

פדגוגיה בונת עתיד בבתי ספר לנוער במצבי סיכון

ד"ר נעמה אזולאי ונופר חיה גת

בתי הספר האתגריים של רשת ברנקו וייס, כמו בתי ספר דומים להם בארץ¹, מתמודדים עם תלמידים שנשרו או הונשרו מבית הספר שהתחילו ללמוד בו, לרוב, בחטיבת הביניים. מצב דו-משמעי זה, שבו מצד אחד אכן מדובר בתלמידים שנשרו מבית ספר שש-שנתי אחד לפחות, ומצד אחר מדובר בבית ספר שהוא חלק ממערכת החינוך הישראלית, מגולם באחד השמות הבלתי-רשמיים של בתי הספר הללו - "בית ספר לנושרים" - אוקסימורון קבוע המלווה את התלמידים בבואם בשעריהם.

שמם של בתי הספר הללו אינו האוקסימורון היחיד המלווה את התלמידים הלומדים בהם. על פי סקר ראמ"ה (רשות ארצית למדידה והערכה בחינוך) שנערך בקרב תלמידי כיתות י'-י"א בבתי הספר האתגריים של רשת ברנקו וייס² בתשע"ז הצביעו 84% מהם על החשיבות שהם מייחסים לתעודת הבגרות. שיעור זה גבוה בהרבה משיעור המסיימים תיכון עם תעודת בגרות בישראל, לא כל שכן בקרב בני הנוער בבתי הספר אתגריים. יותר מכול, הנתון הזה מעיד על מה שרום (2016) מכנה כמיהה לתחושה של נורמטיביות ורצון להיות "ככל בני הנוער".

כיצד יוצרים את אותה תחושה של נורמטיביות? כיצד פותחים בפני בני הנוער שערים להצלחה בכל כיוון שיבחרו? האם על ידי עיצוב הדרך שבה בית הספר מתנהל בכל הקשור למערכת שעות, לעיצוב יום הלימודים ולחוקי בית הספר? האם על ידי פעילות חברתית כמו טקסים, טיולים וציון אירועים? האם על ידי קשר חזק עם מבוגר משמעותי שבוטח בנער או בנערה ומאמין בהם? האם על ידי הצבת מטרות פדגוגיות דומות לאלה של שאר בתי הספר ונקיטת דרכים ייחודיות כדי להשיגן? לתפיסתנו, כל אלה הן דרכים הכרחיות שלא ניתן לוותר על אף אחת מהן - הן השוזרות יחד את התשתית הבסיסית לעבודה נכונה בבתי ספר לנוער בסיכון. עם זאת, נוסף להן יש להבנות קומה נוספת: כזו העוסקת בחשיבה על הבוגר ההולך ומתגלם בבני הנוער שזה עתה הגיעו לבית הספר האתגרי כשהם מלאי תחושת כישלון אישי וחסרי אמונה במערכת שלא ידעה להכילם; קומה נוספת של פעולות שיעצימו את המיומנויות

1 בישראל פועלים יש כיום כ-115 בתי ספר תחת הגדרה זו, המכונים מח"טים (מרכזי חינוך טכנולוגיים).

2 סקר ראמ"ה (הרשות למדידה והערכה בחינוך) נערך בקרב כלל תלמידי י'-י"א ברשת ברנקו וייס האתגרית מדי שנה.



שיאפשרו להם להתהלך נינוחים בעולם משתנה במהירות, עולם שבו העמום והבלתי-ודאי גוברים פעמים רבות על הבטוח והמוכר.

כוחה המשחרר של החירות המחשבתית

ראשיתו של התהליך נעוצה בתפיסה ולא דווקא במעשה. כדי שהצוות החינוכי יוכל לעבור מהפעולה העכשווית אל התבוננות במעשה החינוכי מבעד לפריזמה של העתיד המצפה לבני הנוער הוא חייב, בראש ובראשונה, להטמיע את התפיסה ולפיה ההתקדמות של בני נוער אלה, שהודרו מהמרכז אל השוליים, חשובה לא רק עבורם אלא גם עבור החברה כולה. הוא חייב להבין ולהפנים כי חלק מהותי מתפקיד אנשי החינוך בכל מקום, ועל אחת כמה וכמה בבתי הספר האתגריים, הוא לפתח בעצמם ובבני הנוער גם יחד חשיבה ביקורתית. חשיבה כזו שמצד אחד תציע לבני הנוער הללו את הכלים המיטביים להתמודד עם העולם שאנו חיים בו, אך מצד שני תפתח בהם את היכולת להבנות את התפיסות שלהם באשר למה שנכון או שלא נכון להם להיות ולדרך שבה הם יכולים להשיג זאת.

תפיסה זו מבוססת בעיקרה על עמדותיו והגותו של פאול פריירה, המחנך מהפבלות של ברזיל שהפך לשר; הוגה הפדגוגיה הביקורתית שעסק כל ימיו בביעור הבערות. פריירה טוען כי אנשי החינוך חייבים לצאת נגד התפיסה כי התפקיד העיקרי של מערכת החינוך הוא להכין את בני הנוער להשתלב במערכת הקיימת, שהיא לרוב מערכת דכאנית עבור אלה שאינם משתייכים לזרם המרכזי. נהפוך הוא, עליהם לפתח אצל התלמידים מודעות לכוחה המשחרר של החירות המחשבתית והבנה מעמיקה של מבנים פוליטיים וחברתיים דכאניים, ולהעצים את דמיונם ויכולתם לחבר בין ידע לכוח ולפרש את העולם כזירה של מאבק (פריירה, 2016, 11).

