

# חנוך לקהילה על פי דרכה: ארבעה "גוונים" של חניכה

גייל טלשיר

והגירת פועלים לעיר (כלכלה)). בסופו של יום, היינו רובנו די מרוצים ("הבנות אוהבות נורא לגזור ולהדביק, הבנים קצת קיטרו על השיעור-ציור" אבל נענו לאתגר, ואנחנו, המורים, נשמנו לרווחה על כך שהפעילות עברה בשלום – איש לא נפגע והכיתה לא התפרקה", כמאמר המורות). מכל מקום, בצהרי היום ההוא ישבנו, בוחשות בקפה, כאשר אחת המורות הותיקות בצוות הפטירה: "הילדים כל הזמן שואלים מתי כבר נתחיל את קהילת החשיבה. טוב, בצדק, עד עכשיו זה ללמוד די רגיל. כלומר, (הוסיפה לאחר שנתקלה במבט מזרחי אימה) אנחנו מלמדות, אחרת אבל זה עדיין לא באמת קהילת חשיבה!"



## גלגולה של שאלה

אין מה לומר – הרגלי חשיבה שנשתרשו, קשה לשרשם, אף אם הפרקטיקה עצמה כבר נשתנתה ללא היכר: המטריאליזם זקוק לאידאולוגיה שתכיר בכך שהוא אחר, בטרם יהא הוא מודע למה שהוא כבר. במה דברים אמורים? התכנון, והביצוע מהווים את שלב החניכה בקהילות ח' בגוונים, הינם מופת לחשיבה יצירתית, לריבוי פרספקטיבות, לעבודה דיסציפלינארית מעמיקה ולהצבת ביצועי הבנה כמוקד של שלב החניכה, ובודאי שבאים בהם לידי ביטוי מרכיבים השונים באופן מהותי מן ה"הוראה הרגילה", כפי שזו נתפסת בדרך כלל. כמו כן, הוראה זו שונה מן ההוראה הדיסציפלינארית גרידא, שכן היא מפתחת חשיבה ביקורתית, מיומנויות חברתיות

**ב**צהרי יום, על הכיסאות הבלתי נוחים בעליל של חדר המורים, כינסתי את מורי קהילות החשיבה לישיבת צוות. המטרה הייתה לנתח את סיום שלב החניכה – הוא שלב פתיחת הקהילה, הצגת התקופה והדיסציפלינה ובניית תרבות הלמידה – בקהילת היסטוריה ח' בבי"ס 'גוונים'. השאלה הפורייה המובילה את הקהילה הייתה: "**האם התקדמה ההיסטוריה האנושית?**" בפרק הראשון של השנה – "עד החגים" – תוכנן שלב החניכה כמיני-קהילה, במטרה לעמוד על ההתפתחויות המרכזיות בין ימי-הביניים למאה ה-19, המאה שבה תתמקד הקהילה במהלך המשך השנה. הרעיון שעמד בבסיס שלב החניכה היה להתבונן בהתפתחות ההיסטורית דרך ארבעה צירי משנה: הציר הכלכלי, ציר המשטרים, ציר זכויות האזרח וציר התפתחות המדע והטכנולוגיה. כל שבוע (ארבע שעות שבועיות בכיתה) הוקדש לציר אחר. מבחינה ויזואלית, כדי להמחיש את רעיון הציר והסיבתיות ההיסטורית, הוחלט לעבוד עם דימוי הרכבת. בכל שבוע הוצגה 'רכבת' אחרת שקטרה היה נושא הציר וקרונותיה היו נושאים מרכזיים בהתפתחות הציר. כך, רכבת אחת נבנתה מהתפתחות מעמדות חברתיים, השנייה מסוגי משטר ופרלמנטים, השלישית מחוקות וזכויות והרביעית מממציאים והמצאות. בכל שבוע עבדו הלומדים בשיטת עבודה שונה ונדרשו לתוצר שונה (תיאור התפתחות המעמדות בפרמידות; עריכת טבלה השוואתית של משטרים לפי מדינות; כתיבת מגילת זכויות הילד; עריכת תעודת זהות ביוגרפית של אחד הממציאים). באירוע הסיכום של שלב החניכה, כל צוות קיבל אירועים היסטוריים שונים בערבוביה. הלומדים נתבקשו לזהות את הציר שאליו שייך כל אירוע, לצבעו בצבע שיוחד לציר ולהרכיב מכלל האירועים שקיבלו ציר התפתחות-היסטורית אחד, על ידי גזירת האירועים הצבועים והדבקתם לפי סדר התרחשותם הכרונולוגי. בשלב זה קיבל כל צוות ציר התפתחות היסטורי המורכב מאירועים בצבעים שונים. המשימה המסכמת הטילה על כל תלמיד לבחור שני אירועים סמוכים בציר ההיסטורי – שהם בעלי שני צבעים שונים – ולנסות להראות את הקשר ביניהם [למשל: התפתחות הקיטור (טכנולוגיה)

היכרות עם הדיסציפלינה כחלק מהמטרות של קהילת החשיבה יכול בעליל להצדיק הוראה "רגילה", עד שהלומדים מסוגלים לפעול בתוך המגרש של התקופה או הז'אנר. אלא שעל אף חשש זה, מה שנתקבל למעשה בשלב החניכה בקהילות חשיבה רבות הוא מלאכת מחשבת של הוראה אחרת – מושקעת, יצירתית, מאתגרת – שהשתמשה ברפרטואר מרשים של דרכי הוראה וחניכה להכנסת הלומדים לתחום הדעת.

מאמר זה מבקש לצעוד צעד נוסף אל מעבר לתפיסה זו, מתוך תפיסה ביקורתית, ולהוציא לאור את החשיבה והשינויים בתפקיד ובמבנה של שלב החניכה, בתקווה שיוכל לנגוס בתפיסות שכבר נשתרשו, מבלי ששינוי המורים החדשים תקנה. שלב החניכה עצמו הינו שלב מפתח בפיתוח יכולת שאילת שאלות, בהכשרת כשרי עבודת הצוות, בהצגת תחום הדעת ומיומנויותיו, ביצירת תרבות למידה אהדת ובבניית מאגר שאלות ובעיות שמתוכן ניתן לצאת ולבחור את שאלת המחקר הצוותית. מכיוון שבשלב טרום-החקר אנו עוסקים, נניח לחניכה הנמשכת בשלב המחקר והמתמצית בשלב הביצוע הקהילתי המסכם ונתרכז כאן באותו שלב שבו באים כשרי המורים ככוריאוגרפים של למידה באים לידי ביטוי בצורה המשמעותית ביותר, הלא הוא שלב החניכה. חלקו הראשון של המאמר יפרוש את הממדים השונים שעליהם יש לתת את הדעת בבניית שלב החניכה של קהילות החשיבה. חלקו השני ידגים ארבעה דגמים שונים להבנייה של שלב החניכה, תוך דיון ביקורתי בהתייחסותם לממדי החניכה שהוצגו בחלק הראשון. כך, בעוד החלק הראשון יחפש מסגרת מנחה לבניית החניכה בקהילה, יתווה החלק השני מודלים אוטונומיים שונים המממשים אותה בדרכים מגוונות, במטרה לבסס את החופש בתוך המסגרת.

