



Myers - JDC - Brookdale Institute
מאירס - ה'וינט - מכון ברוקדייל

דוח מחקר



כדי להקל על השיטוט במסמך זה, יש לפתוח את "סימניות (Bookmarks)"
על ידי לחיצה על הלשונית המתאימה או באמצעות הקשה על F6.

מייזרס - ג'וינט - מכון ברוקדייל
מאירס - ג'וינט - מכון ברוקדייל
יחידה ללמידה מהצלחות
וללמידה מתמשכת במערכות חברתיות

משרד החינוך
מנהל פדגוגי
האגף לחינוך על-יסודי

**למידה מהצלחות כמנוף
ללמידה בית-ספרית
חלק ב'**

המתודה השנייה:
המסע בעקבות שאלת למידה - המתודה הפרוספקטיבית

למידה מהצלחות העבר
מסע בעקבות שאלה למידה
למידה על למידה

דמ-489-07

מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל
יחידה ללמידה מהצלחות
וללמידה מתמשכת במערכות חברתיות

משרד החינוך
מנהל פדגוגי
האגף לחינוך על-יסודי

למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית-ספרית

תכנית פיילוט - 2002-2005

חלק ב'

המתודה השנייה:

המסע בעקבות שאלת למידה - המתודה הפרוספקטיבית

צילה וייס ♦ טלי גביש ♦ יונה מ' רוזנפלד ♦ שרית אלנבוגן-פרנקוביץ' ♦ ישראל סייקס

פרסום חוברת זו בסיוע קרן מרשל ויינברג לשיתוף פעולה ופיתוח מקצועי

פיתוח התכנית

ד"ר צילה וייס - האגף לחינוך על-יסודי
פרופ' יונה רוזנפלד - מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל
ישראל סייקס - מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל

כתיבת החוברת

ד"ר צילה וייס - האגף לחינוך על-יסודי
טלי גביש - מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל
פרופ' יונה רוזנפלד - מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל
שרית אלנבוגן-פרנקוביץ' - מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל
ישראל סייקס - מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל

המתודה פותחה תוך כדי עבודה עם צוות של מלווי הלמידה:

שרית אלנבוגן-פרנקוביץ'	עדי ארטום
אורן בן-יוסף	רותי בירן*
שביט בר-און	ד"ר אמנון גלסנר
אורנה דפנא	ריקי כסיף
ישראל סייקס	יחיאל פרץ
ד"ר סעד צרצור	תמה שוחט
עומר שיבלי	אילנה שני

עריכה לשונית: מטי מויאל - מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל
עיצוב גרפי והפקה: לסלי קליינמן - מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל

כל הזכויות שמורות למשרד החינוך ולמאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל

* רותי בירן שימשה גם רכזת הטמעה ארצית של התכנית בשנים תשס"ו-תשס"ז.



פרסומים נוספים של מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל בנושא זה

סייקס, י"י; רוזנפלד, י"מ.; וייס, צ. 2006. למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית-ספרית, תכנית פיילוט 2002-2005. המתודה הראשונה: למידה מהצלחות העבר - המתודה הרטרוספקטיבית. דמ-473-06.

אבו-עסבה, ח'.; כהן-נבות, מ.; עבדו, ב. 2003. איתור צרכים של בני הנוער בנצרת. דמ-419-03.

כהן-נבות, מ.; לבנדה, א. 2003. הטמעה ומיסוד של תכנית התערבות חינוכית "סביבת חינוך חדשה" (סח"ח) התכנית לאחר שבע שנות יישום בבתי-ספר תיכוניים בבאר שבע. דמ-391-03.

הראל, י.; אלנבוגן-פרנקוביץ, ש.; מולכו, מ.; אבו-עסבה, ח'.; חביב, ג'. 2002. נוער בישראל: רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי - ממצאי המחקר השני (1998). פמ-54-02.

כהן-נבות, מ.; אלנבוגן-פרנקוביץ, ש.; ריינפלד, ת. 2001. הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני הנוער. דמ-381-01 (בליווי ופיקוח מרכז המחקר והמידע של הכנסת).

סייקס, י"י; גולדמן, מ. 2000. למידה מהצלחות: הפקת ידע מכוון לפעולה מהרהור על עבודת מרכז "קשר". דמ-337-00.

נמיר, א. 1999. "הייתה גם תקווה" - תיאור פרויקט חונכות עם משפחת יפה. מ-89-99.

רוזנפלד, י"מ. 1997. לימוד מהצלחות - כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את מיועדיה. דמ-304-97.

רוזנפלד, י"מ.; לוי, ב.; נמיר, א. 1997. להיות "הורה טוב דיו". ילדים בסיכון ומשפחותיהם. תכנית למידה פעילה לאחיות בריאות הציבור - סיכום הפעילות 1991-1996. מ-87-97 (אנגלית); מ-80-97 (עברית)

רוזנפלד, י.מ.; שון, ד.א.; סייקס, י"י. 1996, 1995. ביציאה מן המצר. לקחים מתרומתם של אנשי מקצוע בשירותי הרווחה למשפחות ולילדים שלא נמצא להם מוצא. פמ-41-96 (עברית); פמ-36-95 (אנגלית)

להזמנת פרסומים ניתן לפנות למאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל, ת"ד 3886, ירושלים 91037, טל': 02-6557400, פקס: 02-5612391, דואר אלקטרוני: brook@jdc.org.il

ואל האגף לחינוך על-יסודי במשרד החינוך

תמצית

החברת הנוכחית הנה השנייה בסדרה הכוללת שלוש מתודות להפעלת התכנית "למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית-ספרית". תכנית זו פותחה במשותף על-ידי האגף לחינוך על-יסודי במשרד החינוך ועל-ידי היחידה ללמידה מהצלחות וללמידה מתמשכת במערכות חברתיות במאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל. התכנית הופעלה במתכונת ניסוי בין השנים תשס"ב-תשס"ה (2002-2005) ב-44 בתי ספר על-יסודיים המשרתים אוכלוסיות מגוונות: יהודים, ערבים, בדווים ודרוזים. משנת תשס"ו התכנית מופצת כתכנית מערכתית, והיא פועלת בבתי ספר על-יסודיים בכל רחבי הארץ ובכל המגזרים.

בחברת זו מוצגת המתודה הפרוספקטיבית - "המסע בעקבות שאלת הלמידה".

על התכנית "למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית-ספרית"

מטרת התכנית היא לטפח תרבות של למידה משותפת מתמשכת בבית הספר. זאת, על-מנת לקדם את התלמידים בכל התחומים באמצעות יצירת תהליכי למידה משותפים של סגל בית הספר ושל כל בעלי העניין הקשורים לעשייה החינוכית. תפקידה של למידה זו הוא לזהות אתגרים בעשייה הקיימת, ולפעול לקידום מימושם במסגרת חזונו של הצוות החינוכי בבית הספר. לשם כך, בתי הספר מקיימים מסגרות למידה מובנות המכוונות ללמידה, לעשייה עצמאית ולפיתוח חשיבה משותפת ורפלקטיבית המסתמכת בעיקר על ידע המורים.

התכנית מורכבת משלושה מעגלי למידה: בית-ספרי, מרחבי (רשות/מחוז) וארצי. כל מעגלי הלמידה מבוססים על למידה משותפת שאינה היררכית. שני בעלי תפקידים משמשים כחוליה מקשרת בין המעגלים השונים:

רכז למידה בית-ספרי - תפקידו להוביל את תהליכי הלמידה בבית הספר ולפעול עם המנהל להטמעתם.

מלווה למידה - תפקידו ללוות את חברי הצוות המובילים את הלמידה הבית-ספרית בבניית התשתית ללמידה בית-ספרית, ולסייע בניסוח הידע שנצבר בבית הספר ובהפצתו. מלווה הלמידה שותף גם למעגלי הלמידה המרחבי והארצי ותורם לקשרי הלמידה בין בתי הספר. מלווה הלמידה אינו מועסק בבית הספר ואינו משתייך לצוותו.

התכנית מורכבת משלושה חלקים השלובים זה בזה כגלגלי שיניים. בכל חלק מופעלת מתודת למידה שונה: למידה מהצלחות העבר - המתודה הרטרופקטיבית, מסע בעקבות שאלת הלמידה - המתודה הפרוספקטיבית, ולמידה על הלמידה - זיהוי דפוסי הלמידה הבית-ספריים והנחלתם. וביתר פירוט:

למידה מהצלחות העבר - המתודה הרטרופקטיבית: מיועדת לפתח את יכולתו של בית הספר ללמוד, תוך למידה רפלקטיבית ורטרופקטיבית מהצלחות העבר. הלמידה הרפלקטיבית המשותפת מאפשרת לזהות ידע סמוי שבעזרתו פעלו המורים כמומחים, ולהפוך ידע זה לידע מכוון לפעולה הניתן ליישום גם בעתיד.

מסע בעקבות שאלת למידה - המתודה הפרוספקטיבית: מיועד לקדם את העשייה החינוכית בבית הספר בעקבות שאלת הלמידה שנבחרה, אשר מייצגת סוגיה בלתי-פתורה בחיי בית הספר. שילוב העשייה בלמידה מאפשר לקדם הן את התלמידים והן את הידע החינוכי.

למידה על הלמידה - זיהוי דפוסי הלמידה הבית-ספרית והנחלתם: מיועדת להשתית בבית הספר מסורת של למידה מתמשכת, שהיא אותנטית ואוטונומית לבית הספר. הלמידה על הלמידה מאפשרת לזהות את דפוסי הלמידה המשותפת שהביאו לשינוי פרדיגמטי בעשייה של צוות בית הספר ותרמו ליצירת שינוי חינוכי.

כל חלק בתכנית מחולל תהליכים ארגוניים וחברתיים המקדמים את הלמידה של סגל בית הספר ואף של בעלי עניין אחרים בתוכו. הסינרגיה הנוצרת בין החלקים מייצרת את "המנוף" המקדם את תרבות הלמידה הארגונית בבית הספר ואת יכולתו של בית הספר להגשים את שליחותו.

רכיב חיוני בתכנית הוא התיעוד השוטף והפצתו. התיעוד מהווה בסיס ללמידה המתבצעת בסדנת הלמידה, משקף את התהליכים ומשרת את הפצת הידע, הן בתוך בית הספר והן בין בתי הספר. התיעוד מאפשר את הפיכתו של הידע הסמוי הטמון בבתי הספר לידע גלוי ונגיש לכול. כדי שהתיעוד יהיה נגיש ומועיל, נבנו תבניות תיעוד אחידות לכל אחת מהמתודות, אשר לתוכן יוצק כל בית ספר את תוכני הלמידה ותוצריה.

המסע בעקבות שאלת למידה

המסע בעקבות שאלת הלמידה מתרחש לאחר שהתקיימה בבית הספר לפחות סדנת למידה אחת שבוצעה על-פי המתודה הראשונה - "למידה מהצלחות העבר". סדנה זו הכינה את המשתתפים למסע נוסף המתבצע הן בסדנת למידה והן בפעילות החינוכית בבית הספר. זהו מסע של התמודדות משותפת, לימודית ומעשית כאחת, עם סוגיות שעד כה היו בלתי-פתורות בבית הספר.

כמו בסדנת הלמידה הקודמת שעסקה בלמידה מהצלחות העבר, גם בסדנה זו, ההיערכות לקראת המסע כוללת בחירה של מקום ומועדים קבועים ומוסכמים לסדנת הלמידה.

הפעלת הסדנאות מושתתת על שיח שוויוני, קבלת החלטות בהסכמה, שקיפות ושיתוף במידע, פתיחות לרעיונות "פרועים", מוכנות לחשיפה ולביקורת, נדיבות ושמירה על כבודם של המשתתפים. שמירה על עקרונות שיח אלו עשויה לקדם "רוח שיח" שתאופיין בפתיחות הדדית, בנכונות לשינוי ובמחויבות לתוצאות, ובעיקר ללמידה המתמשכת בתוך בית הספר.

שלבי המסע בעקבות שאלת הלמידה

המסע מורכב מעשרה שלבים:

1. זיהוי תחום בחיי בית הספר הדורש שינוי
2. בחירת אוכלוסיית היעד לתכנית הפעולה
3. הרחבת מעגל המשתתפים בסדנת הלמידה וגיבוש חברי מעגל העשייה

4. הגדרה של שאלת הלמידה
 5. פריסת חלופות לפעולה ובחירה באחת מהן
 6. הכנת תכנית פעולה והגדרת מדדי ההצלחה
 7. הפעלת התכנית ואיסוף הנתונים לצד למידה מתמשכת על בסיס העשייה ואיתור סוגיות בלתי-פתורות
 8. זיהוי העקרונות המובילים להצלחת התלמידים
 9. זיהוי תוצאות לוואי חיוביות ושליליות וזיהוי חסימות
 10. דיון פומבי, פרסום והפצה
- המשתתפים בסדנה פועלים על-פי השלבים. חלק מחברי הסדנה משתתף גם **במעגל הפנימי** שהוא קבוצת העשייה המיישמת את תכנית הפעולה, ואילו **במעגל החיצוני** כלולים כל משתתפי קבוצת הלמידה. קבוצת הלמידה מתבוננת בעשייה על רכיביה, מתמקדת בתוצאות הביניים, מזהה חסימות בדרך ותורמת לעיצוב תכנית הפעולה.
- התיעוד שנוצר במהלך המסע מעובד ומעוצב בתבנית התיעוד. תבנית זו מאפשרת למקד את הידע שנוצר בתהליך ולרכז אותו בצורה בהירה, תמציתית ומכוונת לפעולה, ונגישה לכל חברי צוות בית הספר ואף מעבר לו.
- הפעולות שהוכחו כמקדמות תלמידים מוטמעות כחלק בלתי-נפרד מהעשייה השוטפת בבית הספר, ותהליך הלמידה מוטמע בדפוס הלמידה הבית-ספרית. קבוצות למידה ועשייה חדשות נוצרות, מפעילות תכניות פעולה חדשות, וכן, תורמות את תרומתן להמשך עיצובם של דפוסי הלמידה של בית הספר.

