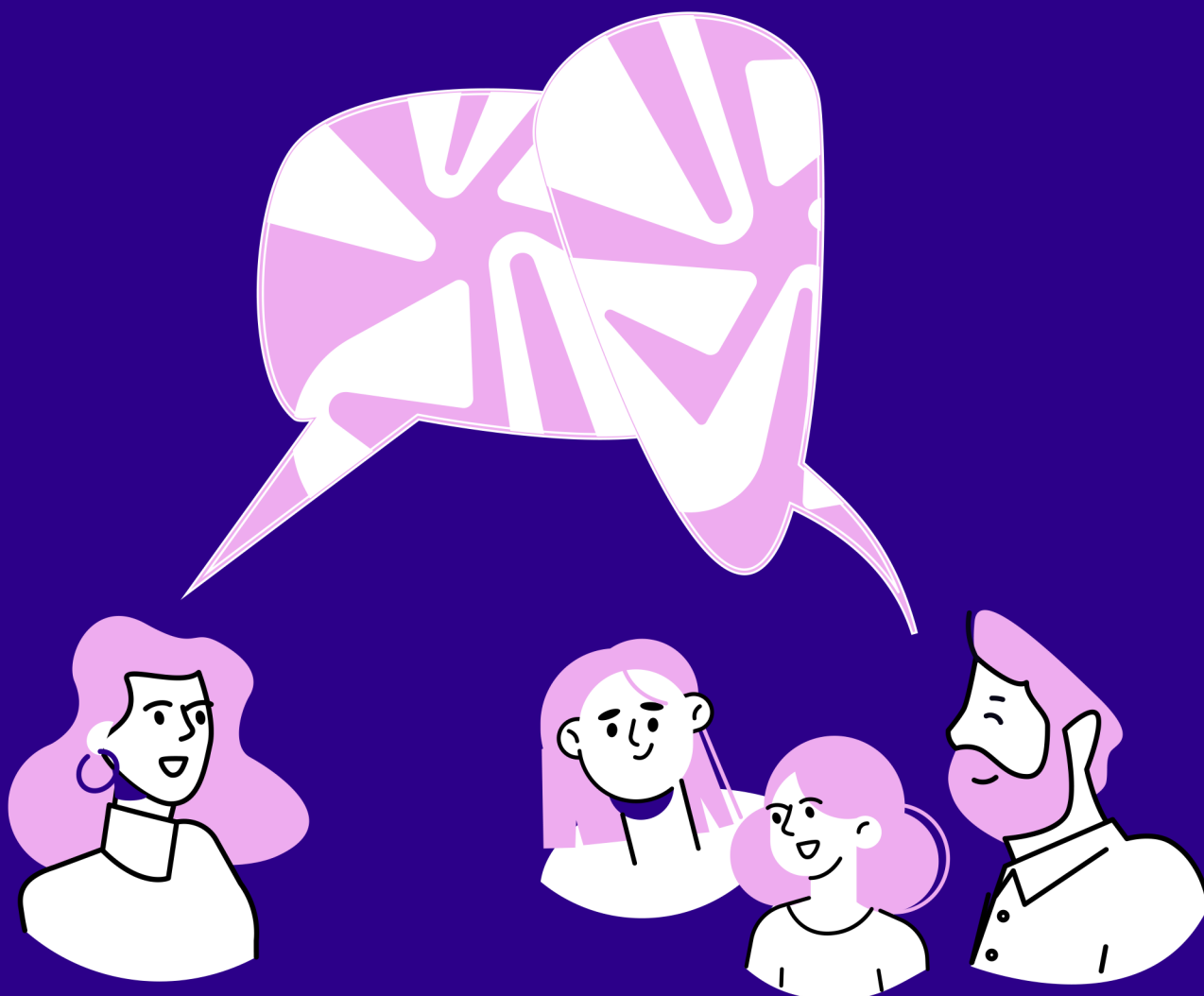


חומרי למידה מבוססי תרחישים בנושא השותפות שבין צוותי חינוך להורים



ד"ר אלונה פלג

ראש התוכנית והחוג לתואר ראשון בחינוך לגיל הרך, מרצה, מדריכה פדגוגית וחוקרת בתוכנית לתואר ראשון ובתוכנית לתואר שני בחינוך לגיל הרך, יועצת חינוכית וארגונית

ד"ר איריס לוי

ראש חטיבת אמנות, מרצה, מדריכה פדגוגית וחוקרת בתוכנית לתואר ראשון בחינוך לגיל הרך

ד"ר סיגל טיש

מרצה, מדריכה פדגוגית וחוקרת בתוכנית לתואר ראשון ובתוכנית לתואר שני בחינוך לגיל הרך

תאריך: י"ד בתמוז, תשפ"ג, 3.7.23 // פיתוח חומרי הלמידה נעשה בתמיכה של מרכז מהות, ישראל.

חומרי למידה מבוססי תרחישים בנושא השותפות שבין צוותי חינוך להורים

במרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט פועלים שני מרכזים: **מרכז מחקר ארצי ליחסים שבין צוותי חינוך להורים (מהות)**, הפועל בשיתוף הדוק עם אגף בכיר שפ"י במשרד החינוך ו**היחידה לסימולציה, ברשות להוראה חדשנית ומיטבית**, המעבירה סדנאות סימולציה של מצבי קונפליקט בחינוך למשתתפים מכל הרצף החינוכי (סטודנטים להוראה, מורים, בעלי תפקידים בחינוך), לקידום תקשורת מיטבית.

במסגרת שיתוף הפעולה הפורה בין מרכזים אלו הוזמנו חוקרים ומרצים להגיש הצעות לפיתוח חומרי למידה בנושא השותפות שבין צוותי חינוך להורים על בסיס תרחישים ואירועים.

תוצרי הפיתוח נועדו לשרת תוכניות להכשרת מורים במכללות ובאוניברסיטאות, חוקרים ואנשי חינוך, ולהיות מונגשים לקהילה האקדמית והחינוכית.

ערכה זו נועדה לסייע לאנשי חינוך בתקשורת שלהם מול הורים במצבים מגוונים. הערכה שופכת אור על שיקולי הדעת ועל הדקויות הנדרשות על מנת לייצר שיח בונה, מיטבי ומקדם.

אנו מבקשות להודות לחוקרות שנענו לקול הקורא שהפצנו, הגישו הצעות שעברו תהליך שיפוט וזכו במענק לפיתוח ערכת חומרי למידה.

