

התשובה של הפדגוגיה הדמוקרטית לשאלת ההוראה הפרטנית ב"אופק חדש"

תקציר: מהי הוראה פרטנית? למה הוראה פרטנית? איך זה הוראה פרטנית? – שאלות אלה הופכות להיות רלוונטיות יותר עם הפעלת התוכנית "אופק חדש", הכוללת התייחסות בעייתית לנושא.

לפדגוגיה הדמוקרטית יש כלים ייחודיים להוראה פרטנית, שאותם היא יכולה להציע לעולם החינוך הישראלי בתקופת "אופק חדש". זימון הכלים הללו יכול להוות פתח לדיאלוג רחב יותר מבכער של החינוך הדמוקרטי והממלכתי. דיאלוג שיש ביכולתו לפתור את הדיסוננס המובנה בניסיונה של מערכת החינוך הממלכתית לשוחח עם תפישת הלמידה הפרטנית.

מילות מפתח: הוראה פרטנית, חינוך דמוקרטי, חונכות, קהילת לומדים, בחירה, מרכזי למידה, סוציאליזציה, אינדיווידואציה.

מבוא

הכללת ההוראה הפרטנית ב"אופק חדש" יוצרת הזדמנות לדיאלוג חדש בין הפדגוגיה הדמוקרטית, הגל העכשווי של הפדגוגיה הפרוגרסיבית והחופשית שהולידו את התפישה הזו, לבין החינוך הממלכתי. במאמר שלהלן נעסוק בהוראה פרטנית ונבחן את ההצעות שיש לפדגוגיה הדמוקרטית לגבי הוראה פרטנית שהתוכנית "אופק חדש" מזמנת. בתוך כך נבחן גם את המשמעויות של הדיאלוג הזה בנוגע לשיח בין ההוראה הפרטנית לבין החינוך הממלכתי, ובנוגע למקומה של הפדגוגיה הדמוקרטית במסורת החינוכית שאליה היא משתייכת. המאמר אינו אינטגרטיבי, כוונתו אינה להעמיד את החינוך הממלכתי ואת הפדגוגיה הדמוקרטית זה מול זה לדיון. כוונתו להצביע על בעיה בהתייחסות של החינוך הממלכתי להוראה הפרטנית ולהצביע על פתרון אפשרי לבעיה הזו באמצעות הכלים של החינוך הדמוקרטי. אי לכך הוא אינו עוסק בחסרונות של החינוך הדמוקרטי אלא רק ביתרונות שיש לו ביחס לבעיה הנדונה, למרות שהמחבר אינו עיוור לחסרונות הקיימים בגישה חינוכית זו.

הוראה פרטנית:

1. מהי הוראה פרטנית?

העיסוק והדיון בשאלה הם ממושכים ומורכבים, והסקירה שלהלן תיגע רק בעיקריה: מדובר בתהליך הוראה המותאם לסגנון הלמידה ולאישיותו של כל תלמיד (Gibbons, 1971) ומקורותיה נעוצים ברעיונות של המגמה הפיידוצנטרית בחינוך, החינוך החופשי, ג'ון דיואי והחינוך

הפרוגרסיבי, קארל רוג'רס והפסיכולוגיה ההומניסטית (הוראה יחידנית 1989):
 הוראה פרטנית היא גישה חינוכית, המכירה בקיומה של שונות בין בני אדם ומאמינה שתפקידו של בית הספר להיענות לשונות זו על ידי התאמת הסביבה הלימודית לצורכי הלומדים. מטרתה לקדם תלמידים במערכת הטרונגנית ובתוך כך להתאים את ההוראה לצרכיו של כל לומד ולאפשר לו להגיע למיצוי מרבי של יכולתו הלימודית בתחום הקוגניטיבי. מטרתיה הן ניסוח מטרות שונות לכל לומד, בתחום האישי – טיפוח לומד אוטונומי, ובתחום החברתי – טיפוח לומד דיאלוגי.

ההוראה הפרטנית יכולה להתבטא בהתאמת מטרות לצרכים ולנטיות, הגמשת שיטות הוראה, תכנון זמן לימודים, בחירת תכני לימוד, דרכי הערכה וכו'. המחזיקים בגישה רואים בהוראה הפרטנית ערך, כי טיפוח המיוחד בכל אדם הוא תנאי הכרחי למיצוי הפוטנציאל הגלום בו (לקסיקון החינוך וההוראה, 1997, עמ' 16).

מבחינה מעשית משמעה, שכל תלמיד, כל פרט, מתקדם במסלול שלו, ודרך ההוראה מעוצבת למענו. הוא מתקדם בדרך ובקצב משלו, הנקבעים בהתאם לרקע, לעניין וליכולת שלו. הוא מתחרה בעיקר עם עצמו. מסלול משלו מביא אותו, לפעמים, ללמוד בקבוצות, אך מאפשר לו לעבוד בעצמו בקריאה, בלימוד, במחקר, לעיתים מזומנות תוך כדי הסתייעות בעזרי הוראה אלקטרוניים ומכניים וללא נוכחות מורה. הפרט הוא המוקד ובית הספר מתארגן סביבו (Bishop, 1971).

