



מדינת ישראל
משרד החינוך
המינהל הפדגוגי

אגף א' לחינוך יסודי

אוגדן למפקחים, מדריכים ומנהלים חומר עיוני, כלים וסדנאות לקידום הלמידה המשמעותית בבתי הספר היסודיים



אל למידה משמעותית



מנהלת אגף א' לחינוך יסודי: יהודית קדש

חשיבה, פיתוח וכתיבה:

מלכה וידיסלבסקי, הנהלת האגף לחינוך יסודי

קראו והעירו:

יהודית קדש, מנהלת האגף לחינוך יסודי
עירית בירן, סגנית מנהל המינהל הפדגוגי
מירי נבון, סגנית מנהל המינהל הפדגוגי
שוש אהרנוב, הנהלת האגף לחינוך יסודי
אתי בוקשפן, הנהלת האגף לחינוך יסודי
סלאח טאהא, הנהלת האגף לחינוך יסודי
מוריה טלמור, הנהלת האגף לחינוך יסודי
אושרה לרר, הנהלת האגף לחינוך יסודי
אנעאם מרעי, הנהלת האגף לחינוך יסודי
יעל נדלר, הנהלת האגף לחינוך יסודי
אורית צאירי, הנהלת האגף לחינוך יסודי
חנה ללוש, מפקחת כוללת ומרכזת החינוך היסודי, מחוז דרום
דורית לחיאני, מדריכה ארצית באגף א' לחינוך יסודי, המינהל הפדגוגי
שיר קדר, מנהלת בית ספר
כדן קרלמן, מדריכה ארצית לשעבר באגף א' לחינוך יסודי, המינהל הפדגוגי
סמדר שמואלי, מדריכה ארצית לשעבר באגף א' לחינוך יסודי, המינהל הפדגוגי

שותפים לדרך:

אריאל לוי, סמנכ"ל בכיר מנהל המינהל הפדגוגי
מירי נבון, סגנית מנהל המינהל הפדגוגי
מכון "אבני ראשה"
ענת שיראזי, לשכת משנה למנכ"לית

עיצוב והעמדה:

ציפי ליזרוביץ, מדריכה ארצית באגף א' לחינוך יסודי, המינהל הפדגוגי

עריכה לשונית:

ציקי רדיאנו, עורכת לשונית,
לימור חנין, מדריכה באגף א' לחינוך יסודי, המינהל הפדגוגי

תוכן העניינים:



5	דבר מנהל המינהל הפדגוגי
7	דבר מנהלת אגף א' לחינוך יסודי
8	על האוגדן

11	חלק ראשון: היבטים רעיוניים ומושגיים של למידה משמעותית
----	---

51	חלק שני: היבטים פדגוגיים של הוראה ולמידה משמעותית
----	---

145	חלק שלישי: היבטים ניהוליים מערכתיים לקידום הוראה ולמידה משמעותית
-----	--

235	נספחים
-----	---------------



דבר מנהל המינהל הפדגוגי

אנשי חינוך יקרים,

בני האנוש משחר הבריאה נדרשו ללמידה ולהוראה עיתים מתוך צורכי השעה, צורכי הקיום, צורכי ההישרדות וצורכי ההתפתחות והקדמה, עיתים מתוך הזדמנויות שנקרו בדרכם וחייבו אותם בהתבוננות מעמיקה, בשאלה, בתהייה, בערעור ועיתים למדו באופן מכוון שמטרתו הייתה הרחבת ההשכלה והדעת.

ההוראה והלמידה, מעצם מהותן, התבצעו ומתבצעות כל העת ובכל מקום: בבית עת מתקיים שיח בין ההורים לילדיהם השואלים ושואלים, בגן ובבית הספר בזמן מפגש או שיעור עם המורים והגננות ובהפסקה עם החברים. למידה מתרחשת גם בקולנוע, בתיאטרון, במוזיאון, בטיול, בגן המשחקים, ברחוב ובמכולת.

ההוראה והלמידה מתמשכות במגוון דרכים: בשיח מכוון או אקראי, במשחק, בספר, בניסוי, בהתבוננות, בחיקוי, בשול"יאות ועוד. כל דרך נכונה ולגיטימית, כל דרך ראויה כל אימת שהיא משרתת את המטרה – העשרת עולמו והגדלת נכסיו התרבותיים והרוחניים של הלומד, כמו גם של המורה.

מטבע הדברים העוסקים במלאכת החינוך מכוונים מאמציהם להשבחת מעשה ההוראה – למידה – הערכה. איש החינוך תר כל העת אחר דרכים באמצעותן יעלה בידו להגיע אל ליבם ואל מוחם של הלומדים.

אנשי המקצוע במטה ובמחוזות משרד החינוך מתעמקים בבעיה במהלך החודשים האחרונים במטרה להפוך את מדיניות הלמידה המשמעותית למעשה שיש בו שילוב של העבר עם העתיד, של המסורתי עם החדש והמתחדש ושל מה שכבר היה למה שעתיד להיות.

אוגדן זה, פרי עבודתם של אנשי המינהל הפדגוגי במשרד החינוך, הוא כלי שגובש במיוחד עבורכם, מפקחים, מנהלים ומדריכים. מטרתו של האוגדן היא להציע מרחב ומגוון אפשרויות ודרכים לשיח ששורשיו נעוצים בשדה הפדגוגיה, הלמידה וההוראה ועוצמתו בכך שהוא מכיל אינספור שבילים ומרחבים לתור בהם ולמצוא עוגן לתפיסות עולם חינוכיות, אופני הוראה – למידה שהוטמעו והשתרשו לצד דרכים ייחודיות, פורצות דרך, חדשניות ויוזמות. אלו לצד אלו מאפשרות למנהל ולצוותו ובאמצעותם לתלמידים, למצוא אופני הוראה – למידה ראויים ונכונים עבור כל פרט, כמו גם תחומי חוזק ועניין.

באוגדן תמצאו הצעות ורעיונות לסדנאות הדרכה לגננות ולמורים לשם העמקת הלמידה המשמעותית במוסדות החינוך. האוגדן מבקש לאפשר ללמוד ולהתנסות בלמידה באופן משמעותי, חוויתי, התנסותי ואינטראקטיבי. באמצעות האוגדן ניתן יהיה לסייע בידי מנהלים, מורים וגננות ולהנחותם לבסס תשתית מבנית של שגרות וסדירויות שיהוו מרחב נוח וראוי לעבודה משמעותית.

מבנה האוגדן נשען על רכיבי הפיתוח המקצועי של מובילי מוסדות חינוך והוא מורכב מ-3 רכיבים מרכזיים: תודעת המתייחס להיבטים רעיוניים ומושגיים של למידה משמעותית, פדגוגי הנוגע להיבטי ההוראה והלמידה המשמעותית והיבט ניהולי מערכתי לקידום למידה והוראה משמעותית.

האוגדן מוקדש לכם, המפקחים, המנהלים, המורים, הגננות והמדריכים, כבעלי תפקיד מרכזי בהובלת השינוי. המדיניות, אבני הדרך, המסמכים, הרעיונות, המתווים וההנחיות מופקדים בידיכם, אך מהרגע בו יהפכו ל"שלכם", ברגע בו יתחברו לתמונת העולם המתחברת לתפיסותיכם, ניתן יהיה ביתר קלות לתווכם לאנשי החינוך עליהם אתם מופקדים. המסמכים נתונים, אך ברור מאליו כי כל מפקח ומדריך, מרגע שקיבלם לידי, יהפוך בהם, יוסיף אליהם קורטוב של "יחוד", יתווה דרך בה ירצה להנחילם למנהלים. המסמכים הם התשתית, הבסיס עליו יבנה כל מפקח ולאחר מכן המנהל וצוותו, את הבניין הייחודי, על חדריו, מבואותיו, כניסותיו ויציאותיו.

לסיום אני מבקש לאחל לכל העושים במלאכה הנאה, עניין ורוב משמעות. עוד אבקש להודות לכל העושים במלאכה - כותבי האוגדנים ועורכיהם - שעמלו על כתיבתם ללא לאות בשקדנות ומתוך אמונה כי יעשה בהם שימוש מושכל.

בברכה,



אריאל לוי

דבר מנהלת אגף א' לחינוך יסודי

מערכת החינוך תורמת לעיצוב דמותם של התלמידים, משפיעה על עמדותיהם כלפי למידה והשכלה, מניחה את היסודות ללמידה לאורך החיים ומקנה כלים לעיצובה של חברת מופת הומניסטית שחבריה חיים בצוותא לאורם של ערכים אישיים וחברתיים.

התהליך החינוכי מכון להעניק לתלמידים תחושת צמיחה, ערך ומסוגלות, הצלחה ומימוש אישי, חווית גילוי ומענה לסקרנותם, טיפוחם כאנשים פעילים המשתלבים בחברה ותורמים לה. כדי שהתהליך ישיג את מטרותיו, חיונית למידה משמעותית.

האוגדן שלפניכם נועד לאפשר לאנשי החינוך במוסדות החינוך לקדם למידה משמעותית.

באוגדן יש עיסוק בבירור מהותה של למידה משמעותית, בששת תפקודי הלומד במאה ה-21 שיש לפתח כחלק מהלמידה המשמעותית, בסביבת הלמידה החיונית ללמידה משמעותית, בעקרונות לקידומה ובדרכים לארגונה וניהולה.

כדי להעשיר את התובנות והרעיונות שניתן להפיק מהחומרים, אנו מציעים לקיים למידה ודיונים בנושאים הנכללים באוגדן במסגרת הקהילה המקצועית של מפקח ומנהליו, במסגרת הקהילה המקצועית של בית הספר ובמסגרות לפיתוח מקצועי חוץ-בית ספרי.

מפקחים ומנהלים יוכלו להשתמש בחומרים להבניית תהליכים לקידום הלמידה המשמעותית במוסדות החינוך.

מורי-מורים יוכלו להשתמש בחומרים כחומר עזר בתהליכי הפיתוח המקצועי של עובדי ההוראה. מדריכים יוכלו להשתמש באוגדן כחומר עזר בהנחיית המורים.

מורים יוכלו להשתמש בו לבחינה עצמית ולקידום עבודתם.

בברכה,

יהודית קדש

מנהלת אגף א' לחינוך יסודי

השאיפה לקדם למידה משמעותית היא בליבת העיסוק של אנשי חינוך. עם זאת מערכת החינוך בחרה להציבה במוקד השיח המקצועי מתוך שאיפה לייצר לתלמידה חווית למידה חיובית ואיכותית; לקדם מצוינות, יצירתיות, ביקורתיות ומעורבות אזרחית; לפתח בקרב התלמידים בסיס ידע ומיומנויות הנדרשים במאה ה-21 והמאפשרים לבוגר מערכת החינוך מימוש אישי ומקצועי, ולמדינת ישראל להמשיך ולהיות גורם מוביל בעולם בחדשנות וביזמות.

נושא הלמידה המשמעותית מקיף היבטים רבים, כמו: הלומד והתפתחותו, המורה ומקצועיותו, תכנית הלימודים, הערכה, מרחבי למידה, גישות ודרכי הוראה-למידה. באוגדן "מסלולים אל למידה משמעותית" בחרנו להתמקד בשלושה מסלולים מרכזיים:

- א. תפיסת הלמידה המשמעותית במערכת החינוך ודרכים למימושה.
- ב. היבטים פדגוגיים של הוראה ולמידה משמעותית - מקומם של ששת תפקודי לומד במאה ה-21 בתפיסת הלמידה המשמעותית ודרכים לפיתוחם.
- ג. היבטים ניהוליים מערכתיים - מסגרת חינוך הפועלת כקהילת לומדים אכפתית והתהליכים הנדרשים בה כבסיס חינוכי למימוש חזון הלמידה המשמעותית.

בספרות המחקר העוסקת בתהליכי שינוי בחינוך (לוי ונבו, 1997)¹ יש הסכמה כי כל שינוי מהותי בבתי הספר תלוי במורים וכי תפיסותיהם ואמונותיהם הן שקובעות במידה רבה את התייחסותם הכוללת לתהליך השינוי בחינוך. יתר על כן: לדעת Fullan (2007)² בתהליך של שינוי בית ספרי האמונות והעמדות הן תנאי הכרחי לכל שינוי, ואלה משפיעות גם על אסטרטגיות ההוראה, על החומרים והתכנים ועל הגישות ושיטות ההוראה.

לאור זאת ועל פי המתווה לפיתוח מקצועי של מנהלים, יש באוגדן שלושה חלקים ונספח:

חלק ראשון: "משמעותה של למידה משמעותית". בחלק זה מוצע בירור מושגי ותפיסתי בהתייחס למהותה של הלמידה המשמעותית ורכיביה, משולבים ממצאי מחקר מספרות החינוך ומתוארים עקרונות הוראה המקדמים למידה משמעותית.

חלק שני: "פיתוח ששת תפקודי הלומד במאה ה-21". בחלק זה מוצגים תפקודי הלומד שמערכת החינוך שואפת לפתח הן כתורמים ללמידה משמעותית והן כתוצריה. משולבים ממצאי מחקר וגישות לפיתוח של תפקודי הלומד השונים ומתוארים עקרונות ההוראה לפיתוח התפקודים.

חלק שלישי: "למידה משמעותית בקהילת לומדים אכפתית". בחלק זה יש עיסוק במרחב הפסיכולוגי, הקוגניטיבי והפיסי ובתהליכי הלמידה, הארגון והניהול החינוכיים ללמידה משמעותית. בחלק זה מוצגת פדגוגיה של אכפתיות, יש בירור מושגי-תפיסתי בהתייחס לקהילת לומדים אכפתית, מובאת סקירה של מודלים של קהילות למידה שהתפתחו בחינוך ומוצגים עקרונות ותהליכים לפיתוח ולטיפול של קהילות לומדים אכפתיות במוסדות החינוך היסודי.

1 לוי, ת' ונבו, י'. (1997). מטאפורות של מורים ותלמידים שהתנסו בפיתוח קוריקולום על-תחומי הבנייתי.

2 Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change. New York; Teachers' College Press.

כל חלק מכיל:

- הגדרה ותיאור של הנושא המרכזי שבו נעסוק
- הצגת חשיבות הנושא והנימוקים לעיסוק בו
- סקירה של ממצאי מחקר עיקריים
- דרכים ועקרונות ליישום
- סדנאות לעבודה במסגרת המפגח ומנהליו ובקרב צוותי מורים³
- עדויות
- כלים לאיסוף נתונים, תכנון וארגון

בשלושת החלקים משולב מידע עיוני ומחקרי, מובאים כלים יישומיים ומוצעות שאלות לבירור עצמי (ב"בינו לבין עצמנו") ולשיח בקהילה המקצועית (ב"אתנחתא").

