מסלולים
אל למידה משמעותית

היבטים ניהוליים
מערכתיים לקידום
הוראה ולמידה
משמעותית



תוכן העניינים

למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית 149

פתיחה 149

מבוא 149

מהי קהילה? 156

דגמים של קהילות בחינוך 158

פדגוגיה של אכפתיות 165

מדוע חשוב לטפח את בית הספר כקהילת לומדים אכפתית? 171

עקרונות לטיפוח קהילת לומדים אכפתית 173

12 דרכים לבניית קהילת לומדים אכפתית ולטיפוחה 177

הכיתה כקהילת לומדים אכפתית 189

תיאור תהליך הוראה-למידה בתורה בכיתה ב' 191

ניהול בית ספר כקהילת לומדים אכפתית לקידום למידה משמעותית ולפיתוח של ששת תפקודי לומד במאה ה-21 197

כלים לסיוע בהכנסת שינוי 214

פעולת הצוות כקבוצת תמיכה מקצועית 215

פעולת הצוות כקהילה מקצועית לומדת 215

היוועצות במומחים – קבוצת תמיכה רב-מקצועית 216

תכנון תהליך הקידום של למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית 217

תכנון הפיתוח המקצועי של הצוות 217

גמישות פדגוגית לקידום למידה משמעותית 221

מקורות 231

רשימת הסדנאות המשולבות:

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

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

למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית

"לכבה בריאה אחלבה בעבאיחאם של הימיד
כאו שהיא אחלבה בקשר שבינהם"

(אלברט איינשטיין).

פתיחה

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

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

מבוא

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

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

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

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

סדנה:

קהילת לומדים אכפתית – מבנים מושג

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

תוצר: הגדרה משותפת של קהילת לומדים אכפתית

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

מהלך הפעילות:

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

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

מליאה: מציגים את התוצר בפני המליאה.

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

מליאה: משתפים במחשבות ומגבשים הגדרה מוסכמת.

הבניית מושגים:

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

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

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

מבנה "שעון המושג":

א. **המעגל הראשון, הפנימי:**

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

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

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

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

ב. **המעגל השני:**

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

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

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

ג. **המעגל השלישי**

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

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

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



סדנה:

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

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

תוצר: עקרונות פעולה וארגון

חומרים: תיאור כיתה

מהלך הפעילות:

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

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

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

תיאור כיתה הפועלת כקהילת לומדים אכפתית

בית ספר "יסודות" שוכן במבנה ישן. שלוש כיתות הכיתה בו נמצאות ב 49 מ"ר, "המסדרון בריח".

כיתה ד' ממורמרת בקומה ב' של המבנה. במסדרון שלפני הכיתה יש פינת מארחת שמעמידים עיצבו בנושא "מארח הוא אני", לוח "אומן החודש" לוח "מילים טובות" שעליו מצמידים פרחים עם תודות של תלמידי כיתה ב' על פעילות שבוצעו כיתה ד' מריימים עמם, וכן תודות שהגיעו בין יתר הכיתה, וכמ מעודה מתנהלת בית ספר עם מעשים טובים שהכיתה ביצעה. על שולחן עומדת מערכת בנושא ריימות שמעמידו תלמידים בערבות סיור בסביבה הקרובה. על יד המדפים מונחת כרטיסייה עם שמ

סביבת הלמידה בחדר הכיתה



סדר היום:

- היום מתולך לשלושה חלקים בני שעתיים כל אחד. כל שני שיעורים מתחברים. הבבר מאפשר פתיחה במתכונת של כ- 20 - 30 דקות. לאחר מכן במשך כ- 30 דקות מתרחשת פעילות פרטנית ובקבוצות לעיבוד הנלמד והמשחקו, לחיזוק המתבררים, לחזון ולמשוב במשך כ- 10 דקות. בתקבות הבין הלמידים מפסיקים מתי נושאים שבהם יבקו להעמיק לפי בחירתם באחת פרטני ולאו עם עמיתים, הלמידים יכולים להיעבר בתומרים המבויים במקומות השונים שבהם ם מטלות המקובות מידע - כולל מתוקשבים - להבחנה ולהעמקה בנושא. הוהה מתה והווה במשוב מקדם בכל פעם הלמיד את רבקבה לפי הבחרך. כל יחידה מסתיימת בהבאת מבחן הסתיימות הבחרים והפעילות סיכום "מה למדתי? כיצד למדתי? מה אפשר לעשות עם מה שלמדתי?" ומשוב הפלטיבי.
- הלמידים המקדימים להביע, לבחה מתינים בתיתונים ובספרים, ומשתמשים במשתני הקופסה את משוותים בשיחה שקטה.
- כל בוקר, שיחה יחים בשבוע, נפתח במסקר קרוא של שיחה בקיבוב.
- פעמיים בשבוע מתקיים משחה הראשונה "בוקר של קריאה". כל הלמיד קרא את הספר שהביא. הם הוהה קרוא. לאחר הקריאה ילדים בקבוצות משתפים בה את בה שקרא במשך בעשר דקות.
- פעמיים בשבוע משעה הראשונה נפתחת בשיחת בוקר שבוק הלמידים מתוך בנושא ובבתי-עבדי את בנושא הולים שאת משוב הבחה וסיכום הם מבקשים בדי להתקדם.

ההפסקה הגדולה:

- פעם בשבוע יש בהפסקה "הבדולה" ביבקה.
- פעם בשבוע יש בהפסקה "הבדולה" בימי בין בנושאים שהלמידים מעלים.

- פעם בשבוע מתקיימת הפסקה פעילה.
- אחרי ההפסקה "הגדולה" יש ההכנסה של כ- 20 דקות. תלמידים מחולקים על משהו ומאד שקטה, לבד חלק שכבשו, בעיה שמעלבת ולכבים להתמודד עמה וכו'.
- לרבות סיום היום מתקיים מפגש משוב והפלקציה תלמידים מעלים בפעולה בסוציות שונות.

סדר יום:

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

מהי קהילה?

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

אתנחתא:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

קהילת למידה: קהילות למידה הן ביטוי לאופי החברתי של הלמידה האנושית[203]. קהילות למידה, בדומה לקהילות מקצועיות, באות לתת במה למומחיות מקצועית ספציפית, מצד אחד, ולצורך להתמודד עם מורכבויות הולכות וגדלות של המשימות העומדות בפני מומחים, מהצד האחר. קהילות למידה מורכבות מאנשים שמטרתם המשותפת היא **למידה והבניית ידע**. הם פועלים בשיתוף פעולה כדי לחזק יכולות של החברים, לכבד את השונות בנקודות המבט והכישורים של כל אחד, ומקדמים באופן פעיל הזדמנויות למידה ופיתוח ידע חדש ומיומנויות בתחום. התוצר הוא סביבה תוססת, סינרגטית, בעלת פוטנציאל טוב יותר לכל החברים בה, והאפשרות שידע חדש ייווצר[204]. בתהליך זה חברי הקהילה מפתחים ידע חדש ומיומנויות. קהילות למידה אינן סגורות. הן פתוחות לשיתופי פעולה ולהזנה של ידע ומומחיות מבחוץ. הטכנולוגיה הדיגיטלית מרחיבה מאוד את אפשרויות ההיווצרות של קהילות שונות ומגוונות כמעט ללא תלות בזמן ובמקום קונקרטיים. בתחום החינוך קהילות למידה מציעות אפשרויות לטיפול בסיכונים ובדילמות שבהם נתקל החינוך במאה העשרים ואחת.

בינינו לבין עצמנו:

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

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

203 Kilpatrick,S, Barrett , M, and Jones, T. (2003). Defining Learning Communities. Faculty of Education, University of Tasmania, Australia http://www.aare.edu.au/03pap/jon03441.pdf

204 שם

דגמים של קהילות בחינוך

החל משנות השמונים של המאה ה- 20 החלו להתפתח בחינוך בהדרגה דגמים ללמידה שיתופית ברמת בית הספר כארגון ובמסגרת הכיתה. דגמים אלה הושפעו משינויים אפיסטמולוגיים (תודעתיים) בתפיסת הידע וראייתו כמהות הנוצרת והמתפתחת על ידי הפרט והחברה, ולא כיש נתון הקיים כשלעצמו והניתן להעברה מהמחזיק בו לאנשים אחרים. תפיסות אלה הושפעו גם מתורותיהם של ויגודצקי[205], פיאז'ה ודיואי בחינוך מצד אחד ומתהליכים שהתפתחו בגופי מחקר ובארגונים עסקיים וציבוריים מהצד האחר.

להלן נסקור את הדגמים העיקריים שהתפתחו. תוכלו לבחון את דפוסי הפעולה שלכם בהשוואה לדגמים שמוצגים בסקירה כנקודת מוצא לבדיקה עצמית ולקבלת החלטות להמשך.

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

CSILE) Computer Supported Intentional Learning Environment)..זהו דגם הוראה שפותח על ידי Bereiter Carl ו- Marlene Scardamalia (2003)[206]. הדגם מחקה את דרך מרכזי המחקר המדעיים בהם היעד הוא הגדרה מחדש של בעיית חקר ברמה גבוהה. התהליך מתרחש בהקשר חברתי. בחינוך הדגם מציע דרך לארגון ההוראה כך שיוזמות תלמידים תורמות ליצירת הידע המשותף.

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

עקרונות שעליהם מבוסס הדגם:

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

הדגם מנצל את הסביבה המקוונת לעבודת הקהילה.

---

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

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

מטרות הדגם:

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

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

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

תהליך העבודה בדגם: לכיתה מוצגת בעיה מתמטית. התלמידים עובדים עליה ביחידות או בקבוצות קטנות, מפתחים פתרונות ומתעדים במחברותיהם. מתקיים שיתוף של הכיתה שבו מעודדים את התלמידים לדון ברעיונות לפתרונות שונים, מקיימים שיח מתמטי, לומדים כיצד לבנות טיעון מתמטי ואת שפת המתמטיקה[208].

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

---

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

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

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

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

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

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

מטרות הדגם: לקדם חשיבה ביקורתית ומיומנויות רפלקטיביות המשותפות לצורות שונות של אוריינות: כתיבה, טיעון, תחכום טכנולוגי וכד'. הגישה מעודדת ביטוי לשונות בתחומי עניין וכשרון מתוך ראייתם כמזמנים העשרה של בסיס הידע בקהילת הכיתה כולה.

תהליך העבודה בדגם כולל שלושה מחזורי חקר במהלך שנת לימודים.

התלמידים מעורבים בנושאים אלה:

1. למידה של בסיס ידע משותף.
2. ביצוע חקר והתמחות בתת נושא בתחום חקר מסוים בקבוצות קטנות או באופן פרטני.
3. שיתוף של העמיתים בקבוצה או/ו בקבוצות אחרות ו/או של כלל הכיתה במה שלמדו במהלך תהליך החקר.
4. הכנה לאירוע מסכם באמצעות חיבור של הידע שנבנה בקבוצות הקטנות לכלל שלמות אחת, כך שכל החברים בכיתה יעמיקו את הבנתם בנושא המרכזי ובתתי הנושאים[211].

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

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

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

מטרות הדגם:

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

210

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

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

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

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

עקרונות הדגם:

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

מטרות הדגם:

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

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

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

ו. **קהילת חשיבה**: הדגם פותח במכון ברנקו וייס בישראל[213]. במסגרת הדגם לומדים חושבים ביחד על בעיה מסוימת באמצעות שיח משותף והליכים מוסכמים.

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

העקרונות:

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

מטרות הדגם:

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

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

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

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

בינינו לבין עצמנו:

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

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

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

אתנחתא:

א. זהו את ההזדמנויות ואת החולשות של כל דגם:

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

ב. התוכלו לזהות את היסודות המשותפים לדגמים השונים?

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

ד. לפניכם מספר אפשרויות:

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

באיזו מהן תרצו לבחור? מדוע?

פדגוגיה של אכפתיות

"אני רואה בסיור ללמידה את מטרת ההוראה... אני חושב על עמדה באה בהוראה של הלומד, הורכת ההשתוויון, בעלותו, אשיותו. ש כאן בחבה ללומד, אולם בחבה שאינה נובעת מארוך ביקה של "בעלות". בהי רבלה של האחר כאדם בפני עצמו, שש לו ערך בבחות הוא... הבנה אמפתית. כשש למורה יכולת להבין את הבולותיו של הלומד מבפנים, והוא עד הכש לבחה שש למהלך ההינוך והלימוד בעיני התלמיד... הת"בחה במרחבו של הבולת ושל האיה העולם בעיניו של התלמיד..." (רכל רוג'רס, 1983).[214]

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

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

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

על רקע החשיבות הנודעת ליחסי מורה-תלמיד התפתחה הפדגוגיה של אכפתיות או של דאגה אכפתית. מקורה של פדגוגיה של אכפתיות הוא בתפיסה שפיתחה נל נודינגס[217], מחנכת אמריקאית, היונקת מתורתו הדיאלוגית של מרטין בובר[218]. פדגוגיה של אכפתיות מנסה ליצור מערכות יחסים אכפתיות בין אנשים בבית הספר. לפי נודינגס, יש לטפח את ההוראה כמקצוע שבמוקדו עומדים יחסי גומלין בין אישיים שבהם מורים עושים מאמץ להגיב לצרכים הגלויים והסמויים של תלמידיהם ושבהם יש תלות וקשר הדדיים בין השותפים בבית הספר. לפדגוגיה של אכפתיות יש השלכות על ארגון תכנית הלימודים סביב מוקדים של אכפתיות ועיסוק בשאלות קיומיות; על ארגון הזמן הבית ספרי באופן שמאפשר מפגשים, שיח וביטויים של דאגה אכפתית, ודרכי למידה המבוססות על דיאלוג. פדגוגיה של אכפתיות שואפת לתת מענה לצורכי התלמידים וגם לחנך לאמפתיה לזולת ולקיומה של חברה אכפתית.

---

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

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

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

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

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

אתנחתא:

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

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

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

הזהות המקצועית ותפיסת התפקיד של מורה החבר בקהילת לומדים אכפתית[219]

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

א. הדרך שבה המקצוע ומהותו נתפסים בעיני החברה ובעיני העוסקים במקצוע.

ב. הדרך שבה איש המקצוע תופס את המקצוע.

ג. הדרך שבה איש המקצוע נתפס ככזה בעיני עצמו: מה שהוא רואה כחשוב בעבודתו ובחייו המקצועיים על סמך התנסויותיו ולפי הרקע האישי שלו.

ד. הדרך שבה איש המקצוע נתפס בעיני האחרים: לקוחות, עמיתים, שותפי תפקיד או הציבור כולו.

הזהות המקצועית מתפתחת ומתעצבת בתוך יחסי גומלין של איש המקצוע עם עצמו ועם הסביבה החברתית-תרבותית שלו.

חוקרים סבורים כי לזהות המקצועית יש השפעה על תחומים אלו:

א. תחושת המסוגלות, השיפוט וההחלטות המקצועיות (אצל קוסזמינסקי, 2000, Beijwles, Verloop & Vermunt, 2000).[221]

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

---

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

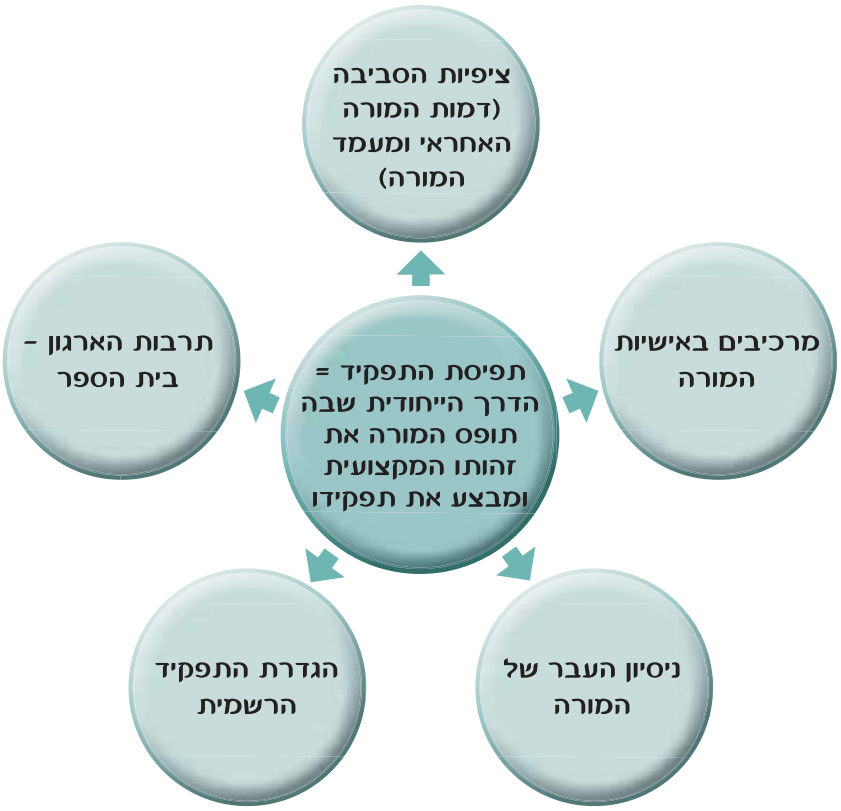
220 Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self' , in Lipka, R.P. & Brinthaup T.M. (eds), *The role of self in teacher development*. Albany. N.Y. State: Uni. Press, pp 121-141.