כאשר מורים מעוניינים להתחשב בהבדלים בסגנונות הלמידה של תלמידיהם, עליהם להציע לתלמידים משימות לימודיות התואמות את סגנון הלמידה שלהם. אלה יכולות להיות משימות של עבודה עצמית, משימות קבוצתיות לתלמידים בעלי סגנון למידה דומה, או משימות מורכבות לקבוצה הטרונגנית, כאשר המשימה מחייבת התייחסות להיבטים השונים שלה המזמנים סגנונות למידה שונים (לקסיקון החינוך וההוראה 1997, עמ' 16).

2. ההיסטוריה של הניסיונות לבצע הוראה פרטנית הלכה למעשה:

הניסיונות ליישם את ההוראה הפרטנית בשנים הראשונות של המאה ה-20 הצליחו באופן חלקי. התוכניות הראשונות פותחו בעשור השני של המאה והן נכשלו, משום שהאחריות להפעלתן נפלה על כתפי מורים שלא יכלו לנהל בעצמם למידה פרטנית של 20 עד 30 תלמידים. בעשור השלישי של המאה היו כמה הצלחות:

מרי וורד ופרדריק בורק יצרו חומרים ללמידה עצמית, שאפשרו ללומדים להתקדם בקצב אישי עם מעורבות מינימלית של המורים. היוזמה נעצרה על ידי פסיקת בית המשפט של קליפורניה, אשר קבע כי רק המדינה יכולה להפיק חומרי למידה. תוכנית ויקיטה נוסחה על ידי וושינגטון ופארקארסט (שעבדה עם מאריה מונטוסורי) והייתה מבוססת על ספרי לימוד המאפשרים עבודה עצמית, בחינות שאבחנו את המטרות והמשימות המתאימות לכל לומד וכלי תיעוד פשוטים, העוקבים אחר התקדמותו של כל לומד. התוכנית נשאה פירות והפכה את חדרי הכיתות למעבדות ולחדרי התוועדות ואת המורים ליועצים ומדריכים.

תוכנית דלתון, שיועדה לילדים בעלי צרכים מיוחדים, התבססה על חזוי למידה של הלומדים. הלומדים ביצעו את חוזה הלמידה בקצב האישי שלהם ורק לאחר שסיימו לבצעו ניסחו וחתמו חוזה למידה חדש. (http://www.coe.uh.edu/courses/cuin6373/Idhistory/individualized_instruction.html).

בשנות ה-60 פותחו, בעקבות מכונת ההוראה של סקינר, אמצעים טכנולוגיים שנקראו טקסטס מתוכנתים. אלה סיפקו לתלמידים משוב מיידי ביחס למידת ההבנה שלהם את החומר הנלמד ואפשרו להם להתקדם בלמידה באופן עצמאי. הטקסטס המתוכנתים פותחו מאוחר יותר לסביבות למידה, כמו מעבדות לשונית, למידה באמצעות מחשב, או למידה מרחוק, שמאפשרים לכל תלמיד להתקדם בקצב האישי שלו מול אמצעי למידה טכני, ובמקביל, הקבוצה כולה עוברת מול מורה שיכול להתייחס לכלל הקבוצה או לכל תלמיד באופן אישי (<http://www.eralearning.org/01/WhatIsII.phtml>).

במהלך שנות ה-60 וה-70 פותחו שלושה כלים קיברנטיים שתרמו רבות ללמידה באמצעות מחשב:

ה-IBM 1500 שהיה המחשב הראשון שפותח במיוחד ללמידה נתמכת מחשב, ה-PLATO – Programmed Logic for Automatic Teaching Operation – מערכת חלוקת זמן המיועדת ללמידה המבוססת על מחשב, וה- TICCIT (Time-Shared Interactive Computer-Controlled Information Television) מערכת מידע הנשלט על ידי מחשב אינטראקטיבי, המאפשר חלוקת זמן.

בשנות ה-80 צעדה הלמידה באמצעות מחשב צעד נוסף קדימה, בשל פיתוח ההוראה המבוססת על מיקרו מחשבים, ששמה דגש על אינטראקטיביות ושליטה של הלומד. בשנות ה-90 פותחה הלמידה האלקטרונית מרחוק עם התפתחותו של האינטרנט. (<http://www.eralearning.org/01/WhatIsII.phtml>).

בישראל החלה ההוראה הפרטנית בראשית שנות ה-70, בשני פרויקטים שפעלו בגישה של הוראה יחידנית. פרויקטים אלה היוו את הבסיס לפרויקט ניל"י (ניסוי למידה יחידנית), שהיה מחקר פעולה שליווה תהליך של שינוי והתמקד בהיענות לשונות וביצירת התאמה הדדית בין הלומד לסביבה הלימודית במקצועות לשון, מתמטיקה ומוסיקה. לפרויקט זה חברו מספר גופים: מט"ח, בית הספר לחינוך באוניברסיטת תל-אביב, הוועדה לחינוך יסודי במשרד החינוך והתרבות והמועצה המקומית יבנה. הפרויקט התמקד בבחינת משמעויות הבחירה ביעדים חלופיים, בתכנון ההוראה ובתהליכי למידה במסגרת הכיתה ובית הספר כולו. ייחודו של הניסוי היה התפישה המערכתית שהינחתה אותו – ראיית המערכת החינוכית כמכלול שלם, וההבנה שכדי לתמוך בשיפור תהליכי הוראה-למידה יש לערוך שינויים ארגוניים. לאחר שלוש שנות הפעלה במסגרת ניסויית, הכיר משרד החינוך והתרבות בהוראה היחידנית ואפשר למט"ח להפיץ אותה במערכת החינוך. בשלב זה סיימה אוניברסיטת תל-אביב את חלקה בפרויקט, וכל הפעילות עברה לצוותי הפיתוח וההפעלה של מט"ח.