בנספח מובאים מונחון, המתווה לפיתוח מקצועי של מנהלים, תיאור של התמ"ה – כלי ליצירת תמונת מצב של תהליכי הוראה ולמידה שפותח על ידי מכון אבני ראשה ומכון ברנקו וייס (2011)⁴, סקירת חומרים לקידום למידה משמעותית ולפיתוח תפקודי לומד.

האוגדן מהווה המשך לחוברת "הזדמנויות בהוראה ובלמידה בקבוצה הקטנה"⁵.

ההוראה בקבוצה הקטנה בשעות הפרטניות יכולה להיות מעין מעבדה שמאפשרת למורים להתנסות במגוון דרכי הוראה ושיח עם התלמידים. היא יכולה גם להיות סדנה שמאפשרת לתלמידים להתאמן בדרכי למידה מגוונות ובפיתוח תפקודים שונים. כמו כן מסגרת הלמידה בקבוצה הקטנה בשעות הפרטניות מאפשרת להעמיק את ההיכרות בין המורים לתלמידים ובין התלמידים לבין עצמם, ולפתח אינטראקציות המושתתות על כבוד, הוקרה והערכה הדדיים, וגילויי אמפתיה ואכפתיות. ואולם רוב הלמידה בבית הספר מתקיימת במסגרת הכיתה. רצוי להשתמש בתהליכים ובהתנסויות בשעות הפרטניות במסגרת הקבוצה הקטנה כתשומה התורמת לקידום הלמידה המשמעותית בכיתה ולתפקודה של הכיתה כקהילת לומדים אכפתית.

באמצעות החומרים באוגדן הנכם מוזמנים לחוות תהליך אישי ושיתופי של הבניית ידע.

כתיבה: מלכה וידיסלבסקי

3 בהכנת חלק מהסדנאות היו שותפים חברים מיחידות שונות במינהל הפדגוגי.

4 <http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/17.3.aspx>

5 וידיסלבסקי, מ' (תשס"ט). הזדמנויות בהוראה ובלמידה בקבוצה הקטנה. ירושלים: משרד החינוך.
<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/13C84CCo-35E1-4A59-B2B3-62EA2A69FE54/82132/horaot-Lemida.pdf>

מסלולים

אל למידה משמעותית

היבטים עיוניים ומושגיים
של למידה משמעותית



תוכן העניינים

14	משמעותה של למידה משמעותית
14	פתיחה
14	הקדמה
15	מהי למידה משמעותית?
16	מדיניות לקידום למידה משמעותית
19	תפיסות בחינוך
25	ערך הלמידה ולמידה בעלת ערך וכיצד עושים זאת?
29	מעורבות בלמידה וכיצד עושים זאת?
34	רלוונטיות בלמידה וכיצד עושים זאת?
40	למידה משמעותית כשינוי משמעותי – התמודדות עם התנגדויות
47	מקורות
	רשימת הסדנאות המשולבות בתוך הפרקים:
17	• המדיניות לקידום למידה משמעותית
20	• הוראה היא כמו... – שימוש בדימויים לביטוי תפיסות ועמדות ולעיצובן
21	• בעיני המתבונן: רב שיח המציג את תפיסות המשתתפים בנושא למידה משמעותית
22	• חווית הלמידה המשמעותית שלי – שיתוף בחווית למידה משמעותית וזיהוי מאפיינים של למידה משמעותית ותנאים להתרחשותה
23	• הנחות יסוד והמשתמע מהן לגבי למידה, הוראה, תכנית הלימודים והערכה
25	• ערך הלמידה ולמידה בעלת ערך – מסרים מהסביבה ודרכים להתמודד עמם
27	• תוכני למידה ודרכי למידה בעלי ערך
32	• קידום מעורבות תלמידים בלמידה
34	• רלוונטיות בלמידה
38	• מה חווים תלמידינו?
43	• המורה והלמידה המשמעותית
45	• אנו והלמידה המשמעותית – התבוננות ביקורתית על הנושא

⁶(2014, 2012, 2011, 2010, 2009, 2008, 2007, 2006, 2005, 2004, 2003, 2002, 2001, 2000, 1999, 1998, 1997, 1996, 1995, 1994, 1993, 1992, 1991, 1990, 1989, 1988, 1987, 1986, 1985, 1984, 1983, 1982, 1981, 1980, 1979, 1978, 1977, 1976, 1975, 1974, 1973, 1972, 1971, 1970, 1969, 1968, 1967, 1966, 1965, 1964, 1963, 1962, 1961, 1960, 1959, 1958, 1957, 1956, 1955, 1954, 1953, 1952, 1951, 1950, 1949, 1948, 1947, 1946, 1945, 1944, 1943, 1942, 1941, 1940, 1939, 1938, 1937, 1936, 1935, 1934, 1933, 1932, 1931, 1930, 1929, 1928, 1927, 1926, 1925, 1924, 1923, 1922, 1921, 1920, 1919, 1918, 1917, 1916, 1915, 1914, 1913, 1912, 1911, 1910, 1909, 1908, 1907, 1906, 1905, 1904, 1903, 1902, 1901, 1900, 1899, 1898, 1897, 1896, 1895, 1894, 1893, 1892, 1891, 1890, 1889, 1888, 1887, 1886, 1885, 1884, 1883, 1882, 1881, 1880, 1879, 1878, 1877, 1876, 1875, 1874, 1873, 1872, 1871, 1870, 1869, 1868, 1867, 1866, 1865, 1864, 1863, 1862, 1861, 1860, 1859, 1858, 1857, 1856, 1855, 1854, 1853, 1852, 1851, 1850, 1849, 1848, 1847, 1846, 1845, 1844, 1843, 1842, 1841, 1840, 1839, 1838, 1837, 1836, 1835, 1834, 1833, 1832, 1831, 1830, 1829, 1828, 1827, 1826, 1825, 1824, 1823, 1822, 1821, 1820, 1819, 1818, 1817, 1816, 1815, 1814, 1813, 1812, 1811, 1810, 1809, 1808, 1807, 1806, 1805, 1804, 1803, 1802, 1801, 1800, 1799, 1798, 1797, 1796, 1795, 1794, 1793, 1792, 1791, 1790, 1789, 1788, 1787, 1786, 1785, 1784, 1783, 1782, 1781, 1780, 1779, 1778, 1777, 1776, 1775, 1774, 1773, 1772, 1771, 1770, 1769, 1768, 1767, 1766, 1765, 1764, 1763, 1762, 1761, 1760, 1759, 1758, 1757, 1756, 1755, 1754, 1753, 1752, 1751, 1750, 1749, 1748, 1747, 1746, 1745, 1744, 1743, 1742, 1741, 1740, 1739, 1738, 1737, 1736, 1735, 1734, 1733, 1732, 1731, 1730, 1729, 1728, 1727, 1726, 1725, 1724, 1723, 1722, 1721, 1720, 1719, 1718, 1717, 1716, 1715, 1714, 1713, 1712, 1711, 1710, 1709, 1708, 1707, 1706, 1705, 1704, 1703, 1702, 1701, 1700, 1699, 1698, 1697, 1696, 1695, 1694, 1693, 1692, 1691, 1690, 1689, 1688, 1687, 1686, 1685, 1684, 1683, 1682, 1681, 1680, 1679, 1678, 1677, 1676, 1675, 1674, 1673, 1672, 1671, 1670, 1669, 1668, 1667, 1666, 1665, 1664, 1663, 1662, 1661, 1660, 1659, 1658, 1657, 1656, 1655, 1654, 1653, 1652, 1651, 1650, 1649, 1648, 1647, 1646, 1645, 1644, 1643, 1642, 1641, 1640, 1639, 1638, 1637, 1636, 1635, 1634, 1633, 1632, 1631, 1630, 1629, 1628, 1627, 1626, 1625, 1624, 1623, 1622, 1621, 1620, 1619, 1618, 1617, 1616, 1615, 1614, 1613, 1612, 1611, 1610, 1609, 1608, 1607, 1606, 1605, 1604, 1603, 1602, 1601, 1600, 1599, 1598, 1597, 1596, 1595, 1594, 1593, 1592, 1591, 1590, 1589, 1588, 1587, 1586, 1585, 1584, 1583, 1582, 1581, 1580, 1579, 1578, 1577, 1576, 1575, 1574, 1573, 1572, 1571, 1570, 1569, 1568, 1567, 1566, 1565, 1564, 1563, 1562, 1561, 1560, 1559, 1558, 1557, 1556, 1555, 1554, 1553, 1552, 1551, 1550, 1549, 1548, 1547, 1546, 1545, 1544, 1543, 1542, 1541, 1540, 1539, 1538, 1537, 1536, 1535, 1534, 1533, 1532, 1531, 1530, 1529, 1528, 1527, 1526, 1525, 1524, 1523, 1522, 1521, 1520, 1519, 1518, 1517, 1516, 1515, 1514, 1513, 1512, 1511, 1510, 1509, 1508, 1507, 1506, 1505, 1504, 1503, 1502, 1501, 1500, 1499, 1498, 1497, 1496, 1495, 1494, 1493, 1492, 1491, 1490, 1489, 1488, 1487, 1486, 1485, 1484, 1483, 1482, 1481, 1480, 1479, 1478, 1477, 1476, 1475, 1474, 1473, 1472, 1471, 1470, 1469, 1468, 1467, 1466, 1465, 1464, 1463, 1462, 1461, 1460, 1459, 1458, 1457, 1456, 1455, 1454, 1453, 1452, 1451, 1450, 1449, 1448, 1447, 1446, 1445, 1444, 1443, 1442, 1441, 1440, 1439, 1438, 1437, 1436, 1435, 1434, 1433, 1432, 1431, 1430, 1429, 1428, 1427, 1426, 1425, 1424, 1423, 1422, 1421, 1420, 1419, 1418, 1417, 1416, 1415, 1414, 1413, 1412, 1411, 1410, 1409, 1408, 1407, 1406, 1405, 1404, 1403, 1402, 1401, 1400, 1399, 1398, 1397, 1396, 1395, 1394, 1393, 1392, 1391, 1390, 1389, 1388, 1387, 1386, 1385, 1384, 1383, 1382, 1381, 1380, 1379, 1378, 1377, 1376, 1375, 1374, 1373, 1372, 1371, 1370, 1369, 1368, 1367, 1366, 1365, 1364, 1363, 1362, 1361, 1360, 1359, 1358, 1357, 1356, 1355, 1354, 1353, 1352, 1351, 1350, 1349, 1348, 1347, 1346, 1345, 1344, 1343, 1342, 1341, 1340, 1339, 1338, 1337, 1336, 1335, 1334, 1333, 13

פתיחה:

הקדמה

הפרק "משמעותה של למידה משמעותית" עוסק בהיבטים הרעיוניים והמושגיים של למידה משמעותית. בפרק זה משולבות שאלות המזמינות אתכם להתבוננות אישית, סדנאות ונושאים לחשיבה ולדין בקרב הקהילה המקצועית ומובא חומר רקע להבניית הידע האישי והמשותף.

- אתם מוזמנים לבחור את החומרים השונים ולשלבם לפי שיקול דעתכם בתהליכי העבודה שלכם בקבוצה המחצונית.

7 סגל, מ"צ (תש"ך). תורה, נביאים וכתובים מהדורה ספרותית ערוכים ומפורשים על מבואות מאת מ"צ סגל. תל אביב: דביר.

14 אגף א' לחינוך 'סודי

מהי למידה משמעותית?

ויקטור פרנקל (1997) מגדיר **משמעות** כפשר, הסבר וערך. לפי פרנקל, תחושת משמעות היא צורך קיומי לאדם.⁹

הגדרות רבות נתנו הוגי חינוך למושג "למידה משמעותית". בשנות השבעים של המאה ה-20 הגדיר קרל רוג'רס¹⁰ בספרו "החופש ללמוד" את הלמידה המשמעותית כלמידה חווייתית, ההיפך מלמידת סרק, כמו: שינון עובדות שהלומד אינו מייחס להן חשיבות, תרגול מיומנויות בלי שהלומד רואה צורך בהן. "לסוג זה של למידה [הלמידה המשמעותית]¹¹, לפי רוג'רס, האדם כולו, על הכרתו וריגושו, שקוע בתהליך הלמידה. למידה כזו משנה את התנהגותו, עמדותיו, ואולי גם את אישיותו של הלומד".

לפי דייוויד אוזובל (1977)¹², "למידה משמעותית" היא תהליך שבו החומר החדש מתקשר בצורה לא שרירותית למה שכבר מצוי בהכרתו של הלומד ומוטמע בהצלחה בתוך המערכת המושגית שלו. התוצר של למידה משמעותית הוא ידע שהוא חלק מהכרתו של היודע משום שהוא נקשר למה שהיה בה קודם לכן, והוא ייחודי ללומד משום שהלומד בנה אותו בעצמו בעזרת אלמנטים שהיו קיימים בהכרתו.

בשיח הפדגוגי בישראל של המאה ה-21 טוען סלומון (2014)¹³ שלמידה משמעותית היא עניין אישי המהווה תוצר של הבנה ושל יצירת הקשרים וקשרים החשובים ללומד.

הרפז (2014)¹⁴ מגדיר למידה משמעותית כתהליך שבו אדם מייחס ערך לתכנים הנלמדים ומעוניין בהם; מושקע ומשקיע בהם; "עושה" או "בונה" אותם. לפי הרפז זו למידה שבה הלומד מארגן מחדש את התנסויותיו (ידע, מושגים, מחשבות, רגשות) באמצעות התנסויות חדשות ויוצר תשתית להתנסויות מורכבות יותר בעתיד. למידה זו היא למידה מעצבת, למידה שמחוללת שינוי בתובנות בנקודת המבט, בזהות של הלומד.

באתר משרד החינוך מוגדרת למידה משמעותית כך: "למידה משמעותית היא זו בה התלמיד מעורר שאלות, מאתר מקורות מידע, מעבד מידע ויוצר ידע חדש הרלוונטי לעולמו האישי ולחיים בעידן הטכנולוגי במאה ה-21"¹⁵.

