

ב . איסוף נתונים על תהליך הוראה-למידה

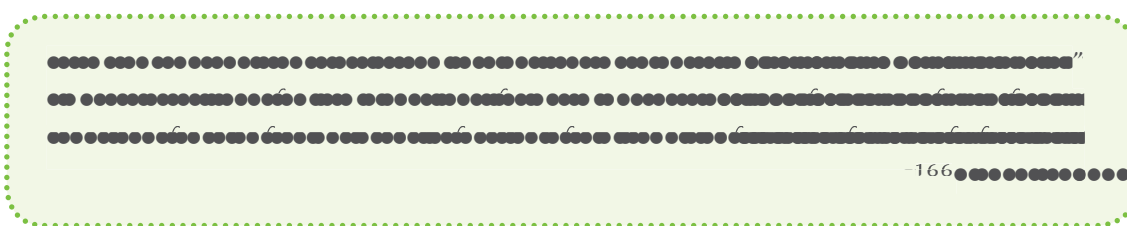
נושא: _____

הערות		תיאור הוראה-למידה- הערכה*					
							תכנים וארגונים
							חומרי הוראה-למידה
							ארגון זמן
							פעילות לומדים וארגון לומדים
							הערכה ומשוב
							סביבה לימודית
							פעילות המורה וארגון צוות
							התנהגויות לומד שפותחו במהלך הלמידה
		הכוונה עצמית בלמידה	חושי תנועת	בין אישי	תוך אישי	מטה קוגניטיבי	קוגניטיבי
							תחומים
							תפקודי לומד**

רצוי להשוות בין מה שתוכנן לבין מה שבוצע

* בשורות יש לפרט, כגון: ארגון תכנים - אינטגרטיבי או דיסציפלינארי, הנושא מקושר לעולמם של הלומדים וכד'; חומרי הוראה-למידה - כגון אמצעי המחשה מהסביבה הקרובה, מוצגים שתלמידים הביאו, ספר לימוד וכד'.

** יש לציין התנהגויות במקום המתאים בתאים



166 בומר, מ' (2005 הוצאה). האור הגנוז סיפורי חסידים. תל-אביב: שוקן.

לתפקד בסביבה עתירת טכנולוגיה – ששת תפקודי לומד בסביבה וירטואלית

הסוגיות הפדגוגיות שמעסיקות את אנשי החינוך בסביבה הווירטואלית במהותן הן אותן הסוגיות שמעסיקות אותם בסביבה הממשית. ששת תפקודי הלומד שיש לפתח בסביבה הווירטואלית הם אותם התפקודים שיש לפתח גם בסביבה הממשית, אולם נדרשת התייחסות מיוחדת לגבי אופן יישומם בסביבה זו הלכה למעשה לאור ההזדמנויות והאתגרים שהיא מזמנת.

אנו נציג כאן את המאפיינים העיקריים של הסביבה הווירטואלית, את ההזדמנויות הטמונות בחובה, את האתגרים שהיא מעמידה והסיכונים שהיא יוצרת ואת ההתערבות החינוכית הנדרשת בפיתוח תפקודי הלומד¹⁶⁷.

מאפיין	הזדמנויות	קשיים וסיכונים	התערבות חינוכית
ריבוי ייצוגים	הנגשה רב חושית של מידע	אנשים מסוגלים לעבד מספר מוגבל של מסרים בו-זמנית, קשיי קשב וריכוז בהתמקדות במטלה לאורך זמן. מזמן קליטת מידע באמצעות חוש הראייה והשמיעה ולעיתים התנועה. אין הפעלה של חוש הריח והמישוש.	עיבוד קוגניטיבי מתאים, עיצוב הסביבה בהתאמה לגיל הלומדים ולמאפייניו, תיווך למיקוד והבנה, פיתוח אוריינות חזותית ומימנות לסינון גירויים לא רלוונטיים. זימון התנסויות מפצות בסביבה הממשית.
יישומים שונים	הנגשה של אפשרויות למידה ותקשורת לאנשים עם מוגבלויות		
	תיווך בין המוחשי למופשט	תפיסות שגויות, שטחיות	מעורבות המורה בתהליך הלמידה של התלמיד, בהתאמת הסביבה, בביצוע תהליכים רפלקטיביים ומטה רפלקטיביים, ובתיווך למשמעות, לערך ולרלוונטיות.
עדכניות ונגישות של מידע	מידע נגיש ומתעדכן כל העת	הצפה במידע בלתי ממוקד מידע בלתי מדויק, טקסטים בלתי מותאמים מבחינת רמת קריאות, ידע קודם נדרש וכד'	פיתוח הכוונה עצמית בלמידה וניהולה: ניהול זמן, פיתוח אוריינות מחשב ומיומנויות מידעניות בעיקר לזיהוי תוקף ומהימנות של מידע והתמקדות בעיקר, חשיבה מסתעפת – היכולת להבנות ידע ולארגן מידע תוך כדי חיפוש הקשרים ואסוציאציות ממקורות מגוונים ומתחומי דעת שונים; תיווך להבנה.

167 לונברג, א' וידיסלבסקי, מ' (תשע"ה). הזדמנויות ללמידה משמעותית ברשת. 4 הממ"מים גיליון מספר 37. ירושלים: משרד החינוך.

וידיסלבסקי, מ', הררי, ל' ושמש, ד' (תשע"א). הדרך אל מרחב בטוח באיטרנט. 4 הממ"מים גיליון מספר 28. ירושלים: משרד החינוך.

וידיסלבסקי, מ', פבסנר, א' ופלד, ב' (תשע"א). פדגוגיה חדשנית או פדגוגיה איכותית בסביבה חדשנית? 4 הממ"מים גיליון מספר 27. ירושלים: משרד החינוך.

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/Minhal/Yerchonim/>

מאפיין	הזדמנויות	קשיים וסיכונים	התערבות חינוכית	
סביבות למידה מגוונות	חומרי למידה מיוצרים ומעודכנים בקלות, ייצוג התכנים בכלים מגוונים	איכות ירודה של החומרים	ניתוח ביקורתי של חומרי הלמידה על ידי המורה ובחירה מוקפדת של הסביבות.	
	למידה הקשרית ומותאמת אישית, הוספה של רובד דיגיטאלי לתוך הקשר ממשי, העשרת החוויה הקוגניטיבית			רציאות רבודה
קישוריות	למידה בין תחומית ובין מוסדית	שטחיות	הבנייה של תכנית הלימודים ושל סביבת הלמידה.	
ריבוי כלים והתחדשות מתמדת שלהם	עושר של אמצעי הוראה, למידה ותקשורת	ריכוז מאמץ בתפעול הטכנולוגיה על חשבון הבנה מעמיקה ועיסוק במהויות	תיווך להבנת ההזדמנויות שיש בכלי לפרט ולחבר, פיתוח אוריינות טכנולוגית מעמיקה.	
משחקיות	הנאה, מעורבות ורלוונטיות ללומד מבחינת דרך הלימוד, למידת תכנים בדרכים מגוונות	התמכרות למשחקים מסוכנים, צורך גובר בגירויים ופעלתנות יתר	פיתוח מכוונות עצמית להתנהלות ברשת הכוללת מודעות עצמית, שליטה עצמית, ויסות התנהלות.	
יצירה מהמרחב המוחשי ויצירת קשרים וירטואליים	יצירת קשרים חובקי עולם, הרחבה של הסביבה והסרת מחיצות של דת, לאום, מין וגיל	בריחה מיחסים בין אישיים קרובים, פגיעה בהתפתחות החושית-תנועתית, תחושות בדידות ובידוד	פיתוח תפקודים תוך אישיים ובין אישיים להבנה של העולם הווירטואלי, חיזוק הביטחון העצמי, הענקת רשת תמיכה חברתית בעולם הממשי וזימון התנסויות חושיות-תנועתיות מפצות בסביבה הממשית.	
נגישות וזמינות של הטכנולוגיה	פרטיות מצד אחד, ושליטה באינטראקציות מהצד האחר	פריקת רגשות ודחפים בכל עת ללא סיגים ועכבות	פיתוח מודעות עצמית, ויסות רגשות והתנהגות, חינוך לערכים והתנהלות אתית.	
תקשורת מיידית	קשר מהיר, תגובות אותנטיות	אימפולסיביות ואי-דחיית סיפוקים	פיתוח שיפוט מוסרי וערכים, מיומנויות תקשורת וויסות התנהגות.	
אנונימיות וחוסר נראות	תחושת חופש ועצמאות, נוחות ונינוחות	טשטוש זהות וחוסר גבולות, התנהגות בלתי אחראית בחסות האנונימיות	הבנת העולם הווירטואלי והסכנות הטמונות בו, חינוך להתנהגות אתית ובטוחה ברשת, הדרכה והכוונה למוגנות ולהימנעות מסיכונים ברשת, פיתוח תפקודים תוך אישיים ובין אישיים, ובעיקר רגשות כמו אמפתיה, חמלה וערכים כמו כבוד האדם.	
	שחרור ממבוכה וביישנות	יחסי גומלין נעדרי הבעות פנים וגוף, מצבי רמייה והסרת עכבות		היעדר קשר עין
	כולם נתפסים כשווים, לגיטימציה ליצירת קשרים חוצי גבולות מין, גיל, לאום ודת	ניצול מצד מבוגרים עם נטיות שליליות		השטחה חברתית

מאפיין	הזדמנויות	קשיים וסיכונים	התערבות חינוכית
אחסון ואחזור מידע	אפשרויות לעיבוד נתונים רבים ומורכבים בתוך זמן קצר, נגישות למידע רב כמעט בכל תחומי החיים אפשרות לתיעוד תהליכים	אפשרות לתיעוד תהליכים חדירה לפרטיות ופגיעה בצנעת הפרט	הבנת העולם הווירטואלי והסכנות הטמונות בו, חינוך להתנהגות אתית ובטוחה ברשת, הדרכה והכוונה למוגנות ולהימנעות מסיכונים ברשת, פיתוח תפקודים תוך אישיים ובין אישיים, ובעיקר רגשות כמו אמפתיה, חמלה וערכים כמו כבוד האדם.
תקשורת מהירה, זמינה, יישומים כמו הבלוג	דרכי ביטוי וייצוג ידע במגוון אמצעים	כתיבה פונקציונאלית תוך שימוש באוצר מילים ובמבנים תחביריים דלים	פיתוח מיומנויות הבעה בכתב באמצעות סוגות שונות, פיתוח השיח הדבור.
יישומים חברתיים כמו: פורומים, רשתות חברתיות	עבודת צוות, קהילות למידה וקהילות חברתיות	סכסוכים, התפרקות צוות.	פיתוח מיומנויות לעבודת צוות כמו קביעת יעדים משותפים, חלוקת אחריות ומטלות, ויתור, בניית הסכמות, ניהול הצוות, חינוך לערכים ולהתנהגות אתית.

סדנה:

למידה בסביבה עתירת טכנולוגיה

- מטרות:** הבנת הביטוי הייחודי של ששת תפקודי לומד במאה ה-21 בסביבה הווירטואלית, הכרת דרכי התערבות חינוכית הנדרשות לקידום למידה משמעותית ופיתוח תפקודי לומד בסביבה הווירטואלית
- תוצר:** מיומנויות של התבוננות בלמידה בסביבה הווירטואלית והגדרת דרכי התערבות לשיפורה
- חומרים:** כלי לצפייה בתהליכי למידה המתקיימים בסביבה עתירת טכנולוגיה, שקף מאפיינים, הזדמנויות, קשיים וסיכונים בסביבה הווירטואלית והתערבויות חינוכיות נדרשות

מהלך הפעילות:

מליאה:

דנים במאפייני הסביבה הווירטואלית, בהזדמנויות ובאתגרים שיש בה וכן בתפקודי הלומד

קבוצות:

דנים בשאלה, מה יעיד במהלך יחידת הוראה או שיעור המתקיימים בסביבה עתירת טכנולוגיה אם התלמידים חווים למידה משמעותית ומפתחים את תפקודי הלומד במאה ה-21? משווים את הרשימה שהתקבלה עם מה שמופיע בכלי הצפייה בתהליכי למידה המתקיימים בסביבה עתירת טכנולוגיה ומעדכנים את הכלי לפי הצורך.

מליאה:

1. משתפים בעדכונים, אם ישנם.
2. פועלים לפי אחת האפשרויות הבאות:
 - א. צופים בסרטון שבו מתקיימת למידה בסביבה עתירת טכנולוגיה.
 - ב. צופים יחד בשיעור המתקיים הלכה למעשה בסביבה עתירת טכנולוגיה. באמצעות כלי הצפייה מרכזים את המידע שנאסף על תפקודי הלומד בעת למידה בסביבה זו ובמסקנות לגבי השינויים הנדרשים בסביבה ולגבי התערבויות מורה נדרשות.
3. מסכמים את התובנות לגבי תהליכי חינוך, הוראה ולמידה בסביבה עתירת טכנולוגיה: תפקודי לומד נדרשים במאה ה-21 בסביבה זו וההתערבויות החינוכיות ההכרחיות.

צפייה בתלמידים בעת למידה בסביבה עתירת טכנולוגיה

הכלי המובא בזאת מבוסס על המסמך "מטרות הוראה בסביבה מתוקשבת"¹⁶⁸ ועל מסמכים העוסקים בלמידה משמעותית ובפיתוח תפקודי לומד במאה ה-21 וכן על הכלי להערכת עובדי הוראה שפותח במשרד החינוך¹⁶⁹. הכלי לצפייה בתלמידים בעת למידה בסביבה עתירת טכנולוגיה נועד לצורכי התפתחות מקצועית לשם קידום למידה משמעותית ופיתוח תפקודי לומד במאה ה-21¹⁷⁰. מורים יכולים לבצע בחינה עצמית של עשייתם בסביבה המתוקשבת ושל תפקודי התלמידים בה כנקודת מוצא לשיפור ההוראה. מנהלים, מורים עמיתים, רכזים ומדריכים יכולים לסייע באיסוף נתונים ותיעודם כבסיס לשיחת משותפת על תהליכי ההוראה-למידה-הערכה.

אנו מציעים להשתמש בכלי המוגש בזאת לאיסוף נתונים לשם זיהוי צורכי הפיתוח המקצועי בכלל והדרכה בפרט.

טרום התצפית:

- יש לקיים שיחה מקדימה עם המורה לצורך תיאום ציפיות לגבי מטרות התצפית ולצורך הגדרת נקודות התייחסות במהלך התצפית.
- בעת קיום תצפית בודדת יש לבחור היבטים מסוימים שבהם רוצים להתמקד. אין לצפות לכך שבכל יחידת הוראה או שיעור יהיו כל הרכיבים.

טופס לתיעוד צפייה בתלמידים בשיעור בסביבה עתירת טכנולוגיה

שם המורה: _____ תאריך הצפייה: _____ שעה: _____

נושא השיעור או יחידת הלימוד: _____ תחום, מקצוע: _____

שכבת הגיל: _____ מספר התלמידים: _____

מטרות ההוראה-למידה (כפי שהוצגו על ידי המורה בשיח מקדים):

שם ותפקיד של עורך/ת התצפית: _____

* בעת הצפייה יש להקיף במעגל או לסמן V במקום המתאים.

168 מטרות הוראה בסביבה מתוקשבת. <http://web.macam.ac.il/~jhurvitz/mismakh/standards-b.htm>

169 <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HaarachatOvdeyHoraa/KleyHaarachatOvdeyHoraa/>

170 הכלי פותח על ידי לימור הררי, בעבר מדריכה באגף א' לחינוך יסודי

1. סביבת ההוראה-למידה

א. המקום שבו מתקיים השיעור: בכיתה, במעבדה, אחר: _____

ב.

תיאור התשתית הטכנולוגית:		
לא קיים	קיים	
		חיבור לאינטרנט
		עמדת מורה הכוללת מחשב
		מקרן
		לוח אלקטרוני
		מחשב לכל תלמיד
		סמארטפונים
		מצביעונים
		מכשירי מדידה
		אחר

ג. ארגון הלומדים: ישיבה של תלמידים בטורים בזוגות או יחידים, בקבוצות, משתנה, קבועה, על יד עמדות מחשב.

ד. סביבת הלמידה: בסביבה יש או אין ביטוי לתוצרי תלמידים; הסביבה מזמנת או אינה מזמנת פיתוח של ששת תפקודי הלומד במאה ה-21; בסביבה יש או אין חומרים וציוד להתנסות ולהמחשה.

★ רצוי להיעזר בכלי להתבוננות בסביבת הלמידה המזמנת קידום למידה משמעותית ופיתוח תפקודי לומד במאה ה-21. ראו בפרק ג'.

הערות: _____

2. למידה בתחום הדעת, בנושא:

רמה				תבחינים
כלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	
				התלמידים מגלים הבנה בנושא הנלמד
				התלמידים מגלים שליטה באמצעים הטכנולוגיים הנדרשים לשיעור זה
				התלמידים מתבטאים בשפה תקינה, גבוהה ועשירה (דבורה וכתובה)
המטלה שניתנה במהלך השיעור או כהמשך לו: רלוונטית לתלמידים, מובנת לתלמידים, הם מבצעים אותה באופן עצמאי, יחידני, בזוגות, בצוותים				
המטלה שבה עוסקים התלמידים היא פתוחה או סגורה, תחומית או בין תחומית, מזמנת תקשורת רב כיוונית, אינטראקטיבית, מבטאת תהליך למידה, בעיה אוטנטית, בעיה רלוונטית, אחר: _____				
במהלך ביצוע המטלה התלמידים מפעילים כישורי חשיבה מסדר גבוה: מיפוי, חקר, הנמקה, השוואה, רפלקטיביות, הערכה, הכללה, הסקת מסקנות, פתרון בעיות, חשיבה יצירתית, אחר: _____				
התלמידים עוסקים בהבניית ידע, בהקשבה להרצאה, להצגה, לשאלות של המורה, בפתרון בעיות, בחקר, בשאלת שאלות, בפיתוח מושג, בחשיבה רפלקטיבית, בלמידה שיתופית, אחר: _____				
עולמות התוכן הטכנולוגי בהם משתמשים התלמידים בשיעורים: ספקי תוכן, מאגר מידע, אתרים ייעודיים ברשת, הדמיות (סימולטורים), משחקים, יישומנים וכד' _____				

3. רלוונטיות של הכלים הדיגיטליים, של עולמות התוכן הדיגיטאלי והפעילות

שהתלמידים מבצעים:

- א. עולמות התוכן שבהם נעשה שימוש בשיעור:
 ספקי תוכן, מאגרי מידע, אתרים ייעודיים ברשת, הדמיות (סימולטורים), משחקים, יישומנים, אחר: _____
- ב. עולמות התוכן:

ציון				תבחינים
כלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	
				התרומה של השימוש בעולמות התוכן שנבחרו למטרות
				ההתאמה בין עולם התוכן הדיגיטאלי לתפקוד הלומדים
				התרומה של עולם התוכן הדיגיטאלי לקידום תפקודי לומדים במאה ה-21

- ג. הפעילות שהתלמידים מבצעים בסביבה המתקשבת

תרגול, עיבוד וניתוח נתונים, כתיבה, עריכה ושכתוב, תהליך למידה מידעני או חלק ממנו, פתרון בעיות, אחר: _____

ד. הכלים הדיגיטליים שבהם מתנסים התלמידים ואליהם הם נחשפים מעבד תמלילים, מחולל מצגות, גיליון אלקטרוני, יישומון, בלוג, ויקי, אחר: _____

ציון				תבחינים
כלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	
				ההתאמה בין הכלים הדיגיטליים שבהם נעשה שימוש לסוג הפעילות
				ההתאמה של הכלים הדיגיטליים לשונות בין התלמידים

4. הערך של תהליך הלמידה

ציון				תבחינים
כלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	
				מטרות השיעור ברורות לתלמידים
				חלוקת זמן השיעור הולמת את שלב הלימוד (פתיח, גוף, סיכום ומשוב), מטרתו וצורכי הלומדים
				יש גמישות כמענה להתרחשויות במהלך השיעור
				נעשה שיקוף המבנה והרצף של השיעור במודלינג לתהליך ההוראה-למידה-הערכה
				התלמידים מקבלים ונותנים משוב ומתקיימת הערכה מעצבת במהלך השיעור

5. מעורבות התלמידים

א. בהחלטה על שימוש בכלים דיגיטליים

- המורה קובעת/ת באיזה כלי טכנולוגי להשתמש.
- התלמידים דנים בנימוקים לבחירה במיומנות או בפונקציה במחשב.
- המורה מציעה/ה כלים שונים ואחר כך מאפשרת/ת בחירה חופשית/מוסכמת אחידה.

ב. בלמידה של מיומנויות מחשב

- התלמידים צופים במורה מדגימה מיומנויות בפני הכיתה בעזרת האמצעים הדיגיטליים הקיימים.
- התלמידים לומדים עם המורה את מיומנויות התקשוב בקבוצה קטנה או באופן פרטני.
- התלמידים מקבלים הוראות כתובות.
- התלמידים מופנים לאמצעי המחשה, כגון: סרטון, יישומון, הדמיה, אחר: _____
- מתקיימת למידת עמיתים.

ג. בקביעת מטרות השיעור:

- התלמידים שומעים/קוראים בתחילת השיעור את מטרות השיעור.
- התלמידים מגדירים עם המורה את מטרות השיעור.
- התלמידים יודעים/מבינים מהן מטרות השיעור.

ד. לשיעור יש מטרות באחד או יותר מההיבטים הבאים:

ציון		תבחינים
לא	כן	
		תחום התוכן
		אוריינות דיגיטאלית
		מידענות מתוקשבת
		ששת תפקודי לומד במאה ה-21: חשיבה חשיבה על חשיבה רגשי- חברתי חושי- תנועתי הכוונה עצמית
		אחר

ה. מעורבות, פעילות והשתתפות תלמידים:

ציון				תבחינים
כלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	
				התלמידים מגלים הנעה וסקרנות
				התלמידים פעילים
				התלמידים משתפים זה את זה בדעות וברעיונות
				התלמידים מנמקים את דעותיהם
				התלמידים מסבירים את רעיונותיהם
				התלמידים שואלים שאלות
				התלמידים אינם חוששים לשגות
				השיח בין התלמידים ממוקד בנלמד
				התלמידים ממשיגים תהליכי חשיבה
				התלמידים ממשיגים תהליכים מידעניים
				התלמידים מיצגים תהליכים מידעניים
				התלמידים מגיבים בכבוד זה לדברי זה
				התלמידים דנים בסוגיות חברתיות/ערכיות
				התלמידים משתמשים ברשת כחלק מהשיח הלימודי

ו. ביטוי לשונות הלומדים

ציון				תבחינים
כלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	
				התלמידים מבטאים את כישוריהם
				התלמידים פועלים בסגנונות למידה שונים על פי בחירתם (כגון: חושי-תנועת, מילולי, לוגי-מתמטי, חברתי, פרטני)
				התלמידים מייצגים ידע באופנים שונים

ציון				תבחינים
כלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	
				במהלך הלמידה ובסיומה התלמידים שותפים להערכה של השגת המטרות שנקבעו
לא		כן		התלמידים מעריכים את התקדמותם/הישגיהם בנושא הנלמד בסביבה המתוקשבת
לא		כן		התלמידים מתעדים את תוצרי למידתם
לא		כן		התלמידים מסכמים את הנלמד
לא		כן		התלמידים מקבלים משוב עקבי להתנהגויות רצויות

6. אתיקה, ערכים והתנהגות נבונה:

ציון				תבחינים
כלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	
				התלמידים מתייחסים להיבטים העוסקים באתיקה, בזכויות יוצרים ובהתנהגות נבונה ברשת
				התלמידים פועלים באופן אתי ברשת
				התלמידים מתנהגים ברשת בצורה בטוחה

לשיחה לקראת התצפית:

מהם שיקולי הדעת של המורה לשילוב הסביבה הטכנולוגית במהלך השיעור? הקיפו את התשובות הנכונות: קישור לידע עולם קודם, עירור עניין והנעה, הדגמה, הצגה, המחשה, קידום הקריאה והכתיבה, למידה של תוכן חדש, מעקב והערכה, אחר: _____

שיקולים והחלטות בתכנון השיעור, בניהולו בסביבה המתקשבת ובתרומתה של הסביבה לשיעור

- מדוע בחר/ה המורה להשתמש או לא להשתמש בכלי הטכנולוגי?
- מדוע בחר/ה המורה במיומנות מתקשבת מסוימת?
- במה השימוש בסביבה המתקשבת תרם להשגת מטרות הלמידה? להשגת תקשורת בין המורה לתלמידים ובין התלמידים לבין עצמם? לקידום למידה משמעותית ולפיתוח תפקודי לומד במאה ה-21?

נושאים לדין

- תרומת הסביבה המתקשבת לקידום למידה משמעותית ולפיתוח תפקודי לומד במאה ה-21
- תדירות השימוש בסביבה המתקשבת במהלך השיעורים
- שימוש בסביבות למידה מתקשבות בשיעור עצמו ומחוצה לו
- צורכי ההתפתחות המקצועית של המורה ודרכים למתן מענה להם
- אתגרים העומדים בפני המורה
- בקשות והמלצות

קידום ההוראה ללמידה משמעותית ופיתוח ששת תפקודי לומד במאה ה-21

בפרק זה עסקנו בהרחבת הידע בנושא פיתוח תפקודי לומד,

אולם חשיבות מיוחדת נודעת ליישום הידע בתהליכי ההוראה, הלמידה וההערכה הלכה למעשה. לשם כך נדרשת למידה והתפתחות מקצועית מתמדת של צוותי החינוך¹⁷¹.

לפי סרג'ובאני (2002) למורים, כמו לתלמידים, יש סגנונות למידה ייחודיים וצרכים ייחודיים לפתרון בעיות¹⁷². הוא זיהה סגנונות למידה אלה של מורים: הקונקרטי, הקוגניטיבי, הצופה הרפלקטיבי והמנסה הפעיל. חשוב להתאים את דרכי הלמידה וההתפתחות המקצועית של המורים לסגנונות למידתם.

סגנונות הלמידה, המאפיינים שלהם והשלכותיהם על ההתפתחות המקצועית

ההשלכות על ההתפתחות המקצועית	המאפיינים	הסגנון
מעדיפים לעבוד זה עם זה. רצוי שיעבדו עם עמיתים המצטיינים בהמשגה מופשטת או בצפייה ובחשיבה רפלקטיבית.	לומדים היטב כאשר הם מתמודדים עם משהו במישור הממשי, הקונקרטי. מעוניינים לדעת מה עובד בכיתה ולהתנסות בזה.	הקונקרטי
תורמים לצוות חשיבה ותכנון, מציבים יעדים ומטרות. רצוי לכוון אותם ליישום הנלמד, לשבץ אותם בצוותים הטרוגניים עם מורים מעשיים.	מעדיפים לקרוא על הנושא קודם שהם מתנסים בכך בעצמם. אוהבים לקרוא רעיונות עיוניים על סוגיות מעשיות ועל מחקרים הקשורים בהוראה ובלמידה, לדון ברעיונות אלה ולהתעמק בהם.	הקוגניטיבי המשגה מופשטת
רצוי לשבץ אותם בצוות עמיתים המכוונים לפעולה והיכולים לספק לבעלי סגנון זה את העזרה המעשית ביישום בפרקטיקה שלהם.	מעדיפים לצפות קודם בעמיתים, להבין את המתרחש ולפתח תובנות לגבי מה שראו.	הצופה הרפלקטיבי
רצוי לסייע להם להיצמד למסלול עשייה יציב.	מעדיפים "לקפוץ למים" ולערוך ניסויים עם רעיונות ומעשים חדשים. אוהבים להציב מטרות ולהתקדם במשימות. מוכנים להסתכן ואינם חוששים משינוי דרכי עבודתם.	המנסה הפעיל

171 אשורת, י' ווידיסלבסקי, מ' (תשס"ז). "במה לניהול ההתפתחות המקצועית בבית הספר", 4 הממ"מים, גיליון מספר 18, ירושלים: משרד החינוך.

172 סרג'ובאני, ת' ג'. (2002) ניהול בית ספר היבטים עיוניים ומעשיים. תל-אביב: הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.

סדנה:

קידום ההוראה ללמידה משמעותית ופיתוח ששת תפקודי לומד במאה ה-21

מטרה: התאמת הפיתוח המקצועי של המורים למאפייני המורים השונים לשם קידום למידה משמעותית

תוצר: שימוש מושכל באגודן ככלי לפיתוח מקצועי בית ספרי

חומרים: שקף סגנונות למידה של מורים, טבלה לכל משתתף למיפוי סגנונות הלמידה של צוותו

מהלך הפעילות:

הפעילות המוצעת היא במסגרת המפקח ומנהליו, אך כל מנהל יכול לבצע פעילות דומה עם מוריו תוך ביצוע התאמות נדרשות.

