

פרק שלישי

ארגז כלים

פרקטיקות של הוראה

הפרקים הקודמים עסקו בתפיסת משתתפי המחקר את ההבדלים בין החינוך הפורמלי לעבודה בתנועות הנוער ובתהליך הבחירה, ההכשרה והכניסה להוראה שלהם. נשאלת השאלה מה קורה אחר כך. מה מתרחש במהלך ההוראה עצמה, וכיצד בא לידי ביטוי הרקע החינוכי הבלתי-פורמלי בתוך כיתות הלימוד ובמיוחד בתהליכי הוראה ולמידה. במילים אחרות – מה עושים המורים והמורות הללו מאחורי דלת הכיתה שמאפשר להם להכניס את הבלתי-פורמליות אל הפורמלי.

לפיכך, מטרת פרק זה היא לתאר ולהאיר את האופנים בהם ארגז הכלים הפדגוגי והדידקטי שמביאים אנשי ונשות החינוך מניסיונם בתנועות הנוער בא לידי ביטוי בתפקידיהם במערכת הפורמלית. הפרקטיקות הבלתי-פורמליות הללו אינן זרות או חריגות במערכת החינוך הפורמלית ויחד עם זאת, ניכר כי יש אצל המרואיינים העדפה לעשות בהן שימוש, ועל פי תיאורם במידה רבה יותר מהמקובל סביבם. הפרק כולל סקירה של מאפייני הפדגוגיה הבלתי-פורמלית, תחומים מרכזיים שבאו לידי ביטוי בראיונות, המשגה של תחומים אלו בעולם התיאורטי של הוראה וחינוך בלתי-פורמלי וכן דוגמאות ותובנות לגבי שילוב והטמעה של פרקטיקות אלו בעבודת ההוראה.

למידה ופדגוגיה לא פורמלית

במבוא הוגדרו מאפייני החינוך הבלתי-פורמלי, בעיקר מבחינה מבנית וארגונית. לחינוך הבלתי-פורמלי יש גם מאפיינים ייחודיים מבחינת הפדגוגיה והאופן בו מתקיימים תהליכי הוראה ולמידה. דיאנה סילברמן-קלר הינה אחת החוקרות הבולטות בתחום אשר פרסמה מספר מאמרים ופרקים בנושא וכן דו"ח מחקר – "תהליכי למידה והוראה לא פורמליים: קווים לאפיונה של הפדגוגיה הלא פורמלית" (סילברמן-קלר, 2005). על פיה, יש כמה מאפיינים לפדגוגיה בלתי-פורמלית ואת רובם ניתן למצוא בתנועות הנוער.

ראשית, הלמידה וההוראה הן פנומנולוגיות, כלומר קשורות לסיטואציה, לזמן ולמקום ההתרחשות ואינן מוגדרות באופן מוחלט ומתוכנן. לפיכך, הן רלוונטיות ואקטואליות למצבים חברתיים ומושפעות מהמאפיינים הביוגרפיים של המשתתפים. באופן כללי ניתן לומר כי למידה בלתי-פורמלית הינה למידה לאורך החיים המתקיימת תוך כדי התנסות, גם אם מתרחשת בתוך ארגון חינוכי.

סילברמן-קלר מגדירה ארבעה גורמים מרכזיים המרכיבים את מערך ההוראה והלמידה בפדגוגיה הבלתי-פורמלית:

(א) הסביבה החינוכית: הלמידה הבלתי-פורמלית יכולה להתרחש כמעט בכל מקום ובכל זמן, אם כי היא מתקיימת לרוב במקומות אליהם המשתתפים מתייחסים כבית, מקום משפחתי אליו הם מרגישים שייכים.

(ב) היחידה החינוכית המרכזית היא הקבוצה, המשמשת כמשאב חינוכי ומבנה חלק ניכר מתהליכי הלמידה.

ג) הפעילות מתקיימת בהנחיית מדריך, מנחה.
 ד) יש בפעילויות מרכיב משמעותי של שיחות, בעיקר רב-שיח והשיחות האלה מעודדות מפגש בין משתתפים, פיתוח מיומנויות תקשורת ותורמות לאמון בין חברי הקבוצה ולשותפות. השיחות גם מחברות את הלמידה לחיי היומיום.

הפעילויות החינוכיות מתקיימות לרוב במעגל בהנחיית המדריך. הישיבה במעגל מייצרת דינמיקה ייחודית, מאפשרת קשר עין בין כל חברי הקבוצה ומקדמת גמישות כמו גם סימטריה בתפקידים, כאשר המנחה או המדריך הינם חלק מן המעגל. בנוסף, סילברמן-קלר מדגישה את מקומה המרכזי של ההתנסות בתהליכי למידה והוראה ואת השימוש השכיח במשחקים מסוגים שונים בפעילות החינוכית הבלתי-פורמלית כמו גם שימוש במגוון דידקטי של פעילויות.

המרוויינים נשאלו מה מאפיין את דרך ההוראה שלהם. התשובות שהתקבלו היו מגוונות ונגעו לשיטות ומתודות של הוראה כמו גם לדרכי הערכה. לעיתים השיבו המרוויינים באופן הצהרתי לשאלה (אני מאמינה שיש לעשות כך וכך) ולעיתים ניתנו דוגמאות ותיאורי מקרה המייצגים עקרונות חינוכיים. באופן כללי, המרוויינים ביטאו את התחושה כי יש להם ארגז כלים נוסף על ההוראה הפרונטלית השגורה ברבים מבתי הספר והם עושים בו שימוש לגיוון ההוראה, כפי שתיארה אחת המרוויינות:

יש לי כל כך הרבה כאילו ידע, וכל כך הרבה חומרים ומתודות ודברים כאלה. אני כן חושבת שיש מקומות מסוימים בדרכי הוראה של מה שאני מביאה לכיתה שהוא מאוד עוזר לי.

בנוסף, נכחה ההמשגה של מונחים מהעולם הבלתי-פורמלי כמשפיעים על פרקטיקות חינוכיות, כפי שציינה אחת המורות:

מורטוריום והסמלה ו... שבעת העקרונות. אני זוכרת את עצמי בגיל 20 מעבירה סדנאות על זה ב... ואני חושבת שבגלל שגדלתי על הדבר הזה, אז הוא כל כך זורם לי בכל פרקטיקה שהיום אני מייצרת, זה כאילו בא לידי ביטוי בדברים הנורא קטנים.

"הדברים הקטנים" הללו הם מה שמרכיב את ההוראה ואת העשייה החינוכית. תוכן רב במהלך הראיונות הוקדש לאופני הוראה. המורים שיתפו מה הם עושים ולעיתים גם מדוע כך הם פועלים. מתוך הנושאים והדוגמאות הרבות שהועלו, יוצגו נושאים שבלטו במיוחד והיה ניכר כי שם תרומתם של בוגרי תנועות הנוער היא ייחודית ומאפשרת להם להרחיב את החרכים ולטשטש את הגבולות בין הפורמלי לבלתי-פורמלי.

תהליך חינוכי

המונח השכיח ביותר שחזר בהקשרים שונים בראיונות היה "תהליך". המונח בא לידי ביטוי בתיאור מטרות חברתיות, תפיסות תפקיד או פרקטיקות. המרואיינים עשו שימוש במונח בשילוב עם מושגים אחרים כמו למשל תהליך חינוכי, תהליך למידה, תהליך חברתי ואף תהליך ניהולי.

רביב, במאמרו "שילוב תוכן ותהליך: עבודה עם קבוצות בחינוך הבלתי-פורמלי" (2016) מציע את ההבחנה בין תוכן ובין תהליך:

תוכן קשור להיבטים חינוכיים-דידקטיים, הוא גלוי ומופיע

לרוב כנושא הפעילות החינוכית ובמסגרתו למידה או הקניה של ידע חדש.

תהליך ותהליכים קבוצתיים (Process) מוגדרים כשאלת ה'איך' הקבוצתית, תוכן שהינו פעמים רבות סמוי וכולל תהליכים המתרחשים ברובד הלא-מודע של הקבוצה כשלם, שלבים שהקבוצה עוברת בתהליך ההתפתחות שלה ותהליכים אישיים ובין-אישיים המתרחשים בקבוצה. (עמוד 6)

בדומה להבחנה זו, במחקר הנוכחי הדגישו שוב ושוב אנשי ההוראה כי הם מובילים תהליכים, כלומר עוסקים בהנחיה של תהליך דינמי קבוצתי. על פי רביב, עיסוק זה רחב יותר וכולל תחזוקה של יחסים בין המשתתפים, האקלים, הנורמות והמסגרות הנקבעים כחלק מן הסיטואציה החינוכית. הוא מציין כי מנחה טוב של תהליך יידע לתמוך, להנחות ולהוביל את הקבוצה תוך שימוש בכלים מתוכננים, בטכניקות הנחיה, במתודות הפעלה ובהתערבויות כדי לאפשר לקבוצה להשיג את מטרותיה. הוא מדגיש:

היסוד המהותי בתפקודן של הקבוצות בחינוך הבלתי-פורמלי הוא היסוד הדינמי: יכולתן לנוע על הציר שבין הקוטב המשימתי-לימודי לבין הקוטב של הצמיחה האישית והקבוצתית בהתאם למטרותיהן החינוכיות. (עמוד 6)

יסוד זה של דינמיות עלה גם בדברי המרואיינים במחקר זה. כך למשל שתי מורות בנפרד תיארו את המומחיות שלהן והזהות המקצועית תוך שימוש במונח תהליך:

זה מה שאני עושה. מדריכה ומחנכת, מובילה תהליכים. כאילו כל פעם באופנים שונים, בקהלי יעד שונים, אבל תמיד במקום של חינוך.

