

אתגרי חינוך



כתב העת של רשת בתי הספר האתגריים ברנקו וייס
גיליון 1, שנה"ל תשע"ו | אדר ב' תשע"ו, מרץ 2016

אתגרי חינוך כתב העת של רשת בתי הספר האתגריים ברנקו וייס
© כל זכויות שמורות למכון ברנקו וייס – חינוך. חשיבה. יוזמה (ע"ר) –
תשע"ז 2016

אין להעתיק, לשכפל, להקליט, לתרגם, לאחסן במאגר מידע או להפיץ
ספר זה או קטעים ממנו בשום צורה ובשום אמצעי, אלקטרוני, אופטי, או
מכני (לרבות צילום והקלטה) ללא אישור בכתב מהמוציא לאור.

חברי המערכת (לפי סדר א'-ב')

אורי רום, מנהל תחום ייעוץ דרום ברשת בתי הספר האתגריים
דוד כהן, מורה ומחנך בבית הספר האתגרי ברנקו וייס אילת
מיכל יעקב, מנהלת מטה רשת בתי הספר האתגריים ברנקו וייס
ענת פלג, מנהלת משאבי הידע, מכון ברנקו וייס

עריכת לשון: נירית איטינגון

© תשע"ז-2016
כל הזכויות שמורות למכון ברנקו וייס – חינוך. חשיבה. יוזמה (ע"ר)
רחוב הנטקה 40, ירושלים 9678240
www.brancoweiss.org.il

לוחות והדפסה: גרפוס פרינט בע"מ, ירושלים
נדפס בישראל

תוכן העניינים

5 לקראת הפסח - על גשמים, דרכים נסללות ואמונה אחת גדולה

ד"ר נעמה אזולאי

8 התחלות

דבר המערכת

13 צילום תיעודי חברתי וההוראה היחידנית - יומן מסע תשע"ו

דורון יניב

17 תמונה אחת שווה אלף שיעורים: רשמיה של מורה חיילת

לוטם כהן

21 תמונת מצב / מצב תמונה

אילה קינן

25 שחמט - פדגוגיה של תחרות והנאה בבית הספר ברנקו וייס אילת

דוד כהן

30 תכנית המנטורינג: למידה תוך עשייה

אהרון בן שימול

33 "מה חושב המוער של היום?!" תכנית כתיבה בבתי הספר האתגריים

טליה אהרון אזולאי, ניבה ברדה ולילך דולב

37 למידה - דרכים שונות לה

טליה אהרון אזולאי

לקראת הפסח: על גשמים, דרכים נסללות ואמונה אחת גדולה

"לא ביד חזקה / ולא בזרוע נטויה ולא ובמורא גדול ולא ובאותות / ולא
ובמופתים/ אלא בהיסוס, בצעדים קטנים... ברוך / בדבקות / ובכוונה /
ובדיוק / ובאהבה / נושאת סימנים קטנים כמו קמטי הזמן העובר, וחילופי
עונות... ועצירות רבות לשאול מה / יוצאת ממצרים" (חגית אקרמן)

מאות ילדים מגיעים מדי שנה לרשת האתגרית של ברנקו וייס. מאות ילדים המנסים לצאת
מהמצרים של שנים של תסכולים, וייאוש, ואובדן הביטחון העצמי ביכולת שלהם להיות
תלמידים ובכלל... להיות מוצלחים.

לא תמיד קל לקלוט את התלמידים שלנו. הרבה אהבה, הרבה רוח והרבה דבקות צריכים להיות
מעורבים בתהליכים החינוכיים המביאים אותם להאמין בעצמם מחדש. אבל בד בבד צריכים
להיות שם התכוונות מדויקת מאוד ודיוק רב מאוד באופנים השונים והמגוונים שבהם יש להגיע
לכל תלמיד ותלמידה.

בהתכוונות הזו, בדיוק הזה, בעצירות המרובות לשאול מה ואיך, עוסק הגיליון הראשון של רשת
בתי הספר האתגריים שלנו. באופן שבו בכל אחד מבתי הספר שלנו, הפזורים מדין ועד אילת, אנו
מנסים למצוא את הדרכים הנכונות להוציא את התלמידים מן המצרים אל החופש להצליח.

לעתים הדרך נסללת באמצעות עשייה אחרת, המזמנת להם הצלחות מפתיעות. הם מגלים כי הם
מצלמים נהדר, מנגנים נהדר, כותבים שירים מקסימים, יוצרים אמנות מופלאה, משחקים
שחמט, מצלמים סרטים, עורכים בווידאו, או שיש להם יכולת טבעית לאלף כלבים או לטפל
בסוסים.

לעתים הדרך נסללת באמצעות הוראה של המקצועות הרגילים - חשבון, עברית, תנ"ך, אזרחות -
אבל בדרך שונה, פרטנית: כזו המאפשרת למורה להגיע לכל אחד ואחת בכיתה באופן אישי,
במתודה שפותחה ושוכללה בבתי הספר של ברנקו וייס מאז 1998.

ולעתים הדרך עוברת בין המטלות השונות הנאספות לתלקיט של "חלוצי הערכה", ובו אין-ספור
דרכי משנה המותאמות לקצב הפרטי, לדרך שסוללים לעצמם הנער או הנערה בדרך לביצוע
פרויקטים שעליהם יערכו או למידע שעליו ייבחנו.

פתחתי את דבריי בשיר שכתבה חגית אקרמן רק לפני שנים מספר, אבל דומה כי הסוגיה של בני
נוער שהדרך הלימודית לא תמיד פשוטה עבורם העסיקה מאז ומעולם אנשי חינוך הרגישים

לתלמידים אלה. כשפותחים את מסכת תענית בתלמוד מגלים שם מספרי סיפורים המחפשים דרכים יצירתיות לפרוץ לתודעתו של האל בדרכים שאינן ממוסדות, אך לרוב הן החינוכיות:

רב הזדמן למקום אחד. גזר תענית ולא בא מטר. ירד לפניו [בתפילה] שליח הציבור, אמר "משיב הרוח" נשב רוח, אמר "מוריד הגשם" בא מטר. אמר לו: מה מעשך? אמר לו: מלמד דרדקים אני ומלמד מקרא לבני עניים כבני עשירים, וכל מי שאינו יכול לשלם, איני לוקח ממנו דבר. ויש לי ברכה של דגים, וכל מי שפשע [שפרוע ואינו קורא]? אני משחד אותו בהם ומרגיע אותו ומפייס אותו עד שבא וקורא (בבלי תענית כד ע"א)

הסיפור פותח בתיאור קהילה פריפריאלית, במקום לא ידוע, בשנת בצורת. אל הקהילה מגיע רב מפורסם בעל שם, ובואו מעורר תקווה להצלחת התפילה לגשם ולרחמי שמים. בזכותו, מקווים התושבים, ייפתחו השמים, תשוב הרוח וירד הגשם. אלא שלאחר יום של צום ותענית, במעמד כל הקהל בבית הכנסת, עובר הרב המפורסם לפני התיבה, אומר את מילות התפילה... ודבר אינו קורה.

ואז, כמעט משום מקום, מגיע שליח ציבור נוסף - איש אנונימי מן הקהל. כאשר הוא מגיע למילים "משיב הרוח" נדהמים כולם לשמוע את משב הרוח, וכאשר הוא מגיע למילים "מוריד הגשם" מתחיל לרדת מטר. הקהל כולו מופתע, ויותר מכולם - הרב המפורסם, שחש נבז. תפילתו לא נתקבלה, ואילו ותפילת האיש האנונימי התקבלה. הוא פונה אל המתפלל המקומי ושואל אותו: מה מעשך? למעשה, הוא שואל אותו כיצד הוריד את הגשם, במה זכה.

המתפלל עונה ומספר כי הוא מלמד בני נוער וילדים בקהילה. דרכו ללמד בני עשירים כבני עניים, וממי שאין ידו משגת הוא אינו מבקש שכר לימוד. ועוד מספר מלמד התינוקות, מחוץ לחדרו יש ברכה של דגים, והוא לוקח אליה כל ילד "פושע" שאינו קורא, משחד אותו בדגים והילד חוזר וקורא.

מה עושה המורה?

הוא אינו מתעלם מה**ריבוד החברתי** בקרב תלמידיו, ואינו מכחיש שיש בהם "עשירים" ו"עניים". בשנת בצורת, שבה האל מותיר את קהילתו צמאה - המורה רגיש לצורך בחלוקה שוויונית יותר של הטוב - התורה - לכל ילד.

הוא מודע לכך שיש ילדים המתקשים לקרוא. גם אחרי שהוא מאפשר להם ללמוד - קשיים אישיים מפריעים להם להבין את הנקרא.

במקום להתקומם על כפיות הטובה שלהם, על ה"עצלנות" שלהם, הוא מייצר מרחב חינוכי חדש: בחצרו יש ברכת דגים ואליה הוא מזמין דווקא את ה"פושעים", הילדים שאינם מצליחים לקרוא. בחוץ, ביחידות, בברכה - שבשנת בצורת היא מהווה אי של שפע ואופטימיות, המורה מחבר את הילדים למרחב מאפשר.

המורה מוריד הגשם הוא מחנך מאמין ואוהב המוצא עבור הילד את הדרך היצירתית, הנכונה והמדויקת ללמוד. למעשה הוא מוצא את הדרכים היצירתיות, הנכונות והמדויקות שיאפשרו לכל ילד לחוות הצלחה.

זה מה שבתי הספר האתגריים של ברנקו וייס מנסים לעשות, יום ויום ושעה ושעה. בהרבה אמונה, בהרבה אהבה ובהרבה התרסה נגד העולם והחברה הישראלית שמסלילים, שמדירים, שדוחקים את הילדים לשוליים. המחנכים הם אנשים חדורי אמונה, אנשים שמוכנים להוריד את השמים כדי לסלול דרכים חדשות עבור הילדים. להחזיר אותם מהשוליים למרכז, מההדרה להכרה. אנשים שקמים בבוקר כדי למצוא את הדרך היצירתית והמיוחדת שתעורר בבני הנוער שבכיתותיהם את התחושה שכולנו שואפים אליה: תחושה של ערך, של מסוגלות, של יכולת.

צוותי המורים וצוותי הנהלה שואלים את עצמם באיזו דרך נוספת הם יכולים לייצר בילדים תחושה של הצלחה? שידעו שהם שווים באמת. לא כקלישאה, לא כאמירה, ולא רק אצלנו בפנים, אלא גם בחוץ - בעולם האכזרי שמסמן אותם ומתייג אותם.

וכשאני מתבוננת באמונה, באהבה, במקצועיות וביצירתיות אני מבינה שתפקידי כמנהלת הרשת הוא לאגוד יחד את הדברים, להדק אותם, להיות הטרובדור הנודד שמחפש כל העת ובכל נושא את ה-best practice, כדי שיתנוסס כמגדלור שממנו יכולים ללמוד האחרים; שעם אנשי המטה המדהימים של הרשת עלינו להבטיח שבכל בית ספר ובית ספר יהיו לא רק ברכת דגים אלא גם מגדלור המאיר לסביבה; שכל בית ספר ובית ספר יפתח את הייחודיות שלו, שבה הוא מגיע אל הילדים, ובה בעת תהיה זו ייחודיות שיטתית, רציפה ומדויקת, שאפשר ללמדה גם לאחרים. 14 מגדלורים שיתנוססו ברחבי הארץ ויראו לחברה הישראלית שהדרה היא מילה גסה.

חג שמח,

ד"ר נעמה אזולאי

מנהלת רשת בתי הספר האתגריים, מכון ברנקו וייס



ד"ר נעמה אזולאי מנהלת את רשת בתי הספר האתגריים של מכון ברנקו וייס מאז ספטמבר 2015. בין השנים 2006-2015 שימשה בתפקיד סמנכ"לית חינוך בארגון כי"ח (כל ישראל חברים), תפקיד שכלל אחריות לקידום הישגים של יותר מ-40 מסגרות חינוכיות. לנעמה רקע מקצועי חינוכי מגוון ועשיר במסגרות שונות, בעיקר בפריפריה הגיאוגרפית והחברתית בישראל.

התחלות

דבר המערכת

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

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

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

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

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

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

הוראה פרטנית ולמידה משמעותית

"איך בונים ספינה?

אוספים אנשים

ונוטעים בהם את האהבה

והכמיהה לים הרחב

הגדול והאינסופי.

