

קולות

7 שבט תשע"ד - ינואר 2014
כתב-עת לענייני חינוך וחברה

מכללת קיי
חולצת 60 שנה השליש החינוכי



המכללה
האקדמית
לחינוך ע"ש קיי
באר-שבע



1	דבר נשיאת המכללה, דבר המערכת
3	בשבילי החינוך, על שישה עשורים של חינוך והכשרת מורים בנגב
4	ראיון עם נשיאת מכללת קיי, פרופ' לאה קוזמינסקי/ ד"ר ערגה הלר
7	על תוכנית "שבילים" / דפנה גרנית-דגני
10	ראיון עם השופט בדימוס יוסף רבי, ד"ר נגה רובין
15	במת דיון מה אומרים חברי הסגל ואורחים על סוגיות של הערכה בחינוך ובהכשרת המורים בישראל
15	הקדמה / ד"ר אמנון גלסנר, עורך אורח
16	על הציונים בהשכלה הגבוהה / פרופ' ציפי ליבמן
20	על לומדים עצמאיים / פרופ' חנן יניב
23	על הערכת איכות ההוראה / ד"ר שלומית אבדור
30	על הערכה שיתופית / סמדר תובל, יהודית ברק, רות מנסור
35	על הערכה בהתנסות / ד"ר אסתר כהן (סייג)
37	על יחידת ההערכה במכללת קיי / ד"ר יהודית זמיר
40	על מבחנים ורווחה פסיכולוגית / ד"ר ורד רפאלי
44	איפה הם היום?
	על בוגרי המכללה, והפעם מונולוגים של שני מורים לחינוך גופני שהיו למרצים במכללת קיי -
	ניסים זוהר וחנה נגר
48	מה קורא? על ספר בנושאי טכנולוגיות חינוכיות והוראה מתוקשבת
	ד"ר עקגה הלר וד"ר רפי דוידזון
51	מה רואה? על תערוכות חדשות בגלריות המכללה
	ישראל רבינוביץ
52	מה שומע? על למידה משמעותית עם פרופ' יורם עשת אלקלעי, על משלחת מכללת קיי לאוניברסיטת
	יורק סנט ג'ון, על שיתופי פעולה בינלאומיים בחינוך ורב-תרבותיות ועל מרתון מתמטי
	ד"ר ערגה הלר, ד"ר נורית בסמן מור, מרים שילדקראוט, ד"ר מארק אפלכאום וריקי בורוכובסקי-חדד
60	קולות מן העבר מדור חדש על תולדות החינוך בנגב ופתרון כתב החידה שהתפרסם בגיליון הקודם
	פרופ' ציפי רובין

עורכות:

ד"ר ערגה הלר

ד"ר נגה רובין

עיצוב גרפי:

קווים, חברה לפרסום בע"מ

צילום: יורם פרץ

כל התצלומים בקולות
צולמו ע"י צלם המערכת,

אלא אם צוין אחרת

ועדת מערכת:

פרופ' לאה קוזמינסקי,

ד"ר אריאלה גידרון,

ד"ר מרק אפלכאום,

ד"ר אמנון גלסנר

מו"ל: המכללה האקדמית

לחינוך ע"ש קיי בבאר-שבע

כתובת: רח' עזריאל ניצני 6,

ת"ד 4301, באר-שבע 8414201

© כל הזכויות למאמרים

וליצירות שמורות למחבריהם.

קולות זמין לקריאה חופשית

באתר מכללת קיי.

טלפון: 08 - 6402777

פקס: 08 - 6413020

דוא"ל: heller@kaye.ac.il

אתר: www.kaye.ac.il

דבר הנשיאה



הוצאה לאור של כל אחד מגיליונות **קולות** הוא אירוע משמח, אך הוצאתו לאור של הגיליון הנוכחי הוא יום של חג, כי הוא יוצא לאור בשנת השישים למכללת קיי. דרך ארוכה עשתה המכללה מאז 1954 והקמת "המדרשה החד שנתית למורי כפר" ועד היום, כשההיסטוריה שלנו רצופה במכוונות לקראת שינוי וחדשנות, ושזורה בניסיונות חינוכיים להיות רלבנטיים בהקשרי הזמן, המקום והאוכלוסייה שבה אנו פועלים.

הגיליון הנוכחי מדגים בתכנון את ריבוי הקולות בתוכנו, ריבוי שאנחנו גאים בו ושואפים לבטא. הפעם הוא מצרף לקולותינו גם קולות של אנשי חינוך מחוץ למכללת קיי. במת הדיון המפורסמת בגיליון זה היא "הקשרית", ועוסקת באחד הנושאים החוזרים ונדונים במערכת החינוך, נושא ההערכה. כדבריו של ד"ר אמנון גלסנר, שערך את במת הדיון הפעם, ההערכה נתפסת כ"מצפן של החינוך, היא המנווטת אותו", והשותפים לבמת הדיון תוהים ובוחנים את התנאים בהם ההערכה עשויה להיות מעצימה, מובילה לצמיחה מקצועית ולתחושה של ערך אישי.

במכללת קיי אנחנו רואים בפדגוגיה את "הדיסציפלינה" שלנו, לכן אנחנו משקיעים משאבי זמן וחשיבה רבים להכיר ולדון בפדגוגיות של חברי הסגל שלנו. מתוך רצון להעמיק את הלמידה ולראות את "הברק בעיניים" של הסטודנטים והסגל, אנחנו מקדמים מגוון פדגוגיות, המתאימות לתפיסות הלמידה-הוראה של כל אחד מאיתנו, והמאפשרות לסטודנטים שלנו לחוות התנסויות, שיעצמו אותם כלומדים וכמורים לעתיד. כך גם פנינו להתנסות ולבחון את הפדגוגיה של "למידה מבוססת פרוייקטים" והרלבנטיות שלה להקשרי הלמידה במכללת קיי, הן ביחס לסטודנטים והן ביחס לסגל. לכן סוגיית ההערכה חשובה לנו מתמיד, כי בעזרתה נבחן את ההלימה בין תפיסות לפרקטיקה, בין גישות הומניסטיות-קונסטרוקטיביסטיות, שרבים מאיתנו מדברים בעדן, לבין דרכי הלמידה-הוראה-הערכה שאנחנו מפעילים.



תודות מקרב לב לעורכות **קולות**, ד"ר ערגה הלר וד"ר נגה רובין, לצלם המערכת מר יורם פרץ, לעורך במת הדיון ד"ר אמנון גלסנר, לחברי המערכת הרחבה ולכל הכותבים שאפשרו לנו להקשיב לקולותיהם. ברכותיי לעשייה חינוכית מרתקת ולברק בעיניים, עתה וגם בשישים השנים הבאות.

פרופ' לאה קוזמינסקי

דבר המערכת

קוראים יקרים,

כמו כל אחד מגיליונות כתב העת "קולות", גם הגיליון החדש הוא חגיגה למערכת ולשותפים בהפקתו. אלא שהפעם החגיגה כפולה ואינה רק פנימית: המערכת שותפה לציון שישים שנים למכללת קיי בגלגוליה השונים. לרגל החגיגה כתב העת שונה מעט ועבה יותר. כמה מהמדורים הקבועים שייסדה העורכת הראשונה שלו, פרופ' ענת קין, יצאו לחופשה זמנית ואת מקומם תפסו מדורים מוכרים, דוגמת במת הדיון, המופיעים כאן בהיקף נרחב ומעמיק וכן מדורים חדשים, כמו המדור "קולות מן העבר", שחיברה פרופ' ציפי רובין, המציע מבט על תולדות החינוך והכשרת המורים בנגב ויופיע גם בגיליון הבא. למבט הנרחב אל העבר שותפים גם המדור "איפה הם היום?" המציג שני דורות של בוגרי החינוך הגופני מהעבר הרחוק ומהעבר הקרוב, וראיון שערכה ד"ר נגה רובין עם השופט בדימוס יוסף רבי, שלאחר שפרש לגמלאות שאף לעסוק בחינוך ובהוראה בבית ספר תיכון. שאיפתו זאת התאפשרה בזכות ד"ר אסתר גוסרסקי, אותה פגש באחד מהתיכונים בדימונה. ד"ר גוסרסקי הייתה שותפה בהתווית דרכה החינוכית של מכללת קיי במשך שנים ארוכות, ואף שימשה כממלאת מקום נשיא המכללה במהלך כהונתו של פרופ' שלמה בק. כך בעקיפין נקשרו דרכיו של רבי עם דרכי המכללה. סיפורו האישי המוצג כאן יכול להיקרא כסיפור יוצא דופן על נער שעלה מעירק, התיישב עם משפחתו בבאר שבע וזכה במורים יוצאי דופן או כאחד מיני סיפורים רבים של כרוניקה ידועה מראש על בן למשפחת מורים שמצא את עצמו בתפקיד המורה. לעבודה על הגיליון המיוחד הזה היו שותפים רבים מבית ומחוץ. המערכת מודה לפרופ' לאה קוזמינסקי על התמיכה שסייעה בהפקת גיליון מורחב ומיוחד זה; לד"ר אריאלה גדרון על הסיוע בעריכה; לד"ר אמנון גלסנר על היוזמה להעמיק בסוגיית ההערכה בחינוך ובהכשרת המורים באופן שונה ומאתגר, למרות ובשל הדיונים הרבים בסוגיות אלה; לפרופ' ציפי ליבמן נשיאת מכללת סמינר הקיבוצים, לפרופ' חנן יניב ראש צוות חדשנות דיגיטלית בפקולטה לאמנויות במכללת סמינר הקיבוצים ולד"ר שלומית אבדור ממכללת אחווה, שנענו כולם לפנייתו של ד"ר אמנון גלסנר והצטרפו למגוון הקולות המופיעים בבמת הדיון; כן מודה המערכת לפרופ' יורם עשת אלקלעי מן האוניברסיטה הפתוחה על הרשות להציג מהדברים שנשא בהרצאתו במכללת קיי.

תודה מיוחדת שלוחה גם לצלם המערכת - יורם פרץ. תצלומיו המיוחדים מעטרים את גיליונות כתב העת מאז נוסד. האתגר שהצבתי בפניו הפעם, לאייר בתצלומיו את הגיליון המיוחד והחגיגי העוסק בשישים שנים של חינוך והכשרת מורים בנגב מתוך צילום מבנים, נופים ודמויות בקמפוס מכללת קיי אכן היה משימה מאתגרת. נקודת המבט הבלתי שגרתית של עין המצלמה של יורם פרץ היא קול נוסף ב"קולות", מטאפורה חזותית ומסקרנת ההופכת את המובן מאליו על פיו.

ד"ר ערגה היר, עורכת קולות





על שיעשה עשורים של חינוך והכשרת מורים בנגב

בשבילי החינוך



שישים שנים של חינוך
והכשרת מורים בנגב

ראיון עם פרופ' לאה קוזמינסקי נשיאת מכללת קיי

ערגה הלר

פרופ' לאה קוזמינסקי, נשיאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, מציעה מבט אל העתיד לעבר שישים השנים הבאות של חינוך והכשרת מורים בנגב. פרופ' קוזמינסקי מאמינה בסטודנטים להוראה תושבי הנגב שלומדים הוראה בנגב ונשארים לעבוד בנגב. למערכת החינוך היא מאחלת שכל תלמיד ותלמיד יסיים שנים עשרה שנות לימוד ושמוריו יקבלו אותו כבן אדם, פשוטו כמשמעו.

מתוך תיאור השותפויות שמקימת מכללת קיי עם מוסדות וחברות בנגב, בישראל ובעולם, מציגה נשיאת מכללת קיי תפיסת חינוך דינמית החוקרת את עצמה והמנסה להעניק לעוסקים בה כלים מתחדשים ורלבנטיים מתמיד.

”ה

שאלה האם למכללה יש שליחות בעולם היא שאלה שחשובה לי, פותחת פרופ' לאה קוזמינסקי, המשמשת כנשיאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר שבע מאז פתיחת שנה"ל תש"ע (2009 - 2010).

”אני רואה את השליחות של קיי לפיתוח החינוך בנגב. כשאני אומרת את המילה 'פיתוח' אני מתכוונת לפיתוח של מורים עתידיים לנגב, למעורבות ולפיתוח של סגלי ההוראה בבתי הספר בנגב, וגם לפיתוח דגמים חדשניים לשותפות בין אקדמיה ושדה.”

”ההיסטוריה של המכללה החלה בשנת 1954, עם ההקמה של 'המדרשה החד-שנתית למורי כפר'. המדרשה הוקמה על ידי אריה סימון (ראה הרחבה במדור 'קולות מן העבר', עמ' 60) ובמסגרתו של שר החינוך דאז בן-ציון דינור. מטרתה של המדרשה הייתה להכשיר מורים לנגב. בנגב לא היה אז כוח הוראה מיומן במקצועות שונים. מורים שהובאו מהמרכז נשארו רק תקופת זמן קצרה בנגב ומיהרו לחזור למקומותיהם. הרעיון היה פיתוח מורים מהקהילות בנגב. הרעיון הזה רלבנטי גם היום.”

הזיקה הישירה לאזור ולתושביו מעסיקה את מכללת קיי גם

שישים שנים אחרי צעדיה הראשונים: ”המכללה רואה את עצמה כ'מכללה בהקשר'. ההקשר הוא הנגב. אנשים שחיים בנגב יכולים להכשיר את עצמם להוראה ולחזור לקהילות שלהם. המכללה מצמיחה מורים מהנגב אל הנגב. כשאני מדברת על מכללה בהקשר, זה לא רק ההקשר הגיאוגרפי אלא גם התרבותי, שבו הייצוג של התרבויות השונות בנגב בא לביטוי בהרכב הסטודנטים והסגל. יהודים ובדואים, בני מושבים, בני קיבוצים ותושבי ערים בנגב. 'מכללה בהקשר' מתבטאת גם בהקשר של הזמן: כיצד המכללה מובילה תפיסות של הוראה ולמידה שמתאימות למאה העשרים ואחת ורלבנטיות לחינוך.”

את המאפיינים הייחודיים למכללת קיי מדגימה פרופ' קוזמינסקי באמצעות חמישה תחומים, או עוגנים כלשונה, המלווים את עשיית המכללה. העוגן הראשון הוא הסטודנט, כפי שהיא מפרטת: ”הסטודנט כאדם, על זהותו האישית והתרבותית, נמצא במרכז תהליכי הלמידה. אנחנו לא 'מיישרים' את הסטודנטים שלנו כך שיתאימו לתוכניות לימודים. ההיפך, אנו מעמידים את הסטודנטים, את זהותם ואת סגנונות הלמידה שלהם במרכז. היבט זה הוא ייחודי ברמת האקדמיה. אכן, במקרים רבים, רואים בתי ספר שמעמידים את הלומד במרכז, אך לרוב



דווקא סטודנט להוראת האמנות, הדבר יבוא לידי ביטוי גם כשהוא ילמד קורס בהיסטוריה או בגיאוגרפיה, ולא רק בקורס בחירה בתוכנית הלימודים שלו, כמו קורס באמנות. לכן יש הרבה ניסיונות ללמידה בינתחומית ורב-תחומית במקצועות הלימוד השונים. הפרשנות שקיי פתחה ללמידה מבוססת פרויקטים קשורה לעוגן השלישי, שמתארת פרופ' קוזמינסקי, והוא עוגן הקהילתיות.

כל הפרויקטים שאנו מעודדים את סטודנטים לפתח קשורים לקהילה: הקהילה בתוך מכללת קיי ובסביבה הפיסית והחינוכית הקרובה, אבל גם לקהילה מחוץ למכללה כמו בעיר באר שבע או ביישובי הנגב. ההיבט הקהילתי בא לידי ביטוי בתוצרים שהם לתועלת הקהילה ובמעורבות החברתית. אנו מעודדים את הסטודנטים למעורבות קהילתית והקמנו לצורך כך לפני שנתיים מרכז מיוחד - מרכז קורן, שמטרתו היא קירוב לבבות בין סטודנטים ממגזרי האוכלוסייה השונים, והחיים בשיתוף בין יהודים לבדואים (מרכז קורן קרוי על שמו של ד"ר איציק קורן ז"ל. ד"ר קורן היה חוקר פורה, מרצה אהוב ועמית מוערך שעמד בראש תכנית ההכשרה לחינוך מיוחד, והיה שותף פעיל ביוזמות חברתיות וחינוכיות רבות במכללה ומחוצה לה, בכללן שיתוף רבות מהרצאותיו וחומרי הוראתו באמצעות הווידאו - המערכת).

העוגן הרביעי של מכללת קיי, לפי פרופ' קוזמינסקי, הוא העוגן של הרב-תרבותיות: "אנחנו חיים בנגב, וערים לתרבויות השונות שנמצאות בנגב. אנו משרתים את התושבים של הנגב. החיים בשיתוף במרחב הנגב הם חלק מהשליחות החינוכית שלנו. הדבר מתבטא, כמו שצינתי קודם לכן, בפעילויות של מרכז קורן, אך גם בתוכניות הלימודים הפורמליות באמצעות החשיפה לקורסים דוגמת 'זהות תרבותית' והכרת תרבות האחר כקורסי חובה במהלך ההכשרה."

העוגן החמישי של המכללה הוא עוגן השותפות. "מתוך הכרה בערך של עבודה בשיתוף ויצירת יעדים משותפים בין אנשים, צוותים או מוסדות יש עשייה רבה במכללה המקדמת שותפויות, מסבירה פרופ' קוזמינסקי. (עוד על השותפויות הרבות של מכללת קיי ניתן לקרוא במשבצת בכתבה זאת). דוגמה אחת מתוך השותפויות הרבות שמקיימת מכללת קיי היא הדוגמה של מאגד (קונסורציום)

בתי הספר, כפי שמספרת פרופ' קוזמינסקי: "בשנה שעברה הקמנו מאגד של בתי ספר, שאנו עובדים איתם בשיתוף. אלה הם בתי ספר עמיתים, והמסגרת של המאגד היא מסגרת של למידה וקידום פרויקטים משותפים. למפגש האחרון, למשל, הגיעו ארבעים מנהלים מבתי ספר שונים. כשדיברנו על הציפיות שלנו ושלם, הם רצו ללמוד יותר על חדשנות פדגוגית בדמות למידה מבוססת פרויקטים. אנחנו מצידנו רצינו ללמוד מהם על

האקדמיה מעמידה במרכז את הדיסציפלינה או את המחקר בה. היעד שלנו הוא חינוך והכשרה להוראה, ואנו מגיבים לקול ולבחירה של הסטודנטים. התגובה לסטודנטים, לרצונותיהם ולבחירותיהם היא המביאה לידי ביטוי את תפיסת הלומד כאדם במרכז. אולם מכללת קיי אינה רק מוסד להשכלה גבוהה המקדיש חשיבות מיוחדת לתלמידיו אלא בראש ובראשונה מוסד להכשרת מורים. תלמידי המכללה אמורים לשמש כמורים בבתי הספר בישראל, ופרופ' קוזמינסקי מרחיבה ומתארת את שאיפתה גם ברמת בתי הספר: "הייתי רוצה שתלמיד שיצא מבית הספר בתום שנים עשרה שנות לימוד יהיה אדם המאמין ביכולות שלו, צעיר שמכיר מה מעניין אותו, שיוודע איך ללמוד עם עצמו ועם חברים. תלמיד שמרגיש שמהערכת מקבלת אותו כאדם ומאמינה בו בתור אדם. תלמיד כזה יאמין בעצמו כאדם, וירגיש שאחרים מאמינים בו כבן אדם טוב."

העוגן השני, שמפרטת פרופ' קוזמינסקי, הוא העוגן הפדגוגי, והוא נגזרת של העוגן הקודם המתמקד בלומד. לדבריה: "הפדגוגיה היא הדיסציפלינה של קיי, ולכן אנו משקיעים בעוגן זה את החשיבה הרבה ביותר; אנחנו מנסים להבין את המרחב שנמצא בין ההוראה לבין הלמידה, בין הלומד לבין המלמד ובין לבין סביבת הלמידה.



מתוך ההסתכלות הזאת אנחנו מנסים כל הזמן לבקר ולשפר את הפדגוגיה. בשנים האחרונות בקיי עוסקים רבות בחדשנות פדגוגית, כמו העיסוק בלמידה מבוססת פרויקטים (PBL) בה הלומד נמצא במרכז, ותחומי הדעת הרלבנטיים לו באופן אישי הם במרכז, כמו היוזמות שלו והיכולת שלו לבחור את ערוצי הלמידה המעניינים ביותר בעבורו והמתאימים ביותר לכוחותיו. לדוגמה, אם הסטודנט חזק בהיבטים אמנותיים, והוא לא לא

הידע הצבור שלהם בהוראה ואיך ניתן להפוך את הידע הזה להיות גורם משפיע יותר במערך ההכשרה וההתנסות של הסטודנטים שלנו. במהלך שנה שעברה וזה יימשך השנה ואני מקווה גם בשנים הבאות הקמנו את המאגד הזה ללמידה משותפת שלנו ושל עשרות בתי ספר במחוז דרום השותפים יחד לאחריות על הכשרת מורים וחינוך איכותי בנגב.

פרופ' קוזמינסקי מציגה גם דוגמאות נוספות לשותפויות פנים מכללתיות, האחת היא קהילת פורצים גבולות: "פורצים גבולות" היא קהילת אנשי סגל המבקשים לחשוב ולשאול ביחד על אודות ההכשרה להוראה. אחת לחודש אנחנו נפגשים ללמידה משותפת, ובכל פעם משהו אחר מהקהילה מעלה שאלה ומערער על העשייה. חברי הקהילה חושבים יחד כיצד הופכים את ההכשרה למשמעותית ולרלבנטית יותר כך שתתאים יותר לצרכים ולתפיסות החינוך שלנו. הדוגמה הנוספת שמעלה נשיאת מכללת קיי נוגעת בכתב העת הזה - **קולות**: "גם כתב העת **קולות** הוא מסגרת שבה אנשי מכללה ואנשי חינוך מחוץ למכללה חושבים ביחד על חינוך והופכים חשיבה זאת למרכז ההתלבטות או הדיון. כתב העת 'קולות' באמת משמיע את מגוון הקולות. זה היבט מאוד חשוב בשותפויות שלנו, בהן יש מקום להתלבטויות, לדיון ולהשגות, כשכל קול משמיע את ההיבט שלו." על השאלה כיצד את רואה את מכללת קיי בעוד שישים שנים,

ואת קשרי הגומלין שבין האדם ותרבותו לבין המרחב הגיאוגרפי בו הוא חי. יחד עם זאת, ברור לנו שאנו צריכים לחשוב גם על היבטים כמו פנאום תכניות הלימודים שלנו והדרך להפוך את הסטודנטים שלנו לחלק מחברה גלובלית עם הכרה והתלבטות מול תפיסות החינוכיות בעולם. ההקשר שלנו הוא מקומי, ועם זאת אנו שותפים למחקרים של האיחוד האירופי בהם אנו לצד עשרות מוסדות אקדמיים בארץ ובעולם חושבים, לומדים וחוקרים סוגיות אוניברסליות של חינוך.

נקודה נוספת היא האופי העיתי של לימודי ההכשרה להוראה והשכלתם הרחבה של המועמדים שיפנו להוראה, כפי שמפרטת פרופ' קוזמינסקי: "אני מאמינה שהכשרה להוראה תהיה השלב של אחרי הלימודים הדיסציפלינאריים. שלב שבו אנשים שלמדו דיסציפלינה אקדמית מלאה באים לעשות תואר שני בהכשרה להוראה. כאשר זאת תהיה התפיסה, מצד אחד נצטרך לשנות את מערך ההכשרה ומצד שני נצטרך לאפשר אופק לימודי ברמות אקדמיות גבוהות יותר. זה אומר, להרחיב מאוד את התוכניות לתואר שני ולהיכנס למהלך להענקת תואר שלישי בחינוך ובהוראה. זאת תפיסה אחרת של מקום המכללות לחינוך, ותפיסה זו מתייחסת למורה שהוא גם חוקר, והמשלב היבטים של מחקר בעבודה שלו כמורה." לסיכום מוסיפה פרופ' קוזמינסקי יעד נוסף וקשה במיוחד לחיזוי

מבחר מתוך מערך השותפויות של המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי עם מוסדות אקדמיים ומוסדות חינוך בארץ ובעולם

- שיתופי פעולה עם מוסדות אקדמיים בעולם: אוניברסיטת יורק סנט ג'ון, יורק, אנגליה; אוניברסיטת ויקטור פרנקל להכשרת מורים, קלגפורט, אוסטרליה; האקדמיה הפדגוגית, ורשה, פולין; טמפוס DOIT; טמפוס IRIS.
- שיתופי פעולה עם מכללות להכשרת מורים וארגונים חינוכיים בישראל: מכללת אוהלו בקצרין; מכללת סמינר הקיבוצים, תל אביב; המכון לחינוך דמוקרטי, תל אביב; רשת אורט העולמית ו"קדימה מדע".
- שיתופי פעולה עם מוסדות אקדמיים בנגב: מכללת סמי שמעון, באר שבע; קריית החינוך בתל שבע (בשותפות עם אוניברסיטת בן גוריון בנגב, מכללת ספיר, מכללת אחווה ומשרד החינוך).
- שיתופי פעולה עם גופי חינוך בנגב: מאגד מנהלים - חדשנות פדגוגית; "הכוונה עצמית" - מאגד בתי ספר, בשיתוף עם אוניברסיטת בן גוריון; תוכנית המצוינים ותיכון עומר - בגרות בערבית מדוברת בדיאלקט בדואי; בית ספר ישרון באופקים; מרתון מתמטי (בשיתוף עיריית באר שבע); עידוד קריאה (בשיתוף עיריית באר שבע); מרכז קיימות (בשיתוף עיריית באר שבע, המשרד לאיכות הסביבה, רשות העתיקות, עמותת נגב בר קיימא וקרן קיימת לישראל).

והוא הרלבנטיות של החינוך לחברה בעוד שישים שנה והשלכתו על עיצובו של המורה העתידי: "כמו שאף אחד מאיתנו לא ניבא את ההתעסקות שלנו בקהילות המקוונות ואת העובדה שחלק גדול מהפעילות של הילדים נעשית באופן מקוון, כך קשה מאוד להתנבא באשר לחינוך בעתיד. לכן היעד הצפוי יותר ויותר של הכשרת המורים יהיה להכשיר מורים גמישים מספיק ובעלי מיומנויות בסיסיות שיוכלו לערער ולשאול שאלות, לפתח בעצמם דרכי הוראה ולהציב יעדים חינוכיים שמותאמים לזמן שלהם."

משיבה פרופ' קוזמינסקי: "אני חושבת שהמכללה נמצאת במתח מתמיד, ובשישים השנים הקרובות המתח הזה יהיה אף בולט יותר בין הלוקלי לגלובלי. מצד אחד, אנו 'מכללה בהקשר' ואנו מנסים לעשות הכול כדי להיות רלבנטיים לחינוך בנגב ולאוכלוסיה בנגב. זה ההיבט שעולה גם בתכנים. למשל, מרכזי החקר במכללה מתאימים לתכנים שמעסיקים את המכללה כמו המרכז לחקר הוראת השפה הערבית ותרבותה בראשות ד"ר סלים אבו ג'אבר, הפועל מתוך הכרה בצרכים של האוכלוסייה הערבית; או מרכז 'מקום-מרחב ללמידה משמעותית' הפועל בראשות ד"ר ארנון בן ישראל ומהווה מרחב המנסה לחקור את הגיאוגרפיה האנושית



השביל הזה מתחיל כאן

דפנה גרנית-דגני



שיתוף פעולה בין המכון לחינוך דמוקרטי ותוכנית קר"ב למעורבות בחינוך לבין המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי הוביל לפיתוח תוכנית לימודים ייחודית לתואר ראשון - תוכנית "שבילים".

התוכנית פונה לקהל שונה

של סטודנטים, מבוגרים יותר מן הסטודנט הממוצע וביניהם בעלי משפחות. מדובר בסטודנטים מוכשרים שמסלול חייהם עד כה הרחיק אותם מבתי הספר, שלא לומר מן ההשכלה הגבוהה. לחלק משמעותי מהם אין תעודת בגרות. לאחרים אין תעודה המאפשרת כניסה נוחה להשכלה הגבוהה. סטודנטים אלה, חולמים להיות מורים אחרים וטובים מאלה שבהם נתקלו בילדותם. אין זה מפתיע שהם לומדים במסלול הבלתי פורמלי. גם לימודיהם מרוכזים ומתקיימים בימי חמישי ושישי ובחופשות הגדולות של מערכת החינוך, על מנת שיוכלו להמשיך בעבודתם החינוכית או האחרת עד שיושלם תהליך ההכשרה המקצועי שלהם. מלבד תואר ראשון בהוראה, בהתמחות בגיאוגרפיה עם דגש על לימודי הסביבה, בוגרי התוכנית זוכים להכשרות נוספות במהלך לימודיהם: תעודת עובד חינוך בקידום נוער, תעודת מדריך העשרה מקר"ב ותעודה של המכון הישראלי לדמוקרטיה.

