

# תנאים ללמידה משמעותית

למידה משמעותית היא פעילות בהווה המעצבת מחדש את העבר ואת העתיד  
למידה משמעותית זקוקה לתנאים פנימיים – מעורבות משימה והבנה  
למידה משמעותית זקוקה לתנאים חיצוניים – בנייה מחדש של יסודות בית הספר  
**מסקנה:** הרוצים בלמידה משמעותית צריכים לתת תנאים חיצוניים לתנאים הפנימיים

משמעותית: למידה משמעותית היא למידה שבה הלומד בונה מחדש את תובנותיו ויוצר תשתית לתובנות עשירות יותר בעתיד. או במילים אחרות: למידה משמעותית היא למידה הנותנת משמעות חדשה לתכנים – מושגים, רעיונות, הבנות, עמדות – שנלמדו בעבר ופותחת נתיבים ללמידה של תכנים חדשים, מורכבים יותר, בעתיד. או במילים אחרות: למידה משמעותית היא פעילות מנטלית המתרחשת בהווה ומארגנת מחדש את מה שנלמד בעבר ויילמד בעתיד.

מבחינת העבר, למידה משמעותית מעניקה משמעות חדשה להתנסויות קודמות – מבחירה, מנהירה ומעצבת אותן; ומבחינת העתיד היא פותחת אפשרויות להתנסויות חדשות, נבונות יותר, שהיו בלתי אפשריות ללא ה"משמעות" החדש של התנסויות ישנות. מכאן הדרושה הכרוכה בלמידה משמעותית: הלומד מרגיש שתובנות והבנות גולמיות, עמומות ומעיקות מתבהרות ושנפתח אופק לתובנות ולהבנות חדשות. למידה משמעותית במיטבה היא אפוא למידה מעצבת – למידה המכוננת מחדש את הלומד, תבנית נוף התנסויותיו, באמצעות התנסויות חדשות.

לא כל הלמידות המשמעותיות הן למידות מעצבות. למידות מעצבות הן נדירות יחסית, אך גם למידות משמעותיות שאינן מעצבות שומרות על המבנה התמציתי של למידה משמעותית – בנייה מחדש של ידע ישן המאפשרת בנייה של ידע חדש – ובית הספר צריך לספק להן תנאים נאותים.

נשי חינוך נוטים להפליג בשבחה של למידה משמעותית (למה לא? למידה משמעותית היא דבר טוב כמו אימא ועוגת תפוחים) ולשכוח את ההקשר שבו היא אמורה להתנהל: מערכת החינוך והזרוע המבצעת שלה – בית הספר. בבית הספר אין תנאים ללמידה משמעותית. אם רוצים למידה משמעותית בבית הספר צריך לשנות את היסודות שבית הספר בנוי עליהם – את תכנית הלימודים, את דפוס ההוראה, את שיטת ההערכה, את המבנה הארגוני והפיזי – ואת מערכת החינוך שמקיפה ומכווננת אותו. אם לא נעשה זאת, גם החזון של למידה משמעותית יתנפץ אל קירותיו העבים של בית הספר כמו חזונות חינוכיים יפים אחרים, ומדינת ישראל "תישאר כיתה". מהי למידה משמעותית ולאילו תנאים היא זקוקה?



## למידה משמעותית

כך הגדיר ג'ון דיואי חינוך בספרו "דמוקרטיה וחינוך": "בנייה מחדש או ארגון מחדש של הניסיון המוסיפים למשמעותו של הניסיון ומגדילים את היכולת לכוון את מהלכו של הניסיון שיבוא אחריו" (Dewey 1916, 76). מהגדרה זו אנו יכולים להתקין הגדרה ללמידה

פרופ' יורם הרפז הוא עורך הדי החינוך ומרצה במכללת לחינוך בית ברל ואלקאסמי

## א. תנאים פנימיים ללמידה משמעותית

למידה משמעותית זקוקה לשני סוגים של תנאים: תנאים פנימיים ותנאים חיצוניים. תנאים פנימיים הם מצבי תודעה המאפשרים למידה משמעותית; תנאים חיצוניים הם מאפיינים של הסביבה המאפשרים ומעוררים את התנאים הפנימיים ללמידה משמעותית. מהם התנאים הפנימיים – תנאים המתקיימים בתודעת הלומד – החיוניים להתהוותה של למידה משמעותית? במקומות שונים הגדרתי אותם כ"מעורבות בתהליך והבנה בתוצר" (למשל, הרפז 2008, 105–114; הרפז 2010). אנשים לומדים היטב – מעניקים משמעות חדשה לניסיונם ומניחים יסוד להתנסות משמעותית יותר בעתיד – כאשר הם מעורבים בתהליך הלמידה ומבינים את הנושא שבו הם עוסקים בשלב זה או אחר בתהליך. מהי מעורבות? מהי הבנה?