### שלב החניכה: חבלי לידה וילדות

1. תפיסה ראשונית: שלב החניכה כשלב הצגת השאלה הפורייה בקהילת החשיבה.
2. תפיסה יישומית: שלב החניכה כשלב הצגת תחום הדעת והמגרש הדיסציפלינארי, והצגת השאלה הפורייה.
3. תפיסה מוצעת: שלב החניכה כשלב אינטגרציה של בניית תרבות למידה אחרת, הצגת תמונת העולם של תחום הדעת דרך מגרש דיסציפלינארי מסוים, תרגול הפדגוגיה של השאלה כחלק מהלמידה, ובניית פורטפוליו של משובים מחוללי למידה דרך הצגת השאלה הפורייה.

### חינוך החניכה

סדר היום הדידקטי של מורה מוכתב בדרך כלל, לפחות בחלקו, מלמעלה. ההכרעות על תחום התוכן

וקוגניטיביות, ומציגה תמונה מכלולית של מושג ההתפתחותיות ההיסטורית, מעבר לתכנים מסוימים של תקופה או נושא היסטורי זה או אחר.

אולם, מדפוסים שנתקבעו בכלל, קשה מאוד להשתחרר, ותפיסת קהילות החשיבה אינה יוצאת דופן בכך. כדי להבין את הרקע לשינויים בתפיסת שלב החניכה, ניתן לסמן שלושה שלבים מרכזיים בפיתוח רעיון שלב החניכה. בתפיסה העוברית של קהילת החשיבה, היה הדגם הבסיסי מורכב ממהלך משולב: הצגת השאלה הפורייה, שלב המחקר בצוותים והצגת הביצועים המסכמים. החניכה התמקדה בהצגת השאלה הפורייה לקהילה ויצירת בנק שאלות מחקר. שלב החקר נתפס אז כשלב שבו מתחולל השינוי המבני: החופש בבחירת השאלות והמחקר, העברת אחריות הלמידה ללומדים, העבודה הצוותית ושינוי הדינמיקה הכיתתית התרחשו, באופן מובהק, בשלב החקר. שאלות המחקר היו אמנם פועל יוצא של השאלה הפורייה, אולם עיקר השינוי הארגוני התרחש בשלב החקר שנבע ממנה. גם הביצוע המסכם נתפס אז כהצגה של העבודות הצוותיות, ועדיין לא הודגשה התפיסה שלפיה על הביצוע המסכם לנסות להציע התמודדות משותפת של הקהילה כקהילה – לא כריבוי של צוותים – עם השאלה הפורייה של שלב החניכה.

אלא שהיישום של קהילות החשיבה בכיתות הוכיח את הבעייתיות של ההנחה הסמויה, שלפיה כל מה ששלב החניכה צריך לעשות זה להציג את השאלה הפורייה כגירוי לשלב החקר העצמאי בצוותים. הצורך להרחיב את תפיסת שלב החניכה היה ברור, במיוחד בקהילות כמו כימיה וסוציולוגיה – תחומי דעת בהם האינטואיציות היום-יום-יות רחוקות מהתכנים, המתודולוגיות והתובנות בתחום, עד כדי כך שהמורים לכימיה, למשל, טענו כי עליהם ללמד 'כרגיל' שנה שלמה עד שהלומדים ירכשו את הכלים לשאול שאלות משמעותיות ולהשתמש בכלי הדיסציפלינה לענות עליהן. מצב זה נכון, כמובן, גם בכל תחום דעת אחר, שכן גם על התקופה שבין מלחמות עולם או על הספרות העברית המודרנית לא ניתן לשאול שאלות משמעותיות בלא התודעות אל תכני תחום הדעת וכלי המחקר המשמשים בו. שלב החניכה, אם כן, נתפס בימי ילדותן של קהילות החשיבה בבתי הספר כשלב שבו חושפים את הלומדים למגרש הדיסציפלינארי – לתקופה ההיסטורית, לז'אנר הספרותי, לשפה הסוציולוגית, לתהליכים הביולוגיים – דרך הפריזמה המרתקת של השאלה הפורייה, ובונים מסד ידע על מנת שהבחירה בשאלות המחקר הצוותיות תהא משמעותית. לכאורה, נראה כי כך כבשו המורים "המומרים" את חלקת אלוהים הישנה שלהם: לגיטימציה מבנית "להרביץ את החומר" (בבחירת חוסך שבטו שונא בנו ובתו), הנעוצה בעקרון העוגן הדיסציפלינארי של קהילות החשיבה. כלומר, הדגש שקהילות החשיבה שמות על

שלב החניכה – ממשיכים להיות מרכזיים גם בשאר השלבים. לפיכך, התפיסה של שלב החניכה המוצגת כאן אינה מושתתת על מרכיבים בלעדיים של שלב זה. **שלב החניכה נתפס כאן כשלב בניית התשתית של כל קהילת החשיבה**, ולכן התכנון שלו הוא אינטגרלי ופותח ערוצים שהמידע והדעת יוזרמו בהם לאורך כל קהילת החשיבה.

### א. שאלה פורייה קהילתית

הלמידה בקהילת חשיבה נובעת מתוך שאלה מרכזית, היא השאלה הפורייה. כלשעצמה, השאלה הפורייה הינה "המתאבן" של קהילת החשיבה ונותנת הטעם למבנה בכללותו. היא 'פותחת את התיאבון' לתחום הדעת, מתוך היותה מושתתת על מחוברות ללומדים עצמם ומוטיבציה פנימית מחד גיסא, וביסוסה על שאלה, דילמה, ערעור או קריאת תיגר על הנחות יסוד הנלקחות כמובנות מאליהן מאידך גיסא. אלא שמעבר לתפקיד הגירוי האינטלקטואלי, החברתי, המוסרי או הרגשי, בשאלה הפורייה מקופלת תפיסה שלמה של יחס לידע ולמידה, המתבטאת ב"פדגוגיה של השאלה", כפי שאנו מכנים אותה (ראו מאמרו של יורם הרפז בחוברת זו). לפי גישה זו, השאלה הפורייה אינה רק בעלת תפקיד אינסטרומנטלי בהכוונת הלמידה, אלא היא מבטאת יחס לידע הבנוי על שאילת שאלות, עניין, חקר, הטלת ספק ונכונות ללכת אל מעבר להשקפות המקובלות. יחס זה תופס את הידע כמכלול מורכב, שאין בו תשובות סופיות, המגלם בתוכו קשר הדוק בין שאלות המחקר, כלי המחקר והתשובות, וחשוב מזה, כמקור בלתי אכזב לשאלות חדשות ולקישורים חדשים שהם נשמת אפה של בניית יחס עמוק, אישי וביקורתי לידע. מכאן, ששלב החניכה אינו יכול להסתפק בהצגה של השאלה הפורייה, אלא הוא מכון גם לשינוי הגישה ללמידה ולידע, ולניסיון לפתח כלים לראיית העולם דרך שאלות, תוך יצירת פרקטיקות של הבחנה בין סוגי שאלות ויכולת בניית שאלות פוריות. יכולת זו מתרגמת לאורך שלב החניכה לבניית מאגר שאלות פוריות, שבהשראתן יכול כל צוות לבחור את שאלת המחקר שלו.