9 פרנקל, ו' (1997). הזעקה הלא-נשמעת למשמעות. הוצאת דביר

10 רוג'רס, ק' (1973). החופש ללמוד, הוצאת ספריית הפועלים.

11 הערה של הכותבת

12 Ausubel, D. P., Novak, J.D. & Hanesian, H. (1978). Educational Psychology A Cognitive View. 2nd edition. New York: Holt, Rinehart & Winston

13 סלומון, ג' (2014). למידה משמעותית היא עניין אישי. בתוך למידה משמעותית כולם מדברים על זה. איך עושים את זה? הד החינוך, אפריל 2014.

14 הרפז, י' (2014). למידה משמעותית מה אפשר לעשות? פורסם במגזין האינטרנטי של מכון אבני ראשה "אבני דרך", ינואר 2014.

15 משרד החינוך (2014). ישראל עולה כיתה. מדיניות לקידום למידה משמעותית.

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/LemidaMashmavit/mashmavit/HagdaraMashmavit.htm>

אתנחתא:

סכמו בטבלה שלפניכם את הדגשים שבהגדרות השונות:

תוכני הלמידה	תהליך הלמידה	תוצר הלמידה	
			רוג'רס
			אוזובל
			סלומון
			הרפז
			אתר משרד החינוך

התוכלו לזהות יסודות משותפים להגדרות השונות?

איזו מבין ההגדרות מתאימה לכם? מדוע?

נוכל להכליל ולומר כי למידה משמעותית היא למידה הכוללת היבטים סובייקטיביים ואובייקטיביים הן מבחינת תהליכי הלמידה והן מבחינת תוצריה. מחד גיסא היא כוללת את מה שחוזה ותופס הלומד, הסובייקט, כלמידה משמעותית עבורו, כלומר: זו למידה המלווה בחוויה רגשית וקוגניטיבית מעניינת ומאתגרת ללומד. הוא תופס אותה כבעלת ערך, רלוונטית לחיו ונוגעת בנימי נפשו תוך שהיא מערבת היבטים מגוונים של התנסויות שכליות, רגשיות, גופניות, אומנותיות, יצרניות ואחרות. היא כוללת העמקה בנושאים שמעניינים את הלומד, התנסויות ופעילויות מגוונות העונות לצרכיו. ומאידך גיסא למידה זו מזמנת הבנה מעמיקה ופיתוח חשיבה, מעודדת מצוינות ומיצוי פוטנציאל אישי לצד התפתחות רגשית, רוחנית וערכית ותרומה לחברה.

מדיניות לקידום למידה משמעותית

ב - UNESCO (1995)¹⁶ הגדירו מדיניות כהחלטה מפורשת או בלתי מפורשת או כקבוצת החלטות הכוללות עקרונות מנחים לנקודות הבאות:

- החלטות עתידיות
- פעילות או יוזמה או הפסקתן
- יישומן של החלטות קודמות

16. Haddad W.D. (1995). Education policy-planning process: an applied framework. Paris: UNESCO

במילון "מונחים בנושאי כלכלה" מוגדרת מדיניות כתכנית פעולה או כללים לפעולה בתחום מיוחד של נושאים המצינים את העמדה והפעילות במשימות שגרתיות שתינקט לגבי אותם נושאים.¹⁷

מטרתה של מדיניות היא לפתח ולשפר את המערכת ולתת מענה לבעיות מתעוררות.

מסמכי מדיניות הם כלי של משרד החינוך, ככל משרד ממשלתי, להצגת המדיניות, כלומר: להצגת דרך הפעולה או השיטה שהמשרד בחר כדי לקדם מטרות ויעדים בנושאים שבתחום אחריותו. מסמכי מדיניות הם סוגה הכוללת מרכיבים אלה:

- תיאור המדיניות
- הנימוקים למדיניות שנבחרה (רציונל)
- הפעולות המרכזיות המתוכננות להשגת המדיניות
- הכללים והנהלים בהתייחס לדרגים השונים ליישום המדיניות

מסמכי המדיניות נגזרים מסמכי עבודה של הדרגים השונים במשרד ממשלתי ליישום המדיניות.

כדי להבטיח מחויבות והירתמות של ממלאי התפקידים השונים, החל ממנהלי יחידות במטה וכלה במורה, חשוב שכל אחד מממלאי התפקידים במערכת החינוך יכיר את המדיניות ויהיה מודע להשלכותיה לגביו במסגרת תפקידו.

בסדנה "המדיניות לקידום למידה משמעותית" מוצע תהליך ללמידה של מסמך מדיניות בקבוצה המקצועית:

סדנה:

המדיניות לקידום למידה משמעותית

הכרת המדיניות והכללים הדרושים ליישומה

מטרה:

הגדרת צורכי הידע ליישום המדיניות

תוצרים:

תכניות ליישום המדיניות

אבני דרך ללמידה משמעותית והמסמך "מדיניות לקידום למידה משמעותית במערכת החינוך"

חומרים:

<http://meyda.education.gov.il/files/lemidaMashmautit/med.docx>

17 מילון מונחים בנושאי כלכלה. http://www.yediothsfarim.co.il/lexicons/econ/glossary/g_1801.asp

מהלך הסדנה:

- א. בוחנים את הרקע למדיניות החדשה: האם הייתה עד כה מדיניות בנושא שבו עוסקת המדיניות החדשה? אם כן: מה? כיצד המדיניות הקיימת עד כה מיושמת הלכה למעשה? האם יש צורך, לדעתכם, במדיניות חדשה בנושא זה? מדוע?
- ב. מבררים ציפיות: מה השינוי הצפוי בעקבות המדיניות החדשה? מה חדש?
- ג. מאמתים את הציפיות: מעיינים במבוא או בתקציר המציג את עיקרי המדיניות החדשה*. האם ההשערה התאמתה? מהן השאלות המתעוררות בעקבות הקריאה?
- ד. קוראים את מסמך המדיניות או את חוזר המנהל הכללי* לאיתור תשובות לשאלות, ולהעלאת שאלות נוספות בעקבות הקריאה, כמו: האומנם המדיניות המוצעת עונה על הצרכים שזוהו? כיצד עשויה המדיניות המוצעת להשפיע על כל אחד מבעלי העניין? מהן ההשלכות של המדיניות על נושאים, כמו: הישגי לומדים, שגרת העבודה? אילו משאבים דרושים לביצועה?
- ה. מגדירים את צורכי הידע בנושא שבו עוסקת המדיניות
- ו. מרחיבים את הידע בנושא שבו עוסקת המדיניות
- ז. מתכננים את היישום תוך זיהוי ההזדמנויות, האתגרים והמחסומים בהתייחס לכל אחד מבעלי העניין ומציעים דרכים להתגבר עליהם.

*אבני דרך ללמידה משמעותית

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/LemidaMashmautit/mashmautit/HagdaraMashmautit.htm>

בעלי העניין	הזדמנויות	אתגרים או מחסומים	דרכים להתגבר
מפקחים			
מנהלים			
מורים			
מדריכים			
תלמידים			
הורים			
רשות מקומית			
אחר			

- ח. מבצעים משוב מעצב באופן שוטף הכולל הפקת לקחים על היישום ומתקנים בהתאם לנדרש.

תפיסות בחינוך

הוראה מושפעת מאמונות ומעמדות של מורים בהתייחס למהות הדעת וללמידה. בתהליכי שינוי יש חשיבות רבה לבירור תפיסות ועמדות של אנשי חינוך בנושאים אלה. אחד הכלים לכך יכול להיות השימוש במטאפורות.

מטאפורה היא מלה יוונית (המונח מורכב מהמילה היוונית meta- אחר, pherin - להעביר). מטאפורות משמשות בשפה להעברת משמעות מתחום תוכן אחד לתחום תוכן אחר. על פי Lakoff ו-Johnson (1980)¹⁸ מטאפורה היא מנגנון קוגניטיבי המעצב את החשיבה שלנו. "אנו חושבים ומדברים במטאפורות", הם טוענים. לדעת Reddy (1978)¹⁹ למטאפורות תפקיד מכונן. לדעתו אפשר לומר שאנו חיים על פי המטאפורות שבהן אנו משתמשים. לפי Reddy מטאפורה יכולה לייצג עולם מושגי שלם של הפרט ולהעבירו כמסר מרוכז, חווייתי ועשיר לזולת. מטאפורות עשויות להוביל לכיווני חשיבה שונים ולפעילויות שונות. מטאפורות במדע מאפשרות לגשר בין האינטואיטיבי לבין הפורמאלי, בין הספונטאני לבין המדעי. במעבר באמצעות השפה מתחום אחד למשנהו הן מאפשרות לאינטואיציה הראשונית שלנו לעצב את הרעיונות המדעיים ולמושגים הפורמאליים לחלחל חזרה לתוך האינטואיציה (ספרד, 2000).²⁰ רוב חוקרי החינוך שעסקו בנושא מסכימים על כך שהמטאפורות חיוניות ללמידה ולפיתוח החשיבה כאמצעי לגישור בין ידע ישן לחדש. (לוי, 1995)²¹.

זימון רב-שיח בצוותי חינוך על המטאפורות שלהם בנושא ההוראה-למידה מאפשר לחשוף את תפיסותיהם ועמדותיהם, לעורר מודעות לגבי ההשלכות על העשייה החינוכית שלהם ולהוות נקודת מוצא לשינוי (לוי ונבו)²².

בסדנאות "הוראה היא כמו...", "בעיני המתבונן", "חוויית הלמידה המשמעותית שלי..." ו"הנחות והמשתמע מהן לגבי למידה, הוראה, תכנית הלימודים והערכה" מוצע תהליך לבירור תפיסות, הנחות ועמדות על ההוראה והמשתמע מכך לגבי קידום למידה משמעותית:

18. Lakoff, G. & Johnson, G. (1980). **Metaphors We Live By**, University of Chicago Press

19. Reddy, M. (1978). The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language In Ortony, A. (ed). *Metaphor and thought* (2nd ed. Pp. 164 – 2-1). UK: Cambridge University Press.

20. ספרד, א' (2000). שתי מטאפורות של למידה והסכנות הטמונות בבחירת אחת בלבד. *חינוך החשיבה*, 19: 13-28.

21. לוי, ד' (1995). מטאפורות ומקומן בחינוך. <http://cse.proj.ac.il/hebetim/4/overview.htm>

22. לוי, ת' ונבו, י' (לא מצוין). מטאפורות של מורים ותלמידים שהתנסו בפיתוח קוריקולום רב-תחומי.

www.education.gov.il/tochniyot_limudim/halacha/.../levin_nevo1.doc

סדנה:

הוראה היא כמו...

מטרה: בירור תפיסות ועמדות על ההוראה והמשתמע מכך לגבי קידום למידה משמעותית

תוצר: מודעות לתפיסות ולעמדות כנקודת מוצא לשינוי

חומרים: כרטיסייה ריקה לכל משתתף, כלי כתיבה, שקף "רכיבי השינוי"

מהלך הסדנה:

א. קבוצות קטנות

- כל משתתף משלים על הכרטיסייה שבידו את ההיגד "הוראה היא כמו..."
- כל אחד מניח בתורו את הכרטיסייה במרכז השולחן; מבהיר מדוע בחר בדימוי המסוים; עומד על הקשר שבין הדימוי שבחר לבין הדימוי של קודמו (כגון: דמיון, השלמה, ניגוד)
- דנים בשאלה "אם ההוראה היא כמו..., אז כמו מה היא הלמידה?" בוחרים דימוי מוסכם אחד ומשלימים את טבלת רכיבי השינוי לפי המשתמע מהדימוי

ב. מליאה

- משתפים בתוצרי הקבוצות
- דנים בהנחות יסוד שמייצגים הדימויים השונים ובהשלכותיהם על מעשה ההוראה (הפרקטיקה) ועל קידום למידה משמעותית

רכיבי השינוי	השלכות על מעשה ההוראה ועל קידום למידה משמעותית
תכנית הלימודים	
ההוראה	
הלמידה	
ההערכה	
ארגון הזמן	
ארגון הלומדים	
סביבת הלמידה	
ארגון הצוות ועבודתו	

סדנה:

בעיני המתבונן – רב שיח המציג את תפיסות המשתתפים בנושא למידה משמעותית



בעיני המתבונן

זיהוי תפיסות המשתתפים בנושא למידה משמעותית

מטרה:

שיתוף עמיתים בתפיסת הלמידה המשמעותית כנקודת מוצא להמשגה משותפת

המשגה משותפת של למידה משמעותית

תוצר:

תמונות של מצבי למידה

חומרים:

מהלך הסדנה:

- א. במליאה או בקבוצות מוצגות תמונות שונות. כל משתתף בוחר תמונה או מתאר תמונה שמייצגת בעיניו למידה משמעותית ומנמק בחירתו.
- ב. מחלצים את הרכיבים המשותפים שעלו מדברי המשתתפים, כגון: חיבור אישי, מימוש עצמי, הצלחה, ניסוי וטעייה, תפקיד המבוגרים, מעורבות פעילה, תהליך.
- ג. רב שיח: עיקר עיסוקם של אנשי חינוך – מפקחים, מנהלים, מדריכים ומורים – הוא בלמידה, ושאיפתם היא שהלמידה תהיה משמעותית. התוכלו להעריך כמה מהתלמידים בבית ספרכם חווים למידה משמעותית? באיזה חלק מזמן הלמידה הם חווים למידה משמעותית? מה מאפשר זאת? מהו המידע שעליו אתם מבססים את תשובתכם?
- ד. מנסחים הגדרה משותפת ל"למידה משמעותית".
- ה. משווים להגדרות בספרות המקצועית ולהגדרה שאומצה על ידי משרד החינוך (ראו בעמוד 15) אפשרות נוספת: ביטוי אישי גראפי – כל משתתף מתבקש לייצג באופן גראפי מהי למידה משמעותית בעיניו.

סדנה:

חוויית הלמידה המשמעותית שלי – שיתוף בחוויית למידה משמעותית וזיהוי מאפיינים של למידה משמעותית ותנאים להתרחשותה

זיהוי הרלוונטיות של הנושא לכל אחד מהמשתתפים

מטרות:

זיהוי היסודות המשותפים לחוויות השונות שיצרו את תחושת הלמידה המשמעותית

הגדרה משותפת של היסודות המרכיבים למידה משמעותית

תוצר:

שקף או דף הגדרות ללמידה משמעותית בספרות החינוך. ניתן להיעזר בסקירה שבהמשך.