### מעורבות

למעורבות בעניין כלשהו יש איכויות שונות. ג'ון ניקולס הבחין בין מעורבות אגו (ego involvement) למעורבות משימה (task involvement) (Nicholls 1989, 81–105). במעורבות הראשונה אדם לומד תוך כדי עיסוק בעצמו: "מה יקרה לי אם אלמד ואצליח? מה יקרה לי אם לא אלמד ואכשל?". מעורבות כזאת מונעת על ידי שאיפה לתגמול וחרדה מפני עונש, והיא מאפיינת את הלמידה בבית הספר. במעורבות אגו, המשימה שהלומד עסוק בה נבלעת בשאיפות ובהרדות האגוצנטריות שלו; במעורבות משימה האגו של הלומד נבלע במשימה שהלומד עסוק בה. וככל שהמשימה מאתגרת יותר, מעורבות המשימה עמוקה יותר; אי אפשר לעמוד במשימה מאתגרת ללא מעורבות עמוקה בה.

במעורבות משימה הלומד "שוכח את עצמו" ומתמזג במשימה, אך הוא אינו מבטל את עצמיותו (כמו במצבי תודעה שאריך פרום כינה "מנוס מחופש" ו"אן פול סארטר כינה "הונאה עצמית"); עצמיותו עוברת לאופן קיום חדש: במעורבות משימה הלומד מושלך אל פרויקט כלשהו (השלכה = פרויקציה) ומוצא וממציא את עצמו בעבודה עליו. מיהלי צ'יקסנטמיהלי (Csikszentmihalyi 1990) חקר את מצב התודעה הזה בשיאו וקרא לו זרימה (flow) – מצב המאפיין אנשים ברגעים היצירתיים ביותר שלהם. אנשים מועדים לזרימה כאשר המטרה ברורה להם, נותנת להם משוב ומהווה אתגר אופטימלי (קשה אך אפשרי).

אפשר לדבר על מעורבות אגו ומעורבות משימה במושגים מוכרים יותר: הנעה חיצונית (מעורבות אגו) והנעה פנימית (מעורבות משימה). אדוארד דסי וריצ'רד ראיין (למשל 2011, 62–67; הרפז 2011, 50–57) כתבו על סוגי הנעות אלה במסגרת "תאוריית ההכונה העצמית" שלהם. לפי תאוריה זו, הנעה פנימית ללמידה מתרחשת כאשר אדם נוטה לפעולה מסוימת משום שהיא גורמת לו הנאה ו/או משום שהוא מייחס לה ערך. היא יכולה להתהוות רק אם מתמלאים חמישה צרכים אנושיים יסודיים: בקשר, בשייכות, בתחושת מסוגלות, בחופש ובתכלית (ברוח פירמידת הצרכים הידועה של מסלאו; רק לאחר שהצרכים הגופניים והרגשיים היסודיים סופקו, יכול אדם להתמסר למימוש עצמי. הנעה פנימית היא דרך המלך למימוש עצמי). במושגיו של דניאל פינק (2012), הנעה פנימית היא הרהף השלישי

או תוכנת הפעלה 3.0. "הרהף הראשון" או "תוכנת הפעלה 1.0" הם הנעה הנובעת מהרחפים הביולוגיים; "הרהף השני" או "תוכנת הפעלה 2.0" הם הנעה הנובעת מרצון לתגמול או מחשש מפני עונש (בית הספר, לפי פינק, הוא מקרשה של הנעה הזאת); "הרהף השלישי" או "מערכת הפעלה 3.0" הם הנעה הנובעת "מהתשוקה העמוקה שלנו לכוון בעצמנו את חיינו, להרחיב ולהגדיל את יכולתנו ולחיות למען תכלית כלשהי" (שם, 143).

בהבדל מגישת הצרכים של דסי וראיין, קרול דואק טוענת שהתנאי היסודי ביותר למעורבות משימה ולהנעה פנימית אינו מילוי צרכים אנושיים יסודיים, אלא אמונות שאנשים הטמיעו במהלך חייהם. אמונות הן שמנחות את ההתנהגות האנושית, והאמונה המשפיעה ביותר על איכות הלמידה היא האמונה שיש לאדם על אודות התודעה או האינטליגנציה שלו: "זיהינו שתי 'תאוריות' שונות שיש לתלמידים על אודות האינטליגנציה שלהם – אינטליגנציה קשיחה וישותית ואינטליגנציה ניתנת לעיצוב ומצטברת" (Dweck 1999, 20). על פי ה"תאוריה" הראשונה, אינטליגנציה, חוכמה, יכולת ולמידה הן ישויות קבועות ש"יש לי" או "אין לי"; לפי התאוריה השנייה, אינטליגנציה, חוכמה, יכולת ולמידה הן הוויות גמישות ומצטברות – תולדה של מאמץ ונכונות להשקיע. שתי ה"תאוריות" הללו מכוננות שתי תבניות תודעה (mindsets) – תבנית תודעה מקובעת ותבנית

האתגר הגדול של מערכת חינוך  
ובית ספר המבקשים לטפח  
למידה משמעותית הוא להפוך  
את הידע שיש לו ערך בעיני  
המבוגרים – ידע שנכלל בתכנית  
הלימודים, מתווך בהוראה  
ומוערך בבחינות – לידע שיש  
לו ערך בעיני התלמידים

