولوجية بينهم وبين أبنائهم، وتعزيز الحوار بينهم وبين إبنائهم والإطار.

- ♦ الاحتواء والشرعية: تثار الكثير من التساؤلات والتخبطات لدى أولياء الأمور والطواقم التربوية نظرًا للفترة الانتقالية التي يعيشها المجتمع العربي بصعديته الجماعي والفرداني. لا بد من تنمية قدرتنا (نحن، المهنيين) على الاحتواء لأن التعددية والاختلاف من مميزات كل مجتمع يعيش حالة انتقال.
- ♦ معرفة "الثقافة المحلية" كوسيلة للتوجيه الذاتي: تتوطد العلاقة بين العاملين في الإطار التربوي والمجتمع العربي كونهم ينتمون إليه وتربطهم علاقة قرابة مع أولياء الأمور في أغلب الأحيان. هذا يوفر للعاملين في الإطار التربوي دراية بالمجتمع المحلي والمتبع فيه، الأمر الذي يمنحهم قدرة على تخطيط خطواتهم بحكمة في سبيل تحقيق شراكة ناجعة مع أولياء الأمور والمجتمع.
- ♦ الحوار : تختلف الآراء حول القيم التي يجب اتباعها في سيرورة التربية، ولا بد من الحوار لتتقارب من خلاله وجهات النظر.
- ♦ الكفاءة المهنية، الخبرة، الإبداع والمرونة: جميعها تزيد كفاءة الطاقم في التعاطي مع التنوع في فئات أولياء الأمور، المناخ التربوي والثقافات التنظيمية للأطر، وذلك بهدف خلق استجابة عينية لاحتياجات الفرد والإطار.
- ♦ تشجيع أولياء الأمور على تطوير الإطار بشكل فعال وذلك بواسطة الاحترام والتعاطف والامتناع عن اللوم والاتهام.
- ♦ تشخيص الاحتياجات العينية لأولياء الأمور والاستجابة لها ومرافقتهم في السيرورة.

שותפות חינוכית בחברה הערבית העכשווית

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



כאיש חינוך וכאזרח איך אתה רואה את ייחודיות החברה הערבית העכשווית בישראל?

כאיש מקצוע, אילו יתרונות אתה מזהה ברב גויות החברה הערבית ואיזו מורכבות נובעת מרב גויות זו?

איך אתה רואה את תפקידך לאור שאלות אלה?

החברה הערבית בארץ

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

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

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

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

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

גיאוגרפי, התחככות (עסקית, לימודית, גיאוגרפית) עם החברה היהודית הכללית ואחרים.



איך אתה, כאיש מקצוע, מודע לרב גויות - הן בדפוסי משפחתך, הן במסגרות החינוכיות והן בחברה הערבית בכלל?

כיצד מודעות זו באה לידי ביטוי בעבודתך?

החברה הערבית עוברת בעשורים האחרונים שינויים רבים:

1. עלייה ניכרת באחוז המשכילים בתוכה ובעיקר עלייה באחוז הנערות והנשים שמשתלבות בלימודים ובשוק העבודה.
 2. חשיפה לנקודות מבט ותפיסות שאינן מוכרות לחברה הערבית. בשונה מהחברה המזרחית בעלת האופי הקולקטיבי, החברה המערבית, אליה נחשפת החברה הערבית, מאופיינת כחברה מודרנית, פתוחה ואינדיווידואליסטית. בן אריה ופיינס מסבירים, שכתוצאה ממפגש זה, החברה הערבית חווה קונפליקט בין מבנים ערכיים מסורתיים, לבין מבנים מודרניים בחברה פתוחה עירונית ומתועשת (Samoocha, 1989; Al-Haj, 1989).
 3. מתאפשרים קיומם של מאפיינים "מסורתיים" ואחרים "מודרניים" באותה משפחה, ולפעמים אף באותו אדם (אלחאג' Al-Haj, 1989).
- תהליך המעבר בו שרויה החברה הערבית, המאופיין בהתרחקות מהמשפחה המורחבת, מדומה לשלב הספרצייה-אינדיווידואציה (Dwairy & Van Sickle, 1996). הקונפליקט בין המסורת למודרניזציה, בין מאפייני המזרחיים למציאות המערבית מסביבה, בין הקולקטיבי לאינדיווידואליסטי, מדומה לתהליך גיבוש הזהות (Marcia, 2002).



איך היית מתאר את המערכת החינוכית על הרצף שבין "מסורתי" ל"מודרני"?



איך להבנתך תהליכים אלו משתקפים או מעצבים את היחסים בין המשפחה לבין המסגרת החינוכית?

משפחה והורות במעבר



מה מאפיין את ההורות בחברה הערבית להבנתך?

אילו מאפייני הורות בחברה הערבית גורמים לך לגאווה כהורה וכאיש מקצוע?

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

באופן טבעי, לשינויים הכלכליים, הפוליטיים והחברתיים, הבאים לידי ביטוי גם בשינויים המתרחשים במבנה המשפחה, ישנן השלכות על התפיסה החינוכית של ההורים במשפחה הערבית. אלה משפיעים על מיקומו של הילד במשפחה. ניכר כי בדרכי החינוך והסוציאליזציה הנהוגות כיום בחברה הערבית, ניתן לילד מקום יותר מרכזי (הילד במרכז) (Dor & Cohen, 2006; Dwairy et al., 2006; Fridel, 2010; חאג' יחיא אבו אחמד 2006). דבר זה משתקף בניסיונות ההורים לספק את צרכי ילדיהם גם עת הם מתמודדים עם מצוקה כלכלית ולהשקיע מאמצים רבים בחינוך ילדיהם על מנת להבטיח כניסתם למוסדות החינוך כולל מוסדות החינוך הגבוה. כמו כן, יש יותר נכונות לקבל הכוונה והדרכה מצד אנשי מקצוע בתחומי החינוך ובריאות הנפש של ילדיהם.

שותפות בין המסגרת החינוכית לבין ההורים בחברה הערבית בארץ

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

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

שותפות חינוכית בחברה הערבית- הממד המערכתי



מה מידת השותפות הקיימת בין המסגרות החינוכיות וההורים בחברה הערבית? כיצד אתה מקדם שותפות זו במסגרת בה אתה פועל?

מה הקשר, להבנתך, בין התרבות הארגונית במסגרות החינוכיות לבין רמת המעורבות ההורית בחברה הערבית?

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

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



האם תוכל לשער מהם התכנים ה"גלויים" וה"נסתרים" במסגרת החינוכית בה אתה פועל?

כיצד המסגרת החינוכית בה אתה פועל מתייחסת להורים בהקשר של מיגדר, תפקיד, שייכות חברתית-כלכלית וכדומה?

כיצד המסגרת החינוכית בה אתה פועל מתייחסת להורים המסכימים עם תפיסתה החינוכית לעומת אלה שאינם מסכימים?

בעבודה חלוצית, סוקר מג'אדלה (2005) את הגורמים המעודדים והמשפיעים על מעורבות ההורים בחברה הערבית במערכת החינוך. ממצאיו העיקריים מצביעים על רצון ברור בקרב ההורים להיות מעורבים במערכת. אלא שרצון זה אינו יוצא לפועל, מאחר והממצאים

מראים על מעורבות נמוכה של ההורים הערבים. בניסיון להסביר זאת מדגיש מ'אדלה את הקשר החזק בין התרבות הארגונית המאפיינת את מערכת החינוך בחברה הערבית ורמת המעורבות של ההורים בה. לדעתו, אין מנוס מהעברת הארגון הפנימי שיפעל יותר בהתאם לערכים דמוקרטיים והפיכת ערכים כמו: כבוד, הקשבה, ופתיחות למוקדים מרכזיים בקשר עם ההורים. ערכים אלו, לפי מ'אדלה, רחוקים עדיין מהתרבות הארגונית במערכות החינוך הערבית, שלרוב מאופיינת בסמכותיות, במבנה ריכוזי והיעדר שקיפות. על מנת לקיים שותפות, יש צורך בצימצום וגישור על הפער בין הערכים המוצהרים לאלו המיושמים. זאת על ידי שינוי מתואם ומקביל בסגנון ההתייחסות להורים מצד אחד, יחד עם שינוי בתרבות הארגונית הפנימית במערכת החינוך מצד שני. בהקשר זה, הסגנון הניהולי הדמוקרטי של מי שעומד בראש ארגון זה- המנהל, משחק תפקיד מכריע בגיבוש התרבות הארגונית הפנימית, במיוחד בחברה הערבית, וזאת כתוצאה מהציפיות המוגדות מהמערכת (Shechtman, Zou'bi & katz, 1994).

מעמד המורה כמעצב את דפוס היחסים בין הורים למורים



איך אתה תופס את הקשר בין מעמד המורה לבין טיב הקשר עם ההורים?

מה מידת האמון שיש להורים במסגרת החינוכית בה אתה פועל?

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

שאלתו של חוואלד משקפת התלבטויות שונות בהן מצוי המורה הערבי -

1. ערכים - התלבטות בין ערכים ומנהגי התרבות המסורתית, לבין ערכים מודרניים. מספר גורמים השפיעו על הקונפליקט של המורה, אחד החשובים בהם הוא התחזקות הזהות הלאומית בקרב הערבים כמיעוט.

2. נאמנות - התלבטות ביחס לנאמנות לחברה ולוילאיות לערכיה והנאמנות למערכת החינוך, למדינה וערכיה (ח'ורי-ותד, 2008).

3. מעמד - ממעמד מכובד השואב את הלגיטימציה שלו ממעמדם של המשכילים בחברה, כבעל סמכות, למעמד מעורער הסופג ביקורתיות וספקנות מכלל החברה ובעיקר מהורי התלמידים (זחאלקה, 2007).

חוסר ההתאמה בין הערכים המופנמים ואלו המוצהרים, הביא את המורה להפוך את פעולת החינוך לפעולה טכנית ופרוטאליית לרוב. פעולתו של המחנך חסרה בערכים דמוקרטיים בהפעלתה ומתמקדת בתכנים לימודיים ובהישגים (אבו עסבה, 2001; 2007; חורי-ותד, 2008). העדפה זו משאירה חותם במפגש בין המורה לתלמיד. המפגש עלול להפוך לחד-ממדי ותפקידה של מערכת החינוך לשולי. המורה בדפוס התנהלות זו עלול לוותר על מעורבותו החינוכית הפעילה.

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

הממד הפרטני בשותפות החינוכית- המצב העכשווי בחברה הערבית



כיצד גיל הילדים מעצב את השותפות החינוכית בין מסגרות החינוך לבין ההורים?

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

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



כיצד מין הילדים מעצב את היחסים בין מסגרות החינוך לבין ההורים?

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

הצעות לקידום השותפות החינוכית בחברה הערבית

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

- ♦ יצירת מערכת רישות networking במסגרות החינוכיות. למהלך זה ישנם יתרונות רבים: הימצאות קהל היעד בפעילויות של מסגרות אחרות, אפשרות לנציגי המסגרת החינוכית לפגוש הורים ולהעלות סוגיות חברתיות חשובות ברמה הקבוצתית, פריצת גבולות הזמן והמקום בקשר שבין ההורים והמסגרת, שיווק המסגרת, והזדמנות להורים להתדיין ולהעלות את דעותיהם בחופשיות, לשתף מניסיונם ולעשות שימוש בניסיונם של הורים ומסגרות חינוכיות אחרות בכל הנוגע ליצירת קשרים מיטביים בין הורים למסגרות חינוכיות. המסגרת החינוכית יכולה ליזום סדנאות להורים, להקניית ידע בתחום התקשורת הטכנולוגית בכדי לגשר על הפער בין ההורים לילדים בתחום זה ולקדם את הדיאלוג בין ההורים, הילדים והמסגרת.
- ♦ הגברת יכולת ההכלה והלגיטימציה של צוותי חינוך ביחס לשלב המעבר בו שרויה החברה הערבית בהיבט הפרטני והקולקטיבי
- ♦ "שימוש בשפה המקומית" לצורך "ניווט עצמי" של אנשי המקצוע וצוותי החינוך ליצירת קשרים ויחסים של שותפות עם הקהילה ועם ההורים.
- ♦ קיום דיאלוג ודיון בין צוותי חינוך להורים על מנת לאפשר פתיחות ביחס לתפיסות ולערכים שהם מחזיקים ואף ליצור מכנה משותף מוסכם ביניהם.
- ♦ התמקצעות, יצירתיות וגמישות, בנוסף לידע ולניסיון יגבירו את הכשירות תרבותית של צוותי חינוך. אלה יאפשרו היכרות והתחשבות בייחודיות של כל מסגרת הנובעת מהבדלים בין הקבוצות השונות והמגוונות של ההורים, האקלים החינוכי והתרבותי של הארגון והצרכים הספציפיים של הפרט.
- ♦ עידוד ההורים לקחת תפקיד פעיל בקידום המסגרת החינוכית, באמצעות הפגנת כבוד ואמפתיה והימנעות מהאשמה וביקורת.



פרק שישי

קונפליקטים ומתחים במרחבי השותפות החינוכית "הרוח משנה תכופות את כיוונה"

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

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

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



באילו מצבים חווית קונפליקט מול הורים?

מה קורה לך במצבי קונפליקט מול הורים? האם אתה משתתק? חש עלבון?
קופא? מתנשא? תוקף חזרה? ואולי בכל פעם מגיב אחרת?