פריירה מודע לפער שבין האמירות הללו לבין היום-יום הקשה, המתיש, המורכב, של עבודה בבית ספר לנוער בשולי החברה. עם זאת הוא טוען כי רק כאשר תוקדש מחשבה לאשר "מעבר ליום-יום", רק כאשר תחודדנה התפיסות החינוכיות אל מעבר לגבולות הנתפסים כגבול האפשרי, רק אז ניתן יהיה לקיים בתי ספר שמאפשרים באמת ובתמים שינוי משמעותי וניוד חברתי לצעירים ולצעירות הבאים בתחומם.

רבים מצוותי החינוך העובדים בבתי ספר אתגריים מגיעים מתוך התפיסה שהוראה היא שליחות ומוכנים להתייצב בחזית העשייה החברתית והחינוכית. פריירה טוען כי תחושת שליחות לכשעצמה אין בה די. יש לשים לב שהשליחות לא תהפוך לפטרונות ולא תתורגם למה שהוא מכנה "הפקדת ידע בחשבון ריק ומילואו" (פריירה, 1990). במילים אחרות, לא תציב שוב את בני הנוער בעמדה הנחותה של המקבלים בלבד: מקבלים ידע, לומדים ערכים, מעצבים מחדש דרכי התנהגות נאותות. כי אם כך ייעשה, אז למרות הרצון הטוב של המורים הללו הם יצעדו שוב בשבילים שסללה עבורם המערכת הממסדית, שתשאיר בני נוער בסיכון במקום שהיא מייעדת להם - יצרניים, אך בשולי החברה; לא הרסניים - אבל כאלה המבינים את מקומם; פרודוקטיביים - בדיוק במידה ובמקום הנכונים עבור החברה, המקדשת את הכוח ודואגת להשאירו בידי החזקים.

בתוך המסע ההכרתי-אידיאולוגי הזה, של צוות ושל תלמידים גם יחד, חשוב להדגיש שוב ושוב כי לרובם המכריע של בני הנוער המגיעים בשערי בתי הספר האתגריים יש ציפיות להגיע להישגים כמו חבריהם שנשארו בבתי הספר שמהם נשרו. הם צמאים ליד מכוונת המצביעה גבוה ומגדירה עבורם את הדרך לא רק לסיים בהצלחה את התיכון אלא גם לסלול, ולו בקווי מתאר בלבד, את מה שמעבר לו (מור, 2010). השאלה הגדולה הנשאלת היא אם וכיצד ניתן לעשות זאת, ובפרק זמן קצר כל כך, עם בני נוער המגיעים עם פערים ניכרים בידע ובמיומנויות למידה?

שלוש אסטרטגיות לצמצום פערים במערכת החינוך

הרצון של תלמידי בתי הספר האתגריים לצמצם את הפערים, להגיע לקו הגמר באותו האופן שיעשו זאת בני הנוער הלומדים בבתי הספר השש-שנתיים הגדולים, ובה בעת לקבל כלים ומיומנויות שישרתו אותם בהמשך חייהם, פוגש מערכת חינוך שהפדגוגיה העיקרית בה היא זו שהתפתחה במשך דורות, כאשר אוכלוסיית התלמידים הייתה הומוגנית למדי (אדלר, 2010). יתרה מכך, גם בתוך בתי הספר היישוביים הגדולים נוצרה עם השנים הטרוגניות גבוהה, ויש בה פערים בין תלמידים מרקע סוציו-אקונומי שונה. אלה הביאו לשלוש אסטרטגיות מנוגדות:

האסטרטגיה האחת היא הפניית תלמידים למסלולי לימוד על פי הישגיהם בלימודים: לימודים עיוניים לתלמידים חזקים ומקצועיים-עמלניים לתלמידים המתקשים. אפשרות זו, שהתבססה בשנות השבעים ודעכה בהמשך, חוותה למרכז הבמה בשנים האחרונות ומעוררת ויכוח חריף על מידת הלגיטימציה שלה. כך לדוגמה, כותב פרופ' חיים אדלר, מחשובי חוקרי החינוך בישראל:

אופציה זו אינה קבילה מבחינה פוליטית, היא פסולה מבחינה חברתית-מוסרית, והיא סותרת את הצרכים של בנינו חברה חדשה בישראל [...] מדיניות כזו פירושה הפרדה בין תלמידים על פי מוצאם החברתי [...] על פי אזור המגורים ועל פי דת ולאום. קשה לראות את בית הספר ממלא תפקיד בעיצוב זהות דמוקרטית [...] אם הוא ממדר תלמידים על פי מוצאם החברתי (אדלר, 2010, 9).

האסטרטגיה השנייה החלה את דרכה באוסטרליה ובניו-זילנד בסוף שנות השמונים, אבל עיקר פרסומה בא לה מהחוק שהעביר הנשיא ג'ורג' בוש בשנת 2001 תחת הכותרת "אף ילד לא נשאר מאחור" No Child Left Behind - NCLB). על פי החוק, בתי הספר מדורגים בהתאם להישגי התלמידים במבחנים סטנדרטיים. החוק נועד לצמצם פערים בין בעלי יכולת לחסרי יכולת, אך הוא מאפשר בעיקר מעקב צמוד ועקיב יותר אחר הישגי התלמידים, ובהכרח - מוריהם. תפיסה זו סוחפת מערכות חינוך בעולם, כולל בארצות הברית ובישראל, ונתמכת באופן משמעותי על ידי תנועת הרפורמה העולמית בחינוך (Global Educational Reform Movement - GERM). בבסיס התפיסה עומדת ההנחה כי אין להסכין עוד עם בתי ספר המשיגים ציונים נמוכים במבחנים; כל ילד מסוגל להגיע להישגים בלי קשר לרקע שלו - עוני, ליקויי למידה וכו'. ההנחה שבתי ספר מסוגלים באמצעות עבודה נכונה להתגבר על השפעות העוני נולדה לפני עשרות שנים, אבל ביטויה האחרון היה הפרסום של קרן הריטג' שכותרתו

”בלי תירוצים” (Carter, 2002), ובו מידע על בתי ספר המשרתים אוכלוסיות עניות שתלמידיהם הגיעו להישגים גבוהים במבחנים, ותיאור התפיסות והפרקטיקות המתקיימות בהם.