חומרים:

מהלך הסדנה:

1. מליאה: הצגת המטרות, התוצר המצופה והתהליך.
2. אישי: היזכרות בחוויית למידה משמעותית שהייתה לי כלומד בשלב כלשהו בחיים.
3. זוגות: ריאיון הדדי. שאלות למרואיין: מה הייתה הלמידה (נסיבות, הקשר, תוכן)? מה הפך אותה לבעלת עוצמה? מה בתוכך אפשר לחוויית השיא להתרחש? מה בסביבה, בתכנים, בנסיבות, אפשר לכך לקרות?
- הסקת מסקנות: מה גילינו יחד על חוויית השיא של הלמידה? מהם המאפיינים המשותפים לשתי החוויות? מהם המאפיינים הייחודיים?
4. ברביעיות או בשישיות: שיתוף בתובנות שעלו בשיח בזוגות והכללה בהתייחס לשאלות: מהי למידה משמעותית ומהם התנאים להתרחשותה? מהן ההשלכות של זה על עבודתנו? חילוץ הנחות יסוד על למידה, על דעת ועל לומדים.
5. מליאה:
- א. ריכוז ההכללות מהקבוצות; התייחסות להיבטים התוך אישיים, הבין אישיים, השכליים והחושיים-תנועתיים המשפיעים על חוויית הלמידה וליסודות של ערך, מעורבות ורלוונטיות המרכיבים אותה.
- ב. סיכום: הצגת ההגדרות ללמידה משמעותית בספרות החינוך.

סדנה:

הנחות יסוד והמשתמע מהן לגבי למידה, הוראה, תכנית הלימודים והערכה

מטרות: בירור עמדות

בירור הקשר בין הנחות יסוד לבין למידה, הוראה, תכנית הלימודים והערכה

תוצר: טבלת סיכום המציגה את הקשר בין הנחות לגבי למידה, לומדים ומהות הדעת לבין למידה, הוראה, תכנית הלימודים והערכה

חומרים: היגדים הכוללים הנחות לגבי למידה, לומדים ומהות הדעת

מהלך הסדנה:

1. בזוגות: בוחרים היגד ומגיבים עליו באופן אישי (האם אני מסכים עם ההיגד? מדוע?)
דנים במשתמע מההנחה המוצגת בהיגד לגבי למידה, הוראה, תכנית הלימודים והערכה. מסכמים בטבלה.
2. במליאה: מרכזים את תוצרי הזוגות בטבלה מסכמת. דנים בשאלות:
 - א. מהם עקרונות הפעולה הדרושים ללמידה משמעותית?
 - ב. כיצד מפקחים, מנהלי בתי הספר, מדריכים ומורים יכולים לקדם את יישום העקרונות?

משתמע לגבי				הנחת יסוד
תכנית הלימודים	הערכה	הוראה	למידה	

הנחות :

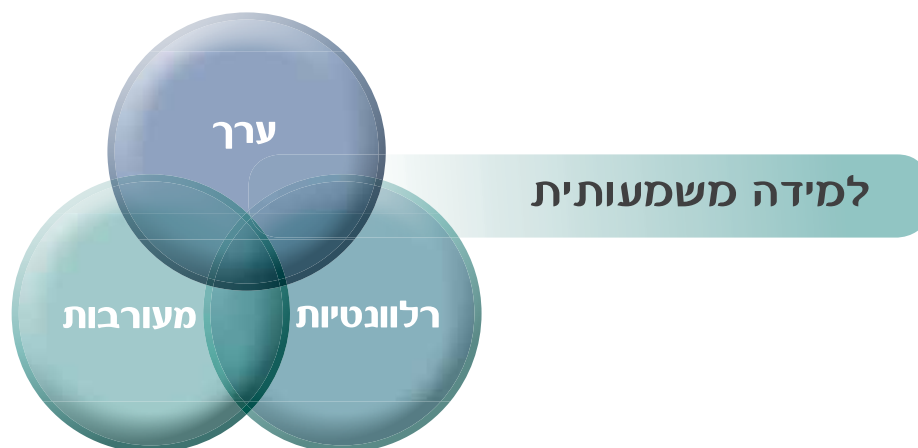
1. הלמידה היא התפתחותית; החינוך אפקטיבי כאשר נלקחים בחשבון התפתחות דיפרנציאלית וידע קודם של הלומד.
2. אנשים הם סקרנים מטבעם. הלמידה והחיפוש אחר משמעות הם צורך אנושי.
3. ידע אינו נתון קיים. ידע נבנה על ידי אנשים.
4. למידה היא תהליך אישי שתוך כדי התנסות עם הסביבה החומרית ותוך פעילות גומלין עם הסביבה האנושית היא מתרחשת.
5. אנשים לומדים באופנים שונים.
6. כדי ללמוד אנשים זקוקים למרחב של בחירה ולתחושת חירות ושליטה.
7. אנשים מיטיבים ללמוד כאשר הם מקבלים על עצמם מטרות מאתגרות ועם זאת בנות-השגה.
8. אנשים בונים ידע חדש או מבנים ידע קיים תוך שהם מסתמכים על הידע העכשווי שלהם.
9. אנשים זקוקים למשוב בונה ולאקלים רגשי חיובי כדי ללמוד.
10. השילוב בין הבניית ידע לבין בירור ערכים, תפיסות, עמדות ורגשות, מעודד למידה משמעותית.

מושאי הלמידה הם רבים, מגוונים וכוללים: ערכים, מושגים, מיומנויות, עקרונות, תהליכים, רעיונות. הלמידה מקיפה תכנים בתחום המורשת והתרבות הלאומית והעולמית ומיומנויות אורייניות, מדעיות וטכנולוגיות הנדרשות לתפקוד במאה ה-21. הלמידה מתרחשת במרחבים שונים בבית הספר ומחוצה לו: בכיתה, בחצר בית הספר, בקהילה, באתרים שונים ברחבי הארץ ובמרחב הדיגיטלי.

אתגרים:

כיצד ניתן, לדעתכם, להפוך מושאי למידה אלה למשמעותיים לתלמידים?

כאמור למידה משמעותית מושתתת על שלושה רכיבים המתקיימים בו זמנית ושיש ביניהם קשרי גומלין: ערך ללומד ולחברה, מעורבות הלומד והמלמד, רלוונטיות ללומד.



להלן נרחיב את הדיון בכל רכיב.

ערך הלמידה ולמידה בעלת ערך וכיצד עושים זאת?

ההגדרות המילוניות למונח ערך הנוגעות לענייננו הן: שווי, שיעור, חשיבות וכן קניין, נכס חומרי או רוחני²³. בספרות החינוך יש התייחסויות מגוונות לערך הלמידה:

- א. הלמידה כשלעצמה כפעילות אנושית היא בעלת חשיבות לאדם הן כמוסכמה חברתית-תרבותית והן בעיני הלומד.
 - ב. תוכני הלמידה נחשבים כבעלי חשיבות לחברה ולפרט.
 - ג. תהליך הלמידה הוא איכותי בכך שהוא מספק חוויה חיובית ללומד ומניב תוצאות ותוצרים איכותיים, כגון: פיתוח תפקודי לומד חיוניים, הבנה, העמקה, שליטה במיומנות.
- בסדנה " ערך הלמידה ולמידה בעלת ערך - מסרים מהסביבה ודרכים להתמודד עמם" נעסוק בערך הלמידה בעיני חברה מסוימת:

סדנה:

ערך הלמידה ולמידה בעלת ערך - מסרים מהסביבה ודרכים להתמודד עמם

זיהוי גורמים סביבתיים המשפיעים על ייחוס ערך ללמידה ודרכים להתמודד עם מסרים סותרים מהסביבה

מטרות:

דרכי פעולה להתמודדות עם מסרים סותרים מהסביבה

תוצר:

עדות

חומרים:

מהלך הסדנה:

א. במעגלי שיח:

1. קוראים עדות על ערך הלמידה בחברה. ניתן להשתמש בטקסטים ספרותיים או בעדויות שנאספו מעמיתים בקהילות שונות. להלן מובאת עדות על ערך הלמידה בחברה הבדואית. משוחחים על ערך הלמידה ומה נחשב כבעל ערך ללמידה בחברה זו בעבר ובהווה; משווים בין היחס ללמידה בחברה הבדואית ובחברתנו. בוחנים כיצד שינויים אלה משפיעים על ההנעה ללמידה של התלמידים.
2. מזהים גורמי השפעה נוספים על עמדות התלמידים כלפי למידה. עשור (2001)²⁴ מציין כי לקבוצת השווים יכולה להיות השפעה על פיתוח מוטיבציה פנימית ללמידה. דיון בשאלה: כיצד ניתן לפתח מוטיבציה פנימית ללמידה למרות חוסר הערכה ללמידה מצד בני קבוצת השווים?
3. מעלים הצעות לדרכים לסגירת הפער בין המסרים בהתייחס ללמידה ולחשיבותה מצד הסביבה, ובמיוחד מצד משפחות התלמידים ובני חברת השווים לבין בית הספר.

ב. **במליאה:** מסכמים את ההצעות ומגבשים מהלכים בית ספריים לקידום הסכמות בין הסביבה לבית הספר בדבר ערך הלמידה (כגון: הקמת צוותים "שוביים" ובית ספריים להכנת תכניות פעולה רב-שנתיות, לעבודה עם קהילות בתי הספר ועם התלמידים בנושא ערך הלמידה, לביצוען ולהערכתן באופן שוטף).

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

24 עשור, א' (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר בתוך חינוך החשיבה מספר 20. מכון ברננק וייס.

1. בעבר גיימסו בחדרי (בבואה אל התיכון) ונאחזו בברז וניעו מאלו את החרוץ באזם בעמצי. הסיכאול על זר הסיכר כחרוץ של גאווה, אקציון גנוי של זר הסיכר על שם השכר. החרוץ הריגאול בלז שווארן זר הסיכר ואלו זר אל הריגאול שווארן בלז אלשפאנו ביוואול אזם שווארן, שסיכר אל חרואו של הסיכפאנו בחדרי.

כיום נערך בין הספר איליג מוזן מאלי, הנמצא של נחמדי ירד וסמבולו פרגי, השאני של הנספרי
אמיקר הילדים קיבולו כולן אחר אמונים (שמשבים ילד ילדי).

2. בעבר נחטרו ונייגו אלמאז, ולכן כל הנכסאות שגוי בדרך נחשבו לזכרים שאליים שלא מאחרים להפסיק
 על נישגה נחטרו (לחידה). כל הנשגה גוי מספר מזלמזם אל בגי' נוספר (בזי ספר אהז אכמו
 יסלבים); בגי' נוספר גוי מחלמזים במחלך שבו מחטמזרים; לא גוי נוסעלי; נחמניו נפי' גוי כל
 עם גמאים רשים - וכל בגי' נחלמזים כל אלמאז ונישגה באופן עזמאי בזכרים שולג (בזשג),
 בזכריה על מחלמזים) לבי נוספר בזי אלמאז ונחלמזים. כיום, אף על פי שבי' נוספר נחמזים בזיג
 יז, קרלבים לבי נחלמזים כל נחמזים נחטמזים, אין מחטמזים אלמזים ונחמזים מזכרי ילד
 וילד.

צמחגו של "מארכה היינה" מאוכרז מאז וכן אלאמז ואניגא מארכה היינה גאלוס של כולם. אניגא מארכה היינה לא היינה מאכן מאגלי. היינס אניגא מארכה היינה לא אלוס של אר מאצ. אצא, אאא, ואצ - כולם אלוסינס עז ניכן היינאצ לאס היינה אגיל מאאפער - מאאפערס עז אפערציע שסס וואל פאך אלאמז, היינאלי, כמא: פציאירעני אא כרמאלי, "היינאצ שיינה היינה פאך אפאליאני...."

(סול'אן אפאל, מפרץ אנזל ובר)

באתרו את הלמידה בעלת הערך מתייחס הרפז (2011) הן לתוכן, הן לתוצר והן לתהליך. למידה טובה, למידה בעלת ערך מתאפיינת במעורבות בתהליך ובהבנה בתוצר לדעתו. הלמידה היא טובה משום שהיא מייצרת חוויה חיובית של למידה, מחזקת את מיקוד השליטה הפנימי ומיעלת את הלמידה; הבנה של הנושאים הנלמדים היא טובה משום שהבנה היא בסיס להתנהגות נבונה, לחשיבה טובה (גמישה, ביקורתית, יצירתית) ולהתמצאות.²⁵

ה- NRC האמריקאית הגדירה למידה בעלת ערך כ"למידת עומק" או "למידה משמעותית". ההגדרה מתייחסת הן לתוכן, הן לתהליך והן לתוצר. למידה כזאת מכונה "ידע בר-העברה", תהליך שבאמצעותו אדם רוכש את היכולת להעביר את מה שלמד במצב מסוים בתחום דעת מסוים ול"ישם זאת במצב אחר, חדש, באותו תחום דעת או בתחום דעת אחר.

ידע זה כולל את מיומנויות המאה ה- 21 מכיוון שאלו כישורים הדרושים להצלחה בלימודים, בעבודה, ונחוצים לבריאות טובה ולרווחה אישית במאה ה- 21.²⁶

25 הרפז, י' (2011). הערות על הוראה ולמידה שמנהלים שכחו. ירושלים: מכון אבני ראשה.

<http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/86.aspx>

26 Pellegrino J.W. and Hilton M. (2011). Education for life and work. Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. National research council of the national academies. Washington D.C. www.nap.edu.

במדינת ישראל נקבע על ידי משרד החינוך מהו בעל ערך בלמידה בתיאור דמות הלומד ותפקודי הלומד שמערכת החינוך חותרת לפתח²⁷, בתכניות הלימודים הארציות ובאמצעות אפיון תהליכי הוראה, למידה, הערכה וסביבת למידה.

השאיפה היא שהלמידה תבטיח עמידה בהישגים הנדרשים מצד אחד, ומהצד השני תעניק לתלמידים תחושת צמיחה, ערך כאנשים ומסוגלות, הצלחה ומימוש אישי, חווית גילוי ומענה לסקרנותם, ותפתחם כאנשים פעילים המשתלבים בחברה ותורמים לה.