ולא אוספים אנשים

ואומרים להם לאסוף עצים

להכין תכניות

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

אתגרי חינוך - היציאה לדרך

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

המערכת

מקורות

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

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



צילום תיעודי חברתי וההוראה

היחידנית: יומן מסע תשע"ו

דורון יניב

יום השוק השבועי בצפת הומה אדם, דמויות רבות מכל הגוונים והזרמים. אנו יורדים במורד המדרגות המתפתלות והנה לימינו עומדים שני נערים חרדים. קבוצת התלמידים נעצרת ואנו מביטים אלה באלה. רגעי המבוכה ההדדיים מניעים אותי להציג את עצמנו ולבקש בנימוס מהנערים החרדים להצטלם. הקבוצה מניפה את המצלמות, אנו מצלמים, מראים להם את הצילומים ונפרדים מהם במילות תודה. בשוק - כמו בשוק - אנו נתקלים בשיתוף פעולה חלקי. אני מסביר לתלמידים כי פנייה בלשון מנומסת, הסבר על מהות הפרויקט, והכי חשוב - חיוך על הפנים - יגבירו את שיתוף הפעולה. (רשמים מתוך סיור בשוק השבועי בצפת, סתיו תשע"ו, כיתות י"א ברנקו וייס מרום הגליל)

יומן המסע של התלמידים הוא יומן מצולם. זמנית, המסע מוציא אותם מהמקום הבטוח בחברה ההומוגנית שהם משתייכים אליה אל חברה הטרוגנית, המורכבת ממגוון רב של אנשים. הידע החסר של התלמיד על אודות המצולם (ידע הניזון ממעגלים חברתיים ותקשורתיים) מקורו בהיעדר מפגש אנושי. נוכחות המצלמה מהווה עבור התלמיד הן כלי חֶבְרוּת הן יומן מסע צילומי, המשמש למעשה עדות למפגש האישי.

כאן המקום לציין כי התלמידים מחויבים לפנות אישית למצולם, להציג את עצמם ואת מטרת הצילום ולקבל את הסכמתו להצטלם.

יום הצילום הוא חלק ממיזם המופעל בשנת הלימודים תשע"ו בשני בתי ספר של רשת בתי הספר האתגריים ברנקו וייס - האחד במרום הגליל והשני בגולן קצרין. מיזמים אלו קמו במטרה לפתח בקרב התלמידים כלים הנחוצים להם לתקשורת בין-אישית, לפתח בהם פתיחות וסקרנות ולהמיר את הפחד ממפגשים רב-תרבותיים בהנאה.

ההנחות התאורטיות שבבסיס התכנית הן כי המצלמה היא כלי מחקר עוצמתי, משום שבאמצעותה אפשר לדגום חזותית תופעות חברתיות ותרבותיות ולנתקן משטף החיים על-ידי ניתוקן מממד הזמן והחלל. כאשר אנו מתבוננים בצילום הסטילס לאחר שהדמויות "הוקפאו", אנו יכולים להביט בהן לנתח אותן במבט בטוח יותר, אובייקטיבי ומדעי יותר אך גם אישי, משום שאפשרנו להן לשהות במחיצת זיכרונותינו האחרים ולהפוך לחלק מאלבום הזיכרונות האנושיים החיוביים והנגישים.

המיזמים **פסיפס ישראלי** בבית הספר מרום הגליל ו-50 **שנה להתיישבות בגולן** בבית הספר גולן

קצרין מתבצעים בעבודה בקבוצת קטנות של עד ארבעה תלמידים. כך מתאפשרים גם עבודה יחידנית וגם מרחב בטוח מספיק לביטוי אישי של התלמיד (בשל צמצום הביקורת מצד סביבת השווים). מיזמים אלו פותחו בעקבות התחושה הכללית כי בשנה האחרונה גברו הקיטוב הפוליטי, ובעיקר החברתי, והגיעו לממדים מדאיגים. אחד ההסברים לכך הוא עולם התקשורת העכשווי, המאפשר שימוש רב בדימויים. גורמים אינטרסנטיים שונים נעזרים בדימויים אלה להטמעת רעיונות קיצוניים בחברה, ומנצלים את חוסר האוריינות התקשורתית של הציבור - ובייחוד זה של בני נוער בגיל ההתבגרות, העסוקים בפיתוח זהותם האישית תוך חיקוי של דמויות דומיננטיות לחיוב ולשלילה.

כמסגרת חינוכית אנו שואפים לתת לתלמידים כלים לאבחנה ולהתמודדות עם העולם החזותי העצום המרצד מול עיניהם, ויכולת לפתח מבט מושכל וביקורתי אשר ימנע מהם ללכת שולל. בשימוש בכלים אלו אנו מקווים לשפר את היכולות התקשורתיות של התלמידים עם הסביבה, ובמיוחד זו שמחוץ למרחב ההיכרות והנוחות שלהם. אנו רואים בצילום הסביבתי כלי המאפשר זיהוי הזדמנויות, כלי לצמצום המרחק בין המוכר לזר, וכלי להתבוננות אחרת על הסביבה. אנו מאמינים שההיכרות עם עולם הצילום תאפשר לתלמידים המתבוננים בתמונות לשאול את עצמם שאלות עליהן, לגלות עניין ולאתר טכניקות המנסות להקצין מסרים.

כיצד מתבצע התהליך?

תהליך העבודה בפועל כולל יציאה לשטח בקבוצות של ארבעה תלמידים אשר בחרו להשתתף בחוג ההעשרה של צילום הסטילס. התלמידים מצוידים במצלמות דיגיטליות המאפשרות גם להם וגם למורה רפלקציה מהירה על הצילומים. השיעורים כוללים היכרות טכנית עם המצלמה הדיגיטלית, עם טכניקות צילום ועם השפה הצילומית. לתלמידים נאמר כי הם שותפים למיזם רציני ושווה ערך למחקר סוציולוגי-אנתרופולוגי, מיזם אשר יכול לשמש כוח חזותי חזק ולתרום לשינוי חברתי שהם יכולים להוביל.

כיצד אנו מיישמים בפועל את עקרונות ההוראה היחידנית?

להוראה היחידנית המתקיימת בתוך קבוצות קטנות יש יתרונות רבים: היא מתמקדת בקידום כוחותיו של התלמיד במרחב בטוח יחסית מחד גיסא, ומאפשרת לו גם רגעי הפוגה בחסות פעולה של האחרים, מאידך גיסא. למורה המלווה יש אפשרות לחלק את הזמן בין התלמידים, ללוות ולעודד.

הכלי המרכזי שאנו משתמשים בו במהלך המיזמים הוא מערכות של סמלים ויזואליים. צילום הסטילס מייצג מערכת סמלים היוצרת שפה חזותית נפרדת, וזו מאפשרת לתלמיד לחקור את העולם החיצוני, להכיר אותו כאשר הוא נמצא מאחורי המצלמה והעדשה ובחסותן. בד בבד, השינוי בסביבת הלמידה והמעבר ללמידה חוץ-כיתתית מסייעים לתלמיד להפגין יכולות במרחבים אחרים.

הדרך שנבחרה לשימוש בכלים הוויזואליים היא חשיפה ישירה של התלמידים אל אוכלוסיות שונות הנמצאות, אמנם, בסמיכות גאוגרפית לבית הספר, אך התלמידים אינם מכירים אותן אישית, ועמדתם כלפיהן מלווה בדעות קדומות ובמידע (לא תמיד אמין, לפעמים מוטה ומעוות) הקיים במעגלים החברתיים היום-יומיים שלהם.

אנו מאמינים ואף רואים כי בעזרת תיווכה של המצלמה חל שיפור ביכולתם של התלמידים לקיים תקשורת אישית עם האחר בכלל, ועם אוכלוסיות שונות מהם בפרט.

בסוף התהליך מוצגים תוצריו בפני מעגלי שייכות שונים של התלמידים ומעצימים אותם. אבישג, תלמידת י"א אשר צילמה שני בחורים חרדים בשוק בצפת, שיתפה אותי בחוויית הצילום: "בתחילה הרגשתי לחץ מתגובתם, כי חשבתי שרוב החרדים הם 'אנטי'... לאחר שהראיתי להם את הצילומים במצלמה והם היו מרוצים הבנתי שכל אחד הוא בפני עצמו ולא כולם זורמים עם העדר. הצילום בקבוצה הופך אותי לפחות ביישנית ולפתוחה יותר". אבישג מסכמת את החוויה: "הרבה אנשים אשר ראו את הצילומים תלויים בבית הספר אמרו לי שהם יפים. כיום אני אוהבת לצלם אנשים, זה משהו חדש ויש בו יותר עניין ומשמעות חברתית".

ניכר כי המבט באנשים מבעד לעין המצלמה, הדאגה למיקוד הפריים ולקומפוזיציה, מהווה (לזמן קצר אמנם) מקום בטוח המאפשר לצלם להישיר מבט אל עיני המצולם - מה שככל הנראה לא היה יכול לעשות בשיח ישיר. תרגול חוזר ונשנה של מבט ישיר זה בחסותה המגוננת של המצלמה מאמן את הצופה, ומקנה לו תחושת ביטחון לתקשורת בעתיד גם ללא חסותה של המצלמה.

בהמשך סיורנו בשוק בצפת אני מתרחק מעט מהתלמידים. שני תלמידים פונים בצורה עצמאית לשתי תרמילאיות ישראליות ומבקשים מהן להצטלם. הן מסכימות בשמחה והתלמידים מצלמים אותן ומשוחחים עמן. היעדר ה"פורמליות" של השוק מקל על התלמידים את התקשורת הבין-אישית.

יומן מסע קצרין: צילום ככלי לזיהוי קשיים בתקשורת בין-אישית

המרכז המסחרי בקצרין. קבוצת התלמידים מנסה לתקשר עם אישה מבוגרת הדוברת רוסית בלבד. בעזרת סימני ידיים אנו מקבלים ממנה אישור לצלם אותה ונפרדים ממנה בחיוך. לאחר מכן אנו נכנסים אל תוך הקניון. אחת התלמידות פונה אל שתי חיילות או"ם מאירלנד ומבקשת מהן להצטלם, והן נענות בשמחה.

בשוק בקצרין אני מבחין כי אחד התלמידים לא מצלם כלל. הוא נבוך לצלם אנשים זרים. אני מסמן לעצמי כי בעתיד צריך לאמן אותו לצלם אנשים בסביבה מוכרת יותר, בסטודיו הבית-ספרי.

יומן מסע בבוקיעה אל-ג'רבה, כפר ערבי-נוצרי ליד פקיעין: צעד קטן לקראת רב-תרבותיות

המפגשים עם אוכלוסיות מהמגזר הדרוזי והערבי עוררו בי חשש מפני תגובות התלמידים - בייחוד בתקופה שבה המדינה חווה גלי טרור ברחובות הערים.

בפאתי הכפר אנו פוגשים בחקלאי נוהג בטרקטור ועוצרים לצלם. הוא מסמן לנו בידו ומזמין אותנו לסככה בשדה. התלמידים מגלים כי הוא מכין מיץ רימונים, ומייצר את תבלין הסומק במכונות שהוא תכנן וייצר. הוא מכבד אותנו במיץ ואנו מצלמים אותו וממשיכים בדרכנו. מתגובות התלמידים אני מתרשם כי קבלת הפנים שחוו הייתה נעימה ואולי אף מפתיעה. המצלמה המתווכת מאפשרת להם להתבונן לכמה שניות בביטחון אל העולם והאנשים.

מה עושים בתוצרי הצילום? איך ממנפים את החוויה ואת העשייה?

היכולות הדיגיטליות של ימינו מאפשרות להציג את העבודות הנבחרות במגוון אופנים, ובהם צג דיגיטלי המוצב במתחם הציבורי בחלל בית הספר, הדפסה, תלייה בכיתות ובחללים הציבוריים של בית הספר. קבוצת הוואצאפ של תלמידי החוג מאפשרת לנו להציג ולשתף את העבודות בצורה קבוצתית.

סיכום

בשלב ראשוני זה המיזמים מנסים לגשר על פני סגנונות שונים של תלמידים באותה הקבוצה, אשר חלקם מתעניינים יותר בצילום הטבע המקומי וחלקם אוהבים את החיכוך והמגע עם האוכלוסייה. התהליך הוא ארוך טווח, אך אני מגלה כי התלמידים נענים בחיוב לאפשרות לחוות מפגש עם מקומות ואנשים שבחיי-היום יום העמוסים לא היו פוגשים בהם. אני מאמין כי המפגשים הללו מפחיתים את הניכור, מורידים הגנות ודעות קדומות, וכך מסייעים לצמצום השוני והקיטוב החברתי.



דורון יניב הוא מורה לצילום בבתי הספר ברנקו וייס גולן-קצרין ומרום הגליל. מנחה קבוצות תלמידים בצילום תיעודי וחברתי. שותף במיזמי צילום המעודדים רב-תרבותיות, סובלנות ותקשורת בין אישית. זוהי שנתו החמישית כמורה לצילום בבתי הספר ברנקו וייס.

