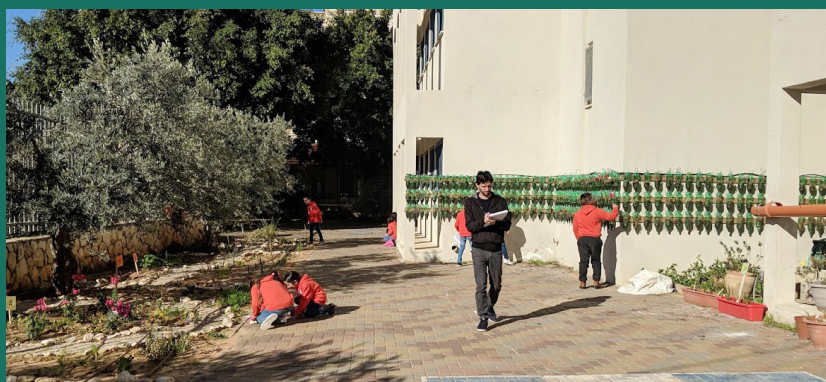


יולי 2019

תרומתם של מרחבי למידה ירוקים
בבתי הספר היסודיים (תכנית מל"י)
להוראה וללמידה בהיבטים רגשיים
חברתיים וקוגניטיביים

דוח ביניים



להצליח ולהישאר בן אדם



אשלים



משרד החינוך

ד"ר אדיב גל
ד"ר דפנה גן
נעמה לב



תרומתם של מרחבי למידה ירוקים בבתי
הספר היסודיים (תכנית מל"י)
להוראה וללמידה בהיבטים רגשיים
חברתיים וקוגניטיביים

דוח ביניים - יולי 2019

ד"ר אדיב גל
ד"ר דפנה גן
נעמה לב



צוות ההיגוי של התכנית

משרד החינוך:

אתי סאסי - מנהלת אגף א' חינוך יסודי
מיקי אריאן כדריה - ממונה פיתוח סביבת למידה במוסדות חינוך,
אגף בכיר מיפוי ותכנון
עידית הוכנברג - מדריכה ומרכזת ארצית הכלה, אגף א' חינוך יסודי

משרד להגנת הסביבה:

זיווית לינדר - ראש אגף חינוך וקהילה המשרד להגנת הסביבה

ג'וינט ישראל:

יאיר קמייסקי - מנהל תכניות חינוך חברה קהילה ג'וינט אשלים
מיכל אטינגר - ראש תחום חינוך פורמלי וחץ ביתי ג'וינט אשלים

תודה לצוות ההיגוי אשר הקדיש מזמנו
לטובת הראיונות שבוצעו במחקר זה.

תקציר מנהלים

מבוא

דוח זה מסכם שנת מחקר ראשונה של תכנית מרחבי למידה ירוקים (תכנית מל"י), שבמהלכה נבחנה נקודת מבטם של מובילי התכנית, אנשי משרד החינוך, נציגי המשרד להגנת הסביבה, אנשי ג'וינט ישראל, נציגי חווה ואדם, מנהלים משלושה בתי ספר ושלושה מורים מבתי הספר לגבי מאפייניה של התכנית. המחקר התבסס על ראיונות עם הנציגים השונים, על תצפיות בשיעורים ובהפסקות, על מסמכים הקשורים לתכנית דוגמת חזון התכנית ועל תכנית ההשתלמויות.

מתודולוגיה ושאלות המחקר

ניתוח הנתונים נעשה באמצעות ניתוח אינדוקטיבי איכותני. בדוח זה ניתן מענה לשתי השאלות האלה: (א) מה מאפיין את תכנית מל"י בבתי הספר השותפים בתכנית, לתפיסתם של מקדמי התכנית (מנהלי בתי ספר, מורים, מפעילי התכנית, נציגי משרד החינוך, נציגי המשרד להגנת הסביבה ונציגי הג'וינט)? (ב) מהי תרומתה של תכנית מל"י לקידום השימוש בפדגוגיות מגוונות של הוראה חוץ כיתתית על פי המורים? מענה לשאלות המחקר הנוספות, אשר בוחנות בין השאר את נקודת השקפתם של התלמידים, יפורט בדוח המסכם. חלוקה זו נועדה למנוע עיכוב ולאפשר את תחילתו של המחקר ללא צורך לחכות לאישור המדען הראשי לערוך את המחקר עם תלמידים.

ממצאים

ניתוח הממצאים של מובילי התכנית מלמד על שלוש תמות מרכזיות: **תפיסת העולם של התכנית, תהליך חינוכי-סביבתי-קהילתי ומשאבים נדרשים**. מן הממצאים עולה כי לתכנית מל"י יש **תפיסת עולם ברורה**. מובילי התכנית רואים בתכנית מל"י תכנית הוליסטית המשפיעה על בית הספר ברמות שונות: תחילה על נראות המרחב של בית הספר; בהמשך על דרכי ההוראה ועל תפקידי המורה כמחנך ערכי, על תחושת השייכות של המורים והתלמידים לבית הספר ועל אוירת הלימודים; ולבסוף על חיבור ההורים והקהילה לבית הספר ועל מקומו בקהילה. תפיסה הוליסטית זו חלחלה ממובילי התכנית למנהלי בתי הספר ולמורים ויצרה שפה משותפת לכל השותפים והבנה של מטרות התכנית, של תרומתה ושל פוטנציאל השינוי שהיא אמורה לחולל במערכת. כדי להטמיע את התכנית בבתי הספר נדרש **תהליך מורכב** המצריך הירתמות והתגייסות של המובילים, של המנהלים ושל המורים. לא די בעובדה כי זהו תהליך הדרגתי וארוך טווח המחייב שינוי תודעתי אשר יוביל לשינוי ארגוני והתנהגותי בבית הספר. השלב המקדים של בחירת בתי הספר היה גורם מעכב לתהליך. עם כל זאת, בזמן עריכת המחקר ואיסוף הנתונים, בעוד התכנית עדיין נמצאת בשלביה הראשונים ומתמודדת עם אתגרים רבים, כבר התגלו לא מעט הצלחות: נעשתה עבודה משותפת

ואיגום המשאבים של ועדת ההיגוי; הוקמו מרחבי למידה ירוקים למרות צפיפות הבנייה ומורכבות העבודה עם הרשות המקומית; מרבית המורים התנסו בהוראה בחוץ, למרות החששות והחסמים; מנהלי בתי הספר הצליחו לקדם הוראה ייחודית, על אף ריבוי התכניות והדרישות הנוספות; המורים חשו העצמה מן המיומנות החדשה שרכשו ומן התהליכים שקרו בעקבות כך, ולתפיסתם תחושת השייכות של התלמידים, ההנאה והמוטיבציה שלהם ללמוד ואף לשמור ולטפח את בית ספר – גדלה; הקשר עם ההורים ועם הקהילה התחזק ומעמד בית הספר השתפר.

כדי להניע תהליך זה נדרשים **משאבים רבים** וכן שיתופי פעולה בתוך משרד החינוך ועם שותפים חיצוניים, שטח להקמת המרחבים וכמובן תקציב להקמתו, זמן של הנחיה מקצועית והקצאת זמן להוראה. תכנון ושימוש מיטבי במשאבים אלו קריטיים להצלחת התכנית בבתי הספר השותפים וכן להפצת תכנית מל"י לבתי ספר נוספים בהמשך.

תרומת תכנית מל"י וחסמים ליישומה

אפשר לומר כי לתכנית מל"י תרומה של ממש לשימוש בפדגוגיות מגוונות להוראה חוץ כיתתית. נראה כי המורים עברו שלבי למידה חשובים, הם נחשפו לתחום שכלל לא הכירו, במסגרת ההשתלמות הם קיבלו כלים לכך, ההתנסויות הראשונות בהוראה חוץ כיתתית הביאו עמן הבנות ראשונות על יתרונות ההוראה החוץ כיתתית, ובשלב האחרון השתנתה התפיסה של המורה והתפתחה ההכרה כי המורה הוא מנחה ומוביל פדגוגי. מהממצאים עולה כי שלב זה קיים אצל חלק מהמורים, בעיקר בקרב המורים המובילים ואלו שמעורבים יותר בתכנית.

במסגרת ההתנסויות של ההוראה בחוץ השתמשו המורים במגוון פדגוגיות אשר השפיעו על כמה היבטים. בלט מאוד ההיבט החברתי. בעיני המורים ההוראה בחוץ מותאמת הרבה יותר ללמידה קבוצתית מאשר לימוד בתוך הכיתה, ובשיעורים מסוג זה נוצר קשר בלתי אמצעי בין המורים לתלמידים ובין התלמידים לבין עצמם. גם ההיבט הקוגניטיבי, הבא לידי ביטוי מובהק בהוראה הקלאסית, מצא את ביטוי בהוראה בחוץ. עוד בלט ההיבט הרגשי-התנסותי: המורים והמנהלים הרגישו שהתלמידים לומדים בהנאה גדולה יותר, שהמוטיבציה שלהם ללמידה גדולה יותר ושבתוויית הלמידה החושית-התנסותית הלומד נמצא במרכז יותר מאשר בהוראה הקלאסית. גם ההיבט הקשור בהוראה דיפרנציאלית בא לידי ביטוי ביתר שאת בהוראה בחוץ.

עם זאת המורים היו מלאי חששות וחסמים, שחלקם התפוגגו עם ההתנסויות. למשל הובע חשש לאבד שליטה ועלה פחד בשל חוסר ניסיון בהוראה חוץ כיתתית וחוסר בידע ובכלים להוראה מסוג זה. המורים העלו צורך בהנחיה ובליזוי נוסף, וכן הביעו חסמים בשל דרישות לימודיות כגון מבחנים ומבחני מיצ"ב, שעדיין, לטענת המנהלים והמורים, מהווים גורם מעכב להוראה חוץ כיתתית.

נקודות החזק של התכנית

נקודות החזק של התכנית התבטאו בשינוי לטובה באקלים בבית הספר, המשקף את השינויים שחלו בהוראה בבית הספר, בסביבה הארגונית ובסביבה הפיזית, ביחסים הבין-אישיים בין התלמידים, המורים וההורים, וכן בתחושת הביטחון והחיבור לקהילה כפי שנתפס בקרב המורים והמנהלים. נקודות חזק נוספות כמו הערכה חלופית, העצמת המורים, שינוי שיטת הערכת המורים, חיזוק הקשר בין המורים להורים וכן שיפור מעמד בית הספר ביישוב – יש בהן משום ערך מוסף. אולם המחקר גם מראה כי המורים נמצאים בתחילתו של תהליך הטמעת התכנית ועדיין יש נקודות לשיפור. בעיקר בהיבטים הקשורים להוראה, בחוסר של ידע על התוכן שהסביבה מאפשרת לפתח ובחוסר בשיטות הוראה ובדרכי יישום פדגוגיות של הוראה חוץ כיתתית בקרב המורים. כן נדרש שיפור בהיבטים הקשורים לסוגיות מנהלתיות – בהקשר של תחזוקת המרחבים ברמות שונות וכן הטמעה של התפיסה הכוללת של התכנית. היבט זה כולל התייחסות רחבה והוליסטית לנושא מרחבי הלמידה הירוקים.

המלצות

אנו ממליצים למובילי התכנית ולמנהלי בתי הספר להמשיך ולשמור את נושא ההוראה החוץ כיתתית על סדר היום של בית הספר וליצור כלי מובנה למתן משום על השיעורים שבהם מתקיימת הוראה חוץ כיתתית. כמו כן המרחב הירוק, הגינה, חייבים להפוך למשאב לימודי, חברתי וקהילתי הפתוח להתנסויות מגוונות במסגרת השיעורים כמובן, אך גם בהפסקות ואחר הצהריים לקהילה. בהקשר של הכשרה והנחייה של צוותי המורים, אנו ממליצים כי בכל בתי הספר תתקיים השתלמות נוספת הקשורה לתכנית, השתלמות שלב ב'. כן יש לקיים עבודה פרטנית עם כלל מורי בית הספר בדגשים מתאימים. אנו ממליצים לייצר התנסויות ראשונות להוראה הוליסטית אינטגרטיבית כבר בשנה הקרובה.

לסיכום, אנו ממליצים לייצר למורים כלי עבודה הכולל עקרונות ברורים להוראה חוץ כיתתית ומיומנויות להוראה חוץ כיתתית אשר אפשר לבחון את יישומן בשיעורים. ההמלצות האחרונות שלנו עוסקות בהוראה אינטגרטיבית והוליסטית. יש לשאוף לייצר בכל בית ספר תכנית בית ספרית אשר תביא לידי ביטוי את ההוראה ההוליסטית ותשפיע על הלמידה. ההוראה בתכנית זו תתייחס לסביבה ולסוגיות סביבתיות בדרכים מגוונות ותמשיך להעמיק את שילוב ההוראה החוץ כיתתית במקצועות הוראה שונים תוך יצירת אינטגרציה בין המקצועות השונים.

תוכן עניינים

2.....	תקציר מנהלים.....
7.....	1. מבוא.....
7.....	1.1. מבנה הדוח.....
8.....	2. מתודולוגיה.....
8.....	2.1. ניתוח הנתונים.....
9.....	3. ממצאים.....
9.....	3.1. פרק א: מאפייניה של תכנית מל"י לתפיסתם של מוביליה.....
10.....	3.1.1. תפיסת עולם.....
16.....	3.1.2. התהליך החינוכי-סביבתי-קהילתי.....
22.....	3.1.3. משאבים נדרשים לקידום התכנית.....
24.....	3.1.4. סיכום מאפייני התוכנית.....
25.....	3.2. פרק ב': תרומתה של תכנית מל"י לקידום שימוש בפדגוגיות חוץ-כיתתיות.....
25.....	3.2.1. המורה כמנחה ומוביל תהליכי הוראה אינטגרטיביים.....
28.....	3.2.2. שימוש בפדגוגיות מגוונות באמצעות הוראה חוץ כיתתית.....
31.....	3.2.3. חסמים בהוראה חוץ כיתתית לתפיסת המורים.....
34.....	3.2.4. סיכום פרק השימוש בפדגוגיות חוץ-כיתתיות.....
36.....	4. דיון והמלצות.....
36.....	4.1. נקודות חזקה.....
37.....	4.1.1. ערכים מוספים של התכנית.....
38.....	4.2. נקודות לשיפור בקרב בתי הספר שהשתתפו במחקר.....
38.....	4.2.1. הוראה.....
38.....	4.2.2. מנהלה.....
39.....	4.3. המלצות להמשך.....
39.....	4.3.1. המלצות ליצירת המשכיות לתכנית מל"י.....
40.....	4.3.2. המלצות להכשרת צוות המורים והנחייתם.....
41.....	4.3.3. המלצות להוראה אינטגרטיבית והוליסטית.....

5. סיכום דוח ביניים.....42
6. מקורות.....43
7. נספחים.....44
- 44נספח 1: ממצאי מחקר השוואתי עם "דוח למידה מהצלחות".
- 44עבודה מהשורש וחשיבות המנהל
- 45עלים וגבעולים - עבודה עם המורים
- 46הפרחים של כולנו - עבודה עם תלמידים
- 46הגשם, האור והשמש - קהילת ההורים
- 47נספח 2: דוגמה לשאלות לריאיון חצי מובנה למנהלי בתי הספר
- 49נספח 3: דף תצפית בשיעור
- 50נספח 4: טבלת חסמים להוראה חוץ כיתתית

1. מבוא

בשנים האחרונות ניכרת התרחקות של תלמידים ממרחבי למידה ירוקים שמחוץ לכותלי הכיתה. למרות יתרונותיה הרבים של הלמידה במרחבים אלו, רוב הלימוד נעשה בתוך הכיתה ובשהייה מול מסכים הן בשעות הלימודים ובעיקר בשעות אחר הצהריים. כפי שמצוין בספרות, ללמידה החוץ כיתתית העושה שימוש במרחבים הירוקים שבתחום בית הספר יכולה להיות השפעה של ממש על התפתחותם הקוגניטיבית, החברתית, הפיזית והרגשית של תלמידים לצד שיפור האקלים בבית הספר. השפעה רבה אף יותר יכולה להיות בייחוד בקרב אוכלוסיות מוחלשות.

המחקר המוצג בדוח זה מסכם שנת פעילות ראשונה של מחקר שנערך על ידי מכללת סמינר הקיבוצים עבור ג'וינט ישראל. המחקר בשנה זו התמקד באפיון תכנית מל"י מנקודת מבטם של מובילי תכנית מל"י, קרי נציגי משרד החינוך, המשרד להגנת הסביבה, ג'וינט ישראל, ומנוקדת מבטם של מפעילי התכנית בשטח, קרי נציגי אדם וחווה, מנהלים ומורים. לכן המחקר המוצג בדוח בוחן סוגיות נרחבות תוך התייחסות ללמידה חוץ כיתתית ולשימוש של המורים במרחבי הלמידה הירוקים בשלושה בתי ספר הממוקמים במזרעה, ג'ת ובסמת טבעון וזאת בהתאם להחלטה שהתקבלה בוועדת ההיגוי.

מחקר זה מציג זווית ייחודית השונה ממחקרים קודמים שנערכו על תכנית מל"י, כדוגמת המחקר של למידה מהצלחות (עצים לא צומחים בחוברת: חילוף ידע ועקרונות פדגוגיים מתכנית מרחבי למידה ירוקים). במחקר הקודם הוגדרו כלים למדידת הצלחה ביישום נקודתי של התכנית מארבע נקודות מבט מרכזיות: המנהל, המורים, התלמידים והקהילה. המסקנה המרכזית של הדוח הייתה שהמנהל הוא דמות המפתח להצלחת התכנית. במחקר המוצג בדוח זה נמצא כי מסקנות המחקר הקודם יושמו בחלק מהמקרים, ובחלק מהמקרים הן לא יושמו (השוואה מפורטת מופיעה בנספח 1).

1.1 מבנה הדוח

בדוח המצורף חמישה פרקים: (1) מבוא ותקציר; (2) מתודולוגיה; (3) ממצאים; (4) דיון והמלצות; (5) סיכום ומסקנות. בפרק הממצאים שלושה חלקים מרכזיים. החלק הראשון מתייחס לניתוח הראיונות עם מובילי התכנית. החלק השני מפרט את ניתוח התצפיות והפעילות החוץ כיתתית שנצפתה בבתי הספר תוך דגש על ההוראה החוץ כיתתית של המורים. מכאן שדוח זה נותן מענה לשתי שאלות כפי שנוסחו בהצעת המחקר:

(1) מה מאפיין את תכנית מל"י בבתי הספר השותפים בתכנית, לתפיסתם של מקדמי התכנית (מנהלי בתי ספר, מורים, מפעילי התכנית, נציגי משרד החינוך, נציגי המשרד להגנת הסביבה ונציגי הג'וינט)?