מליאה: הצגת סגנונות הלמידה של מורים על פי סרג'ובאני

אישי: מתנסים במיפוי מורים בבית הספר על פי המיון של סרג'ובאני: היזכרו במורים בבית הספר שבהנהלתכם. התוכלו למפות אותם על פי ארבעת הסגנונות שמציין סרג'ובאני?

המנסה הפעיל	הצופה הרפלקטיבי	הקוגניטיבי - המשגה מופשטת	הקונקרטי	סגנון המורה

בזוגות: כל זוג בוחר באחד הסגנונות ומאתר אם ניתן מענה לסגנון זה בפרק "פיתוח תפקודי לומד במאה ה-21".

במליאה: משתפים במידע. מעלים הצעות לשימוש בחוברת במסגרת הפיתוח המקצועי בבית הספר בהתייחס לשונות בין המורים.

באתר משרד החינוך "ישראל עולה כיתה" מוצג תיעוד של תהליכי הוראה לקידום למידה משמעותית. כדי להפיק את מירב התועלת מהחומרים המוצגים נציג להלן אפשרויות שימוש בכלים נפוצים לקידום ההוראה: א. סרטונים ב. שיחת המשוב ג. המתודה של למידה מהצלחות ד. פעולת הצוות כקבוצת תמיכה מקצועית.

שימוש בסרטונים לקידום ההוראה

מורים בעלי סגנון הלמידה של הצופה הרפלקטיבי מעדיפים לצפות בעמיתים בטרם יהיו מוכנים להתנסות בדרכי הוראה חדשות. לא תמיד ניתן לערוך תצפיות בשדה. כתחליף לכך ניתן להיעזר בסרטונים.

א. הסרטונים ככלי לשיפור ההוראה: הסרטונים מאפשרים:

- להביא את "השדה" לקהלים שונים בזמנים שונים, כלומר: אנשים שונים במקומות שונים יכולים לצפות באירוע המצולם בלי שיצטרכו להיות נוכחים בו.
- תיעוד כדי לשמר את ההתרחשות
- מבט רב-ממדי על שיעורים
- "ללכוד" מצבים
- להתמקד באירוע או בפרטים מתוכו
- רב שיח ופרשנות מצד צופים שונים בהתייחס לאותו אירוע/פרט
- התבוננות מרוחקת במידת מה, הסתכלות מהצד, ללא מעורבות רגשית הן למלמדים המצולמים והן לצופים.

ב. חסרונות השימוש בסרטונים ככלי לשיפור ההוראה

- בדרך כלל סרטונים אינם מתעדים את כל האירוע במלואו, אלא עוברים עריכה וסינון. הם מציגים את התמונה כפי שהעורך או הצלם העדיפו להציג אותה.
- ההרחקה עשויה ליצור קושי אצל המתבונן ל"היכנס לאווירה" ולהתייחס אליה.
- אם המטרה של הצפייה היא מתן משוב מעצב למורה לשיפור ההוראה, חשוב לעשות זאת בסמוך ככל הניתן לצפייה.

ג. בדיווח מיום עיון שהתקיים בירושלים (2009) על ידי היוזמה למחקר חינוכי בנושא יחסי גומלין מורה-תלמיד¹⁷³ צוינו, בין השאר, יתרונות אלה של השימוש בסרטונים:

1. מאפשר להשתמש בקטעי שיעורים כדי לעזור למורים לשפר את עבודתם ולהביא לשיפור גם בהישגי התלמידים. הטכנולוגיה המאפשרת שימוש בקטעי שיעורים מצולמים (בניגוד לכתובים) מאפשרת מבט רב-ממדי על שיעור ומתאימה במיוחד להתמקדות ביחסי גומלין מורה-תלמיד.
2. לדעת Pianta¹⁷⁴ השימוש בווידיאו וברשת האינטרנט חושף את הסטודנטים להוראה לקטעים של הוראה טובה ובכך יכול לייעל את תהליך הלמידה וההכשרה שלהם. תהליך כזה יכול לקצר את תקופת ההכשרה, ולהרחיב ולהאריך את ההתמחות בשטח.
3. בהרצאתה ביום העיון ציינה ד"ר יעל פויס שהוראה היא מקצוע הדורש פעילות רבת-חשיבה בסביבה מורכבת. ניתוח מושכל של סיטואציות מצולמות של מצבי הוראה-למידה אותנטיים עשוי להבהיר את מורכבות המערכת והגורמים הפועלים בה ולחזק את הזיקה בין הפרקטיקה לתיאוריה, זיקה שתכניות הכשרה כה חותרות אליה.

173 ניסן א', (2009). דיווח מיום עיון שנערך בירושלים על ידי היוזמה למחקר חינוכי בנושא יחסי מורה תלמיד.

<http://education.academy.ac.il/Admin/Data/Publications/pianta%20-interaction-report.pdf>

174 Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, pre-K*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing

סדנה:

התבוננות בהוראה ללמידה משמעותית

מטרה: חידוד מיומנות הצפייה בהוראה לקידום למידה משמעותית ולפיתוח ששת תפקודי לומד במאה ה-21

תוצר: כלי להתבוננות בהוראה לקידום למידה משמעותית

חומרים: סרטון מתוך הסרטונים שבאתר "ישראל עולה כיתה"

מהלך הפעילות:

במליאה: מציגים את השימוש בסרטונים ככלי לקידום ההוראה ללמידה משמעותית. בוחרים באחת האפשרויות שלהלן:

א.

1. **בזוגות:** מכינים כלי להתבוננות בהוראה לקידום למידה משמעותית.

2. **ברביעיות:** ממזגים את הכלים לכלי משותף.

3. **במליאה:** אוספים את התוצרים ומבנים כלי צפייה מוסכם.

ב. משתמשים ב"תמ"ה", כלי למיפוי תמונת מצב בית ספרית של תהליכי הוראה ולמידה שפותח במשותף על ידי מכון אבני ראשה, המזכירות הפדגוגית, מחוז ירושלים והיחידה למחקר ופיתוח במכון ברנקו וייס*

ג. משווים את הכלי שפותח על ידי קבוצת המשתתפות לבין כלי הצפייה של "תמ"ה" ויוצרים כלי מותאם לדגשים שהוצגו באוגדן לקידום למידה משמעותית ופיתוח ששת תפקודי לומד במאה ה-21.

ד. צופים בסרטון תוך הסתייעות בכלי הצפייה שהוכן. מזהים בסרטון את היסודות המרכיבים למידה משמעותית ופיתוח תפקודי לומד במאה ה-21 וכן את הטעון שיפור בהוראה.

דף תצפית בשיעורים <http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/17.3.aspx>

משוב מקדם הוראה ללמידה משמעותית¹⁷⁵

ברור לכולם שכחלק מתהליכי הלמידה נעשה בבתי הספר שימוש קבוע במשוב לתלמידים. Hattie ו- Timperley (2007)¹⁷⁶ מצאן, על סמך סינתזה רחבת היקף של ממצאי מחקר, כי המשוב הוא אחד הגורמים המשפיעים ביותר על למידה והישגים, אולם תהליכי משוב נעשים גם בין המורים לבין עצמם ובין מנהלים למורים כחלק מעבודת בית הספר. לדעתנו, אם שיחת משוב תיתפס ככלי שמטרתו העיקרית היא קידום מתמיד של הפרט והארגון, ולא רק כשלב בהערכת העובדים, יכולה להיות לה תרומה רבה לקידום תהליכי עבודה בארגונים בכלל ולקידום תהליכי ההוראה-למידה והניהול בבתי הספר בפרט.

Hattie ו- Timperley (2007)¹⁷⁷ מגדירים משוב כמידע הניתן לפרט על ידי סוכן (דהיינו: מורה, עמית, הורה, עצמי, ממונה) בהתייחס להיבטים של ביצועיו או של הבנתו. מטרתו של המשוב היא לצמצם את הפער בין הביצוע העכשווי לביצוע הרצוי. פשר¹⁷⁸ סבורה שהמשוב הוא חלק ממחזור תקשורת אשר בו מסתיים תהליך של הערכה.

כדי שהמשוב ישיג את מטרתו ויהפוך לאירוע משוב ולא לפעולה סתמית של תקשורת, נדרשת התכוונות מצד השותפים להתרחשות. משוב מקדם הוא משוב המתפרש על ידי הנמען כמכוון להצמיחו וגם כמספק לנמען כיווני פעולה להשגת מטרה זו.

תרומות המשוב הן:

פרנקל (1998)¹⁷⁹ מונה יתרונות אלה לשיחת המשוב:

- מהווה אמצעי לשיפור מיומנויות רפלקטיביות.
- מבטא התאמה בין מאפייני ההוראה לבין תהליך הערכה.
- מאפשר הקניית "ידע של תוכן פדגוגי של מורים".
- משמש מסגרת לטיפוח "דמות המורה הרצויה".

קשיים במתן משוב

כריסטינה ביאלאסקה-דוברני (2007)¹⁸⁰ סבורה שהעברת משוב היא אחת המשימות החשובות ביותר של מנהלים – אך רבים מתקשים לבצע אותה ביעילות. נראה כי הקושי בהעברת משוב כרוך בכך שהוא נתפס כחלק מתהליך הערכה ביקורתי שיוצר תחושת איום אצל המקבל ומקשה על המוסר בשל החשש מערעור "השקט התעשייתי" ומיצירת התנגדויות¹⁸¹.

175 בכתיבת סקירה זו נטלו חלק ד"ר אסתי דורון וגב' דליה שמש

Timperley H. & Hattie. J. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 176, Vol 77 (1) 81-112. <http://rer.sagepub.com/content/77/1/81.short-2>.

177

178 פשר, ע'. <http://www.pasher.co.il/print.asp?id=171>

179 פרנקל, פ' (1998). מטא-רפלקציה על תהליך של ניתוח שיחות משוב. בתוך זילברשטיין ואח' (עורכים). רפלקציה בהוראה ציר מרכזי בהתפתחות מורה. האגף להכשרה והשתלמות מורים, משרד החינוך. תל-אביב: מכון מופ"ת.

180 מה- Harvard Monday Morning 3.9.2007

181 פשר, ע'. <http://www.pasher.co.il/print.asp?id=171>

יש מנהלים החוששים שבשיחת המשוב תעלינה התנגדויות, תתעוררנה מחלוקות ואי הבנות ותצופנה בעיות שלאחריהן קשה יהיה לחזור לשגרה של עשייה משותפת. יש מנהלים החשים קושי רגשי והיעדר מיומנויות לניהול האינטראקציה הבין אישית בשעת שיחת המשוב.

ואילו המורים מתאכזבים לעיתים משיחת משוב שהתקיימה הלכה למעשה. מורים טובים שומעים דברי עידוד ומתבקשים להמשיך בפועלם על אף שלא נאמר להם במפורש מהו הדבר שהם עושים היטב, ולא התרחש תהליך למידה מצמיח ומשמעותי בשיחה. למורים אחרים מועבר מסר של אי-שביעות רצון, אך חסר להם מידע לגבי הביצוע הנדרש והראוי וכיצד עליהם לסגור את הפער בין זה לבין הביצוע שלהם בפועל.

סוגי משוב

Kreitner (2010)¹⁸² מבחין בשלושה סוגי משוב:

א. משוב כסוג של דיאלוג בין מנחה למונחה

הדיאלוג מוגדר על ידי Fernandez, Balboa & Marshall (1994)¹⁸³ כ"תהליך פעיל של דיון רציני מתמשך המאפשר לקול האישי של האנשים להתפתח ולהישמע". לפי Barbules (1993)¹⁸⁴, הדיאלוג הוא מרכיב פדגוגי-קומוניקטיבי המתאפיין באינטראקציה של שיח המכוונת להוראה ולמידה והכוללת שותפות מרצון ושיתוף פעולה הדדי, אמון ואכפתיות. פעילות הדיאלוג מכוונת לקראת גילוי והבנה חדשה: הבנה שמטרתה לשפר את הידע, ההתבוננות והרגישות של המשתתפים. תפיסת הדיאלוג יוצאת נגד התפיסה של "המונולוג הפדגוגי" שעל פיה המנחה הוא מעביר הידע.

ב. משוב כדיאלוג הוראתי בין מורה למאמן

לפי Duncan (2006)¹⁸⁵, דיאלוג הוראתי הוא שיחה מובנית על אודות ההוראה והלמידה במטרה לספק משוב למורה. המדד לשיפור הוא תמיד למידת התלמיד. דיאלוג הוראתי אינו חקירה ואינו עיסוק תרפויטי. זו שיחה בין עמיתים המבררים יחד כיצד ניתן לעשות את העבודה טוב יותר. דיאלוג הוראתי בעזרת מאמן או מנחה מאפשר למורה לחשוב על פרקטיקת ההוראה שלו ועל דרכים לשיפורה. דיאלוג הוראתי הוא דרך להתפתחות מקצועית שבה המורה מזהה אתגרים בעבודת ההוראה שלו ומתכנן תכנית פעולה (action plan) כדי לטפל בהם. תכנית הפעולה היא המחויבות של המורה, ויחד עם המאמן הם מחליטים כיצד לאסוף את המידע שיספק לו משוב איכותי. באמצעות הדיאלוג ההוראתי המורה מפתח מיומנויות לרפלקציה תוך כדי תהליכי ההוראה ומכוון אותם לאור תגובות התלמידים ותפקודם.

182 בתוך

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Meidaanut/NoarMachshevim/Kesher/KishuryHanhaya/h6.htm?wbc_purpose=basicredirectgyiyatashlumim.htm

183 Fernandez-Balboa, J.M., Marshall, J. (1994). Dialogical pedagogy in teacher education: Toward an education for democracy. *Journal of Teacher Education*. 45, 3.

184 Burbules, N. C. (1993). Dialogue in teaching: *Theory and practice*. New York: Teachers College Press.

185 Duncan, M. (2006). *Experts from literacy coaching: Developing effective teachers through instructional Dialogue*. Chapter 2 pp.16-22. NY, Richard C. Owen Publishers.

<http://www.rcowen.com/PDFs/LitCoach%20ch2%20for%20web2.pdf>

זילברשטיין (תשנ"ח)¹⁸⁶ מגדיר את ההוראה כעיסוק פרקטי רפלקטיבי. לרפלקציה¹⁸⁷ תפקיד מרכזי בשיפור ההוראה. לפי שון (1988)¹⁸⁸, בשיחת משוב מתקיים תהליך משותף לנותן המשוב ולמורה. על שיחת המשוב לכוון את המורה ללמוד מההתנסות של עצמו ושל עמיתיו.

ההנחיה הרפלקטיבית כוללת מאפיינים של יעוץ, ביקורת ותיאור. אדם מסייע לאדם אחר בהקשר של תכנים ספציפיים שבהם הוא עוסק.

רפלקציה טובה אינה שיפוטית ואין בה חתירה לתשובה נכונה. המקום לחפש תשובות הוא אצל המורה עצמו. ההנחיה כוללת מאפיינים של שאלת שאלות וסגירת מעגלים.

תפיסת הלמידה כפעילות רפלקטיבית רואה בדיאלוג הרפלקטיבי הנמצא בבסיס שיחת המשוב, מנגנון חיוני לבניית הידע. בדיאלוג נבחנת התקדמות הפרט הלומד אל מול המטרה ונקודת המוצא. בשיחת משוב ניתן לנתח את ההתנסות ולסייע למורה לפתח מיומנויות של רפלקטיביות.

במקומות שונים בארצות הברית התארגנו קבוצות של אנשי חינוך במטרה לשפר את ההוראה שלהם באמצעות למידה משותפת, מתן משוב וקבלתו. קבוצות אלה נקראות "חברים ביקורתיים" (critical friends)¹⁸⁹. קבוצות חברים ביקורתיים הן קהילות מקצועיות המורכבות מ- 8-10 אנשי חינוך המתכנסים בהתנדבות למשך שעותיים לפחות אחת לחודש. בקהילות אלה נעשה שימוש במשוב עמיתים על הפרקטיקה בכיתה, על תכניות ההוראה ועל חומרי ההוראה שהמורים מפתחים, על תוצרי התלמידים ועל אירועים אחרים בעבודת המורים.

לדעת Guerrero ו-Major, דיבור עם עמית מקל על המתח, מוביל לשיחה פרודוקטיבית יותר ועוזר לעמית ה"מאמן". משוב עמיתים מאפשר לחוש יותר ביטחון בהוראה. תוך כדי צפייה בעמית ולמידה ממנו ניתן להיחשף לגישות חדשות, לראות אסטרטגיות פעולה, להתנסות, והחשוב ביותר - להרגיש חלק מקהילה גדולה יותר. המורה אינו צריך להישאר בודד בכיתה. באמצעות צפייה בעמיתים ומתן משוב הקירות הופכים ל"שקופים". Guerrero ו-Major מדגישות שהאווירה צריכה להיות תומכת ותורמת לצמיחה, והתחושה ש"אנחנו ביחד בעניין הזה" מאפשרת שיתופיות מלאה ושוויון.

משוב עמיתים

למידה שיתופית בתהליכי הכשרה מקצועית מבוססת על כך שהמתאמנים צופים באירועים ומתייחסים אליהם, ותוך כדי כך הם הופכים למודעים ליכולותיהם ומוצאים פתרונות לבעיות שמתעוררות. תהליכי הכשרה שכאלה כרוכים גם במתן משוב הדדי של המתלמדים מתוך גישה לפיה מדובר באנשי מקצוע המתאמנים והמפתחים את תחושת המסוגלות המקצועית שלהם.

186 זילברשטיין, מ' (תשנ"ח). ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי: קווים לתכניות הכשרה והשתלמות חלופיות. חוברת מס' 1 בסדרת ניירות דיון. האגף להכשרת עובדי הוראה. תל-אביב: מכון מופ"ת.

187 מקורו של המונח "רפלקציה" בלטינית ומשמעו "פנייה לאחור", פירושו המילולי של המונח הוא השלכת ראייה לאחור על פעולה, על התרחשות או על אירוע שקרה (זילברשטיין ואח'. (1998). רפלקציה בהוראה ציר מרכזי בהתפתחות מורה. תל אביב: מכון מופ"ת).

188 Schon, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York. Basco Books.

189 Major, A. Guerrero, A. (2010). *Field Notes: Collegial Coaching: The Art of Conversation April Major*, Vista La Mesa Elementary School Angie Guerrero, High Tech High Chula Vista.

<http://www.nsrffharmony.org/faq.html#1> .

לא תמיד יש צורך במאמנים או במנהלים על מנת ליצור שיחות משוב משמעותיות ותהליכי למידה מעצימים. גם מורים מנוסים יכולים להציע תמיכה וידע הדדי תוך התמקדות בשאלות ואלא הצורך להציע תשובות.

ארבעה יסודות יש לשיחות העמיתים: עבודת עמיתים ("אנחנו ביחד בעסק הזה"), הערכת האומנות, שימוש בפרוטוקולים ושאלות פתוחות.

עקרונות דומים נמצאים גם בבסיס שיחות המשוב שעורכים מאמנים למורים ומן הראוי שיהיו גם בבסיס שיחות המשוב של המנהלים למורים.

משוב מנהל:

בשונה ממי שנמצא בתפקיד של מאמן או מנחה מורים, תפקידו של מנהל בית ספר מורכב יותר. הוא פועל לקידום ההוראה והלמידה ולפיתוחם המקצועי של המורים, אך הוא נדרש גם להעריך את עבודתם בצמתיים שונים של הקריירה המקצועית שלהם ואף לדווח על הערכה זו.

בשיחת משוב יכול המנהל לסייע למורה להבין את התנהגותו ולהגיע להבחנות משמעותיות לגבי המתרחש בכיתה, לשפר את יכולתו להתמודד עם בעיות ועם מצבים חדשים ולעזור לו להתגבר על קשיים. הוא יכול לסייע למורה להכליל את הידע שלו לגופי ידע משמעותיים לקראת התמודדות עם מצבים הוראתיים בעתיד, להכליל מהתנסות ספציפית להתנסויות מרחיבות ומכלילות, לגשר בין הידע הספונטני לידע רשמי מתאים ולאפשר לו ללמוד מהניסיון של עצמו ומהניסיון של זולתו.

אנו מציעים להתייחס למשוב כאל תהליך שוויוני, ולא כאל משהו שנעשה לעובד על ידי הממונים עליו. פורטר (Porter, 1982)¹⁹⁰ מתייחס להנחת היסוד הנמצאת בבסיס שיחת המשוב. ההנחה היא שהמשוב הוא הזמנה לשיחה המבוססת על אינטראקציה ועל תהליך תקשורת דינאמי בין שני אנשי מקצוע שמטרתה – למידה משותפת והעצמה. דיאלוג¹⁹¹ מאפשר תהליך למידה אישי של שינוי וצמיחה. דיאלוג מסוג זה מוותר המנהל על ההנחה כי הוא רואה את התמונה הנכונה וכי האמת בידיו. הוא מגיע למפגש עם נכונות ללמוד ממנו. במפגש זה המנהל, כמי שאחראי על המפגש, מביא את עצמו למרחב המשותף עם המורה כאדם שווה ערך. כך ניתן סיכוי גבוה ליצירת הכרה הדדית בין השניים (Recognition). דיאלוג כזה מכוון להעצמה (Empowerment) ולחיזוק תחושת השליטה, הבחירה והמסוגלות של המורה. שיחת משוב יעילה ומועילה היא שיחה היוצרת הנעה ומובילה לשינוי, ללמידה, להתפתחות ולצמיחה.

שיטות נפוצות בשיחת משוב

א. **תבנית "הכריך והמילוי"**: בתבנית זו השיחה נפתחת ביעד לשימור, עוברת דרך יעד לשיפור ומסתיימת ביעד נוסף לשימור. דרך זו מאפשרת למקבל המשוב לשמוע מהם היעדים לשיפור אך גם לצאת בתחושה חיובית – יעדים לשימור – בסיום השיחה.

190 Porter, L. (1982). "Giving and Receiving Feedback It Will Never Be Easy but It Can Be Better". NTL Reading Book of Human Relations Training. New England Regional Leadership Program, Center of Rural Studies.

191 ראו בוידסילבסקי, מ' (תשס"ט). הזדמנויות בהוראה ובלמידה בקבוצה הקטנה. משרד החינוך. http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/Minhal/OfekChadash/small_group_chances.htm. עמ' 32.

דוגמה לכך מהווה המשוב בתהליך הפיקוח הקליני. גוטרמן (2006)¹⁹² המתבסס על תפיסת הפיקוח הקליני (Clinical Supervision) של Sergiojanni¹⁹³, מתאר את תהליכי המשוב וההכנה לשיחת המשוב כתהליך מחזורי בעל חמישה חלקים הכוללים:

- (א) פגישת טרום תצפית
- (ב) תצפית באיסוף הנתונים
- (ג) ניתוח השיעור וקביעת אסטרטגיה
- (ד) פגישת משוב על ההוראה
- (ה) ניתוח פגישת המשוב.

גוטרמן מדגיש את חמשת העקרונות של גישת התצפית והשיח: אמון, עקביות, אמפטיה, ידע פדגוגי ושפת השיח. שיחת המשוב תוגבל ל-20 דקות בלבד, ותיעשה קרוב ככל הניתן לזמן הצפייה. רצוי שהיא תתקיים מיד לאחר השיעור אחרי הפסקה קצרה שבה המנהל מכין את שיחת המשוב והמורה נח מהשיעור ונערך לשיחה. שיחת המשוב תכלול תהליך של שיקוף קצר, התייחסות לנקודות חוזק ולנקודות לשיפור ותאפשר למורה לקיים תהליכי רפלקציה עם עצמו. גוטרמן ממליץ להימנע מנגיעה ישירה בבעיות רגשיות או מהתייחסות שלילית או בעלת דעות קדומות של המורה לתלמידים. המנהל לא יתעלם מבעיות אלו, אלא יעלה אותן על ידי מעקף פדגוגי. את שיחת המשוב יש להכין מראש ורצוי לקיימה במקום בו המורה ירגיש נוח. במהלך שיחת המשוב יש לשמור על אווירה חיובית ולדאוג כי היעדים שנבחרו לשימור ולשיפור יועברו בצורה נאותה ויהיו ברורים למורה.

ב. מפגש המשוב כ- Feed Forward מבוסס על שיטת "התחקיר המוקיר"¹⁹⁴ המתמקד בחקר הצלחות ובזיהוי פעילויות חיוביות בעבודת ארגון או פרטים. ההנחה היא כי משוב המתייחס לעתיד על בסיס חוויה חיובית מהעבר, מאפשר העברת ידע סמוי לידע גלוי. הדברים נאמרים גם בין המורה לבין עצמו כשיח פנימה, וגם כלפי המנהל - החוצה. הניסיון הוא לבחון ולאתר את התנאים שאפשרו חוויה חיובית שבה היה המורה במיטבו.

כיצד עושים זאת?



ניהול שיחת משוב מועילה

א. הכנה לקראת שיחת משוב בעקבות תצפית בשיעור.

מטרת ההכנה היא לזהות את הדפוסים השכיחים ביותר העולים בשיעור ולהתייחס אליהם במהלך השיחה (גוטרמן, 2006). כדי לבסס את השיחה על עובדות וראיות מתוך השיעור מומלץ שהמנהל יקרא היטב את תרשומת השיעור ויתכנן שני יעדים לשימור ושני יעדים לצמיחה.



192 גוטרמן ק' (2006). בדרך למנהיגות חינוכית הצעד הבא: מנהל בית הספר כמנהיג של תהליכי הוראה ולמידה באמצעות צפייה ומשוב. בתוך אלוני נ' (עורך). *החינוך וסביבו* כרך כ"ח. שנתון מכללת סמינר הקיבוצים.

193 Sergiojanni, T.J. (1955). *The Principalship: A Reflective Practice Perceptive*. Boston: Allyn & Bacon, 3rd edition.

194 "תחקיר מוקיר" הינו מתודולוגיה חדישה להובלת שינוי וצמיחה בארגונים. המשתתפים בתהליך חוקרים את המצבים בהם הארגון היה במיטבו ומגלים את העוצמות הטמונות בהם ובארגון ואת גורמי המפתח להצלחתו (1997).

<http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=2000>



יעדים לשימור יהיו מהתחום שבו ההוראה הייתה יעילה ותרמה ללמידה של תלמידי הכיתה. בתחום זה נרצה לחזק התנהגויות הוראה יעילות.

יעדים לצמיחה יהיו מהתחום שזוהה במהלך השיעור כתחום שבו לא הייתה הבנה או לא התקיימה למידה על אף שהשיעור התנהל במלואו. ביעדים אלו יבקש המנהל ליצור שינוי בהתנהגות המורה. יש לנסח יעדים לשימור או לשיפור במונחים התנהגותיים.

כללים ועקרונות לניהול שיחת המשוב:

1. תאמו ציפיות.
2. זהו את ההזדמנויות הטמונות בשיחת המשוב עבור כל אחד מכם.
3. התבססו על עובדות ולא על תחושות: תארו התרחשויות והתנהגויות שנצפו והתייחסו לתוצאות שהתקבלו או לביצועים.
4. אפשרו חשיבה משותפת והימנעו מהחלטות חד צדדיות. המורה הוא/היא המומחה/ית בתחומה, ויש לתת משקל רב לדבריו/ה. חשוב לשמוע את דעתו/ה על המשימות שעומדות לפניו/ה. הדבר יוצר תחושה של שיתוף ומחויבות.
5. נהלו שיחה מכוונת יעדים – במהלך השיחה נסו להעלות פתרונות לבעיות בהווה או לפחות רשמו אותן כדי להציע להן פתרון תוך פרק זמן מוגדר.
6. קבעו יעדים ממשיים, מדידים וניתנים לביצוע בתוך פרק זמן שיוגדר.
7. היו קשובים זה לזה – נהלו דיון פתוח באווירה משוחררת ככל הניתן. חשוב לקיים שיח משמעותי ואמיתי על ההוראה והלמידה, על תפיסותיו המקצועיות של המורה ועל כיוון ההתפתחות המקצועית שלו. אם אינכם בטוחים שהבנתם את הדובר, בקשו הבהרות ודוגמאות.
8. שמרו על כבוד הדדי.
9. שאלו שאלות המאפשרות להגיע לתובנות.
10. עודדו רפלקציה: שיקוף התנהגויות הוראה מאפשר חשיבה ועבודה רפלקטיבית.
11. הקפידו על חלוקת הזמן כך שלא יהיה דובר עיקרי בשיחת המשוב.
12. הפעילו את עקרון הסגירה וסיכום שיחת המשוב. מומלץ לסיים את השיחה בשאלה: "מה את לוקחת מהשיחה היום?" שאלה כזו משאירה מקום לחשיבה רפלקטיבית ומאפשרת למורה להיות שותפה בקביעת המטרות העתידיות.
13. עודדו הבאת תובנות מהשיח.
14. תעדו את שיחת המשוב: התייעדו ישמש אתכם לצורך מעקב וכבסיס למפגש הבא.





