



מנדל MANDEL
בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית
Mandel School for Educational Leadership



הבוגר במאה ה-21: ידע, מיומנויות וערכים
שיפור הלמידה בחטיבות הביניים

עמיתות ועמיתי מחזור כ"ז

המסמך מייצג את עמדתם האישית של עמיתי מחזור כ"ז של בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית בלבד ואינו משקף בהכרח את עמדתה או דעתה של קרן מנדל-ישראל.

קרן ג'ק, ג'וזף ומורטון מנדל

קרן ג'ק, ג'וזף ומורטון מנדל הוקמה על-ידי שלושת האחים מנדל ב-1953 בעיר הולדתם קליבלנד, במדינת אוהיו. פעילות הקרן מבוססת על האמונה שמנהיגים מעולים, המונחים על-ידי רעיונות גדולים, הם המפתח לשיפור פני החברה ואיכות החיים של בני אדם בכל רחבי העולם. משימתה של קרן מנדל לתרום לשגשוגן של ארצות הברית וישראל כחברות צודקות, סובלניות, מיטיבות ודמוקרטיות, ולשפר את איכות החיים בשתי המדינות. הקרן מתמקדת בתחומים אלו: פיתוח מנהיגות, ניהול מלכ"רים, מדעי הרוח, חיים יהודיים ומעורבות עירונית.

קרן מנדל-ישראל החלה לפעול בשנת 1991 ומאז הצמיחה דור של מנהיגים בתחום החינוך והחברה באמצעות מגוון רחב של תוכניות לפיתוח מנהיגות שהיא מקיימת במוסדותיה השונים: בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית - תוכנית הנמשכת שנתיים ושואפת להעשיר את מערכת החינוך הישראלית במנהיגים מונחי חזון, בעלי תחושת שליחות, מחויבות ותבונת מעשה; יחידת בוגרי מנדל, המלווה את בוגרי בית הספר ומעניקה להם ליווי ובית מקצועי; מכון מנדל למנהיגות, המפעיל תוכניות לפיתוח מנהיגות בקהילה החרדית, תוכנית למנהיגות נוער, תוכנית למנהיגות בתרבות יהודית ותוכנית למנהיגות אקדמית; מרכז מנדל למנהיגות בנגב, המכשיר ומטפח מנהיגים ברמה המקומית בדרום הארץ, ומרכז מנדל למנהיגות בצפון, שמתקיימות בו תוכניות להכשרת מנהיגים בצפון הארץ. כמו כן מפעילה קרן מנדל-ישראל את תוכנית מנדל למנהיגות חינוכית בצה"ל, שנוסדה בשיתוף עם חיל החינוך והנוער ב-2005 ומטרתה לסייע לקציני צה"ל לפתח את זהותם כאנשי חינוך לובשי מדים.

בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית

בית הספר נוסד בירושלים בשנת 1992 כמיזם משותף לקרן מנדל-ישראל ולמשרד החינוך. בית הספר מציע תוכנית לימודים ייחודית בתחום טיפוח המנהיגות, הנמשכת שנתיים ומבקשת להרחיב ולהעמיק את הידע ואת היכולת של העמיתים לתרום לשדה החינוך בישראל. המרחב החינוכי בבית הספר מתאפיין בריבוי שדות ידע מקצועיים ותאורטיים, ובהכלה של שונות תרבותית. בית הספר רואה בריבוי זה משאב הכרחי ללמידה, לגיבוש זהות אישית-מקצועית אוטונומית, מודעת וביקורתית, ולהבהרת החזון החינוכי.

עד היום סיימו את התוכנית כ-450 עמיתות ועמיתים, שהשתלבו בתפקידי מפתח במערכת החינוך, רבים מהם כמנהלי בתי ספר, כמשרתי ציבור בעמדות מפתח במשרד החינוך ובמחלקות חינוך ברשויות מקומיות, וכן בארגונים חינוכיים וחברתיים שונים.

עמיתות ועמיתי מחזור כ"ז

- | | |
|--------------------|----------------------|
| ■ רן תיאודור בכור | ■ בן לב-קדש |
| ■ יעל בן יפת | ■ רוני ליאור |
| ■ נירה חיות | ■ ז'נה מודזגברישוילי |
| ■ תקוה טגואדה אליו | ■ עומר מרקוביץ' |
| ■ איתמר טס | ■ דוד נחמן |
| ■ ניסים יפרח | ■ פידאא עודי |
| ■ ענת יצחקי | ■ דנה פייניק |
| ■ גלית כהן | ■ מרים פינק לביא |
| ■ נאדיה כנאנה | ■ עדו פלזנטל |
| ■ פאדי כנעאן | ■ מיכל שפרון-זכריה |

תקציר מנהלים

6

1. לפני שמתחילים

15

- 1.1 שיפור הלמידה בחטיבת הביניים - יציאה לדרך
- 1.2 חטיבת ביניים - לשם מה?
- 1.3 חטיבות ביניים בישראל בראי השנים מאז הרפורמה
- 1.4 חטיבות ביניים בישראל - מה מִסְפָּרִים המקפריס?
- 1.5 ומה תעשה מורה בחטיבת הביניים?
- 1.6 כל הרעיונות הגדולים מוליכים הימ"ע - ידע-מיומנויות-ערכים
- 1.7 הערות פילוסופיות - על האדם השלם, הקשר, בחירה ושותפות
 - 1.7.1 האדם השלם
 - 1.7.2 חירות ובחירה
 - 1.7.3 שותפות
 - 1.7.4 הֶקְשֶׁר

16

17

17

19

19

20

22

2. יחידות ההוראה והטמעתן

27

- 2.1 הפלטפורמה הדיגיטלית
 - 2.1.1 רציונל - למידה מסיפור הצלחה
 - 2.1.2 אתגרים
 - 2.1.3 המלצות
- 2.2 התפתחות מקצועית
 - 2.2.1 רציונל
 - 2.2.2 אתגרים
 - 2.2.3 המלצות

28

34

3. תחום החברה הערבית: שלושה מעגלי שייכות

39

- 3.1 רקע כללי
- 3.2 התפתחות מקצועית בשלושה מעגלי השתייכות: בית-ספרי, קהילתי, ובמרחב הישראלי המשותף
 - 3.2.1 רקע: מעמדם ותפקידם של מורים בחינוך הממלכתי-ערבי
 - 3.2.2 רציונל ההמלצות
 - 3.2.3 אתגרים
 - 3.2.4 המלצות
- 3.3 פיתוח תוכן מותאם לשלושת מעגלי ההשתייכות
 - 3.3.1 רקע: חומרי הלימוד ותוכנית הלימודים בחברה הערבית בישראל
 - 3.3.2 אתגרים
 - 3.3.3 המלצות

40

41

45

48	פיתוח תפקיד מובילה פדגוגית לחינוך הממלכתי-ערבי	3.4
49	4. הזמנה לשותפות בתי הספר להטמעת המהלך ("קול קורא")	
50	רציונל	4.1
23	אתגרים	4.2
55	תיאור הקול הקורא	4.3
55	השפעות רצויות של הקול הקורא על העשייה הבית-ספרית	4.4
56	שלבי יישום ולוחות זמנים מומלצים	4.5
58	5. דברים שלא רואים מכאן, אבל כדאי להסתכל עליהם בכל זאת	
62	6. סיכום	
65	7. תודות	
68	8. ביבליוגרפיה	
73	9. לקריאה נוספת	
75	10. נספחים	
76	נספח 1: כתב המשימה	
80	נספח 2: נתונים מספריים על חטיבות הביניים ועל הלומדים בהן	
81	נספח 3: תוצאות שאלוני מיצ"ב בנוגע ללמידה בחטיבת ביניים בהשוואה ליסודי ולתיכון	
82	נספח 4: דוגמה מתורגמת מספר היסטוריה לכיתה ז' בחינוך הערבי-ממלכתי	
83	נספח 5: דוגמה למתווה להתפתחות מקצועית	
84	נספח 6: הצעה לקול הקורא	
91	נספח 7: שיקולים בבחירת בתי ספר לקול הקורא	
92	נספח 8: מונחון	

תקציר מנהלים

א. חטיבת הביניים – ילדת סנדביץ'

חטיבת הביניים, כמו הבאות והבאים בשעריה, טרם החליטה מה היא רוצה לעשות כשתהיה גדולה. היא באה לאוויר העולם לפני כחמישים שנה עם הרחבת חינוך החובה, ונועדה לצמצם נשירה ממערכת החינוך, לצמצם פערים וליצור אינטגרציה בין אוכלוסיות התלמידים השונות (כנסת, 1971). חטיבת הביניים היא ילדת סנדביץ'. האח הצעיר, בית הספר היסודי, מקנה מיומנויות יסוד – קריאה, כתיבה וכישורים מתמטיים בסיסיים. בשנים האחרונות גם מפנקים אותו בתקציבים. לאח הגדול, התיכון, מטרה ברורה – להצליח בבגרות. וחטיבת הביניים? היא מגוונת עד מאוד: תלמידים שונים ומורים שונים. פעם אומרים לה "אולי תהיי כמו היסודי?", ופעם "יש בגרויות בהמשך הדרך", וכל זה מכביד עליה. כל כך מכביד, עד שיש מי שהצביעו עליה כעל אחת הבעיות המרכזיות במערכת החינוך (דוח ועדת דברת, 2005).

בתוכנית שמובילה המזכירות הפדגוגית, חטיבת הביניים זוקפת ראש. אם היא משוחררת מהצורך להקנות את מיומנויות היסוד מחד גיסא, וחרב הבגרויות עדיין לא מתהפכת מעל ראשה מאידך גיסא – מה מונע ממנה להפוך למקום הרלוונטי, המעניין והמקדם ביותר עבור התלמידים? מדוע שלא תהפוך למקום שיסייע להם לגלות את תחומי העניין וסגנונות הלמידה שלהם בדרכים יצירתיות ומאתגרות? מדוע שלא תהפוך למקום שכיין אותם בצורה המיטבית לאתגרי העתיד? דווקא כאן מסתתרת הזדמנות: הזדמנות לצאת מתוכניות הלימוד אל המרחבים הפתוחים של הלמידה – זו המתרחשת כמעשה קסמים בין המורה, התלמידים והעולם שמסביבם.

ב. יסודות המהלך

המהלך לשיפור הלמידה בחטיבות הביניים שמובילה המזכירות הפדגוגית מתבסס על "דמות הבוגר" שפיתח משרד החינוך, הכוללת כמה מיומנויות (קוגניטיביות, תוך-אישיות, בין-אישיות וגופניות). זהו מהלך שמגיע בהמשך לוועדת קונצנזוס בראשותה של פרופסור ענת זוהר, שהתמקדה בהתאמת תוכניות הלימודים וחומרי הלימוד למאה ה-21 (ועדת התאמת תכניות הלימודים וחומרי הלימוד למאה ה-21, 2019).

ביסוד המהלך של המזכירות הפדגוגית עומדות שלוש תפיסות בכל הנוגע לשיפור ההוראה והלמידה בחטיבות הביניים: (1) **איזון בין ידע, מיומנויות וערכים (ימ"ע), (2) הוראה ולמידה סביב רעיונות גדולים, (3) הרחבת הלמידה למרחבים ביתחומיים, על-תחומיים ועצמאיים של למידה, נוסף על המרחבים התחומיים.** בהתאם לכך, המהלך מבקש להדגיש כמה היבטים לשם שיפור ההוראה, כגון: מתן אפשרויות **בחירה למורים ולתלמידים, שימוש בפרקטיקות הוראה מיטביות, הערכה באמצעות מגוון ביצועי הבנה של התלמידים ועוד.**

בחרנו להתמקד בשני הסעיפים הראשונים: ידע, מיומנויות וערכים, ורעיונות גדולים. להבנתנו, הפלטפורמות המפותחות כיום מפותחות על בסיס דיסציפלינרי. כמו כן, המורים מלמדים בעיקר במסגרת תחומי הדעת. מכיוון שלמידה ביתחומית מצריכה התארגנות מערכתית וקשרים בין-מקצועיים, השטח עדיין אינו ערוך כל צרכו להתמודדות עם המורכבויות שמזמנת למידה ביתחומית.

ישנה הסכמה גורפת שהכישורים (ידע-מיומנויות-ערכים) הנלמדים בבתי הספר צריכים להתעדכן בהתאם לאתגרי המאה ה-21 (מהפכת הידע, משבר האקלים, אתגר

התעסוקה, משבר אזרחותי-דמוקרטי וכו'), ומתוך מחויבות לסביבות שמטפחות את הילד כאדם שלם. לצד הדגש הקיים כיום על ידע ומיומנויות תחומיות, המהלך שמובילה המזכירות הפדגוגית מבקש לתת משקל גדול יותר **למיומנויות** קוגניטיביות (בינתחומיות), תוך-אישיות ובין-אישיות, ולקיים מרחב לדיון ערכי ולשילוב **ערכים** בדרכי ההוראה. כמו כן, המזכירות הפדגוגית מבצעת ארגון מחדש של תוכני ההוראה ויוזמת תכנון מחדש של ההוראה בכיתה באמצעות "רעיונות גדולים". **"רעיונות גדולים"** מסייעים לענות על השאלה: "לשם מה נלמדים הדברים הללו?", וכך הם יוצרים משמעות דרך הרלוונטיות לחיי המורים והתלמידים, ועוזרים ליצור צירי למידה מרכזיים שמאפשרים פתיחה של שאלות גדולות, פוריות ומעוררות. הוראה על יסוד רעיונות גדולים והוראה בעלת איזון בין ידע, מיומנויות וערכים, מאפשרות למידה רלוונטית יותר, ובסופו של דבר גם בעלת משמעות רבה יותר ללומד ולמלמד (Whitley, 2012).

ג. ארבעה עקרונות שביסוד המהלך

אנו מזהים ארבעה עקרונות חשובים לקידום המהלך: **"האדם השלם", "הקשר, שותפות ובחירה**. התייחסות למורה כאל "אדם שלם" פירושה לראות את חוויותיה ואת צרכיה כמלמדת. התייחסות שכזו אל המורה תאפשר לה לראות את תלמידה כאנשים שלמים ולהתייחס לחוויותיהם ולצרכיהם כלומדים. לכן היישום של המהלך והאופן שבו צפויה להתרחש ההוראה בכיתות צריכים להקיף את **החוויה האנושית מהיבטים שונים**. התייחסות ל"אדם השלם" מאפשרת יישום של המהלך **בהקשר** שבו מתרחשת הלמידה. אי לכך, הן פיתוח יחידות ההוראה והן יישומן בשדה צריכים להביא בחשבון את מעגלי ההקשר שבו מלמדת המורה ולומדים התלמידים: הכיתה, בית הספר, הזהות החברתית, האתנית, הדתית והאזרחית שלהם, ואף ההקשרים הגלובליים. בהמשך לעקרונות אלו ומאותה נקודת מוצא, המהלך מאפשר למורים יותר בחירה של תכנים ויותר חופש בתכנון ההוראה עצמה. הגדלת דרגות החופש למורה מאפשרת לה לתמוך במרחבים שבהם יש יותר **בחירה של תלמידים** בתכנים ובלמידה עצמאית. לאור העקרונות הללו, מימוש המהלך מבקש **שותפות גדולה יותר** בין מורים שונים, וכן שיח דיאלוגי יותר מול המזכירות הפדגוגית. שותפות שכזו מטפחת תחושת אחריות בקרב המורים. התפיסה משתנה, תוכניות הלימודים לא מונחתות מלמעלה, אלא המורים הם שמפיחים בהן חיים בכיתה.

תחום ראשון: יחידות ההוראה והטמעתן

א. פיתוח תוכן

אחת מזירות ההשפעה (והלמידה) המרכזיות והמאתגרות של ימינו בכלל, ושל המהלך של המזכירות הפדגוגית בפרט, היא הזירה הדיגיטלית. במסגרת המהלך של המזכירות הפדגוגית הוחלט שכדי לספק למורים אפשרות ליצור מערכי שיעור שיאפשרו למידה מבוססת ידע, מיומנויות וערכים – יפותחו יחידות הוראה דיגיטליות שיעמדו לרשות כלל המורים, ויהיו כלי לתכנון ההוראה עבורם. יחידות ההוראה יהיו חלק מסביבת הלמידה של המורים, ובשל כך הן צריכות לספק להם את התנאים המיטביים ללמידה ולהדגים בתוכן את העקרונות המעודדים תהליכי צמיחה.

אנו מעריכים שמורים יבחרו לעבוד עם הפלטפורמה אם יתקיימו שני תנאים: הראשון – החומרים והידע המצויים ביחידות ההוראה יהיו איכותיים ואטרקטיביים, ויתחרו בהצלחה בחומרי הלימוד ששירתו את המורה עד כה. התנאי השני – יחידות ההוראה יעזרו למורה להתפתח מקצועית, בהתאם לתנאים המעודדים למידה והתפתחות (זוכרים? הקשר, שותפות ובחירה).

המלצה

■ **לחבר מסמך מנחה לכתיבת יחידות הוראה דיגיטליות** שיהיה בסיס לעבודת המפתחים את יחידות ההוראה במזכירות הפדגוגית. המסמך המנחה **יתייחס לתיאור החזון** של מהלך שיפור ההוראה בחטיבת הביניים; **יניח עקרונות יסוד לכתיבת יחידות הלימוד**: התנאים המאפשרים צמיחה (הקשר, שותפות ובחירה), איזון בין ריכוזיות לבחירה, פירוט הדגשים הפדגוגיים והיות היחידה כלי להתפתחות מקצועית של המורה; **יניח עקרונות תוכניים לכתיבת יחידות הלימוד**, כגון: הצגת רציונל של תאוריות פדגוגיות (באמצעות סרטונים, למשל), הסברים והמלצות לשימוש בתכנים, עקרונות למדידה ולהערכה, סימון תכנים שאפשר להדגיש בהם הקשר מקומי של למידה ועוד; וכן **ימסד תהליך עבודה מומלץ** שכולל מיפוי פלטפורמות דיגיטליות וחומרי לימוד קיימים, איתור והגדרה של מגוון קהלי היעד ושלבי התפתחות שונים של מורים, קיום (במידת הצורך) של סקר צרכים ותהליך "שיתוף ציבור".

סדנת "ערך מוסף" למפמ"רים

המעבר לפלטפורמה דיגיטלית טומן בחובו הזדמנויות להשפיע על האופן שבו מקצוע מסוים נלמד. הפרקטיקות הפדגוגיות בסביבה דיגיטלית יכולות לאפשר המחשה טובה יותר של נושא, הדגמות, ביאור, פרשנות ועוד. לשם יישום מסוג זה נדרשת מיומנות דיגיטלית לא רק של הלומד, אלא בראש ובראשונה של מפתחי היחידות – המתווכים ומגדירים את האופן שבו הידע יבוא לידי ביטוי בסביבה הדיגיטלית. אנו מניחים שהמפמ"רים הם אמנם מומחי התוכן והפדגוגיה בתחומם, אך לפחות לחלקם חסרה האוריינות הדיגיטלית הנדרשת לשם זיהוי והגדרה של "הערך המוסף הטכנולוגי".

המלצה

■ המזכירות הפדגוגית תקיים סדנת "ערך מוסף" למפמ"רים בדגש על שילוב בין התמחות פדגוגית להתמחות טכנולוגית. הסדנה תאפשר לגשר בין הידע המקצועי

(תחום מומחיותם) ובין העולם הטכנולוגי, ותזמן פיתוח חשיבה בין-תחומית, על-תחומית ועצמאית.

ב. התפתחות מקצועית

מוביל פדגוגי למהלך

הפלטפורמה הדיגיטלית עתידה לספק תכנים ואופני הוראה מגוונים, אך התקווה היא שתפיסת ההוראה תשתנה שינוי של ממש, שאינו תלוי רק בפלטפורמה. כדי ליצור שינוי בדרכי ההוראה של המורים, עליהם לעבור תהליך למידה משמעותי ברמת הידע, התפיסה המקצועית ופרקטיקות ההוראה.

יש ללוות את מהלך פיתוח יחידות ההוראה בפיתוח מבנים ארגוניים שתומכים בהטמעת המהלך ובהתפתחות המקצועית של המורים.

המלצה

■ הגדרת סמכויות לשתי פונקציות מובילות של המהלך, אחת מהן מתמחה במאפיינים של החברה הערבית (ראי המלצות לחברה הערבית). המובילים הפדגוגיים למהלך יעמדו לרשות המכמ"רים בעת פיתוח יחידות ההוראה; יתמחו במהלך ובעקרונותיו ויתכללו אותם; יטבחו ויפתחו שיח בינתחומי ועל-תחומי; וינחו את המדריכים הפדגוגיים מטעם המזכירות הפדגוגית בבתי הספר.

שיתוף פעולה עם בתי ספר בהתפתחות המקצועית

בתי ספר פועלים בהקשר מסוים ובתוך מסגרת ארגונית-חברתית מסוימת. לכל בית ספר שפה משלו, תרבות משלו וייחודיות משלו. את השפה הבית-ספרית דוברים מנהלת בית הספר וצוותה, ובדרך כלל גם מפקחת בית הספר ובעלי התפקידים הקשורים אליה במינהל החינוך הרשותי. התפתחות מקצועית המעוגנת בהקשר הבית-ספרי וכחלק משדה ההוראה והלמידה, עשויה להשפיע באופן אפקטיבי ביותר על הטמעת המהלך (Talbert and McLaughlin, 1992). שיתוף פעולה בין המזכירות הפדגוגית ובין מנהלי בתי הספר יקדם את הטמעת המהלך, יאפשר למורים התפתחות מקצועית נדרשת, וירתום את מפקחי בתי הספר ואף את מינהל החינוך העירוני למהלך.

המלצה

■ יש לבסס שיתוף פעולה בין המזכירות הפדגוגית למינהל הפדגוגי כדי לגייס מנהלי בתי ספר להטמעת המהלך.

■ המנהלים ימנו מורים מובילים בבתי הספר. המורה המובילה תוביל את השינוי הפדגוגי בבית הספר; תקיים קהילת למידה מקצועית בית-ספרית במודל של "מורים מובילים" (מהלך "השקפה"); ותעבוד במשותף עם המדריך הפדגוגי המלווה את ביה"ס מטעם המזכירות הפדגוגית.

תחום שני: החברה הערבית

התפתחות מקצועית בשלושה מעגלי השתייכות

המאפיינים הייחודיים של המורה הערביה בישראל וההקשרים החינוכיים והתרבותיים שבהם היא פועלת מעלים את הצורך בהתפתחות מקצועית שנותנת מענה סביב שלושה מעגלי השתייכות - המרחב האישי-בית-ספרי, המרחב הקהילתי-חברתי, והמרחב הישראלי המשותף. במרחב האישי-בית-ספרי, יש להוביל תהליכים המקדמים את פיתוח הזהות האישית והמקצועית של המורה על-ידי שיח מתמיד סביב אמונותיה וערכיה והאופן שבו הם מתבטאים במרחב הבית-ספרי, שהוא המרחב בעל ההשפעה הגדולה ביותר על המוטיבציה של המורה (טרביה, 2001). זאת לצד התמקדות בעוצמות, בקשיים, בצרכים ובהזדמנויות של דמות המורה השלמה. במרחב הקהילתי-חברתי, לכוחות הקהילה יש השפעה מכרעת על הצלחתם הלימודית של תלמידים מקבוצות מיעוט (פניגר, 2017). במעגל השתייכות זה אפשר לקיים דיון סביב פיתוח כלים והתמודדות עם חסמים ואתגרים תוך התייחסות לזהות המקומית ולזהות הערבית. במרחב החינוכי המשותף, יש לקיים תהליך למידה שיוביל ליצירת שותפויות לימודיות ארוכות טווח והגדרת זהות מקצועית משותפת, תוך שמירה על הייחודיות של זהות המשתתפים בתהליך.

המלצות

■ בתי ספר בחינוך הערבי הממלכתי שיצטרפו למהלך הקול הקורא (ראי בהמשך) יקבלו מערך השתלמויות מוסדיות לטווח של שלוש שנים, בהיקף 180 שעות במסגרת "הגמישות הפדגוגית". השתלמויות אלו יכללו מפגשים בשלוש רמות:

- **קהילת מורים בית-ספרית** - מובילה בתהליך הלמידה וההטמעה של המהלך ומפתחת פרקטיקות מבוססות הקשר בתכנון הוראה ולמידה. בהובלת מורה מוביל מתוך בית הספר, עם אפשרות לשיתוף עם מנחה פדגוגי מטעם המזכירות הפדגוגית.

- **מפגשים בחברה ובקהילה** - מורים מקצועיים בתחום דעת זהה מאותו אזור ייפגשו ויקדמו התפתחות מקצועית סביב ההוראה והתאמתה להקשר החברתי-קהילתי, בהובלת המזכירות הפדגוגית.

- **קהילת מורים ישראלית משותפת** - מפגש מורים מקצועיים ערבים ויהודים. תוכני המפגש ייקבעו בהתאם לצרכים שיעלו בתי הספר המשתתפים ובהתייעצות עם צוותי ההוראה. במפגשים יפותחו פרקטיקות הוראה בראייה לוקאלית רחבה ובראייה גלובלית, בהובלת המזכירות הפדגוגית.

פיתוח תוכן מותאם לשלושת מעגלי ההשתייכות

מתוך למידת המציאות שבה מתקיים החינוך הערבי ראינו לנכון ששלושת המעגלים (האישי-הבית-ספרי, החברתי-קהילתי, והמרחב המשותף הרב-תרבותי) יבואו לידי ביטוי גם בסוגיית התאמת פיתוח התוכן במהלך הנוכחי לחברה הערבית. במרחב האישי-הבית-ספרי, יש לתת את הדעת לגורמי הקשר וזהות המתייחסים לזהותם של הערבים בישראל כאל זהות מורכבת המכילה מקבץ של זהויות רבות. ישנה חשיבות גם לחשיפה של התלמידה הערבייה להתנסויות שיפגישו אותה עם מגוון

חזקת ועוצמות אישיות. במרחב חברתי-קהילתי, חומרי לימוד הרלוונטיים לחייהם האמיתיים של התלמידים יכולים לתרום להתמודדות עם העולם שמחוץ לבית הספר ולפיתוח הון חברתי. בחינת תוכניות הלימודים במערכת החינוך הערבית מצביעה על אי-הלימה בין התכנים הנכללים בתוכניות הלימודים השונות לבין עקרונות אלו (ג'אבר, 2014). במרחב המשותף, המגוון התרבותי המיוצג בתוכני הלימוד אמור להוות תשתית מתווכת עבור התלמיד הערבי למפגש עם המגוון החברתי-תרבותי הקיים במדינה - תשתית המאפשרת יכולות ניווט במעגלים ובהקשרים הגלובליים והרחבים יותר. במקרה של התלמידים הערבים, הניתוק מזירות הפעילות המרכזיות בחברה הישראלית מעצים את חוסר הידיעה וההתארגנות המותאמת לעתיד (פניגר, 2017).

המלצות

■ המזכירות הפדגוגית תכנס **ועדת היגוי** שחבריה מייצגים תחומי מומחיות וידע שונים, כגון אנשי חינוך מהמטה ומהשטח, אנשי חברה אזרחית, ואקדמאים העוסקים בתחומי החינוך, החברה והתרבות. הצוות יעסוק **בהגדרת עקרונות לפיתוח תוכן** עבור יחידות ההוראה, המביאים בחשבון את המאפיינים הייחודיים לחברה הערבית על המגוון שבה; **ובליווי תהליכי הערכה ומישוב דינמיים מהשטח** עבור הטמעת יחידות ההוראה, כלומר למידה תוך כדי פיתוח, לפחות בשלבים הראשונים שלו.

■ **צוות הפיתוח של יחידות ההוראה במזכירות הפדגוגית** יביא בחשבון את ההקשר החברתי, התרבותי והחינוכי של החברה הערבית. זאת באמצעות **הגדרת ערכים ומיומנויות חברתיות-רגשיות** ביחידות הלימוד בהתאם לאתגרים הרלוונטיים והעכשוויים שעמם מתמודדת החברה הערבית; **מתן דגש על יישום ותרגול של מיומנויות שונות, ובפרט מיומנויות חשיבה ביקורתית** ביחידות התוכן החדשות המיועדות לחברה הערבית; **בחירת טקסטים ליחידות הלימוד היוצרים חיבור משמעותי לתרבות** ומעודדים שיח המתייחס לעבר, להווה ולעתיד של החברה ומציאותה; **פיתוח מסמך נלווה ליחידות הלימוד החדשות** שיחבר ויתווך בין תוכניות הלימודים לבין תוכן היחידה.

מוביל פדגוגי לחינוך הממלכתי-ערבי

לנוכח כל המאפיינים והאתגרים המתוארים במסמך על החינוך הערבי, יש חשיבות רבה לבעל סמכות שיוביל את המהלך בחינוך הערבי באופן כולל. מוביל המהלך בחינוך הערבי יהיה אמון על ניהול ועיצוב של תהליכי הפיתוח הפדגוגי וההטמעה בשטח, ותהיה מוטלת עליו האחריות להתבונן מחדש בצורכי החינוך הערבי ולעצב ראייה אסטרטגית הולמת. בעל סמכות זה יהיה איש חינוך בן החברה הערבית שיוביל את התכנון והארגון של יחידות הלימוד מתוך היכרות עמוקה והבנה מלאה של ההקשרים הספציפיים, החינוכיים והתרבותיים על מגוון מרכיביהם. על מוביל המהלך בחינוך הערבי להיות בעל יכולות פדגוגיות מוכחות, בעל מיומנות גבוהה בהתמודדות עם משימות מורכבות וניסיון בהובלה ובניהול של צוותי חינוך ובהטמעה של שינוי פדגוגי בבתי ספר.

■ הגדרת סמכות של **מוביל פדגוגי לחינוך הערבי-ממלכתי** שיעצב וילווה את המהלך לשיפור הלמידה בחטיבות הביניים לאור יעדי דמות הבוגר בחברה הערבית. מוביל המהלך **יסייע בארגון תהליכי הלמידה** ובתכנונם בהתאם למאפייניה הייחודיים של החברה הערבית; **ילווה וידריך את צוותי המשרד** באופן ישיר; **וינחה את צוותי ההדרכה** ביישום המהלך באופן שמותאם להקשרים הייחודיים של החברה הערבית.

תחום שלישי: הזמנה לבתי ספר "שותפים" להטמעת המהלך ("קול קורא")

בד בבד עם המהלך הרוחבי שבו יחידות ההוראה הדיגיטליות יהפכו זמינות לכלל המורים, יתקיים מהלך עומק מקביל שבו כמה עשרות בתי ספר שיענו ל"קול קורא" יהפכו לשותפים בעיצוב המהלך, בלמידה שלו ובשיפורו. הצורך בהתייחסות להקשר הבית-ספרי עולה מן הספרות המחקרית על שינויים מוטמעים במערכות חינוך וכן מקולות השטח ש"מדבר" בהקשר בית-ספרי.

הקול הקורא יציע לבתי ספר להצטרף מבחירה אל המהלך, תוך יישומו באופן מעמיק, ובהתאמה לצרכים, לחוזקות ולהקשר הייחודי של כל בית ספר. הקול הקורא יאפשר למזכירות הפדגוגית לתת תמיכה דיפרנציאלית לבתי הספר ה"שותפים", באמצעות מתן התאמות רגולטוריות, גמישות פדגוגית ומשאבי הכשרה, הדרכה וליווי, תוך תיאום ושיתוף פעולה עם המינהל הפדגוגי. כמו כן, הקול הקורא עצמו יהיה גם רכיב מסביר, ממשיג ומגייס שיאפשר הנכחה ברורה ורחבה יותר של המהלך. הוא יאפשר הטמעה הדרגתית ולמידה תוך כדי תנועה.

■ **פרסום קול קורא למנהלי בתי ספר להצטרף למהלך כולל** של שיפור הלמידה בחטיבות הביניים לאור יעדי דמות הבוגר.

■ בית הספר הנכנס לקול הקורא יבצע כמה צעדים:

1. מיפוי בית-ספרי - מיפוי חוזקות, אתגרים והזדמנויות ודיוק ההקשר שבו פועל בית הספר.

2. תהליך תכנוני הכולל:

א. **הוראה-למידה-הערכה** - גיבוש תוכנית הוראה-למידה-הערכה בהסתמך על עקרונות המהלך.

ב. **התפתחות מקצועית** - גיבוש תוכנית התפתחות מקצועית בית-ספרית המותאמת לצורכי הצוותים המובילים את השינוי בלמידה. כחלק מהתוכנית יגדיר צוות בית הספר את הליווי הדרוש לו מהמזכירות הפדגוגית ומגורמים נוספים.

ג. **סדיריות תומכות** - תכנון שגרות בית-ספריות שיתמכו בשתי התוכניות האלה.

3. מינוי מוביל מהלך בית-ספרי שאחראי על המהלך ועל יישומו בבית הספר.

■ ועדה מטעם המזכירות הפדגוגית (בשיתוף גורמים משרדיים נוספים) תאשר את תוכנית הוראה-למידה-הערכה (ה"ה"), את תוכנית ההתפתחות המקצועית ואת

הסדירות שלהן שיגבש בית הספר בשיתוף עם המדריכים המלווים, ותקיים עבור בית הספר **גמישות בליווי ופיקוח פדגוגיים** בהתאם למרכיבים הבאים:

1. פריסת שעות לימוד שנתיות ורב-שנתיות למקצוע
 2. לימוד באשכולות סביב רעיונות גדולים
 3. מתן אפשרות נרחבת לתלמידים לבחור בתהליכי הלמידה וההערכה
- בתי הספר ינסחו לקול הקורא **מרחבים נוספים שבהם נדרשת גמישות** בפיקוח ובליווי הפדגוגיים כדי לממש את תוכניותיהם החינוכיות.
 - **ליווי והדרכה** - המזכירות הפדגוגית תקצה מדריך מטעמה לטובת תמיכה בתהליכי התכנון והיישום של המהלך, בהתאם לצרכים ולרצונות שבית הספר יגדיר.
 - יש לשקול **שעות תפקיד למוביל המהלך הבית-ספרי** (מציאת שעות במסגרת הסכם השכר הקיים).
 - יש לשקול **תקציב חד-פעמי לתמיכה** בעיצוב סביבת הלמידה.

ביבליוגרפיה

ג'אבר, כ'. 2014. "תכנית הלימודים בספרות ערבית בבתי ספר ערביים בישראל: בין דרישות המציאות למציאות הנדרשת". בתוך: מיעארי, מ' (עורך), **תכנית הלימודים בחינוך הערבי בישראל: מחקרים ביקורתיים על תכניות הלימוד של השפה הערבית, ההיסטוריה, הגאוגרפיה והאזרחות** (עמ' 73-122) (בערבית). נצרת: המועצה הפדגוגית של ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי.

דוח ועדת דברת (כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל). 2005.
דין וחשבון: הוועדה הפרלמנטרית לבחינת מבנה החינוך היסודי והעל יסודי בישראל, תשכ"ו-תשכ"ח. 1971.