האסטרטגיה השלישית היא זו הדורשת פדגוגיה חדשה. היא קמה במידה רבה בעקבות בקורת נוקבת על הדרך שבה מדיניות ”אף ילד לא נשאר מאחור” שתוארה לעיל תרגמה את עצמה למערכות למידת הישגים המייצרות בפועל שעתוק של המבנה החברתי. אופני הלמידה בבתי ספר אלה, בהיותם עסוקים בסגירת פערי ידע, יוצרים מציאות חינוכית שאין בה חדשנות ואין בה יצירתיות, בגלל ההשפעה הגדולה של הצורך בסטנדרטים (אייזנר, 2010). לדעת התומכים בנושא, ההצלחה ההיסטורית של רפורמות אלו בתחום התודעה, והאפשרות לפתוח בפני כלל בני הנוער דלת ליזכות בחינוך, מלווה בכישלון לעצב פדגוגיות חלופיות כפי שנדרש במציאות של הטרוגניות עמוקה באוכלוסיית התלמידים ועולם משתנה. יתרה מכך, ההצלחה של בני נוער משולי החברה במבחנים הסטנדרטיים הפכה מבחנים אלה, במידה רבה, לפחות רלוונטיים עבור האוכלוסייה החזקה, וזו החלה לאמץ לעצמה גישות חדשניות, מוטות תפיסות עתיד, להוראה וללמידה, המקנות מיומנויות שכבר אינן קשורות לשינון ידע.

חדשנות חינוכית ופדגוגיות חלופיות

כבר בשלהי המאה ה-19 הציע ג'ון דיואי (Dewey) תפיסה חדשה ולפיה החינוך הממלכתי, שקיבל את כוחו דווקא מהרצון להטביע חותם אחיד על כלל האוכלוסייה, מסוגל בהינתן התנאים הנדרשים לטפח גם את הלמידה המתאימה את עצמה לילד הבודד, תוך התייחסות לממדים הקוגניטיביים והחברתיים שלו כאחד. התפיסה הזו סיפקה לחינוך חזון חדש: בתי ספר יכולים להפוך למקומות שבהם הכול ילמדו, יצליחו, ייהנו מהלימוד ובעיקר מפירותיו, משום שהוא יאפשר להם להשתלב בהצלחה בעולם שהולך ומשתנה כל העת.

תפיסתו של דיואי, ובעקבותיו גם אלה של לב ויגוצקי (Vygotsky) ושל ז'אן פיאז'ה (Piaget), קיבלו את השם Progressive Education. התפשטותן והחזון מרחיק הלכת שלהן יצרו, במידה רבה, במידה רבה, אתגר חדש, הבנה שהשינוי אפשרי, ותסכול מכך שהוא אינו מתממש אלא באופן רנדומלי במספר מצומצם של מקומות ואופנים. היעדר הסטנדרטים הברורים להצלחה הביא לדחיקתה ההדרגתית של תפיסה זו לשוליים. עם זאת, בצד התסכול היא פתחה את הדלת לעצם ההבנה שחדשנות היא דבר מתבקש שיש לשאוף אליו. חייבים כל העת גם לחפש את הגורמים המעכבים חדשנות בחינוך וגם לחקור את הדרכים שבהן היא מצליחה לייצר חינוך משמעותי, כזה שיכול לשכפל את עצמו לבתי ספר נוספים ואינו מבוסס רק על כריזמה או שאיפה של מנהל בודד.

מהי אפוא מהותה של אותה חדשנות חינוכית, ולשם מה היא נחוצה כל כך? בראש ובראשונה עלינו להכיר בעובדה שמערכת החינוך פועלת כיום בעולם דינמי המשתנה בקצב מהיר. התקופה שאנו חיים בה מאופיינת בהצפה של מידע ובהתפתחויות טכנולוגיות המגיעות בזו אחר זו. תלמידים בימינו חשופים לעולם המתנהל במגה מהירויות בתחום הדיגיטלי והמקוון, בתחומי התקשורת ואפילו ביחסים הבין-אישיים. מצב זה מקשה על תהליך חינוכי מובנה ושיטתי, מעורר תחושות של לחץ, ניכור ופעמים

רבות גם חוסר אמון במערכת מצד תלמידיה, מוריה וחלק משותפיה. העולם הדיגיטלי והמקוון עומד בסתירה הולכת וגוברת אל מול המבנה ההיררכי של התיכון ואל מול מקורות הידע המסורתיים - המורים המלמדים בו.

