



מדינת ישראל
משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
אגף א' חינוך יסודי

הכלה למעשה

העלון למדריכי הכלה - איגרת מספר 4

ניסן תשע"ה, מרץ, 2015

צוות רב מקצועי

מעוף אוזי הבר:

אוזי הבר טסים במבנה V אופייני. בחוד המבנה נמצא המנהיג הנושא בנטל העיקרי של ההובלה. הטיסה במבנה מקנה לכל אחד מחברי הלהקה את היתרון של הפחתת החיכוך באוויר, וכן את האפשרות להגביה עוף בזכות משק כנפיו של האווז שנמצא לפניו. לכן הטיסה במבנה זה היא יעילה ומהירה בכ-70% יותר ממעופו של אווז בודד. כתוצאה ממנה גדל טווח מעופה של הלהקה, והיא מסוגלת להגיע למחוזות רחוקים יותר.

כאשר אחד האווזים סוטה ממקומו הנכון במבנה, מיד הוא חש בהתגברות החיכוך בינו לבין האוויר וממהר לתקן את מסלולו אל המיקום הנכון שיאפשר לו ליהנות מתנאי מעוף משופרים.

כאשר מתעייף המנהיג, הוא עובר לסוף המבנה, ואת מקומו תופס אווז אחר. כאשר אחד מחברי הלהקה אינו חש בטוב ונאלץ לנחות ולחנות, הוא אינו נותר בודד - אחד מחברי הלהקה מצטרף אליו להגנה ולעזרה.

חברי הלהקה נוהגים לעודד את המנהיג בעת הטיסה בקריאות עידוד - אלו הן קריאות אוזי הבר.

אם נלמד לפעול בצוות, נוכל גם אננו להיות פוריים יותר ולהשיג דברים רבים יותר.

אחדות המטרה, שילוב של מגוון הכישרונות וסיוע הדדי יביאו את הצוות כולו להישגים משופרים.

עידוד המנהיגות הוא חשוב ומסייע למנהיגים לעמוד בלחצי היום יום. נכונות לסייע לחבר בעת צרה היא חלק מחיינו בצוות. יכולתנו להחליף את המנהיג כשעייף, חשובה להשגת מטרתנו המשותפת.

לכן בפעם הבאה כשאת או אתה רואים להקה של אווזי בר, זכרו: זכות היא ואף אתגר להיות חבר בצוות. זכות - שיש לכבדה, ואתגר - שיש ללומדו. לחברות זו תמורה חשובה לכולנו - השגת מטרותינו.

שירת כלי התזמורת:

כלי נגינה רבים יש:
תוף, כינור, חליל...

לכל אחד יש שיר שאין דומה לו
שיר עדין ויפה במיוחד רק לו

אך אם נצרף את הצלילים כולם
יהיה זה שיר אחד ומושלם
צלילו של כל שיר יהיה יפה כפליים,
נעם שבעתיים

לכל אדם יש שיר שהוא שלו בלבד.
אם לא ישמור האדם את שירו רק
בשבילו,

אם ייתן משירו לשירת החברים שלו,
אז שירו יהיה יפה ומיוחד הרבה יותר
ושירת החבורה כולה תשמור על

שירו
שלא יגמר.

(מקור לא ידוע)



עבודת צוות רב מקצועי- רקע תאורטי



מדוע עבודת הצוות הרב מקצועי חשובה?

האמרה "נדרש כפר שלם כדי לגדל ילד במצבי סיכון", עומדת לנגד עיניו של איש החינוך תוך שהוא רותם לפעילותו, כרשת מטפלת, את הצוות החינוכי, ההורים, המטפלים,

וכל דמות משמעותית בחייו של הילד.

התמודדות זו כרוכה לעתים באיגום משאבים ובהרחבת המענים הטיפוליים, הרווחתים והבריאותיים וביצירת רצף טיפולי הנע בין בית הספר, לקהילה ולבית.

כאשר מבקשים לטפל בילד, קיימת חשיבות רבה לעבודה משותפת של כל אנשי המקצוע הבאים עמו במגע. שיתוף הפעולה מאפשר לכל אנשי המקצוע לראות זווית שונות של הקשיים והחוזקות של הילד, וכך נוצרת ההתבוננות הממקדת את הילד במרכז. התבוננות משותפת זו מאפשרת לכל אחד מאנשי המקצוע לגבש השקפה הוליסטית על התלמידים אתם הוא עובד. השקפה הוליסטית זו מעשירה את הטיפול ומאפשרת 'תפירה' מדויקת יותר של תכנית מותאמת באופן אישי לילד כך שבסופו של דבר מתאפשר לילד לממש את מירב הפוטנציאל שלו.

התהליך הסינרגטי מאפשר להעניק לילד סיכוי גדול יותר להתקדם בשיעור גבוה בעשרות מונים מאשר במצב בו כל איש מקצוע עובד בנפרד ורואה את הגישה שלו כפריזמה המרכזית וכך להגיע למימוש הפוטנציאל המרבי שלו.

מי צריך להשתתף בצוות הרב מקצועי?

בצוות משתתפים באופן קבוע מנהלי בית הספר, יועצת חינוכית, מחנכת רלוונטית, עובד סוציאלי של בית הספר (אם יש), פסיכולוג בית הספר, מורה השילוב וקצין ביקר סדיר. על פי הצורך מוזמנים גם פסיכיאטר, עובד סוציאלי של המשפחה, מטפל פרה רפואי או כל גורם מקצועי אחר הנדרש.

מה צריכה להיות תפיסת העבודה של הצוות הרב מקצועי?

צוות רב מקצועי צריך להיבנות על בסיס מטרות מרכזיות משותפות המקובלות על דעתם של כל החברים בו. חברים המאמינים בכוחו של תהליך זה למקסם את מומחיותם של כל אנשי המקצוע תוך יצירת שפה מקצועית אחידה. ליבת העניין היא הסינרגיה בין אנשי המקצוע השונים הפועלים יחד במטרה לפתח את הידע המשותף, להעלות "ניתוחי מקרה", ליצור תכניות עבודה ברמה פרטנית-כיתתית או רב-גילאית בית ספרית ולבצע מעקב והערכה אחר יישום התכנית והשפעתה על התקדמות התלמיד.

מנור-בנימיני (2003) מציגה במחקרה מודל אתנוגרפי של רכיבי שיתוף פעולה בעבודת צוות רב - מקצועי כפי שמתוארים בלוח הבא:

