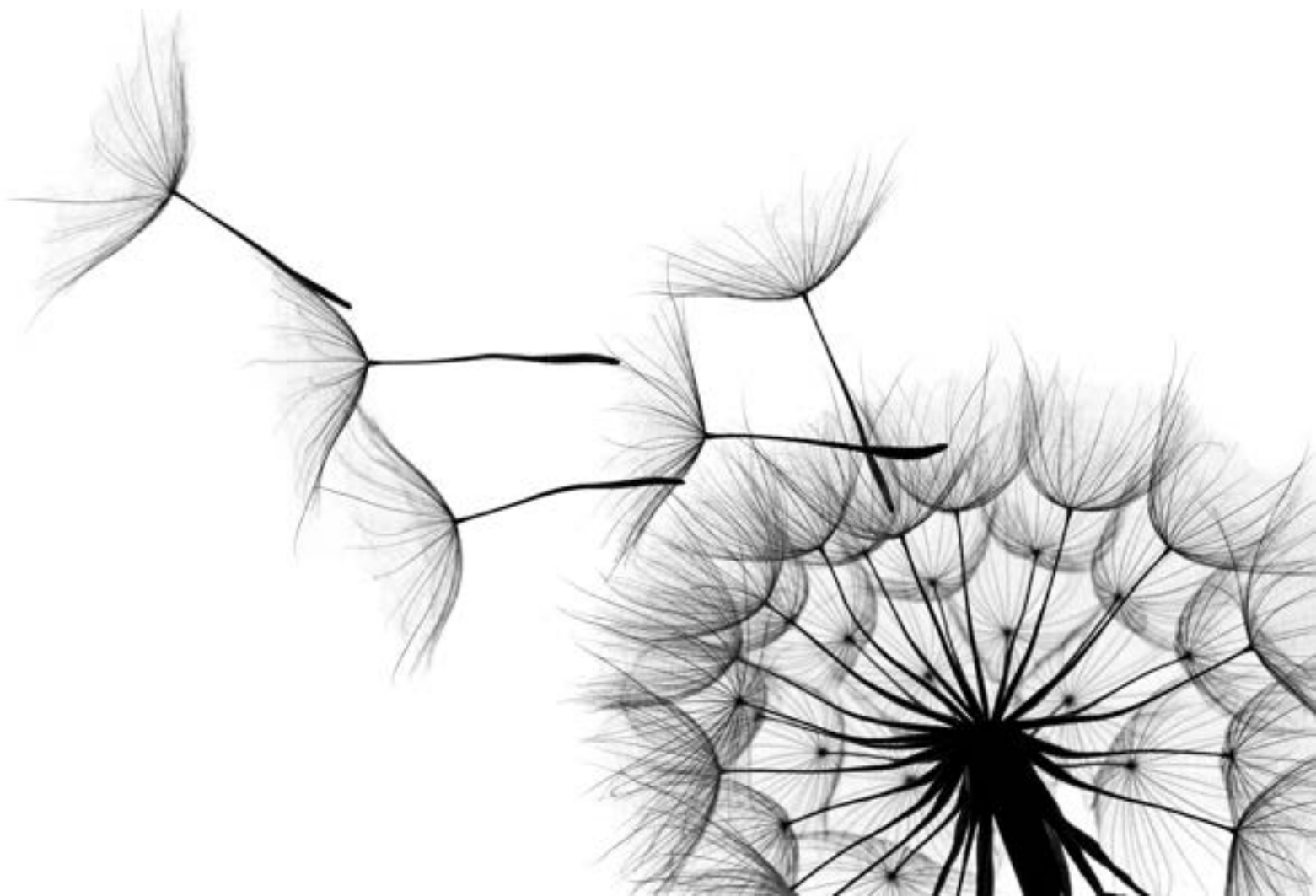


חטיבת הביניים העתידית

מאת גליה רטנר ואורלי חצור | אגף מו"פ, ניסויים ויזמות, משרד החינוך



השותפים למעבדה ולכתיבת המסמך

ניהול פרויקט וכתיבה: גליה רטנר ואורלי חצור, אגף מו"פ, ניסויים ויזמות, משרד החינוך
 ליווי מקצועי: רבקה גרוסמן, מובילת מסלול המעבדות, אגף מו"פ, ניסויים ויזמות
 ייזום מסלול המעבדות: מירב זרביב, מנהלת האגף | תמי גולן, מנהלת יחידת הפיתוח היישומי

שותפים לתהליך: האגף לחינוך על-יסודי, משרד החינוך

דסי בארי, מנהלת האגף

חבצלת לוטן, ממונה על חטיבות הביניים, אגף על יסודי, משרד החינוך

חנה הקסטר, ממונה פיתוח פדגוגי וארגון הלימודים, אגף לחינוך על-יסודי

מדריכות חטיבות הביניים: נוגה נתנזון, אדזה צמח, מלכי ברויאר

בתי הספר שלקחו חלק בתהליך:

- אולפנת אמית נגה, בית שמש איריס אליהו, מרים קורן, רוני אלמליח, הילה פלנר, אביגיל בן ארי
- בית החינוך אמית ע"ש קנדי, עכו
- אתי צברי, שרית בן שלוש, שלומי סבג
- ביי"ס תבל רמות, ירושלים. יובל נבו, שלהבת אופיר
- ביה"ס הרב תחומי עמל, עמק חרוד. לילך שטיין, אינה שוורץ, תמי ספיר-עזרא
- ברנקו וייס ע"ש הרצוג- בית חשמונאי, מ.א גזר איציק שחר, הילה אלון, שרית מיוחס
- הגימנסיה העברית הרצליה, ת"א מנהל ד"ר זאב דגני. מיכל מועלם
- ביי"ס העל יסודי שק"ד דרכא, עמק המעיינות עמרי עמירם, ינאי כהן, חן מיץ
- חט"ב קופטאן חלבי, דאלית אל כרמל אימאן חליפה, נזעה קדור

- מקיף ד' אמי"ת באר שבע צוריאל רובינס, מיכאל עטיה. צוות: סיון בזק, אדווה מייזל
- מקיף ה' דרכא, אשקלון דליה חזן, אורנה סולימני, נורית סרדם, איילה מצגר
- מקיף ד', שפרעם וליד חטיב, סמאח סעידי חלאילה, מרוות זהראן, אמאל עומר שחאדה, ארוא ענתבאוי, הנאא עדוי ח'ואלד,סוהא סובח
- מקיף י"א, אשדוד לבנת זיק, מירי טפר, רעות טקולסקיאר
- תיכון אתגרי העתיד, חריש טלי הולן וליאור לויתן
- התיכון לאמנויות ע"ש צ'ארלס א' סמית, ירושלים תומר בלילטי-דגן, דנה סיני
- תיכון הניסויי, ירושלים. גילי שילה, בן לב קדש, עיינה פרמינגר
- תיכון להייטק ואומנויות ע"ש פרס, ת"א מקס סיון, עירית כהן, סיגל אלמי מלמן

עריכה לשונית: ענת סבטינצקי

קונספט חזותי ועיצוב גרפי: לילך ווייס-אנגלונד

ספטמבר 2021

תוכן

5	פתיחה
6	חטיבת הביניים העתידית - מאין ולאן
6	מאין? תמצית המצב הקיים בחטיבות הביניים כיום
7	לאן? - תפיסה בנוגע לחטיבת הביניים העתידית
9	איך נצעד בדרך? המלצות עקרוניות לתהליך ההתחדשות
13	מטרה 1: למידה מצמיחה המעניקה ללומדים ערכים, ידע ומיומנויות לשגשוג במציאות משתנה
13	מיומנויות למידה עצמאית
20	בחירה
26	מטרה 2: חיזוק החוסן ותחושת השייכות באמצעות למידה רגשית וחברתית SEL
26	עבודה רגשית-חברתית (SEL)
32	שייכות
41	הצצה לעתיד: שגשוג במציאות משתנה
41	1. מגמות חברתיות
43	2. מגמות טכנולוגיות
44	3. מגמות כלכליות
45	4. מגמות סביבתיות
46	5. מגמות פוליטיות
47	כיוונים פדגוגיים חדשניים עבור חטיבת הביניים, לאור מגמות העתיד

פתיחה

החומרים בחוברת זו הם פירות עבודתה של [מעבדת מחקר ופיתוח](#), שפעלה בשנים תש"פ-תשפ"א כפרויקט משותף של האגף לחינוך על-יסודי ושל אגף מו"פ, ניסויים ויזמות במשרד החינוך. במעבדה לקחו חלק צוותי חינוך מחטיבות ביניים נבחרות, אשר למדו וחקרו יחדיו את נושא חטיבת הביניים העתידית. במסגרת תהליך זה ערכו משתתפי המעבדה בירור עומק של המצב הקיים, על אתגריו כמו גם ההזדמנויות הגלומות בו, והתבוננו על חוויית חטיבת הביניים מנקודות מבט של בעלי עניין שונים – המערכת, מנהלי בתי הספר, מורי החטיבה, הורים, וכמובן התלמידים עצמם. חלק מבתי הספר סימנו סוגיות מפתח שמעסיקות אותם בחטיבת הביניים שלהם, פיתחו מענים חדשניים והפעילו אותם במסגרת התנסות. בתי ספר אחרים שהשתתפו בפרויקט הביאו מניסיונם עד כה והציגו דוגמאות של צורות עבודה פורצות דרך, שתרמו לקפיצה משמעותית בהישגי החטיבות. תוצרי תהליך זה נשזרו לכדי סל ידע משמעותי השואב מניסיון השטח והמעוגן בצרכיו. סומנו סוגיות עיקריות שכל חטיבה מתחדשת צריכה לתת עליהן את הדעת, והוצעו דוגמאות לטיפול בהן בפועל.

לקראת סופו של התהליך, פורסם מסמך "אבני הדרך" לתשפ"ב. עם פרסומו נוכחנו לדעת כי הנושאים שעלו במעבדה מצויים ברמת הלימה גבוהה עם שתי המטרות הראשונות של מסמך אבני הדרך: האחת, למידה מצמיחה המעניקה ללומדים ערכים, ידע ומיומנויות לשגשוג במציאות משתנה, והשנייה, חיזוק החוסן ותחושת השייכות באמצעות למידה רגשית וחברתית. לפיכך, נערך המסמך שלפניכם בהלימה למטרות אלו. מסמך אבני הדרך כולל את המצפנים המרכזיים של המערכת ומתעתד להוות תשתית לשפה משותפת לכלל המערכת; במקום הגשת פתרונות סגורים, הוא מזמין את מוסדות החינוך לערוך תהליך אבחוני עמוק של הצרכים הייחודיים להם, ובהתאם לתוצאותיו לתרגם את מטרות ויעדי המשרד לצורך עיצוב חליפה התפורה למידותיהם. אם כך, ניתן לראות את המסמך הנוכחי כהצעה המדגימה כיצד יש לטפל באבני הדרך בהקשר הייחודי של חטיבות הביניים. המטרות הנוספות אשר לא עמדו במוקד עבודת המעבדה, יוכלו לשמש כנקודת מוצא לפרויקטים עתידיים.

המסמך שלפניכם מציג תפיסה חינוכית בנוגע לחטיבת הביניים, ולאחריה מפורטים נושאי מפתח שראוי לתת עליהם את הדעת כאשר מתניעים תהליך התחדשות של החטיבה. המסמך משובץ בדוגמאות מאירות עיניים, מקוריות ומעוררות השראה של תהליכים שיושמו בבתי הספר שלקחו חלק בתהליך. מטבע הדברים, הדוגמאות מובאות בקצרה, לא רק מפאת קוצר היריעה, אלא גם משום שאין הכוונה לייצר מתכון אחד ויחיד לחטיבת ביניים עתידית. תקוותנו היא כי הדברים המובאים כאן יאפשרו לכם, צוותי חטיבות הביניים, לגבש לאורם ולאור הצרכים המקומיים, תפיסה שתהלום את החטיבה העתידית שלכם, ובהשראת המובא כאן לפתח אופני פעולה המתאימים לכם. ובמילים אחרות, קחו ועשו זאת שלכם.

אנו מעוניינים להודות לשורת בתי הספר הנבחרים, אשר הקדישו מזמנם ומרצם לטובת הנושא, פתחו בכנות ובאומץ סוגיות לא פשוטות ושיתפו בנדיבות מהעשייה הייחודית שלהם.

חטיבת הביניים העתידית - מאין ולאן

מאין? תמצית המצב הקיים בחטיבות הביניים כיום

חטיבת הביניים היא מוסד חינוכי אשר פוגש את התלמידים כשהם בתווך, בין שנות היסודי לשנות התיכון. המאפיינים הייחודיים לחתך גיל זה מעלים צרכים ספציפיים, מהבחינה הלימודית, האישית, הרגשית, החברתית ועוד. לצד צרכים אלו מגלמת חטיבת הביניים גם הזדמנות עצומה: בתוך רצף של 12 שנות לימוד במערכת החינוך, אחרי שהשתתבסס לתלמידאות בבית הספר היסודי וטרם הזינוק לעולם הלמידה לבגרות, מאפשרת חטיבת הביניים להפעיל אופנים שונים של עשייה חינוכית משמעותית.

אך האם מממשות חטיבות הביניים כיום את הפוטנציאל המדובר? חטיבות הביניים של ימינו מעוררות בקרב בעלי עניין שונים מידה רבה של אי־נחת. תלמידי החטיבות מדווחים לא פעם על תקופה עמוסה, לא נעימה, לא ברורה וחסרת תכלית; על שעמום ועל תחושה ש"לא רואים אותם". הורי התלמידים מעלים את השאלה מה קיבלו ילדינו בתקופה זו? צוותים חינוכיים שעובדים בחטיבות מדווחים על אי־בהירות בנוגע ליעד שאליו כולם אמורים לחתור יחד, על קשיים שונים בעבודה עם חתך הגיל וכן על עומס גדול. גם בקרב גורמי מטה משרד החינוך האמונים על פעולת החטיבות, רווחת הסכמה כי בעוד בתי ספר יסודיים עברו תהליכים שונים של התחדשות, הרי שבשלב החטיבה הגיעה העת לעצור, להתכונן, לחשוב מחדש ובעיקר להתחדש, וכי יש לעשות זאת מתוך מבט הוליסטי, המתייחס למגוון הרחב של התהליכים המתרחשים במוסד חינוכי זה. הטענה שעולה באופן רחבי ביותר בנוגע לחטיבות, ושעניינה הוא המהותי ביותר, היא הטענה לפיה לא ברור מהו ייעוד חטיבת הביניים. בהיעדר יעד ברור, קשה לנווט את הספינה מתוך תחושת שליחות, תוך רתימה של כלל השותפים למסע ובאופן שהינו אפקטיבי.

לאור כל זאת, ראוי כי הצעד הראשון בתהליך התחדשות חטיבת הביניים יהיה אימוץ תפיסה ברורה בנוגע לתכלית הראויה למוסד חינוכי זה:

לאן? - תפיסה בנוגע לחטיבת הביניים העתידית

משימתה של חטיבת הביניים היא לייצר חינוך מעצב אדם, אשר מצד אחד נובע מהמתרחש בחייהם בהווה, כלומר בהלימה למאפייני גיל הנעורים ומתוך מתן מענה לצרכים האופייניים לגיל, ומן הצד השני, חותר לעתיד טוב יותר - להצמחת בוגרים פעלנים ועצמאיים, שברשותם כלים להצלחה אישית, כמו גם יכולת לקחת אחריות על מעשיהם ולפעול למען הזולת.

לשם כך נדרשת חטיבה שמזמנת לבאים בשעריה תהליכי גיבוש זהות, היכרות עם עצמי ופעולה בתוך קבוצה; חטיבה שמעודדת עצמאות בפעולה, בלמידה ובמחשבה, אך גם מטפחת יכולת לחיות ולפעול בקבוצה. נדרש מערך לימודי שפורש קשת רחבה של אפשרויות, מעניק חופש בחירה ומלווה את התהליכים האישיים הנובעים מכך.

לשם הצמחה מיטבית של התלמידים בעולם שבו אנו חיים, נדרשת מסגרת חינוכית שמזמנת היבטים של בחירה, למידה אישית, הובלה אישית של התהליכים שחווים התלמידים הן בחייהם והן במוסד החינוכי; נדרשת מסגרת העשרה לא קונבנציונלית, כזו המאפשרת למידה, התנסות אישית ובחירה, חיבור בין הידע הנלמד לנושאים ולדילמות שקשורים לחיים; נדרש חינוך לערכים, שהוא מקור השראה, בין אם דרך תחומי הדעת, דרך מפגש עם דמויות מפתח או דרך תהליכים מעמיקים בליווי מבוגר מש- מעותי, כגון מורה או מחנכת. לכל אורך פרקי החוברת מוצעות דוגמאות למימוש העקרונות הללו, דוגמאות המבוססות על עשייה ממשית של בתי ספר פורצי דרך. תוכלו לשאוב מהן השראה, תובנות ורעיונות שונים, ולהשתמש בהם בעת עיצוב החטיבה העתידית שלכם.

עיצוב החטיבה בהתאמה למאפייני גיל הנעורים

גיל הנעורים הוא גיל דרמטי, המאופיין בשינויים ובתהליכים פיזיולוגיים, קוגניטיביים, רגשיים, חברתיים, וכן בהתמקמות מחודשת אל מול חברים ובתוך המשפחה. זוהי תקופת חיים קריטית ולא פעם תזזיתית, שיש בה עיסוק מוגבר בזהות האישית, בשייכות לקבוצה ולמקום. במהלכה עולות שאלות של בחירה ואוטונומיה, של גבולות, של עצמאות וערכים - שאלות מהותיות, שהעיסוק בהן לא תמיד מודע. לעיסוק בסוגיות אלו ולהכרעות שיתקבלו צפויה להיות השפעה על השלב הבא - בחטיבה העליונה, וגם מעבר לכך, על המשך החיים בכלל.