"שבילים" מוכרת כתוכנית ניסויית, ומלווה על ידי גף ניסויים ויזמות של המזכירות הפדגוגית של משרד החינוך. **דפנה גרנית-דגני**, דוקטורנטית לחינוך סביבתי באוניברסיטת בן גוריון בנגב, היא ראש תוכנית "שבילים".

ב

שנת תשע"ג נפתחה תוכנית "שבילים" בשאיפה להתמודד עם שלושה משברים חינוכיים-חברתיים מרכזיים בחינוך: המשבר הסביבתי, המשבר החברתי והמשבר החינוכי. המשבר הסביבתי, כפי שידוע ומובן היום לחוקרים ולאנשי השטח, איננו עוד המשבר של הטבע "של העוזנייה הנכחדת" או של "הנמלה הנעלמת" אלא משבר שייסודו ועוצמתו נובעים מהמשבר במערכות היחסים בין בני האדם. מערכות אלה קובעות באופן ישיר את ה"בעלות" על הטבע, הקרקעות והשטחים הפתוחים, מכריעות בהפניית

משאבים כלכליים לשיקום, הקמת מפעלים או אתרי פינוי פסולת במקומות מסוימים לעומת אחרים. על כן גם היעלמותן של חיות ופגיעה במגוון הביולוגי מושפעות ישירות מתפיסות יחסי הגומלין בין האדם לטבע ובין האדם לחברו. פערים חברתיים בין שוליים ומרכז, התפתחות של מגזר שלישי ורביעי בניסיון לתקן את עוולות המגזר הראשון והשני, תחושת בדידות וניכור מול הרצון בחיי קהילה ושותפים לדרך הם מהגורמים למשבר החברתי. ולצד שני משברים אלה מצוי גם משבר החינוך, הנובע מכך שמעמד המורה מצוי בירידה, והתפיסה של תפקיד המורה כבעל ידע משתנה ללא



בלתי פורמאלי ודמוקרטיה) והחיבור ביניהם יוצר סינרגיה בעלת ערך רב לניתוח, להבנה והעמקת הלמידה. המרצים ב"שבילים" מגיעים מהדיסציפלינות השונות, הם והקורסים אינם משויכים באופן גס לדיסציפלינה אחת בלבד אלא משולבים ומעצימים את הראייה של הסטודנטים. לדוגמה, בקורס "אדם ומדבר - מנהיגות נוער" נחשפים למושגים בגיאוגרפיה אנושית ובגיאוגרפיה פוליטית לצד היכרות עם מאמרים ועולם הידע בנושא מנהיגות ילדים ונוער, מתחום החינוך הבלתי פורמאלי. הסטודנטים מתבקשים לחקור תופעה אנושית ייחודית לגב בעלת היבט מנהיגותי. שני המרצים בודקים במשותף את העבודות בעקבות מחוון שנבנה בשותפות עם הסטודנטים.

על הסביבה, בסביבה ולמען הסביבה

במסגרת התוכנית יוצאים הסטודנטים לסיורים רבים ולהיכרות בלתי אמצעית עם השטח, או עם מקרה, מומחה או אירוע. בשנה הראשונה השתתפו הסטודנטים בארבעה עשר ימי סיור, שני פסטיבלים אקולוגיים בשכונה ד' בבאר שבע וכן בהקמת מרחב אקולוגי במכללת קיי. בכניסה למכללה בנו הסטודנטים מקום התכנסות בשילוב טרסות של צמחי תבלין, ירקות ונוי, שביל גישה, סוכת גפנים וטאבון. בהמשך מתוכננת גם פינה להפרדת פסולת, וליצירת קומפוסטר (מתקן ליצירת דשן ממוחזר) מהפסולת של הקפיטריה ועוד. הסטודנטים מתנסים במהלך הלימודים בעבודה פיסית וחוויתית. כחלק מהקמת המרחב הסטודנטים יארחו תלמידים משכונה ג' לפעילויות "ירקות".

הרף למול מהפכת המידע ועולה הצורך הבלתי פוסק באיתור דרכי למידה מעניינות-חוויות ומשמעותיות כחלופה לקיים. מכללת קיי המובילה תפיסה של רב-תרבותיות (עוד על כך במאמרה של מרים שילדקראוט מדור "מה שומע?" - עמ' 57) וחדשנות פדגוגית נמצאה כשותף מתאים להובלת שינוי חברתי-חינוכי וחברה למכון לחינוך דמוקרטי. המכון לחינוך דמוקרטי ישראל הוא עמותה ללא מטרות רווח שהוקמה לקידום התרבות והערכים הדמוקרטיים בתל אביב בשנת 2000. יחד יצרו שני הגופים שיתוף פעולה פדגוגי שהניב את "שבילים". התוכנית היא חלק מ"החאן האקדמי"- מקום ללמידה משמעותית בדרום. בשנה הראשונה להיווסדה של התוכנית הצטרפה קרן קר"ב כשותפה חינוכית-חברתית שלישית. בתוכנית למדו אז 22 סטודנטים. בשנת הלימודים תשע"ד כבר התקבלו לתוכנית 38 סטודנטים.

ייחודה של התוכנית משתקף בה בהיבטים רבים. אחד מהם הוא רב-התחומיות וצוות המרצים השותף ביצירתה. עולם בית הספר בשונה מהחיים "האמיתיים" מחלק את הידע לדיסציפלינות ברורות וסדורות. למשל, לימודי השואה כלולים במקצוע "היסטוריה" ואילו הפחמן הדו-חמצני מופיע בלימודי ה"ביולוגיה" וה"כימיה". אולם במציאות העולמות השונים, נפגשים, נושקים וחופפים זה לזה. את הנושא "חופש וגבולות", לדוגמה, ניתן ללמד בתחום הגיאוגרפיה, החינוך או בהקשרים חברתיים סוציולוגיים. זהו גם אופיו של החינוך הסביבתי. "צדק חלוקתי", "הנגב כפאזל של צרכים משתנים", "קיימות", כולם מושגים הפוגשים את שלוש הדיסציפלינות הבונות את תוכנית "שבילים" (גיאוגרפיה, חינוך



החממה הסטודנטיאלית

שלטונו של המורה על ידע, או על הציונים והמוטיבציה החיצונית. השיטה מנסה לענות על צרכים חדשים: בחירה, יצירתיות, התנסות מעשית, למידת עמיתים, עמידה מול קהל, חוויות למידה משמעותית והערכה חלופית. בתוכנית "שבילים" נבחרה מתודה של למידה מבוססת פרויקטים כמתודה מובילה. בקורסים רבים נערכים שיעורי מבוא לחשיפת הנושא, לאחריהם מתקיימים פגישה עם מומחה, חיבור לעולם האמיתי ואיתור בעיה רלבנטית. בהמשך מתקדמים הסטודנטים לרכישת המיומנויות להכנת התוצר הלימודי: כרזה עיונית, מצגת מידעית, איתור שותפים ליוזמה, גיוס משאבים ועוד. הסטודנטים מגישים טיוטות של התוצר בפני עמיתיהם והמרצה, וזוכים להצעות לשיפור לאורך התהליך. הסטודנטים יוצרים עם המרצים מחוון לקביעת הציון. לבסוף מוגש התוצר הסופי. בהזדמנויות שונות העידו הסטודנטים כי אופן זה של למידה עצמאית וחוויתית מוביל להעמקה רבה ולהבניית משמעות וידע בעלי ערך מוסף.

כחלק מתפיסת החינוך הדמוקרטי, לוקחים הסטודנטים חלק פעיל בעיצוב וקידום התוכנית. הסטודנטים זוכים בהכרה לימודית על מעורבותם בתהליך. כל סטודנט רשאי להצטרף לוועדה ולהוביל מיזם, אירוע או קורס במסגרת התוכנית.

בעקבות משנתו של יאנוש קורצ'ק נוסח תהליך ייחודי - "החממה" - המספק את התנאים המרביים להתפתחות האישית של הסטודנט לאיש חינוך ומורה, ותורם לגיבוש זהותו המקצועית. החממות מונות תריסר סטודנטים ומנחה. בחממה מתקיים דיאלוג עמוק ומורכב בין הסטודנט לבין עצמו, בין הסטודנט לבין המנחה בשיחות העצמה אישיות, בין הסטודנט לבין קבוצת השווים לו במסגרת החממה, וכן בין הסטודנט לקהילה ולחברה. הרעיון המרכזי הוא שלמחנך יש זירות השפעה רבות: החל בדוגמה האישית שלו, הדוגמה לילדיו ולבני ביתו, וכלה בכיתה, בקבוצה, או בצוות אותו הוא מוביל במסגרת עבודתו. בשנה הראשונה ללימודים, תהליך "החממה" מתמקד בחוויות החיפוש העצמי ובתקופת העבר, לאחר מכן ישנה בחירה והעמקה בתחום אחד בהווה, ולבסוף נמצאים ליווי וקידום יוזמה, בעלי השפעה על החברה והעולם החינוכי.

תהליכים של למידה משמעותית

למידה מבוססת פרויקטים זוכה לעדנה לאור הצורך בהתמודדות עם אתגרים חינוכיים ככיתות גדולות, טכנולוגיה המייתרת את



יש דין ויש מורה

ראיון עם

השופט בדימוס יוסף רבי על הוראה ולימודים בנגב, אז והיום

מראיינת: נגה רובין

השופט יוסף רבי, בן למשפחת מורים, היה שופט בית הדין לעבודה באזור הדרום ובהמשך נשיא בתי משפט השלום בבאר שבע ובמחוז הדרום (1975 - 1992). לאחר פרישתו לגמלאות פתח השופט בדימוס בקריירה חדשה - הוראה. השופט רבי תרם חלק ניכר משנותיו לתחום העשייה החינוכית בנגב. על פעולותיו, התנדבותו ותרומתו הבלתי נלאית לחברה אף זכה אף השופט רבי באות יקיר העיר באר שבע. ראיון זה הוא סיפור על החינוך בבאר שבע משנות החמישים של המאה העשרים ועד בכלל, מנקודת מבט אישית ויוצאת דופן.

יוסף רבי, איש מלא קסם אישי, נעים הליכות ובעל חוש הומור ניכר, נפגש עימי בבית קפה באוניברסיטת בן גוריון. במהלך הראיון ניגשו אליו לא אחת מכרים ותלמידים מהתקופות השונות של חייו. ניכר היה כי דמותו שובת הלב נחרתה בלבם ובנפשם של התלמידים וניתן היה לחוש כמה כבוד, הערכה ואהבה הם מרעיפים עליו.

רבי נשוי לטווסה, דוקטור לביכומיה גנטית, ואב לשלושה ילדים. האחת דוקטור למשפטים, השנייה ארכיטקטית והשלישי עומד לסיים כעת את הדוקטורט בפסיכולוגיה בחו"ל. שניים מילדיו חזרו בתשובה, דבר שלא פגע כהוא זה בקשר העמוק ביניהם לבין הוריהם.

רבי נולד בשנת 1940 בבגדד. בן עשר עלה עם משפחתו, הוריו ותשעה אחיו לישראל במסגרת מבצע עזרה ונחמיה להעלאת יהודי עיראק. המשפחה עברה את המסלול המקובל לעולים החדשים בשנים הראשונות לקום המדינה: מעברת שער עליה ופרדס חנה. בשנת 1951 עברה המשפחה לבאר שבע. בבאר שבע למד רבי בבית ספר הממלכתי של זרם העובדים. "באותה התקופה", מספר רבי, "היו בבאר שבע בסך הכול שני בתי ספר יסודיים. האחד ממלכתי והשני ממלכתי דתי. בית ספר תיכון עדיין לא היה. אחי צבי ע"ה, לדוגמה, נשלח לדוידים בתל אביב כדי ללמוד בגימנסיה."

"לא עלינו לארץ בגלל מצב פוליטי", מבקש רבי להדגיש, אלא "בגלל אברהם יצחק ויעקב. באנו כי חלמנו שבמדינה הזאת הולכים מלאכים, המשיח מתהלך". משום כך ההלם התרבותי, כשראה ברחוב איש שמעשן בשבת, היה עצום. רבי אינו זוכר שחוה משבר עליה, אך מי שחוו אותו היו שני אחיו, שהגיעו בגיל ההתבגרות לארץ, ולכן התקשו להשתלב בה והם חיים כיום בארצות הברית. רבי זוכר שהציעו להוריו לשלוח את הילדים לקיבוץ אך אמו סירבה. דודו, שעלה לפניהם, שלח את ילדיו לקיבוץ. להוריו היה ברור שאינם רוצים לשלוח את הילדים מן הבית.

למרות שמשפחתו של רבי הייתה משפחה דתית, נשלח רבי לבית ספר ממלכתי ולא דתי: "בבית הספר למדו בכל כיתה ארבעים תלמידים ותלמידות, מחתך גילים מגוון. רוב התלמידים היו עולים חדשים, ממרוקן, מעירק, מרומניה, מעט מפולניה, והמיעוט היה צברים." המנהל הראשון אותו זכה לפגוש רבי היה אלי



נבון. נבון, נגר בהכשרתו, היה איש פלמ"ח. "אף אחד מהמורים והמנהלים באותה תקופה לא היה בעל הכשרה פדגוגית", מספר רבי. "נבון", נזכר רבי, "החזיק את התלמידים קצר". אך מי שזכורה לו במיוחד הייתה נח"לאית בשם עדנה ורבר שהייתה המחנכת של רבי. "היא הגיעה מקיבוץ חצרים. היא הייתה מגיעה על עגלה עם סוס. כשירד גשם והכבישים היו חסומים היא לא יכולה הייתה להגיע. אם אני זוכר משהו יפה מהילדות שלי זו המורה הזאת. להחזיק ארבעים תלמידים מעדות שונות - זו אמנות. בחורה צעירה, צברית. הייתה לה דמות שהקסימה אותנו. הייתה בחורה נאה. להבדיל מאיתנו ה'שחורים' האלה, היו לה עיניים כחולות, היא הייתה סבלנית אלינו. אני לא זוכר אף פעם שהיא צעקה, אנחנו היינו מוקסמים ממנה". מספר רבי ש"עדנה המשיכה לעסוק בחינוך כל ימיה ותלמידיה כל כך הוקירו את פועלה עד שלפני כעשר שנים התאספו תלמידיה מכל הארץ וערכו מסיבה לכבודה". אחרי שעזבה עדנה את הכיתה, קשה היה לתלמידים להתרגל למורים אחרים והם דאגו "להעיף" כמה וכמה מורים. המורה הבא שזכור לרבי היה מורה בשם אהוביה שהגיע מנצר סירני. גם מורה זה זכור לרבי לטובה, אך "להבדיל מעדנה הוא לא ידע כל כך להחזיק את הכיתה. היינו ילדים פראיים מאוד", הוא מודה. גם המורה לאנגלית זיס, זכור לרבי כ"מורה יקה קשוח, אך בזכותו למדנו אנגלית."

מהכיתה בה למד רבי יצאו אנשי צבא בעלי שם, כמו תת-אלוף שמעון בן שושן, בעל שני צל"שים. "משפחתו של בן שושן, שעלתה ממרוקו, הייתה במצב כלכלי נורא. הבחור המסכן הזה היה עובד בלילה במאפייה והמורה דאגה להושיב אותו בסוף הכיתה כדי שיוכל להשלים שעות שינה." כן יצאו מאותו בית הספר תת-אלוף אברהם בר דוד, עולה מרומניה, שהיה קצין תותחנים ראשי ואלוף משנה אלי ברוך, יליד מרוקו. רבי אינו זוכר כי מצבה הכלכלי של משפחתו היה גרוע במיוחד, למרות שרק אביו נשא בנטל הפרנסה, "בבגדד הוא היה המפקח על הדואר וכאן הוא היה טלגרפיסט". אמו "הייתה אשת חיל כמו שאימא צריכה להיות", והיא דאגה להחזיק את הבית. רבי זוכר שלמרות הצנע התחושה הייתה שאיננו סובלים ממחסור. "לאימא היה קשה כאן אך אבא עזר לה ככל יכולתו", מציין רבי. בנוסף לבית הספר, זוכר רבי את מסגרות הנוער: תנועת הצופים, בה הוא היה חבר אחרי שנטש את תנועת "העולים", ו"השומר הצעיר". רבי מציין את תפקידן החשוב של תנועות הנוער בהוצאת ילדים מן המעברות. "כל הילדים מהשכבה שלנו היו חניכים, ואלה שהיו שנה מעלינו היו מדריכים בתנועות הנוער." מלבד הפעולות שנערכו זוכר רבי לטובה גם את מחנות העבודה אליהם יצאו כל החניכים והמדריכים של התנועות השונות.



שיעורי פרטיים במתמטיקה תמורת שיעורים ברכיבה על אופניים

פשוטו כמשמעו, מן הרחוב והכניסה אותם לתיכון. "מנצ'ל הגיעה לבאר שבע מקרית חיים וראתה בחינוך הילדים את משימת חייה. "היא טיפחה בעיקר את הילדים הזנוחים", מעיד רבי, ומספר שמלבד כיתות עיוניות דאגה מנצ'ל להקים כיתות מקצועיות, למשל כיתות שהתמחו בכלכלת בית או בתפירה. מנצ'ל פעלה רבות מול עיריית באר שבע וראש העירייה האגדי, דויד טוביהו, לשיפור מתמיד של תנאי הלימוד של תלמידה. כך השיגה מטוביהו שני בתים בשיכון ג', שיועדו לבית הספר. היא גייסה מורים מן הטכניון לבית הספר. ד"ר מנצ'ל הייתה מעורבת בכל הקורה ודחפה את תלמידה למצוינות. נזכר רבי: "אם תלמיד היה מקבל שבעים היא הייתה נכנסת לכיתה ואומרת לו 'למה רק שבעים?'".

מורה נוסף שזכור לרבי לטוב מימיו בבית הספר התיכון היה יעקב ניסים, המורה למתמטיקה. "מורה אגדי" מכנה אותו רבי. ניסים עלה מעירק, בה כבר שימש כמורה. בשל מבטאו זכה ניסים לכינוי "סומסום", שכן היה תמיד מבקש מן התלמידים לצמצם [לסמסם] את התוצאה. "ניסים גידל דור של מורים למתמטיקה", מעיד רבי. הוא היה מורה קשוח וקשה לתלמידים. "התלמידים הצברים", נזכר רבי, "התלוננו על כך שפגע בהם", אך נדמה כי ניסים לא נפגע אלא התייחס בסלחנות מלאת הומור לתלונה

אחרי שסיים רבי את בית הספר היסודי הוא עבר ללמוד בבית הספר התיכון. התיכון רק נוסד אז והיה ממוקם בשכונה א' (על ימיה של ראשית מערכת החינוך בבאר שבע ניתן לקרוא עוד בסקירה במדור "קולות מן העבר" עמ' 60-62). "בשנה הראשונה", מציין רבי, "היו בכל התיכון רק ארבעה עשר תלמידים". רבי זוכר את המספר משום ש"בסיום ביקשו מאבי שיברך והוא ציטט מתוך ספר במדבר (יא, כג) "היד אלוהים תקצר", כרמז ל-"יד התלמידים בבית הספר. גם בתיכון מרבית התלמידים היו עולים חדשים, ממרוקו, עירק ורומניה. רבי זוכר היטב כמה מורים משמעותיים מן התיכון: שרה רבינוביץ'-בץ הייתה המחנכת, "היא הייתה מורה לספרות והייתה נחשבת 'מודרנית'. היא דיברה איתנו על אהבה", נזכר רבי. מורים אחרים הזכורים לטובה הם מיכאל דשא, משורר ומתרגם, שהיה אף הוא מורה לספרות, וחיים נוי, המורה לתנ"ך. ד"ר פועה מנצ'ל, מנהלת בית ספר, שעלתה מגרמניה, נתפסת בעיניו של רבי כדמות מופת חינוכית: "ד"ר מנצ'ל אספה ילדים,



זו, "הוא היה קורא לתלמידים לא אחת בשמות פוגעים, למשל 'חמור'. ניסים דרש משמעת והמון תרגולים. בזכותו של ניסים, מגלה רבי, "ניגשנו אני ותלמידים נוספים לבגרות במתמטיקה ובפיסיקה בהיקף של חמש יחידות לימוד."

המורה ניסים המשיך לגור בבאר שבע עד יום מותו, גידל ילדים למופת. "גם לניסים ערכנו, לפני כעשר שנים, מסיבה במתכונת של 'אלו הם חייך'. כל תלמידיו מכל הארץ הגיעו לכבוד במסיבה זו. כמו ד"ר מנצ'ל, מציין רבי, "גם ניסים היה מאוד אכפתי לתלמידיו. אחרי שסיימו את התיכון הוא דאג לתת שיעורים פרטיים במתמטיקה לתלמידיו, ביניהם גם לרבי, כדי שאלה יוכלו להתקבל ללימודים בטכניון. "אבל לא הצלחתי להתקבל בסופו של דבר", מודה רבי, "ובתמורה לשיעורים הפרטיים שנתן לי ניסים, נתתי לו שיעורים ברכיבה על אופניים. ניסים, לעומתי, דווקא הצליח ולמד לרכוב." אחרי התיכון שירת רבי בצבא שלוש שנים וסיים בדרגת קצונה. לאחר סיום השירות הוא עבד כמזכיר בבית ספר "אשל הנשיא" במשך שנתיים (בין השנים 1961 - 1963), אז עבר לירושלים שם למד משפטים באוניברסיטה העברית. בדרכו הצנועה מציין רבי "אז זה לא היה חוכמה, כולם התקבלו ללימודי משפטים."

בשנת 1967, בתקופת מלחמת ששת הימים, סיים רבי את לימודיו האקדמיים. במלחמת ששת הימים לחם רבי בחטיבת ירושלים: "הייתה לי הזכות הגדולה והמרגשת להגיע אל הכותל המערבי שעליו חלמנו כשהיה עוד סמטה צרה." באותה תקופה היה על הסטודנטים להתמחות שנתיים לקבלת הסמכה כעורכי דין. את שנת התמחות הראשונה עשה רבי אצל השופט חיימוביץ, בבית משפט השלום בירושלים, ומשם עבר לבית המשפט המחוזי בבאר שבע, לשנת התמחות השנייה אצל השופט שלמה אלקיים, שהיה נשיא בית המשפט המחוזי. "השופט אלקיים" מציין רבי, "הנחיל את אוירת הפשטות והצניעות בבית משפט המחוזי בבאר שבע, אווירה ששוררת שם עד היום." רבי מציין שלמד מן השופט אלקיים פרגמטיות ופרקטיות בניהול משפטים, ששירתו אותו הרבה בהיותו שופט.

לאחר ההתמחות עבד רבי כשכיר בבאר שבע במשרד של גדעון בן ישראל, שם הוא התמחה בדיני עבודה. משם עבר למשרד של נעמי ושאל עמית, בו התמחה בדיני נזיקין. "בשנת 1969, מציין רבי, "היו בבאר שבע בסך הכול עשרה עורכי דין. אבא שלי ייעץ לי לפתוח משרד משלי, ואכן פתחתי משרד עם עורכת הדין רחל קוטלוביץ". אחרי חצי שנה עזב רבי את המשרד "פשוט לא התאים לי לעבוד כעצמאי, לא אהבתי את האגרסיביות שבמקצוע." הוא עבר לעבוד כשכיר והיה ליועץ המשפטי של מועצות הפועלים באזור הדרום. "באותה התקופה תחום דיני העבודה היה דל מאוד. בית משפט לענייני עבודה הוקם רק בשנת 1969, והדיונים בתחום דיני העבודה היו נערכים לפני כן בבית משפט השלום." רבי הרצה על דיני עבודה במסגרות רבות, בין היתר בבית הפקיד (לימים המכללה למינהל). "מצבנו הכלכלי השתפר מעט ועברנו מדירה של עשרים מטרים לדירה של ארבעים וחמישה מטרים בבאר שבע", מחיך רבי.

בשנת 1975, מספר רבי, כשהשופט מנחם גולדברג, מי שהיה "השופט היחיד" בבית הדין האזורי לעבודה בבאר שבע ולימים נשיא בית הדין הארצי לעבודה, פרש - מונה רבי במקומו. רבי לא רצה להיות שופט שלום, שתחומי הידע הנדרשים ממנו רבים, אלא העדיף לעסוק בתחום מצומצם יחסית, המובן לו לעומקו. השנים בהן עסק בתחום דיני העבודה הפכו אותו, ללא ספק, למבין בתחום ולכן השיבוץ לבית הדין לעבודה התאים. "הייתי שופט פרקטי מאוד משום שבאתי מהשטח. הכרתי את מועצות הפועלים וידעתי בדיוק את מאזני הכוחות ואת האינטרסים. כמו כן למדתי הרבה מן השופט שלמה אלקיים. בבית הדין לעבודה

עבדתי שמונה שנים. אהבתי מאוד את העבודה שם ומבחינתי רציתי מאוד להמשיך." בשנה האחרונה לעבודתו צריכה הייתה אשתו לנסוע לפוסט-דוקטורט בארצות הברית. רבי פנה אל מי שהיה אז מנהל בתי המשפט, כבוד השופט אריה הגר, איש משכמו ומעלה, צנוע ונעים הליכות, וביקש שנת שבתון. "השופט הגר אמר לי שזה עלול להיות תקדים - ששופט יוצא לשבתון, ומן הסתם גם ששופט יוצא לשבתון בעקבות אשתו - ועניתי לו שזה תקדים מבורך."

במשך השנה בארצות הברית, כשאשתו עוסקת במחקר הפוסט-דוקטורט, נשאר רבי עם הילדים ונהיה לעקר בית. כשחזר ארצה, התכוון לשוב לבית הדין לעבודה אך נדמה היה כי "מחשבות לחוד ומציאות לחוד. באותה התקופה היה חסר נשיא לבית המשפט בבאר שבע. נשיא בית המשפט העליון, כבוד השופט מאיר שמגר, ביקש שאקח עלי את התפקיד. מאוד התלבטתי. היה לי מאוד טוב בבית הדין לעבודה והתאים לי מאוד לעסוק בדיוק בתחום ההתמחות שלי ולא להתפזר על תחומים שונים. התייעצתי עם אבי המנוח ועם אשתי, ושניהם אמרו לי 'לך על זה.' רבי קיבל עליו את התפקיד. "כשהגעתי לא היה די תקציב, ובית המשפט היה נראה כמו חורבה. מלוכלך, הקירות מתקלפים. ביום השישי הראשון שהייתי שם אחי ואני לקחנו דלי צבע וצבענו וניקינו את הלשכה שלי. זימנתי את כל השופטים ואמרתי להם: ביום שישי הבא, כשבית המשפט סגור, כל אחד בא עם דלי צבע ומטליות ומנקה את לשכתו." השופט רבי זכה להערכה רבה ולגיבוי מוחלט מצד השופטים שעבדו תחתיו ומצד ראשי מערכת המשפט, ובעיקר מצד נשיא בית המשפט העליון אז, השופט שמגר. רבי, איש נעים הליכות, ידע תמיד לשמור על גבולות בדברים שנראו לו עקרוניים: "כלל ברזל אצלי היה שאין איחורים מצד השופטים. מי שאיחר - המזכיר התבקש להעביר אלי את תיקו, והשופט היה צריך להופיע לפניי, וננזף על איחורו." רבי כיהן כנשיא בתי משפט השלום המחוז הדרום עד לשנת 1992. "השר מרידור הציע לי שאמשיך לכהן בבית הדין הארצי לעבודה. בסופו של דבר פרשתי מסיבות אישיות, ויצאתי לפנסיה מוקדמת."

השופט חוזר למקצוע המשפחתי: הוראה

לאחר הפרישה מחיי המשפט, החל רבי לעסוק בהוראה באופן מסודר. "כל בני המשפחה שלי מורים. חלקם למדו הוראה במכללת קיי, למשל אחותי, דליה רבי, וחלקם במכללת דוד ילין. יש לי אח אחד שהוא פרופסור להיסטוריה בארצות הברית. גם בתו, דוקטור למשפטים, מציין רבי בגאווה, מלמדת באוניברסיטת בן גוריון. רבי נזכר כי מקצוע ההוראה עבר במשפחתם כבר בבגדד: "דודי אלישע, אחיו של אבי, היה רופא וטרינר, מרצה באוניברסיטת בגדד ומורה בבתי ספר תיכוניים בתחום המדעים. היינו בית של מורים." משום כך בחירתו של רבי במקצוע זה כלל אינה מפתיעה. "היו לי כמה אהבות: עליתי לארץ ישראל; התחתנתי עם טווסה, רעייתי למעלה מארבעים שנה; גדלתי את ילדיי; עבדתי כשופט; האהבה החמישית שלי היא ההוראה."