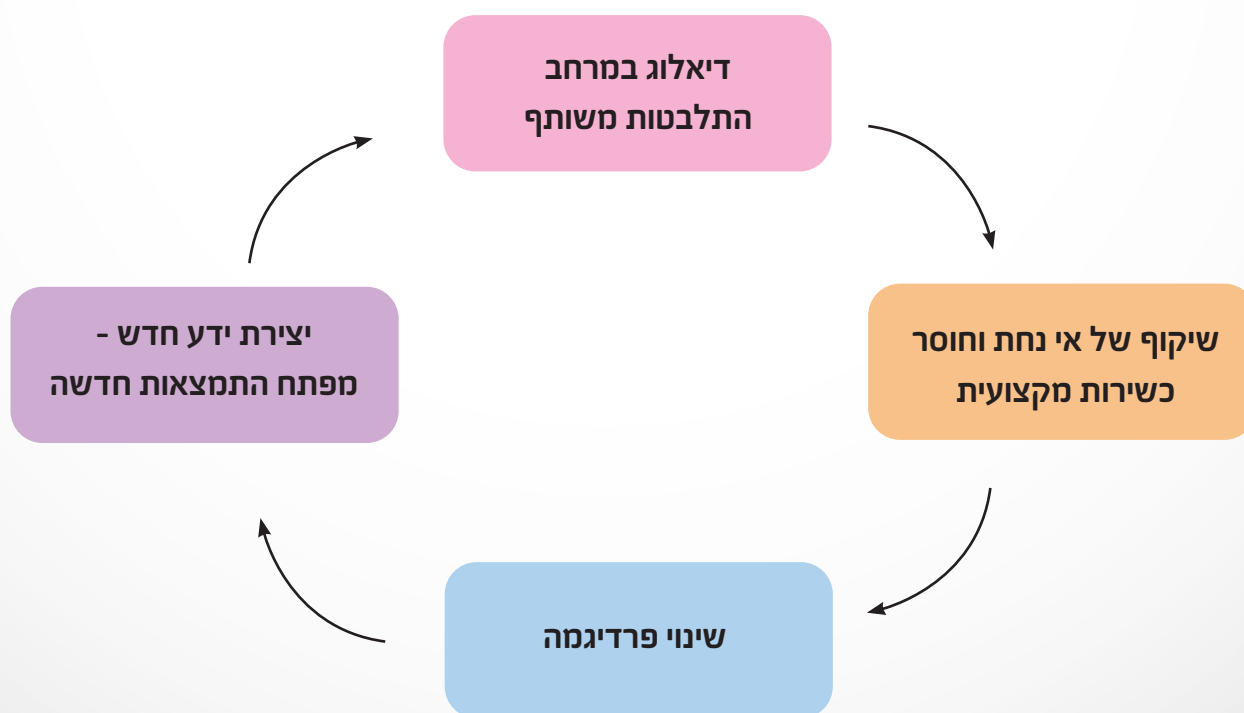
מודל אתנוגרפי של רכיבי שיתוף פעולה בעבודת צוות רב - מקצועי הטבלה תמונה. לא ניתן לתקן

אופרציית השיתוף	סוג השיח	מיקוד המידע ואופי שיתוף הפעולה	קטגורית המידע	נושא סביבו נסב שיתוף הפעולה	רכיבי שת"פ / מטרות שת"פ
צפייה והקשבה לאיש המקצוע המדבר	תוך מקצועי	מיקוד בתלמיד, אופי שיתוף פעולה קוגניטיבי	מידע מהכשרה מקצועית	מידע על התלמיד	יידוע
ניתוח חשיבה משותפת לבניית קווי פעולה דרכי עבודה	רב- מקצועי שיתוף בהתלבטויות רפלקטיביות הבהרה	מיקוד בתלמיד ובעבודת הצוות, אופי שיתוף הפעולה קוגניטיבי	מידע מניסיון מקצועי והתנסות אישית	פרשנות והגדרת מצב התלמיד	התייעצות
בנייה של ידע רב מקצועי חדש, יצירתיות	חוצה גבולות, יצירת שפה ומושגים משותפים ומשמעותיים	מיקוד בעבודת הצוות, אופי השיתוף קוגניטיבי רגשי	אין מידע, הכשרה וההתנסות אינם מכוונים ואינם סייעים לאיש המקצוע	שאלות ותהיות אודות התלמיד	התחלקות

על פי מנור-בנימיני (2003), צוות רב-מקצועי הפועל על פי מודל של התחלקות, מנהל דיאלוג במרחב והתלבטות משותפת. לכאורה הדיאלוג במרחב המשותף נסב סביב התלמיד, בפועל הדיאלוג נסב על הקשיים שאנשי המקצוע, כל אחד בתחומו, חווים בעבודה עם התלמיד. דיאלוג זה משקף חוסר אונים, תסכול וכעס שמובילים לפיתוח מיומנויות רב- צוותיות, כמו: הקשבה, צפייה באיש מקצוע אחר, שאלת שאלות שמטרתן חיפוש תשובות לעומק, גירוי הדדי, ערעור על מוסכמות בית ספריות, מערכתיות מקובלות והזדמנות להעלאת רעיונות חדשים. מרחב ההתלבטות המשותף מאפשר חיפוש תשובות ובניית הבנות חדשות שיובילו להסתכלות אחרת על התלמיד.

אנשי המקצוע, בשיתוף פעולה המאופיין בהתחלקות, מוותרים על הגדרת המצב שלהם ומוכנים לבנות במשותף הגדרת מצב חדשה. תהליך שיתופי זה מעלה ומשקף דעות מקצועיות שונות, עמימות, סתירות, בלבול, הרבה שאלות וקונפליקטים, אך מוביל בסיכומו של דבר לשינוי הפרדיגמה של כל אחד מהמומחים בצוות ולהולדת ידע חדש.

מנור בנימיני (2003) מציגה את חשיבות שיתוף הפעולה שמטרתו התחלקות באמצעות התרשים הבא: לא תוקן - תמונה



שיח בצוות רב-מקצועי - מודל לניתוח מקרה עבור תלמידים בסיכון בחינוך הרגיל/ נרקיס שור (תשע"ה 2015)

ירון הוא תלמיד בכיתה ב'. הוא נוהג להתסיס את תלמידי הכיתה, קם ממקומו, מסתובב בשיעורים, משליך ספרים ומחברות של תלמידים אחרים לרצפה. פונה אל חבריו במילות גנאי תוך כדי שהוא דוחף אותם ובוטט בהם. בהפסקות הוא נכנס לתגרות עם תלמידים שמסתיימות באלימות פיזית קשה. ירון לא רכש את הקריאה בצורה מלאה וידיעותיו בחשבון הן בסיסיות. בשיחות שנערכו בינו לבין מחנכת הכיתה הביע ירון חרטה והבטיח לנסות להשתפר, אך האירועים חוזרים ונשנים. בפגישות צוות שנערכו לטיפול במקרה הוחלט על בניית תכנית לעיצוב התנהגותו. בשעתיים הראשונות של הבוקר ירון מצליח להתמיד ולהתנהג על פי התכנית, אך לא מעבר לכך.

תיאור זה הוא תיאור השגור בשיח הבית ספרי בהתמודדות עם תלמידים בסיכון. זהו האופן בו התיאור מוצג בקרב צוות בית הספר, בפני הפיקוח, בפני ההורים ובפני גורמי חוץ בית ספריים הנקראים לסייע. התיאור מציג רק את התנהגותו הגלויה של ירון. אין בתיאור זה ציון לגבי רגשותיו של ירון ולא ציון של מניעיו להתנהגות זו. כמו כן, בתיאור נעדר מקומה של המורה. תיאור חלקי זה מצביע על השפה שהיא חלק מהתרבות הארגונית הבית ספרית בנוגע לתלמידים בסיכון.

מאמר זה מציג מודל של שישה שלבים לניתוח מקרה (Case Study) של תלמיד בסיכון. המודל המוצע מרחיב את ההתבוננות על התלמיד, על המורה ועל בית הספר כארגון, וכך משפיע על תפיסות עולם ועל הפרקטיקה בהתערבות עם תלמידים בסיכון. העיגון התיאורטי המוצג בכל שלב מאיר את נחיצותו של השלב בשינוי פרדיגמות באשר לתלמידים בסיכון.

המודל נבנה על סמך ניסיון מקצועי בעבודה עם צוותים המלמדים תלמידים בסיכון, ונתמך במחקר תיאורטי ומעשי הקיים בתחום. המודל מציע סינתזה בין תפיסות עולם לגישות התערבות. הסינתזה היא חוזקה של המודל שמובילה לשינוי בו זמני: ברמת הפרט וברמת הארגון, וכן לשינוי בו זמני: ברמת התפיסות וברמת הפרקטיקה ביחס לתלמידים בסיכון. המודל משמש כיום את בתי הספר היסודיים במחוז חיפה במסגרת עבודת ההכלה.

