



מדינת ישראל
משרד החינוך
המינהל הפדגוגי

אגף א' לחינוך יסודי

אוגדן למפקחים, מדריכים ומנהלים חומר עיוני, כלים וסדנאות לקידום הלמידה המשמעותית בבתי הספר היסודיים



אל למידה משמעותית



מנהלת אגף א' לחינוך יסודי: יהודית קדש

חשיבה, פיתוח וכתיבה:

מלכה וידיסלבסקי, הנהלת האגף לחינוך יסודי

קראו והעירו:

יהודית קדש, מנהלת האגף לחינוך יסודי
עירית בירן, סגנית מנהל המינהל הפדגוגי
מירי נבון, סגנית מנהל המינהל הפדגוגי
שוש אהרנוב, הנהלת האגף לחינוך יסודי
אתי בוקשפן, הנהלת האגף לחינוך יסודי
סלאח טאהא, הנהלת האגף לחינוך יסודי
מוריה טלמור, הנהלת האגף לחינוך יסודי
אושרה לרר, הנהלת האגף לחינוך יסודי
אנעאם מרעי, הנהלת האגף לחינוך יסודי
יעל נדלר, הנהלת האגף לחינוך יסודי
אורית צאירי, הנהלת האגף לחינוך יסודי
חנה ללוש, מפקחת כוללת ומרכזת החינוך היסודי, מחוז דרום
דורית לחיאני, מדריכה ארצית באגף א' לחינוך יסודי, המינהל הפדגוגי
שיר קדר, מנהלת בית ספר
כדן קרלמן, מדריכה ארצית לשעבר באגף א' לחינוך יסודי, המינהל הפדגוגי
סמדר שמואלי, מדריכה ארצית לשעבר באגף א' לחינוך יסודי, המינהל הפדגוגי

שותפים לדרך:

אריאל לוי, סמנכ"ל בכיר מנהל המינהל הפדגוגי
מירי נבון, סגנית מנהל המינהל הפדגוגי
מכון "אבני ראשה"
ענת שיראזי, לשכת משנה למנכ"לית

עיצוב והעמדה:

ציפי ליזרוביץ, מדריכה ארצית באגף א' לחינוך יסודי, המינהל הפדגוגי

עריכה לשונית:

ציקי רדיאנו, עורכת לשונית,
לימור חנין, מדריכה באגף א' לחינוך יסודי, המינהל הפדגוגי

תוכן העניינים:



5	דבר מנהל המינהל הפדגוגי
7	דבר מנהלת אגף א' לחינוך יסודי
8	על האוגדן
11	חלק ראשון: היבטים רעיוניים ומושגיים של למידה משמעותית
51	חלק שני: היבטים פדגוגיים של הוראה ולמידה משמעותית
145	חלק שלישי: היבטים ניהוליים מערכתיים לקידום הוראה ולמידה משמעותית
235	נספחים

דבר מנהל המינהל הפדגוגי

אנשי חינוך יקרים,

בני האנוש משחר הבריאה נדרשו ללמידה ולהוראה עיתים מתוך צורכי השעה, צורכי הקיום, צורכי ההישרדות וצורכי ההתפתחות והקדמה, עיתים מתוך הזדמנויות שנקרו בדרכם וחייבו אותם בהתבוננות מעמיקה, בשאלה, בתהייה, בערעור ועיתים למדו באופן מכוון שמטרתו הייתה הרחבת ההשכלה והדעת.

ההוראה והלמידה, מעצם מהותן, התבצעו ומתבצעות כל העת ובכל מקום: בבית עת מתקיים שיח בין ההורים לילדיהם השואלים ונשאלים, בגן ובבית הספר בזמן מפגש או שיעור עם המורים והגננות ובהפסקה עם החברים. למידה מתרחשת גם בקולנוע, בתיאטרון, במוזיאון, בטיול, בגן המשחקים, ברחוב ובמכולת.

ההוראה והלמידה מתמשות במגוון דרכים: בשיח מכוון או אקראי, במשחק, בספר, בניסוי, בהתבוננות, בחיקוי, בשול"יאות ועוד. כל דרך נכונה ולגיטימית, כל דרך ראויה כל אימת שהיא משרתת את המטרה – העשרת עולמו והגדלת נכסיו התרבותיים והרוחניים של הלומד, כמו גם של המורה.

מטבע הדברים העוסקים במלאכת החינוך מכוונים מאמציהם להשבחת מעשה ההוראה – למידה – הערכה. איש החינוך תר כל העת אחר דרכים באמצעותן יעלה בידו להגיע אל ליבם ואל מוחם של הלומדים.

אנשי המקצוע במטה ובמחוזות משרד החינוך מתעמקים בבעיה במהלך החודשים האחרונים במטרה להפוך את מדיניות הלמידה המשמעותית למעשה שיש בו שילוב של העבר עם העתיד, של המסורת עם החדש והמתחדש ושל מה שכבר היה למה שעתיד להיות.

אוגדן זה, פרי עבודתם של אנשי המינהל הפדגוגי במשרד החינוך, הוא כלי שגובש במיוחד עבורכם, מפקחים, מנהלים ומדריכים. מטרתו של האוגדן היא להציע מרחב ומגוון אפשרויות ודרכים לשיח ששורשיו נעוצים בשדה הפדגוגיה, הלמידה וההוראה ועוצמתו בכך שהוא מכיל אינספור שבילים ומרחבים לתור בהם ולמצוא עוגן לתפיסות עולם חינוכיות, אופני הוראה – למידה שהוטמעו והשתרשו לצד דרכים ייחודיות, פורצות דרך, חדשניות ויוזמות. אלו לצד אלו מאפשרות למנהל ולצוותו ובאמצעותם לתלמידים, למצוא אופני הוראה – למידה ראויים ונכונים עבור כל פרט, כמו גם תחומי חוזק ועניין.

באוגדן תמצאו הצעות ורעיונות לסדנאות הדרכה לגננות ולמורים לשם העמקת הלמידה המשמעותית במוסדות החינוך. האוגדן מבקש לאפשר ללמוד ולהתנסות בלמידה באופן משמעותי, חווייתי, התנסותי ואינטראקטיבי. באמצעות האוגדן ניתן יהיה לסייע בידי מנהלים, מורים וגננות ולהנחותם לבסס תשתית מבנית של שגרות וסדירויות שיהוו מרחב נוח וראוי לעבודה משמעותית.

מבנה האוגדן נשען על רכיבי הפיתוח המקצועי של מובילי מוסדות חינוך והוא מורכב מ-3 רכיבים מרכזיים: תודעתי המתייחס להיבטים רעיוניים ומושגיים של למידה משמעותית, פדגוגי הנוגע להיבטי ההוראה והלמידה המשמעותית והיבט ניהולי מערכתי לקידום למידה והוראה משמעותית.

האוגדן מוקדש לכם, המפקחים, המנהלים, המורים, הגננות והמדריכים, כבעלי תפקיד מרכזי בהובלת השינוי. המדיניות, אבני הדרך, המסמכים, הרעיונות, המתווים וההנחיות מופקדים בידיכם, אך מהרגע בו יהפכו ל"שלכם", ברגע בו יתחברו לתמונת העולם המתחברת לתפיסותיכם, ניתן יהיה ביתר קלות לתוכם לאנשי החינוך עליהם אתם מופקדים. המסמכים נתונים, אך ברור מאליו כי כל מפקח ומדריך, מרגע שקיבלם לידי, יהפוך בהם, יוסיף אליהם קורטוב של ייחוד, יתווה דרך בה ירצה להנחילם למנהלים. המסמכים הם התשתית, הבסיס עליו יבנה כל מפקח ולאחר מכן המנהל וצוותו, את הבניין הייחודי, על חדריו, מבואותיו, כניסותיו ויציאותיו.

לסיום אני מבקש לאחל לכל העושים במלאכה הנאה, עניין ורוב משמעות. עוד אבקש להודות לכל העושים במלאכה - כותבי האוגדנים ועורכיהם - שעמלו על כתיבתם ללא לאות בשקדנות ומתוך אמונה כי יעשה בהם שימוש מושכל.

בברכה,



אריאל לוי



דבר מנהלת אגף א' לחינוך יסודי

מערכת החינוך תורמת לעיצוב דמותם של התלמידים, משפיעה על עמדותיהם כלפי למידה והשכלה, מניחה את היסודות ללמידה לאורך החיים ומקנה כלים לעיצובה של חברת מופת הומניסטית שחבריה חיים בצוותא לאורם של ערכים אישיים וחברתיים.

התהליך החינוכי מכוון להעניק לתלמידים תחושת צמיחה, ערך ומסוגלות, הצלחה ומימוש אישי, חווית גילוי ומענה לסקרנותם, טיפוחם כאנשים פעילים המשתלבים בחברה ותורמים לה. כדי שהתהליך ישיג את מטרותיו, חיונית למידה משמעותית.

האוגדן שלפניכם נועד לאפשר לאנשי החינוך במוסדות החינוך לקדם למידה משמעותית.

באוגדן יש עיסוק בבירור מהותה של למידה משמעותית, בששת תפקודי הלומד במאה ה-21 שיש לפתח כחלק מהלמידה המשמעותית, בסביבת הלמידה החיונית ללמידה משמעותית, בעקרונות לקידומה ובדרכים לארגונה וניהולה.

כדי להעשיר את התובנות והרעיונות שניתן להפיק מהחומרים, אנו מציעים לקיים למידה ודיונים בנושאים הנכללים באוגדן במסגרת הקהילה המקצועית של מפקח ומנהליו, במסגרת הקהילה המקצועית של בית הספר ובמסגרות לפיתוח מקצועי חוץ-בית ספרי.

מפקחים ומנהלים יוכלו להשתמש בחומרים להבניית תהליכים לקידום הלמידה המשמעותית במוסדות החינוך.

מורי-מורים יוכלו להשתמש בחומרים כחומר עזר בתהליכי הפיתוח המקצועי של עובדי ההוראה. מדריכים יוכלו להשתמש באוגדן כחומר עזר בהנחיית המורים.

מורים יוכלו להשתמש בו לבחינה עצמית ולקידום עבודתם.

בברכה,

יהודית קדש

מנהלת אגף א' לחינוך יסודי

השאיפה לקדם למידה משמעותית היא בליבת העיסוק של אנשי חינוך. עם זאת מערכת החינוך בחרה להציבה במוקד השיח המקצועי מתוך שאיפה לייצר לתלמידה חווית למידה חיובית ואיכותית; לקדם מצוינות, יצירתיות, ביקורתיות ומעורבות אזרחית; לפתח בקרב התלמידים בסיס ידע ומיומנויות הנדרשים במאה ה-21 והמאפשרים לבוגר מערכת החינוך מימוש אישי ומקצועי, ולמדינת ישראל להמשיך ולהיות גורם מוביל בעולם בחדשנות וביזמות.

נושא הלמידה המשמעותית מקיף היבטים רבים, כמו: הלומד והתפתחותו, המורה ומקצועיותו, תכנית הלימודים, הערכה, מרחבי למידה, גישות ודרכי הוראה-למידה. באוגדן "מסלולים אל למידה משמעותית" בחרנו להתמקד בשלושה מסלולים מרכזיים:

- א. תפיסת הלמידה המשמעותית במערכת החינוך ודרכים למימושה.
- ב. היבטים פדגוגיים של הוראה ולמידה משמעותית - מקומם של ששת תפקודי לומד במאה ה-21 בתפיסת הלמידה המשמעותית ודרכים לפיתוחם.
- ג. היבטים ניהוליים מערכתיים - מסגרת חינוך הפועלת כקהילת לומדים אכפתית והתהליכים הנדרשים בה כבסיס חינוכי למימוש חזון הלמידה המשמעותית.

בספרות המחקר העוסקת בתהליכי שינוי בחינוך (לוי ונבו, 1997)¹ יש הסכמה כי כל שינוי מהותי בבתי הספר תלוי במורים וכי תפיסותיהם ואמונותיהם הן שקובעות במידה רבה את התייחסותם הכוללת לתהליך השינוי בחינוך. יתר על כן: לדעת Fullan (2007)² בתהליך של שינוי בית ספרי האמונות והעמדות הן תנאי הכרחי לכל שינוי, ואלה משפיעות גם על אסטרטגיות ההוראה, על החומרים והתכנים ועל הגישות ושיטות ההוראה.

לאור זאת ועל פי המתווה לפיתוח מקצועי של מנהלים, יש באוגדן שלושה חלקים ונספח:

חלק ראשון: "משמעותה של למידה משמעותית". בחלק זה מוצע בירור מושגי ותפיסתי בהתייחס למהותה של הלמידה המשמעותית ורכיביה, משולבים ממצאי מחקר מספרות החינוך ומתוארים עקרונות הוראה המקדמים למידה משמעותית.

חלק שני: "פיתוח ששת תפקודי הלומד במאה ה-21". בחלק זה מוצגים תפקודי הלומד שמערכת החינוך שואפת לפתח הן כתורמים ללמידה משמעותית והן כתוצריה. משולבים ממצאי מחקר וגישות לפיתוח של תפקודי הלומד השונים ומתוארים עקרונות ההוראה לפיתוח התפקודים.

חלק שלישי: "למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית". בחלק זה יש עיסוק במרחב הפסיכולוגי, הקוגניטיבי והפיסי ובתהליכי הלמידה, הארגון והניהול החינויים ללמידה משמעותית. בחלק זה מוצגת פדגוגיה של אכפתיות, יש בירור מושגי-תפיסתי בהתייחס לקהילת לומדים אכפתית, מובאת סקירה של מודלים של קהילות למידה שהתפתחו בחינוך ומוצגים עקרונות ותהליכים לפיתוח ולטיפוח של קהילות לומדים אכפתיות במוסדות החינוך היסודי.

1 לוי, ת' ונבו, י'. (1997). מטאפורות של מורים ותלמידים שהתנסו בפיתוח קוריקולום על-תחומי הבנייתי.

2 Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change. New York; Teachers' College Press.

כל חלק מכיל:

- הגדרה ותיאור של הנושא המרכזי שבו נעסוק
- הצגת חשיבות הנושא והנימוקים לעיסוק בו
- סקירה של ממצאי מחקר עיקריים
- דרכים ועקרונות ליישום
- סדנאות לעבודה במסגרת המפגח ומנהליו ובקרב צוותי מורים³
- עדויות
- כלים לאיסוף נתונים, תכנון וארגון

בשלושת החלקים משולב מידע עיוני ומחקרי, מובאים כלים יישומיים ומוצעות שאלות לבירור עצמי (ב"בינינו לבין עצמנו") ולשיח בקהילה המקצועית (ב"אתנחתא").

בנספח מובאים מונחון, המתווה לפיתוח מקצועי של מנהלים, תיאור של התמ"ה – כלי ליצירת תמונת מצב של תהליכי הוראה ולמידה שפותח על ידי מכון אבני ראשה ומכון ברנקו וייס (2011)⁴, סקירת חומרים לקידום למידה משמעותית ולפיתוח תפקודי לומד.

האוגדן מהווה המשך לחוברת "הזדמנויות בהוראה ובלמידה בקבוצה הקטנה"⁵.

ההוראה בקבוצה הקטנה בשעות הפרטניות יכולה להיות מעין מעבדה שמאפשרת למורים להתנסות במגוון דרכי הוראה ושיח עם התלמידים. היא יכולה גם להיות סדנה שמאפשרת לתלמידים להתאמן בדרכי למידה מגוונות ובפיתוח תפקודים שונים. כמו כן מסגרת הלמידה בקבוצה הקטנה בשעות הפרטניות מאפשרת להעמיק את ההיכרות בין המורים לתלמידים ובין התלמידים לבין עצמם, ולפתח אינטראקציות המושתתות על כבוד, הוקרה והערכה הדדיים, וגילויי אמפתיה ואכפתיות. ואולם רוב הלמידה בבית הספר מתקיימת במסגרת הכיתה. רצוי להשתמש בתהליכים ובהתנסויות בשעות הפרטניות במסגרת הקבוצה הקטנה כתשומה התורמת לקידום הלמידה המשמעותית בכיתה ולתפקודה של הכיתה כקהילת לומדים אכפתית.

באמצעות החומרים באוגדן הנכם מוזמנים לחוות תהליך אישי ושיתופי של הבניית ידע.

כתיבה: מלכה וידיסלבסקי

3 בהכנת חלק מהסדנאות היו שותפים חברים מיחידות שונות במינהל הפדגוגי.

4 <http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/17.3.aspx>

5 וידיסלבסקי, מ' (תשס"ט). הזדמנויות בהוראה ובלמידה בקבוצה הקטנה. ירושלים: משרד החינוך.
<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/13C84CCo-35E1-4A59-B2B3-62EA2A69FE54/82132/horaot-Lemida.pdf>

14	משמעותה של למידה משמעותית
14	פתיחה
14	הקדמה
15	מהי למידה משמעותית?
16	מדיניות לקידום למידה משמעותית
19	תפיסות בחינוך
25	ערך הלמידה ולמידה בעלת ערך וכיצד עושים זאת?
29	מעורבות בלמידה וכיצד עושים זאת?
34	רלוונטיות בלמידה וכיצד עושים זאת?
40	למידה משמעותית כשינוי משמעותי – התמודדות עם התנגדויות
47	מקורות

רשימת הסדנאות המשולבות בתוך הפרקים:

17	• המדיניות לקידום למידה משמעותית
20	• הוראה היא כמו...- שימוש בדימויים לביטוי תפיסות ועמדות ולעיצובן
21	• בעיני המתבונן: רב שיח המציג את תפיסות המשתתפים בנושא למידה משמעותית
22	• חווית הלמידה המשמעותית שלי - שיתוף בחוויית למידה משמעותית וזיהוי מאפיינים של למידה משמעותית ותנאים להתרחשותה
23	• הנחות יסוד והמשתמע מהן לגבי למידה, הוראה, תכנית הלימודים והערכה
25	• ערך הלמידה ולמידה בעלת ערך - מסרים מהסביבה ודרכים להתמודד עמם
27	• תוכני למידה ודרכי למידה בעלי ערך
32	• קידום מעורבות תלמידים בלמידה
34	• רלוונטיות בלמידה
38	• מה חווים תלמידינו?
43	• המורה והלמידה המשמעותית
45	• אנו והלמידה המשמעותית - התבוננות ביקורתית על הנושא

משמעותה של למידה משמעותית

6

פתיחה:

בפרק זה נברר מהי למידה משמעותית, נכיר את היסודות המרכיבים אותה ואת הדרכים העיקריות להשגתה.

הקדמה

הסקרנות והצימאון לדעת מוצגים בספר בראשית פרק ב' כדחף אנושי וכאיסור הראשון שהוטל על האדם. בפסוק יז' נאמר: "ומעץ הדעת טוב ורע, לא תאכל ממנו". סגל מפרש ידיעת טוב ורע כידיעת כל דבר⁷. למידה היא האמצעי לקבל מענה לצימאון לדעת, לסקרנות הטבעית להכיר עולמות ולהבין את עולמנו ואת עצמנו. כשם שמסע הלמידה אל הדעת הוא כאורך קיומו של המין האנושי, כך גם המסע אל הבנת הלמידה. "כדי להבין למידה משמעותית במלוואה נדרשים כמעט חיים שלמים", אומרים Novak ו- Canas (1978)⁸. השאלות "מהי למידה? וכיצד מביחים למידה משמעותית?" מעסיקות אנשי חינוך והוראה מאז ומתמיד.

הפרק "משמעותה של למידה משמעותית" עוסק בהיבטים הרעיוניים והמושגיים של למידה משמעותית. בפרק זה משולבות שאלות המזמינות אתכם להתבוננות אישית, סדנאות ונושאים לחשיבה ולדין בקרב הקהילה המקצועית ומובא חומר רקע להבניית הידע האישי והמשותף.

הסדנאות כוללות:

- ביטוי תפיסות אישיות בנושא למידה משמעותית ושיתוף בהן
- הזמנה לשיתוף בחוויות אישיות כלומדים ולזיהוי מאפיינים של למידה משמעותית ותנאים להתרחשותה
- דיון בחומרים הכוללים ספרות מקצועית
- התבוננות ביקורתית במדיניות לקידום למידה משמעותית

אתם מוזמנים לבחור את החומרים השונים ולשלבם לפי שיקול דעתכם בתהליכי העבודה שלכם בקבוצה המקצועית.

6 הרפז, י' (2014). אם הלמידה אינה משמעותית, היא אינה למידה. ראיון עם דר' שמעון אזולאי. למידה משמעותית כולם מדברים על זה. איך עושים את זה? בתוך: הד החינוך, גיליון אפריל 2014. הסתדרות המורים.

7 סגל, מ'צ (תש"ך). תורה, נביאים וכתובים מהדורה ספרותית ערוכים ומפורשים על מבואות מאת מ"צ סגל. תל אביב: דביר.

8 Novak, J.D. & Canas, A.J. (1978). Psychological Foundations of Human Learning. Institute for Human and Machine Cognition. www.ihmc.us

מהי למידה משמעותית?

ויקטור פרנקל (1997) מגדיר משמעות כפשר, הסבר וערך. לפי פרנקל, תחושת משמעות היא צורך קיומי לאדם.⁹

הגדרות רבות נתנו הוגי חינוך למושג "למידה משמעותית". בשנות השבעים של המאה ה-20 הגדיר קרל רוג'רס¹⁰ בספרו "החופש ללמוד" את הלמידה המשמעותית כלמידה חווייתית, ההיפך מלמידת סרק, כמו: שינון עובדות שהלומד אינו מייחס להן חשיבות, תרגול מיומנויות בלי שהלומד רואה צורך בהן. "לסוג זה של למידה [הלמידה המשמעותית]¹¹, לפי רוג'רס, האדם כולו, על הכרתו וריגושו, שקוע בתהליך הלמידה. למידה כזו משנה את התנהגותו, עמדותיו, ואולי גם את אישיותו של הלומד".

לפי דייוויד אוזובל (1977)¹², "למידה משמעותית" היא תהליך שבו החומר החדש מתקשר בצורה לא שרירותית למה שכבר מצוי בהכרתו של הלומד ומוטמע בהצלחה בתוך המערכת המושגית שלו. התוצר של למידה משמעותית הוא ידע שהוא חלק מהכרתו של היודע משום שהוא נקשר למה שהיה בה קודם לכן, והוא ייחודי ללומד משום שהלומד בנה אותו בעצמו בעזרת אלמנטים שהיו קיימים בהכרתו.

בשיח הפדגוגי בישראל של המאה ה-21 טוען סלומון (2014)¹³ שלמידה משמעותית היא עניין אישי המהווה תוצר של הבנה ושל יצירת הקשרים וקשרים החשובים ללומד.

הרפז (2014)¹⁴ מגדיר למידה משמעותית כתהליך שבו אדם מייחס ערך לתכנים הנלמדים ומעוניין בהם; מושקע ומשקיע בהם; "עושה" או "בונה" אותם. לפי הרפז זו למידה שבה הלומד מארגן מחדש את התנסויותיו (ידע, מושגים, מחשבות, רגשות) באמצעות התנסויות חדשות ויוצר תשתית להתנסויות מורכבות יותר בעתיד. למידה זו היא למידה מעצבת, למידה שמחוללת שינוי בתובנות בנקודת המבט, בזהות של הלומד.

באתר משרד החינוך מוגדרת למידה משמעותית כך: "למידה משמעותית היא זו בה התלמיד מעורר שאלות, מאתר מקורות מידע, מעבד מידע ויוצר ידע חדש הרלוונטי לעולמו האישי ולחיים בעידן הטכנולוגי במאה ה-21"¹⁵.

9 פרנקל, ו' (1997). הזעקה הלא-נשמעת למשמעות. הוצאת דביר
10 רוג'רס, ק' (1973). החופש ללמוד, הוצאת ספריית הפועלים.
11 הערה של הכותבת

12 Ausubel, D. P., Novak, J.D. & Hanesian, H. (1978). Educational Psychology A Cognitive View. 2nd edition. New York: Holt, Rinehart & Winston

13 סלומון, ג' (2014). למידה משמעותית היא עניין אישי. בתוך למידה משמעותית כולם מדברים על זה. איך עושים את זה? הד החינוך, אפריל 2014.

14 הרפז, י' (2014). למידה משמעותית מה אפשר לעשות? פורסם במגזין האינטרנטי של מכון אבני ראשה "אבני דרך", ינואר 2014.

15 משרד החינוך (2014). ישראל עולה כיתה. מדיניות לקידום למידה משמעותית.

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/LemidaMashmautit/mashmautit/HagdaraMashmautit.htm>

אתנחתא:

סכמו בטבלה שלפניכם את הדגשים שבהגדרות השונות:

תוצר הלמידה	תהליך הלמידה	תוכני הלמידה	
			רוג'רס
			אוזובל
			סלומון
			הרפז
			אתר משרד החינוך

התוכלו לזהות יסודות משותפים להגדרות השונות?

איזו מבין ההגדרות מתאימה לכם? מדוע?

נוכל להכליל ולומר כי למידה משמעותית היא למידה הסוללת היבטיים וטכניים. אובייקטיביים ואובייקטיביים הן מבחינת תהליכי הלמידה והן מבחינת תוצריה. מתד גי'סא היא כוללת את מה שחווה ותופס הלומד, הסובייקט, כלמידה משמעותית עבורו, כלומר: זו למידה המלווה בחוויה רגשית וקוגניטיבית מעניינת ומאתגרת ללומד. הוא תופס אותה כבעלת ערך, רלוונטית לחייו ונוגעת בניסיון נפשו תוך שהיא מערבת היבטיים מגוונים של התנסויות שכליות, רגשיות, גופניות, אוסנותיות, יצרניות ואחרות. היא כוללת העסקה בנושאים שמעניינים את הלומד, התנסויות ופעילויות מגוונות העונות לצרכיו. ומאידך גיסא למידה זו מזמנת הבנה מעמיקה ופיתוח חשיבה, מעודדת מצוינות ומיצוי פוטנציאל אישי לצד התפתחות רגשית, רוחנית וערכית ותרומה לחברה.

מדיניות לקידום למידה משמעותית

ב - UNESCO (1995)¹⁶ הגדירו מדיניות כהחלטה מפורשת או בלתי מפורשת או כקבוצת החלטות הכוללות עקרונות מנחים לנקודות הבאות:

- החלטות עתידיות
- פעילות או יוזמה או הפסקתן
- יישומן של החלטות קודמות

16. Haddad W.D. (1995). Education policy-planning process: an applied framework. Paris: UNESCO

במילון "מונחים בנושאי כלכלה" מוגדרת מדיניות כתכנית פעולה או כללים לפעולה בתחום מיוחד של נושאים המציינים את העמדה והפעילות במשימות שגרתיות שתינקט לגבי אותם נושאים.¹⁷

מטרתה של מדיניות היא לפתח ולשפר את המערכת ולתת מענה לבעיות מתעוררות.

מסמכי מדיניות הם כלי של משרד החינוך, ככל משרד ממשלתי, להצגת המדיניות, כלומר: להצגת דרך הפעולה או השיטה שהמשרד בחר כדי לקדם מטרות ויעדים בנושאים שבתחום אחריותו. מסמכי מדיניות הם סוגה הכוללת מרכיבים אלה:

- תיאור המדיניות
- הנימוקים למדיניות שנבחרה (רציונל)
- הפעולות המרכזיות המתוכננות להשגת המדיניות
- הכללים והנהלים בהתייחס לדרגים השונים ליישום המדיניות

מסמכי המדיניות נגזרים מסמכי עבודה של הדרגים השונים במשרד ממשלתי ליישום המדיניות.

כדי להבטיח מחויבות והירתמות של ממלאי התפקידים השונים, החל ממנהלי יחידות במטה וכלה במורה, חשוב שכל אחד מממלאי התפקידים במערכת החינוך יכיר את המדיניות ויהיה מודע להשלכותיה לגבי במסגרת תפקידו.

בסדנה "המדיניות לקידום למידה משמעותית" מוצע תהליך ללמידה של מסמך מדיניות בקבוצה המקצועית:

סדנה:

המדיניות לקידום למידה משמעותית

הכרת המדיניות והכלים הדרושים ליישומה **מטרה:**

הגדרת צורכי הידע ליישום המדיניות **תוצרים:**

תכניות ליישום המדיניות

אבני דרך ללמידה משמעותית והמסמך "מדיניות לקידום למידה משמעותית במערכת החינוך" **חומרים:**

<http://meyda.education.gov.il/files/lemidaMashmavit/med.docx>

17 מילון מונחים בנושאי כלכלה. http://www.yediothsfarim.co.il/lexicons/econ/glossary/g_1801.asp

מהלך הסדנה:

- א. בוחנים את הרקע למדיניות החדשה: האם הייתה עד כה מדיניות בנושא שבו עוסקת המדיניות החדשה? אם כן: מהי? כיצד המדיניות הקיימת עד כה מיושמת הלכה למעשה? האם יש צורך, לדעתכם, במדיניות חדשה בנושא זה? מדוע?
- ב. מבררים ציפיות: מה השינוי הצפוי בעקבות המדיניות החדשה? מה חדש?
- ג. מאמתים את הציפיות: מעינים במבוא או בתקציר המציג את עיקרי המדיניות החדשה*. האם ההשערה התאמתה? מהן השאלות המתעוררות בעקבות הקריאה?
- ד. קוראים את מסמך המדיניות או את חוזר המנהל הכללי* לאיתור תשובות לשאלות, ולהעלאת שאלות נוספות בעקבות הקריאה, כמו: האומנם המדיניות המוצעת עונה על הצרכים שזוהו? כיצד עשויה המדיניות המוצעת להשפיע על כל אחד מבעלי העניין? מהן ההשלכות של המדיניות על נושאים, כמו: הישגי לומדים, שגרת העבודה? אילו משאבים דרושים לביצועה?
- ה. מגדירים את צורכי הידע בנושא שבו עוסקת המדיניות
 - ו. מרחיבים את הידע בנושא שבו עוסקת המדיניות
 - ז. מתכננים את היישום תוך זיהוי ההזדמנויות, האתגרים והמחסומים בהתייחס לכל אחד מבעלי העניין ומציעים דרכים להתגבר עליהם.

*אבני דרך ללמידה משמעותית

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/LemidaMashmavit/mashmavit/HagdaraMashmavit.htm>

בעלי העניין	הזדמנויות	אתגרים או מחסומים	דרכים להתגבר
מפקחים			
מנהלים			
מורים			
מדריכים			
תלמידים			
הורים			
רשות מקומית			
אחר			

- ח. מבצעים משוב מעצב באופן שוטף הכולל הפקת לקחים על היישום ומתקנים בהתאם לנדרש.

תפיסות בחינוך

הוראה מושפעת מאמונות ומעמדות של מורים בהתייחס למהות הדעת ולמידה. בתהליכי שינוי יש חשיבות רבה לבירור תפיסות ועמדות של אנשי חינוך בנושאים אלה. אחד הכלים לכך יכול להיות השימוש במטאפורות.

מטאפורה היא מלה יוונית (המונח מורכב מהמילה היוונית meta- אחר, pherin - להעביר). מטאפורות משמשות בשפה להעברת משמעות מתחום תוכן אחד לתחום תוכן אחר. על פי Lakoff ו-Johnson (1980)¹⁸ מטאפורה היא מנגנון קוגניטיבי המעצב את החשיבה שלנו. "אנו חושבים ומדברים במטאפורות", הם טוענים. לדעת Reddy (1978)¹⁹ למטאפורות תפקיד מכונן. לדעתו אפשר לומר שאנו חיים על פי המטאפורות שבהן אנו משתמשים. לפי Reddy מטאפורה יכולה לייצג עולם מושגי שלם של הפרט ולהעבירו כמסר מרוכז, חווייתי ועשיר לזולת. מטאפורות עשויות להוביל לכיווני חשיבה שונים ולפעילויות שונות. מטאפורות במדע מאפשרות לגשר בין האינטואיטיבי לבין הפורמאלי, בין הספונטאני לבין המדעי. במעבר באמצעות השפה מתחום אחד למשנהו הן מאפשרות לאינטואיציה הראשונית שלנו לעצב את הרעיונות המדעיים ולמושגים הפורמאליים לחלחל חזרה לתוך האינטואיציה (ספרד, 2000).²⁰ רוב חוקרי החינוך שעסקו בנושא מסכימים על כך שהמטאפורות חיוניות ללמידה ולפיתוח החשיבה כאמצעי לגישור בין ידע ישן לחדש. (לוי, 1995)²¹.

זימון רב-שיח בצוותי חינוך על המטאפורות שלהם בנושא ההוראה-למידה מאפשר לחשוף את תפיסותיהם ועמדותיהם, לעורר מודעות לגבי ההשלכות על העשייה החינוכית שלהם ולהוות נקודת מוצא לשינוי (לוי ונבו)²².