(2) מהי תרומתה של תכנית מל"י לקידום השימוש בפדגוגיות מגוונות של הוראה חוץ כיתתית בקרב המורים?

החלק השלישי בפרק הממצאים מציג בחינה של יישום המלצות הדוח "לומדים מהצלחות" שהופק עבור הג'וינט. דוח "לומדים מהצלחות" נכתב על בסיס הפעילות ב"פרה-פרה-פילוט". הוספת פרק זה לדוח המנתח את שנת המחקר הראשונה נובעת מההגדרה של מחקר זה כמחקר הערכה מעצבת המתבסס על מסקנות ומחקרים קודמים. נוסף לבחינה של יישום בפועל של דוח "לומדים מהצלחות", הפרק האחרון של הדוח כולל כולל סיכום והמלצות בעקבות שנת המחקר הראשונה.

2. מתודולוגיה

במחקר זה השתתפו נציגי הגופים המובילים את תכנית מל"י (ג'וינט ישראל, משרד החינוך, המשרד להגנת הסביבה, אדם וחווה, ומנהלים של שלושה בתי ספר. כמו כן השתתפו מורים משלושה בתי ספר). את בתי הספר שהשתתפו במחקר בחרה הוועדה המלווה את התכנית המורכבת מכל מוביליה. דוח זה מבוסס על שיטות מחקר איכותניות. כלי המחקר ששימש אותנו כדי לענות לשאלה הראשונה הוא ריאיון עומק חצי מובנה. מטרת הריאיון היא לאפשר לחוקרים לבחון את המציאות ואת החוויה כפי שהיא באה לידי ביטוי בעיני משתתפי המחקר וכן להבין את המשמעות שהם מעניקים לחוויה. בריאיון חצי מובנה יש לחוקרים מאגר בסיסי של שאלות, ומהן אפשר להמשיך ולפתח את השיחה בהתאם לתשובות של משתתפי המחקר (נספח 2). בחלק זה של המחקר ערכנו 18 ראיונות עומק חצי מובנים עם הנציגים מג'וינט ישראל (2), המשרד להגנת הסביבה ומשרד החינוך (4), חווה ואדם (1), מנהלי בתי ספר (3) ומורים (8). חלק מהמורים היו מהצוות המוביל את התכנית וחלקם לא. כל הראיונות הוקלטו ותומללו. כלי המחקר ששימש כדי לענות על השאלה השנייה הוא תצפית. שמונה תצפיות בשלושת בתי הספר שהשתתפו במחקר נערכו על פי פרוטוקול תצפית מובנה (נספח 3). התצפיות נערכו בזמן ההפסקות ובזמן השיעורים שבהם הייתה הוראה חוץ כיתתית.

2.1 ניתוח הנתונים

המידע שנאסף בראיונות נותח בשיטה איכותנית פרשנית. ניתוח הממצאים נעשה באמצעות קידוד ראשוני ושני (First and Second Cycle Coding) ויצירת קטגוריות (Saldaña, 2009). במחקר זה נעשו שני תהליכי קידוד. הראשון, ניתוח דדוקטיבי שכלל התייחסות למספר קודים ראשוני. בדוח זה אנו מציגים שני קודים בלבד: קוד תהליכי המתייחס לתהליכים המאפיינים את תכנית מל"י וקוד ערכי המאפיין את תפיסת התכנית על פי מובילי התכנית ואלה המופקדים על יישומה. מתוך ניתוח הקידוד הראשוני נמצא כי יש צורך לייצר ניתוח נוסף הכולל בחינת קודים נוספים שעלו מתוך הראיונות. בהמשך נערך קידוד אינדוקטיבי. מקידוד זה עלו 11 קודים שונים: קוד תהליכי, קוד ערכי תכנית מל"י, קוד ניגודי, קוד שיתופי פעולה, קוד תקציבים ומשאבים, קוד שפה משותפת לכל המעורבים בתכנית, קוד אתגרים, קוד הצלחות, קוד חתירה למטרה, קוד פדגוגיה וקוד

תרומה לתלמיד ולמורה. כל התהליך נערך בד בבד עם תיקוף עמיתים ומומחים לקטגוריות השונות. תהליך הקידוד השני אפשר ליצור שלוש קטגוריות מרכזיות: התהליך החינוכי-סביבתי-קהילתי, תפיסת עולם ערכית פדגוגית ומשאבים נדרשים (שיתופי פעולה, תקציבים ומשאבים). קטגוריות אלו יוצגו בהמשך, בפרק הממצאים. ניתוח הראיונות והתצפיות נעשה באמצעות סריקת הטקסטים על פי הקטגוריות הנבדקות, סריקה על פי פדגוגיות שונות וסריקה על פי חסמים להוראה בחוץ.

בחינת שאלת המחקר השנייה, הנוגעת לשימוש בפדגוגיות חוץ-כיתתיות, נעשתה כך: כל התצפיות והראיונות עם המנהלים והמורים נקראו מספר פעמים על ידי שלושה חוקרים כדי לאתר בהם את ההתייחסויות השונות לפדגוגיות החוץ-כיתתיות. בחינה דווקטבית זו אפשרה לנו ללמוד על כל הפדגוגיות שבהן השתמשו המורים במהלך ההוראה במרחבי הלמידה הירוקים. ניתוח זה של הפדגוגיות שבהן נעשה שימוש הביא לחלוקה לארבע קטגוריות הקשורות ללמידה: היבטים חברתיים בלמידה; היבטים קוגניטיביים בלמידה; היבטים רגשיים-התנסותיים בלמידה; למידה דיפרנציאלית המתאימה לתלמידים שונים.

3. ממצאים

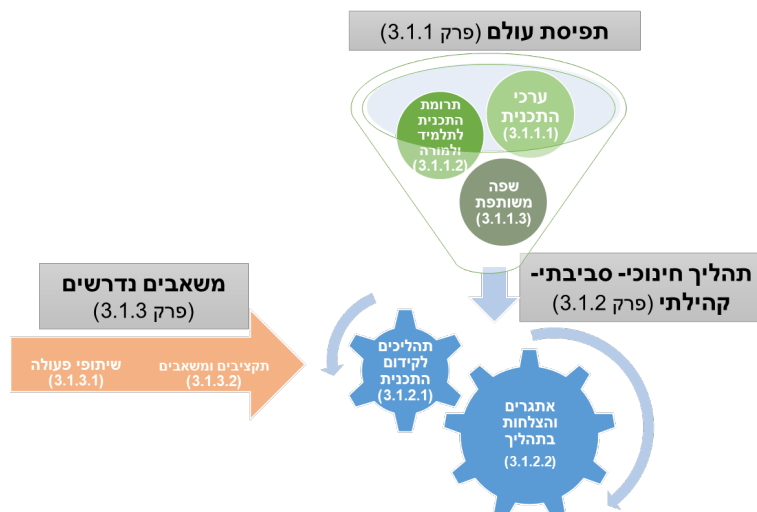
פרק הממצאים מוצג לאור שתי שאלות המחקר שתוארו בתחילת התהליך ולאור הקטגוריות שנמצאו והוצגו בפרק המתודולוגיה.

3.1 פרק א: מאפייניה של תכנית מל"י לתפיסתם של

מוביליה

פרק זה עונה על שאלת מחקר מספר 1: מה מאפיין את תכנית מרחבי הלמידה הירוקים (מל"י) בבתי הספר השותפים בתכנית לתפיסתם של מקדמי התכנית (מנהלי בתי ספר, מורים, מפעילי התכנית ונציגי הג'וינט)?

בבחינת מאפייניה של תכנית מל"י לתפיסתם של מקדמי התכנית נמצאו שלוש קטגוריות מרכזיות. קטגוריות אלו מתמקדות בתפיסת העולם של תכנית מל"י, בתהליך החינוכי-סביבתי-קהילתי ובמשאבים הנדרשים ליישום תכנית מל"י במערכת החינוך. תפיסת העולם הערכית-פדגוגית הובילה לפיתוח תהליך חינוכי שליישומו נדרשים משאבים שונים. איור 1 מציג את הקטגוריות וכן את תתי-הקטגוריות שנמצאו בניתוח האיכותני בכל אחת משלוש הקטגוריות.



איור 1: חלוקה לקטגוריות של מאפייני תכנית מל"י

3.1.1 תפיסת עולם

תפיסת העולם שמייצגים מובילי התכנית מבטאת את מטרותיה של תכנית מל"י. על פי עקרונות התכנית הרשמיים, היא באה לקדם את הקמתם של מרחבים ירוקים מקיימים בחצרות בתי הספר היסודיים, כדי שישמשו תשתית ללמידה חוץ-כיתתית בכל המקצועות ולכל שכבות הגיל. מטרת התכנית היא לייצר אקלים למידה חדש באמצעות הפיכת החצרות למרחבי למידה חוץ-כיתתיים קבועים. פרט להיבטים הפדגוגיים והקהילתיים, שעליהם מצביעים מחקרים מן הארץ ומן העולם, התכנית באה לחולל שינוי אסתטי באופי ובנראות של חצר בית הספר, לקדם את השיח הסביבתי בין המשתמשים בה ולהביא לחשיפה מוגברת להיבטי הקיימות (<http://www.ashalim.org.il/mali>). למעשה, על פי ניתוח הממצאים, תפיסה זו מתייחסת לשלושה היבטים מרכזיים: הטמעת ערכיה של תכנית מל"י, תרומת התכנית לתלמיד ולמורה ויצירת שפה משותפת לכל המעורבים בתכנית. לאור שלושת היבטים אלו יוצג פרק זה.

3.1.1.1 ערכיה של תכנית מל"י

תפיסת העולם העומדת בבסיסה של תכנית מל"י באה לידי ביטוי בערכיה, כפי שעולה מדבריו של אחד ממובילי התכנית המתאר את מטרות התכנית ואת מאפייניה: "[המטרה היא] להקים את מרחבי הלמידה הירוקים, לאפשר שם למידה במרחב חוץ-כיתתי, לעשות שיתוף ומעורבות של הורים וקהילה, ובעצם הרעיון כאן הוא להעשיר את החוויה של הלימודים ולאפשר הכלה של מגוון תלמידים." אפשר לומר כי עמדה זו מייצגת תפיסה רחבה המודגשת כחלק מייחודיות התכנית, כפי שציין מוביל אחר של התכנית:

[אנחנו] צריכים להסתכל בצורה הוליסטית... אין חינוך... שלא משפיע על סביבת בית הספר שלו... שלא מדבר עם הרשות המקומית... שלא יודע לגייס משאבים... שלא יודע לנהל... אני מאמין שחינוך הוא חלק מהפאזל

שמייצר שינוי... הכוחות... שמשפיעים... על הילד... זה סביבת המגורים
שלו... מי האנשים שהוא רואה מסביב, מגוון האוכלוסייה שהוא גדל בה,
המצב הסוציו-אקונומי, עוד לפני החינוך.

מדברים אלו עולה כי מל"י אינה עוד תכנית נקודתית רגילה במשרד החינוך, והשינוי
שתכנית זו אמורה לייצר הוא תודעתי ורחב. וכך מעיד אחד ממנהלי בתי הספר:
[במקרים רבים] תכניות שאנחנו מקבלים זה ספציפי לקבוצה מסוימת. או
שזה למחוננים... או למורים, או רק לצוות מוביל, או דרך המועצה רק
להורים. אבל תכנית כזאת שתכלול את כל הגורמים האלה, אין לנו... כי יש
בזה הרבה יתרונות והרבה רווח למערכת, לבית הספר, לתלמידים, למורים,
להורים.

אם כן מובילי התכנית רואים כיצד מל"י נבדלת מתוכניות אחרות, המוטמעות במערכת
החינוך. לא רק זאת, גם ברורים להם יתרונות התכנית ומעגלי ההשפעה שלה, הכוללים
לא רק את התלמידים והצוות אלא גם את הקהילה. תכנית מל"י מחוללת שינוי בתפיסת
ההוראה ובתפיסת הקשר בין המורה לתלמיד. התכנית עוסקת, כפי שציינה אחת
המורות: ב"חינוך, זה לא רק לתת חומר תיאורטי... זה מתחיל מחינוך". אכן, מראיונות עם
מובילי התכנית, המנהלים והמורים, עולה כי הם תופסים את תכנית מל"י כמקדמת ערכים
רבים ומגוונים. הערכים הבולטים שעולים הם כבוד הדדי ושיתוף, כפי שציין אחד ממובילי
התכנית בהקשר של שיתוף בתכנון: "קודם כול יש פה כבוד לצוות שעובד, לשמוע את
הקולות, גם הילדים, גם הקהילה". כלומר הערכים של שיתוף וכבוד הדדי מתחילים
בעצם מקובעי המדיניות וממובילי התכנית, ומחלחלים למטה לכל הרבדים ואף יוצאים
מחוץ לכותלי בית הספר, כפי שמציין אחד ממנהלי התכנית:

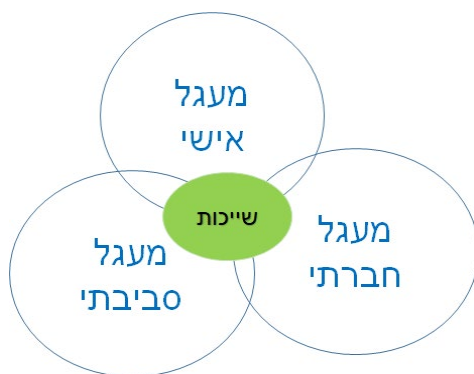
אני מאמין בכבוד הדדי קודם כול... מבחינת בוגרים ומבחינת תלמידים.
כבוד הדדי צריך להיות מבוסס על חיי לימודים... [וגם] לתת לתלמידים
לצאת, מחוץ לכותלי בית הספר... [מבוסס על] כבוד הדדי, על אמון, על
תרומה, על 'האחר הוא אני', על שמירה על הסביבה. בבית ספר ובקהילה.
ערכים של כבוד ושיתוף בין התלמידים, המורים והקהילה מביאים גם לכבוד לסביבה
ואף מובילים לערכים נוספים כמו קבלת השונה, אמון ותרומה לקהילה.

3.1.1.2 תרומת התכנית לתלמיד ולמורה

את הערכים ניתן לראות גם בהתייחסות לתרומה לתלמיד ולמורה מהשתתפות בתכנית
מל"י, כפי שציין אחד ממובילי התכנית: "למידה מחוץ לכיתה זה מקום שמאפשר... מפגש
אחר למורה ותלמיד, מאפשר לתלמיד להיות משהו אחר, יש רוגע. מבחינתי לעבוד בגינה
זה התרפיה הכי גדולה בעולם. זה החיבור, לתת את האפשרות הזאת לתלמידים, וגם
למורה." מדברים אלה אנו מבינים כי הלמידה בגינה, במרחב החוץ-כיתתי הטבעי, מביאה
לרוגע, ורוגע זה מאפשר סוג אחר של קשר בין המורה לתלמיד. הקשר ביניהם מקבל

זווית אחרת, פחות רשמי מאשר זה המתרחש בכיתה. אחד ממובילי התכנית תיאר זאת כגילוי מחדש:

המקום האחר הזה (הגינה) מאפשר להמון תלמידים, ולמורים לגלות את התלמידים שלהם... הרבה פעמים מורים אומרים שפתאום יצאנו החוצה וגילינו ילד אחר. פתאום גילינו את האהבה שלו, את התשוקות שלו. גילינו שהוא יכול ללמוד... את המחויבות שלו. ילד שלוקח מחויבות לגינה... [אם] הוא לא מגלה מחויבות כלפי הלמידה בתוך הכיתה... דרך המחויבות הזאת אתה יכול להגיע למחויבות בתוך הכיתה או ללמידה. כלומר הקשר המיוחד שנוצר בין התלמיד למורה במל"י מיטיב עם המורה ועם התלמיד לא רק בזמן השהייה במרחבים החוץ-כיתתיים, אלא גם משפיע בהמשך על ההוראה והלמידה בכיתה. את ההשפעות החיוביות האלה אפשר לייצג בשלושה מעגלים (איור 2).



איור 2: תרומת התכנית לתלמיד ולמורה: המעגל האישי, המעגל החברתי והמעגל הסביבתי אשר מובילים לתחושת שייכות

המעגל האישי: מעגל זה נוגע, תחילה, בשינוי שחל בתחושה הכללית. תכנית מל"י והלמידה בחוץ הביאו לכך שרגשות חיוביים ותחושות שמחה, הנאה ורוגע מתעוררים בעקבותיה בקרב המורים ובקרב התלמידים, כפי שהמורים חווים זאת. כך תיארה אחת המורות שיעור בגינה: "בשיעור חווים שמחה. בשיעור נהנו התלמידים. וגם אני נהנית. לא רק יושבים על הכיסא וכותבים... היה כיף מאוד מאוד לילדים." כלומר ניכר כי קיימת הנאה הדדית מהשיעור גם של המורים וגם של התלמידים.

הלמידה וטיפול הגינה מעוררים סקרנות ועניין, כפי שמתארות המורות: "היו לנו בעונה שעברה תותים, אז הם עקבו אחרי זה, ומיד כשזה היה מוכן לאכילה הם ממש קטפו." אם כן מלבד המעקב הבלתי אמצעי שהתרחש במקרה זה, הילדים גם חשו אחריות על הגינה וקיבלו על עצמם תפקיד, כפי שיתארה אחת המורות: "[הילדים] מחכים לתפקיד. רוצים לצאת החוצה, רוצים להשקות את הצמחייה שלהם. הם מרגישים שזה שלהם. הם כבר אחראים, ויודעים איפה שמים את הדבר הזה שמשקים בו, ויודעים – היום יש גשם אז אין

צורך... הם אחראים ממש." כלומר קבלת האחריות, הנובעת משיתוף הילדים, גורמת להם להרגיש שהגינה שלהם.

האחריות בגינה היא גם כלי להעצים ילדים שמתקשים לשבת בכיתה לאורך זמן ולתת להם מקום, כפי שתיארה אחת המורות המובילות:

אני הצלחתי להגיע אליהם דרך הגינה, אני מדברת על ילדים שממש קשה להם... אם זה בעיות קשב וריכוז, כל מיני בעיות. והם ממש קבוצה מובילה... [ילד] שאין לו מה לעשות מבחינת הישגים... אז הוא מצא לעצמו תפקיד, הוא אחראי על משהו רציני, לא סתם... בתחילת ההפסקה כשמתחילים לצאת הילדים, הוא יודע – פה יש אדמה יבשה, אז כנראה פספסו, אני רוצה להשקות.