### ב. מבנה חשיבה מיושם

קהילת חשיבה הינה, לרוב, מעוגנת דיסציפלינארית. ההוראה בה אינה מסתפקת בחשיבה על התכנים, אלא מבקשת מהמורים להתבונן בדיסציפלינה במבט-על, ולתכנן כיצד קהילת החשיבה יכולה, בצורה הטובה ביותר, לחשוף את הלומדים למבנה הדיסציפלינה: לתובנות המרכזיות של תחום הדעת, לתהליכים ולמושגים הממוחשיים בצורה היסודית ביותר את התובנה שבה בחרו ולמיומנויות הדיסציפלינאריות שמעניקות כלי מחקר נגישים לחקר השאלות ולהבנה של הדיסציפלינה. גם כאן יש תפקיד דואלי למבנה החשיבה המיושם: מצד אחד,

נגזרות לרוב מתכנית הלימודים, ההוראה מובלת על ידי ספר הלימוד ומבנה ההוראה נגזר ממנו: לימוד נושא, מתן שיעורים, בדיקתם וחוזר חלילה, עד למבחן המסכם. למורה יש לעיתים חופש בבחירת הספר, בשיפור חלק מהשיעורים שבו ובהעברת החומר בצורה שתכבוש את לב תלמידיו ותסלול את דרכם להצלחה בבחינה – מרחב אשר יכול להשאיר מקום ליוזמה וליצירתיות הוראתית, במסגרת האילוצים הקיימים. כך, בעוד שברגיל תכני ההוראה, החומרים הלימודיים ועדיה הם נתונים, וחירותו של המורה מתממשת בדרכי ההוראה והבניית הלמידה, בקהילות החשיבה נקודת המוצא שונה באופן מהותי. צוות המורים, בהנחיית אנשי קהילות החשיבה, הינם אוטונומיים בגיבוש ההוראה, כאשר המטרות המכוונות הינן מטרות החורגות מעבר לתחום התוכן והעמידה בבחינות. **קהילת החשיבה הינה מסגרת לפיתוח חשיבה פעילה וביקורתית, המעוגנת מבחינה דיסציפלינארית והנובעת מתוך עניין והשקעה של הלומדים והיותם חלק מקהילה לומדת.** הדגשים בבניית קהילת חשיבה מופנים, אם כן, לטיפוח יחס מערב לידע, לפיתוח יכולות למידה, להכרת דיסציפלינה – על כליה ותכניה – ולבניית דפוסי חשיבה ולמידה המושתתים על פתיחות, ביקורתיות והעמקה, תוך ניצול מירבי של היכולות הבולטות של הלומד כיחיד הפועל בתוך צוות, וכצוותים הפועלים במסגרת קהילה. צוות המורים, בבואו לתכנן קהילת חשיבה, צריך לתת את דעתו על ממדי למידה שונים. להלן מוצגים שבעה ממדים המשולבים בתכנון שלב החניכה:

## 1. ממדי החניכה

שלב החניכה המוצע להלן מניח את התשתית לשלב החקר ולשלב הביצוע שיבואו אחריו. הממדים השונים של שלב החניכה מציגים פנים שונות שעל המורים להיות מודעים אליהן וליצור תכנון נכון כך שהן ישולבו יחדיו בחניכה. הגרעין הקשה של שלב החניכה נשאר עדיין הצגת השאלה הפורייה של קהילת החשיבה. עם זאת, הממדים האחרים מציגים נדבכים נוספים של שלב החניכה, ובעיקר, משמשים קווי הנחייה למורים בבואם לתכנן קהילת חשיבה, שבין מטרותיה נכללים: פיתוח תרבות למידה אלטרנטיבית, גיבוש תמונת עולם דיסציפלינארית החורגת מעבר לתכנים ספציפיים והדגשת ביצועי הבנה כתפיסה מנחה לערכים שאותם מבקשת קהילת החשיבה לפתח. כאן המקום להזכיר כי הוראת הדיסציפלינה אינה נפסקת עם תום שלב החניכה, ושלב החקר, כמובן, הוא יישום של מחקר בתחום הדיסציפלינה. כך גם תרבות הלמידה בכיתה – הדפוסים שיוצרים בשלב החניכה נמשכים לאורך כל קהילת החשיבה. מכאן שמבנה החשיבה המיושם, או תרבות הלמידה, המוצגים כמרכיבים אימננטיים של

הלמידה בה. המחשבה כי בשלב החקר הילדים איכשהו יקפצו למים הקבוצתיים וישחו בצוותא, בעוד שלאורך כל חיי לימודיהם הם מורגלים להנשא מעל הגלים בעזרת גלגל הצלה הקשור אישית לסירת המנוע של המורה המתרחק, אין לה על מה להתבסס. כדי שהלומדים לא יצללו לקרקעית, שלב החניכה מעניק זמן-קהילה ללימוד הדרגתי של שחייה חופשית, על ידי כך שהוא בנוי, באופן אינהרנטי, על העברה הדרגתית של אחריות הלמידה ליחיד ולצוותים. פיתוח תרבות למידה מושתת על טקסים ומנהגים קהילתיים – כגון פתיחת כל מפגש בשאלה, או בחירת קריטריונים להערכה עם הלומדים, או הצגה הדדית של עבודת הצוותים במליאה. כמו כן בוחרים המורים מטרה קהילתית אחת או שתיים שבה ניתן להתמקד ולהשקיע יותר זמן קהילה. למשל, פיתוח קשב הדדי, עבודת צוות, הצגת עמיתים או הוראה הדדית יכולות להיות מטרות קהילתיות. כך, אם בחרו המורים להתמקד בעבודת צוות, ודאי יקדישו זמן לעבודה בצוותים שונים (חלוקה) אקראית, לפי חברים, תוכן, עניין וכד' תוך עבודה על תפקידי חברי הצוות ורפלקסיה על חשיבות שיתוף הפעולה. הדגש על תרבות קהילתית מבטא בו זמנית ערכי יחס לידע וערכים חברתיים.



#### ד. דרכי הוראה - ולמידה פעילה

המשחק בין מבנה החשיבה המיושם לתרבות הלמידה מחייב חניכה בשיטות הוראה שונות, על מנת להשיג תוצאות מגוונות ומכוונות. קהילת החשיבה דוחה למידה פסיבית וגישה מונוליטית להוראה. כשם שהיא רואה בתחום הדעת מבנה פלורליסטי רב מחלוקות, היא מנסה לחשוף את הלומדים למגוון דרכי הוראה ומבקשת לעודד אותם לחיפוש של צורת הלמידה המתאימה ביותר לכל לומד. מבחינה מתודולוגית, דרך טובה לטיפול התייחסות לידע מפרספקטיבות שונות הינה חשיפה לידע על ידי דרכי הוראה שונות ושימוש במדיומים שונים של הוראה. קהילת החשיבה אינה שוללת מכל וכל הרצאות פרונטליות, אך מעודדת שימוש במגוון דרכי הוראה כגון סדנאות, צפייה מודרכת בסרטים, עבודה צוותית, באזר עבודות אישיות, סיור, ניתוח מקורות,

זהו כלי העוזר למורים למקד את ההוראה שלהם בתמונת העולם הדיסציפלינארית שאותה הם מבקשים ליצור אצל הלומדים. על ידי הבחירה בתכנים מסוימים, בתהליכים ספציפיים, במיומנויות חקר דיסציפלינאריות ובתבונה אליה הם חותרים, וכמובן, על ידי חשיבה אינטגרטיבית על הקשר בין המרכיבים השונים – מעניק מבנה החשיבה המיושם כלי פרקטי ליצירת קהילת חשיבה קוהרנטית. מצד שני, גם במבנה החשיבה המיושם מגוללת תפיסה דיסציפלינארית מסוימת (ראו מאמרו של אמנון כרמון בגיליון זה). הדיסציפלינה הינה, למעשה, השקפה על העולם מפריזמה המספקת את סוגי השאלות ומושאי המחקר שעליהם ניתן לשאול שאלות, את כלי המחקר ואת התכנים שאליהם ניתן לשאוף. נקודת המוצא היא התבונה – השקפת עולם החורגת בהשפעתה החינוכית מתחום הידע גרידא, וקשורה אינהרנטית לשאלה הפורייה שבה עוסקת הקהילה. כמו כן, גישה זו לידע מדגישה את המחלוקות הפנימיות בתוך הדיסציפלינה, וכך פורצת את דימוי עולם הידע הסגור ומתמקדת בחילוקי הדעות ובשאלות הפתוחות של הדיסציפלינה כמנוף לחשיבה ביקורתית. שלב החניכה הוא שלב עיקרי בחשיפה למבנה העומק של הדיסציפלינה, ובהצגת סוגי השאלות, סוגי המחקר וסוגי התוצרים ששאלה פורייה בתחום הדיסציפלינה יכולה להעלות.