בסדנאות "הוראה היא כמו...", "בעיני המתבונן", "חוויית הלמידה המשמעותית שלי..." ו" הנחות והמשתמע מהן לגבי למידה, הוראה, תכנית הלימודים והערכה" מוצע תהליך לבירור תפיסות, הנחות ועמדות על ההוראה והמשתמע מכך לגבי קידום למידה משמעותית:

18 .Lakoff, G. & Johnson, G. (1980). **Metaphors We Live By**, University of Chicago Press

19 Reddy, M. (1978). The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language In Ortony, A. (ed). *Metaphor and thought* (2nd ed. Pp. 164 – 2-1). UK: Cambridge University Press.

20 ספרד, א' (2000). שתי מטאפורות של למידה והסכנות הטמונות בבחירת אחת בלבד. *חינוך החשיבה*, 19: 13-28.

21 לוי, ד' (1995). מטאפורות ומקומן בחינוך. <http://cse.proj.ac.il/hebetim/4/overview.htm>.

22 לוי, ת'. ונבו, י' (לא מצוין). מטאפורות של מורים ותלמידים שהתנסו בפיתוח קוריקולום רב-תחומי.

www.education.gov.il/tochniyot_limudim/halacha/.../levin_nevo1.doc

סדנה:

הוראה היא כמו...

בירור תפיסות ועמדות על ההוראה והמשתמע מכך לגבי קידום למידה משמעותית

מטרה:

מודעות לתפיסות ולעמדות כנקודת מוצא לשינוי

תוצר:

כרטיסייה ריקה לכל משתתף, כלי כתיבה, שקף "רכיבי השינוי"

חומרים:

מהלך הסדנה:

א. קבוצות קטנות

- כל משתתף משלים על הכרטיסייה שבידו את ההיגד "הוראה היא כמו..."
- כל אחד מניח בתורו את הכרטיסייה במרכז השולחן; מבהיר מדוע בחר בדימוי המסוים; עומד על הקשר שבין הדימוי שבחר לבין הדימוי של קודמו (כגון: דמיון, השלמה, ניגוד)
- דנים בשאלה "אם ההוראה היא כמו..., אז כמו מה היא הלמידה?" בוחרים דימוי מוסכם אחד ומשלימים את טבלת רכיבי השינוי לפי המשתמע מהדימוי

ב. מליאה

- משתפים בתוצרי הקבוצות
- דנים בהנחות יסוד שמייצגים הדימויים השונים ובהשלכותיהם על מעשה ההוראה (הפרקטיקה) ועל קידום למידה משמעותית

השלכות על מעשה ההוראה ועל קידום למידה משמעותית	רכיבי השינוי
	תכנית הלימודים
	ההוראה
	הלמידה
	ההערכה
	ארגון הזמן
	ארגון הלומדים
	סביבת הלמידה
	ארגון הצוות ועבודתו

סדנה:

בעיני המתבונן – רב שיח המציג את תפיסות המשתתפים בנושא למידה משמעותית



בעיני המתבונן

מטרה: זיהוי תפיסות המשתתפים בנושא למידה משמעותית

שיתוף עמיתים בתפיסת הלמידה המשמעותית כנקודת מוצא להמשגה משותפת

המשגה משותפת של למידה משמעותית

תוצר:

תמונות של מצבי למידה

חומרים:

מהלך הסדנה:

- במליאה או בקבוצות מוצגות תמונות שונות. כל משתתף בוחר תמונה או מתאר תמונה שמייצגת בעיניו למידה משמעותית ומנמק בחירתו.
- מחלצים את הרכיבים המשותפים שעלו מדברי המשתתפים, כגון: חיבור אישי, מימוש עצמי, הצלחה, ניסוי וטעייה, תפקיד המבוגרים, מעורבות פעילה, תהליך.
- רב שיח: עיקר עיסוקם של אנשי חינוך – מפקחים, מנהלים, מדריכים ומורים – הוא בלמידה, ושאיפתם היא שהלמידה תהיה משמעותית. התוכלו להעריך כמה מהתלמידים בבית ספרכם חווים למידה משמעותית? באיזה חלק מזמן הלמידה הם חווים למידה משמעותית? מה מאפשר זאת? מהו המידע שעליו אתם מבססים את תשובתכם?
- מנסחים הגדרה משותפת ל"למידה משמעותית".
- משווים להגדרות בספרות המקצועית ולהגדרה שאומצה על ידי משרד החינוך (ראו בעמוד 15) אפשרות נוספת: ביטוי אישי גראפי – כל משתתף מתבקש לייצג באופן גראפי מהי למידה משמעותית בעיניו.

סדנה:

חווית הלמידה המשמעותית שלי - שיתוף בחוויית למידה משמעותית וזיהוי מאפיינים של למידה משמעותית ותנאים להתרחשותה

זיהוי הרלוונטיות של הנושא לכל אחד מהמשתתפים

מטרות:

זיהוי היסודות המשותפים לחוויות השונות שיצרו את תחושת הלמידה המשמעותית

הגדרה משותפת של היסודות המרכיבים למידה משמעותית

תוצר:

שקף או דף הגדרות ללמידה משמעותית בספרות החינוך. ניתן להיעזר בסקירה שבהמשך.

חומרים:

מהלך הסדנה:

1. מליאה: הצגת המטרות, התוצר המצופה והתהליך.
2. אישי: היזכרות בחוויית למידה משמעותית שהייתה לי כלומד בשלב כלשהו בחיים.
3. זוגות: ריאיון הדדי. שאלות למרואיין: מה הייתה הלמידה (נסיבות, הקשר, תוכן)? מה הפך אותה לבעלת עוצמה? מה בתוכך אפשר לחוויית השיא להתרחש? מה בסביבה, בתכנים, בנסיבות, אפשר לכך לקרות?
הסקת מסקנות: מה גילינו יחד על חוויית השיא של הלמידה? מהם המאפיינים המשותפים לשתי החוויות? מהם המאפיינים הייחודיים?
4. ברביעיות או בשישיות: שיתוף בתובנות שעלו בשיח בזוגות והכללה בהתייחס לשאלות: מהי למידה משמעותית ומהם התנאים להתרחשותה? מהן ההשלכות של זה על עבודתנו? חילוץ הנחות יסוד על למידה, על דעת ועל לומדים.
5. מליאה:
 - א. ריכוז ההכללות מהקבוצות; התייחסות להיבטים התוך אישיים, הבין אישיים, השכליים והחושיים-תנועתיים המשפיעים על חוויית הלמידה וליסודות של ערך, מעורבות ורלוונטיות המרכיבים אותה.
 - ב. סיכום: הצגת ההגדרות ללמידה משמעותית בספרות החינוך.

סדנה:

הנחות יסוד והמשתמע מהן לגבי למידה, הוראה, תכנית הלימודים והערכה

מטרות: בירור עמדות

בירור הקשר בין הנחות יסוד לבין למידה, הוראה, תכנית הלימודים והערכה

תוצר: טבלת סיכום המציגה את הקשר בין הנחות לגבי למידה, לומדים ומהות הדעת לבין למידה, הוראה, תכנית הלימודים והערכה

חומרים: היגדים הכוללים הנחות לגבי למידה, לומדים ומהות הדעת

מהלך הסדנה:

- בזוגות:** בוחרים היגד ומגיבים עליו באופן אישי (האם אני מסכים עם ההיגד? מדוע?)
דנים במשתמע מההנחה המוצגת בהיגד לגבי למידה, הוראה, תכנית הלימודים והערכה. מסכמים בטבלה.
- במליאה:** מרכזים את תוצרי הזוגות בטבלה מסכמת. דנים בשאלות:
 - מהם עקרונות הפעולה הדרושים ללמידה משמעותית?
 - כיצד מפקחים, מנהלי בתי הספר, מדריכים ומורים יכולים לקדם את יישום העקרונות?

משתמע לגבי				הנחת יסוד
תכנית הלימודים	הערכה	הוראה	למידה	

הנחות :

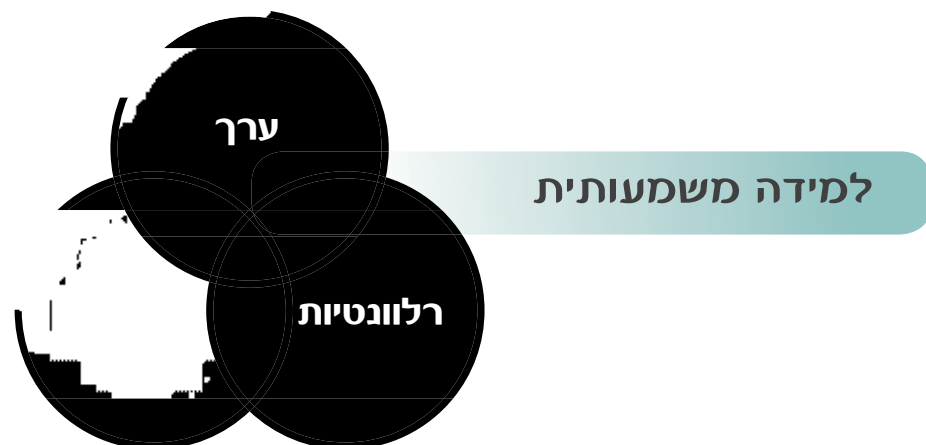
1. הלמידה היא התפתחותית; החינוך אפקטיבי כאשר נלקחים בחשבון התפתחות דיפרנציאלית וידע קודם של הלומד.
2. אנשים הם סקרנים מטבעם. הלמידה והחיפוש אחר משמעות הם צורך אנושי.
3. ידע אינו נתון קיים. ידע נבנה על ידי אנשים.
4. למידה היא תהליך אישי שתוך כדי התנסות עם הסביבה החומרית ותוך פעילות גומלין עם הסביבה האנושית היא מתרחשת.
5. אנשים לומדים באופנים שונים.
6. כדי ללמוד אנשים זקוקים למרחב של בחירה ולתחושת חירות ושליטה.
7. אנשים מיטיבים ללמוד כאשר הם מקבלים על עצמם מטרות מאתגרות ועם זאת בנות-השגה.
8. אנשים בונים ידע חדש או מבנים ידע קיים תוך שהם מסתמכים על הידע העכשווי שלהם.
9. אנשים זקוקים למשוב בונה ולאקלים רגשי חיובי כדי ללמוד.
10. השילוב בין הבניית ידע לבין בירור ערכים, תפיסות, עמדות ורגשות, מעודד למידה משמעותית.

מושאי הלמידה הם רבים, מגוונים וכוללים: ערכים, מושגים, מיומנויות, עקרונות, תהליכים, רעיונות. הלמידה מקיפה תכנים בתחום המורשת והתרבות הלאומית והעולמית ומיומנויות אורייניות, מדעיות וטכנולוגיות הנדרשות לתפקוד במאה ה-21. הלמידה מתרחשת במרחבים שונים בבית הספר ומחוצה לו: בכיתה, בחצר בית הספר, בקהילה, באתרים שונים ברחבי הארץ ובמרחב הדיגיטלי.

אתנחתא:

כיצד ניתן, לדעתכם, להפוך מושאי למידה אלה למשמעותיים לתלמידים?

כאמור למידה משמעותית מושתתת על שלושה רכיבים המתקיימים בו זמנית ושיש ביניהם קשרי גומלין: ערך ללומד ולחברה, מעורבות הלומד והמלמד, רלוונטיות ללומד.



להלן נרחיב את הדיון בכל רכיב.

ערך הלמידה ולמידה בעלת ערך וכיצד עושים זאת?

ההגדרות המילוניות למונח ערך הנוגעות לענייננו הן: שווי, שיעור, חשיבות וכן קניין, נכס חומרי או רוחני²³. בספרות החינוך יש התייחסויות מגוונות לערך הלמידה:

- א. הלמידה כשלעצמה כפעילות אנושית היא בעלת חשיבות לאדם הן כמוסכמה חברתית-תרבותית והן בעיני הלומד.
 - ב. תוכני הלמידה נחשבים כבעלי חשיבות לחברה ולפרט.
 - ג. תהליך הלמידה הוא איכותי בכך שהוא מספק חוויה חיובית ללומד ומניב תוצאות ותוצרים איכותיים, כגון: פיתוח תפקודי לומד חיוניים, הבנה, העמקה, שליטה במיומנות.
- בסדנה " ערך הלמידה ולמידה בעלת ערך - מסרים מהסביבה ודרכים להתמודד עמם" נעסוק בערך הלמידה בעיני חברה מסוימת:

סדנה:

ערך הלמידה ולמידה בעלת ערך - מסרים מהסביבה ודרכים להתמודד עמם

מטרות: זיהוי גורמים סביבתיים המשפיעים על ייחוס ערך ללמידה ודרכים להתמודד עם מסרים סותרים מהסביבה

תוצר: דרכי פעולה להתמודדות עם מסרים סותרים מהסביבה

חומרים: עדות

מהלך הסדנה:

א. **במעגלי שיח:**

1. קוראים עדות על ערך הלמידה בחברה. ניתן להשתמש בטקסטים ספרותיים או בעדויות שנאספו מעמיתים בקהילות שונות. להלן מובאת עדות על ערך הלמידה בחברה הבדואית. משוחחים על ערך הלמידה ומה נחשב כבעל ערך ללמידה בחברה זו בעבר ובהווה; משווים בין היחס ללמידה בחברה הבדואית ובחברתנו. בוחנים כיצד שינויים אלה משפיעים על ההנעה ללמידה של התלמידים.

2. מזהים גורמי השפעה נוספים על עמדות התלמידים כלפי למידה. עשור (2001)²⁴ מצייין כי לקבוצת השווים יכולה להיות השפעה על פיתוח מוטיבציה פנימית ללמידה. דיון בשאלה: כיצד ניתן לפתח מוטיבציה פנימית ללמידה למרות חוסר הערכה ללמידה מצד בני קבוצת השווים?
3. מעלים הצעות לדרכים לסגירת הפער בין המסרים בהתייחס ללמידה ולחשיבותה מצד הסביבה, ובמיוחד מצד משפחות התלמידים ובני חברת השווים לבין בית הספר.

ב. **במליאה:** מסכמים את ההצעות ומגבשים מהלכים בית ספריים לקידום הסכמות בין הסביבה לבית הספר בדבר ערך הלמידה (כגון: הקמת צוותים "שוביים" ובית ספריים להכנת תכניות פעולה רב-שנתיות, לעבודה עם קהילות בתי הספר ועם התלמידים בנושא ערך הלמידה, לביצוען ולהערכתן באופן שוטף).

23 אבן שושן, א' (2003). המילון העברי המרוכז, הוצאת דביר.

24 עשור, א' (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר בתוך חינוך החשיבה מספר 20. מכון ברנמן וייס.



בתארו את הלמידה בעלת הערך מתייחס הרפז (2011) הן לתוכן, הן לתוצר והן לתהליך. למידה טובה, למידה בעלת ערך מתאפיינת במעורבות בתהליך ובהבנה בתוצר לדעתו. הלמידה היא טובה משום שהיא מייצרת חוויה חיובית של למידה, מחזקת את מיקוד השליטה הפנימי ומייעלת את הלמידה; הבנה של הנושאים הנלמדים היא טובה משום שהבנה היא בסיס להתנהגות נבונה, לחשיבה טובה (גמישה, ביקורתית, יצירתית) ולהתמצאות.²⁵

ה-NRC האמריקאית הגדירה למידה בעלת ערך כ"למידת עומק" או "למידה משמעותית". ההגדרה מתייחסת הן לתוכן, הן לתהליך והן לתוצר. למידה כזאת מכונה "ידע בר-העברה", תהליך שבאמצעותו אדם רוכש את היכולת להעביר את מה שלמד במצב מסוים בתחום דעת מסוים וליישם זאת במצב אחר, חדש, באותו תחום דעת או בתחום דעת אחר.

ידע זה כולל את מיומנויות המאה ה-21 מכיוון שאלו כישורים הדרושים להצלחה בלימודים, בעבודה, ונחוצים לבריאות טובה ולרווחה אישית במאה ה-21.²⁶

25 הרפז, י' (2011). הערות על הוראה ולמידה שמנהלים שכתו. ירושלים: מכון אבני ראשה.

<http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/86.aspx>

26 Pellegrino J.W. and Hilton M. (2011). Education for life and work. Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. National research council of the national academies. Washington D.C. www.nap.edu.

מדינת ישראל ומרע על ידי משרד החינוך מהו בעל ערך בלמידה במימון דמות הלומד

תפקודי הלומד שמערכת החינוך חותרת לפתור²⁷ בתכניות הלימודים הארציות ובאמצעות

פיון תהליכי הוראה למידה הערכה וסביבת למידה.

השאיפה היא שהלמידה תבטיח עמידה בהישגים הנדרשים מצד אחד, ומהצד השני תעניק לתלמידים תחושת צמיחה, ערך כאנשים ומסוגלות, הצלחה ומימוש אישי, חווית גילוי ומענה לסקרנותם, ותפתחם כאנשים פעילים המשתלבים בחברה ותורמים לה.

תכניות הלימודים הארציות מבטאות את מה שהמדינה קבעה כבעל ערך. אחד האתגרים העומדים בפני אנשי החינוך הוא להפוך את תכנית הלימודים הרשמית לבעלת ערך לתלמידים השונים גם ברמה האישית. בסדנה "תוכני למידה ודרכי למידה בעלי ערך" מוצעות שאלות לבירור תפיסות התלמידים לגבי ערך תכנית הלימודים ודרכי הלמידה וגיבוש דרכים להפיכתם לבעלי ערך לתלמידים:

סדנה:

תוכני למידה ודרכי למידה בעלי ערך

מטרות: הפיכת תכנית הלימודים (תוכני הלמידה ודרכי ההוראה-למידה-הערכה) לבעלת ערך לתלמיד ברמה האישית

תוצר: דרכים להפיכת תכנית הלימודים לבעלת ערך לתלמיד ברמה האישית

חומרים: תכנית הלימודים

מהלך הסדנה:

התהליך מתחיל בקבוצת המנהלים וממשיך בקרב צוותי בתי הספר:

האם תכנית הלימודים נתפסת כבעלת ערך בעיני התלמידים? על מה אנו מבססים את תשובתנו?

בקבוצת המנהלים או בצוותי ניהול בית ספריים בונים סקר שיועבר בקרב תלמידי בתי הספר להשגת מידע רלוונטי:

א. מהם הנושאים המעסיקים אותם?

ב. כיצד הם מעדיפים ללמוד?

ג. האם הם מקבלים בלמידה מענה לנושאים המעסיקים אותם?

ד. האם הם מקבלים מענה לדרכי הלמידה המועדפות בעיניהם?

ה. האם ההערכה תורמת ללמידתם?

מעבדים את הנתונים.

27 ראו חלק שני: היבטים פדגוגיים של הוראה ולמידה משמעותית – פיתוח ששת תפקודי הלומד במאה

ה- 21

1. במליאה: דנים בשאלה האם תכנית הלימודים נתפסת כבעלת ערך בעיני התלמידים, מציגים את הסקר ומבצעים התאמה לבית הספר לפי הצורך.
 2. עורכים סקר בקרב התלמידים
 3. במליאה: מציגים את נתוני הסקר ודנים בשאלה: האם תכניות הלימודים הרשמיות ודרכי ההוראה וההערכה שלנו נחשבים בעלי ערך בעיני התלמידים?
- אם המסקנה היא חיובית, מחזקים את הקיים. אם המסקנות הן שרק חלק מהתלמידים השיב בחיוב, פועלים כלהלן:

1. אישי או בצוותים מקצועיים:
 - א. מעינים בתכנית הלימודים בתחום הדעת ומזהים בה נושאים בעלי חשיבות ברמה הכללית והפרטנית, נושאים שילדים עשויים לראותם כבעלי חשיבות ברמה האישית לאור מה שלמדנו ממצאי הסקר.
 - ב. מגבשים דרכים להפיכת תכנית הלימודים בתחום הדעת לבעלת ערך לתלמיד ובעיני התלמיד וגם מזמנת עמידה בהישגים הנדרשים ולמידת עומק וחווית גילוי והשתלבות חברתית.
2. במליאה: משתפים בדרכים שהוצעו ומזהים עקרונות פעולה משותפים כדי להבטיח עקביות ואינטגרטיביות.
3. משתפים בממצאים לקבלת משוב עמיתים מקדם.

כיצד עושים זאת?



דרכים מוצעות לטיפוח ערך הלמידה והנלמד:

- חיזוק ההלימה בין הנורמות, הערכים והמסרים בחברה הכללית בהתייחס לערך הלמידה לבין אלה שבית הספר מטפח באמצעות מדיניות חינוך, מובילי דעת קהל, עולם התעסוקה וכד'
- פיתוח הכיתה ובית הספר כקהילת לומדים אכפתית בעלת חזון, נורמות וערכים משותפים בדבר ערך הלמידה
- הגדרת מטרות למידה אישיות וכיתתיות, תכנון התהליך להשגתן, ביצועו וקיום משוב מעצב משותף עליהן כנקודת מוצא להתקדמות נוספת
- תיווך לראיית "הערך של הדעת" לפרט, לחברה, לאנושות
- תיווך לראיית "הערך של הנלמד" לפרט, לחברה, לאנושות.
- עיסוק ב"שאלות גדולות", פתרון בעיות, זיהוי תהליכים ועקרונות בעלי חשיבות אישית ואנושית.
- תיווך להבנה, יישום והעברה.

אתנחתא:

התוכלו להוסיף דרכים לטיפוח ערך הלמידה והנלמד?

מעורבות בלמידה וכיצד עושים זאת?²⁸

בינינו לבין עצמנו:

נמצא כי בחיי היום יום בבית הספר תלמידים חוו רמות שונות של מעורבות אקדמית, אינטלקטואלית וחברתית בזמנים שונים וברמות משתנות של עוצמה. כיצד ניתן, לדעתכם, להתמודד עם שונות זו כדי להבטיח מעורבות מרבית של תלמידים רוב הזמן?

להיות מעורב לפי המילון העברי המרוכז²⁹ משמעו להיות מעורה, מושרש, קשור ומשולב [חברתית, רגשית]³⁰. הגדרות נפוצות בספרות החינוך למעורבות בלמידה הן:

- העוצמה והאיכות הרגשית של התלמידים ביזום ובביצוע פעילויות למידה: טון רגשי חיובי, יוזמה, ריכוז, הוצאה לפועל של תכניות.
- המידה שבה תלמידים מזדהים עם ערכי בית הספר ומשתתפים בפעילויות אקדמיות ולא אקדמיות ב.

בחינוך - מעורבות תלמידים נקשרת בהישגים גבוהים יותר, בהתנהגויות חיוביות ובתחושות שייכות לכיתה ולבית הספר; ואילו היעדר מעורבות נקשר לשעמום, לניכור, לאי-שקט ואף להפרעות התנהגות ולנשירה. אנשי חינוך רואים במעורבות את הגורם המרכזי בלמידה משמעותית וסבורים כי אחד האתגרים הגדולים העומדים בפני המורים הוא להפוך את התלמידים למעורבים.

בשנות ה-80 וה-90 של המאה העשרים נתפסה המעורבות כהתמדה בלימודים, כהתנהגות חיובית בכיתה וכעמידה בהישגים הנדרשים. הדרך להתמודד עם סוגיית המעורבות של התלמידים הייתה בעיקר באמצעות התאמת דרכי ההוראה וגיוון בהן. המושג מעורבות התייחס גם לאופן שבו המורה מערב את התלמידים בלמידה, כגון: יצירת גירוי ועניין ראשוני ושימוש בשיטות למידה פעילה.

בראשית שנות האלפיים החל עיסוק בשאלת המעורבות בלמידה בהקשר של חווית הלמידה בהתייחס לכלל התלמידים. נמצא כי תלמידים רבים הגיעו להישגים בלמידה, התנהגותם הייתה ללא דופי, הם היו פעילים במידת מה, אך הם חוו שעמום רב, אדישות וניכור. כך החל מאמץ לשפר גם הנאה של תלמידים כביטוי לאיכות המעורבות. לאור תיאוריית הזרימה³¹ מעורבות נתפשת כמורכבת מריכוז, מעניין ומהנאה. לפי תיאוריה זו על מורים ותלמידים למצוא דרך ליהנות מהלמידה, להיות כה מרותקים בעבודתם עד כי יאבדו את תחושת הזמן.

28 סעיף זה מבוסס על

Parsons. J. and Tailor L. (2011). Student Engagement: What do we know and what should we do? University of Alberta. Kanada.

29 אבן שושן, א' (2003). המילון העברי המרוכז. הוצאת דביר.

30 תוספת שלנו

31 לפי תיאוריית הזרימה מצב של זרימה הוא מצב שבו יש תגמול פנימי, ולכן אנשים מבקשים לחזור על התנסויות זרימה.

בינינו לבין עצמנו:

האם עלינו לחפש דרכים ליצירת חוויה טובה אצל התלמידים או שאנו מעוניינים בלמידה מפני שלמידה היא דבר טוב? האם ניתן להגיע למצב שכולם יחוו חוויות למידה חיוביות? כיצד?

המטרות הנוספות בשאיפה להבטיח את מעורבות התלמידים בלמידה הן: לקדם הבנה של כל התלמידים לגבי תהליכי למידתם, לעורר חשיבה, עניין ומודעות מטה קוגניטיבית כך שתלמידים יהיו לומדים מיומנים ואורייניים בכל תחומי החיים. על פי Shulman (2002)³² הלמידה כוללת שישה יסודות:

- מעורבות והנעה
- ידע והבנה
- עשייה ופעולה
- עיון רפלקטיבי וביקורת
- שיקול דעת ותכנון
- מחויבות וזהות

לדעתו, למידה מתחילה במעורבות (engagement) וזו בתורה מוליכה אל ידע והבנה.

פעולות מקדמות מעורבות	מטרות למעורבות בלמידה
הוראה מותאמת וגיוון בדרכי הלמידה ובדרכים לייצוג הידע תוך מענה לשונות בין התלמידים מבחינת סגנונות למידה והעדפות, עניין, תפקוד וצרכים	התמדה, העלאת הישגים ואי-הפרעה למהלך הלימודים התקין
שיפור ההנאה בלמידה ובתפקוד החברתי של הכיתה ושל בית הספר	חוויה רגשית חיובית לכל התלמידים: עניין, שייכות
הגברת תחושת השליטה של תלמידים על למידתם באמצעות בחירת תכנים, קורסים, מטרות, דרכי למידה, הערכה; למידה פעילה; תיווך להבנה ומשמעות, יישום והעברה	קידום הבנה מעמיקה של כל התלמידים, למידה משמעותית

אתגרתא:

התוכלו להוסיף מטרות למעורבות ולפעולות מקדמות מעורבות?

מעורבות תלמידים נתפסת הן כהליך למידה והן כיעד, תוצר. מעורבות התלמידים בלמידה משפיעה על הישגים, על משמעות והתמדה, על יחס ללמידה ועל תפקודי לומד עצמאי. עשרות מחקרים הראו כי למעורבות השפעה חיובית על התנהגות שבאה לידי ביטוי בהיבטים שונים:

מעורבות התנהגותית – איכות תוצרי למידה, השתתפות בפעילויות חוץ בית ספריות לא אקדמיות, פעילויות בית ספריות, נוכחות

32 Shulman, L. (2002). Making Differences: A Table of Learning. Change|: the Magazine of higher Education. November/December 2002 Volume 34 Number 6. Pp 36-44.

שולמן, ל' (2008). טבלת הלמידה של שולמן. הד החינוך, פברואר 2008

מעורבות אקדמית-קוגניטיבית - השקעת זמן ומאמץ בלמידה, הכנת שיעורי בית, תגובה לאתגרים בלמידה, מאמץ מכוון למידה, חשיבה ולמידה אסטרטגית

מעורבות חברתית - התנהגות חברתית חיובית

מעורבות רגשית, פסיכולוגית - תחושת שייכות, יחסים, תפיסת מסוגלות להצלחה, עניין, הנעה, השתתפות בבית הספר, יחס חיובי לבית הספר ולמורים, למידת עמיתים

מעורבות ארגונית - עמידה בדרישות רשמיות של בית הספר. יש לציין כי לפי דו"ח OECD לא נמצא קשר חד משמעי בין רמת מעורבות של תלמידים לבין הישגים בתחום האוריינות. עם זאת אנשי חינוך מיחסים למעורבות חשיבות כמטרה שלעצמה, כלומר: כמספקת הנאה ללומד.

כיצד עושים זאת?



הצעות לעידוד מעורבות בלמידה:

תלמידים ציינו כי הדברים שהיו מסייעים להם לחוש מעורבות רבה יותר בלמידה הם:

דרכי למידה ותכניות לימודים רלוונטיות, דהיינו: מזמנות עיסוק בפתרון בעיות אמיתיות, אותנטיות או סוגיות קהילתיות, עיסוק בידע חשוב "שעושה הבדל", הלמידה מוחשית יותר ומופשטת פחות ונקשרת לעולם הממשי מחוץ לכיתה, מושם דגש על ראיית קשרים בין נושאים, מתרחשת למידה זה עם זה, זה מזה, מאנשים בקהילה וממומחים, מתאפשרת התנסות במטלות איכותיות הכוללות: פיתוח ויישום חשיבה מעמיקה, חקר תחום דעת, חקר וגילוי בכיתה ובקהילה; קיום שיח פורה בתוך הקשר.

יחסים - ניהול דיאלוג ושיח בכיתה ועם מומחים ואנשים בקהילה ובעולם, יחסים וירטואליים ואישיים חיוביים ומכבדים, יחסים קרובים יותר עם חברים ומורים ועם קהילות ברמה מקומית, ברמה אזרחית, ברמה לאומית וברמה גלובלית, התעניינות של המורים בתלמידים כבני אדם, התחשבות של המורים במה שהתלמידים מבינים ובמה שאינם מבינים ושימוש במידע זה כדי לקדם למידה של התלמידים, קיום יחסים אכפתיים ותומכים המושתתים על כבוד הדדי, הגנות, אמון ומשמעת חזקה, תחושת אחריות משותפת, מסוגלות מורים בהתייחס ללמידה, תחושת ערך והערכה.

סביבה חינוכית - אקלים כיתה בטוח עם תחושת סדר ומוגנות, תרבות בית ספרית של דרישה להישגים אקדמיים, ציפיות גבוהות להישגים, שימוש בטכנולוגיה מתקשבת.

אחריות - לתלמידים יש שליטה אמיתית על מה שהם לומדים, על מטרות הלמידה, על הדרך והזמן בהם הם לומדים.

כדי להגביר את רמת המעורבות של תלמידים בלמידה, Taylor ו-Parsons (2011)³³ ממליצים לשנות את מה שלומדים ואת דרכי הלמידה, לעבור מפדגוגיה דידיקטית לפדגוגיה של הבנייה. פדגוגיה של הבנייה דורשת יחסים יציבים וחזקים של כבוד הדדי וסביבת למידה בטוחה. בפדגוגיה של הבנייה יחסי מורה-תלמידים משתנים מיחסים המושתתים על מרות המורה ושליטתו ליחסים המבוססים על שיתופיות בין עמיתים. הדבר דורש מהמורה לוותר על שליטתו בתהליכים ולעיתים אף בתכנים. תלמידים עשויים להציג שאלות, להעלות נושאים, וחומרים המאתגרים את המורה ולא תמיד ימצאו ברשותו תשובות מוכנות לשליפה.

33 Taylor, L. & Parsons, J. (2011). Improving Student Engagement. *Current Issues in Education*, 14(1)
Retrieved from <http://cie.asu.edu/>

בינינו לבין עצמנו:

האם תוכלו לתאר מצבים שבהם אתם ותלמידיכם מתחלפים בתפקידים כמלמדים וכלומדים או מתפקדים יחד כלומדים?

בפדגוגיה של הבנייה יש חתירה לראיית קשרים בין תחומים שונים ולהבנה, לחשיבה ולפיתוח מיומנויות חדשות כמו אוריינות מידע, אוריינות דיגיטלית, אוריינות טכנולוגית וכן מיומנויות לומד עצמאי. Hargraves (2004)³⁴ טוען כי פדגוגיה במיטבה צריכה להיות לא רק מה שמסייע לתלמידים ללמוד, אלא גם מה שמחזק באופן מועיל את המסוגלות שלהם ללמידה.

בפדגוגיה של הבנייה הופכים בית הספר והכיתה למעבדות לפעילות שיתופית בבניית ידע תוך נכונות לנטילת סיכונים. הסביבה מעודדת את התלמידים להעלות שאלות ולאתגר את מוריהם כחלק מתהליך הלמידה. בפדגוגיה של הבנייה – ההערכה היא לשם למידה והתלמידים שותפים בתהליכים רפלקטיביים ובהערכה של למידתם ותוצריה. חשיבות רבה נודעת ליצירת רשת תמיכה חברתית ורגשית לכל תלמיד.

סדנה:

קידום מעורבות תלמידים בלמידה

מטרה: קידום מעורבות התלמידים בלמידה

תוצר: דרכי פעולה לקידום מעורבות התלמידים בלמידה

חומרים: רשימת התנהגויות המעידות על מעורבות התלמיד בלמידה

מהלך הסדנה

בקבוצת המנהלים:

- א. במליאה מעלים תיאורים של התנהגות המעידה על "מעורבות בלמידה". ניתן להיעזר ברשימה שבנספח שבהמשך.
- ב. אישי: משערים מה רמת המעורבות של תלמידי בית הספר שבניהולנו על סולם בן 4 דרגות: 1 – כלל לא, 2 – מעטה, 3 – בינונית, 4 – רבה.
- ג. משתפים בדרכים שבהן משתמשים בבתי הספר לזיהוי רמת המעורבות בלמידה ובקשיים להבטחת מעורבות בלמידה של כל התלמידים.