בחוזר מנכ"ל "האחר הוא אני" (פברואר, 2014) מוצגים יעדי ההכלה שהדרך להשיגם היא באמצעות ישיבות צוות רב-מקצועי סדירות שמנהלי בתי הספר מונחים לקיים. במאמר זה אטען שאין די בקיומן של ישיבות אלו כדי להוביל את בתי הספר ליצירת תרבות ארגונית מכילה יותר. השפה היא אחד המרכיבים המעידים על תרבות ארגונית. שינוי השפה באמצעות עבודה שיטתית עם המודל, הנשענת על שגרות קבועות של עבודת הצוות הרב מקצועי, יוביל לשיח מכיל יותר וישפיע על התרבות הארגונית הבית ספרית.

במודל שישה שלבים:

- תיאור המקרה על ידי המורה וניתוח הסימפטומים
- העלאת השערות לגבי הגורמים
- איתור צרכים העולים מתוך הגורמים
- מהו ה"סיפור האחר" האופטימאלי לאחר השינוי?
- היכן נפגשים הסיפורים של המורה והתלמיד?
- מהו הדבר הקטן שאעשה אחרת בפעם הבאה שאראה את התלמיד?



להלן אסקור את הבסיס התיאורטי העומד בבסיסו של כל שלב:

שלב א

תיאור המקרה על ידי המורה וניתוח הסימפטומים

הסימפטומים המופיעים בתיאור המקרה הם התיאורים המבטאים את ההתנהגות הנראית כלפי חוץ של ירון: משליך ספרים ומחברות, קם, מסתובב, לא רכש את הקריאה, מביע חרטה וכיוצ"ב.

שיין (1990) טען כי השפה הארגונית משקפת את התרבות הארגונית. הדימויים, העגה והקיצורים של השפה הייחודית משמשים את צורכי התקשורת הספציפיים של חברי הארגון. השפה המשותפת יוצרת ייחודיות ותחושת זהות מלכדת. זו מתממשת באמצעות מילים, מונחים ומושגים המסמנים תפיסות ורגשות עמוקים ובעלי משמעות לחברי הארגון בלבד. שפה ייחודית זו יוצרת את ההבחנה בין חברי הארגון המבינים את השפה לבין אלה שאינם חברים בו. השפה, כמערכת של סממנים גלויים, מבטאת גם את המשמעות החבויה ברמת ההנחות הבסיסיות.

ההנחה הבסיסית היכולה לאפיין את השיח הארגוני הדין במקרה של ירון היא שתיאור המקרה שמתבסס על השערות (לגבי רגשות או מניעים) ולא על עובדות גלויות לעין, יתפרש כחוסר מקצועיות מצד המורה. לכן, המורה נדרש לספק דיווח על מה שהוא רואה בהתנהגותו הגלויה של ירון על רגשותיו, רגשותיו של התלמיד ומניעים להתנהגותו, לא קיים "סטינג" (סדירות) בסדר היום הבית ספרי, לא כשיח מילולי ולא בביטוי רשום.

הנחה נוספת היא ש"השיח ההתנהגותי" - הסימפטומלי, השגור במערכת החינוך, נשען על שנים של הבנה פסיכולוגית המושגת דרך התבוננות על ביטויים חיצוניים של התנהגות. השיח ההתנהגותי הוא המצע האקדמי המשרת את ההבנה ואת ההתערבות הנגזרת ממנה במערכת החינוך. שיח זה מקבל תיקוף מנותני שירות, כגון: השירות הפסיכולוגי החינוכי והרווחה שגם הם שבויים באותה הפרדיגמה של ניתוח התנהגות על בסיס תצפיות. הם נדרשים להתערב ולאבחן בעיקר במצבים של חוסר תפקוד הסתגלותי של הפרט. עיסוק זה אינו מותיר לצוותים פניות לעיסוקים בתחומי היעוץ וקידום חשיבה פסיכולוגית ברמה מערכתית (גרינולד - קשאני ומטיחס 2009).

שלב ב' העלאת השערות לגבי הגורמים

שיח המעלה השערות לגבי הגורמים טומן בחובו את השאלה "למה?" למה ירון מתנהג כפי שהוא מתנהג? דוידג' (2009) מתאר בספרו את מהותו של הקשר המגדל "אם המלווה את תינוקה במשך התקופה הקריטית של ההתפתחות הרגשית שבה מתפתחת היכולת ליצור קשר עם הבריות, מלמדת אותו מהו רגש כשהיא משתמשת בדיבור מתנגן ובמחוות לא מילוליות. היא מביטה על תינוקה שבלע אוויר בזמן האכילה ועשויה לומר דברים כמו: "די די, אתה נראה סובל. אל תפחד. הבטן כואבת כי אכלת מהר מדי. בוא לאמא, אמא תחזיק אותך עד שתעשה גיהוק ותיתן לך חיבוקי והכול יהיה בסדר."

היא אומרת לילד את השם של הרגש (פחד). היא מסבירה את הגורם לרגש (האכילה המהירה), את ביטוי הרגש שנעשה בהבעת הפנים ("אתה נראה סובל"), שהרגש קשור בתחושה הגופנית (כאב בטן) ושסיוע מאחרים מבטיח הקלה. האם נתנה לילד קורס מזורז בהיבטים הרבים והשונים של הרגש.... כדי שהילד ילמד להכיר אותם ולשלוט ברגשותיו."

שאלת הגורם להתנהגות היא אינהרנטית בהורות. כחלק מ"יחסים מגדלים" תמיד נשאל את עצמנו מהו הדבר המוביל להתנהגותו של הילד שלנו.

כמו ההורים גם מורים רבים בשיח בינם לבין עצמם ובשיח עם התלמידים מקיימים דיאלוג המנסה לדלות את הגורם. אך כשהשיח הופך למערכת, מעוקר ממנו הגורם, וכך מערכת שאמורה להיות מגדלת הופכת למדכאת. חסרונה של שאלת ה"למה" באשר להתנהגות בשיח המערכתי משפיעה לרעה על תחושת המסוגלות של התלמידים כמו גם על תחושת המסוגלות של המורים בהתמודדות עם אותם תלמידים. השיח כפי שמתואר במקרה של ירון עלול לקפל בתוכו רגשות של חוסר אונים, תסכול ואשמה (ראזר, 2011). כשרגשות אלו אינם מעובדים, הם מובילים למגוון פתרונות שמשמרים את אותה החוויה ואינם מסייעים ביצירת השינוי הנדרש.

שלב ג'

איתור צרכים העולים מתוך הגורמים

אם שאלת הגורם יכולה להיתפס, לכאורה, כמושתתת על תפיסת עולם לינארית, המעבר לשאלת הצרכים מקדמת שיח בית ספרי המושתת על גישה הוליסטית הטוענת שאם מתבוננים באדם באופן שלם, הוליסטי, מתקיימים בו זמנית באדם צרכים סותרים: אינדיבידואליות והדגשת הנפרדות כמו גם חיבור והרמוניה. קוטנר (2002) סבר שהיכולת לראות צרכים שונים במקום להתמקד רק בהיבט אחד באישיות, פותחת פתח לראייה שאינה חד ממידית גם ביחסים עם האחר. גפן (2011) ציין את הגישה האינטגרטיבית הנגזרת מתפיסת עולם הוליסטית לפתרון קונפליקטים, כמתמקדת בניסיון לזהות את הנושאים האמתיים בעיני הצדדים החולקים את האינטרסים הסמויים ואת הצרכים שלהם, ולא רק את האינטרסים המוחשיים. זהו משא ומתן הדורש מן הצדדים לשים בצד לרגע את עמדותיהם המקוריות ולעסוק בצרכים. לאחר זיהוי הצרכים וניסיון ליצירת הכרה הדדית של הצדדים בצרכים, ניתן לגשת ליצירת פתרונות חדשים ויצירתיים, שלא תמיד נראו לעין קודם לכן.