תודעה מתפתחת: "תבנית התודעה המקובעת מונעת בידי אמונה כי תכונותינו הן בבחינת מוצר מוגמר ובלתי משתנה והיא מעוררת צורך מידי להוכיח את עצמנו פעם אחר פעם [...]". תבנית תודעה מתפתחת נשענת על האמונה שבאמצעות רצון ומאמץ נוכל לטפח את התכונות הבסיסיות שלנו" (דואק 2008, 13–15). אנשים בעלי תבנית תודעה מתפתחת נוטים להיכנס למעורבות משימה בלמידה, שכן על פי "תאוריית" התודעה שלהם, היכולת ללמוד, להחכים ולהתפתח אינה מנה קבועה ומקריית (גורל), אלא תולדה של מאמץ והשקעה. במילים אחרות, מיקוד השליטה של לומדים הנוטים למעורבות משימה הוא פנימי ומבוסס על אמונה שהשגת המשימה תלויה בהם – ביכולת שלהם, ובעיקר בנכונות שלהם לעבוד קשה.

אדם, בקיצור, אינו יכול להעניק משמעות חדשה לעולמו ולהיפתח לעולמות משמעות חדשים – ללמוד באופן משמעותי – ללא למידה מעורבת משימה: למידה המעצימה את "העצמי" באמצעות משימה החורגת מגבולותיו הצרים (המסומנים במבטו המקבע של הזולת).

את הידע הנלמד במובן, במשמעות, אך עושה זאת ברכה שלה. המשמעות של ידע הנוצרת בתהליך ההבנה נובעת משתי זיקות: זיקה מושגית וזיקה קיומית. בזיקה הראשונה הלומד מכונן בהבנתו קשר בין מושגים בתחום ידע מסוים. בזיקה השנייה הלומד מכונן בהבנתו קשר בין הידע לבין עצמו. מבחינת הזיקה הראשונה, המושגית, להבין מושג פירושו לייחס אותו למושגים אחרים; "להבין זה לייחס" (הרפז 2013, 32). המטפורה הרווחת להבנה היא רשת; להבין זה לרשת. הרגע שבו "נופל האסימון" – רגע התובנה, ההארה, ה"אאוריקה" – הוא הרגע שבו פעולת ההבנה מגלה או ממציאה זיקות בין מושגים, לוכדת מושג ברשת של מושגים, יוצרת משמעות (רוב רגעי ההבנה אינם

## למידה משמעותית מונעת בידי תשוקה להרחיב ולהעמיק את "העצמי" ולשנות את אופן הקיום שלו בעולם באמצעות מעורבות ב"פרויקטים" של למידה ויצירה

דרמטיים כל כך). בלשונו של דיואי: "להבין את המשמעות של דבר, של אירוע, של מצב היא לראות אותו בייחוס [הרגשה במקור] לדברים אחרים: לראות כיצד הוא פועל או מתפקד, אילו תוצאות נובעות ממנו, מה גורם לו, איזה שימוש יש לו. בניגוד לכך, מה שכינינו 'דבר גולמי', דבר חסר משמעות מבחינתנו, הוא משהו שיחסינו אינם מוכנים" (Dewey 1933, 137–138).

המשמעות של דבר טמונה אפוא במכלול זיקותיו, בהקשר (שערה אחת על הראש זה מעט; שערה אחת במרק זה הרבה). למשל, אנו מבינים את המושג "דמוקרטיה" כאשר אנו יכולים לייחס אותו למושגים אחרים – "הכרעת הרוב", "הפרדת רשויות", "חירויות יסוד" וכו'. ידע שהובן מושגית מקבל את מלוא משמעותו מזיקתו הקיומית – מייחוסו לעניין, לתכלית ולזהות של הלומד; כאשר, למשל, הלומד מבין כיצד הדמוקרטיה נוגעת לחייו ומתגייס להגן עליה.

מעורבות משימה היא הממד הרגשי של למידה משמעותית, מה שמכונה לעתים "הכרה חמה" (hot cognition); הבנה היא הממד השכלי שלה, מה שמכונה לעתים "הכרה קרה" (cold cognition); אם כי גם להבנה יש מטפורה גבוהה. שני הממדים קשורים. המעורבות מעמיקה את ההבנה וההבנה מעמיקה את המעורבות. בבית ספר שמטרתו היא הוראה ולמידה לשם הבנה, ההבנה עצמה היא המשימה.



למידה משמעותית כרוכה אפוא בהבנה המניחה תשתית להבנות נוספות. אך בהקשר של מערכת החינוך ובית הספר, הבנה אינה הבנה של ידע כלשהו אלא של ידע מסוים, ידע בעל ערך – ידע שיש לו מעמד מיוחד בחברה ובתרבות נתונות; וידע חובה – ידע שמערכת החינוך ובית הספר מאלצים את התלמידים ללמוד.