תודתנו לד"ר אורית איזנברג, לשעבר ראש היחידה לסימולציה ולמידה ממקרים, על תרומתה בפיתוח הקול הקורא.

בברכה,

ד"ר ענת כורם

ראש מרכז מחקר ארצי

ליחסים שבין צוותי חינוך להורים (מהות)

ענת שני

ראש היחידה לסימולציה

במרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט

מערך שיעור המבוסס על משחק תפקידים של עקרונות פרוטוקול שיח עם הורים ברוח מודל תקשורת חינוכית מוגנת עם הורים בחברה מגוונת ומשתנה (מודל תח"ם)

מבוא

בעבודתן עם הורים, נפגשות גננות ומורות בישראל עם משפחות מקבוצות חברתיות ותרבותיות מגוונות. התנאי לקיומן של אינטראקציות חינוכיות איכותיות ומשמעותיות בין המוסד החינוכי להורים מקבוצות חברתיות ותרבותיות מגוונות הוא חוויה של מוגנות פסיכולוגית, המבוססת, בין השאר, על מוגנות של זהות חברתית ותרבותית. כדי לבסס חוויה של מוגנות באינטראקציות עם ההורים, המורה (או הגננת) צריכה לשלב בין כלים פסיכו-חינוכיים אוניברסליים לבין מודעות עצמית גבוהה, ידע תרבותי ומיומנויות תקשורת רגישות לתרבות ולמגדר.

מערך השיעור המוצע מיועד לסטודנטיות להוראה, ובכלל זה סטודנטיות להוראה בגיל הרך, והוא מבוסס על פרוטוקול שיח עם הורים, המשלב בין מודעות עצמית, לידע תרבותי ולאסטרטגיות תקשורת מותאמות תרבותית, ברוח מודל תקשורת חינוכית מוגנת עם הורים (מודל תח"ם). הסטודנטיות מקבלות הזדמנות לתרגל את פרוטוקול השיח באמצעות משחקי תפקידים. משחקי תפקידים הוא שמה של קטגוריה רחבה של משחקים שבהם השחקנים המשתתפים מגלמים דמויות, ודרך מקיימים אינטראקציות זה עם זה ועם עולם דמיוני שמתאר המנחה. באמצעות משחקי התפקידים המשתתפים נכנסים לנעליהן של הדמויות, מתבוננים במציאות מנקודת מבטן, מבינים טוב יותר את הצרכים, את המניעים ואת העמדות שלהן, ומתוך כך מגיעים להבנה עמוקה יותר של המציאות ושל הדמויות, ומוצאים דרכי התמודדות אפקטיביות יותר (משרד החינוך, 2020).

תרומת מערך השיעור המבוסס על משחק התפקידים באה לידי ביטוי בהעלאת המודעות של צוותי-חינוך ושל סטודנטיות להוראה ליחסי-כוח הקיימים בין קבוצות בחברה, להטיות אישיות ולדעות קדומות, אשר עלולים להשפיע על האינטראקציות שלהן עם הורים, וכן לצרכים הייחודיים של משפחות מקבוצות חברתיות ותרבותיות מגוונות. הוא יעניק לצוותי-ההוראה התבוננות חדשה על תקשורת עם הורים, יעודד אותם לרכוש ידע תרבותי מגוון, ויספק להם אסטרטגיות יישומיות ורלוונטיות לתקשורת איכותית ומשמעותית עם משפחות מגוונות, לטובת קידום רווחתם והישגיהם של ילדיהם.

תשתית תיאורטית

יחסי גננות ומורים – הורים

התיאוריה המערכתית האקולוגית של התפתחות האדם (Bronfenbrenner, 1986) מדגישה את חשיבות הקשר בין ההורים לממסד החינוכי ואת תרומתו לרווחה הנפשית וללמידה המשמעותית של ילדים. אינטראקציה איכותית בין ההורים לבין צוות הגן מייצרת תנאים אופטימליים למימוש הפוטנציאל של הילד ולבניית תהליך חינוכי מותאם ומשמעותי (פריש, 2012). לא זאת בלבד שאינטראקציה חיובית ושיתוף פעולה בין גננות ומורים להורים תורמים לשיפור הישגי הילדים, הם אף משפיעים לטובה על משתנים נוספים, כמו הערכה עצמית, התנהגות, תקשורת בין-אישית וקבלת החלטות (Christenson & Reschly, 2010).

בספרות התיאורטית נהוג להשתמש במושג מעורבות הורים, כדי להתייחס לכלל הפעולות שהורים נוקטים כדי לקדם את ילדם (במסגרת הביתית, החינוכית, ובמסגרות אחרות), וכן לפעולות שנוקטים מורים כדי ליצור קשר עם הורים (Fan & Chen, 2001). עלייה ברמת המעורבות של ההורים מתאפיינת, בדרך כלל, בעלייה ברמת השותפות וההדדיות עם המסגרות החינוכיות והיא משפיעה על המטרות ועל המבנה של מסגרות החינוך (שכטמן ובושריאן, 2015; Epstein, 2018).

משפחות מקבוצות מגוונות

בעולם המערבי בכלל, ובישראל בפרט, חלים בעשורים האחרונים שינויים ותמורות משמעותיים במציאות החברתית, היוצרים חברה מגוונת והטרוגנית. שינויים ותמורות אלה באים לידי ביטוי בהגירה והטרוגניות תרבותית, בהתפתחות מבנים חדשים של משפחות, בפירוק מודל הגבריות הפטריארכלית והתגבשות מודלים של 'אבהות חדשה', ובשילוב והכלה של ילדים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל.

כשירות תרבותית

מעצבי מדיניות וחוקרים רבים מדגישים את הצורך בטיפול כשירות תרבותית בעבודה של מוסדות עם קבוצות מיעוט. קרוס ועמיתיה (Cross et al., 1989) הגדירו את המושג כשירות תרבותית (Cultural Competence) כמערכת מתואמת של מדיניות, של גישות ושל התנהגויות בקרב מוסד, מערכת חברתית, או אנשי מקצוע, אשר מאפשרת להם לעבוד באופן יעיל במצבים בין-תרבותיים. החל משנות התשעים הורחב המושג לעבודה עם קהילות על רקע מאפיינים משותפים אחרים, כמו גיל, מגדר, זהות מינית, מוגבלויות, ועוד.