כשרבי החליט להיכנס למערכת החינוך, הוא נתקל בסירוב מסוים. "אין לך תעודת הוראה", אמרו לו בירוחם, אך בדימונה, ובעיקר אצל מנהלת בית הספר ד"ר אסתר גוסרסקי (לימים ממלאת מקום ראש מכללת קיי) התקבל המורה-השופט בזרועות פתוחות. "המשכורת בדימונה", מציין רבי, "הייתה סמלית ביותר", אך הרי היה ברור לו, כמו גם למערכת שהעסיקה אותו, שהוא פנה למקצוע ממניעים אידיאולוגיים ולא כלכליים. "לימדתי במשך שנה וחצי בדימונה בשני בתי ספר תיכוניים, ליהמן וזינמן, שלוש שעות בכל בית ספר. לימדתי הכול: שימוש בסמים, שתייה ושכרות, נהיגה ותאונות דרכים, יחסים בינו ובינה וזוגיות, חינוך משפטי, ראיות, מה

מותר ומה אסור, קצת משפט עברי, נתתי להם המון פסקי דין. כמו כן התייחס רבי בשיעוריו למשפט התנ"כי לעומת המשפט המודרני, וכן לסוגיות משפטיות מרכזיות כמו כפר קאסם ומשפט אייכמן. רבי התמקד תמיד בצד הפרגמטי של הדין. "הכלל שלי היה שאני נכנס לכיתה לבד, ללא ליווי של מורה."

רבי זוכר את השיעור הראשון שלו בדימונה: "עמדתי בדלת. בעיני התלמידים הייתי כמו אוויר, אף אחד לא 'ספר' אותי. היה בלגן. נכנסתי עד לקצה האחורי של הכיתה, ואחרי חמש דקות, שאף אחד לא שם לב בהן לנוכחותי בכיתה, דפקתי בחזקה רבה על השולחן וזעקתי 'שקט יהיה פה!'. רבי אמר להם שיש לו את הטלפונים של ההורים, והוא ישתמש בהם בעת הצורך. הייתה דממה. שום תלמיד לא זז. כמו במקרה של בית המשפט גם הכיתה זכתה לצחצוח מידי מהשופט החדש. רבי בחר ושלח שלושה תלמידים להביא מטאטאים. חלק מן התלמידים התנגדו ואמרו 'הגבר לא מטאטא'. מדברים אלה יצא רבי לדיון על מה מותר לגבר, מה מותר לאישה ודן בשוויון הזכויות של גברים ונשים. "מן הבית למדתי שאבא תמיד עזר לאימא עם הילדים. זה הדבר הטבעי ביותר בעיני, ואת זה אני מלמד ודורש מתלמידי." שלושה הכללים העיקריים עליהם הקפיד רבי כמורה היו: יושר, אכפתיות ודייקנות. תמיד נהג בתחומים אלה כנאה דורש ונאה מקיים. "התלמידים היו חייבים להיות בכיתה עם הצלצול אך גם אני הייתי יוצא החוצה מיד עם הצלצול."

רבי דרש מתלמידיו משמעת כבר מההתחלה "אתם תקראו לי המורה", הוא דרש וסיפר להם כי הוא היה שופט מחוז דרום. הוא אמר: "אתם לא יכולים לסבן אותי. אני מכיר את כל השטויות." הדרישה העיקרית של רבי הייתה, כדרכו, לא לאחר ולומר את האמת. "מי שלא מכין שיעורים, שיאמר לי. אוי לו אם אתפוס אותו משקר." הוא התמיד לתת שיעורי בית מעטים, אך הקפיד שמי שלא הכין אותם יודה ויסביר מדוע.

רבי לא היה רק מורה קשות: "בהפסקות הייתי משחק כדורגל עם התלמידים, אך הקפדתי תמיד על גבולות ברורים - קוראים לי 'המורה', לא לועסים מסטיקים בשיעורים שלי, התלמידים והתלמידות

אינם 'חברים' שלי, ועל שיעורי בית, כאמור, לא הייתי מוותר להם". דוגמה נוספת, מן השיעור הראשון שלו בדימונה, ממחישה את נחישותו. אחת התלמידות בכיתה גרה אצל קרובי משפחה בדימונה. היא הייתה מגיעה לכל השיעורים יחפה ובאיחור רב. כשנכנסה לשיעור הראשון של רבי באיחור אמרה לו 'אתה תתרגל אלי - כמו כל המורים'. רבי השיב לה: 'את תתרגלי אלי, ולא אני אליך'. וכך היה. רבי עזר לה, ובסופו של דבר התלמידה סיימה את לימודיה בתיכון ושמרה עמו על קשר בהמשך, בדומה לרבים מתלמידיו. במסגרת השיעורים הרבה רבי לקחת את התלמידים לבית המשפט. "השופט מיכליס, מי שלימים היה נשיא בתי המשפט באזור הדרום, היה חבר שלי והוא אפשר לתלמידי לשמוע דיונים." רבי נתן לתלמידים 'לחוש את המשפט' גם על ידי הנחייתם באמצעות כתיבת פסקי דין. תרגיל שהרבה רבי לעשות עם תלמידיו היה 'זיהוי ברחובות'. התלמידים והוא הסתובבו ברחובות דימונה, ראו אנשים והיו צריכים לתאר לפניו את האנשים, מתוך תשומת לב לפרטים מאפיינים. כמו כן הוא ערך להם בכיתה ערבי משפטים לדוגמה, דבר שהתלמידים אהבו מאוד.

בתקופה בה לימד רבי בדימונה הוא הרצה במקביל כשנה וחצי לפני אסירים, אותם הוא לימד תנ"ך, היסטוריה, ספרות. "כניגוד לסטיגמה", הוא מספר, "רבים מהיושבים בכלא הם אנשים מאוד אינטליגנטים, בעיקר 'העבריינים הכבדים'". במשך עשרים השנים האחרונות מעביר רבי שלושה קורסים באוניברסיטת בן גוריון בנגב בתחומי המשפט: דיני חוזים, תורת המשפט וסוגיות נבחרות במשפט. באוניברסיטה בבאר שבע אין פקולטה למשפטים, ורבי מרצה במסגרת המחלקה לניהול.

את עבודת ההוראה בבתי הספר בדימונה הפסיק בסופו של דבר בשל הקושי הכרוך בכך: "לימדתי אז [גם] באוניברסיטה, והנסיעות היו קשות כבר. אשתי אמרה לי 'מספיק'". נדמה כי פועלו ודמותו של השופט ואיש החינוך רבי, ותרומתו לאזור הדרום מעידים כאלף עדים על הפוטנציאל האנושי המדהים, אותו ניתן למצוא, בנגב.



על סוגיות של הערכה בחינוך ובהכשרת המורים בישראל בעריכת אמנון גלסנר

ד"ר אמנון גלסנר הוא ראש ההתמחות בחינוך הבלתי פורמלי וראש לימודי חינוך במכללת קיי ומשמש עורך-אורח של מדור "במת הדיון" בגיליונות תשע"ד. ד"ר גלסנר מבקש לעורר בקוראי "קולות" שאלות על אודות ההערכה בחינוך ובהכשרת המורים באמצעות מגוון המאמרים והכותבים.

א

וסף המאמרים בנושא ההערכה בחינוך המפורסם בגיליון זה של "קולות" הוא הראשון מבין שני אוספים, ומייצג מגוון רחב של קולות חוקרים ואנשי חינוך בנוגע לסוגיית ההערכה. בגיליון הבא יופיע חלקו השני של הדיון בנושא. הכול התחיל באחד ממפגשי הסגל האקדמי של מכללת קיי. הדיון סער ולהט סביב נושא ההערכה. הבעתי את אי-הנחת שלי מהעוצמה הנמוכה של הקולות הנשמעים מכיוון של המכללות לחינוך באשר לסוגיות מרכזיות העומדות במרכז החשיבה והעשייה החינוכית בישראל לעומת קולות של מומחים ובעלי תפקידים ממשרד החינוך שיושבים על המדוכה, מחליטים ומעצבים מדיניות בנוגע לסוגיות אלה. נדמה לי כי קולן של המכללות לחינוך המשלבות תיאוריה, מחקר ומעשה צריך להישמע ביתר שאת, ולתפוס תפקיד מרכזי וכולט יותר בחשיבה ובעשייה החינוכית. אי-הנחת שביטאתי גררה אחריה פנייה מנשיאת המכללה פרופ' לאה קוזמינסקי, שאיתגרה אותי

להשתתף בעריכת במת הדיון הזו כפלטפורמה לאנשי מכללת קיי ולאורחים ממכללות לחינוך אחרות לביטוי ולהשמעת קולם בסוגיית ההערכה בחינוך. אמור לי מה ואיך אתה מעריך חינוך ולמידה ואומר לך עבור מה ואיך אתה מחנך ומלמד. ההערכה היא המצפן של החינוך, היא המנווטת אותו. מה ואיך מעריכים אותי, קובע במידה רבה ומניע את מה ואיך שאעשה כדי שיעריכו אותי. בני האדם פועלים מתוך ציפייה שיעריכו אותם, את מעשיהם, את רעיונותיהם, את יכולותיהם וכישוריהם כתורמים לסביבתם הקרובה, לחברה ולעולם. מתוקף היותנו יצורים חברתיים, אנחנו עושים ופועלים כדי לזכות בהערכה על פועלנו, גם אם הערכה זו תתממה לבוא. שאלות רבות יש לה להערכה, אפילו סביב הבסיס הקיומי שלה: לשם מה בכלל להעריך? מהו הערך של ההערכה? את מי ההערכה משרתת? מהו מחירה? מי משלם אותו? מהן ההשלכות של ההערכה... ואולי עלי להציב שאלות מטרימות מאלה: האם חייבים להיכנע





או להיענות לצורך האנושי להיות מוערכים? או - האם לראות בצורך האנושי להיות מוערכים גזירה משמים או רע הכרחי? אולי בין השאר תכליתו של התהליך החינוכי היא להתמודד עם הצורך הזה על מנת לקדם את התפתחותה של חברה תחרותית פחות ובריאה יותר? ואם מגיעים למסקנה שהערכה חשובה, ניתן לשאול: את מה צריך להעריך בחינוך? לדוגמה: האם להעריך את התוצרים את התהליכים, או שמא את שניהם? ואלה תוצרים ותהליכים יש להעריך? האם להעריך התפתחויות, ואלה - קוגניטיביות, רגשיות, חברתיות? האם להעריך ידע, ואיזה ידע - סמנטי, דקלרטיבי, אופרטיבי, ידע עולם- מיומנויות? ואלה מיומנויות, איפוא, יש להעריך - מיומנויות למידה או חשיבה, מיומנויות חברתיות, גופניות, אומנותיות? והאם להעריך כישורים ואלה כישורים? האם להעריך נטיות (דיספוזיציות) של חשיבה והתנהגות? האם להעריך מוטיבציה, ואם כן איזו - פנימית או חיצונית? האם להעריך עשייה, ואם כן התהיה זאת עשייה חברתית, אקדמית, ממשית או תיאורטית?

וכל השאלות האלה מעוררות את השאלות הנוספות: את מי מעריכים: קבוצות או בודדים? מי הם המעריכים? האם כל אחד יכול להעריך את עצמו במתודה של הערכה עצמית, למשל, עמיתים בהערכת עמיתים, מומחים בהערכת מומחים? בזכות ובתוקף מה המעריכים מעריכים, האם זאת הערכה חיצונית שבאה "מלמעלה" או הערכה פנימית מתוך ארגוני ומוסדות החינוך, "מלמטה"?

והאם יש להעריך לפי תקנים ומדדים אחידים, או אולי באופן יחסי לכל אחד ביחס לאמנותיות, הידע שלו, כישוריו, יכולותיו התפתחות, או נטיות הלב? האם להעריך בשם הסמכות והמומחויות של המעריך, או לחלופין, להעריך בתהליך דיאלוגי שיתופי, (בגובה העיניים וללא היררכיה, בתהליך שמתרחש בין המעריך כמי שמשקף את המוערך על פי על מה ואיך שהמוערך היה רוצה שיעריכו אותו?

האם לבצע הערכה מעצבת שמיועדת לסייע לתהליך הלמידה או הערכה מסכמת שמיועדת למדוד את תוצרי הלמידה?

שאלות אחרות הנובעות מהשאלות הקודמת הן, למשל, באלה כלים ניתן וצריך להעריך - מבחנים (ומהם סוגי המבחנים), תלקיט (פרוטפוליו), דרכי ביטוי אחרות, תצפית, שיחה, או כל כלי הערכה חלופית אחר.

שאלות כאלה ואחרות עולות מתוך המאמרים המוצגים כאן, לעיתים באופן גלוי ומוצהר ולעיתים באופן סמוי ומובלע, והן מייצגות מגוון רחב, מעורר חשיבה ומלמד של נקודות מבט שיש לקחת בחשבון בעיצוב תהליכי החינוך וסביבות למידה.

אינפלציה של ציונים בהשכלה הגבוהה - ציון 80 הוא הנכשל החדש!

ציפי ליבמן

פרופ' ציפי ליבמן מכהנת כנשיאת מכללת סמינר הקיבוצים. היא חוקרת ומלמדת בתחומים של מדיניות חינוך והכשרת מורים, הערכה, מדידה ומחקר חינוכי, קונסטרוקטיביזם והוראת הסטטיסטיקה. במאמרה כאן פונה פרופ' ליבמן לציבור המרצים בהשכלה הגבוהה ומאירה את סוגיית הציונים הגבוהים באקדמיה. מאמרה בוחן את משמעותם של הציונים בהשכלה הגבוהה מנקודות מבט מגוונות.

מחקר שערכה הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה בישראל, אשר במהלכו נבדקו נתונים של כחצי מיליון תלמידים לאורך שנים עשר מחזורים בין 1991 לבין 2002, הראה כי ממוצע ציוני הבגרות של התלמידים עולים במהלך השנים אולם הידע שלהם אינו עולה בהתאם (מעגן ופירא, 2013). כך למשל, עשוי תלמיד שסיים את מערכת החינוך לפני עשור לקבל עשר נקודות פחות מתלמיד שסיים לימודים עשר שנים מאוחר יותר, אף שלשני התלמידים אותה יכולת ואותו הידע. כפועל יוצא מן האמור לעיל, מובן שעולה גם אחוז הזכאים לתעודת בגרות, ועמו הנגישות להשכלה גבוהה. תמונה דומה מצטיירת בעולם המערבי בכלל ובארצות הברית

בשנים האחרונות מתרחשת במערכת ההשכלה הגבוהה תופעה מדאיגה, המכונה אינפלציה של ציונים. אינפלציה של ציונים מוגדרת כתזוזה של ציונים כלפי מעלה, וזאת מבלי שנחזית עלייה מוכחת בהישגי הידע של הסטודנטים. הטענה העיקרית שמעלים חוקרים, אנשי אקדמיה ומחנכים היא שציוני הסטודנטים באקדמיה עולים ו"משתפרים" באופן משמעותי בעת האחרונה, וזאת כאשר אין הוכחות חותכות לכך שרמת הסטודנטים והידע שלהם השתפרו בהתאמה מאז שנות השמונים של המאה העשרים. התוצאה של מצב עניינים זה היא שציונים מאבדים הרבה מאוד מהמשמעות שלהם ומהתועלת שניתן להפיק מהם.

להתאים את הדרישות הלימודיות לסטודנטים ולהוריד רמה וסטנדרטים אקדמיים ראויים. לעומת זאת ובה בעת, ציוני הלומדים דווקא עולים מידי שנה.

זאת ועוד. בשנים האחרונות מרבים לעסוק בתמורה שחלה בעולם המערבי בכל הנוגע לרצון ולנחישות של הסטודנטים בהשכלה הגבוהה להרחיב דעת. אנשי חינוך רבים מעידים כי כיום סטודנטים מעורבים פחות ומשקיעים פחות בלימודים, ובעיקר - להוטים פחות לרכוש דעת באופן מעמיק. ספר שהתפרסם בשנת 2010, המסכם מחקר רב-היקף שעקב אחר הרגלי הלמידה של 2,300 סטודנטים, מלמד כי בשנים האחרונות נמכה רמת הדרישות באקדמיה, וכן כי הסטודנטים באקדמיה מקדישים ללמידה באופן משמעותי פחות זמן מבעבר (Roska, 2011 & Arum). דא עקא שבה בעת הלחץ של הסטודנטים לציונים גבוהים הולך וגובר, וזאת בתמורה להשקעה הולכת ופוחתת. במילים אחרות, שם המשחק כיום הוא ציונים גבוהים במחירי מבצע. ציון 80 הוא הנכשל החדש.

מהן אפוא התוצאות של אינפלציה זו, ומדוע היא כה מסוכנת?

ובכן, ציונים גבוהים לסטודנטים בהיעדר קשר לרמה ולידע שהם מפגינים מחבל ביעדי ההשכלה הגבוהה. מערכת ההשכלה הגבוהה, שרמה אקדמית וחתירה למצוינות הם נר לרגליה, בוגדת בערכי היסוד שלה כשהיא מעניקה מתנות ללא תמורה ממשית מצד הסטודנטים. בכך נגרם נזק ממשי, לא רק לכל מה שנוגע ללמידה משמעותית, אלא שחל פיחות מדיגי בערך של השכלה גבוהה, והמוניטין של האקדמיה ומוסדותיה נפגעים קשות. בנוסף, הענקת ציונים גבוהים בכל מחיר חותרת תחת אושיות התוקף והמהימנות של עקרונות ההערכה ומתן המשוב המעצב וההוגן. כל אלה נפגעים כאשר מאבדים את היכולת להבחין בין תלמידים בעלי ידע מעמיק ורחב יותר לבין תלמידים בינוניים. טווח הציונים מצטמצם ונדחס לעבר הציונים הטובים, ואובדת יכולת האבחנה בין רמות שונות של ידע. כתוצאה מכך נפגע התפקיד העיקרי של מערכת האקדמיציה האקדמית, וסרגל ההערכה מאבד למעשה את הלגיטימיות שלו. תופעה זאת אף מחבלת ברצון של התלמידים ללמוד ופוגעת לא רק בסטודנטים בינוניים, אלא גם במוטיבציה ובמורל של סטודנטים טובים להשקיע בלמידה מאמץ ומשאבי אנרגיה. מדוע להשקיע אם כולם מקבלים ציונים גבוהים? אינפלציה של ציונים מעודדת אפוא בקרב כלל הסטודנטים תרבות של בינוניות, עצלות, שטחיות ואפילו תחמנות. טובים, בינוניים וחלשים כאחד מבינים במהרה מהן הדרכים לקבלת ציון גבוה בכל מחיר. ולא, אין מדובר בלמידה מעמיקה. יתר על כן, מגמה זו, שהיא כה דומיננטית כיום בהשכלה הגבוהה, גורמת נזק גם לפיתוחם האישי של הסטודנטים עצמם ולתפיסת ה"אני" שלהם. בעקבות ההסתגלות למצב שבו כמעט כולם מקבלים ציונים גבוהים במינימום השקעה, חל שיבוש בדימוי העצמי הריאלי של הסטודנטים, ונוצרת למעשה אינפלציית "אגו". אט-אט מתחילים הסטודנטים לחשוב שהם באמת מצטיינים "טבעיים" גם מבלי לעבוד קשה מידי, ללא קשר למציאות עצמה. למעשה תורמת לכך תפיסה שגויה של דמוקרטיה ואמפטיה, לפיה נוטים להעניק לכל אחד את התחושה שהוא לכל הפחות "הדובדבן שבקצפת". תפיסת עולם דמוקרטית בחינוך אמורה להיות מחויבת לערכים של אותנטיות, הגינות, שקיפות ושוויון בזיקה לתלמידים. אך התפיסה הזאת שיתנה את פניה לתפיסה של דמוקרטיה שגויה



בפרט. כך לדוגמה, בחינה של התפלגות ציוני המכללות בארה"ב בין 1920 לבין 2006 מלמדת על מגמת עלייה דרמטית בממוצע ציוני הסטודנטים, שגוברת בכל עשור מאז שנות השבעים של המאה העשרים, וזאת מבלי שהתקבלה הוכחה שהידע של התלמידים העמיק במקביל (Rojstaczer & Healy, 2012).

הנגישות להשכלה גבוהה, שכאמור עלתה באופן מרשים בשנים האחרונות בעולם כולו, וגם בישראל, שינתה את פרופיל המתקבלים למוסדות ההשכלה הגבוהה. נוכח העובדה שהחינוך הגבוה נעשה המוני יותר, מספר הסטודנטים גדל והפך להרבה פחות סלקטיבי. בישראל למשל חלה התפתחות דרמטית במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל בשני העשורים האחרונים עד כדי הכפלת מספר הסטודנטים הלומדים בה (המועצה להשכלה גבוהה, 2012). ממערכת המבוססת בעיקר על אוניברסיטאות מחקריות הפכה מערכת ההשכלה הגבוהה למערכת מבוזרת, הכוללת מגוון רחב של מוסדות להשכלה גבוהה, לרבות מכללות אקדמיות. כך למשל בשנת תשנ"ח, מתוך שנתון ממוצע של בני 20 - 24, 23% למדו לתואר ראשון, וזאת לעומת 45.8% לומדים בתשס"ח. תמונה דומה מתועדת גם בכל הנוגע ללימודים לתואר שני. אם בשנת תש"ן למדו לתואר שני בישראל כ- 16,000 סטודנטים הרי בחלוף שמונה עשרה שנים למדו לתואר שני כ- 41,000 סטודנטים. ומספרים אלה עולים וצומחים משנה לשנה. סוציולוגים גורסים ש"המוניציפציה" של השכלה גבוהה הופכת אותה בהכרח לאליטיסטית פחות, וכתוצאה מכך למותאמת יותר לאוכלוסיות מגוונות, שבעבר לא הייתה להן נגישות להשכלה גבוהה. מבחינות רבות נגישות זו היא חיובית ודמוקרטית יותר, ולא ניתן להתעלם מתרומתה, שהרי ל"מסה ולכמות יש גם איכות". אך הטענה המרכזית היא, שלמעשה הגדלת הנגישות לא יצרה הון אנושי ברמה גבוהה משמעותית אלא בעיקר גרמה למוסדות להשכלה גבוהה



ומזויפת לפיה "כל אחד הוא מצוין!". זהו חינוך גרוע לחיים. לכשיגיעו כל המצוינים הללו למקומות העבודה, ויעמדו באומץ מול פני המציאות ומהמורותיה, עלול להתברר להם שבפועל הם "חיו בסרט". בהיתקלות בחיים האמיתיים, ללא כחל וסרק, יסתבר להם שאין להם נכסים בעלי ערך. מצב כגון זה עלול לגרום לבוגרי המוסדות האקדמיים לאכזבה עצומה ואפילו למשבר. מדיניות ציונים מקלה ולא אחראית עלולה אפוא לחבל קשות ביכולת של הבוגרים להסתגל לחיים ולהבין שבדרך כלל נדרש להשקיע מאמץ ועבודה קשה על מנת להצליח. לעמידה בתסכולים במהלך הלימודים, לעבודה קשה, להשקעת מאמץ ולהתמודדות עם משוב כן, הוגן ומעמיק, יש ערך עצום בעיצוב אישיותו של אדם ויכולת הסתגלותו למציאות. הפיכת האקדמיה לחממה של שוטים מחבלת בכישורים חיוניים אלו, ובכך תורמת להחלשת יכולת ההתמודדות של הפרט למציאות.

בעיה נוספת, הנוצרת בעקבות התופעה של אינפלציית הציונים, כרוכה בעובדה שהאינפלציה אינה מתקיימת במידה שווה בכל מקצועות הלימוד. כלומר, יש מקצועות הנפגעים ממנה יותר ויש הנפגעים פחות. במדעים המדויקים, למשל, התופעה שכיחה פחות, וזאת בשל האופי המדויק יותר והחד-משמעי של המבחנים ודרכי ההערכה. לעומת זאת תופעת האינפלציה חמורה בהרבה במקצועות ה"רכים" יותר. כתוצאה, סטודנטים עלולים להימנע מלימוד קורסים בתחומי המקצועות המדויקים, ולהעדיף מקצועות שקל לקבל בהם ציונים גבוהים במאמץ מועט יחסית. הטיה זו עלולה לפגוע קשות במספר הסטודנטים הבוחרים במקצועות אלו מחד גיסא, ולכך עלולות להיות השלכות אפילו לגבי הצמיחה הכלכלית במשק. מאידך גיסא, ההטיה עלולה לפגוע גם בסטודנטים עצמם. כך, למשל, סטודנטים טובים ומוכשרים עלולים למצוא את עצמם מקבלים ציונים נמוכים יחסית, היות שתוכנית הלימודים שלהם הייתה מורכבת מתכנים מסוימים בעלי אופי מדידה מדויק יותר. כאשר משווים את הציונים המסכמים של סטודנטים, על מנת לקבל החלטות עתירות סיכון לגבי קבלה למקומות עבודה או ללימודי המשך באקדמיה, עלולים לקבל החלטות מוטעות עקב העובדה שסטודנטים מתוחכמים מקבלים ציונים גבוהים יותר עקב היותם מחושבים יותר בבחירת תוכנית הלימודים. לדוגמה אביא מקרה אקטואלי, שהתרחש בשנה הנוכחית: כיום, על מנת להתקבל לתואר שני (M.Teach) במכללה לחינוך נדרש ממוצע 85 בלימודי התואר הראשון. לפני מספר חודשים הגיעו לידי גיליונות ציונים של שני מועמדים שלמדו תקשורת באותו מוסד הלימודים. האחד למד תקשורת עם חטיבה בסטטיסטיקה, והיה לו ציון ממוצע מסכם של 81. השני למד תקשורת עם חטיבה במדעי ההתנהגות, והיה לו ציון ממוצע מסכם של 87. על פי דרישות הקבלה אמור המועמד הראשון להידחות. האם זה הוגן ומוצדק?

דוגמה נוספת להשלכות של העדפת תחומים שבהם קל יותר לקבל ציונים גבוהים, המוכרת לכול, קשורה בסיכויים לסיים תואר ראשון בהצטיינות. ברור כשמש שהסיכויים קשורים קשר הדוק למקצועות הבחירה של הסטודנט. יש מסלולי לימוד שלמעלה ממחצית הבוגרים מסיימים תואר ראשון בהצטיינות. האם זה סביר?

מהן הסיבות לאינפלציה של ציונים? מדוע זה קורה?

הסיבה הראשונה לתופעה של אינפלציית הציונים היא תרבותית, ונעוצה באימוץ דגם כלכלת השוק והאתוס העסקי כדגמים לניהול מערכות החינוך. כחלק מתפיסת עולם ניאוו-ליברלית, המייחסת חשיבות רבה לדגם של השוק החופשי, אימצה מערכת

הסטודנטים לשפר את ציוניהם בכל מחיר. קבוצת הנימוקים השנייה קשורה במידה מסוימת לכל האמור לעיל, אך מתמקדת יותר בתמורות ייחודיות ופנימיות שחלו בתוך האקדמיה. תופעה המטרידה בשנים האחרונות את קובעי המדיניות בעולם המערבי מציינת היחלשות מתמידה של ההקפדה על הרמה האקדמית וערך ההשכלה לשמה והיבטיה



שאין לו די תלמידים עלול יהיה לשלם את המחיר. מרצה כזה יכול למצוא את עצמו עומד בפני חוויה קשה של היעדר קביעות בעבודה, עצירת הקידום או קיצוץ בשכרו. כך שבהחלט ייתכן שקיימים לחצים כלכליים, מוסדיים, ובוודאי אישיים, שגורמים למרצה להתפשר על הרמה האקדמית ולהעדיף הנמכת דרישות. לצערנו זוהי תמונת המציאות, ואותה נדרש לשנות בדחיפות.

אסור גם לשכוח כיצד אינפלציית הציונים משפיעה על הלך הרוח הקשור בהנעה של המרצה. אווירה לימודית רצינית, המתאפיינת במעורבות של סטודנטים ובמוטיבציה שלהם באמת ללמוד ברצינות, מעוררת השראה ומאתגרת גם את המרצה. אם כל מה שמרצה חווה הוא לחץ של סטודנטים להעברת חומר בנחת, להקלות ולפשרות אינסופיות בתמורה להענקת ציונים טובים, הוא יידחף לזה. זה מחבל במורל, אבל משיג שקט תעשייתי. גם המורים מסתגלים להלך הרוח והמסרים הסמויים והגלויים של הסטודנטים. כולם עוברים סוציאליזציה מהירה למצב זה.

אז מה עושים?

מובן מאליו שהשלב הראשון בהתמודדות עם הבעיה קשור במודעות לכך שאינפלציה של ציונים מהווה בעיה. הפנמה של ההשלכות והמניעים של אינפלציית הציונים מחייבת, בראש ובראשונה, לקיים דיון ברמה המוסדית בכל הנוגע לסוגיית ההערכה המוסדית, מטרותיה, אופייה, כולל ניתוח דרכי ההערכה של המרצים השונים במוסד. דיון מעמיק באשר לציפיות של המוסד מן הסטודנטים ומשמעות הציונים הניתנים על ידי המרצים השונים יסייע לקבל החלטות לגבי מדיניות מתן הציונים במוסד. חשוב להדגיש שזהו תהליך, שהוא בבחינת המשימה הראשונה שעשויה להביא לשינוי המצב לטווח הארוך.