החינוך הבית ספרי, בואו נזכר, הוא צורך של מבוגרים, לא של ילדים. ילדים אינם בכוך משתוקקים להתחנך וללמוד בבית



מעורבות משימה (זרימה) / הנעה פנימית / הרחף השלישי / תוכנת הפעלה 3.0 / אמונה שהתודעה ניתנת לעיצוב / תבנית תודעה מתפתחת / מיקוד שליטה פנימי) היא האנרגיה הנקייה והמתחדשת של למידה משמעותית. למידה משמעותית מונעת בידי תשוקה להרחיב ולהעמיק את "העצמי" ולשנות את אופן הקיום שלו בעולם באמצעות מעורבות ב"פרויקטים" של למידה ויצירה.

במצב של מעורבות משימה הלמידה משמעותית בעיני הלומד בזמן התרחשותה. אמנם אדם יכול לטעון שלמידה כלשהי בעבר הייתה משמעותית אף שלא חווה אותה כך בזמן התרחשותה, אך בהקשר חינוכי ההגדרה של למידה משמעותית כמשמעותית "בזמן אמת" (בלשון הסיסמה של התנועה הפרוגרסיבית בראשיתה Learning with a purpose in mind) מתבקשת מהטעמים הבאים:

1. ללא מעורבות משימה, הכרוכה בחוויית הלמידה כמשמעותית בעת התרחשותה, אי אפשר להגיע להישגים מרחיקי לכת (ביחס לאמות מידה כלליות או אישיות) בחשיבה ובעשייה. השתקעות "כלי חשבון" במשימה חיונית למיצוי יכולותיו של היחיד (ניקולס: "הישג יצירתי במדע או באמנות הוא תוצר של מכוונות למעורבות משימה ולא של מכוונות למעורבות אגו"; Nicholls 1989, 130).
2. למעורבות משימה בלמידה יש השפעה חינוכית-מוסרית. היא משדרת ללומד שיש דבר חשוב יותר מתחזוק האגו שלו על ידי תגמולים חיצוניים; ישנם דברים (שמעון אזולאי מכנה אותם "מעגלי ערך" – ראו ריאיון אתו בגיליון זה) שבהם כדאי לאבד את האגו ולמצוא אותו מחדש – מגולם במשימה החורגת ממנו.
3. למידה מעורבת משימה אינה רק אמצעי ללמידה של תוכן כלשהו; היא גם מטרה. למידה מעורבת מעניקה לתלמידים התנסות חיובית בלמידה – חוויה שירצו לשחזר במהלך חייהם. למידה מתמשכת היא תנאי להצלחה בחברה שהחיים המקצועיים והאזרחיים בה נעשו מורכבים ביותר; התנסות חיובית בלמידה בגיל צעיר היא תנאי ללמידה מתמשכת.

## הבנה

אך מעורבות משימה אינה מספיקה; צריך גם הבנה. כאשר אדם מעורב במשימה כלשהי אך אינו רוכש במהלכה הבנה המעשירה את הבנתו הקודמת ומניחה יסוד להבנות עשירות יותר בעתיד, הלמידה שלו אינה משמעותית. אמנם, מעורבות במשימה כלשהי ללא תוספת של הבנה משמעותית עשויה להועיל בהקשרים מסוימים (יותר ליהנות מקריאת ספר או מצפייה במשחק כדורגל גם אם אינן מניבות הבנות החורגות מהבנת הספר או המשחק), אך היא אינה מספיקה. למידה משמעותית כפי שהגדרנו חותרת ל"הבנות גדולות".

ל"הבנות גדולות" לפי פרקינס (2011) יש ארבע תכונות: הן עשירות בתובנות, מניעות לפעולה, טעונות במשמעות מוסרית ועתירות הזדמנויות (מקרים שניתן להחיל אותן עליהם). "הבנות גדולות" עוברות מן המושא הישיר שלהן – התוכן שבו הן עוסקות – ומתפשטות למרחבים חדשים. "הבנות גדולות" מכוונות למידות משמעותיות "גדולות".

למידה משמעותית היא למידה הכרוכה בהבנה של הידע (מושגים, תהליכים, הליכים, ערכים) שנלמד. כשם שמעורבות משימה "ממשמעת" את הלמידה בעיני הלומד, כך גם הבנה – היא מטעינה

הנוכחי נוטה ל"ילד". הגישה הראשונה, השמרנית, נקראת לעתים "המודל הראשון"; הגישה השנייה, המתקדמת, נקראת לעתים "המודל השני". לגישה של "למידה משמעותית בבית הספר" אפשר לקרוא "המודל השלישי" (הרפז 2008). העיקרון שלה גורס: "לא תכנית הלימודים במרכז ולא הילד במרכז, אלא הפגישה ביניהם במרכז". במודל השלישי עיקר המאמץ החינוכי מופנה ליצירת תנאים מיטביים לפגישה בין "הילד" לבין תכנית הלימודים, תנאים המעודדים למידה משמעותית של "ההבנות הגדולות" המגולמות בתכנית הלימודים.

