



מעבדת
הטרוגניות



משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
אגף מו"פ, ניסויים ויוזמות | האגף לחינוך יסודי

חינוך הטרוגני



איר
לעשות
חינוך מצוין
במציאות של
שוונות?

מדריך למנהל/ת

חינוך הטרוגני

איך לעשות חינוך מצוין במציאות של שונות?

מדריך למנהל/ת

נכתב ע"י ערן ברק-מדינה, בשם אגף מו"פ, ניסויים ויזמות, משרד החינוך

ייוזם מסלול המעבדות: מירב זרביב, מנהלת אגף מו"פ, ניסויים ויזמות | תמי גולן, מנהלת יחידת פיתוח יישומי

ליווי מקצועי: רבקה גרוסמן, מובילת מסלול המעבדות, אגף מו"פ, ניסויים ויזמות

בשותפות עם האגף לחינוך יסודי, משרד החינוך

בהובלת: אתי סאסי, מנהלת האגף | מוריה טלמור, מובילת תחום הכלה

ועם תרומה של:

צוות ביה"ס א.ד.ם וסביבה, געש, בהובלת המנהלת אורה קוגלר

צוות ביה"ס ארלוזורוב, חיפה, בהובלת המנהלת חני סביון

צוות ביה"ס יובלים, באר שבע, בהובלת המנהלת רויטל מורחיים

צוות ביה"ס יוספטל, מגדל העמק, בהובלת המנהלת רינת שפטינצקי-זמיר

צוות ביה"ס יסודי ג', בענה, בהובלת המנהלת שאדיה בדראן

צוות ביה"ס מבוא הגליל, איילת השחר, בהובלת המנהלת ניצן טגר

סוהא שיבל, האגף לחינוך יסודי, משרד החינוך

ד"ר מירב יפרח, אוניברסיטת בן גוריון

עריכה לשונית: ענת סבינצקי

קונספט חזותי ועיצוב גרפי: רון דביר, בר דביר

ינואר 2019 | אגף מו"פ, ניסויים ויזמות

© כל הזכויות שמורות, משרד החינוך 2018

"שוונות היא האמנות של חשיבה עצמאית ביחד"

מלקולם פורבס

תוכן עניינים

6.....	תקציר
8	דברי פתיחה
10.....	הצהרת כוונות
16.....	שער ראשון: תפיסה חדשה לחינוך הטרוגני – "מענה ייחודי בהקשר הטרוגני"
28	שער שני: הצורך בתפיסה פדגוגית חדשה להטרוגניות
38	שער שלישי: חינוך הטרוגני בפעולה
42	כיתה הטרוגנית
43.....	עיקרון מס' 1: גיוון בדרכי ההוראה והלמידה
52.....	עיקרון מס' 2: עבודה בקבוצות הטרוגניות
65.....	עיקרון מס' 3: מתן אפשרויות בחירה לתלמידים
70.....	עיקרון מס' 4: אחריות משותפת על חיי היומיום
73.....	עיקרון מס' 5: פעילויות להעמקת ההיכרות והגיבוש בכיתה
76	מורה הטרוגנית
77	עיקרון מס' 6: תצפית, התבוננות ולמידה על התלמידים
81.....	עיקרון מס' 7: תכנון התערבויות מוכוונות תלמיד
86	עיקרון מס' 8: תכנון אתגרים לקבוצה ההטרוגנית

89.....	עיקרון מס' 9: משוב חיובי
91.....	עיקרון מס' 10: חניכה מתוך תודעת צמיחה (growth mindset)
98.....	מנהל/ת מקדם/מת הטרוגניות
99.....	עיקרון מס' 11: ארגון סדירויות תומכות הטרוגניות
103.....	עיקרון מס' 12: ביסוס זמני ילד-מבוגר
105.....	עיקרון מס' 13: איתור תוכניות ופעילויות מגוונות והבאתן לבית הספר
107.....	עיקרון מס' 14: מפגשים עם אנשים ותרבויות
109.....	עיקרון מס' 15: המורים כקבוצה הטרוגנית
113.....	ניהול השינוי
116.....	שער רביעי: מהי מעבדת פיתוח?
120.....	שער חמישי: סיכום
124.....	נספח: רשימת מקורות וקריאה מומלצת

תקציר

ואשר במסגרתן כל תלמיד יכול לתרום, להיות בעל ערך, וחשוב מכך – להיותם, להתמודד עם אתגר ולהתפתח.

לתפיסת החינוך ההטרוגני המוצעת כאן ישנן ארבע תוצאות רצויות:

1. התפתחות מתמדת בידע ומיומנויות של כל תלמיד

2. התפתחות דימוי עצמי חיובי ו"בריא"

3. התפתחות תודעה של חיים בחברה הטרוגנית

4. למידה מתוך מוטיבציה פנימית והנאה

במסגרת הערכת ניסוי המודלים על ידי בתי הספר שהשתתפו במעבדה היו אינדיקציות רבות וחיוניות להשגת כל התוצאות הרצויות הללו.

כדי לממש את תפיסת החינוך ההטרוגני יש לפעול בשלושה רבדים: ניהול תהליכי הלמידה בכיתה ("כיתה הטרוגנית"), תפיסת התפקיד של המורות ("מורה הטרוגנית") וארגון המסגרת הבית ספרית (מנהל/ת מקדם/מת הטרוגנית"). בכל אחד מהרבדים אלו ישנם עקרונות פעולה ייחודיים המרכיבים את התמונה השלמה של החינוך ההטרוגני כמתואר בתרשים הבא:

בסקר צורכי פיתוח מקצועי שהתקיים לפני כשנתיים ציינו מעל 80% מהמורים והמנהלים בישראל שאחד האתגרים הגדולים שבהם נתקלו ושלגביו הם היו מעוניינים בעזרה מקצועית הוא הלימוד בכיתה ההטרוגנית. נתון זה משקף צורך גדול ומערכתי הנובע מכך שברוב הכיתות בישראל קיימת שונות גדולה בין התלמידים ביכולות למידה, בידע קודם, בדפוסי התמודדות רגשיים, במוטיבציה ובממדים נוספים. השונות הזו הופכת לבעיה וקושי כשכלל התלמידים נמצאים בכיתה אחת, לומדים בדרך אחת את אותם הידע והמיומנויות ונדרשים להגיע ליעדי למידה ולביצועי למידה דומים. בין ההשלכות של מצב זה: תלמידים רבים מפתחים דימוי עצמי שלילי לגבי הלמידה ולעיתים אף לגבי עצמם, אחרים משתעממים, חווים נתק, תופסים את הלמידה כלא רלוונטית להם או לא זוכים לאתגרים שיתרמו למיצוי הפוטנציאל שלהם.

בכדי לפתח מענה תפיסתי פדגוגי לצורך שתואר לעיל הקימו אגף מו"פ, ניסויים ויוזמות והאגף לחינוך יסודי במשרד החינוך מעבדת פיתוח בנושא ההטרוגניות בחינוך. במעבדה השתתפו חמישה בתי ספר שפיתחו וניסו בפועל מודלים שונים.

על בסיס ההתנסות בבתי הספר גובשה תפיסה לחינוך הטרוגני, הנשענת על הרעיון של **מתן מענה ייחודי לתלמיד בתוך הקשר הטרוגני**, כלומר שימוש בהרכב ההטרוגני של הכיתה, בעבודה קבוצתית ובעידוד אינטראקציות בין תלמידים בכדי ליצור מסגרת שתאפשר **לחבר בין למידה שיתופית לחוויה חינוכית מותאמת אישית**: לארגן את הלמידה כך שתתקיים תוך עבודה בקבוצות הטרוגניות בעלות מטרה משותפת, אשר בהן השונות היא ערך, הייחודיות של כל תלמיד באה לידי ביטוי,

כיתה הטרוגנית

גיוון בדרכי הוראה ולמידה
עבודה בקבוצות הטרוגניות
מתן אפשרויות בחירה לתלמידים
אחריות משותפת על חיי היומיום
פעילויות להעמקת הגיבוש והיכרות

מורה הטרוגנית

התבוננות והיכרות עם התלמידים
תכנון הזדמנויות לכל תלמיד
עיצוב משימות הטרוגניות
משוב חיובי
חניכה מתוך תודעת צמיחה (growth mindset)

מנהל/ת מקדם/ת הטרוגניות

ארגון סדיריות תומכות הטרוגניות
יצירת זמני "אחד על אחד"
חיפוש והבאת תוכניות ופעילויות מגוונות
מפגשים עם אנשים שונים
צוות המורים כקבוצה הטרוגנית

שלושת הרבדים של החינוך ההטרוגני

מטה, שטח ואקדמיה - מפגש של נקודות מבט

מעבדה מהווה מסלול ייחודי לקידום ידע פדגוגי עדכני, מדויק ומבוסס מחקר במערכת החינוך. מסלול המעבדות באגף מו"פ, ניסויים ויוזמות, יצא לדרך בתחילת שנת הלימודים תשע"ז, וסימן לעצמו כמטרה לעסוק בסוגיות בעלות רלוונטיות רחבה למערכת החינוך. לצד אפיקי פיתוח נוספים באגף מו"פ, מסלול זה מביא לידי ביטוי את המשימה העיקרית של האגף, והיא חתירה לזיהוי ומיפוי של מגמות חדשניות ומשמעותיות ומתן מענה איכותי לעיצובן באמצעות פיתוח בשדה. כך שהאגף מסמן את האתגרים העתידיים, אפשרויות הפיתוח והשינויים הנדרשים, מתוך זיקה לצרכים ויכולות של מערכת החינוך על כל רבדיה - מטה, מחוזות, אקדמיה ושדה.

מעבדות הפיתוח של האגף מקפידות על כמה עקרונות מרכזיים: חתירה לדיוק הצורך - הן של שותפי המטה והן של בתי הספר בשטח; ערעור מתמיד ושאלות; פיתוח זמיש (זריז וגמיש) של מודלים לפתרון והרצת המודלים במתכונת של התנסות בבתי הספר, באופן שמאפשר ללמוד עליהם, לתקף את ההנחות ולשפר את הפתרונות טרם הוצאתם לשטח.

המסמך שלפניכם, אם כן, הוא תוצר עבודה מאומצת של שנתיים, במהלכה נפגשו נקודות המבט של מטה, שטח ואקדמיה לשיח מעמיק ומערער. כפי שתוכלו להתרשם מגוף המסמך, תוצר פעולתה של המעבדה לעולם אינו מתכון סגור. אנו מציגים תפיסה, מסמנים עקרונות וגם מציעים כלים - אך מעודדים אתכם, הקוראים הפוטנציאליים שמתכוונים לאמץ וליישם, לקחת את הדברים ולהפגיש אותם עם הצרכים המקומיים שלכם. לאמץ, לאלתר, להגיב, ובמילים אחרות - קחו ועשו זאת שלכם.

הידע הרב והתובנות שאצורים במסמך זה לא היו יכולים להתגבש ללא עבודה מאומצת, רצינית ומושקעת של אסופת שותפים מכיוונים שונים. בכלל זה יש למנות את בתי הספר שהשתתפו במעבדה, מוסדות חינוכיים מעולים ואמיצים שהסכימו "לפתוח את דלת הכיתה", מתוך חשיבה על צורך מקומי וגם על צרכי המערכת; את שותפי המעבדה מקרב אגפי מטה, שאיפשרו למעבדה לערער ולאתגר, להציע דרך חדשה; וגם גורמי אקדמיה - שתרמו מידיעותיהם, ליוו, ביקרו, העירו והשתתפו בחשיבה. אנו מלאי תודה לכולכם - השותפות האמיתית היא המפתח לאיכות התוצר המונח כאן היום.

בברכת המשך עשייה חינוכית פורייה,

מירב זרביב

מנהלת אגף מו"פ, ניסויים
ויוזמות

מנהלים ומורים יקרים,

מדריך זה שאתם עומדים לקרוא שנולד בעקבות צורך שעלה מכם. לאורך שנים רבות מזהים אנשי החינוך את אתגר ההוראה בכיתה ההטרוגנית כאחד הנושאים המורכבים והמאתגרים בעבודה החינוכית היומיומית. החלטות ועדת דורנר לשילוב תלמידים עם מוגבלויות בחינוך הרגיל ותרגומן לרפורמת ההכלה וההשתלבות מובילים למגוון שונות רחב יותר בתוך הכיתה ומעצימים את האתגר העומד בפניכם ומתמצה בשאלה - כיצד מצליחים ללמד כיתה שבה יש הבדלים עצומים ברמת הידע, ביכולות, בצרכים הרגשיים ובממדים רבים נוספים בין התלמידים?

אכן מדובר באתגר, אבל גם בהזדמנות לייצר חברה שבה ההטרוגניות ושונות לא נתפסות כבעיה אלא כתמונה של חברה בריאה. כולנו שונים זה מזה, לכל אחד מאיתנו היכולות הייחודיות לו וגם מגבלות ייחודיות לו, עמדות והשקפות, תחומי עניין. זהו העולם שלנו, החברה שלנו. המשמעות שאנו מייחסים להטרוגניות חשובה ביותר - הטרוגניות כמייצרת קשיים וקונפליקטים או הטרוגניות כמקור במציאות היא לעיתים מקור לקשיים וקונפליקטים, אך לעיתים היא גם אחראית ליצירתיות ולפתרונות שקשה היה להגיע אליהם רק באצעים הנגזרים מתפיסת עולם מסוימת אחת.

הבדלים בין אנשים יכולים להוביל להתרחקות אך יכולים גם להוביל לרעיונות מורכבים יותר ושלמים יותר ולחיים עשירים וטובים יותר.

כמו תמיד, לנו, לאנשי החינוך, יכול וצריך להיות תפקיד מכריע בכיוון שאליו ההטרוגניות האנושית תיקח אותנו. אם מבינים זאת, ההבדלים בין התלמידים הופכים פתאום מקושי להזדמנות גדולה - הזדמנות ללמוד איך השונות עושה אותנו יצירתיים וחזקים יותר, ואותי לאדם מגובש וטוב יותר.

על בסיס שאיפה זו יצרנו, האגף לחינוך יסודי ואגף מ"פ, ניסויים ויזמות, שותפות בהקמת מעבדת הפיתוח בנושא הטרוגניות בחינוך.

התפיסה החינוכית המוצגת במדריך זה מבטאת נאמנה את התפיסה החינוכית של האגף לחינוך יסודי: תפקיד בית הספר הוא לא רק להקנות ידע ומיומנות לתלמידים על בסיס תוכנית הלימודים; תפקיד בית הספר הוא לעשות ככל הניתן בכדי שהילדים יתפתחו בצורה מלאה יותר, יפתחו דימוי עצמי חיובי, ילמדו להכיר את ייחודם כבני אדם ואת הערך שהייחודיות הזו מעניקה לסביבתם ולחברה, ויצמחו תוך הבנה שההרכב ההטרוגני של הכיתה, ולאחר מכן של החברה, הוא מקור כוח. אנו גם שואפים שהתלמידים יחוו את הלמידה כחווייה מסעירה ומרתקת, שבה הם יכולים ללמוד דברים שמעניינים אותם, לגלות במה הם טובים, לפתח את היכולת להתמודד עם אתגרים וקשיים לא מתוך תחושת תסכול של תלמידים שאיבדו את הקשב או שהשיעור אינו מעניין אותם - אלא מתוך הנאה אמיתית.

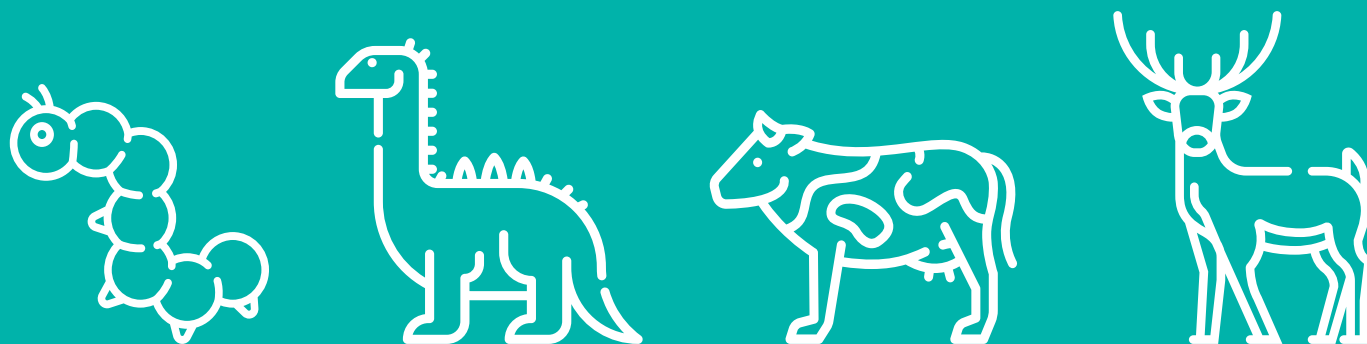
אני מאמינה שכל מי שמחזיק בהשקפה דומה לגבי חינוך ימצא במדריך זה רעיונות שיעוררו את המחשבה ושניתן יהיה גם לקחת אותם אל המרחב של בית הספר והכיתה.

בהצלחה,

אתי סאסי

מנהלת האגף לחינוך יסודי,
המנהל הפדגוגי, משרד החינוך

הצהרת כוונות



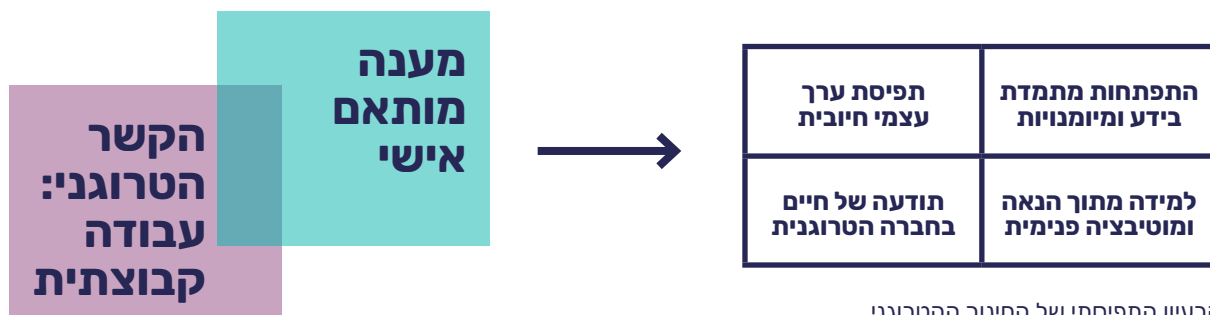
חוברת זו מבקשת להציע לאנשי החינוך בכלל ולמערכת החינוך היסודי בפרט תפיסת עבודה של חינוך הטרוגני, ובמילים אחרות – כיצד לקיים תהליכים חינוכיים מיטביים במציאות שבה קיימת שונות גדולה בממדים רבים בין התלמידים בכיתה ובבית הספר?

שסיבות הקשיים הללו הן במידה רבה מבניות ומערכתיות. בחוברת זו, לפיכך, ננסה להציע תפיסה חינוכית חלופית, המתייחסת לחינוך במציאות הטרוגנית בדרך שונה במקצת. מטרתה של דרך זו היא להוביל לכך שכל תלמיד ותלמיד, על מאפייניו הייחודיים, יהיה תמיד במצב של התקדמות, של התפתחות הידע והמיומנויות שלו, התקדמות שתתמוך בהיווצרות של תפיסת מסוגלות גבוהה ותפיסת ערך עצמי חיובית ו"בריאה", להנאה גדולה יותר מהלמידה וכן להתפתחותן של עמדות ומיומנויות חשובות הנחוצות לחיים בעולם חברתי הטרוגני, על האתגרים וההזדמנויות הקיימים בו.

את התפיסה המוצעת כאן ניתן לתמצת במוטו: **"ילד ייחודי, מענה ייחודי, הקשר הטרוגני"**. הכוונה (שתפורט לעומקה ותודגם בהמשך) היא שמורים ומנהלים המעוניינים לקיים חינוך הטרוגני, כפי שהוגדר המושג בתחילת המסמך, יחפשו דרכים **לחבר בין למידה שיתופית לחוויה חינוכית מותאמת אישית**, יארגנו את הלמידה כך שתתקיים תוך עבודה בקבוצות בעלות מטרה משותפת, ואשר בהן השונות היא ערך, והייחודיות של כל תלמיד באה בהן לידי ביטוי, שבמסגרתן כל תלמיד יכול לתרום, להיות בעל ערך, וחשוב מכך – להיות, להתמודד עם אתגר ולהתפתח, וזאת הן באמצעות רכישת מיומנויות יסוד וכן באמצעות ביטוי ושכלול של המיומנויות הייחודיות לו.

המונח "הטרוגניות" בהקשרו החינוכי משמעו השונות הקיימת בין תלמידים בכיתה ובבית הספר. שונות זו יכולה לבוא לידי ביטוי בהרבה מאוד ממדים: בהבדלים תרבותיים, בפערי ידע מוקדם, בהבדלי שפה, בהבדלים כלכליים או סביבתיים המובילים לשונות בהזדמנויות, בפערים ביכולות הלמידה (ואלו לובשים מגוון צורות), גיוון ושונות בתחומי עניין, בכישרונות, בנטייות ובדפוסים רגשיים, התנהגותיים והסתגלותיים. המורים נדרשים להוביל קבוצה המורכבת מכל התלמידים הללו לתהליך למידה המתקיים במשותף על פני תוכנית לימודים אחידה, ולעבר הישגי למידה אחידים. המפגש בין תוכנית הלימודים, כלי ההערכה ותהליך הלמידה, המתרחשים בכיתה והמתאפיינים כולם באחידות ובין השונות המורכבת המאפיינת את אוכלוסיית התלמידים, מוליד קשיים ותסכולים רבים הן לתלמידים והן למורים. אלו יתבטאו בין היתר בחוויות כישלון, בפגיעה בדימוי העצמי, שיובילו בתורם ליצירת פערים לימודיים הולכים וגדלים, לפערים בין פוטנציאל התלמידים בתחומים שונים ובין מימושן וכן לתחושות של שעמום או של ניתוק בקרב חלק מהתלמידים, לכך ששיעורים "מדברים" רק אל חלק מהתלמידים, ולקושי בהתמודדות המורים עם טווח ההתנהגויות הרחב של התלמידים הנובעות מאובדן ריכוז או מתסכול.

אם התופעות הללו נשמעות מוכרות – הרי זה בשל העבודה



הרעיון התפיסתי של החינוך ההטרוגני

מצבי למידה דומיננטיים במערכת החינוך כיום

התשובה לשאלה שהצבנו למעלה טמונה בדפוסי הלמידה הדומיננטיים כיום במערכת החינוך. אם ניכנס לרגע לחדר כיתה ממוצע מדומיין כלשהו, סביר מאוד שנזהה בו מיד שני מצבי למידה שכחים:

מצב הלמידה הראשון – חינוך ב"כיתה הגדולה"

מצב למידה שבו המורה מנסה להוביל קבוצה של כ-30 תלמידים, שונים זה מזה, אל עבר מטרות למידה אחידות. פעמים רבות נעשה הדבר בדרך של הוראה פרונטלית, מתן משימות בחוברת או דף עבודה, דיון כיתתי פתוח הכולל שאלות (של המורה) ותשובות (של התלמידים) ועוד. שיטת הוראה זו מובילה לאחוז נכבד מן הקשיים שתוארו לעיל, אשר יפורטו בפרק 2, העוסק בצורך שהוביל לגיבוש התפיסה ההטרוגנית, המוצגת בעבודה זו.

מצב הלמידה השני – "הוראה דיפרנציאלית"

מצב למידה זה, שמכונה לעיתים קרובות במערכת החינוך "הוראה דיפרנציאלית" (הניסוח המסויג נובע מכך שיש פער בין הגישה התיאורטית של ההוראה הדיפרנציאלית לאופן שבו היא מיושמת בדרך כלל בשטח). במצב זה התלמידים מחולקים לקבוצות, לרוב לפי רמות, מקבלים משימות ואתגרים בהתאם לרמת הקבוצה שאליה הם שייכים, והמורה מאפשרת לרוב התלמידים רוב הזמן עבודה עצמאית, שעה שהיא עצמה עוברת בין הקבוצות ומסייעת ללמידה. גם למצב זה מחירים לא מבוטלים מבחינתם של התלמידים, בעיקר בכל הנוגע להתפתחות תפיסת הערך העצמי שלהם.

ייתכן שחלקכם סבורים כי מדובר ברעיון פשוט ואף מובן מאליו. אם זה המצב – אתם מוזמנים לבחון מה מתרחש בכיתה או בבית הספר שלכם. ייתכן שתגלו שאלו אכן הם פני הדברים, כלומר שכל אחד מהתלמידים בבית ספרכם נתפס כייחודי, מביא לידי ביטוי את חוזקותיו, כולם עד אחד מקבלים הזדמנות אמיתית להתפתח בתחומי העניין שלהם, חווים רוב הזמן חוויה של למידה והתפתחות, חשים שהלימודים מעניינים ורלוונטיים עבורם, לומדים להכיר את עצמם טוב יותר ונהנים. ייתכן גם שהתלמידים בבית ספרכם עובדים באופן קבוע יחד עם תלמידים אחרים ולומדים את הערך הטמון בשיתוף פעולה, לומדים מהי כוחה של השונות, כמעט אינם מתייחסים למי "חזק" ומי "חלש" ולומדים לדבר עם כולם, ללמוד מכולם, להיעזר בכל אחד. אם זו המציאות בבית ספרכם, אשריכם, אפשר שאתם כבר מיישמים חינוך הטרוגני הלכה למעשה. אבל אם המצב אצלכם אינו עונה לתמונה שתוארה זה עתה – הרי שאתם נאבקים בקשיים שרוב רובה של מערכת החינוך מתמודדת עמם כשמדובר בהטרוגניות. גם אם במבט ראשון, התפיסה החינוכית שהוצגה לעיל נראית לכם פשוטה, שכיחות היישום שלה בשטח היא מעטה ואינה נפוצה כלל.

אחד האתגרים העיקרים של חוברת זו, אם כן, הוא לנסות לתת בידכם כלים שיסייעו לכם לבסס כוחות שיאפשרו את מימושה של השיטה.

אך האם כלים חדשים אכן נחוצים? האם המורים אינם יכולים להסתפק במה שכבר ידוע להם?

תפיסת המעבדה: דגש מוגבר על עבודת הקבוצה ההטרוגנית

תפיסת החינוך ההטרוגני - "מענה ייחודי בהקשר הטרוגני" - בהחלט שואבת מרכיבים ורעיונות מן המיטב שבגישות אלו ואחרות, אך היא מציעה צורה מעט שונה של עבודה, שבה הדגש המושם על עבודת הקבוצה ההטרוגנית גדול הרבה יותר.

התפיסה, לפחות ברובה, ניתנת ליישום במציאות של החינוך הציבורי בגילאי בית הספר היסודי, והפעלתה אינה דורשת בהכרח הקצאה נוספת של שעות או תקנים לבית הספר. חשוב לציין, עם זאת, שתוספת בהקצאת שעות/תקנים, גם אם אינה תנאי הכרחי, יכולה להקל ולתמוך במימוש התפיסה, בעיקר כיוון שאז יותר ילדים יזכו לזמן רב יותר בחברת איש חינוך מבוגר ומוסמך התומך בהם חינוכית (באופן אישי או קבוצתי). אשר למורים - הקצאת משאבים נוספים תסייע להם להיות ממוקדים ואפקטיביים יותר בעבודתם. עם זאת, כאמור, ניתן לבסס את תפיסה החינוך ההטרוגנית גם ללא כל תוספת ועל סמך המשאבים הזמינים בבית הספר היסודי.

יתר על כן, חלק מההצעות המעשיות שיפורטו בהמשך מיושמות זה מכבר בבתי ספר רבים והן קלות ליישום. הצעות אחרות, לעומת זאת, הן נדירות יותר, מורכבות יותר, והטמעתן תהייה כרוכה במאמץ. חלק גדול מהקושי טמון בשינוי הרגלים בקרב צוותי ההוראה ובמוכנות להסתגל לצורת עבודה אחרת.

על מנת להפיק את המיטב מחוברת זו ולהתחיל להפנים את רעיונות החינוך ההטרוגני ולאמצם נדרשת פתיחות. זה הדבר הראשון שנבקש מכם בעת קריאת החומר. פתיחות זו מתבקשת הן לגבי המוכנות לחשוב מעט אחרת, ובעיקר לגבי הנכונות לבחון בצורה עניינית ומפוכחת את תהליכי העבודה שלכם מול התלמידים.

תפיסת העבודה המוצגת היא פרי תהליך של שנתיים (2017-2018), שהתקיים **במעבדת ההטרוגניות** שהוקמה בשיתוף אגף מחקר, פיתוח, ניסויים ויוזמות והאגף לחינוך יסודי במשרד החינוך. מטרת התהליך הייתה יצירת מודלים שייטיבו להתמודד עם אתגרי החינוך ההטרוגני, ובמסגרתו שישה בתי ספר יסודיים ברחבי הארץ פיתחו מודלים חדשניים של הוראה על בסיס ידע אקדמי וניסיון עבודה שנצבר בשטח. מודלים אלו נוסו ונבדקו בבתי הספר במהלך שנת הלימודים. המודלים שפותחו, הפרקטיקות והכלים שנוסו, התובנות שנצברו במהלך זה - כולם משמשים בסיס לתפיסה המוגשת כאן.

מבנה החוברת

החוברת מיועדת לכל מי שעוסק בחינוך בגילאי בית הספר היסודי (עד כיתה ו'): מורים, מפקחים, מדריכים, מפתחי תוכניות, אנשי מטה ומקבלי החלטות, אך היא מיועדת בראש ובראשונה **לקהל מנהלי/ות בתי הספר**. המנהלים/ות הם מי שנושאים בעיקר הנטל של שינוי ועיצוב תהליכי הלמידה וההוראה, בעבודה עם צוות המורים ובהובלתו, ביצירת סביבת עבודה ולמידה, בקביעת מדיניות לבתי הספר שלהם ומימושה.

החוברת בנויה מהפרקים הבאים:

שער ראשון - התפיסה המארגנת של החינוך ההטרוגני: "מענה ייחודי בהקשר הטרוגני"

שער שני - הצורך והרקע שהובילו לגיבוש התפיסה

שער שלישי - עקרונות הפעולה היישומיים

שער רביעי - מהי המעבדה

שער 1

מציג את התפיסה. אין צורך לקרוא את המסמך מתחילתו עד סופו ברצף כדי שאפשר יהיה לעשות בו שימוש אפקטיבי. מומלץ לקרוא ולהבין את פרק התפיסה, כיוון שהוא מתאר את הרעיון המרכזי של החינוך ההטרוגני.

שער 2

מרחיב על הצרכים ועל הבעיות בשטח שהובילו לגיבוש התפיסה. כמו כן מתוארות בו כמה גישות נוספות לטיפול בבעיות אלו. קריאת הפרק תוסיף רבות לביסוס התפיסה ולהבנתה, אך קוראים המעוניינים יותר בחלקים היישומיים יוכלו לעבור היישר לפרק 3.

שער 3

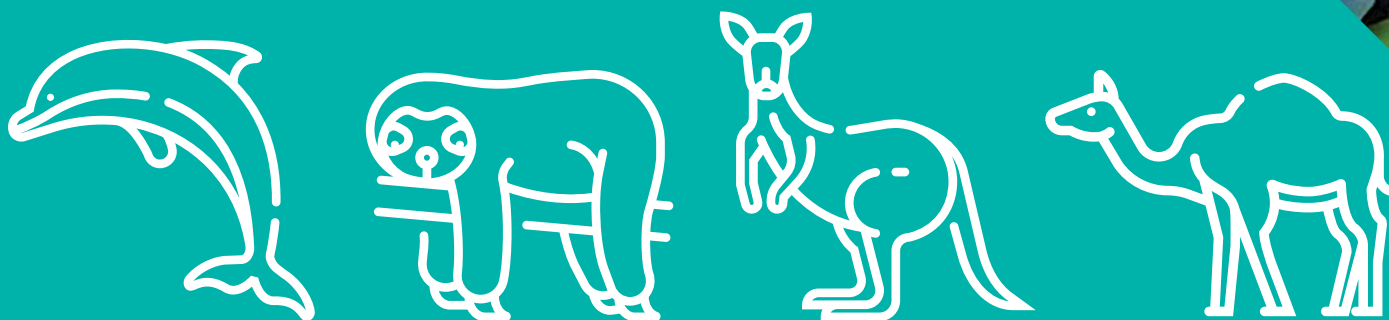
מתאר עקרונות פעולה יישומיים למימוש תפיסת החינוך ההטרוגני. ישנם 15 עקרונות שחלקם מוגדרים כ"חובה", דהיינו הם מהווים תנאי הכרחי מינימלי למימוש התפיסה של חינוך הטרוגני, וחלקם אינם מוגדרים כך. עם זאת, אין עקרונות שאינם חשובים. העקרונות מחולקים לשלושה רבדים – כיתה הטרוגנית (המתמקד בתהליכי למידה והוראה), מורה הטרוגנית (המתמקד בשינוי שמורים יכולים לעשות ושיפור המיומנות שלהם בהקשר לתפיסה ההטרוגנית) ומנהל/ת מקדם/ת הטרוגניות (המתמקד ברובד המערכתי הבית ספרי).

אין הכרח לקרוא את כל העקרונות ברצף, ואף ייתכן שאין זה רצוי, שכן ניסיון לעשות זאת יהיה כרוך בהצפה של מידע. הצעתנו, אם כן, היא לבחור מספר עקרונות ראשונים להבנת כיווני הפעולה המוצעים, בדגש על עקרונות החובה, להפנים אותם ורק לאחר מכן, כאשר יש פניות ללמידה נוספת, לעבור אל עקרונות נוספים.

שער 4

הוא פרק קצר, המתאר בתמציתיות מהי מעבדה ומהם שלבי העבודה הנעשים בה. בחרנו לתאר את הפורמט של תהליך המעבדה רק בסיום המסמך ולא בתחילתו, וזאת על מנת לשים במוקד המסמך את תפיסת החינוך ההטרוגני. מי שחש שהכרת המטרות ואופן הפעולה של המעבדה חיוניים עבורו להבנת המסמך, מוזמן לפנות ראשית אל פרק זה ולהתייחס אליו כחלק מהמבוא.

שער ראשון: תפיסה חדשה לחינוך הטרוגני - "מענה ייחודי בהקשר הטרוגני"



עיקר התפיסה שהתגבשה הוא סביב הרעיון המארגן של "מענה ייחודי בהקשר הטרוגני".

משמעות הרעיון היא הדגשת החינוך כיתהליך שאותו חווה הילד כפרט, אך תוך שילוב שלו במסגרת קבוצתית ותוך אינטראקציה עם אחרים. זהו חיבור בין למידה שיתופית ובין מענה אישי לתלמיד, בין עבודה בקבוצות ובין תוכנית אישית. חשוב להדגיש את המילה "חיבור" – זהו אינו "איזון", אלא חיבור!

הרעיון המארגן

הניתוח של הצורך שהוביל לחשיבה על תפיסה חינוכית חלופית, הלמידה של הגישות החינוכיות השונות והתיאוריה והניסיון שנצברו בשדה החינוכי, הובילו, בעקבות תהליך של ניסוי ותהייה במעבדה - לגיבוש תפיסה חינוכית שמנסה להתמודד עם האתגרים הבאים:

- יצירה של תהליך חינוכי בעל ערך **לכל התלמידים**, על השונות שביניהם.
- התייחסות אל **ההטרוגניות כמקור כוח וכפוטנציאל** להשגת ערך חינוכי גדול יותר, ולא כאל בעיה או כמקור לקשיים.
- תפיסה בת-קיימא הניתנת למימוש במסגרת **המבנה, המשאבים והאילוצים** של החינוך הציבורי.

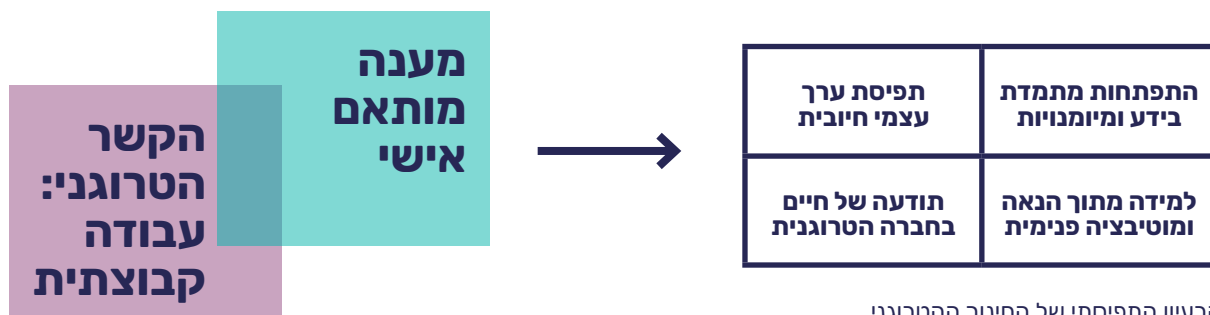
עיקר התפיסה שהתגבשה הוא סביב הרעיון המארגן של "מענה ייחודי בהקשר הטרוגני".

משמעות הרעיון היא הדגשת החינוך כיתהליך שאותו חווה הילד כפרט, אך תוך שילוב שלו במסגרת קבוצתית ותוך אינטראקציה עם אחרים. זהו חיבור בין למידה שיתופית ובין מענה אישי

לתלמיד, בין עבודה בקבוצות ובין תוכנית אישית. חשוב להדגיש את המילה "חיבור" - זהו אינו "איזון", אלא חיבור!

ההבחנה בין "חיבור" של המענה הייחודי והשיתופיות, לבין "איזון" ביניהם, היא על מנת לטעון שאין מדובר בשני מצבי למידה שונים, אלא במצב למידה אחד שבו מתקיימים שניהם. אנו לא מעוניינים שיהיו שעות שבהן ניתן מענה ייחודי ומותאם לכל תלמיד, ושעות אחרות שבהן התלמידים יעבדו יחד באופן שיתופי - אלא שהעבודה השיתופית בין התלמידים ויצירת חוויה לימודית-חינוכית ייחודית לכל תלמיד יתרחשו יחד, באותו הזמן.

התרשים מדגים את היחס בין שני המרכיבים של הרעיון הבסיסי: בית הספר נותן מקום למענים המותאמים אישית לילדים (למשל, עבודה עם לומדה המותאמת לרמת הילד, מפגשי חניכה אישיים וכו'), והוא גם נותן מקום לעבודה בקבוצה (למשל משימת חקר משותפת וכו'). אך חינוך הטרוגני אמיתי שואף להגדיל ככל האפשר את **תחום החפיפה** בין שני המרכיבים הללו - הווה אומר קבוצת תלמידים לומדת ועובדת יחד, אך לכל תלמיד בה תפקיד, משימה או אתגר שונים במקצת מאלה של חבריו לקבוצה, וייחודיים לו בלבד. ייחוד זה עוזר לו להתפתח באופן אישי באמצעות התרומה שלו לקבוצה והאינטראקציה שלו עם האחרים. במסגרת זו גם לקבוצה תפקיד עבור כל הפרטים בה.



הרעיון התפיסתי של החינוך ההטרוגני

המעמיקה יותר אל עקרונות הפעולה תהיה התייחסות אליהן.

פרסונליות פוגשת שיתופיות: חינוך הטרוגני בראיית פדגוגיה מוטת עתיד

מודל פדגוגיה מוטת עתיד פותח ע"י היחידה לפדגוגיה מוטת עתיד באגף מו"פ, ניסויים ויוזמות, מתוך הבנה שעל מערכת החינוך לעסוק בזיהוי מגמות חברתיות, כלכליות, חינוכיות וטכנולוגיות המשפיעות על ההווה וצפויות להשפיע על העתיד, ולגזור מתוכן מטרות, עקרונות ותוכניות פעולה לחינוך בהווה.

המודל מציג שישה "מנופי שינוי": פרסונליות, שיתופיות, אי-פורמליות, גלוקליות, תכלול ותמורות. ניתן לקרוא בהרחבה על המודל, על זיהוי המגמות ועל "מנופי השינוי" במתווה לפדגוגיה מוטת עתיד (2017).

תפיסת החינוך ההטרוגני המוצעת כאן נשענת על החיבור בין שני "מנופי שינוי" – הפרסונליות והשיתופיות.

להלן תיאור "מנופי השינוי" הללו מתוך המתווה לפדגוגיה מוטת עתיד:

עיקרון הפרסונליות – פרסונליות בחינוך משמעה התאמה של מוצרים, שירותים ותהליכים לאדם באשר הוא (תלמיד, מורה, מנהל ועוד) על פי יכולותיו, רצונותיו, צרכיו ומצבו.

עיקרון השיתופיות – שיתופיות (בחינוך) היא תהליך שבו שניים או יותר פועלים יחדיו באופן המעצים את יכולתם כפרטים כדי

דמיינו קבוצת ילדים בגיל יסודי הבונה יחד משחק טריוויה על נושא גלי העלייה לישראל. הם מחליטים יחד על אופי המשחק, סוקרים את תחום התוכן ומחליטים על קטגוריות למשחק ולעבודה. לאחר מכן הם מחלקים ביניהם את תחום התוכן וכל ילד מביא פרטי ידע מתוך התחום שעליו הוא מופקד. בשלב הזה הם מתפצלים מחדש – חלק מהילדים מנסחים את פרטי הידע באופן אחיד המותאם למשחק, חלק מהם מעצבים את הלוח והכרטיסים, ואחרים כותבים את ההוראות. לבסוף הם משחקים יחד כמה סבבים של המשחק (כך שכל אחד מהם כבר שולט ברמה זו או אחרת בתכניו), מתקנים קצת את מה שדורש תיקון, ואז ביחידים או בזוגות הם יוצאים להעביר את המשחק בכיתה אחרת.

מה השגנו כאן?

1. עבודה ותוצר קבוצתיים, למידה על שיתוף פעולה ועל היתרון של עבודה יחד
2. כל אחד מהילדים תרם לתוצר, מרגיש חלק ממנו
3. הילדים קיבלו הזדמנות לתרום בממד שהם טובים בו (חלוקת התפקידים השנייה)
4. כלל הילדים למדו את התוכן, הגם שכל אחד מהם "התמחה" ויודע יותר על "החלק שלו"
5. הלמידה נעשתה באופן פעיל, עם כמה וכמה בחירות בדרך, ונוצרה תחושת "בעלות" של הילדים בלמידה

הדוגמה המתוארת כאן היא פשוטה ובסיסית, אך מקפלת בתוכה כבר את הרעיון המארגן של החינוך ההטרוגני! בהמשך המסמך יהיו עוד הרבה עקרונות ודוגמאות שרובן לקוחות מבתי הספר שהשתתפו במעבדה. עשויות לעלות כמובן שאלות רבות לגבי מימוש התפיסה הזו (כגון איך דואגים שכולם יתרמו וייתרמו, איך בונים משימות שמתאימות לקבוצה הטרוגנית וכו'), ועם הכניסה

להשיג יעד פדגוגי משותף שלא יכלו.

שיפור הנכונים לו

- כל שחקן צריך לשפר את מיומנותיו באופן שייתן ערך למשחק הקבוצה כולה
- רק בזמן המשחק של הקבוצה כמכלול ניתן להעריך באמת את רמת המיומנות והפרופיל הייחודי של כל שחקן!

מעניינת במיוחד היא הנקודה האחרונה, שהיא חלק מהערכים שאנו מציעים "לייבא" לעולם החינוך. הטענה שמועילית בה היא שרק בתוך פעולת הקבוצה כולה כמכלול ניתן לבצע הערכה אמיתית של השחקן היחיד, של תכונותיו, חוזקותיו, של מידת שליטתו במיומנויות הבסיס ובמיומנויות הייחודיות לתפקידו ושל האופן שבו הוא מתנהל באינטראקציה עם חבריו – ומכך לגזור לגבי ההיבטים שבהם עליו להתפתח כדי להיות בעל ערך רב יותר לקבוצה.

