



משרד החינוך
התרבות והספורט
אגף שחר



ג'וינט ישראל



העמותה לתכנון ולפיתוח שירותים לילדים ובני נוער בסיכון ומשפחותיהם (ע"ר)
מיסודה של ג'וינט ישראל ובתמיכתם של ממשלת ישראל והפדרציה היהודית של ניו-יורק

ד"ר מיכל ראזר

ד"ר ויקטור פרידמן

ד"ר רמי סולימני

"סביבת חינוך חדשה"

אסטרטגיות פעולה

של תהליך ההתערבות בבית-הספר

”סביבת חינוך חדשה”:

אסטרטגיות

פעולה של תהליך ההתערבות

בבית-הספר

כתיבה ועריכה:

ד”ר מיכל ראזר

ד”ר ויקטור פרידמן

ד”ר רמי סולימני

מנהלת התכנית: יאירה אונגר, ג'זינט ישראל

חברי מערכת: מיכל ראזר, דיתי אבניאלי

בת' רייך, עמנואל תמיר

עריכה: איילה ביבר

קלדנות: שושי מרגלית

תיאום הפקה: אושרית גבאי, סיגל ברזילאי

עיצוב והדפסה: דפוס יובל, ירושלים

הפקה והוצאה לאור: טוביה מנדלסון, אשל

© כל הזכויות שמורות לאשלים ולאגף שחר במשרד החינוך התרבות והספורט.

אין לשכפל, להעתיק, לצלם, להקליט, לתרגם, לאחסן במאגר מידע או מכני או אחר - כל חלק שהוא מהחומר שבחוברת זאת.

שימוש כלשהו בחומר ניתן לעשות רק ברשות מפורשת בכתב מאשלים ומאגף שחר במשרד החינוך התרבות והספורט

<p>27 8. שינוי תפיסה חינוכית וגיבוש זהות מקצועית: יצירת "קשר אחר":</p> <p>29 א. "אי-נטישה" - reaching out/לחזר</p> <p>31 ב. reframing failure - הבנת מקור הכישלון</p> <p>34 ג. מודעות לרגשות שליליים והימנעות מלפעול על-פיהם.</p> <p>36 9. פיתוח מנהיגות מכילה ובעלת חזון לעבודה עם תלמידים תת-משיגים:</p> <p>37 א. קונפליקט של הנחיה מול הובלה</p> <p>37 ב. סוגיות הנחיה בעבודה עם מנהלים</p> <p>43 10. תהליך "פיתוח צוות" בית-ספרי</p> <p>52 11. הקניית ידע ומיומנויות למורים בעבודה עם מתבגרים בסיכון:</p> <p>52 א. תחומי ידע להעשרה</p> <p>52 ב. מיומנויות דיאגנוסטיות</p> <p>55 ג. מיומנויות תקשורת (או התמודדות עם בעיות התנהגות)</p> <p>57 ד. מיומנויות פדגוגיות: תיווך והתאמת חומרי למידה</p> <p>59 חלק ג: עבודת צוות בין חברי צוות הסח"ח</p> <p>59 1. הרכב הצוות ומבנה העבודה</p> <p>59 2. הצורך בזוגיות בעבודת צוות</p> <p>60 3. התנאים המשפיעים על פיתוח עבודת צוות</p> <p>60 4. אסטרטגיות לפיתוח זוגיות</p> <p>63 ביבליוגרפיה וביבליוגרפיה להרחבה</p>	<p>5</p> <p>7</p> <p>9</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>18</p> <p>18</p> <p>18</p> <p>21</p> <p>21</p> <p>21</p> <p>24</p>	<p>פתח דבר</p> <p>מבוא</p> <p>חלק א: תכנית "סביבת חינוך חדשה"</p> <p>1. רציונל</p> <p>2. אוכלוסיית היעד: א. תלמידים ב. בתי-הספר והצוות החינוכי ג. המסגרות שבהן פועלת תכנית סח"ח</p> <p>3. הנחות יסוד של תכנית סח"ח</p> <p>4. מטרות התכנית</p> <p>5. מרכיבי התכנית ותכניה העיקריים</p> <p>6. יישום התכנית בבית-הספר: א. הצוות המתערב ב. תהליך היישום</p> <p>חלק ב: אסטרטגיות פעולה של הצוות המתערב</p> <p>7. תהליך ההתערבות - מבט-על: א. שלבים בתהליך ההתערבות ב. טכניקת ההתערבות: למידה באמצעות תיאור מקרה וניתוחו</p>
--	---	--

מערכת החינוך בישראל משקיעה מאמצים רבים כדי להגביר את שוויון ההזדמנויות בחינוך ולצמצם את הפערים בין קבוצות אוכלוסייה שמעמדן הכלכלי-החברתי חלש. אך המציאות מראה שעדיין קיימים פערים בהישגים הלימודיים בין קבוצות תלמידים שונות בבתי-הספר. ההכרה ההולכת וגוברת באחריותה של מערכת החינוך כלפי כלל התלמידים הביאה ליזמות רבות אשר התכנית "סביבת חינוך חדשה" (ס"ח), שהוזמנה ופותחה בג'וינט ישראל בשיתוף עם משרד החינוך - אגף ש"ר, היא דוגמה למאמץ משותף שמטרתו קידום תלמידים המוגדרים "תת-משיגים" ובסיכון לנשירה.

האמונה העומדת בבסיס תפיסת תכנית ס"ח היא, שעל מנת לקדם את התלמידים יש למקד את ההשקעה במורים ובצוות החינוכי בבית-הספר.

החומר המוצג בחוברת זו הוא פרי של ידע מעשי אשר הצטבר במשך שנים בעבודת השדה, ומעורבים בו צוותי הוראה, מנחים ואנשי אקדמיה. גיבוש ידע זה לכדי תפיסה כוללת, מעניק לנו הזדמנות לעשות בו שימוש הלכה למעשה, אם כי ברור לנו שהידע הקיים אינו סופי. הוא ממשיך להתגבש בתהליך העבודה של הצוותים המעורבים בהפעלת התכנית והוא ניזון גם ממשוב שמתקבל בעבודת השדה. ברוח זו, אני מקווה שהחוברת הנוכחית תמשיך ותתעדכן, ותוסיף ידע חדש שסייע ככולנו להשיג את המטרה המרכזית: קידום התלמידים בבתי-הספר.

ד"ר רמי סולימני

ראש אגף חינוך ונוער, ג'וינט ישראל
ומשנה למנכ"ל אשלים

תכנית "סביבת חינוך חדשה" הפכה זה מכבר לתפיסת עולם עבור כל מי שנחשף אליה הן ברמת הפרט והן ברמת הארגון.

יצירת המסמך לוותה בתהליך למידה מעמיק ולעתים גם כואב, שסייע רבות להעמקת שיתוף הפעולה בינינו כמנחי התכנית.

זהו ניסיון להפוך את התאוריה המוצהרת לתאוריה שבשימוש, כלומר התמקדוח במה שקורה בתהליך ההנחיה הלכה למעשה ולא רק במה שצריך לקרות; לכך נדרשנו להרבה אומץ כדי להתמודד עם הפערים ועם הבדלי הגישה בין המנחים השונים.

תהליך הלמידה חידד את החיבור הרגשי של כל אחד מאתנו לאוכלוסיית התלמידים הנדונה בפרט ולתכנית בכלל.

אני רוצה להודות לד"ר מיכל ראזר ולד"ר ויקטור פרידמן, אשר במקצועיות רבה ומתוך מחויבות עמוקה לקחו את הרעיון והובילו אותו לידי מימוש, לד"ר רמי סולימני שהנו האב הביולוגי והרוחני של התכנית, לד"ר חיים נבון מאגף שחר שבמשרד החינוך על האמון הרב בתכנית ובמנחים ועל התמיכה שקיבלתי ממנו בהובלת התכנית, למנהלי התכנית (דיתי אבניאלי, בת' רייז, מיכל ראזר ועמנואל תמיר) ולמנחים על נכונותם לחלוק את הידע שברשותם ועל רצונם הכן ללמוד ולהתפתח, וכמובן למנהלי בתי-הספר ולצוותים החינוכיים השותפים לתהליך הלמידה.

יאירה אונגר

ראש תחום חינוך פורמלי, ג'וינט ישראל

בשלוש השנים הבאות מבקשים הג'וינט ואשלים לבצע תהליך של "phasing-out", קרי - הקטנה הדרגתית של מעורבותם בהפעלת תכנית סח"ח, ובמקביל העברת ההובלה וההפעלה הישירה של התכנית לאחריות אגף שחר.

מתוך הידע והניסיון הרב שהצטברו במהלך הפעלת התכנית למדנו מספר דברים:

1. הוראת ילדים ונוער בסכנת נשירה זה מקצוע במובנו השלם של המונח. אנשי חינוך העוסקים בחינוך ובהוראה של בני נוער אלו ראוי שיפתחו ראייה כוללת של צורכי התלמיד בבית-הספר, ראייה המתייחסת לא רק לתחום הלימודי אלא גם למצב הרגשי והחברתי של התלמיד וגם למצב משפחתו והשלכותיו עבורו. כמו כן על המערכת לפתח תפיסה מערכתית חדשה הלוקחת בחשבון את קשיי ההנהלה והמורים בהתמודדותם עם הסוגיה.
2. על מנת להבטיח את שמירת אפקט השינוי שחל בבתי-הספר שבהם פעלה התכנית ולהביא להתחדשות מתמדת, חשוב לשמור על קשר רציף ומתמשך עם המנהלים והמורים.
מכאן שבשלוש השנים הבאות נתמקד בשתי אוכלוסיות יעד:
 - א. מנהלים ומורים שנחשפו לתפיסת הסח"ח.
 - ב. מנהלים ומורים המקבלים את הכשרתם המקצועית במסגרת אקדמיות, ובכלל זה מכללות ואוניברסיטאות.

תכנית "סביבת החינוך החדשה" (סח"ח) פועלת במערכת החינוך זה למעלה מעשר שנים. במשך תקופה זו עברה התכנית שינויים תוך יישום לקחים, ניסיון וידע והתאמתם למסגרות החינוכיות המגוונות שבהן פעלה.

להצלחת התכנית במוסדות החינוך, על מסגרותיהם השונות, שבהם התכנית פעלה שותפים אנשים רבים ובראשם ד"ר רמי סולימי מפתח התכנית, שהוא סמנכ"ל עמותת "אשלים" ומנהל אגף הנוער והחינוך בג'וינט, הגב' יאירה אונגר מנהלת ארצית של התכנית, וכן מנהלי התכנית ד"ר מיכל חאר, גב' דיתי אבניאלי, מר עמנואל תמיר והגב' בת' רייז.

כמו כן ראוי לציין את המנחים בבתי-הספר על עבודתם המסורה ועל האמונה ביכולת לשנות נורמות ותפיסות, על האמונה להפוך את הסיכוי לאתגר, כדברי סנקה, הפילוסוף היווני מהמאה הרביעית לפנה"ס:

"לא מפני שהדברים קשים אנחנו לא מעזים אלא מפני שאנו לא מעזים נעשים הדברים קשים".

ואחרונים ראויים לציין המנהלים וציבור המורים, שנתנו סיכוי לשינוי והזכיחו שאפשר. לכולכם, בשם רבבות תלמידים ובשמי, תודה מקרב לב.

ד"ר חיים נבון

מנהל המחלקה לכיתות אתגר ולמרכזי חינוך

- אגף שחר, משרד החינוך

המסמך "סח"ח - 'סביבת חינוך חדשה': אסטרטגיות פעולה של תהליך ההתערבות בבית הספר" הוא פרי תהליך למידה שבו השתתפו כל חברי צוות הסח"ח במהלך שנת 2001 (תשס"א-תשס"ב). הנהלת התכנית החליטה ליזום תהליך למידה זה בעקבות ההפצה המהירה של התכנית וההתערבות במגוון רחב של בתי-ספר בשנים האחרונות. מטרת התהליך הייתה להציף ידע סמוי (tacit knowledge) שהצטבר אצל חברי הצוות ולהפכו לידע מפורש (explicit knowledge) ונגיש לכל בעלי עניין. המסמך משקף את המטרות, הערכים ודרכי הפעולה של תכנית הסח"ח כפי שהיא מתבצעת בשטח. כלולים בו פיתוחים והבנות חדשות לגבי אסטרטגיות ההתערבות ולגבי המרחב שבו התכנית פועלת.

תהליך הלמידה

בראשית שנת 2001 הוקם צוות למידה שהשתתפו בו חברי הנהלת תכנית הסח"ח ושני חברי צוות נוספים. חברי הצוות העלו על הכתב אירועים המתארים סוגיות בעבודה והתכנסו באופן קבוע (כפעם בחודש) במשך חצי שנה על מנת לנתח אותם. מטרת הניתוח הייתה לגלות את דפוסי הפעולה ואת החשיבה העומדת מאחוריהם, בניסיון לשרטט את הקווים הבסיסיים של אסטרטגיות הפעולה של מנחי התכנית. הושם דגש על בחינת הפעולות שהאנשים מבצעים בשטח (התאוריה שבשימוש) לעומת מה שהם מצהירים שהם מבצעים (התאוריה המוצהרת). צוות הלמידה ניסה להגיע להסכמה על העקרונות הבסיסיים של התכנית ולזהות נושאים הזקוקים לעיון ולחשיבה מעמיקה יותר.

ביולי 2001 התקיים סמינר לכלל חברי צוות הסח"ח. מטרת הסמינר היז: (1) הצפת הידע שהצטבר אצל חברי הצוות לאור ניסיונם, על מנת להעשיר את בסיס הנתונים לפיתוח "אסטרטגיות התערבות בתכנית הסח"ח"; (2) טיפוח תרבות למידה של פתיחות, חקרנות ודיאלוג בקרב הצוות; ו(3) פיתוח מנגנוני למידה כמסגרת לתהליכי למידה מתמשכים. לקראת הסמינר הכינו כל חברי הצוות שני "אירועים אישיים" קצרים, המתארים סוגיות חשובות שעלו מתוך ניסיונם האישי (אחד של "הצלחה" והשני של "קושי" במילוי תפקידם). האירועים התייחסו לשלוש סוגיות: (1) תהליך האבחון ופיתוח אסטרטגיות התערבות; (2) התמודדות עם התנגדות וגבולות ההתערבות; ו-(3) חלוקת התפקידים, תיאום, ועבודת צוות בין המנחים. במהלך הסמינר שימשו אירועים אלה כסיס לדיונים שהתנהלו בהרכבים קבוצתיים שונים ובהנחייתם של ד"ר פרידמן, פרופ' רענן ליפשיץ, ומר ישראל סייקס. במהלך הסמינר עיבדו חברי הצוות את הנתונים שהועלו בדיונים והפיקו מהם תמונה ברורה וקוהרנטית של מושגים, אסטרטגיות, ודילמות מרכזיים לביצוע תכנית הסח"ח. תהליך הדיאלוג הפתוח גם אפשר חשיבה משותפת והתייחסות לצדדים הרגשיים של העבודה.

הממצאים העיקריים בסמינר מופיעים במסמך "תפיסות תכנית הסח"ח: סיכום הסמינר", שחולק לכל חברי הצוות. לאחר מכן נכתבה גרסה ראשונה של מסמך זה על מנת למיין, לארגן, להעמיק ולנסח את החומר שהצטבר אצל צוות הלמידה במהלך הסמינר. גם מסמך זה הוצג בפני חברי הצוות על מנת לקבל משוב והצעות לשינויים. בינואר 2002 התקיים סמינר בן יום אחד להמשך העבודה במתכונת דומה, והוא התמקד בשתי סוגיות: (1) בניית צוות בתוך בית-הספר; ו-(2) ההתערבות הפדגוגית.

ייתכנו, כמובן, חילוקי דעות בין המנחים לגבי אסטרטגיות התערבות אלו או אחרות. האסטרטגיות המתוארות מייצגות רק חלק מהאסטרטגיות המופעלות בתכנית. אין יומרה, במסמך זה, לטעון כי האסטרטגיות שלהלן הן בלעדיות ומחייבות, שהרי ברור כי אסטרטגיות ההתערבות מושתתות בראש ובראשונה על אישיותו של המנחה, אופי עבודת הצוות ואופי בית-הספר. ככל שאוסף האירועים והאסטרטגיות יהיה גדול יותר כך האפשרות של הצוות המתערב ללמוד האחד מהשני גדלה.

תודות

אנו רוצים להודות מקרב לב לכל חברי צוות מנחי הסח"ח על התגייסותם לכתיבת האירועים, מוצלחים ובלתי מוצלחים; ובכך תרמו לחשיפה ולניסוח הידע הרב שהצטבר.

תודה לכל חברי הצוות אשר קראו את הטיוטות השונות והעירו עליהן, וכך סייעו בעיצובו הסופי של מסמך זה.

תודה מיוחדת ליאירה אונגר, על שהגתה את הרעיון ויצרה מסגרת פתוחה המאפשרת חשיפת הידע ברמה מאוד מעמיקה, ועל הליווי והתמיכה שלה לאורך כל הדרך.

תודה לד"ר חיים נבון על הקריאה המעמיקה, ההתייחסות הרצינית, ומתן שפע של הערות בונות בשלבים השונים של כתיבת המסמך. תודה לפרופ' רענן ליפשיץ וישראל סייקס על העזרה בניתוח האירועים וגיבוש הקונצפציה.

ואחרונים חביבים, מנהלי התכניות, אשר ללא עזרתם ותמיכתם בפרויקט הוא לא היה יוצא לפועל.

ד"ר מיכל ראזר

ד"ר ויקטור פרידמן

המסמך הנוכחי הוא ניסיון להציג את הידע ואת הלקחים שהופקו מתהליך הלמידה עד כה. המסמך לא מתיימר להציג תמונה מושלמת של תכנית הסח"ח או לפתח ספר נהלים או מתכונים, אלא להציג תפיסות ברורות ומוסכמות בנקודת זמן נתונה כבסיס ללמידה ממוקדת ומתמשכת.

המסמך מחולק לשלושה חלקים מרכזיים:

החלק הראשון - **תכנית סביבת חינוך חדשה** - מתאר את רצינון התכנית, וקונצפציית ההתערבות באופן כללי, וכן מטרות, הנחות יסוד וסוגיות הקשורות לצוות הסח"ח (פרק זה מתבסס, בחלקו, על עבודת הדוקטורט של רמי סולימני).

החלק השני - **אסטרטגיות פעולה של תהליך ההתערבות** - מתאר את התשומות הניתנות על-ידי המנחים לבתי-הספר הנכנסים לתהליך ההתערבות, וכן סוגיות הקשורות בהנחיה, בדילמות וכו'. תיאור זה מבוסס בעיקר על אוסף תיאורי מקרה.

ראוי לציין שחלק זה אינו שלם (ואינו אמור להיות שלם). ישנם נושאים שכלל לא תוארו - כמו הדרכת בעלי תפקידים בבית-הספר, כניסה ויציאה מבית-ספר, עבודה עם הורים, עבודה עם הפיקוח והמערכת התומכת וכו'; ונושאים אחרים תוארו רק באופן חלקי. מנחי הסח"ח מחמנים להוסיף אירועים וניתוח אסטרטגיות ובכך לשתף את הגורמים המעוניינים בשיטות וצורות התערבות שונות.

החלק השלישי - **עבודת צוות של הצוות המתערב** - מתאר את האופן שבו בנוי הצוות המתערב, חלוקת התפקידים בו, ושיתוף הפעולה בין המנחים.

תכנית "סביבת חינוך חדשה"

זכתה לתמיכתם של קובעי המדיניות שביטויה הוא השקעת משאבים לפיתוח ולהפעלה של התכנית (סולימני, 2002).

נקודת המוצא של התכנית היא ההנחה כי מערכת החינוך היא אחד הכלים המרכזיים בהתמודדות עם סוגיית אי-השוויון החברתי. תכנית סח"ח מאמינה כי לבתי-הספר יש את האפשרות, היכולת והאחריות להשפיע על התקדמותם והצלחתם של תלמידים הבאים מרקע חברתי-כלכלי נמוך והמצויים בסכנה של נשירה. ייחודה של תכנית סח"ח היא באמונה כי לא ניתן לחולל שינויים משמעותיים בבתי-הספר ללא הצוותים החינוכיים בהם, קרי המורים והמנהל*. מכאן שאוכלוסיית היעד המרכזית של התכנית היא הצוות החינוכי בבית-הספר; הקריטריונים להצלחה אינם ממוקדים רק בהישגי התלמידים אלא גם בשינויים שחלים בתפיסות ובדפוסי העבודה של המורים בכלל ובגישת בית-הספר כלפי תלמידים תת-משיגים בפרט (סולימני, 2002).

התנסות מוקדמת בתכנית התערבות חינוכית: מקור ההשפעה על התפיסה ועל גיבוש עקרונות הפעולה של תכנית סח"ח הוא ההתנסות והידע המעשי שהצטברו בהפעלת תכנית "מפנה". תכנית זו פותחה כתכנית "מחקר ופיתוח" בשנים 1985-1987 והיא החלה לפעול בראשית

* השימוש בלשון זכר הוא לנוחיות הכתיבה בלבד.
בכל מקום שנקטת לשון זכר הכוונה, כמובן, גם לנקבה.

1. רציונל

"סביבת החינוך החדשה" (להלן סח"ח), היא תכנית התערבות חינוכית שג'וינט ישראל יזם ופיתח בשיתוף עם משרדי ממשלה: משרד החינוך - אגף שח"ר, המחלקה למרכזי חינוך ולכיתות אתגר, ומשרד העבודה. תלמידים אלה באים לרוב מרקע חברתי-כלכלי נמוך; הם מאופיינים בהישגים לימודיים נמוכים ולעתים קרובות סובלים מבעיות התנהגות.

מטרת התכנית לסייע לצוות החינוכי בבתי-הספר להתמודד עם הצרכים המיוחדים של תלמידים אלה, למנוע את נשירתם ולהביא לקידום בכמה תחומים - הלימודי, הרגשי והחברתי.

תכנית סח"ח פועלת כיום בכ-100 בתי-ספר: בבתי-ספר מקיפים, בכיתות אתגר, בחטיבות הביניים, במרכזי החינוך, במסגרות ההכשרה המקצועית שבפיקוח משרד העבודה והרווחה ובמפתנים.

הייחוס והפיתוח של תכנית סח"ח צמחו מתוך אידאולוגיה חברתית המנסה להתמודד עם סוגיית אי-השוויון החברתי בחברה הישראלית. בתחילת שנות התשעים, בעקבות מעורבותם של אנשי חינוך ועל רקע מחקרים שהצביעו על התרחבות הפערים הלימודיים בין קבוצות אוכלוסייה שונות ועל התפשטות תופעת הנשירה, הוחלט לפתח תכנית התערבות חינוכית שמטרתה להתמודד עם הבעיה. תכנית זו

שנת הלימודים תשמ"ח-1989. התכנית החמה בידי ארגון ג'וינט ישראל בשיתוף אנשי אקדמיה (אוניברסיטת תל-אביב), נציגים ממשרדי ממשלה (משרד העבודה והרווחה, משרד החינוך), ואנשי מקצוע בעלי ניסיון בעבודה עם נוער מנותק.

2. אוכלוסיית היעד

א. תלמידים

ילדים ובני נוער רבים הנמצאים במצוקה ומתקשים להסתגל למערכת החינוך הרגילה הם בעלי פוטנציאל תקין. עם זאת הישגיהם הלימודיים דלים וחויית כישלון מלווה אותם לאורך חייהם. תלמידים אלו מרבים להיעדר, חשים ניכור כלפי בית-הספר ונמצאים בסכנת נשירה ממנו. יונה רוזנפלד (1997) מתאר במחקרו את האוכלוסייה (אם כי לא בהקשר של מערכת החינוך) במונחים של "אוכלוסיות מודרות" באופן הבא:

הכוונה היא לפרטים או לקבוצות החיים בשולי החברה או שנפלו בצידי הדרך, הם שהגם רחוקים מן העין ורחוקים מן הלב, קל לשכוח אותם, והם ניזונים לחיות ללא ההטבות שהחברה יכולה להציע, ולא זו בלבד אלא גם אין להם הזדמנות לתרום לחברה. אכן, חייהם ניכרים בכך שיש להם שייך ושיח רק עם אנשים כמותם. אין להם דבר מלבד זכרונות וניסיון מצטבר של דחיות וכישלונות חזרים ונישנים [...] (רוזנפלד, 1997).

תלמידים אלו נמצאים בסכנת נשירה גלויה או במצב של נשירה סמויה ממערכת החינוך (Janosz, et al., 2000). המחקר בנושא זה מתייחס לנתונים משפחתיים, תרבותיים, בית-ספריים ואישיותיים ומזהה

אוכלוסיות של תלמידים בסיכון לנשירה. אלו בעיקר תלמידים עולים, תלמידים ערבים ותלמידים עם רקע חברתי-כלכלי נמוך. תלמידים אלו נמצאים בסיכון לפציעות, להיפגעות מאלימות בין-אישית, לניסיונות התאבדות, להריונות נעורים ולהתמכרויות לאלכוהול ולסמים יותר מבני נוער אחרים. מחקרים בנושא מבהירים שבמקרים רבים ניתן למנוע את ההיפגעות מגורמי סיכון אלו. רווחת בני הנוער מושפעת באופן ישיר מהסובבים אותם במעגלי החיים: המשפחה, בית-הספר ובני נוער עמיתים, והדאגה לרווחתם מחייבת, בעת הצורך, התמודדות של כל המערכות הסובבות אותם (הראל, 2002).

אחוז הנשירה הגלויה של בני נוער שנפלטים במהלך לימודיהם ממערכת החינוך עומד על 7.4%. נוסף על כך כ-11% מהתלמידים מזהים באופן ברור (על-ידי 3 פרמטרים ויותר) כמי שנמצאים בסכנת אפקטיבית של נשירה¹ (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ, ריינפלד, 2001). חלק מתלמידים אלו לומדים בכיתות רגילות, חלקם לומדים בהקבצות ובמרכזי הלמידה, חלקם משובצים לכיתות הכוון (אתגר), פנימיות ומפתנים, ויש מביניהם המגיעים, בשל שיקולים מוטעים, למסגרות החינוך המיוחד. ככלל תלמידים אלו מוגדרים לעתים כ"תת-משיגים" במסגרות הפורמליות של בית-הספר.