במילים אחרות, קצת פילוסופיות, הטענה היא זו: הניגוד בין המודל הראשון למודל השני – בין "תכנית הלימודים במרכז" ל"ילד במרכז" – נובע מההנחה שקיימות שתי הוויות נפרדות: הברה ותרבות (המיוצגות בתכנית הלימודים) ו"ילד". בין הוויות אלו יש קונפליקט. החברה והתרבות (תכנית הלימודים) רוצות לכפות על "הילד" תכנים הזורים לעצמיותו האוטנטית – להנעות הראשוניות והמקוריות שלו. לכן למידה משמעותית – למידה הנובעת מההנעות האוטנטיות של הילד – אפשרית רק כאשר הילד מווסת את הלמידה שלו באופן עצמאי בתנאים של חופש מרבי (בכתי הספר של המודל השני – בתי ספר חופשיים/פתוחים/דמוקרטיים). המודל השלישי טוען שהחברה, התרבות והיחיד הם הוויות משולבות; היחיד ("הילד") הוא הוויה מובנית חברתית-תרבותית; האוטנטיות שלו יכולה לצמוח רק במגע עם חברה ותרבות. לכן החברה והתרבות רשאיות לתבוע מהיחיד (החברתי-תרבותי) ללמוד תכנים מסוימים מבלי להרוס את העצמיות האוטנטית שלו ולחבל בסיכוייו ללמידה משמעותית; הן רק

ידע שהובן מושגית מקבל את מלוא משמעותו מזיקתו הקיומית – מייחוסו לעניין, לתכלית ולזהות של הלומד; כאשר, למשל, הלומד מבין כיצד הדמוקרטיה נוגעת לחייו ומתגייס להגן עליה

צריכות לעשות זאת באופן נכון והגון – ללמד באופן דיאלוגי ולא אינדוקטרינרי או מניפולטיבי.

ברוח זו כתב צ'רלס טיילור בספרו על האוטנטיות: "המאפיין הכללי של החיים האנושיים הוא טבעם הדיאלוגי היסודי" (2011, 25). בני אדם מתהווים באמצעות זיקתם לבני אדם אחרים, "אחרים משמעותיים", ולשפה – במובן רחב של תרבות. "במובן זה, התהוותה של הרוח האנושית אינה מונולוגית, דבר שאדם יכול להשיג בכוחות עצמו, אלא דיאלוגית" (שם). בני אדם יכולים להגדיר את עצמם ולעצב את אישיותם האוטנטית רק על בסיס דיאלוג עם "דברים חשובים" החורגים מהם. "במילים אחרות, אני יכול להגדיר את הזהות שלי רק על רקע הדברים החשובים [...]". האוטנטיות איננה אויב הדרישות הנובעות ממה שנמצא מעבר לעצמי; היא מניחה דרישות כאלה" (שם, 31).

בקיצור, למידה משמעותית בבית הספר, למידה משמעותית של תכנים הכלולים בתכנית הלימודים, אפשרית גם – למעשה רק – במסגרת של תכנים המוצעים לתלמידים על ידי החברה והתרבות במסגרת תכנית לימודים. את תכנית הלימודים יש לקרב לתלמידים

הספר. המבוגרים הקימו את בית הספר וכפו אותו ("חוק חינוך חובה") על הילדים מתוך מחשבה שיש ידע שהילדים חייבים לדעת. למידה משמעותית בהקשר החינוכי והבית ספרי היא אפוא למידה של תכנים מסוימים – תכנים בעלי זכויות יתר שהתקבלו למועדון היוקרתי של תכנית הלימודים. האתגר הגדול של מערכת חינוך ובית ספר המבקשים לטפח למידה משמעותית הוא להפוך את הידע שיש לו ערך בעיני המבוגרים – ידע שנכלל בתכנית הלימודים, מתווך בהוראה ומוערך בבחינות – לידע שיש לו ערך בעיני התלמידים.

## ב. תנאים חיצוניים ללמידה משמעותית

האם הפרויקט למידה משמעותית בבית הספר (הקיים) נידון לכישלון? נראה שכן. האם אפשר לשנות את בית הספר הקיים כך שייתן תנאים ללמידה משמעותית ויהפוך את חזונו של משרד החינוך שלנו למעשה? נראה שכן. אבל זה קשה ומצריך דמיון ואומץ, וכמובן – כוח פוליטי, תקציבי ותמיכה ציבורית.

אנשים בעלי חוש מציאות מפותח יכולים לטעון שלמידה משמעותית ובית ספר אינם הולכים יחד ואולי גם אינם צריכים ללכת יחד. "לחנך ללמידה משמעותית בבית ספר", הם עשויים לומר, "זה כמו לחנך לשמחת חיים בבית חולים או לחנך לדיאטה במסעדה". הם עשויים גם להוסיף: "בית הספר יכול לעשות רק את מה שהוא יכול לעשות – להקנות ידע בסיסי ומיומנויות יסוד, להשגיח על הילדים ולאפשר להוריהם לצאת לעבודה – וזו יכולת טובה דיה. למידה משמעותית נשאיר לסביבות אחרות". אך חסדי למידה משמעותית בבית הספר אינם צריכים להתייאש נוכח הריאליזם הזה של משקיפים מפוקחים מדי. הם יכולים לומר: "הריאליזם הוא מקלטם של כל המנוולים – אנשים שאינם רוצים לשנות לטובה את המציאות".