בעזרת הפעילות בגינה ילדים שבהרבה מקרים נמצאים בשוליים בעקבות התנהגות בעייתית והישגים נמוכים הופכים להיות מובילים. ילדים אלו מקבלים הזדמנות חדשה, כפי שמתאר אחד המנהלים: "זה מאפשר סביבה שהיא יותר מאפשרת למידה, נותנים הזדמנות לתלמידים האלה שמתקשים כל הזמן עם הלמידה בתוך הכיתה... לגוון להם. וזאת הזדמנות להגיד לילד - אתה הצלחת פה, אני אעשה בשבילך עוד שיעור בחוץ... זה נותן פתרונות." מדברים אלו עולה שלא רק התלמידים מרוויחים מהלמידה בחוץ והמוטיבציה שלהם ללמידה עולה, אלא גם המורים מרוויחים ונראה כי יש עליה במוטיבציה שלהם להוראה.

המעגל החברתי: השהייה במרחבים החוץ-כיתתיים במסגרת הלמידה, ההפסקות או העבודה והטיפול היא קרקע פורייה לחיזוק הקשרים בין כלל באי בית הספר לקהילת ההורים. בפסקה הראשונה של פרק זה, צוין בהרחבה הקשר בין המורה לתלמיד הנרקם במרחב שבחוץ. נוסף כאן משפט קצר שאמר אחד המורים: "במרחב זה אחרת. התלמידים נהנים ומשתתפים יותר, מקבלים את השיעור יותר טוב. ביני לבינם יש הרמוניה. בחוץ היחסים ביני לבין התלמידים יותר טובים." כלומר בחוץ נוצרת תקשורת בין התלמיד למורה שלא תמיד מתרחשת בתוך הכיתה. הקשר בין התלמידים מושפע אף הוא מן היציאה. הביטוי הראשון לכך הוא הפחתת האלימות, כפי שמעידה אחת המורות: "עכשיו בגלל המרחבים אפילו המריבות בין התלמידים פחתו, כי יש הרבה מקום לתלמידים." כלומר יצירת המרחבים הירוקים אפשרה מרחב נוסף למשחק אחר. כמו כן אפשר להבחין בחיזוק הקשר בין התלמידים, אשר לומדים לעזור זה לזה ולשתף פעולה בעבודה בקבוצה, כפי שמתארת אחת המורות: "זה נותן להם הרבה... ראית איך אחד עוזר לשני. זה טוב בשבילם." מורה לחינוך מיוחד מתארת מקרה מסוים בהקשר זה:

כשירדנו למטה ורצינו לשתול דברים...[בגלל הכלים כמו טורייה] אמרנו – אסור להתקרב...[כדי לא] לקבל מכה...אז כשהתחלנו [לעבוד עם הילדים] אחד התלמידים רץ [לגינה, למקום שבו עבדו עם הטורייה]. ואז נ', תלמיד

שהוא היפראקטיבי אבל לא מאובחן, ישר קפץ... ותפס אותו שלא יקרה לו כלום... זה מאוד עניין אותי [כי נ' איננו תלמיד שהפגין שיתוף פעולה או אכפתיות כלפי האחר], איך הוא עשה את זה? איך הוא הבין, הפנים, את הדבר הזה? זה היה מאוד טוב.

מציטוט זה אפשר ללמוד שהמורה התפעלה מההשפעה של העבודה בגינה על תלמיד שבדרך כלל אינו מעורב חברתית ולרוב איננו נשמע להנחיות. האירוע הזה היה יוצא דופן וגרם למורה להפנים את יתרונות הלמידה בחוץ והעבודה בגינה התורמות לשיפור ההתנהגות החברתית של התלמידים. גם תלמידים בעלי קשיי תקשורת, בעקבות סיטואציות שונות שחווי בגינה יצרו קשר חברתי והביעו דאגה לזולת. אחד השינויים המהותיים שתוארו בכל בתי הספר הוא שינוי חיובי בקשר שבין הצוות להורים כפי שמתארת אחת המורות:

היה לנו יום קהילה... היה שיתוף עם ההורים. היה מדהים איך שבאו. והילדים עצמם, שרואים את ההורים שלהם עובדים עם האדמה עם הילדים שלהם, זה גרם להם לשמוח, אי אפשר לתאר את זה... התכנית... משתפת את ההורים, בדרך כלל תמיד יש חשש בין הורים למורים, אבל התכנית הזאת... גיבשה, גרמה לגיבוש בין הורים לבין מורים... [חיברה בין] הקהילה החוץ בית ספרית, והקהילה הבית ספרית. כלומר המורים, שפגשו לפני כן את ההורים בעיקר במקרים של קושי ובימי הורים, פגשו אותם במסגרת של עשייה ולמידה למען מטרה משותפת.

המעגל הסביבתי: מעגל זה עוסק בהשפעה של השינוי הפיזי שהתרחש בחצרות בית הספר. במרבית בתי הספר השתתפו המורים, התלמידים וההורים באופן פעיל בהקמת המרחב וכן עוסקים בתחזוקתו. כך מציינת אחת המורות: "כשהילדים עובדים אז את מרגישה שלילדים יש שייכות והשתייכות לבית הספר... כי הם שתלו את זה." נראה כי העבודה במרחבים החוץ-כיתתיים מחברת את הילדים לשטח ומעוררת אצלם רצון להגן ולשמור עליו, כפי שציינה אחת המנהלות: "פה בבית ספר אני שומעת מהמורות שהתלמידים מגנים על הגינה. בשיעורים שהם בחצר. בהפסקה." כלומר התלמידים לא שומרים על המרחב מתוך הכוונה של המורים אלא מתוך דאגה ואכפתיות אמיתית. אחת המורות תיארה מקרה הממחיש היטב את היעדר הוונדליזם:

לפני כמה שבועות היה גשם כל כך קשה ויש לנו שלטים. והשלט שלנו היה בבז. היינו בחצר ובאו אלי כמה בנות ואמרו לי "השלט שלנו נפל לבז, ואנחנו רוצות לעשות אחד חדש." והן עשו. בספסלים משתמשים הרבה למשחק וגם אנחנו משתמשים גם לשיעורים וגם לשבת כמובן. גם במסיבות יושבים ומישהו מציג. אין ונדליזם בכלל.

כלומר החיבור למרחב הפיזי נובע בצורה מאוד ברורה מתחושת השייכות.

לסיכום, אפשר לומר ששלושת המעגלים שהוצגו (האישי, החברתי והסביבתי) מחזקים את תחושת השייכות למקום. כפי שציין אחד המנהלים: "בהתחלה זה שינוי... את מרגישה את השינוי באווירה. אף אחד לא מקלקל, כי הם עשו את זה... יש את השייכות לבית הספר. שינוי גם... בעבודה בצוותים, שיתופית בין התלמידים." מנהל נוסף הרחיב והוסיף את הצורך ביצירת שייכות של המורים לבית הספר, ולא רק של התלמידים:

[בית ספר צריך להיות] מקום טוב שכיף למורה להגיע אליו. נכון שזה מקום עבודה, אבל גם מבחינתי כשמורים נכנסים בבוקר ובאים, יש להם שייכות לבית הספר וכיף להם, אז הם משקפים את זה לתלמידים שלהם. גם מבחינת תלמידים... מאוד חשוב מבחינתי... שתהיה להם שייכות למקום. כי אם הם יהיו שייכים אז הם יאהבו לבוא לבית ספר... אפילו אם מורה רואה או לא רואה, זה מפחית למשל את הוונדליזם אם יש.

אם כן תכנית מל"י מייצרת שינוי תפסתי-ערכי המחלחל לכל הרמות השותפות לתהליך החינוכי המתבסס על מרחבי הלמידה החוץ-כיתתיים ממנהלי בתי הספר דרך המורים ועד לתלמידים, תחושת השייכות למקום מביאה את כולם לשינוי התנהגותי בהתאם.

3.1.1.3 שפה משותפת לכל המעורבים בתכנית

אחד הממצאים המעניינים קשור ביצירת שפה משותפת לכל המעורבים בתכנית, המדגישה את השינוי התפסתי. כך מציין אחד המובילים: "צריכה להיווצר שפה אחרת. זה לא פרויקט מל"י, אלא תפיסת מל"י. ואני שמח שהתהליך הזה לאט לאט... משתלט על השיח, ואנחנו נמצאים שם. זאת אומרת, היום כולם מבינים שאנחנו בעצם עושים שינוי מהותי בתוך היחידה שנקראת בית ספר."

אכן רואים כי השפה והתפיסות של מובילי התכנית חלחלו לבתי הספר, דרך מנהלי בית הספר ומשם אל צוות ההוראה, התלמידים והקהילה. כפי שציין אחד ממובילי התכנית: "עבודה מתמשכת ועקבית של מסרים שמשדרים את הקו שלנו, שאנחנו מאמינים בו... מחלחלת... עושה השפעה... מייצרת שינוי, גם אם זה שינוי שלא קורה מהר אלא לאט." כלומר, העברת קו ברור של מסרים מצליחה לחולל שינוי, אך קצב השינוי משתנה ממקרה למקרה. אחד המובילים מתמצת את מהות התכנית: "מרחבי הלמידה הירוקים [באים] לאפשר למידה במרחב חוץ כיתתי, לעשות שיתוף ומעורבות של הורים וקהילה, ובעצם הרעיון כאן הוא להעשיר את החוויה של הלימודים ולאפשר הכלה של מגוון תלמידים." כלומר התכנית מתייחסת לשלושה מרכיבים מרכזיים: (א) הקמה ויצירה של מרחב למידה פיזי; (ב) למידה חוץ כיתתית במרחב כחלק מהטמעת תכנית חינוכית באמצעים פדגוגיים מתאימים; (ג) הרחבת המעגלים באמצעות השפעה על הקהילה כולה.

מהציטוטים של המנהלים והמורים שיוצגו להלן נראה כיצד התפיסה חלחלה, ונוצרה שפה משותפת התואמת את השפה של מובילי התכנית. משתתפי המחקר ציינו את הדרך

שבה השפה חלחלה: "זה בפירמידה, זה התחיל מלמעלה ועד שהגענו לכולם." יש קבלה ורצון מצד המשתתפים להטמיע את השפה ואת התכנית מתוך הבנה כי: המטרה העיקרית שלהם זה לצאת מהחדר. ללמוד בחוץ. אפשר אחרת... אפשר לצאת למרחבים, אפשר להעביר מסרים לתלמידים גם בדרך אחרת... לקח לנו זמן עד שהמורה לחשבון ולגיאומטריה ולשפה ולהבעה [התחברו לרעיון]... התחלנו להפנים שגם שיעורים כאלה אפשר להעביר בחוץ.

ציטוט זה מלמד שאף על פי שלקח זמן להטמיע את השפה, היא חלחלה לכל הרמות, כולל להורים ולקהילה, כפי שציינה אחת המנהלות: "בתכנית הזאת זה היה אחד הדברים הייחודיים, שיש הרבה מה לעשות עם הורים, ולהורים זה מאוד מעניין. להגיע ולשתול ולעבוד בחוץ עם הילדים שלהם." מכאן ניתן להסיק ששפת התכנית שציינו מובילי התכנית אכן מוטמעת בבתי הספר ובקרבת הקהילה.

3.1.2 התהליך החינוכי-סביבתי-קהילתי

קטגוריה זו מתייחסת לתהליך החינוכי שאליו מכוונת התכנית. תהליך זה בא לידי ביטוי בהקשר של שינוי עמדות, בהקשר החינוכי-פדגוגי ובהקשר הארגוני-ניהולי. בקטגוריה זו נמצאו מספר נושאים שכל מובילי התכנית הזכירו. נושאים אלו קשורים באופן ממוקד לתהליכים הנדרשים לקידום התכנית, לאתגרים שמוצבים בפני מימוש של אותם תהליכים ליישום התכנית, להצלחות ולצורך בחתירה למטרה כדי להטמיע את התכנית.

3.1.2.1 תהליכים הנדרשים לקידום התכנית

כל מובילי התכנית מדגישים את הצורך בשינוי מערכתי, כפי שציין אחד המובילים: "(כולם) מבינים שדברים צריכים להשתנות מן היסוד." המובילים רואים בתכנית מל"י תכנית הדורשת שינויים רבים בבתי הספר. השינויים כוללים יצירת תהליך חינוכי מתמשך שהמורים צריכים לעבור מתוך הבנה ש"צריך לתת לתהליך זמן להבשיל אצל המורים." למעשה מובילי התכנית לא מסתפקים בשינוי טכני, אלא נדרש מהמורים לשנות את תפיסתם הערכית-חינוכית כלפי הסביבה האנושית והפיזית, כפי שבא לידי ביטוי בציטוט הבא: "מנהל כריזמטי יכול לגרום למורה לעשות מה שהוא אומר, אבל לגרום לה לאהוב את זה... [כדי] שהתחושה של האהבה הזאת תעבור לתלמידים, זה הפרויקט הכי גדול שלנו." כלומר כל המובילים מכירים בחשיבות השינוי, התהליך שהוא דורש והזמן הארוך יחסית הנדרש לתהליך זה. נוסף לתהליך הארוך שבתי הספר נדרשים לעבור, יש ליצור הכנה מקדימה רבה כדי שהמנהלים והמורים יבינו ש"לפני שמתחילים... לשתול את הפרחים, צריך לעשות את התהליך הזה [תהליך מקדים]." כלומר, לתפיסת המובילים, אי אפשר להתחיל לפעול לפני שהמנהל והמורים מכירים בצורך בשינוי ולפני שהלבבות מוכשרים להובלת התהליך. אחת מהמובילות אף הדגישה ואמרה: "המהפכה תהיה

בליצור את המוטיבציה לשינוי בכלל, וכשאני מסתכלת על מל"י דווקא בהקשר זה האתגר הכי גדול שלנו. לבוא למקום ושהם ירצו שיקרה שם משהו טוב בסוף. כלומר עצם העובדה שיש מוטיבציה לעשות שינוי כבר מהווה הצלחה. זאת ועוד: ניכר כי מובילי התכנית מכירים בעובדה שתהליך השינוי הוא ייחודי בהשוואה לתכניות אחרות, בייחוד בגלל הצורך ביצירת שינוי תודעתי, ארגוני והתנהגותי, כפי שציינה אחת המובילות: "התכנית הזאת... פועלת בהמון אספקטים... עושים שינוי בבית ספר... גם של תשתית וגם של תחזוקה וגם של פדגוגיה וגם של ארגון... היא מאוד מורכבת לבית ספר... על בית הספר לעבור את התהליך הזה... זה מאוד מורכב." כלומר קיימת הסכמה שהשינוי הוא עמוק ורב-תחומי ומצריך תהליך ארוך ומורכב של הנחייה וליווי.

3.1.2.2 אתגרים והצלחות בתהליך קידום התכנית

3.1.2.2.1 אתגרים

לאורך תהליך הפעלת תכנית מל"י בבתי הספר התמודדו מובילי התכנית ואנשי החינוך בבתי הספר עם מספר אתגרים. חלק מהאתגרים האלה נמצאים במעגל ההשפעה של צוות התכנית וחלקם תלויים בהחלטות ובתהליכים רחבים יותר במשרד החינוך. אפשר לחלק את האתגרים לשניים: אתגרים הקשורים במדיניות משרד החינוך ואתגרים ביישום מדיניות והטמעה לאורך זמן ברמת בית הספר והמורים. האתגרים הנמצאים במיקוד שליטה של המורים מפורטים בפרק "חסמים בהוראה חוץ כיתתית לתפיסת המורים".

מדיניות משרד החינוך: האתגר הראשון הוא, קודם כל, לייצר הצלחה בפיילוט הראשוני ולהפיץ את התכנית במאות בתי ספר, כפי שתיאר אחד ממובילי התכנית: "כדי שמל"י תהיה לא בעשרה בתי ספר, או ב-30, היא תהיה ב-500, צריך שבאמת ברמה העמוקה תהיה הבנה מהם היתרונות הפדגוגיים של למידה כזאת, כדי שהיא תאומץ בצורה רחבה." כלומר הכול מבינים כי נדרשת הצלחה ברורה של תהליך התכנית המתרחש בבתי הספר השותפים. הפצה לבתי ספר נוספים תתרחש רק אם משרד החינוך יכיר כי תהליך התכנית אכן מביא לשינוי התפסתי, כפי שהוא מתואר בהרחבה בפרק הקודם. העובדה כי תכנית מל"י היא תכנית אחת מיני רבות במשרד החינוך מעמידה אתגר נוסף הבולט במדיניות משרד החינוך, כפי שציין אחד המובילים: "קודם כל יש ריבוי תכניות במשרד בכלל... יש עוד תכנית שנכנסת." כלומר ניכר כי הכול מבינים שקיים עומס, ותחושה זו מחלחלת גם למנהלים ולמורים בבית הספר, כפי שמעידה אחת המורות: "הדרישות של משרד החינוך הן לתת, לתת. המון המון דרישות." אתגר מורכב עוד יותר העומד בפני המנהלים, הוא יצירת אינטגרציה ושילוב התכניות והגופים המקצועיים הרבים בחזון הבית ספרי. אחד ממובילי התכנית מתאר מקרה מאתגר ויוצא דופן של אחד ממנהלי בתי הספר שאכן ניסה לייצר את האינטגרציה:

הוא לא ראה את זה כמשהו שעומד בפני עצמו אלא הוא ביקש את החיבורים... וביקש את העזרה לעשות חיבורים לכול... כיתת אם 21... מל"י... ועוד תכניות שיש לו. הוא ניסה לעשות כותרת אחת לכולם, זאת אומרת, לשים את זה תחת מטרייה אחת. לראות שכל אחד יש בו את הייחודיות שלו, ואיך זה מתקשר אחד לשני.

עם זאת מרבית המנהלים הדגישו את הקושי בריבוי התכניות, בחוסר אינטגרציה בין התכניות השונות וחוסר היכולת שלהם לבחור. כך תיאר אחד ממנהלי בתי הספר: משרד החינוך מאמץ תכניות ופעילויות בצורה ארצית, ומיישם אותן... מבקש שיושמו בתוך המערכת... אבל לא נותן אוטונומיה עצמאית גרידא. זה מתחיל מהמטה בירושלים, זה עובר למחוז זה עובר לבית הספר... אני צריך לעשות כי אחרים ביקשו. זה לא פרי יוזמה שלי. אני רואה בהבדל אם יש יוזמה או פעילות שזה פרי יוזמה שלי ושל הצוות, היא יותר מגובשת, יותר נותנת תוצאות, נותנת מענים לתלמידים.

כלומר המנהלים צריכים לנווט בין תכניות והחזון החינוכי שלהם לבין תכניות הנדרשות מטעם משרד החינוך, ויש מעט תסכול כיוון שלתחושתם אין מקום מספיק ליוזמות מהשטח.