מה אתה מרגיש בכל אחת מהסיטואציות הבאות?

- ♦ הורים שמתקיפים אותך
- ♦ הורים שלהבנתך מזניחים את ילדם
- ♦ הורים שמגלים מסירות ומחויבות מאוד גבוהים
- ♦ הורים שמגלים פתיחות וכנות
- ♦ הורים שמביעים אוזלת יד
- ♦ הורים שמגלים הוקרה והכרת תודה
- ♦ הורים שמביעים התנשאות ועוד...

מה אתה מרגיש מול כל סגנון? אילו זיכרונות מעוררים בך המפגשים השונים?
אילו אסוציאציות עולות בך כילד? כהורה? כאיש טיפול? כאיש חינוך?

האם אתה שולט בתגובותיך? מה מאפשר זאת? מה מונע זאת?

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

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



אילו ערכים להבנתך, מייצגת תפיסת השותפות החינוכית?

האם השותפות החינוכית היא ערך?

האם השותפות החינוכית היא כלי?

איזו תפיסה מבין השתיים תקדם יותר את טובת הילד?

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



עם אילו דילמות, פנימיות וחיצוניות, התמודדת במהלך עבודתך עם הורי התלמידים?

קולך ההורי והקול שלך כאיש טיפול וחינוך - האם הם נפגשים בך? איך?

קולך כאיש טיפול וחינוך וקול המערכת - האם הם נפגשים בך? איך?

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

מה קורה כאשר טובת הילד עומדת בסתירה לטובת הכיתה? למי ולמה אתה נאמן? מה מנחה אותך?

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



לתפיסתך כאיש טיפול וחינוך מה הערך המוסף של השותפות החינוכית ?

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

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

שותפות חינוכית הינה תהליך מורכב, תהליך רב עוצמות הן רגשיות והן אתיות. תהליך שמזמן תקווה וחוסר אונים, התלהבות והתפכחות, אמונה וייאוש, אמן וחוסר אמן... אהבה ושנאה וחוזר חלילה, בקרב כל אחד מהמשתתפים ובינם לבין עצמם. היכולת לצלוח את מורכבות התהליך היא עצם התהליך. גבולות השותפות יקבעו את עוצמותיה - **שותפות חינוכית** שמבוססת על סטיג פגישות ברור ומקצועי, שמגדירה מראש את מטרת התהליך ומאפשרת הבעה אותנטית ומרחב עמדות, שותפות שאינה "מפחדת מהפחד" (ארצי, 2012), תהיה מספיק חזקה לשמור על עצמה מפני עוצמותיה.

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

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



אילו גבולות חשוב לכבד בשותפות החינוכית:

- ♦ גבולות של המורים?
- ♦ גבולות של ההורים?
- ♦ גבולות שיש להציב בפני ההורים?
- ♦ גבולות שיש להציב בפני המורים?

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

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



מה יהיה תפקיד קולות ההתנגדות והחשש, להבנתך?

מה יקרה לך מול התנגדויות, קונפליקטים או אדישות?

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

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

כמה פעמים שמענו את עצמנו את עמיתינו או את חברינו מתבטאים כך?

בשותפות החינוכית אנו מעודדים את שני הצדדים לבסס את הזהות הייחודית והנבדלת שלהם, כבסיס איתן לחיבור ולשיתופיות. האבחנה יעילה וטובה לימים של הרמוניה וזרימה, אולם, במצבי איום וחרדה, האבחנה וההבדלה עשויות להפוך לחרב פיפיות ולהיות מתורגמות לנתק, תוקפנות וחווית איום. פישר-כספי ווגנר-נוימן (2010) מתארות את מצבי הפיצול והקיטוב בארגון החינוכי, כהליכים בלתי מודעים, ריאקטיביים ואוטומטיים ומציעות כיצד

ניתן להפכם לתהליכים מודעים, דיאלוגים של בניה ושיתוף. הכותבות סוקרות את הרקע התיאורטי תוך תיאור התהליכים הן ברמת הפרט (אוגדן, 2001; ביון, 1961; קליין, 2002) והן ברמת המערכת (Obholzer, 1994) ומזמינות אותנו לשוב ולבחון את תהליכי הפיצול כמנגנוני הזדהות השלכתית. במאמרן, "וגר זאב עם כבש" (2010) מדגימות הכותבות כיצד ניתן לזהות בדינמיקה הארגונית תהליכים של הזדהות השלכתית והכלה גם בהקשר הבין אישי והקבוצתי (ביון, 1961; Obholzer, 1994).



מה קורה לקבוצה בארגון (הצוות החינוכי, ההנהלה, הצוות הטיפולי, הפיקוח) כאשר גם כפרטים אך גם כיחידה ארגונית, הם חווים את מערכת היחסים עם שותפי השיח כטעונה רגשית, כמאיימת וכמעוררת חרדה?

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



כיצד נזהה ברמה המערכתית דינמיקה של הזדהות השלכתית? האם תוכל להיזכר בדוגמא לכך מעבודתך בארגון?

כיצד נזהה בארגון החינוכי שלנו תהליכים של פיצול? האם תוכלי להיזכר בדוגמא לכך מעבודתך בארגון?

מהן החרדות הבסיסיות העומדות מתחת להגנות אלו ומה יהיו הביטויים שלהן בקרב הצוות החינוכי? ההורים? מה מושלך עלינו?

כיצד נסייע לצוותים שבהנחייתנו לעבד את תחושותיהם?

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

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



בסיטואציות כאלה נשאל את עצמנו:

מה מן הרגשות אותן אני מרגיש הושלך עלי? את קולו של מי אני מחזיק בחדר?

מי מחזיק את התוקפנות בעיני הצוות? בעיני ההורים? בעיני?

מה משרתת עבור כל אחד מהמשתתפים ההתבצרות בעמדתו?

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

האם וכיצד באה לידי ביטוי העמדה הסכיזו-פרנואידית בסיטואציה הנוכחית?

האם העמדה הסכיזו-פרנואידית אופיינית למשפחה הזו או שהיא פונקציה של הסיטואציה?

האם העמדה הסכיזו-פרנואידית אופיינית למערכת הזו או שהיא פונקציה של הסיטואציה?

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



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

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



בהתייחס לתהליכים המקבילים, מהן התובנות שלך לגבי הדינמיקה בתוך המערכת וכיצד מושפעים ממנה מפגשי השותפות החינוכית הפרטנית?

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

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



הרהורים

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

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

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

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

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



פרק שביעי

סדנאות ודוגמאות להבניית "שותפות חינוכית" בין צוותי החינוך לבין ההורים

- סדנא מס' 1** | "שותפויות" | גלית בנימין 99
- סדנא מס' 2** | שפת האינטראקציה | גלית דאדי ע"ס לירון און 102
- סדנא מס' 3** | הג'וקר | מיכאל קיפניס 104
- סדנא מס' 4** | בירור צרכים של אנשי החינוך בשותפות עם ההורים
חבי גבע וטלי לוי 107
- סדנא מס' 5** | "מנקודה לנקודה" | ענבל זהבי ואורית ברג 109
- סדנא מס' 6** | השותפות החינוכית ואני | אורית ברג 113
- סדנא מס' 7** | מיומנויות הבניית שותפות חינוכית - רבדים של מציאות
אורית ברג וענבל זהבי 116
- סדנא מס' 8** | הכוחות הפועלים בעשייה החינוכית
עם ההורים לפי סרג'ובאני | מיכל זכריה וגלית בנימין 119
- סדנא מס' 9** | משפחה מרובת משפחות - שותפות חינוכית
עם ההורים לילדים עם צרכים מיוחדים | ענבל זהבי ואורית ברג 124
- סדנא מס' 10** | משפחה מרובת משפחות
שותפות חינוכית עם ההורים עולים | אורית ברג ואילן סהלו 126
- סדנא מס' 11** | שפת מרחבי השותפות החינוכית | אורית ברג 131
- דוגמאות מהשטח** 133
1. יום ההורים מקדם שיח משותף מורה - תלמיד - הורה
יועצות חולון 134
2. יום ההורים מקדם שיח משותף מורה - תלמיד - הורה
יועצות ומדריכות אח"מ, מחוז תל אביב 135
3. שפ"ינט - עלון מקוון מס' 21
תפקיד הפסיכולוג החינוכי בקידום שותפות מיטיבה בין ההורים למערכת חינוכית 136



סדנא מספר 1

בירור עמדות כלפי השותפות החינוכית "שותפויות"

גלית בנימין, מפקחת על יועצות

מטרה: פיתוח מודעות לסגנונות שונים של שותפות הורים ומאפייניהם

עזרים: 5 ערכות של 7 קלפים (מצ"ב). דפים וצבעים.

מהלך הסדנא:

פתיחה: המנחה כותב על הלוח "הורים ומורים" ופונה למשתתפים:



אילו מחשבות/ רגשות עולים בכם בעקבות צמד המילים הללו? בחרו מאיזה
כובע ברצונכם להתייחס לשאלה זו: הורה, מורה, גננת, יועץ, אחר...

(הערה למנחה, יש לתת לגיטימציה למגוון הקולות והרגשות העולים בחדר ולחדד את
היתרונות והחסרונות ביחסים אלו, כגון - מצד אחד מעיק, מרתיע, לוחץ מאכזב ומצד שני
יכול לסייע, לתמוך וכו').

הצעה נוספת לפעילות פתיחה:



כאשת חינוך, במפגש עם ההורים אני מרגישה:

כאשת חינוך, הציפיות שלי מההורים הן:



כהורה, במפגש עם מערכת החינוך אני מרגישה:

כהורה, הציפיות שלי ממערכת החינוך הן:

פעילות 2:

חלקו את המשתתפים לקבוצות של ארבעה. כל קבוצה מקבלת ערכת קלפים ואת דף המשימה הבא:
לפניכם 7 קלפים המייצגים סגנונות שונים של שותפות הורים בגן או בבית הספר.

1. בחרו קלף המייצג את סגנון השותפות שלכם כהורים בגן או בבית הספר. שתפו את הקבוצה.
2. חשבו ודונו בקבוצה, אילו סגנונות שותפות הורים אתם כאנשי חינוך מעודדים במסגרת החינוכית שלכם? כיצד שותפות ההורים תורמת לעשייה החינוכית?
3. בחרו יחד מטאפורה המייצגת את תפיסתכם לגבי שותפות הורים בגן או בבית הספר. (ניתן להשתמש בנייר ובצבעים). במליאה תוזמנו להציג את המטאפורה שבחרתם ולספר על התהליך שעברתם.



המתעניין

שותף לתהליך החינוכי - הורים אלו מעורבים בתהליך הלימודי, מגלים עניין בכל הקשור לתהליך הלמידה של ילדם או של כלל התלמידים ואף יוזמים מהלכים סביב תהליך הלמידה כגון העברת שיעור העשרה



המתנדב

הורים אלו מתנדבים לפעולות חברתיות שאינן חלק מהמערך הלימודי הפורמאלי כגון טיולים מסיבות וכו'.



המיוזע

ההורים הללו פועלים כסבילים ביחס למסגרת החינוכית, מסתפקים בעדכוני מידע שיוזמת המסגרת, מקבלים את קביעות המסגרת החינוכית ונענים להזמנות שונות לאירועים.



השקוף

הורים שמסיבות שונות לא נמצאים בקשר עם הגן או בית הספר גם כשהמסגרת החינוכית בעצמה יוזמת את ההתקשרות.



הפעיל

אלו הם הורים המעורבים באופן חלקי, מיוזעים בהחלטות, מסכימים באופן תמידי או מנסים להשפיע על המדיניות אך משאירים את ההחלטה הסופית בידי המסגרת החינוכית.



המשפיע

מנהיגים... הורים שהם שותפים מלאים בקבלת החלטות. נתפסים וחשים משמעותיים ומשפיעים.



המתנגד

הורים שמעורבותם מאופיינת בהתנגדות למהלכים שהמסגרת החינוכית מובילה. נתפסים כמתעצבים.

במליאה:

עם תום התהליך הקבוצתי, כל קבוצה מציגה את התהליך שחוותה ואת האופן בו הגדירה שותפות הורים מיטבית. המנחה מסכם במספר תובנות ובהן שצוות המורים חייב לעסוק גם בעשייה חינוכית עם הורים ולשאוף ליצירת **שותפות חינוכית**.

משרד החינוך בחר לאמץ את המושג **"שותפות חינוכית"** כדי לתאר את הדינמיקה של הקשר בין הצוות החינוכי לבין ההורים.

להקריא את ההגדרה - **"שותפות חינוכית - שותפות בין צוותי החינוך לבין ההורים למען קידום התפתחות התלמיד ולצורך יישום מיטבי של האחריות המשותפת להורים ולצוותי החינוך ביחס לתלמיד"**.

נושא זה טעון בבסיסו ודורש פיתוח אמון בתהליך. אמון כי ניתן ליצור שינוי בתחום, לפיכך גם צוות בית הספר צריך לעבור תהליך.

בראשית התהליך, לפני בניית תכנית התערבות, מומלץ לערוך ניטור ראשוני של הארגון החינוכי כדי לזהות את המציאות הקיימת. התכנית שתבנה תותאם לצרכי המסגרת החינוכית.

דיון במליאה:



מה דעתכם על המושג "שותפות חינוכית"?
האם דעתכם עליו שונה כהורים וכאנשי חינוך?
איך אתם מבינים את המושג?