אבל בכך אין די. בצד ההכרה באתגר הנמשך של למידה בעולם משתנה במהירות, שכבר קיימת בחלק ממערכות החינוך, יש להכיר בכך שיש להקדיש זמן גם לאתגרים שמזמן לנו חוסר הידע. המאמצים בחינוך מתמקדים באופן מכריע בידוע, במה שכבר נוסה ונבדק. עד נקודה מסוימת יש בכך היגיון, כמובן, אולם יותר ויותר מתגבשת ההכרה כי בצד החינוך לידיע אנו זקוקים לחינוך להתמודדות עם מה שאינו ידוע. חינוך שילמד את בני הנוער למפות ולשלוט בהבנות רחבות של אותם הדברים שעדיין לא רכשנו את הידע לגביהם. ”ככל שנתמיד לסלול שבילים מושגיים פרואקטיביים”, טוען פרקינס, מורה וחוקר בבית הספר לחינוך של הרווארד, ”כן יהיה מצבנו טוב יותר. ככל שניקח את האתגר ברצינות רבה יותר ונגיב עליו באופן נמרץ? ובחשיבה אסטרטגית, כן יהיו אנשים רבים יותר מוכנים לתפוס את המקצבים המשתנים של המחר” (פרקינס, 2011, 242).

בהרצאת Ted המפורסמת של סר קן רובינסון, פרופסור לחינוך בעל שם עולמי, הוא סוקר שלושה עקרונות מובילים למערכת חינוך הרלוונטית ללומדים (Robinson, 2013):

1. בני אדם הם מטבעם שונים ומגוונים, ולכן התלמידים מצליחים כשמכירים במגוון הכישורים שלהם. אחת ההשפעות של מדיניות ”אף ילד לא נותר מאחור” הייתה צמצום המיקוד למגמות ה-STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics), שהן החשובות אך לא מספיקות. חינוך טוב צריך לתת משקל שווה לאומנות, להומניזם, לחינוך הגופני ועוד. יתרה מכך, ילדים רבים מאובחנים תחת הכותרת הכללית של הפרעת קשב וריכוז בשל האחידות הכפויה של המערכת. כדי שמרבית הילדים אכן יצליחו בבתי הספר יש להבנות תכנית לימודים רחבה שרואה את כישוריהם המגוונים.
2. ההוראה צריכה להיות מקצוע יצירתי ולא מערכת משלוחים. מורה טוב הוא מורה שמסוגל לעורר, לגרות, לעניין. תרבות החינוך השלטת כיום מתמקדת לא בהדרכה ובהוראה, אלא בבחינה. יש חשיבות לבחינות מתוקננות, אך אסור שהן תהוונה את תרבות החינוך השלטת. הן אמורות להיות אבחוניות ולסייע בהוראה, אך במרבית בתי הספר נוהגים כיום בעטיין לפי אלגוריתמים שגורתיים במקום לעורר את כוח הדמיון והסקרנות.
3. יש ליצור תרבות של יצירתיות במקום סטנדרטיזציה. כולנו יוצרים את חיינו באמצעות תהליך חסר מנוחה של חיזוי חלופות ואפשרויות, ואחד מתפקידי החינוך הוא לעורר ולפתח את כוחות היצירתיות האלה. במקום זאת, מה שיש לנו היא תרבות של סטנדרטיזציה. סמסטר לימודי שבסופו יש רק בחינות על החומר שנלמד הוא סמסטר לא יצירתי. יתרה מכך, הוא סמסטר שמדכא את הכוחות היצירתיים.

סר רובינסון אינו כולל אמנם את הטכנולוגיה העכשווית במשוואה החינוכית שהוא מפיץ בעולם, אך רבים אחרים קושרים באופן הדוק בין טכנולוגיה לחינוך. במאמרם ”למידה משמעותית 2020” ממפים

אבני ורותם (2013) את המונחים המתחדשים העוסקים בתפיסת הלמידה בעידן הדיגיטלי, ובהם למידה מודעת, למידה דיגיטלית, למידה מעורבת, למידת הדור הבא, למידה מכוונת תלמיד, למידה מיטבית ועוד. עם זאת, לדעתם, רוב השמות הללו מבטאים ניסיונות כנים אך עקרים לשינוי מהותי של המצב.

עם האתגרים שמערכת החינוך במתכונתה הנוכחית אינה מסוגלת לייצר להם פתרון אמיתי ובר קיימא הם מונים את התעצמות הפער החברתי גם בשל הפערים באוריינות הדיגיטלית; אי-שוויון בהזדמנויות ונגישות נמוכה של האקדמיה לקבוצות חלשות בחברה; דרכי הערכה ומדידה שמערכת החינוך מתקשה למנוע את הפיכתן למטרה בפני עצמה בשיח חברתי של כותרות והשוואות; מחסור כרוני במשאבי זמן וכוח אדם מיומן בהוראה אחרת, לצד השינויים הנגזרים מהעידן הדיגיטלי במידע, בתרבות ובחברה.

אבני ורותם טוענים כי התמודדות עם אתגרים מרובים בד בבד הופכת לבלתי-אפשרית כל עוד הלמידה מתקיימת במסגרת החינוכית הנוכחית. הניסיונות להשתמש בלמידה הדיגיטלית כתוספת לקיים תוך שימורו אינה עומדת במבחן המציאות. כדי לייצר למידה משמעותית שאינה בגדר סיסמה בלבד יש ל"חשב מסלול מחדש" ולערוך שינוי משמעותי בגישה ובאופן יישום הלמידה בפועל. הם מציעים אפוא מודל למידה החדשני, מודל PSW, המתבסס על שלושה מעגלים: אישי (personal), חברתי (social) וגלובלי (world):

1. **הלמידה האישית** - מכוונת לפעילות עצמאית של הלומד הכוללת היבטים אישיים, קוגניטיביים ורגשיים, במסגרת למידה משמעותית ההולמת את צרכיו, סגנונו ויכולותיו.
2. **הלמידה החברתית** - כוללת את פעילות הלומד עם עמיתים הנעזרים זה בזה ברמות שונות של שיתופיות, תקשורת והבניית ידע, ויוצרים יחד תוצרי למידה משמעותיים.
3. **הלמידה בהקשר הגלובלי** - פורצת אל מרחבים גלובליים המשנים פני תרבויות וערכים בעידן הדיגיטלי, בהקשרים של תפיסות עולם הומניסטיות, הכרה והכלה של תרבויות, דתות, מגזרים ולאומים.