עוד ראוי לציין, שכל קבלת החלטה על שינוי באופן מתן ציונים מחייבת במקביל למידה והתמקצעות בנושא של דרכי הערכה על יתרונותיהן וחסרונותיהן; כן נדרשת הבנה בדרכים סטטיסטיות שונות שעשויות להתמודד עם בעיות של סולם הציונים בטווח הקצר. קיימות שיטות שונות של כיוול תקינה או כפייה של טווח ציונים מסוים אחיד על כל מרצה, שעשויות לטפל בבעיה באופן טכני. לדוגמה, ניתן להביא את התהליך שבוצע בעת בניית הכלי להערכת עובד הוראה. עם הפעלת הכלי לראשונה בעת מבחן החלוץ הארצי, התברר, כצפוי מראש, שכל הציונים גבוהים, וטווח הציונים צר מאוד. כתוצאה מכך נכפתה מלמעלה התפלגות רצויה ואחידה, וכל המעריכים נתבקשו לפעול על פיה. כך, למשל, מעריך מנוע מלהעניק ציון "מצטיין" ליותר מ-2% מן התלמידים, וכך הכלי פועל עד היום.

קבלת החלטות מוסדיות בנדון מחייבת לכן קביעת תוכנית פעולה מושכלת, הן לטווח הקצר והן לטווח הארוך. תוכנית כזאת דורשת שיתוף פעולה וגיבוי מצד כל הדרגים במוסד. מרצה בודד אינו יכול להתמודד עם הבעיה בכוחות עצמו. לשם כך נדרש גיוס של כל הסגל, ומעקב אחר התנהלות השינוי בהרגלי הצינון וההערכה של המרצים.

לבסוף אדגיש שבמכללות לחינוך סוגית המקצועיות והאותנטיות של תהליכי ההערכה חשובים במיוחד, וזאת בשל האפקט של הדוגמה והדגם. תהליכי הוראה והערכה במכללות אינם משרתים השגת יעדים אקדמיים בלבד, אלא משמשים דגם של מערכת חינוך על כל מורכבותה. כל מרצה במכללה להוראה מהווה דגם לחיקוי, ויש לו השפעה על עיצוב דמות הבוגר וזהותו כמורה. לפיכך מכללות לחינוך צריכות לשמש מופת של הוראה והערכה תקינה, משמעותית ומקצועית.

האינטלקטואליים. אומנם, כפי שצוין לעיל, מוסדות ההשכלה הגבוהה בשנים האחרונות נדרשים להתמודד עם מסה גדולה יותר של סטודנטים, תוך רצון עז להשאירם בתוך המסגרות האקדמיות, אבל התוצאה אמורה הייתה להיות הנגשת השכלה ראויה לכל ושיפור משמעותי של ההון האנושי, ולא הנמכת תקנים. במקום זאת, מה שקורה היום במוסדות החינוך הוא התפשרות גם על תקנים ראויים של דרישות אקדמיות וגם על תקנים נאותים של הערכה. התוצאה, כפי שאנו רואים, היא ציונים גבוהים ללא פיקוח. יש להדגיש שאין מדובר בהליך מתוכנן וציוני שמטרתו הורדת רמה, אלא בהסתגלות לרוח הזמן באמצעות שינוי נקודת המבט לגבי יעדי המוסדות להשכלה גבוהה. כך אומצה באקדמיה תפיסת עולם רלטיביסטית וליברלית לכאורה, שיש לה מספר השלכות בעייתיות ביותר. ראשית, על פי תפיסת עולם זו, ציונים נתפסים לא רק כמדד לידע מוגדר, אלא גם כגורם לשיפור המורל ולעידוד ההנעה של הלומדים. בנוסף לכך בשנים האחרונות, התקנים נתפסים יותר ויותר כמדדים יחסיים, ולכן יש לשפוט סטודנטים ביחס לעצמם וליכולותיהם, ולא יחסית למסגרת ידע מוגדר או לידע של המרצה. בנוסף, נדמה שכיום חשובה יותר הבעת דעתו של הסטודנט, גם מבלי שיעגן ויבסס אותה בעולם הידע הקיים. כתוצאה מכך נקטת העמדה האישית מקבלת ציון גבוה, גם אם היא אינה מעמיקה או מנוסחת בעילגות ובשפה דלה.

לכל הנאמר לעיל יש להוסיף גם את זווית הראייה האישית של המרצים. ברוב המוסדות האקדמיים אין מתגמלים מרצים על הוראה טובה ומושקעת. בהתחשב בעומס הרב המוטל על מרצים והלחצים הרבים להשקיע במחקר, יעדיפו מרבית המרצים להשקיע פחות בהוראה, ולפצות את הסטודנטים על כך בהענקה של ציונים גבוהים. מצב עניינים זה תורם לשקט תעשייתי.

זאת ועוד, מרצים רבים פוחדים להעלות את הדרישות האקדמיות מתוך פחד מהלחץ של הסטודנטים, קונפורמיות והתיישרות עם הרוב, וגם מתוך חשש להיות מוקצים או מסומנים כמרצים ש"אסור להתקרב" אליהם. חרף מחקרים רבים, שהצביעו בבירור שאין קשר בין דרישות אקדמיות והקפדה על רמה גבוהה לבין הערכת הסטודנטים את המרצים, מרצים רבים בטוחים שישומו כמרצים גרועים רק בשל היותם קפדנים. מחקרים מלמדים שאין בחשש זה ממש. הקפדה על רמה שמתלווה להוראה טובה ולאישיות הוגנת וקריטריונים שקופים אינה מחבלת בהערכות המרצים, אלא להיפך. עם זאת יש להודות שהתמונה מורכבת יותר. אומנם מחקרים בתחום, כפי שצוין לעיל, מעלים שסטודנטים מבחינים היטב בין הקלות והורדת רמה לבין הוראה טובה ומושקעת, אך חרף זאת יעדיפו רבים ללמוד אצל מרצים המחלקים ציונים גבוהים ללא הצדקה. הם לא יעניקו למרצים אלה משובים טובים יותר, ובעתיד וודאי יזכרו דווקא את המרצים שהציבו בפניהם אתגר, אבל בהווה ימליצו לחבריהם ללמוד אצל מורים רחמנים אלו, וזאת בשל התמורה המרבית בעבור השקעה מועטה. במילים פשוטות הסחורה הנמכרת כיום באקדמיה היא הצינון או התעודה, ולא הידע או ההשכלה. להודות על האמת - זה גם עובד...

במילים אחרות: גם אם מרצים יפנימו, על אף הקושי האינטואיטיבי והדעות הקדומות, שסטודנטים יעריכו אותם יותר אם יקפידו על רמה, ייתכן מאוד שעדיין המסקנה העגומה שסטודנטים רבים יעדיפו ללמוד אצל מרצים המעניקים ציונים גבוהים בזיל הזול תישאר נכונה. להחמרה של מרצים במתן ציונים גבוהים תוך שמירה אמיצה וקפדנית על תקנים עלולה להיות השפעה כלכלית משמעותית בזיקה לעתיד המרצים, וזאת היות שמרצה

השכלה אקדמית פורמלית. לא אחת מתעוררים כך בקרב מקבלי ההחלטות וקובעי דעת קהל הרהורי כפירה באשר לתרומת ההשכלה האקדמית לכלכלה ולהצלחה בחיים של המשקיעים בה. כל אלה מחלישים אף הם את השם הטוב של האקדמיה ואת חשיבותה. התנהלות לא-אחראית בכל הנוגע לאיכות האקדמיה ולרמתה, אשר מתבטאת בין השאר באינפלציה של ציונים, תפגע גם היא במוניטין שלהם. נדרשת לכן מדיניות כוללת שתחזיר לאקדמיה את יוקרתה ואת מקומה הראוי, בזיקה לפיתוח של הפרט ושל החברה כאחד.

כנקודה מסכמת, ראוי לסייג שלא כל עלייה בסולם הציונים משקפת אינפלציה. עלייה בציונים הנובעת משיפור דרכי הוראה והערכה, ממתן משוב מעצב ומהעלאת המוטיבציה של הסטודנטים ללמוד היא תופעה רצויה וראויה לחיקוי. פעמים רבות אנו עדים למאמצים כנים לפעול בכיוונים אלו של קידום הוראה משמעותית. אולם היות שברוב המקרים אין זאת תמונת המצב באקדמיה כיום, אינפלציה של הציונים היא תופעה מסוכנת הדורשת התמודדות כנה ואמיצה.

לסיכום: ציונים הם מדדים רבי עוצמה ועתירי סיכון. הם אמינים רק כאשר הם משמשים ייצוגים תקפים של הישגים אקדמיים. אינפלציה של ציונים פוגעת באופן מהותי בתפיסת החשיבות של הציונים, ובעיקר בשימושיות שלהם. אם תימשך מגמה זו לא ניתן יהיה לסמוך על ציוני המוסדות האקדמיים שלא יפעלו בנדון, וייווצר לחץ מלמעלה לעשות אחת משתיים: להתמודד עם הבעיה ולשנות את המצב באופן מהותי, או שהערכת הסטודנטים או הבוגרים של המוסד (או המוסדות) תעבור לגורמים מוסמכים חיצוניים לו (או להם) שיפעילו אמצעי הערכה משלהם, דוגמת מבחני רישוי מוקפדים, מבחני כניסה לעבודה או מבחני קבלה ללימודי המשך. אם צרכני הציונים לא יוכלו לסמוך על הציונים של המוסד, הם עדיין יזדקקו למשוב משמעותי לגבי רמת ההישגים של הבוגרים, ויחפשו אותו בדרכים אחרות, מחוץ למוסד. מובן שתוצאה זו תחליש את מעמד האקדמיה עוד יותר. בנוסף בשנים האחרונות מתפרסמים בתקשורת יותר ויותר דיווחים על אקזיטים והצלחות אחרות של צעירים, יזמים ויצירתיים נטולי

קריאה מומלצת למאמרה של ליבמן:

המועצה להשכלה גבוהה (2012). "דו"ח שנתי בעריכת חוה קליין, ירושלים מעגן, ד. ושלפירא, ל. (2013), "אינפלציה של ציוני הבגרות", הוצג בכנס הישראלי לפסיכומטריקה, ירושלים.

Arum R. & Roska J. (2010). **Academically adrift: Limited learning on college campuses**. Chicago: University of Chicago Press.

Rojstaczer, S. & Healy, C. (2012). **Where A is ordinary: The evolution of American college and university grading, 1940-2009**. NY: Teachers College Press.

הגיגים לקראת הערכה בעולם של "לומדים עצמאיים"

חנן יניב

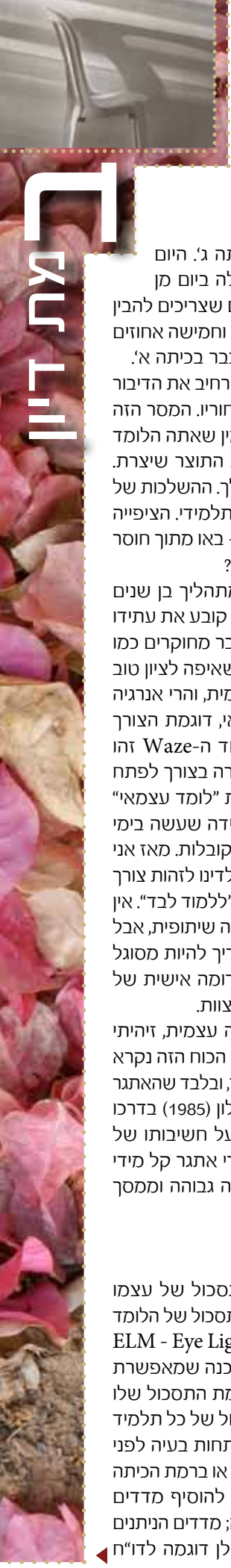
פרופ' חנן יניב הוא ראש צוות פדגוגיה דיגיטלית בפקולטה לאמנויות במכללת סמינר הקיבוצים ומחברו של הבלוג "חינוך אחר" לענייני חינוך. פרופ' יניב חוקר ומחנך השותף במיזמים רבים. בנעוריו הודח מתיכון עירוני ד' בתל אביב. במאמרו כאן הוא ממחיש את חשיבותה של הערכה עצמית מצד הלומד כחלק מפיתוחו כלומד עצמאי. בין היתר הוא מציע הערכה שמבצע הלומד על פי תחושותיו (מד-אור בעיניים) או על פי מידת השימושיות של תוצר הלמידה שהפיק. פרופ' יניב יוצא חוצץ נגד ההערכה הקונבנציונאלית ועולם הציונים התקני בהם הלומד מוערך על ידי מישור חיצוני. הוא מתריע על ההשלכות ההרסניות והמדכאות של הערכה כזאת לפיתוח לומד עצמאי בעל מוטיבציה פנימית.

באופן משמעותי. כל נהג שמשתמש ב-Waze משפר באופן ניכר את הסיכוי להגיע למחוז חפצו בדרך המהירה (או הקצרה) ביותר, תוך חיסכון בזמן, בטיחות מוגברת, חיסכון בדלק ובבלאי המכונית. ברור שההשפעות של Waze על הנהיגה שלנו אינן רק חיוביות - אנחנו מאבדים הרבה מהיכולת שלנו להתמצא במקומות בהם היינו, אבל הערך המוסף של השימוש בטכנולוגיה הזאת ברור לכול. אדם קם בבוקר ומגלה שיש Waze וצריך ללמוד להשתמש בו. צריך אולי אפילו לחשוב על קניית סמארטפון (אם אין לו); לרכוש את מיומנויות ההפעלה הבסיסיות, ללמוד להוריד אפליקציות, להוריד את האפליקציה, לפתוח חשבון ולהתחיל להשתמש בה. אך גם אז לא נשגה בשושים. צריך ללמוד להבין את ההוראות, ללמוד להעריך מרחקים, לדעת מתי להעיף מבט על המפה ועוד, ועוד, ועוד..

מה עושה ה"לומד העצמאי"? רוכש טלפון סלולרי, לומד להשתמש בו, מוריד Waze ומתחיל לנהוג. כיצד מכשירים אדם למסוגלות ביצוע למידה כזאת בעצמו מבלי לקחת סדנאות לשימוש בסלולרי

אין לך "אני מאמין" בית ספרי שלא תמצא בו את המטרה "פיתוח (או טיפוח) לומד עצמאי". את הפירושים למונח "לומד עצמאי", תקצר היריעה מלהכיל. כאן אנסה לטפל בנושא אחד וכאוב - הערכה. מדוע כאוב? כי אין לך מכשול גדול יותר בדרך לטיפוח לומד עצמאי מאשר התלות שלו בהערכה חיצונית.

אפשר אומנם להתחיל בניתוח המסלול שעובר תינוק מיום היוולדו בדרכו להיות אדם תלוי במילותיהם של אחרים, עוד הרבה לפני שהוא מגיע למערכת החינוך. מאחר שאנחנו עוסקים בהכשרת מורים, נתמקד במשמעות מנגנוני ההערכה המקובלים בבתי הספר (ובמכללות להכשרת מורים) כמשוכה בדרכו של הילד להבין את ערכו שלו ואת ערכם של תוצריו. הספרות (למשל: קרמר, 1984) מציגה את הרציונל כהכנת האדם ללמידה כאורח חיים ככורח קיומי בעולם משתנה. ננסה להבין את המשמעות דרך הדוגמה הטובה ביותר (לדעתי) של סימביוזה בין אדם לטכנולוגיה בעולם המשתנה הזה: כלי ניווט לנהיגה בשם Waze. ויהי בוקר, ויהי ערב - והאדם יצר את ה-GPS. הנה לנו טכנולוגיה שמשנה את חיינו



יהיו לו ציונים גבוהים. היום, ילדים שלא קיבלו תעודות הצטיינות, היה להם פרצוף חמוץ. הם בטח חושבים: "אני כבר לא קיבלתי השנה כנראה שלא אקבל בכלל". זה מוריד את הביטחון.

כשדנה כתבה את הדברים היא סייעה את כיתה ג'. היום היא בכיתה ד' ואני בטוח שתהיה ראש הממשלה ביום מן הימים. כבר היום דנה מכירה בעובדה שיש ילדים שצריכים להבין שהם אינם מצטיינים. למעשה למעלה מתשעים וחמישה אחוזים מהילדים אינם "מצטיינים". עליהם להכיר בכך כבר בכיתה א'. ובכן, האם זוהי הדרך לטיפול לומד עצמאי? לא ארחיב את הדיבור בנושא הציון, אלא אדון במשמעות המסר שמאחוריו. המסר הזה מגדל אותך במשך כל שנות הלימוד שלך להאמין שאתה הלומד אינך יכול להעריך את התהליך שעברת או את התוצר שיצרת. משהו אחר, בלתי תלוי, צריך להעריך אותו בשבילך. ההשלכות של המסר הזה הן כי במלא עצמתם בעבודתי עם תלמידי. הציפייה שלהם למשוב ממני - תוצר של מערכת החינוך - באו מתוך חוסר מוכנות להערכה עצמית. האם זהו לומד עצמאי? התלות של תלמידים בהערכה חיצונית נובע מתהליך בן שנים רבות בו הפך הציון מכלי פדגוגי לכלי קיומי. הציון קובע את עתידו של הלומד ולכן מאבד מערכו הפדגוגי. למדנו כבר מחוקרים כמו ראיון ודסי (1985) כמה המוטיבציה החיצונית (השאפייה לציון טוב במקרה הזה) מדחיקה כל סיכוי למוטיבציה פנימית, והרי אנרגיה פנימית היא המניע העיקרי של הלומד העצמאי, דוגמת הצורך ב-Waze. אף כוח חיצוני לא מכוון אותי ללימוד ה-Waze זה צורך פנימי שלי לשיפור יכולות הניווט שלי. ההכרה בצורך לפתח אצל הלומד מנגנוני הערכה עצמית בדרכו להיות "לומד עצמאי" מלווה אותי כאדם שעיסוקו בלמידה שרב הלמידה שעשה בימי חייו הייתה מונעת צורך פנימי ומחוץ למסגרות מקובלות. מאז אני שואל את עצמי האם אנחנו יכולים להכשיר את ילדינו לזהות צורך פנימי וללמוד לבד? בל נטעה במשמעות המושג "ללמוד לבד". אין הוא, בשום דרך שהיא, רומז על חוסר עניין בלמידה שיתופית, אבל בכדי להיות שותף משמעותי בלמידה, האדם צריך להיות מסוגל ללמוד בעצמו, שהרי משימות צוות מחייבות תרומה אישית של חברי הצוות שקבלו על עצמם משימות בשם הצוות. במסע לחיפוש מנגנונים לטיפול מנגנוני הערכה עצמית, זיהיתי כוח מניע משמעותי שיכול להפוך מידיד לרועץ - הכוח הזה נקרא תסכול. תסכול הוא כוח מלווה התמודדות עם אתגר, ובלבד שהאתגר אינו מעל לסף היכולת של המתמודד. רוברט מלון (1985) בדרכו לנסח תיאוריה של מוטיבציה פנימית, מצביע על חשיבותו של האתגר ועל הצורך במידה נכונה של אתגר, שהרי אתגר קל מידי איננו אתגר ואתגר קשה מידי גורר תסכול ברמה גבוהה וממסך על תהליך הלמידה.

מד-אור בעיניים

על מנת לתת ללומד יכולת לנטר את סף התסכול של עצמו ולמורה להעניק את היכולת לזהות עליה ברמת התסכול של הלומד ושל הכיתה כולה, בניתי את **מד-אור בעיניים** (ELM - Eye Light Monitor). **מד-אור בעיניים** (יוני, 2008) הוא תוכנה שמאפשרת לתלמיד לדווח בצורה חזותית ותמציתית את רמת התסכול שלו בתום כל שיעור ולמורה לזהות עליה בסף התסכול של כל תלמיד וממוצע הכיתה כולה. המורה יכול לטפל בהתפתחות בעיה לפני שהיא הופכת לגבוהה מידי ברמת התלמיד הבודד או ברמת הכיתה כולה. לצד מדד התסכול, הוספתי את היכולת להוסיף מדדים אחרים כמו למידה, עניין, תרומה, רלוונטיות וכדומה; מדדים הניתנים להגדרה על ידי המורה בתחילת הסמסטר. להלן דוגמה לדיון

וב-Waze? או לפי דיואי - מבלי להיות לומד אוטונומי? ובכן ברור שמעל לכל אנו צריכים לדעת שאנחנו יכולים. אין דרך בדוקה יותר מלטפח אדם עם ההרגשה של חוסר מסוגלות מאשר להעביר אותו במכשך מערכת ההערכה הקונבנציונאלית. גם (אב) כל חטאת הוא הציון. הציון טומן בחובו כמה בעיות מובנות שאנסה להציג בדרך להבנת האלטרנטיבות האפשריות. אך ראשית, הנה כמה מילים שכתבתי בבלוג שלי "חינוך אחר" בנושא הציון:

- בגלל הציון אני יודע שאני לא מספיק טוב;
- בגלל הציון אני יודע שאחרים טובים ממני;
- בגלל הציון אני לומד לרצות שאחרים יקבלו ציון נמוך ממני;
- בגלל הציון אני יודע שאריב עם הורי;
- בגלל הציון, אני יודע שאאכזב אותם;
- בגלל הציון, אני יודע שאאכזב את המורים שלי;
- בגלל הציון, אני יודע שאתווג למגמות פחות יוקרתיות;
- בגלל הציון, אני יודע שאתפתה לעשות דברים שאני יודע שאסור (לזייף את חתימת ההורים, להעתיק וכו');;
- בגלל הציון, אני מאבד את הרצון שלי ללמוד לעומק דברים שמעניינים אותי;
- בגלל הציון, אני פוחד ומתוח לפני מבחנים, פחד שמשתק אותי לפעמים ומפריע לי ללמוד;
- בגלל הציון, אני יודע שאולי לא אתקבל ליחידה שרציתי בצבא;
- בגלל הציון, אני יודע שלא אתקבל לפקולטה שרציתי ללמוד בה באוניברסיטה, או אולי לא אתקבל לאוניברסיטה בכלל;
- בגלל הציון, אני יודע שחברים שלי ילעגו לי;
- בגלל הציון, אני יודע שאין לי סיכוי עם מלכת הכיתה;
- בגלל הציון, אני יודע שבית הספר שלי פחות טוב מאחרים (מיצ"ב);
- בגלל הציון, אני מאבד את האמון במורי ובהנהלת בית הספר;
- בגלל הציון, אני שומע איך הורי מנאצים את המורים שלי;
- בגלל הציון, אני יודע ש...;
- בגלל הציון - אני יודע שאני לוזר!

ולדבריי אלה הוסיפה אלה פלג בבלוג שלה:

- בגלל הציון אני יודעת שלא יקראו את שמי היום בטקס;
- בגלל הציון אני יודעת שאחפש על מה להסתכל כדי שעניי לא יתקלו בעיני אחרים;
- בגלל הציון אני יודעת ששוב אחזור לכיתה עם עיניים מושפלות;
- בגלל הציון אני לומדת שהאופי שלי לא באמת קובע;
- "בגלל הציון, אני פוחדת והידע מרחף מעלי וחוזר רק עם הצלצול" (דנה);
- בגלל הציון אני לומדת שלא משנה מה אעשה לא אגיע רחוק;
- בגלל הציון, אני יודעת שמה שחשוב זה לא באמת התהליך אלא התוצאה.

ובתגובה כתבה דנה בתה של אלה:

אני דנה וסיימתי כיתה ג'. היום היה טקס מצטיינים בבית הספר. אני רואה את עצמי בעוד שנה יושבת עם כל הילדים ואני מנסה לדמיון שאני ועוד ילדים לא מקבלים תעודת הצטיינות בטקס כזה, אני לא רוצה לדעת במספרים. אני יודעת שציונים זה החיים אבל אני לא יודעת מה יהיה הממוצע ציונים שלי עוד שנה וזה מבין ומשפיל שאומרים שלא השתדלת מספיק ליד אחרים. כל אחד משתדל אבל לא תמיד מקבל ציונים טובים. כל אחד משתדל בתחום שהוא הכי רוצה וטוב לו. נאמר שיעשו ממוצע ציונים במדעים למי שאוהב מדעים,



מד-אור בעיניים, דוגמה לדו"ח שבועי. ההערות באפור של התלמיד, התגובות בלבן של המורה.

מחקרים שערכנו על השימוש במד-אור בעיניים מצביעים על שביעות רצון מרובה של הלומדים והמנחים, המורים או המרצים ומצביעים על מקרים בהם טיפולו המסור של מורה בהתנהויות בעיות בתחילתן הצילו תלמידים מנשייה סמויה (Yaniv, 2008; Wadmany and Yaniv, 2012). הצורך להעריך את המדדים השונים מידי שבוע, מוביל את הלומד (או הלומדת, כמובן) להתבוננות פנימית תוך התמודדות עם קונפליקט שבין הצורך להיות גלוי וכן אל מול החשש לפגוע במורה או להיפגע אישית על ידו. סוג כזה של תהליך מוביל את הלומד למפגש רפלקטיבי עם עצמו ומסגל שגרה של בחינה אישית והערכה אישית של מצבו. האחריות שמלווה את התהליך כלפי עצמו וכלפי הקבוצה. ככל שהתגובות כנות יותר, הסיכון העצמי עשוי להיות גדול יותר אך התועלת הפוטנציאלית ללומד ולקבוצה תהיה גדולה יותר. בחינה אישית היא תכונה בסיסית של לומד עצמאי.

מד-תפקוד בצוות

התנועה שעוברת על מערכות חינוך בארץ ובעולם לקראת למידה מונעת פרויקטים צוותיים ובעקבותיה ההכרה בחשיבות הלמידה השיתופית, יוצרת הזדמנויות חדשות למפגש בין הלומד לבין עצמו: תפקודו בצוות. לשם כך הגדרנו במד-אור בעיניים סוג אחר של מדדים: מדדי תפקוד בצוות. הלומד מגיב גם על מדדים כתרומת תכנים (כמה תרומתי תכנים לפרויקט הצוותי?); תרומת רעיונות; תרומה להתנהלות הפרויקט; פרגון לאחרים; חסימת תרומות (מאחרים) ועוד.

"הייתי מעורבת לכל אורך השיעור מהעלאת הסרטון שהכנתי, הורדת תוכנה להמרת הסרטון מפורמט אחד לאחר, עזרה בעריכת הסרט, רעיונות לעיצוב הסרטון הסופי. אורית חולה ולא נמצאת ואני מעדכנת אותה במהלך התקדמות הפרויקט", כותבת מיכל הערכה לתרומתה להתנהלות הפרויקט. סוג כזה של שיקוף עצמי מחייב בחינה אמיצה של התרומה האישית. בתהליכי מחקר עכשווי מצופה מן המראה השבועי להוביל את הלומד להשתפרות תפקודו כחבר צוות.

הערכה בעולם של למידה פרויקטאלית

הפופולריות ההולכת וגדלה של למידה פרויקטאלית ברוח תפיסות פילוסופיות הומניסטיות - קונסטרוקטיביסטיות, פותחת צוהר חדש להבנת המונח "הערכה" (יניב, 2013). כיצד מעריכים מיזם ביתחומי? על מי מוטלת האחריות להערכה? בידי מי הזכות להעריך בעולם של מבני דעת מעורערים? בעולם של תפיסה חינוכית או ערכית

ממוקדת אנוש (הומניסטית או פרוגרסיבית או רדיקלית)? לאור הפופולריות הגדלה של מיזמים לימודיים שתוצרם מארז המופק בכלים טכנולוגיים (אתר, בלוג, מאגר מידע, משחק למידה, סרטון אנימציה, סרטון וידאו ועוד) צומחת לה הזדמנות ליישום מודל הערכה חדש - מחקר שימושי (Usability Study).

מחקר שימושי משמש למחקר בתחומי הערכת "חוויית המשתמש" בתחומים שונים. הוא מקובל מאד כשיטה לניתוח השימושיות של אתרי אינטרנט ומערכות תוכנה. זוהי מתודולוגיה שלמה שנועדה לבחון את התאמת התוצר למטרותיו של המפתח. מאמר זה מציג להתאים ולאמץ שיטה זו להערכת התוצרים שמפיקים הלומדים במסגרת עבודתם על מיזמים צוותיים או אישיים במסגרת למידה מבוססת פרויקטים (PBL). עיקרו של הרעיון הוא שהלומדים, עם סיום עבודת ההפקה או עם סיום תוצרי ביניים בתוך כדי תהליך ההפקה, יבצעו מחקר שימושי מתוך פנייה לעמיתים מהכיתה שלהם או מכיתות אחרות. בכך יוכלו הלומדים להעריך את איכות התוצר שהפיקו ולתקן אותו לרמת האיכות שהם שואפים לה.

