



מעבדת
התמדה



משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
אגף מו"פ, ניסויים ויוזמות | אגף לחינוך ילדים ונוער בסיכון | האגף לחינוך יסודי

בית ספר מתמיד

או
איך
להתמודד
עם תלמידים
מאתגרים
מבלי לתייג?

מדריך למנהל/ת

כיצד לסייע
לתלמידים
בהתמודדות
בעולם
משתנה?

בית ספר מתמיד

**כיצד לסייע לתלמידים בהתמודדות בעולם משתנה?
או איך להתמודד עם תלמידים מאתגרים מבלי לתייג?**

מדריך למנהל/ת

ניהול פרויקט וכתיבה: מורן נוימן, בשם אגף מו"פ, ניסויים ויזמות

בשותפות עם:

אגף לחינוך ילדים ונוער בסיכון, משרד החינוך

חיים מויאל, מנהל אגף חינוך תלמידים ונוער בסיכון

ענת יצחקי, מנהלת מחלקת מו"פ ומרכז הדרכה ארצי לתלמידים ונוער בסיכון

אורלי דוד, מרכזת תוכניות לתלמידים ונוער בסיכון בגיל היסודי

האגף לחינוך יסודי, משרד החינוך

אתי סאסי, מנהלת אגף חינוך יסודי

עידית הוכנברג, מדריכה מרכזת ארצית (שיטות הוראה)

יזום מסלול המעבדות: מירב זרביב, מנהלת אגף מו"פ, ניסויים ויזמות | תמי גולן, מנהלת יחידת פיתוח יישומי

ליווי מקצועי: רבקה גרוסמן, מובילת מסלול המעבדות, אגף מו"פ ניסויים ויזמות

ייעוץ אקדמי: פרופ' שפרה שגיא, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן גוריון

ועם תרומה של:

שחר שאער, מפקח בחינוך היסודי במחוז החרדי של משרד החינוך

אוהל מנחם, תל אביב; בהובלת המנהל שניאור אהרון

אלסלאם, מג'ד אל כרום; בהובלת המנהלת נג'בה סרחאן

בן צבי, קרית גת; בהובלת המנהלת רחל אשכנזי

דקל, אשקלון; בהובלת המנהלת סיגל דקל

דיר חנא ב', דיר חנא; בהובלת המנהל נאסר נסרה

הראל, אשקלון; בהובלת המנהלת סיגל אביב

יד שבת, אשדוד; בהובלת המנהל שי מאמו

מקור חוכמה, בית שמש; בהובלת המנהל אריאל עזריאל

נחשוני החולה, יסוד המעלה; בהובלת המנהלת יונית אסתר שנקר

עריכה לשונית: ענת סבינצקי

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

© כל הזכויות שמורות, משרד החינוך 2019

זה תמיד נראה בלתי אפשרי
עד שזה נעשה

נלסון מנדלה

מטה, שטח ואקדמיה - מפגש של נקודות מבט

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 ושאלות 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 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 ולאתגר, 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

חפש סימני שאלה/ ברק פלדמן

חפש סימני שאלה
בכל מקום אליו אתה הולך
גם כשהכל נראה מובן
גם כששום דבר לא מסתבר

חפש בכוח המבט
למד מתנועת הפנים
נסה להקשיב לשתיקות
למה שאנשים לא אומרים

חפש סימני שאלה
אפלו כשהכל נראה ברור
דלג מעל כל חומה
פתח כל שער סגור

הקשב לתחושות שבבטן
גם לאלו שאין להן הסבר
ואל תקבל כמובן מאליו
שום דבר שמישהו אומר

וככל שתמצא יותר תשובות
כה יהיה לך יותר מה לשאל
אל תפחד מהשאלות הקשות
הן יעזרו לך יותר מהכל

והעולם שלך יהיה מגוון ומפתיח
משתנה, אינסופי ומפלא
אל תסתפק בנקודות שבדרך
חפש סימני שאלה

היזון חוזר בין חזית הידע ובין חוכמת השדה

מעבדת התמדה באגף מו"פ ניסויים ויזמות החלה לפעול לפני כשנתיים כדי לתת מענה ל"שאלה הגדולה" המעסיקה אותי כמנהל אגף לחינוך ילדים ונוער בסיכון: מהי תפיסת העבודה ודרכי הפעולה שעלי לנקוט כדי להתמודד בהצלחה עם תופעת הנשירה הגלויה והסמויה של ילדים צעירים בגילאי יסודי ממסגרות החינוך.

האגף שבראשו אני עומד פיתח לאורך שנים רבות מענים טובים מאוד להתמודדות עם תופעת הנשירה בגילאי חטיבת הביניים והתיכון, ולראייה, אחוזי הנשירה ממסגרות החינוך במדינת ישראל פחתו בצורה ניכרת שאין לה אח ורע בעולם במהלך עשרים השנים האחרונות, וההישגים של בוגרי מסגרות הלימוד שבאחריות האגף עולים בהתמדה. יחד עם זאת, אינני שבע רצון מהפערים הלימודיים והחברתיים הניכרים בין ילדים ובני נוער בסיכון וילדים אחרים שאינם נכללים בקטגוריה הזו.

בצאתי לדרך ברור היה לי כי כדי לצמצם ואף לסגור פערים אלה דרושה התערבות של האגף בגילאים הצעירים, אך חשוב היה לי לפתח תפיסת התערבות מבוססת ומגובה במחקר מקיף בטרם אציע מענים מותאמים לגילאים הללו. אומנם ידע השדה שהמשגנו באגף בשנים האחרונות חשוב ומשמעותי מאין כמוהו אך עדיין אינו שלם.

הידיעה שיש במשרד אגף שיכול לסייע לי לקדם מחקר מקיף ואף להציע פרקטיקות להתמודדות עם ה"שאלה הגדולה" שלי, לא הותירה לי כמנהל מקום לספק בדבר דרך הפעולה שעלי לנקוט. ואכן פניתי לאגף מו"פ, ניסויים ויזמות וביקשתי את עזרתם. הכלי שהעמידו לרשותי היה "מעבדה".

היום, שנתיים אחרי שיצאנו לדרך, קיבלתי לידי את התוצר שלפניכם, שישמש עבורי מורה נבוכים לבניית תוכנית התערבות מותאמת להתמודדות עם תופעות הנשירה והסיכון בגיל היסודי. ערך משמעותי נוסף שהיה למהלך הוא השותפות שנרקמה בין האגף שבניהולי לבין אגף הגיל. המעבדה אפשרה לנו ללמוד ולהכיר היטב מה חלקו של כל אגף בהשגת המטרות לקידום אוכלוסיית היעד. "המעבדה" הציגה לנו ולאגף הגיל מהלך תפיסתי רחב היקף שיכולנו למצוא בו חיבור לתפיסת העבודה הקיימת שלנו ולתובנות שנוצרו באגפים מתוך ידע השדה שהצטבר במהלך שנים רבות.

חיבור זה נעשה באגף שלנו באופן תדיר על ידי אגף המו"פ והוא רלוונטי מתוך כך שהוא מוצא תימוכין להשערות שונות, מחפש דרכי יישום להתמודדות עם התופעות הדורשות טיפול וגם מסייע לאנשי השטח שלנו לבנות פרקטיקות חדשות מבוססות מחקר מעמיק ו/או לחזק את הפרקטיקות הקיימות. התפיסה הסלוטוגנית, שאותה המליצה המעבדה לאמץ, תשמש כבסיס התיאורטי למה שנפתח באגף בשנים הבאות. היא אף נוכחת במענים רבים שפיתחנו. המעבדה יצרה היזון חוזר בין חזית הידע בתחום ובין חוכמת השדה, והיא ללא ספק תטיב את עבודתנו.

אנו מתכוונים להיעזר במעבדות של אגף מו"פ ניסויים, ויזמות ככל שנוכל בשאלות גדולות נוספות המוטלות לפתחינו, כמו האם המח"טים שהאגף הקים מקדמים את היעד שלשמו הוקמו? ועוד כהנה וכהנה.

אני מבקש להודות מעומק הלב על ההזדמנות להיחשף למעבדה ולהסתייע בה לשם קידום מטרות האגף ולטובת סגירת הפערים החברתיים והלימודיים של ילדים ובני נוער בסיכון.

חיים מויאל

מנהל אגף א' לחינוך
ילדים ובני נוער בסיכון

"אין הטיפה חוצבת בסלע מכוח עוצמתה אלא מכוח התמדתה"

מדברי רבי עקיבא

מנהלים ומורים יקרים,

כל ילד הוא עולם ומלואו.

שיעור הנשירה של ילדים צעירים ממערכת החינוך בישראל הוא מהנמוכים בעולם. עם זאת, עדיין אנו חייבים לזכור כי כל ילד הוא עולם ומלואו ואפילו נשירה של ילד אחד מהמערכת, היא נשירה אחת יותר מיד.

ביכולתנו לתת לתלמידים שלנו הזדמנות לייצר חוסן ויכולת התמודדות אשר יקטינו את סיכוייהם לנשור מהמערכת בעתיד.

התפיסה החינוכית המוצגת במדריך זה מציעה לכל איש חינוך להרכיב משקפיים שדרכן יוכל להתבונן באתגרי החינוך שעמם הוא מתמודד בעבודתו היומיומית, התבוננות ייחודית ורעננה. מדובר בתפיסה המתמקדת ביצירת בריאות חינוכית הן ברמה הכיתתית והן ברמת התלמיד הבודד, והיא קוראת להתיק את המבט מהיבטי הקושי והחולשה ולעבור להתמקדות בחלקים החזקים והבריאים. כוונתה היא להוביל בדרך זו ובפרקטיקות הנגזרות ממנה כל אחד מהילדות והילדים, אל קוטב הבריאות, לחזק את דימויים העצמי ולציידם בכלים שיסייעו להם להתמודד עם אתגרים ומשברים בבית הספר ובחיים בכלל.

תפיסה זו, המתמקדת בקידום בריאות חינוכית, פוגשת את גישת ה"עיצוב האוניברסלי" בשדה החינוך, גישה שמשמעותה הבניית דרכי הוראה ולמידה באופן שבו הן תהיינה נגישות ומותאמות לכלל אוכלוסיית הלומדים.

מתפקידנו לעשות כל שביכולתנו כדי לכוון להתפתחות מלאה של כל אחד מהעולמות המלאים הללו שהופקדו בידינו, תוך הדגשת חיזוק הדימוי העצמי החיובי ובניית החוסן והבריאות של התלמידים על כלל מרכיביה. עלינו לשאוף לכך שמרכיבים בריאים אלו יהפכו חלק בלתי נפרד מזהותם, ירכיבו את ארגז הכלים שלהם ויסייעו להם גם נוכח האתגרים הצפויים להם בעתיד.

בברכת הצלחה,

אתי סאסי

מנהלת האגף לחינוך
יסודי, המינהל הפדגוגי

תוכן עניינים

1..... **בית ספר מתמיד**

10..... **מבוא**

12..... תוכן הספר

14..... **המסע להתמדה – עבודה עם תלמידים מאתגרים ללא תיוג**

16..... תוכן הספר

26..... **עקרונות היסוד**

28..... תוכן הספר

30..... **אבני הדרך להתמדה**

32..... תוכן הספר - תוכן הספר

38..... תוכן הספר - תוכן הספר

44..... תוכן הספר

48..... תוכן הספר

52..... תוכן הספר

56..... תוכן הספר

64..... תוכן הספר

68..... תוכן הספר - תוכן הספר

72..... תוכן הספר

76	.....	הספר "העשר הדיברות לבית הספר המתמיד" (ועוד אחת)
78	.....	העשר הדיברות לבית הספר המתמיד (ועוד אחת)
80	.....	תוכנית עבודה למעבר לבית ספר מתמיד
88	.....	נספחים
90	.....	הספר "העשר הדיברות לבית הספר המתמיד" (ועוד אחת)
92	.....	הספר "העשר הדיברות לבית הספר המתמיד" (ועוד אחת)
94	.....	הספר "העשר הדיברות לבית הספר המתמיד" (ועוד אחת)
96	.....	הספר "העשר הדיברות לבית הספר המתמיד" (ועוד אחת)
100	.....	הספר "העשר הדיברות לבית הספר המתמיד" (ועוד אחת)
102	.....	הספר "העשר הדיברות לבית הספר המתמיד" (ועוד אחת)
103	.....	הספר "העשר הדיברות לבית הספר המתמיד" (ועוד אחת)
104	.....	הספר "העשר הדיברות לבית הספר המתמיד" (ועוד אחת)
107	.....	הספר "העשר הדיברות לבית הספר המתמיד" (ועוד אחת)
108	.....	הספר "העשר הדיברות לבית הספר המתמיד" (ועוד אחת)
110	.....	הספר "העשר הדיברות לבית הספר המתמיד" (ועוד אחת)
112	.....	הספר "העשר הדיברות לבית הספר המתמיד" (ועוד אחת)
114	.....	הספר "העשר הדיברות לבית הספר המתמיד" (ועוד אחת)
116	.....	הספר "העשר הדיברות לבית הספר המתמיד" (ועוד אחת)
122	.....	הספר "העשר הדיברות לבית הספר המתמיד" (ועוד אחת)

מבוא

“בלב ליבו של כל קושי שוכנת הזדמנות” (אלברט איינשטיין)

גת; דקל, אשקלון; דיר חנא ב', דיר חנא; הראל, אשקלון; יד שבת, אשדוד; מקור חוכמה, בית שמש; נחשוני החולה, יסוד המעלה.

הצורך

המעבדה יצאה לדרך במטרה למנוע נשירה של תלמידים מלימודים בתיכון, וזאת באמצעות עבודה מתאימה עם התלמידים המועדים לכך כבר במהלך לימודיהם היסודיים. הובילו לכך נתונים שהצביעו על עלייה במספר הנושרים. עם זאת, כאשר בחנו את הנתונים לעומקם, התברר כי שיעור הנשירה בישראל הוא בין הנמוכים בעולם: 94% מהתלמידים שמתחילים את מערכת החינוך מסיימים 12 שנות לימוד (זאת לעומת ממוצע שיעור המסיימים במדינות ה-OECD, שעומד על 80%). נראה כי גם אם ישנה עלייה במספר הנושרים, הרי שלא נצפתה עלייה בשיעור היחסי שלהם מכלל התלמידים.

בנוסף, מסקירה שערכנו גילינו כי יש ויכוח על היכולת לנבא כבר בגילאי היסודי מיהם התלמידים שינשרו בעתיד, שכן הניסיון מראה כי לא מעט תלמידים מאוחרים באופן שגוי כבעלי פוטנציאל נשירה ולצידם תלמידים שכלל אינם מאוחרים, נושרים בפועל (לדוגמה גליסון ודינרסקי, 2002²). במקביל, האיתור והתיג של אותם תלמידים טומנים בחובם השפעות שליליות משל עצמם, מאחר שהם כרוכים בהתייחסות אחרת ומוציאה כלפי תלמידים אלו, דבר שעלול להוביל לדינמיקה של נבואה שמגשימה את עצמה. כך, ייתכן שדווקא באיתור תלמידים בגילאים כה נמוכים, גילאי היסודי, אנו למעשה מייצרים חלק מהבעיה (רוזנטל, 1973³).

דברי פתיחה

הגישה הסלוטוגנית מבקשת לייצר תפקיד חדש לבית הספר ונקודת מבט שונה עבור כלל בעלי התפקיד במערכת החינוך. להערכתנו טמון פוטנציאל רב ולא מנוצל באימוץ הגישה התופסת את בית הספר כמרחב המקדם את יכולת ההתמודדות של התלמידים בבית הספר ובחיים בכלל. לפיכך, הצעד הראשון בבניית היסודות ליכולת ההתמודדות של התלמידים ושל הצוות עם האתגרים הללו לאור הגישה הסלוטוגנית הוא בחירה באופן הסתכלות שונה על דרכי הפעולה של התלמיד ושל בית הספר.

פרופ' אנטונובסקי, מייסד הגישה הסלוטוגנית ניסח זאת כך: "אופן ההסתכלות הוא לא רק ויכוח סמנטי, אלא טמונה בו התובנה שהאופן שבו אנו מנסחים את השאלות, קריטי לכיוונים שבהם נסתכל כדי לחפש את התשובות". (אנטונובסקי, 1979, עמוד 12)¹

השותפים במעבדה

המסמך שמובא לפניכם הוא תוצר של עבודה מאומצת שנמשכה קרוב לשנתיים, שנעשתה בשיתוף פעולה בין אגף תלמידים ונוער בסיכון, אגף לחינוך יסודי, אגף מו"פ ניסויים ויזמות ותשעה בתי ספר יסודיים. בתי ספר אלה ראו בנושא התמדת תלמידים נושא משמעותי שרצו להעמיק בו, בחרו לתרום מהידע שצברו ולהמשיך להתפתח בו. בתי הספר שלקחו חלק בתהליך הם: אוהל מנחם, תל אביב; אלסלאם, מג'ד אל כרום; בן צבי, קרית

1 Antonovsky, A. (1979). Health, stress, and coping.

2 Gleason, P., & Dynarski, M. (2002). Do we know whom to serve | Issues in using risk factors to identify dropouts. Journal of Education for Students Placed At Risk, 7(1), 25-41.

3 Rosenthal, R. (1973). The Pygmalion Effect Lives. Psychology today.

גזרו ממדים שהיו חשובים לעבודתם העכשווית. הממדים שעלו מתוך החקירה העצמית המשותפת היו: אמון, גבולות וגמישות, אוטונומיה וגיבוי, מובנות, שייכות ושותפות.

מתוך כלל ההתנסויות הבית ספריות זיהינו מספר אבני דרך מהותיות ב"שביל ההתמדה", ובכל אחת מהאבנים הללו זיהינו היבטים שצריכים להשתנות בהתנהלות בית הספר לצורך יישום הגישה הסלוטוגנית. במסמך הנוכחי ננסה לפרוט כל אחת מהאבנים הללו כמו גם דוגמאות לכלים ולתוכנית עבודה שיוצגו לבית ספר המעוניין בשינוי.

קריאה מהנה,

מורן נוימן

מנהלת מעבדת התמדה
אגף מו"פ ניסויים ויזמות

למרות כל זאת, קיבלנו מסר חד-משמעי ולפיו עבור מערכת החינוך הישראלית גם תלמיד אחד שנשר הוא אחד יותר מדי, ועל כן יש חשיבות בחקירת הנושא. לצד זאת ראינו שכבר בגילאי היסודי ישנם תלמידים מאתגרים, שמנהלים ומורים מזהים כי יש להם קושי במסגרת הלימודים וכי הם כבר נמצאים למעשה בתהליכי נשירה סמויה.

תפיסת המעבדה

מתוך כלל התובנות הללו ראינו לנכון ללכת לאורה של הגישה הסלוטוגנית – גישה של קידום בריאות (בהקשר הנוכחי, בריאות חינוכית), אשר במוקד שלה שאלות לגבי הכוחות והמשאבים של התלמיד, לגבי מאפייני הסביבה (בית הספר) ולגבי נקודות ממשק בין השניים שיאפשרו לתלמידים להתמודד עם האתגרים שלפניהם.

הנחת היסוד הייתה **שכדי למנוע נשירה חשוב לצייד את כלל התלמידים ביכולת התמודדות**, כיוון שאיננו יכולים לדעת מי מהתלמידים יזדקק לכלים אלו ובאיזה שלב – כלומר שהקשיים שתלמידים מסוימים מבטאים כיום – קשיים שקשורים לסביבת בית הספר לא פחות משהם נובעים מן התלמיד עצמו – יכולים לפגוש תלמידים אחרים בשלב מאוחר יותר. אשר על כן ניסחנו שני עקרונות בסיס עבור הפיתוחים שיצרו בתי הספר:

- ההתייחסות בתהליך העבודה היא לכלל התלמידים בכיתה, מתוך התכווננות לכך שהתלמידים המאתגרים יושפעו במידה הגדולה ביותר. באגף לחינוך יסודי מתייחסים להיבט זה באמצעות המושג עיצוב אוניברסלי
- דגש על חיזוק הכוחות והמשאבים של התלמיד (הבריאות החינוכית)

בתי הספר יצאו לחקר עצמי במטרה לזהות את הגורמים שסייעו להם להצליח עם תלמידים מאתגרים בעבר, ומתוך כך

המסע להתמדה – עבודה עם תלמידים מאתגרים ללא תיוג

אם זה לא רע, האם זה טוב?

אדם שלא עני האם הוא עשיר?

אדם שאינו חולה, האם הוא בריא?

תלמיד שלא נושר, האם הוא מתמיד?

בית ספר מתמיד

בכיתה לומדים יוסי ויעל, תלמידים מתקדמים מאוד: יעל מאובחנת כמחוננת ויוסי תלמיד מצטיין. מעיין יודעת שהיא צריכה לאתגר אותם ולבנות תרגילים במיוחד בשבילם, בעיקר בשיעורי החשבון, כי אחרת הם משתעממים, מדברים ומפריעים לשאר הכיתה. השנה מעיין נערכה לכך מראש ומצאה דפי תרגול מעניינים ומאתגרים שהיא מעריכה שיעסיקו אותם. היא גם התייעצה במהלך חופשת הקיץ עם מרכז המחוננים לגבי חומרים נוספים שאפשר להשתמש בהם ומרגישה שיש לה מספיק כלים עבורם. אבל מי שמטרידים אותה באמת הם ליאור, שמוליק וסשה, שלהם ממש קשה בכיתה. סשה הוא עולה חדש, והוא צריך עזרה נוספת בעברית. לשמוליק וליאור קשה לשבת לאורך זמן בשיעור והם אינם מפסיקים להפריע ולהתחצף. לשניהם היו התפרצויות זעם בכיתות הנמוכות יותר, שבהן הם זרקו חפצים, קיללו והיכו. הם הושעו אין-ספור פעמים מבית הספר, ונראה שהוריהם לא מצליחים להשתלט עליהם. לליאור יש קשיים רבים בלימודים, הוא מפגר בחומר בכל המקצועות, ונראה שעדיין הוא נתקל בקשיים בכתיבה ובקריאה. מעיין פנתה להורים בבקשה שיערכו לו אבחונים לאיתור הפרעות קשב וריכוז ולאיתור דיסלקציה, אבל הם אינם מוכנים לכך מחשש שהאבחון יגרום לתיוג של התלמיד שיפגע בו בעתיד,

בית הספר צריך להיות מקום **התומך בתלמיד והפועל כדי לסייע לו לגבש ולחזק את כוחות ההתמודדות שלו**, כוחות אשר יסייעו לתלמיד לא בהקשר הבית ספרי בלבד, אלא ייתנו לו ארגז כלים לחיים – בהקשרים לימודיים ובהקשרים רחבים יותר. הבסיס ליצירת כוחות אלה, אותו ארגז כלים עשיר ורחב, הוא נקודת המבט הסלוטוגנית שמתמקדת בקידום בריאות חינוכית ולא רק במניעת חולי. המעבר לנקודת מבט סלוטוגנית אינו רק שינוי סמנטי, כי אם **שינוי הטומן בחובו הסתכלות מחודשת** והצבת שאלות אחרות על תפקידו של בית הספר בגיבוש יכולת ההתמודדות של תלמידים, ומתוך כך הוא קריטי ליצירת מרחב תשובות אחר.

לפני שנסביר מהי התפיסה הסלוטוגנית נתחיל בסיפור קצר:

מעיין היא מחנכת כיתות ג'-ד'. זו כבר שנתה השישית כמחנכת בבית הספר "אלונים", ולפני כן עבדה במשך שנתיים כמורה בבית ספר "יודפת". היא מרגישה ביטחון ביכולת שלה להוביל כיתה והיא מעריכה שהיא מצליחה לנהל את הכיתות שלה בצורה טובה בדרך כלל. השנה היא עולה עם כיתה לכתה ד', כך שזו השנה השנייה שלה איתם, אבל הפעם היא מוטרדת יותר לקראת תחילת השנה, כיוון שלקראת סיום שנת הלימודים בכיתה ג' היא הרגישה שהיא מאבדת שליטה מעט.

מעין רוצה מאוד לעזור לשמוליק לליאור ולסשה, היא מרגישה שחלק מההתנהגויות האלו נובע מתסכול על הפערים ההולכים וגדלים שלהם בלימודים, אבל היא מרגישה שמספר השעות הפרטניות שמוקצבות לה אינן מספיקות כדי שתוכל לקדם לרמה של הכיתה. בנוסף, היא בטוחה למדי שליאור זקוק לטיפול רגשי ושהקשיים שלו אינם נובעים רק מהקושי הלימודי, אך כרגע אין אפשרות כזו במסגרת הבית ספרית. היא הייתה שמחה אילו הוריו היו לוקחים אותו לטיפול, אבל הם כל כך דואגים שיתויג כתלמיד עם בעיות פסיכולוגיות, עד שאינם מוכנים לראות את הקשיים שלו בהווה.

מעין מרגישה שבשל העובדה שמרבית זמנה מוקדש לתלמידים המאתגרים, היא מפסדת תלמידים אחרים בכיתה. בייחוד מטרידה אותה נועה, תלמידה שקטה וביישנית שמעין מרגישה שהיא לא מצליחה להגיע אליה. היא חוששת שיש לה קשיים חברתיים, אבל היא אינה בטוחה בכך. כך או כך, מבחינת שעות הפסיכולוגית, היא צריכה לטפל כרגע בבעיות דחופות יותר והמקרה של נועה ייאלץ לחכות, כנראה.

עד כמה הסיפור של מעין נשמע לכם מוכר? עד כמה אלו נושאים המעסיקים את מנהלי בתי הספר? את המורים? עד כמה יש תחושה שאנחנו עסוקים יותר ויותר ב"כיבוי שריפות"? שהמשאבים אינם מספיקים? שצריך עוד שעות לפסיכולוגים/למרפאים בעיסוק/למרפאים באמנות ולכוח עזר נוסף בכיתה?

ואף יוביל לכך שהם ייאלצו לטפל בו באמצעות תרופות. שמוליק מאובחן עם הפרעת קשב וריכוז, ונראה שהוא צריך לקבל שעות פרטניות רבות כדי לעמוד בקצב של הכיתה.

עד אמצע שנת הלימודים שעברה הרגישה מעין שהיא יוצרת קשר חיוביים שלוש התלמידים הללו, ושהיא מצליחה לקדם אותם במסגרת השיעורים הפרטניים, אם כי לא בצורה מספקת. אבל לקראת סוף השנה, שמוליק, ליאור וסשה יצרו בכיתה קואליציה חזקה בת שלושה ראשים, ונראה שהם הופכים למנהיגים שליליים. מעין הרגישה שהיא ממש מאבדת שליטה כאשר הם הצליחו לגרור אחריהם תלמידים נוספים, בעיקר את הבנים, להתנהגויות פרועות ולחוסר משמעת. זה קרה פחות בשיעורים שלה ויותר בשיעורים המקצועיים. תופעה זו הגיעה לשיאה כשבאחד הימים המורה לאנגלית שברה אצבע, בזמן שבמשחק פרוע בין תלמידים הם טרקו בטעות את הדלת על כף ידה. מיד הוקם צוות בית ספרי שכלל את מנהלת בית הספר, המפקחת, היועצת והפסיכולוגית, אך בית הספר לא הצליח להפעיל תוכנית התערבות משמעותית, כיוון שהאירוע כולו התרחש לקראת סיומה של שנת הלימודים. במהלך החופש המנהלת והפסיכולוגית ניסו להפעיל לחץ על הרשות לממן סייעת בכיתה, אך כיוון שהאבחון של שמוליק אינו מצדיק סייעת והוריו של ליאור מסרבים לאבחון, הרשות אינה מוכנה לממן כוח עזר.

מה מציעה הגישה הסלוטוגנית?

הגישה הסלוטוגנית שהוצעה על ידי אנטונובסקי (1992) ושעל בסיסה הונחה התשתית לגישות לקידום בריאות, איננה תשליל של הגישה הפתוגנית כפי שעשויים לרמז מונחים אלה (פתוגניות = מקור החולי; סלוטוגניות = מקור הבריאות), אלא שהיא מגדירה בריאות בגישה הוליסטית, כמכלול **המתייחס לחוויה של אדם שלם – בעל גוף, מחשבה, רגש וחיים חברתיים**. המושג בריאות בוחן את הנימוחות הסובייקטיבית ורמת התפקוד של האדם גם במצבים המוגדרים על ידי הגישה הפתוגנית כמחלה. **את המיקוד בהמעטת גורמי סיכון, שהוא מרכזי במודל הפתוגני, מחליף העיסוק באיתור מקדמי בריאות.**

בהמשך לכך, חשוב לציין כי **על פי הגישה הסלוטוגנית אין התעלמות מהחולה, עדיין קיים הצורך לטפל בו, אך הוא אינו מוגדר רק על ידי מחלתו**, ויש לקדם את בריאותו לאורך החיים, בעיתות משבר ובעיתות רגיעה.

באמצעות אנלוגיית הנהר ניתן להמחיש את ההבדלים בין שלוש גישות: הגישה הטיפולית, הגישה המניעתית והגישה לקידום בריאות. את החיים הסוערים ניתן להמשיל לנהר סוער – במורד הנהר ניצבת הרפואה הטיפולית, המתמקדת בטיפול באלה שנסחפו בנהר ויש להצילם מטביעה. במעלה הנהר נמצאת הגישה המניעתית, המתמקדת באלה הנמצאים בסיכון לנפילה והיסחפות. **אך בשתי הגישות הללו אין די כדי להתייחס לרבים שנמצאים על גדות הנהר, ושאליהם מכוונת הגישה לקידום הבריאות**. ההנחה בגישה הסלוטוגנית היא שכולם נמצאים תמיד בנהר המסוכן של החיים. השאלות שנשאלות בגישה זו הן: עד כמה מסוכן הנהר שלנו? עד כמה טובה יכולת השחייה שלנו? כיצד ניתן להבין את התנועה של האנשים לכיוון הקצה הבריא של הרצף?

תפיסה ממוקדת בבריאות חינוכית

הטענה המרכזית שלנו היא שצורת ההסתכלות שאנחנו רגילים אליה, במערכת החינוך ובכלל, יוצרת מרחב פעולה מצומצם יחסית ומובילה להשקעת זמן ומשאבים רבים ב"כיבוי שריפות".

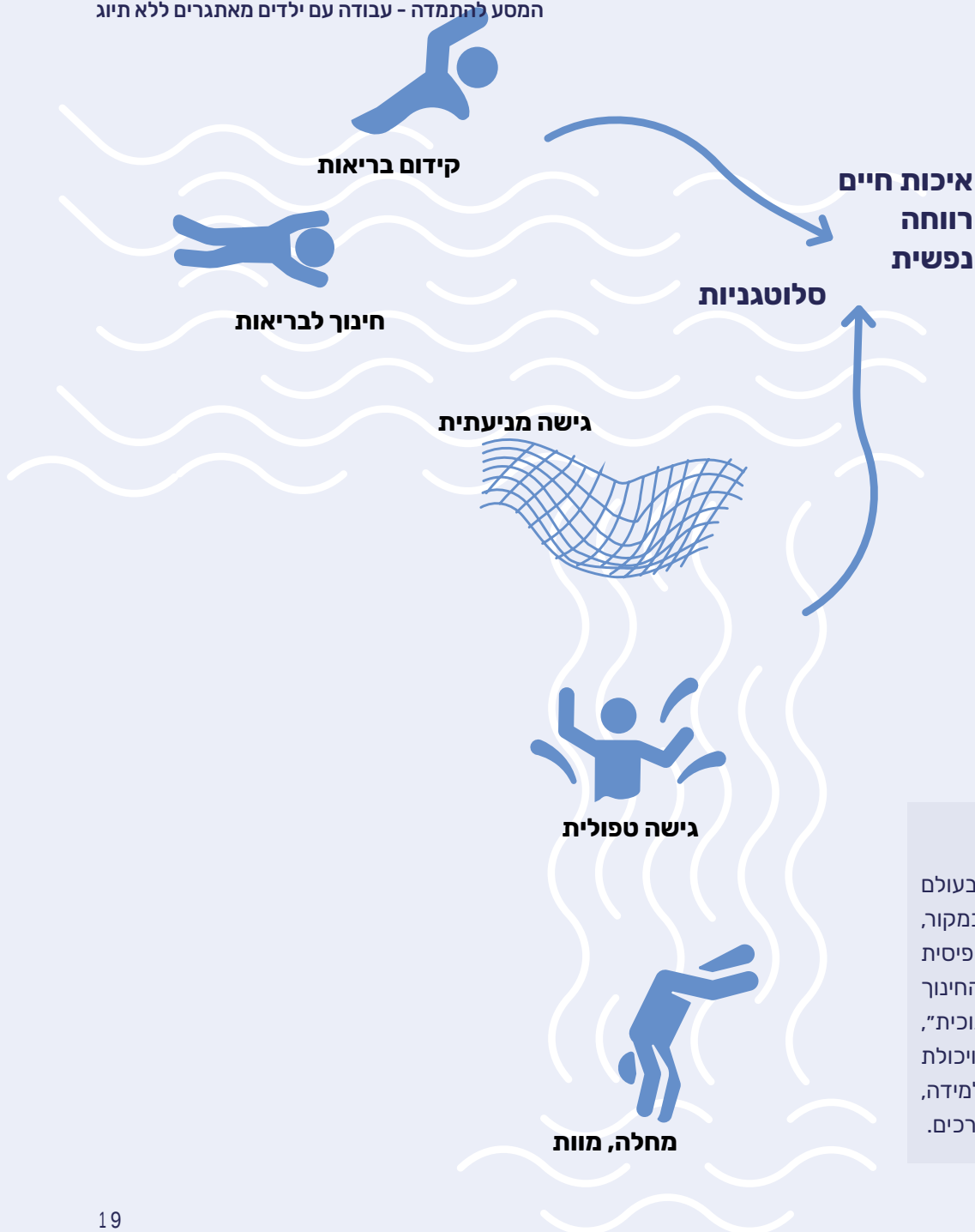
אנו מורגלים בדרך חינוכית שמתאפיינת בעיקר בחיפוש הקשיים והבעיות ובניסיון לפתור אותם, אך האם דרך זו טובה דיה? האם היא ישימה לאורך זמן? האם תלמיד שקט שאינו מפריע הוא בהכרח תלמיד לומד? ונשאל גם ההפך – האם תלמיד מפריע אינו לומד?

התפיסה הסלוטוגנית נוסדה בתחום הסוציולוגיה של הרפואה על ידי פרופ' אהרון אנטונובסקי. המושג סלוטוגניות נגזרת מהמילה Salute שמשמעותה בריאות (לעומתה הגישה הפתוגנית נגזרת מהמילה פתוגן=מקור החולי).

רובנו רגילים לחשוב מתוך תפיסה פתוגנית, שעל פיה מחלה נגרמת על ידי גורמים חיצוניים התוקפים את האורגניזם, בעוד בריאות מוגדרת כהיעדר מחלה. אם נוכל לרפא את המחלה או למנוע את פגיעת הפתוגן בגוף, הרי שנהיה בריאים.

