

משרד החינוך
המינהל הפדגוגי

האחר הוא אני

תהליך חינוכי ערכי לקידום חברת מופת

אוגדן עבור מוסדות החינוך, הרשויות
המקומיות והחינוך הבלתי פורמלי

שנת התשע"ג

"מדינת ישראל תהא פתוחה לעלייה יהודית ולקיבוץ גלויות;
תשקוד על פיתוח הארץ לטובת כל תושביה; תהא מושתתת על
יסודות החירות, הצדק והשלום לאור חזונם של נביאי
ישראל; תקיים שוויון זכויות חברתי ומדיני גמור לכל
אזרחיה בלי הבדל דת, גזע ומין; תבטיח חופש דת, מצפון,
לשון, חינוך ותרבות".

(מתוך מגילת העצמאות)

תוכן עניינים ראשי

3.....חברי צוות ההיגוי.

פתח דבר

6.....דבר שר החינוך.

8.....דבר מנכ"לית משרד החינוך.

10.....דבר הסמנכ"לית הבכירה, מנהלת המינהל הפדגוגי.

מבוא

13.....אני, האחר והמרחב שביניהם.

14.....קהילות וקהילתיות במדינת ישראל.

15..... • יחסי יהודים ערבים.

15..... • יחסי יהודים דתיים ויהודים לא דתיים.

16..... • יחסי עולים ותיקים.

17..... • המרחק בין המרכז לפריפריה.

17..... • יחס החברה לאנשים בעלי מוגבלויות.

18..... • יחס החברה לאנשים בעלי נטיות מיניות שונות.

18.....סוף דבר.

פרק א - מתווה התהליך החינוכי

22.....רציונל.

23.....מטרות.

23.....עקרונות מנחים לתהליך.

24.....מעגלי שותפות.

25.....מתווה הפעולה.

פרק ב - יישום

28.....מפת הדרכים לשימוש במרכז הידע.

פרק ג - מתווה ליצירה ולניהול של תהליך התערבות בנושא

33.....הקדמה.

43.....שלב א - היערכות.

54.....שלב ב - אבחון ומיפוי המערכת הארגונית, החינוכית והלימודית.

61.....שלב ג - תרגום תמונת העתיד לתכנית עבודה.

79.....שלב ד - ניהול ההתערבות.

83.....שלב ה - משוב והערכה, הכנת פורטפוליו של המוסד החינוכי.

חברי צוות ההיגוי:

יו"ר צוות ההיגוי: הגב' דלית שטאובר המנהלת הכללית
יו"ר הצוות המתכלל: הגב' מיכל כהן, סמנכ"לית בכירה, מנהלת המינהל הפדגוגי

לפי סדר הא"ב:

ד"ר מוחמד אלהיב- ממונה חינוך במגזר הבדואי
ארז אשל - מנהל מינהל חברה ונוער
מיכל באום - יועצת סגן שר החינוך
דסי בארי - מנהלת האגף לחינוך על יסודי, מינהל פדגוגי
עירית בירן - סגנית מנהלת המינהל הפדגוגי
טובה בן-ארי - מפקחת יישום חוק זכויות התלמיד
זהבה בן עמי - יועצת המנכ"לית
ד"ר יעל ברנהולץ - מרכזת בקרה והערכה, מינהל חברה ונוער
מיכל דה האן - סגנית מנהל מינהל החינוך הדתי
אבינועם דמארי - הטלוויזיה החינוכית הישראלית
מירי ונד - מנהל גף בתי-ספר על-יסודיים, אגף לחינוך על-יסודי
שלומי זהבי- מנהל פרויקטים בצוות אינטרנט
עבדאללה חטיב - מנהל אגף א' חינוך במגזר הערבי
חגית כהן - דוברת המשרד וממונה על יחסי ציבור
עמליה לואין - מפקחת ארצית פיתוח תכנים ותכניות
רעיה לוי גודמן - מנהלת האגף לחינוך מיוחד, מינהל פדגוגי
דינה לניר - הטלוויזיה החינוכית הישראלית
פרופ' עפרה מייזלס - יו"ר המזכירות הפדגוגית
טליה נאמן - מנהלת אגף תכנים, תכניות הדרכה והשתלמויות, מינהל חברה ונוער
טל נאשי - ממונה תיאום פעולות, לשכת המנכ"לית
גילה נגר - סמנכ"לית מינהל עובדי הוראה
מוהנא פארס - ממונה חינוך במגזר הדרוזי
יפה פס - מנהלת האגף לחינוך על-יסודי (לשעבר), מינהל פדגוגי
שיבי פרומן - יועץ שר החינוך
מיכל צדוקי - מרכזת בכירה, דוברות משרד החינוך
אלדד קובלנץ, טלוויזיה חינוכית
ציפי קוריצקי - ממונה תרבות ישראל ומורשתו
טלי קורן - סגנית מנהל המינהל הפדגוגי לארגון הלימודים
אבי קמינסקי - יו"ר מנהלי מחלקות החינוך ברשויות המקומיות
אלירז קראוז - מנהלת אגף מקצועות מדעי החברה והרוח, מזכירות פדגוגית
הדרה רוזנבלום - מנהלת היחידה למועצות תלמידים ונוער
לילי רוסו - מפקחת מרכזת מינהל עובדי הוראה
אסתי רוסט - מרכזת במזכירות הפדגוגית
שמעון שמעון - מינהל חברה ונוער
רונית שרביט - מנהלת גף פיתוח פדגוגי, האגף לחינוך על-יסודי
מאיה שריר - מנהלת האגף לקליטת עולים, מינהל פדגוגי

כתבו וערכו:

סימה חדד מה-יפית - מנהלת אגף א' חינוך קדם-יסודי, מינהל פדגוגי
מיכל כהן - סמנכ"לית בכירה ומנהלת המינהל הפדגוגי
מירי נבון - אופק חדש, מתאמת פעולות המינהל הפדגוגי
חווה פרידמן - מנהלת אגף פסיכולוגיה, שפ"י
יהודית קדש - מנהלת אגף א' חינוך יסודי, מינהל פדגוגי
חנה שדמי - מנהלת אגף א' שפ"י, מינהל פדגוגי

פתח דבר

- דבר שר החינוך
- דבר המנהלת הכללית
- דבר הסמנכ"לית הבכירה ומנהלת המינהל הפדגוגי

דבר שר החינוך

ברכת שלום וברכה!

האם אנו זקוקים לנושא מרכז? במדינת ישראל מרובת הקהילות משתנים ה'הנושאים המרכזים' חדשות לבקרים. זאת ועוד – אנו מבקשים להעצים את מקומם של מנהיגי החינוך, המנהלים והמורים. כיצד, אם כן, נבחר ב'נושא המרכז'?

ואף על פי כן, נושא מרכז!

מדוע? ראשית, כדי להתמודד עם החוליים המשותפים לכולנו. שנית, כדי לבנות שפה משותפת הבונה חוט שדרה ערכי למערכת החינוך, תוך מתן מרחב פעולה לכל הקהילות לגוניהן.

'האחר הוא אני' נבחר כדי להתמודד עם פיצול, עם הדרה, עם שנאת האחר, עם דמוניזציה של הקהילה השכנה, עם שנאת חינוך, עם פילוג ועם פיצול. שתי רעות צומחות מתפיסת הפיצול והשנאה: מחד-גיסא אנו מסכנים את קיומנו כעם, ומאידך-גיסא אנו מחמיצים הזדמנות גדולה לקלוט צלילים מגוונים וקולות שונים, שיסייעו לנו לבנות שלם אישי ולאומי.

היחס אל האחר הוא בסופו של דבר היחס אל עצמי. קבלת האחר מאפשרת הכלת השונה, והבאתו אל תוכי, אל חיי. היא מאפשרת לי לזהות קווים משותפים בתוכי. תכונות, אמונות ודעות שהודחקו – צצות ועולות.

ישראלים רבים מדי חשים 'אחרים' מבחינת שייכותם וזהותם. כולנו לוקים באי-נשיאה באחריות שלנו לבנייתה של חברה מגובשת - שונה אבל שווה.

פעם אחר פעם אנו מתהדרים בעולם החסד וההתנדבות המאפיין אותנו, שהוא אמנם יפה, אבל גם מכשיל אותנו ומזיק לנו.

החסד תופס מקום מרכזי בהגות שלנו – "עולם חסד יבנה" (תהילים פט: ג); "על שלושה דברים העולם עומד... ועל גמילות חסדים" (פרקי אבות א: ב), ועוד. כך הלכה והתפתחה תורת החסד המחוללת ניסים ונפלאות, אך בה בעת היא פוגעת בייחודיותנו כחברה. לא קל לכתוב דברים 'בגנות' מידת החסד כביכול, בעיקר לנוכח משמעותה ותרומתה לחייהם של רבים ונזקקים. לחסד משקל עצום בתיקון האדם כמו גם בתיקון העולם. אבל מדינה יהודית חייבת לעבור מנתיב החסד לנתיב הצדק. מושגים מרכזיים שהתחדשו בתקופה המודרנית מאתגרים את החשיבה הדתית. האם היהדות מכירה בערכים של זכויות אדם, או שמא היא מכירה רק בשפה של חובות?

לא עלינו המלאכה לגמור, אבל, נדמה שעיון מעמיק במקורות מגלה הבחנה ברורה בין 'חברת חסד' ל'חברת צדק'. כבר הגדיר הרמב"ם את הצדק באופן שמשנה את יחסנו לכל נזקק ולאדם עם מוגבלות בפרט: "מילת הצדקה היא נגזרת מן הצדק... ופירושו (של הצדק) להביא לכל בעל זכות את המגיע לו" (מורה נבוכים, חג: נג). 'חברת הצדק' לא משפיעה שפע של אהבה על הזולת, אלא דואגת לתת לו את המגיע לו בדין. היא לא רואה בו 'פרויקט', אלא אדם שווה זכויות הזכאי לצרכיו על-פי חוק. דברים נוקבים בעניין ההבחנה בין 'חברת חסד' ל'חברת צדק' כתב הפילוסוף הפוליטי ג'ואל פיינברג:

"עולם ללא זכויות, ככל שיהיה שופע אהבת בריות ומסירות לחובה, ישרור בו דלדול מוסרי עצום. אנשים לא עוד יקוו להגינות מצד הזולת על בסיס היותם ראויים לדבר-מה או על בסיס תביעה צודקת. למעשה, הם יתחילו לחשוב שאין להם שום יסוד מיוחד לדרוש מהזולת יחס של טוב לב או התחשבות, כך שכל אימת שיזכו אפילו ליחס הגון מעט שבמעט יחשבו שהם בני מזל, ולא דווקא שהם ראויים ליחס זה מטבע הדברים. את מיטיביהם יחשבו לבעלי מידות טובות באופן יוצא מן הכלל, ולראויים להכרת טובה גדולה. הנזק שדבר זה יגרום להערכה העצמית של הפרט ולהתפתחות אופיו יהיה גדול לאין שיעור. זכות, לעומת זאת, ניתן לתבוע מהזולת במפגיע, לדחוק בו לקיימה או לדורשה ממנו על-פי הצדק... זכות היא משהו שאפשר לתבוע אותו ולעמוד עליו בלא מבוכה או בושה".

ברוחם של נביאי ישראל וברוחה של מגילת העצמאות אנו מבקשים להביא צדק, שוויון, אהבת אדם ואחריות לבניינה של אומה ללב העשייה החינוכית שלנו.

זהו פתח לשינוי חברתי כולל, שמודרך על-ידי הקשבה, המובילה להיכרות, שתצמיח אמון שיוליד אחריות עמוקה.

אני מבקש להודות לכל מי שטרח בהכנת התכנית, ובראשם המינהל הפדגוגי בראשות הגב' מיכל כהן. תודה לכם.

שלכם,

הרב שי פירון

שר החינוך

דבר המנהלת הכללית

כל אדם רוצה לחוש בעל ערך, משמעותי, אהוב ומקובל בחברה.

ערכי כבוד, סובלנות ושוויון מאפשרים קיום משותף, שלום וסדר חברתי, והם התשתית לעשייה חינוכית ולעמודי היסוד שעליהם ניתן לכוון חברת מופת.

על בסיס ערכים אלה, בהתייחס לחוק יסוד כבוד האדם וחירותו (1992), אמר השופט העליון אהרון ברק: "הסיכוי הוא בהעלאת כבוד האדם למקומו הראוי כערך יסוד של החברה שלנו... חשיבותו של ערך זה הוא בהיותו גורם מאחד ומגבש את בני החברה הישראלית על כל גוניהם, לבני חברה אחת, אשר על דגלה חרוט כבוד האדם".

לקראת פתיחת שנת הלימודים תשע"ד, שר החינוך, הרב שי פירון, בחר להוביל מהלך חינוכי לקידום חברת מופת שכותרתו 'האחר הוא אני'. מהלך זה מרחיב ומעמיק את הנתיב ליעד שהוא הכלה כאורח חיים, כתרבות ושיח כלל מערכתי.

דמות הבוגר הרצוי של מערכת החינוך במאה העשרים ואחת ממשיכה להציב בפנינו אתגרים רבים והיא חלק מסדר יומנו. לחיות בחברה רב-גונית המכילה זהויות ותכונות ייחודיות ושונות של הפרטים בה משמע לפתח ערכים של סובלנות, של כבוד ושל תרומה לחברה, ולאפשר מימוש אישי ומקצועי לכל יחיד מתוך אחריות, מעורבות ומחויבות לכלל. לב-ליבו של הנושא הוא ההבנה, ההפנמה והיישום בפועל של קבלת והכלת האחר כערך המשפיע על האדם והמעצב את אורח חייו, את איכות חייו ואת התנהגותו, וקובע, למעשה, את הבסיס למערכת יחסיו עם הזולת: הפרט, המשפחה, הכיתה ובית-הספר, הקבוצה החברתית שהוא משתייך אליה וקבוצות אחרות במעגלים רחוקים יותר.

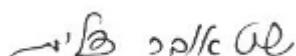
התהליך החינוכי, שאותו בחרנו להתחיל בשנה"ל הקרובה, הוא מתמשך ורב-מערכתי, ועתיד להשפיע על החברה הישראלית בכללותה. שכן עלינו, אנשי החינוך, לפעול למציאת איזון והלימה בין זכויות הפרט לבין החובה לחברה, שאנו חיים בה, כחברה שוויונית ופולרליסטית במדינה יהודית ודמוקרטית.

אנו, מובילי החינוך, השותפים לעיצוב הדור הבא, לנו הזכות להיות המושכים בחוטים של תהליכים לימודיים, ערכיים וחברתיים, ולהיות הגורמים המשלבים בחוכמה וברגישות בין המצוי לרצוי. זהו אתגר גדול וחשוב, וכדי להצליח בו, כתמיד, יש צורך בהבניית תרבות ושפה משותפת, בהתוויית מדיניות ברורה ובפיתוח תכניות וכלים ישימים. כל אלה מופיעים באוגדן שלפניכם, ואני מאמינה שהוא יסייע לכם לתכנן ולהוביל את התהליך החינוכי-ערכי לקידום חברת מופת תוך בחירה מותאמת למאפייני המוסד החינוכי, המחוז והקהילה.

אני מבקשת להודות למינהל הפדגוגי ולעומדת בראשו, הגב' מיכל כהן, ולחברי צוות ההיגוי, המורכב מהמינהלים ומהאגפים השונים במשרד החינוך, על הכנת מתווה התהליך ועל הצגת מגוון עשיר של הצעות ליישום.

לכל העושים ולא לה שיעשו במלאכה - ברכת הצלחה ויישר כוח!

בברכה,



דלית שטאובר

דבר הסמנכ"לית הבכירה ומנהלת המינהל הפדגוגי

משרד החינוך, בחר להוביל מהלך רב-שנתי, ערכי-חינוכי, שאותו יזם שר החינוך הרב שי פירון, וכותרתו 'האחר הוא אני'. מהלך זה מציב בקדמת הבמה ערכים אוניברסליים, הומניסטיים, דמוקרטיים ויהודיים המבטאים את **כבוד האדם, שוויון, צדק, סובלנות, קבלת האחר, הכלה וחמלה, דמוקרטיה, זהות ושייכות**. השיח החברתי סביב ערכי המופת הנבחרים יהיה הוליסטי, ויעבור כחוט השני לאורך מעגלי חייו ושגרת יומו של התלמיד במשפחתו, עם חבריו, בבית-ספרו, בקהילתו ובמולדתו.

המפגש עם האחר הוא מפגש של שיח, המאפשר לפרט ללמוד על עצמו, על יכולותיו, על סגולותיו, על כישוריו ועל מאווייו. הדיאלוג אינו מצטמצם בלימוד העצמי, אלא מתבקשת ממנו הקשבה אמיתית, כנות, פתיחות- פתיחת הדלת בפני האחר. יחסי הגומלין בין אנשים והיכולת להתבונן פנימה במצבו של השונה חשובים להתפתחותו של הפרט, מכיוון שהם יוצרים מפגש עם צורות קיום, עם דרכי מחשבה ועם מערכות אמונה מגוונות, מאתגרות ושונות משלו. רק באמצעות מפגש אמיתי, שוויוני שאיננו פטרוני ומתנשא ניתן לצמוח, ללמוד ולהכיר בערכו ובתכונותיו החיוביות של האחר. המפגש עם האחר, השונה, נושא בחובו פוטנציאל להעשרת השקפתו והתנהגותו של הפרט כלפיו.

תפקידה של מערכת החינוך ליצור הזדמנויות ללמוד את האחר להרחיב את אופקי השיח עמו, ולזמן עבור הקהילה והיחידים מפגש משמעותי איתו. במפגש יחשוף הפרט בפני עצמו את הדפוסים והפרדיגמות שבהם הוא מורגל, וינסה לעדן אותם בענווה, בהכלה ובכבוד שיאפשרו את התקבלותו של האחר.

את המהלך הערכי חברתי יוביל המינהל הפדגוגי, בשותפות עם כל מינהלות המטה והמחוזות, הרשויות המקומיות ואגפי החינוך שלהן, נציגי החינוך הבלתי פורמלי, נציגי הורים, תלמידים ומוסדות המתקצבים על-ידי משרד החינוך. חשוב לציין, **התהליך מעודד בחירה, יזמות וגמישות מצד כל מוסד חינוכי, רשות ומחוז** מתוך אמונה, שכל שותף הוא בעל 'סיפור ייחודי', הכורך יחדיו מאפיינים, רעיונות ומסורות שאותם ירצו לבטא. לצד זאת, יעמיד מטה משרד החינוך לרשות כל השותפים לתהליך מרכז ידע ארצי, אינטרנטי, דינמי לשימוש החופשי.

המהלך עתיד להתפרסם בחוזר מנכ"ל, שייחוד לנושא בחודשים הראשונים של שנת הלימודים תשע"ד. עד לפרסומו אנו מגישים לכם את האוגדן, המציג את רוח המהלך כפי שגובשה בצוות ההיגוי הרחב, כמו גם מתווה ליישום.

באוגדן בחרנו לרכז לכלל השותפים את מתווה התהליך. האוגדן אמור לסייע בידכם לתכנן ולהוביל את התהליך החינוכי-ערכי, ולבחור בערכים שאליהם תפנו את הזרקור בדרך התואמת את מאפייניהם הייחודיים של המוסד החינוכי, המחוז והקהילה.

האוגדן כולל:

מבוא, רציונל, מטרות ועקרונות מנחים של המהלך הערכי.

- מתווה פעולה.
 - מהלך להתערבות חינוכית - 'מתכנית לאורח חיים', ובו ארגז כלים המלווה את מעשה היצירה הייחודי לכל מסגרת, וכן סדרה של פעולות ומנגנונים ללמידה וליישום.
 - הפנייה למרכז ידע ייעודי, המאגד בתוכו מגוון רב של חומרים העומדים לרשות כלל השותפים למהלך. במרכז הידע ניתן למצוא תכנים ותכניות בנושא במגוון תחומי ידע. הוא כולל מיפוי מועדים בלוח השנה האוניברסלי והלוקלי כיסוד מארגן, הפנייה למאגר סרטים, סדנאות לימי היערכות לפתיחת שנה, סדנאות ליום/שבוע הראשון ללימודים, ביבליוגרפיה מוערת ועוד. **מרכז הידע ישמש מקום לתיעוד ולהפצה של יוזמות ושל מודלים ייחודיים, שהתפתחו במוסדות החינוך ובמסגרות הפיתוח המקצועי.**
- מרכז הידע יופעל בסביבה דינמית המאפשרת שיתוף בידע, פורומים, בלוגים ועוד. כמו כן, יופיעו בו עקרונות פעולה של פיתוח מקצועי, המשלב אסטרטגיות וכלי הוראה המותאמים לתכני הנושא.

ברצוני להודות לכל השותפים לתהליך בחשיבה, בשיח ובמעשה. אני תקווה כי רוח התקווה וההתחדשות שפיעמה בכל השותפים תמשיך ותלווה את התקדמותו והתפתחותו של המהלך.

בברכת שנת לימודים פורייה ומוצלחת לכל העוסקים במלאכה.

מיכל כהן

מבוא

• אני, האחר והמרחב שביניהם - ממבט רגשי

• קהילות וקהילתיות במדינת ישראל

- היחסים בין יהודים לבין ערבים
- היחסים בין יהודים דתיים לבין יהודים לא דתיים
- היחסים בין עולים לבין ותיקים
- המרחק בין המרכז לפריפריה
- יחס החברה לאנשים בעלי מוגבלויות
- יחס החברה לאנשים בעלי נטיות מיניות שונות
- סוף דבר

אני, האחר והמרחב שביניהם – ממבט רגשי

הביטוי 'האחר הוא אני' מציב לכאורה בלב התפיסה החינוכית שניים: אחר ואני. אלא שביטוי זה טומן בחובו שלוש ישויות: האחר, אני ומה שבינינו, והוא מציב אתגר להתייחסות באשר למקומם של יחסי הגומלין בהתפתחות האדם, בתהליך גדילתו, צמיחתו והווייתו הקיומית, ומשקלם של יחסים אלה בתהליך החינוך.

יסודה של ההתייחסות לאחר טמונה במשמעותה של האחרות. על-פי הגישה הפסיכואנליטית, נוגע מושג זה לאחרות בעולם הנפש של כל אחד ואחת מאיתנו. בנבכי הנפש מצויים מרכיבים שונים שאת חלקם אנו מכירים ומקבלים יותר, וכלפי מרכיבים אחרים אנו מרגישים שניות ולעיתים אף זרות. במפגש בין אני לאחר גלומה האחרות הפנימית הפוגשת אחר ממני. מדובר בייצוגים פנימיים של המוכר והזר והרגשות שהם מעוררים בנו, שמידת המודעות אליהם שונה. מפגש בין-אישי עם אחר הוא מפגש עם אחרות פנימית וחיצונית.

לוינס מקדיש דברים רבים בכתביו ליחסים שבין אני לאחר. הוא טוען, שהחשיבה המערבית מבוססת על האני ועל תמונת העולם שהוא מרכיב לעצמו - על עצמו. לוינס מציע סוג אחר של חשיבה, המבוססת על קדימותו של המוסר והאחריות כלפי האחר. האחר, לפי לוינס, הוא סובייקט ולא אובייקט. דרך המפגש עם אחר מנסה האדם לדמות את זולתו בתוך תבנית עולמו שלו. ההיכרות עם צורתו/ דמותו של האחר מתאפשרת לאדם דרך דמותו שלו. הכנסת האחר שאינו אני לעולם התודעתי שלי מכונה על-ידי לוינס ה'אותו דבר'. פעולה זו של דימוי תודעתי של האחר מושתתת באופן טבעי על מתן קדימות לדימוי שלי את עצמי על פני דימוי האחר, כבסיס לתמונת העולם שהאדם בונה לעצמו (בן-פזי, 2008).

בובר ראה את האדם המודרני הולך ונשבה בקסמי התחושה הנעימה של האדרת האגו והבין, שרגש זה בא על חשבון אהבת האדם. בובר מבחין בין יחסי אני – אתה ליחסי אני – לז. חוויית אני – אתה היא חוויה של מפגש בין-אישי שאותה מניע הרצון לפגוש אחר כסובייקט, בעוד שאת המפגש אני – לז מניע הרצון להיבדל מהזולת ולהתבלט בעצמי. ה'לז' משמעו הפיכת כל מי שנקרא בדרכי לאובייקט, שאין לו קיום בעל ערך משל עצמו, אלא הערך ניתן לו על-פי הדימויים המוקנים לו על-ידי. בובר חשש, שזהו האופן שבו נוצרת חברה המאופיינת בהשוואה מתמדת, בחשדנות, בתחרותיות ובניכור הדדי (אבנון, 2008).

מושגים אלה יכולים לסייע בידינו בהבנה של המתח הטבעי שבין אני לאחר. בכל מערכת יחסים בין אני לאחר טמונים סיכון וסיכוי. הסיכון מצוי ביחסנו אל הזולת מתוך מתן קדימות, שאינה בהכרח מודעת לנו, לצרכינו אנו. הסיכוי מצוי בהתייחסות לזולת כמכלול אנושי - כאדם. 'האחר הוא אני' מייצג את הנפרדות של הילד המתפתח והממומש כאדם, הרואה לנגד עיניו את זולתו, ומתוך מימוש יכולותיו-הוא מתעצמת יכולתו לראות את הזולת כסובייקט בעל הווייה שלמה משלו.