נכון הוא שתמיד טענתי נגד יבוא מודלים לעולם החינוך מתחומי התעשייה, בטענה שהתעשייה עסוקה בתוצר בעוד החינוך עסוק בתהליך. אינני רואה כאן סתירה משום שהתפיסה החינוכית של למידה מבוססת פרויקטים עסוקה בתהליך, אך מכוונת את הלומדים לעסוק בתוצר. תפקיד המורה הוא ללוות ולכוון את התהליך על כל משמעויותיו: איכות המקורות, איכות התכנים, רמת ההעמקה, המתודולוגיה, עבודת הצוות (בראייה ארגונית ובראייה חברתית), מקורות האנרגיה, יישום המטרות וכדומה, כאשר תפקיד הלומד הוא להפיק תוצר קרוב ככל האפשר למטרות הצוות. על מנת להבהיר את מהלך ההערכה המתואר, להלן דוגמה: תלמידי בקורס לתואר שני (כמובן שהשיטה מתאימה לכל גיל ושלב) בנו בלוג בשמו של פילוסוף לפי בחירתם. הבלוג של הפילוסוף לכאורה הזה יועד להגיגים "הוגה" בהתייחסות לסוגיות חינוכיות עדכניות. התוצר, אם כן, הוא הבלוג. הם יכולים עתה לבקש מקבוצת חברים שלהם לקרוא את הבלוג ולצפות בהם בעת הקריאה. תוך כדי צפייה הם יכולים לבדוק כמה פשוט לקוראים להבין את שכתבו, כמה הם מסכימים עם העמדות המוצגות, כמה הם חושבים שהעמדות אכן מייצגות את ההוגה בשמו נכתבו לכאורה, כמה זמן הם "מבלים" בבלוג לפני שהם "פוזלים" לכיוונים אחרים, כמה הם מבינים את שעליהם לבצע, כמה נגיש להם חומר הרקע וכמה הם משתמשים בו וכן הלאה.

הצוות המפיק מכין דו"ח שימושי לבלוג שיצר. לאחר ניתוח הממצאים מכינים את רשימת התיקונים הנחוצים. כאן הם יכולים לבחור מה מידת ההשקעה שירצו להשקיע בתוצר הסופי, ולפי זה יוכלו להעריך את הציון המגיע להם בעצמם או במשותף עם המורה - אם דרוש ציון.

לסיכום, כמו כל דבר בעולם החינוך אי-אפשר לנתק מודלים, שיטות, כלים, מתודולוגיות מתפיסה חינוכית ברורה של המורה. ההערכה הקונבנציונלית יוצרת הזדמנות לבחינת הקשר הזה. יש להניח שאי-ההלימה בין "ציון" לבין כל תפיסה פילוסופית ממוקדת אדם ולא תוכן ברורה מאוד. תפיסה פילוסופית היא הבסיס לכל חשיבה חינוכית ומחייבת נאמנות רבה לערכיה, אחרת תלמידנו גדלים להיות אנשים מבולבלים בתרבות מבולבלת, כמונו וכמו התרבות בה אנו חיים.

הצגתי כאן תפיסה של הערכה על פי מערך הערכים שלי. הוספתי דוגמאות ליישום של התפיסה החינוכית שמאחורי הערכים הללו. אני מקווה ומזמין דיון נוקב במשמעות האמירות המוצגות במאמר והשלכותיהן.

קריאה מומלצת למאמרו של חנן יניב

יניב, חנן (2013). "בגלל הציון", בתוך: חינוך אחר, בלוג. <http://notes.co.il/yaniv>.
יניב, חנן (2013). "מה העולם הדיגיטלי עושה לילדינו ולנו?", בתוך: פדגוגיה דיגיטלית: אבני דרך ואתגרים בחינוך מתחדש, וודמני רבקה, עורכת. (בהכנה).
פלג, אלה (2013). "כמו כלים שלובים". בתוך הבלוג של אלה פלג, בלוג. http://elapelegmla.blogspot.co.il/2013/06/blog-post_28.html
קרמר, ל. (1984). "הפעלת תכנית לטיפול הלימוד העצמאי של התלמידים (תיאור מקרה וניתוח)", הלכה למעשה בתכנון לימודים, משרד החינוך, האגף לתכניות לימודים, ירושלים: 21-7

Deci E., Ryan M. R. (1985). **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum.
Malone, T. W. (1981). "Towards a theory of intrinsically motivating instruction", in: **Cognitive Science**, (4): 333-369.
Yaniv, H. (2008) ELM - "Eye-Light Monitor: Assessment in a world of hybrid values". in: **manager's Journal on Educational Psychology**, 2(1): 60-69.
Wadmany, R., & Yaniv, H. (2011, August). "Impact of implementing an educational innovation (ELM) in a teacher education program (M.Ed.)". Paper presented at the **36th Annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe**, Riga, Latvia.

איכות ההערכה ותרומתה היא כרטיס הביקור של בית הספר שלומית אבדור

ד"ר שלומית אבדור שימשה מרצה בכירה במכללת אחווה וחוקרת במכון מופ"ת. היא עוסקת בתחומים של הכשרה ופיתוח מקצועי ופרופסיונאלי של מורים. במאמר זה נסקרת ההיסטוריה הקרובה של גיבוש ועיצוב נושא ההערכה במערכת החינוך ושל קבלת ההחלטות שנעשתה בהקשר זה. ד"ר אבדור מצביעה בביקורתיות על ההזנחה ביישום ההחלטות ועל ההשלכות השליליות של אותה הזנחה. היא מציגה הצעה מעשית להקמת מערך ההערכה מקצועי ליישום מתקן.

**"בית"ם לעולם
לא יהיה לקוח
שווה של
הערכה, אם
לא תיתן לו
ההזדמנות
לבצע בעצמו
ולהפוך לשותף
שווה בדיאלוג
לשיפור בית"ם"**

(נבו, 2001)

בחזקה שד מרקד מבקבוק אטום. דבריו נתנו לגיטימציה לדון בפומבי בישיבות מורים ובשיחות עמיתים בעמדות המבטאות היעדר ההסכמה עם המשמעויות הנובעות ממדיניות הבחינה הרווחת בתוככי המערכת, וכן גם להעלות לכותרות את הזעם הניתן על גורמים שתפקידם לייצג את מדיניות המשרד בעניין זה, מבלי שיינתן פתרון הולם והוגן לתלמידים רבים הנמנעים במערכת התחת מכבש המבחנים. תלמידים אשר נדחפים לשוליים ומורחקים מן העין כי רמת הישגיהם פוגעת במצג ההישגים הבית ספרי. את המחיר הקשה והבלתי נסבל של הנשירה ממערכת החינוך משלמים התלמידים הנושרים והחברה כולה.

למעשה "מדיניות המדידה וההערכה" שהפכה להיות הסמן העיקרי של מערכת החינוך בישראל, במטרה להובילה להישגים לימודיים גבוהים יותר, הפכה להיות גורם שהוביל לסחרחרת של לחצים על מורים, תלמידים, הורים והמערכת החינוכית כולה. הורים לילדי גן שולחים את ילדיהם לקורסי הכנה לקראת כניסתם לכיתה א'; מורים מודיעים להורים כי בתום חופשת סוכות על הילדים בכיתה א' לדעת לזהות את כל האותיות; בתי הספר של כפרי נוער מאוכלסים ברבבות "תלמידים נושרים" ומנסים להציל את השברים ולטפל בתחושת התסכול וחוסר הערך, ועוד כהנה וכהנה דוגמאות אשר מבהירות את תנאי המשחק במערכת

הצהרתו של שר החינוך, הרב שי פירון, כי מערכת חינוך של היום עוסקת בעיקר ב"למידה בשירות ההערכה" והפעולות שנקט בעקבות עמדתו זו - העלו לכותרות נושא שנוי במחלוקת בדבר מקומה ותפקידה של ההערכה במערכת החינוך. הוויכוח צבר עוצמות חסרות תקדים כבר לפני כעשור שנים, עת התחילו להתפרסם מגמות המסקנות של וועדת דברת ועם פרסום הדוח הסופי ותחילת יישומו כבר בשנת 2005. עמדתו החינוכית של השר לפיה, מדיניות המבחנים הנוכחית חוסמת אפשרות של מערכת החינוך לחלום, להמריא, לממש יכולות מגוונות של תלמידים, להרחיב אופקים, לחבב את הלמידה על התלמידים ואת ההוראה על המורים, להעלות את ההנעה ועוד תיאורים מעין אלה - הוציאה

החינוך: בתי ספר מוערכים בעיקר על פי הישגים לימודיים בתחומים מועדפים, ואת המחיר משלמים כל מי שאינם עומדים במרוץ.

בטרם אציג את עמדתי בעניין הצורך בהעמקת ההטמעה של הערכה מסוג אחר במערכת החינוך, אבהיר את משמעות המושג "הערכה". למושג הגדרות לא מעטות המבטאות את התפתחותו ואת התרחבות השימוש בתהליכי הערכה, החל מתחום התעשייה (בקרת תקינות מוצר) דרך הערכת לומדים ומיונם בהתאם לתוצאות ביצועיהם ועד לשימושי הערכה במערכות ארגוניות מורכבות כמנוף לשיפור איכות בדרכים שאינן מהוות איום אלא עידוד לשיתוף ותרומה. בשפה העברית לא קיימת הבחנה סמנטית בין שני השלבים המגולמים במושג "הערכה" (evaluation). הבחנה זו



החלים על כלל המסגרות השייכות לאותה מערכת, הופכת המערכת להיות חשופה ומושא לבחינה של בעלי עניין ישרים ועקיפים, שיש להם קני מידה שונים ואפילו נוגדים בהתייחסותם ובשיפוט שהם עושים בהקשר לממצאי ההערכה. במצבים כאלה ההערכה הופכת להיות מתגוננת ולא מועילה למרות הכוונות המקוריות של קובעי התקנים.

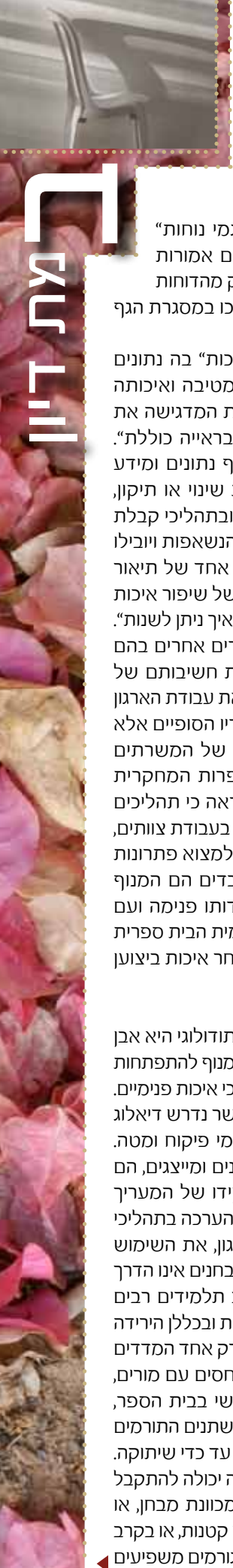
התפתחות בתאוצה של יישום תהליכי הערכה במערכת החינוך בישראל

כבר בשנת 2000, בתקופת כהונתה של לימור ליבנת כשרת החינוך, פורסמה רפורמה במדיניות החינוך שעיקרה מבוסס על קביעת תקנים להישגים הנדרשים במקצועות

הלימוד השונים בבתי הספר. הרפורמה, שיובאה ממדינת קולורדו בארצות הברית, אמורה הייתה ליצור שינויים בארגון בית הספר, ולהתבטא בתוכניות העבודה והמדיניות של המטה שיבוצעו במחוזות ובבתי הספר עד לרמת הכיתות. הסיבה להחלת הרפורמה נבעה מממצאים שהראו כי הפערים בהישגי תלמידים ממוצא אשכנזי לעומת מוצא מזרחי הולכים ומתרחבים בכיתה ד' ומעמיקים בהדרגה עד לכיתה י"ב. הפערים ניכרו גם בציוני מבחני הבגרות ובהרכב הנבחנים ברמה של חמש יחידות. הפערים היו גדולים בקרב מסיימי תואר ראשון באוניברסיטאות, וחריפים במיוחד בקרב מסיימי תואר ראשון בטבע ובמדעים. בנוסף נצפתה במערכת החינוך תופעה של ציפיות נמוכות מהתלמידים, והיעדר מיקוד בתכנון ובהכנה של בתי הספר היסודיים לקראת כניסה של תלמידים לחטיבות הביניים. מסקנת משרד החינוך לנוכח ממצאים אלה הייתה שהמשאבים המוזרמים לתוך המערכת אינם מנוצלים ביעילות וכי יש פער לא מוצדק שיש לצמצמו בין תקציב החינוך לבין הישגי החינוך בישראל (שקד, 1999).

יסודה של ההאצה בפיתוח תהליכי הערכה חיצונית במערכת החינוך בישראל בהמלצות של וועדת דברת שהוגשו למשרד החינוך בשנת 2005 בכותרת "כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל: התוכנית הלאומית לחינוך" (ראה במשבצת מקורות מומלצים). מינוי הוועדה על ידי ממשלת ישראל נעשה בשנת 2003 "במטרה לבצע בחינה מקיפה של מערכת החינוך במדינת ישראל ולהמליץ על תוכנית שינוי כוללת - פדגוגית, מבנית וארגונית - וכן על התוויית דרך ליישומה". הוועדה קבעה כי העלאת הישגי לומדים תלויה, בין יתר המשתנים ב"ביסוס תרבות של מדידה והערכה כתהליכים מובילים במערכת החינוך". על מנת לממש גישה זו המליצה הוועדה "על הקמת יחידה סטטוטורית עצמאית - רשות ארצית למדידה והערכה - ראמ"ה (שתהיה הגוף המוביל והמנחה המקצועי של מערכת החינוך בתחומים אלה)" (מתוך הדו"ח, עמ' 168). "הרשות הארצית למדידה והערכה תנהל על ידי איש מקצוע בולט בתחום ההערכה החינוכית, תאויש על ידי מיטב מומחי המדידה וההערכה מתחום החינוך ומדעי החברה, תתקצב בנפרד, ופעילותה תכון על ידי ועד מנהל שיכלול נציגים ממשרד החינוך, אנשי חינוך, נציגי ציבור ומומחים מהאקדמיה. הוועד המנהל ייבחר על-ידי ועדה

מנוסחת בהגדרה הקצרה ביותר מבין ההגדרות הרווחות בעברית למושג, לפיה, "הערכה היא מדידה + שפיטה". בשפה האנגלית ההבחנה בין השלבים היא ברורה. השלב הראשון (assessment) מתייחס לתיאור באמצעות איסוף שיטתי וקפדני של מידע על אופן הביצוע של מטלות או משימות שהם מושא ההערכה. בשלב זה, המבוסס על מדידה, מתקיים מיזוג של מידע ממקורות שונים וארגונו לכלל תמונה המאפשרת לפרש אותו. שלב זה מבוסס על תהליכי מדידה מספריים או כמותניים המבטאים תיאורים לגבי הדרגה או העוצמה של האיפיון הנמדד (לדוגמה: 25% מתלמידי הכיתה קיבלו במבחן בשפה זרה ציון הנמוך מהערך 60; 20% מחברי הקיבוץ הביעו עמדה המתנגדת לחלוטין לרעיון ההפרטה, ושאר החברים התפלגו שווה בשווה בין עמדות המביעות היסוס לבין עמדות המביעות הסכמה מלאה לרעיון). השלב השני הוא שלב ההערכה (evaluation) המתייחס לשפיטה (judging) של נתונים או תיאורים של ההערכה באמצעות קני מידה או תקנים רצויים או נשאפים בהקשר בו בוצעה ההערכה. קני מידה אלה אמורים להיקבע מראש על ידי גורם ממונה (או מזמין ההערכה). בהקשרים שונים הם גם ניתנים לשינוי ואינם בבחינת "כזה ראה וקדש". תוצאות השיפוט אמורות לקבוע את עתיד מושא ההערכה (לדוגמה: פלוני ימשיך בלימודיו במגמה בה הוא לומד, אלמוני יעלה הקבצה, המתחרה יעלה לשלב הגמר, החולה יקבל טיפול X, התוכנית צריכה לעבור שינויים בהיבטים ב' ד' ח'...; התוכנית תמשיך להיות מיושמת גם בשנה הבאה). תיאור זה מוביל להצגה של הגדרה מורכבת יותר למושג הערכה שניסוחה הוא "הערכה היא זיהוי, הבהרה, ויישום של קריטריונים בני-הגנה שמטרתם לקבוע מהו ערכו של אובייקט (מעלותיו/סגולותיו) ביחס לקריטריונים אלה (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004). הרעיון של שימוש בקריטריונים בני הגנה טומן בחובו אחריות רבה ביותר של מי שקובעים אותם קריטריונים לנמק מדוע הם חשובים ורצויים. לעיתים קרטריון חשוב יכול להיות לא-רצוי בשל הנזק העלול להיגרם לצד כלשהו (המערך או המוערך) מעצם השימוש בו. ההבחנה בין הערכה חיצונית, הנעשית על ידי גורם מחוץ לארגון, להערכה פנימית, הנעשית על-ידי גורם מתוך הארגון, היא הבחנה משמעותית ביותר מבחינת עוצמת האיום על מושא ההערכה. במצבים של הערכה חיצונית המכתיבה תקנים רצויים או נשאפים



ניתן לקרוא באתר דו"חות של מחקרי הערכה בנושאים הקשורים למימוש מדיניות משרד החינוך בתחומים מרכזיים (למשל, בנושא יישום רפורמת אופק חדש ותפיסת תרומתה). הדוחות

מתייחסים למדגמים ברמה הארצית או "מדגמי נוחות" (בהתאם לתנאים ולנושא הנבדק) ומסקנותיהם אמורות לשרת את מקבלי ההחלטות באותם עניינים. חלק מהדוחות

הם מהתקופה שלפני הקמת הרשות ואלה נערכו במסגרת הגף להערכה בראשותה של ד"ר שילד.

סוג הערכות זה מבטא אסכולה של "ניהול איכות" בה נתונים סטטיסטיים מהווים את הבסיס להתרשמות מטיבה ואיכותה של מערכת. גישה זו שונה מהאסכולה הניהולית המדגישה את מקומה של ההערכה כבסיס ל"איכות הניהול בראייה כוללת".

גישת "איכות הניהול" שמה דגש רב על איסוף נתונים ומידע המאפשרים לרדת לשורשי סוגיות המצריכות שינוי או תיקון, ואלה משמשים בחיפוש דרכי פעולה יצירתיות ובתהליכי קבלת החלטות אשר ישפיעו על דרך השגת המטרות הנשאפות ויובילו אל המצופה. הנתונים הסטטיסטיים הם רק פן אחד של תיאור המצב, בעוד שלהערכה מעמיקה באוריינטציה של שיפור איכות נדרשות גם שאלות העוסקות ב"מה", ב"למה" וב"איך ניתן לשנות".

הספרות המקצועית בתחום החינוך, כמו במגזרים אחרים בהם כלי הערכה משמשים ככלי ניהולי, מדגישה את חשיבותם של מנגנוני הערכה פנים-ארגוניים שמטרתם לשפר את עבודת הארגון ולהעלות את רף הישגים לא רק מבחינת תוצריו הסופיים אלא גם מן ההיבט של שביעות הרצון והמוטיבציה של המשרתים באותו ארגון ובקרב קהלי הלקוחות שלו. הספרות המחקרית בנושא יעילות והישגים של עבודת מערכות מראה כי תהליכים של התבוננות פנימה, שיפור תהליכים, שיתופיות בעבודת צוותים, למידה מהצלחות, פיתוח תהליכי חקר על מנת למצוא פתרונות יצירתיים בד בבד עם מתן כבוד והערכה לעובדים הם המנוף לשיפור איכות ולהצלחה של הארגון בהתמודדותו פנימה ועם הסביבה החיצונית. חשיבותה של ההערכה הפנימית הבית ספרית רבה לאין ערוך לצורך קבלת החלטות ומעקב אחר איכות ביצוען במטרה לתקן או לשנות או להתמיד בפעילות.

ההערכה בהיבט הערכי וההתנהגותי ובהיבט המתודולוגי היא אבן יסוד של כל ארגון המאמץ אותה כדרך חיים. היא המנוף להתפתחות ולצמיחה כלפי גורמי חוץ והיא הגלגל המניע תהליכי איכות פנימיים. ערכה של ההערכה הפנימית הוא רב במיוחד כאשר נדרש דיאלוג פנים-מערכתי כמו, למשל, בין בית הספר לגורמי פיקוח ומטה. נתוני הערכה (assessments), בתנאי שהם אמין ומייצגים, הם הבסיס הטוב ביותר לניהול דיאלוג פורה. תפקידו של המעריך בתוך הארגון הוא לקדם את השימוש בממצאי ההערכה בתהליכי קבלת החלטות ולהטמיע, יחד עם מובילי הארגון, את השימוש הקבוע בנתוני הערכה. מחקרים מראים כי ריבוי מבחנים אינו הדרך לעודד למידה ולהעלות הישגי תלמידים. בקרב תלמידים רבים תרבות בית ספרית שכזאת משיגה תוצאות הפוכות ובכללן הירידה במוטיבציה שלהם וגם של המורים. מבחנים הם רק אחד המדדים לרמה ולאיכות הלמידה של תלמידים. מערך היחסים עם מורים, תחושת התמיכה שהם מקבלים, ביטחונם האישי בבית הספר, מעורבותם החברתית וגורמים נוספים הם כולם משתנים התורמים למוטיבציה להתמודד ולהצליח או גורעים ממנה, עד כדי שיתוקה. תוצאות מבחנים המשקפים תמונת הישגים גבוהה יכולה להתקבל לא אחת רק בתנאים בהם קיימת הכנה רבה ומכוונת מבחן, או בשיטות הוראה איכותיות במיוחד בקבוצות למידה קטנות, או בקרב תלמידים שהשיגיהם גבוהים ללא קשר לתנאים וגורמים משפיעים

ציבורית בלתי תלויה שבראשה יעמוד מנכ"ל משרד החינוך. את פעילותה של הרשות תלווה ועדה מקצועית מייעצת, המורכבת ממומחי הערכה בחינוך" (מתוך הדו"ח, עמ' 169).

עבודת הוועדה חשפה את הציבור בישראל לעמדות וגישות הנוגעות לתחום החינוך וניהול מערכות חינוך מהיבטים שונים. מסקנותיה והמלצותיה שהלכו והתבהרו כאשר הוגש דו"ח הביניים, כיכבו כמעט בכל פורום מקצועי ושאינו מקצועי. אימוץ הוועדה את מדיניות התקנים שכבר הייתה נהוגה במערכת יצרה לא מעט סערות וויכוחים בקרב מומחים וכן בקרב מי שאינם מומחים. שיאה של הסערה התבטא בהתפטרותם של ארבעה מחברי וועדת המשנה למדידה והערכה. בין המתפטרים היה פרופ' דוד נבו, מי שקודם לחברותו בוועדה, שימש בתפקיד המדען הראשי של משרד החינוך והתפטר על רקע של חילוקי דעות עם מנכ"לית המשרד בעניין מבחני המיצ"ב. בכתבה בעיתון הארץ מיום ה-1.1.2005 מוצגת טענתו, שכדי לדעת את רמתם של התלמידים בבתי הספר די לערוך מבחנים במדגם מייצג של מוסדות הלימוד, ואילו עריכת המבחנים בכל מערכת החינוך משמשת למעשה כשוט המכוון נגד בתי הספר והמורים, ויותר מכך כאמצעי הפחדה והטלת משמעת. התפטרותו של פרופ' נבו מוועדת דברת הייתה על רקע הטענות כי "הנושאים המרכזיים שוועדת המשנה הייתה אמורה לעסוק בהם הוצאו מרשותה באופן זה או אחר: מקצתם הועברו לוועדות משנה אחרות, אחרים לא הופיעו כלל בדו"ח הביניים אף שהיא דנה בהם, נושאים נוספים הופיעו בדו"ח הביניים בלא שנדונו בוועדת המשנה, והיו אף המלצות בדו"ח הביניים, שרוב חברי ועדת המדידה וההערכה התנגדו להן". כן דווח בכתבה בהארץ כי "הקמת הרשות הארצית למדידה והערכה (ראמ"ה) - גוף חיצוני למשרד החינוך, שירכז את נושא ההערכה - לא ניזום על ידי חברי הוועדה, אלא, לדבריהם, הונחת עליהם כעניין שעליהם לכלול בהמלצותיהם". גישתם העקרונית של חברי הוועדה שהתפטרו הייתה ועודנה, כפי שעולה מפרסומים בנושא, כי יש לטפח את ההערכה הפנימית בבית הספר כתנאי מוקדם להערכה חיצונית, כך שתהליכי הערכה לא יהיו זרים ומאיימים על מורים והנהלה, ויתמקדו לא רק בהישגים לימודיים אלא יעסקו גם בהערכה של תוכניות לימודים, מיזמים ופריקטים בהם עוסק בית הספר במטרה לשפרם וכן לשווקם לגורמי פיקוח ובעלי עניין אחרים.

עם הקמתה של הרשות הארצית למדידה והערכה (ראמ"ה) היא נכנסה לפעילות אינטנסיבית בהקשר של מבחני המיצ"ב והשתתפות מערכת החינוך בישראל במבחני ההישגים הבינלאומיים. בשנים האחרונות. עם התרחבות פעילותה, פותחו גם כלים להערכת מורים מנהלים ובעלי תפקידים במערכת החינוך. "רפורמת אופק חדש" נתנה גיבוי למהלכים אלה כחלק מההסכם שנחתם עם הסתדרות המורים.

האתר המקוון של הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך מציג מבחר עשיר של נתונים על הישגי הלומדים במערכת החינוך במבחני הישגים הנערכים מטעם הרשות, ואלה ניתנים להבנה בכתבים שונים המבטאים את המשמעויות השונות של הממצאים. האתר מציע כלים להערכה בית ספרית פנימית אשר גם הם באוריינטציה של מבחנים (למשל, מציבת כיתתית ומציבת שכבתית למיפוי הישגים). כן כולל האתר הצעות ודוגמאות ל"מבחני מדף" המגדירים את ההישגים הנדרשים במקצועות שונים ומספקים מבחנים ומטלות לימודיות המכוונים לתרגול והכנת התלמידים להשגת ההישגים ברמה הנדרשת. בנוסף,

בסביבת הלמידה שלהם. רבים הם התלמידים במערכת החינוך אשר צריכים לקבל עידוד ותמיכה לימודית כדי שיתפתחו תחושה של הישג במה שהשיגו גם אם אין הם עדיין עומדים בסטנדרטים החיצוניים שנקבעו למערכת. תלמידים שהמוטיבציה שלהם דוכאה או כלל לא התעוררה מועדים להיפלט לשוליים, בעיקר בבתי ספר בהם ההישגים הלימודיים הם המדד העיקרי והחשוב ביותר על פיו נמדד בית הספר בעיני בעלי עניין שונים. דווקא בדיקת הסיבות להיעדר הישגים כמו גם לתהליכי נשירה סמויה וגלויה מהלימודים מהווים אמצעי רב ערך בניסיון להתמודד עם קשיים של תלמידים. שאלות המנוסחות בדרך של "מה [קורה]?", "למה [זה קורה]?", "מהי המשמעות [של מה שקורה]" ו"איך [ניתן לפתור את המצב]" הן קריטיות להבנה ולקידום מסגרות בית ספריות בהן נתקלים בתופעות אלה. חשוב לזהות ולמדוד את התנאים בהם תלמידים לומדים ונבחנים ומורים מלמדים ובוחנים כדי שניתן יהיה להעריך את תרומתם של תהליכי למידה, להתייחס למשמעויות וללמוד מהן במטרה לשפר ולהעלות הישגים.

הבניה ושילוב תפקיד של "מעריך בית ספרי" בתוך המערכת הבית ספרית

בסדרת ראיונות שנערכו עם מנהלות בבתי ספר בהם טרם קיים מימוש של תפקיד רכז הערכה בית ספרי, נבדקו עמדותיהן כלפי הכנסת התפקיד למערך העבודה הבית ספרית (סוויסא, 2000). הממצאים חושפים כי תפקיד ההערכה הבית ספרית נתפס כחשוב ביותר על-ידי כל המרואיינות, והן הביעו נכונות ורצון גורף לשלב רכז הערכה בעבודת בית הספר. יתרונות התפקיד מסתמנים בתפיסת תרומתה של ההערכה לקידום תהליכים שונים בארגון כגון: קביעת תוכנית עבודה ויעדים לבית הספר; תרומה לעשייה הפדגוגית; מעקב אחר הישגי תלמידים; זיהוי מאפיינים של אקלים בית ספרי ופיתוח נקודות החוזק של בית הספר; ליווי תהליכים וסיוע בעיצובם (הערכה מעצבת). התייחסות המרואיינות לקשיים לממש תהליכי הערכה בתוך בית הספר מבוססים על



מחסום לראיה שונה של התהליך והתייחסות לממצאי ההערכה כאל תהליך מצמיח ולא ככזה המאיר חולשות ופוגע בהנעה האישית והצוותית. בהתייחס לשאלת המראיינת "מיהו המעריך הרצוי בעיניהן, מעריך חיצוני לבית הספר או משהו מתוך הצוות?" התקבלו מגוון של התייחסויות המעידות על בלבול וחוסר גיבוש עמדה ברורה בתפיסתן את מהות התפקיד ואת המאפיינים הנדרשים ממי שימלאו.

