



מעבדת
פסיכו-פדגוגיה

משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
אגף מו"פ, ניסויים ויוזמות | אגף א' שפ"י



פסיכו-פדגוגיה

ממדים רגשיים
בתהליכי
הוראה למידה

מערך למידה
והתבוננות
לארגון חינוכי
ינואר 2019

פסיכו-פדגוגיה

ממדים רגשיים בתהליכי הוראה למידה

מערך למידה והתבוננות לבית ספר

תשע"ז - תשע"ח

ניהול פרויקט וכתיבה: ד"ר יעל נאות עופרים בשם אגף מו"פ, ניסויים ויזמות, משרד החינוך
יזום מסלול המעבדות: מירב זרביב, מנהלת אגף מו"פ, ניסויים ויזמות | תמי גולן, מנהלת יחידת הפיתוח היישומי
יזום המעבדה: חנה שדמי, מנהלת אגף א' שפ"י / עינב לוק, מנהלת אגף תכניות סיוע ומניעה, אגף שפ"י, משרד החינוך
ייעוץ מקצועי מטעם אגף שפ"י: דפנה קליין, רכזת תחום פסיכו-פדגוגיה
ליוי מקצועי: רבקה גרוסמן, מובילת מסלול המעבדות, אגף מו"פ, ניסויים ויזמות

קריאה והערות:

אלה אלגסי, מנהלת אגף ייעוץ, אגף שפ"י
אורית ברג, פיתוח תכניות, אגף שפ"י
פרופ' רמי בנבנישתי, בית ספר לעבודה סוציאלית אוניברסיטת בר אילן
מאיה בוזו, מנהלת תחום מחקר ופיתוח, מכון אבני ראשה

שותפות בפיתוח:

בי"ס יסודי יצחק שדה, דימונה - מינה אשטמקר, ליאת אמויאל, דליה אמיתי, סימה טייב, סלעית הרוש, שרה בויס
בי"ס יסודי נצח ישראל, קרית מלאכי - רות גזנקו, דבורה שמילה, תמי סבג שושן
בי"ס יסודי אג'אל, ג'לג'וליה - פידה אודי, האלה עודה, נארימאן עבד אלגאפר, סביל טהה, נגווא עבד אלחיי
תיכון אביב, רעננה - אורנה אהרון, אורית תבור, רויטל רידר
ישיבת קול המבשר, מבשרת ציון - הרב צבי שפיגל
תיכון שער הנגב, שער הנגב - אהרל'ה רוטשטיין, ענת טרויקס

עריכה לשונית: ענת סבינצקי

קונספט חזותי ועיצוב גרפי: ד"ר רון דביר, בר דביר

© כל הזכויות שמורות, משרד החינוך 2019

פחד, בטחון, תשוקה, כעס, חמלה,
ובדרך כלל - הנאה וצער,
אפשר לחוש אותם תחושה יתירה ופחותה מדי,
ולא זו ולא זו תהיה תחושה טובה.
ואילו לחוש תחושות אלו בשעה הראויה,
ובדרך הראויה - זוהי המידה המעולה
שהיא סימן ההיכר של הסגולה הטובה.

(אריסטו, אתיקה)

מטה, שטח ואקדמיה - מפגש של נקודות מבט

מכיוונים שונים. בכלל זה יש למנות את בתי הספר שהשתתפו במעבדה, מוסדות חינוכיים מעולים ואמיצים שהסכימו "לפתוח את דלת הכיתה", מתוך חשיבה על צורך מקומי וגם על צרכי המערכת; את שותפי המעבדה מקרב אגפי מטה, שאיפשרו למעבדה לערער ולאטגר, להציע דרך חדשה; וגם גורמי אקדמיה - שתרמו מידיעותיהם, ליוו, ביקרו, העירו והשתתפו בחשיבה. אנו מלאי תודה לכולכם - השותפות האמיתית היא המפתח לאיכות התוצר המונח כאן היום.

בברכת המשך עשייה חינוכית פורייה,

מירב זרביב

מנהלת אגף מו"פ, ניסויים
ויוזמות

מעבדה מהווה מסלול ייחודי לקידום ידע פדגוגי עדכני, מדויק ומבוסס מחקר במערכת החינוך. מסלול המעבדות באגף מו"פ, ניסויים ויוזמות, יצא לדרך בתחילת שנת הלימודים תשע"ז, וסימן לעצמו כמטרה לעסוק בסוגיות בעלות רלוונטיות רחבה למערכת החינוך. לצד אפיקי פיתוח נוספים באגף מו"פ, מסלול זה מביא לידי ביטוי את המשימה העיקרית של האגף, והיא חתירה לזיהוי ומיפוי של מגמות חדשניות ומשמעותיות ומתן מענה איכותי לעיצובן באמצעות פיתוח בשדה. כך שהאגף מסמן את האתגרים העתידיים, אפשרויות הפיתוח והשינויים הנדרשים, מתוך זיקה לצרכים ויכולות של מערכת החינוך על כל רבדיה - מטה, מחוזות, אקדמיה ושדה.

מעבדות הפיתוח של האגף מקפידות על כמה עקרונות מרכזיים: חתירה לדיוק הצורך - הן של שותפי המטה והן של בתי הספר בשטח; ערעור מתמיד ושאלת שאלות; פיתוח זמיש (זריז וגמיש) של מודלים לפתרון והרצת המודלים במתכונת של התנסות בבתי הספר, באופן שמאפשר ללמוד עליהם, לתקף את ההנחות ולשפר את הפתרונות טרם הוצאתם לשטח.

המסמך שלפניכם, אם כן, הוא תוצר עבודה מאומצת של שנתיים, במהלכה נפגשו נקודות המבט של מטה, שטח ואקדמיה לשיח מעמיק ומערער. כפי שתוכלו להתרשם מגוף המסמך, תוצר פעולתה של המעבדה לעולם אינו מתכון סגור. אנו מציגים תפיסה, מסמנים עקרונות וגם מציעים כלים - אך מעודדים אתכם, הקוראים הפוטנציאליים שמתכוונים לאמץ וליישם, לקחת את הדברים ולהפגיש אותם עם הצרכים המקומיים שלכם. לאמץ, לאלתר, להגיב, ובמילים אחרות - קחו ועשו זאת שלכם.

הידע הרב והתובנות שאצורים במסמך זה לא היו יכולים להתגבש ללא עבודה מאומצת, רצינית ומושקעת של אסופת שותפים

החיבור בין החווייה הרגשית לבין החווייה הקוגניטיבית בתהליכי הוראה-למידה

אנו מבקשות להודות לאגף מו"פ – למירב זרביב, רבקה גרוסמן וד"ר יעל נאות עופרים, על עבודה מקצועית ושותפות משמעותית ולדפנה קליין על הליווי המקצועי.

כמו כן מבקשות לשלוח את הערכתנו ותודתנו לכל אותם בתי ספר שהתגייסו למחקר, נאותו להפוך למעבדת שטח לחקר פסיכו פדגוגי ופתחו בפנינו צוהר להבנת סודו של הארגון הפסיכו פדגוגי.

ראו ברכה בעמלכם.

עינב לוק

מנהלת אגף תכניות סיוע ומניעה שפ"י

חנה שדמי

מנהלת אגף א' שפ"י המנהל הפדגוגי

אנשי החינוך שואפים ליישם בעבודתם יצירת חיבור בין החווייה הרגשית לבין החווייה הקוגניטיבית בתהליכי הוראה – למידה. חיבור שמגייס את מודעות האדם לעולמו הרגשי לשם שיפור הלמידה וההוראה ולהיפך, חיבור שמסייע לאדם להתעצם ולהתפתח מבחינה רגשית בזכות הלמידה או ההוראה.

אנשי המקצוע של השירות הפסיכולוגי ייעוצי, יועצים, פסיכולוגים ומדריכים, פועלים לשכלול המודעות הפסיכו פדגוגית בקרב אנשי החינוך, החל בלמידת הנושא והקניית שיטות עבודה, דרך קיום שיח רפלקטיבי וכלה בהתנסות אישית.

בפנייתנו לאגף מו"פ ודרכם לבתי הספר, ביקשנו לחקור את השאלה "כיצד נראה ארגון חינוכי אשר פועל מתוך מודעות פסיכו פדגוגית ואשר מצליח לקיים, בכפיפה אחת, את משימות ההוראה למידה ואת העיבוד הרגשי-חווייתי של אותן משימות?"

תוצר המעבדה שנכתב על ידי אגף מו"פ, מזמין את קוראיו להתבונן על הארגון החינוכי בו הם פועלים ולאפיין את העשייה הפסיכו פדגוגית המתקיימת בתוכו. החוברת מסייעת לקוראים להבין מהו ארגון פסיכו פדגוגי? מהם עקרונות העבודה המנחים אותו? ואילו יישומים, מבנים ושגרות הוא מציע לקהליו?

חוברת זו מהווה נדבך נוסף וחשוב בהבנת המשמעות הפסיכו פדגוגית של העשייה החינוכית במיטבה. היא מצטרפת לפיתוחי שפ"י בתחום: "פסיפס", "פסיעות" ומודל "חמשת האבנים", המציעים לאנשי החינוך פריזמות מגוונות להתבוננות על היישומים הפסיכו פדגוגיים בעשייתם.

תוכן עניינים

9	הקדמה
15	מה זה בכלל פסיכו-פדגוגיה
21	בית ספר פסיכו-פדגוגי
23	תנאי יסוד
24	עקרון 1: בו-זמניות - שילוב הפדגוגיה והפסיכולוגיה
25	עקרון 2: שפה מקצועית-רגשית
26	עקרון 3: הכרה בייחודיות הפרט ונראות
27	עקרון 4: ליווי אישי ומערכת
31	כלים
33	סיפור מקרה: בית ספר פסיכו-פדגוגי
52	כלי למיפוי עקרונות פסיכו-פדגוגיים בבית הספר
57	מחווון פסיכו-פדגוגי - הנחיות לאבחון בית ספרי

65	.....	פיתוחים פסיכו-פדגוגיים
66	.....	פיתוח העצמי האמיתי בלמידה
70	.....	”מקצואני“: פיתוח האני המקצועי
74	.....	”מטרטון” – המטרה שקובעת את הטון
76	.....	מדורת השבט
78	.....	דיאלוג כמניפה
80	.....	הכיתה כקבוצה והמורה כמנחה – מתיאוריה לפרקטיקה
83	.....	מקורות





הקדמה

איגרת אל הילדים

אני כותב אל המעתיקים.
אל הלוחשים בחשש זה אל זה.
אל החורטים את אהבתם על השלחנות.
אל המאחרים. אל אלה שבוהים
מבעד לחלונות. בשביל אלה ששוכחים
את המחברות. בשביל מי שגרדם על מושבו.
בשביל אלה שלא יודעים את התשובות.
בשביל זו שמוחקת את מה שכתבה.
בשביל אלה שתמיד יושבים
בקצה. בשביל זה שקם
פתאום ויוצא.

אלי אליהו

חשש, אהבה, אימת אי-ידיעה, התלהבות, אדישות, היעלמות, היאלמות. איך אפשר ללמוד ככה? ואיך אפשר ללמד?

מחקרים מוכיחים שוב ושוב כי לרגשות יש השפעה על תהליכי הוראה ולמידה, וכי למעשה לא ניתן להפריד בין רגשות לקוגניציה. ביצועי למידה עולים דרמטית בעת רגשות חיוביים (הנאה, עניין, שמחה, גאווה) ויורדים עם רגשות שליליים (חרדה, כעס עצב). כפי שחווית מסוגלות עצמית של מורים משפיעה על איכות תהליכי ההוראה, הישגי תלמידים ושחיקת מורים (Lewis, Haviland-Jones, 2016; Zee & Koomen, 2016; Gläser-Zikuda, 2013; D'Mello & Graesser, 2012; & Barrett, 2008). כיצד, אם כן, ניתן לגייס תובנות מחקריות אלו לקידום תהליכים פדגוגיים?

פסיכו-פדגוגיה היא גישה המציעה להתבונן על התהליכים הרגשיים המתקיימים בתהליכי הוראה ולמידה ולמנף אותם לצורך טיוב התהליכים אלו.

מערך הלמידה והמיפוי המוגש כאן מציג תפיסה מארגנת ועקרונות פעולה לבית ספר הרוצה לקדם תהליכי הוראה למידה פסיכו-פדגוגיים.

מערך הלמידה וההתבוננות

המערך שלפנינו הוא תוצר תהליך של שנתיים (תשע"ז-תשע"ח) שהתקיים **במעבדת פסיכו-פדגוגיה**, אשר הוקמה בשיתוף אגף מו"פ, ניסויים ויוזמות ואגף שפ"י. מטרת המעבדה הייתה לגבש תפיסה ועקרונות פעולה המעוגנים בידע, בצרכים ובהתמודדויות של בתי ספר ביישום הוראה-למידה פסיכו-פדגוגיים. במעבדה השתתפו שישה בתי ספר, נציגי מטה וגורמים אקדמיים. התהליך כלל למידה ופיתוח של מודלים בשנה"ל תשע"ז שאותם ניסו בתי הספר שהשתתפו במעבדה במשך שנת לימודים מלאה. המודלים שפותחו, הפרקטיקות והכלים שנוסו, התבוננות שנצברו במהלך זה – כולם משמשים בסיס למערך זה.

נקודת המבט המוצעת במערך היא ארגונית: מהם התנאים הבית ספריים המאפשרים תהליכי הוראה ולמידה פסיכו-פדגוגיים ברי-קיימא? מערך הלמידה מיועד לכל מי שעוסק בחינוך: מורות, מפקחות, מדריכות, מפתחי תוכניות, נשות מטה ומקבלי החלטות, אך בראש ובראשונה הוא מיועד **למנהלי ומנהלות בתי ספר**, שבידיהן הכוח לקבוע מדיניות ולעצב תהליכי הוראה-למידה ברמת המערכת וכן **ליועצים וליועצות** שעל כתפיהן מוטלת האחריות לרווחת הפרט. הובלה משותפת, כפי שעלה בהתנסויות הבית ספריות, היא המפתח להצלחה.

למערך ארבעה חלקים:

1. מבוא: מהי פסיכו-פדגוגיה ומה הערך ביישומה. בחלק זה תמצאו גם הפניות למחקרים בנושא פסיכו-פדגוגיה אשר היוו תשתית למערך.

2. תפיסה מארגנת לקידום פסיכו-פדגוגיה ועקרונות פעולה יישומיים: חלק זה מציע 'זוגות משקפיים' שדרכן יש להתבונן על בית ספר כדי לקדם תהליכי הוראה-למידה פסיכו-פדגוגיים. חלק זה נותן מענה לשאלה כיצד 'נראה' בית ספר אשר מתקיימים בו תהליכים פסיכו-פדגוגיים: מהם תנאי היסוד והעקרונות לקיומם והפרקטיקות הנגזרות מהם.

3. כלים: בחלק זה מוגשים כלי עבודה בעזרתם ניתן ללמוד על מצב הפסיכו-פדגוגיה הנוכחי בבית הספר ולקדם שיח אודותיו. תוכלו למצוא בארגז הכלים סיפור מקרה המדגים פסיכו-פדגוגיה בבית הספר, מפה לחילוץ ידע מקצועי מסיפור המקרה וכלי התבוננות לאפיון התהליכים הפסיכו-פדגוגיים המתקיימים בבית ספרך.¹

4. הפניות למודלים ולכלים שאותם פיתחו ויישמו בתי הספר שהשתתפו במעבדה: אלו יכולים לשמש להעמקת ההבנה, להשראה ולהתנסות.

¹ מטעמי נוחות בלבד דוח זה ייכתב בלשון נקבה, שכן רוב העוסקים במקצוע ההוראה בישראל הן נשים, אך הכוונה היא לשני המינים כאחד.

כיצד להשתמש במערך?

כצעד ראשון אנו מציעים לכן, הקוראות, לברר עם עצמכן: מהן הנחות היסוד שלכן על אודות פסיכו-פדגוגיה? מהן המוטיבציות שלכן בנושא? מה אתן שואפות להשיג בעזרת הפסיכו-פדגוגיה? לאחר מכן נציע לעבור על השלבים הבאים, על פי הסדר:

- ללמוד את ההסבר על פסיכו-פדגוגיה, את התפיסה המארגנת ואת עקרונות ליישום (חלקים 1 ו-2).
- לתרגל את העקרונות באמצעות הכלים של סיפור המקרה ושל המפה (חלק 3).
- להכיר את בית ספרכן בעזרת כלי ההתבוננות ולבחור נקודת כניסה לתהליך (חלק 3).

מה תמצאו כאן, ומה לא? כמה הערות לפני יציאה לדרך:

התהליך לא מיועד ליישום בבית אחת. פסיכו-פדגוגיה בית ספרית 'לא נבנית ביום אחד'.

התהליך **כן** מיועד ליישום הדרגתי. התפיסה המארגנת ועקרונות הפעולה הנגזרים ממנה משרטטים תמונה של בית ספר פסיכו-פדגוגי 'אידיאלי'. אנו מציעים לאמצם כבסיס להתפתחות וממליצים להבנות תהליך הדרגתי: להתחיל בהטמעה של עיקרון אחד ולחתור ליישום ברמות השונות (מנהיגות בית ספרית, מורות, תלמידים...), ומשם להמשיך לעיקרון נוסף וכן הלאה.

התפיסה המוגשת כאן לא תוספתית, לא מדובר בתוכנית נוספת שעל בית ספר ליישם.

התפיסה **כן** משולבת בתהליכים בית ספרים קיימים. בבית הספר קיימים ממילא שיעורים, יש ישיבות צוות, יש מערכת שעות - השאלה היא כיצד ניתן לקיים אותם באופן פסיכו-פדגוגי? התפיסה ממוקדת בתמיכה בצרכים המקצועיים-רגשיים של המורות, ובהתאם לכך, ולמרות המאמץ הכרוך בהטמעתה, היא לא נחוותה על ידי המורות כעול אלא כמקדמת רווחה. ואכן... בכל בתי הספר אשר השתתפו במעבדת פסיכו-פדגוגיה חל שיפור משמעותי בממדים הנוגעים לחוויית המורה בארגון הבית ספרי, לצד שיפור במונחים של הישגי למידה: עלייה בחוויית המסוגלות של מורים בתהליכי הוראה; עלייה במוטיבציה של המורים; שיפור באיכות שיתוף הפעולה בין המורים; שיפור ביחסי מורה-תלמיד ועלייה בהישגי התלמידים.

המערך לא מציע תוכנית עבודה.

המערך **כן** מבסס הבנה של עקרונות הפעולה של בית ספר פסיכו-פדגוגי ושל הפרקטיקות אשר ניתן ליישם על מנת לממש עקרונות אלו. הוא מספק כלי למיפוי בית ספרי ומאפשר לזהות בעזרת המחווון את נקודות החוזק והחולשה של בית הספר בהקשר הפסיכו-פדגוגי והיכן כדאי להתחיל בתהליך. על סמך ידע ותובנות אלו, ניתן לגבש תוכנית עבודה. התובנות שנבעו מאתגרי היישום של בתי הספר המשתתפים, ומהמודלים שהתגבשו בבתי הספר שהשתתפו במעבדה (בנספח) יכולים לשרת משימה זו.

סיפור המקרה לא מהווה תיאור בלעדי של בית ספר פסיכו-פדגוגי.

סיפור המקרה **כן** מציע המחשה אחת של כיצד פסיכו-פדגוגיה "נראית" בבית ספר. הכלים וסיפור המקרה הינם חומר גלם בעזרתם ניתן לתרגל את ההבנה של פסיכו-פדגוגיה כפי שבאה לידי ביטוי ברמה בית ספרית ולפתח את הפסיכו-פדגוגיה כפי שמתאימה לכל בית ספר בהקשר שלו.

מודל פדגוגיה מוטת עתיד

מודל פדגוגיה מוטת עתיד מהווה מצפן מערכת במציאות משתנה. בליבת המודל שישה עקרונות פעולה המושפעים ממגמות העתיד והמושגים באופן הוליסטי בהיבטים פדגוגיים וארגוניים, תוך ניצול ההזדמנויות, הטכנולוגיות והסביבות המאפשרות. מודל זה משמש ציר עבודה מרכזי בעבודת אגף מו"פ, ניסויים ויזמות במשרד החינוך.

פסיכו-פדגוגיה היא גישה העומדת בהלימה עם עקרון-העל: תכלול של זהות ויעוד אישי - יצירת משמעות אישית, תחושת תכלית וגיבוש עצמי שלם במציאות של תמורות מואצות. שילוב ממדים רגשיים בתהליכי למידה מהווה מפתח ליצירת משמעות אישית וגיבוש עצמי.