בחיי היום-יום אנו לוקחים חלק במערכות רבות של יחסים: משפחה, חברות, עבודה, שכנות וכד'. למערכות היחסים בעולם החינוך מקום משמעותי ומרכזי בהתפתחות הילד. יש הגורסים, שיש לראות בהוראה פרקטיקה של יחסים (Forrester, 2005; Hargreaves, 2000; Noddings, 1989). גישה זו מניחה דגש על תפקידו החינוכי-חברתי של המורה בצמיחה ובגדילה של הילד. על-פי גישה זו, יש לראות את הילד שבתלמיד על המכלול האנושי שבו בכל זירות חייו. המורה מצידו נוטל עליו מדעת אחריות לגדילה ולמימוש של התלמיד כאדם. הילד חווה באופן אישי ביותר את יכולתו של המורה להכיל אותו על תכונותיו, על צרכיו, על עמדותיו, ועל קשייו, ולצעוד עמו בנתיב התפתחותו. האופן שבו חווה ילד במסגרת חינוך את יחסי אני – אתה בינו לבין מורה הופך עבורו לייצוג אנושי מופנם של תפיסת האחר כסובייקט. מדובר, אם כן, בשני היבטים מהותיים להתפתחות של אדם כיחיד בחברה. האחד, חוויית התפיסה של הזולת כסובייקט, והשני, מעבר מתפיסת היחיד החותר להגשמה עצמית ליחיד המגשים את עצמו כחלק מחברה. נודינגס (Noddings, 2002) פיתחה את מושג 'אתיקת הדאגה' (ethics of care) בשדה החינוך. היא

טענה, שעבודת החינוך מושתתת על האתיקה של דאגה לאחר, ולפיה, יחסי הדאגה בין מורה לתלמיד הם הן יסוד ערכי לחינוך והן מנגנון חברתי.

אתיקת הדאגה לאחר לפי נודינגס נבחנת אמנם בחיי היום-יום ביחסים בין שניים: מורה – תלמיד, אלא שהבחירה בקידומה של תפיסה זו כערך פירושה יצירה של אקלים חינוכי מיטבי של דאגה לאחר. אין מדובר בכישורים מיוחדים של פרט זה או אחר, כי אם בהתחייבות ערכית – מוסרית לדרך חינוכית.

'האחר הוא אני' מייצג את הרוח והדרך לצמיחתו האישית של היחיד בתוך חברה מוסרית, אנושית והומנית.

קהילות וקהילתיות במדינת ישראל

החברה הישראלית מאופיינת בגיוון רב, והיא מורכבת מקבוצות ומקהילות שביניהן קשרים ויחסי גומלין, הנעים על הרצף שבין קבלה ופתיחות לשלילה, בין הכלה לדחייה, בין שיתוף והפרייה הדדית להדרה ולחסימת ההשפעה התרבותית וכד'. ההטרוגניות התרבותית, הלשונית והחברתית יוצרת קווי חלוקה דומיננטיים, הסובבים סביב מוצא לאומי ועדתי, ובאים לביטוי במרקם החברתי, התרבותי הפוליטי (קופ, 2000).

החברה הישראלית מתגבשת כחברה רב-סקטוריאלית, שבה פעמים רבות מתחרה נאמנותו של סקטור מסוים לקבוצת המשנה הקהילתית בנאמנותו למרכז הריבוני המשותף (הורוביץ וליסק, 1990). למרות זאת, יש להבחין בין קבוצות שלמרות שונותן מקבלות את התרבות בכללותה, למעט עקרונות מסוימים בה (לשם, 2003).

מתוך שכך, נאלצת המדינה להתמודד עם תופעות ועם שאלות הנוגעות לפערים, לשסעים ולקיטוב בחברה הישראלית. שאלות הנוגעות לזהות, לאמונות, לאידיאולוגיות, לאתוס, לאתניות, לתרבויות ולמעמדות. החברה הישראלית רבת התרבויות עשויה לאמץ שתי דרכים מנוגדות להתייחסות לקהילות המרכיבות אותה: דרך אחת היא קבלה ואימוץ התביעות התרבותיות של הקהילות המרכיבות אותה. אפשרות נוספת היא לפעול להטמעת הקהילות התרבותיות בתרבות הזרם המרכזי בחברה באופן מלא או חלקי. בישראל אנו עדים במקרים רבים למדיניות רב-תרבותית, המכירה בתרבויות סקטוריאליות וקבוצתיות לצד תרבות הרוב. יחסי הגומלין בין הקבוצות מפתחים רובד משותף לכל הקבוצות התרבותיות בחברה, המאפשר תיאום וסדר חברתי מסוים למרות קיומם של שסעים חברתיים ומצבים המתאפיינים בקונפליקטים (לשם, 2003).

בבואנו לבחון את פניה של החברה הישראלית נמצא ריבוי קבוצות וקהילות: מגוון דתות, מגוון תרבויות, מגוון זהויות, מגוון בני עליות, אנשים בעלי מוגבלויות, קהילות מרכז ופריפריה, בעלי נטיות מיניות ועוד. כדי להבין ולברר את מהותו של המהלך הערכי חינוכי 'האחר הוא אני', יש להניח תשתית תיאורטית, הבוחנת את שורשיהם של הקונפליקטים ואת מאפייניהם של חלקי החברה הישראלית, תוך סקירת התפתחותן של הקבוצות וזיקתן לאחרות, כמו גם את ההשלכות על החברה הישראלית במאה העשרים ואחת.

היחסים בין יהודים לבין ערבים

הקונפליקט היהודי ערבי הוא עמוק ובעל השלכות על חייהן של שתי הקהילות במדינת ישראל. שורשיו נעוצים בהיסטוריה של התנועה הציונית, בהקמת המדינה, במלחמת ששת הימים ובאינתיפאדה.

יואב פלד (פלד, 2000) נועץ את הקושי והמתח כבר בניסוחה של הכרזת העצמאות: מצד אחד מחויבות לשמירה על אופייה של המדינה כמדינה יהודית, ומן הצד האחר המחויבות לדמוקרטיה ולשוויון בפני החוק. החוקרים תמימי דעים, כי המרכיב האתני-יהודי בתרבות הפוליטית הישראלית נמצא בעלייה, בעוד שהמרכיב האוניברסלי-דמוקרטי מצוי בנסיגה.

מדינת ישראל הגדירה חמש זכויות קיבוציות עיקריות למיעוט הערבי: 1. הערבית כשפה רשמית שנייה; 2. הפעלת מערכת חינוך ממלכתית בשפה הערבית, שחלק מתכניה ייחודי; 3. שימור השיטה, שלפיה בתחום דיני משפחה כפוף האדם לדין הדתי של עדתו; 4. פטור משירות צבאי; 5. זכות התארגנות פוליטית ושיתוף במוסדות כלל חברתיים. יחד עם זאת, המשפט הישראלי אינו מאפשר חתירה במישור הפרלמנטרי לשינוי הזהות הלאומית של מדינת ישראל, ובנוסף, אין למיעוט הערבי אוטונומיה מוסדית, כולל בתחום הדתי (סבן, 2002).

מורכבות היחסים מוצאת את ביטויה במחלוקת על הנחות בסיסיות באשר לאופייה ולייעודה של המדינה, ועל הדרך הנכונה לתאר את ההיסטוריה שלה ואת המציאות הקיימת בה (גביזון, אבו ריא, 1999). עדיין קיימת חשדנות הדדית - חלקים גדולים בציבור היהודי רואה בערבים מיעוט לא נאמן, ויש המאמינים, כי צריך לשלול ממנו זכויות בסיסיות. מאידך-גיסא, ערביי ישראל רואים בה מדינה שקמה על חורבות עמם ומנהלת נגדם מדיניות מפלה ומדכאת. יחסים אלו מעודדים ניכור, חששות, חשדנות ואיום הדדי.

נראה, שלמרות הרחבת המפגש היהודי-ערבי, הרי שלא השתנתה מעיקרה הנטייה להפריד בין שתי הקהילות הלאומיות, והתרבו גילויי העוינות משני הצדדים (שולוב וברקן, 1993).

היחסים בין יהודים דתיים לבין יהודים לא דתיים

בבואנו לתאר, לאפיין ולזהות את נטיותיהם הדתיות של היהודים הישראלים נהוג למינם ל"דתיים", "מסורתיים" ו"לא דתיים/חילוניים" (ליבמן 1990). חלוקה זו היא פשטנית למדי, אך היא מבטאת את הדעה הרווחת.

בתוך המחנה הדתי ניתן למצוא את הגוש הדתי-ציוני, המשולב בכל אורחות חייו עם הציבור הכללי. הוא שואף לתרום תרומה ייחודית לתרבות הלאומית מעצם קרבתו למקורות, ולדרוש השפעה על החברה היהודית גם במציאות שבה הרוב לא דתי. הגוש השני הוא המחנה החרדי-אשכנזי, המיוצג על-ידי אגודת ישראל, המקיים אורח חיים מסתגר ומעורבותו בחיי הציבור הכללי מתבטאת בעיקר במישור הפרלמנטרי. הגוש השלישי הוא הספרדי-חרדי, המיוצג ברובו על-ידי תנועת ש"ס. מרבית מצביעיו הם בני עדות המזרח, דתיים ומסורתיים. ציבור זה מעורב ברובו בכל המערכות החברתיות בישראל. הקבוצות החרדיות רואות עצמן כנושאת הייעוד של כלל ישראל, ולכן עליהן להיאבק על מקומם החברתי (בן רפאל, 2001).

גם החברה החילונית אינה צבועה בגוון אחיד. ליבמן מחלק את החילוניות לשתי קבוצות מרכזיות: חילוניות כדרך חיים, שביטויה הם: הקפדה פחותה על שמירת מצוות, הפרת נורמות יהודיות ואף בורות במסורת היהודית. החילוניות השנייה היא חילוניות מתוך אידיאולוגיה, כלומר כפילוסופיה וכמצע חיים (ליבמן, 1990).

הקונפליקט נעוץ בעובדה, שעל-פי האוריינטציה של הלא-דתיים, היהדות היא תרבות לאומית יותר מאשר דת. לעומתם, הדתיים רואים את העיקרון הדתי כקודם לעיקרון הלאומי. התחושות בציבור הן שהוא מפולג

לדתיים וללא-דתיים, ולשתי הקבוצות אינטרסים מנוגדים. הקונפליקט מוצא ביטוי גם במתח פוליטי רב, הנשען על חקיקת חוקים שחלקם נתפסים ככפייה דתית, ומאידך-גיסא על חוקים הנתפסים כמפלים (קופ, 2000), וכן בכך, שהקוד הדתי היהודי יוצר חיץ בתחומים חיוניים ויום-יומיים (כשרות, אישות) ונושא סימני מובחנות חיצוניים ברורים.

הסכם הסטטוס קוו בענייני דת העניק לאוכלוסייה הדתית הכרה. ההסכם אפשר חיים משותפים ללא הסכמה אידיאולוגית ותיאולוגית, בשלבו יסודות מהמסורת היהודית דתית. חוק החינוך הממלכתי הכיר בצורך ובקיום זרם חינוך ממלכתי-דתי. גם האוכלוסייה החרדית-אשכנזית זכתה להכרה שבאה לביטוי במגוון דרכים, ונתנה בפועל הרשאה לקיום אוטונומיה תרבותית.

ביחסים שבין דתיים ללא-דתיים נעוץ מתח מסוים הבא לידי ביטוי פעמים רבות בגישה של "אנחנו" ו"הם". הגישות כלפי האחר נעות בין עוינות, פטרנליזם, קבלה חלקית ועד הרצון להפיל מחיצות. הסוגיה העיקרית שבה נעוץ המתח היא שאלת המידה שבה ישראל היא מדינה יהודית, לא רק בזכות הרכב אוכלוסייתה, אלא גם באופן שבו היא מנהלת את חייה הציבוריים ברמה סמלית ומעשית. שאלת המידה שבה הפרט אמור להיות חופשי לנהל חייו כראות עיניו, או המידה שבה החיים היהודיים יימסרו לשליטת ההלכה היהודית (ליבמן, 1990).

היחסים בין עולים לבין ותיקים

גלי העלייה שהגיעו לארץ ישראל לפני הקמת המדינה ולאורך שנות קיומה הביאו איתם עולים שהגיעו ממניעים רבים: ציונות, התעוררות לאומית, אידיאולוגיה, דת, מצוקה, משבר, התגברות הלאומנות והפונדמנטליזם בארצות המוצא ועוד.

מרבית העולים לארץ בעשורים החמישי והשישי למדינה היו מברית המועצות לשעבר ומאתיופיה, וגובשו תכניות אב לקליטתם. הומלץ לאפשר לעולים לשמר את זהותם התרבותית כדי לאפשר השתלבות טובה. רשויות הקליטה הכירו במחויבות העם היהודי וממשלת ישראל להבטיח לאוכלוסיית העולים השכלה ומערך סיוע ייחודי.

גל עלייה גדול מחבר הלאומים הגיע לארץ החל משנת 1989, ושיאו היה בשנים 1990 - 1991. עד 2001 עלו לארץ קרוב למיליון עולים מחבר הלאומים. עלייתם הושפעה מקריסת ברית המועצות ומגילויי אנטישמיות.

העולים מחבר הלאומים הגיעו במספר גדול בתוך תקופת זמן קצרה יחסית, נסיבות שהקשו על יכולת קליטתם. רבים התפשרו בתחום העבודה. יחד עם זאת, השתלבו העולים בחברת הוותיקים, בעיקר במערכת החינוך ובמקומות העבודה.

עולי חבר הלאומים שאפו להשתלב בתרבות הישראלית ולרכוש את השפה, אך בו בזמן להדגיש את זהותם ואת ייחודם התרבותי: לשמר את ערכיהם, תרבותם והלשון של ארצות המוצא. נוצרו ריכוזי עולים, מפלגות עולים, עיתונות רוסית, תיאטרון רוסי, מערכת חינוך סמי-רוסית, שעוררו מתיחות בינם לבין אוכלוסיית הישראלים הוותיקים.

העולים מאתיופיה הגיעו לארץ בשני גלים מרכזיים "מבצע משה" (1984) ו"מבצע שלמה" (1991). עולי אתיופיה נתקלו בקשיים מורכבים: שוני תרבותי מהנהוג בחברה הישראלית, קשיי תעסוקה וחוסר הכשרה מקצועית טכנולוגית, ניתוק מבני המשפחה שנותרו באתיופיה, חילוקי דעות ביחס לזהותם היהודית, שיכון העולים.

בקליטת העולים מאתיופיה פותחה תכנית התערבות ברמת הפרט, המשפחה והקהילה לשילוב בסביבה הישראלית ולהתמודדות איתה, יחד עם שימור הזהות התרבותית הייחודית. קליטת העולים לוותה בפרויקטים מגוונים שבהם הושקעו ומושקעים משאבים רבים, וננקטה גישה של העדפה מתקנת בתחומים לא מעטים.

למרות זאת, קליטת העולים לוותה במתחים חברתיים, בחשדנות ובחוסר רגישות מספקת. כיום נערכות פעילויות גישור בין-תרבותיות ביוזמת הממשלה, גופים, קרנות וארגונים בישראל ומחוצה לה, ששותפים להן גם בני העדה, אך אין להתעלם מתהליך הניכור הגובר בין העדה לבין הוותיקים ומחוסר האמון ברשויות.

המרחק בין המרכז לפריפריה

הגדרת המונחים פריפריה ומרכז היא מורכבת ואינה מכוונת בהכרח להגדרה גיאוגרפית, כלכלית או פוליטית. בניסיון לפשט את המונחים מרכז ופריפריה מציעה חנה קים את ההגדרות הבאות: "מרכז" הוא המקום שיש בו עוצמה, פיתוח כלכלי, שליטה, נכסים כלכליים ונגישות למוקדי הכוח. "פריפריה" היא המקום שכל אלה נשללים ממנו (קים, 2008). אנשי הפריפריה אינם שותפים לכוח, להון, לעוצמה ולשליטה. את הפריפריה מאפיינים אי-שוויון בהכנסות, התרחבות העוני ושחיקת מעמד הביניים.

במאמרו "פריפריה היא לא רק מקום" (כ"ץ 2008) תולה ישראל כ"ץ את מושג הפריפריה בגורמים הבאים: "בריווק גיאוגרפי, בחוסר במשאב המטפח ניעות חברתית (למשל השכלה), במאורעות חיים (למשל, ברור שהגירה ממקמת את מי שעשה את השינוי בחולשה ראשונית במחוז חייו החדש), בשיוך לקבוצת מיעוט רעיונית (למשל דת או אמונה), או לכזו הקשורה בדרך חיים (למשל זהות מינית החורגת מהנורמה השכיחה).

סוגית הפריפריה והמרכז משליכה במלוא העוצמה על השסעים החברתיים ועל אי-השוויון והעוני. ההפרטה, שבחלקה שיפרה את מצבם של בודדים, הובילה לצמצום השירותים החברתיים, החינוך, הבריאות והרווחה, העמיקה והעצימה את הפערים, וחידדה את המרחק בין המרכז לבין הפריפריה.

במאמרה "זה קורה לא רק בפריפריה", מסכמת נילי מארק: "הדיון העוסק ביחסי הגומלין שבין הפריפריה למרכז הוא אפוא חלק מהוויכוח הרחב יותר על עתידה של מערכת החינוך הציבורית, על בריאות, על איכות הסביבה, על רווחה[...]" (מארק, 2008).

יחס החברה לאנשים בעלי מוגבלויות

עד שלהי המאה העשרים דמו אנשים בעלי מוגבלות בכל העולם באופן מובהק לאנשי פריפריה. רובם לא יכלו להשיג עבודה, חיו חיי עוני, ורבים היו קבוצנים. החברה ראתה בהם אוכלי חנם חסרי ערך. החל משנות ה-70 מנהלות תנועות נכים ברחבי העולם מאבקים חסרי פשרות למען שמירה על זכויותיהם ועל השתלבותם, תוך שמירה על זהותם החברתית הייחודית (ברק, 2008).

בהגדרות הרווחה של מדינת ישראל מנוסחים מאפייניהם של אנשים בעלי מוגבלויות ותפקיד המדינה ביחס אליהם כך: "אנשים עם לקות פיזית, נפשית או שכלית לרבות קוגניטיבית, קבועה או זמנית, אשר בשלה מוגבל תפקודו באופן מהותי בתחום אחד או יותר מתחומי החיים העיקריים". מוגבלותו של האדם משקפת גם את יחסי הגומלין בין תפקודו של הפרט לבין התייחסות החברה אליו.

"משרד הרווחה והשירותים החברתיים פועל להבטחת שילובם של האנשים עם המוגבלות בתחומי התעסוקה, הדיור, הקהילה והחברה, ולקידום השתתפות שוויונית ופעילה בכל תחומי החיים, על מנת

לאפשר להם לחיות את חייהם בעצמאות מרבית ובכבוד, תוך מיצוי מלוא יכולתם" (אתר משרד הרווחה והשירותים החברתיים).

למרות ערך השוויון שהוגדר כערך מרכזי במגילת העצמאות, התאפיין במשך שנים רבות יחס הרשויות והממסד כלפי האנשים בעלי המוגבלויות ובעלי הצרכים המיוחדים בחוסר שוויוניות. נוסחו הסדרים חוקיים בתחום הביטחון הסוציאלי שאינם קבועים בחקיקה, וחוקים שרובם לא נאכפו. בשל כך התעורר הצורך לחוקק חוק מיוחד אשר יעסוק באוכלוסייה זו. חוק השוויון לאנשים עם מוגבלות, התשנ"ח 1998, עוסק בניסוח עקרונות הנוגעים לתעסוקה, לנגישות לתחבורה ציבורית, לנגישות, לשוויון, לדיור בקהילה, לתרבות ופנאי, לחינוך והשכלה ועוד.

השתלבות האנשים בעלי המוגבלויות מתאפשרת כאשר החברה מקבלת את שונותם, כשהשירותים הקהילתיים כוללים גם אותם, כאשר מתאפשרים תחבורה ודיור נגישים, כשמערכות החינוך והתעסוקה מקבלות אותם, וכשדימוים בתקשורת הוא חיובי, הולם ומגוון (ברק, 2008).

יחס החברה לאנשים בעלי נטיות מיניות שונות

הצהרת האו"ם, הנוגעת לנטייה מינית וזהות מגדרית הוצגה בפני העצרת הכללית של האו"ם בשנת 2008, הייתה פריצת דרך משמעותית בכל הקשור ליחס החברה לאנשים בעלי נטיות מיניות שונות. תוכן ההצהרה כולל גינויי אלימות, הטרדה, אפליה, הדרה, הטבעת סטיגמות ורדיפה על רקע נטייה מינית או זהות מגדרית.

יחס החברה אל האנשים בעלי הנטיות המיניות השונות עבר גלגולים רבים לאורך ההיסטוריה. בעבר נתפסה פעילות הומוסקסואלית כסטייה, כמחלת נפש, כעבירה פלילית, שהובילו להתנגדות חריפה ולרדיפה. כיום חל שינוי, ורווחת מגמה במדינות המערביות להכיר בהומוסקסואליות כלגיטימית.

השינוי ביחס אל האנשים בעלי הנטיות המיניות השונות החל בעשורים האחרונים של המאה ה-20. הסיבות לשינוי רבות וביניהן מאבקם הפוליטי-חברתי לשוויון ולמניעת הפליה, עיסוק התקשורת בנושא שהגביר את המודעות כלפיו, ועוד.

בחלק מחוקי מדינת ישראל נכלל איסור על הפלייתו של אדם על רקע נטייתו המינית: חוק שוויון הזדמנויות בעבודה, חוק איסור הפליה במוצרים, בשירותים ובכניסה למקומות בידור ומקומות ציבוריים, חוק זכויות החולה ועוד.

סוף דבר

במאמרו 'האחר בחינוך' (פיקרסקי, 2008) טוען דניאל פיקרסקי כנגד גישתם של העוסקים במקומו של האחר בחברה ובחינוך, המדגישה את ההרסנות שבתיוג אנשים או קבוצות כ"אחרים". וזאת, מכיוון שהיא מתפרשת כראיית האדם כפחות מאדם שלם, או כמי שיש לו לגיטימיות פחותה. גישה זו סוברת, כי יש להתוות את החינוך באופן שתיוג בני אדם כ"אחרים" לא יותר.

פיקרסקי, המתנגד לגישה זו, טוען, שהמפגש עם האחר, מעצם היותו אחר, יכול להיות חוויה חיובית, חוויה מתקנת לעד. המודעות עשויה להעשיר את המאמצים לפתח דיאלוגים מעשירים ופוריים מעבר לחלוקה קבוצתית, להרחיב את הידע הנוגע למורכבות מצבו של האדם. ביחס לאנשי החינוך, עשויה המודעות לחדד את רגישותם, את תשומת ליבם, את דרכי עבודתם ביחסם לאחרות - לקבוצות שונות, לתפקודים שונים, ליכולות שונות. והחשוב מכול, המודעות לאחר יכולה לסייע בידי קהילת החינוך והחברה בכללה לפתח אוריינטציות חברתיות ופסיכולוגיות כלפי עצמם וכלפי אחרים, שיעודדו תובנה וצמיחה לאורך ימים.

המהלך הערכי 'האחר הוא אני' מבקש ליצור דיאלוג, מגע אנושי, מסגרות חיים משותפים ודרכים להתמודדות עם סוגית השונות ועם המורכבות של הפסיפס האנושי בחברה הישראלית. מטרתו לעורר את המודעות של היחיד לתפיסתו את עצמו, את האחר ואת הקונפליקט הבין-קבוצתי, תוך חתירה לשיפור יכולת ההתמודדות במצבי עימות (שולוב וברקן, 1993). מטרתו ליצור שיח, המבוסס על הכרה, קבלה, הכלה, שיתוף וסימטריה במקום ניכור, זרות, בידול, דעות קדומות ויחסים היררכיים.

גישת המהלך היא פלורליסטית, ומכירה בלגיטימיות של בינוי ערכים קבוצתיים בתוך מכלול לאומי משותף (קופ, 2000) מתוך אמונה, כי גישה זו עתידה לגשר על פערים רבים המאפיינים את החברה הישראלית. בחינוך לפלורליזם חשוב ליצור מרחב משותף של דיאלוג, של יחסים הדדיים ושל משא ומתן בין קבוצות התרבות השונות (עירם, 1999), פרקטיקה שאליה מכון המהלך.

בספרו של דוד אוחנה "הישראלים האחרונים" כתב המחבר: "זוהי הצעה לסדר היום של השיח הציבורי: לא עוד אתוס הנישא בידי אליטה. תם עידן הנפילים ועמו דין התנועה ויישור הקו ומיתוסים מגייסים מלמעלה. עכשיו מתחיל הדיבור בין הישראלים החדשים, דיבור בתוך ובין חברות, דיבור בלתי אמצעי. זוהי שעת הדיאלוג" (אוחנה, 1998).

ביבליוגרפיה:

אבנון, ד' (2008). "הדיאלוג הבובריאני: מפגשים אישיים, לימוד אנושי". בתוך: נ' אלוני, **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**. סדרת קו אדם, בני ברק: הקיבוץ המאוחד. עמ' 143 - 156.

אוחנה, ד' (1998). **הישראלים האחרונים**. הקיבוץ המאוחד.

אייזנשטדט, ש"נ (1984). **כיוונים חדשים בחקר הבעיה העדתית**. ירושלים: מחקר מכון ירושלים לחקר ישראל, 8.