דברי תודה

ברצוננו להודות לשותפינו במאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל: פרופ' ג'ק חביב מנהל המכון, בת' זיסמן שלאורך שנים עובדת לצדנו במקצועיות רבה ושירה ארז עוזרת המחקר.

לשותפותינו באגף לחינוך על-יסודי - חנה נאמן וממשיכתה יפה פס - מנהלות האגף ולמירי ונד - מנהלת גף מוסדות חינוך, על שהאמינו בכוח הטמון בתכנית ליצירת תרבות של למידה ארגונית בבתי הספר וקידמו את הפעלתה. לרחל שפיגל ויהודית לוי מהאגף לחינוך על-יסודי ולענת בן-מורה מהמינהל ההתיישבותי, שהיו שותפות בהובלת התכנית בשלביה השונים.

לשותפנו יהודה פינסקי, מנהל אגף השתלמויות במשרד החינוך, אשר קידם את פיתוח התכנית מתחילתה, ותרם להפעלתה במציאת פתרונות לא שגרתיים.

למפקחים שהשתלבו בתכנית ולמנהלים של בתי-הספר שהפעילו את התכנית בבית ספרם, ולרכזי הלמידה בבתי הספר, שהשיח בינינו אפשר לכולנו ללמוד ותרם לקידום התכנית.

תוכן העניינים

1	1. התכנית "למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית-ספרית"
1	1.1 מבוא
1	1.2 הנחות היסוד של התכנית
2	1.3 יעדי התכנית
3	1.4 המבנה הארגוני ואופן הפעלת התכנית
5	1.5 חלקי התכנית
5	1.6 תיעוד התכנית
6	2. המסע בעקבות שאלת למידה : לקראת המסע
6	2.1 הנחת היסוד של המסע בעקבות שאלת הלמידה
6	2.2 ההיערכות למימוש מוצלח של המסע בסדנת הלמידה
8	3. המסע בעקבות שאלת הלמידה : שלבי המסע
8	3.1 שלבי המסע
14	3.2 סוגיות מבניות או אתיות במסע
16	4. מה קורה אחרי המסע בעקבות שאלת למידה?
16	4.1 המסע ותוצריו משמשים בסיס ללמידה בין בתי הספר
17	4.2 תוצרי המסע מביאים לשינויים בדרכי פעולתו של בית הספר
17	4.3 מעגלי הלמידה מתרחבים ומתרבים בתוך בית הספר
17	4.4 התיעוד מאפשר פיתוח "למידה על הלמידה"
18	ביבליוגרפיה
20	נספחים
20	נספח א' : תבנית לתיעוד המסע בעקבות שאלת הלמידה
26	נספח ב' : בתי הספר שהשתתפו בתכנית הניסוי ובעלי התפקידים
28	נספח ג' : שאלות הלמידה של 25 בתי ספר, על פי נושאייהן
31	נספח ד' : תיעוד מסע למידה - תיכון מקיף ערערה בנגב
37	נספח ה' : תיעוד מסע למידה - אורט עכו
41	נספח ו' : תיעוד מסע למידה - עמק-החולה

1. התכנית "למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית-ספרית"

1.1 מבוא

התכנית "למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית-ספרית" החלה לפעול בבתי הספר העל-יסודיים בשנת תשס"ב (2002) כתכנית ניסיונית משותפת של האגף לחינוך על-יסודי במשרד החינוך ושל היחידה ללמידה מהצלחות וללמידה מתמשכת במערכות חברתיות במאיי-רס-ג'וינט-מכון ברוקדייל. שותפות זו נוצרה בעקבות פועלו של האגף לחינוך על-יסודי לפיתוח ולמיסוד של תהליכי למידה מתמשכים בחדרי המורים, במטרה להשיג באמצעותם שינוי והתחדשות של בתי הספר, ובעקבות פועלה של היחידה ללמידה מהצלחות וללמידה מתמשכת במערכות חברתיות לפיתוח תהליכי למידה מתמשכת במערכות חברתיות, כדי להופכן למערכות המעניקות שירות איכותי, הולם ותורם.

מטרת התכנית היא לעורר שינוי והתחדשות בבתי ספר באמצעות תהליכים של למידה משותפת המתבססת על תכנון ועשייה לאור החזון החינוכי, המאוויים והצרכים. הלמידה מסתמכת בעיקר על זיהוי הצלחות המורים בעבר ועל ידע המורים, דבר התורם בין היתר לצמצום בצריכת משאבים חיצוניים.

התכנית הופעלה במתכונת ניסוי בין השנים תשס"ב-תשס"ה (2002-2005) ב-44 בתי ספר על-יסודיים המשרתים אוכלוסיות מגוונות: יהודים, ערבים, בדווים ודרוזים (רשימת בתי הספר מובאת בנספח א'). שביעות הרצון שהביעו מנהלים ומורים אשר הפעילו את התכנית עודדה את האגף לחינוך על-יסודי להפיץ את התכנית למחוזות, לרשתות החינוך ולרשויות המקומיות. החל משנת תשס"ו, התכנית מופצת לכל מוסדות החינוך העל-יסודיים החפצים בה, בכל רחבי הארץ ובכל המגזרים.

הרציונל של התכנית, יעדיה ורכיביה הוצגו בהרחבה בחוברת הראשונה המתארת את חלקה הראשון - "למידה מהצלחות העבר - המתודה הרטרופקטיבית" (סייקס ואחרים, 2006). להלן מובאים בקצרה שלושת עיקרי התכנית.

1.2 הנחות היסוד של התכנית

התכנית "למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית-ספרית" מבוססת על שלוש הנחות יסוד: הראשונה נוגעת למקורות הידע הנדרשים לעשייה חינוכית; השנייה מתייחסת לקשר בין השיח והלמידה בקרב הצוות החינוכי לבין העשייה החינוכית; והשלישית מתייחסת לשאלה מיהם מחוללי השינוי החינוכי הנוצר בבתי הספר.

הנחת היסוד הראשונה גורסת כי ידע מקצועי רב נמצא אצל אנשי השדה, דהיינו צוות בית הספר ובעלי עניין נוספים בבית הספר. מדובר בעיקר בידע סמוי, ועל כן בלתי-מנוצל. למידה משותפת מתמשכת תאפשר לחלץ ולעבד את הידע כידע מכון לפעולה ולשימוש רחב.

חקר הידע הסמוי עמד במרכז עבודותיהם של ארג'ריס ושון (Argyris, 1993; Argyris & Schon, 1974). הם טענו שפעולותיהם של אנשים נסמכות על ידע סמוי או על תאוריות סמויות, שאותן הם כינו "תאוריות בשימוש" (Theories in Use), המכוונות את עשייתם, וחשוב להפוך לידע גלוי - ל"תאוריות מוצהרות" (Espoused). לדבריהם, ניתן להפוך ידע סמוי לידע גלוי בתהליך של בוננות על פעולה (Reflection on Action) ו**תוך-כדי פעולה** (Reflection in Action) (Anderson, 1993/4; Argyris, 1993; Schon, 1983;) (1987; 1991).²

הנחת היסוד השנייה גורסת שעשייה תוך כדי למידה משותפת על העשייה מאפשרת לבתי ספר להפוך ל"ארגונים לומדים", דהיינו לארגונים שמתקיימת בהם למידה מתמשכת (Ongoing Learning) המקנה להם יכולת להתמודד עם אתגרים חדשים וליזום שינוי. הנחה זו מתבססת על ממצאי מחקרים שונים (וייס, 2004; וייס וגורודצקי, טרם פורסם; Kofman & Senge, 1993; Wenger, 1998).

הנחת היסוד השלישית גורסת ששינויים בחינוך אפקטיביים יותר כאשר הם נובעים מתוך בית הספר עצמו, כאשר מאפשרים לצוות בית הספר לכוון את תהליכי השינוי. הנחה זו מתבססת על דבריו של פולן (Fullan, 2003) שתרומתן של רפורמות מערכתיות וכוללניות היא מוגבלת ועל דברי אנגוס (Angus, 1998) שהאסטרטגיה של שינוי "המונחת מלמעלה" ביוזמת מערכת החינוך, ואשר אינו "צומח מלמטה" - מתוך צורכי השדה, אינו משיג את מטרתו.

חוקרים אלו ואחרים (Argyris & Schon, 1974; Kofman & Senge, 1993; סנג'י, 1990) טוענים שכאשר היוזמות "באות מלמטה", מתפתחות תחושת שייכות ואוטונומיה חינוכית בקרב הסגל. וכך, בית הספר הופך ל"ארגון לומד" המעודד תהליכים מתמשכים של חקר ולמידה הנובעים מבוננות פנימית תוך כדי עשייה. כמו-כן בית הספר פועל באופן עצמאי לגיבוש דרכי פעולה לקידומו של בית הספר.

1.3 יעדי התכנית

התכנית "למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית-ספרית" נועדה לקדם את התלמידים, להרחיב את הידע החינוכי-מעשי של המורים ואת מחויבותם לקידום התלמידים, לשפר את בית הספר כארגון לומד ומתחדש המתאים את עצמו לקהילה ולתקופה, ולהגדיל את זמינות הידע המביא תועלת ושקיפותו במערכת החינוך.

² בעקבות חוקרים אלה, אנו סבורים כי תהליך הפיכתו של הידע מסמוי לגלוי מניב ארבעה תוצרים עיקריים:

- פעילויות המשיגות תוצאות רצויות (הצלחות) מזוהות.

- נוצרת אופטימיות ולהט ללמידה ולעשייה.

- מתגבשת תרבות של למידה מתמשכת.

- זיהוי של ידע בלשון מכוונת לפעולה, וזאת, כבסיס להפיכתו לעקרונות עשייה, ואף לתאוריות.

יעדים ברמת התלמיד

שיפור הישגים לימודיים, התנהגותיים וחברתיים של התלמידים בבית הספר.

יעדים ברמת בית הספר

קידום כישורי הלמידה של המורים באמצעות זיהוי מומחיותם ויכולותיהם לעשייה חינוכית. יצירת בסיס לפעילויות התורמות להתחדשות בבתי הספר, בדרכים של למידה משותפת מתמשכת בקרב צוות המורים.

יעדים ברמת היישוב/המחוז

יצירת תנופה להתחדשות חינוכית באמצעות שיתוף בידע ולמידה משותפת מתמשכת בין בתי ספר סמוכים מבחינה גאוגרפית. מימוש החזון החינוכי של היישוב או המחוז באופן מקיף בכל המוסדות שבאחריותם.

יעדים ברמה הארצית

הרחבת מגוון דרכי הפעולה העומדות לרשות בתי הספר למען השגת מטרותיהם באמצעות הפצת הידע שנוצר בבתי הספר. קידום כושרה של מערכת החינוך להתאים עצמה לשינויים באמצעות למידה מתמשכת.

1.4 המבנה הארגוני ואופן הפעלת התכנית

השגת היעדים האלה בשלושה מעגלי למידה - בית-ספרי, מרחבי (רשות או מחוז) וארצי - תתאפשר על-ידי היערכות ארגונית למען למידה משותפת מתמשכת שאינה היררכית. את ההיערכות יובילו מנהל בית הספר ומפקח, וכן בעלי תפקידים שונים המשמשים חוליה מקשרת בין המעגלים השונים.

בעלי תפקידים בתכנית

רכז למידה בית-ספרי - אחראי על הובלת סדנת הלמידה ותיעודה, על איתור הצלחות ועל ניהול הידע המצטבר בארגון, שיקופו והנחלתו בבית הספר. הרכז הוא אחד מחברי צוות בית הספר.

מלווה למידה - תפקידו ללוות את ה"צוות המוביל" ואת הלמידה הבית-ספרית. הוא מסייע לרכז הלמידה והמנהל, ולעתים מלווה את המפקח או אף חברי צוות נוספים, בבניית תשתית ללמידה בית-ספרית, ומסייע בניסוח הידע שנוצר בבית הספר ובהפצתו. מלווה הלמידה משתתף במעגלי הלמידה המרחבי והארצי, וכך הוא מחזק את הקשר בין בתי הספר ותורם להפצת הידע שנוצר בבתי הספר. מלווה הלמידה אינו חבר בצוות בית הספר.

רכז מרחבי - מרכז את אירועי הלמידה המשותפים של בתי הספר הפועלים באמצעות התכנית וסמוכים גאוגרפית או שייכים לאותה בעלות. כרכז מרחבי משמש המפקח הכולל של בתי הספר המשתתפים במעגל המרחבי או אחד ממלווי הלמידה.