החיסרון המרכזי של הפרדיגמה הפתוגנית הוא העיסוק הבלתי נלאה בגורמי הסיכון, בפתוגנים. אם אדם הוא בריא "באופן טבעי", אזי כל שעליו לעשות כדי להישאר כזה הוא לצמצם ככל האפשר את גורמי הסיכון. משמעות הדבר ברמה החברתית-חינוכית היא שעל המוסדות החברתיים מוטלת האחריות להבטיח שינוטרלו גורמי הסיכון הניתנים לשליטה באמצעות המדיניות החברתית, ולהבטיח תנאים חברתיים המאפשרים והמעודדים התנהגות נבונה ונטולת סיכון. אך האם זה אפשרי? כפי שציין תומס קוהן, אקסיומות פרדיגמטיות מתחילות להתפורר כאשר פיסה ועוד פיסה ועוד פיסה של נתונים "לא נוחים" מתחילות להצטבר.

בריאות בנהר החיים



בריאות חינוכית

הגישה הסלוטגנית יסודה בעולם הרפואה והבריאות ומכאן שבמקור, היא מתייחסת בעיקר לבריאות פיזית ונפשית. בתרגום שלה לעולם החינוך, אנו מתייחסים ל"בריאות חינוכית", כלומר תחושת הרווחה ויכולת התלמיד להתמודד עם תהליכי למידה, התפתחות, רכישת מיומנויות וערכים.

מושגים מרכזיים בגישה הסלוטוגנית

תחושת קוהרנטיות היא מושג מרכזי בגישה הסלוטוגנית, ועל פי אנטונובסקי היא המסבירה את התנועה לכיוון הבריאות. תחושת קוהרנטיות היא תפיסה כללית של העולם, כמרחב חיים **משמעותי מובן ובר-ניהול**. תחושת הקוהרנטיות מייצגת את המוטיבציות, המשאבים הפנימיים והחיצוניים של אדם, שאתם הוא מגייס כדי להתמודד עם לחצים במהלך חייו, והיא גורם חשוב הקובע את האופן שבו אדם יתפוס ויפרש מצבים שונים במהלך החיים. תחושת הקוהרנטיות מתפתחת בעקבות ניסיון האישי של הפרט ועל פי חלק מהגישות היא ממשיכה להתפתח לכל אורך חייו.

אנטונובסקי שיער כי אם אדם או קבוצה המאופיינים בתחושת קוהרנטיות חזקה יעמדו מול גורם לחץ, הם יהיו בעלי מוטיבציה להתמודד (משמעותיות); יאמינו שהאתגר מובן (מובנות) ויאמינו שעומדים לרשותם משאבים להתמודדות (נהילות).

ניתן להסביר את תחושת הקוהרנטיות באמצעות דוגמה להתמודדות יומיומית עם אתגרי הלימודים – כישלון במבחן (זה יכול להיות גם ציון נמוך מכפי שצפינו, אשר נחוזה כחוסר הצלחה). אירוע כזה ודאי דורש מאיתנו התמודדות כדי שנוכל להמשיך להתאמץ בלמידה. אנחנו רואים תלמידים שאחרי חוויה כזו יוותרו ויגידו "אני לא טוב ב..." ואחרים שיתמודדו ויגישו למועד ב' או ינסו דרכים אחרות כדי להצליח. אם כן, מהם הגורמים שמשפיעים על החלטה מעין זו על פי הגישה הסלוטוגנית?

• **משמעות** – עד כמה ההצלחה חשובה: אם אנחנו רואים חשיבות בציון הספציפי או בלמידת החומר המסוים הזה, יהיה לנו קל יותר להתמודד. לדוגמה: תלמיד שנכשל במבחן בביוגיה, אבל הוא רואה את עצמו בעתיד במסלול לרפואה, לגביו יש סבירות גבוהה יותר שיתאמץ להתמודד עם החומר שוב, לעומת תלמיד שכלל לא רואה את עצמו ממשיך

ללימודים אקדמיים, או לחילופין שמעריך כי לימודי מחשבים הם מסלול בטוח יותר מבחינתו.

• **מובנות** – עד כמה הדרך להצלחה מובנת: לתלמיד שמבין למה לא הצליח במבחן, מה החומר שהוא צריך לחזור עליו, שמבין איך החומר במבחן קשור לחומר שנלמד בכיתה או מדוע זה החומר שהוא צריך לדעת, יהיה קל יותר להתמודד וללמוד שוב למבחן, מאשר לתלמיד שכלל אינו מבין היכן טעה או שהוא אינו מקשר בין החומר שלמד בכיתה לשאלות שנשאלו, ולכן אינו יודע מה עליו ללמוד לקראת המבחן.

• **ניהוליות** – עד כמה קיימים המשאבים/היכולת להצליח: תלמיד שמרגיש שיש לו המשאבים להתמודד – יש לו הזמן ללמוד שוב, המורה נגישה והיא יכולה להסביר לו וללמד אותו, ההורים יכולים לממן עבורו מורה פרטי או שיש לו חבר טוב שיוכל לעזור לו ללמוד, או שהוא פשוט מרגיש שאם הוא יתאמץ לקרוא שוב סביר שיצליח במבחן – יש סיכוי גבוה יותר שיתמודד ויגיש שוב למבחן, לעומת תלמיד אחר שאינו מרגיש שיש לו הכוחות לכך או שיש מישהו אחר שיכול לעזור לו בהתמודדות.

הפילוסופיה בבסיס התפיסה

ישנן גישות שבסיסן במחשבה הפילוסופית כי העולם הוא הרמוני. האדם עם לידתו פוגע באותה הרמוניה ובמהלך חייו שואף לתקן ולחזור לאותו עולם הרמוני ראשוני (לדוגמה פרויד). עם זאת, גישות אחרות יוצאות מתוך מחשבה פילוסופית כי העולם הוא כאוטי, ועל כן כל שאדם יכול לבקש במהלך חייו, הוא להתמודד עם אותו כאוס ולנסות ליצור בו סדר. יסודות הגישה הסלוטוגנית טמונים בתפיסת העולם ככאוטי.

עיצוב אוניברסלי

מושג שמתחבר לבית הספר המתמיד ושנעשה בו שימוש באגף היסודי הוא "עיצוב אוניברסלי של סביבות למידה".

עיצוב אוניברסלי מוגדר כך: עיצוב של מוצרים וסביבות, כך שיהיו שימושיים למספר הגדול ביותר האפשרי של אנשים בכל הגילאים ועם כל סוגי היכולות. עיצוב אוניברסלי ללמידה מתמקד בסביבה של התלמיד - תוכנית הלימודים, חומרי הלימוד, דרכי ההוראה ודרכי ההערכה. העבודה אינה מתמקדת בתלמיד המתקשה, אלא בכיתה השלמה, שבה התלמידים המתקשים (עם החסמים) הם חלק מהקהילה הלומדת. ההנחה היא שהפתרון שניתן לתלמיד הבודד בתוך השיעור, יכול לתת מענה לתלמידים רבים בכיתה. פעולות שיועזו מלכתחילה להסיר חסמים לתלמיד עם קשיי קריאה, יכולות לסייע גם לתלמידים עם בעיות קשב או לתלמידים עם בעיות זיכרון וכך הלאה.

מתוך "הלכה למעשה" אגרת 3

<http://meyda.education.gov.il/files/yesodi/hachala/alon3.pdf>

במסמך זה אנו מבקשים לחבר את הסביבה האוניברסלית לגישת קידום הבריאות, וזאת מתוך הבנה שהתלמידים המאתגרים מסייעים לנו לזהות את המרכיבים של סביבה בריאה ולהנגישה לכלל התלמידים.

ייחודו של מושג תחושת הקוהרנטיות הוא בשילוב של המרכיב הרגשי, הקוגניטיבי וההתנהגותי. מושג זה מאפשר לתאר באופן רחב ומפורט את היישום והמימוש של כלל המאפיינים הפוטנציאליים, מעבר לתרבות, העומדים לרשותו של אדם בבואו להתמודד עם אתגרי חייו.

תחושת הקוהרנטיות מתפתחת בילדות ובבגרות המוקדמת. כיום יש הגורסים כי היא ממשיכה להתפתח גם במהלך החיים הבוגרים.

חוויות חיים התורמות להתפתחות של תחושת קוהרנטיות הן:

- **עקביות -** הסביבה מאופיינת בסדר ובמבנה, מסרים וערכים ברורים
- **איזון עומס רגשי -** הסביבה מאופיינת על ידי התאמת הדרישות למשאבים של האדם
- **שותפות בקבלת החלטות -** הפרט נוטל חלק משמעותי בהחלטות הקבוצה החברתית שהוא שייך אליה
- **קירבה רגשית -** קירבה לאדם משמעותי בחיים

אם נחזור לסיפור של מעיין, הרי שהיא מסתכלת על כיתתה בעיקר במשקפיים פתוגניות. היא עסוקה באיתור הקשיים ומנסה לחשוב כיצד תוכל ל"רפא" אותם. את יוסי ויעל היא מאבחנת כמי שזקוקים לאתגר, ועל כן היא מאמינה שאם תספק להם חומרים מעניינים ומאתגרים, הם לא ישתעממו ולא יפריעו. את סשה, שמוליק וליאור היא מאבחנת כתלמידים עם קשיים לימודיים, עם הפרעת קשב וריכוז וקשיים רגשיים. על מנת לטפל בהם היא זקוקה למשאבי טיפול - לשעות פרטניות ולתהליכי אבחון ואיתור שיאפשרו קבלת טיפול תרופתי או משאבי סיוע נוספים בכיתה, כגון סייעת או טיפול רגשי. ומה לגבי נועה? היא מעריכה שיש לה קשיים חברתיים, אך נדרש

ברמת התלמידים

- מתי כל אחד מהתלמידים הרגיש שהוא במיטבו?
 - מה היו התנאים שאיפשרו לו להצליח?
 - כיצד ניתן לייצר את התנאים הללו עבור כל אחד מהתלמידים בכיתה ועבור הכיתה כולה?
 - תצפית על התלמיד: מתי התלמיד הפתיע? ניתוח של המצבים שבהם התלמיד לא פעל באופן שמעיד צפתה על פי ה"אבחון" שלה? מה איפשר זאת?
- שאלות כאלו מובילות לסוגיות אחרות שאליהן יש להתייחס בכיתה, ולעיתים נגלה שדווקא הפעולות שננקטות מתוך הגישה הפתוגנית הן אלו שמקשות על בניית סביבה מקדמת בריאות חינוכית.

ממדים לעבודת בית הספר בגישה סלוטוגנית

- במחקר שערכנו, בחנו בתי הספר באמצעות חקר מוקיר⁴ את המרכיבים שאיפשרו עבודה מוצלחת עם תלמידים מאתגרים. מתוך הסיפורים חולצו 6 ממדים שהיו משותפים למרביתם (ראה איור 1), ואשר ניכר כי הם מתחברים לחוויות החיים התורמות לתחושת קוהרנטיות על פי המודל הסלוטוגני:
- **אמון** – כאשר המורה מאמין בתלמיד והתלמיד חש אמון כלפי המורה.
 - **שותפות** – כאשר נוצרת תחושה של מטרה משותפת, התלמיד לא מרגיש לבד וחסר אונים, אלא שיש לו עם מי לצעוד יד ביד (עם מורה או עם תלמידים/אחרים).

לה זמן כדי לאבחן את נועה בצורה מלאה יותר. היא יודעת שגם אם תאבחן, הרי שאין לה משאבי זמן לטפל בכך, אם על ידה או על ידי גורם מקצועי אחר בבית הספר ולכן היא מוותרת על כך מראש. ומה לגבי התלמידים האחרים בכיתה? האם כולם "בריאים"? האם התלמידים שנשכחו אחרי שמוליק, ליאור וסשה הם כאלו שעדיין עומדים על הגדה או שמא כבר החלו במהלך של נפילה לנהר, ובמהרה היא תצטרך למשות גם אותם מהמים ולטפל בהם?

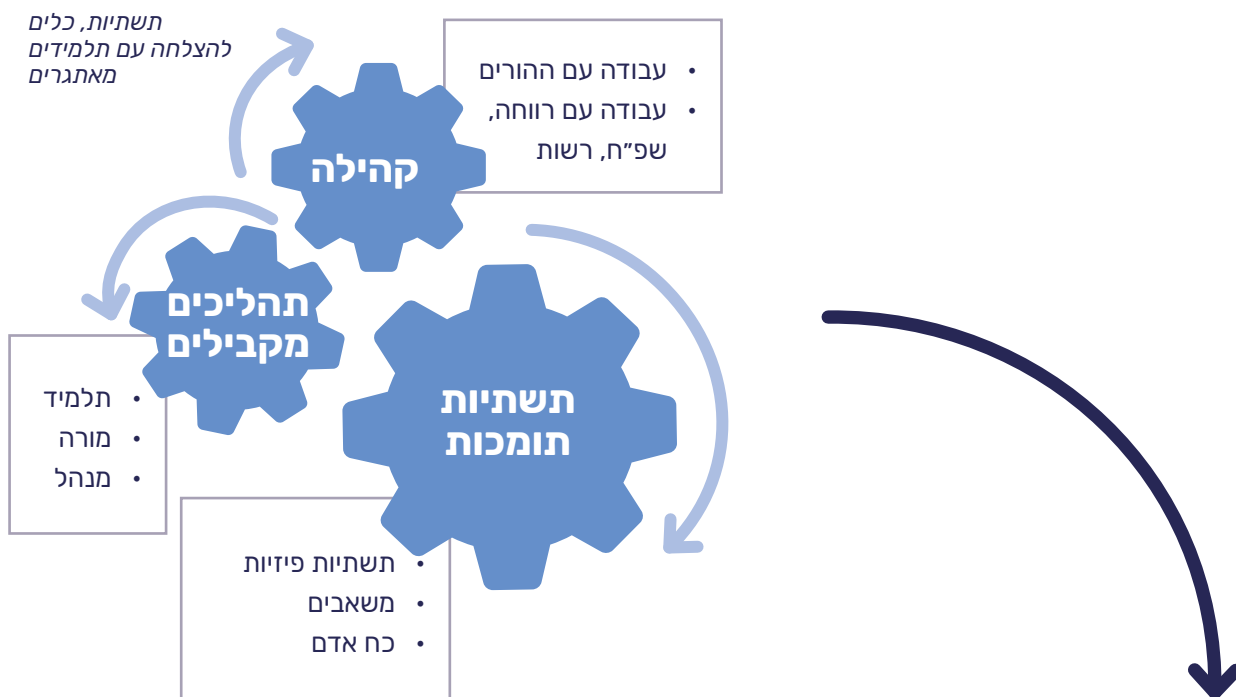
כאשר נבקש לבחון את הכיתה של מעיין בעיניים סלוטוגניות, השאלות שנשאל יהיו אחרות ויתמקדו בזיהוי ממדי הבריאות – מה הופך כיתה לבריאה, מה התנאים שמאפשרים כיתה שפועלת באופן בריא. באופן ממוקד יותר השאלות שנשאל הן:

ברמת המחנכת:

- מתי מעיין הרגישה שהיא מתפקדת במיטבה ומצליחה להגיע להצלחות עם סשה, שמוליק וליאור או עם תלמידים דומים להם? מתי חוותה הצלחה עם תלמידים כמו יוסי ויעל? עם תלמידים כמו נועה?
- מתי מעיין הרגישה שהיה שיעור מיטבי שבו הגיעה לכל התלמידים בכיתה? מה תרם לכך?
- מה התנאים שאפשרו למעיין את תפקודה המיטבי מבחינת הכיתה? מבחינת הקשר שלה כמחנכת עם אותם תלמידים?
- מה היו התנאים שאפשרו לה לעבוד עם הכיתה/התלמידים בצורה אופטימלית מבחינת בית הספר? המנהלת? סביבת העבודה? המורים האחרים?
- כיצד ניתן לאפשר את התנאים שיסייעו למעיין לעבוד בצורה אופטימלית בכיתה?

4 חקר מוקיר הוא כלי המשמש לזיהוי תהליכים התורמים באופן חיובי להצלחה. הכלי שבו השתמשנו לחקר מוקיר מובא בנספח

המסע להתמדה - עבודה עם ילדים מאתגרים ללא תיוג



• **מובנות ושקיפות** – כאשר התלמיד מבין מה נדרש ממנו ומה הצעדים שהוא צריך לנקוט כדי להצליח. בתוך כך נדרש להנגיש גם את הכללים שנראים לנו מובנים מאליהם (לדוגמה מתי צריך לשבת בכיתה ומתי אין זה הכרחי).

• **אוטונומיה וגיבוי** – כשהתלמיד מרגיש כי ניתנת לו האוטונומיה להחליט ולבחור, ולצד זאת יש לו גיבוי מלא מהמורה גם כאשר הוא טועה בבחירות שלו וגם מול גורמים אחרים.

• **גבולות וגמישות** – כאשר ישנם גבולות ברורים ומוגדרים, ולצידם גמישות המאפשרת להתאים את הגבולות לתלמיד, באופן שהתלמיד מרגיש ש"רואים אותו" ושלא מדובר בחוקים שרירותיים.

• **שייכות** – כאשר התלמיד מרגיש חלק מהקבוצה, מהכיתה, מבית הספר.

חשוב לציין כי התיאור אמנם כולל את הממדים מנקודת מבטו של התלמיד ביחסו אל המורה, אך כל אחד מהממדים קיים באופן מקביל בכל הרמות – האמון הוא לא רק בין התלמיד למורה, אלא גם בין המורה למנהל, בין התלמיד למנהל ובין הצוות להורים וכך גם לגבי כל אחד מהממדים האחרים.

בסיפורי ההצלחה שהעלו בתי הספר בולטת **החשיבות של קיום התהליכים המקבילים** בכל הממדים שתוארו לעיל, שכן בכל הסיפורים שהושמעו, התנאים שהמורה הצליח לקיים בכיתה התאפשרו בזכות קיומם בין המורה למנהל בית הספר ובתוך צוות המורים. לדוגמה, בסיפור שכלל התמודדות של מורה בכיתה, שבה היא העמידה גבול ברור מול תלמיד באופן שמותאם לו אישית, המורה הרגישה כי אחד התנאים שאפשרו לה זאת הייתה הידיעה כי המנהלת תגבה את הפעולה שלה. המורה עצמה ידעה שיש לה ולצוות המורות בבית הספר מידה לא מבוטלת של גמישות מול חוקי ההתנהלות הבית ספריים.

עקרונות פדגוגיה מוטת עתיד

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

לאורך המסמך נראה כי פיתוח בית הספר המתמיד מתחבר באופן מהותי לארבעה מתוך ששת עקרונות הפדגוגיה מוטת העתיד:

• **תמורותיות** – הבסיס לפנייה לגישה הסלוטוגנית נובעת מההבנה כי אין לנו אפשרות לחזות את הקשיים שעיימם יצטרך התלמיד להתמודד, ועל כן תפקיד בית הספר לצייד את כלל התלמידים ביכולות התמודדות רחבות ובבסיס בריא להתמודדות.

• **שיתופיות** – מרכיב מרכזי בבית הספר המתמיד הוא חיבור בין מורה לתלמיד ובין התלמידים לבין עצמם, וזאת מתוך הבנת הכוח של הקבוצה ביצירת סביבה בריאה.

• **אי-פורמליות** – בית הספר המתמיד נסמך על כלים רבים מהחינוך הבלתי פורמלי ומהיכרות עם התלמיד במגוון רחב של סביבות ופעילויות, מתוך הבנה כי אלו מסייעים בקידום סביבה בריאה.

• **תכלול של זהות וייעוד אישי** – יצירת משמעות אישית, תחושת תכלית וגיבוש עצמי שלם במציאות של תמורות מואצות היא קריטית ליכולת ההתמודדות של התלמיד, ועל כן משמעותית ביצירת בית הספר המתמיד.

לקריאה נוספת על עקרונות פמ"ע לחץ [כאן](#)

שקשור לחוסר אתגר אינטלקטואלי. הם קיבלו מענה מקומי שעשוי לנתק אותם במידה מסוימת מהקונטקסט הכיתתי. מאופן ההתמודדות של מעיין ניתן להתרשם כי היא נטלה על עצמה את כל האחריות לפתרון בעיות התלמידים ופחות אפשרה להם אוטונומיה לפעול בעצמם, ובתוך כך לחזק את תחושת הניהוליות שלהם.

לסיכום, כאשר אנו בוחנים את תמונת המצב בבית הספר מתוך משקפיים סלוטוגניות, אנחנו מחפשים דרכים לחזק את כוחות התלמיד ואת כוחות הכיתה, ולא רק כדי לפתור קשיים עכשוויים או למנוע קשיים עתידיים שאותם אנחנו צופים, אלא משום שזה תפקידנו כבית ספר אשר משמעותי לכאן ולעכשיו של כלל התלמידים הלוומדים בו, בדיוק כפי שברור לנו שנדרש לקדם בריאות באמצעות עידוד ספורט ותזונה נכונה, ולא רק על מנת למנוע השמנה או מחלות לב. נעודד לאורח חיים בריא משום שאיכות החיים של אדם בריא תהיה טובה יותר ועמה תגבר אף יכולתו להתמודד עם בעיות בתחום זה.

יתרה מכך, **נקודת המבט הסלוטוגנית מהותית בחינוך, כיוון שהיא דורשת להסתכל על התלמיד כשלם ולא מגדירה אותו רק דרך הקשיים והאתגרים שלו.** נקודת המבט הסלוטוגנית מבקשת לראות את התלמיד גם דרך החוזקות והשאיפות שלו, מתוך הבנה שתפקיד בית הספר הוא לסייע לתלמיד להתוות את הדרך שבה הוא רוצה לצעוד ולסייע לו להתמודד עם הקשיים שבדרך.

מה נדרש, אם כן, כדי לעשות את השינוי התפיסתי, את הקפיצה המתבקשת מהתפיסה הפתוגנית הרווחת אל התפיסה הסלוטוגנית?

בחלק הבא נבקש לתאר ולהדגים את אבני הדרך המשמעותיות, שאותן יצטרך בית הספר להניח על מנת ליישם את התפיסה הסלוטוגנית.

בנוסף לתהליכים המקבילים, נדרשת **התשתית התומכת וכן העבודה עם הקהילה.** במהלך המחקר, לא בכל סיפורי ההצלחה ניכרה פעילות גומלין חיובית ותורמת עם מעגלים נוספים מחוץ לבית הספר, וגם לא בכל השינויים המערכתיים שיצרו בתי הספר הייתה התייחסות למעגלים אלו. עם זאת זיהינו כי בתהליכי שינוי מוצלחים הייתה השפעה גם על מעגלים חיצוניים (כגון הורים), אשר אפשרה עבודה אחרת עם אותם גורמים וסייעה ליצירת שינוי משמעותי יותר בכיתה ובבית הספר. ניתן לראות כי הממדים שעלו במחקר עם בתי הספר קשורים בעקרונות פדגוגיה מוטת עתיד שפותח באגף מ"פ ניסויים ויזמות (ראה מסגרת).

כאשר בוחנים את הממדים מתוך מושגי התפיסה הסלוטוגנית ובמיוחד במושג המרכזי של תחושת הקוהרנטיות שאליה מתייחס אנטונובסקי, הרי שניתן לראות איך הממדים בשילוביהם השונים מצליחים להגביר את תחושת המובנות של התלמידים (היכולת שלהם לדעת מה נדרש כדי להצליח), את תחושת הנהילות (התחושה שיש בכוחי ובכוח הקבוצה שבה אני נמצא להתמודד עם האתגר) ואת המשמעות (ההבנה שמדובר באתגר שחשוב לי להתמודד עמו, שיש לו משמעות עבורי).

ניתן להניח כי דווקא הכיוון שבו בחרה מעיין – עבודה פרטנית עם תלמידים מחוץ לכיתה – עשוי לפגוע בתחושת השייכות שלהם. כמו כן, לא ברור עד כמה היא עבדה עם התלמידים על מובנות – מה נדרש על מנת להשתלב בכיתה, להגיע לרמת הכיתה, להתמודד עם אתגרים לימודיים אחרים, ועד כמה הכתיבה את הדרך הן לתלמידים והן להורים. בנוסף, מעיין ייחסה מידה פחותה של חשיבות לכוחות המנהיגות של סשה, ליאור ושמוליק במקום להעצים בהם את היכולות האלו ולחזקן.

כך גם ביחס ליוסי וליעל, שהכוחות הקוגניטיביים שלהם לא נותבו כדי לחזק אותם, לא בהתמודדות עם קשיים אחרים שאולי יש להם בכיתה כגון היבטים חברתיים, וגם לא כדי לסייע להם ללמוד כיצד להתמודד עם תסכול

עקרונות היסוד

בבואנו ליישם את התפיסה הסלוטוגנית בעבודה בבית הספר זיהינו שני עקרונות יסוד
הכרחיים:

- ההתייחסות בתהליך העבודה היא לכלל התלמידים בכיתה, מתוך התכווננות לכך שהתלמידים המאתגרים יושפעו במידה הגדולה ביותר (עיצוב אוניברסלי)
- העבודה עם התלמידים היא מתוך נקודות החוזק שלהם

עקרונות היסוד

למה עבודה עם כל הכיתה?

הרעיון הבסיסי הוא לא לתייג ולסמן את התלמידים המאתגרים בכך שנוציא אותם ונטפל בהם מחוץ לכיתה. במקביל קיימת גם הבנה שהיבטים של בריאות שעולים מתלמידים מסוימים, הם רלוונטיים לכלל התלמידים בכיתה. זאת מאחר שפעמים רבות התלמידים המאתגרים הם אלו שמבטאים בקול קשיים שעשויים להיות קשיים כיתתיים, כפי שנטען לא אחת בתיאוריות הנוגעות לתהליכים קבוצתיים (לדוגמה וולס, 1997⁵) ובטיפול מערכתי (מינושין, 1974⁶).

גם כאשר מבינים את הצורך שלא לתייג את התלמידים, עולה פעמים רבות החשש שאם לא ניתן מענה פרטני לתלמידים המתקשים, היות שבמסגרת הכיתתית יש נטייה לכוון אל האמצע, הדבר עלול לגרום לכך שהמורה יפספס את אותם תלמידים. עם זאת, הטענה שלנו היא שהעבודה המהותית של המורה **צריכה להתבסס על זיהוי היבטים של בריאות שעשויים לקדם בצורה המשמעותית ביותר את התלמידים המאתגרים**, מתוך הבנה שעבודה עם כל הכיתה באותם היבטים, תשפר את כוחות ההתמודדות של כולם, כולל של תלמידים אלו שברגע נתון אין נטייה לזהות אותם כתלמידים המתמודדים עם קשיים, אך הם עלולים להיתקל בהם בעתיד. הסמן להצלחה בזיהוי נכון של מרכיבי הבריאות החינוכית הוא בהתקדמות התלמידים המאתגרים בכיתה. היבט זה מתחבר לעקרונות העיצוב האוניברסלי אם אופן ההנגשה של דרכי הלמידה לתלמידים

המתקשים מאפשר נגישות טובה יותר עבור כולם.

עוד היבט שחשוב להתייחס אליו הוא כוחה של הקבוצה, קרי ההשפעה של הקבוצה על היחיד וההשפעה של כל אחד מהפרטים בה על הקבוצה כולה. אנו נוטים להחמיץ את הכוח הטמון בקבוצה כאשר עובדים עם כל אחד מהתלמידים בנפרד סביב קשיים שספציפיים לו.

למה עבודה מנקודות החוזק?

רבים מהמורים מעריכים כי הם פועלים מתוך נקודות החוזק של התלמיד. אך עדיין, ביומיום, כאשר חושבים על תלמיד שמתקשה במתמטיקה, האם המורה ישקיע בו שעות פרטניות במתמטיקה או שישלח אותו לשעת ספורט או לשיעור של כתיבה יוצרת שבהם הוא מצליח?

גם בתוך התחום שבו הוא מתקשה – האם נתמקד בקשיים של התלמיד או שדווקא נשקף את המקומות שבהם הוא יודע ומבין? מה אנו נוטים למשב – את הקשיים או את ההצלחות? את מה שהתלמיד עדיין לא יודע או את מה שהוא יודע היטב?

הנטייה הטבעית של מרביתנו היא לשקף את מה שחסר – “מה שעוד לא...”, במקום להתמקד במקומות שבהם התלמיד מצליח, מתוך הנחה ש”שם הוא יצליח גם בלעדינו”. הנקודה היא שלעיתים דווקא שעה בספורט יכולה להוכיח לתלמיד שהוא

5 וולס, ל'. (1997). “הקבוצה כשלם: פרספקטיבה סוציו-אנליטית על יחסים בין – אישיים וקבוצתיים”. תרגום: לירון נתן. אצל: רוזנסון, נ', (עורכת ראשית), הנחיית קבוצות – מקראה. ירושלים: המרכז לחינוך קהילתי ע”ש חיים ציפורי.

6 Minuchin, S. (1974). Families & family therapy. Cambridge, MA: Harvard University Press.

שתורם לתחושת ניהוליות אישית וקבוצתית גבוהה יותר (אני יכול להישען גם על אחרים כדי להתמודד).

לפעמים אולי יהיה נכון לוותר על ההתעקשות לסייע היכן שקשה, כדי שהתלמיד יוכל להתקדם בתחומים אחרים באופן שאינו מרפה את ידיו. כמאמר אפיקורס: "אל תהרוס את מה שיש לך על ידי התמקדות במה שאין לך".

מסוגל ולאפשר לו להתמודד גם עם הקושי במתמטיקה, יותר מאשר שלוש שעות של מתמטיקה שבהן הוא חווה תחושת כישלון. **היכולת לשקף לתלמיד את ההצלחות שלו מאפשרת לו להגביר את תחושת הניהוליות.** עבודה בקבוצה על מטלה מורכבת, שכוללת מגוון רחב של כישורים והתנסויות, מאפשרת לתלמיד למצוא מקומות שבהם הוא יכול לתרום לקבוצה, גם אם הוא חלש יותר בנושא המרכזי שהקבוצה עוסקת בו, וגם לראות את האפשרות להיתרם על ידי אחרים ולהיעזר בהם, דבר

מה צריך להשתנות?

מ...	אל...
גישה פתוגנית המתמקדת בזיהוי גורמי חולי	גישה סלוטוגנית המתמקדת בזיהוי מקדמי בריאות
מילים כגון גורמי סיכון, נתק, נשירה, חוסר תפקוד	מילים כגון התמדה, גורמי חוסן, בריאות, שיפור
עבודה עם כל אחד מהתלמידים בנפרד כדי שיוכלו לתפקד ולהתמודד בכיתה (רמת הכיתה מבחינה לימודית, טיפול בבעיות התנהגות, טיפול בבעיות קשב וריכוז וכדומה)	תהליך עבודה המתייחס לכלל התלמידים בכיתה, מתוך התכווננות לכך שהתלמידים המאתגרים יושפעו במידה הגדולה ביותר. (עיצוב אוניברסלי)
דגש על זיהוי הקשיים ועל טיפול בהם	דגש על זיהוי ההצלחות והחוזקות של התלמידים ועבודה איתן
זיהוי ותיוג תלמידים עם אתגרים מיוחדים	זיהוי מקדמי בריאות חינוכית שמסייעים לתלמידים מאתגרים וחיזוקם עבור כלל תלמידי הכיתה
התלמיד פסיבי יחסית בתהליך האבחון ובמציאת הפתרונות	התלמיד אקטיבי בזיהוי ובקידום החוזקות והיכולות שלו
משוב המתמקד בפערים שיש להשלים	משוב המתמקד בהצלחות ובהתוויית דרך

בפרק הבא נבקש להציג כיצד ניתן ליישם את עקרונות היסוד בזירות השונות בבית הספר, החל בשינוי בתפיסת המנהל ועד ליישום פרקטיקות למפגש בין המורה והתלמיד.

אבני הדרך להתמדה

תפיסת המנהל - מקשיים לכוחות

קבוצות עבודה קטנות

קבוצת המורים - דרכי ההסתכלות משתנות

הערכה - הזרעים טמונים בשאלות

הורים - שייכות לבית הספר

פדגוגיה - השיעור בכיתה

ילדים ברצף היום

פרקטיקות למפגש מורה - תלמיד

סביבות למידה מעודדות

התאמה לאוכלוסיות מסורתיות

01

02

03

04

05

06

07

08

09

10

על מנת לקדם
בית ספר מתמיד
- כלומר בית ספר
שמצליח לפעול בצורה
מיטבית לבניית מגוון יכולות
ההתמודדות של כל תלמידיו
ובראשן מתן כלים שיסייעו להם
להתמיד בעולם משתנה - יש צורך
בשינוי תפיסה.

להערכתנו המעבר מתפיסה פתוגנית,
הממוקדת בזיהוי גורמי החולי וטיפול בהם או
מניעתם, לתפיסה סלוטוגנית, הממוקדת בהבנה
של מהות הבריאות והגורמים המקדמים אותה
בהקשר החינוכי, הוא הבסיס שדרכו ניתן לייצר שינוי
משמעותי בבית הספר, בתפיסת תפקידו ובאופני הפעולה
שלו.

בפרק הנוכחי נתמקד בתשע אבני דרך, שדרכן ניתן להבין
את השינוי שעל בית הספר לעבור כדי שיוכל לעמוד בתפקידו
החדש, ובפוטנציאל ההשפעה שיש לשינוי זה על ההתמדה
של התלמידים.

אבני הדרך אינן מסודרות על פי סדר חשיבות או סדר יישום.

בחלק העשירי נתמקד בקשיים ספציפיים הקשורים בשינוי
התפיסה בקרב אוכלוסיות מסורתיות.

תפיסת המנהל

מתפיסה המתמקדת בקשיים לתפיסה המתמקדת בכוחות ומשקפת אותם

**כבכל שינוי בבית הספר, המנהל הוא גורם
מפתח בתהליך השינוי. עם זאת, בשינוי
תפיסה בית ספרי, כפי שמוצע, המנהל
הוא אקוטי לתהליך - הוא חייב להבין את
היתרונות בנקודת המבט הסלוטוגנית,
לתרגם אותה לעבודה עם המורים, לתמוך,
להסביר ולתווך אותה לצוות, לתלמידים
ולהורים.**

שינוי תפיסה הוא תהליך ארוך ומשמעותי, אשר דורש שינוי של
השפה הבית ספרית, תרגומה לפעולות בית ספריות ברבדים
שונים - בעבודה עם התלמידים, עם צוות המורים וצוות בית הספר
בכלל, ועם ההורים, וכן בתחזוקה מתמשכת של ההתנהלות על
פי אותה שפה. במקרים שבהם המנהל מנותק מהתהליך או נותן
לגורם אחר לנהל אותו, יש קושי רב להוביל הטמעה של המהלך
לאורך זמן.

המנהל צריך ללמוד להסתכל על בית הספר באופן שונה, על
הקשיים וההצלחות שלו, על הצוות שלו ועל תלמידיו, כמו גם
על ההורים והקהילה הבית ספרית ועל גורמים נוספים בסביבתו.