סבב סיכום: ספרו על סימן שאלה או סימן קריאה שהתחדד בכם בעקבות המפגש.

סדנא מספר 2

בירור עמדות כלפי השותפות החינוכית "שפת האינטראקציה"

גלית דאדי מתוך הסדנא שהועברה ע"י לירון און
(פסיכולוג חינוכי) למדריכי אח"מ במחוז דרום, 2002

מטרה: בניית מפה מושגית ככלי לאבחון השפה המוסדית של המסגרת החינוכית לגבי האינטראקציה - אנשי חינוך - הורים, במרחבי השותפות החינוכית.

מהלך הסדנא:

עבודה אישית: רשום 10 מיילים השגורות בקרב הצוות החינוכי שלכם בשיחות, דיונים והתבטאויות לגבי אינטראקציות עם הורים או בהתייחס לאינטראקציות אלה.

כעת שרטט 3 מעגלים:

במעגל המרכזי כתוב את המילים בעלות חשיבות המכרעת לדעתך

במעגל השני כתוב את המילים בעלות חשיבות מרכזית לדעתך

במעגל השלישי כתוב את המילים בעלות חשיבות שולית לדעתך

עבודה קבוצתית בשלוש: כל משתתף מציג בפני הקבוצה את המפה עם שלושת המעגלים ובה מיפוי המילים כפי שנבחרו בשלב העבודה האישית - מבלי להסביר או לפרט.

הקבוצה משקפת למי שהציג את המילים מה היא רואה או מבינה מהמפה שהציג. (התייחסות אובייקטיבית למפה).

המציג מקשיב לשיקופים ומתייחס לתנועה בין מה שרשם באופן סובייקטיבי, להתייחסויות האובייקטיביות שקיבל בשיקוף (בכל פעם השלישיה עובדת על מפה אחת, מסיימים את כל התהליך ועוברים למפה הבאה).

לסיכום: רשמו את כל המילים שהעלו חברי הקבוצה (ללא קשר למידת חשיבותן) מפו את שכיחות המילים.

במליאה: רישום המילים השכיחות על הלוח

דיון:



מה ניתן ללמוד מהמילים לגבי אופן ההתנהלות של המסגרת החינוכית שלנו עם ההורים? השפה כמשקפת מציאות וכיוצרת מציאות. מה ברשימת המילים שבחרנו מפתיע אותי? מה מעורר בי נחת ומה מעורר בי חוסר שקט? האם חשוב בכלל לעסוק בנושא ניהול הקשר עם ההורים? מדוע?

משרד החינוך בחר לאמץ את המושג "שותפות חינוכית" כדי לתאר את הדינמיקה של הקשר בין הצוות החינוכי לבין ההורים.

להקריא את ההגדרה - "שותפות חינוכית" - שותפות בין צוותי החינוך לבין ההורים למען קידום התפתחות התלמיד ולצורך יישום מיטבי של האחריות המשותפת להורים ולצוותי החינוך ביחס לתלמיד.

נושא זה טעון בבסיסו ודורש פיתוח אמון בתהליך. אמון כי ניתן ליצור שינוי בתחום, לפיכך גם הצוות החינוכי צריך לעבור תהליך.

בראשית התהליך, לפני בניית תכנית התערבות, מומלץ לערוך ניסור ראשוני של הארגון החינוכי כדי לזהות את המציאות הקיימת. התכנית שתבנה תותאם לצרכי המסגרת החינוכית

שאלות שניתן להיעזר בהן:



- ♦ מה דעתכם על המושג "שותפות חינוכית"?
- ♦ האם דעתכם עליו שונה כהורים וכאנשי חינוך?
- ♦ איך אתם מבינים את המושג?
- ♦ האם צריך להבנות "שותפות חינוכית"?
- ♦ האם יש בתוכם עמדות ורגשות כלפי המושג אשר נמצאים בוויכוח פנימי?
- ♦ האם "השותפות חינוכית" צריכה להיות חלק מה"אני מאמין" המוסדי?
- ♦ איך מיישמים "שותפות חינוכית"?
- ♦ באילו תחומים עוסקת "השותפות חינוכית"?
- ♦ אילו תחומים אינם מן העניין של "השותפות חינוכית"?
- ♦ "שותפות חינוכית" - באחריות מי?
- ♦ האם יש בתוכם עמדות ורגשות שנמצאים בחוסר הלימה עם העמדות של הארגון החינוכי בו אתה פועל?
- ♦ האם אתה מרגיש שיש בידיך כלים ומיומנויות להבניה יעילה של "השותפות חינוכית"?
- ♦ אילו מהכלים והמיומנויות שיש לך היום יעילים עבורך?
- ♦ אילו כלים ומיומנויות חסרים לך? מה סוד "הקסם" המקצועי שלך בעבודה מול הורים?

סבב סיכום: ספרו על סימן שאלה או סימן קריאה שהתחדד בכם בעקבות המפגש.

סדנא מספר 3

בירור עמדות כלפי השותפות החינוכית "הג'וקר"

מיכאל קיפניס, מדריך ארצי תחום הורים, שפ"י

מטרה: הפעילות מסייעת בהגדרת הציפיות שלנו, כאנשי החינוך וכהורים, מהשותפות החינוכית, מבליטה את סדרי העדיפות שלנו ועוזרת לנו לדרג אותן.

פעילות פתיחה: מחלקים את הקבוצה לשני חלקים -

1. קבוצת אנשי חינוך 2. קבוצת הורים.

כל משתתף מקבל שמונה (אפשר גם פחות או יותר) פיסות נייר בגודל קלפי משחק.

המנחה מבקש מהמשתתפים לרשום על כל פתק תכונת אופי אחת (או הגדרת תפקיד, ציפייה, כלי עבודה, סוג תקשורת) שהיו רוצים לראות בשותפם לחינוך ילדיהם (אם משתמשים ב 8 פתקים - מדובר על 8 תכונות). אנשי חינוך כותבים על הורים וקבוצת ההורים כותבים על פתקאות - רשימה של ציפיות מאנשי החינוך.

כך, במשך 10-7 דקות מורכבים הדיוקנאות להורה ולאישי חינוך "האידיאליים".

המנחה: כל אדם נוהג לחלום ולשאוף לאידיאל, אנו מדמיינים לעצמנו כיצד נרצה שילדנו ייראו בעתיד, אנו מרכיבים לעצמנו את הפורטרט של התלמיד האידיאלי, המורה האידיאלי, המנחה, ההורה.

חלק מהתכונות שחוקרים מייחסים לאידיאל החינוכי במאה ה-21 הן:

- ♦ יכולת למידה עצמית
- ♦ יכולת לרכוש וליישם ידע חדש
- ♦ חשיבה ביקורתית - יכולת ניתוח, הערכה, אינטגרציה והכללה
- ♦ יכולת עבודה בצוות - כישורים חברתיים ותקשורתיים מפותחים
- ♦ שימוש מתקדם בטכנולוגיה
- ♦ פתיחות לביקורת עצמית ויצירתיות
- ♦ יוזמה וחדשנות

יחד עם זאת, מתוקף הדינמיות של החיים, גם תמונת "האידיאל" של כל אחד מתפתחת ומשתנה.

אנו נשחק כעת משחק שיעזור לנו לבדוק את דרישותינו לגבי "האחר האידיאלי".

אנא, הביטו בקלפים שזה עתה מילאתם והניחו בצד קלף אחד. זו תהיה תכונה/ מאפיין/ מידה שאתם מוכנים לוותר עליה ובכל זאת להרגיש שגם בלעדיה עדיין יישאר בסיס מוצק **לשותפות חינוכית** יעילה. קפלו קלף זה.

נמשיך לשחק!

מהקלפים שנותרו נבחר תכונה בעלת חשיבות אך גם "לא קריטית". ללא תכונה זו ההורה עדיין נותר הורה נפלא ואיש החינוך - מקצועי לכל דבר.

המשחק נמשך באותו אופן, עד שבידי כל משתתף נותר הקלף האחרון, החזק ביותר ובעל החשיבות המכרעת. ללא תכונה זו, לא ניתן לקיים את המחויבות שכרוכה בהורות או בחינוך, ויתור על הקלף הזה מבטל את עצם העיקרון של שותפות! **זהו הג'וקר שלכם!**

דיון:



- ♦ מהן הציפיות עליהן ויתרתם בקלות יתרה? (רשמים על הלוח)
- ♦ מהם הויתורים שמצאתם כקשים ביותר?
- ♦ על מה לא ויתרתם כלל - מה הג'וקר שלכם? ה"קלף" החזק של כל אחד שבלעדיו אין קיום לשותפות? רשמים על הלוח בטור מקביל את "הכי הכי", התכונות עליהן המשתתפים לא יכלו לוותר.
- ♦ כאשר אתם רואים את הדיוקן הקולקטיבי של ההורה/ המחנך האולטימטיבי מיוצג על ידי הערכים הכתובים על הלוח, אילו מחשבות ורגשות מתעוררים בתוכם?
- ♦ מהם הג'וקרים שמשותפים הן להורים והן למחנכים (כגון -האהבה כלפי הילד או כבוד לאישיותו, אולי אחרים?)

לסיכום, ג'וקר זה מבטא למעשה את התמונה האידיאלית של הפרטנר שלנו בברית החינוכית שבין המשפחה לבין מערכת החינוך.

להזמין את הקבוצה להתייחס לתוצרים של שתי הקבוצות, להתבונן בתוצר מסכם "התמונה" של הקבוצה, ולהשוות בין שתי "התמונות" לשם ברור הציפיות. חשוב, כמובן, להתייחס לציפיות עצמן.

דיון במליאה:



מה ניתן ללמוד מהתהליך לגבי אופן ההתנהלות של המסגרת החינוכית שלנו עם ההורים? השפה כמשקפת מציאות וכיוצרת מציאות. מה ברשימת הערכים והתכונות שבחרנו מפתיע אותי? מה מעורר בי נחת ומה מעורר בי חוסר שקט? האם חשוב בכלל לעסוק בנושא ניהול הקשר עם ההורים? מדוע?

משרד החינוך בחר לאמץ את המושג "שותפות חינוכית" כדי לתאר את הדינמיקה של הקשר בין הצוות החינוכי לבין ההורים.

להקריא את ההגדרה - "שותפות חינוכית" - שותפות בין צוותי החינוך לבין ההורים למען קידום התפתחות התלמיד ולצורך יישום מיטבי של האחריות המשותפת להורים ולצוותי חינוך ביחס לתלמיד".

נושא זה טעון בבסיסו ודורש פיתוח אמון בתהליך. אמון כי ניתן ליצור שינוי בתחום, לפיכך גם הצוות החינוכי צריך לעבור תהליך.

בראשית התהליך, לפני בניית תכנית התערבות, מומלץ לערוך ניטור ראשוני של הארגון החינוכי כדי לזהות את המציאות הקיימת. התכנית שתבנה תותאם לצרכי המסגרת החינוכית.

שאלות שניתן להיעזר בהן:



- ♦ מה דעתכם על המושג "שותפות חינוכית"?
- ♦ האם דעתכם עליו שונה כהורים וכאנשי חינוך?
- ♦ איך אתם מבינים את המושג?
- ♦ האם צריך להבנות "שותפות חינוכית"?
- ♦ האם יש בתוכם עמדות ורגשות אשר נמצאים בוויכוח פנימי מול המושג?
- ♦ האם "השותפות חינוכית" צריכה להיות חלק מה"אני מאמין" המוסדי?
- ♦ איך מיישמים "שותפות חינוכית"?
- ♦ באילו תחומים עוסקת "השותפות החינוכית"?
- ♦ אילו תחומים אינם מן העניין של "שותפות חינוכית"?
- ♦ "שותפות חינוכית" - באחריות מי?
- ♦ האם יש בתוכם עמדות ורגשות שנמצאים בחוסר הלימה עם העמדות של הארגון החינוכי בו אתה פועל?
- ♦ האם אתה מרגיש שיש בידיך כלים ומיומנויות להבניה יעילה של "השותפות חינוכית"?
- ♦ אילו מהכלים והמיומנויות שיש לך היום יעילים עבורך?
- ♦ אילו כלים ומיומנויות חסרים לך? מה סוד "הקסם" המקצועי שלך בעבודה מול הורים?

סבב סיכום: ספרו על סימן שאלה או סימן קריאה שהתחדד בכם בעקבות המפגש.

סדנא מספר 4

בירור עמדות כלפי השותפות החינוכית בירור צרכים של אנשי החינוך בשותפות עם הורים

חבי גבע מפקחת על יועצות וטלי לוי מדריכת אח"מ

מטרה: בירור צרכי אנשי החינוך בתוך מרחבי השותפות החינוכית

פתיחה: כשאתם חושבים על הקשר בין ההורים לבין הגן או בית הספר איזה מטאפורה/ דימוי ראשוני צפים בכם?

איסוף של המטאפורות על הלוח, להבטיח שעוד נחזור אליהן.

שיח בקבוצות -

חשבו על מצבים ואירועים בגן או בבית הספר לגביהם הרגשתם צורך
לשתף את ההורים, מה יצר את הצורך הזה? כיצד הצורך הזה בא לידי
ביטוי? מה היו התנאים המקדימים שהביאו אתכם למסקנה שיש חשיבות
לשיתוף?