מנהל בית הספר - ממנה את רכז הלמידה של בית ספרו, וכן, את השותפים האחרים בצוות המוביל האחראיים לארגון סדנאות הלמידה וללמידה המתמשכת בכל בית ספר. הפעלת התכנית תלויה בראש ובראשונה במנהל בית הספר.

מפקח בית הספר - מעורבותו של מפקח בית הספר היא ייחודית ורבת-חשיבות. הפרספקטיבה של המפקח מאפשרת לו להתבונן הן על כלל התהליכים בבית הספר והן על התהליכים המערכתיים והדרישות המערכתיות. בתוך כך, הוא יכול לסייע בהשגת יעדי בית הספר. בנוסף, המפקח פועל להפצת הידע הנוצר בין בתי הספר.

מסגרות הלמידה בבית הספר

בכל בית ספר, קיימות שתי מסגרות למידה: הפורום המוביל וסדנאות הלמידה. שתי המסגרות פועלות במקביל, ורכז הלמידה מתאם ביניהן ומסייע לקיום קשרי הגומלין ביניהן.

הפורום המוביל - פורום קבוע הכולל, במידת האפשר, ארבעה אנשים המובילים את התכנית בבית הספר: מנהל בית הספר, מפקח בית הספר, רכז הלמידה ומלווה הלמידה. לעתים כולל הפורום חברי צוות נוספים, כגון מרכז פדגוגי וסגן מנהל.

פורום זה, המתכנס בקביעות, מכוון, מעצב וטווה את תהליכי הלמידה שיתקיימו בסדנת הלמידה ויוצר את התשתית לפעולתה.

סדנת הלמידה - מסגרת למידה אחת או יותר של קבוצת מורים ו/או חברי צוות אחרים מבית הספר. המסגרת מופרת באופן פורמלי כהשתלמות בית-ספרית. רכז הלמידה מוביל את הסדנה בעזרתו של מנהל בית הספר וללא נוכחות מלווה הלמידה והמפקח. ניתן לצרף לסדנאות הלמידה גם בעלי עניין נוספים, כגון הורים ותלמידים. הסדנה פועלת על-פי שלוש המתודות שפותחו בתכנית, ותכניה נקבעים על-פי בחירתו של בית הספר.

בסדנת הלמידה נכללים גם חברי קבוצת העשייה המממשים את תכנית הפעולה. המבנה הארגוני הוא, אם כן, קבוצה בתוך קבוצה (ראו תרשים בסעיף 3.1). קבוצת העשייה פועלת ולומדת בו-זמנית.

מעגל הלמידה המרחבי

מעגל הלמידה המרחבי מהווה מסגרת ליצירת אירועי למידה משותפים בין בתי ספר הבוחרים ללמוד במשותף. בתי ספר הלומדים יחד סמוכים זה לזה, מפוקחים בידי אותו מפקח או משתייכים לאותו מגזר. מעגל הלמידה המרחבי מובל על-ידי מפקח או מלווה למידה. הלמידה במעגל המרחבי מורכבת אף היא ממספר מסגרות המהוות הזדמנות למפגש בין בעלי תפקידים, ובהם: קבוצת המנהלים וקבוצת רכזי למידה. במסגרות למידה אלה נידונות ונלמדות סוגיות הקשורות לביצוע תפקידי המשתתפים במסגרת הפעלת התכנית.

מעגל הלמידה הארצי

מפגשי שיח (כינוסים ארציים) - ימי עיון למשתתפים בפורומים המובילים ובסדנאות הלמידה של בתי הספר המשתתפים בתכנית נערכים פעמיים בשנה. במהלכם מציגים בתי הספר את תוצרי למידתם בהרצאות, בסדנאות ובפוסטרים. החומר המוצג משמש בסיס ללמידה הדדית של בתי הספר ותורם ליצירת שיח בסוגיות משותפות. מפגשים אלה מהווים הזדמנות לחלוק ידע הנוגע לנושאים משותפים ולשאלות למידה משותפות. **פורום מלווי למידה** - מפגשים קבועים שבהם דנים מלווי הלמידה בסוגיות הקשורות לביצוע תפקידים ומעצבים את הדגשים של התכנית, תוך כדי למידה ועבודה.

צוות ההיגוי של התכנית - במפגשים אלה נפגשים מובילי התכנית מטעם משרד החינוך ומטעם מאיירס-גיוינט-מכון ברוקדייל לשם התוויית דרכי העבודה של התכנית והפצתה.

1.5 חלקי התכנית

התכנית בנויה משלושה חלקים השלובים זה בזה כשלושה גלגלי שיניים המניעים את המהלך קדימה. בכל חלק מופעלת מתודת למידה שונה המחוללת תהליכים ארגוניים וחברתיים שונים בבית הספר. החלק הראשון מניע את השני והשלישי, ואילו מגבירים את החלק הראשון, וחוזר חלילה.

"המתודה הראשונה: למידה מהצלחות העבר - המתודה הרטרופקטיבית": נועדה לפתח את יכולתו של בית הספר ללמוד מהצלחות. מתודת הלמידה מכוונת לבוננות (רפלקציה) על עשייה חינוכית שהצליחה. משתתפי סדנת הלמידה מנתחים אירועים שהתרחשו בבית הספר, חוקרים את העשייה, ומזהים את עיקרי הפעולות שתרמו להצלחה. הרפלקציה מאפשרת לזהות ידע סמוי שבעזרתו פעל המורה כמומחה. המתודה מכוונת לניסוח הידע באופן שניתן יהיה להשתמש בו - בלשון "ידע מכוון לפעולה" - בהקשרים שונים ועל-ידי גורמים שונים בבית הספר. התהליך עשוי לעודד את המשתתפים להרחיב את מגוון תפיסותיהם, עמדותיהם ודפוסי עבודתם ולהוות נקודת מפנה לפיתוח מציאות חדשה בהקשר החינוכי והארגוני בבית הספר. סדנת הלמידה יוצרת אווירה של פתיחות ללמידה ונכונות לשינוי בבית הספר. אווירה זו ממנפת את הלמידה ומניעה אותה הן לעבר החלק השני של התכנית - ה"מסע בעקבות שאלת למידה", והן לעבר המתודה השלישית - "הלמידה על הלמידה".

"המתודה השנייה: המסע בעקבות שאלת למידה - המתודה הפרוספקטיבית": נועדה לפתח ולקדם את העשייה החינוכית בבית הספר, והיא נפתחת בזיהוי תחום שנדרש בו שינוי. בהמשך המהלך, הקבוצה משלבת בלמידה גם עשייה על-פי תכנון מוקדם וקביעת מדדים להצלחת העשייה. החלק הלימודי במסע כולל, בין השאר, ניסוח שאלת למידה, בחירה מושכלת בין חלופות לפעולה, תכנון תכנית לפעולה, הגדרת מדדים להצלחה והערכת העשייה.

החלק המעשי במסע כולל, בין השאר, בחירה של אוכלוסיית התלמידים לביצוע התכנית, ביצוע התכנית בפועל והתאמת הפעילות לתוצאות הביניים.

"המתודה השלישית: למידה על הלמידה - זיהוי דפוסי הלמידה הבית-ספרית והנחלתם": מתודה זו נועדה לזהות את דפוסי הלמידה המשותפים שנוצרו בבית הספר. המשתתפים בסדנה בוחנים יחד, תוך בוננות, את דפוסי הלמידה המתפתחים במהלך התכנית ומאפייניה, ומאתרים את התהליכים המקדמים את כושר הלמידה של בית הספר ואת התהליכים אשר אפשרו לקיים למידה משותפת ותרמו ליצירת השינוי החינוכי הרצוי בבית הספר. כל זאת, במטרה להנחיל מסורת של למידה מתמשכת, אותנטית ואוטונומית, שהיא בנפשה של התכנית.

1.6 תיעוד התכנית

רכיב נוסף וחיוני בתכנית הוא התיעוד השוטף והפצתו. חשיבותו של התיעוד טמונה בייעודה של התכנית: הרחבת הידע החינוכי-מעשי של המורים ושיפור תרבות הלמידה בבית הספר והפיכתו לארגון לומד ומתחדש. על מנת להפיק ידע גלוי ומכוון לפעולה, לזהות עקרונות בעשייה, לבנות ולהפעיל תכניות עבודה מוצלחות ולזהות דפוסי למידה שהובילו לשינוי, יש לתעד את השיח והפעולות באופן בהיר ותמציתי. לשם כך, נבנו

תבניות תיעוד (נספח א'). לתוך התבנית יוצק כל בית ספר את תוכני המסע ואת תוצריו. כל תהליכי הלמידה והעשייה בתכנית מתועדים. התיעוד משרת את בית הספר ואת מערכת החינוך באמצעות:

מפגשי הפורום המוביל
סדנאות הלמידה מהצלחות
סדנאות המסע בעקבות שאלת הלמידה
מפגשי למידה נוספים: מרחביים, רכזי למידה, מפקחים ומנהלים
כינוסים ארציים ("מפגשי שיח")
הידע שנצבר במסגרת התכנית: ספרי המתודות (כגון: סייקס, רוזנפלד וויס, 2006) ואתר אינטרנט
התיעוד משמש בשלושה תחומים:

1. מיקוד הידע שנוצר למען שיפור וחידוש בבית הספר ובהישגיו
2. המשך פיתוח תרבות של למידה מתמשכת בתוך בית הספר
3. העברת הידע החדש שנוצר על עקרונותיו לשימוש כלל מערכת החינוך.

2. המסע בעקבות שאלת למידה: לקראת המסע

כאמור, מתודה זו היא השנייה מבין שלוש המתודות המרכיבות את התכנית. במהלכה מאתרים משתתפי המסע סוגיה בלתי-פתורה ומאתגרת בתחום קידום התלמידים. חברי הסדנה מגבשים חלופה לפעולה, תכנית פעולה ומדדים להצלחה. הם מבצעים את התכנית במשותף ותוך מחויבות הדדית לתוצאות, וכן, מקיימים שיח רפלקטיבי מתמשך על אודות עשייתם. עיקרי הפעולה שנלמדו במהלך המתודה הרטרוספקטיבית משמשים עתה נדבך בתכנון דרך הפעולה (ראו נספח ג' לדוגמאות לשאלות למידה).

2.1 הנחת היסוד של המסע בעקבות שאלת הלמידה

המסע הנו שילוב של עשייה ולמידה: הלמידה נבנית באמצעות העשייה, והעשייה - באמצעות הלמידה. ניתן לכנות את העשייה כתהליך של "נסיעה וטעייה", ואת הלמידה - כ"תהייה על העשייה".

2.2 ההיערכות למימוש מוצלח של המסע בסדנת הלמידה

פרק זה מציג כמה מן הרכיבים המאפשרים למידה משותפת ומתמשכת. רכיבים אלו נלמדו בעקבות הפעלת התכנית בבתי הספר ומתבססים גם על מחקרים העוסקים בלמידה-תוך-בוננות (Reflective Learning) (רוזנפלד, 1997; רוזנפלד, שון וסייקס, 1996; 1991; 1987; 1983; Schon, 1974; Argyris & Schon, 1993).

יצירת תנאים הולמים ללמידה ב"סדנת הלמידה" ושמירה על מספר כללים להבטחת רציפות הלמידה יתרמו "לרוח השיח" שעיקרה פתיחות לשינוי לצד מחויבות לתוצאות. השגת מטרות המסע מחייבת את האחראיים על התהליך בבית הספר - המנהל ורכזי הלמידה - לתת את הדעת למימוש התנאים ושמירת הכללים בעת הפעלת סדנת הלמידה.

קביעות זמן ומקום

הזמן והמקום של ביצוע סדנת הלמידה צריכים להיות מוכרים לכל המשתתפים ומקובלים עליהם. פינוי זמן במערכת כה עמוסה כמו המערכת החינוכית הנו תנאי הכרחי לקיומה של למידה אפקטיבית. על כן, יש לקבוע מראש את מועדי המפגשים ואת מיקומם, ולא לשנותם עקב המחויבות לשגרה.

נגישות ונוחות

רצוי שהמרחב שבו מתבצעת הלמידה יהיה נעים, מזמין, ומנותק ככל האפשר ממקורות רעש ומהתרחשויות היום-יום.

הבטחת אופי "מכבד" ושוויוני של השיח

כל משתתף בסדנה תורם לשיח את הידע שלו ואת נקודת מבטו הייחודית באופן שוויוני ובמינימום של היררכיה. ברור כי יצירת מציאות ותחושה של שוויון בתוך ארגון היררכי אינה מושגת באופן מידי. היא עשויה להתרחש כאשר השיח יתנהל תוך כבוד הדדי והקשבה אמיתית ובאווירה של להט לעשייה וללמידה, ואף של הומור.

קבלת החלטות בהסכמה

יש חשיבות לכך שכל צעד במסע ייעשה רק לאחר שנוצרו הבנות בין המשתתפים. קבלת החלטות בהסכמה היא ביטוי להיעדר היררכיה, והיא עשויה לתרום למחויבות הדדית בין חברי הקבוצה לאורך כל המסע.

שיתוף במידע ושקיפות

שקיפות המידע על-ידי הפצתו בקרב כל משתתפי הסדנה תורמת לתחושה של שותפות. העברת המידע מובטחת באמצעות תיעוד קבוע של המפגשים והפצתו בין כל המשתתפים לאחר כל מפגש. בנוסף, כל משתתפי הסדנה מקבלים דיווח שוטף על אירועים שהתרחשו מחוץ למסגרת הסדנה, כגון: מפגשים עם המנהל, שיחות עם הורים ואירועים שהתרחשו ללא ידיעת כל המשתתפים.

