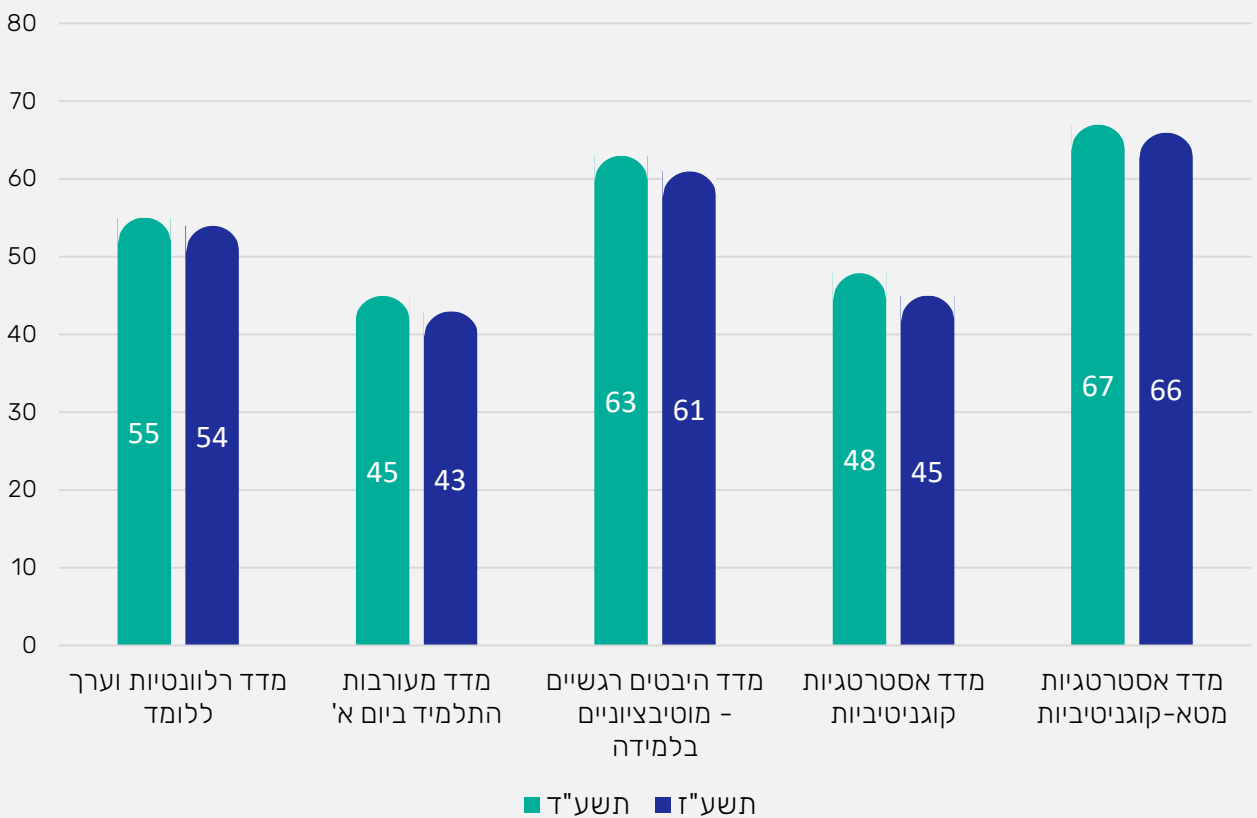


תובנות מתוך הערכת רפורמת הלמידה המשמעותית (תשע"ד-תשע"ז)

בשנה"ל תשע"ה הוטמעה במערכת החינוך בישראל רפורמת "הלמידה המשמעותית". במסגרת הרפורמה נעשה ניסיון לחולל שינוי בשיטות ודרכי ההוראה, הלמידה וההערכה במערכת החינוך ולייצר עבור תלמידים חוויית למידה אחרת. בין השנים תשע"ד-תשע"ז ליוותה רמ"ה את הרפורמה בהערכה. ארבע שנים לאחר שראמ"ה החלה את איסוף הנתונים ושלוש שנים לאחר שהרפורמה יצאה לדרך לא נמצאו אינדיקציות לעלייה של ממש בדיווחי התלמידים במרבית מדדי התוצאה שהוגדרו על ידי מובילי הרפורמה.

מדדי התוצאה של רפורמת הלמידה המשמעותית: השוואה בין דיווחי תלמידים לפני ואחרי הרפורמה



הרפורמה החלה בשנת תשע"ה. המדידה האחרונה התקיימה כעבור 3 שנים בשנת תשע"ז. הנתונים המדווחים בתרשים הם מעבר לשלב גיל ומגזר שפה.

אחד היעדים המרכזיים של התכנית האסטרטגית של משרד החינוך לשנת תשפ"ה

הוא להטמיע במערכת החינוך מהלך משמעותי לקידום פרקטיקות הוראה, למידה והערכה חדשניות (יעד 2.2). להלן התובנות המרכזיות שעלו בהערכת רפורמת הלמידה המשמעותית אשר יכולות לסייע למובילי המערכת בהובלת מהלך השינוי:

המלצות למובילי יעד 2.2



כיצד השתקפו החסמים בתהליך ההערכה?