ב. בחינה עצמית ומשוב על המשוב.

כדי לשפר את איכות שיחת המשוב ועילותה רצוי שהשותפים לאירוע יבחנו את תפקודם בו ויפיקו לקחים להמשך.

ניתן לעשות זאת כפעולה אישית של רפלקציה עצמית או בשיחה משותפת תוך התייחסות לשאלות הבאות:

- האם יצרתי אווירת אמון ופתיחות?
- האם גיליתי הקשבה כנה?
- האם נשאלו שאלות שקידמו רפלקציה על העשייה? פרשנות עליה? חשיבה על אפשרויות חדשות? ברור תפיסות ועמדות?
- מי ניווט את השיחה? מי דיבר רוב הזמן?
- האם בסופה של השיחה הוגדרו יעדים מעשיים המאפשרים המשך צמיחה והתפתחות מקצועית?
- כיצד חשתי במהלך השיחה?
- האם בשיחת המשוב הבאה אעשה דברים אחרת? מה? מדוע?

ג. חידוד יכולת האבחנה שלכם כמנהלים.

למרות הגישה לפיה רצוי ששיחת המשוב תהיה אירוע של מפגש בין עמיתים למקצוע, אין להתעלם מהעובדה שעל המנהלים מוטלת האחריות לקידום ההוראה והלמידה בבית הספר ולהכוונת הפיתוח המקצועי של המורים להשגת מטרה זו. לכן יש חשיבות רבה לחידוד יכולת ההתבוננות והאבחנה של המנהלים לגבי התנהגויות המורה והתלמידים, ליחסי הגומלין ביניהם, לתפקודם, לסביבה הלימודית, לאווירה בכיתה, לתפיסות המורה ולגישות שלה, לדרכי ההוראה ולכלים דידיקטיים העומדים לרשותה, לשליטתה בנלמד וכד'.

לסיכום

למשוב יש תפקיד חשוב בלמידה של אנשים ושל ארגונים בכך שהוא מכונן לסגירת הפער בין התפקוד העכשווי לתפקוד הרצוי, אולם יש צורך שהשותפים לשיחת המשוב יסכימו על מטרותיו, ירגישו אחריות משותפת לגביו ורצון להפיק ממנו את התועלת האפשרית. כמו כן חשוב להכיר את הגישות השונות ואת הדרכים המגוונות שבהן משתמשים במשוב בחינוך, לפתח מודעות לגבי הגישה שבה בוחרים לנהל את שיחת המשוב, לפתח מיומנויות לניהול שיחת משוב ולקיים את הכללים והעקרונות שנסקרו לעיל כדי להבטיח שיחת משוב מועילה.

סדנה:

משוב מקדם הוראה ללמידה משמעותית

פיתוח מיומנויות לניהול שיחת משוב מקדם הוראה ללמידה משמעותית

מטרה:

קידום הוראה ולמידה משמעותית

תוצר:

הסרטון שבו צפו בפעילות הקודמת, הסקירה שלעיל

חומרים:

מהלך הפעילות:

אישי: קריאת הסקירה לקראת הפעילות.

מליאה: משתפים בתובנות מהקריאה של הסקירה.

בזוגות: מבצעים תרגול ואימון: חבר אחד בתפקיד המורה שבסרטון והחבר האחר בתפקיד נותן המשוב.

במליאה: זוג מדגים שיחת משוב מקדמת הוראה ללמידה משמעותית ומקבל משוב עמיתים לשיפור.

מתנסים הלכה למעשה עם מורים.

מליאה: משתפים עמיתים ומפיקים לקחים להמשך.

למידה מהצלחות לקידום הוראה לשם למידה משמעותית

קידום למידה משמעותית דורש תהליך מתמשך ורציף ומאמץ מערכתי של בית הספר. אחד הכלים לכך יכולה להיות הלמידה מהצלחות. למידה מהצלחות היא שיטת למידה שפותחה במכון ברוקדייל¹⁹⁵. השיטה כוללת התבוננות מעמיקה בפעולות מוצלחות ובחוזקות ובהעצמתן כנקודת מוצא ללמידה מתמשכת של הארגון והצלחתו.

מקורה של למידה מהצלחות בפסיכולוגיה החיובית הכוללת שני עקרונות:

1. יציאה מהחוזקות - עיקרון האומר שיש לצאת מהחוזקות וכך תהיה השפעה על הקשיים.

2. טיפול בקשיים - פירוק של מוקשים ובניית מיומנויות באמצעות החוזקות.

השיטה חשובה במיוחד בתחום ההוראה הנחשבת לעיסוק פרקטי רפלקטיבי, שבמהלכו מתפתח ידע רב (זילברשטיין, 1998)¹⁹⁶.

המורה אינו מסתפק בהעברת ידע או ביישום תיאוריות שנבנו על ידי אחרים, אלא הוא עצמו אחראי ליצירת ידע פדגוגי באמצעות רפלקציה על פעילותו ובאמצעות המשגתה לתיאוריות פעולה. הקבוצה המקצועית יכולה לסייע לחילוץ הידע הסמוי של המורה ולהמשגה של הידע הפדגוגי שלו מצד אחד, ומהצד האחר החברים בקבוצה יכולים ללמוד מעדויות הפרט על פעולות מוצלחות שלו: על ידי חילוץ העקרונות שהביאו להצלחה ומהבסיס העיוני לכך.

195 רוזנפלד, י', מ', סייקס, י', וייס, צ' (2006). למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית ספרית. תכנית פילוט 2002 - 2005. ירושלים: מכון ברוקדייל ומשרד החינוך.

196 זילברשטיין, מ' (תשנ"ח). ההוראה כעיסוק פרקטי רפלקטיבי. קווים לתכניות הכשרה והשתלמות חלופיות. נייר עמדה. תל-אביב: מכון מופ"ת.

ניתן לתרגם את השיטה גם לכלי למידה של תלמידים ועם תלמידים¹⁹⁷.

הנחות היסוד של השיטה

- ידע מקצועי רב חשיבות שאינו גלוי וידוע לכל מצטבר אצל חברי הארגון.
- אנשים בארגון נוחלים הצלחות ראויות לשחזור, ובכוחם לחזור עליהן, לשפרן ולהפיצן.
- למידה מקצועית מתמשכת חיונית לשיפור מתמיד של תפקודו של הארגון ולאיכות השירותים שהוא מעניק ללקוחותיו.
- הפיכת ידע אישי סמוי זה לידע גלוי, צוותי, בר יישום (actionable knowledge) עשויה לקדם שיפור מתמשך בביצועים תוך העצמת הפרט, הצוות והארגון.

תרומת השיטה "למידה מהצלחות" לקידום הלמידה

- השגת מטרות הארגון למען שיפור השירות ללקוחותיו.
- העלאת רמת המוטיבציה והיוזמה בארגון באמצעות פיתוח תחושת מסוגלות עצמית, חוויות הצלחה ושותפות ביצירת הידע ויישומו.
- הסטת המיקוד מכישלונות ומחיפוש "אשמים".
- קידום הארגון כארגון לומד.
- שיפור האקלים בארגון וחיזוק האופטימיות.
- טיפוח עבודת הצוות.
- יצירת פתיחות לתהליכי הפקת לקחים.
- יצירת טווח פתרונות רחב יותר לאתגרים הניצבים בפני הארגון.
- זיהוי דפוסי הלמידה האישיים, הצוותיים והארגוניים.
- מנוף ללמידה ולהצלחה מתמשכת.

כיצד עושים זאת?



המסלול השלם של למידה מהצלחות: התהליך כולל שלוש מתודות שכל אחת מהן כוללת תהליך חקר:

- למידה מהצלחות העבר - המתודה הרטרוספקטיבית.
- המסע בעקבות שאלת הלמידה - המתודה הפרוספקטיבית.
- הלמידה על הלמידה - המתודה הרציפה (ongoing) לקידום הלמידה המתמשכת למען העשייה.

מתודת הלמידה הרטרוספקטיבית כוללת את השלבים הבאים:

- תיאור ההקשר, הרקע
- איתור הצלחה ראויה¹⁹⁸
- תיאור ההצלחה: תמונות המצב "לפני" ו"אחרי"



197 בסדנה שבהמשך מובא תיאור תהליך שבוצע עם תלמידים בגילאי 5 - 7.

198 הצלחה: לפי רוזנפלד ההצלחה מוגדרת באמצעות מדדים אובייקטיביים ומדדים סובייקטיביים לפיהם השינוי הושג ללא תוצאות לוואי חמורות.



- זיהוי תוצרים חיוביים
- זיהוי תוצרי לוואי שליליים ומחירים
- תיאור הפעולות שהביאו להצלחה
- זיהוי צמתים, נקודות מפנה בין המצב "לפני" למצב "אחרי", הזמן או האירוע המכונן שבו חל השינוי
- חילוץ עקרונות לפעולה
- סוגיות לא פתורות להמשך למידה
- פרטים למידע נוסף

מתודת הלמידה הפרוספקטיבית: מטרת תהליך זה היא לשפר את העשייה מתוך התמודדות עם סוגיה לא פתורה. התהליך כולל שלבים אלה:

- זיהוי תחום שנדרש בו שינוי
- ניסוח שאלת למידה
- הפעלת תהליך המשלב בין למידה לבין עשייה באמצעות שני מעגלי למידה: מעגל פנימי שתכליתו יישום תכנית הפעולה, ומעגל חיצוני שבו שותפים כל חברי קבוצת הלמידה.
- המשתתפים מלווים את תהליך השינוי מבחינת סיוע בתכנון, מיקוד, הערכה ולמידה מהתהליך כולו.

מתודת הלמידה על למידה: התהליך נועד לזהות ולפתח את דפוסי הלמידה המשותפים של חברי קהילת הלמידה. התהליך כולל שלבים אלה:

- פעילות של רפלקציה והתבוננות משותפת בתהליך: כיצד מתרחשת הלמידה במטרה להיטיב אותה ולהטמיע אותה במערכת הארגונית וכן בגורמים המעכבים את הלמידה.
- בחירה בין מספר נתיבי התקדמות: תגובה מהירה לשיפור הלמידה בעקבות סוגיות שהעלו המשתתפים או התמקדות בתהליכים מעמיקים על פי המתודה הראשונה (למידה מהצלחות) ו/או על פי המתודה השנייה: ניסוח שאלות למידה ובניית תכניות פעולה למען קידומה של הלמידה למען העשייה.

אתנחתא:

הציעו דוגמאות למדדים שבאמצעותם ניתן יהיה לקבוע כי קידום למידה משמעותית הצליח.

סדנה:

למידה מהצלחות בהוראה ללמידה משמעותית

קידום ההוראה ללמידה משמעותית

מטרה:

הפעלת התהליך כחלק משגרת העבודה במסגרת מפקח ומנהליו ובקרב צוותי המורים

תוצרים:

מהלך הפעילות:

במליאה: הצגת השיטה

ישום מדורג של המתודות של כחלק משגרת העבודה במסגרת מפקח ומנהליו ובקרב צוותי המורים.

סדנה:

ילדים לומדים מהצלחות לקידום ללמידה משמעותית

שימוש בשיטה של למידה מהצלחות לקידום למידה משמעותית

מטרה:

תכנית פעולה להכנסת השיטה של למידה מהצלחות גם לעבודה עם תלמידים

תוצר:

עדות מורה

חומרים:

מהלך הפעילות:

מליאה: לאחר הכרת השיטה והתנסות בה בלמידה בקרב הקבוצה המקצועית, דנים בשאלה האם ניתן ליישם את השיטה של למידה מהצלחות גם בעבודה עם תלמידים כאחת משיטות ההוראה המקדמות למידה משמעותית?

אישי: קוראים את העדות של המורה.

קבוצה: מזחים בתהליך ההוראה רכיבים של למידה משמעותית ופיתוח תפקודי לומד במאה ה-21.

מליאה: דנים בשאלה כיצד ניתן לשלב את השיטה של למידה מהצלחות גם בעבודה עם תלמידים כאחת משיטות ההוראה המקדמות למידה משמעותית?

עדות המורה גב' רחל דסקל מבית ספר "ברנדייס" בהרצליה

רקע: המורה רחל דסקל פיתחה תכנית רב-שנתית ללמידה מהצלחות. התכנית כוללת עיסוק רב-שנתי בלמידה מהצלחות במעגלים שונים: "אני עם עצמי", "אני ומשפחתי", "אני וחברי", "אני כתלמיד" וכן למידה מהצלחות ברמת הפרט, ברמת הקבוצה וברמת החברה. הילדים מיומנים בקיום שיח, ואחת לשבוע המורה מקיימת איתם פעילות בקבוצות בנושאים כמו: מהו דיאלוג? סודות, חברות. התהליך המתואר כאן התקיים בקבוצות דו-גיליות עם תלמידי גן - א'.

תיאור התהליך

א. מהי הצלחה?

במילים:

הצלחה היא...

הצלחה היא...

הצלחה היא...

אני:

ב. מה מרגישים כשמצליחים?

ג. מה צריך לעשות כדי להצליח?

ד. הצלחה - הרחבת התפיסות באמצעות ספרות:

א. כיצד הרחבת התפיסות באמצעות ספרות יכולה להשפיע על החברה?

ב. כיצד הרחבת התפיסות באמצעות ספרות יכולה להשפיע על החברה?

ג. כיצד הרחבת התפיסות באמצעות ספרות יכולה להשפיע על החברה?

ד. כיצד הרחבת התפיסות באמצעות ספרות יכולה להשפיע על החברה?

ה. מה אנו צריכים לעשות כדי להצליח בחברה?

ו. מה אנו צריכים לעשות כדי להצליח בחברה?

ז. מה אנו צריכים לעשות כדי להצליח בלימודים?

ח. מה אנו צריכים לעשות כדי להצליח בלימודים?

ט. סיפור ההצלחה שלי

י. סיפור ההצלחה שלי

מרחבים להצלחה: מעגלי ההתייחסות



- אבן שושן, א' (2003). המילון העברי המרוכז. הוצאת דביר.
- אורחות צדיקים. שם המחבר אינו ידוע, מהדורת אינטרנט מעוצבת על ידי יהודי איזנברג.
www.daat.ac.il/daat/mahshevt/orhot/hakdama-2.htm/
- אריקסון, א' (1960). ילדות וחברה. ספריית ספרי דעת זמנו.
- אשרת, י' ווידיסלבסקי, מ' (תשס"ז). "במה לניהול ההתפתחות המקצועית בבית הספר", 4 הממ"מים, גיליון מספר 18, ירושלים: משרד החינוך.
- בובר, מ' (2005 הוצאה). האור הגנוז סיפורי חסידים. תל-אביב: שוקן.
- ביאלאסזקה-דוברניי, כ' (2007). *Harvard Monday Morning* 3.9.2007.
- בירנבוים, מ' (1997). בהבניה מתמדת. ירושלים: משרד החינוך.
- 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
- בירנבוים, מ' (2007). הערכה לשם למידה. הד החינוך 81 (7): 40-46, 2007.
- בן דוד, ע' (2009). מטה קוגניציה בהוראה ובלמידה. אאוריקה גיליון מספר 27.
- בלאנצ'ארד, ק', קוריו, ד', וקאריו, י' (2000). מנהל ברגע בונה צוות ברמת תפקוד גבוהה. הוצאת מודן.
- גוטרמן ק' (2006). בדרך למנהיגות חינוכית הצעד הבא: מנהל בית הספר כמנהיג של תהליכי הוראה ולמידה באמצעות צפייה ומשוב. בתוך אלוני נ' (עורך). החינוך וסביבו כרך כ"ח. שנתון מכללת סמינר הקיבוצים.
- ג'ון קולדוול הולט (1974) כיצד נכשלים ילדים.. רמת גן: מסדה
- גרדנר, ה' (1996). אינטליגנציות מרובות: התיאוריה הלכה למעשה. מאנגלית: אמיר צוקרמן. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- גרינברג, ש' (2014). ילדים פעילים, ילדים חכמים. ידיעות אחרונות. זמנים בריאים 7.9.2014.
- דה בונן, א' (1998). ללמד חשיבה. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- דון, א', ובנט, נ' (1996). שיח למידה בקבוצה. קריית ביאליק: הוצאת "אח" בע"מ.
- הרפז, י' (2010). בית הספר של המודל השלישי. קווי מתאר. הד החינוך. אפריל 2010.
- הרפז, י' מבוא: גישות משלימות לחינוך החשיבה בתוך פרקינס, ד'. נפי חשיבה. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- הרפז, י' (2013). הוראת החשיבה - ההיבט האידיאולוגי. גילוי דעת, גיליון 5, אביב 2014, עמ' 65-92.
- יוגודצקי, ל' (2004). למידה בהקשר חברתי. התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים. עורכים: צלרמאיר, מ' וקוזלין, א'. תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

- וידיסלבסקי, מ' (תשס"ו). ניהול הידע בבית הספר או ניהול בית הספר כארגון לומד, 4 הממ"מים, גיליון מספר 12.
- וידיסלבסקי, מ', זכאי, ר' ורם, ס' (תשע"א). ניהול צוות או ניהול צוותים? 4 הממ"מים, גיליון מספר 29.
- וידיסלבסקי, מ', הררי, ל' ושמש, ד' (תשע"א). הדרך אל מרחב בטוח באיטרנט. 4 ממ"מים גיליון מספר 28. ירושלים: משרד החינוך.
- וידיסלבסקי, מ', פבסנר, א' ופלד, ב' (תשע"א). פדגוגיה חדשנית או פדגוגיה איכותית בסביבה חדשנית? 4 ממ"מים גיליון מספר 27. ירושלים: משרד החינוך.
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/Minhal/Yerchonim/>
- וקסלר, מ' (2013). הכיתה כמקרוקוסמוס התמודדות עם התנהגויות ואמירות גזעניות בתוך הכיתה. האגודה לזכויות האזרח בישראל. הסדנה. www.acti.org.il/education
- זהר, ע' (2009). פיתוח החשיבה בהוראת מדע וטכנולוגיה ברוח ה"אופק הפדגוגי", בתוך אאוריקה גיליון מספר 27.
- זילברשטיין, מ' (תשנ"ח). ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי: קווים לתכניות הכשרה והשתלמות חלופיות. חוברת מס' 1 בסדרת ניירות דיון. האגף להכשרת עובדי הוראה. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- זילברשטיין ואח' (1998). רפלקציה בהוראה ציר מרכזי בהתפתחות מורה. תל אביב: מכון מופ"ת.
- יועד, צ' (2009). אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה מסמך מנחה למתכנני תכניות לימודים ארציות ומקומיות ולמפתחי חומרי למידה. ירושלים: משרד החינוך. המזכירות הפדגוגית.
- כהן, נ' (1996). חושבים בגן: טיפוח מימוניות חשיבה ושפה בגן הילדים. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- כהן עברון, נ' (2012). "מי בכלל צריך חינוך לאומנות?" בתוך הד החינוך, גיליון 05, אפריל 2012, עמודים 56 – 59. הסתדרות המורים.
- כלי למיפוי תמונת מצב בית ספרית של תהליכי הוראה ולמידה שפותח במשותף על ידי מכון אבני ראשה, המזכירות הפדגוגית, מחוז ירושלים והיחידה למחקר ופיתוח במכון ברנקו וייס.
<http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/17.3.aspx>
- לויט בן נון, 2012, אצל צוריאל הררי, ק' (2012). הרמת מסך. הארץ 27.9.2012.
- לזין, ת' וחורין, א' (1998). טיפוח מודעות לתהליכי למידה של תלמידי כיתה ג' באמצעות פורטפוליו "מציג", הלכה ומעשה גיליון 13, תשנ"ח, 1998. ירושלים: משרד החינוך. המזכירות הפדגוגית.
- לונברג, א' וידיסלבסקי, מ' (תשע"ה). הזדמנויות ללמידה משמעותית ברשת. 4 הממ"מים גיליון מספר 31. ירושלים: משרד החינוך.
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/Minhal/Yerchonim/>
- מינץ, 2012, אצל שביט-רז, נ' (2012). נד-נד, עלה ורד ועכשיו תיפול. הארץ 22.1.2012.
- משרד החינוך משוב וביקורת אפקטיביים. הקשר הרב דורי.
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Meidaanut/NoarMachshevim/Keshet/KishuryHanhaya/h6.htm?wbc_purpose=basicredirectgviyatashlumim.htm
- נבו, ד' (1992). ההערכה ככלי לשיפור ההוראה והלמידה. בתוך: זילברשטיין מ' (עורך). הערכה בתכנון לימודים והוראה: פרספקטיבה של המורה. משרד החינוך והתרבות. עמ' 5-12.

http://www.achva.ac.il/site1/pages/mahon_bankmida.asp

- נמט, ד' (2007). מדוע חשוב לילדים לעסוק בפעילות גופנית? עיריית כפר סבא. היחידה לקידום פעילות גופנית.
- ניסן א' (2009). דיווח מיום עיון שנערך בירושלים על ידי היוזמה למחקר חינוכי בנושא יחסי מורה תלמיד.
- <http://education.academy.ac.il/Admin/Data/Publications/pianta%20-interaction-report.pdf>
- נתיבים להוראה משמעותית. מניפת מודלים יישומיים להוראה משמעותית. תשע"ה. ירושלים: משרד החינוך.
- סרגובאני, ת' ג' (2002). ניהול בית ספר היבטים עיוניים ומעשיים. תל-אביב: הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.
- סרוף, א'; קופר, ת'; ודהארט, ג' (1998). התפתחות הילד: טבעה ומהלכה, הוצאת האוניברסיטה הפתוחה, תל אביב.
- עילם, ג' (2000). "למידה והתפתחות: תיאוריות מרובות, עולמות אפשריים", בתוך: חינוך החשיבה, עלון מספר 19 – למידה: גישות חדשות, ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- פסיג, ד' (2000). מיומנויות וכישורי למידה עתידיים. אוניברסיטת בר-אילן.
<http://www.passig.com/pic/TaxonomyBookHebrewJune2000Final.htm>
- פרנקל, פ' (1998). מטא-רפלקציה על תהליך של ניתוח שיחות משוב. בתוך זילברשטיין ואח' (עורכים). רפלקציה בהוראה ציר מרכזי בהתפתחות מורה. האגף להכשרה והשתלמות מורים, משרד החינוך. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- פשר, ע' (1978). בשלות לתהליך משוב בארגונים.
<http://www.pasher.co.il/print.asp?id=171>
- צוריאל הררי, ק' (2012). הרמת מסך. הארץ 27.9.2012.
- קניאל, ש' (2003). פעולות התודעה. היסודות לחינוך לחשיבה. תל אביב: הוצאת רמות. אוניברסיטת תל-אביב.
- קניאל, ש' (2009). חינוך לחשיבה אאוריקה עלון 27. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- קפלן, ח' (תשנ"א). הערכה ומשוב בתהליכי למידה. בתוך: בין לומדים ומלמדים מזווית ראייה אחרת. עמ' 68-74. ירושלים. משרד החינוך והתרבות, שפ"י, שח"ר.
- רוזנפלד, י', מ', סייקס, י', י' וייס, צ' (2006). למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית ספרית. תכנית פילוט 2002 – 2005. ירושלים: מכון ברוקדייל ומשרד החינוך.
- שביט-רז, נ' (2012). נד-נד, עלה ורד ועכשיו תיפול. הארץ 22.1.2012.
- 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>
- שרן, ש'; שחר, ח' ולוין, ת' (1998). בית הספר החדשני ארגון והוראה. תל-אביב: רמות.

תמ"ה. 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/BaaleyTzrachimYehudim/TochnitMisgeret/ThumSensoMotori.htm>

- Adey, P. (2011). The Adey Report. Let's Think, formerly known as Cognitive Acceleration. Programs for developing high-level thinking. www.letsthink.org.uk
- 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.
- Bambino, D. (2002). Critical Friends. Association for Supervision and curriculum development. *Educational Leadership*. Pp 25-27
<http://www.moralleader.org/download/Bambino.pdf>
- Blum, R. W. and Libbey H. P. (2004). *Journal of school health*. Volume 74, Number 7 September 2004.
- Burbules, N. C. (1993). *Dialogue in teaching: Theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Candy, P.C. (1991). *Self-Directed Learning for Life Long Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco: Jessey-Bass Publishers.
- CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. 2013
- 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
- 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.
- Duncan, M. (2006). *Experts from literacy coaching: Developing effective teachers through instructional Dialogue*. Chapter 2 pp.16-22. NY, Richard C. Owen Publishers.
<http://www.rcowen.com/PDFs/LitCoach%20ch2%20of%20web2.pdf>
- Dunn, W. (2001). The sensations of everyday life: empirical, theoretical and pragmatic considerations. *American Journal of Occupational Therapy*, 55 (6), pp. 608-620.
- Dunne F., Nave, B., & Lewis A. (2000). *Critical Friends Groups: Teachers helping Teachers to Improve Student Learning*. Phi Delta Kappa Center for Evaluation, Development and Reesearch, no. 28
http://www2.spokaneschools.org/ProfessionalLearning/Initiatives/Book_Study-04-2006/ProLibwebpage/Articles/Collaboration/CF_Teachers_Helping_Teachers_to_Improve_Student_Learning.pdf
- Effective Social and Emotional Learning Programs Preschool and Elementary School Edition. 2013. CASEL.
- Elias. M. J. (2003). *Academic and Social-Emotional Learning*. International Academy of Education. <http://www.ibe.unesco.org>.
- Elias, M.J. (2013) *Social-Emotional and Character Development and Academics as a*

Dual Focus of Educational Policy.

<http://epx.sagepub.com/content/23/6/831.short>.

- Fernandez-Balboa, J.M., Marshall, J. (1994). Dialogical pedagogy in teacher education: Toward an education for democracy. *Journal of Teacher Education*..Vol 45, issue 3 pp172-173.
- http://dheise.andrews.edu/leadership/comps/6a/educ_fndns/freed_readings/educ632_1.1text.htm
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In: L. B. Resnick (ed.). *The Nature of Intelligence*. (pp. 231-235). NJ: Hillsdale, Erlbaum.
- Gallimore, R., Ermeling, B.A., Saunders, W.M., & Goldenberg, C. (May, 2009,). "Moving the Learning of Teaching Closer to Practice: Teacher Education Implications of School-based Inquiry Teams." *Elementary School Journal* (special issues).
- Gardner, H. (1997). Big thinkers: Howard Gardner on Multiple Intelligences. <http://www.edutopia.org/multiple-intelligences-howard-gardner-video#graph1>
- Garrison, D.R. (1997). *Self-directed learning*: Toward a comprehensive model. In *Adult Education Quarterly*, Fall 97 v 48 n 1, p18, 16 p.
- Gibbons, M. (2002). *The Self-Directed Learning Handbook: Challenging Adolescent Students to Excel*. Hoboken, N: Jossey-Bass.
- 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.
- Gugliemino, L. M. The Case for Promoting Self-Directed Learning in Formal Educational Institutions. *SA-eDUC JOURNAL. Volume 10, Number 2. October 2013*.
- Grow, G.(1991). Teaching Learners to be Self-Directed. *Journal of Adult Education Quarterly Spring 1991*; 41 :125-149.
- 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).
- 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
- Hattie. J. & Timperley. H. (2007). The Power Of Feedback. *Review of Educational Research*, Vol 77 (1) 81-112 .
<http://rer.sagepub.com/content/77/1/81.short>.
- Hayati Abdullah Mardziah , *Educational Resource Information Center (U.S. Department of Education)*/Updated on Jul 26, 2007.
- Hayati Abdullah, M. author of Self-Directed Learning, Eric Digest EDO-CS-01-10 December 2001.
- Heimstra, R. (1994). Self-Directed Learning. In T. Husen & T.N. Postleshwaite (eds), *The International Encyclopedia of Education* (second edition). Oxford: Pergamon Press.