בעשור האחרון הציבה לעצמה מערכת החינוך הישראלית כיעד את צמצום הנשירה. הגדרת הנשירה היא מנהלית: נשירה היא אי-רישום

¹ מנתוני ועדת החינוך של מרכז השלטון המקומי על אחוזי הנשירה הגלויה בתשנ"ט ובתש"ס: במגזר היהודי נשרו בכיתה ט' 6.1% מהתלמידים, בכיתה י' 5.4%, בכיתה י"א 6% ובכיתה י"ב 1.2%. במגזר הערבי נמסרו נתונים לגבי כיתות ט' ו-י' בלבד: בכיתה ט' נשרו 18.9% מהתלמידים ובכיתה י' 12.5% (קו לחינוך, גיליון 249, 6 ביוני 2002).

פורמלי של הילד באחד מבתי-הספר שבפיקוח משרד החינוך. נתונים אדמיניסטרטיביים מלמדים, כי על-פי הגדרה זו הצטמצמה הנשירה באופן ניכר; שיעור גדול של ילדים ובני נוער רשומים כמבקרים בבית-הספר. אולם ישנם בני נוער רבים הרשומים כתלמידים אך למעשה מנותקים מהמסגרת ואינם לומדים באופן משמעותי. תלמידים "נוכחים-נפקדים" אלה הם למעשה "נושרים סמויים" (כהן-נבות ועמיתים, 2000). בדוח מבקר המדינה לשנת 2000 נאמר: "[...] הטיפול של משרד החינוך ושל משרד הרווחה באוכלוסייה זו (אוכלוסיית הנוער המנותק ובסכנת נשירה) הוא חלקי בלבד ואלפי בני נוער מנותקים אינם זוכים לטיפול שהם זקוקים לו". מחקרים שונים מתארים ילדים אלו כמי שחווים באופן מתמיד תחושות של כישלון וניכור בתוך בית-הספר; הם מזהים את הסביבה הבית-ספרית כמי שאינה יוצרת עבורם סיכוי להצלחה כלשהי. חשוב לציין שהצלחה בעיני ילדים אלו היא לימודים - היוצרים סיכוי למציאת עבודה בעתיד, ליציאה ממעגל הדלות, למקובלות חברתית מהוץ למעגל הדומים וכיו"ב, Warzecha (2002).

ג. בתי-הספר והצוות החינוכי

ממצאי המחקר (כהן-נבות ועמיתים, 2000) מעידים על כך שבני הנוער עוזבים את בית-הספר עקב התנסות שלילית בו. במילים אחרות, **תהליך הנשירה נוצר כתוצאה מיחסי גומלין בעייתיים בין התלמידים לבין צוות בית-הספר**. גורמי סיכון - אישיים, משפחתיים ותרבותיים - מגבירים את הסיכון להיווצרות בעיות הסתגלות. במקרים רבים בית-הספר אינו מצליח להתאים את אופן תפקודו לצרכים של הילדים, אינו מציב יעד משמעותי לקידומם ובכך תורם לנשירתם. אין במערכת מודעות מספקת לעובדה שבית-הספר חייב לשנות את דפוסי

עבודתו כך שיתאימו לצורכי האוכלוסייה (גורדון, 1995). לעתים קרובות המערכות המטפלות באוכלוסיית היעד נמצאות בעצמן במצוקה עקב חוויית הכישלון המתמיד המלווה את עבודתן, כישלון הנובע מכך שמערכות אלה פועלות על-פי הנחות היסוד והמטרות של בתי-ספר נורמטיביים ולא על-פי גישות מקצועיות של מערכת שיקומית טיפולית. תסכול זה גורם לבתי-ספר להימנע מלעסוק בטיפול אוכלוסיות מצוקה.

נוצר מצב שבו לכל הנוגעים בדבר קשה לפרוץ את מעגל הכישלון. התלמיד נמצא במעגל מתמשך של כישלון, אך כאמור גם המורה, הצוות וההנהלה נמצאים במעגל זה, לפחות כלפי אותם תלמידים נכשלים. אמנם בבית-הספר קיים בדרך כלל מערך מסייע (יועצים, מורים טיפוליים ומורים לחינוך מיוחד), אך אין ביכולתו לפתור את הבעיה לבד; בפריצת המעגל חייבים לקחת חלק אותם מורים הנמצאים במגע יום-יומי עם התלמידים.

ההוראה בכיתות שבהן נמצאים תלמידים בסיכון נחשבת בבתי-ספר לא מעטים לעונש. מורים רבים המלמדים בכיתות אלו אינם מאמינים שהם יכולים לעזור לתלמידים לצאת ממעגל הכישלון. הם שבויים בקונצפציה חברתית כי מורה "טוב" מלמד כיתות "טובות" ומורה "רע" מלמד כיתות "חלשות". בחברה הישגית ומצליחה כשלנו כולם רוצים ללמד את "הטובים". המשוואה: בבית-ספר "טוב" - לומדים תלמידים טובים, רק מנציחה את הבעיה. אוכלוסיות התלמידים במצוקה זקוקות לבית-ספר שיהיה מצוין עבורן.

בית-ספר העוסק בהוראה וחינוך של תלמידים אלו מכונה לא פעם "בית-ספר בסיכון" (רוזמן ודיטל, 2000). בית-ספר בסיכון מאופיין

מרכזי חינוך: נמצאים בפיקוח משרד החינוך ומהווים מסגרת לקליטת תלמידים שלא התקבלו לבתי-ספר על-יסודיים. הם מעניקים לתלמידים אלה מסגרת חינוכית והכשרה מקצועית, עד להשתלבותם בקורסים מקצועיים בעבודה או בצבא. רוב המסגרות הוקמו על-ידי רשתות טכנולוגיות בעידוד משרד החינוך במטרה לצמצם את תופעת הנשירה. במסגרות אלו לומד מספר קטן יחסית של תלמידים (עד 450). במרכזי החינוך רוכשים התלמידים השכלה בסיסית במיומנויות יסוד בתחומי הקריאה והחשבון, והם רוכשים תעודה טכנולוגית עם סיווג מקצועי לצד תעודת גמר. כיום מאפשרים לתלמידים אלה לגשת לבחינות בגרות במספר יחידות, ובחלק מהמסגרות אף לבגרות מלאה וללימודי טכנאות והנדסאות במקצוע הנלמד לפני התגייסותם לצבא. תכנית סח"ח פועלת בכל כיתות מרכזי החינוך. התלמידים במרכזים אלו בעלי מאפיינים דומים לאלו של תלמידי כיתות האתגר (סולימני, 2002).

בתי-הספר להכשרה מקצועית: נמצאים בפיקוח משרד העבודה והרווחה. בתי-ספר אלו קמו בראשית שנות החמישים עבור תלמידים שנפלטו מבתי-הספר של משרד החינוך בשל הישגיהם הנמוכים. בתי-ספר אלו נועדו לספק מסגרת חינוכית המשלבת לימודים עיוניים ורכישת מקצוע תוך כדי עבודה מעשית. אלו מסגרות קטנות יחסית ולומדים בהן עד כ-400 תלמידים. מסיימי בתי-הספר זכאים ל"תעודת מקצוע" ממשלתית או ל"תעודת גמר" שהן שוות ערך לתעודת בוגר של שתיים עשרה שנות לימוד במערכת החינוך הרגילה. בהחזקת בתי-ספר אלו שותפים משרד העבודה והרווחה והרשת החינוכית המפעילה - כגון עמל, אורט וכו'. בשנים האחרונות יכולים גם תלמידים אלו לגשת לבחינות בגרות בכמה יחידות. תכנית סח"ח פועלת בכל הכיתות בבתי-ספר אלו.

בגורמי סיכון כגון מורל נמוך של הצוות, מורים הסובלים מיוקרה נמוכה, היעדר שיתוף פעולה ותקשורת בין המנהל וצוות המורים ובין הצוות לבין ההורים, היעדר הגדרה ברורה של מטרות בית-הספר וזרכי תפקודו, כמו גם חוסר אמון של הצוות ביכולתם של תלמידים להשתנות. כל האפיונים הללו מעידים על רמת מקצועיות נמוכה באשר לעיסוק בהוראת ילדים בסיכון.

מנהלי בית-הספר העובדים עם אוכלוסייה בסיכון מתמודדים עם תופעות של משברים על רקע של חוסר גבולות, כישלונות רצופים, תולשה בסיסית בשיטות הוראה אפקטיביות לאוכלוסייה זו, שחיקה של הצוות, וחוסר היענות של הסביבה לצורכי בית-הספר. על המנהלים לדעת כיצד לגייס את הצוות לעבודה מאומצת וכיצד לשתפו בתחושת הערך והשליחות שבעבודה זו. במילים אחרות, לגייס את הצוות לעבודה ממושכת בסביבה קשה ולא "יוקרתית" במונחים המקובלים.

ג. המסגרות שבהן פועלת תכנית סח"ח

בתי-ספר מקיפים: אלו בתי-ספר שבפיקוח משרד החינוך ובהם מגמות לימוד מגוונות (לימודים עיוניים וטכנולוגיים). הם קולטים את כלל התלמידים באזור מגורים נתון, ללא הבתנה בכישוריהם, נטיותיהם וציפיותיהם. בעיקרון רשאי תלמיד לעבור ממסלול למסלול על-פי קצב התקדמותו בלימודים. בבתי-הספר המקיפים לומדים בדרך כלל מספר רב של תלמידים (מעל 1,000) ובהם מספר מצומצם של כיתות "אתגר", המהוות מסלול לימודי מיוחד עבור תלמידים המתקשים בלימודים והמאופיינים בהישגים נמוכים. תכנית סח"ח פועלת בכיתות אתגר בבתי הספר המקיפים ובמספר חטיבות ביניים בבתי הספר המקיפים.

מפתנים: נמצאים בפיקוח משרד העבודה ואגף שחר במשרד החינוך. המפתנים הם מסגרות יומיות חינוכיות-טיפוליות, המיועדות לבני נוער בגילאי 12-17 שאינם יכולים להסתגל למערכת החינוך הרגילה. המפתנים מהווים חלק ממערכת מוסדות החינוך "האלטרנטיביים" אשר מטרתם לתת מענה לנוער שגפלט מהמערכת הרגילה, להביאם לתפקוד תקין ככל האפשר בכמה מישורים - רכישת מיומנויות לימודיות, הרגלי עבודה, כישורים מקצועיים וכישורים חברתיים, ולמנוע את הידרדרותם לעבריינות, להתמכרות לסמים ואלכוהול ולשוטטות. במפתנים מופעלת תכנית הכוללת לימודים עיוניים ועבודה יצרנית בבתי מלאכה בהדרכת מדריכים מקצועיים.

3. הנחות יסוד של תכנית סח"ח

מספר הנחות יסוד עומדות בבסיס תכנית סח"ח, המתייחסות הן לאוכלוסיית היעד המרכזית של התכנית - התלמידים והצוות החינוכי בבית-הספר, והן לדרך ההתערבות הרצויה (סולימני, 2002):

- **מתן הזדמנות לכל פרט למצות את הפוטנציאל שלו** - התלמידים בכיתות אתגר, במרכזי החינוך ובמסגרות ההכשרה המקצועית יכולים להתקדם ולהגיע להישגים אישיים ולימודיים בתנאי שיזכו לסיוע ולתמיכה הולמים של הצוות החינוכי.
- **תפיסה הוליסטית של הפרט** - על מנת לממש את הפוטנציאל של כל תלמיד, יש צורך בהתייחסות כוללת ורב-ממדית של המורה אל התלמיד (במישורים הרגשי, ההתנהגותי, הקוגניטיבי, הלימודי והחברתי). תפיסה זו תסייע למורה להכיר את התלמיד באופן מעמיק ולהתאים לו תכנית חינוכית בהתאם לצרכיו.

- **סביבה טובה זיה** - פיתוח סביבה חינוכית תומכת, אשר תאפשר צמיחה של כל פרט, מורים ותלמידים כאחד.

- **מודל ההתערבות** - מודל ההתערבות הנו פתוח ודינמי. הוא נבנה במשותף עם הצוות החינוכי ומתחשב בייחודו של בית-הספר על כל צרכיו ומרכיביו. ההתערבות אינה חלופה טוטלית למערכת הקיימת, אלא היא בגדר מאמץ מקביל ומשלים לשאר חלקי המערכת:

- ❖ יש חשיבות לתכנון מוקדם של תהליך הכניסה וההפעלה של התכנית בבית-הספר. אולם לצד זאת יש להגמיש את התכנית ולהתאימה לקצב וליכולת ההשתנות של כל מסגרת חינוכית.

- ❖ השינוי המתוכנן בבית-הספר אינו נקודתי אלא מתייחס בעת ובעונה אחת למספר רכיבים של המערכת, הנוגעים לתכנים לימודיים, היבטים ארגוניים ושינויים פיזיים של הסביבה הלימודית.

- ❖ מנהל בית-הספר וצוות המורים הם גורמים מרכזיים המצופים להוביל את השינוי באמצעות תמיכה מקצועית של צוות מתערב חיצוני.

- **שינוי תפיסה ברמה מערכתית** - על מנת להתמודד באופן אפקטיבי עם צורכיהם של הנושרים - הגלויים והסמויים, מערכת החינוך חייבת לקחת אחריות להסתגלותם ולשיפור חווייתם בבית-הספר. תפקידו של בית-הספר בהתמודדות אפקטיבית עם תהליכים אלו הוא למנוע ניתוק, לחזק את תחושת השייכות של התלמידים ולאפשר לכל תלמיד להגיע להישגים אישיים מרביים ומשמעותיים עבורו.

4. מטרות התכנית

ברמת המורה

- א. העבודה בבית-הספר תהיה בעלת משמעות וערך למורה.
- ב. המורה יהא בעל מסוגלות אישית ומקצועית גבוהה כדי להתמודד עם הצרכים הייחודיים של התלמידים בתחומים הרגשי, הקוגניטיבי והלימודי.
- ג. המורה ירגיש שייך, מזדהה ומחויב למטרות בית-הספר ולעבודה עם אוכלוסייה זו.
- ד. המורה יהא בעל מיומנות לעבודה אפקטיבית עם ההורים.
- ה. המורה ידע לעבוד בצוות.
- ו. המורה יהיה מוכן לקבל משוב מתמיד על עבודתו, תרומתו, כוחותיו וחולשותיו המקצועיים.
- ז. המורה ידע לתת משוב משמעותי לתלמידים לאנשי הצוות ולהנהלה.

ברמת התלמיד

- שיפור התפקוד הלימודי, החברתי וההתנהגותי של התלמיד:
- א. התלמיד יבקר בבית-הספר באופן סדיר.
 - ב. הישגיו הלימודיים של התלמיד ישתפרו משמעותית.
 - ג. התלמיד ירגיש שייכות לבית-הספר והזדהות עמו.
 - ד. התלמיד ירכוש כלים, מיומנויות ואסטרטגיות בתחום הלמידה.

הנחת המוצא של גישתנו היא שהוראת ילדים ונוער תת-משיגים הנמצאים בסכנת נשירה היא מקצוע במובנו השלם של מונח זה. ראוי שאנשי חינוך העוסקים בחינוך והוראה של בני נוער אלה יפתחו ראייה כוללת של צורכי התלמיד בבית-הספר - שתתייחס לצד ההישגי, למצב הרגשי והחברתי של התלמיד וכן למצב משפחתו והשלכותיו עבורו. כמו כן על המערכת לפתח תפיסה מערכתית חדשה הלוקחת בחשבון את קשיי המורים וההנהלה בהתמודדותם עם סוגיה זו. יש צורך לשנות את התפיסה המקצועית גם של מנהלים וגם של קובעי המדיניות. יש צורך להטמיע את התפיסה שמורה המלמד בכיתות חלשות חייב להיות מאוד מיומן, מאוד מקצועי ובעל כוחות אישיים רבים. יש צורך להכשיר את המורים ולפתח אצלם מיומנויות מקצועיות אשר יסייעו לתלמידים לשבור את מעגל הנשירה.

התמודדות אפקטיבית של הצוות עם בעיית הנשירה דורשת רמה גבוהה של עבודת צוות בתוך בית-הספר ותמיכה רבה מצד ההנהלה והפיקוח. ההתמודדות היום-יומית שוחקת מאוד ועל כן חייב להימצא מקור תמיכה משמעותי לחברי הצוות. תכנית סח"ח נועדה להתמודד עם סוגיות אלו. במסגרת ההתערבות בבתי-הספר הושם דגש על שינוי התפיסה החינוכית, בנייה והעמקה של מערך התמיכה לצוות ולהנהלה ואימוץ מיומנויות עבודה חלופיות.

ברמת בית-הספר

- א. התפיסות החינוכיות והערכיות של בית-הספר תהינה מותאמות לצורכי התלמידים והמורים.
- ב. ההנהלה תספק תמיכה רגשית ופדגוגית הולמת למורים.
- ג. ההנהלה תפתח מנגנוני קבלת החלטות שיאפשרו שיתוף המורים והתלמידים בבית-הספר.
- ד. להנהלה יהיה קשר אמין, פתוח ורגיש לצוות.
- ה. בית-הספר יגמיש את מערכת השעות ואת מנגנוני הלמידה כך שיאפשרו מתן פתרונות יצירתיים ודיפרנציאליים בהתאם לצורכי התלמידים.
- ו. בית-הספר יהא אטרקטיבי בעיני התלמידים, ההורים, המורים וההנהלה.
- ז. בית-הספר יתפקד כארגון לומד.

5. מרכיבי התכנית ותכניה העיקריים

לשם השגת מטרותיה פועלת התכנית בארבעה מישורים:

- א. **שינוי תפיסה וגיבוש זהות מקצועית ומסוגלות אישית וקבוצתית** (collective efficacy self efficacy) עבודה על הדימוי האישי/מקצועי של חברי הצוות; פיתוח מחויבות לעבודה עם האוכלוסייה בקרב חברי הצוות וההנהלה; גיבוש תפיסה חינוכית ייחודית לעבודה עם אוכלוסייה זו.
- ב. **פיתוח מנהיגות מכילה ובעלת חזון לעבודה עם אוכלוסייה זו** על מנת להשיג שינוי בעבודת המורים יש צורך לעבוד עם מנהל

בית-הספר ואנשי ההנהלה ויחד אתם לגבש תפיסה משותפת להובלת שינוי בבית-הספר.

לעבודה עם מנהל בית-הספר וההנהלה נודעת חשיבות רבה כבר בשלבים הראשונים של התהליך, זאת כדי לנסח את מטרות ההתערבות עם המנהל ולבחון יחדיו מדוע יש צורך בשינוי. שינוי בתפיסה ובדרך העבודה מתחיל, כמובן, מההנהלה. על ההנהלה לזהות מהם המקורות לחוסר ההצלחה של הצוות החינוכי בעבודה עם האוכלוסייה החלשה. לעתים קרובות חוסר ההצלחה של הצוות נובע מכך שההנהלה מנסחת בצורה חלקית בלבד את מטרות העבודה עם התלמידים ותופסת את תפקיד המורים בדרך שאינה מתאימה למשימה שעליהם לבצע. במהלך העבודה הצוות המתערב מכין את ההנהלה למצבים משבריים הצפויים בתהליך הפעלת התכנית. העבודה עם הנהלת בית-הספר ובמיוחד עם המנהל נעשית תוך כדי עבודה עם הצוות ובנפרד. המנהל מקבל דיווחים שוטפים ואינפורמציה נוספת המאפשרים לו להבין את התהליכים המתרחשים בקבוצה.

נושאים מרכזיים במסגרת עבודה עם ההנהלה הם:

- **הגדרת המטרות לעבודה עם אוכלוסיית היעד** - ועד כמה הן עומדות בסתירה לצורכיהם של הילדים. הדוגמה הבולטת ביותר היא עבודה על "מטרת הבגרות" - הצלחה מְרֵגֵת בבחינות הבגרות. על ההנהלה לנסח את תפקיד בית-הספר כלפי האוכלוסייה כתפקיד "שיקומי" יותר, ולהרחיב את מטרות העבודה.
- **המנהל כמוביל תהליך חינוכי וכמוביל השינוי** - להנהלה יש חלק מכריע בהתנהגות בלתי מקצועית של המורים וביכולתם לעבור שינוי.

■ **תהליכי משוב ובקרה** - לשם שיפור מתמיד.

■ **גישה אובייקטיבית מקצועית** (ולא שיפוטית) - עבודה עם אוכלוסייה זו היא עבודה קשה בכל מקרה. לא תמיד יש קשר ישיר בין הקושי בעבודה ואי-ההצלחה לבין מידת ההשקעה.

■ **הגדרה והכשרה של בעלי תפקידים** - בעלי תפקידים שונים צריכים לכוון עצמם לעבודה עם אוכלוסיית היעד ולפתח את מקצועיותם בהתאם לכך: יועצת, רכז כיתות אתגר, רכז פדגוגי וכו'.

■ **תמיכה בצוות** - תקשורת תומכת הנהלה-צוות. חשוב שהנהלה תתייחס באופן אוהד לקשיים של המורים ולצורכיהם המקצועיים.

■ התייחסות להוראת תלמידי אתגר כמקצוע בעל ערך רב.

■ שינויים ארגוניים ופיזיים הנדרשים על מנת לאפשר למורים עבודה יעילה.

ג. פיתוח צוות - פיתוח מסוגלות אישית וקבוצתית (self efficacy, collective efficacy)

יש חשיבות לפיתוח וגיבוש צוות מורים הלומד לעבוד כצוות. בבית-הספר מקובל העיקרון של "כיתה אחת - מורה אחד". דפוס זה יוצר מצב שבו המורים עובדים כבודדים ולא מתקיים קשר מקצועי שוטף ופורה ביניהם. חוסר הקשר משפיע על טיב עבודתם והתפתחותם המקצועית של המורים. קיימת אמנם מידה מסוימת של עבודת צוות ועזרה הדדית בכל בית-ספר, אולם היא מתבטאת בעיקר בהחלפת מידע על התלמידים, ופחות בדיון משותף על תהליכי העבודה המקצועיים של הצוות החינוכי והמערכת הבית-ספרית. העיקרון של עבודת צוות של מורים ובעלי תפקידים אחרים מבוסס על ההנחה שהצוות צריך לעבוד באינטראקציה, כשבמוקד נמצא

התלמיד שאותו הם מחויבים לקדם. הצוות החינוכי לומד לפעול במשותף ולקחת אחריות כוללת על התכנית החינוכית; הוא לומד לשתף בחוויות מוצלחות ובלתי מוצלחות. עבודת הצוות כוללת: הפרייה הדדית; למידה של מערך תגובות מגוונות; נקיטת עמדה מקצועית כלפי התלמיד כפרט; מתן משוב וקבלת משוב; תמיכה הדדית המאפשרת לכל איש צוות להתמודד באופן הנכון ביותר עם צורכי התלמיד. כך נוצרת אווירה המעודדת יזמה, יצירה וחיפוש דרכים וגישות חדשות בעבודת ההוראה ובפיתוח משותף של חומרי למידה.

הדגש המושם על פיתוח צוות בא לשרת שתי מטרות מרכזיות של התכנית: עבודת הצוות נועדה לשמש כאסטרטגיה מרכזית להבאת השינוי לבית-הספר, וכדרך לשפר את איכות העבודה של המורים. מבחינה מערכתית חייב בית-הספר להקצות שעות לעבודת צוות המעוגנות במערכת השעות, ולא לסמוך על ישיבות "מזדמנות", המתנהלות על חשבון זמנם הפנוי של המורים. הכשרת הצוות והנחייתו הן תהליך מתמשך שמוקדיו ותכניו נקבעים על-ידי הצוות המתערב החיצוני, ההנהלה וצוות המורים.

ד. פיתוח מיומנויות מקצועיות ואישיות בקרב אנשי הצוות

■ **מיומנויות "טיפוליות"** - (שיחה, הכלה, הקשבה, השמת גבולות, וכו'); יצירת קשר משמעותי מורה-תלמיד, יצירת קשר משמעותי מורה-כיתה, יצירת קשר משמעותי מורה-הורה.

■ **מיומנויות דיאגנוסטיות** - הצגת מקרה ופיתוח ראייה רב-ממדית; יכולת אבחון בסיסית של המצב הלימודי ומיפוי הכיתה. הכרת התלמיד באופן מקיף ומעמיק מאפשרת למורה ולצוות להתמודד

עם צרכיו הייחודיים של התלמיד באופן יעיל יותר. ההיכרות הרב-ממדית מבוססת על תהליך אבחוני תוך שימוש במגוון רחב של כלים פורמליים ובלתי פורמליים, שנועדו לזהות את הפוטנציאל הטמון בכל תלמיד. תהליך זה, המשותף למורה ולתלמיד, הוא בבחינת כלי עזר והוא מחייב יצירת קשר אישי ואמון הדדי, המאפשרים לתלמיד להיכנס לשותפות בניית תכנית אישית.

■ **מיומנויות של פדגוגיה מותאמת לצורכי התלמיד** - בניית תכנית אישית, הוראה מתקנת, ניהול שיעור עם קבוצה הטרוגנית, שימוש ביישומי מחשב.

■ **התאמת תכנית חינוכית אישית לתלמיד** - המתבססת על הצרכים הייחודיים של התלמיד ועל יכולותיו. התכנית החינוכית האישית מתגבשת בעבודה משותפת של הצוות עם כל תלמיד ומותאמת לצרכיו הייחודיים. היעד העיקרי של התכנית האישית הוא קידום יכולותיו של הפרט, שאובחן כנער מנותק או כתת-משיג, בתחומים הלימודי, הרגשי והחברתי. יעד זה ניתן להשגה רק אם מעמידים במרכז המאמצים החינוכיים הן את הפרט וצרכיו הייחודיים והן את האתגר הלימודי - וזאת בשונה מהמיקוד הבלעדי בתכנית הלימודים, כמקובל במערכת הבית-ספרית הרגילה.