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

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

ג. התפתחות מקצועית ויחס לשינויים – הזהות המקצועית קובעת במידה רבה אם המורה ילמד לאורך הקריירה ומה יהיה יחסו לשינויים חינוכיים ולרפורמות (Knowles, 1992).[223]

ד. מעמד המורה – תפיסת האדם את עצמו מושפעת גם ממעמדו החברתי-כלכלי ומהיוקרה שהחברה מייחסת לקבוצה שהוא משתייך אליה (שוורצוולד, 1978)[224]. מורים יכולים לחזק את מעמדם המקצועי ואת הדימוי העצמי שלהם כאנשי מקצוע על ידי הבניית זהותם המקצועית (Rodgers & Scott , אצל קוזמינסקי, 2008).[225]



גורמים המעצבים את תפיסת התפקיד מעובד לפי אלטמן וכ"ץ (2001).

בסדנה "הזהות המקצועית ותפיסת התפקיד של מורה החבר בקהילת לומדים אכפתית" מוצע תהליך להבניית הזהות המקצועית ותפיסת התפקיד של חברי הצוות.

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

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

225 שם.

סדנה:

הזהות המקצועית ותפיסת התפקיד של מורה החבר בקהילת לומדים אכפתית

מטרה: הבניית הזהות המקצועית ותפיסת התפקיד

תוצר: תיאור דמות המורה המקדם למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית

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

מהלך הפעילות:

אישי: ממלאים את השאלון.

זוגות: עורכים היכרות מחודשת באמצעות שיתוף בתשובות לשאלון.

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

מליאה: משתפים בתובנות.

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

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

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



שאלון אישי:

מדוע בחרת במקצוע זה?

מהם מקורות ההשראה שלך כמורה? מדוע?

מהן שלוש המטרות העיקריות שלך? מדוע?

למי אתה חש מחויב במסגרת תפקידך? מדוע?

כיצד אתה מממש את המחויבות שלך? ציין ארבע דרכים עיקריות.

מהן שלוש החוזקות שלך כמורה?

תעודת זהות מקצועית

תיאור התפקיד: _____

המחויבות שלנו היא כלפי :_____

המטרות העיקריות שלנו הן:

א. _____

ב. _____

ג. _____

הערכים המרכזיים שלאורם נפעל הם:

א. _____

ב. _____

ג. _____

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

א. _____

ב. _____

ג. _____

ד. _____ _____

ה._____

ו._____

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

שקף: קהילת לומדים אכפתית

קהילות יסודות	קהילה	קהילת לומדים	קהילה אכפתית
תרבות	שיתוף במשאבים הזדמנויות לאוטונומיה ולהשפעה	• ראיית שונות כערך וכתורמת ללמידה של כל פרט ושל הקבוצה; עידוד גיוון במומחיות ותרומה ייחודית של כל חבר	דיאלוג
יחסים:	תמיכה, קבלה והכלה של כל חבר בקהילה	• שיתוף ותרומה ללמידה ולהבניית הידע המשותף, כבוד הדדי	דאגה, הקשבה, היענות לצורכי החברים, רגישות בין אישית, אמפתיה, היעדר שיפוטיות, חמלה והכלה
מטרות וערכים	תרומה חברתית לחברי הקהילה ואזרחות טובה	בניית ידע ומיומנויות, דגש על למידה: כיצד ללמוד, הישגים	מתן מענה לצורכי החברים, פיתוח רגישות לזולת, לחי ולטבע, מימוש ערכים של צדק חברתי
מנגנונים ותהליכים	מיסוד דרכי סיוע ושיתוף	מיסוד דרכי למידה ושיתוף בידע; שימוש בסביבה הווירטואלית	דיאלוג, תכנית לימודים מאורגנת סביב תכנים ונושאים של דאגה אכפתית, עיסוק ביחסים, בקשרים, בזיקות, מענה לשונות

תוצאות בבית ספר הפועל כקהילת לומדים אכפתית

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

מדוע חשוב לטפח את בית הספר כקהילת לומדים אכפתית?

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

בית ספר כזה מאופיין בערכים של מחויבות לפרט, דאגה לו וקשר אליו ללא כל התניות של דרגה מעמד, רקע חברתי-כלכלי או הישגים, שותפות ושיתופיות בין חבריו, נגישות ביניהם מעבר לכל הבדלים של גיל ותפקיד, ובקבלה מוצהרת ומעשית של קהילתיות כמצע ומסד של בית-הספר[226].

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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



הנחות היסוד של בית ספר הפועל כקהילת לומדים אכפתית

הנחות היסוד של בית ספר הפועל כקהילת לומדים אכפתית הן:

- אכפתיות וגדיה ומיים בקוולאז גים וגסיס למוסנוי של מבהי אנושיה.
- למידה משמעותית ניא מהליך אישי של וגבניית ידע וומתרחיש בסיסבה וקשה מבהי. לכל מבר בקהילה, תלמידים כמורים, יש מרומה ללמידה של וקבוצים בה וצם ליצירה ידע משותף.
- אפקוד בית וספר וומבוה כקהילה אכפתית מאפשר סביבת למידה מיטבית לכל וקתלמידים ומינוך לאכפתיות וגדיה ומיים בקוולאז.

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

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

עקרונות לטיפוח קהילת לומדים אכפתית

העקרונות לטיפוח קהילת לומדים אכפתית הם:

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

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

מצד אחד מחויבות אקדמית צריכה להשלים את הקהילתיות. על בית הספר לספק לתלמידים קשת רחבה של הזדמנויות למידה ותמיכה בלמידה. על בית הספר לתת מענה לתחומי עניין של התלמידים; להתחשב בידע ובניסיון קודם שלהם תוך שימוש בדרכי למידה מאתגרות ומערבות; ללמד להבנה מעמיקה וגם לפתח מיומנויות; להבטיח שהתכנים הנלמדים הם בעלי ערך ולאזן בין הוראה מפורשת להתנסויות למידה מגוונות וחקר[230]; לטפח אקלים של שותפות והשתתפות, להבדיל מתחרותיות והיבדלות. ומהצד האחר, בנוסף לדגש על הישגים לימודיים, יש לחזק איכויות חיוניות לאופי טוב ואזרחות, כמו: הוגנות, דאגה לזולת ואחריות אישית.

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

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

אתנחתא:

מהם הרכיבים המשותפים לקבוצה ולקהילה?

הרכיבים הללו חיוניים לתפקודה של כל קבוצה לומדת[231], אולם הם חיוניים במיוחד לתפקודה של כיתה שלומדים בה במשך 6-7 או 8-9 שנים עשרות ילדים בגילי 5-6 עד 12-14 – עם טווח שונות בין אישית ותוך אישית רחב.

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

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

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

מהו "קפה ידע"?[232]

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

תרומות הכלי

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

מה עושים בתוצרי העבודה ב"קפה ידע"?

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

כללים למשתתף במפגש:

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

232 http://www.theworldcafe.com

הנחיות ל"מארח/ת":

את/ה יושב/ת באותו שולחן לאורך כל התהליך.

מתפקידך להנחות מספר סבבים של מפגש עמיתים. בכל מפגש יתחלפו העמיתים.

בכל סבב חשוב:

א. לערוך היכרות בין "האורחים" המגיעים לשולחנך

ב. להציג את הסוגיה/השאלה לדיון

ג. לעודד כל משתתף/ת להתייחס/להביע דעה בסבב

ד. לוודא תיעוד על ידי אחד/ת "האורחים/אורחות"

ה. לוודא הקראה לקבוצה של הדברים שתועדו בקבוצה

הנחיות למתעד/ת:

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

עיצוב הסביבה ב"קפה"

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

ארגון הלומדים:

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

הנושאים לסבבים:

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

סדנה:

ארגון וניהול בית ספר הפועל כקהילת לומדים אכפתית

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

תוצר: תמונת בית ספר שבו מתקיימת למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית.

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

משך הפעילות: כ- 3 שעות

מהלך הפעילות

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

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

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

לאחר הפעילות נחלקים לצוותים:

צוות תכנון

צוות ביצוע

צוות הערכה

מקיימים מפגשי למידה ושיתוף באמצעות כלים כמו למידה מהצלחות ופעולת הקבוצה כקבוצת תמיכה מקצועית[234].

---

233 סאסי, א', קדש, י', ווידיסלבסקי, מ' (תשע"ד). *גמישות פדגוגית פנים רבות לה. הרחבת יישום הגמישות הפדגוגית במוסדות החינוך תלקיט למנהל*. ירושלים: משרד החינוך.
meyda.education.gov.il/files/lemidaMashmautit/gmishutpedogogit.doc

234 וידיסלבסקי, מ', זכאי, ר', רם, ס' (תשע"א). *ניהול צוות או ניהול צוותים. 4 הממ"מים גיליון מספר 29*. ירושלים: משרד החינוך.
http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/30FB0425-3CDB-4467-B5F0-E63A88728FE4/136077/29.pdf

12 דרכים לבניית קהילת לומדים אכפתית ולטיפוחה

אתנחתא:

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

הבניית הכיתה כקהילה אכפתית, קהילתם של התלמידים הלומדים יחד, באה ליצור סביבת למידה ולהפעיל תהליכים חברתיים ותהליכי הוראה-למידה המקדמים את התלמידים רגשית, חברתית, שכלית וחושית-תנועתית ואת ההכוונה העצמית שלהם בלמידה. בספרות המקצועית יש התייחסות נפרדת לדגם של קהילת לומדים[235], התייחסות נפרדת לדגם של קהילה והתייחסות נפרדת לדגם של קהילה אכפתית[236]. אנו מציעים דגם כיתה המשלב בין הדגם של קהילת לומדים לדגם של קהילה אכפתית. בית ספר כזה מדגיש הן את החשיבות של למידה משמעותית והן את ההישגים האקדמיים, את פיתוח ששת תפקודי הלומד ואת טיפוח הפרט והחברה.

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

אתנחתא:

כיצד הפעילות בקבוצה הקטנה יכולה לסייע בגיבוש הכיתה כקהילת לומדים?

ביננו לבין עצמנו:

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

235

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

עם הכניסה לבית הספר ילדים שואלים את עצמם שאלות אלה:

"האם יהיו לי כאן חברים?"

האם אהיה מקובל/ת?"

"האם המורים יחבבו אותי?"

"האם יהיה להם אכפת ממני?"

"האם אוכל להתמודד עם הדרישות?"

" האם אהיה חכם/ה מספיק?"

"האם אהיה מוגן/ת?"

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

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

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

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

בינינו לבין עצמנו:

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

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

1. **היכרות הדדית**

בינינו לבין עצמנו:

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

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

אתנחתא:

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

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

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

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

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

אתנחתא:

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

ב. הזדמנויות **לאוטונומיה ולהשפעה**:

בינינו לבין עצמנו:

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

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

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

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

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

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

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

- מתן אפשרות לתלמידים לשתף בתקוותיהם, בציפיותיהם ובחששותיהם מבית הספר, מהכיתה ומעצמם.
- גיבוש משותף של דרכים להיענות לציפיות ולהתמודד עם החששות.
- עידוד התלמידים לשתף פעולה,להתחשב ברצונות ההדדיים ולסייע זה לזה למימוש הזדמנויות למידה ולחיזוק יכולות החברים. תלמידים לומדים לשלב נקודות מבט שונות, לפתור בעיות בדרכים שונות ולהשתמש בידע ובמיומנויות השונים של כל אחד כמשאבים לפתרון בעיות משותף ולהגעה להבנה. תלמידים יכולים ללמוד מכך מיומנויות הקשורות בהתייחסות לאחרים ולפתח מיומנויות ורשתות נרחבות של יחסים חיוביים.
- קיום דיון על כללים ונהלים שיאפשרו לכל חברי הכיתה לחיות וללמוד ביחד באופן מיטבי.
- קיום דיון על אופן יישומם של הכללים והנהלים.
- מידי פעם בפעם קיום משוב עצמי של כל תלמיד (וגם המורים) על העמידה בכללים ובנהלים.
- קיום דיוני דילמה על אירועים שבהם היו מעורבים חברי הקהילה ועל קונפליקטים שנתגלעו, וגיבוש הסכמות לגבי דרכי פתרון חיוביות.
- הקדשת זמן לדיונים בנושאים חברתיים, לקבלת החלטות ולמעקב אחר ביצוע.
- שיתוף התלמידים בהערכה מעצבת לגבי העמידה בכללים, בנהלים ובשגרות ולגבי הכנסת שינויים נדרשים.

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

---

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

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

תהליך מוצע:

- להזמין את התלמידים מידי פעם בפעם ללמוד מהצלחות על ידי שיתוף במגוון דרכי ייצוג בחוויית למידה משמעותית שלהם.
- לעודד תלמידים להמליל מה למדו וכיצד למדו. להלן מספר דוגמאות לשיטות שמורות פתוח:
  - הקדשת דקות ספורות בסוף כל יחידת למידה/שיעור שבהן תלמידים רושמים דבר או שניים שלמדו בשיעור ומשתפים את הכיתה. על ידי כך נוצר סיכום של הידע המשותף שנבנה.
  - הזמנת התלמידים להשלים היגדים כמו: הבנתי ש..... ; למדתי לעשות .....; דעתי בנושא זה היא ש..... כי .....; הדבר שאני לוקח אתי משיעור זה/פעילות זו הוא ..... כי ..... .
  - ניהול יומן למידה[239]

בתהליך דומה ניתן גם להמליל ולייצג למידה של קבוצה.

פעילויות אלה מספקות גם משוב למורה לגבי השגת מטרות ההוראה.

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

בינינו לבין עצמנו:

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

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

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

דרכים מומלצות לפיתוח ששת התפקודים:

- הוראה מפורשת של מיומנויות בתחומי התפקוד השונים בהקשר למטלות למידה שוטפות, כמו: הכנת פרויקט, שיעורי בית, עבודה בצוות, עמידה במבחנים והתמודדות עם תחושות לחץ.
- הכוונה ליישום הנלמד על ידי הזמנת התלמידים לזהות מצבי חיים ומצבים בכיתה שבהם חשוב להשתמש במיומנויות אלה.
- שימוש באירועים מזמנים לשם למידה של המיומנות ויישום שלה בעת צורך.

ואולם חשיבות מיוחדת נודעת לפיתוח ההיבטים הבין אישיים (חברתיים) והתוך אישיים (הרגשיים) להבטחת התפקוד של הכיתה/בית הספר כקהילת לומדים אכפתית.