פתיחות לרעיונות "פרועים"

קבלת השונויות בקבוצה ופתיחות לרעיונות "פרועים", שהן בבסיס היצירתיות, הנכונות להמצאה והשימוש באסוציאציות חופשיות, עשויות לקדם את הכושר ללמידה, להתחדשות ולשינוי, שהם בלבם של התכנית. כלומר, יצירת אווירה המעודדת שיחה זורמת, העלאת רעיונות יצירתיים, פתיחות והקשבה, תוך תשומת-לב לסוגי התרומה השונים של המשתתפים. זאת, על בסיס ההנחה שקיים ידע סמוי איכותי אצל כל אחד מהמשתתפים, אשר חשוב להפכו לגלוי ולנסחו בלשון מכוונת לפעולה. לכן, כדאי לתת דרור לרעיונות הנשמעים בתחילה פרועים, ולהקשיב בתשומת-לב גם ל"מוזיקה של השיח" המהווה מעין צוהר לידע סמוי: דימויים, מטאפורות, אנלוגיות ואסוציאציות העולות במהלך השיח.

מוכנות לביקורת

מוכנות לקבל ביקורת והערות של השותפים ללמידה תאפשר שיח זורם ותיצור אווירה פתוחה.

אווירה של פרגון ונדיבות

בצד המוכנות לביקורת, נמצאת יצירת אווירה של רוחב לב, תמיכה, נדיבות ואמון הדדי. אלה יאפשרו את הפתיחות והחשיפה, אשר הם בבסיסו של המסע.

נכונות לשינוי הדרך תוך כדי המסע

הלמידה מתרחשת תוך כדי התנסות ובוננות. מכאן, סביר להניח שהעשייה גם תכתוב שינויים במהלך הלמידה, ושהפעולות שעליהן הוחלט, ישתנו אף הן. ייתכן שחלק מהפעולות יתבררו כמוצלחות פחות, ושרעיונות אחרים יעלו במהלך הלמידה. כדי לזהות את כל אלה דרושה נכונות מראש, וחשוב לתת את הדעת לצורך בשינוי התיב בעת תכנון לוחות הזמנים למסע.

3. המסע בעקבות שאלת הלמידה: שלבי המסע

3.1 שלבי המסע

בפרק זה יוצגו השלבים במסע, החל משלב הגדרת שאלת למידה, דרך העשייה החינוכית, וכלה בהסקת המסקנות והפצה. השלבים המובנים נועדו להכוונת המשתתפים לביצוע משולב של למידה ועשייה.

השלבים מהווים את המסגרת בלבד, ואילו התכנים הם ייחודיים לכל בית ספר ובכל מסע, גם כאשר שאלות הלמידה או תכניות הפעולה דומות.

להלן שמות שלבי המסע ולאחריהם פירוט והסבר של כל שלב.

שלבי המסע

1. זיהוי תחום בחיי בית הספר הדורש שינוי.
2. בחירת אוכלוסיית היעד לתכנית הפעולה.
3. הרחבת מעגל המשתתפים בסדנת הלמידה וגיבוש חברי מעגל העשייה.
4. הגדרה של שאלת הלמידה.
5. פריסת חלופות לפעולה ובחירה באחת מהן.
6. הכנת תכנית פעולה והגדרת מדדי ההצלחה.
7. הפעלת התכנית ואיסוף הנתונים בצד למידה מתמשכת על בסיס העשייה ואיתור סוגיות בלתי-פתורות.
8. זיהוי עקרונות המובילים להצלחת התלמידים.
9. זיהוי תוצרי לוואי חיוביים ושליליים וזיהוי חסימות.
10. דיון פומבי, פרסום והפצה.

שלב 1 - זיהוי תחום בחיי בית הספר הדורש שינוי

משתתפי סדנת הלמידה מזהים תחום הקשור לקידום תלמידים, שהם שואפים לשנות, למשל, פיתוח התנהגות מקדמת למידה, יצירת תפיסה ערכית בתחום מסוים, עמידה בכללי משמעת ונוהל (דוגמאות ניתן לראות בנספח ג').

שלב זה מסתיים כאשר נוצרת הסכמה ברורה שיש צורך בשינוי ושניתן לבצעו.

שלב 2 - בחירת אוכלוסיית היעד לתכנית הפעולה

אוכלוסיית היעד היא בדרך כלל קבוצת תלמידים. על המשתתפים להבהיר בעניין זה שתי סוגיות:

1. זהותה של אוכלוסיית התלמידים: גילם, מאפייניהם, צורכיהם ועוד.
2. היקף אוכלוסיית התלמידים: כל תלמידי בית הספר, שכבה, כיתה או קבוצה מסוימת. לשם הבהרת הסוגיות, ייתכן שיהיה צורך במיפוי התלמידים, כגון רמת הציונים של התלמידים וקשיי למידה לפי דיווחים הקיימים בבית הספר.

אפשרויות הבחירה בין קבוצות תלמידים יישקלו אל מול יכולתו של סגל בית הספר להגיע ל"מצב רצוי הניתן להשגה". לגבי היקף התלמידים, חשוב לציין שעשייה הכוללת תלמידים רבים עשויה להיות בעלת השלכות משמעותיות יותר לכלל בית הספר בתחום שנבחר.

שלב זה מסתיים כאשר מוגדרת קבוצת היעד שתשתתף בתכנית.

שלב 3 - הרחבת מעגל המשתתפים בסדנת הלמידה וגיבוש קבוצת החברים במעגל העשייה

בשלב זה דנים בהרכב הרצוי של סדנת הלמידה - מיהם בעלי העניין שיכולים לתרום למסע. בעלי עניין אלה עשויים לייצג שלושה קהלים שונים:

1. הנהלת בית הספר - מנהל או חברי הנהלה
 2. חברי הסגל - מורים, מחנכים, יועצים
 3. מקבלי השירות - תלמידים, הורים
- המשתתפים מבררים מיהם בעלי העניין המעורבים ישירות בעשייה - מחנכים, מורים והנהלה, וכן, מיהם השותפים לעשייה - מחנכי כיתות מקבילות, אנשי טיפול וכדומה. לאחר מכן, הם מחליטים את מי מכל אלה כדאי לצרף לסדנת הלמידה, וכן, מי מבין משתתפי סדנת הלמידה, או שמבין אלה שיצורפו אליה, ירכיבו את מעגל העשייה. רצוי לצרף אנשים המוכנים להתחייב להתמיד במפגשי הלמידה ובעשייה.

בשלב זה עלול להיווצר מצב שחברים שהיו שותפים בסדנת הלמידה עד כה יפרשו.

בעקבות שינויים אלו מורכבת מעתה סדנת הלמידה משתי קבוצות הפועלות בשני מעגלים השזורים זה בזה: א. חברי קבוצת העשייה אשר מבצעים את תכנית הפעולה שתיבנה, הלכה למעשה; ב. חברי קבוצת הלמידה. קבוצת הלמידה כוללת בנוסף לקבוצת העשייה בעלי עניין נוספים.

להלן התיאור הגרפי של חלוקת הקבוצות בסדנת הלמידה, לפיו אנשי קבוצת העשייה מהווים חלק מקבוצת הלמידה ובד-בבד הם פועלים במקביל בעשייה ובלמידה.



הרחבתה של הקבוצה עשויה ליצור תחושה של מבוכה בקרב ותיקה ותחושה של חוסר ביטחון בקרב המצטרפים אליה. רצוי אפוא להתחיל בהדגמה של חקר הלמידה מהצלחות העבר, וזאת כדי ליצור שפה מוכרת ואווירה של למידה משותפת.

שלב זה מסתיים עם קביעת שמות החברים בקבוצות הלמידה והעשייה.

שלב 4 - הגדרה של שאלת למידה

השאלה מגדירה מצב מסוים מצוי, ומולו - את המצב הרצוי, בתחום הנבחר. הגדרת שני המצבים מבליטה את הפער הקיים ביניהם. השאלה מתמקדת בחיפוש אחר דרכי פעולה אפשריות כדי לגשר על הפער.

תבנית שאלת הלמידה היא:

כיצד ניתן לפעול בתחום X שבו המצב המצוי הוא Y כדי להגיע למצב רצוי Z?

את המצב הרצוי יש להגדיר תוך התמודדות ולאחר בחינה של ארבע סוגיות:

האם ניתן לכמת את המצוי והרצוי במצבים שונים לפי מדדים אובייקטיביים, וכיצד יש לעשות זאת?
האם ניתן להשיג את המצב הרצוי, או להצביע על התקדמות להשגתו, בטווח קצר יחסית שאינו עולה על שנת לימודים אחת?

האם קיימים בבית הספר משאבים מספיקים ונגישים לביצוע פעולות שיובילו למצב הרצוי?
האם ניתן להגיע למצב הרצוי על-ידי שותפות והסכמה של גורמים חיצוניים, כמו אנשי פיקוח או הרשות המקומית, כך שלא תהיה להם סיבה לערער על חשיבותו או נחיצותו.

אם התשובות שתינתנה לשאלות תהיינה חיוביות, הן תצבענה על "מצב רצוי בר-השגה". כלומר, מדובר במצב שקבוצת העשייה יכולה ליצור אותו ללא תלות במשאבים חיצוניים שאינם בשליטתה, בטווח זמן קצר יחסית, ואשר ניתן למדידה אובייקטיבית. אם התשובות לשאלות אלו או למקצתן אינן חיוביות, כדאי לשקול הצגת שאלת למידה אחרת שלגביה ניתן להגיע למצב רצוי בר-השגה.

שני המצבים יוגדרו על-פי מדדים אובייקטיביים אחידים.

שלב זה מסתיים עם הגדרת המצב המצוי והמצב הרצוי.

מאחר ששלב זה מסיים את ההכנות לקראת בניית תכנית הפעולה, חשוב לקיים לאחר סיומו מעין אתנחתא רפלקטיבית, להרהור נוסף על ההסכמות שנתקבלו בארבעת השלבים הראשונים. הרהור יעסוק בשאלות, כגון: התחום - האם אותר צורך אמיתי לשינוי? אוכלוסיית היעד שנבחרה - האם היא המתאימה להשגת השינוי? המצב הרצוי - האם הוא בר-השגה והאם המדדים להגדרתו אובייקטיביים ומתאימים? בחינה כוללת של תוצרי המסע עד כה תאפשר הכוונה מדויקת יותר של תכנית הפעולה.

שלב 5 - פריסת חלופות לפעולה ובחירה באחת מהן

בשלב זה, חברי הסדנה פורסים רעיונות העשויים לתת מענה לשאלת הלמידה. לשם כך, רצוי להעלות ולפרוס כמה שיותר רעיונות וחלופות הלקוחים מתוך עשייה שהביאו להצלחה. כדאי לעודד את חברי הקבוצה לעבוד באופן אינטואיטיבי באמצעות סיעור מוחות, אסוציאציות, חלומות, דימויים, סיפורי עבר ורעיונות חדשניים ונועזים. בנוסף, מן הראוי לפנות גם למקורות ידע נוספים: התייעצות עם גורמים חיצוניים, קריאת ספרות מקצועית, שיתוף עמיתים נוספים שיש להם ידע נוסף מן השדה ועוד. מתוך האפשרויות שיועלו יגובשו 2-5 דרכי פעולה שכל אחת מהן מציגה חלופה שונה לגישור על הפער בין המצוי לרצוי. השוואה בין החלופות תאפשר בחירה מושכלת באחת מהן כדרך מיטבית לפעולה.

בספרות המקצועית ישנן שיטות שונות להשוואה. בתכניתנו נוסתה בהצלחה שיטת (McWhinney et S.W.O.T. al., 1997), אשר בוחנת את החלופות ומשווה ביניהן על-ידי שקלול וניתוח של ארבעה מדדים:

נקודות חוזק של כל חלופה (Strengths)

נקודות חולשה של כל חלופה (Weaknesses)

ההזדמנויות ליצירת שינוי בעקבות הפעלת החלופה (Opportunities)

מחירים ותוצרים שליליים צפויים (Threats)

שלב זה מסתיים כאשר מתקבלת הסכמה לגבי דרך הפעולה.

שלב 6 - הכנת תכנית פעולה והגדרת מדדים להצלחה

החלופה הנבחרת תיבנה כתכנית פעולה תוך התייחסות למספר רכיבים:

1. תיאור הפעולות הנדרשות לביצוע בסדר כרונולוגי.
2. קביעת פרק הזמן הנדרש לביצוע כל פעולה וקביעת לוח הזמנים להתקדמות ולסיום.
3. קביעת המדדים שעל-פיהם ייבדק המצב המצוי, תוצרי הביניים והתוצרים הסופיים - המצב הרצוי.

4. קביעת רף ההישגים הנדרש להגדרת הצלחת תכנית הפעולה.

5. מינוי רכז אחראי לכל שלב או פעולה.

6. פירוט המשאבים הדרושים לביצוע תכנית הפעולה.

לגבי **דרכי המדידה** (סעיף 3) חשוב שתהיינה הן תקפות (Valid) והן רלבנטיות (Relevant). לשם כך, יש לבחור במידת האפשר במדדים כמותיים, כגון ציונים, דיווחי נוכחות ומספר איחורים. ניתן גם לשלב דרכי מדידה איכותניות, כגון ראיונות עם תלמידים, מורים והורים וגם קבוצות מיקוד.