הגישה הרב-תרבותית – גישת יחסי הגומלין בין היחיד לתרבותו

הגישה הרב-תרבותית, המיושמת בדרך כלל על ידי יועצות ופסיכולוגיות, מצדדת בתפיסה של התרבות כהקשר שבו הפרט פועל ומתפקד. מכאן, חשוב שמורות וגננות יתייחסו להורים, לתרבות שבה הם חיים וליחסי הגומלין ביניהם. בהתאם לגישה זו, אנשי החינוך צריכים לשלב בין כלים פסיכו-חינוכיים אוניברסליים, כמו מודלים פסיכולוגיים של תקשורת, לבין ידע עמוק על תרבותו של ההורה וגילוי רגישות כלפי תרבות זו (Masaiha, 1999).

על פי הגישה הרב-תרבותית, צוות חינוכי עם כשירות תרבותית מתאפיין בתכונות הבאות:

1. **מודעות עצמית:** מודעות להטיות, לשיפוטיות ולדעות קדומות אישיות
2. **ידע תרבותי:** ידע על הורים מקבוצות תרבותיות וחברתיות מגוונות
3. **מיומנויות רגישות תרבות:** שימוש בטכניקות או באסטרטגיות מותאמות מבחינה תרבותית (Sue et al., 1992).

מוגנות פסיכולוגית ומוגנות בזהות כתנאי הכרחי לתקשורת עם הורים בהקשרים רב-תרבותיים

צמד החוקרות בקלי ופולדי (Buckly & Foldy, 2010), הציעו מודל פדגוגי לטיפול כשירות רב-תרבותית. הן הדגישו שני מושגים חשובים: **מוגנות פסיכולוגית** (Psychological Safety) ו**מוגנות בזהות** (Identity Safety), שקיומם הוא תנאי הכרחי להוראה של כישורים רב-תרבותיים.

מוגנות פסיכולוגית מתייחסת לאקלים שבו פרטים מרגישים נוח לבטא את עצמם, מתוך אמונה משותפת שקיים אמון הדדי וכבוד בתוך הקבוצה (Edmondson, 1999). דוגמאות למוגנות פסיכולוגית כוללות: "זה בטוח עבורי לקחת סיכון בקבוצה זו", וכן "אני יכולה לשמר את הזהות שלי או את השלמות (integrity) שלי, בזמן שאני לומדת משהו חדש".

מוגנות פסיכולוגית הכרחית מכיוון שהיא מאפשרת לבני אדם להרגיש נוח לחלוק היבטים משל עצמם ולקבל משוב מאחרים למטרות למידה. אולם, מעל הכול, המוגנות הפסיכולוגית מבוססת על מוגנות בזהות. מוגנות בזהות היא האמונה של הפרט בכך שהזהות החברתית שלו, בין שמדובר בקבוצה גזעית, דתית, אתנית, מגדרית, מינית, ובין שמדובר בקבוצה אחרת, זוכה להכרה, ואינה חושפת אותו לסיכון (Markus et al., 2000; Steele et al., 2002). סביבה עם מוגנות בזהות מאמצת פרספקטיבה של "ערך במגוון" (value in diversity) ולא פרספקטיבה של "עיוורון צבעים" (color-blind).

הצגת התרחיש ופיתוחו

לפניכן מוצג תרחיש. הסטודנטיות יקראו את התרחיש, יבנו את הדמויות ויציגו את משחק התפקידים בפני חברות הכיתה. לאחר מכן, תערוך המרצה דיון בהתאם להנחיות המוצגות בתרחיש.

שימו לב, המיקוד המוצג כאן הוא במשחק תפקידים של סטודנטיות, אולם ישנה גם אפשרות לפנות ליחידה לסימולציה לצורך פיתוח תרחישים בעזרת שחקנים מקצועיים.

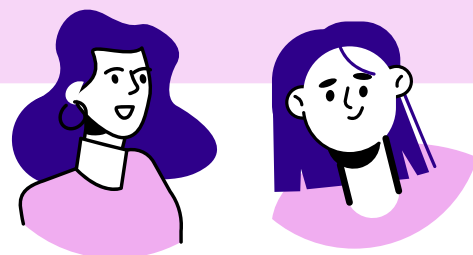
ברצוננו להדגיש שמטרתו של תרגול התרחיש היא להעלות את המודעות של סטודנטיות להוראה ושל צוותי חינוך לצרכים הייחודיים של ילדים ממשפחות מקבוצות חברתיות ותרבותיות מגוונות. במקרים אלו ייתכן שהתנהגותם נובעת ממצוקה אישית, חברתית ומשפחתית, על רקע תהליכי קליטה מורכבים וקשיי הסתגלות. זאת במטרה להרחיב את שיקולי הדעת שהסטודנטיות וצוותי ההוראה מפעילים בתקשורת עם הורים במצבים מגוונים ומורכבים ולדייק בהם.

שיחה עם אימא חד-הורית בעקבות התנהגות תוקפנית של בנה

את מחנכת בכיתה א' בבית ספר יסודי ממלכתי במרכז הארץ. בית הספר נמצא באזור שבו מתגוררת אוכלוסייה ממצב סוציו-אקונומי נמוך. האווירה בבית הספר מורכבת, ולעיתים את נתקלת בגילויי חוסר כבוד, ובהערות לא ראויות מצד התלמידים, ואף מצד ההורים.

ארטיום הוא בן יחיד לאם חד-הורית, אנה, מחבר העמים לשעבר, אישה מבוגרת וקשת-יום שאינה שולטת ברזי השפה העברית. אביו של ארטיום נשוי בשנית, מתגורר ברוסיה ואין לארטיום קשר איתו.

ארטיום, תלמיד נבון, דומיננטי ומקובל בכיתה, מפגין התנהגות תוקפנית מתחילת השנה. לעיתים קרובות הוא מקלל את חבריו לכיתה וגם את המורות, משליך או משחית חפצים ללא סיבה, ולאחרונה אף התחיל להתנהג באלימות פיזית כלפי ילדים "חלשים". ארטיום כבר קיבל כמה עונשים בשל התנהגויות בלתי-ראויות, ולעיתים אף נשלח אל המנהלת לשיחת בירור. אתמול ארטיום עבר כל גבול, השליך כיסא באמצע הכיתה וכמעט פגע בחבריו. החלטת להזמין את אימו של ארטיום לשיחה כדי לנסות לטפל בבעיה.





