



מדינת ישראל
משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
אגף א' חינוך יסודי

הכלה למעשה

העלון למדריכי ההכלה - איגרת מספר 11

טבת תשע"ח - ינואר 2018

סוגיות בהדרכה בהכלה

הדרך שלא נבחרה \ רוברט פרוסט

שְׁנֵי שְׁבִילִים נִפְרְדוּ בְּיַעַר צֶהָב,
אֶךְ לָלֶכֶת בְּשֵׁנִים, הִרְהַרְתִּי בְּעֶצֶב,
אֵינֶנִּי יָכוֹל - אֶז עֲצָרְתִּי לַחֲשֹׁב,
מִרְחִיק אֶל הָאֶחָד מִבִּטִּי לֹלֵא סוּף.

לֵאן נִשְׁפָּתוּלִיו נִעְלָמוּ בְּעֶשֶׂב.
לִשְׁנֵי אֶז פָּנִיתִי, מִבְקֵשׁ לְהִשְׁוֹת,
אִם רָאוּי הוּא יוֹתֵר, כִּי גַם הוּא כֹה יָפֵה,
שׁוֹפֵעַ רֵב יָרֵק, וּמַעוֹט עֵקְבוֹת.

אֶךְ שְׁנִיהֶם הָיוּ נְתִיבוֹת עֲזוּבוֹת,
שֶׁמִּדְרֹךְ הַהוֹלֵךְ בָּם שָׁחַקְם בְּשׁוֹה
וּבִבְקָר הַהוּא הִשְׁתַּרְעוּ לִקְרָאתִי,
בְּשִׁלְכַת שְׁאִישׁ לֹא הִשְׁחִיר אֶת פְּנִיָּה.

אֵה, הָרָאשׁוֹן - לְיוֹם אַחֵר נִצְרָתִיו!
אֶךְ יִדְעָתִי שְׁנָתִיב מוֹבִיל אֶל נְתִיב,
וְסָפֵק אִם אָשׁוּב עוֹד אִי-פֶעַם הִנָּה
אִי-שָׁם, אִי-פֶעַם, לֹא בְּלִי אֲנָחוֹת.

בְּחֻלְף הַשָּׁנִים אֶסְפֹּר זֹאת בְּקוֹל:
שְׁנֵי שְׁבִילִים בְּיַעַר, לִבְחֹר אוֹ לְדָחוֹת-
אֶךְ פָּנִיתִי בָּזָה שֶׁדָּרְכוּ בוֹ פָּחוֹת,
וְזֶה הִהְבֵּדֵל שֶׁשָּׁנָה אֶת הַכֹּל.



אוטוביוגרפיה בחמישה פרקים קצרים / פורשיה נלסון / מאנגלית: נמרוד קדם

פרק ראשון

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

פרק שני

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

פרק שלישי

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

פרק רביעי

אני הולך באותו רחוב.
יש בור גדול במדרכה.
אני עוקף אותו.

פרק חמישי

אני הולך ברחוב אחר.

רקע תיאורטי

במהלך היערכותנו לכתיבת העלון בנושא "סוגיות בהדרכה" בחרנו להתייחס לסוגיות המפורטות להלן: מהי ההדרכה? מהו אופיה ומהו ייחודה? האם היא מובחנת מהוראה בכלל? במה? נראה לנו שבחינת סוגיות אלו היא רלוונטית ותשמש תשתית מרכזית להבנת הדילמות והסוגיות בהדרכה.

הדרכה של מורים היא פרופסיה שמתנהלת במרחב בו מתקיים שיח הדרכתי בין מבוגרים. השיח ההדרכתי הוא תהליך אקטיבי של דיאלוג מתמשך המאפשר ל"קול האישי" של המשוחחים להישמע ולהתפתח. השיח מכון לקראת גילוי והבנה חדשים שמטרתם לשפר את הידע, הכישורים והתפיסות של המשתתפים (זילברשטיין, 1998).

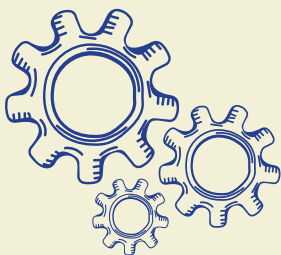
תהליך ההדרכה של מבוגרים נקרא אנדרגוגיה, והוא חלק חשוב מתהליך ההדרכה בכלל ומהדרכת המורים בפרט. בשנת 1833 טבע אלכסנדר קאפ (Alexander Kapp) את שם התיאוריה, אך רק בשנת 1970 פרסם מלקולם נואלס תורה זו ברבים.

אנדרגוגיה מוגדרת כ"האומנות והמדע של העזרה למבוגרים ללמוד". היא פותחה כתיאוריה מובחנת מפדגוגיה המוגדרת "האמנות והמדע של ההוראה לילדים". האנדרגוגיה עוסקת במאפיינים ובצרכים הייחודיים של הלומד המבוגר (המודרך) המבדילים אותו מהילד ומהנער הלומד שבהם עוסקת הפדגוגיה זה אלפי שנים.

למבוגרים יש מרחב אוטונומי לבחירת תוכני הלימוד, אופני הלימוד ועוד. הם על-פי רוב תלמידים שבאו ללמוד מרצונם החופשי, והם יעזבו אם הלימודים לא יקבלו מענה לרצונם.

מתוך כך עולה שאלה האם ניתן ללמד מבוגרים כאילו היו ילדים?

במאמר זה, ננסה לבחון את התיאוריה האנדרגוגית ואת מרכיביה ונתייחס להשתמעויות הפרקטיות לשיח ההדרכתי.