לקריאה נוספת על העקרונות של פדגוגיה מוטת עתיד על ביטוייהם הפדגוגיים והארגוניים של העקרונות בבית הספר היכנסו לאתר:

<http://www.mop.education/pama>





מה זה בכלל פסיכו-פדגוגיה

שני דגים צעירים שוחים להם ביחד ופוגשים במקרה דג מבוגר יותר ששוחה לכיוון השני, מהנהן לעברם בראשו ואומר: "בוקר טוב, בחורים. איך המים?" שני הדגים הצעירים ממשיכים לשחות כמה זמן, ואז לבסוף אחד מהם מביט באחר ואומר: "מה זה לעזאזל מים?"

(אלו הם המים, ד. פ. וואלאס).

רגשות בתהליכי הוראה ולמידה נוכחים ומשפיעים בכל עת, אך בדומה למים, הם "שקופים". מחד, תהליכי הוראה ולמידה נתפסים כקוגניטיביים ומוכווני דידיקטיקה, תהליכים שעיקרם הבניית ידע, הנגשתו ומסירתו היעילה. מאידך, שום מערך שיעור, מדויק ככל שיהיה, אינו מועבר באותו אופן, כל שיעור הוא אחר. תהליכי ההוראה והלמידה מושפעים ממדדים רבים הנדמים שקופים: יחסים עם תלמידים מסוימים, מידת הביטחון של המורה בחומר הנלמד, החשש של תלמידים מנושא חדש, מידת הפניות של המורה או של התלמיד להיכנס לתהליך כיתתי משותף, עומס רגשי שנובע מאינטראקציות בכיתה או בחדר המורים או בבית וכן הלאה. ניהולם של המדדים ה"שקופים", הרגשיים האלו, הוא קריטי לתהליכי הוראה ולמידה איכותיים.

המחקר מראה שלאינטליגנציה הרגשית של מורה השפעה על איכות ההוראה, הלמידה וההישגים של תלמידיו, וש"חוסר הבנה רגשית" - הכרוכה בהשלכת רגשות על האחר, חוסר הבנה של המוטיבציות שלו או תיאורים והסברים שגויים של אחרים - מעכבת תגובות אפקטיביות של מורות בכיתה. מצד הלמידה, המחקר מראה שרגשות "שליליים" כמו כעס וחשש משפיעים על תהליכים קוגניטיביים כגון זיכרון, פתרון בעיות, חשיבה אסטרטגית. כך למעשה רגשות אלו מצרים את מרחב הפעילויות הקוגניטיביות האפשרויות, בעוד שרגשות חיוביים מקדמים תפקודים אקדמיים, כגון חשיבה מסדר גבוה ויצירתיות.

(Hargraves, 2001; Denzin, 2007; Pekrun, Elliot & Maier, 2009; Liew, 2012, D'Mello & Graesser, 2012; Gläser-Zikuda, 2013; Saric, 2015)

פסיכו-פדגוגיה מחברת בין שני הממדים הללו, הקוגניציה והרגשות. על פי תפיסה זו, תהליכי הוראה ולמידה הם תהליכים רגשיים כשם שהם קוגניטיביים, כלומר הרגש והקוגניציה שזורים יחדיו בתהליכי הוראה ולמידה באופן בלתי ניתן להפרדה. התפיסה מציעה לפתח מודעות לממדים הרגשיים המתעוררים בתהליכי ההוראה-למידה, לפעול להעצמת רגשות חיוביים ולהנכיח ולהתמודד עם הרגשות ה"שליליים" על מנת להיטיב את תהליכי ההוראה-למידה.

מה זה בכלל פסיכו-פדגוגיה

מודל 'חמשת אבני הפסיכו-פדגוגיה', אשר פותח באגף שפ"י (צימרמן, 2014), מתמקד בחמישה היבטים רגשיים המצויים בכל תהליך הוראה-למידה ומשפיעים עליו:

- יחסים – מערך היחסים בין לומד, מלמד, תוכן וקבוצה במפגשי הוראה-למידה;
- מסוגלות אישית – תחושת המסוגלות האישית של התלמיד והמורה;
- מוטיבציה ואוטונומיה – תפיסת הרצון ותחושת החירות הפנימית של הפרט, הלומד והמלמד;
- משוב והערכה – משוב מקדם למידה כחלק אינטגרלי מחוויית ההוראה-למידה;
- התמודדות עם אתגרים בלמידה – התבוננות על מורכבות, קשיים ואתגרים שמזמנים תהליכי הוראה-למידה. היבטים אלו "מתווכים" את הרגשות המתעוררים בתהליכי הוראה-למידה, והם ליבת העשייה הפסיכו-פדגוגית.

התפיסה ועקרונות הפעולה המובאים במערך שלפניך מתבססים על נקודת מוצא זו ומציעים מענה לאתגר היישומי של טיפוח תהליכי הוראה-למידה פסיכו-פדגוגיים ברי-קיימא. הם קושרים בין ידע בתחום הפסיכולוגי העוסק בהתפתחות מיטבית ובין ידע בתחומים של מנהיגות בית ספרית, התפתחות מקצועית של מורים וגישות הנוגעות לארגון לומד. יישום הגישה משפיע על ההיבטים הנזכרים במודל והוא מקדם תהליכי הוראה-למידה פסיכו-פדגוגיים בית ספריים.

רגשות בתהליכי הוראה-למידה

שלא כמו מצבי רוח, רגשות הם תגובה לשינוי, ובהקשר הפסיכו-פדגוגי תגובה לפעולה המתרחשת במרחב שבו מתקיימת ההוראה-למידה. רגשות בתהליכי הוראה-למידה הם חוויה סובייקטיבית רב-ממדית הכרוכה בהערכה של מצב, בשינוי פיזיולוגי, הבעה ונטייה לפעולה (Sutton and Wheatley, 2003). הרגשות המתעוררים בתהליכי למידה בכיתה הם מסוגים שונים: רגשות "קוגניטיביים" המתעוררים בעקבות אתגרים קוגניטיביים (סקרנות, בלבול, הפתעה, תסכול, אי-ודאות); רגשות בין-אישיים וחברתיים, המתעוררים בין מורה ותלמיד (חיבה, חום, רתיעה, עלבון, חוסר אונים, הערכה) ובין תלמידים לבין עצמם (שיתוף, תחרותיות, הערכה, חמלה, קנאה, חרדה חברתית); רגשות כלפי מקצוע וכלפי תכנים (הזדהות עם דמות, תשוקה, חשש, שעמום); רגשות הישג, המתייחסים להצלחה וכישלון במשימות הישג (הנאה, סיפוק, תקווה, גאווה הקשורים להצלחה וחרדה ובושה בהקשר לכישלון) ורגשות המתלווים לתהליך שינוי (פגיעות, התנגדות, חוסר אמון, ערעור). בהוראה מתגלים רגשות במפגש עם תלמיד (תסכול, חיבה, גאווה, עלבון, כעס), עם כיתה (חשש, אמון, סיפוק, הנאה, משמעות, מסגולות, השפלה), עם חומר לימודי (שעמום, התפעלות, התרגשות).

רגשות ניתנים למיון לפי מידת הנעימות שלהם (שליליים וחיוביים), אך גם לפי המידה שבה הם מפעילים או משביתים למידה. כך, כעס או לחץ שהם רגשות שליליים (מבחינת רמת נעימותם) הם גם רגשות מעוררים, וניתן למנף אותם ללמידה. בניגוד לכך, הרפייה, המהווה רגש "חיובי" ונעים במהותו, נתפסת על פי חוקרים מסוימים כרגש משבית למידה. שעמום הינו רגש שלילי ומשבית בעוד שגאווה ותקווה הם רגשות מפעילים חיוביים וכו'.

השפעה על רגשות במרחב הכיתתי ניתנת להשגה דרך מנופים שונים המתבססים על תיאוריות שונות: פיתוח מוטיבציה פנימית, טיפוח מסוגלות, כלי אימון ועוד. לסקירת ספרות מקיפה, המאגמת את הגישות ומציעה עקרונות פעולה למורים וכלים, ראו Learning and Emotions, Pekrun 2014 והמתווה 'פסיפס', המציע כלים לפיתוח מודעות והתנסות פסיכו-פדגוגיים (צימרמן, 2014).





בית ספר פסיכו-פדגוגי

תפיסה מארגנת

תפיסת המעבדה גורסת שעל מנת לקיים תהליכי הוראה למידה פסיכו-פדגוגיים בתוך הכיתה, על בית הספר להיות ארגון המתמקד בתהליכי למידה והתפתחות מקצועית פסיכו-פדגוגיים של המורות. אלו תהליכים מקבילים הכרוכים זה בזה, שכן בדומה לתלמידים, מורות זקוקות לסביבת עבודה ולמידה פסיכו-פדגוגית בבית הספר.

כולנו מכירים אמירות של מורות בסגנון מעין זה: "דווקא ביום שבו אני מגיעה טרודה, התלמידים בכזה אי-שקט" או: "איזה הישג! אפילו כיתה ט'3 שאני נכנסת אליה עכשיו לא תצליח להרוס לי את מצב הרוח...". ואכן, מחקרים הצביעו על כך שרגשות של מורות עוברים לתלמידים, וכי קיימת התאמה בין רגשות מורות להצלחת תלמידים בהתנהגות, בהישגים וכמובן בלמידה (Cornelius-White, 2007; Götz & Pekrun, 2008; Roorda et al., 2011; Becker et al. 2014).

על מנת לקדם בכיתות תהליכי הוראה ולמידה איכותיים, מוכוונת פסיכו-פדגוגיה, נדרשת מעטפת רגשית-מקצועית למורות מהסיבות הבאות:

- מורה שמודעת לרגשות שלה ומתבוננת בהם בזמן ההוראה, סביר יותר שתטיב ללמד את תלמידיה להתבונן ברגשותיהם-הם בזמן הלמידה.
- מורה שחוזה כי מנהיגי הביניים, הרכזים והמנהל, פנויים לצרכיה המקצועיים והרגשיים (ולחיבור ביניהם) סביר יותר שתהיה פנויה לצרכים של תלמידיה.
- מורה שחוזה הכלה ושיח רגשי על אודות הצרכים המקצועיים שלה, סביר יותר שתוכל להכיל תלמיד בעת תהליכי למידה ולתמוך בו.
- מורה שנמדדת על התפתחות בתהליכי ההוראה מעבר להספק וממוצע ציונים, סביר יותר שתדע להעריך את תלמידיה על משהו שמעבר להישגיהם הלימודיים, וללמד באופן המתייחס להתפתחות התלמידים ולא רק לחומר שיש להספיק ללמוד.
- מורה שחוזה בחירה ואת השפעתה על מוטיבציה אישית שלה סביר יותר שתשלב בחירה כחלק מההוראה ותטפח מוטיבציה אצל תלמידיה.

אמנם בבתי ספר רבים מצויות מורות מצוינות המקיימות תהליכי הוראה פסיכו-פדגוגיים, אך על מנת שבבית ספר כמכלול יתקיימו תהליכי הוראה-למידה פסיכו-פדגוגיים ברי-קיימא, נדרשים תהליכים מקבילים: מיקוד בצרכים המקצועיים-רגשיים של המורות כחוליה המאפשרת ומקדמת עיסוק בצרכים הלימודיים-רגשיים של התלמידים.

תפיסה מארגנת
כיתה פסיכו-פדגוגית
בארגון פסיכו-פדגוגי:
המנהלת כמנהיגה
פסיכו-פדגוגית של מורות
ושל תלמידי בית הספר

בית ספר פסיכו-פדגוגי: עקרונות

בית הספר הפסיכו-פדגוגי הוא מוסד חינוכי שבו קיימת הכרה בכך שלמידה והתפתחות משלבים בין ממדים רגשיים לקוגניטיביים. בבית ספר פסיכו-פדגוגי קיימת הכרה בכך שתהליך למידה אינו מתקיים רק בכיתת התלמידים, אלא נדרש להתקיים במקביל ברמות נוספות של בית הספר (צוות המורות, צוות הרכזות, צוות ניהול וכו') היינו, זהו מרחב התפתחות **לכל באיו**, תלמידים וצוות (כולל הנהלה) כאחד. בהתאם לכך, בית ספר הרוצה לקדם תהליכי הוראה למידה פסיכו-פדגוגיים, מחויב לפעול לקידום למידה לתלמידים ולנשות צוות, תוך שזירת היבטים רגשיים בכל שגרות הלמידה וההתפתחות המקצועיות והזירות המשפיעות עליהן בבית הספר.

ארבעת עקרונות הליבה של בית ספר בו מתנהלים תהליכי הוראה-למידה פסיכו-פדגוגיים:

1. בו-זמניות: שילוב הפדגוגיה והפסיכולוגיה
2. שפה מקצועית-רגשית
3. הכרה בייחודיות הפרט ונראות
4. ליווי אישי ומערכתי

תנאי יסוד

קיימות שגרות למידה והתפתחות למנהיגות, למורים ולצוות בית הספר במקביל לשגרות הלמידה של התלמידים

בית ספר פסיכו-פדגוגי מחויב ללמידה והתפתחות של המורים ונדרש להקצות משאבים ללמידה ולהתפתחות גם של נשות הצוות, ובכללן צוות מנהיגות הביניים והמנהלת, זאת במקביל למשאבים המוקצים להתפתחות התלמידים. בהינתן שלמידה היא תמיד ספירלית (Timperly, 2008), אין די בהשתלמויות מקצועיות חד-פעמיות שתחומות בחדר המורים או במרכז הפסג"ה, אלא נדרשים גם תהליכי למידה פנים-בית ספריים מתמשכים, שמטרתם התפתחות מקצועית-רגשית של המורה. תנאי יסוד להתפתחות של בית ספר פסיכו-פדגוגי הוא תשתית של שגרות מוסדרות במערכת השעות המתקיימות בתדירות המאפשרת למידה מקצועית ואפקטיבית (כגון ישיבות צוות). הלמידה צריכה להיות ממוקדת במשימות שעל הפרק מבוססת עדויות מהכיתה - תצפיות, עבודות תלמידים, מבחנים. שגרות אלו הופכות לתהליכי למידה והתפתחות פסיכו-פדגוגיים תוך יישום עקרונות הליבה הבאים.

עקרון 1

בו-זמניות – שילוב הפדגוגיה והפסיכולוגיה

הטענה ש"אין זמן לעסוק גם ברגשות בשיעור/בישיבה" מעידה כי רגשות נתפסים כמשהו תוספתי לדבר העיקרי שהוא הלמידה, וכי הרגשות אינם קשורים לתכנים ולתהליכים של הלמידה/התפתחות המקצועית. עקרון הבו-זמניות משמעו שהשיח הרגשי אינו מנותק מן החומר הנלמד ומתהליכי הלמידה אלא מתקיים בד בבד. יתרה מכך – השיח הרגשי צריך לקדם את ה"משימה" שעומדת על המורה. כך למשל: למידת שברים מקדמת גם את ההיערכות לבחינת המיצ"ב ויכולה גם להוות תשתית לדיון מטאפורי על השלם הכיתתי, ומהם השברים ביחס אליו. השיח הרגשי מחייב הקשר, הוא נסב על אודות התוכן וביחס להתמודדות עם התוכן, ובכך הוא מקדם את המשימה. המשימה היא כר והזדמנות לשיח רגשי, שקשה לנהל באופן ישיר עם אנשים בכלל – ועם תלמידים בפרט. שאלות כגון "מה קשה לך בתרגיל המסוים הזה?", או "איך אפשר לעזור לך להתמודד ולהתקדם מכאן?" הן שאלות תומכות למידה, המקדמות אמון ואכפתיות. לעומתן, השאלה "מה שלומך?" זוכה לעיתים קרובות לתגובה הודפת ברוח "הכול בסדר".

עקרון הבו-זמניות בא לידי ביטוי בתהליכי התמקצעות ולמידה של המורות: גם אצלן, על השיח הרגשי להתקיים בזיקה אל החומר ואל ותהליכי ההוראה. לעקרון הבו-זמניות משמעויות גם בהקשר הארגוני, כגון בקבלת החלטות הנוגעות לסדירות בית ספריות. כך למשל, החלטה לקבוע בחינות בשעות הפותחות את היום על מנת לפנות את התלמידים ללמידה בהמשך, היא סדירות שמתייחסת לאלמנטים של חרדה מצטברת ממבחנים והשפעתה על יכולת הלמידה של התלמידים בשאר השיעורים.

בו-זמניות תתבטא ב...

- א.** מערכי שיעור/ישיבות הכוללים ממדים רגשיים באופן שמשרת את החומר/המשימה.
- ב.** תצפיות בשיעורים שנעשות באופן המתייחס לממדים רגשיים ופדגוגיים.
- ג.** ישיבות צוותי מקצוע שנעשות בליווי גורם פדגוגי וייעוצי גם יחד.
- ד.** תהליכי הערכה (בחינות, תעודות, ימי הורים וכו') הכוללים התייחסות לממד העיוני והרגשי שהתבטא בתהליך הלמידה.
- ה.** קבלת החלטות הנוגעת לסדירות למידה בית ספריות הלוקחת בחשבון היבטים רגשיים לצד שיקולים נוספים.

עקרון 2

שפה מקצועית-רגשית

שפה רגשית עשירה היא חלק מהשפה המקצועית הדבורה בבית ספר הפסיכו-פדגוגי. בהיותה שפה דבורה "רשמית", היא נותנת לגיטימציה לממדים רגשיים כחלק משיקולי הדעת בעת קבלת החלטות. בהיותה עשירה, היא מאפשרת התבוננות מורכבת על מצבים והבנה רחבה ועמוקה יותר שלהם, של המשמעויות של החלטות שמתקבלות ביחס למצבים אלה.

עיגון שפה מקצועית-רגשית בארגון מחייב:

- א.** ביסוס עמדה ולפיה לרגשות יש חשיבות בתהליכי למידה, הוראה, ליווי וקבלת החלטות.
 - עמדה המתבטאת בין השאר במסמכים רשמיים דוגמת החזון הבית ספרי, תקנון ופרוטוקולים של ישיבות.
- ב.** ביסוס שפה עשירה של רגשות שבעזרתה ניתן לזהות ולשיים רגשות.
 - בית הספר מתקיימת למידה (ספירלית, שוטפת) בנושא רגשות עבור תלמידים, מורות, רכזות וחברות הנהלה.
 - ביסוס סדיריות המכוונות להתבוננות ברגשות ולשימוש בשפה רגשית (כגון מעגלי שיח) בקרב התלמידים, המורות, הרכזות וכו'.
- ג.** ביסוס תרבות ארגונית בה ניתנת לגיטימציה להעלאת רגשות - גם קשים - בישיבות ובשיעורים.
- ד.** באי בית הספר משתמשים במילים המציינות רגשות בהתייחס לאתגרי ההוראה והלמידה שלהם (בישיבה, בתהליך ליווי, בפגישה, בהוראה, בלמידה, בתהליכי ריכוז וקבלת החלטות).

עקרון 3

הכרה בייחודיות הפרט ונראות

כלל אדם יש צורך ש"ייראו אותו", כלומר יכירו בנוכחותו וייתנו לגיטימציה לצרכים ולחוויה הסובייקטיבית שלו (Kohut, 1971; Rogers, 1969). נראות במרחב הבית ספרי מניחה בראש ובראשונה היכרות הוליסטית של נשות צוות ותלמידים: הייחודיות של כל פרט, חוזקות, חולשות, שאיפות, צרכים, מצב משפחתי. מעבר לידע על אודות מורה או תלמיד מסוים, נראות כרוכה בהתייחסות לאותם ממדים ייחודיים, כלומר התייחסות לאדם השלם ולא רק לתפקיד שלו בבית הספר. במקביל, נדרשת נראות בהקשר המקצועי: הכרה במאמץ, חגיגה של הצלחות, דיאלוג על הצרכים המקצועיים/הלימודיים ותמיכה בהם. מרכיב ראשוני של נראות בהקשר המקצועי הוא הכרה בחוויות הסובייקטיביות, בייחוד ברגשות מורכבים שעולים בתהליכי ההוראה - למידה (השפלה, קנאה, כישלון...) וקבלת החוויה והרגשות האלו ללא שיפוט. מתן סיוע המתייחס לחוויה או לרגש, מעצים את תחושת הנראות.

הכרה בייחודיות הפרט ונראות מתאפשרים כאשר...