חלק 1: תכנון, הצגת התרחיש באמצעות משחק תפקידים וקבלת משוב

1. קריאת התרחיש בפני הסטודנטיות.
2. חלוקה של הכיתה לקבוצות עבודה (בכל קבוצה חמש סטודנטיות).
3. כל קבוצה תתכנן את הצגת התרחיש (4 דקות) ותתייחס לשאלות הבאות בהבניה של כל אחת מהדמויות המשתתפות בתרחיש:

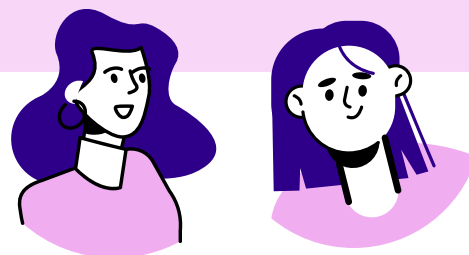
אנה, אימו של ארטיום

את אנה, אימא של ארטיום, בנך היחיד. עלית לארץ לפני חמש שנים עם בעלך. לאחר שנה הוא חזר לרוסיה מכיוון שהוא לא הסתדר עם השפה והתרבות. נשארת לבדך עם ארטיום בן השלוש ונאלצת למצוא פרנסה בעבודות קשות. אין לך משפחה או מערכת תמיכה בארץ. את עובדת שעות רבות כדי לפרנס את משפחתך. לעיתים ארטיום נשאר בבית שעות רבות לבדו עד שאת חוזרת מהעבודה. בזמן האחרון את גם מבלה זמן עם בן זוג חדש.

המנהלת והמורה פנו אלייך כמה פעמים וביקשו שתשוחחי עם ארטיום כדי לנסות ולהבין איך הוא מרגיש ומדוע הוא מתנהג בצורה תוקפנית. היחסים בינך ובין ארטיום טובים, ארטיום ילד טוב והוא עושה בבית מה שאת מבקשת, אבל אין ביניכם "שיח רגשי" ואינך יודעת לנהל שיח כזה. לבקשת המורה, ניסית לשוחח עימו, אבל הוא לא רצה לדבר והסתגר בפניך.

את כועסת על המורה על כך שאינה מצליחה לחנך אותו ולהציב לו גבולות. את גדלת ברוסיה בבית ספר שבו הייתה משמעת נוקשה ולא היו מעיזים להתחצף למורים או להתנהג בצורה לא הולמת. כל תגובה לא מתאימה בבית הספר שבו התחנכת הייתה זוכה לענישה חריפה מצד המורים. את המומה מההבדלים התרבותיים בין רוסיה לישראל בגישה לסמכות וענישה. את כועסת על בית הספר ועל החברה הישראלית שמתייחסת לילדים בפינוק יתר.

הבקשה של המורה להגיע לבית הספר בשעות הבוקר מקשה עלייך. הממונים עלייך בעבודה כעסו על כך שאת נעדרת מהעבודה וכך גם נגרם לך הפסד כספי. אתמול המורה התקשרה אלייך ועדכנה אותך שארטיום השליך כיסא באמצע הכיתה, ולמרבה המזל איש לא נפגע. היא ביקשה להיפגש איתך בדחיפות.



המניע המרכזי של אנה בתרחיש

את רוצה שהמורה ובית הספר ייטלו אחריות על המצב, יציבו לארטיום גבולות, ויפסיקו להטריד אותך בשיחות חוזרות. היחסים בינך ובין ארטיום טובים, אבל הוא לא משתף אותך ברגשות ובמחשבות שלו. גם לך לא היו יחסים רגשיים קרובים עם הוריך. את מתקשה להבין מה מצופה ממך ואיך בטוחה שתוכלי להשפיע על התנהגותו של בןך בבית הספר.

הצרכים של אנה בתרחיש

את מרגישה בודדה בכל הקשור להורות ולטיפול בארטיום, ואת חרדה וחסרת אונים ככל שהוא מתבגר. כשאת שומעת שארטיום לא מתנהג יפה בבית הספר את מאשימה את עצמך בסתר ליבך שאולי לא עשית עבודה טובה מספיק. התרבות ודרכי העבודה בארץ אינן מוכרות לך ואינך מבינה את הקודים התרבותיים. המורה מבקשת ממך שוב ושוב לנהל עם ארטיום שיחות כדי לנסות להבין מה שלומו ומה מניע אותו להתנהג בצורה תוקפנית, אבל אינכם רגילים לנהל שיח כזה בבית והוא אינו משתף איתך פעולה. את זקוקה להקשבה, לאמפתיה, להיעדר שיפוטיות ולהכלה. כמו כן, את צריכה להרגיש שהמורה מקצועית ושיש לה פתרונות להציע, ולדעת שאם תשתפי פעולה היא תוכל להנחות אותך לגבי ניהול שיח רגשי עם ארטיום ולעזור לו.

מהלך התרחיש – הנחיות לסטודנטית המגלמת את אנה

את נכנסת לשיחה במבט קצר-רוח וכעוס מעט ומחכה שהמורה תפתח בדברים. את מיאשת, עצבנית ומותשת מכל העניין. לאורך כל השיחה את מתגוננת ותוקפת. מבחינה רגשית את ממש לא מסוגלת להכיל את מה שקורה בשיחה הזאת.

אם המחנכת מתחילה בקבלת פנים מכילה ואמפתית, למשל, "תודה שהגעת והקדשת זמן לפגישה", או מבררת איתך לגבי המצב של ארטיום בבית, את מתחילה להירגע ולשתף אותה בכך שאת עובדת שעות רבות והוא נמצא לבד בבית במשך שעות רבות, משחק במשחקי מחשב, וכדומה. את אומרת למורה שכפי שאת מתמודדת איתו בבית, כך את מצפה שהמורות יתמודדו איתו בבית הספר. את משתפת אותה בכך שאת גדלת ברוסיה בבית ספר שבו הייתה משמעת נוקשה ולא היו מעיזים להתחצף למורים או להתנהג בצורה לא הולמת.

אם המחנכת פותחת מיד בתקרית שהתרחשה אתמול, שבה ארטיום השליך כיסא בכיתה, את ממשיכה להתנגד ואינך מוכנה לשמוע: "כבר אין לי כוח לשיחות האלה. עוד פעם ועוד פעם. באמת שנמאס כבר".