- Hersey, P. and Blanchard, K. (1988). *The Management of Organizational Behavior*.
- Utilizing human resources (5th ed.). Engelwood Cliffs, NY: Prentice – Hall.
- Hiemstra, R. (1994). Self-directed learning. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (second edition), Oxford: Pergamon Press.
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Cambridge: Pearson Learning Group.
- Krietner R. (1977). *People are systems too: Filling the feedback vacuum*. *Business Horizons*, Vol 20, issue 6 54-58. מאוזר
http://econpapers.repec.org/article/eeeebushor/v_3a20_3ay_3a1977_3ai_3a6_3ap_3a54-58.htm.
- Kuhn, D. and Pearsall, S. (2000). Developmental Origins of Scientific Thinking. *Journal of Cognition and Development*. 2000. Volume 1. Pp. 113-129.
- Lantieri, L. (2009). Cultivating Emotional Intelligences through Social and Emotional Learning: Why it matters
http://lindalantieri.org/documents/NationalGeographicarticleElthroughSEL_Englishtranslation.pdf
- Major, A. Guerrero, A. (2010). *Field Notes: Collegial Coaching: The Art of Conversation April Major*, Vista La Mesa Elementary School Angie Guerrero, High Tech High Chula Vista.
- 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].
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*, 17, 151-176.
- 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.
- Milkova . S. (לא צוין) Strategies for Effective Lesson Planning . CRLT
<http://www.crlt.umich.edu> .
- Nada AbiSamra. Team Building Workshop. *Benefits of "Organized" TEAMWORK*.
<http://nadabs.tripod.com/team/benefits.html>.
- 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
- Omrod, J. E. (2012). *Human Learning* (6th ed.) . Upper Saddle River, N. G. Pearson Education, Inc.
- 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.

- Peled, B. and Zohar, A. The effects of explicit teaching of metastrategic knowledge on low- and high-achieving students. Learning and Instruction In Press, Available online 19 September 2007.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, pre-K*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing
- Porter, L. (1982). "Giving and Receiving Feedback It Will Never Be Easy but It Can Be Better". *NEL Reading Book of Human Relations Training*. New England Regional Leadership Program, Center of Rural Studies.
- Ros. C. and Meo. G. (2014). The IRIS Center. Vanderbilt Peabody College and Clermont Graduate University.
- Shuel, T. J. (1990). Phases of Meaningful Learning. Review of Educational Research. Winter 1990: 60,4: ProQuest Central.
- Schon. D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York. Basic Books.
- 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.
- Sergiovanni, T. J. (1955). *The Principals: A Reflective Practice Perspective*. Boston: Allyn & Bacon, 3rd edition.
- Weiner, M. (2010). What it means to be a self regulated learner. Retrieved April 7, 2013 from <http://www.facung-andlearnung/what-it-means-to-be-a-self-regulated-learner>.
- 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.
- Witter-Merithew, A. (2001). *Feedback: A Conversation About 'The Work' Between Learners and Colleagues*. Distance Opportunities for Interpreter Training (DO IT) Center.
- Wolsey, T. (2010). *Feedback on Student Work*.
<http://www.suit101.com/content/feedback-on-student-work-a141194>
- Zimmerman, B. J. (2011). Barry Zimmerman Discusses Self-Regulated Learning Processes/ Emerging Research Commentary, December 2011.
<http://archive.sciencewatch.com/dr/erf/2011/11decerf/11decerfZimm>.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self regulation*. (pp.13-39). San Diego Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview Theory into Practice*, 42(2), 64-70.
- 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
- 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>

149	למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית
149	פתיחה
149	מבוא
156	מהי קהילה?
158	דגמים של קהילות בחינוך
165	פדגוגיה של אכפתיות
171	מדוע חשוב לטפח את בית הספר כקהילת לומדים אכפתית?
173	עקרונות לטיפול קהילת לומדים אכפתית
177	12 דרכים לבניית קהילת לומדים אכפתית ולטיפול בה
189	הכיתה כקהילת לומדים אכפתית
191	תיאור תהליך הוראה-למידה בתורה בכיתה ב'
	ניהול בית ספר כקהילת לומדים אכפתית לקידום למידה משמעותית ולפיתוח של
197	ששת תפקודי לומד במאה ה-21
214	כלים לסייע בהכנסת שינוי
215	פעולת הצוות כקבוצת תמיכה מקצועית
215	פעולת הצוות כקהילה מקצועית לומדת
216	היועצות במומחים – קבוצת תמיכה רב-מקצועית
217	תכנון תהליך הקידום של למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית
217	תכנון הפיתוח המקצועי של הצוות
221	גמישות פדגוגית לקידום למידה משמעותית
231	מקורות

רשימת הסדנאות המשולבות:

- 150 • קהילת לומדים אכפתית – מבנים ומושג
- 152 • כיצד פועלת כיתה שבה מתקיימת למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית?
- 168 • הזהות המקצועית ותפיסת התפקיד של מורה החבר בקהילת לומדים אכפתית
- 176 • ארגון וניהול בית ספר הפועל כקהילת לומדים אכפתית
- 189 • למידה משמעותית ופיתוח של ששת תפקודי הלומד במאה ה-21 בקהילת לומדים אכפתית

- מאפייני בית ספר המקדם למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית 197
- איסוף נתונים על קידום למידה משמעותית ועל פיתוח של ששת תפקודי לומד במאה ה-21 200
- מרחב ללמידה משמעותית 202
- ציוד, ריהוט, התנסויות ותהליכים המזמנים למידה משמעותית ותוצרים המעידים על למידה משמעותית 203
- כלים להערכה לשם למידה 209
- גמישות פדגוגית לקידום למידה משמעותית 224
- חשיבה ביקורתית על למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית באמצעות ששת כובעי החשיבה של דה בוונו 228

למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית

פתיחה

בחלק זה נעסוק בפיתוחו, בארגונו ובניהולו של המרחב החינוכי ללמידה משמעותית ולפיתוח ששת תפקודי לומד במאה ה-21. מרחב זה נוצר בסביבה הפועלת כקהילת לומדים אכפתית.

נסקור דגמי קהילות ללמידה שהתפתחו בחינוך; נציג תפיסה, עקרונות ותהליכים לקהילת לומדים אכפתית במוסדות החינוך היסודי; נתאר סביבת למידה ותהליכי למידה המזומנים לתלמידים במסגרת קהילת לומדים אכפתית ונעמוד על ההיבטים הארגוניים והעקרונות לניהול מסגרת חינוך הפועלת כקהילת לומדים אכפתית.

מבוא

כדי שתתרחש למידה משמעותית יש צורך בסביבת למידה המוקירה למידה; המעודדת לחקור, לשאול, ליזום וליצור; הרואה בכל יחיד ויחידה המרכיבים אותה בעלי ערך והון אנושי שיש לטפח; המעמידה אתגרים ברי השגה לחבריה; המזמנת מרחב להתפתחות רגשית, חברתית, אינטלקטואלית וחושית תנועתית של כל אחד מחבריה. במרחב כזה נענים הצרכים של הפרט וגם של החברה בתהליך מתמיד של ליבון ערכים ועיצוב הסכמות.

מסגרת חינוך הפועלת כקהילת לומדים אכפתית מזמנת מרחב הנותן מענה לצרכים אינטלקטואליים ולצרכים רגשיים בסיסיים לביטחון, לשייכות, לאוטונומיה ולתחושת המסוגלות של הלומדים. תלמידה וחברי צוותה מחויבים ללמוד ולהבנות ידע אישי ומשותף ולתרום זה לזה ולקהילה.

הרעיון של קהילת לומדים אכפתית מבוסס על המודל של קהילת לומדים ועל התיאוריה של פדגוגיה אכפתית.

המושגים "קהילה", "קהילת לומדים" ו"קהילה אכפתית" מוכרים לכאורה לכולנו. ואולם לכל אחד יש פרשנות משלו לאופן ביטויים הלכה למעשה. כדי למנוע בלבול בארגון יש חשיבות להבניית שפה משותפת בין חבריו. בסדנה "קהילת לומדים אכפתית – מבנים מושג" נעשה שימוש בכלי "שעון המושג" להבניית שפה משותפת בארגון. ואולם יש לתרגם את המונחים וההגדרות לתמונות ממשיות ולעקרונות פעולה וארגון. בסדנה "כיצד פועלת כיתה שבה מתקיימת למידה משמעותית בקרב קהילת לומדים אכפתית?" מתבוננים בתיאור כיתה ומחלצים את עקרונות הפעולה והארגון החינויים כדי לאפשר למידה משמעותית בקרב קהילת לומדים אכפתית.

סדנה:

קהילת לומדים אכפתית – מבנים מושג

בירור אישי ומשותף של המושגים "קהילה", "קהילת לומדים", "קהילה אכפתית"

מטרה:

הגדרה משותפת של קהילת לומדים אכפתית

תוצר:

כלי כתיבה, גיליונות נייר גדולים כמספר הקבוצות, מקורות מידע מגוונים – ניתן להשתמש בסקירה שלהלן בפרק "למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית" שבאוגדן זה.

חומרים:

מהלך הפעילות:

קבוצות: חלוקה ל- 3 קבוצות. כל קבוצה יוצרת מיפוי של מושג אחד. המושגים הם: קהילה, קהילת לומדים, קהילה אכפתית.

לאחר הכנת המיפוי של המושג כותבים הכללה קבוצתית למושג שבו עסקו. ניתן לייצג את ההכללה בתנועה, בצליל, בפנטומימה, בצורה ובצבע.

מליאה: מציגים את התוצר בפני המליאה.

קבוצות: מבצעים סינתזה של ההכללות של כל קבוצה ומגדירים מהי קהילת לומדים אכפתית.

מליאה: משתפים במחשבות ומגבשים הגדרה מוסכמת.

הבניית מושגים:

ניתן להגדיר מושג במשפט או שניים ולהסתפק בכך. אפשרות נוספת היא לאסוף את כל הידע שיש לעמיתים לגבי המושג, את כל מה שמתקשר למושג וליצור ידע חדש על המושג. הגדרה מסוג זה מתאפשרת על ידי בירור המושג באמצעות הכלי לפיתוח חשיבה שיטתית-יצירתית "שעון המושג". תרומות הכלי:

- מאפשר הבניית ידע של הפרט והקבוצה.
- מזמן חשיבה מובנית לצד חשיבה פתוחה.
- מכיל יסודות קשיחים, כמו: הגדרות, הקשרים ויסודות רכים, כגון: רגשות, חוויות אישיות, אסוציאציות.
- מאפשר לעסוק במושג מהיבטים מגוונים ורחבים, בנוסף להגדרות המילוליות הקיימות.
- פותח אפשרות לחשיבה פורצת דרך, להעלאת רעיונות רעננים, ללמידה הדדית ולבניית שפה משותפת.

* את הכלי למדתי מד"ר גליה זלמנסון לוי, מנהלת המרכז לפדגוגיה ביקורתית בסמינר הקיבוצים.

מבנה "שעון המושג":

א. המעגל הראשון, הפנימי:

דוגמאות – דוגמאות הן כל מה שמתאר, מסביר, חלק מ...

הפכים – אילו דוגמאות המציגות את ההיפך מן המושג, כלומר: מה שהוא אינו המושג אך קשור בו.

אנלוגיות – אלו הן דוגמאות של כל מה שהוא כמו המושג או עושה שימוש בהשאלה במושג.

פסאודו – אילו דוגמאות של כל מה שאינו המושג, אך המתיימר להיות כמוהו, "כאילו" המושג, או ממה צריך להיזהר.

ב. המעגל השני:

רקע – כל מה שעומד מאחורי המושג: רגע היסטורי, רקע ספרותי, רקע כלכלי, רקע חברתי... (רצוי לצרף מקורות מידע מגוונים לעיון ולחקירה).

עתידינות – המושג בראי העתיד: בעוד 100 שנה, בעוד 10 שנים, בעתיד האישי שלי, בעתיד של הארגון שלי, בתחומים השונים.

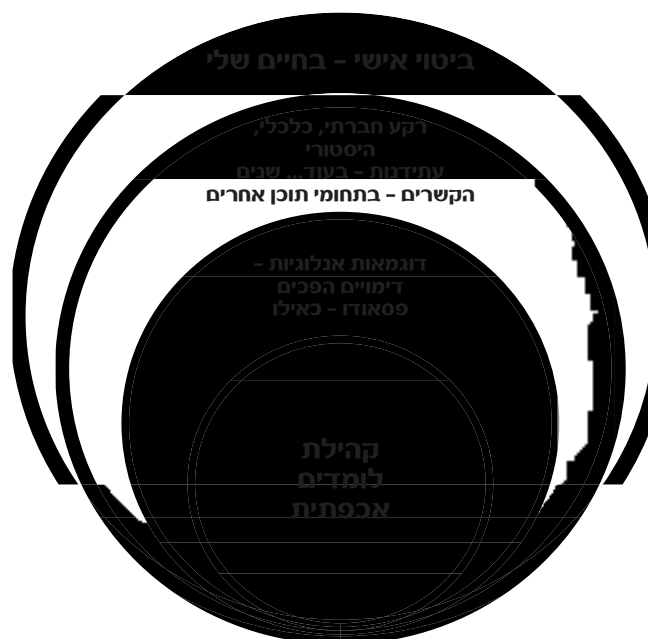
הקשרים – המושג בתחומי תוכן אחרים: בתחום הפסיכולוגיה ובעבודת הפסיכולוג, בתחום הכלכלה ובעבודת הכלכלן, בתחום הסוציולוגיה ובעבודת הסוציולוג, בתחום החינוך ובעבודת המחנך, וכד'.

ג. המעגל השלישי

ביטוי אישי – מה המושג בחיים שלי? בעבר? בניסיוני? בכל תחומי החיים? מה אני רוצה לעשות אתו? וכד'.

ניתן לדמות את "שעון המושג" לשדה מלא של יבול שבתוכו נמצאות כל הדוגמאות. ההפכים הם עצי הברוש התוחמים את גבולות השדה. האנלוגיות הן השדות הדומים שבסביבה. ההקשרים הם הדרכים הנכנסות ויוצאות מן השדה, וכל מה שניתן לעשות עם היבול שבו. הביטוי האישי הוא שביל פרטי בתוך השדה או התבשיל המיוחד שמכינים מהיבול שבשדה.

*ביטוי אישי מופיע במקור במעגל השני, השינוי הוא של הכותבת



סדנה:

כיצד פועלת כיתה שבה מתקיימת למידה משמעותית בקרב קהילת לומדים אכפתית?

זיהוי עקרונות הפעולה והארגון של כיתה שבה מתקיימת למידה משמעותית בקרב קהילת לומדים אכפתית

מטרה:

עקרונות פעולה וארגון

תוצר:

תיאור כיתה

חומרים:

מהלך הפעילות:

במליאה: מקריאים את התיאור ומשתפים: מה אהבנו בתיאור? מדוע? מה לא אהבנו בתיאור? מדוע? מה מתקיים מתוך מה שתואר בבתי הספר שלנו? מה נרצה לאמץ? מדוע?

בקבוצות: מזחים עקרונות פעולה וארגון של כיתה שבה מתקיימת למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית.

במליאה: דנים בתנאים הנדרשים לקיום של סביבת הלמידה והתהליכים המתוארים.

תיאור כיתה הפועלת כקהילת לומדים אכפתית

סביבת הלמידה במסדרון

שולחן מחשב

לוח אומן החודש

לוח: תערוכה
האחר הוא אני

שולחן - עיתונים
וחומרי כתיבה

שולחן - תערוכה
בנושא קיימות

לוח מילים טובות

מדפים ועליהם משחקי קופסה

סביבת הלמידה בחדר הכיתה

מעמד עם בגדים, תיקים ואבזרים
בלווים

מרכז מתמטי: מחשב, חומרים
להמחשה, קלטר עם בעיות מתמטיות
שתלמידים מציעים לעמיתיהם,
קופסה לאכסון הפתרונות

מרכזון: כוננית ספרים וקלטר
"כדאי לקרוא", שולחן ועליו מחשב,
שתי כורסאות

לוח מי בא לכיתה

לוח אירועים מיוחדים
בח"י התלמידים

לוח נושא המתאר תהליך למידה
שקבוצה/תלמיד עברו

לוח "אנו מתחייבים" (תקנון)

סדר היום:

.....

.....

.....

.....

ההפסקה הגדולה:

.....

.....

סדר יום:

תיאור הפעילות	נושא הפעילות	זמן	חלק
פעילות שקטה: עיון בספר, משחקי קופסה	התכנסות	עד שעה 8:00	
שירה בציבור	פתיחת בוקר	8:00 – 8:10	זמן ראשון
קוראים, משתפים וממליצים	פעמיים בשבוע קריאת בוקר פעמיים בשבוע שיחת בוקר	8:10 – 9:00	
נושא חברתי-ערכי, שיתוף בחקר			
לפי תכנית הלימודים הבית ספרית	יחידת לימוד ראשונה	8:10 – 9:45 או 9:00 – 9:45	
פעמיים בשבוע הרקדה פעם בשבוע בימת דיון פעם בשבוע הפסקה פעילה	ארוחת עשר הפסקה "גדולה"	9:45 – 10:15	
תלמידים מדווחים ומשתפים	התכנסות	10:15 – 10:35	זמן שני
לפי תכנית הלימודים הבית ספרית	יחידת לימוד שנייה	10:35 – 11:50	
	הפסקת צהריים	11:50 – 12:00	
לפי תכנית הלימודים הבית ספרית	יחידת לימוד שלישית	12:00 – 13:00	זמן שלישי
על תכני הלמידה ותהליכי הלמידה, על חוויות ויחסים, הצעות והמלצות	מפגש רפלקציה לסיכום של יום	13:00 – 13:20	

מאז סוף המאה ה-19 נקשר השימוש במושג **קהילה** במידה מסוימת לתקווה ולרצון להחיות את הקשרים החמימים, ההרמוניים יותר שהיו בעבר בין אנשים (Elias, 1974, אצל Hoggett, 1997)¹⁹⁹. יש הגדרות שונות למושג קהילה החל מראיית קבוצות אנשים החיים במרחב הגיאוגרפי תחת אותו שלטון כקהילה ועד לקבוצת אנשים המקושרים למקום מסוים שיצרו קשרים חברתיים, ויש להם מאפיין, רצון או עניין משותף. יש גם המתייחסים לקהילה כאל רעיון, ערך המאגד אלמנטים כמו סולידריות, מחויבות, הדדיות ואמון. Salomon ואח' (1996)²⁰⁰ מגדירים קהילה כארגון חברתי שחבריו מכירים אלה את אלה, אכפת להם זה מזה, תומכים זה בזה, יש להם מטרות משותפות שהם מחויבים להן אישית ופועלים להשגתן.

אתגרתא:

מה בין קהילה למשפחה? מה בין קהילה לקבוצה? מה בין קהילה לעם? מה בין קהילה למדינה? האם יש אפשרות לקיום של קהילה בתוך קהילה? מדוע? האם ניתן לראות בצרפתים, באנגלים או בישראלים קהילה? מדוע? האם ניתן לראות ביהודים החיים בישראל קהילה יהודית? האם ניתן לראות בנוצרים החיים בישראל קהילה נוצרית? האם ניתן לראות במוסלמים החיים בישראל קהילה מוסלמית? מדוע?

מאז סוף המאה ה-20 חדר המושג "קהילה" לתחום הפעילות המקצועית של ארגונים ויחידים וגם לתחום החינוך. כך התפתחו מסגרות כמו קהילה מקצועית וקהילת למידה, קהילה בונה ידע וקהילת לומדים. להלן נסקור בקצרה את המאפיין של כל קהילה.

קהילה מקצועית: סוג זה של קהילות מקובל בארגונים עסקיים, במגזר הציבורי ובחינוך.

לדעת Wegner ואח'²⁰¹ (2002) "קהילה מקצועית" נוצרת על ידי אנשים החולקים עניין או תשוקה למשהו שהם עושים, והם לומדים כיצד לעשות זאת טוב יותר תוך כדי קיום יחסי גומלין קבועים אלה עם אלה. כלומר שלושה רכיבים צריכים להתקיים כדי שתהיה קהילה מקצועית: **(1) תחום** משותף הדורש כישורים מסוימים ומחויבות כלפיו, **(2) קהילה** המקיימת קשרי גומלין ולמידה הדדית בין חבריה באמצעות שיחות, עזרה הדדית ושיתוף במידע, **(3) מקצוע:** הקהילה מורכבת מאנשים בעלי אותו מקצוע החולקים פרקטיקה מוסכמת, נורמות מקצועיות, כלי עבודה למתן מענה לבעיות המתעוררות במקצוע וכד'.

קהילות מקצועיות מאפשרות לאנשי המקצוע לחלוק באחריות לניהול הידע, ליצור קשר ישיר בין למידה לביצוע, לזהות את הידע הסמוי ולהפוך אותו לגלוי בתהליך השיתוף ולשפר ביצועים בארגון.

199 Hoggett, P (1997). "Contested communities" in P. Hoggett (ed). Contested communities experiences, struggles, policies, Bistol: Policy press.

200 Salomon, D. Watson, M. Battistich, V. Schaps, E. and Delicchi, K (1996). Creating classrooms that students experience as communities. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 24, No. 6.

201 Wegner, A, Mcdermott, R and Snyder, W.(2002). Cultivating communities of practice: a guide to managing Knowledge. Harvard Business School Press.

קהילה מקצועית בית ספרית מבוססת על שותפות רעיונית, מחויבות אישית ותחושת אחווה מקצועית. לפי סרג'ובני, (2002, עמ' 110)²⁰² היחסים בין חברי הקהילה מבוססים על קשרי גומלין ויחסי תלות הדדיים המחייבים שיתוף פעולה, על תחושת המחויבות והחובה שחשים חברי הקהילה זה כלפי זה, ועל זיקתם לאמונות, לנורמות ולערכים משותפים.

קהילת למידה: קהילות למידה הן ביטוי לאופי החברתי של הלמידה האנושית²⁰³. קהילות למידה, בדומה לקהילות מקצועיות, באות לתת במה למומחיות מקצועית ספציפית, מצד אחד, ולצורך להתמודד עם מורכבויות הולכות וגדלות של המשימות העומדות בפני מומחים, מהצד האחר. קהילות למידה מורכבות מאנשים שמטרתם המשותפת היא **למידה והבניית ידע**. הם פועלים בשיתוף פעולה כדי לחזק יכולות של החברים, לכבד את השונות בנקודות המבט והכישורים של כל אחד, ומקדמים באופן פעיל הזדמנויות למידה ופיתוח ידע חדש ומיומנויות בתחום. התוצר הוא סביבה תוססת, סינרגטית, בעלת פוטנציאל טוב יותר לכל החברים בה, והאפשרות שידע חדש ייווצר²⁰⁴. בתהליך זה חברי הקהילה מפתחים ידע חדש ומיומנויות. קהילות למידה אינן סגורות. הן פתוחות לשיתופי פעולה ולהזנה של ידע ומומחיות מבחוץ. הטכנולוגיה הדיגיטלית מרחיבה מאוד את אפשרויות היווצרות של קהילות שונות ומגוונות כמעט ללא תלות בזמן ובמקום קונקרטיים. בתחום החינוך קהילות למידה מציעות אפשרויות לטיפול בסיכונים ובדילמות שבהם נתקל החינוך במאה העשרים ואחת.

בינינו לבין עצמנו:

האם אתם חווים תחושת השתייכות לקהילה מקצועית או לקהילת למידה? מדוע?

202 סרג'ובני, ת' א' (2002). *ניהול בית ספר: היבטים עיוניים ומעשיים*. עריכה מדעית למהדורה העברית - בן-ברוך, א' וגורי-רוזנבליט, ש'. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה, תשס"ג 2002.

203 Kilpatrick, S, Barrett, M, and Jones, T. (2003). *Defining Learning Communities*. Faculty of Education, University of Tasmania, Australia <http://www.aare.edu.au/03pap/jono3441.pdf>

דגמים של קהילות בחינוך

החל משנות השמונים של המאה ה-20 החלו להתפתח בחינוך בהדרגה דגמים ללמידה שיתופית ברמת בית הספר כארגון ובמסגרת הכיתה. דגמים אלה הושפעו משינויים אפיסטמולוגיים (תודעתיים) בתפיסת הידע וראייתו כמהות הנוצרת והמתפתחת על ידי הפרט והחברה, ולא כיש נתון הקיים כשלעצמו והניתן להעברה מהמחזיק בו לאנשים אחרים. תפיסות אלה הושפעו גם מתורותיהם של ויגודצקי²⁰⁵, פיאז'ה ודיואי בחינוך מצד אחד ומתהליכים שהתפתחו בגופי מחקר ובארגונים עסקיים וציבוריים מהצד האחר. להלן נסקור את הדגמים העיקריים שהתפתחו. תוכלו לבחון את דפוסי הפעולה שלכם בהשוואה לדגמים שמוצגים בסקירה כנקודת מוצא לבדיקה עצמית ולקבלת החלטות להמשך.

א. **קהילה בונה ידע:** KBC (Knowledge Building Community) או בשם הנפוץ יותר-

על ידי Bereiter Carl ו-Marlene Scardamalia (2003)²⁰⁶. הדגם מחקה את דרך מרכזי המחקר המדעיים בהם היעד הוא הגדרה מחדש של בעיית חקר ברמה גבוהה. התהליך מתרחש בהקשר חברתי. בחינוך הדגם מציג דרך לארגון ההוראה כך שיוזמות תלמידים תורמות ליצירת הידע המשותף.

הדגם ממוקם בפורום ידע: סביבת למידה מתקשבת המאפשרת לתלמידים לפתח בסיסי ידע שיתופיים תוך שימוש במולטימדיה. רעיונות המועלים לבסיס הנתונים משמשים כמושאי חקר שניתן לעשות עליהם עיבודים שונים, לקשר מושאי ידע אחרים ולשפר.

עקרונות שעליהם מבוסס הדגם:

- מיקוד בבעיות ולא בתכנים: ידע מתפתח באמצעות שיח בתוך מאמץ לבחון מושגים, לפתור סתירות.
- בניית ידע מבוזר, פתוח, עם דגש על ידע משותף באמצעות אינטראקציות חברתיות עם אחרים העוסקים באותן בעיות או בבעיות דומות.
- מומחים משתלבים בתהליך בניית הידע בלי שישתלטו על תהליך החקר.
- השתתפות ושילוב חברים פחות מלומדים ומיומנים מוערכת מכיוון שהיא מחייבת יותר בהירות, דיוק והעמקה גם מצד המומחים.
- עירוב קהילת ידע רחבה יותר בהזנת ידע מבחוץ לסיוע בפתרון הבעיה.
- יצירת "סביבה מסדר שני" בכך שתרומה של פרטים משפיעה על כיוון השיח ועל התפתחותו. הדגם מנצל את הסביבה המקוונת לעבודת הקהילה.

205 ויגודצקי. ל'. למידה בהקשר חברתי: התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים. מהדורה עברית (2004). עורכים: צלרמאיר, מ' ו קוזולין, א' תל אביב: [הקיבוץ המאוחד](#).

206 Bereiter, C and Scardamalia, M. (2003). Knowledge Building. In J. W. Guthrie (Ed). Encyclopedia of Education, Second Edition (pp). New-York: Mcmillan Reference, USA. PDF Reprint (http://ikit.org/fulltext/2003_knowledge_building.pdf)

מטרות הדגם:

- הרחבת גבולות הידע על ידי כך שתלמידים בונים ידע משותף באופן דומה לדרך שבה מממשים רעיונות בעולם הממשי.
- לתמוך בצמיחה מקצועית אישית של הלומדים ועל ידי כך לפתח מומחים חדשים ומתמחים יוצאי דופן בתחום שבו עוסקת הקהילה.

תהליך העבודה בדגם: תלמידים חוקרים בעיות בתחומי דעת שונים, מפתחים תפיסות למידה והבנה ומזהים בעיות בהבנה, מפתחים תיאוריות, מבצעים חקירה וחקר כדי לשכלל לאורך זמן את התיאוריות שלהם, להגדיר מחדש את הבעיות והדרכים לחקירתן, משתפים ומנתרים את התקדמות הקהילה להשגת מטרותיה. המערכת המתקשבת כוללת פיגומים לבניית השערות, ניהול דיון ובניית טיעון, שימוש בצורות ייצוג שונות, אפשרות לעיבוד החומרים לפרסום וכד'.

ב. **כיתה מתמטית:** דגם הכיתה המתמטית בכיתות ה' פותח על ידי Magdelene Lampert (1990)²⁰⁷. מטרת הדגם היא לפתח ידע והבנה מעמיקה בעקרונות מתמטיים.

תהליך העבודה בדגם: לכיתה מוצגת בעיה מתמטית. התלמידים עובדים עליה ביחידות או בקבוצות קטנות, מפתחים פתרונות ומתעדים במחברותיהם. מתקיים שיתוף של הכיתה שבו מעודדים את התלמידים לדון ברעיונות לפתרונות שונים, מקיימים שיח מתמטי, לומדים כיצד לבנות טיעון מתמטי ואת שפת המתמטיקה²⁰⁸.