תמונה אחת שווה אלף שיעורים: רשמיה של מורה חיילת

לוטם כהן

במאמר זה אעלה על הכתב את הרשמים שלי - מורה חיילת בבית הספר ברנקו וייס באילת - משיעורי הצילום שאני מעבירה בבית הספר. הבחירה שלי לחשוף את התלמידים דווקא לתחום הצילום ולהעשיר אותם באמצעותו נובעת מטיבו ומיתרונותיו הפדגוגיים וגם מהתנסויותי האישיות. מבחינה אישית, הבחירה לעסוק בתחום הצילום בבית הספר ברנקו וייס אילת קסמה לי מאוד משום שבלימודי בתיכון בחרתי במגמת הקולנוע והתאהבתי במצלמה. הרגשתי שהנושא יוכל לפתוח דלת נוספת לביטוי אישי עבור תלמידים שאינם מצליחים להביע את עצמם במסגרת השיעורים הרגילים בכיתה. יתרה מזאת, בסיטואציות מסוימות תחום הצילום אף יכול לפתוח דלת למקצוע לחיים!

כמורה חיילת במסלול חימ"ש (חינוך משלים) אני אחראית לתחום ההכנה לצה"ל ולתחום החברתי בבית הספר. אני מלווה את תלמידי כיתות י"א-י"ב החל בהכנה לצו ראשון, עבור במיונים לתפקידים השונים וכלה בגיוס עצמו. ההכנה לגיוס היא מצד אחד טכנית - הכנה לצו ראשון ולמיונים, שליחת מכתבים ובקשות לתפקידים, ומצד שני מנטאלית - הפגת חששות לקראת הגיוס, עזרה לתלמידים בעלי קשיי הסתגלות, הכוונה לשירות משמעותי והתמודדות עם נשירה מהצבא.

חשבתי ששיעורים בבית הספר בתחום האמנות, כגון צילום, שירה, נגינה ואמנות פלסטית, הם שיעורים ששוברים שגרה ומקנים לתלמיד מיומנויות נוספות שאינן נלמדות בשיעורים העיוניים רגילים. שיעורי הצילום היו חלק ממגמה זו, שאותה ניסיתי לפתח ולמסד לצד עוד פרויקטים רבים בבית הספר. אני מאמינה שבאמצעות התחום האמנותי אפשר לפתח את החשיבה היצירתית והדמיון של התלמידים, ושביתחום הצילום אפשר לפתח כישורים נוספים וייחודיים. את הדרך לעשות זאת ניסיתי לגבש ולהציג למחנכי הכיתות.

תכנית שנתית לשיעורי צילום: לאפשר לנו לראות איך הם רואים את העולם

בתחילת התהליך פניתי למנהל בית הספר וביקשתי להעביר לתלמידי בית הספר שיעורי צילום פרטניים. המנהל עודד את היוזמה וסיכמנו שאבחר בכמה מתלמידי שכבה י' שמחנכי הכיתות ואני חושבים שצילום יכול לעניין אותם ולהתאים להם. שיתפנו את הבנות שנבחרו לפרויקט

במחשבות ובציפיות שיש לנו משיעורים אלה, והקשבנו לדעתן באשר לדמותו המתעצבת של השיעור: מה היו רוצות לעשות? איך היו רוצות לצלם? את מי? ובעיקר - למה?

אחרי הצהרת הכוונות הכללית ולפני שיצאנו לדרך עסקנו בגיבוש ובבנייה של תכנית שנתית לשיעורי הצילום בבית הספר. מטרות התכנית כללו הקניית מיומנויות מקצועיות ספציפיות הקשורות בצילום, והקניית מיומנויות "רכות" יותר דוגמת משמעת עצמית, שליטה עצמית ומיקוד.

אחת התלמידות מצלמת ביום ספורט



כמו כן, הקפדתי להקדיש תשומת לב למטרות אישיות נלוות. העסיקו אותי מאוד השאלות הללו: כיצד ניתן לפתח כל תלמידה ברמה האישית, מלבד ההעשרה בתחום הצילום? כיצד שיעורי הצילום ימריצו אותה לעשייה, ללמידה ולנוכחות סדירה בבית הספר? כיצד באמצעות שיעורי הצילום אפשר לפתח בתלמידה תחושת מסוגלות?

בשלב הבא הצגתי למחנכי הכיתות ולתלמידות את חזוני באשר לשיעורי הצילום, וחשבנו יחד מה יכול לקדם למידה ותהליכים חינוכיים אישיים ובין-אישיים בקרב התלמידות. עוד הסברתי להן כיצד אפשר לצלם בצורה מיטבית גם במצלמה של הטלפון הנייד, כדי שגם בסיום שיעורי הצילום יוכלו להמשיך ולצלם לבד גם ללא מצלמה מקצועית.

כיצד מתנהל הפרויקט?

שיעורי הצילום מועברים בחדר האמנות של בית הספר. אני מלמדת בעזרת כרטיסיות, מראה דוגמאות מתמונות שצילמתי ומקשרת ביניהן לבין נושאים מחיי היום-יום של התלמידות כדי שיבינו ביתר קלות. חשוב לי שבכל שיעור הן יתנסו בצילום הנושא שנלמד בו. אנחנו מסתכלות יחד על התמונות, מביעות את דעתנו על התמונות וחושבות כיצד אפשר לשפר אותן. כמובן, אחר כך התלמידה מצלמת שוב, במטרה להשתפר. בעיניי חשוב ללמד אותן ללמוד מטעויות כדי לא לחזור עליהן. אני מקפידה לפרגן להן על הצילומים שלהן, אנחנו בוחנות אותם יחד, והרעיונות לשיפור פרי יצירתן הם בעיקר שלהן.

בשיעורים אני מקדישה זמן לעבודה על מה שהתלמידה מביאה אתה באותו היום: אנרגיות חיוביות ושליליות, תסכול ואושר. חשוב לי להיות עבורן דמות בוגרת משמעותית שאמנם מלמדת אותן מקצוע, אך גם יכולה להיות גם אחות גדולה המטה אוזן קשבת למחשבותיהן. חשוב לי לתת להן תחושה טובה בבית הספר. בשיעורים הראשונים התלמידות לא הרבו לדבר, אך עם הזמן הן נפתחו יותר ויותר, וכיום אנחנו מדברות בשיעורים לא רק על זוויות צילום וקומפוזיציה. הדינמיקה בשיעור טובה ונעימה מאוד. אני מייחסת זאת ל"אחוות הנשים" שנוצרה מעצם העובדה שהשיעור מועבר לבנות בלבד. הן לא מרגישות לחץ להיות אתי לבד.

אלמנט נוסף שחשוב לי בלמידה חווייתית כמו זו הוא "הציאה לשטח" - לרחוב, לקניון, לפארק - אשר משלימה את החוויה הלימודית בכיתה, תורמת לה ומעצימה אותה. מבחינתי הציאה לשטח חשובה משתי סיבות. ראשית, אפשרויות הצילום העומדות לרשותנו בתחום בית הספר מצומצמות מאוד. לרוב אנחנו מצלמות חפצים שאני מביאה לשיעור, ומעצבות את החדר כפי שהתלמידה רוצה. שנית, חשוב לי ללמד את התלמידות לצלם תמונות לא מבוימות ולתפוס את הסיטואציה בצורה הטבעית ביותר, כך שהמצולמים אינם רואים את הצלם ואין לו תפקיד בסיטואציה. לכן חשוב לצאת לרחוב ולא להישאר בבית הספר - הסביבה המוכרת.

איך התלמידות רואות את שיעורי הצילום?

בהתחלה התלמידות התלבטו אם להצטרף לשיעורי הצילום. הן חששו, כי באותה תקופה עדיין לא הכירו אותי. עם הזמן הן למדו להכיר אותי בהקשרים אחרים והתקרבו אליי, ומתוך כך גם הלכו וקיבלו את תכניתי ואת מטרותיי.

המטרה הראשונית של התלמידות הייתה מינימלית מאוד - לדעת לצלם בצורה לא מטושטשת. בהמשך הן הביעו רצון להרחיב את הידע שלהן וללמוד עוד תחומים בצילום. בשיעור הן מרגישות מיוחדות וחשובות היות שמדובר בשיעור פרטני שבו תשומת הלב כולה מופנית אליהן, ולא מתחלקת בין כל תלמידי הכיתה.

כיום הבנות מגיעות בשמחה לשיעורים במטרה להתקדם וממש להתמקצע בתחום הצילום. התחושה שלי היא שכאשר הן מקבלות לידיים את המצלמה הן מרגישות אחראיות יותר, מרגישות שסומכים עליהן, שרואים אותן הרבה יותר, והן נכנסות אט אט אל עולם הצילום ואל העולם האמתי.

בתחילה הבנות לא סיפרו לתלמידים אחרים שהן משתתפות בשיעור צילום. עם הזמן הן נפתחו יותר, הן מתביישות פחות, והן מספרות לחבריהן על העשייה שלהן ואף גאות בצילומים שהן מפיקות. לדוגמה, לפני הציאה לחופשת החנוכה נערך יום ספורט בית-ספרי, ואחת הבנות תיעדה אותו בעצמה. היא תכננה מאיזו זווית לצלם, מאיזה מרחק, מה להכניס לתוך התמונה ומה לא. היא הקפידה לצלם מגוון רחב של תלמידים, ולא התביישה לבוא למרכז הרחבה כדי

להשיג את התמונה האידאלית עברה. היא הרגישה שיש לה תפקיד משמעותי ביום הספורט אף שאינה משתתפת בתחרויות. באותו יום היא עברה תהליך כיוון שהיא הרגישה נחוצה בבית הספר, וידעה שאלמלא היא הייתה הצלמת ייתכן שצילומי האירוע היו פחות טובים. כמו כן, הצילום ביום הספורט אפשר לה להראות לכולם את זווית הצילום המיוחדת שלה ואותה עצמה. תצלומיה מוצגים במסדרונות בית הספר בטלוויזיה במעגל סגור בלופ וזוכים לתשבחות רבות.

סיכום

התרשמותי מפרויקט הצילום בבית הספר היא שבעבודה עם תלמידים ברשת בתי הספר האתגריים ברנקו וייס, שילוב של שיעורי צילום בפרט ושל שיעורי אמנות בכלל כחלק אינטגרלי ומובנה במערכת הלימודים - במיוחד במתכונת של שיעור פרטני - היא חשובה מאוד ליצירה של תחושת מסוגלות ולהעלאת הביטחון העצמי של התלמידים. אני חושבת שהשיעורים הללו מוכיחים שתלמידים יש רצון - ולעתים קרובות גם יכולת - להנכיח, להנציח ולהציג לעולם את זווית הראייה שלהם, את העולם שלהם, את התמונה הכי יפה, הכי מעניינת והכי מעוררת מחשבה שיש להם. אנחנו, המורים והמחנכים, צריכים לקחת זאת לתשומת לבנו ולא להפסיק לתת להם הזדמנויות להצלחה ולמימוש עצמי - בכל התחומים.

מצאה את זווית הצילום הנכונה עברה



לוטם כהן היא מורה חיילת האחראית על תחום ההכנה לצה"ל, מדריכת צילום בית-ספרית, אחראית על פרויקט "כוכבים לקצונה" ומנחת מועצת נוער עירונית. זוהי שנתה השנייה בבית הספר ברנקו וייס אילת

תמונת מצב / מצב תמונה

אילה קינן

במסגרת לימודי הבגרות בעיצוב צריכים תלמידי י"ב להגיש פרויקט גמר מעשי בהיקף של 2 יח"ל. בין שאר הסדנאות המוצעות בבית הספר ברנקו וייס האתגרי בית שמש, נפתחה השנה סדנת צילום ואיור בהנחייתי, במסגרתה יוצרים התלמידים את פרויקט הגמר שלהם תוך התנסות בסוגות אלה.

במסגרת זו נוצרו התצלומים המובאים בעמודים הבאים.

מעבר להשגת יעד הבגרות, מטרה חשובה בפני עצמה, מהווים האיור והצילום כלי נפלא עבור התלמידים למציאת קולם האישי. דרך העדשה או המכחול מתבוננים התלמידים פנימה והחוצה. פעמים רבות זוהי דרך בלתי אמצעית מצוינת להכיר לעומק, לעסוק בשאלות של זהות, להתלבט לגבי העתיד וההווה, להיחשף לתרבויות ולנופים אחרים, והכי חשוב – לתת ביטוי לחזקות ולכישורים שבלמידה העיונית באים פחות לידי ביטוי.

מסקרן ומרגש ללוות את המבט של התלמידים, שרבים מהם פוגשים לראשונה את עולם האמנות והעיצוב.



אילה קינן היא מורה לאיור ולצילום בבית הספר ברנקו וייס האתגרי בית שמש.