- א.** קיימים מנגנונים בית ספריים לאיתור הייחודיות, החוזקות, החולשות, הצרכים והשאיפות של כל באי בית ספר.
 - רכזות, מורות ותלמידים מגדירים צרכים ויעדים בתחום ההתפתחות שלהם.
 - רכזות, מורות ותלמידים מקבלים ליווי - הן אישי והן קבוצתי - בתהליך ההתפתחות שלהם.
- ב.** קיימות מסגרות שבהן רכזות, מורות ותלמידים יכולים לבטא את הייחודיות, החוזקות ואת תחומי העניין שלהם בבית הספר (שיעורי בחירה, תפקידים, יוזמות וכו').
- ג.** קיימות מסגרות הנותנות מענה לצרכים הרגשיים של המורות, הרכזות וחברות ההנהלה.
- ד.** קיימות מסגרות שבהן רכזות, מורות ותלמידים זוכים להכרה על עבודתם. יש מקום לציין הצלחות בבית ספר וללמוד מהן.
- ה.** קיים שיח מפרגן: ציון של מאמצים, התקדמות, הכרה במאמצים קטנים כגדולים.

עקרון 4

ליווי אישי ומערכתי

למידה והתפתחות כרוכים בשינוי של תפיסות, עמדות, הרגלים ויציאה מאזור הנוחות. בהתאם לכך, הם מלווים לעיתים ברגשות קשים דוגמת חרדה, אי-ודאות וייאוש (רוזנטל, 2007). התפתחות מיטבית מחייבת סביבת למידה ועבודה המאפשרת לרגשות אלו להיות נוכחים, וזאת מבלי לוותר על הדרישה לשיפור ולהתקדמות. זוהי סביבת עבודה שבה גם ברגעים שעשויים להחוות ככישלון או לעורר חרדה קיימת אמונה ביכולות התלמיד/המורה "להצליח", כלומר לעמוד באתגר.

ליווי אישי ומערכתי מתקיים כאשר...

א. ניתן מענה לתחושת בדידות בעת התמודדות עם אתגר.

- לכל אדם בבית הספר ברור לאיזה צוות/כיתה הוא שייך ומי מלווה אותו
- יעדים ומטרות אישיים מוגדרים לכל אחד מבאי בית הספר (כיחיד וכחלק מצוות/כיתה)
- קיים רף גבוה של ביצוע ותמיכה וליווי בהשגתו
- מתקיים דיאלוג מוסדר ושוטף על הצרכים, היעדים ותהליך ההתפתחות של כל אחד מבאי בית הספר
- קיימת אפשרות להעלות חששות ורגשות קשים או "לא מקובלים" וגם להביע רגשות מורכבים או פגיעות וחולשה, מבלי להישפט

ב. ישנה אחריות משותפת למשימות

- קיימת מסגרת ברורה ומוגדרת. היעדים והמשימות שעל הפרק ברורים, כולל תחומי האחריות של אנשי הצוות השונים
- מתקיים שיתוף מתמיד בידע (מה הצליח ומה לא), בדרכים פורמליות ומובנות ובדרכים בלתי פורמליות
- מתקיימות שיחות משוב והערכה הדדיות בין מנהלות למנהיגות הביניים, בין מנהלות ומנהיגות הביניים למורות ובין מורות לתלמידים.

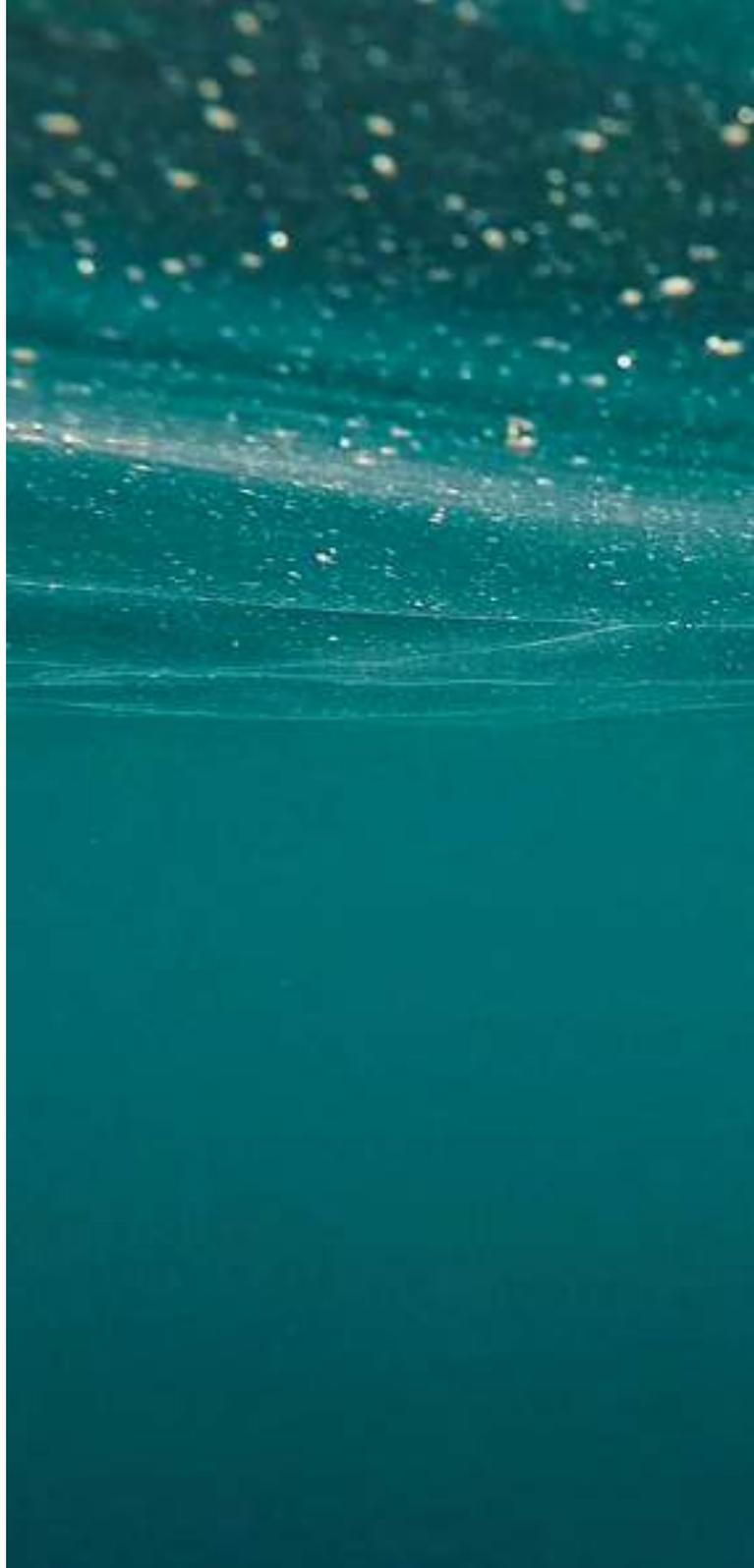
מה בין אקלים לפסיכו-פדגוגיה?

אקלים חינוכי מיטבי נוצר כאשר קיימת תרבות ארגונית השוקדת על הענקת מענה לצרכים בסיסיים - פיזיולוגיים, הצורך בביטחון, בהערכה, בחום ובשייכות, וכן על הענקת מענה לצרכים מיטביים - הצורך באוטונומיה, תחושת מסוגלות, הצורך במימוש עצמי ובביטוי אותנטי (Ryan & Deci, 2000).

פסיכו-פדגוגיה היא אחת הדרכים המשפיעות והמקדמות את האקלים החינוכי המיטבי בבית הספר. ליווי של נשות החינוך בתהליכים הרגשיים שלהן בהוראה, יחד עם הכוונתן להבין את ההיבטים הרגשיים של תלמידיהם במהלך הלמידה, יוצרים תחושה של ביטחון, ערך עצמי ומסוגלות. כך מתאפשרים אוטונומיה וביטוי אותנטי.

במובן זה, ניתן לראות פסיכו-פדגוגיה ואקלים כתהליכים המזינים זה את זה. אקלים מיטבי מהווה תשתית ליחסי מורה-תלמיד המקדמים תהליכי הוראה ולמידה פסיכו-פדגוגיים. בה בעת, שיח על אודות הלמידה ותמיכה בתהליכי למידה נחווים כאכפתיות, יוצרים הזדמנויות לשיח רחב יותר ומקדמים אקלים מיטבי.

חשוב להדגיש שבמסגרת מערכות היחסים הבית-ספריות, הניסיון להבחין אילו פעולות "שייכות" לתהליכי הוראה-למידה ואילו "אין קשורות" אליהם - הוא ניסיון מורכב שמניב על פי רוב אבחנה שאינה חד-משמעית. כך למשל, היחסים הבין-אישיים בין מורה לתלמיד אולי אינם חלק ישיר מתהליכי ההוראה-למידה, אך ללא ספק מהווים את התשתית לתהליכים אלו. או בדוגמה ספציפית יותר, היכרות עם שאיפות התלמיד דרך שיחה אישית שלא במסגרת שיעור, אולי אינה פסיכו-פדגוגיה במובנה הצר, אך הכרות זו בכוחה ליצור תשתית ליחסים בין-אישיים המאפשרים למידה.







כלים

לפניכן שלושה כלים אשר יסייעו בהובלה ובקידום תהליכי הוראה-למידה פסיכו-פדגוגיים בבית ספרכן:

א. סיפור מקרה בית ספרי שבעזרתו תוכלו להעמיק את ההבנה של העקרונות הפסיכו-פדגוגיים וביטוייהם בחיי היום-יום.

ב. כלי למיפוי עקרונות פסיכו-פדגוגיים בבית ספר.

ג. מחוון שבעזרתו תוכלו לברר את יישומם של העקרונות הפסיכו-פדגוגיים בבית ספרכן ולזהות את נקודת הכניסה המיטבית עבורכן לתהליך.

אנו ממליצים להתחיל בקריאת סיפור המקרה ובמיפוי העקרונות הפסיכו-פדגוגיים המופיעים בו על מנת לבסס הבנה, ולאחר מכן לברר בעזרת המחוון כיצד העקרונות הפסיכו-פדגוגיים באים לידי ביטוי בבית ספרכן. כמו כן, ברוח התהליכים הפסיכו-פדגוגיים המקבילים, אנו מציעים שהתהליך יכלול את הצוות המוביל, את מנהיגות הביניים, המורות (ובמידת האפשר גם את התלמידים). זאת על מנת להבנות שותפות לתהליך, לקדם שפה בית ספרית פסיכו-פדגוגית משותפת ולבחור נקודת פתיחה התואמת את העמדות, הצרכים והמוטיבציות של השותפים בתהליך.

לכל כלי הנחיות לשימוש. אנו ממליצים, כאמור, להתחיל בלמידה ורק אז להתבונן בבית ספרכן, אך הכלים ניתנים גם ליישום באופן בלתי תלוי.

סיפור מקרה בית הספר הפסיכו-פדגוגי

לפניכן סיפור מקרה המתקיים בבית ספר פסיכו-פדגוגי. כבכל בית ספר היום-יום הוא העלילה הראשית, וגיבורי הסיפור הם באי בית הספר: תלמידים, מורות, יועצת, רכזות ומנהלת. מטרת הסיפור היא הדגמת עקרונות ופרקטיקות פסיכו-פדגוגיים, כפי שהם באים לידי ביטוי מקביל בתהליכי ההתפתחות של כל באי בית הספר. הסיפור מהווה המחשה אחת בלבד של האופן בו פסיכו-פדגוגיה עשויה "להראות" בבית ספר. הסיפור הוא חומר גלם בעזרתו ניתן לתרגל את הבנה של פסיכו-פדגוגיה ולקבל השראה לכתיבה של הסיפור הפסיכו-פדגוגי של בית ספרכן.

הכלי יכול לשמש כבסיס להשתלמות בית ספרית, לימי היערכות או לכל מסגרת למידה הקיימת בבית ספר.

מה עושים עם סיפור המקרה

לקרוא - ניתן לחלק את הסיפור לקריאה לפי תפקידים (תוכלו להעניק את קריאת תפקיד המנהלת דווקא למורה ואת תפקיד היועצת למנהלת וכו') ולבחון אילו רגשות עלו בעת תהליך הקריאה בקרב חברות הצוות. מומלץ להטרים לעבודה עם סיפור המקרה סדנה העוסקת בעקרונות הפסיכו-פדגוגיה. תוכלו למצוא סדנאות מגוונות בחוברת 'פסיפס' (צימרמן, 2014).

לחלץ - לאחר הקריאה ניתן לחלץ את הפרקטיקות והעקרונות הפסיכו-פדגוגיים המצויים בסיפור המקרה. לצורך זה ניתן להשתמש בכלי המיפוי הפסיכו-פדגוגי המוגש לאחר הסיפורים. הכלי מחולק לעקרונות פסיכו-פדגוגיים ולפרקטיקות המבטאות את העקרונות הללו. עבור כל אחת מהפרקטיקות כתבו כיצד היא באה לידי ביטוי בסיפור המקרה: ברמת המנהיגות בית ספרית, הצוות, המורה, היועצת והתלמיד. מומלץ שתהליך החילוץ יעשה בקבוצות קטנות.

לבחון - לאחר החילוץ ניתן לברר: אילו עקרונות מקבלים מענה בבית הספר ואילו פחות; אילו עקרונות חוזרים בכל רמות הפעילות בבית הספר ('משולחן התלמיד לשולחן המנהלת') ואילו אינם מופיעים בכל הרמות.

לדון - מה הערך במקבילות הזו? אילו קשיים היא מעוררת?

לכתוב את הסיפור שלכן ולשרטט תמונת עתיד - כעת תוכלו להתבונן על בית ספרכן ולאפיין מהו הסיפור הפסיכו-פדגוגי שלכן כיום, איזה סיפור תרצו לספר בעתיד וכן היכן 'בוער' לכן להתחיל? תוכלו להיעזר בכלי המיפוי בו השתמשתן לניתוח סיפור המקרה - להבנת 'הסיפור' הפסיכו-פדגוגי של בית ספרכן.

מנהלת

נעים מאוד, ענת.

ענת מנהלת את בית הספר השש שנתי ע"ש מ. בובר כבר שש שנים. לפני כן ניהלה את החטיבה העליונה ושימשה בתפקידי ריכוז שונים. ענת מגיעה מהוראת מתמטיקה, והקושי הגדול שלה במעבר לניהול היה הוויתור על תפקידה כמחנכת: "לקח לי זמן להבין שלמנהל יש כיתת חינוך - שהוא אחראי לה, להתפתחותה המקצועית והאישית, וזו כיתת המורים שלו". לגישתה: "מורה שאינו חווה הכלה, נראות ומוגנות מקצועית ורגשית אינו פנוי לראות, להעניק הכלה ומוגנות כזו לתלמידים שלו. כמנהלת, זו המשימה שלי."

היום של ענת מתחיל מוקדם: "אני משתדלת להגיע ראשונה ולצאת אחרונה". ענת עוברת בין הכיתות, פותחת דלתות יחד עם מנהלי התחזוקה, "אנחנו אומדים צרכים של בית הספר כמבנה. המזגן ב-5' מטפטף, המנורה של המקרן מהבהבת. מה נדרש, איפה, כמה. אבל כמובן גם מה נעשה: פה תלו, כאן תיקנו. אנשי התחזוקה אמנם עובדים בקביעות עם סגן המנהלת על הנושאים האלה, אבל הסיבוב המשותף בבוקר הוא הדרך שלי להכיר במורכבות המשימה שלהם. לראות אותם, אפילו אם רק לרבע שעה." מסיבוב פתיחת דלתות הכיתה ענת עוברת לפתיחת השער של בית הספר, משתדלת להקדים שלום

למורים הנכנסים: "איך מורה עובר בשערי בית הספר, הבעת הפנים, האופן שבו הוא אומר שלום, אלו אמצעים ורמזים בשבילי להבין מה שלומו. הרבה פעמים זיהיתי מורכבויות וקשיים של מורים דרך השלום הזה, הקטן." ענת מקדימה שלום גם לתלמידים שמגיעים וגם להורים המלווים אותם מדי פעם בפעם. "אחר כך יהיה לי מספיק 'זמן-משרד', אני לא מודאגת, אבל הרגע הזה של ה'לראות' הוא יקר מציאות."

כבכל בוקר, עם הצלצול, מתכנס הצוות המוביל בחדר של ענת לשיחת 'בוקר טוב' בת 30 דקות. הצוות המוביל מורכב מרכזי תחומים בבית הספר (ריכוז פדגוגי, ריכוז רגשי, ריכוז חברתי) לצד סגן המנהלת שמלווה את רכזי השכבות ועבודת המנהלה. הרכזים מסכמים את אתגרי היום הצפויים בתחום שלהם, שבהצטרפם יחד כוללים את אתגרי בית הספר כולו. ענת שואלת את הסגן: "מה מעורר בך חשש במפגש עם נציגי בתי הספר היסודי המזינים עם צוות כיתה ז' איפה הרגישות כאן?" ובהמשך, לאחר הסברו של הסגן, שואלת ענת: "מה יעזור לך להצליח שם? איך אפשר לעמוד לשירותך בזה?"

מכאן יוצאים חברי הצוות המוביל ומורים נוספים השותפים בקבוצת הפיתוח הבית ספרית לתצפית בוקר. הנושא הנדון

בתצפיות של המחצית הזו הוא דיאלוג. מליאת בית הספר בחרה בדיאלוג כמושא לתצפית ולדיון משום שלגישתם הם מיומנים מאוד בדיאלוג שהם מכנים 'אינסטרומנטלי' ומעוניינים להרחיב את מיומנותם לסוגי דיאלוג נוספים שעונים לצורכי בית הספר. קבוצת הפיתוח מיפתה את המרחבים לשיח המתקיימים בבית הספר (שיעורים, כמובן, אבל גם ישיבות, פגישות אישיות, מליאות מרובות משתתפים ושיח בלתי פורמלי בהפסקות ובחדר המורים). בשלב הזה עוסקת הקבוצה בלימוד תיאורטי ובחיפוש אחר מופעים ודוגמאות איכותיות של דיאלוג שניצנו כבר מתקיימים בבית הספר. מתוך הלימוד הזה יקיימו סדנאות בחדר המורים, אשר במסגרתן יגדירו יחד את הדיאלוג שאליו הם מכוונים. לאחר המיפוי והלימוד ייבחנו התנאים שלהם זקוקים התלמידים, המורים והרכזים על מנת לקיים דיאלוג מיטבי במרחבי בית הספר, ואז יגובשו כלי שיח ופרוטוקולים. "הדרך לשם עוד ארוכה", אומרת ענת, "אבל אנחנו סומכים על עצמנו, כבר פיצחנו דברים שנראו מופשטים או רגשיים וכעת הם חלק טבעי בשפת בית הספר". קבוצת הפיתוח הבית ספרית מקיימת כל שנה שני תהליכי פיתוח שנובעים מצרכים של קהילת המורים בבית הספר ומצפייה במשימת הליבה של בית הספר - מלאכת ההוראה - והתאמתה לתחומי הדעת השונים בבית הספר. ענת מסכמת: "חשוב בעיניי שהמורים לא יחוו את הפיתוח כעוד משהו שצריך לעשות מעֵבֶר ולפנות לו זמן, אלא כחלק מהעבודה השוטפת שלהם ושל בית הספר. אחד מהעקרונות שמנחים אותי בניהול הוא לתת למורים כלים ואפשרות לפתח ולהתנסות בדברים במסגרת הסדירות

הקיימות ועם ליווי. אני מאמינה שהתרגול והליווי יוצרים תנאים רגשיים שמאפשרים יישום. שיח של יועץ ושיח של רכז חברתי ושיח של מורה למתמטיקה ושל מחנך דומים מאוד וגם שונים מאוד, ואנחנו מנסים לדייק את ההבדלים ולהתאים. ליצור 'שפה אחת ודברים אחדים' זה מאוד מאתגר, אפילו בית ספר כמו שלנו, שיש בו הרבה מסגרות וסדירות ותרבות של שיח."