■ **שימוש ביישומי מחשב** - השימוש במחשב מאפשר אינדיווידואציה בהוראה ובלמידה; זאת באמצעות שימוש במגוון צירופים של

מקורות מידע ואמצעי המחשה, באפיקי ביטוי רבים ובהתאמתם לעולמם האישי של התלמידים. התכנית מקנה למורים מיומנויות בסיסיות בהפעלת המחשב ושימושיו, כדי להביא למיצוי הפוטנציאל הטמון בשימושי המחשב. המורים לומדים כיצד להתאים את העבודה במחשב למאפיינים הייחודיים של כל תלמיד. הלמידה בעזרת המחשב וההתנסות בשימוש במצבורי נתונים, מאפשרות למורים ולתלמידים לרכוש ידע ומיומנויות הדרושים לתפקוד בחברה מערבית מודרנית. השימוש במחשב מתבצע לא רק בהקשר האינדיווידואלי, אלא גם בהקשר הקבוצתי. תהליך ההתקדמות האישי יפחית את תחושת הכישלון של התלמיד ויהווה אמצעי להעלאת דימויו העצמי ולהגברת המוטיבציה שלו.

■ **פיתוח דרכים לעבודה משותפת עם ההורים** - התכנית מעודדת פעילות של הצוות החינוכי עם ההורים ובני המשפחה, זאת מתוך הנחה שהמשפחה היא חלק אינטגרלי מהראייה הרב-ממדית של התלמיד ועליה לקחת חלק פעיל בתהליך חינוכו במסגרת הבית-ספרית. ההנחה היא שהצוותים החינוכיים של בתי-הספר מתקשים ליצור קשר משמעותי עם המשפחה; לעתים צוותי החינוך והמשפחה תופסים זה את זה כגורמים מעכבים ומאיימים. ההורים ובני המשפחה הקרובים הנם גורמים משמעותיים, שמעורבותם או היעדרה יקבעו את סיכויי ההצלחה של התלמיד ושל הצוות החינוכי.

6. יישום התכנית בבית-הספר

א. הצוות המתערב

תהליך היישום של תכנית סח"ח בבית-הספר הוא תהליך מתוכנן, המתבצע באמצעות צוות מתערב חיצוני וכולל מספר בעלי תפקידים:

■ מנהל התכנית מרכז את צוות המנחים ואחראי על כל ההיבטים הארגוניים בהפעלת התכנית בבית-הספר. הוא בעל הכשרה בפיתוח ארגוני ותפקידו כולל יצירת קשר ראשוני עם הנהלת בית-הספר, אבחון בית-הספר וקיום קשר שוטף עם ההנהלה ומנהל בית-הספר.

■ מנחה בתחום הפסיכולוגיה החינוכית, שהוא יועץ קליני-חינוכי, בעל ניסיון בעבודה עם ילדים ונוער בסיכון. הוא עוסק בפיתוח וגיבוש הצוות, ומומחיותו היא הובלת תהליכים קבוצתיים, תוך הקניית תפיסות חינוכיות הנוגעות להתמודדות עם ילדים בסיכון ועבודה עם משפחותיהם.

■ מנחה בתחום הפדגוגיה, בעל ניסיון עשיר בהוראת תלמידים בעלי צרכים מיוחדים ובהנחיית מורים. הוא העוסק בהקניית עקרונות העבודה הפדגוגית-דידקטית ברמה האינדיווידואלית וברמה הקבוצתית, כולל הקניית מיומנויות אבחון בתחומים הרגשי, החברתי והלימודי, והתאמת תכנית אישית לכל תלמיד.

הצוות החיצוני המתערב עובד כיחידה אחת בעבודת שטח משותפת הדורשת תיאום בין תחומי העבודה השונים ואיגום הידע שנצבר אצל כל אחד מהמנחים. בישיבות משותפות שהם מקיימים בינם לבין עצמם, הם קובעים את אסטרטגיית העבודה ואת המטרות המשותפות להנחיה לטווח הקצר ולטווח הארוך. הדיונים בבעיות שוטפות נועדו לסייע להתגבר על הקשיים וההתנגדויות הצפויים בתהליך, והמפגשים

הסדירים ביניהם מאפשרים להם להתגבש כצוות המשמש מודל בבית-הספר ומהווה עבורם מסגרת ללמידה הדדית ולתמיכה מקצועית ורגשית.

ב. תהליך היישום

היישום מותאם לכל מסגרת חינוכית בהתאם לאופייה המיוחד והוא כולל ארבעה רכיבים עיקריים: היערכות לקראת כניסת התכנית לבית-הספר, הנחיה והכשרת הצוות החינוכי, תכנון והקמה של הסביבה הלימודית, והערכה:

■ היערכות לקראת כניסת התכנית לבית-הספר

בשלב הראשון יש צורך להשקיע בבניית השותפות. על מנת לאפשר לבית-הספר לעבור תהליכי שינוי מעמיקים ומורכבים, יש להבטיח לו תמיכה של כל הגורמים השותפים, כדי להגיע להבנה קונצפטואלית של התכנית ולהסכמה תקציבית בין השותפים. בניית השותפות מתקיימת בשני מישורים: במישור האחד, בניית שותפות עם קובעי המדיניות והפיקוח הקשורים לבית-הספר - הבעלות, הרשות המקומית, הפיקוח, משרדי הממשלה הרלוונטיים וגורמים בקהילה; במישור השני, ברמת השטח - בניית שותפות עם מנהל בית-הספר, הצוות החינוכי, גורמים מקצועיים חיצוניים בתוך בית-הספר והורים.

אבחון בית-הספר כולל: אבחון סטטי - לצורך קבלת החלטה בדבר כניסה או אי-כניסה של התכנית לבית-הספר; ואבחון דינמי - שמתנהל באופן מתמיד ונועד לאפשר להנהלה, לצוות המורים ולמנחים להכיר בצורה מעמיקה את המציאות שאתה הם מתמודדים ולהוות בסיס לתכנון ההתערבות בהמשך.

האבחון נעשה במספר מישורים ובעיקר בזיהוי ה"תרבות" ו"האקלים" הבית-ספריים, והוא כולל:

☞ בחינת הערכים הגלויים והסמויים של בית-הספר וחידוד ההבדלים ביניהם.

☞ בחינת המטרות הגלויות והסמויות של בית-הספר, במיוחד ביחס לאוכלוסיית היעד של התכנית, ובחינת הפערים ביניהן.

☞ בחינת דפוסי העבודה, שיטות ההוראה ודרכי הטיפול בבית-הספר, ובחינת התאמתם להנחות היסוד, לערכים ולמטרות של בית-הספר.

☞ בחינת התהליכים הארגוניים, הבין-אישיים והאישיים בבית-הספר.

לקראת יישום התכנית בבית-הספר יש להבטיח קיומם של מספר תנאים מוקדמים: מוכנות ובשלות ההנהלה ומנהל בית-הספר; מחויבות ארוכת טווח לתהליך הנמשך 4-5 שנים; הקצאת משאבים וקביעת יום קבוע בשבוע לפגישות פרטניות וקבוצתיות בין צוות המנחים לצוות החינוכי בבית-הספר; הקמת ועדת היגוי, שמתפקידה לשמש גוף תומך ומסייע להנהלת בית-הספר במימוש התכנית ובקבלת החלטות בצמתים מרכזיים של הפעלת התכנית.

■ תהליך ההנחיה וההכשרה של הצוות החינוכי

ההכשרה וההנחיה של הצוות החינוכי של בית-הספר מתבצעות על-ידי גורם מתערב חיצוני שחובר לצוות הבית-ספרי. במסגרת זו מתגבש צוות פנימי שנבחר להיות הצוות המפעיל את התכנית בבית-הספר, הכולל גם מספר בעלי תפקידים מובילים: רכז התכנית

(בבית-הספר המקיפים) - שבידיו מרוכזים כל הסמכויות ביחס לצוות הבית-ספרי ולהפעלת התכנית בבית-הספר; רכז פדגוגים, רכז מחשבים- המסייע למורים ביישום שילוב המחשב בעבודתם ובפיתוח חומרי למידה שונים; והיועצת החינוכית - המסייעת למורים להעמיק את הבנתם בתחומים הרגשיים בעבודתם עם התלמידים.

תהליך ההנחיה וההכשרה של הצוות החינוכי הוא תהליך אינטנסיבי וממושך.

ההנחיה כוללת:

☞ פגישות אישיות של צוות המנחים - הגורם המתערב החיצוני עם מנהל בית-הספר, בעלי התפקידים ומורים מהצוות.

☞ מפגשי סדנאות עם כלל צוות המורים (למשך כ-3 שעות שבועיות). סיורים מקצועיים (פעם עד פעמיים בשנה).

■ תכנון והקמה של הסביבה הלימודית

לאחר שצוות בית-הספר מגבש תפיסה חינוכית התואמת את צורכי התלמידים, המורים והמערכת, והוא בונה מסגרת לימודית הולמת, יש צורך לאתר בבית-הספר חלל פזי (לוקחים בדרך כלל את המרחב הפזי של מספר כיתות) ומסבים אותו למרחב למידה, המצויד בעזרי הוראה ולמידה - כגון מחשבים, ריהוט, חומרי למידה, ציוד עזר וכו'. מרחב זה מהווה סביבה המזמנת למידה והוראה משמעותיות בבית-הספר. צוות בית-הספר הוא שותף מלא בתכנונה ובהקמתה של הסביבה הלימודית החדשה.

אסטרטגיות פעולה של הצוות המתערב

בתהליך זה גם מציגים בפני בית-הספר במה כרוך תהליך של שינוי, אילו תגובות עשויות/עלולות להתעורר בצוות, מה יידרש מההנהלה, מהן התשומות של הצוות המתערב וכו'. בתום תהליך זה מתקבלת החלטה הן בבית-הספר והפיקוח/בעלות והן בקרב הצוות המתערב - אם להיכנס לבית-הספר ואם לאו. תהליך זה מתבצע בעיקר בידי מנהל הצוות, כשברוב המקרים הדבר נעשה בשיתוף של המנחים המיועדים.

שלב שני: יצירת חוזה עם הנהלת בית-הספר

המטרה המרכזית של שלב זה היא להיערך לעבודה עם צוות המורים כך שיהיה ברור מהי האחריות של כל אחד מבעלי התפקידים: ההנהלה והמנחים. ציפיות אלו באות לידי ביטוי ב"חוזה" בין ההנהלה לבין המנחים. החוזה בא לבדוק סוגיות מהותיות הקשורות ליכולת בית-הספר להוביל שינוי. אין זה מספיק שבית-הספר ינסח בעיות (כמו "התלמידים אינם מגיעים להישגים אקדמיים משביעי רצון", "הביקור הסדיר בעייתי" וכו'); במסגרת זו חשוב להיות בטוחים שהנהלת בית-הספר מבינה שעל מנת לבצע שינוי בתפקוד צוות ההוראה, על ההנהלה, בראש ובראשונה, לעבור תהליך שינוי. ההנהלה תצטרך לשנות סדרי עדיפויות. ייתכן שההנהלה תצטרך גם לשנות את תפיסתה לגבי האוכלוסייה או לגבי המורים המלמדים אותה. ייתכן גם שההנהלה תצטרך לשנות את הגדרת המשימות לצוות.

7. תהליך ההתערבות - מבט-על

תהליך ההתערבות מותאם לאופי המסגרת שבה הוא פועל. תהליך השינוי, התשומות והתפוקות אינו זהה בבתי-הספר המקיפים ובמרכזי החינוך או במפתנים. בפרק זה יתוארו:

- א. שלבי התהליך באופן כללי, תוך הדגשת השונות בין המסגרות השונות.
- ב. טכניקת ההתערבות ותהליך הלמידה באמצעות ניתוחי מקרה.

א. שלבים בתהליך ההתערבות

שלב ראשון: כניסה לבית-הספר

הכניסה לבית-הספר נעשית באמצעות הפנייה של גורם כלשהו - הפיקוח, הרשות או הבעלות. לעתים הפנייה להיכנס לבית-ספר באה מבית-הספר עצמו, אך בכל מקרה לא תופעל התערבות ללא מעורבות ובקשה ישירה של הגורמים הנ"ל. על גורמים אלה "לשכנע" את הגוף המתערב לגבי כדאיות ההתערבות, האם יש סיכוי להצלחה, מהן הבעיות המרכזיות של בית-הספר אשר בגינן אין הוא מצליח לקדם באופן משמעותי את התלמידים החלשים. דיון זה מתקיים עוד בטרם נוצר קשר עם בית-הספר.

מתבצעת בדיקה נוספת עם הנהלת בית-הספר, ובה מוצגת התכנית, "הרווחים" שהיא מקנה לבית-הספר ו"המחירים" שיהיה עליו לשלם.

חשוב לבחון באיזו מידה מוכנה ההנהלה לקחת אחריות על חלקה בחוסר ההצלחה של בית-הספר להתמודד עם התלמידים.

בשלב זה נבחנות סוגיות אלו:

■ **באיזו מידה מטרות בית-הספר בעבודה עם אוכלוסיית היעד**

עומדות בסתירה ליכולתם של הילדים? הדוגמה הבולטת ביותר היא עבודה על "מטרת הבגרות" - השגת אחוז גבוה של הצלחה בבחינות הבגרות. ההנהלה מבינה בדרך כלל בשלב זה כי "מטרת הבגרות" חשובה, אך אינה יכולה להיות המטרה העיקרית של המורים ובוודאי לא המטרה היחידה. ההנהלה מבינה שתפקיד בית-הספר הוא תפקיד רחב הכולל גם היבטים שיקומיים.

■ **באיזו מידה מבינה ההנהלה את המשמעות של "להיות מורה**

בכיתת האתגר" (או במרכז חינוך וכו') - ההנהלה מבינה שעבודה עם אוכלוסייה זו היא עבודה קשה בכל מקרה. הקושי בעבודה ואי-ההצלחה אינם תמיד עומדים בקשר ישיר עם מידת ההשקעה. כלומר ההנהלה מבינה שגם כאשר המורים יעבדו מצוין, עדיין יהיה קשה מאוד ועדיין יהיו מקרים לא מעטים של חוסר הצלחה.

■ **באיזו מידה מבינה ההנהלה את אחריותה להתנהגותם**

המקצועית של המורים? ההנהלה מתחילה לשנות את התייחסותה כלפי המורים ויוצרת אווירה יותר תומכת ומכילה בקשר שבינה לבין צוות המורים.

ההנהלה מתחילה להסתכל על המורה במרכז (להבדיל מהתלמיד במרכז): מתחילה לנתח לעומק מדוע המורים מתנהגים כפי שהם מתנהגים (כאשר מדובר בחוסר הצלחה ו/או בחוסר מקצועיות). ההנהלה גם מתחילה להבין שמתן מקום לתחושות קשות של המורים היא משימה חשובה ליצירת דיאלוג מקצועי טוב.

שיטת העבודה - בדרך כלל מתקיימים מפגשים קבועים עם המנהל או עם צוות הניהול, כאשר נושא השיחות הגלוי: תכנון ההתערבות - על מה מתכוונים המנחים לעבוד בתוך בית-הספר ולמה. נושאים פחות גלויים בשיחות אלו הם הנחות היסוד של בית-הספר, מטרות העבודה הסמויות, הסתירות הפנימיות, מאבקים פנימיים בתוך הצוות וכד'.

אורכו של שלב זה משתנה בין בית-ספר מקיף לבית-ספר קטן. בעבודה בבית-ספר מקיף מושם דגש גם על בחירת רכז לתכנית או "רכז אתגר", שעליו מוטלת האחריות לקידום התהליך בתוך בית-הספר. חלק מהסוגיות שהוצגו לעיל יידונו עם הרכז ולאז דווקא עם המנהל, ולכן העבודה עם המנהל היא כביכול קצרה יותר מאשר בבתי-ספר קטנים.

שלב שלישי: בחירת הצוות אשר ישתתף בתהליך

הנהלת בית-הספר והמנחים מתלבטים יחדיו בבחירת הצוות. לעתים יהיה זה צוות של כיתה (בדרך כלל בבית-ספר מקיף). לעתים ייבחר צוות אשר עובד מספר רב של שעות בכיתות האתגר. הסוגיה המרכזית לדיון בשלב זה איננה בחירת האנשים באופן טכני, אלא בחינת כוונת ההנהלה לייעד לתהליך דמויות "משמעותיות" או "שוליות" בתוך בית-הספר. דיון זה מאפשר התייחסות מפורשת לאוכלוסייה הנדונה וחושף את עמדות ההנהלה כלפי הטיפול בה בפועל (במקום העמדה המוצהרת). אין טעם לפתוח בתהליך עבודה עם המורים אם ההנהלה אינה מסמנת מורים מובילים וחזקים שיציעו את התחום קדימה. בבתי-ספר קטנים הסוגיה פחות קריטית כי ברוב המקרים חלק גדול מהצוות משתתף. אולם הנושא של בחירת הצוות אשר ישתתף בתהליך מטופל גם שם באופן דומה.

שלב רביעי: בניית שפה - תשתית לעבודה בקרב הצוות

מטרת שלב זה היא העלאת המודעות ותחושת המחויבות של אנשי הצוות לחשיבות המשימה והגברת רצונם להשקיע בטיפול באוכלוסיות החלשות. המנחים עובדים עם צוות המורים שנבחר כאשר ההנהלה היא חלק מהצוות (בבתי-ספר מקיפים זה לא תייב להיות המנהל הכולל אלא דמות ניהולית בכירה אחרת כמו רכז, מנהל חטיבה עליונה וכו'), ומתקיימים מפגשים קבועים ורצופים במתכונת של סדנה. בשלב זה חשוב שההנהלה תנסח בצורה ברורה לצוות לשם מה החזמה ההתערבות, מהי מטרתה ובמה היא תעסוק.

ראשיתו של שלב זה מתמקד בשאלות כגון: מה לדעת צוות המורים קורה בבית-הספר? מהן הבעיות? מה צריכים לשנות? למה? הדיונים נסובים לפעמים על סוגיות כלליות, אולם לאט לאט הם מתמקדים יותר ויותר באירועים ספציפיים המנותחים במסגרת המליאה. מניתוח האירועים ניתן להסיק מסקנות רבות לגבי תפקוד הצוות, הנחות סמויות, סתירות בין מטרות וכו'. הדיונים בשלב זה עשויים ליצור כמה שינויים בתפיסת הצוות כמפורט להלן:

☞ הצוות מבין את המשמעות האישית והמערכתית של עבודה עם אוכלוסיית מצוקה.

☞ מתגבשת תחושה של גאווה מקצועית בעבודה עם אוכלוסיות חלשות (לעומת תחושה של בושה).

☞ נוצר דיאלוג פתוח ומקבל סביב סוגיות של חוסר הצלחה. אנשי הצוות לומדים להשתמש בקבוצה כמסגרת המסוגלת להקשיב

☞ לכאב שלהם בעבודה ולרגשות קשים כלפי תלמידים, לעומת מסגרת שיפוטית ובלתי מקבלת.

☞ נוצר דיאלוג ראשון סביב השאלה: "במה אנחנו טובים ובמה יש צורך לשנות?"

☞ לומדים כי על מנת לטפל נכון בילדים יש צורך לשנות את הגישה ולהסתכל על הילדים ממקום של הבנה כוללת: הבנת הסיבות להתנהגותם והבנת הסיבות לכישלונם ולכישלונם של הצוות.

בשלב זה המורים מעלים מקרים ודנים בהם. חברי הצוות מבצעים משחקי תפקידים, אשר מהותם - יצירת קשר אחר עם התלמיד. המורים גם בונים "תכנית עבודה" לטיפול בילדים בודדים ועוקבים אחריה. תכנית העבודה מבוססת בעיקר על איסוף מידע, ביקור בית, ושיחות עם התלמיד. תכנית העבודה היא ניסיון לבניית מטלות לימודיות השונות מהמקובל. הואיל ולעתים הצגת "תכנית עבודה" חלופית יוצרת תחושה של איום על המורים, משימה זו מתבצעת בהדרגה. בתחילה נבנות תכניות לילדים בודדים ולטווח זמן מאוד קצר. בניית התכנית מיועדת לאפשר למורים להתנסות באסטרטגיות אחרות, אשר כתוצאה מהן, במקרים רבים, הם משנים את תפיסתם כלפי תפקידם. ההדרגתיות חשובה במיוחד על מנת לתת למורים "חוויה של הצלחה".

התוצאה הרצויה של שלב זה היא להקנות לאנשי הצוות תחושה שהמשימה שלהם חשובה ולכן ירצו להשקיע בה. בד בבד הם יבינו שהם חסרים מיומנויות לטיפול מקצועי בתלמידים.

שלב חמישי: עבודה על שינוי שיטתי בתהליך ההוראה - הקניית מיומנויות טיפוליות חינוכיות ומיומנויות פדגוגיות דידקטיות
עבודה זו נעשית במקרים רבים במקביל או כמעט במקביל לשלב הקודם:

המורים לומדים לזהות קשיים ספציפיים אצל התלמידים הקשורים להתנהגויות שונות, לימודיות, חברתיות, וכו'. הם לומדים למפות את הכיתה ולנתח את התוצאות.

המורים מתחילים לבנות, כל אחד ב"נישה" שלו, שיעורים הלוקחים בחשבון את הפרופיל של הילדים. המיקוד עובר מ"להעביר חומר" ל"למד ילד". המורים עובדים על סוגיות של "איך אני מתאים את עצמי על מנת שכל ילד יישאר בשיעור, ועל מנת שהשיעור יהיה משמעותי עבורו".

מתפתחות מיומנויות טיפוליות ופדגוגיות ברמה שיטתית. כלומר השיחות עם התלמידים הופכות לכלי מרכזי. נפרדים אט אט ממנגנוני ענישה בלתי אפקטיביים.

שלב שישי: שינוי פדגוגי מערכתי

בשלב זה נבנית מסגרת מסודרת ברמה המערכתית, שבה מתקיים דיון מסודר ועקיב על כל כיתה. מחנך הכיתה הופך למנהל הכיתה בכל המובנים ולאחראי למעקב אחר התקדמות הילדים לאורך כל היום והשנה. מתגבש מנגנון שבו בית-הספר דן באופן שוטף בבעיות התלמידים ובונה תכנית עבודה משותפת לצוות המורים.

ב. טכניקת ההתערבות:

למידה באמצעות תיאור מקרה וניתוחו

הציר המרכזי בעבודה עם המורים בפורומים שונים הוא תיאור וניתוח אירועים שהמורים מביאים מהשטח. המנחה, בדרך כלל, אינו מרצה או מעביר חומר תאורטי אלא העבודה והדיונים מושתתים על ניתוח מעמיק של עבודת המורים. המורים מביאים "סיפורים" מחיי היום-יום ומתוכם מתפתח דיון מקצועי. לעתים הדיון מובנה אך הוא עשוי גם להיות דיון פתוח לחלוטין. המנחה אינו יכול לצפות מראש, בדרך כלל, מה יהיה נושא הדיון? שהרי כל דיון מבוסס על אירוע עכשווי המעסיק את בעל האירוע. התכנים הראשוניים של האירועים עשויים להיות בכמה תחומים: בעיית התנהגות של תלמיד, בעיית התנהגות כיתתית, בעיה לימודית של תלמיד או של קבוצה, בעיה של תיאום לא מוצלח בין חברי הצוות בהקשר לאירוע מסוים, וכו'.

המורה, בעל האירוע, מתאר את המקרה כפי שהוא חווה אותו. הדיון סביב האירוע יכול להתפתח לארבעה כיוונים מרכזיים:

א. סוגיות ארגוניות ופיתוח צוות.

ב. דימוי עצמי ומסוגלות אישית של המורה.

ג. היכרות עם התלמיד ו"דיאגנוסטיקה".

ד. מיומנויות עבודה להתמודדות עם ילדים בסיכון - מיומנויות פדגוגיות וטיפוליות-חינוכיות.

בכל אירוע כמעט ניתן לפתח דיון על כל אחד מארבעת התחומים הנ"ל. לעתים הדיון הוא סביב יותר מאשר נושא אחד. בחירת כיוון הדיון תלויה במספר גורמים: מיומנות המנחה והידע שברשותו בתחומים הנ"ל, רצון המנהל, רצון בעל האירוע ורצון הצוות.

ההכנה לפני כל דיון עוזרת להתפתחות אפקטיבית של הדיון ולשיפור הלמידה של חברי הצוות.

תהליך ההכנה כולל שני רכיבים: הראשון - לפני הפגישה עם המנחה, המנהל (או ראש הצוות) יש צורך להתעדכן: מי מחברי הצוות עומד להציג אירוע, מה נושא האירוע ומה רוצים ללמוד ממנו; הרכיב השני - תיאום ציפיות בין המנהל (או ראש הצוות) לבין המנחה. המנחה נכנס לדיון כשהוא יודע מה המנהל מצפה שיקרה בדיון, והמנהל יודע מה המנחה חושב.

באופן כללי, על מנת להפיק את המרב מהדיונים חשוב להתייחס בכל פגישה, לנושא הרביעי: מיומנויות עבודה.

התרשים בעמוד הבא מתאר את נושאי הדיון המתפתחים מתיאור מקרה.

