

שיטות עבודה בחינוך פתוח – סדנה לרכישת כלים לפיתוח תוכניות לימודים, עיצוב סביבה ומערכת גירויים ללמידה

נוסף על ההכשרה התיאורטית והעבודה האישית והמעשית של הלומד, משקיעים בחפ"ן השקעה רבה בהקניית כלים להוראה בדרך פתוחה, בפיתוח תוכניות לימוד ובעיצוב סביבה המתאימה לגדילה ולהתפתחות.

ההנחות העומדות בבסיס החלטה זו הן למעשה הנחות היסוד של החינוך הניסויי הפתוח, והן המכתיבות והמכוונות את דרכי העבודה.

הנחה ראשונה:

בני-אדם שונים זה מזה בכל האספקטים, היכולות, האינטרסים, סגנונות הלמידה ודרכי הביטוי. אם אכן בני-אדם שונים לומדים באופנים שונים בסיטואציות שונות מתוך אינטרסים וכשרים שונים, אין אנו יכולים להשתמש בתוכניות לימוד מוכתבות מראש. על המתכשרים להוראה להכיר מגוון גדול של דרכי עבודה, שיסייעו להם להתאים תכנים, מיומנויות ודרכי עבודה ללומדים שונים.

הנחה שנייה:

בני-אדם לומדים את אשר משמעותי להם ואת אשר הם מעורבים בו אישית. מתוך הנחה זו נובע, כי על המורה ללוות את התלמיד בחיפוש מתמיד אחר המשמעות האישית. אחד מתפקידיו של המורה הוא להציע לתלמיד ולפתוח בפניו אפשרויות של תכנים, מיומנויות ופעילויות שיספקו את צרכיו המיוחדים ויסייעו לו להגשים את מטרותיו.

* הגבי עדה סוידובסקי-ונגוש היא מורה ומדריכה פדגוגית בחפ"ן, במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.

בספר "חינוכם המקצועי של המורים" (מסדה, 1981), מציעים קומבס ותבריו גישה המעמידה במרכז ההכשרה את אישיותו של האדם. "המורה המעולה הוא אדם המשתמש באישיותו, בידיעותיו ובמשאבים העומדים לרשותו כדי לעודד את תלמידיו למצוא משמעות אישית בתהליך גדילתם". כדי לחנך אדם-מורה, עלינו בראש ובראשונה ללוותו ולעודדו לחיפוש מתמיד אחר הדברים המשמעותיים לו. משימה המשתמעת ונובעת מכך היא לסייע למתכשר לבנות ביטחון עצמי ומקצועי, וביטחון זה יאפשר לו בבוא היום ללוות אחרים בתהליכי חיפוש אלה. לשם כך, בין השאר, עלינו לציידו בטכניקות פיתוח והתמודדות עם חומרי למידה.

הנחה שלישית:

ילדים לומדים ומתפתחים כאשר הם פעילים ומעורבים. הנחה זו, שהיתה גם נחלתם של פסטלוצ'י, מונטסורי, פרויבל, פיאז'ה ואחרים, טוענת כי השיטה הפרונטאלית, המחייבת שינון, שאלות ותשובות ידועות מראש – אינה מתאימה לרוב הילדים. מתוך כך משתמע, שעל המורה להכין גירויים ואפשרויות פעילות לכל תוכן, מיומנות או עיסוק אחר בכיתה. המורה שוב אינה יכולה להסתפק בספרים ובחוברות העבודה המוכנות, אלא צריכה להכין חומרי למידה מיוחדים, המעודדים פעילות.

בספר **פיאז'ה בכיתה**, בעריכתם של מילטון שובל וג'ין ראף (ספרית פועלים), מצביע גילברט וויאט בפרק 7 על תופעה חמורה, שבה הממסד החינוכי כופה תוכניות וחומרי לימוד על המורים. בית-הספר כמעט אינו נותן בידי המורה בחירה של חומרים שישתמש בהם, כך שניתן להבחין באחידות כמעט מלאה בהוראת נושא. יתר על כן, העובדה שיוצאים לאור חדשות לבקרים חומרי לימוד חדשים אינה מדרבנת את המערכת לשיפור מיומנויות ההוראה, אלא מעכבת את השימוש בתיאוריות קוגניטיביות חדישות. גילברט וויאט ממשיך וטוען, כי תפיסתו של פיאז'ה, למשל, מחייבת שימוש בחומרים רבים ומגוונים ובמורה יצירתי, המבין את העקרונות והגורם ללמידה תוך ארגון עצמי חוזר ומתמשך ובנייה מחדש כל הזמן.