משמעות ההעברה של רעיונות אלה לתחום החינוך היא שאחד האתגרים של המורים הוא ליצור זיקה בין הידע, המיומנויות ומאפיינים אחרים של התלמידים כפרטים (תכונות, תחומי עניין, נטיות וכו') לבין משימות הנעשות בקבוצה או באינטראקציה עם ילדים אחרים. לדוגמה, ילד שקורא טוב יותר ויודע לסכם חומר יוכל לתרום למשימת "משחק הטריוויה" שתוארה קודם. אם נתבונן בילדים העובדים על הכנת משחק הטריוויה, נוכל לזהות למי מהם יש קושי לתרום לקבוצה, מהו אותו קושי ומה כדאי לעשות כדי שילד מסוים יוכל לתרום יותר לקבוצתו בהמשך. באותה מידה ניתן ללמוד גם על ערך מוסף שאותו ילד עצמו יכול להביא כתרומה לעבודת הקבוצה בשל היכולות, הנטיות והכישרונות הטמונים בו, למשל באמצעות רעיונות, ידע, ביצוע משימות, העלאת שאלות וספקות רלוונטיים, הכנת חומרים, עידוד האחרים, ארגון העבודה ועוד.

נחזור לרגע לקבוצת הכדורסל ולאופן שבו עובד המאמן, ונציין כמה מהמאפיינים הבולטים של עבודתו:

עיקרון הפרסונליות מציע מסגרת חשיבה וכיוון להתמודדות עם השונות בפני עצמו, ורעיון הפרסונליזציה ומשמעותו עבור החינוך ההטרוגני יתוארו בהרחבה בפרק 2. עם זאת (כפי שגם יפורט בהמשך), הפרסונליות לבדה אינה תומכת בשאיפה ליצור חינוך הטרוגני אמיתי, כזה המתייחס אל השונות בין התלמידים כמקור כוח ללמידה ולהתפתחות וכערך. מכאן שרעיון החינוך ההטרוגני המתגלם בחיבור או במיזוג של הפרסונליות עם השיתופיות. הפרסונליות "אחראית" לחשיבה העוסקת בניסיון להתאים לכל תלמיד חוויה חינוכית ייחודית הנכונה לו, והשיתופיות מעודדת את המורים ואת בתי הספר לראות כיצד החיבור בין תלמידים ועבודה משותפת שלהם, על השונות ביניהם, יכולים להוביל ללמידה משמעותית יותר.

אנלוגיית קבוצת הכדורסל ומטאפורת הפוליפוניה

אחת הדרכים להבין את החינוך ההטרוגני המתואר כאן היא דרך האנלוגיה לדפוס העבודה ולשיטת האימון של קבוצת כדורסל, שאלה מאפייניהם הבולטים:

- הקבוצה עובדת יחד, הביצועים וההישגים שלה הם תוצאה של העבודה המשולבת של כל חברי הקבוצה
- כל שחקן חייב לרכוש מיומנויות יסוד המשותפות לכולם
- לכל שחקן יש תפקיד, והתפקידים השונים כרוכים במיומנויות ייחודיות
- לכל שחקן יש תכונות ייחודיות לו, חוזקות ייחודיות לו ותחומי

תפיסה חדשה לחינוך הטרוגני

פדגוגית כיתתית המדגישה אחריות משותפת של התלמידים להשגת יעדים כיתתיים, דרך חלוקת משימות, זיהוי חוזקות של ילדים לטובת השגת היעד ועוד. במובנים מסוימים יש דמיון בין תפיסת החינוך ההטרוגני המופיעה כאן לרעיון "כיתת הנבחרת".

ניתן לתאר את הרעיון התפיסתי של החינוך ההטרוגני גם דרך מטאפורה למושג מוזיקלי מעניין: פוליפוניה. פוליפוניה היא מצב שבו מספר מנגינות נפרדות יוצרות חיבור ביניהן, כשהן מנוגנות יחד ויוצרות מנגינה חדשה (בשונה מקופוניה בה חיבור המנגינות השונות יוצר רעש לא קוהרנטי ולא נעים). המטאפורה לרעיון "מענה ייחודי, הקשר ההטרוגני" היא בראיית כל אחד (לצורך העניין, כל תלמיד) כבעל קול ייחודי, וחיבור התרומה הייחודית של כל אחד מהפרטים למנגינה הכללית מוביל לבניית יצירה משותפת ובעלת ערך רב כשלעצמה. העבודה הקבוצתית השיתופית, יכולה, אם כן, להמריא ולהיות בעלת ערך רב מאוד, רק אם כל אחד מהפרטים המשתתפים בה תורם לה את תרומתו הייחודית המצטרפת לתרומתם של היתר באמצעות מטרה, תפיסות ועקרונות עבודה משותפים.

אם תרצו להתנסות מעט בפוליפוניה, אתם מוזמנים להיכנס לאתר [mix the city: https://www.mixthecity.com/?lang=he](https://www.mixthecity.com/?lang=he). בפרויקט זה, שהפיק עמנואל ויצטום בהשתתפות אמנים ממקומות שונים בעולם, הוקלטו קטעי נגינה וקולות מגוונים בערים מסוימות, וניתן לחבר את הקטעים הנפרדים וליצור מנגינה מורכבת והרמונית. זהו מושג המסמל סוג של אידיליה, קשה להשגה אולי, והוא עשוי לשמש כמטאפורה לסוג הפעילות החינוכית שאליו אנו שואפים ואולי גם כמטאפורה לכוח ולפוטנציאל הטמונים בהטרוגניות.

- בניית אימונים ותרגילים כדי להקנות ולשפר את מיומנויות היסוד המשותפות
 - בניית אימונים ותרגילים כדי לשפר מיומנויות ייחודיות לכל אחד מהשחקנים
 - הפעלת הקבוצה כולה כדי ללמדה איך לתפקד ולעבוד יחד
 - מתן משוב לעבודת הקבוצה ולתפקודה כמכלול ומשוב לתפקוד כל אחד מהשחקנים בתוך המכלול, אפשרות לקטוע את מהלך המשחק המשותף כדי ללמד היבטים אישיים וקבוצתיים
 - ניסיון לתכנן את אסטרטגיית הקבוצה כך שתבליט באופן המקסימלי את האיכויות והחוזקות של השחקנים ובזמנית תצמצם את השפעת חולשותיהם על תוצאות הקבוצה.
- אנלוגיה מהדוגמה לעיל אל תכנון תהליכי הלמידה בבית הספר ולעבודת המורים, תאפשר לגזור מכך את האתגרים המיומנויות ודרכי הפעולה הבאים:**
- תכנון שיעורים ופעילויות למידה על מנת להקנות לכל התלמידים מיומנויות יסוד משותפות
 - יצירת תהליכי למידה שיסייעו לכל אחד מהתלמידים לפתח ידע ומיומנויות ייחודיים לו
 - בניית מצבי עבודה ומשימות משותפות בקבוצות הטרוגניות
 - הערכת התלמידים על בסיס האופן בו תרמו (יותר או פחות) במשימות המשותפות ובניית תוכניות שיסייעו להם להעלות את רמת השתתפותם בקבוצה ואת תרומתם לה
 - תכנון משימות קבוצתיות שיאפשרו לילדים שונים להביא לידי ביטוי את חוזקותיהם ו/או לעבור חוויית למידה שתסייע להם לפתח את הידע והמיומנויות שלהם
- אנלוגיית קבוצת הכדורסל קרובה ברוחה למושג "כיתת הנבחרת" שטבע יעקב הכט. "כיתת הנבחרת" היא צורת ארגון ועבודה

התוצאות הרצויות של חינוך הטרוגני

המושג "חינוך הטרוגני", המופיע בכותרת חוברת זו, מהווה שם כולל לתפיסות, לעקרונות, לפרקטיקות ולכלים המוצעים כאן, שמטרתם היא קידום "חינוך טוב" במציאות שבה ניכרת שונות גדולה ורב-ממדית בין התלמידים במערכת החינוך. בסעיף הקודם הובהר כיצד השונות בין התלמידים משפיעה על התנהלות הכיתה ועל התנהלות בית הספר בכך שהיא מעוררת קשיים ומציבה אתגרים מול הצרכים השונים של התלמידים והמורים ומול המבנה הארגוני ודרישות תוכנית הלימודים. עתה חשוב להבהיר מהי כוונת הביטוי "חינוך טוב", ובמילים אחרות – מה בעצם אנו רוצים להשיג בתהליך החינוכי?

בבתי הספר שלקחו חלק בעבודת המחקר שבבסיס חוברת זו, נצפו באופן שיטתי סיטואציות חינוכיות שונות הקשורות לאתגרי ההטרוגניות. ניתוח הממצאים העלה כי יש בעיות מסוימות הנובעות מהמצב השורר כיום בתחום זה והמאפיינות אותו. בעקבות הגדרת הבעיות הללו, קיימו משתתפי המעבדה חשיבה משותפת לגבי תחומים נוספים, שאותם ראו כתחומים ראויים, שבהם ניתן להגיע להישגים חינוכיים. מסקנותיהם תורגמו לארבעה מאפיינים בסיסיים, שהם למעשה התוצאות הרצויות שהחינוך ההטרוגני שואף להשיג.

התפתחות מתמדת בידע ובמיומנויות של כל ילד

משמעות תוצאה רצויה זו היא שכל תלמיד בבית הספר צריך להיות כל הזמן בתהליך שבו הידע והמיומנויות שלו הולכים ומתפתחים, ובמילים אחרות – עליו להיות תמיד בתוך תהליך למידה. הכוונה היא כמובן לתהליך למידה שבית הספר הוא זה שאחראי לו או יוצר

את התנאים והמסגרת לקיומו (צפייה בסרטי מדע או היסטוריה בבית או השתתפות בחוג אמנם יכולה לתרום לא מעט ללמידה, אך לא בכך אנו עוסקים).

באופן טבעי, המקור המרכזי המנחה את בתי הספר בתהליכי הלמידה וההתפתחות הללו הוא תוכנית הלימודים, על פיה על כל ילד להרחיב ולשכלל באופן מתמיד את מיומנויות השפה והמתמטיקה שלו, ולרכוש ידע בתחומי הדעת השונים.

לצד זאת, חשוב לומר שהתוצאה הרצויה הנ"ל אינה מוגבלת אך ורק ליעדי התוכן והמיומנות המוגדרים בתוכנית הלימודים, ולאורה אפשר להתייחס באופן רחב לתחומי ידע ומיומנות מגוונים ורבים שבית הספר יכול לתמוך בלמידתם. אם ילד למד להכין ארוחה, לארגן טיול, לסייד או לתכנת אפליקציה – הוא רכש מיומנויות חדשות. אם ילד יודע לספר על ספרי מדע בדיוני, על האופן שבו הסופרמרקט קובע מחירים למוצרים, על ההיסטוריה של הכדורגל או על בעלי החיים באזור שבו הוא חי – הוא רכש ידע. בית הספר צריך לקחת אחריות על כך שכל ילד שלומד במסגרתו יהיה נתון באופן מתמיד בתוך תהליך התפתחות של הידע והמיומנויות שלו. כאי-הצלחה, ייחשב המצב ההופכי, בקצה המנוגד של הסקלה, מצב שבו לא מתרחשת כלל התפתחות כזו, או שהיא מתרחשת למרות בית הספר או ללא קשר אליו.

חשוב להדגיש כמה דברים ביחס לתוצאה רצויה זו:

- יש להבטיח שבית הספר יהיה מחויב להקנות לכל תלמיד מספר מיומנויות ותחומי ידע בסיסיים. לא כאן המקום ולא לנו הסמכות להגדיר בדיוק מה הם, אך אין ספק שתלמידים במציאות של ימינו חייבים לדעת לקרוא סוגים שונים של טקסטים באופן שוטף, לכתוב, להבין היטב חוקים, להיות מסוגלים להבין מתמטיקה ברמה מסוימת ולבצע פעולות מתמטיות, להכיר את המקום והקהילה שהם חיים בהם מבחינה תרבותית, היסטורית וערכית ועוד. אין חולק על כך שתוכנית הלימודים מציעה את

להישגים בהם ועל כן אין בכך כדי להפחית מחשיבותם ומערכם ו-ו(ב) בעזרת מאמץ או שינוי בדרכי הפעולה שלהם הם יכולים להתקדם גם בהיבטים אלו, אם ירצו בכך.

תוצאה רצויה זו אינה פשוטה להערכה, אך אינדיקציות שונות הקשורות להתנהגות התלמידים עשויות להעיד עליה:

- התלמידים משתתפים בשיעור (אחוזים גבוהים מהכיתה), אינם חוששים שתשובותיהם אינן נכונות או ששאלותיהם יישמעו "טיפשיות"
- הם מוכנים לקחת על עצמם אתגרים
- הם מסוגלים "להתאושש" מביצוע לא מוצלח ולהמשיך לפעול ולהשקיע
- הם יודעים לספר על דברים שהם טובים בהם, לתאר הישגים ולהסביר מה יש בהם או בהתנהגותם שהוביל להישג
- הם יודעים לספר על דברים שהיו רוצים להשתפר בהם (ואולי כבר יש להם גם את ה"אִיךָ" כדי להשיג זאת)
- הם יודעים לספר על דברים שמעניינים אותם או חשובים להם
- לוקחים יוזמה, מתנדבים
- פונים למורה או לאחרים (כולל חבריהם) ומבקשים עזרה לצורך עמידה במשימה או אתגר שלקחו על עצמם
- שמחים ונכונים להזדמנות ליצור משהו, להציג, לארגן או להוביל

תודעה של חיים בחברה הטרוגנית

הטרוגניות אינה רק מאפיין של המציאות בכיתות המחייב חשיבה על מענים פדגוגיים, היא גם מאפיין של המציאות החברתית בארץ ובעולם. בין אנשים יש שונות באינספור ממדים – תרבויות שונות, עמדות ואמונות שונות, ידע ויכולות שונים, תחומי עניין שונים, חוויות חיים שונות, מטרות שונות ועוד ועוד. תמיד ניתן

הבסיס הזה ומעבר לו.

- לצד זאת, מומלץ לבתי ספר להתייחס למגוון גדול של תחומי ידע ומיומנויות כאל תחומים לגיטימיים ולפעול כדי ליצור עבור הילדים הזדמנויות להתפתח בהם.

ניתן **להעריך** באיזו מידה הצליח בית הספר בהשגתה של תוצאה רצויה זו באמצעות מגוון דרכים מוכרות: מבחנים, עבודות, פרזנטציות, ביצועי הבנה וכו'.

התפתחות תחושת ערך עצמי חיובית ו"בריאה" אצל כל ילד

אחד המחירים של המפגש הטעון שבין השונות הרבה המאפיינת את ילדי בית הספר ובין דפוסי הלמידה השכיחים במערכת החינוך הוא השפעתו השלילית של מפגש זה על התפתחות הדימוי העצמי של התלמידים. חוויות של כישלון, ציונים נמוכים, הסתכלות השוואתית בתוך הכיתה והבחנה בין ילדים ש"מצליחים" וכאלו ש"לא מצליחים" (הילדים יודעים זאת גם כשהמורה נפלאה ועושה הכול כדי להפחית את השפעת ההישגים) – כל אלו יוצרים אצל הילדים אמונות מגבילות לגבי עצמם: "אני לא טוב במתמטיקה", "אני מיוחד לעמוד וללמד אחרים", "עדיף לעשות הכול כדי להימנע מלקרוא". נוסף על כך, אי-מתן מקום לחוזקות שעליהן גאוותם של ילדים ("אני טוב בדמקה אבל זה לא מעניין אף אחד"), או לחוויות ולרקע הייחודיים להם, עלול אף הוא להיות חלק מהתפתחות דימוי עצמי לא שלם או שלילי.

תוצאה רצויה זו של החינוך ההטרוגני גורסת כי על בית הספר ליטול **אחריות להתפתחות דימוי עצמי חיובי בקרב תלמידיו**, כלומר לחזק בהם את התחושה שהם בעלי ערך לסביבתם, שיש בהם יכולות וכוחות להגיע להישגים, שהתחומים שמעניינים אותם הם ראויים, שיש להם יכולת לתרום לאחרים מהידע ומהיכולות שלהם, שיש להם יכולת ללמוד ולהתפתח, שגם אם יש היבטים שהם מתקשים או שאינם מצליחים בהם – הרי שזה (א) מהווה רק היבט אחד מתוך רבים, שהם כן מצליחים להגיע

מוטיבציה פנימית, דהיינו יזהו את הפעילויות שהם מעורבים בהן כמעניינות וחשובות עבורם.

ארבע התוצאות הרצויות שהוצגו לעיל שימשו כמטרות למודלים שפותחו במסגרת המעבדה להטרוגניות, והן גם היוו בסיס להערכתם של מודלים אלו.

הישגי תפיסת החינוך ההטרוגני

הבטחת הערך וההישגים בפועל

חמישה בתי ספר פיתחו והפעילו במסגרת המעבדה מודלים שנבנו כולם סביב הרעיון התפיסתי המארגן של "מענה ייחודי בהקשר הטרוגני". ההתנסות שלהם יצרה מגוון של דרכים לממש את התפיסה, אך היא גם אפשרה לבחון אם הדרכים הללו עוזרות להתקרב אל התוצאות הרצויות שהוגדרו, ולהעריך אם התפיסה אכן צפויה להשיג את מטרותיה. הכלים שהופעלו כללו:

- תיעוד של שיחות חתר עם תלמידים
- תיעוד של שיחות חתר וראיונות עם מורים
- שאלונים להורי התלמידים שהשתתפו בניסוי (סה"כ השיבו 204 הורים; חשוב לציין שברוב בתי הספר נוסה המודל בעיקר בשכבה אחת או שתיים)
- שאלונים למורות שהשתתפו בניסוי (סה"כ השיבו 60 מורות)
- תיעוד מקומי של הישגים (מבחני מנהלת, מיפוי עת הדעת ועוד)
- במקרים ספציפיים נערכו גם שאלונים לתלמידים
- דיווחי המנהלות והצוותים שהשתתפו במעבדה על התופעות, ההצלחות והקשיים שהתרחשו בבית הספר במהלך הפעלת המודלים

למצוא שונות כזו או אחרת בין ילדים בבית הספר ובתוך הקהילה המרכיבה את בית הספר. כל מאמץ לקיים חינוך הטרוגני אמיתי חייב להתייחס לכך ולהעריך מה תפקידו ומטרתו של החינוך בהתייחס לעולם ההטרוגני שבו אנו חיים.

התוצאה הרצויה, המופשטת מעט, של "תודעה של חיים בחברה הטרוגנית", פורקה במסגרת המעבדה למספר משמעויות, התנהגויות ותפיסות:

- יכולת לעבודה בצוות ובשיתוף פעולה עם אחרים
- הבנה שלאנשים שונים יש יכולות שונות, ולכן קבוצה מגוונת יכולה להשיג יותר מאשר כל אחד מהפרטים בה
- התייחסות למפגש עם שונים ממני (בעמדות, במוצא, בתרבות, במקצוע, בניסיון וחוויות ועוד) כמעורר סקרנות והזדמנות ללמידה ואולי אף לשיתוף פעולה
- יכולת לקיים תקשורת עם אחרים השונים ממני מנקודת מוצא של כבוד מצד אחד, ועם מינימום מחסומים ומעצורים, מצד שני
- הכרה בכך שככל שאני לומד ורוכש עוד ידע ומיומנויות, אני יכול גם לתרום יותר לאחרים ולחברה
- להעריך ייחודיות בעצמי ובאחרים

למידה מתוך מוטיבציה פנימית והנאה

אחת ההנחות של החינוך ההטרוגני, כפי שתואר לעיל, היא שהמתח בין השונות בקרב התלמידים לבין ארגון הלמידה הקולקטיבי ותוכנית הלימודים האחידה הוא מהגורמים המרכזיים לחוויה של שעמום והיעדר מעורבות (engagement) של תלמידים בבית הספר. עבור תלמידים רבים זוהי חווית למידה הנשענת במידה רבה על מוטיבציה חיצונית – לומדים כי צריך, כי מכריחים אותי וכדומה.

לכן, אחת התוצאות הרצויות של חינוך הטרוגני היא להפוך קושי זה על פניו, כלומר שחווית הלמידה של תלמידים בבית הספר תהיה כרוכה בהנאה, ושבמרבית זמנם בו הם יפעלו מתוך

אינדיקציות וראיות	תוצאה רצויה
בשלושה מששת בתי הספר הראו התלמידים במבחני מנהלת או במיפויים הישגים גבוהים יותר בשפה ו/או במתמטיקה מאשר שכבות דומות באותם בתי ספר בעבר (בשלושה הנוספים לא היו מספיק נתונים, אך דיווחי המנהלות היו שרמת הביצועים הייתה דומה או גבוהה לזו של שכבות דומות בעבר). 72% מההורים דיווחו שהם מעריכים שילדם לומד, מתפתח ורוכש ידע באופן קבוע. 55% מהמורות מעריכות שבעקבות הפעלת המודלים עלו ביצועי התלמידים עפ"י תוכנית הלימודים לעומת העבודה שלא עפ"י המודל. 70% מהמורות מעריכות שבעקבות הפעלת המודלים התלמידים רוכשים יותר ידע ומיומנויות בתחומי העניין שלהם לעומת העבודה שלא עפ"י המודל. גם בממדים נוספים (כגון חשיבה מסדר גבוה ועוד) דיווחו המורות על שיפור מסוים או על שיפור גדול לעומת ביצועים עפ"י צורת העבודה שלפני המודל.	התפתחות מתמדת בידע ובמיומנויות
83% מההורים העריכו שהביטחון העצמי של ילדם עלה בעקבות הפעלת המודל. בנוסף, העריכו 90% מההורים שילדם מקבל בבית הספר הזדמנות לגלות תחומים שבהם יש לו יכולת, ו-89% מעידים כי ילדם מקבל הזדמנות להפגין יכולת בתחומים שהוא טוב בהם, נתונים שייתכן כי אף הם מעידים על היבטים התומכים בהתפתחות דימוי עצמי חיובי. המורות דיווחו בשאלון על שיפור בקרב התלמידים (בהשוואה לתקופה שטרם הפעלת המודלים) בשורה של היבטים הקשורים לתפיסת ערך עצמי, כגון המידה שבה התלמידים חשים שהם בעלי ערך עבור חבריהם (85%), מגיעים להישג או תוצר המסב להם גאווה (75%), מתמודדים עם קשיים בדרך חיובית (76%), יכולים לציין תכונות חזקות שלהם (78%) ולוקחים על עצמם אתגרים ומשימות (79%). בהתרשמות כללית של המנהלות והמורות במסגרת המעבדה הן תפסו את התלמידים כיותר בטוחים בעצמם ויותר עצמאיים. מרבית המנהלות אמרו שהמושג "תלמיד חלש" וההתייחסות החברתית בכיתה לזיהוי "חזקים" ו"חלשים" פחתו באופן ניכר.	תפיסת ערך עצמי חיובית

אינדיקציות וראיות	תוצאה רצויה
אין בכוחן של דרכי המדידה שבהן נעשה שימוש להעריך באופן מלא ממד מופשט ומורכב זה. עם זאת, היו מספר אינדיקציות רלוונטיות שמעידות בעיקר על מערכות היחסים החברתיות בכיתה: 85% מהמורות ציינו שרמת הגיוון בקשרים החברתיים בכיתה עלתה בעקבות הפעלת המודל. מורות סיפרו שהן רואות הרבה יותר אינטראקציה בין תלמידים שלפני כן לא תקשרו ביניהם, אינטראקציה שנמשכת גם אל ההפסקות ואל שעות אחר הצהריים. גם 71% מההורים דיווחו שבעקבות הפעלת המודלים המעגל החברתי של ילדיהם התרחב והתגוון. מורות דיווחו גם על עלייה ברמת הלכידות הכיתתית (79%) וירידה בתופעות של ילדים מנודים או מנותקים חברתית (59%). 85% מהמורות מעידות על עלייה ברצון של תלמידים לעבוד בקבוצה ולשתף פעולה עם אחרים.	תודעה של חיים בחברה הטרוגנית
83% מהמורות מעריכות כי בעקבות הפעלת המודל יש עלייה במידת ההנאה של התלמידים מפעילויות הלמידה. אחוז דומה מהמורות חשות שיש עלייה בסקרנות התלמידים וברצון לשאול שאלות. 92% מההורים מספרים שילדם אוהב ללכת לבית הספר, 94% דיווחו שילדם מגלה סקרנות והתלהבות מהלמידה של תחומים שונים בבית הספר. 78% מההורים טוענים שמאז הפעלת המודל המוטיבציה של ילדיהם ללמוד עלתה. המנהלות והמורות מדווחות שהתלמידים הרבה יותר עצמאיים בלמידה, פעילים ויוזמים, נהנים, מגלים תחומים שמעניינים אותם. הן אף ציינו שזה אחד הממדים שבהם השינוי בקרב התלמידים הוא הגדול והברור ביותר. באחד מבתי הספר מילאו התלמידים (כיתה ג') במשך שיעורים רבים שהתקיימו לאורך שבועיים שאלון קצרצר לסיכום שיעור. אחת השאלות הייתה "עד כמה נהנית מהשיעור?". התשובות היו בערכים של 1 עד 3. ממוצע התשובות של התלמידים בשאלונים שאחרי שיעורים שהופעלו בשיטה שנוסחה בבית הספר היה 2.8, ואילו לאחר השיעורים ה"רגילים" - 1.85.	למידה מתוך מוטיבציה פנימית והנאה

נוסף על ההערכה הנ"ל לגבי השגת התוצאות הרצויות, סיפרו המנהלות והמורות גם על הפחתה בבעיות המשמעת במהלך השיעורים (52% מהמורות דיווחו כי כמות בעיות המשמעת במהלך פעילויות הלמידה פחתה לאחר הפעלת המודל).

הפרק הבא יתאר בצורה רחבה יותר את הצורך הפדגוגי ואת הרקע שהניעו לגיבוש התפיסה החדשה. אם ברצונכם להיכנס כבר בשלב זה לעובי הקורה, ולהתעמק יותר בהיבטים הפרקטיים של תפיסת החינוך ההטרוגני, אתם יכולים לדלג על הפרק הבא ולעבור ישירות לזה שאחריו – פרק “עקרונות הפעולה”. בפרק זה תמצאו הרחבה על עקרונותיה היישומיים של התפיסה שהוצגה כאן, בתוספת דוגמאות המתמקדות בצד המעשי, ב“איך” של התפיסה.

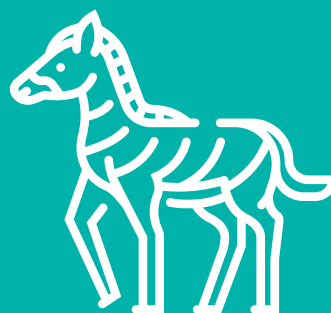
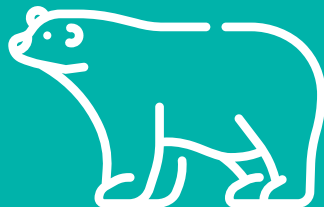
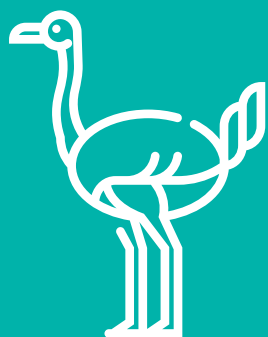
הישגים - מבט-על

לסיכום, על סמך הניסיון של בתי הספר שהשתתפו במעבדה, נראה כי כאשר מארגנים את הלמידה על בסיס רעיון החינוך ההטרוגני (“מענה ייחודי בהקשר הטרוגני”) ניתן להגיע להישגים הבאים:

- עלייה ברמת ההנאה והמוטיבציה של התלמידים
- עלייה בתפיסת הערך העצמי של תלמידים, תלמידים המודעים יותר לחוזקותיהם, לתחומי העניין שלהם וגם לתחומים שבהם עליהם להשתפר
- תלמידים פעילים ועצמאיים
- הפחתה בבעיות המשמעת
- למעבר ללמידה על בסיס רעיון החינוך ההטרוגני לא צפוי להיות מחיר במונחי ההישגים הלימודיים, ועשוי אפילו לחול שיפור. צפויה עלייה במידה שבה תלמידים רוכשים ידע ומיומנויות בתחומי העניין שלהם.
- ערכים ומיומנויות של עבודה בקבוצה ובשיתוף פעולה צפויים להתחזק. גם רמת הגיוון בקשרים החברתיים והלכידות הכיתתית עשויים להתחזק.

שער שני: הצור בתפיסה פדגוגית חדשה להטרוגניות





בסקרים שבחנו צורכי פיתוח מקצועי בקרב מורים ומנהלים בשנים האחרונות, נבחר שוב ושוב "ניהול כיתה הטרוגנית" כאחד הצרכים הבולטים. המורים והמנהלים חשים על בשרם את הקושי הגדול של ניהול תהליכים חינוכיים מול הרכב מגוון מאוד של תלמידים שכולל שונות בממדים רבים: היכולות הקוגניטיביות של התלמידים, היכולות הרגשיות והבשלות שלהם, הבדלים ושונות בין תלמידים מרקע שונה בבית הספר ועוד.

מדוע יש צורך בתפיסה חדשה של חינוך הטרוגני?

בסקרים שבחנו צורכי פיתוח מקצועי בקרב מורים ומנהלים בשנים האחרונות, נבחר שוב ושוב "ניהול כיתה הטרוגנית" כאחד הצרכים הבולטים. המורים והמנהלים חשים על בשרם את הקושי הגדול של ניהול תהליכים חינוכיים מול הרכב מגוון מאוד של תלמידים שכולל שונות בממדים רבים: היכולות הקוגניטיביות של התלמידים, היכולות הרגשיות והבשלות שלהם, הבדלים ושונות בין תלמידים מרקע שונה בבית הספר ועוד.

בין המצבים השכיחים בבתי הספר היסודיים ישנם כמה גורמים נוספים, שבהצטרפם אל השונות הגדולה הקיימת בין התלמידים מייצרים מתח וקושי רבים, המחייבים חשיבה מחדש:

מבנה ארגון הלימדה המבוסס על חלוקת התלמידים לכיתות בנות 30 תלמידים בממוצע, שעליהן מופקדת מורה אחת, המתכנסות למסגרות זמן, שיעורים בני 45-50 דקות בדרך כלל. במסגרת זמן זו אמורה המורה להצליח לקדם את כל התלמידים, לתת מענה לקשיים ולצרכים הייחודיים שלהם, להיות רלוונטית לכולם.

תוכנית הלימודים היא אחידה לכולם על פי חלוקה גילאית. התוכנית מנסה אמנם להיות מותאמת לשכבת גיל, בעיקר על בסיס הנחה לגבי יכולות קוגניטיביות של תלמידים בגילאים מסוימים ועל סמך הידע הקודם שלהם. אולם עבור אותה שכבת גיל תוכנית הלימודים היא אחידה והיא מציגה מטרות וסטנדרטים אחידים לכלל הלומדים.

תפיסת ההערכה המקובלת בבתי הספר היסודיים בוחנת

את הביצועים של כל ילד וילדה על בסיס התקן האחיד שנגזר מתוכנית הלימודים, ולמעשה יוצרת סולם הערכה אחיד הנע מגבוה לנמוך, מ"חזק" ל"חלש", מ-0 ל-100, שעליו מדורגים כל הילדים.

האתגר המורכב של המורה

גורמים אלו יוצרים עבור המורים אתגר מורכב. המורה צריכה לעמוד מול כיתה ובה תלמידים רבים, שלכל אחד מהם ידע שונה, יכולות למידה שונות, נטיות ומערך כישורים ותחומי עניין מגוונים, יכולות שונות של קשב, צרכים רגשיים וחברתיים שונים ועוד – ולהוביל את כל הקבוצה המגוונת הזו במסגרת זמן נתונה לתמידת אותו התוכן, כדי שיפגינו בסופו של דבר את אותם הביצועים. חלק מהתלמידים יקלטו מהר מאד, אחרים מכירים זה מכבר את הנושאים הנלמדים, אך גם הם יתמודדו עם השעמום שהם חווים בדרכים שונות ומגוונות: חלק מהם יפריעו, חלק ישתלטו על השיעור ואחרים אולי יישבו בשקט ויצוירו. תלמידים אחרים בכיתה שהם שקטים וביישינים מטיבם, לא יעזו לשאול, גם כשאננם מבינים. תלמידים אחרים יחוו תסכול כשלא יצליחו להבין או לפתור, וכיוון שאין כל ביטחון שהמורה תקלוט זאת בזמן אמת – סביר שהיא תיאלץ להתמודד עם הדרכים השונות שלהם לבטא את התסכול הנובע מחוויית הקושי. כאשר יפנו אל התלמידים בשאלות – יהיו בהם כאלה שלא יחסו להצביע ולנסח בחופשיות את תשובותיהם בעוד אחרים לא יהיו מסוגלים לעשות זאת, מחשש שילעגו להם באם יחשפו חוסר ידע או לא ידייקו בתשובותיהם. יהיו תלמידים שיחושו מושפלים אם ייתפסו בחוסר ידיעה, ואחרים לעומתם יהיו מתוסכלים כי מנעו מהם את זכות הדיבור. יש תלמידים שקשה להם מאוד עם הרעש וההפרעות בכיתה, שעה שאחרים יובילו את ההמולה. תלמידים מסוימים יפעלו מתוך הצורך להרשים את הסביבה או לבנות לעצמם מעמד חברתי, ולאחרים חשוב מאוד ללמוד.

המורה עשויה למצוא את עצמה מתחבטת באינספור דילמות:

דימוי עצמי שלילי של תלמידים רבים

תלמידים הנמצאים במעגל של תסכול בשל קשיי למידה, כאלה שפיתחו פערים לימודיים בשל קצב למידה איטי מזה של חברים לכיתה ו/או מקבלים ציונים נמוכים; תלמידים החווים קשיים חברתיים, תלמידים שאינם מצליחים להתמודד עם חומרי הלימוד וצוברים חוויות חוזרות ונשנות של תקשורת בעייתית עם עמיתיהם לכיתה; תלמידים שנכנסים לעימותים חוזרים ונשנים עם המורים ומקבלים משוב שלילי; תלמידים שאינם מצליחים להביא לידי ביטוי את החוזקות שלהם במסגרת בית הספר; תלמידים החשים שבית הספר לא נותן מקום לתחומי העניין שלהם, לזהות ייחודית שלהם וכו'. כל התלמידים הללו מפתחים "עניין לא סגור" עם עצמם ועם הסביבה, לומדים שהם לא מספיק טובים ולמידה זו הופכת לחלק מהדימוי העצמי שלהם.

פערים הולכים וגדלים בלימודים

יש ממצאים המעידים על כך שפערים הנוצרים בשלב המעבר מ"ללמוד לקרוא" ל"לקרוא בשביל ללמוד" הופכים לפערים שכמעט אינם נסגרים עד סוף ימי בית הספר. יש מעברים ושלבים התפתחותיים דומים (למשל התפתחות היכולת להבין חוקיות מופשטת) שמתרחשים אצל ילדים שונים בזמנים שונים, ובאופן כללי אפשר לומר כי בתחומים רבים ילדים שלא הצליחו להשיג שליטה בתכנים בסיסיים "גוררים" עמם את הפער לאורך זמן ונאבקים עמו בהמשך. מורים ומנהלים סיפרו שמובילות חיוביות, כלומר תלמידים שעושים 'קפיצה' כלפי מעלה בהישגיהם באופן השוואתי לרמת הכיתה, אפשרית אך היא מאוד נדירה.

חויית שעמום והיעדר חיבור רגשי ללמידה

בספרו "למה ילדים לא אוהבים את בית הספר?" טוען דניאל

מה חשוב יותר, מה בא על חשבון מה וכיצד לאזן בדרך הטובה ביותר בין כל הצרכים: עד כמה ראוי שתשקיע בהסבר לתלמיד שלא צלח תרגיל מסוים, כי אולי הדבר יעכב את הכיתה כולה? האם ההסבר שלה יעזור לילד? האם הוא יבין טוב יותר אם תשמש בקוביות, תשרטט על הלוח, תסביר שוב או תשב אתו על התרגיל שלב אחרי שלב? כל מורה תספר לכם שיש תלמידים שהיא חייבת להתייחס אליהם באופן מיוחד, להחמיא להם על הנעליים או על התספורת החדשה, לתת חיבוק, בשעה שאחרים דורשים ממנה תשומת לב פחותה בהרבה, ואף מובכים ממנה. המורות יספרו גם על תלמידים "חלשים" שמגלים פתאום כי הם נהנים בשיעור תנועה או בשיעור נגרות, ועל אחרים שפותרים את התרגילים במתמטיקה עוד לפני שסיימה לכתוב אותם על הלוח, על כאלו שמתנדבים לארגון מסיבות או פעילויות, על אחרים שניגשים לעזור או להרגיע חבר ועל כאלו שנהנים במיוחד בשיעור מוזיקה (סביר להניח שרוב הנטיות הללו אינן באות כלל לידי ביטוי בין כותלי בית הספר). במציאות שכזו, קשה עד בלתי אפשרי לצפות כי מבנה ארגון הלמידה הדומיננטי במערכת החינוך יוכל להוביל להישגים הרצויים, בהנחה שמטרתו היא להוביל את כל התלמידים לאותו ההישג עצמו.

תמונת המצב: דימוי עצמי שלילי, פערים, חויית שעמום, "הפרעות" ועוד

לפני תחילת המעבדה נערכו ראיונות עם מורים ועם מנהלים מבתי ספר שונים, שמהם עלתה תמונה שהציפה חלק מההשלכות של דפוסי ההוראה השכיחים הללו והשפעתם השלילית על התלמידים. המשתתפים במעבדה שהתקיימה לאחר מכן (המנהלים והמורים מבתי הספר שפיתוח וניסו את המודלים) אוששו את כל ההשלכות הללו:

עבור המורה אתגרים רבים ומורכבים בכל שיעור. הקושי הזה גדול אף יותר עבור מורה שמצפה מעצמו לתת מענה לצרכים הלימודיים והרגשיים השונים של התלמידים, שכן מורה שלא מעוניין בכך יכול לנקוט באסטרטגיה הוראה שאינה נותנת מקום לצרכים אלו, ולנהל את השיעור באופן אחיד לכולם, תוך צמצום ההזדמנויות להיחשף לשונות ולהשלכותיה. עם זאת אסטרטגיה כזו לרוב אינה פותרת את הקשיים הייחודיים של הילדים ואינה מקדמת אותם.

חוויית התלמיד כיחיד מול דרישות המערכת

עיקר חוויית התלמיד במערכת החינוך בישראל היא חוויה פרטית ואישית. התלמידים מקבלים את הציונים האישיים שלהם, את התעודות הפרטיות שלהם, עושים רוב הזמן את שיעורי הבית בעצמם, יושבים בשיעורים ומקשיבים באופן אישי למה שהמורה מלמדת. במערכת החינוך נעשה אמנם שימוש גדל והולך בעבודה קבוצתית (ובהקשר לקידום החינוך ההטרוגני, הרי זה מבורך), אך באופן בסיסי חוויית התלמיד כאינדיבידואל היא עדיין החוויה הדומיננטית. נקודה זו – חוויית היחיד הדומיננטית של התלמיד – היא יותר בגדר פרשנות ואינה מבטאת בהכרח את דברי המרואיינים. בשונה מההשפעות הקודמות שצוינו ברשימה זו ניתן גם לחלוק על הגדרתה כשלילית, משום שהיא בראש ובראשונה ניסיון לתאר ולהמשיג את המציאות. עם זאת, כשמנסים להעריך היבט זה דרך משקפי החזון של החינוך ההטרוגני, הוא צובר בכל זאת משמעות בלתי רצויה, שכן המערכת מובילה תלמידים לגדול, לצמוח ולפתח את התפיסות והעמדות שלהם בתוך סביבה שממוקדת ביחיד, בהערכה האישית שלו ובהצבת דרישות שבראש ובראשונה הן דרישות אישיות. הקונטקסט החברתי-קבוצתי מקבל מקום שולי יחסית בתודעה של התלמידים, ומכאן נובעת גם תפיסה דלה של תפקידם ותרומתם בתוך המרקם החברתי.

ווילינגהם (2014) שאחת הסיבות העיקריות לחוויית השעמום היא שרוב הזמן התלמידים מוצבים בפני אתגר שהוא או קשה מדי או קל מדי עבורם. המצב הזה הוא תולדה ברורה של תופעת ה"teaching to the middle", הנטייה לתכנן ולנהל את השיעור מתוך התכוונות ל"ממוצע" כיתתי כלשהו, נטייה שהיא תולדה של האחידות המאפיינת את תרבות הלמידה הקיימת, את ארגון הלמידה ואת הצורך להתקדם בתוכנית הלימודים האחידה. עם זאת, עשויות להיות סיבות נוספות לחוויית התלמידים שאינם נהנים בבית הספר: תלמידים רבים תופסים את תוכני הלימוד, כולם או חלקם, כמאולצים ולא קשורים אליהם, אבל הם נמצאים בתוך סיטואציה שאינה מאפשרת להם כמעט חופש בחירה ואינם מקבלים הזדמנויות לעסוק בתחומים הקרובים לליבם או לבטא תחומי עניין וחוזק שלהם.

הפרעות, בעיות משמעת וקושי בניהול השיעור

ילדים החווים דרך קבע שעמום או תסכול בשל העובדה שחומר הלימוד אינו מותאם אליהם, לא חשים חיבור או מעורבות (en-gagement) ביחס לחומר. כאשר הם חשים שהחומר קשה או קל להם מדי או שהם מרגישים שאינם מבינים אותו ולא מצליחים להפגין את הביצועים הנדרשים מהם בקשר אליו – הם מגיבים בדרכים מגוונות, חלקן אקטיביות ומקשות על ניהול השיעור. גם חוויות ומטענים רגשיים אחרים שאינם קשורים דווקא לתהליך הלמידה, אך שמבנה תהליך הלמידה לא נותן להם מקום (למשל צורך לשנות אווירה, להירגע, להביע משהו ועוד), עלולים להוביל להתנהגויות מפריעות. השונות ביכולות הלמידה דורשת מהמורה להשקיע תשומת לב ולהפעיל דרכים שונות שיייעו לה לזהות את הפערים בכיתה ולהצליח "להגיע" אל כל תלמיד, לפחות מבחינה לימודית – וגם זה מקשה מאוד על ניהול השיעור. ילד אחד צריך שישבו איתו, ילד אחר לא הבין חלק מהחומר, ילד שלישי לא קולט עד שממחיש לו וכו'. כל אלו יוצרים



פוטנציאל לא ממומש להישגים או לערכים חינוכיים נוספים

מעבר לבעיות ולקשיים שזה עתה סקרנו, שתיארו דברים שנאמרו על ידי מנהלים ומורים, ייתכן שקיים פוטנציאל להישגים או לערכים חינוכיים נוספים שאינו מושג כיום אך גם לא נחוזה באופן יום יומי כקושי או כבעיה. פוטנציאל זה טמון ביכולת מערכת החינוך לתת לתלמידים תנאים להתפתחות בממדים חדשים שאינם באים לידי ביטוי בתוכנית הלימודים או במרבית מערכות הלימוד, כגון גיבוש ערכים ולמידה של מיומנויות אישיות וחברתיות חדשות ועוד.

במקום...אנו רוצים...