ענת נכנסת לתצפת, מחפשת דיאלוג בישיבת צוות של מחנכי שכבת י'. בפתיחת הישיבה סוקר יואב, הרכז השכבתי, את נושא השיחה: היערכות לטיול השנתי. לפני שכל מחנך מציג את האתגרים שהטיול מזמן לכיתתו (כפי שהתבקש להכין מראש), יואב מוציא את הפרוטוקול של הישיבה מהשנה שעברה על סיכום הטיול השנתי. המורים קוראים בו, חלקם צוחקים וחלקם נאנחים. היה מקרה אחד של התייבשות ושני תלמידים שנשלחו מוקדם הביתה בשל ענייני התנהגות. "מה הצליח לנו בטיול הקודם?" שואל יואב, "מה היינו רוצים שיתנהל אחרת? מה צריך לקרות לשם כך? ממה אתם חוששים ערב היציאה לטיול? כיצד עלינו להכין את התלמידים?" אחת המורות עונה: "התלמידים יסתדרו, השאלה היא אם אי פעם תצליח להכין את המורים לעלות על הצוקים האלה." המורים צוחקים וענת גם. הם מחליטים לקיים שיחה מקדימה עם הנוטים להיפצע, להיצמד לחובשים או להישאר באוטובוס. "מה נגיד להם?" שואלת ענת, חורגת לרגע מעמדת התצפית, "אל תפחדו מגבהים? אל תצאו לטיול אפילו שכל החברים שלכם שם?". יואב והמחנכים

פותחת את הפגישה: "אני לא מבינה למה זה לא משהו שאפשר היה לסגור בטלפון ביני ובינך, ענת, לפני שבועיים, כשקרה המקרה בין לוטם למורה לאנגלית. אבל מילא, בתי ספר נוטים להיות לא יעילים והנה, עכשיו נבזבז שעה מהחיים של שמונה אנשים". ענת אומרת: "לוטם יודע וכל באי בית הספר יודעים, ואולי צריך לחדד קצת את הנוהל הזה עבור ההורים, אז הנה אני חוזרת עליו: ללוטם, כשקורה לו משהו, יש את כל הזכות לשוחח עם המורה לאנגלית. יש לזה מסגרת ושעות קבלה ואפילו פרוטוקול או מלווה אם צריך. זה מאוד מעוגן. אם הרוחות להוטות מדי, לוטם יכול בהחלט לפנות למחנכת שלו. היא תמיד הכתובת, היא המלווה הישירה שלו, היא תהדהד את נקודת המבט שלו, תפרוס בפניו את האפשרויות שיש לו ותמשיך איתו בטיפול. כאשת הוראה היא גם תדע לייצג את המורה לאנגלית. המחנכת תעדכן את הרכזת השכתבית שלה והרכזת תעדכן אותי, אם היא סוברת שהמקרה סבוך, עדין או רגיש במיוחד. ככה זה עובד כאן. כל אחד מאה אחוזים מנהל במרחב שלו ומאה אחוזים מגובה בבחירות המקצועיות שלו. לפני שבועיים, כשהתקשרת כהורה מודאג, שאלתי אותך: דיברת עם המורה לאנגלית? דיברת עם המחנכת? דיברת עם הרכזת? ואפילו שאני בקיאה בפרטי המקרה, ויכולתי לייצג את הבחירה שנעשתה באמון מלא, לא ראיתי שום צורך לעקוף סמכויות. זה לא עובד כאן ככה. הנה, חידדנו. הלאה." ענת מעבירה את זכות הדיבור למחנכת, שאומרת: "טוב, בואו נעבור על השתלשלות האירוע ברמת העובדות ואז נראה מה השתבש לנו ואיפה. לוטם, אתה רוצה להציג?"

מחליטים לשוחח עם כל תלמיד מ'קבוצת הנפצעים' מראש ובאופן אישי, לבחון מה יעזור לכל אחד מהם לצלוח את האתגר הזה. הם חושבים שאולי היכרות עמוקה יותר עם המסלול תצמצם את החשש שלהם, ומסכימים שאין צורך לדחוק בהם לצאת לדרך שהם חוששים ממנה, אך שבכל זאת יש ערך בהזדמנות 'להפתיע את עצמך' שהטיול מזמן. ענת אומרת: "כך שבעצם כל תלמיד מכריע עבור עצמו כשאתם נותנים לו כלים להחליט לכאן או לכאן ואת התמיכה בכל בחירה? אני בעד". דורית, מחנכת י' 4, מציעה לעשות עבודה עם החברים לכיתה וחברים קרובים אחרים של "הנפצעים" סביב האחריות שלהם "לעודד אבל לא לדחוף". וענת מהנהנת. בסיום הישיבה יואב אומר לענת בחיור: "המנהלת, אני לא יכול להוציא אותך לטיול השנתי ככה, מתפרצת, מביעה חוסר אמון בעבודת הצוות, מחלקת ציונים, מה יהיה?" ענת אומרת: "סליחה, עד הטיול אני אשתפר". ובהמשך הסבירה: "יואב הרגיש שלא גיביתי את הריכוז שלו ואת עבודת הצוות בהתערבות שלי, וידע לומר את זה בחיור. הוא צודק. המדיניות של בית הספר היא שכל רכז הוא המנהל של התחום שלו. התייעצות, הערות וחשיבה עם גורמים בכירים ממנו בבית הספר מתקיימות בישיבות סגורות. זה היה לא לעניין, אבל לפעמים ממש קשה לי לשכוח שאני כבר לא מחנכת".

הפגישה הבאה מחזירה את ענת לחדר המנהלת: בחדר מחכים, טעונים, הורים לתלמיד משכבה י"א שנפגע ממשוּב של המורה לאנגלית על עבודתו. לצידם: המחנכת, התלמיד, המורה לאנגלית, היועץ השכתבתי והרכזת. האם

כדרכם של מנהלים, ענת עוברת מפגישה לפגישה, משיחה לשיחה. נדב, רכז אמנות בחטיבה העליונה, נכנס לפגישת ליווי. הם עוברים על היעד שקבעו לצורך עבודתו עם הצוות לאומנות. אחר כך מבקרת ענת במעגלי שיח שמקיימים רכזי השכבות עם תלמידים אקראיים סביב נושא הפיתוח בבית הספר (הדיאלוג). מעגלי השיח של המורים הם באחריות הצוות המוביל, ומעגלי השיח של הרכזים הם באחריותה, אבל הם יתקיימו רק בעוד שבועיים. בינתיים, היא סקרנית מאוד מהשיחות, אבל נאלצת לגשת שוב לחדרה. מחכה לה שם שיחה לא פשוטה. פרידה ממורה צעירה שעל אף הליווי והתמיכה לא תוכל להישאר בבית הספר בשנה הבאה. "זה לא נכון שכל מי שמתאמץ מצליח בסוף", אומרת ענת, "במקרה הזה היה כאן הרבה מאמץ של המורה ושלנו, לאקלם אותה בתוך הארגון הזה, עם השפה שגיבשנו פה ואני מודה: לא הצלחנו. רצינו וניסינו ולא הצלחנו. זאת חוויה מאוד קשה לארגון ולי בפרט, כמי שרואה את עצמה מחנכת של כיתה המורים". לחדר של ענת ייכנס אחר כך תומר, תלמיד כיתה ז' עם המחנך והרכזת. תומר התמיד בהתייחסות מכבדת לעמיתיו בכיתה ברבעון האחרון, במקרה של תומר זה היה כרוך בהרבה מאמץ. "מה גרם לך להצליח?", שואלת ענת את תומר ומאחלת לו שיוזמן עוד פעמים רבות למשרדה.

זהו להיום. ענת מכבה את האורות ונועלת אחריה את השער.

המורה

נעים מאוד, נעמה.

השיעור, מתי יעבדו יחד ומתי כיחידים. כשהיא אוספת תשובות היא כותבת לעתים את סדר הדוברים. היא מוצאת שככל שתהליך הלמידה בהיר יותר ומוכר לתלמידים, כך מתפנה הכיתה מהמתח ומתחושת אי-הוודאות נוכח אתגרי הלמידה. "התלמידים מורידים את האצבעות ומתחילים להקשיב", היא תסביר לנו בהמשך, "הם לא מחכים לאיזה מטח משימות שיגיע מכיוון לא צפוי, ולכן הם פנויים יותר לקרוא את הטקסט ולהבין".

נעמה שואלת שאלה ומחכה שהיא 'תשקע'. "פעם ספרתי עד חמש בין שאילת שאלה לבקשת תשובות. היום, על שאלות שאין להן תפקיד 'רטורי' אני מבקשת שיכתבו את התשובה האישית עליהן ואז ירימו יד. מה שלא כתוב נעלם או נשכח. אם משהו כתוב הוא ראוי להיאמר, הוא הופך לחשוב. ויותר מזה, השאלות כבר לא הופכות להיות מטווח שלתלמידים אין סיכוי להשתלט עליהן באמת. זה כבר לא שיעור שמיועד רק לשלושת התלמידים הכי מהירים שלי. זה קצב אחר." נעמה משתדלת למצוא דרכים שבאמצעותן כל התלמידים יוכלו להראות לה את התשובות שלהם. לעיתים היא שואלת שאלות שהתשובה עליהן היא כעין הצבעה, לעיתים היא מבקשת מהתלמידים לכתוב על הלוח המחיק האישי שלהם את

המורה נעמה היא בעלת ותק של כ-11 שנים בהוראה, כולן בבית הספר הזה. נעמה יוצאת מהמכונית שלה בכניסה לבית הספר, מקדימה שלום למורים, לאנשי מנהלה, לתלמידים ולהורים שעל פניהם היא חולפת. היא מגיעה זמן רב לפני הצלצול, אחר כך תסביר שהתלמידים מתחילים אחרת את היום אם היא מקבלת את פניהם בכיתה או כשהיא מסתערת על הדלת ברגע האחרון של הצלצול. היא נכנסת לכיתה ושואלת את התלמידים לשלומן. נעמה מקפידה ליצור מיפוי של מצב התלמידים בכל בוקר. כל פעם היא מושכת מכיוון קצת אחר את השאלה 'מה שלומך', משתדלת לחבר אותה ללמידה (למשל: איזו מילה מהסיפור משקפת את מצב הרוח שלך עכשיו בדיוק?). חשוב לה שהתלמידים יידעו להגדיר לעצמן את מצבן. אחר כך תאמר נעמה: "שלושה תלמידים בחרו במילים שמייצגות אפלה. אחד מהם נמצא בליווי וה'חושך' שלו מוכר ומטופל. השניים האחרים חדשים לי. אני אצטרך לברר מה קרה". בשיעור האחרון תקדיש לכך זמן שוב, תניח לתלמידים לבחון במה השתנה שלומן מהבוקר ומה גרם לכך.

"טוב, בואו נראה מה מחכה לנו בשיעור הזה". נעמה כותבת בצד הלוח מה מצפה לתלמידים; מהי שאלת

התשובה ולהרים אותו באוויר. "הציפייה שלי היא שלכל התלמידים תהיה עמדה מנומקת והזדמנות להביע אותה על ידי מציאת השאלה המתאימה ויצירת התנאים לענות עליה". לעיתים קרובות נעמה כותבת את התשובות ביומן האישי שלה. התלמידים מסיקים מכך שהתשובות שלהן חשובות.

בכיתה של נעמה התלמידים יודעים שיש מקום של כבוד לטעויות, שגיאות, אי-הבנות. היא מציגה לעיתים תשובה מוטעית כאילו הייתה שלה, והתלמידים מתבקשים להוכיח לה את טעותה. "טעות היא שורש ההמצאה", נעמה מסבירה. שגיאות יכולות להיות מסעירות מבחינתה, לעיתים אף יותר מתשובות נכונות. מטעויות אפשר ללמוד על הנחות ותפיסות שהתלמידים מחזיקים בהן: "זאת הייתה טעות פשוט נהדרת!" נעמה אומרת לתלמיד שיושב בסוף הכיתה והוא מחייך כשהיא מסבירה מה היה נהדר לדעתה ומה היה טעות.

כשתלמיד מקטין את ערך תשובתו של תלמיד אחר, נעמה אומרת: "בכיתה שלנו מקשיבים עד הסוף לפני שמגיבים, ואז חוזרת במילותיה על הדברים של התלמיד שנקטע. היא שואלת: "הבנתי אותך טוב, דן? לזה התכוונת?" התלמיד דן מהנהן. נעמה אומרת: "תמשיך כשהשקט בכיתה יכבד את התשובה שלך". הכיתה שוקטת והתלמיד ממשיך. נראה שיש בכיתה סט מוגדר מאוד של גבולות שיח והתנהגות בלמידה: מה מותר, מה לא, מה מצופה ממך.

במהלך שיעור נעמה מחפשת הזדמנות לברר כיצד חשים התלמידים ביחס לתהליך הלמידה. היא אומרת לתלמידים: "אז איך זה? 'סינית'? תכתבו על הלוח המחיק מספר בין 1-10 שמשקף את ההבנה שלכן למושג מטאפורה." נעמה מביטה במספרים שהתלמידים כותבים על הלוחות האישיים ואומרת: "נראה שרובכם חווים תסכול סביב הגדרת המושג 'מטאפורה'. יש לנו עוד מאמץ לעשות כאן. אפשר בהחלט להבין, מטאפורה היא מושג מאוד מופשט וייקח עוד זמן עד שכולנו נרגיש בו בבית, אבל זה יקרה, גם אותי הוא מתסכל לפעמים. בואו ננסה את הדוגמה הבאה".

נעמה משתדלת להציע דוגמאות מתחומים שונים ולבקש מהתלמידים לגלגל את המושג החדש בשדות שונים; זיהוי מטאפורות מתוך סיפור, משיר, מסרט, מריקוד, מידיעת חדשות, והמשימה: "האם תוכלו לכתוב מטאפורה לתחושה שלכן ברגע זה?". נעמה מסבירה: "אני מוצאת שהמאמץ שלי למצוא הרבה דוגמאות ולהגדיל את מרחב הבחירה של התלמידים מעניק לכל אחד ואחת הזדמנות להצליח. אם לא הבנת מהשיר תבין מהסרט, מידיעה בעיתון ספורט, מסלנג. משהו ייתפס. אחר כך הם יחוו די מסוגלות ובעלות על המושג החדש הזה ויוכלו לפתח בעצמם מטאפורה".

ככלל, נעמה מתייחסת להצלחות כחומר גלם ולא רק כיעד: "לכל תלמיד יש מטרה מוגדרת ויעדים מוגדרים שתחמנו אני והוא בתחילת הרבעון, במובן הזה, כשאני

לדייק עוד וגם: איזה תלמיד 'הקפיץ אותי', מול איזה תלמיד אני מרגישה שהגבתי 'מהבטן', מה אני מעמיסה על התלמידים? איפה אני חסה עליהם שלא בצדק, איפה כן בצדק. איפה נמנעתי מקונפליקט כי פחדתי ואיפה נמנעתי בצדק, באיזה נקודות הופעלתי, אני מבררת עם עצמי מה אני מרגישה בהוראה, כשם שאני מבקשת מהתלמידים לברר מה הם מרגישים בלמידה. אני מוצאת שכשאני מספיקה לנהל יומן מסודר של 'מה עשינו - מה הרגשתי', אני מגיעה להוראה איכותית יותר שנמדדת בהבנה איכותית יותר של התלמידים את החומר".

מעריכה הצלחה של תלמיד, לכל אחד יש מסע אחר להצליח בו, לצד המסע הקבוצתי. יש תלמיד שלצד הבנת המושג 'מטאפורה', עובד עכשיו גם על שיפור היכולת לנתח טקסט, כשאני בודקת מטלה שלו, אני מעריכה גם את הבנת המושג וגם את ניתוח הטקסט שמשמע מהבנת השאלות וכו'. ואז, כשתלמיד מצליח ביעד שהצבנו יחד, אנחנו בודקים לפני הצבת היעד הבא - מה עזר לך להצליח כאן? מה הקשה עליך? איפה אני יכולה לעמוד לשירות ההצלחה שלך? מה האחריות שלך כאן? אנחנו מנתחים הצלחות בשאיפה שכל תלמיד יבין את עצמו כלומד: מה 'מצליח' ומה מכשיל אותו במסע האישי שלו ללמידה".

אבל יש גם מושג של 'הצלחה כיתתית' בלמידה. "יש אחריות אישית ויש אחריות קבוצתית", היא מסבירה. תלמיד שסיים משימה והבין, לאפנוי עכשיו לשחק בטלפון. הוא ניגש לתלמיד שמביע רצון בליווי ונדרש למעשה להסביר את החומר שוב ועוד קצת, עד שהחבר מבין. זו דרך ליצור ערבות כיתתית ושותפויות בין התלמידים, לצד הבנוס של הטמעת החומר שיש לתלמיד שחושב שכבר הבין. כולם יודעים שעד שאתה לא מלמד - אתה לא באמת מבין".

נעמה משתדלת להקדיש זמן כדי לסכם את השיעור במונחים שמעבר ל'מה למדנו', 'מה היו שיעורי הבית'. "אני כותבת לעצמי, לפעמים עוד בכיתה ולפעמים בבית, איך הרגשתי בשיעור הזה. במה הצלחתי, במה אני צריכה

צוות מורים

צלצול.

נעמה הולכת לאחד מחדרי הישיבות המסתעפים מחדר המורים. ב-12:00 תתחיל ישיבת צוות הספרות. ההרכב קבוע: מורי הספרות של חטיבת הביניים, רכזת המקצוע, הרכזת הפדגוגית והיועץ החינוכי. בישיבת הצוות הזו עולה לדיון מודל ההערכה של התלמידים. כל מורה התבקש להביא שלוש הערכות שכתב במחצית הקודמת: לתלמיד מצטיין, לתלמיד מתקשה ולתלמיד ממוצע וגם את ההערכה הזכורה להם ביותר מהתעודות הפרטיות שלהם. המטרה של הישיבה היא להגדיר מבנה הערכה שייתן מקום לתהליך הייחודי שעבר כל תלמיד במחצית, לא רק להישגים שלו. "האם אפשר להבחין הישג מתהליך?" שואל מורה אחד. "כשאני מקבל ציון, אני לעיתים רחוקות מאוד טורח לקרוא את ההערה. מה זה משנה אם אני חביב ומעתיק יפה מהלוח, אם קיבלתי 62?" נעמה כועסת, זה נראה לה מתכון לאפקט פיגמליון. היא עוצרת את עצמה מלהתפרץ ומנסה לבחון מה מבחינתה בעייתי כל כך באמירה הזו. אולי היא חוששת שהתלמידים שלה מרגישים כך? נעמה פותחת את הנושא לדיון, כולל התסכול שבכתיבת הערכות שלא מתייחסים אליהן. ביחד הם מנסים לחשוב על אפשרויות אחרות. המורים מתבקשים לנתח את ההערכות שהביאו עימם: מה ניתן ללמוד מהן? האם הן הערכות שמקדמות

בתום שני שיעורים יוצאת נעמה מהכיתה. "אני ב'מצב קפה", היא אומרת לנטע, מורה עמיתה בשכבה. הן מכינות קפה יחד. "מה? היית ב-ט'3?"; שואלת נטע. נעמה מהנהנת. תוך כדי בחישת הסוכר נסבה השיחה על תלמידה אחת שמבטאת קושי ביישום ועל תלמיד אחר שמפגין עייפות לא רגילה כבר כמה שיעורים. "זה מעייף ללמד תלמיד עייף", מחייכת נעמה ונטע אומרת: "אני לא מצליחה להתגבר על פיהוקים. תלמיד מפהק - גם אם אני לגמרי יודעת שהוא פשוט ראה את גמר ה-NBA עד הבוקר וגם עבר דירה אתמול - מוריד ארבעים אחוזים מהיכולת שלי לגייס תלמידים לדיון. בן רגע אני משעממת את עצמי." נעמה אומרת: "זה כמו משוב יותר מדי כנה על איכות ההוראה שלך, אפילו אם זה לגמרי לא קשור אליך, הא?" נטע מזמינה את נעמה לצפות בשיעור שלה בכיתה הזו, כך תוכל לבחון אם התלמידים המדוברים מתנהגים כך רק בשיעוריה או שזו תופעה רחבה יותר. נטע מוסיפה: "אם את כבר נכנסת, שימי לב גם למספר המשתתפים בשיעור, זה יעד שקבעתי לעצמי, אני שואפת שכל תלמיד ישתתף לפחות פעם אחת. נעמה שואלת: איך את מגדירה השתתפות איכותית? הן דנות בזה וקובעות ליום רביעי הקרוב - זו תהיה שעת תצפית העמיתים השבועית בה מחויבת נעמה.