התחלתי ללמוד צילום השנה. מהרגע הראשון שהחזקתי את המצלמה הרגשתי שמתחבר לתחום. כשראיתי שיוצאות לי תמונות יפות התחלתי להשקיע יותר ולפתח את זה. אני מצלם נופים, דברי קודש, מחפש מקומות שקשורים למסורת. מחפש קומפוזיציות מיוחדות, שם לב לאור שיתאים לאווירה שאני רוצה ליצור. אוהב לצלם מקומות יפים שאנשים לא תמיד שמים לב אליהם ושהצילום הופך אותם לנראים.

הצילום הזה נוצר כשהייתי בצימר עם חברים. שיחקנו סנוקר, הסתכלתי על הכדורים וחשבתי שזה יכול להיות צילום יפה.

אריאל כהן, כיתה י"ב, ברנקו וייס האתגרי בית שמש



בשיעור, המורה הראתה לנו עבודות של רוני אורן, שיוצר איורים וסרטים מפלסטלינה. זה תפס אותי, והתחלתי ליצור דמויות של חיות ואנשים מפלסטלינה. אני אוהב לקחת גוש חסר צורה וליצור ממנו חיות ואנשים, לתת לו משמעות. אני נעזר בסרטוני אינטרנט כדי לקבל רעיונות ולהבין כיצד ליצור את הפסלונים.

בצילום רואים את הפסלונים שייצרתי עד היום.

יצחק בן עזרא, כיתה י"ב, ברנקו וייס האתגרי בית שמש



התחלתי ללמוד צילום השנה. אני מצלם נופים ואירועים שונים בבית הספר. כשאני מצלם, אני מחפש בעיקר צבעוניות יפה ומעניינת. אני חושב שמתחילת השנה למדתי להסתכל על זוויות שונות ומיוחדות דרך המצלמה. הצילום הזה צולם בסיור בבית ג'מאל אליו יצאנו במסגרת יום מרוכז של מגמת עיצוב בבית הספר. הסתכלתי על המורה הולכת לכיוון הנוף, על הצבעים, וידעתי שזאת תהיה תמונה יפה.

איתמר אליהו, כיתה י"ב ברנקו וייס האתגרי בית שמש

שחמט - כדגוגיה של תחרות והנאה בבית הספר ברנקו וייס אילת

דוד כהן

איש אינו יודע בוודאות מהו מקורו של משחק השחמט: בסין, בהודו, בפרס או במצרים. מקור השם הוא פרסי: "שאה מט", כלומר "מארב למלך" או "המלך חסר אונים". הניצחון במשחק מושג כאשר אחד המלכים מאוים ונמצא במצב שבו הוא אינו יכול להסיר את האיום נגדו או להימלט ממנו. לכאורה משחק ככל המשחקים, עם מטרה ברורה וחוקים מוגדרים. אולם למעשה שחמט הוא הרבה מעבר למשחק; הוא קרוב יותר לסימולטור מתוחכם של נפש האדם, של דפוסי חשיבה והתנהגות אנושיים מורכבים. לכן הוא זכה בצדק לכינוי "משחק המלכים" או ליתר דיוק, "מלך המשחקים".

הוגים תיארו אותו כך: "שחמט הוא לא רק משחק: בהתמדה בו, בהשקעה בתרגול חוקיו ורזיו ובהנאה היצירתית ממנו יוכל כל ילד, נער או מבוגר לשנות את מסלול חייו". (ארנס פיט); "לוח השחמט הוא העולם, הכלים הם תופעות היקום, כללי המשחק הם מה שאנו קוראים לו חוקי הטבע. השחקן בצד השני נסתר מעינינו". (תומס הנרי הקסלי)

סוד המשחק טמון כנראה במורכבותו הרבה מחד גיסא, וכאמור בדמיון לעולם החיצוני והפנימי מאידך גיסא. דמיון זה הופך אותו לאספקלריה המאירה תופעות אנושיות וחברתיות רבות וכן לאמצעי לשיפורן של יכולות ומיומנויות בתחומים שונים.

מאמר זה יתאר על קצה המזלג חלק מהאספקט החינוכי-דידקטי-פסיכולוגי של המשחק, ויאפשר הצצה אל סגולותיו החברתיות, האישיות והפדגוגיות בקרב התלמידים שלנו.

לעזור לקסמים בחינוך להתחולל

רבות דובר על משחק השחמט בהיבטים פסיכולוגיים, סוציולוגיים ותרבותיים שונים, ועד כה אין משחק שנתפס בעיני הציבור כמפתח חשיבה וכמשחק של "חכמים" כמו משחק השחמט. תפיסה זו הביאה להדרה עקיפה של אוכלוסיות שלמות מן המשחק ותרמה לכך שרק מי שראה עצמו או שראוהו אחרים כ"חכם" או בעל חשיבה מעמיקה פנה למשחק זה. לפי היגיון זה תלמידים רבים שהתדמית העצמית שלהם נמוכה בעיני עצמם ובעיני סביבתם אמורים היו להתרחק מהמשחק ולראות בו אף איום על ביטחונם העצמי.

והנה בניגוד לכל ההנחות הבלתי מבוססות הללו, תלמידי בית הספר ברנקו וייס באילת צובאים על חדר השחמט הקטן בהפסקות, בשיעורים הפרטניים וכל אימת שהם יכולים לשחק זה נגד זה וכמובן - בהדרכה בשיעורים. כשלושים בנים ובנות מכל השכבות (י, י"א, י"ב), חזקים בלימודים וחזקים פחות, מתקבצים ובאים ללמוד לשחק, ליהנות, להשתתף בתחרויות בית-ספריות, לנצח ולהיות חלק מקולקטיב שחמטאי. יתרה מזאת: קבוצה נכבדה משכבה י', המשחקת שחמט דרך קבע, מאמצת חבורת קשישים רוסים המשחקים שחמט יום-יום בגן ציבורי כחלק ממעורבות חברתית.

מדוע זה קורה? נס? צירוף מקרים? רצון להתחמק מלימודים? למה, בניגוד לכל היגיון, תלמידים בבית ספר אתגרי רואים במשחק המלכים משחק שיש להם בו חלק ונחלה, הנעה והנאה? לשאלה זו אין תשובה חד-משמעית, אולם תחושת הבטן שלי כמוביל הפרויקט היא שכנראה הם רואים בשחמט סוג של בית. אמנם מדובר בעדות סובייקטיבית מכלי ראשון, אבל היא מבוססת גם על האווירה הבית-ספרית השוררת סביב המשחק.

ראשית, זהו מקום שהתלמידים מרגישים בו מאוד נוח - פיזית בבית הספר. הם פשוט אוהבים לשהות בו בכל הזדמנות. קרבתו לחדר המוזיקה וממדיו הקטנים אינם מאפשרים ליותר מעשרה תלמידים לשהות ולשחק בו בעת אחת, ולכן התחושה היא אינטימית, חמימה, ובדרך כלל רגועה. שנית, ייתכן שמקום זה מעניק להם אפשרות להנכיח את זהותם המתגבשת, ולכן אולי שם, דווקא שם, באותו מקום אבסטרקטי שאנו רואים בו חלק מנוכר ואליטיסטי של מצוינות, הם רואים הזדמנות לפינה שלהם, לבית, לחום ולקבלה חדשים. ממש כמו הבית והתא המשפחתי שאליו הם שייכים או שהיו מעוניינים ליצור.

אולם לא ביום אחד נעשה השחמט לבית בעבורם. הקסם התחולל לפני כשלוש שנים, כאשר הונחו לוח שחמט וכלים מהודרים ומסודרים למשעי באותו מקום נעים ומזמין. המקום הוצע להם כבית שהם יכולים להיכנס אליו כאוות נפשם. ואכן, אחרי למידה קצרה של כללי המשחק (הכללים הבסיסיים פשוטים יותר מכל משחק קופסה של ילד בן תשע) הם פשוט החליטו שכדאי להם "לגור" בבית הזה ולטפח אותו אגב אורחא. טיפוח זה יצר את החברות בין התלמידים, את ההשתכללות במשחק, את ההיסחפות של כולם ובעיקר את התחושה שהשחמט מאפשר לכל תלמיד הזדמנות שווה ללא הבדל לקות, התנהגות, מצב משפחתי או מצב חברתי. כל אחד יכול לנצח והכול תלוי אך ורק רק בו.

מקום זה של ניצחון, של הצלחה, של סיפוק יצר התחרות, הוא הכסות הדקה וההכרחית לדינמיקה של תהליכי חברות ולימוד שמשפיעים על האווירה בבית הספר ויוצרים שפה חדשה של שיח; תקשורת בין-אישית המבוססת על דיאלוג ותגובה הולמת, מדויקת ואפקטיבית למציאות חיצונית משתנה. המסע ("הצעד", בלשון מי שאינו שחמטאי) של התלמידים בשחמט הוא גם המסע שלהם בחיים, קרי סוף מעשה במחשבה תחילה; תכנון לטווח ארוך; התייחסות אל מה שאינו כאן ועכשיו, ובעיקר גיבוש זהות אופטימית המגייסת מחשבה ממוקדת ומאומצת למען מטרה.

פדגוגיה של תחרות והנאה

היתרונות הפדגוגיים של משחק השחמט הם משמעותיים, וקשורים במגוון תחומים בחינוך עצמו. די בהצצה חטופה באחדים מיתרונות אלו כדי להבין את הקסם, שלא לומר הנס הפדגוגי-חברתי, שהתחולל בהקשר זה בבית הספר ברנקו וייס באילת.

מימוש יכולות כשווים מול שווים

בהיותו משחק תחרותי שבו יש לכולם הזדמנות שווה להגיע להישג ולהכרה, לתלמידים יש עניין להתקרב אליו. בחושיהם החדים הם מרגישים שיש כאן זירה שבה הם יכולים לצאת וידם על העליונה. כאן הם מרגישים, אולי לראשונה, שתנאי הפתיחה שלהם מול העולם הם טובים.

בתחרות על תשומת לבו של המורה או של חבריו עושה התלמיד, בדרך כלל, את מה שהוא הכי טוב בו. מי שתלמיד טוב יפליא בתשובותיו, ומי שתלמיד פחות טוב ימצא דרכים יצירתיות אחרות לזכות בתשומת הלב ובהכרה שהוא זקוק להן. תלמידים שהודרו במרבית חייהם ממרכז השיח הכיתתי בשל התנהגותם או בשל לקות זו או אחרת, התמקצעו בהשגת תשומת לב - שלילית בדרך כלל - לקיומם ולכישרונם, יהא אשר יהא. תשומת הלב שהם מבקשים אינה מתיימרת להיות הכרה בערכם הפנימי והבלתי תלוי, כי הרי בעיניהם שלהם הערך עצמי שלהם נמוך, אלא למצער הכרה ביכולתם לעשות משהו שיצאו ממנו וידם על העליונה - שבו יהיו הם המנצחים! אמנם כישרון זה מקשה לעתים על מורים לנהל שיעור רציף, אך הוא מכרה זהב של תובנות פדגוגיות שמשחק השחמט מזמן את שכלולן ועיצובן בקרב התלמידים.

מבחינה חינוכית, השחמט מאפשר לתלמיד לחוש שהוא יכול "לנצח" ולזכות בהכרה ביכולותיו כאינדיבידואל בעל יכולות. מובן שהוא צריך לדעת את חוקי המשחק הבסיסיים, אך כפי הנראה - לא יותר מזה. תלמידים עוזרים זה לזה לדעת את תנועת הכלים, ערכם ומטרת המשחק, ומיד מתמודדים ומאתגרים את יכולותיהם. הסיבה הפשוטה והטריוויאלית לכך שהם עושים זאת היא כדי שיוכלו לנצח בקלות את אותם תלמידים שהם לימדו לפני שעה. ההנאה בניצחון אינה רק הפגנת עליונות על היריב, אלא - ואולי בעיקר - אינדיבידואציה של יכולות והפקת הנאה מביטויין. בשונה ממשחקי יחידים אחרים כמו טניס, בדמינטון, שחייה, הטלת כידון, קפיצה לגבוה ועוד, ביטויי היכולות האישיות בשחמט קשור לפתרון בעיות שחלקן גובל במתמטיקה, חלקן בפילוסופיה, חלקן בספרות וחלקן בפסיכולוגיה.

15 תלמידים במשחק סימולטני נגד שחמטאי מקצועי



הזירה המחשבתית הזנוחה, המאכזבת והמתסכלת בקרב התלמידים הופכת פתאום למקום שאפשר להפיק ממנו הנאה ותחושת סיפוק, שלא לומר הצלחה. התלמידים רואים בכל משחק מעין "מבחן" הצלחה קטן שבו הם יכולים תמיד לזכות. אם ינצחו הרי יש אישור ליכולותיהם, אם יפסידו - הרי בכל זאת ירגישו שניתנה להם הזדמנות להיות באותו מקום שבו כולם שווים. נקודת המוצא של המשחק, שבה כולם שווים, מאפשרת להם לחוש כי היכולות האישיות שלהם מעניקות להם סיכוי שווה לזה שיש לאחרים. זה מקום חדש ומרתק המהלך קסם על תלמידים, ואף הוא בין המגנטים הפדגוגיים והסוציולוגיים המושכים את התלמידים אל המשחק.