בצוותי המורים: תהליך מוצע

1. אישי: כל מורה עורכת מיפוי של מעורבות תלמידיה בלמידה.
2. בקבוצות קטנות של צוותים בין מקצועיים על פי כיתות או שכבות גיל משווים את ממצאי המיפוי ומסיקים מסקנות ברמת הפרט, הכיתה וברמת המקצוע.
3. מגבשים דרכי פעולה ברמת הפרט וברמת הכיתה להעלאת מעורבות התלמידים בלמידה.
4. מידי פעם מקימים משוב מעצב.

34 Hargraves, D. (2004). Learning for Life: The foundation for Lifelong Learning. Bristol: Policy Press.

בקבוצת המנהלים:

מקיימים למידת עמיתים: משתפים בתכניות הבית ספריות ובתהליכים שכל בית ספר מקיים להעלאת רמת המעורבות בלמידה.

רשימה: התנהגויות המעידות על מעורבות התלמיד בלמידה

★ מביא לכיתה חומרים	★ מכין שיעורים בקביעות
★ מתנדב למשימות	★ מגיע לבית הספר בזמן
★ שואל שאלות בשיעור	★ מבקר בבית הספר באופן סדיר
★ מקובל על חבריו בכיתה	★ אינו מפריע בשיעורים
★ נראה שמח	★ מציית להוראות
★ מקבל ציונים טובים	★ מבצע את המטלות בכיתה
★ פעיל בהפסקות	★ משתתף בדיונים בכיתה
★ לומד באופן עצמאי	★ יוזם למידה של דברים חדשים
★ אחר	★ משתף ברעיונות

רלוונטיות של הנלמד וכיצד עושים זאת?

5

בינינו לבין עצמנו:

האם ידוע לכם עם איזה בסיס ידע מגיעים תלמידים לכיתה בנושאים הנלמדים? אילו סוגיות מעסיקות אותם?

רלוונטיות פירושו שייכות וקשר לנושא. אפילו תלמידים בעלי ההנעה והרצון העזים ביותר יתקשו ללמוד אם המידע החדש אינו נתפס כרלוונטי להם.

בסדנה "רלוונטיות בלמידה" נעשה בירור של סוגיית הרלוונטיות בלמידה וחשיבותה ללמידה משמעותית:

סדנה:

רלוונטיות בלמידה

הבנת חשיבותה של הרלוונטיות לקיומה של למידה בכלל ולמידה משמעותית בפרט

מטרות:

אבחון עמדות ותפיסות תלמידים לגבי הנלמד כנקודת מוצא למתן מענה בהוראה ולצורך ברלוונטיות בלמידה

תכנית לימודים רלוונטית ללומדים השונים

תוצר:

הפרק בנושא רלוונטיות

חומרים:

מהלך הלמידה:

1. אישי: עיון עצמאי בפרק שלפניכם. בירור אישי: מה התחדש לי? מהן השאלות שהדברים מעוררים אצלי?
2. במליאה: שיתוף עמיתים בשאלות המתעוררות.
3. בקבוצות "מומחים" התמקדות בשאלה אחת, הפעלת תהליך חקר על ידי עיון מעמיק וחוזר בחומר שלפניכם וגיבוש מענים לאור הנלמד עד כה בנושא הרלוונטיות.

35 שולמן, ל' (2014). "להתייחס ללמידה ברצינות", *הד החינוך*, אפריל 2014, כרך פ"ח, גיליון מס' 04, עמודים 48-56.

דוגמאות לשאלות שהנושא מעורר:

- יש להניח כי בכיתה יהיה הבדל בין התלמידים בהתייחס לרלוונטיות של התכנים הנלמדים ושל תהליכי הלמידה. לאור תיאוריית הרלוונטיות, מה על המורה לעשות כדי שתלמידים שונים יגלו עניין במידע ויתפסו אותו כרלוונטי?
- תכנית הלימודים היא כללית. כיצד ניתן ליצור מצב שבו יתאפשר לתלמידים ליצור את ההקשרים החיוניים ללמידה בכלל וללמידת עומק בפרט שבה כל התלמידים יהיו מעורבים?
- מה הידע הנחוץ למורה כדי לזהות אם הנלמד רלוונטי לתלמיד?
- איזה כלים יש להעמיד לרשות המורה כדי להתאים את הנלמד לתלמידים השונים כך שיהיה רלוונטי?

חמישה מקורות עיקריים לנושא הרלוונטיות בלמידה:

א. **תיאוריית הרלוונטיות של Wilson ו-Sperber**³⁶: לפי תיאוריה זו, מטרתה של המערכת הקוגניטיבית האנושית היא לשנות ולהתאים באופן יעיל את התפיסות של הפרט על העולם. לדעתם, היכולת האנושית להבין תקשורת מילולית באה לידי ביטוי בכך שהשומע מקבל איתותים קוליים מהדובר, מסיק על כוונת הדובר להעביר מסר ובאמצעות עיבוד האיתותים וההקשר שבו הם מועברים הנמען מפרש את המסר. אולם בכל רגע נתון המוח חשוף למידע רב יותר ממה שהוא מסוגל להיות קשוב לו. כדי להיות יעיל על המוח להפעיל את משאבי הזיכרון והעיבוד שלו ולסנן את המידע. המוח נוטה להקשיב בעיקר למידע הנתפס כיותר רלוונטי עבורו ממידע אחר. מידע כזה הוא מידע שנתפס כיכול לשפר את הידע ואת ההבנה של הפרט לגבי העולם באופן יעיל ככל הניתן ובמאמצי העיבוד הקטנים ביותר, כלומר: לפי העיקרון של עלות מול תועלת. סוג מידע שיכול לתרום למטרה זו הוא מידע שנקשר לידע קיים, מידע המתקן אמונות מוטעות או המספק אישור והעשרה להנחות קיימות. על ידי כך התפיסות של הפרט מקבלות תמיכה או אישור. גם להקשר שבו מתקיימת התקשורת יש חשיבות. מידת האמון של המאזין בדובר משפיעה על מידת הרלוונטיות שהראשון ייחס לדברי האחרון.

לעומת זאת, המוח דוחה מידע שנתפס כחסר תועלת לשיפור התפיסות שיש לפרט לגבי העולם מפני שכבר קיים מידע כזה אצל הפרט. המוח דוחה מידע שאינו מאשר או מחזק הנחות קיימות וכן מידע שסותר הנחות מבוססות קיימות. את המידע החדש לחלוטין שאינו מתקשר בדרך כלשהי למידע קיים כלשהו, המערכת הקוגניטיבית אינה מסוגלת להעריך גם אם הוא תורם למטרה, ואינה יכולה להשתמש בו.

מידע חדש הנתפס כרלוונטי עשוי להניב את שתי התוצאות האלה:

1. לגרום לתלמידים לעשות התאמה בהנחות ישנות או אפילו לנטוש אותן.
2. לתמוך בהנחות ישנות ולחזק אותן.

36 Wilson D. and Sperber D. (2002). Relevance Theory. In L. Horn and G. Ward (eds.) Handbook of Pragmatics (Oxford: Blackwell), and a shortened version in Proceedings of the Tokyo Conference on Psycholinguistics 2002.

ב. **נירולוגיה:** Sara Bernard (2010) מדווחת כי נירולוגים סבורים שרלוונטיות אישית חיונית למוח הלומד. מידע שאינו קשור באופן מהותי במה שמעסיק את התלמיד, נחסם על ידי מסננים רגשיים של המוח, ומידע שאינו נקשר לבסיס ידע קודם, אינו מגיע לאכסון בזיכרון לטווח ארוך כי אין למידע פיגומים להיאחז בהם. לכן פעילויות רלוונטיות הן פעילויות המעסיקות תלמידים גם רגשית וגם נקשרות למה שהם יודעים, מסייעות לבנות קשרים עצביים וזיכרון לטווח ארוך³⁷.

ג. **פסיכולוגיה:** לפי תפיסות המבוססות על תיאוריות צרכים, ללא הנעה לא תתרחש למידה³⁸. רלוונטיות היא הגורם המניע ללמוד. הלמידה נתפסת כרלוונטית בעיני הלומד אם היא נותנת מענה לצרכיו האינטלקטואליים, הרגשיים, החברתיים, הרוחניים והפיסי-מוטוריים ואם הלומד חש שהוא יכול ליישם את הנלמד בפתרון בעיות ברמה העיונית ובחיי היום יום.

עשור (2001) מציין צרכים אלה של הלומד³⁹:

- צורך באוטונומיה, בעצמאות: הצורך יכול לבוא לידי מימוש באפשרויות לביטוי עצמי, לבחירה, לתחושת שליטה ולמרחב רגשי.
- צורך ביכולת: מימוש הצורך מתבטא ביכולת הפרט לחוות את עצמו כמסוגל לממש כוונות ולהשיג תוצרים שלא קל להשיגם, ביכולת להבין שהמשימות תורמות תרומה בעלת ערך לתחושת היכולת שלו, ובתחושה של הפרט שהוא יכול להשפיע ולהוציא לפועל תכניות שהיו בדמיונו⁴⁰.
- צורך בקשר, בשייכות ובביטחון: מימוש הצורך מתבטא בתחושת הפרט שיש בחייו אנשים קרובים שמחבבים אותו ושנהנים מקרבתו; אנשים שיחלצו להגנתו; אנשים שיכולים להבין אותו ולקבל אותו כפי שהוא. בהרגשה שהוא ראוי ואהוב ואינו דוחה.

ד. **פסיכולוגיה קונסטרוקטיביסטית**⁴¹: על פי גישה זו, כל פרט מבנה לעצמו את הידע בהתאם לידע הקודם שלו ולהקשר שבו מתקיימת הפעילות. בדרך כלל הבנייה זו מתרחשת תוך כדי יחסי גומלין עם עמיתים, בתוך טווח ההתפתחות הקרובה או עם מבוגרים המסייעים בתיווך בין התפקוד העכשווי לבין היכולת הפוטנציאלית. הידע נרכש בתהליך הדורש מהלומד להיות פעיל, לקשר ידע קיים ומיומנויות קיימות לידע חדש. בתהליך זה מבנה הלומד את הידע שלו על-ידי יצירת מארג קשרים סמנטיים בין ידע קיים לידע חדש⁴².

ה. **חברת המידע:** מערכת החינוך פועלת בעולם דינאמי המשתנה בקצב מהיר. בתקופתנו המכונה "עידן המידע", מסרים רבים מגיעים אל התלמידים ומייצרים רמה גבוהה של עוררות וקושי להתמקד בדבר אחד לאורך זמן. מצב זה מקשה על תהליך חינוכי מובנה ושיטתי. העולם הדיגיטאלי והמקוון

37 Bernard S. (2010). Science Shows Making Lessons Relevant Really Matters. Personal relevance is as vital to learning brain as it is to the person learning. <http://www.edutopia.org/brain-based-learning-research-resources>.

38 Feder M. (2011). Relevance, motivation and learning. Interning Language Centers in Gokden, Colorado, USA.

39 Maslow. A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. Psychological Review, 50, 370-396
MecCllland D.C. (1961). The Achieving Society. Paperback.

40 עשור, א' (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר בתוך חינוך החשיבה מספר 20. מכון ברנקו וייס.

41 ויגודצקי, ל' (2004). למידה בהקשר חברתי. התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים. עורכים: צלרמאיר, מ' וקוזולין, א'. תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

42 מינץ, ר', ונחמיאס, ר'. (1998). הוראת מדע וטכנולוגיה בעידן הידע, מחשבים בחינוך, גיליון 45-46.

מביא גם שינוי דרמטי במבנה המדרג (היררכיה) של מקור הידע ובנגישות למידע המשפיעים על הלומד, על המורה, על תכנית הלימודים, על תהליכי ההוראה-למידה ועל הסביבה הלימודית. הטענה היא שעל תכנית הלימודים ועל תהליכי הלמידה לתת מענה לצרכים העכשוויים והעתידיים של התלמידים לתפקוד בחברה מצד אחד, ושל החברה מצד שני.

אתגרת:

השוו בין מה שתלמידים ציינו כדרוש להם כדי לחוש מעורבות בלמידה לבין הצרכים שמציין עשור (2001).



כיצד עושים זאת?

דרכים מוצעות ליצירת רלוונטיות בלמידה:

- קישור המידע החדש לידע העכשווי של התלמיד על ידי זיהוי המושגים הבלתי פורמאליים הקשורים לחוויות יומיומיות של הילד, יצירה באמצעות התערבות של גירויים המעוררים את רמת ההתפתחות הקרובה ביותר, סיוע במעבר מהצגה של ידע תלוי-הקשר ותלוי-חוויות יומיומיות להצגת ידע פורמאלי, מוכלל יותר, שאינו תלוי בהקשר או בחוויות יומיומיות
- יצירת עניין בחומר הנלמד בדרכים שונות, כגון: סיעור מוחות, הצגת שאלות שמעסיקות את התלמיד או נושאים החשובים לו, יצירת פערים וסתירות ביחס לידע קודם או בין תופעות שונות
- עידוד התלמידים להגיב לנלמד, לפרש אותו ולייצג את תוצרי למידתם בדרכים שונות
- הצבת אתגרים ברי השגה ללומד ותיווך להשגתם
- זימון חוויות הצלחה וטיפוח תחושת מסוגלות
- סיוע לתלמיד לראות קשר בין הנלמד לבין חייו האישיים
- הבניית הכיתה כקהילת לומדים אכפתית הנענית לצרכים של התלמידים ולשונות ביניהם
- מתן משוב מקדם
- שימוש בדרכי למידה מותאמות לצורכי תלמידים, כמו: משחק לסוגיו, חקר וגילוי, למידת עמיתים ולמידה שיתופית, פתרון בעיות

אתגרת:

התוכלו להוסיף, מתוך ניסיונכם, דרכים ליצירת רלוונטיות בלמידה?

לקראת סיכום

בינינו לבין עצמנו:

התוכלו להעריך כמה מהתלמידים בבית ספרכם חווים למידה משמעותית? באיזה חלק מזמן הלמידה הם חווים למידה משמעותית? מה מאפשר זאת?

אתנחתא:

ניתן להציג את מצבי הלמידה השונים כך:

רלוונטיות	מעורבות	ערך
+	+	+
-	+	+
-	-	+
-	-	-
+	+	-
+	-	-
+	--	+
-	+	-

נסו לבחון היתכנות קיומה של כל אפשרות באמצעות דוגמה ממשיית. כך למשל יוסי אינו רואה ערך בלמידה ואינו חש שהנלמד רלוונטי. האם תיתכן מעורבות שלו בלמידה במצב כזה? מדוע? דוגמה נוספת: דנה מכירה בערך לימודי התנ"ך. עניין אותה במיוחד נושא היחסים במשפחת יעקב, אולם בשיעורים היא מתקשה להתרכז ולהבין את דברי המורה שמרצה רוב הזמן. דנה פנתה לעזרת מורה פרטית. האם, לדעתכם, חווה דנה חוויית למידה משמעותית?

למידה משמעותית מתקיימת כאשר שלושת הרכיבים: ערך, מעורבות ורלוונטיות מתקיימים בו-זמנית. בסדנה "מה חווים תלמידינו" אנשי החינוך מוזמנים לחדד את היכולת לזהות, מה חווים התלמידים בתהליך הלמידה כדי להתאים את תהליכי ההוראה לקידום למידה משמעותית של התלמידים השונים:

סדנה:

מה חווים תלמידינו?

זיהוי התנהגויות תלמידים החווים למידה משמעותית

מטרה:

התאמת תהליכי הוראה לקידום למידה משמעותית של התלמידים השונים

תוצר:

"תמונות" תלמידים

חומרים:

מהלך הסדנה: פרטני או בצוות

א. קראו את הקטע המתאר "תמונות" תלמידים, בצעו מיפוי בטבלה בהתייחס לחוויית הלמידה שכל אחד מהתלמידים חווה. מהן ההתערבויות שתסייענה, לדעתכם, לקדם את הלמידה המשמעותית של כל אחד מהם?

למידה משמעותית כשינוי משמעותי – התמודדות עם התנגדויות

44. (2008, Fedor & Herold).

האם קרה לכם שהטלתם משימות על הצוות, אבל הן לא בוצעו אף על פי שכולם היו שותפים למשימות ולחלוקתן? האם קרה לכם שנכנסתם מלאי התלהבות בגלל רעיון חדש לחדר המורים ונתקלתם במבטים אטומים ואמירות, כמו: "זה לא יעבוד", "זה לא מתאים לבית הספר שלנו", "כולם אומרים שזה נכשל", "מה עכשיו?" האם קרה לכם שהטיחו בפניכם האשמות כמו: "כולם אומרים שאת/ה..." "גם X אינה מרוצה מההדרכה. או מהניהול או מהפיקוח שלך?"

אינכם האדם היחיד שזה קרה לו. אלה הם ביטויים של התנגדות. השאלה היא מה עשתה לכם ההתנגדות: האם נבהלתם וויתרתם? האם המתנתם להזדמנות נוספת?

מנהלים הם מנהיגים של שינוי. נושא השינוי בארגונים ובמערכות מעסיק רבות אנשי מינהל וחוקרים, כגון: פוקס, 1998⁴⁵, קוטר, 2003⁴⁶, לוי, 2008⁴⁷, פולן, 2008⁴⁸ ואח'. פולן (2008)⁴⁹ סבור שהדבר החשוב ביותר שעל מנהלים ללמוד במאה ה- 21 הוא כיצד לנהל שינוי. לדעת קוטר (2008)⁵⁰ כל שינוי מלווה בקשיים ואף בכאב, אך ניהול נכון יכול להקל על התהליך ולמנוע חלק ניכר מהבזבוז ומהייסורים.

האתגרים העומדים בפני בתי הספר בעקבות המדיניות לקידום למידה משמעותית הם:

- לזמן לתלמידים חוויות למידה משמעותיות וחוויות הצלחה לאורך שנות לימודיהם בבית הספר
- להבטיח שינוי מעמיק באיכות ההוראה לתלמידים והעלאת הישגיהם בתחומים האקדמי, הרגשי, החברתי והחשיי- תנועתי תוך צמצום פערים
- להבנות את בית הספר כקהילת לומדים אכפתית וכבסיס חינוכי וארגוני חיוני ללמידה משמעותית לתלמידים ולמורים

44 Herold, D.M. and Fedor, D.B. (2008). Change the way you lead change. Stanford, CA: Stanford Business Press.

45 פוקס, ש' (1998). הפסיכולוגיה של ההתנגדות לשינוי. הוצאת אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

46 קוטר, ג' (2003). להוביל שינוי. מטר הוצאה לאור.

47 לוי, ע' (2008). ניהול ומנהיגות, שינוי וחדשנות. הוצאת רימונים.

48 שם

49 Marshall, S. (2008). In conversation. Leading Change. Fall 2008- Volume 1. Issue 1
<http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/change.pdf>.

50 קוטר, ג' (2003). להוביל שינוי. מטר הוצאה לאור.

- להבטיח שהשיפור יהיה עקבי ויתמיד לאורך זמן. על רקע של שינויים רבים ותכופים מנהלים נתקלים לא אחת בהתנגדויות בעיקר מצד מורים ולעיתים גם מצד הורים. גם מדריכים חשופים להתמודדות עם התנגדויות של מורים וגם מורים נתקלים בהתנגדויות מצד תלמידים והורים.
- פוקס (1998)⁵¹ הגדיר שינוי כהחלפת מצב אחד במצב אחר, כלומר: המצב הקיים בזמן נתון משתנה מבחינת תוכנו, צורתו או כל פרמטר אחר. התנגדות לשינוי היא תופעה ידועה בקרב עובדים ומנהלים. פוקס (2001)⁵² הגדיר התנגדות לשינוי כרגש, עמדה או פעולה (או שילוב שלהם) המבטאים אי הסכמה, אי שביעות רצון או חוסר נכונות לקבל את השינוי.
- מילון "אבן שושן" מגדיר התנגדות כאי-הסכמה לדעת אחר, דחיית רצון אחר ואף מרי ועמידה כנגד⁵³. ב"מילון ההווה" מוגדר המונח התנגדות כנקיטת עמדה מנוגדת⁵⁴. לפי ברק (2008)⁵⁵ התנגדות היא כל תופעה בקבוצה שלא מאפשרת להשיג את מטרות הקבוצה – חוסר שיתוף פעולה, אי ביצוע משימות, איחורים, פגיעה בתקשורת בקבוצה, פגיעה במשתתפים.
- כלומר התנגדות היא פעולה של אדם או קבוצת אנשים כלפי אדם אחר או כלפי קבוצת אנשים, כלפי רעיון, עמדה, או כלפי תופעה.
- המושג "התנגדות" לקוח מתחום הפסיכולוגיה. מרבים להשתמש בו גם בתחומים כמו הדרכה, הוראה ומינהל בדרך כלל בהקשר של הכנסת שינוי. גם בתחום השיווק והמכירות נעשה שימוש במושג.
- להתנגדות לשינוי עשויות להיות דרכי ביטוי שונות: החל מהתעלמות דרך הבעת דעה, וכחנות, מתח ולחץ ועד לנקיטת פעולה ממשית כמו האטה בעבודה, חבלה מכוונת, קרבות פוליטיים, וכלה במרי.
- לדעת Herold ו-Fedor⁵⁶ התופעה של התנגדות לשינוי בארגונים אינה נובעת מתכונת אנוש מולדת. אנשים מתנגדים לשינוי כשהשינוי אינו מובן להם, כשאינם רואים את ערכו ואת נחיצותו, או כשהם אינם מסוגלים לעמוד במה שהוא תובע מהם. ברמת הפרט התנגדות עשויה לנבוע מסיבות כמו: פחד בשל חוסר ודאות, חשש מאובדן שליטה ותחושת איום על הפרט וחשש שלו לגבי יכולתו להתמודד עם השינוי⁵⁷.
- חניק⁵⁸ מציעה להתאים את הטיפול בהתנגדות לסיבות לה תוך שימת דגש על כך שהתהליך יהיה בעל איכות מקצועית, אמין, משתף ומערב.

51 פוקס, ש' (1998). הפסיכולוגיה של ההתנגדות לשינוי. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

52 Fox, S. & Amichai-Hamburger, Y. (2001). 'The power of emotional appeals in promoting organizational change programs', *Academy of Management Executive*, 15(4): 84-94.

53 אבן שושן, א' (2003). המילון העברי המרוכז. הוצאת דביר.

54 בהט, ש' ומישורי, מ' (1995). מילון ההווה. מילון שימושי לעברית התקנית. ספרית מעריב. הוצאת איתאב.

55 ברק, ח' (2008). עבודה עם התנגדויות בקבוצה. <http://www.hebspy.net.barak>

56 Herold, D.M. and Fedor, D.B. (2008). *Change the way you lead change*. Stanford, CA: Stanford Business Press.

57 זין, י'. ובהרב, י' (2001). מסע קבוצתי – המדריך למנחה קבוצות. תל אביב: הוצאת גל.

58 חניק, מ' (לא ציון). התנגדויות לשינוי: סיבות ודרכים להתנגדות וטקטיקות התמודדות.

<http://www.haderech.co.il/front.html>

סיבות להתנגדות והדרכים לטיפול בהן

סיבות	דרכי טיפול
איבוד שליטה – תחושה שהשינוי נכפה, "מונחת"	יצירת מעורבות עובדים ושיתופם בתהליכי קבלת ההחלטות, בגיבוש חזון השינוי וביישומו ומתן אפשרויות בחירה
חוסר ודאות – אי ודאות גבוהה לגבי התנאים שיווצרו בעקבות השינוי	להזין את השותפים לתהליך במידע בעל ערך, אמין, מפורט ועדכני לגבי הנחיצות בשינוי ולגבי העומד להתרחש, כולל לוחות זמנים ופירוק השינוי למרכיביו הקטנים, לשכנע במחויבות של המנהיגות לשינוי ובנחיצותו של השינוי תוך העמדת מידע עובדתי שוטף
הפתעה – בהלה בעקבות "הנחתה" של החלטות או הנחיות ללא הכנה מוקדמת	לתזמן היטב את המועדים בהם המידע יימסר כך שאנשים יוכלו להתרגל לרעיון ולהיערך אליו הן רגשית והן מעשית
אפקט השוני – נדרש מאמץ לשינוי בשגרות ובהרגלים	לנסות להקטין ככל הניתן את השפעתו של השינוי על השגרה ועל ההרגלים הקיימים. דרך חלופית היא לאתגר את השותפים לתהליך של בחינה מחודשת של ההרגלים הקיימים אל מול החלופות האפשריות בעקבות תהליך של שינוי
פגיעה בדימוי העצמי – תחושה שהשינוי נובע מאי שביעות רצון מדרך ההתנהלות עד כה	פעולות העבר תושמנה בפרספקטיבה ותכובדנה, והשינוי יוצג ככורח המציאות החדשה
דאגה שמא לא יצליחו להתמודד עם השינוי מבחינה מקצועית	לאפשר לאנשים לרכוש תחושת מסוגלות ותחושת יכולת עמידה במערך חדש של ציפיות על ידי מתן הכשרה ולימוד שיאפשרו התמקצעות במיומנויות הנדרשות לתפקוד אפקטיבי בארגון המשתנה. לאפשר לאנשים לתרגל את הכישורים החדשים הנדרשים מהם בלי לחשוש מביקורת ובלו להיראות מגוחכים בעיני עצמם ועמיתיהם. לעודד לשאול שאלות, להתנסות ללא ביקורתיות
אפקט הגל – חשש שהשינוי יפריע לפרויקטים אחרים, או אפילו לעיסוקים אישיים מחוץ לעבודה	לזהות את הרלוונטיות של השינוי לכל אחד מהאנשים ואת ההשפעה שעשויה להיות לו על העובדים בהיבטים שונים של חייהם. לאפשר היערכות גמישה לשינויים וליישומם
יותר עבודה – שינוי דורש יותר אנרגיה, יותר זמן, ויותר השקעה מנטאלית	מתן תמיכה ופיצוי עבור העבודה הנוספת הנדרשת והוקרה על המאמץ
תרעומות מן העבר – סוגיות בלתי פתורות מהעבר עלולות להתעורר ולהציף קונפליקטים	להאזין לתרעומות מן העבר ולתקן את הטעון תיקון לפני שמתקדמים
איום אמיתי, כמו: איבוד מעמד, ערעור יציבות, שינוי ביחסי הכוחות	להימנע מיצירת מפסידיים ברורים מהשינוי (אולם אם ישנם כאלה, יש להיות כנים וישירים עמם במהירות הגדולה ביותר האפשרית) לאפשר לאנשים להביע צער ונוסטלגיה כלפי העבר – ואז ליצור התלהבות לגבי העתיד
השינוי המבוקש סותר ערכים שבהם מאמינים אנשים ⁵⁶	לקיים בירור לגבי תפיסות ועמדות מתוך כבוד והבנה למחזיקים בהן
התנגדות עניינית על בסיס מקצועי לנושא השינוי או לדרכים המתוכננות ליישומן ⁵⁷	להקשיב לנימוקים להתנגדות, להציג מידע אמין ועדכני המתייחס לטיעונים המועלים, לבצע תיקונים והתאמות בשינוי כך שאכן יהיה איכותי, יקדם את השגת המטרות הרצויות תוך מזעור ה"מחירים"

59 תוספת שלנו

60 תוספת שלנו

כדי לצמצם התנגדויות לשינוי על השינוי לעמוד בשלושה תנאים עיקריים:

- **ערך:** השינוי נתפס על ידי בעלי העניין השונים כבעל ערך, כלומר: חיוני, איכותי ותורם לארגון ולהם
 - **מעורבות:** תהליך של הכנסת השינוי הוא איכותי, מערב ומשתף את בעלי העניין השונים, ולכל אחד מהם יש תרומה להצלחתו
 - **רלוונטיות:** תוכני השינוי ותהליך הכנסתו מובנים וברורים לבעלי העניין השונים, והם מאמינים שיוכלו לבצע את חלקם בו בהצלחה תוך השקעת מאמץ סביר וללא סיכון אישי.
- מכיוון שכל פרט תופס את השינוי באופן שונה, רצוי לאבחן את התפיסות והעמדות של המורים בנושא הלמידה המשמעותית.

בסדנה "המורה והלמידה המשמעותית" אנשי ההוראה מוזמנים לפתח מודעות לתפיסותיהם ועמדותיהם לגבי למידה משמעותית, ומנהלים ומדריכים מוזמנים לחדד את יכולת הזיהוי של תפיסות וגישות המורים בנושא כנקודת מוצא להתאמת תהליכי התערבות למורים השונים:

סדנה:

המורה והלמידה המשמעותית

זיהוי תפיסות וגישות של מורים בנושא הלמידה המשמעותית לצורך התאמת תהליכי התערבות לכל מורה

מטרה:

עקרונות לתהליך התערבות מותאם למורים השונים לקידום למידה משמעותית

תוצר:

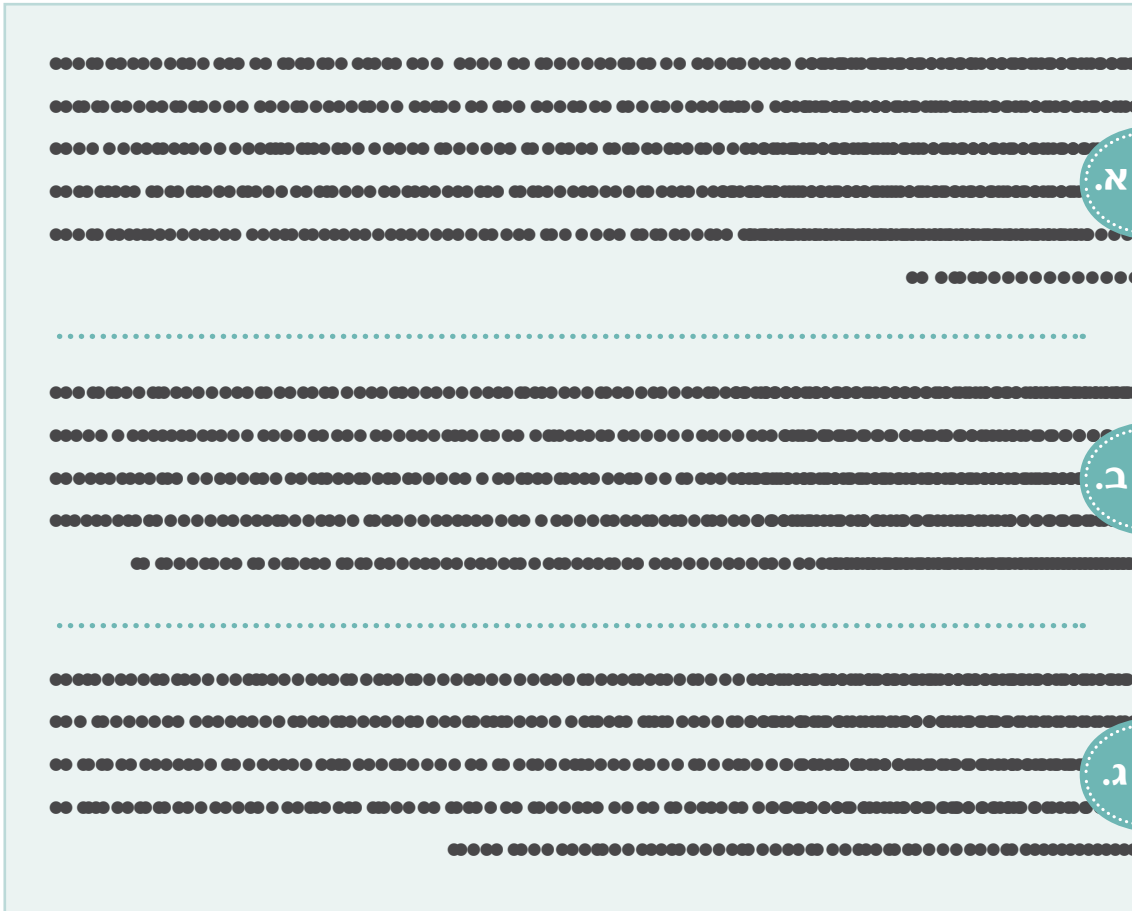
תיאור תגובות של שלוש מורות למדיניות לקידום למידה משמעותית.

חומרים:

חומר הרקע בנושא התנגדויות לשינוי "למידה משמעותית כשינוי משמעותי".

מהלך הסדנה:

1. **מליאה:** רב-שיח בשאלה "כיצד מגיבים המורים על המדיניות לקידום למידה משמעותית?"
2. **זוגות:** למידה משמעותית מתקיימת כאשר שלושת הרכיבים: ערך, מעורבות ורלוונטיות מתקיימים בו-זמנית. זהו את תפיסת הלמידה המשמעותית והעמדות כלפיה בעיני שלוש מורות.