הסיבות שתוארו לעיל מעידות על כך שקיים צורך ביצירת תפיסה חינוכית חדשה לחינוך הטרוגני, תפיסה שתנסה להתמודד ביתר הצלחה עם הקשיים העולים מדרך החינוך הנוכחית, שאינה מטיבה להתמודד עם השונות הגדולה הקיימת בין התלמידים בשל האחידות הרבה המאפיינת את המטרות ודרכי פעולה החינוכיות שלה. הרבה מהבעיות והקשיים שתוארו כאן תורגמו במסגרת תפיסת החינוך הטרוגני לתוצאות רצויות:

במקום...	אנו רוצים...
היווצרות דימוי עצמי שלילי, חוויות כישלון וניכור	התפתחות דימוי עצמי חיובי ו"בריא", מודעות לחוזקות ולערך שלי, עמידה והתמודדות פוטנטית עם תחומי חולשה ואי-הצלחות
פערים לימודיים גדלים והולכים סביב תוכנית לימודים סטנדרטית ואחידה	כל ילד נמצא כל הזמן בתהליך התפתחות של הידע והמיומנויות שלו, גם (ובייחוד!) אם הן ייחודיות לו

שעמום, ניכור וניתוק מתוכני הלימוד	למידה הנעשית בהנאה ומתוך מוטיבציה פנימית, סקרנות, תפיסת חשיבות הלמידה
התלמיד הוא "יחיד מול המערכת", מוערך באופן אישי, מצליח או נכשל כיחיד	התלמיד תופס את עצמו כחלק מקבוצה ומעולם חברתי, מרגיש מחויב לסביבתו, רואה את הערך של שיתוף הפעולה ושל ה"יחד" בהגעה להישגים

גישות אחרות להטרוגניות ומגבלותיהן

הסעיף הקודם עסק באופן שבו השונות הקיימת בכיתה ובבית הספר יוצרת קשיים למורים ולתלמידים, בעיקר בשיטה השכיחה של ארגון הלמידה – כיתה שלמה שמורה אחת מלמדת בה תוכנית לימודים אחידה. כפי שצוין, מורים, מנהלים ואנשי חינוך באופן כללי חשים את הקושי הזה ומודעים לו, ולכן התפתחו ונוסו דרכי פעולה שונות בניסיון לתת מענה לקשיים אלו. שניים מהרעיונות השכיחים ביותר הם **ההוראה הדיפרנציאלית והפרסונליזציה**. לשתי גישות אלו פוטנציאל להתמודד עם חלק מהקשיים הנוצרים בשל ההטרוגניות, אך לשתיהן יש חסרונות בולטים, ולכן בכל שיטה כזו, כשהיא לבדה, לא יהיה די כדי לענות על הצרכים ועל הקשיים הרבים הנלווים להטרוגניות, והיא לא תוכל להתגבש לתפיסה חינוכית הטרוגנית אמיתית ושלמה.

הוראה דיפרנציאלית

הוראה דיפרנציאלית היא גישה עקרונית לחינוך, הגורסת כי על המורה להתאים את התהליך החינוכי לתלמיד באופן אישי. אחת

במסגרתו תורמים במידה ניכרת גם לתפיסה המוצעת במסמך זה. אולם לצד זאת טמונים מגבלות מסוימות, שיש לקחת בחשבון בתהליך גיבושה של תפיסה חינוכית הטרוגנית:

- הוראה דיפרנציאלית קשה מאוד לביצוע, לפחות ברמת המורה היחיד. מורה אחת אמרה: "זה כמו להכין 30 שיעורים לכל שיעור".

- הגישה מבוססת על עיקרון של קידום הידע והמיומנויות של התלמידים על פי תוכנית הלימודים והיא כוללת פעולות הערכה רבות, שבהן הילדים נבחנים, ולכן היא עלולה "לפספס" תחומי עניין וכישרונות ייחודיים של ילדים, ולצד זאת עדיין לתייג אותם על פי ביצועיהם.

- היא שמה במוקד את התלמיד היחיד ואינה מתייחסת אל ההקשר ההטרוגני.

- ייתכן שהבעיה הקשה ביותר בנוגע להוראה דיפרנציאלית אינה נובעת ישירות מהגישה הפדגוגית עצמה, אלא טמונה בצורת היישום השכיחה שלה בבתי הספר: כיוון שמימוש הוראה דיפרנציאלית היא משימה מורכבת וקשה, לעיתים קרובות מאוד נוקטים המורים ובתי הספר בדרך של **חלוקת התלמידים לקבוצות על פי רמות**. בדרך זו המורה מתאימה לכל קבוצה משימות לפי רמתה (כך ניתן להכין "רק" 4-5 שיעורים לכל שיעור, במקום 30...), ומחלקת את זמנה בין הקבוצות על מנת להעריך, ללמד באופן יותר מותאם-רמה ולתמוך מקרוב בתלמידים. על פניו, מדובר בשיטת עבודה הגיונית, ובבתי ספר רבים דיווחו שהיא סייעה להעלות את הישגי התלמידים – ובהחלט ייתכן שבממד זה השיטה היא בעלת ערך, אולם חשוב מאוד להיות מודע למחירים שלה:

- פגיעה, לעיתים גדולה וארוכת טווח, בתפיסת הערך העצמי של תלמידים. מצד אחד שיטה זו עוזרת גם לתלמידים החלשים לחוות הצלחה במשימות שהם לא היו חווים ב"כיתה הגדולה", אך מצד שני התייג

הדמויות העיקריות בניסוח המושג ופיתוחו הוא חוקרת החינוך קרול אן טומלינסון (Tomlinson, 1999). טומלינסון הציעה לארגן את הלמידה באופן גמיש כדי להתאימה לכל ילד, ובכך לגרום לכך שהלמידה של כל ילד תהיה מיטבית. היא הציעה ארבעה ממדים לארגון הגמיש של הלמידה:

1. **תוכן** – לאפשר לילדים לעסוק בתכנים שונים

2. **תהליך** – ילדים שונים יוכלו ללמוד בקצב שונה או בדרכים שונות

3. **תוצר** – ילדים יוכלו לעבוד על תוצרים מסוגים שונים המתאימים להם

4. **סביבת למידה** – יצירת סביבות למידה שונות שיתאימו להעדפות למידה של תלמידים שונים

נוסף על הגמשת תוכנית הלימודים, רואה ההוראה הדיפרנציאלית חשיבות גדולה בהערכה תדירה של התלמידים על מנת לעקוב אחר התקדמותם וכדי לבצע הערכות-קדם (pre-assess-ments) שיאפשרו למורה לעמוד על רמת הידע והצרכים של התלמידים.

הראיות המחקריות לגבי הוראה דיפרנציאלית מעידות שיש לה תרומה להעלאת הישגים (למשל אצל Tieso, 2002), אך ישנה מחלוקת לגבי מה בדיוק יוגדר כהוראה דיפרנציאלית לצורכי מחקר, וכן שלעיתים קרובות יש גורמים נוספים היכולים להסביר הצלחות (למשל מוטיבציית מורים, מנהיגות בית ספרית ועוד).

לגישת הדיפרנציאליות, על ערכיה, התובנות והשיטות שגיבשה, תרומה ניכרת בסוגיית ההטרוגניות בחינוך: נראה כי היא אכן יכולה לסייע לכך שתלמידים רבים יותר יזכו למענה לימודי אפקטיבי (בעיקר בתחומי מיומנות כגון מתמטיקה ומיומנויות שפה). שיטה זו קוראת להיכרות מעמיקה עם כל ילד בניסיון להתאים לו את דרכי הלמידה המתאימות לו ומבקשת לגוון את חווית הלמידה. רעיון הדיפרנציאליות והפרקטיקות שנוצרו

והמסחר, שבהם מתרחשת בעשורים האחרונים מגמה של הבניית מערכות, מוצרים ושירותים באופן שיאפשר ללקוח חוויה המותאמת במידה רבה לצרכיו ו/או להעדפותיו.

המושג "פרסונליזציה בחינוך" רחב הרבה יותר מ"ההוראה דיפרנציאלית" והוא יותר בבחינת עיקרון מאשר תפיסה מגובשת וברורה. במסגרת ה"פרסונליזציה" ניתן למצוא מגוון רחב של פרקטיקות של הוראה ולמידה, חלקן קשורות להוראה דיפרנציאלית וחלקן פחות. למשל:

- שימוש ברפלקציה של הלומד לבירור החוויה הפנימית שלו, העדפותיו, מטרותיו ועוד.
- שימוש מוגבר בכלי למידה מקוונים הנעים על רצף שהחל במערכות למידה מתוכננות המאבחנות את מצב הלומד (בדרך-כלל רמת הביצוע שלו) ומתאימות לו תרגילים, וכלה בגישה של מתן עצמאות ללומד, כך שיוכל לבחור בין מקורות מידע על פי העניין או המטרות האישיות שלו.
- שימוש בשפה וכלים של הצבת מטרות ויעדים, תוכנית עבודה וכו', שבה התהליך האישי של הלומד מקבל בולטות.
- יצירת תוכניות אישיות, או "playlist" לכל תלמיד, הכולל משימות, מקורות מידע שנבנו במיוחד בשבילו או שמוגדרות עבורו.

דוגמה: בבתי הספר א.ד.ם וסביבה בגעש ו"מבוא גליל" באיילת השחר, שמור לכל תלמיד מקום על המדפים, שם נמצאים חומרי הלמידה שלו ורשימת המשימות שבהן הוא צריך להתקדם. לאורך השבוע פזורות משבצות זמן רבות, שהילדים חופשיים לבחור מה לעשות במהלכן. הילדים יודעים גם שבשלב כלשהו הנתון לבחירתם על פני משבצות הזמן הללו, עליהם להשלים את יעדי הלמידה שלהם בחומר. כלומר, הילדים יכולים להחליט מה הם לומדים מתי.

לרמות הוא חזק מאוד (גם כשנותנים לקבוצות שמות של פרחים). גם חוויית ההצלחה במשימה מתעמעמת כשבמבחנים שנערכים בכיתה התלמידים ה"חלשים" ממשיכים לקבל ציונים נמוכים.

- המוביליות בין קבוצות רמה בשיטה זו נדירה מאוד. למעשה החלוקה והעבודה בקבוצות לפי רמה כמעט "מבטיחה" שלא תהיה מוביליות – אם לקבוצת החלשים ניתן משימות המותאמות לרמתם הנמוכה יחסית, מצומצמת מראש באופן ניכר ההזדמנות שניתנת להם להתמודד עם אתגרים מורכבים יותר, שיאפשרו להם להעלות את רמתם.

- חלוקת תלמידים לקבוצות לפי רמות אינה מהלך הטרוגני. נהפוך הוא – היא מנסה לעשות הומוגניזציה ולשים כל ילד עם ה"דומים" לו.

המנהלים והמורים שהשתתפו במעבדה ניהלו דיון שנמשך יותר משנה לגבי ההוראה הדיפרנציאלית ובעיקר לגבי השימוש בקבוצות על פי רמה בתוך השיעור או בשעות הפרטניות. המסקנות היו שיש לקחת את הכלים הטובים שמציעה הדיפרנציאליות בנוגע למתן מענה ייחודי לתלמידים, אך להיזהר מאוד מלהתבסס על הממד של רמת התלמידים. אמנם אפשר לעשות שימוש גם בכך לפעמים (בכל זאת הוכח כי השיטה מקדמת הישגי תלמידים), אך במידה מוגבלת ונקודתית מאוד ולא כגישה בסיסית בהוראה ובלמידה.

פרסונליזציה

הפרסונליזציה היא גישה הקרובה לדיפרנציאליות מאוד והקשורה אליה, ושתייהן חולקות את אותה הנחת יסוד: יצירת חוויה חינוכית שונה ומותאמת עבור כל ילד. המקורות של רעיון הפרסונליזציה מגיעים מחוץ למערכת החינוך, מעולמות השירות

הצורך בתפיסה פדגוגית חדשה להטרוגניות

אלא שגם החוקרים שהיו מעורבים בו ציינו שקשה לייחס את השינויים שעלו באופן חד משמעי לפרקטיקות מסוימות או לרעיון הפרסונליות בפני עצמו.

הפרסונליזציה תורמת ערכים, עקרונות וכלים רבים לתפיסה של חינוך הטרוגני, בעיקר למרכיב ה"מענה הייחודי לכל תלמיד". רבים מעקרונות אלו ימצאו מקום במסמך זה. אולם בכדי לספק מענה שלם לסוגיית ההטרוגניות, וכדי להתייחס אל השונות כמקור כוח, חשוב לצרף מרכיבים נוספים אל ההנחות והכלים שהפרסונליות מציעה, מרכיבים הנוגעים בהסתכלות אל ההרכב ההטרוגני של הכיתה והקבוצה.

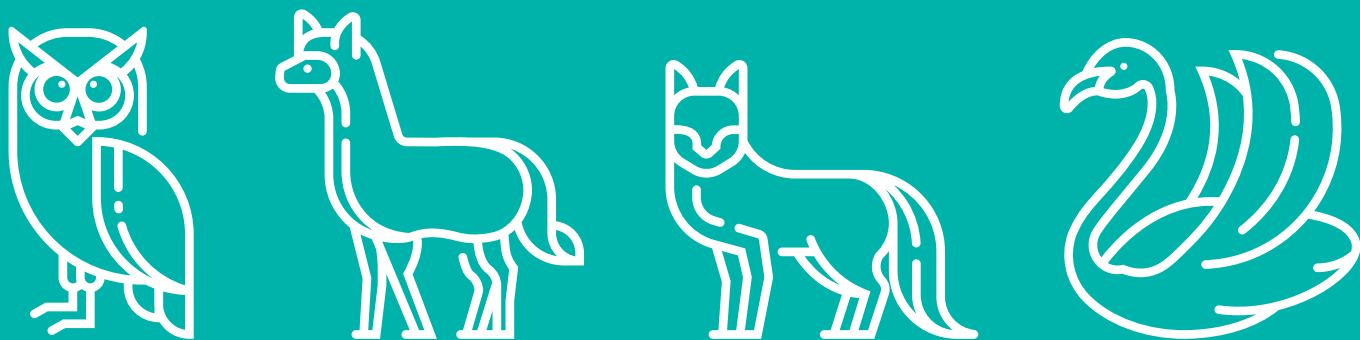
קשה להעריך באופן מחקרי את רעיון הפרסונליזציה כגישה חינוכית, כיוון שהוא נשאר בגדר רעיון עקרוני וכללי שיכול לבוא לידי ביטוי בדרכים רבות. כך למשל, אפשר שהיו רעיונות פרסונליים טובים המקדמים את הידע וההתפתחות של ילדים, עוזרים להם לפתח תפיסת ערך עצמי חיובית ומגבירים את תחושת ההנאה והמוטיבציה הפנימית בלמידה, ואפשר שהיו רעיונות בלתי מוצלחים או כאלה שאינם מבוצעים היטב. יש לציין כי מחקר מעקב של מכון ראנד (2015), שנעשה בבתי ספר בארה"ב שיישמו רעיונות פרסונליים, הראה שיפור מסוים ברמת ההישגים של התלמידים באותם בתי ספר,



תלמידה
מא.ד.מ. וסביבה
מציגה את
דף המעקב
השבועי עם
המשימות שלה

שעה שליושי: חינוך הטרובגני בפעולה





מטרת פרק זה היא לסייע במעבר מהתפיסה המופשטת, שתוארה בפרקים הקודמים, להבנה מעשית של דרכי העבודה במסגרת החינוך ההטרוגני, קרי כיצד ניתן ליישם חינוך הטרוגני בפועל.

מתפיסה לעקרונות פעולה יישומיים

מטרת פרק זה היא לסייע במעבר מהתפיסה המופשטת, שתוארה בפרקים הקודמים, להבנה מעשית של דרכי העבודה במסגרת החינוך ההטרוגני, קרי כיצד ניתן ליישם חינוך הטרוגני בפועל.

נעשה זאת בעזרת ניסיון לתרגם את התפיסה הבסיסית של החינוך ההטרוגני לעקרונות פעולה. עקרון פעולה הוא היגד המציע דרכי עבודה מסוימות ומכוון אליהן באופן שיהיה ניתן להבין ולצפות כיצד הן ייושמו ויפעלו. **עקרונות הפעולה** אינם "מתכון", וייתכן שיש דרכים שונות למימושם, אך הם מנסים להגדיר באופן ספציפי ככל האפשר איך נכון לפעול ומה כדאי לעשות.

	כיתה הטרוגנית גיוון בדרכי הוראה ולמידה עבודה בקבוצות הטרוגניות מתן אפשרויות בחירה לתלמידים אחריות משותפת על חיי היומיום פעילויות להעמקת הגיבוש וההיכרות
	מורה הטרוגנית התבוננות והיכרות עם התלמידים תכנון הזדמנויות לכל תלמיד עיצוב משימות הטרוגניות משוב חיובי חניכה מתוך תודעת צמיחה (growth mindset)
	מנהל/ת מקדם/ת הטרוגניות ארגון סדיריות תומכות הטרוגניות יצירת זמני "אחד על אחד" חיפוש והבאת תוכניות ופעילויות מגוונות מפגשים עם אנשים שונים צוות המורים כקבוצה הטרוגנית

להלן לגבי כל עיקרון. דוגמאות מעטות מקורן בבתי ספר שלא השתתפו במעבדה.

- חלק מהעקרונות יתוארו כ"חובה", כעקרונות הכרחיים ליישום. אין בזה כדי לטעון שהעקרונות האחרים זניחים. יש הבדל מהותי בין עשיית המינימום שסייע להקל ולו במעט על כובד הקשיים והבעיות הנגרמים בניסיון לחנך במציאות של שונות גדולה, ובין אימוץ תפיסת פעולה עמוקה השואפת להפוך את ההטרוגניות למקור עוצמה חינוכית. לכל העקרונות שיתוארו יש ערך וחשיבות רבים מאוד!

- לצד זאת, יכול מאוד להיות שיישום של חלק מהעקרונות בלבד, אך באופן עמוק, מסור, מושכל ומכוון, יוכל כבר להוביל לשינוי משמעותי ולקדם את בית הספר, המורים והתלמידים אל התוצאות הרצויות. זו אינה שאלה של כמות, אלא עניין הדורש הבנה, בחירת תהליך נכון, מודעות ורצינות.

- להמחשת מרבית העקרונות ייעשה שימוש בדוגמאות מתוך ניסיונות יישום שנעשו בבתי הספר שהשתתפו במעבדה. הדוגמאות יופיעו בעיקר במסגרת תיאור העקרונות העוסקים בהבניית מתווה העבודה הפדגוגי והארגוני. על עקרונות שלא ילוו בדוגמאות מבתי הספר ניתן לומר כי הם מוכרים ומובנים מאליהם במידה רבה, שכן הביטויים שלהם במערכת החינוך שכיחים למדי, צורת יישומם ספציפית פחות או שהם עוסקים במיומנויות ו/או בעמדות שניתנות פחות להדגמה.

- חלק מהדוגמאות ייראו לכם חדשות ו/או חדשניות וחלקן ייראו מוכרות. ייתכן אפילו שבבית ספרכם אתם כבר מיישמים דברים דומים. אך אם תתייחסו אליהן בגישה של "אנחנו כבר עושים את זה" – תחמיצו את העיקר: הדוגמאות נבחרו כיוון שהן מבטאות את עקרונות הפעולה ואת תפיסת החינוך ההטרוגני, ואין אלא לשמוח על העובדה שחלקן כבר מוכרות ומיושמות בבתי ספר, כיוון שהיא מלמדת על הישימות של העקרונות.

שלושה אשכולות: כיתה, מורה, מנהל/ת

עקרונות הפעולה שיתוארו להלן חולקו לשלושה אשכולות:

כיתה הטרוגנית – מתייחס לעקרונות הפעולה העוסקים בניהול ובארגון היום-יומי של הלמידה בכיתה.

מורה הטרוגנית – מתייחס לצורת החשיבה ולמיומנויות העיקריות שמורה צריכה לאמץ, לפתח ולהפעיל על מנת לממש את התפיסה.

מנהל מקדמת הטרוגניות – מציע עקרונות פעולה למנהל/ת הדרושים למימוש התפיסה. עקרונות אלו, חלקם חיוניים מפני שהם מאפשרים למורות לפעול באופן אפקטיבי, וחלקם עומדים בפני עצמם (לדוגמה: ארגון מפגשים עם אנשים מרקע אחר ומתרבויות שונות, איתור תוכניות ופעילויות מגוונות והבאתן לכיתה) ובתור שכאלה הם בעלי ערך מבחינת התלמידים.

החלוקה לשלושה אשכולות מאפשרת גם להרחיב ולהעמיק בתיאור התפיסה בכל אחד מהרבדים הנ"ל, גם מעבר לעקרונות הפעולה, ולעגנם בהקשר רחב יותר הקשור לאופן ארגון הכיתה והלמידה, לתפיסת המורה ולממדים הקשורים בניהול בית הספר.

רגע לפני הצלילה אל העקרונות

כמה נקודות חשובות לפני שצוללים אל תיאור העקרונות:

- כל העקרונות נגזרו מתפיסת החינוך ההטרוגני – מענה ייחודי בהקשר הטרוגני. חלקם קשורים יותר ל"מענה הייחודי", חלקם ל"הקשר הטרוגני", אך ברובם נעשה ניסיון לחבר בין שניהם.
- כל העקרונות נוסו במסגרת המודלים שעוצבו בבתי הספר שהשתתפו במעבדה, ולכן הם מביאים לידי ביטוי ניסיון יישומי. ניסיון זה יתבטא בין היתר בדוגמאות ובתרחישים שיתוארו

כיתה הטרוגנית

תהליכי ההוראה והלמידה המתרחשים בכיתה באופן יומיומי הם הרובד המשפיע ביותר על חוויית התלמיד, וכתוצאה מכך על התפתחותו. מכאן, אם אתם שואפים להגיע אל מטרות החינוך ההטרוגני, לתת מענה ייחודי לכל ילד, לפתח סביבה חברתית ולימודית שבה ההטרוגניות היא מקור כוח, הרי שחלק גדול מאד מעבודתכם צריך להיות מושקע בהתאמת האופן שבו הלמידה מתנהלת.

חזון הכיתה ההטרוגנית הוא כזה:

- תלמידים עובדים ולומדים יחד
- כל תלמיד מקבל הזדמנויות ללמוד ולעבוד על משימות שמקדמות אותו באופן אישי ושמאפשרות לו להביא לידי ביטוי ידע ומיומנויות הייחודיים לו
- כל תלמיד תורם לעבודה המשותפת
- כל תלמיד לומד להכיר את עצמו, את תחומי העניין שלו, את הכוחות שלו, את תהליכי העבודה הנכונים והמתאימים לו
- התלמידים פעילים ועצמאיים חלק גדול מהזמן
- התלמידים זוכים להכיר היטב את עמיתיהם, מכבדים ומעריכים את ההבדלים ביניהם, יודעים להיעזר זה בזה
- במסגרת התנסויות בתי הספר במעבדה גילינו כמה עקרונות פעולה המרכיבים את החזון הזה ועוזרים לממשו.



עיקרון מס' 1: גיוון בדרכי ההוראה והלמידה

הסבר



משמעות עיקרון הגיוון היא כפשוטו – לדאוג שילמידים תהיה חוויה מגוונת ככל האפשר מבחינת דרכי הלמידה וההוראה.

• חשוב מאוד שיהיה ניסיון לשלב בתהליך כמה שיותר דרכי למידה שבהן התלמידים **פעילים יותר ועצמאיים יותר**: חקר, למידה עצמית, פרויקטים, ילדים מלמדים ילדים (יצוין כי בשיטה זו לרוב הילד המלמד נתרם יותר מהלומדים), יצירה, המחזה וכו'.

• בנוסף, כדאי להשקיע גם **בגיוון הסביבה והמצב הפיזי** של הלמידה, לצמצם את השעות שבהן התלמידים יושבים לשולחן ולהוסיף שעות של עבודה בעמידה, על הרצפה, בחוץ וכו'.

• ממד נוסף שאפשר "לשחק" עמו הוא **מורכבות החשיבה** הנדרשת באתגר הלימודי – חשוב לשלב אתגרים אינטלקטואליים מורכבים לצד משימות פשוטות יותר. המצב שבו בכל שיעור מנסים להתאים את הלמידה לרמה הממוצעת של הכיתה הופך אוטומטית את רוב השבוע לפחות "מגייס" עבור חלק ניכר מהתלמידים. לכן לפעמים יהיה זה נכון לשתול בעבודה השוטפת משימות ברמת מופשטות וחשיבה גבוהה, ולפעמים לשלב בה משימות שכל התלמידים יוכלו להצליח בהן.

תמונה יישומית



כיתה, סביבת למידה ו/או מערכת שבועית שבה הילדים זוכים ללמוד ולפעול בדרכים רבות ובעזרת מגוון כלים וגירויים. התלמידים עשויים למצוא את עצמם בהרבה מצבי למידה: מקשיבים למורה המסבירה; עובדים באופן עצמאי עם חוברת; יושבים עם מורה שחונך אותם באופן אישי או בקבוצה קטנה; עושים ניסוי; בונים דגם או כל דבר אחר; מבצעים תהליך חקר או למידה משותפת בקבוצה; קוראים באופן עצמאי חומר ומסכמים; לומדים נושא או מתאמנים על מיומנויות בעזרת לומדה או אתר במחשב; צופים בסרטונים; כותבים סיפורים, הגדרות, חומרי הדרכה ועוד; מלמדים תלמידים אחרים; מציירים או עוסקים ביצירה; ממחזים, מצלמים, עורכים "משפט דמיוני" או סימולציות; משחקים; בונים משחקים; יוצאים לטיול/סיום; מתצפתים; עורכים דיון; ממציאים, מעלים רעיונות ועוד

גם המצבים הפיזיים שבהם מצויים הילדים הם מגוונים נתונים לשינוי: יושבים ליד שולחן – בקבוצות או לא; יושבים על הרצפה; עומדים; הולכים; עובדים בידיים עם חומר; יוצאים החוצה אל מסדרון, אל החצר או לטבע.

שבכל זמן נתון או לפחות לאורך רוב יום הלימודים, הילדים יכולים להשתמש בו-זמנית במגוון אפשרויות ודרכי למידה. לדרך זו כמה יתרונות על פני קודמתה, שכן היא מאפשרת בחירה ו"ניווט" תלמידים לדרכי למידה שונות והיא אינה מאלצת את כל התלמידים לחוות שוב ושוב את אותה דרך לימודית. היא גם מאפשרת עבודה בקבוצות קטנות יותר. בדרך זו קל יותר לבצע משימות בשיתוף פעולה בין מורות ובהובלה בית ספרית (כל מורה מכינה/אחראית ל"פינה" או לפעילות). עם זאת, גם מורה יחידה יכולה ליישם עיקרון זה ליצור תחנות/פינות מגוונות לפעילות, אם כי המאמץ שיידרש ממנה יהיה גדול יותר.

חיבור לתפיסה וביסוס



עיקרון הגיוון מופיע בראש הרשימה ואף מוגדר כעיקרון "חובה", ולא בכדי. אחוז משמעותי מהקושי שההטרוגניות יוצרת בבית הספר קשור לכך שרוב הזמן מנסים ללמד את כל הכיתה יחד בדרך מסוימת, וכן שברוב המקרים מדובר בדרך אחת שבה המורה מלמדת או מפעילה את הכיתה כולה. יצירת גיוון ושימוש בדרכי למידה ובמצבי למידה שונים, בין אם מדובר בשונות בין שיעורים וטוב מכך – גיוון קבוע בתוך השיעור, מקילה בבת אחת על חלק גדול מהקושי הכרוך באחידות זו.

הסיבה לכך פשוטה מאוד: בהינתן 30 תלמידים עם שונות רבה באופן שבו הם מגיבים לצורות למידה שונות ולמצבים פיזיים שונים, הרי אם נפעיל טווח צר של דרכי למידה, רוב הסיכויים שאחוז קטן יותר מהתלמידים "יגיבו" אליו היטב. למה הדבר דומה? לארוחה שמציעה תמיד שניצל או מרק עוף בלבד. אם נגדיל את המגוון של דרכי הלמידה – גדל הסיכוי שיותר תלמידים ייהנו מתהליך הלמידה, יהיו אקטיביים יותר במהלכה וייצאו נשכרים ממנה. **גיוון בדרכי הלמידה וההוראה מגדיל מאוד את הסיכוי שתלמידים יחוו למידה ה"מותאמת" להם,**

• כדאי מאד לגוון גם בסוג הגירויים אליהם חשופים התלמידים

ובסוג החומרים עימם הם עובדים בבית הספר: לשלב סרטונים, מצגות (או עבודה אישית עם מחשב), משחקים שונים, לוחות, חומרי יצירה, צמחים, אדמה וכו'.

חשוב לציין שאין כאן הצעה לאימוץ שיטת הוראה ולמידה מסוימת. אנו מדברים ברמת העיקרון על חשיבותו של הגיוון, על כך שחשוב שהתלמידים יחוו צורות שונות של למידה, חשיבה, יפעלו במצבים פיזיים שונים ויגדירו פרקי זמן משתנים למשימות – לאורך השבוע או אפילו לאורך היום. ברוב בתי ספר דומיננטי דפוס למידה אחד (לרוב למידה פרונטלית) ו"יציאות" ללמידה שונה מדי פעם. מוצע כאן לשנות את הדפוס האחיד הזה ולנסות להפוך את חוויית הלמידה למגוונת באמת.

יש כמה דרכים לממש את עיקרון הגיוון:

• **להעביר כל שיעור/מקצוע/יחידה בצורה אחרת**, כך שיווצר שוני בין שיעורים שונים שלאורך יום הלימודים ושבוע הלימודים. ניתן לבצע זאת גם ברמת המורה, אך קל יותר לעשות זאת באופן צוותי/בית ספרי (זה גם יאפשר לכל מורה "להתמחות" ברפרטואר מסוים של דרכי למידה, וכך השונות בין המורות תהפוך לגיוון עבור התלמידים). איך עושים זאת? מכינים טבלה של דרכי למידה, בוחרים עבור מקצועות או יחידות לימוד שונות דרך אחת, ולאחר גיבוש מערכת השעות בודקים אם היא אכן מגוונת מספיק מבחינת התלמידים. עם הזמן והניסיון אפשר לזהות ולהגדיר רפרטואר של פעילויות שהן בעת ובעונה אחת נוחות למורות ואפקטיביות ועובדות היטב עם התלמידים. עם זאת, מומלץ להמשיך ולחפש בהתמדה דרכי הוראה ולמידה נוספות, ולנסות לשלב במערכת סוגי שיעור ופעילות שונים.

• **ליצור את הגיוון באופן קבוע בתוך השיעורים**. הכוונה היא

דגשים וסייגים



- מומלץ למורה ולצוות לנסות מדי פעם צורות אחרות של שיעורים ושל פעילויות למידה, ולאחר מכן להעריך אותן וללמוד מהן. הערכה ומשוב עוזרים למורה להתחדש ולשמור על גיוון בעבודתו, גיוון שחשיבותו אינה נופלת מחשיבותו ומתרומתו לילדים.
- קל הרבה יותר לפעול כצוות לצורך פיתוח פעילויות למידה מגוונות מאשר לפעול לבד לשם כך. בעבודת צוות יכולים המורים לחלק ביניהם את ההתנסויות וה"התמחויות", דבר שמשחרר מורות לפתח רפרטואר המתאים להן (ולעזור למורות אחרות בפעילויות מסוג שהן כבר מכירות) ועוד. בצוות קל יותר גם לממש מגוון דרכי למידה בתוך אותו שיעור. בצוות **משאב היצירתיות** גדול יותר ואתגר החשיבה המשותפת מהנה יותר.
- כל דרך למידה ודרך הוראה שאותה מנסים, ראוי לבחון וללמוד היטב, לקרוא חומרים עליה (אם יש), לדבר עם מורות ובתי ספר שניסו אותה.
- חשוב **להעריך** את דרכי הלמידה וההוראה בשני היבטים לפחות:
 1. להעריך את הפעלת הפעילות – האם עבדה היטב? היכן הקשיים? איך כדאי להתכונן טוב יותר?
 2. לראות כיצד הגיבו התלמידים ככיתה **וכפרטים** לפעילות – אילו תלמידים נהנו ממנה? אילו תלמידים בלטו? אילו התקשו? הסתכלות זו מלמדת אם כדאי להמשיך בסוג פעילות זה, ויותר מכך – היא עוזרת להכיר את התלמידים טוב יותר.

ויקבלו מענה לימודי ייחודי. לתלמידים שקל להם לעבוד עם הידיים/לקרוא בעצמם/ללמוד ויזואלית או בעזרת מחשב/לדבר או לתלמידים שקשה להם יותר לשמור על קשב/לפתור בעיות בחוברת וכו' – יהיו יותר הזדמנויות לחוות למידה המתאימה יותר לנטייה שלהם, למידה שתהיה מהנה יותר בעבורם, אפקטיבית יותר לעיתים, כזו שתאפשר להם להביא לידי ביטוי מיומנות שבה הם חזקים יותר (וכך לחזק את תחושת המסוגלות שלהם). "החווייה המגוונת" תאפשר לתלמידים שונים פעילויות שונות, שאליהן יוכלו לצפות, ואלו יוכלו "להטעין" אותם באנרגיה וקשב שילוו אותם גם אל השיעורים ה"קשים" יותר מבחינתם.

יש סיבות נוספות מדוע לגיוון יש ערך רב כל כך:

- מגוון צר של דרכי למידה ומצבי למידה הוא... משעמם. כשיש מגוון (ובעיקר כשמקפידים גם על דרכי למידה פעילות), חוויית הלמידה הופכת למעניינת יותר.
- גיוון משנה את "פרופיל הבולטות" של תלמידים – כשיש רוב גדול ללמידה הפרונטלית המבוססת טקסט ודיבור, זה מבליט מאוד תלמידים שמשגשגים בצורה זו של למידה. צורות למידה שונות יאפשרו בכל שיעור שינוי מסוים בנוגע ל"פרופיל הבולטות" הכיתתי. חלוקת ה"חזקים-חלשים" תתעמעם, וליותר תלמידים יהיו יותר הזדמנויות ואפשרויות לבלוט ולחוות הצלחות.
- יש מחקרים רבים, בעיקר כאלו המחברים בין חקר המוח לפרקטיקות הוראה, המעידים על כך שגיוון בדרכי למידה, ובעיקר דרכי למידה פעילות יותר, משפרים את ההישגים ואת האקלים הכיתתי (למשל אצל Sousa, 2011; Madrazo & Motz, 2005).

דוגמאות ליישום העיקרון

בית ספר ארלוזורוב, חיפה

בבית הספר ארלוזורוב בנו מעבדת שפה – חדר שבו כמה עמדות ותחנות למידה שונות, שכולן פעילות ומיועדות ללימוד מיומנויות שפה על פי תוכנית הלימודים. שיעור בתוך מעבדת השפה מתנהל כך:

- המורה מחליטה מראש אילו תחנות היא מתכוונת להפעיל. חלק מהתחנות הן "ריקות", במובן זה שניתן למלא בהן את החומר הרלוונטי (למשל – משחק לכתיבת סיפור יכול לשמש לכתיבת סיפור בנושא איכות הסביבה, תיבת נח, השכונה שלנו וכל נושא אחר). החלטת המורה קשורה לחומר הלימוד ולמיומנויות שהיא רוצה להדגיש.

- התלמידים נכנסים לכיתה ונחלקים בין התחנות השונות.
- המורה יכולה להחליט בעצמה איזה תלמיד ילך לאיזו תחנה משיקוליה שלה (למשל – ליצור ציוותים שונים של ילדים, לאתגר ילדים מסוימים ועוד), או לתת לתלמידים לבחור בפעילות.
- הילדים בתחנות עובדים על המשימות, בדרך כלל בקבוצות (אך יש קורה גם שתלמיד עובד לבד). מהר מאוד הם לומדים להכיר את התחנות השונות, וכן "ללמוד" תחנה חדשה במהירות.
- המורה עוברת בין הפעילויות לפי תוכנית שהוכנה מראש (בוחרת ילדים מסוימים וכדומה) או באופן שיטתי בין כולם, מעריכה את הנעשה בתחנה, מתערבת לפי שיקול דעתה. סוגי ההתערבויות של המורה: לסייע לתלמידים לחשוב על המשימה/האתגר, לתמוך בתלמיד מסוים, לפתור/לקדם עבודה קבוצתית, להדגיש עיקרון או חלק כלשהו בתוכנית הלימודים הבא לידי ביטוי בפעילות וכו'.



ניתן לבנות עמדות רב-תכליתיות, להתייעץ עם מדריכת השפה ו/או עם יועצים ומומחים פדגוגיים נוספים, וכך מתקבלת "ערכה מוכנה" של פעילויות ותחנות עבודה.

בית ספר "מבוא גליל", איילת השחר:

בית הספר "מבוא גליל" ארגן את יום הלימודים בכיתות א'-ג' בשיטה של "רצועות". היום בנוי מארבע "רצועות":

רצועה 1 - "בוקר טוב" - זמן חברתי - בזמן זה יש אפשרות לעסוק בנושאים כיתתיים, חברתיים ואישיים.

רצועה 2 (הארוכה יותר) - רצועת חשבון ושפה - בזמן זה מורי השכבה נחלקים בין כמה תחנות ועמדות. תלמידי השכבה נחלקים בין העמדות, פעמים מבחירה שלהם ופעמים בהכוונת מורה. בתחנות מתקיימת הקנייה קצרה בת 10 דקות על פי נושא התחנה (חשבון ושפה), שלאחריה יכולים הילדים לבחור באיזו פעילות הם רוצים להמשיך. מוצעות להם מספר אפשרויות לפעילות, חלקן קבוצתיות וחלקן אישיות, והם יכולים לבחור בין משימות מסוגים שונים: משימות תרגול, העמקה בנושא שמעניין אותם או משימת אתגר.

רצועה 3 - רב-תחומי - לאורך השנה ישנם מקבצים בני שלושה חודשים, שבכל אחד מהם יכול תלמיד לבחור להצטרף לקבוצה בנושא כלשהו. הקבוצה לומדת את אותו הנושא מזוויות שונות, בהנחיית מורים אחרים ובדרכים אחרות (אמנות, ספרות, טבע ועוד). בתהליך ההערכה והפקת הלקחים של המודל ציין צוות בית הספר כי הייתה זו הרצועה המורכבת יותר, וזאת מסיבות שונות: היא נתפסה על ידי חלק מהתלמידים כ"קורסים" ולא כלמידה "רצינית"; עבור תלמידים עם קשיים רגשיים הריחוק מהמחנכת דרש תקופת הסתגלות; ארגון הקבוצות לפי נושאים

להלן מדגם מתוך התחנות והפעילויות המוצעות בחדר השפה (וגם מחוצה לו):

- לוחות קיר משחקיים, שניתן לבנות בעזרתם סיפור - כוללים את שלבי הסיפור ומקום לתוכן מתחלף (יש מספר משחקים כאלו העוסקים במיומנויות שונות, למשל בניית טיעון)
 - משחקי קופסה שנבנו על ידי המורים סביב נושאי הלימוד (למשל משחקי טריוויה, משחקי זיכרון, משחקי השלמת משפטים, משחקים בסגנון מונופול בנושאי הלימוד וכו')
 - ג'ונגה ג'ונגה - משחק מכפיסי עץ שעליהם רשומות מילים ושניתן לבנות מהם מגדלים או נחשים, על פי חוקיות שמגדירה המורה (למשל להצמיד מילים נרדפות, מנוגדות וכו')
 - משחקים כגון תשבצים
 - כתיבי עת למשימות קריאה, יצירה וכו'
 - מחשבי מגע עם לומדות, משחקים ומאגרי מידע, על פי חומר הלימוד
- חדר השפה זוכה לפופולריות גדולה בקרב התלמידים, והם מגלים מוטיבציה גבוהה ללמידה בתוכו. המנהלת מדווחת גם שהלמידה של מיומנויות השפה השונות השתפרה מאוד ושהלמידה מהירה יותר ואפקטיבית יותר בקרב תלמידים רבים יותר.

בית הספר החליט לא להסתפק במעבדת שפה והעביר את צורת העבודה גם לכיתות, וזאת באמצעות יצירת משחקים והכנסת עמדות למידה ניידות. בדרך זו הצליח בית הספר להגדיל את מספר השעות בשבוע שבהן ניתן להעביר שיעורים ברוח זו מ-2 שעות לערך (בחדר השפה) ל-6-7 שעות.

צורת עבודה זו מקילה על המורה את הצורך לבנות בעצמה מגוון של תחנות למידה. להכנת שיעור המבוסס על תחנות למידה נדרש מאמץ גדול, בעיקר אם רוצים שהעמדות יהיו בנויות היטב ומחוברות למיומנויות הנדרשות על פי תוכנית הלימודים. כשצוות בית הספר משלב כוחות ושוקד יחד על פיתוח הרעיונות,



לא היה פשוט, והוא דרש מהמורות תכנון ותיאום פדגוגי שלא היו בו קודם לכן לעיתים הוביל ללמידה שטחית. עם זאת, עבור תלמידים רבים הייתה זו הזדמנות ללמידה שונה וליצירתיות. לקח חשוב שנלמד בצוות היה שיש להתחיל בעבודה על רצועת "הרב-תחומי" אחרי החגים ולא מיד עם תחילת השנה – כדי שיהיה די זמן להסתגלות הילדים ולגיבוש הכיתות.

רצועה 4 - מרחב פתוח - הילדים עוברים בין מרחבים שונים בבית הספר, לומדים ועובדים בהם. בין המרחבים: חצר גרוטאות, חווה אקולוגית, פינת חי, אזור משחקי קופסה ועוד.

בסוף היום יש סיכום יומי. בנוסף, כל כיתה יוצאת לטיול שבועי (הבנוי כשיעור – עם מטרות למידה מוגדרות), מהלך שתואר על ידי הצוות כהצלחה גדולה, משום שהוא מסייע מאוד לתלמידים להיות נינוחים.

מבנה היום ב"מבוא גליל" מציע לילדים מגוון גדול מאוד של מצבים, סוגים ומרחבים של למידה. יום לימודים יחיד מורכב מפעילויות שונות מאוד, וגם בתוך הרצועות מוצעות אפשרויות למידה מגוונות, אפילו לאותו נושא (משחק, דף עבודה, בנייה ועוד).

צוות בית הספר העיד שמודל העבודה הזה הניב תוצאות חיוביות רבות מאוד בהרבה מאוד ממדים. בין היתר צוינו ההישגים הבאים: התלמידים הרבה יותר עצמאיים, פעילים בלמידה רוב שעות היום, הקשר מורה-תלמיד התחזק מאוד, בעיות המשמעת פחתו באופן דרמטי, הקשרים החברתיים הפכו מגוונים ועוד. ביטוי שהצוות חזר עליו כמה פעמים היה: "הכול רגוע".

סרטון על מרחבי הלמידה בבית הספר "מבוא גליל".

<https://youtu.be/paPWA0nli4>



בית ספר א.ד.ם וסביבה, געש:

בבית הספר א.ד.ם וסביבה הכיתה אינה בנויה
משורות של שולחנות וכיסאות:

מבנה הכיתה אינו אקראי, אלא בנוי באופן מתוכנן ולאחר מחשבה רבה. מבנה הכיתה בנוי על פי "עיקרון מגוון דרכי הלמידה וההוראה". בכיתה יש באופן קבוע מספר אזורים ועמדות, שלכל אחד מהם ייעוד ותכלית. על הקירות והמדפים ממוקמים מרכזי למידה שונים (בעיקר בנושאי הליבה). אלה מכילים חומרים וגירויים שהמורות הציבו שם. מרכזי הלמידה מוחלפים על ידי המורות מפעם לפעם, בהתאם לתוכנית הלימודים. סוגי הגירויים והחומרים במרכזי הלמידה מגוונים: משחק, דפי עבודה, דפי מידע, חומרים ליצירה, חידות ועוד.

אם תצליחו לקרוא את השרטוט המובא לעיל, תוכלו לראות שהוא כולל תכנון לאזורי ומרכזי הלמידה השונים בכיתה, למשל אזור לנושא בין-תחומי, אזור למעגלי שית, אזור חשבון, אזור ללמידה עצמית, אזור למפגש שבו ילדים חונכים ונעזרים בילדים אחרים וכו'.