יישום התכנית ותהליך בחירת בתי הספר: פה המקום לציין כי אתגרים בהתמודדות עם המדיניות המוכתבת מובילים ישירות לאתגרים ביישומה. אחת הסיבות לקושי במציאת החיבורים של התכנית נובע בעצם מהעובדה כי מרבית בתי הספר שבתכנית לא בחרו בה בתהליך של בחירה מלאה, אלא כחלק מרשימת בתי הספר שהגישו קול קורא לשיפור חזות חצרות בתי הספר. אחד ממובילי התכנית משתף בנושא זה: "בתי הספר שנבחרו השנה רובם לא מחוברים. הם לא באו עם החזון הזה, הם לא באו עם חיבור, זה... סופר, סופר משמעותי." כלומר התהליך הנדרש פה הוא ארוך ומורכב עוד יותר. העובדה שלא הייתה מוכנות מצד צוות בית הספר והקהילה וכן מצד גורמים בירוקרטיים אחרים הביאה לכך שבית הספר לא תמיד היה שותף לתכנון הפיזי של המרחב וכך נוצרו פערים בין הצרכים הפדגוגיים לבין הביצוע בפועל של התכנית. כפי שציין אחד המובילים:

השנה הראשונה היתה מאוד קשה, קיבלנו בתי ספר שלא בחרנו. הליך התכנון לא היה משותף... זאת אומרת כל העקרונות לא יצאו בהתחלה... אתגר... הפער הגדול שהיה עד עכשיו בין תשתיות פיזיות למה שהתכנית מדברת. כי התכנון לא ישב על תפיסת מל"י.

כלומר, מרבית בתי הספר לא התנסו במרחב ירוק של גינה לפני הכניסה לתכנית, דבר שהוביל לאתגר נוסף הקשור בתחזוקת המרחב לאורך זמן.

תחזוקת המרחב לאורך זמן: אחד ממנהלי בית הספר מתאר: "אחד הקשיים הוא הדבר הפיזי, לשמור על הקיים... עשינו, הכול יפה, הכול טוב, השגנו הרבה דברים, אבל לשמור זה מבחינתי מאוד קשה. אנחנו מדברים על שטחים גדולים וצריך אנשים שיעבדו ויהיו אחראים על זה. ולעקוב אחרי זה כל הזמן." מדברי המנהל עולה כי מלבד התמודדות עם התהליך הפדגוגי-חינוכי, אתגר של ממש הוא הידע והניסיון בגיוון ובחקלאות לתחזוקה ולשמירה על המרחב לאורך זמן.

הטמעת התכנית בקרב המורים: ההטמעה בקרב המורים העלתה אתגרים וקשיים המפורטים מטה, בפרק "חסמים בהוראה חוץ כיתתית לתפיסת המורים".

3.1.2.2 הצלחות

לצד האתגרים ולמרות הקשיים ישנן הצלחות רבות הן ברמת מקבלי ההחלטות ובעיקר בשטח.

ועדת היגוי רחבה: עצם העובדה כי כל מובילי התכנית ישבו יחד בוועדה משותפת ומתואמת מעידה על הצלחה. אחד ממובילי התכנית משתף: "החידוש פה הוא גם בעצם הושבה סביב השולחן של כל הגורמים האלה בתוך... [משרד החינוך], שלא ישבו יחד." כלומר מדברים אלו עולה כי לעיתים המבנה הארגוני המורכב מקשה על עבודה משותפת של אגפים שונים וכי השיח והחיבור בין ניהול פיזי לניהול פדגוגי כבר הוא בגדר הצלחה. ההצלחות בשטח מתבטאות בהקמת המרחבים ותחזוקתם, בשיתוף הקהילה, בהצלחות של המורים וכן בהצלחות בקרב הילדים לתפיסתם של המנהלים והמורים.

הקמת המרחבים ונראות בית הספר: בתי הספר התמודדו עם אתגרים כמו הקמת מרחבי למידה חוץ-כיתתיים אף שלא היה מרחב מתאים לכך ולא היו תקציב ותמיכה מספקת מהרשות. אחת המובילות מספרת כי היו "בתי ספר שבכלל אין להם שטח והם הצליחו להוציא מכלום." כלומר ההצלחה כאן גדולה אף יותר בגלל המחסור בשטח. נוסף על כך כל בתי הספר מעידים כי נראות בית הספר השתפרה, כפי שמתארת אחת המורות: "לא היה פה ככה... עכשיו יותר יפה בית הספר... עכשיו אנחנו בית ספר מיוחד בכפר שלנו. כולם אומרים שיש לכם בית ספר יפה מאוד... יש הרבה הורים שהעבירו את הילדים שלהם לבית הספר." מן האמור אנו מבינים כי לנראות יש חשיבות גדולה מאוד בקביעת מעמד בית הספר בקהילה.

קשר עם הקהילה: בניית המרחב הירוק הביאה גם לחיזוק הקשר עם הקהילה ועם השכנים, המגיעים לחצר בית הספר בשעות הפנאי אחר הצהריים. כפי שמעיד אחד ממנהלי בית הספר:

אנחנו... עשינו משהו מיוחד... השכנים של בית הספר הגיעו ועזרו, זו נחשבת שכונה מזדקנת, אז כשיש מקום יפה, מטופח, מבחינתם זה נוח. וגם זה בית ספר קהילתי, זה פתוח אחרי הצהריים. אז גם אנחנו שירתנו לא רק את ההורים, אלא, גם את הסביבה, מסביב לבית הספר. מהדברים עולה כי ישנו מעגל נוסף שיצא נשכר מן התכנית ונהנה מתוצאותיה – המעגל הקהילתי השכונתי. הצלחות נוספות נמצאו בשיפור האקלים הבית ספרי, בחיזוק תחושת השייכות, בהפחתת הוונדליזם וכן במעורבות ההורים ובקשר שלהם לבית הספר, כפי שפורט בפרק הקודם "תרומת התכנית לתלמיד ולמורה". בהקשר של ההורים, מלבד העובדה שהמעורבות החיובית שלהם בבית הספר גדלה, הם היו שותפים מלאים לתהליך השינוי בהוראה ולמעבר ללמידה בחוץ, כפי שמתאר אחד ממנהלי בתי הספר:

גם להורים, לקח לנו זמן להסביר להם, מבחינתם שיעור בחוץ, זה שיעור משחק... עכשיו הם מבינים ומפנימים שאפשר גם לעשות, ללמוד זוויות בגיאומטריה בלי מחברת ועט, אנחנו עושים את זה בחוץ. אנחנו משרטטים, יש לנו חבלים... זה היה תהליך ארוך. גם הורים, גם תלמידים, גם מורים. זו מערכת שלמה להפנים את זה. כלומר ההורים גם הם עברו תהליך שהוביל לשינוי תפיסתי בהקשר של יתרונות הלמידה בחוץ.

יציאת המורים להוראה ושימוש במרחבי החוץ לתפיסת מנהלי בתי הספר: מרבית

המורים התנסו בהוראה חוץ כיתתית וחלקם אף התנסו בהוראה של מספר שיעורים לאורך השנה. כפי שמספר אחד המנהלים:

היום אנחנו הגענו ל... אפשר להגיד 90% מהמורים משתמשים בזה. יש לנו מורות חדשות מהשנה שעדיין לא התנסו, לא היו בחוץ. הן צופות במורים אחרים שהם בחוץ. אבל בינתיים הן לא, אבל כל השאר שהיו בשנה שעברה, כולם יש להם את השיעורים שלהם בחוץ. כלומר ההוראה בחוץ הופכת לחלק מתרבות בית הספר, וגם מורים חדשים שלא השתתפו בהשתלמות מצופים להשתתף בה.

שימוש בהוראה החוץ כיתתית לתהליכי הערכה: נראה כי חלק ממנהלי בית הספר,

וכן המורים, הטמיעו את היתרונות ואת הדרכים להוראה בחוץ והשתמשו בהוראה זו לייצר תהליך של הערכה חדשה. המנהלים העריכו ומדדו את המורים בתצפיות על שיעורים שהתקיימו בחוץ, והמורים השתמשו בהוראה בחוץ להערכה חלופית. כפי שמתאר אחד מנהלי בתי הספר:

אני עושה הערכה למורים, לקידום בדרגה, לקביעות, לכל מיני. אז צריך לעשות שתי תצפיות רגילות ואחת פרטני. חלק מהן עשיתי תצפיות [על שיעורים] בחוץ. וזה היה מאוד מעניין... אני רואה הבדל בין הערכה שאני עשיתי... שנה שעברה בתחילת שנה או באמצע השנה או בסוף שנה.

כלומר המנהלים מטמיעים את ההוראה בחוץ גם בדרכי הערכתם את המורים. מעבר לכך אחד המנהלים שיתף וציין: "[נתתי] עשר נקודות יותר בגלל שזה היה בחוץ. אמרתי למוערך אתה קיבלת עשר נקודות מהשיעור, מעצם העובדה שעבדת ודאגת והכנת מערך שיעור, עשר נקודות תוספת, בונים." כלומר המנהל נתן בונים לציון הערכתו את המורה בזכות ההתנסות של המורה בהוראה חוץ כיתתית.

תחושת שיפור המקצועיות של המורים: הצלחה מעניינת נוספת היא תחושת המנהלים לגבי שיפור ברמת המקצועיות של המורים המיישמים הוראה חוץ כיתתית, כפי שמשותף אחד המנהלים: "הם טובים בעוד משהו רציני, לא סתם. ללמד בחוץ שיעורים רציניים, לא לצאת רק להתעמלות, לספורט או למדעים. מבחינתי זה טוב... לא כל אחד זוכה ויודע לבנות מערך שיעור לשיעור כזה." כלומר המורה מודע לכך שההוראה החוץ-הכיתתית והצורך להכין מערכי שיעור שונים בעקבותיה הופכים את המורים לטובים יותר.

קבלת אחריות על המרחב מצד התלמידים: אחת ההצלחות היא קבלת אחריות על המרחב מצד התלמידים. המורים והמנהלים מעידים על התלמידים כי הם מטפחים את המרחב ושומרים עליו. אחד ממנהלי בתי הספר תיאר:

יש קבוצות תלמידים עם קשיים, ש...נמצאים בכיתות רגילות, לא בכיתות חינוך מיוחד... זו קבוצה שנקראת "מובילי מל"י". מובילי מל"י אלה תלמידים אחראים על דברים מסוימים. למשל בכל יום בבוקר הם אחראים להשקות את הצמחייה... איפה שאין מערכת השקיה. וזה עושה להם את זה, אפילו שזה דבר קטן.

כלומר תלמידים מוכנים לקבל על עצמם תפקיד ולבצע אותו במסירות ובאחריות. פן נוסף שעולה מן הציטוט הוא הנושא של עבודה עם תלמידים מתקשים והעצמתם כפי שמתואר בהרחבה לעיל, בפרק "תרומת התכנית לתלמיד ולמורה".

הוראה חוץ כיתתית כמענה לצרכים שונים וכמעוררת מוטיבציה ללמידה: הילדים שמחים מאוד על השיעורים בחוץ, והשיעורים בחוץ מצליחים לתת מענה דיפרנציאלי לילדים בעלי צרכים מיוחדים שלרוב מתקשים יותר בתוך הכיתה. הרחבה בנושא ניתן למצוא בפרק "שימוש בפדגוגיות מגוונות באמצעות הוראה חוץ כיתתית".

3.1.3 משאבים נדרשים לקידום התכנית

קטגוריה זאת מבטאת את המשאבים הנדרשים כדי לקיים את התהליך החינוכי-סביבתי-קהילתי בעקבות יישומה של תכנית מל"י. תכנית מל"י היא תכנית שדורשת משאבים רבים, המתבטאים בשיתופי פעולה ואיגום משאבים ובמשאבים כמו תקציבים, מרחבים וזמן הנחייה. בהתאם לנאמר בראיונות, המשאבים מגיעים במשותף מהשותפים בוועדת ההיגוי. רוב המשאבים מגיעים ממשרד החינוך, אך לא כולם. מובילי התכנית עסוקים בניצול נכון של המשאבים, זאת כדי לייצר לה המשכיות, כפי שמציין אחד המובילים: "צריכים לעשות את זה במשאבים קיימים, לא במשאבים תוספתיים. כי אם עושים דברים במשאבים תוספתיים הם לא נשארים במערכת." כלומר נאמר בפירוש כי כדי להתרחב לבתי ספר נוספים מעבר לפיילוט, משרד החינוך צריך לדעת לתקצב את התכנית מתקציבים פנימיים.

3.1.3.1 שיתופי פעולה

התכנית מנווטת על ידי ועדת היגוי, שבה חברים נציגים ממשרד החינוך (אגף בתי ספר יסודיים, אגף שח"ר ואגף מיפוי ובינוי), מהמשרד להגנת הסביבה, מג'וינט ישראל ומהגוף שנבחר להפעיל את התכנית החווה החקלאית "חווה ואדם". כל החברים מסכימים כי השותפות מפרה אבל משרד החינוך הוא הגוף שצריך לקבל על עצמו באופן בלעדי את הובלת התכנית. כפי שמעידה אחת מנציגות משרד החינוך:

אני חושבת שהשותפות מאוד מפרה... שבסוף מי שצריך להוביל את התכנית זה המשרד [החינוך]... כרגע יש הרבה בעלים לתכנית. מהרבה מאוד בחינות זה מצוין, אבל יש גם היבטים שקצת מקהים את האחריות של המשרד. אני חושבת שעכשיו משרד החינוך צריך לקחת אחריות. צריך להיות יותר דומיננטי מאשר היום.

כלומר השותפות טובה לשלב ראשוני, אבל בפועל, כדי שהתכנית תוטמע ותופץ, משרד החינוך צריך לקחת את הבעלות על תכנית זו. בוועדת ההיגוי אין ביטוי לאחת השותפויות האסטרטגיות וההכרחיות להצלחת התכנית, היא הרשות המקומית, שבה ממוקם בית הספר. תקציבי משרד החינוך לתכנון ולהקמה של המרחב מועברים לרשות, לעיתים הרשות בוחרת להגדיל את התקציב וביכולתה להבין את היתרונות של התכנית ולסייע בקידומה.

אחד ממובילי התכנית מתייחס לחשיבותה של הרשות המקומית: "יכול להיות שצריכים לעשות תהליך של קצת שינוי ניהולי, שפתאום יתפתח שיח ברשות המקומית, שמדבר על זה כתפיסה עירונית." כלומר מדבריו אפשר להבין כי רשות מקומית שתבחר לקדם את הנושא תוכל להוביל את המהלך בשיתוף משרד החינוך.

3.1.3.2 משאבים נדרשים

תקציבים: תקציב התכנית בפיילוט בנוי מאיגום משאבים של אגפים שונים במשרד החינוך ותקציב נוסף מהג'וינט. חלוקת התקציב מתוארת כך על ידי אחד ממובילי התכנית: "בפיילוט יש חיבור בין תקציבי משרד החינוך לבין תקציבי בינוי. יש תקציבים שלנו בליווי התכנית ומדריכות הכלה, ויש תקציבים של מעטפת שזה הג'וינט." כלומר בשלב הפיילוט ניתן תקציב מוגדל להטמעת התכנית שהוא תקציב חיצוני ובהמשך יהיה צורך לגייס תקציב זה ממשרד החינוך או להסתדר בלעדיו. אך מלבד התקציבים ישנם משאבים רבים אחרים הבאים לידי ביטוי בתכנית. אחד מהמשאבים הוא משאב הזמן. הזמן שמקדישים מובילי התכנית ומנהלי בתי הספר ובעיקר זמן של המורה והתלמידים הוא חיוני להצלחת הטמעת התכנית. נראה כי כל שעת לימוד במערכת מתוכננת ומחושבת וכל חריגה מן הזמנים מלחיצה ומקשה על המערכת. כפי שמתאר אחד המובילים: "ברור היה שהקרב הוא קרב על זמן, משאב של זמן מורה וזמן תלמיד הוא קרב אמיתי." כלומר ככל שיוקדש זמן מורה מוגדר לתכנית מל"י כך יש סיכוי טוב יותר להטמיע את התפיסה במערכת.

מרחב הלמידה: גם המרחב הוא משאב שאינו מובן מאליו. בתי הספר שבתכנית ממוקמים בלב כפרים הבנויים בצפיפות, והקצאת מרחב לשטח ירוק וטבעי אינו מובן מאליו. היו בתי ספר שהתמודדו עם אתגר זה, כפי שתיאר אחד ממנהלי בתי הספר: "השטח של בית הספר הוא צפוף... הוא מובלעת. אי אפשר לגדל שום צמח פה בצורה ראויה." כלומר יש בתי ספר הבוחרים להקים מרחב למידה חוץ-כיתתי ונתקלים במגבלה של מחסור בשטח.

הנחיה מקצועית: מן הממצאים עולה כי כדי להצליח בתכנית נדרשת הנחיה מקצועית נוספת מלבד השתלמות המורים. הידע הנדרש הוא גם בהקשר של ידע בתחום הגינון וגם בהקשר הפדגוגי של למידה בחוץ, כפי שמספרת אחת המורות: "תמיד אני צריכה עזרה בזה. זו פעם ראשונה שאני מלמדת ככה שיעורים בחוץ. אולי טעיתי במשהו? אז אני צריכה משהו שיעזור לי לדעת אם, מה שעשיתי נכון, לא נכון, מה שהכנתי נכון, לא נכון, מתאים, לא מתאים. וגם להכיר צמחים." מדברי המורה נראה שעדיין יש צורך בליווי ובהכוונה לביסוס עקרונות פדגוגיים של הוראה בחוץ, וגם בידע בנושא גינון סביבתי הקשור לתחזוקת הגינה. אחד מהמובילים ציין כי יש קושי בתכנית למצוא גוף שילמד ויקנה ידע כזה מתוך משאבי התכנית: "כי הסוגיות שאנו עוסקים בהן... זה גם, מי ימשיך וידריך את התכנית הזאת. לא בהיבטים הפדגוגיים, אלא בהיבטים הסביבתיים." כלומר נושא ההנחיה עדיין לא פתור מבחינת מובילי התכנית.

3.1.4 סיכום מאפייני התוכנית

מן הממצאים המתייחסים למאפייני התכנית עולה כי לתכנית מל"י יש תפיסת עולם ברורה. מובילי התכנית רואים בה תכנית הוליסטית המשפיעה על בית הספר ברמות שונות, תחילה על הנראות של המרחב הבית ספרי ועל מקומו בקהילה, בהמשך על דרכי ההוראה ועל תפקידי המורה כמחנך ערכי, על תחושת השייכות של המורים והתלמידים בבית הספר ועל אווירת הלימודים ועד חיבור להורים וקהילת בית הספר. תפיסה הוליסטית זו מחלחלת ממובילי התכנית למנהלי בתי הספר והמורים, ונוצרה שפה משותפת לכול והבנה מהן מטרות התכנית, תרומתה ופוטנציאל השינוי שהיא אמורה לחולל במערכת.