בסוף שנות ה-70 פעלה ההוראה היחידנית בבתי ספר יסודיים בכל רחבי הארץ. בראשית

שנות ה-80 הוחלט במט"ח להחליף את שם התוכנית ל"הוראה מותאמת", כדי למנוע אי-הבנות בדבר עקרונות הגישה וכדי להדגיש את המשמעויות החינוכיות והחברתיות הרחבות שלה. לקראת אמצע שנות ה-80 הוכנסה ההוראה המותאמת לחטיבות הביניים, הן משום שבוגרים של בתי ספר יסודיים שפעלו בשיטה זו הגיעו לחטיבות הביניים, והן משום שחטיבות הביניים חיפשו דרך שונה להתמודד עם ההוראה בכיתה ההטרונגנית. באמצע שנות ה-90 החל מט"ח לפעול גם בחטיבות העליונות. (<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/14134502-F726-4962-804F-52F09DBE087A/17088/matach.doc>)

עם זאת, כיום ההוראה הפרטנית מבוצעת בעיקר בכיתות של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. אופן העבודה של מורים בחינוך הכללי אינו מותיר להם את הזמן הנדרש להוראה פרטנית, בשעה שמחקרים מראים שהיעדר למידה מהסוג הזה בחינוך הכללי פוגעת בתלמידים רבים (www.dropoutprevention.org/effstrat/individualized_instruction/overview.htm -) (k26).

ההוראה הפרטנית מחייבת שינויים רבים. התאמת מערכת החינוך לצרכים השונים של הלומד מחייבת שינוי בתהליך ההוראה והלמידה, שינוי בהערכה ובקבלת החלטות, ארגון תוכנית לימודים והגמשתה, ארגון מחדש של אמצעי הלימוד, ארגון כוח אדם בבית הספר ובסביבה הפיסית. כל אלו דורשים מאמצים רבים ומשאבים שאינם זמינים. וכך, למרות עשרות שנים של התמודדות עם השאלות שמציבה ההוראה הפרטנית, מחנכים בחינוך הרגיל אינם מצליחים להציע אלטרנטיבות אפשריות למרכיבים בסיסיים ומהותיים של ההוראה הפרטנית.¹

3. הלמידה הפרטנית, החינוך הממלכתי ו"אופק חדש" – הכפתה של האינדיווידואליזציה: לסוציאליזציה:

היעדרותה של הלמידה הפרטנית מן החינוך הממלכתי אינה נובעת רק מהקושי הטכני של התאמת מערכת החינוך לצרכים השונים של הלומד. לדעתי, החינוך הממלכתי מבטא בלבול² בכיוון לבצע הוראה פרטנית – אינדיווידואליזציה.³ החינוך הממלכתי כחינוך לאומי רואה את הלומד היחיד כמי שיש לחברת אותו והדרכים שהוא מציע לחינוך הפרטני נובעות מהראייה הזו.

1. כדור"ח שהוגש למשרד החינוך, במסגרת פרויקט ההערכה של תוכניות התערבות בחטיבות הביניים, והתייחס לתוכנית התערבות להוראה יחידנית של מט"ח נאמר כי "באופן כללי, כל בעלי התפקידים סברו כי תרומתה של ההתערבות הורגשה פחות בתחום קידום התלמידים, ודירגו את השפעתה בתחום זה כמעטה עד בינונית, אף-על-פי שקידום תלמידים הינו אחת ממטרותיה העיקריות של התוכנית. כל בעלי התפקידים סבורים כי השינוי שהתרחש היה באופן חלקי בלבד שינוי מערכת שירוגש לאורך זמן. (<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/14134502-F726-4962-804F-52F09DBE087A/17088/matach.doc>).
2. גם גיבונס (1971) Gibbons) מתייחס בלבול ולערפול המאפיין את התייחסותו של החינוך הממלכתי לתפישה זו.
3. על פי המושגים שטבע צבי לם בספרו הידוע "ההגיונות הסותרים בהוראה".

מטרת החינוך הממלכתי, שנוסד בתחילת המאה ה-19, עם היווצרותה של המדינה הלאומית המודרנית, היא להפוך את התלמיד לאזרח, ולכן גם השיחה שלו עם הרעיון של הלומד האוטונומי, המתבטאת בלמידה הפרטנית, נעשית דרך הפריזמה של החיברות.