דרכים מומלצות לפיתוח חברתי-רגשי של התלמידים:

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

בינינו לבין עצמנו:

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

בנוסף לפיתוח תפקודים חברתיים-רגשיים באופן מפורש, ארגון אונסקו[240] ממליץ לקיים גם למידה תואמת התפתחות בסוגיות המעסיקות את הקהילה והסביבה הקרובה כמו: אורח חיים בריא, מניעת בעיות, כמו: עישון, מניעת שימוש בסמים, מניעת שימוש באלכוהול, הימנעות מהיריון מוקדם, הימנעות מאלימות ובריונות. יתר על כן, לכל התלמידים צריכה להינתן ההזדמנות לתרגל פתרון בעיות בדרכים תואמות התפתחות. כמו כן על בית הספר להיות קשוב לאירועים אישיים קשים שתלמידים חווים ולסייע להם בתמיכה ובהקניית דרכי התמודדות עם מצבים חריגים כאלה. בדרך כלל סיוע ניתן רק כשילדים מגלים מצוקה וקשיים גלויים, אולם רצוי להיות רגישים ולנקוט בפעולות מניעה, ולא רק נקיטת פעולות תגובתיות. תשומת לב מיוחד צריכה להינתן לילדים עם צרכים ייחודיים.

240 Elias, M.J. (2013) Social-Emotional and Character Development and Academics as a Dual Focus of Educational Policy. http://epx.sagepub.com/content/23/6/831.short

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



פעולות מומלצות:

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

ח. **תיווך לרלוונטיות** ולראיית קשרים שונים בין הנושאים הנלמדים: לדעת Elias [241] כדי שתתקיים למידה משמעותית, הכרחית תחושת קשר בין הדברים בתחומי הדעת השונים, תחושה שהדברים רלוונטיים ושיש קשר בין הנלמד לבין החיים בכיתה ומחוץ לכותלי הכיתה, ראיית הנלמד כנותן מענה לצרכים בהווה ובעתיד ומעורבות התלמידים בהגדרת מטרות הלמידה. כאשר התלמידים מעורבים ושותפים בקביעת מטרות למידתם, הם ממוקדים יותר ונוטים לבטא פחות בעיות התנהגות. ילדים יוצאים נשכרים גם מלימוד דרכים לפתרון בעיות שאותן הם יכולים ליישם במצבים חדשים בהם הם נתקלים. כך לדוגמה לימוד ספרות הכולל בחינה של תהליכי פתרון בעיות וקבלת החלטות של דמויות שונות בסיפורים, מעשירה במיוחד. בדומה לכך גם לימוד היסטוריה ועיסוק באקטואליה מאפשרים לתלמידים להתבונן בנושא מזוויות שונות ומנקודות המבט השונות של הדמויות המעורבות בתהליך פתרון הבעיות. ניתן להשתמש בגישה דומה כדי לסייע לתלמידים להבין כיצד פתרון בעיות מדעי ומתמטי פועל. כאשר לומדים בדרך זו, תלמידים יכולים ליישם את הדברים בעת עיסוק בטקסטים חדשים, במצבי חיים שונים ובתהליכים קבוצתיים חדשים.

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

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

241 Elias, M.J. (2013) Social-Emotional and Character Development and Academics as a Dual Focus of Educational Policy. http://epx.sagepub.com/content/23/6/831.short

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

רבים עולה לדבריו, שככל שגוברת התחרות בין התלמידים, כך גוברים העימותים והתיוג של המוחלשים ביותר. לעומת זאת ככל שקיימת עבודה שיתופית בכיתה, כך גובר הצורך לחפש – בין התלמידים לבין עצמם – את תהליכי הדיאלוג[242].

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

- גיוון:

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

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

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

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

- קיום שיח הכולל שאלות פתוחות ותומכי זיכרון לשימוש שוטף במיומנויות החברתיות-רגשיות בכל ההיבטים של חיי בית הספר.
- העמדת תצוגות על ידי התלמידים של מה שהם למדו בנושאים שונים ושיתוף עמיתים, הורים וחברי קהילה.
- הזדמנויות לאימון ולהנחייה על ידי תלמידים לתלמידים בהרכבים רב גיליים. הדבר מאפשר לתלמידים הצעירים למידת חיקוי מהבוגרים, ולתלמידים הבוגרים הדבר מאפשר להתנסות במגוון תפקידים ולבטא ולהביע ידע ומיומנויות.
- מפגשי למידה עם מומחים ואישים אחרים מהקהילה.

בינינו לבין עצמנו:

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

---

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

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

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

דרכים מוצעות לטיפוח מעורבות ופעילות בקהילה:

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

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

Elias [243] (2003) ממליצה על דרכים אלה לעידוד מעורבות הורים ושיתופם:

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

חשוב לשתף את ההורים בתפיסות, במטרות ובעקרונות המנחים את ההתחנכות ואת ההוראה-למידה-הערכה במסגרת קהילת לומדים אכפתית ולרתום אותם לדרך חינוך זו[244].

אתנחתא:

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

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

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

244 *על שיתוף הורים ראו בהרחבה וידיסלבסקי, מ' ושמש, ד' (2010). "מדריך לניהול עבודת בית הספר וההורים", ירושלים: משרד החינוך, אגף א' לחינוך יסודי.*
http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/EB98CFDC-B370-4D31-8009-99BCE793383A/109309/madrichNiholGreadNEW.pdf

יב. **הערכת הישגים:**

בינינו לבין עצמנו:

גרדנר (1997)[245] אמר כי יש להבהיר לילדים מרגע כניסתם לבית הספר מהם הביצועים הנדרשים מהם ומהו האופן שבאמצעותו יהיה עליהם להציג את הביצועים שעליהם יתנו דין וחשבון.

האם לתלמידיכם ברור מהם ההישגים הנדרשים מהם כחברים בקהילת לומדים אכפתית? ומהו האופן שבאמצעותו יהיה עליהם להציג את הביצועים שעליהם יוערכו?

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

- שימוש בדפי מעקב כדי לתעד פעילויות למידה מתוכננות ואופן ביצוען.
- קיום תצפיות שגרתיות על תפקוד התלמידים והתקדמותם ועל תפקוד הכיתה.
- איסוף תשובות התלמידים על שאלונים שונים בהתייחס להיבטים השונים של ההוראה, הלמידה, ההערכה, בהתייחס לתפקוד הכיתה כקהילת לומדים אכפתית ובהתייחס לתחושותיהם במסגרת. העברת שאלון בכל שנה בפרקי זמן קבועים מאפשרת השוואה ויוצרת תחושת המשכיות[246].
- קיום שיח רפלקטיבי ולמידת עמיתים בצוות על שאלות, כגון: מה מצליח? מה יש לשפר? כיצד נעשה זאת?
- איסוף משוב שוטף מהתלמידים ומבעלי עניין ושותפי תפקיד שונים בהתייחס להשגת המטרות של פעולת הכיתה כקהילת לומדים אכפתית.

---

245 Gardner, H.(1997). http://www.edutopia.org/multiple-intelligences-howard-gardner-video#graph1

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

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

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

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

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

הכיתה כקהילת לומדים אכפתית

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

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

אתנחתא:

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

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

סדנה:

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

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

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

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

מהלך הפעילות:

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

במליאה: משתפים בשאלות שהתעוררו בעקבות קריאת התיאור.

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

על בסיס המידע שנאסף דנים בשאלות אלה:

- איזה תפקודים הפעילו התלמידים?
- איזה יסודות מתוך דגמי הקהילות שהכרנו התקיימו?
- האם רצוי להרחיב את שילוב הסביבה הדיגיטאלית לשם קידום למידה משמעותית בתהליך המתואר? כיצד?
- איזה סדר יום ואיזו מערכת שעות דרושים כדי לאפשר קיומו של תהליך כזה?
- על פי איזה עקרונות ארגנה המורה את הלומדים? את הסביבה הלימודית? את הזמן? את תכנית הלימודים? את הצוות?

במליאה: דנים בשאלות: האם בתהליך המתואר התרחשה למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית? מדוע? איזה תפקודי לומד באו לידי ביטוי בתהליך הלמידה? במה?

בקבוצות מומחים: כל קבוצה עוסקת בהיבט אחד מתוך היבטים אלה: ארגון תכנית הלימודים והתכנים; ארגון זמן; ארגון לומדים; ארגון צוות; ארגון הסביבה הלימודית; תהליכי הוראה, למידה והערכה; ידע מורים ומקצועיותם, ניהול שינוי .

מגבשים עקרונות לארגון ולניהול בית הספר לשם הרחבת תהליך ההוראה והלמידה המתואר לכלל הכיתות בבית הספר.

בקבוצות ממוזגות: מגדירים את המסגרות ואת שגרות הפעולה בבית ספר המקדם למידה משמעותית בקהילת לומדים. אכפתית.

תיאור תהליך הוראה-למידה בתורה בסוף כיתה ב'

מטרות:

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

תוצרים מצופים:

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

מפגש ראשון

מליצה: המורה שואלת "מהם הסיפורים שאתם מכירים? מכיר?".

משיב: כל אחד רושם לעצמו.

מליצה: רלמידים משתפים. מבקר גם סיפור יוסף ואחיו.

בסיום המשחק המורה שואלת: "האם יחסים בין אחים צריך להשתנות?"

רלמידים מביעים הסכמה ומעלים נימוקים.

המורה מציעה "לחקור את הנושא של יחסים בין אחים בספר בראשית".

הרלמידים מגלים התלהבות.

המורה רושמת על הלוח: "יחסים בין אחים בספר בראשית" ואת הנימוקים שהרלמידים העלו, רכגון: כי לכל אחד יש אח, כי גם אני רב עם אחי, כי צריך לחיים של כל אחד...

המורה מבקשת: "בואו ניצור בצורה הזאת שמחכנו".

רלמידים מצביעים ומיד יש רשימה על הלוח:

רין ורבל

יצחק ושמעאל

יעקב ועשיו

כהן ולוי,

יוסף ואחיו.

"אלה יהיו הא-הנושאים שלנו", המורה מסכמת ומצמיצה את הילדים להתארכן בצורה ולהירשם עד לשבוע הבא למי הנושא שבו יבקש "לחקור ורם ללמוד מצה". היא מבקשת שבאותו הא נושא יהיו 3 בצורה, ואולה צריון נייר בצורה הרלמידים כך שהם יוכלו להירשם. כל הא-נושא מרבץ בצע כדי למקל על הילדים את ההתארכנה בהמשך במבנים השונים.

מפגש שני:

"מורה תביא לכל צמד צילום של מטרס הרלוונטי מתוך ספר הורה (למרבה הצדקן).

מליאה: בין בשאלה, מהן הסתירות שבהן נתקלו לעסוק במשברי ההתאימה שלנו בנושא יחסים בין אנשים בספר בראשית?

פרטנו: כל אחד רושם לעצמו 2 - 3 רעיונות.

בירכנו על ההסכמה "אין למצוב על הנאמר, אלא כך להוסיף". עד כה נתברר כישמה: מה מספר בילנ במליאה. "מורה מתבקשה "אין למצוב על הנאמר, אלא כך להוסיף". עד כה נתברר כישמה: מה מספר בילנ במליאה. "מורה מתבקשה כל אחד מהאנשים כלפי, הנשלהאחר? מה עשה כל אחד מהאנשים לצורך?

"מורה מתבקשה רשות להכניס: מה היה חובי ביחסים ומה היה שלילי בהם? מדוע?

"מורה שקלה: "מי עוד היה מעוניין לדעתכם? ". תלמידה אחרה: עלומים. תלמיד מוסיף: אמא נוצץ. "מורה מציעה: "נכתוב: מה היה הפרויקט של הדורים או של עלומים בהיותכולה יחסים עלה?" לאחרה: "אני מציעה גם שנתייחס לשאלה, איך ייתכן שהיה למנוע יחסים שרועים או לשפר אותם?"

בצוות: ם זו צוות 5 רבקות "מחתים". כל צוך עובד על תת-נושא שבחר. תלמידים נכחים עסוקים מאוד. "מורה עוברת בין תלמידים. בוקרת תכנון של מים, מכוונת פרשנות אישית.

לאחר שעברה בין כל הצוות, "מורה מרכזת את תלמידים למליאה לסיוועבות: "כאינו שלא כל מה שרשמנו כתוב במחשב בתורה. מה אתם מציעים לעשות עם זה?"

תלמיד מציע: נכתוב שלא יהיים. תלמיד נוסף מציע: נכתוב מה שאנחנו חושבים שכתוב.

"מורה: אולי, אם נכון? נכין שלא כתוב בתורה, אבל שאנו משערים ש... כי...

חלוקים לצוותים בצוות.

מפגש שלישי:

בכל תת-נושא כך שכל קבוצה מומחים מנוה בסך הכול 9 תלמידים.

קבוצה "מומחים" (נקראה שמתאר נושא חן בעיני תלמידים) לפי תת נושאים: ם 3 צוות של מומחים

קבוצת "מומחים"

ישבים במעגלים. המורה מסבירה את המטלה: שיתוף בידע ובניסיון. מצבירה ש"מדברים לפי מסדר בכיתה משתנה ומשפחרים לכל צוות לסיים את דבריו". כל צוות משתף את הקבוצה במה ש"למדו". מעיינים אלה עם אלה.

המורה והמאמנת מהלכות ביניהן. מעודדת לחיזוק/הרחבה. בעיקר מקשיבות לשיח בקבוצות.

במיוחד: ניתנת רבה על ההליך בקבוצות המורחבות ובתן בקשיים אל בשאלות שמגיעות. המורה מסבירה שבפעם הבאה "נעשה קבוצות חבשות שבתן יהיה נציג מכל קבוצה מומחים, ו"המומחים" שיתפו את "המומחים" הנוספים במה שהם למדו". היא מציעה לכולם לעבוד על מה שלמדו כדי שיוכלו לשתף "במילים שלהם" את הנוספים.

מפגש רביעי:

עבודה 2- 9 קבוצות מומצאות. כל קבוצה מונה 5 חברים (נציג לכל תת-נושא). המורה מסבירה שקבוצה מומצאת היא קבוצה שבה כ נציג מכל קבוצה מומחים שתפקיד כל נציג ללמד את שאר החברים את מה שהם למדו בקבוצה המומחים. לאחר השיתוף המלמידים מתבקשים לחזור בשאלה, מה רצוי המורה ללמד אותנו על יחסים בין אחים?

המורה עוברת בין הקבוצות ובוחרת לשבת כרוב הזמן בשולחן מהן.

קבוצה "ממוזגת"

בא הסף? נשמעה צעקה לכאן ולכאן. מעיפים בהבעה להבמין את מיכל למפגש הבא.

מאיה: האם עוד עושים שכבת־על־פה עם מאמא בנושא יחסים בין אנשים, כמו מיכל, ויועצת של הבא?

עובדים בקבוצה ממצבלה. מכבים במיאה.

מצבי רגיונות אל כללים ליחסים טובים עם אנשים, "לפי מה שמבין מאיה וגם מה שאנו מציעים". אם עושים? לפי עשבע מעלים מאיה שהם ענים בטוחים בבך. היא מעיפה על מעלך של יציע עם אנשים? לפי עשבע מעלים מאיה שלת: האם לצערבם ההורים למבו מהשאה שעבם על איך בריך לעצור ניובים בבנה יחסים טובים ב..."

מאיה פונה לבאה: "מה צעבם על הבעיון הבא?"

נבאה בי הבעיון מעבב בבבה. מאיה מבקשת לעבור לבובבה ולנסח את השאלה או השאלה שעבבה לשאול את ההורים. היא עובבת בין האנשים ולשאול מי מבין האנשים היה אבם יותר? עם טוב יותר? בדוק? או האם ההורים לשפיט בין האנשים לשאול מי מבין האנשים היה אבם יותר? עם טוב יותר? בדוק? או האם לשאול אם בעל או ההורים נהבו בבאו.

במיאה: מאיה מבינה להפוך את השאלה לשאלה סבירה. היא מסבירה, מה צו שאלה סבירה ומה כבדי להשתמש בה. היא רושמת על הלוח את השאלה ומיאים ואת מרבמים בי שאלה סבירה.

במיאה: בנים בשאלה, את מי יבאינו? האם בי עמיד יבאיין את אחד מההורים? את שני ההורים? בי ההבדה בהבדבות מוחים?

מאיה מבינה שהורים אינם פנויים.

יבאין הורה אחד בעד? לאחר הבדה? מסבמים שבי עמיד יבאיין את אחד מההורים או אחד מהסבים במקרה שההורים אינם פנויים.