מן האמור לעיל אפשר להבין כי הימצאותן של תוכניות לימוד בשוק וכפייטן על המורים גורמת לחבלה ממשית בתהליך החינוכי. בתהליך ההכשרה עלינו ללמד את הסטודנטים להשתמש באופן מבוקר בתוכניות הקיימות ולהיזהר משימוש מוטעה ומזיק בהן בעת העבודה המשמעותית עם הילדים.

גיוהן דיואי, שהיה מאבות החינוך הפתוח, גרס שהחינוך הוא החיים עצמם ולא שלב בהכנה לחיים. חומרי הלימוד בחינוך הרגיל הם מוצרים מוגמרים של העבר, ולא בהכרח הם מתאימים לילדים הלומדים בהווה. יתרה מזו, הממסד כופה את החומרים הללו על המורים, שהם למעשה המעבירים את ערכי העבר אל הילדים. חומר הלימודים מועבר לילדים כמוצר מוגמר ומושלם, ואין משנים אותו בהתאם לצרכים המשתנים של הילדים. המורים במערכת הרגילה עוסקים בהעברת ידע על-פי תוכניות מוכתבות מראש, תוכניות שברובן אינן רלוונטיות לילדים ומבטאות את נטייתה של המערכת לדחוס ידע, שברובו משמים, בלתי רלוונטי ובעיקר לא מכין את הילדים להתמודדות עם העולם המשתנה. דחיסה זו מדכאת לימוד תוך חקירה, מדכאת את הרצון לשאול ולגלות, את היצירתיות ואת הסובלנות. לצערנו, קביעה זו, שנעשתה לפני כמה דורות, נכונה אף היום.

מכך משתמע שתפקידו של המורה הוא ליצור סביבה שתעודד חקר, הצגת שאלות, ניסוי ובחינת החיים והסובב (גיון דיואי, **דמוקרטיה וחינוך**, מוסד ביאליק 1960; גיון דיואי, **הילד ותוכנית הלימודים, ביה"ס והחברה**, אוצר המורה תש"ך).

עובדה זו מצריכה טיפוס שונה של מורה, שנוסף על היותו בעל ידע, הוא בעל מוטיבאציה ללמידה ולהתפתחות מתמדת יחד עם הילדים, הוא רגיש וקשוב לצורכיהם ומאוויהם של הילדים ומסוגל לארגן סביבה לימודית מתאימה.

פאולו פריירה, המוצא זהות בין מהפכה חינוכית לבין מהפכה פוליטית שמטרתה שחרור האדם מהדיכוי והתלות בכוחות חיצוניים לו, אף הוא מטעים שתוכניות הלימוד הקיימות מעוצבות בידי סמכות גבוהה ונכפות על המורים ועל התלמידים. תוכניות הלימוד הללו גורמות לדיכוי הפרט בידי המערכת. לפיכך יש ליצור תוכנית חינוכית במשותף עם הילדים, כאשר ביסודה של התוכנית עומד הדיאלוג, שאלת השאלות, עשייה משותפת תוך אחריות של כל השותפים לתהליך שבו הכל צומחים ומתפתחים, לומדים ומלמדים. חומרי הלימוד הקיימים המקובלים במערכת הופכים את הלומד לאובייקט וגורמים לדיכוי.

איירה שור, שהוא מתלמידיו הבולטים של פריירה, משוחח אתו שיחה דיאלוגית. בספרם המשותף **פדגוגיה של שחרור**, (מפרס 1990), אומר איירה שור: "המשבר הגדול בחינוך האמריקני היום מתבטא בעיקר בהתנגדות התלמידים והתלמידות לתוכנית הלימוד הרשמית.

- - - כאשר הקורס כולו מוכן מראש, בשלמותו, במוח המורה – תוכנית הלימודים, רשימת הקריאה – יש לתלמיד סיבות טובות רבות לנטוש את הלימוד. האם אתה מבין את הבעיה? הלמידה הלא התרחשה במקום אחר, בזמן אחר (עמ' 19–21).

אחת המטרות המרכזיות של החינוך הניסויי-הפתוח היא פיתוח היצירתיות. היצירתיות היא הכושר ההכרתי לנצל את המידע שברשותנו לשם התייחסויות חדשות ומסתעפות בדרך לפתרון בעיות. כושר זה ניתן לפיתוח, מאחר שבכל אדם טמונים הכוחות להיות יצירתי. כדי שיהיה מסוגל לפתח יצירתיות, על המורה להיות בעצמו בעל כושר ליצירתיות ולהיות אדם המתפתח ויוצר כל הזמן. עליו להיות מסוגל לבנות מסגרת פתוחה, המעודדת התבוננות וגילוי דברים חדשים, המאפשרת ומספקת סביבה מגרה לחשיבה מסוג זה (אריקה לנדאו, **יצירתיות**, גומא 1973).