מנהל בית ספר תיאר את היכולות שלו במיקוד דומה:

אני יודע לעשות תהליכים חינוכיים. כלומר יש לי בראש איך עושים תהליך חינוכי, אפרופו פרויקט, תהליך מכונן של כתיבה של תוכנית חינוכית פדגוגית, תהליך שאני מאוד מאוד גאה בו וגם למדתי ממנו המון. אמרתי אני יודע איך מציבים מטרות חינוכיות, ואיך משיגים אותן, אז בוא נראה אם אפשר לעשות את זה גם בתוך המערכת הפורמלית.

לעיתים, נעשה שימוש במונח של תהליך על מנת להסביר החלטות ובחירות מקצועיות, כמו למשל מורה שהסביר את העדיפות של עבודה במשרה מלאה בתפקיד מחנך באומרו:

הכי חשוב לי לקחת בני אדם ולעבור איתם תהליך. מהסיבה הזאת גם ידעתי שכשתהיה לי אפשרות למשרה מלאה בבית ספר, אז אני אעזוב את התנועה.

באופן דומה, מורה הסבירה את ההתעקשות שלה לקבל שעות חינוך רבות עם אותה כיתה וללוות אותה במשך שלוש שנים:

אי אפשר לעשות תהליכים אחרת. אם אני רוצה באמת לעשות תהליכים משמעותיים, אני צריכה מסה קריטית. התוצאה של זה, ש-א' בכיתה שלי יש לי באמת יחסית הרבה שעות, שש שעות זה הרבה, זה אומר ש... יחסית זה הרבה ואני יכולה ממש כאילו לייצר תהליכים ארוכים. זה שאני מלווה את אותה כיתה שלוש שנים, זה גם משהו.

ניתן לראות שהמורים במחקר מייחסים חשיבות גבוהה לכך שתהיה להם היכולת להוביל תהליך, הן מבחינה ארגונית (משך הזמן שעומד לרשותם) והן מבחינה חינוכית, קשר משמעותי עם התלמידים.

דוגמה לגבי חשיבות הקשר ניתנה מתקופת ההכשרה. כך לדוגמה מורה סיפרה על תקופת הסטאז' ותיארה את מה שייחד את ההוראה שלה ושל חברתה לצוות:

[מה שייחוד אותנו היה] תהליך. כאילו ראינו ילד, יצא לנו לראות ילד בתחילת תהליך ובסופו, והרבה הרבה בשיחות אמצע. כלומר לא היה דבר כזה שלפני שיעור ובסוף שיעור אנחנו לא ניגשות לאיזה כמה ילדים [מהכיתה], ויש לנו איתם איזה שהוא משהו ש... שמחבר.

המורה ציינה את ההסתכלות הזו כייחודית, שאינה שגרתית בסביבה בית-ספרית שבה המורים עוזבים את הכיתה עם תום השיעור.

ניכר כי החשיבה על הפעולה החינוכית כתהליכית ונמשכת לאורך זמן השפיעה על סדרי עדיפויות של העוסקים בהוראה ועל הפרקטיקות הפדגוגיות והדידקטיות בהן עשו שימוש. מתוך דברי המרואיינים משתמעת התפיסה כי הפעולה החינוכית היא משימה מורכבת הדורשת סבלנות וזמן וכי בחינוך קשה לצפות לתוצאות מיידיות וקצרות טווח. כמו כן, השתמע המקום המרכזי והמשקל שיש לתת לתהליך עצמו על פני עיסוק בלעדי בתוצאות ותוצרים סופיים. ניתן לתאר זאת גם כמונחים של רב-ממדיות, מאפיין נוסף של חינוך בלתי-פורמלי.

בהקשר להבחנה של אהוד רביב בין תוכן לתהליך, ניתן להבחין כי המרואיינים עוסקים בהיבטים דינמיים, חברתיים ורגשיים של הלומדים ולא רק בתוכן לימודי גרידא, כפי שעלה בהקשר לרוחב העיסוק החינוכי בפרק הדן בהבדלים. היבטים אלו לרוב קשורים ללמידה חברתית רגשית.

למידה חברתית רגשית

למידה חברתית רגשית (באנגלית *Social Emotional Learning, SEL*) היא תחום מרכזי כיום במערכות חינוך בארץ ובעולם. יש כמה הגדרות לתחום, היוזמה למחקר יישומי בחינוך בדו"ח משנת 2020 בחרה להגדיר כך (תקציר ועיקרי ההמלצות, 2020):

למידה חברתית רגשית מתייחסת לתהליך שבאמצעותו תלמידים לומדים ומיישמים מערך של כישורים חברתיים, רגשיים והתנהגותיים ותכונות אופי הנדרשים להצלחה בבית הספר, בעבודה, במערכות יחסים ובחיים האזרחיים. הגדרה זו כוללת עיסוק בכמה ממדים: הממד האישי, הממד הבין-אישי והממד החברתי-ערכי הרחב יותר.

על פי המלצות הוועדה יש חשיבות לכך שהעיסוק בתחום ייעשה כדרך חיים ולא רק בתוכניות ייעודיות ויש דגש על דמויות המבוגרים (המורות והמורים) ומהות הקשר שלהם עם התלמידים.

הוועדה הצביעה על כמה אפיקים לשילוב היבטים של למידה חברתית רגשית במערכת הפורמלית:

- אקלים ותרבות בית-ספרית ובכלל זה הכנסת שגרות המעודדות שיח כיתתי, דיאלוג מורה תלמיד, קשיבות (מיינרדפולנס) והזדמנויות לתלמידים להיות מעורבים בהשפעה על בית הספר.
- פרקטיקות והתנהגויות של מורים (לא רק מחנכים) היוצרות ומקדמות למידה חברתית רגשית, והעלאת המודעות לפרקטיקות אלו באמצעות הכשרה.

- שילוב של התנהגויות תומכות בהוראה בתחומי הדעת השונים, כגון העלאת מסוגלות עצמית, הכרת העצמי והכרת האחר, אפשרויות להבעת רגש ואמפטיה, רגישות תרבותית ועידוד תחושת שייכות. התמודדות עם ההצלחות וכישלונות ויכולת עבודה בקבוצה.

נושאי למידה חברתית רגשית קשורים להיבטים רבים של הוראה ולמידה ועיסוק נוסף בהם יהיה בפרק הדן בקשר, מערכות יחסים ודיאלוג.

הכיתה כקבוצה חברתית

ההבחנה שהציע רביב בין תוכן ותהליך קשורה לנושא נוסף שעלה במחקר – הקבוצה החברתית, שהיא הזירה בה לרוב מתרחשים תהליכים חינוכיים.

מסגרות חינוך בלתי-פורמלי ובכללן תנועות נוער הן מאוד מגוונות מבחינת מבנה, מטרות ואופני פעילות. יחד עם זאת, המשותף לכולן הוא הקבוצה הקטנה. הפעילות בקבוצה היא אחת מנקודות המשיכה של המשתתפים הצעירים והמבוגרים בחינוך הבלתי-פורמלי והיא קשורה להיבטים רבים של מנהיגות, נורמות, קונפורמיות, שיתוף פעולה ותחרות (רומי, שמידע, 2007).

בהקשר של למידה, למידה בקבוצה מערבת את האדם כולו ואינה קשורה רק לפעילות מסוימת אלא לקהילה חברתית. ההקשרים החברתיים הם אלו שמעניקים משמעות והופכים את ההתנסות לכוז שמתרחשת בה למידה משמעותית. המבנה הקבוצתי קשור קשר הדוק לפדגוגיה הבלתי-פורמלית כפי שצינה סילברמן-

קלר (2005), וקיימת זיקה בין התפתחות היחיד ובין התפתחות הקבוצה: היחיד מתפתח בתוך קבוצה, והקבוצה מתפתחת כתוצאה מהתפתחותם של היחידים המרכיבים אותה. בתהליכי למידה בלתי-פורמליים הקבוצה נתפסת כמשאב חינוכי ולימודי ובמקביל גם ממלאת פונקציות של מסגרות מסורתיות כמו משפחה וקהילה.

גם בספר "חינוך מאפשר" (הימן זהבי, גרטל, 2017) מוצגת הקבוצה הקטנה כמבנה בסיס בתנועת הנוער, מבנה שחוזר על עצמו בכל התנועות ומעוגן באופן הפעילות, בשפה התנועתית ובהגדרות התפקידים. לקבוצה הקטנה בתנועה שלושה מאפיינים: חניכים, מדריך או מדריכים ומרחב לפעולה. הקבוצה הקטנה בתנועה מקדמת תחושות שייכות וביטחון, מייצרת מסגרת ותומכת בסמכות המדריכים.