ואם לא היה כזה...

כיצד לדעתכם תקדם עבודה בנושא שותפות הורים את הצלחת
התלמידים? מה מסמן את זה? מה התנאים המקדימים המרמזים על
בשלות או על צורך בעבודה עם הורים?

חשבו גם על אירועים בהם בשום אופן לא הייתם בוחרים לשתף הורים....

לסיכום השיחה, חברי הקבוצה מסכמים את התנאים המקדימים לעבודה בנושא **שותפות חינוכית** ומהם המצבים שבשום אופן לא מתאימים לעבודה עם הורים **במליאה:** איסוף כל התנאים והתובנות שעלו ודיון משותף לקראת הסכמה. האיסוף ייעשה עפ"י הטבלה:

מבנים	לדוגמא: setting - זמן, מקום צוות. מפגשי מורים ומפגשי הורים ומפגשים משותפים ללמידה
תכנים	לדוגמא: ניהול קונפליקטים ימי שיא
יחסים	לדוגמא: בניית אג'נדה של תקשורת מורים - הורים

סיכום:

דיון במליאה:



מה ניתן ללמוד מהתהליך לגבי אופן ההתנהלות של המסגרת החינוכית שלנו עם ההורים? מה ברשימת העשה ואל תעשה שבחרנו מפתיע אותי? מה מעורר בי נחת ומה מעורר בי חוסר שקט? האם חשוב בכלל לעסוק בנושא ניהול הקשר עם ההורים? מדוע?

משרד החינוך בחר לאמץ את המושג "שותפות חינוכית" כדי לתאר את הדינמיקה של הקשר בין הצוות החינוכי לבין ההורים.

להקריא את ההגדרה - "שותפות חינוכית" - שותפות בין צוותי החינוך לבין ההורים למען קידום התפתחות התלמיד ולצורך יישום מיטבי של האחריות המשותפת להורים ולצוותי החינוך ביחס לתלמיד".

נושא זה טעון בבסיסו ודורש פיתוח אמון בתהליך. אמון כי ניתן ליצור שינוי בתחום, לפיכך גם הצוות החינוכי צריך לעבור תהליך.

בראשית התהליך, לפני בניית תכנית התערבות, מומלץ לערוך ניטור ראשוני של הארגון החינוכי כדי לזהות את המציאות הקיימת. התכנית שתבנה תותאם לצרכי המסגרת החינוכית

לסיכום, חוזרים למטאפורות מראשית המפגש ומחברים בין הדברים שעלו בדיון ובין המטאפורות שעלו, אפשר לשאול: כעת, לאחר שדנו בנושא, האם הייתי בוחרת מטאפורה אחרת מזו שבחרתי? אם כן, מה הביא לשינוי? אם לא, מה התחזק אצלי?

המשגה לסיום: הצגת מתווה העבודה בנושא **שותפות חינוכית** מורים - הורים.

סדנא מספר 5

בירור עמדות כלפי השותפות החינוכית "מנקודה לנקודה"

ענבל זהבי ואורית ברג, מדריכות שפ"י

מטרה: חיבור חווייתי ובירור עמדות בקרב אנשי החינוך כלפי השותפות החינוכית.

פתיחה: אני אבקש מכם לעצום עיניים ולהתרכז לרגע קט. בעוד עיניכם עצומות, אומר מהו נושא הפגישה של היום ואבקש מכם להיות רגישים ומודעים לרגש או לתחושה הראשונים שעולים בכם עם השמע הנושא.

ובכן הנושא שלנו הוא - הורי התלמידים



אילו רגשות עלו בכם?

(שעמום, כעס, חיבה, פליאה, סתם, עצבים, פחד, הזדהות, חום, שנאה, הערכה)

כאמור, הפגישה שלנו היום עוסקת בנושא הורי התלמידים. לאור מנעד הרגשות שעלו בחדר, האם חשוב בעיניכם להקדיש זמן במפגשי הצוות החינוכי לנושא ניהול הקשר עם הורי התלמידים? מדוע? (לאפשר מגוון דעות ועמדות, לסיכום הדברים להדגים את המגוון ולהדגיש את היותו לגיטימי ואותנטי).

וכעת, אשוב לבקש מכם לעצום עיניים ולהתרכז לרגע קט. בעוד עיניכם עצומות, אזכיר נושא נוסף ואבקש מכם להיות רגישים ומודעים לרגש או לתחושה הראשונים שעולים בכם עם משמע הנושא.

ובכן הנושא הוא - המורה או הגננת של הילד שלי.



אילו רגשות עלו בכם?

האם יש שונות או הקבלה בין החוויות? מה זה מספר עלינו?

שאנחנו מגלמים בתוכנו את כל התפקידים - אנחנו גם אנשי חינוך, גם הורים וגם התלמידים שהיינו בילדותנו.

להקריא מתוך החוברת (פרק ראשון - רציונאל):



משרד החינוך בחר לאמץ את המושג "שותפות חינוכית" כדי לתאר את הדינמיקה של הקשר בין הצוות החינוכי לבין ההורים.



מה דעתכם על המושג?

האם דעתכם עליו שונה כהורים וכמורים?

איך אתם מבינים את המושג?

להקריא את ההגדרה: "שותפות חינוכית - שותפות בין צוותי החינוך לבין ההורים למען קידום התפתחות התלמיד ולצורך יישום מיטבי של האחריות המשותפת להורים ולצוותי החינוך ביחס לתלמיד".

פעילות במליאה

"מנקודה לנקודה" (פעילות ע"פ רות שיר ורותי טווניה) - המשתתפים מוזמנים לעמוד. יש לוודא שחלל החדר ריק כך שיש טווח תנועה. המנחה מסביר שאת המעגל חוצה כעת קו דמיוני. המשתתפים מוזמנים לנוע ולהתמקם בשני קצוות הקו. במהלך הפעילות מקריאים בפניהם צמדי מילים אשר מייצגים הפכים. כל אחד מוזמן לבחור קצה ולהתמקם בו. אי אפשר להתפשר על רצף או על אמצע, כל אחד צריך לבחור את הקצה שיותר מתאים לו.

- | | |
|-------------------------------------|--|
| 1. הורה | איש חינוך |
| 2. שותפות חינוכית | טריטוריות נפרדות |
| 3. פרפקציוניסט | זורם |
| 4. אופטימי | פסימי |
| 5. שיחה בארבע עיניים | שיחת טלפון |
| 6. לדבר | להקשיב |
| 7. לדעת בוודאות | להתלבט |
| 8. בי"ס הוא מקום מיטיב עבור תלמידי. | בי"ס אינו מקום מיטיב עבור תלמידי (הגן) |
| 9. בי"ס הוא מקום מיטיב עבור ילדי | בי"ס אינו מקום מיטיב עבור ילדי (הגן) |
| 10. לתת עצות | לא להתערב |
| 11. ההורה כשותף | ההורה כלקוח |
| 12. שיחה אישית | שיחה עם עוד מומחים |
| 13. לדבר על התלמיד | לדבר על ההורה |
| 14. לדבר על התלמיד | לדבר על הקשר שלי עם הורה |
| 15. לתעד | להישאר עם החוויה |
| 16. לצחוק, להתבדח | להיות רציני וממלכתי |
| 17. אוהב פגישות | רק לא פגישה... |
| 18. לוקח ללב | שומר על עצמי |
| 19. וועד הכיתה/הגן | באיזו כיתה/גן הילד שלי? |

במהלך הפעילות המשתתפים מוזמנים לשוחח עם שותפיהם לצד הנבחר. לתת להם זמן בכל פינה...

לסיכום:

חוזרים למעגל, מפזרים את כלל המילים/המושגים על הרצפה (יש להכין מראש כרטיסיות) כל אחד מוזמן לבחור כרטיסיה ולספר משהו על עצמו בהקשר.

דיון:



איך היה לכם? מה עלה? אילו תובנות עלו מהתרגיל?
איך זה מרגיש להיות במקום הזה?
עד כמה אני מרוצה מכך?
מהם היתרונות ומהם החסרונות? רווחים/ הפסדים.

חשוב לאפשר את רצף העמדות והאמביוולנטיות הפנימית כלגיטימיים, אך להדגיש כי כאנשי חינוך, עלינו להיות מודעים לכך וערים להשפעת העמדות הפנימיות שלנו על ההתנהלות שלנו.



האם חשוב לברר עמדות בנושא קשר מסגרת חינוכית - הורים? מדוע?

מומלץ להדגיש את חשיבות המודעות לעמדה האישית. החוויה והתפיסה האישית שלנו מעצבות את התרגום שלנו, את ההתייחסות ואת התגובה.

הצגת התפיסה - "נפגשים" - שותפות חינוכית בין אנשי החינוך לבין ההורים במערכת החינוך. (לרשותכם מצגת מלווה בשפ"נט)

דיון:



האם זה אפשרי לממש את תפיסת השותפות החינוכית?
אילו קשיים להבנתכם, צפויים בדרך? אילו כוחות מחזקים יעצימו את התהליך?

סבב סיכום:

ספרו על סימן שאלה או סימן קריאה שהתחדד בכם בעקבות המפגש.

סדנא מספר 6

בירור עמדות כלפי השותפות החינוכית השותפות החינוכית ואני....

אורית ברג, מדריכה ארצית, אגף תוכניות סיוע ומניעה

הסדנא תתנהל בסגנון "קפה ידע", שולחנות עגולים המזמנים מרחב פתוח של שיחה.

מטרה: חיבור חווייתי ובירור עמדות בקרב אנשי החינוך כלפי השותפות החינוכית.

הכנה מראש: יש לארגן מראש במקום המפגש מעגלים קטנים (קבוצות של חמישה / ארבעה משתתפים). כל מעגל מתרכז סביב שולחן קטן או תיבה קטנה שעליהם קישוט ואולי אפילו כיבוד מסוג מסוים, אשר ישתנו משולחן לשולחן).

במהלך הפעילות כל משתתף יעבור שלוש פעמים שולחן, כך שבכל פעם ישב ליד שולחן אחר עם משתתפים אחרים.

לפעילות ארבעה שלבים. בכל שלב, אחרי שהמשתתפים התמקמו במעגל החדש שלהם, מציג המנחה שאלה חדשה והקבוצות מוזמנות לדון בשאלה.

אחרי המעגל הרביעי (היינו, אחרי שלושה מהלכי חילופין), נפתח השיח הכללי והדיון הופך להיות משותף לכלל המליאה.

מהלך המפגש: מנחים את המשתתפים להתמקם במעגלים. משישבו כולם, מברכים ומתחילים בשיחת פתיחה כללית במליאה (עדיין לא "קפה ידע"):



איזה מושג מגדיר לדעתכם באופן המדויק ביותר את הדינמיקה של הקשר בין אנשי החינוך לבין ההורים? (למשל - שותפות, ברית, לקוח - נותן שירות, תלות, ספק שירותים, מקבילים וכו'...)

משרד החינוך בחר לאמץ את המושג "שותפות חינוכית" כדי לתאר את הדינמיקה של הקשר בין הצוות החינוכי לבין ההורים.



מה דעתכם על המושג?

איך אתם מבינים את המושג?

האם דעתכם עליו שונה כהורים או כאנשי חינוך?

להקריא את ההגדרה - "שותפות חינוכית - שותפות בין צוותי החינוך לבין ההורים למען קידום התפתחות התלמיד ולצורך יישום מיטבי של האחריות המשותפת להורים ולצוותי החינוך ביחס לתלמיד".

סבב פעילות קפה ידע - מסבירים את מהלך הפעילות, מקריאים בכל פעם את השאלה שגם מופיעה מוקרנת או כפלקט כתוב לעיני כולם. מקדישים לכל שאלה 15 דקות ואז משנים מעגלים ומקריאים את השאלה הבאה.



משהסתיים הסבב, מזמינים את כולם לספר - איך היה עבורם התהליך, עם איזו תובנה יצאו?

שאלות שניתן להיעזר בהן:



- ♦ האם צריך להבנות "שותפות חינוכית" במסגרות החינוכיות? (גן, בית ספר...)
- ♦ מה תפקידך הייחודי בהקשר זה, במסגרת החינוכית בה אתה פועל?
- ♦ מהו איזון הכוחות שבתוך "השותפות החינוכית" לפי תפיסתך?
- ♦ האם תשובתך כהורה תהיה שונה? מדוע...
- ♦ איך אתה תופס את תפקיד ההורים? האם הם שותפים או לקוחות? האם עבורך הם משאב או אויב?

- ♦ על מה מבוססים יחסי חינוך - הורים? הדדיות? שוויון? בידול תפקידים? תלות בתפקידים?
- ♦ האם יש בתוכך עמדות ורגשות שנמצאים בויכוח פנימי?
- ♦ האם "השותפות חינוכית" צריכה להיות חלק מה"אני מאמין" של המסגרת החינוכית?
- ♦ איך מיישמים "שותפות חינוכית"?
- ♦ באילו תחומים עוסקת "השותפות חינוכית"?
- ♦ אילו תחומים אינם מן העניין של "השותפות חינוכית"?
- ♦ "שותפות חינוכית" - באחריות מי?
- ♦ האם יש בתוכך עמדות ורגשות שנמצאים בחוסר הלימה עם העמדות של המסגרת החינוכית בה אתה פועל?
- ♦ האם אתה מרגיש שיש בידיך כלים ומיומנויות להבניה יעילה של "השותפות חינוכית"?
- ♦ אילו מהכלים והמיומנויות שיש לך היום יעילים עבורך?
- ♦ אילו כלים ומיומנויות חסרים לך? מה סוד "הקסם" המקצועי שלך בעבודה מול הורים?