01

02

03

04

05

06

07

08

09

10

מה צריך להשתנות?



מ...	אל...
מנהל המובל על ידי גישה פתוגנית המתמקדת בזיהוי גורמי חולי	מנהל המוביל גישה סלוטוגנית המתמקדת בזיהוי מקדמי בריאות
מערכת בית ספרית (מערכת שעות, שיבוצי מורים, ישיבות צוות וכדומה) המעודדת עבודה עם כל אחד מהתלמידים בנפרד, כדי שיוכלו לתפקד ולהתמודד בכיתה (רמת הכיתה מבחינה לימודית, טיפול בבעיות התנהגות, טיפול בבעיות קשב וריכוז וכדומה)	ההתייחסות בתהליך העבודה היא לכלל התלמידים בכיתה, מתוך התכוונות לכך שהתלמידים המתגרים יושפעו במידה הגדולה ביותר. מערכת בית ספרית המעודדת והמאפשרת עבודה עם <u>כל הכיתה</u> מתוך הסתכלות על התלמידים המתגרים והתכוונות לכך שיושפעו במידה הגדולה ביותר מהתהליכים הכיתתיים. הבנה של עקרונות העיצוב האוניברסלי
רצון בהגדלת המשאבים מתוך תפיסה כי הקשיים של בית הספר נובעים מגורמים שאין עליהם שליטה: מעמד כלכלי-חברתי של תלמידים, יכולות הורים, משאבים	הסתכלות על ההצלחות של התלמידים הקיימים מאפשרת לראות את יכולת השינוי בתוך המשאבים והתנאים הקיימים
המנהל מכוון את המורים בדגש על זיהוי הקשיים וטיפול בהם	המנהל מכוון את המורים בדגש על זיהוי ההצלחות והחוזקות של התלמידים ועבודה איתם
ביה"ס משקיע משאבים בזיהוי ותיוג תלמידים עם אתגרים מיוחדים	ביה"ס משקיע משאבים בזיהוי מקדמי בריאות שמסייעים לתלמידים מתגרים ובחיזוקם למען כלל תלמידי הכיתה ובית הספר
התלמיד פסיבי יחסית בתהליך האבחון ובמציאת הפתרונות	התלמיד אקטיבי בזיהוי ובקידום החוזקות והיכולות שלו
משוב למורים והובלת כלי משוב לתלמידים המתמקדים בפערים שיש להשלים	משוב למורים והובלת כלי משוב לתלמידים המתמקדים בהצלחות ובדרך
הקשר עם המורים מתמקד במתן הנחיות ובפתרון בעיות	הקשר עם המורים מתמקד בבניית קבוצת עבודה, בשיתוף ובסיוע הדדי
המנהל מתמקד בקשיים של המורים ובטיפול בהם	המנהל מתמקד בחוזקות של המורים ובהעצמה שלהן



איך נראה השינוי?

שלומית מנהלת את בית הספר ארזים במשך חמש שנים לערך. בתקופה זו הרגישה שהיא אינה מצליחה לתת מענה לתלמידים המאתגרים, ככל שהשקיעה מאמץ רב יותר בסיוע למורים, כך היא חשה שכמות בעיות ההתנהגות בבית הספר הולכת ועולה. היא לא הצליחה להעלות את רמת ההישגים בבית הספר, הורים לא ששו לשתף פעולה כדי להוביל את התלמידים קדימה, והיא שמה לב שצוות המורות שלה נשחק ושרבות מהמורות מרגישות חסרות אונים. בהפסקות היא הייתה עסוקה במציאת פתרונות למורות שהגיעו בוכות לחדרה, לאחר שתלמידים תקפו אותן מילולית ולעיתים אף פיזית. היא הרגישה שהיא צריכה סיוע, ובייחוד ממטפלים שונים, כגון מרפאים בעיסוק ומטפלים באמנות שיעזרו לה לטפל בתלמידים המאתגרים שבית ספרה מוצף בהם.

באותה תקופה הגיעה סמדר, מפקחת חדשה. סמדר ביקשה להכיר את בית הספר לפני שהיא פועלת לגייס כוחות חדשים. היא החליטה לתצפת על בית הספר ולשוחח עם הורים, מורים ותלמידים לאורך כמה ימים שבסופם הגיעה לפגישה עם שלומית.

בפגישה תיארה סמדר את מה שזיהתה בבית הספר: צוות מורות מלוכד אשר מרגיש מחויבות ותחושת

שליחות לעבודה עם התלמידים. הורים רבים המרוצים מבית הספר ותלמידים רבים אשר לומדים ומרגישים טוב בבית הספר. סמדר שיקפה לשלומית שבכך שהייתה מרוכזת כל כך בקשיים של בית הספר, היא "ויתרה" על ההצלחות. היא הפנתה אותה לחומר קריאה בנוגע לגישה הסלוטוגנית, ויחד הן החליטו לבחון את הגורמים שהובילו להצלחות בבית הספר, גם אם מדובר בהצלחות קטנות.

מתוך המחקר של שלומית והצוות ביצעו, הן זיהו כי במצבים שבהם למורות הייתה אוטונומיה ותחושה של יכולת לפעול (כשידעו שגיבוי המנהלת נתון להן) וכאשר הן הרגישו כי הן יכולות להציב גבולות ברורים לתלמידים, תוך הגמשה נקודתית המאפשרת לייצר התאמות לרגע, הן הצליחו להגיע לתלמידים ולהוביל לשינוי. מכאן הן החלו לחשוב יחד כיצד ניתן להגביר את תחושת המורות שיש להן אוטונומיה לפעול וכיצד יוכלו להציב גבולות שיש בהם גמישות.

שלומית והצוות בליוויה של סמדר החליטו ללמוד עוד על התפיסה הסלוטוגנית ועל עקרונות הפסיכולוגיה החיובית. הן חקרו ולמדו בעצמן וגם הזמינו השתלמות בית ספרית בנושא. בהתאם לעקרונות שלמדו הן בנו תוכנית חיזוקים, שתסייע לתלמידים ללמוד בצורה חיובית את הכללים בבית הספר. בתוכנית זו הודגש העיקרון לפיו יש להתמקד בהצלחות של התלמידים ולא בכישלונות, ובפועל למשב את התלמידים שמצליחים



השינוי שחל בנוגע לשיתוף

הפעולה עם ההורים היה דרמטי.

הורים שעד אז העדיפו לא להגיע ליום

הורים או לשיחות עם שלומית, החלו להגיע

אליהם וביקשו להיות מעורבים, לדעת וללמוד.

גם המורות הרגישו שהן יכולות לסייע להורים לראות

את ילדהם באופן חיובי, אפילו במקומות שבהם הדבר

קשה להם יותר.

עקרונות מרכזיים



- למידה מתוך הצלחות וחילוץ גורמים המקדמים בריאות
- שיח מעצים עם מורים, המאפשר למידה משותפת ואפשרות ללמידה הדדית
- הסתכלות על הכוחות של אנשי הצוות ושל התלמידים ומשוב על הצלחות
- שיח חיובי עם הורים המאפשר יצירת שותפות
- יצירת שפה בית ספרית חיובית

להתנהג בהתאם לכללים במקום להעיר לתלמידים שמפרים אותם. התוצאות לא איחרו לבוא, והתלמידים למדו מהר מאוד מהן ההתנהגויות המתוגמלות ופעלו לקבל את היחס החיובי. שלומית השתוממה נוכח השינוי שניכר בבית הספר.

לאור השינוי שחל בקרב התלמידים, שלומית הבינה שהשיח שלה עם המורים עד כה, בדומה לשיח של המורים עם התלמידים, התמקד בעיקר בקשיים ובחוסר ההצלחות. בשיבות הצוות שלומית ייחדה זמן למשוב חיובי על ההצלחות של המורות. האווירה שנוצרה בחדר המורים יצרה אפשרויות לשיח מתלבט - פחות נזיפות, הערות והצעת פתרונות מצידה של שלומית ובמקומן הוקדש זמן רב יותר להתיעצויות בין המורות וללמידה הדדית. היכולת ללמוד מההצלחות של המורות פתחה טווח רחב ומגוון יותר של כלים ושל שיטות התמודדות לכל אחת מהמורות בחדר המורים וגם לשלומית עצמה. המורות הרגישו שיש בהן את הכוח לשנות ושיש סביבן עוד מורות שניתן ללמוד מהן.

שלומית שינתה את השיח עם ההורים וביקשה גם מהמורות לחולל שינוי דומה. הורים הוזמנו לא רק לשיחות סביב השעיות ובעיות התנהגות, אלא גם סביב הצלחות של תלמידים. שיחות על קשיים נפתחו בהצלחות ובהתקדמות של התלמיד. תגובות ההורים ביטאו אף הן את השינוי - עלו אמירות כגון "סוף סוף רואים את הילד שלי". המורות בבית הספר דיווחו כי

כלים לשינוי



- השתלמות מוסדית למנהל ולכלל צוות המורים בנושא פסיכולוגיה חיובית/ סלוטוגניות, שפה מצמיחה

- אבחון בית ספרי הבוחן את חוזקות בית הספר לנוכח האתגרים שניצבים מולו

- "חקר מוקיר" המובל על ידי המנהל וצוות המורים – למידה לגבי התנאים להצלחה בהקשר הבית ספרי הספציפי

אתגרים



שינוי תפיסה הוא תהליך ארוך שדורש מאמץ ופניות, שלא תמיד מצויים בשפע למנהל ולצוות בית הספר. הצורך להשקיע זמן ומאמץ בשינוי פרדיגמות עבודה עשוי להכשיל את המהלך, ובייחוד כאשר סביבת בית הספר מדברת בשפה שונה ולעיתים אף מנוגדת למהלך השינוי שעובר בית הספר.

בבתי הספר שהשתתפו במעבדה ראינו את הקושי ב"וויתור" על העבודה הפרטנית עם התלמידים המתגרים ותחושה של נטישה. על כן חשוב להבין שבעבודה על קידום בריאות אנו לא נוטשים את התלמידים המתגרים, אלא ניגשים לטפל בהם ובכלל התלמידים מכיוון אחר. בתי הספר שהצליחו לעבור את המשוכה ראו שינוי דרמטי בכיתות תוך זמן קצר. להערכתנו חשוב ללוות את תהליך השינוי בהערכה ובמדידה, כיוון שהמשוב החיובי המתקבל במהלכם עשוי להוביל לחיזוק ולהטמעה של שינוי התפיסה. אצל חלק מבתי הספר שנבדקו הוביל שינוי התפיסה לשינוי בדרכי הפעולה, ואילו אחרים שינו תחילה את דרכי פעולתם ורק בעקבות התוצאות בשטח שינו את התפיסה שלהם.



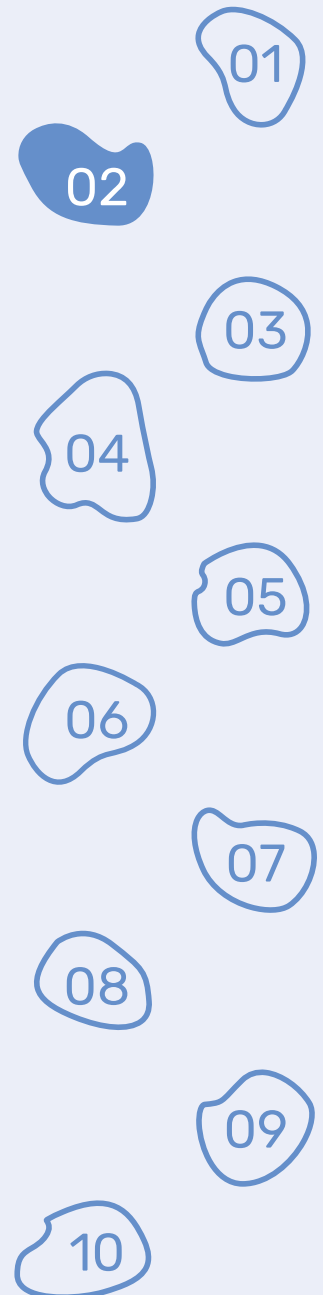
קבוצות עבודה קטנות

בניית קבוצות עבודה

קטנות המאפשרות מפגש אישי בין המורה לתלמידים ובין התלמידים לבין עצמם

מתוך הבנה כי חלק מרכזי בקידום בריאות חינוכית מבוסס על היכרות, יחסי אמון ושותפות, הרי שחשוב כי בית ספר הפועל מתוך תפיסה סלוטוגנית ייצור מסגרות למפגש בקבוצה קטנה, בין אם ברמה פרטנית של מורה-תלמיד ובין אם בקבוצה עם מספר מצומצם של תלמידים.

כולנו מבינים את הצורך בדמות משמעותית עבור התלמיד, אלא שבשל משאבי הזמן המוגבלים לרוב אנחנו נוטים לייצר זמן משמעותי עם התלמידים רק כשהם כבר נמצאים במצב משברי וזועקים לעזרה. עם זאת עלינו להבין כי על מנת לבנות יחסים משמעותיים שיאפשרו לנו לסייע לתלמידים בתקופת משבר, חשוב ליצור בסיס איכותי של אינטראקציה בין-אישית בינינו ובין התלמידים. הדרך לעשות זאת היא על ידי פירוק כלל הכיתה לקבוצות, שבהן לא מתמקדים רק בתלמידים מאתגרים, כך היחסים נבנים בצורה טובה יותר באופן שאינו סובב רק סביב



קשר משמעותי. כאשר אנו מייצרים את הבסיס בקבוצת השווים, אנו יכולים לבנות קבוצה הטרוגנית המאפשרת לתלמיד להישען על תלמידים עם מגוון רחב של כישורים ולא להתבסס רק על הקשרים שהתלמיד בנה בעצמו, המבוססים לרוב על הדומים לו.

הקושי של התלמיד. במצב זה היכולת לתמוך בתלמיד ברגעי משבר גדולה משמעותית ומאפשרת התמודדות מהירה וטובה יותר. יתרה מכך, בעבודה עם קבוצה קטנה של תלמידים אנו מאפשרים הרחבה של בסיס התמיכה של התלמיד, כך שהתמיכה אינה מבוססת על המבוגר המשמעותי בלבד, אלא גם על קבוצת השווים-התלמידים האחרים בקבוצה, שאיתם נוצר

מה צריך להשתנות?

מ...	אל...
עבודה עם תלמידים מאתגרים בקבוצות קטנות או בפרטני	חלוקה של כל הכיתה לקבוצות קטנות הטרוגניות באופן מובנה, המבטיח היכרות מעמיקה יותר עם כל אחד מהתלמידים
התלמידים המאתגרים מופרדים מהקבוצה ומקבלים מענה פרטני	התלמידים המאתגרים הם חלק מהקבוצה ולהם חוזקות וקשיים כמו לאחרים. הם נתרמים מהתהליכים הקבוצתיים ותורמים להם
הכיתה כגורם היוצר מורכבות ומקשה על קידום התלמידים המאתגרים	קבוצת התלמידים/הכיתה כגורם המסייע לקידום חוזקות התלמיד
הסתמכות על קשרים חברתיים קיימים בין תלמידים וחיזוק הקשר בין תלמידים בעלי קשיים דומים הנמצאים בקבוצה משותפת. לתלמיד יש פחות יכולת להיעזר בתלמידים אחרים	הרחבת הקשרים החברתיים בכיתה וחיזוק הקשר בין תלמידים בעלי יכולות שונות וקשיים שונים. תלמידים יכולים להיעזר באחרים שחזקים בתחום הקושי שלהם ולעזור לאחרים בתחומים שבהם הם חזקים

איך נראה השינוי?

ההעצמה שמתרחשים בקבוצות הטיפוליות לתוך הכיתה. לצורך כך הן פיצלו את הכיתה ל-4 קבוצות של 6-7 תלמידים, ובמהלך השבוע מיכל לקחה בכל פעם קבוצה אחרת למפגש, בזמן שהשאר המשיכו בעבודה עצמית. הקבוצות נבנו כך שלא יכללו חברים אלא ייצרו דווקא הטרוגניות ויאפשרו היכרות בין תלמידים שונים בכיתה. המפגשים נערכו בפניה נעימה מחוץ לכיתה על מנת לייצר אווירה נינוחה ואינטימית.

מערכי השיעור במפגשים היו בנויים על שיח פתוח בין חברי הקבוצה, ורובם של הנושאים עלו מהתלמידים. נושא משמעותי שעלה בקבוצה אחת עבר בין כל הקבוצות על מנת לייצר שפה כיתתית משותפת. מיכל נדרשה לבנות מערכי שיעור חדשים מדי שבוע כדי להתאים אותם לנושאים שעלו בקבוצות. מיכל יצרה סביבה בטוחה בקבוצה, וכללי ההתנהגות בה היו אחרים מאלו הנהוגים בשיעור רגיל - תלמידים יכלו לספר על מעשים שביצעו מבלי להיענש או להינזף, הדברים שנאמרו בקבוצה נשמרו בקבוצה והובטח כי לא יועברו לגורמים נוספים. בין הנושאים שהועלו היו דיווח לעומת הלשנה, איך התלמיד תופס את עצמו ואיך אחרים תופסים אותו ועוד.

מיכל שלא הגיעה מעולם החינוך הבלתי פורמלי נעזרה בדין, אחד מהמורים בשיעורי ההעצמה. הוא סייע לה

קרן היא מנהלת ותיקה. היא הגיעה לנהל את בית הספר לפני 10 שנים לערך, ולמרות המצב הכלכלי-חברתי הקשה של האוכלוסייה המרכיבה אותו, הצליחה להוביל את בית הספר להישגים מצוינים. קרן הצליחה לגייס שעות ותקציב על מנת לאפשר קבוצות העצמה לתלמידים - קבוצות הכוללות חמישה עד עשרה תלמידים, עם מורים מתחומי האמנות השונים. תלמידים משובצים לקבוצות ההעצמה על פי הצרכים: תלמידים שקטים וביישנים מופנים לקבוצת תיאטרון, תלמידים עם קשיים רגשיים מופנים לתרפיה באמנות וכדומה. תלמידים שלא זוהו עם בעיות מופנים לקבוצות כגון פיתוח מנהיגות וכדומה. כמעט כל תלמיד נמצא בקבוצה כלשהי, כך שהתלמידים אינם מרגישים חריגים.

עם זאת, באחת הכיתות קרן הרגישה שנוצרת דינמיקה שלילית, שבה מנהיגים שליליים מובילים את הכיתה וגורמים לכך שהכיתה מתקשה לתפקד. מיכל, מחנכת הכיתה, דיווחה על קשיים רבים והרגישה שהיא לא מצליחה להוביל שינוי.

ביחד עם הצוות, ניסתה קרן לבחון מה קורה בקבוצות ההעצמה וגילתה שחלק ממה שנוצר בקבוצות לא נכנס לתוך הכיתה, במיוחד בהיבטים החברתיים. מתוך כך קרן החליטה כי היא ומיכל ייצרו שינוי ויכניסו את תהליכי

התלמידים חזקו למפגשים עם מיכל והתאכזבו מאוד כאשר נדרשה לדחות או לבטל מפגש. למרות הקושי של מיכל היא הבינה את המשמעות הרבה שהתלמידים ייחסו למפגשים ולקשר שלהם איתה. היא הרגישה שהקבוצה הקטנה מאפשרת בייחוד לתלמידים השקטים לבוא לידי ביטוי. אף על פי שבסוף השנה היו תלמידים שאמרו שהקבוצה לא הייתה משמעותית עבורם, מיכל ראתה השלכות רחבות של מפגשי הקבוצה על ההתנהלות בכיתה ועל היכולת של תלמידים להתמודד אם אתגרי בית הספר. קרן הופתעה לגלות כי כמות בעיות המשמעת פחתה באופן ניכר באופן מיידי כמעט.

עקרונות מרכזיים



- עבודה עם כל התלמידים בכיתה
- זיהוי קשיים של תלמידים כמבטאים קושי קבוצתי
- הקבוצה כגורם המגביר את יכולת ההתמודדות של הפרט
- למורה נדרשת קבוצת עבודה כדי להיתמך ולשפר את יכולת ההתמודדות שלה בשינוי ובכלל

לבנות את מערכי השיעור ושוחח עימה לאחר כל מפגש קבוצתי כדי לזהות את התכנים שעלו. בהתחלה מיכל חששה מאוד, היא לא הרגישה בטוחה ביכולתה להעביר שיעורים כאלו והרגישה שלא קרה במפגש כלום, אבל מתוך השיחות עם דן היא אט אט הצליחה לקלוט את הכמות והמגוון של הנושאים שהתלמידים העלו ונוכחה לדעת עד כמה הצליחו להיפתח. לפעמים עלו גם תכנים קשים, ומיכל לא הייתה בטוחה בכך שהתועלת עולה על הנזק שהם עלולים לגרום לתלמידים. היא הרגישה מוצפת ולא הייתה בטוחה אם התגובות שלה נכונות. קרן שמה לב לכך ופינתה למיכל זמן שבו תוכל להתייעץ עם מירב, פסיכולוגית בית הספר. האחרונה תמכה בה והוסיפה לה מספר תובנות לגבי תגובות אפשריות במצבים שונים. היו פעמים שבהן די היה שמירב רק תושיט יד למיכל כדי לסמן לה שהיא מאחוריה וסומכת עליה. היכולת לפרוק את הקשיים ולהתייעץ, כמו גם התחושה שיש גורם מקצועי שעומד מאחוריה ומגבה אותה, הייתה מהותית מבחינתה של מיכל.

מיכל הופתעה לגלות שלאחר שני מפגשים בלבד התלמידים החלו לבטוח בה וגם האמון שלהם זה בזה גבר, והם חשפו דברים שלא העזו לחשוף קודם לכן. התלמידים הבינו כי ב"ביחד" שלהם טמון הכוח לעמוד מול מנהיגות שלילית, וגם המנהיגים השליליים לקחו אחריות על מעשיהם והבינו את הצורך שלהם להיות חלק מהקבוצה.

כלים לשינוי

• מערכי שיעור המבוססים על דיון בקבוצה
קטנה ועל שיח חופשי

• כלים של הנחיית קבוצות

• דף רפלקציה

• גמישות במערכת השעות שתאפשר עבודה עם קבוצות
קטנות, עבודה עם מורה נוסף לבניית מערכי שיעור, זמן
לרפלקציה

• זמן להתייעצות עם גורמים מקצועיים: יועצת, פסיכולוגית

אתגרים

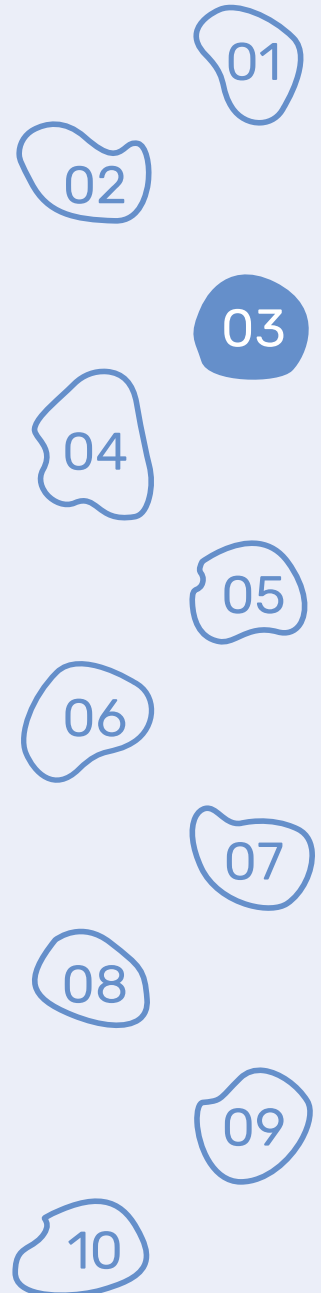
חלוקת הכיתה לקבוצות דורשת השקעה של משאבים – מורים
נוספים בשיעור, השקעה בתמיכה וסיוע למחנכת במעבר לתפקיד
הנחייתי וכן סיוע בכלים מהתחום הבלתי פורמלי. לעיתים נראה
לנו כי ההשקעה אינה ריאלית או שאינה משתלמת מבחינת
עלות-תועלת. עם זאת, כדאי לחשוב על השינוי כעל גמישות
בניצול או במקסום של המשאבים הקיימים. אמנם בשלב ראשוני
יש צורך בליווי צמוד יותר, אך ההכשרה של מחנכת במיומנויות
מהתחום הבלתי פורמלי משתלמת לאורך זמן ומאפשרת לה
להתמודד עם קשת רחבה יותר של תגובות התלמידים. חלוקה
של הכיתה לעבודה בקבוצות קטנות עם מספר מורים אמנם
דורשת שעה משותפת של כמה מורים בכיתה אחת, אך היא
מאפשרת בהמשך תמיכה במספר רב יותר של תלמידים, שכן גם
מורים מקצועיים או גורמים אחרים בבית הספר הופכים להיות
חלק מהדמויות המשמעותיות עבור התלמידים, בין היתר משום
שהם הופכים לגורמים שהמחנכת יכולה להתייעץ עמם ולהיעזר
בהם.



קבוצת המורים

האופן שבו המורים משנים את הסתכלותם על התלמידים, משנה גם את האופן שבו הם מסתכלים זה על זה וכן את האופן שבו המנהל מסתכל עליהם. שיח חיובי שמונחל בבית הספר מאפשר למורים להכיר את החוזקות של עצמם ושל מורים אחרים בצוות. תהליך שינוי השפה שנוצר מאפשר לכל הצוות החינוכי לחשוב אחרת על שיתופי הפעולה שהם מייצרים בינם לבין עצמם ולהיעזר זה בזה מעמדה של עוצמה ולא מתוך צורך להיחשף מעמדה של קושי וחולשה.

נוסף על כך, הצורך לעבוד עם כל הכיתה מחייב היערכות אחרת של המורים וחלוקה אחרת של תחומי האחריות, והוא משנה את מבנה המעורבות של המורים המקצועיים (כמו גם גורמי צוות אחרים) בעבודה עם התלמידים. הצורך לייצר חלונות זמן בקבוצות קטנות יותר, מייצר היכרות מעמיקה של מורים רבים יותר עם כל אחד מהתלמידים, וכן מייצר קבוצות עבודה של מורים סביב מפגשים קטנים – בין במודל שבו שני מחנכים לכיתה, בין במודל של שיעורי בחירה ובין בפעילויות הקשורות לחיזוק ועוד.





מה צריך להשתנות?

מ...	אל...
פנייה לסיוע בעיקר כאשר נתקלים בקשיים - למידה כיצד לפתור קשיים.	היכרות עם הצלחות של אחרים, למידה כיצד אפשר לעשות טוב יותר
כל מורה בונה לעצמו את הדרך לניהול הכיתה ולבניית הקשר עם התלמידים	שפה משותפת בין המורים, שיתוף בחזקות של התלמידים ובדרכים מוצלחות לקדם אותן
הטיפול בבעיות משמעת ובקשיים מונח בעיקר לפתחה של המחנכת ו/או היועצת	המורים המקצועיים לוקחים חלק בתפקידי "חינוך", ביצירת קשר עם התלמידים ובתמיכה בהם
ראייה של המורים בהיבט המקצועי הצר שבו הם צריכים להביא לתוצאות	ראייה של המורים באופן הוליסטי יותר, המביא לידי ביטוי מגוון רחב של יכולות והמאפשר שימוש בהן



איך נראה השינוי?

מוחמד הוא מנהל בית ספר גדול הכולל 750 תלמידים. הוא מרגיש שהוא אינו מצליח להכיר במידה מספקת את תלמידיו, ונראה לו שגודל בית הספר גורם לכך שהתלמידים הולכים לאיבוד - המורים המקצועיים לא מכירים מספיק את התלמידים כיוון שהם עוברים

בין כיתות רבות, והמחנכים מרגישים שהם נותרים לבדם בהתמודדות עם הכיתה, כיוון שמלבדם אין דמויות אחרות בבית הספר שמכירות לעומק את כל התלמידים ושאינן ניתנות להתייעץ.

כשיש זמן פנוי שניתן לנצל להתייעצות הוא מנוצל בעיקר לצורך הסתכלות על התלמידים בסיכון - אלו עם בעיות ההתנהגות, שהישגיהם בלימודים נמוכים. לעיתים תכופות תלמידים אלו נתקלים גם בבעיות בבית, ושק הבעיות שהם סוחבים עמם, רק הולך ומתמלא. מוחמד מרגיש שיש לו הרבה תלמידים כאלו בבית הספר, ושהוא אינו מספיק לגעת בכולם, ואף שהוא מכיר היטב את הכפר ואת כל המשפחות שהתלמידים מגיעים מהן, הוא מרגיש שהוא מפספס.

לאחרונה הגיע מוחמד להשתלמות בנושא התמדה. שם הוא למד על קידום בריאות חינוכית והבין כי בכך שהוא מתמקד בטיפול בתלמידים המאתגרים, הוא מאבד את היכולת לקדם את יכולות ההתמודדות של כלל התלמידים, ושבמידה מסוימת הוא מייצר תיוג של אותם תלמידים, אשר גורר אותם למטה במקום לסייע להם להתרומם.

לאחר מחשבה החליט מוחמד לייצר מודל של שני מחנכים לכיתה, באמצעות הכנסת מורות חדשות. התפקיד של מחנכת נוספת בכיתה הוצע למורות מתחילות שהתחבטו אם הן מעוניינות לחנך כיתה,

ולסייעות ששקלו ללמוד חינוך. במודל זה הכיתה חולקה לשתי קבוצות, וכל מחנך היה אחראי לקשר אישי ולמעקב אחר 15 תלמידים. בנוסף, בשעות הצהריים הופעלו קורסי בחירה, שבהם לימד כל אחד מהמורים קבוצה בת 5-10 תלמידים. בקורסי הבחירה היו שותפים גם המורים המקצועיים.

למפגשים האישיים עם התלמידים נבנו כלים שנועדו ליצירת שיח משמעותי. מטרת השיח הייתה לזהות את תחומי העניין של התלמידים, את החוזקות שלהם ולבנות תשתית שתסייע למורה להכיר את התלמיד באופן הוליסטי. פעם בשבוע נקבעה לשני המחנכים ישיבה, שבה יכלו להתייעץ, לשתף בחוויות, בתובנות ובהתלבטויות שונות ולבנות בצוותא את שיעור החינוך הכיתתי.

היצע שיעורי הבחירה נבנה על בסיס היכולות והרצונות של המורים, שכל אחד מהם בנה את החוג בהתאם לתחומי העניין שלו. התלמידים שובצו לקורסי הבחירה בניסיון להיעתר ככל הניתן לרצונם ולבחירתם, ובפועל השתתפו בשני קורסים בשנה. מוחמד ישב עם המורים כדי לסייע להם בבחירת הקורס שילמדו, בשיח שנוצר בינם ובין המנהל המורים קיבלו משוב ושיקוף לגבי היכולות שלהם הן ממוחמד והן ממורים אחרים שאף הם סייעו להם בבחירת נושא הקורס שילמדו. כיוון שכל אחד מהמורים יכול היה לבחור קורס כאוות נפשו, הדיון

שחשף את שלל יכולותיהם ותחומי העניין של המורים, היה גם פתח להיכרות נוספת, הוליסטית ועמוקה יותר בקרב צוות המורים.

לאחר זמן מה, הרגיש מוחמד שמשוהו בבית הספר השתנה. הוא הופתע לגלות שמעבר לקשר שנוצר בין התלמידים למורים, נוצרה אווירה מיוחדת ושונה גם בקרב המורים. הוא שמ לב שמורים החלו ליזום יותר, פחתה כמות הפניות שלהם אליו לצורך בקשת עזרה והוא חש בהפחתה בבעיות המשמעת בבית הספר. כשניסה לדבר עם מורים כדי להבין מה פשר הדבר, הוא הבין כי השותפות שנוצרה בין שני המחנכים יצרה כר נרחב להתייעצות ולחשיבה על פתרונות מחוץ לקופסה, דבר שהוביל לתחושת מסוגלות גבוהה יותר של הצוות. קורסי הבחירה יצרו פלטפורמה רחבה יותר להיכרות ולהתייעצות, שכן גם היועצת וגם המורים המקצועיים יכלו לסייע מתוך היכרות מעמיקה יותר עם התלמידים. הדבר איפשר שיח רחב יותר עם נקודות חיבור רבות יותר שנוצרו בין המורים, אשר הקלו עליהם בסיוע לתלמידים וביכולת לזהות את נקודות החוזק שלהם. ההיכרות שהתרחבה בין המורים אפשרה להם התייעצות וחיבור גם במקומות שלפני כן לא היו קיימים, ובנוסף אפשרה להם תמיכה ביוזמות של המורים. המורים הרגישו שיש פתיחות גדולה יותר ליוזמות שלהם בשל ההתנסות בהתנהלות סביב קורסי הבחירה.

אתגרים

חשוב לבסס אמון ותמיכה בין המנהל לצוות המורים ובין המורים לבין עצמם לפני שמתחילים בתהליך השינוי ולפני שנעשים שיתופי פעולה בין מורים או שעוסקים בבניית קורסי בחירה. מהלך המתבצע ללא יחסי אמון עלול לייצר אווירה של תחרות וחשש בקרב המורים. כאשר תהליך שינוי התפיסה נעשה באופן משותף, המגייס את המורים למהלך, ישנה תמימות דעים לגבי הבסיס לשינוי, והוא מובל מתוך אמון רב יותר ומתוך שותפות.

עקרונות מרכזיים



- יצירת פלטפורמות לעבודה משותפת בין מורים
- ראיית המורה באופן הוליסטי – אפשרויות להצגת מגוון רחב של יכולות המורים
- משוב בין מורים ויכולת ל"פתוח את דלת הכיתה"
- הבנה שחלק מעבודת המורה, גם עבודת המורים המקצועיים, מכוונת לבניית מערכת יחסים והיכרות מעמיקה עם התלמידים. זהו גם חלק מתפקידו של בית הספר ומטרה משותפת של כלל המורים



כלים לשינוי

- בניית מערכת שעות שמאפשרת שיתופי פעולה בין מורים
- מערכת המאפשרת ליותר ממורה אחד להכיר את התלמידים בכיתה באופן משמעותי



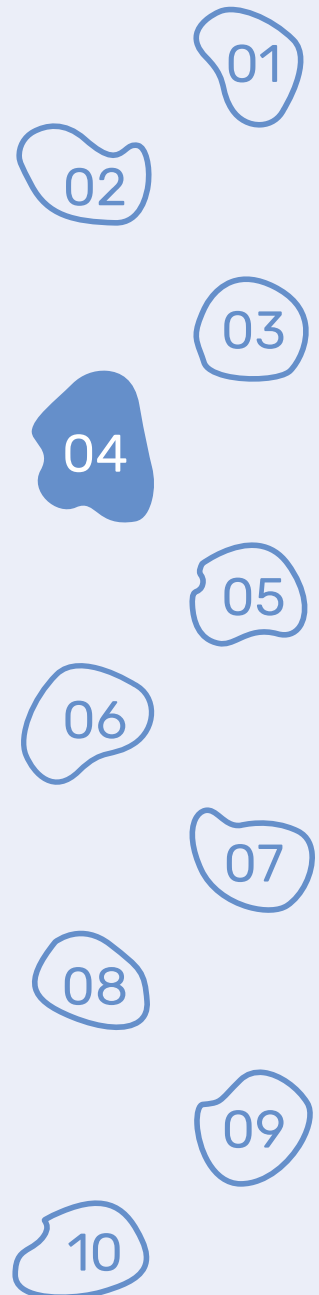
הערכה

**מרכיב משמעותי בשינוי של מיקוד זווית
הראייה - מנקודת המבט הפתוגנית לנקודת
המבט הסלוטוגנית - טמון בתהליכי ההערכה
והמשוב. כפי שמתאר אנטונובסקי, בשאלות
שאנו שואלים טמונים הזרעים למרחב
התשובות שנקבל.**

אם נעריך בעיקר את גורמי הסיכון וניתן משוב בעיקר ביחס
לפערים שיש להשלים, הרי שנהיה עסוקים בטיפול באותם גורמים
והשלמות. לעומת זאת, אם נעריך את החוזקות של התלמיד, את
ההצלחות שלו, הרי שנתמקד בשאלות לגבי הדרך שבה ניתן
לייצר עוד ועוד הצלחות כאלו, לגבי התנאים המאפשרים אותן,
כיצד ניתן לשפר ולטייב עוד את גורמי ההצלחה וכדומה.

