

קשיים המלווים תלמידים בכיתות מב"ר ואתגר והגישה החינוכית המוצעת

תלמידים המיועדים לכיתות מב"ר ואתגר הם בוגרי חטיבות הביניים, רובם משכבות סוציו-אקונומיות נמוכות. יש להם יכולת ללמוד לבחינות הבגרות, אך מסיבות שונות הם אינם מממשים את יכולתם. במהלך לימודיהם בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים תלמידים אלה משובצים בהקבצות נמוכות. שיבוץ זה מעמיק את הפערים בינם לבין התלמידים האחרים וחוסם בפניהם אפשרות ללמוד ברמה גבוהה. הקושי של התלמידים בלימודים ובבחינות הבגרות נובע מהרגלי למידה לקויים, מפערי בקיאות, מחסכים בתחומי ידע שונים, מבעיות שונות בהבנה וביכולת הקליטה, מחוסר אמונה ביכולתם להצליח או מחוסר עקביות בהשגת המטרה.

דיוויד פרקינס מונה קשיים בלמידה "ידע שביר" ו"חשיבה דלה". משמעות המונח "ידע שביר" היא שתלמידים אינם זוכרים את רוב החומר שהם לומדים, אינם מבינים אותו או אינם משתמשים בו באופן פעיל. "ידע שביר" בא לידי ביטוי בכמה דרכים:

- (1) מחסור בידע המשקף היעדר פיסות מידע חשובות.
- (2) ידע אינרטי המשקף חוסר זמינות של ידע שהתלמיד כבר למד בסיטואציות חדשות ואותנטיות שהוא נמצא בהן. לדוגמה: התלמיד לומד לקראת בחינה, אך לא משתמש בידע שלמד במצבים אחרים שבהם הוא זקוק לו.
- (3) ידע נאיבי משקף תפיסות מוטעות וסטריאוטיפים שבהם מחזיק התלמיד.
- (4) ידע ריטואלי משקף הבנה של התלמיד את כללי המשחק של בית הספר ואת השגרה של פתרון בעיות. כלומר, הוא רוכש ידע שימושי למטלות בית הספר, אך אינו מפתח הבנה רחבה בנושאים הנלמדים.

משמעות המונח "חשיבה דלה" היא שתלמידים אינם חושבים בדרך מקדמת על מה שהם יודעים. חשיבה דלה באה לידי ביטוי בהבנה לקויה בזמן קריאת טקסטים, ביכולת נמוכה להגיע להכללות, בחוסר הבנה של בעיות מילוליות במתמטיקה וכדומה (פרקינס, 1998).

בצד קשיים אופייניים אלה, חלק מהתלמידים מאובחנים כתלמידים עם לקויי למידה או עם הפרעות קשב, או שניהם. חשוב לציין כי לתלמידים יש גם קשיים רגשיים רבים, כמו: מיקוד שליטה חיצוני, דימוי עצמי נמוך, תחושת מסוגלות נמוכה וחוסר יכולת לראות תמונת עתיד חיובית. לרוב, קשיים רגשיים כגון אלה לא מאפשרים לתלמידים להיות פנויים ללמידה.

נוסף לקשיים ייחודיים אלה, יש לזכור כי הדיון עוסק במתבגרים הנמצאים בשלב התפתחות מיוחד במינו בחייהם. כפי שתיאר אריקסון: מצד אחד הם כבר לא ילדים קטנים, ומצד שני ברור לכולם שאינם מבוגרים. זהו משבר בהתפתחות הנובע ממעבר מזהות ברורה לזהות בלתי ברורה. מצב זה גורם לאי בהירות ואי יציבות במעמדו של כל מתבגר בעיני עצמו ובעיני הסביבה. אם מדובר במתבגר בסיכון, חוסר היציבות יתבטא בנדידה מקיצוניות אחת לשנייה ובהפכפכנות (מוס, 1990).

עוד חשוב לשים לב כי כמו לכל לומד גם לתלמידים אלה יש סגנונות למידה שונים, פרופיל אינטליגנציות מגוון ופרופיל כוחות מניעים שונה. רבים מהם שואפים להתקדם, ותעודת הבגרות היא בעיניהם קרש קפיצה. תעודת הבגרות היא מפתח לנורמטיביות עבורם, ואין צל של ספק שיתקשו מאוד להשלימה בעתיד.