ואכן, אם רוצים למידה משמעותית בבית הספר צריך לשנות את מציאות בית הספר – וגם את החזון של למידה משמעותית. כדי לאפשר מידה של למידה משמעותית בבית הספר יש לצמצם את חזון הלמידה המשמעותית ולהרחיב את יכולותיו של בית הספר.

מבחינת צמצום החזון של למידה משמעותית, יש להיחלץ מהמלכודת של "הכול או לא כלום": או למידה משמעותית מעצבת או למידה לא משמעותית מנכרת. למידה משמעותית היא עניין של מידה. היא נמצאת במקום כלשהו על הסקלה בין למידה עתירת משמעות ללמידה הסרת משמעות. מבחינת הרחבת יכולותיו של בית הספר, יש לבנות אותו מחדש כך שיאפשר מידה רבה ככל האפשר של למידה משמעותית.

העיקרון המנחה של הרחבת יכולותיו של בית הספר הוא מתן תנאים חיצוניים לתנאים הפנימיים של למידה משמעותית. כלומר – בניית סביבה חינוכית המגבירה את הסיכוי של התלמידים להצמיח מצב תודעה של "מעורבות בתהליך והבנה בתוצר".

הנה לדוגמה כמה עקרונות מנחים בסיסיים ביותר היכולים להגדיל את רמת מעורבות המשימה של תלמידים בלמידה ואת רמת ההבנה שלהם במהלכה.

המודל: במאה השנים האחרונות מתחוללת מלחמה בעצמות משנתה ובגרסאות שונות על נפשו של החינוך בין "תכנית הלימודים במרכז" לבין "הילד במרכז" (שר החינוך הקודם נטה ל"תכנית"; השר

של הלומד. את העיקרון הבסיסי הזה אפשר להבנות באמצעות מודלים שונים של "הוראה לשם הבנה" שפותחו בשנים האחרונות (למשל, וויסקי 2004; ויגינס ומקטאי 2013).

הפעילות שהוראה עקיפה מניעה אינה רק פעילות נראית לעין, פעילות שהיא לעתים קרובות מוחצנת ואינה מלווה בפעילות מנטלית הולמת (קרל ברייטר ציין שאחת המחלות הנפוצות של בית הספר היא reduction to activity – צמצום הלמידה לפעילות נראית לעין. תופעה זו בולטת בהוראה מוכוונת פרויקטים ששבה לאחרונה לארצנו

## תכנית הלימודים מאורגנת במקצועות לימוד; מקצועות הלימוד מארגנים ידע לצורך הוראה ולמידה באופן שאינו תומך בלמידה משמעותית

[Bereiter 2002]. כלומר, גם הוראה פרונטלית במיטבה – הוראה המבוססת על הדהוד (מהדהדת תובנות ותשוקות גולמיות של התלמיד) וערעור (מערערת אמונות והנחות יסוד של התלמיד ומניעה למידה – מנגנון שיקום לאיזון שהתערער) – עשויה להיות הוראה עקיפה, הוראה המערבת תלמידים בחשיבה ובלמידה (שאינן נראות לעין).

**מוריים:** בעידן שבו נרמה שהמחשב והרשת יחליפו את ההוראה ואת המורים כדאי להדגיש שבשלב ההיסטורי הזה (עד שנגיע לאותה "נקודה סינגולרית" שבה אדם ומכונה יתמזגו) אין תחליף להוראה אנושית. למורים טובים – מורים המניעים את תלמידיהם ללמידה משמעותית – יש השפעה חינוכית רבה; הם יכולים להיות "אחרים משמעותיים" המתווכים לתלמידים עולמות של ידע וערכים ומסייעים להם למצוא ולהמציא את עצמם.

העיקרון הבסיסי ביותר בנוגע לאיכות המורים הוא עניין בפול ומשולב (לם 1973): למורים טובים יש עניין רב בתרבות ("תכנית הלימודים") ובתלמידים ("הילד") – יש להם תשוקה ("ארוס פדגוגי") להרחיב ולהעמיק את רוחם של התלמידים באמצעות הידע והערכים המובלעים בתחום הידע והיצירה שהם מלמדים. במלים אחרות – המורים עצמם הם "פריקים" של למידה משמעותית.

**שיטת ההערכה:** העיקרון הבסיסי ביותר של הערכה מאפשרת למידה משמעותית הוא משוב עשיר, מתמשך ומתוודע: עשיר – נותן לתלמיד מידע מפורט על הישגיו ומחדליו; מתמשך – נעשה לאורך כל תהליך הלמידה ולא רק ברגעי השיא שלה (בחינות); מתוודע – נובע (גם) מהתוצר (מחקר אקדמי, עבודת אמנות, הפקת סרט וכו') שהתלמיד מפיק (ולא רק מהערכה ישירה של המורה).