תהליכי ההערכה משמעותם האופן שבו המורה מעריך את
התלמיד, אך גם האופן שבו המנהל מעריך את המורים, והאופן
שבו המפקח/משרד החינוך מעריכים את בית הספר. ההערכה
היא כמעין זרקור המדגיש את הנושאים שאותם ראוי וחשוב לקדם.

חשוב לציין כי בתהליכי הערכה סלוטוגניים אין הכוונה להתעלם
ממצוקה, ואם נחזור לאנלוגיית הנהר שהתווה אנטונובסקי,
אין הכוונה שנתעלם ולא נשלח צוות הצלה. עם זאת, במקום
להסתכל רק במורד הנהר ולאתר את הטובעים או לנסות
למנוע את טביעתם, נתמקד ביכולות השחייה של מי שנכנס
לנהר ובהתקדמותם לכיוון הבריאות ונעניק דווקא להם את מרב
תשומת הלב.



איך נראה השינוי?



דיקלה היא מנהלת ותיקה בבית הספר

שקד. היא חשה שהתעודה אינה משקפת

נאמנה את הדרך שהתלמידים עשו, אלא בעיקר

מצלמת את תמונת המצב בנקודת הזמן הנוכחית.

לאורך השנים היא יצרה לתלמידים נתיבי למידה שונים

המותאמים להם, והצליחה לקדם תלמידים באופן

משמעותי, אף שנקודת הפתיחה שלהם הייתה נמוכה.

עם זאת, היא הרגישה שהתעודה אינה משקפת את

ההתקדמות, ויתרה מכך, היא מדגישה בעיקר את הפער

בינם לבין תלמידים אחרים.

דיקלה, יחד עם מספר מורות בבית הספר, החליטו

לבנות תעודה אחרת. לצורך התעודה הן פירקו את

חומרי הלימוד במקצועות הליבה למיני קורסים על פי

נושאי לימוד⁷. הדבר נעשה באופן זה: בתחילת השנה

התלמיד בונה עם המורה את רשימת ה"מיני קורסים"

שאותם יעבור במהלך השנה, בתעודה החדשה התלמיד

מקבל הערכה על רמת השליטה שלו בכל אחד מנושאי

המיני קורסים. בתעודה מופיעה הרשימה השלמה של

הנושאים, שכל אחד מהם מחולק לשלוש רמות - רמת

בסיס, רמת מומחה ורמת אומן. רמת המומחה היא

למעשה כלל החומר על פי שלב הגיל, בעוד רמת האומן

כוללת גם חומר מתקדם יותר.

כאשר אנחנו בונים את ההערכה באופן שמתמקד בגורמי הבריאות החינוכית, אנחנו מאפשרים לתלמיד להתחזק, לזהות בעצמו חוזקות נוספות ולסמן את הדרך שבה הוא צריך להתקדם, כלומר לסייע לו להבין מה הוא כבר עבר ומה עוד נותר לו כדי להגיע למטרות שבחר לעצמו. ניתן להסתכל על בית הספר לא רק כעל מקום שבו צריך לסמן מטרות למידה ולהגיע אליהן, אלא גם כעל מקום שבו התלמידים לומדים יחד עם המורים כיצד להתוות את הדרך לחיים, כיצד לקבוע מטרות ולהשיגן תוך מיקוד מבט בדרך, בתהליך המשותף שהתלמידים והמורים עוברים יחדיו.

מה צריך להשתנות?



מ...	אל...
הערכה המתמקדת בזיהוי ובאיתור קשיים ובתיקון מדדי סיכון	הערכה המתמקדת בזיהוי ובאיתור חוזקות והצלחות ושיפור מדדי בריאות חינוכית
התייחסות של אדום/ ירוק: כמה תלמידים נכשלים, כמה תלמידים מצליחים.	ראייה מורכבת יותר, המתייחסת למדדים של בריאות חינוכית ולדרכים שבהן ניתן למקסם אותם. הסתכלות על התלמידים שבאמצע (צהובים) ובחינת אפשרויות הקידום שלהם.
התמקדות בתוצאות	התמקדות בדרך
תהליכי הערכה כדרך לקבל משוב על המיקום העכשווי. ההערכה משקפת את התוצאות של התהליך הפדגוגי	תהליכי הערכה כדרך להבנות דרך חשיבה ויכולת לבנות את הדרך ביחד עם התלמיד. ההערכה היא חלק מהתהליך הפדגוגי

7 דוגמאות למיני קורסים בחשבון: הכרת המספרים 1-20; סימני התחלקות ב-2, 5 ו-10; המבנה העשרוני בתחום הרבבה, כפל במאונך בגורם רב-ספרתי. התעודה מצורפת בנספח

דיקלה גילתה שהפריסה של כלל הנושאים בתעודה פתחה למורות פתח לשיחה עם התלמידים על קביעת מטרות עתידיות ועל הדרכים שבאמצעותן ניתן להגיע אליהן. היא אפשרה לתלמידים לראות את המסלול שעליהם לעבור ושיקפה להם את ההתקדמות שלהם. גם לתלמידים המתקדמים היא אפשרה לראות כי קיימת רמה נוספת שאליה הם יכולים לשאוף ולהגיע.

בהמשך לכך, דיקלה החליטה לקחת כלי למיפוי כיתה, שמטרתו הייתה איתור התלמידים בסיכון, ולהסתכל עליו ככלי למיפוי תהליכים המשקף את התקדמות הכיתה. המיפוי כלל מגוון רחב של ממדים התנהגותיים של תלמידים בכיתה ומחוץ לבית הספר, ולגבי כל אחד מהממדים הללו התבקש המורה לציין לגבי כל אחד מהתלמידים האם הוא ברמה 1, 2 או 3; רמה 3 התייחסה להתנהגות רצויה (ירוק) ו-1 להתנהגות תלמיד בסיכון (אדום). כדי לבחון את העניין, דיקלה ישבה עם כל אחת מהמורות, והתחילה להתרשם לא רק מהממדים שבהם היה שיעור גבוה של תלמידים "אדומים", כפי שנהגו עד כה, אלא גם מהממדים שבהם הכיתה הייתה צהובה. הן החליטו לחקור מדוע בממדים מסוימים הכיתה אינה מתפקדת באופן מיטבי וכיצד ניתן לשפר זאת. דיקלה התייחסה לממדים כאינדיקטורים לבריאות חינוכית של הכיתה במקום כממדים לאבחון סיכון, ועל כן ציפתה שבכיתה שמקדמת בריאות חינוכית, מרבית התלמידים

יהיו ירוקים ולא רק "לא אדומים". המיפוי איפשר בסיס לשיח ולחקר וזיהוי של קשיים בכל כיתה, ומתוך כך התגבשה הבנה לגבי מרכיבי הבריאות החינוכית החסרים שאותם צריך לקדם. לדוגמה, בכיתה שבה תלמידים רבים התקשו לקבל סמכות של חלק מהמורים (קטגוריה צהובה) נעשה תהליך של עבודה לשם זיהוי דרכי עבודה של מורים שמצליחים בכיתה לעומת מורים שהצליחו פחות. בתהליך זה זוהו מרכיבים של ניהול שיעור שהיו מהותיים לעבודה עם הכיתה ההיא.

עקרונות מרכזיים

- הערכה המשקפת התקדמות
- הערכה כחלק מהכלים המאפשרים בניית כוחות והמקדמים בריאות חינוכית

כלים לשינוי

- מבנה תעודה המשקף התקדמות ולא תמונת מצב "קפואה"
- כלי לשיח עם תלמידים לקראת תעודה
- בניית מערכת השיעורים כמיני קורסים
- הערכת הכיתה ו/או בית הספר ככלי לשינוי ולשיפור וכבסיס לחקר עצמי

אתגרים

המערכת כולה רגילה לדבר בשפה דיכוטומית – הצליח/לא הצליח; אדום/ירוק – וזאת החל במחוז ובמפקח וכלה בהורי התלמידים, ועל כן שינוי השפה כרוך בקושי רב. חשוב שהאופן שבו מתבצעת ההערכה ושבנו מוצגים הנתונים יאפשר שיפור והתקדמות ולא ייצר תחושה של גזירת גורל ושל תווית המודבקת לתלמיד. תהליך זה דורש חשיבה רבה ושינוי תוך כדי תנועה וכן מומחיות מסוימת בהערכה, בקריאה ובפירוש נתונים המשקפים מורכבות.

הורים שייכות לבית הספר

בית הספר ממוקד בדרך כלל בעבודה עם התלמידים, כאשר ההורים "מוערכים" על בסיס היכולת שלהם לסייע ולתרום בקידום של בית הספר בכלל ושל התלמידים בפרט. ההורים נתפסים במקרה הטוב כשותפים וכבעלי ערך בקידום של התלמידים ושל בית הספר, ובמקרה הפחות טוב כגורם מפריע ומתערב המקשה על קידום התלמידים ועל עבודת בית הספר. בהתבוננות בהורים מנקודת המבט הסלוטוגנית ייראו ההורים כחלק מגורמי הבריאות החינוכית שעל בית הספר לקדם. תפקיד בית הספר משתנה, אם כן, לא רק ביחס לתלמידים עצמם אלא גם ביחס להורים.

במחקר גילינו כי מרכיב משמעותי בקשר עם ההורים הוא תחושת שייכות של ההורים עצמם, שאינה זהה תמיד לתחושת השייכות של התלמיד ואינה נוצרת באמצעותה. גילינו כי הדרך ליצור תחושת שייכות של ההורים לבית הספר טמונה באופן שבו בית הספר מנכיח את ההורים והקהילה בבית הספר, ובאופן שבו הוא נותן שירות להורים עצמם ומעצים אותם, בקשר עם התלמידים ובכלל.



נוכחות הקהילה בבית הספר יכולה לבוא לידי ביטוי בצורות רבות ושונות:

- **בערכים של הקהילה -** לדוגמה בית ספר מזרם דתי שמלמד ומנכיח בין כותלי בית הספר את עקרונות הזרם שגם ההורים מזוהים עמו, וזאת באמצעות הנראות של עקרונות אלו, בפדגוגיה המאפיינת אותו ובאופן התנהלותו הכללי. באותה מידה ניתן לראות בית ספר קיבוצי אשר מנכיח את ערכי התנועה הקיבוצית ואת הווי החיים הקיבוצי, בכך שהוא יוצא לפעילויות שונות במרחב הקיבוץ וכדומה.

- **שימוש על ידי הקהילה -** לדוגמה, גינה קהילתית בתוך תחומי בית הספר המתופעלת על ידי השכנים ועל ידי הורים לתלמידי בית הספר, או פתיחת בית הספר לפעילויות המשמשות גם את המבוגרים בקהילה לצורך חוגים שונים או להשלמת השכלה.

- **מקום להתייעצות -** בית ספר הממצב את עצמו כגוף מייצג להורים בנושאים חינוכיים הקשורים גם לבית - התמודדות עם גיל ההתבגרות, ייעוץ הורים ועוד כהנה וכהנה. לא מדובר במסגרת שמפנה דרישות להורים או מבקשת לחנכם, כי אם במקום שמזמין את ההורים ומקרבם, ושוב דלתותיהם של אנשי המקצוע של בית הספר פתוחות לפניהם לכל התייעצות או שיחה שהיא.

מה צריך להשתנות?

מ...	אל...
שיתוף פעולה עם ההורים סביב קידום הלמידה של התלמידים	ההורים הם חלק מגורמי הבריאות החינוכית של התלמיד שעל בית הספר לקדם
ההורים הם גורם חוץ-בית ספרי. תחושת השייכות של ההורים בבית הספר היא בגדר המלצה. המהות היא תחושת השייכות של התלמידים	ההורים הם חלק מבית הספר. תחושת השייכות של ההורים לבית הספר מהותית ליצירת ארגון מקדם בריאות חינוכית
"עובדים עם מה שיש" - במידה שהקשר עם ההורים אינו פורה (הורים שאינם משתפים פעולה, הורים מתערבים וכדומה), יש למזער את האינטראקציה עמם ולהשקיע את המשאבים בקידום התלמיד בלבד ולא לקחת אחריות על היבטים רחבים בעולמו	ההורים הם מקדמי בריאות חינוכית משמעותיים - מעורבות ההורה בבית הספר היא חלק מהיסודות לקידום התלמיד



איך נראה השינוי?

שרונה הגיעה לנהל בית ספר בשכונה שאוכלוסייתה קשת יום. כשהגיעה לאסיפת ההורים הראשונה, גילתה שכמעט איש מההורים לא הגיע למפגש עימה. ההורים היו ברובם חסרי השכלה ובקושי רב התמודדו עם קשיי היומיום. שיעור גבוה מהם היו עולים חדרים שהיכולת שלהם לתקשר בעברית הייתה מוגבלת. שרונה החליטה שהצעד הראשון שלה יהיה קידום היכרות עם ההורים. היא עברה מדלת לדלת בבתי התלמידים ופגשה בהורים, עמדה על תנאי החיים של התלמידים ועל המצוקות שבתוכן הם חיים והתגייסה לספק מענה. המענים התחילו ברמה הבסיסית ביותר של סיפוק מזרנים, בגדים, לפעמים אפילו אוכל לתלמידים ולמשפחות. היות שהבינה כי לצורך פריצת דרך בקשר שלה עם התלמידים היא חייבת לגייס את הוריהם, היא החלה צעד אחר צעד לרכוש את אמון ההורים. במקביל, בית הספר החל לפעול גם בשעות אחר הצהריים על מנת לספק חוגים לתלמידים, אך לא רק להם; שרונה יצרה חוגים גם להורים, ובהם מסלולים להשלמת בגרויות, מיומנויות מחשב ועוד. במרחב בית הספר הקימו גינה קהילתית, המטופלת על ידי תלמידי בית הספר אך גם על ידי השכנים, ולצורך כך ניתן לשכנים מפתח לשער בית הספר, כדי שיוכלו לטפל בגינה גם במהלך החופשות ולטפח חלקים מהגינה בעצמם.

הקשר שיצר בית הספר עם ההורים יצר אפשרויות לשיח פתוח יותר ולבניית יחסי אמון הדדיים. שיתוף הפעולה גדל והלך, יחד עם צמיחת הכרה בקרב ההורים בדבר תרומת בית הספר לילדיהם ובדבר היכולת שלהם עצמם לתרום לקידומם. שיתוף הפעולה והקשר שנרקם הועיל להורים ולתלמידים אך גם בית הספר יצא נשכר מתרומתם של הקהילה ושל ההורים להתנהלותו.

שרונה אפשרה להורים להיות מעורבים גם בקביעת התכנים בבית הספר; היא יצרה גראות לקהילות שמהן הגיעו הורי התלמידים, בבית הספר הוקצו פינות שונות לתצוגה של מאפיינים מכל אחת מהתרבויות שמהן הגיעו ההורים - היא הפכה את בית הספר לרב-תרבותי, ולאורך השנה התלמידים למדו על תרבויות העולים השונות. המנהלת אף הסתייעה בהורים מהקהילות השונות בנוגע לתכנים ולעיצוב של פינות בית הספר והם גם נתנו הרצאות קצרות והנחו פעילויות שעסקו במנהגים ובמאפיינים של הקהילה.

עקרונות מרכזיים



- הבנה שבניית האמון עם ההורים הוא חלק מבניית סביבה בריאה עבור התלמידים
- הדרך לבניית האמון היא יצירת אפשרויות ביטוי משמעותיות עבור ההורים בבית הספר

כלים לשינוי



- פעילויות להורים ולקהילה המתקיימים בבית הספר
- שיח חיובי עם הורים
- הנכחה של ערכי הקהילה בבית הספר באמצעות תכנים ונראות במרחב

אתגרים



פעמים רבות התחושה היא כי העומס המוטל על בית הספר בכל הנוגע לטיפול בתלמידים עצמם הוא גדול דיו גם כך, ואין מקום לקחת אחריות נוספת על הקהילה. עם זאת, חשוב לזכור שתחושת השייכות של ההורים יכולה להתפתח גם בעזרת פעולות שאינן דורשות מאמץ רב – מילה טובה, הנכחה של ערכים קהילתיים, שיח משתף ועוד. בתהליך זה חייבים להיות שותפים גם אנשי צוות בית הספר, כיוון שתהליך שמנסה להעניק להורים מרחב גדול יותר של מעורבות והשפעה בבית הספר יכול לעיתים ליצור בקרב חלק מהמורים איום, בשל התחושה שהם חשופים לביקורת. על המנהל להיות רגיש לכך ולתת לצוות החינוכי גיבוי.

פדגוגיה השיעור בכיתה

**המעבר לתפיסה הסלוטוגנית משפיע על
הפדגוגיה הן בהיבטים של ניהול כיתה והן
בהיבטים של אופני ההוראה. כחלק משינוי
הגישה תפקיד המורה משתנה: מהתמקדות
בהעברת ידע ובסיוע בלמידה, לתפקיד
שמתמקד בשיתוף פעולה עם התלמידים,
בזיהוי הגורמים המשפיעים על יכולת
ההתמודדות שלהם ומסייעים להם להתמודד
טוב יותר עם אתגרים, להתאמץ ולייצר
משמעות.**

תפקיד המורה לחקור באופן מתמשך מהן החוזקות של התלמידים בכיתה ומה מאפשר להם להתקדם. המורה נדרשת לייצר בהירות ועקביות בהתנהלות הכיתה, כאשר התנהגויות חיוביות הן אלו שמקבלות את תשומת הלב ולא התנהגויות שליליות. על המורה להסתכל במבט מורכב יותר על התלמיד, לראות אותו באופן הוליסטי ולא רק דרך הקשיים שלו. על המורה להבין מתי נכון לחזק את התלמיד כדי שירגיש בטוח להתמודד עם אתגרים, ולא לחזור אל התגובה האופיינית - השקעת זמן בהשלמת החסר וצמצום הפער, תגובה שבתזמון לא נכון עלולה להוביל דווקא לתחושת חוסר מסוגלות וחוסר רצון להתמודד. על המורה לשקף את ההתקדמות שהתלמיד עשה ולא רק את הפערים שעליו להדביק.



ולהכיר בהן. על המורה לחשוב איך לתמוך בתלמידים על ידי חיזוק כוחות ההתמודדות שלהם, איך לאפשר להם לחזק את תחושת הניהוליות באמצעות חיבור לתלמידים נוספים בעלי חוזקות אחרות ואיך לשנות את השיח בכיתה כך שיאפשר לתלמידים לתמוך זה בזה. דווקא התלמידים שקשה יותר להגיע אליהם, הם אלו שיכולים לייצר את התובנות עבור המורה. כל תובנה על הגורמים המחזקים בריאות חינוכית צריכה להיות מוכלת על כלל הכיתה, וזאת על סמך ההבנה שהקשיים שתלמיד א' מתמודד עימם היום יהוו אתגרים לתלמיד אחר מחר או בעוד חמש שנים.

האתגר המשמעותי שעומד בפני המורה הוא להסתכל על התלמידים בכיתה בצורה הוליסטית על שלל החוזקות והחולשות שלהם. היא יכולה לעשות זאת באמצעות חיבור לחיים האמיתיים – צפייה בתלמידים בשעות ההפסקה או בשעות אחר הצהריים, והכנסת שינוי מכוון באופן ההתמקדות והחקירה הרגילים שלה, תוך התמקדות בתכנים או באלמנטים נוספים. הכיתה היא קבוצה, וכדי לאפשר למורה ראייה הוליסטית, היא צריכה שיהיו באמתחתה כלים לעבודה עם קבוצות, בהם כלים רבים הלקוחים מן החינוך הבלתי פורמלי ומהתחום של הנחיית קבוצות.

חשוב לוודא כי למורה תשתית רחבה של ידע שבעזרתה תוכל להפעיל מגוון רחב של כלים. אם המורה חסרת ידע רלוונטי או שאין לה די ביטחון וניסיון, חשוב לייצר עבורה את תשתית הידע הנחוץ ולספק לה ליווי צמוד יותר של מורה מנוסה או של גורם אחר בעל ידע רחב, שיסייע לה בבנייה של מערכי השיעור וכלי תצפית וברכישת כלים לניהול שיח.

חשוב שלמורה תהיה כתובת לרפלקציה ולתהליכי חשיבה והתייעצות עם מורים אחרים, רשת תמיכה שתוסיף לה כלים וכוחות, שערים תוכל להעז, לשנות ולאתגר את דרכי הפעולה שלה. לשם כך נדרשת סביבה בית ספרית בטוחה שתאפשר למורה "לפתוח את דלת הכיתה" לעמיתיה ולגורמים מקצועיים נוספים.

מהם ממדי הבריאות שדרכם נכון לפעול?

ממדי הבריאות החינוכית שאותם יש לקדם הם תלויי הקשר ולכן יש להתאים את אופני העבודה הכרוכים בהם לתלמידים, למורה, לכיתה ולבית הספר שהם פועלים בו. אם נתייחס לממדים שעלו במחקר שביצענו, הרי שעל המורה לייצר סביבה כיתתית ששמה דגש על בניית אמון, אוטונומיה וגיבוי, על גבולות וגמישות, שייכות, שותפות ומובנות. אם נתייחס למרכיבים שעל פי אנטונובסקי מייצרים תחושת קוהרנטיות, הרי שהמורה צריך לייצר בכיתה עקביות – סביבה המאופיינת בסדר ובמבנה, שיש בה מסרים וערכים ברורים; הוא צריך להתאים את הדרישות למשאבים של התלמיד על מנת לאזן את העומס הרגשי, וכן לאפשר לתלמידים להיות שותפים בקבלת ההחלטות.

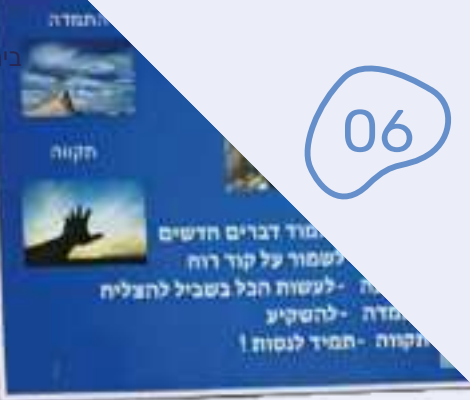
כיצד לפעול מתוך ממדי הבריאות?

הממדים שמצאנו אנו והמרכיבים שהגישה הסלוטוגנית מתייחסת אליהם מבטאים רמת מיקוד שונה במעט אך הם קשורים בזה בזה. המרכיב המשותף הוא שינוי נקודת המבט ביחס לתלמידי הכיתה: דגש על החוזקות של התלמידים, הבנה שהכיתה היא קבוצת שייכות משמעותית ומקור לכוח, ושתלמידים בכיתה המבטאים קושי מאפשרים לנו לחקור ולהבין ממדי בריאות חינוכית שעלינו לחזק עבור כלל התלמידים בכיתה.

התייחסות כזו אין פירושה שהמורה מזניח את התלמידים המתגרים או המתקשים או מתעלם מהם, אלא שהוא מסתכל עליהם כעל מי שמסיעים לו לזהות מרכיבים לקידום הלמידה ויכולת ההתמודדות החשובים לכלל הכיתה. כשהמורה בונה את השיעור, הוא צריך לחשוב איך הוא עובד עם כל הכיתה כאשר ההשכלה המשמעותית ביותר של עבודה זו תתבטא בקרב אותם תלמידים מאתגרים (עיצוב אוניברסלי).

על המורה לפתוח לתלמידים צוהר שדרכו יתאפשר להם לראות את החוזקות, לימודיות ואחרות, הטמונות בהם ובאחרים סביבם

24/25

[illegible]

חיים רוק
פעם
אחת



התמדה



התורה והנבואה
הנבואה וההנהגה
ההנהגה וההנהגה

אמונה



THE BUREAU'S NEW METHOD
FOR THE PRODUCTION OF
THE JOURNAL OF THE BUREAU

החוזקות של יוגב
הומור



© 2000 Blackwell Science Ltd
Journal of Internal Medicine 247: 395–401

אינטרלינגוויסטיקה



הנהגתו של הרב יצחק אייזיק ווארשקער זצ"ל
היה לו חלק גדול בהגותו של הרב יצחק אייזיק ווארשקער זצ"ל
היה לו חלק גדול בהגותו של הרב יצחק אייזיק ווארשקער זצ"ל

נדיב



החידוש של קולנוע המזרח התיכון
החידוש של קולנוע המזרח התיכון.



תקנה



יובתן יקריב

חזקות



אמונה



קיר החוזקות
יוזמה של המחנכת איריס זהר
מביה"ס לפיד המ"ה
בניהולה של שרית אהרוני

עבני דדרר להתמדה | פדגוגיה - השיעור בפיתה

החוזקות של הדם

עליזות והומור - להיות שמח כל הזמן
 שליטה עצמית - לדעת לקבל לא
 שיקול דעת - לדעת מהי לא להתערב
 ראש פתוח - לשמוע בקולות של האחר
 אומץ וגבורה - לדעת מהי לא למחד



שליטה עצמית רון התלהבות



התמדה
 להאמין שבסוף
 המאמץ יש הצלחה

תחושת מטרה
 כל הישג מתחיל
 בהחלטה לגסות

תקווה ואופטימיות



שחלמים על
 הצלחה
 ואחרים נושאים
 עינים כדי לראות
 אותה



חצי מליון מה אתה
 רוצה הוא להקב על מה
 אתה חונן לעתיד
 בשביל להגיע לשם

כל מה שמחפצים איתנו
 באחרים יכול להוביל
 אותנו להבנה יותר טובה
 של עצמנו

הזמן הטוב ביותר
 להירגע הוא כשאנחנו
 כמות שאין לה זמן לזה

תכנון לירד גם אם
 תפספסו תחושת בין
 הכוכבים

מה שנמצא לפנינו ומה
 שנמצא מאחורינו אל
 דברים קטנים ביחס לזה
 שיש בחלומה

החוזקות של עילים התלהבות



מה צריך להשתנות?



מ...	אל...
עבודה דיפרנציאלית – התמודדות עם כל אחד בנפרד. ניסיון לייצר קבוצות הומוגניות ולתת מענה מותאם	עבודה הטרוגנית – לכל תלמיד יש חוזקות וחולשות והוא יכול לתרום ולהיתרם מתלמידים אחרים. עבודה בקבוצות הטרוגניות
תלמידים מאתגרים מקבלים מענה מחוץ לכיתה	תלמידים מאתגרים הם פתח שדרכו ניתן לזהות ולחדד מרכיבי התמדה שיש לחזק בכיתה
השגת מטרות למידה שנקבעו על ידי המורה/המערכת	חיזוק כוחות התלמיד, על מנת שיוכל לקבוע מטרות למידה ומטרות אחרות ולהשיגן בהווה ובעתיד
הסתכלות על התנהלות התלמיד בכיתה, מבחינת יכולות קוגניטיביות והתנהגות	הסתכלות על התלמיד בצורה הוליסטית המתייחסת למגוון רחב של יכולות וחוזקות
עבודה בקבוצות הומוגניות – למידה דיפרנציאלית	עבודה בקבוצות הטרוגניות במשימות שמאפשרות ביטוי למגוון רחב של יכולות
ניהול הכיתה מתבסס על תקנון – הפרה של התקנון מובילה לתגובה שלילית	ניהול הכיתה מתבסס על הגדרת התנהגויות חיוביות – תגמול על התנהגות חיובית ומינימום התייחסות להתנהגויות שליליות (מעט התנהגויות מוגדרות כמובילות לתגובה שלילית)

איך נראה השינוי?



מירית היא מחנכת כיתה ג' והיא קיבלה השנה כיתה מאתגרת. שרון שחינכה את התלמידים בכיתות א'-ב' התחילה לספר לה על הקשיים של כל אחד מהתלמידים, אבל מירית בחרה שלא לשמוע על הקשיים. היא התייעצה עם מלכה, יועצת בית הספר, ושתייהן החליטו על תוכנית פעולה שונה שבה הן תחזקנה התנהגויות

חיוביות. בתחילת השנה מירית הציגה עצמה לפני התלמידים והחליטה להציג את הכללים החדשים. היא בנתה טבלת התנהגות ותיארה את ההתנהגויות שעליהן יקבלו התלמידים נקודות ירוקות, החל בהתנהגויות פשוטות כמו ישיבה במקום, הצבעה ועד להתנהגויות מורכבות יותר: התייחסות בכבוד לתלמידים אחרים, עידוד תלמיד אחר וכדומה. היא שאלה את התלמידים

קוראות להורים מיד כדי שיבואו לאסוף אותו ואינן משעות אותו כפי שהיה בעבר, אלא משאירות אותו בכיתה עם מורה, בעוד שאר התלמידים יוצאים להמשך הלמידה בכיתה אחרת. בסיום ההתפרצות, כשהתלמיד נרגע, הוא נשאר לסדר אחריו, לפני שההורים נקראים לבית הספר לאסוף אותו. שתיהן נוכחו לדעת כי ההתפרצויות פחתו אט אט וכי והיקף הנזק שתלמידים אלו גרמו פחת משמעותית. שתיהן למדו עוד כי האפשרות שניתנה לתלמיד לתקן את התנהגותו הייתה רבת ערך.

במקביל, החליטה שנית על בניית מערכת של שיעורי בחירה לתלמידים המתבססת על חוגים שמעבירים המורים, כל מורה בתחום שמעניין אותו או שהוא חזק בו. מירית בחרה להעביר קורס בישול, ועשרה תלמידים מכיתתה שובצו בקורס שלה על פי בחירתם. היא גילתה שהקורס הקטן איפשר לה להגיע אל התלמידים בצורה אחרת ובלתי פורמלית. נוצר בו פתח לשיחות ולתקשורת מסוג אחר, ומירית הבחינה שהתלמידים מצפים למפגשים הללו. מירית נוכחה לדעת שגם בחוג הקולנוע שהעבירה נדיה, המורה לאנגלית, ובחוג קיפולי הנייר שהעבירה ג'ודי היועצת נוצרו קשרים משמעותיים מאוד בין התלמידים והמורה. היא קלטה שתלמידיה החלו לפנות יותר גם למורות האחרות כאשר נתקלו בבעיה כלשהי או שרצו לשוחח בהפסקה. אבל החוג עצמו לא הספיק, והיא הרגישה שהיא זקוקה למקום שבו התלמידים

אילו התנהגויות נוספות, לדעתם, צריך לשבח, והם הוסיפו מגוון רחב של התנהגויות, ובהן עזרה לחברים בכיתה, כניסה לשיעור בזמן ועוד כהנה וכהנה. איתמר, אחד התלמידים הצביע ושאל מה יקרה לתלמיד שלא יקשיב או שיפריע, ומירית אמרה שלא יקרה לו כלום. יחד הם בחרו שלוש התנהגויות שבכל זאת יקבלו נקודה אדומה, התנהגויות אשר אינן מהוות הפרה של הכללים בלבד, אלא עשויות לפגוע באחר: אלימות פיזית/ מילולית כלפי חבר או כלפי המורה ופגיעה ברכוש.

בשבוע הראשון התקשתה מירית להתעלם מהתנהגויות מפריעות בכיתה. תלמידים רבים הרעישו, התפרצו לדבריה, קמו מהכיסא. אבל בכל פעם מצאה מירית תלמיד או תלמידה שהתנהגו בצורה חיובית, ואותם שיבחה וסימנה להם נקודה ירוקה על הלוח, תוך התעלמות מאלו שהפריעו. בהדרגה נוכחה כי הדינמיקה משתנה לאיטה, היא שמה לב כי ברגע שהיא משבחת תלמיד שיושב בשקט, מיד כמה תלמידים סביבו משתתקים ומתחילים להקשיב גם הם. בהתאם לתוכנית שבנו, התלמידים שזכו לנקודות ירוקות במהלך אותו שבוע יצאו ביום שישי עם מירית לפעילות משחק משותפת בחצר. לתלמידים שלא יצאו לפעילות המשותפת היא אמרה שהיא בטוחה שבשבוע הקרוב הם יצליחו לאסוף מספיק נקודות ולצאת עם כולם. וכל זאת בלי נזיפות, בלי תוכחות.

בהתייעצות עם שנית, מנהלת בית הספר, הן החליטו שגם כאשר ישנה התפרצות אלימה של תלמיד, הן אינן

ולהשתתף בארוחה שהכינו תלמידיה או שתלמידים של ג'ודי לימדו אותם קיפולי נייר.

מירית גילתה כי האפשרות שניתנה לתלמידים להפגין את כישוריהם ואת המיומנויות שרכשו, שניתנו כפרס לתלמידים אחרים, הייתה משמעותית עבורם לא פחות מהקורסים עצמם ומהלמידה הבלתי אמצעית שנעשתה בהם.

יוכלו גם להראות את הכישורים החדשים שלמדו. גם המורות האחרות הרגישו כך, והן התחילו ליזום הזדמנויות שבהן יוכלו התלמידים להציג את עבודותיהם, ויותר מכך, הזדמנויות שבהן הם יוכלו ללמד תלמידים אחרים את המיומנויות שרכשו כחלק מפעילות משותפת. כך, תלמידים מכיתה אחרת שהתנהגו בצורה חיובית יכלו להגיע לשיעור של מירית



אתגרים

עבודתה של מורה שנדרשת להתעלם עד כמה שניתן מההתנהגויות שליליות בכיתה ולבנות באופן שונה את היחסים בינה ובין תלמידה איננה פשוטה. למורים שהתנסו בכך היה קשה להתעלם מההתנהגויות מפריעות ולא להגיב להן. מורות סיפרו שהן נעלבו מתגובות של תלמידים ושהתגובה האינסטינקטיבית שלהן הייתה להגיב ולנזוף.