הגישה החינוכית

לאורך השנים התפתחה במכון ברנקו וייס הבחנה בין גישה מכשירה לבין גישה מחנכת בתהליך ההוראה והלמידה. הגישה המכשירה מכינה את התלמיד למבחן. היא מתמקדת בחומר הלימוד למבחן, ובכלל זה הבגרות, ומתרגלת את התלמיד באמצעות שינון ופתירת שאלונים של בחינות קודמות.

הגישה המחנכת מכינה גם היא את התלמיד למבחן, אך בד בבד שמה לה למטרה שני יעדים נוספים: שיפור היכולות הקוגניטיביות של התלמיד ושיפור מצבו הרגשי ודימויו העצמי כלומד. כלומר, לגישה המחנכת יש ממד קוגניטיבי וממד רגשי.

מטרת הממד הקוגניטיבי היא לגרום לתלמיד להבין את הנושא הנלמד ולא רק לזכור אותו. להבין פירושו שהתלמיד לומד ליישם במצבים חדשים את הידע שרכש בזמן הלמידה, שהוא מבין את הקשרים בין מושגים – לדוגמה: מהפכה, שפל כלכלי ומנהיגות – ואף מסוגל ליצור רשת ביניהם. כשהתלמיד יוצר רשת בין מושגים הוא יכול ליישם ידע במצבים חדשים.

בממד הקוגניטיבי ההוראה והלמידה מתמקדות בשלושה מישורים:

1. הקניית מיומנויות חשיבה ולמידה כלליות הדרושות לפתרון בעיות בכלל, ובהן הגדרת הבעיה וניתוחה לחלקיה; הגדרת נושא המטלה; חלוקת המטלה למטלות משנה; התמקדות במיומנויות הבנת הנקרא וביכולת להתבטא בכתב ובעל פה.
2. הקניית מיומנויות דיסציפלינאריות האופייניות לתחום דעת מסוים, למשל: התמודדות עם קטע שלא נלמד בשיעורי תנ"ך או עברית וכתובה של תשובת מסה שבה מתבקשים התלמידים להשוות בין שני עניינים, יכולת לקרוא מקורות ראשוניים בשיעורי היסטוריה או לנתח אירוע מהעיתון בשיעורי אזרחות.
3. הבנת הרעיונות הגדולים של כל תחום דעת החלים על טווח רחב של מקרים. לדוגמה רעיון גדול בהיסטוריה: משטר יוצא למלחמה כאשר יש משבר מבית.

מטרת הממד הרגשי היא לחזק את הדימוי העצמי של התלמיד כלומד וכמסוגל בניסיון להעביר בהדרגה את מוקד השליטה החיצוני – המתבטא למשל בהאשמת המורה בכישלון בבחינה – למוקד שליטה פנימי – המתבטא למשל בקבלת אחריות עצמית לכישלון. ההוראה ואופי הלמידה שהיא מייצרת מחזקים את הממד האוטונומי, היוזם והפעיל של הלומד ומשנים את תפיסת עולמו מתפיסה דטרמיניסטית, שלפיה כל מה שקורה לאדם הוא תולדה של נסיבות חיצוניות, לתפיסה וולוציוניסטית, שלפיה חלק גדול ממה שקורה לאדם הוא תוצאת בחירותיו והחלטותיו, מרכיבים הנמצאים בשליטתו. תפיסה זו מחזקת גם את הסיכויים של התלמיד להצלחה בבגרות. בגלל הדרישות בבחינות הבגרות להתמודד עם קטע שלא נלמד או לענות לשאלות הדורשות פירוק והרכבה של המידע, תלמיד ש"הוכשר" לבגרות וזוכר בעל פה את כל החומר יכול לעבור את הבחינה בציון בטוח שבין 55 ל-60. לעומת זאת, סיכויו של תלמיד שגם מבין וגם בוטח בעצמו לקבל ציון גבוה בבגרות גבוהים יותר משום שהוא מסוגל ללמוד לכד ומסוגל "לשחק" עם הידע וליישמו בהתאם לנדרש בשאלות הבחינה.