העמדת שאלת הצרכים כמשתנה בשיח מאפשרת לעצמי להיות סובייקט בעל משמעות במערכת ארגונית.



הניסיון לזהות את הצורך המדויק בניתוח המקרה יוביל את הצוות לבחינת מערך פתרונות המכוונים לסיפוקו של הצורך במציאות בה צרכים יכולים להיות שונים ואף סותרים. ניסיון זה, כשלעצמו, יש בו למידה ארגונית ואישית.

שלב ד'

מהו ה"סיפור האחר" האופטימאלי לאחר השינוי?

השאלה המנסה לדלות את הסיפור האחר - האופטימאלי מפגישה אותנו עם המקום שבו החשיבה שלנו לכודה במוכר. השאלה שמוצגת מגייסת את המאמץ לייצר את "הסיפור האחר", האופטימאלי, הסיפור של התלמיד שנראה לאחר ההתערבות והשינוי. השאלה מזמינה התמודדות עם הנרטיב הארגוני אודות התלמיד ועם הסטריאוטיפים שייתכן וכבר קיימים אודותיו.

על פי הגישה הנרטיבית, המציאות החברתית היא בראש ובראשונה מציאות סיפורית, והאדם הוא בעל "טבע סיפורי" (Sarbin, 1986) אצל ספקטור מרזל (2011). באמצעות סיפורים אנו משיגים תחושה של זהות קוהרנטית והמשכית (Alasuutari, 1997; McAdams, 1993) אצל ספקטור-מרזל (2001), מתקשרים עם אחרים (Gergen & Gergen, 1983) אצל ספקטור-מרזל (2011), לומדים את התרבות ומכוונים את התנהגויותינו.

כשם שיש נרטיבים אישיים, יש נרטיבים הנוצרים בסיטואציה קבוצתית. בנרטיבים אלה יש להקשר של היווצרותם משמעות מוגברת, שכן קבוצה איננה מפגש מקרי של אנשים, אלא מסגרת חברתית היוצרת לעצמה נרטיב משותף מעבר לנרטיבים האישיים של חבריה. בתהליך הקבוצתי הנרטיב מתקיים הן כטקסט משותף פחות או יותר, שהולך ומתרחק, והן כהתרחשות. "הייצור האינטראקציוני של הנרטיב מקיים ומשנה בני אדם ויחסים. האופן שבו אנו חושבים על עצמנו ועל אחרים, מושפע הן מתוכן המסר של הנרטיבים המסופרים בקבוצה והן מההתנסות המשותפת של בניית נרטיב לכיד" (שלנסקי ואפל 2010), על כך מוסיף בלום: "כאשר הנרטיב נתפס כאירוע וכפרקטיקה, אי-אפשר שהניתוח של השיח הנרטיבי יהיה מנותק מניתוח היחסים והדינמיקות החברתיים של האנשים המעורבים באירוע יצירת הסיפור" (Bloom 2003) אצל שלנסקי ואפל (2010).

ביחסים שבין מורים לתלמידים נרקמים סיפורים. לציפיות, לדעות הקדומות ולסטריאוטיפים השפעה עצומה לחיוב או לשלילה על יצירת סיפורו של התלמיד בבית הספר.

תופעת פיגמליון מתייחסת לתהליך בין-אישי שבו משפיע ממונה על הכפוף לו. במקרה שלנו - מורה על תלמידים - באמצעות הציפיות מהם. הטעון המרכזי

המונח בבסיס "אפקט פיגמליון" קשור באחד מחלוצי הסוציולוגיה האמריקאית, ו' א' תומאס (1929 אצל רוזנטל וג'קוסון 1968), שהציג עיקרון בסיסי בפסיכולוגיה חברתית: "אם מצבים מוגדרים כממשיים על-ידי בני-אדם, הרי הם ממשיים בתוצאותיהם". מאוחר יותר הרחיב רוברט מרטון (1949 אצל רוזנטל וג'קוסון 1968) את העיקרון של תומאס כשבחיבורו הקלאסי הביא את רעיון "הנבואה המגשימה את עצמה". מרטון טען כי נבואות או חיזויים פומביים לגבי מצב, יכולים להפוך לחלק אינטגרלי שלו ולהשפיע על ההתפתחויות הבאות. הנבואות מושפעות מדעות קדומות וסטריאוטיפים שיש לנו. חקר הדעות הקדומות מציג באופן עקבי, שהשימוש בסטריאוטיפים הוא תהליך טבעי ומשותף לתרבויות בכל העולם. Gilbert & Hixon, 1991 אצל פלאוס 2003).

בהנחה שקיימת בנו הנטייה לסטריאוטיפים ובנוסף יש לנו יכולת השפעה על הכפופים לנו, הניסיון בצוות הרב מקצועי לדלות את הסיפור האחר של התלמיד ושל המורה מתמודד עם מה שהצוות יודע וחושב על התלמיד ומאפשר יצירת ציפיות אחרות ובניית סיפור אחר חיובי יותר.

בסדר היום הבית ספרי העמוס יצירת הסיפור האחר כחלק שגרתי מהשיח הבית ספרי בצוות הרב מקצועי ובאופן פומבי, מאפשרת לכל השותפים לניתוח מקרה לבנות תמונת עתיד של הצלחה מצופה, תוך בירור (גלוי וסמוי) של תפיסות עולם ועמדות באשר לאמונה בהצלחה של התלמיד. דליית הסיפור האחר היא משימה לא פשוטה ובדרך כלל התגובה הראשונית תהיה בהצגת סיפור אופטימאלי המראה את היפוכם של הסימפטומים: "ירון יפסיק לטייל בכיתה", "ירון יביא מחברות וספרים", "ירון לא יפגע בתלמידים". בכוחו של הצוות הרב מקצועי להרחיב את השאלה בעוד שאלות המכוונות לאותה המטרה, כגון: "מה נספר עליו בסוף השנה?" "מה נגלה שלא ידענו?" "איך ירון יקדם את בית הספר?". מתן מענה משותף יוביל לפריסת תמונת עתיד מעמיקה יותר שאט אט תסדוק אמונות וסטריאוטיפים קודמים באשר לאי הצלחה הן של המורה והן של התלמיד, ובמקום הזה יוכל להיווצר נרטיב אחר, חדש, מיטיב יותר גם עבור התלמיד ברמה הפרטנית וגם עבור המורים ברמה הארגונית-מערכתית.

שלב ה'

היכן נפגשים הסיפורים של המורה והתלמיד?

שאלת הסיפורים הנפגשים נשענת על המחקר הרב שנעשה בתחומי ההתערבות עם תלמידים בסיכון שבו מוצגות גישות להתערבות הממוקדות במורה ובמערכת.

מור (2006) טענה שכדי לפתח את יכולת המורה להכיל את קשיי התלמיד וליצור עבורו תנאים המאפשרים צמיחה והשתנות, המורה צריך לעסוק גם בקשייו הוא. שימת הדגש על עולם הרגש של המורים עצמם ומודעותם לתכנים האישיים-רגשיים העולים בהם ולאזורי הקושי והמכשולים שלהם, משפרת את יכולתם להכיל את תלמידיהם במפגש עמם, לגעת בהם ולפגוש את קשייהם. יכולת מתפתחת זו יוצרת סיכוי שבמהלך המפגש עם התלמידים יימצאו המורים במרחב הפוטנציאלי של ההתפתחות הקשורה ביכולת לחקור את החוויה הסובייקטיבית, הן של המורה עצמו והן של אלה המסייעים בו. הכלי הטוב ביותר העומד לרשותו של מורה של תלמידים בסיכון הוא רגשותיו הוא, המסייעים לו להבין את צרכיו של התלמיד. למידה מסוג זה, המחברת בין עולמות התוכן של הסיכון לבין עולם הרגש של המורה והעולם המשותף של צוות המורים, יוצרת תובנות ויכולות חדשות בעשייה החינוכית עם תלמידים בסיכון. תובנות ויכולות אלה שונות מאלה המתקבלות מעצם החשיפה לידע על תופעות הסיכון ועל דרכי הטיפול בהן. במוקד הלמידה נמצא המורה עצמו, על כל אישיותו: יכולותיו המקצועיות, השקפותיו האידיאולוגיות, היכרותו את עצמו, מידת פתיחותו לזולת, זהותו האישית והחברתית, סגנונו האישי בלמידה וביישוב מחלוקות עם עצמו ועם זולתו, וכיו"ב.