תיאור מקרה

1. סוגיות ארגוניות ופיתוח צוות

- מסרים גלויים וסמויים בצוות
- תקשורת בין חברי הצוות
- תקשורת בין הצוות וההנהלה
- תפקידים גלויים וסמויים בתוך הצוות
- זהות מקצועית של הצוות
- רצון וכוחות לחולל שינוי
- מסוגלות קולקטיבית של הקבוצה
- יצירת מנגנוני תמיכה ושיתוף בצוות
- מתן וקבלה של משוב מחברי הצוות וכו'

2. דימוי עצמי ומסוגלות אישית של המורה

- אמונה של המורה ביכולתו להצליח יותר
- רגשות המורה כלפי תלמידים והתנהגותיהם
- הפרדה בין רגשות המורה והתנהגותו
- יכולת המורה להיעזר באנשי צוות נוספים ולתת עזרה
- יכולת לשתף אנשי צוות
- דימוי אישי מקצועי (העובדה שאני מלמד ילדים חלשים מה היא אומרת לגביי? האם זה אומר שאני חלש? או שאני עושה עבודה בעלת ערך?)
- אמונה של המורה ביכולת ההשתנות וההצלחה של התלמיד
- יכולת המורה להיפתח לשיטות ותפיסות עבודה חדשות
- אחריות אישית לגבי תוצאות העבודה וכו'

3. היכרות ו"דיאגנוסטיקה"

- הבנת האירוע מנקודת מבטו של התלמיד
- היכרות רב-ממדית של התלמיד
- הבנת הגורמים לכישלון המתמשך
- ניתוח והבנת סיטואציות בכיתה מנקודת מוצא של מצוקת התלמידים
- הסתכלות על התנהגות ומצוקת הילד מזווית של שוני בין-תרבותי
- הסתכלות על התנהגות ומצוקת הילד מזווית של בעיות גיל ההתבגרות ומתבגרים
- הכרת בעיות הלמידה של הילד
- הכרת מצבו הלימודי, פערים לימודיים
- מיפוי הכיתה על-פי קריטריונים של מיומנויות למידה
- איסוף נתונים שיטתי וגלוי
- איסוף מידע והצלבתו בין חברי הצוות - לגבי תלמיד, כיתה או קבוצה וכו'

4. מיומנויות עבודה

להתמודדות עם ילדים בסיכון (מיומנויות פדגוגיות ומיומנויות של יצירת קשר)

- ניהול שיחה: הקשבה, דיבוב והכלה
- ניסוח מטרות העבודה המופקות מתוך אבחון ומיפוי הכיתה
- הגדרת מטרות פעולה קצרות טווח (להתמודדות עם בעיות התנהגות ועם פערים לימודיים)
- בניית תכנית פעולה ארוכת טווח (להתמודד עם בעיות התנהגות ועם פערים לימודיים)
- השמת גבולות
- ביקור בית ושיחה עם ההורים
- בניית חוזה עם התלמיד
- התאמת השיעור לצרכים של הילד ולתכנית שנבנתה
- הערכת התלמיד בהתאם לעבודה שנדרשה ממנו
- הכנת התלמידים לפעילות חוץ-לימודית (טוילים, הצגות, טקסים וכו')

8. שינוי תפיסה חינוכית וגיבוש זהות מקצועית: יצירת "קשר אחר" (מסוגלות אישית וקבוצתית) (collective efficacy, self efficacy)

בפרק זה יתוארו באופן חלקי כלי ההתערבות אשר באמצעותם משיג הצוות המתערב את מטרותיו: שינוי תפיסה של הצוות החינוכי בבית-הספר.

שלב ראשון וחשוב בהתערבות קשור בשינוי התפיסה. כאשר מורה מבין שהמקצועיות שלו אינה נבחנת רק בתחום התוכן שהוא מלמד, אלא כוללת גם מיומנויות עבודה עם אוכלוסייה בעלת צרכים מיוחדים, ניתן אז ללמדו כלים ומיומנויות רלוונטיים.

בחברה הישגית כשלנו מעדיפים מורים ומנהלים ללמד ילדים בעלי פוטנציאל הישגים גבוה, ולא לעסוק בחינוך של תלמידים בסיכון. בחירה מודעת לעבוד עם אוכלוסייה בסיכון היא סוגיה מכרעת, הכרוכה בהבנה ובהכרה שבית-הספר חייב לעבור שינוי בתפיסת תפקידו, במדדי ההצלחה שלו, ובהתייחסותו למיומנויות מקצועיות ספציפיות ולרמה הארגונית הכוללת.

ניתן לאפיין את בתי-הספר על רצף: בתי-ספר העוסקים רק באוכלוסיית מצוקה קשה ובתי-ספר העוסקים במגוון אוכלוסיות וביניהן אוכלוסיית מצוקה קשה. בכל אחד מהמקרים תפקידו של הצוות המתערב הוא לעזור לצוות בית-הספר לנסח אחרת, באופן רחב יותר, את המקצועיות שלו.

לפי סייקס וגולדמן (2000) טוען רוזנפלד: "בתנאים מסוימים ניתן לעזור לאנשים לצאת ממעגל התבוסה". על-פי רוזנפלד, סוג הקשר שעובדים סוציאליים יוצרים עם האוכלוסייה המנותקת יכול לגרום מצד אחד לנתק ומצד אחר לחבר בין העולמות המנותקים ולפתוח חסימות הדדיות.

ברור כי הקשר שהמורים יוצרים עם התלמידים הוא גורם מכריע ביכולתם של התלמידים להצליח ולצאת ממעגל הכישלון. אלא שהמורים לא למדו איך עושים זאת ולרוב גם אינם מקבלים תמיכה מספקת.

"יצירת סוג קשר שונה" היא גם הכלי המרכזי בתהליך ההתערבות וגם השינוי עצמו. "קשר אחר" צריך להיות מושג בשני מישורים:

- על המנהלים לדעת כיצד לגייס את הצוות לעבודה מאומצת, וכיצד לשתפו בתחושת הערך והשליחות שבעבודה זו. במילים אחרות, לגייס את הצוות לעבודה ממושכת בסביבה קשה ולא "יוקרתית" במונחים המקובלים.
- המורים לומדים לזהות את מקורות הכוח של התלמידים ולהשתמש בהם כמנוף להצלחתם. להבדיל, אולי, מקשר המבוסס לעתים על מאבקי כוח, ענישה וכו'.

התערבות הסח"ח מיועדת לפתח רשת הולכת ומתרחבת של סוג יחסים זה, והיא נעשית בשני רבדים: הרובד הראשון הוא הקשר שיוצרים המנחים עם צוות בית-הספר, שהוא קשר מכיל, מבין ובלתי מאשים; הרובד השני הוא העזרה שהמנחים נותנים לצוות בית-הספר לשם יצירת קשרים אחרים בין מורים לתלמידים, בין מורים להורים, בין המורים להנהלה, בין המורים לבין עצמם ובין ההנהלה לרשויות.

תהליכים מקבילים

התהליכים המתוארים הם "תהליכים מקבילים", כלומר כשהמורים מרגישים שהמערכת עוזרת להם להתפתח, הם אינם חשים אשמה ובושה מהכישלון; הם חשים שהם מקבילים תמיכה והערכה מקצועית לעבודתם וכך הם מצליחים ליצור תהליכים דומים אצל התלמידים; הם נותנים להם תחושה של ערך ואמונה בעצמם, וכך יוצרים מנוף להצלחה אקדמית.

במחקר על אודות הסח"ח מצא סולימני (2002) כי התהליכים שעוברים המורים בלמידה שלהם - ההתנסויות והחווייות שהם עוברים מביאים, בסופו של דבר, לתהליכים מקבילים בעבודתם עם התלמידים בכיתה. דרך העבודה ומערכת היחסים והקשרים שנוצרים בין הצוות המתערב החיצוני לבין צוות המורים בבית-הספר משליכה על דרך העבודה ויחסי הגומלין שקיימים בין המורים לבין התלמידים.

למרות היותם תהליכים מקבילים ישנם כמה הבדלים ברורים שחשוב לצייןם. פיתוח תחושת המסוגלות אצל המורים אינה זהה לפיתוח

תחושת המסוגלות אצל התלמידים. התלמידים הם נערים במצוקה על-פי מדדים אובייקטיביים; מצוקתם אינה קשורה לבית-הספר ואינה באה לידי ביטוי רק בבית-הספר. המורים, לעומתם, הם בדרך כלל אנשים מצליחים בתחומים רבים בחייהם. תחושת המצוקה והכישלון של המורים נובעת מהסיטואציה המסוימת של בית-הספר. למורה יש הזדמנות להיות דמות משמעותית ביותר בחיי התלמיד ולמלא את החלל שכנראה חסר לו. לא כך הקשר בין המורה למנהל. תפקידו של המנהל הוא לא להיות דמות משמעותית עבור המורה אלא לתת לו תמיכה ולשמש לו משען; לתת לו תחושה של קרקע מוצקה רק באותן סיטואציות שבהן המורה זקוק לתמיכה לצורך עבודה "אחרת" עם הילדים.

יצירת "קשר אחר": כלים להשגתו

שלושת ה"כלים" שיתוארו בהמשך הם כלים שהמנחה מפעיל במהלך התקשרותו עם דמויות בבית-הספר. הם גם כלים שמנהלים (או המורה) מפעילים כאשר הם מנסים ליצור "קשר אחר" עם המורים (או עם התלמידים או עם עמיתים). המנחה עוזר למנהל ולמורים להפעיל את הכלים הללו בקשרים שהם יוצרים.

א. "אי-נטישה" (reaching-out)/לחזר

רחנפלד (1997) טוען: "לצד אלו שהצליחו לצאת ממעגל התבוסה עמד משהו אשר 'ליווה' אותם, מבלי שהתנה את נוכחותו בהדדיות ברווח אישי או בהשגת שליטה על האחר".
במחקרו מתאר סולימני (2002) מספר מאפיינים מרכזיים של הקשרים בין הצוות המתערב החיצוני לבין צוות המורים בבית-הספר:

- **התייחסות אישית ואינטימיות** - התייחסות אישית ואינטימית של הצוות המתערב החיצוני כלפי המורים מעניקה להם את התחושה שהרגשות והצרכים הייחודיים שלהם עומדים במרכז העשייה של בית-הספר. הם אינם עומדים יותר בשולי המערכת והם אינם אנונימיים אלא קבוצה נבחרת שמופנית אליהם מלוא תשומת הלב.

- **דאגה וביטחון** - הבעת דאגה של המנחה החיצוני להצלחת ולרווחתו האישית של המורה - מקנה לו תחושת ביטחון ומגבירה את המחויבות והמוטיבציה שלו להשקיע ולהתאמץ יותר קבלה (יכולת הכלה) וזמינות - צוות חיצוני מתערב המקבל את המורים כפי שהם - על קשייהם ומצוקותיהם בתחומים האישי והמקצועי ומפגין כלפיהם אמפטיה וסובלנות מביא לתהליך מקביל של המורים כלפי תלמידיהם.

- **דיאלוג ב"גובה העיניים" ושותפות** - מורים המלמדים במסגרות חינוכיות שאינן נחשבות יוקרתיות רגישים לדרך ההתייחסות כלפיהם ולסטטוס המקצועי שלהם. מסיבה זו יש צורך שהמנחים החיצוניים יכבדו את הידע והניסיון המקצועי שצברו המורים במהלך השנים, ויכירו בעובדה שגם להם יש

ידע משמעותי היכול לתרום לתהליך הלמידה המתקיים במסגרת התכנית ויטיחו אליהם "בגובה העיניים".

- **רלוונטיות החומר הנלמד ללומד** - הלמידה הופכת להיות משמעותית עבור מורים ותלמידים כאשר התכנים הכלולים בה רלוונטיים לצרכים היומיומיים שלהם ולמה שמעסיק אותם (סולימני, 2002, פרק 9, עמ' 24).

המנחה יוצר קשרים אלו עם הצוות מצד אחד, ומלמד את ההנהלה ליצור אותם עם הצוות שלו מצד אחר. בהמשך נתאר כיצד זה נעשה.

תפקיד המנחה הוא ללוות את המורה ו/או את המנהל גם כאשר המורה/המנהל מתנגד או מביע חוסר אמונה. המסר החשוב הוא: "אנחנו לא נוטשים". הסיבה לכך היא שבמקרים רבים האמביוולנטיות ברצון ליצור קשר עם המנחה נובעת ממצוקה או מחוסר אמונה שאכן המנחה יצליח לעזור. כמובן שקיימים מקרים שבהם באמת אין טעם בקשר. עבור המנחה זוהי לעתים משימה קשה, הואיל ויש צורך לזהות מתי ההתנגדות למנחה או לתהליך השינוי היא עניינית ומתי היא ביטוי למצוקה.

לדוגמה: מנהלת המביעה חוסר אמון מוחלט ביכולת המנחים לעזור לה משנה את עמדתה כשהיא חשה שהמנחים מבינים אותה, לא שופטים אותה, ומוכנים להיות אֶתה למרות שהיא במצב מאוד קשה ולמרות שהיא דוחה אותם. הדיאלוג הבא הוא חלק משיחה שבתחילתה מתארת המנהלת משבר קשה בבית-הספר, ובהמשך מתנהל דיון לגבי יכולת המנחה לעזור לה.

מנהלת: מה אתם יכולים לעזור בכלל?! רציתי להגיד לכם שעד שלא יחליטו אין טעם להיפגש. אני לא רוצה להיפגש אתכם יותר.

מנחה: גם אנחנו חשבנו על זה. התלבטנו. לא נראה לנו שעכשיו זה טוב שלא ניפגש, שכן כך נוכל להיות אתך ולעזור לך במצב הזה.

מנהלת (בגיחוך): מה פתאום?! במה אתם יכולים לעזור לי?! חבל על הזמן. בית-הספר שלי נמצא כבר שמונה שנים על סף סגירה. כאשר קיבלתי אותו אמר לי ראש העיר: "יותר גרוע מזה לא יכולת לקבל"; אז במה כבר תוכלו לעזור לי? אני לא רוצה שנמשיך להיפגש, גם לא הבאתי אתי יומן היום ואני מבקשת שניפרד עכשיו.

מנחה: בתי-ספר כמו שלך, כמו הרבה מסגרות שקשורות לתרבות העוני, בריאות ורווחה, הם תמיד בשוליים ואף אחד לא רוצה אותם. את לא המצאת את זה. זה לא בגלל הניהול הרע שלך. כמעט כל בתי-הספר שבהם עבדנו היו על סף סגירה. חלק הצליחו להתרומם וחלק לא. זה מובנה בחיים של בתי-ספר הללו. התפקיד שלנו הוא להיות עם האנשים במקומות הכי קשים. זו לא חכמה ללוות אותך אחרי שתעלי על דרך המלך. את בעצם אומרת לנו להשאיר אותך לבד ברגעים הכי קשים, כאשר כולם נוטשים, ולהשאירך להתמודד עם הסוגיה הכי קשה בלי שום עזרה. אם לא תרצי שניפגש - לא ניפגש. אנחנו מציעים לך להיפגש. גם אם בית-הספר ייסגר - נוכל לעזור לך לסגור יפה, בלי שאנשים יצאו מפורקים. גם אם יוחלט להשאיר אותו

נוכל לעזור לך לגבש כיוון ותפיסה על מנת להרים אותו. מנהלים כמוך, וגם את, תמיד לבד, במצוקות הכי קשות.

ברוב המקרים מקור ההתנגדות או הסירוב לקשר עם המנחים אינו קשור לאישיות המנחה או להיותו בלתי רלוונטי (בדיוק כפי שהתנגדות התלמיד ללמוד אינה קשורה לאישיות המורה או לשיטות הוראה בלתי מוצלחות); ההתנגדות קשורה לסוגיות המעסיקות את המנהל/המורה.

להלן מספר דוגמאות:

א. המורה/מנהל היה חשוף להתערבויות חינוכיות רבות שלא עזרו לו ולכן הוא שואל: "למה שאתם תצליחו?"

ב. המורה/מנהל מתבייש או מסרב להודות שהוא לא מצליח במשימה; יצירת קשר עם המנחה פירושה חשיפה של הכישלון שעד אז עמל רבות כדי להסתירו.

ג. המורה/מנהל חש שהשינוי ידרוש ממנו מאמצים ומשאבים אישיים גדולים מאוד והוא אינו בטוח שיש לו משאבים כאלה או שהוא מוכן להשקיע מאמצים.

מה שהמנחים עושים למורה/מנהל צריך לקרות בסופו של דבר גם במישורים אחרים; המנהל מצליח "להיות" עם המורים גם כאשר הם נכשלים והמורים מצליחים "להיות" עם התלמידים ולפתח קשר מחייב.

ב. Reframing Failure - הבנת מקור הכישלון

צוות בית-הספר וסביבתו מתייחסים לתלמידים בסיכון על-פי אמות מידה של תלמידים "רגילים" ומתעלמים ממצוקתם. ברוב המקרים, כדי לטפל בתלמידים אלו, מאמץ בית-הספר כלים חינוכיים המתאימים לטיפול באוכלוסייה רגילה, לא באוכלוסיית מצוקה. בית-הספר והמורים מאמצים לאורך השנים גישה, שעל-פיה הם צריכים להיות כמו "הטובים", ואם הם לא מצליחים - זו אשמתם.

העובדה שמורים עובדים עם אוכלוסיית מצוקה גורמת להם בדרך כלל לתפוס את עצמם כבלתי מוצלחים: "אם הייתי טוב היו נותנים לי ללמד את הכיתות הטובות", או "אם הייתי טוב הייתי יכול ללמד בבית-ספר מקיף ולא הייתי נתקע במרכז חינוך טכנולוגי". פעמים רבות הצוותים המתערבים פוגשים מורים המתביישים בכך שהם מלמדים היכן שהם מלמדים (באחד מבתי-הספר המורים אמרו בפה מלא שהם תמיד משקרים כאשר שואלים אותם היכן הם עובדים. מורה אחת סיפרה: "כאשר מביאים אותי טרמפ לבית-הספר, אני, כמו התלמידים, מבקשת מהנהג שיוריד אותי רחוק, כדי שלא יראו היכן אני יורדת").

המושג "framing" ("מסגור") מתייחס לדרך שבה אדם תופס את המצב, מגדיר את הבעיה, מסביר אותה, ומעצב את האסטרטגיות להתמודדות אתה. למעשה ה"framing" מספק בסיס הגיוני. קשה מאוד לשנות התנהגות בלי לנסות לשנות את ה"framing" שבו היא מעוגנת. תפקיד ההתערבות הוא לתת הסבר אחר לכישלון של המורה (ובסופו של דבר גם לזה של התלמיד) ולעשות reframing של סיטואציות שונות במציאות. ה-"reframing" מקנה משמעות חדשה

לאותן "עובדות" שב-"framing" המקורי. למעשה הוא מזמין את האדם לתפוס את מצבו (את המציאות) בצורה אחרת המאפשרת יציאה מן המצוקה.

להלן מספר דוגמאות:

👉 "אני (המורה/המנהל/התלמיד) לא אשם בכישלון, מוטלת עליי האחריות לשנות את המצב, אבל אני לא אשם בו; זה לא בגלל שאני חסר כישורים אלא בגלל שאני מתמודד עם מצב קשה.

👉 "העובדה שאני, המורה, עובד עם אוכלוסיית מצוקה, אין פירושה שאני 'כישלון', אלא שצריך ידע, התמחות וכוחות כמו שלי על מנת להתמודד עם עבודה כזו. להיות מורה לחזקים או מורה לחלשים זה מקצועי באותה המידה, אלו שתי התמחויות שונות."

👉 "הוא לא עצלן אלא נמצא במצוקה."

👉 "העובדה שהתלמיד אסף עשרה כישלונות בתעודה אינה מעידה בהכרח על כך שהוא עצלן, אלא על כך שהוא במצוקה. או מורה שמסלק תלמידים מהכיתה אינו בהכרח מורה שלא רוצה להתמודד עם התלמידים אלא כנראה מאוד קשה לו, ואין לו מקורות תמיכה (מקצועיים ורגשיים) מספקים."

זהו כלי מרכזי בניסיון לחולל שינוי בבית-הספר. המשימה העיקרית של המנחה היא לשנות את זווית הראייה של המורה ולעשות את ההפרדה בין "המציאות הקשה" לבין חוסר התפקוד. כדי שהמורים והמנהל יוכלו לעבוד בצורה מקצועית, חשוב שהם יבינו מהי נקודת המוצא שלהם. כלומר שתהיה להם הכרה אובייקטיבית עד כמה שניתן

לגבי המציאות - "לראות את המציאות הקשה, לא כחלק ממני אלא כמשהו חיצוני שדורש ממני להתארגן בהתאם".

בדוגמה הקודמת המנהלת התמודדה עם מצב קשה; היא הצליחה לגייס כוחות כשהבינה שהמצב הקשה שבית-הספר מצוי בו אינו באשמתה. היא יצאה לרגע מהתמונה והסתכלה על בית-הספר ממרחק, ראתה והבינה מה קורה שם, והתחילה לבנות תכנית פעולה. תפקיד המנחה הוא לתת הסבר חלופי למציאות שהיא מתארת. אמרנו שבת-הספר שלנו נשפטים על-פי אמות מידה רגילות, ולאור זאת המנהלת שופטת את עצמה על-פי אמות המידה ששופטים אותה - היא תייחס את חוסר ההצלחה לעצמה, לתפקוד החלש שלה, לאישיותה הבלתי מוצלחת, כביכול, וכו'.

אין הכוונה להכליל ולומר שכישלונות של מנהלים ומורים אינם קשורים כלל למיומנויותיהם המקצועיות. ברצוננו רק להדגיש כי לעתים קרובות מנהלים ומורים מייחסים את הכישלונות לעצמם באופן מוגזם, שאינו לוקח בחשבון גם את ההיבטים האובייקטיביים של המציאות שאינם קשורים בהם באופן אישי.

תהליך ה-reframing נעשה בשני רבדים: האחד, עבודה אישית עם המורה/המנהל/בעל תפקיד כלשהו על עצמו ועל ההבנה, שמה שעובר עליו עובר על הרבה מאוד אנשים שעובדים עם אוכלוסיית מצוקה; המשימה היא להרחיק את עצמו מבחינה רגשית ולהסתכל על המציאות באופן אובייקטיבי. ברובד זה המנחה הוא זה המכיל את המורה/מנהל ויוצר אתו קשר אחר. הרובד השני הוא הרובד של ה"קשר האחר" -

המנהל נדרש להסתכל על צוות המורים שלו ולתת הסבר לכישלונותיהם, וזאת לא כמאשים אלא כאדם המבין מה זה לעבוד עם אוכלוסיית מצוקה, מבחינה רגשית ומבחינת המיומנויות שיש לפתח. באותו האופן, נדרשים גם המורים להסתכל על כישלונות התלמידים שלהם (ועל כישלונות של העמיתים שלהם) - לא ממקום מאשים אלא ממקום המבין את המקור של המצוקה.

ההבנה של מקור הכישלון מאפשרת למורה/למנהל הבדק את עצמו או את זולתו לבנות צעדים אופרטיביים לעבודה. שכן אם הכישלון הוא כי "אני דפוק" או כי "המורה שלי עצלן" - אין בעצם מה לעשות. אבל אם הכישלון הוא מסיבות אוניברסליות - "כמעט כל מי שעובד עם אוכלוסייה בסיכון עובר את מה שאני עובר או מה שהמורה שלי עובר" - תכנית הפעולה תהיה אז עניינית ופחות עמוסה רגשית.

לדוגמה:

מנהל: אנחנו מבצעים בבית-הספר הרבה מאוד שינויים פדגוגיים. הבעיה היא שהמורים שלי מאוד ותיקים ועייפים, חלקם גם עצלנים ולא מוכנים לבצע את השינויים שאני מציע.

מנחה: אתה מוכן לספר על מקרה של מורה שלא אכפת לו מהתלמידים או שלא מוכן ללמד כפי שאתה מבקש?

מנהל: כן, בטח, יש לי המון כאלו (והוא מספר על מקרה של מורה המתנהג בכיתה באופן מזלזל בתלמידים, מתייחס אליהם בגסות, לא מקשיב להם, מסלק אותם החוצה ואינו מכין את השיעור כלל).

המנחה: מה עשית אֶתו כאשר הבנת מה קורה שם בכיתה?

המנהל: קראתי לו לחדר שלי ונזפתי בו.
המנחה: יש לך מושג אולי למה המורה שלך מתנהג ככה?
המנהל: כי הוא עצלן.

המנחה: אני מציע שנחשוב על סיבות נוספות, אנחנו לא באמת יודעים אם הוא עצלן וההנחה שלי היא שיש סיבות אחרות, מעבר לתכונות אופי אלו או אחרות שגורמות לאדם לתפקד כפי שאתה מתאר.

המנהל: אילו עוד סיבות יכולות להיות?

[כאן מתבצע ה-"reframing" על-ידי המנחה]

המנחה: לדוגמה, ייתכן שלמורה שלך מאוד קשה בכיתה, ייתכן שאינו יודע איך ליצור קשר עם התלמידים, ייתכן שהוא מרגיש לא טוב בכיתה - שהרי הוא נחשב לנפל, אף פעם אינו מצליח עם התלמידים, התלמידים שונאים אותו, מתקיפים אותו, לא שומעים בקולו, ומצב זה, שנמשך כבר 20 שנה ומאוד קשה לו, שוחק אותו ולא מאפשר לו לעשות את הדברים אחרת.

המנהל: אז מה שנשאר לי זה לחכות עד שהוא יצא לפנסיה? חייבים לעשות משהו.

מנחה: אני מתאר לעצמי שלא קל לך לראות מורים מתפקדים ככה אצלך.

מנהלים ומורים לא "יקנו" בקלות הסברים אלטרנטיביים לכישלון. יש גם נטייה להעביר מיד את הנושא לסוגיות קונקרטריות של doing ומהר.

למנחה יש תפקיד כפול בסיטואציה זו: משימתו הראשונה היא לשנות את תפיסתו של המנהל כלפי המורה הטיפוסי המתפקד חלש; שיבין שסיבת הכישלון נובעת מחוסר ידע או ממצוקה של המורה אבל לא בהכרח בגלל עצלות. המשימה השנייה היא ללמד את המנהל דרכים אלטרנטיביות, פרט לנזיפה, לעבודה עם המורה על מנת לעזור לו לצמוח.

מנחה: על-פי תפיסתי, ניסיון מצדך (המנהל) להבין את המורה (להבדיל מלהסביר לו במה הוא נכשל או להוכיח אותו) יעזור לו להיות אפקטיבי יותר. למשל, קרא למורה הזה שוב לשיחה, ונסה במהלכה לדבר אִתו על מה שקשה לו ועל מה שעובר עליו. אמור לו שחשבת על האירוע שהיה והבנת שלא קל לו בכיתה ואתה רוצה לדעת מה עובר עליו. לדעתי, אם תנהל אתו שיחה כזאת תוכל לעזור לו להשתפר. נראה לך הגיוני?

המנהל: לא כל כך. מה, אני פסיכולוג? איך שיחה כזאת יכולה לשנות מורה שאינו מתפקד כהלכה?

מנחה: נסה בבקשה להסביר לי מה לא נראה לך?

מנהל: אני המנהל שלו, לא החבר שלו. אני לא יודע איך עושים שיחה כזו עם מורה.

מנחה: אתה מוכן לעשות אִתי סימולציה?

מנהל: כן.

מנחה (משחק את המנהל): "המנהל" (השחקן) פותח את השיחה ואומר ל"מורה": "אני רוצה שתדע שאני מאוד לא מרוצה

ותחושות של כישלון וכעס. לעתים קרובות הצוותים בבתי-הספר מתמודדים עם רגשות אלו על-ידי האשמת הזולת וכעס כלפיו (מנהל כלפי מורים, מורים כלפי מורים, מורים כלפי תלמידים) - גישה המחריפה את הרגשות הקשים.