תפיסה משולשת זו אינה מתקיימת כיום, לדעת החוקרים, בבתי הספר. אלה פועלים בעיקר במעגל הלמידה האישית, עם נגיעות ספורדיות במעגל הלמידה השיתופית (אבני ורותם, 2013).

בישראל התפתחו החל בשנות השבעים שיטות חדשניות ללמידה שהתלמיד במרכזה. חדשנות זו הייתה בחלקה בעלת אופי רדיקלי השונה מאוד מהחינוך הרגיל. הדמות המרכזית בקרב פורצי הדרך של התקופה הייתה פרופ' משה כספי מבית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית. כספי ייסד תפיסה חינוכית שבבסיסה התפיסה שעל העקרונות והפרקטיקות גם יחד להשתנות כל העת כדי להתאים עצמם לרוח התקופה המשתנה. הרעיון המרכזי בתפיסתו הוא ההתבוננות, מהשורש בינה, הבנה, התבוננות, ומהשורש בנה - בנייה - הבניה, ולפיו האדם עצמו בונה לו את מסלול הלמידה בהתחשב בכישורים, בתכונות ובאופני הפעולה הייחודיים לו. ברעיונותיו הניח כספי את התשתית לחינוך הפתוח בישראל וכן לתפיסות חדשנות נוספות.

כמעט שני עשורים לאחר מכן הקים יעקב הכט את בית הספר הפתוח בחדרה תחת השם "בית הספר הדמוקרטי", ובהמשך החל לגבש תנועה לחינוך דמוקרטי כדי לייצר שינוי בסדר גודל ארצי. בשנים

האחרונות פיתח ויישם את המודל של "ערי חינוך", ובמסגרתו ערים מרכזות משאבים ומפנות אותם לטובת החינוך, ובד בבד הקים את "התנועה העולמית לחינוך דמוקרטי" ואת התנועה העולמית "הריקוד הגדול" (The Big Dance). בבסיס התפיסה של הכט עומד רעיון השטחיה של הפירמידה החינוכית, ומעבר מפרדיגמת הפירמידה לפרדיגמת הרשת. הכוונה היא כי ממצב שבו הידע נמצא אצל אדם אחד - המורה, וממנו עובר אל הכפופים אליו - התלמידים, הידע נמצא בכל מקום, וההתפתחות והלמידה מתבצעות בכל חלקי הרשת. כל חבר ברשת הוא גם מפתח הידע וגם הצרכן של ידע שאחרים ברשת יצרו (הכט, 2016).

במקומות רבים בארץ מתפתחות יוזמות מקומיות של חדשנות פדגוגית, לעתים של מנהלי בתי ספר שהם יזמים, לעתים של רשות ולעתים של רשת. גם במישור העולמי החינוך עובר שינויים ממוסדים או חתרניים. התרחשויות אלה הן חלק מהבנה כלל-עולמית שיש כיום הכרח להניף דגלים של שינוי כדי להתאים את החינוך לחברה ולתעסוקה במאה ה-21.

להסתכל בהווה על העתיד

ההבנה כי מעשה החינוך שוב אינו יכול להישאר כפי שהתקיים במאות השנים האחרונות הופכת בשנים האחרונות לכלל-עולמית. דוגמה בולטת היא השינוי שעוברים מבחני פיז"ה מבדיקת ידע לבדיקת מיומנויות, תפיסות ודרכי חשיבה (משרד החינוך, 2016). בבסיס השינוי עומדת התפיסה כי יש לקדם את מה שנהוג לכנות כיום "מיומנויות המאה ה-21" גם על חשבון מיומנויות נוכחיות שהפכו לבלתי-רלוונטיות בעולם המשתנה. מחקר שערך המדען הראשי במשרד החינוך (אשר, 2017) מצביע על השינוי שמבקשים העוסקים בתחום להטמיע:

- ללמד פחות ידע (עובדות, מושגים ותהליכים).
- ללמד פחות פעולות שהטכנולוגיה יכולה או תוכל בקרוב לעשות עבורנו.
- ללמד יותר מיומנויות קוגניטיביות גבוהות ומטה-קוגניטיביות.
- ללמד יותר מיומנויות רגשיות-חברתיות.

הנחות היסוד האופייניות למסמכים בין-לאומיים בנושא דנות בעובדה כי חלק גדל והולך מהמשרות תהיינה עתירות ידע. תחומי עיסוק רבים ייכחדו בשל אוטומציה או יעברו מיקור חוץ למדינות מתפתחות; בתקופה של שינויים מהירים בטכנולוגיה ובשוק העבודה היכולת החשובה ביותר תהיה הסתגלות לשינויים ולמידה לאורך החיים, שכן קצב יצירתו של הידע החדש ילך ויגבר, ואין עוררין על כך שלא ברור מה יהיה הידע הרלוונטי בעוד עשר-עשרים שנה; הידע יהיה נגיש מאוד ולכן לא יהיה כל צורך לשנן אותו. במקום זאת יש לפתח מיומנויות גבוהות של כריית הידע ברשת; הגלובליזציה הגוברת דורשת יכולת גבוהה לעמוד בתחרות ולהתייעל כל הזמן, ליצור שיתופי פעולה ולתקשר באפקטיביות; ומעל לכול - בתי ספר צריכים להתנהל באופן דומה יותר לאופן שבו מתנהלים החיים מחוצה להם, ולא כמוסדות שהתגבשו בזמן המהפכה התעשייתית (אשר, 2017).