"אופק חדש" מבטא את הדיסוננס הזה בכך שהוא מתייחס מחד, ללמידה הפרטנית כאל "שיעורים פרטיים" לתלמידים ה"חלשים" וה"חזקים" (ובכך הוא מבטא את הסוציאליזציה הלאומית שלו – הלמידה הפרטנית האישית נועדה לחזק את האומה – את הנחשלים, המעכבים את המחנה, ואת הנחשונים, אלו היכולים להניע את האומה במהירות רבה יותר).

בהצגת "אופק חדש" באתר משרד החינוך, מתוארת הלמידה הפרטנית כ"שיעורים פרטיים באיכות גבוהה ובמימון המדינה, העלאת הישגים וצמצום פערים".⁴ השעות הפרטניות בארגון המערך הבית ספרי ב"אופק חדש" מתוארות כדלהלן:

- ◆ תלמידים: בחינוך הרגיל – 1-5 תלמידים בקבוצה. בחינוך המיוחד – 1-3 תלמידים בקבוצה, בהתאם למיפוי ההישגים ובקבוצות גמישות בהתאם לצרכים.
- ◆ תכנים: תגבור לימודי במקצועות הליבה כמו מתמטיקה, שפת אם, מדעים, היסטוריה, אמנויות, כישורי חיים וחינוך, מולדת חברה ואזרחות.
- ◆ העשרה בתחומי הליבה
("אופק חדש", תשס"ח)

קרי, ההוראה הפרטנית נתפשת כבנייה של קבוצות הומוגניות קטנות לתגבור והעשרה בתחומי הליבה – הכפפתה של האינדיווידואציה לסוציאליזציה.

דרכים להוראה פרטנית שמציע החינוך הדמוקרטי – אינדיווידואציה המזמנת קהילה:

החינוך הדמוקרטי יכול לפתור את הדיסוננס הזה, בכך שהוא מציע תהליך הנפתח ביחיד – הלומד והמלמד, ומזמן בניית קבוצה שהיא קהילת לומדים המבוססת על לומדים חופשיים שבחרו בלמידתם, מודעים לה ומנהלים דיאלוג ביחס אליה, ומתוך כך מבטא במהותו את ההוראה הפרטנית.

מהו חינוך דמוקרטי?

החינוך הדמוקרטי הוא גלגולו העכשווי של מה שאני מכנה התנועה של החינוך הסוקרטי,⁵ שקיימת כבר כ-250 שנה כספרות, מאז פורסם "אמיל" של רוסו. כמציאות חינוכית זה קיים

4. מתוך: "צובר תאוצה" – הצגת "אופק חדש" באתר משרד החינוך.

5. אני מעדיף להשתמש בשם זה כשמה של התנועה החינוכית, שבעת החדשה נולדה מתוך ספרו של רוסו "אמיל", משום שלדעתי תפישת עולמו ואורח חייו של סוקרטס, מי שכוונן את המחשבה ההומניסטית המערבית, מבטאים באופן הטוב ביותר את מהותה של התנועה.

כ־150 שנה, מאז הקים טולסטוי את בית הספר שלו, וכתנועה חינוכית זה קיים כ־100 שנה, מאז הפכו בתי הספר של ג'ורג', לייך ומקרנקו מניסיונות יוצאי דופן לזרם חינוכי בינלאומי (רייכרט 1998, 34-39).

בבסיסה של התנועה עומדים הקשבה והיענות לצרכיו ורצונותיו של הלומד, במטרה לטפח אדם אקטיבי אוטונומי החוקר ולומד במהלך כל חייו, שיש לו יכולת לחפש ולהגשים את חלומותיו, להקשיב ולתמוך באחר ובאחרים ולהשפיע על החברה בה הוא חי. החינוך הדמוקרטי הוא הגל השלישי של התנועה הזו, לאחר הגלים של החינוך הפרוגרסיבי והחופשי.

ייחודו של החינוך הדמוקרטי, בתוך התנועה של החינוך הסוקרטי, הוא בדגש שיש בו על זכויות אדם, על הקשר המהותי שבין לומד לבין קהילת לומדים, קשר שמעצים את הלומד ואת האחריות שלו כלפי הקהילה, ובניסיון שלו להגדיר ולהפעיל כלים ברורים של הפעולה החינוכית. יסודותיו של בית הספר הדמוקרטי הם בית הספר סאמרהיל של ניל ובתי היתומים של יאנוש קורצ'אק, שהוקמו בשנות ה־20, ובית הספר סאדברי ואלי שהוקם בבוסטון בסוף שנות ה־60 על ידי דני גרינברג. כאן הוא הופיע בשנות ה־80, כאשר הוקם בית הספר הדמוקרטי בחדרה, על ידי יעקב הכט. הוא בין מחולליה המרכזיים של מהפכת החינוך הדמוקרטי שאנו מצויים בה כיום בארץ ובעולם: בארץ יש עשרות בתי ספר דמוקרטיים, מכון לחינוך דמוקרטי, ערים שעוברות תהליכי דמוקרטיזציה עירוניים ומסלול אקדמי, ובעולם – אלפי מרחבים חינוכיים דמוקרטיים, בתי ספר, מכונים לחינוך דמוקרטי ומסלולים אקדמיים.