תפקיד המנחים הוא לעזור למנהל ולמורים (כמו גם לעצמם) להיות מודעים לרגשות אלו כדי שיוכלו להימנע מלפעול על-פיהם. מחד גיסא נותנים ביטוי ולגיטימציה לרגשות אלה במצב הקיים, ומאידך גיסא מנסים לבחון דרך אלטרנטיבית לפעולה.

הבנת מקור הכישלון ומודעות לרגשות קשים הם רק התחלת הדרך לבחינה ולגיבוש של אלטרנטיבות לפעולה. במקרים רבים המורים מסבירים את התנהגותיהם באופן רציונלי - "כי כך טוב לילדים", "למען חינוכם", או "על מנת לשים להם גבולות" וכו'.

דוגמה:

מורה א': (מספרת בפירוט סיפור אישי מאוד קשה על כל אחד מתלמידי הכיתה): אני משקיעה את הנשמה בקבוצה הזו... אני רואה פעמים רבות שמורה בא לכיתה, מוצא רק מעט תלמידים ואז חוזר לחדר מורים... אני מבקשת מכל המורים לצאת לחצר ולאסוף את התלמידים אחד אחד ולהכניסם לכיתה; מה יש, גם אני מתרוצצת בכל המסדרונות עד שאני מוצאת את כולם.

מהאירוע של היום, התנהגות כזו מצדך אינה מקובלת עליי וגורמת לי להרגשה מאוד לא נוחה. יחד עם זה אני מניח שגם אתה לא אהבת את האירוע ולכן הייתי רוצה לדעת מה עבר עליך...

ג. מודעות לרגשות שליליים והימנעות מלפעול על-פיהם

סולימיני (2002) מתאר את ההבחנה בין "doing" ל-"being" בהקשר של הכשרת מורים לעבודה עם תלמידים תת-משיגים:

תכניות רבות המכוונות לעשות שינוי בחינוך, ממקדות את התשומות שלהן - הקניית מיומנויות ההוראה בכיתה וטכניקות העבודה עם התלמידים וכד' - כדי להגיע להישגים מדידים טובים יותר בקרב התלמידים. מאמצים מצומצמים יותר מושקעים בפיתוח הצד האפקטיבי ואיכות החיים (Being) שעניינם תרפיה וצמיחה אישית של המורים המשפיעים על דרך תפקודם ויעילות עבודתם (שם, פרק 9, עמ' 20).

סולימיני חקר את השפעת התערבות תכנית הסח"ח על הצלחת בית-הספר להתמודד עם אוכלוסיות תלמידים תת-משיגים. מתוך ממצאי המחקר עולה, כי קיימת חשיבות מכרעת להשקעה הן בתחום הפרקטי-קוגניטיבי (doing) והן בתחום האפקטיבי-חברתי (being). הממצאים מצביעים על כך כי לא ניתן להגיע לשיפור ב-doing לפני שמשתפר מצב ה-being של המורים.

עבודה עם תלמידים בסיכון היא עבודה קשה ואנשים העוסקים בכך חשים לעתים רגשות של פחד, חוסר אונים, הצפה, תחושת הקרבה,

מורה ב': את ממש מגזימה, את רוצה לחפש את התלמידים - תחפשי, אני לא מתכוון לעשות את זה. מה פתאום? למה איפה אנחנו? שאני אעשה צחוק מעצמי? צריך פה סדר וחוקים ברורים, התלמידים צריכים לדעת שעם הצלצול נכנסים לכיתה...

כשמורה נמנע מלאסוף את התלמידים בחצר בגלל שפעולה זו גורמת לו אי-נוחות ("השפלה"), אז למעשה אין קשר בין התנהגות המורה לצרכים של הילד. במקרה כזה המורה פועל מתוך הצרכים/הפחדים של עצמו, כשהצרכים של הילדים כלל לא נבחנו. וכך נוצר קונפליקט: מצד אחד המורים יודעים מה עליהם לעשות (לצאת לחצר ולאסוף את הילדים פנימה) אך מצד אחר הם נמנעים לעשות זאת מסיבות רגשיות שלהם, והם עסוקים בשאלה "נו... מה אפשר לעשות על מנת שהתלמידים ייכנסו לשיעור?". במילים אחרות, הם עסוקים בחיפוש אחר פעולה אחרת אשר תשיג אותה המטרה אך לא תדרוש מהם מחיר רגשי. כאשר מורה נכנס לכיתה ומוצא שם רק שלושה תלמידים, מה שמתחשק לו לעשות זה לוותר על השיעור; כל אלטרנטיבה אחרת דורשת מאמץ רגשי המנוגד לצרכים הרגשיים של המורה. תפקיד המנחה הוא לעזור למורים לבחון את האפשרות, לדוגמה, של יציאה לחצר לאסוף את התלמידים מבלי לחוש השפלה.

מנחה: הסיבה שאתם לא אוספים את התלמידים מהמסדרונות אינה קשורה לעובדה שאין חוקים, אלא עצם החוויה של "לרדוף" אחרי התלמידים היא עבורכם חוויה של השפלה - וכמובן, אף אחד לא ממש רוצה לחוות חוויות של השפלות כאלו.

מורה ג': אז מה עושים?

מנחה: אני מציעה שנבחן מה קורה שם בחצר כאשר אתם מנסים להכניס את הילדים פנימה.

מורה ב': מה קורה? אני קורא לו והוא צועק עליי, ואומר לי: "למה, מי אתה?"

מנחה: למה זו השפלה?

מורה ג': אני רוצה שכאשר אני אומר לתלמיד להיכנס לכיתה הוא ייכנס ולא ישחק אתי משחקים.

מנחה: זה ברור, אבל עדיין לא ברור לי מדוע כאשר התלמיד אומר לך כל מה שהוא אומר, אתה תופס זאת כהשפלה?

מורה ג': כי הוא לא "שם" עליי, הוא מערער על הסמכות שלי, אין לו שום כללים...

מנחה: אתה יכול לספר משהו על הילד?

מורה ג': (מספר).

מנחה: אתה מספר על ילד עם רקע כך וכך, ילד אשר מאוד זקוק לך, אם הילד היה מסוגל להישמע לכללים הוא כנראה לא היה תלמיד שלך. מדובר בילד שהמשימה שלך כלפיו היא ללמדו לכבד כללים (הוא נותן הסבר להתנהגות הילד שלפיו התנהגותו אינה קשורה לזלזול במורה אלא למצוקה של הילד).

מורה ג': במה זה עוזר לי ההסבר הזה?

וכו'. כל אלו מעידים על רמת מקצועיות נמוכה בכל הקשור לעיסוק בהוראת ילדים בסיכון.

בחברה הישגית כשלנו, מעדיפים מורים וגם מנהלים רבים ללמד ילדים בעלי פוטנציאל הישגים גבוה; הם אינם מעוניינים לעסוק בחינוך של תלמידים בסיכון. הבחירה המודעת לעבוד עם אוכלוסייה חלשה היא סוגיה מכרעת, הכרוכה בהבנה ובהכרה שבית-הספר חייב לעבור שינוי במספר מישורים: בתפיסת התפקיד שלו, במדדי ההצלחה שלו, במיומנויות מקצועיות ספציפיות וברמה הארגונית הכוללת. תפקיד המנחה בתכנית הסח"ח הוא לעזור למנהל לעצב מסגרת אשר תהיה מעוניינת להתמודד עם אוכלוסיות חלשות ותראה בעבודה זו ערך מקצועי ואישירב.

מנהלי בתי-הספר העובדים עם אוכלוסייה בסיכון מתמודדים עם תופעות של:

- משברים על רקע של חוסר גבולות.
- כישלונות רצופים.
- חולשה בסיסית בשיטות הוראה אפקטיביות לאוכלוסייה זו.
- שחיקה חזקה של הצוות.
- חוסר היענות של הסביבה לצורכי בית-הספר.

על מנת להתגבר על תופעות אלה ולא לאפשר להן "לתקוע" את בית-הספר, חייבים המנהלים לדעת כיצד לגייס את הצוות לעבודה ממושכת ומאומצת בסביבה קשה ולא יוקרתית (במונחים המקובלים). רכיב מרכזי במנהיגות במצב כזה הוא היכולת לטפח בקרב סגל בית-הספר את ההכרה בערך העבודה הזאת ואת תחושת השליחות הטמונה בה.

מנחה: ייתכן שההסבר שלי לא עזר לך כלל, ואני צריכה לחשוב על דרך אחרת לעזור לך. אני חשבתי שאם תראה שהילד לא "פועל נגדך" ושבועצם הילד לא באמת מזלזל בך אלא הוא נמצא במצוקה וההתנהגות שלו נובעת מדברים שקורים לו בלי קשר אליך, אזיי הבנה זו תקל עליך.

מורה ג': נניח שאני מבין שהילד במצוקה, האם זה עזר לי להכניס אותו לכיתה?

מנחה: בשלב זה כנראה שלא, ואולי בכלל לא תצליח. נקודת המוצא היא שעצם העובדה שהילד אינו נכנס לכיתה מעמידה אותך בסיטואציה לא נעימה. היוצרות מתבלבלים עד כדי כך שיוצא כאילו המורה נמצא במצוקה גדולה מזו של הילד. השאלה המרכזית שאני מציגה כאן היא: האם אתה יכול להתנתק לרגע מתחושת האי-נוחות שלך, לראות את המצוקה של הילד ולחשוב מה עשוי להיות התפקיד שלך מול המצוקה שלו.

9. פיתוח מנהיגות מכילה ובעלת חזון לעבודה עם תלמידים תת-משיגים

בית-ספר העוסק בהוראה וחינוך של תלמידים תת-משיגים מכונה לא פעם "בית-ספר בסיכון" (רוזמן ודיטל, 2000). בית-ספר כזה מאופיין בגורמי סיכון כמו: מורל נמוך של הצוות, מורים הסובלים מיוקרה נמוכה, היעדר שיתוף פעולה ותקשורת בין המנהל וצוות המורים ובין הצוות לבין ההורים, היעדר הגדרה ברורה של מטרות בית-הספר ודרכי תפקודו, חוסר אמון של הצוות ביכולתם של התלמידים להשתנות,

לדוגמה, מנהל בוחר רכז תכנית שלפי דעת המנחה אינו מתאים למשימה. האם תפקיד המנחה הוא רק "לשקף" למנהל ולהציג בפניו את המחירים של כיוון השינוי שהמנהל בחר בו - או להשפיע באופן אקטיבי על תהליך קבלת ההחלטות ולעבוד אִתו עד אשר המנהל יקבל את דעת המנחה? הובלה אפקטיבית חייבת להיות מבוססת על ידע ומידע. יכולת המנהל בתחילת התהליך לקבל החלטות כאלה באופן אפקטיבי היא מצומצמת שכן עדיין אין הוא מכיר את התכנית ואינו מבין את מלוא המשמעות של בחירתו; במצב כזה תפקיד המנחה הוא להבהיר למנהל את המשמעויות האלה. אם המנחה משתכנע שהמנהל מבין אבל עדיין נחוש בעמדתו, ייתכן שהמנחה יבחר לוותר לו. אם המנחה סבור שהמנהל עדיין אינו מבין מספיק, הוא עשוי לבקש מהמנהל לוותר וללכת בדרך שהוא - המומחה - מציע. ההחלטה של המנחה אם להוביל או להישאר "בדד" כמלווה אינה תמיד חד-משמעית. השלב הראשון והחשוב ביותר בתכנית הוא יצירת קשר עבודה טוב בין המנחה לבין ההנהלה; שהנהלה תקבל את ההדרכה ותפיק ממנה תועלת מבלי להרגיש מאוימת על ידי המנחים. ללא קשר כזה לא תיתכן התערבות מוצלחת.

ב. סוגיות הנחיה בעבודה עם מנהלים

1. לקיחת אחריות על כישלון התלמידים והצוות

תהליך השינוי בבתי-הספר מתאפשר כאשר ההנהלה מחליטה שמהוה בדרך העבודה של בית-הספר, כמערכת, חייב להשתנות. פעמים רבות אנו פוגשים מנהלים אשר טוענים שאוכלוסיית התלמידים התת-משיגים מוזנחת בבית-הספר כי המורים חסרים את הכלים והטכניקות המתאימים המאפשרים לקדם את התלמידים האלה. המעבר לחשיבה

לעבודה של מנחי הסח"ח עם ההנהלה נודעת חשיבות רבה להצלחת התכנית ולביצוע שינוי בבית-הספר. צורת העבודה עם ההנהלה תשתנה מבית-ספר אחד למשנהו. לעתים המנהלים יהיו מעורבים יותר או פחות, אבל בכל מקרה - ותהיה מסגרת העבודה אשר תהיה - ההנהלה חייבת להוביל את תהליך השינוי ולהעביר מסרים ברורים וחד-משמעיים לצוות ולבעלי התפקידים. בבתי-ספר קטנים המנהל משתתף בדרך כלל באופן פעיל בסדנאות לפיתוח צוות וללמידה של נושאים שונים; על ידי כך הוא קרוב יותר לתהליך ולכן נודעת חשיבות רבה ליחסי העבודה בינו לבין רכז התכנית, שכן הרכז הוא למעשה הדמות המובילה את התהליך.

סוגיות ההתערבות שלהלן מכוונות להשגת שתי מטרות עיקריות:

1. פיתוח תפיסה מערכתית המכוונת לעבודה אפקטיבית עם אוכלוסייה בסיכון.
2. פיתוח מנגנוני תמיכה בתוך הצוות אשר יאפשרו לחברי הצוות לצמוח ולחפש פתרונות יצירתיים לבעיות קשות.

א. קונפליקט של הנחיה מול הובלה

תפקיד המנחה בעבודה עם המנהל הוא תפקיד מורכב ועדין מאוד. מצד אחד המנהל חייב להוביל את התהליך, ומצד אחר מנחה המגיע לבית-הספר מצויד כבר בתכנית כלשהי על כיווני השינוי הרצויים, על מה הוא צריך לעבוד ואיך. אם בית-הספר ילך לכיוונים אחרים - המנחה בדרך כלל יצא מהתהליך. אחת המשימות הקשות ביותר עבור המנחה היא למצוא את שביל הזהב בין תוכני הנחיה שהוא מתכוון להעבירם לבין כיוון השינוי שהמנהל מעוניין בו.

שמי שצריך להשתנות הם לא התלמידים אלא ההנהלה והצוות הוא המעבר החשוב. המנהל אמנם לא יצר את הכישלון, אבל קיימת הסכנה שאם הוא לא ייקח על עצמו את האחריות, לא ניתן יהיה לטפל בכישלון.

מנהלים עלולים לתפוס עמדה זו כביקורת עליהם (מה שלפעמים נכון) ולהיכנס למגננה. לקיחת אחריות על הכישלון, פירושה להבין מה חלקם של ההנהלה ושל המערכת בעיכוב הצמיחה ובכך בהנצחת הכישלון.

ההבנות הללו הן בשני מישורים: במישור הראשון - ההנהלה מבינה שסוגיות מערכתיות כמו שיבוצים וחלוקת תפקידים מנציחות את הבעיה; במישור השני - ההנהלה מבינה שיש משהו בתקשורת שלה עם המורים אשר מנציח את הכישלון ואת חוסר האפקטיביות.

דוגמה למישור הראשון - סוגיות מערכתיות:

בית-ספר מקיף, בן שש כיתות אתגר. אחרי עבודה של המנחים עם ההנהלה במשך כחצי שנה מינה המנהל רכז פרויקט ובחר צוות של כ-20 מורים המלמדים בכיתות האתגר, אשר ישתתפו בתהליך "השינוי". נקבעו מפגשים רצופים לצוות שבהם השתתף גם המנהל. לאחר מספר חודשים הודיע המנהל שהוא מפסיק את התהליך, "כי שום דבר לא זז". נערכו מספר דיונים, ועלו מספר השערות המסבירות את תחושת ה"תקיעות". אחד הדיונים שהפרוטוקול שלו מוצג להלן נסב על בחירות המנהל:

מנהל: אני טעיתי בשני דברים, האחד - שבחרתי רכז לא מתאים, והשני שחצי מהצוות שבחרתי לא צריך להיות בקבוצה.

מנחה: אז מה אתה מתכוון לעשות בקשר לזה?

מנהל: אין לי מה לעשות, לכל האנשים הרציניים בבית-הספר הזה יש כבר תפקיד.

מנחה: זאת אומרת שאין לך אדם "רציני" שיוכל להרים ולפתח את תחום כיתות האתגר אצלך?

מנהל: לא, וגם אין לי מורים מתאימים. היה נכון יותר להציב בכיתות האתגר מורים חזקים ולא להחזיק שם חבורת "נבכים". כמעט כל מי שמלמד בכיתות האתגר מלמד שם כי אני לא מוכן לתת לו כיתות טובות כי הוא יהרוס לי אותן, או שאני משלים לו משרה בכיתות אלו.

מנחה: זאת אומרת שחברי הקבוצה שבחרת בהם לקחת חלק בתהליך יצירת שינוי, לא רק שאינם מתאימים להיות בקבוצה אלא הם אנשים שאינך מעריך. האם לדעתך יש טעם לעבוד עם האנשים הללו והאם יש סיכוי שהם יתפתחו ו"ירימו" את התחום?

מנהל: מה פתאום?! אלו לא יזוזו לשום מקום. רובם שם רק מחכים לפנסיה.

מנחה: אם כך עולה בדעתי שאלה מאוד מרכזית: כבר הרבה זמן אתה אומר שתלמידי האתגר מוזנחים, שאינם מקבלים טיפול טוב, ושאתה מאוד רוצה לפתח את התחום הזה בבית-הספר. איך התכוונת לפתח תחום זה שהוא כל כך מורכב, אם האנשים שלך הם השוליים ביותר במערכת? איך חשבת שזה יקרה?

מנהל: מה את רוצה, אין לי מורים אחרים!

מנחה: שנינו יודעים שכדי להצליח במשימה צריך קודם כול להשקיע בה משאבים, ובעיקר משאבים אנושיים טובים. אם אי-אפשר, מהי לדעתך האלטרנטיבה?

מנהל: בניתי על כך שאתם תעשו איזה קסם.

מנחה: אנחנו יכולים לעבוד אתך בשני כיוונים אפשריים: האחד - אם תגיד לי שזוהי הקבוצה של מורי האתגר, שאותם אתה רוצה לפתח ובהם להשקיע, למרות שיש שם הרבה חולשות אבל אתה מאמין בהם; הכיוון השני - לבחון ביחד האם ניתן לשנות את השיבוצים המקובלים זה הרבה שנים ולשנות את סדרי העדיפויות. בכל מקרה לא נוכל לעבוד עם קבוצה שהמסר הסמוי שלך לגביה הוא שתבל על הזמן ושאין שום סיכוי.

מנהל: אני מבין, את צודקת. למען האמת בתוך תוכי ידעתי שעם הקבוצה הזו לא נצליח לעשות שום דבר ואני עדיין מאמין שלא נצליח אתם. אני צריך לעשות רביזיה בשיבוצי המורים שלי, ולהתחיל לפתח קאדר של מורים צעירים ונמרצים אשר יקחו את העסק הזה ברצינות.

דוגמה למישור השני - בעיית תקשורת:

מנהלת: יש מורים שממש לא עובדים; הם מאוד שמחים אם תלמידים לא מגיעים. הם יושבים אז בכיתה וקוראים עיתון.

מנחה: ראית ממש בעינייך שמורים יושבים בכיתה וקוראים עיתון?

מנהלת: בטח, תסתובב בין הכיתות ותראה בעצמך.

מנחה: ומה את עושה עם זה?

מנהלת: לא כלום.

מנחה: מה זאת אומרת "לא כלום"?

מנהלת: אני לא אלך להעיר למורה על כך שהיא קוראת עיתון, כי היא תגיד לי: "מה את רוצה? אין לי תלמידים!".

מנחה: אז מי יעיר לה? או איך העסק הזה יטופל?

מנהלת: לא יודעת.

מנחה: לדעתי זה התפקיד שלך, מצד אחד לקבוע נורמות של עבודה ומצד אחר לבחון מהי הבעיה, מה קורה, ומדוע התלמידים לא נכנסים לכיתה.

המשותף לשתי הדוגמאות הנ"ל הוא שבכל אחת מהן ההנהלה חייבת להבין שיש משהו בדפוס הניהולי שחייב להשתנות, אחרת גם האחרים לא ישתנו.

2. ראייה רב-ממדית של כישלון המורים ובית-הספר

כישלון התלמידים בבתי-ספר שבהם פועלת תכנית הסח"ת, הוא גדול. ניתוח המצב על כל היבטיו מסייע בידי ההנהלה לבנות תכנית עבודה. הנהלות בתי-הספר מודדות עצמן על-פי תפוקה אחת בלבד: הישגיהם הלימודיים של התלמידים; הן אינן מודדות תפוקות אחרות (של עצמן ושל המורים) וגם אינן בוחנות את איכות התשומות והיקפן. הן אינן בוחנות את הגורמים למצב הכישלון ואינן מנתחות את הסיבות להצלחה.

אחת המשימות בעבודה עם הנהלת בית-הספר היא לפתח מדדים נוספים חזויות ראייה נוספות על המערכת.

תפוקות ההנהלה: היעדרויות מורים מהעבודה, אפקטיביות הישיבות, נכונות של אנשי הצוות להשקיע, שביעות הרצון של הצוות וכד'.

תפוקות של המורים: הישגים לימודיים, ביקור סדיר, שביעות רצון של התלמידים, וכד'.

תשומות: איכות ההוראה, מידת התאמתה לצורכי התלמידים, איכות הדיונים הצוותיים.

גורמי כישלון: סוגיות תקשורת (הוצגו בפרק הקודם), סוגיות הקשורות במסרים בעייתיים המגיעים מהמערכות הסובבות (בעלות, רשות, פיקוח), מצוקה של חברי הצוות. יש חשיבות לניתוח הגורמים לכישלון המערכתי אבל לא פחות חשוב הוא לנתח את הכוחות ואת היתרונות של המערכת.

3. ניסוח שינוי רצוי והגדרת מטרות בנות השגה

הנהלת בית-הספר מתבקשת לנסח את השינוי שהיא רוצה לחולל במונחים של תפוקות ותשומות. רוב המנהלים יאמרו שהשינוי שהם רוצים הוא "להפחית את האלימות" או "להעלות את רמת ההישגים של התלמידים".

לעתים ניסוח השינוי יהיה, כביכול, עבור המורים, אבל קשור לתפוקות של הצוות המתערב, למשל: "שלצוות המורים יהיו יותר כלים להתמודדות עם התלמידים". ניסוח במונחים של תשומות הוא קשה יותר וברוב המקרים נאמר בצורה של סיסמה: "המורים ישקיעו יותר". ככל שהמנהלים יצליחו לנסח, לאורך כל הדרך, מטרות ברורות ואופרטיביות כך יהיה קל יותר לצוות להתכוונן לקראתן וליישם אותן.

לדוגמה (בתוך ישיבת צוות):

מנהלת: אני רוצה שאתם תשקיעו יותר בתלמידים.

מורה: (בכעס) נראה לך שאנחנו לא משקיעים מספיק? את יודעת כמה אני מכינה...?

מנחה: (למנהלת) בואי והסבירי למה את מתכוונת.

מנהלת: לדוגמה, אני רוצה שתדברו יותר עם התלמידים, שתקיימו יותר שיחות, שתכירו אותם ושלא תגידו לי כל שני וחמישי שאת התלמידה הזו והתלמיד הזה צריך לזרוק מכאן.

מנחה: את אומרת הרבה דברים. האם את רוצה, בשלב זה, שנדבר על עמדת הצוות בהוצאת התלמידים מבית-הספר, או שאת רוצה שנדבר על השיחות של המורים עם התלמידים, או שאת רוצה שנדבר על ההיכרות של המורים עם התלמידים? לא תוכלי לטפל בכול בבת אחת.

מנהלת: OK. אני רוצה שנדון בשיחות עם התלמידים.

מנחה: מה את רוצה מהצוות שלך בקשר לשיחות עם תלמידים?

מנהלת: אני רוצה שיקיימו יותר שיחות.

מנחה: זוהי אמירה מאוד כללית והיא עלולה להקפיץ את הצוות. נסי להיות יותר ספציפית ולהסביר בדיוק למה את מתכוונת.

מנהלת: המורים מנהלים שיחות עם תלמידים רק כאשר יש בעיית משמעת, והשיחות הן "שיחות משמעת" שבהן מוכיחים את התלמיד על התנהגותו. אני רוצה שידברו עם

התלמידים כל הזמן, שישאלו אותם מה שלומם, שידעו מה קרה להם הבוקר, ולא רק כאשר יש אירוע "משמעותי".

מורה: (בכעס) מתי את רוצה שנעשה את זה?

מנחה: זו שאלה טובה, אולם כאשר את שואלת זאת בכעס עושה רושם שרצונה של המנהלת שיהיו פה יותר שיחות אינו נראה לך. האם זה נכון?

מורה: כן.

מנחה: יש כאן כמה סוגיות, המנהלת שלכם רוצה שיתקיימו יותר שיחות, ייתכן שהיא צריכה להסביר יותר מדוע זה חשוב. אנחנו לא נקיים דיון בשאלה האם מה שהמנהלת מנסחת כמטרת עבודה היא מטרה טובה או לא, אבל נוכל לעסוק בשאלה של איך מיישמים את המטרה. איך מנהלים שיחות ומתי. (למנהלת) יש הבדל כאשר את מנסחת מטרה כמו: "תשקיעו יותר בתלמידים" לבין ניסוח כזה: "תקיימו אתם שיחות יזמיות קצרות כדי לברר מה שלומם".

4. בחירת חברי צוות אשר יובילו תהליך של שינוי על-פי שיקולים מקצועיים - מסר מערכת

השיקולים המנחים את בחירת אנשי הצוות אשר ישתתפו בתהליך שתכנית הסח"ח מציעה הם מגוונים: לעתים מנהלים בוחרים מורים משיקולים לגמרי לא ענייניים, כמו: "הוא צובר גמולים לפנסיה אז אני רוצה לעזור לו..." וכו'. קבוצה אחרת של שיקולים קשורה באין בררה: "אלו המורים שמלמדים שם (בכיתות האלו), נו, מה אני יכול לעשות?".