הצורך לעבוד עם כל הכיתה ולייצר משימות מורכבות המתאימות לקבוצה הטרוגנית דורש השקעה ומאמץ מרוכזים, לפחות בתחילת הדרך. רבים מהמורים אינם מיומנים בשיטות ובכלים של החינוך הבלתי פורמלי וגם לא בכלים של הנחיית קבוצות, ולא תמיד הם מרגישים בנוח במצבים שהשיטות הללו יוצרות, הן מבחינת הנושאים שעולים בהם והן מבחינת היחסים שנוצרים בהשפעתם. הקושי להסתגל לשינוי שחל ביחסים בין המורה לתלמיד – מיחסים היררכיים שיש בהם ריחוק ליחסים קרובים יותר – גדול במיוחד בחברות מסורתיות, שבהן שבירת המרחק נתפסת כחולשה. לפיכך, המורים במגזרים אלה זקוקים לתמיכה, להזדמנויות לקיום רפלקציה וללמידת היתרונות הגלומים בשינוי הגישה. קורה שמורים אינם מיומנים בזיהוי הזדמנויות לקיום שיח אחר מזה שהם מורגלים בו ויש צורך באימון ובליווי שלהם – הן כדי לשפר את המיומנות הרלוונטית והן על מנת להשרות עליהם את הביטחון הנחוץ כדי לפרוץ את הדרך.

היו מורים שדיווחו על תחושת עומס בכלל ועל עומס רגשי בפרט שנוצרו בעקבות שינוי ההתנהלות ואופן הלמידה בכיתה. עם זאת, בבתי ספר שהשכילו לתמוך במורים ולסייע בידם, מרבית המורים הבחינו בשינוי ההתנהגותי שניכר בתלמידים ובהשפעות שחלו בכיתה בעקבות שינוי ההתנהלות שלהם עצמם, וציינו כי הם מתברכים בשינוי זה.

עקרונות מרכזיים

- הסתכלות על החוזקות של התלמידים וחיוזוק ההצלחות שלהם
- יצירת מגוון רחב של פעילויות שבהן התלמידים יכולים לבלוט ולהצליח
- שיקוף ההצלחה של התלמידים באמצעים שונים – אמצעים ויזואליים, משוב של תלמידים אחרים ועוד

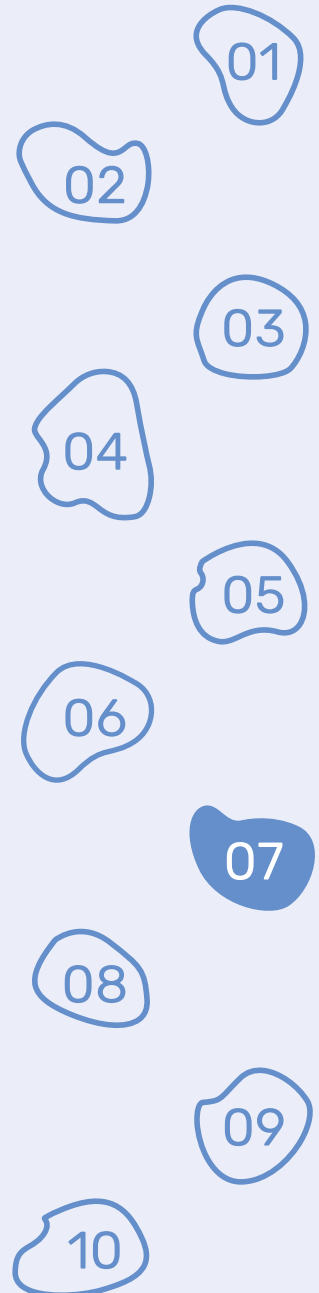
כלים לשינוי

- כלים מהחינוך הבלתי פורמלי ומהנחיית קבוצות
- כלים לזיהוי חוזקות של תלמידים
- עבודה בקבוצות הטרוגניות לאורך היום.
- שיעורי בחירה
- בניית שפה כיתתית מצמיחה
- תוצר מעבדת הטרוגניות. קישור: www.mop.education/hetrogenic
- מודל TRIBES. קישור למודל: <http://tribes.com/about>

ילדים ברצף היום

על מנת לחוות את התלמיד ולתפוס אותו בצורה מלאה יותר, יש לייחס חשיבות רבה למעקב אחריו על פני כל רצף היום – להכיר את התלמיד גם מעבר לשעות הלימודים: מה גורם לו להגיע בבוקר, באילו חוגים הוא משתתף אחר הצהריים ומה הוא חווה בהם, מה קל לו יותר, מה יותר מאתגר מבחינתו וכדומה. היכולת להכניס את שעות הפנאי לתוך בית הספר והיכולת להוציא את מה שנלמד בבית הספר אל שעות הפנאי, פותחת פתח להסתכלות רחבה יותר על התלמידים.

השינוי שהובילו רוב בתי הספר נגע ברצף היום של התלמידים, תוך התייחסות לפתיחת היום ולמשיכת התלמידים לבית הספר. כמו כן, הושם דגש על פעילויות שמזוהות עם שעות אחר הצהריים שנכנסו אף הן לרצף היום, כמו גם לקשר עם גורמים שונים שפועלים בשעות הפנאי שלאחר סיום הלימודים. נקודת המבט הרחבה, ההוליסטית, על הילדים וחוויותיהם לאורך היום כולו משנה גם את תפיסת תפקידו של בית הספר – לא עוד מקום שמיועד ללימודים בלבד, אלא עוגן כבד משקל לממדים שונים בחייהם.



מה צריך להשתנות?



מ...	אל...
היכרות עם התלמידים רק מפעילותם בשעות הלימודים	קשר עם מסגרות אחר הצהריים על מנת להכיר את התלמידים באופנים שונים
בית הספר מספק בעיקר למידה	בית הספר מספק מגוון רחב של פעילויות גם מעבר לשעות בית הספר
תפקיד בית הספר לקדם את התלמיד ואת יכולת ההתמודדות שלו מבחינה לימודית-קוגניטיבית	תפקיד בית הספר לקדם את יכולת ההתמודדות של התלמיד בכל תחומי החיים ולתת לו את הכלים להמשך

איך נראה השינוי?



יפית היא מחנכת בכיתה ה'. היא הרגישה שבבוקרים תלמידים רבים מאחרים, ולכן החליטה לייצר דרך שונה לפתיחת היום. היא הכריזה על טורניר משחקים בבוקר. בכל בוקר היא הגיעה חצי שעה לפני הצלצול עם משחק קבוצתי כלשהו, פעם הגיעה עם כדור ושיחקה עם התלמידים כדורגל; ביום אחר הביאה משחק פלונטר והם שיחקו בקבוצות וכן הלאה. יפית הבחינה כי בהדרגה יותר ויותר תלמידים מגיעים בבוקר לפנייה ומחכים לה, ולא רק תלמידים שלה. הורים סיפרו לה שהתלמידים קמים ומתארגנים מהר בבוקר כדי לא להפסיד את המשחק.

מורים אחרים הסתכלו על יפית בהערכה ובקנאה, אבל הם לא הרגישו שהם יכולים להגיע מוקדם כל כך מדי יום

ביומו, ולכן בהתייעצות עם שרית, מנהלת בית הספר, החליטו גם הם לשנות את האופן שבו הם פותחים את היום בתוך מסגרת שעות הלימודים. כך, במקום שמיד עם הצלצול מתחיל השיעור הראשון, תחילת היום מוקדשת למשחק עם התלמידים. נראה כי ההתנהלות סייעה לתלמידים בפתיחת היום, אך חלק מהם עדיין הגיעו באיחור. חלק מהמורים גם הרגישו שהמשחק גוזל זמן לימוד יקר, למרות שראו בקשר שנוצר עם התלמידים שינוי משמעותי.

באחד הימים, פנתה תנועת הנוער המקומית לשרית כדי שתסייע להם למצוא מקום לפעילות. שרית החליטה להקצות להם חדר בבית הספר אשר לא היה בשימוש, אבל התנתה זאת בכך שייווצרו שיתופי פעולה. אחד

עקרונות מרכזיים

- בית הספר לא רק כמקום ללמידה
- חשיבה מחוץ לקופסה
- חיבור למסגרות חינוך בלתי פורמליות

כלים לשינוי

- חוגים המופעלים בבית הספר לאורך כל שעות היום
- בית הספר פתוח המשמש כעוגן לתלמידים ולקהילה בכלל לאורך שעות היום
- מרחבים אטרקטיביים הפתוחים לכולם כגון מגרש ספורט, מתקני ספורט, חדר משחקים וכדומה.

אתגרים

הכנסת גורמי חינוך בלתי פורמליים לתוך בית הספר היא בעלת השפעה חיובית רחבה. עם זאת, חיבור כזה דורש מנהל יוזם אשר תר באופן אקטיבי אחר הזדמנויות לשיתופי פעולה. כמו כן, נדרשים משאבי זמן, שלא תמיד מצויים, על מנת ליצור חיבורים עם מסגרות אחר הצהריים וכדי לאפשר מעקב מחוץ לשעות הלימודים. עם זאת, במקומות שבהם החיבור נעשה מורגשת קפיצת מדרגה בעשייה הבית ספרית ובחיבור של התלמידים לבית הספר.

הדברים הראשונים שביקשה היה ליצור פעילות בוקר. רכז התנועה שמח על האפשרות, הוא ראה בכך פוטנציאל לגיוס חניכים והתחיל לייצר פעילויות ספורטיביות בשעות הבוקר בבית הספר, לפני הצלצול.

פעילויות הספורט בבוקר אפשרו לשרית לשנות את פתיחת היום בבית הספר ולהפוך אותה למקום של שיח וכניסה רגועה לתחילת היום. התלמידים היו מגיעים מוקדם בבוקר, פורקים את המרץ הרב שלהם בפעילויות הספורטיביות של התנועה ומגיעים לכיתה לשיח בוקר רגוע שהכניס אותם לאווירת למידה בצורה טובה יותר.

בנוסף, הכנסת התנועה לחצר בית הספר יצרה גיוס גדול יותר של תלמידים לתנועה, דבר שהיווה מבחינת שרית (וגם מבחינת רכז התנועה) הצלחה, היות שראתה חשיבות רבה בעידוד תלמידים לעסוק בפעילות חברתית חינוכית בשעות אחר הצהריים. בנוסף, היא שמחה על כך, שמלבד המורים יהיו לתלמידים דמויות חינוכיות נוספות שיבואו עימם במגע במצבי חיים נוספים. בדרך זו, באמצעות השיח שנוצר בין רכז התנועה למורים, נפתחה הזדמנות נוספת להיכרות מעמיקה יותר עם התלמידים.



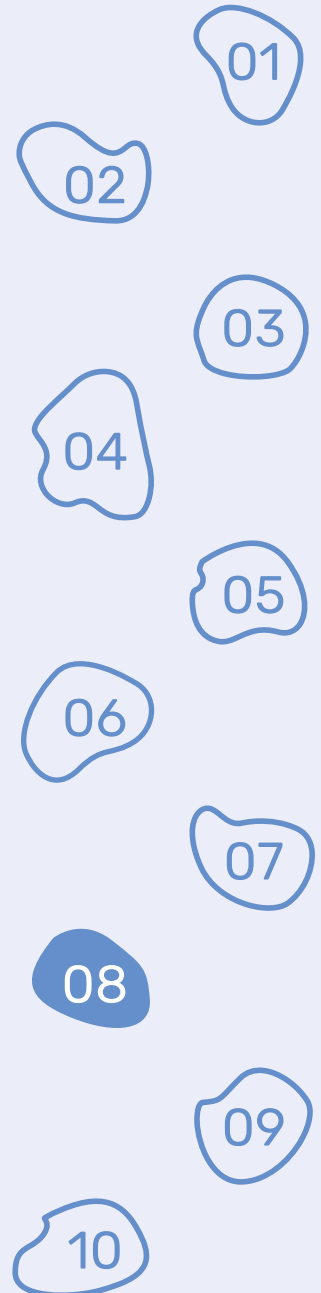
דוגמאות
לסביבה
סלוטוגנית



פרקטיקות למפגש מורה-תלמיד

מפגשי מורה-תלמיד מתרחשים כמעט בכל בית ספר. ישנם מפגשים אקראיים, וכן מפגשים שמתקיימים באופן סדיר ומוכוון, לעיתים סביב אירוע ייחודי ולפעמים סביב מאורעות אקראיים שהם עניין שבשגרה. עם זאת, במפגשים הללו, העשויים לתרום ליצירת היסודות ל"בריאות חינוכית", כלומר טמון בהם פוטנציאל לבניית היסודות לקשר בין המורה לתלמיד, לשיח מכבד, להתמודדות - ההתייחסות למפגש צריכה להיות אחרת, ונדרשים כלים מובנים או ידע רלוונטי על מנת לייצר מפגש משמעותי.

בכל אחד מהמפגשים בין המורה לתלמיד צריך לבוא לידי ביטוי השינוי בשיח והמעבר לגישה המקדמת בריאות חינוכית, וזאת החלבשיחה אקראית עם התלמיד בעקבות ריבוע חבר בהפסקה וכלה בפגישה אישית בין המורה לתלמיד שנקבעה מראש. אנחנו מניחים שהמורים יודעים כיצד לנהל שיחה משמעותית, אך פעמים רבות כאשר נכנסים לעובי הקורה, נראה כי מורים מתקשים לשבור את ההיררכיה ומייצרים לעיתים קרובות שיחה מהירה שלרוב מאופיינת בנזיפה או בשיח משמעותי. יש לא מעט מורים שחוששים לפתח שיחה משמעותית יותר עם תלמידים מחשש שיפתחו בה נושאים שאין להם כלים להתמודד עימם.



ומאפשר בכך למורה בסיס לשיח

אחר. כל אחד מהמורים קיבל את

הערכה, וליאת ישבה איתם כדי ללמוד

מה נכלל בה. בנוסף, ליאת יישמה בשיחותיה

עם המורים את אותם העקרונות - הישיבות של

צוות בית הספר נפתחו בסימולציית קלפים, בשיח

אישי, השיחות של ליאת עם המורות התבססו על מניפת

השאלות ועוד.

בתחילה נראה שהכול מצוין והמורות סיפרו שהן משתמשות בכלים ושנוצרו הזדמנויות חדשות, אבל אצל חלקן ליאת נוכחה שהדברים לא זורמים. היא ביקשה מכולן לעשות שיחות אישיות עם התלמידים לקראת התעודה, אבל חלק מהמורות התנגדו לכך בטענה שאין להן די זמן לכך. ליאת החלה בסדרת שיחות רפלקציה עם המורות לאחר שהן קיימו שיחות אישיות עם התלמידים. בשיחות אלה היא ביקשה מהן לספר באופן מפורט מה עלה בשיחותיהן עם התלמידים. בשיחות הרפלקציה היא זיהתה כי מורות אינן שמות לב תמיד להזדמנויות או לנושאים מהותיים שעולים בשיחה. לפעמים היא הבחינה כי רק תוך כדי הסיפור שלהן או השיקוף שלה המורות שמו לב לפרטים שהיו משמעותיים מאוד עבור התלמיד. בחלק מהמקרים המורות סיפרו שבזמן שיחה עם תלמיד/ה, הן הרגישו שהן פותחות "תיבת פנדורה" שאין להן כלים להתמודד איתה. ליאת גם קלטה כי בין המורות היו כאלו, שלראשונה, רק באמצעות שיחת הרפלקציה הזאת

חלק מהמורים סבורים ששיחות מעין אלה, ראוי שייעשו אך ורק בחדר בעלי המקצוע - הפסיכולוגית והיועצת.

עם זאת, יכולת ההתמודדות אינה מתחילה ונגמרת בכיתה ובחומר הנלמד, היא דורשת שיח המתבונן פנימה, שמתחבר למשמעות, שרואה את התלמיד כאדם שלם, ולנו אין תמיד שליטה על כיווני ההתפתחות של שיחות כאלו ועל הנושאים שאליהם הן יכולות להוביל.

איך נראה השינוי?



ליאת היא מנהלת חדשה בבית הספר. היא זיהתה שהאופן שבו מתנהל השיח בין המורים לתלמידים הוא בעיקר שיח משמעותי - מה עשית? איך התנהגת? אנחנו לא מתנהגים כך בבית הספר, גש למנהלת וכדומה.

היא החליטה שהיא משנה זאת וערכה סדנאות שבהן היא והיועצת הסבירו למורות כיצד יש לנהל שיחה עם התלמידים, איך ליצור הזדמנויות לשיח משמעותי, הבהירו את חשיבותו של שיח כזה ועוד. עם זאת, ליאת עדיין הרגישה שמהו "תקוע". ברגע האמת, רוב המורים חזרו מהר מאוד אל דפוסי השיח שהיו מורגלים בהם. הם ידעו מה היה עליהם לעשות והבינו את חשיבות העניין, אך, איכשהו, בזמן אמת נדמה שהם קפאו, בלי יכולת ליישם את מה שלמדו. ליאת החליטה לפתח ערכה למורה - ערכה שכללה מניפה של שאלות שמייצרות שיחה, קלפים לשיח, וכן פיתחה כלי שבו התלמידים מדווחים על אירוע משמעותי באופן שגורם להם להסתכל על האירוע מנקודות מבט שונות

כלים לשינוי



- כלפים לשיח
- מניפה הכוללת שאלות והנחיות לשיח מקדם
- דפים לחקר אירוע
- כלי לרפלקציה

אתגרים



לא תמיד יש בידי המורים הכלים שעימם יוכלו לייצר שיחה איכותית. שיחה משמעותית דורשת מיומנויות של הקשבה, שאלות שבונות שיח, יכולת רפלקציה. בקרב חלק מהמורים היכולות האלו קיימות באופן טבעי או שהם כבר התנסו באינטראקציות כאלו, אבל חלקם צריכים הדרכה, מודלינג וכלים פרקטיים שיסייעו להם לעמוד במשימה. צריך להבין ולהכיל את החששות של המורים מפני כניסה למחוזות "פסיכולוגיסטיים", שיש בהם תחושת אחריות גדולה. מורה צריך להרגיש את הגיבוי והמענה, הן של הגורמים המקצועיים והן של המנהל, אם יגיע לאזורים שבהם הוא אינו מרגיש בטוח ואינו יודע כיצד להתמודד.

שניהלה עימן, הבינו לעומק את

הפוטנציאל הגלום בשיח כזה.

מתוך תובנות אלו היא יצרה שגרה

קבועה של פגישות, שבהן קיימה עם מורות

רפלקציה על שיחות אישיות שקיימו. בנוסף,

היא שיבצה בלוח הזמנים של הפסיכולוגית, בתיאום

עימה, שעות שהוקדשו למורות, כדי שכל אחת מהן

תוכל להתיעץ לגבי האופן הנכון שבו עליה להגיב

לנושאים שונים שעולים בשיחות האישיות.

ליאת בנתה את מערכת השעות של המורות כך שכל

אחת מהן תוכל לקיים שיחות אישיות עם כל אחד

מתלמידיה, בלי שהדבר יגרום להן ללחץ זמן.



עקרונות מרכזיים

- מתן כלים לשיח
- הקצאת זמן לשיחות אישיות
- בניית מיומנויות לשיח
- מקום מובנה לרפלקציה ולהתייעצות

סביבות למידה

לרוב אנו לא מודעים לאופן שבו הסביבה הפיזית משפיעה על בריאותנו, על תחושותינו ועל פעולותינו. נעשו מחקרים רבים על השפעת העיצוב העירוני על בריאות (לדוגמה קרבה לפארקים, עיר ידידותית להולכי רגל, צפיפות אוכלוסייה המעודדת קשרים חברתיים ותחושה של קהילתיות ועוד).

כאשר בוחנים את הסביבה בהקשר הבית ספרי, ניתן לזהות בה רכיבים רבים שמעודדים תחושה של יצירתיות, חדות עבודה/למידה, יכולת ריכוז ועוד, בעוד אחרים עשויים לדכא אותם.

בבואנו לבחון את סביבת בית הספר, עלינו לחקור מהם מרכיבי הבריאות המהותיים לבית הספר וכיצד הם באים לידי ביטוי. לדוגמה, אם נרצה לייצר מפגש מורה-תלמיד אינטימי, הרי רצוי שברחבי בית הספר יפוזרו פינות ישיבה שמאפשרות ומעודדות שיחה אינטימית בין שניים או בקבוצה קטנה וכמו כן חשוב לייצר סביבה מוארת באור טבעי שמעוררת אופטימיות וחדווה. אם אנחנו מבינים כי הצורך להפעיל את הגוף בלמידה הוא מהותי לתלמידים, הרי שצריך לאפשר סביבות למידה שונות שמאפשרות תנועה.

על מנת לעודד יצירתיות ושייכות קיים צורך בגיוון, ומכאן עולות שאלות על ההשפעה של אחדות בית הספר – כיתות זהות זו לזו במראהן, בתי ספר שכל אחד מהם נראה כהעתק של משנהו – על היצירתיות ותחושת השייכות של התלמידים והצוות.

01

02

03

04

05

06

07

08

09

10





מה צריך להשתנות?

מ...	אל...
סביבה פונקציונלית – דגש על ניצול אופטימלי של המרחב למידה	סביבה מקדמת בריאות – דגש על אלמנטים סביבתיים שיכולים בפני עצמם ליצור ולקדם למידה ובריאות
התייחסות לצרכים של בית הספר	התייחסות לצרכים של התלמיד והמורה
אחידות	גיוון ואפשרות להבעה עצמית, זיהוי עצמי ותחושת שייכות דרך האופן שבו הסביבה מעוצבת

איך נראה השינוי?

לילך, מנהלת בית הספר ארזים, קיבלה תקציב לשינוי סביבות למידה. אחרי שנתקלה בגישה הסלוטוגנית, היא החליטה לא להסתפק רק בשיפור הנראות של בית הספר, אלא להשתמש בסביבה גם לקידום בריאות חינוכית. לילך החלה בראיונות עם תלמידים ומורים כדי להבין מהן הסביבות שבהן הכי קל להם ללמוד וללמד. היא שאלה גם מהן הסביבות שגורמות להם לשמחה, והמעודדות את סקרנותם ובאלו סביבות נעים להם לשהות. אמנם הבקשות של המורים ושל התלמידים לא עלו תמיד בקנה אחד, אך היא הופתעה לגלות דברים משותפים רבים. שתי הקבוצות העלו את הצורך באור רב, בטבע, בסביבה מרווחת. תלמידים דיברו על מגוון

רחב יותר של אפשרויות ישיבה ויכולת לזוז בכיתה. המורים דיברו על הצורך להפחית הסחות דעת, לאפשר עבודה בקבוצות אך גם עבודה פרטנית וכן על הצורך במקומות מוסדרים שבהם יוצגו העבודות והתוצרים של התלמידים לאורך השנה.

לילך הבינה שהיא חייבת לאפשר סביבה גמישה יותר בכיתה, סביבה שתוכל להתאים למגוון רחב של צרכים, הן של תלמידים והן של מורים. גמישות זו נבעה גם מההבנה בדבר הצורך לאפשר בניית סביבה ייחודית עבור כל כיתה, שהמורה והתלמידים יוכלו לעצב יחדיו בתחילת השנה. העיצוב יעשה באופן שמבטא את

אתגרים

שינוי בסביבה דורש תהליך של הסתגלות והתאמה אישיים. חשוב לבסס הבנה כי מדובר בתהליך של ניסוי וטעייה, ועל כן חשוב להתחיל בשינויים הפיזיים, שניתן לבטלם תוך השבת המצב לקדמותו, ולבחון את השפעתם על הסביבה לפני שנעשים בה שינויים דרמטיים. צפוי שיהיו פעמים שבהן חלק מאנשי הצוות יתקשו להסתגל לשינוי, וצריך לתת לכך מקום, לאפשר זאת ולייצר שונות. סביבת בית הספר צריכה להיות בריאה למורים לא פחות מאשר לתלמידים.

חשוב לקיים תהליך חקר כדי להבין מה יעודד בריאות חינוכית ולא להסתפק ביצירה של סביבה אסתטית בלבד.

כתבה מעולם הבריאות: <https://www.globes.co.il/news/article.aspx?did=1000894130>

התייחסות לסביבה סלוטוגנית: <https://www.youtube.com/watch?v=SBrN7-sl404>

הצרכים הייחודיים שלהם, כך שיוכלו להרגיש "בעלות" על הכיתה ולחזק את תחושת השייכות שלהם.

בהמשך לכך חשבה לילך כיצד לשנות את חדר המורים, ולאחר ששיתפה בכך את המורים, היא הבינה כי צריך לאפשר גם כאן מגוון רחב של אפשרויות עבודה עבורם. היא ביקשה ליצור פינות עבודה אישיות למורים, שייתנו להם מקום לביטוי אישי ולתחושת השפעה ושייכות.

עם כל התובנות שאספה, פנתה לילך לאדריכלית שהציעה מספר כיוונים ורעיונות לשינויים בכל בית הספר. לילך חזרה עם שינויים אלו לבית הספר והציגה אותם בפני המורים, התלמידים וההורים לצורך בחירה משותפת שנעשתה לאחר התייעצות והצבעה.



עקרונות מרכזיים

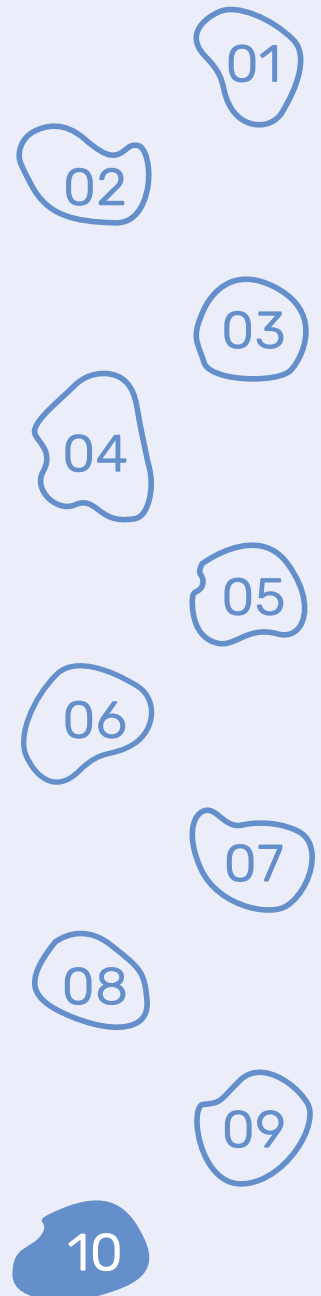
- התאמה למאפיינים המקומיים
- בחינת הסביבה במונחים של קידום בריאות חינוכית ולא רק במונחי פונקציונליות
- סביבה ורסטילית המאפשרת התאמה למגוון רחב של צרכים

התאמה לאוכלוסיות מסורתיות

**נראה שהתפיסה הסלוטוגנית מאפשרת
קפיצת מדרגה בתחום החינוך, היות
שהיא פותחת עולם שלם של דרכי פעולה
שתשומת לבנו פוסחת עליהם לחלוטין כאשר
אנו ממוקדים בחיפוש אחר גורמי הסיכון
והקשיים. מהמחקר שערכנו עולה כי בכל
אחד מבתי הספר שהשתתפו במחקר חל שינוי
לטובה כאשר יישמו, גם אם באופן מצומצם,
את התפיסה הסלוטוגנית.**

עם זאת, חשוב לשים לב לכך שבעוד חלקים רבים מעקרונות
בית הספר המתמיד, כפי שנוסחו במסמך זה, מותאמים לחברה
מערבית הנוטה לאינדיווידואליזם, הרי שבחברות מסורתיות
שבהן המאפיינים התרבותיים הם אחרים, יהיה צורך בתהליך
ליווי מסוג אחר ובתרגום שונה במקצת של התפיסה הסלוטוגנית
אל דרכי העבודה בבית הספר.

הצורך לעבוד עם כל הכיתה ולהימנע מתיוגבב חברה שבה לשייכות
המשפחתית או הקהילתית יש ערך חזק ולפרט משמעות פחותה
– הוא אתגר מורכב. התפיסה המוטמעת תרבותית, שלפיה
לכל תלמיד יש מסלול ידוע מראש מעצם השתייכותו למשפחה
מסוימת, מקשה על המורה והמנהל לייצר שפה אחרת, אשר
במידה מסוימת מבקשת לנתק את התלמיד מהתיוג עמו הגיע
לבית הספר ולהסתכל עליו כאינדיווידואל.



תופסת את עצמה כאישה חייכנית וחמה, יחסיה עם צוות בית הספר הם טובים ומשמעותיים ולרוב היא זוכה לפרגון מעמיתיה לעבודה ומאנשי הכפר. בעקבות סדנה שהשתתפה בה, החליטה לזמן אליה קבוצות קטנות של תלמידים לשיחה על תחושותיהם בבית הספר. היא הופתעה לגלות עד כמה התלמידים נפתחו בפניה, וגם גילתה לא מעט דברים חדשים על אנשי הצוות שלה – מורים שנתפסים על ידי התלמידים כקשוחים מאוד – אשר פעלו בצורה לא הולמת בהזדמנויות שונות, לעומת אחרים שלוסי העריכה כקשוחים בעוד התלמידים תיארו אותם כרכים ותומכים.

בסיום של אחת הפגישות, ניגש אליה אחמד, אחד התלמידים בכיתה ה', ואמר לה משפט שנחרט בליבה: "לוסי, את יודעת שעד היום עוד אף פעם לא ראיתי אותך מחייכת? חשבתי שאת ממש קשוחה".

ההבנה שעקב תפקידה כמנהלת בית הספר גרמה לתלמידים לחוש כי היא מרוחקת וזעפנית, גרמה ללוסי להבין עד כמה התפיסות כלפיה מובנות מתוך התפקיד שהיא מגלמת ולא בהכרח מהאופן שבו היא תופסת את עצמה או מהאופן שבו היא מעריכה שהיא מתנהלת. עם זאת, עלתה בה המחשבה כי התפקיד משפיע גם עליה, שכן מתוקף התפקיד היא מתנהלת באופן סמכותני יותר מכפי שהעריכה.

בדומה לכך, כאשר אנו חושבים על קשר משמעותי בין מורה לתלמיד, אנו מייחסים חשיבות רבה יותר לתהליך של בניית היחסים, ולא לממדים ההיררכיים הקבועים שבין הצדדים. תרגום התפיסה הסלוטוגנית לעשייה, כפי שהוא מובא במסמך זה, עומד, אם כך, בסתירה לתפיסת הסמכות שבאה לידי ביטוי בחברות מסורתיות, שבה המורה שואב את הסמכות שלו דווקא מתוך המרחק וההיררכיה הקיימת בינו ובין התלמיד. בחברה כזאת, כאשר המורה פועל באופן לא היררכי, הדבר עלול לפגוע באופן שבו החברה תופסת אותו, היא עשויה לפרש זאת כסימן לחולשה.

כלל אורך המסמך הדגשנו כי האפשרות ליצירת שינוי בבית הספר אינה מותנה במענה מסוג אחד בלבד, אלא ב"חבישת משקפיים" סלוטוגניות, אשר פותחות פתח לעולם שלם של תשובות ופתרונות, משקפיים שאיננו רגילים להתבונן מבעדן.

למרות החיבור המיידי, הטבעי לכאורה, בין גישה האינדיווידואליסטית והדמוקרטית לתפיסה הסלוטוגנית, אין זה הכרחי כי התשובות לשאלה 'מהם גורמי הבריאות בחברה סמכותנית' יהיו זהות לאלו שיתקבלו בחברה מודרנית או פוסט-מודרנית – אנטונובסקי טוען כי תחושת קוהרנטיות אינה תלויה תרבות⁸.

אמנם נדרשת התעמקות נוספת לגבי המרכיבים המשמעותיים לקידום בריאות בחברות מסורתיות, וישנם מרכיבים אלו דורש התאמות ספציפיות, אך הדבר אפשרי. כדי להבין את הפוטנציאל שבכך נקנח בסיפור קצר:

לוסי היא מנהלת ותיקה מאוד בבית הספר אל-עמל. היא גרה בסמיכות לבית הספר ומוכרת כדמות מרכזית בכפר. לוסי

8 במחקרים עדכניים נמצאו השפעות תרבותיות על תחושת קוהרנטיות:

Braun-Lewensohn, O., & Sagy, S. (2011). Salutogenesis and culture: Personal and community sense of coherence among adolescents belonging to three different cultural groups.

עשר הדיברות לבית הספר המתמיד (ועוד אחת)

"I hope it will become clear ...
that my concern is no mere
semantic quibble and that (here),
as in all of science,
how one poses the question
is crucial to the direction
one takes in looking
for the answers"

(Antonovsky, 1979, p. 12).

אם מרכיבים את המשקפיים הסלוטגניות, נפתח
שער למרחב עצום של פיתוחים ופתרונות שלא
חשבנו עליהם קודם. אין מדובר בפתרון אחד
אלא במגוון רחב של פתרונות שהיו מחוץ לטווח
הראייה.

06

יצירת הזדמנויות וקביעת מסגרות זמן קבועות למפגשי מורה-תלמיד בקבוצה מצומצמת

07

הימנעות מתיוג של תלמידים. הסתכלות על קשיים של תלמידים ותפיסתם כביטוי לקושי קבוצתי, שעשוי להתבטא בהמשך אצל תלמידים אחרים

08

הבנה של חשיבות הקבוצה כחלק מהמנופים המשמעותיים ליכולת התמודדות – ההקשר החברתי מאפשר להגדיל את יכולת ההתמודדות של הפרט

09

בניית שפה חיונית בבית הספר – עבודה דרך חיזוק ההצלחות והרחבתן ולא דרך הדגשת הכישלונות ופתרונם

10

עיצוב הסביבה הבית ספרית באופן שיקדם את ממדי הבריאות החינוכית

11

בית הספר כמקדם בריאות חינוכית בקרב אנשי הצוות: עבודה עם חוזקות של מורים, יצירת סביבת עבודה המעודדת בריאות חינוכית, יצירתיות, תחושת שייכות ואמון.

01

עבודה על בסיס שני עקרונות יסוד:

- עבודה עם כלל הכיתה מתוך התכווננות לכך שהתלמידים המאתגרים יושפעו במידה הגדולה ביותר (עיצוב אוניברסלי)
- עבודה מתוך נקודות החוזק של התלמיד

02

בית ספר המתמקד בעבודה על זיהוי ועל שיפור של גורמי הבריאות החינוכית

03

זיהוי הממדים שדורשים שיפור ברמת בית הספר ומהווים בסיס לסביבה לימודית בריאה: אמון, אוטונומיה וגיבוי, שייכות, גבולות וגמישות, שותפות, מוכנות ושקיפות. ניתן להשתמש בכלים כגון חקר מוקיר, המאפשרים לזהות את הממדים המשמעותיים בבית הספר לקידום התמודדות מוצלחת של התלמידים, המורים וצוות הניהול

04

הסתכלות הוליסטית על התלמיד, ניסיון לזהות חוזקות שבאות לידי ביטוי גם מחוץ לשעות בית הספר באמצעות קשר עם מדריכי חוגים, הורים וכדומה

05

הערכה ומשוב המשקפים את הצלחות התלמיד וההתקדמות שלו

תוכנית עבודה למעבר לבית ספר מתמיד



המעבר לבית ספר מתמיד מחייב שינוי תפיסה מהותי עבור מנהל בית הספר ועבור כלל הצוות החינוכי. בפרק זה נציג מודל אפשרי אחד ליישום השינוי, אך חשוב לזכור כי זוהי דוגמה בלבד. ההחלטה על יצירת בית ספר מתמיד ועל המעבר לתפיסה סלוטוגנית מהווה כשלעצמה שינוי בסיסי בנקודת המבט, שינוי הטומן בתוכו מגוון רחב של אפשרויות. השינוי יתבסס על חקירה עצמית הנעשית מתוך המשקפיים הסלוטוגניות ועל תפירת חליפה אישית שתאפשר לתלמידים, למורים ולצוות הניהול לשנות את דרכי הפעולה שלהם באופן שיקדם התמדה וממדים נוספים של בריאות חינוכית.