המראויינים התייחסו באמירותיהם לתפיסה של היחידה הכיתתית כקבוצה חברתית. הם הדגישו את המקום שיש לתהליכים חברתיים ורגשיים במסגרת הכיתתית ובעיקר את ההסתכלות שלהם על הכיתה שבאחריותם לא כאוסף של פרטים שלהם מטרות למידה אינדיבידואליות בלבד, אלא כקבוצה שיש להתייחס גם למטרות המשותפות ולמערכות היחסים בה.

כך הקבילה מורה את העבודה כמחנכת לעבודה בתנועה תוך שימוש במונחים של הקוד הבלתי-פורמלי:

גם כמדריכה את יודעת שאת צריכה בהתחלה לעסוק בגיבוש, ואחרי זה הסמלה, ואחרי זה את צריכה... כאילו יש לך איזה תהליכים שהקבוצה צריכה לעבור.

מורה נוספת סיפרה על פרקטיקה קבוצתית שכפי שתואר קודם, היא פרקטיקה מובילה בפדגוגיה הבלתי-פורמלית:

למעגל יש כוח עצום וזה מה שעשיתי. עשיתי [בכיתה] מעגל. זה מה שאני יודעת לעשות. ובעיני אלה כלים שהם נכונים לכל מקום ובכל אוכלוסייה.

ניכר כי מורים בעלי רקע תנועתי עשיר רואים חשיבות בהפיכת הכיתה לקבוצת השתייכות מרכזית וכן מייחסים חשיבות לתהליכי למידה שבמרכזם אינטראקציות חברתיות ורגשיות ומצבי חברות.

בנוסף לאופן ההסתכלות על הכיתה כקבוצה יש ערך רב ליכולת ההנחיה של תהליכים קבוצתיים, הדורשת מיומנויות נוספות על הנדרשות בהוראה. כך מוסיף רביב (2016) לגבי הכישורים הנדרשים:

כדי להעביר פעילות תוכן-תהליך בהצלחה, נדרש המדריך לשלב בהנחיה שלו מרכיבים של הנחיה מובנית והנחיה פתוחה (או גמישה): מצד אחד עליו לדבוק בתוכנית שקבע לעצמו כדי להשיג את המטרות הלימודיות והחינוכיות שבהן בחר ומצד שני להיות מסוגל להפעיל שיקולי הנחיה בהתאם להתפתחות התהליך הקבוצתי. (עמוד 15)

מתיאורי המשתתפים במחקר את הניסיון המגוון שלהם מתנועות הנוער, בהחלט מתקבל הרושם כי יש להם סט מיומנויות של הנחיה ועיסוק בתהליכים רגשיים וקבוצתיים שהם מביאים עימם אל התפקיד ואף ציפייה להביא את הניסיון הזה לידי ביטוי במסגרת הפורמלית.

לעיתים, הציפיות והמטרות הללו נתקלות במציאות ארגונית שמהווה בלם להשגתן. כך תיאר מורה:

בעולם הבלתי-פורמלי הקבוצה היא מאוד מאוד חזקה. פה [בבית הספר] בשביל להביא תהליך קבוצתי משמעותי אתה

צריך להיות מורה מאוד מאוד טוב. לרוב המורים אין את זה. פה אם יש לך בעיות חברתיות בכיתה, להצליח לפתור אותן בתהליך שנתי זה דבר מאוד מאוד קשה. בבלתי-פורמלי [אם] חניך עושה לי בעיות, [אני] לוקח אותו לשיחה, יושב איתו, מדבר איתו. מורה בשביל לעשות את זה עם עשרה תלמידים עוברת לפעמים חצי שנה עד שהוא מצליח לעשות את זה, אין לו את הזמן, אין את הסדירויות האלה, אין לו אותן, אין לו אותן בכלל.

ההתייחסות הזו נוגעת ישירות להיבטים של למידה חברתית רגשית ולפער בין הרצון של המורים לעסוק בהיבטים אלו אל מול הסדירויות במערכת הפורמלית המקשות על כך, לתפיסתם יותר מאשר בתנועות הנוער. בתנועות הנוער, כפי שתואר קודם, אמנם יש פחות ימים ושעות של מפגש, אך הגמישות בניצול שעות אלו מאפשרת למדריכים להפעיל שיקול דעת רב יותר ולעסוק בנושאים העולים מן הקבוצה ומן התהליך החינוכי ברגע בו הם עולים, להקדיש להם זמן ללא צלצול הקוטע את השיח.

גם בחינוך הפורמלי מוקדשת תשומת לב למבנה החברתי של כיתה הלימוד. הכיתה נתפסת פעמים רבות כקבוצה בה מתבססות נורמות משותפות, מתקיימים יחסי גומלין ומתאפשר תרגול של מיומנויות תקשורת והתמודדות עם קונפליקטים (יריב, 2018).

בהקבלה למסגרת תנועתית, ניתן להסיק כי הכיתה מתנהלת במידה רבה כמו קבוצה – יש בה תלמידים, יש מורה ויש שיעורים במערכת המיועדים לכיתה זו ומגדירים אותה. יחד עם זאת, חשוב לזכור שדמות המבוגר ביום לימודים בבית הספר משתנה (פחות ביסודי ויותר בגילאי חטיבה ותיכון) במהלך היום וכן שמחנכים ומחנכות חשים אחריות רבה יותר על תהליכים כיתתיים מאשר מורים מקצועיים שנמצאים עם הכיתה שעות ספורות בשבוע. בנוסף, פעמים רבות כיתות הלימוד גדולות וכוללות מעל 30

לומדים, עובדה המקשה על דינמיקה קבוצתית, אינטימיות ויצירת קשר בינאישי באופן דומה למתקיים בתנועות הנוער.

הזמן המוקדש במערכת השעות ברוב בתי הספר לעיסוק בגיבוש חברתי ולתהליכים קבוצתיים הוא שעת החינוך. יריב (2018) מסביר מדוע לא מתאפשרת עבודה קבוצתית משמעותית בבתי הספר:

למרות התועלת האפשרית הרבה של שיחות מהסוג המתואר כאן, היעדר תוכנית לימודים מפורטת והיעדר פיקוח ניהולי וחינוכי הביאו לכך שמחנכים החלו להשתמש בשעת המחנך למטרות שונות – להספיק ללמד עוד תכנים, לערוך סידורים אדמיניסטרטיביים ולעסוק עם הכיתה בעניינים שוטפים. ההכרה בכך שמשאב כה יקר החל להתמסמס, הביאה את משרד החינוך להחליף את השיח החופשי בשיעור פורמלי – הקניית תוכניות לימודים חברתיות-רגשיות, דוגמת 'מפתח הלב' או 'כישורי חיים'. (עמוד 67)

התפיסה של הכיתה כקבוצה חברתית באה לידי ביטוי הן באופן ישיר והן כשניתנו דוגמאות לגבי נושאים אחרים. פן נוסף למרכזיות הקבוצה ניתן למצוא בבחירת פרקטיקות הוראה ולמידה אשר פעמים רבות כללו חלוקה לקבוצות קטנות, חונכות ולמידה עמיתים, פרקטיקות שהתבססו על הסתכלות חינוכית שבה לקבוצה ולהיבטים חברתיים יש תפקיד מרכזי.

רב־ממדיות, מודולריות וגיוון בהוראה

המרוויינים הדגישו את המקום שיש ללמידה רב־ממדית העושה שימוש באופנים מגוונים של הוראה, הנחיה והערכה. בנוסף, הושם דגש על סביבת למידה בה הלומדים לוקחים אחריות על

חלק מהעשייה וסדר היום ומאפיינים בהנעה עצמית ללמידה. הקול המרכזי שהוצג בדברי המורות והמורים יוצאי תנועות הנוער נגע להבנה שאין דרך הוראה אחת או שיטת עבודה אחת נכונה ויש מחויבות לתהליך גמיש ומודולרי, כפי שאמרה אחת המרואיינות:

צריך את הדינמי, צריך את ה... את החברמניות של התנועות
נוער הזו, של ה... יאללה, אין את זה, אז בוא נחפש דרך
אחרת, בוא נהיה... בוא נחשוב ביחד מה עושים.

כפי שנסקר במבוא, על פי כהנא (2000), נמנים בין מרכיבי הצופן הבלתי-פורמלי גם מודולריות, גמישות, גיוון ורב-ממדיות. על פי הגדרתו: "מודולריות הינה הבניה אקלקטית של פעילות, הנעשית בהתאם לאינטרסים ונסיבות משתנים והיא מאפשרת לפתח גמישות התנהגותית ויכולת לאלתר ולהפיק תועלת מהזדמנויות מצביות". על פי כהנא רב-ממדיות מאפשרת מרחב גדול של תחומי פעילות ומיומנויות מגוונות, שוות ערך מבחינת החשיבות וההערכה החברתית. מאפשרת לבעלי כישורים שונים לתמרן בתחומי פעולה מגוונים ולהגיע להצטיינות, להישגים ולהערכה לפי כישוריהם.