אי אפשר ללמד את הממד הרגשי באופן ישיר, אף על פי שהוא מרכיב עיקרי ביותר בתהליך הלמידה. לחלק גדול מהתלמידים למידה עיונית היא חוויה קשה, לכן צריך לאפשר להם לחוות תחילה חוויה חיובית של הצלחה בלמידה, וכך להשיב להם את תחושת הביטחון העצמי. למעשה, הטיפול בממד הרגשי הוא תוצר לוואי של תהליך חינוכי במסגרת אינטימית. המורה אחראי לתהליך זה, והוא מודע לממדים הרגשיים של הלמידה. מטרת המורה היא ליצור בכיתה קבוצת תלמידים תומכת הלומדת יחד, שהחברים בה יודעים לסייע זה לזה, לעודד זה את זה ולהעניק זה לזה משוב חיובי. תוצרי התהליך הם תמיכה בלומד, חיזוק הממדים הרגשיים, חיזוק האמונה של התלמיד בעצמו וביכולתו והפיכתו ללומד עצמאי. חלק מהאמצעים להשגת המטרה הם קיום שיחות אישיות קבועות

ומזדמנות עם כל תלמיד ותלמיד וטיפוח הקשר האישי המחייב הן את התלמיד הן את המורה לעשייה.

הגישה המכשירה מקנה ידע שהשימוש בו נוקשה. לעומת זאת, הגישה המחנכת, שלפיה האדם הוא ישות משתנה מתפתחת ובעלת יכולות, מאפשרת להשתמש בידע בגמישות. הגישה המחנכת חשובה כדי להצליח בבחינות הבגרות משום שבחלק ניכר מבחינות הבגרות היום הנבחן מתבקש לחשוב באופן יצירתי ולהפגין הבנה ויכולת ניתוח ויישום.

אף שיש לגישה המחנכת יתרונות רבים על הגישה המכשירה, רצוי בתחילה לשלב בין שתי הגישות. אל הממד הקוגניטיבי של התלמיד כדאי לגשת בגישה המכשירה ולממד הרגשי בגישה המחנכת. זאת, מכיוון שחלק מהתלמידים מגיעים "חבולי למידה" וזקוקים להצלחה ראשונית מהירה וברורה כדי לזכות בבטיחות ביכולותיהם. בהמשך על פי צרכיו של כל תלמיד אפשר לגשת גם אל הממד הקוגניטיבי בגישה המחנכת ולעזוב את הגישה המכשירה.

למידה משמעותית

כדי להבין את דרכי העבודה בכיתה נרחיב כאן על מהותה של הלמידה המשמעותית שאנו שואפים להגיע אליה בכיתות מב"ר ואתגר. על סמך ידע ממדעי המחשב ועל סמך מחקרים פסיכולוגיים, ובהם גישות לעיבוד מידע ומחקרו של פיאוזה, התפתחה תאוריה קוגניטיבית שלפיה הלמידה היא תהליך אישי ייחודי. תפיסה זו של למידה, הנקראת הבניה (קונסטרוקטיביזם), בולטת בתאוריות למידה בנות זמננו ואוששה בניסויים ברחבי העולם (פרקינס, 1995). הממצאים העקביים של מחקרים אלה מראים כי בניגוד לטענת הביהביוריסטים רכישה של ידע חדש אינה פעולה פשוטה וישירה של העברה, צבירה או הפנמה. רכישת ידע חדש היא עיסוק פעיל של הלומד באיסוף של מידע, בהרחבתו, בשחזורו ובפירושו, ובניסוח כללי בניית הידע בעזרת הניסיון והמידע היסודיים שהוא מקבל בכיתה (סלומון ופרקינס, 1996). אנשים לומדים היטב רק אם הם בונים את ההבנה שלהם, ואם הידע שהם רוכשים הוא ידע שהם יכולים להשתמש בו. כך הם לומדים למידה משמעותית. יש שני עקרונות עיקריים ללמידה ולהבניה ואלה הם:

1. למידת חומר חדש המבוססת על ידע קודם. בתהליך זה הלומד מבסס את החומר הבלתי מוכר על המוכר דרך יצירת קשרים, הכללות והשוואות וניגודים בין החומר החדש לבין החומר שהוא שכבר ידע.

2. למידה היא תהליך פעיל שבו הלומדים בונים את הידע וההבנה שלהם בעצמם. מכיוון שמניחים כי הידע אינו אובייקט שמורה יכול להעביר לתלמידיו באופן ישיר, התלמידים אינם יכולים לקלוט את הידע באופן פסיבי. במקום

זה הם בונים בעצמם את הידע שלהם בעזרת תהליכי חשיבה אקטיביים (חטיבה, 2003).