לי באיזה שלב התלמידים יכולים כבר להתנסות בהם. כרגע נראה לי שגם התלמידים החזקים וגם המתקשים יותר עדיין מבלבלים בין מטאפורה לדימוי". תמר מציעה לנעמה לדחות קצת את השלב הזה. הן בוחנות את השאלה כיצד - לצד שיעורי בית מותאמים - תלמידים בעלי יכולות גבוהות יזכו למקום בכיתה. נעמה אומרת: "זה לא שהם חסרי מקום, פשוט אני מרגישה שאת החזקים אני צריכה 'לבדר' ואת התלמידים שמתקשים - זה ממש הדבר האמיתי, לתת להם את חוויית ההבנה, המסוגלות". תמר אומרת: "למה זה כל כך מטריד אותך? איפה זה תופס אותך?" ונעמה עונה: "החזקים כל כך מרוצים מעצמם, מתנהגים ביהירות, מקרינים זלזול בחברים שלהם ולפעמים גם ב". לא פשוט לה להכיר בכך שהם מעוררים בה רתיעה. תמר אומרת: "אז להיות חזק זאת חולשה מבחינתך?" נעמה ותמר צוחקות. תמר מציעה שהן ינסו להיכנס לרגע לחוויה של התלמידים הללו גם מבחינת הלמידה וגם מבחינת חברתית, ומשם יחשבו איך לגייס אותם. "זה כמו שאני אגיד שכיוון שאת מורה חזקה, מנוסה ומוכשרת, אין לנו על מה לעבוד ביחד". הן קובעות שנעמה תשלח את מערך השיעור הקרוב והן יתרגלו ניסוח שאלות ברמות שונות. נעמה נענית לאתגר. היא מודעת לכמה קשה לה לעשות שינויים בהוראה שלה, אבל גם זוכרת איזו קפיצה היא עשתה עם הליווי והשותפות של תמר בהקשר של עבודה בקבוצות בשנה שעברה. להמשך החודש הן מוסיפות גם תצפית של תמר בנעמה, ושל נעמה באופק, מורה שמיזמן מאוד בעבודה עם תלמידים מחתר יכולות גבוה.

חוויית מסוגלות? האם הן מציעות דרכים קונקרטיות לשיפור? הם בוחנים את ההערכות גם במונחים של התהליך שעבר התלמיד ומשתמשים בטרמינולוגיה של בחירה ואחריות של הלומד. "עכשיו", שואלת הרכזת הפדגוגית, "לאור ההערכות העתידיות האלו שנכתוב כדוגמתן בסוף המחצית, מה צריך לקרות בכיתה? אם אתם הולכים להעריך תלמיד על בחירה ותהליך, איך זה משפיע על תכנון ההוראה שלכם עד התעודות?"

את השאלה הזו נעמה לוקחת איתה גם לפגישה השבועית עם תמר. תמר היא חברה בצוות הניהול של בית הספר. כל מורי בית הספר ('כיתת המורים' הם מכונים) מחולקים בין חברי צוות הניהול, כך שלכל מורה יש חבר צוות ניהול שמלווה אותו (שמכונה, 'השותף שלי'). יחד - המורה והשותף - מגדירים יעדים ומטרות מותאמים אישית, מנתחים הצלחות וחוזקות ומתמודדים במילים: "מה שלומך?" ובהמשך: "מה אני יכולה לעשות למענך? איך נוכל לקדם את ההוראה שלך?" הפגישה הקודמת עסקה ביעד של נעמה: "לתת מענה ייחודי גם לתלמידים חזקים", שנולד בעקבות הנטייה של נעמה להימשך לעזרת המתקשים. הן הגדירו ניסוי 'לחזקים הבלתי נראים של נעמה': המרת שיעורי הבית השוטפים (המבטאים בעיקר הבנה) בשיעורי בית בעלי ממד יישומי מסדר גבוה יותר. נעמה אומרת: "סביב הנושא של המטאפורה פיתחתי שתי סדרות של תרגילים מסדר גבוה יותר של חשיבה ויישום, אבל עוד לא בדיוק ברור

שהוא יהיה פנוי מאימון עומר יתייצב בשעת הקבלה במתמטיקה, ונעמה תשוחח עם המאמן ועם המורה למתמטיקה על הקושי של עומר ועל האופן שבו הוא חווה את המצב. עומר מסתכל בשעון ואומר: "את יודעת מה, אני כבר אלך עכשיו לשעת קבלה במתמטיקה, יש עוד מספיק זמן." נעמה מחייכת.

נעמה חוזרת ללמד עוד שני שיעורים ובסיומם מקיימת שעת קבלה כפולה. שעת קבלה היא סדירות המושאלת מהאוניברסיטה, המיועדת לכל תלמיד שלא הבין עד הסוף ומבקש חידוד או עזרה או השלמה. המנהלת מקצה את מכסת השעות הפרטניות למטרה זו. לעיתים מתכנסת קבוצה בעלת צורך דומה, ונעמה מקיימת שיעורון מתגבר. הואיל שנעמה היא מחנכת, מתכנסים לשעות הקבלה גם תלמידים מכיתת החינוך שלה המבקשים להתייעץ או לשתף בנושאים שונים. בשעת הקבלה הזו פגשה נעמה את עומר. הם שוחחו על דאגתו של המורה למתמטיקה מהפער שעומר צובר עקב אימוני הכדורסל שלו, שיקשה עליו להגיע ליעד שלו – לימודים ברמת חמש יחידות בשנה הבאה. לעומר יש כעס על בית הספר, הוא מרגיש שלא באמת מתייחסים לצרכים ולקשיים שלו. עומר חווה תסכול סביב העובדה שהוא מייצג את בית הספר בנבחרת, ובכל זאת ננזף על ההיעדרויות שלו ועל הישגיו היורדים. נעמה מקשיבה: "באמת נשמע מתסכל. מצד אחד אתה עושה ככל יכולתך בשני התחומים, מצד שני אתה ננזף שאתה לא עושה מספיק ועלול לשלם על זה בבגרות העתידית". היא שואלת: "הבנתי אותך נכון?" עומר עונה: "לא בדיוק, אני גם מרגיש שלא אכפת ממני". לנעמה קשה עם האמירה הזו. היא מזדהה עם עומר, אבל גם יודעת שהמורים דנו בצרכים הייחודיים שלו והם מתגייסים עבורו. נעמה אומרת: "מה נראה לך שבכל זאת אפשר לעשות? איך אני יכולה לעזור לך כאן? מה באחריותך?" נעמה ועומר סוקרים את האפשרויות העומדות בפניו ובחרים שתי דרכים. האחת, בכל פעם

היועצת החינוכית

נעים מאוד, יועצת שכבת כיתות י"א - עידית.

ענתה שהיא נעה בין הרצון לומר לו "תרפה" הלימודים זה לא מה שחשוב עכשיו, לבין הרצון להילחם יחד אתו על החזרה לשגרה, על התפקוד ועל הלימודים כחלק מהחלמתו. זכרי את התחושות שלך, מעודדת אותה עידית, תני לו לבטא את רגשותיו ותחושותיו ויחד תסללו את הדרך שלו לשגרת למידה מיטיבה שמאפשרת עיבוד של המחלה בצד היכולת להתרחק ממנה קמעה.

רמה ממהרת לפגוש בנועם כאשר עידית חשה בלחץ ההולך וגובר בה לקראת היום העמוס. היא נושמת רגע. חצי שעה אחר כך היא כבר בדרך לישיבה עם אפרת, רכזת כיתות י"א. יחד הן דנות בתלמידים המתאגרים בימים שלקראת סבב בגרויות החורף. בשיחתן הן מנסות לענות יחד על השאלות - מי מהתלמידים זקוק לליווי ייחודי, ומהו אותו ליווי? אילו עדכונים יש לערוך ברשימת המבחנים המותאמים? עם מי צריך לעבוד על חרדת בחינות? אילו מרתונים כדאי לקיים - מבחינת ניהול מתחים והתרגשויות? "דברים כאלה, שעל התפר בין תאריכים ודרישות חיצוניות ובין ניהול רגשות", אומרת עידית, "זה לא שיבוץ טכני בלבד. לפעמים, סידור נכון של מערכת המתכונות ביחס למרתונים ולבגרויות עצמן חוסך קושי ומאפשר לתלמידים להתגייס לקראת גל

היום של עידית נפתח בפגישה קצרה של "עוד לפני הצלצול", עם רמה, המחנכת של נועם. נועם החלים ממחלה וחזר לבית הספר אחרי שלושה חודשים כשהוא מדווח על תחושת החמצה וחשש מהקושי להשלים את הפערים שצבר. רמה המחנכת שלו ועידית היועצת שוחחו עמו ועם הוריו וכעת הן מנסות להגדיר יחד אילו השלכות, להבנות, יש למצב הרפואי עמו התמודד נועם על מצבו הרגשי והחברתי, על תפקודו הלימודי הנוכחי ובעיקר, למה הוא זקוק מהמערכת עכשיו? רמה משתפת שלאורך החודשים היא ראתה עליות וירידות במוטיבציה של נועם ללמוד לצד ההתמודדות הרפואית המורכבת אליה הוא נדרש. היא מספרת שיצא להם לדון לא פעם על המוטיבציה שלו ללמוד בצל המחלה, וכי נועם תיאר, באופן מודע ובוגר, כיצד המשימה העיקרית שלו כעת היא להחלים וככזו, כיצד היא משפיעה על המוטיבציה הלימודית. יחד עם זאת, שתיהן שמעו ממנו, באופן גלוי לאורך התקופה ואף כעת, משאלה לשוב לבית הספר ולהמשיך כאילו "כלום לא קרה", פשוט להיות שוב נועם החרוץ, המסודר, זה שמקבל ציונים טובים די בקלות. תוך כדי שיחה שיתפו השתיים זו את זו בעוצמות הרגשיות שהן חוו עת הן ליוו את נועם בזמן האשפוז ולאחריו. עידית שיקפה זאת עם סיום השיחה ורמה בחיך עצוב

המאמץ". עידית ואפרת חושבות יחד מה המורות יכולות לעשות כדי לדבר על חרדת בחינות, איך ניתן לצייד את התלמידים בכלי התמודדות עם לחץ ועם הרגלי למידה נכונים ואילו סוגי ליווי ניתן להציע להם - ליווי סביב סוגיות בהבנת החומר לעומת ליווי סביב העלאת מוטיבציה או סביב תחושות המסוגלות העצמית שלהם. השתיים מנסות לחשוב על ליווי שייצר למידה בתוך יחסים, ויעצב את הקשר האכפתי שבין המורה לתלמיד. הן מחליטות להקדיש את שתי ישיבות הצוות הבאות לחשיבה אודות דרכי למידה למבחן המותאמות ליכולות ולסגנון האישי של הלומד - על סמך עיקרון הפרסונליזציה. "טוב" הוסיפה אפרת, "אני כבר למדתי על עצמי שבמקביל למרתון שלהם גם אני חווה מעין הצפה וכאילו נדבקת במתח הזה שבין "לעשות" לבין "להיות", עד כדי כך שבשנה שעברה, כאשר לימדתי שיעור כישורי חיים בנושא התמודדות עם חרדת בחינות, מצאתי את עצמי משתמשת, בבית, בתקופת בדיקת הבחינות באותם כלי CBT שהענקתי לתלמידים." "מה הפלא" מחייכת עידית, "הכל פה בבית הספר מדבק - החרדות וההתלהבות, האהבה והכעס. היום, למשל, לא כדאי להתקרב אלי, כי עלולים להדבק ממני במשבר סדר וארגון קשה - תסתכלי כמה ארגזים הכניסו למשרד שלי, באופן זמני, ללא הגדרת הזמניות".

עידית מזדרזת לעלות לקומה השנייה כאשר בדרך היא מחייכת לתלמידים שהיא רואה, מחמיאה לאחד מהם על התספורת, מתפעלת מההישג של תלמידה אחרת

אשר ייצגה את בית הספר בתחרות פיזיקאים צעירים, מעירה לתלמיד אשר יושב על שולחן ורגליו על כסא, עוזרת לשלושה תלמידים אשר מנסים לבחור כותרת חדשה ללוח המודעות של מועצת התלמידים, ומחבקת את היועצת המקבילה שיום קודם שיתפה אותה טלפונית בידיעה שבתה מתגרשת. היא עוד מנסה להזכיר לעצמה מאיפה באה ולאן הלכה וטיפה להסדיר את הנשימה כאשר היא שומעת קול מעט קצר רוח: "Idit, will you join us?". רננה, המורה ב"קבוצת דוברים ב", עומדת בכניסה לכיתה. בכיתה יושבת לה קבוצה מצומצמת של תלמידים דוברי אנגלית ברמת שפת אם. לאורך השנה עידית צופה בסבב בכל מורי השכבה ומסייעת להם, בשיח רפלקטיבי המתקיים בעקבות התצפית, באבחון וזיהוי היבטים רגשיים הבאים לידי ביטוי בשיעור ואשר מקדמים או מסיגים את ההוראה או את הלמידה. כפי שהסבירה השבוע עידית למתן, היועץ המתלמד שעובר אצלה את שנת ההתמחות השלישית שלו: "התצפיות שלי כיועצת מתקיימות במקביל לתצפיות של הרכזים המקצועיים ושל הרכזת הפדגוגית. בהמשך להשתלמות בת שנתיים בנושא "הזמנה להתבוננות פסיכו-פדגוגית" כל מורה בוחר מתי יצפו בו. התצפיות מתקיימות כחלק ממודל בית ספרי של שיח מתבונן רפלקטיבי ומודע על עצמי כמורה, על עצמי כאדם בכיתה, על עצמי כמלמד ועל עצמי כעמית. צופים כאן כל הזמן. נראה לי שמורה או חבר הנהלה שלא צופים בו פעם בשבוע מרגיש קצת נטוש. אז כשאתה צופה בי אתה גומל לי במבט מתבונן וזה מצמיח אותי". "בשמחה" עונה מתן, "יש לי אינסוף

חוסר נוחות בשיעור מזהה בתוכה רגש של חיבה כלפי רננה ותחושותיה, מחבקת אותה ומודה לה על כך שהיא מרגישה מספיק בנוח כדי לשתף אותה בתחושותיה המורכבות. רננה מחייכת בהקלה ואומרת לה, טוב, "אני בכל זאת בקבוצת הדוברים" והן צוחקות. "משוב מחר בתשע וחצי? אני כבר סקרנית." "כן," עונה עידית, "אבל בעברית, שגם אני אבין."

עידית ממשיכה לישיבת צוות מתמטיקה כלל בית ספרי. בתחילת המחצית הראשונה פיתחו בצוות סדרת שיעורים על הקשר בין דמיון משולשים לבין הצורך החברתי להיות דומה ושונה בה בעת. בפגישה הצוות משתף במהלך ההוראה והאופן בו הם ניסו לחבר בין הנושא הגיאומטרי לחוויות בינאישיות. לפתע, עוצרת אחת המורות את השיחה ואומרת שהיא שמה לב שגם הם קצת כמו המשולשים הדומים; כולם חיברו את תכנית הוראה ובפועל בכל כיתה זה נשמע חוויות הוראה-למידה שונה. במהלך השיחה מתגלע ויכוח אודות המתח המתמיד בין ההספק הלימודי הנדרש לבין הרצון להתחבר לחוויה הרגשית של הלומדים. רכזת המקצוע מסכמת את השיחה ואומרת "העיקר שהיחס נשמר ושלא נאבד פרופורציות." עידית חשה שביעות רצון מהתהליך שנוגע במורכבות ויכול לה, ומרגישה בינה לבין עצמה שצוות מתמטיקה "סופר את רגשותיו". "אני צריכה למצוא זמן ומקום נכונים לשקף זאת לצוות" היא כותבת לעת ערב בביתה, כאשר היא מקלידה לעצמה את סיכום הפגישה.

מבטים שואלים, מזל שהם נעימים לך".

עידית מראה לו את מחוון הצפייה שלדבריה מתעדכן כל הזמן. היא מסבירה: "אנחנו מפתחים את המחוון במספר מפגשים עם הרכזת הפדגוגית. השאיפה היא להצליח לתפוס את הרכיב השקוף של הרגשות בתהליכי הוראה-למידה. רגשות של התלמידים, של המורה. מה סף התסכול, האדישות או ההתרגשות בשיעור? האם יש מקום לבטא רגשות בשיעור באופן מובנה במערך? באופן ספונטני? עד כמה זה מחובר לחומר הנלמד? תמיד יש מה לעדכן במחוון הזה, כבר התרגלנו לזה שבראש המחוון כתוב 'גרסת ניסוי'."

"מאמל'ה?", הוא תוהה. כן, מחייכת עידית – "משוב אפקטיבי מקדם למידה" שמתנהל על פי עקרונות פסיכו-פדגוגיים ומזכיר לנו כל העת להישען על המפגש הזה, הבינאישי והמיטיב שבין אדם לאדם – מורה ותלמיד, מורה ומנהל, מורה ועמית". "יועצת ומודרך" מחרה אחריה מתן בחיור.

את רננה וכיתתה מלווה עידית באופן צמוד ומותאם. רננה מבקשת מעידית לאמוד את מידת ה"דרייב" של התלמידים. היא חווה אותם אדישים מעט, "אולי כי הם דוברי אנגלית," וחשוב לה שיתכנסו לתוך דריכות "אבל בלי אפקט חרדה". בתום השיעור עידית בודקת עם רננה כיצד היא מרגישה. רננה מתארת עייפות לצד חשש מפני המשוב. עידית, שמצאה את עצמה חשה

התלמיד

נעים מאוד, רותם.

רותם לומד בכיתה י', זו שנתו הרביעית בבית הספר. הוא עובר בשער וחולף על פני ענת המנהלת הדורשת בשלומו. הוא משתהה רגע, מוריד את האוזניות הירוקות ואז עונה: "וואלה, לא משהו" המנהלת שואלת: "מבחן שכבתי בתנ"ך או ההפסד של הפועל אתמול?" רותם מחייך, אומר: "שניהם, נראה לי." המנהלת אומרת: "טוב, בוא ננסה: מי אמר למי ובאיזה הקשר: לדרכי חוקים משלו וככה לא בונים חומה ומשהו על הדקה ה-91?" רותם צוחק ונכנס לבית הספר כשענת קוראת אחריו: "בהצלחה!".

בכיתה רותם חוזר על הסיכומים שלו במחברת ועובר על פרק י"ב, שהוא "לא סגור עליו עדיין", עם שני חברים. כשהמחנכת שרה נכנסת ואומרת: "מה זה הדבר הסמך הזה בכיתה? מתח? ייאוש קל?" רותם אומר: "אם לא תתרגמי אותך לתנ"כית, לא נבין". שרה אומרת: "תנ"ך זה עניין. בואו תראו לי על מה אתם עובדים", היא מתיישבת לידם והם מפנים לה מקום, שואלים: "מה את מבינה מהשאלה הזאת?" רותם מצביע על סעיף כלשהו במחברת ושרה אומרת: "האמת, אין לי מושג, בואו נפתח את התנ"ך וננסה להבין את ההקשר". הם מדפדפים יחד ומתלבטים עד שהצלצול מכריע עבורם. התנ"ך נסגר לעת עתה.

הרצועה הפותחת את היום, כל יום, היא חצי שעה של 'בוקר טוב', עם המחנכת (בדרך כלל) שמוקדש להתכנסות והתמקמות ביום. המורה שרה מעדיפה להקדיש כמה דקות למדיטציה מסוג מסוים, ואחריה כל תלמיד כותב במחברת הבוקר שלו איך הוא הגיע לבית הספר, מה האתגרים העומדים בפניו היום, מה מעורר בו חשש ומה לדעתו יכול לעזור לו. מחנכים אחרים שלימדו את רותם בחרו במעגלי שיחה קטנים, שבהם כל אחד מספר מה שלומו ומה מחכה לו היום. יש כל מיני דרכים להתחיל את היום. שרה מאפשרת לתלמידים שסיימו 'להיכנס ליום' לחזור למחברת התנ"ך ולספר. רותם אומר: "מזל שאין עוד הרבה זמן להיכנס לסרטים עם המבחן הזה, תכף הוא יעבור." "כן", אומרת שרה, "עוד שעתיים וגמרנו". רותם ושרה מתייחסים לזה שכל הבחינות בבית הספר מתקיימות בשעתיים הראשונות ליום הלימודים. "כל הסחות הדעת, כל הרעש שסביב בחינות ולחצים והתרגשויות לא נגררים למשך היום. התלמידים מסיימים עם הבחינה מהר. מתפנים ללמידה ולאתגרים הנוספים שהיום שלהם מזמן."