#### ג. תרבות למידה קהילתית

שלב החניכה הוא מהותי ליצירת תרבות למידה אחרת בקהילת חשיבה. יסוד מוסד של תפיסת ההוראה והלמידה בקהילת חשיבה הוא הצורך בפיתוח סביבה לימודית אוהדת, המעודדת התייחסות משמעותית לידע. בכיתה תחרותית, שבה האינטרס המיידי של התלמיד הוא להוציא את הצינור הגבוה ביותר במאמץ הנמוך ביותר, מתוך כלכלת זמן מחושבת, קשה מאוד ליצור סביבה אוהדת-למידה. תפקיד מכריע בהכנסת שינוי באווירת הקהילה שמור לשלב החניכה, שבו על המורים להבנות מנגנונים אשר יעודדו קשב הדדי, דיון מעמיק, יכולת חשיבה בצוות והתגייסות קהילתית לפרויקט של מתן תשובה קולקטיבית לשאלה הפורייה. יכולת הלומדים להקשיב ולהתייחס לעמדות חבריהם, היכולת לעבוד בצוות, לתרום לצוות ולהפיק את המירב – הגבוה מסכום היכולות הפרטיות של כל אחד מחברי הצוות – הינם משימה אדירה מבחינה חינוכית וערכית (ראו מאמרו של אדם). חשיפה לידע באופנים שונים, שימוש במגוון דרכי הוראה, אבל גם תכנון מוקדם של השלבים של פיתוח תרבות דיבור ולמידה בתוך הקהילה ועידוד דינמיקה חברתית- לימודית, הינם משמעותיים ביותר בשלב החניכה, והאפקטיביות של ההוראה בקהילות חשיבה קמה ונופלת לעתים על יצירת סביבת למידה קהילתית. מכאן, ששלב החניכה הינו שלב עיצוב התרבות הקהילתית ודפוסי

עלול ליצור עומס – בבחינת תפסת מרובה לא תפסת. עם זאת, קהילת החשיבה אינה מעוניינת להסתפק במסרים סמויים, וכדי שמסר יהיה גלוי, על מבנה ההערכה המאומץ בקהילה לשקף את הדגשים של מורי הקהילה. לגישתנו, לא רק שהלומד צריך לחוות את הידע ולהיות מודע לתהליך הלמידה, עליו גם להיות מסוגל לבצע ביצועי הבנה עם הידע, המיומנויות המקצועיות או החברתיות והתובנות שרכש. על מנת לשקף את מערכת הערכים של קהילת החשיבה, ולהבהיר ללומדים מהן דרישות שלב החניכה, מומלץ לתכנן משובים-מחוללי-למידה כמנגנון ההערכה של שלב החניכה. תרגיל אישי, בחירת שאלה פורייה לצוות, הצגת קריטריונים להערכת תוצר, הוראת עמיתים, ניתוח מושג, בניית מודל, דף רפלקסיה על אופן הלמידה המתאים לי, מבחן או הגנה על התיזה – כל אלה יכולים להיות משובים מחוללי למידה. אם מוצגות ללומדים, כבר בראשית הקהילה, כעשר מטלות שאותן יתבקשו לבצע בשלב החניכה, הדירוג של כל מטלה ואפשרות הבחירה בביצוע המטלות, הסברת המטרות של המשוב וכיצד תתבצע על-פיו ההערכה – אלה יבנו מנגנון ההערכה ככלי להבלטת סוגי הדרישות בקהילה. האפשרות לבחור בין מטלות ולשפר את ההערכות על ידי הגשה חוזרת אחרי תיקון, ואיסוף כל ביצועי ההבנה בתיק הערכה – אלה יתרמו לא מעט לפיתוח תרבות למידה ולעידוד בחירה אישית של הלומדים. הגשת ביצועי ההבנה גם תהפוך את ההוראה למשמעותית ותאפשר רפלקסיה על תהליך הלמידה בשלב מאוחר יותר. לסיכום, שלב החניכה קובע את המסגרת הקהילתית של העבודה בקהילת החשיבה. הוא מיועד להצגת מודל העבודה בקהילה, משרטט את קווי המתאר של הקהילה ובעיקר מציג את השאלה הפורייה על כל מרכיביה, תוך הבניית פדגוגיה של שאלות, שהיא בבסיס החשיבה של הקהילה. שלב החניכה מאפשר ללומדים להיפתח להיבטים שונים של המגרש הדיסציפלינארי ולעמוד על מגוון שאלות חקר מעניינות הנובעות מן השאלה הקהילתית, היוצאות מן העניין של הלומדים והמספקות פרספקטיבה נוספת התורמת לשאלה הפורייה. המסע אחר שאלות – תוך לימוד פני השטח הדיסציפלינארי, חוויית טיפוס וגלישה בדרכים שונות לפי תנאי השטח ופיתוח כלים לניווט צוותי ופרטני לפי שאלות – מאפשר מיפוי של קהילת החשיבה ויצירת שפה משותפת למציאת הדרך. פרישת יעדי החניכה מראה בעליל כי שלב התכנון של החניכה הוא שלב מכריע ונדרשת אמנות כבירה מצד המורים ליצור כוריאוגרפיה ותואם בין המטרות השונות. יתרה מכך, בניית מסגרת תבונית ותובענית כזו לשלב החניכה יוצרת ודאי את הרושם כי הקהילה הופכת למקובעת ולמוכתבת מראש, ומשאירה מרחב תמרון צר ביותר ליצירתיות המורים. אלא שממדי החניכה שהוצגו לעיל הינם בגדר מסגרת לחניכה, והחופש

קבוצות דיון, הוראת עמיתים, הרצאות אורח, מחקר שדה ועוד ועוד. השימוש במגוון דרכי הוראה מייצר גישות שונות לידע, מטפח אינטראקציות מגוונות עם ידע ועל ידע, ומאפשר לכל לומד להתנסות בהפעלת אינטליגנציות מרובות. גיוון שיטות ההוראה להצגת אותו תחום דעת מאפשר ללומדים לחוות חוויית הצלחה בחלק מהדרכים וכשלוך מבוקר באחרות, כך שהם נחשפים לחוזק ולחולשה שלהם עצמם ויכולים לגלות אמפתיה לתלמידים המתקשים בשיטות עבודה מסוימות.

### ה. פיתוח מודעות עצמית - הפרט כיחיד, כחבר צוות וכאזרח בקהילה

מתוך הערכים הקהילתיים והלימודיים, שואפת קהילת החשיבה לפתח כל לומד כפרט המודע לעצמו, לאופני למידתו ולתחומי העניין שלו, ולאפשר ללומדים לגבש עמדות עצמאיות על תחום הדעת ועל עצמם כצרכנים/חווים של ידע. שלב החניכה ישבית, לפיכך, אם יאפשר התנסויות שונות עם ידע, ויעודד רפלקסיה עצמית של הלומד על היותו לומד, תוך חשיפה למגוון שיטות הוראה וחקירה. על ידי עבודה על ידע עם לומדים שונים, עם מדיומים שונים ועם צורות עבודה שונות, מבקשת קהילת החשיבה לפתח התבוננות מורכבת של הפרט בעצמו, בשלוש רמות: ראשית, כיחיד המגלה את כישוריו, יכולותיו ומגבלותיו; שנית, כחבר צוות הפועל בתוך קבוצה ותורם את ייחודיותו למאמץ משותף; שלישית, כאזרח בקהילה הנוטל חלק בפרויקט שבו מוגדרים כללי המשחק ומעודדת השתתפות אקטיבית.