ועדת התאמת תכניות הלימודים למאה ה-21. 2019. המרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

טריב, א'. 2001. "שחיקת המורה הערבי בישראל כפועל יוצא של תפיסת המסוגלות העצמית שלו והאקלים הבית-ספרי", **עיונים במינהל ובארגון החינוך** (עמ' 25, 183-214).

פניגר, י'. 2017. "שאיפות, הישגים ויחס לבית הספר בקרב תלמידים מקבוצות מיעוט בישראל", בתוך: ארביב-אלישיב, ר', פניגר, י' ושביט, י' (עורכים), **יש סיכוי לשינוי? תאוריה ומחקר עדכני על שוויון הזדמנויות בחינוך**, תל אביב: מכון מופ"ת.

Talbert, J. E., & McLaughlin, M. W. 1992. Understanding teaching in context. Center for Research on the Context of Secondary School Teaching. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington DC.

Whiteley, M. 2012. "Big ideas: A close look at the Australian history curriculum from a primary teacher's perspective". *Agora*, 47(1), 41-45.

1. לפני שמתחילים

- 1.1 שיפור הלמידה בחטיבת הביניים - יציאה לדרך
- 1.2 חטיבת ביניים - לשם מה?
- 1.3 חטיבות ביניים בישראל בראי השנים מאז הרפורמה
- 1.4 חטיבות ביניים בישראל - מה מספרים המספרים?
- 1.5 ומה תעשה מורה בחטיבת הביניים?
- 1.6 כל הרעיונות הגדולים מולכים הימ"ע - ידע-מיומנויות-ערכים
- 1.7 הערות פילוסופיות - על האדם השלם, הקָשֶׁר, בחירה ושותפות
 - 1.7.1 האדם השלם
 - 1.7.2 חירות ובחירה
 - 1.7.3 שותפות
 - 1.7.4 הקָשֶׁר

1.1 שיפור הלמידה בחטיבת הביניים – יציאה לדרך

בית הספר, על-פי תפיסת המזכירות הפדגוגית, הוא מקום שבו מצוי מבוגר אחראי המסייע בתיווך הידע ובמיונו ומקנה את הדרכים המתאימות לרכישת הידע, תיקופו וביסוסו. למורה תפקיד מרכזי במאמץ להתגבר על השטחיות המאפיינת את עידן מהפכת המידע: היא יכולה לקדם שיח אינטלקטואלי שמחייב חשיבה ביקורתית ויצירתית. מדובר בתהליך שינוי מערכתי שיבחן מחדש את תפקיד הלמידה בבית הספר ויחזיר למורה ולבית הספר את מעמדם כבעלי מפתחות להצלחה אישית וחברתית.

שינוי שכזה מצריך שינוי בהכשרה ובהתפתחות המקצועית של המורים, ומצריך גם שינוי בתוכניות הלימודים ובהערכה. הידע בתהליך ההוראה הוא רכיב חשוב ויסודי, אבל הוא חייב לזרום אל התלמידים בערוצים חדשים, מאורגן באופן שונה, והתלמידים צריכים לרכוש אותו גם תוך מאמץ עצמאי. המורה בתהליך רכישת הידע אינה רק מומחית תוכן, אלא גם מנחה של הלמידה.

על-פי תפיסת המזכירות הפדגוגית, השינוי הרצוי ימומש באמצעות תהליכי ארגון מחדש של התוכן ושינוי תפיסת תפקיד המורה והתפתחותה המקצועית. תהליך הארגון המחודש של התוכן יכלול מעבר מתוכניות הלימודים המתמקדות בתוכן הנלמד לתוכניות למידה המתמקדות בלומד ובדרכי הלמידה, ויכלול למידה בארבעה ממדים – למידה תחומית (כפי שמתקיימת כיום), למידה תחומית לבחירת התלמידים, למידה בין-תחומית סביב רעיון, הכוללת שילוב של תחומי דעת שונים, ולמידה על-תחומית סביב בעיה קיומית, לבחירת התלמידים. התכנים הנלמדים יוגשו למורים באמצעות יחידות הוראה דיגיטליות המפותחות בימים אלו במזכירות הפדגוגית.

תהליך תפיסת תפקיד המורה והתפתחותה המקצועית יגדיר מחדש את תפקיד המורה בחטיבות הביניים ויחזק את יכולותיה להוביל ולהנחות למידה. כמו כן יושם דגש על יכולתה להוביל תהליכים שיתופיים בלמידה, לנהל דיון וקבוצה ולייצר תהליכי הוראה, למידה והערכה.

המזכירות הפדגוגית מבקשת לשים דגש על למידה סביב רעיונות גדולים, מתן אפשרויות בחירה לתלמידים ולמורים, הטמעת מיומנויות בתוך הלמידה, שימוש בפרקטיקות הוראה מיטביות והערכה באמצעות מגוון ביצועי הבנה של התלמידים.

על יסוד מהלך שיפור הלמידה בחטיבות הביניים שמובילה המזכירות הפדגוגית, ולבקשת ד"ר מירי שליסל, יו"ר המזכירות הפדגוגית, יצאנו אנחנו, העמיתות והעמיתים של מחזור כ"ז בבית ספר מנדל למונהיגות חינוכית, לדרך של למידה, חשיבה ובחינה בשלושה תחומים: פיתוח תוכן, התפתחות מקצועית למורים וחשיבה מערכתית. לבקשת המזכירות הפדגוגית, הקדשנו פרק נפרד של למידה, חשיבה ועבודה ליישום המהלך כולו בחטיבות הביניים בחברה הערבית. לאחר תהליך אינטנסיבי של כמה שבועות של למידה התכנסנו לשלושה תחומים של המלצות: תחום יחידות ההוראה והטמעתן, תחום החברה הערבית ותחום "קול קורא" לבתי ספר "שותפים" במהלך (לכתב המשימה המלא של המזכירות הפדגוגית ראי נספח 1).

המסמך שלפניך הוא תוצר עבודתנו ותרומתנו הצנועה למהלך הראוי ומעורר התקווה של שיפור הלמידה בחטיבת הביניים. אנו תקווה שהקוראים מסמך זה יבחנו לא רק

את ההמלצות הפרקטיות והאופרטיביות, אלא גם את רוחן. זוהי רוח של שותפות, של התייחסות לאנשים שבשטח, למורים, לתלמידים ולמנהלים, ושל אמונה אמיתית שגם בחינוך מה שחשוב הוא הרוח.

1.2. חטיבת ביניים – לשם מה?

הקמת חטיבות ביניים בישראל החלה לפני כחמישים שנה, בשנת 1968, בעקבות המלצותיה של ועדת רימלט (דין וחשבון: הוועדה הפרלמנטרית לבחינת מבנה החינוך היסודי והעל יסודי בישראל, 1971).

מטרות הרפורמה המוצהרות היו צמצום של פערים לימודיים וחברתיים; הקטנת שיעורי הנשירה בשלב התיכון; יצירת אינטגרציה; ויצירת שלב ביניים, שיוכל להכין את התלמידים לשוני בדרישות האקדמיות שבין בית הספר היסודי לבין בית הספר התיכון. אלא שכוונות לחוד ותוצאות לחוד.

עד אז, חינוך החובה (חינם) נמשך שמונה שנים, מכיתה א' עד ח', בבית הספר היסודי. הלימודים בבית הספר התיכון נמשכו ארבע שנים, והיו אופציונליים בלבד. הוועדה המליצה על הרחבת לימוד החובה חינוך והחלתו גם על כיתה ט' וכיתה י', וכן המליצה לשנות את מבנה בתי הספר, כך שגם החינוך היסודי וגם החינוך העל-יסודי יהיו שש-שנתיים. החינוך העל-יסודי, לפי המלצת הוועדה, יורכב משתי חטיבות משנה - חטיבת הביניים והחטיבה העליונה. המבנה לחינוך העל-יסודי שעליו המליצה הוועדה היה (בסדר עדיפות יורד) הקמת בתי ספר על-יסודיים מקיפים שש-שנתיים ובהם חטיבת ביניים וחטיבה עליונה; הצמדת חטיבות ביניים לבתי ספר על-יסודיים קיימים; הקמת חטיבות ביניים נפרדות, שתתפתחנה לבתי ספר על-יסודיים מקיפים שש-שנתיים; והצמדת חטיבות הביניים לבתי ספר יסודיים.

המלצות הוועדה אומצו על-ידי הכנסת, אולם להשלמת הרפורמה המבנית, הכוללת את הקמת החטיבות, לא נקבע מועד סיום. יישומה נתקל במהמורות רבות ונמשך שנים רבות. בחלק מהרשויות המקומיות היא הושלמה רק כעבור כשלושים שנה, ובחלקן לא הושלמה עד היום. בפועל, במערכת החינוך כיום אפשר למצוא את כל המודלים הנזכרים בהמלצותיה של ועדת רימלט, הגם שישנה עדיפות מספרית לחטיבות הביניים המשולבות בבתי ספר על-יסודיים שש-שנתיים, ברוח המלצתה של הוועדה, כפי שנראה להלן.

1.3. חטיבות ביניים בישראל בראי השנים מאז הרפורמה

הדעות חלוקות בנוגע להצלחת הרפורמה בהשגת היעדים הפדגוגיים שהוצבו בבסיסה. אין חולק, לעומת זאת, שחטיבות הביניים נתפסו בעיני חלק מהציבור כאמצעי נוסף בהסללתם של בני נוער מאוכלוסיות מסוימות להשכלה ולתעסוקה לא איכותיות.

12 שנים לאחר סיום עבודתה של ועדת רימלט הוקמה ועדת אמיר - ועדה נוספת לבדיקת יישום הרפורמה במערכת החינוך, לנוכח הטמעתה החלקית והאיטית (וורגן, 2010). ועדה זו מצאה שבין הגורמים שעיכבו את יישום הרפורמה היו התנגדות ההורים והקיטוב החברתי, שבמקום להצמצם, אף הורחב במקומות שבהם הרפורמה יושמה. בשלב זה נתפסו חטיבות הביניים בתודעה הציבורית כמי שכשלו בהשגת היעדים שנחרתו על דגלן: הן היעדים הפדגוגיים והן צמצום הפערים החברתיים והלימודיים. כפי שצוין במסמך של הכנסת, המתייחס לתקופה שלאחר הרפורמה, "עשרים שנה

מאוחר יותר, בסביבה שונה לחלוטין מבחינה פדגוגית, חברתית, כלכלית ופוליטית, נתפסת חטיבת-הביניים כעקב אכילס של מערכת החינוך. תוצאות במבחנים בין-לאומיים ורמת אלימות מאששות בקרב אנשי מקצוע, כמו גם בציבור הרחב, תפיסה שלפיה חטיבות-הביניים, עצמאיות וממוזגות בתיכון שש-שנתי כאחד, מהוות חוליה חלשה ביותר במערכת החינוך" (ויניגר, 2014).

בשנת 2005 המליץ כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, שנודע בשם ועדת דברת (כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, 2005) על ביטול חטיבות הביניים, שכן נמצא שהמעברים בין המסגרות עלולים להיות קשים לתלמידים ולפגוע ברצף החינוכי, ואף לגרום לנשירת תלמידים. הוועדה המליצה שבין כיתה א' לכיתה י"ב יתקיים מעבר אחד בלבד, וחטיבות הביניים העצמאיות תבוטלנה.

על בסיס המלצות ועדת דברת ביקשו עשרות רשויות מקומיות לערוך שינוי במבנה הרצף החינוכי, ולאור זאת הקים משרד החינוך ועדה מייעצת למנכ"ל לשם גיבוש מדיניות בנושא (ויניגר, 2014). בדצמבר 2006 המליצה ועדה זו שלא לבטל את חטיבות הביניים, הן מאחר שלא נמצא שיש יתרון פדגוגי-חינוכי בשינוי הרצף החינוכי באופן שהציעה ועדת דברת, והן משום שהשינוי המבני שהוצע היה דורש עלויות גבוהות. הוועדה הייתה ערה לביקורת הציבורית על חטיבות הביניים, ולשם הותרת גמישות מבנית המליצה על הקמת ועדה נוספת, שתבחן את מוקדי הקושי העיקריים בחטיבות הביניים ותבחן אם וכיצד גמישות מבנית יכולה לענות על קשיים אלה. ועדה נוספת כנראה לא הוקמה (או למצער, מסקנותיה לא פורסמו). עוד המליצה ועדה זו שככל האפשר, יש לשאוף למבנה אחיד של שש שנות חינוך יסודי ושש שנות חינוך על-יסודי, עם מעבר אחד ביניהם.

בחינה נוספת של מבנה חטיבות הביניים נערכה בשנת 2009, במסגרת ההיערכות האסטרטגית של המשרד. אחד מצוותי העבודה עסק בנושא "בחנית הדרכים להגדלת האפקטיביות של חטיבות הביניים ברצף החינוכי", ומסקנתו הייתה שהקושי העיקרי הוא היעדר מדיניות ומטרות בכלל התחומים – הפדגוגי, החברתי והארגוני, הן בחטיבות הביניים העצמאיות והן בחטיבות הנמצאות במסגרת השש-שנתית. הגם שהצוות מצא שמהניסיון הבינלאומי עולה שסגירת חטיבות הביניים היא החלופה הטובה ביותר, בשל העלות התקציבית הגבוהה של חלופה זו, היא אינה ניתנת למימוש. הפתרון החלופי שהומלץ היה להגמיש את התחום הניהולי ולעודד התפוגגות של חטיבות עצמאיות אל תוך חטיבות עליונות שש-שנתיות (שם).

ב-2019 הגישה ועדת מומחים את מסקנות הביניים שלה בנוגע להתאמת תוכניות הלימודים וחומרי הלימוד למאה ה-21, גם בחטיבות הביניים. ועדת מומחים זו, בראשות פרופסור ענת זוהר, קבעה שהעקרונות הבאים חיוניים לתכנון הלמידה במאה ה-21: לימודי ידע ותכנים חשובים גם כיום, ועל כן יש מקום לתהליכים של לימוד ידע והבנייתו כבסיס לפיתוח חשיבה מסדר גבוה, וכדי שמידע ישמש ליצירת ידע חדש, בין בנסיבות שונות ובין בדיסציפלינות אחרות. לשם כך יש לעבור מלימוד הממוקד בשינון מידע ללמידה של ידע הניתן להכללה וליישום רחב. עוד הודגשה חשיבות הפיתוח של מגוון אסטרטגיות חשיבה, כגון חשיבה ביקורתית, חשיבה מטה-קוגניטיבית ועוד. בהקשר זה הומלץ שהלמידה תאורגן סביב "שאלות גדולות" או רעיונות מרכזיים, חלקם בתוך תחומי הדעת וחלקם בינתחומיים (זוהר ובושריאן, 2019).

הוועדה מיפתה חמישה מרכיבים, ואותם המליצה לשלב בתוכנית הלימודים (יכולות רוחביות חוצות תחומי לימוד, תחומי תשתית, לימודים בינתחומיים, תחומי לימוד

חדשים ותחומים הפתוחים ליוזמות של בתי הספר והמורים). בתוך היכולות הרוחניות פירטה הוועדה את הצורך בלימודי שפת אם ואוריינות לשונית; פיתוח מיומנויות חשיבה; חינוך אזרחי-דמוקרטי ואוריינות דיגיטלית. בלימודי התשתית יכללו התחומים הבאים: שפת אם; מתמטיקה; מדעי הרוח; מדעים וטכנולוגיה; אזרחות; מדעי החברה; אנגלית; תרבות ומורשת (בהקשר לעולמו של התלמיד הספציפי); אמנויות; חינוך גופני ובריאות (שם).

1.4. חטיבות ביניים בישראל – מה מספרים המספרים?

בשנת הלימודים תש"ף (2019/2020) לומדים 295,653 תלמידים בגילאי ז'-ט', 48.7% מהם בנות 51.3% בנים. אותם תלמידים לומדים ב-887 מוסדות חינוך, 73% מהם מוסדות שש-שנתיים.

במגזר הבדואי 87% מהתלמידים לומדים בבתי ספר שש-שנתיים, במגזר היהודי לומדים בהם 77% מהתלמידים, במגזר הדרוזי לומדים בהם 61%, ואילו במגזר הערבי - רק כ-52% מהתלמידים לומדים בבתי ספר שש-שנתיים (הנתונים לא כוללים את תלמידי המגזר החרדי. לקוח מתוך מערכת "במבט רחב" של משרד החינוך. ראי נספח 1).

תוצאות סקרי אקלים וסביבה פדגוגית, שנערכו בבתי ספר יסודיים, בחטיבות ביניים ובתיכונים בשנת 2018 מעידות על חוסר מעורבות של התלמידים בלמידה. בכלל המדדים הבוחנים את הרלוונטיות והעניין שהתלמידים מוצאים בתוכניות הלימודים בחטיבת הביניים, ניכרת התפיסה שהתלמידים מתקשים למצוא את הלימודים בבית הספר כרלוונטיים להמשך חייהם הבוגרים. שיעור התלמידים המדווחים שהם לומדים מתוך סקרנות ועניין ומגלים מעורבות בלמידה בחטיבות הביניים נמוך במידה ניכרת משיעור התלמידים בבתי הספר היסודיים המדווחים זאת. כך גם בנוגע לשיעור התלמידים המדווחים שדרכי ההוראה, הלמידה וההערכה מעודדות אותם לחקירה וללמידה עצמאית, שיעור התלמידים המדווחים על פיתוח מסוגלות ללמידה עצמית, וכן שיעור התלמידים המדווחים על קבלת משובים מקדמים ומפתחים ממוריהם.

בכלל המדדים נרשם פער לטובת בית הספר היסודי על פני החטיבה (פער ממוצע של 16.6%) ופער דומה (אם כי מתון יותר) נרשם לרעת בתי ספר התיכונים בהשוואת מדדי הלמידה שם אל מול חטיבות הביניים (ראי נספח 2).

1.5. ומה תעשה מורה בחטיבת הביניים?

ומה תעשה מורה בחטיבת הביניים? תלמד. היא תלמד הרבה תלמידים. לפעמים הרבה מאוד (Sizer, 2004). חומר הלימודים, כמו בתיכון, בנוי בחלוקה אקדמית לתחומי דעת; מיומנויות דיסציפלינריות שהמורה עצמה התמחתה בהן באוניברסיטה כסטודנטית; דברים יסודיים, מה שבאמת צריך לדעת: נכסי צאן ברזל בספרות, אירועים מעצבים ורבי-משמעות בהיסטוריה, יסודות התרבות המורכבת שלנו במקצועות המורשת. הסביבה, פעמים רבות, סביבה של תיכון שש-שנתי: כיתות מסודרות בשורות, לוקרים ובעיקר הציפייה של המורה ושל המערכת. ציפייה שהשיעור יתמקד בלמידה, שהחומר והעניין בו יחזיקו את עצמם ויעוררו סקרנות ועניין, ושהדיון הכיתתי יתבצע בצורה בוגרת. אל תוך האירוע היומיומי המרגש של למידה צועדים כל יום התלמידים, אלא שאלו לא היו מעולם באוניברסיטה, למדו עד הקיץ האחרון בבית הספר היסודי בקבוצות למידה ובאופן יותר רב-תחומי, ובעיקר הם בגיל לא קל. בשלוש השנים שיעברו בחטיבת הביניים הם יעברו שינויים דרסטיים - גופניים, קוגניטיביים, רגשיים,

זהותיים וחברתיים. והמורה? היא תנסה לגשר בין פיאודליזם לרגשות הגואים של התלמידים בנוגע לספורט ואהבה; היא תנסה לתרגם את ביאליק לחייו של נער מתבגר עם לבטים חברתיים; היא תנסה לזכור שהמיומנות של קריאת מפה עלולה להיות קשה יותר כשהנערה זקוקה למשקפיים, אבל אלו נשארו בתיק כי היא מודאגת מהמראה שלה.

המתח הזה, הקבוע, בין הלומד, על חייו המשתנים תדיר ומסעירים מתמיד, לבין החומר הקפוא, הקבוע, שמסיבות שונות ומוצדקות הופך להיות חומר הלימוד - המתח הזה קיים בשלבי למידה נוספים בחיים, אבל הוא בשיאו בגיל הלא-פשוט של תחילת גיל ההתבגרות.

והמורה? היא תנסה לתווך את החומר לחיי התלמידים, תנסה ללמד מיומנויות יסוד בתחומים השונים ולתת להם לטעום, אולי הם יאהבו. אולי יהיו תלמידים שיתאהבו לרגע גם בימי הביניים או בשיר של רחל, אולי במשוואה דיפרנציאלית או בתרגום לביולוגיה של התהליכים שעוברים על גופם שלהם. לצד זאת, המורה תנסה גם לתווך להם את עולם המבוגרים על עכבותיו, האופן שבו מתנהגים בחברה ומה עושים עם תסכולים שונים ומשונים. בדרך היא תנסה לתווך לעצמה את ההתנהגות שלהם, להיזכר מה זה להיות תלמידה בכיתה ח'.

מסביבה של המורה "יהום הסער", הבגרות מפציעה מרחוק ואורה מגיעה עד לכיתה ט' ואפילו קודם. יש דברים שצריך לדעת, חומר שצריך להספיק. הורים שמודאגים כי "מה יהיה בתיכון" וגם דאגה ליושרה המקצועית. יש ספרים שצריך שיקראו, קטעים שצריך שיכירו כי הם חלק מחברה מסוימת בעולם מסוים ובזמן מסוים.

בין התוכן, הסביבה, המערכת, והלומדים - מה תעשה המורה? תלמד.

1.6. כל הרעיונות הגדולים מוליכים הימ"ע - ידע-מיומנויות-ערכים

ביסוד המהלך לשיפור הלמידה בחטיבות הביניים שמובילה המזכירות הפדגוגית מונחות שתי תפיסות לשינוי ההוראה: ההוראה צריכה לקיים איזון בין ידע, מיומנויות וערכים (כיום הדגש הוא על מידע וידע), וההוראה צריכה להתבסס על רעיונות גדולים.

תהליכי אוטומיזציה ודיגיטליזציה, העולם הווירטואלי, ה-Big Data, המידע האינסופי שמצטבר והופך לנגיש יותר ויותר - כל אלו משנים את עולמנו ומשפיעים על חייו. מה תפקידו של בית הספר בעולם שכזה? השינויים העולמיים המובילים לאתגרים ומשברים עולמיים - משבר האקלים, שינוי עולם התעסוקה, המשבר העובר על הדמוקרטיה הייצוגית - כל אלו מעלים שאלה בנוגע לידע ולמיומנויות הבסיסיות שבית הספר הציבורי המודרני, שנולד במחצית המאה התשע-עשרה, אמור להקנות לבאים בשעריו.

בבחירת השאלה "מה בית הספר צריך ללמד במאה העשרים ואחת", עולה לא אחת התשובה הכלכלית. על בית הספר, כך נאמר לנו, להכין את הלומדים בו לשוק העבודה העתידי. בשוק עבודה שכזה העבודה תדרוש כישורי חשיבה ברמה גבוהה, והמעברים התכופים יותר ממקצוע למקצוע במהלך הקריירה ידרשו יכולת לרכוש ידע חדש במהירות וביעילות. לאור זאת, יש ללמד את הבאים בשערי בית הספר מיומנויות חשיבה גבוהות שיאפשרו להם לחפש ידע חדש, ללמוד אותו באופן עצמאי ולהבין אותו, להבחין בין ידע רלוונטי לידע לא רלוונטי ובין ידע מהימן לידע שאינו מהימן. הלומדת החדשה תצטרך לדעת להשתמש בידע החדש בסיטואציות שונות, והיא גם תצטרך לחלוק ידע עם אחרים כדי לפתור בעיות מורכבות. הלומדת החדשה תזדקק

לכישורים לחשיבה עמוקה (כגון חשיבה ביקורתית, יצירתיות ויכולת פתרון בעיות); כישורים דיגיטליים (יכולות טכניות הנדרשות לשימוש בטכנולוגיה מתקדמת וגם כישורי ניהול מידע) וכישורי חיים כלליים הנחוצים בעולם משתנה תכופות (כגון יכולת שיתוף פעולה, הכוונה עצמית, למידה עצמית רציפה לאורך החיים, תקשורת בינאישית, גמישות, מודעות תרבותית ואתית) (איזנברג וזליבנסקי-אדן, 2019).

ההסתכלות היא לרוב - כלכלית. הרי ה-OECD הוא ארגון לשיתוף פעולה ופיתוח כלכלי. ואולם, גם בהסתכלות שלא רק מהזווית הכלכלית על חינוך, כגון הסתכלות תרבותית או ראייה של החינוך כמחויבות לצמיחה אישית של הלומד - לנוכח השינויים של העידן שבו אנו חיים והאתגרים שעידן זה מזמן לנו - נגיע לרשימה דומה של כישורים: השילוב בין ידע, מיומנויות וערכים. הסתכלות כזו מובאת על-ידי ה-OECD עצמו, המתמקד בחובתה של כל מדינה לסייע לכל תלמידה להתפתח כאדם שלם, להגשים את הפוטנציאל הגלום בה ולהיות שותפה בעיצוב עתיד שדואג לרווחתם של אנשים, קהילות וכדור הארץ כולו. לפיכך, התפיסה הכלכלית של הארגון היא, למעשה, תפיסה הוליסטית המתמקדת גם באיכות חיים, בבריאות, במעורבות אזרחית, בקשרים חברתיים, בביטחון ובשביעות רצון מהחיים ומהסביבה. לחינוך, לפי תפיסה זו, תפקיד חיוני שאינו נובע רק ממחוזות הכלכלה.

פעמים רבות נשמעת הקריאה שבעידן המידע אין צורך ב"ידע", ושלמעשה תפקידה של המורה משתנה, ויותר היא אינה צריכה להיות מומחית תוכן, אלא רק מנחה ומלווה של הלומדת בתהליך למידתה. מהם תפקידיהם של "מידע" ו"ידע" בהקשרים אלו? המטוטלת נעה מגישות רדיקליות ולפיהן יש להגיש "חכות" בלבד (הרפז, 2009), שכן מידע אפשר להשיג בקלות רבה, לעבר ההבנה שללא מידע (information), כחלק מידע (knowledge) מקיף, אי-אפשר לרכוש ידע בעל ערך ולהפעיל מיומנויות. על כן, אין הכוונה לנטוש לחלוטין את "הידע"; הבניית ידע חיונית כבסיס לפיתוח חשיבה מסדר גבוה, וכדי שמידע שנלמד ישמש ליצירת ידע חדש, בין בנסיבות שונות ובין בדיסציפלינות אחרות. תפקידה של המורה אכן צריך להשתנות. היא נדרשת כעת להיות גם מומחית תוכן וגם מלווה ומנחה של הלומדת בתהליך הלמידה שלה. הלמידה כיום צריכה להיות מבוססת על "ידע" (Knowledge), על "מיומנויות" (Skills) ועל "ערכים" (Values). הידע גם הוא משתנה ואינו כולל עוד רק את הידע התחומי. הוא כולל גם ידע בינתחומי, אפיסטמי (הכולל את מגבלותיו ותקפותו של הידע) ופרוצדורלי (תהליכי עבודה בתחומים השונים). ב"מיומנויות" הכוונה למיומנויות קוגניטיביות (הן כאלה המתייחסות לתחומי ידע שונים, כמו המיומנות לקרוא מקור היסטורי; והן כאלה החוצות תחומי ידע, כמו המיומנות לקרוא) ומיומנויות מטה-קוגניטיביות (כמו המיומנות לנתח תהליכי מחשבה ולעשות רפלקציה). אולם הכוונה גם למיומנויות רגשיות-חברתיות (תוך-אישיות ובין-אישיות) ומיומנויות פרקטיות שונות. "ערכים" מתקיימים בשילוב שבין הנורמות החברתיות - המקומיות והגלובליות, ובין הכרעות אישיות (איזנברג וזליבנסקי-אדן, 2019; משרד החינוך מו"פ; OECD).

עם זאת, חשוב לציין שההפרדה האנליטית בין ידע, מיומנויות וערכים לא צריכה (וגם לא יכולה) לשקף את המתרחש במציאות החינוכית. ההוראה, הלמידה וההערכה לא יכולות וגם לא אמורות להפריד בין שלושתם. התשובות הכתובות של התלמידה במבחן כוללות הן את הידע שלמדה (מה ההבדל בין מרכז לפריפריה, למשל), הן את המיומנויות שלמדה (לקרוא, לכתוב, לסווג, להבחין ועוד) והן את הערכים והגישות שלה ושל החברה (המילים מרכז ופריפריה נושאות מטענים ומשקפות גישות

מסוימות). ההוראה והלמידה, בהתאם לכך, צריכות לקיים את כל שלושת המרכיבים באופן הוליסטי ואחד (זוהר ובושריאן, 2019).

הן ארגונים בינלאומיים (OECD ו-UNESCO) והן משרד החינוך מקיימים בשנים האחרונות תהליכים לעיצוב מחדש של הלמידה בבית הספר מסביב לדמותו של "בוגר ראוי" המחזיק בידע, במיומנויות ובערכים שיסייעו לו להיות אדם שלם יותר וטוב יותר, להתמודד עם האתגרים האישיים והחברתיים המצפים לו וכן להגשים עצמו באמצעות העיסוק שיבחר לעצמו בשוק העבודה המתחדש. תרגום של יעדים אלו לשטח, לבתי הספר, לכיתות, למורות ולתלמידות מחייב שינוי בתפיסת ההוראה והלמידה, בארגון התוכן ובתכנון ההוראה. אחד הרעיונות שנידון לא פעם הוא לעשות שימוש ב"רעיונות גדולים" במסגרת תוכנית הלימודים.

הוראה על יסוד רעיונות גדולים מחברת את החומר הנלמד לנושאים מהותיים ומשמעותיים בחייהם של הלומדים והמורים. שימוש ברעיון גדול בהוראה מסייע לענות על השאלה: "לשם מה נלמדים דברים אלו?" רעיון גדול הוא Big והוא גם Great. מכיוון שהוא לכשעצמו רשת מושגית גדולה המכוננת הבנה. הוא Great במובן שהוא מרכזי בתרבות. הוא ראוי כעיקרון חינוכי בזכות שני אופניו אלו. לפיכך, הרעיון הגדול צריך להיות "עתיר" בכמה היבטים: עתיר מובן - מסביר הרבה תופעות ומושגים; עתיר ערכים - מעצב עמדות ורגישות מוסרית; עתיר הנעה ללמידה - מערער על תבניות מוכרות ומעורר לתובנות ראשוניות; עתיר תרבות - נובע ממסורת רעיונית, מטלטל ומפתח אותה; עתיר נוכחות - רלוונטי למקרים ולאירועים רבים בחיינו; עתיר עשייה - משפיע על התנהגויות ופעולות.

השימוש ברעיונות גדולים נעשה כבר בארגון התוכן: התוכן הנלמד מאורגן סביב רעיון גדול שמאפשר לתת לחומר משמעות ולסדר אותו. רעיון גדול בארגון התוכן מאפשר פתיחה של שאלות סביב הרעיון וחיבור להבנה מדעית גדולה, סכמה מנטלית, נרטיב או תאוריה. שימוש נוסף ברעיונות גדולים הוא בתכנון ההוראה. מורה שמכירה היטב את תלמידיה ומודעת להקשר של חייהם ושל השיעור, יכולה לחבר את ההוראה לרעיון גדול שמעניק משמעות ללמידה, מרחיב את הקשריה ומפחית את הניכור של הלומדים מהחומר הלימודי. רעיון גדול נותן אפוא משמעות למפגש שבין המורה, התלמידה והחומר הנלמד (המלמד, הלומד והנלמד).

הוראה על יסוד רעיונות גדולים והוראה בעלת איזון בין ידע, מיומנויות וערכים מאפשרות למידה רלוונטית יותר, יעילה יותר, ובסופו של דבר גם משמעותית יותר ללומד ולמלמד (Mitchell et al. 2016).

1.7. הערות פילוסופיות - על האדם השלם, הקשר, בחירה ושותפות

בתהליך העבודה שלנו זיקקנו מתוך המהלך ארבעה עקרונות שהיו הבסיס ללמידה שלנו, לעבודתנו שלנו ולהמלצות שגיבשנו. העיקרון הראשון היה לראות את "האדם השלם", המורה והתלמידה - לכל אורכו של המהלך. עיקרון זה נסמך גם על כתב המשימה שקיבלנו מהמזכירות הפדגוגית (ראינספך 1). שלושת העקרונות הבאים: הקשר, בחירה ושותפות - נולדו מתוך המפגש שבין המהלך עצמו, הפרשנות שלנו למהלך, והמקומות שמהם אנחנו מגיעים כיחידים וכקבוצה.

1.7.1. האדם השלם

הפסיכולוג האמריקאי קרל רוג'רס, כחלק מהתפיסה ההומניסטית-פנומנולוגית שלו, הגה את המושג "האדם השלם". לטענתו, כל אדם זקוק למסע ל"חתיירה אל העצמי" שלו לבירור החוויה הסובייקטיבית והחד-פעמית שלו. לדידו, "האדם השלם" הוא החוויה הסובייקטיבית המלאה של האדם, כזו שאינה ניתנת לחלוקה למערכות נפשיות. האדם הוא יצור הוליסטי, ולכן, על-פי גישה זו מושא החינוך אינו יכול להיות רק הקוגניציה של התלמידים (ליותן, 2016). חינוך העוסק במרחב התודעה של האדם אינו אמור להתמקד רק בהיבטים קוגניטיביים ורציונליים. מקורות המחשבה, טוען ויגוצקי, אינם במחשבה נוספת, אלא טמונים במרחב התודעה הכולל מניעים, אינטרסים, צרכים, דחפים ורגשות (Vygotsky, 1987).

המהלך שמובילה המזכירות הפדגוגית מרחיב את מושא החינוך ושם דגש על רבדים נוספים של האדם בתהליך החינוכי. כך, הרעיונות הגדולים שמאפשרים הסתכלות מלאה יותר על המציאות או הדגש על איזון בין ידע (במובן הרחב), מיומנויות (קוגניטיביות, בין-אישיות, תוך-אישיות וגופניות) וערכים. ההסתכלות על המורים במהלך גם היא הסתכלות על "אדם שלם", סובייקט שאינו רק כלי של "העברת חומר" שנקבע על-ידי המשרד. המורים, בתורם, ובתי הספר בכלל אמורים לראות בתלמידים "אנשים שלמים" שהחוויה שלהם מעצבת את העצמי שלהם בעולם. משמעות פילוסופית זו של האדם השלם אמורה לבוא לידי ביטוי גם בארגון התוכן המחוּדש, בתכנון ההוראה, אך גם באופני יישום המהלך ובניהולו.

1.7.2. חירות ובחירה

פילוסופים רבים עסקו בחופש ובחירות האדם. חלקם אף טענו שהאדם הוא חופש, שכן אין דבר בטבע, זולת האדם, שפועל מתוך עצמו (מיל, 2006). חינוך בבסיסו מאפשר חירות ומימוש. מערכת חינוכית שלא מאפשרת לאדם לממש את עצמו, כלומר את חירותו, היא מערכת חינוך שבמידה רבה חוטאת למטרתה.