בשונה מבתי הספר הפרוגרסיביים והחופשיים שקדמו לו, הממוקדים בחינוכו של בן החורין, בית הספר הדמוקרטי עוסק בלומד החופשי כחלק מקהילת לומדים חופשיים, המבוססת על זכויות האדם. הצורה הברורה שלו מבנה את הקהילה ואת היחסים בינה לבין הלומד והיא מבוססת על שלושה עקרונות: למידה פלורליסטית, דיאלוג בין מבוגר וילד המתבטא בחניכה, ניהול דמוקרטי.

למידה פלורליסטית: העיקרון שעומד בבסיס מבנה הלמידה של בית הספר הוא מתן חופש לתלמיד לתכנן כיצד ינצל את זמנו. בית הספר מעמיד בפניו אפשרויות למידה רבות, שמתייחסות לאינטליגנציה ולדרגות התפתחות שונות. התלמיד אינו חייב לבחור באף אחת מהן והוא יכול לבלות את זמנו בכל דרך שעולה על דעתו (כל עוד אינו עובר על חוקי בית הספר הנחקקים בתהליך דמוקרטי). קהילת הלומדים הדמוקרטי היא מרחב, שמאפשר מפגש חופשי של אנשים, מבוגרים וצעירים, וכן הזדמנויות רבות לעשייה ולהתנסות. התלמיד נע בתוך המרחב באופן חופשי ופועל בתוכו כראות עיניו.

חונכות – כל תלמיד בבית־הספר בוחר מבוגר שילווה אותו במסע הלמידה האישי שלו (התלמיד יכול להחליף חונך אם הדיאלוג ביניהם לא עולה יפה). המבוגרים שממלאים את התפקיד הזה נקראים חונכים. אלו אנשים העובדים במשרה מלאה בבית־הספר, ניחנו בתכונות המתאימות ומקדישים זמן להתמקצעות בתפקיד.

ניהול דמוקרטי: המבנה הארגוני של בית־הספר הדמוקרטי הוא דמוקרטי ומבוסס על עקרון

הפרדת הרשויות. בבית־הספר קיימות שלוש רשויות: המחוקקת, השופטת והמבצעת. תלמידים, מורים והורים מתפקדים כחברים שווי זכויות ברשויות השונות, ופעילות זו תופשת חלק חשוב בתהליכי הלמידה בבית־הספר.

בית־ספר דמוקרטי מזמן, אם כך, למידה תוך חיים בקהילת לומדים דמוקרטית, שהיא קהילת אנשים חופשיים הלומדים מתוך חופש, מכבדים זה את זכויותיו של זה ומאפשרים בכך זה את חירותו של זה. קהילה שעצם החיים בה הם למידה. זכויות האדם הן הבסיס לחייה של הקהילה והן שמאפשרות חיים בצוותא של בני חורין, כשעצמאותו וחירותו של האחד אינה פוגעת בזו של האחר, אלא להפך, תומכת בה. הקהילה מורכבת מילדים וממבוגרים, שההבחנה ביניהם היא הבחנה של מטרה:

מטרת הילד בקהילה היא ללמוד כיצד יוכל לבנות ולרכוש כלים, שיעזרו לו להגשים את מטרותיו. החיים בתוך הקהילה הדמוקרטית מלמדים אותו לכבד את זכותו של האחר להגשים את מטרותיו ולהתעצם מתוך הדיאלוג איתו ועם הקהילה, שבסיסו זכויות האדם. מטרת המבוגר היא ללוות את הילד בדרכו ולסייע לו תוך שהוא מכבד את זכויותיו כאדם.

בשל כך, בית הספר הדמוקרטי מבטא את ההתמודדות עם השאלה כיצד ניתן לחנך את בן החורין, ואת היחס בינו לבין החיברות – התמודדות שבסיסה בניית קהילת לומדים חופשית המבוססת על זכויות האדם, וזימון של הליך חברות משחרר, שמהותו היא הכרה בזכויות האדם.⁶

מה שמייחד את הפדגוגיה הדמוקרטית, בהקשר שבו אנחנו עוסקים, הוא פירוק התהליך הלימודי הקבוצתי – ההבניה של המרחב כמאפשר היענות רבה ככל האפשר לסגנונות למידה שונים של לומדים יחידים ויוצר קהילות של לומדים אוטונומיים.

בבסיס הפדגוגיה הדמוקרטית עומדת התפישה, שלמידה מתחילה ביחיד שבוחר בה ומבצע אותה בסיועו של מלווה (חונך, מלמד במרחבי למידה מסוגים שונים – שיעור, מרכז, סדנה) ואז הוא בוחר, יוצר ומשתייך לקהילה שתפקידה להעצים את למידת היחיד ולאפשר לו לתמוך בלמידה של אחרים ובתוך כך לזמן ללומד הכרה בזכויותיהם של אחרים.