### ו. מטאקוגניציה

מכל האמור לעיל ברור כי קהילת החשיבה בשלב החניכה אינה יכולה להסתפק בעשייה החינוכית גרידא, ועליה גם לחשוף את הלומדים לחשיבה על הלמידה, ועל עצמם כלומדים. כך, אין די בכך שהלומדים ילמדו באופן אקטיבי תובנות, תהליכים, מושגי מפתח ומיומנויות דיסציפלינאריות אם אינם מודעים לכך שיש קשר בין מרכיבים דיסציפלינאריים אלו וכי מוצגת להם למעשה תפיסת עולם, דרך להתבונן מבעדה על תופעות ומסגרת להבין ולנתח אותן. מעבר לחוויה הלימודית על גווניה השונים, חייבים לפתח הכרה רפלקטיבית של מכלול האלמנטים, כדי שעיצוב עולמו של הלומד ייעשה באופן מודע ובניית זהותו האישית ועמדותיו יופרו מהפרספקטיבה שדרכה נלמד תחום דעת מסוים. דרך חשובה לעשות זאת הינה על ידי פיתוח שפת למידה של קהילות החשיבה. כדאי שמנגנונים של מטאקוגניציה יהיו חלק אינטגרלי מבניית פעילויות הלמידה בשלב החניכה.

### ז. משובים מחוללי למידה:

הממדים השונים של שלב החניכה שהותוו לעיל מעלים חשש כי מגוון אדיר של מטרות ברמות שונות

**3. השאלה הפורייה של קהילת החשיבה:**  
'למה האנושות יורקת לבאר שממנה היא שותה?'

**4. כללי המשחק:**  
כל מפגש נבנה כמיני-קהילה. בראשית כל מפגש הוצגה שאלה. במהלך המפגש התפצלה הכיתה, בדרך כלל, לקבוצות (לשני חצאי כיתה, לשלוש קבוצות, לצוותי עבודה לפי חברויות/עניין/דומיננטיות, לזוגות). לכל קבוצה ניתנה משימה על היבט מסוים של שאלת המפגש ובסיום נערכה מליאה שבה הוצגו החלקים השונים של התצרף ונתקבלה מערכת קשרי הגומלין בין החלקים השונים – כך שניתנה תמונה מלאה יותר שהתייחסה לשאלה הקהילתית שהוצגה בתחילת המפגש.

**5. מטרות:**  
א. התנסות חוזרת ונשנית עם מודל העבודה בקהילת חשיבה.  
ב. הדגשת מקום השאלה בתהליך הלמידה.  
ג. עבודה בצוותים בציוותים שונים, תוך הנחייה של עבודה קבוצתית.  
ד. חניכה לתחום האקולוגיה של המים מכיוונים שונים.  
ה. עבודה במגוון שיטות הוראה, המאפשרת ביטוי שונה של ילדים בממדי למידה שונים.

**6. שלבי המשחק:**  
כל אחד ממפגשי החניכה סבב סביב שאלה. להלן שלוש דוגמאות נבחרות:

**מפגש 1 - האם כל המים בטבע הם אותם מים?**  
המפגש הציג, תוך פעילות אקטיבית, את המרכיבים של מחזור המים בטבע ואת יחסי הגומלין ביניהם. כל ילד קיבל כרטיס בצבע שונה שעליו חידה שתשובתה – מרכיב של מחזור המים. כל הכרטיסים האדומים התקבצו לקבוצה, וכן הירוקים, הצהובים וכך הלאה. כל קבוצה הייתה צריכה לגלות את המשותף לה (למשל: גשם, שלג, טל, ברד = משקעים). כל קבוצה קיבלה מאמר על תפקידה במחזור המים, והתבקשה לצייר את המאפיין שלה ולכתוב על דף בריסטול הסבר קצר על תפקודה במחזור המים. בשלב המליאה, התבקש כל צוות למקם את תוצריו על גבי פלקט גדול של מחזור מים כמפה אילמת, ולהסביר את הקשר עם מרכיב אחר – של צוות אחר – במחזור המים.

**מפגש 2 - כיצד חוקרים מים?**  
המפגש ביקש לחשוף את הלומדים למיומנויות חקר שונות בנושא המים. הוכנו חמש תחנות עבודה: תצפית, ניסוי, מעבדה, סקר, ספרות. כל קבוצה עברה בכל תחנה ונתבקשה לבצע מיני-מחקר (תצפית בעופות מים; ניסוי על בע"ח החיים בקרקעית בריכת דגים; מעבדה על מרכיבי המים; סקר עמדות על חשיבות המים; סיכום מאמר על החיים במים בספרייה). בסיכום נתבקש כל ילד לכתוב מהי שיטת

בתוך המסגרת, כעקרון מנחה, נותר משמעותי וחיוני לחיותה של הקהילה. לפניכם ארבעה 'גוונים' שונים של שלב חניכה, שנערכו על בסיס קהילות שבוצעו השנה בבי"ס האיזורי של מועצת מנשה – 'גוונים' – המתנסה זו השנה השנייה בקהילות חשיבה. ה'גוונים' מוצגים תוך דיון ביקורתי באופן שבו הם משלבים את הממדים השונים של החניכה.

## 2. ארבעה 'גוונים' של חניכה

### א - מיני-מקס: כל מפגש כמיני-קהילת-חשיבה

**1. נתוני בסיס:**  
קהילת חשיבה מדעים בכיתות ז' הינה הפגישה הראשונה של תלמידי 'גוונים' עם קהילת החשיבה. המודל שגובש לשלב החניכה הונע, בראש וראשונה, מהרצון לחשוף את התלמידים למבנה קהילת חשיבה כמכלול שלם, לאפשר להם להתנסות במודל העבודה באופנים מגוונים ולהדגיש בעיקר את מקום השאלה כמפתח לתהליך הלמידה ואת עבודת הצוות כשיטת עבודה מרכזית. העבודה מאפשרת למורות גם להניע היכרות טובה יותר של הילדים עם בני כיתתם, בהיתחשב בכך שזו להם השנה הראשונה בתיכון, וגם לזמן להם חווית לימוד צוותית כהכנה פעילה לשלב החקר. המודל שפיתחנו היה, לפיכך, **יצירת כל מפגש כמיני-קהילה סביב שאלה פורייה קהילתית**. אולי הסיפוק הרב ביותר שהיה למורות היה באחד המפגשים, כשהן החלו מיד בדיון בנושא הלימוד, ואז עבר רחש בכיתה. כשניסו השתיים לתהות על קנקנו, חולל תלמיד אחד סערה זוטא בשאלת-תם: "אבל המורות", הוא תמה, "ימה בכלל השאלה שלנו היום?" ללמדנו, אולי, על מה שיש בריקוד הקנקן הקהילתי, אם למהול מטאפורות. כך, התודעה כי כל מפגש מרוכז סביב שאלה קהילתית אכן הוכח בעליל כאתוס של קהילת ז'.

