

התחלות

דבר המערכת

"אם מה שעוזר לך זה לצייר - אתן לך דף לצייר. ואם מה שעוזר לך זה לשיר - אתן לך קלטת ותקליטי את עצמך שרה" (רות, מחנכת)

מובאה זו נלקחה מסרטו התיעודי של בן שני "תיכון ההזדמנות האחרונה" (2011), המתאר את חיי היום-יום בבית הספר האתגרי ברנקו וייס ברמלה.

נראה כי מובאה זו ממחישה יותר מכול את תפיסת העולם של בתי הספר האתגריים. על פי תפיסה זו הלכה למעשה יש לתפור לכל תלמיד חליפה אישית המתאימה במדויק למידותיו, תוך התייחסות לפרטים הקטנים ביותר כגדולים.

גיליון הראשון של **אתגרי החינוך** שלפניכם מתמקד בדיוק במלאכת התפירה עצמה, ובמילים אחרות ופשוטות שואל את השאלות הללו: כיצד עושים זאת בבתי הספר? כיצד מתרגמים לעשייה את המשפטים החזקים כל כך שבאמצעותם אנחנו מתארים את הנעשה ברשת הייחודית שלנו: "תפירת חליפה אישית", "סוללים דרך לכל ילד" או "מסלול צמיחה אישי לכל תלמיד"?

גיליון זה אינו שואל שאלות חשובות אחרות, כמו: איך מוצאים את החוטים המתאימים? מהו המארג המתאים? מהי המידה המדויקת? איך מודדים אותה בכלל? איך אנחנו יודעים שלא התבלבלנו בשביל? ואם התבלבלנו - איך מחשבים מסלול מחדש? איך נראה את הצמיחה כשאנחנו רק בשלב הזריעה? בשאלות אלה ואחרות נעסוק בגיליונות הבאים.

בעמודים הבאים נציג שני מושגי מפתח שעליהם מושתתת ואתם מתכתבת התפיסה של סלילת דרך לכל תלמיד: הוראה פרטנית ולמידה משמעותית.

הוראה פרטנית ולמידה משמעותית

"איך בונים ספינה?
אוספים אנשים
ונוטעים בהם את האהבה
והכמיהה לים הרחב
הגדול והאינסופי.
ולא אוספים אנשים
ואומרים להם לאסוף עצים
להכין תכניות

נראה כי מילים אלה מתארות את התנאי הבסיסי ללמידה משמעותית - התשוקה ללמידה. ההגדרות השונות ללמידה משמעותית ממחישות תנאי זה.

משרד החינוך (2014) מגדיר למידה משמעותית כך: "תהליך אישי של הבניית ידע שבמהלכו הלומד מעורר שאלות, מאתר מקורות מידע, מעבד מידע ויוצר ידע חדש הרלוונטי לו בהקשר של יחסי גומלין". לפי הגדרת משרד החינוך הלמידה המשמעותית נוגעת בנימי נפשם של הלומדים והמלמדים (שם). אזולאי (2015: 6) טוען כי למידה משמעותית איננה רק תהליך שבו הלמידה מתפתחת ומתרחבת, אלא תהליך שבו מתפתחת, גדלה ונרקמת המשמעות של התלמיד ומתעצב מקומו הייחודי בעולם.

הרפז (2014) מוסיף כי למידה משמעותית היא "פעילות מנטלית המתרחשת בהווה ומארגנת מחדש את מה שנלמד בעבר ויילמד בעתיד" (שם: 40). גולדשמיט (2015) טוען כי ידע משמעותי התורם להתפתחות ולצמיחה נרכש תמיד מתוך תהליך הכולל כמה שיותר מישורים ממה שנקרא "האדם". לדעתו, "על תהליכי הלימוד להיות מלאי חיים, ספוגים בחוויות חושים, בפעילות ובעשייה, בחוויות רגש עזות, בדמיון וביצירתיות" (שם, 45).