בנוסף, קיימת חשיבות רבה לכך שחברי הסדנה יחליטו במשותף מהו רף ההישגים הנדרש, על-מנת להגדיר את התכנית כהצלחה.

תפקידו של הרכז הוא לתאם ולווסת בין הגורמים הפועלים, לדווח לחברי סדנת הלמידה ולהעביר את הפרטים הנדרשים לרכז האחראי על השלב הבא. חשוב שיהיו מספר רכזים אחראיים, כך שהאחריות לא תהיה בלעדית. בעת **מינוי רכז אחראי** לכל שלב או פעולה (סעיף 5), חשוב לשמור על תחושה ואווירה של שותפות ולפעול מתוך הנחה כי אין בכך סתירה למחויבות האישית של כל משתתף ומשתתף ביחס לתכנית.

בעת הכנת תכנית הפעולה רצוי לזהות תחומים משיקים שיושפעו מהפעלת התכנית ולצפות את אופן השפעתה. בסיום שלב זה, תכנית הפעולה תהיה בנויה לפרטיה וניתן יהיה להפעילה.

שלב 7 - הפעלת התכנית ואיסוף הנתונים בצד למידה מתמשכת על בסיס העשייה ואיתור

סוגיות בלתי-פתורות

שלב זה הוא הארוך מכל שאר השלבים ומהווה את הליבה של התכנית כולה. הוא נמשך לכל אורך הפעלתה של תכנית הפעולה. הלמידה היא בחלקה רטרוספקטיבית - על העשייה שהתקיימה, ובחלקה - למידה פרוספקטיבית שמטרתה לבצע שינויים והתאמות בהתאם לתגובות ולתוצרים המתקבלים בעשייה.

בשלב זה רצוי להדגיש שלושה נושאים: (א) הדיווח; (ב) השיח בעקבות הדיווח; (ג) זיהוי הסוגיות הבלתי-פתורות.

הדיווח כולל את ההיבטים האלה:

- נושאי הדיווח כוללים את התוצאות והתוצרים של כל אחת מהפעולות ואת התגובות לפעולות של התלמידים ושל בעלי העניין הנוספים. לצד אלו חשוב לדווח גם על פעילויות או על שיחות שנעשו ללא תכנון מוקדם, למשל על תגובות בלתי-צפויות של תלמידים לפעולות, על תוצרים בלתי-צפויים ועל התערבות של גורמים חדשים בתהליך.
- אופי הדיווח צריך להיות מכוון ל"תבנית הידע" שהקבוצה רוצה להשיג על-ידי הפעלת תכנית הפעולה. הידע שהקבוצה מעוניינת להציג הוא מן הסוג שפארק (Park, 2001) מכנה "ידע פונקציונלי". הכוונה היא להתמקדות ב"ידע מכוון לפעולה". ניתן כמובן לכלול גם הסברים ורגשות, אך יש לזכור כי אלה עלולים להסיט לאפיקים שאינם מכוונים לתפוקות של התכנית.

- אורך הדיווח והיקפו: רצוי שהזמן המוקדש לדיווח יימשך כשליש מזמן המפגש של סדנת הלמידה, ושלא יכלול פרטי-פרטים העשויים להקשות על קבלת תמונת מצב כללית.
- השיח בעקבות הדיווח** יכלול את הנושאים האלה:
 - בחינת התוצרים, התגובות וההתערבויות, תוך זיהוי נקודות המפנה שגרמו להיווצרם.
 - זיהוי הקשר בין נקודות המפנה לבין עיקרי הפעולות שהובילו אליהן.
 - הפעולות העיקריות שהובילו אליהן.
 - דיון קבוע בקצב התפתחותה של התכנית. כאן יש חשיבות לזהות חסימות המונעות את התפתחות תכנית העשייה, וזאת כמנוף למציאת דרכי פעולה להתמודדות איתן.
 - סיכום המסע, הסקת מסקנות, הן ביחס לתהליך והן ביחס לתוצרים.
- אם התכנית מתפתחת כמתוכנן, הקבוצה מסכמת את עיקרי הפעולות שתרמו להצלחה, ומצביעה על אותם תוצרי התכנית שיופצו ויוטמעו בבית הספר בעתיד.
- זיהוי סוגיות בלתי-פתורות**: הלמידה מחייבת אומץ להתמודד עם סוגיות לא פתורות כי הן-הן המנוף ללמידה מתמשכת. על כן, יש לשים לב בשלב זה לזיהוי הסוגיות שאמנם לא פגעו במסע ובהצלחתו, אבל הן מהוות נושאים להמשך הלמידה המתמשכת בדרך של בוננות. שלב זה מסתיים עם סיום ההפעלה של תכנית הפעולה.

שלב 8 - זיהוי העקרונות המובילים להצלחת התלמידים

בדומה למסע הרטרופקטיבי (המתודה הראשונה), המסע הפרוספקטיבי מאפשר לזהות עקרונות מתוך העשייה ולנסחם בלשון מכוונת לפעולה, ובתוך כך - לפתח ידע המוביל להצלחה, שניתן ליישמו בהקשרים נוספים בעשייה החינוכית. לדוגמה, שיתוף הורים, יצירת דיאלוג עם תלמידים ומתן הזדמנות נוספת. בשלב זה ייערך שיח שמטרתו זיהוי של עקרונות אלה וניסוחם ושל ההקשרים שבהם ניתן יהיה לעשות שימוש בעקרונות. חשוב לציין שאין לקיים את השיח בלשון הנמקה (לדוגמה, לא להשתמש במונחים "בגלל" או "הסיבות לכך הן").

שלב 9 - זיהוי תוצרי לוואי חיוביים ושליילים וזיהוי חסימות

בשיטת הבוננות ניתן לרוב לגלות סדרת תוצרי לוואי, הן מנקודות הראות של הניסיון האישי, הבין-אישי והתפקודי והן מבחינת התהליכים המערכתיים, שהיו סמויים מין העין או שלא היו קשורים באופן ישיר לשאלת הלמידה. חלק מתוצרי לוואי אלה עשויים להיות חיוביים וחלקם שלילים. למשל, פגיעה באנשים שהפסידו מהתהליך ומנגד, התקדמות תלמידים בתחומים נוספים לאלה שהייתה שאיפה לקדם במסגרת שאלת הלמידה. בנוסף, חשוב לציין חסימות במסע, קרי: מצבים או אירועים שעיקבו או כלל לא אפשרו התקדמות במסע, ובשל כך נדרשה צעידה לאחור על מנת לשנות כיוון למען השגת היעד.

שלב 10 - דיון פומבי, פרסום והפצה

בתום הזמן שהוקצב לעשייה, על חברי סדנת הלמידה להיערך להצגת המסע בפני עמיתיהם בתוך בית הספר ובפני קהל בעלי עניין ושותפים אחרים, כגון תלמידים, הורים ובעלי תפקידים ביישוב. ההיערכות להצגת המסע כוללת איסוף התוצאות והתוצרים של המסע והצגתם בצורה גרפית לצד מדדי ההצלחה שנקבעו. כמו כן, כוללת ההיערכות זיהוי התהליכים החדשים בבית הספר, שניתן לשייך אותם כתוצרי לוואי למסע, כולל שינוי בהתנהגות התלמידים, באקלים ובאווירה.

הצגת המסע נעשית הן בעזרת מצגות (ראו תבנית בנספח א') והן בדיווח ישיר של השותפים למסע, בהם התלמידים שהשתתפו בתכנית, חברי קבוצת העשייה, רכז הלמידה הבית-ספרי שהוביל את המסע ומנהל בית הספר שהשתתף בהובלה. כל אחד מביא את "סיפור המסע" מנקודת מבטו.

לאחר ההצגה רצוי לעודד שיח פתוח ומתמשך שיעסוק בפרטי המסע, בתוצאות ובמשמעויות הנלוות. תרומת השיח תהיה לא רק למען פרסום העשייה החינוכית והלמידה השלובה בו, אלא גם להשטתו של דיאלוג מקיף בנושא עצמו ובסוגיה החינוכית הנובעת ממנו ולהנחלתו וליצירתו של שילוב בין שיח חינוכי לדרכי הלמידה המתמשכות בצוות בית הספר.

בדרך זו מתמסדת הלמידה המתמשכת, הכוללת הגברת הדיאלוג בין תלמידים למורים ולהורים, למען עיצוב קהילה פעילה ומעורבת בעשייה החינוכית.

בסיום שלב זה, סגל בית הספר, תלמידיו ובעלי עניין נוספים יכירו, לא רק את סיפור המסע ומסקנותיו, אלא גם את עקרונות העשייה שהובילו להצלחה.

בנספחים ד'-ו' מובא תיעוד מסעות הלמידה של שלושה בתי ספר.

3.2 סוגיות מבניות או אתיות במסע

במהלך המסע עשויות להתעורר סוגיות מבניות, תפעוליות או אתיות, העלולות לעכב או להקשות על הפעלתו או על מהלכו. כדי להתמודד עמן, מן הראוי לא לדלג עליהן ולדון בהן במשותף, ואף לראותן כשאלות למידה או כסוגיות בלתי-פתורות שיש לחפש להן מענה. להלן כמה דוגמאות שהופיעו במהלך מסעות הלמידה של בתי ספר אשר השתתפו עד היום בתכנית.

קושי במעבר בין המתודה הרטרואספקטיבית לבין המתודה הפרוספקטיבית

מסע הלמידה מהצלחות (המתודה הרטרואספקטיבית) מאופיין באופטימיות, בגאווה, בהרגשת הצלחה ובחוזק ("נחלנו הצלחה ואנו גאים בה"). לעומתו, תחילתו של המסע בעקבות שאלת הלמידה (המתודה הפרוספקטיבית) עלול לעורר מבוכה בעצם קיומה של סוגיה "המטרידה אותנו ושלא מצאנו לה מענה". במקרה כזה, רצוי לקדם אווירה המאפשרת לראות את הסוגיה, לא רק כאתגר ליצירתיות ולנחישות, אלא גם כסלילת דרך להתמודדות עם כישלונות, וזאת, לא באמצעות פסילתם, אלא בתפיסתם כבעלי סיכוי להפוך להצלחות.

נכונות לאתגר הטמון ביצירת סדנת למידה הכוללת משתתפים ותיקים וחדשים

בשלב הרביעי של המסע דובר על הרחבת מעגל הלמידה ועל צירוף משתתפים נוספים שאינם מצויים במתודה הרטרנספקטיבית. צוין כי הדבר עלול ליצור מתחים, ואף לאות מסוימת, בקרב משתתפי הסדנה. כאמור, ניתן להתגבר על כך אם הוותיקים יחלקו עם המצטרפים את תהליך הלמידה מן ההצלחות, למען השיח והלמידה. אולם, מן הראוי לציין שלעתים דווקא הגיגיהם של המצטרפים עשויים להעשיר את הלמידה, והם אף יכולים להציע דרכי למידה נוספות.

מגבלות זמן

מסע הלמידה נתקל לעתים בעיכובים ובקשיים עקב בעיות של מציאת זמן מתאים ללמידה, ופער בין הלחצים היום-יומיים לבין פעולות לאור החזון ולמענו. לכן, על מנת להיות צמודים להנחלת הלמידה המתמשכת במציאות דינמית ומשתנה של בתי הספר, חשוב לשמור בקפידה על קביעות זמן הפגישות. במקרים אלה, מתפקידו של רכז הלמידה בעצה אחת עם מלווה הלמידה, למצוא דרכים לגשר על המתח הזה תוך אהדה לרגשותיהם ולצורכיהם של המשתתפים בסדנה המתקשים להתנתק מענייני היום, מחד גיסא, ושמירה על כללי הרצף והיציבות של הפעלת התכנית, מאידך גיסא.

סוגיית הסודיות

במהלך מסע הלמידה עלולים לעלות תכנים שאין להפיצם, למשל בתחום צנעת הפרט. דווקא לשם כך חשובה אווירת האינטימיות והאמון ההדדי בין המשתתפים, וכן, ההיצמדות לכללי אתיקה המחייבים את בעלי התפקידים בבית הספר, כגון היועצים, המנהלים או המחנכים.

החלטה על מציאת חלופה מתאימה

השלב של בחירת חלופה הוא נקודת המפנה המכוננת במהלך השיח. על כן, נתינת לגיטימציה לתחושת העמימות חשובה כל-כך ללמידה המתמשכת. מן הראוי לא להיעתר לנטייה לחזור לפתרונות מוכרים. אם גובר הקושי לקבל החלטה משותפת מתאימה, מן הראוי שרכז הלמידה ייעזר במקורות חוץ, כמו מלווה הלמידה והספרות המקצועית, או שיציג את הבעיה בלשון של שאלת למידה.

קושי בהובלת הסדנה

כאמור, הסדנה מובלת בידי רכז הלמידה שהוא בדרך כלל מורה מן השורה בבית הספר. לאור זאת, לעתים חברי קבוצת הלמידה מבקשים שמלווה הלמידה יוביל את הסדנה. במצב זה על מנהל בית הספר להתערב ולפעול לחיזוק מעמדו של רכז הלמידה ולסייע לו. זאת, מכיוון שצירוף מלווה הלמידה לסדנה עלול לפגום בתהליך יצירת האוטונומיה של הלמידה שהיא בלבה של התכנית.