**2. המגרש:**  
תחום הדעת שנבחר במקרה זה היה האקולוגיה של המים. השיקולים בבחירת הנושא היו:  
1. מים הוא נושא הלימוד בכיתה ז'.  
2. האיזור של מועצת מנשה – ביה"ס הוא של המועצה – מושפע מאוד מנחלים הזורמים לים. העובדה שרוב משפחות הילדים הם ממושבים ומקיבוצים הגביר את זיקתם לבעייתיות של נושא המים.  
3. בכיתה ז' כותבים הילדים עבודת שורשים היסטורית וקהילת החשיבה חשבה לתרום את תעודת הזהות הגיאוגרפית.  
4. תחום האקולוגיה הוא בעל פוטנציאל של שאלות חברתיות, פוליטיות ומוסריות החורגות מתוך תחום הדעת.

משמעות קשרי הגומלין בתוך מערכת אקולוגית. המיומנויות הוצגו כמשרתות של חקר המים והתובנה הייתה הקשר האינהרנטי בין האדם לטבע, השבריריות של שיווי המשקל האקולוגי ותלותו הגוברת באדם.

מבחינת תרבות הקהילה, רוב המאמץ הושקע בטיפוח מרכזיות שאילת השאלות, בפיתוח יכולות של עבודת צוות ובהמחשת הקישוריות של עולם הידע. גם שיטות ההוראה המגוונות תרמו לתרבות הלמידה, אך דרשו, כצפוי, עבודת הכנה מאומצת וקשה מהמורות מדי שבוע בשבוע. בקהילה ניתן פחות מקום הן לרפלקסיה עצמית והן למטאקוגניציה שיטתית, בהנחה כי תלמידים אלו עוד ייחשפו לקהילות חשיבה בכיתות ח', ט' ו-י' ומוטב לא ליצור עומס מעבר למטרות המוצהרות של תחום הדעת ודרכי העבודה הקהילתיות.

שיטת ההערכה בקהילה התבססה על קלסר-צומח, שבו נדרשו הילדים לאסוף את כל עבודותיהם וסיכומיהם, כולל הגשות התרגילים. כל משימה – צוותית או אישית – נלקחה ונבדקה על ידי המורות, תוקנה ועודדה הגשה נוספת של תיקון, על מנת לאפשר שיפור עבודה והערכה. תיק צומח זה של מטלות יצר רצף לימודי, ובשלב סיום החניכה נתבקשו הילדים לכתוב דף רפלקסיה שבו הפעילויות שאהבו ביותר, הבעיות המרכזיות לדעתם, הציון שהם היו נותנים לעצמם והסיבות מדוע זוהי הערכתם.

## ב- קירוב היסטורי: מעולם הילד לפעילות היסטורית

### 1. נתוני בסיס:

קהילות החשיבה של כיתה ח' בהיסטוריה הן קהילה שנייה של הלומדים. בהתאם, השיקול שהנחה את צוות ההוראה היה להבנות כל פעילות על שלושה שלבים: יציאה מעולם הילדים, לימוד מובנה של יחידה נושאת דרך הצגת קונפליקט, וסיכום בפעילות קהילתית המעלה לדיון ציבורי את המתח ההיסטורי שבו עסקה היחידה.

### 2. המגרש:

בהתאם לתכנית כיתה ח', בחרו המורות את המאה ה-19. בתוך המאה, הן היו בדעה כי נקודת המפתח להבנה ההיסטורית הינה הקונפליקטים האידיאולוגיים. כל יחידת לימוד שבנו, יצאה מתוך מתח אימננטי: ליברלים מול שמרנים; פרולטריון מול בורגנות; לאומיות מול אימפריות; סוציאליזם מול קפיטליזם; מתבוללים מול ציונים וכו'.

### 3. השאלה הפורייה:

האם התקדמה האנושות במאה ה-19?!

### 4. כללי המשחק:

כל יחידה נבנתה על שלושה עקרונות – פעילות היוצאת מתוך עולם החיים של הילדים, עבודה על

החקר המעניינת אותו ביותר ולהציע שאלה שניתן לדעתו לחקור בשיטה זו.



### מפגש 3- מהי תעודת הזהות שלי בנושא המים?

הילדים חולקו לצוותים לפי יישובים. כל יישוב היה צריך לבנות שאלון קצר לדמות מפתח ביישוב, היכולה לענות על שאלות הקשורות למקורות הפרנסה של היישוב והסתמכותו על מים. כעבור שבוע חזר כל צוות עם התשובות לראיון שערך ונתבקש ליצור תעודת זהות יישובית הכוללת: מפה, ענפי כלכלה הקשורים במים, מקורות המים של היישוב, מקורות לבזבוז מים ולזיהום מים, בעיות מרכזיות הקשורות למים, התכניות האישיות שלו או שלה (האם חברי הקבוצה חושבים להישאר ביישוב, באיזה מקצוע היו רוצים לעסוק והאם זהו מקצוע בזבזני מבחינת מים). בעבודת המליאה הציבו הילדים את היישובים שלהם על שולחן חול קהילתי ובנו תסריט משותף למצב המים באזור בשנות ה-2000.

### 7. ממדי החניכה - דיון ביקורתי

השאלה הפורייה הקהילתית הוצגה בקהילת המים בשלב מאוחר יחסית, אחרי שהילדים התנסו בהכרת היבטים שונים של המים ושל שיטת העבודה בקהילת חשיבה. העברת תרבות למידה המבוססת על שאלות, עידוד ליצירת שאלות מחקר ופעילויות של בניית מאגרי שאלות היוו ציר מרכזי בתכנון הקהילה. הדינמיקה נבנתה כך שבשיאה הוצגה השאלה הפורייה, נבדקה מידת 'פוריותה', וכאשר נתבקשו הצוותים לחפש שאלות מחקר, צפו השאלות כשמן על מים, בצורה חלקה ובטבעיות יחסית.

מבנה החשיבה המיושם של הקהילה הושתת מראש על מערכת יחסי הגומלין בתוך המערכת האקולוגית ועל מקום האדם בטבע. לכן, רוב הפעילויות לא היו על הכימיה והפיזיקה של המים, אלא על האספקטים הסביבתיים שלהם. הבניית כל מפגש כגייגוז – כתצוף – הדגים באופן מעשי את

## מפגש 2 - ציונות מול התבוללות

שלב א: יציאה מעולם הילדים – הילדים נשאלו על משפחתם, מוצאם, מתי עלו לארץ והאם נשארו קרובים בחו"ל.

שלב ב: לימוד העמדות השונות של היהודים בסוף המאה ה-19.

שלב ג: עריכת קונגרס יהודי ובו כל קבוצה למדה וגיבשה עמדה של פלג אחד ביהדות – מתבוללים, ציונים, יהודים אורתודוקסים וכו'. לקונגרס הוצגה שאלה – האם לרוץ לבחירות המקומיות בגולה כמפלגה עצמאית – ונערך דיון נוקב בין הצוותים.

## 7. ממדי החניכה - ניתוח ביקורתי

השאלה הפורייה של הקהילה הוצגה כבר במיני-קהילה של תקופת החגים – על המעבר בין המאה ה-16-19 – והוליקה את הקהילה אל המאה ה-19-דרך דיון בקונפליקטים מרכזיים שנבעו משינויים מבניים בחברה האירופאית. המושג של 'קידמה' נבחן בצורה ביקורתית והפדגוגיה של השאלה עוגנה ביציאה מקונפליקטים היסטוריים ומשאלת 'החיים הטובים' שהסתתרה מאחורי קהילה.