אם המחנכת אינה מקשיבה לעמדתך, ואינה שומעת את הקושי הכללי שלך (בדידות ורגשי אשם בהורות, עבודה קשה, חוסר שיתוף פעולה של ארטיום, היעדר כלים לניהול שיח רגשי) ומבטלת את מצוקתך, את ממשיכה לתקוף: "אולי בישראל לא מלמדים מורות איך להתמודד עם ילדים, אולי תשאלי את המנהלת איך לנהל כיתה ואיך לחנך ילדים".

אם את מרגישה שהמחנכת מפנה כלפיך אצבע מאשימה (אפילו ברמז) או מאיימת שעלולים להשעות את ארטיום, את מתרגזת ממש ומודיעה למחנכת שזה פרס בשבילו. ובכל מקרה, את לא מסכימה שבית הספר יעביר אליך את האחריות לכל מה שקורה בשעות הלימודים.

אם המחנכת שואלת אותך אם את מסכימה שקיימת בעיה, מבקשת ממך להגדיר את הבעיה, ומזמינה אותך להעלות השערות לסיבות לבעיה, את תנסי להעלות השערות: בדידות של ארטיום, כניסה של בן זוג חדש למערכת המשפחתית, שימוש בהתנהגות תוקפנית כאמצעי להשיג כוח, מעמד חברתי והשפעה בכיתה (במקום להשתמש בהתנהגויות מקובלות יותר), ועוד.

אם המחנכת מזמנת אותך לחשוב יחד איתה על פתרונות משותפים ודרכי התמודדות, שואלת מה דעתך, מחפשת יחד איתך פתרונות, את תגידי לה שניסית לדבר עם ארטיום, אבל הוא לא רוצה לדבר ומסתגר בפניך. את לא רגילה ליוזם שיחות מסוג זה ולא יודעת איך לנהל אותן. זה אפילו מביך אותך. גם עם ההורים שלך לא היו לך יחסים רגשיים קרובים. התפקיד שלהם היה לחנך אותך ולדאוג שאת מתנהגת כראוי. עם זאת, את מתחילה להביע התעניינות ולהציג לה שאלות: מה אפשר לעשות? מה את מציעה? חשוב שבשלב זה, תשאלי את המורה שאלות רבות: למה היא מתכוונת במעורבות שלך? מה היא מצפה שתעשי? מה בדיוק היא רוצה שתגידי לארטיום? איך מנהלים שיח רגשי? ועוד.

נקודות לדיון

- פתיחת שיחה
- יכולת להעביר מסר מורכב באופן שיאפשר שיח מכבד
- התעניינות מצד המורה ובירור המצב בבית
- גישור על פערי עמדות בין המורה לאם
- השגת המטרה שלשמה נקבעה הפגישה
- הפגנת אסרטיביות בשילוב אמפתיה
- יכולת לגייס את ההורה לשיתוף פעולה

4. הצגת משחק תפקידים: מתוך כלל הקבוצות, תיבחר קבוצה אחת וחבריה יציגו את משחק התפקידים במליאה על פי התרחיש.

5. קבלת משוב במליאה:

לאחר הצגת משחק התפקידים נשאל כל אחת מהסטודנטיות שייצגו את הדמויות בתרחיש לגבי הרגשתן ומחשבותיהן במהלך הסימולציה.
נבקש את תגובות הסטודנטיות בקהל.
נקודות מרכזיות ייכתבו על הלוח.

נקודות מרכזיות למנחה

האם המציגות במשחק התפקידים התייחסו ברגישות תרבותית ובהתאמה לצרכים הייחודיים של ארטיום ושל אימו? למשל, האם נבדק צורך להסתייע במתורגמן? האם הייתה התייחסות לפערים התרבותיים שהאם דיברה עליהם? האם הייתה התייחסות אמפטית לקשייה של האם ולמצוקתה? האם הייתה הסכמה בין הצדדים על הגדרת הבעיה והועלו השערות לסיבותיה? האם המחנכת בחנה יחד עם האם דרכי התמודדות שונות והן הגיעו לפתרונות מוסכמים תוך כדי שיח, או שהמחנכת הכתיבה פתרון שחשבה עליו מראש?



חלק 2: הצגת פרוטוקול שיחה ברוח מודל תקשורת חינוכית מוגנת

המרצה תציג לסטודנטיות את המסמך פרוטוקול שיחה ברוח המודל האינטגרטיבי לקידום תקשורת מטפחת מוגנת עם הורים מקבוצות מגוונות* ואת הרציונל למודל (ראו בעמודים 13 – 16).



חלק 3: עבודה בקבוצות – תכנון משחק תפקידים חדש בהתאם לפרוטוקול השיח

כל קבוצה תקבל את פרוטוקול השיחה ותיצור משחק תפקידים חדש, הכולל שינויים בהתאם לעקרונות המוצגים בו.



חלק 4: חזרה למליאה – הצגת משחק התפקידים וקבלת משוב

בחלק זה שתי אפשרויות.

- 1. הצגת משחק תפקידים במליאה בכיתה וקבלת משוב מיידי:** כל קבוצה תציג את משחק התפקידים שלה לתרחיש במליאה. לאחר כל משחק תפקידים, הסטודנטיות בקהל יגיבו ויביעו את דעתן – אילו עקרונות באו לידי ביטוי וכיצד? האם/במה יישום השיחה ברוח מודל תח"ם שיפר את האינטראקציה עם ההורים ותרם למציאת פתרון מוסכם?
- 2. תיעוד משחק התפקידים באמצעות סרטון וניתוח האירוע המתועד על ידי קבוצה אחרת בשיעור עוקב:** הסטודנטיות יסריטו את הסימולציה ויעלו את הסרטון לאתר השיעור במודל. בשיעור העוקב הסטודנטיות יתחלקו לקבוצות שונות. כל קבוצה תקבל את אחת מהסימולציות המוסרטות ותנתח את הסימולציה לאור פרוטוקול השיחה, ברוח המודל האינטגרטיבי לקידום תקשורת מטפחת מוגנת עם הורים מקבוצות מגוונות.