לסיכום:

הצגת התפיסה - "נפגשים" - שותפות חינוכית בין אנשי חינוך לבין הורים במערכת החינוך. (לרשותכם מצגת מלווה בשפ"ינט)

לסיכום:



האם זה אפשרי לממש את תפיסת השותפות החינוכית?
אילו קשיים, להבנתכם, צפויים בדרך? אילו כוחות מחזקים יעצימו את התהליך?

לסיום, סבב:

משהו שאני יוצא איתו או מילה אחת לסיום.

סדנא מספר 7

מיומנויות הבניית שותפות חינוכית - רבדים של מציאות

אורית ברג וענבל זהבי, מדריכות שפ"י

מטרה: הקניית מיומנויות להבניית שותפות חינוכית ושכלולן.

פעילות פתיחה: היזכרו בשיחה משמעותית שערכתם לאחרונה עם הורים. היכן התקיימה השיחה? כמה זמן היא נמשכה? מי יזם? מה לבשת? מה לבשו ההורים? על מה דברתם? מה הייתה המטרה? איך התחילה הפגישה? איך היא הסתיימה. (לא מספרים, רק מזכירים בלב...)

רשמו על פתק משפט של אחד המשתתפים כפי שנאמר בפגישה. כתבו אותו בגוף בו נאמר, קרוב ככל האפשר לנוסח המקורי כפי שאתם זוכרים כעת. שמרו את הפתק בצד עד סוף הסדנא.

כעת, עדיין בלב... נסו לדמיין שהייתה בחדר מצלמה אמיתית, כזו שמסריטה ומקליטה וקולטת הכל. איך את/ה כאיש חינוך היית נראית בעיני אותה מצלמה? מה המאפיינים שהיו בולטים לעין ולאוזן? מה ראו עליך? מה שמעו מדבריך? שפת הגוף? גוון קול? הבעות פנים?

ועדיין בלב... כעת נסו לדמיין שהמצלמה שהייתה בחדר, היא למעשה שבב קטן בתוך הגוף, מעין מצלמה פנימית שמצלמת רחשי לב, מחשבות, רגשות, אינטואיציות והכל תוך כדי שיחה ... מה המצלמה הזו קולטת ממך?

כעת, משסיימתם לצפות בשני סרטי מופת, עם גיבורים הוליוודיים עוצרי נשימה, מעניין אותנו לדעת **האם זיהיתם הבדל או אולי פער בין שני הסרטים? ובעיקר בין שני הקולות.**

נקודות שחשוב להדגיש במהלך הדיווח של אנשי הצוות על הפער בין הפנים לחוץ -



הקול של איזה גיבור יותר חזק?

מה היחס בין שני הקולות? (מתווכחים זה עם זה? משלימים זה את זה? משתיקים זה את זה?)

אילו שני הגיבורים יכלו לדבר ביניהם, מה הם היו אומרים זה לזה?

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



עד כמה הגיבור החיצוני היה מודע לרחשים של הגיבור הפנימי? בזמן אמת? בדיעבד?
האם השיחה הייתה נראית אחרת אם המודעות הייתה מתרחשת בזמן אמת?
האם השיחה הייתה נראית אחרת אם הייתה הלימה מלאה בין שני הקולות?
האם זה אפשרי בכלל?
מה תפקיד שני הקולות?

רקע תיאורטי - בשלב זה חשוב שהמנחה ידגיש ויפתח את נושא המודעות לעמדות, לפי הפרק שני בחוברת.



האם חשוב לכם כאנשי חינוך לברר עמדות ונקודות מוצא רגשיות שלכם בנושא הקשר שלכם עם הורי התלמידים? מדוע?

להדגיש את חשיבות המודעות לעמדה האישית. החוויה והתפיסה האישית שלנו מעצבות את התרגום שלנו, את ההתייחסות ואת התגובה.



לאיזו תובנה הגעתם?

להדגיש את חשיבות המודעות לעמדה האישית. החוויה והתפיסה האישית שלנו מעצבות את התרגום שלנו, את ההתייחסות ואת התגובה.

חשיפה למודל "רבדים של מציאות"



שאלה למשתתפים:



האם להבנתכם היה רובד דומיננטי יותר בשיחה שבה נזכרתם? מהו? כעת, כל אחד מהמשתתפים מקריא את המשפט שכתב בפתק שלו וביחד מנסים להחליט לאיזה רובד מציאות מתייחס המשפט.

אם נותר זמן, להציג שאלות, שכל אחד יוכל להתייחס לשאלה שמהדהדת בו:



- ♦ באיזה רובד מציאות נוח לי יותר?
- ♦ איזה רובד מציאות מעורר בי התנגדות?
- ♦ איזה רובד מציאות קשה לי לזהות? מדוע?
- ♦ האם אני מצליח להבחין בין רגעים שמזמנים שיתוף, דינמיות, התבוננות, לבין רגעים שמזמנים אופרטיביות, תכנון, הצבת יעדים? מה עוזר לי באבחנה?
- ♦ כיצד אוכל לסייע לצוותי החינוך לפתח אבחנה לעמדות, לקולות, לרבדים?

סבב סיכום:

כאן ועכשיו, מודעות למשהו אחד שעבר עליכם בסרט הפנימי היום בפגישה.

שיעורי בית

להקשיב לשני הקולות שבכם:



סדנא מספר 8

הכוחות הפועלים בעשייה החינוכית עם הורים לפי סרג'ובאני

מיכל זכריה, מדריכת אח"מ ארצית וגלית בנימין,
מפקחת על יועצות



סרג'ובאני, (פרופסור לחינוך ולמינהל באוניברסיטת טרינט, טקסס, ארה"ב) הבחין בין בתי ספר מצוינים לבין בתי ספר שאינם יעילים. לטענתו בית ספר מצוין יתאפיין בניהול יעיל המבשר בין חמשת הכוחות המאפיינים את המנהיג. מנהיג חינוכי יעשה שימוש בחמשת הכוחות העומדים לרשותו כדי לחולל תמורות במערכת ולהניע את הארגון לאור המטרות והיעדים שהציב לעצמו. לעומת בית ספר שאינו יעיל אשר יתאפיין במנהלים לא מיומנים, ב"חולי אקלימי", רמה נמוכה יותר של הישגים ותחושת ניכור בקרב ההורים.

להלן חמשת הכוחות העומדים לרשותו של המנהיג:

הכוח הטכני מספק למנהיג יכולות ארגון וטכניקות של תכנון ותזמון כגון תיאום וקביעת לוחות זמנים.

הכוח האנושי מאפשר למנהיג לשים דגש על יחסי אנוש ולהשתמש במיומנויות בין-אישיות כגון ניהול שיחות אישיות, מתן תמיכה עידוד ועוד.

הכוח החינוכי מאפשר למנהיג להשתמש בידע מקצועי הקשור ליעילות ההוראה, אבחון בעיות חינוכיות ודרכים לטפל בהן.

ע"פ סרג'ובאני חיבור של שלושת הכוחות יצמיח את איכות ההוראה הבית ספרית אך לא יבטיח מצוינות. המצוינות תבוא לידי ביטוי כשיעשה המנהיג שימוש בשני הכוחות הנוספים העומדים לרשותו: **הכוח הסמלי והכוח התרבותי**. **הכוח הסמלי** המנהיג יציב מטרות ויגדיר התנהגויות חיוניות. המנהיג יסמן לארגון מהן הקדימויות והיעדים ויפעל לפיהם. המנהיג הסמלי ילכד את אנשיו לאור מטרות אלו ויעניק למעשיו משמעות. מנהל שינהיג ע"פ הכוח הסמלי יהווה מודל לחיקוי, יצור אצל התלמידים המורים וההורים תחושה של משמעותיות ותכליתיות וישריש בהם את החזון שלפיו פועל הארגון. השרשת חזון תעניק לסביבה את הכוחות להתמודד עם מצבי לחץ ביומיום על ידי התבוננות קדימה.

מנהיג שיפעל על פי **הכוח התרבותי** ימלא את תפקיד "הכהן הגדול". "הכהן" יעסוק בתהליכים לשיפור האקלים של בית ספרו ובבניית מורשת המייחדת את בית הספר מסביבתו. תלמידים מורים והורים המשתייכים לארגון מסוג זה יחוו אמונה בבית ספר ובדרכו ותחושת שייכות ומסוגלות גבוהה מאוד.

רציונל:

רצ"ב שאלון לברור הכוחות הפועלים בעשייה החינוכית עם הורים. השאלון מאפשר ברור של המציאות הרצויה ומעורר להיות לגבי המציאות הקיימת. את השאלון ניתן להעביר לקבוצות הורים המהוות קבוצות מיקוד לצורך אבחון, או לוועד ההורים הייצוגי של בית הספר. כמו כן ניתן להעבירו לקבוצות מורים. אפשר לערוך את התהליך במקביל לשתי האוכלוסיות בנפרד או בהידברות משותפת.

מטרות:

1. הכרות עם הכלי
2. ברור עמדות
3. מיפוי ותכנון הקשר עם ההורים

מהלך הסדנא:

1. הצוות ממלא את השאלון
2. כל משתתף מסכם את הניקוד ברמה אישית - תוך שימוש בקידוד שלהלן.
3. כל משתתף מציג לצוות את הקידוד על פי הכוחות שאתר בשאלון האישי
4. הצוות מקיים דיון כמפורט בהמשך לגבי הפער, כפי שהם תופסים אותו, בין המצב הרצוי לבין המצב המצוי.
5. הצוות בונה תכנית התערבות בהתאם לנתונים שהתקבלו ולתובנות.

שאלון:

הכוחות הפועלים בעשייה החינוכית עם הורים

לפניך היגדים המתארים מצב שבו הורים שותפים לעשייה החינוכית בתחומים שונים. דרג את הסכמתך עם ההיגדים השונים בסולם מ: 0 עד 4. שים לב, סיכום ההיגדים יעשה על פי מפתח הכוחות של סרג'ובאני (ראה הנחייה בסוף השאלון):

מספר סידורי	היגדים	כלל לא	מועטה במידה	בינונית במידה	רבה במידה	במידה רבה מאוד
1	ההורה מספק לילדו את הציוד הדרוש כדי ללמוד	0	1	2	3	4
2	ההורה משלם את התשלומים הנדרשים לבית הספר	0	1	2	3	4
3	ההורה משתתף באסיפות הורים כלליות כדי לקבל מידע.	0	1	2	3	4
4	ההורה שותף בפעילויות חברתיות מחוץ לתחום הלימודי כגון מסיבות וטיולים.	0	1	2	3	4
5	ההורה יוזם שיחות אישיות.	0	1	2	3	4
6	ההורה מוזמן לשיחות אישיות באופן קבוע לאורך מספר פעמים בשנה.	0	1	2	3	4
7	ההורה מוזמן לשיחות לצורך קבלת החלטות משותפת לעניינים הקשורים לילדו.	0	1	2	3	4
8	ההורה שותף לתכנון פרויקט חינוכי.	0	1	2	3	4
9	ההורה יבצע עם ילדו משימות לימודיות שונות.	0	1	2	3	4
10	ההורה יהיה שותף ליצירת חזון בית ספרי	0	1	2	3	4
11	ההורה יהיה שותף לקביעת המטרות והיעדים שנקבעו לשנה זו בבית ספר.	0	1	2	3	4
12	ההורה ישתתף במפגשים לצורך קבלת החלטות הנוגעות במדיניות בית הספר.	0	1	2	3	4
13	ההורה שותף בקבלת החלטות הנוגעות לשיפור האקלים החינוכי הבית ספרי.	0	1	2	3	4
14	ההורה שותף בפרויקטים קהילתיים שיוזם בית הספר.	0	1	2	3	4
15	ההורה מכיר את מורשת בית הספר ואת הייחודיות שלו.	0	1	2	3	4

סכם את התוצאות שהתקבלו ע"פ הקידוד הבא

הכוח הטכני: היגדים 1,2,3

הכוח האנושי: היגדים 4,5,6

הכוח החינוכי: היגדים 7,8,9

הכוח הסמלי: היגדים 10,11,12

הכוח התרבותי: היגדים 13,14,15

דיון בעקבות קבלת התוצאות:



לאור התוצאות, אילו כוחות רצויים בעיניך בעשייה החינוכית עם הורים? עד כמה התמונה הרצויה משקפת את התמונה המצויה בבית ספרך? במידה וקיים פער בין התמונות, מה יוצר את הפער?

כיצד לדעתך ייראו התוצאות אם הורי בית הספר יתבקשו למלא את השאלון? מה היית משנה בבית ספרך במציאות הקיימת בתחום זה? באילו דרכים היית עושה זאת?

שלב ב: בניית תוכנית התערבות לאור הממצאים שהתקבלו:

תכנית ההתערבות תבנה על ידי צוות מורים והורים במשותף.

תכנית ההתערבות תבנה על פי העקרונות הבאים:

מיפוי נקודות חוזק ונקודות לחיזוק בעשייה החינוכית עם הורים.

בחירת יעד/ יעדים לעבודה.