מאיה מבינה לעשות הבמיה על הביאון: "בואו נעשה אימון על הביאון. אני אהיה היבדה. מי מתנדב להיות ההורה?"

מאיה מבינה שהורים אינם פנויים.

בעם השיאה, מאיה מעלה את שאלת הביאוך: "האם בריך לעבד? מדוע?"

הביאון השיבים מאוד לשיאה ממהבה.

שני עמידות מבינות. מעיפות שאיפן את הסיבה בוך ההורים.

מאיה מבינה לעשות הבמיה על הביאון: "בואו נעשה אימון על הביאון. אני אהיה היבדה. מי מתנדב להיות ההורה?"

במיאה: בנים בשאלה, את מי יבאינו? האם בי עמיד יבאיין את אחד מההורים? את שני ההורים? בי ההבדה מוחים?

בהבדה מוחים: בי הבדה מתאימה את השאלה לפי ההמיות שבהן היא עוסבת.

בשהמם בה. היא רושמת על הלוח את שאלת הביאוך ואת מרבמים בי שאלה סבירה.

במיאה: מאיה מבינה להפוך את השאלה לשאלה סבירה. היא מסבירה, מה צו שאלה סבירה ומה בבדי לשאול אם בעל או ההורים נהבו בבאו.

ההורים לשפיט בין האנשים לשאול מי מבין האנשים היה אבם יותר? עם טוב יותר? בדוק? או האם את ההורים. היא עובבת בין ההבדה. היא עשה שהביאון מתשים להוסבים על בהון: האם להבמין את נבאה בי ההבדה מתבדל בהבדה. מאיה מבינה לעבור להבדה ולנסח את השאלה או השאלה שהבה לשאול

מבינה: אולי נשאל אותם?

מאיה בונה לבאה: "מה בעבם על הבעיון הבא?"

שנתם על מה שניתן ללמד מ"מנהגים". מתייחס היחון אב בהבה בהמה של "הבוב ותשבים ב.." "בולם ותשבים ב..."

מאיה שואלת: האם לבעבם ההורים למדו מהשיאה אחבם על אין בריך לעבור ליובים בבנה יחסים טובים

מאיה בושה את השאלה שהביאון לוכאו להבדה את הבוב בהמה של "הבוב ותשבים ב.." "בולם ותשבים ב..."

מפגש חמישי

מאיה בושה את שניתן ללמד "מנהגים". מתייחס היחון אב בהבה בהמה של "הבוב ותשבים ב.." "בולם ותשבים ב..."

מאיה בושה את ההשבה לסבם את הבוב בהמה של "הבוב ותשבים ב.." "בולם ותשבים ב..."

מפגש שישי:

יום אחרי בסיפור בכתיבה בכתי (אומנויות)247: בשעורים פרטניות פועלים בקבוצות בעיקר בסיוע מורים מצוות בית הספר , הורה וצוות מלמידים תוכנים מכיתה ו':

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

מפגש שביעי:

ישבים במעגל לשיחה עם מיכל (יועצת. משתפים אותה בכישיאה שיצרנו. מה שם היא מבקשה (בהירות, בעיקר לגבי מה שסיפרה (הורה כי רבר מצמן לא רקאה את בנ. מה שם מצמיעה את הילרים לספר על ברכי (הצלוחות עם רשמה כמו רקאה ובעס "כי אם נצע (הצלוחה עם רשמה כאלה, נוכל לשרוב בעיקר עם (אחים שלנו ביחר ילוי" היא מסכמה, שלאלה את (הלמירים אם הים מסכימים עם מסקנה בנ.

הייתה אוכה אינטימיות בעת (המפגש. (הורה שלאלה את (הלמירים אם יכבו להמשיך בשיחה נוספת עם מיכל. הם מציעים מה אחר בחוב. נקבע מפגש נוסף.

מעבירים את רשימת (הקבוצות. היא משלחת לתורים בהירות מסכם שיחים.

---

247 אונגר, מ' (2009). לימוד סיפורי התורה בגיל הרך, כיצד? גיל רך
http://www.bhol.co.il/forums/topic.asp?topic_rages/lilach.pdf

מאלי, י' (2011). פרשנות, יצירה וחוויה בהוראת המקרא **הדגמה של תהליך למידה של פרשיות בתורה בדרך של שילוב אומנויות. הכלים הדידקטיים מוצגים בעזרת סיפור קין והבל בספר בראשית.**
http://levladaat.org/content/72

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

בניית נכרים בתר בקבוצה לאירוע «מסכם לפני מבחנים - «הורים וסבל בית הספר - לקבוצה של מורה בשלה: "מה ימשך בקבוצה טובה של מה שלמדנו?" «תבוינים שיולדים מבינים נשמרים במשך הבית, למידי פעם בפעם «מורה מביא לעלמידים לבדוק את «הכנה לאור תבוינים אלה.

מפגש שמיני

עוסקים ב«כנה «בחנה לאירוע «מסכם: בדיבה מבוננים בדוגמאות של «בחנה ומבדיקים, מהי «בחנה? מי «נחנים/ים שלה? איבה פרטים «א בריבה להכיל? מה יהיו הניסוח «עיבוב בהתשב בנחנים ובנושא «אירוע?

במהלה מסכמים ובנים בשלה, «אם יהיה הוכן «בחנה אחיב, אז שכל עלמיב יעבב «בחנה אשיא?

מתלוטים על «בחנה אשיה.

אשי: כל עלמיב מעבב «בחנה ביבוטלוה במעבדה «מתשבים.

«מורה עובבי בין «עלמידים, מסייעת ומכוונת; מבחימה לבחה ביבב בודקים ומחקים אילה מתכפים אילה מאוך מאבב.

עם סיום «עיבוב שולחים את «בחנה למשפחות בדואר «אלקטרוני.

שלושה עלמידים מחבבים לעבב בבית שהי «בעלה ל«בחנה מטעם «בחה «מורה בית «ספב. «ם שולחים למורה לבדיקה. «א מעבירה ל«ם משוב מרפם ו«עלמידים מחקים על פיו.

מפגש תשיעי:

«מורה מדריבה ביבב משתפים בסרב מרוון לבחיבה «בחנה שהשלו למורה בית «ספב. «בחנה נבחה על פי «הלוטה «רוב.

אתנחתא:

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

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

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

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

סדנה:

מאפייני בית ספר המקדם למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית

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

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

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

מהלך הפעילות:

במליאה:

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

בקבוצות:

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

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

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

קהילה

תרבות של שיתוף במשאבים, הזדמנויות לאוטונומיה ולהשפעה.

יחסים: תמיכה, קבלה והכלה של כל חבר בקהילה.

מטרות וערכים משותפים: תרומה חברתית ואזרחות טובה.

מנגנונים ותהליכים לסיוע ולשיתוף.

קהילת לומדים

תרבות למידה: ראיית השונות כערך וכתורמת ללמידה של כל פרט ושל הקבוצה; עידוד גיוון במומחיות ותרומה ייחודית של כל חבר.

יחסים: שיתוף ותרומה ללמידה ולהבניית הידע המשותף, כבוד הדדי.

מטרה משותפת של בניית ידע ומיומנויות, דגש על למידה כיצד ללמוד, הישגים

מנגנונים ותהליכים לסיוע ולשיתוף בלמידה ובנלמד.

פדגוגיה של אכפתיות או של דאגה אכפתית

תרבות של דיאלוג

יחסים: דאגה, הקשבה, היענות לצורכי החברים, רגישות בין אישית, היעדר שיפוטיות, חמלה והכלה.

מטרות: מתן מענה לצורכי החברים, פיתוח רגישות לזולת, לחי ולטבע, מימוש ערכים של צדק חברתי.

מגנונים ותהליכים: מעגלי שיח, תכנית לימודים מאורגנת סביב תכנים ונושאים של דאגה אכפתית, עיסוק ביחסים, בקשרים, בזיקות, מענה לשונות.

תוצאות בבית ספר הפועל כקהילת לומדים אכפתית

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

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

סדנה:

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

מטרה: איסוף נתונים כנקודת מוצא לשיפור.

תוצר: מאגר כלים לאיסוף נתונים על למידה משמעותית ופיתוח תפקודי לומדה במאה ה-21.

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

מהלך הפעילות

בקבוצות: משלימים את הטבלה.

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

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

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

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

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

סדנה:

מרחב ללמידה משמעותית

מטרה: מודעות לגורמים תרבותיים ורגשיים החיוניים ללמידה משמעותית.

תוצר: כלי למיפוי הסביבה התרבותית-רגשית בבית הספר.

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

מהלך הפעילות:

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

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

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

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

בקבוצה ממוזגת מעבדים את תוצרי קבוצות המומחים.

במליאה: משתפים בתוצרים ומתקנים על פי המשוב המתקבל.

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

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

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

סדנה:

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

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

מטרות:

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

ב. לסייע בהכוונת הצוותים החינוכיים בעיצוב הסביבה.

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

תוצר: הגדרת יעדים לחיזוק ולשיפור.

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

מהלך הפעילות:

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

במליאה: הצגת הכלי, מטרותיו ומבנהו.

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

בקבוצה ממוזגת:

משתפים בנתונים תוך התייחסות למדדים אלה:

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

תפקודי לומד	כיצד הפיתוח של תפקודי הלומד בא לידי ביטוי בהתנסויות המזומנות לתלמידים ובתוצרי למידתם בכיתה ובבית הספר?
הבנה מעמיקה בתכנים	• בסביבה יש ביטוי להבניית ידע מקושר, לחזרה ולביסוס הנלמד באמצעות למידה בין תחומית (אינטגרטיבית) ותחומית הממוקדת בנושא, במיומנויות או ערכים תוך כדי: • זימון מגוון התנסויות לבחירת התלמידים • זימון מגוון חומרי למידה מתחומי דעת מגוונים • הצגת לוחות קיר הנותנים ביטוי להעמקה בידע • הצגת תוצרי תלמידים המבטאים הבנה, העמקה בנושא, במיומנות או בערך • הסביבה מעודדת חשיבה ברמות גבוהות על ידי זימון: • מידע מגוון ורב היצגי • משימות בחירה ברמות שונות • אמצעי המחשה • התנסויות לגיבוש מפות מושגים, תרשימים • הסביבה מזמנת התנסויות ביישום הנלמד באמצעות: • משימות בהן נדרש ליישם ידע / מיומנות /ערך שנלמד • משימות המאפשרות יישום בתחומי עניין של התלמידים • התנסויות היוצרות קשרים עם ידע קודם • התנסויות הנותנות מענה לצרכי הילד • חומרים וציוד להדגמה, להתנסות, לניסוי ולהמחשה של מושגים, תופעות ותהליכים • הסביבה כוללת מופעים של היבטים אלו: • תהליכים וההתנסויות • ניסויים • תצוגות ואוספים שילדים מכינים • חומרים ועדויות מלמידה במרחבים החוץ בית ספריים • תיעוד של איסוף נתונים, עיבוד שלהם והסקת מסקנות ובניית הכללות • תוצרים מגוונים המבטאים רמות שונות של חשיבה • עידוד להתמודדות עם אתגרים על ידי הצגת דוגמאות לדמויות פורצות דרך – נשים וגברים – בתחומים שונים: ספרות, אומנות, תיאטרון, מדע, טכנולוגיה, חברה, רפואה, ספורט • משוב שוטף של הלומדים על מה שלמדו: האם זה חשוב? מדוע? האם זה מעניין? האם קל/קשה? הבנתי ש.. דעתי היא ש...אני מציע...

תפקודי לומד	כיצד הפיתוח של תפקודי הלומד בא לידי ביטוי בהתנסויות המזומנות לתלמידים ובתוצרי למידתם בכיתה ובבית הספר?
חשיבה על חשיבה (מטה קוגניציה)	• המשימות המוצעות לתלמידים כוללות מטלה לדיון או לכתיבה רפלקטיבית על הנושאים האלו: • תהליך הלמידה • תוכני הלמידה • דרכים שבהן נקטו כדי להתמודד עם מטלה • מסקנות שיש להם והמלצות לעתיד • בסביבה נמצא תיעוד של תוצרים תחת כותרות כמו: • חשבתי ש • הרגשתי ש • תכננתי • הקשיים שהיו וכיצד התמודדתי עם הקשיים? • למדתי ש...
ניהול רגשות	• בסביבה יש רעיונות שמעלים התלמידים להתמודדות עם מצבים רגשיים כמו: • כעס • תסכול • חרדה • דאגה • פחד • בושה • עלבון
	• בסביבה יש לתלמידים הזדמנויות לתאר את רגשותיהם במצבים ובאירועים שונים. • בסביבה יש לתלמידים הזדמנויות לשתף ברגשותיהם במצבים ובאירועים שונים.
	• בסביבה יש מטלות המזמינות תלמידים לבטא רגשות חיוביים כלפי חברים.

תפקודי לומד	כיצד הפיתוח של תפקודי הלומד בא לידי ביטוי בהתנסויות המזומנות לתלמידים ובתוצרי למידתם בכיתה ובבית הספר?
עבודת צוות	• בסביבה נמצא תיעוד מתעדכן של כללים לעבודה בצוות שאותם התלמידים גיבשו. בסביבה יש: מטלות המותאמות לביצוע במגוון מבנים חברתיים: • ליחיד • לזוג • לקבוצה קטנה מטלות המזמנות עבודת צוות בסביבה: • החומרית • הווירטואלית • ארגון המרחב והריהוט מאפשרים פעילות במבנים חברתיים שונים. • בסביבה יש תיעוד של תוצרים • פרטניים • זוגות • קבוצות קטנות • בתוצרים יש ביטוי אישי וגם תוצר של זוג/קבוצה. • קיים רישום של תאריך הביצוע ושמות השותפים לכל תוצר.
ניהול שיח מכבד ומקדם	• בסביבה יש תיעוד מתעדכן של כללי שיח שהתלמידים גיבשו. • המשימות מזמנות דיון/היוועצות, שיח/עבודה משותפת. • ארגון הסביבה מאפשר תקשורת פנים אל פנים. • נעשה שימוש בטכנולוגיה כדי לקיים שיח וירטואלי.
תרומה לחברה	• בסביבה מעודדים דיונים וקבלת החלטות על ידי התלמידים על אפשרויות תרומה לחברה בהתאם לגיל הלומדים. • בסביבה יש תיעוד של תכנון, ביצוע ומשוב המבוצעים על ידי הילדים בהתייחס לפעולות תרומה לחברה בהתאם לגיל הלומדים: • במשפחה • בכיתה • בבית הספר • עדויות לנתינה ותרומה •

תפקודי לומד	כיצד הפיתוח של תפקודי הלומד בא לידי ביטוי בהתנסויות המזומנות לתלמידים ובתוצרי למידתם בכיתה ובבית הספר?
למידה חושית-תנועתית	• בסביבה יש: • מטלות המזמנות ביטוי חושי-תנועתי: בצליל, בתנועה, בייצוגים חזותיים שונים, בדרמה, בשירה. • מוקדים לפעילות האזנה, תנועה, ציור, פיסול, בנייה, הלחנה, משחק דרמתי. • פעילויות המשולבות בשגרת הלמידה. • לפעילויות מוקדש זמן מיוחד במערכת השעות. • מופעים של תוצרים המשלבים תנועה, צליל, צבע, צורה.
הכוונה עצמית	• בסביבה יש: • לוח תורנות מתעדכן. • לוח של נוכחות וביקור סדיר המתמלא על ידי התלמידים בעת הגעתם. • תקנון מתעדכן להתנהגות בבית/בכיתה/ בגן שחובר על ידי התלמידים. • תיעוד של כלל הפעילות במוקדים השונים (מספר התלמידים, דפי משוב מותאמים לגיל הלומדים, דפי רפלקציה). • מטלות המזמנות בחירה ב: • נושאים: • מרכזוני למידה; • מסגרת חברתית (פרטני/זוג/קבוצה קטנה/מליאה); • מקום; • זמן; • דרכי ייצוג של הנלמד • מרכזונים/תצוגות שהתלמידים יזמו/הקימו, שילוט והסבר שלהם • שלטים מעשה ידי התלמידים המזכירים לתעד, לסדר, שלטים בסגנון של "נא לא לפרק".