רבים מבתי הספר בישראל שלומדת בהם אוכלוסייה חזקה כבר אימצו לפחות חלק מהמסקנות הללו. הם עוסקים בפיתוח מיומנויות ובהקניית כלים שיקלו על התלמידים את ההסתגלות העתידית לחברה, ועושים זאת בהצלחה בלתי-מבוטלת: למידת חקר, PBL, חממות טכנולוגיות, כיתה הפוכה, למידה מתוקשבת, מצגות, MOOCs, דיבייט, כיתה וירטואלית, כל אלה ועוד הולכים ותופסים מקום הולך וגדל בבתי הספר שנקראים חזקים כי האוכלוסייה שלהם חזקה, וההורים חזקים ומסייעים, והסביבה חזקה ותומכת - בתקציבים או במשאבים אחרים.

לעומת זאת, כאשר מדובר בבתי ספר המיועדים לנוער במצבי סיכון המצב הוא מורכב, ומי שרוצה להטמיע בהם את מיומנויות המאה ה-21 ניצב בפני שני אתגרים לא פשוטים: האתגר הראשון נובע מעצם העובדה שמדובר בבני נוער המגיעים לבתי ספר להזדמנות שנייה לפרק זמן קצר יחסית (שלוש שנים, ופעמים רבות שנתיים ואף פחות), עם פערי ידע גבוהים הן ברמת מיומנויות הלומד הן ברמת הידע הלימודי הנדרש לגילם. האתגר השני נובע מכך שבחלק גדול מהמקרים בני הנוער מגיעים ללא אמונה בעצמם או במערכת החינוך, ולכן הפניות שלהם ללמידה מעטה במיוחד.

בתוך מורכבות זו, עצם האמונה בתפיסה הבסיסית שיש להוביל את בני הנוער לתעודת גמר משמעותית כדי לאפשר להם להדביק, ולו חלקית, את הפער שצברו אל מול בני גילם, ובעיקר לצבור תחושת מסוגלות ביכולת הלמידה שלהם ובעצמם בכלל, וההקפדה על כך, אינן פשוטות בפני עצמן. הטלת אתגר נוסף כחשיבה על העתיד עשויה לעשות את הדברים למורכבים מדי.

עם זאת, אנו רוצות לטעון כי רק באמצעות חשיבה זו, שתהיה הפריזמה שדרכה יאורגנו הפדגוגיה, הדידקטיקה והפעולות הנעשות במסגרת בתי הספר, ניתן יהיה לסייע בצמצום הפערים ולנסות להבטיח לבני הנוער הבאים בשערי התיכונים האתגריים עתיד טוב יותר.

פדגוגיה בונת עתיד לנוער במצבי סיכון

התפיסה שתואר להלן נשענת על הנחות הבסיס של "פדגוגיה מוטת עתיד" שפותחו באגף מו"פ של משרד החינוך. תחילה נציג את הגדרתה של פדגוגיה מסוג זה: "פדגוגיה מוטת עתיד מספקת מענה פדגוגי בהווה לדרישות הנגזרות ממגמות כלליות וחינוכיות עתידיות. היא מבוססת על עקרונות פדגוגיים מרכזיים המשפיעים על דרכי למידה, מיומנויות, דרישות, שינויים במערכת החינוך והטמעת סביבות וטכנולוגיות מאפשרות (משרד החינוך, 2017).

בפועל מודל הפמ"ע (פדגוגיה מוטת עתיד) מבוסס על שישה עקרונות מרכזיים (משרד החינוך, 2017):

1. **פרסונליות:** התאמה אישית של כל היבטי הפדגוגיה לאדם כך שיתחשבו ביכולותיו, בצרכיו וברצונותיו, כדי לספק לו ערך מוסף ולהעצימו;
2. **שיתופיות:** תהליך שפועלים בו יחדיו שניים או יותר כדי להעצים את עצמם ולהשיג יעד פדגוגי משותף שלא יכלו להשיג כל אחד לבדו;

3. **אי-פורמליות:** למידה המתבצעת במרחבי החיים השונים, מחוץ למסגרות ארגוניות מוכרות, ובה הלומד מתחבר להזדמנויות למידה אפשריות ומפיק מהן את המרב;
4. **גלוקליות:** פיתוח זהויות ותודעה גלובלית ולוקלית ויצירת איזון ביניהן כדי לפעול ולשגשג במרחב הגלוקלי (עולמקומי);
5. **תמורתיות:** יכולת הסתגלות והתאמה במציאות לא ודאית ומשתנה, תוך עיצוב עתיד רצוי;
6. **תכלול:** גיבוש של עצמי שלם, משמעות ותכלית כדי שישמשו עוגן איתן במציאות המשתנה.