מן הצד השני, מערכת חינוך אמונה גם על תוכן שהוא אחיד בחלקו, ומן הראוי שיהיה בעל עומק. יוצא שמערכת חינוך צריכה לאזן את המתח שבין חזון ברור, ידע מהימן ומקצועי ותוכן עמוק, לבין מתן האפשרות לאנשים שפועלים בה ושהיא אמונה עליהם (מנהלים, מורים, תלמידים) לממש את חירותם שהיא אנושיותם. המתח הזה נמצא בתזוזה מתמדת, ומציאת שיווי המשקל בו, בכל הרמות, אינו דבר של מה בכך.

במידה מסוימת, המהלך שלפנינו מתעסק בדיוק במתח הזה. מצד אחד, תוכניות הלימודים כוללות תוכני לימוד בעלי ערך שנבחרו לאחר תהליך מקצועי וארוך. הם מאורגנים מחדש סביב רעיונות גדולים ואיזון בין ידע, ערכים ומיומנויות. מן הצד השני, המהלך מבקש להגדיל את דרגות החופש של המורה כדי שתוכל לממש את חירותה, לבחור מה ללמד וכיצד, ולהעביר חלק מהחירות הזאת גם לתלמידים עצמם.

הפתרון המוצע במהלך זה, אינו עיסוק בבחירת ידע בלבד (לדוגמה: המורה לספרות יכולה לבחור ללמד רק שלושה מתוך שנים-עשר שירים), אלא ברמה מופשטת יותר - ברמת הערכים. כלומר, המהלך מנסה לחשוף לפני המורה את המגוון הרחב שקיים להוראת חומר הלימוד. חומר הלימוד כבר אינו "תוכנית לימודים" המנחה מה צריך ללמד, אלא "תוכנית למידה" שמאפשרת למורה להפיח חיים בלמד באמצעות שימוש בערכים, במיומנויות שונות וברעיונות גדולים. לצד זאת, המהלך מספק למורים חומרי לימוד עדכניים, מורכבים, מקצועיים ומגוונים ששומרים על התוכן המקצועי הקיים במערכת.

חטיבת הביניים היא תקופה של שמיטת חובות חינוכית (מורטוריום). התלמידה יכולה להתנסות בה בסגנונות למידה שונים ובתכנים מגוונים. גם המורה יכולה להתנסות בהוראה מסוגים שונים. היסודות האורייניים והמתמטיים הוקנו כבר בבית הספר היסודי, ואירועי ההערכה של הבגרויות רחוקים עדיין. המורטוריום הזה חל על המלמד, הלומד והנלמד. המורה (המלמדת) יכולה לגוון את האופנים שבהם היא מלמדת; היא יכולה ללמד בצורות שונות, להתנסות, להיכשל לעתים ולהצליח בפעמים אחרות – כל זאת בלי לשלם מחיר ממשי בצורה של הכשלת התלמידים ברכישת היסודות או באי-הצלחה בבחינות הבגרות ואירועי הערכה רבי-סיכון אחרים. התלמידה (הלומדת) יכולה להתנסות באופני למידה שונים, להתמודד עם קשיים רגשיים-חברתיים, ועם מה שאריקסון מכנה שלב של גיבוש אל מול טשטוש של זהות (אריקסון, 1974). הלומד והמלמד משפיעים על הנלמד. חומר הלימוד יכול להיות מגוון ולא להכיל רק את מה ש"צריך לבגרות" או "יסודות שאין לוותר עליהם". החיבור למשמעות דרך רעיונות גדולים והנפח הגדול והמאוזן יותר של ידע, מיומנויות וערכים מאפשרים גם הם התנסות עם חומרי לימוד חדשים ומגוונים.

המהלך שלפנינו מנצל היטב את המורטוריום של חטיבת הביניים. החובות המחקריות של גיל ההתבגרות ושל תקופה זו הופכים להיות הזדמנות עבור המורים להתמקם מחדש על הציר שבין ריכוזיות לחירות. הגדלת דרגות החופש של המורה ושל התלמידים מאפשרת גם מתן ביטוי להקשר של ההוראה והלמידה ולשותפויות השונות בחינוך.

1.7.3. שותפות

העידן שאנו חיים בו מתאפיין בין השאר בתפיסה רשתית ובשיתוף ידע. האינטרנט, הרשתות החברתיות, ה"ביג דאטה", סייבר ועוד – כולם מצביעים על "העידן הרשתית" שאנו נמצאים בו.

האם תפיסת הרשת מתאימה לכל ארגון? האמנם משרד החינוך מיישם באופן זה מדיניות? האם הוא בכלל צריך לפעול בצורה זו? שאלות אלו עומדות לפתחנו בשאלת הדיאלוג בין המטה לשטח, בין המזכירות הפדגוגית למורים ולבתי הספר. שאלה זו נשאלת הרבה פעמים כשאלה של "הטמעה", קרי: מה תהיה הדרך הטובה ביותר להעביר רעיונות שנוצרו "למעלה" (במטה משרד החינוך) כל הדרך "למטה" (המורה בכיתה). לצד זאת, גם תפיסה "רשתית" ודמוקרטית באופן מוחלט של השיח בין המטה לשטח, אינה עונה על צרכיו של המהלך, אינה נאמנה למציאות הקיימת במערכת החינוך בישראל, ואולי גם לא צריכה להיות מודל העבודה של המערכת.

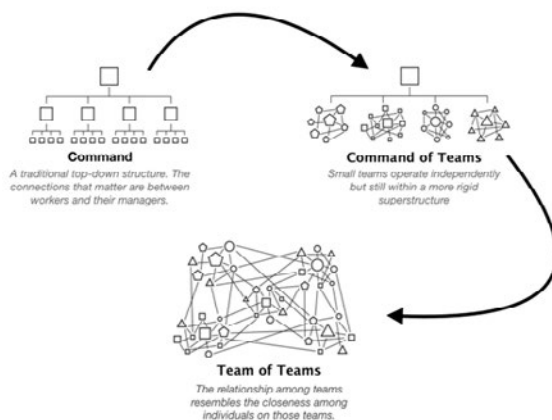
לתפיסתנו, המהלך מקיים מודולריות מעניינת בכל הנוגע לשאלת השיח בין המטה לשטח. המהלך שם דגש על תכנון ההוראה ועיצובה לאורן של שתי הקטגוריות הגדולות של "ידע-ערכים-מיומנויות" ו"רעיונות גדולים". נוסף על כך, המהלך מבקש לבדוק את האופציה שבתי הספר יקיימו יותר מרחבים בינתחומיים. במצב עניינים זה, הידע והמיומנויות מתקיימים במבנה היררכי יותר (Command of Teams) (ראי איור למטה מתוך: McChrystal et al. 2015). אלו מפותחים במזכירות הפדגוגית ו"יורדים" למורה בכיתה באמצעות הפלטפורמה הדיגיטלית המתוכננת, מדריכים ומפמ"רים, ומקבלים ביטוי גם במסלולי התפתחות מקצועית. המורה עצמה אינה פועלת לבד בשטח, ולמעשה נמצאת כחלק מצוות בית הספר ובתוך הקשר מרובה שחקנים (כיתה, למשל). תכנון ההוראה, ולעתים ארגון התוכן עצמו, עוברים למערכת "רשתית" יותר (Teams of Teams) כאשר אלו מתקיימים בהקשרים שבהם מתקיימות ההוראה

והלמידה ונתונים לבחירת המורה ולעתים אף התלמידים. נכון שמשרד החינוך מקיים רשימה של ערכים שמפתחי יחידות ההוראה משלבים ביחידות עצמן. אולם הגדרתם הרחבה יחסית של ערכים אלו, מאפשרת "תרגום חופשי" לרמת המעשה החינוכי. גם ברמת השטח וגם ברמת המטה העבודה הופכת לצוותית יותר, קהילתית יותר ומשותפת יותר. כך נוצר מבנה מודולרי שאינו רק היררכי, ולמעשה מתקיימת שותפות גדולה יותר בין כלל הגורמים. המחשבה כאילו תפיסת מבנה אחת תצליח להכיל את המהלך כולו היא מוטעית בעינינו, ויש לאמץ תפיסות משתנות למשימות השונות של המהלך.

תאוריות ארגוניות רבות תומכות בכך שכלל שהעובדים מעורבים ושותפים יותר בעיצוב העבודה ויש להם אפשרות גדולה יותר להשפיע על אופי העבודה, כך רמת המחויבות והעניין שלהם גוברת. המפתח הוא בקיומה של תחושת בעלות (ownership) על התוצר - במקרה זה הלמידה בכיתה, שמובילה לרמת מעורבות (engagement) גבוהה. תחושת בעלות על התוצר מזוהה כאחד המרכיבים העיקריים המולידים תחושת ערך בעבודה ומחויבות לארגון, ונחשבת כמשפיעה הרבה יותר מתגמול כלכלי (Brown et al. 2015).

מעורבות העובדים בתהליכי קבלת החלטות שמייצרת שותפות, יכולה להתבצע על-ידי מנגנונים של היזון חוזר (feedback) המובנים במערכת (לדוגמה במקרה זה, משוב יחידות ההוראה באמצעות מנגנון "תגובות"), על-ידי שיתוף עובדים מדרגים שונים בהיווצרות ארגוניות בתחומי התוכן שלהם (למשל, שילוב מורים, רכזי מקצוע ומפמ"רים בתכנון יחידות הוראה), או באמצעות הגדרת יעדים ללא התוויית הפרקטיקות להשגת אותם יעדים. למשל, הגדרת מטרות-על להוראת מקצוע, ללא תוכנית לימודים סדורה, כפי שנעשה במקומות אחרים בעולם (Duhigg, 2012). לפי עקרונות "הארגון הלומד", הארגון מבצע למידת עמיתים בשיתוף עובדים מדרגים שונים, למידה מהצלחות (חקר מוקיר) ומכישלונות (תחקיר), וההשלכות הן ארגוניות ולא אישיות (סנאי, 1997).

אנו מזהים כי המודל המוצע במסגרת המהלך של המזכירות הפדגוגית, מבקש להעמיק את תחושת הבעלות של המורים על ההוראה והלמידה, אך ללא שינוי עומק בתוכנית הלימודים, וללא מנגנון מוסדר וקבוע של משוב או התייעצות.



1.7.4. הקָשֶׁר

הַקָּשֶׁר (קונטקסט, בלעז) הוא אוסף הנסיבות שבהן נוצרים ומתפרשים מובנים ומשמעויות בסביבה תרבותית, זהותית, חברתית או ארגונית מסוימת. ההנחה היא שמובנים ומשמעויות אינם פועלים בחלל ריק או שהם מוחלטים, אלא תלויים בסביבה (זמן ומקום) שבה הם קיימים, או במקרה שלנו, נלמדים. כלומר, שינוי בהקשר יכול ליצור שינוי במשמעות. ההקשרים השונים לא רק מייצרים משמעויות ומובנים שונים בין תרבויות, זהויות ומקומות שונים, אלא, ואולי בעיקר, מייצרים עולם מרובד בתוך המקומות הללו ובתוך התרבויות השונות.

אנו מבקשים להפנות את הזרקור לכך שהוראה ולמידה מתקיימות תמיד בתוך "הקשר": הידע, המיומנויות והערכים, הרעיונות הגדולים ואפילו הפיקוח על ההוראה והליווי שלה מתקיימים בין מורה לכיתה, בתוך בית ספר מסוים, באחת מתתי-החברות בתוך החברה הישראלית ובזמן נתון. לפיכך, אין זה מספיק לחשוב כיצד הידע מסתדר מחדש מבעד לרעיונות גדולים. עלינו לחשוב על ההתאמה שבין הידע, הרעיון הגדול ויישומו בהוראה ובלמידה באינטראקציה בין המורה לתלמידה ובין התלמידים לבין עצמם. התייחסות להקשר, והגמישות שהתייחסות זו דורשת ברמות שונות של יישום המהלך, תייצר למידה עמוקה שתלויה בדיאלוג בין "השחקנים" השונים. המורה מומחית התוכן צריכה להיות, במסגרת המהלך, גם מומחית ליישומו בהקשר ספציפי ולהצליח להגיע לתלמידים הספציפיים שלה בתוך בית הספר שבו הם לומדים ובחברה שבה הם חיים (Talbert & McLaughlin, 1992). הקשר מסייע למורה לקחת בעלות על ההוראה שלה. בהתאם לכך, המהלך כולו צריך להיות מותאם להקשרים שבו הוא מתקיים. אין דין יישום בבית ספר אחד כדין יישום בבית ספר אחר. אומללות או מאושרות, כל חטיבות הביניים שונות זו מזו.

.2 יחידות ההוראה והטמעתן

.2.1 הפלטפורמה הדיגיטלית

.2.1.1 רציונל - למידה מסיפור הצלחה

.2.1.2 אתגרים

.2.1.3 המלצות

.2.2 התפתחות מקצועית

.2.2.1 רציונל

.2.2.2 אתגרים

.2.2.3 המלצות

2. יחידות ההוראה והטמעתן

גם אם אי-אפשר לחזות כיום איך ייראה עולם המחר, מחויבותנו כלפי דורות העתיד היא לספק להם את התנאים להתפתחות התפיסות הערכיות, המיומנויות והידע הנדרשים להם, כדי שיוכלו לבחור ולפתח לעצמם חיים משמעותיים. הואיל ואחת מזירות ההשפעה (והלמידה) המרכזיות והמאתגרות של ימינו בכלל, ושל המהלך של המזכירות הפדגוגית בפרט היא הזירה הדיגיטלית, אך טבעי הוא, בעינינו, שמחולל השינוי שעליו מושם דגש הוא יחידות ההוראה הדיגיטליות (וליתר דיוק – ארגון מחודש של תוכני ההוראה והלמידה באתר דיגיטלי, להלן – "הפלטפורמה").

התוצאה המיוחלת, כפי שמנסחת אותו המזכירות הפדגוגית, היא שינוי עומק בכל חטיבות הביניים בישראל, כזה שיגיע לכל מורה ולכל תלמיד בכל כיתה. האתגר הוא גדול, ולהבנתנו, מורים יבחרו לעבוד עם הפלטפורמה אם יתקיימו שני התנאים המצטברים הבאים: הראשון – החומרים והידע המצויים ביחידות ההוראה יהיו איכותיים, אטרקטיביים ויתחרו בהצלחה בחומרי הלימוד ששירתו את המורה עד כה; והשני – יחידות ההוראה תעזורנה למורה להתפתח מקצועית, בהתאם לתנאים המעודדים למידה והתפתחות.

נתחיל אפוא בהיבט הראשון – הפלטפורמה הדיגיטלית, וממנה נעבור להיבט השני – ההתפתחות המקצועית.

2.1. הפלטפורמה הדיגיטלית

הטמעת המהלך משלבת בתוכה, כאמור, רכיב טכנולוגי כנדבך מרכזי. פרק זה מעמיק בקשר שבין הטכנולוגיה לתפיסה – האופן שבו הטכנולוגיה מיישמת את התפיסה והאופן שבו התפיסה תורמת לעיצובה. עוד נבקש להתייחס לתנאים "המשחררים" הצריכים להתקיים בפלטפורמה כדי שהיא תוכל לתרום להתפתחותם המקצועית של המורים.

2.1.1. רציונל – למידה מסיפור הצלחה

להתרשמותנו, המהלך הנוכחי הוא במידה מסוימת התרחבות מואצת (scaling-up), מושג שנתייחס אליו בהמשך) של הטמעת תוכנית הלימודים החדשה בתנ"ך בשנת תשע"ז, לרבות אתר התנ"ך הממלכתי, ועל כן ביקשנו ללמוד לקחים רלוונטיים, לשימור ולשיפור, מאותו מהלך.

בשנת הלימודים תשע"ז דנה ועדת המקצוע של תחום תנ"ך ממלכתי במצב לימוד התנ"ך בכלל, וביחסם של תלמידי ישראל בחינוך הממלכתי ללימודי התנ"ך בפרט. הוועדה הגיעה למסקנה שיש לשנות את תוכנית הלימודים בתנ"ך לכל שכבות הגיל, והציעה לבחון מחדש את תוכנית הלימודים בראייה כוללת, לאורך כל שנות הלימוד (תוכנית הלימודים בתנ"ך בחינוך הממלכתי [כיתות א'–י"ב], תשע"ט). בעקבות מסקנות הוועדה מינה יו"ר המזכירות הפדגוגית דאז, ד"ר משה וינשטוק, ועדת משנה לכתיבת תוכנית לימודים להוראת התנ"ך בבתי הספר הממלכתיים.

תוכנית הלימודים החדשה הושפעה מהמעבר לרפורמת "הלמידה המשמעותית" והשינויים הפדגוגיים שחלו בעקבותיה. בפרט הדגישה התוכנית את ההכרח שבחיבור הטקסט התנ"כי להקשר הרלוונטי ללומדיו – עולמות התוכן, ערכי החברה והתרבות שבתוכה הם חיים. התוכנית כללה גם מרכיב מרכזי של בחירה, מתוך הנחה שמתן בחירה יאפשר למורים ולתלמידים לעסוק בתנ"ך מתוך עניין וסקרנות, משום

שהלמידה תעסוק בתחומים הקרובים ללבם. היא גם נבנתה בחלוקה לידע, למיומנויות (קוגניטיביות, תוך-אישיות, בין-אישיות) ולערכים.

עם סיום גיבושה של תוכנית הלימודים החדשה, שכללה כאמור היבטים פדגוגיים חדשים (ולא רק שינוי תוכני), עלה הצורך בהנגשתה ובהטמעתה בקרב כלל המורים. ההיערכות להטמעה התבססה תחילה על שיתוף המורים באמצעות שני סקרים נרחבים - הראשון לאוכלוסיית המורים לתנ"ך, והשני לאוכלוסייה הכללית של המורים בכלל המקצועות - בתיכון ובחט"ב. משיחות שקיימו עם גורמים רלוונטיים וממצאי הסקרים עולה שהמורים מעוניינים בריכוז איכותי של חומרים ועזרים להוראה וכן ב-best practices - דוגמאות ל"איך ללמד".

אתר התנ"ך הממלכתי

בעקבות סקרים אלו גובשה התפיסה העומדת מאחורי אתר התנ"ך הממלכתי. מטרת האתר היא להקל על המורה, כך שהיא תשוחזר לעיסוק בהיבטים הפדגוגיים, במקום שתעסוק בהשגת הידע. כלומר, באמצעות הנגשתם של מערכי שיעור איכותיים שעליהם תוכל המורה להתבסס ולהתאים את השיעור להקשר המקומי הרלוונטי, היא תוכל לעסוק בערכים ובמיומנויות שהיא רוצה להדגיש. בו בזמן, האתר היווה פלטפורמה להתפתחות המקצועית של המורה, שכן יש בו המלצות פדגוגיות רלוונטיות לחומרים השונים, המכוונות את המורה בבחירת האופן שבו יועבר השיעור. יחד עם מערכי השיעור, המורה נחשפת לפרקטיקות הוראה מיטביות.

מערכי השיעור שבאתר היו אמורים הן לשמש למורים כנקודת מוצא המאפשרת בחירה והתאמה להקשר הרלוונטי ביותר למורה ולכיתה, והן לאפשר למורים ללמד על-פיהם כמות שהם, אם זו העדפתם.

נבקש להצביע על ארבעה מאפיינים חשובים, לדעתנו, המתקיימים באתר:

- קוהרנטיות דיסציפלינרית - האתר מכיל את חומרי הלימוד עבור כלל הכיתות - א-י"ב; החומרים מחולקים בהתאם לתוכנית הלימודים ליחידות לימוד ולשיעורים; האתר מותאם ללימודי תנ"ך ונבנה סביבם - תוכנית ובעיקר מהותית: הטקסט התנ"כי נמצא במוקד האתר במסכים השונים.
- דגשים פדגוגיים - החלקים התוכניים מכילים המלצות דידקטיות רבות, המיועדות למורה.
- ערך מוסף טכנולוגי - לאתר ערך מוסף טכנולוגי, מחדש ואטרקטיבי, שהוא היכולת להציג ביאורים מילוליים לטקסט התנ"כי על גבי הטקסט עצמו, ובכך האתר מאפשר קריאה שוטפת בטקסט.
- נגישות - האתר נגיש לכלל המשתמשים, ובכך הוא מעודד ומזמן שותפות בין המורים לבין התלמידים, באמצעות היותו בסיס ידע משותף המייצר שפה משותפת.

מכיוון שאין בידינו מידע עדכני הנוגע לשימוש בפועל באתר (אמנם נמסר לנו כי ישנן כ-100,000 כניסות חודשיות לאתר, אך הדבר אינו מעיד על השימוש בו בפועל), נצא מנקודת הנחה שהוא אכן אתר שימושי כפי שתואר בפנינו בעל פה. מבחינה זו נראה כי האתר סיפק מענה מדויק למצוקותיה של המורה "הבודדת", כפי שאלה באו לידי ביטוי בסקרים שהוזכרו לעיל, שכן מערכי השיעור שבו "שחררו" את המורה לעסוק בהיבטים הפדגוגיים שבשיעור.

יש לציין שלצד ההצלחה של האתר, הושמעה ביקורת על כך שהוא "מאכיל את המורים בכפית", ולא מעורר יצירתיות וחשיבה ביקורתית. הנחתנו היא כי מורים שחפצו לתכנן את השיעור בהתבסס על רעיונות יצירתיים ממקומות אחרים, לא נבלמו על-ידי האתר, אולם במסגרת הלימדה מאתר התנ"ך יש ליתן הדעת גם על נקודה זו.

2.1.2. אתגרים

■ המקריות שבוויראליות

נוסף על המרכיבים שתרמו להצלחת אתר התנ"ך הממלכתי, אשר פורטו לעיל, יש להניח כי קיימים גם מרכיבים סמויים וייתכן שאף אקראיים. אי-אפשר להניח, לדעתנו, כי כשם שהשימוש באתר התנ"ך הוטמע באופן "ויראלי", כך יהיה גם בנוגע לפלטפורמה החדשה.

על כן, אנו ממליצים על **הקמת צוות היגוי הטמעת** אשר יכלול נציגי מורים, מזכירות פדגוגית (במקצועות השונים) ותלמידים. צוות זה ינטר באופן שוטף את כלל מהלכי ההטמעה וימליץ על כיווני פעולה בהתאם להתפתחויות.

צוות זה יוכל לענות על הצורך שבפיתוח דינמי, לאור הפקת לקחים מתמשכת ותוך כדי פיתוח, שכן פלטפורמה זו לא תוכל להרשות לעצמה לקפוא על שמריה.

■ תעודף האתרים שיועלו למרשתת

לדעתנו, העלאת אתר למרשתת צריכה להתבצע רק כאשר התוכן הנמצא בנושא מסוים הוא מיטבי (בהתאם לקריטריונים שיוגדרו על-ידי המזכירות). כלומר, יש לדרג את סדר חשיבות עליית האתרים לאוויר ולתעדף את המשאבים הנדרשים לבנייה ולטיוב של יחידות הלימוד בהתאם.

■ הבחירה שבבחירה

נראה שאחד הגורמים להטמעתו המוצלחת של אתר התנ"ך הממלכתי הוא עקרון הבחירה - האתר לא כפה דבר על משתמשי. ההחלטה "לאלץ" בחירה כחלק מהשימוש בפלטפורמה החדשה עשויה לגרום למשתמשים "להצביע ברגליים" ולא לעבור לפלטפורמה זו. הסיבות לכך עשויות להיות פסיכולוגיות או פרקטיות, אולם כדי להתגבר על אתגר זה אנו ממליצים לשלב לצד כל יחידת לימוד גם מערך שיעור מומלץ לדוגמה, בדומה לקיים באתר התנ"ך הממלכתי (ולהוותיר על כנה גם את האפשרות לתכנן חופשי יותר).

■ תעבורת משתמשים וגיוון

ריבוי המקצועות משמעו גם ריבוי וגיוון של משתמשים. למורים בדיסציפלינות השונות הרגלי עבודה ופרקטיקות שונים. לשם הגדלת הסבירות להטמעה מוצלחת, יש להיערך גם למתן מענה לסוגיות שיצופו בהקשר דיסציפלינרי.

■ טכנולוגיה ותשתית

ביסוס הטמעתה של תפיסה על פלטפורמה הוא מהלך הכרחי שסיכון בצדו - כשם שהטכנולוגיה יכולה לסייע בהטמעתה של תפיסה, כך היא יכולה לעכב ולמנוע זאת. חוויית המשתמש ונכונותו לשנות הרגלים מושפעת מהקלות והנוחות שבשימוש.

הפלטפורמה הטכנולוגית, לכשיושלם מהלך ההטמעה, עתידה לשרת משתמשים רבים הרבה יותר (מאשר אתר התנ"ך הממלכתי), ויש לוודא כי התשתיות ערוכות לכך.

■ חשש משינויים

אנשי השטח - מנהלי בתי הספר והמורים, מביטים בדרך כלל בחשדנות על מהלכים המוכתבים "מלמעלה", והדבר עלה פעם אחר פעם בשיחותינו עם צוותי ההוראה בבתי הספר. פעמים רבות יש תחושה ש"המטה מנותק מהשטח", שכל שינוי מתבטא בהוספת עומס על המורים העמוסים מאוד גם כך, ושהשינוי יהיה מלווה בעיסוק נוסף בבירוקרטיה ובניירת במקום להתרכז בעשייה החינוכית והפדגוגית האמיתית. אם נוסיף לכך את המעבר לפלטפורמה טכנולוגית חדשה, עלולה להיווצר הסתייגות כוללת מהמהלך בשל הקשיים הפרקטיים המשווערים. כדי שתחושות ממין זה, העלולות להיות בגדר נבואה המגשימה את עצמה, לא יכשילו את המהלך, אנו ממליצים על הצעדים הבאים:

- הואיל והטמעת המהלך מורכבת משני נדבכים - "הקול הקורא" והפלטפורמה הטכנולוגית - אנו ממליצים לשמר את ההפרדה בין המסרים שהם משדרים. בעוד הקול הקורא ישרר מסר של רפורמה / מהפכה / חדשנות, הפלטפורמה הטכנולוגית תשדר מסר של שינוי קל בהרגלי ארגון השיעור, אשר מניב תועלת רבה, בדומה למסר שהעביר אתר התנ"ך ותרם להתפשטותו באופן טבעי.
- אנו ממליצים שתישקל הסבה של אתר התנ"ך לפלטפורמה החדשה. מעבר לכך שקהילת משתמשי אתר התנ"ך יכולה להיות סוכנת שינוי והטמעה לפלטפורמה החדשה, דווקא המעבר שלה לעבודה בפלטפורמה החדשה יכול לסייע בהצפה מבעוד מועד של בעיות מהותיות, תוך סיכון קטן יחסית של היווצרות אנטגוניזם כלפי הפלטפורמה החדשה.
- הואיל ויחידות התוכן הדיגיטליות הן בראש ובראשונה כלי עזר למורה הבודד בהכנת שיעור, הגורמים השונים במערכת עלולים להסתפק בשיפור קל זה, וכך תוחמץ ההזדמנות הגדולה יותר שהמהלך מאפשר לשינוי עמוק וממשי. ככל שהמהלך יוטמע בשטח לא רק על-ידי המורים כפרטים אלא על-ידי קהילת בית ספר, שיש לה שפה, רוח וייחודיות משלה, הוא יהיה בעל תוקף וחיוניות רבים יותר. לשם כך, על הפלטפורמה לספק מבעוד מועד פתרונות טכנולוגיים שיאפשרו ליצור בהמשך קהילות של לומדים / משתמשים, ולעודד קשרים ושותפויות בין המורים לבין עצמם. דוגמאות לדרכים אפשריות ליצירת "קהילות לומדות" מנינו לעיל, וכולן מחייבות היערכות טכנולוגית מתאימה:
- אפשרות לעזרה הדדית והעצמה של המורים (למשל באמצעות בחירת דוגמאות שנעשו בשטח, ניתוח של שיעורים במהלך העברתם)
- הזדמנות למורים לשאול שאלות, לבטא את הצרכים שלהם ביחס לתכנון שיעור מיטבי ולהתאים לכך את החומרים המתעדכנים במערכת
- עידוד שיתוף בתהליכי קהילות מורים ובתי ספר המצליחים להטמיע את העקרונות
- מיקרוקורדיטציה (השתלמות מקוונת בהתאמה אישית) סביב הרעיונות הגדולים של המהלך

הנחיות לכתיבת יחידות תוכן

בהמשך לסקירה המובאת לעיל אפשר לומר שהאתרים שיוקמו ליחידות התוכן עתידים להשתמש באתר התנ"ך בתור אב טיפוס, ולעשות לו הרחבה מואצת.

חלק מהיתרונות באתר התנ"ך הממלכתי אשר צוינו לעיל יהיה קשה לשמר בעת ההתרחבות המואצת, ויש להביא זאת בחשבון בתכנון המהלך. אתר התנ"ך הממלכתי הותאם בתוכן ובצורה להוראת תנ"ך, לקהילת המורים לתנ"ך ולתלמידים הלומדים מקצוע זה. ההתרחבות לתחומי תוכן נוספים, באופן שתכלול התאמה דומה, אינה מובנת מאליה.

אנו רואים חשיבות קריטית באיכותן של יחידות הלימוד - איכות שתימדד באפשרות שלהן להוות בסיס משמעותי להצלחה של מורים ללמד על-פי תפיסת ההוראה המבוססת על ידע-ערכים-מיומנויות. מתוך הנחה שבכתיבתן יהיו שותפים גורמים רבים, אנו ממליצים לנסח עקרונות מנחים לכתיבת יחידות לימוד דיגיטליות ולפרסם את מסמך ההנחיות, לטובת כלל הגורמים העוסקים במלאכה.

בראייתנו, ראשי הפרקים למסמך הם:

א. מבוא - תיאור חזון המהלך.

ב. עקרונות יסוד לכתיבת יחידת לימוד:

- הקשר, שותפות ובחירה כתנאים המאפשרים ללומד לצמוח וללמידה להיות מותאמת ומשמעותית.
- איזון בין ריכוזיות לבחירה
- פירוט הדגשים הפדגוגיים הצריכים להופיע ביחידת הלימוד, וכן היותה גם כלי להתפתחות המקצועית של המורה (כפי שיורחב בהמשך)

ג. תהליך העבודה המומלץ:

- מיפוי פלטפורמות קודמות וחומרי לימוד קיימים
- זיהוי הערך הטכנולוגי המוסף של יחידת התוכן (עבור כל דיסציפלינה, יש לזהות את הערך המוסף הייחודי אשר שילובו בפלטפורמה החדשה ימשוך את המשתמשים למעבר אליה. לדוגמה, במקצוע הספרות יהיה אפשר לאפשר קישורים למראי מקום בספרים דיגיטליים, ובגאוגרפיה - מראי מקום למפה לוונטית)
- הגדרת פרופיל קהלי היעד ושלבי ההתפתחות השונים של מורים ביחס לעצמם ולאתר
- קיום, במידת הצורך, של סקר צרכים ותהליכי "שיתוף ציבור" מול קהלי היעד (מנהלים, מורים ותלמידים) ופיתוח קבוצת מיקוד שתסייע בדיוק הפיתוח כתהליך מתפתח אל מול הצרכים של מורים בשטח (בקבוצת המיקוד תיבחן גם נוחות הממשק למשתמש, גורם קריטי בהטמעה מוצלחת של השימוש באתר החדש)

ד. דוגמאות לעקרונות (מאותיים וטכניים) עבור יחידות תוכן:

- היחידות ככלי ללמידה עבור מורים יכולו אפשרות להיכנס לרציונל של התאוריות הפדגוגיות

- היחידות יכולו אפשרות למיפוי מוקדם ומתמשך של תלמידי הכיתה והצרכים שלהם
- כל תוכן המועלה לפלטפורמה צריך לכלול הסבר / המלצה פדגוגית לשימוש בו (ידע, המיומנויות והערכים). לדוגמה: טקסט עם הסבר למה נבחר, באילו מיומנויות מדובר וכיצד הן יכולות לבוא לידי ביטוי בשיעור
- הגדרת האופן שבו יותאמו ערכים ומיומנויות לתוכן (ועל-ידי מי)
- סימון תכנים המאפשרים הדגשת ההקשר המקומי

"סדנת ערך מוסף" טכנולוגית למפמ"רים

המעבר לפלטפורמה דיגיטלית מגלם בתוכו הזדמנות להשפיע לא רק על התכנים הנלמדים אלא גם על האופן שבו נלמד מקצוע מסוים. הפרקטיקות הפדגוגיות בסביבה דיגיטלית יכולות לאפשר המחשה טובה יותר של נושא, הדגמות, ביאור ופרשנות ועוד, אולם לשם יישום מסוג זה נדרשת אוריינות דיגיטלית לא רק של הלומד, אלא בראש ובראשונה של זה המתווך ומגדיר את האופן שבו הידע יבוא לידי ביטוי בסביבה הדיגיטלית.

המפמ"רים הם אמנם מומחי התוכן והפדגוגיה בתחומם, אך ייתכן שלחלקם חסרה האוריינות הדיגיטלית הנדרשת לשם זיהוי והגדרה של "הערך המוסף המקצועי/טכנולוגי" בתחומים הרלוונטיים להם. על כן אנו ממליצים לקיים "סדנה" טכנולוגית למפמ"רים בהובלת מומחה חדשנות וטכנולוגיה, אשר תאפשר לגשר בין הידע המקצועי ובין העולם הטכנולוגי. כמו כן, המפגש בין המפמ"רים יאפשר הזדמנות לפיתוח חשיבה רב-תחומית, על-תחומית ועצמאית.

הצעה לבחינה של מודל פדגוגי-טכנולוגי עבור המזכירות

כשם שהטכנולוגיה מסייעת לעצב ולממש את מרכיב ההוראה ברמת המורה, כך היא יכולה להיות חלק מתכנון הפעולות האפשריות במזכירות הפדגוגית. אנו מציעים שהמזכירות תבחן את תחומי העיסוק, את קהלי היעד ואת החזון שלה בהקשר הטכנולוגי-פדגוגי, ובהתאם לכך תזהה מהם המקומות שבהם השימוש בטכנולוגיה הוא כלי המקדם למידה. מודל תאורטי אפשרי מצורף ומדגים מענה אפשרי אחד (מבין כמה) לשאלה "מהם המקומות שבהם לטכנולוגיה יש ערך מוסף מהותי?"

מיפוי 'ערכים מוספים' טכנולוגיים-פדגוגיים – דוגמא

קהלי יעד/היבטי עשייה	מורים	רכזי מקצוע	מדריכים	מפמ"רים	מנהלים
פריטי תוכן				חומר ידע מקצועי	
תכניות לימודים	קהל מורים לשיח מקצועי ופדגוגי				
תכניות לימדה		פלטפורמה נוסדות			
פיתוח מקצועי		השתלמות ממוגנת			
פיתוח והכניית ידע				פלטפורמה לסיפוי רבנית תובנת מחסות	
תהליכי עבודה					

אנו סבורים שתהליך כזה יוכל להבנות באופן שיטתי את חזון המזכירות לגבי שימוש בטכנולוגיה בהוראה, וכך גם יהיה אפשר לתעדף בעתיד את הפרויקטים שמניבים את הערך המוסף הגדול ביותר.