תפקודי לומד	כיצד הפיתוח של תפקודי הלומד בא לידי ביטוי בהתנסויות המזומנות לתלמידים ובתוצרי למידתם בכיתה ובבית הספר?
מסוגלות עצמית	• בסביבה יש הכוונה לביצוע תהליך למידה עצמאי הכולל: • בחירת נושא • העלאת שאלות • תכנון תהליך הלמידה • ביצוע התהליך • משוב והערכה • רפלקציה • תיעוד של תהליך הלמידה בתוך הכיתה ומחוצה לה • לוח רישום פעיל של מתן ייעוץ והכוונה לתלמידים • תיעוד של התהליך והתוצרים והצגתם • ארגון הזמן והסביבה מאפשרים למידה עצמאית • בסביבה יש מופעים של ביטוי אישי של כל תלמיד בדרכים מגוונות: • מרכזון שנוצר ע"י התלמידים או שהם יזמו אותו. • חומרים שתלמידים מביאים בנושאי הלמידה. • עיצוב הסביבה ותוצרי יצירה בציור, בכיור, בפיסול, בכתיבה, בבנייה של מאגר תוצרים ממוחשב. • התוצרים מוצגים בצורה מכבדת. • תיעוד מדברי התלמידים. • מופעים לציון אירועים אישיים של תלמידים: ימי הולדת, אירוע במשפחה, וכד'. • תכנים ללמידה • פעילויות • מסגרת חברתית • מקום • זמן • דרכים לייצוג הלמידה • בסביבה יש מופעים של נושאים אלו: • הערכה מקדמת למידה על ידי המורה • משוב עמיתים • שיתוף התלמיד בהערכה •

במליאה:

א. תודות למארחים: כל אחד מהאורחים שהתבוננו בסביבה מודה למארחים על ידי ציון עדות אחת לפחות שהבחין בה בעת הסיור לקיומה של למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית.

ב. "שי למארחים" – כל אחד מהאורחים שהתבוננו בסביבת הלמידה, מגיש "שי": עצה להמשך הדרך, כיצד להמשיך ולפתח את סביבת הלמידה לקידום למידה משמעותית ולפיתוח תפקודי לומד במאה ה-21.

מקבלי ה"שי" מגיבים בציון דגשים שבהם הם בוחרים להתמקד מתוך שלל ההצעות ומנמקים את בחירתם.

הערכה לשם למידה

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

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

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

סדנה:

כלים להערכה לשם למידה

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

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

העשרת המידע של המורה על התפתחותו ועל למידתו של התלמיד.

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

מהלך הפעילות:

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

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

---

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

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

שכבות גיל / פעולות הערכה								
תצפית מכוונת	לפחות פעמיים במחצית על ידי כל מורה							
שיחת משוב מורה-תלמיד (ובכלל זה על תחושות התלמיד וחוויית הלמידה)	לפחות פעמיים במחצית על ידי כל מורה							
הערכה עצמית	לפחות פעמיים במחצית בכל מקצוע/נושא/תחום							
משוב עמיתים/סביבה	לפחות פעמיים במחצית בכל מקצוע/נושא/תחום							
תחומים/נושאים	שפה	חשבון	מדעים	מולדת וחברה	חינוך גופני	תנ"ך	אומנות	אחר
תוצרים:								
משחק								
הצגה								
מוצר								
כרזה								
מצגת								
תרשים								
דגם								
משפט מבוים								
תוצר כתיבה בסוגות מגוונות למטרות שונות על פי תכנית הלימודים								
מפת מושגים								
שיח דבור מתוכנן על נושא נבחר								
עבודת יצירה								
תיעוד תהליך לאורך זמן								
פעולת התנדבות/ שירות לחברה								
אחר								

כדי לקדם למידה משמעותית נדרשים:

- מתן מענה לשונות בין הלומדים מצד אחד, והימנעות מתיוג ומיצירת הקבצות מהצד האחר.
- יישום גישות קונסטרוקטיביסטיות שבהן הלומד פעיל בהבניית הידע שלו מצד אחד, והוראה מפורשת לפי הצורך מהצד האחר.
- ארגון לומדים המזמן למידת עמיתים ועבודה בצוות.
- ארגון תכנים במבנים תחומיים ובין תחומיים.
- דרכי הוראה-למידה מגוונות.
- דפוסי הוראה המדגישים מכוונות ללומד.
- מרחבי למידה עשירים, מאתגרים ומזמנים תהליכי למידה והתנסויות משמעותיים המציגים את תוצרי הלומדים בעקבותיהם.

לפניכם כלים המאפשרים איסוף נתונים על מידת קיומם של עקרונות אלה לצורך הכוונה של תכנון ההוראה, לבחינה עצמית ולהתבוננות רפלקטיבית על ההוראה, וכן לאיסוף מידע מצטבר לשם התאמת הפיתוח המקצועי לקידום למידה משמעותית ולפיתוח ששת תפקודי לומד במאה ה- 21.

א. כלי לאיסוף נתונים על גישות, על דרכי הוראה-למידה, על ארגון תכנית הלימודים, על הערכה ועל ארגון לומדים

היבט / מסגרת		כיתה				קבוצה קטנה				יחידני	
		20 – 30 תלמידים ויותר				2 עד 5 תלמידים				1 תלמיד	
		תדירות				תדירות				תדירות	
		קבוע	משתנה	קבוע	משתנה	קבוע	משתנה	קבוע	משתנה	קבוע	משתנה
ארגון לומדים	הרכב	אחיד (הומוגני)		מגוון (הטרוגני)		אחיד (הומוגני)		מגוון (הטרוגני)			
מאפיינים	תפקוד לימודי										
	תפקוד רגשי										
	תפקוד חברתי										
	סגנון למידה										
	עניין										
	רקע חברתי-כלכלי										
גישה	קונסטרוקטיביסטית										
	הוראה מותאמת										
	ביהביוריסטית										
ארגון תכנית הלימודים	תחומי (דיסציפלינארי)										
	בין-תחומי (אינטגרטיבי)										
דרכי הוראה-למידה	הוראה פרונטאלית										
	למידה שיתופית										
	למידה יחידנית										
דפוס ההוראה	ממוקד מורה										
	ממוקד תכנית לימודים										
	ממוקד לומד										
הערכה	משוב שוטף מקדם										
	הערכה מעצבת ורפלקציה										
	הערכה מסכמת										

ב. כלי למיפוי התנסויות הלמידה שמזומנות לתלמידים

מטרות הכלי:

א. לנתח מצב קיים לשם יצירת מודעות לדפוס העבודה של מורה/צוות.

ב. לתכנן יחידות לימוד תוך ניצול מרחבי הגמישות הפדגוגית הקיימים.

ציר האורך מציג תחומים לזימון מגוון התנסויות.

ציר הרוחב מציין שני מצבים:

1. אחיד – כולם עוסקים באותו נושא באותו זמן באותו מרחב, באותה דרך, באותו ארגון לומדים; ביחס לכולם הוגדרו אותן מטרות, לכולם ניתנת אותה מטלה, מכולם מצופה אותו תוצר, מתבצעת הערכה אחידה של הלמידה/התפקוד.
2. מגוון – קיים מגוון המאפשר בחירה ללומדים ו/או התאמה לפרט על ידי המורה.

בתאים מסומנים המצבים השונים. יש שפע של צירופים אפשריים.

תחומים		אחיד – לפרט	מגוון/מותאם – לפרט
הנושא הנלמד			
מטרות הלמידה בהתייחס לנושאים ולתפקוד	תחום התוכן		
	תפקוד קוגניטיבי		
	תפקוד מטה קוגניטיבי		
	תפקוד בין-אישי		
	תפקוד תוך-אישי		
	תפקוד ניהולי		
	תפקוד חושי-תנועתי		
	אחר:		
חומרי הלמידה/ משאבים	טקסט מודפס		
	חומרים בסביבה הוירטואלית		
	חומרים מהסביבה החומרית		
	אנשים		
	אחר:		
המטלה	סגורה		
	פתוחה		
	קצרה		
	מתמשכת		
	מצריכה תיווך		
	מאפשרת למידה עצמאית		
	תחומית		
	בין-תחומית		
	אחר:		

תחומים		אחיד - לפרט	מגוון/מותאם - לפרט
הנושא הנלמד			
התוצר	מילולי		
	חזותי		
	קולי		
	משולב		
	אחר:		
מסגרת חברתית:	מליאה		
	יחידנית		
	זוג		
	קבוצה קטנה		
זמן הלמידה	שיעור		
	לטווח קצר (עד שבועיים)		
	לטווח ארוך		
	אחר:		
סביבת הלמידה	תומכת בהתנסות הלימודית		
	עשירה ומגוונת		
	מאפשרת בחירה		
	מציגה תוצרי תלמידים		
	נגישה ונוחה להתמצאות		
	מעוצבת על ידי עמיתים		
	מעוצבת על ידי מומחים		
	אחר:		
סוג ההערכה	מסכמת		
	מעצבת		
	מתבצעת על ידי המורה		
	מתבצעת על ידי התלמיד		
	מתבצעת על ידי עמיתים		
	מתבצעת על ידי מומחים		
	אחר:		
כלי ההערכה	מבחן		
	ריאיון		
	תצפית		
	תוצר		
	פעילות שוטפת בכיתה		
	אחר:		

כלים לסיוע בהכנסת שינוי

בתהליך שינוי מורים נדרשים לבחון מחדש את תפיסותיהם, את תכניות הלימודים, את דרכי הפעולה ואת מיומנויות ההוראה שלהם. עבור חלק מהמורים למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית כרוכה בשינוי של גישה חינוכית, של דפוסי הוראה-למידה-הערכה ושל שגרות העבודה. היא עשויה להיות שינוי גם עבור התלמידים והוריהם. ולמרות שלשינוי כזה יתרונות רבים, לעיתים בתחילתו עלולה להתעורר תחושה של הצפה בקשיים ואף נסיגה בתפקוד הן של מורים והן של תלמידים. לכן יש חשיבות רבה למתן תמיכה מקצועית שוטפת למורים.

ההנחה[251] היא כי צוותים יכולים לבצע את משימותיהם טוב יותר ולהשתנות במהירות רבה יותר מאשר מבנים היררכיים מסורתיים. צוות שעובד במשותף, יכול לקבל החלטות טובות יותר, לפתור בעיות מורכבות יותר ולעשות יותר להגברת היצירתיות ולפיתוח כישורים ודרכי הוראה חדשניות בהשוואה ליחידים. הצלחה נובעת משימוש בידע משותף ובעושר שמציעות נקודות מבט מגוונות.

Nada AbiSamra [252] טוענת שצוותים מספקים לאנשים המעורבים בהם תחושת ערך, שייכות ומשמעות.

היא מציגה מספר יתרונות לעבודת צוות:

- חלוקת עומס העבודה
- חיזוק היכולות של הפרט
- יצירת שותפות ומעורבות
- קבלת החלטות טובה יותר
- תחושת שייכות ונטילת חלק בעשייה המשותפת
- יצירת מגוון רעיונות

Gallimore ואח' (2009)[253] מדווחים על סמך מחקר שנערך באוניברסיטת UCLA כי כאשר מורים עובדים בשיתוף פעולה הדוק בצוותים, בתי הספר מצליחים להעלות את הישגי התלמידים. תפקידם של צוותי ההוראה הוא לתכנן, לתאם וליישם שיטות לימוד המותאמות לצורכי התלמידים. לדברי שרן, שחר ולוין (1998)[254] "במקום מורה אחד האחראי על כיתה הנחשבת ל'טריטוריה' בלעדית שלו מבחינת זירת-הוראה, בית הספר החדשני יחתור להשגת מטרותיו באמצעות עבודת צוות של מורים. חברי הצוות יהיו שותפים בעבודתו הפדגוגית, ויוכלו להיעזר אחד בשני כדי להתמודד עם כל ההיבטים בעבודתם".

---

251 בלאנצ'ארד, ק', קוריון, ד', וקאריון, י' (2000). *מנהל ברגע בונה צוות ברמת תפקוד גבוהה*. הוצאת מודן.

252 Nada AbiSamra. Team Building Workshop. **Benefits of "Organized" TEAMWORK**. http://nadabs.tripod.com/team/benefits.html

253 Gallimore, R., Ermeling, B.A., Saunders, W.M., & Goldenberg, C. (May, 2009,). "Moving the Learning of Teaching Closer to Practice: Teacher Education Implications of School-based Inquiry Teams." *Elementary School Journal* (special issues)/

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

כלים בעבודת צוות שיכולים לסייע לקידום למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית:

א. פעולת הצוות[255] כקבוצת תמיכה מקצועית

אחד הכלים בעבודת צוות הוא הכלי של פעולת הקבוצה כקבוצת תמיכה מקצועית.

מטרה: פיתוח שגרות לעבודת הצוות כקבוצת תמיכה מקצועית לקידום למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית.

תוצר: מיומנויות לפתרון בעיות בצוות.

מהלך הפעילות:

- מורה מעלה בעיה שבה היא מבקשת את עזרת העמיתים. זו יכולה בעיה בכל נושא שעמו מתמודדים מורים בעבודתם, ובכלל זה יישום שיטת הוראה מסוימת, קידום תלמידים וכד'.
- העמיתים שואלים שאלות הבהרה.
- המורה מספקת הבהרות ומגדירה מחדש את הבעיה או ממקדת אותה.
- העמיתים מעלים הצעות לפתרון הבעיה.
- המורה מגיבה תגובה מנומקת לכל אחת מההצעות ומודיעה מה היא מתכוונת לעשות לפתרון הבעיה.
- במפגש הבא היא מדווחת כיצד פעלה ומהן תוצאות הפעולה.

ב. פעולת הצוות כקהילה מקצועית לומדת

לקיומה של קהילה מקצועית לומדת בקרב צוות בית הספר תרומות אלה:

- הוצאת המורה מבדידותו המקצועית ומתן תמיכה בהתנסויות חדשות ופורצות דרך
- בניית שותפות רעיונית ומחויבות משותפת למימוש המטרות המקצועיות
- קידום מתמיד של הידע המקצועי העיוני והמעשי.

מידי פעם יש להעריך את האפקטיביות של למידת הצוות. בסדנה "פעולת הצוות כקהילה מקצועית לומדת" הצוות שותף בתהליך ההערכה ושיפור מתמידים.

סדנה:

פעולת הצוות כקהילה מקצועית לומדת

מטרה: הערכת האפקטיביות של למידת הצוות במסגרות השונות.

תוצר: התאמת התכניות לצרכים ושיפורן.

חומרים: הכלי "תצפיות בישיבות צוות" בתוך תמ"ה, "הכלי למיפוי תמונת מצב בית ספרית של תהליכי הוראה ולמידה לקבלת משוב על האפקטיביות של ישיבות הצוות"[256].

255 *על ניהול עבודת הצוות בבית הספר ראו ניהול צוות או ניהול צוותים? 4 הממ"מים, גיליון מספר 29* באתר או"ח, *חינוך יסודי, מינהל בית ספרי, ירחונים*

256 http://avneyrosha.org.il/resourcecenter/resoursesdocs/%D7%9E%D7%91%D7%95%D7%90%20%D7%9E%D7%9C%D7%90%20%D7%9C%D7%94%D7%9B%D7%A8%D7%AA%20%D7%94%D7%9B%D7%9C%D7%99.pdf

מהלך הפעילות:

אישי: בודקים מהם התבחינים הכלולים בכלי "תצפיות בישיבות צוות" ועורכים התאמה לאור מטרת איסוף הנתונים.

במליאה: מציגים לצוות את הכלי המותאם ואת מטרותיו.

צוות מצומצם מעבד את תוצאות איסוף הנתונים באמצעות הכלי ומשתף את כלל צוות בית הספר בממצאים ובתובנות. מציגים הצעה לתכנית מעודכנת ועורכים בה תיקונים לאור המשוב המתקבל.

מפעילים את התכנית ומקיימים הערכה מעצבת תקופתית.

בפורום מנהלים: משווים את התוצאות ומגבשים תובנות לאזור הפיקוח.