מבנה החשיבה המיושם העמיד במרכז מילון מושגי מפתח של המאה ה-19, אחרי שהמיני-קהילה פיתחה את מושג ציר הזמן. המושגים שנבחרו היו כאלה ששיקפו תהליכי שינוי והתבונה נקשרה במושג הקידמה – כיצד הפך זה לאתוס של המאה ה-19- וכיצד ניתן לבדוק אותו.

תרבות הלמידה הושתתה על למידה מעורבת וחוויתית שדרשה השקעה עצומה ושיתוף פעולה בין המורות, אך גם יצרה מעורבות ואקלים למידה חיובי ואמפתי מצד התלמידים. גיוון שיטות ההוראה איפשרו ביטוי ליכולות שונות של הילדים – כתיבה, הצגה, בישול, המחזה, ניתוח, טיעון ועוד. גם כאן הייתה פחות רפלקסיה מובנית על הלומד בשלב החניכה – מצב שקיבל "פיצוי" בשלב החקר, שבו כל תלמיד בצוות התבקש להעריך את תפקידו ואת תרומתו. התוצרים של כל פעילות נאספו והוערכו.

גם בקהילה זו נבחר מודל פעולה שהיה לתבנית מוכרת של פעילות ופיתח דפוסי עבודה מובנים. מה שייחד את הגישה ההיסטורית היה גיבוש מילון מונחים היסטוריים שדרכו השתקפה ההיסטוריה של המאה ה-19- והדגשים על הקונפליקטים מחד גיסא ועל המחברות של בעיות היסטוריות לחיי הילדים מאידך גיסא עמדו במרכז הקהילה. לפיכך, הושם פחות דגש על תחומים אחרים של המאה ה-19- ועל לימוד היסטורי רגיל, כיוון שההוראה הייתה יותר אנליטית ופחות כרונולוגית. הבחירה "ללכת עם ספר הלימוד" הייתה החלטה של המורות, שנועדה לתת לקהילה יציבות ותחושת התקדמות, והשימוש שנעשה בספר, במינוחים נכונים, הוכיח אפשרות של שימוש אינטליגנטי במקורות קיימים. בעיקר הצליחה הקהילה לשבור התנגדות מובנית לשינויים בדפוסי

קונפליקט (על בסיס ספר הלימוד הרגיל), והפעלה קהילתית בנושא המחלוקת ההיסטורית.

## 5. מטרות המשחק:

- התנסות חוזרת ונשנית עם מודל המבקש לערב את הלומדים ולמשוך אותם לתוך דיון היסטורי.
- הדגשת מקום המוטיבציה והעניין האישי בתהליך.
- הדגשת החווייה הלימודית.
- חניכה לתחום הידע דרך הצגת הקונפליקטים הפנימיים.
- עבודה במגוון שיטות הוראה המאפשרת ביטוי שונה של ילדים בממדי למידה שונים.

## 6. שלבי המשחק:

צוות המורות פיתח יחד יחידות הוראה לתפארת, הבנויות סביב תופעות חברתיות במאה ה-19. להלן שתי דוגמאות:

### מפגש 1 - מעמדות בחברה

שלב א: יציאה מעולם הילד – כל ילד נתבקש לכתוב אילו מעמדות הוא מכיר בחברה הישראלית, מי הם העניים בארץ, מי הם העשירים ומי הם מעמדות הביניים. נערך דיון כיתתי.

שלב ב: נלמד הקונפליקט בין הפרולטריון לבורגנות על ידי תרגיל מספר הלימוד.

שלב ג: משחק זוגות: כל ילד קיבל חצי בריסטול ומשימה – לכתוב מכתב לאחיו/אחותו התאומה, שמהם הופרדו אחרי הלידה, ולתאר את חייהם. בכל זוג תאומים אחד היה פרולטר ותאומו הפרוד – בורגני.

לסיכום היחידה הוזמן מזכיר הקיבוץ. הילדים הכינו מראש, בצוותים, שאלות נוקבות על אורח החיים בקיבוץ כביטוי לחיים סוציאליסטים/שוויוניים. במהלך דיאלוג מונחה של שאלות ותשובות ישבו הילדים מרותקים לדיון הפילוסופי-היסטורי.





תסריט ב': בעיות אקולוגיות גלובליות – קשרי גומלין – טיפול בסוגיות כגון החור באוזון, אפקט החממה, גשם חומצי, יערות הגשם וכו'.

תסריט ג': בעיות אקולוגיות בישראל – טיפול בנושאים כגון כביש חוצה ישראל, חופי הארץ, שטחים פתוחים, תחבורה ציבורית, זיהום נחלים וכו'.

תסריט ד': היבטים חברתיים של אקולוגיה: יחסי עולם ראשון-עולם שלישי, מגפות, רעב, הגירת אוכלוסין אקולוגית, שואה אקולוגית, מלחמה אטומית וכו'.

בכל שבוע הוצגו שתי תופעות – דרך מיומנות חקר שונה – והוצגה מסגרת החקר, סוגי שאלות המחקר, סוגי תוצרים צוותיים והביצוע הקהילתי המסכם שייערך לפי תסריט זה.

### 7. ממדי החניכה - ניתוח ביקורתי

קהילת החשיבה של כיתה ט' הציבה מודל מעניין של בחירה קהילתית בתסריט הקהילה. התלמידים בחרו תחום במהלך סיעור מוחות. הם בחרו יחדיו שאלה קהילתית ונחשפו לארבעה מודלים שונים של אשכולות בעיות אקולוגיות. החניכה לכל תסריט הייתה מכוונת לתהליך הבחירה, ודוגמאות לשאלות מחקר אפשריות ניתנו במהלך החניכה. אף כי במרכז עמד תהליך בחירה ביקורתי, השאלה הפורייה הייתה פחות במרכז הקהילה, אם כי כל התסריטים נגזרו מהשאלה אותה בחרה הכיתה.

מלבד הצגה מכלולית של תחומי האקולוגיה על ידי חשיפה לכל אשכול בעיות, בחרו המורות גם להדגיש מיומנויות חקר שונות: מפות מושגים, מעבדה, עריכת ניסוי, ניתוח דו"חות סטטיסטיים, תצפית ועוד: דרך מיומנויות אלה הוצגו התופעות והבעיות האקולוגיות השונות. קשרי הגומלין בין הנושאים, ובין האדם והטבע, היו התובנה הבסיסית שהועברה הן בפרקטיקה של פעולת התצורה והן בעבודות צוותיות שאוחזו לתמונה שלמה. כאן נדמה היה לעתים כי המיומנות הופכת למרכז ואילו התוכן – לכלי להצגת כלים...

תרבות הלמידה חוזקה על ידי הפיכת הלומדים לשותפים מלאים בהבניית הקהילה ועל ידי מתן תחושת שייכות והובלת תהליך הלמידה לא רק כפרטים בצוותי מחקר, אלא גם ברמה הקהילתית. מטאקוגניציה הייתה, לפיכך, חלק פנימי של התנהלות הקהילה והפיכת תהליכי קבלת ההחלטות בה לשקופות איפשרו שיקוף של חשיבה פדגוגית, אקולוגית וחברתית של המורות, כאשר ההעדפה של כל תלמיד הייתה חלק מהבחירה הקולקטיבית.

מנגנון ההערכה נוהל גם כאן כקלסר צומח, כך שכל מטלה נאספה, נבדקה, תוקנה והחוזרה לתיקון. האפקט הראשוני היה תדהמה והתמרמרות בקרב התלמידים, בעיקר הטובים שבהם, שראו בריבוי ההערות הטלת דופי בעבודתם. ככל ששיטת החזרת התיקונים ושיפור הציונים הושרשה, הפך העניין

ההוראה בבי"ס והוכיחה את המרכזיות של יצירתיות המורות להצלחת התהליך הלימודי בקהילות החשיבה.