ממפים בטבלה את העמדות והגישה של כל אחת מהמורות לנושא הלמידה המשמעותית.

טליה	יעל	חנה	תלמידים למידה
			ערך
			מעורבות
			רלוונטיות
			התערבות נדרשת

דנים בהתערבויות שתסייענה לקדם כל אחת מהמורות כדי להבטיח למידה משמעותית לתלמידים ומגבשים עקרונות פעולה. נעזרים בסקירה "למידה משמעותית כשינוי משמעותי".

סדנה:

אנו והלמידה המשמעותית – התבוננות ביקורתית על הנושא

חשיבות רבה נודעת לשיתוף כל הדרגים בארגון כבר בשלבים המוקדמים של גיבוש המדיניות. שיתוף כזה חיוני כדי ליצור מעורבות ומחויבות של כל חברי הארגון, וגם כדי לאפשר לכל חברי הארגון לתרום מהידע המקצועי שלהם ולהכניס שינויים ותיקונים במדיניות או בתכניות ובנהלים עוד בטרם מתחילים בביצועים.

אחת הדרכים לשתף את חברי הארגון במדיניות, בתכניות ובנהלים היא באמצעות סדנאות המזמנות בירור תפיסתי-תודעתי בנושא שעל סדר היום, הרחבת הידע בו והתבוננות רב-כיוונית עליו.

בפרק זה ערכנו בירור תפיסתי-תודעתי של משמעותה של למידה משמעותית וסקרנו ספרות עיון ומחקר ועקרונות מעשיים לקידום למידה משמעותית. מומלץ גם להכיר את המסמך "אבני דרך ללמידה משמעותית".

כדי להעמיק את התובנות בנושא אתם מוזמנים להתבונן עליו מזווית שונות דרך עיני "ארבעת הבנים" שבהגדה של פסח כמייצגים טיפוסים לומדים שונים ונקודות השקפה שונות. הכלי גובש במינהל הפדגוגי בהשראת ההגדה של פסח.

כנגד ארבעה בנים

העלאה למודעות של תפיסות ועמדות בהתייחס לנושא

מטרות:

יצירת מעורבות והתבוננות רב-כיוונית בנושא והעמקה בו

עמדה מוסכמת בהתייחס למדיניות לקידום למידה משמעותית

תוצר:

"כנגד ארבעה בנים דיברה תורה"

חומרים:

מהלך הסדנה

א. מליאה:

- מציגים בקצרה את הנושא.
- המשתתפים מוזמנים להגיב דרך עיני 4 הבנים שבהגדה של פסח.

ב. אפשרויות:

1. בסבב המשתתפים מתבקשים לבחור "בן" מתוך ארבעת הבנים, להגיב למה שלמדו דרך עיני אותה דמות. החברים מוזמנים להציג שאלות הבהרה. סיכום התובנות וריכוז סוגיות הדורשות מידע או הרחבה וכד'.
2. דיון בשיטת התצרף (ג'יקסו): בקבוצות "מומחים" מתבקשת כל קבוצה לדון בנושא מנקודת המבט של אחד הבנים שבהגדה. בקבוצות מעורבות הכוללות את ארבעת הבנים, משתפים במה שעלה בקבוצות ה"מומחים" ומגבשים עמדה משותפת.

ג. במליאה מרכזים את תוצרי הקבוצות כחומר שימש לעבודה בהמשך.

כנגד ארבעה בניס דיברה תורה

אחד חכם, אחד רשע, אחד תם, ואחד שאינו יודע לשאול

חכם

חכם מה הוא אומר?

מה העדות והחוקים והמשפטים אשר ציווה ה' אלוהינו אתכם?

רשע

רשע מה הוא אומר?

מה העבודה הזאת לכם?

תם

תם מה הוא אומר?

מה זאת?

שאינו יודע לשאול

את פתח לו...

כדי להבנות תהליך שינוי מערכתי יש חשיבות גם לתהליכי עבודה פרטניים עם המורים.

- אבן שושן, א' (2003). המילון העברי המרוכז, הוצאת דביר.
- בהט, ש', ומישורי, מ' (1995). מילון ההווה. מילון שימושי לעברית התקנית. ספרית מעריב. הוצאת איתאב.
- ביאליק, ח"נ (1893). המתמיד. <http://benyehuda.org/bialik/matmid.html>
- ברק, ח' (2008). עבודה עם התנגדויות בקבוצה. <http://www.hebspy.net.barak>
- הרפז, י' (2014). אם הלמידה אינה משמעותית, היא אינה למידה. ראיון עם ד"ר שמעון אזולאי בתוך: הד החינוך למידה משמעותית כולם מדברים על זה. איך עושים את זה? גיליון אפריל 2014. הסתדרות המורים.
- הרפז, י' (2014). למידה משמעותית מה אפשר לעשות? פורסם במגזין האינטרנטי של מכון אבני ראשה, אבני דרך, ינואר 2014.
- הרפז, י' (2011). הערות על הוראה ולמידה שמנהלים שכחו. ירושלים: מכון אבני ראשה. <http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/86.aspx>
- הרפז, י' (2004). הד החינוך, כרך פ"ב, גיליון 4, אדר א' תשס"ח.
- יוגודצקי, ל' (2004). למידה בהקשר חברתי. התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים. עורכים: צלרמאיר, מ' וקוזלין, א'. תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- וידיסלבסקי, מ' (2014). ועל למידה משמעותית דיברנו? 4 הממ"מים גיליון מספר 32. ירושלים: משרד החינוך. <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/30FB0425-3CDB-4467-B5Fo-E63A88728FE4/183296/32.doc>
- זיו, י. ובהרב, י' (2001). מסע קבוצתי – המדריך למנחה קבוצות. תל אביב: הוצאת גל.
- חניק, מ' (?). התנגדויות לשינוי: סיבות ודרכים להתנגדות וטקטיקות התמודדות. <http://www.haderech.co.il/front.html>
- יחיאלי, ת' (2014). חינוך והוראת מדעים. קריאת ביניים 22-23.
- <http://www.motnet.proj.ac.il/Apps/Public/getfile.aspx?inline=yes&f=files/ba3c28fc-8c3e-46d9-b4f3-effda4c7e27b/f6121931-617f-4210-ae88-d35238441dbc/of14fd77-18aa-440b-b906-91ee211f20cd/4446c15a-9802-4917-97e6-age6b46d0765.pdf>
- לוי, ד' (1995). מטאפורות ומקומן בחינוך. <http://cse.proj.ac.il/hebetim/4/overview.htm>
- לוי, ע' (2008). ניהול ומנהיגות, שינוי וחדשנות. הוצאת רימונים.
- לוי, ת', ונבו, י' (לא מצוין). מטאפורות של מורים ותלמידים שהתנסו בפיתוח קוריקולום רב-תחומי. www.education.gov.il/tochniyot_limudim/halacha/.../levin_nevo1.doc
- מינץ, ר', ונחמיאס, ר' (1998). הוראת מדע וטכנולוגיה בעידן הידע. מחשבים בחינוך, גיליון 45-46.
- סגל, מ' צ' (תש"ר). תורה, נביאים וכתובים. מהדורה ספרותית ערוכים ומפורשים על מבואות. תל אביב: דביר.

- סלומון, ג' (2014). למידה משמעותית היא עניין אישי. בתוך למידה משמעותית כולם מדברים על זה. איך עושים את זה? *הד החינוך*, אפריל 2014.
- ספרד א' (2000). שתי מטאפורות של למידה, והסכנות הטמונות בבחירת אחת בלבד. *חינוך החשיבה*, 19: 13-28.
- עשור, א' (2001). *טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר* בתוך *חינוך החשיבה מספר 20*. מכון ברנקו וייס.
- פוקס, ש' (1998). הפסיכולוגיה של ההתנגדות לשינוי. הוצאת אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- פרנקל, ו' (1997). הזעקה הלא-נשמעת למשמעות. הוצאת דביר.
- קוטר, ג' (2003). להוביל שינוי. מטר הוצאה לאור.
- רוג'רס, ק' (1973). החופש ללמוד, הוצאת ספריית הפועלים.
- שולמן, ל' (2008). טבלת הלמידה של שולמן. *הד החינוך*, פברואר 2008.
- שולמן, ל' (אפריל 2014). "להתייחס ללמידה ברצינות", *הד החינוך*, כרך פ"ח, גיליון מס' 04, עמודים 48-56.
- מילון מונחים בנושאי כלכלה.
http://www.yediothsfarim.co.il/lexicons/econ/glossary/g_1801.asp
- ישראל עולה כיתה מדיניות לקידום למידה משמעותית. משרד החינוך (2014).
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/LemidaMashmaitit/mashmaitit/HagdaraMashmaitit.htm>
- Ausubel, D. P., Novak, J.D. & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology A Cognitive View*. 2nd edition. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bernard S. (2010). *Science Shows Making Lessons Relevant Really Matters*. Personal relevance is as vital to learning brain as it is to the person learning. <http://www.edutopia.org/brain-based-learning-research-resources>
- Feder M. (2011). *Relevance, motivation and learning*. Interning Language Centers in Gokden, Colorado, USA.
- Fox, S. & Amichai-Hamburger, Y. (2001). 'The power of emotional appeals in promoting organizational change programs', *Academy of Management Executive*, 15(4): 84-94.
- Haddad W.D. (1995). *Education policy-planning process: an applied framework*. Paris: UNESCO.
- Hargraves, D. (2004). *Learning for Life: The foundation for Lifelong Learning*. Bristol: Policy Press.
- Herold, D.M. and Fedor, D.B. (2008). *Change the way you lead change*. Stanford, CA: Stanford Business Press.
- Lakoff, G. & Johnson, G. (1980). **Metaphors We Live By**, University of Chicago Press.
- Marshall, S. (2008). *In conversation*. Leading Change. Fall 2008- Volume 1. Issue 1. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/change.pdf>

- Maslow A. H.(1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396. MecCliland D.C. (1961). *The Achieving Society*. Paperback.
- Novak. J.D. & Canas. A.J.(1978). *Psychological Foundations of Human Learning*. Institute for Human and Machine Cognition. www.ihmc.us.
- Parsons. J. and Tailor L. (2011). *Student Engagement: What do we know and what should we do?* University of Alberta. Canada.
- Pellegrino J.W. and Hilton M. (2011). *Education for life and work. Developing transferable knowledge and skills in the 21s century*. National research council of the national academies. Washington D.C. www.nap.edu
- Reddy, M. (1978). The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language/ In Ortony, A. (ed). *Metaphor and thought* (2nd ed. Pp. 164 – 2-1). UK: Cambridge University Press.
- Shulman, L. (2002). Making Differences: A Table of Learning. *Change: the Magazine of higher Education*. November/December 2002 Volume 34 Number 6. Pp 36-44.
- Taylor, L. & Parsons, J. (2011). Improving Student Engagement. *Current Issues in Education*,14(1). Retrieved from <http://cie.asu.edu/>
- Wilson D. and Sperber D.(2002). Relevance Theory. In L. Horn and G. Ward (eds.) *Handbook of Pragmatics* (Oxford: Blackwell), and a shortened version in *Proceedings of the Tokyo Conference on Psycholinguistics*.

54	ששת תפקודי לומד במאה ה-21
54	פתיחה
54	הקדמה
59	פיתוח ששת תפקודי לומד במאה ה-21
59	פיתוח תפקודי חשיבה (קוגניציה) וחשיבה על חשיבה (מטה קוגניציה)
69	פיתוח תפקודים תוך אישיים (רגשיים) ובין אישיים (חברתיים)
80	פיתוח תפקודים בתחום החושי-תנועתי
85	פיתוח תפקודי הכוונה עצמית בלמידה ובניהולה
102	תכנון ההוראה-למידה-הערכה
109	לתפקד בסביבה עתירת טכנולוגיה – ששת תפקודי הלומד בסביבה וירטואלית
113	צפייה בתלמידים בעת למידה בסביבה עתירת טכנולוגיה
121	קידום ההוראה ללמידה משמעותית ופיתוח ששת תפקודי לומד במאה ה-21:
123	שימוש בסרטונים לקידום ההוראה
125	משוב מקדם הוראה ללמידה משמעותית
132	למידה מהצלחות לקידום הוראה לשם למידה משמעותית
138	מקורות

רשימת הסדנאות המשולבות בתוך הפרקים:

56	פגישה ראשונה עם ששת תפקודי לומד במאה ה-21
57	פגישה שנייה עם ששת תפקודי לומד במאה ה-21
111	למידה בסביבה עתירת טכנולוגיה
122	קידום ההוראה ללמידה משמעותית ופיתוח ששת תפקודי לומד במאה ה-21
124	התבוננות בהוראה ללמידה משמעותית
132	משוב מקדם הוראה ללמידה משמעותית
135	למידה מהצלחות בהוראה ללמידה משמעותית
135	ילדים לומדים מהצלחות

ששת תפקודי לומד במאה ה-21

פתיחה:

בפרק זה נתמקד בששת התחומים של תפקודי הלומד במאה ה-21 הן כתורמים ללמידה משמעותית והן כתוצר של למידה משמעותית. נתאר את התפקודים, נציג גישות שונות בהתייחס לתחומים השונים, נעלה נימוקים מדוע חשוב לפתח את התפקודים בכל תחום, נסקור ממצאי מחקר עיקריים, נציע דרכים לפיתוחם וכן דרכים לפיתוח ההוראה לשם כך.

הקדמה

מהם תפקודי לומד במאה ה-21?

בתפקודים כוונתנו לגישות, נטיות, ידע, מיומנויות והרגלים כפי שאלה באים לידי ביטוי בהתנהגות עצמאית של הפרט הלכה למעשה, במצבי חיים שונים, או ביצועים בלשונו של Gardner (1997)⁶². ניתן לזהות רמה ואיכות של תפקוד באמצעות תצפית ישירה בתלמיד בעת פעילותו ובאמצעות ניתוח תוצרי למידתו. במחקר משתמשים גם בתגובות נשאלים לגבי מצבים היפותטיים (כגון: כיצד הדמות הגיבה, לדעתך, ל...).

תפקודי לומד חיוניים עיקריים במאה ה-21 באים לידי ביטוי בתחומים הבאים:

• השכלי:

תפקודים קוגניטיביים כוללים חשיבה החל מרמת הזיהוי והזיכרון ועד לרמות של יישום, ניתוח, סינתזה והערכה, חשיבה ביקורתית ויצירתית.

תפקודים מטה קוגניטיביים כוללים חשיבה על חשיבה, על משמעות הידע, על התהליכים והאסטרטגיות בהם משתמש הפרט בלמידתו.

• הרגשי:

תפקודים תוך אישיים כוללים מודעות עצמית, תחושות מסוגלות עצמית, ויסות עצמי של רגשות והתנהגויות, ופעולה מתוך מודעות לנקודות החוזק והתורפה האישיות, והתמודדות חיובית עם מצבי מצוקה, כישלון ואתגר.

61 קניאל, ש' (2003). פעולות התודעה. היסודות לחינוך לחשיבה. תל אביב: הוצאת רמות. אוניברסיטת תל-אביב.

62 Gardner, H. (1997). Big thinkers: Howard Gardner on Multiple Intelligences.

<http://www.edutopia.org/multiple-intelligences-howard-gardner-video#graph1>

- החברתי:
תפקודים בין אישיים כוללים ניהול תקשורת בין אישית מכבדת לזולת וגילויי רגשות, סובלנות והתחשבות כלפיו, עבודה בצוות תוך שיתוף פעולה, ויתור, בניית הסכמות וביצוע תפקידים.
- החושי-תנועת:
התפקודים החושיים-תנועתיים כוללים ניהול אורח חיים בריא, שימוש בחושים לקליטת מסרים ולמידה, תפקוד תקין במצבי יום-יום כמו התמצאות במרחב, תנועה וכיווניות, ביטוי עצמי, הבעת רגשות, רעיונות וייצוג ידע.
- הכוונה עצמית וניהול עצמי:
כוללת בחירה במטרות (ובכלל זה בלמידה), תכנון דרכים להשגתן, ביצוע התכניות והערכת התהליכים והתוצר, הנעה פנימית, ארגון הסביבה, הזמן והמשאבים הדרושים להשגתם.

ההפרדה לתחומים השונים היא מלאכותית ונעשית לצורך ההתמקדות וההעמקה בכל פעם בהיבט מסוים. לכן נקיים התבוננות הוליסטית בלומד כאדם שלם.

תפקודי לומד = גישות ונטיות + ידע + מיומנויות והרגלים = התנהגות עצמאית של הפרט הלכה למעשה, במצבי חיים שונים.



בסדנה "פגישה ראשונה עם ששת תפקודי לומד במאה ה-21" נתבונן ב"מובן מאליו" כביכול: בתפקודי הלומד בחי" היום יום כדי לחדד את היכולת לזהות את אופן ביטויים של התפקודים השונים בהתנהגויות ממשיות במצבי חיים שונים.

סדנה:

פגישה ראשונה עם ששת תפקודי לומד במאה ה- 21

זיהוי ששת התפקודים ואופן ביטויים בפעילויות שילדים מבצעים בחיי היום יום

מטרה:

שכלול היכולת לזהות את אופן הפעלת התפקודים השונים בחיי היום יום

תוצר:

תמונות המתארות ילדים העוסקים בפעילויות שונות, שקף ובו הפרק "תפקודי לומד מתוך מסמך "אבני דרך ללמידה משמעותית"

חומרים:

<http://meyda.education.gov.il/files/lemidaMashmautit/chozer/index.html>.

הפרק "תפקודי לומד" מתוך מסמך "אבני דרך"

מהלך הסדנה:

1. במליאה: הצגת ההגדרה של תפקודי לומד ושל ששת התפקודים העיקריים
2. בקבוצה: מוצגות תמונות של ילדים מבצעים פעילויות שונות.



כל חבר בקבוצה בוחר תמונה ומזהה אילו תפקודים מפעיל הילד בפעילות שבתמונה ומה מידת ההתערבות הנדרשת של מבוגר משמעותי לשם פיתוח התפקודים.

3. במליאה דיון בשאלות:

- א. האם יש מקום להפרדה בין התחומים השונים? מדוע?
 - ב. כיצד באים לידי ביטוי התפקודים השונים במצבי החיים השונים שמתוארים בתמונות?
 - ג. אם הילד מפעיל באופן עצמאי תפקודים שונים בפעילויות השונות, האם יש צורך גם לבצע פיתוח מכוון שלהם? מדוע?
- *רצוי לקיים תצפיות בפעילויות אמיתיות של ילדים. התמונות משמשות תחליף למקרים שלא ניתן לעשות זאת

בסדנה "פגישה שנייה עם ששת תפקודי לומדה במאה ה-21" נרחיב ונעמיק את הידע בנושא:

שקף:

תפקודי לומד = גישות ונטיות + ידע + מיומנויות והרגלים = התנהגות עצמאית של הפרט
הלכה למעשה במצבי חיים שונים.

סדנה:

פגישה שנייה עם ששת תפקודי לומד במאה ה-21

מטרות: ★ הבנת הערך של פיתוח ששת תפקודי לומד במאה ה-21 הן כתורמים ללמידה משמעותית והן כתוצר של למידה משמעותית

★ הכרת גישות לפיתוח תפקודי לומד במאה ה-21
תוצר: המלצות לפיתוח תפקודי לומד במאה ה-21

תמונת שיעור, כיתה ובית ספר המקדמים פיתוח תפקודי לומד במאה ה-21

חומרים:

- לכל קבוצת מומחים טקסט העוסק בקבוצת תפקודים בתחום אחד (קוגניטיבי - חשיבה, מטה קוגניטיבי - חשיבה על חשיבה, חברתי, רגשי, חושי-תנועתי והכוונה עצמית בלמידה וניהולה). ניתן להשתמש בסקירה שלהלן.
- כלי לתכנון יחידת הוראה
- כלי המתאר התנסויות ותוצרי למידה המקדמים פיתוח של ששת תפקודי לומד במאה ה-21.

מהלך הפעילות:

הפעילות ביחידה זו תבצע בשיטת התצרף (JIGSOW).

1. 6 קבוצות מומחים: כל קבוצה מתמקדת בתחום אחד של תפקודי לומד ומבצעת:

- א. הרחבה של הידע באמצעות עיון במחקרים, בגישות לפיתוח כל קבוצת תפקודים ובהשלכות על ההוראה בקבוצת התפקודים שהיא מתמקדת. שיתוף העמיתים בידע החדש שנרכש בעקבות הקריאה.

- ב. דיון בשאלות המשולבות בתוך פרק המידע.
- ג. דיון בשאלות: האם המידע עשוי לתרום לעבודת מפקחים, מנהלים, מדריכים ומורים בקידום למידה משמעותית? כיצד?
2. **בקבוצות ממוזגות:** כל קבוצה מורכבת מנציג אחד מכל קבוצת מומחים.
- א. שיתוף בידע ובתובנות שהתגבשו בקבוצות המומחים.
- ב. הבניית תמונת השיעור, הכיתה ובית הספר המפתחים תפקודי לומד במאה ה-21.
- ג. גיבוש המלצות לפיתוח ששת תפקודי לומד במאה ה-21.
3. במליאה: ריכוז ההמלצות ודיון בדרכי יישום.

תצרף (ג'יגזו)

- תצרף זו שיטת עבודה בקבוצות שבה יש לקבוצה מטרה משותפת. לכל פרט בקבוצה יש משימה אישית החיונית להשגת המטרה הקבוצתית. הפעילות נערכת בקבוצות בעלות שני הרכבים:
- א. קבוצת מומחים – קבוצה שחבריה מתמחים בתת-נושא מסוים או בפרק לימוד או בקטע של טקסט וכדומה מתוך הנושא הכולל או מתוך הטקסט השלם שבו עוסקים במפגש.
- חברי הקבוצה לומדים את הנושא ומתכננים יחד כיצד לשתף את חברי הקבוצה הממוזגת במה שלמדו. עם סיום הלמידה ועיבוד תת הנושא מצטרף כל חבר לקבוצה הממוזגת ומשתף את החברים במה שלמד. כך כל חבר בקבוצה הממוזגת תורם לקבוצה מהידע שרכש בקבוצת המומחים.
- ב. קבוצה ממוזגת – קבוצה שבה משתתף נציג מכל קבוצת מומחים. תפקידה למזג לכלל שלמות את הידע שתורם כל אחד מחבריה.
- פעילות בשיטת התצרף מתאימה לכיסוי חומר רב. הפעילות מעודדות מעורבות של כל המשתתפים ומטילה על כל אחד מהם אחריות להצלחת קבוצת המיזוג. כך נמנע מצב בו חבר או שניים משתלטים על הקבוצה בעוד שחברים אחרים נותרים סבילים (דון א' ובנט נ', 1996).⁶³

63 דון, א', ובנט, נ' (1996). שיח למידה בקבוצה. קריית ביאליק: הוצאת "אח" בע"מ.

פיתוח ששת תפקודי לומד במאה ה-21

פיתוח תפקודי חשיבה (קוגניציה) וחשיבה על חשיבה (מטה קוגניציה) בבית הספר היסודי

פתיחה:

בסעיף זה נעסוק בחשיבות של פיתוחם של תפקודי חשיבה וחשיבה על חשיבה להתפתחותם של ילדים. נכיר ממצאי מחקרים עיקריים בנושא ותכניות מרכזיות במסגרת בית הספר היסודי שנמצאו תורמות לפיתוח החשיבה. כמו כן נציג גישות שונות להוראה בתחום.

בינינו לבין עצמנו:

מה ידוע לכם על תפקודי החשיבה וחשיבה על חשיבה של תלמידים? כיצד אתם מזהים אותם?

מהי חשיבה?

החשיבה היא פרי היכולת השכלית של האדם. במילון העברי המרוכז (אבן שושן) מוגדר שכל כ"הכושר הרוחני של אדם לחשוב ולשקול, כוח השפיטה וההשגה, להבדיל מן "רגש"⁶⁴. במסמך של משרד החינוך שכותרתו "אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה"⁶⁵ נאמר כי "חשיבה היא פעילות מורכבת ורבת-פנים שבלעדיה לא מתרחשת למידה משמעותית".

אתנחתא:

האם היכולת השכלית של אדם היא קבועה או שהיא ניתנת לפיתוח? כיצד אתם מגדירים "חשיבה"? האם החשיבה היא יכולת מולדת או נלמדת?

הגדרות רבות ניתנו למושג "חשיבה". להלן אחדות מהן:

פיאז'ה⁶⁶ מגדיר חשיבה כפתרון בעיות רציונאלי בהתאם לעקרונות הלוגיקה הפורמאלית.

64 אבן שושן, א' (2003). המילון העברי המרוכז. הוצאת דביר.

65 יעד, צ' (2009). אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה. מסמך מנחה למתכנני תכניות לימודים ארציות ומקומיות ולמפתחי חומרי למידה. ירושלים: משרד החינוך. המזכירות הפדגוגית.

66 עילם, ג' (2000). "למידה והתפתחות: תיאוריות מרובות, עולמות אפשריים", חינוך החשיבה, עלון מספר 19 - למידה: גישות חדשות, ירושלים: מכון ברנקו וייס.

לעומתו ויגודצקי⁶⁷ מגדיר חשיבה כפתרון בעיות באמצעים תרבותיים ובמיומנויות כדי להאיר בעיות וסוגיות חדשות, וכן היכולת לפתור בעיות כאשר לא ברור מאליו איזה כלל יש ליישם וכיצד יש ליישם אותו. לדעת דה בוננו⁶⁸ חשיבה היא חקר מודע של התנסות למען מטרה מסוימת. המטרה יכולה להיות קבלת החלטה, תכנון, פתרון בעיה, שיפוט, פעולה ועוד.

נאוה כהן⁶⁹ מתארת חשיבה כפעילות המסייעת לבני אדם להבין את העולם ולפעול בו. לדעתה החשיבה אינה נעשית בחלל ריק – היא זקוקה לידע ולתכנים, והיא מושפעת מגורמים חיצוניים, כמו: חברה, תרבות ומנהגים וכן מגורמים פנימיים כתכונות אופי, רגשות ותחושות גופניות.

אתנחתא:

התוכלו לזהות יסודות משותפים להגדרות השונות? מהן ההשלכות של כל הגדרה לגבי ההוראה?

מהי חשיבה על חשיבה?

חשיבה על חשיבה, מטה-קוגניציה, מונח שטבע Flavell (1979)⁷⁰ מתייחסת לידע ולמודעות של האדם על עצמו ועל אחרים כאנשים חושבים, לידע ולהבנה של האדם בתהליכי חשיבה בכלל ובתהליכי חשיבתו הוא בפרט, למודעות של האדם ולשליטה שלו על התהליכים ועל התוצרים של חשיבתו, ויסותם והערכתם.

לפי Kuhn ו-Pearsal (2000)⁷¹ חשיבה מטה קוגניטיבית מתחילה כבר בגיל הילדות המוקדמת. ילדים בני 3 מסוגלים לחשוב על חשיבה כפעילות אנושית שהם ואחרים עוסקים בה.

זוהר (Zohar, 2004)⁷² מכנה ידע מפורש שיש לפרט על אודות תהליכי חשיבתו "ידע מטה אסטרטגי". ידע זה כולל אסטרטגיות ומיומנויות חשיבה גבוהות, כמו: היכולת לסווג, היכולת לקבוע ולנתח קשרי סיבתיות. ידע מטה אסטרטגי כולל את היכולת לבטא במילים את דפוסי החשיבה ואת המבנים המושגיים שמשמשים בהם במהלך החשיבה. ידע זה טומן בחובו מודעות לסוג האסטרטגיה שמשמשים בה במהלך החשיבה וידע לגבי השאלות מתי, מדוע וכיצד ראוי להשתמש באסטרטגיה.

אתנחתא:

חוקרי חינוך רואים חשיבות ללמידה של מטה קוגניציה. מדוע?

67 עילם, ג'. (2000). למידה והתפתחות: תיאוריות מרובות, עולמות אפשריים. חינוך החשיבה, עלון מספר 19 – למידה: גישות חדשות, ירושלים: מכון ברנקו וייס.

68 דה בוננו, א' (1998). ללמד חשיבה. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

69 כהן, נ' (1996). חושבים בגן: טיפוח מיומנויות חשיבה ושפה בגן הילדים. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

70 Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In: L. B. Resnick (ed.). The Nature of Intelligence. (pp. 231-235). NJ: Hillsdale, Erlbaum.

71 Kuhn, D. and Pearsall, S. (2000). Developmental Origins of Scientific Thinking. Journal of Cognition and Development. 2000. Volume 1. Pp. 113-129.

72 Zohar, A. (2004). Higher Order Thinking in Science Classrooms. Springer, 2004 (January 2, 0004)/ National School Reform Faculty. <http://www.nsrffharmony.org/faq.html#1>

מדוע חשוב לחנך לחשיבה?

בינינו לבין עצמנו:

האם אתם מיטיבים לחשוב? על מה מבוססת הערכתכם?

החשיבה היא בסיס חיוני ללמידה בעלת ערך, למידה שפירותיה הם יישום הנלמד בפתרון בעיות במצבים חדשים, בפיתוח וביצירה של תוצרים בעלי ערך ובהבניה של ידע חדש.

הצידוק העיקרי למצדדים בחינוך לחשיבה הוא העובדה שבעידן המידע הדגש עובר מזכירה של מידע לחשיבה על הידע.

טיעונים נוספים בזכות החינוך לחשיבה:

- חשיבה טובה חיונית לכל למידה משמעותית.
- החשיבה היא פעילות אנושית החיונית לתפקוד מושכל שאינו נסמך על דחפים ותחושות בלבד. לבית הספר יש חובה לפתח את התלמיד כאדם שלם כדי שיוכל להוציא מהכוח אל הפועל את מלוא כוחותיו ולתפקד באופן מיטבי כאדם בוגר. פיתוח החשיבה חיוני לשם כך.

מה מלמדים מחקרים?

לפי פיאז'ה⁷³ יש ארבעה שלבים עיקריים בהתפתחות השכלית החל מרגע הלידה. השלבים משותפים לילדי כל התרבויות וכל שלב נבדל מהשלב האחר באיכותו. בכל שלב נרכשות מיומנויות חשיבה חדשות המבוססות על השלבים הקודמים. רצף ההתפתחות משלב לשלב הוא קבוע, אך לכל פרט יש קצב אישי משלו המושפע מהבדלים בין אישיים ובין תרבותיים.

החשיבה מתפתחת עם הגיל כתוצאה מפעילות גומלין עם הסביבה. במהלך ההתפתחות מתקיים מעבר מחשיבה אינטואיטיבית לחשיבה הגיונית, לוגית.

ארבעת השלבים בתיאוריית ההתפתחות השכלית של פיאז'ה:

שלב ראשון: השלב החושי-תנועתי (סנסו-מוטורי) חל בגיל 0 – 1.5. בשלב זה הילדים חווים את העולם דרך החושים והלמידה נעשית על ידי ניסוי וטעייה וכן חיקוי.

0 – 1.5 שנים: שלב חושי-תנועתי
1.5 – 7 שנים: שלב קדם אופרציונאלי
7 – 11 שנים: אופרציות קונקרטיות
11 – ואילך: אופרציות פורמאליות

שלב שני: שלב טרם פעולה שכלית הגיונית (קדם אופרציונאלי) חל בגיל 1.5 – 7. בשלב זה קיימים שני שלבי משנה:

א. השלב הקדם מושגי חל בגיל 1.5 – 4. בשלב זה הילדים מתחילים לרכוש שפה, מפתחים יכולת ההכללה מצומצמת, ועל בסיס נקודת מבט של החוויות האישית; יש הנפשה, תפיסת דוממים כבעלי תכונות אנוש

73 סרוף, א', קופר, ת', ודהארט, ג' (1998). התפתחות הילד: טבעה ומהלכה. תל אביב: הוצאת האוניברסיטה הפתוחה

ב. השלב התחושתי, האינטואיטיבי, חל בגיל 4 – 7. בשלב זה אוצר המילים מתרחב באופן משמעותי, אך החשיבה עדיין מתרחשת על סמך החוויה האישית ומנקודת מבט אגוצנטרית.

שלב שלישי: בשלב זה הפעולה השכלית ההגיונית קשורה לחפצים ולמאורעות מוחשיים (אופרציות קונקרטיות). שלב זה חל בגיל 7 – 11. בשלב זה מתפתחת החשיבה ההגיונית המאפשרת לזהות חוקיות, להסיק מסקנות וכד'. בשלב זה הילדים כבר מסוגלים להתחשב במספר ממדים והם גם מסוגלים לבצע חשיבה גמישה, הפיכה, ולבצע מטלות של שימור. מתפתחת גם יכולת המיון על פי גודל וצורה בו-זמנית וזיהוי קשרים בין דברים מוחשיים.

שלב רביעי: בשלב זה יש פעולה שכלית הגיונית הקשורה לדברים מופשטים (אופרציות פורמאליות). שלב זה חל מגיל 11 ואילך. בשלב זה מתפתחים היכולת לחשיבה על חשיבה ועל רגשות של עצמי וכושר השיפוט והיכולת לראות דברים מנקודת מבט שונות.