4. מה קורה אחרי המסע בעקבות שאלת למידה?

בעקבות מסע הלמידה שתואר נפתחות דרכים לעשייה ולמידה נוספות שהן:

1. המסע ותוצריו משמשים בסיס ללמידה בין בתי הספר.
2. תוצרי המסע מביאים לשינויים בדרכי פעולתו של בית הספר.
3. מעגלי הלמידה והעשייה מתרחבים ומתרבים בתוך בית הספר.
4. התיעוד מאפשר פיתוח של למידה על הלמידה.

4.1 המסע ותוצריו משמשים בסיס ללמידה בין בתי הספר

המשך הלמידה שהתקיימה בבית הספר נעשה גם דרך מעגלי הלמידה המרחביים והארציים שתוארו בסעיף 1.4. המטרה של מפגשים משותפים אלה בין בתי הספר היא לזהות סוגיות משותפות המעסיקות את בתי הספר, להחליף מידע ביניהם על התובנות שהתקבלו במהלך הלמידה הבית-ספרית, ולעצב גוף ידע משותף לגבי סוגיות חינוכיות נבחרות.

המפגשים המשותפים הללו מאפשרים גלות כי על אף המבנה הכללי האחד של המתודה, קיימים בכל בית ספר דפוסים שונים של מסעות למידה וכי נוצר גיוון רב בתוצרי הידע. אכן, זה תוצר ישיר של האוטונומיה המוענקת לכל בית ספר ביחס לאופי ולתהליך הלמידה. השונות המתגלה בין בתי הספר מעודדת את בתי הספר לקיים מפגשים ביניהם לשיתוף בידע ובתוצריו וללמידה מהם.

להלן מספר דוגמאות המלמדות על הגיוון בתהליך הלמידה הבית-ספרי:

- **שיתוף בעלי העניין** - במספר בתי ספר שיתפו את התלמידים בסדנת הלמידה; במספר בתי ספר אחרים פתחו סדנאות למידה לתלמידים בלבד, בד בבד עם פתיחת סדנאות למידה למורים; במספר בתי ספר אף שילבו יחד הורים, אנשי רשות, חברי מינהלה ומורים.
- **הבחירה של תחום הלמידה והעשייה** - במספר בתי ספר בחר המנהל את התחום שבו נדרש שינוי, ואילו בבתי ספר אחרים עשו זאת חברי סדנת הלמידה.
- **תזמון ה"מסע בעקבות שאלת הלמידה"** - במספר בתי ספר מוקד מלכתחילה התחום שבו נדרש שינוי ובתחום זה חיפשו הצלחות; בבתי ספר אחרים שימשה ה"למידה מהצלחות" מנוף לשינוי האווירה בקרב סגל המורים, ורק לאחר מכן הושגה הסכמה לגבי התחום שבו הם מבקשים לעשות שינוי. להלן מספר דוגמאות על הלמידה ההדדית הנוצרת בין בתי הספר:
- **הפעלת סדנאות למידה ייחודיות** - נמצא כי לאחר שתלמידי אחד מבתי הספר דיווחו במפגש הארצי על עלייה במחויבותם ללמידה בעקבות סדנת הלמידה שלהם, הפכה סדנת הלמידה מסוג זה להיות מקובלת בבתי ספר נוספים.
- **אימוץ דפוסי למידה חדשים** - בהנהגת המפקח, ארבעה בתי ספר השוו את הישגי התלמידים ואיתרו שיטות עבודה אפקטיביות לשיפור לימודי המתמטיקה, ותוך כך למדו זה מזה והעשירו את דפוסי עבודתם. ארבעתם הצליחו להעלות את הישגי התלמידים במקצוע זה.

הגיוון בדרך ובהפעלה מצביע על הגמישות הטבועה במבנה התכנית ועל היכולת של בתי הספר להתאים את הלמידה לצורכיהם ולתפיסותיהם. לא זו בלבד, אלא שגיוון זה מעודד קיום מפגשי שיח ללמידה ולהחלפת מידע וידע בין בתי הספר.

4.2 תוצרי המסע מביאים לשינויים בדרכי פעולתו של בית הספר

בעקבות הפרסום והדיון הפומבי (השלב העשירי במסע), בתי הספר נערכים להכנסת שינויים הנובעים במישורן מתוצאות המסע או בעקיפין מהתובנות שנוצרו בעקבות הדיון הפומבי.

השינויים עשויים להיות מבניים, פדגוגיים או בנהלים. לדוגמה, אם תכנית הפעולה כללה פתיחת קבוצה לשיעור עזר בכיתה מסוימת, והתכנית השיגה את התוצאה המיוחלת, תכנית הפעולה אומצה גם בכיתות נוספות. כמו כן, הצלחה של דרך עבודה של קבוצת מורים מסוימת עשויה לשמש גורם מאיץ למורים נוספים לאמץ דרך זו. נמצא גם כי מהלך נוהלי ששיפר את העבודה החינוכית, נכתב כנוהל קבוע של בית הספר.

4.3 מעגלי הלמידה מתרחבים ומתרבים בתוך בית הספר

מתברר כי מסע למידה בתחום מסוים מעודד עשייה בתחומים נוספים הנדרשים לשינוי, ומביא להקמתן של סדנאות למידה נוספות כדי להתמודד עם אתגרים ושאלות למידה.

נמצא גם כי עצם קיומן של סדנאות הלמידה מעודד את החברים שהשתתפו בסדנת הלמידה, לרכז סדנאות למידה חדשות. סדנאות למידה אלה מופעלות פעמים רבות במסגרת ההתכנסויות הקבועות המתקיימות בבית הספר, כגון המועצה הפדגוגית, ישיבות רכזי מקצוע, ישיבות מחנכים, ישיבות מקצועיות, מועצת התלמידים, ישיבת הנהלה וועד ההורים.

פעילויות אלו מעצבות בבתי הספר היערכויות ארגוניות המשלבות בין למידה מתמשכת ועשייה חינוכית.

4.4 התייעוד מאפשר פיתוח "למידה על הלמידה"

התייעוד הנצבר במהלך המסע משמש חומר גלם לזיהוי העקרונות שעליהם מתבססת העשייה, מכאן, ולזיהוי של דפוסי הלמידה בתוך בית הספר, מכאן. זיהוי דפוסי הלמידה הם היסוד ל"למידה על הלמידה" בתוך בית הספר. הודות לתייעוד ניתן לזהות את תהליכי הלמידה המתמשכת הייחודיים לכל בית ספר, המחוללים שינויים בנושאים מגוונים, כגון דפוסי התנהגות התלמידים, דרכי הלמידה שלהם, דרכי ההוראה של המורים ובנושאים רבים נוספים הקשורים לעשייה ולתוצרים של בית הספר. זיהוי דפוסי הלמידה לבתי הספר יידון בהרחבה במתודה השלישית של תכנית זו.

וייס צ' 2004. **אשכולות בתי ספר כמנוף לשינויים חינוכיים; דפוסי חשיבה של המנחה וחברי הקבוצה כמעצבים למידה קבוצתית**. עבודה לקראת תואר דוקטור, אוניברסיטת בן-גוריון, באר-שבע.

וייס, צ'; גורודצקי, מ'. (טרם פורסם). **קהילות עשייה: סוגות השיח וסדרי הלמידה**. דפים, מכון מופ"ת, תל אביב.

סייקס, י"י.; גולדמן, מ'. 2000. **למידה מהצלחות: הפקת ידע מכון לפעולה מהרהור על עבודת מרכז "קשר"**. דמ-337-00. ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.

סייקס י"י.; רוזנפלד, י"מ.; וייס, צ'. 2006. **למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית-ספרית תכנית פיילוט - 2002, המתודה הראשונה - המתודה הרטרופקטיבית**. דמ-473-06. מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל ומשרד החינוך האגף לחינוך על-יסודי, ירושלים.

סנג'י, פ'. 1990. **הארגון הלומד**. הוצאת מטר.

צבע, י'; רוזנפלד, י"מ. 2001. **"כיצד לשכות לשירותים חברתיים נהפכות לארגונים לומדים?" מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית 15 : 143-162**.

רוזנפלד, י"מ. 1997. **"לימוד מהצלחות - כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את מיועדיה"**. **חברה ורווחה** 17(4) : 361-377.

רוזנפלד, י"מ.; סייקס, י"י. 2000. **"והיינו הולמים" - לקראת שירותים טובים דיים בעבור משפחות וילדים"**. **חברה ורווחה** כ(4) : 421-443.

רוזנפלד, י"מ.; שון, ד"א.; סייקס, י"י. 1996. **ביציאה מן המיצר**. פמ-41-96. ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.

Anderson, L. 1993/4. "Espoused Theories and Theories-in-use: Bridging the Gap (Breaking through Defensive Routines with Organization Development Consultants)". Unpublished MPsychOrg dissertation, Department of Psychology, University of Queensland.

Angus, M. 1998. *The Rule of School Reform*. The Falmer Press, London.

Argyris, A. 1993. *Knowledge for Action*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

- Argyris, C.; and Schon, D. 1974. *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Fullan, M. 2003. *Change Forces with a Vengeance*. Routledge Falmer, London.
- Kofman, F.; and Senge, P. 1993. "Communities of Commitment; The Heart of Learning Organization". *Organizational Dynamics* 22(2): 5-23.
- McWhinney, W.; Webber, J.B.; Smith, D.M.; and Novokowsky, B.J. 1997. *Creating Paths of Change*. Sage Publications Inc., London.
- Park, P. 2001. "Knowledge and Participatory Research". In: P. Reason & H. Bradbury (Eds.), **Handbook of Action Research**. Thousand Oaks, Sage Publications, California.
- Schechter, C.; Sykes, I.; and Rosenfeld, J. 2004. "Learning from Success: A Leverage for Transforming Schools Into Learning Communities". *Planning and Changing* 35:3-4.
- Schon, D.A. (ed.). 1991. *The Reflective Turn*. Teachers College, Columbia University, New York.
- Schon, D.A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Schon, D.A. 1983. *The Reflective Practitioner*. Basic Books, New York.
- Senge, P.; Cambron-McCabe, N.; Smith, L.B.; Dutton, J.; and Kleiner, A. 2000. *Schools that Learn*. Doubleday, New York.
- Wenger. E. 1998. *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.

נספחים

נספח א': תבנית לתיעוד המסע בעקבות שאלת הלמידה³

בשקופית זו יש לציין את הפרטים
המזהים ושנת הלימודים

מאיר-ס ליוני-מכון ברוקדייל החידה ללמידה מהצלחות ולמידה מתמשכת במערכות חברתיות	משרד החינוך המינהל הפדגוגי האגף לחינוך על-סודי
למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית-ספרית המתודה הפרוספקטיבית - המסע בעקבות שאלת הלמידה	
תבנית תיעוד המסע	
שם בית הספר: יישוב: סמל בית הספר: מנהל בית הספר: רכז הלמידה: מפקח: מלווה הלמידה: שנת הלימודים:	

1

בשקופית זו יופיע שם התכנית ושם
קצר וקליט המתאר את המסע

למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית ספרית חלק ב' - המסע בעקבות שאלת למידה
שם המסע

2

³ התבנית כוללת את הכותרות של השקופיות במצגת. בית הספר יוצק לתבנית זו את תוצרי המסע ומהלכו, כפי שתואר בסעיף 1.6. אם תחת כותרת אחת יוצר בית הספר ידע הדורש פיצול לשתי שקופיות, רצוי לחזור על שם הכותרת ולציין זאת במספור משני לצד הכותרת. אם לבית הספר חסר ידע בכותרת מסוימת, כדאי לפסוח עליה.