כאדם יצירתי, המורה מגשים את עצמו ומביא את אישיותו וכישוריו לידי ביטוי. בדרך זו הוא אף נהנה יותר מעבודתו, גם עקב "שמחת היצירה" וגם משום שאף הוא עובר תהליכי התחנכות והתפתחות מתמידים. המורה היצירתי לא יוכל להסתפק בתוכניות הלימודים הקיימות, אלא יפתח וישכלל תוכניות חדשות ויצירתיות.

גישתנו גורסת, שתהליך הלמידה צריך לכלול את הכרת העולם הרחוק והקרוב, על היבטיו השונים ועל מורכבותו. החלוקה למקצועות לימוד כבר בשלבי הגדילה הראשונים מעוותת את ההבנה של מציאות החיים ומשבשת את היכולת להבין ולפעול בשלמות בעולם משתנה.

גיון דיואי, בספרו **הילד והכניית הלימודים, ביה"ס והחברה** (אוצר המורה, תש"ד), מציע במקום הפיצול המלאכותי של הלימודים למקצועות, לארגן את ההוראה סביב עניין מרכזי אחד. גם בסדנה לשיטות עבודה אנו מתייחסים לנושאים מהיבטים שונים וממעטים להתעסק בהוראה דיסציפלינרית.

הנחה נוספת, המבססת את הצורך לספק למתכשר להוראה כלים לפיתוח תוכניות לימודים ופעילויות היא, כי בדרך זו ניתן למנוע או להקטין את השחיקה המרובה הנגרמת למורה בעת תהליך ההוראה. שחיקה מוגדרת כתשישות גופנית, נפשית ורוחנית, המתרחשת כתוצאה ממעורבות ממושכת עם אנשים ומצבים.

לדעת החוקרים, שניים מגורמי השחיקה העיקריים הם: חוסר הגיון

בעבודה וחוסר היכולת של היחיד לבוא לידי ביטוי, לצמוח ולהתפתח. לדברי מסלאו: "הדחף לביטוי הפוטנציאל האנושי הוא הנטייה המרכזית באישיות והראשון בדירוג הצרכים האנושיים" (אילה מלאך-פיינס, שחיקה נפשית, גומא 1984).

לדעתנו, מורה המשתמש שנה אחרי שנה באותן התוכניות המוכנות, ולא ניתן לו, או שאינו רוצה, או שאינו מיומן לשנות ולפתח תוכניות משל עצמו, סביר להניח כי יקשה עליו לגדול ולהתפתח ולהביא עצמו לידי ביטוי, וכך תיגרם לו בשלב מוקדם מאוד של עבודתו שחיקה נפשית מעבודתו כמורה.

הרציונאל החינוכי, העומד בבסיסה של הסדנה, מכתוב גם את דרכי העבודה עם הסטודנטים בסדנה עצמה. העבודה נעשית תוך התנסות ועשייה, ומוכתבת במידה רבה על-ידי הצרכים והרצונות של המשתתפים בה. הסטודנטים לומדים להכיר, תוך התנסות ועשייה, טכניקות מגוונות לפיתוח פעילויות ברמות שונות, לקבוצות שונות ובמגוון דרכי ביטוי. הפעילויות מתוכננות למשתתפים ברמה של מבוגרים, אולם אנו משקיעים גם מחשבה להתאמתן לרמות הגיל השונות שהסטודנטים מתנסים בהן.

במהלך העבודה אנו מרבים לעבוד בצוותים קטנים, כדי לתרגל גם עבודת תכנון מתוך שיתוף פעולה. הסטודנטים שלנו שונים זה מזה מבחינת הרקע המקצועי, הידע והכישורים שלהם, וכך אנו יכולים לנצל את אלה תוך כדי עבודה. למשל: צוות עבודה המורכב מסטודנטית בוגרת מדעי החיים, מעצבת ובוגרת החוג לספרות באוניברסיטה; כל אחת מהן היא מקור לידע ולרעיונות הנובעים מתחום התמחותה.

את הפעילויות המתוכננות אנו מפעילים מדי פעם במסגרת הסדנה, תוך כדי מתן משוב ועצות שיפור למתכננים ולמפעילים.

בתוכנית בסדנה:

בניית נושא מרכזי אינטגרטיבי.

פעילויות לעבודה עצמית.

הכנת מרכזי עבודה ופעילות.

תכנון אירועים.

פעילויות לעבודה בקבוצות.

עיבוד תוכניות לימודים לצרכים שונים של ילדים שונים.

ניצול הזדמנויות למידה בכיתה, וכו'.

דגם התכנון המרכזי הנלמד בסדנה פותח בידי מורי מכון הפ"ן, בהשראת גישתו ההתחנכותית של פרופי משה כספי.