במחקרם של הימן זהבי וגרטל (2017) נעשה שימוש במונח גמישות תמידית על מנת לתאר את העשייה התנועתית הכוללת גמישות בתכנים, גמישות בלוחות הזמנים וגמישות במבנים חברתיים ובתפקידי הפרט. הם מסכמים כי למרות שגמישות זו יכולה להיתפס על ידי המתבונן מהחוץ כאי-סדר וערעור על מסגרות ארגוניות, היא למעשה תומכת ומחזקת את המעשה החינוכי ומהווה גורם משמעותי.

כאמור, גם סילברמן-קלר (2005) מתחקה אחר המאפיינים הייחודיים של הפדגוגיה הבלתי-פורמלית. לשאלה 'איך מלמדים בתנועות הנוער' היא משיבה בעושר של תשובות כגון: הנחיה

קבוצתית, טיולים ומסעות, משחקים, צפייה בסרטים, שיחות, שימוש במולטימדיה, מחקר וחקירה, התנסות חווייתית, שיעורים פרונטליים וקריאת טקסט. את המדריך־מנחה היא מתארת כמומחה, שמסוגל להבהיר את מאפייניהם ואת מורכבותם של המצבים שבהם הוא מתפקד ולהחליט מהי הפעילות החינוכית הרצויה. ריבוי המונחים של מודולריות וגיוון, גמישות ועושר תפקודי משלימים זה את זה ומצביעים כולם על יכולות התאמה לצרכי הלומד ולצרכי הלמידה, וניתן גם להתייחס אליהם כמקצוענות וכמומחיות בהנחיה ובהוראה.

גם בחינוך הפורמלי יש עיסוק רב בגיוון דרכי ההוראה ויש ביקורת גוברת על ההוראה המסורתית, המכונה גם "מודל המסירה" ובה המורה מוסר ידע לתלמידים. לצד הביקורת, עולה השימוש בפדגוגיות אחרות המכונות לעיתים אלטרנטיביות או פרוגרסיביות, למרות שהן נוכחות בשיח ובעשייה כבר שנים רבות (זוהר, בושריאן (עורכים), 2020). אלו כוללות פרקטיקות רבות כגון למידה שיתופית, למידה מבוססת פרויקטים, למידת חקר, הוראת עמיתים, שילוב משחק בלמידה ועוד (נתיבים להוראה משמעותית, 2015). פרקטיקות אלו מבוססות על תפיסות חברתיות וחינוכיות של הוגים כגון ג'ון דיואי, פאולו פריירה ורבים אחרים אשר קצרה היריעה כאן מלפרטם ובאות לידי ביטוי בבתי ספר ייחודיים בארץ כמו בעולם כולו.

אמנם דרכי הוראה פרוגרסיביות קיימות בבתי ספר רבים, אך נראה כי למרות ריבוי הרפורמות שמטרתן להטמיע פרקטיקות כאלו ברוב המקרים "מודל המסירה" עדיין נפוץ מאוד בבתי ספר. בשאלונים שבמבחן המיצ"ב (מדדי יעילות וצמיחה בית-ספרית) של משרד החינוך תלמידים מדווחים על אחוז נמוך יחסית של שיעורים שאינם בגישה המסורתית, וגם פרקטיקות ההערכה בהן נעשה שימוש אופייניות ברובן ללמידה מסורתית (זוהר, בושריאן (עורכים) 2020).

לאור הפער בין המגמות והמטרות למצב בשטח, הכולל עדיין בעיקר הוראה מסורתית, מעניין ללמוד מהמורים יוצאי תנועות הנוער ומהדוגמאות ותיאורי המקרה שהעלו כיצד הם משלבים פרקטיקות פדגוגיות מגוונות בהוראתם במערכת הפורמלית. המורים שיתפו בדוגמאות שמהן ניכר כי הם נוטים להפעיל יצירתיות וגמישות מחשבתית בעודם ניגשים לפתח יחידת הוראה או שיעור. היצירתיות באה לידי ביטוי במציאת פתרונות לבעיות או בשימוש יצירתי במשאבים או סדירויות הקיימים בבית הספר לקידום מטרות חינוכיות. כך העיד על עצמו מורה:

תנועות נוער זה מקום מאוד יצירתי, שם בעצם גיליתי שאני אדם סופר יצירתי... אני מתודיקן, המוח שלי עובד בצורה מתודית, כאילו הוא מסתכל על... לא יודע, תביאי לי הרצאה ואני יכול להפוך אותה להיות משהו מתודי. התחלתי להבין שזה עולם סופר מעניין, היכולת להעביר את הידע, וטכניקת העברת ידע.

אמירה זו מדגישה את המאמץ של המורה לעבור מהוראה מסורתית לכזו העושה שימוש בפרקטיקות פדגוגיות אחרות, ואת התפיסה של היכולת הזו כדבר שאינו ברור מאליו או מאפיין את כל העוסקים בהוראה.

באופן דומה, מורה תיארה את התהליך בו היא מפתחת בכל פעם מענה חדש ומגוון לאופן סיכום הנושא הלימודי בכיתה:

פעם זה היה בשאלות, ופעם זה היה בטבלה מרכזת, ופעם זה היה בסיכום שכתבתי התחלות משפטים והם היו צריכים לסכם את זה, ופעם זה ביצירת השוואה ופעם זה היה יכול להיות בכתובת מכתב לדמות [עליה למדנו]. התחלתי לאט לאט לאסוף דרכי סיכום ואז זה גם היה יותר מעניין.

מורה אחר תיאר את הפיתוח הרב-ממדי ככזה המגוון את סביבת הלמידה ואת המורים יוצאי התנועות ככאלו המסוגלים לצאת החוצה מהכיתה:

עולם [תנועות] הנוער הרבה פעמים מנסה לייצר את החוויה מבחון, כיוונים שונים. אם אני אגיד למורה טוב, תיקח את השיעור הזה עכשיו תעשה אותו בחוץ, אז הוא טיפה כזה יילחץ. המורים שבאים מעולם של נוער לדעתי הם לא נלחצים מהדבר הזה. אני לא יכול להגיד גורף, לא חקרת את זה אף פעם, לדעתי הם לא, פשוט יש להם את היכולת להעביר את התכנים שם [מחוץ לכיתה]. יכולת לשחק עם החינוך. גם גיאוגרפית במקומות אחרים, וגם מתודית. לא, אז עכשיו נעשה את זה הצגה, עכשיו נעשה את זה אה... שאתם המורים ואני התלמיד, עכשיו נעשה את זה... כל מיני דברים, כאלו... במקום הזה. יש גם משהו מאוד שאולי גם קיבלתי את זה מהתנועה, שאני לא מפחד שהם [התלמידים] יובילו עכשיו שנייה. המשחק המתודי הוא משחק מכריע [בהוראה]. אם אני משתמש בכל מיני דברים, אז התלמידים איתי.

ברוגמה הזו המורה שם דגש על כמה מרכיבים: על היציאה החוצה ללמידה המתרחשת מחוץ לכיתה, על הגמישות (לשחק עם החינוך) ועל נושא הסימטריה (לא מפחד שהתלמידים יובילו). כל אלה הינם מאפיינים של החינוך הבלתי-פורמלי שהמורה מגדיר כחיוניים למעורבות של הלומדים ולפיכך להצלחה.

כפי שצוין כבר, פרקטיקות שונות של למידה והוראה מצריכות פרקטיקות שונות של הערכה. מנהלת סיפרה על משימת הערכה יצירתית בתחום התוכן של ספרות שנוצרה כדי לענות על קושי. הקושי במקרה הזה נוצר כשהלומדים תפסו את חומר הלימוד כחסר

רלוונטיות עבורם ועקב כך גילו רמות נמוכות של מוטיבציה לקרוא ולהשתתף בשיעור:

בפעם הראשונה שהייתי צריכה להגיש לבגרות כיתת אתגר [תוכנית השמה דגש מרבי על התמדתם של תלמידיה בשכבות הגיל י'-י"ב. מטרתה לספק למשתתפי התוכנית מסגרת יציבה שתקדם אותם לימודית ורגשית] נכנסתי ללמד אותם את [הספר] 'חצוצרה בוואדי'. הילדים כאילו ראו את הספר ואת הגודל שלו, הם לא הבינו מה... מה אני רוצה... עכשיו שלושה שיעורים נלחמתי בזה שעכשיו צריך לקרוא. זה היה סיוט. אני סבלתי, הם סבלו, זה היה פשוט סיוט. מה עושים? איך, מה עושים? יש סרט גרוע, יש סרט אחד של חצוצרה בוואדי שזה קטסטרופה. זו הייתה כיתת אתגר, י"א, בעיקר בנים היו בה. והקטע שלהם זה היה שהם היו מפיקי המסיבות של העיר. לא רק בבית ספר, ברמה העירונית, הם פשוט היו... היה שם אחד שהוא די ג'יי, ואחד שהוא כזה, ואחד שהוא כזה... זה היה הקטע שלהם. ואז אמרתי, אתם יודעים מה? בואו נפיק מסיבת יום הולדת להודה, לגיבורה. ואתם תקבלו ממני את הציון על המתנה שתביאו לה. ואתם תצטרכו להסביר לי, למה הבאתם לה את מה שהבאתם לה? איך זה קשור לדמות, איך זה קשור לאופי, איך זה קשור להתמודדות או לקונפליקט שהיא מתמודדת איתו, ועל זה אתם תקבלו ציון.