2.2. התפתחות מקצועית

יחידות התוכן, כמפורט לעיל, מבוססות על הצורך להנגיש למורים את התאוריה והפרקטיקה של תפיסת ההוראה החדשה. יחידות התוכן מפותחות בהתבסס על פדגוגיה של רעיונות גדולים - פדגוגיה שמאפשרת עיסוק ב"למה לומדים את מה שלומדים" ומה החיבורים וההקשרים הרחבים של הלמידה, ומציעה גם פרקטיקות מיטביות לתכנון שיעורים. יחד עם זאת, כדי ליצור שינוי בדרכי ההוראה של המורים, יש להבטיח שהמהלך יוטמע בשטח לא רק על-ידי המורים, כפרטים, אלא כחלק מקהילת בית ספר, שיש לה שפה, רוח וייחודיות משלה. כפי שצוין לעיל, היבט זה של התפתחות מקצועית, בסיוע הפלטפורמה, נועד במידה רבה לענות על החשש שהואיל ויחידות ההוראה הדיגיטליות הן בראש ובראשונה כלי עזר למורה הבודד בהכנת שיעור, הגורמים השונים במערכת יסתפקו בשיפור קל זה, וכך תוחמץ ההזדמנות הגדולה יותר שהמהלך מאפשר.

ההתפתחות המקצועית, באופן שיוצג להלן, מבטיחה שכלל הגורמים השותפים הרלוונטיים - המטה, מנהל ביה"ס וצוות המורים - יירתמו למהלך, ולא רק המורה הבודד. נוסף על כך, היא מבטיחה שהיא תותאם להקשרים הרבים שבהם פועל בית הספר, לפי חתכים חברתיים וכלכליים; פריפריה ומרכז; רמת המאותגרות הלימודית ועוד.

2.2.1. רציונל

תפיסת מנהל בית הספר כשותף מרכזי

בשני העשורים האחרונים הלכה והתבססה ההבנה שהתפתחות מקצועית מיטיבה למורים מתרחשת בבית הספר עצמו, בהובלת מנהל ביה"ס, במודל של קהילת למידה מקצועית. מסגרת שכזו פועלת מתוך ההקשר הבית-ספרי, ולכן הופכת את ההתפתחות המקצועית לרלבנטית למורה-הלומד, מאפשרת לו להביע את קולו והופכת אותו לשותף פעיל בלמידה. כל אלו הופכים את ההתפתחות המקצועית לא רק לאפקטיבית יותר, אלא גם לכזו המקיימת הלכה למעשה את עקרונות הלמידה שאליהם היא מכשירה את המורים.

המהלך שאנו מקדמים עוסק בשינוי תפיסות ההוראה בבית הספר, בלמידה דרך רעיונות גדולים ובדגש על ידע, מיומנויות וערכים. הפלטפורמה הדיגיטלית עתידה לספק תכנים ואופני הוראה מגוונים, אך התקווה היא שתפיסת ההוראה תשתנה שינוי של ממש שאינו תלוי רק בפלטפורמה. בתי ספר פועלים מתוך ובתוך הקשר, ולתפיסתנו הם יחידות שפועלות במסגרת ארגונית-תרבותית משלהם. לכל בית ספר שפה משלו, תרבות משלו וייחודיות משלו. את השפה הבית-ספרית דוברים מנהל/ת בית הספר וצוותם, ובדרך כלל גם מפקח/ת בית הספר ובעלי התפקידים הקשורים אליו במנהל החינוך הרשותי. לבית הספר ולהקשרו יש השפעה על הטמעת המהלך בו, והמהלך יכול גם להשפיע על בית הספר. בשל כך אנו סבורים שההטמעה חייבת להיבנות מתוך ההקשר.

מורים ומורות מתמודדים עם דגשים והנחיות שונים בשפתם, ולעתים אף סותרים, אשר נגזרים ממהלכים פדגוגיים המובלים על-ידי הפיקוח, על-ידי הרשות ומנהל/ת

בית הספר ועל-ידי המזכירות הפדגוגית. לדעתנו, חלק מהתהליכים הפדגוגיים אינם מצליחים להתרחש בשלמותם בשל השוני והסתירה, ואנו סבורים שהתייחסות המזכירות הפדגוגית להקשר הבית-ספרי עשויה לסייע למהלך שינוי תפיסות ההוראה להפוך למציאות בית-ספרית.

כדי לקדם את המהלך שתכליתו שינוי ושיפור הפדגוגיה, יש ליצור שותפות עם מנהלי בתי הספר משני טעמים: הראשון הוא תפקידם המכריע בהובלת שינוי, והשני בשל ייחודיות השפעתה של מנהיגות פדגוגית על תהליכי התפתחות מקצועית וקידום הוראה ולמידה.

אשר לטעם הראשון, המנהל הוא הדמות שיכולה לסייע ביצירת החזון, ובהירתמותו יש גם כדי לרתום שותפים נוספים. בידיו של המנהל נתונים גם המפתחות ליצירת הלימה בין השינוי המבוקש לתשומות הנדרשות. אשר לטעם השני, התייחסות הרווחת במשרד, המתבטאת גם במשנתו של מכון "אבני ראשה" - המכון הישראלי למנהיגות בית-ספרית, היא של המנהל/ת כ"מנהיג/ה פדגוגי/ת", וזאת מתוך ההבנה שמנהלים שמנהיגותם מתמקדת בהוראה ובלמידה, משפיעים לטובה על הישגי תלמידיהם יותר מאשר התמקדות בכל תחום אחר. המחקר מצא שמנהל וצוות ניהול אשר עוסקים בהצבת מטרות פדגוגיות, מעורבים בתוכני הלמידה ומפתחים תרבות חיובית של למידה, משפיעים לטובה על הישגי תלמידים פי שלושה או ארבעה מסוג מנהיגות אחרת (ניר, 2017).

כמו כן נמצא שהממד או הפרקטיקה המשפיעים יותר מכול הם קידום הלמידה וההתפתחות המקצועית של מורים. גם במחקרים נוספים נמצא שמתוך הפעולות הרבות שמנהיג עושה כדי להיטיב את הקשר מורה-תלמיד, האפקטיבית ביותר היא זו המכוונת לשפר את תהליכי ההתמקצעות של מורים בבית הספר. לפיכך, אחד מתפקידיו העיקריים של המנהיג הפדגוגי הוא ליצור תנאים לקיומם של תהליכים המתבוננים בהוראה, דנים בה ומאפשרים שיתוף. הוכח שהדבר המשפיע ביותר על שיפור הישגי התלמידים הוא יצירת הזדמנויות ללמידה ושיתוף שגם המנהל לוקח חלק בה (לוי, 2009). גם בדוח על הפיתוח המקצועי של מורים בסביבת בית הספר מטעם מכון מופ"ת, נכתב שמנהלים אשר מתאמים פעילויות של התפתחות מקצועית, מקצים לכך משאבים ומתעדפים את הנושא, מעצימים את המורים וממקדים את תשומת הלב בתהליכי למידה (שפרלינג, 2017).

מכל האמור לעיל נובע, לדעתנו, שהמהלך מחייב שותפות עם מנהלות ומנהלים שבידיהם המפתחות לתרום לקידומו או לעיכובו. אנו סבורים ששיתוף פעולה כזה יקדם את הטמעת המהלך בבית הספר, יאפשר למורים התפתחות מקצועית נדרשת, ויגייס את מפקחי בית הספר ואף את מנהל החינוך העירוני לבסס ולהגביר אותו בבתי הספר. כמו כן אנו סבורים שזו הדרך האפקטיבית והנכונה ביותר לקדם תהליכי הוראה ולמידה, ולהוביל תהליך שינוי אשר תהיה לו המשכיות ושיהיה אפשר להעריך ולמדוד אותו.

התפתחות מקצועית של מורים

קיימת הסכמה רחבה כי ההתפתחות המקצועית של מורים היא תנאי הכרחי לפיתוח יכולותיהם להצליח במשימה המורכבת המוטלת עליהם (אבדור, כפיר וריינגולד, 2006), אם כי מרבית המחקרים מסתייגים מהאפשרות למדוד את השפעתה על הישגי תלמידים. גישה מרחיבה יותר רואה בהתפתחות המקצועית דרך לשינוי פרדיגמטי של אמונות ותפיסות של מחנכים, וגם של הפרקטיקות שלהם (מרגולין ואח', 2019).

מסוף שנות ה-90, הרפורמות החינוכיות בעולם הממוקדות בשיפור הלמידה כוללות עיצוב מחדש של ההתפתחות המקצועית של המורים. דגש רב ניתן להסתגלות המורים לשינויים הטכנולוגיים בתחומי המידע והתקשורת, והתאמת דרכי ההוראה אליהם (וולנסקי ומלמד, 2006). בתקופה זו התרחב במערכות חינוך ברחבי העולם המודל של "קהילת למידה מקצועית". הגדרותיו של מודל זה משתנות ממקום למקום, אולם נראה כי המשותף לכל ההגדרות הוא ההתייחסות אל קהילת למידה של מורי בית הספר, הממוקדת בלמידת תלמידים (בלנגה, לנדלר-פרדו ומדין, 2011).

פרקטיקה מסוג זו מאפיינת את אסכולת "הלמידה הקונסטרוקטיביסטית", המדגישה את הבניית הידע על-ידי הלומד עצמו, בתהליך שבסופו הלומד מסוגל להציג את הידע מנקודת מבטו, תוך נימוק של עמדה זו.

קיימות קהילות למידה מקצועיות מסוגים שונים: קהילה בית-ספרית, קהילה ממוקדת נושא, קהילה בעלת עניין משותף וקהילה מקוונת. לקהילת הלמידה הבית-ספרית המאפיינים הבאים: הלמידה שיטתית, מתמשכת, על בסיס חקר ורפלקציה; נושאי הלמידה תואמים את החזון המשותף של ביה"ס; חברים בה כל המעורבים בקהילה, לרבות מורים, מנהל, תלמידים, מנהיגים ובעלי עניין; ההכוונה של הקהילה הלימודית היא בהתאם לחזון בית הספר עצמו; ההערכה של למידת התלמידים נעשית באופן קבוע ומעוררת רפלקציה אישית ושל עמיתים בקהילה. יתרונותיה, בהשוואה לסוגי קהילות מקצועיות אחרות כוללים: מעורבות כל הגורמים בבית הספר ובקהילה; שותפות המורים בתהליך מייצרת מעורבות ומוטיבציה שלהם; נושאי הלימוד משרתים את מטרות ביה"ס ולכן הם מעוררים את עניינם של חברי הקהילה; התפתחות מקצועית מלמידת עמיתים; התפתחות מקצועית זולה יחסית (שם).

יעילותה של ההתפתחות המקצועית בסביבה הבית-ספרית עולה כאשר מקפידים על שישה דגשים מרכזיים (שפרלינג, 2017): הקצאת משאבים פיזיים ומשאבי זמן שיסיעו ביצירת תרבות ארגונית שתומכת בתהליכי ההתפתחות המקצועית; ישנו בעל תפקיד מוגדר שעוסק בתהליכי ההתפתחות המקצועית ומאזן בין הצרכים האישיים של כל מורה, הצרכים הבית-ספריים והצרכים של מערכת החינוך; המנהלים לוקחים אחריות על תהליך ההתפתחות המקצועית של כל מורה; ישנה בחירה של תוכני ההתפתחות המקצועית, תוך התייחסות לקול שמשמיעים המורים; יש איזון בהתפתחות המקצועית בין צרכים אישיים של מורים לבין צרכים בית-ספריים וכלל מערכתיים (לאומיים); הערכה של תהליכי ההתפתחות המקצועית נעשית בהתאם לעקרונות שנמצאו בעלי משמעות (ומפורטים באותו דו"ח שממנו נדלתה רשימה זו).

מבט על המאפיינים ועל היתרונות של קהילת למידה מקצועית בבית הספר מגלה שקהילת למידה בית-ספרית היא כזו שמיישמת הלכה למעשה רבים מעקרונות הלמידה שמבקש המהלך הפדגוגי של המזכירות להטמיע. זאת, הן בהקשר של הקניית מיומנויות הלומד במאה ה-21 (לרבות הדגש הרב על מיומנויות בין-אישיות), הן בהקשר של עקרון הבחירה (שהוא עיקרון מרכזי בתוכנית), והן כפלטפורמה מיטבית המאפשרת שיקול דעת למורים בבואם לברור את התכנים המתאימים ביותר לצרכים הספציפיים של תלמידיהם (עקרון ההקשר). לא רק שהמהלך מייצג את לעקרונות הלמידה של המהלך (או לפחות חלק מהם), הוא אף צפוי להגדיל את האפקטיביות של הלמידה, שכן זו עשויה לעלות כאשר היא נעשית מתוך ההקשר של הלומד.

כיום, ההתפתחות המקצועית של מורים בישראל מתקיימת במגוון אופנים: קורסים והשתלמויות במרכזי פסג"ה (בשיוך מחוזי); השתלמות מוסדית בבית הספר ותהליכי

התפתחות מקצועית נוספים בתוך בית הספר (מפגשי צוות, מפגשי הדרכה); קורסים והשתלמויות באוניברסיטאות ובמכללות; קורסים דיגיטליים (בהקשר של מסמך זה, ראוי לציין את הקורסים הדיגיטליים במודל "איחוד מול ייחוד" המפתחים תפיסות ופרקטיקות של הוראה-למידה והערכה ביחידות בינתחומיות); "תוכנית השקפה" - מורים המובילים קהילות למידה בתוך בית ספרם; "קהילות מקצועיות לומדות" דיסציפלינריות - קהילות אזוריות סביב תחום הדעת; מרכזי סימולציה במכללות (להוראה; חונכות (סופרוויז'ן) למורים חדשים על-ידי מורים ותיקים; קורס לניהול בתי ספר; הרחבות הסמכה ולימודי תעודת הוראה נוספת (פורטל עובדי הוראה, התפתחות מקצועית).

החל בשנת הלימודים תשע"ו פועל בבתי הספר מיזם משותף למשרד החינוך לקרן יד הנדיב, מיזם "מורים מובילים - מהלך השקפה". במסגרת מיזם זה נבחרים מורים להוביל מהלך של התפתחות מקצועית למורים בקהילת הלמידה שבה הם חברים. הם מסייעים לעמיתיהם בחקר הפרקטיקה שלהם באמצעות ניתוח מהלך השיעור (בהתבסס על תיעוד מצולם או כתוב של השיעור), זיהוי פעולות הוראה מוצלחות ומוצלחות פחות לשם הפקת לקחים, ייעוץ סביב בעיה קונקרטית שמביא מורה, תכנון שיעורים, מתן משוב למורים על הוראתם וניתוח נתונים המקשרים בין פעולת המורים לבין הישגי התלמידים (הערכת מורים מובילים - מהלך השקפה, 2018). מטרותיו של המיזם הן מיסוד מערך אפקטיבי של התפתחות מקצועית והדרכה המובל על-ידי המורים, שיפור פרקטיקות ההוראה ושיפור בלמידת התלמידים ובהישגיהם.

מחקר הערכה של מיזם זה בחן את השפעותיו, בהתבסס על דיווחי מורים שהשתתפו בו כמורים מובילים או כמורים בקהילה. נמצא שמרבית המורים המשתתפים דיווחו על שיפור בכל מדדי הערכה שנקבעו: באיכות ההוראה; באקלים החברתי ובהישגי התלמידים, וכן באווירה בחדר המורים.

הקולות ששמענו בשדה מהגורמים השונים שראינו, הן בבתי ספר והן במרכזי פסג"ה, תאמו את ממצאי המחקר והדגישו את האפקטיביות הרבה של תהליכי התפתחות מקצועית ממושכים, המתקיימים בבית הספר סביב אתגרים אותנטיים, תוך התבססות על דוגמאות וייצוגים קונקרטיים, ותוך שותפות של גורם חיצוני.

2.2.2. אתגרים

יצירת שפה משותפת בין המינהל הפדגוגי לבין המזכירות הפדגוגית

עמדנו לעיל על חשיבות המנהלים להטמעת המהלך ולעיצובו השוטף, תוך כדי למידה מהניסיון המצטבר. לאור האמור לעיל יש הכרח ביצירת שפה משותפת בין המזכירות הפדגוגית למינהל הפדגוגי, וכן הבנה והסכמה על דרכי יישום המהלך מול בתי הספר ושיטת העבודה מולם. אי-הסכמה בנוגע למושגי היסוד ובנוגע לסוגיות אסטרטגיות מרכזיות עלולה להביא לכך שמהמשרד ייצאו מסרים סותרים כלפי השטח, שייצרו חוסר מיקוד וטשטוש המשמעויות של מטרות הרפורמה והאופן שבו יש להשיגן, ובכך תעוכב הטמעתה המוצלחת של הרפורמה בשטח.

קהילה לומדת בעלת ערך ממשי

על הבעייתיות שיכולה להיות בקהילת מורים לומדת מבחינה מערכתית עמדו בלוגה ואח' (2011) תוך שהם מציינים כי קיים חוסר בהירות במחקר בשאלה מהי בדיוק "קהילת מורים לומדת", שכן קיימים מודלים שונים האשר שמים דגש על מאפיינים

אחרים בכל פעם. חוסר הבהירות, לטענתם, הוא בעייתי מכיוון שהוא עלול לאפשר שטחיות; היווצרות קהילת "כאילו"; הפיכת המודל לסוג של תופעה שגרתית ויומיומית, באופן שכל סוג של מפגש עם מטרה חינוכית מגדיר עצמו כ"קהילת למידה מקצועית"; ובידוד ואוטונומיה של הקהילה שעלולים לחסום שינוי אמיתי. נראה שבעיות מסוג זה עומדות בבסיס החשדנות שיש לגורמי הממסד כלפי השתלמויות פנים בית-ספריות, ויש לתת מענה לחששם זה.

ריכוזיות מול ביזור/הקשר

ביישום המהלך יש לקיים היזון חוזר בין שני מרכיבי מפתח - הריכוזיות הקיימת בבניית הפלטפורמה הדיגיטלית וחיוב השימוש בה, אל מול הביזור הקיים במתן האפשרות לבתי הספר לעצב אותו בהתאם להקשר המיוחד של כל בית ספר, אשר יבוא לידי ביטוי גם בהתפתחות המקצועית של כל קהילה לומדת, כך שכל אחד מהמרכיבים יִגְבֵּר (ייצור סינרגיה) את משנהו ולא יבטל אותו.

2.2.3. המלצות

אנו מבקשים אפוא להמליץ את ההמלצות הבאות, המתבססות על השותפות שצריכה להיווצר, לדעתנו, בין בתי הספר לבין המטה, וביחידות שבתוך המטה עצמו - לא רק בהטמעת התהליך, אלא גם בעיצובו. מורים ובתי הספר יסייעו למטה המשרד בהתוויית השיטה הפדגוגית החדשה, שכן הם אוחדים בידע שאין לו תחליף, וזאת בלי לגרוע מחשיבותם של המומחים המספקים את זווית הראייה של המטה ושל עולם האקדמיה.

מובילי פדגוגיה מטעם מזכירות הפדגוגית

אנו ממליצים שאת התהליך יובילו שני מדריכים ארציים לתחום הפדגוגיה במזכירות הפדגוגית (מוביל פדגוגיה לחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי ומוביל פדגוגיה לחינוך הממלכתי-ערבי). מדריכים אלו יהיו מומחים לעקרונות המהלך ולהטמעת פרקטיקות הוראה מיטביות להוראה מבוססת ידע, ערכים ומיומנויות. כמו כן, מובילי הפדגוגיה הארציים ינחו מדריכים פדגוגיים מטעמם, שילוו את המורים המובילים בבתי הספר.

המנהל כשותף מרכזי במהלך

אנו ממליצים שהמזכירות הפדגוגית תבסס שיתוף פעולה עם המינהל הפדגוגי לשם הטמעת המהלך, מתוך התפיסה שמנהל בית הספר הוא ראש וראשון להובלת הפדגוגיה בבית הספר, כמפורט לעיל. מנהל בית הספר ימנה את המורה המוביל שיהיה אחראי להטמעת המהלך הפדגוגי בבית הספר, ויעבוד בשיתוף עם המדריך הפדגוגי שילווה אותו מטעם המזכירות הפדגוגית.

התפתחות מקצועית במודל מורים מובילים

אנו ממליצים שהמזכירות הפדגוגית תיצור שיתוף פעולה עם מינהל עובדי הוראה לשם הטמעת המהלך הפדגוגי באמצעות המורים המובילים הפועלים בקהילות הלמידה המקצועיות בבתי הספר, במודל "מורים מובילים - מהלך השקפה". כמו כן, אנו ממליצים על הרחבת המודל לכלל בתי הספר שנכנסים למהלך הפדגוגי. המורים המובילים בבתי הספר יעמדו בקשר עם המדריכים הפדגוגיים, ויקבלו מהם מעטפת מקצועית וליווי להטמעת המהלך הפדגוגי.

3. תחום החברה הערבית: שלושה מעגלי שייכות

- 3. תחום החברה הערבית: שלושה מעגלי שייכות**
 - 3.1. רקע כללי**
 - 3.2. התפתחות מקצועית בשלושה מעגלי השתייכות: בית-ספרי, קהילתי, ובמרחב הישראלי המשותף**
 - 3.2.1. רקע: מעמדם ותפקידם של מורים בחינוך הממלכתי-ערבי**
 - 3.2.2. רציונל ההמלצות**
 - 3.2.3. אתגרים**
 - 3.2.4. המלצות**
 - 3.3. פיתוח תוכן מותאם לשלושת מעגלי ההשתייכות**
 - 3.3.1. רקע: חומרי הלימוד ותוכנית הלימודים בחברה הערבית בישראל**
 - 3.3.2. אתגרים**
 - 3.3.3. המלצות**
 - 3.4. פיתוח תפקיד מובילה פדגוגית לחינוך הממלכתי-ערבי**

3. תחום החברה הערבית: שלושה מעגלי שייכות

3.1. רקע כללי

המהלך הנוכחי שהמזכירות הפדגוגית מובילה - ובמיוחד כאשר היא מציבה את החינוך הערבי כיעד משמעותי הן בעיצוב ופיתוח המהלך והן בהטמעתו - מאפשר מגוון הזדמנויות חשובות. המהלך יאפשר התבוננות מחודשת בצורכי החינוך הערבי בהקשר של טיפוח מיומנויות החינוך למאה ה-21 של הבוגר/ת. הוא יאפשר ארגון מחדש של תהליכי הלמידה ותכנונם בהתאם למאפייני הייחודיים של החברה הערבית. הוא יחזק את תרבות הלמידה הבית-ספרית תוך דגש על קידום שותפות ועבודה צוותית לשם התמודדות עם אתגרים וקשיים פדגוגיים וחינוכיים. אנו מאמינים שהוא יקדם את תפיסת התפקיד המקצועי והחברתי של המורה, מתפיסה טכנית של העברת ידע לכדי תפיסה של לקיחת סמכות ואחריות אמיתית על עיצוב ותכנון של תהליכי הוראה ולמידה המותאמים למאה ה-21. יישום מלא ועמוק של המהלך יכול לתרום גם להרחבה ולהעשרה של תפקיד בית הספר כולו כגורם משמעותי בהנעת תהליכי שינוי וקידום בקהילה ובחברה.

כדי לקיים את המהלך בהצלחה יש להתייחס למאפיינים, לחוזקות ולאתגרים של החינוך בחברה הערבית בישראל. אי-השוויוניות שבאה לידי ביטוי גם בתקצוב, כמו גם השיח הפוליטי והחברתי המדיר והגזעני המתקיים בחלק מהאוכלוסיה כלפי אזרחיה הערבים של המדינה, מביאים לכך שאזרחים ערבים רבים בישראל חווים ניכור ותחושות שוליות. כלפי מערכת החינוך בישראל התפתחו לאורך השנים עמדות שליליות מצד חלק מההציבור הערבי. תפיסות העצמי, חוסר ההקשר והזהות הערבית הם מרכיבים חשובים בלמידה, והשתקפותם בחברה הערבית יכולה להסביר את הפערים הקיימים בין מערכת החינוך היהודית לזו הערבית.

אתגרים ייחודיים בחינוך הערבי בהקשר של המהלך הנוכחי

- חלק משמעותי מתוכניות הלימודים ותוכני הלימוד הקיימים כיום אינם מתייחסים להקשר ההיסטורי, החברתי והתרבותי הרלוונטי לתלמידים בחברה הערבית. למשל, יש לעתים התעלמות מהמעבר של החברה הערבית ממסורת למודרנה. דוגמה נוספת מצויה בטקסטים בספרי השפה שעלולים לקבע אי-שוויון מגדרי והנצחת תפקידה השולי של האישה הערבייה בקידום החברה. ההתעלמות מההיסטוריה של העם הפלסטיני ומתכנים שעשויים לקדם שיח יהודי ערבי שוויוני משותף, הקיימים במיוחד בספרי הלימוד בהיסטוריה, הם דוגמה נוספת להתעלמות של חלק ניכר מתוכני לימוד מההקשר שבו הם נלמדים (ראי נספח 2).

- בתהליכים לא מבוטלים של ההתפתחות המקצועית של המורים הערבים כיום קיימת התעלמות מדפוסי התנהגות שהושרשו לאורך שנים, כמו התנהגות פסיבית, היעדר יוזמה והיעדר שאיפה לחדשנות. נכון להיום, לא קיימת התייחסות מספקת להכשרה הממוקדת בטיפוח תחושת המסוגלות להוביל שינוי. מחסור נוסף קיים במנגנוני התפתחות מקצועית פנים בית-ספרית רלוונטית.

- חלק ממאפייני תהליכי הפיקוח השונים על החינוך בחברה הערבית הקיימים כיום מבטאים לא פעם חוסר אמון באקולוגיה סביב בית הספר ומדכאים צמיחה, שינוי וחדשנות. לעתים תהליכי הפיקוח השונים עלולים לגרום לצמצום של מעגלי הבחירה של המורה ושל בית הספר, בין בתכנון ההוראה ובין בפיתוח תכניה.

- קיים מחסור בבסיס ידע עדכני אודות הצרכים הפדגוגיים בחברה הערבית. מחסור ידע זה עלול להוות חסם בארגון התוכן, בהתפתחות המקצועית ובמדיניות שעונה על צרכיה האמיתיים של החברה הערבית.
- מחסור בשותפות של בעלי עניין רלוונטיים להובלת השינוי בחברה הערבית מנתק את המעשה החינוכי מההקשר.

לנוכח האתגרים הייחודיים הללו, אנו מוצאים חשיבות רבה בהשקעה במורה הערבייה ובמעמדה, המכוונת להרחבת תפיסת התפקיד שלה ושכלול הכלים העומדים לרשותה. השקעה כזו היא בעלת פוטנציאל משמעותי בכל הקשור לגורמי ההצלחה במהלך הנוכחי ובשאיפה להביא לשינוי מהותי בתפקודה של מערכת החינוך הערבית.

המהלך שמובילה המזכירות הפדגוגית מתמקד בטיפוח למידה המכוונת ליצירת בוגרים ביקורתיים, פעילים ויוזמים, המיומנים בהתמודדות עם עתיד לא ידוע ולא ודאי. נראה שישנו פער בין תפיסת התפקיד של המורה הערבייה לבין יעדים אלו. תוכניות הלימודים, שאינן מבוססות הקשר תרבותי וחברתי, מנוכרות לזהותם של המורים והופכות את תפקידם לבעייתי משום שהם מופקדים על ידע חיצוני ומנותק. התרחקות המורה הערבייה מעיסוק באזורי אי-הנחת מייצרים אתגר עבור למידה מיטבית, העוסקת ברעיונות גדולים, בערכים, בידע (רלוונטי) ובמיומנויות.

מתוך כך, זיהינו כי יצירת תשתית שתאפשר הטמעה מיטבית של המהלך המבוקש צריכה להתקיים על יסוד תוכן לימודי מבוסס הקשר ומותאם לצורכי המהפכה בחינוך הממלכתי-ערבי. כמו כן, דרושים המשגה ופיתוח מודעות של המורה לזהותה האישית-מקצועית, לצד אמונה ביכולתה להשפיע על עיצוב המציאות עבורה ועבור תלמידיה. אחד הכלים העיקריים עבור המורה לקיים תשתית זו הוא שיח משמעותי עם עמיתים ותלמידים.

3.2. התפתחות מקצועית בשלושה מעגלי השתייכות: בית-ספרי, קהילתי, ובמרחב הישראלי המשותף

3.2.1. רקע: מעמדם ותפקידם של מורים בחינוך הממלכתי-ערבי

השינוי שחל בתפיסת תפקידה של המורה הערבייה בישראל לאורך ההיסטוריה, מעיד שדפוסי תפקידה של המורה מתעצבים ונפרמים בסבך תהליכים חברתיים ופוליטיים דינמיים. מזאוו (1995) מזהה שלוש תקופות היסטוריות המשקפות תפקידים שונים עבור המורה הערבי. בשלהי המאה ה-19, מסגרות החינוך העיקריות היו הכותאב (חינוך יסודי) והמדרסה (על-יסודי), ובהן למדו בעיקר לימודי דת, קריאה וכתובה. המורה היה אז מעין שליח של המסורת והדת. עם כניסתם של מוסדות חינוך כנסייתיים ועות'מאניים, עבר החינוך מגמות של אקדמיזציה וחילון. בתקופת המנדט הבריטי התחזק הממד המקצועי והאינסטרומנטלי בהוראה, בהקניית ידע ומיומנויות אקדמיות. תפקיד המורה עבר פוליטיזציה ודמוקרטיזציה וכן גברה נגישותם של בני מעמדות נמוכים יותר למקצוע ההוראה. במקומות שבהם הקימה ממשלת המנדט חינוך ממשלתי, נתפס המורה כסוכן של מודרניזציה.

עם הקמת מדינת ישראל הפכה החברה הפלסטינית למיעוט לאומי, עם מנהיגות פוליטית חסרה, כפרי ברובו ומנותק מן העולם הערבי. על אף הקמתו של מערך חינוך ממלכתי-ערבי מיד עם קום המדינה, התעצב תפקיד המורה מתוך האילוצים המבניים

והפוליטיים של יחסי המדינה למיעוט הלאומי. מאפייניו, שעוצבו מתוך מבנה כוח זה, מתבטאים עד היום באופן שבו תופסים המורים הערבים את תפקידם ומעמדם.

3.2.2. רציונל ההמלצות

מעיון בקוֹשֶׁר החינוכי-תרבותי שבו מתרחשת פעולת ההוראה בבתי הספר הערביים, ובמאפיינים של המורה הערבייה שתוארו לעיל, עולה צורך במודל התפתחות מקצועית הנותן מענה בשלושת מעגלי ההשתייכות העיקריים: אישי-בית ספרי, חברתי-קהילתי והמרחב הישראלי המשותף. אנו תופסים את המורה כמי שאינה אחראית רק על ביצוע פעולת ההוראה, אלא כאדם שיכול להתפתח מבחינת ידע, כישורים, תפיסות ואמונות, אשר מחוברים לשלוש רמות השייכות הללו. המודל המוצע מתבסס על הבנת הצורך בפיתוח הרגלי עבודת צוות בתוך בית הספר, לצד מתן קוֹשֶׁר חברתי-תרבותי רחב יותר.

המעגל האישי-בית-ספרי:

לפי התאוריה של ההכוונה העצמית (Deci and Ryan, 1991), למורה יש צורך בתחושה של יכולת, של מסוגלות ושל השפעה, ושאיפתה לחוש שהיא מסוגלת להתמודד עם המשימות המקצועיות והחברתיות בבית הספר. האתגרים שהמורה הערבייה מתמודדת עמם נובעים גם מניעים פנימיים אישיותיים, וגם מניעים רחבים וחינוניים התלויים בתרבות הארגונית, ברמת המנהיגות החינוכית התומכת ובאיכות תמיכת העמיתים (Eyal and Guy, 2011). כדי שלמורה תהיה מוטיבציה להירתם לשניוים, יש לספק לה מגוון של מניעים רגשיים, לעודד ביטחון ביכולתה, לאפשר לה להגדיר יעדים ברורים ומדידים ולתת לה משוב חיובי ומתגמל על ביצועים טובים באופן קבוע.

הובלת תהליכים בית-ספריים המקדמים פיתוח זהות אישית ומקצועית של המורה על-ידי שיח מתמיד סביב האמונות והערכים האישיים שלה, וצורת ההתבטאות שלה במרחב המקצועי והבית-ספרי, דיון בחוזקות ובקשיים, בצרכים, באתגרים ובהזדמנויות - כל אלו יאפשרו לה לפתח זהות מקצועית עמוקה ומורכבת יותר. לתהליך שכזה יש חשיבות רבה גם בהשפעה של המורה כ"דמות לחיקוי" עבור תלמידיה. המורה שהתהליך המתואר כאן מאפשר לה להתפתח כאדם שלם, תוכל להתייחס אל תלמידיה ולפתחם באופן דומה.

לארגון הבית-ספרי תפקיד חשוב בזיהוי הצרכים הייחודיים של תלמידיו, מוריו ושל הקהילה שהוא משתייך אליה. בחברה הערבית, במיוחד, בית הספר ממלא תפקיד משמעותי בהובלת שניוים ברמת הקהילה. על כן, לפיתוח קהילות מקצועיות של מורים, בהקשר הבית-ספרי, החוקרות את הפרקטיקה שלהן, יש חשיבות רבה. הן נותנות למורה המקצועית עוגן לטיפוח כישוריה המקצועיים ומאפשרות לה לא לחוש בודדה ולבדה במערכה על החינוך. קהילות שכאלה מייצרות שפה ארגונית אחידה, והן מאפשרות ארגון ותכנון הוראה בצורה שלמה יותר. קהילות שכאלה מזקקות את המיומנויות החוצות מקצועות, אך בה בעת מאפשרות טיפוח ייחודיות בין המורים ובין הצוותים המקצועיים.

במחקר שנועד לחשוף את המקורות שמבנים את תחושת המסוגלות העצמית של מורות, נמצאו שני מרחבים הנמצאים בזיקה לתחושת המסוגלות המקצועית של המורה: המרחב המקצועי והמרחב הפרטי-משפחתי. לגבי המרחב המקצועי נמצאו דפוסי ניהול שמעודדים את פיתוח תחושת היכולת המקצועית של המורה או כאלה שמעכבים אותה (קס ופרידמן, 2005). מחקר נוסף מצא כי לאקלים הבית-

ספרי ההשפעה השלילית הגדולה ביותר על המוטיבציה של המורה הערבי (טרביה, 2001). לכן, טיפוח ארגון לומד יכול לקדם את תחושת המסוגלות של המורה ולחזק את האמונה שלה בהובלת שינויים. בית הספר יכול לאפשר מרחב של למידה, על הצלחותיה וטעויותיה, ובכך לקדם פעילות ויזמות המבוססות על מודעות.