ואולם במאמר שפורסם על ידי John Crace⁷⁴ בכתב העת הבריטי The Gourdian שכותרתו "Children are less than they used to be" דווח כי במחקר מקיף שנערך על ידי Michael Shayer, פרופסור בפסיכולוגיה יישובית באוניברסיטה הלונדונית King's College, נמצא שרק כ- 20% מהילדים ממצים את הפוטנציאל ההתפתחותי שלהם. כמו כן נמצא כי ילד ממוצע בן 11 אינו נמצא בשלב הפורמאלי המוקדם, אלא באמצע השלב הקונקרטי.

אתנחתא:

- א. התוכלו לזהות בקרב תלמידיכם את המאפיינים המרכזיים של השלב ההתפתחותי שבו הם נמצאים? כיצד משפיעים מאפיינים אלה וכן ההבדלים הבין אישיים על ההוראה שלכם?
- ב. אם ההתפתחות היא אוניברסאלית בקרב ילדים בכל התרבויות, כיצד ניתן להסביר את הפער בין השלבים שתוארו על ידי פיאה'ה לבין הממצאים של Shayer? האם נדרשים שינויים בהוראה בכיתה לאור הממצאים של Shayer? מדוע? אילו שינויים נדרשים?

בעקבות נתונים אלה פותחה על ידי Shayer David ו-Adey Philip⁷⁵ תכנית התערבות להעלאת רמת החשיבה של תלמידים. התכנית שנקראת "הבה נחשוב" (Let's think) כוללת סדרות של פעילויות לפתרון בעיות מאתגרות ומעניינות בכיתה במתמטיקה, במדעים ובאנגלית לתלמידים בגילאי 4 – 14. השיעורים על פי התכנית הם תוספת לשיעורים הרגילים במקצועות.

מרכיבי התכנית:

הכנה: הצגה מוחשית של בעיה, הצבת אתגר לתלמידים תוך קישור לידיע קודם של התלמידים, בירור מושגים והסברת המטלה. האתגר צריך להיות מותאם לתפקוד העכשווי של התלמידים כך שיהיה קשה דיו כדי לאתגר, אבל לא קשה מדי כדי למנוע תסכול.

74 Crace, J. (2006). Children are less able than they used to be." The Gourdian. 24.1.2006
www.thegourdian.com/education/2006/jan/24/schools.uk
www.thegourdian.com/education/2006/jan/24/schools.uk

75 Adey, P. (2011). The Adey Report. Let's Think, formerly known as Cognitive Acceleration. Programs for developing high-level thinking. www.letsthink.org.uk

הבנייה חברתית: עבודה שיתופית של כל הכיתה, כולל המורה, על פתרון הבעיה. חברי הקבוצה פועלים כמתווכים זה לזה, מציעים פתרונות, בודקים רעיונות, מנסחים הכללה או מסקנה. המורה פנויה להעניק תיווך אישי לפי הצורך.

הצגת תוצרי הקבוצות תוך דיון והעלאת שאלות על ידי העמיתים.

מטה קוגניציה ורפלקציה: תלמידים מנתחים את האסטרטגיה שבאמצעותה נגשו להתמודד עם הבעיה ועבדו יחד, מעריכים את התהליך ואת התוצר ומפיקים לקחים לעתיד.

תיווך והכוונה להעברה: דיון בשאלה כיצד ניתן ליישם את מה שלמדנו בשיעור אחר.

התהליך מבוסס על התיאוריה של ויגודצקי לפיה ניתן לקדם לומדים מהתפקוד העכשווי שלהם אל התפקוד הפוטנציאלי שלהם באמצעות הצבת פיגומים על ידי אדם מנוסה ותוך כדי אינטראקציה חברתית הכוללת עבודת צוות ושיתוף העמיתים בכיתה בפתרונות, ברעיונות ובמשוב, ומטה קוגניציה על תהליך החשיבה והאסטרטגיות שבהן השתמשו התלמידים.

במחקר מלווה שארך כ- 25 שנה חזרו שוב ושוב ממצאים לפיהם לקבוצות ההתערבות היו ציונים גבוהים יותר מאשר לקבוצות הביקורת בנושאים ובמקרים אלה:

- מדידות של התפתחות קוגניטיבית מיד בסיום התכנית וכתוצאה ממנה.
- מבחני הישגים בתחום הדעת שבו הופעלה התכנית (כלומר: מתמטיקה, מדעים) גם שלוש שנים לאחר סיומה.
- מקרים שבהם הופעלה התכנית יותר משנתיים ברציפות⁷⁶, הייתה השפעה אף בתחומי דעת אחרים גם שלוש שנים לאחר סיומה. כך לדוגמה קבוצות של בני 12 - 13 שנים שלמדו בתכנית במדעים יותר משנתיים, כשנבחנו בגיל 16, ציוניהם היו גבוהים באופן משמעותי גם במבחנים באנגלית.

אתנחתא:

האם תרצו ליישם תכנית כזאת בבית ספרכם? מדוע?

פלד וזהר⁷⁷ מצאו כי תלמידים שקיבלו הוראה מפורשת של ידע מטה אסטרטגי שיפרו את היכולת האסטרטגית והמטה אסטרטגית שלהם יותר מתלמידים שלא קיבלו הוראה מפורשת. תוצאות מחקר מספקות הוכחה לכך שהוראה מפורשת של ידע מטה אסטרטגי היא אמצעי אפקטיבי להוראת חשיבה לתלמידים בעלי הישגים לימודיים נמוכים וזאת בניגוד לדעה הרווחת בקרב מורים. גם בן דוד⁷⁸ מצינת שמחקרים מתחומים שונים מצביעים על כך שתלמידים בעלי רמת הישגים נמוכה, מפיקים תועלת רבה יותר מהוראה של ידע מטה-אסטרטגי לעומת תלמידים בעלי רמת הישגים גבוהה.

76 בהשפעת הידע שפותח בנושא ההעשרה האינסטרומנטלית של פוירשטיין

77 Peled, B. and Zohar, A. (2007). The effects of explicit teaching of met strategic knowledge on low- and high-achieving students. Learning and Instruction In Press, Available online 19 September 2007.

78 בן דוד, ע' (2009). מטה קוגניציה בהוראה ובלמידה. אאוריקה גיליון מספר 27.

בינינו לבין עצמנו:

בדקו את עצמכם: האם אתם מזמנים פיתוח של החשיבה בזמן ההוראה-למידה? באיזה היקף?

כיצד עושים זאת?



הרפז⁷⁹ מחלק את התיאוריות השונות בנושא החינוך לחשיבה לשלוש גישות מרכזיות. לכל גישה השלכות על ההוראה. הגישות הן: גישת המיומנויות, גישת הנטיות וגישת ההבנה.

א. **גישת המיומנויות או היכולות:** לפי גישה זו חשיבה היא מיומנות. מיומנות מוגדרת⁸⁰ ככושר פעולה, כיכולת וזריזות לביצוע פעולות מסוימות, בעיקר בעבודת כפיים. חושב מיומן הוא מי שמסוגל להפעיל באופן מהיר ומדויק כלי חשיבה בהתאם לסוג חשיבה שעליו להפעיל, כגון: חשיבה ביקורתית, חשיבה יצירתית, חשיבה לפתרון בעיות, חשיבה מדעית⁸¹. כלי החשיבה כוללים רכיבים רבים, כלשונו של קניאל⁸², או אסטרטגיות חשיבה, דרכי פעולה מושכלת ומודעת המכוונת להשגת יעד⁸³ כמו: השוואה, השערה, מיון, שאילת שאלות, טיעון, אינדוקציה, דדוקציה. כמו כן יש תהליכים, כמו: תכנון, חקר, הבניית מושג, קבלת החלטות, פתרון בעיות, ניתוח, דרכי פעולה, ואסטרטגיות. ביצועם של תהליכי חשיבה כרוך בהפעלה משולבת של מספר אסטרטגיות חשיבה.

בדרך כלל דרך ההוראה הנהוגה בגישת המיומנויות היא של הקנייה באמצעות הדגמה, אימון ותרגול.

ב. **גישת הנטיות:** הגישה מוסיפה לחשיבה אלמנטים של הנעה, ערכים, עמדות, רגשות ותפיסות. לפי גישה זו הנטיות הן היסוד הקובע את איכותה של החשיבה הטובה. יחס זה מעוצב באמצעות תפיסות מוסכמות לגבי השאלה מהו חושב טוב? נטיות כוללות את התפיסה, את היחס של אדם לנושא החשיבה בכלל, לתכונות אופי ולהרגלי מחשבה מסוימים בהתייחס לסוג החשיבה בפרט, כגון: לחשיבה ביקורתית או לחשיבה יצירתית. הנטיות הן למעשה הגורם המניע להפעיל את מיומנויות החשיבה באופן איכותי והמהוות במידה מסוימת חלק מדפוס הפעולה והאישיות של האדם.

בגישה זו נעשה שימוש בדפוס העיצוב. דפוס העיצוב כולל פעולות לחינוך האופי על ידי דוגמה אישית של המורה, על ידי הצגת דמויות מופת ועידוד ההזדהות עמן וכן חינוך לערכים.



79 הרפז, י'. מבוא: גישות משלימות לחינוך החשיבה בתוך פרקינס, ד' (2000). נפי חשיבה. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

הרפז, י'. (2013). הוראת החשיבה – ההיבט האידיאולוגי. גילוי דעת גיליון 5, אביב 2014, עמ' 92-65

80 אבן שושן, א'. (2003). המילון העברי המרוכז. הוצאת דביר.

81 חטיבה, נ' (2003). תהליכי הוראה בכיתה. תל אביב: הוצאה האקדמית לפיתוח סגל הוראה.

82 קניאל, ש' (2009). חינוך לחשיבה. אאוריקה. עלון 27. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב

83 יועד, צ' (2009). אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה. מסמך מנחה למתכנני תכניות לימודים ארציות ומקומיות ולמפתחי חומרי למידה. ירושלים: משרד החינוך. המזכירות הפדגוגית.



ג. **גישת ההבנה:** לפי גישה זו חשיבה אינה עיסוק מנותק מידע בתוכן מסוים. יש קשר הדוק בין ידע בנושא מוגדר ותוכן מסוים לבין איכות החשיבה באותו נושא או תוכן. קשר זה בא לידי ביטוי בהבנה. אדם חושב טוב תוך שימוש אפקטיבי במיומנויות חשיבה ועל בסיס נטיות החשיבה שלו רק בהקשר לתוכן מסוים ורק כאשר יש לו הבנה טובה באותו תוכן. לפי גישה זו להבין משהו פירושו למקם אותו בתוך מארג של משמעויות ושל רשת של מושגים וליצור זיקות חדשות ביניהם. כך לדוגמה החשיבה על פתרון בעיה בחקר התאים של אורגניזמים חיים אינה דומה כלל לחשיבה על בעיות הדיור בישראל, אולם בשני המקרים נדרשת הבנה מעמיקה של הנושא שאת בעיותיו מבקשים לפתור.

בגישת ההבנה דרך ההוראה מדגישה למידה מעמיקה של מושגים, עקרונות ותהליכים בתחום הדעת ומושם דגש על הבניית ידע.

אתנחתא:

איזו מבין ההגדרות שהובאו למעלה על חשיבה מייצגת את גישת המיומנויות? איזו מייצגת את גישת הנטיות? ואיזו מייצגת את גישת ההבנה?

מהן הפעולות החינוכיות העיקריות הנדרשות בכל גישה? מהן ההזדמנויות הטמונות בכל גישה? ומהן הסכנות שבכל גישה?

קניאל⁸⁴ (2009) טוען כי רבים מניחים בטעות כי החשיבה היא דבר כללי שאפשר לפתח אותו ללא קשר לתחום ולתוכן בו פועלת החשיבה. חוו דעתכם על טענה זו לאור הסקירה שלפניכם.

84 קניאל, ש' (2009). חינוך לחשיבה. אאוריקה. עלון מספר 27. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

שלוש גישות לחינוך לחשיבה – טבלת סיכום

גישות	מיומנויות	נטיות	הבנה
תיאור	הפעלה יעילה של כלי חשיבה, יכולות.	כוח מניע המושפע מתכונות אופי ומהרגלים עם העדפה להפעלת חשיבה מסוג מסוים (ביקורתית, יצירתית, מדעית, פתרון בעיות)	הבנה מעמיקה בנושא או בתחום דעת או בסוגיה היא תנאי לחשיבה טובה באותו נושא, תחום דעת או סוגיה
דימויים	השכל הוא ארגז כלים, הפעלה מהירה ומימנת של הכלים	אנרגיה הנתענת על ידי התנהגות חוזרת ונשנית	רשת, מארג של קשרים ומשמעויות מערכת פתוחה
הוראה- למידה	הקנייה: הדגמה, חיקוי, אימון, תרגול, העברה	עיצוב: מופת, הזדהות, הפנמה, חינוך האופי	טיפוח: חינוך להבנה, עיסוק פעיל במושגים בתחום דעת שאת הבנתו רוצים לטפח
מטה קוגניציה	מיומנות של חשיבה על מיומנויות ותהליכי חשיבה	נטייה, הרגל של התבוננות על החשיבה של עצמי, של הזולת	ידע על ידע והבנה של ידע חדש כשופך אור על הידע והחשיבה שקדמו להבנה החדשה

אתגרתא:

על פי איזו גישה אתם פועלים? מדוע?

כיצד עושים זאת?



אמנם החשיבה מתפתחת אצל בני אדם באופן טבעי, אך לאור הידע המחקרי המצטבר, יש חשיבות להוראה מפורשת של חשיבה ושל חשיבה על חשיבה. זהר⁸⁵ (2009) מציבה עקרונות אלה לחינוך לחשיבה:

- א. גישה משלבת - שילוב החשיבה והלמידה של חשיבה על חשיבה בתוך הוראת תחומי הדעת.
 - ב. הוראה מפורשת של אסטרטגיות החשיבה כחלק ממטרות ההוראה (בנוסף למטרות ההוראה בתחום הדעת).
 - ג. שוויון: הצבת המטרה של פיתוח החשיבה עבור כלל אוכלוסיית התלמידים.
 - ד. מכוונות לפרט שבאה לידי ביטוי בתיווך ובהתאמת ההוראה לתלמידים השונים.
- בן דוד⁸⁶ (2009) מצינת עקרונות ודרכי הוראה אלה:
- א. המללה: למידה של אוצר מילים לשיום ולתיאור הפעולות ותהליכי החשיבה, שימוש בשפת החשיבה והחשיבה על חשיבה בשיח הלימודי בעל פה ובכתב וייצוגם באמצעים חזותיים ומוחשיים כמו תרשימים, מפות חשיבה, אנלוגיות.
 - ב. התנסות ממשית במשימות חשיבה מאתגרות, ובמיוחד שימוש במגוון סוגי שאלות.
 - ג. הקצאת זמן לחשיבה
 - ד. למידה שיתופית לסוגיה
 - ה. שימוש מושכל בטכנולוגיה.

85 זהר, ע' (2009). פיתוח החשיבה בהוראת מדע וטכנולוגיה ברוח ה"אופק הפדגוגי", בתוך אאוריקה גיליון מספר 27.

86 בן דוד, ע' (2009). מטה קוגניציה בהוראה ובלמידה. אאוריקה גיליון מספר 27.

אתנחתא:

תכננו יחידת הוראה-למידה באחד מתחומי הדעת המשלבת הוראה מפורשת של חשיבה. מומלץ להיעזר במסמך שהוכן במזכירות הפדגוגית של משרד החינוך "אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה - מסמך מנחה למתכנני תכניות לימודים ארציות ומקומיות ולמפתחי חומרי למידה" בהוראת החשיבה בכיתה⁸⁷.

לקראת סיכום

השלימו את הטבלה שלפניכם. תוכלו להיעזר בה להכנת תכנית להתפתחות מקצועית בתחום ולהכנת תכנית לחינוך לחשיבה.

דוגמאות	תהליכי למידה, הוראה והערכה משמעותיים מותאמים למאה ה-21 (בדגש על ערך, מעורבות, רלוונטיות)	תוצאות והישגים ברמת הלומד	חשיבה וחשיבה על חשיבה
	<ul style="list-style-type: none"> מבצע הוראה מפורשת של מושגים, נושאים ותופעות. מזמן: התנסויות להבנה מעמיקה על בסיס הידע שהוגדר בתכנית הלימודים ובנושאי הבחירה. מצבים לפיתוח חשיבה ברמות שונות במשולב עם התכנים הנלמדים. מצבים המעודדים לשאול, לחקור, לפתור בעיות, לבנות דגמים. אפשרות לבטא את יישום הנלמד בדרכים שונות ובאמצעים מגוונים. התנסויות רלוונטיות לפיתוח מגוון תפקודי חשיבה ברמות שונות (זיהוי, פירוש, ניתוח, הערכה, יישום). 	<ul style="list-style-type: none"> מכיר את המושגים, הנושאים, התופעות הנלמדים ובוחר את ביטוייהם בסביבה. מבין כיצד הם מתקשרים לידע קודם שנלמד. בוחר את ההקשרים המגוונים ביחס לנושאים נוספים הן מהתחום הנלמד בבית הספר והן מחיי היום-יום. מפרש ידע שנלמד, מציג דוגמאות הממחישות את התופעה, המושג, הנושא. מיישם את הנלמד בתחום הדעת במצבים חדשים באותו תחום ובתחומים נוספים. מבנה ידע ותובנות ומבטא אותם. 	הבנה מעמיקה

87 יועד, צ' (2009). אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה. מסמך מנחה למתכנני תכניות לימודים ארציות ומקומיות ולמפתחי חומרי למידה. ירושלים: משרד החינוך. המזכירות הפדגוגית.

דוגמאות	תהליכי למידה, הוראה והערכה משמעותיים מותאמים למאה ה-21 (בדגש על ערך, מעורבות, רלוונטיות)	תוצאות והישגים ברמת הלומד	חשיבה וחשיבה על חשיבה
<ul style="list-style-type: none"> • מעודד שאלות ביקורתיות ופוריות. 	<ul style="list-style-type: none"> • מעודד שאלות ביקורתיות ופוריות. • מזמן מצבים שבהם הלומד מתנסה בניסוח טיעונים מנומקים ומבוססי נתונים. • פועל לפיתוח המסוגלות לבחון את אמינות מקורות המידע. • יוצר הזדמנויות לדיונים שבמהלכם מושם דגש על פיתוח אבחנה בין דעה לעובדה. • מזמן דיונים מגוונים ומעודד שיפוט מוסרי, התבוננות בסוגיה מנקודות מבט שונות וגיבוש עמדה מנומקת. 	<ul style="list-style-type: none"> • שואל שאלות ביקורתיות, מעמיקות, פוריות, מעוררות תהייה לגבי תופעות, נושאים. • מתכנן ומבצע מהלך שבעזרתו אפשר לענות על השאלות שנשאלו, בוחן את אמינות מקורות המידע והנכיל בהם, מבחין בין דעה לעובדה. • בוחן מגוון חלופות לצורך קבלת החלטות ובוחר ביניהן באופן מושכל. • מנסח טיעונים מנומקים ומבוססי נתונים. • מגבש עמדות ערכיות מנומקות ומיישם אותן. 	<p>חשיבה ביקורתית</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • מעודד העלאת רעיונות מקוריים. • מאפשר התנסות בפתרון בעיות בדרכים שונות. • מעודד ביטוי אישי וקבוצתי במגוון דרכים ואמצעים. 	<ul style="list-style-type: none"> • מעלה רעיונות מגוונים, רלוונטיים ומקוריים. • מבטא חשיבה מסתעפת. • מבטא את עצמו בדרכים חדשניות ומגוונות. • מציג תוצרי למידה מקוריים. 	<p>חשיבה יצירתית</p>
<ul style="list-style-type: none"> • פועל לשילוב תהליכי חשיבה רפלקטיביים הכוללים ניתוח, הערכה ומשוב כחלק בלתי נפרד מביצוע מטלות. 	<ul style="list-style-type: none"> • פועל לשילוב שפת החשיבה בשיח בכיתה. • מבצע הוראה מפורשת של אסטרטגיות חשיבה, תהליכי חשיבה ועיסוק בשאלות "כיצד", "מתי", ו"מדוע" ובשימוש בהן. • משתף את הלומדים בהערכת למידתם ובחיבור מחוונים המגדירים את מטרות הלמידה ואת רמותיה. • מזמן התנסויות בתהליכי ניתוח הצלחות ודיון על הערך והרלוונטיות ללומד. 	<ul style="list-style-type: none"> • מודע לאסטרטגיות החשיבה שבהן נקט ומסיק מסקנות לעתיד. • מפעיל רפלקציה ומעדכן תוצרים בהתאם. • משפר את תוצרי הלמידה מעת לעת. 	<p>חשיבה על חשיבה</p>

סיכום:

חינוך לחשיבה חיוני לא רק לשיפור הישגים, אלא גם להעלאת היכולת הקוגניטיבית של התלמידים ולקיומה של חווית למידה משמעותית.

פיתוח תפקודים תוך אישיים (רגשיים) ובין אישיים (חברתיים) בבית הספר היסודי

פתיחה:

בסעיף זה נעסוק בחשיבות של תפקודים בין אישיים ותוך אישיים להתפתחותם של ילדים. נכיר את המיומנויות המרכזיות לתפקוד בתחומים הבין אישי והתוך אישי ונסקור ממצאי מחקרים עיקריים בנושא ותכניות מרכזיות במסגרת בית הספר היסודי שנמצאו כתורמות לפיתוח תפקוד בתחומים אלה. כמו כן נציג הצעה של אונסקו

בינינו לבין עצמנו:

העריכו איזה חלק מזמן הלמידה מוקדש בבית ספרכם לקידום תפקודים בין אישיים ותוך אישיים של התלמידים? האם אתם מרוצים ממצב זה? מדוע?

מהם תפקודים תוך אישיים (רגשיים) ובין אישיים (חברתיים)?

התחום הרגשי כולל מיומנויות תוך אישיות. התחום החברתי כולל מיומנויות בין אישיות. כדי להשתלב ולתפקד בחברה חיוניות מיומנויות בין אישיות ותוך אישיות החל מהגיל הצעיר. מיומנויות אלה הן משאב הכרחי ליצירת יחסים, לעיבוד חוויות ותחושות של קבלה, לחיבה ושייכות או לדחייה ובדידות. לשליטה של ילדים על מיומנויות אלה יש השלכות על אושרם, על המימוש העצמי שלהם ועל היכולת להשתלב בעבודה ולחיות חיים עצמאיים ומספקים בבגרותם.

התחום התוך-אישי, הרגשי מתייחס ליכולתם של הלומדים להכיר את עצמם ולפעול על בסיס ידע זה תוך מודעות להלכי רוח פנימיים, כוונות, מניעים ומשאלות.

בתחום זה נכללות מיומנויות, כגון: ויסות ומשמעת עצמית, שליטה עצמית, הנעה פנימית, תחושת מסוגלות עצמית, נטילת אחריות, נקיטת יוזמה, התמדה, הצבת יעדים, קבלת החלטות, התמודדות חיובית עם מצבי שינוי, אי-ודאות, לחץ ומשבר.

אנשים בעלי מיומנויות תוך אישיות מפותחות מודעים לרגשותיהם ולמטרותיהם ומתפקדים היטב באופן עצמאי. הם בעלי רפלקציה עצמית, הנעה פנימית ולומדים היטב כאשר יש להם הזדמנות להתרכז בנושא.

התחום הבין-אישי, החברתי מתייחס ליכולתם של הלומדים להבחין במצבי רוח, בכוונות, במניעים וברגשות של אנשים אחרים ולהגיב אליהם. בתחום הבין אישי נכללות מיומנויות כגון: ניהול שיח מכבד, עבודה בצוות, שיתוף פעולה, קבלת משוב ומתן משוב, מעורבות חברתית ותרומה לחברה, ניהול קונפליקטים, אמפתיה לזולת, סובלנות וסבלנות לאחר ולדעותיו, פתיחות, ויתור, יצירת הסכמות.

בינינו לבין עצמנו:

התוכלו לבצע מיפוי של מידת התפקוד של תלמידיכם בתחומים הבין אישי והתוך אישי? על מה אתם מבססים את הערכותיכם?

מדוע חשוב לפתח תפקודים תוך אישיים ובין אישיים באמצעות למידה חברתית-רגשית?

בתוך אותה כיתה קיימת שונות גדולה בין התלמידים בהנעה ללמידה ובתחושות המסוגלות שלהם ללמוד ולהצליח. בעוד שתלמידים רבים מעורבים ופעילים מבחינה אקדמית ונוטלים חלק בפעילויות בכיתה ומחוצה לה, אחרים פחות מעורבים והישגיהם נמוכים (Blum & Libbey, 2004)⁸⁸. אחוז ילדים אלה עולה ככל שעולים בגיל. יתר על כן, ככל שעולים בגיל, גדל גם מספר הילדים בסיכון מבחינת התנהגויות מיניות, אלימות, דיכאון, התנהגויות אובדניות, חוסר תפקוד לימודי וכד'. ילדים בעלי קשיים רגשיים גם מפריעים למהלך הלימודים. יש הסכמה בקרב חוקרי חינוך כי אם תלמידי בית הספר היסודי וחטיבות הביניים ילמדו למידה חברתית-רגשית, יצומצמו בעיות ההתנהגות, ישתפרו ההסתגלות החיובית והביצועים האקדמיים (Diekstra, 2008)⁸⁹, O'Connell M.E, Boat T, and Warner K, E, 2009). Diekstra (2008) מציינת כי "תשומת לב שיטתית מתוכננת להוראה של מיומנויות חברתיות ורגשיות במערכת הבית ספרית היא בעלת חשיבות רבה. היא מקדמת התפתחות כוללת של ילדים ובני נוער, מונעת התפתחותן של בעיות ומקדמת הישגים אקדמיים".

בינינו לבין עצמנו:

האם כתלמידים חשתם פחדים כאלה? כיצד התמודדתם אתם? כיצד אתם מסייעים לתלמידים להתמודד עם פחדים דומים?

מהי למידה חברתית-רגשית?

קבוצה של חוקרים, פסיכולוגים ואנשי חינוך בהנהגתו של דניאל קולמן הקימה בשנת 1993 את CASEL – השותפות ללמידה חברתית רגשית במכון פטזר בקלמזו, מישיגן. הם פיתחו תכניות ללמידה חברתית-רגשית ועקבו באמצעות מחקר אחר האפקטיביות שלהן.

CASEL⁹² (2013) מגדירים למידה חברתית-רגשית כתהליך שבמהלכו ילדים רוכשים ידע, ומיומנויות ומפתחים תפיסות ועמדות בהתייחס לנושאים אלו:

88 Blum, R. W. and Libbey H. P. (2004). Journal of school health. Volume 74, Number 7 September 2004.

89 Diekstra, R. (2008a) Effectiveness of school-based social and emotional education worldwide-programs part one, a review of meta-analytic literature. In Social and emotional education: an international analysis. Santander: Foundation Marcelino Botin. pp 255-284.

90 O'Connell M.E, Boat T, and Warner K, E, Editors (2009). Committee on the Prevention of Mental Disorders and Substance Abuse Among Children, Youth and Young Adults: Research Advances and Promising Interventions; Board on Children, Youth and Families; Division of Behavioral and Social Sciences and Education; Institute of Medicine; National Research Council

91 ג'ון הולט, ג' (1974) כיצד נכשלים ילדים. רמת גן: מסדה

92 CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. 2013

- מודעות ושליטה ברגשותיהם ויכולת להרגיע את עצמם בעת כעס.
- הצבת יעדים חיוביים והשגתם.
- ביטוי אכפתיות ודאגה לאחרים.
- ייזום ופיתוח יחסים חיוביים עם אחרים וניהול יעיל שלהם.
- קבלת החלטות באופן אחראי.

אתנחתא:

איזה אתגרים רגשיים וחברתיים עומדים בפני אנשי חינוך ותלמידים בסביבה הדיגיטאלית? מהם הכלים הדרושים למערכת החינוך כדי להתמודד עם אתגרים אלה?

CASEL⁹³ זיהו חמש קבוצות של מיומנויות ליבה חברתיות ורגשיות הקשורות זו בזו אשר לדעתם כדאי שתכניות חברתיות-רגשיות תפתחנה: מודעות עצמית, ניהול עצמי, מודעות חברתית, מיומנויות בין אישיות, קבלת החלטות אחראית.

אתנחתא:

לפניכם טבלה המפרטת את המיומנויות העיקריות בכל קבוצה. הציעו צורות ביטוי שלהן בשלבי הגיל השונים.

שלב גיל			תת מיומנויות	קבוצה
ה - ו	ג - ד	גן (בבית ספר עם חט"צ) א - ב		
			מעריך את רגשותיו ואת השפעתן על התנהגותו.	מודעות עצמית
			מעריך את מחשבותיו ואת השפעתן על התנהגותו.	
			מעריך את חוזקותיו.	
			מכיר במגבלותיו.	
			מבטא ביטחון עצמי.	
			שולט בדחפים.	ניהול עצמי
			מתמודד עם לחצים.	
			מבטא מוטיבציה פנימית.	
			מציב יעדים בתחום האישי ופועל להשגתם.	
			מציב יעדים בתחום הלימודי ופועל להשגתם.	

93 Effective Social and Emotional Learning Programs Preschool and Elementary School Edition. 2013. CASEL.

שלב גיל			תת מיומנויות	קבוצה
ה - ו	ג - ד	גן (בבית ספר עם חט"צ) א - ב		
			מסוגל לראות את נקודת המבט של הזולת.	מודעות חברתית
			מסוגל לחוש ולבטא אמפתיה כלפי האחר.	
			מבין נורמות התנהגות.	
			מכיר בשונות בין אנשים ומכבד אותה.	
			נעזר במשפחה לפי הצורך.	
			נעזר בעמיתים לפי הצורך.	
			נעזר בצוות בית הספר לפי הצורך.	
			יוצר ומנהל יחסים יציבים וחיוביים עם עמיתים.	מיומנויות בין אישיות
			מבטא את עצמו באופן ברור.	
			מאזין לדובר.	
			משתף פעולה בעבודת צוות.	
			אינו נכנע ללחץ חברתי שלילי.	
			מנהל באופן יעיל עימותים בין אישיים.	
			מקבל החלטות על בסיס עקרונות אתיים ונורמות חברתיות.	קבלת החלטות אחראית
			מנתח את המצב ואת התוצאות האפשריות לעצמו.	
			מנתח את המצב ואת התוצאות האפשריות לזולת.	
			מכבד את הזולת.	

ההנחה היא כי תלמידים המעריכים באופן מציאותי את עצמם ואת יכולותיהם (מודעות עצמית), היודעים לווסת את תחושותיהם ואת התנהגותם באופן נכון (ניהול עצמי), המסוגלים לפרש נכון מסרים חברתיים (מודעות חברתית), לפתור עימותים בין אישיים (מיומנויות בין אישיות), ולקבל החלטות טובות לגבי אתגרי היום יום (קבלת החלטות אחראית), נמצאים בדרך המובילה להצלחה בלימודים ובחיים. כלומר: קידום המיומנויות החברתיות רגשיות של התלמידים והגישות החיוביות, יובילו לשיפור ההסתגלות והביצועים אקדמיים.

בינינו לבין עצמנו:

מהן השערותיכם לגבי ממצאי מחקר בנושא פיתוח תפקודים תוך אישיים ובין אישיים? מדוע?

ממצאי מחקר שבוצעו על ידי CASEL מלמדים כי מיומנויות חברתיות-רגשיות ניתנות ללמידה וניתן להשיג בהן שליטה ממש כמו בתחומי דעת הנלמדים בבית הספר. יתרה מזאת נמצא כי תכניות למידה חברתית-רגשית מניבות תוצאות גבוהות יותר מכל תכנית התערבות אחרת.

סקירת מטה אנליזה⁹⁴ של 700 מחקרים על תכניות ללמידה חברתית-רגשית מראים כי ילדים שלמדו למידה חברתית-רגשית בכיתות א' - ו' היו בעלי ציון ממוצע גבוה ב-11 - 17 נקודות במבחנים הסטנדרטיים לעומת ילדים שלא למדו בתכניות כאלה, היו בעלי מחויבות גבוהה יותר לבית הספר והתמידו בלימודים גם בגיל 18. כמו כן נמצא שבקרב ילדים אלה היו פחות אירועי התנהגות בעייתית בבית הספר ב-30%, 20% פחות התנהגות אלימה ו-40% פחות שימוש כבד באלכוהול.

במחקרים אלה לא נמצא הבדל בהישגים בין ילדים שלמדו עם מוריהם בתכנית לבין ילדים שלמדו עם מנחים מומחים⁹⁵.