פירוט של כל יעד על פי: הגדרת דרכי הפעולה, לוי"ז לביצוע, משאבים, גורם אחראי, מדדי ביצוע מדדי הצלחה ודרכי בקרה ומעקב.

מנתונים לשיתוף פעולה

חלק א:

נקודות לשיפור:	נקודות לשימור:

חלק ב:

יעדים נבחרים לעבודה ע"פ סדרי עדיפויות

1. _____
2. _____
3. _____

חלק ג':

מטרת על - עשייה חינוכית עם הורים.

יעד 1:

מקב ובקרה	מדדי הצלחה	מדדי ביצוע	גורם אחראי	משאבים	לו"ז	דרכי פעולה
-----------	------------	------------	------------	--------	------	------------

מקרא:

דרכי פעולה: פעולות הנדרשות להשגת היעד המבוקש.

לו"ז: לוח הזמנים הנחוץ וריאלי להשגת היעד.

גורם אחראי: כל האחראים השותפים לביצוע התוכנית.

מדדי ביצוע: פעולות הנראות לעין ומעידות על עשייה למען השגת היעד.

מדדי הצלחה: מדדים המסמנים את השגת היעד.

מעקב: קביעת קריטריונים להערכה.

סדנא מספר 9

מיומנויות הבניית השותפות החינוכית משפחה מרובת משפחות: העבודה עם הורים לילד עם צרכים מיוחדים

כתבו - ענבל זהבי ואורית ברג, מדריכות שפ"י

"כל כך כואב העצמי ובשרי הזה" (מתוך "ימים יגידו אנה").

מטרות הפגישה:

- ♦ לחדד מודעות להשתמעויות הייחודיות של הורות לילד עם צרכים מיוחדים.
- ♦ לברר לאילו אסטרטגיות תקשורת בינאישית נדרש איש החינוך בעבודה עם הורים לילד עם צרכים מיוחדים.
- ♦ לברר מהם מקורות האמפטיה של אנשי החינוך ולהעצים אותה
- ♦ הרחבת הידע בנושא עבודה עם הורים לילד עם צרכים מיוחדים

פתיחה - חיבור רגשי - אישי:

אפשרות א. (ע"פ מבנה פעילות של ד"ר עומר לנס)

שלב ראשון - לפזר קלפי תמונות שברשותכם. כל אחד מהמשתתפים מתבקש לבחור קלף אשר מבטא אכזבה שחש אי פעם מתלמיד או מילדו הפרטי.

שלב שני מתקבצים לקבוצות קטנות של כחמישה משתתפים. בקבוצות החברים מוזמנים לשתף את חברי הקבוצה בתיאור הקלף ובסיפור האכזבה. שאר החברים מתבקשים לכתוב את סיפורי החברים.

שלב שלישי כל אחד מתבקש לקרוא את הסיפורים שכתב מפי חברי הקבוצה ולחשוב, איזה אמונה, ערך, או עמדה מסתתרים מאחורי כל סיפור.

שלב רביעי - סבב על כל סיפור והתייחסות המשתתפים, לסיכום נותנים הזדמנות לבעל הסיפור לומר איפה דברי המשתתפים הדהדו בו.

אפשרות ב'

נסו להעלות זיכרון של רגע בו הבנתם "משהו אינו כשורה עם ילדי" (גם אם זה משהו רגעי, נקודתי... התפתחותי, בריאותי, חברתי, לימודי).
במעגל - מה היה שם, רגשות, מחשבות, תגובות.
לצאת מתוך הראיה האישית ולהרחיב את ההתבוננות האמפטית.

פעילות שנייה:

על מראה במרכז המעגל, לכתוב בטוש מחיק באותיות גדולות - **הילד שלי שונה!** מסביב פתקיות ריקות. המשתתפים מוזמנים לכתוב אילו רגשות צפים בהם נוכח המשפט.

את הפתקיות שכתבו יש להניח מסביב למראה. משסיימו, מבקשים מאחד המשתתפים לקרוא בקול את שכתוב. **למה מראה?** (השתקפות הילד בהורה, ההורה בילד, הקריטיות של תגובת הסביבה, המרכיב ההשוואתי).

חלק שני:

ע"פ פרק 5 בחוברת, הרצאה בנושא - **שותפות חינוכית** עם הורים לילד בעל צרכים מיוחדים:

- ♦ לחדד מודעות להשתמעויות הייחודיות של הורות לילד עם צרכים מיוחדים, לברר לאילו אסטרטגיות תקשורת בינאישית נדרשת המורה בעבודה עם הורים לילד עם צרכים מיוחדים.
- ♦ לברר מהם מקורות האמפטיה שלהן ולהעצימם.
- ♦ הרחבת הידע בנושא עבודה עם הורים לילד שונה צרכים.

המלצות:

1. ניתן להשתמש בקטעים נבחרים מהסדרה "פלפלים צהובים". (הפרקים נמצאים ב YOUTUBE).
2. ניתן להשתמש בקטע "ברוכים הבאים להולנד" (פרק 5 בחוברת)
3. כדאי וחשוב להכיר את ההתפתחויות והשינויים בחוק החינוך המיוחד לאורך השנים, כעדות לשינוי בתפיסת מקום ההורים בתהליך החינוכי, הן מצד ההורים והן מצד המערכת.

שימו לב! לאורך כל הפעילויות יש להיות רגישים ומודעים להבנה שגם בקרבנו, צוותי החינוך, יושבים עמיתים שהינם הורים לילדים עם צרכים מיוחדים. רגישות המנחה לנוכחותם, יכולתו לאפשר להם את מידת החיבור והחשיפה הנכונה להם וחובתנו להגן על פרטיותם, הינם קריטיים. התנהלות המנחה מולם תהווה מודלינג לכל משתתפי הסדנא לעבודתם עם הורים לילדים עם צרכים מיוחדים.

סדנא מספר 10

מיומנויות הבניית השותפות החינוכית משפחה מרובת משפחות: העבודה עם הורים עולים

אילן סהלו, מדריך ארצי ביחידה למניעת סמים, אלכוהול וטבק
ואורית ברג

מטרה: חידוד ההשתמעויות הייחודיות בבניית שותפות חינוכית עם הורים עולים

פתיחה במליאה



האם קיים בעיניך "הורה ישראלי"? מי הוא?
האם אתה הורה ישראלי?
אילו מרכיבי זהות תרבותיים בונים את הזהות ההורית שלך?
אילו רגשות מתעוררים בך במפגשי שותפות חינוכית עם הורים עולים?
אילו תפיסות (או שמא סטריאוטיפים...) מנחים אותך במפגשי שותפות חינוכית
עם משפחות עולים, חדשות וותיקות.

הקראת הסיפור: כל ילד צריך כבשה (רצ"ב)

דיון בעקבות הסיפור:



- ♦ אילו התנגשויות בין דורות ובין תרבויות השפיעו על תפיסת ההורות של האב בישראל?
- ♦ האם חל ערעור בסמכות האב בארץ? מה מקורו?
- ♦ מה בשאלת היועץ הביא את האב לבדיקה מחודשת של עמדתו?
- ♦ בדיעבד, האם ניתן להחליף את הביטוי "ערעור הסמכות" בביטוי אחר?
- ♦ מה היו תפקידי המערכת החינוכית מול המשפחה?
- ♦ האם נוצרה בסיפור שותפות חינוכית? מה אופייה?

פעילות בזוגות:

כדי להבין איזה סוג ידע חשוב שיהיה בידינו, אנשי החינוך, לגבי ההורה העולה, חברו סדרת שאלות שכותרתן: **מה זה להכיר הורה עולה?**

לאסוף ביחד את השאלות. להתייחס אליהן ולהרחיב מהן במליאה בנושא שותפות חינוכית עם הורים עולים, ע"פ פרק 5 בחוברות.

כל ילד צריך כבשה

כתבה אורית ברג ע"פ סיפורו של אילן (אדגלי) סהלו, יועץ חינוכי ומדריך שפ"י ארצי ביחידה למניעת סמים אלכוהול וטבק

מאי, 2008,

חדר היועץ כפר הנוער "אלוני יצחק"

"הוא לא מקשיב לי. הבן שלי לא מקשיב לי. איך קרה כדבר הזה? איך קרה לי כדבר הזה? חלב ודבש הבטיחו לנו וקבלנו מחר. ומידי מי? מידי בני! מידי דוד. בשביל מי באנו לכאן? - בשבילם, בשביל הילדים שלנו. אנחנו, יכולנו לחיות שם ולמות שם, לחיות את חיינו בטוב עד יכבה אור עינונו. אבל עבורם בקשנו ארץ אבות. הגענו אליה, והם מפנים עורף לאבות ולאמהות. הבן שלי לא מקשיב לי! אני הלכתי איתו במדבר חודשיים ולא היה לי קשה. חודשיים עד שהגענו לאדיס אבבה למחנה המעבר. מתוך העשב והאדמה האכלתי אותו. בטיפות הטל ומתוך מקווי מים זעירים השקתי אותו. וכשאמו מתה, גופי ספג את צעקותיו. עיני קיבלו אל תוכם את כל כאביו, ולא בקשתי מקום לכאבי - כי כולי הייתי שם בשבילו. בשבילו! ועכשיו שוב קראתם לי לפנימייה כי הוא מתחצף וכי הוא מעשן, ואני מגיע אליכם בארבעה אוטובוסים מאשדוד, והדרך קשה לי. כל הדרך אני מתפלל. באמהרית, בעברית, בשקט, בבכי. לא יודע מה לעשות איתו. ככה הוא הורס לעצמו את החיים, דוד בני עושה שטויות. חברים ומוזיקה בראש שלו. מדבר איתי רק עברית, ומסביר לי בעברית שהוא רוצה לעבור ללמוד בתיכון חילוני שמלמד מוזיקה. לאן הוא יגיע? לאן?"

זו לא הייתה פגישתי הראשונה עם מר טבג'ה אביו של דוד, תלמיד כיתה ט' אותו ליוויתי כיועץ השכבה מזה שלוש שנים. דברי האב, שטפו בי כהד עמום. שתקתי ונתתי לדבריו להדהד בתוך הסיפור שלי....

אביב, 1977

קולה וו'גרה, אתיופיה,

"אמא יצאתי" צעקתי מקצה הטוקול לקצהו בעוד אני דוחף לאגליל, (שקית הבד) שבידי 2 אינג'ירות שאפתה עבורי וובנש אמי, תולה על כתפי את הקודא, (בקבוק המים) שלי. "אדגלי, קח אותי איתך", נתלתה עלי אגרנש אחותי הקטנה.... פרעתי את תלתליה "את יודעת שזאת עבודה רק לגדולים" הסברתי לה, "אבל אני כבר בת שלוש, אני גדולה", התעקשה הקטנטונת, וכדי שהיא תשחרר את רגלי, הבטחתי לה שאשזור לה את הטבעת של מלכת שבא מעלי קני הסוף שלמרגלות הנהר. אגרנש חייכה בעונג ורצה לספר לאמנו.

"אמא, יצאתי"...

יצאתי לדרך, השמש עמדה לה מהוססת בקצה השמים מאירה באור בוקר חיוור. שרשרת

ההרים הירוקה, מרהיבה ביופייה, כמו קבלה את פני בברכת "בוקר טוב אדגלי". יותר ממאה ימים חלפו מהיום בו יצאתי לראשונה למרעה בלי למלם, אחי הגדול והאהוב שהיה לי כמו אבא, שלימד אותי את כל שידע, והעמיד בפני מבחני אומץ ובגרות עד שעמדתי בכולם. "אתה כבר בן חמש", אמר לי למלם באותו הערב, "אני מאמין בך. אני סומך עליך שתדע להבחין בין כבשה לכבשה כמו משה רבנו, לזהות מה הן מבקשות ולתת לכל אחת את המענה המיוחד לה. מי שזקוקה לעשב רך - תן לה עשב רך. מי שזקוקה לתבן יבש, הבא אותה אליו. מי שננעץ קוץ ברגלה - מצא עבורה פתרון ועצה, ומי שמר לבה כי התרחק ממנה פרי בטנה, פשוט תהיה שם בשבילה. ובאשר לסכנות אחי היקר, זכור את שלמדת - אל תפחד. כל כוחות העולם מונחים למרגלותיך - מצא בהם נשק, והגן על עצמך. וכשיחלוף האיום, תפחד אדגלי, תפחד בכל הלב - כל כוחות העולם מקופלים בידיעת הפחד".

הבוקר חלף בעצלתיים, הדרך בין ההרים הייתה מקושטת באבנים האהובות עלי ועיני שוטטו ביניהן מחפשות את האבן שאוכל לבחור כלוח מלוחות הברית. כתמיד דימיתי את עדר 20 הכבשים שלי לעם ישראל שהולך במדבר אל הארץ המובטחת, כשבשני צדי הדרך שרשרת ההרים מגינה עלינו כעמוד הענן ועמוד האש, ובתווך, כפות רגלי המאובקות מצצירות לנו דרך.

השמש כבר התקדמה לעברי בשמיים וזה היה האות להאט. הבטתי סביב, התקרבו מאוד לשפת הנהר, עצרנו. הכבשים התפנו ללחך את העשב ואני התרעננתי ושטפתי פנים בנהר. לפני שישבתי לאכול קצצתי לי עלי קני סוף עבור הטבעת של אחותי, הכנסתי אותם לשק ורק אז התפניתי לארוחתי. אמי הטובה! בתוך הלחם היא הוסיפה לי הבוקר מעט מנייד הוואט. ריח האינג'ירה וטעמה עוררו בי עונג גדול, מילותיה הטובות של אמי צפו בי "כפתפיתו - פיתו", יכולתי לדמיין את זוהר נדיבותה ומאור פניה. עצמתי עיני והתמכרתי לטעם הנפלא, כשברקע פעיית הכבשים והמיית הטללים.