התהליך המתרחש להטמעת התכנית בבתי הספר מורכב יותר ומצריך רתימה והתגייסות של המובילים, המנהלים והמורים. לא די בעובדה כי זהו תהליך הדרגתי וארוך טווח המצריך שינוי תודעתי אשר יוביל לשינוי ארגוני והתנהגותי, תהליך בחירת בתי הספר והשלב המקדים היה גורם מעכב לתהליך. עם כל זאת, בזמן עריכת המחקר ואיסוף הנתונים, בעוד התכנית עדיין נמצאת בשלביה הראשונים ומתמודדת עם אתגרים רבים, כבר התגלו לא מעט הצלחות. תחילה העבודה המשותפת ואיגום המשאבים של ועדת ההיגוי. הקמת מרחבי למידה ירוקים למרות צפיפות הבנייה ומורכבות העבודה עם הרשות. מרבית המורים התנסו בהוראה בחוץ למרות החששות והחסמים ומנהלי בתי הספר הצליחו לקדם הוראה ייחודית זאת למרות ריבוי התכניות והדרישות הנוספות. המורים חשו העצמה מן המיומנות החדשה שרכשו והתהליכים שקרו בעקבות כך ולתפיסתם תחושת השייכות של התלמידים, ההנאה, והמוטיבציה שלהם ללמוד ואף לשמור ולטפח את בית ספר גדלה. הקשר עם ההורים והקהילה התחזק ומעמד בית הספר השתפר.

כדי להניע תהליך זה נדרשים משאבים רבים כמו שיתופי פעולה בתוך משרד החינוך וכן עם שותפים מבחוץ. נדרשים משאבי שטח להקמת המרחבים וכמובן תקציבים להקמתו וזמן של הנחיה מקצועית והוראה. תכנון ושימוש מיטבי במשאבים אלו קריטיים להצלחת התכנית בבתי הספר השותפים וכן הפצה לבתי ספר נוספים בהמשך.

3.2 פרק ב': תרומתה של תכנית מל"י לקידום שימוש

בפדגוגיות חוץ-כיתתיות

פרק זה עונה על שאלת המחקר השנייה: מהי תרומתה של תכנית מל"י לקידום השימוש בפדגוגיות מגוונות של הוראה חוץ כיתתית בקרב המורים? כדי לענות על שאלה זו תחילה יש לבחון את דרך ההוראה של המורים טרם החלה תכנית מל"י לפעול בבתי הספר ואת תהליך הלמידה שעברו המורים במהלך ההשתלמות הבית ספרית להטמעת התכנית בבתי הספר. לכן פרק זה בוחן את ההוראה בתכנית מל"י מנקודת מבטם של המורים. הפרק נפתח בבחינת המורה כמנחה ומוביל תהליכי הוראה אינטגרטיביים, תוך הדגשת התהליך שעבר לאורך התכנית. החלק השני מתמקד בפדגוגיות השונות שבהן נעשה שימוש במסגרת התכנית על פי חלוקה להיבטים חברתיים, קוגניטיביים ורגשיים וכן מתוך התייחסות להוראה דיפרנציאלית. החלק השלישי מציג את החסמים להוראה חוץ כיתתית שאצל המורים השותפים בתכנית, אך אם בפרק האתגרים הם הוצגו מנקודת המבט של מובילי התוכנית, כאן הם יוצגו מנקודת מבטם של המורים. בסיכום הפרק נבחנת השקפתם של המורים שהצליחו להתגבר על החסמים ולחולל שינוי, אשר ייבחן לעומק בהמשך המחקר.

3.2.1 המורה כמנחה ומוביל תהליכי הוראה אינטגרטיביים

מדברי המורים והמנהלים משלושת בתי הספר שבהם נערך המחקר עולה כי השתתפות בתכנית מל"י ובהשתלמות המלווה אותה קידמה את השימוש בפדגוגיות מגוונות של הוראה חוץ כיתתית. אפשר לחלק את השינוי שחל אצל המורים בהקשר זה לארבעה שלבים: חשיפה לנושא; למידה; התנסות; שינוי תפיסתי. להלן נדון בכל שלב ושלב.

3.2.1.1 חשיפה לנושא

בשלב הראשון, ההצטרפות לתכנית מרחבי הלמידה הירוקים חשפה את המורים לפדגוגיה חוץ כיתתית בפעם הראשונה. מרבית המורים לא התנסו בשיטת הוראה זו לפני תחילת התכנית. אחת ממנהלות בית הספר מתארת הנחיה שהתבצעה לכתיבת מערך שיעור מותאם ללמידה מסוג זה:

בניית מערך שיעור, לשיעור בחוץ או במרחבים... אף פעם לא התעסקנו בזה, ואף פעם לא הייתה התנסות למורים בדבר כזה. הם אלופים בבניית מערך שיעור רגיל... מבחינת מורה שכבר כמה שנים במערכת, אז זה צ'יק צ'ק. אבל לבנות מערך שיעור למרחבים בחוץ זה חדש.

מדברי המנהלת ניכר כי המורים מכירים היטב דרכים לבניית מערכי שיעור המיועדים להוראה בתוך הכיתה, ואולם גם למורים הוותיקים בניית מערך של שיעור בסביבה של מרחבי הלמידה הירוקים הייתה חדשה.

3.2.1.2 למידת הנושא

השלב השני עוסק בלמידה בהשתלמות הבית ספרית. המורים והמנהלים מתארים את תרומתה של ההשתלמות, אשר כללה תחומי תוכן הקשורים להיבטים שונים של ידע, כגון ידע סביבתי וידע גנני, וכן קבלת כלים להוראה בחוץ ולהתמודדות עם האתגרים הקשורים בהוראה זו. אחד ממנהלי בית הספר מתאר:

הכלים איך להעביר, עדי הסבירה להם והיא הביאה כמה מרצים, ועשו להם דוגמה חיה איך להעביר שיעורים במרחבים. ממש מה עושים, איך מתכננים לשיעור לפני, מה עושים בשיעור. אם יש לך פשלה בשיעור איך את כאילו מתקנת את זה. איך את מתמודדת עם ילדים כשאת במרחב גדול, איך את מתמודדת עם ילדים במרחב הזה.

מדברים אלו אנו לומדים שהצוות שליווה את המורים הדגים במהלך ההשתלמות את מכלול השלבים בתחום: מהכנת מערך השיעור, התאמתו למרחבי למידה ירוקים ועד לרעיונות להתמודדות עם מצבים שונים המתרחשים במהלך שיעור במרחבים אלו. ניכר כי המנהלים היו שותפים בהשתלמויות וידעו בדיוק במה התמקדו השתלמויות אלו.

3.2.1.3 התנסות בהוראה חוץ כיתתית

בשלב השלישי המנהלים דרשו מן המורים להתנסות בהוראה חוץ כיתתית, כפי שמתארת אחת המנהלות:

אני תכננתי יחד עם מורה אמיצה, התחלתי עם מורה אחת... והפצתי את השיעור שלה לכל המורים, וגם בישיבת הצוות העליתי את זה עם התמונות... זה קצת עודד את המורים. אחר כך בחרנו עם כיתה אחרת, שכבה אחרת, אז אמרתי למורה – אני בטוחה שתעשי עוד משהו יותר טוב, בואי ננסה. התחלנו לתכנן, וזה באמת היה מאתגר. ההצלחה הזאת נתנה ביטחון למורים, שאנחנו כן יכולים.

מדברי המנהלת עולה כי בתחילה היו חששות להתנסות ראשונה של הוראה מחוץ לכיתה. המנהלים עודדו את המורים ועזרו להם בהתנסות הראשונה כדי שיצליחו להפיק חווית הצלחה. אחת המורות המחישה את הפחד וההתגברות על הפחד בעקבות ההצלחה: "פחדתי שהתלמידים לא יהיו מרוכזים, בגלל שחצר זה גדול. שלא יהיו מרוכזים אלי. שלא ייהנו. אבל זה היה בסדר, בסדר גמור." דברים אלו מלמדים כי ההתנסות היא שלב חשוב בתהליך המסייע בהפגת החששות.

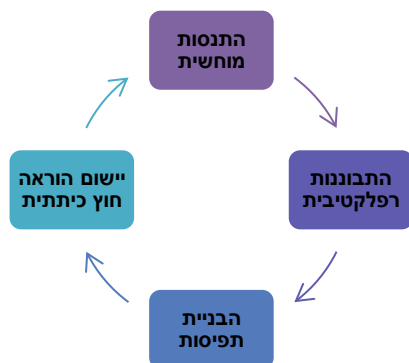
3.2.1.4 שינוי תפיסתי

בעקבות השתלמות מל"י והתנסות בהעברת שיעור בחוץ, חל שינוי בתפיסתם של המורים כלפי ההוראה החוץ כיתתית וכלפי היתרונות שלה. אחת המורות שיתפה בחוויה: "זה היה כיף יותר. נתתי להם להרגיש יותר חופשיות. בכיתה כל הזמן כאילו תפוסים כזה, בתוך

מסגרת, כלואים אני אומרת. אז במרחב הילדים הרגישו ביותר נוחות, והיה להם כיף יותר. אי אפשר להסביר יותר מזה." כלומר, השינוי התפיסתי החל להתרחש בקרב מורים שהתנסו יותר מפעם אחת בהוראה חוץ כיתתית. למעשה, השינוי התפיסתי נמצא רק בתחילת דרכו.

היבט נוסף של שינוי תפיסתי קשור למעורבות ההורים. כפי שצינו לעיל, ההשפעה של תכנית מל"י לא הסתיימה בחצר בית הספר, גם ההורים – שבתחילה היו ספקניים לגבי ההוראה החוץ כיתתית – שינו את עמדתם והבינו את היתרונות בעקבות ההתנסויות החיוביות במרחבי הלמידה החוץ-כיתתיים. הרחבה בנושא מובאת בפרק ה"הצלחות". אחד המודלים הידועים להוראה התנסותית הוא המודל שפיתח קולב, "מעגל ההוראה ההתנסותית". מודל זה מסייע בתכנון תהליכי הוראה שונים (Kolb, 2015). אלו הם ארבעת השלבים שהוא מונה: (א) התנסות מוחשית (קונקרטי); (ב) התבוננות רפלקטיבית; (ג) הבניית תפיסות; (ד) יישום הוראה חוץ כיתתית. בהשוואה בין המודל של קולב לבין תהליך הלמידה שעברו המורים בתכנית מל"י ניתן להבחין בכמה הבדלים מהותיים בין שלבי הלמידה המתרחשים אצל המורים במסגרת תכנית מל"י לבין השלבים שאליהם מתייחס קולב. איור 3 מציג את שני המודלים.

שלבי למידה התנסותית על פי קולב:



שלבי למידה של המורים תכנית מל"י



איור 3: מודל למידה בשלבים של תכנית מל"י כפי שעלה מן הממצאים בהשוואה למודל הלמידה ההתנסותית על פי קולב.

יש שני הבדלים מרכזיים. ראשית, אצל קולב יש שלב של רפלקציה ואילו בתכנית מל"י אין שלב כזה. מן הנתונים ראינו כי המורים העידו כי שלב בו מתקיימת רפלקציה בהנחייה מקצועית, היה מסייע להם מאוד, לייצר הוראה חוץ כיתתית טובה יותר. שנית, המודל של קולב הוא מעגלי, ואילו המודל של מל"י, אשר עולה מנתוני המחקר הינו לינארי. מן המודל המעגלי עולה כי, התחלה בהתנסות ורפלקציה עליה הינה דרך מיטבית ללמידה המביאה לשינוי תפסתי. בנוסף הלמידה המעגלית מדגישה את החשיבות של הלמידה מהתנסויות קודמות ויוצרת רצף למידה המתמשך כל הזמן.

3.2.2 שימוש בפדגוגיות מגוונות באמצעות הוראה חוץ כיתתית

לפדגוגיות מגוונות בהוראה חוץ כיתתית היבטים חברתיים, היבטים קוגניטיביים, היבטים רגשיים-התנסותיים והיבטים הקשורים להוראה דיפרנציאלית. להלן פירוט הפדגוגיות שבהן נעשה שימוש בהוראה החוץ כיתתית על פי חלוקה להיבטים המוזכרים.

3.2.2.1 היבטים חברתיים בהוראה חוץ כיתתית

קטגוריה זו כוללת התייחסות לאינטראקציות חברתיות אשר המורים יוצרים באופן מכוון במהלך ההוראה במרחבים הירוקים, למשל למידה בזוגות, למידה בקבוצות ולמידה שיתופית. מן הממצאים עולה כי במרבית המקרים ההוראה בחוץ עודדה את המורים לייצר למידה שיתופית בזוגות או בקבוצות. כך תיארה אחת המורות: "עבודות בקבוצות היה מאוד קשה ליישום בכיתות, עם הרבה רעש... עכשיו יש חלוקה של משימות וכל קבוצה יודעת מה צריך לעשות, ואז את רואה שהם מתפזרים בחצרות. יש לנו שלוש-ארבע חצרות." כלומר המורים מעידים כי בחוץ קל יותר ליישם עבודה בקבוצות מאשר בתוך הכיתה.

עוד נמצא כי יש מחשבה לייצר שיתופיות ולעודד עזרה בין התלמידים בחלוקה זו, כפי שתואר באחת התצפיות של שיעור אנגלית: "כל זוג נעמד ליד הדלת ומקבל את הפתקאות... המורה מציינת כי הייתה חשיבה בחלוקה לזוגות ושילוב בין תלמידים חזקים וחלשים על מנת שיעזרו אחד לשני." כלומר, ההוראה במרחב אכן מאפשרת למידה קבוצתית שיתופית. כמו כן חשוב לציין כי זו מיומנות נרכשת, ונמצא כי בכיתות שבהן הילדים מורגלים ללמוד בחוץ ולעבוד בקבוצות, הוראה בשיטה זו נעשית אפקטיבית יותר עבור כלל התלמידים. ניתן להבין זאת מאחת התצפיות בשיעור חשבון:

נראה שהילדים מורגלים בעבודה בקבוצות, הם יודעים לעבוד יחד, להתווכח, להגיע להחלטה קבוצתית. הם בוחרים נציג יחד. נראה כי הם מאוד מורגלים בסוג עבודה כזה. המורה נותנת להם חופש פעולה וכל קבוצה בוחרת צורה גרפית אחרת להצגה. בנוסף העבודה ממשיכה גם כשהמורה לא צמודה לקבוצה ולא בהשגחה ישירה.

מן התצפית אנו למדים כי המיומנויות החברתיות, העבודה והלמידה בשיתוף, הן מיומנויות נרכשות המצריכות תרגול. ככל שהילדים יתנסו יותר בעבודה בקבוצות, כך האפקטיביות שלה תגדל.

3.2.2.2 היבטים קוגניטיביים בהוראה

קטגוריה זו מדגימה כיצד המורים השתמשו במרחבי הלמידה הירוקים כדי לאפשר תהליכים של רכישת ידע פרונטלי המציג תחום תוכן מסוים (מתמטיקה, אנגלית או מדעים), למידה אינדוקטיבית ולמידת חקר. מן הממצאים עולה כי בשיעורים בחוץ

מתקיימת גם הוראה פרונטלית והמורה מקנה ידע לתלמידים, כפי שתואר בתצפית על שיעור מדעים:

השיעור מתחיל ומיד יורדים לחצר. עושה רושם כי המורה והתלמידים מתורגלים ביציאה החוצה. המורה יורדת ישר לפינת הישיבה. בפינת הישיבה העמידה לוח קטן ממש כמו בכיתה. המורה פותחת במושג – מגוון ופירושו בהמשך מסבירה המורה על המתודה תצפית – הילדים מעלים נקודות, צריך שקט, ריכוז, סדר, סבלנות. היום נחקר על המגוון הביולוגי: צמחים, ציפורים, אנשים, יונקים, חיות בית, חרקים.

כלומר בחלק מהמקרים המורים מלמדים בחוץ כמו בכיתה, עם זאת היציאה לסביבה החוץ כיתתית מאפשרת גם למידת חקר ולמידה מתוך סקרנות התלמידים, כפי שסיפרה אחת המורות:

חשוב... הטבע, לדעת מה זה טבע, מה יש בטבע. לא רק רואים את החרקים, רוצים לדעת מה שם החרק, למה הוא פה, למה הצמח פה באדמה. לדעת על הצמחים... יש תלמידים שיש להם הרבה שאלות... למה זה הצבע שלו? למה הוא קטן? למה גדול? למה יש לו עלים קטנים? הרבה שאלות יש להם.

כלומר ההוראה מחוץ לכיתה אפשרה חקר של הסביבה מזווית אחרת, אשר לא תמיד מתאפשרת בהוראה בכיתה או בהוראה מספרים וחבורות. בחלק קטן מהשיעורים ההוראה אף הצריכה חשיבה מסדר גבוה. הילדים נדרשו להבנה וליצירת קישורים. כפי שקרה באחד משיעורי החשבון, שבו נדרשו תלמידים לחשב את אחוז הצמחים מכל סוג בכל ערוגה, ובהתאם להרכב הצמחים לבנות מתכון לארוחה משותפת הכולל כמויות של מצרכים ובהמשך להתאימו למספר סועדים מסוים. כך מתואר בציטוט מתצפית שנערכה בשיעור: "נראה כי הייתה הוראה מסדר גבוה המצריכה מחשבה והבנה, העיסוק בנושאים שהיו רלוונטיים לילדים הגביר את מוטיבציית הלמידה." מציטוט זה עולה שלא רק שהלימוד מחוץ לכיתה לא פגע בתהליך הלמידה הכולל חשיבה מסדר גבוה, הוא אפילו עודד את תהליך הלמידה בדרך של יצירת מוטיבציה ללמידה.

3.2.2.3 היבטים רגשיים-התנסותיים בהוראה

קטגוריה זו מדגימה כיצד הוראה במרחבי הלמידה הירוקים מאפשרת למידה רגשית-התנסותית תוך רכישת ידע באמצעות יצירת סביבת למידה המאפשרת למידה חווייתית ולמידה חושית. מן הממצאים עולה כי כל המורים מבינים כי בהוראה ובלמידה בחוץ יש היבטים רגשיים והתנסותיים, כפי שציינה אחת המורות: "הלמידה בחוץ היא יותר למידה חווייתית, היא למידה משמעותית, יש בה משהו אחר." אם כן גם המורים מבינים את הייחודיות ואת היתרונות של הפדגוגיות השונות בהקשר זה ומכירים ביתרונות של הוראה חושית-התנסותית, כפי שנכתב באחת התצפיות על שיעור חשבון: "הילדים מכירים חלק

משמות הצמחים ומתקשים בחלק. המורה ניגשת לעזור ומבקשת שוב להשתמש בחושים ולהריח על מנת לזהות. "כלומר המורה עשתה שימוש טוב בפדגוגיה ובתרגול חשבון תוך שילוב הוראה חושית-התנסותית ורלוונטית לתלמידים.