*המודל התפרסם במאמר

Peleg A., & Levy, I. (2023). Safe educational partnership with parents: A new integrative model of parent-teacher relationships in a diverse, polarized and changing society. *Sociology International Journal*, 7(1), 22–30.
<https://doi.org/10.15406/sij.2023.07.00320>

פרוטוקול שיחה עם הורים ברוח מודל תקשורת חינוכית מוגנת (מודל תח"ם)

רקע

המודל המוצע, מודל תקשורת חינוכית מוגנת לתקשורת עם הורים בחברה מגוונת ומשתנה (מודל תח"ם), הוא מודל אינטגרטיבי במובן זה שהוא מבוסס על שילוב בין שני מודלים ייעוציים. המודל הראשון הוא מודל לדיאלוג מורים-הורים (מודל לל"ב) (ברק-שטיין, 2011), והמודל השני הוא מודל ליעוץ בין-תרבותי (Cross et al., 1989; Masaiha, 1999). נקודת ההנחה של המודל היא שהתנאי לאינטראקציות חינוכיות איכותיות ומשמעותיות בין המוסד החינוכי להורים מקבוצות חברתיות ותרבותיות מגוונות הוא חוויה של מוגנות פסיכולוגית. כדי לבסס חוויה של מוגנות באינטראקציות עם ההורים, המורה או הגננת צריכה לשלב בין כלים פסיכו-חינוכיים אוניברסליים לבין ידע עמוק על מאפייניהם האישיים, החברתיים והתרבותיים של ההורים ולגלות רגישות כלפי מאפיינים אלו. האחריות המקצועית לדיאלוג היא של אנשי החינוך! המורות והגננות הן נשות המקצוע בתהליך, הן המומחיות בחינוך ובניהול הדיאלוג ולכן האחריות היא שלהן.

פרוטוקול השיחה ברוח מודל תח"ם מורכב משלושה שלבים: הכנה ותכנון, שיח עם ההורים ומעקב. יש לקחת בחשבון שמדובר במפגש אחד מתוך רצף של מפגשים.

שלב ההכנה והתכנון

חשוב להקדיש זמן למחשבה, להתייחסות ולהתארגנות מראש, תוך מתן דגש לכמה היבטים משמעותיים. ההתארגנות מראש תהיה החלק המובנה למחצה בשיחה, שממנו אפשר יהיה לצאת בביטחון ובגמישות לחלק 'הלא-מובנה', שבו ההורה יביא לשיחה את דעותיו, את רצונותיו ואת תכנוניו. ככל שההתארגנות מראש של המורה/הגננת מתוכננת יותר, תוך שהיא מקפידה להשאיר מקום בטוח לגמישות ולפתיחות במפגש עם ההורה, כך המפגש יהיה יעיל יותר גם כשיעלו קשיים.

- 1. כיצד המפגש עם ההורים משתלב בחזון הגן/בית הספר לגבי תקשורת עם הורים, במדיניות ובנהלים של המוסד?**
ישנם בתי ספר שמעודדים מעורבות הורים וישנם כאלה שמעודדים זאת פחות. המורה צריכה לדעת מהי המדיניות של המוסד החינוכי לגבי תקשורת עם הורים במצבי שגרה, במצבי קונפליקט ומשבר, וכדומה.
- 2. מהי מסגרת (setting) השיחה, גבולותיה ואופייה?** חשוב לתת את הדעת למיקום, לזמן, לעיתוי, ולמשך השיחה. מהו אופי השיחה? האם זוהי שיחת משוב, שיחה המכוונת לפתרון בעיה, שיחת משמעת, שמכוונת לעדכן את ההורים בכללי בית הספר, שיחה רגשית יותר שמיועדת להעמיק בהבנת קושי של הילד והמשפחה, או שילוב של כל אלו?
- 3. מהן מטרות השיחה עם ההורים, ומהן הדרכים להשיג מטרות אלו?** על המורה/הגננת לקבוע מראש את מטרת השיחה: לדווח להורים על ההישגים הלימודיים הטובים של הילד, לברר סיבות לאיחורים בבוקר, לבקש שיהיה ביניכם קשר רציף יותר במיילים, לברר אם יש משהו שקורה בבית, לשמוע מהם אם יש משהו שהם רוצים לשתף, וכדומה.
- 4. מה המידע שרוצים להעביר להורים?** חשוב לבסס את המידע המועבר להורים על נתונים ותיאורים התנהגותיים. לפיכך, מומלץ לערוך תצפיות על ילדם בגן/בכיתה, להשתמש בשאלוני הערכה של משרד החינוך ולתעד התנהגויות באופן שיטתי מבעוד מועד.

5. **מי ההורה שאיתו מדברים, בראייה רב-תרבותית?** מה אני יודעת על ההורה? על המיקום החברתי שלו ועל תרבותו? על מבנה התא המשפחתי? ערכים? כוחות? קשיים ייחודיים? איזה ידע חסר לי? כיצד להשלימו? – על המורה/הגננת להתעדכן במאמרים ובספרות מחקרית על גזענות, סקסיזם, להטופוביה, ולהבין כיצד גזע, מוצא אתני, תרבות, דת, מגדר, נטייה מינית, גיל, מוגבלות גופנית, וכדומה משפיעים על האינטראקציה הורים-מורים. למשל, יחס אל סמכות ואל הממסד, התנהגות של בקשת עזרה, צורה מקובלת של הבעת רגשות, חלוקת תפקידים בין ההורים במשפחה, תחושות ניכור וקיפוח, וכדומה.
6. **אילו רגשות ועמדות, הנחות ודעות קדומות המפגש עם ההורה מעורר ב?** חשוב שהמורה/הגננת תהיה מודעת לרגשות שהמפגש עם ההורה מעלה בה, וכן להטיות, לסטריאוטיפים ולדעות קדומות שיכולים להשפיע על התגובות שלה באינטראקציה עם הורים מקבוצות חברתיות ותרבותיות מגוונות. מודעות עצמית גבוהה יכולה לסייע לה בנטרול תגובות רגשיות שיפוטיות ובחיוזק התנהגות עניינית ומקצועית.
7. **האסטרטגיה להתמודד עם קשיים והתנגדויות בשיחה** – הכנה יעילה מראש צריכה לכלול תכנון אסטרטגיות וכלים להתמודדות במצבים שבהם עלולים להיווצר קונפליקטים או התנגדויות בשיחה. במקרים שבהם עלולים להופיע מחסומים הקשורים לקשיי שפה או תרבות, יש לשקול להסתייע במתורגמן או במגשר תרבותי של הקהילה.
8. **היועצות מטרימה עם גורמי מקצוע במקרה הצורך** – נוסף על כך, חשוב להיוועץ עם גורמי מקצוע רלוונטיים מטעם משרד החינוך (יועצת חינוכית, פסיכולוג חינוכי, מדריכה, מפקחת) או מטעם הרשות המקומית והקהילה (עובדת סוציאלית, קצין ביקור סדיר, ועוד) לפני השיחה, או אף לזמן אותם לשיחה במקרה הצורך.