עם הצלצול נכנס המורה לתנ"ך, תומר. הוא מחלק את הדפים, מודה לתלמידים שהגיעו לתגבור בשעת הקבלה

הקלות והמהירות ולחלק את הזמן כמו שצריך. כבר עשיתי את זה במתמטיקה והספקתי יותר, ועכשיו ניסיתי בתנ"ך ועניתי על כל הבחינה. את הטופס של הבחינה עם ההערות אני אביא לפגישה שלי ושל המחנכת שרה ונראה ביחד מה היו שיקולי הדעת שלי, במה הצלחתי ומה עזר לי."

עם סיום הבחינה עוברים רותם ושלושה חברים לחדר שמכונה 'חדר שקט'. בחדר כורסאות נמוכות בצבעים רכים, וכלל ההתנהגות היחיד בו הוא שמה שנעשה בחדר הזה נעשה בשקט. קרן לוחשת לרותם שנראה לה שהיא תקבל הערכה מסוג 'את מתקרבת, תכף תגיעי', ושהיא בטח תיגש שוב לבחינה. קרן נכחה בכל שעות הקבלה והגישה את הסיכומים, אבל עדיין קצת קשה לה בביסוס תשובה. רותם אומר: "אני יכול לשבת איתך על זה, אם את רוצה, נראה לי שתפסתי איך זה הולך". קרן אומרת שהיום לא תוכל כי היא פוגשת את החניכה שלה מכיתה ז'. הם מתאמים למחר. רותם מניח את האוזניות ומשתרע על הכורסה. הוא עוצם עיניים. אחר כך רותם מסביר: "לא תמיד אני מרגיש באנרגיות גבוהות של הפסקה, צחוקים וריצות ומסדרון ומגרש, אז יש לי כאן מקום להיות בקצב שלי, עם עוד אנשים שצריכים עכשיו משהו רגוע עכשיו".

בהמשך היום מצפות לרותם עוד שתי רצועות במקצועות אחרים: "אנחנו לומדים שלושה מקצועות ביום, אחרת זה בלאגן בראש, לקפוץ ממורה למורה, מנושא לנושא. כמה

לפני יומיים וגם אתמול ומוסיף בטון חינוכי למדי: "מי שלקח אחריות על הלמידה שלו והגיע עם שאלות מוכנות - הרוויח, מי שיגיש את הסיכומים שלו ודפי ההכנה למבחן - ירוויח". תומר מנרמל את הלחץ: כידוע לכם, זאת בחינה ראשונה למחצית הזו, תהיה עוד אחת וגם עבודה לכל מי שמרגיש שהוא 'עוד לא שם'. תהליך למידה, מאמץ ולקייח אחריות והידע שלכם כפי שהשתקף בבחינות בתנ"ך - זה חצי-חצי בציון הסופי." הוא מוסיף תזכורת לכללים; "נא לא להשתמש בתנ"ך מבואר או בחומר עזר אחר. יש לכם אחריות לבסס את התשובות ולעגן אותן בכתוב, דעה לא מנומקת אינה קבילה, גם בחיים וגם בסתם מבחן בתנ"ך במחצית השנייה בכיתה י'. מעכשיו 90 דקות, צאו לדרך".

רותם עובר על הבחינה פעם אחת ופעם שנייה. במשך 20 דקות הוא מנתח את הטופס, כותב לעצמו הערות בצד, רוק אז ניגש לבחינה עצמה. בתום הבחינה הוא יסביר: "שרה המחנכת ואני עובדים על היעד שלי למחצית הזאת, זה קשור לניהול זמן במצבי לחץ. פעם הייתי עונה על תשובה אחת באריכות ועל כל השאר קצר, אפילו שבעצם מבחינת המבנה של המבחן, השאלה שעניתי עליה באריכות היא שאלה לא עיקרית, שאלה של 15 נקודות נגיד. זה היה בגלל שמתוך חרדה עניתי על הדבר הראשון שידעתי מה להגיד עליו בלי לחשוב מלמעלה, על כל מה שאני צריך לעשות במבחן. עכשיו אני מתאמן בלעבור על כל המבחן, לכתוב ראשי פרקים לתשובות, לראות מה השאלות העיקריות בבחינה, מה השאלות

בהתחלה זה מאוד קשה, ה'לבחור' הזה, בהתחלה ילדים היו יושבים פה מול הטלפון שעה וחצי ומחכים לצלצול. שרה אומרת שככה זה כשלומדים לבחור."

אפשר להתפזר? להיום יש לי עוד אנגלית ומתמטיקה. אלה שני מקצועות שאני מרגיש די בטוח בהם באופן כללי, רק שעכשיו התחלנו נושאים חדשים, אז אני צריך לגייס כוחות, וגם דינה, המורה הרגילה שלי לאנגלית, בחופשת לידה, אז אני די מסתגל לסגנון החדש של המחליפה, וזה לא פשוט, תמיד לוקח לי זמן להתרגל למורה חדשה, ובפרט המורה הזו שמאוד חשוב לה שנעבוד בקבוצות ונגיע לתוצרים משותפים וזה קשה לי. שרה המחנכת אומרת שאני סוליסט ושזה יהיה תרגיל טוב בשבילי, אז אנחנו מנסים כל מיני דרכים להתאמן על קבלת החלטות וחלוקת עבודה ודיונים. שרה אומרת שזה ישפיע גם על היכולת שלי להשתלב בוועדה שאני שותף לה, זאת הוועדה שאחראית על הביקורים בבית הספר, למשל כמו הביקור שלך. אצלנו, מכיתה י' כל אחד משתתף גם בוועדה, כדי לפתח את האחריות שלו ולתרום לסביבה. אם אתה אחראי כלפי הוועדה שלך, אתה גם אחראי יותר ללמידה שלך. לדעתי זה די נכון, אבל עדיף שתשאל מישהו מי"ב שעושה את זה יותר זמן. מתי נפגשים לוועדות? כל יום יש שעה וחצי מרחק בין הרצועה השנייה לשלישית, ובזמן הזה יש גם שעת קבלה וגם זמן לוועדות וגם מעגלי שיח לפעמים עושים בזמן הזה וגם חונכות של הקטנים מ-ז'. לפעמים סתם מכינים שיעורי בית או הולכים לשחק במגרש בזמן הזה, אבל כל תלמיד אמור לנהל את הרצועה הגמישה שלו לפי הצרכים והעדיפויות שלו בלימודים ובעוד דברים. תשאל על זה את שרה, היא אומרת שזה החלק החשוב של היום, כי אנחנו בוחרים בזמן הזה. אם אתה שואל אותי,



כלי מיפוי

בעזרת כלי זה תוכלו למפות את הביטויים המעשיים של העקרונות הפסיכו-פדגוגיים, כפי שהם מופיעים בסיפור בית הספר (בסיפור המקרה או בזה שלכן).

בעזרת כלי זה תוכלו למפות את הביטויים המעשיים של העקרונות הפסיכו-פדגוגיים, כפי שהם מופיעים בסיפור בית הספר, (בסיפור המקרה או בזה שלכן). לצד כל עיקרון מופיעות שאלות מנחות לבחינת היישום המעשי של העיקרון בבית ספר, ולצד השאלות - טבלה בה תוכלו לכתוב את ביטויי העיקרון אשר זיהיתן. תהליך פסיכו-פדגוגי אינו יכול להתקיים רק בכיתה, לפיכך יש לבחון כל עיקרון על פי רמות הפעילות שבהן הוא מתבטא בבית הספר כולו, בקרב המנהיגות הבית ספרית, צוות המורים, המורה, היועצת והתלמיד הבודד.

ביטויי העיקרון בבית ספר		שאלות מנחות להתבוננות	עיקרון
מנהיגות בית ספרית		1. באילו נושאים משולבים ממדים רגשיים בשיקולים "מקצועיים"?	בו-זמנית: שילוב הפדגוגיה והפסיכולוגיה
צוות מורות		2. באילו אופנים נעשה "שימוש" ברגשות על מנת לקדם משימה? (לדוגמה הגברת מוטיבציה, צמצום חרדה, יש לציין דוגמאות ספציפיות)	
מורה		3. אילו ביטויים לשילוב בין היבטים רגשיים לקוגניטיביים קיימים בשגרות הלמידה ובמבנה הארגוני/כיתתי (לדוגמה: תצפיות המתייחסות לממדים רגשיים ופדגוגיים, מערכי שיעור הכוללים התייחסות להיבטים רגשיים של התוכן הנלמד וכו')?	
יועצת		4. אילו ביטויים נוספים של שילוב פסיכולוגיה ופדגוגיה קיימים בבית הספר?	
תלמיד			
מנהיגות בית ספרית		1. אילו שגרות בית ספריות שמטרתן עיבוד רגשות העולים בתהליכי הוראה ולמידה קיימות בבית הספר?	שפה מקצועית רגשית
צוות מורות		2. אילו שגרות בית ספריות המזמנות שימוש בשפה רגשית קיימות בבית הספר?	
מורה		3. באילו שגרות בית ספריות מוקדש זמן לעיסוק ברגשות סביב תהליכי הוראה, למידה והערכה?	
		4. באילו שגרות בית ספריות מוקדש זמן לעיסוק בהשפעות רגשיות של החלטות פדגוגיות (לדוגמה לוח מבחנים)?	
יועצת		5. אילו מילים המייצגות רגשות עולות בשיח על הוראה ולמידה בבית הספר?	
		6. אילו מילים המייצגות רגשות מופיעות במסמכים רשמיים של בית הספר (חזון, תקנון, תוכניות עבודה)?	
תלמיד		7. אילו הזדמנויות לביסוס והעשרה של שפה רגשית קיימות בבית הספר?	

ביטויי העיקרון בבית ספר	שאלות מנחות להתבוננות	עיקרון
מנהיגות בית ספרית	<p>.1 אילו מנגנונים להיכרות עם תלמידים מורות וקהלים אחרים קיימים בבית הספר? (הכרות עם היבטים כגון ייחודיות, חוזקות, חולשות, שאיפות...)?</p>	<p>הכרה בייחודיות הפרט ונראות</p>
צוות מורות	<p>.2 באילו מסגרות יכולים מורות ותלמידים לבטא את הייחודיות החוזקות ותחומי העניין שלהם בבית הספר (שיעורי בחירה, תפקידים, יוזמות וכו')?</p>	
מורה	<p>.3 אילו תהליכים/שגרות קיימים להגדרת צרכים ועדים אישיים?</p> <p>.4 אילו מנגנונים לקידום יעדים אישיים ותמיכה בצרכים ייחודיים קיימים בבית הספר (בכלל ובפרט בתהליכי הוראה-למידה)?</p>	
יועצת	<p>.5 אילו אפשרויות להציע ולהפעיל יוזמות קיימות בבית הספר?</p> <p>.6 אילו מנגנונים לציון הצלחות קיימים בבית ספר?</p>	
תלמיד	<p>.7 איזה סוג שיח דומיננטי באינטראקציות השוטפות בבית ספר (שיפוטי, קורקטי, מכיר במאמץ, ציני, מנכיח שיפור, מחמיא...)?</p>	
	<p>.8 אילו הזדמנויות נוספות להכרה בייחודיות קיימות בבית ספר?</p>	
	<p>.9 אילו דרכים נוספות קיימות בביה"ס, לייצר נראות?</p>	

ביטויי העיקרון בבית ספר		שאלות מנחות להתבוננות	עיקרון
מנהיגות בית ספרית	צוות מורות מורה יועצת תלמיד	1. אילו שגרות של ליווי מתקיימות בבית הספר?	ליווי אישי ומערכתי
		2. אילו שגרות ומשימות מתקיימות בבית הספר מיועדות לביצוע משותף בצוות?	
		3. אילו צוותים פועלים סביב יעדים משותפים בבית הספר?	
		4. אילו מנגנונים פועלים בבית הספר למתן עזרה נקודתית?	
		5. אילו פעולות נעשות לגיבוי מורות/תלמידים בבית הספר?	
		6. באילו אופנים ניתן מקום לשיח על רגשות קשים?	
		7. איזה סוג שיח דומיננטי בתהליכי עבודה/למידה (משימת, תחרות, שיפוטי, פתוח, כן, משתף...)?	
		8. אילו ביטויים אחרים של ליווי קיימים בבית הספר?	
ביטויים לתנאי היסוד בבית ספר		שאלות מנחות להתבוננות	תנאי יסוד
מנהיגות בית ספרית	צוות מורות מורה יועצת תלמיד	אילו שגרות התומכות בתהליכי למידה והתפתחות של באי בית ספר מתקיימות?	שגרות למידה והתפתחות

מחוון פסיכו-פדגוגי

מחווון פסיכו-פדגוגי – הנחיות לאבחון בית ספרי

המחווון הוא כלי עזר לבריור אופן יישומם של העקרונות הפסיכו-פדגוגיים בבית ספר. בעזרתו תוכלו לזהות את נקודת הפתיחה לתהליך השיפור שתמצו להוביל.

המחווון בנוי כך:

פירוט - כל עיקרון פסיכו-פדגוגי נפרט למספר ביטויים בית-ספריים אפשריים.

תהליכים מקבילים - כל עיקרון ינותח על פי רמות הפעילות שבהן הוא מתבטא בבית הספר, בתקווה שהוא מתקיים ביותר מרמת פעילות אחת ורצוי שבכולן. תהליך פסיכו-פדגוגי לא יכול להתקיים רק ברמת הכיתה, הוא מצריך תשתיות בכל הרמות: ברמת כיתת המורים, ברמת המנהיגות, המנגנונים והתהליכים בארגון וכו'.

מה לעשות?

המחווון הפסיכו-פדגוגי הוא מסמך גמיש. ניתן למלא אותו בכמה דרכים:

- להתייחס לאמירות ב-V/X (כלומר: העיקרון המודגם מתקיים או לא מתקיים בבית הספר).
- לסמן מספרים 1-5 כדי להעריך את איכות המימוש של העיקרון בבית הספר (למשל: עיקרון 1 מתקיים ברמת המנהיגות באיכות 4/5).
- **הדרך המומלצת** היא לכתוב לגבי כל עיקרון אם הוא מתבטא בבית ספר וכיצד (בכל אחת מהרמות). לצורך כך ניתן להשתמש בכלי המיפוי. רק אז לקיים הערכה לגבי איכות מימושם של העקרונות.
- ניתן לקיים את האבחון ברמת המנהיגות הבית ספרית, בחדר המורים או כתהליך בית ספרי. אנו ממליצים לקיים תהליך רחב ככל האפשר, כדי לשים את הנושא על סדר היום הבית ספרי, לגייס את כל השותפים לתהליך ולבסס שפה בית ספרית משותפת.

אחרי המיפוי:

כדאי לבדוק לאילו עקרונות קיים מענה בבית הספר ולאילו פחות.

כדאי לבדוק אילו עקרונות מתבטאים באופן שאינו בא לידי ביטוי בתהליך מקביל (למשל: עיקרון 1 מתקיים ברמת התלמיד בלבד).

אפשר וכדאי להשוות בין האופנים השונים שבהם מולאה המפה על ידי גורמים שונים בבית הספר (מנהיגות, מורות וכו'), ולבחון לגבי אילו דברים קיימת הסכמה והיכן יש מחלוקת.

בדיקות אלו הן בסיס להבנת התמונה הפסיכו-פדגוגית בבית הספר ולזיהוי מוקדים לשיפורה. מכאן אנו ממליצים לקדם תהליך שיפור הדרגתי:

בחרו עיקרון אחד שממנו תרצו להתחיל. העיקרון צריך לענות על שני קריטריונים:

1. עיקרון 'קרוב ללב', שאתן מוצאות בו ערך ויש מוטיבציה לשיפורו (רצוי כמובן שייבחר תוך היוועצות).
2. עיקרון שלא מתקיים בו כעת תהליך מקביל, כלומר יש לו ביטוי מובהק עבור אחת מהקבוצות בלבד (מנהיגות, צוות מורים, מורים, תלמידים) אך לא עבור אחרות.

תכננו תהליך המבטיח את יישום העיקרון עבור כל אחת מ'קבוצות' בית הספר (מנהיגות, מורות, תלמידים).

עם ייצוב העיקרון הראשון עבור כלל באי בית ספר, תוכלו להמשיך לעיקרון הבא.

לא מומלץ להתחיל את תהליך השינוי דרך עבודה על עיקרון שהאבחון מצביע עליו כ"חלש", כזה שאין לו ביטויים רבים באף רמת יישום. בניגוד לנטייה להתמקד בנקודה הדורשת את הטיפול ה'יסודי' ביותר גבוה (נקודת חוזק).

באיזו רמת פעילות מתבטא העיקרון הפסיכו-פדגוגי?					ביטויים לעיקרון הפסיכו-פדגוגי בבית הספר	עיקרון פסיכו-פדגוגי
התלמיד	המורה	צוותי מורות	שירותי תמיכה רגשית בבית הספר (יועצת, פסיכולוגית)	מנהיגות בית ספרית (מנהלת, רכזות, צוות מוביל וכו')		
					ממדים רגשיים משולבים בשיקולים "מקצועיים" הנוגעים להוראה ולמידה.	בו-זמנית: שילוב הפדגוגיה והפסיכולוגיה
					נעשה "שימוש" ברגשות על מנת לקדם משימה.	
					נלקחים בחשבון היבטים רגשיים בעת גיבוש שגרות וסדירויות הנוגעות לתהליכי הלמידה בבית הספר.	
					קיימים ביטויים אחרים של שילוב פסיכולוגיה ופדגוגיה בבית הספר.	

באיזו רמת פעילות מתבטא העיקרון הפסיכו-פדגוגי?					ביטויים אפשריים לעיקרון הפסיכו-פדגוגי בבית הספר	עיקרון פסיכו-פדגוגי
התלמיד	המורה	צוותי מורים	שירותי תמיכה רגשית בבית הספר (ייעוץ, פסיכולוג)	מנהיגות בית ספרית (מנהל, רכזים, צוות מוביל וכו')		
					קיימות שגרות בית ספריות שמטרתן עיבוד של רגשות שעולים בתהליכי הוראה ולמידה.	שפה מקצועית-רגשית
					קיימות שגרות המזמנות שימוש בשפה רגשית.	
					מוקדש זמן לעיסוק ברגשות בתהליכי למידה, בהוראה, בליווי ובקבלת החלטות בבית הספר.	
					מוקדש זמן לעיסוק בהשפעות הרגשיות של החלטות המתקבלות בבית ספר.	
					למילים המייצגות רגשות יש מקום בשיח מקצועי על הוראה ולמידה.	
					שפה רגשית באה לידי ביטוי במסמכים בית ספריים רשמיים (דוגמת חזון, יעדים, תעודות וכו').	
					מתקיימים תהליכי למידה בנושא רגשות בבית הספר.	
					קיימות הזדמנויות לביסוס והעשרה של שפה רגשית בבית הספר.	

פסיכו-פדגוגיה | ממדים רגשיים בתהליכי הוראה למידה					ביטויים אפשריים לעיקרון הפסיכו- פדגוגי בבית הספר	עיקרון פסיכו- פדגוגי
באיזו רמת פעילות מתבטא העיקרון הפסיכו- פדגוגי?						
התלמיד	המורה	צוותי מורים	שירותי תמיכה רגשית בבית הספר (ייעוץ, פסיכולוג)	מנהיגות בית ספרית (מנהל, רכזים, צוות מוביל וכו')		
					קיימים מנגנונים בית ספרים להיכרות עם באי בית ספר (ייחודיות, חולשות, חוזקות, שאיפות, תחומי עניין).	הכרה בייחודיות הפרט ונראות
					ישנן אפשרויות לביטוי ייחודיות, חוזקות ותחומי עניין בבית הספר (שיעורי בחירה, תפקידים, יוזמות וכו').	
					קיימים מנגנונים בית ספרים להגדרת צרכים ויעדים מקצועיים-אישיים.	
					קיימים מנגנונים בית ספרים לתמיכה בצרכים וביעדים שמזוהים.	
					ניתן להציע ולהפעיל יוזמות בבית הספר.	
					קיימים מנגנונים לציון הצלחות בבית ספר.	
					השיח הדומיננטי באינטראקציות השותפות בבית ספר 'מפרגן' (מכיר במאמץ, מחמיא).	
					קיימות הזדמנויות נוספות להכרה בייחודיות בבית ספר.	
					קיימות דרכים נוספות בהן הנראות באה לידי ביטוי בבית ספר.	