עקרון פעולה מרכזי בעבודת הרשת האתגרית הוא כי למידה משמעותית תוך קידום לימודי ואישי של התלמיד אינם יכולים להתרחש רק באמצעות שיפור דרכי הוראה. דרושה לשם כך מעטפת חינוכית רחבה ומשמעותית יותר של התלמיד. מימושה של תפיסה זו בא לידי ביטוי באידאולוגיה ובפרקטיקה חינוכית של הוראה פרטנית שאיננה הוראה יחידנית, אך בכל זאת רואה בתלמיד היחיד מושא ראשון ומרכזי להוראה וללמידה.

מקורה של ההוראה הפרטנית הוא בגישה הפיידוצנטרית בחינוך. המחזיקים בגישה זו רואים בהוראה הפרטנית ערך, וקובעים כי טיפוח המיוחד בכל אדם הוא תנאי הכרחי למיצוי הפוטנציאל הגלום בו. בבסיס הפדגוגיה הפרטנית עומד עיקרון-על שעניינו "תכנון הוראה מכוונת תלמיד". משמעות הדבר היא הוראה המבוססת על תשומות חינוכיות פרטניות וממוקדות, שבה כל לומד מקבל הנחיה פרטנית לפי צרכיו, בהתאם ליכולותיו ולסגנונו האישי ותוך קיום דיאלוג מתמשך עם המורה המאמן.

מטרתה של ההוראה הפרטנית היא לתפור לתלמיד חליפה לפי מידותיו, ולא להתאימו לחליפה בית-ספרית אחידה. ההנחה היא שלמידה שכזאת תעניק ללומד חוויות הצלחה, וזו בתורה תחזק את תחושת מסוגלות האישית שלו. בהתבסס על התפיסה ההוליסטית הפרטנית רואה את הלומד כשלם, כמי שהצלחה בתחום אחד בחייו עשויה לשמש מנוף לקידומו גם בתחומים אחרים.

מסיבה זו, ההוראה הפרטנית נתפסת במכון ברנקו וייס כגישה מתאימה למתן מענה לתלמידים בבתי הספר האתגריים. ההוראה הפרטנית מעניקה לתלמידים אלה הזדמנות שנייה להצליח, לחזק את תחושת המסוגלות שלהם ולהגיע להישגים לימודיים. מנקודת המוצא של כבוד לתלמיד והענקת הזדמנות לחוויית למידה מתקנת, המערכת מעמידה בפניו דרישות שמשמעותן מתן אמון ביכולתו. התלמיד נוכח לדעת כי לא ויתרו עליו, ולכן גם מצפים ממנו שלא יוותר לעצמו בלמידה.

התפיסה הפרטנית גורסת כי יש לזמן לתלמיד חוויות הצלחה, והעבודה הפרטנית מזמנת ללומד חוויית הצלחה לאורך כל הדרך. כיוון שהתלמיד מבצע משימות המתאימות ליכולותיו ולנטיותיו, ומקבל הכוונה מצד המורה, הוא חווה מצב עתיר חוויות הצלחה. המשימות וקצב ההתקדמות מותאמים לו. ככל שקשר האמון וההיכרות בין התלמיד למורה טוב יותר, כך חוויות ההצלחה תופסות חלק גדול יותר מזמן הלימוד.

בד בבד עם הרצון לתת מענה פרטני ככל האפשר לכל תלמיד לפי צרכיו ונטיותיו, פועל המחנך/ המורה ליצור ולשמר עבור כל התלמידים את תחושת השייכות לקבוצה ולמסגרת, בדרכים מגוונות של למידה שיתופית ודיאלוג קבוצתי מתמיד. הקבוצה של בני הגיל, כפי שצוין, מהווה מרכיב משמעותי ביותר בחיי התלמידים ויכולה לקדם את הלמידה וההתפתחות או לעכב אותן.

אך תפיסה ארגונית, עשייה ולמידה בלתי שגרתית אינן יכולות להתממש ללא אנשים בלתי שגרתיים... בבתי הספר האתגריים אנשי הצוות נדרשים לעשייה מיוחדת. מאפייני האוכלוסייה ודרישות העשייה החינוכית הגבוהות מחייבות השקעה רבה בהכנה וביישום, התמדה, קבלת התלמידים באשר הם והכלה אין-סופית שלהם. אנשי הצוות נדרשים להיות מאפשרים אך נחשים, יצירתיים ובעלי גמישות מחשבתית ויישומית.