התיאוריה מבוססת על ארבע הנחות יסוד:

א. הכוונה עצמית (Self-concept) - המבוגר (המודרך) הוא גורם מעורב ויוצר בתהליך הלמידה ובהערכתה. המבוגר נחשב לישות המכוונת את עצמה, הרואה את עצמה כלומדת, הפעילה מתוך הכוונה עצמית. הוא מודע לצורך שלו בלמידה, לצרכיו ולפערים בידע שלו, והוא בעל מוכנות ללמוד.

לפיכך בשיח ההדרכתי רצוי לשוחח עם המבוגר (המודרך) ב"גובה העיניים" - בכבוד. הסיפוק מהלימוד צריך להיות גבוה מספיק כדי שהלומד המבוגר יוכל לדחוק ניסיון שלילי קודם בלמידה. אקלים הלמידה המורכב מהסביבה הפיסית והאקלים הפסיכולוגי צריכים להתאים לצורכי המבוגרים: Setting פיזי ראוי. יצירת אקלים פסיכולוגי הכולל קבלה, כבוד, תמיכה והרגשה של הדדיות בין מורים לתלמידים כחוקרים משותפים, המאפשר חופש ביטוי ללא רשמיות, התעניינות, כבוד, הקשבה כנה לדברי הלומד המבוגר (המודרך) ותשומת לב אישית הם הכרחיים.

חשוב לאתר ולהגדיר את צורכי המודרך (המבוגר). הגדרת הצרכים גם היא חלק מהתפיסה העצמית של לומד בעל מכוונות עצמית.

כמו כן חשוב שייבנה תכנון משותף של המדריך והמודרך - כל אדם מרגיש מחויבות להחלטה או לפעילות אם היה שותף לה או לתכנון הכולל תרגום של הצרכים שזוהו למטרות חינוכיות, תכנון הפעילות הלימודית להשגת המטרות שהוגדרו והערכה באיזו מידה הושגו. אופן הביצוע וההישגים משקפים את התפיסה העצמית של הלומד בעל המכוונות העצמית.

הערכת ההתפתחות והלמידה חשובה ומעמיקה את הכוונה עצמית ((Self-concept של המדריך ושל המודרך. לכן, חשוב שהערכת תהליכי הלמידה וההתפתחות של המודרך, תעשה בשיח מעריך משותף אודות התהליכים והתכניות החינוכיות בו המדריך עוזר למודרך לראות התקדמות מקצועית ואישית.

ב. ניסיון חיים (Foundation) - המבוגר שונה מהילד באופן שבו הוא תופס את ניסיון החיים. הילדים מתייחסים אל הניסיון כאל אירוע חיצוני שאירע להם, ואילו המבוגרים תופסים אותו כחלק מזוהתם. הלמידה נעשית על רקע ידע קיים ומצטבר של המבוגר.





למבוגרים נסיון חיים עשיר המאפשר להם לבנות את הקשרים בין למידתם החדשה לבסיס-הניסיון העשיר שלהם.

לפיכך בשיח ההדרכתי - יש לפתח טכניקות-השתתפות של המודרכים, המסתמכות על הניסיון הנובע מההנחה ש"כל שהלומד פעיל יותר בתהליך, כך כנראה הוא לומד יותר". לדוגמה: דיון בקבוצה, משחק תפקידים, סימולציות, עבודות שדה, הדרכה מייעצת, הדגמות. לעיתים נלמד את המודרכים איך ללמוד מניסיונם העשיר ולא להתעלם ממנו או לבטלו.

ג. מוכנות ללמידה (Readiness) - המוכנות משתנה בשלבי חיים שונים ובהתאם לצורך באותו שלב. יש הבדל בין ילדים למבוגרים במוכנות ללמידה. למבוגר מוכנות משתנה ללמידה, בהתאם לשלב שבו הוא נמצא בחייו.

משימה התפתחותית היא משימה שצצה בשלב מסוים בחייו של אדם ויוצרת "מוכנות ללמידה" והזדמנות לשינוי והתפתחות. זהו הרגע שבו אפשר ללמוד. ההצלחה במשימה הזאת מובילה להצלחה במשימות עתידיות.

לפיכך בשיח ההדרכתי נתבונן ונקשיב לתהליכים הגלויים והסמויים שעובר המודרך. נזקק את רגעי המוכנות ללמידה ונהפכם להזדמנות.

ד. יישום מיידי (Orientation) - הלמידה נתפסת כנחוצה אם ניתן ליישמה ולהיעזר בה בעתיד הקרוב - אוריינטציה של פתרון בעיות ולא למידת תכנים כללית. התיאוריה האנדרגוגית טוענת שילדים ומבוגרים נבדלים אלה מאלה באוריינטציה שלהם ללמידה. מבוגר מתייחס ללימודיו בפרספקטיבה מיידית: הוא רוצה ליישם לאלתר את אשר הוא לומד ורואה בלימודיו אמצעי לשיפור יכולתו להתמודד עם בעיות החיים.

לפיכך בשיח ההדרכתי רצוי לברר את צורכי המודרכים, את הבעיות החינוכיות המטרידות אותם. המענה שיינתן בשיח מלמד או ייעוצי (שואל, מברר, ממסגר, מהדהד וכו') יוביל למוטיבציה גבוהה ללמידה ולהתפתחות של המודרכים.

תיאוריה זו טוענת שרצוי להתייחס לשתי הנחות נוספות:

1. צורך לדעת (Need to Know) - המבוגרים מסוגלים ללמוד. היכולת קיימת כצורך בכל אדם לאורך חייו. לפיכך ההנחה היא כי המודרכים רוצים ללמוד, אך לעיתים יש חסמים מנטליים ורגשיים. חשוב לזהותם ולתת להם מענה.