מתוך כך, הפדגוגיה הדמוקרטית מציעה ארבעה כלים ייחודיים ללמידה פרטנית: החונכות, מרכז הלמידה, בחירה מתוך מערכת מרחבי למידה יזומים, קהילת הלומדים שבבסיסה עומדים מלמד, מרחב וקהילה שנועדו לתמוך בלמידה הפרטנית של הלומד היחיד ולסייע לו ליצור ולהשתייך לקהילת לומדים.

6. אמנם גם בבתי הספר החופשיים שקדמו לבית הספר הדמוקרטי הייתה קהילת הלומדים אמצעי לחינוכו של בן החורין – כפי שטוען שבח אדן בספרו "העדה המחנכת", אולם בעוד שבבית הספר החופשי היחיד הוא המטרה וה"עדה" היא האמצעי, בבית הספר הדמוקרטי, לעומתו, האינטראקציה, הדיאלוג בין היחיד לבין הקהילה, הם המוקד.

1. חונכות

מהי חונכות?

החניכה היא דרך למידה עתיקת יומין. היא מתקשרת לדמויות מהעת העתיקה כמו מנטור, חונכו של טלמאכוס, בנו של אודיסאוס, ומערכות יחסים ימי ביניים כמו אסטור ושוליה וטיטור ותלמיד. החינוך הדמוקרטי הביא את דמות המחנך למקום חדש – למי שמלווה למידה חופשית באמצעות דיאלוג משמעותי.

החונך הוא האיש המרכזי שאמור ללוות את הלומד במסע הלמידה האישי שלו. הוא תומך בלומדים במאבקם להגיע לאזורי החוזק והצמיחה שלהם. החונך הוא כתובת אנושית ללומד, הוא אדם קרוב מאחרים, מבוגר שאכפת לו, שמתעניין, שם לב, מקשיב, מדבר, מלווה, מייעץ, משחק, מסייע, שנמצא עבור הילד.

החונכות היא מימוש הרעיון של חנוך לנער על-פי דרכו, היכרות אישית כדרך לפתרון בעיות המועלות, כדרך להתמודדות עימן במישור הלימודי – אישי, רגשי, חברתי.

החונך תומך במסע הלמידה של הלומד באמצעות:

1. הידע שלו על המטרות של החינוך הדמוקרטי, תוך שמירת עצמאותו של החונך. סיוע ללומד ליצור ולרכוש כלים שיאפשרו לו להגשים את מטרותיו. תוך כדי שיח מתמשך הוא מזהה את המטרות של הלומד והכלים העומדים לרשותו ומברר עד כמה הוא רואה את הייחודיות של האחר ומכבד אותה.
2. מודעותו לתפקידו ולעצמו, שמסייעת לו לתת אמון בלומד, לאפשר לו את החופש לטעות וללמוד, להוקיר את מעשהו של הלומד ולהאמין בו.
3. היכולת לקיים דיאלוג משמעותי ושוויוני עם הלומד (ידיעון תשס"ט, הכט 2005).

2. מרכזי למידה

מרכז למידה הוא סביבה לימודית, שמטרתה לטפח לומד בעל הכוונה עצמית בלמידה. מאפייניו העיקריים הם: מיקוד המשימות והפעילויות סביב מטרות ויסודות מארגנים; הפעילויות ואפשרויות הלמידה מגוונות ועשירות והן בעלות מובנות משתנה; למורה במרכז הלמידה תפקיד פעיל כמנחה וכמסייע; מרכז הלמידה מצויד באמצעים מגוונים לבקרה ומשוב בכל שלב של תהליכי הלמידה ובסיומם. ראשיתם של מרכזי הלמידה בבתי הספר החלופיים שהתפתחו באנגליה בשנות ה-60 של המאה ה-20 והם נכנסו למערכת החינוך הממלכתית עם התפתחותה של מגמת האוטונומיה בחינוך.

ייחודו של מרכז הלמידה בבית הספר הדמוקרטי בכך שהוא חלק ממסע הלמידה החופשי של הלומד. הלומד בוחר במרכז כחלק מהתנועה החופשית שלו והלמידה נוצרת כתוצאה מדיאלוג של חירות בינו לבין המרכז. ייחוד נוסף הוא שהמרכז מנוהל באופן דמוקרטי על ידי ועדה נבחרת, שחבריה מנהלים את המרכז יחד עם המורה (ידיעון תשס"ט, לקסיקון החינוך וההוראה 1997).

3. בחירה מתוך מערכת מרחבי למידה יזומים, המזמנת יצירת קהילת לומדים

בית הספר הדמוקרטי מציע לתלמידיו בחירה מתוך מערכת מורכבת של מרחבי למידה יזומים. מרחבי הלמידה המוצעים יכולים להיות שיעור, סדנה או מרכז למידה. המרחבים האלה מנוהלים על פי רוב על ידי צוות מורי בית הספר, אבל גם תלמידים והורים מזומנים להציע מרחבי למידה. נושאי המרחבים נקבעים בחלקם על ידי המורים (כי זה תחום שמרתק אותם והם מבקשים ללמוד אותו ביחד עם התלמידים) ובחלקם על-פי צורכי בית הספר על ידי ועדה נבחרת – ועדת מערכת או הפרלמנט.