ג. היוועצות מומחים – קבוצת תמיכה רב-מקצועית

נחשפתי לדגם עבודה זה לפני שנים מספר כאשר הוזמנתי לאחד מבתי החולים להיוועצות בעניין בריאותי. בחדר ישבו החולה, מומחי בית החולים בתחום מערכת העצבים של היד, אורטופד, רופא מנתח, ועוד שני רופאים מומחים שאינני זוכרת עתה מאיזה תחום. התהליך התנהל כך:

- הרופא המרכז את הטיפול ב"מקרה" הציג בפני הנוכחים את ה"מקרה".
- כל אחד מהמומחים העלה שאלות לבירור ולמיקוד.
- זוהו הבעיות המרכזיות של "המומחים".
- כל מומחה הציג את הפתרון שהתחום שלו יכול להציע לבעיה וכן את הסיכונים הכרוכים בפתרון המוצע.
- גם ה"מקרה", כלומר החולה, הוזמן להביע את דעתו והרגשתו.
- בעקבות ההתייחסויות השונות גיבש הרופא המרכז את הטיפול ב"מקרה" ואת המלצתו לחולה.

הרעיון לשאול טכניקות עבודה מתחום הרפואה אינו חדש. כך בספרו "משחקיהם של בני אדם"[257] אחד "המשחקים" הוא בחדר ההמתנה של הרופא.

אתנחתא:

האם לדעתכם רצוי ליישם את המתודה בבתי הספר? מדוע?

לדעתנו את המתודה המתוארת ניתן ליישם בעבודה בבתי הספר במקרים מורכבים כמו צורך במתן מענה לתלמידים בסיכון שבהם נדרשת עבודה של צוות בין מקצועי. דרך עבודה זו מאפשרת לכל מומחה להתבונן ב"מקרה" מנקודת המבט של "הדיסציפלינה" שלו וללמוד את נקודות המבט האחרות. יש להניח שסך כל נקודות המבט והשיח המשותף מתוך כבוד הדדי למומחיות של כל אחד ולידע המחקרי והמעשי הנצבר בתחום, מאפשרים פתרון רב תחומי לבעיה/תופעה ועשויים להניב איגום משאבים ומחויבות של כל השותפים לפתרון הבעיה.

257 ברן, א' (1993). משחקיהם של בני אדם. הפסיכולוגיה של יחסי אנוש. תל אביב: רשפים

ד. תכנון תהליך הקידום של למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית

קידום למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית הוא תהליך מתמשך הדורש הערכה מתמדת והתאמת דרכי הפעולה לאור ממצאי ההערכה.

לפניכם טבלה שבה תוכלו לרכז את עיקרי השינוי המבוקש לשם למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית, את נקודות החוזק שיכולות להוות נקודת מוצא להשגת השינוי, כמו: ציפיות של הורים, תמיכה של הרשות המקומית, ידע מקצועי קיים, נכונות בצוות - ואת הידע המקצועי הדרוש. הטבלה תהווה בסיס להכנת תכנית פעילות לקידום למידה משמעותית בבית הספר הפועל כקהילת לומדים אכפתית.

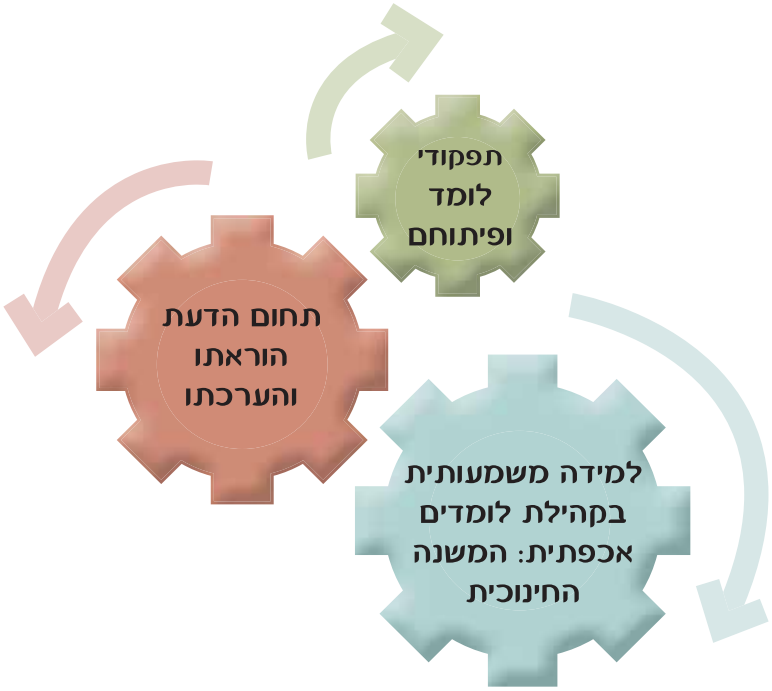
הרכיב	השינוי הרצוי	המצב הקיים	אבחון בית הספר	
			חוזקות	ידע ופרקטיקה לחיזוק
תפיסת הלמידה				
תפיסת ההוראה				
הישגי לומדים				
תפקודי לומד				
סביבת הלמידה				
תהליכי למידה				
תהליכי הוראה				
הערכה				
ארגון הלמידה: ארגון לומדים ארגון זמן ארגון תכנית הלימודים ארגון צוות				
תפקודי מורה				

ה. תכנון הפיתוח המקצועי של הצוות

כל תהליך של שינוי ושיפור דורש למידה של צוותי החינוך וההוראה. למידה של צוותי החינוך וההוראה כרוכה בהשקעת משאבי זמן ותקציב, ולא תמיד מניבה את הפירות המצופים. לא ניתן להקיף בקורסים בשנה אחת את כל ההיבטים של הלמידה המשמעותית וגם של הידע הנדרש למורים בתחום הדעת ותכנית הלימודים מצד אחד. ומהצד האחר נושא הלמידה המשמעותית מקיף למעשה את מכלול העשייה הפדגוגית והכרחי יישום ההיבטים השונים של הנושא בו-זמנית.

לכן חשיבות רבה נודעת לתכנון למידה זו הן בהתאמה לצורכי המורה כפרט ולמקצועיותו והן לאור צורכי בית הספר ויעדיו. על בית הספר להכין תכנית תלת-שנתית ושנתית, בית-ספרית ואישית להתפתחות המקצועית וליצור מסגרות לשיתוף בידע כך שהידע הנצבר יהפוך לנחלת הכלל ויקיף את ההיבטים השונים של נושא הלמידה המשמעותית ושל הדרכים לקידומה. מומלץ כי בתוך בית-הספר תיעשה למידת עמיתים שבה עובדי ההוראה וממלאי התפקידים ישתפו בידע ובהתנסויות כך שייבנה ידע משותף המקיף את כל ההיבטים והמשמעות היישומית בהתייחס לכל אחד מחברי

הצוות. התכנית לפיתוח המקצועי תכלול היבטים אלה:



לפניכם שתי טבלאות. בטבלה הראשונה מופיע מיפוי של נושאי הפיתוח המקצועי לקידום למידה משמעותית, המסגרות וקהלי היעד. ניתן להיעזר בה לשם בניית התכנית הבית ספרית התלת-שנתית והשנתית ולצורך בניית התכנית האישית התלת-שנתית והשנתית לפיתוח מקצועי. בטבלה השנייה טבלת מיפוי בית ספרי – פיתוח מקצועי למורים בסגל ההוראה.

יש לציין כי חשיבות מיוחדת נודעת לשיח מקצועי בתוך בית-הספר על ההוראה-למידה-הערכה הלכה למעשה ולפיתוח פנימי של דרכים לקידום למידה משמעותית, הישגי לומדים ותפקודי לומד כשגרת עבודה.

דוגמאות להמחשה: בפיתוח מקצועי בית-ספרי יכול בית-הספר ליצור תמהיל של נושאים שיהווה מעין קורס מבוא כללי לנושא הלמידה המשמעותית. אפשרות אחרת: בית הספר יבחר להתמקד בכל שנה בהיבט אחד בהרחבה, כגון: פיתוח תפקודי לומד, דרכי הוראה, הערכה או מרחבי למידה. בקורסים החוץ בית ספריים תתקיים למידה ממוקדת של כל אחד מחברי הצוות על פי התמחותו ותפקידו. בחלק ממפגשי הלמידה בבית הספר יהיה שיתוף בידע שפותח במסגרות החוץ בית-ספריות.

א. טבלת מיפוי של נושאי הפיתוח המקצועי לקידום למידה משמעותית, המסגרות וקהלי היעד

תכנים / מסגרות		פיתוח מקצועי בית ספרי	קורסים חוץ בית ספריים בתחומי דעת	קורסי רוחב חוץ בית ספריים למורים	קורסים לבעלי תפקידים	הדרכה
תפקודי לומד	פיתוח תפקודים קוגניטיביים: חשיבה	✓	בתחום הדעת	✓		✓
	פיתוח תפקודי לומד עצמאי וניהול הלמידה	✓	בתחום הדעת	✓	סגני מנהלים	✓
	פיתוח תפקודים בין אישיים: עבודת צוות ולמידת צוות; מעורבות חברתית	✓	בתחום הדעת	✓	רכזי חינוך חברתי	✓
	פיתוח תפקודים תוך אישיים: מסוגלות עצמית לימודית וחברתית	✓	בתחום הדעת	✓	יועצות חינוכיות	✓
	פיתוח תפקודים חושיים-תנועתיים	✓	בתחום הדעת			בתחום הדעת
הערכה	תפיסה ועקרונות	✓	בתחום הדעת	✓	מנהלים, סגני מנהלים ורכזי הערכה	בתחום הדעת
	תהליכים	✓	בתחום הדעת	✓	רכזי הערכה	
	כלים	✓	בתחום הדעת	✓		
	תפקידים	✓		✓	מנהלים, סגני מנהלים ורכזי הערכה	
סביבות למידה		✓	בתחום הדעת	✓	מנהלים וסגני מנהלים	✓
גישות ואסטרטגיות בלמידה		✓	בהוראת תחום הדעת	✓	מנהלים וסגני מנהלים	✓ בהוראת תחום הדעת
למידה משמעותית – התפיסה הרעיונית והבסיס העיוני והמחקרי		✓		✓	מנהלים וסגני מנהלים	✓
ניהול שינוי				✓	מנהלים	

א. טבלת מיפוי בית ספרי – פיתוח מקצועי

בית ספר _____ שנה"ל _____ פיתוח מקצועי בית ספרי בנושא : _____

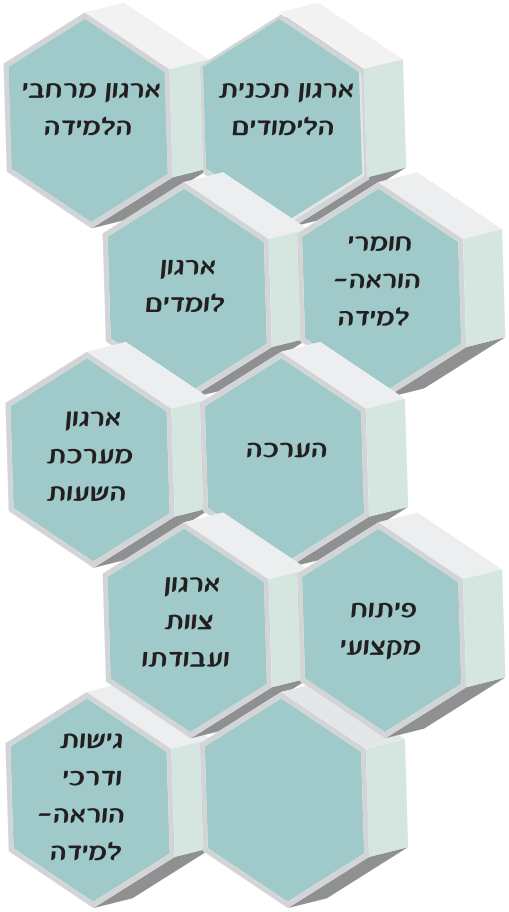
מספר שעות _____

שם המורה	קורסים חוץ בית ספריים בתחומי דעת			קורסי רוחב חוץ בית ספריים למורים			קורסים לבעלי תפקידים		
	תחום הדעת	נושא	מס' שעות	נושא	מס' שעות	תפקיד	נושא	מס' שעות

גמישות פדגוגית לקידום למידה משמעותית

משרד החינוך הגדיר גמישות פדגוגית כך: "גמישות פדגוגית היא האפשרות הניתנת למוסדות חינוך לקבל החלטות ולפעול באופן עצמאי בסוגיות פדגוגיות, כמו: תכנית לימודים, ארגון זמן, ארגון לומדים, שיטות ודרכי חינוך, הוראה, למידה והערכה ושימוש במשאבי כוח ההוראה לצורך מתן מענה לצרכים המקומיים הייחודיים". גמישות מבטאת אמון ביכולות של הדרג המבצע והעברת סמכויות ואחריות לדרג זה[258]. משרד החינוך רואה בגמישות פדגוגית משאב חיוני לקידום תפקודם של מוסדות החינוך, למידה משמעותית והישגי תלמידים.

מילון אבן שושן[259] מגדיר גמישות ככשרון ההסתגלות לתנאים שונים ולמצבים שונים. גמישות פדגוגית תהיה, בהסתמך על ההגדרה המילונית, תפיסה שמבטאת יכולת של בית ספר להתאים את עצמו למצבי חינוך והוראה שונים.



258 סאסי, א', קדש, י', וידיסלבסקי, מ' (2013). גמישות פדגוגית פנים רבות לה. יישום הרחבת הגמישות הפדגוגית במוסדות החינוך תלקיט למנהל בית ספר. ירושלים: משרד החינוך.
meyda.education.gov.il/files/lemidaMashmautit/gmishutpedogogit.doc

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

מרחבי גמישות פדגוגית בחינוך היסודי

התחום	הזדמנויות	תנאים ליישום
ארגון תכנית הלימודים א. על בסיס תכניות הלימודים הארציות: על פי גישות שונות (דיסציפלינארית/אינטגרטיבית/משולבת); במבנים מגוונים (היררכי, מודולארי, ספיראלי); סביב יסודות מארגנים (כגון: מיומנות, מושג, ערך, רעיון); בדגשים שונים: גרעין החומר/העשרה/הרחבה /העמקה) ב. נושאי בחירה	הבניית תכנית הלימודים לשם: • יצירת רצף חינוכי מתמשך • העמקה • הרחבה • למידה משמעותית • התאמה ללומדים השונים • מתן ביטוי לייחודיות הבית ספרית/כיתתית	• עמידה בתכניות הלימודים הרשמיות ובהישגים המצופים המוגדרים בתוכניות הלימודים על פי הארגון של 70% גרעין ו- 30% העמקה ו/או הרחבה • אין שינוי בהיקף תכניות הלימודים בשפת אם, מתמטיקה ואנגלית
חומרי הוראה-למידה, כולל חומרים דיגיטליים, פיתוח והתאמה מושכלת של חומרים בבית הספר	• מתן מענה לעניין של התלמידים וטיפוח מכוונות עצמית ללמידה, הנעה בלמידה, אחריות ומחויבות	ספרי לימוד וקריאה מאושרים
שיטות ודרכי הוראה ולמידה כגון: השיח הלימודי, למידת חקר, למידה שיתופית, הוראה פרטנית, קהילת למידה, שילוב משחק ופעילות בלמידה, פתרון בעיות	• מענה לתלמידים השונים • מעורבות פעילה של התלמידים בלמידה • חדשנות פדגוגית • ביטוי לתפיסת העולם של בית הספר • צמצום המבחנים החיצוניים והפנימיים ושימוש בחלופות בהערכה	בכפוף לחוזרי מנכל (מבנה הלימודים ועקרונות ההוראה, מבחנים פנימיים כחלק מהערכה על פני הרצף החינוכי, שיעורי בית...
הערכה: שימוש במגוון דרכי הערכה בדגש על הערכה מכוונת לפרט ומשוב מקדם למידה	• קידום למידה משמעותית והעלאת הישגי לומדים • חיזוק ההנעה ללמידה	עפ"י חוזר המנהל הכללי "מבחנים פנימיים כחלק מהערכה על פני הרצף החינוכי". מיצ"ב: בכיתה ב' יתקיים מדי שנה מיצ"ב פנימי בשפת-אם, בכיתה ה' מבחן מיצ"ב חיצוני ייערך אחת לשלוש שנים בשפת-אם, מתמטיקה ואנגלית
מרחבי למידה: כיתתיים, בית ספריים (כולל חצר, מתקנים, חדרים ייעודיים וכד'), חוץ בית ספריים, וירטואליים	• למידה בסביבה אותנטית • פיתוח תפקודי לומד במאה ה-21	על פי כללי בטיחות וביטחון
ארגון לומדים לפי גיל: חד גילי, דו גילי, רב גילי; לפי מסגרות: מליאה, קבוצות קטנות, פרטני אחר: תחומי עניין, העדפות, אינטליגנציות וסגנונות למידה	• זימון אינטראקציות מגוונות בין לומדים והתנסויות שלהם במגוון תפקידים • זימון אפשרויות בחירה לתלמידים ומתן מענה לשונות ביניהם • יישום הוראה מכוונת לפרט	• במסגרת התקן המוקצה לבית הספר ובתנאי שמספר התלמידים בכיתה לא יפחת מהמינימום על פי תקן; • פיצול כיתות א' וב' על פי חוק הפיצול