קונקרטיזציה של בעיות

אחת הבעיות המרכזיות של תלמידים בבתי הספר האתגריים הוא היעדר זיהוי נכון של בעיותיהם וקשייהם. מצד אחד יש נער תחושת יכולת-כול הנובעת מרצונו המובן שלא להכיר במצבו ולא להתמודד באמת ובאפקטיביות עם קשייו. "הוא יהיה מילונר בעוד עשר שנים", "הוא יפתח עסק מצליח בלי ללמוד" ועוד כהנה וכהנה מחשבות המתעלמות מהפעולות שיש לנקוט ומהאתגרים שיש להתגבר עליהם כדי לממש זאת. מצד שני יש בו תחושה מתמשכת של כישלון, שמקורה בזיהוי מוטעה של הקשיים ובתחושה שאי-אפשר להתגבר עליהם. "לא יצא ממני כלום", "אין לי סיכוי לעבור את הברות", "נכשלתי כבר בכל בתי הספר", ועוד דוגמאות המבטאות את העובדה שמעולם לא הייתה לתלמיד הזדמנות ולו הקטנה, ובסביבה מוגנת, לבחון באמת את יכולותיו. מטוטלת תחושות זו מרחיקה את הנער מהבנה אמיתית של המציאות ומגדילה את הפער בינו לבין הישגיות עקבית ולבין תחושתו שהוא יודע באמת מה הן בעיותיו.

משחק השחמט, בהיותו רצף אחד של בעיות וקשיים ברמות מורכבות שונות שניצבים בפני השחקן, מאפשר לתלמיד התמודדות עקיפה עם קושי מרכזי זה בהווייתו. הבעיות שהוא נתקל בהן הן קונקרטיות, מוחשיות וניתנות להתמודדות - כמובן, כל נער לפי רמתו. כשרץ מאיים על מלכתו הוא רואה את הבעיה שדורשת פתרון ומזהה אותה בלבד. אמנם הבעיה היא תמיד בהקשר רחב יותר, אולם זיהוי זה מרגיל אותו לבודד קושי פרטי ממערכה כוללת של בעיות וקשיים ומעניק לו תחושה שיש בכוחו להתמודד עם קשיים קטנים. הניצחונות הקטנים הללו, שבסופם יכול לבוא הניצחון הסופי במשחק, מביאים את התלמיד להתנסות לראשונה בזיהוי בעיות קונקרטיות ובמתן פתרונות. תרגול כזה עשוי לגרום לו להעתיק צורת התמודדות זו לשדות אחרים, ובבוא העת, כאשר ייתקל בתרגיל מורכב במתמטיקה, הוא ישים לב לחלקי התרגיל וייתחס לקשיים הקונקרטיים הניצבים מולו.

הנאה ממאמץ קוגניטיבי

מי מאתנו המורים לא שמע מתלמיד זה או אחר את המשפט האלמותי, "עזוב אותי אני עייף". המאמץ הלימודי, שלדים של תלמידינו אין בצדו הנאה לעתים, הוא מעל ומעבר לכוחותיהם, ורבים מהם חשים עייפות פסיכוסומטית מתמדת. תחושת הנמנום יכולה להיות קשורה לחוסר שינה אמיתי, אולם לעתים קרובות מדובר בסוג של דיאלוג לא מילולי שהם מנהלים עם מוריהם. "אני עייף משמע אני לא נהנה", התלמיד אומר, ובמילים אחרות: "אין לי אנרגיה להשקיע במקומות שבין כך ובין כך לא אפיק מהם הנאה". לראיה, רבים מהתלמידים אינם עייפים כלל כשהם מבצעים פעילויות גופניות או כאלה שאינן קשורות במאמץ אינטלקטואלי ממוקד.

משחק השחמט נמנה עם המקומות הבודדים שמאמץ מחשבתי יכול להביא את התלמיד לעוררות ולמרץ, להתלהבות ולעניין. ההנאה מהמשחק, המתהלך על קו התפר שבין ספורט לאמנות, קשורה ביכולות של התלמיד ליהנות מפתרון הבעיות המתעוררת כל העת במהלכו.

התמריץ החיובי והסיפוק המידי של התלמיד, שבתחילה רק נהנה "לאכול" את כליו של היריב, מלווה אותו לאורך כל שלבי התקדמותו בהבנת המשחק. ככל שהוא מפתח מיומנויות מחשבתיות מורכבות יותר לפתרון בעיות מסדר גבוה בשחמט, כך גדלה הנאתו ממנו.

אחרי שמבינים את היתרונות הפדגוגיים של משחק השחמט, אפשר להעריך עוד יותר את מה שקרה בבית הספר באילת: התרחשות משחקית כביכול, ששכרה הפדגוגי בצדה, אשר מצביעה על מגוון האפשרויות שעומדות בפני המורים להעיר ולהאיר את כוחותיהם הלימודיים והחברתיים של התלמידים.



דוד כהן הוא מורה לספרות, תנ"ך, כתיבה ושחמט, מחנך כיתה י', מוביל את צוותי חלוצי ההערכה בבית הספר. אחראי בית-ספרי להטמעת תכנית "על מה חושב הנוער?!" ורכז בגרויות והתאמות בית-ספרי. זוהי שנתו הרביעית בבית הספר ברנקו וייס באילת.

תכנית המנטורינג: למידה תוך

עשייה

אהרון בן שימול

אני מביט בבתי בת השנה. היא סובלת ממה שנקרא "סינדרום הילד השני". זה שמשקיעים בו פחות, שלא מקבל את אותה תשומת הלב ואת אותו הזמן כמו הילד הראשון. ועדיין, כמעט אצל כל הילדים השניים, אפשר להבחין ביכולת לימוד מבריקה. איך הם עושים זאת? אני רואה אותה נלחמת, מנסה ונכשלת ושוב מנסה, והכישלון שלה מוביל אותה למקומות חדשים. היא יכולה להיכשל. זה בסדר.

נוסף לכך, הילדה המדהימה שלי, בת השנה, לומדת למידה אקטיבית לחלוטין. **למידה שבסיסה הוא עשייה.** העשייה והפעלתנות מלמדות אותה מה נכון ומה טוב, מה יכול להצליח ומה פחות. היא אינטואיטיבית ונכונה לקצב שלה. **היא מלאת תשוקה ומגיעה להישגים נפלאים. האם אפשר ללמוד ממנה משהו?**

אנו רוצים לספק לתלמידינו קרקע לעשייה וללימוד מתוך עניין ותשוקה, מקום שבו הם חייבים לפתור בעיות אמיתיות ומורכבות, מקום שבו אפשר להיכשל ולנסות שוב, ובעיקר לקבל הכרה בכישורונות הייחודיים של כל אחד ואחד ולעזור בגיבוש מעמיק יותר של תמונת העצמי ותמונת העתיד.

תכנית המנטורינג

בתכנית משתתפים תלמידי כיתה י"א. כל תלמיד בתכנית משתלב בהתמחות לימודית ייחודית אשר נתפרה במיוחד עבורו. הוא יוצא למקום ההתמחות אחת לשבוע, מתלווה למנטור (איש מקצוע בתחום שאחראי עליו) ושם הוא מוביל תהליכים, פותר בעיות ולומד במשך ארבעה חודשים לפי סילבוס ייחודי לו. מקום ההתמחות נקבע לפי כמה פרמטרים, ובראשם התשוקה והעניין שיש לתלמיד לאותו התחום.

ליום המנטורינג הקבוע נוסף יום לימודים המוקדש ברובו להעמקת הידע בתחום הנבחר ולהתקדמות אישית של כל תלמיד בפרויקט הסיום שלו. הפרויקט הוא אישי ונבנה בשיתוף עם המנטור ואנשי הצוות. המשותף לכל הפרויקטים של התלמידים הוא שהתלמיד יוצר בהם משהו חדש בעולם שהוא בעל משמעות.

פרטנות

ההתמחות מבוססת על רצונותיו של התלמיד, חוזקותיו ותחומי העניין שלו, מתוך הבנה שהרלוונטיות והרצון ללמידה יספקו את המוטיבציה הדרושה ללמידה מתוכננת ומאתגרת, כזו שתדרוש הרבה מהתלמיד. במילים אחרות, אם התלמיד חש אהבה, סקרנות ועניין טבעיים לתחום, מידת החיבור שלו ללמידה תהיה גדולה. היא תהווה מנוע ללמידה אחרת, מעמיקה יותר ואיכותית בהרבה מהלמידה שלו בשאר השיעורים, המתנהלים בשיטה המסורתית.

הדבר דומה לילדים שהם ספורטאים מצטיינים, ובכיתה אינם מרגישים חיבור עמוק ללמידה ואינה מייחסים לה רלוונטיות לחייהם. לכן הלמידה שלהם היא שטחית, לא מתוכננת וללא הישגים משמעותיים. מנגד הם משקיעים ללא הרף באימונים מפרכים, קוראים כל מה שיש בתחום, מפתחים קשרים במקומות אחרים בארץ ובעולם, ברשתות ובפורומים הרלוונטיים, מציבים לעצמם מטרות גבוהות ומתאמצים להגיע אליהן. והחשוב מכול - אישיותם מתעצבת ומתפתחת בזכות החיבור העמוק לאותו התחום.

מגרש המשחקים: כותרים בעיות של העולם האמיתי

ויוצרים ידע חדש

אנחנו מאמינים שתלמידים יכולים לפתור בעיות מורכבות ולתת מעצמם הרבה יותר ממה שנראה לעין. המפתח, לדעתי, נעוץ בתשובה לשאלה "עד כמה מה שאני עושה קשור לעולם האמיתי?".

פרויקט הסיום של אחד מתלמידינו הוא לכתוב את המוזיקה למיצג אמנותי של כוריאוגרפית. אותה אמנית תציג את היצירה שלה בפני המורה שלה - אוהד נהרין. התלמיד מבין שני דברים: האחד - סומכים עליו; מבינים שיש לו יכולת וכוחות לעשות זאת. הוא מבין את גודל האחריות. זו חוויה מעצבת עבורו. השני - הוא חייב לגייס לא מעט כוחות, שותפים, זמן וידע לצורך המשימה. במילים אחרות - להתאמץ. ממש. החוויה של ההתנסות הזו היא משמעותית.

גם בבסיסה של ההתנסות הלימודית היום-יומית אצל המנטור יש מוטיב מרכזי של **פתרון בעיות אמיתיות** / אחד מתלמידינו הוצמד למשרד עורכי דין - ומשימתו הייתה לעזור לצוות המשפטי / הוא קיבל את האישורים הנדרשים כדי להיכנס למאגרים סודיים ולערוך תחקירים לתיקים אחדים. אותו תלמיד מבצע למידה משמעותית בכל פעם שהוא נכנס למשרד. הוא מבין שיש לו משמעות. הוא פותר בעיות של העולם האמיתי והוא מרגיש את זה. באחת הפעמים הוא מלמל, "איך אני הולך ללמוד רגיל אחרי החוויה הזו?" מושלם.

המנטור

משמעות המנטור לבני נוער בכלל ולנוער בסיכון בפרט היא גדולה. המנטור הוא דמות ייחודית מאוד בחיי בית הספר. שלא כמו אנשי הצוות, המנטור נתפס בעיני התלמידים כאיש העולם הגדול, מומחה בתחום, והם מייחסים לדבריו חשיבות רבה.

המנטור מספק לתלמיד אישור מ"העולם הגדול", העולם האמיתי, שהוא יכול, שהוא טוב. לעתים אישור זה חשוב יותר מהאישורים שנותן הצוות החינוכי בבית הספר. אני רוצה להאמין שהסיבה לכך היא שהמנטור נמצא במקום שבו התלמיד רוצה מאוד להיות: באותה העבודה, באותו תחום עניין, בעל אותם הכישורים ומיומנויות, ובעיקר - לקבל מהסיבה את אותה ההכרה שהמנטור שמקבל.

דמות המנטור היא אפוא משמעותית בעיני הילד. בתור שכזה, כאשר החוויה שעובר התלמיד עם המנטור היא טובה, יש לה השפעה חיובית מאוד על תחושת המסוגלות שלו, על עמדתו כלפי עולם המבוגרים וכלפי עצמו.

תמונת עתיד

הפרויקט מספק הצצה נדירה אל עולם התוכן שמעניין את התלמיד. לא זו בלבד שהתלמיד נחשף לתחום הדעת, אלא הוא מרגיש את הפערים בין החלום לבין המציאות, בין מה שחשב לבין מה שקורה באמת. העבודה על הפער הזה היא בגדר חובה, וזו הזדמנות מדהימה לתהליך.