המרחב החברתי-קהילתי:

אוגבו טוען כי לכוחות תוך-קהילתיים יש השפעה מכרעת על הצלחתם (או אי-הצלחתם) הלימודית של תלמידים מקבוצות מיעוט. הוא מציע לנתח את ביצועיהם של התלמידים לפי גישת "התאוריה התרבותית-אקולוגית" (CET: Cultural Ecological Theory). ייחודה של גישה זו בכך שהיא קושרת בין המבנה החברתי ויחסה של קבוצת הרוב אל קבוצת המיעוט לבין מאפיינים תרבותיים המתפתחים בתוך קבוצת המיעוט בעקבות יחס זה. אוגבו ואחרים טענו שזיהוי והבנה של החסמים המבניים והחברתיים אשר עומדים בפני תלמידים מקבוצות מיעוט אינם משקפים את רמת הקשיים של התלמידים, אלא יש גם לנתח את אופני ההתמודדות של תלמידים מקבוצות מיעוט למיניהן עם חסמים אלו (פניגר, 2017). מכאן, שתפקידה המשמעותי של מערכת החינוך הערבית מתגלם ביכולתה למפות את החסמים והאתגרים שהתלמידה הערבית מתמודדת איתם, ולספק את המענים האלטרנטיביים שיתמכו בתלמידה כדי להתגבר עליהם ולהגיע למצב שבו יש לה יכולת בחירה רבה יותר בתחומים רבים ככל האפשר.

המפגש של המורים המקצועיים בחברה הערבית אינו עונה על הצרכים הייחודיים של החברה הערבית. הקהילות המקצועיות הבין-בית-ספריות אמורות להגדיר מחדש את תשתית הידע הנדרשת והמותאמת להקשר התרבותי-חברתי, להגדיר את המיומנויות הרגשיות של התלמידים, לזהות חוזקות ולטפחן ולהתוודע לחסמים ולנהלם. קהילות אלו מגדירות את המיומנויות הקוגניטיביות שיש להדגישן בתוך הוראת המקצוע, ולבחור את הפרקטיקות הפדגוגיות המותאמות שמאפשרות לתלמידה מגוון של התנסויות שהחברה לא מצליחה לספק, כגון שילוב אמנות, יצירה, ספורט וטכנולוגיה בהוראת המקצוע. מכך עולה שאחד התפקידים החשובים של המורה הערבי בתוך המעגל החברתי-קהילתי הוא למפות את החסמים, הקשיים והאתגרים העתידיים שהתלמידים יתמודדו איתם, ולפתח תהליכי הוראה המאפשרים לתלמידיו להתארגן בהתאם.

המעגל החברתי-קהילתי מאפשר לקיים דיון במסגרת תהליך ההתפתחות המקצועי סביב פיתוח כלים לשיח המתייחס לזהותם של הלומדים ולהתייחסות למגזרים השונים בחברה, ולזהות האתגרים. במחקרם של עראר ופאדיה (2016) עולה כי החינוך לזהות ערבית אינו מקבל לגיטימציה בשל גורמים רבים, בהם הנחיות חד-משמעיות אודות אירועים מסוימים, וגם הנחיות עמומות, שאין להבין מהן בבירור מה מותר לעשות ומה אסור. גורמים פנימיים בתוך החברה הערבית מעכבים אף הם תהליכי חינוך לזהות. המורה הערבית מתמקדת יותר בהוראת הדיסציפלינה, באופן שנותן לה מעטפת ביטחון ומותיר אותה באזורי הנוחות שלה. זאת כתוצאה מחשש לעסוק בסוגיות זהות, ומחסור בכלים פרקטיים לעיסוק בסוגיות שכאלה.

מרחב חינוכי משותף

המרחב נועד לבניית קשרים בין מורים יהודים לערבים לקראת תהליך למידה משותף. המרחב המשותף בין מורים חוצה זרמים ומגזרים באותו מרחב גאוגרפי, ומותאם לצורכי ההתפתחות המקצועית של מורים מקהילות מקצועיות משותפות. המטרה

היא ליצור שותפויות לימודיות ארוכות טווח תוך בניית שיתופי פעולה סביב סוגיות מקצועיות, חברתיות ואזרחיות. המרחב בין המורים יזמן הגדרת זהות מקצועית משותפת, תוך שמירה על הייחודיות של כל אחד ממשותפיו.

3.2.3. אתגרים

בספרות המחקרית זהו כמה מאפיינים מרכזיים של אנשי החינוך הערבים במערכת החינוך הממלכתית (סבירסקי, 1990; אלחאג', 1989; מזאווי, 1995; שיחות עם אנשי חינוך):

המורה כפקידה: שילובם של אנשי חינוך ערביים במערכת החינוך בכלל ובזו הערבית בפרט היה מצומצם בעיקר לדרגי הביצוע. כמעט לא היה ביטוי לשילוב זה ולקולם של הערבים אזרחי-ישראלי בהתנוויות מדיניות. כמו כן, לא הייתה כל תחושת שותפות או יכולת לאוטונומיה חינוכית. המורה הערבייה, שפעלה שנים רבות תחת מערכת ריכוזית, תיתקל בקושי רגשי ומקצועי לנקוט צעדים לבחירת התוכן הנלמד.

המורה חסרת המנהיגות (פסיבית): מנגנוני הפיקוח, לצד הלחצים של יחסי הכוחות החברתיים במישור ההקליתי, צמצמו את יכולתה של המורה לנקוט יוזמות חברתיות וחינוכיות. כדי להתמודד עם הלחצים המופעלים עליה, המורה הערבייה בוחרת להיצמד לתוכנית הלימודים ולהימנע מעיסוק בקונפליקטים חברתיים ופוליטיים, שיכולים להיות רלוונטיים יותר לחיי התלמיד/ה.

המורה והממסד בניכור הדדי: יחסיה של המורה הערבייה עם מערכת החינוך מאופיינים בניכור ובחשדנות הדדית. ספרי הלימוד מכילים לא פעם תכנים העומדים בניכור, ולעתים ממש בסתירה להקשר החברתי-תרבותי שלה ושל תלמידיה. נוסף על כך, לנוכח הזדמנויות התעסוקה הדלות וההיצע הגבוה של מורים משכילים, אי-הביטחון התעסוקתי מעצב גם הוא את מידת החירות בהוראה ואת מידת הנכונות "להעז" ולעשות בחירות יצירתיות בתוכני הלימוד. לפיכך, המורה הממוצעת נוטה להוראה פרוגנטית, לא ביקורתית, שמגישה את תוכנית הלימודים ככתבה וכלשוונה. התגובה של המורים היא היצמדות נוקשה לתוכנית הלימודים והימנעות מדיון בקונפליקטים חברתיים ופוליטיים. זוהי, למעשה, הימנעות מעיסוק בחינוך מתוך הקשר.

שמרנות ובידוד: המורה הערבייה אינה נוטה ליצור קשר בין-אישי עם התלמידים או לראות עצמה כאחראית לשלומותם (wellbeing). היא רואה עצמה אחראית להוראה האקדמית בלבד. כמו כן, במקרים רבים חדר המורים אינו מרחב של משמעות והשתייכות עבור המורה, והיא חסרה את התמיכה של עבודת צוות. שמרנות זו מונעת עבודה בשותפות, הפרייה הדדית ותחושת משמעות. המעבר של המורה הערבייה השמרנית מהתמקדות בתוכניות הלימודים ליחידות הלימוד ללא פיתוח תהליכים של יצירת תחושת נחיצות, יעכבו את תהליכי הטמעת השינוי.

מחסור במדריכים פדגוגיים בחברה הערבית המסוגלים לבטא ידע ומומחיות בדרך אמפתית ותומכת, שיהיו מעורבים ביצירת ידע מעשי חדש ואוטנטי, במיוחד במערכת החינוך הערבית, אשר בה מנהלים מתקשים לשחרר מורים מקצועיים ברמה גבוהה להדרכה.

רמת שליטה נמוכה בשפה הערבית הכתובה בקרב מדריכים וסגלי הוראה: תוכניות ההתפתחות המקצועית למורים בחינוך הערבי צריכות לכלול דגש על תפיסת המורה הערבייה כלפי המציאות השפתית הדיגלוסית שבה מתקיימות ההוראה והלמידה, וכן

חיזוק וקידום של מיומנויות המורים השונים בשפת האם, כערובה להצלחת ההוראה הבין-תחומית שהמהלך הזה מקדם.

3.2.4. האלמנט

המודל המוצע להתפתחות מקצועית בשלושת המעגלים

לרשותם של בתי הספר המצטרפים למהלך שהמזכירות הפדגוגית מובילה, יעמוד מערך של השתלמויות לטווח של שלוש שנים בהיקף של 180 שעות בתוך מסגרת הגמישות הפדגוגית, ותוך אפשרות לניצול השעות באופן גמיש לאורך זמן. המפגשים יהיו בשלוש רמות:

קהילת מורים בית ספרית: קהילת המורים שנבחרה להוביל את תהליך הלמידה וההטמעה תקיים מפגשי למידה כקהילת מורים מקצועית החוקרת ומפתחת את הפרקטיקה שלה בתכנון ההוראה והלמידה המבוססת הקשר. בחירת המורים המצטרפים תיעשה בשותפות עם המנהל, הצוות המקצועי וגורמים אחרים שביה"ס יבחר להתייעץ איתם (צוות מוביל, רכזת פדגוגית...). הרכב הקהילה יכול להיות לדוגמה צוות המורים המקצועיים של המקצועות המקדמים חינוך בינתחומי, ומורי שפה ולשון ואוריינות דיגיטלית. ביה"ס רשאי לבחור לשלב מורים מתחומים שיכולים לקדם שילוב למידה המבוססת על ערכים ומיומנויות חברתיות ורגשיות (SEL). הרחבת הקהילה וההצטרפות של עוד מורים ומקצועות ייעשו בקצב ובמבנה שביה"ס יעצב. המפגשים יתקיימו בהובלת המורה המובילה (בדומה למהלך "מורים מובילים"), ובנוכחות המלווה המקצועי החיצוני.

הרמה החברתית-קהילתית: במפגשי למידה אלו ישתתפו מורים מקצועיים מן האזור המלמדים את אותו תחום דעת. מפגשים אלו יקדמו את ההתפתחות המקצועית בתחום הידע, המיומנויות והערכים, ואת התאמתם להקשר החברתי-קהילתי. מובילי המפגש הם המלווים החיצוניים מטעם המזכירות הפדגוגית.

קהילת מורים ערבים-יהודים משותפת: יוקצו שעות למפגש של מורים מקצועיים ערבים ויהודים. התכנים של המפגשים ייקבעו על-פי הצרכים שבתי ספר מעלים, ובהתייעצות עם צוותי המורים המלווים. מטרת המפגשים במרחב הזה היא לפתח פרקטיקות הוראה בראייה מקומית רחבה ובראייה גלובלית (ראי נספח - מתווה להתפתחות מקצועית).

3.3. פיתוח תוכן מותאם לשלושת מעגלי ההשתייכות

3.3.1. רקע: חומרי הלימוד ותוכנית הלימודים בחברה הערבית בישראל

שלושת המעגלים הנ"ל (האישי-הבית-ספרי, החברתי קהילתי, והמרחב המשותף הרב-תרבותי) צריכים לבוא לידי ביטוי גם בסוגיית התאמת הפיתוח של התוכן לחברה הערבית. השתקפותם של שלושת המעגלים הללו מדמותו של הבוגר הראוי של מערכת החינוך הערבית תהיה ביטוי להצלחתו של המהלך שמובילה המזכירות הפדגוגית. הדבר רחוק מלהתקיים כיום.

פרופ' אליזבת' מוג'י (E. Moje) מאוניברסיטת מישגן בארצות הברית, אחת החוקרות המובילות בתחום האוריינות, חקרה את המאפיינים האורייניים של תלמידי חטיבות ביניים הבאים מרקע סוציאקונומי נמוך בעיר דטרויט שבמדינת מישגן בארצות

הברית. במחקר עלה כי הגורם המשפיע על המוטיבציה של תלמידים לקרוא ולהעמיק בחומרי הלימוד הוא מידת הרלוונטיות של הטקסט לחייהם האמיתיים. טקסטים כאלה יכולים לסייע לתלמידים להתמודד עם העולם שמחוץ לביה"ס לפתח חוסן נפשי או כישורים בין אישיים, ולספק להם ידע פרקטי. המאפיין של טקסטים אלו הוא שהם תומכים בפיתוח הון חברתי (אולשטיין, 2012).

מהאמנות הבינלאומיות לזכויות האדם ולזכויות כלכליות, חברתיות ותרבותיות עולים ארבעה עקרונות שהזכות לחינוך מושתתת עליהם: מותאמות (adaptability), קבילות (accessibility), נגישות (acceptability) וזמינות (International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, 1966). ההתחקות אחר תוכניות הלימודים במערכת החינוך הערבית בישראל מצביעה על אי-הלימה בין התכנים הנכללים בתוכניות הלימודים השונות לבין עקרונות אלו (ג'אבר, 2014).

3.3.2. רציונל ההמלצות בנוגע להתפתחות מקצועית:

המרחב האישי-בית-ספרי:

בית הספר צריך להיות גורם המטפח זהות, כישורים ואמונה ביכולת בקרב תלמידיו. חומרי הלימוד ותוכניות הלימודים צריכים להיות מותאמים למטרה זו.

בכל הנוגע לזהות, חוקרים רבים התייחסו לזהות של הערבים בישראל כזהות שמורכבת ממקבץ של זהויות רבות. הפסיכולוג והחוקר מרואן דווירי מתאר את הזהות של הערבים בישראל כ"פסיפס של זהויות הכולל את הזהות הלאומית, האזרחית, הדתית והחמולתית". בהגדרה שלו לזהות הישראלית של הערבים בישראל יש התייחסות בעיקר לרובד האזרחי, המחזק את המאבק שלהם להשגת שוויון ושלוש (דווירי, 2001). לבית הספר עשוי להיות תפקיד משמעותי בהובלת שינויים חברתיים באמצעות הבניית התייחסות חינוכית הולמת למאפייני הזהות על מרכיביה השונים.

חוללות עצמית היא אמונתו של הפרט ביכולתו לבצע משימה מסוימת בהקשר מסוים ובתחום מסוים (Bandura, 1997). חוקרים רבים טענו כי החוללות העצמית של הפרט היא הגורם העיקרי אשר קובע עבורו את הגדרת היעדים, את בחירת הפעילות ואת הנכונות להשקיע מאמצים ולהתמיד. יתר על כן, המחקרים הצביעו על קשר חיובי בין חוללות עצמית להישגים. כמו כן, קיים קשר בין זהות אתנית-תרבותית לבין חוללות עצמית.

המרחב החברתי-קהילתי:

ממחקרים שנערכו ע"י OECD בארבע מדינות בעולם, שמטרתם הייתה לבחון את הקשר בין שאיפות התלמידים לבין עיצוב המציאות שלהם נמצא כי ישנו מתאם חיובי גבוה בין שאיפותיהם של תלמידי חטיבות הביניים להשתלב בעבודות הדורשות יכולות גבוהות, לבין התפקידים שאכן מילאו בהמשך. התוכנית למלחמה בעוני שהרשויות במקסיקו יישמו, מראה כי חשיפת משפחות של תלמידים שנמצאים בעוני למודלים של השראה כגון סיפורי הצלחה אישיים ומקצועיים למיניהם מתוך הקהילה הקרובה, הצליחה לפתח אצל ההורים והתלמידים שאיפות גבוהות יותר לגבי העתיד, דבר שהשתקף בעלייה בהישגיהם של התלמידים בבתי הספר.

המרחב המשותף:

המגוון התרבותי המיוצג בתוכני הלימוד אמור להוות תשתית מתווכת עבור התלמידה

הערבייה למפגש עם המגוון החברתי-תרבותי הקיים במדינה. תשתית זו מאפשרת יכולות ניווט במעגלים ובהקשרים הגלובליים והרחבים יותר.

3.3.2. אתגרים

המרחב האישי-בית-ספרי:

חוסר מודעות לחוזקות: המחסור במסגרות חינוך בלתי פורמליות, כגון תנועות נוער ומוסדות תרבות למיניהם, לצד רקע סוציאקונומי והיעדר השכלה של ההורים, מהווים חסם בפני התלמידה הערבייה לחשיפה להתנסויות שיכולות להפגיש אותה עם מגוון חוזקות ועוצמות אישיות. כמו כן, בתי ספר ערביים המוגבלים במשאבים ובתשתיות מתקשים מאוד ליצור חוויות הצלחה אישיות עבור כלל התלמידים. חלק מתוכניות הלימודים הקיימות אינן מאפשרות למידה החותרת למפגש עם חוזקות. לכן, למודעות של התלמידה הערבייה לחוזקותיה בתחומי עניין שונים קשה להתפתח – הן בתוך כותלי בית הספר והן מחוצה להם. כמו כן, קיימות עדויות שביצועי התלמידים בחינוך הערבי במיומנויות חשיבה מסדר גבוה ובחשיבה ביקורתית נמוכים יחסית, והן מתורגלות רק מעט בתוכניות הלימוד הקיימות.

המרחב החברתי-קהילתי: חלק מתוכניות הלימודים אינן מכילות כלל תוכן המתייחס לזהות קהילתית-מקומית ולזהות הערבית-פלסטינית בישראל, והדבר מקשה על יצירת חיבור אמיתי בין התלמידים לתוכן הנלמד. לדוגמה, תוכנית הלימודים בשפה הערבית רוקנה מתכנים בעלי גוון זהותי, והתלמידים הערבים לא התוודעו ליצירות ספרותיות של יוצרים מקומיים, למעט בצורה מוגבלת בבית הספר התיכון. לעומת זאת, מערכת החינוך היהודית, הרואה בשפה מרכיב עיקרי בטיפוח הזהות והדימוי העצמי של התלמידים, מחשיבה מאוד את לימוד העברית ומשקיעה בקידום נושא זה משאבים רבים. ג'בארין ואגבאריה רואים בשפה ובספרות מרכיב מובהק של הזהות, אלא שההתייחסות אל השפה הערבית בבתי הספר הערביים היא בעיקר כאל כלי תקשורת, ולא כאל מרכיב מהותי בתהליך של טיפוח הזהות התרבותית של התלמידה (אמארה, 2010).

במרחב המשותף: מחקר שבחן את שאיפותיהם של תלמידים ערבים בישראל ויחסם לבית הספר בהשוואה לתלמידים יהודים במערכת החינוך, מחזק את המסקנות העולות בדוחות המבחינים הבינלאומיים. המחקר מצביע על כך שהתלמידים הערבים אינם מכירים את מגוון ההזדמנויות ההשכלתיות והתעסוקתיות הקיימות בישראל. במקרה של התלמידים הערבים, הניתוק מזירות הפעילות המרכזית בחברה הישראלית מעצים את אי-הידיעה וחוסר ההתארגנות המותאמת לעתיד התעסוקתי שלהם (פניגר, 2017).

3.3.3. המלצות

1. המזכירות הפדגוגית תגייס ועדת היגוי שחבריה מייצגים תחומי מומחיות וידע שונים, כגון: אנשי חינוך מהמטה ומהשטח, אנשי חברה אזרחית ואקדמאים העוסקים בתחום החינוך, החברה והתרבות. הצוות יעסוק ב:

- הגדרת עקרונות לפיתוח תוכן הרלוונטיים לכלל המאפיינים הייחודיים לחברה הערבית על המגוון שבה.
- ליווי תהליכי הערכה ומישוב דינמיים מהשטח, כלומר למידה תוך כדי פיתוח.

2. צוות הפיתוח של יחידות ההוראה במזכירות הפדגוגית יביא בחשבון את ההקשר החברתי, התרבותי והחינוכי של החברה הערבית על-ידי:

■ הגדרת ערכים ומיומנויות חברתיות-רגשיות שיודגשו ביחידות הלימוד, על-פי האתגרים הרלוונטיים שעמם החברה הערבית מתמודדת כיום (המעבר ממסורת למודרנה, מיקוד שליטה פנימי, מסוגלות עצמית וכו').

■ מתן דגש על יישום ותרגול של מיומנויות חשיבה מסדר גבוהה ומיומנויות חשיבה ביקורתית ביחידות התוכן החדשות המיועדות לחברה הערבית.

■ בחירת טקסטים ליחידות הלימוד היוצרים חיבור משמעותי לתרבות, ומעודדים שיח המתייחס לעבר, להווה ולעתיד של החברה, כדי לפתח את שאיפותיהם של התלמידים להשתלב ולהשתתף בעשייה לקידום החברה וצמיחתה ממקום של עוצמות וחוזקות.

■ פיתוח מסמך נלווה ליחידות הלימוד החדשות שמחבר ומתווך בין תוכניות הלימודים לבין תוכן היחידה. התיווך יענה על צורך מורגש אצל המורה הערבייה: לחבר את הלמידה לתוכניות הלימודים.

3.4. פיתוח תפקיד מובילה פדגוגית לחינוך הממלכתי-ערבי

בהתחשב בכלל המאפיינים והאתגרים המתוארים במסמך אודות החינוך הערבי, ישנה חשיבות רבה מאוד להגדיר סמכויות עבור מובילה פדגוגית לחינוך הממלכתי-ערבי. המובילה הפדגוגית בחינוך הערבי תהיה אמונה על ניהול תהליכי הפיתוח הפדגוגי, עיצובם והטמעתם בשטח. תהיה מוטלת עליה האחריות לבחון מחדש את צרכי החינוך הערבי ולעצב ראייה אסטרטגית הולמת, שבמרכזה עומדות מטרות ההוראה והלמידה למאה ה-21, בהקשר של ידע, מיומנויות וערכים. המובילה הפדגוגית לחינוך הערבי תהיה אשת חינוך בת החברה הערבית שתוביל את תכנון יחידות הלימוד וארגון מתוך היכרות עמוקה והבנה מלאה של ההקשרים הספציפיים, החינוכיים והתרבותיים. היא גם תסייע להתמודדות עם האתגרים בהטמעת המהלך בבתי הספר ובקרב צוותי מורים בשטח, באמצעות תיאום רגיש, שיח ודיאלוג. משימות אלו דורשות ממובילת הפדגוגיה בחינוך הערבי להיות בעלת יכולות פדגוגיות מוכחות המקדמות פיתוח ידע, מיומנויות וערכים. כמו כן, עליה להיות בעלת מיומנות גבוהה בהתמודדות עם משימות מורכבות ומצבי אי-ודאות, ובעלת ניסיון בהובלה ובניהול של צוותי חינוך, ובהטמעה של שינויים פדגוגיים בבתי ספר. המובילה הפדגוגית צריכה להיות בעלת כישורי מנהיגות, ראייה מערכתית, ומיומנות תקשורת בינאישית גבוהה.

4. הזמנה לשותפות בתי הספר להטמעת המהלך ("קול קורא")

4.1. רציונל

4.2. אתגרים

4.3. תיאור הקול הקורא

4.4. השפעות רצויות של הקול הקורא על העשייה
הבית-ספרית

4.5. שלבי יישום ולוחות זמנים מומלצים

4. הזמנה לשותפות בתי הספר להטמעת המהלך ("קול קורא")

אנו ממליצים לפרסם "קול קורא" לבתי ספר, בתיאום עם המינהל הפדגוגי והגורמים הרלוונטיים במשרד החינוך, לטובת הצטרפותם כחלוצים למהלך הכללי של המזכירות הפדגוגית. צעד זה יאפשר לבתי הספר למלא תפקיד משמעותי במהלך וירתום אותם כשותפים משמעותיים להטמעתו וקידומו של המהלך.

הקול הקורא יציע לבתי הספר להצטרף למהלך מתוך בחירה, תוך יישומו באופן מעמיק ועל-פי הצרכים, החוזקות וההקשר הייחודי של כל בית ספר. הקול הקורא יאפשר למזכירות הפדגוגית לספק תמיכה דיפרנציאלית לאותם בתי ספר מובילים שייבחרו, על-ידי מתן התאמות רגולטוריות וגמישות פדגוגית, וכן סיוע במשאבי הכשרה, בהדרכה ובליוי.

כמו כן, הקול הקורא עצמו יהיה אלמנט מסביר, ממשיג ומגייס, שיאפשר הנכחה ברורה ורחבה יותר של המהלך ברמת ה"שטח", ויאפשר הטמעה הדרגתית ופיתוחה של התוכנית באמצעות למידה תוך כדי תנועה.

4.1. רציונל

המזכירות הפדגוגית מבקשת לחולל מהלך שיביא לשינוי הלמידה וההוראה בחטיבות הביניים, כך שיותאם לצרכים של המאה ה-21. האתגר הוא גדול: כיצד להטמיע שינוי עומק בכל חטיבות הביניים בישראל, כזה שיגיע לכל מורה ולכל כיתה. האמצעי העיקרי שאמור לחולל את השינוי המיוחל הוא ארגון מחודש של תוכני הלימוד באמצעות יחידות ההוראה הדיגיטליות, אך ברור שנדרש מהלך כולל ונרחב לצורך (א) עצם הטמעת השימוש בכלי, (ב) שימוש מיטבי בכלי, כזה שיהלום את ההיגיון הפדגוגי המונח בבסיסו ויביא לשינוי בדרכי הלמידה וההוראה.

אנו מציעים שבד בבד עם המהלך הרוחבי, שבו יחידות ההוראה הדיגיטליות יהפכו זמינות לכלל המורים, יתקיים מהלך עומק מקביל, שבו כמה עשרות בתי ספר שייענו ל"קול קורא" יהפכו לשותפים בעיצוב המהלך, בלמידה שלו ובשיפורו.

הצעה זו נשענת על ניתוח של כמה תובנות העולות מתוך מחקרים שעוסקים בהטמעת שינויים במערכת החינוך - בפרט בתחום השינויים בדרכי הוראה ולמידה - ומתוך הקשבה לקולות העולים מהשטח, המביאים עמם ניסיון מצטבר מקיף ובעל ערך.

אפשר למנות חמש סיבות לצורך ולתועלת שבפרסום קול קורא:

הסברת המהלך, פריטתו למרכיביו והנחתו בתודעה

המהלך החדש הוא מהלך מורכב. מלבד הצורך שתואר לעיל - להוביל שינוי עומק לרוחב כל המערכת - הוא דורש דיוק רב: במה בדיוק יתבטא השינוי בתוך בתי הספר? כיצד תשתנה עבודתו של המורה בתוך הכיתה? אילו תנאים נדרשים כדי לחולל את השינוי בשטח? מה מקומו של הכלי הטכנולוגי (יחידות ההוראה הדיגיטליות) ביצירת השינוי? מי הם הגורמים השונים לאורך הציר שעובר מהמזכירות הפדגוגית ועד המורה בכיתה, שפעולתם חיונית כדי להבטיח הצלחה של המהלך, ומה בדיוק נדרש מכל אחד מהם? מהן התוצאות המקוונות של המהלך? שאלות אלו ואחרות ממחישות את הצורך לתאר בפרוטרוט את המהלך - מהחזון הגדול ועד לפרטים הקטנים של מימוש.

על החשיבות שבהבחרתו של מהלך שינוי פדגוגי לכלל השותפים לו (לרבות הגורם היוזם את המהלך בעצמו!) עמד מבקר המדינה בדוח שבדק את יישום רפורמת "הלמידה המשמעותית" (מבקר המדינה, 2018). אחד מסעיפי הביקורת נוגע לכך שהרפורמה יצאה לאוויר העולם כאשר קיימת אי-הסכמה בנוגע למושגי היסוד ולסוגיות אסטרטגיות מרכזיות. מצב זה הביא לכך שמהמשרד יצאו לשטח מסרים סותרים, ואלה יצרו חוסר מיקוד וטשטוש המשמעויות של מטרות הרפורמה והאופן שבו יש להשיגן. המבקר העיר כי "אם מטה המשרד היה מבסס, כבר בשלב התכנון, עקרונות ברורים למהותה של רפורמת הלמידה המשמעותית, הוא היה יכול לגייס לה הסכמה ותמיכה רחבה יותר ולאורך זמן מצד גורמים בתוך המשרד ומצד בעלי עניין מחוצה לו" (שם, עמ' 775). עוד צוין כי בשל אי-ההסכמה בדבר מושגי היסוד של הרפורמה והיעדר הבניה אחידה שלהם כבר משלב התכנון הראשוני שלה, חלחלה אי-הבהירות לשטח ועיכבה את הטמעת מרכיביה של הרפורמה בשטח (שם, עמ' 770-774). דוח מפורט זה, הסוקר ניסיון הטמעה של שינוי רחב, מספק הזדמנות מצוינת להפקת לקחים ולשיפור.

אנו סבורים ש"קול קורא" יוכל להסביר את המהלך לכלל השותפים. המסמך יציג את המהלך במלואו, בצורה רציפה וקוהרנטית, ויהווה מושא להתייחסות שדרכו ייבחנו הצעדים שיעשו הגורמים השונים השותפים למהלך. התועלת בכך כפולה: הן כלפי פנים - כלפי המזכירות הפדגוגית ושותפיה, שתוודא באמצעות ניסוח הקול הקורא שהמהלך, לכל אורכו, מהחזון ועד פרטי היישום, ברור לה; והן כלפי חוץ - כלפי ה"שטח", המנהלים והמורים, אשר יקבלו תמונה בהירה ומוסמכת של המהלך.

יתרון נוסף של קול קורא הוא שמי שניגשים אליו קוראים אותו בעיון ובהעמקה. בלעדיו, קיים חשש שהמהלך יישאר בגדר "אותיות מתות", שאיש לא יטרח לקרוא.

לבסוף, "קול קורא" מעניק למהלך פרסום ונראות. הוא מנכיח אותו בתודעה הציבורית ומציף לתודעה שמהו חדש מתחיל.

בחירה ושותפות

מלבד החשיבות בהסברת התהליך והמשגתו, גם הספרות העוסקת בהובלה של שינויים במערכות גדולות מצביעה על החשיבות הרבה בכך שהגורמים השונים בתוך המערכת יהיו שותפים לעיצובו, ייטלו חלק בתהליך, וכך אף יחושו שיש להם "בעלות" (ownership) עליו. אפשר לנסח זאת גם על דרך השלילה: שינויים שיוורדים "מלמעלה למטה", ללא שיתוף של השטח, בדרך כלל נידונים לכישלון (ניר, 2017).

אנשי ה"שטח", מנהלי בתי הספר והמורים, מביטים בדרך כלל בחשדנות כלפי מהלכים המוכתבים מ"למעלה", והדבר עלה פעם אחר פעם בשיחותינו עם צוותי ההוראה בבתי הספר. פעמים רבות יש תחושה ש"המטה מנותק מהשטח", שכל שינוי מתבטא בהוספת עומס על המורים העמוסים מאוד גם כך, ושהשינוי יהיה מלווה בעוד פיקוח ומדידה, שמשמעותם עיסוק נוסף בביורוקרטיה ובניירת במקום להתרכז בעשייה החינוכית והפדגוגית האמיתית. לדעתנו, תחושות ממין זה עלולות להיות בגדר נבואה המגשימה את עצמה, ועלולות להוביל לכישלון ההטמעה של מהלכים מערכתיים בשטח, מוצלחים ככל שיהיו.

"הקול הקורא" מאפשר לבתי הספר לבחור אם הם רוצים לקחת חלק משמעותי במהלך או לא. רכיב הבחירה הוא מרכזי: השינוי לא נכפה מלמעלה אלא מוצע למי שמאמין בו ורוצה בו. נוסף על הבחירה, הקול הקורא יציע גם שותפות. בתי ספר

שייגשו אליו לא ימלאו אחר הוראות המוכתבות מלמעלה, אלא ייענו לאתגר הקורא להם להציע בעצמם פתרונות יצירתיים, ההולמים את דרכם החינוכית ואת ההקשר של הסביבה החינוכית שבה הם פועלים.

כך יהפכו בתי הספר להיות שותפים אמיתיים לא רק בהטמעת התהליך, אלא גם בעיצובו. הם יסייעו למטה המשרד בהתוויית השיטה הפדגוגית החדשה, שכן יש ברשותם ידע שאין לו תחליף. במחקרים רבים רווחת הגישה הקונסטרוקטיביסטית, שעל-פיה הידע נבנה "מלמטה" על בסיס "חוכמת המעשה" שיש בגופים אשר מקיימים בתוכם למידה מתמדת של "הידע של הפרקטיקה" (שפרלינג, 2017). השותפות אינה אכזא רק **אמצעי** ל"הזמנה" של בתי ספר "להיכנס פנימה" אל תוך המהלך, אלא היא גם **מטרה** בפני עצמה, שכן השותפות מבטיחה שהמהלך ייעשה בצורה מיטבית ובהסתמך על ניסיונם המעשי של המומחים לחינוך ולפדגוגיה הנמצאים בשטח, וזאת בלי לגרוע מחשיבותם של המומחים המספקים את זווית הראייה של המטה ושל עולם האקדמיה.

מרכזיותה של היחידה הבית-ספרית ורתימתה למהלך

מחקרים שעסקו בשיפור איכות הלמידה וההוראה בשנים האחרונות, מדגישים את חשיבותו של בית הספר כ"קהילה לומדת" (פרז'צ'בסקי-אמיר וטופול, 2020). תפיסה זו נשענת על תאוריות של "למידה חברתית" אשר שמות את הדגש בתהליך הלמידה על דיאלוג ועל החלפת רעיונות בין הלומדים.

התפיסה היא שהתפתחות מקצועית של מורים צריכה להתרחש בזיקה ישירה לעבודתם, בתוך בית הספר, ועם עמיתיהם להוראה, ושהמורים עצמם מנווטים את הלמידה (בלגה ואח' 2011). תפיסה זו קשורה גם ב"תפיסת הרצף" המקובלת היום בהקשר של התפתחותם המקצועית של מורים, ועל-פיה על המורה לשפר את ידיעותיו וכישוריו לכל אורך חייו המקצועיים (אבידב-אונגר, 2013; מרגולין ואח', 2019). סוג כזה של התפתחות אינו יכול להתרחש רק במסגרת של "השתלמויות" חיצוניות, וצריך להיות בעל אחיזה בעשייה המקצועית הפנים בית-ספרית השוטפת. תפיסה זו שבה ועלתה גם בשיחות שקיימנו עם הגורמים בשטח, הן בבתי הספר והן במרכזי הפסגה.

במובן זה, הקול הקורא גם מבטיח שהמהלך יוטמע בשטח לא רק על-ידי המורים, כפרטים, אלא כחלק מקהילת בית ספר, שיש לה שפה, רוח וייחודיות משלה. הוא נועד גם לענות על החשש, שהואיל ויחידות ההוראה הדיגיטליות הן בראש ובראשונה כלי עזר למורה הבודד בהכנת שיעור, הגורמים השונים במערכת יסתפקו בשיפור קל זה, וכך תוחמץ ההזדמנות הגדולה יותר שהמהלך מאפשר. הפנייה לבתי הספר עשויה להבטיח עבודה במסגרות של קהילת מורים, ולא רק של המורה הבודד. כמו כן, היא רותמת את מנהל בית הספר להובלת המהלך, וכפי שמעידים מחקרים רבים, מעורבותו של המנהל היא קריטית בהנעה של תהליך שינוי אמיתי בתוך בית הספר שבאחריותו. למשל, בדוח הערכה של ראמ"ה על תוכנית "מורים מובילים", ניכר כי אחד הגורמים להצלחת התוכנית היה תמיכת ההנהלה בפעילות ובהחלטות של הקהילה, כולל הקצאת מקום זמן פנויים במערכת. אחד הגורמים לאי-הצלחה בהשגת מטרות הקהילה הוא חוסר שיתוף פעולה של ההנהלה (ראמ"ה, 2018).