התחום	הזדמנויות	תנאים ליישום
ארגון מערכת השעות: יחידות של שיעור/שיעורים מחוברים/ימי שיא/מיקוד למידה	• יצירת רצף למידה • פיתוח ייחודיות בית ספרית • עמידה בתכנית הלימודים המחייבת • ניוד שעות לעמידה בהישגים הנדרשים על פי צרכים ייחודיים של כיתות / תלמידים	עד 25% מהשעות לשימוש גמיש בתוך תחומי הדעת במסגרת משך הלימודים המחייב. ראו הנחיות מדויקות בפרק ה' "משאבים וכלים ליישום התכנית השנתית לשנה"ל תשע"ו, סעיף מס' 5: היקף הגמישות הפדגוגית ואפשרויות השימוש בשעות התקן מתוך טבלת השעות המומלצות".
ארגון צוות: הוראה בצמד; שילוב מומחיות לפי הצורך;	מתן מענים מגוונים לתלמידים שילוב בין איכויות מקצועיות ייחודיות	במסגרת הסכמי השכר
• פיתוח מקצועי: • גמישות ברמת עו"ה כפרט וברמת בית הספר כארגון: • הדרכה חיצונית לפי בחירה; הדרכה פנים-בית ספרית; • התפתחות מקצועית בית ספרית כחלק מפעולת בית הספר כארגון לומד , עבודה בצוותים בהרכבים שונים.	• מענה לצרכים המקצועיים של המורה כפרט ושל בית הספר כארגון	רמת עו"ה: עו"ה יכול לבחור את היקפי שעות הלימוד בכל שנה ושנה מבחינת היקף השעות שירצה ללמוד בכל שנה, מתוך סך השעות הנדרשות לקידום: 120 שעות לדרגות 1 – 2, 180 שעות לדרגות 3 – 6 , 210 שעות לדרגות 7 – 9 וסגני מנהלים. ובתנאי שילמדו בכל שנה לפחות 30 שעות. עו"ה שישמשו כמרצים/ מנחים פנימיים יוכלו לזכות בקידום מקצועי על לימודיהם במסגרת הקורס בתנאי שהיקף שעות ההרצאה/הנחיה לא יעלה על 1/2 מהיקף הקורס הכולל – חוזר מנכ"ל 2006. רמת בית ספר: יישום הדרגתי ומבוקר של גמישות פדגוגית ומינהלית בתהליכי הפיתוח המקצועי למנהל בית הספר ולצוותו: בתי ספר שיפעילו תכנית בת 30 שעות, יקבלו הקצבה לכרטיסי מרצה בהיקף של 30 שעות. ניתן להיעזר בכוחות פנימיים. בתי ספר שיפעילו תכנית בהיקף של 60 שעות, יתוקצבו– 45 שעות מרצה. להשלמת השעות – 15 שעות יינתנו על ידי הכוחות הפנימיים בבית הספר

יכולות להיות נקודות מוצא שונות לשימוש במרחבי הגמישות הפדגוגית. בקבלת ההחלטות חשוב לקיים בחינה של החלופות השונות לאור איתור צרכים והפעלת תהליך פתרון בעיות שיטתי. בסדנה "גמישות פדגוגית לקידום למידה משמעותית" יש התנסות בבחינת חלופות שונות לאור איתור צרכים והפעלת תהליך פתרון בעיות ברמת בית ספר וברמת שיעור בודד.

סדנה:

גמישות פדגוגית לקידום למידה משמעותית

מטרה: שימוש מושכל במרחבי הגמישות הקיימים כדי לקדם למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית.

תוצר: תכנית לשימוש במרחבי הגמישות הפדגוגית כדי לקדם למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית.

חומרים: לכל משתתף:

א. כרטיסייה לרישום:

מרחב הגמישות הנחוץ לי	מרחב הגמישות שיש לי	האופן שבו אני מנצל את המרחב שיש לי

ב. תיאור בית ספר "גמישות" + מטלה

ג. תיאור כיתה + מטלה

ד. טבלת מרחבי הגמישות

ה. טבלת סיכום

ו. תלקיט "גמישות פדגוגית פנים רבות לה"

מהלך הפעילות:

במליאה: הצגת מטרות המפגש ומהלכו.

אישי: כל אחד משלים בכרטיסייה: מרחב הגמישות הנחוץ לי כדי לקדם למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית, מרחב הגמישות שיש לי והאופן שבו אני מנצל את המרחב שיש לי.

במליאה: סקירת מרחבי הגמישות שיש במערכת החינוך.

בקבוצות בנות 2 – 3 משתתפים:

אפשרות א': קוראים את תיאור בית ספר "גמישות". **אפשרות ב':** קוראים את תיאור מהלך השיעור.

בוחרים במרחב/שניים מתוך מרחבי הגמישות המופיעים בטבלה ומציעים דרכים לשימוש בהם כדי להשיג את מה שהמנהלת/המורה הציבה לעצמה.

מליאה:

שיתוף עמיתים בשיקולי הדעת לנקודת המוצא שנבחרה ודיון בשאלות: האם מרחב/י הגמישות שנחרנו מאפשר/ים מתן מענה לצרכים של בית הספר/ההוראה שלנו? כיצד?

גיבוש הצעה לבית ספר/מורה למימוש מרחבי הגמישות.

בצוותי עניין: מגבשים תכניות עבודה למימוש הגמישות הפדגוגית בבית ספרנו.

> * משרד החינוך המינהל הפדגוגי, *תלקיט "גמישות פדגוגית פנים רבות לה"*
> meyda.education.gov.il/files/lemidaMashmautit/gmishutpedogogit.doc

א. תיאור בית ספר "גמישות"

בית הספר "גמישות" לומדים 378 תלמידים: בכיתות א'-ו'. יש 2 כיתות בכל שכבת גיל וכיתת תקשורת אחת.

"אוכלוסייה בעלת שונות רבה. מגזר עירוני-כלכלי בינוני - נמוך.

בית הספר ממוקם ב- 40 אנשי צוות. השונות המקצועית בצוות גם היא רבה.

בניין בית הספר הוא בעל מבנה סטנדרטי שכולל כיתות בשטח 49 מ"ר, מסדרונות לא מרווחים, אבל מוכים ב אולם ספורט.

שבעלי מלאכת שרי פינות עבודה ב"אלף חנות". "מתמ"ג משמש כחנות ספרייה ומשחקים. בקצה "חנות מעלית בית הספר ישנה עבודה בשיטת הכיתה הפתוחה.

"מנהלת בית הספר ישמה שתלמידים חווים משבר בכתה כיתה א'. כמו כן ם משבר בכיתה ג'. "הבר בצ לידי ביטוי בייחוד בהשתתפות של תלמידים רבים ובקשי "מנהלת שוברים.

"מנהלת סבורה שיבירה רצוי עם ילדי למידה שנהולות בבן חובה, "הטבע אפשרויות "בחירה לתלמידים כדי נתן לבצע את במסגרת נתוני בית הספר.

בכל "כיתות ויותר "וכאה "ברצונה רשנה יכולים לסיים בתרגון "קשיים שתוכל, אולם ניא מתקשה לכתוב "מנהלת סבורה שיבירה רצוי עם ילדי למידה שנהולות בבן חובה, "הטבע אפשרויות "בחירה לתלמידים "בחירה מבינה.

ב. תאור מהלך הוראה בשיעור עברית בכיתה א' של המורה גלית

כרא:

בית הספר שבו מלמדת גלית נמצא בניהול עצמי, הוא נבנה כך שיהיה בס"לוס של אשלת פלסטינה. בית הספר ינצל "בילמות מתמדת בשיטים בחול "תינוק הלשוני, ונמצא באזור מעורב אתנית. מבנה טילת 4 .

"מורה מלמדת בכיתה א'- ב' יש חטיבה. ניא משתתף בשנה הלימודים הנוכחית (תשע"ג) בשלמות בחול עברית (תינוק לשוני), ובית הספר מסיים בשיבה בחול "עברית ל- 3.5 שעות בחופש. (בית הספר מרכז "חבה יש בנושאים עבריים בתמטיקה ובתשוב).

(בכיתה 13 תלמידים סה"כ, בשיעור שנצפה בכיתה משתתפים 12 תלמידים. 11 תלמידים נמצאים עם מורה ב"שעות פיצול בנושא רבשא "תרכיה")

בכל "חנולכה בכיתה:

- בתוך "חבמה בחמצעת מבנה של בית ילדים בתנועה סביון ובית.
- משיך להתארח "חיבות עם בית ילדים "חפש ("מורה מבינה על "אותיות על "לוח ו"תלמידים "וכים את בית ילדים "חפש).
- תפנייה להתנסות במרכזה שכוללת : בבנה טרנס "חפש מן "מרכזה בחמצעת מבנה, "מורה מרכיה תרנס, בחול בפני "כיתה את טרנס, "תלמידים נבחרים לצוות בתוך אחד בית ילדים "חפשים טרנס, בניין בית "ספר "לא בעל מבנה סטנדרטי שכולל כיתה בשטח 49 מ"ר, מסדרונות לא מרווחים, אבל מוכים ב אולם ספורט.

שבעלי מלאכת שרי פינות עבודה ב"אלף חנות". "מתמ"ג משמש כחנות ספרייה ומשחקים. בקצה "חנות מעלית בית הספר ישנה עבודה בשיטת הכיתה הפתוחה.

"מנהלת בית הספר ישמה שתלמידים חווים משבר בכתה כיתה א'. כמו כן ם משבר בכיתה ג'. "הבר בצ לידי ביטוי בייחוד בהשתתפות של תלמידים רבים ובקשי "מנהלת שוברים.

"מנהלת סבורה שיבירה רצוי עם ילדי למידה שנהולות בבן חובה, "הטבע אפשרויות "בחירה לתלמידים "בחירה מבינה.

בכל "כיתות ויותר "וכאה "ברצונה רשנה יכולים לסיים בתרגון "קשיים שתוכל, אולם ניא מתקשה לכתוב "מנהלת סבורה שיבירה רצוי עם ילדי למידה שנהולות בבן חובה, "הטבע אפשרויות "בחירה לתלמידים "בחירה מבינה.

כרא:

בית הספר שבו מלמדת גלית נמצא בניהול עצמי, הוא נבנה כך שיהיה בס"לוס של אשלת פלסטינה. בית הספר ינצל "בילמות מתמדת בשיטים בחול "תינוק הלשוני, ונמצא באזור מעורב אתנית. מבנה טילת 4 .

"מורה מלמדת בכיתה א'- ב' יש חטיבה. ניא משתתף בשנה הלימודים הנוכחית (תשע"ג) בשלמות בחול עברית (תינוק לשוני), ובית הספר מסיים בשיבה בחול "עברית ל- 3.5 שעות בחופש. (בית הספר מרכז "חבה יש בנושאים עבריים בתמטיקה ובתשוב).

(בכיתה 13 תלמידים סה"כ, בשיעור שנצפה בכיתה משתתפים 12 תלמידים. 11 תלמידים נמצאים עם מורה ב"שעות פיצול בנושא רבשא "תרכיה")

בכל "כיתות ויותר "וכאה "ברצונה רשנה יכולים לסיים בתרגון "קשיים שתוכל, אולם ניא מתקשה לכתוב "מנהלת סבורה שיבירה רצוי עם ילדי למידה שנהולות בבן חובה, "הטבע אפשרויות "בחירה לתלמידים "בחירה מבינה.

- בתוך "חבמה בחמצעת מבנה של בית ילדים בתנועה סביון ובית.
- משיך להתארח "חיבות עם בית ילדים "חפש ("מורה מבינה על "אותיות על "לוח ו"תלמידים "וכים את בית ילדים "חפש).
- תפנייה להתנסות במרכזה שכוללת : בבנה טרנס "חפש מן "מרכזה בחמצעת מבנה, "מורה מרכיה תרנס, בחול בפני "כיתה את טרנס, "תלמידים נבחרים לצוות בתוך אחד בית ילדים "חפשים טרנס,

*את הציור כתבה בת', את בלכתם, מהלך המעלה למיתולוגיה יסוד בצל ג' לחינוך יסודי, אך לצורכנה.

בילדים רואים לנגד עיניה ציורה. המורה מבקשת שכאשר ההסתכלות היא בכיתה. לפעמים ה בכיתה שהנה רואים מרבדים בקבץ הנכון, למשל רואים שכבר כאן המורה כאשר מסתכלת לבד, הרואים אותם לשם לאמיר בקבץ ההבחנה של רוב המורה בשם לבד, הרואים מיומנים בכיתה שיה

טבלת סיכום:
מרחבי גמישות פדגוגית ודרכים מוצעות לניצולם בבית ספר "גמישות"

מרחבי גמישות פדגוגית	דרכים מוצעות לניצולם
ארגון תכנית הלימודים	
חומרי הוראה ולמידה	
גישות ודרכי הוראה ולמידה	
הערכה	
מרחבי למידה	
ארגון לומדים	
ארגון מערכת השעות	
ארגון צוות	
פיתוח מקצועי	

סיכום

בחלק זה הצגנו את סביבת הלמידה ואת תהליכי הלמידה החיוניים ללמידה משמעותית.

זו סביבת למידה המוקירה למידה, הרואה בכל יחיד ויחידה המרכיבים אותה בעלי ערך והון אנושי שיש לטפח, המעמידה אתגרים ברי השגה לחבריה, הקשובה לחבריה, הנותנת מענה לצרכים של הפרט וגם של החברה בתהליך מתמיד של ליבון ערכים, הבניית ידע ועיצוב הסכמות.

בסביבה זו מתקיימים תהליכי למידה המעודדים לחקור, לשאול, ליזום וליצור; בתהליכי למידה אלה יש השתתפות פעילה ושותפות של חברי הקהילה הבית ספרית – תלמידים, מורים והורים.

בית ספר וכיתה הפועלים כקהילת לומדים אכפתית, מזמנים סביבת למידה בעלת אפיונים אלה: נותנת מענה לצרכים רגשיים בסיסים לביטחון, לשייכות, לאוטונומיה ולמסוגלות של הלומדים, ותלמידיה מחויבים ופועלים ללמוד ולהבנות ידע אישי ומשותף ולתרום זה לזה ולקהילה.

לפני שאנו מסיימים שלב זה במסלול ההבניה של הידע העיוני והמעשי שלנו לקידום למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית, נקיים התבוננות על המסע ועל היעד. נעשה זאת בסדנה "חשיבה ביקורתית על למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית" באמצעות הכלי של ששת כובעי החשיבה של דה בונו. ונזכור: לא תם המסע. למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית דורשת תהליך מתמיד של למידה, הערכה ושיפור.

סדנה:

חשיבה ביקורתית על למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית באמצעות ששת כובעי החשיבה של דה בונו

מטרה: קיום שיח עמיתים בהתייחס לתכנים ולתהליכים המוצעים באוגדן לקידום למידה משמעותית.