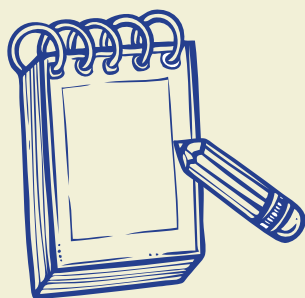
2. המוטיבציה של הלומד (Motivation) - התבססות על מוטיבציות פנימיות יותר מאשר צרכים חיצוניים. הלמידה היא תהליך פנימי הנמצא בשליטתו של הלומד שמשולבים בו גורמים אינטלקטואליים, רגשיים ופיסיולוגיים. הדחף המרכזי של תהליך הלמידה הוא ניסיון הלומד; מאחר שהלמידה היא תהליך פנימי, השיטות והטכניקות שיעסיקו את הפרט באופן הנמרץ ביותר בחקר מתוך מכוונות עצמית יגרמו ללמידה רבה יותר. לפיכך בשיח ההדרכתי על המדריכים לעזור למודרכים ללמוד את מה שהם מתאווים ללמוד לא במתן תשובות מוכנות על שאלות שנקבעו מראש, אלא לעזור להם לגלות בעצמם את השאלות החשובות ואת התשובות. זהו תהליך דיאלוגי המעצים את המודרך ואת המדריך.

בתחילה הוצגו האבחנות בין פדגוגיה לאנדרגוגיה כחד משמעיות. עם השנים הוצגו ביקורות על כך. נואלס שהפך תיאוריה זו פופולארית במאה הקודמת והציג הבחנה דיכוטומית בין המושגים הללו, הוסיף הבהרה לתורה זו. לדבריו: "איני מדבר על הבדל חד-משמעי בין ילדים למבוגרים כלומדים... אני רואה את הפדגוגיה ואת האנדרגוגיה כמקבילות ולא כמנוגדות זו לזו." (1984).

נואלס מוסיף ומבהיר שההנחות הנובעות מן האנדרגוגיה מתאימות לסיטואציות רבות בפדגוגיה בית-הספר. שכן גם ילדים רבים הם מכווני למידה עצמית. גם לילדים ניסיון מן העבר שיכול לשמש להם משאב ללמידה. הם אף מוכנים ללמוד יותר כשהם לומדים מתוך צורך ולא מפני שאומרים להם מה עליהם ללמוד.

ניתן לומר שאין אבחנה חד משמעית בין אנדרגוגיה לבין פדגוגיה, עם זאת יש אבחנות והנחות שחשוב להכיר ולהתייחס אליהן בשיח ההדרכתי:

1. המודרך המתמודד עם סוגיות מורכבות בהוראה, מעוניין ללמוד ולקבל מענה לאתגרים עימם מתמודד. הוא מכוון למציאת פתרונות ופרקטיקות להכלת תלמידיו. מודרך ישאל במהלך ההדרכה: אמיל"י - אני - מה יוצא לי מזה?
2. מודרכים רבים הם בעלי ניסיון הוראתי עשיר. עלינו כמדריכים להתייחס לניסיונם ולהיעזר בו בשיח ההדרכתי. לשאול שאלות כגון: האם התמודדת בעבר עם סוגיה מעין זו? כיצד נהגת? איך לדעתך כדאי להתמודד עם סוגיה זו?
3. מוכנותו ופניותו של המודרך ללמידה משתנה ודינמית. כמדריכים אנו צריכים להיות קשובים בכל מפגש הדרכה להלך רוחו של המודרך: מה מעסיק אותו כאן ועכשיו. להתייחס לזה (בחלק מזמן ההדרכה) ורק אז לצאת למטרות המפגש ולמשימות ההדרכה.
4. מודרכים זקוקים ליישום מיידי - ל"תכלס", טיפים. אומנות שיח ההדרכה היא לתת חכות ולא דגים. עם זאת לעיתים ניתן במידתיות טיפים שיסייעו למודרך בעבודתו.



סוגיה ראשונה



קטע מתוך שיחת הדרכה על הדרכה בין מדריכה למדריכה המחוזית:

מדריכה: דיברנו על פסיכופדגוגיה, על השפעת הלמידה על הרגש ושל הרגש על הלמידה, אבל אני חייבת לומר שנקודת המבט שלי תמיד תהיה מכיוון אחד: מהרגש ללמידה. מה לעשות זהו תחום ההכשרה שלי. אני שואלת את עצמי אם אני בכלל יכולה לראות מהכיוון ההפוך.

הסוגיה

מושג ההכלה כמו גם תחום ההתערבות בהכלה הוא רחב וכולל היבטים של פסיכופדגוגיה, מיומנויות הוראה, ניווט כיתה, היבטים מערכתיים ועוד.

מדריכי/ות ההכלה מגיעים/ות מתחומי הכשרה והתמקצעות שונים ביניהם: ייעוץ, תרפיה, הוראה, חינוך מיוחד.

המפגש של המדריכ/ה בשטח מעלה את סוגיית **הניווט בין מתווה ההכלה כפי שהוא נקבע ע"י מטה המשרד, לכישורי המדריך ולצורכי המודרך**. מפגש זה מפגיש את המדריך לא פעם עם מצבים מתוחים שכדי להפיגם נכון לדון בסוגיה זו וללבן אותה במפגשי ההדרכה על הדרכה. לצורך כך נציג שני כלים שיסייעו בבירור הסוגיה.

נציג מפה לניתוח עיסוקים של המדריכה

- התבוננו במפה והגדירו באחוזים את רמת העיסוק שלכם בכל אחד מהמישורים המרכיבים את ההדרכה בהכלה.
- בצעו זאת על כלל בתי הספר שלכם.
- בדקו האם אתם מזהים מגמות בולטות של תחום מסוים, או היעדר תחום מסוים.
- שוחחו על מגמה זו עם עמיתכם בהדרכה: האם התמונה המצטיירת אצלם דומה או שונה? מה משפיע עליה?