חוסמי שינוי



הגדרה לא בהירה ולא מפורטת של תוצאות הרפורמה ותהליכה



ארבע שנים לאחר הטמעת הרפורמה, 33% ממורי העל יסודי ו-22% ממורי היסודי דיווחו שהם לא מבינים לעומק מה מצופה מהם במסגרת הלמידה המשמעותית.

במחקר האיכותני נמצא שהלמידה המשמעותית זוהתה על ידי מורים ומנהלים בעיקר כאמצעי לגיוון דרכי ההוראה והערכה או כמעין ריאקציה לדרכי ההוראה-הערכה המסורתיות (מבחן, הוראה פרונטאלית). מורים ומנהלים התייחסו פחות לרבדים עמוקים יותר כגון עקרונות הנדרשים לקיום למידה משמעותית (רלוונטיות, ערך, מעורבות, מכוונות עצמית) וכגון השינויים שאמורים להתחולל בקרב התלמידים בעקבות הלמידה המשמעות.



להגדיר באופן ברור מדיד ובהיר:

מהן תוצאות התוכניות (למשל, מהי למידה עצמית)? מה מורים צריכים לעשות כדי להשיג את התוצאות הרצויות (איך מורים מניעים תלמידים לחשוב באופן ביקורתי מעבר למשימות ביצוע)?



תכנון תהליכי הטמעה Top Down שלא לקחו בחשבון את ההקשר והתרבות המקומיים - One size fit all



45% מהמורים ביסודי ו-50% ממורי העל יסודי דיווחו כי ההכשרה שעברו לא הותאמה לצרכים שלהם ולא הייתה להם אפשרות להשפיע על תכניה.

בראיונות עומק עם אנשי מטה ומנהלי בתי ספר נמצא כי תכנון רפורמת הלמידה המשמעותית (הכשרות, פיתוח ידע, ארגון ההוראה) הובל על ידי מטה המשרד מלמעלה למטה (בשיטת מניפה) ולא לקח את הצרכים הדיפרנציאליים של קבוצות תלמידים ובתי ספר שונים (שכבות גיל, שונות בין תלמידים, בתי ספר מתקדמים ועוד).



הכוונת תהליכי ההטמעה וההכשרה לבניית יכולות (Capacity Building) בקרב צוותי בתי הספר. במקביל לכך, התכנון המרכזי של המטה יפתח מענים, הכשרות וחומרי הוראה-הערכה דיפרנציאליים (למשל, עבור תלמידים מוחלשים).





תכנון ממוקד בשינוי הרצוי ולא בתהליך שמאפשר השגת השינוי (איך גורמים לצוותי הוראה לשנות ולהשתנות)



מניתוח תהליכי ההטמעה של הרפורמה ניכר כי היא עסקה בעיקר בהיבטים טכניים-ארגוניים כגון כתיבת חומרים, תכנון הכשרות, גיוס כוח אדם, בקרה על ניצול משאבים ופחות במתן מענים מעשיים ומבניים לניהול השינוי בבתי הספר (למשל, מוטיבציית מורים, שעות ייעודיות לפיתוח חומרים ולרפלקציה, טיפול בהתנגדויות, הפחתת עומסים ועוד). כראייה לכך, 45% ממנהלי יסודי וחס"ב דיווחו שלמורים בבית ספר הספר שלהם אין את הידע והכלים לביצוע הוראה משמעותית. 38% ממורי היסודי וחס"ב ו-49% ממורי חס"ע דיווחו שתכניות הלימודים במקצועות השונים עמוסות באופן שמייצר עומס על המורים ולא מאפשר זמן לרפלקטיביות ושילוב של למידה משמעותית.



תכנון וחשיבה על תהליכי השינוי בבית הספר והאופן שבו מורים יוצרים שינוי בתהליכי ההוראה-למידה והערכה בעקבות התוכניות (למשל, איך מנחי קורסים מטמיעים עקרונות הל"ה בכיתות רגילות).



בתי ספר רבים לא התאימו עצמם מבחינה ארגונית ומבנית לעקרונות הרפורמה



35% מבתי הספר היסודיים וכ-45% מבתי הספר העל יסודיים לא ערכו שינויים משמעותיים בשגרות העבודה ובהתאמתם לעקרונות הרפורמה (מערכת שעות, הטמעה בלוח השנה, שינוי מבנה התעודה, הצעת מגוון תחומי דעת, דיון בתכנים בישיבות צוות, אסיפות הורים).



חשיבה ותכנון של השינויים הארגוניים והמבניים שבתי הספר צריכים לבצע כדי להגביר הסתברות השגת התוצאות לצד איך מעודדים אותם לעשות התאמות אלו (למשל בגפן)



הכשרות מעטות ולא אפקטיביות שעסקו בתוכן ולא בניהול השינוי



ארבע שנים לאחר הטמעת הרפורמה, כ-40% ממנהלי יסודי וחס"ב דיווחו שלא קבלו בהדרכה כלים המסייעים להם בהטמעת תכנית הלמידה המשמעותית ובקידומה. כ-50% דיווחו שההשתלמויות הבית ספריות לא תרמו להם להטמעת הוראה משמעותית.