שימת הדגש על עולם הרגש של המורים עצמם ומודעותם לתכנים האישיים-רגשיים העולים בהם ולאזורי הקושי והמכשולים שלהם משפרת את יכולתם להכיל את תלמידיהם במפגש עמם, לגעת בהם ולפגוש את קשייהם.

ראזר, ורשבסקי ושדה (2011) בספרם "קשר אחר בבית ספר", הציגו מודל מערכתי שבו העבודה הקבוצתית עם המורים עוברת דרך ממדים שונים של רגשות, כגון: הכחשה, אשמה, זהות מדומה ואין אונים ודרך מצבים כגון: הכרעה, אי נטישה, העברה, העברה נגדית ובירור התהליכים מקבלים.

מטרתו של המודל שהם מציעים בתהליך הדרכת הצוותים היא ליצור שפה של חקרנות שבאמצעותה יוכלו להתבונן בעצמם ברמת הפרט והמערכת ומתוך כך לבנות דפוסים חדשים ויעילים בהתמודדות עם תלמידים בסיכון ובהדרה. המפגש שבין הסיפור האישי של המורה לסיפורו של התלמיד מעלה קשת רחבה של רגשות. רגשות אלו שנמצא להם מקום וביטוי בארגון, מרחיבים את יכולותיו של הארגון לעבוד עם ההון האנושי הקיים בו ולהוביל לצמיחה ולהתפתחות של הפרט והמערכת כולה.

שלב ו'

מהו הדבר הקטן שאעשה אחרת בפעם הבאה כשאראה את התלמיד?

בסיומו של שיח זה, חשוב שתתקבל החלטה בצוות על התערבות ממשית. השאלה מהו הדבר הקטן שאעשה אחרת בפעם הבאה כשאראה את התלמיד? הכרחית במציאות השוקקת הבית ספרית.

השאלה נגזרת מהגישה הממוקדת פיתרון המבוססת על הטיפול קצר המועד של דה שייזר (De Shazer & Berg, 1986; De Shazer et al., 1995). מספר הנחות יסוד בגישה זו מחזקות את הצורך בסגירה של השיח באופן פרקטי:

ההנחה ש"הבנת הבעיה לפרטיה אינה בהכרח מתורגמת לפיתרון - חקירת הבעיה לעיתים עלולה לתסכל ודווקא להרחיק את הפיתרון" (בן מנחם, 2011). בתרבות הבית ספרית העשייה החדשה נרקמת תוך כדי תנועה, וישנו עירוב מתמיד בין תהליך לתוצאה. שיח שאינו כולל תרגום פרקטי בממשות הבית ספרית, דינו שייעלם מהר מאוד, על כן ניתוח המקרה בלי החלטה על דרכי פעולה אינו מספק.

הנחות נוספות הן ש"ליבה של גישת המיקוד בפיתרון הוא בראייה חיובית המתמקדת בהצלחות, במשאבים ובחוזקות בשונה מגישת פיתרון הבעיות, הממוקדת בבעיה" (בן מנחם, 2011). ו"שינויים קטנים הם הדרך הנכונה להגיע לפיתרון בעל השפעה גדולה" (בן מנחם, 2011). על כן המורה והצוות יבחרו בשיח המתמקד בחיפוש פיתרון ובשיח זה יבחנו מהו הדבר הקטן, השינוי הקטן, שהמורה תעשה במפגש הבא. בהגדרת ההתערבות באופן ממוקד ומצומצם יש משום הפחתת חרדה וציפייה, והיא עוזרת לעשות תנועות קטנות בקשר עם התלמידים שלעיתים הן הרות גורל. הצוות יבחן עם המורה מהו הדבר הקטן האחר אותו היא מסוגלת לקיים במפגש הבא עם התלמיד, כאשר הצוות יהדהד למורה את חוזקותיה ואת חוזקות התלמיד. שיח זה המכוון להתערבות ממוקדת מתוך הנחה נוספת של הגישה לפיתרון בעיות ש"אין רק דרך נכונה אחת לראות את המצב ולהבינו", מקפל בתוכו את חוזקו של הצוות הרב מקצועי כמנגנון שבכוחו לשנות.

סיכום

העבודה בבית הספר מחייבת תנועה בין קצוות: בין תפיסות עולם לפרקטיקה לבין התחשבות בצורכי הפרט להתחשבות בצורכי הכלל, בין מענה מייד לבין תהליך ממושך, בין הדחוף לחשוב ועוד. מודל זה מציג סינתזה של מגוון גישות התערבות. השאלות הנגזרות מכל גישה מסייעות להחזיק את המתחים שנמנו לעיל בין הקצוות. התערבות שיטתית על פי המודל תוביל את בית הספר והמורים לשינוי הן בתפיסות והן בפרקטיקה של העבודה עם תלמידים בסיכון.

ניתוח המקרה באופן הזה מאפשר בו בזמן התערבות ממוקדת בפרט כמו גם ההתערבות ברמת הארגון. כדי לחוש בערכו המוסף של המודל ברמת הפרט והמערכת נדרשת עבודת צוותים רב מקצועיים בסדירות קבועה.

אתגר שעולה ממודל זה הוא יישום של ההתבוננות בהקשרים דידקטיים. התבוננות מהסוג הזה בהיבטים דידקטיים תוביל להוראה שהיא דיאגנוסטית השואלת שאלות של "למה" בהקשר של קשיים לימודיים. שאלות שיכולות להשפיע הן ברמת הישגי הפרט והן ברמת השיגי המערכת.

מודל לניתוח מקרה עבור תלמידים בסיכון בחינוך הרגיל - לביסוס שיח ההכלה בבית הספר

מהם הסימפטומים?	מהם הגורמים?	אילו צרכים עולים?
מהו "הסיפור האחר" - האופטימאלי לאחר השינוי?	איפה נפגשים הסיפורים שלנו?	מה הדבר הקטן שאעשה אחרת בפעם הבאה שניפגש?



סדנה בצוות הרב מקצועי - איתור סגנון שיתופי פעולה יעיל

פזרו על השולחן עיתונים צבעוניים ובשחור לבן,
ניירות ריקים, טושים וכלי כתיבה.

שלב א

1. בחרו תלמיד בו תרצו לדון ואמרו את שמו.
2. בקשו מכל משתתף לבחור בכל אפשרות שתיראה לו על מנת לתאר את התלמיד, את קשייו ואת המענים שניתנו לו.
3. הנחו את המשתתפים להדביק את בחירתם על גבי בריסטול או חצי בריסטול בכל דרך שיבחרו. אם יהיה מי שירצה לכתוב על גבי הבריסטול עצמו, אפשרו זאת.
4. בקשו מכל משתתף לרשום לעצמו איך הרגיש במשימה ואחר כך להסתכל על התוצר הסופי ולחוות את דעתו עליו בכתב - לעצמו.
5. צופה - שים לב לדינמיקה בין האנשים: האם היו התייעצויות? מריבות על המקום על גבי הבריסטול? האם היה מישהו שלקח "הרבה" ומישהו שלקח "מעט" שטח? האם כולם היו דומיננטיים באותה מידה? האם הבריסטול משקף בעיקר את קשייו של התלמיד? או את הקושי של המורה בבואו להתמודד עמו? האם התוצר משקף גם פתרונות ומענים? ידע אישי על התלמיד?