Payton ושות' (2008)⁹⁶ מדווחים על 3 סקירות רחבות היקף (מחקרי מטה אנליזה) שכללו 317 מחקרים שבהם השתתפו בתכניות ללמידה חברתית-רגשית למעלה מ-300,000 תלמידי גן עד כיתה ח'. המחקרים כללו בדיקה של תכניות שהופעלו במהלך יום הלימודים ואחריו בקרב תלמידים ללא בעיות רגשיות והתנהגותיות ובקרב תלמידים עם בעיות רגשיות והתנהגותיות, באוכלוסיות שונות בבתי ספר באזורים שונים.

סקירות המחקרים כללו שלוש קבוצות: **1.** סקירת מחקרים אוניברסאליים **2.** סקירת מחקרים מנבאים **3.** סקירת מחקרים של תכניות חוץ-בית ספריות.

להלן נתאר בקצרה כל סקירה ונציג את ממצאיה העיקריים:

1. סקירת מחקרים אוניברסאליים: סקירה זו בדקה את ההשפעה של תכניות חברתיות-רגשיות על אוכלוסיות מיוחדות בבתי ספר ללא מיקוד. הסקירה כללה מחקרים שנערכו בקרב 277,977 תלמידים ב-180 בתי ספר. המחקרים בדקו התערבויות שכללו שילוב למידה חברתית-רגשית בשגרת הלמידה בכיתה או בסדרת שיעורים בפיתוח מיומנויות חברתיות-רגשיות, כמו: זיהוי בעיות ורגשות, הצבת יעדים, פתרון בעיות כלליות ופתרון בעיות בין אישיות. כמו כן היו מספר תכניות שהכילו רכיבים נוספים, כמו: שילוב פיתוח מיומנויות בכיתה עם היבטים בית ספרים וקהילתיים לחיזוק הנלמד בכיתה.

94 סקירת מטה אנליזה היא שיטה סטטיסטית לעיבוד ממצאי מחקרים רבים בנושא מסוים.

95 Lantieri, L. (2009). Cultivating Emotional Intelligences through Social and Emotional Learning: u Why it matters

http://lindalantieri.org/documents/NationalGeographicarticleElthroughSEL_Englishtranslation.pdf

<http://lindalantieri.org/documents/NationalGeographicarticleElthroughSEL>

96 Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., & Pachan, M(2008). The Positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews (Executive Summary). Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. CASEL.L.

2. **סקירת מחקרים מנבאים:** סקירה זו בדקה את ההשפעה של תכניות בית ספריות המיועדות לתלמידים ללא הפרעות נפשיות המגלים אותות מוקדמים של בעיות רגשיות והתנהגותיות. הסקירה הקיפה 80 מחקרים שבהם השתתפו 11,337 תלמידים.
3. **סקירת מחקרים על תכניות חוץ בית ספריות:** הסקירה בדקה את ההשפעה של למידה חברתית-רגשית המתקיימת במסגרות בלתי פורמאליות בבית הספר ולאחר שעות הפעילות של בית הספר שבהן השתתפו תלמידים ללא בעיות מיוחדות. הסקירה הקיפה 57 מחקרים שבהם השתתפו 34,989 ילדים. התכניות הופעלו אחר יום הלימודים לפחות בחלק משנת הלימודים תוך יעוץ וליווי של אדם מבוגר במטרה לפתח אחת או יותר מהמיומנויות החברתיות רגשיות.

אתגרתא:

אילו היה עליכם לקבל החלטה לקביעת מדיניות בנושא הפעלת תכניות חברתיות-רגשיות, איזו מבין קבוצת התכניות הייתם מאמצים? מדוע?

סרונות	יתרונות	סוג התכניות
		אוניברסאליות
		מנבאות
		חוץ בית ספריות
		משולב

על פי סקירת המחקרים, הממצאים העיקריים הם:

1. התערבויות רגשיות-חברתיות היו יעילות הן בבית הספר והן במסגרות חוץ בית ספריות עבור תלמידים עם בעיות וללא בעיות. התכניות היו יעילות עבור ילדים בגילאים שונים, מרקעים שונים, באזורים שונים ומבתי ספר שונים.
2. תלמידים שהשתתפו בתכניות חברתיות-רגשיות הציגו שיפור בתחומים רבים של חייהם האישיים, החברתיים והאקדמיים: תכניות חברתיות-רגשיות חיזקו את המיומנויות החברתיות-רגשיות של התלמידים (כגון: שליטה עצמית, קבלת החלטות, תקשורת מיומנויות פתרון בעיות), הראו שיפור ביחס כלפי עצמם, כלפי בית הספר וכלפי אחרים, שיפור בהתנהגויות חברתיות, הפחתה של בעיות התנהגות (הפרעות, תוקפנות, אלכוהוליזם), מצוקה רגשית (חרדות, דימוי עצמי נמוך, דיכאון) ועלייה בביצועיים אקדמיים. התכניות הניבו עלייה ממוצעת של 11 - 17 אחוזים במבחני הישגים.
3. מחקרים שאספו מידע בתהליך המעקב מצאו שהשפעות אלה נמשכו לאורך זמן, אם כי במידה מעטה לעומת התוצאות בטווח המידי.
4. נתונים מהסקירות הכלליות והמנבאות מצביעים על כך שתכניות חברתיות-רגשיות היו יעילות כאשר בוצעו על ידי צוות בית הספר. הדבר מעיד על כך שהתערבויות אלה יכולות להיות משולבות בשגרת הלמידה.

5. תכניות שהופעלו לפי העקרונות של **רצף והדרגתיות** צעד אחר צעד, **מעורבות פעילה** של התלמידים מלווה תרגול ומשוב, **גיוון בדרכי הלמידה**, כמו: הדמיות ומשחק תפקידים, **הוראה מפורשת ומיקוד** במיומנויות חברתיות-רגשיות מוגדרות, היו מוצלחות יותר מתכניות שלא כללו את העקרונות הללו. לאור ההשפעה החיובית הנרחבת והמשמעותית מומלץ להפעיל בבתי הספר תכניות איכותיות המחזקות בו זמנית צמיחה רגשית, חברתית ואקדמית. יתר על כן, מחקרים מראים שאיכות האינטראקציה מורה-תלמיד ושיטות ההוראה-למידה בכיתה הם מנבאים חשובים להישגי תלמידים ולהסתגלות חברתית (Harme & Pianta, 2006, Mashburn & Pianta, 2006)⁹⁷, לכן על הכשרת המורים לפתח אצל המורים יכולות למתן תמיכה רגשית לתלמידיהם ולשימוש בשיטות משמעת חיוביות המגיבות לצורכי התלמידים (Allen, Pianta, Gregory, Mikami & Lun, 2011)⁹⁸.

אתגרתא:

לאור הסקירה נסחו המלצה בנושא פיתוח תפקודי לומד בין אישיים ותוך אישיים. מהו סוג ההתערבות הרצוי, לדעתכם, בבית ספרכם? מדוע?

כיצד עושים זאת?



בפיתוח תפקודים בין אישיים ותוך אישיים יש 4 גישות נפוצות:

- א. **גישה סביבתית:** מתמקדת ביצירת סביבת למידה אפקטיבית, מוגנת, מכבדת, אכפתית ומנוהלת היטב. למידה של תפקודים חברתיים-רגשיים מאופיינת ביחסים תומכים בין תלמידים לתלמידים ובין תלמידים למורה בתוך שגרת החיים של הכיתה ושל בית הספר הפועלים כקהילה אכפתית.
- ב. **גישת פיתוח המיומנויות:** הוראה מפורשת של מיומנויות חברתיות-רגשיות הנעשית באופן שיטתי ורציף על פי תכנית רב שנתית. גישה זו יעילה ביותר כאשר משתמשים בתכניות שיש ראיות מחקריות כי הן איכותיות ושמספקות לילדים הזדמנות להיות מעורבים באופן פעיל בלמידתם, לעשות רפלקציה על הלמידה תוך מיקוד בחיזוק כשירותים חברתיות-רגשיות מסוימות.
- ג. **גישה אינטגרטיבית:** גישה זו באה לידי ביטוי בכך שבתוך תהליכי הלמידה בתחומי הדעת השונים נעשה שימוש בדרכי למידה, כמו: עבודת צוות, פתרון בעיות ולמידת עמיתים ובתוכני למידה המשלבים חשיבה מסדר גבוה ומתקיימת בחינת התכנים מנקודות מבט חברתיות-רגשיות.
- ד. **שילוב שלוש הגישות שצוינו:** הכיתה ובית הספר פועלים כקהילת לומדים אכפתית, מוקדש זמן ללמידה מפורשת של המיומנויות בתפקודים השונים, ותהליכי הלמידה והנושאים הנלמדים מזמנים התנסות הלכה למעשה ביישום התפקודים השונים.

97 Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59-71). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*, 17, 151-176.

98 Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333, 1034-1037.

אתנחתא:

לפניכם טבלה לתכנון למידה של מיומנויות חברתיות-רגשיות. היעזרו בה כדי למפות את המצב הקיים בבית ספרכם לנושא למידה חברתית-רגשית ולתכנן הפעילות בעתיד.

גישות להוראה-למידה של מיומנויות חברתיות-רגשיות						
שיתוף קהילה ומשפחה	שילוב גישות	גישה אינטגרטיבית		גישת פיתוח המיומנויות	גישה סביבתית - אקלים ותרבות בית הספר	מיומנויות
		תוכני למידה	תהליכי למידה			
						מודעות עצמית
						ניהול עצמי
						מודעות חברתית
						מיומנויות בין אישיות
						קבלת החלטות אחראית

לדעת אליאס (Elias, 2013)⁹⁹ ולאור הידע הנרחב המצטבר ממחקרים ומהפרקטיקה, הכרחית אינטגרציה בין פיתוח האישיות לתפקודים בין-אישיים, תוך-אישיים וללמידה אקדמית כדי להבטיח הצלחה במערכת החינוך למספר רב של תלמידים וכדי להכיןם לתפקידים המורכבים הנדרשים מאזרחים בחברה דמוקרטית.

אונסקו (2003) התווה עשרה עקרונות ללמידה חברתית-רגשית:

- א. טיפוח קהילה אכפתית.
- ב. למידה יום יומית של מיומנויות רגשיות-חברתיות.
- ג. קישור בין למידה חברתית-רגשית לפעילויות אחרות של בית הספר.
- ד. הצבת יעדים כדי למקד הוראה.
- ה. שימוש בתהליכי למידה מגוונים.
- ו. טיפוח מעורבות ופעילות בקהילה כדי לפתח אמפתיה.
- ז. עידוד מעורבות הורים ושיתופם.
- ח. פיתוח מדורג ושיטתי של מיומנויות חברתיות-רגשיות.
- ט. הכשרה לצוות ותמיכה בו.
- י. הערכת ההישגים גם בתחומים הרגשיים-חברתיים.

99 Elias, J.M. (2013). *Social-Emotional and Character Development and Academics as a DualFocus of Educational Policy*. <http://epx.sagepub.com/content/23/6/831.short>

Elias (2003)¹⁰⁰ הציגה מדריך המבוסס על עשרת העקרונות של UNESCO ליישום למידה של מיומנויות אקדמיות וחברתיות-רגשיות. בחלק ג' של האוגדן יוצג הדגם של הכיתה הפועלת כקהילת לומדים אכפתית ותשולבנה בו הצעות מתוך המדריך.

לקראת סיכום

השלימו את הטבלה שלפניכם. תוכלו להיעזר בה להכנת תכנית להתפתחות מקצועית בתחום ולהכנת תכנית לפיתוח תפקודי הלומד בתחומים התוך אישי והבין אישי.

דוגמאות	תהליכי למידה, הוראה והערכה משמעותיים מותאמים למאה ה-21 (בדגש על ערך, מעורבות, רלוונטיות)	תוצאות והישגים ברמת לומד	תפקודי לומד נדרשים במאה ה-21: תוך אישי רגשי
	<ul style="list-style-type: none"> מעודד לפעול מתוך מודעות לעצמו ומתוך הבנה כיצד משימותיו משפיעות על עולמו הרגשי, וכיצד עולמו הרגשי מעצב את אופן התמודדותו עם משימותיו. מזמן חוויות שתאפשרנה להכיר את כוחותיו ולפעול לפיתוחן המתמיד. מסייע להתמודד באופן מציאותי עם מצבים שונים. נותן משוב מקדם. 	<ul style="list-style-type: none"> מסוגל להביע רגשות ולשתף ברגשות. מסוגל לזהות רגשות של הזולת, לכבד ולאפשר את ביטויים. מודע לרגשותיו. מסוגל לווסת רגשות והתנהגות. מבין מצבים ויודע להתמודד עמם לאור הנסיבות. מסוגל להתמודד עם מצבי לחץ ומשבר. 	ניהול רגשות
	מכוון לקבלת אחריות על מעשיו.	<ul style="list-style-type: none"> מבין מהי אחריות אישית. לוקח אחריות על מעשיו. 	אחריות למעשיו
	<ul style="list-style-type: none"> מאפשר מצבי הצלחה ותחושות מסוגלות עצמית. מוקיר ביצוע המטלות. מעודד קבלת תפקידים ועמידה בהם. 		
	<ul style="list-style-type: none"> מסייע לתלמידים להכיר מגוון דרכי התמודדות עם בעיות. 	<ul style="list-style-type: none"> מתמודד בדרכים חיוביות עם מצבי תסכול וקושי. 	פתרון בעיות

100 Elias. M. J. (2003). Academic and Social-Emotional Learning. International Academy of Education. <http://www.ibe.unesco.org>

דוגמאות	תהליכי למידה, הוראה והערכה משמעותיים מותאמים למאה ה-21 (בדגש על ערך, מעורבות, רלוונטיות)	תוצאות והישגים ברמת לומד	תפקודי לומד נדרשים במאה ה-21: תוך אישי רגשי
<ul style="list-style-type: none"> מפתח מיומנויות לניהול תקשורת בין אישית מכבדת. מפתח אבחנה בין מצבי רוח, בכוונות, במניעים וברגשות של השותפים ומגיב אליהם באופן רגיש, מתחשב ומוסרי. מזמן תרגול מיומנויות לעבודה בצוות בעולם הממשי והווירטואלי. מעודד גילוי אחריות לתהליך ולתוצר כחבר בצוות. 	<ul style="list-style-type: none"> מקיים תקשורת בין אישית מקדמת ומועילה עם עמיתים ועם מבוגרים. מסוגל לוותר ומתחשב בזולת. מקבל סמכות ומפעיל סמכות לפי הצורך. מאפשר לכל חבר בצוות לבוא לידי ביטוי. מסוגל לקבל משוב ולפעול על פיו לצורך שיפור איכות התוצר הקבוצתי. מגלה אחריות והתמדה במילוי תפקידים שקיבל או יזם. תורם לתהליך ולתוצר הקבוצתי. 	עבודה בצוות	
<ul style="list-style-type: none"> יזם הוראה מפורשת של מיומנויות חברתיות. 	<ul style="list-style-type: none"> יוצר ומנהל יחסים חיוביים ומתגמלים עם יחידים וקבוצות. מגלה אמפתיה, הבנה למחשבות ולרגשות של אחרים. מכבד אחרים: מאמין שאחרים זכאים ליחס אדיב ולחמלה כחלק מהאנושיות שלנו. מכבד שונות: מבין שאנשים וקבוצות שונים אלה מאלה ובעלי חוזקות. 	יחסים	
<ul style="list-style-type: none"> מזמן מפגשי שיח בנושאים שונים הרלוונטיים ללומדים ולתכנים הנלמדים. מנהל שיח המכוון לתהליכי למידה, ליחסים בין השותפים ולרגשות השותפים. מעודד הבעה כנה של דעות, רגשות ועמדות. מטפח מיומנויות שיח בעולם הממשי והווירטואלי. 	<ul style="list-style-type: none"> מנהל שיח מכבד, סובלני, מקדם המעודד את השותפים לקחת חלק פעיל במרחב הממשי והווירטואלי ולהביע את עמדותיהם. משתמש בשיח ליצירת הסכמות להחלפת דעות/ ביצוע משימה/על פי הצורך. מגלה פתיחות וסובלנות לדעות ורעיונות. מקשיב ונותן משוב מכבד ומקדם. מתנהג באופן אתי במרחב הממשי והווירטואלי. מסוגל להציג מגוון טיעונים מבוססים, מנומקים, המציגים זוויות שונות בנושא שדנים בו והמבוססים על שיפוט מוסרי בעת הצורך. 	ניהול שיח מכבד ומקדם	

דוגמאות	תהליכי למידה, הוראה והערכה משמעותיים מותאמים למאה ה-21 (בדגש על ערך, מעורבות, רלוונטיות)	תוצאות והישגים ברמת לומד	תפקודי לומד נדרשים במאה ה-21: תוך אישי רגשי
<ul style="list-style-type: none"> מעמיד מסגרות מגוונות להתנסות בתרומה לחברה. מלווה את הלומדים בפעילות ההכשרה לתפקיד בשלב הביצוע ובתהליכי המשוב והרפלקציה. מעודד ומוקיר פעולות משמעותיות שיש בהן ערך ותרומה לזולת, לסביבה ולחברה. 	<ul style="list-style-type: none"> שותף פעיל ומעורב בחשיבה, בתכנון ובביצוע מהלכים לקידום מעורבות חברתית ולתרומה לזולת ולסביבה. יוזם פעולות שיש בהן ערך לסביבה ולחברה. 	<p>תרומה לחברה - מעורבות חברתית (משפחה, כיתה, בית הספר, קהילה, מדינה, החברה הכללית)</p>	
<ul style="list-style-type: none"> מפתח אסטרטגיות לפתרון קונפליקטים. מעמיד לרשות התלמידים מידע על גורמי סיוע ומעודד להיעזר בהם בעת הצורך. 	<ul style="list-style-type: none"> פותר עימותים באופן בונה. פונה לעזרה בעת הצורך. 	<p>פתרון קונפליקטים</p>	
<ul style="list-style-type: none"> מחנך לערכים. מפתח שיפוט מוסרי. מחנך לאתיקה ומוגנות ברשת. 	<ul style="list-style-type: none"> אינו נגרר אחר התנהגויות שליליות. מקבל החלטות גם על פי שיקולי דעת ערכיים ויודע לנמק אותם. מתנהל בצורה אתית ובטוחה במרחב הממשי והווירטואלי. 	<p>ערכים</p>	

פיתוח תפקודים בתחום החושי-תנועתי

101

פתיחה:

בסעיף זה נעסוק בחשיבות שיש לפיתוח תפקודים בתחום החושי-תנועתי לאורך כל שנות הלימוד בבית הספר. נכיר ממצאי מחקרים עיקריים בנושא. כמו כן נעמוד על מקומו של הפיתוח החושי-תנועתי בתכנית לימודים המקדמת למידה משמעותית ופיתוח תפקודי לומד במאה ה-21.

בינינו לבין עצמנו:

נסו להיזכר ביום בילוי שלכם על חוף הים. מה ראיתם? מה שמעתם? מה הרחתם? מה חשתם? אילו תנועות עשיתם? על מה חשבתם? מה הרגשתם?

מהם תפקודים חושיים-תנועתיים?

פיאז'ה¹⁰² כינה את השלב בראשון בהתפתחות האדם "השלב החושי-תנועתי (סנסו-מוטורי)". המערכת החושית (סנסו) כוללת שמיעה, מישוש ומגע, ראייה, ריח וטעם. מערכת החושים מאפשרת לנו לקלוט מסרים מהסביבה ולהעביר אותם על ידי חיישנים למוח. המערכת התנועתית (מוטורית) כוללת את השלד והשרירים. היא מאפשרת לנו לנוע במרחב ולבצע אין ספור פעולות שגרתיות, כמו: אחיזה בחפץ וכת'בה. המערכת החושית והתנועתית מתחילות להתפתח כבר אצל העובר. המערכות תלויות זו בזו כדי לבצע כל פעולה ונדרשת אינטגרציה ביניהן כדי שתהיינה מקושרות ומתואמות זו עם זו. כך המערכת החושית קולטת גירוי, מערכת העצבים מובילה את הגירוי למוח, המוח מקדד את המידע, מחליט כיצד להגיב ומעביר את ההוראה שלו לקבוצת השרירים הנכונה לביצוע התגובה¹⁰³. לפי פיאז'ה בשלב החושי-תנועתי, החל מגיל 0 ועד גיל שנה וחצי, מתפתחות המערכות החושיות-תנועתיות. האינטגרציה בין המערכות נמשכת ומתפתחת לאורך זמן והיא נוצרת בעקבות משימות משותפות ותגובה לגירויים מגוונים. התפקודים השכליים והחברתיים מבוססים על האינטגרציה החושית-תנועתית.

אתגרתא:

אם המערכות החושיות-תנועתיות מתפתחות כבר אצל העובר באופן טבעי, האם יש להקדיש לכך גם מקום בתכנית הלימודים במערכת החינוך היסודי? מדוע?

101 אורחות צדיקים. שם המחבר אינו ידוע, מהדורת אינטרנט מעוצבת על ידי יהודי איזנברג. www.daat.ac.il/daat/mahshevt/orhot/hakdama-2.htm

102 סרוף, א', קופר, ת', ודהארט, ג' (1998). התפתחות הילד: טבעה ומלכה, הוצאת האוניברסיטה הפתוחה, תל אביב.

103 Dunn, W. (2001). The sensations of everyday life: empirical, theoretical and pragmatic considerations. American Journal of Occupational Therapy, 55 (6), pp. 608-620.

מדוע חשוב לפתח תפקודים חושיים-תנועתיים?

הנימוקים העיקריים לחשיבות הפיתוח של תפקודים חושיים-תנועתיים:

א. **הישרדות:** תפקודים חושיים-תנועתיים חיוניים להישרדותנו כיצורים חיים בכך שהם מזהירים מפני סכנות סביבתיות ומאפשרים חקירה של הנסיבות כדי להגיב אליהן באופן הנתפס בעינינו כמיטבי עבורנו.

ב. **למידה:**

1. תפקודים חושיים-תנועתיים חיוניים ללמידה. כך לדוגמה החושים מעבירים מידע מוחשי למוח שבאמצעותו הוא יוצר הבנה על העולם ומבנה מושגים. לימוד השפה הדבורה והכתובה דורש אבחנה חזותית ושמיעתית וגם מוטוריקה עדינה. שיווי משקל, אבחנה בין ימין לשמאל, דימוי גוף ותחושת גוף במרחב וכד' עשויים להשפיע על יכולת הילד לשבת בכיתה, להתרכז ולעקוב אחר הוראות המורה או להתקדם במטלות בלי ללכת לאיבוד. כמו כן תחושת הביטחון שמקנה יכולת השליטה בגוף מאפשרת לנוע בחופשיות ולחקור את עולמנו.

2. אנשים שונים קולטים ומעבדים מידע ומייצגים ידע בדרכים שונות. יש המיטיבים לעשות זאת באמצעים חזותיים, יש המיטיבים לעשות זאת באמצעים שמיעתיים, יש המיטיבים לעשות זאת באמצעות פעילות בחושים, ואחרים מיטיבים לעשות זאת באמצעות תנועה. לכן יש חשיבות להנגשת מידע באמצעי ייצוג שונים (חזותי, קולי, חושים מוחשיים, תנועתי), לזימון אפשרויות ביטוי באופנים שונים ומגוונים (תמונות, כתב, סמלים, צלילים וקולות, מרקמים, דגמים, מוצרים, ריקוד וכד') ובדרכי מעורבות ופעילות מגוונות (פרטני, בצוות, פעילות מאתגרת, פעילות מוכרת ובטוחה וכד')¹⁰⁴.

ג. **אורח חיים בריא:** חשיבות מיוחדת נודעת להקדשת תשומת לב לפיתוח תפקודים חושיים-תנועתיים לאורך כל שנות הלימוד בבית הספר. הדבר חשוב במיוחד לאור הירידה בפעילות של ילדים: בתנועה, במשחק ובפעילות במרחב בסביבה החוץ ביתית והחוץ בית ספרית ולאור תופעות של עלייה במשקל ועלייה במספר הילדים המגלים קשיי קשב וריכוז.

ד. **תפקוד תוך-אישי:** תפקוד תקין של החושים ויכולת התנועה מקנים לנו תחושת ביטחון ושליטה עצמית, התמצאות בסביבה ומסוגלות להגיב למצבים שונים. ביטוי עצמי בדרכים שונות מזמן לנו אפשרויות לביטוי עצמי וייצוג של רעיונות ורגשות.

ה. **תפקוד בין-אישי:** אברי החישה והתנועה משמשים לא רק לקליטה של מסרים, אלא גם להעברת מסרים על ידי אנשים. תנועות, הבעות, מגע, קול וייצוגים צורניים וחומריים פרי מעשה אדם משמשים לתקשורת בין אנשים ולביטוי מחשבותיהם, רגשותיהם ותחושותיהם.

ו. **אינטליגנציות מרובות:** גרדנר (1996)¹⁰⁵ מגדיר אינטליגנציה כיכולת לפתור בעיות או לעצב תוצרים המוכרים כבעלי חשיבות במסגרת חברתית-תרבותית נתונה. לפי גרדנר היכולת האנושית מורכבת משמונה אינטליגנציות אלה:

104 Ros. C. and Meo. G. (2014). The IRIS Center. Vanderbilt Peabody Colledge and Clermont Graduate University.

105 גרדנר, ה' (1996). אינטליגנציות מרובות: התיאוריה הלכה למעשה. מאנגלית: אמיר צוקרמן. ירושלים: מכון ברנאו וייס לטיפוח החשיבה.

- אינטליגנציה לשונית (מילולית): היכולת לזהות צלילים ולפענח מילים, להבין מילים ומשפטים, להשתמש במילים בצורה אפקטיבית בכתב ובעל פה לביטוי עצמי ולהעברת מסרים וכד'.
- אינטליגנציה לוגית-מתמטית: היכולת להבין מערכות פורמאליות ומופשטות וסמלים, לבנות מסרים באמצעות סמלים בעלי קשר ומבנה הגיוני, לבנות טיעונים הגיוניים ולהציג אותם באמצעים מגוונים, להשתמש במספרים לייצוג ידע, ניסוח כללים והכללות ופתרון בעיות וכד'.
- אינטליגנציה מרחבית: היכולת לתפוס את החלל בצורה מדויקת, להבין מפות ורישומים גיאומטריים, להעריך אסתטיקה חזותית, למקם את עצמנו וחפצים במרחב, לזהות כיוונים, לנווט ולהתמצא במרחב, להעביר מתלת ממד לדו ממד ולהיפך ולייצג רעיונות באמצעות צורה, צבע, קו, נפחים.
- אינטליגנציה מוזיקלית: היכולת להבין ולהעביר מסרים באמצעות צליל ומקצב, רגישות למגוון טונים, קול וצורות הבעה שונות באמצעות קולות וצלילים.
- אינטליגנציה גופנית-תנועתית: היכולת לשלוט בתנועות הגוף כולו בצורה מיומנת, מובחנת ומבוקרת כדי להביע מסרים שונים, רעיונות ורגשות וכדי לבצע פעולות שונות, היכולת לטפל בעצמים במיומנות וביעילות.
- אינטליגנציה תוך אישית: מודעות עצמית ופעולה על בסיס מודעות זו, יכולת חשיבה רפלקטיבית, ויסות עצמי של רגשות, הערכה עצמית והנעה פנימית.
- אינטליגנציה בין אישית: היכולת להבחין במצבי רוח, בכוונות, במניעים וברגשות של אחרים, להגיב אליהם ולנהל יחסים באופן אפקטיבי.
- אינטליגנציה טבעית (נטורליסטית): רגישות לאיתני הטבע, לחי ולצומח, לנוף, למזג האוויר, לסביבה החומרית, מעורבות בטיפוחה ושמירה עליה.

חשיבות מיוחדת נודעת לזימון התנסויות חושיות-תנועתיות ודרכי ביטוי המערבות תנועה, קול, צורה, צבע ומרקמים כמענה לשונות הגדולה בין הלומדים מצד אחד, לפיתוח ההוליסטי שלהם ולהרחבת קשת החזקות שלהם מהצד האחר.

ז. **בנייה של תרבות:** תפקוד מיטבי של הפרט במצבים השונים בכלל ובתפקודים החושיים-תנועתיים בפרט מהווה בסיס לפיתוחן של האומנויות השונות: מוסיקה וזימרה, תיאטרון, אומנות פלסטית, פיסול, עיצוב ומחול. האומנות מאפשרת מתן ביטוי אישי של האדם, פיתוח יצירתיותו ועידוד תרומה ייחודית שלו לתרבות האנושית¹⁰⁶.

אתנחתא:

נסו לייצג בתרשים של מעגל את החלק היחסי בתכנית הלימודים שלכם המוקדש למענה לכל אחת מהאינטליגנציות של התלמידים. באיזה תחומים יש מקום להרחיבו, לדעתכם? מדוע? כיצד?

106 כהן עברון, נ' (2012). "מי בכלל צריך חינוך לאומנות?" בתוך *הד החינוך, גיליון 05, אפריל 2012*, עמודים 56 - 59. *הסתדרות המורים*.

מה מלמדים מחקרים?

עולם החישה חיוני להתפתחות המוח. מחקרי מוח מראים כי האזורים המוטוריים במוח מעורבים בתפקודים קוגניטיביים ורגשיים. לקואורדינציה גופנית יש השפעה על שפה, קשב וחשיבה. לשיווי משקל יש השפעה על המערכת הרגשית (לויט בן נון, 2012)¹⁰⁷. כך פרופ' מינץ (2012)¹⁰⁸ מאוניברסיטת תל-אביב גילה במחקריו כי קיימות תופעות ברורות של חרדה ושל הערכה עצמית נמוכה בקרב ילדים הסובלים מבעיה בשיווי המשקל. באמצעות אימון ופעילות יום – יומית מתאימים חל שיפור בשיווי המשקל של ילדים וגם ירדה רמת החרדה שלהם.

ב"תכנית מסגרת לילדים מתקשים בגיל הרך בגן הילדים הרגיל, המשולב והמיוחד בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי"¹⁰⁹ צוין כי ליקויים במערכת החושית ובאינטגרציה הסנסו-מוטורית עלולים להתבטא בקשיים בתפקוד המוטורי, בבעיות רגשיות-חברתיות ובקשיי למידה של ילדים. פרופ' נמט¹¹⁰ (2007) מונה את התרומות של העיסוק בפעילות גופנית: הנאה, שיפור הדימוי העצמי והביטחון העצמי, שיפור היכולת לעבוד בשיתוף פעולה, סיוע בהקניית ערכי משמעת ומחויבות, טיפול במחלות ומניעתן ושיפור היכולת האקדמית. פרופ' נמט מציין כי מחקרים מדגימים קשר ישיר בין מידת הישגים האקדמיים לבין מידת הפעילות הגופנית והכושר הגופני (רמת פעילות גבוהה מלווה הישגים אקדמיים טובים יותר).

אתנחתא:

איזה אינטליגנציות יפעיל הילד?

כיצד ניתן לזמן בבית הספר מצבי למידה דומים?

גרינברג (2014)¹¹¹ מציין במאמרו "ילדים פעילים, ילדים חכמים" את החשיבות של הפעילות הגופנית להתפתחות תקינה של המוח ולשיפור כישורי הניהול ובהם היכולת לפתור בעיות מורכבות, לעבד מידע ולהפעיל את הזיכרון, הריכוז ותשומת לב. גרינברג מדווח על בסיס דו"ח מחקר של פרופ' פוגלמן מאוניברסיטת מונטריאל שבקנדה כי אימון בכל גיל יכול לגרום לשיפור בביצועים השכליים.

107 לויט בן נון, 2012, אצל צוריאל הררי, ק' (2012). הרמת מסך. הארץ 27.9.2012.

108 מינץ, 2012, אצל שבטי-רז, נ' (2012). נד-נד, עלה ורד ועכשיו תיפול. הארץ 22.1.2012.

109 תכנית מסגרת לילדים מתקשים בגיל הרך בגן הילדים הרגיל, המשולב והמיוחד בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי משרד החינוך. הוצאת מעלות.

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/PreSchool/BaaleyTzrachimYechudim/TochnitMisgeret/ThumSensomotori.htm>

110 נמט, ד' (2007). מדוע חשוב לילדים לעסוק בפעילות גופנית?

www.refua.info/siteFiles/1/612/9793.asp

111 גרינברג, ש' (2014). ילדים פעילים, ילדים חכמים. ידיעות אחרונות. זמנים בריאים 7.9.2014



כיצד עושים זאת?

דרכים לפיתוח תפקודים חושיים-תנועתיים:

- מגדילים את חלקו של החינוך לאומנות ותנועה בתכנית הלימודים. בחלוקת המקצועות המסורתית בבית הספר יש שתי שעות שבועיות לחינוך גופני ועוד שעתיים בשבוע לאשכול אומנויות. אולם על רקע הרגלי החיים במאה ה-21, המידע המחקרי בדבר חשיבות הפיתוח של התפקודים החושיים-תנועתיים ובהתחשב בצורכי הפרט והחברה - אין זה מספיק.
- מעודדים פעילות בסביבה החומרית הקרובה לתלמידים, התנסות בה ושילוב של החושים השונים בחקירתה ובייצוג הידע שנבנה באמצעות האינטליגנציות השונות.
- בהוראה-למידה משלבים גם פיתוח תפקודים חושיים-תנועתיים ומעריכים את השגת היעדים שנקבעו לצורך שיפור מתמיד.
- מעודדים את התלמידים לבטא את נטיותיהם הייחודיות מחד גיסא, ולפתח את האינטליגנציות האחרות מאידך גיסא.