מתוך מודל זה, ובהסתמך גם על מודל ה-PSW שתואר לעיל,³ גיבשנו ארבע הנחות יסוד וחמש מיומנויות בסיס של פדגוגיה בונת עתיד לנוער בסיכון. מיומנויות אלו, אם יוטמעו באופן שוטף בהוראה ובלמידה של תלמידי בתי הספר האתגריים, יסייעו לדעתנו בידי התלמידים להגיע מוכנים יותר לעולם שמעבר לבית הספר, ואף "להתהלך בו בנינוחות" שתאפשר להם לצלוח טוב יותר את השינויים הצפויים בו. להלן ארבע הנחות היסוד:

1. **אסור להפקיר את שדה הפמ"ע בעבודה עם נוער בסיכון.** המיומנויות הנרכשות בבתי ספר חזקים בכל אותן דרכים חדשניות הן קריטיות לעבודה בעולם המשתנה. מיעוט משאבי החקר והפיתוח המוקדשים כיום לנושא, בגלל האתגרים שדנו בהם קודם לכן, מייצר בפועל פער הולך וגדל בין התלמידים הלומדים בבתי ספר לנוער בסיכון לבין אחרים.
2. כדי לייצר מהלך מעשי בתחום יש להתאים את המיומנויות לאתגרים ולמורכבות של בתי ספר לנוער בסיכון. יש להתייחס לשבריריות של קומת הבסיס שבבתי ספר רגילים נלקחת כמובנת מאליה, ולהציף מתוכה את אותן מיומנויות הכרחיות לעולם העתידי. עם זאת, יש להבין שחלק מעקרונות היסוד של הפמ"ע לא יוכלו כנראה לבוא לידי ביטוי בזמן הקצר ובפערי הידע הגבוהים שבני הנוער מגיעים עימם.
3. העיקרון הראשון של הפמ"ע - פרסונליות, ובמידה רבה גם העיקרון השישי - תכלול, הם אבני היסוד של עבודה נכונה בבתי הספר האתגריים. לכן הם נלקחו במקרה זה כקומת הבסיס, שאין צורך לחזור ולהרחיב עליה.
4. על בסיס ההנחה כי עמוד התווך של בתי הספר האתגריים הוא הפדגוגיה, וכי המטרה המרכזית היא הקניית תעודה משמעותית, יש לשזור את המיומנויות של פדגוגיה בונת עתיד בתוך הלמידה לקראת אותה תעודה. משמעות הדבר בפועל היא ארגון כולל של מערכי ההוראה ב-30% וב-70% כך שבסך הכללי שלהם, במבט על, יינתן מקום לכל אחת ואחת מהמיומנויות שיתוארו להלן.

בהינתן כל אלה, חמש המיומנויות הבסיסיות של "פדגוגיה בונת עתיד" הן כדלקמן:

1. **שיתופיות** - יישום עקרון השיתופיות, שהוגדר על ידי ארגון P21⁴ כאחת המיומנויות האקוטיות בעולם משתנה, מתבצע באמצעות שתי פרדיגמות משלימות: האחת שמה דגש על התוצר המשותף

3 בסעיף "חדשנות פדגוגית ופדגוגיות חלופיות"

4 <http://www.p21.org/>, Partnership for 21st century learning

ואיכותו, והאחרת שמה דגש על התהליכים הקוגניטיביים, החברתיים והרגשיים במהלך התהליך השיתופי. העבודה בצוות דורשת מהיחיד גמישות ויכולת השתנות, ועם זאת יוצרת אצלו תחושת שייכות חזקה.

2. **למידה אישית ועצמאית** - פיתוח היכולת ללמוד נושא חדש באופן עצמאי או לדעת במי ניתן להיעזר כדי לחקור אותו. מיומנות זו תכשיר את בני הנוער לאתר הזדמנויות למידה, לבחור את דרכי ומשאבי הלמידה, להתחבר באופן עצמאי לקבוצות, לעמיתים למידה או למספקי ידע בתחום הנדרש. למידה אישית ועצמאית היא חלק מעקרון האי-פורמליות של פמ"ע, אך נתפסת בעינינו ככזו שיש לשים עליה דגש מיוחד בקרב התלמידים בבתי הספר האתגריים, המגיעים עם חסכים בנושא. לכן יש לסמנה כקטגוריה נפרדת.

3. **רפרזנטטיביות** - בכתב ובעיקר בעל פה. מחקרים מראים כי אוריינות כיום משמעה לא רק יכולת לקרוא ולכתוב, אלא גם יכולת להשתמש בצורות רפרזנטטיביות שונות כדי להעביר מסרים. לכן יש צורך בפיתוח יכולות מילוליות ושפת גוף שיאפשרו לתלמיד להביע רעיונות באופן מסודר, קוהרנטי ומעניין. רובם המכריע של בני הנוער המגיעים לבתי הספר האתגריים מגיעים עם פערים גבוהים במיוחד בתחום זה, שהוא חיוני להמשך חייהם. ככל שהעולם העתידי ידרוש גמישות גבוהה יותר, מעבר תכופ יותר בין עבודות וצורך כמעט בלתי-פוסק בייצוג עצמי מיטבי, כך תידרש רמה גבוהה יותר של המיומנות.

4. **אוריינות דיגיטלית** - הדרישות החדשות שהעולם הדיגיטלי מציב כוללות את ההיכרות עם אמצעים דיגיטליים המאפיינים את החברה כיום ושימוש נכון בהם. **אוריינות מדיה** בסיסית; **אוריינות קריאה דיגיטלית** המאפשרת לקרוא, להבין, לפענח, לכתוב, להפיק ולשתף ביעילות טקסט דיגיטלי במגוון תצוגות ועיצובים; **אוריינות כתיבה דיגיטלית** הכוללת שליטה במיומנויות כתיבה דיגיטלית; **אוריינות מידע** בסיסית הכוללת את היכולת לנווט ברשת ולאתר מידע חיוני ומהימן. כל אלה כבר אינן מותרות לאיש בימינו. הן אבני יסוד בכל עבודה שיבחרו בני הנוער בהמשך.