חשוב לציין, שמרחבי הלמידה אינם תלויי גיל, אבל במקרים מסוימים הם תלויים בידיעה ובהיכרות מוקדמת עם חומר הלימוד. יש תנאים שונים להשתתפות בכל מרחב למידה, שנקבעים באפן אוטונומי על ידי המלמד שמקים ומנהל אותו. כל מי שרוצה להשתתף במרחב למידה מסוים חייב לעמוד בתנאיו. אלה יכולים להיות, למשל, חובת נוכחות, הגשת עבודות או אי הפרעה לתהליך הלמידה. מרחבי הלמידה היזומים מזמנים את הפיכת קבוצת הלומדים האקראית שבחרה במרחב הלמידה לקהילת לומדים, שחבריה ערבים זה ללמידתו של זה. תהליך זה הוא אחד מתפקידיו העיקריים של המלמד (הכט 2005).

4. SELF MANAGED LEARNING - SML למידה בניהול עצמי:

קהילת לומדים המלווה את הלמידה הפרטנית של חבריה

יוצר גישה זו הוא פרופ' איאן קאניגהם, שפיתח אותה כסטודנט צעיר למען עצמו וחבריו ובהמשך יישם אותה בתוכניות הלימודים של אוניברסיטת סאסקס בבריטניה ובעבודה עם ארגונים כמו אריקסון ו-B.B.C. ה-S.M.L. משלב בתוכו חופש פעולה מקסימאלי לפרט תוך עבודה במסגרת ברורה בליווי קבוצת לומדים. החופש בא לידי ביטוי בכך שהפרט קובע את מטרות הלמידה שלו ואת אופני הלמידה שלו בעצמו, אך אלו נעשים בתהליך מובנה, הכולל מספר שלבים. ה-S.M.L. נועד בין השאר לסייע ולהדריך את הפרט לקחת על עצמו אחריות גדולה יותר להתפתחותו ולצמיחתו האישית.

הלומד מקבל החלטות בנושאים הבאים:

- ◆ מה אני לומד
- ◆ איך אני לומד
- ◆ מתי אני לומד
- ◆ היכן אני לומד

ובעיקר:

- ◆ למה אני לומד

למידה זו מתוכננת ומתרחשת בהתייחסות לנקודות החוזק ואזורי הצמיחה, כפי שזוהו בשלב הראשון וכמובן ביחס לתחומים בהם בחר הלומד להעמיק.

קבוצת SML:

נקודת המוצא של התהליך היא בפרט ובצרכיו. בהתאם לכך נעשה החיבור לתכנים. השדה הקבוצתי מאפשר את הדיאלוג, השיח והאחריות המשותפת לקידומו של כל פרט. תפקיד הקבוצה הוא ליצור אקלים איכותי וחברי שמאפשר למידה, קבלה, והתקדמות. הקבוצה מלווה את הלומד. תפקידה לעזור בחידוד המטרות אותן מציג היחיד וללוותו במסעו אליהם.

חוזה למידה:

תהליכי הלמידה ב-SML נבנים ונמדדים בהתאם לחוזה למידה שנכתב על ידי הפרט, והמעקב שנעשה על ידי הקבוצה. גם דרך ההערכה נקבעת על ידי הפרט (זו זקוקה כמובן לאישור הקבוצה והמנחה). חלק ממשימת הצמיחה האישית והאוטונומית היא היכולת להעריך את עצמך.

החוזה בנוי מחמש שאלות:

עבר – איפה הייתי?

הווה – איפה אני נמצא היום?

עתיד – לאן אני רוצה להגיע?

כלים – איך אגיע לשם?

הערכה – איך אדע שהגעתי?

בתכנון החוזה הפרט לוקח בחשבון את תוצאות החיפוש שערך, את שאלותיו המרכזיות על התחום בו בחר להעמיק ואת ניצני רעיונותיו ביחס להמשך דרכו. לקבוצת הלמידה יש תפקיד מכריע בעזרה לקביעת יעד/מטרה ריאליים ובקביעת הדרכים להשגתם. (Cunningham & Dawes, 2000).

הצעה של הפדגוגיה הדמוקרטית ל"אופק חדש"

החונכות, מרכז הלמידה, קבוצת ה-SML ומערכת מרחבי הלמידה היוזמה הם כלים שניתן לתרגמם לשפת הלמידה הפרטנית של "אופק חדש", באופן שיפתור את הדיסוננס המובנה בשפה הזו. ניתן להבנות את הכלים שהוצגו לעיל לידי מרחבי למידה ותהליכי למידה שיהפכו את הלמידה הפרטנית שמזמן "אופק חדש" למשמעותית.

בבסיסו של התהליך יעמוד שינוי תודעתי של המורים שיתבסס על כך שהמורים עצמם, בחינת "נאה דורש נאה מקיים", יחוו תהליך למידה פרטני שייתמך על ידי קהילת הלומדים. תהליך הלמידה הזה הוא שיבנה את הלמידה הפרטנית בבית הספר. המורים, בתמיכתה של

קהילת הלומדים ומנחה הקהילה שישמש גם כחונך אישי, יבחנו את זהותם המקצועית, ואת הדרך שבה הם רוצים לבטא אותה, באמצעות מערך הכלים הפרטניים של החינוך הדמוקרטי. שכן, אחת מתפישות היסוד של החינוך הדמוקרטי היא שרק מחנך היוצר מתוך חופש את מרחבי הלמידה המבטאים את אישיותו, יוכל להקשיב ולזמן למידה מתוך חירות לתלמידים אותם הוא חונך באופן אישי, במסגרת קהילות הלומדים, ולתלמידים הבוחרים במרחבי הלמידה אותם הוא יוצר.