שלב השיח עם ההורים

חשוב לנהל את הדיאלוג עצמו, בהתייחס **למטרות השיחה**, אך עם זאת, לגלות גמישות והקשבה להורה. חשוב להגדיר את הבעיה **יחד** ולחפש לה **פתרונות משותפים**, ולהתייחס למחסומים בשיחה תוך **אמפתיה עניינית**. יש לקחת בחשבון את **המודעות העצמית ואת הידע התרבותי** (מנהגים ונורמות, כמו יחס לסמכות) על המשפחה שנרכש בשלב התכנון, **לנטרל עמדות שיפוטיות, לערוך התאמות נדרשות ולהפעיל מיומנויות רגישות תרבות** במהלך השיחה.

להלן מבנה השיח עם ההורים:

1. **פתיחה בשיח חברתי נעים וקצר**, לצורך "שבירת הקרח" – "מה שלומך?" "שמחה לפגוש אתכם!" (כדאי לנקוט גישה חיובית ולהשתמש במילים חיוביות), "איך הגעת?" הבעת עניין במקום העבודה של ההורה, בילד אחר במשפחה, וכדומה.
2. **הגדרת מטרת השיחה וגבולותיה** (משך השיחה).
3. **איסוף מידע הקשור לנושא השיחה:**
 - **הגננת/המורה מזמינה את ההורים לשתף בדעותיהם ובתחושותיהם לגבי מצב הילד ואוספת מידע מההורים באמצעות שאלות המביעות סקרנות והתעניינות** – "ספרו לי על האופן שבו אתם חווים את הילד בבית", "איך אתם מתרשמים מהמצב הלימודי/החברתי של הילדה?" "מה הייתם רוצים לספר לי לגבי המצב של הילד?" "מה היא אוהבת לעשות בבית?" "מה הוא מספר בבית על בית הספר/הגן?"

- **הגננת/המורה מוסרת מידע, על בסיס תצפיות, נתונים, עובדות ותיאורים התנהגותיים** – במסירת המידע הגננת/המורה מתייחסת לנקודות שהועלו על ידי ההורים בשלב א'. חשוב להתחיל בדברים חיוביים. להתייחס לתפקודה של הילדה גם בתחומים חברתיים, אישיים ועוד, ולהראות להורים שאני מכירה את הילדה שלהם ואת נקודות החוזק שלה.
- **סיכום המידע** על ידי הגננת/המורה.
- 4. **הגדרה משותפת של הבעיה והעלאת השערות לסיבות לבעיה** – חשוב שכל אחד מהצדדים ינסה להגדיר את הבעיה ויעלה השערות ביחס לסיבות לבעיה. יש להגדיר את המטרה המשותפת – טובת הילד.
- 5. **חיפוש משותף של פתרונות** – על הגננת/המורה לחשוב יחד עם ההורה על דרכי התמודדות אפשריות (במסגרת התקנון וכללי הגן/בית הספר), במטרה **להגיע לפתרון שיהיה מוסכם על שני הצדדים**. ככל שההורה יהיה מחויב יותר לפתרון, כך גדל הסיכוי שהוא **ישקיע ביישום שלו**. נוסף על כך, חשוב **לחלק את האחריות לדרכי הביצוע בין כל המעורבים**, כך שלכל אחד מהמעורבים – איש החינוך, ההורה ולפעמים אף הילד – יהיה חלק שעליו למלא.
- 6. **סיכום שיחה, תוך וידוא של הבנה והסכמה** – בדקות האחרונות של השיחה, על הגננת/המורה להזכיר את מטרת השיחה, את החשיבות של פתרון הבעיה למען טובת הילד, את הנקודות העיקריות שהועלו, ואת מה שסוכם שיבוצע על ידי איש החינוך, על ידי ההורה, ועל ידי הילד. **יש לוודא שהושגו הבנה והסכמה**.
- 7. **קביעת מעקב** – מתי ייפגשו פעם נוספת, מה יהיה דפוס התקשורת (בטלפון, במייל), על מה ידווח איש החינוך, על מה ידווחו ההורים, מה תהיה תדירות הדיווח, וכדומה.

התייחסות לרגשות ההורים

כשהמורה/הגננת מזהה **שההורה נמצא בהצפה רגשית, כדאי לעצור את השיחה ולהתייחס לרגש עצמו**. כיצד?

1. בדרך של **שיקוף אמפתי**: "אני שומעת שזה מאוד מורכב לך"
 2. בדרך של **שיקוף אמפתי עם התעניינות**: "אני רואה שזה לא פשוט לך... את רוצה לספר לי על כך?"
- ההתייחסות לרגש של ההורה תאפשר **להורה להירגע, להשתחרר ולהתפנות להמשך השיחה**.

התמודדות עם התנגדויות בשיחה

1. להישאר רגועה, שקולה ועניינית.
2. **לא להיכנס למאבקי כוחות**, להתווכח, להאשים, לכעוס או לצעוק. לנסות להבין את המקום של ההורים ולא לקחת את דבריהם באופן אישי.
3. **לא לנסות לכפות על ההורים פתרון שהם אינם בשלים לו או אינם מסכימים איתו**.
4. להשתמש באסטרטגיות תקשורת שמעודדות שיתוף פעולה:
 - לשאול לדעת ההורה
 - להדגיש את ההסכמות
 - לחפש פתרונות משותפים למחלוקות

5. **לשקף להורים את ההתנגדות שלהם ואת מה שקורה כרגע בשיחה:** "אני רואה שיש ביננו אי הסכמה. השיחה תקועה. קשה להתקדם במצב הקיים".
6. **לנסות לצאת מהתקיעות של ההתנגדות:** "האם אפשר להמשיך בשיחה למרות המחלוקת?" "מה צריך לקרות עכשיו, כדי שנוכל לפתור את המחלוקת?"
7. **לעצור את השיחה ולחכות לתגובת ההורים.** אם הם נרגעים – אפשר להמשיך. אם ההתנגדות נמשכת, כדאי להפסיק ברוע את השיחה ולבקש לתאם מועד נוסף בקרוב כדי לדון מחדש במצב (כאשר הרוחות יירגעו).