בהמלצות וועדת דברת כלולה ההמלצה בדבר הצורך בפיתוח תפקיד של מעריך בית ספרי. על מנת לממש את הרעיון הוקמה בשנת 2005 וועדה בראשותה של ד"ר גילי שילד, אשר בחנה את המשמעויות המעשיות של שילוב הערכה פנימית בבית-הספר, וניתוח יחסי הגומלין בין הערכה פנימית וחיצונית. בכתב המינוי של הוועדה נכתב: "ההנחה היא שממצאי ההערכה הפנימית של בית-הספר יהוו בסיס לשינוי תוכניות ההוראה והלמידה ויסייעו בקידום הלומדים השונים בהישגיהם". ואכן הנחה זו מבטאת את צורך באיזון ההסתמכות הבלעדית על ממצאי ההערכה החיצונית בבדיקת "איכות" מערכת החינוך, בהסתמך על מערכות מבחנים בהיקף ארצי והצגה של ממצאים והשוואות סטטיסטיות מגוונות של תוצאותיהם. תהליכי מדידה אלה, ככל שהם חשובים, והם חשובים במינונים שאין בהם הגזמה וטירוף מערכות במרוץ להוכחת הישגים בהתאם לסטנדרטים חיצוניים, אינם מספקים מידע על ה"למה וה"איך". מידע זה נדרש על מנת לרדת לעומקם של תהליכים והתרחשויות בהתנהלות הבית ספרית. ניתן לקבל ממצאים על הישגיו ודירוגו של בית ספר על בסיס השוואות לתמונת הישגים של כלל בתי הספר בחתכים ובדירוגים לפי מחוז, הרמה הארצית, סוג בתי ספר, מדד סוציו-אקונומי. האפשרות המעשית לתרגם נתונים אלה לעשייה של ממש על מנת לתקן ולשפר היא בעייתית, ולעיתים אינה אפשרית כלל. לצורך מימושה נדרש מידע ממוקד ורלוונטי לבית הספר, המבוסס על תהליכי הערכה פנימיים, שנותנים מענה לשאלות כמו "למה" תמונת המצב היא כזאת ו"איך" ניתן לשנותה במידת הצורך.

מסמך המסכם את עבודה הוועדה המוזכרת לעיל נקרא "המלצות ועדת היישום לשילוב הערכה פנימית בבית-הספר במסגרת יישום המלצות כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל". המסמך שנכתב בידי צוות מומחים מהווה משנה סדורה רהוטה וכתובה למשעי העוסקת במהות העיסוק בהערכה, ותרומתה של ההערכה למערכות אשר משלבות בשגרת עבודתן מומחים להערכה. כמו כן מציג המסמך את הצורך בהכשרה אקדמית ומעשית של העוסקים בהערכה, נושא שהוא קריטי כדי לפתח מומחים בהערכה בית ספרית ולהעמיד את העיסוק בתחום זה כהתמחות ממוסדת, מחייבת ומוסדרת אשר נמשכת לאורך כל הפעילות הפרופסיונאלית של המעריך הבית-ספרי. המעוניינים יכולים לעיין בפרקי הפתיחה של הדו"ח האמור. בזיקה להמלצות הדוח ולדעותי המקצועיות בתחום ההערכה, אני מבקשת להתמקד בשני עניינים: נושא הגיוס וההכשרה של מעריכים ובכללם מעריכים חיצוניים שישתלבו במערכת החינוך. כמו כן אבקש להציע דגם לפריסה של מערך הערכה בכל מערכת החינוך בישראל, מערך שייתן מענה לצרכים הברורים והמתחייבים של הטמעת הערכה פנימית בעבודת בית הספר.

הכשרה פרופסיונאלית של מעריכים מומחים

בקרב קהל גדול של מעריכים, כמו גם בקרב קהל מקבלי השירות מ"מומחים" בהערכה, ימצאו שאלות פתוחות רבות הניתנות לפרשנויות שונות. למשל, מהי הערכה? מיהו "מעריך" ומי הסמיכו לכך? מהם תחומי עיסוקו? מיהו קהל היעד הצורך את שירותיו המקצועיים? מהם הקודים האתיים להם הוא מחויב ומי, אם בכלל,

ההבנה כי הטמעה של תפקיד כזה עשויה בתחילת דרכה להוות איום על הצוות, ולכן ברור כי ההסתגלות של המערכת לקיומו והחשיפה ליתרונותיו ותרומתו היא תהליך ארוך המצריך נכונות מצד כל הצוות בתמיכה חזקה של המנהל. ההערכה מזוהה כיום עם שיפוטיות ודירוגיות (במבחני המיצ"ב, למשל) ולכן מהווה



ולשימוש מושכל בממצאים אלה. היעדרו של הידע עלול לגרום למצבים בהם השימוש בהערכה נעשה בדרכים הפוגעות בארגון ובמעמד המקצועי של המערך, כמי שהוכשר לסייע לאיכות עבודת הארגון. פיתוח דיאלוג פורה עם מזמיני ההערכה, מנהלים בתי הספר, והדרכתם להשתמש בממצאיה היא תנאי הכרחי למיסוד התפקיד במערכת החינוך, ולתרומתו לאיכות החלטות המתקבלות בהקשרים רבים. ניתן לפתח מערך יחסים מיטבי הכולל את כל הדרגים במערך הבית-ספרי, כאשר המערך שהוא חלק מהארגון, מפגין מקצועיות, יושרה, ומפתח יחסי אמון עם הדרגים השונים. קשר כזה אינו יכול להתממש כאשר המערך הוא מערך חיצוני או מערך שנשכר לתפקיד לתקופה קצרה. נבו (2001) מדגיש שלושה יסודות בעבודת המערך. אלה מתייחסים למודעות, להכשרה ולמשאבים ארגוניים, והם תנאי הכרחי לתרומה יעילה של המעריכים לבית הספר ולמערכת החינוך בכלל. ללא מעורבות ואמון של מנהל בית הספר בתהליך באופן אורייני לא תתממש הערכה באופן המיטבי.

הן התפיסה של חשיבות ההערכה בתחום החינוך והן הצורך להתמחות במתודולוגיות ובהיכרות עם משמעויות של התנהלות המערכת, מעלים את הצורך במעריכים מקצועיים, אשר התמחותם מכוונת להיבטים המגוונים הנדרשים בתפקיד המערך הבית ספרי. האחריות ה"שילוחית" שיש למערכת החינוך כלפי תלמידים, סגלי חינוך וכלפי החברה בכללה, מחייבת את אנשי מקצוע להסתייע בתהליכי הערכה שונים. משום כך יש צורך בגיוס מעריכים המעוניינים להתמחות בהערכה בתחום החינוך. לא ניתן לבנות מערך מעריכים המבוסס רק על מורים ובעלי תפקידים אחרים, שרוצים להתקדם בתפקידם בבית הספר. אין לפסול הכשרה של סגל כזה, אולם בשיטה הקיימת, בה מערך אנשי ההערכה מבוסס על האחרונים, לא תהיה פריסה נדרשת של אנשי הערכה בכל מערכת החינוך, וחסרונה בבתי ספר רבים יהווה בעיה ניהולית ומהותית גם יחד.

מפגשי הרבים עם נושאי תפקידים בבתי הספר - מנהלים, סגני מנהלים, רכזי מקצוע ורכזי שכבות - שנערכו מתוקף היותי מרצה בתחום ההערכה ועבודתי כמנחה בסמינריונים ובעבודות גמר לתואר שני במינהל מערכות חינוך, חיזקו בי את ההכרה עד כמה תחום ההערכה אינו מטופל דיו במסגרת הכשרת בעלי תפקידים במערכת החינוך. גם בפגישותי המקצועיות עם בעלי תפקידים אחרים מחוץ לבתי הספר אני מזהה שלחלקם חסרה אוריינות בסיסית בתחום ההערכה. לתופעה זו יש מחיר, שכן היעדרה של אוריינות זו, ובכללה שאלת שאלות מנחות לתהליכי הערכה, עלולה לגרום למצבים בהם השימוש בהערכה נעשה בדרכים שלא רק שאינן מקדמות את הארגון, אלא לעיתים הן פוגעות בהתנהלות.

פיתוח דיאלוג פורה עם ממלאי תפקיד והדרכתם להשתמש בממצאיה היא תנאי הכרחי למיסוד התפקיד במערכת החינוך, ולמידת תרומתו לאיכות החלטות המתקבלות תוך שימוש בממצאי ההערכה. ניתן לפתח מערך יחסים מיטבי הכולל את כל הדרגים במערך הבית-ספרי, וגם את הדרכתם להשתמש בכלי הערכה רק כאשר המערך הוא חלק מהארגון, מפגין מקצועיות, יושרה, ומפתח יחסי אמון עם הדרגים השונים. קשר כזה אינו יכול להתממש כאשר המערך הוא מערך חיצוני או מערך שנשכר לתפקיד לתקופה קצרה. נבו (2001) מדגיש שלושה יסודות בעבודת המערך. אלה מתייחסים למודעות, להכשרה ולמשאבים ארגוניים, והם תנאי הכרחי לתרומה יעילה של המעריכים לבית הספר ולמערכת החינוך.

מוודא את ביצועם? מהן הדילמות המקצועיות המחייבות דיון במהות מערכת הערכים המקצועיים המדריכה את עבודת המערך? שאלות כאלה ונוספות קשורות לדיון רב משמעות בשאלה האם העיסוק בהערכה כלול בהגדרה של פרופסיה או שתחום עיסוק זה פרוץ וכל מי ש"מצליח" יכול לעסוק בו? מצב זה שונה בקרב העוסקים, למשל, ברפואה, בפסיכולוגיה קלינית, במשפטים, בראיית חשבון ובמקצועות נוספים המבוססים על אבחון, הערכה ומתן ייעוץ, טיפול או סיוע. העוסקים בפרופסיות אלה מאוגדים במסגרות פרופסיונאליות התואמות את התמחותם ומהוות גורם בעל עניין רב בתרומה להתעדכנות בידע ולהתפתחות מקצועית. מסגרות אלה גם מקנות מעמד מקצועי וחלקן אף מנפיקות תעודות המעידות כי בעליהן הם מומחים מוכרים בתחום נתון, ומכאן שללא התמחות העיסוק במקצוע האמור מוגבל או אסור. גם השאלות הקשורות למערך יחסי הגומלין בין מערך למזמין ההערכה מתייחסות למהות המקצוע מן הבחינה המעשית ובמיוחד מן הבחינה האתית. למשל, מהם גבולות התפקיד של המערך? האם תפקידו כולל ניסוח עמדה שיפוטית לגבי טיב ממצאיו או שעליו להסתפק בהעלאתם על הכתב ולהשאיר למזמין ההערכה להבין ולשפוט משמעויות בעת קבלת החלטות? האם יש למערך אחריות כלשהי על השימוש בממצאי ההערכה שערך? אם כן - מה? אם לא - מדוע לא? מה קורה באינטראקציה בין מעריך לבין הגורם המזמין את ההערכה? עד כמה עליו לדאוג שלמזמיני ההערכה תהיה מידה סבירה של אוריינות בתחום ההערכה להבין את משמעות המתודולוגיה ואת משמעויות השימוש בנתונים שהיא מציגה? ומכאן, האם קיים הבדל בין תפקידי המערך לבין התמודדותו עם שאלות מקצועיות ואתיות כאשר הוא עובד במסגרת פרטית וסגורה לעומת עבודה בארגונים או מערכות שיש להם אחריות ציבורית ואפילו אחריות "שילוחית" כמו, למשל, מערכות חינוך? לחלק מהשאלות שהוצגו עד כה יש התייחסויות רחבות היקף בספרות המקצועית. התשובות עליהן אינן חד משמעיות, שכן, תחום ההערכה כולל תפיסות, דגמים ומתודולוגיות מגוונות ולכן גם מייצג התייחסויות שונות למהות ולתכלית ההערכה. הריבוי מתרחש בד בבד למידת הדרישה הגוברת של ההערכה בתחומים ובמערכות רבים ומגוונים. נראה כי לעיתים ההכשרה להערכה היא תלויה דיסציפלינה, כבעבודה סוציאלית, ייעוץ חינוכי, פסיכולוגיה או סוציולוגיה ארגונית, ולעיתים הידע המתפתח נובע מעצם העיסוק בהערכה בנוסף ללימודי שיטות מחקר וסטטיסטיקה ברמה בסיסית, כחלק מחובות הלימודים לתואר אקדמי במדעי החברה. למעשה, המציאות מראה כי תחום ההערכה פרוץ ומאפשר למבקשים לעסוק בו לנסות את כוחם אם ניתנת להם ההזדמנות לכך.

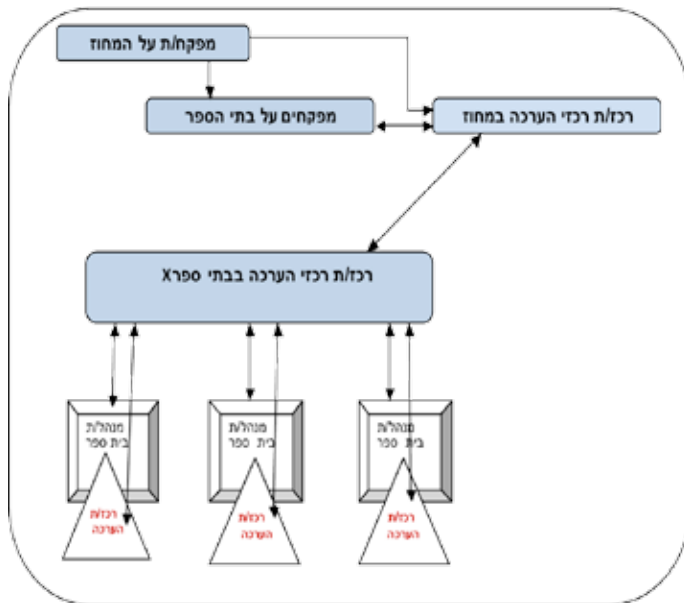
בתוך מערכת החינוך בישראל פועלים לא מעט אנשי הערכה המתאימים לתיאור האחרון. לכן הדרישה של ראמ"ה להכשיר את רכזי ההערכה בבתי הספר במסגרת אקדמית ובתוכנית לימודים מוכרת ומאושרת היא דרישה חשובה ביותר, אולם לא די בכך. בנוסף נדרש פיקוח על מקצועיותם של העוסקים בהערכה בתחום החינוך, והשקעה של ידע ואמצעים בהמשך התפתחותם המקצועית לאורך שנות עבודתם. מי שיעמדו בדרישות אלה ויתמידו בהתפתחותם המקצועית, ראוי שיישאו את התואר "מומחי הערכה" ועיסוקם בתחום זה יהיה עיקר תפקידם בבית הספר. רכזי הערכה חייבים להיות בעלי כישורים גבוהים על מנת לבצע את תפקידי ההערכה המפורטים בהגדרת תפקידם ובהתפתחות הטבעית של תפקיד זה, וכפופים ישירות למנהל בית הספר. אשוב ואדגיש כי לצרכי הערכה רבים, וביניהם מנהלי בתי ספר וחברי הדרג הניהולי, חסר הידע הנדרש להבנת ממצאי הערכה

כלכל. תנאי זה כולל בראש ובראשונה את האמון של מנהל בית הספר בפוטנציאל התרומה של ההערכה, והמעורבות האוריינית שלו בהטמעתה השימוש המושכל בה במערכת עליה הוא ממונה.

הצעה לדגם של פריסת מערך הערכה במערכת החינוך בישראל

הרשות למדידה והערכה בחינוך פרסמה דרישות קדם להכשרה לתפקיד המעריך הבית ספרי, אולם רק מעטים עשויים לענות על דרישות אלה. בנוסף, אין הקצאה נאותה להיקף המשרה בהערכה למי שכבר עוסקים בתחום. מספר השעות המוקצב לממלא התפקיד נגזר כיום ממספר הכיתות בבית הספר. מדד זה אינו הולם לדרישות התפקיד והיקף המשרה בזיקה לרשימת התחומים והנושאים בהם עוסק מעריך בית ספרי על-פי תיאור התפקיד בהנחיות ראמ"ה ומשרד החינוך. כמו כן לא קיימת מסגרת-על מקצועית אשר מלווה את עבודת המעריכים ומפתחת את הידע והכישורים הנדרשים להם בתפקידם.

בהתבסס על המוצג לעיל, להלן מוצג רציונל של דגם לפריסה של מערך הערכה במערכת החינוך בישראל:



מבנה מערכתי מוצע לפריסת ההערכה במערכת החינוך

הנוגעים להשגת הישגים רצויים וראויים למערכת החינוך היא תנאי לפיתוח איכות מקצועית של המערכת השלמה ושל כל אחד מפרטיה.

מטרות הדגם לפריסת ההערכה במערכת החינוך

פיתוח מערך מסייע למסגרות החינוכיות בתוך מערכת החינוך כך שיתאפשר להן להתמקד בפיתוח תהליכי עבודה ופעילות איכותיים ויעילים בתגובה למטרות וליעדים שלהן לאלה המוכתבים להן על ידי גורמי מטה וגורמים אחרים;

העלאת היעילות של מערכת החינוך באמצעות פיתוח איכות ניהולית (quality of management) המבוססת על חקר הצלחות: זיהוי רכיבים וניסוח שאלות להמשך למידה הדורשות איסוף נתונים במטרה למנף הצלחות ולמצוא דרכים יצירתיות לפתרון שאלות הנובעות מההצלחות הללו.

לימוד המערכת כיצד לבסס שיטות של ניהול ידע על מנת לשמר את הידע בארגון ושיתופו בקרב עמיתים ובעלי עניין, במטרה לבסס המשכיות של אקלים ארגוני חיובי, מעצים ומשיג תוצאות.

יתרונות המבנה המוצע

פיתוח תרבות הערכה בית ספרית כמנוף לפיתוח תהליכי איכות בעבודת בית הספר; פיתוח סגלי הוראה בתחום ההערכה במטרה להשפיע על שיפור דרכי הוראה-למידה; יצירת קשר מבוסס נתונים בין השדה למטה לצורך ניתוח משמעויות וקבלת החלטות; אפשרות לסייע לבתי ספר ליישם את מדיניות משרד החינוך בתחומים שונים, בהתחשב במאפיינים ייחודיים לכל בית הספר; סיוע להנהלה סיוע להנהלה לעבוד עם גורמי חוץ בהתבסס על נתונים מהימנים.

טיפול אקלים בית ספרי תומך בצרכי מורים, כיחידים וכאנשי מקצוע, ופיתוח אווירה של למידה ופתיחות בין עמיתים משוחררת מ"חרדת בקרה", ופתיחה לקבלת התייחסויות בונות, גם כשהן לעיתים ביקורתיות.

כיום ניהול בתי ספר ומערכות חינוך אחרות הוא תפקיד מורכב המצריך כישורי ניהול מרובי-ידע ומיומנויות. מערכת החינוך מצויה בצומת של דרישות רבות ולעיתים אף סותרות שמציבים בעלי עניין ישירים ועקיפים. יכולתה להתמודד בסביבות סוערות, דינמיות ולוחצות ולהחליט באופן שקול המקדם את איכות פעילותה תלויה בעיקר בקוהרנטיות הפנימית שלהן ובמידת המקצועיות והמומחיות של מקבלי ההחלטות.

קבלת החלטות בקרב מנהלים, צוותי ניהול, מורים ונושאי תפקידים אחרים במערכות החינוך, וביניהם גם דרג הפיקוח, מבוססת בעיקר על ניסיון מצטבר ואינטואיציה, וכן על ידע מקצועי שנרכש בהכשרות ובהשתלמויות ייעודיות, ופחות על ניתוח מושכל של נתונים זמינים בתוך המערכת.

תחום ההערכה הממוקד בפיתוח וטיפול איכותיות בארגונים ובמערכות מהווה אמצעי ניהולי מרכזי ומנוף לפיתוח וטיפול של תהליכי איכות במגוון הגזרות והפעילויות. דגש מרכזי מושם על שימוש בשיטות של איסוף נתונים והערכתם (assessment) כבסיס לקבלת החלטות (evaluation, judgment and decision-making) הבונות יחסי אמון מבלי להיתפס כשוט מאיים, לא מובן או גחמני אפילו. התנהלות מקצועית כזאת מהווה דגם לסגלי הוראה במילוי תפקידם במערכת, ואמצעי לפיתוח והטמעה של תרבות ארגונית מקדמת תהליכים איכותיים. ההתמקדות אינה רק בהפחתה של התנהלות מזיקה או פוגעת בארגון, אלא בהתנהלות המדגישה פעילויות יצירתיות שישפיעו על שביעות הרצון של לקוחות הארגון, ובכללם לקוחות-פנים.

אוריינות של נושאי תפקידים בכירים בארגון היא תנאי לשימוש נכון בממצאי ההערכה בתהליכי קבלת החלטות איכותיות התורמת להתפתחות הארגון.

מומחיות במתודולוגיות של הערכה היא תנאי להתנהלות מקצועית של איש ההערכה. לכן פיתוח מומחיות בתחום זה בהקשרים

התפקידים האפשריים לפי הדגם לפריסת ההערכה במערכת החינוך

באזור המדגים את המבנה המוצע לפריסת ההערכה מוצגת חלוקת תפקידים היררכית, המבטאת את יחסי הגומלין הנדרשים ליצירת מאגר מומחי הערכה. המומחים יוצרים שותפויות של ידע ועבודה. בנוסף לתפקיד רכז ההערכה הבית ספרי קיימים שני תפקידים מרכזיים במערך. האחד, רכז צוותי ההערכה במספר בתי ספר. בכל מחוז נדרש מספר של רכזים על מנת ללוות את עבודת רכזי ההערכה הבית ספריים. התפקיד השני, הגבוה יותר בהיררכיה המקצועית, הוא תפקיד הרכז של רכזי ההערכה הבית ספריים. מי שנושא בתפקיד זה מקיים קשרים קבועים עם המפקחים על בתי הספר ועם מפקח המחוז במטרה לפתח מדיניות ושיטות להטמעת ההערכה בשירות השבחת עבודתם של בתי הספר. פירוט ראשוני של עיקרי התפקיד של אלה מוצג בטבלה הבאה:

רכז של רכזי ההערכה במחוז	רכז של רכזי ההערכה במספר בתי"ס
- קשר קבוע עם המפקח על המחוז לצורך התעדכנות בצרכי המחוז בתחום ההערכה ותכנון תוכנית עבודה עם מרכזי צוותי ההערכה במחוז - קשר קבוע עם המפקח על בתי הספר במטרה להתעדכן בצרכים ובסוגיות אחרות הקשורות לנושאי ההערכה בית ספריים - קשר עם מפקחים בתחומי הדעת השונים כדי לקדם תהליכים של הערכה בשירות הלימודי - השתתפות בישיבות מחוזיות הנוגעות לסוגיות הערכה או קבלת החלטות על בסיס נתונים ושותפות בייזום ובפיתוח של פרויקטים לקידום בתי הספר על בסיס נתוני ההערכה - פיתוח השתלמויות מקצועיות במחוז לכל העוסקים בהערכה - שילוב בתי הספר במחקרי הערכה רחבי היקף הנערכים מטעם משרד החינוך, בהתבסס על שיתוף רכזי ההערכה במחוז בתכנון המחקרים ובביצועם	- הדרכה מקצועית של רכזי ההערכה הבית-ספריים - סיוע בפיתוח כלי הערכה למטרות בית-ספריות - מפגשים קבועים עם צוותי הניהול של בתי-הספר לשם התעדכנות בצרכים ותכנון עבודה של רכז ההערכה הבית-ספרי - ייזום ויצירה של מכנים משותפים בעבודת רכזי ההערכה הבית ספריים - מעורבות לוקאלית בבית הספר, לפי הצורך - קשר קבוע עם הרכז של רכזי ההערכה במחוז

המשרד ומהאקדמיה בכותרת "התחדשות בחינוך: מה השינוי לו אנו מייחלים במערכת החינוך, ומה עלינו לעשות כדי לממשו?" המתכנסים עסקו בסוגיות הקשורות ל"התחדשות בחינוך", שסווגו לשמונה נושאים: העצמת בעלי תפקידים במערכת; הובלת שינוי ברמת ארגון; תוכניות לימודים, נושאים ייחודיים ושיטות הוראה; חינוך ערכי; הגיל הרך; ילדים בסיכון; שותפויות בניהול החינוך; רב-תרבותיות. לכל אחת מהסוגיות נכתב סיכום המתייחס לתיאור המצב וצורפו המלצות לפעולה המתמקדות בשיפור, תיקון או שינוי. כמעט בכל אחת מהסוגיות נכתב כי היא מצריכה ליווי של תהליכי ההערכה, הן על מנת לקבל תמונה ברורה על המצב הקיים (assessment) והן על מנת ללוות את תהליכי השיפור בהם נדרשת קבלת החלטות מבוססת נתונים (evaluation). הממשקים בין רבות מהסוגיות שנוסחו בשיח חשוב זה מובילים לבוננות כי הידוק הקשר בין השדה לבין המטה הוא חיוני. כך גם בין אגפי המטה לבין עצמם. למרבה התמיהה, בפרסום מסמך עבודה מסכם, ייחודי ועתיר רעיונות זה לא הוזכר כלל הצורך בהקמה ובפיתוח של גוף הערכה מרכזי בראשות מומחה להערכה אשר ילווה את הפיתוח והיישום של מבחר המלצות מתוך אלה שהועלו בימי העיון שיבחרו על ידי משרד החינוך. ייתכן שהמשתתפים בשיח זה הנוחו מראש כי יישום של רעיון לחידושים או שינויים ושיפורים במערכת יהיה מלווה בהערכה מעצבת באחריות ראמ"ה. עניין זה לא נזכר במסמך הסיכום. לא בדקתי אילו מהרעיונות אכן יושמו וכיצד. התרשמותי האישית היא שיום העיון הזה ותוצריו המעניינים הם בבחינת עוד דו"ח שהוגש למשרד החינוך ונשאר על מדף הדו"חות הלא-מומשים.

לסיכום: במאמר זה סקרתי שלושה מהלכים חשובים שנעשו במערכת החינוך והקשורים להטמעת ההערכה במערכת החינוך בישראל: דו"ח דברת (2005); המלצות הוועדה בראשות ד"ר גילי שילד שפעלה תחת הכותרת "ועדת היישום לשילוב הערכה פנימית בבית-הספר במסגרת יישום המלצות כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל" (2005) וסיכומי ימי עיון שעסקו ב"התחדשות בחינוך" (2008). בכל אחד מהמסמכים הללו עולה הצורך, במישרין או בעקיפין, לפתח את נושא ההערכה בשדה, דהיינו - לפתח בעדיפות גבוהה ובקצב מהיר את התפקיד של רכז הערכה בית ספרי וליצור מערך של התמקצעות בתחום זה. העמדת סוגיה זו בעדיפות עליונה ומימוש, בראיה מערכתית תהיה בבחינת השקעה נושאת פרי של התחדשות והעלאת איכות הפעילות הבית ספרית, בכלל זה ההישגים הלימודיים. דוחות המיצ"ב, שנחשפו לאחרונה לציבור, גורמים נזק לבתי ספר רבים, שאינם יכולים להתמודד עם משמעותיות הממצאים. הנזק מתהליכים של ריבוי מבחנים ופרסום התוצאות ברבים עולה על תרומתם הפוטנציאלית.

למידה איכותית והישגים לימודיים גבוהים הם פן אחד מרכזי ועיקרי של מטרות של מערכות חינוך. אולם חשוב לזכור כי בתי הספר אינם מסגרות סטריליות בהן לומדים רובוטים המשיגים הישגים כמתוכנן וכמתוכנת. בתי הספר מהווים מיקרוקוסמוס של העולם החיצוני. ההתמודדות של מנהלים, מחנכים ומורים עם השפעות חיצוניות שאינן נעצרות בשערי המוסד מחייבת קבלת החלטות קוהרנטיות בהתנהלות הארגונית. לא ניתן לעשות זאת באופן יעיל ומקצועי ללא שילובם של תהליכי הערכה המאפשרים "להתיר את הסבך" ולהציג נתונים וממצאים המאפשרים לכוון באופן יעיל יותר את עבודת בית הספר פנימה, ובראיית-על גם

חיזוק מערך של חיבורים רופפים

בשנת 2008 יזמה גב' שלומית עמיחי, בתפקידה כמנכ"ל משרד החינוך, ימי עיון ושיח בהשתתפותם של אנשי חינוך מהשדה, ממטה

את עבודת המערכת כולה. לשם כך נדרשת פריסה של מערכים מקצועיים בכל מערכת החינוך, אשר מערך פריסתם והכוונת מקצועיותם יהוו נדבך איתן בהבניה של מערכת חינוך ממוקדת הישגים בתחומים מגוונים, המיטיבה לשלב את התיאום של

הדגשים הבית ספריים עם המטרות שמציבים משרד החינוך, הצרכים הקהילתיים והמגמות החברתיות והטכנולוגיות בתוכם מתנהלת החברה הרחבה יותר.