בן-פזי, ח' (2008). "הדיאלוג הליונסי: בין אדם לאחר, בין כבוד לאחריות". בתוך: נ' אלוני, **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**. סדרת קו אדם. בני ברק: הקיבוץ המאוחד. עמ' 259 - 280.

בן סירא, ז' (1998). **הזדהות מנוכרת בחברה הישראלית היהודית**. ירושלים: מאגנס.

בן רפאל, א' (2001). **זהויות יהודיות, תשובות חכמי ישראל לבן גוריון**. מרכז מורשת בן גוריון, עמ' 61 - 80.

ברק, ד' (2008). "שילוב בחינוך ובידוד חברתי". בתוך: י' כ"ץ, ז' דגני, ות' גרוס. **אי-כאן, שפה זהות מקום**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד. עמ' 115 - 125.

גביון, ר' ואבו ריא, ע' (1999). **השסע היהודי ערבי בישראל - מאפיינים ואתגרים**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה..

הורוביץ, ד' וליסק, מ' (1990). **מצוקות באוטופיה: ישראל - חברה בעומס-יתר**. תל אביב: עם עובד.

ינאי, נ' ברקוביץ, נ' דהאן-כלב, ה' (2005). **נשים בדרום - מרחב, פרפריה, מגדר**. מכון בן גוריון, אוניברסיטת בן גוריון.

כהן, א' (2006). **יהודים לא יהודים: זהות יהודית וישראלית ואתגר הרחבת הלאום היהודי בישראל**. ירושלים: מכון שלום הרטמן, אוניברסיטת בר אילן וכתר. עמ' 113 - 125.

כ"ץ, י' (2008). "פריפריה היא לא רק מקום". בתוך: י' כ"ץ, ז' דגניו' גרוס. **אי-כאן, שפה זהות מקום**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד. עמ' 50 - 59.

ליבמן, י' (1990). **לחיות ביחד, יחסי דתיים חילוניים בחברה הישראלית**. ירושלים: כתר.

מלמד-כהן, ר' (1997). **הילד החריג והחינוך המיוחד על-פי מקורות ביהדות**. ירושלים: הוצאת המחבר.

לשם, א' (2003). "ישראל כמדינה רב-תרבותית בפתח המאה העשרים ואחת". בתוך: א' לשם, וד' רואר סטריאר. ירושלים: מאגנס.

מלמן, י' (1993) **הישראלים החדשים, מבט אישי על חברה בשינוי**. תל אביב: שוקן.

סבן, א' (2002). "הזכויות הקיבוציות של המיעוט הערבי – פלסטיני: היש, האין ותחום הטאבו". **עיוני משפט** 26 (1) עמ' 241 - 319.

סמוחה, ס' (1986). "מוקדי הבעיה העדתית בישראל כיום". בתוך: ש' דשן. **מחצית האומה**. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

עירם, י' (1999). "אחדות מול רב-גוניות בחברות פלורליסטיות". **רב גוניות ורב-תרבותיות בחברה הישראלית**. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן, בית-הספר לחינוך. עמ' 11 - 14.

פיקרסקי, ד' (2008). "האחר בחינוך". בתוך: י' כ"ץ, ז' דגני ות' גרוס. **אי-כאן, שפה זהות מקום**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד. עמ' 185 - 199.

פלד, י' (2000). "זרים באוטופיה: מעמדם של הפלסטינים בישראל". בתוך: ר' גביזון, וד' הקר (עורכות) **השסע היהודי ערבי בישראל**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה. עמ' 213 - 244.

פלדמן, ד' (2006). "תרומתו של חוק שוויון לאנשים עם מוגבלות, התשנ"ח-1998 לקידום זכויותיהם והשתלבותם של אנשים עם מוגבלות שכלית בחברה הישראלית". בתוך: מ' חובב, ופ' גיטלמן. **מבידול לשילוב: התמודדות עם מוגבלויות בקהילה**. ירושלים: כרמל.

קופ, י' (2000). **מכור היתוך למעורב ירושלמי**. ירושלים: המרכז לחקר מדיניות חברתית בישראל.

קים, ח' (2008). "סוף העולם שמאלה, בכניסה לחיפה". בתוך: י' כ"ץ, ז' דגני ות' גרוס. **אי-כאן, שפה זהות מקום**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד. עמ' 393 - 399.

שולוב-ברקן, ש' (1993). **התמודדות עם קונפליקטים בין קבוצתיים: הקונפליקט היהודי-ערבי**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

Forrester,G. (2005). "All in a day's work: primary teachers 'performing' and 'caring'". *Gender and Education*. Vol, 17. pp. 271-287.

Hargreaves, A. (2000). "Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students". *Teaching and Teacher Education*. Vol, 16. pp.811-826.

Noddings, N. (1989). "Educating Moral People". In: M. Brabeck (Ed). *Who Cares?: Theory, research, and educational implications of the ethic of care*. N.Y.Westpoint, Connecticut. London: Peaeger.

Noddings, N. (2002). *Starting at home: Caring and social policy*. Berkley: University of California Press.

פרק א - מתווה התהליך החינוכי

- רציונל התהליך החינוכי
- מטרות התהליך החינוכי
- עקרונות מנחים לתהליך החינוכי
- מעגלי שותפות
- מתווה הפעולה

רציונל התהליך החינוכי

מערכת החינוך תוביל מהלך ערכי, חברתי, מוסרי והומניסטי, המאפשר לפרטים השונים זה מזה לחיות יחדיו **בחברת מופת**, המושתתת על ערכים אוניברסליים, דמוקרטיים, הומניסטיים ויהודיים, כפי שמופיעים במגילת העצמאות, ערכים של כבוד האדם, של שוויון, של צדק, של ערבות הדדית, של סולידריות, של סובלנות, של קבלת האחר, של הכלה ושל חמלה. חברה המאפשרת **לכל יחיד מימוש עצמי** מתוך אחריות, מעורבות ומחויבות לכלל.

המוסד החינוכי כחלק ממערכת החינוך הינו בבואה של החברה הכללית. השונות הבין-אישית בין התלמידים כפרטים והרב-תרבותיות בחברה הישראלית, הנוצרת ממגוון תפוצות, עדות וזרמים, מזמנת לפתחנו אתגר תרבותי וחברתי, והזדמנות **ללמוד להכיל את השונה והאחר** במעגלים שונים של חיינו ולהדגיש את ערכי **החברה שלאורם נרצה לחיות**. השונות החברתית היא משאב רב-ערך. ההון החברתי של החברה מועצם בזכות השונות בין חברה המאפשרת למידה הדדית. הדבר מחייב תהליך מתמשך ורב-מערכתי, שבו שותפים רבים בתוך מערכת החינוך ומחוצה לה.

המהלך הערכי המוצע משקף בראש וראשונה עמדה ערכית-מוסרית של המערכת החינוך לנוכח תפקיד מסגרות החינוך השונות בחברה משתנה; אמונה בכושרו של החינוך לעצב לחיוב את דמותם של היחידים ושל החברה, אמונה שמערכת החינוך מסוגלת להוביל **שיח אחר בחברה הישראלית, שיח דמוקרטי ערכי, המכבד את האחר ודואג לחלשים בחברה על יסוד המורשת הדתית והתרבותית של כל המגזרים**, מתוך שוויון ותובנה שעל-פיה משתייך הפרט בסיטואציה מסוימת לקבוצת ה"דומים", ובסיטואציה אחרת הוא ה"שונה". מעבר להיותו תפיסה מנחה מחייב מהלך זה גם הגשמה בחיי היום-יום.

לצערנו, אנו עדים בתקופה האחרונה להתגברותם של אירועים קשים, המאופיינים בגילויי אלימות, גזענות, פגיעה בחלשים, בקשישים, בזרים ובגורמים שונים בחברה. אירועים אלה פוגעים ביכולתה של החברה הישראלית **לשמש חברת מופת**, ומחייבים התגייסות של המערכת החינוכית על כל שותפיה למניעתם, להובלת שיח מוגן בנושאים בעלי קונפליקט, **ולהגברת המעורבות החברתית** של הנוער כדי ליצור חברה טובה יותר.

מהלך זה עתיד להוביל לחיזוק אופטימלי של המשאב האנושי בבית-הספר, להרחבת ההזדמנויות ללמידה משמעותית, ליצירת אקלים מיטבי בבתי-הספר ולצמצום התנהגויות שליליות בין כותלי בית-הספר ומחוצה לו.

מטרות התהליך החינוכי

1. טיפוח הממד האנושי שבתוך כל אחד מאיתנו, ובכל אחד ואחת בסביבתנו.
2. קבלת השונה והאחר והימנעות מפגיעה בו.
3. טיפוח ערכי נתינה, חסד ותרומה לחברה על כל גווניה.
4. חיזוק, הרחבה והעמקה של תהליכי ההכלה במסגרות החינוך, כך שהלומדים יוכלו להשתלב, להתקדם ולהתעצם בהן.
5. בירור ערכי של המושג "חברת מופת", ובחינת הדרכים להגשמת הערכים של חברת מופת במעגלי החיים השונים.
6. הגברת המודעות לאחריות האישית של כל אחד לבניית חברה ערכית, כתנאי לקיומה של חברת מופת.

עקרונות מנחים לתהליך החינוכי

1. **הערכים המנחים העומדים בבסיס התהליך הם:** כבוד האדם, שוויון, צדק, סובלנות, קבלת האחר, הכלה וחמלה, דמוקרטיה, זהות ושייכות.
המסרים שיודגשו:

א. **שונות** - הבנה ששונות מצויה בכל אחד, הבנה שהאחר הוא אני, ולכן קבלת השונה היא גם קבלה של עצמי, הכרת ערכה של השונות בחשיבה, בלמידה ובקיומה של חברה.

ב. **הכלה במעגלים השונים:** פרט קבוצה או כיתה, מסגרות חינוכיות, קהילה, יישוב.

ג. **כבוד האדם** שנברא בצלם – הכרת זכויות האדם, החשיבות והמחויבות לשמירה ולהגנה על זכויות של עצמי ושל האחר.

ד. **גזענות** – הוקעת התופעה בחברה הישראלית.

ה. **לקראת חברת מופת** - מהי חברת מופת, מהי התרומה הייחודית של כל אחד למימושה, כיצד יוצרים שיח חברתי ומהלך של שינוי חברתי לכיוון חברת מופת.

נושאים אלה ייבנו כמטריצה, כאשר בכל אחד מהם יש להתייחס למושגים שונים המרכיבים אותם, לידע, לערכים, לדילמות, לכישורים, לתנאים בסביבה שיש ליצור, ולמנגנונים במערכת שיאפשרו יישום והפנמה.

2. **הבניית מהלך ערכי ארוך ומתמשך**, המוביל להכשרת לבבות, להרחבת הידע במגוון נושאים, לשיח חברתי במעגלים השונים, לבחינת אורח החיים הלכה למעשה ולמעורבות חברתית.
3. **תהליך מעודד יוזמות וגמישות** - משרד החינוך, המתווה את התפיסה ואת עקרונות התהליך, יעמיד לרשות כל השותפים לתהליך מרכז ידע ארצי, אינטרנטי, דינמי. בכל עת יוכלו כלל השותפים להוסיף חומרים לאתר המציגים יוזמות מהשטח.
4. הלמידה והיישום יבואו לידי ביטוי בשלושה מעגלים מתרחבים הכוללים את מעגל "**העצמי**", מעגל "**האחר**" ומעגל "**הקהילה והחברה**". מהלך זה יוצר רצף ההולך ומתרחב - מן היכולת לכבד ולקבל את עצמי, עבור ביכולת לכבד, להעריך ולהכיל את השונה והאחר, וכלה ברצון הפרואקטיבי לתרום ולתת, לסייע ולקדם את האחר ואת החברה והקהילה שבה האדם חי. בשנת הלימודים תשע"ג הודגש המעגל הראשון. יש להמשיך לבססו, **להעמיקו כאורח חיים** מוסדי, ולצרף מתשע"ד את שני המעגלים הנוספים.
5. הלמידה בנושא זה תעשה על **רצף התפתחותי**. בכל שכבת גיל יידונו הנושאים המתאימים לשלב הגיל, למצבי החיים שבהם מתנסים התלמידים ולדרך המותאמת להתפתחותם הקוגניטיבית, הרגשית והחברתית. **הלמידה תתקיים על פני רצף היום כולו**, מבוקר עד ערב, תוך שיתוף בין החינוך הפורמלי לחינוך הבלתי פורמלי.
6. הלמידה תתרחש **ברצף שבין השגרתי למודגש**: הבלטת ערכים נבחרים בתחומי הדעת בשיעורים, לצד פעילויות ייחודיות סביב מועדים בלוח השנה האוניברסלי והלוקלי.
7. התכנית תדגיש **מפגש בין אוכלוסיות שונות** בתוך המסגרת החינוכית, בקהילה ובחברה.
8. **הרחבת התכנית מהמסגרת החינוכית לקהילה וליישוב**. מעורבות כל היישוב בתכנית תאפשר את הרחבת השיח בין מסגרות החינוך, ובין החינוך למוסדות אחרים בקהילה. מהלך זה יוכל ליצור תנועה שתבטיח יצירת שינוי.
9. **תהליך משתף** - יצירת חיבורים ותנועה בין התכניות השונות ובין מסגרות החינוך ביישוב ובמחוז, באופן שיאפשר שיתוף רעיונות בין מוסדות החינוך.

מעגלי השותפות

משרד החינוך: המטה, מחוזות, מפקחים, מנהלים, מורים

טלוויזיה חינוכית

ראשי רשויות מקומיות

מנהלי מחלקות חינוך

נציגי חינוך בלתי פורמלי: מתנ"סים, תנועות נוער, ש"ש, מכינות קדם צבאיות, מדצ"ים, משצ"ים ועוד

נציגי מועצות תלמידים

נציגי הורים

ג'וינט ומגזר שלישי

תפקידי המטה

- חשיפת הנושא והצגתו כמדיניות השר.
- בנייה ופיתוח תכנית הטמעה, כלים ומתודות למהלך.
- בניית מתווי עבודה עבור האוכלוסיות המיוחדות.
- הכנת מתווה לפיתוח מקצועי.
- בניית מאגר ידע, הכולל חומרי למידה, פעילויות ויוזמות לשימוש כלל השותפים למהלך.
- יצירת חיבורים בין נושאים ותכניות רלוונטיות כגון: מחנכים מסביב לשעון, למידה משמעותית, קידום אקלים בית-ספרי וצמצום אלימות, הכלה של תלמידים ועוד.
- איסוף יוזמות מהמטה ומהשטח וריכוז במאגר הידע.

תפקידי המחוז

- זימון מעגל שיח ראשון ערב פתיחת שנת הלימודים בהשתתפות מנהלי מחלקות חינוך וצוות הפיקוח המרכזי לחשיפת הנושא, לברור ולגיבוש תפיסה מחוזית ופעולות מחוזיות ביחס למהלך הערכי.
- קביעת מעגלי שיח נוספים בפורום המשותף למנהלי מחלקות חינוך ולצוות הפיקוח המחוזי בנקודות הזמן הבאות:

1. שיח על אודות תכניות יישוביות וגיבוש תמונת השינוי הרצויה במחוז - עד אמצע

נובמבר

2. שיח על אודות התובנות מיישום התכנית עד כה - באפריל

3. סיכום, הערכת השינוי וגיבוש תובנות לשנה הבאה - ביולי

- יישום והטמעת העקרונות והמתווים של המהלך במחוז.

- ריכוז והפצה של היוזמות בין מוסדות החינוך במחוז.
- יזום והפצה של פעולות מערכתיות מחוזיות.

תפקידי מוסד החינוך

• חשיפה

- ✓ חשיפת הנושא בפני הצוותים החינוכיים בימי ההיערכות.
- ✓ התנעת התהליך ביום/בשבוע הראשון בקרב קהילת מוסדות החינוך.

(ראה עקרונות והצעות לפעילויות לבחירה במרכז הידע)

• מעגלי השותפות

- ✓ איתור השותפים לגיבוש התהליך ברמה המוסדית, ומיסוד מנגנונים לגיבוש התהליך המשותף.

• תכנון התהליך ויישום

- ✓ גיבוש "הד אישי" - הערכים הנבחרים שאותם ירצה מוסד חינוכי להאיר ולהבליט במסגרת המהלך הערכי.

- ✓ ציור תמונת העתיד של השינוי שאותו ירצה לחולל: חזון, ציפיות, שאיפות וכד'.
- ✓ מיפוי חוזקות, חולשות, הזדמנויות ואתגרים ביחס לחזון שאותו הם בוחרים ליצור.
- ✓ השתתפות במעגל שיח יישובי בהובלת צוות הפיקוח היישובי ומנהל החינוך ביישוב, לביורר ולגיבוש תפיסה יישובית.

- ✓ בניית תכנית עבודה ופעולות הנגזרות ממנה, בהתאמה לאוכלוסיות המגוונות במוסד החינוך ובסביבתו ולתפיסה החינוכית הכוללת של המוסד (ניתן להשתמש במרכז הידע האינטראקטיבי).

- ✓ יצירת מנגנונים להטמעה של התכנית.
- ✓ שיתוף בידע - מוסדות חינוך יוזמים מוזמנים לשלוח למרכז הידע חומרים ותכניות שגיבשו.
- ✓ הצגת תכנית המוסד החינוכי במסגרת מפגשים בין המפקח ומנהליו בשיתוף כלל הגורמים

המעורבים בתהליך - עד לסוף אוקטובר 2013.

• הערכת השינוי

- ✓ מוסד החינוך יבנה מדדים שיבדקו את תהליך ההתקדמות והשינוי.

- ✓ הערכת השינוי תתבצע בשתי נקודות זמן לפחות: במחצית השנה ובתום השנה, וכמו כן יוצבו מטרות להמשך השינוי בשנה הבאה.

תפקידי הרשות

• מעגלי השותפות

- ✓ איתור השותפים לגיבוש התהליך ברמת היישוב וחשיפת הנושא בפניהם.

• תכנון התהליך ויישומו

- ✓ מיסוד מעגלי שיח לגיבוש התהליך המשותף, שבמסגרתם תתקיימנה הפעולות הבאות:
- ✓ גיבוש "הד אישי" - הערכים הנבחרים שאותם ירצה היישוב להאיר ולהבליט במסגרת המהלך הערכי, בהלימה למיפויים המוסדיים.
- ✓ ציור תמונת העתיד של השינוי שאותו ירצה לחולל היישוב: חזון, ציפיות, שאיפות וכד'.
- ✓ מיפוי חוזקות, חולשות, הזדמנויות ואתגרים קהילתיים.
- ✓ בניית תכנית עבודה ופעולות הנגזרות ממנה בהתאמה לאוכלוסיות המגוונות בקהילה ולמאפייני הקהילה.
- ✓ יצירת מעגלי שיח להטמעה של התכנית בקהילה.
- ✓ שיתוף בידע - קהילות יוזמות תשלחנה למרכז הידע חומרים ותכניות שגיבשו.
- ✓ הצגת תכנית הרשות במסגרת מפגש כלל הגורמים המעורבים בתהליך - עד לסוף

אוקטובר 2013

• הערכת השינוי

- ✓ הרשות תבנה מדדים שיבדקו את תהליך ההתקדמות והשינוי.
- ✓ הערכת השינוי ביישוב תתבצע בתום השנה ותוצבנה מטרות להמשך השינוי בשנה הבאה.

פרק ב- יישום התהליך הערכי

- מפת הדרכים לשימוש במרכז הידע

מרכז הידע – מפת הדרכים

מרכז הידע יועמד לרשות הכלל בכתובת:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/ui>

ניתן יהיה להיכנס לאתר דרך אתר משרד החינוך או"ח.

המרכז ממוין למדורים המאפשרים גישה למגוון החומרים. להלן תמצית תכולתם, להקלת ההתמצאות:

על התכנית

- אוגדן "האחר הוא אני".

פתיחת שנה

- עקרונות מנחים.
- הצעות לסדנאות לצוותי החינוך.
- שיעורי חינוך.

פעילויות ייחודיות בשיעורי המחנך ובחינוך לערכים, לפי שכבות הגיל

- מגוון פעילויות ומתודות מוצעות לשעת מחנך.
- סדנאות לשיעורי מחנך.
- הצעות למפגשי הורים תלמידים.

מערכי שיעור מתחומי הדעת השונים

- הזדמנויות לשיח ולפעילות סביב הערכים הנבחרים במסגרת תחומי דעת שונים, במסגרת השיעורים שבשגרה.
- הצעות לשיח ולפעילות לתכניות שיא סביב ימים מיוחדים בלוח השנה.
- מיפוי התכניות השונות המופעלות במערכת החינוך שיש בהן כדי לקדם את הנושא.

ימים מיוחדים בלוח השנה

- לוח השנה כמזמן פעילות החורגת מן השגרה מתוך זווית ראייה של "האחר הוא אני".

פעילויות במסגרות החינוך הבלתי פורמלי

- הפניות, תקצירים ומיפוי מגוון של פעילויות שפותחו במסגרות החינוך הבלתי פורמלי.
- מודל לפיתוח תכנית חברתית-ערכית ברשות המקומית.
- הפניות לפרסומים של מינהל חברה ונוער.

על מדף הספרים

- אסופת טקסטים הלקוחים מהמקורות השונים ועד לספרות המודרנית.
- מאמרים רלוונטיים.
- ספרות ושירה.

תכניות רלוונטיות בטלוויזיה החינוכית וסרטים

- מיפוי מאגר התכניות של הטלוויזיה החינוכית, הרלוונטיות לתכנים הנלמדים.
- לוח שידורים עדכני של הטלוויזיה החינוכית.
- מאגר סרטים רלוונטיים לנושא "האחר הוא אני".

משתפים מהשטח

- תיעוד פעילות במוסדות חינוך, במרכזי פסג"ה במחוזות, במחוזות, בחינוך הבלתי פורמלי ובקהילות.
- מורים כותבים - פייסבוק, פורומים, בלוגים.

מתווה לפיתוח מקצועי

- הצגת שתי הצעות לבחירה בתהליך פיתוח מקצועי בבית-הספר:
 1. תכנית פתוחה וגמישה.
 2. תכנית מוגדרת ומובנית - תכנית מוכתבת מראש.

פרק ג'- מתווה ליצירה ולניהול של תהליך התערבות בנושא

- הקדמה

- שלב א'- היערכות

- שלב ב'- אבחון ומיפוי המערכת הארגונית, החינוכית,

- הלימודית

- שלב ג'- תרגום תמונת העתיד לתכנית עבודה

- שלב ד'- ניהול ההתערבות

- שלב ה'- משוב והערכה, הכנת פורטפוליו של המוסד

- החינוכי

כתיבה: חנה שדמי מנהלת השירות הפסיכולוגי - ייעוצי

ראשי פרקים

- הקדמה
- מעבר מהפעלה של תכניות ליצירת תכנית במסגרת החינוכית
- השראה ויצירה – "כיוון כלים"
- מפת דרכים ליצירת תכנית – שלבים, כלים ושאלות מפתח
- שלב א' – היערכות
 1. התחברות אישית לנושא התכנית
 2. ראיית תמונת עתיד שאותה רוצים ליצור
 3. היכולת "להמריא" (לחלום) והיכולת "להכין מסלולי נחיתה"
 4. רתימת השותפים לחלום ולמסלולי הנחיתה
 5. פתיחת מרחב פתוח
- שלב ב': אבחון ומיפוי המערכת הארגונית החינוכית הלימודית –
 1. הצבת נקודות צילום
 2. דירוג על רצף
 3. אבחון מערכת בשיטת ה-S.W.O.T
 4. חקר מוקיר
 5. אבחונים כמותיים
- שלב ג': תרגום תמונת העתיד וממצאי האבחון לתכנית עבודה ולתהליך למידה
 1. תכנון התכנית – "מעבודת שיפוצים לעבודת אדריכלות"
 2. יצירת התערבות לקידום הנושא - קלידוסקופ של מרכיבי ליבה
 3. הבניית תהליך הלמידה – מודל להבניית סדנה
 4. כלים ואמצעים בשירות הלמידה

קווים מנחים לעבודה עם סרטים

קווים מנחים לעבודה עם תקשורת דיגיטלית/רשתות חברתיות

קווים מנחים לעבודה עם אקטואליה

 5. מתכנית לאורח חיים - בניית מנגנונים ליישום
- שלב ד': ניהול ההתערבות - מדדים ככלי לניהול התערבות

הקדמה

במסגרות החינוך השונות פועלות בדרך כלל תכניות נפרדות רבות. למתבונן מן הצד יש תחושה של איסוף וצבירה של פרויקטים שאינם משתלבים למכלול אחד. פעמים רבות התכניות מתורגמות לשיעורים בלבד, ואינן יוצרות בבית-ספר את אורח החיים שאמור לנבוע מהן.

מרבית התכניות הפועלות היום נכתבות על-ידי גופי פיתוח שונים במטה, במחוז או על-ידי גופי מגזר שלישי.