תכניות הלימודים הארציות מבטאות את מה שהמדינה קבעה כבעל ערך. אחד האתגרים העומדים בפני אנשי החינוך הוא להפוך את תכנית הלימודים הרשמית לבעלת ערך לתלמידים השונים גם ברמה האישית. בסדנה "תוכני למידה ודרכי למידה בעלי ערך" מוצעות שאלות לבירור תפיסות התלמידים לגבי ערך תכנית הלימודים ודרכי הלמידה וגיבוש דרכים להפיכתם לבעלי ערך לתלמידים:

סדנה:

תוכני למידה ודרכי למידה בעלי ערך

- מטרות:** הפיכת תכנית הלימודים (תוכני הלמידה ודרכי ההוראה-למידה-הערכה) לבעלת ערך לתלמיד ברמה האישית
- תוצר:** דרכים להפיכת תכנית הלימודים לבעלת ערך לתלמיד ברמה האישית
- חומרים:** תכנית הלימודים

מהלך הסדנה:

התהליך מתחיל בקבוצת המנהלים וממשיך בקרב צוותי בתי הספר: האם תכנית הלימודים נתפסת כבעלת ערך בעיני התלמידים? על מה אנו מבססים את תשובתנו? בקבוצת המנהלים או בצוותי ניהול בית ספריים בונים סקר שיועבר בקרב תלמידי בתי הספר להשגת מידע רלוונטי:

- מהם הנושאים המעסיקים אותם?
 - כיצד הם מעדיפים ללמוד?
 - האם הם מקבלים בלמידה מענה לנושאים המעסיקים אותם?
 - האם הם מקבלים מענה לדרכי הלמידה המועדפות בעיניהם?
 - האם ההערכה תורמת ללמידתם?
- מעבדים את הנתונים.

27 ראו חלק שני: היבטים פדגוגיים של הוראה ולמידה משמעותית – פיתוח ששת תפקודי הלומד במאה ה-21

1. במליאה: דנים בשאלה האם תכנית הלימודים נתפסת כבעלת ערך בעיני התלמידים, מציגים את הסקר ומבצעים התאמה לבית הספר לפי הצורך.
 2. עורכים סקר בקרב התלמידים
 3. במליאה: מציגים את נתוני הסקר ודנים בשאלה: האם תכניות הלימודים הרשמיות ודרכי ההוראה וההערכה שלנו נחשבים בעלי ערך בעיני התלמידים?
- אם המסקנה היא חיובית, מחזקים את הקיים. אם המסקנות הן שרק חלק מהתלמידים השיב בחיוב, פועלים כלהלן:

1. אישי או בצוותים מקצועיים:
 - א. מעיינים בתכנית הלימודים בתחום הדעת ומזהים בה נושאים בעלי חשיבות ברמה הכללית והפרטית, נושאים שילדים עשויים לראותם כבעלי חשיבות ברמה האישית לאור מה שלמדנו ממצאי הסקר.
 - ב. מגבשים דרכים להפיכת תכנית הלימודים בתחום הדעת לבעלת ערך לתלמיד ובעיני התלמיד וגם מזמנת עמידה בהישגים הנדרשים ולמידת עומק וחווית גילוי והשתלבות חברתית.
2. במליאה: משתפים בדרכים שהוצעו ומזהים עקרונות פעולה משותפים כדי להבטיח עקביות ואינטגרטיביות.
3. משתפים בממצאים לקבלת משוב עמיתים מקדם.

כיצד עושים זאת?



דרכים מוצעות לטיפול ערך הלמידה והנלמד:

- חיזוק ההלימה בין הנורמות, הערכים והמסרים בחברה הכללית בהתייחס לערך הלמידה לבין אלה שבית הספר מטפח באמצעות מדיניות חינוך, מובילי דעת קהל, עולם התעסוקה וכד'
- פיתוח הכיתה ובית הספר כקהילת לומדים אכפתית בעלת חזון, נורמות וערכים משותפים בדבר ערך הלמידה
- הגדרת מטרות למידה אישיות וכיתתיות, תכנון התהליך להשגתן, ביצועו וקיום משוב מעצב משותף עליהן כנקודת מוצא להתקדמות נוספת
- תיווך לראיית "הערך של הדעת" לפרט, לחברה, לאנושות
- תיווך לראיית "הערך של הנלמד" לפרט, לחברה, לאנושות.
- עיסוק ב"שאלות גדולות", פתרון בעיות, זיהוי תהליכים ועקרונות בעלי חשיבות אישית ואנושית.
- תיווך להבנה, יישום והעברה.

אתגרים:

התוכלו להוסיף דרכים לטיפול ערך הלמידה והנלמד?

מעורבות בלמידה וכיצד עושים זאת?²⁸

אין אדם אלא מלך אחרים (אמ"ל). (אמ"ל)

בינינו לבין עצמנו:

נמצא כי בחיי היום יום בבית הספר תלמידים חוו רמות שונות של מעורבות אקדמית, אינטלקטואלית וחברתית בזמנים שונים וברמות משתנות של עוצמה. כיצד ניתן, לדעתכם, להתמודד עם שונות זו כדי להבטיח מעורבות מרבית של תלמידים רוב הזמן?

להיות מעורב לפי המילון העברי המרוכז²⁹ משמע להיות מעורה, מושרש, קשור ומשולב [חברתית, רגשית]³⁰. הגדרות נפוצות בספרות החינוך למעורבות בלמידה הן:

- העוצמה והאיכות הרגשית של התלמידים ביזום ובביצוע פעילויות למידה: טון רגשי חיובי, יוזמה, ריכוז, הוצאה לפועל של תכניות.
- המידה שבה תלמידים מזדהים עם ערכי בית הספר ומשתתפים בפעילויות אקדמיות ולא אקדמיות ב.

בהינוך - מעורבות תלמידים נקשרת בהישגים גבוהים יותר, בהתנהגויות חיוביות ובתחושות שייכות לכיתה ולבית הספר; ואילו היעדר מעורבות נקשר לשעמום, לניכור, לאי-שקט ואף להפרעות התנהגות ולנשירה. אנשי חינוך רואים במעורבות את הגורם המרכזי בלמידה משמעותית וסבורים כי אחד האתגרים הגדולים העומדים בפני המורים הוא להפוך את התלמידים למעורבים.

בשנות ה-80 וה-90 של המאה העשרים נתפסה המעורבות כהתמדה בלימודים, כהתנהגות חיובית בכיתה וכעמידה בהישגים הנדרשים. הדרך להתמודד עם סוגיית המעורבות של התלמידים הייתה בעיקר באמצעות התאמת דרכי ההוראה וגיוון בהן. המושג מעורבות התייחס גם לאופן שבו המורה מערב את התלמידים בלמידה, כגון: יצירת גירוי ועניין ראשוני ושימוש בשיטות למידה פעילה.

בראשית שנות האלפיים החל עיסוק בשאלת המעורבות בלמידה בהקשר של חווית הלמידה בהתייחס לכלל התלמידים. נמצא כי תלמידים רבים הגיעו להישגים בלמידה, התנהגותם הייתה ללא דופי, הם היו פעילים במידת מה, אך הם חוו שעמום רב, אדישות וניכור. כך החל מאמץ לשפר גם הנאה של תלמידים כביטוי לאיכות המעורבות. לאור תיאוריית הזרימה³¹ מעורבות נתפשת כמורכבת מריכוז, מעניין ומהנאה. לפי תיאוריה זו על מורים ותלמידים למצוא דרך ליהנות מהלמידה, להיות כה מרותקים בעבודתם עד כי יאבדו את תחושת הזמן.

28 סעיף זה מבוסס על

Parsons. J. and Tailor L. (2011). Student Engagement: What do we know and what should we do? University of Alberta. Kanada.

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

30 תוספת שלנו

31 לפי תיאוריית הזרימה מצב של זרימה הוא מצב שבו יש תגמול פנימי, ולכן אנשים מבקשים לחזור על התנסויות זרימה.

בינינו לבין עצמנו:

האם עלינו לחפש דרכים ליצירת חוויה טובה אצל התלמידים או שאנו מעוניינים בלמידה מפני שלמידה היא דבר טוב? האם ניתן להגיע למצב שכולם יחוו חוויות למידה חיוביות? כיצד?

המטרות הנוספות בשאיפה להבטיח את מעורבות התלמידים בלמידה הן: לקדם הבנה של כל התלמידים לגבי תהליכי למידתם, לעורר חשיבה, עניין ומודעות מטה קוגניטיבית כך שתלמידים יהיו לומדים מיומנים ואורייניים בכל תחומי החיים. על פי Shulman (2002)³² הלמידה כוללת שישה יסודות:

- מעורבות והנעה
- ידע והבנה
- עשייה ופעולה
- עיון רפלקטיבי וביקורת
- שיקול דעת ותכנון
- מחויבות וזהות

לדעתו, למידה מתחילה במעורבות (engagement) וזו בתורה מוליכה אל ידע והבנה.

מטרות למעורבות בלמידה	פעולות מקדמות מעורבות
התמדה, העלאת הישגים ואי-הפרעה למהלך הלימודים התקין	הוראה מותאמת וגיוון בדרכי הלמידה ובדרכים לייצוג הידע תוך מענה לשונות בין התלמידים מבחינת סגנונות למידה והעדפות, עניין, תפקוד וצרכים
חוויה רגשית חיובית לכל התלמידים: עניין, שייכות	שיפור ההנאה בלמידה ובתפקוד החברתי של הכיתה ושל בית הספר
קידום הבנה מעמיקה של כל התלמידים, למידה משמעותית	הגברת תחושת השליטה של תלמידים על למידתם באמצעות בחירת תכנים, קורסים, מטרות, דרכי למידה, הערכה; למידה פעילה; תיווך להבנה ומשמעות, יישום והעברה

אתגרים:

התוכלו להוסיף מטרות למעורבות ולפעולות מקדמות מעורבות?

מעורבות תלמידים נתפסת הן כהליך למידה והן כיעד, תוצר. מעורבות התלמידים בלמידה משפיעה על הישגים, על משמעות והתמדה, על יחס ללמידה ועל תפקודי לומד עצמאי. עשרות מחקרים הראו כי למעורבות השפעה חיובית על התנהגות שבאה לידי ביטוי בהיבטים שונים:

מעורבות התנהגותית – איכות תוצרי למידה, השתתפות בפעילויות חוץ בית ספריות לא אקדמיות, פעילויות בית ספריות, נוכחות

32 Shulman, L. (2002). Making Differences: A Table of Learning. Change|: the Magazine of higher Education. November/December 2002 Volume 34 Number 6. Pp 36-44.

שולמן, ל' (2008). טבלת הלמידה של שולמן. הד החינוך, פברואר 2008

מעורבות אקדמית-קוגניטיבית - השקעת זמן ומאמץ בלמידה, הכנת שיעורי בית, תגובה לאתגרים בלמידה, מאמץ מכוון למידה, חשיבה ולמידה אסטרטגית

מעורבות חברתית - התנהגות חברתית חיובית

מעורבות רגשית, פסיכולוגית - תחושת שייכות, יחסים, תפיסת מסוגלות להצלחה, עניין, הנעה, השתתפות בבית הספר, יחס חיובי לבית הספר ולמורים, למידת עמיתים

מעורבות ארגונית - עמידה בדרישות רשמיות של בית הספר. יש לציין כי לפי דו"ח OECD לא נמצא קשר חד משמעי בין רמת מעורבות של תלמידים לבין הישגים בתחום האוריינות. עם זאת אנשי חינוך מיחסים למעורבות חשיבות כמטרה שלעצמה, כלומר: כמספקת הנאה ללומד.

כיצד עושים זאת?



הצעות לעידוד מעורבות בלמידה:

תלמידים ציינו כי הדברים שהיו מסייעים להם לחוש מעורבות רבה יותר בלמידה הם:

דרכי למידה ותכניות לימודים רלוונטיות, דהיינו: מזמנות עיסוק בפתרון בעיות אמיתיות, אותנטיות או סוגיות קהילתיות, עיסוק בידע חשוב "שעושה הבדל", הלמידה מוחשית יותר ומופשטת פחות ונקשרת לעולם הממשי מחוץ לכיתה, מושם דגש על ראיית קשרים בין נושאים, מתרחשת למידה זה עם זה, זה מזה, מאנשים בקהילה וממומחים, מתאפשרת התנסות במטלות איכותיות הכוללות: פיתוח ויישום חשיבה מעמיקה, חקר תחום דעת, חקר וגילוי בכיתה ובקהילה; קיום שיח פורה בתוך הקשר.

יחסים - ניהול דיאלוג ושיח בכיתה ועם מומחים ואנשים בקהילה ובעולם, יחסים וירטואליים ואישיים חיוביים ומכבדים, יחסים קרובים יותר עם חברים ומורים ועם קהילות ברמה מקומית, ברמה אזורית, ברמה לאומית וברמה גלובלית, התעניינות של המורים בתלמידים כבני אדם, התחשבות של המורים במה שהתלמידים מבינים ובמה שאינם מבינים ושימוש במידע זה כדי לקדם למידה של התלמידים, קיום יחסים אכפתיים ותומכים המושתתים על כבוד הדדי, הגנות, אמון ומשמעת חזקה, תחושת אחריות משותפת, מסוגלות מורים בהתייחס ללמידה, תחושת ערך והערכה.

סביבה חינוכית - אקלים כיתה בטוח עם תחושת סדר ומוגנות, תרבות בית ספרית של דרישה להישגים אקדמיים, ציפיות גבוהות להישגים, שימוש בטכנולוגיה מתקשבת.

אחריות - לתלמידים יש שליטה אמיתית על מה שהם לומדים, על מטרות הלמידה, על הדרך והזמן בהם הם לומדים.

כדי להגביר את רמת המעורבות של תלמידים בלמידה, Teylor ו-Parsons (2011)³³ ממליצים לשנות את מה שלומדים ואת דרכי הלמידה, לעבור מפדגוגיה דידקטית לפדגוגיה של הבנייה. פדגוגיה של הבנייה דורשת יחסים יציבים וחזקים של כבוד הדדי וסביבת למידה בטוחה. בפדגוגיה של הבנייה יחסי מורה-תלמידים משתנים מיחסים המושתתים על מרות המורה ושליטתו ליחסים המבוססים על שיתופיות בין עמיתים. הדבר דורש מהמורה לוותר על שליטתו בתהליכים ולעיתים אף בתכנים. תלמידים עשויים להציג שאלות, להעלות נושאים, וחומרים המאתגרים את המורה ולא תמיד ימצאו ברשותו תשובות מוכנות לשליפה.