נוסף לכך הילד קושר קשרים עתידיים למקרה שירצה להשתלב בתחום לאחר שירותו הצבאי או בכלל. אין לזלזל בעובדה הזו לרגע, מכיוון שאנו מבינים עד כמה קשה ליצור עבור תלמידינו הזדמנויות כאלו.

להיכן ממשיכים מכאן?

נשאלת אצלנו השאלה מה יעשו בוגרי התכנית לאחר שיסיימו את השנה? האם ימשיכו בתהליך גם בשנה הבאה, כלומר בכיתה י"ב? אנו סבורים שלא. שאיפתנו היא להמשיך את המומנטום ולנסות לחפש דרכים אחרות לקדם את הלמידה, הסקרנות והיכולות של התלמידים.

אחד הרעיונות הוא לשלוח חלק מהתלמידים לקורס אחד בתחום שבחרו (קורס אמתי באוניברסיטה או במכללה). בדרך זו ייעשה עולם האקדמיה פחות זר ומנוכר לתלמידים, ובכך נתרום להם תרומה גדולה. רעיון נוסף הוא לארגן לחלק מהתלמידים שלנו עבודה בשכר בתחום שבו התמחו, או לפחות בתחום קרוב לו.

אני מאמין ששילוב שני הרעיונות אף הוא יכול לעזור. שניהם "מוציאים" את התלמיד אל מחוץ לכותלי בית הספר, אבל מוציאים אותו ללמידה רלוונטית ובעלת משמעות.



אהרון בן שימול הוא רכז חברתי ומורה לגיאוגרפיה, שותף להובלת פרויקט המנטורינג. מוזיקאי מחונן. זוהי שנתו הרביעית בבית הספר ברנקו וייס האתגרי ע"ש כהנוב בת-ים.

"מה חושב הנוער של היום?!"

תכנית כתיבה בבתי הספר האתגריים

טליה אהרון אזולאי, ניבה ברדה ולילך דולב

נתונים שונים מעידים על פערים ניכרים בין הישגיהם של תלמידים המצויים בסכנת נשירה גלויה או סמויה ממערכת החינוך, לבין אלה של האוכלוסייה הכללית בישראל. הדבר ניכר הן במבחנים סטנדרטיים המתמקדים בשפה העברית, כגון מבחני המיצ"ב, הן במבחנים המתמקדים בתחום הדעת, כגון מבחני הבגרות.

מכון ברנקו וייס בא לקדם תלמידים אלה במסגרת רשת בתי הספר האתגריים ובמסגרות חינוכיות נוספות בישראל. זאת באמצעות הפדגוגיה הפרטנית, אשר בבסיסה עומד עיקרון-על שעניינו "תכנון הוראה מכוונת תלמיד". ההוראה מבוססת על גישה של תשומות חינוכיות פרטניות וממוקדות שבה כל לומד מקבל הנחיה פרטנית לפי צרכיו, בהתאם ליכולותיו ולסגנונו האישי, בדרך לחוויות ההצלחה. יישום הפרטנות מתבסס על התפיסה ההוליסטית הטוענת כי הלומד הוא שלם, וכי הצלחה בתחום אחד בחייו עשויה לשמש מנוף לקידומו גם בתחומים אחרים. הצוות החינוכי פועל לחיזוק תחושת המסוגלות בשלושת עמודי התווך של עצמיות הילד: התחום החברתי, התחום האישי והתחום הלימודי.

התכנית "מה חושב הנוער של היום?!" מבקשת לממש תפיסה זו באמצעות הכתיבה. לשיטתנו, טיפוח יכולת ביטוי עצמי תוך השתתפות בשיחה, קבלת מקום מכבד להשמעת דעה והעמקה בנושאים שונים יכולים להעצים את תחושת הביטחון והמסוגלות של התלמידים בכתיבה ובקריאה, לזמן להם חוויות הצלחה בלימוד תחומי דעת שונים ולטפח בהם יכולת אוריינית אפקטיבית. ההתערבות באה לאפשר לתלמידים לתת ביטוי ליכולותיהם הלשוניות המגוונות ולהתנסות בהדרגה בהרחבתן כך שיכללו גם את אלה הנדרשות בבית הספר.

התכנית מבוססת על עקרונות הפדגוגיה הפרטנית, המזהה את מקומו של כל תלמיד ומקדמת אותו ממנו באופן הדרגתי ורלוונטי לחייו תוך הצבת מטרות מותאמות. נושאי הקריאה, השיחה והכתיבה נוגעים לחיי היום-יום של התלמידים ומקשרים בין הרגשות והמחשבות שהם מעוררים, תוך הרחבתם והבאתם לכדי ביצוע אורייני גבוה.

בבסיס התכנית ניצבת הנחת יסוד באשר לטיפוח יכולת הכתיבה, ולפיה הפקת תוכן דבור מתקיימת מתוך שיחה אותנטית בין אנשים המגיבים זה לזה, שואלים זה את זה שאלות, ובאופנים נוספים מחלצים זה מזה תוכן. בכתיבה, לעומת זאת, נדרש הכותב לחלץ תוכן מעצמו, בעצמו. זאת ועוד: כתיבה אוטונומית כרוכה בהקשר אותנטי שבמסגרתו מוגדר נמען, והכותב יודע לא רק למי הוא כותב אלא גם לשם מה ולשם איזו מטרה.

לפיכך, כדי לזמן לתלמידים את היכולת להפיק תוכן באופן עצמאי בכתב מתקיימות פעילויות מגוונות המובילות את התלמידים מהשיחה - אל הכתיבה. נוסף לכך, משימות הכתיבה כוללות הקשר אותנטי המגדיר מיהו הנמען ומהן מטרות הטקסט.

התכנית הופעלה בשנת הלימודים תשע"ה כפילוט בשישה בתי ספר ברשת האתגרית. לאור החוויה המוצלחת היא פועלת בשנת הלימודים הנוכחית בתשעה בתי ספר בכיתות י' בכיתות אס, לרוב בהנחיית מחנכות ומחנכי הכיתה. התכנית מופעלת במקבצים. כל מקבץ כולל חמישה שיעורים, אחד בשבוע, ובסיומו נערך מפגש שיא חגיגי. כל מקבץ נבנה סביב עיקרון מארגן אחד כמו סוגה - מכתבים, שירים, יומנים, או נושא - אקטואליה, היסטוריה וכדומה. לאחר סיום כל שלב בשיעור התלמיד מקבל חותמת על גבי רצועת המקבץ. בתום המקבץ, לאחר שכל החתימות מופיעות, התלמיד יכול להשתתף במפגש השיא.

התכנית מופעלת בשלושה שלבים: (1) **שלב ההתנעה** - שבו מטרותנו לעורר אצל התלמיד מוכנות לכתיבה; (2) **שלב המיצוב** של מיומנויות הכתיבה והשיחה - **שלב השכלול** - שבו נדרש התלמיד לשכלל תוצר שכתב לכדי תוצר מיטבי, שאותו יציג כתוצר מסיים לתהליך בסופה של שנת הלימודים.

רכיבי שיעור הכתיבה במסגרת התכנית:

מדובר: פרובוקציה המשמשת כלי לעידוד ולדברון התלמיד לחשיבה על הנושא, לחיבור אליו ולכתיבה הקשורה בו. דוגמאות למדובבים: מוזיקה, שירים, סרטונים וכיו"ב.

קריאה: בכל שיעור התלמידים מקבלים טקסט מדגים לנושא ולסוגת הכתיבה (למשל מכתב או דף מיומן). הטקסט נקרא באופן עצמאי בקריאה דמומה, ובקול רם בכיתה. רמת הקריאה עולה בשלבים. במקבצים הראשונים הקריאה קצרה, שורות אחדות בנושא מעניין, מסעיר או מרגיז, ועם התקדמות המקבצים הקריאה ארוכה יותר.

שיח משותף בנושא שנקרא: לאור המדובר והטקסט שנקרא מתקיימת שיחה בקבוצה. מטרת השיחה היא להרחיב בקרב תלמידי הקבוצה את יריעת הידע והחשיבה בנושא, ולשמש בסיס לכתיבה. בשיחה משתתפים המורה והתלמידים. המורה הוא חלק פעיל מהשיח הקבוצתי, שותף לו ותורם לו. הוא משתמש במשוב מקדם כדי להביא כמה שיותר מתלמידי הקבוצה להשתתף בשיח.

כתיבה: התלמידים מקבלים מטלת כתיבה בסוגה הנבחרת ובנושא, בשני שלבים: (א) כתיבת הדעות שעלו בשיחה - כתיבה המשחזרת את השיחה, בעיקר במקבצים הראשונים; (ב) כתיבת דעה אישית בנושא. החל בכתיבת דעה פשוטה (מסכים/לא מסכים) ועד לכתיבת דעה מנומקת או טקסט המבטא עמדה בסוגה משתנה, לפי המקבצים השונים.

שיתוף: לאחר בניית אמון בקבוצה תלמידים משתפים בטקסטים שכתבו, והסובבים מקשיבים ונותנים משוב מתאים.

משוב: המורה ממשב בכתב את עשייתו של התלמיד לאורך כל התהליך, בהתאם לשלב בתכנית. במשוב הכתוב המורה משמש דוגמה אישית לחשיבות הכתיבה.

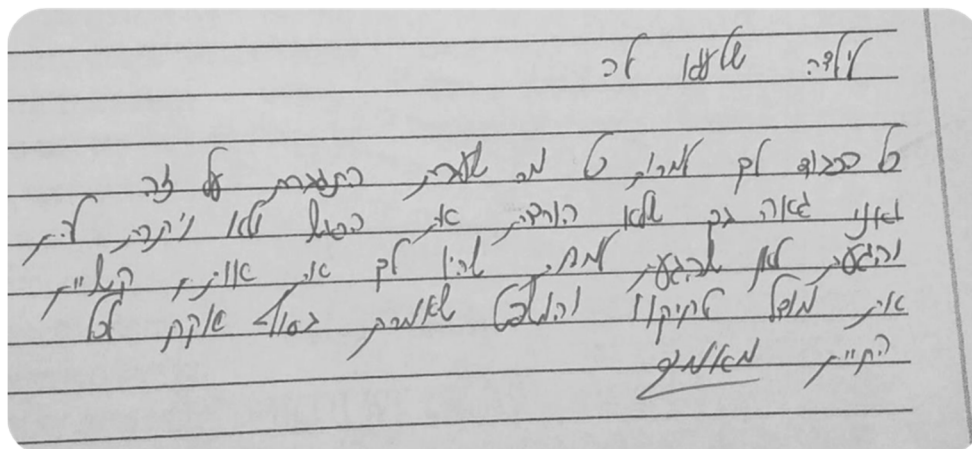
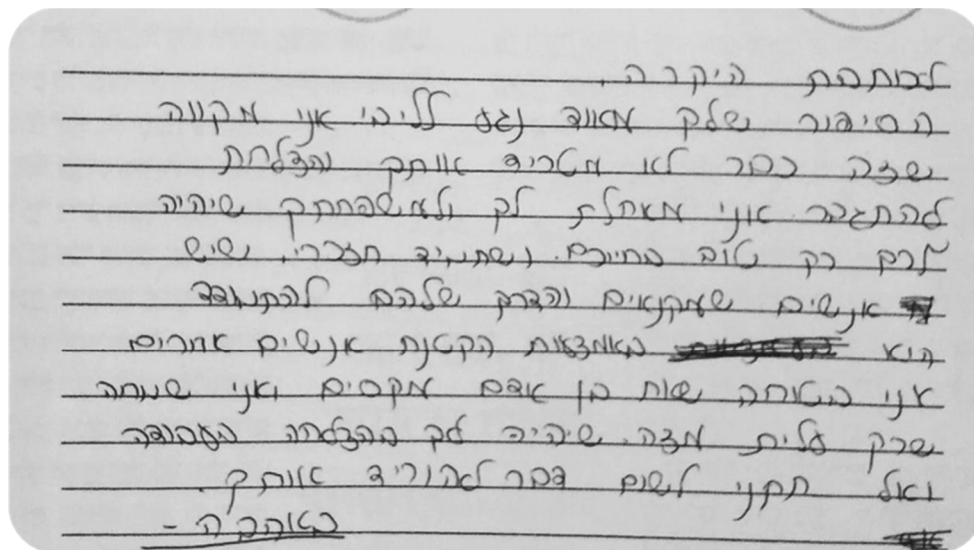
התכנית מזמנת למורים אתגרים רבים בשל הדרישה הבסיסית שבה לכתיבה ולדיאלוג. הבמה הניתנת לנוער זרה לו, ונדרש תהליך כדי להביא כל תלמיד ותלמידה להשתתפות פעילה. החיזוקים הרבים והמדויקים הניתנים לאורך התהליך, הרלוונטיות של הנושאים לחיי היום-יום והעקביות של המורים מקדמים את ההצלחה. המורים המפעילים את התכנית מלווים אחת לשבועיים במפגש הנחיה שבו הם יכולים להעלות שאלות, לשתף בהתמודדויות ולחשוב יחד כיצד לקדם את העשייה. המנחה מתעדת את העשייה לצורכי למידה.