נקודה מרכזית נוספת כאן היא **ההקשר**. להבנתנו, רצוי שהמהלך לא יהיה "גנרי" לכל המורים ולכל בתי הספר, ויש צורך בהתאמתו להקשר הבית-ספרי. למשל, במסמך זה

הרחבנו על הצורך בהתאמה מהותית של המהלך למערכת החינוך בחברה הערבית, על כל גווניה. בדומה לכך, יש להתאים את המהלך להקשרים רבים נוספים, לפי חתכים חברתיים וכלכליים, לפי פריפריה ומרכז, לפי רמת המאותגרות הלימודית של תלמידי בתי הספר השונים, הצרכים הרגשיים של תלמידים שונים ועוד. אנו סבורים כי לשם הצלחת המהלך יש חשיבות קריטית לכך שכל בית ספר יעצב אותו בהתאם להקשר המיוחד שבו הוא מצוי (Talbert, McLaughlin, Milbrey, 1992; ניר, 2017). הקול הקורא מאפשר לבתי ספר לבצע את ההתאמות הנדרשות עבורם, ומאפשר למזכירות הפדגוגית להיחשף למגוון של תפיסות חינוכיות והקשריות שישכללו את הכלים שהיא מפתחת עבור בתי הספר והמורים, ובכלל זה הפלטפורמה של יחידות ההוראה המקוונות.

הלימה בין אופי השינוי הפדגוגי לדרכי הטמעתו

הזמנתם של בתי ספר להצטרף למהלך מתוך בחירה וגם לפתח בעצמם ולעצב הצעה שתענה על האתגר שמציע הקול הקורא יוצרת הלימה בין אופי השינוי המתבקש בשטח לבין דרך הטמעתו: בדיוק כפי שבתי הספר נקראים לפתח פדגוגיה המאפשרת בחירה ולמידה דרך "רעיונות גדולים", כך הקול הקורא מציע לבתי הספר לגשת למהלך, מתוך בחירה, ולהביא לשולחן "רעיון גדול" לעיצוב אופי הלמידה המתאימה לבית הספר עצמו. בכך מהווה הקול הקורא "מקפצה" משמעותית להטמעתו של הלך החשיבה החדש שהמזכירות הפדגוגית מבקשת לקדם (זהר ואדר, 2018), בבחינת נאה דורש - נאה מקיים.

הטמעה מדורגת ומלווה

הקול הקורא יאפשר את קיומה של "נבחרת" בתי ספר, שבה תיעשה ההטמעה בצורה מדורגת (במרחב האפשרויות שיוגדר) ותוך ליווי צמוד. הליווי עצמו יהיה דיפרנציאלי, בהתאם לצרכים ולבקשות של בתי הספר.

ליווי זה יאפשר ללמוד ולפתח את המהלך תוך כדי תנועה ותוך זיקה למה שנעשה בבתי ספר אחרים שנענו לקול הקורא. ברמה הבית-ספרית, ההדרגתיות תאפשר לכל בית ספר לפעול מתוך החוזקות שלו ובהתאמה למשאבים העומדים לרשותו. ברמה המערכתית, ההדרגתיות תאפשר למזכירות הפדגוגית כניסה מיטבית למהלך, תוך מחשבה על משאבי ההדרכה והליווי העומדים לרשותה, והמשך הרחבת המהלך בהתאם להיזון החוזר שיעלה מהשטח.

4.2. אתגרים

שימוש ב"קול קורא" אינו חף מסכנות ומכשלים. למיטב הבנתנו, יש לתת מענה לחמישה אתגרים מרכזיים:

הגדלת פערים - גורמים העוסקים בהוצאה של קולות קוראים ציינו בפנינו שהם עלולים להיות מנגנון להרחבת פערים. במקרים רבים, תנאי הסף לכניסה למהלך שמציע הקול הקורא מקשים מאוד על בתי ספר מוחלשים להיענות לקול הקורא, לא כל שכן לזכות בו. גם כשתנאי הסף אינם מגבילים אותם, פעמים רבות בתי ספר מוחלשים נמנעים מלגשת לקול הקורא, וזאת מסיבות שונות: קושי להפנות משאבי זמן וכוח אדם לטובת היענות לקול הקורא; קושי להתמודד עם הדרישות הבירוקרטיות שכרוכות בתהליך; חוסר מודעות לעצם קיומו של הקול הקורא; וחוסר אמון בכוחו של בית הספר לזכות בקול הקורא.

לפיכך יש לדעתנו לנקוט כמה פעולות:

א. להגדיר מראש את ההרכב של בתי הספר הנבחרים, באופן שיבטא מגמה שוויונית (ראי נספח 6).

ב. לעודד באופן יזום בתי ספר מוחלשים לגשת לקול הקורא, ולסייע להם בתהליך (reaching out).

ג. לשקול את האפשרות לתת סיוע וליווי פדגוגיים דיפרנציאליים לבתי הספר, דהיינו, ככל שבבתי הספר המוחלשים ישנו רצון או צורך בסיוע ובליוי פדגוגי מוגבר, תישקל האפשרות לתת להם סיוע מוגבר.

ד. יעדי המהלך ומדדי ההצלחה השנתיים יוגדרו על-ידי כל בית ספר בשיתוף המזכירות הפדגוגית, והם יהיו דיפרנציאליים ומותאמים לנקודת הפתיחה של כל בית ספר.

חוסר אמון - כפי שהוזכר לעיל, מהלכים רבים המונעים מ"למעלה" עלולים להיתפס כפיקוחניים וככאלו שמצמצמים את דרגות הבחירה וחופש הפעולה של בתי הספר. גם המהלך הנוכחי עלול להיתפס ככזה, במיוחד לנוכח העובדה שהוא כולל כניסה מוגברת של מדריכים מטעם המזכירות הפדגוגית לשגרות העבודה של בית הספר. כדי לעודד את מנהלי בתי הספר לגשת לקול הקורא, עליהם להשתכנע שהמהלך שמובילה המזכירות הפדגוגית הוא בעל ערך עבור בית ספרם, עונה על צורך חיוני עבורם וכן מגדיל במידה משמעותית את דרגות הבחירה ומרחבי שיקול הדעת של בית הספר. על כן יש מקום להדגיש את ההתאמות הרגולטוריות וכן את ההזמנה לבתי הספר לאתר מרחבים נוספים לגמישות פדגוגית, שתסייע להם להגשים את חזונם החינוכי. דברים אלו מקבלים משנה תוקף לגבי בתי הספר בחברה הערבית, שם נדרש מהלך מיוחד של בניית אמון. בהקשר זה יש לשקול פנייה לבתי הספר באמצעות קול קורא בשפה הערבית, שיקרין את ההתייחסות של המזכירות הפדגוגית להקשר התרבותי המיוחד שבו הם פועלים. נוסף על כך, אפשר לתווך את הקול הקורא באמצעות סרטון מיוחד שיקרא לשותפות וידגיש את מרחבי הבחירה שבמהלך.

"כשל הריכוזיות" - מהלך של מתן חופש בחירה לבתי הספר יוצר דילמה ברמת המטה בין הרצון המוצהר להגדיל את מידת העצמאות של בתי הספר לבין הרצון לשמר לעצמו מידה נאותה של שליטה ריכוזית. הדבר עלול לגרום ל"כשל ריכוזיות", המתבטא במערכת של הנחיות ותכתיבים המהווים תנאי מקדים להאצלת הסמכויות, ואשר יוצרת בקרב הצוותים החינוכיים בבתי הספר קושי להעריך את כנות כוונותיו של השלטון המרכזי (ניר, 2017). לאור זאת, יש לוודא שהקול הקורא, כמו גם המהלכים המלווים אותו, יעשו מתוך מודעות לכשל אפשרי זה, ויקדימו לו מענה.

ריבוי קולות קוראים - קולות קוראים רבים מתפרסמים על-ידי משרד החינוך (לעתים עד כמאה בשנה) וגם על-ידי גופים אחרים. כדי שהקול הקורא הנוכחי לא "יילבץ" בין הקולות הקוראים האחרים, ויזכה לתשומת לב ראויה שתאפשר את הנכחת המהלך, אנו מציעים שני אופני פעולה משלימים:

א. על תוכן הקול הקורא עצמו להיות ייחודי, ולהדגיש את ההזדמנות הגדולה שטמונה בהצטרפות למהלך.

ב. פרסום הקול הקורא צריך להיות מלווה במהלכים נוספים של חשיפה ותיווך, דוגמת יום חשיפה ועבודת רפרנטים ומדריכים בבתי הספר.

עיתוי - שאלת העיתוי מידית ורלוונטית למהלך הנוכחי. כדי שהמהלך ייצא לדרך כבר בתחילת שנה"ל תשפ"א, נדרש לקבוע לוח זמנים ברור בהקדם האפשרי. כל זאת, כמובן, בלי לפגוע בתהליכי ההכנה הנדרשים להבשלת המהלך טרם צאתו לאוויר העולם.

4.3. האלצה קול קורא לבתי הספר

על הקול הקורא לכלול את:

- תיאור העקרונות הפדגוגיים המנחים;
- התנאים המחייבים לשותפות במהלך;
- העקרונות לכתיבת תוכנית מותאמת לבית הספר ברוח המהלך;
- לוחות הזמנים לפעולה.

הקול הקורא ידגיש את ההזדמנות הניצבת לפני בתי הספר למימוש חזון פדגוגי חדשני בעזרת הגדלת מרחב הבחירה שלהם, מעבר ל"רגולציה מותאמת", ותמיכת המזכירות הפדגוגית בתהליכי התפתחות מקצועית איכותיים תוך ליווי מתמשך (ראי נספח 6).

4.4. השפעות רצויות של הקול הקורא על העשייה הבית-ספרית

הקול הקורא יניע את בית הספר לבצע כמה צעדים שיעמיקו את עבודתם הפדגוגית:

1. אבחון בית-ספרי: מיפוי חוזקות, אתגרים והזדמנויות, דיוק הייחוד של בית הספר וההקשר שבו הוא פועל.

2. תהליך תכנוני הכולל -

א. הוראה-למידה-הערכה - בית הספר יגבש תוכנית הוראה-למידה-הערכה בהסתמך על עקרונות המהלך (רעיונות גדולים, למידה בין-תחומית, שילוב ידע, ערכים ומיומנויות וכו')

ב. התפתחות מקצועית - בית הספר יגבש תוכנית התפתחות מקצועית, הנדרשת לצוותים שיובילו את הלמידה במסגרת הקול הקורא. כחלק מתוכנית ההתפתחות המקצועית יגדיר צוות בית הספר את הליווי הדרוש לו מהמזכירות הפדגוגית.

ג. סדיריות תומכות - בית הספר יתכנן את השגרות הבית-ספריות שיתמכו בשתי התוכניות לעיל. הכוונה לשגרות של מפגשי צוות ושל ארגון הלמידה (מערכת שעות, פריסה שנתית ורב-שנתית).

הכניסה לקבוצת בתי הספר "השותפים" תוסיף להעמיק את התהליכים האלה ותקדם תהליכים נוספים בעלי חשיבות:

1. הידוק שותפות/יצירה משותפת - הקשר בין צוותי בית הספר לבין המדריכים מטעם המזכירות יתהדק, וההשפעה תהיה דו-סטריית: המדריכים יהפכו לשותפים לתכנון ולמימוש התוכנית הבית-ספרית, וצוותי בית הספר יהפכו לשותפים לעיצוב המהלך הכולל.

2. שפה משותפת - צוות בית הספר יפתח שפה פדגוגית ייחודית הנשענת על עקרונות המהלך, על תהליכי ההתפתחות המקצועית ועל ההקשר הבית-ספרי הייחודי.

3. השפעות פנים בית-ספריות מחוץ למעגל הצוות המוביל את המהלך - יש להניח שתהליכי ההתפתחות המקצועית שיעבור הצוות המוביל, והשפה הייחודית שהוא יפתח, ישפיעו על מעגלים בית-ספריים הולכים ומתרחבים.

4. מומחיות - בתי הספר והמדריכים המלווים אותם יפתחו מומחיות בנוגע לאתגרים ולהזדמנויות הכרוכים במימוש העקרונות הפדגוגיים ברוח המהלך.

4.5. שלבי יישום ולוחות זמנים מומלצים

1. פרסום הקול הקורא - בשותפות ובתיאום עם הגורמים הרלוונטיים במשרד החינוך (המלצה לגבי מבנהו ותוכנו מצורפת כנספח)

2. כנס חשיפה - שבועיים-שלושה לאחר פרסום הקול הקורא יתקיים כנס למתעניינים ביוזמה, שאליו יוזמנו מנהלים ומובילים פדגוגיים. כנס יוצגו העקרונות הפדגוגיים של המהלך, ותובהר משמעות ההצטרפות לקבוצת בתי הספר השותפים לעיצוב השינוי הפדגוגי.

3. טיוטה ראשונית - כשלושה שבועות לאחר כנס החשיפה יגישו בתי הספר טיוטה ראשונית לתוכנית. במהלך שבועות אלו תקצה המזכירות הפדגוגית רפרנטים לטובת מתן תשובות לשאלות שבתי הספר יעלו. תפקיד הרפרנטים יהיה גם לעודד ולסייע לבתי ספר מהפריפריה לענות לקול הקורא.

4. בחירה ודיוק טיוטה - בהתאם לטיוטה הראשונית שהוגשה ייבחרו כשלושים בתי ספר המייצגים את התמהיל שנקבע מראש. לכל בית ספר יתלווה מדריך או שניים מטעם המזכירות הפדגוגית, לצורך המשך עבודה על התוכנית הפדגוגית. המדריכים יהיו מומחים בעקרונות הפדגוגיים המנחים את המהלך וכן בתחומי הדעת הרלוונטיים.

5. אישור התוכנית - בתוך כחודש יגבש בית הספר, בסיוע המדריכים, תוכנית מלאה. התוכנית תובא לאישור בוועדה שבה יישבו נציגי בית הספר, המדריכים מטעם המזכירות הפדגוגית, מפקחת בית הספר ונציגים נוספים הרלוונטיים לתוכנית מטעם המזכירות הפדגוגית. בוועדה יאושר מתווה התוכנית וינתנו דגשים להפעלתה.

בד בבד, ברמת המטה, אנו ממליצים על הקמת ועדה מטעם המזכירות הפדגוגית (בשיתוף גורמים משרדיים נוספים), שתאשר תוכנית הוראה-למידה-הערכה (הל"ה) שנבנתה על-ידי בית הספר בשיתוף עם המדריכים המלווים, ותקיים עבור בית הספר ליווי ופיקוח פדגוגיים גמישים על-פי המרכיבים הבאים:

א. לימוד באשכולות סביב רעיונות גדולים;

ב. מתן אפשרות נרחבת לתלמידים לבחור בתהליכי הלמידה והערכה.

מומלץ לשקול גם שעות תפקיד למוביל המהלך הבית-ספרי (במסגרת האפשרי בהסכם השכר הקיים בעניינו), וכן מומלץ לשקול תקציב חד-פעמי, ככל שיידרש, לתמיכה בעיצוב סביבת הלמידה.

6. ליווי שוטף - מומלץ שאחת לשבועיים ישתתף המדריך הפדגוגי במפגש ההתפתחות המקצועית של הצוות המוביל את המהלך בבית הספר. נוסף על כך, רכז המהלך הבית-ספרי ישתתף במפגשי התפתחות מקצועית מטעם המזכירות

הפדגוגית אחת לשלושה שבועות. במפגשים אלו ישתתפו רכזי המהלך בבתי ספר נוספים, וכך יושג מעגל חשוב נוסף של "קהילה מקצועית לומדת" שבו מתקיימת למידה והפריה הדדית בין בתי הספר השותפים למהלך.

7. צומת תכנון - אחת למחצית יתקיים מפגש הערכה ותכנון מחודשים שאותו יתכנן וינהל צוות בית הספר. במפגש ישתתפו נציגי המזכירות הפדגוגית כשותפים לחשיבה.

**5. דברים שלא רואים מכאן, אבל
כדאי להסתכל עליהם בכל זאת**

5. דברים שלא רואים מכאן, אבל כדאי להסתכל עליהם בכל זאת

כדי להיענות באופן הטוב ביותר לכתב המשימה שהוטל עלינו, נכנסנו לתהליך למידה ממושך. עיקרי המסקנות של תהליך הלמידה מופיעים בהמלצות שבמסמך זה. מטבע הדברים, בשל מגבולות המקום והזמן ישנן סוגיות כבדות משקל שלא קיבלו ביטוי מספק בהמלצות. אנו רואים חשיבות בסימון אותן סוגיות, וממליצים למזכירות הפדגוגית להקדיש להן תשומת לב מיוחדת בהמשך תהליכי התכנון וההטמעה של המהלך. את הסוגיות הללו בחרנו לרכז סביב כמה נושאים מרכזיים, ועבורם ניסחנו שאלות ומתחים.

תהליכי הערכה והישגים

- באיזה אופן צפוי המהלך להשפיע על הישגי התלמידים במבחנים הסטנדרטיים והבינלאומיים?
- באיזה אופן ישפיע שינוי דרכי ההוראה-למידה על דרכי ההערכה הבית-ספריות?
- אילו התאמות נדרשות בדרכי ההערכה שמוביל המשרד, כדי לאפשר למהלך להשפיע לחיוב על תרבות ההערכה הבית-ספרית?
- באיזה אופן תתבצע הערכת המהלך עצמו על היבטיו השונים?
- כיצד אי-שינוי ההערכות החיצוניות, בחטיבה ולאחר מכן בתיכון (באמצעות בגריות) ישפיע על יישום המהלך והצלחתו?

צמצום פערים, האומנם?

- אילו פעולות יש לנקוט כדי שמהלך שיפור ההוראה יצמצם את הפערים ולא ירחיבם ברמות השונות:
- בין בתי ספר חזקים למוחלשים
 - בין מורים במרכז לבין מורים בפרפריה החברתית והגאוגרפית
 - בין תלמידים חזקים לבין תלמידים מוחלשים
 - אילו פעולות מיוחדות נדרשות כדי להתאים את המהלך לתלמידי החינוך המיוחד המשולבים בבתי הספר?

בינתחומיות ויחידות ההוראה הדיגיטליות

- להבנתנו, הפלטפורמות המפותחות כיום מפותחות על בסיס דיסציפלינרי. כמו כן, המורים מלמדים בעיקר במסגרת תחומי הדעת. כיוון שלמידה בינתחומית מצריכה התארגנות מערכתית וקשרים בין-מקצועיים, השטח עדיין אינו ערוך דיו להתמודדות עם המורכבויות שמזמנת למידה בינתחומית, ואף אנו נמנענו מלעסוק בנושא הלמידה החורגת מתחומי הדיסציפלינה בנייר זה.
- האם הטמעתן המוצלחת של יחידות ההוראה הדיסציפלינריות לא תפגע בהטמעתה המוצלחת של הלמידה הבינתחומית שהיא חלק מהמהלך?
 - כיצד יכולות יחידות ההוראה הדיגיטליות לתמוך, לאפשר ולעודד למידה בינתחומית?

- כיצד יכולות יחידות ההוראה הדיגיטליות "לדבר בין לבין עצמן" ולאפשר למורה הוראה שמעבר לתחום המקצוע?

בתי ספר במגזר הממלכתי חרדי:

- באילו אופנים אפשר להתאים את המהלך להקשר ולצרכים הייחודיים של בתי הספר הממלכתיים-חרדיים?
- אילו התאמות ייחודיות נדרשות כדי להגיש את יחידות ההוראה הדיגיטליות למורה בבית הספר החרדי?

החברה הערבית

- המצב התשתיתי של בתי הספר הערביים אינו תואם את הדרישות הטכנולוגיות של יחידות ההוראה דיגיטליות במהלך. כיצד הדבר ישפיע על הטמעת המהלך?
- מהנתונים עולה שבשנת הלימודים תש"ף, אחוז התלמידים הלומדים בבתי ספר שש-שנתיים במגזר היהודי עומד על 77%, ואילו במגזר הערבי - רק כ-52%. עובדה זו מעידה שבעוד בחברה היהודית נשמר על רצף של הקשר, שפה פדגוגית ואפילו מבנה בין מרבית חטיבות-הביניים לתיכונים, בחברה הערבית רק חצי מהלומדים ממשיכים ללמוד באותו מוסד בין חטיבת הביניים לתיכון. כיצד פגיעה זו ברצף הלמידה תשפיע על הטמעת המהלך?
- כיצד אפשר לרותם את הכשרת המורים במכללות להוראה למהלך ולקדם הכשרה מותאמת יותר של המורים הערבים?

תפיסות הוראה ושיטות הוראה

- תכנון ההוראה שמתבסס על ארגון התוכן המחודש סביב יחידות הוראה, עשוי להשפיע על תפיסות ההוראה ועל שיטות ההוראה של המורים. המהלכים להתפתחות מקצועית בוודאי צריכים להכיל התייחסות משמעותית לנושאים אלו. יחד עם זאת, אנו חושבים שיש צורך להעמיק בנקודה זו ולברר את טיב השינוי, מהותו ואופיו.
- אילו תפיסות הוראה ואילו שיטות הוראה תומכות במהלך שמובילה המזכירות הפדגוגית ונתמכות על-ידו?
- כיצד המהלך בכללותו יוביל לשינוי בדפוסי ההוראה-למידה בכיתה, ולא רק בדרכי תכנון ההוראה?
- כיצד יש לתכנן את תהליכי ההתפתחות המקצועית כך שישפיעו על תפיסות ההוראה ועל שיטות ההוראה של המורים?
- האם קיימת תפיסה מגובשת במזכירות הפדגוגית בדבר תפיסות הוראה ושיטות הוראה מיטביות?

מעמד ספרי הלימוד וחומרי הלימוד

- כיצד השימוש ביחידות ההוראה הדיגיטליות ישפיע על מעמדם של ספרי הלימוד?
- מה עשויים להיות הרווחים והמחירים הכרוכים בשינוי מעמד ספרי הלימוד?
- כיצד מייצרים מצב שבו התכנים ביחידות ההוראה הדיגיטליות מתחדשים ומתעדכנים?
- כיצד מתבצעת בקרת האיכות על יחידות ההוראה הדיגיטליות?

הסתייעות במיקור חוץ להנעת המהלך

- אילו גופים הקיימים היום בשדה החינוך בישראל יכולים לסייע למזכירות הפדגוגית לבנות ולבצע את תוכנית ההתפתחות המקצועית למדריכים ולמורים?
- אילו מנגנונים דרושים כדי שההסתייעות במיקור החוץ לא תפגע בעקרונות המהלך שמובילה המזכירות הפדגוגית?

הורים

- מה צפויה להיות עמדת הורי תלמידי חטיבות הביניים כלפי המהלך?
 - מהן הפעולות שכדאי למזכירות הפדגוגית לנקוט כדי לרתום את ההורים למהלך?
- רשויות מקומיות
- אמנם חטיבות הביניים הן באחריות משרד החינוך, אך חלקן הגדול יושב בתוך בתי-ספר שש-שנתיים ומתקיים קשר ולעתים כפיפות לבתי-ספר תיכוניים שנמצאים באחריות הרשויות המקומיות. לאור זאת:
- מה תפקיד מנהלי החינוך של הרשויות המקומיות במהלך?
 - כיצד רותמים את הרשויות המקומיות לתמיכה ביישום המהלך בהקשר המקומי?

6. סיכום

עֲבַרְתִּי לֵיד בֵּית-הַסֵּפֶר שָׁבוּ לְמַדְתִּי בְּנַעֲוִירִי
וְאִמְרַתִּי אֶל לְבִי, כָּאֵן לְמַדְתִּי דְּבָרִים אֲחָדִים.
וְלֹא לְמַדְתִּי דְּבָרִים אֲחֵרִים. כֹּל חַי אֲנִי אוֹהֵב אֶהְבֵּת חֲנָם
אֶת הַדְּבָרִים שֶׁלֹּא לְמַדְתִּי.

(מתוך: פתוח סגור פתוח/יהודה עמיחי)

בית הספר הוא מקום שבו לומדים. כך היה הדבר לפחות מאז ימיו של יהודה עמיחי. אולם מהי אותה למידה? בשבועות האחרונים יצאנו למסע שבו גם אנחנו, העמיתות והעמיתים של מחזור כ"ז - למדנו. עדיין, רבים הדברים שאיננו יודעים, ואנחנו, כעמיחי, אוהבים אותם אהבת חיים.

המסע הזה החל בפגישה עם ד"ר מירי שליסל, שהציבה בפנינו כתב משימה והתוותה לנו את הדרך ללמידה. אולם לא הייתה זו למידה כמו בבית ספר. לא הייתה זו פעולת למידה לשם למידה, חקר לשם חקר. ביסוד פעולותינו ולמידתנו עמדה לכל אורך הדרך למידה אחרת - זו המתרחשת בהקשרים הבית-ספריים. לנגד עינינו עמדו המורות, התלמידות והמנהלות. חשבנו על רעיונות גדולים, שוחחנו עם מומחי תוכן באקדמיה, וראינו לנגד עינינו את האופן שבו רעיון גדול יכול להשפיע על הוראה. התודענו לדמות הבוגר שפיתחו במשרד החינוך, קראנו על ידע, מיומנויות וערכים, ודמיינו כיצד מורות מלמדות תוכן שכזה בשיעור. שוחחנו עם צוותי הוראה ואנשי מטה המשרד על בינתחומיות, ובמוחנו עלתה תמונת התלמידים שיושבים בצוותא ולומדים מחוץ ומעבר למקצועות התחומיים.

תמונות אלו עלו וצפו לנגד עינינו בשלבים השונים. כשחשבנו על העקרונות שחשובים לנו ראינו אותם מתקיימים בהטמעת המהלך, ובה בעת ראינו את חשיבות היישום שלהם בכיתות עצמן. המורה והתלמידה הן, כל אחת בפני עצמה, אדם שלם שחי בתוך הקשר שהוא ייחודי ובו מתרחשת ההוראה והלמידה. המורה והתלמידה בוחרות (גם אם חלקית) באופן שמקנה להן אחריות ובעלות על הלמידה ועל ההוראה, וכך נוצרת שותפות - בין המלמדים, בין הלומדים, ובין השטח למזכירות הפדגוגית עצמה.

לכל אורכו של תהליך הלמידה, העבודה והכתיבה שלנו, ניסינו לא רק לחשוב על בתי הספר, אלא גם להציע הצעות שיהיו מבוססות גם מבחינה תאורטית. הניסיון שלנו היה לשלב הן את התאוריות הגדולות והרלוונטיות, הן את המסרים מן השטח ואת הפרקטיקות שהוכחו כיעילות, והן מחשבה "מחוץ לקופסה" כדי לא לחזור ולהציע את מה שכבר נוסה, או את מה שכבר הוצע ואין טעם לנסותו. העובדה שלמהלך הזה יצאנו כקבוצה של עשרים חברות וחברים עם דעות ומחשבות משלהם, אבל גם עם יכולת להקשיב, לשכנע ולהשתכנע - סייעה בגיבוש המלצות שלא היו יכולות להגיע לאוויר העולם אלא בתהליכים הסיזיפיים של למידה, חקר, ובעיקר דיונים ארוכים.

המהלך של המזכירות הפדגוגית לשיפור הלמידה בחטיבות הביניים הוא מהלך של מורים. המורים הם המרכז שלו. יש במהלך זה הסתכלות על המורה כאדם שלם, שאינה רק "מעבירה חומר" שנמסר ממשרד החינוך הלאה לתלמידים, אלא עסוקה בבחירה

של התכנים ושל חומרי הלימוד שבאמצעותם היא תלמד; שמתכננת את ההוראה כשהיא נותנת דעתה על ההקשר החברתי-זהותי שלה, של תלמידיה ושל בית הספר שבו היא עובדת; ושיוצרת שותפות עם מורים שונים בבית הספר ומחוצה לו. המורה אחראית לכך שבבית ספר לומדים "דברים אחדים" ולא "דברים אחרים". היא גם תהיה אחראית לכך שתלמידיה יאהבו, כמו עמיחי, אהבת חינוך את הדברים שלא למדו.

עד מהרה התבררה לנו מרכזיותו של המוסד הבית-ספרי בכלל ושל מוסד חטיבת הביניים בפרט, שהוא, למעשה, האקו-סיסטם של המורה וגם של התלמידים. כך הפך מוסד זה לאבן יסוד ביישום המהלך, הפצתו והטמעתו. המדריכים הפדגוגיים המלווים בתי ספר, ההתפתחות המקצועית בדגם של "מורים מובילים" בתוך המוסד הבית-ספרי, המעגל הראשון "האישי-בית-ספרי" של המורה הערבייה בהתפתחותה המקצועית ושל פיתוח יחידות התוכן לחברה הערבית, וכמובן, הקול הקורא שמאפשר לבתי-ספר "שותפים" להצטרף למהלך כיחידה אורגנית.

תחום חשוב נוסף בתוך המחשבה, העבודה והכתיבה שלנו על המהלך היה החברה הערבית בישראל. הניסיון שלנו בלמידה ובעבודה על החינוך בחברה הערבית בישראל היה להסתכל על הבעיות נכוחה. לכל אורך הדרך ליווה אותנו המתח שבין הסתכלות שוויונית וכמעט "עיוורת צבעים" על החברה הערבית כחלק בלתי נפרד מן החברה הישראלית, לבין הסתכלות על הייחודיות וההקשרים שבה חיה החברה הערבית בישראל. המתח הזה לא עזב אותנו גם בשלב ההמלצות והכתיבה. על ההמלצות אפשר להסתכל כעל יישום של ההמלצות הכלליות בנוגע לפיתוח יחידות ההוראה, ההתפתחות המקצועית והקול הקורא - בהקשר של החברה הערבית בישראל. יחד עם זאת, אפשר להסתכל עליהם גם כייחודיות לחברה הערבית, בפרט במה שנוגע לשלושת מעגלי השייכות - האישי-בית-ספרי, החברתי-קהילתי והמרחב המשותף היהודי-ערבי.

כך, תם ולא נשלם. המהלך כעת מתחיל לצאת לדרך. כבר בשנים הקרובות, חלק מהמורים ילמדו (קצת) אחרת בחטיבת הביניים, (כמה) בתי ספר יהיו חלק מקול קורא שיאפשר מרחב הוליסטי לשיפור הלמידה, (עוד ועוד) יחידות הוראה ייכתבו עם דגשים על ידע, מיומנויות וערכים ורעיונות גדולים, ומדריכים פדגוגיים יפגשו לא רק צוותי הוראה מקצועיים, אלא גם בתי ספר על הקשרם ומורכבותם. ככל שהמורים ירגישו שהיחס אליהם הוא כאל בני אדם שלמים, ככל שיינתן מקום להוראה וללמידה מתוך ההקשר, ככל שיהיה מקום לבחירה, לשותפות בין מורים ולדיאלוג פתוח עם המזכירות הפדגוגית ומטה משרד החינוך - ההוראה תלך ותשתפר והלמידה תהפוך למלאה יותר, שלמה יותר וטובה יותר.

"חלונות חדרי קתה תמיד פונים אל העתיד" מזכיר לנו יהודה עמיחי. הוא צודק.

.7 תודות

העמיתות והעמיתים של מחזור כ"ז מבקשים להודות לאנשים שבלעדיהם מסמך זה לא היה מגיע לאוויר העולם.

ראשית, נבקש להודות ליושבת ראש המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך, ד"ר מירי (מרים) שליסל, משרתת ציבור מחויבת, רצינית ומקצועית, שפתחה לנו את הדלת ונתנה בנו אמון, שיתפה אותנו בהתלבטויות אמיתיות ואפשרה לנו לראות מקרוב איך מנהלים מהלך חינוכי בהיקף לאומי. נבקש גם להקדיש תודה מיוחדת לסליה קולודני מהמזכירות הפדגוגית, שהעמיקה יחד איתנו בכל רזי המהלך ולאורך שלביו השונים (עד ירוחם ובחזרה) ועזרה לנו לדייק את המלצותינו.

במהלך החודש האחרון התייעצנו עם עשרות מומחים - במטה משרד החינוך, במחוזות, ברשויות המקומיות ובבתי הספר. חלקם שוחחו איתנו קצרות והאירו את עינינו, חלקם פינו לנו נתח מזמנם העמוס כדי להעמיק ולהרחיב את הצוהר שדרכו אנו מביטים על עולם חטיבות הביניים ועל מרכיבי הלמידה.

נבקש להזכיר אותם כאן ולומר להם תודה גדולה.