תהליכים אלו יוצרים לא פעם טלטלה בנפשם של המתבגרים. מן העבר האחד הם זקוקים למסגרת תומכת ולליווי בתהליכי הצמיחה, ומן העבר השני הם זקוקים למרחב שבו יוכלו לקיים תהליכים של ספרציה ואינדיווידואציה. המורכבות של מאפייני הגיל והדרמטיות שבה נחוות תקופת חיים זו, מאתגרים אותנו, צוותי חטיבות הביניים, ומחייבים אותנו להפנות אל עצמנו שאלות עמוקות בנוגע לתפקידנו החינוכי. חטיבה שתעצב את אופני פעולתה, גישתה החינוכית ודרכי ההתנהלות שלה, מתוך מחשבה על מאפייני הגיל, תוכל לשחק תפקיד משמעותי בצמיחתם של התלמידים והתלמידות,

לספק להם סביבה בריאה לתהליכי התפתחות וחקירה עצמית וחברתית, ולהצמיח בוגרים צעירים בעלי תחושת מסוגלות ומיומנויות מספקות לקראת השלב הבא בחייהם. במידה רבה, זוהי האחריות של חטיבת הביניים כמוסד חינוכי, זהו תפקידה בשלב חיים קריטי זה.

הצורך במתן מענה למאפייני הגיל מתעצם גם בשל השונות המאפיינת את חתך הגיל של תלמידי חטיבות הביניים. תהליכי ההתפתחות שתוארו מושפעים ממגוון גורמים, פנימיים וחיצוניים. כפועל יוצא מכך נבדלים בני נוער זה מזה בקצב שבו תהליכים אלו עוברים עליהם ובתזמונם, במידת הבשלות שלהם, ביכולותיהם ובסוגיות המעסיקות אותם. כך, פוגשת חטיבת הביניים שונות נרחבת בין תלמידיה. בכיתה אחת עשוי לשבת תלמיד עם בשלות רגשית, מידת עצמאות ותחומי עניין דומים לילד בכיתה ה', ולצידו תלמידיה בוגרת, מפותחת יותר, שהשיחה איתה דומה לשיחה עם עלמה צעירה וגם המעגלים החברתיים שלה משיקים לגילאי התיכון. השונות הרבה הזו מחייבת מחשבה יתרה על מאפייני הגיל בבחירת הפעולות במגוון הזירות, כך שהן ידעו להתייחס למאפיינים וגם לפרישה המגוונת של תלמידיהם על רצף הבשלות וההתפתחות.

ואולם ההתמודדות בפועל היא מול המבנה ואופני הפעולה הנפוצים של חטיבות הביניים כפי שהן כיום. אלו, לא זו בלבד שאינם בנויים בהלימה למאפייני הגיל, לעיתים נדמה כאילו החטיבה מעוצבת בסתירה למה שנדרש ולמה שמזמן שלב חיים זה המאפיין את תלמידיה. כך למשל, מורה ממוצע בחטיבה מלמד 8-9 כיתות ופוגש כ- 250-300 תלמידים בשבוע. בתנאים כאלו, היכולת ליצור קשר אישי משמעותי, באופן שתואם את צורכיהם של המתבגרים, היא כמובן מעטה. עוד דוגמה: רוב שעות ההוראה ניתנות במסגרות של 45 דקות בכיתות גדולות. בתנאים כאלו קשה מאוד לתת לתלמידים את האוטונומיה שלהם כה זקוקים בגילם ולקדם תהליכי למידה מבוססי מיומנויות או בחירה. למצב הקיים כמה השלכות שליליות: ראשית ומעל לכול, בכך חוטאת החטיבה לתפקידה החינוכי. שנית, עבור רבים מתלמידיה הופכת תקופת החטיבה לתקופה קשה, עם חוויות של ניכור, בדידות, קושי ותסכול, שקשה לצמוח מהן. שלישית, ברמה הפרקטית ביותר, חוסר התאמה בוטה שכזה מגביל מאוד את האפקטיביות של תהליכי ההוראה והלמידה שהחטיבה מנסה לקיים: תלמיד מבולבל, נסער, שהחוויה הפנימית שלו מתנפצת אל מול מאפייני המערכת שאינה מספקת לו מענה סביר, יתקשה להיות פנוי ללמידה. לאור כל זאת, מציעה חוברת זו כי עיצוב חטיבת הביניים העתידית, בכל היבט שהוא, צריך להיעשות לאור מאפייני גיל הנעורים.

עם זאת, עלינו לחדד: הקריאה המוגשת כאן, להתאמה למאפייני הגיל, אין פירושה לבנות מסלול שיהיה רק "נעים", עוטף ומאפשר או כזה שיתנהל רק לפי רצון התלמיד/ה. פעולה חינוכית בריאה ונכונה – בוודאי בגיל ההתבגרות – תכלול הכלה לצד איתגור, איפשור לצד גבולות, חופש בחירה ולצידו גם מסגרת ברורה. הרצון ללוות בני נוער בתקופה שהיא לעיתים סוערת, אין פירושו שיש למנוע מהם תסכולים, שהרי אלו הם מנוע חשוב לצמיחה. גם השאיפה למעורבות ולקשר אישי, צריכה להיעשות רק במידה שהיא מותירה מרחב נשימה הנדרש לצמיחה אישית ולמשקים עם בני הגיל.

איך נצעד בדרך? המלצות עקרוניות לתהליך ההתחדשות

ישנן דרכים רבות להתניע תהליך של שינוי בית ספרי, ותיאוריות רבות נכתבו בנושא. כיוון שחוברת זו מוקדשת לנושא התחדשות של חטיבות ביניים, נסמן כאן שורת נושאים ספציפיים שיש להם חשיבות עקרונית בתהליך התחדשות של חטיבות. ראשית נציע באילו תחומים לגעת, ובהמשך לכך, איזה סוג שינוי כדאי להכניס בהם. האמור להלן מתבסס בעיקרו על המלצות שגובשו בבית הספר תבל, ירושלים.

מנופים לשינוי - באילו תחומים לגעת?

חט"ב שמעוניינת לעבור תהליך התחדשות, רצוי שתיגע בכמה מנופים בעלי פוטנציאל לשינוי משמעותי:

- מערכת השעות. ככלל, זוהי הסדירות החשובה בבית הספר. שינויים בה מחייבים את כל המורים, משפיעים למשך כל השנה, ומשנים את דפוס הפעולה של כלל בית הספר. באופן ספציפי, מערכת השעות של חטיבות הביניים "ידועה לשמצה" בשל נטייתה לכלול רשימה ארוכה ביותר של נושאים שהקשר ביניהם דל, ובשל העומס הגדול שהיא מטילה על התלמידים.
- עבודת צוות המורים. שינויים במבנה ישיבות הצוות, בהרכבי הצוותים שנפגשים ובהזדמנויות של מורים לעבוד יחד משפיעים מאוד גם הם על ההתנהלות הבית ספרית. באופן ספציפי, מרבית החטיבות מאופיינות בצוות מורים גדול, לעיתים לא מסומן, שכן חלקם מלמדים גם בתיכון, באופן שמגביל את תחושת השייכות ואת היכולת המקצועית להוביל תהליכים חינוכיים ולימודיים אחודים.
- הגרף השנתי. מנוף שינוי זמין ומתבקש: פשוט יחסית להוריד או להוסיף אירועים לגרף השנתי, על פי הצורך הפדגוגי. ככל שאירועים אלו יהיו רתומים לייעוד ברור של החטיבה, כך תהיה התועלת רבה יותר.
- צורת ההערכה. ההערכה היא מנוף בעל עוצמה, בשל המשקל שמייחסים לה תלמידים, מורים והורים. ההחלטה על מבנה התעודה היא החלטה המחייבת את כלל צוות המורים ויש לה השלכות רבות על העשייה בכיתות. כך גם שאר הסדירויות הקשורות להערכה, כגון לוח המבחנים, החלטה לגבי כמות המבחנים וצורת ההערכה במקצועות השונים. מדובר במערך סדירויות שניתן לשנות באופן מהיר יחסית.

הכנסת שינוי במנופים הללו היא פעולה קלה יחסית לעומת ניסיונות לשינוי שנקודת המוצא שלהם היא הפדגוגיה עצמה או כאלה שפותחים בניסיון לשנות את אופן העבודה של המורים עם תלמידיהם. המנופים שהוזכרו לעיל ניתנים לעדכון ללא משאבים חיצוניים גדולים וללא תלות באישורים חיצוניים, ואין כל בעיה לממש אותם במסגרת כוחות בית ספריים סטנדרטיים. מנוף נוסף אשר דורש משאבים

ושאינו יכול לפעול לבדו, במנותק משינויים אחרים, הוא שינוי העיצוב הפיזי של הכיתות או המרחבים הבית ספריים. שנת הקורונה פתחה מרחבי למידה דיגיטליים, חוץ-כיתתיים וחוץ-בית ספריים, והחשיבה האלטרנטיבית שנוצרה בתחום בעקבות התנסות זו, מאפשרת לייצר ביתר קלות סביבות למידה חדשות ומעניינות. עם זאת, על אף יכולתו של מנוף זה לסייע להנעת תהליכים באמצעות מנועים אחרים, חשוב לא להסתמך עליו לבדו, והוא אף אינו הכרחי לשם שינוי פדגוגי עמוק.

דגש חשוב נוסף לגבי תהליכי שינוי היא ההמלצה לשנות מספר סדיריות בוזמנית ולהפעיל בעת ובעונה אחת כמה מנופים. סדיריות רבות תומכות זו בזו וקשורות זו לזו, ולכן שינוי ב- 3-4 סדיריות מתחיל ליצור מסה קריטית שבכוחה לקיים שינוי יציב. הניסיון לשלב בכל פעם שינוי בתחום אחד עלול להביא לכך שהשינוי ידעך במהירות.

מה לעשות עם המנופים האלו, או: איזה סוג שינוי מומלץ להכניס?

מבחינת סוג השינוי, מומלץ לבחור בשינויים אשר יובילו לאחת מהתוצאות הבאות:

- שינוי במספר התלמידים שמורה פוגש בוזמנית, ובזמן המפגש הממוצע של מורה עם כל אחד מתלמידיו. המצב השכיח בחטיבת הביניים, שבמסגרתו מורה מלמד 250-300 תלמידים שונים ונמצא כשעתיים בכל כיתה, אינו מאפשר קשר משמעותי בין המורה לתלמידים. גם מחנכי הכיתות בחטיבה נמצאים זמן מועט ביותר עם תלמידיהם. כדי לשאוף לשינוי במצב זה, יש לשאוף לכך שמרבים המורים יפגשו בשבוע 100-150 תלמידים בלבד, ויפקדו במשך כ-6 שעות כל כיתה שהם מלמדים. יש דרכים רבות לעשות זאת. ניתן להחליט לפרוס את המקצועות בצורה שונה לאורך שלוש שנים, כך שכל מקצוע יילמד יותר שעות בכל שנה. ניתן ליצור אשכולות מקצועות, ומורה ילמד אשכול של כמה מקצועות. ניתן מלכתחילה לקבל לבית הספר מורים אשר יודעים ללמד יותר מדיסציפלינה אחת ולעודד אותם לעשות זאת. אלה רק מספר דרכים שבאמצעותן ניתן לצמצם את כמות הכיתות השונות שכל מורה מלמד.
- הגדלת היקף הבחירה המוצע לתלמיד. בחירה היא אמצעי וגם מטרה: היא מגדילה מוטיבציה ומחויבות של התלמיד ללמידה ומשפרת את ההתאמה של השיעור לתלמידים השונים. כמו כן עצם היכולת לבחור היא מיומנות חשובה לחיים שחשוב לפתח ולשפר. המצב כיום הוא שתלמיד בחטיבת הביניים זוכה למעט מאוד הזדמנויות לבחור את תוכני הלמידה שלו, ולכן אין להתפלא על כך שמוטיבציה ללימודים של תלמידי חטיבה רבים היא נמוכה מאוד. מומלץ לדאוג לכך שלכל תלמיד יהיו בכל יום לפחות שעתיים שבהן הוא בוחר מה הוא לומד. פירוט נוסף על אופני בחירה, ראו בפרק המוקדש לנושא זה.
- שינוי באופן שבו מתבצע הליווי הפרטני של התלמידים. התלמידים בחטיבת הביניים שונים

בתכלית השינוי אלה מאלה מבחינת צורכיהם ושלב ההתפתחות שלהם. חלקם מוטרים מהקשר עם הוריהם, אחרים עסוקים בעיקר במצבם החברתי, חלקם טרודים יותר בלימודים, אחרים בתחביבים או בעיסוקים אחרים שלהם וכדומה. אשר להתפתחות הרגשית, חלק מהם הם ברמת ילדים בכיתה ד' או ה', וחלקם ברמת התפתחות רגשית של נערים בכיתה י' או י"א. לפיכך, ראוי שגם הליווי הפרטני שלהם, המכווין אותם לאור צרכיהם, יהיה שונה ומותאם. ליצור סדירות מערכתית אשר תאפשר התאמה של מטרות ההוראה והלמידה עבור כל תלמיד ותלמידה. ניתן לעשות זאת דרך תהליך מנטורינג עם אנשי צוות או עם גורמים חיצוניים, דרך בניית תוכניות אישיות לתלמידים, דרך מודל חונכות של המורים לתלמידים, דרך עבודה עם צוותים עם מטרות דומות ועוד.

- יצירת הזדמנויות למורים לעבוד יחד. מורי חטיבת הביניים יכולים ליהנות מחופש פעולה אדיר, בשל היותם משוחררים מעול הבגרויות וכיוון שאוכלוסיית התלמידים שלהם בוגרת ועצמאית יותר בהשוואה לתלמידי היסודי. קל הרבה יותר לנצל את מרחב הפעולה הזה כשהמורים עובדים יחד. שיתופי פעולה כאלה ניתן לייצר דרך מערכת השעות (למשל, שיבוץ מורים המלמדים אותו מקצוע במקביל זה לזה, כדי לעודדם לשתף פעולה ולשלב במערכת שיעורים משותפים לשתיהם), דרך זמני עבודה משותפים, פרויקטים שהמורים לוקחים על עצמם, קורסים משותפים (רצוי במספר דיסציפלינות) ועוד.

דוגמה: על הקשר בין תפיסה חינוכית לעיצוב המסגרת, בית ספר "תבל", ירושלים

ציר מרכזי בתפיסה החינוכית של בית הספר היא היכולת לראות ולטפח כל תלמיד באופן אישי כדי ליצור חוויה של נראות וערך אצלו או אצלה. כדי לאפשר לתהליכים כאלו להתממש, בחר בית הספר לשנות סדירויות ומסגרות. מורי בית הספר מלמדים יותר ממקצוע אחד, רוב השיעורים, בעיקר שיעורי הליכה, מתנהלים ביחידות של 90 דקות. המערכת נבנית כך שהמורים המלמדים את אותו המקצוע משובצים לרצועת הוראה של כיתות מקבילות באותו זמן. כך יצר בית הספר את התנאים להיכרות טובה יותר בין המורים לתלמידים, לעבודה ולהוראה משותפת של מורים, וכמו כן העלה בשיעורים עצמם את השכיחות של עבודה פרטנית ודיפרנציאלית המבוססת על מתודות חקרניות.

דוגמה: פרויקט חברתי כיתתי, מקיף י"א, אשדוד

בית הספר יזם מהלך בשכבת ז': כל אחת ממחנכות השכבה התבקשה ליזום פרויקט חברתי כיתתי, שמטרתו מעורבות וגיבוש של שכבת ז', הן כשלעצמה והן בקשר עם שכבות וקהילות אחרות. נוצרו מגוון פרויקטים, כגון כיתה שהובילה קבלות שבת חודשיות, כיתת מצוינות מדעית שחנכה כיתה אחרת, כיתה שבה מדי שבוע הציג זוג תלמידים אחר פרשנות מקורית לפרשת השבוע או כיתה שיצרה מערכת של עזרה הדדית בשיעורי בית ובמשימות למידה שונות.

דוגמה: בית הספר הרב-תחומי עמל, עמק חרוד

במסגרת השתתפותו במעבדה עסק בית הספר בנושא של חיבורים ושייכות מתוך הטרוגניות. הצוות יצר תוכנית לימודים בית ספרית בשם מס"ע (מסורת, סיפורים וערכים), שהמורים לימדו בעבודת קו משותפת. התוכנית חיברה בין היסטוריה, תרבות ישראל וספרות והתבססה על תכנים שנבחרו בהתאם לרלוונטיות שלהם לעמק חרוד שחגג 100 שנות התיישבות עברית. הצרכים שהוגדרו כבסיס ליצירת החיבורים היו למידת מיומנויות ותפיסה של למידה מבוססת מקום.

בפרקים הבאים נציג כמה אבני דרך, כל אחת מסמנת נושא מהותי לחטיבות הביניים. כדאי להתייחס לנושאים אלו כאל "תחנות" בתהליך עיצוב חטיבת הביניים העתידית שלכם: לקחת כל נושא לגופו, ללמוד אותו, לגבש תפיסה ביחס אליו, לבדוק מהן המשמעויות המקומיות שלו ולאור כל אלה לקבל החלטות מושכלות בנוגע לדרך שבה תרצו לפעול בחטיבה שלכם.

מטרה 1: למידה מצמיחה המעניקה ללומדים ערכים, ידע ומיומנויות לשגשוג במציאות משתנה

במסגרת מטרה זו, עוסק מסמך אבני הדרך בפיתוח יכולות ללמידה עצמאית, עניין בעל חשיבות בחטיבת הביניים, כאשר יש הבשלה קוגניטיבית של התלמידים שמאפשרת בדרך כלל התמודדות עצמאית עם הלמידה ברמה כזו או אחרת, וכן משום שזהו שלב שמאופיין ממילא בסוגיות של פיתוח זהות עצמית ויכולות עצמאיות שאינן בהכרח נסמכות על ליווי צמוד של המבוגרים. כמו כן, במסגרת מטרה זו קורא מסמך אבני הדרך ללמידה שהיא דינמית, עמוקה ומעוררת מוטיבציה: "מסע הלמידה ותוכניות הלמידה יחזקו את בסיסי הידע של הלומדים, ירחיבו את בחירת הלומדים ואחריותם על תהליכי הלמידה שלהם תוך פיתוח יכולות למידה שילוו אותם לאורך חייהם" (שם). בהקשר של גיל הנעורים, אם נרצה לעורר מוטיבציה ועצמאות בדרגות גבוהות, חשוב שנשלב ממד משמעותי של בחירה, אשר בתורה יכולה להוות מצע לתהליכים חינוכיים משמעותיים ותואמי גיל.