ראו גם פתרון בעיות מילוליות במתמטיקה של ילדים בגילאי 5 – 8 על פי שיטת ד"ר רותי שטיינברג בחוברת הזדמנויות בהוראה ובלמידה בקבוצה הקטנה.²⁰⁹

207 Lampert . M (1990). When the Problem Is Not the Question and the Solution Is Not the Answer: Mathematical Knowing and Teaching. *American Educational Research Journal*, Vol. 27, No. 1. (Spring, 1990), pp. 29-63

208 Bielaczyc K., Kapur M. and Collins A (2013). Cultivating a Community of Learners in K-12 Classrooms in C. E. Hmelo-Silver, A. M. O'Donnell, C. Chan, C. A. Chinn (Eds). *International Handbook of Collaborative Learning*. Tailor Francis, Inc. http://www.academia.edu/3207977/Cultivating_a_Community_of_Learners_in_K-12_Classrooms

209 וידיסלבסקי, מ' (תשס"ט). פתרון בעיות מילוליות במתמטיקה של ילדים בגילאי 5 – 8 על פי שיטת ד"ר רותי שטיינברג בחוברת הזדמנויות בהוראה ובלמידה בקבוצה הקטנה, עמוד 14. ירושלים: משרד החינוך.

<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/13C84CC0-35E1-4A59-B2B3-62EA2A69FE54/82132/horaotLemida.pdf>

Brown, A. L. & Campione, J. C. (1996). Psychological theory and the design of innovative learning environments: on procedures, principles, and systems. In L. Schauble & R. Glaser (Eds.), *Innovations in learning: New environments for education* (pp. 289-325). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

ג. **דגם טיפוח קהילת לומדים:** FCL (Fostering Communities of Learners). הדגם פותח על ידי Ann Brown ו-Joseph Campion (1996)²¹⁰ לכיתות א' – ח' הלומדות ביולוגיה ואקולוגיה.

מטרות הדגם: לקדם חשיבה ביקורתית ומיומנויות רפלקטיביות המשותפות לצורות שונות של אוריינות: כתיבה, טיעון, תחכום טכנולוגי וכד'. הגישה מעודדת ביטוי לשונות בתחומי עניין וכשרון מתוך ראייתם כמזמנים העשרה של בסיס הידע בקהילת הכיתה כולה. תהליך העבודה בדגם כולל שלושה מחזורי חקר במהלך שנת לימודים.

התלמידים מעורבים בנושאים אלה:

1. למידה של בסיס ידע משותף.
2. ביצוע חקר והתמחות בתת נושא בתחום חקר מסוים בקבוצות קטנות או באופן פרטני.
3. שיתוף של העמיתים בקבוצה או/ו בקבוצות אחרות ו/או של כלל הכיתה במה שלמדו במהלך תהליך החקר.
4. הכנה לאירוע מסכם באמצעות חיבור של הידע שנבנה בקבוצות הקטנות לכלל שלמות אחת, כך שכל החברים בכיתה יעמיקו את הבנתם בנושא המרכזי ובתתי הנושאים²¹¹.

ד. **דגם פיתוח קהילות לומדים בכיתות גן-י"ב** (Community Of Learners = COL). הדגם פותח על ידי Bielaczyc Katerine, Kapur Manu and Collins Allan (2013) ומהווה סינתזה של העקרונות שעליהם מבוססים דגם קהילה בונה ידע, דגם כיתה מתמטית ודגם לטיפוח קהילת לומדים. הדגם כולל שילוב של תשתית חברתית וטכנולוגית.

הנחת היסוד של הדגם: למידה היא תהליך של אקולטורציה (הטמעת מנהגים תרבותיים וחברתיים של קבוצה אחרת) של תרבות שבמהלכו מעצבים תפיסות באשר למהות הדעת ולומדים ללמוד (ולא רק לומדים על).

העיקרון: באמצעות עבודות חקר משותפות הלומדים מפתחים כישורים חברתיים החיוניים לעבודה יצירתית עם ידע.

מטרות הדגם:

- לפתח הבנה מעמיקה בתחום הדעת ובדרכים שבהן עובדת הקהילה המקצועית בתחום הדעת עם ידע.
- לטפח תרבות למידה שבה הפרטים והקהילה כמכלול לומדים כיצד ללמוד ועוברים תהליך של טרנספורמציה (שינוי) אישי, תפיסתי פדגוגי ומערכתי.
- ללמוד כיצד ללמוד.

210

211 Bielaczyc K., Kapur M. and Collins A. (2013). Cultivating a Community of Learners in K-12 Classrooms in C. E. Hmelo-Silver, A. M. O'Donnell, C. Chan, C. A. Chinn (Eds). *International Handbook of Collaborative Learning*. Tailor Francis, Inc. http://www.academia.edu/3207977/Cultivating_a_Community_of_Learners_in_K-12_Classrooms

תהליך העבודה בדגם: חברי הקהילה רבת המשתתפים משחקים במשחקים תודעתיים המתפתחים בתהליך הלמידה. פרטים משתפים את הקהילה במאמצייהם האישיים להגיע להבנה מעמיקה של תחום הדעת הנלמד. זה כולל מתן עידוד לתלמידים להגדיר את הבעיות שמעסיקות אותם, ולעצב את הדרכים לחקור אותן; למידה כיצד להגדיר בעיות בנושא מסוים, לאתר מקורות מידע, לבחון תפיסות והנחות, לחקור בעיות בתחום הדעת, ליצור פתרון אפשרי, להפעיל חשיבה ביקורתית, לבצע רפלקציה. תלמידים לומדים למזג נקודות מבט שונות, לפתור בעיות בדרכים שונות ולהשתמש בידע המגוון זה של זה ובמיומנויות לעבודה שיתופית לקידום הבנתם. תכנית הלימודים מתפתחת ומתעצבת על בסיס רעיונותיהם של התלמידים עצמם.

ה. **דגם ההשתתפות החברתית בקהילת לומדים של Barbara Rogoff ואח' (1996)**²¹². הדגם פותח לכיתות גן – ו'. הוא כולל למידה במסגרות דו/ואו תלת גיליות. מורים והורים פועלים יחד. ההורים משתלבים בכיתה, מסייעים בהנחיה ובתיווך. הדגש הוא על ראיית הלמידה כתהליך מתמשך שבו המבוגר פועל כמסייע לילד בלמידתו ומתווך למשמעות. לפי דגם זה, הלמידה היא תהליך קהילתי אשר במהלכו מתרחש שינוי (טרנספורמציה) בהשתתפות בפעילות החברתית-תרבותית. בדגם השינוי (טרנספורמציה) של השתתפות חברתית בקהילת לומדים הלמידה מתרחשת כאשר אנשים הנוטלים חלק בפעילויות חברתיות-תרבותיות של קהילתם, משנים את הבנתם, את תפקידיהם ואת אחריותם ללמידה תוך כדי התהליך. השותפים לקהילת הלומדים הם התלמידים, המורים וגם ההורים. כל השותפים פעילים. יש חלוקת אחריות ותפקיד לכל אחד מהשותפים.

הנחת היסוד: למידה מתרחשת בכל מקום ובכל זמן, אבל דגמי הוראה שונים מפתחים סוגי יחס שונים של הלומדים למידע, לדעת לתכנים בתחומי הדעת ולתפיסת הידע ושימושיו ולאופן האינטראקציה החברתית-תרבותית ביניהם.

עקרונות הדגם:

- לתלמידים תפקיד פעיל בלמידה על כל שלביה.
- יחסי מבוגר ילד מושתתים על שיתוף פעולה וחלוקת אחריות ותפקידים.
- מחויבות המשפחות לחינוך ותרומתן להעשרת תכנית הלימודים ולמתן תמיכה בלמידה של הילדים.
- סביבת למידה עשירה ובלתי מתייגת הנותנת מענה לתחומי עניין אישיים של התלמידים וגם ללמידה המשותפת.

מטרות הדגם:

- שינוי בפעילות חברתית-תרבותית באמצעות מודל של הוראה.
- פיתוח הכוונה עצמית בלמידה על ידי חיזוק ההנעה הפנימית של הלומד ללמידתו, שימוש בידע קודם ותחומי עניין שלו כנקודת מוצא להמשך הלמידה, ניהול הלמידה, שיתוף פעולה עם אחרים ואחריות הלומד לבחירתו, לביצועיו ולתוצריו.

212 Rogoff, B. Matusov, E. and White, C. (1996). *Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners*. Hnndbook of education and human development. Oxford. UK: Blackwell.

תהליך העבודה בדגם: יש מספר מפגשי כיתה ב"מעגל" הכיתתי לתכנון הלמידה וללמידה של תכנים חדשים, אך רוב היום מוקדש ללמידה בקבוצות קטנות בנות 3 – 5 תלמידים. הלמידה היא בהנחיה ובלייווי של הורה או מורה. לתלמידים מזמנות פעילויות חובה ובחירה מתוך מגוון נתון. הערכת התקדמות התלמידים נעשית בעת העבודה אתם ובאמצעות תצפיות בהם.

1. **קהילת חשיבה:** הדגם פותח במכון ברנקו וייס בישראל²¹³. במסגרת הדגם לומדים חושבים ביחד על בעיה מסוימת באמצעות שיח משותף והליכים מוסכמים.

הנחת היסוד של הדגם: החשיבה היא פעילות קוגניטיבית רב ממדית המערבת את כל התפקודים של האדם: שכליים, רגשיים, חברתיים, חושיים-תנועתיים.

העקרונות:

- התמודדות עם רעיונות גדולים ומבנה הדעת – מושגי יסוד בדיסציפלינה ותהליכי ייצור הידע והאימות שלו בתחום הדעת.
- שימוש במקורות מידע מגוונים: ראשוניים ומשניים.
- העמקה בידע ובחינה מתמדת שלו.

מטרות הדגם:

- פיתוח הבנה וחשיבה בדיסציפלינה באמצעות התמודדות עם בעיות דיסציפלינאריות שונות.
- יצירת זיקה בין העולם הממשי לבין הדיסציפלינות: אפשרות להסביר תופעות שבהן נתקלים באמצעות הדיסציפלינות.

התהליך: יצירת הנעה באמצעות התמודדות עם בעיה מאתגרת שהמורה מציגה מתחום הדעת הנלמד ובהמשך – עם בעיה שהתלמידים ממציאים. המורה פועלת כמנחה.

בתחילה יש הוראה בדרכים מגוונות של בסיס הידע הדרוש. לפי הרפז (2008) זהו שלב החניכה אל הידע הדיסציפלינארי החינוכי ליצירת שאלות פוריות. לאחר שיש בסיס ידע משותף, מתחיל שלב החקר של "השאלה הפורייה" בקבוצות מחקר קטנות, כשכל קבוצה עוסקת בתת שאלה של "השאלה הפורייה". יש תהליך מתמיד של עבודה בקבוצת החקר וחזרה אל המליאה להיוועצות, לקבלת סיוע, לשיתוף ולהצגות ביניים של תוצרים ולמשוב.

השלב השלישי הוא שלב הביצוע המסכם. בשלב זה התלמידים מציגים את הידע ואת התובנות שרכשו במהלך תהליך החקר בדרכים מגוונות על פי בחירתם וגם באמצעות תוצר כתוב. המוצר המוגמר מוצג בתערוכה לבעלי עניין שונים. ההערכה כוללת התייחסות לאיכות התוצר ולרמתו, למעורבות ולתרומה של הלומד לתהליך וליכולות השיתוף.

בינינו לבין עצמנו:

לפניכם טבלה להשוואה בין שלושת דגמי ההוראה העיקריים: דגם העברת ידע, דגם הבניית ידע והדגם המכונה על ידי הרפז "הדגם השלישי", דגם השינוי באמצעות השתתפות חברתית בקהילת לומדים. לפי איזה דגם אתם פועלים?

213 הרפז, " (2008). המודל השלישי הוראה למידה בקהילת חשיבה. תל אביב: ספריית פועלים.

שינוי באמצעות השתתפות חברתית בקהילת לומדים	הבניית ידע	העברת ידע	
אחריות אישית ומשותפת של המשתתפים	ממוקד תלמיד	ממוקד מורה	האחריות ללמידה
מחויבות של השותפים	בחירה	שליטה	סמכות
תהליך שינוי באמצעות השתתפות חברתית-תרבותית	הבניית ידע על ידי התלמיד תוך כדי חקירה פעילה	העברה של חומר על ידי מומחה/מורה	מהי למידה?
הגמשה מתוכננת של תכנית הלימודים, אינטגרציה של תכנים; הגדרת צורכי הידע, איסוף מידע, ניתוח שלו ותיקופו בהתאם לבעיה/ הנושא הנלמד	מה שמעניין את התלמיד	תכנית הלימודים	מה נלמד?
לתווך ולאפשר; מפגש מורה-תלמיד-תלמידים-מומחים שבו יש שותפות והשתתפות במאמץ בתוך הקשר ממשי מסוים; שימוש בנלמד ודרכי יישומו; המורה פועל כלומד וכמלמד והתלמיד פועל כלומד וכמלמד	להכין סביבה לימודית ולהיענות לעניין של התלמיד, לתווך	לפרק את החומר ליחידות ולמטלות ולהעבירו	תפקיד המורה
	לגלות את המידע בכוחות עצמו; להבנות ידע באינטראקציה עם הסביבה החומרית והאנושית	לקבל את המידע ולשכפל אותו	
משוב שוטף של השותפים והערכה מעצבת	ביחס לעצמו	מבחנים, בדרך כלל סגורים ואחידים	הערכה

אתנחתא:

א. זהו את ההזדמנויות ואת החולשות של כל דגם:

חולשות	הזדמנויות	הדגם
		הקהילה בונה ידע
		כיתה מתמטית
		טיפוח קהילת לומדים
		קהילת לומדים
		השתתפות חברתית בקהילת לומדים
		קהילת חשיבה

ב. התוכלו לזהות את היסודות המשותפים לדגמים השונים?

ג. מה, לדעתכם, הקשר בין הדגמים שהוצגו לבין למידה שיתופית?

ד. לפניכם מספר אפשרויות:

- לאמץ את אחד הדגמים עבור כל בית הספר
 - לאמץ את אחד הדגמים עבור שכבה מסוימת או שכבות מסוימות
 - לאפשר לכל מורה להחליט אם לאמץ דגם כשלהו
 - לפתח דגם בית ספרי ייחודי
 - להמשיך בדרך הנהוגה בבית ספרכם
- באיזו מהן תרצו לבחור? מדוע?

פדגוגיה של אכפתיות

מיום כניסתם של ילדים למסגרת הבית ספרית הם זקוקים לחוש ביטחון, שמוריהם יספקו להם הבנה ותמיכה ושיאפשרו להם למצות את המיטב משהותם בבית הספר.

בקרב חוקרי חינוך יש הסכמה כי למורים נועד תפקיד חשוב בהתפתחותם התקינה של תלמידים מבחינה אקדמית וחברתית ומבחינת איכות חווית הלמידה שלהם. עבור תלמידים בסיכון נודעת חשיבות מיוחדת לאופי היחסים בינם לבין מוריהם (Gallagher, 2013)²¹⁵.

ליחסי מורה-תלמיד השפעה על יחסי התלמיד עם בני חברת השווים ועם הורים ועל המסוגלות הלימודית ועל ההסתגלות החברתית והרגשית שלהם (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003)²¹⁶. יחסים חיוביים בין מורה לתלמיד מאופיינים בנוכחות, בקרבה, בחמימות ובגישה חיובית. יחסים חיוביים בין תלמידים למורים מאפשרים לתלמידים לחוש בטוחים ומוגנים בסביבות הלמידה שלהם ולפתח תפקודים שונים; הכיתות מהוות עבורם מרחבים תומכים שבהם הם יכולים להיות מעורבים בדרכים יצרניות; להתמודד עם אתגרים אקדמיים ורגשיים חברתיים; לפתח יחסים חיוביים עם עמיתים והערכה עצמית חיובית ותחושת מסוגלות. אנו מניחים כי תלמידים החווים יחסים חיוביים עם מוריהם, רואים בכך בסיס בטוח המאפשר להם לחקור את המרחב הכיתתי, הבית ספרי ואף החוץ-בית ספרי.

על רקע החשיבות הנודעת ליחסי מורה-תלמיד התפתחה הפדגוגיה של אכפתיות או של דאגה אכפתית. מקורה של פדגוגיה של אכפתיות הוא בתפיסה שפיתחה נל נודינגס²¹⁷, מחנכת אמריקאית, היונקת מתורתו הדיאלוגית של מרטין בובר²¹⁸. פדגוגיה של אכפתיות מנסה ליצור מערכות יחסים אכפתיות בין אנשים בבית הספר. לפי נודינגס, יש לטפח את ההוראה כמקצוע שבמוקדו עומדים יחסי גומלין בין אישיים שבהם מורים עושים מאמץ להגיב לצרכים הגלויים והסמויים של תלמידיהם ושבהם יש תלות וקשר הדדיים בין השותפים בבית הספר. לפדגוגיה של אכפתיות יש השלכות על ארגון תכנית הלימודים סביב מוקדים של אכפתיות ועיסוק בשאלות קיומיות; על ארגון הזמן הבית ספרי באופן שמאפשר מפגשים, שיח וביטויים של דאגה אכפתית, ודרכי למידה המבוססות על דיאלוג. פדגוגיה של אכפתיות שואפת לתת מענה לצורכי התלמידים וגם לחנך לאמפתיה לזולת ולקיומה של חברה אכפתית.

214 רוג'רס, ק' (1973). *החופש ללמודה*. תל אביב: ספריית פועלים. הוצאת הקיבוץ הארצי השומר הצעיר.

215 Gallagher, E. (2013). The Effects of Teacher-Student Relationships: Social and Academic Outcomes of Low-Income Middle and High School Students. <http://steinhardt.nyu.edu/opus/issues/2013/fall/gallagher>

216 Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. Reynolds and G. Miller (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology: Vol. 7. Educational psychology* (pp. 199–234). Hoboken, NJ: Wiley & Sons, Inc.

217 נודינגס, נ' (2008). דאגה אכפתית בחינוך: הלכה למעשה. *הד החינוך* אפריל 2008.

218 פרופ' מרדכי מרטין בובר (1878 – 1965) היה חוקר, סופר והוגה דעות. תרומתו הייחודית בתחום ההגות הייתה בפייתוח התפיסה הדיאלוגית – האדם הנמצא בדי שיח מתמיד עם סביבתו. את הגותו עיגן בובר בזיקת אני-אתה שבתנ"ך (וביהדות בכלל) – ביחסים שבין האל לאדם.

אתנחתא:

מי מגדיר מהם צורכי התלמיד: התלמיד? המורה כאיש מקצוע? מדוע?

קהילה אכפתית היא קבוצה של אנשים המקיימים ביניהם יחסים של אכפתיות. ביחסים אלה יש הקשבה כנה, רגישות לזולת, רצון לקבל אותו כאדם ולהיענות לצרכיו ולסייע לו, אמפתיה – היכולת לבוא אל מקומו של האחר ולהבין אותו, והיעדר שיפוטיות.

השאפה לפתח למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית מחייבת לקיים דיון במקצוע ההוראה ובירור של הזהות המקצועית של המורה.

הזהות המקצועית ותפיסת התפקיד של מורה החבר בקהילת לומדים אכפתית²¹⁹

"זהות" היא מונח בסוציולוגיה ובפסיכולוגיה המתאר את תפיסת האדם את עצמו ואת תפיסת החברה אותו. זהות מקצועית מוגדרת כתחושת השייכות של איש המקצוע למקצועו וההזדהות עמו (Tickle, 1999)²²⁰. היא כוללת ארבעה מרכיבים שיש ביניהם יחסי גומלין:

- א. הדרך שבה המקצוע ומהותו נתפסים בעיני החברה ובעיני העוסקים במקצוע.
 - ב. הדרך שבה איש המקצוע תופס את המקצוע.
 - ג. הדרך שבה איש המקצוע נתפס ככזה בעיני עצמו: מה שהוא רואה כתשוב בעבודתו ובחיי המקצועיים על סמך התנסויותיו ולפי הרקע האישי שלו.
 - ד. הדרך שבה איש המקצוע נתפס בעיני האחרים: לקוחות, עמיתים, שותפי תפקיד או הציבור כולו.
- הזהות המקצועית מתפתחת ומתעצבת בתוך יחסי גומלין של איש המקצוע עם עצמו ועם הסביבה החברתית-תרבותית שלו.
- חוקרים סבורים כי לזהות המקצועית יש השפעה על תחומים אלו:

א. תחושת המסוגלות, השיפוט וההחלטות המקצועיות (אצל קוזמינסקי, 2000, Beijwles, Verloop, Vermunt, 2000)²²¹.

ב. בחינה עצמית לשם שיפור מתמיד – הזהות המקצועית היא חלק מתפיסת התפקיד. תפיסת התפקיד היא הדרך המוחשית שבה תופס איש המקצוע את זהותו המקצועית ומבצע את תפקידו הלכה למעשה כפי שהדבר בא לידי ביטוי בהתנהגויות, בשיטות עבודה, באופן החשיבה, באמונות, בהצהרות וכיו"ב. לדעת אלטמן וכ"ץ (2001)²²² היכרות עם מרכיבי תפיסת התפקיד האישית, חקירתם והעלאתם למודעות יכולים לסייע למורה לבחון את מידת האפקטיביות של תפיסותיו ושל ההתנהגויות הנגזרות מהן ולשפרן.

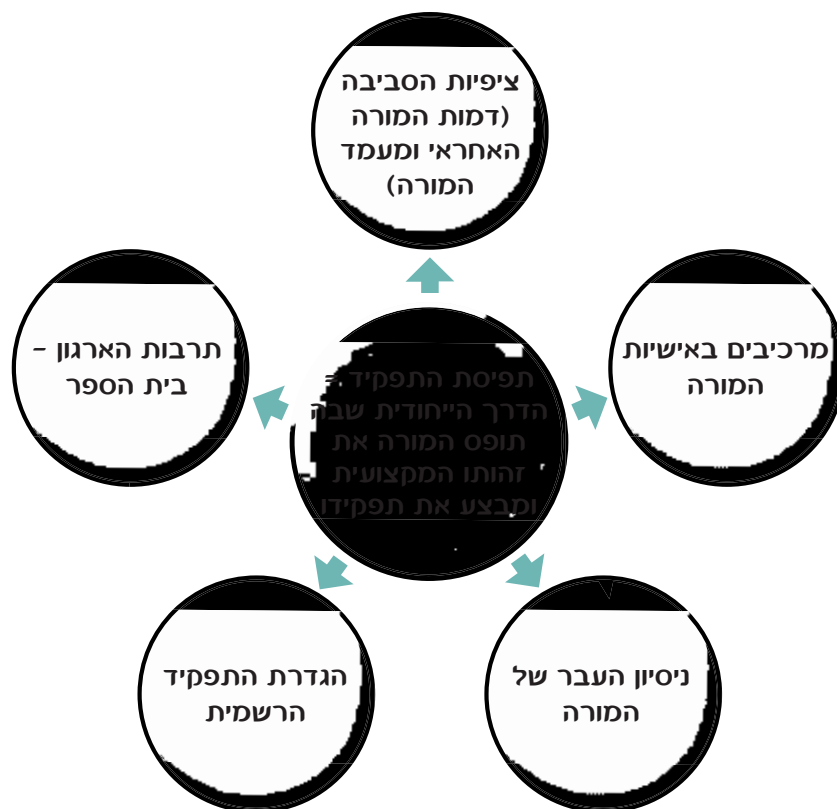
219 סקירה זו מבוססת על וידיסלבסקי, מ' וקרלמן, כ (תשס"ט). מי אני המורה? 4 הממ"מים. גיליון מספר 24, ירושלים: משרד החינוך.

220 Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self', in Lipka, R.P. & Brinthaup T.M. (eds), *The role of self in teacher development*. Albany, N.Y. State: Uni. Press, pp 121-141.

221 קוזמינסקי, ל' (2000). זהות מקצועית בהוראה. שבילי מחקר. שנתון מספר 15. תל אביב: מופ"ת.

222 אלטמן, א', וכ"ץ, ת' (2001). מנהיגות ופיתוח מנהיגות הלכה למעשה. www.leadersnet.co.il

- ג. התפתחות מקצועית ויחס לשינויים – הזהות המקצועית קובעת במידה רבה אם המורה ילמד לאורך הקריירה ומה יהיה יחסו לשינויים חינוכיים ולרפורמות (Knowles, 1992).²²³
- ד. מעמד המורה – תפיסת האדם את עצמו מושפעת גם ממעמדו החברתי-כלכלי ומהימורה שהחברה מייחסת לקבוצה שהוא משתייך אליה (שוורצוולד, 1978)²²⁴. מורים יכולים לחזק את מעמדם המקצועי ואת הדימוי העצמי שלהם כאנשי מקצוע על ידי הבניית זהותם המקצועית (Rodgers & Scott, אצל קוזמינסקי, 2008).²²⁵



גורמים המעצבים את תפיסת התפקיד מעובד לפי אלטמן וכ"ץ (2001).
 בסדנה "הזהות המקצועית ותפיסת התפקיד של מורה החבר בקהילת לומדים אכפתית" מוצע תהליך להבניית הזהות המקצועית ותפיסת התפקיד של חברי הצוות.

223 Knowles, G. J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99–152). London: Routledge.

224 שוורצוולד, י' (1978). אשנב לפסיכולוגיה חברתית. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

225 ש.מ.

סדנה:

הזהות המקצועית ותפיסת התפקיד של מורה החבר בקהילת לומדים אכפתית

הבניית הזהות המקצועית ותפיסת התפקיד

מטרה:

תיאור דמות המורה המקדם למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית

תוצר:

שאלון למורה, דף "תעודת זהות מקצועית" לכל קבוצה, שקף המציג את התפיסה של למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית

חומרים:

מהלך הפעילות:

אישי: ממלאים את השאלון.

זוגות: עורכים היכרות מחודשת באמצעות שיתוף בתשובות לשאלון.

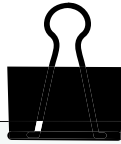
רביעיות: כל אחד מציג את מה שלמד על בן/בת הזוג; משוחחים על הדמיון והשוני בינינו בהתייחס לשאלות שהוצגו.

מליאה: משתפים בתובנות.

מציגים את תפיסת הלמידה המשמעותית בקהילת לומדים אכפתית ודנים בשאלה, מה נגזר מתפיסה זו לגבי תפקיד המורה?

קבוצות: מגבשים "תעודת זהות מקצועית" של מורה המקדם למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית.

מליאה: משתפים ומגבשים הסכמות בהתייחס לשאלה "מי אני המורה?"



שאלון אישי:

- מדוע בחרת במקצוע זה?
מהם מקורות ההשראה שלך כמורה? מדוע?
מהן שלוש המטרות העיקריות שלך? מדוע?
למי אתה חש מחויב במסגרת תפקיך? מדוע?
כיצד אתה מממש את המחויבות שלך? ציין ארבע דרכים עיקריות.
מהן שלוש החוזקות שלך כמורה?

תעודת זהות מקצועית

תיאור התפקיד: _____

המחויבות שלנו היא כלפי: _____

המטרות העיקריות שלנו הן:

א. _____

ב. _____

ג. _____

הערכים המרכזיים שלאורם נפעל הם:

א. _____

ב. _____

ג. _____

הדרכים העיקריות שבהן נפעל כדי לממש את המחויבות והאחריות שלנו הן:

א. _____

ב. _____

ג. _____

ד. _____

ה. _____

ו. _____

*מכיוון שהזהות המקצועית מתפתחת ומתעצבת לאורך זמן, חשוב לחזור ולדון מידי פעם בפעם על תפיסת הזהות המקצועית והתפקיד.