סוג אחר של שיקול בבחירת המורים, שהוא שכיח ובעייתי לא פחות, קשור בחוסר הערכה מקצועית: "המורה הזה הוא הכי גרוע פה בבית-הספר ולכן הוא הכי צריך שינוי; אם הוא ישתתף בסדנה יש סיכוי שהוא ישתנה...". מנהלים "מסמנים" מורים אשר לדעתם צריכים לעבור "שינוי" באופן אישי והמנחים נתפסים כמי שיחוללו את הטרנספורמציה האישית המיוחלת.

בחירת המורים על-פי השיקולים הנ"ל לא תאפשר תהליך שינוי, היות שהנחת יסוד שלה היא שלא משנה מי יהיו המורים או המנחים - אם הם טובים, הם כבר יצליחו "לשנות אותם". אולם הנחת היסוד צריכה להיות שהמורים הנבחרים, לפחות חלקם, הם קבוצה בעלת מעמד חזק בבית-הספר, בעלי יכולת השפעה, בעלי כושר מנהיגות ויכולת להוות גורם שינוי אמתי ומשמעותי. חיוני שהמנהל יאמין ביכולתם.

5. בניית תפקיד הרכז בבתי-הספר המקיפים כסמכות מקצועית וניהולית

בחירת רכז הפרויקט הוא מסר מערכתי באותו האופן שבו בחירת אנשי הצוות היא מסר מערכתי. לפעמים בחירת הרכז נעשית על-פי שיקולים לא ענייניים כמו "פיצוי" או "אין לי תפקיד אחר לתת לו ואני חייב לו משהו". בחירה כזו עלולה להכשיל את התכנית לחולל שינוי.

רכז הוא דמות משמעותית ביותר והוא המוביל, למעשה, את תהליך השינוי. בבתי-הספר המקיפים המנהלים אינם מתפנים בדרך כלל ללוות את התהליך בצורה אינטנסיבית. בחירה של דמות משמעותית בבית-הספר מייצגת למעשה עמדה - שהנהלת בית-ספר רואה חשיבות בפיתוח התחום. עבודה עם הרכז לאורך כל הדרך היא הכרחית. הסוגיות

הייתה ש"המורים אינם סומכים על ההנהלה כי היא מבטיחה הבטחות ואינה מקיימת". בעקבות המכתב נערכה פגישה עם המנהלת, וכך התנהלה הפגישה:

מנחה: מה דעתך?

מנהלת: אני יודעת בדיוק מי כתב את זה, אני יודעת מי מרגיש ניכור, כל המורים הגרועים מרגישים ניכור ובצדק.

מנחה: בכל אופן נראה לי טוב שהם כתבו את הביקורת אבל היה הרבה יותר טוב אילו הם היו מרגישים נוח לבוא ולדבר על כך אתך.

מנהלת: אני פתוחה, מי שרוצה שיבוא וידבר ואני אשמע.

מנחה: ובכל אופן הם לא באו אלא התכנסו והוציאו זאת בכתב. בעיניי זה עשוי ללמד על כך שכנראה לא כל כך פשוט לבוא ולדבר באופן ישיר.

מנהלת: את חושבת שהם חוששים ממני?

מנחה: לא יודעת. אבל אני מציעה שבפגישה הבאה תפתחי את הדיון בכך שתזמיני את האנשים לדבר באופן גלוי על מה שמציק להם, כולל הביקורת הישירה שיש להם כלפיך.

מנהלת: ואת חושבת שמישהו ידבר? הם ישתקו כמו דגים.

מנחה: למה את חושבת שהם ישתקו?

מנהלת: כי הם מכירים אותי. אני לא מוכנה שישקרו לי, מי שיגיד דברים לא נכונים "יחטוף" ממני.

מנחה: בתחושות אין דברים לא נכונים. השאלה היא אם את מוכנה לשמוע את המורים ולכבד את דבריהם גם אם את לא מסכימה?

בעבודה עם הרכז זומות בדרך כלל לסוגיות של עבודה עם המנהל: סוגיות הקשורות בהגדרת מטרות העבודה של הצוות, בבניית הצוות, בבניית תכנית עבודה להתמודדות עם התנגדות, בהעמקת הקשר בין הרכז לבין צוות המורים ובין המורים לבין התלמידים וכו'.

6. תקשורת גלויה

ההנהלה צריכה להגדיר נורמות עבודה ונורמות של תקשורת. רוב המנהלים יגידו: "פה מותר לדבר על הכול", או "אין לי שום בעיה לשמוע ביקורת מהמורים שלי". עד מהרה מתברר למנחים שבכל בית-ספר יש נושאים מרכזיים שעליהם לא מדברים בגלוי אלא בחדרי חדרים. על המנהלים לשנות דפוס מערכתית זה, כי אנשי צוות לא יעזו לעשות כן אלא אם המנהל מכתוב נורמה חדשה. למנהלים קשה לעתים לשנות נורמה זו והם זקוקים להרבה עזרה ותמיכה מהמנחים. הקושי המרכזי נובע מכך שתקשורת גלויה עלולה לחשוף את חולשתם ועלולה, לפחות על-פי תפיסתם, "לפגוע" ביחסי צוות הרמוניים.

דרך אפקטיבית אחת, היא לעבוד עם המנהל על כך שבישיבת צוות הוא יבקש מהצוות משוב על עצמו ועל הנהלת בית-הספר. כאשר מנהלים עושים זאת, הם נתקלים בתגובות מאוד אוהדות מצד הצוות. המנהלים מצליחים לפתוח בדיאלוג של משוב על עצמם כאשר הם חשים שיש להם קשר בטוח עם המנחים ושאלו בוודאי "ישמרו" עליהם.

לדוגמה:

בית-ספר שבו נפגשו המורים ללא ההנהלה. בסוף הפגישה כתבה היועצת מכתב על "סיכום הפגישה" להנהלה. במכתב הוצגו טענות כלפי ההנהלה: "אנחנו מרגישים ניכור, כאילו שמי שמלמד בכיתות אלו נחשב נחות - בדיוק כמו תלמידי כיתות האתגר". הערה נוספת

מנהלת: מה זה ייתן?

מנחה: ראשית, תוכלי לדעת מה באמת האנשים חושבים; שנית, זה יפתח פתח לאווירה שבה מותר לדבר על הדברים ובין היתר יהיה גם מותר לדבר אחר כך על מה שקורה בתוך הכיתות... איך זה נראה לך?

מנהלת: זה די מפחיד.

מנחה: מה התסריט שלך? מה הם יגידו לך?

7. תמיכה במנהל כאשר מופעלת התנגדות פנימית כלפיו

התמודדות עם התנגדויות היא לב לבו של תהליך השינוי. ההתנגדות, מסיבות רבות שלא נמנה אותן כאן, מופנית כלפי המנהל (גם כאשר היא מופנית כלפי המנחים היא מופנית, בעצם, למנהל). התנגדויות הן תופעה חיובית וטוב שיקרו בתוך בית-הספר. פרופ' באשי טען ש"ככל שרמת ההתנגדות חזקה יותר כך עוצמת השינוי גדולה יותר" (באשי, בהרצאה שנשא בג'וינט ישראל ב-2001). אולם למנהל, פעמים רבות, קשה מאוד לשאת אותן.

תפקיד המנחה הוא לעזור למנהל להתמודד ולא לדכא את ההתנגדות של הצוות. קיימות מספר אסטרטגיות חשובות בעניין זה:

■ לעזור למנהל להבין את מקור ההתנגדות, אשר בדרך כלל אינה קשורה לאישיותו או לאופן תפקודו. מנהלים עלולים לחוש שההתנגדות המופנית כלפיהם נובעת מהיותם "מנהלים לא מספיק טובים". חשוב לעזור למנהל להבין שההתנגדות מקורה בקושי האובייקטיבי של האנשים.

■ לעודד את המנהל לשתף את חברי הצוות בקושי שלו מול ההתנגדויות שלהם, מבלי לחסום אותם: "אני מוכן להקשיב לכעסים שלכם כלפיי למרות שמאוד קשה לי...".
לפתת בדיאולוג סביב מקורות הקושי של כל הצדדים.

8. תמיכה במנהל כאשר מופעלת ביקורת חיצונית כלפיו

זוהי סוגיה מורכבת במיוחד בעבודת הסח"ח. במקרים רבים המערכות הנקראות "מערכות תומכות" אינן כאלו, אלא להפך. הפיקוח, הבעלות או הרשות מציבים לעתים לבית-הספר מטרות סותרות או מטרות בלתי אפשריות. לעתים מופנית כלפיו ביקורת בלתי הוגנת מצד מערכות אלו. ההתמודדות של המנהל בסיטואציות אלו היא מאוד קשה, ותפקידו של המנחה הוא לעזור למנהל לנתח את הסיטואציה ולפעול מתוך הבנה שקיימת אפשרות שהוא לא יצליח לשנות אותה.

10. תהליך "פיתוח צוות" בית-ספרי

תהליך פיתוח צוות הוא אחת מאבני היסוד של ההתערבות. שתי הנחת עבודה עומדות בבסיס תפיסה זו:

א. עבודה עם אוכלוסייה בסיכון היא עבודה קשה והמורה נדרש למקורות כוח נוספים פרט ליכולותיו האישיים. מקורות כוח אלו עשויים להיות הנהלת בית-הספר וצוות המורים.

ב. על מנת לטפל נכון בתלמידים ולהביאם להישגים משמעותיים יש צורך בעבודה משולבת של אנשי הצוות. מורה יחיד לא יצליח בדרך כלל לקדם תלמיד; לשם כך נדרשת תכנית עבודה אשר תקיף את כל חברי הצוות הנפגשים עם התלמיד במהלך שבוע הלימודים.

במסגרת ההתערבות נעשית עבודה בו-זמנית על שני מישורים אלו.

מורים אינם מורגלים לעבוד בצוות כאשר עליהם להתמודד עם תלמיד במצוקה ועל אחת כמה וכמה, ברוב המקרים, אין הצוות מהווה מקור תמיכה לחבריו. "עבודת צוות" בבתי-ספר נחשבת בדרך כלל לעבודה אשר בה 2-3 מורים מכינים ביחד, לדוגמה, את טקס יום השואה, או כאשר צוות מורים למקצוע מסוים מתאמים ביניהם את תכנית הלימודים שתילמד בכל הכיתות. סוג כזה של עבודת צוות, למרות שהוא חשוב, אינו מסייע בקידום מקצועי כפי שנדרש בעבודה עם תלמידים במצוקה.

פעמים רבות נפגוש מורים ומנהלים המספרים לנו ש"חדר מורים הוא כמו משפחה". ייתכן שאכן קיימת קרבה בין האנשים ואפילו מתקיים דיאלוג על מערכת היחסים ביניהם, אולם בדרך כלל לא נמצא דיאלוג משמעותי בסוגיות מקצועיות.

עבודת צוות טובה תיבחן על ידנו בפרמטרים אחרים כמפורט להלן:

- א. עד כמה יכולים חברי הצוות לשתף זה את זה בחוויות קשות העוברות עליהם בכיתות עם התלמידים ועם ההורים וזאת מבלי להאשים זה את זה (באופן גלוי או סמוי)?
- ב. עד כמה יכולים חברי הצוות לתת ולקבל משוב אחד מהשני, כולל ביקורת על איכות עבודתם?
- ג. עד כמה חשים חברי הצוות שהם זוכים לתמיכה וקבלה מעמיתיהם ויש להם תחושה של שייכות לקבוצה?
- ד. עד כמה יכולים חברי הצוות לגבש תכנית פעולה, קצרת טווח וארוכת טווח, לטיפול בתלמיד מסוים, לקחת אחריות משותפת על התכנית, לבצע אותה ולהפיק ממנה לקחים?
- ה. פרמטר נוסף של עבודת צוות פרודוקטיבית היא יכולת הצוות ליצור תמונה תקפה של ה"מציאות" במקום ליצור אשליה. נוסף על מתן משוב יש גם חשיבות לאיכות המידע וליכולת ולנכונות להשתמש במידע זה על מנת לבחון את תמונת העולם שלי - לשנות אותה.

אסטרטגיות בבניית עבודת הצוות

להלן מוצגות מספר סוגיות החוזרות על עצמן בכל קבוצת מורים. התיאור שלהלן אינו כולל את כל הסוגיות והאסטרטגיות בעבודה עם צוותי המורים.

1. על מה לא מדברים או על מה אסור לדבר?

פריצת דרך בעבודה בקבוצה מושגת פעמים רבות כאשר הצוות מתחיל לדבר על נושאים שלא נוהגים לדבר עליהם. נושאים אלו קשורים בדרך כלל לכישלון ולחחושות קשות שיש לחברי הצוות כלפי התלמידים. תחושות קשות של כישלון, פחד, ייאוש, בושה וכו' אינן מדוברות ובמקומן נפגוש לעתים בחוסר תקשורת או בתקשורת מאשימה ונחפת.

דוגמה:

מורה א': (מספרת בפירוט על כל אחד מתלמידי הכיתה סיפור אישי מאוד קשה) אני משקיעה את הנשמה בקבוצה הזו. כולם יודעים שזו קבוצה מאוד קשה... אבל יש מורים שלא אכפת להם מכלום, הם באים, נותנים את השיעור שלהם והולכים... אני מבקשת מכל המורים של הכיתה שלי ללמד גם אם יש 2 תלמידים בכיתה... אני רואה פעמים רבות שמורה בא לכיתה, מוצא רק מעט תלמידים ואז הוא חוזר לחדר מורים... אני מבקשת מכל המורים לצאת לחצר ולאסוף את התלמידים אחד אחד ולהכניסם לכיתה, מה יש? גם אני מתרוצצת בכל המסדרונות עד שאני מוצאת את כולם.

מורה ב': את ממש מגזימה, את רוצה לחפש את התלמידים - תחפשי. אני לא מתכוון לעשות את זה. מה פתאום? למה, איפה אנחנו? שאני אעשה צחוק מעצמי? צריך פה סדר וחוקים ברורים, כל פעם אנחנו מחליטים על חוקים ולא עומדים בהם...

השיחה הנ"ל היא בעלת אופי של מאבק כות. הסוגיה הלא מדוברת פה היא רגשות המורה. המורה אינו רוצה לאסוף את התלמידים בחצר על-פי הרגשתו היות ואלו מתייחסים אליו בזלזול; ייתכן שהוא מרגיש מושפל וקיימת סכנה שלמרות שהוא יתרוצץ במסדרונות הוא לא יצליח במשימה. ייתכן שהמורה אינו רוצה להתעמת או מפחד להתעמת ואינו רוצה "לעשות צחוק מעצמו".

מנחה: הסיבה שאתם לא אוספים את התלמידים מהמסדרונות אינה קשורה לעובדה שאין חוקים וגם אינה קשורה לעובדה שאתם מורים לא טובים או שהמנהלת שלכם לא מספיק חזקה - אלא החוויה של "לרדוף" אחרי התלמידים היא עבור חלק מהמורים חוויה של השפלה, ואף אחד לא ממש רוצה לחוות חוויות כאלו. האם זה מדבר אליך?

אסטרטגיות:

- א. למלל תחושות קשות ולומר בקול דברים שהמורים בחרים לא לומר, או שהם מציגים אותם במילים גבוהות, מרוחקות ובלתי ברורות.
- ב. להפוך טיעונים של "אתה אשם" או "אני בסדר" לאמירוח הקשורות בקושי לעבוד עם סוג כזה של אוכלוסייה (reframing).

2. מי אחראי לתוצאות ההוראה?

פעמים רבות נפגוש מורים אשר אינם רואים את עצמם כמי שאחראים על ההישגים הנמוכים של התלמידים. ביטויים כגון: "עשינו הכול" או "עם התלמידים הללו אי-אפשר להגיע לשום מקום" וכו' הם ביטויים שכיחים, המתארים עמדה לפיה למורה אין חלק בכישלון. חלק מתהליך העבודה הצוותית הוא לפתח את האחריות האישית והקבוצתית לגבי תוצאות הלמידה.

לדוגמה:

מורה: (מתארת מקרה של ילד) כבר עשיתי הכול עם הילד הזה, דיברתי איתו אלף פעם והוא הבטיח לי הבטחות, דיברתי עם האימא שלו, והמנהל דיבר איתו... אני לא מבינה למה לא מוציאים אותו מפה.

(מורים אחרים מצטרפים ומוסיפים טיעונים דומים ...)

מנחה: אז למה באמת, אם עשיתם הכול, אתם לא מוציאים אותו מפה?

[מתנהל דיון, על כך שצריך להוציא אותו מבית-הספר...]

מנהל: אנחנו לא נוציא אותו מפה: ראשית, כי אין לאן להוציא אותו וחץ מזה אם נוציא אותו אז נצטרך להוציא 20 תלמידים נוספים - מה, הוא היחיד שמתנהג ככה? (כאשר מנהל מביע עמדה נחרצת כזו המצב טוב, אולם פעמים רבות מתחילה להתגלגל שיחה המתכננת את סילוקו של הילד. במקרה כזה המנחה מעורר את השאלה: כמה ילדים נוספים כאלו יש לכם? וכו'. מה

שחשוב הוא שהמורים, תוך כדי השיחה, יתחילו לראות שהם לא עשו הכול, וסביר להניח שכמעט שלא עשו שום דבר אפקטיבי).

מורה: איך פותרים את הבעיה של ילד או הרבה ילדים שאין יותר מה לעשות איתם?

מורה: (למנחה) תגידי אותה, אתם הרי המומחים, לא?

מנחה: מי שעובד יום-יום עם הילדים זה אתם ולא אני; אתם בוודאי מומחים גדולים ממני לעבודה עם התלמידים. אני, כמנחה חיצוני, יכול לספר לכם שבפנייה שלכם אליי יש פרדוקס - אתם שואלים אותי מה לעשות עם ילד שעשיתם אותו כבר הכול? אז אולי לא עשיתם הכול?

מורה: למה הכוונה?

מנחה: השאלה היא האם אתם מוכנים לבחון מה עשיתם? האם מה שעשיתם עם הילד היה אפקטיבי? האם אתם יכולים לחשוב על דרכים יצירתיות נוספות לעבודה עם ילד כזה? וכו'.

3. הכרה בשונות המקצועית שבין המורים ודיבור גלוי על כך

ברור שישנם מורים המצליחים יותר מאחרים ליצור קשר טוב עם התלמידים ומצליחים להביאם להישגים טובים יותר. הבדלים בין מורים ופערים מקצועיים הוא נושא חשאי בדרך כלל, לא נושא המנוצל ללמידה. במקרים אחדים הוא מנוצל לצורך התנחות בין חברי הצוות, כביטוי של קנאה וכו'. תפקיד המנחה הוא לעורר דיון בסוגיה זו ולעודד מורים "מצליחים" לתאר את התנהגויותיהם כך שאחרים יוכלו ללמוד

מהם. לעתים קיימת התנגדות בצוות לעסוק בעניין זה - כי "למה לקלקל את האווירה המשפחתית?" ולבסוף מסתבר שתמצית "המשפחתיות" היא בהסתרה ובחוסר התמודדות עם סוגיות כואבות.

דוגמה:

מורה א': אני מבקשת לדון בנער רוני; הוא נעדר באופן קבוע, ממש לא תלמיד אצלי וגם כאשר הוא בא הוא לא עושה כלום, אני לא מבינה מה הוא עושה פה אצלנו?...

מנחה: איך רוני מתנהג אצל אחרים?

(מורים מספרים סיפורים מגוונים ומתקבלת תמונה שאצל מורים מסוימים רוני הוא דווקא כן "תלמיד").

מורה ב': מה זה משנה? למה כל הדיון הזה? אצל מורה א' הוא לא מתנהג כמו תלמיד וצריך לעשות משהו בקשר לזה. (למנחה) זה ממש לא נעים שאת כאילו גורמת לנו להשוות בינינו, מי מצליח עם רוני ומי לא.

מורה ג': לדעתי הדיון הזה דווקא כן חשוב כי אם מורה א' רוצה שנסלק מפה את רוני אבל אצל אחרים הוא בסדר זה אומר משהו, לא?

מנחה: ייתכן שזה אומר משהו; עצם ההשוואה ביניכם אינה הדבר החשוב, מה שחשוב כאן זה לראות שכישלון עם תלמיד הוא לא דבר אבסולוטי ויש כאלו שכן מצליחים. זה אומר שהשאר יכולים, ואולי אף נדרשים, ללמוד מהם וכך לשפר את מיומנויותיהם. ההשוואה ביניכם אינה מיועדת לסכסך, אלא לבחון את ההתנהגויות המקצועיות שלכם כלפי תלמידים, ולבחון את האמירות החותכות - שעם תלמיד מסוים אי-אפשר להצליח.

ההשערה שלי היא שלרוני לא קל בכיתה בכלל, ועל מנת להצליח אותו צריך כנראה להבין יותר לעומק מה קורה לו ומהי הדרך הטובה לעבוד אותו. עושה רושם שיש מורים אשר הצליחו להגיע אליו וייתכן שגם השאר יכולים ללמוד מהם.

מנחה (אל א'): האם את רוצה להבין מדוע רוני לא מתנהג אצלך כמו תלמיד ואצל האחרים כן?

4. המשוב נועד לקדם ולא להעליב

עבודת צוות טובה מתפתחת כאשר חברי הצוות מסוגלים לומר זה לזה מהם הדברים הטובים שהם עושים והיכן הם "מפשלים" וכו'. ההוראה היא, כידוע, מקצוע שבו מורים חשופים רק מעט לתצפיות של עמיתיהם ולמשוב מקצועי אמתי ורלוונטי. על מנת לשנוח דפוסי עבודה בבית-ספר חייבים לדבר באופן גלוי על מה שהמורים "עושים" או "לא עושים" ועל איכות העשייה. לשם כך יש צורך לעודד תרבות של מתן וקבלת משוב באופן גלוי ולא בחדרי חדרים. תהליך זה מלווה בדרך כלל בהתנגדות מאוד חזקה של חברי הצוות: "למה שאני אגיד מה דעתי, בשביל זה יש מנהל", או "למה, מי אני שאגיד" וכו'. המשימה של המנחה היא "לשכנע" את חברי הצוות שמתן משוב זה לזה רק יקדם אותם.

המשך הדוגמה הקודמת

מנחה (אל מורה א'): האם את רוצה להבין למה אצלך רוני לא מתנהג כמו תלמיד ואצל האחרים כן?

מורה א': כן.

מנחה (אל מורה א'): את יכולה לקבל על כך משוב מחבריך בצוות.

מורה א': אני מוכנה.

מורה ב': מדוע שדווקא אנחנו נגיד לה למה אצלה התלמיד בחוץ? מה פתאום, זה תפקידו של המנהל.

מנחה:

משוב של חברי צוות אינו זהה למשוב של מנהל. משוב כזה אינו בא מאותו מקום ואינו בהכרח משמש לאותה מטרה. משוב של מנהל בא ממקום של סמכות ואילו משוב שלכם בא ממקום של עמיתים, וכל אחד מהמשובים נחוץ להתפתחותו המקצועית. אם אתם תיתנו לחברה בצוות משוב על עבודתה עם רוני, יש סיכוי שהיא תקבל את הדברים שלכם ותוכל ללמוד מהם על עצמה ואולי אף לעשות עם זה משהו. אם לא תיתנו לה משוב תנציחו את חוסר ההצלחה שלה. האמונה הבסיסית שלי היא שכל אחד יכול להשתנות, גם התלמידים וגם אתם. מורה שלא מצליחה עם תלמיד או עם קבוצה של תלמידים זה בדרך כלל כי משהו בדרך עבודתה אינו מותאם לצרכים של הילדים. איך היא תדע אם לא יגידו לה? חשוב שגם המנהל יביע את דעתו, אבל זה לא במקום משוב של חברי הצוות. ככל שהיא תקבל משוב מזוויות ראייה רבות ושונות כך תוכל להפיק יותר.

מורה ג': אבל זה מעליב.

מנחה:

עלבונות זה עניין סובייקטיבי; אם אני עושה טעויות בהנחיה שלי אני מאוד מקווה שהקולגה שלי (או אתם) תגידו לי. אני יכולה לבחור להיעלב או לצמוח, זה תלוי רק בי.

5. חוויות אישיות שהן גם חוויות אוניברסליות

אחת הסוגיות המקנות כוח לחברי הצוות היא הידיעה שמה שקורה להם קורה גם לעמיתיהם. "לא רק לי יש 3 תלמידים בשיעור", "לא רק אותי מקללים", וכו'. כל עוד אין דיבור גלוי על נושאים אלו וכל מורה סוגר את דלת הכיתה, חווה את מה שהוא חווה שם ולא מספר על כך לאיש, פן יסתבר שהוא ה"לא יוצלח" היחיד, חסר למורים הכוח להתמודד. המחשבה היא בדרך כלל שאם "אני אספר מה התלמידים עושים לי או מה אני עושה להם, יגידו שאני מורה גרוע". מנגנון ההסתרה הוא מאוד חזק והוא מושרש היטב בתרבות הארגונית של בתי-הספר, במיוחד באלו אשר, במונחים המקובלים, פחות "מצליחים" בעבודתם. משימת המנחה היא לעודד דיאלוג שבו חברי הצוות ישתפו האחד את השני (במליאה, ולא בחדרי חדרים) במה שעובר עליהם וכך יראו שעל כולם עוברים דברים דומים. סוגיה זו היא התחלה של עבודה על כך שהכישלון אינו נובע ממגבלות אישיות של המורה אלא מכך שבית-הספר כארגון אינו מתמודד נכון עם כישלון התלמידים. סוגיית האשמות ההדדיות הולכת ומתמעטת. ברוב המקרים יש היענות מאוד גדולה של המורים לתהליך זה של שיתוף. סוגיה זו עומדת בסתירה לסוגיה הקודמת של מתן משוב. מצד אחד, חשוב שהמורים יתנו משוב אישי ואמתי זה לזה, ומצד אחר - חשוב שכל אחד ידע ש"לא רק אני לא מצליח", אלא שהתמודדות עם חוסר ההצלחה היא סוגיה המובנית (built-in) בעבודה עם ילדים בסיכון. אולי הדרך להתיר את הסתירה

היא להבין, שמבחינה מערכתית אפילו המורה ה"מוצלח" יכול להיות חלק מהבעיה. שכן, כאשר הכישלון הוא כללי, הצלחה נקודתית של מורה אינה כל כך משמעותית.