באמצעות דגם זה בוחרים נושא, פורסים אותו להקשריו ומשמעויותיו, ואחר-כך מעבדים אותו לכלל פעילויות במגוון נקודות מבט וטכניקות עבודה.

שלבי העבודה על-פי דגם זה הם:

1. בחירת נושא או תוכן.
2. פריסת רעיונות בעזרת טכניקות שונות.
3. מיון.
4. תכנון פעילויות.
5. משוב, הערכה והסקת מסקנות.

הנושא נבחר בידי המשתתפים מתוך מספר נושאים, כאשר במהלך הבחירה מוצעים הקריטריונים והדרכים לבחירת תוכן זה ולא אחר.

בשלב השני נפרס הנושא, כאשר אנו משתמשים בטכניקות שונות להפקת רעיונות. את הרעיונות ממיינים לפי אספקטים. האספקטים הם נקודות מבט, שבאמצעותן אפשר לעבוד על נושא מסוים – אספקט חברתי, רגשי, יצירתי, דתי, סימבולי, יישומי, מדעי, לשוני וכד'.

לקראת השלב של הכנת פעילויות בנושא, נערך מעין מילון טכניקות, פעילויות וכדומה, שבאמצעותן אפשר לעבוד על הקשרים שונים של הנושא. בקבוצות קטנות, המשתתפים בוחרים בתת-נושא וכן בטכניקה מתאימה, ומפתחים פעילות אחת. את הפעילות מציגים לפני הקבוצה.

בשלב זה של העבודה מוצג בפני המשתתפים משפט המיפוי, המנחה בבניית פעילויות לכיתה:

מה? נושא ואספקט.
איך? טכניקה או הפעלה.
מי? מי המורה ומהם כישוריו.
למי? מי התלמיד, מהם גילו, רמתו, האינטרס שלו, סגנון הלמידה ודרכי הביטוי המיוחדים אותו. או, מיהי הקבוצה – גודלה, גיל משותפתיה, יכולתה לעמוד בפעילות מורכבת, מצבה החברתי וכו'.

לשם מה? מטרות-על ומטרות מיידיות.
מתי? מתי בשנה, משך הפעילות וכו'.

היכן? המקום שבו הפעילות מתרחשת, בפנים או בחוץ, חללים משתנים וכו'.

איך נדע? דרכי ההערכה והמשוב המתלווים לפעילות.

את הפעילויות מנתחים על-פי הגורמים השונים של משפט המיפוי.

נושא אחד שבחרו משתתפי הסדנה הוא **עקבות**. פרסנו את הנושא והעלינו הקשרים ורעיונות הנובעים ממנו. לדוגמה: חול, בעלי-חיים, מדבר, בוץ, ריח, עבר, חותם, שארית, זבל, אחד אחרי השני, דרך, סיבה ותוצאה, עקב, מאובנים, מיסתורין, מתח, בילוש, זיכרון, עמי ותמי, סימנים, דהייה, קמטים, צלקות, דפוס, שיחזור, אָרוֹזִיה, סימני דרך, ארכיאולוגיה, גיאולוגיה, היסטוריה, בעקבות הזמן האבוד, שמונה בעקבות אחד, השאריות שלי, עקבות החינוך, תורשה, שכחה, טביעות, מצלמה, רשמקול, מחשב, הנצחה, מחסנים, שיני הזמן, וכו' וכו'.

אחר-כך מיינו את הנושאים לאספקטים או נקודות מבט, שבאמצעותם אנו רוצים להתייחס לנושא.

המשתתפים פיתחו פעילויות המיועדות בשלב הראשון לחברי הקבוצה, ולאחר-מכן הותאמו לכיתות שבהן הם מתנסים. דוגמאות לפעילויות:

1. "סימנים מרשיעים".

הובאו לכיתה כמה פריטים, שכביכול נמצאו בזירת פשע. על המשתתפים לאפיין את ה"פושע" על-פי הפריטים שנמצאו.

2. "צלקות".

המשתתפים הראו זה לזה צלקות או סימנים אחרים על גופם, אשר מספרים סיפור שקרה להם בעבר. בעקבות הפעילות – שיחה על צלקות, מוחשיות או רוחניות, איך הן נרפאות ומה הן משאירות...

3. "עקבות בחול".

עקבות של בעלי-חיים או של בני-אדם, שנמצאו במהלך טיול בחולות, הוטבעו בעזרת גבס מהול במים. אחר-כך היה על המשתתפים לזהות את בעלי-החיים שהסתובבו בחול, באמצעות לוח טביעות של בעלי-חיים שונים.

4. "לפני ואחרי".

אחד המשתתפים מציג אירוע קצר, באמצעות פנטומימה, בפני הקבוצה. על יתר חברי הקבוצה להציג את הסצנה שקרתה, לפי השערתם, לפני האירוע שהוצג ואחרי.