לקראת סיכום

השלימו את הטבלה שלפניכם. תוכלו להיעזר בה להכנת תכנית להתפתחות מקצועית בתחום ולהכנת תכנית לפיתוח תפקודי הלומד בתחומים התוך אישי והבין אישי.

דוגמאות	תהליכי למידה, הוראה והערכה משמעותיים מותאמים למאה ה-21 (בדגש על ערך, מעורבות, רלוונטיות)	תוצאות והישגים ברמת לומד	תפקודי לומד נדרשים במאה ה-21: חושי-תנועתי
	<ul style="list-style-type: none"> • מזמן: אימון שימוש בחושים לקליטת מידע ולהבעה עצמית. • פיתוח התמצאות במרחב, תיאום, יציבה. • פיתוח שיפוט אסתטי. • האזנה, הבעה והתבוננות באומנות. 	<ul style="list-style-type: none"> • מתנסה במשחקים ובפעילויות במרחב בסביבות שונות. • מנהל אורח חיים בריא. 	פעילות והתנסות
	<ul style="list-style-type: none"> • מעודד ביטוי עצמי של רגשות, רעיונות גם בנושאי הלמידה באמצעות קול, צבע, מרקם, תנועה. 	<ul style="list-style-type: none"> • מביע רעיונות, מחשבות ורגשות באמצעות צליל, תנועה, צבע, צורה בחומרים ובייצוגים שונים. • מציג תוצרי למידה גם באמצעות תנועה, צליל, צבע, צורה חומרים וייצוגים שונים. 	ביטוי עצמי

פיתוח תפקודי הכוונה עצמית בלמידה וניהולה

112

פתיחה:

בסעיף זה נעסוק בחשיבות של פיתוח הכוונה עצמית בלמידה כבר בגיל בית הספר היסודי; נכיר הגדרות שונות לצירוף "הכוונה עצמית בלמידה", את המיומנויות המרכיבות אותה ואת ממצאי המחקרים העיקריים בנושא. כמו כן נעמוד על דרכים לפיתוח הכוונה עצמית בלמידה תוך מתן מענה לשונות בין הלומדים ברמת המוכנות שלהם בהכוונה עצמית בלמידה.

מהי הכוונה עצמית בלמידה?

בינינו לבין עצמנו:

האם אתם תופשים את עצמכם כבעלי הכוונה עצמית בלמידה? מדוע?

הכוונה עצמית בלמידה היא גישה שהתפתחה בשנות השבעים של המאה ה-20 בהתייחס ללמידת מבוגרים, בעיקר בהקשר להשכלה גבוהה. הכוונה עצמית בלמידה נתפסת כשילוב דינאמי של גישות, של מיומנויות והרגלים החיוניים למורכבות שעמה מתמודדים אנשים בכל ההיבטים של החיים. מסוגלות הפרט להכוונה עצמית בלמידה חיונית לאור השינויים המהירים המתחוללים בסביבת החיים של האדם, היצירה המתמדת של ידע חדש, ההרחבה המתמדת של המידע והצורך ללמוד לאורך החיים. נושא ההכוונה העצמית בלמידה מופיע בארגונים רבים בתחומים שונים כאחד ממרכיבי החזון שלהם.

שורשיה של הגישה הם אומנם בחינוך למבוגרים, אך היא נוסתה ומופעלת גם במסגרות החינוך היסודי והעל יסודי. יתר על כן, רוב התיאורטיקנים סוברים כי יש לפתח את יכולת ההכוונה העצמית בלמידה כבר בשנות בית הספר היסודי (בירנבוים, 2004)¹¹³, ואף בגיל גן הילדים (שובל ושריר, תשע"ג)¹¹⁴.

112 הולט, ג' (1974). כיצד נכשלים ילדים? רמת גן: מסדה

113 בירנבוים, מ', יועד, צ', כ"ץ, ש' וקימרון, ה' (2004). בהבניה מתמדת - סביבה לפיתוח מקצועי של מורים בנושא תרבות הל"ה המטפחת הכוונה עצמית בלמידה. אוניברסיטת תל אביב ומשרד החינוך.
www.cet.ac.il/self-regulation/.../unit8-expand1.htm.

114 שובל, א' ושריר, ט' (תשע"ג). שיפור למידה באמצעות הצבת פיגום לילדים המתנסים בתנועה בגן הילדים - מפרקטיקה לתיאוריה. הגיגי גבעה תשע"ג.

<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/A88EF834-AB84-4C7D-BoD9-ADDF717D92F3/174592/shovalSharir.pdf>

הגישה התפתחה לתחום ידע מוגדר הכולל את היכולת להעביר ידע למצבים חדשים. היא שואפת לסגור את הפער בין ידע בית ספרי לבעיות בעולם הממשי תוך התחשבות באופן שבו אנשים לומדים במצבי חיים שונים. (Bolhuis, 1996; Temple & Rodero, 1995)¹¹⁵

Knowles (1975)¹¹⁶ הגדיר הכוונה עצמית בלמידה כתיאור של תהליכים שבהם אנשים יוזמים, באופן עצמאי או בעזרת סיוע של אחרים, אבחון של צורכי הלמידה שלהם, מגדירים את יעדי הלמידה, מאתרים מקורות אנושיים וחומריים ללמידה, בוחרים ומיישמים דרכי למידה מתאימות ומעריכים את תוצרי הלמידה. בתהליך זה הלומד נוטל אחריות על למידתו. הלמידה אינה משהו שקורה ללומד, אלא משהו שקורה על ידי הלומד (Zimmerman, 1986)¹¹⁷.

לפי Hiemsstra (1994)¹¹⁸ לצירוף "הכוונה עצמית בלמידה" חמישה מובנים:

- תכנון עצמי של למידה ולמידה באמצעות פרויקטים.
- אוטונומיה בלמידה. אוטונומיה נקשרת לעיתים קרובות עם עצמאות מחשבתית, קבלת החלטות אישית וחשיבה ביקורתית.
- אוטודיקטיות כלמידה עצמאית המתרחשת מחוץ למסגרות החינוך הפורמאלי.
- למידה עצמאית.
- למידה מרחוק כדוגמת האוניברסיטה הפתוחה וצורות שונות של למידה מקוונת.

לדעת Candy (1991)¹¹⁹ נעשה שימוש בצירוף "הכוונה עצמית בלמידה" בשלושה מובנים:

- לציון תהליך למידה שנשלט על ידי הלומד: הלומד יודע לבחור מה ללמוד, לתכנן את למידתו, לבצע את תכנית הלמידה, להעריך את מקורות הלמידה ואת תהליך הלמידה ותוצאותיו.
- לתיאור הדרכים שבהן תלמידים לומדים ומעבדים מידע.
- לתיאור התנהגויות למידה עצמאית ארוכות טווח.

המכנה המשותף להגדרות השונות להכוונה עצמית בלמידה הוא שהלומד נתפס כאחראי על למידתו וכמנהל של תהליך למידתו. הכוונה עצמית בלמידה כוללת ניהול עצמי - ניהול של ההקשר, כולל ההקשר החברתי, ושל הפעולות הדרושות ללמידה ובכלל זה איתור מידע והערכה, ניטור עצמי - התהליך שבמהלכו הלומד מתקדם בתהליך הלמידה תוך בחינה מתמדת שלו, מעריך ומווסת את חשיבתו ואת רגשותיו והתנהגותו.

115 בתוך

Hayati Abdullah Mardziah, (2006). Educational Resource Information Center (U.S. Department of Education)/Updated on Jul 26, 2007

- 116 Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Cambridge: Pearson Learning Group.
- 117 Zimmerman, B. J. (1986). A Social Cognitive View of Self-Regulated. *Academic Learning Journal of Educational Psychology*. 1989, Vol. 81, No. 3, 329-339. Graduate School and University Center City University of New York
- 118 Heimstra, R. (1994).. Self-Directed Learning. In T. Husen & T.N. Postleshaite (eds), *The International Encyclopedia of Education* (second edition). Oxford: Pergamon Press.
- 119 Candy, P.C. (1991). *Self-Directed Learning for Life Long Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco: Jessey-Bass Publishers.

בינינו לבין עצמנו:

לדעת Garrison (1997)¹²¹ חשיבותה המרכזית של הכוונה עצמית בלמידה היא בסוג הלומדים שהיא מפתחת. מהו סוג הלומדים הרצוי לדעתכם? מדוע?

לדעת Knowles (1975) יש שלושה יתרונות עיקריים להכוונה העצמית בלמידה:

- הלומדים שיוזמים לומדים יותר דברים ולומדים טוב יותר מאשר לומדים שמגיבים.
- הכוונה עצמית בלמידה נותנת מענה להתפתחות פסיכולוגית ולצורך באוטונומיה. חוקרים מצאו שהצורך של ילדים לאוטונומיה גובר עם הגיל. הכוונה עצמית בלמידה יכולה להיות הדרך למתן מענה לתשוקה הטבעית לדעת ולהשגת למידה משמעותית שתלווה את התלמידים בבגרותם¹²².
- לומדים בעלי הכוונה עצמית מסוגלים לעשות העברה של ידע ומיומנויות למידה שנלמדו ממצב אחד למצב אחר ובכך מתאפשרת למידה לאורך החיים ושליטה של הלומדים על למידתם (Heimstra 1994)¹²³.
- ביל מייר (Bill Meyer), נעומי היינוד (Naomi Haywood), דרשו סצ'דב (Darshan Sschdev) וסלי פרדיי (Sally Faraday)¹²⁴ (2008) מונים יתרונות אלה של הכוונה עצמית בלמידה:
- הישגים לימודיים טובים יותר ובמיוחד שיפור בכתיבה ובפתרון בעיות.
- עלייה בהנעה ללמידה, בהנאה ממנה, במעורבות בלמידה, בתחושת הביטחון העצמי ובתחושת המסוגלות העצמית.
- מודעות גבוהה יותר של התלמידים לגבי חוזקותיהם ולגבי יכולתם לנהל אותן.
- אפשרות למורים להתאים את המטלות לתלמידים השונים, להעשיר את מגוון ההתנסויות ולהתמקד בהוראה-למידה-הערכה ופחות בניהול כיתה.
- קידום ההכלה וצמצום פערים על רקע חברתי-כלכלי.
- שיפור באקלים החינוכי בבית הספר.

121 Garrison, D.R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. In *Adult Education Quarterly*, Fall 97 v 48 n 1, p18, 16 p.

122 Many, J.E., Fyfe, R., Lewis, G. & Mitchell, E. (1996). Traversing the Topical Landscape: Exploring Students' Self-Directed Reading-Writing-Research Processes. *Reading Research Quarterly*; v31 n1 p12-35 Jan-Mar 1996. [EJ 521 366.]

123 Heimstra, R. (1994).. Self-Directed Learning. In T. Husen & T.N. Postlethwaite (eds), *The International Encyclopedia of Education* (second edition). Oxford: Pergamon Press.

124 Meyer, B, Haywood, N, Sachev, D, and Faraday, S. (2008). *What is independent learning and what are the benefits for students?* London: Department for Children' Schools and Families Research Report 051, 2008.

יתרונות נוספים שספרות החינוך מציינת הם:

- אפשרות למימוש עצמי ולטיפוח לומד עצמאי (Schraw ואח', 2006)¹²⁵
- תרומה להתפתחות רגשית וחברתית של התלמידים: Zimmerman (2000¹²⁶, 2002¹²⁷) מצא כי ככל שהיכולת להכוונה עצמית גבוהה יותר, עולה היכולת להיעזר בחברה באופן המחזיר ללומדים משובים חיוביים על פעולות הלמידה שלהם. Whitebread ואחרים (2005)¹²⁸ מדווחים שילדים בעלי הכוונה עצמית הציגו כבר בגן הילדים כישורים גבוהים יותר כמו בחירה, התמודדות עם מטלות, פתרון בעיות וקיום יחסים חיוביים עם עמיתים.
- השפעה על תהליכים קוגניטיביים כמו ריכוז וזכירה: לדעת Markant¹²⁹ ו-Gureckis (2012) מאוניברסיטת ניו יורק הכוונה עצמית בלמידה תורמת למיקוד תשומת הלב של הלומד על מידע מועיל החסר לו, וחושפת אותו למידע שלא היה נחשף אליו בדרך של התבוננות סבילה. האופי הפעיל של הכוונה עצמית מסייע גם בקידוד מידע ושימורו לאורך זמן.
- עידוד עצמאות, ביטחון עצמי ומודעות למקורות למידה זמינים.
- חיזוק מודעות עצמית לגבי האחריות האישית ללמידה.
- פיתוח כישורים בין אישיים שכוללים התמדה, עקביות, ביטחון עצמי ויכולת לקבוע באופן עצמאי כללים להנהגה עצמית.¹³⁰

-
- 125 Schraw, G, Crippen, K. J and Hartley, K. (2006). **Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning.** Research in Science Education (2006) 36: 111-139 DOI: 10.1007/s11165-005-3917-8 University of Nevada
- 126 Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation a social cognitive perspective. In M.Boekaerts, P.R.Pintrich, M.Zeidner (Eds.), *Handbook of self regulatio*. (pp.13-39). San Diego Academic Press.
- 127 Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview Theory into Practice, 42(2), 64-70.
- 128 Whitebread, D., Anderson, H., Coltman, P., Page, C., Paternak, P. D. & Mehta, S. (2005). Developing independent learning in the early years. *Education*, 3(13), 40-50.
- 129 Gureckis, T. M.. Markant. D. B. **Self-Directed Learning: A Cognitive and Computational Perspective.** Perspectives on Psychological Science, 2012; 7 (5): 464 DOI: [10.1177/1745691612454304](https://doi.org/10.1177/1745691612454304)
- 130 Hayati Abdullah Mardziah (2007). Educational Resource Information Center (U.S. Department of Education)/Updated on Jul 26, 2007.

מאפיינים של לומדים בעלי הכוונה עצמית בלמידה



לדעת Zimmerman (2011)¹³² הכוונה עצמית בלמידה אינה יכולת אישית או מיומנות ביצוע, אלא תהליך שבמהלכו לומדים הופכים לבעלים של הלמידה שלהם ולמומחים בתהליכי למידתם. זהו תהליך המכוון על ידי הלומד עצמו שבמהלכו יכולות מתורגמות למיומנויות משימתיות בתחומים שונים. הכוונה עצמית בלמידה היא כיוון של התפתחות בחינוך על פני רצף מלומד תלתי אל לומד עצמאי. ישנן רמות שונות של עצמאות בלמידה (Meyer ואח', 2008).¹³³

131 Guglielmino, P. J. and Guglielmino, L. M. An Exploration of Cultural Dimensions and Economic Indicators As Predictors of Self-Directed Learning Readiness in Guglielmino, L. M and Long, H. B. (2011). Cultural Dimensions, Economic Indicators, and SDL. *International Journal of Self-Directed Learning* Volume 8, Number 1, Spring 2011.

132 Zimmerman, J.B., (2011). Barry Zimmerman Discusses Self Regulated Learning Process Emerging Research Commentary, December 2011.
<http://archive.sciencewatch.com/dr/erf/2011/11decerf/11decerfZimm>

133 Meyer, B, Haywood, N, Sachev, D, and Faraday, S. (2008). *What is independent learning and what are the benefits for students?* London: Department for Children' Schools and Families Research Report 051, 2008.

בירנבוים (1997)¹³⁴ ממינת את המיומנויות והכישורים הספציפיים הנדרשים מלומדים בעלי הכוונה עצמית בלמידה לחמש קבוצות: קוגניטיביות, מטה קוגניטיביות, חברתיות, אישיות וניהול משאבים.

מלומד בעל הכוונה עצמית בלמידה נדרשים:

- מוקד שליטה פנימי ואחריות אישית ללמידתו.
- תחושת מסוגלות עצמית חיובית.
- מוטיבציה פנימית ללמידה תוך נכונות להשקעת מאמץ והתמדה.
- אבחון עצמי של צורכי הלמידה.
- מחויבות לתהליך ולתוצר.
- יסודות רגשות והתמודדות עם מצבי תסכול וקשיים.
- הגדרת מטרות ויעדים של הלמידה והתוצר המצופה.
- תכנון תהליך הלמידה.
- מיומנויות לאיתור מידע ולשימוש מושכל בו.
- חשיבה ברמות שונות וחשיבה על תהליכי החשיבה והלמידה ושיפורם.
- שימוש במגוון אסטרטגיות למידה בהתאם לתכני הלמידה, לסגנון הלמידה האישי ולמטרות.
- קיום יחסי גומלין עם עמיתים, קהילת הלמידה, מורים, מקורות מידע אנושיים.
- ביצוע תכנית הלמידה תוך עדכון והתאמה שלה לאור משוב שוטף.
- ניהול קצב הלמידה.
- ארגון סביבת הלמידה.
- הבניית הידע, ארגונו וייצוגו.
- חשיבה רפלקטיבית, משוב והערכה של התהליך והתוצר.
- הסקת מסקנות ויישומן בלמידה חדשה.

אתנחתא:

- האם ניתן להסיק מדבריו של Zimmerman כי ההוראה היא מיותרת? מדוע?
- שחזרו תהליך למידה מוצלח שחווייתם. מה אפיין תהליך זה? מה הפך אותו למוצלח, לדעתכם?
- מהו, לדעתכם, המרכיב החיוני ביותר מתוך רשימה זו להכוונה עצמית בלמידה? מדוע? האם הרשימה שלפניכם היא רשימה ממצה? מה עוד נדרש, לדעתכם, מלומד בעל הכוונה עצמית בלמידה?

134 בירנבוים, מ' (1997). בהבנייה מתמדת ירושלים: משרד החינוך.



אתנחתא:

מהו תפקידם של המורים בתהליך המתואר?

מה מלמדים מחקרים?

לומד בעל הכוונה עצמית מצליח ליזום, לנהל, לבקר ולהתאים באופן עצמאי את מהלכי הלמידה בתהליך מעגלי שבו הוא מציב לעצמו מטרות, מתכנן את השגתן באמצעות אסטרטגיות קוגניטיביות ומטה קוגניטיביות, מפקח על התהליך, מעריך את התקדמותו ומנהל את המוטיבציה שלו להמשיך וללמוד.

ההנחה היא כי לכל אדם יש היכולת לפתח מיומנויות והרגלים להכוונה עצמית בלמידה. בקרב חוקרי חינוך יש הסכמה כי ניתן ללמד וללמוד הכוונה עצמית בלמידה ולפקח עליה (Omrod, 2012)¹³⁵. על המורה לסייע לתלמידים לפתח תפיסות, מיומנויות והרגלים להכוונה עצמית בלמידה על ידי הוראה מפורשת, תיווך, אימון ותמיכה המבוססים על צרכי התלמידים והפעילות בהקשר המסוים¹.

Mayer ואח' (2008)¹³⁶ מדווחים בסקירה שלהם על הממצאים הבאים:

- ילדים בסביבות גיל שבע מסוגלים, בעזרת סיוע מתאים, לקיים דיבור פנימי תוך שימוש ב"שפת חשיבה", לנסח כללים לפתרון בעיות, למיין פריטים, להעלות השערות על אירועים עתידיים ולנמקן באופן הגיוני. כל אלה הן מיומנויות הדרושות ללמידה עצמאית (Taggart ואח', 2005).
- לילדים צעירים יש מודעות ללמידה ולהצבת יעדים. ניתן ללמד אותם להשתמש בתומכי זיכרון. נמצא גם שילדים בגילאי 5 – 10 מסוגלים לשוחח ולעשות רפלקציה על למידתם. יכולת זו גדלה בהדרגה עם הגיל (Bransford ואח', 2000).
- לילדים בגיל בית הספר היסודי יש מיומנויות מטה קוגניטיביות החיוניות ללמידה עצמאית. יתר

135 Omrod, J. E. (2012). *Human Learning* (6th ed.). Upper Saddle River, N. G. Pearson Education, Inc.

136 Meyer, B, Haywood, N, Sachev, D, and Faraday, S. (2008). *What is independent learning and what are the benefits for students?* London: Department for Children' Schools and Families Research Report 051, 2008.

על כן, במחקר שנערך נמצא כי ילדים בני 6 מסוגלים לתאר כיצד הם לומדים, תוך ציון העובדה שלמידה דורשת האזנה, זכירה, עריכת רשימות, התנסות, ניחוש ושימוש בידע קודם (Bullock ו-Muschamp, 2006).

עם זאת מחקרים מראים שתלמידים אינם הופכים לבעלי הכוונה עצמית בלמידה בכוחות עצמם. עליהם ללמוד כיצד ללמוד (Mayer, 2008). תפקיד המורים משתנה. נדרש מעבר מהוראה ממוקדת מורה ללמידה מכוונת לומד (Gibbons, 2003)¹³⁷.

אתגרות:

מהן ההשלכות שיכולות להיות למידע זה לגבי פיתוח הכוונה עצמית בלמידה? הכוונה עצמית תורמת למוטיבציה פנימית ללמידה ולהעלאת רמת ההישגים, אך מוטיבציה פנימית ללמידה מושפעת מתחושת מסוגלות עצמית וממוקד שליטה פנימי. כיצד מורים יכולים לתרום לפיתוח מוטיבציה פנימית ללמידה?

Weiner (2010)¹³⁸ מונה חמישה שינויים במעבר להכוונה עצמית בלמידה:

תחומים	ממצב של	אל מצב של
יחסי הכוחות ומוקד קבלת ההחלטות	קבלת רוב ההחלטות בהתייחס להוראה-למידה-הערכה על ידי המורה.	שיתוף התלמידים בהחלטות בנושאים אלה.
	שליטה של המורה על ניהול ההוראה-למידה ועל החיים החברתיים בכיתה.	העברת שליטה מסוימת לתלמידים.
תוכני הלמידה	מיקוד בתכנים	דגש גם על תהליכי הלמידה ושימוש בתכנים גם לפיתוח מיומנויות למידה וגם לקידום מודעות עצמית בלמידה.
	ציפייה ללמידה צייתנית של תכנית הלימודים.	תיווך להבנת הערך שבנלמד.
תפקיד המורה	הוראה מסורתית.	למידה פעילה ועידוד מעורבות של התלמידים בלמידה.
	ביצוע הוראה.	הנחייה, תיווך, סיוע לתלמידים לקחת אחריות על למידתם.
	מתן הנחיות והוראות.	עיצוב תהליכים.
	הגדרה של תכנים והרצאה עליהם.	הדגמה של אסטרטגיות.
אחריות ללמידה	מיקוד במורה ובתכנית הלימודים ¹³³ .	מיקוד בלומדים ובלמידת עמיתים.
	ניהול כיתה.	הבניית קהילת לומדים אכפתית.
מטרות ההערכה ותהליכים	אחריות המורה על ההוראה.	חינוך התלמידים ליטול אחריות על למידתם.
	הערכת ביצועים ושליטה בידע.	משוב מקדם למידה.
	ציון שגיאות.	עידוד למידה מטעויות.
	הערכה הניתנת על ידי המורה.	שיתוף התלמידים בהערכה עצמית.
	אקלים של תחרות.	אקלים של שיתופיות ועבודת צוות.

137 Gibbons, M. (2002). The Self-Directed Learning Handbook: Challenging Adolescent Students to Excel. Paperback – October 2, 2002.

138 Weiner, M. (2010). What it means to be a self regulated learner. Retrieved April 7, 2013 from <http://www.facung-andlearning/what-it-means-to-be-a-self-regulater-learner>.

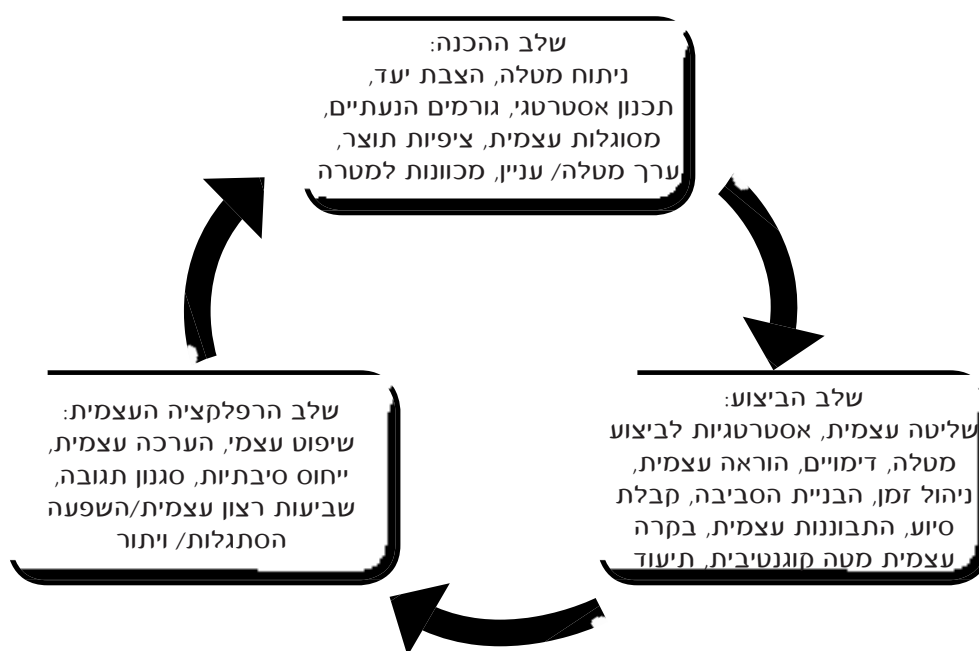
בינינו לבין עצמנו:

היכן, להערכתכם, אתם נמצאים על פני הרצף בכל אחד מהתחומים? מה תרצו לשנות? מדוע? התוכלו לזהות מי מבין תלמידים הוא בעל נכונות ויכולת להכונה עצמית בלמידה? כיצד?

כיצד עושים זאת?



דרכים לפיתוח לומדים בעלי הכוונה עצמית בלמידה:
Zimmerman (2011) מתאר את התהליך שבו לאנשים לומדים יש שליטה בתהליכי למידתם כתהליך ספיראלי הכולל:



למורים תפקיד חשוב בהדרכת התלמידים ללמידה באופן עצמאי, בהדגמת דרכי למידה וחשיבה, בפיתוח מודעותם לערך ולרלוונטיות של הלמידה ושל עמידה בהישגים נדרשים, בעידוד לאחריות אישית ללמידה, ובשיפוט העצמי של התלמידים (Weiner, 2010). למורים יש גם תפקיד מרכזי בטיפוח תחושת מסוגלות עצמית של התלמידים ואמון ביכולותיהם ללמוד ולהצליח באמצעות סביבת למידה ואקלים תומכים.

כשם שיש שונות בין התלמידים מבחינת סגנון למידה, עניין ותפקוד, כך יש גם שונות בין התלמידים בנכונות וביכולת לכוון באופן עצמאי את למידתם. יתר על כן, הנכונות והיכולת להכונה עצמית עשויים להשתנות במצבים ובפעילויות שונים. בעת למידה של תחום, נושא או מיומנות חדשים, התלות במורה גדולה יותר. גם גורמים התפתחותיים משפיעים על מידת העצמאות של תלמידים בלמידתם. המטרה של המורה היא להתאים את ההוראה לרמת המוכנות של התלמידים בהכונה עצמית בלמידה ולקדם אותם לרמה גבוהה יותר.





הוראה טובה מתאימה לדרגת ההכוונה העצמית של התלמיד ומעצימה את התלמיד להתקדם אל עבר הכוונה עצמית גבוהה יותר בתהליך מתוכנן ולאורך זמן. אי-התאמה בין רמת המוכנות של התלמידים בהכוונה עצמית בלמידה לבין סגנון ההוראה של המורה עשויה ליצור בלבול ולהקשות על תפקוד התלמידים ולמידתם.

אתגרתא:

מערכת החינוך שואפת לפתח אנשים משכילים בעלי הבנה מעמיקה בגופי ידע בתחומי הדעת השונים. הציעו דוגמאות ליחידות לימוד המשלבות למידה של תכנים מתכנית הלימודים עם תהליכים של פיתוח הכוונה עצמית בלמידה.

איזה כלים יכולים לסייע לכם כמורים להתאים את סגנון ההוראה לרמת המוכנות בהכוונה עצמית בלמידה של תלמידים?

Grow (1991)¹⁴⁰ יצר דגם המהווה כלי עבודה שעשוי לסייע למורים לפתח לומדים בעלי הכוונה עצמית גבוהה. הדגם מבוסס על דגם המנהיגות המצבית של פאול הרסי וקנת בלנצ'רד (Hersey ו-Blanchard, 1988)¹⁴¹. דגם זה מבוסס על ההנחה שאין דרך טובה אחת לנהל את כולם. יחד עם זאת ניתן לנהל כל אחד בדרך שתעלה את התפקוד וההכוונה העצמית שלו. על מנהיגים להתאים את סגנון המנהיגות שלהם לנתוני עובדיהם.

הדגם מציג 4 רמות מוכנות של אנשים בהכוונה עצמית בלמידה, את תפקיד המורה בכל שלב, את הפעולות הנדרשות כדי לקדם את התלמידים משלב לשלב בהכוונה עצמית בלמידה ואת הבעיות העלולות להתעורר במקרה של אי-התאמה בין רמת המוכנות של הלומדים לבין סגנון ההוראה של המורה.

לומדים ברמה 1 תלויים מאוד בהוראה ובהכוונה של תהליך למידתם. המורה משמש כמומחה בתחום הדעת. עליו להציב לתלמידים ציפיות ברורות, מטרות בהירות, תכנית לימודים מובנית ויעדים מפורשים.

140 Grow, G.(1991). Teaching Learners to be Self-Directed. *Journal of Adult Education Quarterly Spring* 1991; 41:125-149.

141 Hersey, P. and Blanchard, K. (1988). *The Management of Organizational Behavior*. Utilizing human resources (5th ed.). Engelwood Cliffs, HY: Prentice – Hall.

לומדים ברמה 2 הם בדרך כלל בעלי הנעה גבוהה ללמידה ורצון להבין את הרלוונטיות של הנלמד ואת אפשרות היישום שלו בחיי היום-יום.

לומדים ברמה 3 מוכנים ליטול אחריות על למידתם, אך זקוקים לכלים כדי לעשות זאת. על ההוראה להיות ממוקדת בפיתוח חשיבה ביקורתית ובמיומנויות מטה קוגניטיביות של התלמידים.

לומדים ברמה 4 הם בעלי הכוונה עצמית בלמידה. הם מפיקים תועלת מרבית ממורה המעניק להם אוטונומיה בלמידתם והמשמש כיועץ.

ארבע הרמות בהכוונה עצמית בלמידה על פי Grow (1991)

רמה	תלמיד	מורה	דוגמאות	הוראה ולמידה
רמה 1	תלתי	סמכותי, מאמן	מאמן עם משוב מידי, מתרגל, מרצה	ממוקד מורה, מורה כמומחה, תלמידים מצפים להכוונה מפורשת מה לעשות, כיצד לעשות ומתי. שיטות ההוראה: הרצאה, הוראה מפורשת, הטלת מטלות מוגדרות. טעויות אפשריות: המורה יותר מידי שתלטן, משתק יוזמה של תלמידים ומחזק את התלות שלהם בו או משתמש בענישה כדי להשיג שליטה.
רמה 2	מתעניין	מניע, מדריך	הרצאות מעוררות השראה בצירוף שיחות מונחות ושיטות של הצבת יעדים ולמידה	מנחה, מספק הכוונה וסיוע, מעודד תלמידים לבנות את הביטחון העצמי שלהם ואת מיומנויותיהם, מכיר בסגנונות למידתם ויעדיהם האישיים. מסביר מטלות, מדגים, מייעץ בפרויקטים, מספק משוב, מעורר הנעה, מבטא יחס אישי. טעויות אפשריות: המורה מתמקד בהעסקת התלמידים ובהפעלתם, אך משאיר אותם ללא מיומנויות נדרשות ו/או מוטיבציה, או נשאר במרכז ואינו פועל לקידום התלמידים לרמה הבאה.
רמה 3	מעורב	מאפשר	דיאלוג, שיחות שבהן המורה משתתף כשותף שווה מעמד, סמינריונים, פרויקטים קבוצתיים	מורה משתף בקבלת החלטות וביישומן, ומשתתף בהתנסויות הלמידה, פועל כמאפשר של למידה – מעצים תלמידים, התלמידים לומדים כיצד ללמוד, מציב מטלות פתוחות, פרויקטים מתוכננים היטב, תבחינים ברורים, מחוונים המסייעים לתלמידים לנווט את התקדמותם בכוחות עצמם; מעודד יוזמה אישית וחשיבה ביקורתית, מטפח למידה שיתופית. טעויות אפשריות: מקבל כמעט כל דבר מכל תלמיד. תלמידים עלולים לא להעריך ולא לכבד אותו.
רמה 4	בעל הכוונה עצמית	יועץ, מאציל	התמחות, שוליאות, עבודה פרטנית או קבוצתית עצמאית	ממוקד לומד, המורה כיועץ, תלמידים יכולים ורוצים ליטול אחריות על למידתם, מיומנויות בניהול זמן, בניהול פרויקט, בהצבת יעדים, בהערכה עצמית, בהערכת עמיתים, באיסוף מידע ובשימוש במקורות למידה ומומחים. טעויות אפשריות: שומר על ריחוק, מאבד מגע עם התלמידים ואינו מקדם אותם, או שאינו מזהה התנסויות למידה שבהן חשובה התערבותו ומשאיר את התלמידים לנפשם.