שלב ראשון: בניית יסודות התפיסה בבית הספר

בניית התשתית לבית ספר מתמיד מחייבת למידה, בחינה עצמית ויצירת כלי עבודה שמושגות על התפיסה הסלוטוגנית.

בחינה מחודשת של בית הספר

בית הספר כארגון נדרש להביט על הפעולות שלו ולבחון אותן באופן שונה בעקבות יישום התפיסה הסלוטוגנית. לצורך כך אנו ממליצים להשתמש בכלים של התבוננות עצמית כגון תהליכי חקר מוקיר. עם זאת, בשלב הראשון אנו מציעים לגייס גורם חיצוני (גורם ממוסד החינוך כגון מפקח או גורם חיצוני כגון מומחה פסיכולוגיה חיונית) שיערוך אבחון בית ספרי שייעשה דרך משקפיים סלוטוגניות.

אבחון בית ספרי – האופן שבו אנו רגילים להסתכל על הצלחות ועל קשיים בבית הספר עלול להזין מעגל אינסופי של חיפוש אחר השלילי והגדרת הצלחה במובנים צרים. לעיתים נדרש אדם חיצוני שיוכל לשקף תמונה רעננה של המציאות, ולהאיר מקומות שאינם רגילים להתייחס אליהם, קרי חוזקות ויתרונות של בית הספר שאנו מתעלמים מהם, מפני שהם מובנים מאליהם מבחינתנו. בפנייה לאדם חיצוני יש יתרון כיוון שהוא נתפס פעמים רבות כ"אובייקטיבי" יותר, גם כאשר הוא משקף הצלחות, בעוד מנהל בית הספר או הצוות החינוכי נתפסים, גם בעיני עצמם, כמי שמנסים ל"יפות" את המציאות. ומצד שני, אנו רגילים לבקר את עצמנו, ובייחוד כשבית הספר עומד בפני אתגרים מורכבים ומקבל משוב מהסביבה על חוסר הצלחה.

כפי שאנו מבקשים להסתכל על התלמיד בעיניים רעננות ולשקף לו תמונה של הצלחות שתחזק את יכולת ההתמודדות שלו, כך ראוי להתייחס לבית הספר עצמו, וזאת כדי לאפשר זיהוי של החוזקות בבית הספר בכלל ובצוות בפרט. תהליך האבחון שמאיר את ההצלחות, מצליח לא פעם לחזק את הצוות ומאפשר להניע מהלך של שינוי.

חקר מוקיר – כלי חקר מוקיר מצריך מיומנות של הקשבה וחקירה משותפת וכמו כן הוא דורש זמן. ואולם מדובר בכלי בסיסי המאפשר להסתכל באופן אחר על התנהלות בית הספר/הכיתה, וכלי שגם מציע פרקטיקה פשוטה ומפורטת לזיהוי הרכיבים המשמעותיים שמסייעים ליצירת סביבה בריאה, המאפשרת לכל אחד -למנהל, למורה ולתלמיד עצמו - להפיק מעצמו את המיטב (מצורף)

למידה

תהליך הלמידה הוא תהליך מתמשך שנוצר גם מתוך תהליכי השינוי עצמם. עם זאת, חשוב לפנות לכלל הצוות זמן ממוקד שיוקדש ללמידת התפיסה הסלוטוגנית, הפוטנציאל שבה ומושגי הבסיס הקשורים בה. תהליך הלמידה הראשוני יכול להתבצע באמצעות השתלמות בית ספרית שתכלול את כלל אנשי הצוות וההנהלה.

השתלמות בית ספרית – השתלמות הכוללת את מנהל בית הספר, הצוות המוביל וכלל המורים. רצוי שההשתלמות תכלול מספר רכיבים:

- קידום הבנה של התפיסה הסלוטוגנית והפוטנציאל הטמון בה
- הנחלת היסודות לשפה חיונית, שפה מצמיחה
- סדנת הקשבה
- תפקיד המורה כמנחה
- פסיכולוגיה חיונית

- **זיהוי חוזקות ונקודות לחיזוק בקרב המורים -** זיהוי החוזקות נעשה מתוך שיח מכבד בין המנהל למורים והתבוננות פנימית של המורים בעצמם. שיבוץ המורים ותמיכה בהם ייעשה באופן שיאפשר להם לבטא את החוזקות שלהם. מתן אפשרויות לביטוי אישי וליוזמות של מורים בתוך מערכת השעות ובאחריות הניתנת להם בבית הספר.

- **זיהוי חוזקות ונקודות חיזוק בקרב התלמידים -** זיהוי החוזקות ייעשה תוך שימוש בכלים שונים, כגון תצפיות, שיח עם התלמידים וההורים, סדנאות קבוצתיות. אפשר גם לייצר שיח ששם דגש על החוזקות ומאפשר לתלמידים לזהות את החוזקות של עצמם ושל חברים, ובהמשך גם לעבוד במשותף תוך היעזרות זה בחוזקותיו של זה.

- **תוכנית עבודה ייחודית עבור כיתות במיקוד -** בכיתות שבהן מזהה צוות בית הספר כי נוצרת סביבה לא בריאה, יש מקום לחקירה מעמיקה ולבניית תוכנית עבודה פרטנית וממוקדת בתנאים שיאפשרו בנייה של כוחות חיוביים בכיתה. ניתן להיעזר במנתחת התנהגות לצורך כך. חשוב לבצע תהליך מחקר מעמיק יותר באמצעות כלי חקר מוקיר או בכלים אחרים. מחקר כזה יסייע לזהות חוזקות מקומיות ולאפשר צמיחה של הכיתה המתפקדת בצורה טובה יותר ומאפשרת לתלמידים שבה לצמוח, כיתה שבה הקבוצה מהווה תמיכה לפרטים שבה ומקור כוח להתמודדות.

שיתוף ההורים בשיח חיובי

כיוון שההורים משמעותיים ככוח מקדם בריאות חינוכית עבור התלמיד, יש חשיבות בשיתוף ההורים בתהליך של שינוי התפיסה כבר מתחילתו. חשוב לבחון כיצד ההורים שותפים בתהליך, לייצר מיפוי של צורכי ההורים כדי שאפשר יהיה לזהות מהם התחומים שבהם הם עשויים לבוא לידי ביטוי ולהשתלב בפעילויות בית הספר. ההורים הם חלק מכוחות הבריאות החינוכית של התלמיד וחשוב לראותם ככאלו ולקדם בברכה את מעורבותם כדי שיוכלו לסייע בבניית הכוחות של התלמיד. במקרים מסוימים ראוי לבחון

ההשתלמות מאפשרת למנהל ולמורים להבין לעומק את העקרונות העומדים בבסיס התפיסה הסלוטוגנית ולתת בידם את כלי הבסיס ליישומה. התפיסה היא זו שמשנה את המהות של הפעולות שבהן נוקטים המורים והמנהל, וחשוב ליצור פלטפורמה שתאפשר לכולם לדבר שפה אחת, על מנת שאפשר יהיה להמשיך לתמוך בשינוי עמוק.

מעבר להשתלמות חשוב לייצר צומתי למידה גם בהמשך הדרך. בצמתים אלו של למידה מרוכזת המיועדת לכלל צוות בית הספר, מתעמק הצוות בהבנת המושגים ומחדד את המהויות העומדות מאחורי קידום הבריאות החינוכית, תוך שהוא בוחן באיזו מידה הפעולות המתבצעות אכן מקדמות בריאות חינוכית.

חידוד מושגים לקראת יישום במהלך השנה

לקראת תחילת השנה וכחלק מהלמידה הראשונית של התפיסה הסלוטוגנית, יש צורך להגדיר מרכיבים מרכזיים שיש להתמקד בהם, מרכיבים המהווים תשתית לעבודה עם התלמידים במהלך השנה. מדובר בעיקר בחידוד של מושגים על מנת שיישום התפיסה לא יהפוך טכני, אלא יבטא את הצורך להתמקד במנגנונים המקדמים בריאות חינוכית.

מושגים מרכזיים

- **מילה טובה -** חשוב שהשפה בבית הספר (בין המורים לתלמידים, בין המורים לבין עצמם ובין התלמידים לבין עצמם) תהיה שפה חיובית, מעודדת ומחזקת אשר שמה דגש על החיובי
- **הכרת תודה -** התבוננות על היום והתמקדות באירועים החיוביים ובהצלחות
- **פרגון לחברים/עמיתים -** היכולת לראות בהצלחות של האחר, לעודד אותו להמשיך בכך ולבקש ללמוד ממנו

כיצד ניתן לסייע להורים ולעזור להם להיות מקדם בריאות חינוכית, אבל חשוב לעשות זאת רק לאחר יצירת תשתית של אמון ועבודה משותפת.

שלב שני: יישום פרקטיקות במהלך השנה

בית ספר מתמיד משנה את אופן העבודה של ההנהלה, הצוות החינוכי והתלמידים. עם זאת, לא תמיד הפעולות עצמן הן שונות. המעבר לפרקטיקה חייב להתבסס על היכרות מעמיקה עם התפיסה הסלוטוגנית. חשוב לייצר את ההקשר המקומי ולחדד את המושגים על מנת להבטיח יישום המקדם בריאות חינוכית, שכן בחלק מהכלים נעשה שימוש גם מתוך תפיסה פתוגנית.

בנוסף, נדגיש כי הכלים המובאים כאן הם בבחינת דוגמאות בלבד, וכי הגישה הסלוטוגנית עשויה להכיל פרקטיקות רבות ושונות, ועל כן, על כל בית ספר למצוא את אלו המתאימות לו ולקהילה שהוא משרת.

בדוגמאות שנציג להלן בולטים מרכיבים של עיצוב התנהגות, כגון שימוש בטבלה שבועית ובמחזקים. בנוסף, ישנה התייחסות לחוזקות התלמידים ולאופן שבו ניתן להן מקום בעבודת הכיתה, התייחסות לקשר מורה-תלמיד והתייחסות להיבטים החברתיים ולחשיבותה של הקבוצה בחיזוק כוחות ההתמודדות של היחיד.

בין הכלים שאפשר ליישם בכיתה: זיהוי חוזקות אצל תלמידים

סדנאות שמטרתן לסייע לתלמיד ולמורה לזהות את החוזקות. בניית שיעורים המאפשרים ביטוי למגוון רחב של חוזקות, על מנת שהתלמידים יוכלו למצוא עוגנים להצלחה. ניתן להסתייע בכלי תצפית כעוגן ראשוני. (כלי תצפית מצורף)

מערכי שיעור המתבססים על חינוך בלתי פורמלי

מערכי שיעור המתבססים על חינוך בלתי פורמלי והמאפשרים עבודה בקבוצות קטנות בנושאים חברתיים. היבטים של דינמיקה קבוצתית, הסתכלות על הקבוצה ככוח (דוגמאות מצורפות)

קורסי בחירה

קורסי בחירה מאפשרים לתלמידים לבחור בין מספר אפשרויות, והם מספקים מידה מסוימת של אוטונומיה. מתאפשרת בהם חלוקה של הכיתה לקבוצות קטנות, תוך יצירת קשר אישי ומשמעותי ופחות פורמלי עם דמויות מבוגרים בבית הספר. פירוק הכיתה לקורסי בחירה מאפשר לכמה מורים להכיר את תלמידי הכיתה, מה שמייצר מקום להתייעצות ולחשיבה משותפת, ומאפשר לתלמיד להכיר לעומק דמויות נוספות שיכולות לשמש לו "כתובת" ולסייע לו בבית הספר. כאשר ישנו ליווי איכותי של המורים וניתנת להם הבחירה מה ללמד בקורסי הבחירה, לבטא ולהציג חוזקות נוספות שלהם, מול צוות ההנהלה והמורים האחרים ומול התלמידים. (דוגמאות לקורסי בחירה מצורפות)

טבלה שבועית כיתתית לחיזוק התנהגות

טבלה המאפשרת לשקף התנהגויות חיוביות של תלמידים

מסגרות.

כלים לשיח משמעותי מורה-תלמיד

פרקטיקות המאפשרות לנהל שיחה מעמיקה בין המורה לתלמיד, ובהן שימוש בקלפים, מניפת שאלות ועוד (מצורף). חשוב להעניק למורה תמיכה בכל הנוגע ליישום הכלים, הן מבחינת מודלינג והן מבחינת תהליכי רפלקציה ולמידת המיומנות של שיחה יעוצית. כמו כן יש צורך במסגרות זמן קבועות שבהן המורה מקבל תמיכה בהתמודדותו עם הנושאים שעולים בשיחות אלו.

כלים למשוב חיובי

בניית כלים לשיח ולמשוב המדגישים את הדרך שעבר התלמיד, את ההצלחות שלו ואת הכלים שיש בידיו כדי להצליח ולהתמיד. (דוגמה לתעודה מצורפת)

כלים שאפשר ליישם בחדר המורים

שיח חיובי בחדר המורים

שיח הממוקד בהצלחות ולא בכישלונות ומעצים אותן. ישיבות המתמקדות בלמידה הדדית, ושמוקדש בהן זמן לרפלקציה ולחשיבה משותפת על האתגרים בכל כיתה. היכרות של מספר מורים עם התלמידים בכיתה מאפשרת התייעצות ברמה מעמיקה, והיא מקילה על היכולת "לפתוח את דלת הכיתה". בניית השפה המשותפת הכרחית ליצירת שיתופי הפעולה והעבודה המשותפת, ואלו בתורם מאפשרים לחזק את המורים ולהגביר את תחושת המסוגלות שלהם כפרטים וכקבוצה.

זיהוי חוזקות בקרב המורים

עבודה משותפת ומרחב פעולה המאפשרים למורים לבוא לידי

בכיתה ומתווה בסיס חיובי להבנה של הכללים הנדרשים בכיתה. יש חשיבות להגדרה מדויקת ואחידה של ההתנהגויות שמקבלות חיזוק בבית הספר, על מנת שהתלמידים יוכלו לזהות את הקווים האחידים המתלכדים לכדי תמונת עולם מסודרת, ברורה ומובנת יותר. כמו כן נעשה שימוש מועט בניקוד על התנהגויות שליליות. רק מספר מצומצם ומוגדר של התנהגויות קיצוניות גורר בעקבותיו ניקוד שלילי, בעוד רוב ההתנהגויות זוכות להתעלמות על מנת לזרז הכחדה שלהן. המורים מתקשים לרוב, בעיקר בהתחלה, להתעלם מהתנהגויות שליליות, והם זקוקים לתמיכה של המנהל ושל מורים אחרים בצוות לצורך כך. כמו כן, ראינו בהתנסות כי יש חשיבות ל"אינפלציה" של נקודות חיוביות, שכן מצב כזה ממחיש לכל אחד מהתלמידים שנקודה חיובית היא בת השגה, שגם ביטוי קטן ושולי לכאורה של התנהגות חיובית אינו חומק מעיניו של המורה והוא שם לב אליו. (מצורף)

מחזקים

פעילויות כיתתיות או פעילויות אישיות המהוות תגמול חיובי לתלמידים עבור התנהגות חיובית. בהתנסות ראינו שפעילויות שתלמידים מעבירים יכולות לשמש מחזקים עבור תלמידים אחרים ובכך יש העצמה משמעותית גם לתלמידים עצמם. כך לדוגמה תלמידים שלומדים ספרדית בחוג בחירה אוספים תלמידים מכיתות נמוכות יותר ומלמדים אותם ספרדית כמחזק עבור התנהגות חיובית.

קשר עם מדריכי נוער/מדריכי חוגים

פעילויות משותפות עם תנועות הנוער, שיחות עדכון על הנעשה בחוגים ובפעילויות אחר הצהריים. אלו מסייעות לראות את התלמיד כמכלול, על יכולותיו גם מחוץ לתחומי בית הספר. עידוד תלמידים להשתתף בפעילויות מחוץ לבית הספר ותמיכה ועידוד בתוך בית הספר על הצלחות במסגרות החוץ ועל התמדה באותן

חלק מהכלים להערכה ולבקרה ראוי שייושמו בכל בית ספר, בעוד אחרים רלוונטיים למצבים ספציפיים וממוקדים בפרקטיקות מסוימות:

- **מיפוי כיתתי -** מיפוי הכיתה מתבסס על כלי שנעשה בו שימוש על ידי מחוז דרום והוא נועד לזהות תלמידים בסיכון. כשבחנו את המיפוי ראינו כי הוא מתייחס לממדים המשקפים בריאות חינוכית, כגון יצרנות לימודית, מעורבות חברתית, ביקור סדיר ועוד. על כן ביקשנו להתייחס אליו כאל כלי המשקף את מצב הבריאות החינוכית של הכיתה במקביל להתמקדות בתלמידים בסיכון. בעת בחינת הממדים שבהם מצב הכיתה אינו מיטבי - להתמקד לא רק ב"אדום" אלא גם ב"צהוב". ממדים שבהם שיעור גבוה של תלמידים אינם מצליחים להגיע לרמה הגבוהה ביותר, מדליקים נורה שמאותתת כי יש לבחון כיצד ניתן לחזק ממדים אלו בכיתה. המטרה היא לא רק להתמקד בטיפול באלו שנמצאים כבר ב"קצה הנהר", אלא לאפשר עבודה על ממדי הבריאות החינוכית שיאפשרו לתלמידים רבים בכיתה להיות בצד הבריא. (מצורף כלי מיפוי)

- **שאלון למורים -** דרך נוספת לבחון את ממדי הבריאות החינוכית בבית הספר היא שאלון למורים. בית ספר מתמיד הוא בית ספר שמעודד בריאות חינוכית גם בקרב הצוות. על כן נבנה שאלון עבור המורים המתמקד בממדי בריאות חינוכית בבית הספר: אמון, שייכות, אוטונומיה וגיבוי, גבולות וגמישות ומובנות, תחושת מסוגלות (מצורף שאלון)

- **מעקב אחר בעיות משמעת ואלימות -** רישום של בעיות משמעת ואלימות בבית הספר ומעקב לאורך השנה. רישום זה נועד לזהות אם אופן הפעולה של בית הספר מוביל לכיוונים הרצויים ולהפחתת בעיות המשמעת והאלימות. אם אין ירידה בממדים אלו, הרי שצריך לבחון מחדש אם ממדי הבריאות החינוכית שזיהינו הם אלו שדרכם צריך לעבוד. המטרה היא להשתמש במדדים כאינדיקציה לבריאות חינוכית של בית הספר כמכלול ופחות כאבחון של מקרי קיצון וטיפול בהם. עם זאת, כמובן שזיהוי תלמידים מסוימים שנמצאים במצבי קיצון מחייבת התערבות וחשיבה אחרת, זאת מבלי לזנוח את

ביטוי באופנים שונים. אלו מסייעים למנהל לייצר שיח שונה ולהיעזר בצוות המורים כקבוצה תומכת, המסייעת בזיהוי החוזקות אצל כל אחד מחבריה.

כלים שניתן ליישם עם ההורים

שיח חיובי עם ההורים

התמקדות בשפה חיובית, דגש על ההצלחות של התלמיד ועל האופן שבו ניתן לעבוד עם התלמידים דרך החוזקות, הן בימי ההורים והן ביומיום (מצורפת מניפה לשיח חיובי הורים-תלמידים)

בחינת הצרכים של ההורים

הסתכלות על בית הספר כעל מקום שההורים יכולים לחוש שייכות כלפיו, שערכיהם באים בו לידי ביטוי, מקום שמאפשר להם להתקדם ולהתפתח. תפיסת ההורים כמרכיב מרכזי בבריאות החינוכית של התלמידים.

שלב שלישי: הערכה ובקרה

האופן שבו מתבצעת ההערכה והשאלות שבמוקד ההערכה הן נדבך משמעותי בשינוי השפה הכרוך במעבר מגישה פתוגנית לגישה סלוטוגנית. בנוסף, היכולת לראות את ההשפעה של שינוי הגישה מחזקת ומעודדת את המשך השינוי. היא אף מאפשרת לדייק את הפעולות הננקטות במסגרת התהליך.

- **העבודה עם כלל התלמידים. בהתנסות ראינו כי עצם זיהוי ההפחתה בהתנהגויות שליליות בבית הספר, מהווה משוב חיובי וחיוק עבור הצוות החינוכי.**

- **מעקב אחר איחורים וחסורים של תלמידים -** בהמשך למעקב אחר בעיות המשמעת, יש לשקול ביצוע רישום של איחורים וחסורים כאינדיקציה לתהליכים שקורים בבית הספר. כמו בהתייחסות למקרי אלימות, המטרה היא לקבל אינדיקציה לגבי כלל בית הספר ולתהליך למידה שיש לבצע ולא להשתמש במעקב כבסיס להטלת סנקציות ועונשים. גם כאן, אין הכוונה להתעלם ממקרי קיצון שיש לטפל בהם, אך אין זו המטרה המרכזית של איסוף הנתונים.

- **משוב לגבי קורסי הבחירה -** שאלונים המועברים לתלמידים, להורים ולמורים הבוחנים שביעות רצון שלהם מקורסי הבחירה, כמו גם מעקב אחר נוכחות התלמידים והשתתפות פעילה שלהם בקורסים אלו, מאפשרים לדייק את תוכנם של הקורסים ולזהות מרכיבים שתורמים לחיבור של התלמידים אליהם. חשוב ששאלון המשוב יתייחס לפרמטרים של הבריאות החינוכית, כגון הקשר עם המורה, היכולת לפנות אל המורה, תחושת הצלחה בקורס וכדומה, וישקף תהליכים שונים. כך לדוגמה חשוב לבחון האם מתרחש תהליך של חיזוק של הקשר או שמא הקורסים אינם משפיעים על הקשר או אף משפיעים לכיוון השלילי. בדיקה זו חיונית כדי לוודא שהניסיון לרצות את התלמידים בקורסים אלו, לא יהווה שיקול מרכזי, אלא שישמש למטרה הבסיסית שלשמה נוצרו הקורסים מלכתחילה - בניית קשר עם התלמידים והעצמתם.

- **מעקב אחר יישום הנובע מהבנת התפיסה, לא יישום טכני -** תצפיות בשיעורים ושיחות עם מורים ותלמידים שתכליתם לוודא שיישום התפיסה נותר בעל עומק והוא אינו משוטח לכדי רצף פעולות טכניות, שחוזרות להתמקד בשלילי ולמשטר את התלמידים.

נספחים



דף תצפית הפסקה

צוות המעבדה

כיצד עורכים תצפית?

- **הישארו ב"חוץ"** - עמדו במכוון מחוץ לזרם הפעילות. דבר זה יעזור לכם שלא להיות מעורבים במתרחש ולא להוות מטרה לפניות. כך תוכלו להבחין בפרטים משמעותיים.
- **התמקדו בנושא מסוים** - קבעו לעצמכם את נושא או נושא התצפית והשתדלו להיות עקביים לאורך כל התצפית
- **תצפית תיאורית** - בתצפית זו אספו את מירב המידע האפשרי. רשמו את כל המתרחש בפירוט והתרכזו בתיאורים ובעובדות בלבד, ללא פרשנות אישית. דוגמה: מתנועע בחוסר שקט, מתכופף קדימה ואחורה ללא הפסקה (ולא: הילד נראה עצבני...).
- **חשוב!** הערות, מסקנות ופרשנות אפשר לרשום בסוגריים במהלך התצפית, ו/או ולהוסיף על כך ולערוך לאחר סיום תיעוד התצפית.

דף תצפית

מתצפת:

הפסקה (הקף בעיגול):
תחילת יום / הפסקת 10 / הפסקת 12

מיקום התצפית (הקף בעיגול):
חצר/מסדרון/רחבה כניסה/כיתה

כמה תלמידים יש במרחב?:

תלמידים לבד

כמה תלמידים אינם מעורבים בפעילות קבוצתית? תאר/י מין, גיל, באיזו פעילות הם עוסקים לבדם

שם התלמיד	כיתה	במה עוסק?	האם יש אינטראקציה עם תלמידים אחרים?

תקריות מילוליות בין תלמידים (קללות וכדומה)

לגבי כל תקרית: תאריך/י מה קרה (נסה/י לתאר בצורה הכי מפורטת וללא שיפוטיות עד כמה שניתן), כמה ילדים היו מעורבים בה, מי הילדים (מבחינת גיל, מין), כיצד התקרית הסתיימה, האם הייתה מעורבות של מבוגר, האם הגיעו לפתרון ולאיזה פתרון? מה הייתה תגובת הילדים בסביבה של האירוע (התעלמות? צפייה פסיבית? עידוד והלהטת הרוחות?)

אינטראקציות בין מבוגרים לתלמידים

כמה מבוגרים מלבדך יש במרחב שבו את/ה צופה?
(אם אין ציין 0)

תאריך/י את האינטראקציה בין המבוגרים לתלמידים? האם מתנהלות שיחות בין המורים לתלמידים? האם המבוגר רק צופה מהצד? מי יוזם את האינטראקציה – המורה או התלמידים?

באיזו אווירה היא מתנהלת (משמעתית? חברית? אחרת?)

פעילות קבוצתית

כמה קבוצות פועלות?

לגבי כל קבוצה: פרט/י כמה ילדים היא כוללת, מי שמות הילדים בקבוצה ומה הרכב הקבוצה מבחינת מין הילדים (רק בנים, רק בנות או מעורב) (מה הפעילות המשותפת שבה משחקים

תקריות פיזיות בין תלמידים (יכול להיות גם אגרסיה תוך כדי משחק):

לגבי כל תקרית: תאריך/י מה קרה (נסה לתאר בצורה הכי מפורטת וללא שיפוטיות עד כמה שניתן), כמה ילדים היו מעורבים בתקרית בפועל באופן פיזי, מי הילדים (מבחינת גיל, מין). ציין/י כיצד התקרית הסתיימה, אם הייתה מעורבות של מבוגר, אם הגיעו לפתרון ולאיזה פתרון, ואם היו ילדים שהיו מעורבים בה בצורה פסיבית (כצופים/מעודדים/תומכים).

פיתוח מסוגלות ורצון

ד"ר יובל צור / מתוך מתוך השתלמות בית ספרית
הראל, אשקלון

שלושת הצרכים	היבטים רלוונטיים	הסבר ופירוט
אוטונומיה	חופש בחירה	לאפשר לתלמידים כמה שיותר בחירה, לתת להם להחליט בעצמם על דרכי פעולה ונושאי לימוד וחקירה.
יכולת / מסוגלות	מומחיות, מיומנות	לתת לתלמידים כלים ללמידה, לאפשר להם לפתח את המיומנויות הנדרשות ולספק אמצעים לכך
	אתגרים	קשים, ניתנים לביצוע, דרישות גבוהות
	אפקט פיגמליון	להאמין ביכולותיהם ולתקשר את זה (נבואה שמגשימה את עצמה)
	חוללות עצמית תחושת מסוגלות	התנסות, תרגול, סימולציה למידה מאחרים, הדגמה, הרצאה, סיפור עידוד מילולי, חיזוק העצמה, משוב חיובי ניהול רגשות, לחץ מבוקר, רגשות חיוביים
שייכות	שייכות בין מורה ותלמידים	יחס תומך, מכבד ומפרגן, משולב בדרישות גבוהות ובמשמעת
	גיבוש חברתי	לקדם גיבוש חברתי בכיתה
	תחושת משמעות	להסביר ולתקשר את חשיבות ומשמעות הלימוד ומשמעותו
	שייכות לחיי התלמידים	לקשר את נושאי הלימוד לחיי התלמידים

• עידוד, חיזוק והעצמה - אפקט פיגמליון

- איך מגבירים עידוד בכיתה.
- איך נכון לעודד ולחזק.
- מנגנונים בכיתה.
- איך לפתח בתוך עצמי אמונה שהתלמידים טובים?

• ויסות רגשות, החלפת רגש שלילי לחיובי

- איך מרגיעים כיתה "סוערת", תלמיד סוער.
- איך מרגיעים כיתה "סוערת", תלמיד סוער.
- איך מעוררים כיתה "רדומה", תלמיד עייף?
- ויסות לחץ ורגשות, לשמור ברמת עוררות בינונית - לעורר/ להרגיע בהתאם.

איך אני עושה את זה בכיתה שלי?

התנסויות עם אתגר וחוויות הצלחה

- התנסות אמיתית וחוויתית ככל האפשר, תרגול וסימולציה.
- הצבת מטרות קשות ומאתגרות, אבל מותאמות ליכולת.
- להתחיל קל, ליצור חוויות הצלחה, ואז לאתגר הלאה.
- לתת כלים להתמודדות. לאפשר חופש פעולה.

מודל לחיקוי: המורה, סיפורים, דוגמאות,

סרטים

- ללמוד מהדרך שבה אחרים עשו את הדברים.
- השראה ממעשיהם של אחרים.

דף דיווח אלימות

בי"ס נחשוני החולה

מידע:

**באיזה סוג אלימות השתמשת
(מילולית, פיזית, פגיעה ברכוש):**

פגיעות ורגשות:

איך מרגיש התלמיד שפגעת בו?

איך אתה מרגיש?

מי התלמידים המעורבים:

מקום התרחשות האירוע:

זמן התרחשות האירוע :

סיפור האירוע:

ספר מה קרה:

האם גם כך פגעו? ספר על כך:

פתרון:

מה יכול לעזור בפעם הבאה שתהיה במצב דומה?

מה לדעתך יכול להיות הפיתרון לבעיה?

חתימת התלמיד

האם ניתן לברר את המקרה בין הצדדים המעורבים כדי למצוא פתרון לבעיה?

חתימת ההורים

חתימת המחנכת

ראיון חקר מוקיר⁹

צוות המעבדה

השאלה	הנחיות לשאלה
שלב 1: מציאת סיפור הצלחה	
פנה אל המרואיין עם ההצהרה הבאה: <i>"אני בטוח שהיו לך התנסויות חיוביות ושליטיות בעבודה עם תלמידים מורכבים יותר (כאלו שעבורם אתה במעבדה). היום ארצה להתמקד רק בהיבטים חיוביים מההתנסויות שלך"</i>	מצא מקום פיזי נוח לך ולמרואיין. שב פנים אל פנים מול המרואיין, ללא מחיצות ביניכם, בלי דפים/עפרונות/עטים בידיים שלך, הגן על המרואיין מפני הפרעות (כבה את הפלאפון). כדי שתוכל להיות מרוכז לגמרי בראיון ולתת למרואיין 100% מהקשב שלך
שאל את השאלה הבאה: <i>"האם תוכל לספר לי סיפור לגבי התנסות בעבודה עם אחד התלמידים שעבורם אתה במעבדה, שבה הרגשת שאתה במיטבך, שהתמלאת בשמחה ובהתלהבות ממה שאתה עושה והרגשת מרוצה אפילו לפני שהתוצאות היו ידועות לך?"</i>	הסיפור שאתה מדובב מהמרואיין הוא הבסיס להתערבות, לכן חשוב שתשמע סיפור ספציפי (פרטים מדויקים כמו מקום, זמן ופעולה) ולא סיכום של אירוע או הכללה (כגון "בד"כ אני..."). האזנה פעילה: שקף את הסיפור למרואיין על ידי סיכום הסיפור במילים שלך ואז תשאל: "האם פספסתי/החסרתי משהו בסיפור?" ואח"כ "האם תרצה להוסיף עוד משהו לסיפור?" (אם יש תוספות או תיקונים לסיפור שקף גם אותם)
<i>"האם היית שמח לחוות את אותה התרחשות שוב?"</i>	אם המרואיין משיב "כן" עבור לשאלה הבאה כיוון שסביר להניח שהסיפור כולל בתוכו מידע שיהיה חשוב לחקור וללמוד ממנו להמשך. לעומת זאת אם המרואיין משיב "לא" בקש סיפור נוסף שהמרואיין יהיה שמח לחוות שוב
<i>"מה היה רגע השיא באותה התרחשות? מה חשבת באותו רגע?"</i>	וודא שאתה שומע פרטים לגבי שיא אחד או מקסימום שניים. השאלה לגבי מחשבות נועדה לאפשר לחלק מהמרואיינים להתחבר לשאלה הבאה

9 Kluger, A.N., & Nir, D. (2009). The feed forward interview. Human Resource Management Review, 20, 235-246

השאלה	הנחיות לשאלה
4. "מה הרגשת באותו רגע?" (גם תחושה רגשית וגם תחושה פיזית - מה הרגשת בגוף)	אם המרואיין מתאר רגשות חיוביים, שקף את הרגשות והמשך. אם המרואיין משקף רגשות שלילים או רגשות מעורבים, בקש סיפור אחר וחזור לשאלה 1. כשאנשים נשאלים על רגשות במצבים מסוימים הם מדווחים על מחשבות שהיו להם ולא על תחושות. אם המרואיין שלך מתאר מחשבות, שקף את המחשבה ושאל שוב לגבי רגש. חלק מהמרואיינים יתארו תחושה כללית ("הרגשתי טוב"), אם זה המקרה בקש את הפרטים של התחושה כולל מה היו התחושות בגוף האזנה פעילה: שקף את הרגשות חזרה למרואיין
שלב 2: זיהוי קוד ההצלחה האישי	
שאל את המרואיין את השאלות הבאות: "מה היו התנאים ברך, כגון הפעולות שעשית, היכולות שלך, החוזקות שלך, שגרמו להתרחשות הזאת להיות אפשרית?"	בכדי לדובב את התנאים הבסיסיים שמאפשרים את הביצוע המיטבי - הקוד האישי להצלחה, חשוב לחשוף מגוון כמה שיותר רחב של תנאים
"מה אחרים עשו שאיפשר את הסיפור?" (יכולה להיות התייחסות למורים אחרים, למנהל, לגורמים בקהילה, לתלמידים אחרים, לתלמיד עצמו או כל אחד אחר)	וודא שהמרואיין מזהה ומתאר תנאים/גורמים מקדמים בעצמו, באחרים ובארגון
"מה היו התנאים בבית הספר (גם תנאים פיזיים או זמניים) שאפשרו את הסיפור?"	שקף את התנאים למרואיין. על מנת לקבל תיאור מפורט ועשיר של התנאים המקדמים. עודד את המרואיין לחשוף עוד גורמים באמצעות השאלה: "ומה עוד איפשר?" עד שאתה מוודא שכל התנאים שהמרואיין יכול להיות מודע להם נחשפים

שאלות שתמיד רציתי לשאול – מניפת שיח הורים – תלמידים

הנחיות להורים

לפניכם שאלות לעידוד שיח עם תלמידכם. כמה טיפים שיעזרו לכם לקדם משחק נעים ומשתף:

אין תשובה לא נכונה.