המורים המפעילים את התכניות בבתי-הספר מתרחקים מיוצריהן וממלאכת היצירה. בדלגם על תהליך היצירה מאבדים המורים במידה מסוימת את הביטוי האישי של היוצר ואת ההניעה להציג את התוצרים של יצירתם. כמו-כן, תכניות הנכתבות ממרחק מתייחסות לעיתים למציאות אחרת מזו הנחוית על-ידי המורים והתלמידים. יצירת התערבויות על-ידי אנשי השדה מאפשרת זיהוי מדויק יותר של הצרכים, מבטיחה התאמה רבה יותר לתנאי השדה, מגבירה את פוטנציאל היצירה ואת הסיכוי להגיע לתוצרים שונים ומגוונים, מערבת ומעצימה את צוותי בית-הספר, מגבירה את אחריותם ליישום ומאפשרת גמישות רבה יותר בהפעלת התכנית. חשוב לזכור, שלרשות הצוות החינוכי עומד ידע אישי הנשען על התנסויות אישיות, וכן זמן איכותי של שהייה עם הילדים, שיש בו פוטנציאל ליצירת קשר משמעותי והשפעה בטווח הארוך.

תהליך יצירת התכנית היא סוג של אמנות.

"יצירת התערבות חינוכית באנלוגיה ליצירת אמנות היא יצירת ישות, המאחדת בה תוכן וצורה, תכנון והפעלה. הגורם החשוב כאן הוא תבנית הצורות המאורגנות באופן נושא משמעות" (שיינמן, 1998).

"האמן לעולם אינו יודע בדיוק איזו צורה ילבש הרעיון שהוא רוצה לבטא. יש לו תחושות, ידיעה עמומה, אך לא ברור לו איך יהפוך אותן ליצירת אמנות. מה שחבוי בראשו הוא הרמז, האפשרות למימוש. האמן מגלה תוך כדי תהליך עבודתו את דרך המימוש המתאימה, ולעיתים הוא אף מגלה רמזים חדשים תוך כדי התהליך, ומשנה את כיוון היצירה בהתאם לכך" (לורנד, 1991).

תכנית לימודים היא תהליך יצירה המתהווה בזמן, וכמו יצירת אמנות – שיר, סיפור ציור וכד' – הוא איננו שלם אלא עם מימוש, מבלי שלנגד עיני יוצרו עמד תכנון אפריורי מגובש באופן סופי. גישה זו מאפשרת לנצל במלואו את פוטנציאל ההתנסות, הידע, הרגשות והיצירתיות של המתכנן (שיינמן, 1998).

הצלחתה של התכנית שתיבנה במסגרת החינוכית תוערך במידת הצלחתה להפוך לאורח החיים של המסגרת החינוכית בבתי-הספר ובגנים.

מהלך זה אינו פרויקט לשנה אלא תשתית העבודה החינוכית בשנים הקרובות, כדי שניתן יהיה לראות את השינוי במערכת החינוך ולהשפיע על החברה הישראלית בכללותה.

מעבר מהפעלה של תכניות - ליצירת תכנית במסגרת החינוכית

פעמים רבות קיימת הפרדה בין "יצירת התכנית" לבין הפעלתה: היצירה נתפסת כנחלתם הבלעדית של אלה המסומנים כיצירתיים, ועליהם מוטלת המשימה, החל בהגיית הרעיון, דרך ה"דגירה" עליו ועד "לידתו". ואילו על האחרים מוטלת המשימה להפיץ את הרעיון, להפעילו, להטמיעו ולוודא את מימושו. הפרדה זו עלולה ליצור מצב שבו:

א. **ריחוק מהאיווי (התשוקה) שבתהליך היצירה.** מפעילי התכניות מרוחקים מדי ממלאכת היצירה. ביצירה באים לידי ביטוי הראשוניות, האיווי, ההתחדשות, הביטוי האישי של היוצר וההניעה להביע ולהציג את היצירה. לעומת זאת, הפעלת תכניות מתקשרת יותר לעשייה, וממד האיווי וממד ההתלהבות פוחתים במעבר שבין היצירה להפעלה. תכניות הנכתבות ממרחק מתייחסות לעיתים למציאות אחרת מזו הנחוות על-ידי המורים והתלמידים בבית-ספר ספציפי. מעורבות פעילה של אנשי השדה ביצירת התערבויות עשויה לאפשר זיהוי מדויק יותר של הצרכים, להבטיח התאמה רבה יותר לתנאי השדה ולאוכלוסיית התלמידים, להגביר את פוטנציאל היצירה ואת הסיכוי להגיע לתוצרים שונים ומגוונים, לערב ולהעצים את צוותי בית-הספר, להגביר את נשיאתם באחריותם ליישום, ולאפשר גמישות רבה יותר בהפעלת התכנית. חשוב לזכור, שלאנשי השדה ידע נוסף בנושאים אלה, הנשען על תצפיות, על התנסויות, על הכרת הצרכים ועל שאיפות לשינוי.

ב. **ריבוי תכניות.** בבית-הספר מופעלות בדרך כלל תכניות נפרדות רבות. למתבונן מן הצד יש תחושה של איסוף וצבירה של פרויקטים שרק "מתארחים" בבית-הספר. פעמים רבות התכניות מתורגמות לשיעורים בלבד, ואינן יוצרות בבית-הספר את אורח החיים שאמור לנבוע מהן.

יש צורך לאחד את שתי המשימות - היצירה וההפעלה - כחלק מהשיח בין השותפים בשדה (מורים, תלמידים, הורים). השיח בין מורים ותלמידים על התוכן הנבחר ועל תהליך ההתערבות כורך בתוכו את תהליך היצירה. גישה כזו תאפשר לשותפים, כמשלימי תפקיד, להתמודד עם הנושאים הספציפיים מתוך הניעה פנימית. תהליך זה כולל: מציאת ההד האישי לנושא הנבחר, ראיית הנושא במבט לעתיד, אבחון הפער בין הקיים לבין מה שרוצים ליצור, בחירת מוקדים להתערבות, יצירת מבנים מערכתיים להתנסות ולהטמעה של רעיונות, ערכים, תכנים וכישורים, שבית-הספר בוחר לעסוק בהם, ובניית מדדים שיבדקו את תהליך ההתקדמות.

על מנת שייוצר השינוי ובית-הספר ינהיג את החיים בשונות כאורח קבע, ולא יסתפק בהפעלת תכניות לקידום הנושא, יש להפוך את תהליך השינוי לתהליך יצירה משותף של מורים, תלמידים, יועץ בית-הספר, פסיכולוג בית-הספר, הרכז החברתי, הורים וגורמים נוספים בקהילה, השותפים לעשייה החינוכית בבית-הספר. התכנית הנוצרת צריכה להיות מותאמת לאוכלוסיית בית-הספר, ולתפיסה החינוכית, הארגונית והלימודית המנהלת בו.

בתהליך שינוי זה מודגשת גישת ההדרכה, המטפחת יוצרים בתוך המסגרת החינוכית. גישה זו מבוטאת בפתגם סיני עתיק "אל תיתן להם דגים, למד אותם לדוג".

תהליך היצירה מזמן שימוש בסמלים ובמטפורות ככלי לחשיבה וליצירת התכנית.

להצגת התהליך החינוכי כיצירת אמנות נבחרו המטפורות שהנחו את התפיסה ואת יצירת "ארגז הכלים" להבנייתה בבית-הספר, שנשאבו מתחומי האמנות השונים. כחומר רקע שימשו ספרים העוסקים בדרכים ללמד אנשים ליצור בתחומי האמנות השונים: ציור, צילום, אדריכלות, מוזיקה, שירה ותיאטרון. בממשק שבין הדרך שבאמצעותה ניתן לפתח אמן לבין הדרך שבה ניתן ללמד ליצור תכנית נבנה הידע המוצג בערכה זו. כך למשל:

הכרה של יסודות הליבה של הנושא הנבחר נלמדה באנלוגיה לצייר, היוצר את יצירתו בצבעי יסוד, תוך שהוא נעזר בידע על פרספקטיבה ועל טכניקות שונות לעבודה בצבע.

תהליכי האבחון נלמדו באנלוגיה למלאכתו של הצלם.

תהליך התכנון נלמד באנלוגיה לעבודתו של האדריכל.

יצירת סדנה נבנתה באנלוגיה לכתיבת שיר או לקריאת שיר.

ניהול ההתערבות נלמד באנלוגיה לטייס המטיס מטוס אל יעד, ועליו לנהל את הטיסה על בסיס מדדים המתקבלים מן המרחק ליעד וממצבו של כלי הטייס.

הערכה המוצעת נכתב כסדנת עבודה ליצירת תכנית הנכתבת בתוך המסגרת החינוכית.

השראה ויצירה - "כיוון כלים"

"יצירתיות היא חלק מה-DNA הרוחני שלנו. ממש כמו שדם הוא חלק מהגוף הפיזי והוא לא משהו שאנו צריכים להמציא - כן יצירתיות היא חלק מהגוף הרוחני שלנו ולא משהו שעלינו להמציא".

ג'וליה קמרון מתוך "דרך האומן"

תהליך של יצירה דורש לערוך מפעם לפעם כיוון של הכלים - כיוון וחידוד של הראייה, של ההקשבה, של האכפתיות, היצירתיות וכיוון המצפן הערכי. כל "נגן", כל שותף בצוות יכול את הכלים של עצמו, וכל הצוות - את הכלים של הקבוצה.

רחל חלפי בשירה "כמו לכוון" מתארת את החשיבות של כיוון הכלים האישיים ואת המחיר של אי-כיוונם.

רחל חלפי, **מסתורין הצמיחה, מקלעת השמש**, 2002, הקיבוץ המאוחד

כדי לחזק את האמון של צוות בית-הספר בכך, שכל אחד מהמשותפים לעשייה החינוכית יכול ליצור, חשוב יהיה בתחילת התהליך לשחרר את המחסומים שאנחנו מטילים על האני היוצר, ולברר, איש-איש את מקורות הכוח וההשראה שלו.

א. לשחרר את מחסום היצירה

אחת המטפורות לתהליך היצירה נמצא במשפט של מיכלאנג'לו שהיה נוהג לומר לתלמידיו על עבודת הפיסול "אני רק מגלף את שטח הפנים. הפסל כבר נמצא שם".

במידה מסוימת התייחס מיכלאנג'לו לקשר שבין האבן לפסל, שהוא גם ה"כלא" וגם "העריסה" של היצירה. ההנחה היא, שכל אחד יכול ליצור.

פעמים רבות אנחנו נתקלים במחסומים שונים המעכבים את תהליך היצירה. כדאי לברר מהם המחסומים האישיים ואת אלה של הקבוצה, שיכולים להפריע לתהליך היצירה.

בהשראה של המשפט של מיכלאנג'לו על תהליך הפיסול:

לו תהליך היצירה של התכנית היה גלום בתוך האבן, מה אני צריך לגלף באבן כדי לגלות את האני היוצר שבי? מה צריך לגלף כדי לגלות את האני היוצר של הקבוצה?

שירים רבים עוסקים בחבלי היצירה של המשורר, בקושי במחסומים ובמקורות ההשראה.

תחום זה נקרא בספרות ארספואטיקה. אחד השירים שעוסק בהבנה של מחסומים אלה הוא שירו של נתן זך "כְּשֶׁבְּדִידוֹת אֵינָה פְּחָד". השיר מדגיש, ששירה ויצירה פורצים כשהיד אינה רועדת, כשהגרון אינו מתכווץ למחשבה חדשה, כשאנחנו מוכנים להביט בתוהו ובסרק.

כְּשֶׁבְּדִידוֹת אֵינָה פְּחָד

נוֹלַדְת שִׁירָה

כְּשֶׁהִיד אֵינָה רוֹעֵדֶת

כְּשֶׁהֶגְרוֹן אֵינוֹ מִתְכוּוֹץ

למחשבה

שִׁירָה

כְּשֶׁעֲנָנִים עֲבֵתִים

בַּחוּץ בְּכַחַל הַנוֹרָא

ואתה שומע את הילדים

גועים

בְּמִשְׁחָקָם

כְּמוֹ דֶרֶךְ מַסְכִּים, יָם

ואינך מתעות

אינך קורע את שרשי רגליך

לחזק

ללפת

כְּמוֹ שְׁתִּיל

(כְּשֶׁהָרוּחַ לֹא תִפִּיל)

אֶלֹא יוֹשֵׁב וְנֹבֵט

בְּתוֹהוּ, בְּסָרְק

נתן זך, כשבדידות אינה פחד, מתוך כל החלב והדבש

ב. לחפש את מקורות ההשראה

הדרך להתחבר ליוצר שבי ולכוחות שבי היא לחפש את המקורות שיכולים לשמש לי השראה. לכל אחד מקורות השראה משלו. מקורות אלה יכולים להיות תמונות, שירה, יצירות אמנות, אנשים משמעותיים, חוויות מהעבר, טבע, דימויים, מטפורות אמרות וכד'. מקורות אלה הם מקורות הכוח.

נסו להיזכר במצבים שונים שבהם התבקשתם ליצור - האם אתם יכולים לזהות סוג של השראה שליוותה אתכם. ספרו על השראה זו.

פרויד כתב על השראה את המשפט הבא: "כאשר ההשראה לא באה אלי אני יוצא ופוגש אותה בחצי הדרך". לו הייתם מתבקשים להביא היום את מקור ההשראה שלכם שינחה אתכם בתהליך של חינוך בונה קהילה מכילה, חינוך בונה חברת מופת, את מי או את מה הייתם מביאים?

נסחו משפטים שמקור ההשראה היה אומר לכם על המהלך. הציעו באמצעותם כותרת לכיווני עבודה.

מקורות ההשראה, המשפטים והכותרות שנאספו, יכולים לשמש לאורך תהליך היצירה של רעיונות, של רמזים ושל כיוונים בתהליך.

ג. מטפורות מנחות כמקור השראה בתהליך היצירה

תהליך היצירה מזמן שימוש בסמלים ובמטפורות ככלי לחשיבה וליצירת התכנית.

מטפורה בהגדרה של הויקיפדיה היא תחבולה לשונית שנעשה בה שימוש על מנת להאיר מושג אחד בתכונותיו של מושג אחר. מקור המונח הוא שילוב בין המילה היוונית Meta, שפירושה העברה או שינוי עם המילה pherein שפירושה לסחוב או לשאת.

כל מטפורה מבוססת על אנלוגיה, על קשר של דמיון בין שדה סמנטי אחד לאחר.

בחשיבה מטפורית אנו מציבים התנסות חדשה באור של התנסות אחרת, ומאירים אותה מזווית בלתי צפויה. בחשיבה המונחית על-ידי מטפורה, נבחרת המטפורה כדי לייצג באופן סמלי את הנושא שאותו רוצים לפתח. בתהליך חשיבה כזה מתפרש עולם המושגים המוחשי והמופשט הנקשר למטפורה. דרך הידע הנשאב מעולם התוכן של המטפורה לומדים וממשיגים את הנושא שרוצים לפתח. בעצם בחירת המטפורה ובדרך שהיוצר מתבונן בה, נפגשים עולמו האישי של היוצר עם עולם התוכן. מפגש זה מאיר בדרכים שונות וייחודיות את תהליך הפיתוח.

עבודה עם מטפורות יוצרת:

מפגש בין מופשט לקונקרטי - אנו בוחרים תמונה מוחשית כדי לתאר נושא מופשט.

מפגש בין קוגניציה לרגש - מצד אחד משמשת המטפורה סמל מופשט לרעיון שאותו אנחנו רוצים לפתח, אך מצד אחר היא גם טעונה רגשית, היא תוצר של חוויה אישית. השונות בין המטפורות שיעלו החברים בקבוצה תהיה גדולה יותר ממה שניתן יהיה לקבל בשיחה או בהסבר לנושא.

חשבו על נושא שבחרתם לפתח. במקום להסביר אותו בחרו מטפורה שמייצגת אותו.

בשלב הראשון היצמדו למטפורה ונתחו את מאפייניה, את משמעותה.

בשלב השני הסבירו את הנושא הנבחר במונחים של המטפורה.

אילו תובנות, משמעויות וכיווני חשיבה גיליתם באמצעות ניתוח המטפורות השונות של חברי הקבוצה?

מפת דרכים ביצירת תכנית – שלבים, כלים ושאלות מפתח

”תהליך התכנון, יותר משהוא מעשה של נדבך על נדבך, הריהו מעין הדמות ההיולית המטושטשת בנפש של המתכנן, ההולכת ומתמקדת הולכת ומתחדדת עד שהיא מקבלת צורה סופית וברורה” (גילן ירון)

כל יצירה חדשה מתחילה בדמות ההיולית המטושטשת, הנמצאת בנפש המתכנן, ההולכת ומתחדדת בתהליך היצירה. ערכה זו מציעה נקודות ציון בתהליך יצירה של תכנית התערבות חינוכית וכלים עבורה, משלב ראיית הנושא כתמונה ועד להגשמתה כתכנית התערבות המופעלת במערכת.

ניתן לתאר את התהליך בעזרת עשר נקודות ציון:

- א. התחברות אישית לנושא.
- ב. "המראה" (לחלום) – "והכנת מסלולי נחיתה" – לדעת לחלום ולדעת להגשים חלום.
- ג. רתימת שותפים בכל שלבי התהליך.
- ד. "מיפוי" המערכת הארגונית החינוכית והלימודית – הצבת נקודות "צילום" במסגרת החינוכית, המאפשרות לאסוף נתונים על היבטים שונים העשויים להשפיע על בניית התכנית.
- ה. בחירת מוקדים להתערבות – באילו ממצאי אבחון בוחרים להתמקד בזמן נתון, כיצד להגדיר תוצאה מצופה, כיצד לתכנן התערבות ממוקדת, כיצד לחבר את ההתערבות הממוקדת לכלל סעיפי ההתערבות המתוכננת.
- ו. הכרת "צבעי היסוד" ו"מלאכת היצירה" – בחירת המרכיבים הבסיסיים לקידום המהלך, ובחינת הדרכים ליצירת תכנית שתכלול מרכיבים אלו.
- ז. "הארט" היבטים של הנושא בתכנית הלימודית ובעשייה החינוכית בבית-הספר.
- ח. הבניית תהליך למידה – מודל להבניית סדנאות.
- ט. הבנייה של "לוח מחוונים" – כיצד יוצרים מדדים ומשתמשים בהם כדי לוודא התקרבות ליעדים ולתוצרים המצופים.
- י. הערכה ובקרה של התהליך ושל התוצרים.

שלביו, כלים, ושאלות מפתח ביצירת תכנית

שאלות מפתח	כלים	שלביו בתכנון תכנית
<ul style="list-style-type: none"> • אילו מחסומים צריך להשיל כדי לגלות את היוצר שבי? • מהם מקורות ההשראה שלי לנושא הנבחר? 	<ul style="list-style-type: none"> • להסיר את מחסומי היצירה • להתחבר למקורות ההשראה שלי 	גלות את היוצר שבי
<ul style="list-style-type: none"> • כיצד אני מתחבר לנושא הנבחר? • מה יניע אותי לעסוק בנושא זה? • מהי התמונה שעולה לי כשאני רואה את העתיד שאני רוצה ליצור? • מהו החזון שלי ביחס לנושא הנבחר? • עבור מי עוד עשוי נושא זה להיות משמעותי? את מי חשוב לרתום ליצירת העתיד הנבחר? • כיצד ניצור מחויבות לתהליך? 	<ul style="list-style-type: none"> • התחברות אישית לנושא שבו רוצים ליצור • ראיית תמונת העתיד שאותה רוצים ליצור • רתימת השותפים בבית-הספר ליצירת העתיד הנבחר • פתיחת מרחב פתוח לנושא הנבחר 	שלב א': היערכות
<ul style="list-style-type: none"> • מה קורה היום שאיננו מאפשר יצירת עתיד כזה? • איזה מידע חסר עשוי לסייע לנו ליצור מסלולים לתמונת העתיד הנבחר? • אילו נתונים חסרים חשובים לכם לתהליך התכנון? • כיצד ניתן לאסוף נתונים אלה? • את מי תשתפו בתהליך האבחון? • אילו קשיים עלולים להפריע להגיע לתוצאות שמציבה ההתערבות? 	<ul style="list-style-type: none"> • אבחון ומיפוי הנקודות שמהן אנו רוצים ליצור את העתיד הנבחר • אבחון המשתנים שאינם מאפשרים היום יצירת עתיד כזה • איתור תחומי הידע שאינם ידועים היום כדי ליצור את העתיד הנבחר • איתור השותפים שיש לרתום במהלך האבחון. • איתור הכוחות הנדרשים לצוות להוביל את המהלך בכל שלביו. 	שלב ב': אבחון

שאלות מפתח	כלים	שלבים בתכנון תכנית
<ul style="list-style-type: none"> • מהן הפרדיגמות המנחות את ההתערבות היום? אילו פרדיגמות עלולות להפריע ביצירת המציאות החדשה? • אילו מוקדים של התערבות יכולים לשמש מנוף לתהליך השינוי? • מהם הכוחות הנדרשים לצוות כדי להוביל את המהלך בכל שלביו? 		
<ul style="list-style-type: none"> • מדידת אילו משתנים תכוון את הפעולות להשגת היעד? • אילו מדדים יעידו על התקדמות ליעד? • אילו מדדים יעידו על מצב משאבי הסביבה (צוות בית-הספר, משאבי הזמן והכסף הנדרשים) 	<ul style="list-style-type: none"> • הגדרת תפקידים ואחריות לניהול ההתערבות • הצבת מדדים תוך כדי תנועה, שיצביעו על התקדמות אל המטרה ועל כוחו של הצוות להוביל את ההתערבות לאורך הדרך 	<p>שלב ד':</p> <p>ניהול ההתערבות</p>
<p>לקראת הגשת המסגרת החינוכית לפרס חינוך על כתיבה ויישום של התכנית, בחרו ראשי פרקים לכתיבת הפורטפוליו</p>	<ul style="list-style-type: none"> • בניית תהליך הערכה- קביעת מושא ההערכה, ניסוח שאלות הערכה, קביעת תכנית הערכה • הצגת מדדי התהליך ומדדי התוצאה שנבחרו להצגת השינוי. • בניית פורטפוליו 	<p>שלב ה' -</p> <p>משוב הערכה ובקרה</p>

שלב א' – היערכות

שלב ההיערכות כולל את כל הפעולות שנעשות במסגרת הארגון, הצוות, והתכנים של נושא ההתערבות, הנדרשות להתנעת התהליך כולו.

שלב ההיערכות כולל התחברות לנושא, רתימת שותפים לרעיון, יצירת תמונת עתיד (חזון) של נושא ההתערבות בעזרת שימוש במטפורות, בדימויים ובסמלים, מתן משמעות לדימויים, המשגת החזון, הפגשת החזון עם המציאות וראשית ההתמודדות עם ההתנגדות.

1. התחברות אישית לנושא התכנית

שירו של דוד אבידן "לרדת לעלות" מציג את מערכת היחסים בתהליך יצירה בין הבנת המשמעות של מושא היצירה לבין הדרך לממש אותה. שני מהלכים שונים הנפגשים באמצעות העיבוד הפנימי שעושה כל אחד במגע עם הנושא. מומלץ להביא לדיון את שירו של דוד אבידן "לרדת לעלות", המציג באופן חד את ההבדלים בין החשיבה - שהיא מיסטית, לבין השגת מטרות שהיא תהליך לוגיסטי.

לרדת לעלות

להבין משמע לרדת לסוף- דבר

אבל מה לעשות, אם סוף הדבר נמצא למעלה?

אז להבין – משמע לטפס במעלות הדברים,

דרך שבעה רקיעים ולמעלה מהם,

ושם הדבר נמצא, ממתין בעטיפה זוהרת, לא נגוע.

מה לעשות עם הדבר הבלתי-נגוע הזה?

איך לגעת ולא לגעת בהבנה?

זה כבר ענין של הבנה דקה, של צליל,

אבל גם של דממה דקה ויכולת- המתנה,

אבל גם ענין של כשר-זנוק ברגע הנכון.

להבין משמע להגיע, וזה כבר ענין של לוגיסטיקה

אבל להגיע אין משמע להבין, וזה כבר ענין מיסטי.

אז מה עושים עם זה?

קדם כל לא לרדת לסוף-דבר, אלא לעלות אליו.
ואחר-כך לא לגעת בדבר עצמו, אלא לגעת בעצמו.
למראה הדבר הגדול הזוהר למעלה.
ואחר כך לא לסלוח לעצמו על ההחטא.

דוד אבידן, "לרדת לעלות" מתוך ספר האפשרויות, שירים וכו', כתר, 1985.

התחברות אישית לנושא הוא שלב הכרחי בתהליך של יצירה. התחברות זו עשויה לגייס חומרים אישיים, הנעה ואוטנטיות לתהליך היצירה. נציג כאן כמה רעיונות שיסייעו להתחברות לנושא:
היזכרות בסיפור אישי שקשור לנושא, והתמקדות במספר שאלות בסיפור המאירות נקודות בנושא הנבחר:

- משפט שהיית אומר לדמות בסיפור
- תובנה שמאיר הסיפור על חיים במצב של שונות
- ערך שהסיפור הזה מבטא
- רעיונות מנחים בסיפור לפיתוח התכנית הבית-ספרית

רעיונות נוספים ניתן למצוא בפרק העוסק בתהליך הלמידה.