קהילת הלומדים של המורים תסייע להבנות את הלמידה האישית של כל מורה-לומד לידי מרחב למידה פרטנית אותו ינחה והיא גם תלווה את היישום והביצוע שלה.

מרחב הלמידה הבית ספרי ייבנה מתוך שילוב של מרחבי הלמידה הפרטניים שבנו המורים. מבנה של מרחב למידה כזה יכול למשל להראות כך:

1. פתיחת התהליך בבניית מערך של קהילות SML, בכל בית הספר, שיזהו את סגנונות הלמידה של חבריהן ויסייעו להם לגזור מהם מטרות ואופני למידה. מתוך זה ייווצר מיפוי של מטרות ואופני למידה של תלמידי בית הספר.
2. על סמך המיפוי ייבנה מערך של מרחבי למידה יזומה, שיציעו מגוון של תכנים ודרכי למידה וקהילות לומדים תומכות לצד מרכזי למידה פרטניים.
3. תהליכי הלמידה של הלומדים שיבוצעו במרחבי ומרכזי הלמידה ילוו על ידי קבוצות ה-SML ועל ידי מנחי הקבוצות שישמשו גם כחונכים אישיים של הלומדים.

התהליך הזה יזמן למורים מגוון רחב של תפקידי מלמדים חדשים – מנחי קבוצות SML, חונכים, רכזי מרכזי למידה ומלמדים במרחבי למידה המועמדים לבחירה. התהליך יזמן לתלמידים למידה פרטנית שתסייע להם לזהות ולממש את דמות הלומד שלהם, להקים ולקיים קהילות לומדים.

לסיכום:

לפדגוגיה הדמוקרטית יש כלים ייחודיים להוראה פרטנית, שאותם היא יכולה להציע לעולם החינוך הישראלי בתקופת "אופק חדש".

הכלים הללו נובעים מתפישת הלמידה הייחודית שלה, ובשל כך זימון הכלים הללו הוא גם זימונה של תפישת הלמידה הזו, שתזמן שינוי תודעתי של מלמדים ולומדים. זימון הכלים הללו יכול להוות פתח לדיאלוג, רחב יותר מבעבר, של החינוך הדמוקרטי והממלכתי שיפתור את הדיסוננס המובנה בניסיונה של מערכת החינוך הממלכתית לשוחח עם תפישת הלמידה הפרטנית.

רשימה ביבליוגרפית:

עברית:

- בית הספר הדמוקרטי חדרה (2008) **ידיעון תשס"ט 2008-2009. הוראה יחידנית** (1989) הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.
דו"ח הערכה של תוכניות התערבות בחטיבות הביניים.
<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/14134502-F726-4962-804F-52F09DBE087A/17088/matach.doc>
- הכט יעקב (2005) **החינוך הדמוקרטי, סיפור עם התחלה**, הוצאת כתר והמכון לחינוך דמוקרטי.
לם צבי (1978) **ההגיונות הסותרים בהוראה**, הוצאת ספרית פועלים, תל אביב.
משרד החינוך **זמן חינוך - צובר תאוצה**. meyda.education.gov.il/files/ofek/zmanchinich.ppt.
אופק חדש הערכות מערכת החינוך לשנת הלימודים תשס"ח
www.kav.lahinuch.co.il/_Uploads/dbsAttachedFiles/MaztegetMemshala2007268.ppt
קשתי יצחק, אריאלי מרדכי ושלנסקי שמחה (עורכים) (1997) **לקסיקון החינוך וההוראה**, הוצאת רמות.
רייכרט רביב (1998) הרעיון של החינוך הדמוקרטי ובימת המחשבה המערבית, **סימן שאלה**, כתב העת של המכון לחינוך דמוקרטי מס' 8-9.

לועזית:

- Cunningham, I. & Dawes, G. (2000). **Background and Introduction in Self Managed Learning in Action**, Cunningham Ian & Dawes Graham & Bennet Ben (ed.) Gower.
- Bishop, L. (1971). **Individualized Educational Systems**, Harper & Row Publishers.
- Gibbons, M. (1971). **Individualized Instruction: a Descriptive Analysis**, Teachers College Press.
- A hypertext history of instructional design
http://www.coe.uh.edu/courses/cuin6373/ldhistory/individualized_instruction.html
- NDPC/N – Effective Strategies **Individualized Instruction > Overview**
www.dropoutprevention.org/effstrat/individualized_instruction/overview.htm 26-k
- Salser, M. R., **What is Individualized Instruction?**
<http://www.eralearning.org/01/WhatIsII.phtml>

e-mail: Raviv31@gmail.com