פרופסור אדם ניר, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית; איל רם, סמנכ"ל ומנהל מינהל עובדי הוראה, משרד החינוך; אליסף אסולין, מנהל אגף א' תקציב ומינהל, המינהל הפדגוגי, משרד החינוך; אליז קראוס, מנהלת אגף חברה ורוח, המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך; אמי פלמור, מנכ"לית לשעבר, משרד המשפטים; אפרת מאיר, מנהלת, בית הספר התיכון הדו-לשוני יד ביד, ירושלים; אתי מויאל, מנהלת, חטיבת הביניים ע"ש זיו ומרקס, ירושלים; ד"ר ג'ניפר לואיס, חינוך מתמטי, אוניברסיטת וויין, מישגן; גבי ניימן, יועץ ארגוני; גור סלע, רכז פדגוגי, חטיבת הביניים ברוח הייטק היי, חולון; ד"ר גילמור קשת-מאור, מנהלת אגף א' מדעים, המזכירות הפדגוגית; גל חירות, מנהלת מו"פ השקפה (מורים מובילים), מופ"ת; ד"ר זאב דגני, מנהל, בית הספר התיכון גימנסיה הרצליה, תל אביב; דודי מזרחי, מנהל אגף תקציבים, משרד החינוך; דסי בארי, מנהלת אגף א' חינוך על-יסודי, המינהל הפדגוגי, משרד החינוך; ויסאם סעדי, ראש תחום החברה הערבית, מכון ברנקו וייס; ורד עמית, מנהלת, מרכז פסג"ה (פיתוח סגלי הוראה), פתח תקווה; טל אוחנה, ראש המועצה המקומית, ירוחם; ד"ר טלי ניב, מפמ"ר ספרות ממ"ד, המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך; ד"ר יהושע זקבר, מנהל פיתוח יחידות, המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך; יובל נבו, מנהל, חטיבת הביניים רמות אלון, ירושלים; יובל סרי, מפמ"ר תרבות יהודית-ישראלית, המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך; יורם חיים, מנהל, בית הספר התיכון ע"ש זיו ומרקס, ירושלים; ד"ר יסמין שלהוב-עואד, מרצה וחוקרת, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה; ירדנה נחתומי, רכזת שכבת ח', חטיבת הביניים ע"ש זיו ומרקס, ירושלים; לובנא חאג' יחיא, מדריכה לשעבר, תוכנית שלהב"ת, מחוז מרכז, משרד החינוך; לירון אררה, מנהלת חטיבת הביניים ברוח הייטק היי, חולון; מאור סרי-לוי, מורה לתנ"ך, מחשבת ישראל והוראה רב-תחומית, חטיבת הביניים ע"ש זיו ומרקס, ירושלים; מיטל לביא, סגנית מנהל, רמות ים - בית חינוך ניסויי, מכמורת; מיכל סטולר, מנהלת, מרכז פסג"ה, ירושלים; מירב בראוטבר-פסט, מפמ"ר ספרות, המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך; נאוה שקל ששון, סגנית מנהל ואחראית תחום פדגוגיה, בית הספר עירוני ה' ע"ש יצחק נבון, מודיעין; נאשד בدير, מנהל בית הספר התיכון אבן סנא, קלנסווה; נועה בן סעדיה, סגנית מנהלת חטיבת הביניים ואחראית על למידה רב-תחומית, חטיבת

הביניים ע"ש זיו ומרקס, ירושלים; נטע לה גנק, רפרנטית ליו"ר המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך; ניצן ברוך, רכזת פדגוגית, בית הספר השש-שנתי ברנקו וייס, בית שמש; סימה אבוחצירא, מנהלת חטיבת הביניים, אולפנית ממ"ד ישרון, פתח תקווה; עבדאללה חטיב, מנהל אגף בכיר חינוך במגזר הערבי, משרד החינוך; עינת רום, מנהלת אגף א' לפיתוח מקצועי, מינהל עובדי הוראה, משרד החינוך; ענבל פיקהולץ-שילה, מנהלת, חטיבת הביניים דרוך, צור הדסה; פרופ' קוסאי חאג' יחיא, פרופסור חבר וראש המכון האקדמי הערבי לחינוך, מכללת בית ברל; קלרה יונה, מנהלת, בית הספר התיכון נווה חוף, ראשון לציון, משרד החינוך; ראיד מסארווה, מפקח על-יסודי ממלכתי, טייבה, מחוז מרכז, משרד החינוך; רותי אנזל, מנהלת האגף לחינוך על יסודי וקידום ילדים ונוער, מינהל החינוך תל אביב-יפו; רחל שולמרכ, מנהלת, בית הספר התיכון אריה מאיר, קרית גת; שלומית דרעי, רכזת חטיבת הביניים, בית הספר קדמה, ירושלים; שמרית אביסדור, מנהלת, חטיבת הביניים אריה מאיר, קרית גת; שרי דרוך, רכזת תחום פדגוגי, דעת; תמר עציוני, מנהלת חטיבת הביניים, בית הספר השש-שנתי ברנקו וייס בית שמש.

זכינו גם להיות חלק ממוסד מכובד, המאגד בתוכו מומחי חינוך ומדיניות רבים, שהיו לנו לעזר - יעצו לנו, לימדו אותנו, העמיקו איתנו, ועמדו לרשותנו לטובת התרגיל הקבוצתי. אנחנו מבקשים להודות להם כאן - גם על ההנחיה והליווי המקצועיים לאורך כל לימודינו, אבל באופן מיוחד לעניין הلمידה בתרגיל זה, והם:

דני בר גיורא, מנהל בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית; ד"ר אימן אגבאריה; ד"ר יהודה בן-דור; ד"ר צבי בקרמן; פרופ' אריאל הירשפלד; פרופ' משה הלבנטל; פרופ' עמי וולנסקי; פרופ' ענת זוהר; פרופ' יונתן כהן; ד"ר רותי להבי; ד"ר דניאל מרום; מיקי נבו; יונינה פלורסהיים; ד"ר רות קלדרון; ד"ר נטע שר-הדר; ד"ר ליה אטינגר; פרופ' מוטי גולני; ד"ר גילי זיוון; דלית שטאובר.

תודה מיוחדת נבקש להקדיש לד"ר רעיה יואלי שליוותה אותנו במהלך התרגיל בעצותיה החכמות ובהכוונתה.

אחרון חביב ומעל לכול, נבקש לומר תודה ענקית לד"ר אריאל לוי, שריכז את התרגיל הקבוצתי. אריאל הדריך, חשב והעמיק, הנחה וכיוון, דייק (ודקדק), העצים, הקשיב ותמך, לעתים אפילו שהה והדהד. בשעות משונות במהלך היום (והלילה), ותמיד בסבלנות, במאור פנים, עם רצון מלא להאיר לנו את הדרך. למדנו ממך המון, אריאל. תודה!

את התרגיל הזה לא יכולנו לעשות בלי תמיכתם של הצוות המסור של בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית. אנו מבקשים להודות למאיה ברק על התמיכה והעזרה בכל בקשה ושאלה שלנו, מוזרות ככל שיהיו. ברצוננו להודות באופן מיוחד גם לנטע גרנית-אוחיון שליוותה את יצירתו של המסמך הזה, העריכה, העיצוב וההדפסה. כמו כן, נבקש להודות למורן דדון; אסתר דנה שאולי; וגילי שטרן. תודה על הנכונות שלכם לקבל מאתנו הודעות ומיילים בשעות משונות, להזמין, לתאם, לדאוג ולארגן, ולהיות תמיד נכונים לסייע בכל מה שצריך. תודה מיוחדת גם לאייל טלמון על העריכה הלשונית הממושכת של כל המסמכים.

תודה לענבל בן חיים על העיצוב והגרפיקה המוקפדים, ולאידא מעלוף על התרגום המדויק של המסמך לשפה הערבית.

לבסוף, תודה רבה למשפחות שלנו. אנחנו מקווים שתקבלו אותנו בחזרה.

8. ביביליוגרפיה

8. ביבליוגרפיה

אבידב-אונגר, א'. 2013. "הפיתוח המקצועי בעידן של רפורמות ושינויים - משמעויות של תפיסת הרצף". בתוך: שמעוני, ש' ואבידב-אונגר, א' (עורכות). **על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים** - מדיניות, תאוריה ומעשה (עמ' 197-228). תל אביב: מכון מופ"ת.

אולשטיין, ע'. 2012. **"בין אוריינות לשונית כללית לאוריינות בתחומי הדעת בחטיבת הביניים: סיכום ביניים"**. בתוך: פולק, א' (עורך). בין אוריינות לשונית כללית לאוריינות בתחומי הדעת: דיווח מסדרת מפגשים לימודיים. ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

איזנברג, א' וזליבנסקי-אדן, ע'. 2019. **התאמת מערכת החינוך למאה ה-21**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

אלחאג', מ'. 1989. **החינוך לדמוקרטיה בבית הספר הערבי בישראל: בעיות ומשימות**. גבעת חביבה: המכון ללימודים ערביים.

אמארה, מ'. 2010. "שפה וזהות: השפעות והשלכות על החינוך הערבי בישראל" (ערבית). **דיראסאת**, עמ' 23-33.

אריקסון, א'. 1974. **ילדות וחברה**. ספרית פועלים, תל-אביב.

בלוגה, א', לנדלר-פרדו, ג' ושחר, מ'. 2011. **קהילות מורים לומדות - סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת שפה ואוריינות**. היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

<http://yozma.mpage.co.il/SystemFiles/23071.pdf>

ג'אבר, כ'. 2014. "תוכנית הלימודים בספרות ערבית בבתי ספר ערביים בישראל: בין דרישות המציאות למציאות הנדרשת". בתוך: מיעארי, מ' (עורך). **תוכנית הלימודים בחינוך הערבי בישראל: מחקרים ביקורתיים על תוכניות הלימוד של השפה הערבית, ההיסטוריה, הגאוגרפיה והאזרחות** (עמ' 73-122) (בערבית). נצרת: המועצה הפדגוגית של ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי.

דו"ח מבקר המדינה 68ג "קידום למידה משמעותית בבתי הספר", כך ראשון, עמ' 753 ואילך.

https://www.mevaker.gov.il/he/Reports/Report_627/ReportFiles/fullreport_2.pdf

דו"ח מורים מובילים - מהלך השקפה. 2018.
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/HaarachatProjectim/Morim_Movilim.htm

דוֹגֵרִי, מ'. 2001. "פסיכולוגיה של מדכא, פסיכולוגיה של מדוכא". בתוך: אופיר, א' (עורך). **זמן אמת: אינתיפאדת אל-אקצה והשמאל הישראלי** (עמ' 287-285). ירושלים: כתר.

דין וחשבון: הוועדה הפרלמנטרית לבחינת מבנה החינוך היסודי והעל יסודי בישראל: תשכ"ו-תשכ"ח. 1971. מוגש על-ידי א' ש' רימלט. ירושלים: הכנסת.

הרפז, י'. 2009. "תנו לילד דגים". **הד החינוך** 83(5), 38-44.

וולנסקי, ע' ומלמד, ע'. 2006. **כיתוח מקצועי של מורים: מגמות בין לאומיות. מוגש למדען הראשי של משרד החינוך - פרופ' סידני שטראוס.** נדלה מתוך

file:///C:/Users/User/Downloads/%D7%95%D7%95%D7%9C%D7%A0%D7%A1%D7%A7%D7%99,%20%D7%9E%D7%9C%D7%9E%D7%93%20-%202006%20-%20%D7%A4%D7%99%D7%AA%D7%95%D7%97%20%D7%9E%D7%A7%D7%A6%D7%95%D7%A2%D7%99%20%D7%A9%D7%9C%20%D7%9E%D7%95%D7%A8%D7%99%D7%9D%20-%20%D7%9E%D7%92%D7%9E%D7%95%D7%AA%20%D7%91%D7%99%D7%9F-%D7%9C%D7%90%D7%95%D7%9E%D7%99%D7%95%D7%AA%20(1).pdf

וורגן, י'. 2010. חטיבות הביניים ומקומן במבנה החינוך העל-יסודי במערכת החינוך. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

<https://main.knesset.gov.il/Activity/Info/MMM/Pages/document.aspx?docId=c35b6b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977&businessType=1>

ויניגר, א'. 2014. הפעלת בתי ספר על יסודיים שש שנתיים על רקע יישום רפורמות עוז לתמורה ואופק חדש, (עמ' 4). מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

<https://main.knesset.gov.il/Activity/Info/MMM/Pages/document.aspx?docId=4b536b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977&businessType=1>

זוהר, ע' ובושריאן, ע' (עורכים). 2019. **ועדת המומחים לנושא התאמת תוכניות הלימודים וחומרי הלימוד למאה ה-21, מסמך ביניים**. יוזמה - מרכז לידע ומחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

טרביה, א'. 2001. "שחיקת המורה הערבי בישראל כפועל יוצא של תפיסת המסוגלות העצמית שלו והאקלים הבית-ספרי". **עיונים במינהל ובארגון החינוך** 25, 214-183.

כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל. 2005. "התוכנית הלאומית לחינוך - כי לכל ילד מגיע יותר" (דו"ח דברת). נדלה מתוך:

https://www.makorrishon.co.il/nrq/images/stuff/news/Dovrat_05.01.05.pdf

לוי, א'. 2009. "מנהיגות פדגוגית". **הד החינוך** 83(4), 70-71.

לויטן, א'. 2016. חתירה אל העצמי - הפסיכותרפיה ההומניסטית של קרל רוג'רס, הוצאת אדוואנס.

מזאוו, א'. 1995. "שינויים בדפוסי התפקיד של המורה בחברה הערבית הפלשתינית ומשמעותם הריבודית". בתוך: בן-עמוס, א' ותמיר, י' (עורכים). **המורה בין שלחות למקצוע** (עמ' 73-59) תל אביב: הוצאת רמות ואוניברסיטת תל-אביב.

מיל, ג'. 2006. **על החירות**, תרגום: אהרון אמיר, הוצאת שלם, (ראה אור ב-1859).

מרגולין, א', שני, מ', רגב, ח' וטל, פ'. 2019. "פיתוח מקצועי אפקטיבי: הישגים וחסמים". **בטאון מכון מופ"ת** 63, 76-71.

משרד החינוך. **מרכיבי חינוך OECD 2030 – תקציר**. אגף מו"פ, ניסויים ויוזמות. נדלה מתוך:

<https://www.mop.education/wp-content/uploads/2019/02/%D7%AA%D7%A7%D7%A6%D7%99%D7%A8-%D7%9E%D7%A8%D7%9B%D7%99%D7%91%D7%99-%D7%9E%D7%A1%D7%92%D7%A8%D7%AA-%D7%9C%D7%9E%D7%99%D7%93%D7%94-%D7%A4%D7%A8%D7%95%D7%99%D7%A7%D7%98-%D7%97%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%9A-2030.pdf>

ניר, א'. 2017. **שינוי ארגוני של בית ספר : מאסטרטגיה למיסוד**. חיפה: פרדס הוצאה לאור בע"מ.

סנג'י, פ'. 1997. **הארגון הלומד**. בני ברק: הוצאת מטר.

פינגר, י'. 2017. "שאיפות, הישגים ויחס לבית הספר בקרב תלמידים מקבוצות מיעוט בישראל". בתוך: ארביב-אלישיב, ר', פינגר, י' ושביט, י' (עורכים). **יש סיכוי לשינוי? תאוריה ומחקר עדכני על שוויון הזדמנויות בחינוך**. תל אביב: מכון מופ"ת.

קס, א' ופרידמן, י'. 2000. **תחושת המסוגלות העצמית של המורה: המושג ומדידתו**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד, סדרת כלי מחקר.

פרנצ'בסקי-אמיר, ר' וטופול, נ'. 2020. **תקציר המסמך המסכם של עבודת 'הוועדה לניהול מיטבי של הפיתוח המקצועי במערכת החינוך', חומר רקע לכנס יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך, 9.1.2020**. נדלה מתוך:

<http://education.academy.ac.il/SystemFiles/19-12-31%20booklet%202%202020.pdf>

שפרלינג, ד'. 2017. **התפתחות מקצועית של מורים בסביבת בית הספר: מנגנונים מערכתיים והיבטים ארגוניים**. תל-אביב: הוצאת מכון מופ"ת.

Bandura, A. 1997. Self-efficacy: The exercise of control. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Brown, D., Melian, V., Solow, M., Chheng, S., & Parker, K. 2015. Culture and engagement: The naked organization. Dupress. deloitte. com

<https://www2.deloitte.com/us/en/insights/focus/human-capital-trends/2015/employee-engagement-culture-human-capital-trends-2015.html>

(Accessed September 30, 2016).

Duhigg, C. 2012. *The power of habit*. New York: Random House USA Inc.

McChrystal, G.S., Collins, T., Silverman, D. & Fussell, C. 2015. *Team of teams: New rules of engagement for a complex world*. New York: Penguin Random House LLC.

Mitchell, I., Keast, S., Panizzon, D. & Mitchell, J. 2016. "Using 'big ideas' to enhance teaching and student learning". *Teachers and Teaching* 23. 1-15.

https://www.researchgate.net/publication/306343884_Using_'big_ideas'_to_enhance_teaching_and_student_learning

OECD, Future of education & skills 2030

https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030_concept_note.pdf

Sizer, T.R. 2004. *Horace's compromise - the dilemma of the American high school*. New York: Mariner books.

Talbert, J.E. & McLaughlin, M.W. 1992. Understanding teaching in context. Center for Research on the Context of Secondary School Teaching, Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington DC. https://www.academia.edu/29864617/Understanding_teaching_in_context

Vygotsky, L. S. 1987. *The collected works of LS Vygotsky: Problems of general psychology, including the volume thinking and speech* (Vol. 1). New York: Plenum Publishing.

9. לקריאה נוספת

9. לקריאה נוספת

אל עסלי, ק'. 1990. "אל תעלים פי פלסטין מן אל פתח אל איסלאמי חתא בידאית אל עסר אלחדית" (החינוך בפלשתינ מאז הכיבוש המוסלמי ועד לתחילת התקופה המודרנית). בתוך: **האנציקלופדיה הפלשתינית**, חלק שני, כרך שלישי, עמ' 33-34. בייירות: חברת האנציקלופדיה הפלשתינית (בערבית).

בוזו שוורץ, מ' ומנדל- לוי, נ'. 2016. המנהיג הפדגוגי כמוביל תהליכי למידה. מסמכי מכון אבני ראשה. נדלה מתוך

http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/pedagog_leader.aspx

בניה, י', יעקובזון, י' וצדיק, י' (ללא תאריך). **קהילה מקצועית לומדת בבית הספר**. מסמכי מכון אבני ראשה. נדלה מתוך

http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/Professional_learning_community.aspx

להט, ל' ושר-הדר, נ'. 2014. **משילות משולבת – Collaborative Governance – סקירת ספרות**. המרכז לצדק חברתי ודמוקרטיה ע"ש יעקב חזן במכון ון ליר בירושלים. נדלה מתוך

http://hazan.kibbutz.org.il/hafrata%20-2/skira_sprotit_mshilot_msholbt_-_21_4_17.pdf

מיכאלי, נ' וסומר, א'. 2014. **דוח פעילות של צוות היגוי בראשות פרופ' מרים בן פרץ ופרופ' לי שולמן: מורים מובילים כסוכני שיפור במערכת החינוך**. ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

משרד החינוך. **מרחב למידה ופיתוח – הוראה איכותית – הבזקים**. נדלה מתוך <http://meyda.education.gov.il/files/QualityTeaching/MahberetKenes.pdf>

זוהר, ע' וכהן, א'. 2018. "טנגובין תכנון לשחרור-שינוי פדגוגי ברמה המערכתית: רפלקציה על הטמעת מטלת ביצוע באזרחות". **דפים: כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך** 67, 40-11.

Ellis, E., Farmer, T. & Newman, J. 2005. Big ideas about teaching big ideas. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 34-41.

<https://doi.org/10.1177/004005990503800107>

Robinson, V.M.J, Lloyd, C.A. & Rowe, K.J. 2008. "The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types". *Educational Administration Quarterly* 44 (5), 635-674

Wideen, M.F. & Grimmer, P.P. (Eds.). 1995. *Changing times in teacher education: Restructuring or reconceptualization?*. London: Falmer Press.

Ellis, E., Farmer, T. & Newman, J. 2005. Big ideas about teaching big ideas. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 34-41.

<https://doi.org/10.1177/004005990503800107>

10. נספחים

נספח 1: כתב המשימה

מדינת ישראל משרד החינוך יו"ר המזכירות הפדגוגית

Head of Pedagogical Affairs

رئيس السكرتارية التربوية

הבוגר במאה ה-21 ידע, מיומנויות וערכים שיפור הלימדה בחטיבות הביניים
שיפור הלימדה בחטיבות הביניים

רקע

בעבר נתפס בית הספר כשער לקידמה, והמורים נחשבו למתווכים של הידע והדעת. הם החזיקו במפתחות להבנה של העולם, לשיוויון הדמוני, ליכולת לפרוך גבולות אישיים וחברתיים ולהצלחה בחיים. עם חלוף הזמן ובעקבות "מהפכת הידע" שאנו בעיצומה, בה נפרצים גבולות הזמן והמקום חדשות לבקרים, נשמעים קולות המפקקים בחשיבותו של בית הספר דרך הערעור על הפקודי היסוד שלו: לימוד תכנים, בעזרת מורים, במרחב פיסי, תוך שימוש קונבנציונאלי (ולרוב לא מעודכן) באמצעים טכנולוגיים-פדגוגיים. התפתחה תחושה של פער בין בית הספר המשמר את הערכים והרעיונות של העבר ובין החברה הישראלית החותרת לקראת המחר. הפער אינו מקרי, שכן במבנה המערכת הקיים, הדעת והידע כמו גם דרכי למידה וההערכה מנותקים, כמעט לגמרי, מן המציאות אותה פוגשים התלמידים מחוץ לבית הספר והבוגרים באקדמיה ובשוק התעסוקה. המאתגרים מטיחים במוסד הבית הספרי קשת של שאלות מערערות:

- התוכן מתחדש ובר השנה בכל מקום – למה צריך לדעת (ולשנן)? לשם מה בכלל נדרשת המורה?
- כל אחד צריך להגיע ליעדו לפי יכולותיו והעדפותיו – מדוע ללמוד במרחב פיסי משותף?
- המציאות הפכה מורכבת ורבת פנים – מדוע להמשיך ללמוד לפי תחומי דעת?

אך למעשה, אפשר להעמיד את הדברים גם אחרת. הצפת הידע יוצרת חוסר יכולת הקשבה ולמידה, והידע הדיגיטאלי לא תמיד אמין ומהימן. הרשתות החברתיות מטפחות שטחיות, מהירות תגובה ובמקרים רבים גם אלימות, והמתנגד מוצא עצמו חסר ידע ויכולת, וחוסר אינטראקציה חברתית אמיתית. אך גם אם נקבל את העמדה הזו ונדחה את הראשונה, נמצא עצמנו בפני נקודת שבר בתפקיד בית הספר שנדרש עתה לתת לערים ועמדות את הכלים להצלחה בעולם של אחרי מהפכת הידע. התובנה הזו צריכה לפיכך לדחוף אותנו לחשוב מחדש על הפרדיגמה החינוכית-פדגוגית שלאורה פועל בית הספר, כמוסד המעביר ומייצר ידע.

לתפיסתנו, בית הספר הוא המקום בו מצוי מבוגר אחראי, המסייע בתיווך הידע ופיונו, ומקנה את הדרכים המתאימות לרכישת ידע, תיקונו וביסוסו. המורה יכול לאפשר להתגבר על השטחיות שמאפיינת את תנועת הידע המהירה במרחב הדיגיטאלי, ולקדם שיח אינטלקטואלי מעמיק המחייב חשיבה, שימוש והיזר בהוכחות ועובדות ורספקטיבה מורכבת ורבת צדדים על אתגרים ודילמות. בית הספר יכול להפוך להיות המקום בו יתרחש **מרחב העצרים מחדש**: מרח של בני הנוער בשטחיות של הידע, בחוסר המהימנות של המידע, מהשיח אלום והמפלג, ומהפציות הבינאריות הנשקפת בחדר המראות של הרשתות החברתיות, בלי דילמות וללא ספקות. אם נשכיל לשקול מחדש את תפקיד בית הספר והמורים, ולהגיע תהליך שינוי מערכתי שיתמוך בו, הם עשויים לחזור למעמדם כבעלי המפתחות להצלחה אישית וחברתית במאה ה-21 ובראשם החשיבה הביקורתית והיצירתית והיכולת ללמוד באופן עצמאי ושיתופי.

ירושלים * רח' דבורה הנביאה 2 * בניין לברם * מיקוד 91911 * טל': 02-5602236 * פקס: 02-5602085
شارع نبورء نبينة 2 - عارة ليف رام - اورشلیم القدس 91911 * تلفون: 02-5602236 * فاكس: 02-5602085
2 DEVORA HANEVIA ST. JERUSALEM 91911, ISRAEL * TEL: 972-2-5602236 FAX: 972-2-5602085
כתובת אתר ממשלה זמין: <http://www.education.gov.il> * כתובת אתר המשרד: <http://www.gov.il>
כתובת המייסוס של המזכירות הפדגוגית: <https://www.facebook.com/PedagogicalSecretariat/>

מדינת ישראל
משרד החינוך
יו"ר המזכירות הפדגוגית

Head of Pedagogical Affairs

رئيس السكرتارية التربوية

השינוי הזה נטוע בראש ובראשונה בשינוי הציפיות של המערכת מהמורים בהכשרה, בפיתוח המקצועי, בתוכניות הלימודים ובהערכה. המערכת ממשיכה לצפות מהמורה לשים דגש על חיותו של המורה מוכחה התוכן, מבלי לפתח בו או בה גם את המופתיות של תהליך פירוק וייצור הידע. יודגש כי לשיטתנו, לידע, ידיעתו ורכישתו יש מקום מרכזי ביותר במערכת המתחדשת. אין חשיבה בלי בסיס ידע, אין בניית ידע חדש בלי השענות על ידע קיים ואין בסיס לתפיסות ערכיות חברתיות בלי התמצאות במרחב התרבותי על זרמיו השונים. יחד עם זאת, הגילויים של העשורים האחרונים במדעי המוח והפדגוגיה, מלמדים אותנו שידע נרכש בצורה מעמיקה ואיכותית כאשר הוא מצוי בזיקה לרעיונות מארגנים וחשובים וכאשר הושקע מאמץ אקטיבי להשיגו. למיכך, הידע כרכיב יסודי בתפיסת התפקיד של בית הספר, לא יכול להמשיך להלימד בצורה המסורתית. הוא חייב לזרום אל התלמידים בערוצים חדשים - מאורגן סביב רעיונות גדולים בחברה ובמדע, ונרכש על ידי התלמידים תוך מאמץ עצמאי ויוזמי, בהנחיית המורה כמומחה התהליך, ולא (רק) התוכן.

על מנת להוביל למימושה של תפיסה זו נדרשים להתקיים כמה תהליכים במקביל:

1. תהליך ארגון מחדש של התוכן
2. תהליך תפיסת תפקיד ופיתוח מורים
3. תהליך הטמעה ויישום ארגוניים בשטח

תהליך ארגון התוכן

מצב נתון:

עד היום תכניות הלימודים בנויות כולן בחלוקה לתחומי דעת ומונחות על ידי מומחי התוכן מן האקדמיה. אין קשר וחיתוך בין תכניות לימודים בתחומי דעת שונים, אותם לומד תלמיד במקביל, וגם הרלוונטיות שלהם מוטלת בספק בעיניו של בן העשרה.

התפיסה המשתקפת בתכניות הלימודים בנויה סביב נושאי למידה ולא סביב רעיונות גדולים שתפקידם לענות על השאלה: 'לשם מה נלמדים דברים הללו'. כתוצאה מכך, ישנו עיסוק רב בפרטים נלמדים ולא ביעדים של הלמידה. כאמור, הדיון מורכב משום שהוא נוגע בשאלה של מעמד הידע, ועשוי לגרום ויתור על ידע לטובת מיומנויות אלא שיש לעמוד על בסיס הידע ההכרחיים ולוודא שהדוך בה נרכש ומופעל הידע מותאמת לאתגרי הוכן ויכולות התלמידים.

המהלך העתידי:

מעבר מיתכניות לימודים: המתמקדות בתוכן הנלמד, ליתכניות למידה המתמקדות בלומד ובדרכי הלמידה. תכניות למידה צריכות לכלול למידה בארבעה מימדים: (1) **למידת תוכן דיסציפלינרי** בחובלת מורה כפי שקיים היום, תוך דגש על רעיונות גדולים בכל חלקי תכניות הלימודים והטמעת מיומנויות ופרקטיקות איכותיות; (2) **למידת תוכן דיסציפלינרי מתוך בחירת תלמידים** ובהובלתם (באופן פרטני ובעבודה משותפת) תוך דגש על תהליך, תוצר ורפלקציה; (3) **למידה בין תחומית** בחובלת מורים – למידה סביב רעיון הנוגע בתכנית

מדינת ישראל
משרד החינוך
יו"ר המזכירות הפדגוגית

Head of Pedagogical Affairs

رئيس السكرتارية التربوية

הלימודים בעזרת תחומי דעת שונים ותוך שימוש בשפות השונות של הדיספלינות; (4) למידה על תחומים סביב בעיה קיומית על פי בחירת תלמידים, תוך שימוש בידע מתחומי דעת מגוונים. ארבעת מימדי הלמידה יכללו את סך 100% מן הלימודים ועל השילוב ביניהם והערכתם יושם דגש מערכתי. התכנים הנלמדים יונגשו למורים באמצעות יחידות הוראה שמטרתן כפולה: לשרת את המורים המרכזיים בחובלת שינוי ולקדם את תפיסותיהם הפדגוגיות של המורים. במסגרת זו מוגדרים ששה דגשים שיופנו ביחידות ההוראה:

1. למידה סביב רעיונות גדולים; (בשונה מלמידה סביב נושא, רעיון גדול שואל לשם מה אנו לומדים ומה נרצה שישאר לתלמיד לאחר הלמידה)
2. מתן אפשרויות בחירה לתלמידים ומורים; (מתוך הנחה שבחירה כרוכה בלקיחת אחריות על הלמידה, ואחריות מייצרת משמעות במני עצמה)
3. הטמעת מיומנויות בתוך הלמידה; (מיומנויות המאה ה-21 הכוללות מיומנויות קוגניטיביות, בין אישיות ותוך אישיות)
4. שימוש במרקטיקות הוראה מיטביות; (המסייעות למורים לבסס הוראה איכותית, משתפת ומקדמת)
5. הערכה באמצעות מגוון ביצועי הבנה של התלמידים; (ביצוע הבנה הוא השלב החשוב בהערכה בהיותו הדרך בה משתמש התלמיד בידע שלו לבניית ידע חדש)
6. שיקול דעת של המורים; (העלאה שיקולי הדעת המקצועיים של המורים בבחירת התכנים התהליכיים והמטלות בהתאמה לצרכי התלמידים שלהם במרחב הזמן המקום והיכולת).

תהליך תפיסת תפקיד ומיתוח מורים

מצב נוכחי:

- במצב הנוכחי עיקר הכשרת המורים מבוססת הוראת תוכן והתמקצעות בתחומי הדעת. חסרים הכשרה ומיתוח מקצועי של המורים בתחומי קידום הלמידה הפרטנית והקבוצתית, תהליכי בחירה של תלמידים, למידה בין תחומים. אין התייחסות להוראה סביב רעיונות גדולים וגם הטמעת המיומנויות לוקה בחסר. לאור כל אלו, קשה מאוד להטמיע מהלך למידה חדש שדורש מן המורים מיומנויות נוספות.

המהלך העתידי:

- יש להגדיר מחדש את תפקיד המורה בחטיבות הביניים ולחזק את יכולותיו להוביל למידה ולא רק ללמד. פירוש של דבר הרחבת ההתמחות שלו מעבר לתחום דעת אחד לפחות לשני תחומי דעת, יכולתו להוביל תהליכי שיתוף בלמידה, לנהל דיון וקבוצה וליצר תהליכי הוראה למידה והערכה.
- לצורך כך נדרש לפתח מהלך מחודש של מיתוח מקצועי של מורים ושינוי במערכת הכשרת המורים

ירושלים * רח' דבורה הנביאה 2 * בניין לב רם * מיקוד 91911 * טל': 02-5602236 * פקס: 02-5602085
شارع نبور هنيبة 2 - عارة ليف رام - اورشليم القدس 91911 * تلفون: 02-5602236 * فاكس: 02-5602085
2 DEVORA HANAVIA ST. JERUSALEM 91911, ISRAEL * TEL: 972-2-5602236 FAX: 972-2-5602085
כתובת אתר ממשלה זמין: <http://www.education.gov.il> כתובת אתר המשרד: <http://www.gov.il>
כתובת המייסוסק של המזכירות הפדגוגית: <https://www.facebook.com/PedagogicalSecretariat/>

מדינת ישראל
משרד החינוך
יו"ר המזכירות הפדגוגית

Head of Pedagogical Affairs

رئيس السكرتارية التربوية

המשימה

התהליך עומד לצאת לדרך, ואנו מקדישים כעת זמן לדיוק הפרטים הביצועיים. נשמח על כן מעורבותכם במהלך בשלושה צירים:

א. **מיתוח תוכן:** אנו עובדים עם ספק לקראת הפלטפורמה הראשונה שתצא לדרך במהלך פברואר מרץ, ומפתחים במקביל יחידות הוראה ראשונות בכמה תחומי דעת (היסטוריה, ספרות ומדעים). הפיתוח צריך לקרות מעברית וערבית גם יחד וזהו אתגר חשוב מאד עבורנו.

1) העמיתים יציעו כיוונים העשויים לשכלל את מודל תכניות הלימוד בכלל ואת ששת הדגשים שהוצגו ביחס להוראה, בפרט. 2

2) העמיתים מוזמנים לכתוב דוגמא ליחידת הוראה, בעברית ובערבית (נשמח לסיוע בהעמקת המודל בערבית)

ב. **מיתוח מקצועי למורים:** הנחת היסוד היא שעצם השימוש ביחידות הוראה יוכל לקדם ולו במעט את ההוראה בכתות, אולם אנו מכוונים גבוה יותר ורוצים לראות את המורים אחראיים גם על הלימוד העצמאית של התלמידים ועל הלימוד הבין תחומי. המורים המלמדים היום במערכת ברובם לא חוו לימוד עצמאית מספקת ולא למידה בין תחומית או למידה סביב רעיונות גדולים. לפיכך נדרש תכנון מחלק מיתוח מקצועי למורים שיכלול גם תרגול והתנסות ולא רק הקניה ברמת התלמידים. העמיתים יציעו מודלים/אפקטיביים שייצו בתכנון של מערך מיתוח מקצועי למורים לצורך הטמעת המהלך בבתי הספר.

ג. **חשיבה מערכתית:** איך מחברים את כל כוחות השטח למהלך ובמיוחד את המנהלים ואת המפקחים שלהם. אלו שני קהלי יעד שונים אולם חשיבותם במהלך גדולה מאד. איך יכולים להראות מודלים מוצלחים להטמעה של מהלך זה.

העמיתים יציעו מודלים/אפקטיביים ליישום המהלך תוך מיקוד במקומם של המפקחים והמנהלים בהטמעת המהלך בבתי הספר.

נשמח לעבודתכם בשלושת התחומים כך שתוכלו להציג במניין כיוונים ותפיסות שנוכל להיעזר בהם בפועל בעבודה בשטח.

בהצלחה ולהתראות בקרוב

מירי שליסל

יו"ר המזכירות הפדגוגית

נספח 2: נתונים מספריים על חטיבות הביניים ועל הלומדים בהן

סה"כ		חט"ב + חט"ע		חט"ב בלבד		יסודי + חט"ב + חט"ע**		
תלמידים	מוסדות	תלמידים	מוסדות	תלמידים	מוסדות	תלמידים	מוסדות	
53	439	102	43,562	518	169,443	673	213,441	מגזר יהודי
7	140	62	27,493	76	28,605	145	56,241	מגזר ערבי
4	58	2	801	39	17,276	45	18,135	מגזר בדואי
2	35	7	2,770	14	4,903	23	7,708	מגזר דרוזי
-	-	1	128	-	-	1	128	מגזר צירקסי
66	672	174	74,754	647	220,227	887	295,653	סה"כ

* נתון זה כולל שלושה בתי ספר חרדיים ממלכתיים.

** בעמודה זו נמצאים בתי ספר ותלמידים השייכים לחינוך מיוחד/רפואי; 6 מבתי הספר שנכללו בה הם בתי ספר יסודיים + חט"ב, 5 מהמגזר היהודי ואחד מהמגזר הערבי, שיש בהם 33 תלמידים (28 ו-5, בהתאמה), כולם מהחינוך המיוחד.