5. **תמונת עתיד** - המיומנות החמישית יש בה משהו חמקמק, שכן היא משלבת תפיסה ומיומנות גם יחד. עיקרון זה, הגזור מעקרון התמורות של פמ"ע, הוא היכולת לעצב עתיד רצוי גם אם זה ישתנה בהמשך. יצירת תמונת עתיד הנשענת על החזקות, השאיפות והתשוקות של היחיד תאפשר לו להסתגל ואף לשגשג במציאות מורכבת ומשתנה. זוהי משימה חשובה אך מורכבת בעבודה עם בני הנוער בסיכון, אשר לעתים חוו כישלונות שאינם מאפשרים לחלום רחוק, לעתים מוכרעים על ידי טרדות היום-יום, ופעמים רבות הורגלו עקב כך בחשיבה לטווח קרוב בלבד.

המיומנויות המוצגות לעיל הן הצעה ראשונית בלבד. ייתכן מאוד כי ככל שהתחום של פדגוגיה בונת עתיד בבתי ספר לנוער בסיכון יתפתח ויתממש בשטח נגלה כי יש צורך בנוספות, או באחרות. עם זאת, יש במאמר חידוש קונספטואלי, והוא אינו נעוץ בהצגה של כל אחת מהמיומנויות שנסקרו לעיל בנפרד. אלה כבר הוצגו באופנים מגוונים במאמרים שונים. החידוש טמון, לדעתנו, בשלושה מישורים:

האחד - המיון והסינון של המיומנויות העיקריות והפיכת התפיסה באשר לפדגוגיה המותאמת לנוער במצבי סיכון לשלמה תוך שזירתן למקשה אחת; השני - היכולת לתרגם מיומנויות אלה לתוך המשימה המרכזית בבתי ספר אתגריים: לימודים המובילים לתעודה משמעותית, בגרותית או טכנולוגית. השלישי - ואולי המשמעותי ביותר, הוא הקישור המתמשך בין העיסוק במיומנויות הללו לבין פיתוח המודעות אצל התלמידים לכוחה המשחרר של החירות המחשבתית, של הבנה מעמיקה של מבנים פוליטיים וחברתיים ושל היכולת לחבר בין ידע לכוח ולייצר חשיבה ביקורתית אך קונסטרוקטיבית על העולם שהם חיים בו ועל התפקיד שלהם בו.

מקורות

אבני, עידית ורותם, אברום (2013). למידה משמעותית 2020: טכנולוגיה מעצבת משמעות. מיוס מתקוונים לאתיקה, מתכוונים לטוב. נדלה מתוך: <http://ianethics.com/>

אדלר, חיים (2010). הקדמה. בתוך גל פישר וניר מיכאלי (עורכים), **שינוי ושיפור במערכות חינוך** (עמ' 7-12). ירושלים: מכון ברנקו-וייס ואבני ראשה.

אייזנר, אליז (2010). רפורמה חינוכית והאקולוגיה של החינוך הבית-ספרי. בתוך גל פישר וניר מיכאלי (עורכים), **שינוי ושיפור במערכות חינוך** (עמ' 51-69). ירושלים: מכון ברנקו-וייס ואבני ראשה.

אשר, איתי (2017). **מיומנויות המאה ה-21 במבט מחקרי**. משרד החינוך, המדען הראשי. נדלה מתוך: <http://meyda.education.gov.il/files/Scientist/21skills040515.pdf>

הכט יעקב (2016). חינוך 2.0 - "איך אנו יכולים להצעיד את החינוך אל העתיד? -מפירמידה לרשת: שינוי פרדיגמה". **הגיע זמן חינוך**. נדלה מתוך: <http://www.edunow.org.il/edunow-media-story-191499>

מור, פלורה (2010). לראות את הילדים: מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון. ירושלים: אשלים.

משרד החינוך (2016). הטמעת מיומנויות המאה ה-21 בחינוך העל יסודי. ירושלים: גף פרסומים.

משרד החינוך (2017). היבטים פדגוגיים וארגונים במודל פדגוגיה מוטת עתיד. אגף מו"פ. נדלה מתוך: http://meyda.education.gov.il/files/MadaTech/MadeayHatechnologia/hishtalmut/model_future_ped.pdf

פריירה, פאול (1990). **פדגוגיה של שחרור**. תל אביב: מפרש.

פריירה, פאול (2016). **מכתבים למורה: לאלה המעזים ללמד**. תל אביב: דרור לנפש.

פרקינס, דייוויד (2011). למידה כמשחק: כיצד שבעה עקרונות של הוראה יכולים לשנות את החינוך. בני ברק: ספרית הפועלים.

רום, אורי (2016). מזרות לזהות: שיקום תהליך גיבוש הזהות בקרב בני נוער בסיכון. הגיע זמן חינוך. נדלה מתוך: <http://www.edunow.org.il/edunow-media-story-252058>

Carter, Samuel Casey (2002). **No Excuses: Lessons from 21 High-Performing, High-Poverty Schools**. Washington, DC.: Heritage Foundation. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED440170>

Robinson, Ken (2013). How to escape education’s Death Valley. **TED**. Retrieved from: <https://youtu.be/wX78iKhInsc>



ד"ר נעמה אזולאי, מנהלת רשת בתי הספר האתגריים ברנקו וייס
נופר חיה גת, מורה למתמטיקה בערבה. עבודת הגמר שלה בתואר השני עסקה במודלים
חדשניים של בית הספר התיכון בישראל