עצם קיומו של המרחב הפתוח והגמיש של הכיתה מזמן מצבים וסוגים שונים של למידה והוא גם מאפשר לתלמידים שונים לעסוק בפעילויות שונות. בחלק מזמן הלימודים יכולים הילדים לבחור לאילו מרכזי למידה הם רוצים ללכת, כשהתקדמותם ועשייתם מתועדות ואף מכוונות בעזרת דפי מעקב אישיים. גם מבחינה פיזית יש לתלמידים אפשרות ללמוד במצבים שונים (ישיבה על הרצפה, ליד שולחן, בתנועה וכו').

יום הלימודים בנוי ממסגרות זמן שבהן יכולים הילדים לעסוק בפעילויות משתנות, חלקן נתונות לבחירתם וחלקן נקבעות בעבורם על ידי המורות (מוטיב זה של איזון בין בחירה להכוונת מורות מופיע בכמה מודלים). המורות בונות פעילויות הכוללות הקנייה והוראה פרונטלית, חקר, פרויקטים, למידה עצמית (לבד או בקבוצה) וכו'. למעשה בחלק ניכר ממהלך יום הלימודים ילדים שונים יכולים לעשות דברים שונים.

השילוב של מרחב הלמידה, מבנה יום הלימודים ומחויבות המורות ליצירת סוגים שונים של פעילויות למידה, פרויקטים, חומרים וגירויים – יוצר לילדים חוויה הכוללת מגוון גדול של דרכי למידה.

בעזרת תצפיות, שיחות עם התלמידים ושאלונים פנימיים הגיע צוות בית הספר



גיוון דרכי למידה ותיאוריית האינטליגנציות המרובות

אחת התיאוריות שהשפיעו מאוד על החינוך בשלושים השנים האחרונות היא תיאוריית האינטליגנציות המרובות של הווארד גרדנר (1993). הרעיון בבסיס התיאוריה הוא שלאדם אין רק אינטליגנציה אחת אלא כמה "אינטליגנציות" או כמה ממדים של יכולות שבהם יכול להיות לו פוטנציאל. התיאוריה אומצה במהירות רבה אל תחום החינוך (ארמסטרונג, 1994), ובהשפעתה נקראה המערכת החינוכית ליצור לתלמידים חוויות למידה מגוונות, המפעילות מגוון של יכולות, חושים וסוגי אינטליגנציה.

עם השנים נוצר סביב התיאוריה פרדוקס: כתיאוריה פסיכולוגית על האופן שבו האינטליגנציה בנויה ופועלת, נחלה התיאוריה כישלון חרוץ (Visser, Ashton & Vernon, 2006; McGreal, 2013). החלוקה לסוגי אינטליגנציות נפרדות מעולם לא תוקפה. אולם העדויות **להצלחתה כגישה חינוכית** החלו להיערם והראו כי בתי ספר שניסו לאתגר את מגוון האינטליגנציות של תלמידיהם הובילו אותם להישגים, לצמצום פערים ולתחושת הנאה ומוטיבציה גדולה יותר בלימודים (Campbell & Campbell, 1999).

כיצד ניתן ליישב את הפרדוקס? ניתן אולי להסביר את הצלחתה של גישת האינטליגנציות המרובות בחינוך באמצעות שני גורמים:

- התיאוריה הובילה את המורים ובתי הספר לגוון מאוד בדרכי הלמידה, ועצם הגיוון תרם להישגים. הסבר זה מחובר ישירות לעיקרון הגיוון.
- מורים שינו את האופן שבו הם תופסים אינטליגנציה ממצב שבו יש להם תלמידים "בעלי אינטליגנציה גבוהה" ואחרים "בעלי אינטליגנציה נמוכה", לתפיסה שונה ולפיה לכל אחד יש כישרונות מגוונים ותחומי חוזק.

למסקנה ששיטת הלמידה הזו משיגה תוצאות אלו: מידה גבוהה מאוד של הנאה אצל הילדים, למידה מתוך מוטיבציה פנימית, תחושת מסוגלות ללמידה עצמאית ועצמאות רבה של התלמידים במהלך הלמידה.





עיקרון מס' 2:

עבודה בקבוצות הטרוגניות

תמונה יישומית



מסוימים תלמידים מסוימים עושים יותר מאחרים (ויכול להיות שבתחומים אחרים דווקא ילדים אחרים תורמים יותר), אך לכל פרט תפקיד ותרומה לקבוצה וכל פרט מבין במידה כלשהי את התכנים והפעילויות שבהם עוסקים האחרים.

בתוך הקבוצות הילדים דנים ומדברים ביניהם על הרעיונות, על תכנון העבודה, על דרכי הפתרון או על דרכי הביצוע של המשימה. הדיבור הזה תורם לכולם – המסבירים מדויקים את מחשבותיהם, המקשיבים לומדים איך עמיתיהם ניגשים לאתגרים ולמשימות.

לעיתים המורה מדברת עם הילדים על אסטרטגיות עבודה בקבוצה – איך לחלק משימות, איך לתכנן את העבודה יחד, איך לפתור חילוקי דעות, מה עושים כשמישהו מתחמק וכו'. הנקודות שעליהן היא מדברת מתבססות על היגיון בריא. במהלך העבודה ו/או בסופה המורה יכולה לקיים תהליך רפלקציה עם הקבוצה (או עם כלל הכיתה), שמטרתה לבדוק איך התנהלה העבודה בתוך הקבוצה ואיך הם יישמו את המפתחות לעבודה המשותפת. בהמשך הקבוצה תוכל לעשות את הרפלקציה באופן עצמאי. המורה גם מלווה כל תלמיד בביצוע רפלקציה על האופן שבו הוא השתלב בקבוצה ותרם לה.

המורה נמצאת תמיד עם "אצבע על הדופק" על עבודת הקבוצות וביכולתה לקבוע אם קבוצה מתקדמת או שהיא מקרטעת ומתמהמהת? המורה מסוגלת לזהות את מקור הקשיים בקבוצה – פער בידע, במיומנות או בתהליך הקבוצתי?

תלמידים לומדים ועובדים יחד בקבוצות על משימות למידה ויצירה. הרכב הקבוצות הטרוגני, על בסיס ממדי השונות המרכזיים הקיימים בכיתה ובבית הספר: בנים ובנות, תלמידים עם יכולות קוגניטיביות גבוהות יותר או פחות, תלמידים עם תחומי עניין שונים, תלמידים עם דפוסי התנהגות ורגש שונים, תלמידים מרקע שונה.

ייתכן שהקבוצות הן אד-הוק, קצרות טווח לצורך משימה או פרויקט, בשיעור אחד או על פני תקופה; ייתכן שהן ארוכות טווח, חוצות מקצועות ומהוות יחידת בסיס עבור התלמידים.

התלמידים לומדים ועובדים יחד במשימות שונות – פתרון חידה, מבוך מתמטי שבו צריכים להיפגש, למידה משותפת של פרק או נושא, קריאת סיפור והכנת מצגת/דוח, הכנת מחזה/סרטון, משחק מונופול, פתרון בעיה, קמפיין איסוף בקבוקים, ניסוי, בניית רובוט או רקטה ועוד. יש שהמשימות פשוטות מאוד וקצרות (למשל – לסווג מילים לקטגוריות לשוניות), ויש שהן ארוכות ומאתגרות (למשל – לארגן חידון כיתתי). לעיתים ניתן להשתמש בתחרות בין קבוצות או בתוך הקבוצה כדי לעורר התלהבות, אך זאת בזירות ובמידה מוגבלת – כדי לא להפוך את התחרות לגורמה.

המשימות הן כאלו הדורשות מעורבות מכל חברי הקבוצה – עליהם לבצע משימות משנה, להביע דעה, לשתף פעולה. ייתכן שיש "חוסר איזון" מסוים במובן זה שבתחומים

לחלוקת תלמידים לקבוצות.

לפחות בתחילת הדרך (גם בהמשך)
חשוב שהמורה תקבע את הרכבי הקבוצות
בעצמה.

יש כמה טווחי זמן שבהם ניתן להגדיר קבוצות:

- קבוצה שיושבת יחד בכיתה: זו אחת הדרכים השכיחות בבתי הספר היסודיים. מדובר בקבוצה המתקיימת לטווח ארוך. לא פעם משתמשים בקבוצה זו לצורך פעילויות שונות. היתרון של דרך זו הוא שהקבוצות מפתחות הרגלי עבודה משותפים וחבריהן לומדים להכיר זה את זה היטב. החיסרון הוא שעלולים גם להתקבע דפוסים, תפקידים ו"מעמדות" לחלק מהילדים, דבר שעלול למנוע מילדים מסוימים לעבוד עם אחרים. חשוב מאוד להיזהר משימוש בהרכבי הקבוצות הללו בהקשר של ענישה! העברת ילד לקבוצה אחרת כי הפריע תטפח אצל כל הילדים את התפיסה שהחלוקה לקבוצות אינה משהו "לטובתם" אלא כלי שליטה, ותפיסה זו עלולה "לזלוג" ולהשפיע על כל התפיסה החברתית בכיתה (להיות עם ילדים מסוימים זה "פרס" ולהיות עם אחרים זה "עונש").
- קבוצת משימה: קבוצה שקובצה יחד במסגרת יחידת לימוד או פרויקט. הקבוצה תעבוד יחד למשך תקופה עד השלמת המשימה שהוגדרה לה. הגדרת קבוצה באופן זה "נהנית" מהיתרונות של הטווח הארוך של פעולתה, שבמהלכו החסרונות הנובעים מההטרוגניות מצטמצמים מעט. לרוב קבוצה כזו היא גם קלה יותר למורה. עם זאת היא פחות אפקטיבית מהקבוצה ארוכת הטווח בכל הנוגע ליצירת קשרים בין-אישיים עמוקים יותר.
- קבוצה אד-הוק: קיבוץ ילדים למשימה חד-פעמית, דף עבודה, פתרון תרגילים, הכנת תוצר בשיעור, עבודה בתחנת עבודה וכו'. בדרך זו ילדים זוכים לעבוד עם מגוון ילדים אחרים. מצד

ובהתאם לכך היא מתערבת: שואלת שאלות, נותנת "טיפ", עושה רפלקציית-ביניים, מכוונת קצת, מעודדת. לעיתים היא תתערב רק מול ילד מסוים או שניים, תציע להם דרך או כלי שיעזור להם לתרום לקבוצה.

בסיום המשימה התלמידים יחושו שההישג הקבוצתי הוא גם שלהם, הם יכירו טוב יותר את תפקידם ותרומתם, יבינו איך כל אחד יכול לתרום לכלל בדרך ייחודית לו וכמה חשוב לנצל את אוסף היכולות השונות בצורה מרבית כדי להגיע להישגים.



עיקרון זה מיושם באמצעות ארבעה מרכיבים:

המרכיב הראשון: העבודה בקבוצות הטרוגניות.

המרכיב הראשון והחשוב בעיקרון זה הוא העבודה בקבוצות הטרוגניות. מדובר בשילוב של שני גורמים: האחד, העבודה בקבוצות. מומלצת למידה ועבודה בקבוצות בחלק נכבד מזמן הלימודים (לפחות שיעור אחד ביום, ואף יותר), ושניים, שהרכב הקבוצה יהיה הטרוגני. עבודה בקבוצות הטרוגניות שונה מהותית מהמצב השכיח שבו מחלקים קבוצות לפי רמות. המלצתנו היא חד-משמעית: להימנע מחלוקה לפי רמות כדרך המרכזית לחלוקת קבוצות! כלומר – שב-80% לערך מהזמן שבו הילד הוא חלק מעבודה קבוצתית (לא מכלל הזמן!) הקבוצות שהוא משתייך אליהן יהיו הטרוגניות מבחינות שונות, לרבות הרמה הלימודית של חבריו. אמנם אין לשלול לחלוטין יצירה של קבוצות למידה לפי צורך לימודי ספציפי משותף (למשל – עבודה עם מתקשים בכתיבה, עם מתקשים בפעולה מסוימת במתמטיקה, אתגר לבעלי יכולת קוגניטיבית גבוהה), אך מטרת קבוצות אלו צריכה להיות קצרת טווח ומוכוונת יעד, ולא הבסיס הקבוע

היצירתיות והתבונה של המורים יכולה להעלות צורות נוספות רבות לחלוקת קבוצות, אך זאת רק בתנאי שחלוקה כזו תשמור על הטרוגניות או תתרום לה, תטפח "גאוות יחידה" ומוטיבציה, תימנע מגלישה לתחרותיות-יתר בין קבוצות וכו'.

המרכיב השני: תכנון המשימות לקבוצה ההטרוגנית

אחד החששות הוא שבקבוצה הטרוגנית התלמידים החזקים "ישתלטו" ויהיה חוסר איזון באחריות, בעומס, וכתוצאה מכך – גם באיכות הלמידה בין התלמידים. זהו חשש לגיטימי ולעיתים מוצדק, ואחת הדרכים העיקריות להתמודד עמו הוא לתכנן באופן מושכל את המשימות שניתנות לקבוצות. להלן כמה "טיפים" ונקודות למחשבה בהקשר זה:

- **משימות הדורשות עבודה רבה יחסית**, שיחיד או מעטים יתקשו לעשותן בזמן נתון, ועל כן חלוקת עבודה בין הילדים תהיה מחויבת המציאות. מצב שאינו רצוי הוא כאשר מורות נוטות מורות לעיתים להטיל על הקבוצה משימה קטנה או ממוקדת (למשל לפתור כמה תרגילים או לענות על כמה שאלות ביחס לטקסט). במקרה כזה תלמיד או שניים יכולים לפתור אותן והאחרים יעתיקו מהם, בלי שיהיה ערך מוסף מיוחד לאף אחד מהם.
- **משימות הבנויות קבוצתית בהגדרתן**, כגון מבוך מתמטי, שבו כל ילד בקבוצה מתחיל מנקודה אחרת וצריך לפתור תרגילים עד שמוצאים את נקודת החיבור; משימה שבה לכל ילד יש "תת-משימה" משלו, או שכל ילד מחזיק בחלק מהידע. גם משחקי קופסה מאפשרים לכמה תלמידים להתנסות ולהשתתף במאמץ משותף.
- **לפתח רפרטואר מגוון של משימות אפשריות** - סוגים שונים של משימות יכולים להבליט תכונות שונות של ילדים:

שני בקבוצה כזו ההיכרות הבין-אישית מוגבלת, ולא תמיד מצליחים לעבוד בה בצורה רצינית על הרגלים ועל ידפוס עבודה בקבוצה.

- מומלץ למורות ולצוותי ההוראה "לשחק" מעט עם סוגי הקבוצות השונים עד שיגיעו לבדרך נוחה לתפעול מבחינת המורות, וכזו התורמת לילדים. סביר להניח שכדאי להשתמש לפעמים בקבוצות ארוכות טווח ולפעמים בקבוצות אד-הוק.
- דרך אגב, יש כמה דרכים אלטרנטיביות לחלוקת תלמידים לקבוצות, שגם אם על פניו הן פחות "הטרוגניות" במעט, הרי הן עדיין בעלות ערך בחינוך הטרוגני. למשל:
- **לפי תחומי עניין** - לעיתים קיימת חלוקה כזו בבתי ספר (למשל בקורסי בחירה). דרך זו תורמת גם ליצירת מכנה משותף בקבוצה ולהתגבשות זהות וגאוה אישית בקרב התלמידים.
- **לפי סוגי תוצר** - ביחידת לימוד בתחום כלשהו ניתן לחלק את הכיתה לקבוצות משימה שונות: הכנת סיכומים ועבודות כתובות מסוגים שונים, קבוצה שתכין מחזה, קבוצה שתכין משחק או חידון, מצגת מושקעת וכדומה.
- **לפי מטרות אישיות** - דרך חלוקה זו קשורה לידפוס פעולה נוספים (יורחב בהמשך), אך אם יש בבית הספר תהליך עבודה המבוסס על הצבת מטרות ויעדים אישיים לתלמידים, ניתן ליצור קבוצות של תלמידים עם יעדים דומים שישתפו פעולה וילמדו זה מזה בתהליך החתירה להשגת היעד. למשל, קבוצה של ילדים הרוצים להשתפר בחילוק שברים, קבוצה של ילדים שמעוניינים ללמוד לסדר את החדר וכו'. בחלוקה כזו גם יש מעט מההיגיון של חלוקה לפי רמות, אך מדובר בדברים שונים לחלוטין!

נושאים אפשריים: איך מתחילים משימה בקבוצה? איך מחלקים תפקידים? האם צריך "מנהל"? איך פותרים מחלוקת? מה קורה כשמישהו לא מצליח או לחילופין נמנע מלעשות את משימתו? מה חשיבות ההקשבה? איך בונים רעיונות על בסיס רעיונות קודמים? איך שוקלים יחד רעיונות ומקבלים החלטות?

• **ניתן ללמד את התלמידים כלים של עבודה קבוצתית.** כמו כובעי חשיבה, תהליך קבלת החלטות ופתרון בעיות, סיעור מוחות, "ענן קונפליקט" (ראו באתר עמותת תורת האילוצים בחינוך) ועוד.

• **הכנה של דפי משימה,** שבהם נכללות הנחיות לקבוצה לגבי שלבים בעבודה הקבוצתית. למשל: "חלקו ביניכם את החומר, וכל תלמיד יכתוב חמש שאלות לחידון הטרווייה", "כל אחד יעלה רעיון אחד לפחות" או "שתפו אחד את השני בדרך שבה ניסיתם לפתור" (הנקודה הזו, שיתוף ודיבור בין הילדים על המשימה, חשובה באופן מיוחד – ועל כך יורחב בהמשך).

• **להכין מחוון/דף רפלקציה לקבוצות או לתלמידים באופן אישי.** כדאי גם לערוך מדי פעם דיון רפלקציה (עדיף יחד עם המורה) בתוך הקבוצה או בכיתה כולה, ולהעלות נקודות חיוביות ונקודות לשיפור בעבודת הקבוצות. אנו, אגב, מציעים לא להגזים בזה, ובעיקר לא להגזים עם הנקודות לשיפור.

• **להציב לכיתה או לקבוצות מסוימות יעדים ספציפיים העוסקים בעבודת הקבוצה** (לא רק בתוכן). למשל, "אתם צריכים לוודא שלבסוף כל אחד יודע לפתור את התרגילים", "נסו להגיע לכך שכל אחד יתבטא" וכו'. בבית ספר יוספטל במגדל העמק מגדירים לעבודת הקבוצות "ערכים מנחים", כגון שיתוף, הקשבה, כבוד הדדי ועוד, המשתנים מדי פעם בפעם. ולצד המשימה, "עובדת" הקבוצה גם כדי לממש את

הכנת קטע מומחז, כתיבת שיר או שרטוט מפה או דגם – כל אחד מאלה היא משימה שונה לחלוטין במאפייניה. זה מאפשר לילדים עם תכונות שונות להביאן לידי ביטוי (דבר שתורם הן ברמה הקבוצתית הכללית בכך שהוא מייצר עניין, והן להתפתחות האישית!). טיפ: חישבו על עקרונות המשחק "מבוכים ודרכונים" ובנו כצוות משחק דומה בהיסטוריה, תנ"ך, גיאוגרפיה, ביצירה ספרותית...

• **דפי משימה המציעים תפקיד כלום –** כדי לשתף במשימה כל ילד מילדי הקבוצה די שבדף ההנחיות לקבוצה תיכלל הנחייה, כגון "כל אחד מחברי הקבוצה יאמר מה דעתו על בחירתה של הדמות – וכתבו את דעתו של כל אחד. מה למדתם מהשיתוף? האם הייתה הסכמה?"

עם הצטברות הניסיון, ותוך הבנה ומודעות לכך שחשוב ליצור משימות מתאימות לקבוצה ההטרוגנית, לא יעבור זמן רב עד שתתחילו לראות אילו מהמשימות "מגייסות" את הקבוצה במלואה ומעניקות ערך לימודי לרוב חבריה ואילו תורמות פחות.

המרכיב השלישי: התייחסות מפורשת לדפוסי עבודה בקבוצה

רוב הילדים אוהבים בסך הכול לעבוד בקבוצות. הדבר עוזר להם להרגיש שייכים. זה יותר מעניין מאשר לשבת ולהקשיב למורה (ועם המורות הסליחה), וזה נעשה עם החברים שלהם. במהלך המעבדה גילו המורות שהעבודה בקבוצות קלה לימוש ו"זורמת" הרבה יותר ממה ששיערו מראש. אולם עדיין הבחירה לעבוד לפי עיקרון זה מחייבת מידה מסוימת של התייחסות מפורשת, הכנה והכוונה לדרכי העבודה בקבוצות. יש כמה דרכים שבהם ניתן לעשות זאת:

• **שיעורים על עבודה בקבוצות –** יש להקדיש זמן של-ממש, ללמד את הילדים על דרכי עבודה בקבוצה ולדון עמם בנושא.

הערך המנחה אצלה.

• ליזום "פעילויות גיבוש"

ופעילויות "בניית קבוצה" בקבוצות

שיעבדו יחד לתקופה מסוימת.

אלו כוללות תרגילי היכרות (שרצוי לחבר אותן עם משימת הקבוצה), דיון על מטרת הקבוצה, חשיבה משותפת על "איך נכון לעבוד" וכו'.

חשוב לומר שעבודת ילדים בקבוצות משיגה תוצאות שעולות מהר מאוד על הציפיות של רוב המורות, ורובם של החששות המוקדמים מתבדים. לא שאין קשיים, אך לפחות בגילאי היסודי עוצמתם פחותה בהרבה בהשוואה לקשיים שמהם חוששים המורים, והמצב בשטח הוא שרוב הקבוצות עובדות בשיתוף פעולה משיביע רצון, ברצינות ועם כוונות טובות.

מרכיב רביעי: עבודת המורה בזמן עבודת הקבוצות

ראשית יש לציין שהמורה תשאף לכך שהקבוצות ההטרוגניות יעבדו למשך פרקי זמן נכבדים ועד כמה שניתן באופן עצמאי. עדיין אחריות המורה היא לדאוג לכך שמתרחשת למידה. לכן על המורה להיות חלק מהזמן במצב של **תצפית** על מנת לאבחן את מה שקורה בקבוצות: האם מתקדמים? היכן הקשיים? האם ישנן הזדמנויות לקידום רעיון כלשהו (למשל, להראות לקבוצה שמה שעשו קשור למה שנלמד)? ועוד. ההתערבויות של המורה צריכות לנבוע מהחלטות שקיבלה על סמך האבחון המהיר שעשתה נוכח עבודת הקבוצה. התערבויות כאלו יכולות להיות:

- אם הקבוצה לא מתארגנת ולא "מתניעה" > לעזור להם תחילה בשאלות מכוונות ולאחר מכן גם בהנחיות
- אם הקבוצה לא מתייחסת לממד חשוב במשימה או בידע > לעצור ולכוון אותם, או אפילו להסביר באופן ברור

- אם הקבוצה מתקשה בחלוקת תפקידים או בממד של עבודה קבוצתית > לשאול שאלות מכוונות, לשקף, להציע דרך אחרת
- אם יש חוסר איזון בין תלמידים בקבוצה > לקבל החלטה אם להתערב אישית (לקחת הצידה ילד שעובד פחות או משתלט ולשוחח איתו, להציע לו דרך אחרת) או קבוצתית (לדבר עם כל הקבוצה על חלוקת העבודה)
- "לתשאל" את הקבוצה על עבודתה – בעיקר על תוכן העבודה
- להחמיא לקבוצה על ההתקדמות, על הרעיונות, על הגישה, העומק וכדומה. לעודד ולהביע אופטימיות ואמון ביכולותיהם של התלמידים (אפשר גם לחבר זאת לתרומה של כל אחד – "תראו איך יש ביטוי לכל אחד מכם פה")
- לעודד את התלמידים לשתף זה את זה ולדון בדרכי הפעולה, בשיקולים, ברעיונות. ניתן לעשות זאת, בין היתר, בעזרת דוגמה אישית וכן בעזרת ה"תשאל" שהוזכר קודם

חיבור לתפיסה וביסוס



עיקרון זה הוגדר גם הוא כעיקרון חובה. הוא מהווה דגש חשוב בתפיסת החינוך ההטרוגני, ויש בו שינוי מסוים מדרכי העבודה הנפוצות ביותר בקבוצות, שמתקיים בהן אחד מן המצבים הבאים: חלוקת לקבוצות לפי רמות, או שהעבודה בקבוצת נעשית באופן חלקי מדי שאינו מביא לידי ביטוי את חשיבות ההרכב ההטרוגני של הקבוצות.

חשיבותו של עיקרון הקבוצות ההטרוגניות נעוץ בין היתר בהיות **הכלי הזמן ביותר ליצור "הקשר הטרוגני" שבתוכו הילדים יפעלו וילמדו.** במציאות של מערכת החינוך הישראלית, הילדים נמצאים רוב הזמן בתחושה שהם עומדים לבדם מול אתגרי הלמידה. ההקשר ההטרוגני, השינופיות והחיבוריות בין הילדים, אינם נוכחים מספיק כדי שהילדים יוכלו להתפתח מתוך מודעות

– ועצם ההסבר מדייק את החשיבה, בעוד המקשיבים להסבר לומדים ממנו.

הקשבה לרעיונות של אחרים מרחיבה את החשיבה משום שהדבר דורש להפעיל מיומנויות של השוואה, זיהוי סיבתיות ועוד. כשהילדים מגיבים זה לדברי רעהו, הם משתמשים יותר בטיעונים ונימוקים.

העבודה הקבוצתית גם חושפת את התלמידים לעמדות שונות הקיימות ביניהם, לדרכים שונות להבין ולהתבונן בדברים ולעיתים (כשהמשימות מבקשות זאת) גם לחוויות הייחודיות של כל ילד. זהו עיקר **הלמידה ההדדית** המתקיימת בקבוצה הטרוגנית, והיא מתרחשת גם אם הקבוצה לא הצליחה כל כך, או גם אם חלק מהילדים חשים שעיקר הנטל נפל עליהם או שהילדים האחרים "לא מבינים" או לחילופין "טובים מהם".

ההרחבה של הנקודה האחרונה נועדה להדגיש את היתרון שיש לעבודה קבוצתית הטרוגנית המתנהלת היטב בכל הנוגע לטיפוח מיומנויות חשיבה של התלמידים. בנקודה זו טמון גם חלק מהעוצמה והערך של ההטרוגניות – בקבוצה הטרוגנית היחיד שומע ומגיב לצורות מחשבה, לעמדות ולדרכי פעולה מגוונות ולכן הוא חשוף יותר ועשוי ללמוד יותר. הפוטנציאל הזה מתעצם כשהילדים מתבקשים לעבוד יחד וכל אחד מהם צריך לקחת בחשבון את העמדות, הרעיונות והמחשבות של האחרים. בפורום של "הכיתה הגדולה" כשאחד התלמידים מדבר, תלמיד אחר אינו נדרש בדרך כלל לעשות משהו כתגובה. בקבוצה, לעומת זאת, צריך לחשוב, להגיב, להתייחס, לדון.

למאפיינים הייחודיים שלהם ולמשמעותם עבור הכלל. עבודה בקבוצות, ובייחוד בקבוצות הטרוגניות, היא התשובה לכך.

כשהמשימות בנויות היטב, מחייבות תרומה של כל הילדים ולפחות של רובם, וכשהקבוצה עובדת נכון – הילדים מקבלים מהקבוצה כמה ערכים מוספים:

- הם יכולים לחוש גאווה על הישגי הקבוצה ולהרגיש שייכים (גם אם לבדם לא היו מגיעים להישג דומה)
- הם לומדים על הדרכים הייחודיות להם לתרום לקבוצה, על הערך המוסף שלהם, ומקבלים מוטיבציה להמשיך ולפתח את יכולותיהם על מנת לתרום לעבודה הקבוצתית. הם עוברים תהליך של דיאלוג בין התפיסה העצמית שלהם לבין התפקיד שהם ממלאים בקבוצות השונות, ועשויים לגלות יכולות חדשות, לחזק יכולות קיימות ועוד.
- הם מגלים את הערך של הקבוצה וגם את הערך של השונות בתוך הקבוצה (כמה טוב שיש מישהו שיודע להכין מצגת מצוינת, ואחר שיודע לצייר ממש טוב או לעמוד ולהציג וכו').
- בדרך כלל יש לילדים מוטיבציה גבוהה יותר בעבודה קבוצתית והם פעילים ומרוכזים בה לאורך זמן רב יותר וחשים מחויבות גדולה יותר לעבודה.

ערך שני וחשוב, אולי בעל הפוטנציאל הגדול ביותר בעבודה בקבוצות הטרוגניות, טמון **בשיחה ובדין בין הילדים במהלך העבודה בקבוצה!** כשילדים בקבוצה לומדים ועובדים על משימה – הדבר דורש מהם לדבר זה עם זה על המשימה, על התכנים שלה, האתגרים שלה, הרעיונות והאפשרויות לפעולה ולפתרון וכו'. כשהשיחה הזו **לא נפגעת בשל תחרותיות וקונפליקטים** בתוך הקבוצה, היא מהווה הזדמנות לילדים לשמוע זה את זה, להיחשף ולהפנים נקודות מבט ודרכי חשיבה שונות, וגם להשמיע את עצמם, להסביר את עצמם, לנמק, לשקול ולהעריך רעיונות. תלמידים מסבירים זה לזה כיצד פתרו תרגילים או ניגשו למשימות

חברתיות וכו'). הקבוצות פועלות על פי מעגל אימוני הכולל הערכה, הצבת יעדים, בניית תוכנית פעולה ומימושה, רפלקציה או הערכה מעצבת, ולבסוף הצגת תוצר סופי ורפלקציה מסכמת.

המעגל השלישי – שילוב מעגל אימוני קבוצתי במהלך השיעור – מתקיים לפחות בשיעור אחד מדי יום. בשיעור זה מתחלקים הילדים לקבוצות הטרוגניות בנות 2-5 ילדים. בתחילה המורה היא זו שביצעה את החלוקה לקבוצות, ולאחר זמן מה, הילדים עצמם עשו זאת, תוך הקפדה על כך שהם מתחברים לילדים שונים בכל פעם. במהלך השיעור הקבוצה ביצעה משימה תוך הצבת שני יעדים: האחד הוא יעד לימודי או הפקת תוצר (למשל – כתיבת שיר קבוצתי בעקבות משורר, או לימוד לוח הכפל עד 5, ועד שכל הקבוצה מגיעה לשליטה במיומנות). היעד השני הוא ערכי (למשל – עבודה תוך הצגת וקבלה של עמדות שונות). בסיום העבודה הגיעו הקבוצות לתוצר וביצעו רפלקציה קצרה על עמידתם ביעד הערכי.



עבודת קבוצת הטרוגנית ב"יוספטל"

דגשים וסייגים



• לסמוך על הילדים

• חלק מהתופעות שאתם חוששים מהן (חוסר איזון, התפזרות, קונפליקטים וכו') אכן יקרו. חשוב להשתמש בזה ללמידה – בכיתה או בצוות המורים – ולהתקדם (ודאי לא להתייחס לקושי מעין זה כאל סיבה "לחזור אחורה"). תסמכו על כך שעם הזמן הילדים ידעו לעבוד בקבוצה וישכללו יותר ויותר את היכולת הזאת.

דוגמאות ליישום העקרון



בית ספר "יוספטל", מגדל העמק:

בבית הספר "יוספטל" הנהיגו מודל עבודה המבוסס על תהליכי אימון (coaching). בית הספר מפעיל שלושה מעגלים של אימון – הראשון הוא אישי (ופחות רלוונטי לעיקרון זה), השני הוא אימון קבוצתי ייעודי, והשלישי הוא הפעלת מעגל אימוני קבוצתי במסגרת השיעור. המעגלים השני והשלישי נוסו בבית הספר בשכבת כיתות ג' במהלך פעילות המעבדה.

במעגל השני – אימון קבוצתי ייעודי – יכולות קבוצות להתארגן מסיבות רבות. לעיתים זו קבוצה שמתארגנת במסגרת חוג או פרויקט, שהמטרה שלה היא להגיע לתוצר (מחזה, סרט, חקר וכו'), לעיתים מדובר בקבוצה שכינסה המחנכת, היועצת או המנהלת מסיבות אחרות (למשל – התמודדות עם קושי או אתגר משותף, פיתוח מיומנויות

חלוקה לשמיניות הטרוגניות

כיתה :		מחנכת :									
1		2		3		4					
בנים		בנות		בני ט		בני ו		בנים		בנות	

רוב המשימות בשמינייה עוסקות בנושא הלימוד של השיעור והן משימות פעילות הדורשות מהתלמידים לפתור יחד בעיה, להבין יחד חומר או נושא, ליצור משהו ביחד ועוד. במהלך השיעור מורה יכולה להתמקד להתמקד בשמינייה אחת או יותר וללוותה מקרוב.

מודל השמיניה - הרעיון המארגן

בתוך השמינייה יש לכל ילד תפקיד. למשל, אחראי למידה בחברותות, מגשר, אחראי מחשוב, אחראי איכות סביבה ועוד. לכל בעל תפקיד יש שעה שבועית שבה הוא מקבל הדרכה לתפקידו ממורה המובילה נושא זה.

חשוב לציין שבבית הספר "וספטל" הכניסו שינוי גדול והפחיתו באופן דרמטי את כמות ההוראה הדיפרנציאלית (חלוקה לקבוצות לפי רמות) שהייתה דומיננטית מאוד בבית הספר, לטובת עבודה בקבוצות הטרוגניות ועל בסיס שפה אימונית. המורות, וכן ביצועי הילדים במבחני מנהלת ובמפויים אחרים העידו באופן חד-משמעי שהשינוי היה כדאי ושהישיג התלמידים במקצועות הליבה זינקו. המורות מדווחות גם שאיכות העבודות של התלמידים עלתה מאוד ושהם מפגינים רמה גבוהה יותר של חשיבה מסדר גבוה. אחד ההסברים של הצוות לכך היה שהשיח בין התלמידים במסגרת המשימות השונות כלל הסברים הדדיים לגבי דרכי החשיבה שלהם. בנוסף, דיווחו המורות על עלייה משמעותית ביצירה של מגוון קשרים חברתיים בתוך הכיתה, על מידה רבה יותר של עצמאות בקרב התלמידים ועל כך שהם אוהבים את השעה היומית של העבודה בקבוצות הטרוגניות ומצפים לה.

בית ספר "יובלים", באר שבע:

בבית ספר "יובלים" הכיתות מחולקות באופן קבוע ל"שמיניות". השמינייה היא מעין "תת-מסגרת", קבוצה הטרוגנית של שמונה ילדים היושבים, לומדים ועובדים יחד בקביעות במשך כל השנה. מודל השמיניות פועל החל מגיל גן חובה ועד כיתה ו'. בכל שנה מתחלף הרכב השמיניות.

הטופס המודבק מסייע למחנכות לחלק את התלמידים לשמיניות תוך שמירה על הטרוגניות ועל איזון בין בנים/בנות, תלמידים חזקים/בינוניים/חלשים, ובין תלמידי שילוב, תלמידים בולטים חברתית ועוד.

חלק גדול מהשיעורים בבית הספר מתנהל על פי מודל שפיתח בית הספר ונקרא מודל פל"א (פתיחה, לימוד, איסוף), ששלבו העיקריים הם: (א) הקנייה בכיתה המלאה. (ב) עבודה אישית. (ג) משימה בשמינייה. (ד) הצגת תוצרים ו/או רפלקציה.



נספח מספר 5 : תפקיד לכל תלמיד בית ספר יובלים

1-110200

- תפקיד שטני
- תהליך בחירה מתוך מגוון תפקידים
- כלי עזר- כרטיסות תפקידים
- מורה מוביל תפקיד אותו התלמיד יוביל בשמינייה שלו.
- ששת קשר ושייכות

[illegible]

ההדדיות של ילדים לחברי השמינייה שלהם. הערבות ההדדית הזו תורמת מאוד גם בפן הלימודי, בעיקר לתלמידים שצברו פערים לימודיים, והמשימות, ההסבר והשיח בשמינייה עוזר להם הרבה יותר מאשר הלמידה בכיתה הגדולה. צוינו רווחים נוספים, דומים לאלו, שבאו לידי ביטוי גם בבתי ספר אחרים: התלמידים יודעים להיות עצמאיים במסגרת הלמידה, וכמו כן הם מטפחים מיומנויות של שיתוף פעולה ושל שיח.

<u>מילונת מובילים</u>		<u>חזון מלווה</u>
חלקי השיעור	מהלך השיעור	מרחב/אמצעי
פתיח	שאלה מנחייה/ הצגת הנושא - שימוש במסכת, סיפור מוחץ חיבור לנידע קודם הקנייתות ולומר חדש.	חיבה במרחב משותף
לימוד	אישי: - הקניה נוספת לקבוצת מיקוד תרגול. - בדיקת ידע/האטה לקריאה. - משימות בספר/דף בחוברת.	מקומות שולחן מרכז שולחן המורה
	בשמיניה- מסימה משותפת, תרגול מסיחה, הצגה, תרשים, פרויקט, מסימה ארוכות טווח, מיסטר, כרזה	בשמיניות
אישוף	זמן אישי מה למדתי? האם עמדתי ביצתי?	כנסק אישי
משלב ורכלקציה	בשמיניה מה למדתי? כיבוד עבודה מה לשבר?	מילאה דיון קלטת שמעיה

השמיניה -מודל העבודה

בית הספר נתן את הדעת גם להכנת התלמידים לעבודה הקבוצתית, ויועצות בית הספר פיתחו חוברת עם אוסף פעילויות לגיבוש השמינייה ולהעמקת ההיכרות בין חבריה. למשל, כל שמינייה בתחילת השנה בוחרת לעצמה שם, עושה תרגילי היכרות ועוד.

השמיניה - חלוקת תפקידים

אחת ההצלחות הבולטות של מודל השמינייה, הפועל בבית הספר זה מספר שנים, היא השפעתו החברתית. ילדים לא נשארים לבד! הרבה מפגשים חברתיים המתרחשים אחר הצהריים נעשים במסגרת של שמינייה, ונוצרה תחושת שייכות וערבות



שמיניות מכיתה ה'
מפעילות שמיניות
מכיתה ב' במסגרת
פעילות אימוץ



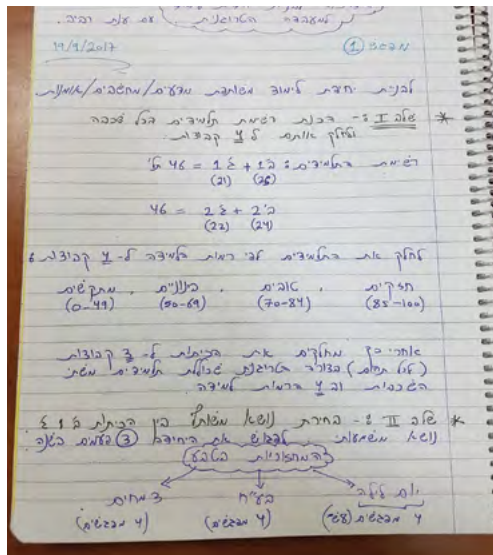
שמיניה
נפגשת בבית
ומכינה עבודה
בגיאוגרפיה

העבודה במקבצים נעשית בקבוצות דו-גילאיות בנות חמש תלמידים שנבנות על ידי המורות, ובמהלך השנה מתאפשרת לתלמידים בחירה בקבוצה. חשוב לציין שלעיתים המורות מחלקות את התלמידים לקבוצות הומוגניות (לפי רמות) ולעיתים לקבוצות הטרוגניות, ובמובן זה המודל הוא לא "הטרוגני טהור", אף שהוא מיישם בהחלט עקרונות הטרוגניים.

כל קבוצה מקיימת תהליך למידה. הקבוצה היא זו שבוחרת (בהנחיית המורות) את הנושא ואת סוג התהליך שיעשה – חקר, עבודה על תוצר, הכנת מצגת וכו'. כל יחידת לימוד במסגרת המקבצים מסתיימת בהצגת תוצרים.

הקבוצות עובדות פרק זמן מוגדר, שהוא בדרך כלל יחידת לימוד בת 6-8 מפגשים סביב נושא מסוים (במקבץ מורשת הקבוצה נפגשת לשני מפגשים, שלאחריהם יש רוטציה בין הקבוצות בנושאי הלמידה), ולאחר סיום התקופה יכול הרכב הקבוצות להשתנות.

התמונה למטה מתארת את אחת משיטות החלוקה לקבוצות הטרוגניות, תוך הקפדה על רמות שונות בכל קבוצה; קרדיט לד"ר ענת רביב שליוותה את בית הספר בתהליך.



בשאלונים ובראיונות שקיימו מורות עם תלמידים בהנחיית צוות ממכללת קיי עלה שלשמיניות הייתה השפעה חיובית ומשמעותית על המוטיבציה הפנימית של תלמידים. השיפור יוחס לשניים ממרכיבי המוטיבציה הפנימית על פי תיאוריית ההכוונה העצמית השייכות והמסוגלות – מרכיבים שהשמינייה תרמה לשניהם.

מודל השמיניות מעורר שאלה: האם קבוצה הטרוגנית צריכה להיות מוגדרת לזמן ארוך כגון שנת לימודים שלמה? יש בכך קשיים (למשל – ילדים שלא מסתדרים עם חבריהם לשמינייה), אך יש בכך גם יתרונות גדולים (למשל – היווצרות דפוסי עבודה משותפים, יתרונות חברתיים ועוד). בין כך ובין כך, מודל השמיניות, שבו התלמידים משתייכים לאותה קבוצה למשך שנה שלמה, הוכיח גם הוא עד כמה עבודה בקבוצות הטרוגניות היא בעלת ערך.

בית ספר יסודי ג', בענה:

בבית הספר היסודי ג' בבענה בנו תוכנית מקבצים דו-גילאית אינטנסיבית (שכבות ב'-ג' וד'-ה'). בית הספר פיתח שלושה מקבצים המתקיימים למשך שתי שעות שבועיות כל אחד (סה"כ 6 שעות שבועיות באשכולות): מקבץ שפות, מקבץ מדעים ומקבץ מורשת.

את המקבצים מובילות שלוש מורות מהמקצועות המרכיבים את המקבצים:

מקבץ שפות – ערבית, עברית ואנגלית

מקבץ מדעים – מדעים, אמנות ומחשבים

מקבץ מורשת – מורשת, אמנות ומוזיקה

אחד הדגשים החשובים בעבודה מעין זו נעוץ בכך שהקבוצות הדו-גילאיות מגדילות את רמת ההטרוגניות במכוון. בכל קבוצה יש תלמידים מגילאים שונים, מרמות שונות, עם העדפות שונות, ומבנה העבודה מאפשר לילדים לחוות אינטראקציות מגוונות ודרכי למידה מגוונות (עיקרון מס' 1).

צוות בית הספר מספר שיטות תוכנית דרש לא מעט תיאום בתוך הצוות לשם פיתוח של תוכנית הלימודים במקבצים, אך שהתועלות הפדגוגיות התגלו מהר מאוד: מבנה המקבצים אפשר לתלמידים להתמודד עם אתגרים המתאימים להם, תלמידים מוכשרים זכו לאתגר שקידם אותם ותלמידים שהתקשו מצאו את עצמם תורמים ונותרים ומשפרים אף הם את המיומנויות שלהם. התלמידים אוהבים מאוד את המקבצים, מצפים להשתתף בהם ומגלים הרבה יותר אחריות ועצמאות בתהליך הלמידה.