שני הנושאים הללו – למידה עצמאית ובחירה – עלו בעבודת המעבדה כנושאי מפתח, שבת הספר המשתתפים בפרויקט מתמודדים עימם בדרכים מקוריות ושונות. על כן נבחרו נושאים אלו כתתי-פרקים, שיציגו תפיסות, הנמקות ודוגמאות לפרקטיקות פעולה שבכוחן לקדם את המטרה.

מיומנויות למידה עצמאית

לב העניין: אחת המשימות העיקריות של חטיבת הביניים צריכה להיות טיפוח התלמידים כלומדים עצמאיים, קרי לומדים המסוגלים להתמודד בכוחות עצמם עם חומרים, שאלות ואתגרים לימודיים, לנהל את עבודתם ולהניב תוצרים מקוריים ללא הקניה ישירה של מורה.

שימו לב - הקריאה המוצעת כאן אינה ללמידה שנעשית במצב מבודד, ללא עמיתים או ללא נוכחות מורה. בלמידה עצמאית מהסוג שאליו אנו מכוונים, בהחלט יכול להיות מורה, אך תפקידו העיקרי הוא הנחיה של תהליך הלמידה ולא הקניה של החומר. יכולה להיות גם קבוצה שעומה התלמיד בא במגע, אולם הדגש העיקרי הוא שהתלמיד יוביל את הלמידה, שלא יעסוק רק בספיגת מידע מעובד, אלא גם יעבד מידע באופן יזום ופעיל.

מדוע זה חשוב?

מיומנויות למידה עצמאית הן מטרה ואמצעי חשובים ביותר. מטרה, מכיוון ששוב ושוב מציינים אותן כהכרחיות לעולם של המאה ה-21, שבו תחומי דעת נוצרים ונעלמים במהירות עצומה, והתלמיד-

דים צפויים להידרש ללמידה של נושאים חדשים פעמים רבות לאורך חייהם. אמצעי, הואיל וכאשר התלמידים מיומנים בלמידה עצמאית, ניתן לשחרר את המורה לפעילויות חשובות בהרבה מהעברה של חומר הלימוד, ובהן עבודה פרטנית עם תלמידים, הנחיית התלמידים ויצירת שיתופי פעולה בתוך הכיתה, התאמת ההוראה באופן דיפרנציאלי ועוד. מעבר לכך, האפשרויות ללמידה עצמאית נגישות יותר מאי פעם: האינטרנט גדוש בהסברים מקוונים, חומרים ברמות קושי שונות, קורסים מקוונים שלמים, מגוון עצום של פלטפורמות שבאמצעותן אפשר ללמוד בקלות ובמהירות כמעט כל נושא שהוא. אולם מנגד, על מנת לעשות במשאבים אלה שימוש נכון ומושכל, יש לצייד את התלמידים במיומנויות ובכלים בסיסיים להתמצאות ולפעילות במרשתת.

ואולם אף שבמרבית חטיבות הביניים כיום מדברים על למידה עצמאית ויש מודעות לחשיבות הנושא, אין עיסוק שיטתי בתחום זה, והדבר ניכר היטב במיומנויות שמציגים התלמידים. אמנם, חלק מהתלמידים רוכשים מיומנות זו בעצמם (גם אם לרוב באופן חלקי), אך אחרים עשויים שלא לרכוש אותה כלל. מרבית תלמידי חטיבת הביניים משוכנעים שאם לא מלמדים אותם את החומר, הם אינם יכולים ללמוד אותו. בפועל, כמות הזמן בשבוע שבה תלמידים בחטיבות מתרגלים למידה עצמאית היא זעומה, וברוב מכריע של הזמן, מלמדים אותם במקום לאפשר להם ללמוד.

יש חששות מוכּנים במעבר ללמידה עצמאית: התלמידים התוססים יכולים לנצל את זמן הלמידה העצמאית כדי "לפרוק עול"; קיים סיכון שהתלמידים לא יידעו את החומר בסופו של דבר, ועוד. ואכן, מחקרים מראים שללמידה חופשית לחלוטין חסרונות רבים ופעמים רבות היא אינה מגיעה לרמת העומק של למידה מכוונת יותר. עם זאת, ניתן בהחלט לבחור בדרך ביניים, שבה הלמידה העצמאית נוטלת חלק ניכר יותר בכלל תהליך הלמידה, אך בלי לשלם על כך מחיר גדול מדי.

למידה עצמאית מחייבת מיומנויות רבות ומגוונות: התמדה, התמודדות עם קשיים ואתגרים, הפרדה בין עיקר לטפל, אוריינות דיגיטלית, איתור מקורות מידע, חשיבה ביקורתית, רפלקציה והכוונה עצמית, ועוד כהנה וכהנה. זו אחת הסיבות לכך שהצוות החינוכי מתקשה לעיתים לגשת אל הנושא. על מנת להקל על צוות המנסה לפתח למידה עצמאית בחטיבה, נציע לחלק את תחום הלמידה העצמאית לשני רבדים שונים. הרובד הראשון עוסק ביכולת להתמיד וללמוד באופן עצמאי לאורך זמן. הוא נשען על מיומנויות כגון התמודדות עם תסכול, היכולת לבקש עזרה כדי להתגבר על קושי, סבלנות והתמדה, איתור סגנון הלמידה המיטבי וסביבת העבודה המיטבית ועוד. ברובד זה, התלמיד נדרש להתמודד עם מטלות לבדו או יחד עם חברים נוספים, ללא מורה המלמד אותו את החומר. זהו הרובד הבסיסי וההכרחי. ברובד השני, התלמיד נדרש ללמוד נושא חדש באופן יעיל ומעמיק. זוהי דרגה גבוהה יותר, שרק חלק מהתלמידים יגיעו אליה, רובם קרוב לוודאי לא לפני כיתה ט'. כאן נכנסות לתמונה מיומנויות מתקדמות יותר, כגון היכולת לאתר מידע שימושי ומהימן, חשיבה ביקורתית, רפלקציה ועוד.

חלק לא מבוטל מהאתגר בהקניית המיומנות של למידה עצמאית אינו טמון בלומדים אלא במלמדים.

מורים מגיעים עם הנחות יסוד ועם הרגלים מוטבעים בכל הנוגע לדרכי ההוראה הראויות והאפקטיביות לשיטתם. על מנת להגמיש ולרענן את ארגז הכלים המצוי ברשותם ולנער מעט תפיסות הוראה שאינן מותאמות כל צורכן לצורכי ההווה, אנחנו מוצאים שיש חשיבות רבה בהעברת תשומת הלב מהמושגים הרווחים של "הספק" ו"העברת חומר" אל הקניית מיומנויות ואל תרגול מתמיד של כל אחת מהן לאורך תהליך הלמידה. כפי שכבר הזכרנו, המורה כבר אינו מהווה מקור ידע בלעדי, ולכן עליו ללמוד לתפקד גם כמנחה וכמלווה.

אז מה לעשות?

ככלל, ניתן לזהות ולסמן שני אופנים שונים לקידום יכולות של למידה עצמאית. האופן הראשון, הוא עבודה ישירה על המיומנויות השונות הנדרשות ללמידה עצמאית. האופן השני הוא "ללמוד תוך כדי הליכה" - לתת לתלמידים לפתח את היכולת הזו דרך התנסות ישירה ואוטנטית, אשר מתקיימת בזמנים ממושכים המסומנים במערכת לטובת עבודה עצמאית. בתי ספר שהיו שותפים לתובנות שבמסמך זה והתנסו בקידום למידה עצמאית, מדווחים על האופן השני כאפקטיבי יותר: לא "לדבר על", אלא "לעשות את".

להלן כמה אפשרויות לוודא שהתלמידים אכן לומדים באופן עצמאי במרבית הזמן המוקצב לכך:

1. לשלב במערכת השעות זמנים אשר מוקדשים לחלוטין ללמידה עצמאית. בשעות אלה כל שהתלמידים נדרשים לעשות הוא לעבוד באופן עצמאי, בליווי או בהנחיה של אחד המורים. זמן זה יכול להיות מוקדש לביצוע שיעורי בית, לעבודה על מטלה הקשורה לאחד השיעורים או ללמידה עצמאית של נושא מחוץ לתוכנית הלימודים.

דוגמה: "מרחבי למידה", בית ספר תכל י-ם

ניתן להקדיש 4-6 שעות שבועיות לעבודה עצמאית של התלמידים על משימות לימודיות או על שיעורי הבית. במרחבי הלמידה העבודה אינה נעשית בבדידות, אלא באופן עצמאי: מורה נוכח בכיתה, והתלמידים יכולים להיעזר בו או זה בזה. בתחילת השעה נערך סבב שבו מכריזים התלמידים על הנושא שעליו יעבדו, ואז הם יוצאים ללמידה, שבה עליהם להתמודד בכוחות עצמם הן עם ניהול הלמידה והן עם החומר עצמו. מומלץ לשריין לכך זמנים קבועים שיוגדרו במערכת השעות. בדרך זו יתאפשר לפתח בקרב התלמידים יכולת ללמידה עצמאית וכן תחושת מסוגלות.

2. מעבר לזמני הוראה ממושכים. בשיעור סטנדרטי של 45 דקות קשה מאוד לשלב הקניה לצד עבודה עצמאית. ההוראה נגררת לא פעם לברירת המחדל הפרונטלית, ומהתלמידים נמנעת האפשרות להתמודד בכוחות עצמם. הסבת המערכת לכדי שיעורים של 90 דק' יוצרת "אילוץ" בריא, שבמסגרתו כמעט אין מנוס מלכלול עבודה עצמאית.
3. שילוב אירועי שיא שהתלמידים מתרגלים בהם למידה עצמאית. אירועים אלו מהווים נקודת שיא ללמידה, מעוררים מוטיבציה ומאפשרים לרתום את התלמידים במהלכם ולקראתם. אירועים כאלה אפשר שיתקיימו במסגרת "מסעות למידה", שבהם התלמידים מתחלקים לצוותים על פי תחומי עניין ולומדים נושא מסוים במשך שבוע שלם, או במסגרת ימים של למידה עצמאית, שבהם בתהליך מובנה נדרשים התלמידים לחקור תחום כלשהו במשך יום שלם או במהלך של "האקתון".

דוגמה: האקתון בנושא קיימות, תיכון ברנקו וייס ע"ש הרצוג, בית השמונאי

בית הספר שם במרכז הלמידה שלו את נושא הקיימות ויעדי הקיימות של האו"ם. אחת לשנה מתקיים אירוע מרתוני שבמסגרתו צוותי תלמידים יוצאים למסע של למידה עצמאית: מאתרים ובוחרים אתגר מסוים של מדינה מתפתחת כלשהי, חוקרים את משמעות האתגר, חושבים אילו יעדי קיימות מתוך 17 היעדים שהוגדרו באו"ם רלוונטיים לטיפול באתגר הנבחר, ומציעים פתרון יזמי. התלמידים זוכים לליווי של מנטורים מהקהילה ומבית הספר, ובסוף התהליך מוכרזים צוותים זוכים. זוכי ההאקתון הראשון עלו לתחרות ה-ISDg, הנערכת בשיתוף משרד החוץ, משרד החינוך וקק"ל. הפרס לזוכים היה טיסה לתחרות הבינלאומית ברומא שהתקיימה באוקטובר 2021. ההקאתון השני התקיים בעידן הקורונה במתכונת וירטואלית.

דוגמה: שבוע הרצאות בנושא יזמות, חטיבת קופטאן חלבי, דלית אל-כרמל

בעבר בית הספר לקח חלק בעבודה לפי מודל של בית הספר הסינגולרי של ארז ליבנה. בהשראת מודל זה, יצרו בבית הספר במהלך השנה שלושה שבועות של למידה מרוכזת בפורמטים שונים. במהלך השבוע הראשון התקיימו הרצאות מומחים על ידי 168 מרצים, מרביתם מתוך הישוב עצמו. בשבוע השני יצאו התלמידים לשבוע של סיורים במרחבים הקרובים ליישוב במוזיאונים, באתרים של חברת החשמל, באקדמיה ועוד. בשבוע השלישי יצרו התלמידים תשתיות לסטרטאפים בתחומים שונים, שאותם המשיכו לפתח לאורך השנה בעזרת מנטורים. בית הספר השתמש באירועי השיא כבסיס ללמידה שנתית, ויותר מכך לחיבור ולהרחבת השותפות עם הקהילה. כיום הורחב מודל זה גם לכיתות ו' ביישוב, ובית הספר מפתח את השלב הבא של תוכנית החינוך ליזמות.

4. מרחבים פיזיים ללמידה מחוץ לכיתה. כדאי לאפשר מקום פיזי בבית הספר שבו יכולים התלמידים לעבוד באופן עצמאי – בספרייה, במרחבים ייעודיים, על ספסלים בחוץ ועוד. כשתלמידים מגלים יכולת למידה עצמאית טובה, מומלץ לאפשר להם ללמוד מחוץ לכיתה במרחבים השונים, שכן כך הם מתרגלים טוב יותר עבודה עצמאית, והדבר אף מסייע למורה להתפנות לקידום מיומנות זו בקרב התלמידים המתקשים בכך.

דוגמה: סיורי Cell- aviv, תיכון להייטק ואמנויות ע"ש פרס, תל אביב

בית הספר מרכז אליו כמות לא מבוטלת של עולים יוצאי חבר העמים, יחד עם אוכלוסייה ילידת הארץ. כחלק מתפיסתו החינוכית של יצירת חיבור לקהילה והיכרות עם התרבות והמסורת המקומיים, פיתח הצוות מיזם למידה הנקרא "סל-אביב". במסגרת המיזם יוצרים תלמידי החטיבה באתרים שונים בעיר מסלולי סיור תיירותיים דיגיטליים המונגשים לאנשים עם מוגבלויות, אשר הניווט ביניהם ורכישת הידע על אודותיהם נעשים דרך מכשיר טלפון סלולרי. לצורך המיזם יצאו התלמידים לחקר עירוני הכולל סיורים במרחבים הפיזיים העירוניים הספציפיים וערכו מפגשים וראיונות עם אנשים. הפרויקטים הלימודיים נעשו בשיתוף עם תלמידי בית הספר "האון" לחינוך מיוחד, והסיור שנבנה עוצב באופן נגיש. בסוף כל תהליך למידה של מסלול בעיר, עלה המסלול לאתר אינטרנט ייעודי לפרויקט, ובנוסף הפך לסיור דיגיטלי מבוסס סריקת קודים, אשר זמין באתר עצמו ובאתר התיירות של עיריית תל אביב. כך למשל, המפה הדיגיטלית שמציעה סיור ברחבי מתחם "שרונה", נוצרה ועוצבה במהלך שתי שנות עבודה של תלמידי בית הספר. נוסף על תחנות המידע העשירות, פותחו גם מסלולים המשלבים רבדים של משחוק שהתלמידים יוצרים ומטמיעים במסלול. בית הספר, בשיתוף בית ספר און וגופים שונים, פיתח חמישה מסלולי תיירות בעיר תל אביב ונמצא בתהליך הפקת מסלול בכנסת ישראל ובתהליך בניית מסלול בשכונה החדשה שבה הוא ממוקם – נווה עופר תל אביב.










דוגמה: למידה חוץ-כיתתית, מקיף אמי"ת ד, באר שבע

מאחורי מבנה חטיבת הביניים בבית הספר נמצאת חורשת אורנים. לאורך השנים האחרונות עוסק בית הספר בקידום למידה חוץ-כיתתית הן על ידי השתלמות והן על ידי יצירת מרחבים מזמני למידה מחוץ לכיתות. תקופת הקורונה האיצה אף היא את השימוש בלמידה החוץ-כיתתית. לפיכך נבנו בחורשה פינות למידה, בין היתר יצר בית הספר מטבח שדה והשמיש את החממה כמרחב למידה. מרחבי הלמידה החוץ-כיתתיים מוספרו ונבנתה מערכת 'הזמנות' מקום, שמורים יכולים להירשם בה מבעוד מועד ולשריין לכיתותיהם מרחב למידה כזה.

10.03.21 שבוע אחרון לפני חופש פסח

בס"ן

מתחמי למידה חוץ כיתתית – חטיבת הביניים מקיף אמי"ת ב"ש

 <p>מרחב מס' 2: שולחנות עגולים</p>	 <p>מרחב מס' 1: דק מורים</p>
 <p>מרחב מס' 4: כיתת שמש</p>	 <p>מרחב מס' 3: דק תלמידים</p>
 <p>מרחב מס' 6: שולחנות קק"ל שמאל</p>	 <p>מרחב מס' 5: שולחנות קק"ל ימין</p>
 <p>מרחב מס' 8: שמעון ומוריס</p>	 <p>מרחב מס' 7: חממה</p>
 <p>מרחב מס' 10: דשא</p>	 <p>מרחב מס' 11: עץ השער הקטן</p>
 <p>מרחב מס' 9: מתקני חצר</p>	

5. תרגול של הרכבי למידה מגוונים של התלמידים. למידה עצמאית, אין פירושה למידה של אדם לבדו ובבדידות, וכדאי שהתלמידים יתרגלו למידה בהרכבים שונים: - החל בלמידה אישית, למידה בזוגות, למידה בקבוצות. חלק מן ההרכבים יכולים להיות מזדמנים ולהשתנות משיעור לשיעור, וחלקם צוותי עבודה המורגלים בעבודה משותפת שבה התלמידים נמצאים בתהליך למידה מתמשך. יש לתת את הדעת לכך שהמורה נדרש לתת פתרונות לקשיים שמתעוררים במהלך עבודה קבוצתית, אולם להבין שהשקעה זו נושאת פרי משמעותי בטווח הקצר והארוך גם יחד.

דוגמה: למידת חקר, אמיי"ת קנדי עכו

למידת החקר מתבצעת בשיטת למידה מבוססת פרויקטים כאשר לאורך השנה התלמידים מציגים פרזנטציות אישיות וקבוצתיות על הפרויקט שהם עושים. עבודת ההכנה נעשית בכל כיתות חטיבת הביניים, והיא מובלת בידי 2-3 מורים המשולבים בוזמנית במרחב. הלמידה מלווה תמיד ביצירת תוצר כגון עבודת חקר, יצירת אומנות וכדומה. למידה חקר עצמאית דורשת גם נגישות ישירה וקלה למקורות מידע. לכן הוחלט כי עם כניסתם לכיתה ז', צריך להיות ברשות כל תלמיד ותלמידה מחשב אישי. בית הספר משתף בחלק ניכר ממימון המחשבים האישיים ומסייע למשפחות הזקוקות לכך באמצעות יצירת תוכניות ארוכות טווח לפריסת התשלומים.