המשיכו ונתחו את התוצאות עפ"י המודל של ג'ו לופט והארי אינגראם (1970), חלון ג'והרי. זהו מודל גרפי של התנהגות בין אישית המעוגנת במבחר תיאוריות אישיות ופסיכולוגיה חברתית. כלי זה מאפשר התבוננות על כל סוגיה בארבעה מישורים שונים. יש להסתכל במודל במונחי טור ושורה. הטורים מייצגים את ה"אני", והשורות מייצגות את ה"אחרים". הטור השמאלי מייצג את כל "הידוע לי על עצמי" אף שהדברים קיימים. השורה העליונה מייצגת "דברים שהאחרים יודעים עליי", והשורה התחתונה "דברים שהאחרים אינם יודעים עליי".

- נעזר במודל לנתח את אופני ההדרכה שלנו.
- לאחר שתקראו את המודל, השלימו את הטבלה השנייה ביחס להדרכה שלכם/ן.
- תוכלו לתת לעמיתים שלכם למלא עליכם.
- שוחחו על התוצאות במפגשי ההדרכה על הדרכה.

	ידוע לי	לא ידוע לי
ידוע לזולת	גלוי: שמשה מס' 1 – בשמשה זו נמצא את ה"דמות הציבורית" של האדם. הדמות שהוא מוכן ורוצה לחשוף בציבור. נוכל לראות איך הוא מביא עצמו לחברה, כיצד הוא מתנהג, כיצד מגיב למצבים מסוימים, מה הוא מעדיף בהתנהלותו בחיים, מהן הדעות והעמדות הגלויות שלו. ניתן לומר שזהו חלון הראווה של האדם, כלומר שהוא בוחר מה להציג בו. ברור שזה מידע הידוע לאדם עצמו וידוע גם לחברה.	עיוור שמשה מס' 3 – תחום העיוורון: כאן קיים מידע הידוע לאחרים, אך לא לאדם עצמו, שכן הוא "עיוור" לו. התנהגות זו אינה מודעת לאדם, ולכן אין אפשרות להסתירה או "לשחק" אותה. שמשה זו היא בעלת חשיבות מכרעת בעבודה קבוצתית, שכן כל מטרתו של המשוב הוא "להאיר" את אותו עיוורון ולהגדיל את שמשת הגלוי.
		לא מודע שמשה מס' 4 – תחום הלא מודע, שבו מאוחסן מידע שאינו ידוע לאדם ולסביבה. חלק מהמידע החבוי בלא מודע עובר לתת-מודע ונחשף לתובנת האדם, וזה אוצו מידע אשר מאפשר לאדם לא רק לזהות את קיומה של התנהגות זו, אלא גם להיות ערני למקור שממנו נובעת התנהגות זו בתחום התת-מודע. למעשה, ארבע השמשות הן האישיות השלמה.

גילוי עצמי

מתוך הבלוג של ד"ר ירון זיו

	ידוע לי על ההדרכה שלי	לא ידוע לי על ההדרכה שלי
ידוע לזולת	גלוי איך אני מציג/ה את עצמי בהדרכה, מה אני מספר/ת על עצמי, אילו עמדות והעדפות אני נוטה להציג, מהן נטיות הלב שלי...	עיוור שערך מה חושבים אחרים על ההדרכה שלי, איך אני מצטייר/ת כמדריך/ה? תנו לעמיתים להשלים, שוחחו עם המדריכה המחוזית על כך.
לא ידוע לזולת	חבוי מה ידוע רק לי ונשאר קרוב לליבי, אילו תחומים בהדרכה אינם מעניינים אותי, במה לא "אגע" בהדרכה.	לא מודע כאן נמצא את דפוסי ההדרכה האוטומטיים, אזורי הביטחון והנוחות, אלו הופכים עם הזמן לחלק ממי שאנחנו. עצרו והתבוננו: נסו לזהות מה בהווה, בעבר ובמי שאנחנו מניע אותנו בהדרכה.

סוגיה שניה

קטע מתוך שיחת משוב אמצע שנה בין מדריכה למדריכה המחוזית:

מדריכה מחוזית: נעבור על בתי הספר, תארי לי את אופן הפעילות בכל בית ספר.

מדריכה: מתארת את ההדרכה בבתי הספר השונים.

מדריכה מחוזית: סקרנו את ההדרכה בכל בתי הספר וברובם ההדרכה מתמקדת בהדרכה פרטנית. אמנם פגשת את מנהלי בתי הספר והם יודעים על כך שאת מגיעה אך עולה פה סוגיה.

הסוגיה

חלק גדול מבין המדריכים/ות עורכים הדרכה פרטנית. יכול להיווצר מצב שלאורך השנה מדריך/ה פוגש/ת שלושה-ארבעה מורים בנפרד, ותהליכי ההדרכה נשארים כשיח פרטני בין המדריך/ה למודריך. שיח זה אינו הופך לשיח בית ספרי בנושא ההכלה והשפעתו על תהליכי שינוי בתחום ההכלה בכלל בית הספר קטנה. מכך מתחדדת הסוגיה כיצד מהדהדים שיח פרטני לרמה מערכתית?

נציג סדנה להתמודדות עם סוגיה זו. הסדנה מציעה את "מודל הסנהדרין" המאפשר מעבר מדילמות שנדנו ברמת הפרט עם מורים מודרכים לדיון ברמת צוות חדר מורים.

מודל הסנהדרין/ ניר גולן

הקליקו

מודל סנהדרין פותח בהשראת המילה "סנהדרין" ביוונית (יוונית synedrion, συνέδριον, לטינית synedrium) שפירושה "שיבה ביחד" - הרכב, אסיפה, כינוס או מועצה.

כחלק מחיפוש הזהות האישית והמקצועית הלומד של היום רוצה להרגיש שייך לקבוצה או לקהילה הנותנת לו תחושה של משהו הגדול ממנו. ניר גולן, מומחה לחינוך ומנהיגות, פיתח את המודל כמענה לצורך הקיים היום בארגונים עסקיים ובמערכת החינוך. בעזרת המודל ניתן להוביל קהילות עמיתים לומדות.