** הערה: אם תעברו על דוגמאות מעקרונות פעולה המתוארים בחוברת זו, תוכלו לראות כי רמת העצמאות של התלמידים*

התמונה למטה מציגה את מערכת השעות של צמד הכיתות הדו-גילאית ב'1 + ג'1

מחנך כיתה	מחנך כיתה	מחנך כיתה	מחנך כיתה	מחנך כיתה	8:00-8:10
מקבץ מורשת	*	*	*	*	8:10-8:55
					9:00-9:45
					9:45-10:00
		הפסקה			10:05-10:50
			מקבץ מדעים	מקבץ שפות	10:55-11:40
					11:45-12:30
		הפסקה			12:30-12:40
					12:45-13:30
					13:35-14:20
		חוגים			15:10-16:00

* שיעור רגיל

בכל קבוצה מתקיים בתחילה שלב של הגדרת תפקידים וחלוקת מטלות. בגילאים הצעירים ובתחילת הדרך המורות מעורבות מאוד בהגדרת התפקידים ומנסות לכוון כך שכל ילד יקבל משימות המתאימות לו ומקדמות אותו. בהמשך יש יותר מקרים שבהם התלמידים מחלקים ביניהם את המשימות בעצמם.

למעשה כל ילד משתתף באופן קבוע בשלוש קבוצות כאלו (אחת בכל מקבץ) עם ילדים שונים בכל פעם.



ג' (ואף להפך) ומבנה התלתון מאפשר לקדם כל ילד בהתאם למקום שבו הוא נמצא ולתת לו אתגרים מתאימים. בנוסף, מבנה התלתון יוצר הזדמנויות "לגיטימיות" לחניכה ולעזרה הדדית של תלמידים בתחומי הלמידה – תלמיד בוגר או מתקדם יותר ימצא את עצמו עוזר ומסביר לתלמיד אחר.

סרטון המציג עבודה בקבוצות בא.ד.ם וסביבה:

<https://youtu.be/OKJ0IMd5Few>

בלמידה היא תוצאה שכיחה בבתי ספר רבים שהשתתפו במעבדה.

אחת התובנות החשובות של צוות בית הספר לגבי העבודה בקבוצות הטרוגניות, היא שהסיבה העיקרית המקשה על עבודת הקבוצה ואשר לעיתים מובילה ל"התפזרות" היא **שהילדים נמצאים באי-ודאות והמשימות אינן ברורות להם**. לפיכך מקפידות המורות לתת דפי הסבר ברורים לתלמידים ולתמוך בהתנעת העבודה בקבוצות, בחלוקת המשימות וכו'. שינוי זה עזר במידה רבה להעלות את רמת הריכוז של התלמידים ואת יעילות הפעילות בקבוצות. כמו כן דאגו המורות ליצירת סדר ובהירות בתחילת כל שיעור – דבר שהתבטא בכך שהחלוקה לקבוצות כבר הייתה ידועה וברורה בתחילת השיעור, לכל ילד היה תג וכו'.

בית ספר א.ד.ם וסביבה, געש:

בבית הספר א.ד.ם וסביבה עברו לפני מספר שנים לעבודה ב"תלתונים", כיתות תלת-גילאיות. בית הספר מחולק לשכבות של כיתות א'-ג' וכיתות ד'-ו'. כל שגרת היום מתנהלת בתלתונים.

בדומה לדוגמה שהובאה לעיל מבית הספר היסודי ג' בבענה, גם פה הרב-גילאיות היא ניסיון מכוון **להגדיל את ההטרוגניות** באופן כזה ש"יכריח" את המורים להבין שאין שום דרך להעביר את אותו תוכן לכל הכיתה, וחייבים ליצור דרך עבודה אחרת המתבססת על פעילויות מגוונות, על פרקי זמן המוקדשים ללמידה עצמאית, על אתגרים קבוצתיים המאפשרים לילדים שונים לבוא לידי ביטוי ועוד (הסבר נרחב יותר יובא בדוגמאות לעקרונות אחרים).

המבנה התלת-גילאי מאפשר גם ליצור קבוצות למידה לפי נושאי עניין וכן לפי רמות. ההנחה של בית הספר היא שיכול להיות מצב שבו תלמיד מכיתה א' קורא וכותב ברמה של כיתה



עיקרון מס' 3: מתן אפשרויות בחירה לתלמידים

תמונה יישומית



תלמידים בבית ספר מקבלים בחירה המספקת להם תחושה של שליטה ו"בעלות" מסוימת על מה שקורה בבית הספר; "בעלות" במובן זה שהם תופסים את הזמן בבית הספר במידה כזו או אחרת כזמן "שלהם", שיש להם 'אמירה' ויכולת השפעה על האופן שבו פעילויות הלמידה מתנהלות כך שיתאימו להם יותר.

הבחירה יכולה להתבטא בדרכים מגוונות:

- בחירה בין קורסים או תוכניות העשרה
- בחירה בנושאים לעבודה אישית ו/או קבוצתית
- בחירה, מדי פעם לפחות, בדרכי למידה (בעזרת מחשב, בקריאה, דרך הכנת פרויקט וכדומה)
- זמנים שבהם תלמיד יכול לבחור ללמוד ולהעמיק במשהו שמעניין אותו או שחשוב לו
- בחירה בסוג התוצר שהוא רוצה לבצע
- בחירה בתפקידים או במשימות בכיתה או בקבוצה
- בחירה בעמיתים לקבוצה/לעבודה
- בחירה בפעילויות המתרחשות בבית הספר, כגון יעד טיול,

זהות מרצה שיגיע, קמפיין של תרומה לקהילה, סרט או הצגה, תוכני טקס וכו'.

הסבר



לעיקרון הבחירה כמה תכליות:

- לתת לתלמידים את ההזדמנות לכוון חלק מתהליכי הלמידה לאזורים שמעניינים אותם יותר או שהם תופסים ככאלו שבהם יוכלו להביא את עצמם לידי ביטוי בצורה טובה.
- לתת לתלמידים תחושה מסוימת של "שליטה" על החוויה שלהם בבית הספר, שבדרך כלל, מעשיהם בו בחלק ניכר מהזמן נקבעים על ידי מישהו אחר.
- במימוש עיקרון זה קשה להצביע על "הבחירה הטובה ביותר" שיש לתת לתלמידים וגם קשה להגדיר את המינון או את ההיקף של הבחירה הדרושה. הדבר החשוב הוא שתהיה בחירה כלשהי, בחירה שתחושה על ידי התלמידים כמשמעותית ובעלת ערך ולא כזניחה או שולית מדי.
- סוגי הבחירה המקובלים תוארו בסעיף הקודם. כמה מהם, כגון קורסי בחירה לתלמידים ובחירת נושא לעבודה מוכרים יחסית בבתי ספר רבים, והם קלים ליישום. נוסף על כך ניתן ליצור אפשרויות בחירה נוספות, שאינן שכיחות באותה המידה, כגון:

או עם תלמידים באופן אישי.

אם תלמידים בוחרים באופן קבוע דברים "באזור הנוחות" שלהם, יש לשקול אם ומתי להתערב. במקרים מסוימים זה יכול להיות צורך לגיטימי – לבחור משהו שאני יחסית שולט בו או להיות עם חברים בסיטואציה שאני מרגיש בה טוב. לצד זאת, לעיתים ייתכן שנכון לדבר עם התלמיד ולהציע לו לגוון את בחירותיו ולנסות דברים חדשים.

חיבור לתפיסה וביסוס

מתן אפשרות לבחירה אישית, ובעיקר בחירות הקשורות ומשפיעות ישירות על תהליך הלמידה (קורסי בחירה, בחירה בין דרכי למידה, בחירת נושא לפרויקט, בחירה בסוג תוצר) היא אחת הדרכים העיקריות להביא לידי ביטוי את גישת ה**פרסונליזציה** בלמידה. הפרסונליזציה, כאמור, קשורה בתפיסת החינוך ההטרוגני ומבטאת את המרכיב של מתן מענה ייחודי לתלמידים.

האתגר של התאמת תהליכים לימודיים לתלמידים יכול להיות מורכב מאוד ולא מדויק, וכלל לא בטוח שהמאמץ הגדול מוצדק – ילדים יכולים ללמוד בדרכים מגוונות, ולרעיון שלפיו ילד ילמד הכי טוב אם יוגש לו האתגר ברמה, בסגנון ובתנאים המתאימים לו, אין ביסוס מחקרי חזק. עם זאת כשניתנת בידי ילדים בחירה, הם מבצעים בעצמם חלק מה"ויסות" הזה ובוחרים נושאים המבליטים תחומי עניין וחוזק שלהם (גם כשהבחירה נעשית על בסיס "חברים", זו דרך של הילד לכוון את הסביבה לתנאים שבהם ירגיש מסוגל יותר). הבחירה, אם כן, היא כלי שמחזק מאוד את המרכיב של מתן המענה הייחודי לכל תלמיד.

נוסף על כך, לבחירה יש ערך "מגייס" ומחזק מוטיבציה פנימית. תיאוריית ההכוונה העצמית של ראיין ודסי (Ryan & Deci 2017) מזהה את ה**אוטונומיה** כאחד המרכיבים החשובים, אם לא

• בחירה בסוג תוצר

לפרויקט - כשיש יחידות לימוד שבסופן

עבודה, ניתן להעמיד לתלמידים אפשרות בחירה בסוג העבודה/התוצר שהיו רוצים לבצע (סיפור, דגם, דו"ח, מצגת וגם אפשרויות יצירתיות יותר כגון קומיקס, סרטון, משחק, הצגה). גם זה סוג בחירה שקל יחסית לממש.

• בחירה בין דרכי למידה - בחירה זו אפשרית בעיקר כשבית

הספר מעמיד תחנות למידה מגוונות (ראו עיקרון מס' 1). במצב זה תלמיד יכול להחליט ולנסות דרך למידה או מצב למידה המועדפים עליו, למשל, למידה בעזרת מחשב, משחק, עם חברים או לבד ועוד.

• בנייה אישית של חלק מיום הלימודים - יצירת משבצות

זמן במערכת המאפשרות לתלמיד בחירה רבה בין פעילויות, מוקדי עשייה וכן עצמאות בסדר ביצוע המשימות המוטלות עליו. בשיטה זו יודעים התלמידים כי במהלך שלוש השעות הקרובות הם צריכים להשלים X משימות לימוד, וכן כי בזמן הזה יש פינות למידה נוספות ופרקי זמן בהם מורים מסוימים יכולים לעבוד עימם – ועל הילדים להרכיב בעצמם את האופן בו הם מנצלים את הזמן והאפשרויות.

• שיטת היעדים האישיים - יישום תהליך שבו תלמידים

מציבים לעצמם יעדים מסוגים שונים (לימודיים, התנהגותיים, חברתיים, אישיים – תחומי עניין) וניתנת להם תמיכה מסוימת בהשגתם. גם היעדים האישיים הם מצב של בחירה מודעת ונותנים לתלמיד תחושה של שליטה על החוויה הבית ספרית שלו ומוטיבציה פנימית.

מלבד עצם העמדת הבחירה לתלמידים, יועיל אם מורים יקיימו עם התלמידים במסגרת כלשהי שיחה על תהליך הבחירה ועל השיקולים להחלטה. שיחה כזו יכולה להתקיים עם כל הכיתה

רצועת "בוקר טוב", רצועת מרחבי שפה וחשבון, רצועה רב-תחומית ורצועת "מרחב פתוח". למעשה, בכל שלושת רצועות הפעילות שאחרי פתיחת יום הלימודים יש לילדים בחירה רבה מסוגים שונים, והם יכולים לקבוע חלק ניכר ממה שהם עושים.

רצועת מרחבי שפה וחשבון - ברצועה זו התלמידים משתתפים בקבוצות ובפעילויות בנושאי הליבה. חלק מהפעילות ברצועה זו הוא בקבוצות הקנייה - שהתלמידים יכולים לבחור בהן לעיתים, אם כי בחלק גדול מהמקרים המורות הן שמחליטות מי ישתתף באיזו קבוצת הקנייה. עם זאת, לאחר סיום קבוצות ההקנייה, מקבלים הילדים זמן שלגביו הם יכולים להחליט על מה מבין נושאי תרגול ולמידה שהוגדרו להם הם רוצים לעבוד וכיצד (תרגול עצמי, תרגול בקבוצה, פנייה למורה וקבלת עזרה, השתתפות בקבוצה שמכינה תוצר ועוד). חשוב לציין כי גם כאן יכולות המורות להגביל את הבחירה של התלמידים על ידי הכוונתם לפעילות מסוימת בהתאם להערכתן את צורכי התלמיד, אך בחלק גדול מהזמן הילד מקבל את אפשרות הבחירה. הילדים יודעים שיש להם **משימות ונושאי לימוד** שהם צריכים להשלים לאורך השבוע, אך הם יכולים לווסת את הלמידה.

רצועה רב-תחומית - רצועה זו בנויה מנושאים הנלמדים בצורה רב-תחומית (כלומר נושאי לימוד שניתן ללמוד בעזרת כמה דיסציפלינות) בתוך הקבוצה הולמדת את הנושא, בדרך-כלל באמצעות עבודה לקראת תוצר. הנושאים מתחלפים שלוש פעמים בשנה. התלמידים יכולים לבחור להירשם לאחד הנושאים. בנוסף, יש גם מידה של בחירה בתוך עבודת הקבוצה - הקבוצה יכולה להחליט על תת-הנושא שבו היא רוצה למקד את עבודתה ועל סוג התוצר.

רצועת "מרחב פתוח" - פרק זמן שבו יש מספר מרחבים ותחנות למידה, והילדים יכולים לבחור באיזה מהם להשתתף,

החשוב בהם, בהיווצרות מוטיבציה פנימית. משמעות האוטונומיה היא חוויה שבה האדם תופס את עצמו כבעל שליטה על חייו ועל המצב שבו הוא נמצא ויכול לקיים בו בחירה. כיוון שאחת התוצאות הרצויות שהוגדרו לחינוך הטרוגני היא למידה מתוך מוטיבציה פנימית, הרי ששילוב הזדמנויות בחירה לתלמידים הוא כלי חשוב מאד בהשגת תוצאה זו.

גם מחקרים שהעריכו את האפקטיביות של ההוראה הדיפרנציאלית (למשל - Koeze, 2007) גילו שכאשר הדיפרנציאליות הדגישה בחירה של תלמידים ולמידה מתוך תחומי עניין, היא תרמה רבות להישגים ולשביעות הרצון של התלמידים בלמידה.

דוגמאות ליישום העיקרון

בית ספר "מבוא גליל", איילת השחר:

יום הלימודים בבית הספר "מבוא גליל" בנוי מארבע רצועות זמן:

שם הילד/ה: _____		תאריך: _____	
משימות חובה		משימות רשות	
הקנייה			
חוברת			
מחברת			
דף עבודה			
מחשב			
משחק			

(דף מעקב למשימות במרחבים. קיימת בחירה אך היא אינה מוחלטת, ויש איזון בין משימות חובה למשימות רשות. בעזרת דף המעקב יש לתלמיד שליטה גם בזמנים שבהם הוא בוחר לבצע משימות שונות)

מיקום	יום ב	יום ג'	יום ד'
סדנת עיצוב	עיצוב אביזרים -שקד	אומנות ממוחזרת - שקד	אומנות סביבתית - שקד
חדר אומנות	ציור - ורד	פנקס טבע - ורד	
דרמה			
אנגלית גל		צ'אפלין - אורה	ג'אגלין מתקדמים - יריב
אנגלית דפנה	ניווט - אסיה		מנדלות - שירלי
אנגלית אילנה	שחמט - רועי	משחקי חשיבה - רועי	
חנ"ג	כדורשת - רחל		קפוארה מתקדמים - קשת
מדעים חדש	רובוטיקה - יובל		סרטים שכדאי לראות - נורית
ח. ישיבות	מועצת תלמידים - כרמית וסיגל	פרחי משפט -דנה	
כיתת המנחה			אוריגמי - נאוה
חצר		עשיה ירוקה - שחר	מועצה ירוקה - קובי ושחר
משק		ועדת משק - אוריה	
מגרש כדורסל	כדורסל בנים (ד'-ה') - חן	כושר - אמנון	כדורסל בנים (ו' נבחרת) - חן
ספריה	ספרנים צעירים - עינת		

מערכת החוגים לכיתות ד'-ו' בא.ד.ם וסביבה.

בית ספר "יוספטל", מגדל העמק:

תלמידי כיתות ב'-ו' בבית הספר פותחים את ימי ראשון בשבוע בשיעור עם המחנכת המוקדש להצבת יעדים אישיים. לאורך השבוע הם עובדים להשגת היעד, ולעיתים גם נעזרים לצורך כך במורה או בחבריהם. בשעה האחרונה של יום שלישי מתקיים בדרך כלל שיעור נוסף ובו עושים הערכה מעצבת על השגת היעד. ביום שישי מתקיים שיעור שבו התלמידים מעריכים אם השיגו את היעד השבועי שלהם ומבצעים רפלקציה ללמידה על התהליך שביצעו. בשבוע לאחר מכן המעגל חוזר על עצמו.

היעדים מגוונים, לעיתים הם מושפעים מדיאלוג עם המורה ולעיתים לא.

והם חופשיים גם לעבור מתחנה אחת לאחרת. בין הסביבות המוצעות לתלמידים: חווה אקולוגית, פינת חי, תחנת משחקי קופסה, חצר גרוטאות ועוד. הצוות עובד כדי לגוון וליצור אפשרויות ויוזמות נוספות עבור רצועה זו.

בית ספר "א.ד.ם וסביבה", געש:

חלק גדול משגרת היום בבית הספר בנויה ממשבצות זמן שיש להן כותרת (למשל חשבון או שפה), אך במסגרת הזמן הזה התלמידים יכולים לבחור ולכוון מאוד את עשייתם. שתלמידים שונים יכולים לעשות דברים שונים: ללמוד לבד, לתרגל, להיות בקבוצה המכינה פרויקט או תוצר, לשבת עם המורה ועוד. הבחירה אינה חופשית לחלוטין – המורות מגדירות לתלמידים משימות (או יעדי למידה ומיומנויות נדרשות) שהם נדרשים להשלים בפרק זמן מוגדר, ולעיתים הן יכולות גם לכוון את התלמידים לסוגי פעילויות מתאימים. בצורת למידה זו לתלמידים יש הרבה מאוד אחריות ובחירה גם על התכנים (בתוך גבולות מסוימים) שהם עוסקים בהם וגם על צורת הלמידה.

בנוסף, מציע בית הספר לתלמידים מערך של חוגים המתקיים בשעות האחרונות של היום.

בעזרת הצבת היעדים האישיים השבועיים התלמידים נמצאים במצב שבו לאורך השבוע יש להם את "הדבר שלהם", שעליו הם עובדים ושהמערכת תומכת בו.

התוצאה: מוטיבציה פנימית גדולה יותר, הילדים חשים שהם עוברים תהליך נכון, רלוונטי ומתאים להם.

בנוסף, מתקיים בבית הספר מערך של קורסי בחירה שגם הוא מתנהל בשפת האימון ולפי מערכת המושגים של האימון – הצבת יעד (לרוב קבוצתי), תוכנית עבודה, הערכה מעצבת וכו'. למשל: קבוצת חוג קולנוע, שבחרה להשתתף בחוג, מציבה יעד שהוא הכנת סרט, היא בונה את תוכניתה, מקבלת החלטות על נושאי הסרט וכדומה.



ביה"ס "יוספטל" - יחד נגיע ליעד
אימון אישי בקבוצה - מכוונות להצלחה



שם התלמיד/ה: _____ כיתה: _____ תאריך: _____

מורה מאמנת: _____

היעד שלי לשבוע/שבועיים/ חודש/מחצית הוא:

✓ החוזקות בהן אשתמש:

✓ התומכים שלי הם:

✓ פעולות שאבצע להשגת היעד:

✓ האם השגתי את היעד? כן / לא

רפלקציה (מה היה לי קשה/קל, מי עזר לי? מה למדתי על עצמי? מה עמד בדרכי? איך אני מרגיש?)

למעלה: פורמט להצבת יעד אישי ביוספטל

הם עשויים לכלול פרויקט קצר כלשהו או למידה בתחום העניין של הילד, שיפור במיומנות או תכנים השייכים למקצוע, ענייני התנהגות (מלסדר את החדר בבית ועד התנהגות בבית הספר), נושאים חברתיים ובין-אישיים (שקשורים לעיתים גם במשפחה) ועוד.

בתחילת שנת הלימודים עורכות המחנכות לתלמידים סדנאות המכינות אותם לקראת המהלך, שבהן הם לומדים את המושגים והכלים הנוגעים בהצבת היעד, בניית התוכנית, ההערכה המעצבת וכו'.

עיקרון מס' 4:

אחריות משותפת על חיי היומיום

הסבר

שני קשיים עיקריים עלולים להופיע בעת הניסיון לממש את עיקרון האחריות המשותפת לחיי היומיום:

1. קושי של הצוות להעביר אחריות לתלמידים, מתוך תחושה שהם לא יוכלו לעמוד במשימה
2. קושי של התלמידים לקחת אחריות, להתמיד. לעיתים התלמידים אף אינם רוצים בכך (בסעיף הבא נסביר למה חשוב לעמוד על ביצוע התהליך, גם אם אף אחד מהתלמידים לא רוצה בזה...)

שני הקשיים הללו קשורים זה בזה – אי-העברת האחריות משדרת מסר על אי-יכולת לעמוד בה, ואי-העמידה בה מחזקת את ההנחה שלא ניתן להעביר לתלמידים אחריות.

במידה שמחליטים לממש עיקרון זה (שאינו דורש משאבים מיוחדים או שינויים במבנה הבית ספרי), חשוב לקיים חשיבה ראשונית בצוות לגבי התחומים **שמהם מתחילים** להעביר אחריות לכיתה. נקודות טובות, שמהן אפשר להתחיל לפתח את המנגנונים וההרגלים, עשויות להיות, למשל, יצירת אמנה או קוד התנהגות כיתתי, אחריות על המראה החיצוני של הכיתה (קירות או קיר אחד... ניקיון וסדר) ומתן אפשרות החלטה על פעילות תרבותית או חברתית. ככל שמאפשרים אחריות וסמכות לגבי משהו שחשוב לתלמידים, ואינו מהווה רק עול בעבורם (דהיינו לא רק ניקיון וסדר) – סיכויי ההצלחה של הניסיון להעברת האחריות

תמונה יישומית

תלמידי הכיתה מקבלים אחריות וסמכות על

ממדים רבים בחיי היומיום ובסביבה שלהם. הם אחראיים וצריכים לשמור על הניקיון והסדר, מנהלים תורנויות שהחליטו עליהן; הם יכולים להחליט על פעילויות חברתיות בשעת חברה, לתכנן ולארגן אותן; הם בונים אמנה או קוד התנהגות כיתתי ולוקחים אחריות על מימוש, ובתוך כך דנים באופן שבו כדאי להתמודד עם בעיות; הם מעצבים את הכיתה, לעיתים אפילו מקבלים תקציב קטן לשם כך; הם יכולים לפנות אל המורה ולבקש לשנות דברים נוספים שחשובים בעיניהם: סדר השיעורים, בחירה בדרכי למידה, נושאים הקשורים לחינוך החברתי; הם יוזמים ומנהלים "מיני פרויקטים" כגון מרכז למידה כיתתי למי שמעוניין להשתפר במקצוע כלשהו וזקוק לכך; הם גם יוזמים ואחראים לביצוע של פעולות המכוונות אל מחוץ לכיתה ואולי אף מחוץ לבית הספר, מחניכה של ילדים אחרים או ארגון של אירוע לתלמידים צעירים ועד להפקת פרויקט לטובת הקהילה.

התלמידים יוצרים מנגנונים לניהול התהליכים וקבלת החלטות, כגון שעת דיון שבועית, מינוי ועדות ומובילי משימה ועוד.

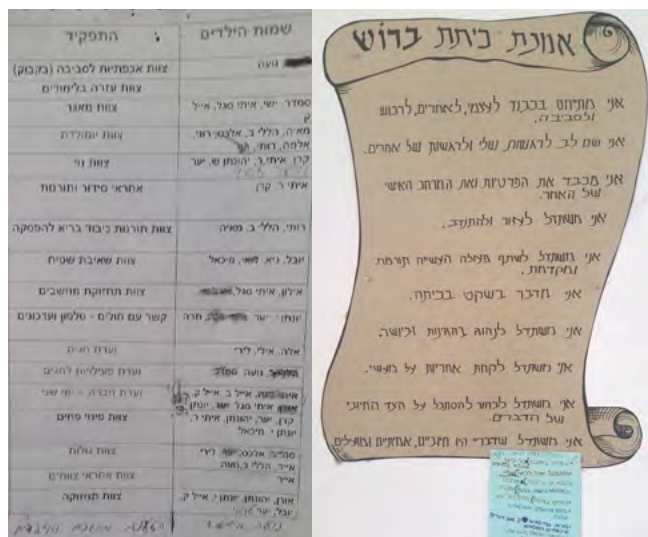
דוגמא ליישום העיקרון

בית הספר "א.ד.ם וסביבה", געש:

ה"תלונות" (כיתה תלת-גילאית) בבית הספר מתנהלים במידה רבה כ"חברת ילדים". בתחילת השנה כל תלון בונה יחד אמנה כיתתית שמשמשת לאחר מכן כבסיס להתנהגות ולהחלטות. בנוסף, תלמידי הכיתה ממנים ועדות בנושאים שונים (ימי גיבוש, ימי הולדת, משמעת, איכות סביבה ועוד). האמנה הכיתתית היא הבסיס להחלטות ועדת המשמעת בנוגע לפתרון בעיות וסכסוכים המתרחשים בכיתה, לאי-עמידה בתורנויות, הפרעות בכיתה וכו'.

סרטון המציג טקס הענקת מפתח אחריות לילד ע"י חבריו לכיתה, על בסיס האמנה הכיתתית.

<https://youtu.be/d9iKTMN9H1I>



יגדלו ועמם ההשפעות הרצויות של מהלך כזה על התלמידים.

לאחר שהעברת האחריות הראשונית התבססה, כדאי לנסות ולהרחיב את תחומי האחריות המשותפת של הכיתה, וזאת תוך התחשבות בגיל הילדים, כמובן.

כשמדברים עם תלמידים על תחומי האחריות שעוברים לסמכותם, כדאי לעשות זאת בדרך של שיעור או סדנה שבה דנים עם התלמידים בדרכי המימוש והפעולה הנכונות בעיניהם, וכן לקיים "ישיבות מעקב" עם המורה, לפחות בתחילת הדרך.

המסרים המלווים את המהלך צריכים להדגיש את השותפות בין התלמידים בניהול תחומי האחריות, וכן שהכיתה או תחומי האחריות בה הם ממדים ה"שייכים" להם כקבוצה.

במימוש העיקרון עלולים להיווצר קונפליקטים (בין התלמידים לבין עצמם, בינם לבין המורים). חשוב שהמורים ייגשו לקונפליקטים מנקודת מוצא חינוכית, כהזדמנות ללמידה, ולא כבעיה. הקונפליקטים הם בדיוק ה"חומר" שממנו מתפתחות התפיסות האמיתיות לגבי חיים בחברה הטרוגנית.

חיבור לתפיסה וביסוס

עיקרון האחריות המשותפת הוא נדבך בפיתוח תודעה של חיים בחברה הטרוגנית. הטמעה של עיקרון זה יתצור מציאות שבה כל אחד מהחברים בכיתה מבין שקיים "מרחב ציבורי משותף", שבו חיים אנשים שונים ומגוונים, עם צרכים שונים, ושחלק מתפקידו, פעולותיו וזהותו צריכים להיות קשורים בשמירה על מרחב זה: עליו להיות שותף לאחריות ולפעול למען הכלל, למצוא את המקום והתפקיד שבאמצעותם הוא מועיל תורם לסביבה, להתמודד (וגם להתעמת, אם צריך) עם עמדות אחרות וצרכים של אחרים ועוד.



ילדים בא.ד.ם
וסביבה מכינים
ארוחה משותפת

עיקרון מס' 5: פעילויות להעמקת ההיכרות והגיבוש בכיתה

הכיתה.

תמונה יישומית



לפחות פעם בשבוע הכיתה מקיימת פעילות שמטרתה העמקת ההיכרות בין התלמידים וחזקת הגיבוש הכיתתי. הפעילויות משתנות מפעם לפעם. לפעמים ילד מספר (בפרק זמן של 15 דקות) על עצמו, על תחביבו, על הבית שלו, ספר או סרט שהוא אוהב, הרקע שלו, התרבות שממנה הגיע או הטיול שעשה עם המשפחה. לפעמים הוא מלמד משהו שהוא טוב בו – למשל מלמד את כולם ריקוד קטן, או שיר שהוא אוהב.

לעיתים המורה מנחה תרגילים המגבירים את ההיכרות – משחק או סבב שאלות שעוזרים להכיר טוב יותר את החברים לכיתה (החל מ"תעמדו ליד הצבע האהוב עליכם" ועד "מה אני רוצה לעשות כשאהיה גדול").

בכיתה מתקיימות גם פעילויות לגיבוש ולחזקת תחושת ה"ביחד" של התלמידים: טיולים, חידונים, משחקים משותפים.

הסבר



עיקרון פשוט ליישום ואף שכיח למדי בחינוך היסודי, כפי שמתואר בסעיף התמונה היישומית, הוא ליזום בכיתה פעילויות להעמקת ההיכרות בין התלמידים ולחזקת הגיבוש

- סדר הביטויים בניסוח העיקרון אינו מקרי – להזדמנות להכיר מזווית אחרת ולעומק את חברי לכיתה מוענקת עדיפות מסוימת על פני פעילויות שמטרתן היא גיבוש (אף שגם הן חשובות).

- צורה שכיחה פחות של יישום עיקרון זה היא להתייחס לחוויות ולידע של כל אחד מהתלמידים כהזדמנויות ללמידה. תלמידי כיתה אחת מגיעים ממגוון עצום של עולמות: תרבויות שונות, ערים וארצות שונות (בין שהם עצמם או משפחותיהם הגיעו מהן), להוריהם מקצועות שונים, לשמות המשפחה שלהם משמעויות שונות, סביר שיהיו להם הנחות ועמדות שונות ביחס לנושאים כגון כסף, דת, שוויון ועוד. המגוון הזה הוא הזדמנות ללמוד עד כמה עולמנו והחברה שבה אנו חיים מגוונים.

- ניקח לדוגמה פעילות פשוטה הקשורה לחזרה מחופשת הקיץ, ובה כל תלמיד מספר על משהו שעשה, מקום שביקר ומשהו שלמד – כמות הידע שיכולה לעבור בין התלמידים והאופן שבו סיפור של ילד אחד יכול להרחיב את תפיסת העולם של ילד אחר היא עצומה.

- כדי להצליח בדרך זו יש להשתחרר מהנחת יסוד שיש לשאוף להביא את כולם אל ידע קולקטיבי משותף, ודווקא לחפש בכל הזדמנות את האפשרות לתת לילדים לספר את הסיפורים

דוגמא ליישום העיקרון

בית ספר "ארלוזרוב", חיפה:



בתחילת כל שנה מתקיים יום שבו כל כיתה ושכבה עושות תרגילי ODT outdoor training המיועדים לחיזוק ההיכרות, הגיבוש, שיתוף הפעולה ועבודת הצוות בכיתה.

שלהם, מתוך הבנה שתוצאת חיבור "ידע העולם" של כלל התלמידים היא מאגר עצום של ידע. נכון שעוללות להתעורר השוואות בין התלמידים (מי היה בארצות הברית ומי לא, למי הורה מנכ"ל ולמי הורה שהוא נגר וכו'), אך יש להניח שהשוואות אלו מתקיימות בכל מקרה, ודווקא העלאתן למודע בדרך חינוכית עשויה לתרום יותר מאשר לנסות להתעלם מהן ולהדחיקן.

רצוי, כמובן, גם לעודד שאלות (לעיתים המורה יכולה לתת דוגמה אישית בכך שהיא מעלה שאלה פתוחה בעצמה) ולנסות לחלץ למידה מעניינת ועמוקה יותר מהסיפור. סיפור על טיול שבו ילד ראה תופעת טבע מעניינת או פגש תרבות שונה יכול להוביל לפרק למידה (של 5 דקות או של 5 שיעורים) על אותה תופעה.

חיבור לתפיסה וביסוס



אחת התוצאות הרצויות אך המורכבות יותר להשגה בתפיסת החינוך ההטרוגני היא זו של יצירת תודעה של חיים בחברה הטרוגנית. תודעה זו מורכבת, בין היתר, מההבנה הבסיסית שהחברה האנושית מגוונת וכוללת בתוכה שונות, ושעמדתנו כלפי שונות זו צריכה להיות כבוד, קבלה ואף מעבר לכך – סקרנות וראיית הערך שבשונות זו.

במובן זה ההרכב ההטרוגני של הכיתה, תחומי העניין, הרקע התרבותי, השפה, המנהגים, המקצועות, העמדות שהתלמידים מייצגים – הם אוצר בלום מהבחינה החינוכית. תלמיד ששומע סיפור קצר של חבר המחדש לו דבר מה ומעורר את סקרנותו (בהתחלה, לפחות ראוי שהמורה תיתן דוגמה אישית שתדגים את חשיבות הלמידה מסיפור כזה), מתחיל להבין נקודה זו. כאשר התלמידים יחוו ביתר שאת את ההבדלים ביניהם, וכאשר ייווכחו שההבדלים הללו כמקור ללמידה ולהעשרה עשויים להיות משמעותיים ולתרום להם – ההנחה הזו תופנם ותתבסס בהם.





מורה הטרוגנית

שיעצו אותם, יסייעו להם לבוא לידי ביטוי, יאתגרו אותם במידה הנכונה כדי לשפר את הידע והמיומנויות שלהם, ויבליטו צדדים חיוביים בהם כדי שתתפתח בהם תחושת המסוגלות והערך העצמי,

- המורה חושבת על כלים ועל אופני התערבויות ייחודיים שיסייעו לילדים ספציפיים להביא את עצמם לידי ביטוי טוב יותר בעבודה הקבוצתית.

- המורה יודעת לפעול מול קבוצות של תלמידים, לזהות קשיים בעבודה הקבוצתית, להתערב ולסייע בהתקדמות.

- היא נותנת לתלמידים משוברים חיוביים מוצדקים ומחברת אותם למאמצי הילד ולמאפיינים שלו.

- המורה מדברת עם התלמידים בשפה של "תודעת צמיחה" (growth mindset): אופטימיות, אמון ביכולתם להצליח, "פירוק" אתגר מורכב לצעדים קטנים, התייחסות לאי-הצלחה כמקור ללמידה ועוד.

זהו אינו תפקיד פשוט, אך הוא אפשרי. חלק מהקושי נעוץ ביכולת לתפוס בו-זמנית את התלמידים כפרטים, שיש לקדם כל אחד מהם בפני עצמו, וגם כיתיתית וקבוצתית. המפתח להצלחת השילוב הזה טמון בזיהוי שני שלבים מובחנים בעבודת המורה, שהדגש בכל אחד מהם שונה במקצת:

1. תכנון תהליכי הלמידה - בשלב הזה המורה (ומוטב

יחד עם הצוות) מביאה לידי ביטוי את עקרונות הפעולה שתוארו ברובד "הכיתה ההטרוגנית" ובונה תהליכי למידה קבוצתיים, המכוונים לאתגרים שיתופיים, לוקחים בחשבון את השונות בכיתה ומניעים את התלמידים ללמידה פעילה ועצמאית.

2. ההוראה בכיתה - אם תהליכי הלמידה תוכננו היטב ועל

פי עקרונות החינוך ההטרוגני, הרי שבזמן הלמידה בכיתה המורה יכולה להיות "משוחררת" להסתכלות אישית על התלמידים ולהתערבויות אישיות.

המורות והמורים הם האנשים החשובים ביותר בעשייה החינוכית, ולכן גם בחינוך הטרוגני תפקידם הוא קריטי. תפיסת תפקיד המורה בחינוך ההטרוגני כוללת מספר מרכיבים מובחנים. חלקם מורכבים יותר וחלקם פחות, חלקם נפוצים למדי ולא רחוקים מהאופן שבו מורים עובדים בדרך כלל, וחלקם פחות ברורים מאלהם.

עשייה חינוכית טיפוסית של מורה בחינוך הטרוגני ניתנת לתיאור כך:

- המורה מתכננת ומעבירה פעילויות ברוח תפיסת החינוך ההטרוגני - פעילויות למידה קבוצתיות המאפשרות לכל תלמיד למצוא את מקומו ואת האתגר שלו.

- היא מוצאת זמן לשבת ולדבר עם כל תלמיד, ויודעת לנצל הזדמנויות אלו על מנת להכיר טוב יותר את תלמידה ולהניע אותם.

- היא מקיימת תהליכי למידה שבהם התלמידים פעילים ועצמאיים במידה רבה, כך שזמני ההקניה מצטמצמים.

- היא עורכת באופן קבוע תצפיות על עבודת התלמידים כקבוצה וכפרטים בקבוצה, ובאמצעותן היא לומדת על רמתם הלימודית של הילדים, על הרגלי הלמידה שלהם, על דפוסי הלמידה, המוטיבציות, תחומי העניין, החוזקות והכישרונות, הקשיים הרגשיים שלהם, המצב החברתי שלהם. מורה בחינוך הטרוגני יודעת על תלמידה המון...

- המורה חושבת כיצד לאפשר לכל תלמיד תפקיד או משימה



עיקרון מס' 6: תצפית, התבוננות ולמידה על התלמידים

הסבר



היישום של עיקרון ההתבוננות אינו שכיח. רוב המורים נמצאים רוב הזמן במצב שבו הם פועלים באופן פראקטיבי בהעברת ידע אל התלמידים, בחניכה שלהם, בהקניה ועוד. עם זאת, זהו עיקרון שלא קשה ליישמו כשחשים מספיק בטוחים לעשות זאת, כיוון שהוא מבקש ממורים להפעיל מיומנות שהם מכירים ושולטים בה; אם נבקש ממורה להיכנס לשיעור שמורה אחרת מעבירה ונבקש ממנה לצפות על התלמידים, יהיו לה תובנות רבות ביחס אליהם (בעיקר כשהשיעור בנוי באופן המאפשר לתלמידים בחירות ועבודה עצמאית ובקבוצות, שכן בשיעור פרונטלי מצטמצם מאוד טווח ההתנהגויות המתאפשר לתלמידים). המיומנות הזו קיימת אצל רובנו בתור הורים ובני אדם. אנחנו מסתכלים על הילדים הפרטיים שלנו או על אנשים אחרים, ולומדים להכיר אותם טוב יותר. זהו עיקר ההתבוננות המתוארת כאן.

ה"ביטחון" והפניות להתבוננות יגיעו מאליהם כאשר התלמידים יעבדו באופן פעיל ועצמאי בקבוצות.

לתצפית ולהתבוננות יש מטרות ברורות – הן נועדו להעניק למורה הבנה טובה על מה שקורה בכיתה ועל התלמידים, כדי שתוכל להשתמש בידע ובהבנה הללו בהמשך. ניתן לאפיין את מטרות התצפית כך:

תמונה יישומית



במהלך שיעור הטרוגני התלמידים לומדים ועובדים בקבוצות ולעיתים גם כיחידים. הם מבצעים משימות באופן שהוא עצמאי ברובו. המורה "מנצלת" זמן זה כדי לתצפת ולהתבונן בהם. כשהיא מתבוננת בתלמידים היא רואה ולומדת:

- מה רמתם הלימודית וכיצד הם מתמודדים עם המשימות
 - כיצד הקבוצות עובדות
 - מה חלקו ותפקידו של כל ילד בעבודה הקבוצתית
 - אילו אינטראקציות נוצרות בין הילדים – בעיקר במובן הלימודי (מי יודע מה, מי מסביר, האם ההסברים תורמים להבנה של האחרים וכו')
 - באילו תחומים ילדים שונים מגלים עניין מיוחד
 - אילו בחירות עושים ילדים שונים (בהנחה שניתנות להם אפשרויות בחירה)
 - באילו משימות ותפקידים ילדים שונים בולטים במיוחד
- בעזרת התצפית וההתבוננות המורה לומדת ומגיעה לרמה גבוהה מאוד של היכרות עם כל אחד מתלמידי הכיתה: במה הם טובים, איך הם מתמודדים עם אתגרים ומצבים, מה מעניין אותם, איפה הקשיים שלהם ועוד.

ברובד הקבוצתי/כיתתי נחפש לגלות:

- מתי הכיתה/הקבוצות עובדים היטב, מרוכזים במשימה ומתי לא?
- אילו הרכבי קבוצות עובדים היטב ואילו פחות? מה מפריע באלו שעובדות פחות טוב?
- איך הכיתה/הקבוצות מתארגנות למשימה?
- מה המצב החברתי בכיתה? מה הערכים העיקריים המשפיעים עליו (אנוכיות/נתינה, מעמדות וכו')? מיהם "נותני הטון" והמשפיעים על האחרים?

חשוב לומר שההתבוננות אינה משהו שצריך להתרחש רק "תוך כדי" דברים אחרים. אם מורה יושבת עם ילד מתקשה ומסבירה לו את החומר היא אמנם לומדת עליו דברים, אך למידה זו מוגבלת לסיטואציה ונעשית מתוך הפרספקטיבה של הניסיון שלה להסביר לו חומר. הקדשת פרקי זמן קצרים (לעיתים אפילו 5-15 שניות!) לתצפית מכוונת, מבלי שהמורה תהיה חלק פעיל באינטראקציה, תעניק עומק גדול בהרבה לתובנות שעולות.

ככלל ניתן לומר שכאשר הכיתה עובדת בקבוצות, רצוי שהמורה תקדים לשלב שבו היא ניגשת לקבוצה ומתערבת בפועל, שלב שבו היא מבצעת תצפית קצרה (15-30 שניות) על עבודת הקבוצה ועבודת הילדים. בתצפית זו יכולה המורה לנסות להעריך מה הקבוצה עושה, כיצד היא מתמודדת עם המשימה, מה חסר/"תקוע", מה עושה כל ילד וכדומה.

• תצפית לצורך קידום

הלמידה בשיעור - מעקב אחר ביצועי

התלמידים, ההתמודדות עם המשימות, התקדמות הקבוצה במשימה שלה וכו'. תצפיות אלו עוזרות למורה להחליט אם, מתי ואיך להתערב בעבודת התלמידים והקבוצה.

• תצפית לצורך תכנון התערבויות עתידיות - למידה

עמוקה יותר על הילדים באופן אישי וקבוצתי, שתיתן למורה רעיונות שיסייעו לה לתכנן בצורה מדויקת יותר את המשיך הלמידה ואת הפעילויות בה, באופן שיקדם את הילדים.

ברובד האישי נחפש אצל כל תלמיד:

חוזקות, תכונות ומיומנויות בולטות, תחומים שהוא לומד בקלות ומפגין בהם כישרון

• תחומי עניין, פעילויות שהוא נהנה לעשות, תפקידים שהוא מעדיף וכו'

• מה הוא יודע בתחום הלימודי, אילו תרגילים/משימות הוא פותר בקלות, באילו הוא מתקשה, אם אפשר - היכן בדיוק הוא מתקשה, האם יש מאפיינים לסוג החשיבה שבה הוא "נתקע" (למשל כשיש יותר מדי משתנים או כשנדרש לזכור הרבה פרטים או כשצריך "להמיר" ממילים למספרים וכו')?

• איך הוא מנהל את האינטראקציה עם עמיתיו? מתי הוא "מנסה להשתלט" ולקבוע ומתי הוא מקבל סמכות מאחרים, מתי הוא מעורב ופעיל ומתי פסיבי וכו'

• אילו סוגי אינטראקציה עוזרים לו ומשחררים אותו?

• אילו רגשות הוא מגלה וחווה? באילו מצבים הוא מרגיש שמח, פעיל ומעורב? באילו מצבים הוא חווה תסכול או פגיעה?

• ועוד.