דוגמה:

מורה א': מאוד חורה לי שיש אצלנו מורים שמתייחסים לא יפה לתלמידים. השבוע הייתי עדה למקרה שבאחת הסדנאות (עבודה מעשית של התלמידים) צעקה מורה מהצוות על תלמיד בצורה מאוד מאוד מעליבה. במקרה עברתי לידם, ומה שהכי מפריע לי זה שהמורה הזו כלל לא דיווחה על המקרה להנהלה או ליועצת.

מורה ב': את בטח מתכוונת אליי, התלמיד שצעקתי עליו כמעט זרק עליי כיסא ולמען האמת לא ידעתי מה לעשות באותו רגע.

מורה א': אז לפחות היית צריכה לדווח.

[כולם מדברים במקביל "האם מורה א' בסדר" או "לא בסדר"]

מנחה: שאלת הדיווח היא חשובה, אבל נראה לי שכרגע יותר חשוב שנבחן את הסוגיה של מה קורה לכם כאשר תלמידים בכיתה פורצים גבולות. אין לי ספק שמה שקרה למורה ב' קורה בוודאי לעוד רבים פה, גם העובדה שלפעמים התלמידים מתייחסים אליכם בדרך מעליבה או מפחידה וכו' וגם העובדה שלעתים אתם מאבדים את העשתונות.

מורה ג': כן, בוודאי שזה קורה פה לכולם.

מנחה: אם כך הסוגיה אם מורה ב' "בסדר" או "לא בסדר" איננה חשובה כרגע, וקיימת סכנה פה בדיון שמורה ב' תהיה ה"מקרה", ואם מורה ב' תעבוד כמו שצריך ולא תמעד אז כל הבעיות תיפתרנה. יכול להיות שמורה ב' באמת לא פעלה נכון ואולי אפילו היא פעלה רע מאוד. אך, האם היא היחידה?

מורה ד': מה פתאום!

מנחה: אני מזמינה אתכם לספר על אירועים שבהם חוויתם איום פיזי, ושבו איבדתם את העשתונות (או כמעט). [המורים מספרים על אירועים]

מנחה: אחד הדברים שעשויים מאוד לעזור לכם בהתמודדות היא להבין שמה שקורה לכם קורה גם לאחרים. התלמיד לא הרים כיסא "לכבוד" מורה ב'; הוא הרים כיסא בגלל דברים שקורים לו; זה יכול לקרות זה כנראה יקרה לכם עוד פעמים רבות, לא רק למורה ב'. השאלה עד כמה אתם יכולים לשתף האחד את השני בסוגיות קשות שקורות לכם מבלי להרגיש שאתם אשמים. ככל שתדברו יותר ותשתפו יותר וככל שתרגישו שיש לכם קבוצה שמקשיבה לכם ולא שופטת אתכם על כך שתלמיד זרק עליכם כיסא - כך יגדל הסיכוי שגם תפעלו נכון יותר מול אירועים כאלו.

(חלק מהאסטרטגיה שלך כאן זה להדגיש שההתנהגות של התלמיד היא לא פועל יוצא של יכולת או אי-יכולת המורה, אלא זה פועל יוצא של מצוקתו ושל מצבו הקשה באופן אובייקטיבי. כל אחד יכול להיות המטרה של ביטוי המצוקה.)

6. התייחסות למורים כאל בעלי ידע רב

תחושת הכישלון בצוותים העובדים עם אוכלוסיות חלשות היא לעתים חזקה מאוד, גם אם לא תמיד מדברים על כך בגלוי. הכישלונות המתמשכים של המורים גורמים להם לאבד את התחושה שהם בעלי ידע רב וניסיון רב עם התלמידים, ובמיוחד את התחושה שיש להם גם הצלחות לא מעטות. מורים מתייחסים למנחים כאל מקור הידע האולטימטיבי בעבודה עם התלמידים, כאשר למעשה אין זה כך. למורים יש הרבה מאוד ידע בקשר לעבודה עם התלמידים. הבעיה היא שהמורים מבטלים את הידע שלהם ומצפים לקבל כל פעם "ידע חדש". המשימה שלנו, כמנחים, היא לחשוף את הידע הקיים ולהחזיר למורים את האמונה שהם בעלי מקצוע טובים. במילים אחרות, על המנחה לעודד את המורה להאמין שמה שהוא רואה זה נכון ושמה שהוא חושב זה גם כנראה נכון.

דוגמה:

מורה א': (מספרת על אירוע עם תלמידה). כל השינוי הזה מאוד מבלבל אותי. פעם ידעתי שכאשר ילדה מתנהגת כך אני מעיפה אותה החוצה, קוראת להורים וכו'; עכשיו תגידו לי איך אני צריכה לנהוג עם התלמידה הזו?

[המנחה מחליטה לא להגיב]

מורה ב': (למנחה) נו, מה יש לך להגיד?

מנחה: למה אני צריכה להגיב?

מורה ג': אתם באתם הנה כדי לעזור לנו לשנות את דרך העבודה שלנו עם התלמידים. אז תגידו לנו מה לעשות.

מנחה: מה גורם לך לחשוב שאני יודעת טוב יותר ממך מה צריך לעשות?

מורה ג': את המנחה, לא?

מנחה: התפקיד שלי כמנחה הוא לא להגיד לכם איך לעשות טוב יותר: ראשית, כי לא בטוח שאני יודעת; ושנית - כי לדעתי אתם יודעים מצוין. התפקיד שלי הוא לעזור לכם לברר מה מעכב בעדכם מלהשתמש ברפרטואר רחב של תגובות כלפי התלמידים. אתם פה בעלי הניסיון. (פונה אל מורה א') את מביאה מקרה של תלמידה שעד היום הייתה רק דרך פעולה אחת בסיטואציות כמו זו שתיארת. בואי חשבי את על אלטרנטיבה, אם זה מה שאת רוצה. אני בוודאי לא אוכל לומר לך איך לנהוג אחרת, כל אלטרנטיבה שתבחרי צריכה להתאים לך.

מורה א': איך אני אדע שאם אבחר לנהוג בדרך אחרת, זו תהיה אכן הדרך הנכונה?

מנחה: מה דעתכם?

מורה ד': אין דרך נכונה אחת.

מנחה: כנראה שלא תדעי עד שתנסי. אני אהיה פה כדי לעזור לך לשאול שאלות ולעודד אותך, אך הניסוי והטעייה הוא שלך.

(סוגיית המומחיות היא סוגיה מאוד מורכבת. מצד אחד יש למנחה מומחיות ובמקרים רבים הוא יודע בדיוק כיצד המורים צריכים להתנהג במצבים מסוימים, ומצד אחר יש למורים ידע רב שלא בא לידי ביטוי ואנחנו רוצים שהם ישתמשו בו. נוסף על כך אנחנו לא רוצים שהם יהיו תלויים במומחיות שלנו.)

7. איזון בין הצלחה וכישלון

מאפיין החוזר על עצמו בצוותים הוא ההתנדדות בין קצוות של הצלחה מוחלטת לבין כישלון מוחלט. כאשר יש אירוע "לא טוב", הוא זה שמאפיל על כל האירועים "הטובים". למורים מאוד קשה לראות בהצלחה חלקית הצלחה משמעותית - "אם זה חלקי מה זה שווה?", "אז הצלחתי להכניס אותו לכיתה, big-deal, אני צריכה לגרום לו ללמוד, שכן אחרת - מה עשיתי?". המשימה שלנו היא בהחלט להראות למורים שכל דבר קטן הוא אכן big-deal וכדאי שייחשב להשיג לא מבוטל. הצבת מטרות בנות הישג היא משימה לא פשוטה. במערכת יש בדרך כלל רצון להשיג מטרות מאוד גבוהות, כשחוסר השגתן גורם לתחושת כישלון קשה. מטרות ביניים או מטרות קטנות לא מקנות למורים תחושה של ערך מקצועי - ועל כך יש לעבוד.

דוגמה:

מורה:

אני רוצה לספר על אירוע שאולי אפשר היה למנוע אותו: יש תלמיד שלא היה צריך להיות כאן בכלל. ניגשתי אליו לברר מי הוא, ומה הוא עשה? הרים כפא. אמרתי לעצמי: קודם כול גם התלמידים האחרים מפחדים, ודבר ראשון שאני צריכה לעשות הוא להרחיק אותו כדי שהם יירגעו. לרגע יצאתי מהכיתה כדי להתעשת, חזרתי ותפסתי אותו ביד חזק, עמדתי מולו ואמרתי לו בקול תקיף: "בוא, צא החוצה ונדבר"... מול העמידה התקיפה שלי הוא יצא. הוא הבין שאתי אין חכמות. יצאנו החוצה והתחלנו לדבר. הוא נפתח וסיפר לי את כל סיפור חייו. עכשיו הוא רצה לחזור. אני חושבת שאין לו מקום אצלנו, תלמידים כאלו

אסור שיהיו פה. אם היועצות היו עושות טוב יותר את העבודה שלהן, אירועים כאלו היו נמנעים.

מנחה:

(חושבת: זהו אירוע שיש בו ביקורת על המערכת, על דרך קליטת התלמידים. אם נלך לשם שוב כמו בפעמים קודמות, ניתקע באחריות חיצונית. במקום ללכת לשם עדיף להתמקד במה שהמורה הצליחה להשיג במצב הנתון - התמקדות על הכוח).

הסיפור מדגים לנו בדיוק איך מול מצב שבו הותקפת את פיזית, הצלחת גם להחמוד עם הפחד שלך, תוך שאת מתפנה להבין למה התלמידים זקוקים. הם מפחדים באותה מידה. הם זקוקים להרגיש אותך חזקה ומתוך זה שאבת את הכוח לחזור ולהתמודד באמצעות תקיפות ואסרטיביות, ולבסוף להגיע למקום של קשר. הפניית הקשב לצרכים של התלמידים (הם מפחדים), אפשרה לך לגייס כוחות לחזור ולהגיב כאיש מקצוע ולא כאדם מפוחד וחסר אונים. זוהי דרך אחת להתמודד עם מצבי חרדה.

אסטרטגיה:

התמקדות בכוחות הקיימים בבית-הספר ובכל אחד מחברי הצוות לעומת התמקדות בביקורות ובחלקים החסרים של העבודה.

המטרה היא לאפשר לקבוצה לשנות את השיח מדיון ב"אין מה לעשות", "ההנהלה אשמה" - לדיון שבו מדברים על המציאות הקשה, מאפיינים אותה, מנתחים פרמטרים שונים שלה, ומנסים לנסח כיווני פעולה, בלי לחפש אשמים, ותוך כדי כך חיזוק הלמידה של האחד מהשני.

11. הקניית ידע ומיומנויות למורים בעבודה עם מתבגרים בסיכון

הפרקים הקודמים עסקו בסוגיות מרכזיות של תהליך השינוי - שינוי תפיסת התפקיד, עבודה על זהות מקצועית וניהולית ובניית צוות עבודה תומך. פרק זה יעסוק במיומנויות הנדרשות למורה העובד עם אוכלוסייה זו.

למידת מיומנויות נעשית בדרך כלל בקבוצות קטנות, על-פי העניין, לעתים בהדרכה אישית ולעתים במליאה. הלמידה נעשית בדרך של הצגת אירועים, ניתוחם, עם הרבה מאוד משחקי סימולציה לתרגול. האירועים מועלים על ידי חברי הצוות.

א. תחומי ידע להעשרה

- לעתים נשלב הרצאות בנושאים מסוימים תוך כדי תהליך ההנחיה:
- התפתחות רגשית תקינה ובלתי תקינה - סוגיות בפסיכולוגיה התפתחותית.
 - פגיעה בילדים ומיהם הגופים בקהילה המטפלים בנושא זה.
 - ליקויי למידה וקשיי למידה.
 - סוגיות של גיל ההתבגרות.
 - רב-תרבותיות.

ב. מיומנויות דיאגנוסטיות

הצגת מקרה והיכרות רב-ממדית

מורים מכירים תלמידים, באופן גלוי, על-פי רשימת הציונים והתנהגויותיהם הלימודיות. אך למעשה, הידע שיש למורים על אודות התלמידים הוא רב ממה שנראה לעין אלא שלעתים קרובות לא נעשה שימוש מושכל בידע זה.

שינוי התפיסה הפדגוגית ויצירת קשר אחר, מושתתים על "היכרות רב-ממדית" של התלמיד. היכרות רב-ממדית היא תהליך שבו המורה - ובדרך כלל צוות המורים - מנסים להסתכל על כל תלמיד מזוויות חדשות, שונות ומגוונות. תהליך היכרות רב-ממדית בנוי על ניתוח "אירועים" שמורים מציגים בסדנאות או במפגשים עם המנחים. המורים נדרשים לתת תשובה לשאלות כגון: מי הוא? מאיפה הוא בא? מה מצבו המשפחתי? מה הוא צריך? מה צורת הלמידה שלו? מה מתאים לו? מה הוא אוהב? מה הוא לא אוהב? מהן היכולות שלו? מה ערכו? וכו'.

חלק מתהליך הלמידה של המורים הוא לדעת לתאר ילד באופן מפורט, עשיר ומלא, לתאר צדדים רבים שלו ככל האפשר: מראה, לבוש, התנהגות חברתית, התנהגות לימודית, כוחות, חולשות. כאשר המנחים שואלים את המורים שאלות, המורים, בדרך כלל, יודעים את התשובות, אבל הם לא חושבים שלידע זה יש חשיבות. קיימים, כמוכן, היבטים רבים שמורים אינם יודעים, ובמהלך הלמידה הם לומדים היכן ואיך לאסוף את המידע. המסר המרכזי הוא שככל שהמורה יעמיק את הידע שלו לגבי התלמיד, כך יגבר הסיכוי שלו לבנות תכנית פעולה אפקטיבית ורלוונטית.

שתי סוגיות בעייתיות בולטות בתחום זה של איסוף מידע:

1. **מידע רלוונטי לעומת מידע שאינו רלוונטי** - אשר לעתים גובל ברכילות, והעיסוק בו מהווה בעיה אתית.

לדוגמה:

מורה מתארת מקרה של ילד, כשפרטי המקרה - ברובם - אינם רלוונטיים לעבודת המורה: "...הילד בא ממשפחה עם קשיים כלכליים, האימא מרוויחה..., ההורים גרושים, האב משלם לאימא רק חלק מהמזונות ואת השאר היא מקבלת מהביטוח הלאומי...".

על המורים להבחין בין מידע שהוא רלוונטי להם כמורים, ואשר עשוי לסייע בקידום התלמיד, לבין מידע שאינו רלוונטי ואין להתייחס אליו כלל. ייתכן שניתן לסמן קריטריון לקביעת הרלוונטיות של מידע: לפני שמורה מעלה את המידע שברשותו לדיון בפני אחרים הוא יכול לשאול את עצמו: במה המידע הזה תורם לתפיסתנו את הילד? האם הוא יתבטא באסטרטגיית הפעולה שננקוט לגביו?

2. **מקורות המידע** - במקרים רבים קיים מידור בין המידע המצוי ברשות היועצת לבין המידע המגיע לחברי הצוות. מידור זה לעתים מוצדק ולעתים לא. קיים "מיתוס" שרק היועצת יש מידע על מצבו של הילד: "אני אדע רק אם היועצת תעביר לי נתונים, אבל היא אומרת שזה חסוי אז מאיפה שאני אדע...". ברור שמידע חסוי הוא מידע חסוי. הדרך הטובה ביותר לדעת מה קורה לילד היא לשוחח אתו; ירצה - יספר, לא ירצה - לא יספר. במקרים רבים אין למורים צורך במידע מפורט על אירוע זה או אחר אשר קרה לילד על מנת לדעת שהילד שרוי במצוקה ושהמורה יכול לסייע. קיימת לעתים

תופעה שבה מורים מפתחים מעין תלות בנתונים שזורמים אליהם מהיועצת, כשזרימה זו של נתונים באה במקום קשר ישיר עם התלמיד.

דוגמה - שיחה שהתנהלה במסגרת ישיבת צוות:

מורה: יש לי תלמידה שמתנהגת מאוד מוזר. (פונה ליועצת) אולי את יודעת מה קורה איתה?

מנחה: מה זאת אומרת "מוזר"?

מורה: היא מחפשת אותי כבר כמה ימים, רודפת אחריי לכל מקום, נצמדת אליי בזמן השיעור ואחריו, אני לא יודעת מה היא רוצה ממני.

מנחה: שאלת אותה?

מורה: אני חוששת לדבר איתה.

מנחה: מה לדעתך היא רוצה ממך?

מורה: לא יודעת, אולי לספר לי משהו.

מנחה: מה את חושבת שהיא רוצה לספר לך?

מורה: אולי שקרה לה משהו?

מנחה: אמרת שאת חוששת לדבר איתה, מדוע את חוששת?

מורה: אני פוחדת שהיא רוצה לומר לי דברים שהם מתפקידה של היועצת, לא מתפקידי.

מנחה: יש לך השערה?

מורה: כן, אני חושבת שהיא רוצה לספר לי שאולי היא נאנסה. ועדיף לי שהיועצת תשמע ואחר כך תספר לי.

מנחה: אפשר בהחלט להבין שזו סיטואציה לא פשוטה עבורך, אבל בואי נעשה הבחנה בין התפקיד שלך בסיפור לבין תפקיד היועצת. יכול להיות מצב כזה שבו התלמידה תספר לך, ואת תהיי זו שתספר ליועצת. התפקיד שלך עם הילדה הוא לא טיפול באירוע - זה תפקיד היועצת; אבל התפקיד שלך הוא להיות שם עבור הילדה כאשר היא מחפשת אותך. אגב, יש גם סיכוי שהיא לא תספר לך כלום. אם המצב היה הפוך - שבו היועצת יודעת משהו, לא בטוח שהיועצת הייתה משתפת אותך בפרטי האירוע. כי הנתונים עצמם אינם רלוונטיים לטיפול שלך; מה שרלוונטי עבורך הוא הקשר שאת עשויה ליצור עם התלמידה.

יכול להיות שיש כאן תלות, דבר שהוא לא בהכרח שלילי, אבל נראה שהמורה חרדה מלהיות זו שצריכה לשמוע את הסיפור. יש כאן רובד רגשי אישי שלא נחשב כתפקיד המורה (מה שקראנו בפרק קודם "להיות שם"). יש מקום לבדוק אם המורה מסוגלת "להיות שם" - ואם לא, מדוע. סוגיית הנתונים הופכת למשנית.

מיפוי: בניית פרופיל תלמיד ופרופיל כיתה

מיפוי מוגדר כתהליך שבו מורה בודק באופן שיטתי את ידע התלמידים במיומנויות בסיסיות בתחום הדעת שהוא מעביר. המטרה היא היכרות אישית של המורה עם יכולותיהם של התלמידים על מנת להתאים את חומרי הלמידה לצורכיהם.

שיטת המיפוי איננה ייחודית לתכנית הסח"ח. ההבדל הוא שמנחי הסח"ח שמים דגש על מיפוי גם ברמת הכיתה וגם ברמת הפרט, מה שמחייב את המורה לשבת עם כל ילד וילד. שיטת המיפוי משתמשת בלקט מבדקים בנושאים שונים, עריכת אבחונים תקופתיים, ניתוח התוצאות, והסקת מסקנות. קיימים בשטח כלים רבים, כולל כלי מיפוי שפותחו בתכנית הסח"ח, אבל אין גישה אחידה לשימוש בהם או לביצוע המיפוי, וכל מנחה משתמש בכלים המוכרים לו.

המטרה הסופית של המיפוי היא להקנות למורים כלי שימשו אותם לא רק במסגרת השתתפותם בתכנית אלא גם בהמשך עבודתם. המיפוי נערך ביחד עם המורים במסגרת סדנאות ומפגשים פרטניים. תהליך הלמידה של שיטת המיפוי הוא תהליך הדרגתי של פיתוח הבנה, הקניית מיומנויות, והתנסות.

המיפוי הוא כלי נוסף הניתן בידי המורה על מנת לחזק את הקשר שלו עם התלמיד ואת היכרותו עמו; המיפוי אינו מיועד להחליף אבחון דידקטי או אבחון מקצועי אחר. לכן אין זה משנה כל כך מהו המיפוי הספציפי שהמורים מבצעים; מה שחשוב הוא שיהיה זה מיפוי פשוט ושהמורים יוכלו להתחבר אליו בקלות.

תהליך המיפוי אינו תהליך טכני בלבד. מנחים המנסים ללמד את המורים לבצע מיפוי נתקלים לפעמים בהתנגדויות וכעסים. עד למיפוי הייתה למורה רק קבוצה אחת, הוא יכול להסתכל על הקבוצה, לראות את ההתנהגות, ולהאשים את התלמידים מבלי שנדרשה ממנו עבודה דיפרנציאלית עם כל תלמיד. תוצאות המיפוי גורמות לעתים רבות לצוות להכיר בעובדות שעד לאותו רגע הם לא ראו או לא רצו לראות.

במיפוי שנערך באחד מבתי-הספר בכיתות י' (כיתות הכוון) הסתבר שכ-20% מהתלמידים קוראים ברמה של כיתה ג'. תוצאות המיפוי הפתיעו את המורים אבל לא את המנחים. תגובת בית-הספר למיפוי הייתה חריפה: המורים תקפו את הכלי שהם בעצמם בנו. לקח זמן רב ללמד אותם להסתכל על תוצאות המיפוי ככלי לבניית דרכי הוראה חלופיות, חאת להבדיל מהסתכלות עליהן ככלי להעריך ולשפוט את העבודה שנעשתה בבית-הספר לאורך שנים.

ג. מיומנויות תקשורת (או התמודדות עם בעיות התנהגות)

ניהול שיחה

על פניו, כל מורה יודע לנהל שיחה עם תלמיד. אולם מסתבר שהמיומנות לניהול שיחה אפקטיבית אינה כה פשוטה. מורים נוטים לזמן תלמידים לשיחה רק כאשר "יש בעיות", כלומר התלמיד לא עמד בציפיות שתלו בו בתחום כלשהו. השיחה הופכת ל"שיחת משמעת", שבה המורה אומר לילד במה הוא לא בסדר.

נימת השיחה היא במקרים רבים מטיפה וכוועסת, כשהתלמיד נדרש להבין ולקבל את עמדת המורה. פעמים רבות הוא נדרש להבטיח הבטחות (שאינו מסוגל לעמוד בהן) כמו: "ממחר אהיה בסדר", "אשלים את כל החומר", "אתחיל להגיע בזמן" וכו'. המורה, לא במודע, הולך שבי אחר "ההבטחות" והשיחה מסתיימת. במקרים רבים המורה יודע בתוך תוכו ששום דבר לא יקרה, "כי כבר היו אלף שיחות כאלו".

חשוב ללמד את המורים לקיים שיחות שוטפות עם תלמידים, ללא קשר אם הם עומדים בדרישות המופנות כלפיהם אם לאו. מטרת השיחה היא יצירת קשר ולא הוכחת סמכות. כאשר תלמיד מתנהג בניגוד לציפיות או בניגוד למקובל הוא בדרך כלל יודע זאת ואין צורך שיסבירו לו שהתנהגות זו או אחרת אינה "מקובלת". יש לעשות משהו אחר: המורה צריך להשתמש בשיחה ככלי ליצירת הזדמנות ל"טיפול" אחר; ניתן לברר את העובדות בלי להעניש או להטיף ולהשפיל. ניתן גם לשאול ולהתעניין. לא עוד פעם עונש, ועוד פעם הטפת מוסר (ולעתים השפלת התלמיד), אלא היכרות מעמיקה עם הילד, לחזק את אמונו במבוגר, להפגין התעניינות בו, לעודדו כאשר יש הצלחות קטנות ולעתים לתת לגיטימציה גם להתנהגויות "לא מקובלות".

לדוגמה: לגבי תלמיד המאופיין בהתנהגויות בעייתיות רבות - מקלל הרבה, לעתים מכה, מאחר באופן קבוע, רצוי שהמורה יתמקד בהתנהגות אחת (ולוותר בינתיים על השאר). למשל, המורה יעבוד עם התלמיד על כך שהוא לא יכה יותר תלמידים אחרים במהלך השיעור, אבל הוא מרשה לו לקלל. אם התלמיד מצליח להימנע מלהכות, אז גם אם הוא ממשיך לקלל (מה שכנראה יקרה) חיוני שהמורה יתייחס בחיוב להישגים של התלמיד בתחום ה"מכות".

אחת המיומנויות הקשות ביותר היא הקשבה, בלי להביע עמדה ובלי לתת מיד עצות לפתרון הבעיה (אשר בדרך כלל אינה כה פשוטה לפתרון). מיומנות נוספת, בדרך כלל קשה, קשורה בדיבוב ועבודה עם ילד שאינו רוצה לדבר. המשימה המרכזית של המורים בשיחה היא ליצור "נקודות מפנה" בהתייחסות הילד למערכת, ללימודים ולעצמו. המורה צריך לתת לילד את התחושה שהקשר אתו זה משהו אחר,

משהו שונה ממה שהוא רגיל. השיחות הללו הן משימה קשה למורים, ילדים מתנהגים בהן בצורה מאוד לא צפויה, לעתים אף מביכה ומבלבלת את המורה, ולכן חשוב לתרגל אותם בסיטואציות רבות ככל האפשר.

בדיון צוות סביב מיומנויות אלו עולות סוגיות רבות הקשורות לעולמו הפנימי של המורה:

- חשש מיצירת קשר ופחד מהתלמידים וכיצד זה משפיע על חוויית ההוראה.
- הימנעות מיצירת קשר בעקבות החשש.
- צורך להיות סמכותני (בהיעדר אלטרנטיבה מוכרת) ושימוש בעונשים רבים.
- אמונה/חוסר אמונה ביכולתו של התלמיד להצליח וביכולתו של המורה לגרום לתלמיד להצליח.
- פחד מאבדן שליטה.