בינינו לבין עצמנו:

נסו לאבחן את רמת המוכנות שלכם להכוונה עצמית בלמידה בכלל ובהתייחס ללמידה משמעותית בפרט. הכינו לעצמכם תכנית התקדמות וישמו אותה.

על המורה להעריך במדויק את הדרגה שבה נמצא כל תלמיד בהכוונה עצמית בלמידה ולהתאים לו את תכנית הלימודים האישית ואת אופן ההתערבות שלו כמורה כדי לקדם את התלמיד לרמה גבוהה יותר. לפי הדגם של Grow על המורים להתאים את סגנון ההוראה שלהם לדרגת ההכוונה העצמית של התלמידים כדי להגביר הכוונה עצמית. בעיות מתעוררות כאשר לתלמידים בלתי עצמאיים יש מורים שאינם מבצעים הוראה ישירה, וכאשר ללומדים בעלי הכוונה עצמית יש מורים שנוקטים סגנון הוראה סמכותי ממוקד מורה. סגנון ההוראה צריך להיות מותאם לתפקוד, ליכולת ולהנעה של התלמיד בזמן נתון ("מוכנות הלומד").

אתנחתא:

א. בחרו 2-3 תלמידים ונסו לאבחן את המוכנות שלהם בהכוונה עצמית בלמידה. הכינו תכנית לקידום לרמה גבוהה יותר.

ב. רוב הילדים בגיל גן נראים באופן טבעי ברמות 3 או 4 כאשר אין מכוונים אותם. כאשר מלמדים אותם באופן מכוון - הם בדרך כלל נענים, מתעניינים, נרגשים ובעלי אנרגיה יצירתית ספונטנית. אותה הם רוצים להפנות לפרויקטים מספקים תחת הנחייתה של גננת/מורה בעלת יכולת. האם, לדעתכם, תשוקה מדהימה זו ללמידה מתחזקת בבית ספרכם? כיצד?

בטבלה שלפניכם מתוארות התוצאות של הצירופים האפשריים השונים בין רמת הלומד בהכוונה עצמית בלמידה לבין סגנון ההוראה של המורה. ניתן לראות כי יש שני מצבים מסוכנים: א. כאשר הלומדים הם בעלי הכוונה עצמית גבוהה בלמידה, אך המורה נוקט בסגנון הוראה סמכותי, ממוקד מורה. ב. כאשר הלומדים אינם עצמאיים ותלויים במורה, אך המורה מאציל סמכויות ואינו מכוון אותם בתהליך הלמידה. במקרים כאלה התלמידים עלולים לגלות סימני פסיביות או מרדנות. מורים עלולים לפרש את התנהגות התלמידים כחוסר שיתוף פעולה ומרדנות במקום להבין שעליהם לשנות את סגנון ההוראה שלהם.

סגנון ההוראה	1	2	3	4
רמת לומד	מורה מומחה- בעל סמכא	מורה משווק- מניע	מורה מאפשר	מורה מאציל סמכות
רמה 4: לומד בעל הכוונה עצמית בלמידה	ערבוב מסוכן: התלמידים מתנגדים למורה סמכותי	ערבוב	כמעט מתאים	מתאים
רמה 3: לומד מעורב בלמידה	ערבוב	כמעט מתאים	מתאים	כמעט מתאים
רמה 2: לומד מתעניין בלמידה	כמעט מתאים	מתאים	כמעט מתאים	כמעט מתאים
רמה 1: לומד תלתי	מתאים	כמעט מתאים	ערבוב	ערבוב מסוכן: תלמידים מתנגדים לחופש שניתן להם

בינינו לבין עצמנו:

בחנו את עצמכם: האם אתם מודעים למוכנות להכוונה עצמית של תלמידיכם ולרמה שבה כל אחד מהם נמצא? האם יש לכם כלים להיענות לתלמידים שונים? לקדם אותם?

כיצד עושים זאת?



Gugliemino (2013)¹⁴² מציגה את העקרונות הבאים כחיוניים לקידום הכוונה עצמית בלמידה:

- א. **אווירה תומכת** הכוללת, מצד אחד, בניית תחושת יכולת באמצעות התנסויות מגוונות מותאמות לטווח ההתפתחות של הלומדים, לסגנונות למידתם ולעניין שלהם, ובאמצעות זימון הצלחות על ידי הצבת פיגומים, תיווך וסיוע במהלך התנסותם של התלמידים במשימות חדשות. ומצד אחר השארת ההובלה, ניתוח הקשיים וקבלת האחריות על הלמידה ללומדים.
- ב. **אינטראקציה חברתית** והזדמנויות לתמיכה הדדית, ללמידת עמיתים ולעבודת צוות.
- ג. **הדרכת התלמידים** באופן שיטתי ומדורג במיומנויות מידעיות, ארגון הידע והצגתו, ניהול הלמידה, הערכה עצמית וחשיבה רפלקטיבית ופיתוח מודעות עצמית, כמו כן למורה יש תפקיד מרכזי בבית הספר היסודי בהבטחת הבנה מעמיקה של התלמידים בתכנים הנלמדים. לפי בינרנבוים (2007)¹⁴³ "משוב הניתן במסגרת הכוונה עצמית בלמידה צריך לעזור ללומד לזהות בעצמו את הפער בין ביצועו לבין הביצוע המצופה, ולהשאיר בידיו את האחריות לתכנון פעולות התיקון וההתאמה הנדרשות ולביצוען".
- ד. **פיתוח שני צידי המוח** ומתן מענה להיבטים הרגשיים-חברתיים והקוגניטיביים של הלומד על ידי עידוד יצירתיות, אפשרויות לביטוי הלמידה בדרכים שונות, למידה בדרכים כמו פתרון בעיות, פרויקטים וסיורים.

142 Gugliemino, L. M. (2013). The Case for Promoting Self-Directed Learning in Formal Educational Institutions. SA-eDUC JOURNAL. Volume 10, Number 2. October 2013.

143 בינרנבוים, מ' (2007). הערכה לשם למידה. הד החינוך, 81(7): 46-40, 2007

בתצפיות שנערכו על ידי PERRY (1998) בכיתות ב' ו-ג' נמצאו הבדלים בין כיתות שבהן המורים מעודדים הכוונה עצמית לבין כיתות שבהן המורים אינם מעודדים אותה. המאפיין מורים המטפחים הכוונה עצמית הוא: הצבת משימות פתוחות ומאתגרות, מתן אפשרויות ללומדים לבחור ברמת האתגר של המשימה, אפשרות להערכה עצמית, הדרכה לשימוש באסטרטגיות למידה התומכות באוטונומיה, עידוד להתמודדות עם אתגרים, הדגשת ההתקדמות האישית וטיפול תפיסה הרואה בשגיאות הזדמנות ללמידה.

לפי MacBeath (1993)¹⁴⁴ יש מבנה היררכי בצורת פירמידה במרכיבי הסביבה המאפשרת טיפוח הכוונה עצמית בלמידה:



אתנחתא:

- א. חוו דעתכם על המבנה המוצע על ידי MacBeath. התוכלו להציע חלופה למבנה זה?
- ב. תכננו יחידות הוראה-למידה-הערכה לתלמיד ברמה 1 אחת בהכוונה עצמית ולתלמיד ברמה 3 בהכוונה עצמית. על התכנון לכלול פיתוח הכוונה עצמית בלמידה באמצעות העקרונות שצוינו וגם הבטחת הבנה מעמיקה של התלמידים בנושא הנלמד.

לקראת סיכום

השלימו את הטבלה שלפניכם. תוכלו להיעזר בה להכנת תכנית להתפתחות מקצועית בתחום ולהכנת תכנית לחינוך לחשיבה.

144 אצל

Meyer, B, Haywood, N, Sachev, D, and Faraday, S. (2008). *What is independent learning and what are the benefits for students?* London: Department for Children' Schools and Families Research Report 051, 2008.

דוגמאות	תהליכי למידה, הוראה והערכה משמעותיים מותאמים למאה ה-21 (בדגש על ערך, מעורבות, רלוונטיות)	תוצאות והישגים ברמת לומד	תפקודי לומד נדרשים במאה ה-21: הכוונה עצמית בלמידה ובניהולה
<ul style="list-style-type: none"> מעודד התמדה ומסייע להתגבר על מחסומים. נותן משוב מקדם. 	<ul style="list-style-type: none"> מתמיד בביצוע התפקיד. משפר את איכות הביצוע ממשימה למשימה. מתנהג באופן בטוח במרחב הממשי והווירטואלי. 	קבלת אחריות	
<ul style="list-style-type: none"> מאפשר למידה על פי תחומי עניין שונים ורלוונטיים ללומד ובדרכי למידה לפי בחירתו. מפעיל אסטרטגיות למידה המגבירות הנעה פנימית ללמידה. מעודד ומוקיר מאמץ לאורך זמן תוך זימון הצלחה ועידוד יוזמה. מזמן מצבים המאפשרים ללומד לזהות את תחומי העניין שלו. מטפח אמון ומעודד התמדה והתמודדות. 	<ul style="list-style-type: none"> מסוגל לפעול מתוך עניין והנאה. מודע לתחומי עניין ולדרכי הלמידה המתאימים לו. מודע לדרכי למידה שמסייעות לו ללמוד. מסוגל להשקיע מאמץ ולהתמיד כדי להשיג מטרות גם כשהדבר כרוך בקשיים. יוזם הרחבה והעמקה בלמידה. 	הנעה	
<ul style="list-style-type: none"> מזמן ללומד מצבי הצלחה. משתף תלמידים בתהליכי הערכה עצמית. נותן משוב מקדם. 	<ul style="list-style-type: none"> חש תחושת מסוגלות ומיקוד שליטה פנימי. מודע ליכולותיו ומגבולותיו בתחומים האקדמי, החברתי, הרגשי והחוש-תנועתי ופועל למימוש חוזקותיו ולשיפור מתמיד בהן. מסוגל להעריך את ביצועיו באופן אוֹבֵיִקטיבי. 	תחושת מסוגלות	
<ul style="list-style-type: none"> מבצע הוראה מפורשת: מיומנויות של לומד עצמאי. מאמן, באמצעות מטלות קצרות טווח וארוכות טווח, ליישום הנלמד, בהצבת יעדים, תכנון השגתם, ביצוע התכנון והערכה של התוצר והתהליך. מפתח כישורי מידענות. 	<ul style="list-style-type: none"> מסוגל לבצע תהליך למידה עצמאי הכולל: <ul style="list-style-type: none"> הצבת שאלות הגדרת יעדים הכנת תכנית עבודה להשגתם. ביצוע התכנית תוך שימוש במקורות מידע מגוונים, שיפוט והערכה שלהם, שימוש בשיטות יעילות לקבלת מידע ולהפצתו. הערכה עצמית של התוצר והתהליך. 	למידה עצמאית	

אתנחתא:

- א. הרפז (2011)¹⁴⁵ אומר כי תלמידים לומדים היטב כאשר הם מעורבים בתהליך הלמידה באמצעות שכלם, דמיונם, רגשותיהם וגופם. כיצד יכול מורה שאינו מומחה בפיתוח תפקודים חושיים-תנועתיים לפעול לפיתוח תפקודים אלה במהלך שגרת הלמידה בתחומי הדעת השונים?
- ב. נסו לתכנן יחידת לימוד שתשלב את פיתוח התפקודים השונים. היעזרו בטבלאות שבעמודים 106 ו-107.

סיכום

פיתוח מכוון ומזדמן של כל קבוצת תפקודים תורם לקידומו של התלמיד באותו תחום, אולם לכל קבוצת תפקודים השפעה גם על התפקודים האחרים. לכן יש חשיבות רבה לפיתוח כל התפקודים באופן עקבי ומכוון ולאורך זמן. פיתוח תפקודי הלומדים בתחומים הקוגניטיביים (חשיבה), המטה קוגניטיביים (חשיבה על חשיבה), הבין אישיים (רגשיים), התוך אישיים (חברתיים), החושיים-תנועתיים והמסוגלות העצמית ללמידה וניהולה תורמים לרווחה הרגשית והחברתית של התלמידים, לבריאותם, להעלאת ההישגים, להשתלבות טובה יותר שלהם בחברה ולתרומתם לה. הדבר מקדם את המסוגלות של התלמידים להתמודד עם אתגרי המאה ה-21. יש לפתח כל תחום באופן מכוון וממוקד וגם לשלב את פיתוחם של התחומים השונים בתוך תכנית הלימודים של בית הספר לאורך כל שנות הלימוד. במיוחד חשוב להתאים את הפיתוח של התפקודים השונים למאפייני סביבת החיים במאה ה-21. זו סביבה דינאמית, משתנה תדיר, ועתירת שינויים חברתיים, תרבותיים, כלכליים וטכנולוגיים. במיוחד יש חשיבות לפיתוח ששת התחומים לתפקוד הנדרש ברשת. יהודה שוחט דיווח ב-23.9.2014 במוסף "שעות" של ידיעות אחרונות על סקר חדש החושף כי ל-94% מהילדים בני ה-12 בישראל יש מכשיר סלולארי. לפי הנתונים עולה כי בני הנוער בארץ מדברים ללא הפסקה, מסמסים בלי הכרה ולא מרימים את הראש מהמכשירים. שוחט מזהיר מפני המחיר שנשלם בעתיד כשיגדל כאן דור שלם שאינו קורא ספרים, שאינו יודע להביע רגשות ושאינו נזהר מהקרינה! אם נוסיף לכך את המידע על אלימות ברשת ועל חשיפה של ילדים למידע ולגורמים מפוקפקים, הרי שפיתוח תפקודי הלומד בסביבה זו הוא צו השעה.

אתנחתא:

- כיצד יש להתמודד עם האתגרים העומדים בפני התלמידים והמורים ברשת? מהם הדגשים הנדרשים לפיתוח ששת תפקודי הלומד ברשת?¹⁴⁶

145 הרפז, י' (2010). בית הספר של המודל השלישי. קווי מתאר. *הד החינוך*. אפריל 2010.

146 לונברג, א' ווידיסלבסקי, מ' (2015). הזדמנויות ללמידה משמעותית ברשת. *4 הממ"מים גיליון 33*. ירושלים: משרד החינוך.

תכנון ההוראה-למידה-הערכה

בתכנון ההוראה יש להתחשב בהיבטים עיקריים אלה:

- **השלב ההתפתחותי של התלמיד:** לפי פאז'ה ילדים עוברים עם הגיל ארבעה שלבים עיקריים בהתפתחות חשיבתם באופן ספונטאני ללא התערבות של המבוגר¹⁴⁷. לפי אריקסון (1960)¹⁴⁸ גם מבחינה רגשית וחברתית יש שלבים בהתפתות הילד. בין גיל 6 - 11 - תקופת ביה"ס היסודי, נמצא הילד לפי אריקסון בשלב ההתפתחותי הרביעי הנקרא יצירה לעומת נחיתות. בשלב זה עובר הילד משלב "האני" האגוצנטרי לשלב "אנחנו", משלב הדמיון והמשחק לכניסתו הראשונה אל עולם המבוגרים. הילד מפתח את התפקודים התוך אישיים והבין אישיים ולומד לדחות סיפוקים, לשלוט בתגובות למצבים, רוכש מיומנויות ומכשיר את עצמו לקראת המקום שיתפוס לאחר מכן בחברה, לומד לחיות כחלק מחברה. היכולת לבצע מטלות בקבוצה מתפתחת בהדרגה. כך ילדים בגילאי 5 - 7 ייטיבו לקיים יחסי גומלין עם עמית או שניים. ילדים בוגרים יותר יכולים לקיים יחסי גומלין עם יותר עמיתים¹⁴⁹. כל אלה צריכים להוות חלק בשיקולי הדעת בתכנון ההוראה-למידה-הערכה.
- **הידע והתפקוד העכשווי של הלומד:** כדי להבטיח רלוונטיות של הנלמד על המידע החדש להיקשר אל הסכמות שכבר ישנן במוחו של הלומד¹⁵⁰. כמו כן יש להתחשב בשלב שבו נמצא הלומד בלימוד הנושא והמיומנויות. לפי Shuel (1990)¹⁵¹ למידה משמעותית, מורכבת, היא תהליך התפתחותי. אופי תהליך הלמידה משתנה עם ההתקדמות ברכישת השליטה והמיומנות בגוף הידע.
- **ההתפתחות האפשרית של הלומד:** לפי ויגודצקי¹⁵² למידה היא תהליך המתקיים במרחב הבין-אישי שבין הלומדים לבין אחרים משמעותיים. על המלמדים לזהות את התפקוד העכשווי של התלמיד ואת טווח ההתפתחות הקרובה שאליה יוכל התלמיד להגיע באמצעות תיווך שלהם.
- **סגנון הלמידה והעדפות הלמידה של הלומד**¹⁵³: ערוצי הקליטה וערוצי הביטוי של תלמידים נבדלים זה מזה. יש תלמידים שמעדיפים ללמוד באמצעות חוש הראייה, יש תלמידים שמעדיפים ללמוד באמצעות חוש השמיעה, יש תלמידים הלומדים היטב באמצעות פעילות בתנועה, ואחרים מיטיבים ללמוד באמצעות פעילות ומגע עם חומרים.
- **פיתוח הוליסטי של התלמידים:** בתכנון ההוראה-למידה-הערכה יש להתייחס הן להישגים המצופים בתחום הדעת והנושא הנלמד והן להישגים המצופים בתפקודי הלומד תוך הימנעות מיצירת עומס קוגניטיבי.

147 ראו עמוד 60

148 אריקסון, א'. (1960). ילדות וחברה. הוצאת ספרי דעת זממנו.

149 וידיסלבסקי, מ' (תשס"ט). הזדמנויות בהוראה ובלמידה בקבוצה הקטנה. ירושלים: משרד החינוך.

150 ראו רלוונטיות בלמידה בפרק א'

151 Shuel, T. J. (1990). Phases of Meaningful Learning. Review of Educational Research. Winter 1990: 60,4: ProQuest Central.

152 ויגודצקי, ל' (2004). למידה בהקשר חברתי. התפתחות תהליכים פסיכולוגיים גבוהים. מיכל צלרמאיר, מ' ו קוזלון, א' (עורכים) ספרית אדום כהה, סדרת קו אדום, תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

153 National Center for Universal Design <http://www.udlcenter.org/January 10, 2014>

אחד הכלים הנפוצים בתכנון הוראה-למידה-הערכה הוא הטקסונומיה (ביונית: טקסיס = סידור, ונומוס = חוק). פסיג (2000)¹⁵⁴ מתאר טקסונומיה (תסוויג) כמערכת צורנית המסודרת בסדר מדרגי בעל משמעות, כך שהשגת מטרה בשלב גבוה מותנית בהשגת מטרות קודמות לה. השלבים לפי בלום¹⁵⁵ הם ידע, הבנה, יישום, אנליזה, סינתזה והערכה. פסיג מוסיף את שלב ההשכלה. הטקסונומיה של בלום מדגישה תפקודים קוגניטיביים. לעומת זאת הטקסונומיה של קרתוואל¹⁵⁶ כוללת גם תפקודים חושיים-תנועתיים, רגשיים וחברתיים: קבלה, היענות, התייחסות ערכית, ארגון, אפיון ערך או מערכת ערכים.

המטרות העיקריות של הטקסונומיה: תכנון לימודים לפי רמות מורכבות ובדיקת הישגים. הטקסונומיה מציעה גם את האפשרות לבחון הישגים בתהליכי הוראה המתוכננים לפי מטרות אלה. לאחר הגדרת ההישגים ותכנון ההוראה-למידה נעשה תכנון הדרכים להעריך אותם.

CRL (Center for Research on Learning and Teaching)¹⁵⁷ מגדיר מערך שיעור כמפת הדרכים של המורה אל עבר השגת יעדי הלמידה של התלמידים באופן אפקטיבי בתוך מסגרת זמן מוגדרת וציון הדרכים להעריך זאת. לפני תכנון מהלך השיעור חשוב להגדיר את יעדי הלמידה. לאור זאת לעצב את הפעילות הלימודית ואת הדרכים לקבלת משוב על השגת היעדים.

יעדים ללמידה

על היעדים להיות ברורים, ממשיים ומדידים ביחס לנושא השיעור, להבנת התלמידים את התוכן הנלמד ולתובנות שתהיינה להם בעקבות השיעור. הגדרת נושא השיעור ויעדיו תהיה לאור ערכו לחברה וללומדים והרלוונטיות.

תכנון מהלך השיעור או יחידת לימוד

על התכנית לתת מענה לשונות הרבה בין התלמידים מבחינת הידע והניסיון הקודם שלהם, ההנעה ללמידה והעדפות הלמידה. לכן יש צורך בתכנון הדרכים לזיהוי ידע עכשווי של התלמידים בנושא ועמדות שלהם כלפיו. יש לשקול את הדרכים להצגת הנושא ליצירת מעורבות של התלמידים מבחינת עניין וחשיבה, להגדיר את מקומם של התלמידים בבחירת נושאי הלמידה, בהגדרת מטרות הלמידה בכלל ויחידת הלימוד או השיעור ויעדיו בפרט. כמו כן יש לבחור בדרכים מגוונות להבניית הידע ופיתוח הבנה מעמיקה בו, כגון: הסתייעות בדוגמאות ממצאיות החיים, באנלוגיות ובהמחשות, התנסויות של התלמידים, ארגון הלומדים לביצוע ההתנסויות, חומרים ועזרים נדרשים.

חומרים ותהליכים שונים עשויים לזמן פיתוח תפקודי לומד שונים. כך לדוגמה אומנות בכלל וספרות יפה בפרט ובמיוחד שירה וכן טיפול בבעלי חיים עשויים לתרום במיוחד להתפתחות הרגשית של תלמידים. התנסות בתהליכי חקר ופתרון בעיות עשויה לתרום במיוחד להתפתחות הקוגניטיבית של תלמידים. דינמי דילמה, פעילות התנדבות ותרומה לקהילה, למידה שיתופית ומשחקים קבוצתיים עשויים לתרום במיוחד להתפתחות החברתית-ערכית של תלמידים. פעילויות חוץ כיתתיות, תנועה, מחול ויצירה בחומרים שונים עשויות לתרום במיוחד להתפתחות החושית-תנועתית של תלמידים. למידה מבוססת פרויקטים

154 פסיג, ד' (2000). מיומנויות וכישורי למידה עתידיים. אוניברסיטת בר-אילן.

<http://www.passig.com/pic/TaxonomyBookHebrewJune2000Final.htm>.

155 אצל פסיג שם

156 אצל פסיג שם

157 Milkova. S. (לא ציון) Strategies for Effective Lesson Planning . CRL
(<http://www.crlt.umich.edu>).

או תוצר ולמידת חקר עשויות לתרום במיוחד לפיתוח הכוונה עצמית בלמידה. יש לראות את המקום של יחידת הלימוד או השיעור בתוך מכלול תהליכי ההוראה-למידה כדי להבטיח פיתוח ששת תפקודי הלומד במאה ה-21 והתפתחות הוליסטית של התלמיד כאדם.

אתנחתא:

בטבלה שלפניכם מוצגות דוגמאות להזדמנויות למידה העשויות לקדם פיתוח של כל אחת מקבוצת התפקודים. הוסיפו דוגמאות להזדמנויות למידה לפיתוח תפקודי הלומד במאה ה-21.¹⁵⁸

תפקודי לומד	דוגמאות להזדמנויות למידה
תפקודי חשיבה	למידת חקר ופתרון בעיות, משפט מבוים, יצירת מפות מושגים
תפקודים תוך אישיים	אומנות לסוגיה ובמיוחד ספרות יפה, כתיבה אישית, משחק דרמטי, טיפול בבעלי חיים
תפקודים בין אישיים	משחק סוציו-דרמטי, משחק תפקידים, למידה שיתופית, משחקים קבוצתיים, פעילות התנדבות ותרומה לקהילה
תפקודים חושיים-תנועתיים	למידה חוץ כיתתית, תנועה, מחול, שירה, יצירה בחומרים
הכוונה עצמית בלמידה	למידה מבוססת פרויקטים או תוצר, למידת חקר

תכנון הזמן

על התכנית להיות בת ביצוע בתוך מסגרת זמן מוגדרת. לכן חשוב למקד דגשים, להגדיר משך זמן לכל חלק ופעילות בשיעור ולהפיק לקחים לגבי ההמשך.

תכנון ההערכה של הלמידה וההוראה¹⁵⁹

מחקרים מראים כי הערכה לשם הלמידה היא אחת הדרכים החשובות ביותר לקידום הלמידה משמעותית ולהעלאת רמת ההישגים של הלומד¹⁶⁰. לפי בירנבוים (2007)¹⁶¹ ממצאי מחקרים מראים שתהליך הערכה לשם הלמידה מיטבי מעלה את הישגי הלומדים במבחנים החיצוניים יותר מהערכה מסכמת ומקדם מיומנויות חשיבה ופתרון בעיות. העלייה בהישגים ניכרת בעיקר אצל התלמידים החלשים. על תהליך ההערכה להיות תהליך מעצב, דינאמי, גמיש ומתמשך, מספק הזדמנויות למידה משמעותיות ומאפשר לתלמיד להציג באופן פעיל את הידע שלו ואת יכולותיו¹⁶². ההערכה מאפשרת זיהוי צרכיו¹⁵⁸ ראו נתיבים להוראה משמעותית. מניפת מודלים להוראה משמעותית. תשע"ה. ירושלים: משרד החינוך. ¹⁵⁹ ראו חוזר מנכ"ל התכנית הלאומית ללמידה משמעותית – מבחנים פנימיים כחלק מההערכה על פני הרצף החינוכי, חוזר מנכ"ל תשעה/2(א), י"ג בתשרי התשע"ה, 07 באוקטובר 2014. כלי לתכנון פעולות הערכה, עמוד

160 Assessment Reform Group, 2002. http://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/10principles_english.pdf

161 בירנבוים, מ' (2007). הערכה לשם הלמידה. הד החינוך.

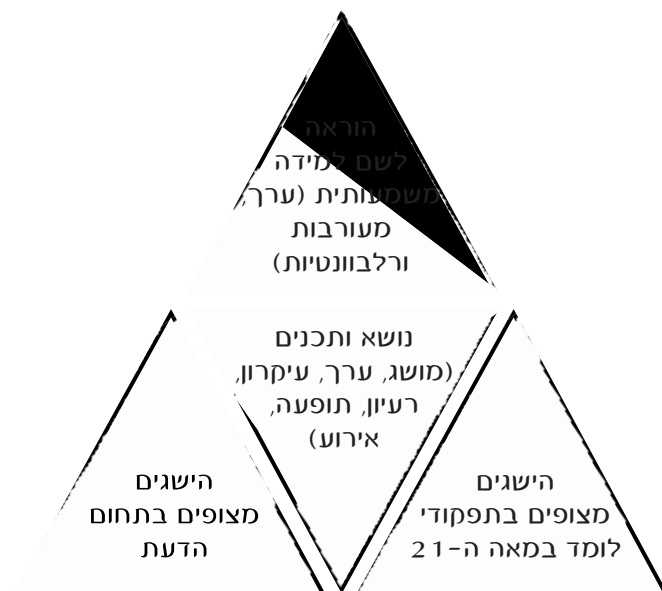
162 לזין, ת' וחורין (תשנ"ח, 1998). טיפוח מודעות לתהליכי למידה של תלמידי כיתה ג' באמצעות פורטפוליו "מצג", הלכה ומעשה גיליון 13. ירושלים: משרד החינוך. המזכירות הפדגוגית.

ההתפתחותיים, העדפותיו, נטיותיו, יכולותיו וקשיו של הלומד שימשו בסיס לבניית תכנית למידה מתאימה בשיתוף עמו. כדי שהערכה תקדם למידה, עליה להיות בעלת ערך בכך שהיא מאפשרת הפקת משוב איכותי, מבנה ומעצים. עליה להיות רלוונטית בכך שהיא מספקת למורה ולתלמיד מידע לגבי ההתקדמות בהשגת יעדי הלמידה. יש לשתף ולערב את התלמיד בתכנון ההערכה, בביצועה ובפירושה. בירנבוים (2007)¹⁶³ מציינת כי תנאי הכרחי להצלחה של הערכה לשם למידה (ה"ל") הוא שיתוף התלמידים בתהליך ההערכה. על ההערכה להשתלב בתהליכי הלמידה ולתרום לקידום למידה משמעותית, להתייחס לכל תחומי הלמידה והפעילות החינוכית, כגון: איכות הלמידה, תפקודי הלומד, תהליכי הלמידה, סביבת הלמידה, האקלים החינוכי, תפקודי המורה ותהליכי ההוראה. ההערכה יכולה להתייחס ללומד בודד, אך יכולה גם להעריך הישגים באמצעות פרויקטים משותפים לקבוצת לומדים, ואת תרומתו של כל יחיד לקבוצה.

ההערכה יכולה להתבצע באמצעות התבוננות בפעילות התלמידים במהלך השיעור ובתוצרי ההתנסות שלהם וכן באמצעות שאלות התלמידים מצד אחד, ושאלות המורה מהצד האחר. דרך מועילה היא כתיבת סיכום קצרצר על ידי התלמידים שמתייחס למה למדו בשיעור, דעתם על הנלמד, תובנות שיש להם ולרפלקציה על תהליך הלמידה. על ידי כך תוכל המורה לקבל מידע גם על הערך שתלמידים ייחסו ללמידה ולדרך הלימוד, לפרשנות של תלמידים לגבי הרלוונטיות של הנלמד ולמידת מעורבותם בלמידה. שיתוף המליאה במדגם של משוברים כאלה מהווה חזרה על הנלמד וגם מאפשר למורה לזהות תפיסות שגויות והבהרות נדרשות.

תרשים מושאי תכנית ההוראה:

נושא ותכנים, הישגים מצופים בתחום הדעת, הישגים מצופים בששת תפקודי הלומד במאה ה-21 והוראה לשם למידה משמעותית



163 בירנבוים, מ' (2007). הערכה לשם למידה. הד החינוך.

אתנחתא:

נסחו 5 שאלות עיקריות שעל מורה לשאול עצמו בעת תכנון ההוראה, למידה הערכה כדי להבטיח למידה משמעותית ועמידה בהישגים המצופים בתחום הדעת או בנושא הנלמד ובתפקודי הלומד במאה ה-21.

תוכלו להיעזר בכלים הבאים לתכנון הוראה-למידה-הערכה ולאיסוף נתונים על ביצועי הוראה-למידה-הערכה.

א. כלי לתכנון יחידת הוראה-למידה-הערכה

1.

תחום הדעת ותפקודי לומד	הישגים מצופים **	הערכה ****	תכנית ההוראה-למידה	משוב ומסקנות להמשך *****
תחום דעת, נושא*			ראו טבלה ב'	
תפקוד קוגניטיבי				
תפקוד מטה קוגניטיבי				
תפקוד תוך אישי				
תפקוד בין אישי				
תפקוד חושי-תנועתי				
הכוונה עצמית בלמידה				

2. תכנית ההוראה-למידה

הפעילות	תוצרים	ארגון לומדים	זמן	חומרים	סביבה לימודית

* בתחום הדעת: תוכן, מושג, רעיון, תהליך, עיקרון

** הישגים מצופים: מה התלמיד יידע בנושא הנלמד ובתפקודים השונים? מה התלמיד יהיה מסוגל לעשות בנושא הנלמד ובתפקודים השונים? בהגדרת הישגים מצופים יש להיעזר הן בתכנית הלימודים והן בפירוט תפקודי הלומד במאה ה- 21¹⁶⁴ במסמך "אבני דרך ללמידה משמעותית"¹⁶⁵. דוגמאות להתנהגויות לומד בתחומי התפקודי השונים ראו בחוברת זו.
לא תמיד בכל יחידת לימוד יהיה פיתוח של כל התפקודים, ואולם חשוב שלאורך זמן יתבצע פיתוח של כל התפקודים.

**** הערכה: אילו עדויות נאסוף לגבי השגת היעד? כיצד?
***** יעשה בשיתוף התלמידים או על ידי המורה בתום השיעור.

164 תפקודים = גישות, ערכים ונטיות + ידע + מיומנויות + הרגלים = התנהגות עצמאית של הפרט הלכה למעשה במצבי חיים שונים

165 אבני דרך ללמידה משמעותית. ירושלים: משרד החינוך. תשע"ה.

<http://meyda.education.gov.il/files/lemidaMashmautit/chozer/index.html>