באיזו רמת פעילות מתבטא העיקרון הפסיכו-פדגוגי?					ביטויים אפשריים לעיקרון הפסיכו-פדגוגי בבית הספר	עיקרון פסיכו-פדגוגי
התלמיד	המורה	צוותי מורים	שירותי תמיכה רגשית בבית הספר (ייעוץ, פסיכולוג)	מנהיגות בית ספרית (מנהל, רכזים, צוות מוביל וכו')		
					מתקיימות שגרות של ליווי בבית הספר.	ליווי אישי ומערכתי
					קיימות קבוצות עבודה הפועלות סביב יעדים משותפים של בית ספר.	
					קיימים מנגנוני תמיכה לצורך מתן עזרה נקודתית.	
					ניתן להעלות רגשות קשים המתעוררים סביב תהליכי ההוראה-למידה-הערכה.	
					קיימים מנגנונים לצורך גיבוי בבית הספר.	
					סוג השיח המתקיים בתהליכי למידה, הוראה והתפתחות מקצועית הוא פתוח, כן ומשתף.	
					קיימים ביטויים אחרים של ליווי בבית ספר.	
					ביטויים לתנאי היסוד בבית הספר.	תנאי יסוד
					מתקיימות שגרות ייחודיות אשר מטרתן לתמוך בתהליכי למידה והתפתחות מקצועיים של באי בית הספר.	שגרות למידה והתפתחות



פיתוחים פסיכו-פדגוגיים

פיתוח העצמי האמיתי בלמידה

מודל הפעולה

הפעלת יחידת מחקר ופיתוח בית ספרי, שבמרכזה קהילת חקר פרקטיקה, המיישמת מתודה של תצפיות ומשוב פסיכו-פדגוגיים.

כלים

- מודל הפעלה ועקרונות ליישום
- ראיון מורה-תלמיד
- מתווה לפיתוח יחידת הוראה
- מערכת שעות הוראה ומשוב לקהילה חוקרת פרקטיקה
- מתווה לשיחת משוב
- יומן מסע אישי למורה
- דוגמאות לסדנאות בחדר מורים
- תעודת הערכה לתלמיד
- משוב ק.ר.ב. (קוגניטיבי, רגשי, ביצועי)
- מאגר היגדים למשוב פסיכו-פדגוגי מקדם

בית הספר היסודי אג'יאל, גילג'וליה

מובילות פיתוח: פידה אודי, האלה עודה, נארימאן עבד אלגאפר, סביל טהה, נגווא עבד אלחיי

רציונל

שינוי תפיסת תפקיד המורה - מתפקיד ממוקד תוכן לממוקד התפתחות התלמיד.

בית ספר אג'יאל שם לעצמו כמטרה את טיפוח היחסים בין מורים ותלמידים ובין התלמידים לבין עצמם. בעבר בית הספר פיתח והטמיע מיזם בנושא "האני האמיתי", אשר התמקד ברצועות למידה של העשרה. הצלחת המיזם בתחום השיח הרגשי והשיח המצמיח לא "חדרה" למקצועות הליבה. בית הספר זיהה כי בשעות הליבה המורות ממוקדות בתוכן ובהעברתו ופחות מכך - בהתפתחות התלמידים. מכאן נגזרה המטרה: הסטת התמקדות המורה מהחומר הנלמד לתהליך צמיחתו של הילד.

היעדים שהושגו

- שילוב השיח הרגשי בתהליכי הל"ה (הוראה-למידה-הערכה)
- עלייה במספר התלמידים המעורבים בשיעורים
- שיפור בהישגים
- שיפור ביחסים בין התלמידים
- התבוננות הוליסטית על התלמידים

מجمع למרדוד בסיכוֹבדאגוֹגי (מאגרו היגדים למשוב פסיכוֹבדאגוֹגי מקדם) - 1

תבסרַת	= רַגְעָה תַגְזִיָה רַגְעָה	תַהִיָּה וַאֲסַתְעַדַד
תבסרַת Feed forward (תובנות)	Feed back תַגְזִיָה רַגְעָה (שיקוף)	Feed up דַד (מוכנות)
<p>תַפְקִיר/אִדְרַק:</p> <ul style="list-style-type: none"> • בַמַּאזַ תַנְסַח זַמְלַנְךָ לַיַנְחֹוּ אִדְרַק בַּמַּאזַ מְהֵמָה שְׁבִיבָהּ בַּיַמְסַתְבִּל? עַל. • אִיַן יַמְכֵן אֲנִי תַסַעַדְךָ מְהַרַת/ הַקְדְרַת הַתִּי אַקְטִסְבִּתָּהּ בַּיַמְסַתְבִּל אִדְרַק הַיּוֹמִיָה? • שֵׁף מַאזַ סַתְפַעַל מַעַ מְהַרַת הַקְדְרַת הַיּוֹמִיָה אַקְטִסְבִּתָּהּ מִן לַקְא הַיּוֹמִיָה. 	<p>תַפְקִיר/אִדְרַק:</p> <ul style="list-style-type: none"> • אִי אֲסַרַתִּיבִיַת/תַרְק אֲסַתְעַדְמָהּ הַמְעַל מְסַעַדְךָ? • אִי אֲסַרַתִּיבִיַת/תַרְק אֲסַתְעַדְמָתָּהּ וַס אַעַדְךָ? • אִי מְהַמַּ אֲתַקְנַתָּהּ? וַכִּיַּף פַעַלְתָּ זֶלְךָ? • מַא/מִן מְסַעַדְךָ לַתַתְקֵן מְהֵמָה? • מִן מְסַעַדְךָ עַנְדְמָהּ וַאֲהַתְּ שַׁעֻבָהּ? • מַאזַ מְסַעַדְךָ עַנְדְמָהּ וַאֲהַתְּ שַׁעֻבָהּ? מִן הַמְּוַדְךָ אַנְךָ בְּזַלְתָּ מְהֹוּדָהּ רַאֲעָה לַתַתְפִּיז מְהֵמָה. יַסַעַדְנָהּ אֲנִי תַשַׁרְכַנָּהּ אֲפַקַרְךָ הַתִּי קַאדְךָ/מְסַעַדְךָ בַּיַמְסַתְבִּל מִתְּפִיז מִתְּל מְהֵמָה הַיּוֹמִיָה בַּיַנְחֹוּ. 	<p>תַפְקִיר/אִדְרַק:</p> <ul style="list-style-type: none"> • בַנְּאֵה עַל הַעַנְוַן/הַמְדַף מַאזַ תַתְוַעַךְ אֲנִי יַכְוֵן מְזַמֻן הַלַקְא? • בַנְּאֵה עַל הַעַנְוַן/הַמְדַף מַאזַ תַתְוַעַךְ אֲנִי תַכְוֵן הַפַקְרָה הַמְרַכְזִיָה/הַמְחֹוּרִיָה לְהַזַּה לַלַקְא? • בַמַּאזַ יַמְכֵן אֲנִי יַפִּיזְךָ/יַסַעַדְךָ הַזַּה הַמְזַעֻךְ? • נַחַחַת/שַׁעֻבַת קַד תַוַאֲהַךְ .. • מַאזַ תֹוֹד אֲנִי תַעַרַף עַן הַמְזַעֻךְ? • שַׁרְכַנָּהּ בַּיַמְסַתְבִּל מְסַבְּקָה לְדִיךָ עַן הַמְזַעֻךְ. • מַאזַ תַרְעַב אֲנִי תַעַרַף/תַגְרַב בַּיַמְסַתְבִּל אִדְרַק הַזַּה לַלַקְא?
<p>חַשִּׁבָה קֹוּגְנִיַתִּיבִיַת:</p> <ul style="list-style-type: none"> • מַה אַתָּה מַצִּיעַ לַחַבְרִים שַׁלְךָ כַדִּי שַׁיַצִּלְחֹוּ בַמְשִׁימָה דֹוּמָה בַעַתִּיד? נַמְק. • הַיַכֵן תַעַזֹור לַךְ הַמִּיֻמְנֹוּיֹוּת/ הַיַכֹולֹוּת אַשֶׁר רַכַשַׁת בַּמְסַגְרַת מַפְגַשַׁה זֶה בַחַיִּי הַיּוֹמִיָה-יּוֹמִיָה שַׁלְךָ? • תַאר (בַמִּילִים שַׁלְךָ) הַשִּׁמֹושַׁ שַׁלְךָ בִּידַע הַחַדַשׁ שַׁרְכַשַׁת? 	<p>חַשִּׁבָה קֹוּגְנִיַתִּיבִיַת:</p> <ul style="list-style-type: none"> • בַאלֹו אַסַטְרַטִּגִּיֹוּת/שִׁטֹוֹת הַשַׁתְמַשׁ הַמֹוּרָה וַעַזְרוּ לַךְ? • בַאיזָה מְשִׁמֹוֹת הַצַלַחַת? אִירַךְ? • מִי עַזַר לַךְ בַביַצֹוע הַמְשִׁימָה? • מִי עַזַר לַךְ כַשֶׁהַתְמוּדַת עַם הַקֹוּשִׁי? • מַה עַזַר לַךְ כַשֶׁהַתְמוּדַת עַם קֹוּשִׁי זֶה? בַטַח הַשַׁקַעַת מַאמַץ מַדְהִים בַביַצֹוע הַמְשִׁימָה. מְשַׁמַח אֹוֹתְנוּ שַׁתְשַׁתַף אֹוֹתְנוּ בַמַחַשְׁבֹוֹת שַׁלְךָ אַשֶׁר עַזְרוּ לַךְ בַביַצֹוע הַמְשִׁימָה? 	<p>חַשִּׁבָה קֹוּגְנִיַתִּיבִיַת:</p> <p>*לַפִּי הַכֹוֹתַרַת/הַמְטַרָה:</p> <ul style="list-style-type: none"> • מַה אַתָּה מַצַּפָּה שִׁהִיָה תֹוֹכֵן הַמַפְגַשַׁךְ? • מַה אַתָּה מַצַּפָּה שִׁהִיָה הַרַעִיֻן הַמְרַכְזִי שַׁל הַמַפְגַשַׁךְ? • בַמַה יַעַזֹור/יַוַעִיל לַךְ נוֹשַׁא זֶה? • הַצַלַחֹוֹת / קַשִּׁים...מַה אַתָּה רֹוצָה לְדַעַת עַל נוֹשַׁא זֶה? • שַׁתַף אֹוֹתְנוּ בִידַע קֹוּדַם שִׁישׁ לַךְ לַגְבִּי הַנוֹשַׁא? • מַה אַתָּה רֹוצָה לְדַעַת/לְנַסֹוֹת בַמַהֲלַךְ מַפְגַשַׁה זֶה?

מجمع למרדוד בסיכו-פדגוגי (מאגר הגדים למשוב פסיכו-פדגוגי מקדם) - 2

תבסרות	= רاجعة تغذية راجعة	تتهيئة واستعداد
Feed forward תבסרות (תובנות)	Feed back تغذية راجعة (שיקוף)	Feed up داد (מוכנות)
<p>משאער</p> <ul style="list-style-type: none"> • صف شعورك حيال أي فعالية متعلقة بمضمون هذا اللقاء؟ • في حال أنك انجذبت لموضوع لقاء اليوم، كيف يمكنك جذب آخرين للاستفادة منه؟ • في حال أنك لم تنجذب لموضوع لقاء اليوم، بماذا ستنصح معلمك ليستطيع جذب عدد أكبر من الطلاب في المرة القادمة؟ 	<p>משאער</p> <ul style="list-style-type: none"> • أكثر ما شدك/جذبك في الفعالية. اشرح. كيف تعاملت مع ذلك؟ • أكثر ما صدك في الفعالية. لماذا؟ كيف واجهت ذلك؟ • بين المشاعر التي برزت عندك خلال اللقاء ... أيها ظهرت بقوة؟ • كيف أثرت المشاعر التي ظهرت خلال اللقاء على اداءك؟ • كيف تعاملت مع المشاعر التي ظهرت خلال اللقاء؟ • شعور استيقظ فيك عند مساعدتك للآخر. • شعور استيقظ فيك عند اتمامك لمهمة بشكل مميز. • صف وجهة نظرك حيال فكرة لقاء اليوم. 	<p>משאער</p> <ul style="list-style-type: none"> • بماذا شعرت عندما تعرفت على هدف/مضمون لقاءنا لهذا اليوم؟ • بين المشاعر التي سيساعد مضمون/هدف هذا اللقاء في التطرق اليها. • كيف سيساعد مضمون/هدف هذا اللقاء في إدارة مشاعر معينة لديك؟ • ما مدى انجذابك/تجاوبك للمهمة؟
<p>חשיבה קוגניטיבית:</p> <ul style="list-style-type: none"> • מה אתה מציע לחברים שלך כדי שיצליחו במשימה דומה בעתיד? נמק. • היכן תעזור לך המיומנויות/היכולות אשר רכשת במסגרת מפגש זה בחיי היום-יום שלך? • תאר (במילים שלך) השימוש שלך בידע החדש שרכשת? 	<p>רגשות</p> <ul style="list-style-type: none"> • דבר שמשך אותך ביותר מהפעילויות שהועברו במפגש? • דבר שחסם אותך, מדוע? תאר איך התמודדת עם זה? • אילו רגשות באו לידי ביטוי במהלך המפגש? איזה רגש היה הדומיננטי ביותר? • איך השפיעו הרגשות שהתגלו במהלך המפגש על הביצועים שלך? • איך התמודדת עם הרגשות שהתגלו במהלך המפגש? • רגשות שהתעוררו אצלך כשעזרת לאחרים? • רגשות שהתעוררו אצלך כשסיימת המשימה בצורה הולמת? • תאר את עמדתך כלפי הרעיון שהעלה המפגש של היום? 	<p>רגשות</p> <ul style="list-style-type: none"> • מה הרגשת כאשר נחשפת למטרה/תוכן מפגש זה? • איך יעזור תוכן/מטרת מפגש זה בזיהוי הרגשות שהתעוררו במפגש? • איך יעזור תוכן/מטרת המפגש בניהול הרגשות שהתעוררו אצלך במפגש? • מה היא מידת ההתחברות/ההתפעלות שלך מהמשימה?

מجمع לרדוד בסיכוּבדאגוּגי (מאגר הגדים למשוב פסיכוּפדגוּגי מקדם) - 3

תבסרות	= ראגעה תגזיה ראגעה	תהיגעה ואסעאד
Feed forward תבסרות (תובנות)	Feed back תגזיה ראגעה (שיקוף)	Feed up דאד (מוכנות)
<p>תנפיד</p> <ul style="list-style-type: none"> • חדד המהרות התו סתקום בתקווהרה / תחסניה באעקאב תגרינתק פי זהה הלקאה. • אגין ימכנתק אן תנפז זהה המהרות התו אכטסבתה פי חיהנתק הגומיה? • פי חאל תלב מתק תנפיד זהה המהרה מרה אחרג מאזא כנת סתחסנ/תזיפ /תקור פי אדאתק? 	<p>תנפיד</p> <ul style="list-style-type: none"> • ספ מדג אסתקללינתק פי העמל. • אג המהרות והקדרות ברזת חלאל הלקאה ומאזא סאהד עלג זלכ? (עלג الصعيد الشخصي/الجماعي) • שגג גדיד אכטשפתה ענ נפסק. 	<p>תנפיד</p> <ul style="list-style-type: none"> • מא מדג וזוח תעלימת המהרה המעקאה? • כיה ימכנ אן תנגז המהרה בנגא? • מא הו חקוואת העמל התו סתנבעה? • כיה סתתחלג الصعوبات المتوقعة?
<p>ביצועים:</p> <ul style="list-style-type: none"> • קבע את המיומנויות שתרגה לפתח/ לשפר בעקבות ההתנסות שלך במפגש זה? • היכן תיישם את המיומנויות שרכשת במפגש בחיי היום-יום שלך? • אם היו מבקשים ממך ליישם את המטלה מחדש, מה היית מוסיף/ משפר בביצועים שלך? 	<p>ביצועים:</p> <ul style="list-style-type: none"> • תאר את מידת העצמאות שלך במהלך ביצוע המשימה? • אלו מיומנויות/יכולות באו לידי ביטוי במפגש? ומה עזר לך בכך? (באופן פרטי/קבוצתי) • משהו חדש שלמדת על עצמך... 	<p>ביצועים:</p> <ul style="list-style-type: none"> • באיזו מידה ההוראות שבמשימה שלפניך ברורות? • איך אפשר לסיים את המשימה בהצלחה? • באילו צעדים מעשיים אתה תנקוט? • איך תתמודד עם הקשיים הצפויים?

"מקצואני": פיתוח האני המקצועי

בית ספר נצח ישראל, קרית מלאכי

מובילות פיתוח: רות גדנקן, דבורה שמילה, תמי סבג שושן



שילוב תכנים רגשיים במערכי שיעור והתנסות במרחב מוגן.

המודל שפותח בבית הספר נצח ישראל, נולד כמענה לצורך בהעצמת תחושת המסוגלות של המורים בהתמודדות עם אוכלוסיות מאתגרות (אקדמית ורגשית). הלחץ שנחוה סביב דרישות אקדמיות לשיפור הישגים, והתפיסה שלפיה היבטים פדגוגיים ורגשיים הם שני נדבכים נפרדים, חסמו מתן מענה רגשי מותאם לצורכי התלמידים בלמידה. כמענה פותחה גישה המחברת בין היבטים רגשיים לתכנים לימודיים (כחלק ממערכי השיעור) והתנסות במערכים במרחב מוגן. מעגל הלמידה, שכלל תהליך של פיתוח, התנסות מקדימה ורפלקסיה לאחר השיעור, התקיים בפזרום של צוות השכבה, בהנחיה משותפת של יועצת ומדריכת שפה. מטרתו הייתה לשלב בין התכנים הרגשיים לתהליכי ההוראה של המורות.

היעדים שהושגו



- עלייה משמעותית בהישגים (מבחנים חיצוניים בשפה)
- ירידה בבעיות משמעת
- שיפור בצוותיות ובשיתוף הפעולה בין המורות
- מוטיבציה
- ניצנים של יוזמה

מודל הפעולה



הדרכת מורים פסיכו-פדגוגית.

כלים



- מודל הפעלה ועקרונות יישום
- מודל הדרכה ק.פ.ה
- שאלון מורים
- מיפוי פסיכו-פדגוגי לתלמידים
- כלים לקביעת יעדים ברמה אישית וכיתתית
- מערכי שיעור המשלבים שפה
- פרשת השבוע וכישורי חיים
- לומדים מהפרשה על התמודדות

לומדים מהפרשה על התמודדות



לומדים מהפרשה על התמודדות-פרשת בשלח

1. למניכם סיכום הפרשה כולה וכן מספר ציטוטים הלקוחים מהפרשה. סמנו בצבעים שונים, רעיונות דומים המופיעים הן בציטוטים והן בסיכום הפרשה.

2. מתם האיזמים העומדים בפני בני ישראל משני צידיהם? כתבו את האיזמים במקום הנכון.

3. הוסיפו סימני פיסוק מותאימים למשפטים הבאים (נקודה, סימן שאלה, נקודתיים ומירכאות):

בני ישראל ראו שהמצרים מתקרבים

בני ישראל אמרו למשה מודע הוצאת אותנו מארץ מצרים

מבט רחב על הפרשה

"ויהי בשלח פרעה את העם..."

בני ישראל יצאו ממצרים בדרכם אל הארץ המובטחת. פרעה החליט לרדוף אחריהם ולהחזירם למצרים. כשהתקרבו בני ישראל לפני ים סוף, הם הבחינו בצבא המצרים הרודף אחריהם. בני ישראל ועקו לה' וטנו למשה. משה הרגיע אותם והבטיח להם שיה' יציל אותם. אלוהים אמר למשה להרים את מטחו והים נבקע לשניים. בני ישראל עברו בבטחה, אך כשצבא מצרים נכנס אל הים, המים שבו למקומם והמצרים טבעו בים. לאחר המעבר בים, שרו משה ובני ישראל את "שירת הים", שיר הלל המתאר את הישועה והניסים שעשה ה' לבני ישראל.