35% מהמורים שהשתתפו בתהליך פיתוח מקצועי דיווחו כי בהכשרה לא התנסו בעצמם בתהליכי למידה משמעותית (רק הרצאות).



מראיינים דיווחו על: מחסור במדריכים ובשעות הדרכה המיועדים לסייע לבתי הספר בהטמעת הרפורמה, חוסר בהירות בנוגע לתפקידם של המדריכים בהטמעת הרפורמה, מדריכים חסרי רקע מתאים ו/או לא מספיק בקיאים ומקצועיים בכדי לסייע בהטמעת הרפורמה, מחסור בהכשרות וקורסים רלוונטיים במרכזי הפסג"ה, הכשרות וקורסים במרכזי הפסג"ה שאינם מספיק ממוקדים בלמידה המשמעותית ועוד

בניית תורת הדרכה והכשרות במתכונת של קהילות למידה בית ספריות שחותרות לבניית יכולות בבתי הספר (ללא תלות במדריכים חיצוניים), נשענות על עקרונות למידה מתקדמות (המורים פעילים), פועלות לשינוי תפיסות של מורים (ולא רק פרקטיקות) ומבוססות סטנדרטים של איכות.





אי התאמה של תוכניות הלימודים לעקרונות הרפורמה



כ-40% ממורי חט"ע וכ-40% ממנהלי בתי הספר (יסודי וחט"ע) דיווחו שתכניות הלימודים לא מאפשרות לשלב פרקטיקות של הוראה ולמידה משמעותית. בין 20%-30% ממורי יסודי ועל יסודי דיווחו שתכניות הלימודים שלפיהן הם מלמדים הן לא עדכניות ורלוונטיות.



התאמה של תכניות הלימודים לעקרונות יעד 2.2



תלמידים ומורים לא מרוצים מחלק ממרכיבי הרפורמה



60% מתלמידי חט"ע ו-45% ממורי חט"ע חשבו שיטת ההיבחנות החדשה 30:70 היא שיטה לא נכונה להעריך את ההישגים של התלמידים. בראיונות העומק מורים ותלמידים דיווחו שהערכה חלופית יוצרת עליהם עומס רב ובלבול.



לפעול ביתר שאת להורדת מרכיב הערכה החלופית (30%) ממתווה הבגרויות החדש



היעדר תשתיות פיזיות וטכנולוגיות



רק כ-40% ממורי היסודי והעל יסודי דיווחו שהתשתיות הטכנולוגיות, התקציבים, התשתיות הפיזיות הבית ספריות (שטח ומקומות, מפגשים אישיים) מתאימות ללמידה משמעותית



להימנע מלהטמיע תכנית בבתי ספר ללא תשתיות מתאימות. לפתח הכשרות לתיעול מיטבי של תשתיות



היעדר מנגנון הערכה פנימי



כ-30% ממורי יסודי וחט"ב וכ-35% ממורים חט"ע דיווחו שאין בידם כלים להעריך תלמידים בדרכי הערכה חלופיות (כלומר, הערכה שלא באמצעות מבחן).



לספק לצוותי הוראה כלים להערכה פנימית. לנתח באופן שיטתי את איכות הביצוע במשימות בקורסים האקדמיים.



היעדר מנגנון בקרה שיטתי (מעבר לפיקוח)



בראיונות שנערכו עם מורים עלה כי רבים מהם דיווחו על היעדר מדדי הערכה פנימיים המותאמים לגישות למידה משמעותית, דבר שהקשה על הערכת היכולת שלהם לדעת אם הם בכיוון הנכון.



להפעיל מנגנון פיקוח ארצי חיצוני על יישום והטעמת התוכניות





על הערכת רפורמת הלמידה המשמעותית

בהערכת רפורמת הלמידה המשמעותית נעשה שימוש במתודולוגיה כמותית ואיכותנית. במסגרת המחקר הכמותי הועברו שאלוני מורים, מנהלים ותלמידים.

1,443 מורים
(שיעור השבה של 80%)
ו-261 מנהלים
(שיעור השבה של 86%).



רואיינו

15,672 תלמידים
השיבו על השאלונים
בשנת תשע"ז
(שיעור השבה של כ- 85%)



נדגמו 16 בתי ספר
מהחינוך הרגיל
(5 יסודיים, 6 חט"ב ו- 5 חט"ע)
מתוכם 12 דוברי עברית ו- 4 דוברי ערבית.

44 בעלי תפקידים
המעורבים במסגרת תפקידם
בקידום הלמידה המשמעותית
במחוזות השונים.

במסגרת
המחקר
האיכותני
רואיינו

בכל בית ספר רואיינו מנהל/ת, רכז/ת מקצוע, מורה,
קבוצת תלמידים והתקיימה תצפית בשיעור