שקף: קהילת לומדים אכפתית

קהילות יסודות	קהילה	קהילת לומדים	קהילה אכפתית
תרבות	שיתוף במשאבים הזדמנויות לאוטונומיה ולהשפעה	<ul style="list-style-type: none"> ראיית שונות כערך וכתורמת ללמידה של כל פרט ושל הקבוצה; עידוד גיוון במומחיות ותרומה ייחודית של כל חבר 	דיאלוג
יחסים:	תמיכה, קבלה והכלה של כל חבר בקהילה	<ul style="list-style-type: none"> שיתוף ותרומה ללמידה ולהבניית הידע המשותף, כבוד הדדי 	דאגה, הקשבה, היענות לצורכי החברים, רגישות בין אישית, אמפתיה, היעדר שיפוטיות, חמלה והכלה
מטרות וערכים	תרומה חברתית לחברי הקהילה ואזרחות טובה	בניית ידע ומיומנויות, דגש על למידה: כיצד ללמוד, הישגים	מתן מענה לצורכי החברים, פיתוח רגישות לזולת, לחי ולטבע, מימוש ערכים של צדק חברתי
מנגנונים ותהליכים	מיסוד דרכי סיוע ושיתוף	מיסוד דרכי למידה ושיתוף בידע; שימוש בסביבה הווירטואלית	דיאלוג, תכנית לימודים מאורגנת סביב תכנים ונושאים של דאגה אכפתית, עיסוק ביחסים, בקשרים, בזיקות, מענה לשונות

תוצאות בבית ספר הפועל כקהילת לומדים אכפתית

- חווית למידה משמעותית
- תחושות שייכות, ערך, מסוגלות, תרומה לכל באי בית הספר והשפעה עליהם
- תפקודי לומד בהיבטים קוגניטיביים, מטה קוגניטיביים, תוך אישיים, בין אישיים, חושיים-תנועתיים והכוונה עצמית
- הישגים לימודיים וחברתיים
- עמדות חיוביות כלפי למידה, בית הספר והחברה
- השתלבות בחברה ותרומה לה

מדוע חשוב לטפח את בית הספר כקהילת לומדים אכפתית?

לדעת שרן, שחר ולוין (1998) הקהילתיות היא התשתית האנושית של בית-הספר. על בית-הספר כמוסד בעל יציבות יחסית בתוך הסערה של תהליכי התפוררות חברתית, היבדלות תרבותית, פערים כלכליים ושינויים בתפיסת המעורבות של השלטון המרכזי בניהול חיי האזרחים, לטפח את הקהילתיות. כקהילה עליו ליצור סביבה חברתית-רגשית ואינטלקטואלית תומכת עבור חבריו.

בית ספר כזה מאופיין בערכים של מחויבות לפרט, דאגה לו וקשר אליו ללא כל התניות של דרגה מעמד, רקע חברתי-כלכלי או הישגים, שותפות ושיתופיות בין חבריו, נגישות ביניהם מעבר לכל הבדלים של גיל ותפקיד, ובקבלה מוצהרת ומעשית של קהילתיות כמצע ומסד של בית-הספר²²⁶.

חשיבות מיוחדת נודעת לשימת דגש על הפיכתו של בית הספר לקהילת לומדים אכפתית לאור הנתונים המדאיגים על ממדי הנשירה הסמויה בישראל בקרב תלמידי בתי ספר. לנושרים סמויים נחשבים תלמידים הרשומים בבית הספר ואף מבקרים בו, אך מפגינים היבטים שונים של ניתוק וניכור כלפי בית הספר והלמידה. לפי בן רבי ואח', (2014)²²⁷ הסיכונים הם שהתופעה תוביל לנשירה מלאה מבית הספר, ולפגיעה ברווחת התלמיד וביכולתו להפיק את התועלת המצופה מהלמידה". נמצא כי יש שיעורים משמעותיים של תלמידים בישראל המדווחים על ניתוק מבית הספר ומהלמידה.

בספרות המחקר נשירה סמויה נבדקת באמצעות שלושה ממדים: הממד ההתנהגותי, הממד הרגשי והממד התפיסתי (קוגניטיבי):

- **הממד ההתנהגותי:** היעדרויות מרובות, איחורים, קושי למלא אחר חוקי בית הספר, מעורבות נמוכה בלימודים ובפעילויות אחרות שבית הספר מציע
- **הממד הרגשי:** תחושת ניכור וחוסר שייכות לבית הספר, קושי ביחסים עם תלמידים אחרים
- **הממד התפיסתי (קוגניטיבי):** התייחסות שלילית ללמידה כולל תחושה שהלמידה בבית הספר אינה תורמת ואינה משמעותית.

לפי הדו"ח על ממדי הנשירה הסמויה בישראל 42% מבני ה-15 בישראל דיווחו על ניתוק בממד אחד לפחות, 13% דיווחו על ניתוק בשני ממדים, ו-3% דיווחו על ניתוק בכל שלושת הממדים, אולם ביטויים שונים של ניתוק קיימים כבר בכיתות בית הספר היסודי, ואלה עולים עם העלייה בגיל התלמידים ובכיתות ו' כבר כשליש מהתלמידים דיווחו על ניתוק רגשי או התנהגותי.

226 שרן, ש', שחר, ח' ולוין, ת' (1998). בית-הספר החדשני ארגון והוראה. תל אביב: רמות. אוניברסיטת תל אביב.

227 בן רבי, ד', ברוך-קוברסקי, ר', נבות, מ' וקונסטנטינוב, ו' (2014). נתונים על ממדי הנשירה הסמויה בישראל: בחינה מחודשת של ניתוק בקרב תלמידי בתי ספר. מרכז אנגלברג לילדים ולנוער. ירושלים: מאירס ג'וינט ברוקדייל בישראל.

אין להשאיר לאחריות המורה הבודד את קידומה של הלמידה המשמעותית ואת טיפוחה של קהילת לומדים אכפתית כביבית חינוך ולמידה תיונית להתפתחות התלמידים לרווחתם וללמידה משמעותית יש חשיבות לכך שכל בית הספר כארגון יהיה מכוון לכך.

לפי שחר (2007)²²⁸ הדבר צריך להתבטא בהתנהגותה ובתפקודה של ההנהלה; בהתנהגותם ובתפקודם של המורים; באופיין של משימות ההוראה ובאופן הערכתן; בארגון החלל הפיזי שמורים ותלמידים פועלים בו; ובטיב התקשורת במוסד. יורם הרפז (2010)²²⁹ טוען כי שינוי משמעותי, שינוי מסדר שני, "אינו יכול להסתפק ברמת הכיתה וחייב לחול על בית הספר כולו". לדעתו שינוי זה צריך להתבצע בשיטת ההוראה ובכלל זה בתכנית הלימודים ובמבנה הארגוני של בית הספר. יש לכך השלכות על התפיסות ועל האמונות של חבריו וביטויין בחזון הבית ספרי ובארגון תכנית הלימודים ותוכניה; בתהליכי ההוראה, הלמידה וההערכה; בארגון הצוות ועבודתו; בארגון הזמן וסדר היום; ביחסים בין באי בית הספר והאקלים הבית ספרי; בסביבת הלמידה הפיסית; ובתפקוד ההנהלה, המורים והתלמידים.

בבתי ספר הפועלים כקהילות לומדים אכפתיות, מורים ותלמידים רואים בלמידה ובתרומה לחברה ערכים חשובים ומטפחים תהליכי למידה ותהליכים חברתיים בינם לבין עצמם.



הנחות היסוד של בית ספר הפועל כקהילת לומדים אכפתית

הנחות היסוד של בית ספר הפועל כקהילת לומדים אכפתית ה

.....

.....

.....

.....

228 שחר, ח' (2007). ייעוץ לבית הספר כמערכת תיאוריה, מחקר ומעשה. תל-אביב: הוצאת רמות - אוניברסיטת תל-אביב.

229 הרפז, י' (2010). בית של המודל השלישי. קווי מתאר. הד החינוך 2010.

עקרונות לטיפול קהילתי לומדים אכפתיים

העקרונות לטיפול קהילתי לומדים אכפתיים הם:

יחסים המושתתים על היכרות הדדית, אמון, תמיכה, כבוד, הקשבה כנה, אמפתיה והכלה בין תלמידים, מורים והורים: יחסים תומכים הם ליבה של קהילה. הם מאפשרים לתלמידים מרקעים שונים לבטא בכיתה את רגשותיהם, את תחושותיהם ואת התנסויותיהם. יחסים תומכים מסייעים להורים להיות שותפים פעילים בבית הספר ובחינוך ילדיהם. במיוחד יש חשיבות לקשרים חיוביים עם מורים ולתחושותיהם שלמורים אכפת מהם.

מטרות וערכים משותפים: כולם בבית הספר שותפים לאותם ערכים הלכה למעשה בחיי היום יום. ערכים אלה כוללים ראיית כל פרט כאדם שלם, ולא רק כממלא תפקיד מצד אחד, ומתן דגש על למידה ועל העברת אמון ביכולות התלמידים להגיע להישגים המצופים מבחינה אקדמית, רגשית, חברתית וחושית-תנועתית מהצד האחר.

מצד אחד מחויבות אקדמית צריכה להשלים את הקהילתיות. על בית הספר לספק לתלמידים קשת רחבה של הזדמנויות למידה ותמיכה בלמידה. על בית הספר לתת מענה לתחומי עניין של התלמידים; להתחשב בידע ובניסיון קודם שלהם תוך שימוש בדרכי למידה מאתגרות ומערבות; ללמד להבנה מעמיקה וגם לפתח מיומנויות; להבטיח שהתכנים הנלמדים הם בעלי ערך ולאזן בין הוראה מפורשת להתנסויות למידה מגוונות וחקר²³⁰; לטפח אקלים של שותפות והשתתפות, להבדיל מתחרותיות והיבדלות. ומהצד האחר, בנוסף לדגש על הישגים לימודיים, יש לחזק איכויות חינוכיות לאופי טוב ואזרחות, כמו: הוגנות, דאגה לזולת ואחריות אישית.

הזדמנויות למימוש אוטונומיה והשפעה: השפעה על קביעת הנהלים והכללים בכיתה ותרומה להתנהלות בה יוצרים תחושות סיפוק ומכינים את התלמידים למטלות כאזרחים בחברה דמוקרטית.

הזדמנויות שוטפות למעורבות חברתית ושיתוף פעולה: תלמידים לומדים מיומנויות של שיתוף פעולה, מפתחים יחסים עשירים יותר וחווים סיפוק רב מתרומה לרווחת אחרים.

אתנחתא:

מהם הרכיבים המשותפים לקבוצה ולקהילה?

הרכיבים הללו חיוניים לתפקודה של כל קבוצה לומדת²³¹, אולם הם חיוניים במיוחד לתפקודה של כיתה שלומדים בה במשך 6-7 או 8-9 שנים עשרות ילדים בגילי 5-6 עד 12-14 – עם טווח שונות בין אישית ותוך אישית רחב.

230 Schaps, E. (2005). The Role of Supportive School Environments in Promoting Academic Success. Getting Results, Developing Safe and Healthy Kids. Update 5: Student Health, Supportive Schools and Academic Success, Chapter 3.

231 וידיסלבסקי, מ' (2008). הזדמנויות בהוראה ובלמידה בקבוצה הקטנה. ירושלים: משרד החינוך. האגף לחינוך יסודי.

בסדנה "ארגון וניהול בית ספר הפועל כקהילת לומדים אכפתית" מזומן באמצעות הכלי של "קפה ידע" שיח בקהילה המקצועית בנושא מהלכים לארגון ולניהול למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית.

מהו "קפה ידע"?²³²

"קפה ידע" זו שיטה* ללמידה ולשיתוף בידע בתוך ארגונים ובין ארגונים. "קפה ידע" הוא אמצעי לקיום שיח פתוח ויצירתי בין קבוצת אנשים בנושא משותף במטרה להשיג תובנות משותפות עמוקות על הנושא ועל התחומים שדנים בהם. לפי הטכניקה יש מספר שולחנות עגולים לפי מספר הנושאים שעל סדר היום שאליהם מגיעים "האורחים" בסבב. על יד כל שולחן יש "מארח/ת". בכל סבב משתתפים כ- 6 - 4 "אורחים". יושבים סביב כל שולחן ומעלים במשך כ- 20 דקות שאלות משמעותיות או דנים בסוגיה נבחרת משמעותית בנוגע לנושא מוסכם. בכל שולחן ההתייחסות היא להיבט אחר של הנושא. ה"מארח/ת" מקבלת את הבאים, מציגה להם את הנושא או הסוגיה שדנים בה ומסכם/ת את מה שנאמר על ידי הקבוצה הקודמת באותו שולחן, כך שממשיכים מהמקום שבו הקבוצה הקודמת סיימה. דבר זה מחייב להעמיק ולהעשיר את מאגר ההתייחסויות. האפשרות לעבור מספר סבבים של דיון מזמנת יצירת קשרים בין רעיונות, שאלות ונושאים והעמקה בהם וכן להעלות תובנות לגביהם. בתום הסבב השלישי או הרביעי אנשים יכולים לחזור לשולחן הראשון שלהם כדי לעשות סינתזה של התובנות והלמידה ולהציג אותם בתוצר קבוצתי שבו ישתפו את השאר בדיון המליאה. אנו מציעים לא להסתפק בקיום "קפה ידע" כבמת שיח, אלא להפעיל גם תהליכי יישום בעקבות המפגש.

תרומות הכלי

- מאפשר ניהול ידע יעיל בארגונים.
- מסייע ביצירת תמונת העתיד הודות לשיתוף בידע הקיים בין חברי הארגון ובכל נקודות המבט שקיימות בארגון.
- מאפשר שיח מקצועי באווירה נינוחה וחמימה מצד אחד, ועם ריבוי משתתפים מהצד האחר.
- מזמן העמקה הדרגתית בנושא מכיוון שבכל סבב יש הוספה על מה שכבר נאמר.

מה עושים בתוצרי העבודה ב"קפה ידע"?

מגבשים את תמונת בית ספר שבו מתקיימת למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית, מסגרות הפעולה בו, השגרות המתקיימות בו וכד'.

כללים למשתתף במפגש:

- התמקד במה שבאמת חשוב
- תרום מניסיוןך ומחשיבתך המקורית
- דבר בכנות
- הקשב
- חבר בין רעיונות
- הבחן בין רעיונות

232 <http://www.theworldcafe.com>

הנחיות ל"מארח/ת":

את/ה יושב/ת באותו שולחן לאורך כל התהליך.
מתפקידך להנחות מספר סבבים של מפגש עמיתים. בכל מפגש יתחלפו העמיתים.
בכל סבב חשוב:

- א. לערוך היכרות בין "האורחים" המגיעים לשולחןך
- ב. להציג את הסוגיה/השאלה לדין
- ג. לעודד כל משתתף/ת להתייחס/להביע דעה בסבב
- ד. לוודא תיעוד על ידי אחד/ת "האורחים/אורחות"
- ה. לוודא הקראה לקבוצה של הדברים שתועדו בקבוצה

הנחיות למתעד/ת:

רשום/רשמי בתמציתיות ובניסוח ברור את עיקרי הדברים של כל משתתף/ת בסבב .

עיצוב הסביבה ב"קפה"

מסדרים מראש 8 שולחנות עגולים לכ- 4 - 6 "אורחים". בכל סבב מגיעים לכל שולחן כ- 4 - 6 משתתפים. על השולחנות מפות, נרות, קישוטים וכיבוד קל.

ארגון הלומדים:

לפי מספר הנושאים שעל סדר היום ומידת ההעמקה הנדרשת בכל נושא מוצע שכל משתתף יעבור 4 תחנות, שולחנות. מכיוון שעל סדר יומנו יש 8 נושאים, תתחלק הקבוצה לשתיים: מחצית מהאנשים יעסקו ב- 4 מהנושאים ומחציתם ב- 4 הנושאים האחרים.

הנושאים לסבבים:

- הנחות יסוד, ערכים ומטרות לקידום למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית
- ארגון תכנית הלימודים ותוכניה
- תהליכי הוראה, למידה והערכה
- ארגון הצוות ועבודתו
- ארגון הזמן וסדר היום בבית הספר ובכיתה
- יחסים בין באי בית הספר והאקלים החינוכי
- ארגון סביבת הלמידה הפיזית
- תפקידים של מורים, תלמידים, הנהלה והורים בבית ספר שבו מתקיימת למידה משמעותית ומפותחים ששת תפקודי הלומד בקהילת לומדים אכפתית

סדנה:

ארגון וניהול בית ספר הפועל כקהילת לומדים אכפתית

- **מטרות:** זיהוי המהלכים הדרושים בארגון וניהול בית הספר לשם קידום למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית.
- פיתוח ראייה מערכתית.

תמונת בית ספר שבו מתקיימת למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית.

- **חומרים:** גיליון נייר גדול לכל שולחן וכלי כתיבה, קטעים מתוך אוגדן זה המתארים מאפיינים של למידה משמעותית וקהילת לומדים אכפתית והחוברת "גמישות פדגוגית פנים רבות לה"²³³.

משך הפעילות: כ- 3 שעות

מהלך הפעילות

במליאה: מציגים את הכלי של "קפה ידע" ואת מטרות המפגש ומהלכו.

בקבוצות: עורכים סבב דיונים כך שכל קבוצה עוסקת ב- 4 מהנושאים. כ- 20 דקות לסבב.

במליאה: מעלים תובנות, מזהים איזה עקרונות מעקרונות הלמידה המשמעותית התקיימו, משתפים בכוונות ליישום בבית הספר, בוחנים את המשאבים הדרושים ליישום.

לאחר הפעילות נחלקים לצוותים:

צוות תכנון

צוות ביצוע

צוות הערכה

מקיימים מפגשי למידה ושיתוף באמצעות כלים כמו למידה מהצלחות ופעולת הקבוצה כקבוצת תמיכה מקצועית²³⁴.

233 סאסי, א', קדש, י', ווידילבסקי, מ' (תשע"ד). גמישות פדגוגית פנים רבות לה. הרחבת יישום הגמישות הפדגוגית במוסדות החינוך תלקיט למנהל. ירושלים: משרד החינוך.

meyda.education.gov.il/files/lemidaMashmait/gmishutpedagogit.doc

234 ווידילבסקי, מ', זכאי, ר', רם, ס' (תשע"א). ניהול צוות או ניהול צוותים. 4 הממ"מים גיליון מספר 29. ירושלים: משרד החינוך.

<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/3oFB0425-3CDB-4467-B5Fo-E63A88728FE4/136077/29.pdf>

12 דרכים לבניית קהילת לומדים אכפתית ולטיפוחה

אתנחתא:

מהן הזיקות, לדעתכם, בין תפקוד בית ספר כקהילת לומדים לבין תפקוד כיתה כקהילת לומדים? מה נדרש לדעתכם מבית הספר כדי לפעול כקהילת לומדים אכפתית? מהם התפיסות, הידע והמיומנויות הדרושים למורים כדי להפעיל את הכיתה כקהילת לומדים אכפתית?

הבניית הכיתה כקהילה אכפתית, קהילתם של התלמידים הלומדים יחד, באה ליצור סביבת למידה ולהפעיל תהליכים חברתיים ותהליכי הוראה-למידה המקדמים את התלמידים רגשית, חברתית, שכלית וחושית-תנועתית ואת ההכוונה העצמית שלהם בלמידה. בספרות המקצועית יש התייחסות נפרדת לדגם של קהילת לומדים²³⁵, התייחסות נפרדת לדגם של קהילה והתייחסות נפרדת לדגם של קהילה אכפתית²³⁶. אנו מציעים דגם כיתה המשלב בין הדגם של קהילת לומדים לדגם של קהילה אכפתית. בית ספר כזה מדגיש הן את החשיבות של למידה משמעותית והן את ההישגים האקדמיים, את פיתוח ששת תפקודי הלומד ואת טיפוח הפרט והחברה.

להלן נציג את מאפייניה של כיתה הפועלת כקהילת לומדים אכפתית ונציע דרכים לבניית הכיתה כמסגרת קהילתית שבה התלמידים מתחנכים ומתנסים בלמידה משמעותית בדרכים שונות ובמגוון הרכבים חברתיים, והמורים מובילים את התהליכים החינוכיים-חברתיים ואת תהליכי ההוראה-למידה ושותפים להם.

אתנחתא:

כיצד הפעילות בקבוצה הקטנה יכולה לסייע בגיבוש הכיתה כקהילת לומדים?

בינינו לבין עצמנו:

דמיינו שהנכם תלמיד/ה רך/ה הנכנס/ת לראשונה בשערי בית הספר. מה תראו? מה תשמעו? מה יהיו החששות שלכם?

235

236 Bielaczyc K. and Collins A. (1999). Learning Communities in Classrooms: A Reconceptualization of Educational Practice. From C.M. Reigeluth (ed): Instructional design theories and models. Vol. II Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum Associates.

עם הכניסה לבית הספר ילדים שואלים את עצמם שאלות אלה:

"האם יהיו לי כאן חברים?"

האם אהיה מקובל/ת?"

"האם המורים יחבבו אותי?"

"האם יהיה להם אכפת ממני?"

"האם אוכל להתמודד עם הדרישות?"

"האם אהיה חכם/ה מספיק?"

"האם אהיה מוגן/ת?"

"האם יציקו לי, או אפילו יכו או יחרימו אותי?"

שאלות אלה מבטאות את הצורך שלנו בביטחון רגשי וגופני, ביחסים תומכים וקרובים היוצרים תחושת שייכות וקשר, אוטונומיה ותחושת הצלחה ומסוגלות. אמונה שאנו אנשים בעלי יכולת ומסוגלים ללמוד. צרכים בסיסיים אלה מעצבים את המוטיבציה של האנשים ויש להם השלכות על למידה ועל התפתחות. אנו מוכנים להתאמץ מאוד כדי להבטיח לעצמנו תחושת ביטחון, שייכות, אוטונומיה ויכולת.

אנו גם נוטים לפתח קשר עם אנשים ועם גופים שמסייעים לנו לקבל מענה לצורכינו. בבית הספר היסודי לומדים ילדים בגילאי 5 או 6 עד 12 או 14. בטווח גילאים זה מונחים היסודות ללמידה ולתפקוד בהמשך. חשוב מאוד לפתח דימוי עצמי חיובי של הילד ולבנות את האמון שלו בעצמו שהוא מסוגל ללמוד, להתקדם ולהשתלב בחברה.

למידה אקדמית וחברתית-רגשית יעילה לאורך זמן מבוססת על יחסים של אכפתיות ועל כיתות ובתי ספר בעלי אקלים חמים ומאתגר. תפקודה של מסגרת חינוך כקהילת לומדים אכפתית דורש פיתוח ובנייה, שימור ותחזוקה ושיפור מתמיד של בית הספר ושל הכיתה כמקומות שבהם תלמידים חשים שאכפת מהם, שהם מתקבלים בברכה ובכבוד ושמת"יחסים אליהם כאל בני אדם בעלי ערך, ולא רק כאל תלמידים בלבד.

בינינו לבין עצמנו:

באיזו מידה תלמידים חשים מוגנים, רצויים, מאותגרים ומוערכים בבית ספרכם ובכיתתכם?



כיצד עושים זאת?

א. **יחסים** המושתתים על היכרות, כבוד הדדי ואמון בין החברים, הבנה, קבלה של כל אחד, תמיכה והכלה, מחויבות אישית, הוקרה של השונות וראייתה כמשאב. בבית הספר מטפחים מומחיות אישית כך שכל אחד תורם מכישוריו הייחודיים לכלל.

1. היכרות הדדית

בינינו לבין עצמנו:

האם אתם מכירים את תלמידיכם? האם אתם יודעים מה מעסיק אותם? מה מעניין אותם? כיצד הם מיטיבים ללמוד? עם איזה "מטען" רגשי, תרבותי וכד' הם מגיעים לכיתה ולבית הספר? מהן חוזקותיהם? מה תלמידיכם יודעים זה על זה? מה אתם עושים כדי להעמיק את ההיכרות עם כל אחד מתלמידיכם? האם התלמידים מכירים אתכם? כיצד היכרות זו משפיעה על ההוראה ועל הלמידה?

היכרות מסייעת להבין טוב יותר את צורכי הזולת ויוצרת תחושה שהוא רצוי ואינו אנונימי. השקעת מאמץ ללמוד על הרקע ועל תחומי העניין של התלמידים וגם לעודדם להכיר זה/זאת את זה/זאת עשויה להעניק לתלמידים תחושה שהם רצויים בכיתה. שם מהווה חלק מהזהות של הפרט. להכיר את שמו של אדם פירושו לדעת מי הוא. פנייה לאדם בשמו משדרת כבוד ושמבחינים בו.

אתנחתא:

מהו המידע הנחוץ לכם כדי לקדם התפתחות ולמידה משמעותית של כל תלמיד? מהו המידע ההכרחי כדי לקדם תלמידים רגשית, חברתית, שכלית וחושית תנועתית?

מידע שעשוי לתרום לקידום למידה משמעותית: הכרת הרקע האישי והתרבותי של כל תלמיד והכרת העדפות הלמידה, סגנונות הלמידה, הידע והניסיון הקודם הרלוונטיים של התלמידים.

היכרות אינה פעולה חד-פעמית. יש לראות בה תהליך מתמשך של התוודעות הדדית ההולכת ומעמיקה.

קיום אירועים בית ספריים עם תלמידים ומשפחותיהם חושפים את החברים להיכרות הדדית, להכרת המורשת והתרבות של ילדים ממוצאים שונים, ויוצרים תחושת שייכות וכד'.



2. **אמון:** אמון זו ההרגשה שהקבוצה/הכיתה מהווה מקום בטוח רגשית ופיסית החיוניים כדי להעז לחקור, לנסות, להביע דעות ולבחון רעיונות.
3. **הוקרה של השונות וראייתה כערך:** הדגשת הייחודיות של כל אחד כאדם ותרומתו לקבוצה/לכיתה.
4. **טיפוח יחסי חיבה בין חברי הקהילה על ידי ביטוי יחס אישי כלפי כל ילד;** גילוי עניין גם בחייהם האישיים של התלמידים; איזכור אירועים אישיים ומשפחתיים, מתן חיזוקים חיוביים לתלמידים ובין התלמידים; עידוד גילויי התחשבות הדדיים וכד'.
5. **טיפוח הרגשת הזדהות ושייכות של החברים לקהילה:** בדרך כלל תלמידים לומדים באותה מסגרת במשך כל שנות לימודיהם בבית הספר. מורים עובדים בדרך כלל שנים רבות באותו מוסד. טיפוח ההיבט הקהילתי חיוני למניעת ניכור בין באי בית הספר ולמתן מענה לצורכיהם הרגשיים והחברתיים.

אתנחתא:

פתחו, רצוי תוך שיתוף התלמידים, שאלון שיאפשר לכם לאסוף מידע על היחסים בכיתה ועל תחושות התלמידים בה. שתפו את התלמידים גם בממצאים וגם בגיבוש דרכים לשיפור מתמיד בתחום. ערכו מידי פעם הערכה מעצבת.

ב. הזדמנויות לאוטונומיה ולהשפעה:

בינינו לבין עצמנו:

התבוננו בשבוע למידה אחד. כמה הזדמנויות לבחירה ולהשפעה יש לתלמידיכם? במה?

התנסות בבחירה בלמידה – בתכנים, בדרכי הלמידה, במסגרות הלמידה וכד' – ובאפשרות להשפיע על החלטות הקשורות ללמידה ולקבוצה/כיתה ותרומה לידע הנבנה, מסייעים לתלמידים בתפקידים שהם ממלאים בהמשך החיים. נסו להרחיב באופן מדורג ועקבי את אפשרויות הבחירה וההשפעה של התלמידים במסגרת התחנכותם בבית הספר. Bielaczyc וחבריה (2013)²³⁷ ממליצים על פיתוח שיח של אחריות הכולל שלושה רכיבים:

1. כל אחד מקבל תמיכה ללמוד ועידוד לתרום לאחרים ממה שלמד.
2. כל אחד מוזמן להציג דעות ורעיונות בליווי הנמקה הגינית ועדויות.
3. תלמידים מבססים את טיעוניהם על עובדות מוכחות ועל מושגים מדויקים.

237 Bielaczyc K., Kapur M. and Collins A. (2013). Cultivating a Community of Learners in K-12 Classrooms in C. E. Hmelo-Silver, A. M. O'Donnell, C. Chan, C. A. Chinn (Eds). International Handbook of Collaborative Learning. Taylor Francis, Inc.



להרחבה על השיח הלימודי מומלץ לקרוא בחוברת "הזדמנויות בהוראה ובלמידה בקבוצה הקטנה"²³⁸

ג. גיבוש נורמות וערכים משותפים של חברות, הגינות, הגדרה משותפת של זכויות החברים וחובותיהם ופעולה על פיהם.

גיבוש נורמות וערכים משותפים מתבצע יחד עם התלמידים. התהליך כולל תיאום ציפיות, הגדרת כללים, נהלים ושגרות. תהליך מוצע:

- מתן אפשרות לתלמידים לשתף בתקוותיהם, בציפיותיהם ובחששותיהם מבית הספר, מהכיתה ומעצמם.

- גיבוש משותף של דרכים להיענות לציפיות ולהתמודד עם החששות.