**ארגון הלימודים:** העיקרון הבסיסי ביותר המנחה ארגון לימודים מאפשר למידה משמעותית הוא בחירה. בית ספר של למידה משמעותית מרחיב עד כמה שניתן את מרחבי הבחירה של התלמידים על בסיס התובנה שאנשים מעניקים משמעות לתחום ידע ויצירה בעצם הבחירה בו; הבחירה עצמה מכוננת משמעות. בית הספר צריך להציע תחומי משמעות מגוונים ולאפשר בחירה בהם (לאחר הבחירה נכנסים לתוקף הסטנדרטים החמורים של הלמידה והיצירה בתחום

על בסיס עניין אותנטי שלהם, או בניסוחו של קן רובינסון – על בסיס "המקום הנכון" שלהם: "נקודת המפגש בין כישורנם הטבעי למושא תשוקתם" (2010, 36).

**תכנית הלימודים:** העיקרון הבסיסי ביותר של תכנית לימודים מאפשרת למידה משמעותית הוא החלפת מקצוע הלימודים בתחום משמעות (הרפז 2012). תכנית הלימודים מאורגנת במקצועות לימוד; מקצועות הלימוד מארגנים ידע לצורך הוראה ולמידה באופן שאינו תומך בלמידה משמעותית. מקצועות הלימוד חותכים את הידע למנות נטולות הקשר, מעבירים ידע מוסכם באופן סמכותי, מעודדים שינון לקראת בחינות ומבססים את קיומם של הכיתה ובית הספר במתכונתם השמרנית והבלתי יעילה (כרמון 2010). תחום משמעות הוא תחום ידע ויצירה שבני אדם נכנסים אליו ומוצאים וממציאים בו את עצמם – לומדים אותו באופן משמעותי מעצב תוך כדי יצירת ידע חדש ו"פרויקטים" אחרים. תחומי האמנות – קולנוע, תיאטרון, מוזיקה וכו' – נעשים בקלות יחסית לתחומי משמעות; גם לתחומים טכנולוגיים – רובוטיקה למשל – יש פוטנציאל משמעות גבוה. אך באופן עקרוני כל תחום ידע ויצירה הוא תחום משמעות פוטנציאלי היכול להתממש בעזרתה של סביבה חינוכית מתאימה – סביבה המעצבת אותו לצורך הלמידה משמעותית.

לתחומי משמעות יש תכונות המעניקות להם יתרונות חינוכיים. למשל, הם מהווים מכלולים (פרקינס 2011) – התלמידים מבינים מהי ההוויה השלמה שלקראתה הם לומדים ומתרגלים (למשל, כתיבת תסריט כחלק מעשיית קולנוע, פרוור כחלק ממשחק כדורגל); הם מעסיקים גם מבוגרים (נסו למצוא מבוגרים העוסקים בחיפוש סינוס וקוסינוס או בניתוח משפט למושאים ישירים ועקיפים. נסו למצוא מבוגרים שאינם צרכנים או יצרנים של קולנוע או מוזיקה); הם טוטליים – מערבים שכל, דמיון, רגש, גוף; הם חברתיים – מניעים לשיתוף פעולה עם אחרים; הם כרוכים בהפקת תוצר המספק משוב ללומדים, ועוד.

בפרפרזה על שירו הידוע של ג'ון דאן, "שום בית ספר אינו אי, כולו משל עצמו; כל בית ספר הוא פיסה מן היבשת, חלק מארץ רבה". "היבשת" היא מערכת החינוך, "ארץ רבה" היא החברה

**דפוס הוראה:** העיקרון הבסיסי ביותר של הוראה מאפשרת למידה משמעותית הוא הוראה עקיפה – הוראה המתדלקת ומתחזקת הניעה פנימית ללמידה. בהוראה ישירה המורה מעביר לתלמידים ידע; בהוראה עקיפה המורה מעודד את התלמידים לעסוק בידע – לאתר, לעבד, לבקר וליצור ידע ("עיקרה של ההוראה", מכריזה סיסמה אחת, "אינו במה שהמורה עושה אלא במה שהוא גורם לתלמידים לעשות"). פיאז'ה אמר לתלמידיו: "בכל פעם שאני מלמד אתכם דבר מה אני גוזל מכם את האפשרות לגלות זאת בכוחות עצמכם.". רק עיסוק פעיל בידע יוצר הבנה – קשרים בין מושגים וקשרים בין מושגים לעולמו