למודל סנהדרי"ן 7 שלבים:

סבב: כל משתתף מציע נושא או אירוע

ניתוח: ניתוח הנושא או האירוע הנבחר

הבנה: בירור מעמיק דרך שאלות אינפורמטיביות והבהרה

דילמה: ניסוח דילמה ניהולית, חינוכית, פדגוגית דרך עקרונות מתנגשים

ריבוי: מגוון רחב של פתרונות מעשיים

יחיד: בוחר, מיישם ומדווח בפעם הבאה

נוכחים: ממשיגים את תהליך למידה

פירוט המודל:

1. סבב:

כל משתתף מציע נושא, אירוע, או צורך בצורה קצרה ועניינית.

2. ניתוח:

ניתוח הנושא או האירוע הנבחר:

- בחירת אירוע ותיחום הניתוח בגבולות זמן ברורים.
- הנחיית המשתתפים לבצע הקשבה פעילה תוך רישום שאלות אינפורמטיביות בלבד.
- תיעוד מקרה: רק הגורם הרלוונטי מתאר בצורה עובדתית את אשר קרה בתחום גבול הזמן הנבחר, תוך כדי תיעוד דבריו על הלות. ניתן להוסיף בהערות שוליים אינפורמציה שרלוונטית להבנת האירוע ומשמעותו מחוץ לזמן שתוחם לניתוח.

- יש לתעד את האירוע כפרוטוקול, תרחיש או תרשים, אשר מראה את השתלשלות האירועים על ציר הזמן.
- ישנה חשיבות רבה לרצף ולפרופורציות הזמן והמשך של כל שלב באירוע.
- יש לבצע תיעוד "רזה" אך רלוונטי כדי לעזור למתאר ולמשתתפים בתהליך המידה.
- יש להקפיד שהמשתתפים האחרים רק רושמים שאלות ולא קוטעים את רצף התיאור. רק המנחה יכול מידי פעם לברר מידע אשר לא ניתן בצורה מדויקת או לכוון ליצירת תיעוד רציף ולא קטוע או מדלג.

3. הבנה:

בירור מעמיק דרך שאלות אינפורמטיביות והבהרה:

- כל משתתף שואל שאלות מידע בלבד הרלוונטיות להבנת האירוע.
- יש להימנע משאילת שאלות המכילות ביקורת או נקיטת עמדה על האירוע ואופן ניהולו.

4. דילמה:

ניסוח דילמה ניהולית, חינוכית, פדגוגית דרך עקרונות מתנגשים.

5. ריבוי:

מגוון רחב של פיתרונות מעשיים:

- כל משתתף מעלה פיתרון או רעיון לפעולה שיש לנקוט כרגע כדי להמשיך ולהוביל את האירוע.
- כל פיתרון נרשם על הלוח ללא שיפוט.
- יש להקפיד לא לתת משוב או ביקורת על אופן הובלת האירוע עד כה.
- המטרה היא למידה למטרת שיפור מתמיד, ולא כדי לבצע תחקיר או משוב על אופן הובלת האירוע.
- מספור אקראי של הפיתרונות.

6. יחיד:

בוחר, מיישם ומדווח בפעם הבאה:

- מוביל האירוע או הגורם המתאר בוחר את הפיתרון או את סט הפעולות אותם הוא הולך לבצע, הוא מפרט את מעשיו בטווח המיידית ובטווח הארוך. מציין את התזמון ומשך הפעלת הפתרון.
- מדווח לקבוצה בתחילת המפגש הבא על מידת ההצלחה במשך 10 דק'.
- ללא סגירת המעגל בכל מפגש מחדש לא נוצרת קהילה.

7. נוכחים:

ממשיגים את תהליך למידה:

- סבב שבו כל משתתף מתאר במשפט את תהליך הלמידה אשר חווה: דבר אחד משמעותי שהוא הולך ליישם בעקבות ניתוח האירוע שבוצע או תהליך הלמידה הקבוצתי.
- תיעוד ניתוח האירוע והפצתו לכל המשתתפים. מומלץ ליצור בנק כלים ופיתרונות כתהליך למידה רציף.

יש להימנע מדיונים!

דיון לימודי הוא שיטת למידה שונה ממודל סנהדרי"ן. יש לקחת בחשבון כי שיטת הדיון הלימודי דורשת מיומנויות הנחייה שונות ויכולה להסיט את ניתוח האירוע מהמיקוד שלו ומהמבנה המסוים. בדיון לימודי לא מוקמת קהילה לומדת, והוא מופע לימודי חד-פעמי.

הערה: בצוות או בקבוצת עמיתים עצמאית ניתן לבצע את המודל ללא צורך במנחה חיצוני. אחד מחברי הקבוצה, כל אחד בתורו, יכול להוביל את הניתוח על-פי המודל.

במודל סנהדרין מתורגלות מיומנויות המאה ה-21 הבאות:

1. **עבודת צוות:** הקשבה ואמפתיה לאחר ולקבוצה.
2. **תקשורת בין-אישית:** שאלת שאלות מנוסחות בצורה עובדתית ולא שיפוטית.
3. **ניסוח דילמה כהתנגשות בין שני עקרונות.**
4. **דחיית סיפוקים:** הימנעות ממתן עצות, הבעת עמדה ופיתרונות עד לשלב הריבוי.

דוגמה לדילמה שנדונה עפ"י מודל הסנהדרין במחוז צפון

1. **סבב - לאחר הסבב הקבוצה בחרה לעסוק בסוגיה שהעלתה:**
2. **ניתוח הסוגיה שנבחרה-**

מדובר בבית ספר אשר נמצא במקום במצב סוציאקונומי נמוך מאוד; מרבית המשפחות חלשות, מורכבות, רדודות.

בית הספר מצוי בלב השכונה והוא המקום החינוכי היחיד שם.