33 Taylor, L. & Parsons, J. (2011). Improving Student Engagement. *Current Issues in Education*, 14(1). Retrieved from <http://cie.asu.edu/>

בינינו לבין עצמנו:

האם תוכלו לתאר מצבים שבהם אתם ותלמידים מתחלפים בתפקידים כמלמדים וכלומדים או מתפקדים יחד כלומדים?

בפדגוגיה של הבנייה יש חתירה לראיית קשרים בין תחומים שונים ולהבנה, לחשיבה ולפיתוח מיומנויות חדשות כמו אוריינות מידע, אוריינות דיגיטלית, אוריינות טכנולוגית וכן מיומנויות לומד עצמאי. Hargraves (2004)³⁴ טוען כי פדגוגיה במיטבה צריכה להיות לא רק מה שמסייע לתלמידים ללמוד, אלא גם מה שמחזק באופן מועיל את המסוגלות שלהם ללמידה.

בפדגוגיה של הבנייה הופכים בית הספר והכיתה למעבדות לפעילות שיתופית בבניית ידע תוך נכונות לנטילת סיכונים. הסביבה מעודדת את התלמידים להעלות שאלות ולאתגר את מוריהם כחלק מתהליך הלמידה. בפדגוגיה של הבנייה – ההערכה היא לשם למידה והתלמידים שותפים בתהליכים רפלקטיביים ובהערכה של למידתם ותוצריה. חשיבות רבה נודעת ליצירת רשת תמיכה חברתית ורגשית לכל תלמיד.

סדנה:

קידום מעורבות תלמידים בלמידה

קידום מעורבות התלמידים בלמידה

מטרה:

דרכי פעולה לקידום מעורבות התלמידים בלמידה

תוצר:

רשימת התנהגויות המעידות על מעורבות התלמיד בלמידה

חומרים:

מהלך הסדנה

בקבוצת המנהלים:

- א. במליאה מעלים תיאורים של התנהגויות המעידות על "מעורבות בלמידה". ניתן להיעזר ברשימה שבנספח שבהמשך.
- ב. אישי: משערים מה רמת המעורבות של תלמידי בית הספר שבניהולנו על סולם בן 4 דרגות: 1 – כלל לא, 2 – מעטה, 3 – בינונית, 4 – רבה.
- ג. משתפים בדרכים שבהן משתמשים בבתי הספר לזיהוי רמת המעורבות בלמידה ובקשיים להבטחת מעורבות בלמידה של כל התלמידים.

בצוותי המורים: תהליך מוצע

1. אישי: כל מורה עורכת מיפוי של מעורבות תלמידיה בלמידה.
2. בקבוצות קטנות של צוותים בין מקצועיים על פי כיתות או שכבות גיל משווים את ממצאי המיפוי ומסיקים מסקנות ברמת הפרט, הכיתה וברמת המקצוע.
3. מגבשים דרכי פעולה ברמת הפרט וברמת הכיתה להעלאת מעורבות התלמידים בלמידה.
4. מידי פעם מקימים משוב מעצב.

34 Hargraves, D. (2004). Learning for Life: The foundation for Lifelong Learning. Bristol: Policy Press.

בקבוצת המנהלים:

מקיימים למידת עמיתים: משתפים בתכניות הבית ספריות ובתהליכים שכל בית ספר מקיים להעלאת רמת המעורבות בלמידה.

רשימה: התנהגויות המעידות על מעורבות התלמיד בלמידה

★ מביא לכיתה חומרים	★ מכין שיעורים בקביעות
★ מתנדב למשימות	★ מגיע לבית הספר בזמן
★ שואל שאלות בשיעור	★ מבקר בבית הספר באופן סדיר
★ מקובל על חבריו בכיתה	★ אינו מפריע בשיעורים
★ נראה שמח	★ מציית להוראות
★ מקבל ציונים טובים	★ מבצע את המטלות בכיתה
★ פעיל בהפסקות	★ משתתף בדיונים בכיתה
★ לומד באופן עצמאי	★ יוזם למידה של דברים חדשים
★ אחר	★ משתף ברעיונות

רלוונטיות של הנלמד וכיצד עושים זאת?

”... כל הנלמד אינו חייב להיות רלוונטי. הנלמד יכול להיות רלוונטי רק יוצא”

(שולמן, 2014) ³⁵.

בינינו לבין עצמנו:

האם ידוע לכם עם איזה בסיס ידע מגיעים תלמידים לכיתה בנושאים הנלמדים? אילו סוגיות מעסיקות אותם?

רלוונטיות פירושו שייכות וקשר לנושא. אפילו תלמידים בעלי ההנעה והרצון העזים ביותר יתקשו ללמוד אם המידע החדש אינו נתפס כרלוונטי להם.

בסדנה “רלוונטיות בלמידה” נעשה בירור של סוגיית הרלוונטיות בלמידה וחשיבותה ללמידה משמעותית:

סדנה:

רלוונטיות בלמידה

- | | |
|--|----------------|
| הבנת חשיבותה של הרלוונטיות לקיומה של למידה בכלל ולמידה משמעותית בפרט | מטרות: |
| אבחון עמדות ותפיסות תלמידים לגבי הנלמד כנקודת מוצא למתן מענה בהוראה ולצורך ברלוונטיות בלמידה | |
| תכנית לימודים רלוונטית ללומדים השונים | תוצר: |
| הפרק בנושא רלוונטיות | חומרים: |

מהלך הלמידה:

1. **איש:** עיון עצמאי בפרק שלפניכם. בירור אישי: מה התחדש לך? מהן השאלות שהדברים מעוררים אצלי?
2. **במליאה:** שיתוף עמיתים בשאלות המתעוררות.
3. **בקבוצות “מומחים”** התמקדות בשאלה אחת, הפעלת תהליך חקר על ידי עיון מעמיק וחוזר בחומר שלפניכם וגיבוש מענים לאור הנלמד עד כה בנושא הרלוונטיות.

35 שולמן, ל' (2014). “להתייחס ללמידה ברצינות”, *הד החינוך*, אפריל 2014, כרך פ”ח, גיליון מס’ 04, עמודים 48-56.

דוגמאות לשאלות שהנושא מעורר:

- יש להניח כי בכיתה יהיה הבדל בין התלמידים בהתייחס לרלוונטיות של התכנים הנלמדים ושל תהליכי הלמידה. לאור תיאוריית הרלוונטיות, מה על המורה לעשות כדי שתלמידים שונים יגלו עניין במידע ויתפסו אותו כרלוונטי?
- תכנית הלימודים היא כללית. כיצד ניתן ליצור מצב שבו יתאפשר לתלמידים ליצור את ההקשרים החיוניים ללמידה בכלל וללמידת עומק בפרט שבה כל התלמידים יהיו מעורבים?
- מה הידע הנחוץ למורה כדי לזהות אם הנלמד רלוונטי לתלמיד?
- איזה כלים יש להעמיד לרשות המורה כדי להתאים את הנלמד לתלמידים השונים כך שיהיה רלוונטי?

חמישה מקורות עיקריים לנושא הרלוונטיות בלמידה:

א. **תיאוריית הרלוונטיות של Wilson ו-Sperber**³⁶: לפי תיאוריה זו, מטרתה של המערכת הקוגניטיבית האנושית היא לשנות ולהתאים באופן יעיל את התפיסות של הפרט על העולם. לדעתם, היכולת האנושית להבין תקשורת מילולית באה לידי ביטוי בכך שהשומע מקבל איתותים קוליים מהדובר, מסיק על כוונת הדובר להעביר מסר ובאמצעות עיבוד האיתותים וההקשר שבו הם מועברים הנמען מפרש את המסר. אולם בכל רגע נתון המוח חשוף למידע רב יותר ממה שהוא מסוגל להיות קשוב לו. כדי להיות יעיל על המוח להפעיל את משאבי הזיכרון והעיבוד שלו ולסנן את המידע. המוח נוטה להקשיב בעיקר למידע הנתפס כיותר רלוונטי עבורו ממידע אחר. מידע כזה הוא מידע שנתפס כיכול לשפר את הידע ואת ההבנה של הפרט לגבי העולם באופן יעיל ככל הניתן ובמאמצי העיבוד הקטנים ביותר, כלומר: לפי העיקרון של עלות מול תועלת. סוג מידע שיכול לתרום למטרה זו הוא מידע שנקשר לידע קיים, מידע המתקן אמונות מוטעות או המספק אישור והעשרה להנחות קיימות. על ידי כך התפיסות של הפרט מקבלות תמיכה או אישור. גם להקשר שבו מתקיימת התקשורת יש חשיבות. מידת האמון של המאזין בדובר משפיעה על מידת הרלוונטיות שהראשון ייחס לדברי האחרון.

לעומת זאת, המוח דוחה מידע שנתפס כחסר תועלת לשיפור התפיסות שיש לפרט לגבי העולם מפני שכבר קיים מידע כזה אצל הפרט. המוח דוחה מידע שאינו מאשר או מחזק הנחות קיימות וכן מידע שסותר הנחות מבוססות קיימות. את המידע החדש לחלוטין שאינו מתקשר בדרך כלשהי למידע קיים כלשהו, המערכת הקוגניטיבית אינה מסוגלת להעריך גם אם הוא תורם למטרה, ואינה יכולה להשתמש בו.

מידע חדש הנתפס כרלוונטי עשוי להניב את שתי התוצאות האלה:

1. לגרום לתלמידים לעשות התאמה בהנחות ישנות או אפילו לנטוש אותן
2. לתמוך בהנחות ישנות ולחזק אותן.

36 Wilson D. and Sperber D. (2002). Relevance Theory. In L. Horn and G. Ward (eds.) Handbook of Pragmatics (Oxford: Blackwell), and a shortened version in Proceedings of the Tokyo Conference on Psycholinguistics 2002.

ב. **נירולוגיה:** Sara Bernard (2010) מדווחת כי נירולוגים סבורים שרלוונטיות אישית חיונית למוח הלומד. מידע שאינו קשור באופן מהותי במה שמעסיק את התלמיד, נחסם על ידי מסננים רגשיים של המוח, ומידע שאינו נקשר לבסיס ידע קודם, אינו מגיע לאכסון בזיכרון לטווח ארוך כי אין למידע פיגומים להיאחז בהם. לכן פעילויות רלוונטיות הן פעילויות המעסיקות תלמידים גם רגשית וגם נקשרות למה שהם יודעים, מסייעות לבנות קשרים עצביים וזיכרון לטווח ארוך³⁷.

ג. **פסיכולוגיה:** לפי תפיסות המבוססות על תיאוריות צרכים, ללא הנעה לא תתרחש למידה³⁸. רלוונטיות היא הגורם המניע ללמוד. הלמידה נתפסת כרלוונטית בעיני הלומד אם היא נותנת מענה לצרכיו האינטלקטואליים, הרגשיים, החברתיים, הרוחניים והפיסיים-מוטוריים ואם הלומד חש שהוא יכול ליישם את הנלמד בפתרון בעיות ברמה העיונית ובחיי היום יום.

עשור (2001) מציין צרכים אלה של הלומד³⁹:

- צורך באוטונומיה, בעצמאות: הצורך יכול לבוא לידי מימוש באפשרויות לביטוי עצמי, לבחירה, לתחושת שליטה ולמרחב רגשי.
- צורך ביכולת: מימוש הצורך מתבטא ביכולת הפרט לחוות את עצמו כמסוגל לממש כוונות ולהשיג תוצרים שלא קל להשיגם, ביכולת להבין שהמשימות תורמות תרומה בעלת ערך לתחושת היכולת שלו, ובתחושה של הפרט שהוא יכול להשפיע ולהוציא לפועל תכניות שהיו בדמיונו⁴⁰.
- צורך בקשר, בשייכות ובביטחון: מימוש הצורך מתבטא בתחושת הפרט שיש בחייו אנשים קרובים שמחבבים אותו ושנהנים מקרבתו; אנשים שיחלצו להגנתו; אנשים שיכולים להבין אותו ולקבל אותו כפי שהוא. בהרגשה שהוא ראוי ואהוב ואינו דוחה.

ד. **פסיכולוגיה קונסטרוקטיביסטית**⁴¹: על פי גישה זו, כל פרט מבנה לעצמו את הידע בהתאם לידע הקודם שלו ולהקשר שבו מתקיימת הפעילות. בדרך כלל הבנייה זו מתרחשת תוך כדי יחסי גומלין עם עמיתים, בתוך טווח ההתפתחות הקרובה או עם מבוגרים המסייעים בתיווך בין התפקוד העכשווי לבין היכולת הפוטנציאלית. הידע נרכש בתהליך הדורש מהלומד להיות פעיל, לקשר ידע קיים ומימוניות קיימות לידע חדש. בתהליך זה מבנה הלומד את הידע שלו על-ידי יצירת מארג קשרים סמנטיים בין ידע קיים לידע חדש⁴².

ה. **חברת המידע:** מערכת החינוך פועלת בעולם דינאמי המשתנה בקצב מהיר. בתקופתנו המכונה "עידן המידע", מסרים רבים מגיעים אל התלמידים ומייצרים רמה גבוהה של עוררות וקושי להתמקד בדבר אחד לאורך זמן. מצב זה מקשה על תהליך חינוכי מובנה ושיטתי. העולם הדיגיטאלי והמקוון

37 Bernard S. (2010). Science Shows Making Lessons Relevant Really Matters. Personal relevance is as vital to learning brain as it is to the person learning. <http://www.edutopia.org/brain-based-learning-research-resources>.

38 Feder M. (2011). Relevance, motivation and learning. Interning Language Centers in Gokden, Colorado, USA.

39 Maslow. A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. Psychological Review, 50, 370-396
MecCliland D.C. (1961). The Achieving Society. Paperback.

40 עשור, א' (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר בתוך חינוך החשיבה מספר 20. מכון ברנקו וייס.

41 ויגודצקי, ל' (2004). למידה בהקשר חברתי. התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים. עורכים: צלרמאיר, מ' וקוזולין, א'. תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

42 מינץ, ר', ונחמיאס, ר' (1998). הוראת מדע וטכנולוגיה בעידן הידע, מחשבים בחינוך, גיליון 45-46.

מביא גם שינוי דרמטי במבנה המדרג (היררכיה) של מקור הידע ובנגישות למידע המשפיעים על הלומד, על המורה, על תכנית הלימודים, על תהליכי ההוראה-למידה ועל הסביבה הלימודית. הטענה היא שעל תכנית הלימודים ועל תהליכי הלמידה לתת מענה לצרכים העכשוויים והעתידיים של התלמידים לתפקוד בחברה מצד אחד, ושל החברה מצד שני.