- ספרית פועלים.  
 --, 2010. "בית ספר של המודל השלישי: קווי מתאר", **הד החינוך**, פד(5): 96-103.  
 --, 2011. "לקרוא את בית הספר מבעד למשקפי המוטיבציה", ריאיון עם פרופ' אבי עשור, **הד החינוך**, פה(7): 50-59.  
 --, 2013. "מהי הבנה", **הד החינוך**, פח(1): 32-35.  
 --, 2012. "למה תיאטרון: ממקצוע לתחום משמעות", **הד החינוך**, פונ(5): 52-55.  
 וויסקי, מרתה סטון (עורכת), 2004. **הוראה לשם הבנה**, בתרגום ניב פרקש, ירושלים: מכון ברנקו וייס.  
 ויגיס, גרנט, וג'יי מקטאי, 2013. **הבנה בכוונה: תכנון שיעורים עתירי הבנה**, בתרגום ניב פרקש, ירושלים: מכון ברנקו וייס.  
 טיילור, צ'רלס, 2011. **מועקת המודרניות**, בתרגום פנינה זייץ, ירושלים: שלם. כרמון, אמנון, 2010. "הדיסציפלינה הפדגוגית: לקראת ארגון מחדש של הידע בבית הספר", **הלכה ומעשה בתכנון לימודים** 21: 69-114.  
 לם, צבי, 1973. "המורה וההוראה", **ההגיונות הסותרים בהוראה: מבוא לדידקטיקה**, בני ברק: ספרית פועלים, עמ' 261-302.  
 פינק, דניאל, 2012. **מוטיבציה: האמת המפתיעה על מה שמניע אותנו**, בתרגום מרדכי חינוך, תל אביב: מטר.  
 פרקינס, דייוויד, 2011. **למידה כמשחק: כיצד שבעה עקרונות של הוראה יכולים לשנות את החינוך**, בתרגום אמיר צוקרמן, בני ברק: ספרית פועלים.  
 ראיין, ריצ'רד, ואדוארד דסי, 2011. **מוטיבציה פנימית ומוטיבציה חיצונית: הגדרות קלאסיות וכיוונים חדשים. הד החינוך**, פה(7): 68-72.  
 רובינסון, קן, 2010. **המקום הנכון: למה חשוב לעשות את מה שאוהבים**, בתרגום שרון פרימינגר, ירושלים: כתר.  
 Bereiter, Carl, 2002. *Education and Mind in the Knowledge Age*, London: Lawrence Erlbaum.  
 Csikszentmihalyi, Mihaly, 1990. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper Perennial.  
 Dewey, John, 1916. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, New York: The Free Press.  
 ---, 1933. *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Boston: D. C. Heath.  
 Dweck, Carol, 2000. *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development*, New York: Taylor Francis.  
 Nicholls, John, 1989. *The Competitive Ethos and Democratic Education*, Boston: Harvard University Press.

הנבחר. בית ספר טוב מספק לתלמידיו דרישה ותמיכה).

**המבנה הפיזי והציוד:** בתי הספר (דמויי בתי הסוהר) הם סביבות פיזיות שאינן מזמינות שהייה בהם, בטח לא שהייה לצורך למידה משמעותית. יש להמציא תקנים חדשים למבני חינוך ולציודם (גם בכל האמצעים הדיגיטליים, שאנשי חינוך תולים בהם תקוות מוגזמות).

=

אלה כמה עקרונות בסיסיים ביותר לבניית בית ספר מאפשר למידה משמעותית. אך בית ספר, גם כאשר הוא מכונה "אוטונומי", אינו יחידה עצמאית. בפרפרזה על שירו הידוע של ג'ון דאן, "שום בית ספר אינו אי, כולו משל עצמו; כל בית ספר הוא פיסה מן היבשת, חלק מארץ רבה". "היבשת" היא מערכת החינוך, "ארץ רבה" היא החברה. משרד החינוך ססימתו היא "למידה משמעותית" חייב לאמץ מדיניות שמטרתה העיקרית היא מתן תנאים חיצוניים לתנאים פנימיים של למידה משמעותית, כדי להפוך את בית הספר למוסד המתאים לערכים ולצרכים של החברה שבה ולקראתה הוא מתיימר לחנך.

#### מקורות

דואק, קרול, 2008. **כוחה של נחישות**, בתרגום ורדה יערי, ירושלים: כתר.  
 הרפז, יורם, 2008. **המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה**, בני ברק:

## הצטרפו לאלפי הבוגרים שכבר מאיישים משרות בכירות במערכת החינוך

תואר שני בחינוך (M.Ed.)

- קידום נוער בסיכון ובמצוקה\*
  - ניהול וארגון מערכות חינוך • ייעוץ חינוכי • חינוך לאמנות
  - ליקויי למידה: הערכה והתערבות חינוכית • הערכה ותכנון לימודים • הוראה ולמידה: שפות\*
- תכנית ה-M.Ed. מיועדות לאנשי חינוך, בעלי תואר ראשון או שני, תעודת הוראה וניסיון של שלוש שנים לפחות במערכת החינוך.

תואר שני בהוראה (M.Teach.)

- תואר שני ותעודת הוראה בכל המקצועות במסלול העל-יסודי (לאקדמאים)



\* הענקת התואר מותנית באישור המל"ג.