יש המדגישים שלושה יסודות ללמידה משמעותית, ואלה הם: (1) הבסיס הלוגי שהוא ההיגיון העומד מאחורי התכנים הנלמדים; (2) הבסיס הקוגניטיבי שהוא קיומה של רשת מושגים צפופה במוח שאליה מצטרף מושג חדש; (3) הבסיס הפסיכולוגי שהוא הרלוונטיות של החומר הנלמד ללומד.

בכיתות מב"ר ואתגר אנו שואפים ללמוד למידה משמעותית בשיטת הגישה המחנכת. ההוראה בכיתות אלה מעמידה כמה מטרות עיקריות: קידום הישגים לימודיים כגון סגירת פערים לימודיים, התמודדות עם שיעורי הבית, הכנה למבחנים, כתיבת טקסטים ועבודות אישיות ועוד; קידום מיומנויות החשיבה והלמידה כבסיס לפיתוח לומד עצמאי כגון מיומנויות קבלת החלטות, שאילת שאלות, למידה מותאמת ללומד, חשיבה רוחבית ועוד; וקידום מנהיגות עצמית כגון עידוד וטיפול נטיות לפעילות וליזמה, לחשיבה ולפעולה מסודרת ושיטתית, לבניית הרגלי למידה ולתחושה של מסוגלות עצמית תוך כדי טיפוח כישורים רגשיים, קוגניטיביים והתנהגותיים.

כדי להשיג מטרות אלה בהצלחה אנו זקוקים לדרכי הוראה ולמידה שונות ולארגון פדגוגי תומך. כאמור, תלמידים המגיעים לכיתות מב"ר ואתגר לא חוו הצלחה בלמידה רגילה בכתי הספר. אנו נוהגים להשתמש במטפורה "גרר חילוץ" כדי לתאר את המצב. כשהאוטו תקוע אפשר לחלצו רק מהמקום שבו נתקע, וכך גם עם התלמידים בכיתות אלה. יש להכירם לעומק, לזהות את מצבם בתהליך הלמידה ובהקשרים החברתיים, המשפחתיים והאישיים, לקבוע אתם מטרות ולהתאים להם ככל האפשר דרך למידה אישית כדי שיחלצו מהמקום שבו נתקעו. הם לא יכולים להתגבר על הקשיים שלהם לבדם ולכן הם זקוקים למבוגרים משמעותיים בעלי מקום מרכזי בחייהם, שילכו אתם יד ביד וילוו אותם בדרך להצלחה.

בפרקים הבאים נדון בארגון הפדגוגיה הדרוש לעבודה בכיתות אלה ולדרכי ההוראה והלמידה המומלצות כדי לאפשר למטרות אלו להתממש.

נספח 1: לקויות חשיבה עיקריות

(ראו פרקינס וסווארץ 1992)

חד-ממדיות	התעלמות מהיבטים נוספים של העניין ומהצד השני של המטבע, בלי לנסות לראות נקודות מבט חילופיות
סינון מנטאלי	התמקדות בפרט אחד בלבד במקום לראות את התמונה הרחבה או את הפרטים האחרים בה
הינעלות	נטייה של החושב לחשוב בדפוסים הרגילים לו, ושמהם קשה לו להשתחרר גם בשעה שהם אינם נכונים או מתאימים. חשיבה על דבר באופן מסוים וחוסר פתיחות לראות אפשרויות נוספות
הכללת יתר	נטייה להכללה גורפת על סמך אירועים אחדים ולחשיבה בתוויות והתייחסות על פיהן לדברים ולאנשים
תפיסה מעוותת	יש לרגשות תפקיד חשוב בתפיסת המצב והאנשים. אם לאדם רע, הוא עשוי לראות את המציאות כקשה, לפרש דברים בצורה מעוותת ומוטה, לחשוב בצורה לא רציונלית, מגית, או פתולוגית
פזיזות	הסקת מסקנות, החלטת החלטות ונקיטת פעולות בפזיזות לפני בדיקת העניין לעומק ולאשורו
פיזור	חשיבה בלתי מאורגנת המתבטאת בחוסר הגדרה של נושאים לחשיבה או בפיזור המחשבה לכיוונים שונים הגורם לשכחה של המטרות שהוגדרו
ערפול	נטייה לבלבול, ניסוח לא ברור של רעיונות, הבחנה לא חדה בין רעיונות