החווייה של התלמידים מן ההוראה בחוץ משתקפת בציטוט של המורה: "אמרו לי 'מתי אנחנו יוצאים לחצר לעשות עוד שיעור?' אז אני מכינה עכשיו עוד שיעורים." ונוסף על כך, באה לידי ביטוי החוויה הכפולה המתעוררת בשיעורים בחוץ, של התלמידים ושל המורה. ניכר כי מתקיים מאזן של משוב חיובי בין התלמידים למורה באמצעות השיעורים בחוץ: התלמידים שלמדו בחוץ נהנו ועודדו את המורה להמשיך בהוראה החוץ כיתנית, וזו מצידה נענתה לבקשה והמשיכה לתכנן שיעורים המתבססים על הוראה כזו. מעניין לראות כי גם התלמידים מבינים את השינוי. בתצפית שנערכה במסגרת סיכום שיעור חשבון בנושא בעיות מילוליות ציינו הילדים כי: "הבעיות בסביבה יותר מעניינות מהבעיות בספר." התלמידים אף הרחיבו והסבירו: "הבעיות בספר הן לא מהעולם שלנו, ופה כל הבעיות מהעולם שלנו." במילים אחרות, הילדים מתארים את הלמידה במרחבים הירוקים כמעניינת ורלוונטית עבורם יותר מאשר הלמידה המסורתית. בסיכום התצפית בשיעור החשבון נכתב כך: "נראה כי השיעור בחוץ היה רלוונטי ומשמעותי והגביר את המוטיבציה ללמידה. המורה והתלמידים נראו נינוחים ושמחים ועבדו ברצינות רבה. כל החושים הופעלו והיה שימוש טוב בסביבה." כלומר מורה מתוכננת ומיומנת יכולה להפיק יתרונות רגשיים והתנסותיים רבים משיעור אחד.

3.2.2.4 הוראה דיפרנציאלית המתאימה לתלמידים שונים

ההוראה הדיפרנציאלית מתייחסת לדוגמאות שבהן השתמשו המורים בכלי הנחיה במהלך ההוראה במרחבי הלמידה הירוקים אשר אפשרו הוראה המתייחסת לשונות בין לומדים. מן הממצאים עולה כי ההוראה בחוץ עשויה להיות הוראה המותאמת למגוון תלמידים יותר מאשר שיעור בכיתה. ההוראה בחוץ מאפשרת מענה פרטני ואישי לתלמידים, כפי שצוין באחת התצפיות על שיעור אנגלית: "המורה הסתובבה בין הילדים ונתנה להם מענה, הקדישה את עיקר תשומת הלב לילדים שיותר התקשו למצוא דברים." כלומר, נראה כי למורה היה זמן ואפשרות להתייחס לתלמידים שהיו זקוקים לכך בזמן שהתלמידים האחרים פעלו והתקדמו במשימה בהתאם ליכולתם.

אחד המנהלים הגדיל והוסיף כי השינוי מתרחש גם אצל התלמידים. תלמידים שאינם מתבלטים בכיתה מוצאים את מקומם בחוץ: "כשאת רואה שכל הילדים השתתפו ושלמורה יש פתאום חוויה, שהמורה פתאום אומרת, וואו, משהו פה עובד. וזה משהו שחזר על עצמו, שהם אמרו לי, כל התלמידים השתתפו או גם התלמידים שבדרך כלל לא משתתפים, השתתפו. אז גם זה עוד הצלחה." כלומר, ילדים אשר מסיבות שונות נמנעים מלהשתתף בשיעור בכיתה, מוצאים מקום לביטוי ועניין בשיעורים בחוץ. בתצפית בסיכום שיעור חשבון גם התלמידים ציינו כיצד הלמידה החוץ כיתנית מאפשרת להם להתאים

לרמתם את הנלמד: "בספר לפעמים קשה [להבין למה מתכוונים] ופה [בחוץ] אני מתאימה את השאלות לרמה שלי [באופן שאני יכולה להבין]". ניכר כי התלמידים חשים שיש התאמה לרמה שלהם בעת שהם לומדים בחוץ. דוגמה נוספת הממחישה את האפשרות ללמידה דיפרנציאלית שמרחבי הלמידה החוץ כיתתיים פותחים בפני התלמידים בזכות אופן הלמידה השונה עולה מדבריה של אחת המורות: "[התלמידים] אהבו את השיעור בחצר... היה לי תלמיד שלא יודע לקרוא... ובסוף השנה הוא היה הכי חזק... הוא אהב את זה [את השיעורים בחוץ]. הוא לקח קופסה והלך לחפש חרקים. הוא הביא לי נמלה... זה היה יפה מאוד."

אפשר להרחיק ולומר שמן הממצאים עולה כי הפדגוגיה החוץ כיתתית משנה את עמדת המורה ממורה מרצה למורה מנחה ומלווה, כפי שציין אחד ממובילי התכנית: "הדיאלוג שקורה בין תלמיד ומורה בחוץ הוא דיאלוג שבו יהיה הרבה יותר מקום לסוג של כבוד הדדי, הערכה הדדית, למידה אחד מהשני. מורה לא כמקנה ידע אלא מורה כמתנסה יחד עם התלמידים שלו." כלומר המורה בחוץ משתמש בשיטות הנחיה וליווי ופחות בהוראה פרונטלית קלאסית.

3.2.3 חסמים בהוראה חוץ כיתתית לתפיסת המורים

לאורך התהליך יכולנו להבחין בחסמים שונים שעלו מצד המורים, והיו גורם מעקב לשימוש בהוראה חוץ כיתתית. להלן רשימת החסמים שנמצאו:

3.2.3.1 חשש ודאגה לבטיחותם של התלמידים ולביטחונם

חסם זה התגלה כבעל משקל רב ודווח מפי מרבית המורים. כך ציינה אחת המורות: "ואם מישהו ייפול, יקרה משהו. אם משהו יקרה לאחד הילדים." כלומר יש הרגשה שהחצר מוגנת פחות עבור הילדים ממבנה הכיתה.

3.2.3.2 אמון ומומחיות של המורים בהוראה בחוץ

לחסם זה כמה מאפיינים, הבולט שבהם הוא המחשבה כי חוסר הניסיון יביא לאיבוד שליטה על השיעור ועל הילדים. כפי שציינה אחת המורות: "שיהיה קצת יותר מדי רעש, אפשר להגיד. לא יהיו מרוכזים. זה שהם בחוץ ו... לא מוחזקים טוב כמו בתוך הכיתה עצמה. אז בגלל זה חששתי בהתחלה." פחד זה נובע כנראה ממיעוט התנסויות וכן ממחסור בכלים ובמיומנויות, כפי שציינה מורה אחרת: "כן, זו הפעם הראשונה שאני מלמדת ככה שיעורים. אולי טעיתי במשהו? אז צריך מישהו יעזור לך." אפשר להבין מהדברים כי המורים היו רוצים לקבל משוב על ההתנסות וללמוד כיצד להשתפר. כמו כן מורים רבים העידו על מחסור בידע סביבתי ואקולוגי, כפי שציינה אחת המורות: "מפחדים, סתם, שהילדים יתפזרו, שיבואו ציפורים שאת לא יודעת לזהות, לא יודעת." כלומר חלק מהמורים מרגישים שמצופה מהם להחזיק בידע רב והם חוששים להיתקל בשאלה שלא ידעו להשיב עליה.

3.2.3.3 דרישות תכנית הלימודים בישראל בדגש על מבחני מיצ"ב ולחץ מצד

הפיקוח והמערכת

בתי הספר בישראל מדורגים על פי מבחני מיצ"ב ולכן גם המורים נדרשים להתכונן אליהם ונמדדים לפי הישגי תלמידיהם במבחנים אלו. המורים עדיין מרגישים כי דרישות אלו לא עולות בקנה אחד עם שיעורים המדגישים הוראה חווייתית הכוללת אימוץ של שיטת ההוראה החוץ כיתתית. דוגמה מייצגת לכך נאמרה על ידי אחת המורות: "הרבה הרבה דרישות. להספיק...דרישות, המון דרישות. יגידו לך מה לעשות." דוגמה נוספת הממחישה את השפעת המבחנים ומבחני המיצ"ב מצביעה על כך שהמורים יוצאים החוצה רק בתקופות פנויות יותר ממבחנים ומבחני מיצ"ב, "תלוי בתקופת המבדקים, המבחנים."

3.2.3.4 מחסור של זמן, משאבים ותמיכה

על מחסור בזמן, משאבים ותמיכה הורחב בפרק "משאבים נדרשים".

3.2.3.5 מספר התלמידים בכיתה

חסם של מספר התלמידים בכיתה צוין רק על ידי מורה אחת: "כי תשמעי, שיעור אחד ומורה אחת, אני לא מספיקה [ללוות, להגיע] לכל התלמידים, אבל אם יש עוד מורה שהיא תעזור לי, למה לא?" חשוב לציין כי מרבית הכיתות שבהן צפינו הן כיתות קטנות יחסית ומונות עד 25 ילדים בכיתה. ייתכן שגורם זה פחות הוזכר בגלל גודל הכיתות הקטן יחסית בכל מקרה.

3.2.3.6 תנאי מזג אוויר

חסם זה הוזכר על ידי מורים רבים. גשם, קור או לחלופין חום, הם חסם מרכזי בהחלטה אם ללמד בחוץ, כפי שציינה אחת המורות: "זה תלוי עכשיו בתקופה הזאת במזג האוויר." דוגמה נוספת לכך מתייחסת לסוגיה מסוימת המושפעת ממזג האוויר, כפי שציינה מורה אחרת: "אם יש בוץ אני לא מעזה לצאת כי אחר כך הם מלכלכים את המדרגות, את הרחבה ואני מתחילה לשמוע את אב הבית, 'עשיתם ולכלכתם'." מן הדברים עולה שגם לצוות שעוסק בתחזוקה יש השפעה על ההוראה בחוץ.

3.2.3.7 השוואה בין הממצאים לספרות המקצועית

לאחר שביררנו מהם החסמים שנלוו לתכנית מל"י, השווינו אותם לחסמים שתועדו בספרות. לשם כך בדקנו שני מחקרים: (א) חסמים בהוראה חוץ כיתתית מחוץ לכותלי בית ספר (Rickinson et al., 2004); (ב) חסמים בהוראה חוץ כיתתית בגינה (Dyment & Dyment, 2008).

מן ההשוואה עולות כמה נקודות מעניינות:

- 1. הדאגה לביטחונם ולשלומם של הילדים** נמצאה במחקר העוסק מהוראה בחוץ לכותלי בית הספר כחסם עיקרי, ואילו במחקר שעוסק בהוראת הגינה החסם נמצא כזניח. במחקר הראשון נטען כי העובדה שמרחבי הלמידה נמצאים בתוך כותלי בית הספר אמורה לצמצם את החששות או להפיג אותם. במחקר שלנו נמצא כי החשש והדאגה לילדים הם חסם בעל משקל רב, אף שההוראה החוץ כיתתית מתרחשת בתוך כותלי בית ספר.
- 2. מחסור בתמיכה ובמשאבים** התגלה כחסם במחקר על הוראה מחוץ לכותלי בית הספר, ואילו במחקר העוסק בהוראה בגינה חסם זה לא הוזכר. במחקר הראשון מדובר בעיקר על מחסור במשאבים הקשורים בהסעות, לעומת זאת במחקר שלנו התגלה חוסר במשאבים הקשורים בהכשרה ובליויי הצוות וחוסר במשאבים לתחזוקת המרחבים הירוקים.
- 3. תחרות בין כיתות על זמן הוראה בגינה או במרחב החוץ-כיתתי** התגלתה בספרות כחסם. חסם זה לא נזכר במחקר שלנו, אך ייתכן שזאת כיוון שתכנית מל"י נמצאת עוד בתחילת דרכה ועדיין לא כל המורים משתתפים בה באופן סדיר; לא מן הנמנע שחסם זה יעלה בהמשך.
- 4. חוסר תמיכה מצד המנהל** התגלה גם הוא כחסם מרכזי בספרות. במחקר המוצג בדו"ח דווקא נמצאה תופעה הפוכה של עידוד המנהלים להוראה בחוץ. טבלה מפורטת של החסמים להוראה חוץ כיתתית מופיעה בנספח 4.

3.2.3.8 סיכום חסמים בהוראה חוץ כיתתית

לסיכום הפרק חשוב לציין כי הממצאים מראים שהמורים עברו תהליך בעל חשיבות רבה שבו החסמים החלו להתפוגג והגישה כלפי הוראה חוץ כיתתית השתנתה לחיוב, כפי שמתאר אחד ממנהלי בתי הספר:

בהתחלה המורים מאוד חששו מזה, ולא היה להם אומץ מספיק כדי להיות בחוץ, עד שהתחלנו לעשות את זה באופן חלקי... חלק מהשיעור בכיתה, רגיל, פרונטלי, עט ולוח, ואחר כך חלק שני לצאת החוצה. ולאט לאט הם התחילו להפנים שאפשר לעשות את זה אחרת.

המעבר מההוראה הקלאסית, אשר המורים מרגישים בה בטוחים, אל הוראה מחוץ לכיתה התרחש בהדרגה. גם אם בתחילה המעבר היה קשה, ברגע שהחלה ההתנסות בהוראה החוץ כיתתית הם הצליחו להביע את התהליך שעברו, כפי שמציינת אחת המורות: "אז זה הקושי, כן, בהתחלה שהיה קשה למורים לצאת מהפחד, איך שאמרנו, מהתפרעות של תלמידים. אבל כשיצאו ראו תמונה אחרת." כלומר ישנם חסמים, כגון הדאגה לביטחון התלמידים והחשש מאיבוד שליטה, אבל כאשר ההתנסות החיובית חוזרת היא משנה את עמדות המורים ומפיגה חלק מהחסמים.

3.2.4 סיכום פרק השימוש בפדגוגיות חוץ-כיתתיות

אפשר לומר כי לתכנית מל"י תרומה של ממש לשימוש בפדגוגיות מגוונות להוראה חוץ כיתתית. נראה כי המורים עברו שלבי למידה חשובים, הם נחשפו לתחום שכלל לא הכירו. במסגרת ההשתלמות הם קיבלו כלים לכך, ההתנסויות הראשונות בהוראה חוץ כיתתית הביאו עמן הבנות ראשונות על יתרונות ההוראה החוץ כיתתית, ובשלב האחרון השתנתה התפיסה של חלק מהמורים וההכרה כי תפקיד המורה להיות מנחה ומוביל פדגוגי. מן הממצאים עולה כי שלב זה התקיים אצל חלק מהמורים, בעיקר בקרב המורים המובילים ואלו שמעורבים יותר בתכנית.

במסגרת ההתנסויות של ההוראה בחוץ השתמשו המורים במגוון פדגוגיות אשר השפיעו על כמה היבטים. בלט מאוד ההיבט החברתי. בעיני המורים, ההוראה בחוץ מותאמת הרבה יותר ללמידה קבוצתית מאשר לימוד בתוך הכיתה. כמו כן, בשיעורים הנערכים בחוץ נוצר קשר בלתי אמצעי בין המורים לתלמידים ובין התלמידים לבין עצמם. גם ההיבט הקוגניטיבי, הבא לידי ביטוי מובהק בהוראה הקלאסית, מצא את ביטויו בהוראה בחוץ. עוד בלט ההיבט הרגשי-התנסותי. המורים והמנהלים הרגישו שהתלמידים לומדים בהנאה רבה יותר, שהמוטיבציה שלהם ללמידה גברה ושבתחילת ההוראה החושית-התנסותית הלומד נמצא במרכז יותר מאשר בהוראה הקלאסית. גם ההיבט הקשור בהוראה דיפרנציאלית בא לידי ביטוי ביתר שאת בהוראה בחוץ.

עם זאת המורים היו מלאי חששות וחסמים, שחלקם התפוגגו עם ההתנסויות. למשל הובע חשש לאבד שליטה על המתרחש ועלה פחד בשל חוסר ניסיון בהוראה חוץ כיתתית

וחוסר בידע ובכלים להוראה מסוג זה. המורים העלו צורך בהנחיה ובלייווי נוסף, וכן הביעו חסמים הקשורים בדרישות לימודיות, כגון מבחנים ומבחני מיצ"ב, שעדיין מציבים גורם מעכב להוראה בחוץ.

4. דיון והמלצות

4.1 נקודות חזקה

בחינה של הממצאים המעידים על נקודות חזק מראה כי הם תואמים את מודל האקלים הבית ספרי כפי שניסח המרכז הארצי לאקלים בית ספרי שבארצות הברית (NSCC, National School Climate Center, 2008). מרכז אקדמי זה, המשמש חלק מן המרכז לחינוך חברתי ורגשי ומן המרכז הלאומי ללמידה ואזרחות בנציבות החינוך של ארצות הברית, הגדיר אקלים בית ספרי כ"איכות ואופי של חיי בית הספר". האקלים מבוסס על דפוסים של תלמידים, של הורים ושל צוות בית הספר וכן על הניסיון שלהם מחיי בית הספר. האקלים משקף את הנורמות, המטרות, הערכים, היחסים הבין-אישיים, שיטות ההוראה והלמידה וכן את המבנה הארגוני. על פי הגדרה זו בית ספר בעל אקלים טוב יכול את המרכיבים האלה:

1. נורמות, ערכים וציפיות התומכים בתחושת ביטחון מבחינה חברתית, רגשית ופיזית;
 2. יחסים אישיים וכבוד הדדי;
 3. תלמידים, מורים ומשפחות עובדים יחד לתרום ולפתח חזון בית ספרי משותף;
 4. מודלים להוראה וגישות חינוכיות המדגישים את היתרונות בלמידה ומעצימים את שביעות הרצון ממנה;
 5. כל אחד במערכת תורם לבית הספר ולטיפוח הסביבה הפיזית.
- המודל של NSCC מבוסס על מחקרים רבים והוא פורט את השינויים העיקריים המשפיעים לטובה על אקלים בית הספר תחת ארבע קטגוריות עיקריות:
1. למידה והוראה חוץ כיתתית;
 2. סביבה ארגונית;
 3. יחסים בין-אישיים;
 4. ביטחון.

בהתאם למודל זה ולאור ההתאמה הרבה בין הממצאים המתייחסים לשינויים שקרו בבתי הספר בעקבות תכנית מל"י בנינו מודל תואם. מתוך פרק הממצאים למדנו שמרכיב הקהילה מרכזי מאוד בתכנית מל"י ולכן החלטנו להוסיף למודל קטגוריה חמישית העוסקת בה. חשוב לציין כי מודל האקלים המובא באיור 4 מתואר מנקודת מבט של מובילי התכנית, של מנהלי בתי הספר ושל המורים, וטרם נבדק בקרב התלמידים.