קיימים סכסוכים רבים בין המשפחות, והכול מגיע לבית הספר. בית הספר הופך למקום הקהילתי לפתרון הבעיות.

בית הספר מתנהל בעצמו - צוות המורים מאחר בקביעות, אין נכונות ללמידה ולהתפתחות. יש קשיים בניהול ובניווט כיתה - קשיי קבלת מרות ומשמעת שגורמים להשעיה ולהרחקה תדירה של תלמידים מבית הספר.

בית הספר שיתף את המדריך בקושי זה.

1. הבהרה - שאלות שעלו מחברי הקבוצה (התשובות הועלו רק לאחר סיום שלב הניתוח):

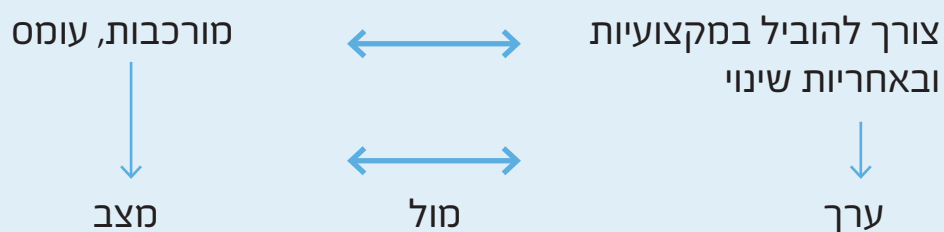
- האם צפית בשיעורים?
ת - כן וראיתי קשיים רבים בניהול כיתה: של מתן כבוד בין מורים לתלמידים.
- האם יש גיוון בשיטות ההוראה?
ת - רוב השיעורים פרונטאליים.
- מה ההתרשמות שלך לאחר צפייה בשיעור?
ת - כמו תחנת רכבת: יוצאים ונכנסים וישנם בודדים שנחמדים.
- האם ישנו מודל של שני מורים באותה כיתה בזמן אחד?
ת - כן בשעות השילוב.
- האם המנהל צופה בשיעורים?
ת - לא ידוע.
- האם יש תקנון בית ספרי?
ת - כן.
- האם יש ועדות משמעת?
ת - לא. המורים קובעים את הכול, והכול מזדמן. אין קביעות.
- האם יש רכז משמעת?
ת - אין.
- מהי מידת המוטיבציה של התלמידים?
ת - לא ידוע. סביר להניח שיש.
- האם קיימים מנגנונים מדורגים לפני השעיה או הרחקה של תלמיד?
ת - לא.
- האם קיים שיתוף הורים?
ת - מעט מאוד.
- באיזו מידה ההורים מעורבים במה שמתרחש בבית הספר?
ת - רק אם יש בעיה ובנם או בתם מעורבים בה.

- **האם יש תקשורת בין השותפים המובילים בבית הספר?**
ת - כן, בעיקר בין המנהל ליועצת.
- **בשל המצב הסוציו אקונומי, האם הילדים מקבלים ארוחות בבית הספר?**
ת - כן, רק ארוחת צוהריים ולא ארוחת עשר.
- **האם יש חוגים או פינת גינון בבית הספר והילדים פועלים בה?**
ת - כן. במסגרת מערכת חוגים שהיועצת בחרה להם.
אין מרחב למידה חיצוני.
- **מה מידת המעורבות של המועצה המקומית במתרחש בבית הספר?**
- **האם יש מערך איתור, מיפוי וטיפול בילדים מתקשים?**
- **האם הכול מתועד בפרוטוקולים?**
- **האם יש מעקב ובקרה אחרי אירועי אלימות?**
- **האם ישנם תהליכי עומק בבית הספר?**
ת - לא ידוע. יש תגובות מקריות לגמרי ומזדמנות.
- **יועצת אחת במשרה מלאה?**
ת - כן.
- **האם אתה יכול לזקק את מטרת ההדרכה שלך בבית הספר?**
ת - ישנן המון:
א. מתן כלים למורים להתמודדות בכיתה הטרוגנית ולהתמודדות עם השוניות.
ב. בבית הספר הזה - הטמעת התקנון ויצירת מדרג וקביעות להתמודדות עם בעיות התנהגות לקויה.

2. דילמה:

בירור - מהו האי נחת שלי? מה זה מעורר בי?
בעיות וקשיים רבים ומורכבים שיעכבו או לא יאפשרו הכנסת שינוי,
חשש מכישלון.

עולה כאן:



המנחה ביקשה לנסות ולהגדיר את המצב כערך משום שדילמה עולה בעקבות
מפגש בין שני ערכים.

בסוגיה שהעלה המדריך עולה צורך שלו להוביל באחריות ובמקצועיות שינוי,
אך בבית הספר יש מורכבות רבה שמקשה על יישום מקצועי של תהליכים
וסדירות ועוד...

לכן זיקוק הדילמה הוא:



3. ריבוי רעיונות הצעות ועוד

מה היית רוצה?

לדעת במה לגעת קודם (סדר עדיפויות) ולהחליט מה ייחשב הצלחה (קביעת מדד הצלחה).