אפשר לראות תלמידים אשר החלו בכתבת מילה וכיום כבר כותבים כמה שורות; אפשר לשמוע תלמידים שבעבר נחבאו אל הפינה או שזלזלו בעשייה וכיום הם שותפים לשיח. אפשר לקרוא משובים מקדמים שכותבים המורים על כל תוצר של תלמידיהם, ומשובים מרגשים שכותבים התלמידים למורה.

תוצרי תלמידים

התלמידים התבקשו לכתוב מכתב להמנדסת מצליחה שכתבה מכתב לתלמידים שלמדו איתה בכיתה ח', בו לעגו לה על כתיבתה (שנבעה מכך שהייתה לקויית למידה לא מאובחנת). במכתבה כתבה המהנדסת: "התייחסתם אליי כאל טיפשה. אני זוכרת איך צחקתם כולכם כשלא הצלחתי לקרוא קטע קטן".

התלמידים בתכנית כתיבה כתבו לה מכתב אישי:



והנה שתי דוגמאות למשוב של התלמידים לשאלות לגבי התהליך שעברו בתכנית במהלך השנה:

מקבץ משוב
נותנים משוב אישי...

קרא / את המשובים שכתבתי לך במהלך כתיבתך..
השלם את המשפטים הבאים

המשובים גורמים לי להרגשה אני מרגיש מוטיבציה
הכי אהבתי מהמשובים לקרוא ש. אני מרגיש מוטיבציה
הייתי מצפה מהמשובים במקבץ הבא ש... אני מרגיש מוטיבציה
אני מרגיש מוטיבציה

מקבץ משוב
נותנים משוב אישי...

קרא / את המשובים שכתבתי לך במהלך כתיבתך..
השלם את המשפטים הבאים

המשובים גורמים לי להרגשה אני מרגיש מוטיבציה
הכי אהבתי מהמשובים לקרוא ש. אני מרגיש מוטיבציה
הייתי מצפה מהמשובים במקבץ הבא ש... אני מרגיש מוטיבציה
אני מרגיש מוטיבציה

סיכום

תכנית זו נובעת מאמונה כי אין הוראה משמעותית יותר מזו המאפשרת לתלמידים לפתח את המיומנויות האזריניות שלהם דרך נושאים רלוונטיים לחייהם, ובקבוצת השייכות שלהם.

כאשר תכנית זו מופעלת בתהליך הדרגתי ומותאם לצוותי ההוראה ולתלמידים היא יכולה להיות בסיס משמעותי גם ליכולת של התלמידים להתמודד עם משימות של הערכה חלופית במקצועות השונים הנלמדים לקראת בחינות הבגרות.



טליה אהרון אזולאי היא מנהלת תחום הערכה חלופית ברשת בתי הספר האתגריים ברנקו וייס ומנחה פדגוגית רשתית בבתי הספר בדרום ובמרכז. ממובילי ההערכה החלופית (חלוצי ההערכה) ברשת. לימדה, חניכה וריכזה את התחום הפדגוגי בבית הספר האתגרי בית שמש. זו שנתה ה-12 במכון ברנקו וייס ושנתה השנייה במטה הרשת האתגרית.

ניבה ברדה היא ראש תחום פדגוגיה מבוססת כתיבה במכון ברנקו וייס, במסגרתה פותחה התכנית מה חושב הנוער?! במיוחד לבתי הספר האתגריים. ניבה חברת מכון ברנקו וייס כ-20 שנה, במהלך הנחתה סדנאות בתחומים שונים, לימדה, חניכה וריכזה את התחום הפדגוגי בבית הספר האתגרי ברמלה, וכן לימדה ומילאה תפקידי רוחב שונים בבתי הספר השש-שנתיים ברנקו וייס בית שמש ובית חשמונאי.

לילך דולב היא יועצת פדגוגית ומנחה מורים ומנחים לעבודה פדגוגית עם נוער בסיכון. הקימה וריכזה את תחום הפדגוגיה ברשת בתי הספר האתגריים. זוהי שנתה ה-19 במכון ברנקו וייס.

למידה - דרכים שונות לה

טליה אהרון אזולאי

"הדרך שבחרתי, ושבחרתי לי למטרת, איננה הקצרה ביותר וגם לא הנוחה ביותר, ברם, היא הטובה ביותר בשבילי, משום שהיא שלי, משום שהיא משל עצמי". (יאנוש קורצ'אק)

לפי ההגדרה המילונית **למידה** היא רכישה, הרחבה או שיפור של ידע וכן תובנה, יכולת או מיומנות. הלמידה מתוארת כשינוי וכצמיחה בתחומים שונים.

ומהי **למידה משמעותית**? יורם הרפז (2014) מתאר אותה כלמידה שבה הלומד מארגן מחדש את התנסויותיו באמצעות התנסויות חדשות ויוצר תשתית להתנסויות מורכבות יותר בעתיד. בבואנו לעסוק בלמידה, ובפרט בלמידה משמעותית, מן ההכרח שנדבר על **הבנה** המתרחשת בזמן הלמידה.

ויגנס ומקטאי, בספרם "הבנה בכוונה: תכנון שיעורים עתירי הבנה" (2013), דנים בשאלה כיצד באמצעות תכנון נכון אפשר להגדיל את הסיכויים שתלמידים רבים יותר יבינו באמת את מה שהם נדרשים ללמוד. הם מעלים את הצורך בעבודה על **תכנון** ההוראה בדגש על תכנון לאחור כדי להשפיע אינטלקטואלית על כלל התלמידים, על תלמידים חסרי מוטיבציה, על תלמידים בעלי סגנונות למידה שונים ועל תלמידים מתקשים.

ויגנס ומקטאי מקבילים את עבודת אנשי החינוך לעבודה במקצועות תכנון אחרים דוגמת אדריכלות, הנדסה או אמנות גרפית, מקצועות שהעובדים בהם מקשיבים לקהל היעד שלהם - ללקוחותיהם. הם גורסים כי אם התלמידים הם לקוחותינו, אזי התכנית הלימודית מיועדת לשפר את אפקטיביות הלמידה כפי שתוכנת מחשב מיועדת לשפר את אפקטיביות השימוש בה ללקוחותיה.

הקבלה נוספת שהם מציגים היא הכפיפות של איש המקצוע לאילוצים. כשם שמהנדס כפוף לחוקי בנייה ולתקציב, כך המורה כפוף לסטנדרטים ארציים ומוסדיים - אלה משמשים מסגרת לזיהוי ההתקדמות של ההנחיה ושל כלי ההערכה. במסגרת זו, במהלך התכנון יש להביא בחשבון גם את הצרכים הרבים והשונים של תלמידיו. הם מדגישים כי אחד מעקרונות גישתם הוא הצורך בתכנון למטרת חיזוי טעויות - תפיסה האופיינית לתלמידים, ליבון הטעויות ומתן אפשרות להתגבר עליהן. התכנון וקביעת המטרות הם הבסיס שיוכל לממש את אופן ההוראה למטרת **הבנה**. לדעתם, לאחר הגדרת המטרות והתוצאות הרצויות אפשר להתמקד בתוכן ובשיטות להשגתן.

נוסף לתכנון בהוראה עלינו למצוא את הדרכים להגיע לכדי **הבנה** בלמידה. לפי פרקינס (2000), הבנה היא יותר מאשר ידע: "הבנה היא יכולת לחשוב ולפעול בגמישות בעזרת מה שיודעים" (שם: 316). למידה לשם הבנה היא למידה של ביצוע גמיש. יתרה מזאת, פרקינס גורס כי בניגוד ליכולות הביצוע, ההבנות מצויות ברשות האדם. אדם יודע מהי הבנה כאשר הוא חווה אותה.

בספרו "נופי חשיבה: מאמרים על חינוך לחשיבה טובה" (2000), פרקינס מעלה שני רעיונות מרכזיים באשר להבנה: ראשית, הדרך להעריך הבנה של אדם בנקודה מסוימת היא לבקש ממנו לעשות משהו הדורש הפעלה של הבנה, למשל: מתן הסבר, מתן פתרון לבעיה, הצבת טיעון ועוד. שנית, הפעולות שהתלמידים מבצעים בתגובה למטלות אלה מקדמות אותם. עצם התגובה לאתגר מעמיק את ההבנה.

האם בית הספר יכול לאפשר תנאים מספיקים להבנה וללמידה משמעותית?

בית הספר יוכל לתת מענה מעשי במסגרת התנאים הקיימים בו באמצעות חשיבה "בתוך הקופסה", שיטה שהציגו דרו בויד ויעקב גולדנברג בספרם "לחשוב בתוך הקופסה" (2015). למידה משמעותית עשויה להתקיים כשפעולותיו של בית הספר מתוכננות וכשהוא מזמן למידה בעשייה ובשיח התרבותי בו. חשיבה כזו טומנת בחובה **חשיבה יצירתית** - חשיבה המאופיינת בגמישות מחשבתית ומתקיימת בניגוד למצופה.

פרקינס טוען כי ההוראה המקובלת בבתי ספר אינה משרתת את צורכי החשיבה היצירתית באופן מוצלח ביותר, אך ניתן לתכנן אותה כך שתטפח חשיבה זו. עוד הוא טוען כי רוב המטלות שהתלמידים נדרשים לבצע אינן משאירות מקום רב לפיתוח חשיבה יצירתית, משום שאינן מערבות אותם בהבנה וביצירה של מכלולים מורכבים, ולרוב יש להן תשובה אחת. פרקינס מגדיר שני תנאים לתוצאות יצירתיות: על התוצאות להיות מקוריות ולהלום הקשר נתון.

כיצד משתלבת יצירתיות בהוראה ובלמידה בבית הספר האתגרי?

אם לא נשאל כל אחד מתלמידינו את השאלות האלה, אולי לא נדע לעולם. ובלי להכיר את הכישרון, את התחביב ואת החלום של כל אחד מהם, יהיה קשה לעורר בהם עניין, ואולי לא נצליח לשמוע את קולם האמתי כלל. במצב כזה - האם נוכל לעודד אותם לחשיבה עצמאית וביקורתית? האם נוכל לעודד אותם לחשיבה יצירתית תוך תכנון מתאים שיקדם אותם להבנה בלמידה?

לשמחתנו, ניתנה לנו הזדמנות לממש את שאיפותינו כמורים וכאנשי חינוך ביום שבו הפכנו לחלוצים. בשנת הלימודים תשע"ד נכנסנו כרשת לתהליך חלוצי הערכה באישור ובתמיכה של משרד החינוך. תכנית זו מאפשרת לבתי הספר לבחור מקצועות שאותם ילמדו כחלופה לבגרות בהתאם למסגרת תכניות ההלימה. עם כניסתנו לתכנית חלוצי ההערכה הבנו כי התכנית מתכתבת באופן טבעי עם עקרונות התפיסה הפרטנית, המלווה אותנו בעשייה החינוכית בבתי הספר ברשת: הוראה לשם הבנה, תכנון הוראה ולמידה המותאמות לכל לומד, חשיבה יצירתית, עידוד חשיבה ביקורתית ובעיקר - ביטוי הייחודיות של כל תלמיד ומתן אפשרות לכל אחד מהם להגיע להישגים טובים בלמידה, גם אם נסיבות חייהם הביאו אותם לחוויות כישלון ולהישגים נמוכים.

תהליך זה כרוך באתגרים רבים - הן עבור המורים הן עבור התלמידים. במסגרת התכנית בית הספר עוסק בתהליך של יצירת שפה ותרבות בית-ספרית שיובילו לעשייה משמעותית ומצמיחה. ובכן, אנחנו בעיצומו של מסע אשר הדרכים בו אינן מסומנות, ואנו סוללים אותן במהלכו בעזרת שותפים לדרך בבתי הספר, ברשת ומחוצה לה.

משוברים ותובנות

כחלק בלתי נפרד מתהליך הלמידה בתכנית, התלמידים והמורים כותבים רפלקציות על חוויית הלמידה ועל תהליך עבודתם על המשימות. בעמודים הבאים נביא כמה תובנות שעולות מדבריהם של מורים ותלמידים. גילינו כי התכנית אפשרה למורים ולתלמידים כאחד גלגול יכולות וכישרונות ואף להגשים חלומות.