איור 4: מודל האקלים הבית ספרי של תכנית מל"י

4.1.1 ערכים מוספים של התכנית

הראיונות שערכנו מראים כי אחד היעדים המרכזיים של מובילי תכנית מל"י היה לשפר את האקלים הבית ספרי באמצעות הוראה חוץ כיתתית המתקיימת במרחבי למידה ירוקים בבתי הספר. מן הממצאים של מחקר זה עולים עוד ערכים מוספים שמהם נתרמו המורים, המנהלים ובתי הספר:

1. מבחינתם של המורים, יש שני ערכים מוספים: **הערכה חלופית** – מורים משתמשים בהוראה חוץ כיתתית להערכה חלופית; **העצמת מורים** – מורים רבים הרגישו העצמה מהתכנית ומהשינויים שהיא מביאה, והתעוררה בהם תחושה שהם רכשו מיומנויות נוספות ושהתכנית מצמיחה אותם.
 2. מבחינתם של המנהלים, תכנית מל"י עודדה **הערכת מורים בתצפיות** של המנהלים על המורים בשיעורים המשלבים הוראה חוץ כיתתית.
 3. מבחינתם של בתי הספר, לתכנית תרומה **בחיזוק הקשר בין המורים להורים**. לדברי המורים, בעבר מעורבות ההורים הייתה כרוכה בביקורת כלפי הצוות, ואילו תכנית מל"י עודדה עשייה משותפת ומעורבות חיובית אשר הביאו להבנה הדדית ולשיפור היחסים ואפילו לגיבוש עם צוות המורים. כמו כן מעמדו של בית הספר ביישוב השתנה, והביקוש לרישום התלמידים עלה.
- לסיכום, אף שבתי הספר שנבחנו הם ממעמד חברתי-כלכלי נמוך ואף שהם לא בחרו בתכנית לחלוטין מרצונם, בעקבות התכנית התחולל שינוי ניכר ונרשמה הצלחה בבתי הספר המעורבים בתכנית.

4.2 נקודות לשיפור בקרב בתי הספר שהשתתפו במחקר

נקודות החוזק שפורטו לעיל מלמדות שהמורים נמצאים בתחילתו של תהליך הטמעת העקרונות של ההוראה החוץ כיתתית בבתי הספר. ניכר כי הם נמצאים בשלב שבו אפשר להתקדם לשלב הבא בהטמעת התכנית, אך לשם כך, על מובילי התכנית, להתמודד עם שלושה היבטים עיקריים: הוראה, מנהלה ואי-הטמעת התפיסה הכוללת של התכנית.

4.2.1 הוראה

בהקשר של הוראה בחוץ קיים בקרב המורים מחסור בידע, הן ידע תוכני הן ידע פדגוגי. יש לבחון כיצד להשלים את החוסר בידע תוכן ("מה ללמד") ואת החוסר בשיטות הוראה ודרכי יישום פדגוגיות ("איך ללמד").

4.2.1.1 חוסר בידע תוכן הקשור לסביבה החוץ כיתתית

מורים רבים דיווחו על מחסור בידע בסביבה (לדוגמה: שמות של צמחים, שמות של ציפורים) שנובע בין השאר ממחסור בשעות השתלמות הנחיה. כמו כן הם הביעו צורך בשינוי התפיסה כי על המורה להיות מחזיק הידע הבלעדי.

4.2.1.2 ניצול חלקי של המרחב (ידע פדגוגי)

חלק מהשיעורים הראו כי המורים מתקשים להשתמש בסביבה בהוראה בחוץ. בחלק מהשיעורים ההוראה בחוץ הייתה פרונטלית והתבצעה במערכת דומה לזו שבכיתה הסגורה, ובחלק מהשיעורים לא נעשה כמעט שימוש בסביבה וכמעט שלא הייתה התייחסות אליה. למורים חסרות מיומנויות שעשויות לשפר את ההוראה בחוץ והם מביעים רצון להשתתף בסדנאות יישומיות נוספות וכן לקבל משוב וכלים רפלקטיביים.

4.2.2 מנהלה

מנהלי בתי הספר מתקשים לתחזק את המרחב בשל עלויות המים לצמחיה בגינה, עלויות התחזוקה השוטפת של המתקנים במרחב ובשל מחסור בכוח אדם מקצועי שתפקידו לתחזק את מרחבי הלמידה לאורך השנה ובמהלך הקיץ. לכן יש צורך להשקיע בתחזוקת המרחבים ברמות שונות.

4.2.3 חוסר הטמעה של תפיסה הוליסטית סביבתית-חברתית

מן הממצאים נראה כי עדיין לא קיימת למידה הוליסטית. המנהלים והמורים עדיין לא מצליחים לצור מספיק חיבורים בין ההוראה בחוץ לבין הוראה מעמיקה בנושאי סביבתיים-חברתיים אמנם ראינו כי צוות בית הספר מבין את היתרונות הגלומים בתכנית מל"י, אך היישום עדיין לוקה בחסר: בזמן איסוף הנתונים לא ראינו הוראה אינטגרטיבית; רוב המורים כמעט שלא עסקו בערכי הקיימות והסביבה, פרט לכמה מורים למדעים

העוסקים בתחום בכל מקרה; במרבית בתי הספר המרחב אינו זמין לתלמידים בזמן ההפסקות ומעבר לשיעור המתקיים בו.

בבואנו לשבץ את תכנית מל"י בשנה הנוכחית ברצף ההתפתחות של ההוראה החוץ כיתתית ניתן לומר כי השיעורים בחוץ, בחלקם ננקטת הוראת חוץ הדומה לשיטת ההוראה בכיתה, אך מתקיימת במרחב החצר, ובחלקם הוראה חוץ כיתתית הנעזרת בסביבה כדי לייצר הוראה חווייתית ומשמעותית יותר מזו שבכיתה. דוגמה לכך היא שיעור אנגלית שבו התלמידים חיפשו צבעים בחוץ או שיעור גיאומטריה שבו ניתנה מטלה לזהות צורות גיאומטריות בערוגות. עדיין ישנה דרך שהמורים צריכים לעבור כדי להגיע להוראה ההוליסטית-אינטגרטיבית, שאלה שואפים מובילי התכנית. איור 5 ממחיש היכן ממוקמת התכנית היום ברצף ההתפתחותי של הוראת-חוץ מיטבית, ולכן כדאי לשאוף להגיע בסיום התכנית.



איור 5: שלבים בהתפתחות הוראה חוץ כיתתית מיטבית

4.3 המלצות להמשך

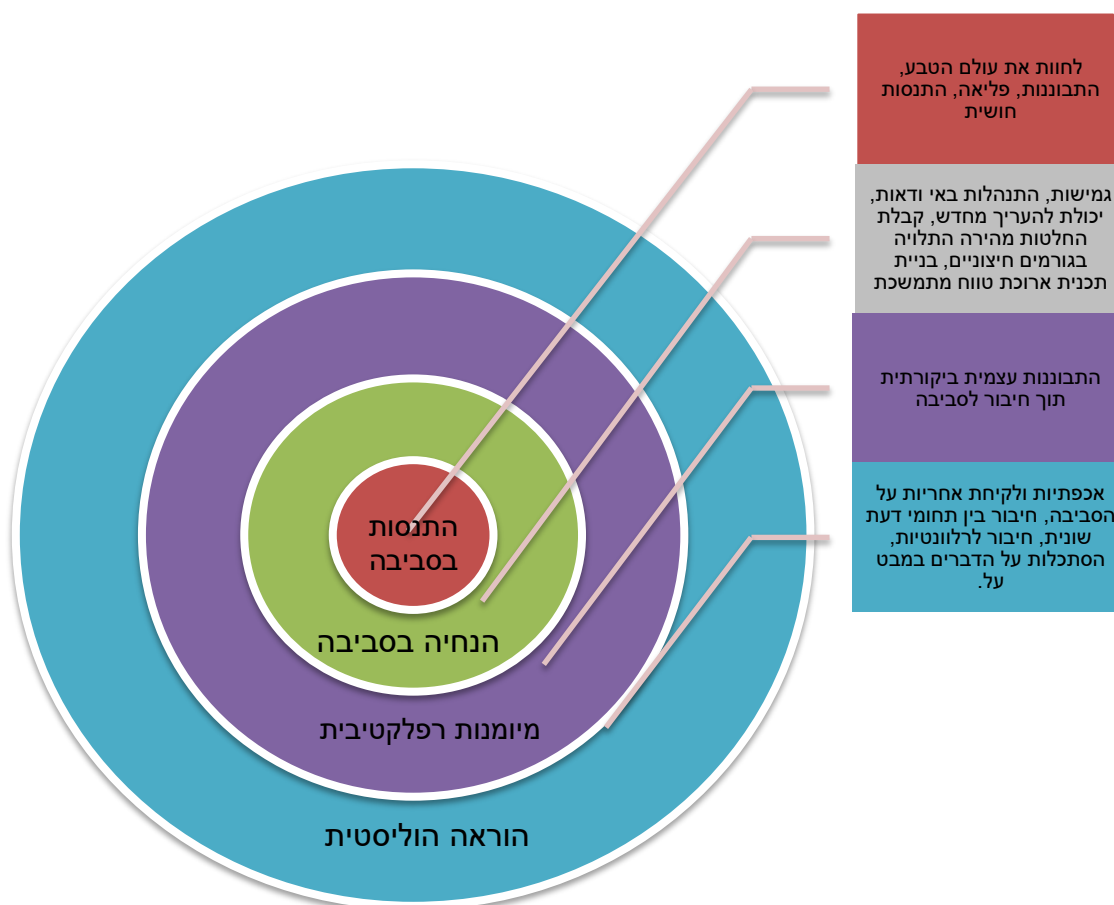
ההמלצות של הדוח הן חלק מההערכה המעצבת. כדאי ליישם המלצות אלו כבר בשנה הקרובה, בהמשך לעבודת הליווי והנחיית מנהלי בתי הספר והמורים. ההמלצות בדוח מחולקות להמלצות למובילי התכנית ומנהלי בתי הספר, להכשרת צוותי המורים והנחייתם וליצירת הוראה אינטגרטיבית הוליסטית.

4.3.1 המלצות ליצירת המשכיות לתכנית מל"י

אחד הדברים החשובים ביותר הוא להמשיך ולשמור על ההוראה החוץ כיתתית כחלק מסדר היום בבית הספר, ברמת משרד החינוך וועדת ההיגוי וברמת הנהלת בית הספר. אחת הדרכים לייצר המשכיות, היא יצירת כלים מובנים בהם יוכלו המנהלים להשתמש בהמשך. אחד הכלי ההכרחיים הוא כלי למתן משוב על השיעורים המשלבים הוראה חוץ כיתתית. כלי שבעזרתו יוכלו מנחי התכנית ומנהלי בתי הספר לקיים הערכות ומדידה של ההוראה בחוץ, להציב מטרות ויעדים בתחום ולסמן יעדים ומטרות להגיע אליהם הן ברמה פרטנית לכל מורה והן ברמה בית ספרית. המלצה נוספת ליצירת המשכיות הוא הפיכת המרחב הירוק והגינה למשאב לימודי, חברתי וקהילתי, הפתוח להתנסויות מגוונות במסגרת השיעורים, אך גם מעבר לכך בהפסקות ואחר הצהריים.

4.3.2 המלצות להכשרת צוות המורים והנחייתם

אנו ממליצים כי בכל בתי הספר תתקיים השתלמות נוספת הקשורה לתכנית – השתלמות שלב ב'. ההשתלמות תהיה בראיה אינטגרטיבית והוליסטית המשלבת למידה והקניית ידע שתאפשר העלאת הביטחון העצמי של המורים, תוך הדגמה והתנסות בכלים ובמיומנויות הנדרשים ללמידה חוץ כיתתית בהתאם לארבעת המרכיבים המופיעים באיור 6. המרכיב הראשון, המצוי במעגל הפנימי, מדגיש את ההתנסות בסביבה אשר מדגישה את החוויה של עולם הטבע מתוך התבוננות, פליאה והתנסות חושית. שלב זה הכרחי ביציאה החוצה ובשימוש יעיל בהוראה החוץ כיתתית. המעגל הבא מתייחס להנחיה בסביבה הכוללת מיומנויות כדוגמת גמישות, התנהלות באי וודאות, קבלת החלטות מהירה ובניית תכנית ארוכת טווח ומתמשכת. מיומנויות אלו הן הכרחיות בהקשר של ניצול מיטבי של הנחיה בסביבת למידה חוץ כיתתית. המעגל השלישי מדגיש את היכולת של המורים להתבונן באופן ביקורתי על עצמם מתוך רפלקציה מעמיקה הבוחנת את החיבור לסביבה. במעגל האחרון יש התייחסות והדגשת הצורך בהוראה הוליסטית שתוביל ליצירת אכפתיות ולקיחת אחריות על הסביבה. הלמידה במרחב החוץ כיתתי צריכה לאפשר את ההוראה המשלבת בין תחומי דעת שונים המייצרת רלוונטיות ולמידה משמעותית. כל אלו, דורשים הקניית מיומנויות למורים העוסקים בהוראה חוץ כיתתית.



איור 6: הכלים והמיומנויות הנדרשות ללמידה חוץ כיתתית מיטבית

נוסף להשתלמות יש לקיים עבודה פרטנית עם כלל מורי בית הספר – מורים בצוות המוביל, מורים מקצועיים, מחנכים וכמובן מורים חדשים. ההטמעה צריכה להתמקד בנקודות הצורך של כל מורה וכן בתרגול מיומנויות רפלקטיביות. אנו ממליצים לייצר התנסויות ראשונות להוראה הוליסטית-אינטגרטיבית כבר בשנה הקרובה. לסיכום, אנו ממליצים לסייע למנהל בית הספר ולמורים ולייצר עבורם כלי עבודה הכוללים את עקרונות ההוראה החוץ כיתתית, המיומנויות להוראה חוץ כיתתית וכלי משוב ומדידה לבדיקת היישום של העקרונות והמיומנויות במהלך השיעורים באופן רפלקטיבי אישי של המורים ובאופן חיצוני על ידי מנהל בית הספר.

4.3.3 המלצות להוראה אינטגרטיבית והוליסטית

אנו ממליצים לשאוף לייצר בכל בית ספר תכנית בית ספרית, אשר תביא לידי ביטוי את ההוראה ההוליסטית ותשפיע על הלמידה. ההוראה בתכנית זו תתייחס לסביבה ולסוגיות סביבתיות בדרכים מגוונות ותמשיך את העמקת שילוב ההוראה החוץ כיתתית במקצועות הוראה שונים תוך יצירת אינטגרציה ביניהם.

5. סיכום דוח ביניים

מחקר ההערכה המעצבת של תכנית מל"י מלמד שמובילי התכנית, מנהלי בתי הספר והמורים השותפים לתכנית נמצאים בתהליך הטמעה של עקרונות ההוראה החוץ כיתתית תוך שימוש במרחבי הלמידה הירוקים. באופן כללי יש שפה משותפת למובילי התכנית, למנהלי בתי הספר ולמורים, וכולם מכירים בחשיבות ההוראה החוץ כיתתית ובפוטנציאל שלה לשיפור האקלים הבית ספרי. מובילי התכנית השכילו להקים ועדת היגוי משותפת הפועלת באופן רציף לקידום התכנית. המנהלים מחויבים לתכנית ומקפידים על הטמעתה בבתי הספר שלהם. המורים, ברובם, יוצאים ללמד במרחבים הירוקים, חלקם באופן קבוע וחלקם באופן מזדמן וראשוני. ניכר כי לא רק מורים למדעים מלמדים בחוץ, אלא גם מורים אחרים ממקצועות שונים דוגמת מתמטיקה, אנגלית, שפה. מורים אלה משתמשים במגוון פדגוגיות ומכירים ביתרונות החברתיים, הקוגניטיביים והרגשיים של הלמידה במרחבים הירוקים.

בנוסף, כל המשתתפים במחקר זה העידו על היתרון הבולט בהוראה החוץ כיתתית לקידום הוראה דיפרנציאלית. המורים מכירים ביתרונות שבהקמת הגינה באופן קהילתי ובשימוש בה באמצעות הוראה חוץ כיתתית במרחבי הלימוד הירוקים ורואים באופן חיובי את חיזוק הקשר בינם לבין התלמידים ובינם לבין הקהילה. ניצול היתרונות של המרחבים הירוקים על ידי המורים עדיין לא הגיע למיצוי הפוטנציאל שלו, והדבר מצריך התמקצעות נוספת של המורים.

מחקר זה בחן את נקודת המבט של מובילי התכנית, של מנהלי שלושה בתי ספר ושל מורים המלמדים בתכנית. מחקר ההמשך יבחן את נקודת המבט של התלמידים ויענה על שתי שאלות המחקר הנוספות שבאות לבחון את תרומתה של תכנית מל"י לטיפוח כישורים ומיומנויות רגשיות-חברתיות ופיזיות בקרב התלמידים ולסיוע בקידום ובחיזוק מצבם הרגשי כפי שבא לידי ביטוי באקלים הבית ספרי ובהוראה משמעותית, ולבדוק את ההלימה בין תפיסות התכנית על ידי הגורמים השונים לבין יישומה.

6. מקורות

- Dyment, J. E., & Dyment, J. E. (2008). Education green school grounds as sites for outdoor learning: Barriers and opportunities, *2046*(1), 28–45.
<https://doi.org/10.1080/09500790508668328>
- Kolb, D. A. (2015). *Learning Experiential: Experience as the Source of Learning and Development (Second Edition)*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc. Upper Saddle River River.
<https://doi.org/10.1002/job.4030080408>
- National School Climate Center. (2008). *The School Climate Challenge Educators have recognized the importance of school*. Retrieved from
<http://www.ecs.org/html/projectsPartners/nclc/docs/school-climate-challenge-web.pdf>
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A Review of Research on Outdoor Learning*. Retrieved from
[https://www.field-studies-council.org/documents/general/NFER/NFER Exec Summary.pdf](https://www.field-studies-council.org/documents/general/NFER/NFER%20Exec%20Summary.pdf)
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

7. נספחים

נספח 1: ממצאי מחקר השוואתי עם "דוח למידה מהצלחות"

ב"דוח למידה מהצלחות" שנכתב עבור הג'וינט ניתנו המלצות לעבודה על פי ניסיון העבודה בפרויקט מל"י בפרה-פרה-פיילוט. במסגרת מחקר השוואתי נבדקו יישומן של ההמלצות בשטח על פי הקטגוריות בדוח.