השתדלו לא לענות על השאלה בעצמכם, אם תלמידכם מתקשה, המתינו מעט או תנו דוגמה על עצמכם

כל שאלה היא זרז לעוד המון שאלות בהמשך. לדוגמה: "מי הוא חברך הטוב? מה עושה אותו חברך הטוב? כמה זמן אתם חברים? יש לך עוד חברים טובים?"

על מנת ללמד את התלמידים לשתף, ענו גם אתם על השאלות, מחייכם בהווה או מתקופת בית הספר.

ניתן בסוף לשחק משחק- מי זוכר את התשובות של כולם.

הקלפים

	איך היה בבית הספר?	מה הבילוי האהוב עליך?		
עם איזה אדם מפורסם היית רוצה להיפגש? למה?	ספר לי התחביב הכי גדול שלך?	איזה מקצוע אהוב עליך? למה?	מה עשית בהפסקה? עם מי שיחקת?	
מיהו חברך הטוב?	מה היא בעיניך ארוחת מלכים?	תאר לי אותך בגיל 25	ספר לי על דבר טוב שקרה לך השבוע	ספר לי על מצב לא נעים שקרה לך השבוע? מי עזר לך?
מה הדבר הכי פוגע שאמרו לך?	מה אתה רוצה לעשות בחופש הגדול?	מי מהמשפחה היית לוקח לאי בודד? ולמה?	מי המורה שאתה הכי אוהב?	עם מי אתה משחק בהפסקה?
מה הדבר שאתה הכי גאה בו?	איזו סדרת טלוויזיה אתה הכי אוהב?	מה הדבר הכי טיפשי שעשית?	איך אתה מרגיש בבית?	מה החלום הכי גדול שלך?

שילבי שיחה

בי"ס נחשוני החולה

שיקוף

השיקוף הוא חזרה על דברי בן השיח (תלמיד, הורה וכדומה), לא כדי לשנן בעל - פה ולחזור על המלים "כמו תוכי", אלא להאזין בעירנות ולהראות לשני ששמעת כל מלה שנאמרה על ידו.

בהזדמנות זו שומע גם הדובר את דבריו המשוקפים ויש לו הזדמנות להיווכח אם אכן כך היה רוצה שדבריו יישמעו. לעיתים, לאחר שמיעת הדברים באמצעות השיקוף, משנה "השולח" (שהזמין לביקור) את הנוסח או את התוכן. בכך, השיקוף מסייע לעשות סדר בדברים.

שלב השיקוף ינוסח כך:

"שמעתי אותך אומר ש..." כאן יבואו הדברים ששמע המקשיב. רצוי לעשות מאמץ לשקף פרטים מדויקים ודוגמאות, שנאמרו על ידי הדובר. כדאי לומר משפטים קצרים ולבקש מבן השיח "השולח" לאשר את מידת השיקוף בצורה חיובית. המקשיב ישאל את בן השיח "האם יש עוד משהו בנושא" (בטון מזמין).

משתמשים בביטוי "שמעתי" להתחלת הדיאלוג בשל שתי סיבות:

- הוא מדגיש שזה מה שאת שמעת, לא בהכרח מה שהמדבר אמר.
- כאשר כוללים שם הגוף "אני" במשפט הפותח, מכירים בקשר בין שני אנשים. לעומת זאת, כאשר אנחנו אומרים דברים כגון: "ובכן, אתה אמרת לי...", או "אמרת ש..." אנו נוטים להסתייג ממה שאמר הדובר, ואין זה רצוי.

אישוש

אישוש - מתן לגיטימציה, הבנה לנקודת הראיה של הזולת, למניע שעומד מאחורי התנהגותו, ללא מחוייבות להסכים עם זה. האישוש הוא השהייה זמנית של זווית הראיה שלך - עצירת ה"סרט האישי שלך לפרק זמן, המאפשר לך לראות מהו ה"סרט" המוקרן על המסך של הצד השני - או לחילופין, מה מוקרן בארץ השנייה.

האישוש משדר לצד השני את קבלת המידע, שהוא מעביר לך. שהמידע הגיוני וקביל בעינייך. האישוש מראה שאת/ה יכול/ה לראות את המידע מזווית הראיה של הצד השני ומקבל/ת אותו כסביר - זוהי האמת שלו. אמור/י לעצמך, לכל אחד יש ההיגיון שלו, גם אם אני כרגע לא מסכימ/ה עמו.

למשל: לתלמיד שהעתיק בבחינה נגיד בשלב האישוש שאנו מבינים שרצה מאד להצליח בבחינה כי מדובר במבחן מכריע לקבלה למגמה, הקבצה או בית - ספר או בגלל שלא רצה לאכזב את הוריו (הכל לפי הפרטים הנמסרים לנו במקרה הרלבנטי).

סיכום

בשלב הסיכום נסכם את דברי האחר. זה איננו סיכום השיחה, אלא סיום החלק הפעיל הראשון, אותו חלק בו נשטחו כל הטענות ונעשה שיקוף.

אמפתיה

בשלב זה מציעים לצד השני מתנה - כיבוד הרגשות שלו. האמפתיה אומרת, למעשה, שמה ש"השולח" מרגיש, מובן לאור מה שהוא חווה.

- "איך אתה יכול להפתיע את עצמך (איזו עשייה אם תעשה, זה יפתיע אותך?)", "מה ייתן לך את האומץ לעשות את זה?"

דמיון לעצמך מה הצד השני עשוי להרגיש עכשיו או עשוי להרגיש בזמן התקרית, שבה הינכם דנים. התחל במשפט פשוט: "כשזה קורה אני מתארת לעצמי שאתה מרגיש תסכול, כאב, כעס, קנאה באחרים..." מלים רגשיות פשוטות הן טובות ביותר. למשל: "אני מנחשת שאתה מרגיש במצב זה כעס ועלבון".

לעיתים יהיה ברור לך מה הצד השני מרגיש, במקרים אחרים מותר לנחש. לצד השני תהיה הזדמנות להגיב על הניחוש שלך.

דוגמאות לשאלות מאתגרות ומוקירות

- "אלו תכונות אופיי שלך יכולות לעזור לך לממש את רצונותיך?"
- "מי האנשים שאתה בוטח בהם שיכולים לעזור לך? מה תבקש מהם?.."
- "אתה אומר שאף פעם לא היה לך חבר טוב, ואני מבקש דווקא לאתגר אותך כן להיזכר בחבר שכזה, חבר טוב (יכול להיות בכתה, בשכונה, במשפחה..)?" ספר לי על החברות הזו - מה אהבת בה? איך היא התחילה? מה אתה יכול ללמוד על עצמך מסיפור הזה?"
- "מה הדבר המשמעותי ביותר עבורך בבית הספר?"
- "מה מעניין לך בבית הספר?"
- "מה אתה הכי אוהב לעשות?" "מה אתה הכי אוהב ללמוד?"
- "מה עוד ביכולתך לעשות על מנת להתקדם ל?"
- "מה אם תעשה (ביחס למצב/לאתגר) ישמח אותך ויגרום לך לתחושת סיפוק עצמי?"
- "מה אתה יכול לומר לעצמך שיעזור לך לעשות ...?" • "איך תדע אם הצלחת? - בוא תגדיר שלוש דרכים שבהן תוכל להעריך אם הצלחת ב.."

חוצה אישי

הכלי נוצר ע"י בי"ס דקל, אשקלון

חוצה אישי מורה-תלמיד להשגת יעד לימודי/ חברתי / התנהגותי.

א. מהו השינוי שאני בוחר להתמקד בו?

רשום משפט התכוונות לתקופה הקרובה במונחים חיוביים:

בתקופה הקרובה אני מתכוון או רוצה...

ב. כיצד איישם את השינוי?

צור לעצמך תוכנית פעולה, רשום ארבעה צעדי פעולה, כולל

לוחות זמנים:

1.	
2.	
3.	
4.	

ג. מה או מי יעזור לי להגיע למטרה?

רשום גורמים שיעזרו לך לזכור את תוכניתך ולהתמיד בה. הגורמים יכולים להיות פנימיים (אתה עם עצמך), או חיצוניים (אחרים). חשוב על אדם שבו אתה יכול לתת אמון. אילו נקודות חוזק יש לך או לקרובים שלך? כיצד תוכל להסתייע בהן? איזו תמיכה הם יכולים להעניק לך? מה היית רוצה לבקש מהם?

ד. הערכה עצמית

החלט בעוד כמה זמן מהיום ברצונך לבדוק את עצמך.

כיצד תעשה זאת? כיצד תדע אם השגת את היעד שהצבת?

תאריך כתיבת התוכנית: _____

חתימות: _____

תלמיד: _____

הורה: _____

מורה: _____

מנהלת: _____

נושאים בחשבון				שולט היטב	שולט חלקית	אינו שולט
רמת מומחה						
המבנה העשרוני בתחום הרבבה						
חיבור וחסור בתחום הרבבה						
שאלות חיבור וחסור בתחום הרבבה						
כפל בעשרות שלמות ובמאות שלמות בעל פה ובכתב						
סימני התחלקות ב-2, 5, 10						
כפל במאונך (במספרים חד- ספרתיים)						
חילוק בתחום המאה, עם שארית (המחלק הוא חד-ספרתי)						
סדר הפעולות והשימוש בסוגריים						
שאלות דו-שלביות ושאלות נוספות						
שבר יסודי						
חקר נתונים						
רמת אומן						
עקרונות המבנה העשרוני עד מיליון						
חיבור וחסור ללא הגבלה						
כפל במאונך (בגורם רב ספרתי)						
חילוק ארוך						
שאלות כוללות (אינטגרטיביות)						
מספרים ראשוניים ופריקים						
סימני התחלקות ב-3, 6, 9						
חזקות						
חקר נתונים וניתוח סיכויים						
הכרת השבר הפשוט						
שמות שונים לשבר						
השוואת שברים בדרכים אינטואיטיביות ללא אלגוריתם						
חיבור וחסור שברים עם מכנים שווים או קרובים						
שאלות מילוליות בשברים						

תעודה בחשבון

הכלי נוצר ע"י בי"ס דקל, אשקלון
מבנה התעודה בחשבון בכיתה ג

נושאים בחשבון				שולט היטב	שולט חלקית	אינו שולט
רמת בסיס 1						
הכרת המספרים 1-20						
סימני השוויון והאי-שוויון						
הכרת המספרים בתחום ה- 100						
חיבור וחסור עד 10						
חיבור וחסור בעשרת השנייה						
חיבור וחסור עד 20 או יותר						
שאלות חיבור וחסור עד 20						
כפל וחילוק עד 20						
רמת בסיס 2						
מנייה וספירה ביחידות, בעשרות שלמות ובמאות שלמות.						
קריאה וכתובה של מספרים דו- ספרתיים ותלת-ספרתיים במילים ובספרות						
חיבור וחסור במאוזן בתחום ה-100						
חיבור וחסור במאונך בתחום ה-100						
שאלות חיבור וחסור בתחום ה- 100						
כפל וחילוק						
סימני התחלקות ב- 2,5,10						
שאלות כפל וחילוק						
הכרת השברים: חצי ורבע						

כלי מיפוי תלמידים

צוות המעבדה. הכלי מבוסס על כלי מיפוי שנוצר במחוז דרום

נתוני התלמיד – כללי

מס'	שם	ז/נ	עליה	מעברים	בריאות	כלכלי	תפקוד משפחתי	מצב משפחתי	קשב וריכוז	לקויות למידה
			1.עולה עד 3 שנים 2. עולה יותר משלוש שנים 3.יליד הארץ	1.עבר יותר משה"ס 2.עבר ביה"ס 3.לומד מכיתה א'	1.מחלות כרוניות 2. חולה לעיתים קרובות 3. בריא בדרך כלל	1.מתחת לממוצע 2. ממוצע 3. מעל הממוצע	1.תפקוד קשה ובעייתי 2. תפקוד בעייתי לעיתים 3. נורמטיבי	1.חד-הורית 3. זוג הורים	1.חשוד / מאובחן ללא טיפול 2. מאובחן ומטופל 3. קשוב ומרוכז	1.מאובחן כלקוי למידה 2. חשוד כלקוי למידה / בתהליך אבחוני 3. תקין
1										
2										
3										
4										
5										
...										
			סה"כ מספר התלמידים בסיכון (ספירה של מספר התלמידים שדורגו 1)							
			אחוז הילדים שמתפקדים היטב (שיעור התלמידים שדורגו 3 מכלל תלמידי הכיתה)							

נתוני התמדה

מס'	שם	ז/נ	שפה חשבון	מדעים	אנגלית	בטחון שהתלמיד יישאר במסגרת ביה"ס	מעורבות ותמיכת הורים	מוטיבציה	יצרנות לימודית	מעורבות חברתית
						0 - 59 60 - 84 85 - 100	1. לא מעורבים 2. מעורבים רק עקב יוזמת ביה"ס 3. מעורבים ותומכים	1. מנותק, חסר עניין 2. אינו ממצה יכולתו די 3. עובד כפי יכולתו ובהתלהבות	1. "תקוע" - תוצרי למידה מעטים 2. אי רציפות בלמידה ובהישגים 3. חיוני בלמידה - תוצרים לפי נמצופה	1. חוסר מעורבות / חברתית מעורבות אנטי חברתית 2. בעיות חברתיות 3. מעורב חברתית
1										
2										
3										
4										
5										
...										
...										
	סה"כ מספר התלמידים בסיכון (ספירה של מספר התלמידים שדורגו 1)									
	אחוז הילדים שמתפקדים היטב (שיעור התלמידים שדורגו 3 מכלל תלמידי הכיתה)									

נתוני התמדה (המשך הטבלה)

מס'	שם תלמיד	ז/נ	ביקור סדיר	השתתפות סדירה במהלך יום	התנהגות ומשמעת	ציוד וארגון	עצמאות	קשיים רגשיים	שעות פנאי	היכרות מעמיקה עם התלמיד
			1. נעדר לתקופות רצופות וארוכות 2. נעדר לעיתים/ לסירוגין 3. נוכחות סדירה	1. מרבה לשוטט בביה"ס 2. יוצא משיעורים לעיתים 3. משתתף באופן סדיר	1. התנהגויות חריגות רבות וחמורות 2. לעיתים רחוקות מעורב בתקריות חריגות 3. התנהגות תקינה	1. לרוב אינו מאורגן ומצויד 2. לעיתים מצויד ומאורגן	1. ילדותי, מתקשה לשאת תסכולים, זקוק לתיווך מתמיד 2. זקוק לתיווך לעיתים. 3. עצמאי	1. קשיים רגשיים קיצוניים לאורך זמן 2. איתותי מצוקה 3. ביטוי רגשי נורמטיבי תואם גיל	1. משוטט ללא פיקוח 2. לרוב בבית 3. משתתף בחוגים/ פעילות תנועת נוער	1. לא מרגיש שמכיר את התלמיד מעבר לידע ההכרחי 2. מכיר חלקית, יודע פה ושם דברים שאינם קשורים לכיתה 3. מכיר היטב את התלמיד, גם על צדדים פחות בולטים בביה"ס
1										
2										
3										
4										
5										
....										
....										
סה"כ מספר התלמידים בסיכון (ספירה של מספר התלמידים שדורגו 1)										
אחוז הילדים שמתפקדים היטב (שיעור התלמידים שדורגו 3 מכלל תלמידי הכיתה)										

למה לא רשמת אותי

מפגש התייחסות לסרטון

בי"ס בן צבי, קריית גת

אורך המפגש: כחצי שעה

נוכחים: מחנכת הכיתה | קבוצה של חמישה תלמידים

תוכן המפגש:

1. המחנכת מסבירה לתלמידים שהיא בחרה בהם לפעילות מכיוון שכאשר היא הביטה על הכיתה ועל הדינמיקה שבתוכה, היא הבחינה בדברים לא נעימים, ולכן היא מעוניינת לעשות שינוי. המחנכת מסבירה לתלמידים שהיא מאמינה בהם, שהיא בטוחה ביכולת שלהם לעשות את השינוי, דבר שגורם לתחושת רגיעה בקרב התלמידים.
2. המחנכת מדגישה כי מה שעולה בקבוצה לא יוצא החוצה ושהמטרה של הקבוצה היא ליצור אווירה טובה בכיתה.
3. התלמידים צפו בסרטון: "למה לא רשמת אותי", העוסק בתפקידים במצבי סכסוך בין ילדים.
• <http://youtu.be/eNx1fZkw8hs>
4. דיון בעקבות הצפייה בסרטון.
5. המחנכת: איך הרגשתם? מה עורר אתכם? עם מי הזדהיתם?

6. איסוף תגובות מהתלמידים לגבי הסרטון.

7. המחנכת: מה הייתם עושים אם אתם הייתם במצב כזה?

8. איסוף התייחסויות מהתלמידים

9. המחנכת: האם קרה לכם מקרה דומה בבית הספר או בשכונה, או שראיתם שעשו למישהו משהו דומה ופחדתם להגיב?

10. המחנכת מתקדמת עם התלמידים. כיוון שמדובר במפגש ראשון שמטרתו לבנות אמון, המחנכת אינה חותרת להתייחס דווקא למה שעולה בכיתה, אלא מזמינה התייחסויות שונות מהעולם שלהם. השיקוף של המחנכת במהלך המפגש משמעותי, תוך התייחסות לנושאים של חברות ושיתוף פעולה.

כל האמת בפרצוף מפגש התייחסות לסרטון

בי"ס בן צבי, קריית גת

הסרטון: כל האמת בפרצוף - אילנות - אשקלון | 14 דקות

קישור לסרטון: https://www.youtube.com/watch?v=f7qY_5UKB7E



אתם הייתם מרגישים לו זה היה קורה לכם?

- מה הייתם מצפים שחבריכם יעשו? לאחר שהתמונה עולה בראשכם תפעלו אתם בהתאם למה שהייתם מצפים מאחרים.
- לו הייתם אתם במקומו של דן, לאיזו התנהגות או תגובה הייתם מצפים מהחברים שלכם?

לחשוף התנהגות פוגענית?

קטע צפייה 5 - עד 10:08 דקות

- האם קרה שהרגשתם שאתם פועלים מתוך פחד?
- האם קרה שנחשפתם להתנהגות פוגענית כלפי מישור ובחרתם שלא לספר על כך?
- האם קרה שפגעו בכם עד כדי כך שלא רציתם לחזור לבית הספר?

מחשבות מסכמות

10:08 עד סוף הסרטון

- "אם נהייה ביחד, נוכל להפסיק את ההצקות..."
- "יותר אני לא אעמוד מהצד. זו האמת שלי."
- מה דעתכם על שתי האמירות האלה?
- איך הרגשתם כשצפיתם בסרטון? עם מי הזדהיתם?
- האם אתם מרגישים שהשתנה משהו בהסתכלות שלכם מתחילת הצפייה בסרטון ועד סופו?

"...לא להסתבך - לא להתערב ובעיקר לא להתערב איפה שאסור ועם מי שאסור" ?

קטע צפייה 1 - עד 1:22 דקות

- האם אתם מסכימים או לא מסכימים עם האמירה הזאת?

המורה שואלת את אור אם היא הייתה שם ואם ראתה מה שקרה? אור משיבה שלא, אף על פי שהייתה שם.

קטע צפייה 2 - עד 2:14 דקות

- מה דעתכם על ההתנהגות של אור?
- האם הייתם פועלים כמוה? מדוע?

ההתעללות בदन

קטע צפייה 3 - עד 6:05 דקות

- האם הילד/ה שמתעללים בदन והילד/ה שעומדים מנגד שונים זה מזה? במה?
- האם כולם יחד שותפים להתעללות בदन או שלא?
- מה דעתכם?
- יש לכם כוח כקבוצה ואתם צריכים לבחור אם להשתמש בו בצורה חיובית או שלילית

כשמתרחשת סיטואציה לא נעימה...מה אפשר לצפות מהחברים?

קטע צפייה 4 - עד 7:34 דקות

- כשמתרחשת סיטואציה לא נעימה - עצרו רגע וחשבו איך

שאלון למורה

מעבדת התמדה

צוות המעבדה

להלן שאלון קצר המועבר כחלק מתהליך הפיתוח שבית הספר לוקח בו חלק במסגרת מעבדת ההתמדה.

מטרת השאלון היא לקבל מידע שיסייע בידינו לשקף טוב יותר את המצב בבית הספר ולשפר את ההתנהלות בו, כך שתתאפשר בו התמודדות טובה יותר עם תלמידים מאתגרים.

השאלון הינו אנונימי לחלוטין, כיוון שחשוב לנו שתוכלו/י לענות בכנות על כל השאלות. תודה מראש על שיתוף הפעולה

באיזו מידה את/ה מעריך/ה כי כל אחד מההיגדים הבאים מתקיים בבית הספר שלך?

*הבהרה: בשאלות הנוגעות לצוות בית הספר הכוונה היא לכל הצוות, החל מהמנהל ועד אחרון המורים

באופן מלא	באופן חלקי	כלל לא	
			יש שיתוף פעולה טוב בין חברי הצוות בבית הספר
			המורים נעזרים זה בזה כשהם מתמודדים עם קשיים בכיתה
			יש גיבוי מלא של המנהל להחלטות שמתקבלות על ידי המורים
			צוות הניהול מכיר היטב את היכולות של כל מורה
			בישיבות הצוות כל אחד מהמורים יכול לשתף ולהתייעץ
			ניכרת מחויבות רבה של הצוות 'להגיע לכל ילד'
			המורים מכירים היטב את התלמידים
			צוות בית הספר יודע להתמודד בצורה טובה עם בעיות התנהגות של תלמידים
			המורים מרגישים שבית הספר הוא בית שני עבורם
			יש שיתוף פעולה טוב בין בית הספר להורים
			למורים יש ארגז כלים מגוון להתמודדות עם סוגים שונים של ילדים (לקווי למידה, מתקשים בקשב וריכוז, ילדים עם קשיי התנהגות, וילדים עם יכולות גבוהות)
			יש אמון מלא בין המנהל לצוות המורים
			המורים מאמינים ביכולת של התלמידים בבית הספר להצליח
			יש אמון מלא בין ההורים לבית הספר
			נראה שהתלמידים רואים בבית הספר בית שני
			סביבת בית הספר היא מקום שנעים לשהות בו
			דיווח על שימוש לרעה - תנאים והגבלות - מונחים נוספים
			בבית הספר יש כבוד הדדי בין מורים לתלמידים
			לכל ילד יש הזדמנות לחוות הצלחה בבית הספר
			יש אמון מלא בין התלמידים לצוות בית הספר
			צוות הניהול מאמין ביכולות של המורים להצליח

נשמח לשמוע אם יש לך הערות/הארות בנושא

מדידקטיקה של הוראה לדידקטיקה של אימון (Coaching)

ב"יס דקל, אשקלון

**מתוך: חוברת "מתחברים" מאת: חיה
גיל, מרכז פיסג"ה, מחוז צפון, 2009.**

תהליך האימון בין מורה-תלמיד, כיצד הוא מתבצע?

- תהליך האימון מתבצע בסדרה של שיחות בין המורה-המאמן לבין התלמיד-המתאמן בזמן מוגדר.
- תוכנית האימון נפתחת בשיחת פתיחה: ליצירת יחסים, זיהוי חוזקות התלמיד, זיהוי צורך ממשי.
- מנסחים מטרה מדידה, מתכננים את המהלכים ומבהירים ציפיות. שיחת הפתיחה מתבצעת פנים מול פנים, אך בהמשך, בתיאום הדדי, אפשר לעבוד גם בדרכים חלופיות.
- נושא המפגש נקבע תמיד על ידי התלמיד-מתאמן, ותפקיד המורה-המאמן הוא לשאול שאלות ולכוון.
- התלמיד מגדיר תמיד את המטרות וגם את הפעולות שהוא מתכוון לבצע כדי להגיע לתוצאות.
- פתיחת מפגש האימון מוקדש להבהרה ולתזכורת לגבי המטרות והפעולות של המתאמן, ומתקיים בו תמיד בירור לגבי השלב שהמתאמן נמצא בו כרגע ביחס למטרה שהוגדרה.
- במהלך מפגש האימון על המורה-המאמן לשאול שאלות, להקשיב לתלמיד בקשב רב; לזהות אצלו דפוסים מעכבים,

מה תפקידו של מורה-מאמן?

- לנהל שיחה שתוביל לזיהוי ולהגדרת צורך באמצעות שאלות שאלות ויכולת הקשבה לעולמו של התלמיד.
- להיות מחויב להצלחת התלמיד-המתאמן בלי לתת הוראות או להעביר ביקורת.
- לאפשר לתלמיד לממש את המטרות והצרכים שהציב לעצמו באווירה של קבלה.
- כל הגישה של האימון היא שיש תוצאות. איך זה יבוא לידי ביטוי בעולם של התלמיד?

- לחשוב האופן יצירתי, להציע לתלמידיו אחרת להסתכלות על הדברים ולהניע אותו ליצירת שינוי באמצעות דפוסי פעולה מקדמים.
- מפגש אימון מסתיים בשנתי פעולות: (א) רפלקציה: "גרגר הזהב שלי מהמפגש"? (ב) הגדרת משימה לביצוע למפגש הבא.
- מטרת שיחות האימון היא ליצור בתלמיד תחושת אמונה במסוגלות שלו לבצע את השינוי הרלוונטי ולעשות את הפעולות הדרושות לכך. על המורה-המאמן לוודא שהפעולות שהתלמיד-המתאמן מתכוון לנקוט, נמצאות בְּמִתְאָם למסוגלות ולְקִיד הערכי שלו.
- בתום תקופת האימון תיערך שיחת משב כדי לבחון מה 'עבד' באימון ומה לא 'עבד', ולסגור מעגל.

שאלות אפשריות בתהליך אימון "מורה-תלמיד"

- לברר ולחדד מהם החוזקות והעוצמות של התלמיד.
- לזהות מהם התפקודים שבהם התלמיד מרגיש 'תקוע', דבר שמפריע לו בתפקודו הלימודי ו/או החברתי.
- להגדיר מה חוסם, מונע ובולם אותו, מהם הדברים שהתלמיד עשה בעבר והפסיק לעשות בהווה.
- לברר ולהגדיר מחויבות - על מה התלמיד יהיה מוכן לוותר כדי להתקדם ולהשיג את התוצאה הרצויה.

כלי להתבוננות מחודשת על תלמיד

ועכשיו לצפייה:

צוות המעבדה

תלמיד ראשון

לקראת התצפית

בחר/י שני תלמידים שבשבילם הצטרפת למעבדת התמדה, ועליהם תבצע/י תצפית במשך כשעתיים – במהלך שיעור אחד לפחות ובמהלך הפסקה. השתדל/י לבחור בשני תלמידים שסוגיית ההתמדה רלוונטית לגביהם בהיבטים שונים

מדוע בחרת דווקא בהם/ן? האם יש לך הנחות מוקדמות בנוגע אליהם/ן? מהן הנחות אלה?

תלמיד שני

שואל/ת	חושב/ת	רואה
מה הייתי רוצה לשאול על זה באופן כללי ובנוגע להתמדה בפרט?	ועכשיו - מה דעתי על זה?	מה אני רואה? עובדות, פרטים... בעמדה הזו אין מקום לשיפוט ולפרשנות, רק לתיעוד. כתבו הכול!

שואל/ת	חושב/ת	רואה
מה הייתי רוצה לשאול על זה באופן כללי ובנוגע להתמדה בפרט?	ועכשיו - מה דעתי על זה?	מה אני רואה? עובדות, פרטים... בעמדה הזו אין מקום לשיפוט ולפרשנות, רק לתיעוד. כתבו הכול!

סיכום

פרטים בתצפית המאוששים הנחות מוקדמות

כתוב/כתבי שלושה פרטים שעלו מהתצפית שמאוששים את התחושות המוקדמות שהיו לך לגבי הרלוונטיות של נושא ההתמדה לשני התלמידים שבחרת לצפות בהם:

פרטים מפתיעים

כתוב/כתבי שלושה פרטים בתצפית שהפתיעו אותך לגבי התלמידים שבחרת לצפות בהם:

עיצוב התנהגות

יעל חבה, חיזוקים

מתוך: אלדר, א. (2002), ניתוח יישומי של התנהגות: עקרונות והליכים. הוצאת "ניתוח התנהגות"

מהו ניתוח התנהגות?

ניתוח התנהגות יישומי Applied Behavior Analysis, הינו גישה מדעית נתמכת מחקר, לגילוי גורמי סביבה המשפיעים באופן ודאי על התנהגות בעלת משמעות.

מנתח ההתנהגות עורך תצפיות ומנתח את הגורמים המקדימים להתנהגות (נסיבות) ואת הגורמים הבאים מיד אחריה (תוצאות).

נסיבות <<< התנהגות <<< תוצאה

על פי הניתוח, נבנות תוכניות התנהגותיות ברמת הפרט, הכיתה ובית הספר. לאורך הפעלת התוכניות הללו מתבצעת בקרה על יישומן, שבמהלכה מצטברים נתונים שונים, שיש בהם כדי להוות אינדיקציה ליעילותה של התוכנית ובה בעת לכוון את מוביליה לשינויים הנדרשים.

חיזוקים ועיצוב התנהגות

תוצאותיה של התנהגות כלשהי, קרי תגובת הסביבה המשמעותית להתנהגות זו, עשויות לעודד התנהגות זו, לשמרה או להכחידה, ובהתאם לכך, להגדיל או להפחית את הסבירות להישנותה של התנהגות זו בעתיד.

חיזוק חיובי, חיזוק שלילי

חיזוק חיובי

משמעות המילה "חיובי" בביטוי חיזוק חיובי היא: גירוי נעים (תוצאה) שניתן בתגובה להתנהגות.

הגדרה: התהליך שבו מופעל גירוי חיובי (מחזק), שניתן בעקבות התנהגות, גורם להגברת שכיחות ההתנהגות הזאת בעתיד.

דוגמה: התלמיד קם ממקומו במהלך השיעור שוב ושוב בעקבות תשומת הלב שקיבל מהבנות.

חיזוק שלילי

המשמעות של "שלילי" בביטוי חיזוק שלילי היא: הסרת גירוי לא נעים שניתן בעקבות התנהגות כלשהי.

הגדרה: התהליך שבו גירוי שלילי מוסר בעקבות ההתנהגות גורם להגברת שכיחות ההתנהגות בעתיד.

הרבה מאוד התנהגויות שאנו מבצעים במהלך היום שלנו, נועדו להביא לנו הקלה ולמנוע מאתנו מצבים לא נעימים או לצמצמם. התנהגויות אלו נלמדו באמצעות הליך החיזוק השלילי.

דוגמאות:

- הוצאת ילד מהכיתה כדי להפסיק את הרעש שהוא עושה.
- התנהגות פרועה בכיתה על מנת להימנע מהתמודדות עם מטלה קשה.

חשוב מאוד לא להסיר דרישה או לאפשר בריחה בעת הצגת

- שפת גוף פתוחה (חיור? מגע?)

סקר מחזקים

בחירת מחזק משמעותי אינה משימה פשוטה. גירוי, חפץ או אירוע, פעילות או מילה טובה נחשבים למחזקים חיוביים רק לאחר שהשפעתם על ההתנהגות ניכרת.

לא נוכל לדעת מראש מהו המחזק האפקטיבי, המשמעותי לאדם מסוים, ולכן, בחירת המחזק הינה בעלת חשיבות עליונה להצלחת תהליך החיזוק. בחירה מוצלחת יכולה להיעשות רק על סמך היכרות עם הילד/האדם, וזאת על סמך שיחה ישירה, תצפיות או 'סקר מחזקים'. כך נדע מה מחזק את הילד ומה הדירוג של החיזוקים הרלוונטי לגביו – מהאהוב עליו ביותר (הדבר שהכי מחזק אותו) ועד הדבר הפחות אהוב (הכי פחות מחזק אותו).

בבחירת מחזק משמעותי נרצה לקחת בחשבון שיקולים נוספים. נעדיף מחזק טבעי לסביבה שבה אנו פועלים, על פני מחזק 'זר' לסביבה זו. גם אם נבחר מחזק 'לא טבעי', נרצה להצמידו למחזק מילולי אשר הוא טבעי לכל סביבה אנושית. כך ייקל עלינו לחזור לשגרה רגילה, כך גם נבטיח שהילד/האדם המחזק אינו מוחרג מהאחרים הפועלים בסביבתו.

עקרון פרימק

הגישה להתנהגות גבוהת תדירות (רצויה, אהודה, אהובה), תלויה בביצוע התנהגות נמוכת תדירות (קשה, אינה אהודה).

למשל

- התלמיד יפתור דף עבודה ולאחר מכן יוכל לגשת למחשב.
- אם תאכל את הארוחה תקבל גלידה.

התנהגות לא רצויה/לא נאותה, אחרת ההתנהגות תמשיך להתרחש כיוון שהיא חוזקה שלילית (כלומר הוסר הגירוי הלא נעים).

תרגיל

לימור בת החמש מצטרפת לאימה לעריכת קניות בסופרמרקט השכונתי. כאשר מסרבת האם לקנות ללימור דבר מה פוצחת לימור בצרחות ומסרבת לעזוב את המקום, ואז ברוב המקרים 'נאלצת' האם לרכוש את הממתק בו חשקה לימור...

באיזה הליך מחוזקת התנהגותה של לימור?

מהו ההליך שבאמצעותו חוזקה התנהגותה של האם?

<<<לימור מחוזקת חיובית והאם מחוזקת שלילית.

מה חשוב לדעת כשמחזקים חיובית?

- בחירת יעד התנהגותי מתאים לילד/לאדם.
- הגדרת התנאים הברורים שבהם ניתן מחזק – חיזוק חיובי.
- בחירת מחזק משמעותי לילד/לאדם על ידי סקר מחזקים וכן על ידי שימוש במגוון מחזקים.
- בחירת אדם משמעותי שיעניק את המחזק.
- תגובת חיזוק מידית עד שההתנהגות הופכת להרגל ואז ניתן לעכבה.
- יש לתת מחזק מילולי וספציפי.

איך מחזקים חיובית?

- קשר עין.
- קרבה פיזית לאדם.
- הבעת פנים נעימה ומאירה.
- טון דיבור מתנגן כלפי מעלה ולא מונוטוני.

מומנטום התנהגותי

קיימת נטייה של ההתנהגות להתמיד לאחר שינוי בתנאי הסביבה.

עיסוק המלווה בחיזוק משפר את מצב הרוח - ההתמדה בהתנהגות גוברת כאשר היא גבוהת תדירות.

הקפדה על ביצוע של רצף מטלות בעלות רמת הצלחה גבוהה, המלווה במטלות קשות יותר, עשויה להגביר את יעילות ההוראה.