6. יצירת שיתופי פעולה בין מורים אשר יקלו על שילוב פרקטיקות של למידה עצמאית. קיימות פרקטיקות הוראה רבות ומגוונות של למידה עצמאית: שיעור הפוך, ג'יגסואו, הוראת עמיתים ועוד ועוד. כדאי לאתר בבית הספר מורים שמיומנים בפרקטיקות הרלוונטיות, להיעזר בניסיון שלהם ולעודד אותם להנחיל את הפרקטיקות הללו לשאר המורים. כמו כן מומלץ לבנות במשותף מערכי שיעור ברוח פרקטיקות ההוראה הללו, לציין בפומבי שיעורים שבהם יש לעשות בהן שימוש, וכך להגדיל את כמות המורים אשר משתמשת באופן תדיר בשיטות הוראה של למידה עצמאית.

בחירה

לב העניין: יש להעניק הזדמנויות בחירה לתלמידים וללוות את התהליכים הכרוכים בהן, גם עבור הח' וויה הנוכחית בהווה וגם כהקניה של כלי ומיומנות לחיים.

מדוע זה חשוב? למה כדאי לאפשר בחירה?

- בשל מאפייני הגיל. בני הנוער בחטיבת הביניים עסוקים במשימת ההתבגרות, בשאלות של גיבוש זהות. לתהליכים אלו נלווה על פי רוב צורך מוגבר באוטונומיה. מערכת קשיחה, מוכתבת מראש, שבה הם מוסללים ללא כל אפשרות בחירה, עלולה בקלות ליצור תחושת ניכור כלפי הלמידה ומוטיבציה נמוכה. אפשרות רחבה יותר לבחירה עשויה לייצר מבנה לימודי שתואם את מאפייני הגיל ובכך להגביר את ההנעה ואת המעורבות.
- פיתוח יכולות לחיים. להכנסת ממד רחב של בחירה לתוך העשייה הלימודית והחינוכית בחטיבת הביניים יש חשיבות לא רק בהקשר הנקודתי של חווית הלימודים בחטיבה, אלא גם לשם פיתוח יכולות חיוניות לחייהם הבוגרים של התלמידים. בחירה אמיתית מחייבת סט של מהלכים - התלבטות, בדיקה, הנמקה, קבלת החלטות, לקיחת אחריות על ההחלטה והתמודדות עם השלכותיה. ממד של בחירה בחטיבה מאפשר ללוות את תהליכי הבחירה, להתייחס לכל אלו ולטפח את היכולות הנלוות אליה, בשאיפה להצמיח בוגרים עצמאיים, בעלי יכולת אמיתית לבחור בחירות מושכלות ולקחת אחריות על השלכותיהן.
- תיקון - כתגובת נגד למצב הרווח כיום, שבמסגרתו בחטיבות אין בחירה כלל. מערכת השעות במרבית חטיבות הביניים היא דומה יחסית. היא כוללת מספר גדול של מקצועות, וגם לא מעט שעות, באופן המייצר מבנה קשיח יחסית, שמותיר לתלמידים אפשרות בחירה מצומצמת מאוד - אם בכלל. העומס והנוקשות של מערכת השעות מביאים לא פעם לכך שהצוותים החינוכיים עומדים בפני אתגרים שונים הנובעים מתחושות שליליות של התלמידים הן כלפי הנלמד והן כלפי בית הספר ככלל. תחושות אלה מייצרות מגוון קשיים והפרעות, החל בבעיות משמעת, דרך ערעור סמכות המורה ועד אדישות כללית של התלמידים כלפי הנעשה בכיתה.



אז מה לעשות?

1. לאפשר בחירה בלמידה - בחירה בלמידה יכולה לבוא לידי ביטוי בהיבטים שונים: בתוכן, בתהליך, או בתוצר. אפשר להעניק אפשרות בחירה גם לגבי סביבת הלמידה, משך ותזמון הלמידה, הפורמט (אישי/זוגות/קבוצה) ובחירת השותפים.

דוגמה: בחירה בנושא חקר יעדי הקיימות של האו"ם, ברנקו וייס ע"ש הרצוג, בית חשמונאי

בית הספר 'המציא מחדש' את חטיבת הביניים שלו כ"חטיבת מחוללי העתיד". למיסגור זה מגוון משמעויות: אחת מהן היא מקצוע מחוללי העתיד שפותח בבית הספר. בשיעור זה לומדים על 17 יעדי הקיימות של האו"ם, בהקשר של סוגיות בוערות בעולם, דוגמת משבר האקלים וההתחממות הגלובלית, ורוכשים מיומנויות 2030, כחשיבה ביקורתית, חשיבה יצירתית, פתרון בעיות ועוד. התלמידים בוחרים נושא רלוונטי, מהגלובאלי ועד הלוקאלי, וחוקרים אותו, תוך עבודה על מיומנויות כגון שיתוף פעולה ועבודת צוות, יכולת עמידה מול קהל, ולצד ערכים מובילים של תיקון עולם, כבוד לסביבה, אמפתיה, פרו-אקטיביות ואזרחות עולם.

דוגמה: מיני קורסים, בית ספר תבל, ירושלים

בית הספר הכניס רצועה של מיני קורסים: המורים בוחרים נושא שקרוב לליבם ומציעים את הקורס במסגרת שעה פרטנית לקבוצת לימוד שכל תלמיד יכול לבחור להגיע אליה. הזמן מתאפשר הודות למערכת שעות שבה כל השיעורים נמשכים 90 דקות, ובהם לאחר זמן מסוים המוקדש להקניה עוברים ללמידה עצמאית. לחלופין, יכולים התלמידים לבחור לוותר על השלב הזה לטובת מיני קורסים בנושאים מגוונים: אנימציה, בניית משחקים, לימוד גרמנית, קריאה כברית החדשה, מתמטיקה של הקורונה, פוליטיקה אמריקאית וכו'.

דוגמה: תוכנית "בואי הרוח", מקיף אמי"ת ד', באר שבע

בשכבה ח' מוקדשות 4 שעות שבועיות לתוכנית שפותחה בבית הספר, המאפשרת בחירה בין מגוון גדול של קורסים בנושאים הרלוונטיים לחיים עצמם. נושאי הקורסים נתונים לבחירת המורים, אשר מסמנים נושא שקרוב לליבם ובעל רלוונטיות, ומפתחים קורס שלא זו בלבד שהוא אקדמי, אלא יש בו משם הכנה לחיים. כך למשל מוצעים קורסים בעלי אופי אינטר-דיסציפלינרי בנושאים כגון ידע כלכלי פיננסי, מה זו אהבה, אמנות, חברות, קולנוע.

2. לאפשר בחירה גם מחוץ ללמידה - כדי לממש במלואו את עקרון הבחירה, כדאי לחתור לאפשרות ניווט והשפעה גם בזירות שאינן לימודיות. בחירה שחורגת מהיבט של תחומי לימוד או אופן הלימוד מדמה יותר תהליכי בחירה בחיים האמיתיים: לא רק בחירה של איך אלמד, אלא גם של מה אעשה, מה חשוב לי, מה ריאלי לביצוע, מה ישפיע על הסביבה.

דוגמה: תוכנית התמחות בקהילה, אמי"ת קנדי עכו

בית הספר אמי"ת קנדי בעכו בנה ומפעיל תוכנית ייחודית, שבמסגרתה תלמידי כיתה ט' יוצאים למשך יום שלם בשבוע להתמחות במקום עבודה בקהילה, לבחירתם. תוכנית זו משלבת אקוסיסטם ויציאה מחוץ לגבולות בית הספר. היא ביטוי לתפיסת הלמידה של בית הספר, שלפיה למידה מתקיימת בכל מקום. התוכנית מטרתה התוכנית הן לאפשר לתלמידים להתנסות בפעולה בעולם האמיתי, ולהרחיב את אופק הדמיון האישי שלהם בנוגע לאפשרויות עתידיות. לשם כך התוכנית מחברת את התלמידים אל העולם בכך שהיא פורצת את הגבולות הפיזיים והתודעתיים שלהם. מקדים את הבחירה תהליך הכנה מובנה בן 3 חודשים, הכולל היכרות עם חוזקות אישיות, חשיפה לתחומים בעולם שמחוץ לבית הספר ועוד. לתלמידים מוצעים מקומות התמחות, אך הם גם מוזמנים לבחור כיוון משלהם. כך לאורך השנים התמחו תלמידים בתחומים ובסביבות פעולה מגוונים: בית חולים, קונדיטוריה, וטרינריה, הייטק ועוד. גם התפקיד שהתלמידים מבצעים במסגרת ההתמחות נתון לבחירה: תפקידי לוגיסטיקה, סיוע, חשבות ועוד.

דוגמה: בחירת חונכת, תיכון הניסויי י-ם

בבית הספר הניסויי, החל מכיתה ט' מבוטלת החלוקה לכיתות אם – עוברים לעבוד במבנה של שכבות. אין מחנך לכיתה, הדמות המשמעותית לתלמיד היא חונך אישי מקרב צוות המורים. ההנחה בבסיס שיטת עבודה זו היא שחונך אישי יכול להגיע לקשר אישי, קרוב ועמוק יותר עם כל נער ונערה. זוהי דרך למימוש ערך פדגוגי מרכזי בבית הספר - יחס אישי וחניכה אישית; בית הספר מאפשר לתלמידים לבחור מי יהיה החונך שלהם: כחלק מהתהליך נפגשים כל תלמידי שכבת ח' עם המורים המיועדים להיות חונכים ומדרגים את העדיפויות שלהם. בנוסף מתבצעים מיפוי והתאמה בין תלמידים לחונכים. צורת העבודה הזו משמשת פלטפורמה למימוש ערך נוסף שבית הספר דוגל בו, ערך הבחירה: ההנחה היא שתלמיד יוכל לעצב את בחירותיו על בסיס שיח עמוק עם מבוגר משמעותי, מתוך דיאלוג של אחד על אחד.

דוגמה: בחירה וחופש פעולה בנוגע ליוזמות תלמידים, מקיף אתגרי העתיד - חריש

אחת המשימות החינוכיות המרכזיות במקיף חריש היא לגדל את התלמידים (שם הם נקראים "חניכים") כבוגרים פעילים, יוזמים, שלוקחים אחריות על עצמם ועל סביבתם. לאור זאת, בית הספר מעודד אותם לבחור מטרות שראויות בעיניהם, לתכנן ולהוציאן לפועל. כך למשל, כאשר התלמידים ביקשו קפיטריה, הוחזר הכדור אליהם: בית הספר העניק להם הלוואה של 500 ש"ח וחלל ייעודי בבית הספר, והם החלו למכור מאכלים שהכינו. כאשר הם התלוננו להנהלה שחסרות פינות ישיבה, הם הופנו לייצר כאלו: הם חברו לאב הבית, השיגו בולי עץ ובנו יחד פינות ישיבה. עקרון הבחירה מתממש כאן בזירה שכלל אינה לימודית, אלא כזו הממצבת את החניכים כחברים במשפחה הגדולה ששמה בית הספר, אשר לוקחים חלק בתחזוקת ה"בית".

3. ללוות תהליכי בחירה. הבחירה כשלעצמה חשובה, אך חשובה לא פחות היא ההזדמנות ללוות תהליכים שכרוכים בה, ובכך למצות את ההזדמנות החינוכית הגלומה בהם. לעסוק בשאלות כגון איך בוחרים? אילו תהליכים מקדימים פעולות של איסוף מידע? התייעצות? בעת קבלת ההחלטה, מה מקומם של הקול הפנימי, של שיקולים פרקטיים, של ציפיות הסביבה? גם אחרי הבחירה, איך מתמודדים עם השלכותיה? מה קורה אם זה לא מה שציפית? איך לוקחים אחריות, מבררים, ומחליטים אם לדבוק בהחלטה המקורית או לשנותה?

דוגמה: ליווי תהליכי בחירת התמחות, אמי"ת קנדי עכו

בחירת ההתמחויות בקהילה, אשר תוארה בסעיף הקודם, מלווה בתהליך מובנה בן 3 חודשים. מחנכי הכיתות חושפים את התלמידים למגוון תחומים ואפשרויות, עורכים תהליך של ברור תחומי עניין אישיים, הצבת מטרות וזיהוי חוזקות; לתלמידים מוצעות אפשרויות לבחור מהן, אך גם מעודדים אותם להביא אפשרויות נוספות ביוזמתם. התהליך כולו נערך ברוח תהליכי אימון, כאשר המורים המלווים מלווים אף הם בקבוצת מורים המסייעת להם לרכוש כלים למעבר מהוראה לאימון.

4. להשתמש בבחירה כהזדמנות להעשרה. אין חטיבה כמעט שאינה משלבת שעות העשרה, תוכניות ופעילויות חברתיות שונות. פעמים רבות ההתייחסות הבית ספרית אליהן היא כאל שעות 'הפוגה'. שעות אלו פעמים רבות מועברות על ידי מדריכים או גורמים מבחוץ, ולכן היחס אליהן הוא כאל שעות המתנהלות בנפרד מהעשייה המרכזית, הלימודית והחינוכית. דווקא מאגר זה של זמן ומשאבים יכול להוות תשתית משמעותית לעבודה עם תהליכי בחירה. כדי שייפכנו לשעות משמעותיות, כדאי לעגן אותן בהקשר של עבודת צוות המחנכים או לחבר אותן לתהליכים חברתיים ולימודיים מרכזיים בבית הספר.

דוגמה: קורסי בחירה מגוונים, בית הספר הרב-תחומי קופטאן חלבי, דליית אל כרמל

לאחר שנים של הוראה שהייתה מסורתית ברובה, יצא בית הספר לתהליך של התחדשות. בשלב מוקדם של התהליך זיהה הצוות כי היותם חטיבת ביניים יכול להוות יתרון, וכי בלא המרוץ לבגרויות יוכלו להקדיש זמן לקורסי בחירה מגוונים. כך הוכנסה למערכת השעות רצועה של 4 שעות שבועיות של מקצועות שאינם הישגיים, אלא נועדו לנפש התלמיד: תיאטרון, מוסיקה, זומבה, פיסול, ציור, גרפיקה. דיבייט, שחמט, כדורגל. התלמידים בוחרים לאיזה חוג להצטרף.

דוגמה: חיבורים בגוף בנפש ובפעולה, בית הספר הרב-תחומי עמל, עמק חרוד

כחלק מתפיסה של יצירת חיבורים וחיזוק השייכות לבית הספר, נוצלו שעות ההעשרה ליצירת תפיסה של למידה פעילה בשלושה מרחבים: גוף ונפש (יוגה), אמנויות ועמלנות במרחב היזמות הבית ספרי. צוות ההעשרה פועל יחד כצוות וכחלק מהמערך השלם של תוכנית מס"ע כדי להעניק לתלמידות ולתלמידים מרחב פורה של בחירה והתנסות. לצידם פועלים מחנכי הכיתות המלווים את תהליכי הבחירה וההתמודדות של התלמידים

5. תהליכי בחירה של מורים - למידה מתוך בחירה היא תמיד תהליך פעלני שיש בו ממדים רבים של ביטוי עצמי. במוכן העמוק ביותר תהליכי בחירה הם תהליכים מבוססי עבודה רגשית חברתית וכך גם רוב הפרקטיקות המאפשרות בחירה. ניתן לומר כי יש חשיבות רבה להתנסות של צוותי ההוראה עצמם בתהליכי בחירה ולחוויה שלהם כסובייקטים המביאים את עצמם לידי ביטוי. כמו כן, שבחירה אין פירושה מצב שבו כל אחד עושה כרצונו. להפך, בחירה מתנהלת פעמים רבות בתוך מסגרת ברורה. וכך גם מבחינתם של המורים, קיימת רלוונטיות רבה לנושא של יצירת התנאים הארגוניים ההולמים תהליכי בחירה, קרי יצירת מצב שבו ההוראה יכולה להיעשות במשותף על ידי מספר מורים או מצב שבו ניתן לייצר מבני זמן של שיעור המאפשרים עבודה בקבוצות ובזוגות.

דוגמה: אשכולות בפיתוח ושותפות, בית הספר העל יסודי שקד - דרכא, עמק המעינות

תהליך אשכול המקצועות בבית הספר יצר צוותי מורים משתי דיסציפלינות או יותר, שגיבשו תוכנית עבודה משותפת. כלל המורים שהשתתפו בתוכנית עברו השתלמויות בנושא של הגדרת רעיון גדול ועבודה על הוראת מיומנויות. לאחר מכן כל צוות אשכול גיבש לעצמו את אסטרטגיות הלמידה המרכזיות, אופן ההוראה של המורים ומבנה השעות המשותף. כך למשל, אשכול המדעים המחבר בין גיאוגרפיה, היסטוריה ומדעים בחר ללמד בעזרת 4 נושאים מרכזיים שנתיים ומיומנות מרכזית של חקר. באשכול התנ"ך והאמנויות הצוות גיבש תפיסה בה התנ"ך הוא הנושא המרכזי והאמנות היא הפרשנות שלו. מורי התנ"ך הצטרפו לשעות האמנות. האשכול שיצר חיבור בין תוש"בע לספרות, לימד את השעות בהפרדה מגדרית (בית הספר הדתי שומר בדרך כלל על כיתות מעורבות) ובדגשים אחרים להוראה הבנות והבנים. תהליכי בחירה אלו הניבו תהליכי פיתוח והוראה שיתופיים עמוקים. ביטוי נוסף של הבחירה בא לידי ביטוי השנה, כאשר צוותי האשכולות בחרו במודל ישיבות צוות מותאם.