לפתע נשתררה דממה.

פקחתי עיני. בשבריר שנייה התחלף השקט בפעיות מצוקה צורחות של הכבשים. מתוך הנהר עלה והתקדם, זנבו בנהר אך רגליו כבר ביבשה, אימת הרועים, היצור ממנו הזהיר אותי אחי שוב ושוב. חום, ירוק, ארוך ואימתני, גופו נראה כמו המדבר אחרי הגשם, מצולק ומחודד. פיו הארוך היה סגור כמלכודת אך שיניו הארוכות בצבצו מתוכו כמרמזות על כוונתו. קפאתי לרגע במקומי. האינג'ירה שאפתה אמי נשמטה מבין ידי, וכמי שהשד קפאו, פעלתי. בלי להרגיש ובלי לחשוב, זכרתי את עצת אחי - אל תפחד. זכרתי את הוראתו, הברורה כפקודה - עת יבוא תנין - זרוק עליו אבנים. הילחם בו בעזרת נשק האדמה, זרוק עליו אבנים רבות ככל שתוכל. הוא ישוב על עקבותיו. זרקתי אבן אחר אבן במלוא כוחותיי, והאבנים, חברותי, כמו עזרו לי ונקבצו סביבי. צרחתי עליו וצרחתי אליו, לך, לך מפלצת נהר שכמוך! עזוב אותי! עזוב אותנו! מטר האבנים הניס את התנין, צעד צעד לאחור, עד ששקע ונעלם מעיני. לא חדלתי להטיח בו את האבנים, עד שלפתע ראיתי אותה. האבן שחיפשתי תמיד - האבן שיכולה להיות לוח הברית. הבטתי בה והרגשתי. הרגשתי את כוח העולם. ואז התחלתי לפחד. ישבתי

רועד על שפת הנהר, בוכה. בוכה את בכיו של הילד בן החמש, בוכה את בכיו של הרועה שהציל את עדרו.

בדרכנו הביתה, חיפשתי את האבן השנייה, את אבן הברית התאומה. והעדר שלי בעקבותיי. קצת לפני שהגענו לכפר נוכרתי בהבטחתי, תוך כדי הליכה שזרתי לאגרדיש את טבעת המלכה. החלטתי לתת לה אותה ולהראות לה ולמשפחתי את אבן הברית. זו תהיה דרכי לספר לכולם את שארע, בלי לספר דבר.

מאי, 2008

חדר היועץ כפר הנוער "אלוני יצחק"

"מר טבג'ה, אתה זוכר מה ביקשת בשביל דוד שם באתיופיה? מה זה היה בעיניך החלב והדבש בשביל דוד, בשביל הילד שלך?"

"חלב ודבש? חלב ודבש. קודש ואמונה, בית וכוח. כן, מה רציתי? רציתי שיהיה לדוד בית בארץ הקודש וכוח. כוח למצוא בעצמו את כוחות העולם".

"נו ואיך אני אענה לו, אילן (אדגלי)? מה אני אומר לו? באיזו שפה לדבר עם אבא? איך זה בכלל לרצות או לאהוב באמהרית? איך מסבירים את זה למי שמרוב שהוא דואג לך הוא לא שומע אותך? אבא שלי הוא נותן לי את החיים כל יום מחדש. כל המוזיקה שבתוכי - זה הניגונים שלו, התפילות, המילים של האמונה, הסיפורים לפני השינה על ארץ זבת חלב ודבש. בניגון בינינו אני הייתי המקשיב. ועכשיו אני מנסה לדבר איתו, וזה קשה. אני מנסה להסביר לו שהמוזיקה זה הבחירה שלי, וזה מה שאני הכי רוצה לעשות. המוזיקה בחרה אותי עוד לפני שאני בחרתי אותה. המוזיקה נותנת לי כוח. ונכון שזה תיכון חילוני, אבל שם אני אהיה הכי ישראלי וזה בעצם כל מה שהוא רצה - שאני אהיה חזק ושיהיה לי מקום בארץ ישראל. פשוט חלק מהכוח שלמדתי בארץ זה שמותר לי לבקש את מה שאני רוצה, את מה שאני צריך. איך אני אסביר לאבא שבישראל לא משפילים מבט מול מבוגר? שמסתכלים לו בעיניים, וזה מותר. איך אני אומר לו שאני לא חוצפן... אני פשוט מדבר בהמון שפות בבת אחת ומרוב הרעש שבתוכי, נהיה לי רעש בחוץ. ואז אתם... אתם קוראים לאבא, וכועסים עלי. והרעש מתגבר... ואני, אני יודע, שבמוזיקה אני אצליח למצוא את השקט. שם לא ישנה לי באיזו שפה אנן ואשיר, כל השפות יהיו שלי, שם אני ארגיש בבית".

"כל ילד צריך כבשה", מלמלתי לעצמי. "כל ילד צריך כבשה".

"סליחה? מה אמרת?" שאל אביו של דוד.

"כל ילד צריך *כבש", כך אומרים בישראל - כבוד, בטחון, שייכות והא... מה זה האות הא'?" שכחתי לרגע ...

"השם? אמונה? כל ילד צריך אמונה?" הציע האב בתקווה.

"למה לא?", הסכמתי עמו. "לפני הכל אמונה. משהו להאמין בו"

"ומישהו שיאמין בו", הוסיף לפתע דוד, ופנה לאביו - "שיאמין בי".

שתקנו. האב השפיל מבט ושתק. דוד ישב לידו והביט לעברי בלי להוריד ממני את עיניו. השניות נדמו כנצח, כאשר נשמע לפתע קולו של האב שליו כהמיית הלב... "כפתפיתו - פיתו, כפתפיתו - פיתו". לך בני, לך ומצא את כוח העולם שלך, אני מאמין בך, והאמונה שלי תשמור על שנינו. אני אהיה פה בשבילך. תמצא את הניגון שלך, כמו דוד המלך - זה יהיה הקודש שלך. אך זכור בני כל שתעשה במאור פנים ובשלמות לב תעשה - "כפתפיתו - פיתו", הגש לעולם בלב שלם מטובך, והוא יעניק לך מכוחו. בבית באתיופיה למדתי אותך לשמור על עצמך במדבר ובנהר. פה, בישראל, לשמור על עצמך, בן, זה לשמור על הנפש שלך. דע תמיד מי אתה - בני, דוד.

כשיצאו דוד תלמידי ואביו מחדרי פתחתי את מגירת שולחני. שם היא הייתה, אבן הברית שלי. כוח העולם ופחדיו. תזכורת העדר שרעיתי והעדר שאני רועה כעת. תזכורת ארץ האבות שראיתי בילדותי, זרועת שמש, תנינים וכבשים, כי כל ילד צריך כבשה. ולפעמים, גם כל אבא.

ישראל, אביב 2013.

*לרע(א)ות את הכבשים / רחי ורטהיימר

סדנא מספר 11

מיומנויות הבניית השותפות החינוכית השותפות החינוכית הפרטנית

אורית ברג, מדריכה ארצית,
אגף תוכניות סיוע ומניעה

מטרות הפגישה:

- ♦ חידוד מודעות הצוות לחשיבות הדיאלוג המיטבי עם ההורים
- ♦ פיתוח עמדה של מסוגלות ואמונה בקרב הצוות החינוכי לגבי יכולתם לנהל שיח מקצועי עם ההורים
- ♦ העמקת ידע תיאורטי ושכלול יכולות הצוות בניהול מפגשי שיח עם הורים, ובכלל.

פתיחה:

דמיון מודרך.... במידה והקהל מורכב ברובו מנשים מומלץ לפנות אליהן בגוף שני נקבה...

תעצמי עיניים.

תדמיני שאני מארגנת לך, לכל אחת לחוד, בהפתעה גמורה ובפרטיות מוחלטת שעה קסומה של שיחה עם אדם שאינך מכירה, שמעולם לא פגשת ולעולם לא תפגשי בשנית.

אדם ללא צרכים ורצונות משלו, באותה השעה...

גבר או אישה...

אדם שכל כולו פנוי להאזין לך ולשוחח איתך, להקשיב לך ולדבר איתך....

את כל מה שתספרי לו הוא יבין ויקבל

הוא יהיה מאוד חכם, מאוד....

ורגיש....

הוא יקשיב לך וידבר איתך על הכל

על הכל

ובתום השעה

תיפרדו.

לעולם לא תפגשו בשנית

הוא לא יזכור דבר ממה שספרת לו

אך הוא לעולם לא ישכח אותך....

על מה את מדברת איתו....

איך הוא ?

מה הוא עושה...

מה הוא אומר....

איך הוא מסתכל עליך....

מה זה הדבר הזה שהכי יגרום לך להיפתח אליו...



פוקחים עיניים - איך היה? מי הצליחה לפגוש מישהו, מישהי?

בזוגות - מה זה הדבר הזה שהכי יגרום לך להיפתח?

במליאה



מהם התנאים המיטביים לקיום שיחה משמעותית עם אדם שאינו בן משפחה או חבר?

האם תנאים אלה קיימים או יכולים להתקיים בארגון החינוכי שלנו?

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

להציג את תפיסת "השותפות החינוכית הפרטנית" לפי החוברת, פרק 4.

מומלץ לבחור איזה מודל או מיקוד מהפרק תרצו להציג בצוות החינוכי שבהנחייתכם וללמדו.

לסיום,

לאיזו בדיקה וחשיבה אני מזמין את עצמי, בהקשר של השותפות החינוכית הפרטנית?

דוגמאות מהשטח

”יועצת מנהיגה למנהיגות הורים”

מודל מגדלור

יועצות יוצרות עתיד בחולון, תשע”א, 2011

פיתוח וכתביבה ענבל עוזר, ניצה שפע, ענת אוסרוסר, אתי שטרן, מאיה ברונפמן, אורנית ארביב, דיאנה זינגרמן, סניה טריטז, רוחמה גנות, ניבה בורוש, ליאת אברמוביץ

מנחות: דרורית שניידרמן, סיון ביבר - שמאי

יעוץ מקצועי: רינה כהן

פיקוח: אורלי סרוסי - מפקחת על יועצות

יעוץ ארגוני: דפנה בראשי פסיכולוגית ויועצת ארגונית

מודל המגדלור

הינו פיתוח ייחודי של קבוצת יועצות חולון אשר שאלו את עצמן, כיצד תוכל היועצת ללוות את ההנהלה והצוות בגיוס ההורים לשותפות החינוכית? המודל, שהינו כלי עבודה יעוצי-אירגוני, עוזר ליועצת ליצור תשתית ארגונית ליצירת **שותפות חינוכית** עם ההורים, בדרך אל מנהיגות הורים תוך החלת עקרונות תוכנית האח”מ - **מ.ג.ן** מרחב לדיאלוג, גבולות, נוכחות.

מודל המגדלור

מבקש לזהות את היועצת כמנהיגת החזון של מנהיגות הורים. המודל מתבסס על תפיסת **ההורים כמנהיגים** בעלי כוחות, השפעה ונוכחות אשר בתהליך מקצועי - הנחייתי מחולל, בהדרכת היועצת, עשויים לאמץ את עקרונות האמון וההדדיות וליצור, יחד עם הצוות החינוכי, תשתית **לשותפות חינוכית** מיטבית. **מודל המגדלור** מתמקד בתחומים רבים, למשל:

- ♦ תוכנית מערכתית להבניה וטיפול **שותפות חינוכית** בקהילת בית הספר היסודי.
- ♦ הורים מתמודדים עם ילדים מתבגרים,
- ♦ ההורים כשותפים לתהליך הלמידה והפעם.... הורים ושיעורי בית
- ♦ תקשורת נכונה בין הורים למתבגרים..... ועוד.

למידע והנחייה בנושא יישום ”מודל מגדלור”

ניתן לפנות לאורלי סרוסי,

מפקחת על יועצות - מחוז מרכז

orlysa@education.gov.il

יום הורים מקדם שיח משותף:

“מורה - תלמיד - הורה” יועצות ומדריכות אח”מ,

מחוז תל אביב | תשע”א יוני 2011

פיתוח וכתביבה: מיכל עוז וטלי סלע - מדריכות ארציות יחידת אח”מ

שותפות בפיתוח, מדריכות אח”מ מחוז תל אביב:

אורית לבנון, טלי דיסון, שרית כהן, רותי אוחיון, שרה קוק, ברטה וינשטיין

כתיבת המודל השיתופי - יום הורים:

יפה גוטוירץ - סגנית מנהלת בתיכון עירוני ד'

פיקוח: צוות הפיקוח על הייעוץ מחוז תל אביב

ליווי ותמיכה: שוש צימרמן ועינב לוק-מטה שפ”י

הפיתוח המקורי שמציגות יועצות ומדריכות מחוז תל אביב מציע התייחסות רב מימדית למפגש המכונה על פי רוב “יום הורים”. בבסיס הפיתוח עומדת האמונה בחשיבות המפגש בין הורים לבין אנשי החינוך תוך ניסיון להעמיק להבין ולהגדיר את מהות המפגש ומטרותיו מזוויות חדשות ורעננות, הנאמנות לתפיסת “השותפות החינוכית”.