דגשים וסייגים



- השימוש בכלי תצפית ו/או בכלי מיפוי יכול לסייע למורים לכוון ולמקד את התצפית שלהם על התלמידים.
- עם זאת יש להיזהר ממצב שבו כלי המיפוי הופך להיות העיקר! חשוב לזכור שתפקידו של הכלי הוא לעזור בכמה מובנים: (א) לדייק את ההתנהגויות שעליהן רוצים לצפות. (ב) ליצור שפה משותפת בצוות. (ג) לתרום לתיעוד, מה שמאחר יותר יאפשר לראות את התלמידים ואת הכיתה באופן שלם ועשיר.

מומלץ לנסח מחדש מדי פעם את התחומים שרוצים לצפות בהם, ולבחון מחדש מדי פעם בפעם את ההתאמה של כלי התצפית/המיפוי ולהחליפו או לשנות את תוכנו, כדי להדגיש באמצעותו דברים נוספים בתצפית. רצוי, להתאים את הכלים לסוגיות חשובות בהתאם לשלב שבו נמצאים בתוכנית הלימודים ושלב הגיל וההתפתחות הילדים. בנוסף, שינוי תדיר של הכלי גם מפחית את הסיכוי ל"השתעבדות" אליו.

דוגמאות ליישום העיקרון



בית הספר "א.ד.ם וסביבה", געש:

המורים והמורות בבית הספר מחליטים מדי יום ביומו על מספר ילדים מצומצם שבהם הם מתכוונים להתבונן לעומק באותו יום. התצפית עוסקת בממדים לימודיים, רגשיים וחברתיים, והיא מתועדת בסוף היום בכלי מיפוי מותאמים. לצורך התצפית מוגדרים זמנים ייעודיים.

חיבור לתפיסה וביסוס



ההתבוננות מוגדרת כעיקרון חובה, שכן היא נותנת למורים יכולת לראות את הכיתה ואת התלמידים אחרת, באופן עמוק, אישי ומורכב יותר. ראייה זו של המורה, והידע שלה על כל ילד, הם חיוניים כדי ליצור מענה מותאם לתלמידים. ייתכן אף שעצם העובדה שהמורה יודעת יותר על כל ילד תגרום לה "להתכוון" אחרת כלפי כל אחד מהילדים, לשוחח איתו אחרת, להציע לו דברים אחרים.

כיוון שהכיתה והשיעור ההטרוגני מתנהלים באופן שונה, עם אפשרויות בחירה רבות יותר ופעילויות מגוונות, הרי שגם נוצרת למורה הזדמנות לקלוט את הילדים במצבים אישיים יותר ועל פני טווח רחב יותר של התנהגויות ומצבים. זה נותן למורה מידע שישמש אותה לאחר מכן בתכנון פעילויות הטרוגניות נוספות, בבחירה של הפעילויות המתאימות ביותר וכו'.

עיקרון התצפית וההתבוננות אף מבחין באופן מהותי בין הלמידה "בכיתה הגדולה", שבה לרוב קשה למורה לראות את כל התלמידים באופן משמעותי (ניתן לקלוט דברים בסיסיים ביותר כגון משתתף/פסיבי, מפריע/שקט, יודע/לא יודע וכו' ולא מעבר לכך), לבין החינוך ההטרוגני שהשאיפה בו היא לראות ילדים רבים יותר באופן מעמיק יותר ועל פני יותר ממדים והתנהגויות.

אם יש שינוי גדול אחד שמורה יכולה להכניס בעבודתה כדי להיות מורה הטרוגנית, זהו השינוי – להתבונן בתלמידים באופן מקצועי, רחב ומדויק.

"מפתח צבעים":

1 אדום- תפקוד לא תקין

2 צהוב- מתקשה , מתפקד אך באופן לק

3 אפור- מתפקד אך לא באופן מיטבי

4 ירוק- תפקוד תקין

שם התלמיד	תפקודי בסיס ללמידה - הכוונה עצמית ללמידה וניהולה										תפקוד בין אישי - מיומנות חברתית					תפקוד תוך אישי - מיומנות רגשית					תפקוד קוגניטיבי - מיומנויות מקצועיות				
	עצמאות	התמדה	התארגנות	הקשבה וריכוז	קורדינציה	חברות	השתתפות בקבוצה	שיתוף פעולה	...	...	חחוש בטחון ותובנות	הנאה ומשחקיות	תחושת ייחודיות	תחושת שייכות וקרבה	יזירות, חופש ביטוי	עומק מחשבה ודמיון	שפה	חשבון	אנגלית	תקשוב	מדעים				
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2			
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3			
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4			
5																									
6																									
7																									

בית ספר "ארלוזורוב", חיפה:

בתחילת השנה מורות השפה קיימו תורנות מיוחדת: הן היו צריכות לצפות בילדים ולתעד באילו משחקים הם אוהבים לשחק בהפסקות! לאחר מכן, במליאה, המורות שיתפו בתצפיות שלהן (לרבות ניסיון לאפיין אילו ילדים אוהבים אילו משחקים). על בסיס המשחקים המבוקשים ביותר, המורות העלו רעיונות ופיתחו משחקי למידה למעבדה ולשיעורי השפה. דוגמה זו מעידה על מגוון הדברים שעליהם ניתן ללמוד בעזרת התבוננות ותצפית, הרבה מעבר לאבחון רמתו הלימודית או תפקודו החברתי של ילד מסוים.

עיקרון מס' 7: תכנון התערבויות מוכוונות תלמיד

ידע, מיומנויות ותחומי עניין שמאפיינים אותו ועוד.

הסבר

כל תלמיד זקוק מדי פעם לתמיכה, לעזרה, לאתגר או להזדמנות מיוחדת. כשמארגנים את הלמידה בדרך שבה יש מגוון אפשרויות לפעילות, לעבודה קבוצתית וכו', יש למורה יכולת לבצע מפעם לפעם "התערבויות" קטנות שמסייעות לתלמידים ומקדמות אותם.

תכנון ההתערבויות מבוסס על ההיכרות של המורה עם התלמידים, שמאפשרת לה לזהות במידה רבה של דיוק את הצרכים שלהם ולתכנן פעולות שיתאימו להם.

טווח הסיבות והמטרות להתערבויות כאלו יכול להיות רחב מאוד ומגוון, וחשוב לאזן בין התערבויות שנועדו לפתור בעיות או קשיים לכאלו שמאפשרות להשיג דברים חדשים, לבנות תחושת ערך עצמי, לממש פוטנציאל וכו'. התמקדות בפתרון בעיות או ב"השלמת פערים" בלבד הוא מסוכן, שכן הוא מעביר מסר שגוי ומנוגד לתפיסת החינוך הטרוגני – שצריך "ליישר קו" מבחינת הישגים והתנהגות לסטנדרט אחיד.

מטרות אפשריות להתערבויות רצויות יכולות להיות:

- לקדם תלמידים בידע ומיומנויות (על פי תוכנית הלימודים

תמונה יישומית

בטרם תעביר שיעורים על פי גישת החינוך הטרוגני, המורה חושבת על כמה תלמידים – אחד שמתקשה בחומר; אחר שנוטה להשתלט על עבודת הקבוצה; אחר שיכולה לתרום הרבה אך נמנעת; אחרת שמשתעממת בקלות. היא מנסה לחשוב איך במסגרת השיעור (ובכלל) היא תוכל לקדם אותם.

היא מצרפת את התלמיד המתקשה לתלמיד אחר (מאחר שהיא יודעת שהם עובדים היטב יחד) ומבקשת מהם לצפות בסרטון הסבר על הנושא הנלמד ביו-טיוב, ולאחר מכן לצייר ציור המתאר את התוכן (מפני שהתלמיד המתקשה אוהב לצייר); לזו שנמנעת מלהשתתף היא נותנת תפקיד אקטיבי וברור – לתת משוב לקבוצה שהיא משתתפת בה על פי מחוון מוגדר; זה שמשלט מתבקש לקרוא קטע קצר על מנהיגות, ובשיחה קצרה המורה מאתגרת אותו להפעיל את אחת מהתנהגויות המנהיג; על זו שמשתעממת המורה מטילה לערוך ניסוי או שהיא חופשית לקרוא או לעשות עבודה על משהו שמעניין אותה.

כך, אחת ליום בוחרת המורה מספר תלמידים שעבורם היא מחפשת רעיון, אתגר וכדומה, או שהיא בונה כלי ממוקד שיעזור לתלמיד מסוים להתקדם, להתגבר על קושי לימודי או אחר, וגם להביא את עצמו לידי ביטוי, להבליט איכויות,

שהוא טוב בה (למשל: כתיבת סיפור, המחזה, ציור, יצירת דגם וכו'), או לחילופין בדרך שמאגרת אותו. ניתן לעיתים לבנות תחנות למידה מתוך מחשבה על חוזקות של תלמידים מסוימים שרוצים ליצור עבורם חוויה מעצימה או מאתגרת

ניתן לחשוב לא רק על פעילות נקודתית, אלא על פעילות מתמשכת או התערבות מסוג אחר. למשל, ליצור לילד "פינה אישית" שאותה הוא יכול לעצב כרצונו ושאליה הוא יכול ללכת כדי לעבוד או כדי "להתאוויר"; לארגן לילד או לקבוצת ילדים קטנה תפקיד מתמשך (לדוגמה – אחראי צילום תמונות כיתתי) עם פינת עבודה מתאימה שתהיה באחריותם. שימוש במתן תפקידים שהם בעלי משמעות לילדים אף הוא כלי חשוב שהמורה יכול להשתמש בו כדי לקדם תלמידים, לסייע להם להתפתח וליצור בהם תחושת ערך עצמי חיובית.

במצבים מסוימים, כמובן, אפשר לשקול פנייה לאנשי מקצוע טיפוליים מסוגים שונים, אך כאן אנו רוצים להדגיש דווקא את הכלים שיש למורים ליצור ולתכנן התערבויות המקדמות ותומכות בתלמידים.

רשימת הצעות התערבות זו היא חלקית וייתכנו עשרות רעיונות נוספים שאפשר לקדם בעזרתם ילדים במסגרת השיעור ההטרוגני. צוות של מורות שמנסות דרכים שונות לקידום תלמידים ומשתפות ביניהן את הרעיונות יכולות להגיע מהר מאוד לאוסף רעיונות מרשים, ואפילו למסד חלק מהם, כך שישמשו בשגרת העבודה הבית ספרית (כך, למשל, נוצרים מושגים כמו "כוכב השבוע", "בוקר אקטואליה" ועוד).

קושי העלול להתעורר במימוש עיקרון זה הוא היכולת לתכנן התערבויות עבור כיתה בת 30 תלמידים. אחת הדרכים להתמודד עמו היא להחליט שבכל יום המורה תתכנן התאמת התערבויות לשניים-שלושה ילדים בלבד. צורת ארגון זו אינה קשה לביצוע והיא תאפשר להגיע אל כל התלמידים פעמים רבות לאורך שנת

או במובן אחר). הדבר רלוונטי הן לקידום ילד בתחום שבו הוא מתקשה והן ליצירת הזדמנות לילד להתקדם או להגיע להישג משמעותי

- לתת לילדים הזדמנות לבטא יכולת, עמדה, חוויה ייחודיים להם (מה שיכול גם לתרום לתפיסת הערך העצמי שלהם וגם ללמידה של הכיתה)
- להרחיב או לחזק את הקשרים החברתיים בין ילדים, עבור ילד יחיד או עבור קבוצת ילדים
- לקדם ילדים בנוגע ליכולת ההתמודדות הרגשית, ההתנהגותית או החברתית שלהם
- ועוד.
- יש סוגים שונים של התערבויות. נתאר כאן כמה אפשרויות (רובן בוצעו במסגרת המעבדה):
- חיבור בין ילדים למשימה משותפת, או לחניכה קצרה והסבר/עזרה של ילד אחד לאחר
- עבודה אישית קצרה עם ילד
- ארגון של צורת הסבר, של הדגמה או של המחשה יצירתית (רצוי כזו המבוססת על היכרות עם הילד – למשל לתת דוגמה מעולם הקרוב אליו או להביא גירוי כלשהו שהוא מתחבר אליו)
- הכנת "שליף" (דף עזרה) לילד שיעזור לו במשימה קבוצתית
- שיחת מורה-תלמיד קצרה ובה עושים "פידפוד" (בשונה מ"פידבק"...) – תרחיש קצר ובו מתכננים וחושבים איך להתנהג/לפעול במצב צפוי
- לבקש מילד להכין הדרכה קצרה בנושא שמעניין אותו
- לשבץ ילד לתחנת למידה שתפעל בדרך ש'עבדה' עבורו או

הלימודים.

ערך מוסף נוסף לעיקרון זה הוא **בחיזוק יחסי האמון והקירבה** בין המורה לתלמיד. כשהתלמיד יודע שהמורה חשבה עליו, תכננה משהו במיוחד עבורו, שמה לב אליו ומכירה אותו – ידיעה זו בלבד (גם אם דרך ההתערבות אינה אפקטיבית מאוד) נותנת לילד תחושת ערך.

הנחה חשובה העומדת בבסיס עיקרון זה היא **הנחת העצמת המורה!** מבנה השיעור והכיתה ההטרוגנית מאפשר למורה טווח רחב של דרכי פעולה לקידום התלמידים. במסגרת החינוך ההטרוגני המורה יכולה להתמודד עם בעיות וקשיים רבים שבמסגרת החינוך הרגילה היא חשה מוגבלת ביחס אליהם. כך, תלמיד מצטיין ומשועמם, תלמיד שמתקשה לשמור על ריכוז ומפריע, תלמיד שמפחד להשתתף בשל חשש מלעג ועוד – כולם יכולים לקבל מענים מתאימים, בעקבות התבוננות של המורה ובעזרת תכנון התערבויות מושכל שלה במהלך שיעור הטרוגני.

דוגמאות ליישום העיקרון

בית ספר "א.ד.ם וסביבה", געש:

מורי בית הספר עוסקים לאורך חלק משמעותי מזמנם במציאת פתרונות מעצימים לתלמידים. להלן חלק מהדרכים שבהן הם עושים זאת וגם כמה סיפורי מקרה:

- ילדים שהמורים מזיהים שיש להם דימוי עצמי נמוך או קושי לבוא לידי ביטוי מטופחים כ"מומחים" בנושא כלשהו – מקבלים ללמוד יחידת לימוד כלשהי מראש, להתמחות בה ואז לקחת חלק בהעברתה לכיתה; הם מקבלים משימות של העברת שיעור או הדרכה, הובלת פרויקט (תוך מתן חניכה שתגדיל את סיכויי ההצלחה) וכו'.

מורה מקצועית, לעומת זאת, פוגשת בתלמידים פחות מאשר המחנכת. בעבודת צוות נכונה שתוביל המחנכת עם המורות המקצועיות, ניתן לפזר במשך תקופה מסוימת את הילדים בין המורות המקצועיות, כך שכל אחת מהן תיתן תמיכה לתלמידים מסוימים, ביודעה שגם האחרים זוכים ליחס דומה ממורות אחרות.

חיבור לתפיסה וביסוס

על פניו, עיקרון זה תורם באופן ברור למרכיב ה"מענה הייחודי לתלמיד" בתפיסה, אך הוא קשור באופן מהותי גם למרכיב ה"הקשר ההטרוגני": בסעיף הקודם דיברנו על כך שהמורה מתבוננת בילדים בזמן שהם פעילים בקבוצות או כאשר הם מתקשרים עם אחרים. היא לומדת איך הם באים לידי ביטוי, מה הם עוברים במהלך האינטראקציה, איפה הם מבחינה לימודית ועוד. עיקרון זה של תכנון התערבויות מוכוונות תלמיד הוא ה"תרגום" של התצפית לפעולה. הסביבה הקבוצתית-חברתית היא הזירה שבה המורה לומדת על הילד, והיא גם הזירה שבתוכה היא מצפה להשפיע על תפקוד התלמיד – להביא אותו לתרום יותר, להביא את עצמו לידי ביטוי עצמי משמעותי יותר ולחזק את תחושתו שיש לו ערך ותרומה ייחודיים וחשובים להתרחשות החברתית.

למעשה, עיקרון זה הוא אולי הקרוב ביותר לאנלוגיית "מאמן הכדורסל" שתיארנו בפרק התפיסה – המורה (המאמן) רואה את הפעילות של הילדים ואת תרומתם לעשייה בכיתה (בקבוצה), ומכך היא לומדת אילו תפקידים עליה לתת לילדים ואילו מיומנויות עליהם לחזק, ואז מתכננת אילו כלים/ "אימונים" לערוך לילדים כדי לעזור להם להיות משמעותיים יותר בעשייה הקבוצתית.

• מסגרת העיתון הכיתתי

נותנת למחנכות כלי שיוכל לאתגר ולהפעיל את הילדים באופן שיקדם ויעצים אותם. למשל, ילדים שקטים שכותבים טוב משתמשים ככתבים, ילדים עם יכולות תקשוב תורמים בעריכה, ילדים שזקוקים לכך, משמשים כמנהלים/אחראים, ואילו אחרים מקבלים תפקיד שדווקא יחייב אותם "להישמע" לחבריהם הממונים עליהם...

• התנהלות הכיתה (בעיקר במבנה התלת-גילאי) יוצרת למחנכות תפקידים נוספים ואפשרויות רבות אחרות להתערבות – הצמדת ילד בוגר לילד צעיר למשימת חניכה (שיכולה לתרום לשני הצדדים), מינוי של אחראי לתקשוב, של אחראי ניקיון, העברת שיעורי בית לילד חסר ועוד.

• במקרה אחד הגיע לכיתה ד' תלמיד חדש. הילד היה עם פערים גדולים בקריאה וכתובה, ועם חשש ממורים וחרדה שיבקשו ממנו לעשות משימות (שהוא פחד שלא יצליח בהן). אל הילד הוצמד ילד אחר, מכיתה ה' (מדובר באותה כיתה – שכן הכיתות הן תלת-גילאיות), גם הוא עם קשיים בכתובה, אך עם נכונות ורצון לעזור. שני הילדים קיבלו מהמחנכת משחקי מילים רבים, והם התבקשו לשחק בהם יחד ולכתוב סיפורים, כשבשלב הראשון רק הילד הבוגר כתב בפועל על בסיס הרעיונות של שניהם. שני הילדים קיבלו עצמאות בביצוע המשימות לצד מסר של אמון מצד המורים – שהם יוכלו לעמוד בהן. כמו כן ניתנה להם הזכות לצאת ל-10 דקות של משחק כדורגל (שניהם אוהבים כדורגל) לאחר סיום כל משימה. לאורך הזמן שניהם שיפרו מאוד את מיומנות הכתיבה שלהם, והתלמיד החדש הצליח להשתלב בכיתה באופן מלא יותר.

• באחת מהכיתות בשכבה הצעירה היה תלמיד שהתקשה הן מהבחינה החברתית והן במשימות הלימוד. מחנך הכיתה שם לב שהילד אוהב לפרק מכשירים, ולכן קנה מדי פעם בפעם

מכשירים זולים עבורו ונתן לו לפרקם כבסיס לשיחה. בהמשך המחנך נתן לילד תפקיד בגינת הכיתה ואף הלך אתו לשוק הפשפשים לקנות כלים לטיפול בגינה. התפקיד שניתן לילד, דרך זיהוי של חוזק, יצר עבורו פתח לחיזוק מעמדו בכיתה ואף סייע לחיזוק הלימודי.

• על מנת לסייע לילד חדש להשתלב בבית הספר בירר מחנך הכיתה עם הילד ועם הוריו מהם תחביביו. אחד התחביבים היה ציור וצביעה, ולכן יזם המחנך פרויקט של ציור קיר בהובלת אותו ילד ובהשתתפות אביו, אף הוא חובב ציור.

• בכיתה אחרת יזם המחנך התקנה של במת תיאטרון קטנה על מנת "לתת במה" לילד עם קושי חברתי ולימודי, אך עם חוש לדרמה. הילד ניצל את הבמה וערך כמה הצגות, כולל סביב תוכני הלימוד. בהמשך שימשה הבמה ילדים רבים נוספים.

בית הספר "ארלוזורוב", חיפה:

בית הספר מקיים בתחילת כל שנה באופן שיטתי **מיפוי** של התלמידים, תוך דגש על איתור תחומי החוזק והעניין שלהם (המיפוי יכול להוות דוגמה גם לעיקרון התצפית וההתבוננות). על בסיס המיפוי נבנית לתלמידים תוכנית אישית שהקו המנחה שלה הוא ניצול חוזקות הילד במטרה להעצימו ולהעלות את המוטיבציה שלו.

אחד המקרים שאפשר לציין בהקשר זה נוגע לילד שילוב שהראה נטייה בתחום האמנות. במסגרת התוכנית האישית הוצע לילד להיות "עוזר הוראה" באמנות במשך שעתיים בשבוע, והמשימות שביצע הקנו לו מקום משמעותי בכיתה, תשומת לב חיובית מחבריו ותחושת ערך עצמי.

תלמידים חזקים יותר מקבלים משימות מעצימות המאתגרות אותם, כגון הכנת שיעורים לכיתה, הכנת פרזנטציות או חקר של נושאים מורכבים יותר.

בנוסף, מורות בית הספר חושבות רבות כיצד ליצור עבור תלמידים מתקשים תנאים נוחים ורבים יותר להשתתפות במשימות הקבוצתיות המאתגרות, כך שיוכלו לתרום בהן כשווים ולהיתרם באופן שיקדם את יכולותיהם. להלן כמה מהפתרונות שנמצאו בבתי הספר במקרים שונים:

- תלמיד עם רמת כתיבה נמוכה אך עם יכולת עבודה טובה על מחשב קיבל - במסגרת משימת כתיבת חוויה מהחופש הגדול - את האפשרות להכין את הסיפור שלו על מצגת עם משפט אחד ותמונות בכל שקף.
- ילדים שהמורה בוחרת (מתקשים, שקטים או עם קושי חברתי וכו') מקבלים את האפשרות לבחור את המשחק שתשחק קבוצתם - כך שיוכלו לבחור משחק שהם אוהבים ולהיות בעמדה שבה הם גם חשים ביטחון וחיבור למשימה, וגם יכולים להיות אלו שמסבירים את המשחק לחבריהם.
- לעיתים נותנים לתלמידים מסוימים לקרוא לפני השיעור את הטקסט שהקבוצה תעבוד עליו, על מנת לתת להם "יתרון" של היכרות עם הסיפור.
- תלמיד שהתקשה במתן משוב לחבריו במשימה משותפת (שכללה שלב של משוב), קיבל סיוע מהמורה שהכינה אותו מחוון מדויק, שעל פיו ייתן משוב בשיעורים הבאים.
- המורה בוחרת מי מהתלמידים ימלא תפקיד מסוים במשימות הקבוצתיות. כך, היא עשויה למנות, על פי שיקוליה, ילד שיכתוב את תוצר הקבוצה על הלוח, ילד שיקריא את הנחיות המשימה וכו'. בדרך זו יכולות המורות לחזק, להניע או לתמוך בילדים מסוימים ולסייע להם למצוא את מקומם.

עיקרון מס' 8: תכנון אתגרים לקבוצה ההטרוגנית

תמונה יישומית



המורה נותנת לקבוצות ההטרוגניות משימות המאתגרות אותם מבחינה קבוצתית ואישית. כל התלמידים פעילים, כל אחד מוצא את האתגר שלו בתוך המשימה ואת הדרך לתרום לה. התלמידים מתייחסים למשימה באופן קבוצתי, מתקשרים זה עם זה, ובסופו של דבר תופסים את התוצר כקבוצתי וכחיבור של היכולות והתרומות של כולם.

האתגרים הקבוצתיים דורשים מהם לחשוב, לתכנן, לחלק ביניהם תפקידים, להפגין (או להשיג) ידע ומיומנויות הקשורים לתוכנית הלימודים של בית הספר, ולעיתים הם נדרשים גם לחשיבה יצירתית ולמיומנויות נוספות (פרזנטציה). במהלך המשימה התלמידים דנים, שואלים שאלות, מציגים זה לזה טיעונים, חושבים זה על דברי זה, מסבירים את הרעיונות שלהם ועוד.

הסבר



עיקרון זה הוא המשך ישיר לעיקרון מס' 2 – עבודה בקבוצות הטרוגניות. הוא מתייחס לתפקיד החשוב של המורה, תפקיד שאינו מובן מאליו, הנוגע בחשיבה ובתכנון משימות ואתגרים המתאימים לקבוצה ההטרוגנית.

חלק ניכר מהדרכים האפשריות לממש עיקרון זה תוארו כבר בפרק הקודם, תחת עיקרון מס' 2. משימה לקבוצה הטרוגנית אינה מסתכמת בהוראה "לפתור את עמודים XY בחוברת".

מדובר במשימה שתניע תהליך למידה ועשייה משותף, שבו כלל חברי הקבוצה יכולים להשתתף ולתרום. יהיה זה גם תהליך מעניין שחברי הקבוצה יהיו מעורבים בו והוא יתרום ויאתגר כל אחד מהם בתחום הנכון לו: בתחום הלימודי, החברתי, האישי וכו'.

תזכורת קצרה להצעות שהופיעו בעיקרון מס' 2:

- **משימות בהיקף גדול** – שידרשו עבודה מכל חברי הקבוצה
- **פעילויות שבנויות מראש לכך שיש תפקיד לכולם** – כמו משחק או סימולציה מרובת תפקידים (למשל – לשחזר דיון באו"ם לפני ההצבעה על הקמת מדינת ישראל, כשכל תלמיד או זוג מייצג מדינה או גוף וצריך להתכונן לדיון).
- **משימות יצירתיות** – כמו המחזה, הכנת סרטון, הכנת משחק ועוד
- **משימות הדורשות הפעלה של מיומנויות מגוונות** – לשם הכנת סרטון, למשל, צריך לאסוף מידע, לתכנן, לכתוב, לצלם, לשחק, להסביר ועוד
- **יישום שיטת תפקידים מובנית** (כמו "כובעי חשיבה", אך ניתן להמציא גם חלוקות תפקידים אחרות) ביחס למשימות
- **למידה משותפת של חומר** – וכדאי להוסיף מרכיב של עשייה עם החומר (מכתיבת מבחן שכל הקבוצה צריכה לעמוד בו

דוגמאות ליישום העיקרון



בית הספר "ארלוזרוב", חיפה:

• **"פאזל ידע" -** משימה קבוצתית שהתלמידים יוכלו למלא בהצלחה רק אם כל אחד מהם יתרום את חלקו. למשל, כל תלמיד מקבל חלק מסיפור או משיר. כל תלמיד מקריא את החלק שלו, ויחד התלמידים צריכים למלא טבלה של התבנית הסיפורית ובה לסדר את תוכן הסיפור מתחילתו ועד סופו. בהמשך יש משימות נוספות, כגון איתור פעלים, שמות עצם ושמות תואר בטקסט, כשכל ילד מקבל כרטיסייה עם חלק מהמשימה, ולאחר מכן הילדים מחליפים ביניהם כרטיסיות וצריכים להמשיך למצוא מילים. בהמשך הקבוצה צריכה לכתוב סיפור חדש מהמילים שמצאו, כשגם במשימה זו יש חלוקת תפקידים: תלמיד אחד אחראי על ההנחיות לפי התבנית הסיפורית (לעיתים קרובות נותנים תפקיד זה לאחד התלמידים המתקשים על מנת ליצור לו בולטות ולקדם אותו), תלמיד העוקב אחרי השימוש במילים בסיפור החדש ועוד.

• **ג'ונגה ג'ונגה קבוצתית -** משחק הבנוי מכפיסי עץ ועליות מילים, שיש לבנות מהן מגדלים או נחשים על פי הגדרות המורה. דוגמה משיעור אנגלית (לכיתה ג'): יש להניח מילים מנוגדות זו ליד זו וליצור נחש ארוך ככל האפשר. חלק מהמילים קלות וחלקן קשות ודורשות חשיבה או הסקת מסקנות, על פי המילים הפנויות שנשארו. כיוון שיש מילים רבות והנחש "ארוך", הילדים חייבים לשתף פעולה, ובשל הרמות השונות, כל התלמידים יכולים לפתור חלק מהמשחק לפחות, כך שבסיום המשחק כולם מתוודעים לכל הרצף שבנתה הקבוצה.

ועד בניית דגם, ציור, סיפור וכו'). אפשר גם ללמוד יחד, אך כשכל אחד בוחר בתוצר משלו

• **משחקים מסוגים שונים** (כתבי חידה, גרסאות על מבוכים ודרקונים, מבוכים מתמטיים שבהם כל משתתף מתחיל ממקום אחר וכולם צריכים להיפגש בסוף המשחק, חידות שבהן לכל אחד חידה משלו ועוד)

המיומנות של בניית משימות קבוצתיות תדרוש מהמורים תהליך למידה, כיוון שהיא כוללת התייחסות למספר ממדים ודורשת יצירתיות. ייתכן שבתקופה הראשונה של הפעלת תפיסת החינוך ההטרוגני תהיה זו אחת המשימות שידרשו מהמורים את מרב ההשקעה והיצירתיות. עבודת צוות של מורות בשכבה יכולה לעזור ולהקל. עם הזמן ההבנה של סוגי המשימות המתאימים והניסיון שנצבר בשיטת הניסוי והטעייה תהפוך את המיומנות הזו לקלה הרבה יותר.

חיבור לתפיסה וביסוס



בדומה למה שנכתב בעיקרון מס' 2 - עיקרון זה מהווה את אחד העוגנים הפדגוגיים החשובים ביותר של השילוב בין "מענה ייחודי" ל"הקשר הטרוגני". נעשה כאן ניסיון לחלק משימות ואתגרים שהם בעת ובעונה אחת קבוצתיים ואישיים, כלומר מיועדים לקבוצה אך מאפשרים גם לכל אחד מחבריה אתגר המתאים לו.

אין ספק שתהיה השקעה לא מבוטלת במימוש עיקרון זה ועבודה רבה עד לקבלת שליטה סבירה במיומנות זו, אך התועלת ברורה - יצירת משימות מוצלחות לקבוצות הטרוגניות תעלה באופן משמעותי את המוטיבציה וההנאה של התלמידים בלמידה, את הבנתם את חשיבות הקבוצה ואת הקשר בין רמת המעורבות שלהם כמו-גם הקשר בין השונות של הילדים בקבוצה - להצלחתה של הקבוצה ולהישגיה.

• **”תופסת” משפחות**

מילים” - משחק שבו מפוזרות על הרצפה מילים רבות. התופס בוחר שורש ומרים אותו, וכל אחד מהתלמידים צריך לרוץ ולהרים מילה אחת ממשפחת המילים של אותו שורש. מי שלא מצליח הופך להיות התופס הבא.

בית ספר ”יוספטל”, מגדל העמק:

בכל יום מתקיים שיעור אחד לפחות שבו הכיתה עובדת במבנה של קבוצות הטרוגניות, אולם תחום הדעת שבו עוסקות הקבוצות משתנה בכל פעם. להלן כמה דוגמאות למשימות שניתנו לקבוצות ההטרוגניות:

- **בשיעור חשבון -** הכנת תקציב משפחתי! כל ילד בקבוצה מייצג אחד מחברי המשפחה וצריך להעריך את הצרכים והרצונות שלו, לתמחר אותם ואז להשתתף בדיון הקבוצתי על התקציב המשפחתי.
- **70 שנה למדינה -** כתיבה משותפת של המלצות לפעילויות במקומות שונים בארץ, על בסיס הניסיון המשותף של חברי הקבוצה.
- **חשבון -** הכנה משותפת של משחקים ללימוד ולתרגול נושאים שנלמדו.
- **תנ”ך -** כתיבת יומן מסע/הכנת מחזה על בסיס סיפורים מהתנ”ך.
- **שפה -** כתיבה משותפת של תוצרים (סיפור, הזמנה וכו’).
- **מולדת -** סימולציה של דיון וכתיבת כללים/אמנה של קבוצה בסיטואציות היסטוריות (כללים להקמת יישוב וכו’).

עיקרון מס' 9: משוב חיובי

הסבר



כל ילד צריך לשמוע לפעמים שהוא טוב, ראוי, שהוא עשה משהו טוב. שמישהו יראה את המאמצים שלו, יאמר לו "כל הכבוד" ויראה את התכונות הטובות והיכולות והייחודיות שלו. עיקרון זה מנסה לעודד מורים לממש את ההבנה בדבר הצד החשוב הזה בתפקידם.

גם אמירת "כל הכבוד" היא טובה, אך כמה ממדים במתן המשוב הופכים אותו למשמעותי הרבה יותר:

- המשוב ניתן בצורה ברורה על ביצוע, הישג או התנהגות מסוימים
- המשוב אותנטי וניתן אכן על הישג ראוי
- המשוב לא נסוב על תכונות (עדיף "ציור יפה" על פני "אתה צייר מצוין")
- המשוב כולל הסבר או חיבור ההישג לגורמיו (למשל: "למדת להשתמש יפה במגוון צבעים, מה שהוביל לציור יפה", או "חיברת יפה בין צבעים לרגשות", וכמובן גם התייחסות להשקעה ולמאמץ, כגון "התמדת והצלחת", ביטוי ללמידה קודמת – "רואים שהכרת ממש מצוין את מבנה התא והמודל שלך מעולה – אפשר להשתמש בו כדי להדגים?" ועוד)
- המשוב החיובי לא צריך להיות פומבי. יש ילדים (ואנשים) שהפומביות מועילה להם ויש כאלו שלא – כדאי להכיר את הילדים, לנסות ולגלות. כשיש ספק, רצוי לתת את המשוב

תמונה יישומית



המורה אומרת לתלמידים שונים באופן קבוע "עבודה טובה", "כל הכבוד". לעיתים היא גם מחברת אמירה רגשית שלה – מביעה את תחושת ההתפעלות, הגאווה, השמחה, ההערכה והאמון שיש לה בילד. היא אומרת זאת באותנטיות, התלמידים מאמינים לה.

כל תלמיד מקבל מדי פעם משוב חיובי, שומע שעשה משהו טוב ונכון.

המשוב החיובי ניתן באופן מוצדק וראוי, על פעולה חיובית שהילד ביצע למעשה.

המורה מקשרת בין ההישג או הביצוע המוצלח לתכונה או להתנהגות של הילד שהובילו לכך – להשקעה של הילד, למיומנות שרכש והפגין, לתכונה שלו כגון סקרנות, אומץ, נדיבות.

המורה נותנת משוב חיובי על מגוון התנהגויות: פתרון לתרגיל, עבודה מצוינת, ציור יפה, הצלחה להסביר משהו היטב, וגם על מעשים של נדיבות, לקיחת אחריות, תרומה לקבוצה וכו'.

גם כשהמורה נותנת משוב חיובי לקבוצת ילדים, היא מקפידה לומר משהו חיובי אישי על התרומה של כל ילד לתוצאה הטובה, ולפחות מתארת לקבוצה מה מהדברים שעשו תרם להישג.

החיובי דווקא באופן אישי.

עקרונות של משוב טוב מתייחסים גם למשוב המכוון לשיפור, אך אנו מעוניינים להדגיש ולהבהיר כי כוונתנו להתמקד כאן במשוב החיובי, לא במשוב לשיפור; לכל ילד מגיע לקבל משוב כזה לפעמים.

חיבור לתפיסה וביסוס



המשמעות של חיזוק חיובי הניתן בדרך נכונה **לתפיסת הערך העצמי** של ילד היא אדירה. במידה רבה אין צורך בביסוס או בחיבור נוספים של עיקרון פשוט זה לתפיסה ההטרוגנית, ואין צורך לנמק את חשיבותו משום שמדובר בעיקרון אנושי בסיסי מאוד, וגם משום שהוא פשוט מאוד ליישום.

ישנם שני יתרונות גדולים נוספים למשוב החיובי המבססים עוד יותר את חשיבותו:

- **הוא מסייע ללמידה:** בעיקר כשהמשוב מחובר למרכיבים ולגורמים להצלחה – הוא מסייע ללומד לראות את הקשרים בין דברים. למשל, המשוב "חיברת יפה בין צבעים לרגשות" מבסס את הלמידה בכך שהוא מסייע לחשיבה על חשיבותו של קשר מעין זה בצירור וכו'.
- **הוא מסייע לגילוי עצמי:** ילדים המקבלים משוב חיובי על ביצועיהם, בעיקר כשהוא מחובר לגורמים שלו ולתכונות/המיומנויות שלהם, נעזרים בו על מנת לבסס לעצמם הבנה על החוזקות שלהם.

עשויה להישאל השאלה מדוע עיקרון חשוב זה אינו מוגדר כעיקרון חובה. התשובה היא שעל אף חשיבותו הרבה בהעצמת תפיסת הערך העצמי של ילדים, ניתן באופן עקרוני לקיים את תפיסת החינוך ההטרוגני גם בלעדיו. הוא גם אינו עיקרון המייחד בהכרח

את החינוך ההטרוגני, והוא עשוי להיות מיושם גם מתוך גישה חינוכית אחרת. עם זאת, עיקרון המשוב החיובי (גם מחוץ לחינוך הטרוגני) יכול בהחלט לתרום לשיפור גדול מאוד במוטיבציה, בערך העצמי, באקלים הכיתתי ובאופן מפתיע גם בתחושת הערך וההנאה מהעבודה של נותנות המשוב – המורות.

המשוב החיובי הוא פרקטיקה אחת מתוך תפיסה חינוכית "אחות" לחינוך ההטרוגני, תפיסת הסלוטוגניות. סלוטוגניות משמעה קידום בריאות במקום פתרון בעיות, חיזוק החיובי ולא ניסיון להכחיד את השלילי. הסלוטוגניות היא גם הרעיון הבסיסי שהתפתח במעבדת ההתמדה. הרעיונות של מעבדת ההתמדה ומעבדת ההטרוגניות משלימים זה את זה וקשורים זה בזה, ואתם מוזמנים לקרוא וללמוד גם את הגישה הסלוטוגנית כפי שפותחה במעבדת ההתמדה.

דוגמא ליישום העיקרון



בית ספר "ארלזורוב", חיפה:

בית הספר מנהיג תוכנית לחיזוק התנהגות המבוססת על חיזוקים חיוביים. כל מורה מתבקשת בכל שיעור לתת ציון לשבח לחמישה תלמידים שהראו גישה חיובית, הצליחו לשפר את התנהגותם, תרמו לשיעור וכו'. כאשר התלמיד אוגר כמות מסוימת של חיזוקים חיוביים הוא מקבל פרס. בין הפרסים: שובר להעברת שיעור מחשבים לכיתה (שמתברר כמשהו שהתלמידים מאוד אוהבים לעשות), שובר ליום שבו הילד יכול לבחור ליד מי הוא יושב וכו'.

עיקרון מס' 10:

חניכה מתוך תודעת צמיחה (growth mindset)

הסבר

הערך הבסיסי המאפיין את גישת תודעת הצמיחה הוא השינוי – האמונה שאנשים (ובכלל זה ילדים) יכולים להשתנות, להשיג יעדים ולהתפתח. מורה הפועלת מתוך אמונה כזו בתלמידה **נמנעת מלתייג** אותם או לבבא את הצלחתם על בסיס ביצועיהם בהווה או על סמך מידע כזה או אחר על אודותיהם (בין אם מדובר באבחונים כלשהם, מידע על הרקע שלהם ועוד). למשפט כמו "הוא לעולם לא יצליח" אין כל מקום ברפרטואר ובחשיבה של מורים. במקומו יש הסתכלות מורכבת ושלמה על הילד, המניחה שהוא יכול להשתנות, שיש לו כוחות ומשאבים (מוטיבציות וכישורים) שיובילו אותו להישגים, בין אם הישגים על פי תוכנית הלימודים ובין אם הישגים ייחודיים לילד. חלק מתפקידה של המורה הוא לעזור לילד לגלות משאבים אלו.

מורה שפועלת מתוך תפיסה כזו מקיימת עם הילדים **תהליך חניכה**. אין הכוונה בהכרח לתהליך ארוך המתקיים רק במצב של "אחד על אחד", אלא ליצירת אווירה באינטראקציה בינה לבין התלמידים המוקירה והמבליטה **חוללות עצמית** (או "ייחוס פנימי" = האמונה שיש לי שליטה על חיי, התנהגותי, פעולותיי וגם על הישגיי), ובמקביל הקטנה למינימום של מושגים כמו "הצלחה" ו"כישלון" והחלפתם בתפיסה שבמרכז **הלמידה וההתפתחות**: מכל דבר אפשר ללמוד, מכל חוויה ולמידה (גם לא נעימה או כזו הכרוכה באי-הצלחה) אני צומח ומתפתח.

תמונה יישומית

כשהמורה מדברת עם התלמידים על המשימות בתהליך הלמידה, היא מעבירה להם מסר של אמון בכך שיצליחו להפגין יכולת טובה במשימה. כשהם נתקלים בקושי היא מעודדת אותם לחפש פתרונות. כשהתלמידים חווים אי-הצלחה היא עוזרת להם להבין כי מה שחשוב הוא התהליך והעובדה שעבדו ולמדו חשובה לא פחות מהתוצאה.

המורה משדרת לתלמידים שהם יכולים להשיג הרבה אם ישקיעו, שגם דברים שנראים קשים אפשר ללמוד ולשפר. היא מעבירה מסר שהם יכולים להשתנות ולשנות, מכוונת אותם להבין שיש להם שליטה בהרבה דברים (לימודים, התנהגות, אינטראקציה חברתית), שיש להם בחירה ושהם יכולים ללמוד ולפעול על מנת לשנות את מה שהם רוצים.

המורה גם משקיעה זמן אישי בתלמידים, ובו היא מעודדת אותם להציב יעדים ולבנות תוכנית. לאורך הדרך היא תתמוך בהם, תעזור להם להתמודד עם הקשיים, תעודד אותם, תראה להם את הדברים היפים שעשו ושהשיגו (בין אם עמדו ביעד ובין אם לאו).

דוגמא ליישום העיקרון

בית ספר "יוספטל", מגדל העמק

מנהלת בית הספר קיימה תהליך אימון עם שתי ילדות שסבלו מקשיים חברתיים.

בתהליך שהתקיים עם תלמידה אחת, היא התבקשה לבחור בילדה אחרת, והיעד שקיבלה על עצמה היה ליזום פנייה אל אותה ילדה על מנת לשחק יחד בהפסקות – מה שהצליח. יעד נוסף שהציבה הילדה בעזרת המנהלת היה לטווח ארוך יותר – לחזק את הביטחון והאמון עצמי ביכולתה ליזום ולהשתתף בקשרים חברתיים.

עם תלמידה אחרת הוצב יעד שונה – התלמידה נשאה לאורך זמן תחושות של כעס ופגיעה מילדות שפגעו בה וסירבה להזמנות שלהן לשחק עמה, דבר שהוביל לתחושות בדידות. יחד עם המנהלת היא הציבה יעד להיענות להזמנות משחק למרות תחושת הפגיעה, ובטווח הארוך יותר ללמוד לסלוח.

חיבור לתפיסה וביסוס

תודעת צמיחה (growth mindset) היא תיאוריה של קרול דווק (dweck, 2006), המדגישה את החשיבות של תפיסת ההתנהגות והביצועים האנושיים כברי-שינוי. זהו ההבדל בין מורים שייצאו מתוך הנחה שתלמידים שמצליחים בלימודיהם הם "חכמים" וכי נכשלים הם "טיפשים", ובין אלו שמאמינים שכל תלמיד (ואדם) יכול להגיע להישגים בתחומים שונים, להשתנות, ללמוד דברים חדשים.

מחקרה של דווק הראו שתלמידיהם של המורים המחזיקים בעמדות של תודעת צמיחה הצליחו יותר וגם הראו יותר מוביליות מתלמידי מורים שהחזיקו בעמדות של "תודעת קבעון" (fixed mindset).

תודעת צמיחה חשובה לחינוך הטרוגני כי היא מדברת על האפשרות של כל תלמיד להתקדם ולהתפתח, וכן היא מעבירה מסר חשוב בדבר היכולת להשתנות ולהסתגל.