- עידוד התלמידים לשתף פעולה, להתחשב ברצונות ההדדיים ולסייע זה לזה למימוש הזדמנויות למידה ולחיזוק יכולות החברים. תלמידים לומדים לשלב נקודות מבט שונות, לפתור בעיות בדרכים שונות ולהשתמש בידע ובמיומנויות השונים של כל אחד כמשאבים לפתרון בעיות משותף ולהגעה להבנה. תלמידים יכולים ללמוד מכך מיומנויות הקשורות בהתייחסות לאחרים ולפתח מיומנויות ורשתות נרחבות של יחסים חיוביים.

- קיום דיון על כללים ונהלים שיאפשרו לכל חברי הכיתה לחיות וללמוד ביחד באופן מיטבי.

- קיום דיון על אופן יישומם של הכללים והנהלים.

- מידי פעם בפעם קיום משוּב עצמי של כל תלמיד (וגם המורים) על העמידה בכללים ובנהלים.

- קיום דינוי דילמה על אירועים שבהם היו מעורבים חברי הקהילה ועל קונפליקטים שנתגלעו, וגיבוש הסכמות לגבי דרכי פתרון חיוביות.

- הקדשת זמן לדיונים בנושאים חברתיים, לקבלת החלטות ולמעקב אחר ביצוע.

- שיתוף התלמידים בהערכה מעצבת לגבי העמידה בכללים, בנהלים ובשגרות ולגבי הכנסת שינויים נדרשים.

ד. **קביעת מטרות משותפות** ביחס ללמידה והבניית ידע חדש ופיתוח ששת תפקודי הלומד במאה ה-21 ביחס ליצירה וביחס לתרומה חברתית, ודרכי הפעולה להשגתן. בקהילת לומדים אכפתית תלמידים, מורים והורים פועלים כדי לקדם תרבות של למידה שבה הפרטים והקהילה לומדים כיצד ללמוד ולתרום לחברה. יתר על כן: חברי הקהילה חולקים את מאמצייהם האישיים לשם הבנה מעמיקה יותר של הנלמד ומשתפים בתובנות ובתוצרים.

²³⁸ וידיסלבסקי, מ' (תשס"ט). נספח מספר 2 וולף דינה (2004). אינטראקציה איכותית בכיתה. בתוך הזדמנויות בהוראה ובלמידה בקבוצה הקטנה. עמודים 52 - 60 ירושלים: משרד החינוך.



ה.

למידה על למידה: רבים רואים בלמידה פעולה של קבלת מידע עובדתי גרידא, אולם למידה היא תהליך של הבניית תובנות בהתייחס לעצמי וכן תהליך של הבניית ידע אישי וציבורי בהתייחס לתכנים, לתופעות ולמושגים, לערכים, למיומנויות ולתהליכים שונים. חשוב לפתח עם התלמידים באופן ספיראלי את המושג "למידה", את התפיסות לגבי מהות הדעת ודרכי היווצרותו של ידע ולגבש בכיתה תרבות של למידה.

תהליך מוצע:

- להזמין את התלמידים מידי פעם בפעם ללמוד מהצלחות על ידי שיתוף במגוון דרכי ייצוג בחוויית למידה משמעותית שלהם.
- לעודד תלמידים להמליץ מה למדו וכיצד למדו. להלן מספר דוגמאות לשיטות שמורות פתחו:
- הקדשת דקות ספורות בסוף כל יחידת למידה/שיעור שבהן תלמידים רושמים דבר או שניים שלמדו בשיעור ומשתפים את הכיתה. על ידי כך נוצר סיכום של הידע המשותף שנבנה.
- הזמנת התלמידים להשלים היגדים כמו: הבנתי ש..... ; למדתי לעשות; דעתי בנושא זה היא ש..... כי; הדבר שאני לוקח אתי משיעור זה/פעילות זו הוא כי
- ניהול יומן למידה²³⁹

בתהליך דומה ניתן גם להמליץ ולייצג למידה של קבוצה.

פעילויות אלה מספקות גם משוב למורה לגבי השגת מטרות ההוראה.

ו. **פיתוח יום-יומי של ששת התפקודים:**

בינינו לבין עצמנו:

האם אתם מזמנים לתלמידיכם פיתוח יום-יומי של ששת תפקודי הלומד?
כיצד?

בהוראה המסורתית מושם דגש על "הישגים אקדמיים" באמצעות הקניית ידע של תכנים בתחומי הדעת ומיומנויות קוגניטיביות. בחלק ב' של האוגדן עסקנו בחשיבות שיש לפיתוח מאוזן של ששת תפקודי הלומד במאה ה-21: בתחומים הקוגניטיבי והמטה קוגניטיבי, החברתי, הרגשי, החושי-תנועתי והכוונה עצמית בלמידה. יש לפתח תחומים אלה באופן מפורש ובמשולב בתכניות הלימודים בתחומי הדעת השונים בכל הרצף החינוכי.

²³⁹ וידיסלבסקי, מ' (תשס"ט). הזדמנויות בהוראה ובלמידה בקבוצה הקטנה. ירושלים: משרד החינוך.



דרכים מומלצות לפיתוח ששת התפקודים:

- הוראה מפורשת של מיומנויות בתחומי התפקוד השונים בהקשר למטלות למידה שוטפות, כמו: הכנת פרויקט, שיעורי בית, עבודה בצוות, עמידה במבחנים והתמודדות עם תחושות לחץ.
 - הכוונה ליישום הנלמד על ידי הזמנת התלמידים לזהות מצבי חיים ומצבים בכיתה שבהם חשוב להשתמש במיומנויות אלה.
 - שימוש באירועים מזמנים לשם למידה של המיומנות ויישום שלה בעת צורך.
- ואולם חשיבות מיוחדת נודעת לפיתוח ההיבטים הבין אישיים (חברתיים) והתוך אישיים (הרגשיים) להבטחת התפקוד של הכיתה/בית הספר כקהילת לומדים אכפתית.

דרכים מומלצות לפיתוח חברתי-רגשי של התלמידים:

- ז. קישור בין למידה חברתית-רגשית לפעילויות אחרות של בית הספר: כדי לאפשר יישום של מיומנויות חברתיות ורגשיות בחיים היום יום, יש להבטיח הלימה בין הנלמד לבין כלל הפעילות וההתנסויות המזומנות לתלמידים בבית הספר ולבין מציאות החיים של התלמידים והסוגיות שעמן הם מתמודדים בשגרת חייהם.

בינינו לבין עצמנו:

האם אתם מודעים לאירועים אישיים שאותם חווים תלמידיכם? האם יש לכם תכנית סיוע עבורם? מי הגורמים המעורבים בה? מדוע?

בנוסף לפיתוח תפקודים חברתיים-רגשיים באופן מפורש, ארגון אונסקו²⁴⁰ ממליץ לקיים גם למידה תואמת התפתחות בסוגיות המעסיקות את הקהילה והסביבה הקרובה כמו: אורח חיים בריא, מניעת בעיות, כמו: עישון, מניעת שימוש בסמים, מניעת שימוש באלכוהול, הימנעות מהיריון מוקדם, הימנעות מאלימות ובריונות. יתר על כן, לכל התלמידים צריכה להינתן ההזדמנות לתרגל פתרון בעיות בדרכים תואמות התפתחות. כמו כן על בית הספר להיות קשוב לאירועים אישיים קשים שתלמידים חווים ולסייע להם בתמיכה ובהקניית דרכי התמודדות עם מצבים חריגים כאלה. בדרך כלל סיוע ניתן רק כשילדים מגלים מצוקה וקשיים גלויים, אולם רצוי להיות רגישים ולנקוט בפעולות מניעה, ולא רק נקיטת פעולות תגובתיות. תשומת לב מיוחד צריכה להינתן לילדים עם צרכים ייחודיים.

240 Elias, M.J. (2013) Social-Emotional and Character Development and Academics as a Dual Focus of Educational Policy. <http://epx.sagepub.com/content/23/6/831.short>
Elias, M. J. (2003). Academic and Social-Emotional Learning. International Academy of Education. <http://www.ibe.unesco.org>



פעולות מומלצות:

- הקצאת זמן בתכנית הלימודים השנתית לחינוך לאורח חיים בריא ולמניעת בעיות התנהגות.
- מתן הדרכה ושירותי יעוץ שיסייעו לפתח מיומנויות חברתיות-רגשיות לקבוצות ילדים החווים מצבים קשים; הפעלת קבוצות תמיכה של ילדים ועידוד תלמידים לשתף בדרכי התמודדות.
- תכנון ותיאום עם עמיתים לצוות פעילויות לתמיכה חברתית-רגשית ולימודית לתלמידים.

ת. **תיווך לרלוונטיות** ולראיית קשרים שונים בין הנושאים הנלמדים: לדעת Elias²⁴¹ כדי שתתקיים למידה משמעותית, הכרחית תחושת קשר בין הדברים בתחומי הדעת השונים, תחושה שהדברים רלוונטיים ושיש קשר בין הנלמד לבין החיים בכיתה ומחוץ לכותלי הכיתה, ראיית הנלמד כנותן מענה לצרכים בהווה ובעתיד ומעורבות התלמידים בהגדרת מטרות הלמידה. כאשר התלמידים מעורבים ושותפים בקביעת מטרות למידתם, הם ממוקדים יותר ונוטים לבטא פחות בעיות התנהגות. ילדים יוצאים נשכרים גם מלימוד דרכים לפתרון בעיות שאותן הם יכולים ליישם במצבים חדשים בהם הם נתקלים. כך לדוגמה לימוד ספרות הכולל בחינה של תהליכי פתרון בעיות וקבלת החלטות של דמויות שונות בסיפורים, מעשירה במיוחד. בדומה לכך גם לימוד היסטוריה ועיסוק באקטואליה מאפשרים לתלמידים להתבונן בנושא מזוויות שונות ומנקודות המבט השונות של הדמויות המעורבות בתהליך פתרון הבעיות. ניתן להשתמש בגישה דומה כדי לסייע לתלמידים להבין כיצד פתרון בעיות מדעי ומתמטי פועל. כאשר לומדים בדרך זו, תלמידים יכולים ליישם את הדברים בעת עיסוק בטקסטים חדשים, במצבי חיים שונים ובתהליכים קבוצתיים חדשים.

ט. **זימון תהליכי למידה** שבהם נדרשת התרומה הייחודית של כל תלמיד ותלמידה ללמידה ולתפקוד של הקבוצה/הכיתה, הבנייה אישית ומשותפת של הידע ודרכי ביטוי מגוונות שלו:

אופי המטלה הלימודית, תהליך הלמידה והתוצרים משפיעים על אופי האקלים החינוכי המתפתח בכיתה ועל המטרות האישיות והקבוצתיות. אופי המטלה הלימודית, תהליך הלמידה והתוצרים עשויים לכוון לתחרותיות דורסנית, אינדיווידואליזם ואף אגוצנטריות שאינה מתחשבת בזולת, או לשיתופיות, להוקרה של התרומה האישית של כל פרט לקבוצה/כיתה ולהישגיה כקהילת לומדים אכפתית. מרסלו וקסלר כתב במאמרו מאיר העיניים "הכיתה כמיקרוקוסמוס" כי ככל שעבודת ההוראה נעשית על בסיס של יותר שיתוף פעולה וסולידריות בין התלמידים לבין עצמם, שוברת תיוגים, ומאפשרת ניעות בתוך הסוציומטריה הכיתתית – כך נבנים תהליכי שותפות ופוחת הצורך בתחרות הישרדותי – אשר בין היתר באה לידי ביטוי בהתנהגויות מפלות וגזעניות. ממחקרים

241 Elias, M.J. (2013) Social-Emotional and Character Development and Academics as a Dual Focus of Educational Policy. <http://epx.sagepub.com/content/23/6/831.short>
Elias, M. J. (2003). Academic and Social-Emotional Learning. International Academy of Education. <http://www.ibe.unesco.org>



רבים עולה לדבריו, שככל שגוברת התחרות בין התלמידים, כך גוברים העימותים והתיג של המוחלשים ביותר. לעומת זאת ככל שקיימת עבודה שיתופית בכיתה, כך גובר הצורך לחפש – בין התלמידים לבין עצמם – את תהליכי הדיאלוג²⁴².

מטלות למידה, תהליכי למידה ותוצרים התורמים לטיפול קהילת לומדים אכפתית:

• גיוון:

1. הפעלת דרכי למידה מגוונות המזמנות מענה לדרכי למידה שונות ולהעדפות התלמידים. דרכים מגוונות כוללות הדגמה, משחק תפקידים, אומנות, תנועה ומחול, דרמה, עבודה בחומרים ועזרים ומדיה דיגיטאלית, טכנולוגית מחשב ואינטרנט.

העמדת מרכזי למידה וזמן לפעילות בהם כך שתלמידים יכולים לנוע, לחוות התנסויות למידה שונות מתוך בחירה. המרכזים יכולים להיות לפי האינטליגנציות השונות כך שילדים מתנסים בפעילות בחומרים, כותבים, מאזינים למוסיקה, יוצרים, משתמשים במשחק דרמטי או בדיונים וכד'.

2. זימון מטלות המאפשרות ביטוי אישי וייחודי של כל אחד וגם תהליך ותוצר קבוצתי; גיוון בתוצרים כך שלעיתים נדרשים תוצרים אישיים בלבד ולעיתים נדרשים תוצרים של זוג, קבוצה ואף כיתה שלמה.

3. גיוון במסגרות הלמידה כך שלעיתים תלמידים עובדים בקבוצות גדולות ולעיתים בקבוצות קטנות, לעיתים בזוגות, ולעיתים כיחידים.

• קיום שיח הכולל שאלות פתוחות ותומכי זיכרון לשימוש שוטף במיומנויות החברתיות-רגשיות בכל ההיבטים של חיי בית הספר.

• העמדת תצוגות על ידי התלמידים של מה שהם למדו בנושאים שונים ושיתוף עמיתים, הורים וחברי קהילה.

• הזדמנויות לאימון ולהנחייה על ידי תלמידים לתלמידים בהרכבים רב גיליים. הדבר מאפשר לתלמידים הצעירים למידת חיקוי מהבוגרים, ולתלמידים הבוגרים הדבר מאפשר להתנסות במגוון תפקידים ולבטא ולהביע ידע ומיומנויות.

• מפגשי למידה עם מומחים ואישים אחרים מהקהילה.

בינינו לבין עצמנו:

מהן הדרכים הנפוצות שאתם משתמשים בהן? מהן הדרכים שאותן מעדיפים תלמידים?

242 וקסלר, מ' (2013). הכיתה כמיקרוקוסמוס. התמודדות עם התנהגויות ואמירות גזעניות בתוך הכיתה. האגודה לזכויות האזרח בישראל.



טיפוח מעורבות ופעילות בקהילה: יתרונותיה של פעילות תרומה לקהילה המתוכננת ומבוצעת היטב החל מכיתות היסוד של בית הספר:

- מספקת הזדמנויות לילדים לפתח תפקודים בין אישיים ותוך אישיים הלכה למעשה, להפנים אותם, ליישם אותם, לעשות עליהם רפלקציה ולהדגים אותם.
- מקדמת למידה משמעותית בהקשרים ממשיים תוך היכרות עם אנשים, רעיונות ונסיבות והרחבת הפרספקטיבה על תופעות ואירועים.
- מסייעת ביצירת אקלים הרוותם רבים ליטול חלק בתרומה לקהילה.
- מפתחת אמפתיה וקשרים אכפתיים לעולם הסובב.
- נותנת מענה על צורך אנושי לנדיבות ולתרומה לזולת.
- תורמת להכנת הילדים לקראת תפקידים בחברה הרחבה וכן בעבודה ובמשפחה.
- מאפשרת לטפח את רוח התלמידים לראות את עצמם כחלק מעולם גדול יותר עם אמונות ואידיאלים החיוניים לחיים משמעותיים.

דרכים מוצעות לטיפוח מעורבות ופעילות בקהילה:

- יצירת הזדמנויות לתרומה בכיתה. על ידי כך תלמידים יחוו החל מהגיל הצעיר ביותר שהם תורמים לתפקוד הכיתה. דוגמאות לאפשרויות לתרום: סידור הריהוט, ניקיון וסיוע למורה ולתלמידים.
- יצירת הזדמנויות לתלמידים למלא תפקידים מועילים בקהילה, כגון: שיפור חזות בית הספר וסביבתו, סיוע לצעירים או לקשישים ותמיכה באנשים פגועים או חולים.
- הכנת התלמידים לקראת כל פעילות על ידי מתן מידע, תיאום ציפיות, זיהוי אתגרים ודרכים להתמודד עמם.
- ליווי הפעילות בשיח רפלקטיבי של התלמידים, בכתיבה על התנסויותיהם ועל תחושותיהם ביחס לכך.
- לסיכום הפעילות - הכנת תצוגה של הלמידה שבה תלמידים משתפים קבוצות אחרות, הורים וחברים בקהילה בעשייתם, בתחושותיהם ובלמידתם בדרכים יצירתיות.

יא. עידוד מעורבות הורים ושיתופם: שיתוף הורים בבית הספר לקידום למידה אקדמית וחברתית-רגשית של תלמידים מחזק את תחושות השייכות של התלמידים; תורם ליישום תכניות למידה חברתיות-רגשיות ולהישגים טובים יותר מבחינה אקדמית. ההשפעה היא ארוכת טווח ומשמעותית. במציאות שבה ילדים חשופים למסרים בלתי מבוקרים ובלתי מסוננים של חברת ההמונים, האינטרנט, הטלוויזיה, המוסיקה, הווידאו וכד', יש חשיבות גוברת למסרים איכותיים, מאזנים ומוסכמים מצד אחרים משמעותיים בחיי הילדים. על הילדים לחוש כי ההורים, בית הספר, הקהילה והחברה הרחבה מאוחדים סביב ההסכמה שלמידה היא ערך ושפיתוח ששת התפקודים הוא בעל חשיבות.



Elias²⁴³ (2003) ממליצה על דרכים אלה לעידוד מעורבות הורים ושיתופם:

- מתן מידע שוטף להורים לגבי המיומנויות האקדמיות והחברתיות-רגשיות שילדים לומדים בכל זמן נתון.
 - יצירת הזדמנויות להורים להיפגש ולהחליף דעות על דרכים לתמיכה בלמידה בבית הספר ועל סוגיות חינוך ויחסי הורים-ילדים.
 - הדרכה להורים בנושאים שונים, כמו: ארגון שגרת הבוקר, שיעורי בית, ניהול סדר היום, פרויקטים משפחתיים ודרכים לצמצום עימותים עם הילדים.
 - עידוד ההורים להקדיש זמן איכות לילדיהם למרות הקשיים ועומס המטלות שיש להם.
 - יצירת הזדמנויות להורים לתרום לכיתה ו/או לבית הספר באופן שגרת.
 - יצירת אווירה מאירת פנים ומקבלת להורים על ידי בית הספר באמצעות הצגה מכבדת של עבודות ושל תוצרי למידה של הילדים בכיתות ובמרחבי בית הספר.
- חשוב לשתף את ההורים בתפיסות, במטרות ובעקרונות המנחים את ההתחנכות ואת ההוראה-למידה-הערכה במסגרת קהילת לומדים אכפתית ולרתום אותם לדרך חינוך זן²⁴⁴.

אתגרתא:

הכינו בצוות תכנית רב-שנתית לשיתוף הורים. תוכלו להיעזר ב"מדריך לניהול עבודת בית הספר והורים".

וידיסלבסקי, מ', ושמש, ד' (2010). מדריך לניהול עבודת בית הספר והורים. ירושלים: משרד החינוך.
<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/EB98CFDC-B370-4D31-8009-99BCE793383A/109309/2/madrichNiholGreadNEW.pdf>

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

244 על שיתוף הורים ראו בהרחבה וידיסלבסקי, מ' ושמש, ד' (2010). "מדריך לניהול עבודת בית הספר והורים", ירושלים: משרד החינוך, אגף א' לחינוך יסודי.

<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/EB98CFDC-B370-4D31-8009-99BCE793383A/109309/2/madrichNiholGreadNEW.pdf>



בינינו לבין עצמנו:

גרדנר (1997)²⁴⁵ אמר כי יש להבהיר לילדים מרגע כניסתם לבית הספר מהם הביצועים הנדרשים מהם ומהו האופן שבאמצעותו יהיה עליהם להציג את הביצועים שעליהם יתנו דין וחשבון. האם לתלמידים ברור מהם ההישגים הנדרשים מהם כחברים בקהילת לומדים אכפתית? ומהו האופן שבאמצעותו יהיה עליהם להציג את הביצועים שעליהם יערכו?

על מערכת החינוך בכלל ובתי הספר בפרט מוטלת החובה לזמן לתלמידיהם אפשרויות ללמידה משמעותית, צמיחה והתפתחות ולהכנים לתפקוד בעתיד. לשם כך יש הכרח גם לבצע הערכה מעצבת ולקיים מעקב אחר הלמידה והביצועים של התלמידים בכל התחומים, כולל פיתוח המיומנויות החברתיות-רגשיות שלהם וכן אחר תפקוד הכיתה כקהילת לומדים אכפתית. בנוסף לאיסוף מידע בהתייחס למידת השגת מטרות ההוראה-למידה, חשוב לאסוף מידע גם לגבי תפקוד הכיתה ובית הספר כקהילת לומדים אכפתית. ניתן לקבל את המידע באמצעות:

- שימוש בדפי מעקב כדי לתעד פעילויות למידה מתוכננות ואופן ביצוען.
- קיום תצפיות שגרתיות על תפקוד התלמידים והתקדמותם ועל תפקוד הכיתה.
- איסוף תשובות התלמידים על שאלונים שונים בהתייחס להיבטים השונים של ההוראה, הלמידה, ההערכה, בהתייחס לתפקוד הכיתה כקהילת לומדים אכפתית ובהתייחס לתחושותיהם במסגרת. העברת שאלון בכל שנה בפרקי זמן קבועים מאפשרת השוואה ויוצרת תחושת המשכיות²⁴⁶.
- קיום שיח רפלקטיבי ולמידת עמיתים בצוות על שאלות, כגון: מה מצליח? מה יש לשפר? כיצד נעשה זאת?
- איסוף משוב שוטף מהתלמידים ומבעלי עניין ושותפי תפקיד שונים בהתייחס להשגת המטרות של פעולת הכיתה כקהילת לומדים אכפתית.

245 Gardner, H.(1997).

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

246 Schaps (Schaps, E. (2003). Creating a School Community. Creating Caring Schools. Educational Leadership. March 2003. Volume 60. Number 6

מדווח כי במחקר החלוצי "National Adolescent Longitudinal Health Study" שבוצע ב-1990 על ידי בלום ועמיתיו בקרב 12000 תלמידים בכיתות ז'-י"ב נעשה שימוש ב-5 פריטים אלה:

- אני חש קרבה לאנשים בבית הספר הזה
- אני שמח ללמוד בבית הספר הזה
- אני מרוצה מכך שאני חלק מבית הספר הזה
- מורים מתייחסים בבית ספר זה בהגינות לתלמידים
- אני חש מוגן בבית הספר שלי

הציונים בשאלון זה מנבאים באופן עקבי בעיות התנהגות כולל אלכוהוליזם, עישון, אלימות, מצוקה רגשית ומחשבות אובדניות, בעיות מיניות מוקדמות וגם ציונים בתחומי דעת מרכזיים. מחקר זה מדגים אולי יותר מכל מחקר אחר את החשיבות של קהילה בית ספרית להצלחה אקדמית ולמניעת התנהגויות סיכון.

המרכז למחקרים התפתחותיים בניהולו של Schaps מדד החל משנת 1980 תחושת קהילתיות של תלמידי בית ספר יסודי. במחקרים נעשה שימוש בסולם בן שלושה חלקים. חלק אחד נקרא "תמיכה כיתתית". חלק שני נקרא "אוטונומיה והשפעה". חלק שלישי נקרא "תמיכה בית ספרית".

הכיתה כקהילת לומדים אכפתית

הכיתה היא תת-יחידה בקהילת בית הספר. זוהי יחידה חברתית הפועלת כקהילת לומדים, אולם אין זו קהילה סגורה. היא חלק בלתי נפרד מבית הספר כארגון קהילתי.

הבניית הכיתה כקהילתם של התלמידים הלומדים יחד באה ליצור סביבת למידה ולהפעיל תהליכים חברתיים ותהליכי הוראה-למידה המקדמים את התלמידים רגשית, חברתית, שכלית וחושית-תנועתית.

אתנחתא:

מהן הזיקות, לדעתכם, בין תפקוד בית ספר כקהילת לומדים לבין תפקוד כיתה כקהילת לומדים? מה נדרש לדעתכם מבית הספר כדי לפעול כקהילת לומדים אכפתית? מהם התפיסות, הידע והמיומנויות הדרושים למורים כדי להבנות את הכיתה כקהילת לומדים אכפתית?

יש זיקה וקשרי גומלין בין תהליכי החינוך והלמידה המתרחשים במסגרות הלימוד, בכיתות, לבין יחסי הגומלין בין באי בית הספר וארגונו וניהולו של בית הספר כארגון. בסדנה שלהלן מחלצים מתוך תיאור מפורט של תהליך למידה את הרכיבים הארגוניים והתהליכיים הנדרשים לקידום למידה משמעותית ופיתוח ששת תפקודי הלומד במאה ה-21 בקהילת לומדים אכפתית

סדנה:

למידה משמעותית ופיתוח ששת תפקודי לומד במאה ה-21 בקהילת לומדים אכפתית

זיהוי הרכיבים הארגוניים והתהליכיים הנדרשים לקידום למידה משמעותית ופיתוח ששת תפקודי לומד במאה ה-21 בקהילת לומדים אכפתית.

מטרה:

תיאור מאפייני בית ספר המקדם למידה משמעותית ופיתוח תפקודי לומד במאה ה-21 וכלים הדרושים לזיהויים.

תוצר:

תיאור מפורט של תהליך למידה בתורה שהתקיים בסוף כיתה ב' (להלן), פרקי אוגדן זה, כלים להתבוננות בהוראה ובלמידה שבנספח לסדנה זו וכן הכלי תמ"ה למיפוי תמונת מצב בית ספרית של תהליכי הוראה-למידה: לתצפיות בשיעורים והשאלון למורים שבכלי*

חומרים:

מהלך הפעילות:

אישי: קוראים את התיאור של תהליך למידה בתורה שהתקיים בסוף כיתה ב'.

במליאה: משתפים בשאלות שהתעוררו בעקבות קריאת התיאור.

בקבוצות: מתבוננים בתהליך באמצעות הכלים להתבוננות. כל חבר בקבוצה יכול להשתמש בכלי אחד.

על בסיס המידע שנאסף דנים בשאלות אלה:

- איזה תפקודים הפעילו התלמידים?
 - איזה יסודות מתוך דגמי הקהילות שהכרנו התקיימו?
 - האם רצוי להרחיב את שילוב הסביבה הדיגיטאלית לשם קידום למידה משמעותית בתהליך המתואר? כיצד?
 - איזה סדר יום ואיזו מערכת שעות דרושים כדי לאפשר קיומו של תהליך כזה?
 - על פי איזה עקרונות ארגנה המורה את הלומדים? את הסביבה הלימודית? את הזמן? את תכנית הלימודים? את הצוות?
- במליאה:** דנים בשאלות: האם בתהליך המתואר התרחשה למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית? מדוע? איזה תפקודי לומד באו לידי ביטוי בתהליך הלמידה? במה?
- בקבוצות מומחים:** כל קבוצה עוסקת בהיבט אחד מתוך היבטים אלה: ארגון תכנית הלימודים והתכנים; ארגון זמן; ארגון לומדים; ארגון צוות; ארגון הסביבה הלימודית; תהליכי הוראה, למידה והערכה; ידע מורים ומקצועיותם, ניהול שינוי.
- מגבשים עקרונות לארגון ולניהול בית הספר לשם הרחבת תהליך ההוראה והלמידה המתואר לכלל הכיתות בבית הספר.
- בקבוצות ממוזגות:** מגדירים את המסגרות ואת שגרות הפעולה בבית ספר המקדם למידה משמעותית בקהילת לומדים. אכפתית.

תיאור תהליך הוראה-למידה בתורה בסוף כיתה ב'

מטרות:

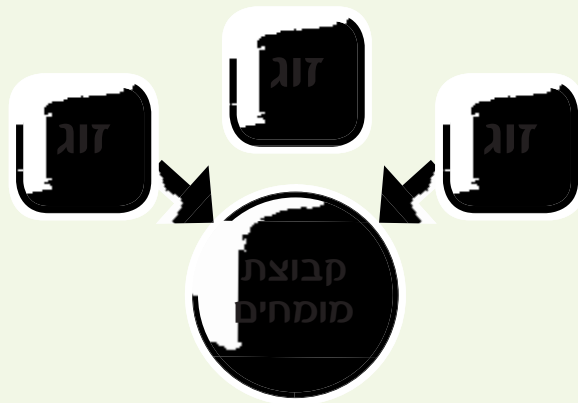
- העמקה בטקסט המקראי והבנת הנושא על היבטיו השונים כפי שמוצג בספר בראשית.
- הבניית תובנות אישיות ומשותפות לקהילת הלמידה באשר לרלוונטיות של הסיפור המקראי לחייהם.