כפי שנוסחה בשלב 4: כיצד יש לפעול
בתחום X שבו המצב המצוי הוא Y
כדי להגיע למצב רצוי Z



שאלת הלמידה

3

תיאור המצב המצוי ומשמעותו
בהיבטים שונים



המצב המצוי

4

בשקופית זו יש לאפיין את אוכלוסיית
התלמידים והיקפה ואת משתתפי
מעגלי העשייה והלמידה בהכללה



המשתתפים במסע

5

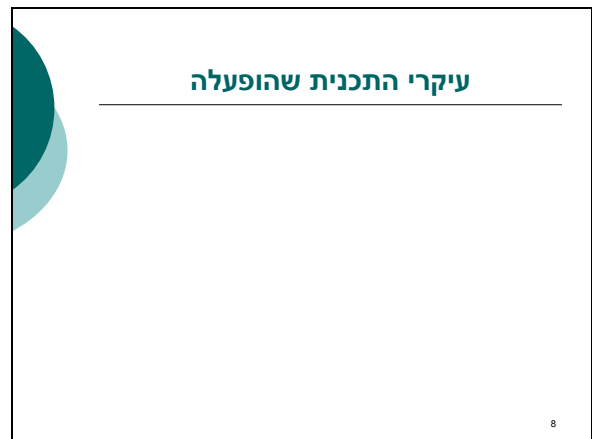
תיאור קצר של דרך הפעולה



תיאור קצר של מדדים כמותיים
ואיכותניים שנקבעו מראש לבחינת
התוצאות בטווח קצר וארוך



רצוי להדגיש לצד הפעילות את אופן
המדידה וכלי המדידה



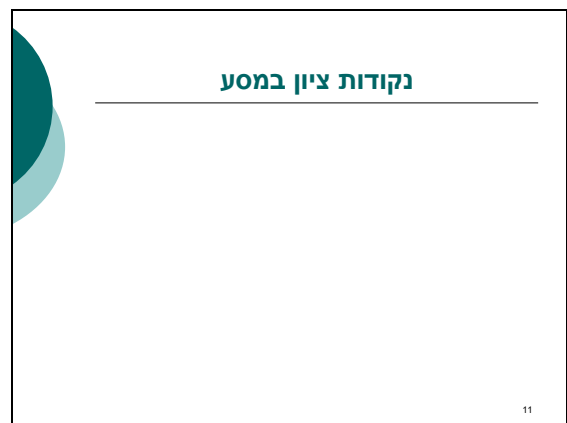
מוצגות על-פי המדדים הכמותיים
ואיכותניים שנקבעו



הצגת תוצאות נלוות צפויות ובלתי-
צפויות, חיוביות ושליליות



ציון פעילויות שהיוו נקודות מפנה והיו
בעלות משקל מכריע במסע והשגת
היעד ותיאור דרך השפעתם



ציון אירועים או מצבים שלא אפשרו
התקדמות (זמנית או מוחלטת)
ונדרשה צעידה לאחור על-מנת
לשנות כיוון



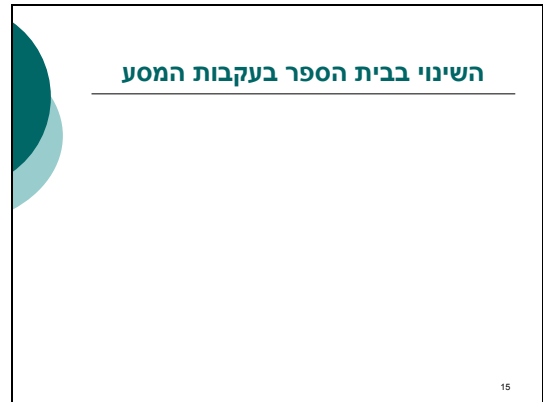
הידע שנוצר בעקבות המסע: ידע
יישומי, היבטים חברתיים וכדומה



סוגיות הנובעות מהחסימות שהתגלו
וגם אחרות



שינוי נוהלי, תפקודי, שינוי באווירה;
תיאור מאפייני האוכלוסייה ואופי
השינוי



עיקרי החזון הבית-ספרי בתחום
שנבחר לאור הנכתב בשקופיות 8-15



נספח ב': בתי הספר שהשתתפו בתכנית הניסוי⁴ ובעלי התפקידים⁵

שם	סמל בית הספר	מנהל/ת	רכז/ת למידה	מפקח/ת
אורט אלון - יקנעם	270140	ד"ר רבקה צפיר	רעיה מזור	רחל נבון
אורט הורוביץ - כרמיאל	770594	רבקה שושן	חני מנהיים	דניאלה זבידה
*אורט כללי - בית שאן	240127	אבי שוורץ	שגית הדר-ביטון	חיים לק
אורט מגדים - כרמיאל	244285	שרה מרום/ דוד אטמור	חיזבר מרינה	דניאלה זבידה
אורט רוגוזין - מגדל העמק	240192	שלמה גולדמן	שושי דהאן	חיים לק
*אורט שרת - נצרת עלית	278010	מיכל טל	פיקי קורן	עמיאל גד
אלדד - נתניה	441097	פינצוב טובי-מנכ"ל ניסים לוטן-חטי"ע	יעל דוד אילת הלר	יעל גרוס
בית הספר התיכון - שיבלי	247882	אסעד שיבלי	עומר שיבלי חאמד סאלפתא	אריה פלד
גימנסיה נבון - חולון	544528	מיכל שחר	ענת שילה	אביגדור גונן
*גימנסיה ריאלית ע"ש קררי - ראשון לציון	440065	שוש וינטר	אלה לשם	יעל גרוס
דקל וילנאי - מעלה אדומים	140863	אסתר שקד	שרון מדינה-שרת	מרגלית כרמי
חוף הכרמל - מעגן מיכאל	770073	אלישבע טסלר	רותי בירן	עדה גבע
חטי"ב א' - כפר קנה	247262	עומר אמארה	טאהא חיר אלדין	יאסר עומר
חטי"ב בן גוריון - ראשון לציון	444273	נחמה יוחאי	פוגל שושנה	יעל גרוס
*חטי"ב קלמן - רמת השרון	544080	מרים גול	רחל אלברג	שלמה ארגמן
מקיף - ערערה בנגב	648071	ג'אסר אבו עראר	חליל אלמחדי	מוחמד אלקרנאווי
מקיף א' - באר שבע	640037	סמדר ז'ק	חיה מחמלי	ורדה לוי
מקיף א' - שפרעם	247130	כמאל שופנייה	יוספין מואפק	האני פארג'י
מקיף אל פארוק - כסייפה	648139	עודה אל עמור	חליל אלעמור	מוחמד אלקרנאווי
מקיף ז' - ראשון לציון	441147	ורד מרום	פרננד קירנברג	יעל גרוס
מקיף ז' עמל, ע"ש נוימן - באר שבע	670042	מנואלה אטיאס	יהודית יום-טוב	ורדה לוי
*מקיף ח' - ראשון לציון	441287	נטע זלינגר	עידית זינגר	יעל גרוס
*מקיף י' - ראשון לציון	441758	כרמן צוקרמן	נורית בן הרוש	יעל גרוס

⁴ בתי ספר המסומנים בכוכבית השתתפו תקופה חלקית בניסוי
⁵ צוינו שמות בעלי התפקידים בסיום תקופת הניסוי

שם	סמל בית הספר	מנהל/ת	רכז/ת למידה	מפקח/ת
מקיף מגידל שמס - מגידל שמס	247858	מוחמד חאטר	לינדה ספדי	זידאן אבו זידאן
מקיף נחף - כפר נחף	248641	עבאס חוסאם	חאלד סואעד	עבדאללה חטיב
מקיף עמל - נהרייה	270298	יוסי זיגלמן	מירי פלג	גבי קרסנטי
נזירות פרנסיסקניות - נצרת	247031	סיסטר פיליפה עראף	בילוס סוזאן גיורגינה פארש	האני פארגי
נעמת - רחובות	470849	מרום חנה	פנינה בן חיים	אביבה עטרי
עמל 1 - פתח תקוה	470070	אסתר טסה	רינה כהן	שוקי נחום
עמל ע"ש מנחם בגין - צפת	270025	בתיה וישנייה אמיר מיכאל	איריס דיין	נורית שלף
עמק החולה - כפר בלום	260232	אורלי זגורי	זאביק גרינברג טלי בארי, רינה שחם	אלי מנברג
קריית חינוך אורט - טבריה	244210	עליזה חכים שי שמעון	רחל קורן ציפי שחר	דליה גל
קריית חינוך אורט - עכו	770859	לאה חליוה	נועה חנוכה	אליעזר מייזלס
תיכון אילון - חולון	540294	רונית חיימוב	צופיה בורובסקי חנה גם	אביגדור גונן
*תיכון בית ירח - עמק הירדן	261065	דורון רוזנבלום	בתיה ברוש	משה ביטמן
תיכון בענה - בענה	249110	מוחמד חליל	אסעד חולוד	ח'אלד עזאייזה
תיכון יאנוח-ג'ת	247296	מאג'ד ביסאן	האדי חמדאן	זידאן אבו זידאן
תיכון יפיע - יפיע	248328	עפו חליליה	עלא חליליה נאיל חטיב	אחמד בדראן
תיכון מקיף אלראזי - רהט	648084	עלי אלקרנאוי	איהאב זיאדנה	מוחמד אלעתמין
*תיכון עין גדי - עין גדי	771105	אורנה אייזמן	רבקה אקריש	ענת בן מורה
תיכון עירוני א' - חיפה	340174	בתיה בראונר	עינת מנדל	מרים מלמד
*תיכון ערערה - ערערה	800102	ח'אדר עקל	מלחם עבד	זאכריה חארדן
תיכון שהם - שהם	441337	אסתר פוסטר	אורנה טייטל	זמיר ברנשטיין
תיכון שוי"ב - המכללה למינהל חיפה	370056	שויקה משה	רחל הדני גלית בונה	יעל יעקבי

נספח ג' - שאלות הלמידה של 25 בתי ספר, על פי נושאיהן

להלן סיכום של שאלות למידה אשר עמדו במרכזם של מסעות למידה בבתי ספר אשר השתתפו בתכנית הפיילוט "למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית-ספרית".

נושא	בית הספר ושאלת הלמידה
1. צמצום אלימות	בית הספר הפרנציסקני נצרת - כיצד ניתן לפעול בתחום האקלים הבית-ספרי על מנת להפחית את מספר ההתנהגויות האלימות ובעיות המשמעת בכיתות י' ו-י', 4, שבהן קיימים אירועי אלימות רבים בין תלמידים ובין תלמידים לבין מורים.
2. העלאת הישגים לימודיים	אורט מגדים כרמיאל - האם ניתן לשפר הישגים בלשון ובטכנולוגיה בקרב תלמידי מב"ר, באמצעות מתן הזדמנויות נוספות והכנה לקראת מבחן? כמו כן, האם פעילויות אלה יקרינו גם על הישגי התלמידים במקצועות נוספים? אורט שרת נצרת עילית - כיצד ניתן לפעול בתחום ההבעה בכתב של תלמידי כיתות ז', שרמתם בתחילת השנה הייתה מתחת לממוצע הארצי, כדי להובילם להישגים גבוהים בסוף כיתה ז'? בית הספר מקיף ג' באר שבע - כיצד מקרבים תלמידים בסיכון ללמידה? גימנסיה נבון חולון - כיצד ניתן לפעול בתחום ההבעה בכתב של תלמידי כיתות ז', שרמתם בתחילת השנה הייתה מתחת לממוצע הארצי, כדי להובילם להישגים גבוהים בסוף כיתה ז'? חטיבת בניינים בן גוריון ראשון לציון - כיצד לקדם את התלמידים בעלי ההישגים הגבוהים בהקבצה הנמוכה במתמטיקה ובאנגלית בכיתה ח' ולהעלותם להקבצה גבוהה יותר תוך שימור חוויית ההצלחה שלהם? מקיף א' באר שבע - כיצד להפעיל את המועצות הפדגוגיות כך שישרתו את קידום ההישגים הלימודיים ותפקודי למידה והתנהגות חטיבת קלמן רמת השרון - כיצד ניתן לקדם הישגי תלמידים בשכבת ט' במקצוע היסטוריה על-ידי פיתוח כלי המדידה המיושם כבר בבית הספר במקצוע ההבעה? מקיף חוף הכרמל מעגן מיכאל - כיצד ניתן לקדם את ההישגים של תלמידי כיתה ז' שיש בה שבעה תלמידי שילוב? מקיף רביבים ראשון לציון - כיצד ניתן לפעול בתחום הערכת הישגים, ממצב של הערכה מסכמת להערכה מעצבת, למען קידום הישגי התלמידים?

תיכון אילון חולון - כיצד ניתן לפעול בתחום האחריות ללמידה, ולהגיע ממצב של חוסר אחריות לימודית למצב שבו התלמידים יהיו אחראיים להתנהגות הלימודית?

תיכון בית ירח עמק הירדן - כיצד ניתן לפעול בתחום מענה לשונות התלמידים, ממצב שבו לא ניתן מענה לתלמידים מצטיינים למצב שבו הם יקודמו על פי כישוריהם?

תיכון כפר כנא - כיצד ניתן לשפר את ההישגים בלימודי הערבית בקרב תלמידים המתקשים בקריאה והבנת הנקרא?

תיכון שהם - כיצד ניתן לפעול לקידום הישגיהם של תלמידים שאובחנו כלקויי למידה, כאשר קיים פער בין הישגיהם לבין יכולותיהם?

תיכון שיבלי - איך ניתן להפוך תלמידים בעלי יכולת שמוותרים על הלמידה לתלמידים המממשים את יכולותיהם במקצועות המדעיים?

אורט רוגוזין מגדל העמק - כיצד ניתן לפעול בתחום חזות הכיתות שבו המצב כיום אינו משביע רצון, ולשפרו תוך פיתוח אחריות אישית וחברתית של התלמידים?

3. אקלים בית-ספרי וכיתתי (שיפור התנהגות, תחושת שייכות, הנחלת נורמות חברתיות, אווירה לימודית חיובית בכיתה)

אלדד נתניה - כיצד ניתן לפעול בתחום ההתנהגותי של התלמיד שבו התנהגותו כרגע אינה מקדמת למידה (התנהגות פסיבית), זאת, כדי להוביל את התלמיד להתנהגות מקדמת למידה (התנהגות אקטיבית)?

בית ספר בגין צפת - כיצד ניתן לפעול בקרב תלמידים שאינם מתפקדים באופן תקין מבחינה לימודית והתנהגותית, ולהובילם לתפקוד תקין?

תיכון טכנולוגי נעמת רחובות - כיצד ניתן לשפר את התפקוד הלימודי והאקלים הכיתתי בכיתה י' - "עיצוב" באמצעות שינוי מבני בכיתה?

תיכון מקיף א' באר שבע - כיצד ניתן לגייס את מעורבותם של תלמידי בית הספר ליצירת אקלים בית-ספרי איכותי?