שלב ב - דיון במליאה:

- שאלה - האם יש בתוצר סדר פנימי כלשהו? חיבורים מדויקים?
- שתפו במה שכתבתם: האם אתם מרוצים מהמיקום שתפסתם וביחסיות שלקחתם על גבי הבריסטול? מה הרגשתם? האם אתם מרוצים מהתוצר הסופי? מדוע? האם הוא משקף את הילד ואת קשייו? מה הייתי משמר ומה הייתי משנה?

- כל אחד מהמשתתפים יעשה לעצמו רפלקציה: האם אני תמיד יותר או פחות דומיננטי? מה משפיע על מידת שיתוף הפעולה שלי? מהו סגנון העבודה שלי בצוות?

סיכום:

מחקרים מצאו שמחויבות גדולה של מורים כלפי תלמידיהם, היא זו המובילה להצלחה ולהעצמת תלמידים.

הגישה האינטגרטיבית טוענת כי לכל אחד מהמורים המלמדים את הילד יש ידע רלוונטי לקידומו של הילד. הדיון בצוות הוא הזדמנות עבור כל מורה להיות שותף בעל ערך והשפעה בגיבוש צרכיו של הילד.

בחרתי להתייחס לשלושה דימויים המנסים לבטא את המורכבות בעבודת צוות השואפת להכלה:

• קולאז'

הדבקה של טלאים שאין ביניהם קשר, גזירה לא מדויקת, שילוב של תרבויות. שיטת הקולאז' מאפשרת לכסות שטח אך לא בונה משהו חדש, קוהרנטי.

• וויטרז'

הדבקות של חלקים תוך כדי יצירת חיבור מדויק עם סדר פנימי מסוים. בשיטת הוויטרז' אין הגדרה מדויקת של החלקים המרכיבים את הצורה, אך קיים חיבור מדויק ביניהם.

• פאזל

לכל צורה מדויקת, יש מקום מדויק משלה.

נסו לזהות את סיגנון העבודה שלכם בצוות. האם הוא דומה יותר לקולאז' וויטרז' או פאזל?

דימויים אלו ממחישים את מידת הדיוק והקוהרנטיות שבה גורמים שונים משתלבים יחד. ההנחה היא שהעיסוק בחינוך השואף להכלה ולרווחת הפרט מחייב שאיפה לדיוק ולקוהרנטיות ברמת הפאזל.



איך מדריכים את זה...?

במסגרת הדרכת צוות רב-מקצועי בבתי הספר עומדים לפנינו מספר תהליכי הדרכה אפשריים -

1. הקמת צוות רב-מקצועי בבית ספר

במפגש הדרכה עם מנהל בית ספר חדש שנכנס לתפקידו בתחילת השנה, הוא מתאר את תמונת בית הספר את העשייה החינוכית ואת ייחודו. במהלך הדברים הוא אומר: "אני מוצא את עצמי עסוק כל העת בכיבוי שריפות וביצירת שקט, ולא מצליח לבנות מערך תומך כמו צוות מקצועי".

הצעה אחת מיני רבות לבניית צוות רב-מקצועי:

הקמת צוות רב-מקצועי היא תהליך רב שלבי.

דברי המנהל מעלים שאלות בשלושה היבטים:

ביחס לתרבות

מהי תפיסתו של המנהל ביחס לחשיבות של הכלת כלל הלומדים בתהליכים יזומים מתוכננים ומובנים? תכניות פרו-אקטיביות?

ביחס למדיניות

אילו מנגנונים, נהלים ושגרות בית ספריות מאפשרים תמיכה וחיזוק של תפיסת ההכלה?

ביחס ליישום

אילו תהליכים תומכים ומסייעים (תכניות התערבות, תהליכי עבודה, תכנית לימודים, דרכי הוראה) לתהליכי ההכלה בבית הספר? קידום התלמידים השונים דורש היערכות פסיכו-פדגוגית וארגונית בבית הספר הכרוכה בבניית צוות רב-מקצועי אשר יקבע את המדיניות הבית ספרית לטיפול בתלמידים השונים. הצוות הרב-מקצועי מהווה מנגנון מרכזי ומקור תמיכה לצוות החינוכי בבית הספר ומוביל את מערך התמיכה הכולל.



השאלה המרכזית היא כיצד בונים מנגנונים תומכים להתמודדות עם שונות התלמידים בבית הספר? כיצד מקימים צוות רב-מקצועי?

א. מפגש עם המנהל

מטרת המפגש היא בירור וגיבוש תפיסה ביחס לצוות הרב-מקצועי ומינוף תהליך ההקמה.

במפגש תעלינה שלוש שאלות מנחות: לשם מה? מה? ואיך?

נברר לשם מה נחוץ צוות רב מקצועי? מה תפקידו? מה המנהל רוצה שיקרה בצוות? מה ייחשב בעיניו כהצלחה? מי יהיו השותפים ומדוע? (פסיכולוג? יועצת? רכזת פרט? מדריכת הכלה? - חשוב שהצוות יהיה הטרוגני, ולא לבחור את האנשים הדומים לך או החושבים כמוך) מתי יתקיים המפגש הראשון?

ב. מפגש גיבוש הצוות הרב-מקצועי, יצירת שפה ומטרות משותפות.

מטרת המפגש היא גיבוש הצוות הרב-מקצועי, יצירת שפה ומטרות משותפות.

גם במפגש הזה שלוש שאלות מנחות: לשם מה? מה? ואיך?

לשם מה חשוב להקים צוות רב-מקצועי בבית הספר? מה מטרתו? מהם תפקידיו? מה כל אחד מהשותפים מביא לצוות? (יכולות, כלים, ידע) מהם הנושאים שבאחריות הצוות (ממצאי מיפויים? איגום משאבים? הקצאת מענים)?

מי יועלה לשיח ודיון בצוות? (כלל התלמידים? התלמידים המתקשים? ילדי שילוב? מקרה קצה? כיתות מורכבות או כלל הכיתות?) קביעת לוח זמנים מעוגן מערכת - מתי ובאיזה תדירות נפגשים? (אחת לשבוע, אחת לשבועיים)

חלוקת תפקידים -

אחראי לארגון ולבניית המפגשים (תכנים ותעדוף הנושאים לטיפול)
אחראי לתיעוד המפגשים ושיתוף
אחראי למעקב אחר ביצוע החלטות הצוות
אחראי על החלק המגבש (אווירה, גסטרונומיה)

ג. בניית חוזה עם הצוות הרב-מקצועי -

מחויבות לתפקיד, לנוכחות, לסודיות ועוד המלצות להמשך התהליך
(Wadsworth & Knight, 1996)

1. להתנסות עוד לפני תחילת העבודה בצוותים רב-תחומיים;
2. להכין אנשי צוות לתפקידים חדשים ולאחריות ייחודית;
3. לפתח מודעות לחשיבות שיתוף הפעולה בצוות;
4. להקנות לאנשי המקצוע מגוון טכניקות, נהלים ודרכי הערכה;
5. להקנות מיומנויות של איסוף נתונים ומידע והכרה;
6. להשתמש במודלים של טכניקות התנהגות, התחלקות וניהול שיח.