מטרה 2: חיזוק החוסן ותחושת השייכות באמצעות למידה רגשית וחברתית SEL

מתוך מסמך אבני הדרך, תשפ"ב:

למידה רגשית וחברתית (SEL - Social Emotional Learning) מתייחסת לתהליך שבאמצעותו אנשים לומדים ומיישמים מערך של מיומנויות וכישורים רגשיים, חברתיים והתנהגותיים הנדרשים להצלחה בבית הספר, בעבודה, במערכות יחסים ובחיים הבוגרים. למידה רגשית וחברתית מעניקה תחושת חוסן אישי ומוגנות ומתוך כך מסייעת למימוש הפוטנציאל האישי של הלומדים והלומדות. הלמידה הרגשית והחברתית רואה בתהליך הלמידה, בקבוצה החברתית ובקשר בין המוסד החינוכי למשפחה מרחבים להתפתחות אישית, להעצמה ולקידום וחיזוק הרווחה הנפשית של כל הפועלים בה - תלמידים וצוותי חינוך כאחד.

הפרק שלפניכם עוסק באופן ישיר בשתי הנגזרות הראשיות של מטרה זו: עבודה חברתית רגשית ושייכות. לגבי כל נושא יפורט ההקשר הספציפי של חטיבת הביניים ויוסבר מה נגזר מכך - בתפיסה, בפעולה ובדוגמאות.

עבודה רגשית-חברתית (SEL)

לב העניין: כאשר אתם בונים ומעצבים את חטיבת הביניים העתידית שלכם, הקפידו לכלול תהליכי עבודה רגשית וחברתית בכל מרכיבי הלמידה והחינוך בחטיבה, ובהלימה לכך - גם בהכשרת צוותי החינוך העובדים בחטיבה. הטמעת עבודה רגשית-חברתית תשפר את ההתמודדות עם אתגרי הגיל בהווה, ותאפשר להקנות להם כלים לחיים בעתיד.

מדוע זה חשוב?

- בשל מאפייני הגיל. בני הנוער, תלמידי חטיבות הביניים, זקוקים לכך: החטיבה פוגשת את הנערים והנערות במעבר מילדות לתחילת ההתבגרות. מעבר זה חרוט בגוף המשתנה פיזיולוגית, המייצר בתורו חוויה אחרת של 'אני'. חוויה זו מעצבת ומשפיעה על הדימוי ועל תחושת הערך העצמי שמשתנים ונעים בגיל זה פעמים רבות מקיצוניות לקיצוניות. המשימה ההתפתחותית של ספרציה ואינדיווידואציה מהבית והמשפחה, מביאה לעליית החשיבות וההשפעה של קבוצת השווים. השתלבות חברתית בקבוצת השווים הופכת לסוגיה מרכזית בעולמם של הנערים והנערות. השתלבות זו נעשית בתנאים של יציאה ממרחב מוכר ומוגן יחסית (בית הספר היסודי), למרחב פיזי וחברתי חדש. המעבר וחוויות ההשתלבות שמלוות את התלמידים, בעיקר בשנתיים

הראשונות של החטיבה, עשויים לעורר פעמים רבות חוויה של ניכור, קושי, לחץ וחרדה.

בנוסף, שנות החטיבה הן שנים של בדיקת גבולות, של סקרנות גוברת כלפי העולם וחיפוש המשמעות של היות אדם בוגר. אלו שנים של בחינה מחודשת של שאלות ערכיות, חברתיות ומוסריות. כך, לאורך שנות החטיבה נדרשים הנערים והנערות לסדרה של התמודדויות מורכבות, לשכלול מיומנויות רגשיות, חברתיות וקוגניטיביות וכל זאת במצב של השתנות פנימית מואצת. מצב זה יוצר מציאות שבה הקשב והמוטיבציה ללמידה משתנים מאוד. הם הופכים להיות תלויי פניות רגשית, עניין ומוטיבציה פנימית. אין ספק כי עניין ומוטיבציה פנימית חשובים ללמידה בכל גיל, אלא שבגילאי החטיבה הם הופכים פעמים רבות לתנאי הכרחי כמעט לקיומה. מכיוון שהסיפור הרגשי והחברתי של הנערים והנערות צובע את כל עולמם, הרי שהוא דורש התייחסות מיוחדת בחטיבה. את הדרך הזו כדאי מאוד שלא יעשו לבדם, ולכן דמות של מבוגר משמעותי, מחוץ למשפחה הגרעינית, שילווה אותם ואותן בשנים אלו, היא גם צורך וגם אמצעי משמעותי בהתמודדות עם המאפיינים הרגשיים-חברתיים של הגיל.

- צוותי ההוראה בחטיבת הביניים זקוקים לכך לא פחות מהתלמידים: לשם הצלחתם במילוי משימתם החינוכית, ולא פחות - לשם רווחתם, זקוקים צוותי ההוראה בחטיבה לתפיסות חינוכיות השמות במרכז את המפגש עם תלמידים ותלמידות, את היכולת לראות כל אחד כעולם ומלואו, תפיסות חינוכיות העוסקות בהתאמת המערכת לתלמידים ולא להפך.
- SEL משמש בסיס ללמידה ולקשר, וכך הוא מאפשר קידום של היבטים נוספים בחטיבה: עבודה רגשית-חברתית היא הכרחית לשם הקניית מיומנויות של לומד עצמאי ולטיפול פעלנות. יש לה מקום קריטי גם בתהליכי למידה מבוססי בחירה, שכן בעקבות ההכרח לבחור, להכריע ולקחת אחריות על הבחירה מתעוררת קשת תגובות רגשיות שהתמודדות עימן מחייבת פיתוח מיומנויות אלו.

מה לעשות?

1. יצירת סדיריות המאפשרות תהליכי sel

תהליכי sel דורשים זמן שיוקדש לעיבוד ולרפלקציה בתוך תהליכי הלמידה, וזמן להיכרות של המורים עם התלמידים. במבנה החטיבה הנוכחי מורה פוגש בין 250-300 תלמידים בשבוע, ופוגש תלמיד אחד במשך כשעתיים שבועיות בממוצע. לכן, כדי לאפשר זמן להיכרות ולמפגש אישי, יש צורך ביצירת סדיריות, מבנים ותהליכים של הוראה המאפשרים זאת. צוותי ההוראה זקוקים לסדיריות המאפשרות יצירת זמן אישי עם תלמידים ותלמידות כחלק מהשגרה הבית ספרית, ולא על חשבון זמנם הפרטי, סדיריות המאפשרות להם לקבל ליווי ולעבוד יחד כצוותי הוראה, כמו גם כצוותי פיתוח ולמידה משותפת. הם זקוקים לסדיריות המאפשרות להם לראות פחות תלמידים למשך יותר זמן בשבוע. להלן כמה הצעות לסדיריות שבכוחן לשמש כמסגרת הולמת התומכת

בתהליכים אלו:

- תוכנית לימודים בראייה רב־שנתית: מבנה תוכנית הלימודים בחטיבה מאפשר משחק מסוים עם פרישת המקצועות על פני השנים. חלק מהמקצועות ניתן ללמד במלואם לאורך שנה אחת או לפרוש אותם לאורך שנות החטיבה. ריכוז מקצוע בשנה אחת מביא לריבוי שעות נושאות בתחום מסוים, באופן שמעלה את זמן ההוראה של המורה עם הכיתה ויוצר תשתית טובה לקשר אישי.
- הוראה משותפת של צמד מורים: אשכול מקצועות הוא פרקטיקה נפוצה ומקובלת כבר כיום בחלק גדול מחטיבות הביניים, אלא שזה כשלעצמו לא בהכרח יקדם תהליכי sel. מרכיב משמעותי שבכוחו לקדם את היכולת לעשות זאת, הוא הכנסת עבודה משותפת של צמד מורים: יצירת 'רצועת זמן' ששני מורים מלמדים בה יחד מקצוע אחד או מספר מקצועות.

דוגמה: הוראה ב-קו בתפיסה מודעת מגדר, מקיף אתגרי העתיד, חריש

בבית הספר מתקיים מודל של עבודה צוותית בכמה רמות: בית הספר מנוהל על ידי מנהלים שותפים, גבר ואישה. לכל כיתה זוג מחנכים, גבר ואישה, אשר עוסקים בחינוך ובהוראה של מקצועות בית הספר. לבית הספר אב בית וגם אם בית. הבחירה בגבר ואישה אינה מקרית אלא נובעת ממשמעות העניין עבור מתבגרים, והיא עונה על הצורך העולה מהעיסוק במגדר ובמיניות לאורך שנות החטיבה, נושא שנלמד על בסיס שבועי במסגרות של הפרדה מגדרית לאורך שנות החטיבה.

- הארכת משך השיעורים כדי לאפשר עבודה אישית וקבוצתית: בשיעור סטנדרטי שאורכו כ-45 דקות קשה מאוד למורה להגיע לעבודה אישית עם תלמידיו. מעבר לעבודה ביחידות זמן של 90 דקות, שבהן זמן קצר (20-30 דקות) מוקדש להקניה, ורוב השיעור מתנהל בעבודה אישית וקבוצתית של תלמידים, יכול לאפשר למורה מפגש וליווי אישי של תהליכי למידה תוך כדי השיעורים עצמם. דוגמאות למודל זה ניתן לראות בהמשך, בפרקים העוסקים בלמידה עצמאית ובבחירה.

2. לצוות המורים - תפיסות וכלים מעולמות הפסיכופדגוגיה

לשם עבודה רגשית ראויה עם התלמידים, יש לחתור לתהליכים מקבילים של ליווי וחניכה גם למורים ולמחנכים, ליצירת רשתות של תמיכה, ללמידה והוראה משותפת. למורים נדרשים כלים רלוונטיים השמים דגש על שיח רגשי מצמיח ועל אמפתיה, כלים הלקוחים מתפיסות של חניכה,

אימון, מנטורינג והנחיה, וכן כלים הלקוחים מהדרכה והנחיה קבוצתית, הכוללים הבנת תהליכים של יצירת קבוצה, הדינמיקה והתפקידים בתוכה. כלים אלו הם המפתח ליכולת המורים לתפקד כמבוגר משמעותי עבור המתבגרים והמתבגרות. לא רק היועצות זקוקות לכלים הללו, אלא כל הצוות החינוכי העובד בחטיבה. האבחנה בין 'כישורי חיים' ללמידה רגשית-חברתית מיטשטשת בחטיבה. בעוד ששיעורי כישורי חיים חייבים לשים במרכז נושאים הקשורים לשלומות, מיניות, אורח חיים בריא ומניעת שימוש בסמים ואלכוהול, הרי שכלל צוותי החטיבה צריכים ארגז כלים של sel ופסיכו-פדגוגיה¹.

דוגמה: מעבר ממורה למאמן, אמי"ת קנדי, עכו

בית הספר אימץ תהליכי ליווי של מורים ותלמידים תוך שימוש בכלים מתחום האימון. בית הספר עושה שימוש בתוכנית האימון שפותחה על ידיו. התוכנית מורכבת מתהליך הנחיה דו-שבועי לקבוצת המורים והמחנכים של כיתות ז ו-ח'. בעקבות ההנחיה מקיימים המורים המאמנים פעם בשבוע מפגש קבוצתי עם מחצית הכיתה שהיקפו שעתיים שבועיות. בנוסף, פעם בשבועיים מתקיים מפגש הנחיה אישי קצר עם התלמידים והתלמידות. המפגשים עוסקים בהגדרה של מטרות לימודיות וחברתיות והם מלווים את ההתמודדות של התלמידים עימן.

3. שינויים והתאמות בתוכני הלמידה

התפיסה הבסיסית של פסיכו-פדגוגיה גורסת כי אין באמת הפרדה בין תהליכי הוראה-למידה לתהליכים רגשיים, וכי אלו תמיד כרוכים באלו. לאור זאת, כדי ליישם עבודה רגשית ראויה, ניתן להכניס שינויים והתאמות בתוכני הלמידה, באופן שתואם את צורכי הגיל. עניין זה מקבל משנה תוקף בגיל הנעורים, שבו שיח רגשי ישיר לא תמיד מתקבל בברכה על ידי המתבגרים; חלקם הופכים ציניים או עוקצניים כלפי ניסיונות אלו של מבוגרים. התאמות בלמידה יכולות לאפשר עבודה רגשית עקיפה, שעשויה להיות משמעותית לא פחות. חיבור בין תוכני הלימוד לתכנים הקשורים לגיל הנעורים, יכול להגביר רלוונטיות ולאפשר עיסוק בסוגיות רגשיות, אישיות וסוגיות של גיבוש זהות אשר מעסיקות את המתבגרים.

1 להרחבה בנושא פסיכו-פדגוגיה, ראו את החוברת "[פסיכו-פדגוגיה: ממדים רגשיים בתהליכי הוראה ולמידה](#)", אגף מו"פ, ניסויים ויזמות בשיתוף עם שפ"י, משרד החינוך.

דוגמה: אשכול מקצועות וחיבור לסוגיות הגיל בבית הספר דרכא השק"ד

בית הספר יצר מבנה הוראה שמתבסס על אישכול של מקצועות. אף שזהו בית ספר דתי, בחר הצוות לאשכל יחד מקצועות של קודש וחול (למשל תושב"ע וספרות) וליצור סדירות למידה של הפחתת מקצועות לימוד ביום. ההוראה בנויה מהוראה משותפת של מורים ממקצועות שונים. כל צוות בוחר בשיטות ההוראה ובדגשים שלו. האישכול איפשר חיבור בין תוכני הלימוד לשאלות שמעסיקות את גיל הנעורים, וכשאלו מועברים באמצעות פרקטיקות למידה מכוונות ללמידה חברתית, מתהווה אמצעי המייצר שיח sel. המורים מודעים ומזמנים דיונים ומבט רפלקטיבי על התהליכים הרגשיים-חברתיים שנוצרים.

4. יצירת אתגר בתהליכי הלמידה

רבים נוטים לקשר תהליכים רגשיים בלמידה עם חוויות נעימות שתכליתן לספק הכלה ונראות. אין ספק כי שתי חוויות יסודיות ומהותיות אלו הן הבסיס לכל שיח רגשי עם תלמידים ותלמידות. יחד עם זאת, תפיסה זו יכולה ליצור סוג של 'הכלת יתר' שיש בה סוג של 'ויתור' לתלמידים בהתמודדות עם קושי, תסכול, שעמום וכישלון. ויתור כזה הוא בעייתי בכל גיל, אך בחטיבת הביניים הוא נצבע בגוון מיוחד, שכן בחטיבה כחלק ממאפייני הגיל ותהליכי גיבוש זהות, ממילא התלמידים בודקים את עצמם ואת מוריהם בסוגיות של שעמום, כישלון וכיוצא בזה, לפיכך, חשוב לעצב את חטיבת הביניים, כמסגרת המספקת אתגר ממשי בלמידה.

אמירה זו אינה בהכרח פשוטה ליישום: לא פעם, למורים ולמורות קשה להתמודד עם חוויות של קושי ותסכול אצל התלמידים. הקושי של הצוות החינוכי ליצור וללוות תהליכי אתגר נובע מהחוויה הרגשית השלילית שהתלמידים עוברים ושלעיתים מושלכת עליהם. מרכיב נוסף משמעותי הכרוך בעבודה עם אתגר היא יצירת תפיסת חינוכית ששמה דגש על היכולת ללמוד מתוך הניסיון וההתמודדות, כזו המתייחסת לכישלון כמרכיב הכרחי בתהליכי למידה. שוב, עניין זה נכון לכל שלבי הגיל, אך בחטיבה אמורה להיות כבר בשלות רגשית מספקת כדי להכיל גם כישלונות כאלו. המיקוד המוצע כאן אינו בכישלון עצמו אלא בערך המוסף החינוכי הטמון בו, מה למדו התלמיד או התלמידה מחוויה שמוסגרה ככישלון. שיח מסוג זה רלוונטי לא פחות למורים עצמם.

דוגמה: חונכות אישית, התיכון הניסויי, ירושלים

מודל החונכות הוא חלק מתפיסה חינוכית עמוקה המבוססת על שיח ודיאלוג. במודל זה התלמידים בוחרים את המורים החונכים. החל מכיתה ט ועד י"ב, לכל תלמיד יש חונך שהוא אמור לפגוש למשך כ-20 דקות פעם בשבועיים. צוות החונכים מורכב מחונכים מובילים, החונכים כ-15 תלמידים, ומחונכים נוספים החונכים 5-10 תלמידים. החונך מחזיק את התמונה הכוללת על מצבו ותפקודו של התלמיד. קבוצת החונכים, בהובלת רכזת השכבה, מוגדרת כצוות שכבתי המקיים פגישה שבועית. החונכים המובילים מקבלים ליווי של יועצת פעם בשבועיים, ורכזת השכבה, שהן תמיד חונכות מובילות, מקבלות פגישה שבועית נוספת. בבית הספר "אתגרי העתיד" - הליווי של חונכות אישית היא מאבני היסוד הבית ספריות. הפרקטיקות המרכזיות של בית הספר לקוחות מהעולם של נוער בסיכון ובהדרה. המחנכים שהם החונכים האישיים מקבלים הדרכה שבועית של מורה מבית הספר שמתמחה בעבודה עם נוער במצוקה, ובנוסף מציע בית הספר למורים ולמורות מסלול למידה שנתי פנים-בית ספרי העוסק בנושא החונכות של נוער בסיכון ובהדרה.

דוגמה: התכתבות עם התלמיד כאמצעי לקידום קשר אישי, תיכון אתגרי העתיד, חריש

המודל והתפיסה החינוכית של בית הספר לקוחים מהעולם של החינוך הבלתי פורמלי ומעבודה עם נוער בסיכון ובהדרה. עם זאת, ניתן למצוא בהם השראה לחטיבות הכיניים בכלל, שכן בשל מאפייני הגיל, רבים מבני הנוער מהלכים בשלב זה או אחר על הקו הדק שבין נוער נורמטיבי לנוער בסיכון. לטובת הקשר האישי אימצו בבית הספר כמה פרקטיקות לא שגרתיות: לכל תלמיד יש מחברת התכתבות עם אחד או אחת מצוות המחנכים. השיעור הראשון בשבוע, עבור כל בית הספר, הוא שיעור חינוך. במהלך השיעור התלמידים כותבים במשך 15 שעה במחברת ההתכתבות. המחנכים אוספים את המחברות ומחזירים אותן שבוע לאחר מכן עם התייחסות לנכתב. בנוסף, כל שבוע מקבלים שני תלמידים "גלויות הוקרה". בית הספר הדפיס סדרת גלויות של יצירות אמנות הייעודית למטרה זו. הכתוב בגלויה מתייחס למכלול של היבטים בחיי התלמיד.