רעיונות ופתרונות מוצעים:

- בניית תוכנית מערכתית מובנית ומסודרת בנושא משמעת (שפה בית ספרית אחידה).
- התערבות בשני מישורים:
- א. **קבוצות של ילדים** - דיון בכיתות, לשמוע מהילדים מה הם רוצים שיהיה בבית הספר (לשתף את הילדים ולהגיד להם שהרעיונות שלהם טובים).
 - לא להפיל את הילדים, ליצור ועדות בבית הספר, נציגים שיהיה מי שישמע את הילדים, תיבות שהילדים יוכלו להשאיר בהן פתקים שכתבו.
 - לגבי הסביבה, לכל כיתה תהיה פינה מיוחדת כך שהילדים יטפחו אותה ויטפלו בה, כמו: פינת גינון, ואם הם יוצאים מהכיתה, שיהיה להם לאן ללכת.
- ב. **מבנה שיעור** - לוח מסודר ונקי, מתן זמן להתארגנות (זמן מעבר יכול למנוע הרבה צרות), פתיחת שיעור ברורה (מה יהיה בשיעור), לשים לב לזמנים, שפה אחידה.
- מיפוי בית ספרי אשר יכול להעלות את הבעיות, ומכאן אפשר להבין איפה בדיוק מקור הבעיה (מהמיפוי לצאת לדרך טיפולית).
- לטפח סמכות מורים בתוך הכיתה (מתן כלים לסמכות בתוך הכיתה) והעצמתם.
- להקפיד על ניווט הכיתה - הוראה מפורשת.
- סביבה לתיעול כעסים (מקום פיזי).
- למצוא איזשהו עוגן, ציר מארגן שדרכו בית הספר ילמד שפה אחרת.
- לשים את הפוקוס על 2 מטרות בלבד.

- טיפול מעמיק בבעיות המשמעת בבית הספר.
- ליצור דיאלוג אמיתי בין המורה לתלמיד ולהורה.
- להקשיב לצורכי התלמידים.
- לדבר את חוקי התקנון.
- שיקוף המצב הקיים למורים (זרקור).
- נוכחות המנהלת במסדרונות, בכיתות בהפסקות.

4. יחיד - המדריך בוחר כיוון דרך או הצעות ליישום

5. נוכחים - משתפים במחשבות רגשות (הדהוד)

אמרו מילה על התהליך:

נרגש, מרגש, מרגיש הקלה, תענוג, מאושר ממה שנתת לי, לוקח הכול.

סוגיה שלישית

קטע מתוך שיח מדריכים במפגש של צוות הכלה בזמן הפסקה, שיח חופשי - אמצע שנה

מדריכה א': "אז מי מכן פוגשת מנהלים בהדרכה שלה?"

מדריכה ב': "אני פגשתי את כל המנהלים לפגישת היכרות בתחילת השנה, הגדרנו יעדים. מאז אני רק אומרת שלום כשאני נכנסת לבית הספר וכשאני יוצאת."

מדריכה ג': "אצלי תמיד מוקדשת שעה אחת לשיח עם המנהלים והצוותים שהוא בוחר. יתר השעות זה מול מורים שהמנהלים משבצים לי."

מדריכה ד': "אצלי זה מתחלק: יש מנהלים שאני בשיח קבוע איתם ויש כמה שהפנו אותי ליועצת או לסגנית שתסגור לי מערכת מול המורים כשאני מגיעה."

מדריכה ה': "יש לי כמה מנהלות שרוצות לדעת מה קורה בכל מפגש עם המורים, מבקשות דיווח בכתב ואפילו נכנסו למפגשי ההדרכה. ואחרות שלא משנה כמה פעמים ביקשתי לשוחח איתן, הן תמיד עסוקות. אני כבר לא יודעת מה לעשות."

הסוגיה

ההתערבות בהכלה נוגעת בשלושה רבדים: תרבות, מדיניות ויישום. גם כשאנו מדריכים ברמת הפרט, אנו עוסקים בשלושת המרכיבים, אך הובלת שינוי ברמה הארגונית בתוך בית הספר מחייבת מפגשי הדרכה עם המנהל המוביל את הארגון. מכאן עולה סוגיה: האם המדריכה כמדריכת הכלה מסוגלת, רוצה, צריכה להוביל שינוי מערכתי אל מול המנהל?

כאשר אנו בוחנים סוגיה זו מתוך מיקוד שליטה פנימי, עלינו להתייחס למקום של המדריכה כמסוגלת, רוצה, צריכה לפעול מול המנהל בהקשרים של הכלה ברמת המערכתית.

נבחן שתי שאלות:

1. מה מתחולל בתוכי כאשר בחלק גדול מימי השבוע אני בתפקיד מסוים (מורה, יועצת, רכזת) בתוך בית הספר הקבוע שבו אני עובדת, וביום ההדרכה עליי לשבת מול מנהל ולהוביל תהליך. מה מייצר מעבר זה בין סטטוס לסטטוס?

תיאוריות הכניסה לתפקיד מציגות גרף שנע בין התמקמות לאי התמקמות וללמידה ולאי למידה. החיתוך שבין למידה והתמקמות מאפשר לאדם להשתלב באופן מיטבי בתפקיד. תוך כדי התמקמות האדם בתפקיד חדש מתרחשת למידה ולהיפך.

בתפקיד המדריכה בהכלה מתרחשת אותה תופעה, במיוחד כאשר המדריכה/ה חדש/ה. תוך כדי תהליך ההתמקמות מתרחשת למידה רבה על מהות תפקיד ההדרכה ועל מהות ההכלה כדיסציפלינה.

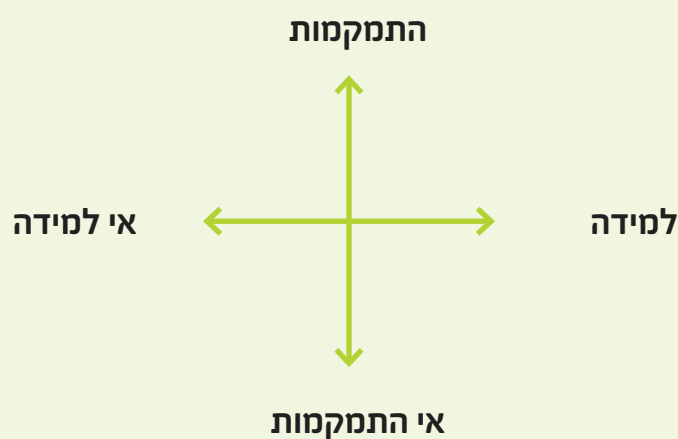
בנוסף, כניסה לתפקיד ההדרכה יוצרת "הרחבה תפקידית" של התפקיד ממנו הגיע/ה המדריכה/ה, עובדה שעלולה ליצור תחושת עומס ובלבול.