### ג - בחירה קהילתית בשאלה פורייה

#### 1. נתוני בסיס:

קהילת החשיבה במחצית השנייה של כיתה ט' יצאה לדרך לאחר תחושה עמוקה של התמרמרות במחצית הראשונה על הנושא שטופל (נושא שהמורות, ש"בישלו" את הקהילה בקיץ, היו משוכנעות כי ירתק תלמידים בגיל ההתבגרות, הופתעו מאוד לגלות כי תבשילן הוקדח) – נושא התזונה. עקב כך הופקו לקחים והוחלט לאפשר ללומדים להשתתף בתהליך בחירת התחום – מתוך המדעים – והשאלה הקהילתית.

#### 2. המגרש:

בדיון כיתתי בשלהי המחצית הראשונה הוצגו בפני הכיתה כל הנושאים שבהם נערכו קהילות בבתי ספר אחרים בארץ, והם נתבקשו לערוך רשימת מלאי של כל הנושאים שנראו להם כמעניינים ביותר לקיום קהילה בתחום המדעים. עד מהרה התברר שמירב הנושאים סבבו סביב הגלובוס – זיהומים, הכחדת מינים, מלחמה אטומית, החור באוזון, שרידת מדינות העולם השלישי, מחלות ומגפות המוניות ועוד ועוד. מתוך כך הוסק כי הקהילה תעסוק בשאלת העולם לקראת המאה ה-21, מבחינה אקולוגית.

#### 3. השאלה הפורייה:

פני כדור הארץ במאה ה-21 – עולם טוב יותר או רע יותר?

#### 4. כללי המשחק:

שלב החניכה נבנה על שני צירים עיקריים: האחד, חשיפה לארבעה תסריטים שונים שהכינו המורות, ושמהם תבחר הקהילה בסוף החניכה את תסריט קהילת החשיבה. השני, בכל מפגש הוצג תוכן (הקשור באחד התסריטים) דרך מיומנות חקר אחרת. בסיים החניכה נערכה הבחירה.

#### 5. מטרות המשחק:

- א. עירוב הקהילה כקהילה בתהליך הבחירה של נושא הלימוד ואופי הלמידה.
- ב. פרישת מגוון מיומנויות דיסציפלינאריות דרך תחומי תוכן מגוונים.
- ג. הצגת מגוון של נושאים אקולוגיים דרך ארבעה אשכולות נושאים שונים.

#### 6. שלבי המשחק:

להלן ארבעת התסריטים שהוצגו, שבוע לכל תסריט: תסריט א': הישרדות מערכות אקולוגיות – טיפול בסוגיות של שיווי משקל באקוסיסטמה, הכחדת מינים, יחסי גומלין, השפעות האדם על החי וכו'.

#### 6. ממדי החניכה - דיון ביקורתי

השאלה הפורייה הייתה ה"טריגר" שהניע את הקהילה בראשיתה, והמאמץ לבנות מאגר שאלות מחקר היה מוטבע בהליכי הקהילה (שכן, מבחינת התלמידים, הייתה כאן בחירה גורלית; לכן, זמן רב – בין הצגות העמיתים – הוקדש לחיבור שאלות ובדיקות פוריות). גם בהוראת העמיתים זכו העלאת השאלות והביקורת לציון מיוחד. עם זאת, עיקר משקלה של השאלה הפורייה בא בביצוע המסכם של הקהילה.

תחום הידע נותח לפי פרקי-תוכן, ומלבד דרישות היסוד – ציר זמן, מושגי מפתח, ומיקום גיאוגרפי – לא היה מקום לתפיסה דיסציפלינארית מורכבת יותר. התובנה המרכזית הייתה שקונפליקטים יוצרי-שנאה מושתתים על תהליכים התפתחותיים של חברות, אולם המסר בא לידי ביטוי יותר בשלב ההכנה לביצוע המסכם, ופחות בשלב החניכה.

תרבות הלמידה הקהילתית נתייחדה בהוראת עמיתים כקו המנחה של החניכה, שדרש כבוד הדדי, קשב, הפעלה ושיפוטיות. הקהילה התגייסה לטיפול קולקטיבי בבעיית 'כיסוי החומר'. שיטות ההוראה נותרו בידי הצוותים המורים ובעיה מרכזית הייתה נעוצה בכך שמורה מוכשר להיות מורה ואילו לתלמידים קשה להעביר נושא בצורה מרתקת ללא הכנה אינטנסיבית מוקדמת (ולכן הדבר תלוי בעידוד המורים וביכולות התלמידים). המודעות העצמית והמטאקוגניציה שולבו בשיתוף התלמידים הן בהחלטה על צורת הלימוד, הן בקביעת הקריטריונים להערכה והן בשיפוט עמיתים. שיטת ההערכה בוססה, לפיכך, על החלטה קהילתית משותפת ושיפוט משותף של הלומדים והמורים.

צורת חניכה זו שירתה צרכים מוכתבים מלמעלה וניצלה אותם בצורה מרשימה להפקת אירועים לימודיים מעבר לחומר. אולם, קשה היה ליצור חווייה לימודית קוהרנטית של הדיסציפלינה ולהבנות את החניכה בצורה שתחשוף עומק של תובנות, מיומנויות ותהליכים היסטוריים – דברים שהושארו לשלב החקר של כל תלמיד.

טבעי ללומדים, עד שבאחת הפעמים, כאשר קיבל משהו מהם תרגיל עם מיעוט-הערות, פנה בטרוניה למורה והטיח בה שהתרשלה בעבודתה (ללמדכם שההתלוננות היא טבע שני לתלמידים).

#### ד - חניכה עצמית: הוראת עמיתים

##### 1. נתוני בסיס:

קהילת החשיבה של כיתות י' ייוחדה בכך שקיבלה אישור המכיר בעבודות קהילות החשיבה כעבודות גמר לממשיכי לימודי ההיסטוריה המוגברת. מכאן שבתקופה קצרה היה צורך לחשוף את התלמידים למגוון נושאים, על מנת שיוכלו לבחור שאלת מחקר ולבצע מחקר משמעותי. נתון נוסף היה ספר ההוראה הקשה שנבחר.

##### 2. המגרש:

המגרש הוכתב מלמעלה – מהמאה ה-19 עד לתקופת בין-שתי מלחמות העולם.

##### 3. השאלה הפורייה:

מדוע חצי עולם שונא את חציו האחר?

##### 4. כללי המשחק:

שלב החניכה נבנה על ציר מרכזי אחד: כל צוות תלמידים קיבל על עצמו פרק היסטורי, היה עליו להעביר, בהוראת עמיתים, את הפרק לכיתה ולנהל דיון. כל צוות נדרש להגיש מראשע דף כתוב לתלמידים, שבו מיפוי התופעה ומיקומה על ציר זמן היסטורי. מכאן היה המשחק פתוח ליוזמת הצוות – הפעלה, הרצאה, משחק, דיון, שיג ושיח או כל אופי אחר, בתנאי שייאפשר הבנת הפרק על ידי הכיתה. מרכיב נוסף היה מתן ציונים על ידי התלמידים עצמם לצוות הממונה.

##### 5. מטרות המשחק:

- א. העברת אחריות הלמידה ללומדים.
- ב. התמודדות עם טקסט קשה, ניתוחו ועיבודו בעבור התלמידים האחרים.
- ג. פיתוח מיומנות העברה-של-ידע כביצוע הבנה.
- ד. עירוב הלומדים בקריטריונים להערכה.
- ה. 'כיסוי חומר' בצורה מעניינת.