אתגרי חינוך - היציאה לדרך

"או שתכתוב משהו ששווה לקרוא, או שתעשה משהו ששווה לכתוב
עליו" (בנג'מין פרנקלין)

לרשת בתי הספר האתגריים של מכון ברנקו וייס יש מאגרי ידע ואסטרטגיות פעולה שנולדו, עוצבו וגובשו עם השנים לכלל משנה חינוכית סדורה המתמקדת באוכלוסיית הנוער בהדרה - וכמובן לא רק בה. גיליון "אתגרי חינוך" נועד בראש ובראשונה לתת ביטוי לעשייה המגוונת והרב-תחומית בבתי הספר של רשת בתי הספר האתגריים ברנקו וייס ולזמן את ההמשגה שלה, מתוך רצון לשתף בידע שהולך ונבנה, ללמוד זה מזה ולהרחיב את מעגל השותפים לעשייה.

גיליון זה על מאמריו מייצג שיתוף פעולה מפרה ופורה בין שדה למטה. הכותבות והכותבים וכן חברי המערכת הם מגוונים: דמויות מהשדה החינוכי דוגמת מורים ומתנדבים בבתי הספר, וגם דמויות ממטה הרשת וממטה התוכן של מכון ברנקו וייס. המאמרים נעים, מתכתבים ומשלבים בין עקרונות הפרקטיקה החינוכית לבין המשגת התאוריות החינוכיות שהם נשענים עליהן.

כשיצאנו לדרך, בקול הקורא הראשון של חוברת "אתגרי חינוך", החלטנו בכוונה תחילה לפתוח את נושאי הכתיבה לכלל מורי הרשת באופן רחב ולא מאוד ממוקד. כיוונו את הגיליון לנושא הכללי של סלילת דרך לכל ילד, וקראנו לכל מי שמעוניין/ת לתעד, להציע, לממש או לפתח ידע חינוכי מקצועי, מתוך עבודתו/ה ברשת ו/או מתוך חזונו/ה החינוכי, לשלוח אלינו טקסטים מסוגים שונים: מאמר, נייר עמדה, הרהורים וערעורים, תובנות, יוזמות, הגות ושירה.

באופן מפתיע (ואולי לא כל כך...) המאמרים שהתקבלו דנים רובם ככולם בלמידה מקורית ובלתי שגרתית הרלוונטית ומחוברת להקשר חייהם של התלמידים. המאמרים מדגימים יותר מכול את העקרונות הפדגוגיים להוראה משמעותית שמציג אזולאי (2015). עקרונות אלה אינם מפרידים בין הפדגוגיה לערך, בין הלב לשכל, בין החברתי-רגשי ללימודי. לדבריו, הדברים שזורים זה בזה וחוקקים משני צדיה של אותה מטבע (שם: 6).

חלק מהמאמרים בגיליון זה עוסקים בשיטות הוראה ייחודיות: מאמרו של **דורון ניב**, המלמד בבתי הספר בגולן קצרים ובמרום גליל, מתאר פרקטיקה של צילום כפלטפורמה ללמידה אנתרופולוגית ולדיון בסוגיות חברתיות. מאמרה של **לוטם כהן** מוסיף נקודת מבט לשימוש בצילום בבית הספר באילת. המאמר מתאר כיצד הוראה באמצעות צילום מזמנת חוויות הצלחה ותחושת מסוגלות בקרב התלמידים. בשני המאמרים השימוש בצילום מתמקד בידע צילומי לצד העצמה אישית ובניהול שיח ערכי חינוכי תוך פיתוח של תקשורת בין-אישית. **אילה קינן**

ותלמידות ותלמידים ממגמת העיצוב בבית הספר האתגרי בבית שמש מציגים תוצרי עבודות צילום.

עוד שיטת הוראה ייחודית באה לידי ביטוי במאמרו של **דוד כהן** מבית הספר באילת. כהן ממחיש את המפגש שבין פדגוגיה, משחק והנאה באמצעות משחק השחמט.