2. ראיית תמונת העתיד שאותה רוצים ליצור

"אם אתה יכול לחלום על זה, אתה יכול לעשות את זה.
זכור תמיד שכל העסק הזה התחיל בעכבר"

וולט דיסני

"תחילה אמור לעצמך מה ברצונך להיות: ולאחר מכן עשה את שעליך לעשות"

אפיקטטוס

שלב חשוב בתהליך היצירה הוא ליצור תמונה פנימית של מה שרוצים לראות. שלב זה מזמין את היוצר להשתמש בחושיו כדי לראות, לשמוע ולחוש את מה שהוא רוצה ליצור, ליצור דימוי של מצב שאליו הוא שואף. דימוי זה ישמש השראה לפעולה, מעין כוכב צפון שאליו רוצים להגיע.

ראיית תמונת עתיד דורשת גם דמיון ומעוף וגם יכולת ניתוח, תכנון, וביצוע. כפי שאומרת האמרה של סי או ג'קסון "כל רעיון זקוק למסלול נחיתה לצד כנפיים".

יכולת "להמריא" (לחלום) והיכולת "להכין מסלולי נחיתה"

חלום הוא היצירה הפנימית של האדם. מתוך הידיעה שכל אדם חולם אנו מניחים, שכל אדם יכול להיות יוצר. צריך רק לאפשר לו.

כלי זה מזמין את יוצרי התכנית לחלום על הנושא, לא לחשוב בהיגיון, לא לפרוט את הנושא למושגים, לפרטים, לקטגוריות, אלא לחזות ולדמיין אותו באמצעות תמונות צלילים, תחושות ומטפורות.

שפתו של החלום מבוססת על חשיבה בשפע צורות וגוונים. שפה זו היא אסוציאטיבית, משתמשת בדימויים, במטפורות, בסמלים ויוצרת הקשרים חדשים.

שפת ההיגיון, שאנו מורגלים בה, מרבה לצנזר את מה שלא משתלב עם מה שאנחנו יודעים. לעומת זאת, שפת החלום אינה מוגבלת בחוקי ההיגיון, אין לה מגבלות יישום, הכול בה אפשרי. היא מאפשרת להסתכל על המציאות מפרספקטיבות שונות, לא רק על מה שאנו יודעים, אלא גם על מה שנסתר מעינינו.

יצירת התמונות וההתבוננות בהן מספקות לנו ידע על תוכנו של הנושא וגם על תהליך היצירה.

כלי זה מורכב משלושה חלקים. בכל חלק מתבקשים המשתתפים להחליף תפקידים.

חלק א' – "המראה"

"ציור בשבילי הוא כמו סיפור המעורר את הדמיון

ושולח את המחשבה למקום מלא בציפיות, בהתרגשות בפלא ובעונג"

ד"ר פ יוסטון, צייר

"לעולם המציאות גבולות משלו; עולם הדמיון הוא ללא מצרים"

ז'אן-ז'אק רוסו

הזמנת היוצרים ל"המריא", לחלום, לראות ולחוש את הנושא .

באחד מהמוזיאונים בארץ נפתחה גלריה המציגה תערוכה בנושא שבו עוסקת

התכנית שאתם רוצים ליצור. אתם מוזמנים כאמנים - ציירים, פסלים,

צלמים, תסריטאים, מוזיקאים וכד' - לפגישה עם אוצר התערוכה.

אתם מוזמנים להביא את היצירה לתערוכה שעוסקת בנושא המוצג.

(מיותר לציין, שאינכם צריכים להפגין כשרון ציור הלכה למעשה. אוצר התערוכה יוכל לקלוט את יצירתכם רק אם יוכל לצפות, לחוש ולשמוע אותה, לא לקבל עליה הסברים).

במקרה שמרבית התמונות הן בסגנון ריאליסטי, יוזמנו ה"אמנים" להביא לתערוכה גם תמונות בסגנון מופשט.

הצעות לכותרות לגלריה שנפתחת:

"חברת מופת", "חינוך בונה קהילה מכילה", "מקום לכולם - פסיפס ישראלי", "לקדם חברה איכותית ואכפתית", "האחר הוא אני", "יחד ולחוד בקהילה מכילה ואכפתית", לפתח מצפן ערכי", "הזכות השווה להיות שונה", ועוד.

חלק ב' - הכנת "מסלולי נחיתה"

"כאשר אתה מתחיל ציור, הוא נמצא קצת מחוץ לך.

בסיומו, כאילו נעת אתה לתוכו"

פרננדו בוטרו

התמונות נאספות ומוצגות בתערוכה. התערוכה נפתחת לקהל הרחב. הקהל מוזמן לתת כותרות לתמונות המוצגות בתערוכה.

תחושת הפוטנציאל החבוי המבקש להיחשף משותפת הן לצופה והן לאמן (גם אם קיימים הבדלים אינדיווידואליים בעוצמת התחושה. **כדי לתפוס את היצירה כפירוש לחומרי גלם, צריך הצופה להיות שותף לסוג זה של התייחסות** אל חומרי ההתנסות (לורנד, 1991).

שלב זה הוא יצירתי לא פחות מהשלב הקודם. מתן משמעות משלנו לתמונה הוא לעיתים יצירה של תמונה חדשה, שמציגה משהו אחר מאשר זה שאליו התכוון היוצר המקורי. המבקרים בתערוכה עוזרים להמשיג את החלום.

הנכם מוזמנים להחליף את תפקידכם, ולהיכנס לתערוכה כמבקרים בה.

בתערוכה מיוחדת זו האמנים אינם מעניקים שם לתמונות. כל מבקר בתערוכה מקבל בנוסף לכרטיס גם לוח קטן, שעליו הוא מתבקש לכתוב שם לתמונה שהוא בוחר.

(אפשר לקבל יותר מלוח אחד ולתת שמות ליותר מתמונה אחת).

על השם שאתם נותנים לתמונה לכלול משפט אחד שיתייחס לנושא באמצעות התמונה שאתם עומדים מולה.

ניתן לערוך "סיור מודרך בתערוכה", ולאסוף משפטים מחברי הקבוצה מול כל תמונה.

המשפטים הנאספים מחברי הצוות יכולים לשמש כראשי פרקים ראשוניים לתכנית ההתערבות בנושא שנבחר.

חלק ג' – "נחיתה"

"כמה פעמים – אף לפני שהתחלנו

כבר החלטנו שמשימה היא "בלתי אפשרית"?

הרבה תלוי בדפוס המחשבה שאנו בוחרים ובעקשנותנו המקבעת אותם"

פיירו פרוצ'י

"התנגדות גורמת לאנשים להישבר, ולאחרים – לשבור שיאים"

ויליאם א' וורד

הנכם מוזמנים להחליף שוב תפקידים.

התערוכה נפתחה. מגיעים אליה מבקרים, ביניהם קבוצות רבות של אנשי חינוך. תפתחו את עיתון סוף השבוע ואת העיתונים המקומיים על מנת לבדוק אם מופיעים בהם מאמרי ביקורת על התערוכה שיצרתם. מה כתוב במאמרים?

המשפטים שנאספו ממאמרי הביקורת הווירטואליים ממחישים את הנחיתה במציאות.

כל חולם נפגש מיד בנחיתה עם אלה שטורחים להתריע בפניו, שאין זה אלא חלום שאיננו מעוגן במציאות, ושהוא איננו בר-מימוש ("רוצחי רעיונות"), אך גם כמה מאמינים בדרכו, שמתלהבים ומעודדים אותו לצאת לדרך.

יש לזכור בתהליך העבודה, כאשר שואפים לממש רעיון יש לעבד את שני התהליכים - החלום וההתנגדות - מבלי לוותר על אף אחד מהם. אסור לאבד את החלום לנוכח המתנגדים לו, אך מצד אחר אסור גם להתעלם מההתנגדות מבלי לעבד אותה, כי היא לא תיעלם, והמטרה היא לרתום את השותפים לפתח את החלום יחדיו.

3. רתימת השותפים לחלום ולמסלולי הנחיתה

אחד הכלים המרכזיים בשלב ההיערכות במסגרת עיצוב העתיד, שאיננו המשך אוטומטי של העבר, הוא תהליך הרתימה של שותפים ליצירת מציאות חדשה, ולחלון ההזדמנויות שהיא תפתח לפניהם.

תהליך רתימת השותפים חשוב מאוד ליצירת מחויבות כלפי התהליך.

השיחה שתיסוב בעניין רתימת השותפים תתמקד ברצף שבין זיהוי החסר לבין האפשרות שתיפתח לאדם הנרתם כתוצאה מהצטרפותו לתהליך היצירה של המציאות החדשה.

תהליך הרתימה מאפשר לכל השותפים להפוך מפסיביים לאקטיביים, ממבקרים למחוללים.

בעבודה על כלי הרתימה יש לבדוק את הכוחות, החולשות, האיומים וההזדמנויות של הרתם ושל הנרתם.

הקריטריונים לרתימת השותפים

א. המציאות החדשה פותחת עבורם אפשרות שלא הייתה נפתחת ללא יצירת מציאות כזו.

ב. המציאות החדשה נשענת על חסר עבור השותפים הנרתמים.

ג. רתימת שותפים היא תמיד הצטרפותם לרעיון ולא לדמות מובילה.

ד. רתימה היא תהליך המתמשך לאורך כל השלבים האחרים, ואיננה פעולה חד-פעמית בשלב ההיערכות.

שלבים בתהליך רתימת השותפים

א. בירור הקשיים בעבודה עם שותפים ובלעדיהם אך גם הרווחים שהיא נושאת.

ב. איתור השותפים שחשוב לרתום.

ג. בירור עם השותפים מה אינם מסוגלים לחזות היום, ומה ייחשף לפניהם אם תיפתח להם אפשרות חדשה.

ד. יצירת מוטיבציה פנימית אצל הנרתמים בכל שלבי התהליך.

דוגמאות לשאלות לשיחה המיועדת לרתימת שותפים

- מי הם השותפים במערכת ומחוצה לה, שלפניהם תפתח אפשרות חדשה בעתיד הנבחר (המציאות החדשה)?
- מהו הדבר שאם יראו עכשיו ידרבן אותם להצטרף כפעילים ביצירת המציאות החדשה?
- מה מונע מהם היום מלהגשים את המציאות הנבחרת?
- על איזה חסר, שזוהה אצל אלה שאנו מעוניינים לרתום, יכול העתיד הנבחר לענות?
- מהי האפשרות שתיפתח עבור כל השותפים מבחינה אישית מבחינה מקצועית ומבחינת השתייכותם לארגון?
- מהו האיום שחשים כל השותפים מפני העיסוק במציאות החדשה?
- מהו הכוח של האחרים שאנו רוצים לרתום, שעשוי לשמש מנוף ליצירת מציאות חדשה?
- מהו המחיר של אי-ההצטרפות לעשייה החדשה?

4. פתיחת מרחב פתוח לשאלה מנחה בנושא

אחת הדרכים להתחברות אישית לנושא, הכוללת בתוכה גם הירתמות ומחויבות לפעולה, היא המתודולוגיה של "המרחב הפתוח". בשיטה זו מוזמנים בעלי העניין לחשוב ולהיות מעורבים בנושא. מוזמנים כל מי שיש להם תשוקה לנושא, כל מי שמאמין שיש לו ידע או רעיון שיכולים לגרום לשינוי. בשיטה זו יש העדפה ברורה שיוזמנו לפתיחת המעגל קבוצות שונות של משתתפים.

פתיחת מרחב היא הכרזה ארגונית, שמכירה בכך, כי קיימת מבוכה בנוגע לשאלה מסוימת, שהפתרון עבורה קיים אך אינו משביע את רצון האדם או הגוף המזמינים את פתיחת המרחב. זו קריאה להזמנת שותפים, שאנו מאמינים שיוכלו לתרום במציאה או ביצירה של פתרונות טובים יותר או לפחות, יש טעם להתכוון ולנסות

לחפש יחד איתם פתרונות כאלה בכנות ובסקיפות. פתיחת מרחב היא הצהרה של הסמכות הארגונית על כך, שהיא

פתוחה לקבל אנשים ורעיונות חדשים, גם אם יגיעו ממקומות מפתיעים בהיררכיה הארגונית או מחוצה לה, והיא מעוניינת וחשה מחויבות ליישם פתרונות ולעבור לשלב חדש.

המרחב מזמן לארגון שפע של רעיונות ופתרונות, משחרר אנרגיה של חדוות יצירה, תשוקה ואחריות, ויוצר שותפות אמיתית בין כל חלקי השלם.

את ההסבר לשיטה זו ניתן למצוא בחוברת של משרד החינוך, "פתיחת מרחבים להתחדשות בחינוך תשס"ח – תשס"ט", מרס 2009, שנכתבה על-ידי טובה אורבוך ואבנר הרמתי, ביוזמת מנכ"לית המשרד דאז, גב' שלומית עמיחי.

מהי טכנולוגיית המרחב הפתוח? (OST= Open Space Technology)

שיטת "המרחב הפתוח" היא טכנולוגיה, המאפשרת מפגש משמעותי בין מספר רב של אנשים בעלי עניין משותף לשם שיחה, דיון פתוח, והעלאת רעיונות והדרכים למימושם. "טכנולוגיה במרחב הפתוח" נוצרה על-ידי הריסון אוון בשנת 1985, כשהתחוויר לו, שהמקום הפורה והמעשיר, המהנה והיצירתי ביותר עבור אנשים בעת כינוסים הוא - הפסקת הקפה! השיטה ממשיכה להתפתח על-ידי קהילת העוסקים בכך זה למעלה מ-20 שנה במדינות רבות. לישראל היא הובאה על-ידי טובה אורבוך בשנת 1999, ומאז יושמה בעבודה משותפת עם אבנר הרמתי ועשרות מנחים שהוכשרו על-ידם במאות ארגונים וקהילות בארץ. טכנולוגיית "המרחב הפתוח" התפתחה בניסיון להתחקות אחר מאפיינים של "הפסקה", וליצור תשתית המאפשרת איסוף ותיעול של הרעיונות, של האנרגיה היצירתית ושל המנהיגות, אשר נוצרים באופן טבעי, ולאפשר את ארגונם לעשייה פרודוקטיבית.

כיצד זה פועל?

הרעיון הוא לכנס את כל בעלי העניין ובעלי האנרגיה והאכפתיות, הנוגעים לנושא מסוים, במרחב אחד של מקום וזמן. כל החפץ מגיע.

במהלך שעת המפגש הראשונה יוצר אוסף האנשים, שהתקבץ סביב השאלה או הנושא, את **סדר היום** שלו, וכל מי שחפץ בכך (איש אינו חייב) רושם נושא או שאלה שבנפשו, הקשורים לעניין שלשמו התכנסה הקבוצה. הוא מודיע על כך לכלל הנוכחים, ויוזם מפגש זוטא במסגרת הכינוס הכללי, ומצהיר על המועד ועל המקום של המפגש ועל עצמו כ"מארח" של השיחה, ומזמין את כל המעוניינים לבוא. מתפקידו גם לדאוג לכך, שיערך סיכום ותייעוד של מפגש זה. מטריצה ריקה של מועדים ומקומות התכנסות אפשריים הופכת, בסופו של דבר, ל"כיכר שוק" שוקקת נושאים, שמתוכם מרכיב לעצמו כל אחד מהמשתתפים את סדר היום האישי שלו ופועל, ומתארגן למימוש.

עם תום הדיונים מרכזים את כל הסיכומים למסמך אחד, ומשכפלים ומחלקים אותו לכל המשתתפים. המסמך מכיל מידע שקוף המתהווה בזמן אמת, מזין, מעשיר ומקדם את השיח והעשייה המשותפת.

"המרחב הפתוח" מזמן ביטוי וגילויי יכולת מנהיגות לכל אחד מהמשתתפים, ומעודד צמיחה טבעית של אדם מוביל המתאים לעניין ו"המשוגע לדבר", ולא דווקא של בעל תפקיד רשמי. בשל הקשר הטבעי שבין "התשוקה" (עניין בנושא, אכפתיות, דאגה) לבין "האחריות" (יוזמה והובלה) ובשל ההקפדה להזמין (ולא להכריח) ולשאוף להפגיש מגוון של אנשים השונים בהתייחסותם לנושא (ולא רק את "אנשי שלומנו", או "מכובדים"), ולנהל את המפגש בנגישות למידע מתהווה ובשקיפות מלאה, מאפשרת טכנולוגיה זו קידום נושאים, החלטות מורכבות ומימושן בפרק זמן קצר ובאיכות טובה.

איך יוצרים מפגש שהוא "הפסקה"?

כללי ההתנהגות מעטים ופשוטים ומכוונים לנטרל רגשי אשם והאשמה, וייעודם לפתוח מרחב להתרחשות חדשה.

ארבעת העקרונות של "המרחב הפתוח" הם:

- מי שבאים הם "האנשים הנכונים".
- מה שקורה הוא הדבר הנכון והיחיד שיכול לקרות.
- זה מתחיל כשזה מתחיל.
- זה מסתיים כשזה נגמר.

חוק אחד הוא "חוק שתי הרגליים" (התנועה), האומר: אם בשלב כלשהו אתם חשים שאינכם תורמים או נתרמים, קחו את שתי הרגליים ולכו למקום שבו זה אכן קורה. נסו לשמור שהלב, הראש והגוף יהיו באותו מקום...

המרחב הפתוח מזמין בחום גם "דבורים ופרפרים" כשני תפקידים שמועילים מאוד לפרט ולכלל. הדבורה בוחרת להיות "פה וגם פה וגם פה", נושאת מעט אבקה מקבוצה לקבוצה ומפרה את השלם. הפרפר שואף לנוח, לא לנוע, להיות יפה ולשבת על ענף... במצב של אי-תנועה צומחים כיוונים יצירתיים ביותר.

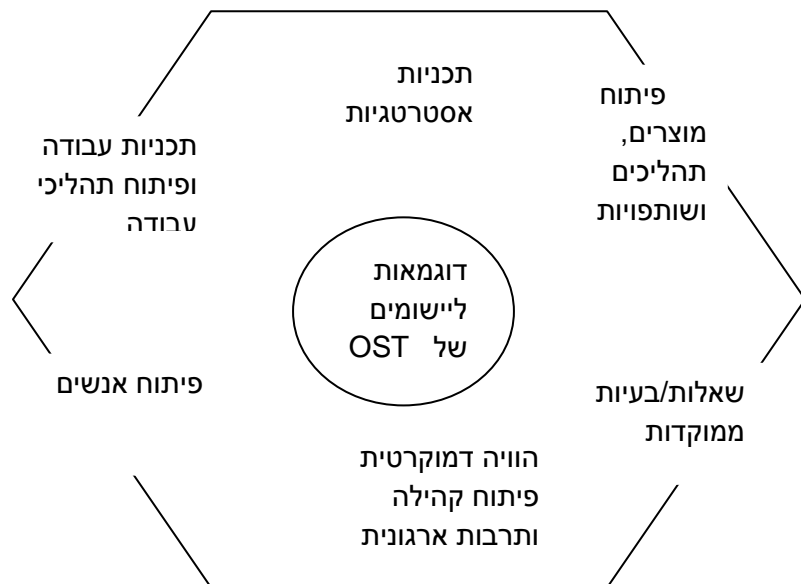
תפקיד המנחה לפתוח ולהחזיק מרחב פתוח לדעות ולהתרחשויות חדשות ומפתיעות בתחום התוכן המוסכם. הוא אינו בעל דעה או עניין בנושא, אלא מעודד כל אחד להתנסות ולשאת באחריות, לבטא ולקדם את מה שחשוב לו ואת מה שקרוב לליבו כאן ועכשיו, ולשמור על אווירה חיובית ויצירתית.

נשמע קשה ונדרשים לכך אנשים מיוחדים מאוד? לאו דווקא. כל מה שנדרש כדי לפתוח מרחב הוא הנכונות להיות מופתעים.

(הפתיחה עד כה לקוחה בעיקרה מתוך מאמר של טובה אורבוך ואבנר הרמתי שנכתב לכינוס משאבי אנוש, נובמבר, 2003)

היכן ומתי מיישמים?

כדי להציג מעט ממוגון אפשרויות השימוש ב"טכנולוגיית המרחב הפתוח" (Open Space Technology) נתייחס לשש קטגוריות יישום, המדגימות את סוגי השימושים הנעשים בארץ בשיטה זו:



מהו הזמן המתאים ובאילו תנאים?

לפניכם כלי שמתאר את התנאים האופטימליים לפתיחת מרחב לשיח ולעשייה חדשה (הרחבה של טובה אורבוך בהמשך להריסון אוון):

הזמן המתאים לפתיחת מרחב הוא כשמתעורר צורך אמיתי ב"שפה מחדשת":

- ש** – שאלה אמיתית: שאלה שהיא בנפשנו ושאין לה תשובה טובה דיה.
- פ** – פתיחות לתוצאות: אנו מוכנים להצטרף לתהליך משותף, שאיננו יודעים כיצד יתפתח וכיצד יסתיים.
- תנאי זה חיוני בשל טבע ההתארגנות העצמית וההתהוות, שהם מיסודות השיטה.
- ה** – הזמנה: הזמנה כנה ולבבית, ההשתתפות היא על בסיס וולונטרי בלבד.
- מ** – מורכבות: טבע הסוגיה או הבעיה שעל הפרק הוא מורכב (במהות, בזמן, באינטרסים ועוד).
- ח** – חיכוך: הסוגיה מעוררת חיכוך, קונפליקט וניגודים בין בעלי עניין שונים, המשפיעים ויוצרים יחד מציאות.
- ד** – דחיפות: הצורך בפתרון מידי הוא - לאתמול...

ש – שונות: המוזמנים הם בעלי תפקידים ועניין מגוונים. בהרכב יש חידוש ומגוון של אנשים, ומשתתפים

בו

כל חלקי השלם.

ת – תשוקה ואחריות: המנועים האמיתיים והיחידים של השיח ושל העשייה שנובעת ממנו הם בעלי עניין ותשוקה לנושא, שמוכנים ורוצים לפעול למענו (לשאת באחריות).

חשוב לציין גם מהו הזמן שאיננו מתאים: כשידוע וברור לאן חותרים להגיע וכיצד, או כשלמנהיגות תשובות ברורות מראש, אין להשתמש בטכנולוגיית המרחב הפתוח. שכן, קסמה וסודה מצויים ברוח האוטנטית שנוסך צורך אמיתי ודחוף בשפה מחדשת, בהכרה של המזמינים בכך שהשפה הישנה אינה משרתת אותם במקרה זה.

דוגמאות לשאלות המבקשות פתיחת מרחב:

- כיצד נבנה בבית-הספר חברה שמכבדת ומחבבת את השונה בה?
- איך נעודד קבלה של ייחודיות ולגיטימציה לשונות?
- כיצד יכול חינוך להשפיע על התהוות של חברת מופת בחברה הישראלית?
- "האחר הוא אני" – כיצד הופכים את האחר שבכל אחד ליתרון בלמידה, ליתרון בחיים, בחברה.

שלב ב': אבחון ומיפוי המערכת הארגונית, החינוכית והלימודית

שלב זה הוא קריטי באיתור הפער שבין המציאות החדשה שאותה רוצים ליצור (החזון) לבין המציאות בפועל. כדי להצליח להניע את התהליך בכיוונים הרצויים חשוב שיהיה בידי המתכננים מידע, שבהיעדרו יקשה לתכנן וליישם. לסוג השאלות שיישאלו תהיה השפעה על תפקידו של האבחון. לשם מה זקוקים המתכננים לפרטים הנבדקים? לאילו פרטים הם נזקקים? כיצד ניתן לאסוף פרטים כאלה? את מי משתפים בתהליך האבחון?

לשם מה זקוקים לאבחון היא שאלה מרכזית בהתאמת האבחון. האם זקוקים לפרטים המאובחנים כדי להבין כיצד מתפקדת המערכת היום? או שהפרטים נחוצים לשם בדיקת הפער בין המציאות שבחרנו ליצור לבין מה שקורה היום. אנו מציעים להתמקד בחלופה השנייה, המחברת את האבחון לעתיד הנבחר ומשתמשת בו כשלב בהנעת התהליך עצמו.

יש לראות באבחון אירוע שאיננו חד-פעמי, אלא תהליך חוזר, השואב מהיזון חוזר מתמיד מן היעד ומן הפעולות הננקטות להשגתו. ככזה, מאפשר האבחון למתכננים להשיג כמה מטרות:

- א. איתור הכוחות שעשויים לשמש "נקודות זינוק" ליישום המציאות הנבחרת.
- ב. איתור הקשיים והכשלים שעלולים לחבל בדרך לתוצאות שמציבה ההתערבות.
- ג. איתור פרדיגמות שעלולות להפריע ליצירת מציאות חדשה.
- ד. איתור מוקדים שהם נקודות מפתח להכנסת שינוי.
- ה. איתור הפערים בין הצהרות, ערכים וכוונות להתנהגויות בפועל.
- ו. איתור צרכים.
- ז. אספקת מידע מעודכן ומהימן על ממדיה ועל היבטיה של התופעה שבה רוצים לחולל שינוי. אופיו של האבחון ייקבע בהתאם לערך המוסף שהוא מספק ובהתאם למטרות ההתערבות.

ניתן להשתמש במגוון של כלים לאבחון. חלק מהכלים הם "כלים קשיחים" (אבחונים כמותיים) וחלקם "כלים רכים" (אבחונים איכותיים). שימוש בשני סוגי הכלים מאפשר למתכננים להבין את הנושא מנקודות מבט שונות.

בחלק זה מוצעים כלים מגוונים לאבחון ולמיפוי המערכת הארגונית, החינוכית והלימודית, שנוסו בהקשר ליצירה ולתהליכי ההתערבות בבית-הספר.