גולן (2005) הצביעה על שלושה מקורות עיקריים לקושי בסוציאליזציה לתפקיד:

א. קשיים הממוקדים בתהליך העובר על הפרט.

ב. קשיים שמקורם במהות ובמבנה התפקיד.

ג. קשיים שמקורם במבנה ובדפוסי הארגון.



הסתכלי על הצירים ונסי למקם את עצמך.

- מה עוזר לך בהתמקמות כמדריכה ברמה הארגונית? מה עזר בעבר בתפקידים קודמים?
- איך את עורכת למידה עם ארגון?

חשבי על אחד מבתי הספר שבהם את מדריכה שטרם נוצר בו תהליך מערכת. השלימי את הטבלה.

האם כמדריכת הכלה אני מסוגלת, רוצה, צריכה להוביל שינוי מערכתי אל מול המנהל?		
אני ביחס לעצמי כפי שאני מבינה את התפקיד	אני ביחס לתפקיד מדריכת ההכלה כפי שהוא מוצג ע"י המשרד	אני ביחס לבית הספר המודרך

2. מה מעורר בי המפגש עם מנהלים מסגנונות שונים? האם קיים בתוכי דפוס מועדף? עם איזה סגנון יותר קל לי? עם איזה סגנון יותר קשה? מהו הסגנון ההדרכתי שלי וכיצד הוא נפגש עם סגנונות הניהול השונים?

חלק מהיכולת להתפתח בתחום ההדרכה המערכתית נעוצה בהיכרות מעמיקה עם סגנון ההדרכה האישי שלך כמדריכה כמו גם היכרות עם סגנונות שונים של ניהול.

פוקס, (2002) בספרה "על מדריכים ומודרכים" מתארת שלוש גישות להדרכה ומציגה [שאלון](#) המסייע בזיהוי הגישה הדומיננטית.

אדיג'ס (1979) אצל לביא 2010 מציג את הניתוח שלו לסגנונות ניהול שונים:
P משימתי Producer בלעז - הממוקד בהשגת תוצאות (אפקטיביות) בטווח הקצר.

A מנהלן Administrator בלעז - הממוקד באופן שבו מתבצעות משימות (יעילות) בטווח הקצר, בניסיון להקטין בזבז למינימום.

E יזם Entrepreneur בלעז - הממוקד בתוצאות (אפקטיביות) בטווח הארוך ובניסיון לזהות הזדמנויות חדשות וכיווני התפתחות חדשים.

I אינטגרטור או מתכלל Integrator בלעז - הממוקד בביצוע המשימות (יעילות) בטווח הארוך. תפקידו המרכזי של האינטגרטור הוא ליצור סינרגיה בין חלקי הארגון השונים ולשמר את הלכידות (cohesiveness) הפנים-ארגונית המאפשרת לארגון לפעול כיחידה אורגנית אחת.

האותיות PAEI מבטאות, בין היתר, את התפיסה כי ארגון (ככל מערכת) נדרש לארבעת הסגנונות כדי לקבל החלטות איכותיות וכי עוצמותיו של סגנון אחד מחפות על חולשות הסגנונות האחרים. קיומם של ארבעת הסגנונות מאפשר לארגון לקבל החלטות שהן אפקטיביות ויעילות לטווח הקצר והארוך כאחד. רוב האנשים מציגים שילוב של חלק מן הסגנונות הללו ורבים מאיתנו מפתחים כישורים בכל ארבעת התחומים. עם זאת, אף אדם אינו יכול להפגין עוצמה גבוהה ושווה בארבעת התחומים בו זמנית. לכל אדם יש לפחות סגנון דומיננטי אחד וכן סגנון שניוני, אשר השימוש בו לרוב הוא טבעי במידה שווה לזה שנעשה בסגנון הדומיננטי. ניתן לפתח גם סגנון שלישי (או שלישוני) [לקריאה נוספת](#)

כמדריכות הכלה יש לנו סגנון התנהלות אופייני כמו גם סגנון הדרכת. המפגש בין הסגנונות האישיים לבין הסגנון המצוי בכל בית ספר מחייב אותנו להרחיב את המנעד של יכולתנו לתת מענה.

- נסו לאפיין את הסגנונות השונים שלכם הן בהדרכה והן בניהול.
- מה למדתם על עצמכם?
- חשבו על בית ספר מסוים בהדרכתם, כיצד נפגשים הסגנונות השונים שלכם עם הסגנון הניהולי המאפיין את מנהל בית הספר?

ביבליוגרפיה:

- Malcolm Knowles, *Andragogy in Action*, San Francisco: Jossy-Bass, 1984, pp. 12-13
- Malcolm Knowles, *The Adult Learner: A Neglected Species*. (Houston: Gulf Publishing Company, 1973, p. 43
- <http://www.education.gov.il/hadracha>
- גולן, מ' (2005) מבט מטפורי על כניסה לתפקיד ניהולי במכללה להכשרת מורים. הרצאה בכנס השנתי השביעי "מורים חוקרים באורנים" 05.5.24.
- לביא, (2010). סגנונות ניהול. המכון הלאומי לחקר מנהיגות.

מוריה טלמור, מדריכה ארצית

יעל גודל, מחוז דרום

מיכל פרנקל, מחוז תל אביב

נרקיס שור, מחוז חיפה

עידית הוכנברג, מחוז מנח"י, ירושלים

עליזה שפירו, מחוז צפון

גלי אלדר, מחוז מרכז

טובי נדלר, מחוז חרדי

עיצוב גרפי גלית סבג "טו דו דיזיין"

הוצאה לאור גף הפרסומים, משרד החינוך

ה'תשע"ח - 2018