תיכון מקיף עין גדי - כיצד ניתן לשפר באופן מהותי את השיח המקצועי/חינוכי בקרב צוות בית הספר באמצעות כוחות פנימיים ובעזרת המנוף של "למידה מהצלחות"?

תיכון מקיף ערערה - כיצד ניתן להגדיל את שותפות ההורים בכיתות אומץ, שהמעורבות בהן היום היא אפסית ולעתים מזיקה, למצב שבו ההורים שותפים פעילים לעשייה החינוכית והלימודית?

4. צמצום נשירה, איחורים, היעדרויות
- אורט כללי בית שאן** - כיצד ניתן לפעול בתחום הביקור הסדיר בכיתה י"א - מב"ר, ולשנות מצב של 12 היעדרויות במחצית במוצע לתלמיד ושרוב התלמידים אינם חשים שייכות לבית הספר למצב שבו ממוצע היעדרויות לתלמיד יעמוד על שש במחצית ותלמידים יחוו תחושת שייכות רבה לבית הספר?
- אורט עכו** - כיצד לפעול בתחום האיחורים לשיעורים בכיתה י"א, ממצב שבו כל התלמידים מאחרים לשיעורים למצב שאף לא אחד מאחר?

נספח ד' - תיעוד⁶ מסע למידה - תיכון מקיף ערערה בנגב

מצגת זו מדגימה תיעוד של מסע למידה בכיתות אומ"ץ של בית הספר תיכון מקיף ערערה בנגב. הלמידה בבית ספר זה החלה עם תחילת הפעלתה של תכנית הפיילוט בשנת תשס"ג. המסע בעקבות שאלת הלמידה שלהלן התקיים במהלך שנת הלימודים תשס"ד.

כיוונים נוספים שבית הספר תכנן לקדם בהמשך באמצעות התכנית הם בתחומים השגי התלמידים בבחינות בגרות, דיאלוג עם ההורים והרחבת פעולות התכנית בכיתות אומ"ץ נוספות.

מלווה הלמידה בבית ספר זה הוא יחיאל פרץ.



⁶ במצגות הבאות מתוארים מסעות למידה של שלושה בתי ספר.

מכיוון שהמצגות הוכנו בתקופת הניסוי הן אינן ערוכות בדיוק לפי תבנית התיעוד המוצגת בנספח א'.

שאלת הלמידה

איך מביאים את תלמידי כיתה י"ב אומ"ץ, שאחוז הצלחותיהם נמוך ושמספר הזכאים לתעודות בגרות קטן, לכך שמספר הזכאים יגיע עד 85% מתלמידי הכיתה?



השאלה בהקשר הבית-ספרי

התלמידים

- היעדרויות, חיסורים ואיחורים
- בעיות משמעת בכיתה
- היעדר אמון בעצמם, במערכת ובמורים
- הכנת שיעורי בית מועטה
- הישגים נמוכים
- הישגים נמוכים במבחני הבגרות בכיתה י"א ובמבחני החורף בחלק מהמקצועות

המורים

- תדמית ירודה של מורי אומ"ץ בעיני עמיתיהם
- היעדר מוטיבציה להיכנס וללמד בכיתות אומ"ץ



השאלה בהקשר הבית-ספרי (המשך) נתוני הבגרות באומ"ץ בשנים קודמות

מדעי המחשב	אזרחות	היסטוריה	דת	ערבית	מתמטיקה	אנגלית	ספרות עברית	מקצוע
20	20	20	20	20	20	20	20	ניגשו
18	7	12	15	9	18	18	8	עברו



ההצלחה המיוחלת

- הצלחה בבחינות המתכונת וציונים שנתיים גבוהים
- הצלחה בכל בחינות הבגרות
- זכאות לתעודת בגרות של כלל תלמידי הכיתה
- ירידה במספר היעדרויות
- השתתפות פעילה בשיעורים והכנת שיעורי הבית
- השקעה רבה של המורים



השותפים למסע

- תלמידי כיתות אומ"ץ י'-י"ב, וכיתה י"ב בפרט
- צוות המורים המלמדים בכיתות אומ"ץ
- ההנהלה
- מנחים מטעם מובילי פרויקט אומ"ץ
- מלווה למידה מטעם התכנית
- הורי התלמידים



תכנית הפעולה

- העלאת שאלת למידה בנושא כיתות אומ"ץ במסגרת סדנת למידה למורים ובחירת הפעולות
- הקמת "סדנת תלמידי אומ"ץ" בנושא שיפור הישגים בכיתתם ובחירת פעולות
- חיבור בין שתי הסדנאות ונקיטת פעולות משותפות למורים ולתלמידים



סדנת התלמידים ומחויבות התלמידים

מפגש ראשון : שיחה על הצלחות - תלמידים מספרים על הצלחותיהם האישיות.

מפגש שני: הצעות התלמידים לקידום למידתם ושיפור הישגיהם

- קבלת יחס טוב והוגן מהמורים
- קבלת סיכומי שיעורים
- קבלת פתרון מודפס של שיעורי הבית
- קבלת סיכום החומר למבחנים
- בתמורה מתחייבים התלמידים
- לא להיעדר
- להגיש עבודות בית
- להתכונן למבחנים



פעולות המורים

- סיכום החומר בהדרגה לקראת המבחן
- מתן דוגמאות לשאלות שיופיעו במבחנים
- עבודות בית מודפסות
- פתרון מודפס של עבודות הבית
- מתן הערות בונות ועידוד
- שקלול שיעורי הבית כחלק מהציון השנתי
- יחס אישי לתלמיד
- הזמנת הורים, דיווח וקשר
- שעות קבלה למורים



תוצרי הביניים

- הנוכחות של התלמידים בכתה י"ב עלתה ופחתו האיחורים
- ההשתתפות בשיעורים עלתה
- הכנת שיעורי הבית עלתה
- המורים מוכנים יותר להיכנס ללמד בכיתה



נספח ה' - תיעוד מסע למידה - אורט עכו

מצגת זו מדגימה תיעוד של מסע למידה של החטיבה העליונה בקריית החינוך אורט עכו. הלמידה בבית ספר זה החלה עם תחילת הפעלתה של תכנית הפיילוט בשנת תשס"ג. המסע בעקבות שאלת הלמידה שלהלן התקיים במהלך שנת הלימודים תשס"ה.

מלוות הלמידה בבית ספר זה היא אילנה שני.

המסע בעקבות שאלת למידה תשס"ה - אורט עכו

קריית חינוך אורט עכו חטיבה עליונה

המנכ"ל - חליווה לאה
רכזת הלמידה - חנוכה נועה
מלוות הלמידה - אילנה שני

שאלת הלמידה

○ כיצד לפעול לצמצום האיחורים לשיעורים, עד כדי 20%, בכיתה י'11, שבה רוב התלמידים מאחרים לכל השיעורים?

השאלה בהקשר הבית-ספרי

מה ייחשב הצלחה?

80% מתלמידי הכיתה
יגיעו בזמן לשיעורים

התלמידים יחכו למורים
במקומותיהם

השיעור יתחיל עם כניסת
המורה לכיתה

המצב הנוכחי

רוב תלמידי הכיתה
מאחרים לכל השיעורים

התלמידים מחכים למורה
מחוץ לכיתה

השיעור מתחיל באיחור
של עשר דקות ויותר

תכנית הפעולה שנבחרה

- סדנה פעילה לתלמידים, למורי הכיתה ולחברי הנהלה בנושא האיחורים, בהנחיית המחנכת.
- הקפדה על מילוי יומן הנוכחות והחזרתו למחנכת בסיום כל שיעור.
- לתלמידים שלא יאחרו במהלך שבוע יינתנו תעודת מצטיין כיתתי ותוספת בציון בסעיף תפקוד שוטף, יימסר דיווח להורים והם יקבלו שי צנוע.
- במידה שהכיתה תעמוד ביעד המצופה (80% מתלמידי הכיתה יגיעו בזמן), הכיתה תזכה ביום טיול בתחילת שנה"ל הקרובה.

נימוקי הבחירה בתכנית הפעולה

- בחרנו בתכנית בהנחה שבעזרתה יפנימו התלמידים את מחויבות צוות המורים כולו לנושא.
- הסדנה הפעילה והמעקב המתמיד יתרמו להפנמת המסר על מחויבות המורים באופן יעיל
- התגמולים לטווח הקצר יעודדו את התלמידים מכיוון שיתרמו לחוויית הצלחה

השותפים למסע

המעגל הראשון - קבוצת העשייה
מחנכת הכיתה וקבוצת המורים המקצועיים
המלמדים בכיתה

המעגל השני - קבוצת הלמידה
קבוצת הלמידה מורכבת מכל קבוצת העשייה,
וכן ממורים ובעלי תפקידים: מנכ"ל בית הספר,
המנהלת הפדגוגית, רכזת השכבה ויועצת

דרכי הטמעה של העשייה

- קיום מפגשי צוות מוביל של התכנית לפני כל מפגש של קבוצת הלמידה.
- קיום מפגשי למידה אחת לשלושה שבועות.
- תיעוד המפגשים בידי רכזת הלמידה והפצתם.
- חברי קבוצת הלמידה הכינו כיבוד למפגשים.
- חברי הקבוצה יהיו זכאים לגמול השתלמות של 21 שעות.
- ההנהלה נכחה בכל מפגש של קבוצת הלמידה.
- עבודת צוות.

כיוונים לעתיד


- המשך עבודת קבוצת הלמידה הנוכחית
- בימי היערכות תיערך חשיפה לחדר המורים על-ידי קבוצת הלמידה
- יש כוונה להקים קבוצות למידה נוספות בשנה"ל הקרובה; במהלך חופשת הקיץ יחליטו חברי הצוות המרובע וחברי קבוצת הלמידה על הפורומים שיהוו את קבוצות הלמידה הנוספות

נספח ו' - תיעוד מסע למידה - עמק-החולה

מצגת זו מדגימה תיעוד של מסע למידה של בית הספר עמק-החולה בכפר בלום. הלמידה בבית ספר זה החלה עם תחילת הפעלתה של תכנית הפיילוט בשנת תשס"ג. המסע בעקבות שאלת הלמידה שלהלן התקיים במהלך שנת הלימודים תשס"ה.

מלוות הלמידה בבית ספר זה היא אורנה דפנא.

המסע בעקבות שאלת הלמידה - תשס"ה
בית ספר "עמק-החולה"
כפר בלום



מנהלת: תמר וולפין
רכזות למידה: רינה שחם, טלי בארי
מלוות למידה: אורנה דפנא

1

שאלת הלמידה

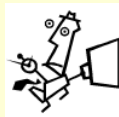
איך לשפר את
תפקוד כיתה ח'
ואקלים הכיתה



2

תיאור השאלה בהקשר הבית-ספרי

- צוות המחנכים והמורים נתקל בקשיים בכיתות בהן האקלים הכיתתי שלילי ומקשה על הוראה ולמידה.
- בעיות של משמעת ותפקוד בכיתה ח'2 עלו לסדר היום הבית-ספרי בצורה נשנית.
- בחרנו לקיים למידה מתמשכת של מורים המלמדים בכיתה זו בתחושה שזה הכרחי ועשוי לתת מענה גם בנקודת זמן זו וגם בהמשך.



3

תכנית הפעולה ונימוק הבחירה

- התכנית נבנתה מתוך הכרה בכך שלכל מורה יש דרכים משלו ולכל תלמיד צרכים משלו. המורים יטילו משימות ברמות קושי שונות, בהתאם לרמות וליכולות של התלמידים וכמענה לצרכים אישיים.
- לחיזוק המנהיגות החיובית, ייעשה שימוש באמירות חיוביות, הימנעות מהערות שליליות לתלמידים בכיתה, להורים בשיחות הורים ולמורים בחדר המורים.
- חונכות אישית - "אח בוגר" - של תלמידי י"ב לתלמידים בכיתה ח2 המתקשים בלימודים או בהתנהגות.

4

השותפים למסע

- **קבוצת הלמידה:**
מורי ח'2, יועצת והנהלה
- **קבוצת העשייה:**
צוות מורי ח'2, תלמידי ח'2, הורי התלמידים, יועצת הכיתה

5

תוצרי הביניים-סוף שלישי ב'

- עלייה בהישגים וירידה במספר ציוני נכשל: ממוצע ציונים כיתתי 73 בשליש ב' לעומת 71 בשליש א'; 28 ציוני נכשל בשליש ב' לעומת 32 בשליש א'
- יותר תלמידים ביותר מקצועות צוינו לשבח
- ירידה במספר הדיווחים השליליים
- עלייה בשביעות הרצון של המורים מעבודתם בכיתה
- הפחתה בהתנהגות המתריסה של התלמידים
- עלייה ברמת התפקוד הלימודי (כגון הכנת שיעורי בית)

6

החסימות ודרכי הפעולה לשחרורן

- **חסימה:** קושי בהגעת מורים למפגשים
דרך הפעולה: שיחות שכנוע אישיות
- **חסימה:** חוסר עקביות במפגשי למידה מביא לחזרה על דפוסי למידה שליליים קודמים
דרך הפעולה: שיקוף המצב במפגש סיכום שנה - פעולה שנעשתה מאוחר מדי

7

דרכי הטמעה של העשייה

- גיוס צוות המורים + יועצת + פסיכולוג + הנהלה
- המשך מפגשי ההנהלה עם המורים בכיתה ט' במטרה ליישם פתרונות לסוגיות בלתי-פתורות