"עבורי ההבנה כי אני יכולה לפרוס כנפיים לשיח יצירתי הייתה מאוד משמעותית והצמיחה תוצרים שאני חולמת לבצע עם נוער סיכון, מזה מספר שנים. כמו כן, ההחלטה לבנות תכנית רצינית ומגוונת, המאפשרת לבטא את רעיון 'דרכים רבות להצלחה', הפכה את התהליך לרציני ומחייב עבור התלמידים והצוות". (מורה להיסטוריה, מעלה אדומים)

"תפיסת ריבוי האינטליגנציות של גרדנר, אמונה רבה, ובעיקר שינוי תפיסה מהותי, הביאו את צוות בית הספר להכרה עמוקה שניתן לדרוש מהתלמידים להגיע למצוינות". (מורה לספרות, אילת)

"בית הספר הרוויח צורת הוראה קונסטרוקטיבית, שבה תפקיד המורה הוא לספק תשתית לידע, ולייצר ידע בשיתוף עם התלמידים. אך יותר מכך - הדגש הוא על סיוע ללמידה, הנחת פיגומים לתלמיד, הצבת אתגרים, שאילת שאלות, הדגמה של אופן הוראה שונה ואופן הערכה שונה". (מורה לעברית, רמת הגולן)

"למדתי שאפשר ללמוד לשון בדרך אחרת. לא חייבים לגשת למבחן בגרות כדי להראות שלמדנו טוב". (תלמידה, רמת הגולן)

אל יעדי ההבנה במסע זה מתקדמים התלמידים יחד עם המורים, נסמכים על מקצועיותם ומחוזקים בהקשבה, בהתייחסות אישית, בנחישות, ביכולת למשב את התלמידים ואת עצמם וביכולת לשקף לתלמידים ולעצמם את אופן התנהלותם.

"יש הזדמנות ללמידה משמעותית ומעמיקה. יש נושאים אשר בעקבות החקר העצמי של התלמיד והסקרנות שלו מתבצעת למידה ארוכה, איכותית ועצמאית של התלמיד. הוא מבין לעומק את הנושא, מנסח את הדילמה והתשובה במילותיו הוא, ונותן לעצמו זמן 'לשהות' בשאלה ולא רק לענות ולהמשיך הלאה". (מורה להיסטוריה, בת ים)

"למרות הקושי והתסכול שהתלמידים חוו בזמן הכתיבה, בסופו של דבר הם הצליחו לכתוב שלושה מאמרי טיעון והיו מסופקים מאוד. נוסף לכך הם חיכו וציפו לעיתון, והיו גאים מאד בתוצר שהתקבל ובעצמם". (מורה ללשון, טבריה)

"למדתי על עצמי שאני יכול לנסח ולכתוב דברים מעצמי". (תלמיד מבית שמש על שיעורי ספרות)

"הבאנו את הדבר הכי חשוב שיכול להיות ביצירה או ביצירות אחרות - את ההבנה, ההרגשה והכאב שלנו ליצירה עצמה". (תלמידים מאילת על שיעורי ספרות)

התלמידים מעידים כי החיבור האישי שלהם לנושא הנלמד ולדרך הלמידה העצים את חוויית הלמידה שלהם.

"תהליך הלימוד גרם לתלמידים להיחשף לעולמות אחרים מעולמם שלהם, לסביבה שבה הם חיים ואף לסביבה רחוקה". (מורה לספרות, בית שמש)

"בבגרות רגילה זה כמו מפקד שאומר לך מה לעשות ואתה עושה, ופה זה מוציא את האני האורגינלי שלך". (תלמיד מבית שמש על שיעורי תנ"ך)

"בסמסטר הרגשתי ילד מיוחד בשיעורי תנ"ך ולמדתי תמיד עד הסוף ועשיתי את כל העבודות. אהבתי לעבוד בעבודות אישיות שבהן הנושאים היו לבחירתי ולבחירת הכיתה. פחות אהבתי לעבוד בחוברות ולגשת למבחנים כי שם לא תמיד היה לי אפשרות להביע דעה אישית". (תלמיד מבאר שבע על שיעורי תנ"ך)

התהליך כרוך בשינוי דרכי הוראה מוכרות למורים ובחשיבה מחודשת על אופן העבודה, על מערכי השיעור ועל הערכת עבודת התלמידים. במסגרת עבודת ההוראה בדרכים חלופיות חל גיוון בלמידה: נעשה שימוש גדול יותר באמצעים טכנולוגיים, נוצרו קשרים עם גורמים נוספים בקהילה מחוץ לבית הספר והוגברו הלמידה בקבוצות ולמידת העמיתים.

"הקושי שנתקלתי בו היה לעבוד בקבוצה כי אני אוהב לעבוד לבד. אני פחות מסתדר בקבוצה ולמדתי להסתדר תוך כדי שאני עובר את התהליך." (תלמיד, באר שבע)

"עבדנו בקבוצה של שניים. העבודה תרמה לכך שיצאו משנינו דברים לא הכרנו בנו על עצמנו". (תלמיד מאילת על שיעורי ספרות)

שכלול נוסף ונדבך נוסף בעבודה עם התלמידים היה הגברת מעורבותם ביצירה באמצעות רפלקטיביות וקבלת משותף - של התלמיד מעצמו ומעמיתיו. על פי פרקינס, משותף וחשיבה רפלקטיבית מזמנים לתלמיד הזדמנות לחשוב על דרכי הביצוע שלו ולשפרן. כמו כן, העבודה על מיומנויות הלמידה משתנה ומאפשרת הערכה רב-ממדית והבחנה בגיוון ובהבדלי הצרכים בכיתה.

"התלמידים התנסו בחוויות למידה המדגישות מיומנויות וכישורים שחסרים לנוער בסיכון, כמו שיח, כתיבה וקול אישי... אנו סבורים שהתנהלות זו תעזור בהכשרת תלמידינו לחיים מחוץ לבית הספר". (מורות לעברית, מעלה אדומים)

"ההערכה החלופית חשפה לעינינו המורים ולעיני חברי הכיתה את החוזקות ואת הכישורים השונים של התלמידים: גילינו ילדים שיוצרים לכתוב שירים, גילינו ילדים יצירתיים שהאמנות היא חלק בלתי נפרד מהם". (מורה, רמת הגולן)

איך אפשר לעבור מסע ללא קשיים?

כאשר מורים ורכזים מתארים כיצד הם מתכננים את השיעורים ואת עבודתם עם התלמידים בתחום הערכה חלופית, אנחנו מזהים לא פעם עיניים נוצצות מהתרגשות. הרצון להצליח לענות על הצורך של כל תלמיד ולהתאים לכל אחד מהם את התוכן ואת דרך הלמידה הוא עז ונובע

ממסירות גדולה. אך לצד הרצון וההתרגשות עולים כמובן אתגרים: עומס רב המוטל על כתפי הצוות בדרך עבודה זאת ובתהליך הרחבת האחריות של התלמידים בלמידה. משמעות הכניסה לתכנית זו היא סלילת דרכים שונות לכמה עולמות בד בבד: כל תלמיד הוא עולם עשיר, ואחד מהקשיים שלהם הוא למצוא את הדרך המתאימה להביע את העושר הזה.

בהוראה ובלמידה מסוג זה התלמידים והמורים נדרשים לעבור שינוי בהרגלי עבודתם ואף בתפיסתם. לעתים שינוי זה מלווה בהתנגדות ובתסכול, ונדרש זמן לביסוס תשתית נוחה לעבודה; ולעתים אחרות ההתמודדות מתונה יותר, מצמיחה את המורים ואת התלמידים ומשפיעה על המרחב הבית-ספרי.

"קוראים את הדברים שהתלמידים כתבו ואז מבינים שהיה שווה. היה עמוס מאוד, לחוץ מאוד, אך המאמצים וההשקעה הניבו פירות, ויש סיפוק עצום".
(מורה, רמת הגולן)

"זו רק הסנונית הראשונה אבל כבר אפשר לומר שמורים ראו שהרבה יותר קל להגיש לבגרות אבל הרבה יותר מאתגר, מעניין ומרגש לעבוד עם הערכה חלופית".
(מורה לספרות, בית שמש)

"הקושי העיקרי [בהערכה חלופית] שכל הזמן צריך לקרוא, להשתתף, לדבר, לכתוב, ולא רק להקשיב. אבל הייתי רוצה שזה ימשיך בעוד מקצועות ולא רק בלשון". (תלמיד ממרום הגליל על שיעור עברית)

ולסיום, יש תוצר

בתהליך העבודה בכיתה במסגרת ההערכה החלופית עבדו התלמידים על תוצרים מסוגים שונים: המצאת משחקים שונים - משחקי קופסה, משחקי מחשב ומשחקים לימודיים שונים; הוצאה לאור של עיתונים בית-ספריים, תכנון משימות באמצעות תוכנות מחשב ועוד. בבתי הספר נערכו ימי שיא, ובהם תלמידים עמדו ונאמו, כתבו תסריטים, צילמו סרטונים ושילבו יצירה ולמידה בתחומים כמו מוזיקה ואמנות.

עבודת הפיתוח והשכלול ממשיכה הן בתוך בתי הספר עם הצוותים השונים ובליוי רשתי הן עם קבוצת המורים מובילי ההערכה החלופית. באמצעות ההתנסויות השונות המורים מתמקצעים ומטפחים את התחום בבתי הספר, ויחד הם שותפים לחשיבה ולפיתוח עבודת ההוראה הכוללת תכנון, יעדי הבנה וחשיבה יצירתית במסגרת תכנית עבודה מובנית.

הנה כמה דוגמאות לתוצרי תלמידים:



שימוש בכלי מתקשב - Roojoom בנושא עקרונות האידאולוגיה הנאצית. תוצר תכנית חלוצי הערכה בהיסטוריה, תלמידי ברנקו וייס ע"ש ז'קלין כהנוב, בת-ים:

<http://tracks.roojoom.com/r/17376>



תוצר הבעה: עיתון שכתבו התלמידים במסגרת שיעורי עברית, בית הספר ברנקו וייס טבריה

בשיעור עברית בבית הספר ברנקו וייס אופק מעלה אדומים, כתבו התלמידים מכתבים כאילו הם עולי העלייה השנייה, נושא שלמדו במסגרת שיעורי היסטוריה. המכתבים אוגדו בספר שהוציא לאור בית הספר:



לאימא היקרה!

לבי נקרע שאת לא פה אתי. כמו שאת יודעת, עלינו לארץ אני וסבא. תמיד ידענו שרוסיה לא תהיה לנו בית אמתי. כבר ב-1881 כשפרץ הפוגרום בדרום רוסיה ("סופות בנגב") הבנתי שכולנו בסכנה. דיברנו תמיד בבית על עלייה אבל לא באמת האמנתי שנעלה. אני וסבא בודדים כאן מאוד, אני מקווה שתאזרי אומץ ותעלי לא". קשה לי בלעדיכם, אבא ויורי הקטן חסרים לי מאוד, אני גם מאוד מתגעגעת לולדה ולולדימיר הידידים הכי טובים שלי, תמסרי להם את אהבתי.

המכות לא הפסיקו ליפול עלינו ברוסיה ואת ראית את זה, אני לא מבינה איך את, אבא ויורי הקטן לא עליתם אתנו לארץ. היינו מקיימים בית יהודי בישראל והיינו מדברים עברית. אני מקווה שסשה לא גורש מהאוניברסיטה. הפוגרום בקישינב הבהיר לי ולסבא שאנחנו לא בטוחים ברוסיה ושעלינו לעלות לארץ ישראל. המצב הכלכלי שלנו גרוע מקווים שאצלכם טוב, מקווה שיגיע אלייך המכתב הזה.

אוהבת, טטאינה

מקורות

בויד, דרו וגולדנברג, יעקב (2015). לחשוב בתוך הקופסה (תרגום: תמרה אבנר). תל אביב: כנרת זמורה-דביר.

הרפז, יורם (2014, ינואר). למידה משמעותית: מה אפשר לעשות? אבני דרך, מגזין האינטרנט של מכון אבני ראשה.

ויגינס, גרנט ומקטאי, גיי (2013). הבנה בכוונה: תכנון שיעורים עתירי הבנה (עורך: יורם הרפז). ירושלים: מכון ברנקו וייס.

פרקינס, דיויד (2000). נופי החשיבה: מאמרים על חינוך לחשיבה טובה (עורך: יורם הרפז). ירושלים: מכון ברנקו וייס.



טליה אהרון אזולאי היא מנהלת תחום הערכה חלופית ברשת בתי הספר האתגריים ברנקו וייס ומנחה פדגוגית רשתית בבתי הספר בדרום ובמרכז. ממובילי ההערכה החלופית (חלוצי ההערכה) ברשת. לימדה, חניכה וריכזה את התחום הפדגוגי בבית הספר האתגרי בית שמש. זו שנתה ה-12 במכון ברנקו וייס ושנתה השנייה במטה הרשת האתגרית.