2. הרחבה והעמקה של תהליכי ההכלה בצוות הרב-מקצועי הקיים בבית הספר

מנהלת בית הספר במהלך הצגת בית הספר ספרה: "בבית ספרי קיים צוות רב-מקצועי שנפגש בין אחת לשבועיים לבין אחת לחודש בעיקר כשיש מקרה אקוטי. אז כולם 'נקראים לדגל'. על פי רוב, הצוות מטפל בתלמידי שילוב - ועדות שילוב והערכות לוועדות השמה או עיסוק במקרים קשים. הישיבות מאוד ענייניות, ממוקדות והמטרה היא מציאת פתרונות מהירים לקשיי התלמידים. לפעמים אני חושבת שאנו 'מכבים שרפות' בלבד".

תיאור זה מעלה שאלות, כגון: מהן מטרותיו של הצוות הרב-מקצועי? האם תפקידו לטפל רק בתלמידים המתקשים? האם יש כאן התבוננות מערכתית על כלל התלמידים וצוות המורים בבית הספר? איך מרחיבים את תפקודו כמנגנון יעיל ומוביל תרבות מכילה בבית הספר?

איך עושים זאת?

בוחנים את הפער בין רצוי למצוי - מהו המודל הרצוי של הצוות הרב-מקצועי? (בעיני המנהלת, השותפים) כיצד פועל הצוות הרב-מקצועי היום? מהו הפער ומהם גורמיו? מתוך כך, מה נשמר? ומה נשנה?

הבנייה מחודשת של תכלית ומטרות הצוות (לשם מה?), עקרונות במה ובמי נטפל? (האחריות של צוות זה) ואיך נעשה זאת? (שותפים, תפקידים, לוח זמנים).

גיבוש הצוות ויצירה או העמקת השפה המכילה בצוות הם מרכיבים חשובים בבניית צוות רב-מקצועי.

קשיים בעבודה בצוות רב-מקצועי - רעיונות לדרכי התמודדות:

קשיים בעבודת הצוות הרב-מקצועי	מה עושים?
נטייה לסודיות ולסגירות מקצועית	בניית חוזה משותף וגיבוש מחויבות להיוועצות ולשיתוף בצוות
חוסר הבנה של מומחה אחד את רכיבי המומחיות וההתנסות של אנשי המקצוע האחרים	יצירת מרחב המאשר שאילת שאלות והבהרה של תכנים שאינם במומחיות האחר
היעדר תכונות אישיות רלוונטיות לשיתוף פעולה, כמו: גמישות, פתיחות, הקשבה, סובלנות וקבלה המשפיעות על גישתו של הצוות למשימה ועל הפעילות המשותפת	הובלת (על ידי המנהל או מדריך...) פעילויות מגבשות צוות שמאפשרות פתיחות, הקשבה ויחד של הצוות. לפתוח במשחקי חימום - ציון אירועים אישיים של חברי הצוות, לפתוח בוונטילציה
מאבקים על "טריטוריה" בין מומחים שונים, מאבקים על הגדרת מצב והגדרת תפקיד	לתת מקום מכבד למומחה בתחומו ועם זאת לבנות תהליכי שיח פתוחים שמאפשרים גם ראיית ממשקים מכבדים בין התחומים
תחושות של חוסר ביטחון המחריפות במסגרת עבודה שיתופית	גיבוש... גיבוש...
היעדר הדרכה או הנחיה שוטפת	הדרכה וליווי של המנהל לפני ואחרי מפגשי הצוות. שיח על התהליכים הדינמיים והדינמיקה וגם על התכנים המרכזיים
נטייה לחשיבה משותפת הגורמת לחסמי יצירתיות	היעדר שיפוטיות - סביבה יצירתית ותומכת לתת מקום לחוכמת היחיד ולא תמיד לחוכמת ההמונים



ספרות מקצועית

סרסון, ס"ב (2012). [סדירות ארגונית והתנהגותיות](#).

בתוך ג' פישר ונ' מיכאלי (עורכים), שינוי ושיפור במערכות חינוך:
אסופת מאמרים (עמ' 70).

ירושלים: מכון אבני ראשה ומכון ברנקו וייס

בניה, י', יעקובזון, י', צדיק, י' (2013). [קהילה מקצועית לומדת בבית הספר](#),
ירושלים: מכון אבני ראשה.

בנימיני - מנור, א' (2009). עבודת צוותים רב-מקצועיים: תיאוריה, מחקר
ויישום, בהוצאת ספר לכל.

" التواجد معاً هو البداية..."

البقاء معاً هو التقدّم...

العمل معاً هو النجاح".

هنري فورد

أعدّ الموادّ باللغة العربيّة:

نضال حجازي؛ مرشد قطري لموضوع الاحتواء،

قسم أ للتعليم الابتدائي

الطاقم متعدّد التخصصات

الخطوة الأولى في العمل الجماعيّ هي بناء طاقم عمل، وعلى هذه الخطوة يترتّب سائر العمل. يعتبر العمل ضمن طاقم أساس أيّ عمل، "فيد الله مع الجماعة". والحقيقة أنّ الكلّ يعمل ضمن جماعة أو مجموعة؛ النملة تبني قراها بواسطة تماسكها، والنحل يجني رحيق الشهد أعواناً. إنّها سنّة ربّانية أن يكون العمل الجماعيّ هو أصلاً الحياة، فإذا نظرنا حولنا لن نجد أبداً من يعمل وحده.

من أهمّ مبادئ الإدارة أنّك تستطيع إحداث المعجزات إذا كان لديك إيمان بالآخرين، وحتى تحصل على أفضل مالدی الآخرين اختر أن تفكر وتؤمن بأفضل مالديهم.

ماذا نقصد بطاقم عمل متعدّد التخصصات؟

مجموعة من الأفراد، كلّ فرد مختصّ بمجال عمل مختلف عن الآخر. يتمّ تشكيل هذا الطاقم لتحقيق هدف معيّن ومن خلال مجهود مشترك، يبذل الأفراد فيها تعاوناً متبادلاً، ويسود بينهم الشعور بالالتزام والمسؤوليّة المشتركة.

طاقم عمل متعدّد التخصصات:

يعتبر وسيلة لتمكين الأفراد من العمل الجماعيّ المنسجم كوحدة واحدة مع اختلاف تخصصاتهم. وهو أسلوب فعال ومثمر لأنه يتيح لكلّ فرد أن يشعر بالامتلاك والمسؤوليّة، وذلك يجعله أكثر التزاماً وإصراراً على تحقيق نتائج أفضل. والعمل بروح الفريق يساعد الناس على تحقيق تقدير أفضل للذات، وكذلك ثقة أكثر بالنفس، كما أنّه يشعرهم بأنّهم ذوو قيمة، وهذا من شأنه أن يحسّن الاتصالات ويخلق علاقات أفضل ويزيد من الإنتاجيّة.

الالتزام الفرديّ بجهد
الجماعة هو الذي يجعل
الفريق يعمل، والشركة
تعمل، والمجتمع يعمل،
والحضارة تعمل

العوامل الأربعة لتشكيل الطاقم المؤثر:

- 1- الثقة.
- 2- إعطاء كل فرد حقه من الاهتمام والتقدير.
- 3- الانضباط التام.
- 4- الإيمان بأهمية التعاون.

الخطوات السبع لبناء طاقم عمل ناجح:

- 1- تشكيل الطاقم: لا يخضع اختيار أعضاء الطاقم للعواطف بل لمعايير علمية وموضوعية بحثية وتضع مصلحة الطاقم في المقدمة.
- 2- التدريب والتعليم: لا بد من وجود خطة للارتقاء بإمكانات الطاقم وتدريبه.
- 3- التواصل الجيد مع الطاقم ومباشرة العمل معهم والحديث عن النجاح للطاقم بأكمله وعدم جعل النجاح فردياً.
- 4- الرؤية.
- 5- تحديد الهدف.
- 6- التقدير والشكر.
- 7- عقد اجتماعات.