המצלמה והצילום סייעו לחידוד הראייה ולהבנה שיש פער בין מה שאנו רואים לבין מה שנדמה לנו שאנו רואים.

נדרשו כ-150 שנים כדי להגיע למסקנה המפוכחת, שגם התצלומים המונפקים מהמצלמה הם לא תמיד אמת, כמו הדימויים שבציור. מאחורי המצלמה, כמו מאחורי המכחול, עומד אדם שבוחר, מגדיר, מחליט, מבודד ומקפיא את המציאות לפי צרכיו והשקפותיו.

1. הצבת נקודות צילום

דמו לעצמכם שאתה מציבים מצלמות שונות בעמדות שונות בבית-הספר כדי לקבל תמונה על הנושא שבחרתם ליצור. אוסף התמונות שתקבלו יאפשר לכם להרכיב מחד-גיסא תמונה פנורמית של המערכת, ומאידך-גיסא, למקד את המבט בנקודה ספציפית ולבדוק את פרטיה לעומק. יש לזכור, שהמצלמות אינן מצלמות בעצמן. יש לכוון אותן, לדאוג לחידוד המוקד, ואפשר לצלם באופן דינמי בעזרת "זום", המקרב ומרחיק ומאפשר לקלוט גם את הדמויות וגם את סביבתן.

בשלב ראשון יבחר כל אחד מהמשתתפים את נקודות הצילום. ביחס לכל נקודת צילום ירשמו כמה שאלות אבחון, שיאפשרו ליצור את המוקד הרצוי. אוסף השאלות מנקודות הצילום השונות ישמשו בסיס לאבחון.

הצבת נקודות הצילום תודרך על-פי ידע תיאורטי ומעשי כאחד. חשוב לאסוף שאלות רבות, ומתוך מאגר זה תבחרנה השאלות שהמידע הכרוך בהן הכרחי בעיניכם לתכנון תהליך ההתערבות.

יש יתרון רב בשיתוף כל הנוגעים בתהליך זה (הנהלה, מורים, תלמידים).

בספרה 'שינוי כדרך חיים במוסדות חינוך' מציעה אינה פוקס מפה מערכתית, המורכבת משישה רכיבים המצויים בקשרי גומלין ביניהם:

הרכיב האידיאולוגי מתייחס לחזון החינוכי של המוסד - השקפת עולם חינוכית, "אני מאמין", מדיניות מוסדית.

הרכיב האנושי מתייחס למשאבים האנושיים של המוסד החינוכי - תלמידים, מנהל, מורים, צוות טיפולי, צוות מינהלה ושירותים, הורים, סוכני שינוי.

הרכיב הפדגוגי מתייחס לתהליכי הלמידה וההוראה - שיטות ודרכי הוראה, תכניות לימודים, תכנים ונושאים, אמצעי הוראה ומשאבים, דרכי הערכה וביקורת.

הרכיב הארגוני מתייחס לרכיבים אחדים כגון: אופן חלוקת התפקידים השונים והסמכויות, ארגון הכיתות, ארגון מערכת השעות, ארגון הזמן, ארגון משאבי הלמידה האנושיים והחומריים, ארגון קשרי החוץ, ארגון ההדרכה.

רכיב המרחב והחומר מתייחס למבנים, לכיתות ולחדרים, למגרשים ולגינות, למשאבים טכנולוגיים ואחרים, לאסתטיקה ולניקיון.

רכיב מנגנונים מתייחס למנגנונים המופעלים במערכת, למסגרת המנגנון, למספר האנשים המשתתפים אליו ולאופן תפקודו – הפסקות ומסדרים, ישיבות צוות, אירועים ייחודיים, צוותי סיוע, חברת תלמידים, השתלמות מוסדית, קשר עם הורים.

רכיבים אלה יכולים לסייע ליוצרי התכנית בהצבת נקודות הצילום.

2. דירוג על רצף

בסולם בין 1 ל-100 כיצד אתה מדרג את מצבו של בית-הספר ביחס למציאות הנבחרת (הציון 100 מסמל את המציאות הנבחרת, ואילו הציון שיעניקו חברי הצוות יסמל את המציאות הקיימת).

האם אתם יכולים לשער מה עליכם לעשות כדי להתקרב אל ה-100?

כלי זה ממחיש את הקשר בין האבחון לבין ההתערבות. הצוות מתבקש לאבחן את תפיסתו, את הפער בין המציאות הנבחרת למציאות הקיימת, ולשער כיצד ניתן יהיה לצמצם את הפער. ההשערות שיועלו על-ידי חברי הצוות יכולות לשמש ראשי פרקים בתהליך ההתערבות. שיתוף תלמידים בתהליך זה יעמיק את האבחון, ועשוי להגביר את הסיכוי ליישום ולהטמעה.

ניתן לפעול על-פי העיקרון הזה באמצעות מטפורות.

הנכם מוזמנים לראות את המציאות שאתם רוצים ליצור ואת המציאות הקיימת. הביאו שתי תמונות – האחת, שמסמלת את המציאות הנבחרת, והשנייה – את המציאות הקיימת.

ניתוח התמונות מאפשר להכיר ולהבין את המציאויות השונות, שתשמנה נקודות מנחות להתערבות.

נסו לשער מה עליכם לעשות כדי לאפשר למערכת לעבור מהתמונה המייצגת את המציאות היום לתמונה המייצגת את המציאות הנבחרת.

3. אבחון מערכת בשיטת S.W.O.T

אבחון זה מתייחס לכוחה של המערכת להוביל לשינוי בנושא ההתערבות המוצע.

נבחנים באמצעותו רכיבים מנוגדים, הפועלים במערכת בו-זמנית כנגד מצבי שינוי - כוחה מול חולשתה של המערכת, ההזדמנות הנתפסת לנוכח האיום.

א. מהם הכוחות של המערכת שסייעו לה ליצור את השינוי ולהגשים את התוצאות המצופות?

ב. מהן החולשות של המערכת, שעלולות להקשות עליה בהגשמת התוצאות המצופות?

ג. מהן האפשרויות שנפתחות לפני המערכת אם תגשים את התוצאות המצופות?

ד. אילו איומים אורבים לשינוי, שעלולים להפריע להגשמת התוצאות המצופות?

4. חקר מוקיר (Appreciative Inquiry)

חקר מוקיר הוא גישה, תפיסת עולם ומתודה לאיסוף מידע בנושא וליצירת עתיד נבחר.

הגישה ללמידה ולחקירה המוצעת מתמקדת במה שעובד ונחוה כהצלחה. גישה זו, המכונה "חקר מוקיר" (Appreciative Inquiry), פותחה בשנות השמונים על-ידי פרופ' David Cooperrider ואחרים בארצות הברית.

על-פי גישה זו, אנו בוחרים ללמוד באמצעות חקירה של מצבים שאותם אנו תופסים כמשמעותיים, ובהם, לדעתנו, תפקודנו היה מיטבי. ייחודיותה של גישה זו בהתמקדות בחקירת הנכסים והיכולות של הפרט והארגון, ובחיזוק הכוחות החיוניים שלהם. נקודת המוצא של הלמידה בגישה זו היא המבט החיובי, המכוון לחשוף את גורמי הכוח והחיוניות שהיו בנו ובסביבתנו שאפשרו הצלחה. כוחות אלה יכולים לכוון אותנו ביצירת שינוי בעתיד.

האוריינטציה בחקירה מתוך הוקרה היא להגשים את האפשרויות שבין המצב הנוכחי לזה העתידי.

השאלות הן: "מה עובד?" מה אפשרי? מה נעשה כדי להשיג זאת?

גישת החקר המוקיר מבוססת על מחקרים אשר מראים, כי ההתמקדות ב"מה שעובד" ובשאיפות לעתיד תורמת להישגים רבים יותר, מאיזה את הפעולה, ותוצאותיה ניתנות לשימור בהשוואה לתהליך המוכר של פתרון בעיות.

האוריינטציה של גישה זו שונה מזו של פתרון בעיות. בתהליך פתרון בעיות המטרה היא לעסוק בפער שבין העבר לבין המצב הנוכחי, והשאלות המנחות הן: מה לא תקין? איך נתקן זאת?

בחקירה מתוך הוקרה האוריינטציה היא להגשים את האפשרויות שבין המצב הנוכחי לבין זה העתידי.

השאלות שנשאלות הן: "מה עובד?" מה אפשרי? מה נעשה כדי להשיג זאת?

גישה זו מבוססת על חמישה עקרונות:

א. עקרון ההבניה של המציאות החברתית (Social Constructivism) על-פי עיקרון זה, המציאות היא תולדה של מה שאנחנו בוחרים להתבונן בו ושל הפרשנות שאנו נותנים למושא ההתבוננות.

ב. עקרון הבו-זמניות או הסימולטניות – החקר והשינוי שזורים זה בזה, והמחקר והפעולה מזינים זה את זה. ההנחה היא, שלא ניתן להבחין באמת בין סיבה למסובב, בין משתנה תלוי לבלתי תלוי, כל המשתנים

תלויים באופן הדדי ומשפיעים זה על זה. גישה זו מבוססת על זרם במחקר הקרוי מחקר פעולה (action research). החקירה משולבת בפעולה. במובן הזה, החקירה בארגון אינה אובייקטיבית או ניטרלית, עצם החקירה בדרך זו מתווה את השינוי.

ג. העיקרון הפואטי-השירי – ארגון, אדם או נושא הם כמו יצירת אמנות - פתוחים לאין-סוף פרשנויות. ניתן לבחור את הפרשנות היצירתית, זו היוצרת אנרגיה. בגישה זו האדם או הארגון הם הגיבורים של הסיפור עצמו. ניתן להמשיך לכתוב ולספר את הסיפור. ההנחה היא, שניתן לחקור באופן מוקיר כל נושא.

ד. עיקרון החיזוי - העיקרון ההליוטרופי – בדומה לתהליך של נבואה המגשימה את עצמה - מה שאנחנו מצפים לו משפיע על מה שיקרה. עיקרון זה נקרא גם "העיקרון ההליוטרופי" (הצמיחה לכיוון השמש). אנשים וארגונים, כמו צמחים, גדלים לכיוון האור, כלפי הדימוי הנשאף או החיובי הנישא ביותר.

ה. עיקרון החיוב - הקשר בין דימוי לבין פעולה – אנשים וארגונים התופסים את תדמיתם כחיובית, מתנהגים באופן עקיב על-פי תדמית זו. אנו מורגלים ומתורגלים יותר בחשיבה ביקורתית, שלילית ופחות בחשיבה חיובית ומוקירה. בגישת החקר המוקיר מעודדים חשיבה מוקירה, המבוססת על חקר הכוחות, הניזונים מן ההכרה ומן הידיעה, שדימוי חיובי ושיח פנימי חיובי מתבטאים ביצירה של מציאות חיובית הן בקרב הפרט והן בארגון או במערכת.

בשירו **דיוק הכאב וטשטוש האושר** מתאר יהודה עמיחי את הפער בשפה בין שתי גישות אלה באמצעות הפער הקיים בשפה בין מילים המתארות קושי למילים המתארות חוויות חיוביות. במילים המתארות את הכאב אנחנו מדייקים, ואילו במילים המתארות את האושר אנחנו מטשטשים. השיר מביע משאלה שנוכל לתאר: "בדיוק של כאב חד גם את האושר העמום ואת השמחה..." (יהודה עמיחי, מתוך **פתוח סגור פתוח**, שוקן, 2005).

כיצד זה פועל?

בחרו נושא שאתם רוצים לחקור וללמוד אותו

שלב ראשון – ריאיון בזוגות

תהליך העבודה בגישת החקר המוקיר מתחיל בריאיון בזוגות. כל אחד מבני הזוג מראיין את זולתו בעזרת השאלות הרשומות מטה. חשוב לרשום את עיקרי הדברים, כי השלב הבא הוא הצגתם בקבוצות בנות 4 עד 6 משתתפים.

שאלות לריאיון:

- נסו לחשוב על חוויה בעבר או בהווה בעלת עוצמה בתחום שאותו בחרתם לחקור, ובה אתם חשים שתפקדתם כמיטב יכולתכם.
- ספרו על חוויה זו. ספרו מה קרה שם? מי היה מעורב בסיפור?
- מה הפך את החוויה להצלחה עבורכם?
- מה היה בכך שאפשר לזה לקרות?
- מה היה באחרים או בארגון שהייתם חלק ממנו שאפשר לזה לקרות? אילו תובנות רכשתם בהתנסות זו?
- תארו לעצמכם שביקשתם וקיבלתם במטה קסם כל מה שדרוש לכם על מנת להתמודד מתוך תחושה של כוח עם מצבים קשים. מצאו מטפורה שתאר אתכם? כמו מה תהיו אז? (חפץ, כלי, חיה, דמות).

שלב שני – בקבוצה קטנה

כל זוג מצטרף לשני זוגות נוספים, כך שתיווצר קבוצה בת 6 חברים.

- הציגו נקודות עיקריות מתוך הריאיון עם בן זוגכם.
- מצאו נושאים משותפים והדהודים בעלי עוצמה:
 - א. מרכיבים שחזרו על עצמם בסיפורי ההתמודדות.
 - ב. מאפיינים של סביבה שאפשרה את ההתמודדות.
 - ג. מטפורות, דימויים של הסביבה שעלו בראיונות בקבוצה המתייחסים לראיית העתיד.

בזמן שהסיפורים מסופרים כדאי לשים לב לכוחות האישיים שסייעו בהתמודדות עם הקושי, לתנאים הפנימיים והחיצוניים שאפשרו אותה, לנושאים המרכזיים ולדימויים של מסוגלות ושל יכולת התמודדות.

דוגמאות לנושאים שניתן לערוך בהם חקר מוקיר:

להיות שונה כחוויה מעצימה – היזכרו במצב, בסיפור, בחוויה שבה חוויתם את עצמכם במיטבכם כשונים בקבוצה.

נסו להיזכר בסיפור, בחוויה שבה הרגשתם שאתם חלק מחברת מופת.

נסו להיזכר בחוויה שבה חוויתם הכלה.

5. אבחונים כמותיים

איסוף נתונים באמצעות שאלונים, תצפיות, ראיונות, קבוצות מיקוד בנושא ההתערבות. איכותם של כלים אלה נמדדת על-פי קריטריונים אחדים: תקפות ומהימנות, קיום נורמות להשוואה, מתן מידע כללי וספציפי, סיפוק מידע יישומי, ידידותי לשימוש הן באיסוף הנתונים והן בהצגתם. ככל שהמקורות לאיסוף הנתונים יהיו מגוונים יותר, כן תתקבל תמונה מהימנה יותר. נתונים אלה ישמשו בסיס לדין ולתכנון ההתערבות. אבחון חוזר מאפשר בדיקת השינוי.

שלב ג': תרגום תמונת העתיד וממצאי האבחון לתכנית עבודה

בשלב זה מפגישים את החזון עם ממצאי האבחון לשם יצירת תכנית התערבות. שלב זה כולל: תרגום החזון לתוצאות מצופות, שימוש במרכיבי הליבה כבסיס ליצירת ההתערבות, בחירת יסודות מארגנים להתערבות, מיפוי מושגים ערכיים רלוונטיים ודילמות כצירים בתהליך ההתערבות, הגדרת הידע והכישורים לפיתוח, הכלת נושא ההתערבות בתכנית הלימודית ובפעילות בבית-הספר, ניבוי קשיים מבניים בתכנית ויצירת קווים מנחים להתמודדות עימם, הבניה של סדנאות להתנסות וללמידה בנושא ההתערבות.

1. בניית התכנית – "מעבודת שיפוצים לעבודת אדריכלות"

בניית תכנית פרו-אקטיבית לבית-הספר כמוה כמעבר ממלאכתו של ה"שיפוצניק" למלאכתו של האדריכל. האדריכל הופך חללים ומארגנם על בסיס היבטים טכניים, פונקציונליים, אסתטיים וכלכליים לסביבה מבוקרת, המשרתת צרכים של פעילות ושל חוויה אנושית.

יצירתו של האדריכל מתחילה ברעיון עמום – "מגדל פורח באוויר" - עד לרגע שבו היא הופכת לבניין של ממש.

בניית שלד של תכנית התערבות כמוה כהכנת תכנית בנייה שמכין אדריכל כבסיס לבניית הבית. באנלוגיה לאדריכלות "תכניתו של בניין אינה בעצם אלא השלכה מופשטת של כל קירותיו על פני מישור אופקי, ממשות שאין איש רואה אותה אלא על הנייר בלבד" (גילן ירון).

תכנון הבית אינו מתבצע באותו אופן שבו בונים אותו הלכה למעשה. בעוד שתהליך הבנייה מתבצע באופן מדורג, כלומר: בניית יסודות, עמודי שלד וגמר הבניין לפרטיו, תהליך התכנון הוא מורכב יותר, ויכול להתרחש בכמה דרכים:

א. לעיתים רואה האדריכל בדמיונו בתחילת הדרך את המבנה השלם, ובעבודת התכנון הוא יורד לפרטי הבניין וסביבתו.

ב. לפעמים הוא יוצר את הבניין השלם תוך איסוף כל הפרטים הנחוצים (צורכי המזמין, תנאי הסביבה, משאבים כספיים וכד').

ג. קיימים מקרים שבהם אין נתונים ראשוניים, ועל האדריכל להשתמש ביכולת האינטואיטיבית היצירתית ובניסיונו, וליצור את הבניין וסביבתו בדמיונו עוד לפני שהוא יתחיל בתהליך המחקר, שיכלול את בירור כל הפרטים הרלוונטיים תהליך זה מחייב את האדריכל להיות פתוח, וגמיש דיו כדי לשנות בהמשך נתונים שיאספו.

ד. קיימים מקרים שבהם מסתמך האדריכל על תכנית קיימת ומכניס בה שינויים בהתאם לצרכים של מזמין התכנית.

כשם שעל אדריכל להתחבט בשאלות מתחומי תוכן שונים (הנדסה, טכנולוגיה, אסתטיקה, פילוסופיה פסיכולוגיה, משפטים שיווק וכלכלה) נדרשת גם ממתכנן תכנית ההתערבות ידע בתחומי התוכן של בריאות הנפש, בתכנון לימודים, בהבנה ובאבחון של מערכות, בארגון סביבה לימודית, בניהול משאבי אנוש, בהערכה ועוד.

ניתן לנתח את עבודתו של יוצר התכנית בבית-הספר באנלוגיה לעבודתו של האדריכל.

תכנון עשוי למנוע פעולה באי-סדר או כזו הנובעת משרירותיות.

בתהליך התכנון גוזר המתכנן שאלות בתחומים אחדים, שמנחות אותו בהכנת התכנית.

התחומים הם:

מאפייני בית-הספר – גודלו, אוכלוסיית התלמידים, שיקולי הדעת ותהליכי קבלת ההחלטות בארגון שעשויים להשפיע על שילוב התכנית, הכישורים הנדרשים ממפעילי התכנית, נתונים שהתקבלו בתהליכי אבחון שונים.

צורכי בית-הספר – הגדרת הצרכים של בית-הספר, והגדרת החסרים שהתכנית יכולה לענות עליהם.

יחסי גומלין וקשרים – תכניות נוספות הפועלות בבית-הספר, קשרי גומלין שניתן לקשור בין התכניות הקיימות לתכנית המוצעת, זיהוי הקשר שבין החזון של בית-הספר לתכנית המוצעת, זיהוי בעלי עניין בבית-הספר ומחוצה לו, שחשוב לרתום לתהליך יצירת התכנית ולהפעלתה.

ראייה כללית של התכנית – היקפה של התכנית ומרכיביה, המציאות שהיא מבקשת ליצור, משך הזמן שנדרש להנחלתה, התוצאות המצופות ומדדי ההצלחה.

תנאי סביבה המשפיעים על שילוב התכנית – משתנים שעשויים לשמש "נקודות זינוק", ומשתנים שעלולים להכשיל את התכנית, משאבים, קיומם או היעדרם של מנגנונים לפעולה לבקרה ולהערכה.

לפניכם דוגמאות לשאלות מנחות לבניית תכנית ההתערבות:

- על בסיס הנתונים שלפניכם, מהם המוקדים שאליהם תתייחסו בבניית מערך ההתערבות?
- מהי הנחת העבודה שלכם לגבי הקשר בין הממצאים שבחרתם להאיר?
- מה מאפיין את אוכלוסיית היעד שנבחרה?
- על איזה חסר או צורך מזוהה עונה כל אחד מהמוקדים שנבחרו?
- מיהם השותפים שעשויים להירתם להתערבות שנבחרה?
- כיצד מתחברים מוקדי ההתערבות השונים לתכנית אחת?

- אילו קשרים ניתן ליצור בין המוקדים השונים שבחרתם לבין תכניות אחרות המופעלות בבית-הספר?
- מהן התוצאות המצופות מכל אחד מהמוקדים? מהם מדדי הצלחה שבהם תשתמשו לאמוד את השגת היעדים?
- מה יהיו תחנות הביניים להערכת ההישגים ולבדיקת ההתקדמות ליעד?
- באילו נושאים, מושגים, ערכים, כישורים (תוך-אישיים, בין-אישיים) או דילמות מומלץ לעסוק בפיתוח המוקד שנבחר?
- איזו סביבה יש ליצור, אילו מיזמים ניתן ליזום על מנת לאפשר להתקדם לעבר התוצאות המצופות?
- מהם המשתנים שעשויים לשמש "נקודות זינוק", ומהם המשתנים שעלולים להכשיל את התכנית?
- מהם התנאים הנדרשים לפני הפעלת התכנית ובמהלכה?
- (קביעת אחראים להובלת תהליך ההתערבות, תכנון ההתערבות על-פי שכבות גיל, הקצאת משאבי זמן ותקציב).

שאלות אלה יכולות להנחות בהמשך את הרפלקציה על התכנית ואת התייעוד שלה.

לפניכם הצעה לראשי פרקים לכתיבת שלד לתכנית התערבות:

- א. הגדרת מוקדי ההתערבות, תוצאות צפויות (מדדי הצלחה).
- ב. רציונל, עקרונות מנחים.
- ג. תכנון שלבי הפעולה על-פי שכבות גיל, התאמה לקבוצות ספציפיות, אופן ההשתלבות בתכניות בית-ספריות קיימות.
- ד. תשומות הנדרשות להפעלת התכנית (גורמים שיש לגייס ולהפעיל, הקצאת זמן מורה וזמן תלמיד, הקצאת משאבים).
- ה. קביעת אחריות להפעלת התכנית – צוות מוביל, מעורבות בעלי תפקידים בבית-הספר, מעורבות ההורים.
- ו. אופן ניהול התכנית והבקרה על תהליך הביצוע.
- ז. הערכה מעצבת והערכה מסכמת.

2. יצירת התערבות - קלידוסקופ של מרכיבי ליבה

תהליך יצירה של תכנית, באנלוגיה לאמנות, הוא דיאלוג בין תוכן לבין צורה. בעבודה על התוכן המשימה היא לזהות את מרכיבי הליבה של הנושא. נמחיש את איתור הליבה באמצעות שתי מטפורות, האחת מתחום השירה והשנייה מתחום הציור.

כדי להמחיש את משמעותה של ליבה זו ניתן להיעזר, כאנלוגיה, בתיאורה של המשוררת לאה גולדברג את מהותה של השירה: "השירה אינה מפרטת את העולם, היא מדחיסה אותו. אך בתוך הביטוי הדחוס הזה, כפקעת אחת מרוכזים אותם החוטים, המתמשכים לקצותיו השונים של עולמנו" (גולדברג, 1966).¹ ליצור באמצעות הליבה משמעו להבין את מהות הפקעת - לגלות מה נמצא ב"גרעין הדחוס", להבין את הפוטנציאל הטמון ב"חוטים" שבו, ולזהות את המצבים השונים שיכולים לסייע ליישום ולאיומן של אותם מרכיבים שנמצאים בליבה של "הפקעת".

מרכיבי הליבה הם כמו צבעי היסוד בציור

כמו בלמידת ציור אנו זקוקים להכרה של החומרים (צבעי היסוד), של קומפוזיציה, של חוקי הפרספקטיבה והטכניקות על מנת ליצור אין-סוף ציורים.

"צבעי היסוד" – הם מרכיבי הליבה של הנושא הנבחר.

תהליך היצירה הוא הדרך שבאמצעותה מעצבים מצבעי היסוד (מרכיבי הליבה) תמונה שונות (תכנית ההתערבות).

המפגש בין מרכיבי הליבה (התוכן) לבין השיח בין היוצרים (מורים ותלמידים) על מרכיבי הליבה, על המוקדים הנבחרים, על הדרכים לחקור אותם ועל המבנים ליישומם (תהליך היצירה) הוא שאמור לקדם באופן מיטבי את השינוי מתוך הניעה פנימית, המבטיחה תנאים טובים יותר ליצירתו.

בבחינת הנושא "האחר הוא אני – תהליך חינוכי לבניית חברת מופת" נבחרו חמישה מוקדים:

- א. **שונות** – הבנה ששונות נמצאת בכל אחד, ההבנה שהאחר הוא אני, ולכן קבלת השונה היא גם קבלה של עצמי, הכרת הערך שמעניקה השונות לחשיבה, ללמידה ולקיומה של חברה.
- ב. **הכלה במעגלים השונים**: פרט, קבוצה או כיתה, מסגרות חינוכיות, קהילה, יישוב.
- ג. **כבוד האדם** – זכויות האדם ושוויון, החשיבות והמחויבות לשמירה ולהגנה על הזכויות של עצמי ושל האחר.
- ד. **גזענות** – הוקעת התופעה בחברה הישראלית, יחסי רוב ומיעוט ודרכים לפתרון קונפליקטים.
- ה. **לקראת חברת מופת** - מהי חברת מופת, מהי התרומה הייחודית של כל אחד למימושה, כיצד יוצרים שיח חברתי ומהלך של שינוי חברתי לכיוון חברת מופת.