המורה תיארה את הפתרון היצירתי הזה כמוצלח מאוד וככה שהוביל להשגת המטרה – היכרות עם היצירה הספרותית.

לעיתים הגיוון והרב-ממדיות באים לידי ביטוי בהוראה רב-תחומית, כזו הפורצת את גבולות עולם התוכן של המקצוע. כך סיפרה מורה:

היה שנה שעברה פרויקט גדול של PBL [למידה מבוססת פרויקטים]. תכלס זה היה ללמוד כתיבה טיעונית, ועשינו את זה בדרך כזה אינטרדיסציפלינרית [רב־תחומית], פשוט לקחנו נושא בהיסטוריה, ימי הביניים, והיו להם [לתלמידים] תחנות שונות שכל תחנה היא מקצוע, ובסוף כל קבוצה הייתה צריכה לענות על איזושהי שאלה פורייה [לפי הרפז, 2000, שאלה פתוחה, רלוונטית ללומדים, מורכבת מתת שאלות, מעשית ודורשת חקר] שכתבנו סביב ימי הביניים.

הסיפור הזה מדגים יציאה מגבולות המקצוע וחיבור של כמה תחומי תוכן לחוויית למידה שאינה מסורתית ודורשת מהלומדים להיות פעילים בלמידה.

לדברי המשתתפים במחקר, הגיוון בשיטות ההעברה מתקבל לעיתים בביקורת, ביקורת שמבטאת את התפיסה לפיה מה שנעשה בכיתה ולא נשא חזות של למידה מסורתית לא נחשב כלמידה. כך אמרה מורה לאחר שתיארה תהליך כיתתי לפתרון בעיות חברתיות: "זה גם הכניס הרבה הנאה בחינוך. מה שאולי לא יושב לאנשים בראש, ששיעור צריך להיות כיף. אם הוא לא כיף לדעתי שיעור נכשל".

והוסיפה מורה: "דווקא תנועות נוער יכולים לשאת את הדבר הזה. זאת אומרת הם מבינים שאפשר לעשות יצירה, ואפשר לעשות למידה, מתוך המון דברים".

ומה בחינוך הפורמלי?

מתוך האמירות הללו עולה כי אמנם יש מגמה במערכת החינוך הפורמלית לקדם הוראה שאינה מסורתית, במסגרתה שיעור אינו תמיד נראה או נשמע (מבחינת רעש) כמו שיעור, אך עדיין הדבר מתקבל באופן טבעי בהרבה כאשר נעשה במסגרות תנועתיות ובלתי־פורמליות ולא בבתי הספר.

המונח השגור בשיח הפורמלי הוא – סדירויות, כל אותם מבנים ארגוניים כגון הגדרות תפקידים ומערכות שעות שתפקידם לייצר שגרה וארגון. בשנים האחרונות, כפי שתואר בפרק המבוא, יש ניסיונות שונים להרחיב את המודולריות והגמישות בתוך המבנה הנוקשה יחסית של בית ספר רגיל – מבנה הכולל חלוקה לשכבות, לכיתות, ליחידות לימוד (שיעורים) ולהפסקות ובו גם בעלי התפקידים ותחומי הפעולה האפשריים שלהם מוגדרים. הגמשת הרכיבים הללו תאפשר גם הרחבה של השימוש בהוראה לא מסורתית.

דוגמאות המורים מייצרות תמונה שניתן להגדיר דרכה את מתודולוגיות ההוראה שלהם כרב-ממדיות, כוללות מגוון של פעילויות כמו גם מודולריות, גמישות ומותאמות לצורך ולמצב. ניכר כי הגמישות והמודולריות משרתות גם את המטרה החינוכית, מכניסות עניין וגיוון להוראה ובחלקן נעשות מתוך הרגל ותרבות של "להמציא מחדש" ולתפקד בסביבה רב-ממדית ומשתנה. בנוסף, ברבות מן הפדגוגיות הפרוגרסיביות או האלטרנטיביות הלומד נדרש לעבור ממצב פסיבי (סביל) של האזנה למצב אקטיבי (פעיל) של עשייה ולמידה, מיקום הנתפס טבעי בתנועות הנוער.

אחריות הלומד – אקטיביות

במטרות ובסדרי העדיפויות של מערכת החינוך הפורמלית, כפי שתואר במבוא, יש התייחסות רבה לתפקידה של מערכת החינוך לפתח לומד עצמאי, בעל כישורי חשיבה ויכולת למידה לאורך החיים. קיימים כמה מושגים אשר נעשה בהם שימוש להמחיש את סוג הפעילות החינוכית הזו המגדילה את מחויבות (Engagement) הלומד כמו למידה פעילה, למידה מבחירה חופשית (Free Choice)

(Learning) ולמידה מכוונת עצמית (Self Directed Learning). המשותף לכל המושגים הוא נושא האחריות – הלומד מקבל או לוקח אחריות ללמידה. לגבי החשיבות של העברת אחריות ללומד יש אם כך הסכמה, הקושי הוא ביישום.

מספר דוגמאות שיקפו את שאיפת המורים להפוך את הלומדים לשותפים בבחירת נושאי הלימוד או אופני הלמידה ולאפשר להם לקחת אחריות גדולה יותר מהמקובל במסגרת הבית-ספרית המסורתית. דוגמאות אלו ביטאו ניסיונות להשתמש בפרקטיקות של תנועות הנוער ולהפוך את הלומדים לעצמאיים יותר בניהול הלמידה שלהם.

את האתגר בהעברת אחריות גבוהה יותר לתלמידים במסגרת פורמלית קישרה אחת המרואיינות לסוגיות של אמוץ:

בקשר למקום של האחריות ושל האקטיביות [של תלמידים], מובנה אצל הרבה מאוד מורים חוסר אמוץ בילדים. עכשיו אני אומרת ריבוננו של עולם, איך משהו יכול להיות במחנה קיץ [תנועת] ולחשוב שהילדים האלה לא מסוגלים למשהו? הרי הם בונים מבנים אין סוף, הם מנהלים, הם מארגנים, הם אחראים, הם שומרים. למה במחנה קיץ אף פעם אין ויכוח על נעליים וכובע, ובטיול שנתי [של בית הספר] יש? למה? כאילו זה לא הגיוני הרי, שבצופים, כשאני הולכת לבקר אותם במחנה צופים הם בודקים לי שאני עם נעליים ולא עם סנדל. הם, הילדים הצוציקים האלה, הם בודקים לי.

האמירה הזו משקפת פער תפיסתי גדול בהתנהלות בין תנועות הנוער לבתי ספר. כאמור, בתנועות הנוער יש מרחב גמיש ומאפשר המתקיים בעזרת מבוגרים מעטים. אותם בני נוער שבתנועה פעילים, יוזמים ולוקחים על עצמם אחריות רבה, מתנהגים פעמים רבות אחרת בבית הספר, התנהלות של "ראש קטן".

מהתבוננות בפעולות של מורים יוצאי תנועות הנוער ניתן ללמוד כמה דברים לגבי הרחבת העצמאות גם במערכת הפורמלית. כך לדוגמה, סיפר מורה לגיאוגרפיה על מעורבות תלמידים בקביעת נושאי המיקוד ביחידה לימודית:

יש שלושה תחומים בגיאוגרפיה שאני [כמורה] יכול לבחור, שתי יחידות בזה, שתי יחידות בזה או שתי יחידות בזה, ועוד שלוש יחידות שזרקו עלי מלמעלה [ממשרד החינוך], שם אסור לי לבחור. אבל בשתי יחידות יש לי זכות בחירה. אני בחרתי לא לבחור, בחרתי לעשות שיעור לתלמידים בכל אחד משלושת הנושאים ואז בחירות דמוקרטיות בכיתה – [שאלתי אותם] במה אתם בוחרים? אני אוהב את זה, ואני אוהב את זה ואני אוהב את זה. אני לא רוצה לבחור [מחייך]. ברוב המקצועות המורים לא נותנים לתלמידים לבחור. אני חושב שהיכולת לבחור, לתת לתלמידים את היכולת לבחור, זה מה שבסופו של דבר מחנך אותם טוב יותר.