דוגמה: שילוב פעילות בלתי פורמלית לקידום קשר אישי, מקיף ד', שפרעם

בתקופת הקורונה התחזקה תפיסת בית הספר בנוגע לחשיבות הקשר האישי כתשתית לתהליכי למידה. במסגרת ההשתתפות במעבדה יצא בית הספר למהלך של הרחבת דפוסי יצירת הקשר האישי לכלל מורי בית הספר. כל שיעור במהלך השנה נפתח בחלק בלתי פורמלי שהובילו המורים החל מחידות, שיתוף בסרטונים או שאלה לדיון. הפרקטיקה הזו אפשרה ליצור שיח אישי בתוך המסגרת הקבוצתית ויצרה מקום של ביטוי אישי לתלמידים לא רק סביב תוכני השיעור. דרך נוספת שמימש בית הספר למטרה זו הייתה שימוש בתקציבי ההכלה וההשתלבות ליצירת מסגרות שונות של פעילות בלתי פורמלית, אשר כונו 'קורסים': רכיבה טיפולית, תיקון טלפונים, קבוצות של מודעות עצמית, צילום ועוד. הקורס נתפס כפלטפורמה לתהליכים חינוכיים מעמיקים, ובהתאם לכך הוא מוצע לתלמיד דרך מפגש עם מחנכת ויועצת, כאשר המחנכת ממשיכה ללוות את ההשתתפות שלו בקורס.

שייכות

לב העניין: מחקרים רבים מוכיחים את ההשפעה החיובית, ואף הקריטית, של תחושת השייכות לבית הספר. תחושת שייכות מפחיתה משמעותית את שיעורי הנשירה (Fine, 1991), ונמצאה כהכרחית לתהליכים חינוכיים, לעלייה בהישגים ולתוצאות בית-ספריות אחרות (Goodenow, 1991). השייכות היא גם מרכיב בסיסי בפיתוח מסוגלות: על התלמיד לחוש שהמורים והתלמידים מקבלים אותו כאחד מהקבוצה; שבית הספר הוא מקום שאליו הוא מרגיש שייך (Ryan & Deci, 2009).²

קביעות אלו הן משמעותיות למגוון שכבות גיל' מהיסודי ועד לתיכון, אולם בכל הנוגע לשייכות, מייצרת החטיבה אתגר ספציפי וייחודי, נוכח האפיון המבני של חטיבות ביניים: על פי רוב מגיעים תלמידי החטיבה ממגוון בתי ספר יסודיים מזינים, ובהתאמה לכך ממגוון מאפייני רקע. מחקרים מראים כי מבחינה התפתחותית תחילתו של החינוך העל-יסודי הוא שלב קריטי לפיתוח שייכות, אצל תלמידים שמצויים במעבר בין גיל הילדות לגיל ההתבגרות (Ma, 2003).³ לאור כל זאת, ובשל חשיבותה של תחושת השייכות כאמצעי המשרת שלל תהליכים חינוכיים, מעבר להיותה מטרה בפני עצמה - מבקש פרק זה להציב את טיפוח תחושת השייכות כאחת המשימות המרכזיות של חטיבת הביניים.

2 Edwards, D. (1995). The school counselor's role in helping teachers and students. *Elementary School Guidance and Counseling*, 29, 191-197.

Fine, M. (1991). *Framing dropouts*. Albany, NY: SUN Press.

Goodenow, C. (1991, April). The sense of belonging and its relationships to academic motivation among pre- and early adolescent students. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

3 Ma

, X. (2003). Sense of Belonging to School: Can Schools Make a Difference?

The Journal of Education Research, Vol. 96, No.6, July/August 2003 pp.340-349

מדוע זה חשוב?

- חשיבות השייכות בהקשר התפתחותי, של מאפייני הגיל: כאמור בפרק התפיסה, נמצאים המתבגרים תלמידי חטיבות הביניים בשלב מורכב: מצד אחד, טלטלות רגשיות וחברתיות, אשר תחושת שייכות עשויה לרכז, בהעניקה סביבה מכילה, המבטיחה שאף ילד/ה לא נותרים לבד. מצד שני, זהו שלב של עיסוק בעצמי, של תהיות, בדיקה וגיבוש זהות. בהקשר זה יכולה חוויית השייכות - בפרט בסביבה הטרוגנית כגון זו של חטיבות הביניים - לזמן מפגש עם טיפוסים שונים, למצוא את הדומה והשונה, להתלבט ולבדוק היכן אני מרגיש נוח ושייך, וכך לתרום לתהליך הצמיחה וגיבוש הזהות.
- חשיבות השייכות בהקשר של המציאות בחטיבות הביניים: על פי רוב, מזמנת חטיבת הביניים לתלמידים קפיצת מדרגה לעומת בית הספר היסודי: בדרך כלל עוברים התלמידים ללמוד במוסד חינוכי גדול יותר - במבנה הפיזי, במספר התלמידים, בכמות המורים שפוגשים. החטיבות נשענות על מספר בתי ספר מזינים, כך שבאופן טיפוסי המרקם האנושי בחטיבות הטרוגני יותר. במילים אחרות, עבור התלמיד שמגיע מבית הספר היסודי, החטיבה אינה רק מקום חדש ולא מוכר, אלא מרחב שונה מאוד, שבשל מאפייניו, מאתגר יותר למצוא בו את המקום האישי ולהרגיש שייכות. לאור זאת חשוב שצוותים חינוכיים בחטיבות יתנו את הדעת על סוגיית השייכות: ראשית, תחושת השייכות היא תנאי ללמידה, להתאקלמות ולצמיחה אישית ורגשית והיעדרה יפגום בכל אלו. שנית, המציאות האופיינית לרוב החטיבות, היוצרת אתגר בכל הנוגע לפיתוח שייכות, יכולה לשמש ככר פורה לאימון, להתמודדות ולפיתוח יכולות אלו להמשך החיים. רוצה לומר, תלמיד/ה שהחטיבה זימנה להם חוויה של התמודדות, היכרות ובנייה הדרגתית של הרגשת שייכות, יחזקו את היכולת שלהם לבנות השתייכות, וגם בהמשך חייהם יהיו מסוגלים יותר להשתייך, לבנות קשרים ולתרום לקהילתם.
- תחושת שייכות היא אחד המפתחות להתמדה: סוגיית ההתמדה בבית הספר הופכת בדרך כלל למשמעותית יותר ולפחות מובנת מאליה בגילאי חטיבת הביניים. היא מושפעת ממאפייני הגיל, שעשויים לגרום לבית הספר להפוך למרחב שהתלמידים והתלמידות מנהלים עימו קשר טעון. ההתמודדות עם המשימות האישיות והחברתיות הנדרשות בחטיבה, עשויה להאיץ תהליכי נשירה סמויים וגלויים. לפיכך, ההכרח לייצר תחושת שייכות מתעצם לנוכח הסכנה הישירה לאבד תלמידים בדרך.

אז מה לעשות?

1. להתבונן בסוגיית השייכות באופן מותאם למאפייני הגיל. בהמשך לפרק התפיסה, שבו נטען כי מאפייני הגיל הם הבסיס לכל סוגי העבודה בחטיבה, הרי שגם בכל הנוגע לשייכות חשוב להכיר בדקויות הנובעות ממאפייני הגיל. היכולת לפתח זיקת שייכות משתנה לאורך שנות החטיבה - הן בשל התבגרות והתפתחות של הפרט, והן מבחינת החוויות החברתיות שמזמנת לו החטיבה. בהתאם לכך, העבודה החינוכית והחברתית ליצירת תחושת שייכות צריכה להיות מותאמת לשכבות הגיל השונות.

בכיתה ז' נמליץ לחתור לתחושת שייכות בסיסית, לקבוצת "דומים": הכניסה לחטיבה כרוכה לא פעם בטלטלה חברתית ורגשית. תלמידים עלולים לחוש שנזרקו למים חברתיים עמוקים, שבהם מצופה מהם ללמוד לשחות. כדי לרכך את הקליטה, לאפשר פניות רגשית ללמידה ולהתבססות בזירה החברתית, חשוב שכל תלמיד יצליח לפתח תחושת שייכות בסיסית וראשונית. זו יכולה להתפתח ביתר קלות כלפי מי שנחווים עבורו כקבוצת "דומים", כאשר ההגדרה של מיהם דומים היא סובייקטיבית ועשויה להשתנות: תלמידים מאותו יישוב/שכונה, מרקע דומה, או בעלי תחומי עניין ועיסוק דומים. אמנם לטווח הרחוק נרצה שהתלמידים יפתחו יכולת להתחבר למגוון סוגי אנשים ולהרחיב בהתאם את תחושת השייכות שלהם, אך בשלב ראשוני זה, השאיפה לעורר בהם תחושת קשר ושייכות לילדים שנחווים עבורם כשונים מאוד, תהיה שאפתנית, והיא עלולה להפעיל לחץ מיותר על התלמיד/ה, ולכן סיכויי ההצלחה של מהלך כזה נמוכים. לסיכום, בראש ובראשונה כדאי לשאוף לכך שירגישו קצת 'בבית'. רק לאחר שהתבססה תחושת שייכות כזו בכיתות ח' או ט', אפשר להתחיל בהדרגה למתוח את הגבולות, לפתוח את התלמידים לקבוצות חברתיות שאותן הם חווים כשונות מהם, ולעודד ולפתח תחושת שייכות גם בתוך ההקשר ההטרוגני.

דוגמה: מודל הבתים, אולפנת אמי"ת נגה, בית שמש

האולפנה היא בית ספר שש שנתי, בחינוך הממ"ד, שאידיאולוגית אינו בית ספר ממין. האולפנה חרטה על דגלה ערכים של הטרוגניות וגיוון חברתי: במהלך השנים התלמידות נחשפות לבנות עם מאפייני רקע שונים משלהן, ולפיכך נוצר באולפנה פסיפס ייחודי ועשיר שבונה את הבנות ומעצים אותן לקראת צאתן לחברה הישראלית. עם זאת, התחושה היא שבגילאי החטיבה הטרוגניות מהווה אתגר, מכיוון שכל בת מחפשת את קבוצת השווים לה, ומרגישה "לא שייכת" לקבוצת השונות ממנה. כדי להתמודד עם תנאים אלו ולתת להם מענה, הוחלט באולפנה על שינוי המבנה הארגוני. במקום חטיבת ביניים וחטיבה עליונה - מעבר לעבודה בתצורה של שלושה בתים: בית ז-ח, בית ט-י, בית יא-יב. חלוקה זו אפשרה מתן מענה מדויק יותר למאפייני הגיל, בתחום הלימודי, החברתי והחינוכי; הבתים שנוצרו אינטימיים יותר ומקילים על יצירת תחושת שייכות, באופן המותאם למאפייני הגיל ולשלב ההתפתחות של הנערות בחטיבה.

תפיסת נושא השייכות דרך פריזמת הגיל היא תנאי בסיס לעבודה על אבן דרך זו. לאחר שהרכבנו את משקפי מאפייני הגיל, אפשר להתקדם לעבודה על היבטים שונים של נושא השייכות. כאן ניתן להתבסס על הצעות הרווחות במחקר האקדמי. בהקשר זה יש דמיון בין מודלים שונים, כגון הצעתו של אלברט (Albert, 1991), אשר מגדיר שלושה מרכיבים בהבניית תחושת שייכות - "three Cs":

Connect – יש לעבוד על ממד הקשר האישי, בין התלמידים לבין עצמם ובין תלמידים למוריהם

Capable – יש לסייע לתלמידים להרגיש שהם מסוגלים להצליח במילוי משימות ומטלות

Contribute – התלמידים צריכים לתרום לבית הספר על ידי מילוי חובות ותפקידים

מודל זה מזכיר מאוד את השילוש המוצע במכון אדלר בנוגע לשייכות, הגורס שכדי לפתח תחושת שייכות, על האדם להרגיש אהוב, מסוגל ונחוץ.

בסעיפים הבאים נרחיב לגבי כל אחד מהרכיבים הללו:

2. קשר אישי כמרכיב מפתח בתחושת השייכות: בגיל רב תהפוכות, שבו הנפש מסוכסכת והיחסים עם מבוגרים משמעותיים הופכים אמביוולנטיים, לעיתים נראה כאילו המתבגרים מנסים להרחיק מעליהם את המבוגרים בסביבתם. חשוב למצוא דרך שבה יישמר כן קשר אישי קרוב עם הנער או הנערה באופן שאינו דידקטי. יש דרכים שונות לעשות זאת הן מבחינת הסגנון האישי והן בהיבט של דרכי הפעולה הבית ספריות.

דוגמה: "כיתת שועל", מקיף לאתגרי העתיד, חריש

בית הספר אשר חרט על דגלו את קוד החינוך הבלתי פורמלי, מתמודד - כמו רבות מחטיבות הביניים - עם נשירה גלויה וסמויה של התלמידים. מתוך תחושת אחריות עמוקה כלפי הנערים והנערות הללו, שחלקם מסתובבים ברחוב וחלקם פשוט נשארים בבית, הוקמה "כיתת שועל". הרציונל הוא ניסיון להימנע ממצב רווח למדי, שבו ברגע שיש ילד שלא מגיע לכיתה, המערכת הלכה למעשה פולטת ומדירה אותו ומותירה אותו ללא מענה. כיתת שועל היא מסגרת רב-גילאית, שאליה משויכים, באופן זמני, תלמידים שאינם מגיעים לכיתה הספר. הכיתה אינה פיזית, אלא היא מגיעה למקום שהילד נמצא בו. היא מופעלת בידי אנשי חינוך מצוות בית הספר, בעלי הכשרה מתאימה ויכולות מתאימות לעבודה עם נוער בסיכון. במקרה של ילד נושר, במקום הקריאה הרגילה - "אתה חייב להיכנס לכיתה, עכשיו!" - הצוות נרתם למטרה אחת ויחידה, לקיים קשר עם הילד, לצורך השבתו בתהליך הדרגתי אך עמוק לתוך המסגרת. כך הטיפול בנוער הנושר אינו עובר לידיים חיצוניות, אלא נותר בידי הצוות הבית ספרי.

דוגמה: עבודה ממוקדת על קשר אישי, מקיף ד', שפרעם

כדי להתמודד עם נשירה גלויה וסמויה ועם תחושת שייכות נמוכה, בית הספר, במסגרת ההשתתפות במעבדה, יצא למהלך של הרחבת דפוסי יצירת הקשר האישי בקרב כלל מורי בית הספר. המורים המקצועיים קיבלו עידוד ליצירת קשר ישיר עם התלמידים והוריהם באמצעות יצירת קבוצות וואטסאפ ייעודיות להם באופן שלא היה קיים קודם לכן. תקופת הקורונה והשימוש בזום פתחו אפיק נוסף, כאשר כעת - לטוב ולרע - חיי התלמידים בבית היו גלויים בחלקם לעיני המורים וזימנו הזדמנויות נוספות לשיח אישי משמעותי. תוצאת המהלך הייתה היענות מיידית של התלמידים: בשכבת הגיל שבה התמקדה ההתנסות הגיעו התלמידים לכיתה באופן מסודר ובאחוזים גבוהים גם בזמנים מועדים לפורענות. חיזוק תחושת השייכות באה לידי ביטוי באופן בולט בהשתתפות נרחבת של התלמידים באירועים חברתיים של הכיתה.

3. פיתוח תחושת מסוגלות, כבסיס לשייכות: כדי לחוש שייכות, על התלמידים להרגיש מסוגלים, גם כל אחד בפני עצמו, וגם לעומת חבריהם. מבנים ופעולות שמביאים לתיגו ולתחושת נחיתות עלולים לחבל ביכולת להרגיש שייך. לעומת זאת, חלוקת תפקידים ותחומי אחריות, כלפי המסגרת החינוכית ולמען חבריהם ללימודים - יכולה לתרום לפיתוח תחושת שייכות עמוקה יותר.

דוגמה: מהלכי שילוב, תיכון האמנויות, ירושלים

בית הספר מקיים מזה שנים מספר מגוון מהלכי שילוב, וחותר ליישם באופן אורגני. בבית הספר, שהינו שש שנתי, קיימות לא פחות מ-9 כיתות חינוך מיוחד, שאינן פועלות בנפרד. תלמידים אלו התקבלו כשוויים למגמות האומנות השונות, והם לומדים בהן עם כלל תלמידי בית הספר. השתייכותם לכיתה החינוך המיוחד מתבטאת בכך שלבד ממחנכת כיתה האם, יש להם מחנכת נוספת של כיתה התקשורת (או הכיתה הרגשית, או הנפשית). גם בנוגע להישגים, בית הספר נמנע מלמייין לכיתות בגרותיות ושאינן בגרותיות. אין מסלולים מיוחדים לקבוצות מתקשים, כל כיתות האם הן הטרוגניות, ונעשה ניסיון להעניק מענה מגוון ועשיר לכולם, באופן שתורם לתחושות ההכלה והשייכות. המענה הדיפרנציאלי ניתן רק בהקבצות במתמטיקה ובאנגלית.

דוגמה: הזמנה למדורה, אולפנת אמי"ת נגה, בית שמש

חלק מהותי מיצירת תחושת השייכות נבנית באולפנה באמצעות פעילות חברתית מקיפה וענפה. הריכוז החברתי נתפס כתפקיד מרכזי ביצירת הזדמנויות למפגשים ולפעולות חברתיות. בתקופת הקורונה, בשל הקושי לקיים פעילות חברתית מסורתית, יצר בית הספר מודל שלפיו הוטלה על התלמידות אחריות להזמין את הצוות החינוכי למפגש חברתי ורגשי: התלמידות, המגיעות בין היתר ממושבים ומיישובים שונים בסביבת העיר בית שמש, קיבלו הצעה להזמין את המורות לקומזיץ מסביב למדורה. הצוות הבטיח להיענות להזמנה של כל קבוצה בת יותר משבע תלמידות שתיצור מפגש חברתי. המפגש האינטימי קירב בין הצוות לתלמידות ואפשר לתלמידות מרחב של בחירה ופעולה עצמאית. מפגש חברתי נוסף מתקיים בכיתות ז' כחלק מיצירת המרחב החברתי 'בוקר כיתה', המתקיים 3-4 פעמים בשנה. בבוקר כזה מגיעה הכיתה כולה למפגש בן כמה שעות בבית אחת התלמידות, שבמהלכו הן יוצרות יחדיו פעילויות של היכרות וגיבוש חברתי.