لا أحد من أعضاء الطاقم
يتلقى الثناء إذا جُذِفَ
بأقصى طاقته دون تناغم
مع طاقات الآخرين

(الف والدو امرسون)

مهارات مطلوبة للعمل ضمن طاقم:

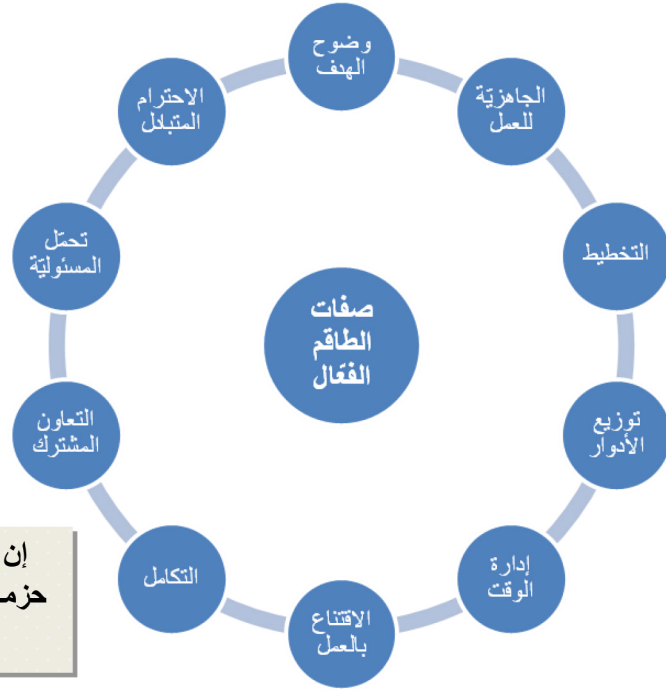
- الاستماع الفعال.
- القدرة على التفاوض والإقناع.
- احترام آراء الآخرين.
- المبادرة للمساعدة.
- روح المشاركة والمساهمة.
- تقبل النقد البناء والاستجابة له.
- مهارات الاتصال والتواصل.
- السماح للآخرين بمشاركة السلطة.

وحدنا ننجز القليل؛
مع بعضنا ننجز
الكثير

مميزات العمل ضمن طاقم:

- 1- سرعة الإنجاز والمرونة في العمل.
- 2- استخدام أكبر للكفاءات والطاقات.
- 3- بناء جسور الثقة وأسلوب حل النزاعات.
- 4- الإبداع.
- 5- تبادل الخبرات والكفاءات.
- 6- أسلوب تدريبي ناجح.

من المدهش أن
تعرف كم يمكن أن
يتحقق عندما لا يهتم
لمن سينسب الفضل



إن كانت العصي في
حزمة فمن غير الممكن
تحطيمها

عن: العمل الجماعي لإبراهيم الفقي

لماذا يهملنا عمل الطاقم متعدد التخصصات؟

إنّ مقولة "نحتاج لقرية بأكملها لتربية طفل واحد بضائقة أو في حالة خطر"، تصبّ في صميم الفكرة؛ بأنّ العمل مع التلميذ بصورة ناجحة يحقق الهدف، تحتاج لطاقم متعدد التخصصات لضمان إحاطة التلميذ من جميع الجوانب.

الطاقم متعدد التخصصات يوسّع بقعة الضوء عند النظر إلى التلميذ ويوضّح الصورة أكثر من خلال تبادل الخبرات واختلاف وجهات النظر المتمحورة حوله، فكلّ فرد نظرته من خلال خبرته ومعرفته بالتلميذ.

عند العمل مع التلميذ المستصعب يتوجّب عقد جلسات عمل لطاقم متعدد التخصصات للكشف عن نقاط القوة ونقاط الضعف لدى التلميذ، فمن خلال هذه الجلسات وهذا التجميع للتخصصات العاملة معه تخرج بصورة شاملة لكلّ جوانب العمل معه.

من خلال هذا الطاقم يمكن الحصول على معلومات أكثر دقّة للعمل مع التلميذ، ويمكن صياغة نظرة أكثر شموليّة لوضعه، بحيث أنّ كلّ فرد من أفراد هذا الطاقم يعرض وضع التلميذ من منظور تخصصه ومن خلال تجربته في العمل معه، وهذا من شأنه الكشف عن قدرات التلميذ الحقيقية والاقتراب أكثر من وضعه لفهم الطرق الأكثر نجاعة في العمل معه والتي تفيد تقدّمه وتحقيق أهداف العمل معه.

كثرة الأيدي
تخفف من
عبء العمل
مثل إنجليزي

الطاقم متعدّد الخبرات يساهم في وضع الخطّة التربويّة الأنسب للعمل مع التلميذ، كما وأنه يسلّط الضوء على قدراته وهذا بدوره يساعد في اختيار أساليب وإستراتيجيات التدريس التي تناسب أنماط التعلّم لديه.

من يشارك في هذا الطاقم؟

في هذا الطاقم يتواجد بشكل ثابت؛ المستشار التربويّ، مربّي صفّ التلميذ الذي يجتمع الطاقم لأجله، العامل الاجتماعيّ، الاختصاصيّ النفسيّ، معلّم الدمج وضابط الدوام المنتظم. وعند الحاجة يتمّ استدعاء؛ طبيب نفسيّ، والعامل الاجتماعيّ للعائلة، معالج طبيعّي أو وظيفي أو معالج نطق وأيّ صاحب وظيفة أخرى حسب الحاجة.

عمل الفريق يجرى المهمّة ويضاعف فرص النجاح

نهج عمل طاقم متعدّد التخصصات:

الطاقم متعدّد التخصصات يقوم على أساس الأهداف المركزيّة المشتركة، التي توافق رأي جميع المشاركين في هذا الطاقم، وهم يؤمنون بقوة هذا الفريق وقدرته على حصد أفضل النتائج من تجميع هذه التخصصات، بالإضافة إلى توسيع أفق المختصّين من خلال كشفهم على تخصصات الآخرين، ومن اختلاف وجهات النظر التي عادة ما تكون مهنيّة تفيد التعلّم بين أفراد الطاقم وتجعل العمل أكثر نجاعة وفائدة للتلميذ. ويتمّ الدخول إلى العمق أكثر من خلال وضع التلميذ في المركز وتحت مجهر التخصصات التي تعمل معه مجتمعة. ويتمّ اختيار الأنسب له وفقًا لوضعه وقدراته.

خلال سيرورة عمل هذا الطاقم تبني لغة مهنيّة مشتركة وموحّدة، ولبّ الموضوع هو التآزر بين أفراد الطاقم والتناغم بينهم على اختلاف تخصصاتهم خلال عملهم معًا بهدف تطوير المعارف المشتركة، وتحليل حالات، والتعامل مع قصّة حدث، بناء خطط عمل على النطاق الفرديّ والصفّي أو حتّى على نطاق طبقة الجيل، ولمتابعة العمل وتقييمه بعد التطبيق بهدف فحص تأثير الخطّة على تقدّم التلميذ أو التلاميذ. **المراجع: الفقيّ، إبراهيم (2009). العمل الجماعي. دار أجيال للنشر والتوزيع.**

הנושא הבא לעלון: הערכת תהליכים וסטנדרטים - הכלה בית ספרית



מוריה טלמור מדריכה ארצית

צוות המדריכים המחוזיים:

יעל גודל מחוז דרום

מיכל פרנקל מחוז תל אביב

נידאל חיג'אזי מגזר ערבי

נרקיס שור מחוז חיפה

עידית הוכנברג מחוז מנח"י - ירושלים

עליזה שפירו מחוז צפון

עיצוב גרפי גלית סבג "טו דו דיזיין"

הוצאה לאור גף הפרסומים, משרד החינוך

ה'תשע"ו 2016