הדוגמה הזו מתארת יישום אחד, הרחבת הבחירה והעברת אחריות ללומדים. את הרחבת העצמאות ניתן וחשוב להמשיך גם בהקשר לחומרי הלימוד, כך בלשון הדו"ח בנושא התאמת תוכניות הלימודים וחומרי הלימוד למאה ה-21 (זוהר ובושריאן (עורכים) 2020):

הרחבת האוטונומיה מתאפשרת כאשר לתלמידים ולתלמידות יש אפשרות לבחור מתוך מגוון מקורות ומידע, ובו בזמן ניתנים להם כלים להערכה ביקורתית ולבחירה מושכלת. יחד עם הרחבת האוטונומיה יש להגדיל גם את האחריות של התלמידים והתלמידות לבחירת מקורות המידע. כלומר, להעצים את המחויבות שלהם לבחירה של מקורות מידע אמינים, להעדפה של מקורות מידע המציגים

מגוון היבטים ונקודות מבט ולשימוש אתי במידע. למידה ממקורות מידע מגוונים יכולה ליצור הזדמנויות רבות יותר לפיתוח אחריות מעין זו בהשוואה ללמידה ממקור מידע יחיד, כגון ספר לימוד. (עמוד 155)

פרקטיקה חינוכית נוספת של מורה בחטיבת הביניים התחילה גם היא מהצורך שהמורה זיהתה לעודד את המכוונות העצמית של התלמידים ללמידה בשילוב הרצון לתת מקום מכבד לשאלות שלהם:

הגישה שלי אומרת – [אם] ילד שאל שאלה, כאילו מה יכול להיות יותר טוב מזה? אבל המערכת אומרת שהוא מנסה לבזז את הזמן של השיעור כדי לא ללמוד את החומר המשעמם שעליו הוא ייבחן בסוף. אז אמרתי טוב, רגע, הילדים שואלים מלא שאלות סקרניות, יש לי חומר לימודים [להספיק], אני לא רוצה להפסיד, מה אני עושה. אז קניתי כזה לוח, טפט שנראה כמו גיר ותלינו על הלוח. בכל פעם שנגיד הייתה שאלה או משהו שמעניין שלא קשור לנושא של הלימודים ולא יכולתי [להתפנות לזה בשיעור] כתבנו את זה על הלוח, ואז הרגשתי שזה גם כל פעם נותן כבוד לשאלה שלהם, וגם אומר זה טוב שאתם סקרנים, ורוצים לברר.

מדי פעם, הוקדש זמן בכיתה לעיסוק בשאלות של הלומדים שנשארו על הלוח. היא המשיכה וסיפרה שנוצרה תרבות כיתתית המעודדת מעורבות של התלמידים, תרבות המתקיימת גם בשיעורים של מורים מקצועיים אחרים באותה הכיתה:

הרגשתי שזה מתחיל, דברים מתחילים למצוא איזון, בין זה שיש מחויבות ויש תוכנית לבין זה שבאמירה אנחנו אומרים להם תהיו סקרנים, תחקרו, תבררו, תלמדו. התחילה להיווצר

אווירה כזאת שאם... יש הרבה פעמים דווקא במערכת החינוך [אצל התלמידים] פחד מלשאול. מה, אני אצא זה שלא יודע? גם מול המורה וגם מול החברים. ובכיתה הזאת הייתה אווירה אחרת. אם המורה אמרה מושג לא מוכר אז ילדים שאלו – רגע, לא הבנתי למה את מתכוונת כשאת אומרת את זה וזה וזה. אם מישהו [מהתלמידים בכיתה] ידע ענו, ואם לא אז הם כתבו על הלוח.

הערך והחשיבות בלקיחת אחריות על ידי תלמידים, גם כאשר לא יודעים או יש סיכוי להיכשל, עלה גם בהקשר לפרויקטים מחוץ למסגרת הכיתתית. מורה הצדיקה את חשיבות ההתנסות באומרה:

כשיש הצלחות אז חשוב לפרגן לנוער על החלטות שהם קיבלו או על דברים שהם הובילו, וכשיש כישלונות אז לאפשר להם לקחת אחריות ולתת להם אפילו לטעות טעויות מבוקרות גם כדי להצליח וללמוד מזה.

הציטוט הזה מייצג נאמנה את עקרון המורטוריום שהודגש על ידי כהנא (2000) כחלק מהצופן הבלתי-פורמלי. חלק חשוב בעידוד לומדים לקחת אחריות הוא יצירת אווירה של אמון וביטחון להתנסות במצבים לא מוכרים ובידיעה שאפשר להיכשל.

באופן דומה, לקיחת אחריות יכולה לבוא לידי ביטוי לא רק כלפי התוכן הלימודי אלא גם במערכות יחסים בתוך בית הספר ובהתנסות בהובלה. כך סיפרה מורה:

בגלל זה גם החונכות הוא דבר שסופר חשוב לנו, וזה כל בית ספר... ו' חונכים את הגן, ה' חונכים את א', ד' חונכים את ב'

חונכות קצת יותר פרטנית, ג' עושים למידת עמיתים יותר בשנה הזאת. אבל זה הקטע פה, המפגשים הרב-גילאים הם day one- [היום הראשון] פה בבית ספר.

מנהל נוסף העיד כי הוא משתמש בכוחות של תלמידים לטובת בית הספר, ומורה נתנה דוגמה בהקשר של טקסים ומסיבות סיום:

מי שחוה תנועות נוער ראה ילד בכיתה ט' או י' עומד מול ילדים בכיתה ג' וד' ומארגן טקס. אני רציתי לעשות טקס [בבית הספר], רציתי שילדים יעשו את זה. [בהנהלה] אמרו לי לא, אי אפשר, זה טקס רציני, זה יום השואה, זה יום הזיכרון, זה יום... עכשיו אני מסכימה, זה חשוב, אבל מי עושה את הטקסים החשובים העירוניים? הרי הטקסים של תנועות הנוער הם הטקסים העירוניים. ביום השואה הטקס של תנועות הנוער הוא ביד ושם, טקס ממלכתי. ילד בכיתה ט' לא יכול לבחור טקסט? אני לא אומרת שנשאר אותם לבד אבל נעבוד איתם. כאילו [חסר בבית ספר] המקום של להאמין שהם יכולים ושאפשר לסמוך על שיקול הדעת שלהם.

גם כאן מתואר הפער בין רמת העצמאות והאחריות שיש לילדים ובני נוער בתנועות הנוער לעומת המתרחש בבית הספר, בו רבות מן ההחלטות מתקבלות על ידי המבוגרים. כמוכן, יש הבדלים בין מוסדות שונים ויש בתי ספר (בעיקר דמוקרטיים אך לא רק) במערכת הפורמלית בהם מרחב העצמאות והאחריות ללמידה גדול יותר. נושא העברת אחריות ללומד ומתן עצמאות קשור מטבע הדברים לנושאים אחרים שעלו כאן ויעלו בהמשך – לאוטונומיה של בית ספר ושל מורים, להרחבת מרחב הבחירה במערכת הפורמלית כמו גם לשינוי פרקטיקות למידה והוראה.

משחק בלמידה

הנושא של משחק בלמידה והכנסה של משחק כחלק משגרת ההוראה עלה אצל כמה מהמרוויגנים כדוגמה ויישום של הלמידה הפעילה, המודולרית והמגוונת.

למידה בשילוב משחק

לאורך השנים נלמד ונחקר רבות הקשר שבין עולם המשחק לעולמות הלמידה והחינוך. המשחק הוא חלק מהחוויה התרבותית ומתהליך הלמידה האנושית בשני מופעיו – משחק (Play) והמשחק האינסטרומנטלי יותר (Game). המונח למידה מבוססת משחק (GBL – Game Based Learning) מתאר סביבה בה נעשה שימוש בתוכן ובמתודולוגיות של משחק לקדם רכישת ידע ומיומנויות. למשחק אפשרות לתת מענה לתפקידי הוראה שונים כגון הקניית ידע, תרגול והערכה, פיתוח מיומנויות ומתן מענה לצרכים חברתיים ורגשיים וניתן להתאימו לאוכלוסיות שונות מבחינת גיל, מגדר, צרכים מיוחדים ורקע תרבותי.

כפי שפורט, משחק הוא פרקטיקה מרכזית בפדגוגיה הבלתי-פורמלית. משחקים משמשים בתחילת הפעילות כסימן ועזר להתכנסות, מהווים בסיס פתיחה לפעילות בתוכן מסוים או משרתים את התוכן וגם מתרחשים באופן ספונטני מעצם המיקום של קבוצת ילדים במרחב והגמישות שמאפשרת המסגרת החינוכית בתנועת הנוער. בנוסף לשימוש ככלי חינוכי וקבוצתי, המשחק בתנועה לרוב מקדם אקלים נעים, תקשורת פתוחה ואווירה חיובית (סילברמן-קלר, 2005).

ברו"ח עדכני העוסק במשחק בחינוך (זיוון, ש. 2019) מודגש תפקיד המשחק ללמידה ולהנעה ללמידה ותרומתו להיבטים שונים בחינוך כגון ההיבט החברתי רגשי, הקוגניטיבי והפדגוגי. על פי הדו"ח, משחק הוא הטמעת רכיבי משחק לסביבה שאינה משחקית. במקרה של מערכת החינוך, הכנסה של אלמנטים מעולם המשחק למערכת אשר עדיין ברובה מורכבת מהוראה מסורתית. מעבר לתרומה האפשרית ללמידה, לשילוב משחקים בהוראה יש ערך מבחינת העלאת מוטיבציה ללמידה, הפחתת חרדות ויצירת אקלים כיתתי ובית-ספרי מיטבי (Demir, Kurt, 2015). כמו כן, באמצעות משחקים ניתן לתרגל מיומנויות חברתיות, תקשורתיות ומיומנויות נוספות כגון עבודת צוות ושיתוף פעולה. בשנים האחרונות מושם דגש על האפקטיביות של משחק לפיתוח סל המיומנויות והכישורים של המאה ה-21 (Celik, 2020).