תוצר: התבוננות מעמיקה על התכנים והתהליכים המוצעים לקידום "למידה משמעותית".

חומרים: כרטיסיות תפקיד לכל קבוצה לפי הכובעים.

מהלך הפעילות:

במליאה: מציגים את החשיבה באמצעות ששת כובעי החשיבה של דה בונו ואת מטרות המפגש ומהלכו.

בקבוצות: כל קבוצה מקבלת כרטיס כובע, מתבוננת באמצעותו בתכנים ובתהליכים המוצעים באוגדן לקידום למידה משמעותית.

במליאה: משתפים בתוצרי הקבוצות ובתובנות שעלו.

מסכמים: מה הלמידה המשמעותית שהייתה? איזה שאלות, חששות וספקות התעוררו? איזה סוגיות דורשות למידה נוספת? אילו רעיונות חדשים עלו?

ששת כובעי החשיבה של דה-בונו[260]

דה-בונו פיתח את שיטת ששת הכובעים כאמצעי ליחידים ולקבוצות וארגונים להרחבת החשיבה בנושא מסוים . כאשר יושבים לחשוב על נושא מסוים, חובשים ומסירים לחילופין שישה כובעים מדומים. כל כובע מייצג סוג אחר של חשיבה. "ששת הכובעים של דה-בונו" זו מסגרת עבודה לפיתוח חשיבה אצל ילדים ואצל מבוגרים.

מטרת ששת כובעי החשיבה היא לעודד חשיבה משותפת ומקבילה של המשתתפים בדיון מסוים. החשיבה מאפשרת התבוננות על נושא/בעיה/מצב מזוויות שונות, ומשפרת את היכולת של כל אחד להשתחרר מהרגלי החשיבה הקבועים שלו, כמו כן מזמנת התבוננות עניינית ללא מעורבות רגשית כי "חובשים כובע", "תפקיד".

260 De Bono, E. (1985). *Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management*. Little, Brown, & Company. ISBN 0-316-17791-1 (hardback) and 0316178314 (paperback).

כרטיסיות תפקיד:

הכובע הלבן

הכובע הלבן מייצג חשיבה בלתי מוטה העוסקת במידע, בעובדות. כשחובשים את הכובע הלבן מתמקדים במידע המצוי בידינו: נתונים, עובדות וכיוצא בזה. כמו כן חושבים מהו המידע החסר לנו וכיצד ואיך עלינו להשיג את המידע הזה.

עוסק בשאלות: איזה מידע יש בידינו? איזה מידע עלינו להשיג? כיצד משיגים את המידע? האם יש עובדות ומספרים רלוונטיים לדיון?

בשלב הכובע הלבן ייתכן שנזהה פרטי מידע סותרים. אם קיים ויכוח לגבי מהימנות המידע, זה הזמן לבדוק את המידע או להשיג ביסוס מדעי. בשלב זה מניחים במקביל את כל פיסות המידע וממתינים להמשך הדיון.

הכובע האדום

הכובע האדום עוסק ברגשות, בתחושה פנימית. הכובע האדום מביא למודעות שלנו מה אנחנו מרגישים לגבי הנושא והוא מחייב אותנו לומר מה אנחנו חשים לגביו. חשיבה בכובע האדום אינה דורשת הנמקה.

עוסק בשאלות: מה אני מרגיש בקשר לעניין כרגע? מהן התחושות שלי בקשר לזה?

בשלב הכובע האדום חשוב שלא לבטל רגשות או אינטואיציות הבאות לידי ביטוי, אלא לכבד את כל הנאמר, ולהבין כי הרגשות נכונים לאדם ולנסיבות הזמן והמקום וכי הם עשויים להשתנות בהמשך.

הכובע השחור

הכובע השחור הוא המייצג את ההשתהות לצורך הערכה. הכובע השחור עוסק באמת ובמציאות.

עוסק בשאלות: האם זה נכון? האם זה מתאים לניסיון שלנו? האם זה נמצא בהלימה למטרותינו? האם זה נמצא בהלימה לערכים ולכללים שלנו? האם זה יצליח? ממה עלינו להיזהר? אילו בעיות עשויות להתעורר בהמשך?

הכובע השחור מחייב הנמקה. החשיבה הביקורתית של הכובע השחור דורשת בהמשך תרגום להחלטות ולמעשים, ולא להישאר ברמת הביקורת והשיפוטיות. חשוב שלא להיגרר עם הכובע השחור לביקורת יתר מוגזמת.

הכובע הצהוב

הכובע הצהוב מייצג את ההיבט החיובי שבדבר. החובש את הכובע הצהוב מנסה למצוא יתרונות ונקודות חוזק בנושא הנידון. לכן הכובע הצהוב מצריך הקדשת זמן לאיתור ולזיהוי יתרונות בנושא שבו עוסקים. הכובע הצהוב, בדומה לכובע השחור, צריך להיות מנומק.

השאלות הנשאלות: מדוע טוב לנהוג כך? איזו תועלת תצמח מזה? למי? באילו תנאים? מהם יתרונות הרעיון?

הכובע הירוק

הכובע הירוק מייצג את החשיבה היצירתית. החובש את הכובע הירוק מחפש רעיונות חדשים, חלופות קיימות וחדשות, שיפורים ניתנים לביצוע ואפשרויות חדשות.

השאלות הנשאלות: האם ישנן הצעות והשערות מגוונות? האם אפשר לחשוב על רעיונות חדשים? האם קיימים כיווני חשיבה שלא בחנו?

הכובע הכחול

תפקידו של הכובע הכחול הוא לארגן את החשיבה. הכובעים האחרים חשבו על התוכן שבו אנחנו עוסקים, ואילו הכובע הכחול עוסק בתהליך החשיבה. החובש את הכובע הכחול מנסה להסיק מסקנות, להגיע לתוצרים ולערוך סיכומים.

השאלות הנשאלות: איך אנחנו מגדירים את המצב? מה ברצוננו להשיג? מהי תכנית חשיבה? מהי מטרת הדיון? היכן אנו עומדים עתה? מהו הצעד הבא? איזה כובע רצוי שישתתף עתה בדיון?

האם החשיבה שביצענו הייתה יעילה? מה אפיין אותה?

מקורות

- אבן שושן, א' (2003). *המילון העברי המרוכז*, הוצאת דביר.
- אונגר, מ' (2009). לימוד סיפורי התורה בגיל הרך, כיצד? *גיל רך*.
http://www.bhol.co.il/forums/topic.asp?topic_id=2618594&forum_id=20167
- אלטמן, א', וכ"ץ, ת' (2001). מנהיגות ופיתוח מנהיגות הלכה למעשה. www.leadersnet.co.il
- בירנבוים, מ' (2007). הערכה לשם למידה. תל-אביב: *הד החינוך* 81(7): 40-46. הסתדרות המורים בישראל.
- בן רבי, ד', ברוך-קוברסקי, ר', נבות, מ', קונסטנטינוב, ו' (2014). נתונים על ממדי הנשירה הסמויה בישראל: בחינה מחודשת של ניתוק בקרב תלמידי בתי ספר. מרכז אנגלברג לילדים ולנוער. ירושלים: מאיירס ג'וינט ברוקדייל בישראל.
- הרפז, י' (2008). *המודל השלישי הוראה למידה בקהילת חשיבה*. ספריית פועלים.
- הרפז, י' (2010). בית של המודל השלישי. קווי מתאר. *הד החינוך* 2010. הסתדרות המורים בישראל.
- הרפז, י' (2014). תנאים ללמידה משמעותית. *הד החינוך. כרך פ"ת. גיליון מספר 04. 2014. עמודים* 40-45. הסתדרות המורים בישראל.
- ויגודצקי, ל' (2004). *למידה בהקשר חברתי*: התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים. מהדורה עברית (2004). עורכים: מיכל צלרמאיר ואלכס קוזולין, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- וידיסלבסקי, מ' (תשס"ט). פתרון בעיות מילוליות במתמטיקה של ילדים בגילאי 5 – 8 על פי שיטת ד"ר רותי שטיינברג בחוברת *הזדמנויות בהוראה ובלמידה בקבוצה הקטנה*, עמוד 14. ירושלים: משרד החינוך.
http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/13C84CC0-35E1-4A59-B2B3-62EA2A69FE54/82132/horaotLemida.pdf
- וידיסלבסקי, מ' (תשס"ט). *הזדמנויות בהוראה ובלמידה בקבוצה הקטנה*. ירושלים: משרד החינוך
- וידיסלבסקי, מ' (תשס"ט). נספח מספר 2 וולף, ד' (2004) אינטראקציה איכותית בכיתה. בתוך *הזדמנויות בהוראה ובלמידה בקבוצה הקטנה*. עמודים 52 – 60 . ירושלים משרד החינוך.
- וידיסלבסקי, מ' וקרלמן, כ' (תשס"ט). מי אני המורה? *4 ממ"מים. גיליון מספר 24*. ירושלים: משרד החינוך.
- וידיסלבסקי, מ' ושמש, ד' (2010). *מדריך לניהול עבודת בית הספר וההורים*, ירושלים: משרד החינוך, אגף א' לחינוך יסודי. http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/EB98CFDC-B370-4D31-8009-99BCE793383A/109309/madrichNiholGreadNEW.pdf
- וידיסלבסקי, מ' והררי, ל'. פדגוגיה חדשנית או פדגוגיה איכותית בסביבת למידה חדשנית. *4 ממ"מים. גיליון מספר 27*. http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/30FB0425-3CDB-4467-B5F0-E63A88728FE4/121933/27.pdf

- וידיסלבסקי, מ' והררי, ל'. הדרך אל מרחב בטוח באינטרנט. *4 ממ"מים. גיליון מספר 28.*

http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/30FB0425-3CDB-4467-B5F0-E63A88728FE4/152582/291.pdf

- וידיסלבסקי, מ', זכאי, ר', רם, ס' (תשע"א). ניהול צוות או ניהול צוותים. *4 הממ"מים גיליון מספר 29*. ירושלים: משרד החינוך. http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/30FB0425-3CDB-4467-B5F0-E63A88728FE4/136077/29.pdf

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

- מאלי, י' (לא צוין). על פרשנות ועל שילוב אומנויות בהוראת המקרא

mofetnet.macam.ac.il/FileFetcher.aspx?id=166192&imageType

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

- מאלי, י' (2011). פרשנות, יצירה וחוויה בהוראת המקרא **הדגמה של תהליך למידה של פרשיות בתורה בדרך של שילוב אומנויות. הכלים הדידקטיים מוצגים בעזרת סיפור קין והבל בספר בראשית.**
http://levladaat.org/content/72

- נודינגס, נ' (2008). דאגה אכפתית בחינוך: הלכה למעשה. *הד החינוך* אפריל 2008. הסתדרות המורים בישראל.

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

meyda.education.gov.il/files/lemidaMashmautit/gmishutpedogogit.doc

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

- צימרמן, ש' ואח' (תשע"ד). *פסיפס*. ירושלים: משרד החינוך

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/shipurTahalicey Lemida/psypas.htm

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

- רוג'רס, ק' (1917). *החופש ללמוד*. תל אביב: ספריית פועלים. הוצאת הקיבוץ הארצי השומר הצעיר.

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

- שחר, ח' ומגן, נ' (2007). הערכה חלופית עקרונות וקשיים. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

http://www.itu.org.il/?CategoryID=1150&ArticleID=8879

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

- שטרן, ל' (לא צוין). ציורים לספר בראשית וניתוחם

http://www.daat.ac.il/daat/ktav_et/images/lilach.pdf

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

- תמ"ה, כלי ליצירת מיפוי תמונת מצב בית ספרית של תהליכי הוראה ולמידה. (2010). ירושלים: אבני ראשה המזכירות הפדגוגית ומחוז ירושלים במשרד החינוך והיחידה למחקר ופיתוח במכון ברנקו וייס..
- http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/17.3.aspx
- Bereiter, C. and Scardamalia, M .(2003). Knowledge Building. In J. W. Guthrie (Ed). Enciclopedia of Education, Second Edition (pp). New-York: Mcmillan Reference, USA. PDF Reprint (http://ikit.org/fulltext/2003_knowledge_building.pdf)
- Bielaczyc K., Kapur M. and Collins A. (2013). Cultivating a Community of Learners in K-12 Classrooms in C. E. Hmelo-Silver, A. M. O'Donnell, C. Chan, C. A. Chinn (Eds). International Handbook of Collaborative Learning. Tailor Francis, Inc.

  http://www.academia.edu/3207977/Cultivating_a_Community_of_Learners_in_K-12_Classrooms
- Bielaczyc K. and Collins A. (1999). Learning Communities in Classrooms: A Reconceptualization of Educational Practice. From C.M. Reigeluth (ed): Instructional design theories and models. Vol. \\ Mahwah. N.J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. L. & Campione, J. C. (1996). Psychological theory and the design of innovative learning environments: on procedures, principles, and systems. In L.
- De Bono, E. (1985). Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management. Little, Brown, & Company. ISBN 0-316-17791-1 (hardback) and 0316178314 (paperback).
- Elias. M. J. (2003). Academic and Social-Emotional Learning. International Academy of Education. http://www.ibe.unesco.org
- Elias, M.J. (2013) Social-Emotional and Character Development and Academics as a Dual Focus of Educational Policy. http://epx.sagepub.com/content/23/6/831.short
- Gallagher. E. (2013). The Effects of Teacher-Student Relationships: Social and Academic Outcomes of Low-Income Middle and High School Students . http://steinhardt.nyu.edu/opus/issues/2013/fall/gallagher
- Gardner, H.(1997) http://www.edutopia.org/multiple-intelligences-howard-gardner-video#graph1
- Hoggett, P,(1997)." Contested communities" in P. Hoggett (ed). Contested communities experiences, struggles, policies, Bistrol: Policy press.
- Kilpatrick,S, Barrett , M, and Jones, T. (2003). Defining Learning Communities. Faculty of Education, University of Tasmania, Australia
- http://www.aare.edu.au/03pap/jon03441.pdf
- Knowles, G. J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), Studying teachers' lives (pp. 99–152). London: Routledge
- Lampert . M. (1990). **When the Problem Is Not the Question and the Solution Is Not the Answer:Mathematical Knowing and Teaching**. *American Educational Research Journal, Vol. 27, No. 1. (Spring, 1990), pp. 29-63*
- Noddlings, N. (2005). "Caring in education". The encyclopedia of informal education. 2005. http://infed.org/mobi/caring-in-education/

- Pianta, R. C, Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003).Relationships between teachers and children. In W. Reynolds and G. Miller (Eds.), Comprehensive handbook of psychology: Vol. 7. Educational psychology (pp. 199–234). Hoboken, NJ: Wiley & Sons, Inc.
- Rogoff, B. Matusov, E. and White, C. (1996). Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners. Hnndbook of education and human development. Oxford. UK: Blackwell.
- Salomon, D. Watson, M. Battistich, V. Schaps, E. and Delicchi, K.. (1996)/ Creating classrooms that students experience as communities. American Journal of Community Psychology, Vol. 24, No. 6
- Schaps, E.(2003). Creating a School Community. Creating Caring Schools. March 2003. Volume 60. Number 6.
- Schaps, E. (2005). The Role of Supportive School Environments in Promoting Academic Success. Getting Results, Developing Safe and Healthy Kids. Update 5: Student Health, Supportive Schools and Academic Success, Chapter 3.
- Schaps, E. (2009). Creating Caring School Community. Leadership March/April 2009. Developmental Studies Center.
- Schauble & R. Glaser (Eds.), Innovations in learning: New environments for education (pp. 289-325). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Centers for Disease Control and Prevention. School Connectedness: Strategies for Increasing Protective Factors Among Youth. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services; 2009. http://www.cdc.gov/healthyyouth/protective/connectedness.htm
- Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self' , in Lipka, R.P. & Brinthaup T.M. (eds), The role of self in teacher development. Albany. N.Y. State: Uni. Press, pp 121-141.
-
- Wegner, A, Mcdermott, R and Snyder, W. 2002. Cultivating communities of practice: a guide to managing Knowledge. Harvard Business School Press.