אתגרת:

השוו בין מה שתלמידים ציינו כדרוש להם כדי לחוש מעורבות בלמידה לבין הצרכים שמציין עשור (2001).



כיצד עושים זאת?

דרכים מוצעות ליצירת רלוונטיות בלמידה:

- קישור המידע החדש לידע העכשווי של התלמיד על ידי זיהוי המושגים הבלתי פורמאליים הקשורים לחוויות יומיומיות של הילד, יצירה באמצעות התערבות של גירויים המעוררים את רמת ההתפתחות הקרובה ביותר, סיוע במעבר מהצגה של ידע תלוי-הקשר ותלוי-חוויות יומיומיות להצגת ידע פורמאלי, מוכלל יותר, שאינו תלוי בהקשר או בחוויות יומיומיות
- יצירת עניין בחומר הנלמד בדרכים שונות, כגון: סיעור מוחות, הצגת שאלות שמעסיקות את התלמיד או נושאים החשובים לו, יצירת פערים וסתירות ביחס לידע קודם או בין תופעות שונות
- עידוד התלמידים להגיב לנלמד, לפרש אותו ולייצג את תוצרי למידתם בדרכים שונות
- הצבת אתגרים ברי השגה ללומד ותיווך להשגתם
- זימון חוויות הצלחה וטיפול תחושת מסוגלות
- סיוע לתלמיד לראות קשר בין הנלמד לבין חייו האישיים
- הבניית הכיתה כקהילת לומדים אכפתית הנענית לצרכים של התלמידים ולשונות ביניהם
- מתן משוב מקדם
- שימוש בדרכי למידה מותאמות לצורכי תלמידים, כמו: משחק לסוגיו, חקר וגילוי, למידת עמיתים ולמידה שיתופית, פתרון בעיות

אתגרת:

התוכלו להוסיף, מתוך ניסיונכם, דרכים ליצירת רלוונטיות בלמידה?

לקראת סיכום

בינינו לבין עצמנו:

התוכלו להעריך כמה מהתלמידים בבית ספרכם חווים למידה משמעותית? באיזה חלק מזמן הלמידה הם חווים למידה משמעותית? מה מאפשר זאת?

אתנחתא:

ניתן להציג את מצבי הלמידה השונים כך:

ערך	מעורבות	רלוונטיות
+	+	+
+	+	-
+	-	-
-	-	-
-	+	+
-	-	+
+	--	+
-	+	-

נסו לבחון היתכנות קיומה של כל אפשרות באמצעות דוגמה ממשית. כך למשל יוסי אינו רואה ערך בלמידה ואינו חש שהנלמד רלוונטי. האם תיתכן מעורבות שלו בלמידה במצב כזה? מדוע? דוגמה נוספת: דנה מכירה בערך לימודי התנ"ך. עניין אותה במיוחד נושא היחסים במשפחת יעקב, אולם בשיעורים היא מתקשה להתרכז ולהבין את דברי המורה שמרצה רוב הזמן. דנה פנתה לעזרת מורה פרטית. האם, לדעתכם, חווה דנה חווית למידה משמעותית?

למידה משמעותית מתקיימת כאשר שלושת הרכיבים: ערך, מעורבות ורלוונטיות מתקיימים בו-זמנית. בסדנה "מה חווים תלמידינו" אנשי החינוך מוזמנים לחדד את היכולת לזהות, מה חווים התלמידים בתהליך הלמידה כדי להתאים את תהליכי ההוראה לקידום למידה משמעותית של התלמידים השונים:

סדנה:

מה חווים תלמידינו?

זיהוי התנהגויות תלמידים החווים למידה משמעותית

מטרה:

התאמת תהליכי הוראה לקידום למידה משמעותית של התלמידים השונים

תוצר:

"תמונות" תלמידים

חומרים:

מהלך הסדנה: פרטני או בצוות

א. קראו את הקטע המתאר "תמונות" תלמידים, בצעו מיפוי בטבלה בהתייחס לחוויית הלמידה שכל אחד מהתלמידים חווה. מהן ההתערבויות שתסייענה, לדעתכם, לקדם את הלמידה המשמעותית של כל אחד מהם?

למידה משמעותית כשינוי משמעותי – התמודדות עם התנגדויות

אנשים אינם מכשול בדרך של גבולות שילוי; אנשים הם גורם המגביל בדרך של אילוצי זמן, כסף ואנשים
לארצות ולמנהיגים היא כנראה הכלי הנחוץ ביותר למנהיגים כדי לזכור שילוי

⁴⁴(2008, Fedor & Herold).

האם קרה לכם שהטלתם משימות על הצוות, אבל הן לא בוצעו אף על פי שכולם היו שותפים למשימות ולחלוקתן? האם קרה לכם שנכנסתם מלאי התלהבות בגלל רעיון חדש לחדר המורים ונתקלתם במבטים אטומים ואמירות, כמו: "זה לא יעבוד", "זה לא מתאים לבית הספר שלנו", "כולם אומרים שזה נכשל", "מה עכשיו?" האם קרה לכם שהטיחו בפניכם האשמות כמו: "כולם אומרים שאת/ה..." "גם X אינה מרוצה מההדרכה. או מהניהול או מהפיקוח שלך?"

אינכם האדם היחיד שזה קרה לו. אלה הם ביטויים של התנגדות. השאלה היא מה עשתה לכם ההתנגדות: האם נבהלתם וויתרתם? האם המתנתם להזדמנות נוספת?

מנהלים הם מנהיגים של שינוי. נושא השינוי בארגונים ובמערכות מעסיק רבות אנשי מינהל וחוקרים, כגון: פוקס, 1998⁴⁵, קוטר, 2003⁴⁶, לוי, 2008⁴⁷, פולן, 2008⁴⁸ ואח'. פולן (2008)⁴⁹ סבור שהדבר החשוב ביותר שעל מנהלים ללמוד במאה ה- 21 הוא כיצד לנהל שינוי. לדעת קוטר (2008)⁵⁰ כל שינוי מלווה בקשיים ואף בכאב, אך ניהול נכון יכול להקל על התהליך ולמנוע חלק ניכר מהבזבז ומחייסורים.

האתגרים העומדים בפניו בת' הספר בעקבות המדיניות לקידום למידה משמעותית הם:

- לזמן לתלמידים חוויות למידה משמעותיות וחוויות הצלחה לאורך שנות לימודיהם בבית הספר
- להבטיח שינוי מעמיק באיכות ההוראה לתלמידים והעלאת הישגיהם בתחומים האקדמי, הרגשי, החברתי והחושני- תנועתי תוך צמצום פערים
- להבנות את בית הספר כקהילת לומדים אכפתית וכבסיס חינוכי וארגוני חיוני ללמידה משמעותית לתלמידים ולמורים

44 Herold, D.M. and Fedor, D.B. (2008). Change the way you lead change. Stanford, CA: Stanford Business Press.

45 פוקס, ש' (1998). הפסיכולוגיה של ההתנגדות לשינוי. הוצאת אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

46 קוטר, ג' (2003). להוביל שינוי. מטר הוצאה לאור.

47 לוי, ע' (2008). ניהול ומנהיגות, שינוי וחדשנות. הוצאת רימונים.

48 שם

49 Marshall, S. (2008). In conversation. Leading Change. Fall 2008- Volume 1. Issue 1
<http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/change.pdf>.

50 קוטר, ג' (2003). להוביל שינוי. מטר הוצאה לאור.

• להבטיח שהשיפור יהיה עקבי ויתמיד לאורך זמן. על רקע של שינויים רבים ותכופים מנהלים נתקלים לא אחת בהתנגדויות בעיקר מצד מורים ולעיתים גם מצד הורים. גם מדריכים חשופים להתמודדות עם התנגדויות של מורים וגם מורים נתקלים בהתנגדויות מצד תלמידים והורים.

פוקס (1998)⁵¹ הגדיר שינוי כהחלפת מצב אחד במצב אחר, כלומר: המצב הקיים בזמן נתון משתנה מבחינת תוכנו, צורתו או כל פרמטר אחר. התנגדות לשינוי היא תופעה ידועה בקרב עובדים ומנהלים. פוקס (2001)⁵² הגדיר התנגדות לשינוי כרגש, עמדה או פעולה (או שילוב שלהם) המבטאים אי הסכמה, אי שביעות רצון או חוסר נכונות לקבל את השינוי.

מילון "אבן שושן" מגדיר התנגדות כאי-הסכמה לדעת אחר, דחיית רצון אחר ואף מרי ועמידה כנגד⁵³. ב"מילון ההווה" מוגדר המונח התנגדות כנקיטת עמדה מנוגדת⁵⁴. לפי ברק (2008)⁵⁵ התנגדות היא כל תופעה בקבוצה שלא מאפשרת להשיג את מטרות הקבוצה – חוסר שיתוף פעולה, אי ביצוע משימות, איחורים, פגיעה בתקשורת בקבוצה, פגיעה במשתתפים.

כלומר התנגדות היא פעולה של אדם או קבוצת אנשים כלפי אדם אחר או כלפי קבוצת אנשים, כלפי רעיון, עמדה, או כלפי תופעה.

המושג "התנגדות" לקוח מתחום הפסיכולוגיה. מרבים להשתמש בו גם בתחומים כמו הדרכה, הוראה ומינהל בדרך כלל בהקשר של הכנסת שינוי. גם בתחום השיווק והמכירות נעשה שימוש במושג.

להתנגדות לשינוי עשויות להיות דרכי ביטוי שונות: החל מהתעלמות דרך הבעת דעה, וכחנות, מתח ולחץ ועד לנקיטת פעולה ממשית כמו האטה בעבודה, חבלה מכוונת, קרבות פוליטיים, וכלה במרי.

לדעת Herold ו-Fedor⁵⁶ התופעה של התנגדות לשינוי בארגונים אינה נובעת מתכונת אנוש מולדת. אנשים מתנגדים לשינוי כשהשינוי אינו מובן להם, כשאינם רואים את ערכו ואת נחיצותו, או כשהם אינם מסוגלים לעמוד במה שהוא תובע מהם. ברמת הפרט התנגדות עשויה לנבוע מסיבות כמו: פחד בשל חוסר ודאות, חשש מאובדן שליטה ותחושת איום על הפרט וחשש שלו לגבי יכולתו להתמודד עם השינוי⁵⁷.

חניק⁵⁸ מציעה להתאים את הטיפול בהתנגדות לסיבות לה תוך שימת דגש על כך שהתהליך יהיה בעל איכות מקצועית, אמין, משתף ומערב.

51 פוקס, ש' (1998). הפסיכולוגיה של ההתנגדות לשינוי. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

52 Fox, S. & Amichai-Hamburger, Y. (2001). 'The power of emotional appeals in promoting organizational change programs', Academy of Management Executive, 15(4): 84-94.

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

54 בהט, ש' ומישורי, מ' (1995). מילון ההווה. מילון שימושי לעברית התקנית. ספרית מעריב. הוצאת איתאב.

55 ברק, ח' (2008). עבודה עם התנגדויות בקבוצה. <http://www.hebspy.net.barak>

56 Herold, D.M. and Fedor, D.B. (2008). Change the way you lead change. Stanford, CA: Stanford Business Press.

57 זיו, י'. ובהרב, י' (2001). מסע קבוצתי – המדריך למנחה קבוצות. תל אביב: הוצאת גל.

58 חניק, מ' (לא צוין). התנגדויות לשינוי: סיבות ודרכים להתנגדות וטקטיקות התמודדות.

<http://www.haderech.co.il/front.html>

סיבות להתנגדות והדרכים לטיפול בהן

סיבות	דרכי טיפול
איבוד שליטה – תחושה שהשינוי נכפה, "מונחת"	יצירת מעורבות עובדים ושיתופם בתהליכי קבלת ההחלטות, בגיבוש חזון השינוי וביישומו ומתן אפשרויות בחירה
חוסר ודאות – אי ודאות גבוהה לגבי התנאים שיווצרו בעקבות השינוי	להזין את השותפים לתהליך במידע בעל ערך, אמין, מפורט ועדכני לגבי הנחיצות בשינוי ולגבי העומד להתרחש, כולל לוחות זמנים ופירוק השינוי למרכיביו הקטנים, לשכנע במחויבות של המנהיגות לשינוי ובנחיצותו של השינוי תוך העמדת מידע עובדתי שוטף
הפתעה – בהלה בעקבות "הנחתה" של החלטות או הנחיות ללא הכנה מוקדמת	לתזמן היטב את המועדים בהם המידע ימסר כך שאנשים יוכלו להתרגל לרעיון ולהיערך אליו הן רגשית והן מעשית
אפקט השוני – נדרש מאמץ לשינוי בשגרות ובהרגלים	לנסות להקטין ככל הניתן את השפעתו של השינוי על השגרה ועל ההרגלים הקיימים. דרך חלופית היא לאתגר את השותפים לתהליך של בחינה מחודשת של ההרגלים הקיימים אל מול החלופות האפשריות בעקבות תהליך של שינוי
פגיעה בדימוי העצמי – תחושה שהשינוי נובע מאי שביעות רצון מדרך ההתנהלות עד כה	פעולות העבר תושמנה בפרספקטיבה ותכובדנה, והשינוי יוצג ככורח המציאות החדשה
דאגה שמא לא יצליחו להתמודד עם השינוי מבחינה מקצועית	לאפשר לאנשים לרכוש תחושת מסוגלות ותחושת יכולת עמידה במערך חדש של ציפיות על ידי מתן הכשרה ולימוד שיאפשרו התמצקות במיומנויות הנדרשות לתפקוד אפקטיבי בארגון המשתנה. לאפשר לאנשים לתרגל את הכישורים החדשים הנדרשים מהם בלי לחשוש מביקורת ובלי להיראות מגוחכים בעיני עצמם ועמיתיהם. לעודד לשאול שאלות, להתנסות ללא ביקורתיות
אפקט הגל – חשש שהשינוי יפריע לפרויקטים אחרים, או אפילו לעיסוקים אישיים מחוץ לעבודה	לזהות את הרלוונטיות של השינוי לכל אחד מהאנשים ואת ההשפעה שעשויה להיות לו על העובדים בהיבטים שונים של חייהם. לאפשר היערכות גמישה לשינויים וליישומם
יותר עבודה – שינוי דורש יותר אנרגיה, יותר זמן, יותר השקעה מנטאלית	מתן תמיכה ופיצוי עבור העבודה הנוספת הנדרשת והוקרה על המאמץ
תרעומות מן העבר – סוגיות בלתי פתורות מהעבר עלולות להתעורר ולהציף קונפליקטים	להאזין לתרעומות מן העבר ולתקן את הטעון תיקון לפני שמתקדמים
איום אמיתי, כמו: איבוד מעמד, ערעור יציבות, שינוי ביחסי הכוחות	להימנע מיצירת מפסידים ברורים מהשינוי (אולם אם ישנם כאלה, יש להיות כנים וישירים עמם במהירות הגדולה ביותר האפשרית) לאפשר לאנשים להביע צער ונוסטלגיה כלפי העבר – ואז ליצור התלהבות לגבי העתיד
השינוי המבוקש סותר ערכים שבהם מאמינים אנשים ⁵⁶	לקיים בירור לגבי תפיסות ועמדות מתוך כבוד והבנה למחזיקים בהן
התנגדות עניינית על בסיס מקצועי לנושא השינוי או לדרכים המתוכננות ליישומן ⁵⁷	להקשיב לנימוקים להתנגדות, להציג מידע אמין ועדכני המתחייב לטענות המועלים, לבצע תיקונים והתאמות בשינוי כך שאכן יהיה איכותי, יקדם את השגת המטרות הרצויות תוך מזעור ה"מחירים"