עבודה מהשורש וחשיבות המנהל

בהתאם להמלצת הדוח נמצא כי בכל בתי הספר המנהלים מובילים את תהליך ההטמעה בהתלהבות ומתוך מחויבות, הם מפקחים על יישום ההחלטות בנוגע ללמידה במרחב הירוק ונעשה מאמץ לגייס ולחבר את כל אנשי הצוות לתכנית. כמו כן המנהלים מבינים כי יש להקצות משאבים נוספים לקיום התכנית בבית הספר. למרות ההבנה והצורך בהקצאת משאבים נוספים, לעיתים המנהלים מתקשים לגייס תקציב זה באופן עצמאי. כפי שציין אחד המנהלים: "זה המון כסף עלה לעשות את הדברים האלה, וזה המון אנרגיה מאיתנו כמערכת. אז לשמור על זה מבחינתי זה אתגר." כלומר ניכר כי המנהלים מעריכים את ההשקעה שהושקעה בבית הספר, ומנהל אחר מוסיף:

אחד הקשיים זה... הדבר הפיזי, זה לשמור על הקיים. ... אבל לשמור זה מבחינתי מאוד קשה. אנחנו מדברים על שטחים גדולים וצריך אנשים שיעבדו ויהיו אחראים על זה. ולעקוב אחרי זה כל הזמן... צריך לפקוח את העין כל הזמן, לראות איפה יש תקלה, איפה יש... כי לשמור זה יותר קשה מלהקים. מאוד קשה.

כלומר, למרות הרצון וההבנה, עדיין קיים מחסור בכוח אדם מיומן ובתקציבים לשם שמירה על תחזוקת הגינה.

בהתאם לכתוב בדוח, במרבית בתי הספר הותאמה התכנית לתפיסה החינוכית ולחזון בית הספר, אך עדיין קיימים קשיים בתכלול התכניות הרבות, בהן מל"י, תחת מטרייה רחבה אחת, כפי ששיתף אחד ממנהלי בתי הספר:

הכי קרוב לתכנית מל"י, אבל בצורה פחות זה, היה בית ספר ירוק. כאילו, הירוקים זה מועצה ירוקה, זה מחזורים, זה קרוב לזה... יש לנו מועצה ירוקה, אבל קצת התעסקנו יותר עם מל"י אז זה האט קצת את זה. אנחנו קודם לפני מל"י שאפנו להיות גם ירוק מתמיד.

מדברי המנהל עולה כי למרות הרצון, קיים קושי לתכלול את כל התכניות, אפילו שתי תכניות שבבסיסן עוסקות בחינוך סביבתי כמו מל"י ובית ספר ירוק.

לגבי הסעיף שעוסק בשילוב התכנית בתלב"ס (תכנית לימודים בית ספרית) ניתן לראות כי בכל בתי הספר מתקיימים שיעורים בסביבה החוץ כיתתית במגוון מקצועות ולכל הגילאים, עם זאת באף אחד מהם לא צוין תלב"ס שבהן משולבת התכנית.

עלים וגבעולים - עבודה עם המורים

בהתאם להמלצות בדוח נמצא כי המורים שנבחרו להוביל את התכנית בבתי הספר הם מורים שאוהבים את רעיון הלמידה החוץ כיתתית ונכונים להוביל את התהליך בהתלהבות מדבקת, ובמרבית בתי הספר הם גם בעלי ניסיון קודם. אחת המורות תיארה את ההתנהלות של מורה מהצוות המוביל:

התכנית תמשיך כל הזמן, בגלל שהמנהלת ור' [מורה מובילה] לוקחות את זה, הן רוצות את זה. אז גם כשעדי תפסיק לבוא זה ימשיך. ר' חזקה, חזקה מאוד. ר' הרכזת של המדעים פה... היא אוהבת את הרעיון הזה [של הוראה בחוץ], תמיד היא בגינה. מסתובבת בגינה ועושה את הכול.

כלומר, ניתן להבין מהדברים שהמורה המובילה של מל"י נתפסת כדמות בעלת מוטיבציה לנושא, מקצועית ונותנת דוגמה אישית.

בהתאם לדוח הקודם המורים המובילים לקחו חלק בחשיבה על תכנון וביצוע השלב השני, בו מתקיימת שתילת הגינות. לעומת זאת, בשלב הראשון של תכנית אדריכלית וביצוע קבלני המורים לא לקחו חלק וזאת בניגוד להמלצה בדוח ההצלחות. אחת המנהלות תיארה את התסכול שנבע מחוסר השיתוף של המורים ושל צוות ההנהלה בשלב הראשון:

מצאנו את עצמנו עם דברים שלא ידענו עליהם. למה, האדריכל תכנן. למה, המהנדס רוצה. ומה עם הדעה שלנו? אנחנו אלה שנחליט, זה המקום שלנו, של הילדים. אז פתאום אני רואה מרחבים ענקיים של עץ ושל... מאיפה זה בא? מי החליט שזה צריך להיות פה? ... תאטרון ששמו במקום שכל הזמן שמש ואין צל, ויש עץ גדול שהיה אפשר לנצל את הצל שלו... אף אחד לא שאל אותנו.

כלומר חוסר השיתוף הביא לכך שהמרחבים שהוקמו לא מותאמים בצורה מיטבית ללמידה, ויש תחושת תסכול שנובעת מחוסר שיתוף בתהליך ומכך שהדברים הוכתבו מלמעלה.

בהתאם להמלצות הדוח, בכל בתי הספר נערכה השתלמות בית ספרית נלווית לתכנית מל"י. במסגרתה רכשו המורים כלים יישומיים, ביקרו במקומות מעוררי השראה והשתתפו בעבודה פרטנית לצד עבודה קבוצתית. עם זאת חלק מהמורים העידו כי ישמחו לקבל כלים נוספים וכן שעות ליווי פרטני, כפי שתיארה אחת המורות:

עד שהתחלנו דרך ההשתלמות להפנים, להדריך, לעשות... לבנות מערך שיעור שאפשר לעשות את זה אחרת בחוץ. בהתחלה המורים מאוד חששו מזה, ולא היה להם אומץ מספיק כדי להיות בחוץ, עד שהתחלנו לעשות את זה באופן חלקי. כאילו, חלק מהשיעור בכיתה, רגיל, פרונטלי, עט ולוח, ואחר כך חלק שני לצאת החוצה. ולאט לאט הם התחילו להפנים שאפשר לעשות את זה אחרת.

כלומר במסגרת ההשתלמות קיבלו המורים כלים ראשוניים להוראה בחוץ וכן היה עיסוק בחסמים ובחששות. נושא זה עלה בכל בתי הספר. הייתה מודעות מאוד גבוהה לאתגר שמולו המורים ניצבים בהעברת שיעור בחוץ, והם דנו בחששות ובפתרונות אפשריים. כל שנה אני לומדת. זה נון-סטופ, איך שאומרים. אבל זה תהליך. יש פחד כאילו מהיציאה מהכיתה, אני לא אגיד לכם שזה לא קשה, ויש פחד אצל המורים. אבל לאט לאט אנחנו נלמד להתגבר על זה. סיפרתי לה, אנחנו בתחילת השינוי, לומדים. אז בהתחלה כן, יש פחד, אני חושבת, לא יודעת. דברי המורה מבטאים כי יש מודעות לפחד ולחששות של המורים, ויש גם הבנה כי במסגרת התהליך הם יעסקו יחד בהתגברות על חסמים אלו.

הפרחים של כולנו – עבודה עם תלמידים

בהתאם להמלצות הדוח, נרשמו הצלחות בכל בתי הספר, ונראה כי התלמידים שותפים בשמירה על הגינה ואף מקבלים על עצמם אחריות ומשתתפים בתורנויות של שמירה על הגינה ושל השקיה. כך תיארה אחת המורות: "אני שומעת מהמורות שהתלמידים מגנים על הגינה. בשיעורים שהם בחצר. בהפסקה, כן. לא היה פה ככה." כלומר התלמידים חשים מחויבות כלפי המרחבים הללו. כמו כן יש תלמידים מובילים בעלי תפקידים קבועים הקשורים בטיפול במרחבי הלמידה הירוקים ובשמירה עליהם. לילדים חלק פעיל באחזקת המרחבים החוץ-כיתתיים, ומן המחקר עד כה לא נמצאו ממצאים שמעידים על שיתוף הילדים בתכנון המרחבים החוץ-כיתתיים או ניסוח חוזה עמם. יתר על כן בכל בתי הספר המורים מעידים כי הלמידה במרחבים החוץ כיתתיים מאפשרת מעורבות של תלמידים שמתקשים לשבת בכיתה ולשמור על ריכוז, לחלופין כאלה שקולם נשמע פחות בכיתה מוצאים יכולת ביטוי גדולה יותר בחוץ.

הגשם, האור והשמש - קהילת ההורים

בכל בתי הספר ההורים היו שותפים בימי השיא בבתי הספר. שיתוף זה יצר חוויה חיובית וגרם לתחושה טובה בקרב כל השותפים. דוגמה אישית מצד המורים והמנהלים סייע בגיוס ההורים להבנת החשיבות של הלמידה בחוץ. ההורים התגייסו וסייעו בשתילת הגינות, אך אין זכר לשיתוף ההורים בתהליך מסודר ומאורגן של תכנון, כפי שתיארה אחת המנהלות:

אני הכנתי את ההורים. כל יום אני פוגשת אותם בבוקר ואחרי צהריים כשבאים לאסוף את הילדים, ואני פונה לכל אחד באופן אישי – יש לנו יום קהילה, זה יום שאנחנו מתכננים לשתול ולהפוך את בית הספר יחד איתכם לבית, חממה. ואני צריכה אותך. אני פונה לכל אחד ואומרת לו – אני צריכה אותך במיוחד. ואל תגיד לי, תשריין את התאריך מהיום, 14 לחודש. לסיכום ניכר כי יושמו חלקים מרכזיים בדוח ההצלחות והתגלו נושאים נוספים הדורשים התייחסות במחקר זה.

נספח 2: דוגמה לשאלות לריאיון חצי מובנה למנהלי בתי

הספר

שאלות אישיות

- ספר לי על עצמך ועל תפקידך (כמה שנים אתה מנהל? כמה שנים אתה מנהל את בית הספר?)
- מה מאפיין אותך כאיש חינוך וכאיש סביבתי? מה מאפיין את החזון החינוכי שלך?
- מה הערכים שמניעים את העשייה החינוכית שלך?
- מה מטריד אותך במערכת? מה היית רוצה לשנות? מה אתה עושה כדי לשנות את הדברים שמפריעים לך?

שאלות הקשורות לתכנית מל"י ולהובלתה

- ספר לי על תכנית מל"י? רקע? מטרות? ייחודיות? שותפים? כיצד מנוהלת תכנית מל"י? מהם עקרונותיה? כיצד מיושמת התכנית? באילו הכשרות השתתף צוות המורים שלך במסגרת התכנית?
- מה ייחשב להצלחה ומה ייחשב לחוסר הצלחה ביישום התכנית לדעתך?
- מהם תחומי האחריות שלך ביישום התכנית?
- אילו תכניות דומות נוספות אתה מטמיע בבית הספר? כמה שנים תכניות מסוג זה מוטמעות בבית הספר?

השלכות התכנית וסיבות להצטרפות בתי הספר לתכנית

- אילו השפעות (חיוביות או שליליות) של תכנית מל"י על בית הספר אתה מזהה?
- ספר לי על הצלחות ביישום התכנית בבית הספר שלך. תאר בפרוט הצלחה מסוימת.
- ספר לי על האתגרים ביישום התכנית שהיית צריך להתגבר עליהם? תאר אתגר מרכזי אחד.
- האם אתה מרגיש שצוות המורים מגלה מוטיבציה ליישום התכנית?

- למה, לדעתך, מומלץ לבית ספר להיכנס לתכנית מל"י? ובאיזו סיטואציה, לדעתך, לא מומלץ לבתי ספר להיכנס לתכנית?
- ספר על התקדמות הפרויקט ועל מחשבות לעתיד.
- איך מתקדמת תכנית מל"י בבית ספרך לדעתך?
- באיזו מידה השתתפותכם בתכנית יכולה לגרום להגברת תחושת המסוגלות של המורים לשלב את הגינה כחלק אינטגרלי בתכנית הלימודים?
- האם אתה חושב שהטמעת הגינה והפדגוגיה החוץ כיתתית תישאר לאורך זמן? מה צריך לגרום לזה לקרות? והאם חשוב לדעתך שזה יקרה?
- האם אתה מצפה שהתכנית תמשיך בעתיד? מדוע? עד כמה מורכב להטמיע את התכנית? עד כמה הדבר מעשי שהיא תמשיך לאורך זמן?
- האם לדעתך בתי ספר אחרים יכולים ללמוד מההתנסות של בית הספר שלך? איך ניתן ללמד בתי ספר אחרים?
- איך ייראו התכנית ובית הספר שלך בעוד 10 שנים?
- יש לך משהו להוסיף?

נספח 3: דף תצפית בשיעור

תאריך: _____

תנאי מזג אוויר: _____

התצפית התמקדה בפעילות המורה בלבד, בשימוש האלמנטים העיצוביים במרחב שאליהם מנחה המורה את התלמידים. התצפית נערכה בזמן השיעור. לא נאסף מידע על התנהלות התלמידים במהלך השיעור והתלמידים לא נשאלו שאלות.

משך התצפית: שיעור אחד (45 דקות)

מקצוע השיעור: _____

נושא: _____

מטרת הפעילות (שיעור מתכנית הלימודים, מיזם מיוחד) _____

משך הזמן בהוראה פרונטלית _____ דקות

משך הזמן שימוש במרחב _____ דקות

האם ישנה חלוקה לקבוצות? _____

כיצד מצליחה המורה לתת מענה לכל הקבוצות בהתאם לצורך (יש לשלב ציטוטים

מדברי המורה הממחישים את המענה)?

האם המורה זוכה לשיתוף פעולה?

התרשמות כללית אישית, רפלקטיבית ורגשית של הצופה מהפעילות של המורה במרחב

ותובנות להמשך.

האלמנט העיצובי	השימוש באלמנט (מה קרה?)	שעה - פירוט לפי דקות	ציטוטים מפי המורה	הערות

נספח 4: טבלת חסמים להוראה חוץ כיתתית

מספר החסם	Rickinson et al., 2004	Dyment, 2008	מחקר מל"י
	הוראה חוץ כיתתית	גינה	ציטוט מורה
1	פחד ודאגה לבריאותם של התלמידים, בטיחותם וביטחונם	לא התגלה כחסם	• ואם מישהו ייפול, יקרה משהו. אם משהו יקרה לאחד הילדים (מורה). • בשנה שעברה היא הייתה מאוד בלחץ. מאוד בלחץ. היא פחדה ש... אלה ילדים קטנים מאוד. אז שיפלו לה, ולא הצליחה לחלק את התפקידים, והסייעת הזאת, ומה לעשות. כל הזמן דאגה שכולם יהיו לצידה ומסביב לה, כי היא פחדה ודאגה לילדים (מנהלת).
2	אמון ומומחיות של המורים בהוראה ובלמידה בחוץ	התגלה כחסם	• זו פעם ראשונה שאני מלמדת ככה שיעורים. אולי טעיתי במשהו? אז צריך מישהו שיעזור לך (מורה). • להבין יותר סוגים של צמחים, שלא הכרתי כל כך. לא ידעתי איך לחלק סוגים שונים, אפשר לזרוע לידו סוג אחר של זרעים, את אלו לא ידעתי (מורה). • מפחדים, שהילדים יתפזרו, שיבואו ציפורים שאת לא יודעת לזהות, לא יודעת (מורה). • מפחדים, כי כל הזמן הם נמצאים בתוך חדר, פתאום הם יוצאים. פעם אחת הם יוצאים החוצה ללמד בחוץ, הם מפחדים משינוי. כל שינוי מפחיד (מורה).

מספר החסם	Rickinson et al., 2004	Dyment, 2008	מחקר מל"י
	הוראה חוץ כיתתית	גינה	ציטוט מורה
3 בישראל - בדגש מבחני מיצ"ב ומבחנים אחרים. לחץ מהפיקוח והמערכת	דרישות תכנית הלימודים	התגלה כחסם ("מנדט תכנית הלימודים אינו מאשר במפורש או תומך בשימוש בשטח בית הספר לתכנית הלימודים", אין חיבורים ישירים שמראים היכן בתכנית הלימודים ניתן לעשות שימוש בהוראה חוץ כיתתית)	הרבה הרבה דרישות. להספיק, כן. דרישות, המון דרישות. יגידו לך מה לעשות ויהיה לך יותר חופש לעשות מה שאת רוצה ולתכנן את זה. צריך... כאילו, תכנון. זה לא ככה מביאים כמה דברים ויאללה תעשה. צריך לתכנן לאט לאט, שנפנים גם כן, שנלמד בצורה טובה (מורה). זה תלוי בתקופת המבדקים, המבחנים (מנהלת).
4	מחסור של זמן, משאבים ותמיכה	לא התגלה כחסם ("נמצא קרוב ולא דורש משאבי הסעה, ליווי וכו')	
5	שינויים בתוך המסגרת החינוכית ומערכת החינוך (גודל כיתות, מיקוד בית ספרי וכדומה)	התגלה כחסם (לדוגמה שביתות וחוסר שקט במערכת, פחות מוכר בארץ)	שיעור אחד ומורה אחת, אני לא מספיקה לכל התלמידים, אבל אם יש עוד מורה שהיא תעזור לי, למה לא? (מורה)
6		מספר השטחים הירוקים/גינות בבית הספר גרמו לתחרות בין מורים משיעורים שונים על השטח	לא התגלה כחסם
7		גודל השטח הירוק/הגינה הגביל את יכולת הפעולה	

מספר החסם	Rickinson et al., 2004	Dyment, 2008	מחקר מל"י
	הוראה חוץ כיתתית	גינה	ציטוט מורה
8		חוסר תמיכה מצד המנהל לערוך לימוד חוץ-כיתתי	- לא התגלה כחסם, אלא ההפך: התכנית תמשיך כל הזמן, בגלל שהמנהלת לוקחת את זה ורוצה בזה (מורה). - יש לנו רכז והרכז יודע כל מורה כמה פעמים הוא יוצא לחצר. היא עקבית, יצא, לא יצא, מה עשית, תעשה ככה ישיבה עם המורים. לא סתם זורקים בתחילת השנה ושוכחים מזה. יש עקביות (מנהלת)
9		תנאי האקלים לא מאפשרים (יש לזכור שמדובר על קנדה)	- לפי מזג האוויר קודם כול - אם אני הולכת שיעור... לפעמים זה תלוי במזג האוויר גם אם מוציאים את התלמידים לחצר אם אני מתכננת את זה כמו שצריך אני לא חושבת שיהיה פחד. (מורה) - אם יש בוץ אני לא מעזה לצאת כי אחר כך הם מלכלכים את המדרגות, את הרחבה ואני מתחילה לשמוע את אב הבית, "עשיתם ולכלכתם", משתדלים שכולם היו מרוצים ממה שאנחנו עושים בחוץ. (מורה)