המשתתפים במחקר התייחסו בכמה הזדמנויות לשימוש שהם עושים במשחק ומשחקיות בבית הספר. כך תוארה החשיבות של משחק: "ההבנה של... הבנה אמיתית שמשחק זה למידה, שאפשר ללמוד הכול דרך משחק ושתלמידים צריכים להיות פעילים בלמידה שלהם". אמירה זו קיבלה תמיכה ממורה נוספת: "כל משחק הוא למידה. זה לא חימום, זה לא לפני הלמידה". ניכר כי ליוצאי תנועות הנוער ברורה חשיבות של משחק והם מציינים אותו כאחד המאפיינים הבולטים של ההוראה שלהם. משתתפת המנהלת בית ספר יסודי הגדירה את ההוראה שלה כמתבססת על משחקים ופירטה:

אני אוציא אותם [את התלמידים] לעשות מרוץ מכשולים בחוץ, אנחנו נעשה חבילה עוברת, אנחנו נשחק כל הזמן.

הכול עם שירים, סיפורים, תיאטרלי מאוד, מאוד לא ארבעה קירות. גם הכיתות פה, את ראית אותן. בכולן יש פינת ספרייה ופינת משחק, כדי לאפשר את המרחב הזה גם בתוך הכיתה, גם בתוך שיעור.

גם כאן, הנושא הוא משחק אך הוא מחובר למאפיינים אחרים של החינוך הבלתי-פורמלי – היציאה מהכיתה למרחבים אחרים בחוץ ולמידה רב-ממדית המשלבת למשל מוזיקה ודרמה.

מרואיינת נוספת סיפרה על האופן בו היא מזכירה לעצמה שהכלי של משחק ומשחקים רלוונטי גם במערכת החינוך הפורמלית ויכול לענות על צורך:

אני כן יכולה להגיד לך שיש דברים שאני תוך כדי השנה, גם השנה, שאני אומרת לעצמי – יש לך כלי [המשחק], תשתמשי בו. ואני צריכה להביא אותו לקדמת הראש שלי, להנכיח את זה. הייתה לי כיתה בשנה שעברה שהייתי איתה משמונה ורבע עד עשר, שזה נשמע קצת אבל זה הרבה, זה שני שיעורים ופתיחת יום. זה היה ביום חמישי והם היו נפולים כאלה, הם היו מסכנים, ואז את יכולה בתור מורה להיכנס לכיתה ורק... גם את הרי באה ביום חמישי, גם את שבורה, לא רק הם, כן? [מחייכת] מהשבוע והבוקר וכזה, בלי קפה עדיין... ואז את יכולה להיכנס לכיתה וזה יכול להיות ממש מוריד [אנרגיות, מצב רוח]. אם התלמידים לא מחייכים את עוד יותר כאילו נופלת. ואז היה איזה שבוע שפתאום אמרתי לעצמי – אני צריכה לשחק איתם. אהבתי אותם, אני עדיין אוהבת אותם, בואו נשחק. שיחקנו, עשינו מלא משחקים.

כאן מודגש תפקיד נוסף של המשחקים והוא התרומה לתרבות

חברתית רגשית, הזדמנות לפרוק מתח, להיות בתנועה במרחב ולאפשר תקשורת פחות פורמלית בין מורים לתלמידים.

יחד עם הדוגמאות החיוביות, שימוש במשחק ושילוב משחקים בהוראה צריך להתקיים באופן מתוכנן, תוך הפעלת שיקול דעת פדגוגי ואינו עובד תמיד, בכל תחום תוכן או סיטואציה לימודית וחברתית. במערכת הפורמלית הנשלטת ברובה על ידי למידה מסורתית יש צורך במורים עם ביטחון עצמי ומקצועי על מנת להפעיל את התלמידים במשחקים, שעלולים להיתפס על ידי הסביבה כבזבוז זמן שהיה יכול להיות מוקדש ללמידה. עוד גורם שיכול לסייע הוא סביבה בית-ספרית שיש בה תרבות של משחקים וסביבות למידה התומכות בכך.

חינוך ערכי ומעורבות חברתית

החיבור של תוכן המופיע בתוכניות הלימודים לנושאי אקטואליה ואקטיביזם חברתי בלט בכמה מהדוגמאות אותן נתנו המורים במענה לשאלה מה מאפיין ומייחד את ההוראה שלהם. מורים ומורות תיארו את ההזדמנויות שהם מוצאים בתכני הלימוד כדי להעלות את המודעות החברתית והפוליטית של תלמידיהם ולגרום להם להיות מעורבים בנעשה סביבם, בקהילה הקרובה והרחבה יותר. מורה לספרות תיארה כך: "מעבר לעניין [של] איזו מתודה את בוחרת. זה באמת איזה שיח... איזה שיח את מזמנת סביב יצירה או סביב תקופה".

מנהל בית ספר הצהיר במפורש: "החינוך שלי מבוסס ערכים, התוכנית השנתית עסקת בנתינה, באחריות". מורה לאזרחות תיאר את מטרותיו:

את השיעור הראשון בשנה באזרחות אני מתחיל ב[לשאל]

מה מעצבן אתכם? מה עצבן אתכם בחופש? כדי לעורר אצלם איזה שהיא מודעות לבעיה אזרחית ומעורבות חברתית, כי בסופו של דבר מטלת ביצוע עבודת החקר זה לפתור איזה שהיא בעיה אזרחית.

בנוסף להתנהלות שתוארה בדוגמה האחרונה, שמבוססת על תכנון מוקדם, מורה בתיכון סיפרה כיצד היא עוצרת את התוכנית הלימודית כשקורה משהו שמצדיק לדעתה עיסוק בו. היא נתנה דוגמה מפורטת והדגימה כיצד שילבה בין המטרות הלימודיות לבין החינוך והעיסוק בנושאי אקטואליה וחינוך ערכי:

[זה] היה שבוע אחרי האירוויזיון כשנהרגו חמישה פועלי בניין באותו שבוע, כאילו אחד באירוויזיון ועוד ארבעה באתר בראשון נראה לי זה היה, ואז אחד הילדים בכיתה ח' התייחס לזה. אמרתי סבבה, בואו נדבר רק על זה מעכשיו, היו לנו עוד איזה שלושה שיעורים עד סוף השנה בתכלס ואז עשינו מין פרויקט כזה. יש מדרש תלמודי על מגדל בבל, אז הייתה לבנה אחת נופלת הם היו בוכים, אבל אם היה אדם נופל הם לא היו שמים ליבם אליו. זה ככה הולך המדרש. עכשיו זה כאילו ה... ברור לך כאילו כמה הדבר הזה קשור לסיפור עכשיו של עובדי בניין ושוויון ערך האדם וזה שאנשים לא שמים על זה, ומצד שני הבניין חשוב. כי הקבלן, העבודה צריכה להיעשות, כל הכסף הוא קוצר על זה. זה היה גם כיתה שמאוד מאוד הייתה בעניין אז ממש עשינו שיחות כאלה של רגע, בוא נתמחר את זה. יש מחיר לחיי אדם? אבל הנה, הקבלן הזה אומר יש מחיר לחיי אדם וכו'.

ללא ספק יש במערכת מורים ומורות רבים המונעים מערכים ומשקיעים בקידום מעורבות חברתית. אחד המשתתפים במחקר ציין במפורש כי לתפיסתו, ליוצאי תנועות הנוער "יש את זה":

אני חושב שהעולם החינוכי מאוד התעשר מאנשי חינוך לא פורמלי, אני חושב שיש בהם משהו מקסים. אני חושב שמאוד טורף את הקלפים, משהו שמאוד פתוח. משהו גם אידאליסטי. הם מגיעים מתוך אידאליזם. רובם המוחלט. אני אגיד לך את האמת, אני לא פגשתי מישהו בתחום הזה [הוראה] שהוא לא אידאליסט. זאת אומרת שהוא בא לשם עבודה. אני לא מכיר, ואני מכיר המון.

עושה רושם כי המורים שפעלו בעבר בתנועות הנוער מורגלים ביצירת חיבורים למציאות יומיומית ולאקטואליה, חיבורים שהם מנסים להכניס אל הכיתה ואל הדיסציפלינה אותה הם מלמדים. ייתכן שהחשיבות שיש לנושא גרמה לכך שיש (כאמור, אין זה מדגם מייצג אלא התרשמות) יותר מורים ומורות לאזרחות והיסטוריה, מקצועות המאפשרים בקלות יחסית לזמן עיסוק אקטואלי וחברתי. יחד עם זאת, הופתעתי לגלות כי בנושא של חינוך ערכי לא עלתה הסוגיה המורכבת של עובדי הוראה והבעת דעתם הפוליטית חברתית במוסדות חינוך פורמליים. הסוגיה הזו של גבולות השיח החינוכי מעסיקה את מערכת החינוך ואת המורים (בעיקר למקצוע האזרחות אך לא רק) ונעדרה מן השיח בדבר הברלים בין העבודה בתנועות לבין ההוראה בבתי הספר.