שלב המעקב

השיחות הן חלק **מתהליך חינוכי:** הן אינן חד-פעמיות, בוודאי שלא בתהליך ההתמודדות עם ילדים עם בעיות מורכבות. המעקב הכרחי, כי בכל סיום שיחה הוצבו **יעדים לעבודה** – למורה, לילדה ולהורים. **יש לעקוב אחר היעדים ולוודא את יישומם.** מעקב יוכל לבדוק מה הצליח ומה לא הצליח, לבדוק מה הסיבות להצלחה ולכישלון, לחזק את הדברים שדורשים חיזוק ולהעמיק ולחזק את העשייה החינוכית. ללא מעקב, התהליך נפרם ונחלש, והשיחה נמוגה כלא הייתה. התלמיד אינו מתקדם, המורה נעשה מתוסכל וכועס יותר, והבעיה לא נפתרת.

נוסף על כך, רצף של שיחות מעמיק את **האמון** בין הצדדים, את **תחושת המוגנות** של ההורים ואת **יחסי הקרבה והאכפתיות בין הצדדים.**

במקרה הצורך, חשוב שהגננת/המורה יקבלו **ליווי בשיחות והדרכה שוטפת**, על ידי אשת מקצוע כמו יועצת חינוכית או פסיכולוגית הגן/בית הספר.

סיכום קצר

הציר המרכזי של מערך-השיעור המוצע הוא **פרוטוקול שיחה ברוח מודל אינטגרטיבי לקידום תקשורת מוגנת עם הורים מקבוצות מגוונות**. המודל מבוסס על שילוב בין שני מודלים ייעוציים. המודל הראשון הוא מודל לדיאלוג מורים-הורים (מודל ל"ב) (ברק-שטיין, 2011), והמודל השני הוא מודל לייעוץ בין-תרבותי (Cross et al., 1989; Masaiha, 1999). נקודת ההנחה של המודל היא שהתנאי לאינטראקציות חינוכיות איכותיות ומשמעותיות בין המוסד החינוכי להורים מקבוצות חברתיות ותרבותיות מגוונות הוא חוויה של מוגנות פסיכולוגית. כדי לבסס חוויה של מוגנות באינטראקציות עם ההורים, המורה או הגננת צריכה לשלב בין כלים פסיכו-חינוכיים אוניברסליים לבין ידע עמוק על מאפייניהם האישיים, החברתיים והתרבותיים של ההורים ולגלות רגישות כלפי מאפיינים אלו. האחריות המקצועית לדיאלוג היא של אנשי החינוך! המורות והגננות הן נשות המקצוע בתהליך, הן המומחיות בחינוך ובניהול הדיאלוג ולכן האחריות היא שלהן.

פרוטוקול השיחה ברוח מודל תח"ם מורכב משלושה שלבים:

שלב התכנון – בשלב זה נאסף מידע על הילד והמשפחה בראייה רב-תרבותית, וכן נקבעות מטרות לשיחה.

שלב השיח – על שלב זה להיות דיאלוגי ומותאם לשיח עם המשפחות הספציפיות. שלב זה מבוסס על אמפתיה, על פתיחות, על גמישות ותגובה מותאמת לתגובות הצד השני, על מיומנויות המגלות רגישות תרבותית ומגדרית ועל מציאת פתרונות משותפים ומוסכמים על כל הצדדים.

שלב המעקב – שלב זה חשוב לבחינת יישום ההחלטות המעשיות שהתקבלו בשלב השיח. נוסף על כך, המעקב תורם להמשכיות ולרציפות של הקשר עם המשפחות לצורך התאמה מתמדת לצרכים המשתנים. כמו כן, שלב זה מסייע ליצירת יחסי-אמון, ולביסוס יחסי קירבה ואכפתיות ולחוויות המוגנות של כל הצדדים.

יש להדגיש שהפרוטוקול הוא מעין מצפן, מפת-דרכים ליצירת תקשורת מיטבית עם הורים. אולם, כל תקשורת אנושית מחייבת פתיחות וגמישות. לכן, יש לראות את הפרוטוקול כבסיס לשיח דיאלוגי דינמי, מתפתח ומותאם להקשר השיח ולמאפייני המשפחות.

רשימת מקורות

- ברק-שטיין, ח' (2011). מודל לדיאלוג מורים-הורים – מודל ל"ב: לדבר, לתכנן, ברצף.
<https://katzr.net/3efc3e>
- משרד החינוך. (2020). למידה חברתית-רגשית. סקופ, 11, מערך המו"פ.
<https://online.fliphtml5.com/azhcr/ukwr/#p=4>
- פריש, י' (2012). הגנת כמנהלת-גן וכמנהיגה חינוכית: פרקי-ניהול. שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.
- שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (עורכים). (2015). בין הורים למורים בחינוך העל-יסודי. היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- Arredondo, P., Toporek, R. L., Brown, S. P., Jones, J., Locke, D & Sanchez, J. (1996). Operationalization of the multicultural counseling competencies. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 24, 42–78.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723–742.
- Buckley, T. R., & Foldy, E. G. (2010). A pedagogical model for increasing race- related multicultural counseling competency. *The Counseling Psychologist*, 38(5), 691–713.
- Christenson, S., & Reschly, A. (Eds.) (2010). *Handbook of School-Family Partnership*. Routledge.
- Cross, T., Bazron, B., Dennis, K., & Isaacs, M., (1989). *Towards a Culturally Competent System of Care*. CASSP Technical Assistance Center and Georgetown University Child Development Center.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 383–350.
- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397–406.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement in students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1–22.
- Markus, H. R., Steele, C. M., & Steele, D. M. (2000). Colorblindness as a barrier to Inclusion: Assimilation and nonimmigrant minorities. *Daedalus: Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, 12, 233–259.
- Masaiha, S. (1999). Psychodynamic psychotherapy as applied in an Arab village clinic. *Clinical Psychology Review*, 19, 987–997.
- Peleg A., & Levy, I. (2023). Safe educational partnership with parents: A new integrative model of parent-teacher relationships in a diverse, polarized and changing society. *Sociology International Journal*, 7(1), 22–30.
<https://doi.org/10.15406/sij.2023.07.00320>
- Steele, C. M., Spencer, S. J., & Aaronson, J. (2002). Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 379–440). Academic Press.
- Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development*, 70, 477–486.