מאמרים אחרים דנים ביסודות הבית-ספריים המאפשרים תנאים חיצוניים ללמידה משמעותית ולא שגרתית (הרפז, 2014). מאמרו של **אהרון בן שימול** מתמקד בתכנית המנטורינג בבית הספר בבת ים, המבוססת על למידה אישית באמצעות תחומי עניין, התמחות וחניכה. המאמר מדגים למידה טובה יותר המתקיימת כאשר בית הספר יוצר הקשר בין מה שמעניין את התלמיד לבין מה שעליו ללמוד (לוי, 2011).

מאמרו של **טליה אהרון-אזולאי** ממטה הרשת **ולילך דולב וניבה ברדה** ממטה התוכן של מכון ברנקו וייס, מתאר תכנית ייחודית המתמקדת בכתיבה - "מה חושב הנוער?!". התכנית מבקשת לממש את הפדגוגיה הפרטנית באמצעות הכתיבה. התלמידים לומדים לפתח את המיומנויות האורייניות שלהם דרך נושאים רלוונטיים לחייהם ובמסגרת קבוצת השייכות שלהם.

ולסיום, מאמרה של **טליה אהרון-אזולאי** ממטה הרשת ממחיש את אחד מהתנאים הבסיסיים ללמידה משמעותית: הערכה המזמנת משוב עשיר, מתמשך ומתווד (הרפז, 2014: 44). אהרון-אזולאי מתארת את כניסת הרשת לתהליך חלוצי הערכה באישור ובתמיכה של משרד החינוך, ומתייחסת ליתרונות ולאתגרים שתהליך זה מציב.

אם נמשיך במטפורה של סלילת הדרך לכל ילד, המאמרים בגיליון זה נחלקים לקטגוריות המדמות תמרורי תנועה: אחדים מהם מתמקדים בתהליך ההליכה של הלומד והמלמד בשביל הסלול עצמו, על יופיו ועל ההוראות והאזהרות שיש לשים לב אליהן בדרך. אחרים מתארים את שלבי ה"עבודות בדרך", או במילים אחרות - את האופן שבו יש להתאים ולתקן את הדרך עצמה כדי שתתאים לתלמיד.

המשותף לכלל המאמרים בגיליון הוא כי העשייה הבלתי שגרתית שהם מציגים אינה נקודתית ותוספתית לבית הספר, אלא מייצגת ציר מארגן ותפיסה ארגונית בבית הספר בפרט וברשת האתגרית בכלל. ציר מארגן זה פועל במטרה להשיג את אותן המטרות של בתי ספר נורמטיביים, כלומר להביא את התלמיד להישגים לימודיים כך שיהיה זכאי לתעודת בגרות, וזאת בשיטות למידה לא שגרתיות הנגזרות מרעיונות ההוראה הפרטנית והלמידה המשמעותית. אף שמדובר בשני מושגים נפרדים, בהקשר של רשת בתי הספר האתגריים אי-אפשר להפריד ביניהם.

מקווים שתיהנו בקריאת הגיליון הראשון של כתב העת שלנו, ושתצטרפו אלינו בהמשך, בגיליונות הבאים,

המערכת

מקורות

- אזולאי, שמעון, וצוות הפיתוח של מכון ברנקו וייס (2015). תשעה עקרונות פדגוגיים להוראה משמעותית. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- גולדשמיט, גלעד (2015). עשייה היא לב הלמידה. הד החינוך, צ(2), 44-45.
- הרפז, יורם (2014). תנאים ללמידה משמעותית. הד החינוך, פח(4), 40-45.
- לוי, אליוט (2011). דרך לכל ילד: שיעורים גדולים מבית ספר קטן. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- משרד החינוך (2014). משהו טוב קורה עכשיו: אבני דרך בלמידה משמעותית. חוזר מנכ"ל. נדלה מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/LemidaMashmautit/mashmautit>

◀ **צילום תיעודי חברתי** צילמה: שוהם אנג'ל, ברנקו וייס גולן-קצרין