השמת גבולות

גם זוהי סוגיה מורכבת מאוד. במקרים רבים קיים בלבול בין תקיפות ותוקפנות. מורים חושבים ומרגישים שענישה היא הדרך היחידה להשמת גבולות. זו דרך שאיננה אפקטיבית במחזותינו, כי "מה כבר יפחיד את הילד הזה? הוא עבר כבר הכול". המורים אינם ערים לכך שהענשת תלמיד נתפסת על ידו כתוקפנות כלפיו. סוגיה נוספת קשורה לכך שמורים ומנהלים מתייחסים בדרך כלל להשמת גבולות כצורך שלהם או של המערכת: "אם הוא ימשיך ככה השיעור יתפוצץ לי",

או "לא ייתכן שתלמיד יתנהג כך בבית-ספר; בסוף כל הדברים האלו רק עושים לנו שם רע" וכו'. אין מודעות מספקת לכך שהשמת גבולות הוא חלק חשוב בעזרה לילד לשמור על עצמו, והיא נועדה, בראש ובראשונה, לצרכים הרגשיים של התלמיד.

תפיסות אלו של הענשה נובעות, אולי, מאמונה בסיסית ש"אם הוא היה רוצה הוא היה מתנהג אחרת", או "הוא מתנהג בחוסר גבולות רק כדי להטריד אותי". המורים צריכים להבין שחוסר הגבולות בהתנהגות התלמידים היא הסיבה המרכזית להימצאותם במסגרות של נוער בסיכון. אילו יכלו התלמידים לתפקד במסגרת גבולות ברורים ונתונים, הם לא היו נזקקים לכל המערך שנבנה סביבם. השמת גבולות היא כמובן משימה קשה, שלביצועה נדרשת תמיכה רבה, הן מצד חברי צוות אחרים והן מצד דמויות ניהוליות בתוך בית-הספר, אך חשוב להמשיך לפרט ולהדגים.

בניית חחה עם התלמיד

חחים רבים בין מורה לתלמיד מנוסחים באופן חד-צדדי בידי המורה, שבהם הוא מודיע לילד מה נדרש ממנו לבצע ומה יקרה לו (כלומר איזה מחיר הוא עתיד לשלם) אם הוא לא יעמוד בתנאי החחה. ההחלטה מה נדרש הילד לבצע אינה נובעת מהבנה מעמיקה של יכולות התלמיד.

לדוגמה: (תלמיד עם בעיות קשות של ביקור סדיר) "אני אקבל אותך לכיתה אבל אתה מתחייב לבוא מעכשיו כל בוקר בזמן ולהישאר בכיתה עד סוף היום, ולא - אני אבקש מהמנהל שיעביר אותך לכיתה אחרת..."

בניית חוזה דורשת מהמורים לוותר, ולהציב סדרי עדיפויות בתהליך הטיפול, משימה לא פשוטה מבחינה רגשית למורה. מורה כזה רוצה להשיג תוצאות ו"הכול" ו"מהר". למעשה החוזה הוא הזדמנות להבין מה הילד באמת רוצה ומה הוא חושב שהוא יכול לעשות (לא תמיד בצדק). התוזה הוא אמצעי לפיתוח דיאלוג וקשר.

ד. מיומנויות פדגוגיות: תיווך והתאמת חומרי למידה

תכנית הלימודים

להלכה, כל מורה בבית-ספר מלמד על-פי תכנית לימודים פורמלית, אולם בפועל מורים רבים המלמדים בכיתות הס"ח עובדים עם תכניות שאינן מתאימות לתלמידים. תכניות לימודים שאינן מותאמות ליכולות הילדים והרחוקות מתחומי העניין שלהם יוצרות נתק מוחלט בין התלמיד למתרחש בשיעור. מורים שאינם מלמדים לקראת הבגרות עובדים לעתים קרובות ללא תכניות לימודים כלל; הם יכולים לבחור בעצמם מה ללמד מתוך התכנית הקיימת. ה"חופש" הזה יוצר אי-ודאות מצד אחד, וחוסר יכולת לנסח מטרות אופרטיביות ואקדמיות מצד אחר. המורה לא יודע בדיוק מהי המטרה, מה הוא צריך לעשות, ומדוע. מצב כזה מלחיץ את המורה ולעתים קרובות הוא פשוט הולך לאיבוד.

אחד השלבים הראשונים ביצירת שינוי פדגוגי הוא גיבוש תכניות לימודים. מטרת ההתערבות היא להבטיח שהמורה ידע מה נדרש ממנו וליצור המשכיות ותיאום בין שיעור לשיעור, בין שנה לשנה, ובין מורה

קיימת אפשרות שהתלמיד ייכשל במשימה כפי שנכשל בה עד היום, והמורה יצטרך לממש את הסנקציה (כמובן שסוגיה זו מעוררת שאלות רבות נוספות - כגון מה קורה אם המורה לא מצליח לממש את האיום - כיצד הוא נתפס בעיני התלמיד - כיצד הוא נתפס בעיני עצמו - וכו'). חוזה צריך להיות כזה שהמורה יודע בוודאות שהתלמיד יצליח לעמוד בו. אחרת, אם התלמיד לא מצליח, פירושו שהחוזה אינו חוזה טוב. המטרה של החוזה היא ללמד את הילד שהוא אכן יכול להצליח. הבעיה מתעוררת כאשר מורים תופסים את החוזה ככלי נוסף להפעלת סנקציות נגד התלמידים. בניית חוזה עם תלמיד על תכנית פעולה "שיקומית" איננה משימה קלה. על המורה לבחון, בשיתוף היועצת ובשיתוף התלמיד ולעתים גם בשיתוף ההורים, מה אפשר לדרוש ומה לא. החוזה גם חייב להיות דו-צדדי, כלומר התלמיד גם נותן וגם מקבל. אסור שהחוזה ינוסח בצורה שלילית: התלמיד נדרש לתת, ואם אינו עומד בכך - הוא ייענש; ניסוח החוזה צריך להיות בנימה חיובית - דהיינו אם הוא מצליח, הוא מקבל פרס כלשהו.

לדוגמה: (שוב, תלמיד עם בעיות ביקור סדיר קשות) "פעמיים בשבוע אתה נדרש לבוא בזמן ובשאר הימים אני מרשה לך לאחר, ננסה את זה למשך שבועיים..."

בדוגמה זו, שלא כמו בדוגמה הקודמת, אין התייחסות לנושא הישארות התלמיד למשך כל היום, שכן החוזה הוא על הגעה בזמן בבוקר ולא על סוגיות אחרות. בתכנית לאורך זמן ייבנו בהמשך צעדים הקשורים להישארותו של התלמיד. אם החוזה יכלול סעיפים רבים מדי ותנאים רבים מדי, רבים הסיכויים שהתלמיד ייכשל בו.

למורה. השגת המטרות האלה מאפשרת למורה למקד את מאמציו ולהגשים מטרות חינוכיות. יישום ההתערבות כולל:

- בחירת נושאים המותאמים לצרכים הספציפיים של הכיתה.
- חלוקה וארגון החומר הנבחר.
- תיקון של חומרי למידה ישנים.
- פיתוח חומרים חדשים.

המנחים עוזרים לצוות בית-הספר לפתח יחידות לימוד ותכניות לימודים שלמות. הם גם עוזרים בבחירת מקצועות מתאימים לבגרות, בהתאמת תוכני הלימודים לבגרות, וכן בבניית תכניות חדשות המותאמות לתלמידים.

מנחי הסח"ח אינם מפתחים את תכניות הלימודים עבור המורים. ההתערבות מתבצעת באמצעות סדנאות, עבודה צוות בין מורים מאותו התחום, הקמה והנחיה של צוותי פרויקט, ומפגשים פרטניים. המנחה ביחד עם הצוות אוספים את החומרים הקיימים, מנתחים אותם, מורידים ומוסיפים, וכך יוצרים מכל החומר תכנית עבודה מסודרת. בגלל שאוכלוסיית התלמידים וצורכיהם משתנים באופן מתמיד, המורים חייבים לעבד ולעדכן את התכניות משנה לשנה על מנת להתאים אותן.

המטרה המרכזית היא שהמורים באופן אישי והצוותים כקבוצות ילמדו לבקר תכניות ולהתאימן לעצמם בעצמם.

הואיל ותכנית הלימודים היא באחריות הפיקוח, יש חשיבות גדולה לשילוב הפיקוח בהתלבטויות על מנת שתהיה עבודה אפקטיבית.

בניית תכנית פדגוגית אישית וקבוצתית

על בסיס המיפוי ותכנית הלימודים, המנחה עוזר למורה לבנות תכנית פדגוגית המכוונת לשתי מטרות עיקריות:

■ יצירת קשר אישי עם כל תלמיד על מנת לחזק את המוטיבציה שלו ללמוד במהלך השיעור ולחזק את מחויבותו כלפי המורה וכלפי תהליך הלמידה.

■ התכנית תתאים עד כמה שאפשר לצרכים הלימודיים של התלמיד על מנת שזה יתקדם בחומר הנלמד בקצב ובתכנים המתאימים לו.

בבניית תכנית הלימודים ומערכי השיעור הספציפיים לוקח המורה בחשבון את הפערים הלימודיים של התלמיד, מנסח עבורו מטרות אופרטיביות להשגה בטווח זמן מוגדר, ובוחן כיצד לממש את התכנית בשילוב עם תכניות של ילדים אחרים.

התכנית מהווה אסטרטגיה פדגוגית להתמודדות עם הכיתה כולה ועם כל ילד בנפרד. היא כוללת הוראה במספר ערוצים, שימוש באמצעי המחשה מגוונים, והכנת דפי עבודה ברמות שונות. תהליך בניית מערכי השיעור מתבצעת בסדנאות, קבוצות עניין, וכן גם באופן פרטני. בהמשך חשוב שהרכז הפדגוגי של בית-הספר ימלא את תפקידו זה של המנחה. במהלך שנות ההתערבות נבנה תפקידו של הרכז הפדגוגי כך שמשימות הקשורות בבניית תכניות אישיות יהיו מוטלות עליו והוא ימלא אותן במלואן לאחר תום ההתערבות.

עבודת צוות בין חברי צוות הסח"ח

שאמר אחד מנחים: "אם עבודת הצוות בינינו לא 'פועלת' אז יש שלושה פרויקטים בבית-הספר ולא אחד". כלומר, כאשר אין עבודת צוות סינרגטית בין המנחים, כל מנחה פועל בנפרד, בכיוונים שונים, שלעתים עלולים להיות מבלבלים מאוד.

זוגיות בעבודת צוות מתבטאת בשיתוף פעולה הדוק באבחון המצב, בתכנון מפורט של ההתערבות, בהערכת הצעדים שנקטו, ובהסקת מסקנות לגבי ההמשך. קביעת ההצלחה או הכישלון של ההתערבות צריכה להיות ברמת הצוות ולא ברמת המנחה היחיד. לא ייתכן מצב שבו מנחה מצליח והתכנית נכשלת.

2. הצורך בזוגיות בעבודת צוות

הצורך בזוגיות בעבודת צוות נובע ממספר מאפיינים של הסח"ח. קיימת תלות הדדית גבוהה בין המנחים. גם המנחה "הפסיכו-פדגוג" וגם "מפתח הצוות" עוסקים בהנחה בבית-הספר. שניהם עובדים מול המנהל והצוות המוביל. למרות שאלו שני תפקידים פורמליים אי-אפשר לחלק את העבודה לשני תחומים נפרדים באופן מוחלט. למעשה שני המנחים עוסקים באותן הסוגיות אולם מנקודות מבט שונות - וחשוב ששתי נקודות המבט יבואו לידי ביטוי. ללא תיאום קפדני ניתן בקלות להעביר מסרים כפולים וליצור חוסר עקיבות ובלבול. ההתקשרות עם בית-הספר היא מורכבת ולכן עבודת צוות יעילה עשויה להקל על

1. הרכב הצוות ומבנה העבודה

צוות סח"ח הנכנס להתערבות בבית-ספר מורכב מ-2-4 מנחים: האחד, "מפתח צוות" - בעל ראייה פסיכולוגית רחבה כמו גם ראייה ארגונית; השני, מנחה "פסיכו-פדגוגי" - בעל ידע בסוגיות של חינוך מיוחד, הוראה מתקנת, שיטות הוראה, תכניות לימודים, וכד'; השלישי (לא בכל בית-ספר), מנחה טכנולוגי - בעל ידע והכשרה בתחום של שילוב מחשב בהוראה; והרביעי, מנהל התכנית - אשר דואג לסינרגטיות בין חברי הצוות במהלך ההתערבות. מידת המעורבות של מנהל התכנית בכל בית-ספר משתנה בהתאם לצורכי הצוות ולצורכי בית-הספר.

המנחים מקדישים לכל בית-ספר יום הדרכה בשבוע, במשך שלוש עד ארבע שנים. חלוקת הזמן וחלוקת העבודה בין חברי הצוות משתנה בין צוות לצוות ובין בית-ספר אחד למשנהו, אולם בדרך כלל דואגים חברי הצוות להיות נוכחים בבית-הספר ביחד ולחוד. בפורומים מסוימים יעבדו שני מנחים ובאחרים מנחה יחיד, בהתאם לצורך.

עבודת צוות של מנחי הסח"ח היא מעבר לתיאום ותמיכה הדדית. אופן עבודת הצוות הנדרש מקבל ביטוי במונח "זוגיות". המנחים אמורים להיתפס בעיני בית-הספר כיחידה אחת ולא כשני בעלי מקצוע הפועלים במקביל. גישה זאת לא בהכרח מחייבת נוכחות פיזית משותפת אבל היא כן מחייבת פעולה מתוך אסטרטגיית התערבות משותפת. כפי

היעדר עבודת צוות יכול להיות הרסני מאוד בכל שלב של הפרויקט אבל במיוחד בתחילתו. לעתים קרובות המנחים מתמודדים עם גילויי התנגדות לתכנית או קושי לקלוט אותו בבית-הספר. מצב כזה יכול לקבל ביטוי במתחים בין המנחים, כשכל אחד מהם חש כאילו השני לא עושה את עבודתו כמו שצריך ואפילו אשם בבעיה. יכול להיות גם מצב של "splitting" שבו מנחה אחד נתפס בעיני אנשי בית-הספר כ"טוב" והשני כ"רע". אמנם יכול להיות מצב שבו מנחה אחד מוכשר או "בסדר" יותר מהשני, אבל ניהול קונפליקטים פנימיים מול בית-הספר בודאי שאינו מקדם את התכנית.

4. אסטרטגיות לפיתוח זוגיות

על מנהלי התכניות מוטלת האחריות להבטיח יצירת זוגיות בכל צוות. לא ניתן להפקיד את האחריות להיווצרותה לאחריות המנחים בלבד. גם "כימיה" אישית חיובית בין מנחים לא מספיקה כאשר שני המנחים מדברים ב"שפות שונות".

אחת השיטות ליצירת זוגיות היא עבודה משותפת בין מפתח הצוות לבין המנחה הפדגוגי לתקופה ארוכה בתחילת הפרויקט (שנה ראשונה) בכל בית-ספר. בתקופה זו נפגשים שני המנחים יחד עם מנהל בית-הספר ועם הצוות המוביל, ורק אחר-כך הם מתפצלים. אסטרטגיה אחרת לבניית עבודת צוות היא: "לתת לגיטימציה לכל אחד. ללכת עם השפה ולדבר בשפות שונות, ולאט לאט מתחברים...". דרך זו אינה שוללת את עקרונות עבודת הצוות ההדוקה. מכל מקום פיתוח זוגיות בתחילת התכנית דורש נקיטה של אסטרטגיות פעולה אלה:

תהליך זה. תכנית שבה המנהל וסגל בית-הספר עובדים מול צוות מגובש, נתפסת כתכנית פשוטה ושקופה יותר ממצב שבו עובדים מול כל מנחה בנפרד. תפקוד של מנחה אחד תמיד ישפיע על תפקודו של השני.

הזוגיות בעבודת הצוות חיונית גם כדי להתמודד עם המציאות הקשה של בתי-הספר. היא מקנה תחושת ביטחון ("הוא לא ייתן לי ליפול", ולהפך) ועזרה הדדית ("אם איכשל, הוא יעזור לי לצאת מזה"). היא גם חיונית ליכולת הצוות להציב בפני בית-הספר דרך קוהרנטית ליציאה מן המצוקה שלו. היא מהווה חוליה בסיסית ביצירת "קשר" אחר. המנחים הם "role models" ביצירת עבודת צוות ובשיתוף פעולה המשלב תמיכה הדדית עם פתיחות לקבל ולתת ביקורת כנה.

3. התנאים המשפיעים על פיתוח עבודת צוות

המנחים מעוניינים בדרך כלל ב"עבודת צוות" אלא שיש תנאים המקשים על מימוש שיתוף הפעולה. רוב המנחים הם אנשים בוגרים עם זהות מקצועית מגובשת ו"אינדוידואליסטית", הבאים לעבודה כשהם דוברי "שפות" שונות. כאן ה"שפה" מסמלת לא רק שפה מקצועית אלא גם הבדלים ניכרים בתפיסת המצב, בדרכי החשיבה ובאסטרטגיות הפעולה.

למפתח הצוות יש לעתים קרובות יתרון בכך שהוא כבר מכיר את "שפת ההנחיה" (שפה תהליכית), שהיא הדומיננטית בשלבים הראשונים של התכנית. מטבע הדברים יכולה להיווצר תחרות בין המנחים. לכל אחד יש צורך להיות משמעותי, ולפעמים קצת יותר משמעותי מהשותף שלו. דווקא מנחים המדברים באותה שפה מקצועית עלולים להתקשות לעבוד כצוות, עקב התחרות ביניהם ועקב חששם מאבדן מרחב מקצועי משמעותי.

(מנחה פדגוגית) מגיעה למקום הזה עם איזו עמדה נחותה מבחינה מקצועית. זה יוצר בעייתיות שצריכים להתמודד עמה... ידעתי שאני צריכה ללמוד כלים חדשים. הכלים הפדגוגיים שלי לא עזרו לי. ידעתי שיש לי את האיכותיות והמקצועיות שלי, אבל בסיטואציה המסוימת הזאת הן לא התאימו".

הטענה שלמפתח הצוות יש יתרון בשלב הראשון אין פירושה שהידע שלו חשוב יותר או שיש לו סמכויות יתר; בסופו של דבר לשני המנחים יש מרחב חשוב, משמעותי ושווה בתכנית ההתערבות. לכל מנחה יש ידע וראייה החסרים לשני ומבחן ההצלחה הוא יכולתם ליצור "שיח משלים".

1. חשיבה ותכנון משותפים של כל הצעדים וכל השלבים באופן מפורט.

2. לאחר כל מפגש הנחיה מנתחים אותו ביחד ומסיקים מסקנות.

3. לעודד מתן משוב חיובי ושלילי; ליבון הדדי של ביקורת על מנת ללמוד ממנה.

4. לעודד את המנחים לדבר באופן גלוי על פחדיהם ורגשותיהם.

כפי שנזכר לעיל, למפתח הצוות יכול להיות יתרון בתחילת התהליך, יתרון הנובע מהיכרותו עם "שפת ההנחיה", וכפי שאמרה אחת המנחות הפדגוגיות: "עובדים ביחד מההתחלה. שנינו מובילים את התהליך. אני

- לוי, א' (2001). **צמצום פערים הלכה למעשה**. ירושלים: משרד החינוך המנהל הפדגוגי, שח"ר.
- לוריא, א', מור, פ' (2000). **הנחיות כלליות לאיתור תלמידים עם ריבוי צרכים בעזרת הכלי של דרגת ניתוק**. ירושלים: אשלים.
- מבקר המדינה (2000). **הטיפול בבני נוער שבסכנת נשירה, התנתקות ועבריינות**. דו"ח שנתי.
- סולימני, ר' (2002). **הובלת שינוי מתוכנן בבתי ספר באמצעות תכנית התערבות חינוכית**. תיאור מקרה - סביבה חינוכית חדשה (סח"ח). עבודת דוקטור, ירושלים:
- סייקס, י', גולדמן, מ' (2000). **למידה מהצלחות: הפקת ידע מכוון פעולה מהרהור על עבודת מרכז "קשר"**. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- פרידמן, י' (2001). **כיוונים בהכשרת מורים להוראה דלת שחיקה: לקחים מן המחקר**. בתוך ז' זחובסקי, ב' אריאב, ע' קינן, **הכשרת מורים והתפתחותם המקצועית: חילופי רעיונות** (עמ' 54-73). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- קרומ-נבו, מ' (2000). **מחקר באזורי הכאב**. האוניברסיטה העברית בירושלים (דיסרטציות).

- בראדשו, ג' (1992). **איך נפגע הילד הפנימי הנפלא שבך - בתוך ג' בראדשו, השיבה אל הילדות** (עמ' 41-59), הוצאת מטר.
- באשי, י' (2001). **הרצאה בנושא: התערבות במערכת בית ספרית**. ירושלים: ג'וינט ישראל.
- גורדון, ד' (1995). **מערכת חינוך ממינת למערכת חינוך מטפלת: כיצד להתאים מסגרות לילדים במקום להתאים ילדים למסגרות**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, המזכירות הפדגוגית.
- דרום, ד' (1989). **אקלים של צמיחה, חופש ומחויבות בחינוך**. תל אביב: ספרית פועלים.
- הורוביץ, ת' (1991). **מודעות בלא לגיטימציה - תגובות מערכת החינוך בישראל להבדלים בין תרבותיים, עיונים בחינוך**, 55/56.
- הראל, י' (2002). **נוער בישראל, סיכון במבט בין לאומי: סיכום ממצאי המחקר השני** (1998). ירושלים: מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ונוער.
- ורדי, ד', ורדי, י' (2001). **החזרה הפסיכולוגי כמודל עבודה חינוכי טיפולי בבית ספר מיוחד**. סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום 16(2), 17-26.
- כהן-נבות, מ', אלנובוגן-פרקוביץ, ש', רינפלד, ת' (2001). **הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער - דו"ח מחקר**. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל, הכנסת - מרכז מחקר ומידע.

רוזנפלד, י', גרבר, ר', יוטקובסקי, ר', כורחם, י', שור, ר' (1999).
"מול-ליד-עם": מזרין לאנשי מקצוע הנפגשים במסגרת תפקידם
בילדים החיים בהזנחה ובני משפחותיהם. ירושלים: עיריית
ירושלים, משרד העבודה והרווחה, ג'וינט-מכון ברוקדייל,
האוניברסיטה העברית.

רוזנפלד, י', סייקס, י' (2000). והיינו הולמים - לקראת שירותים טובים
דיים בעבור משפחות וילדים. חברה ורווחה כ(4), 421-443.

שקדי, מ' (1998). מדוע יש צורך לטפח "מגמה טיפולית" במערכת
החינוך - בתוך מ' שקדי, ללמד מורים הקשבה טוטאלית.
תל-אביב: אוצר המורה.

קרומר-נבו, מ' (1997). מה עוזר בעזרה - הסתכלות מחדש על סוגיית
העזרה לנשים ממשפחות רב-בעייתיות. חברה ורווחה, יז (4),
261-281.

רוזמן, מ', דיטל, מ' (2000). אינטליגנציה הורית - עבודה קבוצתית
עם הורים (עמ' 39-30). תל-אביב: אח בע"מ.

רוזנפלד, י' (1993). שותפות - קווים לפיתוח פרקטיקה עם ולמען
אוכלוסיות מובסות. חברה ורווחה יג (3), 225-236.

רוזנפלד, י' (1997). למידה מהצלחות - כיצד לעצב עבודה סוציאלית
ההולמת את מיועדיה. חברה ורווחה, יז (4), 361-377.

רוזנפלד, י', שון, ד"א, סייקס, י' (1996). ביציאה מן המצר: לקחים
מתרומתם של אנשי מקצוע בשירותי הרווחה למשפחות ולילדים
שלא נמצא להם מוצא. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל.

- Bert, C., Reynold, D., Chrispeels, J., Mortimore, P., Murphy, J. & Stringfield, S. Carrington, S., & Elkins, J. (2002). Bridging the Gap Between Inclusive Policy and Inclusive Culture in Secondary Schools. *Support for Learning*, 17 (2), 5-19.
- Donmoyer, R., & Kos, R. (1993). At-Risk Students: Insights from/about Research. In R. Donmoyer & R. Kos (Eds.), *At-risk students: Portraits, policies, programs and practices*. Albany: State University of New York Press.
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1999). *What worth fighting for in your school*. New York: Teacher College Press.
- Fullan, M., & Watson, N. (2000). School-bases management: Reconceptualizing to improve learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), 453-473.
- Janosz, M., Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190
- samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190
- Porter, G. (1995). Organization of schooling: Achieving access and quality through inclusion. *Prospects*, XXV (2), 229-309.
- Resnick, G., & Burt, M. (1996). Youth at risk: Definition and implications for Services. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2-66.
- Rosenfeld, J.M. (1989), *Emergence from extreme poverty*. Paris: Science et Service Forth world Publication.
- Rosenfeld, J. M., & Tardieu, B. (2000). *Artisan of democracy: How ordinary people, families in extreme poverty and social institutions become allies to overcome social exclusion*. Maryland: University Press of America.
- Rosenholtz, (1989). *Teachers' workplace: The social organ isolation of schools*. New York: Longman.
- Stoll, L. (1999). Realising our potential: Understanding and developing capacity for lasting improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4),

School Effectiveness and School Improvement, 10(4), 503-532.

Stoll, L., & Townsed, T. (1998). The future of School effectiveness and improvement (A report on the special

special session and plenary at ICSEI 1998 in Manchester, UK). *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 125-134.

Stoll, L., & Fink, D. (1999). *Changing our schools*. London: Cassell.

"סביבת החינוך החדשה" הינה תכנית התערבות חינוכית, הבאה לסייע לצוותים חינוכיים בבתי הספר לקדם את התלמידים החלשים בתחום הלימודי, הרגשי והחברתי, ולמנוע את נשירתם.

בחוברת זו תוכלו למצוא את עיקרי התוכנית, ערכיה, מטרותיה ואסטרטגיות פעולה של תהליך ההתערבות בבית הספר.

החוברת שופכת אור על העבודה המאומצת והמאתגרת של הצוותים החינוכיים בעבודה עם תלמידים בסיכון, ומוכיחה שתמיכה וליווי משמעותיים יכולים להפוך כשלון להצלחה.

החוברת נועדה למנהלי בתי ספר, למורים, ליועצים חינוכיים, לפסיכולוגים, למנחי קבוצות, ליועצים ארגוניים, לאנשי חינוך ולכל מי שנושא החינוך לנוער בסיכון קרוב לליבו.