כל אחד מהמוקדים מכיל בתוכו תת-נושאים. בבניית התכנית סביב כל מוקד יש להתייחס למושגים, לידע, לערכים, לדילמות, לכישורים, למצבי חיים אופייניים, לתנאים בסביבה שיש ליצור ולמנגנונים במערכת שיאפשרו יישום והפנמה.

לו הייתם צריכים להגדיר את החוטים הדחוסים בפקעת של כל מוקד, אילו חוטים הייתם מושכים? מהם המצבים השונים המתאימים ללמידה וליישום של כל אחד מהחוטים שמשכתם?

החוטים המוצעים ישמשו מרכיבים שיש לפתח בכל נושא. המצבים המוצעים יהיו הזירות שבהם תילמד ותיושם הלמידה.

לפניכם מוצעות נקודות מפתח אחדות ליצירת תכנית, המנחות את הבניית הנושא שנבחר כמוקד להתערבות:

נקודות מפתח ליצירת התערבות

המוקד שנבחר להתערבות:

מה יקרה כתוצאה מהתערבות זו?
הניחו שהתכנית שתכננתם הסתיימה והוכתרה בהצלחה. בישיבת סיכום התכנית מה יאמרו המשתתפים על תוצאותיה?

נסו למפות את המושגים והנושאים הרלוונטיים שיהיה צורך להתייחס אליהם.

מהם הערכים שיש להתייחס אליהם?

מהם הרצפים הדומיננטיים שיש להאיר? אילו דילמות נובעות מרצפים אלה?

איזה ידע חשוב לרכוש בהקשר זה?

מהם הכישורים והמיומנויות שיש לפתח בהתייחס למוקד זה?

כישורים תוך-אישיים (מסוגלות)

כישורים בין-אישיים

כישורים להתמודדות עם מצבים מורכבים שהמוקד מזמן

מהם התנאים הסביבתיים שיש ליצור על מנת להפוך את הלמידה משמעותית?

אילו שיקולי דעת או דילמות יש להעלות בפני מורים או הורים המתכוונים לתכנן התערבות חינוכית

בנושא?

מהם הקשיים שיכולים למנוע מלהצליח? איך נערכים להתמודד עם הקשיים הצפויים? תהליך היצירה

– יסודות מארגנים

דמות ורקע - בחירת המוקד הראשי שרוצים להתערב בו, ואשר יושם במרכז (הדמות). ברקע ייבחרו מוקדים משניים המתייחסים אליו, ואשר בהמשך ימוקדו גם הם, ויחסי הגומלין שלהם עם הנושא המרכזי יובהרו.

כל הפרטים נמצאים בתמונה ומתארגנים כך, שחלק מהם מייצגים את הדמות והאחרים משמשים רקע לדמות. במצבים אחרים, כאשר הרקע נהפך לדמות, נהפכים התפקידים והפרטים שהיו בדמות עוברים לרקע (Perls, 1973). דיאלוג זה בין דמות לרקע הוא אותו דיאלוג הנערך בין מוקדים שונים של התערבות.

למידה במעגלים מתרחבים - ארגון הנושא יערך בשלושה במעגלים מתרחבים שיכללו את מעגל "העצמי", מעגל "האחר" ומעגל "הקהילה, והחברה" – בכל אחד מהמעגלים ימופו הנושאים והכישורים, וייבחן הקשר המתפתח בין המעגלים השונים.

רצפים – ניתן למנות רצפים אחדים בתכנון ובארגון הלמידה במוקד.

רצף התפתחותי - כאשר בכל שכבת גיל ידונו בנושאים המתאימים לשלב הגיל, למצבי החיים שבהם מתנסים התלמידים, ולדרך המותאמת להתפתחותם הקוגניטיבית, הרגשית והחברתית.

רצף היום - מבוקר עד ערב, בשיתוף בין החינוך הפורמלי לחינוך הבלתי פורמלי.

רצף שבין השגרתו למודגש - הבלטת ערכים נבחרים בתחומי דעת בשיעורים, לצד פעילויות ייחודיות סביב מועדים מיוחדים בלוח השנה הלוקלי והאוניברסלי.

3. הבניית תהליך הלמידה – מודל להבניית סדנה

למידה משמעותית היא זו המערבת שילוב של קוגניציה ורגש, התנסות ורפלקציה, מודעות ותרגומה להתנהגות.

ניתן לשרטט את הלמידה כמעגל הכולל את המרכיבים הבאים: התנסות או חוויה, מודעות - המללה של החוויה, המשגה – העשרה, והמרכיב האחרון המשלים את המעגל הוא הפנמה-התנהגות. ניתן להתחיל את תהליך הלמידה בכל אחד מהמרכיבים, אך השלמתו תלויה בהתמקדות ובחיבור בין כל המרכיבים. המודל המוצע כאן מבוסס על מודל מעגל הלמידה של קולב (1971).

מומלץ שכל יחידת לימוד תכלול מרכיבים אלה:

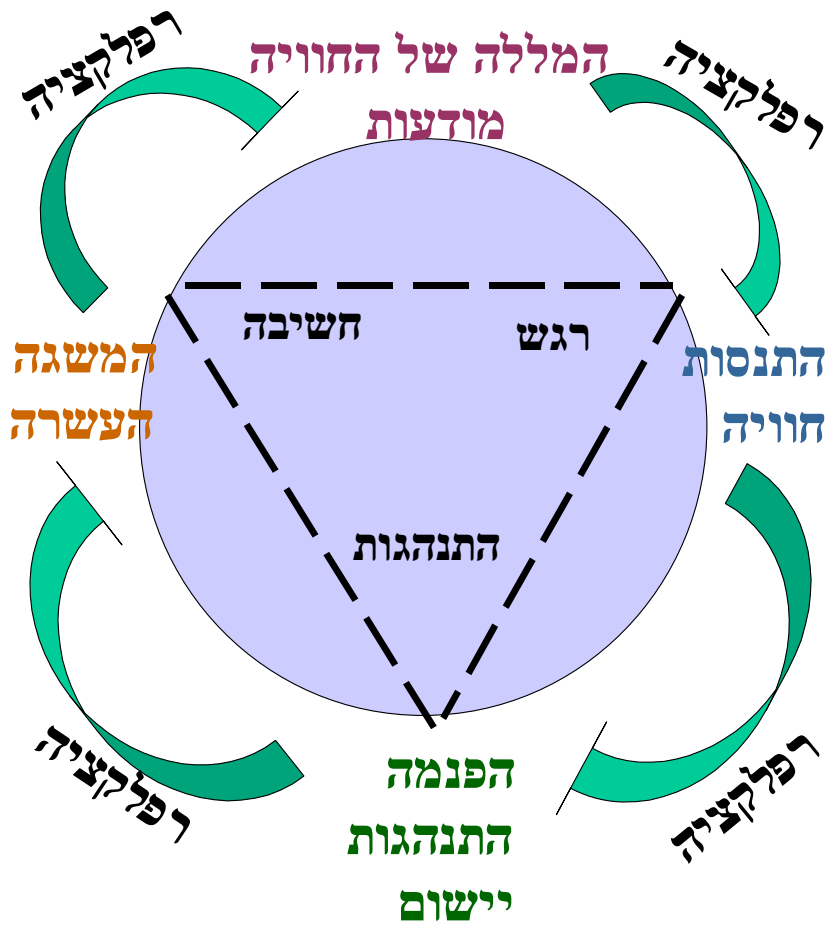
חוויה או התנסות - הזמנה של הלומדים להתחבר לנושא באמצעות היזכרות בחוויה, בסיפור, בהתנסות שהייתה להם בנושא הנלמד. לחלופין או בנוסף, ניתן ליצור התנסות בכיתה, היוצרת חוויה של כאן ועכשיו.

המללה של החוויה - כדי שהחוויה תיצור תובנות אישיות אצל הלומד, יש לאפשר ללומד להחצין את החוויה ולהתבונן בה כצופה משתתף מהצד. באמצעות שאלות מכוונות מוזמן הלומד להמליך את המחשבות, הרגשות, המשאלות, התהיות שיש לו על החוויה ובדרך זו ליצור תובנה למשמעות של החוויה עבורו.

המשגה-העשרה - בתהליך הקבוצתי משתפים הלומדים את עמיתיהם במגוון החוויות במגוון של המללות על הנושא הנלמד. איסוף ההמללות השונות יוצר המשגה של הנושא כפי שהוא נתפס על-ידי חברי הקבוצה. המשגה של התפיסות השונות של האנשים הופכת את הלמידה לאוטנטית ללומדים. על בסיס המשגה זו מומלץ להעשיר את הידע בתיאוריות ובמחקרים שנעשו בנושא. השוואה בין הידע שנוצר בחדר הלמידה לידע שנצבר בנושא עשויה להעמיק את הלמידה.

הפנמה- התנהגות - השלמה של המעגל תלויה בחיבור בין החוויה, התובנה, וההמשגה ובתרגומם לעשייה, להתנסות ולהתנהגות. מודעות לנושא בלבד איננה מבטיחה שינוי. יצירת התנהגות הנשענת על מודעות ועל ידע היא תנאי כדי להפוך את הלמידה לאורח חיים.

תהליך הלמידה



כיצד יוצרים חוויה אישית בסדנה?

חוויה אישית היא הצד הסובייקטיבי של ההתנסות. התחברות אישית היא תמיד תהליך סובייקטיבי ולא חיפוש אחר עובדה או אמת אובייקטיבית.

ישנן דרכים רבות ליצור אצל המשתתף חוויה שתגרום למעורבות המשתתף בנושא הנדון.

נציג דוגמאות אחדות:

א. הזמנה להיזכר בסיפור אישי, בהתנסות משמעותית הקשורה לנושא הנדון.

כך למשל, ניתן לנסח הזמנה לסיפור בסדנה העוסקת בהשתייכות:

כל אחד מכם הוא ספרייה מהלכת של סיפורים: יש לכם "מדף" לסיפורי יום-הולדת... "מדף" לסיפורי הרפתקאות... מדף לסיפורי קונפליקטים וכד'. היום

אני מזמינה אתכם לגשת, לדוגמה, למדף של סיפורי השתייכות. סיפורים שבהם חוויתם תחושה של השתייכות, או תחושה של חוסר השתייכות, סיפורים שבהם רציתם להשתייך, או סיפורים שבהם בחרתם לא להשתייך. כשאחד הסיפורים יתפוס לכם את כל המסך תישארו איתו.

ניתן לספר את הסיפור או לקלוט התייחסויות לסיפור.

ב. יצירת גירוי השלכתי לנושא

התייחסות השלכתית מאפשרת חיבור לנושא מזווית אישית. לפניכם כמה דוגמאות ליצירת גירוי השלכתי:

1. התייחסות לנושא כמטפורה, כתמונה, כדימוי, כמוזיקה וכד' (ראה תערוכת התמונות המוצגת בפרק העוסק בחלום).
2. שימוש באמנויות שונות כמו ציור, פיסול, הדבוק (קולאז') להבעה אישית על הנושא.
3. לו היה הנושא מופק בסרט, איזו מוזיקת רקע הייתה מושמעת בו? איזו תפאורה היית יוצר ברקע? מי היו הדמויות הראשיות, ומי היו הדמויות המשניות?

ג. כתוב מכתב למי שלא הבין או למי שהבין את עמדתך בנושא.

ד. בירור עמדות, התייחסויות, סדר עדיפות אישי בנושא הנדון

לפניכם דוגמאות אחדות:

1. לו היה נכתב ספר בנושא מה הייתה הכותרת שלו? לאילו פרקים הוא היה נחלק? איזה פרק היית מוצא לנכון לכתוב מבחינתך?
2. לו היית יוצא להפגנה בנושא הנדון, מה היה כתוב בשלט שהיית מחזיק?
3. נסה למפות את הנושא על-פי העיקרון של דמות ורקע. אילו מרכיבים של הנושא היית ממפה בדמות ואילו - ברקע?

ה. שימוש בגירוי חיצוני כמו סרט, שיר, סיפור

ו. הדמיה של המצב

יצירת התנסות באמצעות הדמיה של המצב הנדון. בתהליך של הדמיה מאפשרים למשתתפים לחוות את הנושא "כאן ועכשיו". כך למשל, אם רוצים לדבר על התמודדות עם לחץ יוצרים סיטואציה של לחץ, ומאפשרים לתלמידים להתנסות בחוויה הזו. המחזה או משחק תפקידים בנושא מאפשרים אף הם תהליך של הדמיה.

כיצד יוצרים רפלקציה על החוויה?

שאלות הבהרה מסייעות להתבונן בחוויה מזוויות שונות, להמליל את החוויה ולנסח תובנות על אודותיה. דוגמאות לשאלות הבהרה:

- משפט אחד שהייתי אומר לאחת הדמויות בסיפור.
- אילו רגשות או מחשבות התעוררו בקרבך בעקבות החוויה?
- אילו כישורים היו לך או היו חסרים לך כדי להתמודד עם האירוע שבסיפור?
- איזו דמות היית בוחר שתהיה איתך בסיפור? מה היא הייתה אומרת לך?
- מה עזר לך להתמודד עם האירוע?
- האם ניתן לזהות שלבים בהתפתחות האירוע?
- אילו כוחות גילית בך?
- עם אילו קשיים היית צריך להתמודד?
- מה בסביבה אפשר או בלם את התמודדותך עם האירוע?
- מה השתנה אצלך בעקבות האירוע?
- איך ניתן היה להתכונן להתנסות זו?
- איך השפיע אירוע זה על יחסיך עם המשפחה, החברים וכד'?
- כיצד השפיע אירוע זה על תפיסתך את עצמך?
- כיצד השפיע אירוע זה על הערכים, על האמונות ועל השאיפות שלך?
- מהי המשמעות של אירוע זה עבורך?
- למי היית רוצה לספר על ההתמודדות שלך?
- למה אירוע כזה יכול לשמש עבורך השראה?
- לו היית יכול לשנות את הסיפור כיצד היית משנה אותו?

4. כלים ואמצעים בשירות הלמידה

א. קווים מנחים לעבודה עם סרטים

סרטים משמשים גירוי לדיון ולהמשך יצירה של הצופים בנושא הנדון.

הצופה יוצר את סיפורו של הסרט. כמספר הצופים כן מספר הסיפורים. כל הגרסאות נכונות. בדרך זו מוקנה ערך המדגיש את המשמעות ואת הלגיטימיות של הדעות השונות. סיפור אחד איננו מבטל סיפור אחר. כל הסיפורים יכולים לדור בכפיפה אחת, ולהציג היבטים שונים של הרעיון המוצג.

תפקיד המנחה

תפקידו של המנחה לעודד את התלמידים ליצור את סיפוריהם השונים, ולהגביר את מודעותם למשמעותו של הסיפור שיצרו בחייהם. איסוף הסיפורים צריך להיעשות ללא שיפוט, אין סיפור נכון וסיפור לא נכון, ואין גרסה אחת עדיפה על האחרת.

בשלב הראשון לאחר הצפייה בסרט יש לאפשר התייחסות חופשית של התלמידים לדברים שהם צפו בהם. בשלב השני ניתן להיעזר בשאלות מנחות, שיסייעו לתלמידים לבנות את הסיפור ואת המסר שהסרט מעביר.

דוגמאות לשאלות מנחות:

1. על מה הסרט?
2. מי הן הדמויות בסרט?
3. מה מסמלות הדמויות השונות?
4. מה מנסות הדמויות בסרט להציג? באילו אמצעים הן משתמשות על מנת להשיג את מטרתן?
5. האם ניתן לחלק את הסרט לסצנות? מה מאפיין כל סצנה?
6. כיצד מתחיל הסרט? איך הוא מתפתח, כיצד הוא מסתיים?
7. איזה מסר מבקש הסרט להעביר לצופים בו?
8. האם מוכרים לך בסביבתך מצבים שמתוארים בסרט?
9. איזה קונפליקט מוצג בסרט? ממה נובע הקונפליקט? מה גורם להסלמתו? כיצד מסתיים הקונפליקט?
10. מי הם הצופים בסרט. מהו תפקידם?
11. מהי משמעות שמו של הסרט?

לאיסוף הרעיונות המוצגים בסיפורים השונים יש כמה תפקידים:

- א. להציג היבטים שונים של אותו רעיון. להאיר את המשותף ולחדד את ההבדלים.
- ב. לאתר מצבי חיים שונים שבהם מתרחש הסיפור.
- ג. לעמת בין הסיפורים תוך שמירה על כללים של ויכוח הוגן.
- ד. לאפשר התנסות במבט על רעיון מנקודת ראותו של האחר.
- ה. להדגיש את מורכבותה של ההתנהגות האנושית.

1. להאיר את הזווית האישית בפרשנות הניתנת לסרט.
2. להרחיב את רפרטואר החלופות להתמודדות עם קונפליקט נתון.

רעיונות להפעלת תלמידים בעקבות הצפייה בסרטים

1. הצגת הסרט ללא הסוף ובקשה מהתלמידים לכתוב כיצד מסתיים הסרט.
2. ניתן לעצור את הסרט בנקודות שונות ולבקש מהתלמידים להמשיך את הסיפור. ניתן להריץ את הסרט אחורה ולהתבונן בדמויות ובמעשיהן, ולהציע תסריטים אחרים. ניתן להריץ את הסרטים קדימה ולהמשיך את הסיפורים. ההנמקות לסיפורים האחרים יעניקו נקודות מבט אישיות ושונות לסיפור.
3. הסרט מציג את הסיפור הגלוי, המאפשר לכולם לצפות בו. לכל סיפור שמתרחש על הבמה מתלווה סיפור מאחורי הקלעים. ניתן להזמין את התלמידים להעלות על הבמה את המתרחש מאחורי הקלעים של הדמויות, מה הן חושבות, מה מניע אותן, מה נסתר מעיניהן, ממה הן מפחדות, על מה הן מוותרות וכד'.
4. לו הייתם מראיינים את הדמויות בסרט אילו שאלות הייתם בוחרים לשאול אותן?
5. חלוקת הסרט לסצנות. כל סצנה מסמלת צומת. אילו חלופות יש לדמות בהתמודדותה בכל אחד מהצמתים?
6. הושיבו בחדר דמויות מזיכרונכם, המסמלות בעיניכם את קווי הדמויות שבסרטים. מה הן היו אומרות על הדילמות שבסרט.
7. הציגו את הרעיון של הסרט באמצעות אמנויות אחרות: שיר, ציור, פיסול תנועה, מחול וכד'.
8. הכינו פרוספקט לפרסום מוקדם של הסרט.
9. לו היית צריך לדווח בחדשות על האירועים המתרחשים בסרט כיצד היית מדווח?
10. הוקמה ועדת חקירה על האירוע המדווח בסרט. מהן מסקנותיה?
11. לו היית יוצא להפגנה בעקבות הסיפור המוצג בסרט, על מה היית מוחה? אילו שלטים היית נושא אתך?
12. לו היית הבמאי של הסרט איזו מוזיקת רקע היית משלב בו, איזו תפאורה היית מוסיף לו? באילו מקומות נוספים היית מציע להמשיך את העלילה? גם כאן חשוב לדון בהנמקות. יש ערך להבנת השונות בתפיסת המצב ולדרכי ההתמודדות.
13. כמפיק הסרט, מיהם קהלי היעד שלהם היית מציע להקרין את הסרט?
14. בסרט מוצגות דמויות משנה או חסרות דמויות שקולן אינו נשמע. לו הן היו פועלות היה ניתן למנוע או לצמצם את הבעיה המוצגת בסרט. הוסיפו סצנות לסרט המעצימות את הקול הדומם.
15. הציבו לסרט מראה בסביבתכם. אילו אירועים דומים אתם מכירים?
16. הציבו מראה לעצמכם, באיזה סוג של מעורבות חברתית הייתם מוכנים לקחת חלק במציאות דומה?

ב. קווים מנחים לעבודה עם תקשורת דיגיטלית/רשתות

כתבה: יפעת זץ, אגף תכניות סיוע ומניעה, שפ"י

הזירה האינטרנטית היום היא חלק בלתי נפרד מחיינו. כולנו הפכנו ל"אזרחים דיגיטליים", העושים שימוש ברשת במגוון היבטים בחיינו: עבודה, למידה ופנאי. עבור הילדים ובני הנוער מדובר בהמשך טבעי של ההווי האישי והחברתי המתקיים פנים אל פנים, גם אם הוא ברשת, והוא כולל שפה, נורמות התנהגות וערכים שונים. מרחב זה מזמן לפתחם של בני הנוער ואנשי החינוך התנסויות חדשות ומרתקות, כמו גם דילמות הקשורות באופן ישיר ועקיף לעולם הטכנולוגי הסובב אותנו.

ניתן לשלב עבודה מקוונת בנושא באמצעות הכלים הבאים:

- **קבוצות דיון או פורומים**, אשר מיועדים לשימוש של כיתה שלמה או אוכלוסייה ספציפית: בהמשך לדיאלוג שנערך עם התלמידים בכיתה, ניתן להשתמש בקבוצות דיון או בפורומים שבהם יוכלו התלמידים להעלות מחשבות, שאלות והתייחסויות בזיקה לנושא שבו עסקו בשיעור. בנוסף, ניתן לפתוח קבוצות דיון או פורומים שיתנו מענה לאוכלוסייה ספציפית כגון קבוצת תלמידים, שעמה נפגש איש החינוך באופן תדיר ועורך עימה שיח רגשי בנושא המשותף להם.
- **בלוגים אישיים או שיתופיים** שבהם ישתפו התלמידים את חבריהם לכיתה בנושאים המעסיקים אותם בעקבות פעילויות שהתקיימו בכיתה (צפייה בסרט, קריאת סיפור, שמיעת שיר ועוד). שימוש בבלוגים יכול לאפשר לאנשי החינוך לשתף את ההורים בלמידה - לדוגמה, התלמידים יכולים לראיין את הוריהם בעניין תכנים שהועלו בשיעור. בדרך זו ניתן ליצור שיח בבתי התלמידים בעקבות זה שנערך בכיתה.
- **מתן משימות מתוקשבות מגוונות**, המאפשרות לתלמידים להביע עמדות, תפיסות ורגשות באופן יצירתי.
- **הצגת תוצרים של תלמידים באתר בית-הספר**, הפתוח בפני כלל התלמידים, המורים וההורים יכולה לספק לתלמידים חוויה של הצלחה ותחושת מסוגלות והעצמה.

יש בכוחה של העבודה המקוונת לתרום לאנשי החינוך בהיבטים אחדים: ראשית, שימוש ברשת ובכלים דיגיטליים מאפשר לנו, אנשי החינוך, להיות **רלוונטיים בחיי הילדים ובני הנוער**, ולפתוח אפשרויות חדשות לעבודה מבחינה מקצועית. שנית, תחום זה בעבודתנו מאפשר לפתוח **ערוץ תקשורת נוסף** עם התלמידים, מעבר לשיעורים ולמסגרת בית-הספר. המרחב האינטרנטי מאפשר לתלמידים להעלות **סוגיות למחשבה והדהוד** נוסף לאחר השיעור. מלבד זאת, שימוש בעבודה מקוונת מאפשר ליצור מפגש בין **"המציאות האמיתית" לבין זו הווירטואלית**. לבסוף, מדיום זה מאפשר **לשתף את ההורים** בלמידה בנושא כלשהו, מתוך שאיפה שההורים ינהלו שיח עם ילדם בנושאים המעסיקים אותו כשותפים לדרך.

כאמור, העבודה המקוונת פותחת בפני אנשי החינוך מגוון אפשרויות חדשות. עם זאת, היא מעוררת דילמות אתיות ומחייבת שיקול דעת שונה בהשוואה לעבודה שנעשית פנים אל פנים:

א. זמינות אנשי החינוך במדיום הדיגיטלי: מאחר שרשת האינטרנט זמינה לכולנו בכל עת, חשוב לבנות עם התלמידים "חוזה", ולתאם ציפיות בנוגע לזמינות איש החינוך. יש להגדיר באופן ברור באיזו תדירות ובאילו מועדים יגלוש איש החינוך לאתר בית-הספר ויגיב לתכנים שיעלו התלמידים. כמו כן, חשוב להגדיר אם איש החינוך יגיב לכל פנייה של תלמיד או תלמידה באופן אישי (בקבוצת דיון או פורום, לדוגמה) או שיתייחס באופן כללי לכלל תלמידי הכיתה.

ב. בקרה וניטור של תכנים פוגעים: כאנשי חינוך, חלק בלתי נפרד מעבודתנו (הן בעבודה פנים אל פנים והן בעבודה המקוונת) מתייחס לעריכת שיח מכבד, נעים ותרבותי. חשוב להציב בפני התלמידים ציפייה כזו, בדגש על אפיוניו של המרחב האינטרנטי, שבו הדברים אינם נאמרים בעל-פה אלא נכתבים וגלויים לכול. אם איש החינוך ייחשף לתכנים פוגעים, מן הראוי להסב את תשומת ליבו של התלמיד, לומר לו שהתבטא בצורה שאינה ראויה, ולדרוש ממנו למחוק את התכנים ואף לנהל על כך שיח בכיתה.