מומנטום התנהגותי מושג באמצעות רצף שנפתח בהתנהגות גבוהת תדירות (קלה, רצויה, אהודה), ומיד אחריה ההתנהגות נמוכת תדירות (קשה, לא אהודה) ומסתיים בהתנהגות גבוהת תדירות. למשל, לפתוח שיעור חשבון במשחק כייפי וקל, להמשיך עם דף עבודה ובו תרגילים ברמות קושי שונות. גם בתוך דף העבודה ניתן לבנות מומנטום כאשר בונים את התרגילים מהקל אל הכבד, ומכאן להמשיך בתרגילים קלים ולסיים במשחק חשבוני קל.

תזמוני חיזוק

תזמוני חיזוק מגדירים את התנאים שבהם יסופק החיזוק.

תזמוני חיזוק משפיעים על רמת המוטיבציה של המתנהג.

הכחדת ההתנהגות לא מקבלת חיזוקים בכלל.

חיזוק מתמשך

מדובר במצב שבו מחזקים כל התרחשויות של התנהגות היעד (מתאים לביסוס התנהגות חדשה). ברוב המקרים החיזוק מתרחש באופן אוטומטי.

חיזוק לסירוגין

מצב שבו מחזקים התנהגות מידי פעם בפעם, ולא לאחר כל פעם שבה ההתנהגות מתרחשת.

יתרונות:

- גורם לעלייה בתדירות ההתנהגות.
- ניתן ליישם בבית ובמערכת החינוך.
- מונע הצפה
- עמיד מפני הכחדה, יותר מחיזוק מתמשך.
- משמר התנהגות אחרי שהתבססה.
- מסייע למעבר לחיזוק טבעי.

* חשוב לשים לב לכך שלעיתים קרובות אנו מחזקים לסירוגין התנהגויות לא נאותות, ולכן קשה כל כך להיפטר מהן... למשל: אם פעם נתעלם מהפטפוט של דני ופעמיים לא, הרי שפעם ההתנהגות קיבלה תגובה של התעלמות ופעם - תשומת לב, וחוזקה... זהו חיזוק לסירוגין ולכן הפטפוט עמיד, נשמר ולא נפסק.

הפחתת התנהגות ללא ענישה

הכחדה

הכחדה היא הליך שבו התנהגות אינה מחוזקת יותר ותדירותה יורדת. כדי ליישם הכחדה יש להפסיק מתן מחזקים אשר ניתנו בעבר. הכחדה היא אוורסיבית (אינה נעימה).

הפחתת התנהגות על ידי ענישה

ענישה היא הצגת תוצאה מיד לאחר ההתנהגות, תוצאה המפחיתה את התרחשותה העתידית של אותה התנהגות.

ענישה היא הצגת תוצאה מיד לאחר ההתנהגות, תוצאה המפחיתה את התרחשותה העתידית של אותה התנהגות.

ענישה מוגדרת לפי השפעתה על ההתנהגות (הפחתה) ולא לפי אופייה. תוצאה הנחשבת ללא נעימה, אך אינה גורמת להפחתת התנהגות, אינה גורם מעניש ואף עשויה לשמש כמחזק התנהגות.

למשל: מורה כועסת מאוד על תלמיד, מתקרבת אליו ומתייחסת למעשהו הלא תקין. המורה בטוחה שהענישה אותו, אך הוא למעשה זכה לתשומת לב, ותדירות התנהגותו זו לא ירדה ואף עלתה.

ענישה חיובית

הוספה/הצגה של גירוי לא נעים בעקבות התנהגות, הגורמת להפחתה בשכיחות ההתנהגות בעתיד.

נזיפה

נזיפה הינה ההליך השכיח ביותר להפחתת התנהגות, והיא מבוססת על עקרון הענישה. נזיפה היא ההפך משבח (שהוא ההליך השכיח להגברת התנהגות ומבוסס על חיזוק חיובי). נזיפה היא הבעת אי-שביעות רצון או אי-קבלה של התנהגות היעד. היא עשויה להינתן בצורה מילולית, בצורה בלתי מילולית או על ידי שילוב של השתיים. בדרך כלל מתייחסים לנזיפה כאל הליך מילולי המלווה בטון דיבור אסרטיבי ובמחוות גוף ופנים נוקשות.

תהליך ההכחדה ומאפייניו:

- עלייה התחלתית בתדירות, בעוצמה או במשך הזמן של ההתנהגות הלא נאותה.
- ירידה הדרגתית בעוצמה או במשך זמן של ההתנהגות הלא נאותה.
- התאוששות ספונטאנית – ראו גרף
- הפסקת ההתנהגות
- שלושה תנאים צריכים להתקיים כדי שההכחדה תהיה בת-תוקף:
 - ההתנהגות הלא נאותה חוזקה בעבר
 - המחזקים שניתנו בעבר, לא יינתנו יותר בעקבות התרחשותה
 - תחול ירידה בתדירות ההתנהגות.
- ** יש להימנע מהכחדה בהתנהגויות חמורות – הכאה עצמית או הכאה של אחרים

חיזוק דיפרנציאלי

חיזוק דיפרנציאלי להפחתת התנהגות הוא הליך שבו התנהגות מסוימת מחוזקת, בעוד התנהגויות אחרות נמצאות תחת הכחדה. המרכיב הדיפרנציאלי משמעותו חיזוק מחד גיסא והתעלמות מאידך גיסא. כלומר, חיזוקים אלה תומכים במצבים שבהם ההתנהגות הלא נאותה, המיועדת להפחתה, אינה מתרחשת. במקביל להליך זה, מפתחים מיומנות להתנהגות נאותה לאחר שהידע הבסיסי כבר נרכש.

המטרה היא להגביר את התדירות של ההתנהגות הנאותה ביחס להתנהגויות הבלתי רצויות, וכתוצאה מכך לגרום להפסקתן או להפחתת תדירותן.

איך נוזפים?

קשר עין | קרבה לאדם | הבעת פנים מכווצת | הדגשת הלא מקובל | טון נמוך | אסרטיביות | שפת גוף סגורה | סיום הדברים בסימן קריאה

תיקון יתר

תיקון יתר הוא "חבילה" של הליכים להפחתת התנהגות ויש בה מרכיב חינוכי המכוון לתיקון של ההתנהגות או של הסביבה.

- תיקון תוצאות ההתנהגות מעבר למצב שקדם להתנהגות הלא רצויה
- תרגול חיובי, ביצוע התנהגות חיובית אלטרנטיבית בנוסף לתיקון תוצאות ההתנהגות
- תרגול שלילי - לחזור על הפעולה הבלתי רצויה פעמים רבות
- * החזרות על התנהגות היעד אינן מלוות בחיזוק במהלך התרגול, ולכן הן מאבדות מיעילותן והולכות ופוחתות.

יישום של תיקון יתר

- ניתוח הנסיבות והתוצאות של התנהגות היעד
- ללמוד היטב את הסביבה המיידית שבה מתרחשת ההתנהגות
- לייחס את התיקון ישירות למקרה הספציפי
- להבהיר לתלמיד את ההליך בצורה רגועה ובטוחה
- לוודא שהביצוע לא יגרור את התלמיד לאובדן שליטה
- לתת הוראה מנומסת, ברורה וחדה לביצוע
- לחזק התנהגות הפוכה להתנהגות היעד

- לקיים מעקב אחר התנהגות היעד לשם קבלת החלטות
- לא לחזק את התלמיד בזמן הביצוע
- לגרום להכללה במקומות שונים

ענישה שלילית

ענישה שלילית היא הסרה/לקיחה של מחזק חיובי בעקבות התנהגות, ובעקבות כך נגרמת הפחתה בשכיחות ההתנהגות בעתיד.

פסק זמן

פסק זמן הוא הורדת האפשרות לזכות בחיזוק או איבוד הגישה לחיזוק חיובי למשך זמן מוגבל, דבר שמותנה בהתרחשות התנהגות.

תנאים הכרחיים לפסק זמן

- הפחתה או מניעה של מחזקים מיד לאחר התרחשות התנהגות היעד.
- חידוש הגישה למחזקים לאחר פרק זמן מוגדר
- תדירות ההתנהגות פוחתת.

יישום פסק זמן

- התעלמות מוכוונת תשומת הלב של המורים/ההורים מוסרת לפרק זמן מסוים, כפי שנעשה בהכחדה.
- מניעת מחזק מסוים - בעקבות התנהגות היעד מוסרת הגישה למחזק מסוים למשך פרק זמן מוגדר.
- הרחקה - המתנהג מורחק מן הסביבה המחזקת לפרק זמן מסוים.
- * יש ללמוד לבצע פסק זמן בצורה נכונה ולא להתנסות בו ללא

הנחייה והדגמה. לעיתים פסק זמן עשוי לגרום להסלמה חמורה בהתנהגות, ויש לדעת להתנהל נכון על מנת לא לגרום לפגיעה במתנהג או באחראי עליו וכן על מנת לא לחזק בטעות את ההתנהגות שאותה אנו מנסים להכחיד.

מחיר תגובה

מחיר התגובה הוא איבוד כמות מסוימת של חיזוק כתוצאה מהתנהגות מסוימת. "מחיר תגובה" נמצא בתוקף כאשר חלק מן המחזקים המלווים התנהגות מסוימת נלקחים או נמנעים מהמתנהג, וההתנהגות אשר קדמה לתוצאה זו פוחתת או נעלמת בהמשך.

לדוגמה: עבירת תנועה גוררת אחריה קנס, המפחית מכמות הכסף המצויה כבר ביד הנהג. אלמלא בוצעה עבירת תנועה, הנהג יכול היה לעשות שימושים שונים בכסף.

יישום מחיר תגובה:

- להסביר בצורה ברורה מהן התגובות אשר "יגבו" מחיר
- להגדיר בצורה ברורה מהו המחיר שאותו יגבו התגובות השונות
- לא לדלל את מאגר המחזקים מהר מדי
- לחזק התנהגויות נאותות

הסכנות וההבטחות שבשבחים | קרול דווק

אבני ראשה

בקשר לטענה השנייה הוכיח המחקר כי היא מושתתת על תפיסה שגויה, כאילו יכולת אינטלקטואלית היא תכונה קבועה.

לעומת אלה, מדגיש המאמר את היתרונות העצומים הטמונים במאמץ ומראה איך המוטיבציה והישגי התלמידים מושפעים מדפוס חשיבה המבוסס על הרעיון (התקף מדעית) שהמוח הוא אבר אלסטי ושיכולת וכשרים יכולים להתפתח בהשקעה של מאמץ וחינוך.

מבוא

שבח מסוג לא נכון עלול לעודד התנהגות לא רצויה במקום להכחיד אותה.

סוג השבח הנכון מעורר בתלמידים מוטיבציה ללמוד.

לא אחת נשמעת הדעה שבימינו הולך ונוצר דור של צעירים שאינם מסוגלים לצלוח את היום מבלי לקבל פרס. הם מצפים להצלחה לא משום שעבדו קשה, אלא משום שהם מיוחדים.

האומנם? האם בלי משימי גרמנו לבלימת התפתחותם של התלמידים שלנו?

מחנכים רבים אווזים בשתי תפיסות המובילות, לדעתי, בדיוק אל התוצאה הבלתי רצויה הזאת.

[Dweck, C. S. \(2007\). The perils and promises of praise. Educational Leadership, 65\(2\), 34-39](#)

תרגום: סגיר תרגומים. עריכה לשונית: רעיה כהן. עריכה מדעית: יעל עופרים.

פורסם באתר "אבני ראשה":

<http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/112.aspx>

הרעיון המרכזי

מאמר זה מפרך שתי טענות יסוד הרווחות בקרב מחנכים:

- אם משבחים תלמידים על האינטליגנציה שלהם, יש בכך כדי לתרום לביטחונם העצמי ולמוטיבציה שלהם ללמוד.
- האינטליגנציה הטמונה בתלמידים היא הגורם העיקרי להישגיהם בבית הספר.

בקשר לטענה הראשונה הוכיח מחקרה של דווק כי כשמשבחים תלמידים על אינטליגנציה, גורמים להם לפרץ גאווה זמני ומוגבל, אך כזה שבעקבותיו תגיע שרשרת ארוכה של השלכות שליליות.

שאפילו איינשטיין ומוצרט נאלצו להשקיע שנים של מאמץ כדי להיעשות למה שהם. כאשר תלמידים מאמינים שהם יכולים לפתח את האינטליגנציה שלהם, הם מתמקדים בדיוק בכך. הם אינם מוטרדים מהשאלה כמה חכמים ייראו; הם מסוגלים לקבל עליהם אתגרים ולדבוק בהם.

יותר ויותר מחקרים בפסיכולוגיה ובמדעי המוח תומכים בדפוס החשיבה המצמיח לגבי האינטליגנציה. אנו מגלים שהמוח גמיש לאורך זמן הרבה יותר ממה שחשבנו; שאפשר לשפר היבטים מהותיים של אינטליגנציה באמצעות למידה, ושהשקעה והתמדה נוכח מכשלות הן רכיבים חשובים להישגים יוצאי דופן.

אלפרד בינה, ממציא מבחני מנת המשכל, האמין באינטליגנציה צומחת. הוא האמין שחינוך יכול לחולל שינוי ביכולת הבסיסית ללמוד. לא היה לו רצון למדוד אינטליגנציה קבועה; כוונתו הייתה שמבחן האינטליגנציה יהיה כלי לזיהוי תלמידים שאינם יוצאים נשכרים מתוכנית הלימודים של החינוך הציבורי, כדי שאפשר יהיה לפתח מסלולי לימוד אחרים לטיפול צמיחתם האינטלקטואלית.

שני פנים למאמץ

דפוסי חשיבה מקובעים לעומת דפוסי חשיבה מצמיחים יוצרים שני עולמות פסיכולוגיים נבדלים. בדפוס חשיבה מקובע התלמידים דואגים בראש ובראשונה לדימוי שלהם: חכמים או לא חכמים. שוב ושוב תלמידים בעלי דפוס חשיבה כזה הודפים הזדמנויות ללמוד כאשר הם שוגים או טועים בביצועים הלימודיים שלהם. כאשר הם שוגים או מגלים טעויות, במקום לתקן אותן – הם מנסים להסתירן.

תלמידים כאלה גם חוששים ממאמץ, היות שמאמץ גורם להם לחוש טיפשים. הם מאמינים שבעלי יכולת אינם צריכים להתאמץ, שהיכולת תנחיל הצלחה מאליה. זוהי אחת התפיסות

התפיסות השגויות של המחנכים הן:

- אם משבחים תלמידים על האינטליגנציה שלהם, יש בכך כדי לתרום לביטחונם העצמי ולמוטיבציה שלהם ללמוד.
- האינטליגנציה הטמונה בתלמידים היא הגורם העיקרי להישגיהם בבית הספר.

המחקר שלנו הוכיח כי התפיסה הראשונה שגויה וכי בתפיסה השנייה יש כדי להזיק אפילו לתלמידים המוכשרים ביותר.

כפסיכולוגית אני חוקרת מוטיבציה של תלמידים זה למעלה מ-35 שנה. תלמידי לתואר שני ואני התבוננו באלפי ילדים ושאלנו מדוע יש בהם כאלה הנהנים מהלמידה, למרות הקושי הכרוך בה, ומדוע הם דבקים במשימה למרות המכשלות. המחקר לימד אותנו המון. הוא הוכיח לנו כי יש לשבח תלמידים בדרכים מסוימות כי לעורר בהם מוטיבציה ונחישות. נוסף על כך גילינו שהתערבויות ספציפיות עשויות לעצור את גלישתם של תלמידים לכיוון כישלון במהלך פרק ההתבגרות הפגיע.

קבוע או ניתן לעיצוב?

השבח קשור קשר הדוק לאופן שבו תלמידים תופסים את האינטליגנציה שלהם. יש תלמידים שמאמינים שיכולתם האינטלקטואלית היא תכונה מקובעת. יש להם כמות מסוימת וקבועה של אינטליגנציה, לא יותר ולא פחות. תלמידים עם דפוס חשיבה מקובע על אודות אינטליגנציה מוטרדים מאוד מהשאלה עד כמה הם חכמים; הם מחפשים מטלות שיוכיחו את האינטליגנציה שלהם ונמנעים ממטלות שאינן כאלה. השאיפה שלהם ללמוד נדחקת הצידה.

תלמידים אחרים מאמינים שהם יכולים לפתח את יכולתם באמצעות מאמץ וחינוך. אין פירוש הדבר שהם מאמינים שכל אחד יכול להפוך לאינשטיין או למוצרט, אלא שהם מבינים

שואלת שאלות אחרי שהשיעור מסתיים, לוקחת את ספר הלימוד הביתה וחוזרת על הפרק פעמיים. כשהיא מתחילה להבין, היא חווה תחושת התעלות. עולם חדש של מתמטיקה נפתח לפניה.

לא מפתיע, אפוא, שכאשר עקבנו אחר תלמידים במהלך מעברים מאתגרים בבתי ספר או במהלך קורסים מאתגרים, מצאנו שבעלי דפוס החשיבה המצמיח עולים בביצועיהם על חבריהם לכיתה בעלי דפוס החשיבה המקובע – גם אם כשהתחילו בתהליך היו להם כישורים וידע דומים. דפוס חשיבה מצמיח מטפח צמיחת יכולת לאורך זמן.

השפעות השבח

מחנכים רבים מקווים למקסם את ביטחונם העצמי של התלמידים ביכולותיהם, את הנאתם מהלימוד ואת יכולתם לשגשג בבית הספר, וזאת באמצעות חלוקת שבחים לאינטליגנציה שלהם. בדקנו את ההשפעות של סוג כזה של שבח בקרב אוכלוסיות שונות – בקרב ילדים בני ארבע ואצל מתבגרים; אצל תלמידים משכונות מצוקה ומאזורים כפריים ואצל תלמידים ממוצאים אתניים שונים. בכל הבדיקות שערךנו עלה שוב ושוב אותו ממצא: כשמשבחים תלמידים על אינטליגנציה, מספקים להם פרץ גאוה זמני ומוגבל, שאחריו תגיע שרשרת ארוכה של השלכות שליליות.

ברבים מהמחקרים שלנו תלמידי כיתה ה' עבדו על משימה, ואחרי סדרת הבעיות הראשונה המורה שיבח כמה מהם על האינטליגנציה שלהם ("אתה ממש חכם אם אתה מצליח לפתור את הבעיות האלה"); אחרים שיבח על המאמץ שלהם ("בטח עבדת ממש קשה כדי לפתור את הבעיות האלה"). לאחר מכן בחנו את דפוס החשיבה של התלמידים. במחקר אחד ביקשנו מהתלמידים להסכים או לא להסכים להיגידים על דפוס חשיבה, כגון "אינטליגנציה היא עניין בסיסי, ואין לך אפשרות לשנות אותה". התלמידים שזכו לשבחים על אינטליגנציה הסכימו עם

המכשילות ביותר שבהן תלמיד עשוי להחזיק. היא עלולה לגרום לתלמידים נבונים רבים להפסיק להשקיע בבית הספר כאשר תכנית הלימודים נעשית מאתגרת.

ולבסוף, תלמידים בעלי דפוס חשיבה מקובע מתקשים להתאושש מנפילות. כאשר הם חווים אי-הצלחה בבית הספר, הם מפחיתים את מאמציהם ושוקלים להסתיר ואף לרמות. רעיון האינטליגנציה הקבוע אינו מציע להם דרכים ישימות להשתפר.

הבה ננסה להיכנס לתוך ראשו של תלמיד בעל דפוס חשיבה מקובע היושב בכיתתו ונאלץ להתמודד עם אלגברה בפעם הראשונה. עד אז הכול הלך לו חלק במתמטיקה. גם כאשר בקושי הקשיב בכיתה ולא הרבה להכין שיעורי בית, תמיד קיבל ציונים טובים מאוד. אבל עכשיו המצב שונה. החומר קשה. התלמיד חש חרדה וחושב בלבו: "מה אם אני לא טוב במתמטיקה כפי שחשבתי? מה אם הילדים האחרים מבינים, ואני לא?"; במישור כלשהו הוא מגיע להכרה שיש לפניו שתי אפשרויות: להתאמץ או 'לכבות'. העניין שלו במתמטיקה מתחיל לדעוך ותשומת לבו מתפזרת. הוא אומר לעצמו: "למי אכפת מהשטויות האלה? זה בשביל חנונים. יכולתי לעשות את זה אילו רציתי, אבל זה כל כך משעמם. לא רואים מנכ"לים וכוכבי ספורט פותרים משוואות".

לעומת זאת, בדפוס החשיבה המצמיח, לתלמידים אכפת מהלימוד. כאשר הם שוגים או נתקלים בטעות, הם מתקנים אותה. בעבורם המאמץ הוא עניין חיובי: הוא מצית את האינטליגנציה שלהם וגורם לה לצמוח. נוכח כישלון, תלמידים אלו מגבירים את מאמציהם ומחפשים אסטרטגיות למידה חדשות.

הבה נתבונן בתלמידה אחרת – בעלת דפוס חשיבה מצמיח – שנתקלת בפעם הראשונה בחייה באלגברה. זה חדש לה, קשה ומבלבל, לא דומה לשום דבר שלמדה עד כה. אבל היא נחושה בדעתה להבין את זה. היא מקשיבה לכל מה שהמורה אומרת,

לבסוף, כאשר התבקשו התלמידים לדווח על ציוניהם (דיווח אנונימי), כמעט 40 אחוזים מהתלמידים שזכו לשבחים על אינטליגנציה שיקרו. ככל הנראה, האגו שלהם לא אפשר להם להודות שטעו. רק 10 אחוזים מהתלמידים שזכו לשבחים על מאמץ מצאו לנכון לשקר בנוגע לתוצאות שהשיגו.

אם כך, כשמשבחים תלמידים על אינטליגנציה, לא מעניקים להם מוטיבציה ונחישות, אלא דפוס חשיבה מקובע, על כל הפגיעות הכרוכה בו. לעומת זאת, שבחים על מאמץ או על "תהליך" (שבחים על מחויבות, התמדה, אסטרטגיות, שיפור וכיו"ב) מטפחים מוטיבציה חסינה. הם אומרים לתלמידים מה הם עשו כדי להצליח ומה הם צריכים לעשות כדי להצליח שוב בעתיד.

שבחים שרצוי לשלב בתהליך יישמעו כך:

- למדת ממש יפה למבחן באנגלית, והשיפור שלך ניכר. קראת את החומר כמה וכמה פעמים, הדגשת את החלקים החשובים בו ובחנת את עצמך עליו. זה הצליח!
 - מצא חן בעיניי איך שניסית כל מיני אסטרטגיות לפתור את הבעיה במתמטיקה, עד שבסוף הצלחת.
 - זו הייתה מטלה ארוכה וקשה, אבל דבקת במשימה והשלמת אותה. נשארת לשבת, שמרת על ריכוז והמשכת לעבוד. כל הכבוד!
 - כל הכבוד שקיבלת עליך פרויקט מאתגר במסגרת שיעור מדעים. זה יצריך השקעה – תחקיר, תכנון המכונה, קניית החלקים ובנייה. אין ספק שתלמד הרבה דברים נפלאים.
- מה לגבי תלמיד שמקבל ציון "טוב מאוד" בלי להשקיע? הייתי אומרת לו: "טוב, זה היה קל מדי בשבילך. בוא ננסה משהו מאתגר יותר, שתוכל ללמוד ממנו". איננו רוצים שדבר מה שנעשה בקלות ובמהירות יהיה הבסיס להתפעלותנו.

היגדים כגון אלו יותר מהתלמידים שזכו לשבחים על מאמץ. במחקר אחר ביקשנו מהתלמידים להגדיר מהי אינטליגנציה. אצל התלמידים שזכו לשבחים על אינטליגנציה היו יותר התייחסויות ליכולת טבעית ומקובעת, ואילו אצל התלמידים שזכו לשבחים על מאמץ, היו התייחסויות רבות יותר לכישורים וידע ששיכולים להשתנות בעקבות מאמץ ולמידה. התברר לנו שבבחינים על אינטליגנציה נוטים להוביל תלמידים לדפוס חשיבה מקובע (האינטליגנציה היא עניין קבוע, וזה מה שיש לכם), ואילו שבבחינים על מאמץ נוטים להוביל אותם לדפוס חשיבה מצמיח (אתם מפתחים את הכישורים שלכם משום שאתם משקיעים).

לאחר מכן הצענו לתלמידים אפשרות בחירה בין עבודה על משימה מאתגרת שממנה יוכלו ללמוד לבין משימה קלה שהבטיחה ביצוע נטול טעויות. רוב התלמידים שזכו לשבחים על אינטליגנציה בחרו במשימה הקלה, ואילו רוב התלמידים שזכו לשבחים על מאמץ בחרו במשימה מאתגרת ובהזדמנות ללמוד.

בשלב הבא תלמידים שלמדו כקבוצה קיבלו בעיות מאתגרות. התלמידים שזכו לשבחים על אינטליגנציה איבדו את הביטחון העצמי שלהם ואת הנאתם מהמשימה ברגע שהחלו להתמודד עם הבעיה. אם הצלחה פירושה שהם חכמים, אזי התמודדות פירושה שהם אינם חכמים. כל הרעיון שמאחורי מתן שבחים על אינטליגנציה הוא להגביר ביטחון עצמי ומוטיבציה, אבל הלכה למעשה קרה בדיוק ההפך. ככלל, רק התלמידים שזכו לשבחים על מאמץ נותרו בטוחים בעצמם ונלהבים.

גם כאשר הבעיות נעשו קלות מעט יותר, שוב השיגו התלמידים שזכו לשבחים על אינטליגנציה הישגים ירודים, שכן איבדו את הביטחון העצמי ואת המוטיבציה. כקבוצה, ההישגים שלהם היו גרועים מההישגים שהשיגו בתחילת התהליך באותו סוג של בעיות. התלמידים שזכו לשבחים על מאמץ הפגינו ביצועים מעולים והמשיכו להשתפר.

ומה לגבי תלמיד שמשקיע מאמצים, אך אינו מצליח להגיע להישגים? לו הייתי אומרת: "כל הכבוד על המאמץ שהשקעת. בוא נעבוד יחד עוד קצת ונראה מה לא הבנת". שבחים על תהליך ממקדים את התלמידים לא במה שנקרא "יכולת" – דבר מה שאולי יש ואולי אין להם ושמחולל הצלחה או כישלון באורח פלא – אלא בתהליכים שכולם יכולים להיות מעורבים בהם כדי ללמוד.

מונעים ללמידה

לאור הממצא שלפיו דפוס חשיבה מצמיח יוצר מוטיבציה ונחישות – ומוביל להישגים גבוהים יותר – ביקשנו לפתח התערבות שתעזור לתלמידים ללמוד דפוס חשיבה זה. החלטנו למקד את ההתערבות שלנו בתלמידים במעבר לכיתה ז', משום שמעבר זה מתרחש בתקופה של פגיעות רבה. לעיתים קרובות הלימודים בכיתה ז' קשים יותר, הדרישות מחמירות יותר והציונים צונחים והסביבה הופכת להיות אישית פחות. תלמידים רבים מתבוננים בעצמם וביכולותיהם האינטלקטואליות בתשומת לב רבה ומחליטים בנקודה זו אם הם רוצים להשקיע בבית הספר. אין פלא שלעיתים קרובות תקופה זו מתאפיינת בהתרופפות ובצניחה בהישגים.

ביצענו את ההתערבות שלנו בעיר ניו-יורק, בחטיבת ביניים שבה נאלצו תלמידים רבים להתמודד עם המעבר ועם הצניחה בציוניהם. הנחנו שבעזרת דפוס חשיבה מצמיח יוכלו התלמידים לעמוד במשימה תוך הגברת המאמץ במקום הפחתתו. פיתחנו אפוא סדנה בת שמונה מפגשים; שתי קבוצות – קבוצת ביקורת וקבוצת דפוס חשיבה מצמיח – למדו כישורי למידה, טכניקות ניהול זמן ואסטרטגיות זכירה. ואולם, בקבוצת ההתערבות של דפוס חשיבה מצמיח, התלמידים למדו גם על המוח שלהם ועל הדברים שביכולתם לעשות כדי לפתח את האינטליגנציה שלהם.

הם למדו שהמוח הוא כמו שריר: ככל שמתרגלים אותו יותר, כך

הוא מתחזק. הם למדו שבכל פעם שהם משקיעים ולומדים משהו חדש, המוח שלהם יוצר קשרים חדשים אשר לאורך זמן הופכים אותם לחכמים יותר. הם למדו שהתפתחות אינטלקטואלית איננה גלגול טבעי של אינטליגנציה, אלא היווצרות של קשרים חדשים במוח באמצעות מאמץ ולמידה.

המידע הזה ריתק את התלמידים. הרעיון שהצמיחה האינטלקטואלית נתונה בחלקה הגדול בידיהם הפעם אותם. למעשה, אפילו התלמידים המפריעים ביותר ישבו לפתע בשקט והקשיבו, והילד הפרוע מכולם הביט בנו ואמר, "כלומר, אני לא חייב להיות טיפוש?"

ואכן, נראה שהמסר של דפוס חשיבה מצמיח נתן דרור למוטיבציה של התלמידים. אף כי שתי הקבוצות חוו ירידה חדה בציונים במתמטיקה בחודשים הראשונים שלהם בחטיבת הביניים, התלמידים שזכו להתערבות ולהקנייה של דפוס חשיבה מצמיח הפגינו יכולת התאוששות ניכרת. ציוניהם במתמטיקה השתפרו. התלמידים שהשתתפו בקבוצת הביקורת המשיכו לקבל ציונים נמוכים חרף ההתערבות המצוינת לצורך שיפור כישורי למידה.

יתר על כן, המורים – שלא היו מודעים להבדלים בין סדנאות ההתערבות – ציינו פי שלושה תלמידים מקבוצת ההתערבות של דפוס חשיבה מצמיח ככאלה שהפגינו שינויים ניכרים במוטיבציה. לתלמידים האלה היה רצון מוגבר להשקיע וללמוד. אחת הדוגמאות המדהימות הייתה של אותו ילד שחשב שהוא טיפש. לפני הניסוי מעולם לא השקיע מאמץ ולעיתים קרובות לא הגיש את שיעורי הבית שלו בזמן. בעקבות הסדנה השקיע שעות רבות בערב אחד כדי לסיים את המטלה מוקדם, כדי שהמורה שלו יוכל לעיין בה ולתת לו הזדמנות לתקן אותה. ציונו במטלה היה "כמעט טוב מאוד" (לפני כן קיבל ציונים נמוכים מכך בהרבה).

חוקרים אחרים מצאו ממצאים דומים בנוגע להתערבות של דפוס

ממשיכים הלאה

המחקר שלנו מראה שמחנכים אינם יכולים להגיש לתלמידיהם ביטחון עצמי על מגש של כסף באמצעות מתן שבחים לאינטליגנציה שלהם. תחת זאת נוכל לעזור להם לרכוש את הכלים שהם זקוקים להם כדי לשמור על ביטחונם העצמי בלמידה, וזאת על ידי התמקדות בתהליך ההגעה להישגים.

אולי יצרנו דור של תלמידים תלתיים, שבריריים וחדורי תחושת מגיע-לי יותר מאלו שיצרו הדורות הקודמים. אם זהו המצב, הגיע הזמן לאמץ דפוס חשיבה מצמיח וללמוד מטעויותינו שלנו. הגיע הזמן להתערבויות שינחילו לתלמידים מוטיבציה, נחישות ויכולת למידה.

<<ראו רשימת המקורות בעמוד הבא

חשיבה מצמיח. גוד, ארונסון ואינזליכט (2003) עבדו עם תלמידי חטיבת ביניים ומצאו עלייה בהישגים בציוני מבחנים במתמטיקה. ארונסון, פריד וגוד (2002) עבדו עם תלמידי מכללה ומצאו עלייה בהערכת התלמידים את האקדמיות, בהנאתם מלמידה ובממוצעי הציונים שלהם.

כדי לסייע בהעברת סדנת דפוס החשיבה המצמיח לתלמידים, פיתחנו גרסה אינטראקטיבית ממוחשבת של ההתערבות, שנקראת Brainology. התלמידים מתנסים בשש מודולות, ובמסגרתן הם לומדים על המוח, מבקרים במעבדות מוח וירטואליות, עורכים ניסויי מוח וירטואליים, רואים כיצד המוח משתנה עם הלמידה ולומדים כיצד המוח שלהם עצמם יכול לעבוד טוב יותר ולצמוח להיות חכם יותר.

בחנו את הגרסה הראשונית בעשרים בתי ספר בניו-יורק, והתוצאות היו מעודדות. כמעט כל התלמידים (הם השתתפו בסקר אנונימי) דיווחו על שינויים בהרגלי הלמידה שלהם ובמוטיבציה שלהם ללמוד – תוצאה ישירה מלמידת דפוס החשיבה המצמיח. תלמידה אחת ציינה שבעקבות האנימציה שהמחישה כיצד המוח פועל היא ממש הצליחה "לדמיין את העצבים הולכים וגדלים כאשר נוצרים עוד ועוד קשרים". תלמיד אחד התייחס לערך המאמץ: "אם לא מוותרים וממשיכים ללמוד, מוצאים את הדרך לפתרון".

מתבגרים נוטים לראות בבית הספר מקום שבו הם לומדים בשביל המורים ששופטים אותם. דפוס החשיבה המצמיח משנה ראייה זו והופך את בית הספר למקום שבו התלמידים עוסקים במרץ בלמידה לטובתם שלהם.

הסכנות וההבטחות שבשבחים - מקורות

Aronson, J., Fried, C., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 113–125.

Binet, A. (1909/1973). *Les idées modernes sur les enfants* [Modern ideas on children]. Paris: Flammarion. (Original work published 1909)

Blackwell, L., Trzesniewski, K., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246–263.

Cimpian, A., Arce, H., Markman, E. M., & Dweck, C. S. (2007). Subtle linguistic cues impact children's motivation. *Psychological Science*, 18, 314–316.

Doidge, N. (2007). *The brain that changes itself: Stories of personal triumph from the frontiers of brain science*. New York: Viking.

Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Taylor and Francis/Psychology Press.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.

Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J. & Hoffman, R. R. (Eds.). (2006). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. New York: Cambridge University Press.

Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 645–662.

Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541–553.

Hong, Y. Y., Chiu, C., Dweck, C. S., Lin, D., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 588–599.

Kamins, M., & Dweck, C. S. (1999). Person vs. process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, 35, 835–847.

Mangels, J.A., Butterfield, B., Lamb, J., Good, C. D., & Dweck, C. S. (2006). Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social-cognitive-neuroscience model. *Social, Cognitive, and Affective Neuroscience*, 1, 75–86.

Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Intelligence praise can undermine motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33–52.

Nussbaum, A. D., & Dweck, C. S. (2007). Defensiveness vs. remediation: Self-theories and modes of self-esteem maintenance. *Personality and Social Psychology Bulletin*.

Sternberg, R. (2005). Intelligence, competence, and expertise. In A. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *The handbook of competence and motivation* (pp. 15–30). New York: Guilford Press.

“The perils and promises of praise”, by Carol S. Dweck, 2007, *Educational Leadership* 65(2), pp. 34–39.