מבט ממוקד על הפרשה

" וַיִּרְדְּפוּ מִצְרַיִם אַחֲרֵיהֶם, וַיֹּשִׁיבוּ אוֹתָם הַיָּם עַל-הַיָּם... וַיִּשְׂאוּ בְנֵי-יִשְׂרָאֵל אֶת-עִינֵיהֶם וַהֲנִיחַ מִצְרַיִם נֹסַע אַחֲרֵיהֶם. וַיִּירָאוּ מְאֹד, וַיִּצְעֲקוּ בְנֵי-יִשְׂרָאֵל אֶל-יְהוָה. וַיֹּאמְרוּ, אֶל-מֹשֶׁה, הַמִּבְלִי אֵין-קָרִיב בְּמִצְרַיִם, לְקַחְתָּנוּ לְמוֹת בְּמִדְבָּר: מִה-זֹּאת עָשִׂיתָ לָנוּ, לְהוֹצִיאֵנוּ מִמִּצְרַיִם. הֲלֹא-זֶה הַדְּבָר, אֲשֶׁר דִּבַּרְתָּ אֵלַי בְּמִצְרַיִם לֵאמֹר, חָדַל מִפִּי, וְנַעֲבֹדָה אֶת-מִצְרַיִם: כִּי טוֹב לָנוּ עֲבֹד אֶת-מִצְרַיִם, מִמֹּתֵנוּ בַּמִּדְבָּר" (שמות י"ד, י-י"ד)



לומדים מהפרשה על התמודדות-פרשת בשלח

6. הקיפו את מילת הקישור המתאימה : מסוג ניגוד, תוצאה או תכלית :

וַיִּשְׂאוּ בְנֵי-יִשְׂרָאֵל אֶת-עֵינֵיהֶם וַהֲגִתּוּ מַצְרַיִם לִפְנֵי אַחֲרֵיהֶם,
אך / ולכן / כיון... וַיִּירָאוּ קָאָד

4. לפניכם מילים מרכזיות מתוך הפרשה. סדרו את המילים ברצף המתאים :

- הודיה
- ישועה
- צעקה
- סכנה
- הבטחה

7. מה לפי דעתכם הרגישו בני ישראל טבח האויזמים העומדים בפניהם? מדוע? בחרו רגש מתוך הרשימה והסבירו את בחירתכם

5. הקיפו את הפירוש המתאים למילה **ויראו** בפסוק : "וַיִּשְׂאוּ בְנֵי-יִשְׂרָאֵל אֶת-עֵינֵיהֶם וַהֲגִתּוּ מַצְרַיִם לִפְנֵי אַחֲרֵיהֶם, וַיִּירָאוּ קָאָד, וַיִּצְעֲקוּ."

- א. כעסו
 - ב. העריצו
 - ג. ציפו
 - ד. פחדו
- מהם הרמזים שעזרו לכם בבחירת התשובה הנכונה?



לומדים מהפרשה על התמודדות-פרשת בשלח

8. ערכו השוואה בין הפסוקים בפרשה למוריש

היונה	בני ישראל	
		האיום מלפנים
		האיום מאחור
		אומץ ההתמודדות

מתוך המדרש...

בשעה שיצאו ישראל ממצרים למה היו דומים ליונה שברחה מפני הנץ, נכנסה לנזיק הסלע, ומצאה שם נחש. להיכנס לבמיוס? לא היתה יכולה להיכנס, שעדיין הנחש שם. לחזור לאחור? לא היתה יכולה, שחנץ עומד בחוץ. מה עשתה היונה? התחילה צווחת, כדי שישמע אותה בעל השוכך, ויבא ויצילה.

9. כתבו את המשותף והשונוה בפסקה המתארת השוואה: ציינו את המאפיינים המשותפים ואת

המאפיינים הנבדלים, היעזרו בדגם שלמדתם.

"מטרטון" – המטרה שקובעת את הטון

בית הספר ע"ש יצחק שדה, דימונה

מובילות פיתוח: מינה אשטמקר, ליאת אמויאל, דליה אמית, סימה טייב, סלעית הרוש, שרה בויס



הצבת יעדים אישיים להתפתחות (תלמידים ומורים) וליווי להגשמתם.

כמהלך המשכי לפיתוח הייחודיות הבית ספרית בנושא מנהיגות טבעית בבית הספר, פותח כלי ומודל הפעלה, המסייע להגדיר מטרות אישיות בהתאם לצרכים רגשיים ולימודיים (מקצועיים) וללוות את הגשמתן. ההובלה נעשית תוך יישום רכיבים פסיכו-פדגוגיים: למידה, טיפוח יחסים בין-אישיים, קידום מוטיבציה, פיתוח מסוגלות, ויישום תהליכי משוב, המתקיימים מתוך דיאלוג מתמשך, שאילת שאלות, חשיבה משותפת ופיתוח מודעות עצמית. הנחת העבודה היא כי אדם המודע לעצמו, לחזקותיו ולאזורי הצמיחה שלו, יוכל להוביל את עצמו למקומות טובים יותר.

היעדים שהושגו

- מעבר למימוש היעדים שהוצבו, התלמידים הרגישו מוטיבציה רבה יותר בתחומים נוספים וקשר חזק עם המורה המאמן.
- המורים דיווחו על שיפור בחוויית המסוגלות, ביחסי קרבה ואכפתיות עם המנהל וביחסים עם התלמידים.

מודל הפעולה

תהליכים מקבילים של אימון פסיכו-פדגוגי: תהליך אימון מנהל-מורה, תהליך אימון מורה-תלמיד.

כלים

- צעדים ליישום בבית ספר
- עקרונות לניהול שיח באימון פסיכו-פדגוגי
- מתווה לדיאלוג לקביעת יעדים
- שאלון אישי מזמין שיח

5. כמה מתלמידי כיתתך זקוקים לשינוי?

- א. אף אחד
- ב. אחד או שניים
- ג. חצי מתלמידי הכתה
- ד. כל תלמידי הכתה

6. למי שינוי הוא טוב?

- א. שינוי לא טוב לאף אחד
- ב. למי שיש לו בעיות התנהגות
- ג. למי שיש לו בעיות בלימודים
- ד. למי שיש בעיות חברתיות
- ה. שינוי טוב לכל אחד בלי קשר לבעיות

7. מה נדרש מאדם כדי שירצה לעשות שינוי? דרג את שלושת הדברים החשובים בעיניך:

- מודעות
- ערך עצמי
- אכפתיות
- כח רצון
- התמדה
- אמון ביכולת
- אמונה בדרך
- שאיפה למצויינות
- דבקות במטרה
- אחריות אישית

שאלון אישי המזמן שיחה

1. האם אתה חושב שאתה אהוב?

- על חבריך? כן / לא / על חלקם / לא יודע
- על תלמידים בכיתה? כן / לא / על חלקם / לא יודע
- על הורייך? כן / לא / על אחד מהם / לא יודע
- על מוריך? כן / לא / על חלקם / לא יודע

2. על כל אחד מאתנו כעסו (הורים/ מורים/ חברים). במה הכעס קשור?

- א. בקשר ללימודים
- ב. בקשר לחברות
- ג. בקשר לערכים
- ד. בקשר להתנהגות
- ה. אחר

3. דרג את שלושת הדברים הכי חשובים לך:

- שלא יכעסו עליי
- שלא ידברו עליי דברים רעים
- שיאהבו אותי
- שיעריכו אותי
- שיפרגנו לי
- שלא יפגעו בי
- שירצו אותי כחבר

4. האם חברייך זקוקים לשינוי?

- כן / לא / לא יודע

מדורת השבט

תיכון אביב, רעננה

מובילת פיתוח:אורנה אהרון, אורית תבור, רויטל רידר

רציונל

ביסוס תהליך פסיכו-פדגוגי בישיבות צוותי מקצוע בבית הספר.

מבנה התפקיד של מורים מקצועיים בבתי ספר על-יסודיים (תיכוניים בפרט) מחייב אותם ללמד בכיתות שונות ורבות. מורים מקצועיים נעים בין כיתות ולעיתים בין בתי ספר, ולכן לא תמיד הם מרגישים שייכות ומחויבות לבית הספר ולתלמידים כמורים-מחנכים. כמו כן, בבתי ספר תיכוניים מורים מקצועיים רואים לנגד עיניהם בעיקר את הבגרות וממוקדים בהספק וב"חומר". בבית הספר אביב עלה כי דפוסי התקשורת המתנהלים בין הרכזים המקצועיים ובתוך צוותי המקצוע אינה מאפשרים תמיד שיח מקצועי שיתופי, הדדי וקשוב, וכי הרכזים מתקשים לנהל את צוותי המקצוע כפורום המהווה מסגרת השתייכות מקצועית וחברתית (ליצירת תוכניות עבודה, לדיונים והיוועצויות מקצועיות וכו'). על מנת לקדם אקלים מקצועי בטוח ופתוח בצוותים ובבית הספר כולו, בחר בית הספר ברכזים המקצועיים לשמש כחוד החנית לתהליך הפסיכו-פדגוגי. בחירה זו נתנה לרכזים פלטפורמה לתמיכה מקצועית, שסייעה לביסוס הנראות והשייכות שלהם.

היעדים שהושגו



- מרחב ובו ביטוי רגשי לצד שיח מקצועי, נכונות לשתוף גם בקשיים
- אווירה פתוחה ומאפשרת בתוך הישיבות (גם כשעלה כעס או תחושת אי-נחת)
- חוויית שייכות לצוות המורים

מודל הפעולה



הבניית תהליכים מקבילים בין רכזי מקצוע למורים מקצועיים

כלים



- מודל הפעלה של ההתנסות
- נושאים למפגשי רכזים
- נושאים למפגשי צוותים משותפים
- מתווה לישיבות
- דוגמאות לסדנאות
- מתווה לסיורים ופעילויות שנערכו במסגרת ההתנסות

נושאים למפגשי רכזים

למעשה, כל נושא מהנושאים שסומנו בשפ"י כאבני הפסיכופדגוגיה יכול להתאים לעבודה עם רכזי המקצוע. חלקם חופפים, חלקם מחדדים פן מסוים מתוך נושא הפ"פ, ולפעמים בתוך מפגש על נושא מסוים, יש נגיעה גם בנושא אחר. למדנו שנושא ה"יחסים בהוראה ולמידה" הוא הנושא המרכזי שעבר כחוט השני בכל המפגשים, שהרי בעצם הוא חלק מהגדרת הפסיכופדגוגיה.

אנחנו העברנו את הנושאים הבאים:

- יחסים בין אישיים
- מוטיבציה
- מסוגלות
- יחסים בהוראה ולמידה ("הכל יחסים")
- עבודת צוות (הקניית כלי של היוועצות ודיון)
- מוטיבציה ואוטונומיה
- הוראה מותאמת לשונות (התמודדות עם אתגרים בלמידה).

דיאלוג כמניפה

תיכון שער הנגב, שער הנגב

מובילי פיתוח: אהרל"ה רוטשטיין, ענת טריוקס

רציונל

ביסוס שיח דיאלוגי כתשתית להבניית יחסים בין באי בית הספר. המודל פותח כחלק מהתפיסה הבית ספרית שלפיה דיאלוג אישי הוא המפתח להתפתחות מיטבית. ניתוח השיח שהתקיים בבית ספר העלה שמרבית הדיאלוגים הינם פונקציונליים, וככאלו פוגעים בפוטנציאל ההתפתחות האישית של הצוות והתלמידים. כמענה פותחה גישה לדיאלוג שביסודה העיקרון שמסקנות הדיאלוג אינן ידועות מראש ואינן מוחזקות אצל אף משתתף. המודל מיושם בשלב ראשון בישיבות צוות הניהול ונפרש כמניפה לצוותים נוספים. במקביל עקרונות הדיאלוג הותאמו לפורמט של שיח אישי, ונוסדו שגרות שבמסגרתן כל בעל תפקיד וכל מורה מקיימים שלושה דיאלוגים אישיים בשבוע עם אנשי צוות ו/או תלמידים. חלקו השלישי של המודל הוא המשך חקר והתנסות בסוגי דיאלוג במסגרת בתי מדרש המתקיימים אחת לחודש בחטיבות השונות.

היעדים שהושגו

- הושלמה מניפת הדיאלוג האישי
- מנהל מקיים דיאלוג עם מנהליו
- מנהלי חטיבות מנהלים דיאלוג עם רכזי השכבות
- מנהלת פדגוגית ומנהל בית הספר מנהלים דיאלוג עם רכזי המקצועות
- בעלי תפקידים ורכזי המקצועות מנהלים דיאלוג עם הצוותים המקצועיים

מודל הפעולה

ישיבות דיאלוגיות (צוות ניהול, צוותי רכזים, צוותי מקצוע) ושיחות אישיות ברוח דיאלוגית.

כלים

- מתווה לישיבה
- מתווה לשיחה אישית
- מתווה לבית מדרש
- שאלות הכנה למפגש דיאלוגי

3. הנחות אודות תפקיד שלי ביחס לאדם עימו אני משוחח:

- להוביל אותו לנקודה רצויה בעיני?
- לדאוג לרווחתו?
- להגיע איתו במשותף להכרעה על מצב רצוי?
- לפגוש אותו?
- לפתח אותו בתחום האחריות שלי?
- משהו אחר?...

4. הנחות על הידע/דרך הפעולה בתחום:

- יש נכון/לא נכון בתחום, יש דרך נכונה ודרך לא נכונה
- הידע/דרך תלויית פרספקטיבה
- משהו האחר?...

5. מוטיבציה:

- האם אני רוצה להיות בדיאלוג הזה? למה כן, למה לא?
- משהו אחר?...

שאלות הכנה למפגש דיאלוגי

1. מטרה: מה אני רוצה "להשיג" במפגש? מה המטרה של המפגש מבחינתי?

לדוגמא

- הסכמה איתי,
- התקדמות לעבר ביצוע של משימה (ידע),
- גיוס למשימה שאני מגדירה,
- גיוס להגדרת משימה,
- למידה שלי על הנושא,
- יצירת תחושת אכפתיות כלפי האחרים,
- יצירת תמונת עולם משותפת,
- ביסוס סמכות,
- ביסוס אמון
- משהו אחר?

2. הנחות על האדם אליו פונים:

הנחות שלי על המורים המשתתפים בישיבה (אפשר לבחור כמה שאתם מרגישים שיש לכם קושי איתם)

- יש לו ידע שעשוי לשנות את עמדתי,
- הוא יודע מה טוב עבורו,
- הוא יודע על עצמו יותר טוב ממני,
- הוא לא יודע מה טוב לו,
- הוא לא יודע מה נכון לבית ספר
- הוא חסר ניסיון,
- הוא רואה את הדברים מהפרספקטיבה שלו בלבד
- משהו אחר? ...

הכיתה כקבוצה והמורה כמנחה – מתיאוריה לפרקטיקה

ישיבת קול המבשר, מבשרת ציון

מוביל פיתוח: הרב צבי שפיגל



הבניית תהליך לימודי כתהליך קבוצתי.

ההתבוננות על הכיתה כקבוצה לומדת מחייבת גם התבוננות על התהליכים הבין-אישיים המתרחשים במהלך הלמידה, על שלבים בהתפתחות קבוצת הלמידה, על היחסים בתוכה, על החלקים הרגשיים המודעים והבלתי מודעים שקיימים בה תמיד ועל תפקידו של המורה/המחנכת כמנחה של אותה קבוצה. כדי לפתח את התפיסה המדגישה את חשיבותו של התהליך הקבוצתי ואת השפעתו על הלמידה ועל חוויית הלמידה, פותח מודל שבו צוות המורים משתף בתהליך מונחה של הבניית הצוות כקבוצה לומדת. במקביל, המורים מבנים את כיתתם כקבוצה באמצעות שימוש בכלים שבהם הם מתנסים בקבוצה שלהם. תצפיות ותובנות המורים מכיתתם מהווים חלק מהשיח במפגשי הקבוצה.

היעדים שהושגו

- שינוי עמדות של מורים ביחס לחשיבות הממד הרגשי בתהליכי הוראה למידה
- פיתוח מימונות של התבוננות בכיתה דרך מאפיינים של קבוצה
- שיח רגשי בצוות המשתתף

מודל הפעולה

תהליכים מקבילים של הנחיית תהליך לימודי כתהליך קבוצתי.

כלים

- השתלמות בנושא המורה כמנחה
- מתווה לצפיית עמיתים

מתווה לצפיית עמיתים

- התבוננות על ה-Setting - זמן תחילת השיעור, מצב הטלפונים הניידים, כניסות ויציאות במהלך השיעור, התייחסות לאיחורים, כבוד לדוברים
- התבוננות על דרכי ההוראה - תרגיל פתיחה לחיבור הלומדים לנושא הנלמד, שאלות מקדמות שיח, שיקוף אישי וקבוצתי, הוראת לגבי תוכן, הקנייה והמשגה, גוף המפגש, דרכים מגוונות להעברת הנושא הנלמד
- התבוננות על הכיתה כקבוצה - הפרטים, ה'יחד', היחסים, ההיבטים הרגשיים-התבוננות על התלמידים, סגנון שאילת שאלות של התלמידים, התייחסות לדוברים האחרים, עידוד שיח בין התלמידים, התבוננות על מצבים רגשיים בכיתה, תגובות המורה/המנחה למצבים בינאישיים בכיתה, זיהוי רגשות ומצבים רגשיים בכיתה
- התבוננות על האחריות ההדדית ללמידה - התבוננות על שיתופי פעולה בין התלמידים, על גורמים המקדמים שיתופי פעולה, על תפקידים בכיתה, על התנהלות הכיתה כקבוצה
- התבוננות על המורה כמנחה - הקשבה, שאילת שאלות, ניהול דיון, שיקוף, איסוף, המשגה, זיהוי מצבים רגשיים, ראיית הפרט, ראיית הכלל, מי במרכז-התוכן או התהליך
- התבוננות על שלבים בהתפתחות השיעור/המפגש - פתיחה, חיבור התלמידים לנושא הנלמד, שלבי העבודה/הלמידה, סיכום.





מקורות

- מיטשל, א' (2009). התייחסותיות: מהיקשרות לאינטרסובייקטיביות, תרגום: עמית פכלר. הקדמה ועריכה מדעית: ד"ר מאיר ברגר תל-אביב: תולעת ספרים.
- צימרמן, ש', ברג א', סלונים כ', טלמור מ' וגלעד מ' (2014). פסיפס: פסיכו-פדגוגיה - מודעות וידיעה במלאכת החינוך וההוראה, אגף א' שירות פסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך.
- רוזנטל, א' (2007). "הסמכות המגדלת כיחסי משולש או: מה אפשר ללמוד מבגירה בסרט 'ספר הג'ונגל' של וולט דיסני", הרצאה בכנס השביעי לעשייה פסיכו-חברתית במערכות חינוך.
- Becker, E. S., Keller, M. M., Goetz, T., Frenzel, A. C., & Taxer, J. L. (2015). Antecedents of teachers' emotions in the classroom: an intraindividual approach. *Frontiers in Psychology*, 6, 635. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00635>
- Cornelius-White J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis, *Review of Educational Research*, 77, pp. 113-143. 10.3102/003465430298563
- Denzin, N. K. (2007). *On Understanding emotion*. San Francisco: Jossey-Bass/New Jersey: Transaction Publishers.
- D'Mello, S.K., & Graesser, A.C. (2012). Dynamics of affective states during complex learning. *Learning and Instruction*, 22, pp. 145-157.
- Dweck, C. S. (2007). The perils and promises of praise. *Kaleidoscope, Contemporary and Classic Readings in Education*, 12, 34-39.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101/3, pp. 705-716. <http://dx.doi.org/10.1037/a0014695>
- Glaser-Zikuda M. & Janik I. (2013). Emotional aspects of learning and teaching: Reviewing the field discussing the issues, *Orbis Scholae*, 7/2, pp. 7-22
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103/6 pp. 1080-1056.
- Kohut H. (1971). *The analysis of the self*. New York: International Universities
- Lewis, M., Haviland-Jones, J.M., & Feldman Barrett, L. (Eds.). (2008). *Handbook of emotions* (3rd ed.). New York, NY: Guilford Press.

מקורות

Liew, J. (2012). Effortful control, executive functions, and education: Bringing self regulatory and social emotional competencies to the table. *Child Development Perspectives*, 6(2), 105-111, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00196.x>

Pekrun, R., Elliot A. & Maier, M. (2009). Achievement goals and achievement emotions: testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101/1, pp.115-135.

Pekrun R. (2014). Emotions and learning, educational practices, Series 24, Ed. Jere Brophy. International Academy of Education & International Bureau of Education: Brussels <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002276/227679e.pdf>

Rogers, Carl. (1969). *Freedom to learn: A View of what education might become.* (1st ed.) Columbus, Ohio: Charles Merrill.

Roorda D. L., Koomen H. M., Spilt J. L., Oort F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement a meta-analytic approach, *Review of Educational Research*, 81, pp. 493–529. 10.3102/0034654311421793

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, pp. 68-78.

Sutton R., Wheatley K. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research, *Educational Psychology Review*, 15/4, pp. 35-327.

Timperly H. (2008). Teacher Professional learning and development, Educational Practices Series 18, Ed. Jere Brophy. International Academy of Education & International Bureau of Education: Brussels.

Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 981-1015.