נספח 3: תוצאות שאלוני מיצ"ב בנוגע ללמידה בחטיבת ביניים **בהשוואה ליסודי ולתיכון**

מידת ההסכמה עם ההיגד*	בתיכון (באחוזים)	בחט"ב (באחוזים)	ביסודי (באחוזים)
אני מרגיש סקרנות ועניין כלפי הדברים שאני לומד בבית הספר	71	50	46
הדברים שמלמדים בבית הספר מקנים לי ידע רב וחשוב	84	56	54
במהלך השיעורים המורים מקשרים את החומר הנלמד לנושאים נוספים, למשל למקצועות אחרים	75	62	58
רוב המורים מטילים עלינו משימות של עבודה משותפת עם תלמידים אחרים	77	66	58
תלמידים בכיתתי עובדים על משימות שונות באופן עצמאי במסגרת השיעורים	67	50	44
אחרי שאני לומד חומר חדש אני בודק את עצמי: האם הבנתי את הרעיונות המרכזיים? אילו רעיונות לא הבנתי במידה מספקת ואני זקוק לחיזוק? וכו'	72	57	אין נתונים
פעמים רבות אני מנסה להרחיב את הידע שלי על נושאים שנלמדים בבית הספר (למשל: באמצעות קריאה בספרים, באמצעות חיפוש מידע באינטרנט וכו')	66	44	אין נתונים
רוב המורים מסבירים לכל תלמיד באופן אישי מה בדיוק עליו לעשות כדי להשתפר בלימודים	72	51	אין נתונים

* הסכמה חושבה על בסיס התשובות "מסכים" או "מסכים מאוד" (תשובות 1 - 5 בסולם של 1-5).

הנתונים נלקחו מאתר שקיפות בחינוך של משרד החינוך

נספח 4: דוגמה מתורגמת מספר היסטוריה לכיתה ז' בחינוך הערבי-ממלכתי

פרק חמישי: הערבים והאסלאם בימי הביניים המאוחרים:

1. המצב של המזרח האסלאמי והמערב הנוצרי במאה ה-11.
2. מניעי מסעי הצלב.
3. המסע הראשון (מסע הנסיכים) והקמת ממלכת ירושלים (במקור: אלקדס) הצלבנית.
4. משטר הממלכה הצלבנית
5. ההתקפה הצבאית המוסלמית נגד הצלבנים שושלת זנג'י והאיובים.

פרק שישי: יהודים בימי הביניים

1. חורבן הבית השני: אובדן החירות וגלות היהודים
2. האמצעים שעזרו ליהודים לשמור על המנהגים, המסורת והתרבות בגלות
3. הגזירות והגירוש מספרד ותוצאותיה - התנועה המשיחית וההגירה לפלסטין

נספח 5: דוגמה למתווה להתפתחות מקצועית:

התפתחות מקצועית במרחב האישי-בית-ספרי	התפתחות מקצועית במרחב החברתי-קהילתי	התפתחות מקצועית במרחב הישראלי	שנה א
<ul style="list-style-type: none"> - פיתוח זהות אישית ומקצועית. - מיפוי היעדים הבית-ספריים (חיבור לקהילה, מיומנויות, חיבור לחזון). - יצירת זיקה בין תחומי התוכן לייעדים ומטרות משותפות (דרך הגדרת רעיונות גדולים). - פיתוח הפעלת שיקולי דעת פדגוגיים בתכנון יחידות ההוראה. 	<ul style="list-style-type: none"> - פיתוח זהות לוקאלית - הגדרת התפקיד כאחראי על התפתחות התלמידים בהקשר החברתי קהילתי: - מיפוי הזדמנויות וחסמים חברתיים-קהילתיים (ערכים) בתרבות מול גורמי סיכון). - תכנון תהליכי הוראה ולמידה מותאמים להקשר חברתי. - בניית מאגר של רעיונות גדולים המותאמים להקשר החברתי. 	<ul style="list-style-type: none"> - פיתוח זהות משותפת - מיפוי מיומנויות וערכים משותפים בתוכניות הלימודיים. - בניית מאגר של רעיונות גדולים המותאמים להקשר הישראלי. 	
30	20	10	היקף שעות שנתי
<ul style="list-style-type: none"> - הסדרת אופי הלמידה והפעילות של קהילת המורים הלומדת: - פיתוח מסגרות אישיות ומודעות לחזקות האישיות והמקצועיות, ולערך הסגולי של כל מורה. - הרחבת מעגל המורים וליווי המצטרפים. - בניית תוכנית שנתי למפגשי הלמידה. - הרחבה והעמקה בארגון הלמידה סביב רעיונות גדולים. - פיתוח תהליכי הערכה מותאמים. 	<ul style="list-style-type: none"> - הרחבת מעגלי הלמידה לפעילויות חינוכיות בתחום החברתי קהילתי. - זיהוי פרקטיקות הוראה המקדמות מיומנויות קוגניטיביות, אוריינות לשונית טכנולוגית, מיומנויות חברתיות רגשיות וערכים, המותאמות למאה ה-21 ורלוונטיות לצורכי החברה הערבית. 	<ul style="list-style-type: none"> - יצירת מעגלי שותפויות סביב נושאי עניין משותפים. - תכנון הוראה ולמידה המקדמות יעדים משותפים לקהילה המקצועית (כלל ישראלית). 	שנה ב
30	20	10	היקף שעות שנתי
<ul style="list-style-type: none"> - פיתוח תפיסת ביה"ס כארגון לומד. - הטמעת תוצרי העבודה והלמידה. - פיתוח והטמעת סדירותיות ארגונית. - ליווי המורים החדשים המצטרפים. - סיכום המהלך: תהליכי משוב והערכה. 	<ul style="list-style-type: none"> - בניית תוכנית למידה בית-ספרית המחברת את הפריזמות השונות: צרכים בית-ספריים, חברתיים-קהילתיים, וישראליים (עבודה מעשית). 		שנה ג
40	20		היקף שעות שנתי

קול קורא – הזמנה לשותפות בתי הספר בהובלת המהלך (טיוטה)

מתוכנית לימודים לתוכניות למידה

פתיחה

בתי הספר בישראל ובעולם מתמודדים עם הפער שבין דרכי הלמידה וההערכה לבין צורכי העתיד של בוגרי מערכת החינוך. מבנה המערכת הקיים מתקשה לתת מענה למציאות המשתנה ולאתגרים שיפגשו התלמידים בצאתם אל האקדמיה ואל שוק התעסוקה.

כיום, בעיני התלמיד והתלמידה מידת הרלוונטיות של תוכנית הלימודים מוטלת בספק. הלמידה הרווחת נוטה להיצמד לעקרונות ההוראה המסורתיים, הממוקדים בהקניית ידע, ופחות בקידום כישורים הנדרשים במאה ה-21.

בחטיבות הביניים קיימת הזדמנות חינוכית משמעותית. ראשית, משום שאפשר ליצור קשר מהותי בין המאפיינים והצרכים המורכבים והייחודיים של גיל ההתבגרות המוקדמת לבין תהליך הלמידה. שנית, משום שבחטיבות הביניים קיימים יותר מרחב פעולה וגמישות – בהיעדר אילוצים מוכתבים ביחס לבחינות הבגרות.

במהלך המוצע בזאת, אנו רוצים לסייע לחטיבות הביניים ליצור מציאות שבה תוכנית הלימוד וצורת הלמידה יוכלו לתמוך במפגש ובדיאלוג שבין המורה והתלמיד, באופן שיאפשר לתלמיד לחוות רלוונטיות, וכפועל יותר גם למידה שיש בה משמעות לחייו.

הרעיון

המזכירות הפדגוגית מזמינה את בתי הספר, באמצעות קול קורא, להיות שותפים מובילים במהלך שנועד לקדם ולפתח את איכות ההוראה והלמידה בחטיבות הביניים בישראל.

ליבת המהלך היא התמקדות במורה כמוביל תהליכי למידה והערכה, בדגש על פיתוח מיומנויות והרחבת ממדי הבחירה של תלמידים/ות ומורים/ות. הלמידה תתבסס על רעיונות גדולים, המאפשרים לארגן את פרטי הידע הנלמד סביב ציר משמעות מרכזי. ציר משמעות זה הוא גם פתח לחיבור הלמידה להקשרים רחבים בעולם של התלמידים.

בתי ספר שיבחרו להצטרף להובלת המהלך יגבשו ויעצבו תוכנית פדגוגית הנשענת על תפיסת עולם החינוכית, ויגשימו אותה במציאות. השותפות בין בתי הספר למזכירות הפדגוגית תאופיין ביחסי אמון, מתן חופש וסיוע בליווי ובתמיכה.

מטרת המהלך

פיתוח והעמקה של למידה איכותית המבוססת על אינטראקציה בין אישית שתצמיח את דמות הבוגר הראוי במאה ה-21:

- שינוי מקומו של הידע בתהליך הלמידה – מעבר ממצב שבו למידת הידע ניצבת כמטרה בלעדית, למצב שבו הידע הוא גם אמצעי לפיתוח הלומד, תוך דגש מיוחד על מיומנויות וערכים.
- פיתוח הוראה ותפקיד המורה – מעבר ממורה שמקנה ידע למורה שמוביל תהליכי למידה הנשענים על מפגש ועל דיאלוג בין כל השותפים לתהליך הלמידה.

אבני יסוד לקיום המהלך

- בית הספר שותף לפיתוח ולהובלה של המהלך
- הגדלת דרגות החופש והבחירה של בית הספר, המורים והתלמידים
- התפתחות מקצועית של הצוות החינוכי : המורה כאדם לומד כחלק מקהילת מורים
- מפיקוח לפיתוח: מתן ליווי וסיוע לצד אמון וחופש פעולה

עקרונות פדגוגים

- בחירה - הגברת רכיב הבחירה לבית הספר, למורים ולתלמידים בעיצוב תהליך הלמידה על כל היבטיו
- רעיונות גדולים- הלמידה תתבסס על רעיונות גדולים שמאפשרים לארגן את פרטי הידע הנלמד סביב ציר משמעות מרכזי, כפתח לחיבור הלמידה לחיי התלמידים ולעולמם.
- למידה מתוך הקשר - למידה שמפנה קשב להקשרים האישיים, חברתיים ותרבותיים שבהם נפגשים המורה, תלמידה וקהילת בית הספר.
- ארגון תוכנית הלימודים סביב ארבעה מרכיבים: דיסציפלינרי, אינטרדיסציפלינרי, בין-תחומי ועל-תחומי.
- למידה פעילה - שימוש בדרכי הוראה שמעודדות את התלמידה להיות שותפה ופעילה בעיצוב הבניית הידע.
- מיומנות - פיתוח מיומנויות קוגניטיביות בין-אישיות ותוך-אישיות בתהליך הלמידה.
- חלופות בהערכה - מגוון ביצועי הבנה שיאפשרו דרכים שונות לביטוי ולהערכת תהליכי הלמידה.

פעולות המשרד לתמיכה ביישום

- **גמישות פדגוגית** - ועדה מטעם המזכירות הפדגוגית תאשר תוכנית הוראה-למידה-הערכה (הל"ה) שתיבנה על-ידי בית הספר בשיתוף עם המדריכים המלווים. בית הספר יבחר את צוותי המקצוע שיובילו את המהלך, את העקרונות הפדגוגיים שיהיו במוקד, ואת אופק הצמיחה של המהלך. נוסף על כך, הגמישות הפדגוגית יכולה להתבטא במרכיבים הבאים:
 - פריסת שעות לימוד שנתית ורב-שנתית למקצוע
 - לימוד באשכולות סביב רעיונות גדולים (אפשרות ללמידה בין-תחומית ועל-תחומית)
 - מתן אפשרויות נרחבות לבחירת תלמידים בתהליכי הלמידה וההערכה
 - צמצום יחידות התוכן שיש ללמד לטובת העמקה ובחירה
- בתי הספר מזמנים לחלום ולהציע כמענה לקול הקורא מרחבים נוספים שבהם נדרשת גמישות פדגוגית כדי לממש את התוכנית החינוכית שלהם.
- ליווי והדרכה - שותפות של המזכירות הפדגוגית בתהליכי ההתפתחות המקצועית

של צוות המורים. מדריך מטעם המזכירות הפדגוגית יתלווה לתהליכי התכנון והיישום של המהלך, בהתאם לצרכים ולרצונות שבית הספר יגדיר.

- שעות תפקיד למוביל המהלך הבית-ספרי (צביעת שעות פרטניות לטובת התפקיד)
- תקציב חד-פעמי לתמיכה בעיצוב סביבת למידה

התחייבויות בית הספר

- בחירת רכזת בית-ספרית ליישום המהלך, שתהיה מחויבת להשתתף בתהליכי ההתפתחות המקצועי שתוביל המזכירות הפדגוגית.
 - גיבוש ובנייה של ההצעה תוך התייחסות לממדים הבאים:
 - בניית תוכנית ה"ה שמתייחסת לעקרונות הפדגוגיים הנ"ל
 - פרוט הסדירויות הבית-ספריות התומכות בתוכנית
 - בניית תוכנית בית-ספרית להתפתחות מקצועית לצוותים שיובילו את המהלך
- את התוכניות יש לשלוח על גבי נספח א' המצורף.

שלבים ביישום ולוחות זמנים

א. כנס חשיפה למנהלים ולמובילים פדגוגיים - בתאריך... יתקיים כנס למתעניינים ביוזמה. בכנס יוצגו העקרונות הפדגוגיים של המהלך, ותובהר משמעות ההצטרפות לבתי הספר השותפים לעיצוב השינוי הפדגוגי.

ב. טיוטה ראשונית - בתי הספר יגישו טיוטה ראשונית לתוכנית עד לתאריך... בכל שאלה נציגי בתי הספר מוזמנים לפנות ל... (רפרנטים)

ג. בחירה ודיוק טיוטה - בית ספר שיזכה בקול הקורא יקבל על כך הודעה עד לתאריך... לכל בית ספר תתלווה מדריכה מטעם המזכירות הפדגוגית, לצורך המשך עבודה על התוכנית הפדגוגית הבית-ספרית. המדריכים יהיו מומחים בעקרונות הפדגוגיים המנחים את המהלך וכן בתחומי הדעת הרלוונטיים לבית הספר.

ד. אישור תוכנית - עד לתאריך... יגבש בית הספר, בסיוע המדריכה, תוכנית פדגוגית מלאה. התוכנית תובא לאישור בוועדה שבה ישבו המדריכים מטעם המזכירות הפדגוגית, מפקחת בית הספר ונציגים נוספים רלוונטיים לתוכנית מטעם המזכירות הפדגוגית. בוועדה יאושר מתווה התוכנית וייתנו דגשים להפעלתו.

ה. ליווי שוטף - רכז המהלך הבית-ספרי ישתתף במפגשי התפתחות מקצועית מטעם המזכירות הפדגוגית. אחת לשבועיים ישתתף המדריך במפגש ההתפתחות המקצועית של צוות בית הספר.

ו. צומת תכנון - אחת למחצית יתקיים מפגש הערכה ותכנון מחודשים, ואותו יתכנן וינהל צוות בית הספר. במפגש ישתתפו נציגי המזכירות הפדגוגית כשותפים לחשיבה.

נספחים לקול הקורא:

- נספח א' - התוכנית הבית-ספרית
- נספח ב' - פרוט תוכנית ה"ה בפריסה שנתית

התוכנית הבית-ספרית – נספח א'

שם בית הספר _____
סמל מוסד _____
כתובת _____
טלפון _____
איש קשר _____

א. כללי:

בית הספר מעוניין להצטרף לתוכנית, בשלב הראשון, במקצועות הבאים:

ההנמקה לבחירה במקצועות אלו:

ליבת ההצעה (אפיוני ההצעה ומרכיביה):

סדיריות התומכות בהצעה

ב. הצוות החינוכי:

שם הרכזת הבית-ספרית להובלת המהלך: _____

השכלה: _____ ותק בהוראה _____ ותק בבית הספר _____

(התחייבות הרכזת להשתתף בתהליכי ההתפתחות המקצועית בהובלת המזכירות הפדגוגית)

צוות המורים שיוביל את המהלך בבית הספר:

שם המורה	השכלה	מקצוע הוראה 1	מקצוע הוראה 2	ותק בהוראה ובבית הספר

ג. בניית תוכנית הוראה, למידה והערכה (הל"ה)

בתוכנית הבית-ספרית יש להתייחס למרכיבים הפדגוגיים הבאים. בית הספר רשאי לבחור רכיבים נוספים להתייחסות.

■ רעיונות גדולים - בית הספר מוזמן לבסס את תוכנית הל"ה שלו על הרעיונות הגדולים שמופיעים באתר. אם בית הספר מעוניין לארגן את הלמידה סביב רעיונות גדולים אחרים, עליו להציג את הרעיון הגדול ולנמק את הבחירה בו.

■ תכנים ייחודיים - בית הספר רשאי לבחור ללמד פרקי לימוד שאינם מופיעים בתוכנית הלימודים (בהיקף של עד 20%). על בית הספר לנמק את הבחירה בתכנים הייחודיים, בהתייחס להקשר המיוחד שבו פועל בית הספר.

■ מיומנויות - על בית הספר להדגיש את המיומנויות שבמוקד התוכנית ולנמק את בחירתן.

■ עקרונות פדגוגיים - על בית הספר לבחור לפחות 4 עקרונות פדגוגיים מתוך העקרונות הפדגוגיים המוזכרים בקול הקורא, ולהסביר את אופן מימושם בתוכנית הל"ה.

■ דרכי הוראה - בית הספר יציג על גבי דף תכנון יחידת הלמידה את דרכי ההוראה המרכזיות שייבחרו בכל יחידה.

■ תוכנית הערכה - בית הספר יציג על גבי דף תכנון יחידת הלמידה את דרכי ההערכה המרכזיות שייבחרו בכל יחידה.

תוכנית הלמידה ב _____

הרעיון הגדול:

תכנים ייחודיים

ההנמקה לבחירה	התוכן

המיומנויות הנבחרות וההנמקה לבחירתן

עקרונות פדגוגיים במוקד וההנמקה לבחירתם

העיקרון הפדגוגי	אופן המימוש בתוכנית

דרכי ההוראה וההנמקה לבחירתן

(את פריסת התוכנית השנתית על פני חודשי השנה יש למלא בקובץ נפרד המצורף כנספח ב' לקול הקורא. אפשר למלא את הפריסה על פורמט בית-ספרי מקביל).

ד. תוכנית התפתחות מקצועית

המשתתפים:

נושאי הלימוד המרכזיים:

אופני הלימוד (חקר פרקטיקה, צפיית עמיתים, פיתוח משותף, אחר)

שגרות (מתי מתקיים המפגש ובאיזו תדירות)

צרכים ובקשות מהמזכירות הפדגוגית בהקשר לתוכנית ההתפתחות המקצועית

נספח 7: שיקולים בבחירת בתי ספר לקול הקורא

היקף ההטמעה

- על-פי העיקרון של הטמעה הדרגתית מלווה ומותאמת להקשר הבית-ספרי, מומלץ לבחור בשלב א' של הקול הקורא, בשנת הלימודים תשפ"א, 30 בתי ספר.
- בשנת הלימודים תשפ"ב מומלץ להרחיב את היקף הפעילות, בהתאם למסקנות העולות מניסיון ההטמעה בשנת הלימודים תשפ"א.

הצעה להרכב בתי הספר הנבחרים

- ראוי שבתי הספר שנבחרים בקול הקורא ייצגו את החברה הישראלית לכל גוניה, בהתאם לשיעור של כל זרם בחברה הכללית.
- מבין בתי הספר שייבחרו בקול הקורא, רצוי שיהיה ייצוג הולם לבתי ספר מהפריפריה החברתית והגאוגרפית (לפחות 50%).

עקרונות לבחירה

- כדי ליצור את ההרכב הרצוי, יש להשקיע תשומות מיוחדות בהנגשת הקול הקורא לפריפריה החברתית והגאוגרפית. כמו כן, על המזכירות הפדגוגית ללוות באופן מוגבר את תהליך בניית התוכנית הבית-ספרית, כך שתעמוד בדרישות הקול הקורא.
- עיקרון מנחה בבחירת בתי הספר בשלב א' הוא צפי הצלחת יישום המהלך. להלן כמה שיקולים מנחים אפשריים לבחירת בתי הספר: אקלים בית-ספרי חיובי, פתוח ותומך

נספח 8: מונכון

מונכון - לקסיקון לא מקיף למונחי חינוך

המונכון - לקסיקון לא מקיף למונחי חינוך - המונח לפניך גובש לצורך סיוע בהבניה של שפה פדגוגית משותפת שתשרת את המהלך שמובילה המזכירות הפדגוגית. המונכון מתבסס על מקורות ידע שונים ומגוונים. כמו כן, הוא פרי הכרעות שביצעו עמיתי מחזור כ"ז במהלך התרגיל הקבוצתי. בחלק מן המקומות הוספנו לנוחיותך את המונח באנגלית. לעתים גם ציינו, במקומות שבהם חשבנו שיש צורך, את "המשפחה" שאליה שייך המונח. אנו תקווה שתמצאי בו בהירות ראויה ומסייעת למעשה החינוכי.

המונכון כתוב לעתים בלשון נקבה. שכל השאר יסתדרו...

ארגון ההוראה – تنظيم التدريس (כלי מדיניות)

האופן שבו מאורגנות יחידת הוראה בבית הספר לקראת אירועי למידה (שיעורים) על יסוד מדיניות חינוך, מבנים וסדיריות בית-ספריים. ארגון ההוראה, בין היתר, מתייחס להיקפי שעות הלימוד המוקצות לתחומי הלימוד השונים ולחלוקה לשכבות גיל. לעתים מופיע המונח בתור: ארגון הלימודים.

דוגמה: לארגון ההוראה ללימוד ההיסטוריה בחטיבות הביניים הוקצו כ-6 שעות שבועיות בפריסה של שלוש שנים. בית הספר החליט ללמד רק בשכבה ט' היסטוריה והקצה לכך 6 שעות שבועיות לכל שנת הלימודים

לא להתבלבל עם: תכנון ההוראה

ארגון התוכן – تنظيم المضمين (כלי מדיניות)

האופן שבו מאורגן תוכן לימודי ועונה על השאלה "מה לומדים?" התוכן מאורגן בדרך כלל על יסוד תוכנית לימודים שכוללת ידע, ערכים ומיומנויות. בתוך ארגון התוכן למורים יש השפעה מסוימת בבחירה של נושאים או של תוכן לימודי. כמו כן, יש השפעה לאופן שבו מאורגן התוכן על-פי כרונולוגיה, סוגה, רעיון גדול (ראי: "רעיונות גדולים") ועוד.

דוגמה: מורה להיסטוריה בחרה ללמד את המהפכה התעשייתית סביב הרעיון הגדול ש"בני אדם לא תמיד ירצו להיות חופשיים" ודרכו להדגיש את ערך החירות והמחשבה העצמאית.

ביצועי הבנה – أداءات الفهم (כלי פדגוגי)

הפעולות שעושה תלמידה המאפשרות לתלמידה ולמורה לדעת שאכן התרחשה הבנה של הידע, הערכים והמיומנויות שנלמדו. ביצועי הבנה אפשר לחלק לשני סוגים: "ביצועי הבנה מתוכננים", שבהם המורה מתכננת אירוע הערכה (משימות בכיתה, מבחן, עבודה, תוצר למידה וכו') וממשיכה את התלמידה לאחר מכן על ביצועי ההבנה. סוג שני של ביצועי הבנה מתקיים לאורך הלמידה ובישעורים באופן לא-מתוכנן מראש (תשובות תלמידים, דיון שמתקיים בכיתה ועוד).

דוגמה: בשיעור בתנ"ך התלמידה תתבקש לכתוב נאום בשם אחת הדמויות עליהן למדה, למשל - נאום משה לאחר שראה את בני ישראל עובדים את העגל.

בחירה - اختيار

בחירה היא החלטה מודעת ברגע נתון מתוך מגוון אפשרויות ובאופן שמשנה את המצב שהתקיים לפני רגע הבחירה. בהקשר החינוכי, מתקיים מתן אפשרויות מרובות למורה לבחור מתוך שיקולים מקצועיים וזהותיים את תוכני ההוראה ואופניה, בתוך מסגרת הרגולציה של המשרד וסביב הכישורים הנדרשים. קיים מתח קבוע במדיניות משרד החינוך בין בחירה של מורים ושל תלמידים לבין ריכוזיות.

דוגמה: מורה תוכל לבחור האם וכיצד ללמד שיר מתוכנית הלימודים בספרות בהתאם לערכים, למיומנויות ולידע שהיא רוצה ללמד.

הוראה בינתחומית - تدريس متداخل-التخصصات (תפיסת הוראה)

תהליך הוראה שמשלב בין שני תחומי דעת או יותר במטרה להסביר תופעות, לייצר תוצרים או לפתור בעיות בדרכים שלא היו אפשריות באמצעות תחום דעת יחיד. תהליך ההוראה מתאפיין במטרה מוגדרת וחיצונית ללמידה; בעיגון עמוק בתחומי הדעת ברעיונות שלווונטיים למטרה הבינתחומית; ובאינטגרטיביות - שילוב בין תחומי הדעת ובניית קשרים לא מאולצים ביניהם (באנגלית - Interdisciplinarity).

דוגמה: לימוד משלב של מדעי הרוח (ספרות, היסטוריה ועוד) לשם מענה על השאלה מיהו גיבור.

לא להתבלבל עם: הוראה רב-תחומית; הוראה תחומית; הוראה על-תחומית

הוראה על-תחומית - تدريس فوق-تخصصي (תפיסת הוראה)

תהליך למידה שבו התלמידה לומדת תופעה או בעיה באופן עצמאי, בהנחה ובעזרה של מורים, מתוך תפיסה הוליסטית וכוללת ובלי לבחון את התופעה מתפיסות תחומיות. במערכת החינוך, הוראה על-תחומית מתקיימת לרוב במצב שבו אין תחום או מקצוע לימוד הנוגע ישירות לסוגיה האמורה, למשל, מעורבות חברתית או שיעורי חברה וחינוך (באנגלית Transdisciplinarity).

דוגמה: התלמידה תתבקש לחקור היבטים שונים הקשורים ליום ולילה.
לא להתבלבל עם: הוראה רב-תחומית; הוראה בינתחומית; הוראה תחומית.

הוראה רב-תחומית - تدريس متعدّد-التخصصات (תפיסת הוראה)

תהליך הוראה שמשלב בין שני תחומי דעת לפחות סביב נושא-על אחד ללא אינטגרציה ביניהם. כל תחום שומר על זהותו והקשר ביניהם הוא נושא-העל המשותף (ראי: "רעיונות גדולים").

דוגמה: לימוד על העיר ירושלים עם חומרים מתחומי התנ"ך, ההיסטוריה והספרות.

לא להתבלבל עם: הוראה בינתחומית; הוראה תחומית; הוראה על-תחומית.

הוראה תחומית – تدريس تخصصي (المجال المعرفي) (תפיסת הוראה)

תהליך הוראה של תחום אקדמי אחד – מושגיו, רעיונותיו, שפתו, כליו והמיומנויות הייחודיות לו.

לא להתבלבל עם: הוראה בינתחומית; הוראה רב-תחומית; הוראה על-תחומית.

כישורים – كفاءات (מטרות החינוך)

כישורים הם החיבור בין ערכים (Values – قيم), ידע (Knowledge – معرفة) ומיומנויות (Skills – مهارات). מטרתה של מערכת החינוך היא להקנות כישורים אשר מותאמים לעידן הסבוך שבו אנו חיים. הידע הוא ידע תחומי, בינתחומי, ידע פרוצדורלי וידע אפיסטמי שכולל גם הבנה של מגבלות הידע עצמו ותקפותו. המיומנויות כוללות מיומנויות קוגניטיביות ומטה-קוגניטיביות, מיומנויות חברתיות ורגשיות. הערכים הם ערכים אישיים ונורמות חברתיות, מקומיות ועולמיות (באנגלית: Competencies).

למידה מבוססת בעיות – التعلم القائم على المشكلات (שיטת הוראה)

שיטת הוראה שבמהלכה התלמידים מתמודדים עם בעיה ומנסים לפתור אותה. יש חשיבות לאוטנטיות של הבעיה ולרלוונטיות שלה לחיי התלמידים. הלמידה מורכבת מהבנת הבעיה, העלאת רעיונות לפתרונה, תכנון דרכים לפתרון, הערכה וחקירה של הדרכים שנבחרו, ולעתים קרובות גם ביצוע של פתרון הבעיה. במהלך הלמידה ובסופה מתבצעת גם רפלקציה של הלומדים על תהליך הלמידה (באנגלית: PBL – Problem Based Learning).

דוגמה: האקתון לפתרון תופעת השיימינג.

לא להתבלבל עם: למידה מבוססת תופעות, למידה מבוססת פרויקטים.

למידה מבוססת פרויקטים – التعلم القائم على المشاريع (שיטת הוראה)

שיטת הוראה שבמרכזה התלמידים חוקרים נושא מסוים במטרה להשיב על שאלה מעוררת ומורכבת, או פותרים בעיה או אתגר. הפרויקט עוסק בבעיות, בכלים ובמשימות מן העולם שמחוץ לכותלי בית-הספר הקשורים בחיי התלמידים. חלק חשוב בלמידה מבוססת פרויקטים הוא בחירה של תלמידים בנושאי העבודה, לעתים מתוך נושא כללי גדול יותר. במהלך הלמידה ובסופה מתבצעת גם רפלקציה של הלומדים על תהליך הלמידה. כמו כן, ברוב הלמידות מבוססות הפרויקטים מתקיים תהליך של הצגת התוצר לפני אנשים מחוץ לכיתה (באנגלית: PBL – Project Based Learning).

דוגמה: יצירת סרטונים להעלאת מודעות לאנשים עם מוגבלויות בעקבות למידה באזרחות.

לא להתבלבל עם: למידה מבוססת תופעות, למידה מבוססת בעיות.

למידה מבוססת תופעות – التعلم القائم على الظواهر (שיטת הוראה)

שיטת הוראה שבמהלכה מעמידים תופעה מן העולם. התופעה נלמדת בהקשר הטבעי שלה תוך חציית גבולות בין תחומי דעת. ישנו דגש על רלוונטיות ועל

חיבור לעולמם של התלמידים. כמו כן, הלמידה מבוססת לרוב על התפיסה קונסטרוקטיביסטית, ובמהלכה התלמידים מביעים את רעיונותיהם, דעותיהם ומחשבותיהם באופן המבוסס על ידיעותיהם המוקדמות. הלמידה מורכבת מהגדרת התופעה, ניסוח גורמיה ומאפייניה, והצגה של אפיונים אלו. במהלך הלמידה ובסופה מתבצעת גם רפלקציה של הלומדים על התהליך (באנגלית: PhBL – Phenomenon Based Learning).

דוגמה: למידה על עננים (תהליך יצירתם, סוגיהם, משמעויותיהם בתרבות ועוד).

לא להתבלבל עם: למידה מבוססת פרויקטים, למידה מבוססת בעיות.

למידה עצמאית – التعلّم المستقل (שיטת הוראה)

שיטת למידה שבה התלמידה לומדת בעצמה ובהנחיית המורה. הלמידה העצמאית מבוססת על עקרון האוטונומיה ומשמעותה גם לקיחת יותר אחריות של התלמידה על הלמידה. קיימת סבירות גבוהה שלקוחות האחריות של הלומדת תהפוך את הלמידה לאפקטיבית יותר. זוהי למידה אישית שמבוססת על הצרכים ועל ההעדפות של הלומדת. למידה שכזו דורשת מעורבות פעילה של הלומדת, אפשרויות ומקורות מגוונים העומדים לרשות הלומדת, תנאים שתומכים בלמידה, ותהליכים רפלקטיביים (ראי: "רפלקציה בהוראה").

דוגמה: במסגרת לימודי מדעים התלמידות ילמדו לבד על נושא מסוים, כגון, דרכים למעבר חום.

רעיונות גדולים – الأفكار الكبيرة

רעיונות גדולים מסייעים לענות על השאלה: "לשם מה נלמדים הדברים הללו?" הוראה המתבססת על רעיונות גדולים מעניקה משמעות ללמידה עבור התלמידים ועבור המורה. הוראה של רעיונות גדולים מייצרת הבנות עתירות תובנות, פעולה, משמעות מוסרית והזדמנויות לשימוש בהבנות אלו. רעיונות גדולים מכוננים תרבויות ומהווים רשת מושגית מכוננת הבנה. רעיונות גדולים הם "עתירים" – עתירי מובן ומסבירים הרבה תופעות ומושגים; עתירי ערכים ומעצבים עמדות ורגישות מוסרית; עתירי תרבות ונובעים ממסורת רעיונית; עתירי נוכחות ורלוונטיים למקרים ולאירועים רבים בחיינו; עתירי עשייה ומשפיעים על התנהגויות ופעולה; ועתירי הנעה ללמידה ומערערים על הבנות ראשוניות, ובכך גם מעודדים חשיבה ויצירתיות. הוראה סביב רעיונות גדולים טובים גם מכוונת את הלמידה והופכת אותה לממוקדת יותר ולעמוקה יותר. לרוב, רעיונות גדולים מנוסחים כמשפט טיעון.

דוגמה: לימוד סביב הרעיון "האדם במאתיים השנים האחרונות כבר אינו מושפע מהטבע, אלא משפיע עליו".

רפלקציה בהוראה – مراجعة تأملية في التدريس (כלי פדגוגי)

רפלקציה היא היכולת לקשר בין החוויות השונות של האדם ולבחון אותן, כדי לקדם סכמות מנטליות מורכבות הקשורות זו בזו. בהוראה מדובר בהתבוננות פנימית של המורה או של הלומד תוך הפעלת הסתכלות ביקורתית ותהליכי שיפוט עצמי וניתוח של אירועים.

דוגמה: ישיבת צוות מורים מקצועי ובה מנתחים תוצרי למידה משיעור של מורה במקצוע.

תוכן לימודי – مضامين تعليمية (מטרות הוראה)

תכנים, קרי: ידע, מיומנויות וערכים, שמתורגמים מתוכניות הלימודים על-ידי המורים ונלמדים בשיעור. התוכן הלימודי בא לידי ביטוי בחומרי הלימוד שהמורה משתמשת בהם.

תכנון הוראה – تخطيط التدريس

פעולה הנעשית על-ידי מורים (לבד או בצוות) כדי לקבוע מה יילמד, באיזה אופן יילמד וכיצד יתקיימו ביצועי הבנה באירועי למידה והוראה (שיעורים ועוד).

לא להתבלבל עם: "ארגון ההוראה".

תוכנית לימודים – منهج التعليم

תוכנית שנבנית ומתוקפת על-ידי ועדת מקצוע (שמורכבת מנציגויות מורים, מטה ואקדמיה) במשרד החינוך. תוכניות לימודים כוללות כבר היום ערכים, מיומנויות וידע. יחד עם זאת, לרוב מורים וצוותי הוראה מתייחסים יותר למרכיב הידע בתוכניות אלו.



מנדל MANDEL

בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית
Mandel School for Educational Leadership