דוגמה: רביעייה ערבה, מקיף ה', דרכא, אשקלון

בית הספר שם דגש, גם בשל מיקומו הגיאוגרפי, על פיתוח חוסן. בכיתות ז' מלמדות שתי מחנכות, שכל אחת מהן מלמדת מחצית מהכיתה, על פי חלוקה קבועה. מדי שבוע נפגשת המחנכת לשעתיים שבועיות עם הכיתה ומלווה באופן אישי את ההתמודדות של התלמידים עם אתגרי הלמידה והחיים בבית הספר. בנוסף יצרו בבית הספר עבודה עם רביעיות הנקראות "הרביעייה הערבה". המחנכות מקיימות פגישה שבועית עם רביעייה קבועה של תלמידים ותלמידות. מטרת המפגש היא יצירת שיח אישי וחברתי, שיקדם היכרות, ערבות הדדית וסולידריות בין תלמידי הרביעייה. אחד ממדדי ההצלחה ששם לעצמו בית הספר, היא 'זליגה' של הקשרים החברתיים גם לשעות הפנאי.

4. לטפח גם תחושת שייכות בקרב חברי הצוות. דעה רווחת בכתיבה האקדמית היא שמנהלי בית הספר צריכים לוודא שלמורים תהיה תחושת שייכות לבית הספר, על מנת שהם יוכלו בבוא העת לסייע לתלמידיהם להשיג תחושת שייכות כזו (ראו למשל: Edwards, 1995). על פי ניסיונם של בתי הספר שהשתתפו במעבדה, יש טעם בקביעה זו, ואולם נרצה גם לסייג ולהציע כי שייכות הצוות היא תנאי הכרחי לתחושת שייכות של התלמידים, אבל אינה תנאי מספיק. כלומר, אין להניח כי אם נפתח בקרב הצוות תחושה עמוקה של שייכות, הדבר יקרה מאליו גם בקרב אוכלוסיית התלמידים. זאת מהטעם הפשוט לפיו אין דינה של שייכות צוות כשייכות תלמידים: הצוות הם אנשים מבוגרים, שכבר הייתה להם הזדמנות ארוכת שנים לגבש אופי, זהות ולבחור קבוצות חברתיות. עבורם בית הספר הוא מקום עבודה, זירה חברתית חשובה אך לא בלעדית. לעומתם, התלמידים נמצאים בעיצומו של תהליך גיבוש הזהות, מתמודדים עם שאלות על מקומם, ועבור רובם משמש בית הספר כזירה חברתית עיקרית. אלו שאלות שונות, התמודדויות שונות.

כיצד ניתן לטפח את תחושת השייכות של המורים? להלן כמה דוגמאות:

דוגמה: רב־תרבותיות כבסיס לשייכות, תיכון הייטק ואמנויות ע"ש פרס, תל אביב

בית הספר שעליו מדובר היה ידוע בשם שבח מופ"ת, לפני שעבר למשכנו הנוכחי וקיבל שם חדש. בית הספר עמל שבח מופ"ת הוא בית ספר ותיק שהוקם כבית ספר מקצועי בשנות הארבעים. בשנות התשעים נעשה חיבור לעמותת מופ"ת שהוליד כניסה של צוות אנשי חינוך מברית המועצות לשעבר. הצוות הראשוני שנקלט היה קבוצה גדולה של מורים דוברי רוסית. עם השנים התבסס צוות מעורב המשלב מורים אלו ומורים ילידי הארץ. תמונה דומה קיימת גם באוכלוסיית התלמידים. הטרואגניות זו מייצרת אתגר מבחינת תחושת השייכות. לאור אתגר זה בחר בית הספר לשוות למוסד החינוכי אופי של בית חם, לא עבור התלמידים העולים בלבד, אלא גם עבור הצוות. העשייה החינוכית כוללת אפיקים שמעצימים את הזהות שלהם, אפשרות להביא עולמות תוכן שגדלו איתם - הקמת מעבדה או מוזיאון בית ספרי עם עזרים שהביאו עמם בעת העלייה. התפיסה העמוקה וגם המוצהרת היא שניתן להחזיק בכמה זהויות במקביל. בית הספר מפגין סובלנות לחגים שונים ואף חוגג אותם. כדי שכולם ירגישו שייכים, נדרשת לגיטימציה לתגובות שונות - גם לחומר הנלמד בשיעורים כגון תנ"ך ותרבות ישראל. השייכות שמרגיש הצוות מאפשרת גם לתלמידים למצוא את עצמם בראי הרב־תרבותיות הבית ספרית. בולט המאמץ לקלוט תלמידים עולים חדשים שהגיעו זה עתה לארץ ואף נבנית עבורם תוכנית לימודים אישית. המאמץ המיוחד משקף את השאיפה למצינות, את העמדת ערך הלימודים במרכז מתוך אמונה שהם מהווים "קרש קפיצה" להצלחה בחיים ולהשתלבות בחברה. הראיה

לכך היא עשרות בעלי תואר דוקטור וכמה פרופסורים המשולבים באקדמיה, שהם מכוּגרי בית הספר, כמו גם בוגרים המאיישים תפקידי מפתח בתעשיית ההייטק בישראל. בית הספר הוא סמן בולט של שאיפה למצוינות. הוא ידוע בשעות הלימודים הרבות במערכת, בהעשרה הרבה הניתנת במקצועות הריאליים והטכנולוגיים: מתמטיקה, פיסיקה, מדעים, רובוטיקה ומחשבים וטכנולוגיה מתקדמת. לצד המדעים מטפח בית הספר את לימודי התרבות והאומנות, ומתנהל בו מרכז אומנויות המקיים מגוון רחב של חוגים בתחומי השירה, הציור, הריקוד והנגינה.

לאור ייחודיות התלמידים והאופי הדינאמי של בית הספר, הוא פיתח תפיסה פדגוגית חדשנית שדוגלת בהשתלבות חברתית ערכית של אוכלוסיית תלמידי בית הספר בחברה הישראלית ובכל מעגלי החיים הסובבים אותם. התפיסה מכונה "למידה רבודה בסביבה משתנה". ההשתלבות החברתית והערכית היא גם השתלבות יישומית טכנולוגית באמצעות למידה רבת-תחומית, למידה באמצעות פרויקטים ושימוש בטכנולוגיה כפלטפורמה ליזמות של פרויקטים בעלי אוריינטציה קהילתית. גישה זו מתאפיינת בגמישות מערכתית ופדגוגית, ובימים אלו היא מקבלת גוונים של למידה פרסונלית יותר.

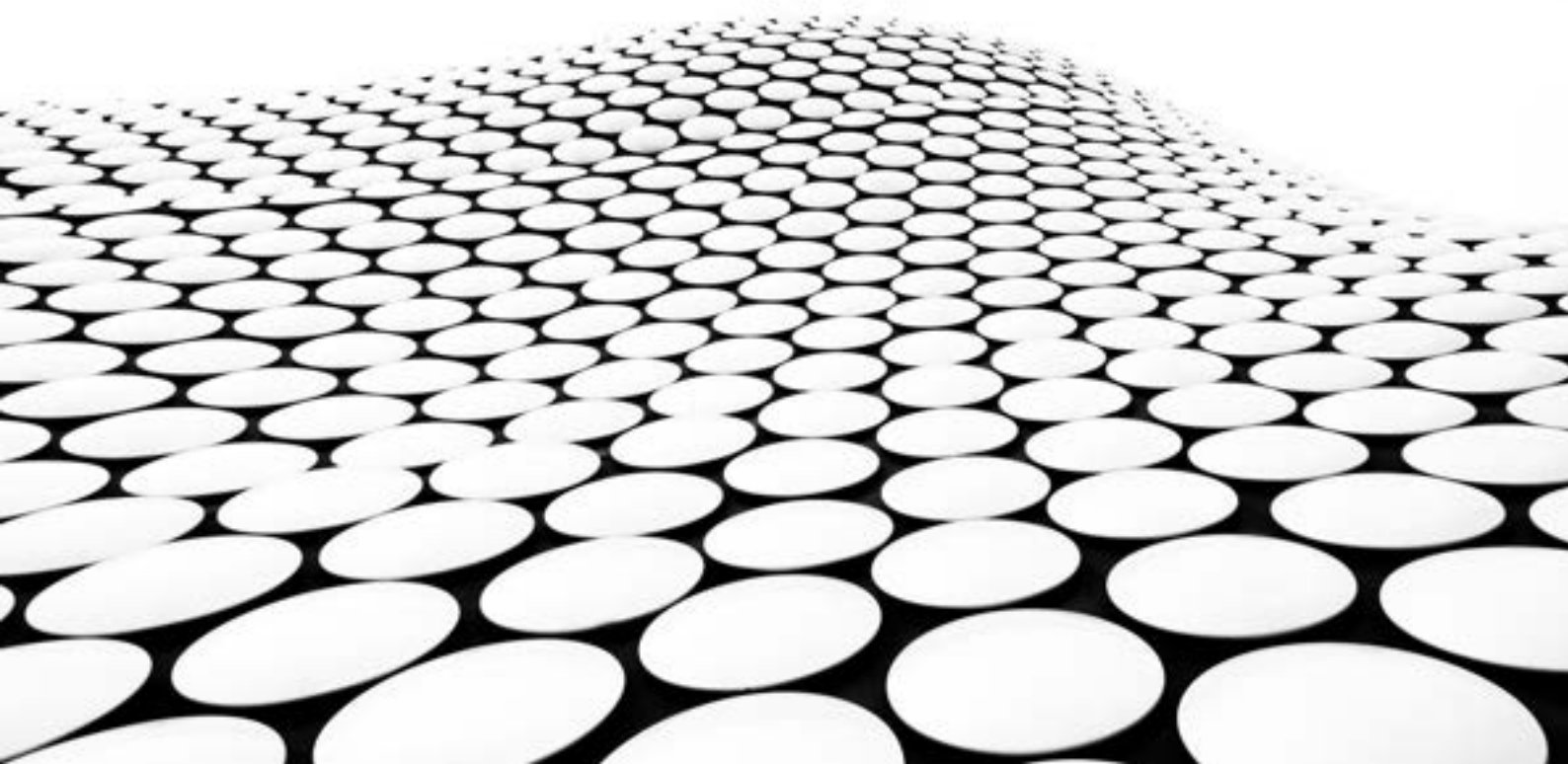
5. פיתוח שייכות דרך מעורבות חברתית: מרכיב משמעותי בתחושת השייכות של הפרט, מעבר לחיבור אל פרטים אחרים, היא תחושה של חיבור לקהילה ולחברה הסובבת. חיבור זה נוצר דרך עשייה שתחילתה עשויה להתרחש בחצר בית הספר, אבל בכוחה להמשיך ולהרחיק אל מעבר לגדר המוסד החינוכי, אל מרחבי עשייה שנוסף על התנסות בפעולות, הם מאפשרים ניסיונות להשפעה על תהליכים והחלטות.

דוגמה: תפיסת שייכות ולקיחת אחריות על תלמידים במצב קיצון, הגימנסיה הרצליה, תל אביב

בבית הספר לומדים בין שאר תלמידים שהם ילדי פליטים ומהגרי עבודה. בתחילת השנה תלמידת כיתה ז', חדשה בבית הספר, נעצרה יחד עם אימה והייתה מועמדת לגירוש. בית הספר כולו נחלץ לעזרתה, וניהל מאבק נגד הגירוש, שכלל מחאות ועצומות, ובשיאו עשרה אוטובוסים של תלמידים, מורים והורים יצאו להפגנה מול מתקן המעצר. בהמשך ליווה בית הספר את המאבק המשפטי בין היתר בגיוס תרומות. הבחירה במעורבות ואקטיביזם בנושאים הנתפסים כפוליטיים, לא פעם העמידה ומעמידה את בית הספר במרכז של מאבק רווי יצרים מכל הצדדים. תפיסת בית הספר היא של שיח גם על נקודות של מחלוקת ושל אקטיביזם חברתי.

דוגמה: מעורבות ומנהיגות, תיכון מקיף י"א, אשדוד

במהלך עבודתו במעבדה עיצב בית הספר תפיסה וחזון חדשים, המתמקדים במעורבות ובמנהיגות. בשנים הראשונות של החטיבה המעורבות באה לידי בעיקר בעשייה שכבתית שתכליתה יצירת קשרים בין הכיתות ובתוכן. החל בכיתה ט' יוזם בית הספר עשייה בכלל המרחב העירוני. כך למשל, הוקמה בכיתה ט' קבוצה של 'כתבים צעירים' שחברו לעיתון המקומי והם עוסקים בסיקור חדשותי הרלוונטי לנוער המקומי.



הצצה לעתיד: שגשוג במציאות משתנה

עולמנו כיום משתנה בקצב מואץ. חלק מהשינויים מיטיבים עם האדם ועם סביבתו, אולם חלקם מייצרים אתגרים. בניסיון להפוך את העולם למקום טוב יותר ולעצב עתיד רצוי מיטבי, יש לחינוך תפקיד מרכזי - הן במענה לאותם אתגרים והן בחתירה לגישור על הפערים המתרחבים. ואולם החינוך - בדומה לתחומים אחרים - אינו יכול להסתמך רק על תבניות העבר כדי להתכונן לעתיד. עליו לתור אחר מגמות משמעותיות ולהבין את משמעותן, לזהות התפתחויות עתידיות ולאורך לעצב את העשייה הלימודית והחינוכית בהווה.

לפיכך, חורג הפרק הנוכחי מעבר לגבולות העשייה היומיומית בחטיבות הביניים, ונושא עיניו לקו התפר בין ההווה לעתיד שכבר כאן. בפתח הפרק נסקור בקצרה שורת מגמות עולמיות, כאלו אשר הינן בעלות השלכות על עולם החינוך בכלל - ועל חטיבות הביניים בפרט. בהמשך לכך, נציע כיצד ראוי לחטיבות הביניים להיערך לאור מגמות אלו, ונסמן אילו קווים של חדשנות ניתן להטמיע בחטיבות, כתגובה מסתגלת לעולם משתנה.¹

סקירת מגמות עתיד והשפעתן על חטיבות הביניים

1. מגמות חברתיות

- ירידה באמון כלפי השלטון ועלייה במעורבות אזרחים בענייני ציבור - מדינת הלאום אשר נתפסה בעבר כ"ריבון", מתחרה עם מוסדות בין-לאומיים ועם שחקנים אחרים דוגמת רשויות עירוניות. האמון במדינת הלאום יורד.
- עליית האינדיווידואליזם וצמצום תחושת שייכות - חיי אנשים רבים בעולם מתנתקים יותר ויותר מהשייכות הלאומית, ותחושת השייכות המסורתיות לקהילה, לכנסייה או למקום העבודה מצטמצמת.
- עלייה בהכרה במגוון האנושי ורב-תרבותיות - פרמטרים חדשים נוספו למטריצה האנושית, וכעת המגוון האנושי יכול להתבסס על עדות, שפות, דעות פוליטיות, נטיות מיניות, אמונות דתיות, זיקה דיגיטלית, יחס לאיכות הסביבה, מוגבלות פיזית / נפשית, גיל, רמת הכנסה, מצב משפחתי, רקע תעסוקתי, מגדר ועוד.

1 החומרים בפרק זה מבוססים על הדוח "מבט על חטיבת ביניים: מגמות, אתגרים והשלכות לעיצוב עתיד רצוי", של יחידת פדגוגיה מוטת עתיד באגף מו"פ, ניסויים ויזמות, מאת ד"ר איריס פינטו וד"ר עדי וגרהוף

- בתחום המגדרי, ניכרות מגמות לשוויון תוך התמקדות בפערי שכר בין גברים ונשים ומדיניות חופשת הורים גמישה. אך פערים מגדריים בחינוך, המתבטאים, למשל, בהטיות מגדריות בבחירת תוכנית הלימודים ובניסוח תוכני הלמידה, מופיעים כבר בגיל צעיר ועלולים להוביל לאי־שוויון בהזדמנויות לתעסוקה ולקריירה בין גברים ונשים.
- ירידה בביטחון האישי מצמצמת הרווחה האישית - אתגרי הביטחון הופכים למורכבים ומגוונים יותר, ביניהם ניתן למנות השלכות של שינוי האקלים, איומים במרחב הפיזי והקיברנטי. לכך נוספים איומים חדשים על הביטחון הבריאותי: מחלות, עלייה בהשמנת יתר בקרב ילדים ועוד.
- הגדלת האוטונומיה של הילדים - מושג הילדות השתנה עם הזמן, הילדות הפכה בעשורים האחרונים לשלב מפורש יותר בחיים עם מבנים ונורמות משלו. שינוי הציפיות החברתיות ועימם שינוי בדרכי החינוך של ההורים מובילים למתן אוטונומיה רבה יותר לילדים צעירים הזוכים למרחב שבו יוכלו להתפתח, להביע דעות, להציב גבולות בעצמם לגבי גופם, להגדיר את זהותם ולחקור את עולמם.

משמעות המגמות החברתיות בחינוך - העולם חווה שינויים בקצב מהיר מאי פעם. קצב זה משליך גם על קצב ההתפתחות של הילדים לאור הנגישות הרבה לתכנים, לפעילויות ולמסרים שאינם תואמים את גילם. הדבר רלוונטי במיוחד לאוכלוסיית חטיבת הביניים, שהלומדים בה נמצאים בשלב גיבוש זהותם העצמית וערכיהם האישיים כבסיס לעתיד. כדי להתמודד עם מוקדי הלחץ החדשים, כמו עם אירועי טרור, סייבר, פייק ניוז, וחרמות חברתיים, גזענות, אפליה מגדרית ואי־שוויון כלכלי - על מערכת החינוך להכשיר את הלומדים ולהעניק להם מיומנויות כמו תקשורת ומערכות יחסים בין-אישיים, חוסן אישי, מודעות עצמית וחשיבה ביקורתית. הדבר חשוב ונכון במיוחד כבר בתקופת חטיבת הביניים המאפשרת שדה התנסויות במציאות, שכן הלומדים בה בוגרים מספיק מחד גיסא ופנויים מספיק מאידך גיסא. בנוסף, מן הראוי לבחון דרכים לצמצום הלחץ בתהליכי קבלה למוסדות לימוד, תוך מתן מגוון אפשרויות המותאמות ללומדים ולרצונותיהם.