קריאה מומלצת למאמרה של שלומית אבדור

ועדת דברת (2005): **כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל: התוכנית הלאומית לחינוך**. משרד החינוך (2005). **המלצות ועדת היישום לשילוב הערכה פנימית בבית-הספר במסגרת יישום המלצות כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל**. משרד החינוך (2008). "התחדשות בחינוך: מה השינוי לו אנו מייחלים במערכת החינוך? ומה עלינו לעשות כדי לממשו?" נבו, דוד (2001). **הערכה בית ספרית: דיאלוג לשיפור בבתי-הספר**. תל-אביב: רכס הוצאה לאור. סוויסא, עמליה (2010). **מי צריך רכז הערכה? המכללה האקדמית אחוה**. (עבודת גמר לתואר שני במינהל מערכות חינוך). שקד, גדעון (1999) "אפילו מורה להתעמלות צריך ללמד" [ראיון עם ד"ר נילי שילד]. שיעור חופשי כסליו תש"ס. (<http://www.itu.org.il/?CategoryID=520&ArticleID=1410>)

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B., R. (2004). **Program Evaluation, Alternative Approaches and Practical guidelines**. Boston, Pearson.

הערכה כמקדמת סביבה מכילה ושיתופית - על ההערכה בתוכנית שח"ף

סמדר תובל, יהודית ברק, רות מנסור

שח"ף (שיתוף חינוכי פעיל) היא תוכנית להכשרת אקדמאים להוראה הפועלת במכללת קיי מתוך תפיסה ייחודית של שיתופיות וערכיות. מחברות המאמר, כולן מדריכות פדגוגיות, מבטאות בעצם כתיבתן המשותפת את רוח ההערכה הדיאלוגית והגמישה בשח"ף כחלק בלתי נפרד מרוח העבודה והלמידה בתוכנית. מחברות המאמר על אודות שח"ף הן ד"ר סמדר תובל העומדת בראשות תוכנית שח"ף, ד"ר יהודית ברק, שעמדה בראשות שח"ף בשנותיה הראשונות של התוכנית ומשמשת כיום כראש בית הספר ללימודים מתקדמים וד"ר רות מנסור, האחראית על מסלול הסבת פורשי צה"ל להוראה במסגרת תוכנית שח"ף.

לפתח מקצועיות אדפטיבית וגמישה, המזמינה את השותפים בה, סטודנטים ומרצים, לקחת חלק פעיל בעיצוב ובהשפעה על תהליכים ותכנים. אנו רואים את הכשרת המורים ככזאת המפתחת ביחד עם הלומדים, כלים אישיים להתפתחות מקצועית, וביניהם הערכה דיאלוגית הכוללת הערכה עצמית והערכת עמיתים ביקורתית אך לא שיפוטית (Berry, 2004).

התוכנית מציעה סביבת למידה הוליסטית, המתייחסת לכלל המרכיבים והאינטראקציות של תהליך הלמידה. הלמידה בתוכנית יוצאת מתוך ההתנסות בשדה אל הידע התיאורטי וחוזרת לעשייה לאחר תהליכים של המשגת הניסיון והפיכתו לידע גלוי. ההתנסות הופכת לטקסט לימודי באמצעות כלים נרטיביים לקריאת השדה, לפרשנות של ההתנסויות השונות ולבניית אפשרויות שונות של פעולה (תובל וגדרון, 2009; Gidron et Al, 2011). סביבת למידה חדשה זו, השונה ממה שמוכר ללומדים ולאנשי הצוות מן ההיסטוריה של לימודיהם בעבר, מעודדת יצירה של שפה משותפת לסגל ולסטודנטים שהיא מעבר לשפה ייחודית של קורס זה או אחר (מנסור-שחור, 2009) ומקדמת תהליך שאנו מכנים "התרת למידה" (unlearning) (Cochran-Smith, 2003; McWilliam, 2005). אין הכוונה במונח זה למחיקה של למידה קודמת, אלא לתהליך של ערעור דפוסים מוכרים ושגרתיים של למידה-הוראה המאפשר התנסות בלמידה חדשה ובכלל זה בחוויות והתנסויות הערכה שונות מאלה שהורגלו להם הלומדים בעבר. בתהליך זה אנו

להערכה בהכשרת מורים משמעותיות שונות ומגוונות ומכוונות למטרות שונות, לעיתים אף סותרות זו את זו (פרנקל, 2009). ההערכה בתוכנית ההכשרה אמורה לשקף את החזון והתפיסות לגבי מקצועיות בהוראה, והיא חלק בלתי נפרד מתהליך ההוראה או ההכשרה.

בשיח המחקרי ישנה הבחנה בין "מקצועיות שגרתית" המכוונת לקראת שכלול היעילות, לבין מקצועיות "אדפטיבית", ה"מכוונת לקראת שינוי וחדשנות" (Sachs, 2003; Darling-Hammond, 2005; Bransford, 2005). כל אחת מן התפיסות מגדירה שאלות שונות באשר לידע, לכישורים ולדרכי הכשרה. תפיסת המקצועיות כ"מכוונת שינוי" ו"אדפטיבית" התפתחה על רקע התקופה המשתנה והדינמית בה אנו חיים, ומבוססת על היות הידע משאב זמין שכולנו חשופים אליו. המשמעות של תפיסה זו להכשרת מורים היא שיותר משאנו צריכים לחנך לקראת מומחיות המבוססת על העברת ידע ומתן תשובות, עלינו לחנך לקראת מומחיות המכוונת לעזור ללומדים להכיר את עולמם, להתמודד עם הבעיות העולות מתוכם, ולפתח זהות של למידה ושל שאילת שאלות. על המחקר, על פי תפיסה זאת, לדעת לקרוא את המורכבות של המציאות ולנווט בתוכה. הטענה המרכזית העולה מכך היא כי מומחיות בהוראה כרוכה בהרגלים, עמדות ודרכי פעולה וחשיבה שונות, ועל מנת לפתח אותה צריך ללכת במסלול שונה כבר מראשית הדרך המקצועית (גדרון, ברק ותובל, 2009). תוכנית שח"ף מנסה



מכאן שגישת הכשרה הוליסטית מחייבת הלימה בין דרכי הוראה-למידה לדרכי הערכה על מנת ליצור קוהרנטיות. על בסיס תפישה זו עוצבו גם דרכי ההערכה של התהליך הלימודי בתוכנית שח"ף, כאופני הערכה דיאלוגיים שהביטוי החיצוני [הפורמאלי] שלהם הוא "הערכת שער" - עובר או לא עובר.

במהותם מכוונים אופני ההערכה השונים בתוכנית לתת ביטוי לייחודו של מסלול הלמידה, ולאפשר למורים לעתיד לחוות גישה ללמידה המבוססת על התפיסה שסביבת הלמידה הממשית אותה חווים הסטודנטים מהווה הדגמה (modeling) לתהליכי למידה והוראה, מעבר לתכנים של ידע הצהרתי הנלמד בקורסים שונים. להתנסות בסביבות למידה שונות יש ערך רב בתהליך ההכשרה של סטודנטים להוראה. סביבת הלמידה החדשה שבה דרכי הלמידה כמו גם דרכי ההערכה הן שונות, מאפשרת לסטודנטים לחוות למידה בסביבה שונה מהמוכר להם בלימודיהם הקודמים בבית הספר ובאקדמיה. המחקר מראה, כי להתנסות בסביבות למידה שונות ובברור המשמעותיות השונות של למידה והוראה בסביבות אלה ישנו ערך רב בהרחבת מרחב הפעולות האפשריות של הלומדים כמורים לעתיד.

ממדים של סביבת הלמידה/הערכה

תוכנית שח"ף מבוססת על עקרונות כגון למידה כהשתתפות; מערכת מכילה; גישה רב-תרבותית והכנה להוראה במאה העשרים ואחת. כל אלה ועקרונות נוספים מרכזיים לסביבת הלמידה בתוכנית. הם מהווים ממדים המבנים גם את אופני ההערכה, אשר יוצרים את המרקם של תהליך הלמידה הייחודי של תוכנית ההכשרה בשח"ף.

למידה כהשתתפות: אנה ספרד (1998) במאמרה על שתי מטאפורות של למידה מחדדת את ההבחנה בין למידה כתהליך של השתתפות וחברות בקהילה לבין למידה כתהליך של רכישה. חווית בית הספר של מרבית הסטודנטים שלנו כלומדים, בין אם זה בבית הספר או באקדמיה, היא חווית למידה שנבנתה בתרבות הרכישה. זוהי חוויה המבוססת על העברת ידע ממומחים (המורים) לטירונים (התלמידים). חוויה זו מושרשת כה חזק בתרבות הלמידה עד שפעמים רבות כמעט בלתי נתפס שאפשר ללמוד גם בסיטואציה אחרת. המטאפורות של למידה כרכישה ולמידה כהשתתפות אינן מבטאות רק סגנונות למידה שונים, אלא נושאות עמן גם מסרים שונים לגבי תהליכים של למידה והוראה, סמכות הידע ומקורו ואחריות ללמידה כמכוננת עצמית, או מוכתבת מן החוץ. אנו מאמינות, שהתנסות בסביבה הפחות מוכרת של למידה השתתפותית מאפשרת חשיפה פתוחה יותר של הנחות יסוד אישיות ושל המובן מאליו לגבי תנאים ללמידה והוראה והתמודדות עם שאלות אלה של הסטודנטים להוראה כלומדים וכמורים לעתיד.

סביבה מכילה: מערכת מכילה היא סביבה השמה את התפתחותו של הפרט במרכז ומניחה ששונות בין אנשים היא ערך ותורמה לחברה. העיקרון הבסיסי של החינוך המכיל (inclusive) הוא, הערכת הגיוון הקיים בתוך הקהילה האנושית (Kune 1992; Dixon, 2005). מערכת חינוכית מכילה מניחה שכל פרט יכול להתפתח ולהתקדם מהמקום בו הוא נמצא ושלסביבה השפעה וחלק חשוב בתהליך זה. כן היא מניחה חשיבותה של קהילה בתהליך הלמידה ושתהליכי למידה וצמיחה של בודדים וקבוצות יכולים להיות בלתי צפויים ומפתיעים (רייטר, 2007). חשוב להדגיש, שלעומת המערכת המכילה, קיימת במערכת

מזמנים לעצמנו וגם לסטודנטים מסע למידה וחקר, שבמהלכו נפרצות דרכים ומשורטטים שבילים אפשריים. תהליך זה אינו פשוט והוא פרדוקסלי במהותו. השאלה כיצד לעלות על דרך שאינה מוכתבת אלא אמורה להיסלל על ידי ההולכים בה, מחייבת אותנו ואת הסטודנטים להיות במסע מתמיד של ערעור ולקיחת סיכונים וכן לאפשר מתן אמן הדדי בכך שלבסוף תיסלל דרך משמעותית.

במחקרים שבחנו רפורמות ותהליכי שינוי במערכת החינוך, נמצא שאחת הבעיות המרכזיות, המחלישה ומכשילה אותן, היא שאין הן הולכות עם משנתן עד הסוף. לדוגמה, בניתוח אתנוגרפי של רפורמות חינוכיות שנעשו בשוודיה, בחנו חוקרים תהליכים שכוננו "מורים לשינוי בחינוך". קבוצות אלה קראו לחזון בית ספרי חדש בו הם קידמו דמוקרטיה והכלה בבתי הספר. הם עשו זאת על ידי הוראה בקו (co-teaching), תכנון שיתופי, שיתופי פעולה מורה-תלמיד, הקבצות הטרוגניות והוראה ריגושית. בו בזמן מצא המחקר שבתי הספר נותחו בממדים של הצלחה בשוק החופשי. כיצד מפרסמים מצד אחד בתי ספר עם "חזון חדש" (מכיל, שיתופי וכדומה) ובו זמנית בוחנים בתי ספר בהקשר של שוק חופשי? המתח והסתירה האינהרנטיים במצב זה גרמו, לפי המחקר, למורים להרגיש חסרי בטחון. בעוד שמצד אחד הם השקיעו מאמץ רב באימוץ הרפורמה, מהצד השני הם מצאו דרכים חדשות לקיום ההבחנה המקובלת בין התלמידים הטובים אקדמית והחלשים, ועל ידי כך הכשילו את התהליך אותו רצו לקדם. החוקרים טוענים שאחת ההשלכות לסתירה זאת שהיא לא אפשרה למורים להיות רציונליים ואוטונומיים, אלא שיבשה, ערערה ופוררה את המקצועיות שלהם (Brusling & Pepin, 2003).

כלומר במצב בו לא הולכים עם גישה עד הסוף הופכת הגישה המכילה לגישה של מיון במסווה. כך בדוגמה נוספת נמצא גם במחקר בסקוטלנד (Stephen & Cope, 2003) כי מורים בבתי ספר שלקחו על עצמם והגדירו את עצמם כמכילים בהתייחסם לילדים השונים, תפסו את הכניסה לבית הספר כתהליך חד-כווני בו הילדים צריכים ל"התאים" וכלל לא תפסו כמשימה שלהם את ההתייחסות לשונות בהעדפות התלמידים, בהתנסויות מוקדמות או ברקע שלהם. גישה זו לטענת החוקרים מאפשרת לבתי הספר שלא להשתנות לכיוון המכיל, ולהמשיך בדרכים היכולות להתאים למרבית הילדים אך עם זאת הגישה גורמת לילדים שנכשלו חווית אי-שוויון, וממשיכה את העיסוק הרב בהם ואת דחייתם מבית הספר בו הושמו.

איגן (2009) טוען שאחת הסיבות למצבם של בתי הספר בימנו ולביקורת הקשה המוטחת בהם היא בעובדה שמרכיביהם של התפיסות החינוכיות בהם אינם מתיישבים זה עם זה. לטענתו, אין בעיה בכך שלמוסד יש שתי מטרות, אלא אם הן סותרות זו את זו "והתוצאה היא שאף מטרה אינה מושגת בצורה מספקת או הגיונית". גם בניתוח תוכניות הכשרה שונות שנערך בארצות הברית (Darling-Hammond & Bransford, 2005) נמצא שאחד המרכיבים של תכניות מצליחות הוא המרכיב של הקוהרנטיות והקונסיסטנטיות של התוכנית.

כיום ניתן לזהות במערכת החינוך, בין השאר, גישות בסיסיות מובחנות. לכל אחת מהתפיסות מערכת סדורה של ערכים ופרקטיקות. הטענה שלנו היא כי הבעיה אינה בהכרח איזו גישה טובה יותר מאחותה אלא הבעיה היא במערכות המערבבות בין התפיסות השונות ולא ממשות אף תפיסה במלואה, על ידי כך יוצרות פשרות המסוות את התהליכים המנוגדים, ובכך ומחלישות ואף מכשילות אותם (איגן, 2009; Tuvall & Orr, 2009; Brusling & Pepin, 2003).



החינוך ובהכשרה המקצועית גם **סביבה ממינית**, מערכת השמה את **המצוינות** במוקד ורואה כתפקידה לסמן לחברה באיזה מקום בהיררכיה נמצא כל פרט בתוכה (כך גם מתאר אפלטון במשל המתכות). זוהי מערכת מרבדת הרואה בשונות בין אנשים כלי לבניית היררכיה (גלויה), מתגמלת ומתמרצת מצוינות ומדירה את מי שנכשל או לא עומד בקצב. בבסיסה של תפיסה זאת ההנחה שמורים יכולים לנבא הצלחתם העתידית של תלמידיהם. זוהי מערכת השואפת ליוקרה ומעמד. דוגמה בולטת למערכת חינוך ממינית היא מערכת החינוך בסינגפור בה לאחר ארבע שנות לימוד בבית הספר היסודי, בסוף כיתה ד' מחולקים הילדים למסלולי לימוד על סמך יכולתם או הישגיהם. מערכת מיון הממשיכה גם במעבר לחינוך העל יסודי ולחינוך הגבוה (וולנסקי, 2002). אין פסול במערכת כזו אם היא מבוססת באופן גלוי על עקרונות וערכים של היררכיה בהישגים ותחרותיות בין הלומדים. יחד עם זה עקרונות אלה אינם

מתאימים ואף סותרים במהותם למערכת למידה מכילה הכוללת "הערכה מכילה" כלומר, זו המעודדת התנסויות "הלוקחות סיכון" העלולות "להכשיל", על מנת להתפתח וללמוד מהן ומכשירה להכלה כחלק מתפיסה חינוכית.

העקרונות של החינוך המכיל התפתחו במיוחד בשיח בין אנשים העוסקים בחינוך המיוחד ועם ילדים בעלי צרכים מיוחדים, למרות שהם עוסקים ומיועדים לחינוך הכללי. רייטר (2007) מציעה משמעות נוספת להכלה במערכת החינוך, לא רק על תלמידים עם מוגבלויות אלא על כל תלמיד השונה מהנורמה: מהגרים, תלמידים מקבוצות שוליים, קבוצות אתניות שונות מהרוב וכדומה (Schalock, 2005). כלומר, סביבה מכילה המותאמת לכול. אנו מבקשות לטעון שלעקרונות של מערכת מכילה יש מקום מרכזי בתחום של הכשרה להוראה בכלל ובתוכנית מסוגה של שח"ף, המיועדת במיוחד לאקדמאים בוגרי אוניברסיטה בפרט. אפשר להניח שהסטודנטים עברו את תנאי הסף הממינים על סמך הישגיהם בלימודים לתואר אקדמי ראשון ועל סמך ראיון בועדת קבלה. מעבר לכך אנו רוצים לאפשר להם לעבור תהליך למידה מכיל ומצמית, שיאפשר לאנשים שונים להגיע אל המסלול המקצועי בהוראה בקצב, בסגנון ובדרך המתאימים להם.

גישה רב-תרבותית: חוקרים רבים טוענים שבמערכת החינוך המסורתית, הממינית ברובה, ישנה עדיפות לקבוצה ההגמונית ומיעוטים מאכלסים את הקבוצות והציונים הנמוכים (Oakes, Gamoran and Page, 1992; McDermott, Goldman, & Varenne, 2006). בארצות הברית נמצא, שסטודנטים אפרו-אמריקאים ולטינים משוכים באופן לא-פרופורציונאלי למספרם במסלולים נמוכים. כך ההסללה וההקבוצות מובילות לקשר שבין השתייכות לגזע או קבוצה ומתן הזדמנויות ללמוד ויוצרות פער בהישגים בין תלמידים מקבוצת הרוב ובני קבוצות המיעוט (Oakes & Wells, 1998). בנוסף, מכיוון שההסללה בבתי ספר מפרידה בין התלמידים, היא יוצרת יחסים תוך קבוצתיים ומנציחה סטריאוטיפים הקשורים לגזע (Oakes and Wells, 1998; Brantlinger, 2005; Burriss & Welner, 2005; Blanchett, 2006). גם בארץ נמצא שהשיבוץ על פי יכולת בבתי הספר נוטה להקביל להיררכיה המעמדית, האתנית או המגדרית הרווחת (לדוגמה, סבירסקי, 1995).

קבוצת הסטודנטים של שח"ף היא קבוצה רב-תרבותית של סטודנטים וסטודנטיות מלאומים דתות ועדות שונות, משום כך חשוב לנו במיוחד לנסות להימנע ממצב זה בו קבוצות המיעוט יסומנו כבעלות ציונים נמוכים יותר. הערכה דיאלוגית אלטרנטיבית שאינה ממינית, מסייעת לנו המורים בתוכנית, לנהוג ביתר שוויוניות כלפי הקבוצות השונות ולאפשר לכל אחת ואחד להביא לידי ביטוי



באופן עשיר ומגוון יותר, יכולות ונקודות חוזק אישיות ומקצועיות.

הכנה להוראה במאה העשרים ואחת: ריבס (Reeves, 2010) טוען כי ידע תוכן הוא חלק חשוב מכל חינוך, אך יחד עם זאת, הדברים ההכרחיים במאה שלנו הם מודעות סביבתית וחברתית, יצירתיות, חדשנות, תקשורת ושיתוף פעולה, יוזמה, הכוונה עצמית, מנהיגות ואחריות. לטענתו על מנת לחנך לקראת מיומנויות אלה יש לעלות על מסלולי הכשרה והערכה שונים במהותם.

מפת יכולות הלמידה של ריבס כוללת חמישה שדות מרכזיים:

- **למידה (learn):** מה אתה יודע? מה אתה יודע לעשות?
 - **חקר (explore):** מה למדת מעבר לגבולות השיעור? איזה טעויות עשית ואיך למדת מהן?
 - **יצירה (create):** איזה רעיונות חדשים, ידע או הבנה אתה יכול להציע?
 - **הבנה (understand):** איזו ראיות אתה יכול להביא על היכולת שלך להעביר ידע מתחום אחד לאחר?
 - **שיתוף וחלוקה (share):** איך אתה משתמש במה שלמדת על מנת לעזור לפרט, לכיתה, לקהילה או אפילו לעולם?
- לפי ריבס, רוב המבחינים הקיימים עוסקים במה אתה יודע או יודע לעשות (סעיף 1). לטענתו, ההערכה תהיה משמעותית יותר כאשר היא תהיה חלק בלתי נפרד מארבעת הממדים הנוספים. הוא מזמין אותנו לקרוא תיגר על גבולות קיימים ולהציע סביבת למידה המאפשרת לשים סימני שאלה כאלה ולהתנסות בסביבות הערכה חילופיות לאלה המוכרות לנו ולסטודנטים שלנו.

הלמידה והערכה בתוכנית שח"ף - על הערכה דיאלוגית שיתופית

סביבת הלמידה בשח"ף אכן שמה לה למטרה לקרוא תיגר על גבולות קיימים ולהציע סביבת למידה המאפשרת לשים סימני שאלה ולהתנסות בסביבות הערכה חילופיות. ככזאת היא שואפת לאפשר לסטודנטים שלנו ולנו לחשוף את המובן מאליו ולהעלות שאלות ביחס אליו, להעז להתמודד במצבי עמימות, לחשוב בעזרת חלופות ולראות מציאות נתונה מנקודות מבט שונות. תהליך למידה זה מתרחש תוך חשיפה הדדית של הערכים וההנחות הסמויות של הסטודנטים. תהליך זה אינו קל והוא מעורר אי-נחת ואי-שקט רבים, אולם הוא מאפשר למורה לעתיד לברר לעצמו מי הוא ומה הוא רוצה וצריך להיות ולעשות.

בדיונים רבים בין אנשי חינוך המבקשים להחליף את מערכת ההערכה המודדת ומשווה הישגים באמצעות ציונים מספריים עולה השאלה "מי יבטיח לי שהם ילמדו?" כלומר, הציון הופך לעיתים קרובות מאמצעי להערכת הלמידה למטרה העומדת בפני



ומרכזית לתוכנית, מעודדת את הסטודנטים לחבר את החושים השונים של מארג הלמידה שלהם בצורה מכוונת ובכך רוצה לספק להם הזדמנות להעלות את הלמידה שלהם לרמה של מודעות. כמו כל המשימות האחרות של התוכנית, יומן המסע אינו מוערך בציון. הסטודנט מקבל משוב על היומן ממנחה ולעיתים משתי מנחות. המשוב הזה גם פונה לסטודנטים להמשיך את הדיאלוג עם המנחה, וחלקם אף עושים זאת על ידי התכתבויות בדואר האלקטרוני או שיחות פנים אל פנים. כיום נחקר תהליך למידה זה על ידינו בניסיון להבין מהי הלמידה אותה חווים הסטודנטים מול ההתכוונות שלנו ואיך ומהי אותה התרת למידה אליה אנחנו מכוונים.

חקר עצמי נרטיבי

בשנה השנייה מתמקדת למידתם של הסטודנטים בתהליך של חקר עצמי נרטיבי. הם חוקרים את עשייתם המקצועית מול התנסותם בהוראה. חקר זה יוצא מתוך ההתנסות וההוראה של כל אחד מהמשתתפים. התהליך נעשה במסגרת של קהילת עשייה לומדת, אשר חבריה עוזרים אלה לאלה לספר ולספר-מחדש את סיפורי העשייה שלהם, לחשוף הנחות אישיות, לנסח שאלות משמעותיות ולבחון דרכי פעולה אפשריות. בחקר אנו משלבים בין גישות נרטיביות, גישת המחקר העצמי ומחקר פעולה, בדרך אותה אנחנו מכנים חקר עצמי נרטיבי של העשייה. המטרה הכללית לחקר האישי זה היא ללמוד, לתאר, לפרש ולהמשיג את ההתנסות האישית תוך כדי בחינה ביקורתית של השפעת התפיסות וההנחות האישיות על דרכי הפעולה והעשייה החינוכית שלנו. במסגרת זאת מתבקש כל סטודנט לחקור באופן שיטתי סוגיה מתוך ההתנסות. סוגיה הנובעת מאי-נחת שיש לו עניין ללמוד ולחקור אותה. החקר אישי אולם מסגרת הלמידה היא קבוצתית. בנוסף מתבקש כל סטודנט לבחור באחד או יותר מחברי הקבוצה שילווה את תהליך עבודתו בתפקיד של חבר ביקורתי. במסגרת זאת מהווים הקבוצות וחברי הקבוצה מקור של תמיכה וחשיבה לכל אחד מהמשתתפים. בקבוצות מרחיבים את מגוון הכלים לתיעוד ואיסוף נתונים מתוך העשייה והלמידה מהם. תהליך הלמידה הוא תהליך דיאלוגי ומברר, הנעשה לכל אורך הדרך במסגרת שיתופית הכוללת שלושה מעגלי שיוח מצטלבים: קבוצת הלמידה; חבר ביקורתי ומנחת הקבוצה; ובנוסף הצגה בכנס "למידה בקהילה". התוצר הסופי של תהליך החקר האישי הוא עבודת חקר כתובה המציגה את תהליך החקר ואת תהליך הלמידה המקצועית של הכותב. בניתוח עבודות החקר העצמי של הסטודנטים (גדרון, ברק, תובל, 2009) מצאנו שאפשר לקרוא בין השורות של כל סיפור את התפיסה של הכותב לגבי "המורה האידיאלי" החכם והמיומן, היודע כיצד להתמודד עם כל הבעיות ולהביא את תלמידיו ללמידה בחדווה ובהנאה. צפייה סמויה זו מכוונת, בראשית הדרך, את הלמידה לקראת הוראה של סטודנטים רבים - לדוגמה: מורה טובה היא מורה רציונאלית; המורה הטובה אוהבת את כל תלמידיה במידה שווה; שיעור טוב הוא שיעור שקט, ללא דיבורים. לרוב, התפיסה של "דמות המורה האידיאלי" היא סמויה. אולם היא מכוונת את הלמידה, ומשמשת כנקודת השוואה לעשייה החינוכית של הסטודנטים עצמם ושל העמיתים והמורים בהם הם צופים. מתפיסה זו של קיום אידיאל ממשי נובעת גם התחושה כי ישנה דרך ברורה על מנת להגיע אל אותו האידיאל. מכאן ניתן להבין את העוצמה בה שופטת אחת הסטודנטיות את עצמה, אל מול "המראה האידיאלי" שלה: "והאמת הייתה קשה ממש, זה לא שלא ידעתי, אבל מי מוכן להודות ברגשות שגאה לילד?"

עצמה. את מקומו של הלימוד לשם ידע תופש הלימוד לשם השגת ציון גבוה, שהוא ההישג הנחשב יוקרתי (לפסטיין, 2002). ההצעה להערכה דיאלוגית אין פירושה ביטול הצורך במסגרת המגדירה איכות ומעריכה על פיה. משמעותה יצירת מסגרת תהליכית, גמישה ואישית יותר של הערכת איכות, באמצעות קריטריונים הנקבעים באופן דיאלוגי ומשותף. גם במערכת זו נשארת בסופו של תהליך הסמכות בידי מורי המורים לקבוע מתי השתתפות ותהליך למידה והתנסות אינו מספק ("לא עובר") אך משאירה מרחב פתוח ומאפשר יותר ביטויים שונים ואישיים של התפתחות ולמידה בתוך המסגרת ה"עוברת". תהליכים אלה מחייבים לא פחות למידה מתוך מאמץ ושאיפה לאיכות, הן מצד הסטודנטים והן מצד מורי המורים המנהלים איתם את הדיאלוג הלימודי והמעריכי. תהליך זה של למידה מחייב סביבה תומכת ומכילה, המאפשרת גם לקחת סיכונים ואפשרות לטעות ללא חשש מהתחשבות על ציונים מספריים ומכמתים. כלומר, תהליך זה יכול להתרחש בסביבה המאפשרת לטעות ולתהות, אך נזהרת שלא להשתמש בממדים אלו כמערך בקרה ושיפוט על מנת לאפשר לסטודנטים לחקור גם את ה"נפילות" והטעויות שלהם, ולא לחוות אותן רק ככישלונות ולחשוף רק הצלחות.