מורה שעובדת עם התלמידים מתוך תודעת צמיחה צפויה לתרום רבות לתחושת המסוגלות והערך העצמי שלהם.

סרטון טד

"כוחה של האמונה שאתה מיכול להשתפר", קרול דווק:
<https://bit.ly/2HnrsH0>

סיכום פרק המורה ההטרוגנית

לסיכום פרק "המורה ההטרוגנית", מובאים כאן דברים שכתבו מורות ומורים שהשתתפו בניסוי המודלים של החינוך ההטרוגני במסגרת המעבדה. דבריהם יכולים ללמד על הגישה, התפיסה, צורת החשיבה והחווייה של מורה שמאמץ גישה של חינוך הטרוגני. בחרנו להביא דווקא את הדברים שלהלן, משום שבהצטרפם הם מציירים את התמונה השלמה והמורכבת של חוויית המורים בכל הנוגע לתפיסת ערכי הגישה, על הקשיים באימוצה ולעיתים גם בנוגע לקושי להשתחרר מתפיסות קודמות (שעולה אפילו בתגובות החיוביות) והשפעתו. מומלץ להביא בחשבון שדברי המורים נעשו על בסיס מודלים שונים מעט זה מזה, ושחלק מהם גם אפשרו למעצבי הגישה ללמוד מטעויות ולדייק את הגישה המוצגת בחוברת זו.

תיאור מודל העבודה בעיני המורים התייחסויות כלליות

"סביבת למידה שונה ומגוונת שהופכת את הלמידה למעניינת וחוויתית. הפעילויות מותאמות לתוכנית הלימודים ולמיומנויות הנדרשות. הלמידה המגוונת מתאימה לכלל התלמידים בכל הרמות."

"עבודה בקבוצה הטרוגנית במקצועות הליבה בשכבת ג'. הצבת יעדים לימודיים ערכיים וחברתיים בקבוצה. האחריות עוברת לקבוצה."

"למידה משמעותית וחוויתית עבור כלל התלמידים. בפעילויות השונות מושם דגש על התאמה לרמות חשיבה שונות."

התלמידים קיבלו אפשרויות בחירה לפעילויות השונות, תוך דגש על שיתוף פעולה בין כל חברי הקבוצה."

"המודל כולל יצירת מרחבי למידה עצמאיים לפי נושאים, שיפור היכולת ללמידה עצמאית של התלמידים, שינוי בתפקיד המורה, פחות פרונטלי ויותר הדרכה וליווי בעבודה יומיומית. מתן מענה אישי על ידי בניית תוכנית למידה מותאמת לפי הקצב האישי, יצירת כיתה עם אקלים חברתי רגשי מיטבי, "הרגשה של בית".

"חלוקת סדר היום לרצועות רחבות המאפשרות לילדים למידה פעילה, המותאמת יותר לשונות של התלמידים. ניסיון לשלב עולמות תוכן שונים בנושאי הלימוד והרחבת אפשרויות הבחירה של הילדים."

"המורה יושבת עם קבוצה, ויתר השמיניות עובדות בעבודות שונות והילדים עוזרים זה לזה."

"התלמידים לומדים בקבוצות הטרוגניות קבועות, כשחלק מהשיעור מוקדש לתרגול אישי וחלק בשמיניה. הילדים מתרגלים מיומנויות חברתיות. קבוצת התלמידים מתגבשת והם עוזרים האחד לשני, יש ערבות הדדית."

"בית הספר פיתח מודל של מעבדה הטרוגנית בשפה, אשר מאפשרת לכל תלמיד ללמוד ולתרגל שפה באמצעים שונים שהדגש הוא על מקוריות והנאה."

המענה הלימודי שהוצע במודלים שבהם עבדו

"במודל אפשר להגיע לכל תלמיד ותלמיד ולהתקדם בקצב שלו, וזאת מעצם קבוצות ההקניה הקטנות, ולמורה יש אפשרות לתת מענה לכל תלמיד ותלמיד לפי יכולתו."

"השנה היא הראשונה, ושנת התנסות אבל רואים עלייה מסוימת בהתפתחות הידע ובהתאמתו לפוטנציאל של התלמיד"

"התלמידים מחכים לשיעור זה, למידת השפה נעשית באופן חווייתי-לימודי, בחדר שפה כל ילד יכול לבחור פעילות לבחירתו (זאת לאחר שלאורך השנה פעמים רבות הפעילויות נבחרו עבורם וכעת יש ביכולתם לעשות זאת לבד). הפעילויות שונות ועוסקות במיומנויות לשון שונות."

"המודל נותן מענה להטרוגניות בכיתה. הוא נותן מענה לכלל הרמות בכיתה. הוא גורם לתלמידים לעבוד יחדיו כקבוצה, ובזוגות כאשר התלמידים באותה קבוצה אינם באותה רמה."

"המודל גרם לירידה בלימוד ובהטמעת מיומנויות וחשיבה. לילד יש אפשרות "לברוח" ממה שאינו אוהב או ממה שקשה לו."

"במודל אנחנו יכולים לתת מענה ייחודי לכל תלמיד, כל אחד לפי הצרכים שלו ולפי היכולות שלו, דבר שמביא להתפתחות הידע של התלמידים."

"המודל בהחלט נותן מענה לימודי מתאים לכל ילד, ילדים בעלי יכולות קוגניטיביות גבוהות מקבלים משימות מאתגרות ויכולים להתקדם בהתאם ליכולות שלהם, ואילו ילדים בעלי יכולות קוגניטיביות נמוכות מקבלים מענה ומשימות שמותאמות להם. ההקניה בקבוצות קטנות היא כמו הקניה פרטנית, ובנוסף היא

מחזקת את הקשר בין המורה לילד. המרחבים השונים מפתחים מיומנויות שונות כמו בחירה, ניהול זמן ולקיחת אחריות."

"כל ילד הגיע לזמן כל כך קצר, שקשה ליצור קשרים משמעותיים ושינויים אצל כולם."

"אין שום התפתחות, התלמידים הנמוכים נשארו ויישארו נמוכים, הם מעתיקים וככה זה נראה שהם עובדים. בתכל'ס – אין שום שינוי, הם נשארים מאחורה."

"בכך שהשמיניות עובדות באופן די עצמאי, זה מפנה את הצורה לעבוד עם תלמידים באופן אישי ופרטני יותר. בכל פעם אני נצמדת לשמינייה אחרת, ובכך נותנת לאותה השמינייה ולכל ילד וילדה שבה מענה לימודי אישי."

"המודל מאפשר התפתחות אישית ובקבוצה. הקבוצה מפרה את הידע האחד של השני. יש במי להיעזר."

"משפיע לטובה בכך שהעבודה היא בקבוצה הטרוגנית וכל אחד לוקח חלק במה שהוא טוב וגם המוטיבציה ללמידה באה מהם."

"המודל מאפשר לכל תלמיד לתרגל נושא שבו הוא מגלה עניין באופן אישי או קבוצתי בדרך חווייתית, חושית או דיגיטלית, יש אפשרות לכל תלמיד לשחק וליהנות מהנושאים שנלמדים באופן פרונטלי בכיתה."

"חלק מפעילות המודל הוא הצבת היעדים הקבוצתיים – היעדים הקבוצתיים מעצימים את ערך הערבות ההדדית בקבוצה ההטרוגנית, את החוזקות ואת הייחודיות שבכל תלמיד. באמצעות כל אלה יכול כל תלמיד לתרום מעצמו לטובת יעד קבוצתי או אישי. בסוף כל פעילות או יחידת לימוד הטרוגנית נערך משוב קבוצתי שנועד להעצים את התלמיד

"הלמידה במרחבים ובקבוצות קטנות בהקניה מחזקת את הקשר ביני לבין הילדים. הפעלת המודל הרחיב את המעגל החברתי של הילדים גם מעבר לילדי הכיתה, נוצרו חברויות חדשות גם בין הכיתות במחזור. הלמידה מותאמת ליכולות הקוגניטיביות של הילדים, ולכן כל ילד מקבל משימות מותאמות לו דבר שמחזק את רמת המסוגלות."

"הפעלת המודל העלתה את הפן החברתי, כאשר עובדים בקבוצות מוגדרות ומתארחים אחד אצל השני בבית מארח. בפן הרגשי גם יותר טוב כי הם שייכים לקבוצה ופועלים בה. הקשר בין מורה לתלמיד מתבצע כשכל פעם מתמקדים בקבוצה אחרת ולא כל הכיתה יחד ואפשר להגיע להיכרות יותר טובה עם התלמיד."

"חל שיפור ביחסים החברתיים בין התלמידים. הרוב מרגישים גאים בעצמם ולוקחים על עצמם תפקידים אפילו קשים. לדוגמה: אחד התלמידים המתקשים לקח על עצמו לקחת את תפקיד קורא המשימות והטקסטים והיה מאוד גאה בעצמו והרגיש כמו מנהיג."

"המעבדה אפשרה לתלמידים לגלות אחד את השני, לשחק, ליצור קשרים לא במבנה הפורמלי הרגיל של השיעור. לתלמידים החלשים יותר היה אפשרות להרגיש "שווים" במקום שלא נמדדו על פי הישגיהם בלבד. הייתה להם אפשרות להשתתף בפעילויות ולהרגיש נינוחים ומוכלים. בזמן שהותי במעבדה עם התלמידים התחזק הקשר משום שהייתי שותפה פעילה לפעילויות ויכולתי ליהנות עם התלמידים בדינמיקה שנוצרה."

"המודל מאפשר לתלמידים לנהל שיח אישי עם המורים, להתייעץ איתם, ובכלל לחוות פחות קשיים ותסכולים."

"במסגרת המודל ניתן להרגיש ולראות תובנות חברתיות חדשות

ולשפר את ביצועיו בהמשך לשם השגת היעדים. יתרה מכך, המשוב תורם לשיפור הביטוי האישי והעלאת הערך העצמי של כל ילד. הילדים מתבטאים במושגים מקצועיים מעולם האימוץ האישי וכולם מדברים באותה שפה מתוך תחושת השייכות לקבוצה ולעצמו, התלמיד בעל מוטיבציה פנימית גבוהה יותר ללמידה מתוך הנאה ורצון להצלחה ולרכישת ידע. בעקבות כך התלמיד יודע ומבין כי הצלחת הקבוצה היא הצלחתו שלו."

ההיבטים רגשיים והחברתיים והקשר מורה-תלמיד:

התייחסות מורים להשפעת גישת החינוך ההטרוגני על ההיבטים רגשיים והחברתיים אצל התלמידים, וכן על הקשר מורה-תלמיד:

"הקשר ביני לבין התלמידים התחזק. המודל מאפשר למידה חווייתית, מכילה ומהנה דבר אשר יוצר קשר מאוד חיובי בין הילדים והמורה. בנוסף, הילדים זוכים להתחבר לילדים נוספים, ליצור קשרים חדשים בכיתה ולהתמודד עם משימות אשר בכיתה מתקשים להתמודד איתן, בהצלחה."

"נוצרים קשרים חברתיים סביב נושאי עניין משותפים וכך הילדים מגדילים את המעגל החברתי שלהם. כמורה מקצועית - נוצר קשר טוב עם התלמידים, קשר מכבד, אנו עובדים ומשחקים יחד, ובכך התפיסה של המושג 'שיעור' הופכת לדבר משמעותי."

"כלל התלמידים מרגישים חלק מהכיתה ומרגישים תחושת הצלחה. גם התלמידים ברמה הנמוכה מרגישים שהם תורמים לחבריהם ומרגישים תחושת הצלחה והישג."

"נוצרו קשרים חדשים בין תלמידים שלא היו קודם. ילדים למדו להכיר בחוזקות של חבריהם לכיתה."

שהתרחשו לאורך השנה, בין אם זה חיזוק קשרים קיימים ובחירה מודעת של התלמידים להיפגש עבור יעד לימודי שיוצג בנושא שיעור מסוים בשעות אחה"צ לבין פיתוח קשרים חדשים בין תלמידים שלא היו ביניהם קשרי חברות חזקים. הקשר ביני לבין תלמידי כיתתי אכן התעצם במהלך השנה, למדתי להכיר אותם בדרך שונה וחדשה וככל שהמודל הוטמע בכיתה נהניתי לראותם עובדים, משחקים, משוחחים ביניהם יותר ויותר."

השפעת החינוך ההטרוגני על התנהלות השיעורים ועל עבודתה כמורה באופן כללי:

"כיום יש לי יותר כלים להגיע לכל תלמיד ותלמיד וללכת בקצב שלו לפי יכולתו. השינוי הוא ההכנה שיש לפני... צריך לחשוב, לתכנן ולהוציא לפועל הרבה מרכזים שיעניינו את התלמיד ברמות השונות וזה מצריך חשיבה וביצוע רבים. אני אישית נהנית מכל רגע זה מאתגר ומלמד."

"לעבוד בקבוצות אפילו בכיתה רגילה. לתת לכל תלמיד לגלות את נקודות החוזק שלו. להאמין ביכולת כל תלמיד."

"הפעלת המודל דורשת עבודת הכנה רבה כאשר בבית הספר יש לי פחות שעות הכנה ממה שהיו לי קודם, ימים עמוסים מאוד, שוחקת הרבה יותר, חסרות לי השעות הפרטניות כדי לקדם ילדים (כיוון שהפרטניות הוכנסו למערכת). כמו כן הפעלת המודל דורשת עבודת צוות ותיאום צוותי רב (חיובי דווקא)."

"כמורה יש לי את היכולת ללמד בחלל לימודי שונה, נוצרים שיעורים מאתגרים, מסקרנים, יש מענה לשונות בהרכב הכיתתי. הקשר ביני לבין התלמידים מתחזק והופך לקשר משמעותי מעבר להוראה. מעבדת שפה עבורי הינה מקום בו ניתן לתגבר כל תלמיד ולהפוך עבורו את הלמידה לחווייתית ומשמעותית."

"ראשית, בכל שיעור התכנון הולך לכיוון הלמידה השיתופית והעצמאית, משימות שמצריכות שיח בין התלמידים. יצירת מרחבי הלמידה באופן שוטף, כדי לשמור על רלבנטיות ואטרקטיביות. הבנה בחשיבות הקשר בין המורה לתלמידים הוא קריטי בפניות ללמידה. פחות למידה פרונטלית יותר ליווי והדרכה."

"אני אוהבת את העבודה במסגרת המודל, אך חווה עומס גדול. מצד אחד זו הנאה גדולה מאוד ללמד בדרך זו, לראות הנאה ועניין מצד הילדים, את שיתופי הפעולה שלהם, וההתפתחות של העצמאות שלהם. אני חושבת שהעומס הוא תוצאה כמות ההכנות הנדרשת מאתנו. חשוב בעיני גם לזכור שעומס הוא חלק מכל תהליך שינוי, ואי אפשר בלעדיו. יכול להיות ש"קפצנו" גבוה מדי בשנה הראשונה."

"אני אוהבת לעבוד במודל. הצורך לייצר הוא אחד מהמניעים אותי ואני אוהבת ליצור כל פעם פעילויות מגוונות עבור הילדים. המודל הביא אותי כל הזמן לחשוב "מחוץ לקופסה" וליצור לילדים פעילויות מגוונות ומסקרנות. יצירת החומרים תוך כדי "הליכה" יוצרים עומס אבל לדעתי הוא מבורך. אני יודעת שעלינו עוד לפצח ולא לקפוא על השמרים וליצור לילדים יותר משימות קבוצתיות המזמנות את האפשרות של כל ילד להביא לידי ביטוי את חזקותיו."

"המליאות קצרות יותר. התוצרים לרוב משותפים ולא אישיים, ישנה המון הוראת עמיתים וילדים לומדים המון זה מזה-כך שזה מבורך בעיניי הוספתי ושיניתי המון בשיטת ההוראה שלי בעקבות המודל, המון משימות קבוצתיות ואישיות."

"עבודה יותר משוחררת כדי לתת לתלמידים יותר עצמאות. תכנון פעילויות לטווח ארוך על ידי הכנת כרטיסיות מתאימות וכדומה."

"מכל ילד כי אני רואה אותו במצבים יותר מגוונים."

"המודל גרם לי לקחת תכנים שבמצב הקודם לקחו לי כמה חודשים ללמד אותם ולהעביר בהם תהליך משמעותי, או לקחת מערכי שיעור באמנות שאני חושבת שחשובים להתפתחות התלמידים, ולנסות לכווץ את הערכים האלה לתוך מערך של מספר קטן משמעותית של שיעורים. מה שמרגיש לדעתי כמו "טעימה" משיעורי האמנות ומכל מה שכלול בתוכם. ופה יש פספוס לדעתי. אני חושבת שאפשר לפתור את זה בסבבים יותר ארוכים שמאפשרים יותר העמקה וכניסה לתהליכים. אני אוהבת את הרעיון שילד יכול לבחור ללמוד מה שהוא אוהב. הבעיה שלפעמים תלמידים מוותרים על משהו שהם אוהבים מסיבות שונות כמו חברים שלא בחרו באותו שיעור, אין מקום בשיעור שבחרו בעדיפות ראשונה, או שבחרו שיעור שרצו קצת יותר ובגלל זה ויתרו על תחום שכן רצו ללמוד אבל היו צריכים להחליט בינו לבין תחום אחר."

"למרות ההשקעה במאמצים ובזמן... מרגישה הנאה וכיף."

"המודל אכן שינה את אופן עבודתי, את אופן תכנון השיעורים, החשיבה והפיתוח הם מרמת החקר האתגר וההנמקה. הלמידה מתבצעת בשיתוף, יש לא מעט קשיים אך דרך ההתמודדות היא אחרת. הכלים אותם רכשתי במודל עוזר לי להתמודד אל מול הקשיים. ברגע שתפיסת המורה תשתנה, תעבור איזשהו שינוי בחשיבה, המודל יהיה קל לביצוע ולא ידרוש מאיתנו שעות של עבודה רבה."

"הפעלת המודל גיוונה מאוד את עבודתי כמורה לשפה וכמחנכת, אפשרה לי לשחק, ליהנות וללמד בדרך חווייתית, גם מבחינה פיזית לשבת ליד התלמידים ולהיות שותפה שלהם להנאה."

"המודל שינה את אופי העבודה בכך שיצר עומס גדול מאוד בעקבות ריבוי משימות ומטלות שצריך להוסיף. יוצר בעיות של פטפטת בכיתה."

"התלמידים אקטיביים, לומדים לעבוד יחד ובשיתוף פעולה, לומדים לעזור ולגלות סבלנות, ולומדים להתמודד עם קושי ולמצוא את הדרך להסתדר יחד."

"הפעלת המודל בהחלט שינתה את דרך ההוראה שלי כלומר, פחות מע"מ (הערה: ראשי תיבות של "מורה עומד מדבר") ויותר שיח מכוון עם התלמידים, חיפוש משימות מאתגרות יותר לנושאי השיעורים, תמיכה מלאה בתלמיד להשגת מטרותיו, יצירת אווירה חיובית יותר, לומדת ומכבדת יותר, יצירת שפה כיתתית משותפת וקבלה של כל תלמיד כפי שהוא."

"חבל לי שאני פוגשת את הילדים לפחות זמן, אבל יש יותר עניין בעבודה. אני גם רואה יותר צדדים ויכולות

מנהל/ת מקדם/מת הטרוגניות

מורה המעוניינת לקיים חינוך הטרוגני יכולה לעשות בכיתתה דברים רבים, כגון אלו שתוארו בהרחבה בשני הסעיפים הקודמים. עם זאת, שינוי עמוק יותר וארוך טווח יכול להתרחש רק כאשר מתייחסים באופן רציני לרובד המערכתי של בית הספר, כאשר צוות בית הספר מגויס ופועל יחד, ובעיקר כשהמנהיגות הפדגוגית של בית הספר פועלת למימוש התפיסה החינוכית.

מנהל/ת בית הספר נושא, כמובן, באחריות לרובד הבית ספרי ויש לו תפקיד מכריע ביצירת הסביבה, הסדירויות, האקלים והתנאים שיאפשרו למורים לפעול היטב מתוך גישת החינוך ההטרוגני (אמירה זו נכונה לכל תפיסה חינוכית שבית הספר מעוניין להפעיל). חלק מעקרונות הפעולה שיתוארו יעסקו בתפקיד זה של המנהל. עקרונות אלו ברובם לא יוגדרו כ"עקרונות חובה" (למעט אחד), כיוון שניתן לקיים חינוך הטרוגני בסיסי גם בלעדיהם, אולם, כאמור, הם ללא ספק חיוניים אם רוצים לממש את התפיסה בצורה משמעותית.

מנהל/ת יכול/ה לתרום ליצירת חוויה של חינוך הטרוגני גם בדרכים אחרות, כגון הבאת תוכניות חדשות לבית הספר וייזום פעילויות שיש להן ערך בחינוך הטרוגני. גם אפשרויות אלו יתוארו להלן במסגרת העקרונות.

עיקרון מס' 11: ארגון סדיריות תומכות הטרוגניות

תמונה יישומית



כשנכנסים לבית הספר ומסיירים בו רואים שמתרחש בו משהו שונה. בסביבה שבלט בה מבנה הכיתות האחידות המוכר נראות עתה סביבות למידה מגוונות, פינות ישיבה נוחות ופחות "פורמליות", משחקים, עמדות ייחודיות שפותחו בבית הספר, פינת חי, פינת גידול צמחים, חצר גרוטאות, מעבדה ואולי אזורים אחרים שפותחו על ידי הצוות. צוות בית הספר מפעיל יצירתיות רבה בחשיבה על ניצול המרחב ומחפש דרכים להשתמש במסדרונות, בלובי, בחצרות, אפילו בכיתות עצמן, על מנת ליצור סביבות שונות ומגוונות.

גם כשמתחיל השיעור, ניתן לראות לעיתים דברים אחרים: תלמידים לומדים ועובדים בקבוצות, תלמידים מכיתות שונות ואפילו משכבות שונות שעובדים יחד. ברוב המקרים התלמידים נמצאים בקבוצות קטנות יחסית (5-10), לעיתים אפשר לראות גם תלמידים שלומדים ועובדים בעצמם. בחלק מהמקרים מורה שעובדת צמוד לתלמידים ובחלק מהמקרים המורה נמצאת בטווח ראייה ושמיעה בלבד.

כאשר עוברים בין החללים השונים בבית הספר אפשר לראות תלמידים שעושים דברים שונים ומגוונים – במקום אחד הקנייה, במקום אחר משחקים, מציירים, עושים הצגה, מנהלים דיון, כותבים ועוד.

מנהל/ת בית הספר דואג/ת שלמורים יהיה זמן עבודה משותף שבו יוכלו לפתח חומרי למידה ופעילויות למידה ולהחליף מידע ביניהם על דרכי היישום. כיוון שנדרש תיאום בין המורות (למשל בחלוקת תלמידים בין כיתות, בניצול סביבות הלמידה וכו'), המנהל/ת ייצרו ישיבות וכלי תיאום ותכנון מתאימים.

הסבר



כפי שנכתב בהקדמה לפרק זה, ניתן ליישם עקרונות של חינוך הטרוגני גם במבנה הכיתות ובמערכת השעות הקיימים. אפילו מורה בודדת שרוצה לעשות זאת יכולה ליישם לא מעט מהעקרונות המופיעים במסמך זה. אולם **על מנת להשיג שינוי עמוק, יסודי וארוך טווח ולהשיג את התוצאות הרצויות, כלומר תוצאות איכותיות ומתמשכות על פני רצף הזמן, יש לבצע ברמה הבית ספרית שינוי בהיקף גדול, שינוי כלשהו בסביבות הלמידה, בארגון הרכבי הכיתות, במערכת השעות ו/או בסדיריות עבודת המורות.**

בשלב זה חשוב לעצור לרגע ולהפריד בין שני ממדים: האחד הוא ניהול השינוי, שהוא ממד כמעט גנרי – כל שינוי רציני הנעשה בבית הספר (ובכל ארגון) דורש פעולות שיגדילו את הסיכויים להצלחתו. הממד השני הוא **שינויים שנועדו להתאים את הסדיריות לתפיסה החינוכית**. בסעיף הנוכחי נתמקד בממד זה וננסה לתאר איך יש לגשת לביצוע שינויים התומכים באופן ישיר במימוש תפיסת החינוך ההטרוגני.

קשה להצביע על שינוי אחד מוגדר שהוא "הכי טוב" או "הכי נכון". מנהלות בתי הספר שהשתתפו במעבדה הנהיגו שינויים מגוונים ושונים זה מזה. המפתח לארגון בית ספרי התואם תפיסה חינוכית הוא להתחיל לפעול מתוך התפיסה, לחדד ולדייק את ההבנה של דרכי ההוראה והלמידה הרצויות ומשם להתחיל לגזור ולהתאים מרכיבים אחרים במערכת הבית ספרית. אם רוצים לקיים הוראה ולמידה המבוססת על האפשרות לתת לילדים להתנסות במגוון סוגי למידה – יש לחשוב וליצור את התשתית לכך מבחינת סביבה, זמן, חומרים ועוד.

לצד האמור לעיל, מתוך הניסיון שנצבר בבתי הספר שהשתתפו במעבדה, ניתן להצביע על מספר ממדי שינוי ועל מספר סוגי שינויים מערכתיים שבית הספר ומנהלו יכולים להנהיג ושיש להם ערך ברור בתמיכה במימוש תפיסת חינוך הטרוגנית:

• **שגרת צוות המשלבת תכנון פעילויות ויצירת דיון על התלמידים** - חינוך הטרוגני שם דגש על עבודת צוות בקרב התלמידים, אך זו תורמת מאד וחשובה גם למורות. כדי לקיים חינוך הטרוגני ברמה הבית ספרית רצוי להגדיר זמנים ברורים וקבועים שבהם יוכלו המורות לעבוד ולחשוב יחד. שני נושאים מרכזיים צריכים לבלוט בעבודת הצוות של המורות:

1. **תכנון פעילויות** - כיוון שגיוון דרכי ההוראה והלמידה הוא עיקרון ראשון בחינוך הטרוגני, ומישהו צריך לפתח את המגוון הזה, הרי שזמני צוות שבהם יש חשיבה משותפת על עוד פעילויות וגירויי למידה נוספים, או לפחות על חלוקה בין המורות בפיתוח פעילויות כאלו, יתמכו מאוד במאמץ זה. הדברים נכונים שבעתיים ליצירת משימות ואתגרים לקבוצות ההטרוגניות, שהיא מיומנות מורכבת מעט יותר ויש להשקיע בה זמן, ניסיון ויצירתיות. שילוב הניסיון והחשיבה של המורות השונות יכול להועיל מאוד.

2. **דיון על התלמידים** - כשמורות שונות זוכות לצפות בתלמידים בסיטואציות שונות ומגוונות, הן עשויות גם להגיע לתובנות שלמות יותר לגביהם. זמנים שבהם המורות יכולות לשתף ביניהן את התובנות על התלמידים יעמיקו מאוד את היכולת של כולם לתת מענה ייחודי לילד. בייחוד משמעותי הדבר למחנכת הכיתה, שיכולה בדרך זו ללמוד יותר על תלמידיה אך גם לזהות פוטנציאל השפעה גדול יותר על ילדים מסוימים – למשל כשמורה מקצועית מספרת לה על כך שתלמיד מסוים נהנה ופעיל בשיעורים שלה.

• **התאמת סביבת הלמידה לחינוך הטרוגני** - אפשר אך קשה מאוד לקיים חינוך הטרוגני, הכולל מגוון דרכי למידה והוראה, בכיתה הרגילה. לניסיון לעשות זאת ברמה הבית ספרית סיכוי גבוה יותר להצלחה: ברמה הבית ספרית קל יותר לארגן מרחבי למידה מגוונים, לנצל את הלובי/המסדרונות/החצרות, להחליט שבכל כיתה תהיה גם פינת למידה אחרת שתוכל לשמש תלמידים שונים, ליצור מרחבים רב-כיתתיים (כמה כיתות הלומדות במרחב משותף גדול) ועוד. הדגש העיקרי הוא על יצירת אפשרויות ללמידה בדרכים שונות ועל יצירת סביבה שתהיה נוחה לתלמידים העובדים בקבוצות.

• **גמישות בהרכבי קבוצות למידה, בבניית ובניהול מערכת שעות** - מתן אפשרות לכמה מורים לעבוד יחד, יצירת פרקי זמן גמישים שבהם תלמידים יכולים לבחור בפעילות (ולחילופין) מכוונים לכך על ידי מורים), אפשרות ליצור קבוצות למידה של תלמידים מכיתות שונות ואפילו משכבות שונות, פיצולי כיתות והקטנת קבוצת הלמידה – אלו השינויים השכיחים שנעשים, אשר עשויים לתרום לחינוך הטרוגני. קשה להצביע על שינוי אחד חשוב יותר ממשנהו, ונראה שחשובה עצם המוכנות "לשחק" עם מסגרת השעות ועם הרכבי קבוצות הלמידה (הכיתות) וההוראה (כמה מורות יחד). הממד הזה חשוב

דוגמאות ליישום העיקרון

בית הספר יסודי ג', בענה:

- בניית שלושה "מקבצים" בין-תחומיים ודו-גילאיים הנלמדים למשך שתיים בכל שבוע (סה"כ 6 שעות). בכל מקבץ שלוש מורות המלמדות את הילדים, המאורגנים בקבוצות הטרוגניות.
- לכל תלמיד יש מורה (או מבוגר אחר מבית הספר) המלווה אותו בנקודות מרכזיות לאורך שנותיו בבית הספר, מכיתה א' ועד כיתה ו'. התהליך מלווה בפורטפוליו ייעודי.

בית הספר א.ד.ם וסביבה, געש:

- הכיתה בנויה בצורה פתוחה, ללא שורות של שולחנות וכסאות אלא עם פינות עבודה ואזורי עבודה ולמידה מגוונים. הסביבה הפיזית השונה היא סדירות המשפיעה על האופן שבו הכיתה מתנהלת.
- למידה בתלתונים – כיתות תלת-גילאיות, היוצרת הטרוגניות גדולה אף יותר.

בית הספר "מבוא גליל", איילת השחר:

- הבניית היום מרצועות זמן מכתובה את צורת העבודה. חלק מהרצועות (כולל רצועת מרחבי השפה והחשבון) אינן כיתתיות אלא שכבתיות, מה שמשנה את דרך העבודה של המורים. המורים אלה אינם עובדים יותר עם כיתות שלמות אלא עם קבוצות קטנות יותר או שהם מלווים תלמידים העובדים עצמאית, בהתנהלות שיש בה הרבה יותר בחירה.

בעיקר כשהוא מותאם לתוכנית המתגבשת בבית הספר.

חיבור לתפיסה וביסוס

חינוך הטרוגני, כפי שהוא מתואר בחוברת זו, אינו שכיח מאוד במערכת החינוך. כמו בהרבה גישות חינוכיות אחרות, כך גם בחינוך הטרוגני יהיה קל יותר לפעול ולהשיג תוצאות כשה"מעטפת" (לוח הזמנים, שגרות העבודה, הסביבה הפיזית) נבנית בדרכי שתומכת ברעיון החינוכי. כל עוד התנאים הסביבתיים נשארים כמקודם יהיה קשה מאוד לבצע את השינוי ולנהל שגרת חיים סביב הרעיון החינוכי החדש.

דברים אלו נכונים במיוחד לגבי עיקרון מס' 1 בחוברת: מגוון דרכי ההוראה והלמידה. זהו עיקרון חובה ואולי הבסיסי והחשוב ביותר בחינוך הטרוגני, בלעדיו חינוך הטרוגני בלתי אפשרי, אך בו לבדו אינדי כדי להשיג את כלל התוצאות הרצויות של החינוך ההטרוגני. הירתמות למשימה של כלל הצוות, בהובלת המנהל/ת, יכולה להקל על יישומה של הגישה בפועל ותרום לביצועה ברמה גבוהה מאוד. סביבת לימודים המציעה מרחב אפשרויות למידה, זמני צוות המיועדים לפיתוח ולתיאום הפעלת תחנות למידה ופעילויות מגוונות והיכולת להיות גמישים בקבוצות הלמידה (למשל לאפשר לתלמידים מכיתות שונות לבחור באותה הפעילות) – כל אלה יוצרים מציאות שונה לחלוטין מהמציאות שבה מורה אחת מנסה לבדה לארגן את כיתתה במגוון של פעילויות.

יצירת שינוי משמעותי, לפחות אחד, באופן שבו בנויה המערכת הבית ספרית, גם משדרת מסר חזק של המנהל/ת, המסמן לתלמידים, למורים ולהורים – אנחנו רוצים לפעול אחרת. תלמידים ומורים הנכנסים למרחב משותף גדול, לדוגמה, מבינים שכבר אי-אפשר להמשיך לפעול כמקודם.

בית הספר "יובלים", באר שבע:

- ארגון מסגרת של שמיניות בכל כיתה. השמינייה עובדת יחד במהלך השיעורים. זהו תיאור קצר מאוד של שינוי סדירות דרמטי שמשנה כמעט את הכול בבית הספר.
- הגדרות תפקידים בתוך השמינייה ויצירת שעה שבועית של הדרכה לכל בעל תפקיד.

בית הספר "ארלוזורוב", חיפה:

- מעבדת שפה (וכן מעבדות חשבון ואנגלית) מהווה מרחב פיזי המשנה את צורת הלמידה.
- מיפוי חוזקות בתחילת כל שנה ובניית תוכניות אישיות לתלמידים על בסיס המיפוי.

בית הספר "יוספטל", מגדל העמק:

- תוכנית אימון אישי בקבוצה בתוך הכיתה - 3 מסגרות זמן שבועיות למימוש. התוכנית (ביום א' - הצבת יעדים, ביום ג' - הערכה מעצבת על השגת היעדים, ביום ו' - רפלקציה וסיכום השגת היעדים השבועי).
- שעה ביום שבה המחנכת עובדת בקבוצות הטרוגניות.



עיקרון מס' 12:

ביסוס זמני ילד-מבוגר

הסבר



עיקרון זה מופיע ברובד המנהל/ת כיוון שהוא דורש **התארגנות בית ספרית של לוחות זמנים**: זיהוי חלונות הזמן המתאימים, תדירות הפגישות, שימוש אפשרי בכלי מעקב וכו'. בנוסף, הוא דורש מהצוות חשיבה על דרכי הניצול של הפגישות האישיות.

בדומה לעקרונות אחרים, גם הפגישות האישיות יכולות לשמש טווח רחב מאוד של מטרות, פעילויות ואינטראקציות מועילות, **ובמידה מסוימת עצם קיומן חשוב יותר ממה שעושים בהן!**

לפגישות אלו כמה מטרות אפשריות, שמהן ניתן לגזור גם את אופי הפגישה:

- לקבל תמונת מצב על חווייתו של הילד בבית הספר
- לתכנן יחד עם הילד יעדים אישיים או פעילויות העשויות להתאים לו
- לזהות יחד עם הילד נושאים לעבודה, או בעיות, ולחשוב על דרכי פעולה לגביהן
- לשמוע מהילדים תמונת מצב על הכיתה/הקבוצה, המצב החברתי, הרגשי, המוטיבציוני וכו'
- לעזור לילד בתחום הלימודי
- מתן משוב לילד

תמונה יישומית



בבית הספר יש שגרה של מפגשים אישיים בין מורים לתלמידים. המפגשים נעשים בסביבה נוחה המאפשרת שיחה איכותית ונינוחה (חדר המיועד לכך, פינת ישיבה שקטה וכו'). תדירות הפגישות היא כזו שלא עובר חודש מבלי שיתקיים מפגש אישי אחד לפחות של ילד עם מורה. הפגישות יכולות לסוב על נושאים שונים: מצב הילד בלימודים, הסיטואציה החברתית שלו, המצב בבית, תחביבים, פרויקטים במסגרת בית הספר ועוד. הן יכולות להיות פגישות מוכוונות למידה מאוד (משוב על עבודה או תמיכה בחומר), אישיות יותר או בעלות אופי "אימוני" (הצבת יעד וכו'). אפשר גם פשוט לשחק במהלכן או לדבר עם הילד על נושא כלשהו, מבלי שתהיה מטרה נוספת מעבר לעצם המפגש ולזמן המשותף. הדבר החשוב ביותר לגבי הפגישות הללו הוא שהן מתקיימות ושבמהלכן המורה מפגינה אכפתיות ותשומת לב כלפי הילד, והילד חש שמתעניינים בו, שנוצרת עבורו כתובת. הרצוי הוא גם שהפגישות הללו "יטענו" את הילד (וגם את המורה) במוטיבציה, יסייעו בבניית תחושת הערך העצמי שלו ואולי גם יאפשרו למורים להבין כיצד אפשר לכוון טוב יותר את תהליכי הלמידה וההוראה כך שיתאימו יותר לילד, או ליצור בעבורו חוויות המותאמות לו.

כשהוא מאורגן עם עבודה עצמאית של תלמידים ו/או מבנה של כמה מורות שעובדות עם קבוצה גדולה) – שבו המורה מקיימת שיחות אישיות.

חיבור לתפיסה וביסוס

פגישות אישיות מופיע כעיקרון חובה, כיוון שהוא אחד הביטויים החזקים ביותר של מרכיב "המענה הייחודי" – עצם הפגישה ותשומת הלב הניתנת בה לתלמיד הוא רובד חשוב אחד, והלמידה שמתרחשת אצל המורה לגבי התלמידים הוא רובד שני.

ברובד הראשון – הפגישות האישיות נותנות לילד חוויה של אכפתיות ותשומת לב, המיתרגמים לתחושת ערך עצמי חיובית (אלא אם הפגישות מנוצלות לרעה להטחת ביקורת או להחצנת כעסים שיש למורה כלפי הילד, אך סביר להניח שמרבית המורים נבונים דיים להימנע מכך). מלבד זאת יכולים המורה והילד להיעזר בפגישות על מנת ליצור תוכנית המשכית שתהפוך את חוויית בית הספר של הילד למותאמת ולייחודית יותר עבורו, וזאת בעזרת הצבת יעדים או אתגרים המתאימים לילד, פיתוח הבנה מצד המורה לגבי דרכי עבודה טובות יותר עמו, מתן אפשרויות בחירה ועוד.

ברובד השני – הפגישות יכולות להעמיק אצל המורה באופן משמעותי את היכרותה עם הילדים, את ההבנה שלה ביחס למה שהם חווים (אישית וגם כיתתית) ולנצל ידע זה על מנת לתכנן פעילויות למידה והוראה טובות יותר.

הפגישות האישיות הן במובן מסוים מנגנון הערכה מעצבת הפועל לכל הכיוונים – הילד יכול להרוויח מכך משוב, תמיכה ולמידה בגובה העיניים סביב דברים שעשה בעבר, שהוא עושה כעת. המורה יכולה להרוויח מכך תמונה "חיה" ומתמשכת בנוגע לאפקטיביות של דרכי העבודה שלה (ולא להסתפק רק באופן שבו הילדים מגיבים בכיתה).

- לתמוך בילד ולעודד אותו
 - לקיים רפלקציה על תהליכים או על אירועים שהילד חווה בבית הספר
 - להכיר טוב יותר את הילד, את חייו בתוך בית הספר ומחוצה לו
 - לזהות תחומים המעניינים את הילד ו/או שיש לו בהם יכולת גבוהה
 - "סתם" לבלות **זמן איכות** עם הילדים, במשחק או בשיחה מעניינת (המושג "זמן איכות" בדרך כלל שמור להורים וילדים או לבני זוג, ונשאלת השאלה – למה למורים, המשמשים כמבוגרים משמעותיים בחיי הילדים, לא "מגיע" לבלות זמן איכות משלהם עם תלמידיהם? גם התלמידים וגם המורים יכולים לצאת נשכרים מכך).
- אין זאת רשימת מכולת. לא כל הנושאים והמטרות המצוינים מעלה הם בגדר חובה, ואין שום הכרח לסמן "יו" להשלמת ביצוע ליד כל אחד מהם. אלו רק אפשרויות. מורה המתחילה בשגרה של פגישות אישיות עם תלמידיה תצליח במהרה לפתח את האינטואיציה לגבי מה נכון לה לעשות בפגישות הללו ומה נכון לתלמידים שונים במצבים שונים. היא תבין מתי הפגישה צריכה להתמקד בנושא ולקדם אותו ומתי הדבר הנכון ביותר לילד (וגם לה) הוא הפוגה.

עם זאת, בהחלט ייתכן כי הצוות כולו צריך להיות מעורב בגיבוש מדיניות לגבי פגישות שכאלו. ניתן לקבוע גם סוגים שונים של פגישות ("פגישה לימודית", "פגישת יעדים", "פגישה אישית" וכו').

אשר לארגון הזמנים, ייתכנו פתרונות ורעיונות מגוונים, החל בהפסקה ארוכה במהלך היום, שבה המורה יושבת עם ילד במשך 10 דקות, עבור בשעה שבועית פנויה שבה המורה יושבת עם ילדים או זמן כלשהו בשגרת היומיום הכיתתית (בעיקר

עיקרון מס' 13:

איתור תוכניות ופעילויות
מגוונות והבאתן לבית הספר

תמונה יישומית



מעבר לשגרת הלימודים, מעמיד בית הספר חוויות

רבות ומגוונות לתלמידיו: קורסי בחירה מגוונים, טיולים, ימי שיא, שבועות נושאים, הופעות, סדנאות ופעילויות אחרות.

הנושאים מגוונים: מדע, ספורט, יהדות, ספרות, אמנות, משחקים, פילוסופיה, אקטואליה, תרבות, מתמטיקה.

ילדים יש למה לצפות, וכל ילד מוצא לאורך השנה לפחות חוויה אחת או פעילות אחת שמעניינת אותו במיוחד, שמהן הוא נהנה וייתכן אף שהן מאפשרות לו ללמוד משהו חדש ושווה, לראות את העולם אחרת.

הסבר



עיקרון זה קיים ומיושם בלא מעט בתי ספר בארץ:

יצירת תוכנית העשרה בית ספרית לשם חשיפה של עולמות תוכן שונים ומגוונים והעמקה בהם.

הדרכים לכך ידועות ומוכרות: לבנות מערכת של קורסי בחירה לילדים, לארגן ימי שיא או שבועות נושאים מעניינים, להשתמש בצורה מושכלת ב"סל תרבות", להוציא טיולים לאתרים שונים, להביא פעילויות מעניינות לבית הספר (חד-פעמיות או

ארוכות טווח), לשלב פרויקטים ומסגרות כגון עיתון בית ספר, "נאמנויות" ועוד.

עם זאת, כשרוצים להשתמש בפעילויות ובגירויים אלו במסגרת חינוך הטרוגני, כדאי לחשוב על כמה נקודות מנחות:

- לבחור בתכנים ובפעילויות מגוונים, המביאים לידי ביטוי חוויות, עולמות ומיומנויות
- להעדיף עד כמה שניתן פעילויות מפעילות (engaging) על פני פעולות פסיביות, כאלו שיאפשרו לילדים "להרגיש בידים" ולהיות מעורבים
- להשתדל להיות פחות "דידקטי" – כדי שהילדים יצליחו לחוות פעילות באופן אותנטי ויגלו אם היא טובה להם, אם הם נהנים ממנה, אם הם מביאים את עצמם לידי ביטוי – כדאי ליחס חשיבות פחותה למסרים הסמויים שמנסים להעביר דרך הפעילויות ולצמצם את כמותם.
- לשאוף להשתמש בתוכניות כדי להגדיל את אפשרויות הבחירה לתלמידים (למשל בחירה בין חוגים)
- לנסות להתאים תכנים לרצונות, לצרכים ואפילו לכישרונות של התלמידים

דוגמאות ליישום העיקרון

בית הספר "יוספטל", מגדל העמק:



בבית הספר מתקיימים שפע של חוגים ופעילויות העשרה: תוכנית "הטייסת", הבנויה כתוכנית העצמה אישית לתלמידים נבחרים, אוטובוס מדע, יוגה, תוכנית "פותחים עתיד", תופים, אורגנית, תיאטרון וקולנוע ועוד. כיוון שבית הספר מקדם מודל של אימון קבוצתי, חלק מהחוגים נבנה ומתנהל על בסיס שפה אימונית – הצבת יעד משותף (כגון העלאת מחזה), בניית תוכנית, פעולה וכו'.