בפרק נסקרו כמה מאפיינים שנמצאו כמרכזיים ומאפיינים את ההוראה של מורים ומורות שהשתתפו במחקר. בנוסף להבדלים בפרקטיקות ההוראה, מנהלת תיכון סיפרה סיפור הממחיש לטעמה את ההבדלים בתפיסה החינוכית המנחה מורים ומורות שבעברם עבדה תנועתית:

בחמישה ביוני במערכת החינוך [העל־יסודית] קורה בדרך כלל דבר נורא מעניין. כי כל המבכנים נגמרו, התעודות כבר כתובות, ויש תלמידים, ויש מורים ואין באמת תוכנית.

עכשיו כאילו על פניו, מה היית מצפה שיקרה? שסוף סוף מורים יגידו – וואלה, אין לי מבחן, אין לי להכין תעודה, יש לי עכשיו את הזמן הזה עם התלמידים שלי, ואני יכול לעשות איתם את כל מה שבא לי. אני יכול להניע אותם, אני יכולה להביא להם את עצמי, אני יכולה לחנך אותם, אני יכולה לתת ערכים, אני יכולה לזמן התנסויות. הכול. כאילו היית מצפה שעכשיו מערכת החינוך [תחגוג]. במקום זה מה קורה? יש תור לחדר המנהלת, של מורים שבאים לשאול – מתי מתחילים לשחרר ב-12? מתי מתחילים לקצר מערכת? מתי יום בריכה? מתי יום קולנוע?...

אני חושבת שזה הזמן, שבו אתה רואה את האנשים שבאים מתנועות נוער, בהכללה כמובן, מסוגלים לקחת עכשיו שכבה שלמה, ולייצר את היום הכי מעניין בעולם. יום של חפש את המטמון, ויום של כזה ויום של כזה. אגב ולא רק בלי להניד עפעף, אלא גם בכיף. מורים אחרים מסתכלים עליהם לפעמים ואומרים [לעצמם] איזה מוזר הוא? מה יש לו? מאיפה המוטיבציה עכשיו? די נגמרת השנה! ואותו מורה, עומד מול כולם ואומר להם, זה ה'מאני טיים' שלנו, בואו איתי. בעיני זה כל כך בולט בתקופה הזאת. ואני זוכרת את עצמי שנים מחכה כמורה, כרכזת שכבה לימים האלה. ועפה על הימים האלה.

אכן, נראה כי מורים ומורות שבעברם ניסיון משמעותי בתנועות הנוער מלמדים קצת אחרת. הם תופסים את ההוראה ככזו שיש בה הקניית תוכן אך גם תהליך חינוכי מתמשך, הם מתייחסים לכיתה כקבוצה חברתית ומקדישים זמן ומאמץ לנושאים של למידה חברתית רגשית ומיומנויות תקשורת. הם מגוונים את פרקטיקות ההוראה שלהם באופן יצירתי ורב-ממדי, עושים שימוש במשחקים כחלק משגרת ההוראה ומנסים לייצר חיבורים של התוכן אל מה

שקורה מחוץ לגדרות בית הספר – חיבורים לסוגיות חברתיות ואקטואליות.

חשוב לציין כי סל היכולות הפדגוגיות הללו, של שימוש מגוון בכלי הוראה ולמידה, לא הוגדר כבלעדי וייחודי למורים יוצאי תנועות נוער, כפי שציינה אחת המשתתפות במחקר:

אני חושבת שיש מלא מורים שלא היו חברי תנועה, ולא עשו חינוך בלתי-פורמלי מלא שנים, והם מביאים את זה אינטואיטיבית. כאילו יש [אצלם] משהו כזה שמביא את זה. בכלל, הרבה מורים צעירים זה הקטע שלהם, באים לסמינר ובאים עם איזה אינטואיציה. אולי לא עם כלים, אבל עם איזו אינטואיציה שזה כיוון נכון, משהו שהוא יותר קשור לפדגוגיה שרואה, שהאדם במרכז, שהתלמיד במרכז, שהמחשבות שלו חשובות ולא רק הידע שהוא רוכש.

על פי סילברמן-קלר (2005), לפדגוגיה של החינוך הבלתי-פורמלי יש נרטיב ייחודי מבחינות רבות: זמן ומקום הלמידה, התכנים, הדמויות, שיחות מעגליות, משחק ומשחקיות. בדומה לתכנים שעלו במחקר הנוכחי, גם סילברמן-קלר עושה שימוש במונחים גיוון וגמישות כשהיא מגדירה את היכולות של העוסקים בתחום ככאלו שיש להם "התמקצעות, גמישות מקצועית ותפקודית וידע ומיומנויות מגוונים" (עמוד 326). עוד היא מדגישה את התפקיד האקטיבי שיש לאנשי חינוך בלתי-פורמלי כמחנכים היודעים לעצב את הקונטקסט כדי לאפשר למידה. במחקר זה עולה כי המורים שיצאו מתנועת הנוער הצליחו להעביר בכניסתם למערכת הפורמלית חלק מהפדגוגיה הבלתי-פורמלית שהביאו איתם אל העשייה החינוכית בבית הספר.

לעיתים התובנה כי יש למורים ולמורות אפשרויות הוראה מגוונות המתבססות על הניסיון מתנועת הנוער הגיעה בשלב מאוחר יותר ולא מיד עם הכניסה להוראה. הבנה זו, כי ניתן לעשות שימוש

במתודות וכלים בהם עשו שימוש בהדרכה ולהכניס אותם לבית הספר, השפיעה על הפרקטיקה בכיתה ועל תחושת המסוגלות וההצלחה של העוסקים בהוראה. יחד עם זאת, לעיתים הגישה הרב־ממדית נתפסת בבית ספר כ"לא שייכת", ככזו שלא מקדמת באופן ישיר את מטרות הלמידה או ההערכה ועל המורים להצדיק לעצמם ולאחרים את העשייה שלהם לאורה.

בפרק זה עלו נושאים אשר נמצאים בהלימה לשיח במערכת החינוך הפורמלית על פדגוגיה חדשנית או רלוונטית. הלמידה שתוארה על ידי המרואיינים הינה מגוונת, רלוונטית, כזו שיש בה גמישות ובחירה והעושה שימוש בכלים ובמתודולוגיות כגון משחק וטכנולוגיה. בנוסף לתועלות הרבות, למידה דרך התנסות שבה יש ללומד תפקיד פעיל תוארה כאוטנטית ונתפסת כרלוונטית יותר על ידי הלומדים, מחוברת לעולם שמחוץ לבית הספר כמו גם מייצרת הנעה ללמידה. עוד בלט הניסיון לשבירת הגבולות בין הכיתה לחברה על ידי חוויות למידה מחוץ לבית הספר או עיסוק בסוגיות חברתיות. כן הודגשה על ידי המרואיינים החשיבות של התנסות בעולם האמיתי, הטומנת בחובה לקיחת סיכונים והזדמנויות להצלחה כמו גם לכישלון, וזאת תוך אזכור המונח מורטוריום.

פרק רביעי

קשר כפול

מערכות יחסים ודפוסים של דיאלוג

בפרק על ההבדלים בין החינוך הפורמלי לחינוך הבלתי-פורמלי העלו משתתפי המחקר הבדלים הנוגעים למהות הקשר הבין-אישי בין מנחה/מנחה ללומדים, כמו גם הבדלים הקשורים לגבולות הקשר והאינטנסיביות שלו. בפרק על אופני הוראה תואר כי בפעילויות המאפיינות את החינוך הבלתי-פורמלי יש מרכיב משמעותי של אינטראקציות חברתיות ושל שיח. השיח הזה פעמים רבות הינו רב-שיח המאפשר פיתוח מיומנויות תקשורת ותורם לאמון ולתחושת הלכידות והשותפות. למעשה, כלי העבודה המרכזי של המנחה בתנועות הנוער הוא השיחה וההקשבה בגובה העיניים (גרטר, פאר, בן נון, 2018). כפי שאמר אחד המשתתפים במחקר: "הקשר עם מבוגר אחראי הוא דבר משמעותי מאוד מאוד בתנועות הנוער". הדבר מתיישב היטב גם עם ההגדרה של הלמידה בחינוך הבלתי-פורמלי כלמידה מצבית ולפיכך תלויה במשתתפים בה, במערכות היחסים ביניהם ובשיח שיקיימו.

מונח נוסף שהוזכר קודם ויש בו ערך לפרק הנוכחי הוא מונח ה"סימטריה" שהציג כהנא (2000) כחלק מהצופן הבלתי-פורמלי. להגדרתו סימטריה מאפיינת יחסי גומלין המבוססים על יחסי