הפיתוח מציע-

♦ כלים יישומיים לשימוש היועצות וצוותי החינוך המהווה גורם מדרבן ומזמין ליוזמה, ליצירתיות ולהבניה מותאמת של מפגשים אחרים בין אנשי החינוך לבין ההורים.

♦ דרכים יישומיות לניהול “יום הורים”, מתוך שיח מעמיק בין הצוות לבין ההורים בדבר **השותפות החינוכית** בכלל, על כל מרכיביה ומורכבותה, וזאת כבסיס להתבוננות על “יום הורים אחר”.

♦ התערבות ברמה כיתתית: הכנה מקדימה לתלמידים וההורים

♦ התערבויות ברמת צוות: הורים ומורים - המפגש שבתוכנו

כמו כן, הפיתוח חושף את הקוראים למודל הייחודי - **הערכה משתפת ו”יום הורים אחר”** מאת יפה גוטוירץ, סגנית המנהלת בתיכון עירוני ד’ ת”

למידע והנחייה בנושא יישום הפיתוח ניתן לפנות לאורלי שטרן,

מפקחת על יועצות מחוז תל אביב, orlysh2@education.gov.il

תפקיד הפסיכולוג החינוכי בקידום שותפות מיטיבה בין הורים למערכת חינוכית

תקציר עלון מקוון מס' 21, אגף פסיכולוגיה, שפי"נט - מאי 2009

כתיבת העלון: יעל רימון, ג. עוקב, ד. ברזמן, ד. אנגלברג, י. מנת, ד"ר נ. אליאס, ש. ברנר

פורום הורות ומשפחה באגף פסיכולוגיה פועל לפיתוח השרות הפסיכולוגי החינוכי כמרכז מקצועי ועדכני, המוביל ומקדם העצמה של הורים ממגוון אוכלוסיות וצרכים בראיה רב תרבותית. הפורום רואה את השפ"ח כגוף יוזם ומפעיל תכניות לקידום ההורות המיטיבית, וכן לקידום שותפות פעילה בין מערכת החינוך להורים, תוך כדי הכשרה מתמדת של הפסיכולוגים החינוכיים.

הגישה האקולוגית-חינוכית רואה את הסביבה בה מתרחשים חייו של הילד כבעלת השפעה קריטית על התפתחותו ורווחתו הנפשית. הכוונה היא לדמויות המשמעותיות בסביבה החינוכית - מורים/גננות וכמובן לדמויות בסביבה המשפחתית-ההורים.

הורות בעידן המודרני קשה ומורכבת יותר מאשר בעבר. השינויים החברתיים-תרבותיים "כרסמו" ביכולת ההורים לחוש ולהפגין סמכותיות ומנהיגות כלפי ילדיהם. תהליכים דומים של בדידות וקושי בהפעלת סמכות קיימים גם בקשר שבין מורים לתלמידים. איכות הקשר בין שתי המערכות, יכולה להוות מקור לחיזוק או לערעור הסמכות המורית וההורית כאחת.

לפסיכולוג החינוכי תפקיד משמעותי בבנייה והפעלה של תכניות התערבות ומניעה המתמקדות בשיפור הקשר בין הילד לדמויות משמעותיות בחייו ובקידום השותפות בין שתי המערכות הללו (הורים-מערכת חינוכית).

בעלון מובאים מאמרים בנושא עבודה עם הורים ודוגמאות לפעילות השפ"חים בנושא זה.

נביא כאן דוגמא אחת לפעילות משפ"ח מודיעין עלית. "כתה מקדמת לאמהות ובנות". התוכנית נבנתה עבור בנות בכתת חינוך מיוחד באפיון רגשי התנהגותי ואמהותיהן. במטרה לחזק את הקשר בין הבת לאם וכן את המעורבות שבין האמהות למערכת החינוך. הצוות, בשיתוף האם והילדה, בחר מטרות אישיות לשיפור מצבה של הילדה, יחד ניסחו התנהגויות יומיומיות כיעדים בתוכנית עיצוב התנהגות. האמהות הגיעו לבית הספר בכל יום ראשון בשבוע יחד עם הבת, במהלך היום האמהות השתתפו בפעילויות שונות: רכישת מיומנות, שימוש כסייעות למידה לבנות והשתתפו במשחק אישי עם הבנות. הפעילויות השונות לוו בהנחייה של המחנכת, מורה לשפה ופסיכולוגית בית ספר. המפגשים נערכו ע"פ עקרונות הגישה הנרטיבית.

דוגמאות לפעילויות נוספות ניתן למצא בעלון: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/pirusmim/AlonMekuvan/Alon21.htm>

למידע נוסף ניתן לפנות אל תמר שחר רכזת ארצית תחום הורות ומשפחה-אגף תכניות סיוע ומניעה ואגף פסיכולוגיה:

מספר הטלפון: 02-5603917, כתובת הדוא"ל: Tamar9464@gmail.com

ביבליוגרפיה

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

אגף קליטת תלמידים עולים (חסר תאריך). סטנדרטים לתהליכי קליטה של תלמידים עולים בבית הספר. נדלה ב- 8 יוני 2013 מאתר אגף קליטת תלמידים עולים: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Olim/MeidaVehanhayot/HaklitaBeBeitHasefer/ThalichyKlita.htm>

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

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

אלפי, א' (2011). לאן נולך את העלבון? הנחיית מורים בנושא התמודדות עם מצבי פגיעה ועלבון. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב- 10 מרץ 2013 מהאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2541>

ארהרד, ר' (2008). היועצות מעצימה. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב- 10 מרץ 2013 מאתר הד החינוך: <http://www.itu.org.il/Index.asp?ArticleID=14086&CategoryID=1540&Page=1>

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

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

בינשטוק, א' (2007). סולמות וחבלים. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב- 24 ינואר 2013 מאתר שפ"ינט: <http://cms.education.gov.il/educationcms/units/shefi/pirusmim/catalog/sulamotvehavalim.htm>

בן-ארי, ט' (תשכ"ה). בונים הסכמות בחינוך. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב- 10 יוני 2009 מאתר זכויות התלמיד: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Zchuyot/LomdimZchuyot/TochniyotArtziyot/BonimHaskamotBachinuch/BonimHaskamotTochnitMaarachtit.htm>

ברונפברנר, א' (1979). אתר שפ"ינט. נדלה ב- 24 ינואר, 2013 מאתר שפ"ינט: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/aklim/aklimHinuchi/YedaTeoreti/Brunfnvrener1997.htm>

ברק, ח' (2011). מודל לל"ב- מודל לדיאלוג מורים הורים: לתכנון! לדבר! ברצף! [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב-10 מרץ 2013 מהאתר של חלי ברק: <http://www.hebpsy.net/community.asp?id=93&cat=article&articleid=2589>

גודקאר, א' (2009). 'משפחות חדשות' בפרספקטיבה פסיכולוגית - חלק א'. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב-10 מרץ 2013 מהאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2101>

גודקאר, א' (2009). 'משפחות חדשות' בפרספקטיבה פסיכולוגית - חלק ב'. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב-10 מרץ 2013 מהאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2380>

גור, ח' וזלמנסון-לוי, ג' (2005). יחסי הורים בית ספר - נקודת מבט ביקורתית. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב-10 מרץ 2013 מאתר המרכז לפדגוגיה ביקורתית: <http://www.criticalpedagogy.org.il/Default.aspx?tabid/67//ספרית הבית/מאמרים/יחסי הורים בית ספר נקודת מבט ביקורתית>

גרינבאום, ז.צ' ופריד, ד' (עורכים). קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגי' הרך (ג-ג'): תמונת-מצב והמלצות הוועדה לנושא קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל הרך (ג-ג') וזיקתם להתפתחות הילד ולהצלחתו במערכת החינוך. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. ירושלים: תשע"א.

וידסלבסקי, מ' ושמש, ד' (2000). מדריך לניהול עבודת בית-הספר וההורים. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב-16 פברואר 2013 מאתר האגף לחינוך יסודי: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/Minhal/MadrachLenihul.htm>

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

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

יכניץ, ל' (2010). מחקרים בקליטת עלייה -נוער יוצא חבר העמים בישראל - סיכון והסתגלות. [גרסה אלקטרונית]. הד האולפן החדש, 97. נדלה בתאריך 10 מרץ 2013 מ: http://meyda.education.gov.il/files/AdultEducation/EdAulpan97/7_LIAT_YAHNITS.PDF

כהן, ר' (2012) ברית חינוכית לפיתוח אקולוגיה חינוכית מקדמת הצלחות. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב-24 ינואר 2013 מאתר שפ"נט: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/HorimMishpacha/yeda/BritHinuchit.htm>

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

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

מנור-בנימיני, א' (2004). שיתוף פעולה בין צוותים רב-מקצועיים ובין הורים בבתי-ספר לחינוך מיוחד. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב-10 מרץ 2013 מהאתר abiliko - אתר הקהילות והמומחים המקיף בישראל בתחום המוגבלויות: <http://www.abiliko.co.il/index2.php?id=1354&lang=HEB>

סוצקבר-כהן, ר' (2002) סדר הורות ישראלית. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב-24 ינואר 2013 מאתר שפי"נס: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/HorimMishpacha/yeda/SederHorutIsrailit.htm>

עמית, ח' (2009). לחתור בסירה אחת. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב-10 מרץ 2013 מאתר הד החינוך: <http://www.itu.org.il/Index.asp?ArticleID=14085&CategoryID=1540&Page=1>

פישר, י' (2010). אפשר גם אחרת: סיפורי הצלחה של שותפויות הורים בבית הספר. תל אביב: מכון מופת.

פישר, י' ופרידמן, י' (2009). ההורים ובית הספר: יחסי גומלין ומעורבות. [גרסה אלקטרונית]. דפים, 49. נדלה בתאריך 8 יוני 2013 מ: <http://www.mofet.macam.ac.il/ktiva/dapim/Documents/dapim47.pdf>

פישר-כספי, מ' וווגרבר-נוימן, ג' (2010). "וגר זאב עם כבש" - האמנם גם אצלנו? [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב-10 מרץ 2013 מהאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2532>

פרידמן, י' ופישר, י' (2003). ההורים ובית הספר: עמדות ורמת מעורבות (שאלון להורים לדיווח עצמי), ירושלים: מכון סאלד.

פרל-קינגסלי, א' (2013). מאגר המידע להורים ולמשפחות של ילדים עם צרכים מיוחדים. נדלה ב-16 מרץ 2013 מהאתר מקום מיוחד להורים ולמשפחות של ילדים עם צרכים מיוחדים: <http://makom-m.cet.ac.il/pages/item.asp?s=3&id=163&defid=-:1&page=1&item=124>

צימרמן, ש' (עורכת) (2008). דיאלוג מורה תלמיד: מתווה לשיחות אישיות בין מורים לתלמידים. ירושלים: משרד החינוך.

קליין, מ' (2002). כתבים נבחרים. תל אביב: תולעת ספרים.

שפי"נט- אוכלוסיות מיוחדות: עולים. (חסר תאריך). נדלה ב- 24 ינואר 2013 מאתר שפי"ט:
[http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/Meyuchadim/
olim/YedaTeoreti.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/Meyuchadim/olim/YedaTeoreti.htm)

שפירא, ר' (2004). אדבר איתך. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

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

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives, *Development Psychology*, 22,723-742.

Davidson, S. (1998). Spinning the wheel of empowerment. [Electronic version]. Planning, 1262, Retrieved March 16, 2013, from
<http://111.118.165.194/~kiss/kts/wp-content/uploads/2009/06/Davidson-Spinning-wheel-article1998.pdf>

Fisher, Y. (2011). Parental involvement. In Y. Fisher & I.A. Friedman (Eds.). *New horizons for facet theory: Interdisciplinary Collaboration Searching for Structure in Content Spaces and Measurement* (pp. 145-153). FTA publication. Tel-Aviv, Israel.

Obholzer, A. (1994). Fragmentation and integration in a school for physically handicapped children. In: A. Obholzer & V.Z. Roberts, (Eds.), *The unconscious at work: Individual and Organizational Stress in the human services* (84-93). London: Routledge.

Osher, D., Kelly, D. L., Tolani-Brown, N., Shors, L., & Chen, C-S. (2009). UNICEF

child friendly schools programming: Global evaluation final report. Washington, DC: American Institute for Research. Retrieved March 27 2010, from http://www.unicef.org/girlseducation/files/CFS_Executive_Summary_V2r.pdf.

المصادر | ביבליוגרפיה של הפרק "שותפות חינוכית בחברה הערבית העכשווית"

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Volansky, A. (2007). The Israeli education system. [Electronic version]. Retrieved January, 16, 2014, from [http://stwww.weizmann.ac.il/st_seminar8/Volansky%20-%20The%20Israeli%20Education%20System%20\(English%2022007\).pdf](http://stwww.weizmann.ac.il/st_seminar8/Volansky%20-%20The%20Israeli%20Education%20System%20(English%2022007).pdf)

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

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

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

אבו-עסבה, ח. (2007). החינוך הערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב 16 ינואר 2014, מהאתר http://www.fips.org.il/site/p_publications/item_he.asp?iid=776

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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