59 תוספת שלנו

60 תוספת שלנו

כדי לצמצם התנגדויות לשינוי על השינוי לעמוד בשלושה תנאים עיקריים:

- **ערך:** השינוי נתפס על ידי בעלי העניין השונים כבעל ערך, כלומר: חיוני, איכותי ותורם לארגון ולהם
 - **מעורבות:** תהליך של הכנסת השינוי הוא איכותי, מערב ומשתף את בעלי העניין השונים, ולכל אחד מהם יש תרומה להצלחתו
 - **רלוונטיות:** תוכני השינוי ותהליך הכנסתו מובנים וברורים לבעלי העניין השונים, והם מאמינים שיוכלו לבצע את חלקם בו בהצלחה תוך השקעת מאמץ סביר וללא סיכון אישי.
- מכיוון שכל פרט תופס את השינוי באופן שונה, רצוי לאבחן את התפיסות והעמדות של המורים בנושא הלמידה המשמעותית.

בסדנה "המורה והלמידה המשמעותית" אנשי ההוראה מוזמנים לפתח מודעות לתפיסותיהם ועמדותיהם לגבי למידה משמעותית, ומנהלים ומדריכים מוזמנים לחדד את יכולת הזיהוי של תפיסות וגישות המורים בנושא כנקודת מוצא להתאמת תהליכי התערבות למורים השונים:

סדנה:

המורה והלמידה המשמעותית

זיהוי תפיסות וגישות של מורים בנושא הלמידה המשמעותית לצורך התאמת תהליכי התערבות לכל מורה

מטרה:

עקרונות לתהליך התערבות מותאם למורים השונים לקידום למידה משמעותית

תוצר:

תיאור תגובות של שלוש מורות למדיניות לקידום למידה משמעותית.

חומרים:

חומר הרקע בנושא התנגדויות לשינוי "למידה משמעותית כשינוי משמעותי".

מהלך הסדנה:

1. **מליאה:** רב-שיח בשאלה "כיצד מגיבים המורים על המדיניות לקידום למידה משמעותית?"
2. **זוגות:** למידה משמעותית מתקיימת כאשר שלושת הרכיבים: ערך, מעורבות ורלוונטיות מתקיימים בו-זמנית. זהו את תפיסת הלמידה המשמעותית והעמדות כלפיה בעיני שלוש מורות.

סדנה:

אנו והלמידה המשמעותית – התבוננות ביקורתית על הנושא

חשיבות רבה נודעת לשיתוף כל הדרגים בארגון כבר בשלבים המוקדמים של גיבוש המדיניות. שיתוף כזה חיוני כדי ליצור מעורבות ומחויבות של כל חברי הארגון, וגם כדי לאפשר לכל חברי הארגון לתרום מהידע המקצועי שלהם ולהכניס שינויים ותיקונים במדיניות או בתכניות ובנהלים עוד בטרם מתחילים בביצועים.

אחת הדרכים לשתף את חברי הארגון במדיניות, בתכניות ובנהלים היא באמצעות סדנאות המזמנות בירור תפיסתי-תודעתי בנושא שעל סדר היום, הרחבת הידע בו והתבוננות רב-כיוונית עליו.

בפרק זה ערכנו בירור תפיסתי-תודעתי של משמעותה של למידה משמעותית וסקרנו ספרות עיון ומחקר ועקרונות מעשיים לקידום למידה משמעותית. מומלץ גם להכיר את המסמך "אבני דרך ללמידה משמעותית".

כדי להעמיק את התובנות בנושא אתם מוזמנים להתבונן עליו מזווית שונת דרך עיני "ארבעת הבנים" שבהגדה של פסח כמייצגים טיפוסים לומדים שונים ונקודות השקפה שונות. הכלי גובש במינהל הפדגוגי בהשראת ההגדה של פסח.

כנגד ארבעה בנים

העלאה למודעות של תפיסות ועמדות בהתייחס לנושא

מטרות:

יצירת מעורבות והתבוננות רב-כיוונית בנושא והעמקה בו

עמדה מוסכמת בהתייחס למדיניות לקידום למידה משמעותית

תוצר:

"כנגד ארבעה בנים דיברה תורה"

חומרים:

מהלך הסדנה

א. מליאה:

- מציגים בקצרה את הנושא.
- המשתתפים מוזמנים להגיב דרך עיני 4 הבנים שבהגדה של פסח.

ב. אפשרויות:

1. בסבב המשתתפים מתבקשים לבחור "בן" מתוך ארבעת הבנים, להגיב למה שלמדו דרך עיני אותה דמות. החברים מוזמנים להציג שאלות הבהרה. סיכום התובנות וריכוז סוגיות הדורשות מידע או הרחבה וכד'.
2. דיון בשיטת התצרף (ג'יסקו): בקבוצות "מומחים" מתבקשת כל קבוצה לדון בנושא מנקודת המבט של אחד הבנים שבהגדה. בקבוצות מעורבות הכוללות את ארבעת הבנים, משתפים במה שעלה בקבוצות ה"מומחים" ומגבשים עמדה משותפת.

ג. במליאה מרכזים את תוצרי הקבוצות כחומר שישמש לעבודה בהמשך.

כנגד ארבעה בנים דיברה תורה

אחד חכם, אחד רשע, אחד תם, ואחד שאינו יודע לשאול

חכם

חכם מה הוא אומר?

מה העדות והחוקים והמשפטים אשר ציווה ה' אלוהינו אתכם?

רשע

רשע מה הוא אומר?

מה העבודה הזאת לכם?

תם

תם מה הוא אומר?

מה זאת?

שאינו יודע לשאול

את פתח לו...

כדי להבנות תהליך שינוי מערכתי יש חשיבות גם לתהליכי עבודה פרטניים עם המורים.

- אבן שושן, א' (2003). המילון העברי המרוכז, הוצאת דביר.
- בהט, ש', ומישורי, מ' (1995). מילון ההווה. מילון שימושי לעברית התקנית. ספרית מעריב. הוצאת איתאב.
- ביאליק, ח"נ (1893). המתמיד. <http://benyehuda.org/bialik/matmid.html>
- ברק, ח' (2008). עבודה עם התנגדויות בקבוצה. <http://www.hebspy.net.barak>
- הרפז, י' (2014). אם הלמידה אינה משמעותית, היא אינה למידה. ראיון עם ד"ר שמעון אזולאי בתוך: הד החינוך למידה משמעותית כולם מדברים על זה. איך עושים את זה? גיליון אפריל 2014. הסתדרות המורים.
- הרפז, י' (2014). למידה משמעותית מה אפשר לעשות? פורסם במגזין האינטרנטי של מכון אבני ראשה, אבני דרך, ינואר 2014.
- הרפז, י' (2011). הערות על הוראה ולמידה שמנהלים שכחו. ירושלים: מכון אבני ראשה. <http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/86.aspx>
- הרפז, י' (2004). הד החינוך, כרך פ"ב, גיליון 4, אדר א' תשס"ח.
- יוגוצקי, ל' (2004). למידה בהקשר חברתי. התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים. עורכים: צלרמאיר, מ' וקוזלין, א'. תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- וידיסלבסקי, מ' (2014). ועל למידה משמעותית דיברנו? 4 הממ"מים גיליון מספר 32. ירושלים: משרד החינוך. <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/30FB0425-3CDB-4467-B5Fo-E63A88728FE4/183296/32.doc>
- זיו, י. ובהרב, י' (2001). מסע קבוצתי – המדריך למנחה קבוצות. תל אביב: הוצאת גל.
- חניק, מ' (?). התנגדויות לשינוי: סיבות ודרכים להתנגדות וטקטיקות התמודדות. <http://www.haderech.co.il/front.html>
- יחיאלי, ת' (2014). חינוך והוראת מדעים. קריאת ביניים 22-23. <http://www.motnet.proj.ac.il/Apps/Public/getfile.aspx?inline=yes&f=files/ba3c28fc-8c3e-46d9-b4f3-effda4c7e27b/f6121931-617f-4210-ae88-d35238441dbc/of14fd77-18aa-440b-b906-91ee211f20cd/4446c15a-9802-4917-97e6-age6b46d0765.pdf>
- לוי, ד' (1995). מטאפורות ומקומן בחינוך. <http://cse.proj.ac.il/hebetim/4/overview.htm>
- לוי, ע' (2008). ניהול ומנהיגות, שינוי וחדשנות. הוצאת רימונים.
- לוין, ת', ונבו, י' (לא מצוין). מטאפורות של מורים ותלמידים שהתנסו בפיתוח קוריקולום רב-תחומי. www.education.gov.il/tochniyot_limudim/halacha/.../levin_nevo1.doc
- מינץ, ר', ונחמיאס, ר' (1998). הוראת מדע וטכנולוגיה בעידן הידע. מחשבים בחינוך, גיליון 45-46.
- סגל, מ' צ' (תש"ך). תורה, נביאים וכתובים. מהדורה ספרותית ערוכים ומפורשים על מבואות. תל אביב: דביר.

- סלומון, ג' (2014). למידה משמעותית היא עניין אישי. בתוך למידה משמעותית כולם מדברים על זה. איך עושים את זה? *הד החינוך*, אפריל 2014.
- ספרד א' (2000). שתי מטאפורות של למידה, והסכנות הטמונות בבחירת אחת בלבד. *חינוך החשיבה*, 19: 28-13.
- עשור, א' (2001). *טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר* בתוך *חינוך החשיבה מספר 20*. מכון ברנקו וייס.
- פוקס, ש' (1998). הפסיכולוגיה של ההתנגדות לשינוי. הוצאת אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- פרנקל, ו' (1997). הזעקה הלא-נשמעת למשמעות. הוצאת דביר.
- קוטר, ג' (2003). להוביל שינוי. מטר הוצאה לאור.
- רוג'רס, ק' (1973). החופש ללמוד, הוצאת ספריית הפועלים.
- שולמן, ל' (2008). טבלת הלמידה של שולמן. *הד החינוך*, פברואר 2008.
- שולמן, ל' (אפריל 2014). "להתייחס ללמידה ברצינות", *הד החינוך*, כרך פ"ח, גיליון מס' 04, עמודים 48-56.
- מילון מונחים בנושאי כלכלה.
http://www.yediothsfarim.co.il/lexicons/econ/glossary/g_1801.asp
- ישראל עולה כיתה מדיניות לקידום למידה משמעותית. משרד החינוך (2014).
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/LemidaMashmavit/mashmavit/HagdaraMashmavit.htm>
- Ausubel, D. P., Novak, J.D. & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology A Cognitive View*. 2nd edition. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bernard S. (2010). *Science Shows Making Lessons Relevant Really Matters*. Personal relevance is as vital to learning brain as it is to the person learning. <http://www.edutopia.org/brain-based-learning-research-resources>
- Feder M. (2011). *Relevance, motivation and learning*. Interning Language Centers in Gokden, Colorado, USA.
- Fox, S. & Amichai-Hamburger, Y. (2001). 'The power of emotional appeals in promoting organizational change programs', *Academy of Management Executive*, 15(4): 84-94.
- Haddad W.D. (1995). *Education policy-planning process: an applied framework*. Paris: UNESCO.
- Hargraves, D. (2004). *Learning for Life: The foundation for Lifelong Learning*. Bristol: Policy Press.
- Herold, D.M. and Fedor, D.B. (2008). *Change the way you lead change*. Stanford, CA: Stanford Business Press.
- Lakoff, G. & Johnson, G. (1980). **Metaphors We Live By**, University of Chicago Press.
- Marshall, S. (2008). *In conversation*. Leading Change. Fall 2008- Volume 1. Issue 1. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/change.pdf>

- Maslow A. H.(1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396. MecClilland D.C. (1961). *The Achieving Society*. Paperback.
- Novak. J.D. & Canas. A.J.(1978). *Psychological Foundations of Human Learning*. Institute for Human and Machine Cognition. www.ihmc.us.
- Parsons. J. and Tailor L. (2011). *Student Engagement: What do we know and what should we do?* University of Alberta. Canada.
- Pellegrino J.W. and Hilton M. (2011). *Education for life and work. Developing transferable knowledge and skills in the 21s century*. National research council of the national academies. Washington D.C. www.nap.edu
- Reddy, M. (1978). The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language/ In Ortony, A. (ed). *Metaphor and thought* (2nd ed. Pp. 164 – 2-1). UK: Cambridge University Press.
- Shulman, L. (2002). Making Differences: A Table of Learning. *Change: the Magazine of higher Education*. November/December 2002 Volume 34 Number 6. Pp 36-44.
- Taylor, L. & Parsons, J. (2011). Improving Student Engagement. *Current Issues in Education*,14(1). Retrieved from <http://cie.asu.edu/>
- Wilson D. and Sperber D.(2002). Relevance Theory. In L. Horn and G. Ward (eds.) *Handbook of Pragmatics* (Oxford: Blackwell), and a shortened version in *Proceedings of the Tokyo Conference on Psycholinguistics*.