2. מגמות טכנולוגיות

- בינה מלאכותית ואלגוריתמים - ההתפתחות הטכנולוגית המהירה של רובוטים, מכונות ללא נהג וחנויות ענק אוטומטיות חסרות קופה מצמצמת פעילות של כוח-אדם אנושי ויוצרת פוטנציאל לנקודות תורפה חדשות ועלייה באיומי אבטחת מידע על בינה מלאכותית.
- האינטרנט של הדברים - המרשתת המחברת "דברים" משולבי אלקטרוניקה, תוכנה וחיישנים, מאפשרת תקשורת מתקדמת בין חפצים ויכולות איסוף והחלפת מידע, ומקדמת אוטומציה במגוון תחומים. אלו יתרמו לזמינות תהליכי למידה והוראה בכל עת, בכל מקום לכל קהל יעד.
- מציאות מורחבת (XR) - המונח מתייחס לסביבות המשלבות ממשי ווירטואלי באופן שמטשטש את הגבולות בין שני עולמות אלו: מציאות מדומה (VR) מציאות רבודה (AR) ומציאות מעורבת (MR) המחברת בין מציאות ודמיון. שימוש באלו עשוי להניב ערך בתהליכי למידה והדרכה באמצעות סימולציה.
- אתיקה ושקיפות לקידום אמון, ביטחון ופרטיות - צרכנים מודעים יותר לאופן איסוף הנתונים הפרטיים שלהם ולאופן שבו נעשה בהם שימוש, לעיתים בניגוד לדעתם ולרווחתם. לא פעם נוצר משבר אמון.

השפעת המגמות הטכנולוגיות בחינוך - בעשורים הקרובים ניתן לצפות כי הטכנולוגיות המתעוררות יחוללו מהפכה בחינוך. מנגד, יש לקחת בחשבון שינוי במניעים, ברצונות, בהשראות ובמוסר, וכן את העובדה שלילדים תהיה אינטליגנציה גבוהה יותר וידע נרחב יותר מכל מה שיש לנו כרגע. מערכת החינוך מהווה את התשתית האחראית לפיתוח ההון האנושי העתידי, ועליה לזהות בהקדם מה נדרש ממנה ולהתכונן לאתגרים שבפתח. למערכת החינוך יש הזדמנות להסיר גבולות ואילוצים, בכוחה לשקול לאמץ תפיסות לאור מגמות אלו, ובראש ובראשנה למידה והוראה ללא ישות ניהול ריכוזית, באופן אשר יתרום לקידום מודלים חדשניים וחדשנות חינוכית. גילאי חטיבת הביניים עשויים להוות ראש חץ להתנסויות שונות מעצם היותם בגיל שבו האוריינטציה הטכנולוגית שלהם כבר מפותחת דיה והם בעלי מסוגלות לפתח יכולות נחוצות לעתיד, שלא כמו בגילאים צעירים יותר.

3. מגמות כלכליות

- גידול בפערים כלכליים התורמים לאי־שוויון - אלו נגרמים בשל אי־הוודאות בתחומי סחר ומדיניות, גידול בצריכת משקי הבית ללא התחשבות בהכנסה הריאלית, שימוש מוגזם במשאבים ואיטיות בהתאוששות מהמשבר הכלכלי העולמי. הפערים באים לידי ביטוי בצמצום נגישות להשכלה, חינוך והכנסה ראויים.
- תעסוקה וטכנולוגיה - הרחבת חלקן של המכונות בביצוע משימות העבודה יוצר ביקוש למיומנויות חדשות. בעתיד הנראה לעין, משימות עיבוד נתונים וחיפוש מידע בארגון יבוצעו רק על ידי מכונות. עם זאת, כישורי "אנוש" מסוימים ישמרו או יגדילו את ערכם, שכן ייווצרו הזדמנויות תעסוקה ומקצועות חדשים בתחומים כגון כלכלה ירוקה, מדע הנתונים ובינה מלאכותית, הנדסה, מחשוב ענן ופיתוח מוצרים.
- צמיחת הכלכלה המעגלית - ככל שהעולם הופך מאוכלס יותר, עירוני ומשגשג, עולה הביקוש לאנרגיה, מזון ומים. העלייה בדרישות לעומת ההיצע המוגבל של משאבי הטבע, דוחקת את כדור הארץ אל מעבר לקצה גבולות יכולתו. יש לקדם מודלים מקיימים לשם פיתוח כלכלה עולמית בת קיימא. אלו דורשים חשיבה שונה מסדר גבוה, לצד מגוון מיומנויות ייעודיות כמו עבודת צוות, הקשבה, גמישות מחשבתית, חוסן.

השפעת המגמות הכלכליות בחינוך - כדי להכין את הלומדים לעבוד במקצועות המתעוררים נדרשת מערכת החינוך לעורר, לתמרץ ולהעצים הון אנושי מותאם מקרב צעירים אשר יהוו את ליבת המועסקים בדורות הבאים, להתמקד ביתר שאת במיומנויות, גישות וערכים, ובו בזמן ללמוד בעצמה כיצד מכשירים את הלומדים למקצועות שעדיין לא קיימים. הזמן המתאים ביותר להתחיל בכך הוא בתקופת חטיבת הביניים, זמן בו ניתן להתחיל ולהכשיר את הלומדים להשתמש ביכולות של המוח הימני על מנת להתמודד עם אתגרי העתיד בעידן הקונספטואלי, עידן של ידע, חדשנות ויצירתיות.

4. מגמות סביבתיות

- ההתחממות הגלובלית - השלכות שינויי האקלים המובהקים ביותר ניכרים בטמפרטורות גבוהות, והן באות לידי ביטוי בעליית פני הים ובתופעות מזג אוויר קיצוניות תכופות יותר. במקביל, נשמעות מחאות תלמידי בתי ספר ברחבי העולם, אשר קוראים לממשלותיהם להתעשת ולפעול למען עתידם שנמצא בסכנה.
- עלייה בצריכה של משקי הבית הפרטיים התורמת לעלייה בזיהום העולמי.
- צמיחת תפיסת הקיימות - ילדי דור ה-z חיים בעולם המכיר במוגבלותם של המשאבים הטבעיים, ובצורך להשתמש בהם באופן חסכוני ויעיל. הם מעריכים רווחה משותפת וקיימות, ולכן ישתדלו להיות אחראים ויעצימו את הקיימות, תוך יכולת להתבונן אל מעבר לרווחים לטווח הקצר.

השלכת המגמות הסביבתיות בחינוך - תלמידים בגילאי חטיבת הביניים נמצאים בשלב שבו הם מפתחים אחריות מוסרית גלובלית כלפי הסביבה והעולם כולו. זו באה לידי ביטוי באזרחות טובה וערכית ובנכונות להשפיע על הסביבה והקהילה, לצד הבנה עמוקה יותר של התהליכים והמשמעות של מעשיהם. מערכת החינוך יכולה להיעזר בתלמידי חטיבת הביניים כשגרירי שינוי, ובכך לתת מקום ליכולותיהם הפרואקטיביות ולאפשר להן לפעול למען הכלל. לשם כך על מערכת החינוך לפתח כבר בחטיבת הביניים מודעות של הלומדים לאתגרים הסביבתיים העומדים בפני העולם, לשלב תכנים אלו בתוכניות הלימוד ולהקדיש לכך זמן ומקום. על החינוך לחתור להקניית ידע על הסביבה, תוך פיתוח מיומנויות, גישות וערכים המקדמים את יכולת התלמיד להתמודד ולייצר פתרונות לאתגרים סביבתיים.

5. מגמות פוליטיות

- עליית הלאומיות בעולם - מגמה מתעוררת, הפועלת בכיוון הפוך למגמת הגלובליזציה, היא חזרת הלאומיות, קרי קבוצות אתניות ואומות קמות ותובעות את זכותן לשמר את מאפייני הלאום שלהם בטריטוריות מוגדרות. מצב זה יוצר שסעים בחברות.
- שינויי רגולציה למען ביטחון הפרט - החלטות פוליטיות מוסריות המתקבלות לאור התפתחות הטכנולוגיה ועומס המידע הקיים ברשת, תופסות תאוצה.
- שינויים במאפייניה של מנהיגות פוליטית רלוונטית - אנשים רבים מאמינים כי נדרשים כיום מאפיינים חדשים למנהיגות רלוונטית. נושאים כמו הגינות, אחריות חברתית, הבנת תפקיד האוטומציה והובלה ברשת לא היו חלק מהפרופיל המנהיגותי לפני כעשור. רמת אמון הציבור בשלטון יורדת והוא מגיש יותר התנגדויות בבתי המשפט בהקשר לתוכניות שבעבר היו עוברות ללא תגובה. הציבור מרושת הרבה יותר מאשר בעבר, והיכולת של גורמים שונים להפיץ "פייק ניוז" מגבירה עוד יותר את חוסר האמון בממשלה.
- השפעתה הגוברת של המדיה החברתית על החלטות פוליטיות - דינמיקה חדשה של תקשורת, שבה נעשה שימוש במידע אישי של אנשים למטרות שונות ללא ידיעתם ואישורם.

השפעת המגמות הפוליטיות בחינוך - בגילאי חטיבת הביניים לומדים הצעירים לעמוד על דעתם ולהגדיר את זהותם. במקביל הם נחשפים להיבטים מקומיים ועולמיים חיצוניים שעה שהם מתחילים ללמוד היסטוריה ופוליטיקה. הדבר דורש ממערכת החינוך לזהות כבר בגיל זה את הכשירויות הנדרשות להם, המבטיחות שיתפתחו להיות אזרחים מועילים ותורמים. הגברת המודעות ופיתוח החשיבה הביקורתית יאפשרו ללומדים לבקר את המערכת השלטונית ולקדם פעילויות לשיפורה העתידי. חינוך לאתיקה, בדגש על חשיבותה ומרכזיותה, יתרמו למעורבות חברתית ולחוסנה של החברה.

כיוונים פדגוגיים חדשניים עבור חטיבת הביניים, לאור מגמות העתיד

לאור מגמות העתיד, ניתן להמליץ על כמה כיוונים לחשיבה, לאימוץ וליישום:

עיצוב מחדש של מרחבי הלמידה – בניית מרחבים פיזיים ווירטואליים חדשים תייצר מגוון עשיר של הזדמנויות חדשות ללמידה באמצעות בניית ידע שיתופי, הנגשת מידע ומתן כלים חדשים לחקר פורמלי ולא פורמלי. במרחבים אלו ניתן לקיים פעילויות מורכבות ויצירתיות הנשענות על שיתוף פעולה בין עמיתים והמתבססות על פרקטיקות פדגוגיות המשקפות מחקר ועבודה אותנטית ותפיסות חדשות על אודות דרכי הלמידה. פרקטיקות פדגוגיות תורמות למעורבות, לשיתוף פעולה, לרפלקציה של התלמידים ומפתחות קהילה לומדת ותומכת. חינוך מבוסס מקום, חינוך חוויתי, חינוך מבוסס קהילה, חינוך לקיימות - כל אלו הם מרחבים בין-תחומיים, המשלבים תלמידים במורשת המקומית, בתרבויות, בנופים ספציפיים, ופותרים להם עולמות, הזדמנויות וחוויות. כל אלה יכולים לשמש בסיס לחקר אמנויות, לרכישת שפה, מתמטיקה, לימודי חברה, מדעים ונושאים אחרים הכלולים בתוכנית הלימודים. ההיבט הבין-תחומי יכול לתרום להגברת רלוונטיות הלמידה לעולם האמיתי, וכן לסייע פרקטית בצמצום המספר הגבוה של מקצועות הלימוד בחטיבת הביניים.

כדאי לבחון אפשרות לייצר רשתות של קהילות לומדות, כאלו שיזמנו למידה מתקדמת הנתמכת במרחבים פיזיים ודיגיטליים, ואשר ישלבו טכנולוגיה, תרבות וזהות לומדת וקהילתית. רשתות אלו יאפשרו מהלכים חדשניים כגון למידה מקוננת (Nested Learning)) במגוון סביבות כמו מוזיאונים, פארקים, גני חיות, מרכזי אמנות ומדע ועסקים, אשר תתמוך ברשתות המורכבות מחברי הקהילה, מנטורים ועמיתים מבוגרים מהימנים. בעתיד הרחוק יותר ניתן לחשוב גם על פארקי למידה במציאות מעורבת (Mixed Reality), אשר יעוצבו בהתאמה לצורכי הלומדים וייצרו חוויות למידה ייחודיות לצד מתן משוב בזמן אמת. הזדמנויות למידה נוספות יכללו בתי ספר, מועדוני ספורט, מועדוני למידה, ספריות, מרכזים אזרחיים לצד קורסים ופורומים מקוונים, יישומים סולרניים, גאדג'טים, אפליקציות ריאליטי מוגדלות, משחקים, אוניברסיטאות, ותשתיות, כלים, פורמטים טכנולוגיים ומרחבים פיזיים רבים אחרים.

יש כמה סוגי פדגוגיות אשר מתאימות לשמש בהתמודדות עם המגמות שהוזכרו לעיל. מדובר באפשרויות חדשניות, אך שניתן ליישמן, ולו באופן חלקי, כבר כיום.²

2 כיוון שמדובר בכיוונים שיש לעצב ולהתאים לאופן הקונקרטי שבו מציאות בית הספר פוגשת את מגמות העתיד, יוזכרו כאן אפשרויות אלו בפורמט של סקירה בלבד. לקריאה נוספת ניתן לפנות ל**דוח המגמות**

1. למידה מעורבת (Learning Blended)

למידה מותאמת לומד המבוססת בעיקר על משאבי למידה דיגיטליים. מטרתה לעורר מוטיבציה ולייצר קוהרנטיות עבור הלומדים ולשחרר מורים מתרגול שגרתי לטובת פעילויות כיתתיות אינטראקטיביות ואינטנסיביות. דוגמאות:

- כיתה הפוכה
- מודל מבוסס מעבדה (The lab-based model)
- עירוב 'בכיתה' In-Class Blending

2. הוראה מפתחת חשיבה חישובית

חשיבה חישובית מפתחת פתרונות לבעיות בהסתמך על צורת חשיבה מתחומי מדעי המחשב. שיטה זו מתבוננת בבעיות באופן דומה למה שעושה המחשב בעת התמודדות עם בעיות מורכבות. מרכיבי החשיבה חישובית:

- הנמקה לוגית - ניתוח וצפי תוצאות
- פירוק - בעיה מורכבת לבעיות קטנות יותר
- אלגוריתמים - תיאור שגרות והגדרת הוראות שלב אחר שלב
- הפשטה - לכידת מהות הבעיה, הסרת פרטים מיותרים
- דפוסים - זיהוי פתרונות נפוצים לבעיות נפוצות.

3. למידה חווייתית

מתרחשת באמצעות התנסות פעילה, בירור והרהור. הגישה מערבת תוכן ותהליך; מצמצמת הדרכה, מקדמת מעורבות, מאפשרת ליצור קשרים בין הלמידה לסביבה הרחבה יותר; ומייצרת תובנות מניסיון. ארבעת המרכיבים העיקריים שלה הם:

- חוויה קונקרטית - של משימה בעלת פוטנציאל לשבש הבנה קיימת בקרב הלומדים
- התבוננות רפלקטיבית - נעה בין השערות וערכים ומתייחסת לרעיונות סותרים
- המשגה מופשטת - הבנת חוויות והרהורים ובניית רעיונות מופשטים
- ניסויים פעילים - הפעלת הלמידה באופן התנסותי שהוא רלוונטי לתלמיד.

4. למידה מגולמת (Embodied Learning)

מחברת בין הגופני, האמנותי, הרגשי והחברתי ודורשת שינוי משמעותי במערכות חינוך מסורתיות המבוססות חשיבה מופשטת ורכישת תוכן אינדיווידואלית ופסיבית. פדגוגיות מגולמות מפתחות שתי נטיות טבעיות של צעירים, יצירתיות וביטוי, והן משתמשות בחוויות יצירתיות ובמעורבות אקטיבית של תלמידים לקידום רכישת ידע. קיימות שלוש גישות עיקריות:

- תרבות גופנית מבוססת בית ספר - התמקדות חינוכית בתפקידו של הגוף כמשאב מקיף לשיפור התכונות האישיות וכישורי החשיבה
- למידה משולבת אומנויות - קידום מעורבות התלמידים באמצעות חיבור אומנויות לנושאים אחרים
- תרבות יצרנית - בניית כלים וחפצים.

5. רב־אוריינות והוראה מבוססת דיון

אין מדובר בגישה פדגוגית אחת ואחידה. כותרת זו מתייחסת למגוון פרקטיקות ועקרונות אשר מטרתם לפתח מרחב תרבותי ויכולות ביקורתיות. אוריינות היא לב ליבה של הלמידה, ואוריינות ביקורתית ממקמת ידע בהקשר פוליטי, תרבותי של המבקר, ומפרקת נרטיבים באמצעות דיון ושיתוף פעולה. בכלל זה ניתן להזכיר פרקטיקות מרכזיות:

- תרגול מצבים (Situating practice) - משתמש בחוויות חיים של לומדים כדי ליצור פעילויות כיתתיות משמעותיות
- התערבויות מורים אקטיביות - יוצרות פיגומי למידה באמצעות שיתופי פעולה בין מורים ללומדים במשימות מורכבות
- מסגור ביקורתי - מעודד ביקורת בונה תוך יצירת מרחק ממה שנלמד, ביקורת הניתנת ליישום והרחבה בידי הלומדים.
- תרגול טרנספורמטיבי - מעודד תלמידים להרחיב למידה אל מגוון מצבים והקשרים תרבותיים.

6. משחק - Gamification

גישה פדגוגית המקדמת מוטיבציה עצמית ועניין. המרכיבים הפדגוגיים העיקריים במשחק כוללים:

- אלמנטים רגשיים: נרטיבים וזהויות, שיתוף פעולה ותחרות.
- אלמנטים מכניים: משוב מהיר, תגים ומטרות, השתתפות ואתגר פרוגרסיבי.

לקריאה נוספת, ראו [תוצר מעבדת משחק של אגף מו"פ](#).