ג. התמודדות עם תכנים מורכבים (כגון הבעת מצוקה רגשית): במדיום זה, כמו בהיבטים אחרים בעבודתנו כאנשי חינוך, אנו מחויבים להתייחס ולתת מענה. אם תעלה התייחסות כתובה שתביע מצוקה על איש החינוך להגיב ולפעול כפי שהיה פועל אילו היה נחשף לאמירות מצוקה פנים אל פנים. חשוב לזמן את התלמיד לשיחה אישית, ובמידת הצורך לערב גורמים נוספים בבית-הספר ולהתחיל בתהליך מסייע.

ד. התייחסות לתלמידים בעלי לקויות למידה: הדרישה לפרסם תגובות, התייחסויות או תוצרים כתובים באתר בית-הספר עלולה להציב קשיים בפני חלק מהתלמידים, במיוחד כשמדובר בתלמידים בעלי לקויות למידה. כפי שצוין לעיל, יש לשים בעבודתנו דגש על שיח מכבד, ולהסביר לכלל התלמידים, כי אין זה המקום להעיר לאחרים על שגיאות. במקביל, עלינו לברר ולבדוק אם הדרישה לפרסם תכנים אינה מציבה בפני התלמידים בעלי לקויות הלמידה אתגר שמעמיס עליהם מבחינה רגשית ומעורר מצוקה.

ה. משמעות המילה הכתובה: עלינו לזכור, כי גם ברשת אנו אנשי חינוך. מאחר שבמדיום הדיגיטלי אנו נדרשים להגיב בכתב, מן הראוי שנחשוב לעומק על התגובות שניתנות, וננסח אותן באופן מקצועי ורהוט.

ג. קווים מנחים לעבודה עם אקטואליה

דיונים בנושאים שעל סדר היום הציבורי

נכתב: על-ידי מינהל חברה ונוער, מתוך: המינהל לשירותך

רציונל

אנו מצויים בעיצומו של תהליך שבו אמצעי התקשורת בכלל והאינטרנט בפרט מעלים על סדר היום הציבורי מגוון גדול של נושאים ומציבים אתגרים חדשים.

על אנשי החינוך לקבל את הדיון עם בני הנוער בנושאים אקטואליים כחלק מתפקידם, לחשוף אותם למגוון דעות, ולחנכם לנקיטת עמדה ערכית על בסיס ידע בנושאים שעל סדר היום הציבורי. יש לשים דגש על שאלות עקרוניות, הבאות לידי ביטוי באירוע אקטואלי, אך נגיעתן והשפעתן חורגות אל מעבר לו.

התכניות מציעות נושאים לדיון בבעיות אקטואליות בוערות, בנושאים אקטואליים מתמשכים, ובהבהרת התפקוד ודרך הפעולה של אמצעי התקשורת. וזאת, על מנת לפתח גישה שקולה, מפוכחת וביקורתית כלפי הכתוב, הנשמע והנראה.

להשגת המטרות מוציא מינהל חברה ונוער לאור את העלונים "על סדר היום" ו"חמד"ת. העלון "על סדר היום" בא להאיר בקצרה בעיות ונושאים המעסיקים את הציבור הישראלי, ולאפשר לבני הנוער לעקוב אחריהם ולגלות מעורבות ואכפתיות אזרחית. הקריטריונים לבחירת הנושאים הם: עניין חדשותי, שמציב דילמות ערכיות הרלוונטיות לבני הנוער.

בכל עלון ארבעה מדורים:

א. פעילות: העוסקת באירוע או בדילמה שעל סדר היום.

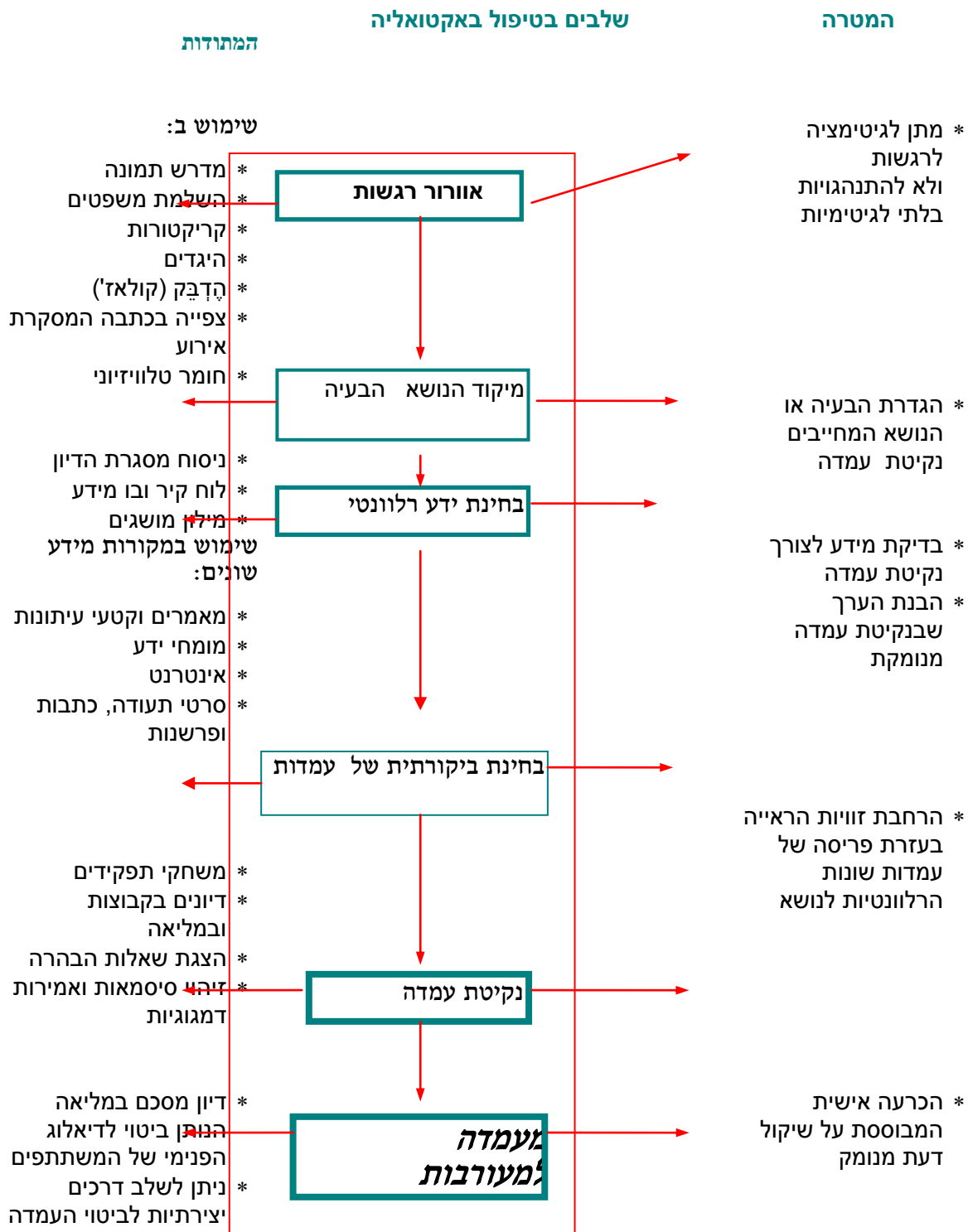
ב. המתודה: תיאור המתודה, שעליה מבוססת הפעילות ופירוט התנאים ליישומה. המטרה היא לאפשר למחנכים לבנות פעילויות נוספות על המתודה, ולגוון את אמצעי ההוראה. בין המתודות שהוצגו עד כה: שימוש בתמונות, ניתוח אירוע, סיעור מוחות, סיור לימודי, דיון פתוח, פאזל, סקר ושאלון, בימת דיון, מעטפות מידע, מודל היערכות לפעילות, שימוש בקטעי עיתונות ומידע מהאינטרנט, רב-שיח ועוד.

ג. זרקור על: מידע תמציתי על הנושא שבחדשות בצירוף שאלות לדיון.

ד. מה ברשת: סקירה קצרה, הכוללת רשימת כתובות של אתרים מומלצים הרלוונטיים לנושא הדיון.

גם העלון חמד"ת עוסק בנושאים שעל סדר היום, אלא שהוא מיועד בעיקר למערכת החינוך הממלכתית-דתי. מלבד אלה גם "זרקור על" ועלון מידע – מה חדש בחמ"ד.

מודל להתמודדות עם אקטואליה



* טיפוח נכונות
למעורבות קהילתית-
חברתית

* בחינת חלופות
למעורבות חברתית
(מכתבים למערכת,
השתתפות בהפגנות,
הבעת דעות באמצעי
תקשורת,
עשייה חברתית)

5. מתכנית לאורח חיים – בניית מנגנונים ליישום

כדי שתכנית המופעלת במסגרות החינוכיות תיצור את השינוי המצופה, יש ליצור מנגנונים שיאפשרו לתלמידים להתנסות הלכה למעשה בנושאים הנלמדים.

כך למשל, ללמד על בחירה ועל קבלת החלטות. אי-הקצאת זמן ומקום בבית-הספר להתנסות בבחירה ובקבלת החלטות דומה להוראת שחייה בהתכתבות.

לא ניתן להסתפק בתכנית שתיבנה בשיחות על שונות, בקבלת האחר ובחשיבות בניית חברה מכילה. על התכנית ליצור קשרים בין דיבור על הנושא לבין עשייה פעילה. חלק מן התכנית מוקדש לבניית מנגנונים ליישום כל אחת מהמטרות שנקבעו בה.

לפניכם דוגמאות לבניית מנגנונים כאלה:

✓ הקצאת זמן ומקום לקבוצות העבודה של הצוות החינוכי, של תלמידים ושל הורים לבנייה ולהובלה של התכנית.

✓ שילוב מקצועות האמנות, התרבות והספורט בפיתוח התכנית.

✓ חלוקה לקבוצות למידה הטרוגניות, כולל התייחסות רפלקטיבית לפרויקט הקבוצתי מתוך ניתוח השונות.

✓ הפעלת יוזמות, פרויקטים יישומיים של תלמידים להובלת שינוי בנושא המוצע, והצגתם.

✓ קביעת פסקי זמן במערכת להתבוננות אישית וקבוצתית על הכלת השונה.

✓ ניתוח ביקורתי של אקטואליה לאור הנושא.

✓ בחירת קבוצות נאמנים של תלמידים להובלת נושאים שנבחרו לשינוי.

✓ בחירת תלמידים שיחנכו תלמידים.

✓ מינוי תורן נוכחות – תורן כיתתי שיהיה אחראי לקשר עם תלמידים שיעדרו, כדי לשאול לשלומם ולעדכן אותם בדברים שאירעו בעת היעדרם.

✓ בניית מנגנון של "העבר את זה הלאה..." - הפצת רעיון בקרב אנשים שמחוץ למסגרת החינוכית.

✓ ארגון חוגי בית – תלמידים ינחו דיונים בבתים שייסובו בקידום חברת מופת. לחוגים יוזמו תלמידים, הורים ומכרים של המשפחה.

✓ עריכת פעולות התנדבות של תלמידי בית-הספר בקהילה.

✓ הפעלה ועדכון של אתר בית-הספר.

✓

שלב ד': ניהול ההתערבות, בניית מדדים להערכה

שלב זה מתמקד בצמצום הפער שבין התכנון לבין היישום. בשלב זה נבנים מדדים לצורך הערכת ההתקדמות לקראת השגת התוצאות המצופות.

מדדים ככלי לניהול ההתערבות

דמיין לעצמך שאתה נכנס לתא הטייס של מטוס נוסעים שבו אתה עומד לטוס, ובלוח המחוונים אתה מבחין במכשיר אחד בלבד. אתה מנהל את השיחה הבאה עם הטייס¹:

אתה: אני מופתע לראות שאתה מתכוון להטיס את המטוס על סמך מכשיר אחד בלבד. מה הוא מודד?
טייס: את מהירות הטיסה. אני מתכוון לעבוד במהלך טיסה זו על המהירות.

אתה: יפה, מהירות הטיסה אומנם חשובה, אך מה בדבר הגובה - אתה לא חושב שגם מד-גובה היה עוזר?
טייס: באחרונה עבדתי על גובה, ואני מצטיין בשמירה על הגובה, ולכן היום אני מתרכז רק במהירות.

אתה: שמתני לב שאין לך גם מד-דלק, לא נראה לך שמד-דלק עשוי להועיל?

טייס: אתה צודק - כמות הדלק חשובה, אבל כדי להיות אפקטיבי ולהשיג תוצאות, צריך להתרכז בעניין עיקרי אחד. ולכן, בטיסות הקרובות אני עומד להתרכז בשמירה על מהירות. כאשר אשיג תוצאות טובות בשמירה על מהירות ארכז את מאמצי במעקב אחרי צריכת הדלק.

אחרי שיחה כזאת ספק אם עדיין תרצה לטוס באותה טיסה...

ר' קפלן וד' נורטון (1966)*

אחד הכלים החשובים בתכנון ובהפעלת התערבות הוא יצירת "לוח מחוונים", שתפקידו לתרגם את יעדי התכנית לסדרה עקיבה של מדדים. השילוב בין המדדים צריך לספר את "סיפור ההתערבות", כך שמתוך ההתבוננות בו יהיה אפשר להבין את היעד שאליו חותרת ההתערבות, את הדרכים והאסטרטגיות להשגת היעד, ואת השותפים המעורבים בהפעלת ההתערבות.

בחרנו לתאר כלי זה בעזרת הדמיון ללוח המחוונים בתא הטייס, ואת ניהול ההתערבות - להטסת מטוס.

בהמשך למטפורה זו, ניתן להציג את בניית לוח מחוונים בדומה לתכנון מדמה טיסה (סימולטור). תכנון המדמה מחייב קביעת יעדים ומטרות, הבנת הסביבה והתהליכים (חוקי האווירודינמיקה) ובחירת הדרכים (נתיב הטיסה) להשגת היעדים.

כשם שלוח המחוונים במטוס מאפשר לטייס לקבל מידע לאורך הטיסה הנוגע למיקומו ביחס למטרה שאליה הוא מתכנן להגיע, ועל מצבו הפיזי של המטוס במהלך הטיסה, כן יאפשר "לוח המחוונים" שנבנה במהלך

¹ המטפורה עובדה לפי פרק 1 בספר.

R. Kaplan & D. Norton: *The Balanced Scorecard - Translating Strategy into Action*, Harvard Business School Press, 1996.

ההתערבות לספק מידע על הפעולות הננקטות, ועל המידה שבה הן יוצרות את התוצאות המצופות, על הקורה לצוות המתערב, על משאבי הזמן, על המשאבים האנושיים, על המשאבים הכספיים ועל השינויים בתנאי הסביבה.

השימוש במדדים ככלי ניהולי מתייחס לעצם תהליך המדידה כמחולל את המציאות המצופה. גישה זו שונה מהגישה הרואה במדדים כלי הערכה מחקרי, הבודק את תוצאותיה של תכנית התערבות לאחר שבוצעה. בגישה המתייחסת **למדדים ככלי הערכה ומחקר** מתארים המדדים במהותם את מה שנעשה (עבר). מסלול הפעולה של מדדים אלה הוא מהעבר אל העתיד.

השאלות הנשאלות הן: מהן המטרות שהתכנית הציבה לעצמה? האם הושגו המטרות שהוצבו? מה נעשה? האם מה שתוכנן בוצע? האם הכלים שנבנו אפקטיביים? האם התכנית הצליחה? על בסיס הממצאים מפיקים לקחים על מנת ליצור שינוי בעתיד.

עבר	הווה	עתיד
מה רצינו ←	בדיקת	מסקנות לשינוי
מה תכננו	תוצאות	בעתיד

גישה זו מדגישה את החתירה למדידה אובייקטיבית, והיא נותנת עדיפות לביצוע ההערכה על-ידי גורם חיצוני, שתפקידו להבנות מדדים תקפים, מהימנים ולשמור על "ניקיון" המדידה שעלול להיפגע אם היא תיערך על-ידי יוצר התכנית.

השפעתם של הנתונים הנאספים בתהליך ההערכה תתבטא במונחים של הפקת לקחים מהעבר, על מנת ליצור שינויים בהמשך ההתערבות – בעתיד.

על-פי הגישה הרואה בשימוש במדדים **כלי ניהולי**, בניית המדדים ותהליך המדידה הם מקדמים ומחוללים של המציאות שנבחרה. השאלה המרכזית היא "אם אמדוד עכשיו מה ימקד את פעילותי ויביא אותי באפקטיביות מרבית למטרה?"

מסלול הבדיקה בעת השימוש בשיטה זו הוא מהעתיד אל העבר. בגישה זו המדד מסמן את המטרה שאליה רוצים להגיע, ופעולת המדידה "מושכת" את העתיד אל ההווה.

עתיד

הווה

עבר

מהי התוצאה שהתקבלה → מהן הפעולות שיש לעשות → המציאות שאנו בוחרים ליצור
כדי ליצור את העתיד

מדדים אלה אינם עונים על דרישות של מחקר.

עצם תהליך המדידה מבקש להציג נראות (visibility) של תוצאות בנקודות שונות בדרך להגשמת המציאות הנבחרת.

הבניית המדדים היא חלק מתהליך ההתערבות, והיא נעשית בפסקי זמן במהלך הפעלת התכנית.

בלוח המחוונים שיוצג כאן בחרנו להבחין בין שתי קבוצות של תחומים:

קבוצה אחת של מדדים בודקת את **התקדמות ההתערבות ביחס ליעד המתוכנן**. קבוצה זו כוללת שלושה מדדים מרכזיים: **האחד**, בוחן את העמדות, המחשבות והרגשות של התלמידים כלפי היעד שנבחר. **השני**, מאתר את ההתנהגויות המציגות נראות של המציאות הנבחרת, ומעידות שאנו נמצאים בכיוון אל היעד הנבחר, ומודד אותן. **השלישי**, בוחן מיזמים שנוצרו על-ידי מתכנני התכנית, המאפשרים לחולל את המציאות הנבחרת ומסייעים לה להתחולל.

לדוגמה: כאשר מטרת ההתערבות הנבחרת היא פיתוח תחושת שייכות של תלמידים לכיתה ולבית-

הספר –

המדד הראשון יעסוק בדיאלוג שייבנה בין המורים המפעילים את התכנית בכיתה לבין התלמידים.

שאלות כגון "מה פירוש עבורי להרגיש שייכות?" "מתי אני מרגיש/ה שייכות?" "מתי אינני מרגיש/ה שייכות?" "אילו גורמים בכיתה מונעים ממני להרגיש שייך/ת?" "אילו פעולות המתבצעות בתכנית השפיעו על הרגשת השייכות שלי?" "האם אני מרגיש שייך/ת לכיתה?" "איך זה בא לידי ביטוי?"

שאלות אלו יאפשרו להכניס שינויים בתכנית ההתערבות ולבחון את יעילותה.

המדד השני ימדוד את נראותן של ההתנהגויות המעידות על תחושת השייכות. המדד יבנה עם המורים המפעילים את התכנית בכיתה, וגם על בסיס השיחה המתנהלת עם התלמידים.

השאלה שתישאל היא "אילו התנהגויות של תלמידים נקבל כעדות על כך שהם חווים תחושת שייכות לכיתה?"

אוסף ההתנהגויות שייבחר יהיה המדד, וספירת התנהגויות אלה תהיה אומדן המדד.

המדד השלישי ממקד את המדידה בסביבה שמפעילי התכנית יצרו, כדי לממש אפשרות ליצירת המציאות הנבחרת. לדוגמה: שינוי בצורת הישיבה בכיתה, במבנה השיעור, בארגון ההפסקות, בנהלים המבטיחים קשר עם תלמידים חסרים וכד'.

קבוצה שנייה של מדדים בודקת משתנים בסביבת ההתערבות באמצעות שאלות כגון:

"**הגוף המתערב** – האם חלו שינויים בהרכבו (נשרו, נוספו)? "מה מצב הרווחה הנפשית של הצוות המתערב?"

"**משאב הזמן** – האם תכנית ההתערבות עומדת בלוח הזמנים שנקבע? המשאב כספי מספיק?"

"**שינויים בתנאי הסביבה** – אילו אירועים התרחשו בסביבה שחייבו שינויים בהתערבות?"

יתרונותיה של שיטת מדידה זו, הנעשית כחלק מההתערבות החותרת לנראות ולהגשמה של היעדים, היא באפשרות שהיא מקנה לשותפים הפועלים במהלך ההתערבות להשפיע עליה. על בסיס הקשיים המתגלים בדרך ניתן למקד את הבקשות להדרכה ולאימון, שיוכלו לקדם את השגת היעדים.

שלב ה': הערכה ובקרה – הכנת פורטפוליו של המוסד החינוכי

שלב ההערכה והבקרה הוא חלק בלתי נפרד מהתהליך, ומטרתו לאסוף נתונים על כל אחד משלבי התהליך לשם למידה.

ההערכה מתייחסת להיבטים אחדים:

- א. מידת השגת המטרות והיעדים והקווים המנחים שהוצבו על-ידי יוצרי התכנית.
- ב. מקור מידע על קבלת החלטות בהמשך.
- ג. בחינת האפקטיביות של התכנית – הערכה לתוצר ולתהליך.

ההערכה היא חלק מהשיח בין התלמידים לבין הצוות החינוכי, והיא מזמנת רפלקציה של הלומדים על התוצרים האישיים והקבוצתיים, ועל תהליך הלמידה, ולצוות החינוכי - על תהליך היצירה של התכנית.

ניתן למנות כמה שלבים בתכנון פעולות ההערכה:

שלב ראשון – הגדרת מושא ההערכה

1. הגדרת מושא ההערכה וגבולותיו.
2. זיהוי צרכי ההערכה – עבור מי אנו מבצעים את ההערכה.
3. זיהוי תפקידי ההערכה.
4. זיהוי שאלות הערכה רלוונטיות.
5. בחירת קריטריונים להערכה.

שלב שני – ניסוח שאלות ההערכה

1. ניסוח אופרטיבי של השאלות.
2. מיון לשאלות עיקריות ולתת-שאלות.

שלב שלישי – קביעת תכנית ההערכה

1. בחירת הכלים ושיטת איסוף המידע.
2. בחירת מדגמי ההערכה.
3. בחירת שיטות לעיבוד הנתונים.
4. חלוקת תפקידים ואחריות ביצוע.

הכנת פורטפוליו

המוסד החינוכי מתבקש להציע עצמו לפרס על בניית התכנית ועל יישומה.

בתיק העבודות מתבקש הצוות לתעד את התהליך של יצירת התכנית ושל הפעלתה, לאסוף עדויות והתייחסויות רפלקטיביות על שלבי התכנון ועל שלבי הביצוע.

הפורטפוליו מציג את הסיפור הארגוני של המוסד החינוכי לאורך כל שלבי התהליך.

דוגמאות לנקודות מפתח בכתיבת הפורטפוליו:

המציאות שנבחרה לפיתוח וליישום

- מטרות התכנית.
- רציונל התכנית.
- תיעוד תהליך האבחון הארגוני.
- שיקולי דעת בתהליך התכנון ובבחירת המוקדים להתערבות.
- חיבור התכנית לתכניות הלימודים ולעשייה החינוכית במוסד החינוכי.
- תיאור המנגנונים שסייעו ביישום התכנית ובהפיכתה מתכנית לאורח חיים.
- תיעוד של ימי שיא בלוח השנה הקשורים לתכנית.
- הצגה של המדדים שנבחרו להצביע על תהליך השינוי.
- ניתוח התוצאות ודין במסקנות.
- תיאור ההישגים של התכנית מנקודת ראותו של הצוות ומנקודת ראותם של התלמידים.
- תיעוד רפלקטיבי של תהליך היצירה מנקודת ראותם של השותפים בה.
- תיאור הסיפור הארגוני מהזווית של השותפים ביצירת התכנית, תובנות רפלקטיביות של מנהל המוסד החינוכי, של צוות המורים, של התלמידים ושל ההורים.
- ייחודיותה של התכנית.
- מה הלאה?

לורנד, ר' (1991). *על טבעה של האמנות*. סדרת מה? דע! תל אביב: דביר.

משרד החינוך (2009). *פתיחת מרחבים להתחדשות בחינוך, תשס"ח-תשס"ט סיפור ארגוני*.

משרד החינוך (2007). *כישורי חיים, מתווה לתכנון ולהפעלת תכנית בית-ספרית*. שפי", תכניות לימודים, משרד החינוך.

פוקס, א' (1995). *שינוי כדרך חיים במוסדות חינוך*. תל אביב: צ'ריקובר.

צור, ע' (2003). *להיות פרפר*. בן שמן: מודן.

קמרון, ג' (1997). *דרך האמן: נתיב רוחני לשפע יצירה, חכמת הלב*. תל אביב: פראג.

שינמן, ש' (1995). *תיאטרון הכיתה*. תל אביב: צ'ריקובר.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago and New York: The

University of Chicago Press.

Kaplan, R. & Norton, D. (1996). *The balanced scorecard - Translating strategy into action*. Boston, Ma.: Harvard Business School Press.

Singh, K. (2010). "Metaphor as a tool in educational leadership classrooms". *Management in Education*, 24(3), pp. 127-131.