תוצרים מצופים:

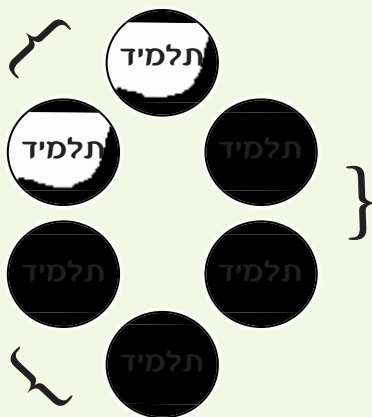
- הצגת התובנות בדרכים שהתלמידים יבחרו.
- ניסוח תוצר משותף: מה אנו ממליצים כדי להבטיח יחסים טובים עם האחים?

מפגש ראשון

מפגש שני:



מפגש שלישי:



קבוצת "מומחים"

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

מפגש רביעי:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



קבוצה "ממוזגת"



מפגש חמישי

מפגש שישי:

תחום	תכנים	מורה/מנחה
ספרות	שיח סביב טקסט ספרותי כמו "למה נותנים רק לז" מאת חגית בנזימן, "יש לי אח קטן" מאת אריק אינשטיין, "אחותי הקטנה" מאת אהוד מנור	המורה לשפה (היא גם המורה לתורה ומחנכת הכיתה)
תנועה	לספר את הסיפור בתנועה	המורה לחינוך גופני ותנועה
אומנות פלסטית	הסיפור בציורי אומנים וילדים	המורה לאומנות
מוסיקה	הסיפור ביצירה מוסיקלית	המורה למוסיקה
תיאטרון	צפייה בקטעים מתוך "יוסף וכתונת הפסים המשגעת" (הבימה) http://www.youtube.com/watch?v=8WA8JoiH8uc	אם המתמחה בתחום
משחקים	מפתחים משחק בעקבות	2 תלמידים חונכים (כיתה ו')

מפגש שביעי:

247 אונגר, מ' (2009). לימוד סיפורי התורה בגיל הרך, כיצד? גיל רך

http://www.bhol.co.il/forums/topic.asp?topic_pages/lilach.pdf

מאלי, י' (2011). פרשנות, יצירה וחוויה בהוראת המקרא הדגמה של תהליך למידה של פרשיות בתורה בדרך של שילוב אומנויות. הכלים הדידקטיים מוצגים בעזרת סיפור קין והבל בספר בראשית.

<http://levladaat.org/content/72>

מאלי, י' (לא צוין). אומנות כפרשנות. <http://yaelmaly.blogspot>

מפגש שמיני

מפגש תשיעי:

אתנחתא:

נסו לשחזר את התכנית שהמורה הכינה ליחידת הלימוד. תוכלו להיעזר בטבלאות שבעמודים 105 ו-106 או לפתח כלי תכנון משלכם.

ניהול בית ספר כקהילת לומדים אכפתית לקידום למידה משמעותית ופיתוח ששת תפקודי לומד במאה ה-21

בית ספר המקדם למידה משמעותית והמפתח את ששת תפקודי הלומד במאה ה-21 פועל כקהילת לומדים אכפתית. בית ספר כזה יהיה בעל מאפיינים ייחודיים שיבואו לידי ביטוי בתרבות בית הספר, ביחסים בין חבריו, במטרותיו, במנגנונים הארגוניים ובתהליכי עבודתו.

בסדנה "מאפייני בית ספר המקדם למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית" מתבצעת הבנייה של דמות בית ספר המקדם למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית.

סדנה:

מאפייני בית ספר המקדם למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית

להגדיר את מאפייני בית ספר הפועל כקהילת לומדים אכפתית והמקדם למידה משמעותית ופיתוח ששת תפקודי לומד במאה ה-21.

מטרה:

תיאור מאפייני בית ספר הפועל כקהילת לומדים אכפתית והמקדם למידה משמעותית ופיתוח ששת תפקודי לומד במאה ה-21.

תוצר:

הפרק "למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית שבאוגדן זה", שקף: "תרבות, יחסים, מטרות, מנגנונים, תהליכים ותוצאות בבית ספר הפועל כקהילת לומדים אכפתית".

חומרים:

מהלך הפעילות:

במליאה:

1. דנים בתנאים ההכרחיים ללמידה משמעותית ולפיתוח ששת תפקודי לומד במאה ה-21.
2. מתבוננים בשקף "תרבות, יחסים, מטרות, מנגנונים, תהליכים ותוצאות בבית ספר הפועל כקהילת לומדים אכפתית". מחלצים הגדרה ל"למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית".

בקבוצות:

משלימים בטבלה שלהלן את מאפייני בית ספר המקדם למידה משמעותית והמפתח את ששת תפקודי לומד במאה ה-21.

מאפיינים	רכיבים
	תרבות בית ספרית
	יחסים בין חברי בית הספר
	מטרות וערכים של בית הספר
	מנגנונים ותהליכי עבודה
	תכנית הלימודים
	הוראה, למידה, הערכה
	תוצרי למידה
	סביבת הלמידה
	הישגים

שקף: "תרבות, יחסים, מטרות, מנגנונים, תהליכים ותוצאות בבית ספר הפועל כקהילת לומדים אכפתית"

קהילה

תרבות של שיתוף במשאבים, הזדמנויות לאוטונומיה ולהשפעה.
יחסים: תמיכה, קבלה והכלה של כל חבר בקהילה.
מטרות וערכים משותפים: תרומה חברתית ואזרחות טובה.
מנגנונים ותהליכים לסיוע ולשיתוף.

קהילת לומדים

תרבות למידה: ראיית השונות כערך וכתורמת ללמידה של כל פרט ושל הקבוצה; עידוד גיוון במומחיות ותרומה ייחודית של כל חבר.
יחסים: שיתוף ותרומה ללמידה ולהבניית הידע המשותף, כבוד הדדי.
מטרה משותפת של בניית ידע ומיומנויות, דגש על למידה כיצד ללמוד, הישגים מנגנונים ותהליכים לסיוע ולשיתוף בלמידה ובנלמד.

פדגוגיה של אכפתיות או של דאגה אכפתית

תרבות של דיאלוג
יחסים: דאגה, הקשבה, היענות לצורכי החברים, רגישות בין אישית, היעדר שיפוטיות, חמלה והכלה.
מטרות: מתן מענה לצורכי החברים, פיתוח רגישות לזולת, לחי ולטבע, מימוש ערכים של צדק חברתי.
מנגנונים ותהליכים: מעגלי שיח, תכנית לימודים מאורגנת סביב תכנים ונושאים של דאגה אכפתית, עיסוק ביחסים, בקשרים, בזיקות, מענה לשונות.

תוצאות בבית ספר הפועל כקהילת לומדים אכפתית

- חווית למידה משמעותית
- תחושות שייכות, ערך, מסוגלות, תרומה והשפעה
- תפקודי לומד בהיבטים קוגניטיביים, מטה קוגניטיביים, תוך אישיים, בין אישיים, חושיים-תנועתיים וכוונה עצמית
- הישגים לימודיים וחברתיים
- עמדות חיוביות כלפי למידה, בית הספר והחברה
- השתלבות בחברה ותרומה לה

כדי לקדם שינוי בית ספרי חשוב להתבסס על נתונים לגבי הקיים, לזהות את החוזקות ולאחר את החולשות כנקודת מוצא לשיפור. בסדנה "איסוף נתונים על קידום למידה משמעותית פיתוח ששת תפקודי לומד במאה ה-21 נבנה מאגר בית ספרי של עדויות וכלים לאיסוף נתונים.

סדנה:

איסוף נתונים על קידום למידה משמעותית ופיתוח ששת תפקודי לומד במאה ה-21

איסוף נתונים כנקודת מוצא לשיפור.

מטרה:

מאגר כלים לאיסוף נתונים על למידה משמעותית ופיתוח תפקודי לומד במאה ה-21.

תוצר:

טבלה: מאפייני בית ספר המקדם למידה משמעותית ופיתוח ששת תפקודי לומד במאה ה-21, עדויות וכלים לאיסוף נתונים ולתכנון שבאוגדן זה.

חומרים:

מהלך הפעילות

בקבוצות: משלימים את הטבלה.

במליאה: משתפים בכלים נוספים הקיימים בבתי הספר, מפתחים יחד כלים חסרים ויוצרים מאגר כלים לאיסוף נתונים ותכנון על למידה משמעותית ועל פיתוח תפקודי לומד במאה ה-21.

עדות וכלים לאיסוף נתונים	מאפיינים	רכיבים
	בית הספר פועל כקהילת לומדים אכפתית.	אקלים ותרבות בית ספרית
	העמקה של קשר מורה-תלמיד.	יחסים
	קשר הדוק עם הקהילה, טיפוח של ערך הלמידה בקרבה והסתייעות בה כמשאב ללמידה ולהתנסות.	
	בית הספר פועל כארגון לומד ומתקיים בו ניהול ידע במסגרות קבועות וגם גמישות: כל חברי הארגון לומדים בתוך התפקיד, חולקים בידע שלהם עם האחרים ומבנים את הידע שלהם במשותף מתוך הנחה שהידע המשותף יוצר את ההון האנושי בבית הספר.	מנגנונים ותהליכי עבודה
	התאמה לשונות בין התלמידים מבחינת: ידע מוקדם, העדפות בסגנונות למידה, דרכי למידה ועניין, צורכי למידה של התלמיד.	דרכי הוראה ולמידה
	גיוון, דרכי ייצוג שונות אישיות וקבוצתיות.	תוצרי למידה

רכיבים	מאפיינים	עדויות וכלים לאיסוף נתונים
הערכה	משוב מקדם למידה.	
	הערכה מעצבת: מורה מפיק לקחים על ההוראה ומבצע התאמה ותיקונים נדרשים. תלמיד מפיק לקחים על הלמידה ומבצע התאמה ותיקונים נדרשים.	
	שימוש בדרכי הערכה מגוונות בהתאם למטרות ההערכה.	
סביבות למידה	סביבות וירטואליות וטכנולוגיות: שימוש בהזדמנויות שיש בטכנולוגיה ללמידה משמעותית ולפיתוח תפקודי לומד.	
	למידה באתרים מגוונים פנים כיתתיים וחוץ כיתתיים.	
	הכיתה כקהילת לומדים אכפתית.	
הישגים	גילוי עניין, הנעה ואחריות של התלמידים ללמידתם, מעורבות פעילה שלהם בתהליכי הלמידה ובתהליכים החברתיים בכיתה ובבית הספר וביטוי מפורש של תחושות שייכות, עניין ומימוש עצמי.	

ההנחה היא כי למידה יכולה להתקיים בכל זמן ובכל מקום, אולם כדי שתרחש למידה משמעותית נדרשת סביבה המוקירה, המעודדת והמטפחת אותה באמצעות מסרים גלויים וסמויים, נורמות וערכים והיוצרת ביטחון רגשי למורים ולתלמידים לחקור, ליזום, לפעול ולהתנסות.

בסדנה "מרחב ללמידה משמעותית" יש התנסות בפיתוח כלים לאיסוף נתונים בהתייחס לסביבה התרבותית-רגשית בבית הספר כמאפשרת למידה משמעותית.

סדנה:

מרחב ללמידה משמעותית

מודעות לגורמים תרבותיים ורגשיים החיוניים ללמידה משמעותית.

מטרה:

כלי למיפוי הסביבה התרבותית-רגשית בבית הספר.

תוצר:

הסקירה שבאוגדן זה, המסמך "פסיפס מתווה רעיוני לשכלול ידע פסיכו-פדגוגי ויישומו"²⁴⁸

חומרים:

מהלך הפעילות:

במליאה: מקיימים רב שיח על גורמים המשפיעים על למידה בכלל ועל למידה משמעותית בפרט.

בקבוצות: מנסחים תבחינים בהתייחס לגורמים תרבותיים ורגשיים החיוניים ללמידה משמעותית.

במליאה: מגדירים דרכים לאיסוף המידע בהתייחס לתבחינים השונים, כגון: משוב תלמידים, סקר מורים, שאלון להורים, תצפיות.

בקבוצות מומחים: כל קבוצה מתמקדת בהכנת כלי אחד לאיסוף נתונים.

בקבוצה ממוזגת מעבדים את תוצרי קבוצות המומחים.

במליאה: משתפים בתוצרים ומתקנים על פי המשוב המתקבל.

צוותי איסוף נתונים מבצעים מיפוי בית ספרי ומציגים אותו למליאה לגיבוש תובנות ודרכי פעולה.

התנסויות הלמידה המזומנות לתלמידים, תוצרי הלמידה של התלמידים וארגון הציוד והריהוט מהווים רכיבים חיוניים העשויים לקדם או לבלום למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית. בסדנה "ציוד, ריהוט, התנסויות ותהליכים המזמנים למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית ותוצרים המעידים על למידה משמעותית" מוצעת התנסות באיסוף נתונים על המרחבים השונים בתוך בית הספר באמצעות כלי שפותח באגף א' לחינוך יסודי בדגש על פיתוח ששת תפקודי הלומד במאה ה- 21.

248 צימרמן, ש' ואח' (תשע"ד). פסיפס מתווה רעיוני לשכלול ידע פסיכו-פדגוגי. ירושלים: משרד החינוך.

סדנה:

ציוד, ריהוט, התנסויות ותהליכים המזמנים למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית ותוצרים המעידים על למידה משמעותית

מכיוון שחלק גדול משגרת הלמידה מתרחש בין כותלי הכיתות ובית הספר, מובא בזאת כלי הממוקד בהיבט החומרי-תוכני כמאפשר חיוני לקיום תהליכי למידה משמעותיים ופיתוח תפקודי לומד וכביטוי להם.

מטרות: א. לפתח מיומנויות להתבוננות בסביבת הלמידה בהיבט החומרי-תוכני.

ב. לסייע בהכוננת הצוותים החינוכיים בעיצוב הסביבה.

ג. לספק נתונים על הסביבה הקיימת כדי להגדיר את צרכי הפיתוח של הסביבה ולבנות תכנית פעילות רב שנתית ושנתית לעיצובה.

תוצר: הגדרת יעדים לחיזוק ולשיפור.

חומרים: כלי לאיסוף נתונים על סביבת הלמידה בהיבט החומרי-תוכני.

מהלך הפעילות:

סיור של עמיתים (מנהלים עמיתים או מורים מצוות בית הספר) שבמהלכו הם אוספים נתונים על סביבת הלמידה באמצעות הכלי שלהלן.

במליאה: הצגת הכלי, מטרותיו ומבנהו.

בקבוצות מומחים: כל קבוצה אוספת נתונים בהתייחס לקבוצת תפקודים אחת.

בקבוצה ממוזגת:

משתפים בנתונים תוך התייחסות למדדים אלה:

- מקומם ותפקידם של התלמידים: מגיבים ומופעלים או/ו מעורבים ויוזמים.
- המרחב החברתי והרגשי: התייחסות לפרט, עידוד אינטראקציות ויחסי גומלין, מוגנות וביטחון.
- הקשר בין המרחבים השונים.
- העקרונות שלפיהם מעוצבת ומאורגנת הסביבה.

<p>כיצד הפיתוח של תפקודי הלומד בא לידי ביטוי בהתנסויות המזומנות לתלמידים ובתוצרי למידתם בכיתה ובבית הספר?</p>	<p>תפקודי לומד</p>
<ul style="list-style-type: none"> • בסביבה יש ביטוי להבניית ידע מקושר, לחזרה ולביסוס הנלמד באמצעות למידה בין תחומית (אינטגרטיבית) ותחומית הממוקדת בנושא, במיומנויות או ערכים תוך כדי: • זימון מגוון התנסויות לבחירת התלמידים • זימון מגוון חומרי למידה מתחומי דעת מגוונים • הצגת לוחות קיר הנותנים ביטוי להעמקה בידע • הצגת תוצרי תלמידים המבטאים הבנה, העמקה בנושא, במיומנות או בערך • הסביבה מעודדת חשיבה ברמות גבוהות על ידי זימון: <ul style="list-style-type: none"> • מידע מגוון ורב היצגי • משימות בחירה ברמות שונות • אמצעי המחשה • התנסויות לגיבוש מפות מושגים, תרשימים • הסביבה מזמנת התנסויות ביישום הנלמד באמצעות: <ul style="list-style-type: none"> • משימות בהן נדרש ליישם ידע / מיומנות / ערך שנלמד • משימות המאפשרות יישום בתחומי עניין של התלמידים • התנסויות היוצרות קשרים עם ידע קודם • התנסויות הנותנות מענה לצרכי הילד • חומרים וציוד להדגמה, להתנסות, לניסוי ולהמחשה של מושגים, תופעות ותהליכים • הסביבה כוללת מופעים של היבטים אלו: <ul style="list-style-type: none"> • תהליכים וההתנסויות • ניסויים • תצוגות ואוספים שילדים מכינים • חומרים ועדויות מלמידה במרחבים החוץ בית ספריים • תיעוד של איסוף נתונים, עיבוד שלהם והסקת מסקנות ובניית הכללות • תוצרים מגוונים המבטאים רמות שונות של חשיבה • עידוד להתמודדות עם אתגרים על ידי הצגת דוגמאות לדמויות פורצות דרך – נשים וגברים – בתחומים שונים: ספרות, אומנות, תיאטרון, מדע, טכנולוגיה, חברה, רפואה, ספורט • משוב שוטף של הלומדים על מה שלמדו: האם זה חשוב? מדוע? האם זה מעניין? האם קל/קשה? הבנתי ש... דעתי היא ש...אני מציע... 	<p>הבנה מעמיקה בתכנים</p>

<p>כיצד הפיתוח של תפקודי הלומד בא לידי ביטוי בהתנסויות המזומנות לתלמידים ובתוצרי למידתם בכיתה ובבית הספר?</p>	<p>תפקודי לומד</p>
<ul style="list-style-type: none"> • המשימות המוצעות לתלמידים כוללות מטלה לדיון או לכתיבה רפלקטיבית על הנושאים האלו: <ul style="list-style-type: none"> • תהליך הלמידה • תוכני הלמידה • דרכים שבהן נקטו כדי להתמודד עם מטלה • מסקנות שיש להם והמלצות לעתיד • בסביבה נמצא תיעוד של תוצרים תחת כותרות כמו: <ul style="list-style-type: none"> • חשבתי ש • הרגשתי ש • תכננתי • הקשיים שהיו וכיצד התמודדתי עם הקשיים? • למדתי ש... 	<p>חשיבה על חשיבה (מטה קוגניציה)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • בסביבה יש רעיונות שמעלים התלמידים להתמודדות עם מצבים רגשיים כמו: <ul style="list-style-type: none"> • כעס • תסכול • חרדה • דאגה • פחד • בושה • עלבון 	<p>ניהול רגשות</p>
<ul style="list-style-type: none"> • בסביבה יש לתלמידים הזדמנויות לתאר את רגשותיהם במצבים ובאירועים שונים. • בסביבה יש לתלמידים הזדמנויות לשתף ברגשותיהם במצבים ובאירועים שונים. 	
<ul style="list-style-type: none"> • בסביבה יש מטלות המזמינות תלמידים לבטא רגשות חיוביים כלפי חברים. 	

<p>כיצד הפיתוח של תפקודי הלומד בא לידי ביטוי בהתנסויות המזמנות לתלמידים ובתוצרי למידתם בכיתה ובבית הספר?</p>	<p>תפקודי לומד</p>
<ul style="list-style-type: none"> • בסביבה נמצא תיעוד מתעדכן של כללים לעבודה בצוות שאותם התלמידים גיבשו. • בסביבה יש: <ul style="list-style-type: none"> • מטלות המותאמות לביצוע במגוון מבנים חברתיים: <ul style="list-style-type: none"> • ליחיד • לזוג • לקבוצה קטנה • מטלות המזמנות עבודת צוות בסביבה: <ul style="list-style-type: none"> • החומרית • הווירטואלית • ארגון המרחב והריהוט מאפשרים פעילות במבנים חברתיים שונים. • בסביבה יש תיעוד של תוצרים <ul style="list-style-type: none"> • פרטניים • זוגות • קבוצות קטנות • בתוצרים יש ביטוי אישי וגם תוצר של זוג/קבוצה. • קיים רישום של תאריך הביצוע ושמות השותפים לכל תוצר. 	<p>עבודת צוות</p>
<ul style="list-style-type: none"> • בסביבה יש תיעוד מתעדכן של כללי שיח שהתלמידים גיבשו. • המשימות מזמנות דיון/היוועצות, שיח/עבודה משותפת. • ארגון הסביבה מאפשר תקשורת פנים אל פנים. • נעשה שימוש בטכנולוגיה כדי לקיים שיח וירטואלי. 	<p>ניהול שיח מכבד ומקדם</p>
<ul style="list-style-type: none"> • בסביבה מעודדים דיונים וקבלת החלטות על ידי התלמידים על אפשרויות תרומה לחברה בהתאם לגיל הלומדים. • בסביבה יש תיעוד של תכנון, ביצוע ומשוב המבוצעים על ידי הילדים בהתייחס לפעולות תרומה לחברה בהתאם לגיל הלומדים: <ul style="list-style-type: none"> • במשפחה • בכיתה • בבית הספר • עדויות לנתינה ותרומה • 	<p>תרומה לחברה</p>

<p>כיצד הפיתוח של תפקודי הלומד בא לידי ביטוי בהתנסויות המזמנות לתלמידים ובתוצרי למידתם בכיתה ובבית הספר?</p>	<p>תפקודי לומד</p>
<ul style="list-style-type: none"> • בסביבה יש: • מטלות המזמנות ביטוי חושי-תנועתי: בצליל, בתנועה, בייצוגים חזותיים שונים, בדרמה, בשירה. • מוקדים לפעילות האזנה, תנועה, ציור, פיסול, בנייה, הלחנה, משחק דרמתי. • פעילויות המשולבות בשגרת הלמידה. • לפעילויות מוקדש זמן מיוחד במערכת השעות. • מופעים של תוצרים המשלבים תנועה, צליל, צבע, צורה. 	<p>למידה חושית-תנועתית</p>
<ul style="list-style-type: none"> • בסביבה יש: • לוח תורנות מתעדכן. • לוח של נוכחות וביקור סדיר המתמלא על ידי התלמידים בעת הגעתם. • תקנון מתעדכן להתנהגות בבית/בכיתה/ בגן שחובר על ידי התלמידים. • תיעוד של כלל הפעילות במוקדים השונים (מספר התלמידים, דפי משוב מותאמים לגיל הלומדים, דפי רפלקציה). • מטלות המזמנות בחירה ב: <ul style="list-style-type: none"> • נושאים; • מרכזוני למידה; • מסגרת חברתית (פרטני/זוג/קבוצה קטנה/מליאה); • מקום; • זמן; • דרכי ייצוג של הנלמד • מרכזונים/תצוגות שהתלמידים יזמו/הקימו, שילוט והסבר שלהם • שלטים מעשה ידי התלמידים המזכירים לתעד, לסדר, שלטים בסגנון של "נא לא לפרק". 	<p>הכונה עצמית</p>

<p>כיצד הפיתוח של תפקודי הלומד בא לידי ביטוי בהתנסויות המזומנות לתלמידים ובתוצרי למידתם בכיתה ובבית הספר?</p>	<p>תפקודי לומד</p>
<ul style="list-style-type: none"> • בסביבה יש הכוונה לביצוע תהליך למידה עצמאי הכולל: <ul style="list-style-type: none"> • בחירת נושא • העלאת שאלות • תכנון תהליך הלמידה • ביצוע התהליך • משוב והערכה • רפלקציה • תיעוד של תהליך הלמידה בתוך הכיתה ומחוצה לה • לוח רישום פעיל של מתן ייעוץ והכוונה לתלמידים • תיעוד של התהליך והתוצרים והצגתם • ארגון הזמן והסביבה מאפשרים למידה עצמאית <ul style="list-style-type: none"> • בסביבה יש מופעים של ביטוי אישי של כל תלמיד בדרכים מגוונות: <ul style="list-style-type: none"> • מרכזון שנוצר ע"י התלמידים או שהם יזמו אותו. • חומרים שתלמידים מביאים בנושאי הלמידה. • עיצוב הסביבה ותוצרי יצירה בציור, בכיור, בפיסול, בכתיבה, בבנייה של מאגר תוצרים ממוחשב. • התוצרים מוצגים בצורה מכבדת. • תיעוד מדברי התלמידים. • מופעים לציון אירועים אישיים של תלמידים: ימי הולדת, אירוע במשפחה, וכד'. • תכנים ללמידה • פעילויות • מסגרת חברתית • מקום • זמן • דרכים לייצוג הלמידה • בסביבה יש מופעים של נושאים אלו: <ul style="list-style-type: none"> • הערכה מקדמת למידה על ידי המורה • משוב עמיתים • שיתוף התלמיד בהערכה • 	<p>מסוגלות עצמית</p>

במליאה:

- א. תודות למארחים: כל אחד מהאורחים שהתבוננו בסביבה מודה למארחים על ידי ציון עדות אחת לפחות שהבחין בה בעת הסיור לקיומה של למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית.
- ב. "שי למארחים" – כל אחד מהאורחים שהתבוננו בסביבת הלמידה, מגיש "שי": עצה להמשך הדרך, כיצד להמשיך ולפתח את סביבת הלמידה לקידום למידה משמעותית ולפיתוח תפקודי לומד במאה ה-21.
- מקבלי ה"שי" מגיבים בציון דגשים שבהם הם בוחרים להתמקד מתוך שלל ההצעות ומנמקים את בחירתם.

הערכה לשם למידה

הערכה נחשבת לכלי רב חשיבות לקידום הלמידה. תפקידה לספק נתונים ללומד ולמלמד לשם התאמת ההוראה והלמידה. בהערכה לשם למידה במקום להדגיש מה תעשה המורה, הדגש מושם במה יידע התלמיד ויהיה מסוגל לעשות בתום ההוראה, כדברי שחר ומגן (2007)²⁴⁹.

איסוף הנתונים או הראיות כלשונה של בירנבוים (2007)²⁵⁰ נעשה באופן שוטף באמצעות תצפיות מזדמנות, משוב בשיחות מזדמנות והערכת ביצועים שוטפים ותיעודם. בנוסף לכך נעשות פעולות מתוכננות של הערכה באמצעות מגוון כלים ופירוש אינטגרטיבי שלהן. יש חשיבות לשיתוף התלמידים בתהליך של הערכת למידתם על ידי הגדרת יעדי הלמידה וההישגים המצופים, תכנון ההערכה ואף הכנת כלי הערכה ומחוונים כך שלתלמידים יהיו ידועים וברורים התבחינים להערכה.

באמצעות הסדנה "כלים להערכה לשם למידה" המורים יתכננו את הרחבת מגוון כלי ההערכה שבהם ישתמשו להערכת תפקוד התלמידים והישגיהם כנקודת מוצא לקידום הלמידה.

סדנה:

כלים להערכה לשם למידה

לזהות בכלי הערכה שונים איזה תפקודי לומד ניתן לבטא באמצעותם, בנוסף לידע ולהבנה בתחום הדעת.

מטרה:

מתן הזדמנויות לתלמידים לבטא את הידע וההבנה שלהם בתחומי הדעת באמצעות תפקודים שונים.

תוצרים:

העשרת המידע של המורה על התפתחותו ועל למידתו של התלמיד.

טבלה לתכנון פעולות הערכה, הסעיף במסמך אבני דרך העוסק בתפקודי לומד.

חומרים:

מהלך הפעילות:

בצוותים על פי שכבות גיל: מתבוננים ברשימת פעולות ההערכה המוצעות (ובכלל זה התוצרים). מזהים איזה תפקודי לומד ניתן לבטא באמצעות כל פעולה בנוסף לידע ולהבנה של תחום הדעת.

בצוותים מעורבים: משווים את התוצרים. בודקים אילו תפקודים אינם באים לידי ביטוי? אילו תפקודים באים לידי ביטוי רב? מגבשים תובנות לגבי הרחבה/הוספה של כלים.

249 שחר, ח' ומגן, נ' (2007). הערכה חלופית עקרונות וקשיים. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
<http://www.itu.org.il/?CategoryID=1150&ArticleID=8879>

250 בירנבוים, מ' (2007). הערכה לשם למידה. תל-אביב: הד החינוך