בית הספר "ארלוזורוב", חיפה:

בית הספר מקיים לאורך השנה לפחות ארבעה ימי שיא חוויתיים ורב-תחומיים. ימי השיא בנויים מתחנות פעילות מגוונות.

בנוסף, בית הספר בנה תוכנית ערכית בשם "מחברים לאמת", שבמהלכה לומדים ערכים דרך הפרספקטיבה של מקצועות לימוד שונים, וכן הוא מפעיל גינה אקולוגית ומשתמש באופן נרחב בלומדות של "עת הדעת".

חיבור לתפיסה



וביסוס

תלמיד בבית הספר שלאורך שבוע הלימודים ולאורך השנה כולה חווה חוויות מגוונות, נחשף לעולמות ידע ולתחומי עשייה ולאתגרים שונים, ואף מקבל הזדמנות להעמיק בהם – יכול לגלות יותר על עצמו, על תחומים שמדברים ללבו, על היכולות שלו.

אנשים רבים מאוד בחרו לעסוק בחייהם הבוגרים בתחומים שאליהם נחשפו בילדותם, בבית הספר, במשפחה או בחוג. ניתן לפגוש רופאים, ספורטאים, שחמטאים, מדענים, סופרים, עורכי דין, מהנדסים וכיוצא באלו, שאחוז ניכר מההשראה לבחירותיהם התרחש בבית הספר, וניתן להניח כי במקרים מסוימים החשיפה לעולם התוכן שהתרחשה במסגרת בית הספר תרמה מאוד והייתה הבסיס לבחירה לעסוק בתחום כזה או אחר.

מגוון התוכניות והפעילויות הוא גם וריאציה על עיקרון מס' 1: מגוון דרכי למידה והוראה. שני העקרונות הללו חוברים יחד, משום שבבסיסם עומדת תכלית אחת, ליצור עבור הילדים חוויה מגוונת ועשירה בבית הספר, שמגדילה מאוד את הסיכוי של כל ילד למצוא עצמו עושה דברים שהוא אוהב, שמגייסים מתוכו את מרב המוטיבציה והיכולת.

לעיקרון זה משמעות נוספת, סמויה במקצת: החשיפה של הילדים למגוון רחב מאוד של מקומות, מקצועות, תרבויות ועולמות ידע עוזרת לבסס אצלם תחושה של עולם מורכב, עשיר, מגוון והטרוגני, גם במובן של פיתוח "ידע העולם" שלהם.

עיקרון מס' 14:

מפגשים עם אנשים ותרבויות

• כדאי ליצור מפגשים שבהם **הילדים פעילים ונוצרת**

שיחה – במפגשים רבים קיימות "מחיצות", והמפגש לא עובר את רמת החשיפה או ההיכרות. חשוב לתכנן מפגשים שבהם מתקיימת שאיפה ברורה להיכרות מעמיקה יותר, לשיחה, להדדיות ואף לפעילות משותפת. ניתן לעשות זאת באמצעות משחקי היכרות, דרך מתן משימה משותפת, דרך עיצוב רקע ותפאורה (setting) שיוצרים אווירה המעודדת שיחה ועוד.

• לבחון את האפשרות **להגדיל** את כמות המפגשים עם אוכלוסיות שונות מעבר למה שהיה מקובל בבית הספר – כשניתן לבחור בהגדלה "לרוחב" (יותר מפגשים עם יותר קבוצות אוכלוסייה) או "לעומק" (ליצור סדרת מפגשים עם קבוצת אוכלוסייה אחרת, מה שיכול לסייע גם בהסרת המחיצות לאורך הדרך).

מתקיימות כיום במערכת החינוך תוכניות המאפשרות לקיים מפגשים כאלו, המכוונים ללמידה או לחקר משותפים או להיכרות תרבותית.

ברצוננו להזכיר כאן גם את עיקרון מס' 5 – העמקת ההיכרות בין תלמידי הכיתה. לעיתים כבר בתוך הכיתה או בתוך בית הספר פנימה קיימת מידה של שונות שיכולה בהחלט לקדם את היעד של היכרות עם אנשים בעלי נתוני רקעי שונים.

חיבור לתפיסה וביסוס

אם העיקרון הקודם (חוויית ופעילויות מגוונות) מכוון ליצור עבור הילדים תמונה של עולם מורכב, מגוון והטרוגני

תמונה יישומית

אחת לזמן מה ובאופן קבוע פוגשים התלמידים במסגרת בית הספר אנשים ממקומות אחרים: חילוניים, דתיים, יהודים, ערבים, בני תרבויות ומוצאים שונים, אנשים הגרים בעיר, במושב או בקיבוץ, אנשים בעלי מוגבלויות, אנשים מהעולם, אנשים המייצגים עשייה מיוחדת ועוד. לפעמים המפגשים הם עם אנשים מבוגרים ולפעמים עם ילדים.

הילדים אקטיביים במפגשים הללו – הם לא רק מקשיבים, אלא גם שואלים, מדברים, מספרים על עצמם, עושים דברים יחד, משווים בין מנהגים או הרגלים ועוד. ה-setting, הרקע והתפאורה, וסדר היום של המפגשים הללו תוכננו כדי לעודד שיחה פתוחה ופעילות. במפגשים הללו מבליטים את השונות ומנסים גם להראות את המשותף.

הסבר

מפגשים בין אוכלוסיות שונות, בין שמדובר במפגשים עם קבוצות ילדים מבתי ספר וממגזרים אחרים ובין שמדובר במפגשים עם אנשים מבוגרים המגיעים לבתי הספר, הם פרקטיקה מוכרת ונפוצה במערכת החינוך. בתי ספר רבים מקיימים תוכניות שבהן מפגשים כאלו מתקיימים.

עם זאת, כדי לקדם תפיסה של חינוך הטרוגני, יש כמה דגשים שכדאי לתת עליהם את הדעת:

ובאמצעים אחרים עם ילדים מבתי ספר ממקומות שונים בעולם – בריטניה וקפריסין.

בית הספר משתתף במעבדת פדגוגיה מוטת עתיד.

מרכז TEC, מכון מופ"ת:

מרכז בהובלת ד"ר מירי שיינפלד, ד"ר אסמאא גנאיים וד"ר איליין חוטר, המפתח ומפעיל תוכניות לימוד העוסקות בטכנולוגיה ומדע והבנויות על פי עקרונות הלמידה מבוססת הפרויקטים. המרכיב הייחודי בתוכניות המרכז הוא שצוותי הלמידה בו הם רב-תרבותיים. צוותים אלה מחברים מורים ותלמידים מבתי ספר שונים וממגזרים שונים המנהלים יחד פרויקטים שהתקשורת ביניהם לאורך השנה נעשית באמצעים טכנולוגיים. בסוף השנה מתקיים מפגש פנים אל פנים.

מבחינת תחומי דעת, הרי שעיקרון זה מנסה להשיג אותו דבר עצמו אך ב"זירה" חשובה אף יותר – **העולם והחברה האנושית ההטרוגנית.**

התוצאה הרצויה של "תודעה של חיים בחברה הטרוגנית" היא אחת המורכבות להשגה בתפיסת החינוך ההטרוגני. עיקרון זה, השונה למדי מהעקרונות הפדגוגיים יותר המוצעים בחוברת זו, הוא אחד מהעקרונות העיקריים המכוון ישירות למטרה זו.

התכלית של עיקרון זה היא להביא את הילדים לפתח **תמונה מנטלית של חברה הטרוגנית** המורכבת מאנשים שונים לחלוטין זה מזה מבחינת הרקע, התרבות, האמונות המנהלים שמאפיינים אותם ובממדים רבים אחרים.

חשוב שהמפגשים יהיו פעילים ומפעילים, שמארגני המפגש יתכננו אותו בשאיפה לכך שיהיו בו כמה שפחות "מחיצות" וכמה שיותר שיחה והדדיות, ואחת הסיבות לכך היא החשיבות ביצירת היכרות קרובה יותר וגישה אקטיבית יותר של הילדים כלפי שונות. אם ילד פוגש אנשים השונים ממנו רק בסיטואציות שבהן הוא אינו יוצר עימם אינטראקציה פעילה, הרי שהתמונה המנטלית לגבי השונות מושפעת מאותה פסיביות והרבה מהמחסומים הפוטנציאליים נותרים על כנם.

דוגמאות ליישום העיקרון

בית הספר "נווה שלום", נווה שלום:

בית הספר נווה שלום הוא בית ספר דו-לאומי ודו-לשוני, שבו לומדים יחדיו תלמידים יהודים וערבים, ולפיכך נוצרת בו רמת היכרות גבוהה מאוד עם ילדים מתרבות אחרת. בנוסף, תלמידי בית הספר משתתפים בתוכניות משותפות בעזרת סקייפ

עיקרון מס' 15: המורים כקבוצה הטרוגנית

שימוש מושכל בטווח רחב מאוד של ידע וכישורים כדי להתמודד עם סוגים שונים של אתגרים.



צוות המורים בבית הספר הוא גוף שמכיל ידע וניסיון מגוונים, תחומי עניין רבים, יכולות שונות והוא אף ביטוי לנתוני רקע שונים ועוד. מורי בית הספר כשלעצמם מהווים פוטנציאל עצום לרעיון של חינוך הטרוגני, מפגן רב-גוני המגלם הטרוגניות בעצם מהותו, הן מבחינת הכלים והיכולות החינוכיים שהם מציעים ויותר מכך – כבני אדם שונים.

מנהל/ת שרוצה להפעיל את צוותו מתוך הבנת הצוות והערכתו כקבוצה הטרוגנית, יכול/ה לעשות זאת, תוך התייחסות לממדים הבאים:

- **זיהוי תחומי חוזק של כל מורה** - יש מורות שיכולת ההקניה שלהן מצוינת, הן יודעות להסביר בצורה מאוד ברורה ומעניינת ולהדגים היטב; יש מורות שיודעות לחנוך ילד בצורה יוצאת מן הכלל ולהוציא ממנו את המיטב; יש מורות שהיכולת שלהן לטעת בילדים אמון וביטחון היא נהדרת; יש מורות שהן אפקטיביות מאוד בקידום תלמידים חלשים ואחרות שיודעות לאתגר את המצטיינים. נכון שכל מורה צריכה כנראה לדעת לעשות את כל הנ"ל (זו אחת המורכבויות הבולטות ביותר במקצוע ההוראה), אך אם בהטרוגניות עסקינן, הרי שמן הראוי להכיר בכך שגם בין המורות יש שונות. ההתייחסות לשונות בין המורות ולהבדלים בפרופיל המקצועי שלהן (פרט

תמונה יישומית

צוות המורים פועל מתוך הבנה שיש בתוכו שונות בעלת ערך. לכל מורה תחומי עניין, תחומי חוזק ויעדי פיתוח מקצועי משלה. צוות המורות עובד הרבה יחד, חושב ויוצר יחד, מעריך יחד את תהליכי ההוראה והלמידה ומחדש. העבודה המשותפת מביאה להיכרות קרובה בתוך הצוות, וכל אחת מהמורות מכירה היטב את התכונות והיכולות הייחודיות של רעותה. הן יודעות אל מי לפנות לצורך רעיון לפעילות, לצורך התייעצות לגבי ילד וכו'.

יותר מזה – בית הספר מתארגן כדי לאפשר לכל מורה לעשות דברים שמעניינים אותה, כמו לפתוח חוג או להוביל פעילות בתחום שהיא אוהבת. ייתכן שבבית הספר גם מנהיגים שיטה שבה כמה מורות מלמדות יחד קבוצות של תלמידים, מה שמאפשר להן לחלק ביניהן את התפקידים כך שכל מורה תביא לידי ביטוי את המיטב שלה. מבנה הלימודים ה"אוטומטי", לפיו כל מורה נמצאת בכל שיעור מול כיתה ועושה בכיתה את הכול, עובר שינוי: המנהלת והצוות מתחילים לתכנן תהליכי הוראה ולמידה גמישים ויצירתיים, שמביאים לידי ביטוי את החוזקות ותחומי העניין של כל מורה.

גם בקשר בין התלמידים למורות ישנה גמישות, וכאשר תלמיד מסוים זקוק לסוג מסוים של תמיכה או חיזוק – המורות יודעות מי מהן עשויה להתאים כדי לחנוך אותו.

הרקע והניסיון המגוונים של המורות מאפשר לצוות לעשות

לצרכים של הילד (למשל מורה המתמחה בהרגלי למידה, מורה שבולטת ביכולתה להכיל קשיים רגשיים, מורה שיוזעת לקדם תלמידים במתמטיקה באופן אישי וכו').

• **לאפשר למורות לבחור צורת ודרכי הוראה ולמידה**

התפורות למידתן - לעולם יתקיים בתוך בית ספר (ובארגון בכלל) מתח בין הרצון להטמיע מדיניות בית ספרית לבין הרצון לתת למורות חופש לפעול מתוך התפיסה החינוכית שלהן. לכאורה גם ישנה סתירה בין מטרת חוברת זו - להציע תפיסה חינוכית הטרוגנית - לסעיף זה. אין כאן פתרון מוחלט לכיוון אחת מהתפיסות, אך בהחלט קריאה למציאת איזון בין שתיהן: מצד אחד חתירה ליצירת גבולות וניסיון לאמץ מדיניות חינוכית אינטגרטיבית בבית הספר, ומצד שני מתן אפשרות למורות לגבש את הקו הנכון להן. בתוך מסגרת החינוך הטרוגני ישנה אפשרות לעשות זאת סביב עיקרון מס' 1 - מגוון דרכי למידה והוראה. מורות, תוך קבלת המסגרת הבית ספרית, יכולות לפתח את הסגנון שלהן מתוך הנחה שהסגנונות השונים יוצרים גיוון עבור התלמידים.

• **ניהול חונך מתוך ראייה אישית והטרוגנית** - נושא סעיף

זה יכול למלא ספרים והשתלמויות בפני עצמו, אך כאן הוא יתואר בתמציתיות: מנהיגות בית ספרית המתייחסת אל המורים כקבוצה הטרוגנית, תפעיל חלק מהעקרונות שתוארו כאן גם בהקשר ניהולי. אחד מהם הוא ההתייחסות החונכת והאישית כלפי המורות, הרצון לקדם כל מורה מהמקום שבו היא נמצאת ובאופן המתאים לה, זיהוי המאפיינים הייחודיים של כל מורה והכרה בהם ובאילוצים שלה, תוך ניסיון ליצור עבורה את התנאים המיטביים למימוש יכולותיה. זה יכול לבוא לידי ביטוי בתוכניות הפיתוח המקצועי שהמורות יוצאות אליהן, ביעדי השיפור שלהן, בתפקידים הבית ספריים שהן מקבלות על עצמן, בציוות שלהן ועוד.

להבדלים בדיסציפלינה ולהתמחויות מיוחדות כגון הוראת שילוב) כמעט לא קיימת במערכת החינוך. מנהל/ת שיידעו להתייחס לשונות הזו, להעריך את החוזקות של המורות ולנסות לארגן מערכת עבודה שמאפשרת להן לתרום באמצעות החוזקות הללו - עשויים בהחלט לקטוף פירות.

• **מתן ביטוי לתחומי עניין של מורות** - בתוכניות כגון "אמירים" ובמערכות חוגים בית ספריות אחרות כבר מנסים לעשות זאת - לאפשר למורות לבנות תוכני לימוד וחוגי בחירה בתחומים המעניינים אותן ושיש להן בהם ידע נרחב.

• **המורות כמקור ידע** - בתוך צוות המורות קיים ידע רב ועמוק על מגוון רחב של תחומים, ונוסף על כך, המורות עצמן מגיעות מרקע שונה, מתרבויות שונות ולכולן חוויות חיים מגוונות. השונות הזו יכולה לבוא לידי ביטוי בקבוצה המורים אובאירועים חברתיים, אך בתכנון מושכל היא יכולה לסייע מאוד גם במימוש חלק מעקרונות הפעולה שתיארנו קודם - החוויות המגוונות וההיכרות עם אנשים שונים. אם כל זה כבר קיים בבית הספר, אולי לא צריך לחפש בחוץ.

• **חיבורים אישיים בין מורות לתלמידים** - תסריט שלפיו 30 ילדים ומחנכת אחת, שלא בחרו זה את זה, מצליחים "להתחבר" באופן אופטימלי אינו סביר. חיבור תלמיד-מחנכת שבו לא מקיימת "כימיה" אופטימלית עלול ליצור קושי עבור שניהם למשך תקופה ארוכה. המורות הן בעלות אישיות שונה, וכך גם התלמידים. יש מורות יצירתיות יותר, רציניות יותר, כאלה שמייחדות אותן חשיבה אנליטית או גישה אישית וכו', ויש תלמידים שמגיבים ביתר פתיחות וקלות לסוגים שונים של אישיות. בארגון יצירתי של סדירותיות ניתן אולי לאפשר עבודה קרובה יותר בין מורות לתלמידים שיכולים ליצור ביניהם שפה משותפת, או מורות שיש להן יכולת לספק חניכה מותאמת

בית הספר אביר יעקב לא השתתף במעבדת ההטרוגניות, אך הוא נוטל חלק במסגרת אחרת של אגף מ"פ, ניסויים ויזמות ופיתח את התוכנית הנ"ל במסגרת מרחבי חינוך.

תיכון בויאר, ירושלים:

בבית הספר התיכון "בויאר" פיתחו בכיתה ט' מסגרת הנקראת "תמנונים". כל "תמנון" הוא תוכנית לימוד בין-תחומית, שבה מורים ממקצועות שונים חוברים יחד ומלמדים קבוצה גדולה של תלמידים (למעשה את כל השכבה). כשהמורים עובדים בצוות הם יכולים לחלק ביניהם את המשימות על פי תחומי חוזק ועניין של כל אחד מהם, גם במובן הדיסציפלינרי, אך גם במובן המקצועי – מורה אחד יכול להוביל חלק מרכזי בהקניות, בעוד מורה אחר ייקח תפקיד משמעותי יותר בליווי קבוצות וכו'.

גם צוות המתמטיקה של תיכון בויאר החליט ליישם שיטה דומה בכיתות י"א-י"ב, ולעבור מלמידה לפי כיתות ללמידה משותפת של כמה מורים מול כמה כיתות יחד. צוות המתמטיקה חילק את התפקידים בין מוריו על פי חוזקותיהם – הקנייה, תרגול ועוד. לא כל המורים עושים הכול ועבודה של אף אחד מהם אינה זהה לעבודת עמיתו. המעבר לשיטה זו הוביל לעלייה בהישגים הלימודיים ולשביעות רצון גדולה יותר הן בקרב הלומדים והן בקרב המורים שבמסגרת זו התאפשר להם לעצב את תפקידם באופן אישי יותר.

מודל זה מבטא חשיבה אחרת ביחס לתפקיד המורה, הוא מעלה את האפשרות שבתכנון נכון ובשיתוף פעולה יכולים המורים להביא לידי ביטוי את הצדדים החזקים שלהם.

במסגרת המעבדה התקיים שיתוף פעולה בין מורים במודל דומה בבית הספר יסודי ג' בבענה.

חיבור לתפיסה וביסוס



עיקרון זה מתבסס על הרעיון של **תהליכים מקבילים**.

ההנחה בבסיס הרעיון היא שהדרך שבה מנהל/ת בית הספר מנהיג/ה את צוות המורות מכוננת תרבות והנחות חשיבה ועבודה שהמורות ידעו "לשכפל" מול התלמידים.

אך מעבר לכך, מקופלת בעיקרון זה האמונה בדבר תפקידן המכריע של המורות בכל בית ספר, ואולי אף הכרה בכך שבית הספר הוא לא רק "בשביל הילדים" אלא גם עבור המורות: המקום שבו גם המורות מתפתחות ומוצאות משמעות. אם באנו להציע תפיסה של חינוך הטרוגני, הרי שהיא צריכה לכלול את כל מי שמרכיבים את עולם בית הספר.

רעיון התהליכים המקבילים – ההנחה שתהליך תרבותי, רגשי ומקצועי המתקיים בקהילת המורים יקבל את ביטוייו גם בעבודה של מורים מול תלמידים – הוא רעיון מרכזי גם של מעבדת **הפסיכופדגוגיה** וניתן לקרוא עליו בהרחבה במסמך המסכם של מעבדה זו.

דוגמאות ליישום העיקרון



בית ספר "אביר יעקב", אופקים:

בית הספר "אביר יעקב" באופקים פיתח תוכנית הנקראת "קבוצות ניצוץ". במסגרת התוכנית בחרו המורות נושא שמעניין אותן ובנו קבוצות למידה ויצירה על פי עקרונות הלמידה מבוססת הפרויקטים. בית הספר הציע לתלמידים לבחור בין הקבוצות השונות, המתקיימות במשך שעותיים מדי שבוע.

תוכנית זו הצליחה לבטא שני ערכים – היא הציעה לתלמידים בחירה בין פעילויות על פי תחומי עניין, אך גם נתנה למורות חופש לבחור בעצמן בנושא שמעניין אותן ולקיים בו קבוצת למידה.

תיכון בויאר השתתף במעבדת
פדגוגיה מוסת עתיד של אגף מו"פ,
ניסויים ויזמות.

בית הספר היסודי "סטאלטס רואד", דאלאס, טקסס:

בית הספר "סטאלטס רואד" בלט בכך שהוביל תלמידים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך ועם שונות אתנית ותרבותית גדולה להישגים גבוהים. בשל הבולטות שלו הגיעו החוקרות סוניה גליסון וננסי גרזון לחקור את דרכי הפעולה של בית הספר, ומחקרן מופיע במאמר מ-2013 שתורגם לעברית ע"י מכון אבני ראשה.

המאמר מבליט מספר פרקטיקות ועקרונות שישמשו בפיתוח המקצועי של צוות בית הספר. למשל:

- תהליכי הפיתוח המקצועי של הצוות צריכים להיות מותאמים אישית – לכל מורה נקבעים יעדי פיתוח מקצועי אישיים, תוכנית פיתוח מקצועי המביאה לידי ביטוי את יעדיו וצורכיו, מנגנוני חניכה ואימון אישיים למורים ועוד.
- סימולציות להבנה בין-תרבותית – צוות בית הספר מקיים סימולציות שבהן המורים "משחקים" ילדים והורים מרקע שונה, על מנת להבין טוב יותר את ההבדלים התרבותיים המשפיעים עליהם. בנוסף, המורים מדברים ביניהם ולומדים על הרקע התרבותי האישי שלהם, וחושבים יחד על האופן שבו התרבות שבה גדלו עיצבה אותם ואת דרכי החשיבה ודרכי העבודה שלהם. נקודה זו מבטאת באופן יפה את הרעיון שלפיו המורים הם קבוצה הטרוגנית, ושהם יכולים ללמוד כיצד לשפר את יכולותיהם, אם כל אחד מהם יהיה מודע יותר לייחודיות של עצמו והם יכירו היטב את ההבדלים ביניהם.

בית ספר "א.ד.ם וסביבה", געש:

בבית הספר כמה אנשי צוות (חלקם מורים מקצועיים וחלקם בעלי תפקידים אחרים) הממלאים תפקיד לא פורמלי של חניכת ילדים על פי צורך. מחנכות הכיתות יודעות שאם הן מזהות ילדים שיכולים "להרוויח" מהחיבור לאותו אדם, מעבודה משותפת איתו (למשל בגינה, בהכנת פעילויות ועוד), הן יכולות ליצור את החיבור. לעיתים הילדים מתמנים ל"נציג" של אותו בעל תפקיד בכיתה, ומתוקף ההדרכה והחניכה שהם מקבלים מאותו בעל התפקיד, הם גם מקבלים הזדמנות לנהל אינטראקציה עם חבריהם, ובדרך זו זוכים לחוויה מעצימה הנותנת להם תחושת ערך, המחזקת גם את כישוריהם החברתיים.

דוגמה זו מלמדת על ניצול תחומי הידע השונים של אנשי צוות ושל האישיות השונה שלהם לטובת התלמידים.



ניהול השינוי

הספר לבירור ולגיבוש **הדרך שלו** לממש את תפיסת החינוך ההטרוגני. כפי שהבנתם מהקריאה בחוברת, בתי ספר שונים יכולים לעשות זאת בדרך שונה. תוצאה חשובה של שלב זה מצב שבו רוב הצוות מבין את הכיוון שאליו הולכים ומעורב בעשייה הקשורה בו.

• להתחיל עם המורים שרוצים - כל כמה שניתן,

כדאי להתחיל את תהליך העבודה עם המורים שמעוניינים להשתלב בו בשלב הראשון, ולהשתדל לכפות שינויים מעטים ככל האפשר על מורים כבר בתחילת הדרך.

• לבצע שינוי "גדול" אחד לפחות - לאחר

שגיבתם את הכיוון הבית ספרי, חשוב מאוד לבחור לפחות בממד מרכזי אחד ולבצע לאורו שינוי ברור ומובהק. למשל, להכניס רצועות למידה שכבתיות, "זמן זורם", ארגון מרחב למידה גדול ומגוון, לשנות את הרכבי קבוצות הלמידה, ליצור תוכנית רב-גילאית ועוד. כפי שתואר קודם לכן, קשה להצביע על שינוי אחד שהוא "נכון" יותר מאחרים, ועליכם לחשוב מה השינוי המתאים לבית ספרכם, כזה שמצד אחד יתרום לתפיסת החינוך ההטרוגני שאתם רוצים להטמיע ומצד שני יש לו סיכויי הצלחה סבירים. עצם ביצוע שינוי שכזה הוא חשוב - כיוון שהוא מסמן לכולם (ובמידה מסוימת אף מאלץ להבין) שהדרך של בית הספר השתנתה.

• ליצור סדירות קבועה לעבודת הצוות - אחד

מתפקידי המנהל/ת הוא לדאוג למציאת פרק זמן מספק (עד כמה שניתן) שבו צוות המורים המעורב בתהליך יוכל לשבת יחד, לתכנן ולהפיק לקחים. אפשר שיימצא פרק זמן שיוקדש

עד כה תיארונו את תפיסת החינוך ההטרוגני, מעיקריה ועד לעקרונות הפעולה שלה. עתה נשאלת השאלה - כיצד מתחילים? איך מצליחים להביא לשינוי מהותי כל כך בתפיסת העבודה של המורים ובדרכי העבודה והארגון של בית הספר?

הצעתנו היא להתחיל מעקרונות החובה ולהמשיך משם. אולם השאלה המורכבת יותר היא כיצד להוביל את השינוי בבית הספר.

עניין הניהול וההובלה של השינוי הוא בראש ובראשונה משימה המוטלת על מנהל/ת בית הספר. עם זאת, סעיף ניהול השינוי אינו מופיע תחת פרק "המנהל/ת ההטרוגני/ת", כיוון שהוא מכיל טיפים והצעות שאינם ייחודיים לחינוך הטרוגני דווקא, אלא מתאימים גם לשינויים רבים אחרים, המתייחסים לתפיסות חינוכיות מגוונות, שאותם בית הספר מעוניין להנהיג.

על בסיס ההתנסות של בתי הספר שהשתתפו במעבדה, יכולנו "לחלץ" גם מההצלחות וגם מהטעויות שנעשו כמה טיפים והצעות שיכולים לעזור בניהול השינוי:

• ללמוד ולחשוב יחד בצוות המורים לפני

שמתחילים - להקדיש זמן לחשיבה, לבירור צרכים,

להעלאה של התפיסות החינוכיות של המורות, ללמוד קצת - לקרוא יחד או להזמין מנחה טוב שיסייע להכיר אפשרויות שונות בנוגע לתפיסה, לצאת לביקורים בבתי ספר מעניינים. חוברת זו יכולה להיות בסיס שיסייע גם לשלב זה (אם כי קריאתה במלואה בהינף אחד עלולה להיות מציפה, ורצוי להסתפק בשלב הראשון בקריאת פרקי התפיסה וחלק מעקרונות הפעולה). שלב זה צריך להוביל את צוות בית

לכך בחופשת הקיץ או בימי ההיערכות, אך לא פחות חשוב למצוא לכך זמן במהלך השנה.

• **עבודת צוות במעגל של פיתוח < שיתוף**

< הערכה מעצבת - את מרבית עבודת הצוות כדאי להקדיש לתהליך מתמשך של פיתוח פעילויות הלמידה והסדירויות (על בסיס למידה ו/או הדרכה). לאחר מכן יתמקד השיתוף בין המורים בדרכי הפעולה ובאירועים שמתרחשים בכיתה בפועל, ולסיכום תיעשה הערכה מעצבת – החלטות להמשך. חשוב לזכור שלא הכול יצליח כבר בהתחלה ושבהמשך תגלו דברים רבים שצריך לשנות ולהתאים.

• **הרבה עבודת צוות, מעט הדרכה חיצונית**

- הדגש בתהליך עבודת הצוות הוא על חשיבה, פיתוח והערכה. עם זאת, בנקודות מובחנות וברורות מאוד, במקום שבו אתם רואים את הערך המוסף שבכך – כדאי להיעזר ביועץ או מנחה חיצוני. חשוב לזכור, עם זאת, **להשאיר את "מוקד החוללות" בתוך הצוות**, כלומר להבהיר לצוות שמדובר בתהליך של פיתוח ושינוי המונע מבפנים, ולא במצב שבו מישור חיצוני אמור ללמד את הצוות מה לעשות.

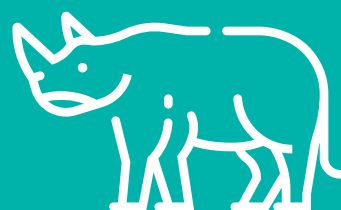
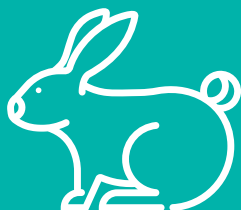
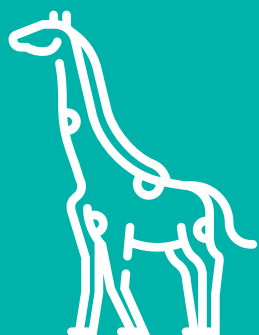
• **מיסוד שגרה של שיחות מיקוד ו/או**

שאלונים - לאסוף מידע מתלמידים, ממורים ומהורים כל הזמן! לקיים שיחות מיקוד, לעיתים אף להעביר שאלונים בכל הרמות. לבדוק מה כולם חושבים ואיך הם תופסים וחווים את מה שמתרחש.

• **מנהיגות פדגוגית -** כמנהל/ת, חשוב כל הזמן

להזכיר ולסמן את הכיוון והחזון, להגדיר היטב את המטרות, לעודד ולתמוך, לתת גיבוי לטעויות ולהתנסויות ולהרגיע כשדברים אינם קורים כמו שרציתם, לשדר אמון בצוות ואמונה בכיוון, ולהיות כל הזמן מעורב באופן פעיל בחשיבה ובעשייה הפדגוגית.

שער רביעי: מהי מעבדת פיתוח?



המעבדה נוועדה לתת מענה לצורך חינוכי מערכתי, וזאת באמצעות תהליך פיתוח וניסוי, המתקיים בשיתוף עם בתי ספר שהתגייסו ונבחרו כדי לפתח מענים ולנסות אותם.

אגף מו"פ, ניסויים ויזמות של משרד החינוך החליט לחנוך בשנה"ל תשע"ז מסלול פיתוח חדשני – מעבדות פיתוח פדגוגיות.

החידוש במסגרת המעבדות לעומת מסגרות מו"פ קודמות מתמצה בשני היבטים:

1. מעבדת פיתוח נפתחת על פי צורך מערכתי שמזהה מטה משרד החינוך ובהזמנה של אחד מאגפי משרד החינוך.

2. תהליך הפיתוח מפגיש בין השטח (בדרך כלל בתי ספר), המטה והידע אקדמי.

במובן זה מסלול המעבדה הציע חיבור בין שתי פרקטיקות מו"פ שהתנהלו בנפרד: בתי הספר הניסויים שביצעו פיתוח "מלמטה-למעלה" ותהליכי מו"פ משרדיים שהתקיימו לרוב "מלמעלה-למטה".

המעבדה נוועדה לתת מענה לצורך חינוכי מערכתי דרך תהליך פיתוח וניסוי המתקיים בשיתוף עם בתי ספר שהתגייסו ונבחרו על מנת לפתח מענים ולנסות אותם.

התהליך המעבדתי

תהליך העבודה במעבדה בנוי משלושה שלבים עקרוניים:

שלב 1 – הגדרת הצורך וגיבוש מפת ידע

בשלב זה נעשית עיקר העבודה בין צוות המעבדות לגוף המטה שהעלה את הצורך בביצוע תהליכי מו"פ במעבדה. שלב זה כולל דיונים שתכליתם היא הבנה מדויקת ככל האפשר של הצורך הרלוונטי, למידה של ידע אקדמי-מחקרי עדכני בסוגיה, וכמו כן ראינות עם אנשי שטח וגורמים בעלי עניין במטרה להכיר

את האופן שבו הם תופסים את הסוגיה ואת תהליכי העבודה או המציאות ביחס אליה.

שלב זה מסתיים בהכנת **מפת ידע**, שהיא מסמך המייצג את הגדרת הצורך/הבעיה, ולעיתים מציע ניסוח חדש של מוקדים לפיתוח ומסמן את כיווני הפיתוח הפוטנציאליים העקרוניים.

שלב 2 – גיבוש תפיסה ומודלים יישומיים

בשלב זה מגויסים או נבחרים בתי הספר שישתתפו במעבדה. בתי הספר הללו יהיו לרוב כאלו שבהם התופעה רלוונטית ויש להם יכולות ופניות שיאפשרו להם להשתתף בתהליך פיתוח.

במהלך השלב הזה מתקיימים תהליכי למידה וחשיבה משותפים הקשורים לסוגיה ולצורך/לבעיה שעולים בנוגע אליה. תהליכים אלה מובלים על ידי מנהל המעבדה בשיתוף עם המנהל ועם צוותי בתי הספר המעורבים בהם. תוצר הלמידה והחשיבה הוא **גיבוש תפיסה עקרונית** – רעיון מארגן לכיוון הפעולה החדש שאותו המעבדה מעוניינת לנסות.

על בסיס התפיסה המשותפת מפתחים בתי הספר השונים מודלים יישומיים, כל אחד מהם מהווה וריאציה לתפיסה.

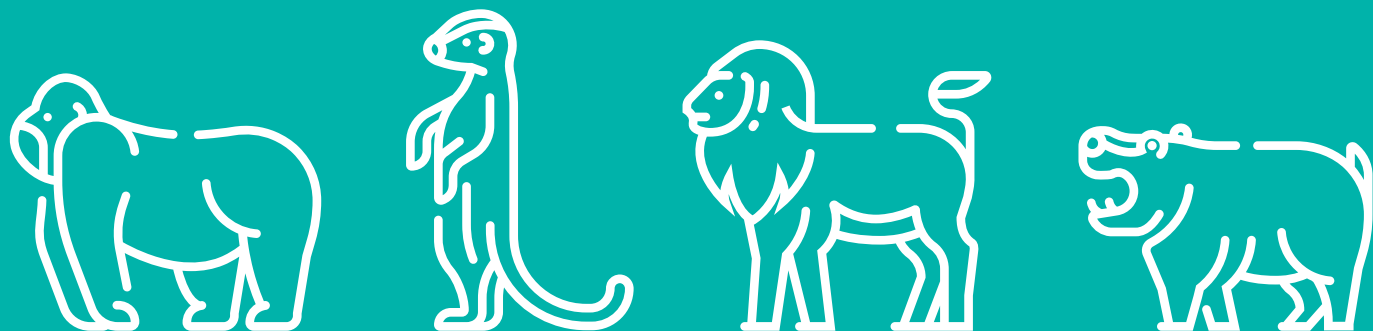
שלב 3 – התנסות

בשלב זה, המתקיים לרוב בשנתה השנייה של המעבדה, מנסים בתי הספר את המודלים שפיתחו. כל משתתפי המעבדה מנהלים מעקב ולמידה משותפים על המתרחש בבתי הספר השונים, כשבמקביל נערכות עוד מספר פעולות הערכה ממוקדות, שתוכננו על בסיס מטרות המעבדה והתפיסה שלה.

על בסיס ההתנסות וההערכה נכתב תוצר המעבדה – כגון מסמך זה.



שער חמישי: סיכום



בינואר 2017 התכנסו שישה צוותים מובילים מבתי ספר על מנת להתחיל לחשוב, לפתח ולהתנסות בשיטות חינוכיות, על מנת שאלה יתורגמו בסופו של דבר לדרכים סלולות, שיוצעו למערכת החינוך בדרכה לבצע חינוך הטרוגני. כל החבורה הזו הגיעה ממקומות שונים, אך בכולם קיננה ההבנה שהאופן שבו בית הספר והלמידה מתנהלים, בהתאם לניסיון של מערכת החינוך להעביר אותו תהליך חינוכי לאוכלוסייה מגוונת מאוד של תלמידים - אינו מתיישב היטב עם ההרכב ההטרוגני של התלמידים.

כלל משתתפי המעבדה גאים בתהליך שהתרחש והם עומדים מאחורי התוצר שאתם מחזיקים בידיכם (או צופים בו דרך מסך) וקוראים כעת. עם זאת חשוב לנקוט מידה של צניעות ולהכיר בכך שחלק ניכר מההצלחה בחינוך אינו מתבסס על תפיסה או גישה פדגוגית כזו או אחרת, אלא על מסירותם וכישוריהם של אנשי החינוך: ההצלחה תלויה במידה רבה במנהלות חושבות ובעלות מנהיגות פדגוגית, שאינן מסתפקות במה שיש ומחפשות כל הזמן לחדש, מנהלות המכירות במציאות ובמגבלותיה, אך מעזות לחלום ולהאמין שאפשר להשיג יותר ופועלות באומץ, גם מול קשיים והתנגדויות (ומאלו לא חסר) כדי לעשות חינוך אחר. ההצלחה תלויה גם במורות סקרניות וחושבות, שמוכנות להתנסות ולקחת סיכונים. ההצלחה תלויה גם במורות לומדות ומתחדשות, חדורות אכפתיות ומסירות עמוקה למקצוע ההוראה, למערכת החינוך ולתלמידים שלהן. לקבוצת המנהלות, המורות והמורים שחברה יחדיו לעבודה במעבדת ההטרוגניות היו מכל אלו בשפע. על כך אנו, צוות המעבדות, אסירי תודה להם.

ייתכן שתאמרו כי עם צוותים איכותיים כאלו הרבה מהלכים חינוכיים צפויים להצליח. אין לנו ויכוח עם אמירה זו. זו בדיוק מידת הצניעות שאליה התכוונו מוקדם יותר. אנו מכירים בכך שהתפיסה המוצגת פה אינה כזו של "העתק הדבק" או כזו שתעבוד בכל תנאי ומצב. ההנחה היא שמי שירצה לאמץ

את תפיסת החינוך ההטרוגני יגיע אל האתגר עם **פתיחות והתכוונות**, שכן בלעדיהן הניסיון לא יצלח.

אולם אם הפתיחות וההתכוונות כבר שם, אם בכל מקרה אתם, כמנהלות ומנהלים, וגם כמורות ומורים, מחפשים את דרככם ומזהים במטרות ובשאיפות שהוצגו כאן את האני מאמין החינוכי שלכם, תפקיד מסמך זה הוא להציע כיוון חינוכי שאנו יכולים לעמוד מאחוריו, שכדאי להשקיע בו ושניתן בעזרתו לענות באופן מיטבי לצרכים ההטרוגניים של החינוך במאה ה-21 ולהיענות לאתגרים שהוא מציב.

.

בספחה: רשימת מקורות וקריאה מומלצת



ארמסטרונג, ת' (1994). **אינטליגנציות מרובות בכיתה** (תרגום: א' צוקרמן), ירושלים, ברנקו וייס (1996).

ברק מדינה, ע' (2017). "שונות ישראלית: תגובת המעבדה להטרוגניות בחינוך", **"שווים"**, מכון אבני ראשה.

גליסון, ס"ק, גרזון, נ' (2017). "להכיר אותם בשמם, להכיר את הצרכים שלהם" (2017), **"שווים"**, מכון אבני ראשה.

גרדנר, ה' (1993). **אינטליגנציות מרובות** (תרגום: א' צוקרמן), ירושלים, ברנקו וייס (1996).

הכט, י' (2013). **מודל הנבחרת – פדגוגיה חברתית**, הרצאה באתר Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=DNQB-9KP1JV0>

וילינגהם, ד' (2009). **למה תלמידים לא אוהבים את בית הספר** (תרגום: י' פרקש), ירושלים, ברנקו וייס (2014).

הכל בראש – הדרך בה כל תלמיד יכול להגיע למצוינות (2017), בתוך אתר "הגיע זמן חינוך".
<http://www.edunow.org.il/edunow-media-story-253647>

מורגנשטרן, ע', פינטו, א, אשר ט' (2017). "מתווה לפדגוגיה מוטת עתיד", **אגף מו"פ, ניסויים ויזמות, משרד החינוך**.

קשת-מאור, ג', (2017). "הוראה דיפרנציאלית במאה ה-21", **"שווים"**, מכון אבני ראשה.

קשת-מאור, ג', (2017). הוראה מבדלת (דיפרנציאלית) – מבוא", בתוך אתר "במוזה"
<https://museandfuse.wordpress.com/2016/04/14/differential-instruction>

שמש, א', (ח"ת) סקירת ספרות – פרסונליזציה של הלמידה, בתוך אתר: goo.gl/tsv1RP

Campbell, L. & Campbell, B. (1999). Multiple Intelligences and student achievement: success stories from six school. Alexandria, VA. U.S.A

Delisle, J.R. (2015). "Differentiation doesn't work", in **Education Week website**. <https://www.edweek.org/ew/articles/2015/01/07/differentiation-doesnt-work.html>

.Dweck, C. (2006). **Mindset: A new psychology of success**. New York. Random House

Herold, B. (2017). "The Case(s) against personalized learning". **Education Week**. <https://www.edweek.org/ew/articles/2017/11/08/the-cases-against-personalized-learning.html>

Koeze, P. (2007). **Differentiated Instruction: The effect on student achievement in an elementary school**. Master's Theses and Doctoral Dissertations, Eastern Michigan University, Michigan

Madrazo, G. M. & Motz L.M.L. (2005). Brain Research: Implications to Diverse Learners. **Science Educator** (14), PP. 56-60

McGreal, S. A. (2013). The Illusory theory of multiple intelligence. **Psychology Today** website. <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/unique-everybody-else/201311/the-illusory-theory-multiple-intelligences>

Pane, J.F., Steiner E. D., Baird M. D. & Hamilton L.S. Continued Progress: Promising Evidence on Personalized Learning. DOI: 10.7249/ RR1365. **RAND Corporation**, the Bill & Melinda Gates

Sousa, D. A. (2011). Mind, Brain and Education: The Impact of Educational Neuroscience on the Science of Teaching. **Learning Landscapes**. Vol 5. (1), 37-43

Tieso, C. (2002). The Effects of Grouping and Curricular Practices on Intermediate students' Math achievement. **Journal for the Education of the Gifted**. University of Connecticut. Vol. 29 (1). 60-89

Tomlinson, C. A. (1999). **The differentiated classroom: responding to the needs of all learners**. Alexandria, VA. U.S.A

Tomlinson, C. A. (2017). **How to differentiate instruction in academically diverse classroom**. Alexandria, Virginia ASCD

Ryan, R. M. & Deci E. L. (2017). **Self determination theory: basic psychological needs in motivation and wellness**. Guilford Press. New York

Visser, B., Ashton, M. & Vernon, P. (2006). "G" and the Measurement of Multiple Intelligences: A Response to Gardner. **Intelligence**. Vol 34 (5), 507-510