תהליך ההערכה הדיאלוגי-שיתופי שבנינו הוא תהליך של שיוח מתפתח בין מנחים לסטודנטים. אנו מקיימים תהליכים דיאלוגיים אינטנסיביים הבאים לידי ביטוי בשיחות מתועדות, ביומנים רפלקטיביים, בפיתוח משותף של דרכים לכתיבת משובים ובקידום עבודות חקר של הסטודנטים. אנו שמים לעצמנו כמטרה לסייע לסטודנטים לפתח במהלך תהליך זה את היכולת להעריך את עבודתם ולשאול את עצמם שאלות קשות כחלק מתפיסתם המקצועית בהווה ובהמשך דרכם המקצועית בשדה.

להלן שתי דוגמאות המאפשרות הצצה אל תוך תהליך זה המשלב למידה ובניית כלי ההערכה באופן דיאלוגי ושיתופי בין קבוצות הלומדים והמנחים אל מול משימות מרכזיות של תוכנית הלימודים: יומן המסע ועבודת החקר העצמי הנרטיבי של תלמידי השנה השנייה.

יומן מסע

כתיבת יומן המסע היא משימה אינטגרטיבית. בסוף השנה הראשונה ללימודיו בתוכנית שח"ף מתבקש הסטודנט לבחון את הלמידה שלו מול התוכנית כולה. המשימה נבנית בתהליך שיוח מתמשך אישי וקבוצתי לאורך השנה הראשונה עם המדריכים ועם קבוצת הלמידה וכל סטודנט מקבל עליה משוב כתוב מפורט.

זוהי משימה של "אמצע הדרך" בה הסטודנטים מתבקשים לקחת צעד אחורה ולבחון את מסע הלמידה שלהם. כחלק מהתפיסה של התוכנית כהוליסטית. משימה זאת אינה קשורה לסדנה מסוימת, והסטודנטים אמורים להתייחס ללמידה שמתרחשת בכל חלקי התוכנית ובהזדמנויות הלמידה השונות הקשורות להתפתחות המקצועית שלהם: פורמאלית ולא-פורמאלית, מכוונת או מזדמנת, בתוך התוכנית ומחוצה לה. בבסיס המשימה עומד הרעיון, שהיא לא רק מזהה מה נלמד אלא גם מעוררת תהליכי רפלקציה הקשורים בה ובכתיבה עצמה שביחד מובילים ללמידה חדשה הכוללת תובנות של הסטודנטים לגבי דפוסי צמיחה, התפתחות ושינוי של עצמם. בשפת התוכנית, נקראת משימה זאת יומן מסע. במשימה זאת מתבקשים הסטודנטים להגיש סיכום רפלקטיבי המלווה ב"ראיות" המבוססות על תקליט (פורטפוליו) למידה אישי שנבנה במהלך השנה. הפורמט אינו מוכתב, וכל סטודנט רשאי לבחור למה להתייחס ואיך לעשות זאת. במהלך השנים מרבית הסטודנטים השתמשו בצורות הגשה כתובות, ובודדים הכינו מצגות, ציירו תמונות, כתבו את המשימה כסיפור מטפורי או השתמשו בצורות יצירתיות נוספות. המשימה של יומן המסע הינה אינטגרטיבית

תפיסת האידיאל מכתובה, למעשה, את כיוון החיפוש או הדרך, ועלולה לעודד אצל פרחי ההוראה את הרצון להיות מובל, להעביר את האחריות למכשירי המורים - שיראו את הדרך הנכונה. שיחות ביקורתיות של הקבוצה השמות סימני שאלה על הנחות יסוד ותפיסות אישיות של המובן מאליו, מובילות בהדרגה לנקודת המפנה, שקראנו לה תהליך של דה-אידיאליזציה, המאפשר הגדרה מחדש, אישית ומציאותית יותר, של המורה שהייתי רוצה להיות. ערעור כזה יכול להוביל לסלילה של דרך המתאימה אישית על ידי הסטודנטים עצמם הלוקחים אחריות על הדרך. כל אחד מהם נדרש להציב לעצמו מטרות ולקחת אחריות על הדרך בה יצעד על מנת להשיג (Gidron, Tuval & Barak, 2008). תהליך כזה מתאפשר בין השאר בזכות אותה הערכה שאינה שופטת, אינה ממיינת ואינה מעריכה כמותית אלא מלווה את הסטודנטים בצורה דיאלוגית ומכילה לאורך תהליך הברור שלה. לסיכום, הערכה דיאלוגית מתמשכת מבטאת את התפיסה

החינוכית של תוכנית שח"ף כסביבה מכילה המהווה מרחב לצמיחה והתפתחות. מרחב בו ניתן לפתח כלים להערכה עצמית להתפתחות מקצועית מתמשכת מעבר לתקופת ההכשרה ולפתח גישה מכילה ומצמיחה המאפשרת לכל פרט להתפתח בדרכו הייחודית. סביבה ממיינת איננה מתיישבת באופן קוהרנטי עם תפיסת ההכשרה הייחודית של שח"ף ועלולה לפגום במטרות התוכנית וביישומן. כמו כן מורים המחנכים לגישה בעלת ערכים מובחנים ומוצהרים, חשוב לנו לתת לסטודנטים ולנו הזדמנות לחוות סביבה חינוכית קוהרנטית ושלמה. היעדרו של מערך ממין של ציונים אינו מהווה ויתור על איכות ועל רמת הלמידה של הסטודנטים, גם לא על רמת ההוראה של מורי המורים. סביבת למידה של ההערכה הדיאלוגית מהווה בסיס משמעותי לבחינה משותפת של התפתחות פרח ההוראה, ומאפשרת לו ולנו לנתח באומץ את המרכיבים של ה"חוזקות" ושל ה"חולשות" ולברר יחד מה דורש קידום ושיפור.

קריאה מומלצת למאמר של תובל, ברק ומנסור

גדרון א', ברק י' ותובל ס' (2009). "לעלות על דרך מקצועית". בתוך י' ברק וא' גדרון (עורכות), **שיתוף חינוכי פעיל: סיפור של הכשרת מורים**, ת"א: תמה, מכון מופ"ת: 218-234.
מנסור-שחור ר' (2009). "לספר זהות - פיתוח זהות אישית וזהות מקצועית בהכשרת מורים". בתוך י' ברק וא' גדרון (עורכות), **שיתוף חינוכי פעיל: סיפור של הכשרת מורים**, ת"א: תמה, מכון מופ"ת: 167-186.
תובל ס' וגדרון א' (2009). "לתפוס את הרגע - ללמוד את הניסיון כטקסט נרטיבי". בתוך י' ברק וא' גדרון (עורכות), **שיתוף חינוכי פעיל: סיפור של הכשרת מורים**, ת"א: תמה, מכון מופ"ת: 187-217.

Gidron, A., Turniansky, B. Tuval, S. Mansur, R. & Barak, J. (2011). "The circle game: Narrative inquiry as a way of life in ACE, a teacher education program", In: S. Trahar (ed.), **Learning and teaching narrative inquiry: Travelling in the borderlands** Amsterdam: John Benjamins Publishing Company: 53-68.

Gidron, A., Tuval S. & Barak J. (2008, Aug). "Studying to teach with our student teachers: Learning towards open professional road". In M. Heston, D. Tidwell, K. East, L. Fitzgerald (Eds). **Proceeding of S-STEP7 2008- 7th International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices- Pathways to Change in Teacher Education: Dialogue, Diversity and Self-Study**: 143-147.

Tuval, S. & Orr, E. (2009). Social representations of inclusion and stratification: Ethnographic research within two Israeli elementary schools. **Disability & Society**, 24 (4): 503-516.

הערת המערכת: מאמר זה נמסר לפרסום בליווי רשימת מקורות ארוכה, מדויקת ומפורטת מאוד. בהתאם למדיניות כתב העת צומצמה הרשימה. המעוניינים בקבלת המאמר ורשימת המקורות בנוסח המלא מוזמנים לפנות למחברות בדוא"ל smadar.tuval@gmail.com.



מים במשורה: על הערכה בהתנסות

אסתר כהן (סייג)

ד"ר אתי כהן היא ראש תוכנית ההכשרה בחינוך המיוחד. בעבודתה כמכשירת מורים, ד"ר כהן עוסקת במיוחד בסוגיות של אוריינות, הוראת הקריאה והבנת הנקרא. בתפקידה הקודם שימשה כראש יחידת המחקר של מכללת קיי. במאמרה זה היא מציגה את השינוי של פרח ההוראה החווה התנסות דיאלוגית כלפי שימוש מושכל במבחנים מדידים.

הרפלקטיבית הם מי שהשיגו ציונים גבוהים בהתנסות. משוב לכתובה הרפלקטיבית יכול לשנות את עמדת ההערכה של הסטודנטים מהערכה לשם קבלת ציון על ידי גורם מעריך חיצוני לעמדה של התבוננות עצמית. רוב המחקרים אינם בוחנים את הקשר בין בוננות עצמית לבין רמת ההוראה של הסטודנטים, אך נראה שיש הנחה סמויה לפיה התהליך הרפלקטיבי המתקיים בכתובת המשוב העצמי מקדם את ההוראה. בנוסף, הכתיבה הרפלקטיבית יכולה לשנות את עמדת הסטודנטים כלפי הערכה היות שהיא מזמנת להם לחוות תהליך ממושך של הערכה עצמית.

התנאי לשינוי עמדות אלה הוא תהליך מתמשך בכתובה רפלקטיבית, המובנה באמצעות שאלות מנחות המכוונות לחשיבה ביקורתית. למשל: מה היית משנה בשיעור? מהם היעדים שהושגו והיעדים שלא הושגו? האם נתקלת בקשיים בשיעור? האם התלמידים חוו קושי בלמידה? מה למדת על עצמך כמורה? ועוד. תהליך זה צריך להיות מלווה במשוב רחב ומקיף של המדריכה הפדגוגית אשר מעודדת את הסטודנטים בכתובתם, תוך שהיא מציבה בפני הכותבים שאלות, מעלה בעיות ומעודדת אותם לקשר בין המעשה לתיאוריות למידה והוראה.

(ב) משוב מתמשך על תכנון שיעור: ההדרכה הפדגוגית מזמנת משוב אישי ומתמשך על תכנון השיעור. בשנים האחרונות המשוב המתנהל בהתכתבות ברשת, נעשה ביוזמת הסטודנט. זוהי סיטואציית הערכה דיאלוגית, הנובעת מהמוטיבציה הפנימית של הסטודנט, בה המדריכה והסטודנט חושבים ביחד על מהלך תכנון שיעור טוב. זוהי התייעצות ביחס לשיעור שעשויה להימשך במשך שלוש או חמש חליפות מכתבים. זהו תהליך הערכה הכולל את כל סוגי ההערכה: תיקון מפורש של מהלכי הוראה שאינם מתאימים לתחום הדעת או לגיל ולאוכלוסייה; הצעות לפעולה; העלאת שאלות; בקשת הבהרות; עידוד לחשיבה יצירתית ואינטואיציות בהוראה; הפנייה למקורות קריאה; הכוונה להכללות על דרך ההוראה בתחום הדעת ועוד. בתהליך זה טמון פוטנציאל לשינוי העמדה של הסטודנט כלפי הערכה: מהערכה כנובעת מהצורך של גורם חיצוני להערכה הנובעת מהצורך להתפתחות מקצועית של המתכשר להוראה. התנאים למשוב יעיל מסוג זה הם המקצועיות של המדריכה וכישורי האמפטיה שלה, כלומר יכולתה להציע הצעות מעשיות למהלך השיעור, ולהשיב על שאלות של הסטודנטים ברמה התיאורטית והמעשית. אולם, בנוסף, נדרשת פתיחות וגמישות רבה לקבלת רעיונות מצד סטודנטים והעלאת הספקות בקשר ליעילות של פעולות מסוימות. במקביל נדרשת רמה גבוהה של אמפטיה: הבנת מצבו הרגשי של הסטודנט והתאמת המשוב למצבו ברמת העידוד והדרישות שהמדריכה מציבה.

במסגרת הכשרת מורים יש חשיבות רבה לסוגיית ההערכה ולהכרת סוגי הערכה השונים: הערכה מסכמת והערכה מעצבת; הערכה פורמאלית ובלתי פורמאלית; הערכה כיתתית, בית-ספרית, מערכתית, הערכה פרטנית, ועוד. המתכשרים להוראה צריכים ללמוד על אודות כלי הערכה כמבחנים, עבודות ופרויקטים. עליהם להתנסות בתהליכים קצרים ומתמשכים של הערכה, כמו משוב לחומרים כתובים ובניית תיק עבודות.

סוגיית ההערכה כנושא בהכשרת מורים היא נושא שאינו מטופל כראוי. למסקנה זו הגיעו שני דוחות שבחנו את הנושא בארה"ב ומדווחים במאמרם של דמפסי פיטליקזיליג וברנינג (Dempsey, PytlikZillig & Bruning, 2009). ההערכה המוצעת למתכשרים בתכניות ההכשרה השונות בהוראה אינה מציגה את התפיסות הרווחות בתחום זה, היות שמורי המורים טוענים שאינם יכולים להתמודד עם תהליכי הערכה מעמיקים כנדרש, עקב מספרם הרב של הסטודנטים והזמן המוגבל העומד לרשותם. במקביל מדווח בשני דו"חות אלה כי תוכניות הכשרת המורים אינן עוסקות בהרחבה ובהעמקה בהכשרת מורים לתפקידים כמעריכי למידה. עיסוק נרחב בהערכה משמעו הבנת מצב הערכה ברמת הפרט, הכיתה, בית הספר או המערכת; הכרת היתרונות והחסרונות של כלי הערכה; וידיעת אופני השימוש המושכל בהם. עיסוק מעמיק בהערכה יכול לשנות עמדות כלפי הערכה. מן המתכשרים להוראה מצופה לפתח עמדה שונה מעמדתם כתלמידי בית-ספר ביחס למבחן ולכלי ההערכה אחרים; להשתנות מעמדה של חרדה והימנעות לעמדה של הבנה וענייניות, שרואה את ההערכה ככלי התורם לתהליכי למידה והוראה.

בהדרכה הפדגוגית, במסגרת הפרקטיקה בהוראה, יכולה להתנהל מערכת הערכה מגוונת מאוד, בה יש מקום רב להערכה עצמית, לשיתוף בהערכה, לדיאלוג על ההערכה ולהיכרות עם תהליכים וכלי הערכה בכיתה. אתאר את ההיקף והעומק של היכרות והתנסות עם הערכה המתאפשרים בהתנסות, ואת התנאים בהם ניתן לשנות את העמדות והידע של הסטודנטים לגבי הערכה:

(א) כתיבה רפלקטיבית: כתיבת משוב עצמי לאחר שיעור היא פעולה שכיחה מאוד שהפכה לשגרת ההתנסות. הסטודנטים כותבים יומנים אישיים ובהם הם מתארים אירועי הוראה שלהם בכיתות ומנתחים אותם. רוב הסטודנטים נשארים ברמת התיאור ואינם עולים לרמת ניתוח או לכתובה ביקורתית, אלא אם המדריכה הפדגוגית תכוון לכתובה ברמות אלה. במחקר שערכנו (Cohen-Sayag & Fischle, 2012) הראינו כי דיאלוג מתמשך עם המדריכה הפדגוגית לא רק מעלה את הכתיבה הרפלקטיבית לרמה גבוהה יותר של כתיבה אנליטית וביקורתית, אלא גם עומד במתאם ציון ההתנסות. כלומר, הסטודנטים שהגיעו לרמה גבוהה בכתיבה

(ג) שיתוף הסטודנטים והמאמנים בהערכה המסכמת: ההערכה

בהתנסות מורכבת ממשימות רבות ושונות ומגורם הערכה נוסף והוא חוות דעת המורה המאמן. מערכת היחסים במשולש ההדרכה בהתנסות מורכבת מאוד וסובלת ממתחים בשל הבדלי המעמד שבין המדריכה הפדגוגית מצוות המכללה והמורה המאמן מצוות בית הספר; הבדלים בתפיסות חינוכיות ובידע דיסציפלינארי; ואי-ההלימה בין יחסים אישיים המתפתחים בין המורה המאמנת לבין הסטודנט לצד הדרישה להערכה אובייקטיבית ומקצועית (Cohen-Sayag, Hoz, Kaplan, 2013). מורכבות זאת ומערכת היחסים האישית הם כר פורה לדיאלוג על אודות השאלה כיצד יורכב הציון ומה יהיה חלקה של כל מטלה בהתנסות. מה יהיה חלקה היחסי של הערכת המורה המאמן ושל הסטודנט? מהם מדדי ההערכה ומהם ההישגים הנדרשים? דיון בשאלות אלה מאפשר לסטודנטים לחוות את מקומה הנכון של ההערכה בחיי הלומדים, הערכה הצומחת מתוך הבנה שלצומת הערכה-למידה יש נקודת סיום בה המורה והתלמיד נותנים לעצמם דין וחשבון מהם הישגי התלמידים. דיאלוג על אודות ההערכה המסכמת עשוי לשנות את העמדה של הסטודנט מבלעדיות בהערכה (המורה כגורם מעריך בלעדי) לשיתופיות בהערכה. תהליך זה יכול להתקיים רק כשהמדריכה מגלה פתיחות לחוות הדעת של הסטודנטים והמורים המאמנים ויוצרת אווירה של מוטיבציה ללמידה מההתנסות.

משוב היא שהמורים בתחומי הדעת השונים טוענים שהם אינם יודעים כיצד לכתוב משוב על מטלות הכתיבה שנתנו לתלמידיהם. בנוסף טוענים המורים, שהשקעת הזמן הנדרשת מהמורה לכתיבת משוב לכל תלמיד הופכת את המשימה לבלתי אפשרית. חוקרים מעידים שמשובים עוקבים לחומרים כתובים של סטודנטים אינם מהווים חלק מהמציאות בבית-הספר היסודי, העל-יסודי ובלומדים הגבוהים. אולם כתיבת משוב לחומרים כתובים של תלמידים צריכה להיות כחלק מהכשרת המורים ויכולה להוות משימה מתמשכת בהתנסות. כתיבת משוב מומלצת כפעילות אותנטית, המאפשרת לסטודנטים לפתח דיאלוג אמיתי עם תלמידיהם על אודות הכתיבה והידע. חוקרים ממליצים על קיום התנסויות כאלה בתוכנית להכשרת מורים עם ילדים ולא רק עם עמיתים. הכשרת סטודנטים לתפקידם כמקדמי כתיבה באמצעות המשוב הוא מקור ליצירת דיאלוג עם הלומדים (Cohen-Sayag, Asaf, Nathan, 2012). משוב זה יכול לשנות את העמדות של הסטודנטים לגבי המשוב: מתפיסת המשוב כתהליך של עריכת הטקסט של התלמיד (direct-corrective feedback) לתפיסת ההערכה מעצבת בכתיבה (formative feedback) אשר מתייחסת למשוב ככלי שנועד לשפר את הכתיבה לטווח ארוך ומאופיינת בשאלות, בקשות להבהרה, וסימון טעויות מבלי לתקן מתוך כוונה שהערות אלה יגבירו את הערנות הלשונית של הכותבים כך שיוכלו להכליל אותם וליישם בכתיבת טקסטים



(ד) התנסויות בהערכת תלמידים: הפן האחר של למידת

הערכה בהתנסות הוא הערכת תלמידים. ההתנסות מזמנת לסטודנטים התנסויות בהכנת מבחנים, איסוף נתונים, ניתוח תוצאות המבחן והבנת השלכותיהם על ההוראה. במחקר שערכנו ביחידת המחקר (Cohen-Sayag, Hoz, Kaplan, 2013) על 113 מחקרים שתארו את ההתנסות בהוראה נמצא כי מחקר בודד עסק בהערכה בהתנסות. מיעוט המחקרים העוסקים בתוצאות ההוראה של הסטודנטים אינו מעלה התייחסות ממוקדת להכשרת הסטודנטים לתפקידם כמעריכים. נראה כי הדעה הרווחת, שלא ניתן להפקיד בידי הסטודנטים את האחריות להישגי התלמידים וכי לא מקובל למדוד את הישגיהם בהתנסות לפי הישגיהם בהוראה, היא המקור לעיסוק המועט בהערכה בהתנסות.

מסגרת ההתנסות יכולה לחשוף את הסטודנטים לגורמות הערכה, שנקבעו במערכת החינוך בתחומי הדעת השונים, להכרת מבחנים, ולהרחיב את הבנתם בדבר החשיבות, היתרונות והחסרונות של מבחנים במערכת החינוך. למידה זאת חושפת את הסטודנטים לתהליכי חשיבה מדויקים, לעקרונות ולשיקולי דעת במדידה והערכה (מהימנות, ותוקף, הוגנות ומשמעות התוצאות, הבדלים תרבותיים בהערכה, רמות של הערכה, משאבים המושקעים בהערכה וכדאיתם, המוטיבציה להערכה ויעילותה). בנוסף הסטודנטים יכולים להכיר ולהתנסות בהערכה המעצבת המלווה את ההוראה משיעור לשיעור ולפתח מחוונים למשימות הערכה שהם יוצרים עם המורים המאמנים. למידה זו יכולה לשנות את עמדת הסטודנטים כלפי מבחנים מתפיסתם כ"רע הכרחי" להבנה כי בהוראה המבחן עשוי להיות כלי מדידה מדויק ויעיל. שינוי זה מתאפשר כאשר המדריכה הפדגוגית מציבה משימות להתנסות בהערכה ומעבדת עם הסטודנטים את אירועי ההערכה שהם עדים להם.

(ה) התנסות במשוב לחומרים כתובים של תלמידים: כתיבת משוב

לחומרים כתובים על ידי התלמידים חשיבות לקידום הידע בתחום הדעת כמו גם לכישורי הכתיבה של הלומדים. אחת הבעיות בכתיבת

אחרים. שינוי זה עשוי להתרחש כאשר הסטודנטים כותבים משובים על חומרים כתובים של תלמידים בהתנסות, מנתחים את המשוב עם המדריכה, ומנהלים שיח על המשוב עם הכותבים ובוחנים את האפקטיביות של המשוב על התלמידים. במחקר שערכנו בקרב סטודנטים במכללה, מצאנו שכתבת משוב על חומרים כתובים של תלמידים אכן השתנתה משוב "עורך" הממוקד בשגיאות כתיב ותחביר למשוב "מעצב". הסטודנטים ביקשו הבהרות, העלו שאלות, הפנו תלמידים למקומות הדרושים שיפור ועודדו את התלמידים בעקבות כתיבה טובה (כהן-סייג, נתן וטרייביש, 2012).

לסיכום, ההכשרה במסגרת ההתנסות צריכה לשקוד על שינויי עמדות כלפי הערכה. העמדה הרווחת לפיה ההערכה היא נטל על המורה, וללומדים יש יחס שלילי להערכה, הנתפסת כאירוע שיש להימנע ממנו. בהכשרת מורים יש להחליף עמדה זו בעמדה מקצועית, הרואה את ההערכה כחלק מתהליך הלמידה, נקודת מוצא ללמידה אישית וכמקור לאחריות (accountability) בהוראה. הכשרה ראויה המכירה בחשיבותה של הערכה כחלק מתהליך ההוראה-למידה צריכה לשקוד על ההערכה במצבים אותנטיים המזמנים מפגש עם מורכבותם של מצבי הערכה בחינוך. מיקוד זה בהתנסות עשוי לתרום תרומה משמעותית להתפתחותו המקצועית של המורה.

Cohen-Sayag, E. Asaf, M. and Nathan, N. (2013). "Student-Teachers' comments' type on children's Writing: Practices and perceptions of their role as writing facilitators" In: **Teaching/Writing: The Journal of Writing Teacher Education**. Vol. 2:2, Article (<http://scholarworks.wmich.edu/wte/vol2/iss2/7>)

Cohen-Sayag, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2012). "The practicum in preservice teacher education: A review of empirical studies". **Teaching Education**. (<http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>)

Cohen-Sayag, E., & Fischel, D. (2012). „Levels of reflective writing and its relation to student teaching". In: **Australian Journal of Teacher Education**, 37(10):20-36.

על יחידת ההערכה במכללת קיי

יהודית זמיר

ד"ר יהודית זמיר משמשת כראש יחידת ההערכה במכללת קיי. בנוסף היא מרצה בתוכנית ללימודי התואר השני ביעוץ חינוכי במכללה. במאמרה זה היא מבטאת את קולה של יחידת ההערכה בהקשר של הערכה בחינוך. ד"ר זמיר עורכת סדר במינוחי ההערכה, ומסבירה את המושגים הקשורים לה. בהמשך היא מתמקדת בגישה הרחבה בה פועלת היחידה להערכה. היא חותמת את המאמר בשתי דוגמאות של בוגניות, פרי תהליך העבודה הייחודי המתואר על ידה.

אג'נדה פוליטית ברורה של הערכה שמטרתה להעצים את צרכני ההערכה. התוצרים של הערכה יספקו מידע שדרוש להשכלה, שיפור ופיתוח של התוכנית וביצועה.

להערכה תארים רבים נוספים אחרים כמו מעצבת ומסכמת, פנימית וחיצונית, מכוונת תיאורית, מכוונת ארגון לומד ועוד. לאור הגישות המרובות, על המערך לגבש תפיסה ולהחליט, כמו בכל מקצוע אחר, מהי הגישה המועדפת עליו לעבודה, מהן מטרותיו, במה הוא מאמין ובמה לא, או במילים אחרות, מהי זהותו המקצועית הייחודית כמערך. בעקבות כל אלה עליו לבחור מהו העיצוב, התכנון והכלים שישמשו אותו לביצוע מיטבי של המשימות ומתוך איזו השקפה יבנה תהליך עבודתו.

יחידת הערכה של מכללת קיי גיבשה לעצמה את הגישה הצומחת ומתעצבת מתוך אג'נדה השייכת לפרדיגמה טרנספורמטיבית (transformative) של ההערכה. פרדיגמה זו הומשה על ידי מרטנס (Mertens, 2005). הפרדיגמה הטרנספורמטיבית מתייחסת להערכה המעצימה (Empowerment) להערכה המפתחת-מתפתחת (developmental) להערכה משתתפת (participatory) להערכה מכילה (inclusive) ולהערכה פמיניסטית.

הערכה מעצימה, כפי שהוזכרה כבר למעלה, היא מודל של הערכה המעודדת שיפור והגדרה עצמית. ההערכה מובלת על ידי לקוח ההערכה, בעזרתו ובתמיכתו של המערך. מטרתה של הערכה זו לאפשר לקבוצה המובילה להגדיר את יעדיה, ערכיה ומטרותיה, ולהצמיח אותם לפיתוח יכולת של הערכה עצמית. הערכה זו מאפשרת את המיסוד של תהליכי הערכה בתוך הצוות כחלק מעבודתו השוטפת. **הערכה מתפתחת** לעומת זאת, צומחת מתוך עבודתו של פאטון (Patton, 1994) שהאירה את הצורך לשתף ולערב אנשים השייכים לאותה קבוצה תרבותית-אתנית נחקרת בתהליך הערכה הנתון. גם כאשר נראה שהכלים לאיסוף הנתונים הם "אובייקטיביים" ונקיים מהשפעות, אין ספק שהרקע

להערכה תארים רבים. היא יכולה להיות **התנהגותית**, כאשר כל המטרות מוגדרות מראש, וקיימת החלטה על תוצרים כמותיים צפויים (כלומר, התנהגות מסוימת שאפשר למנות כמה מספר הפעמים שהיא מופיעה אחרי שהופעלה תוכנית מסוימת). במקרה כזה, המעורבות של בעלי העניין בתהליך ההערכה יהיה מוגבל מאוד, ואיסוף הנתונים יתבסס בעיקר על תוצאות של מבחנים ומידע על ביצועים. ההערכה יכולה להיות **תגובתית** (responsive) או מעצבת, כאשר האנשים שמובילים את התוכנית יודעים מה הם צריכים או רוצים לדעת, מעורבותם במעשה איסוף המידע מצומצמת ואיסוף הנתונים מתבסס בעיקר על כלים איכותניים, כמו תצפיות וראיונות. במקרה זה, תוצר ההערכה מספר "כיצד התוכנית נראית מהפרספקטיבה של אנשים שונים".

הערכה יכולה להיות **משוחררת מטרות ספציפיות** (goal free). במקרה כזה הלקוחות העיקריים של ההערכה הם המשתתפים בתוכנית, משמע הלקוחות שלה. המטרות אינן ברורות למערך ואיסוף הנתונים מתבסס על ניתוח תיעוד קיים, פרוטוקולים, ראיונות עומק פתוחים ועוד. במקרה כזה ההערכה תענה על שאלות המתייחסות לתוצרים צפויים ובלתי צפויים.

קיימת גם ההערכה **מכוונת שימוש** (utilization focused) המכוונת לחברים בארגון ולקהילה. השתתפותם של לקוחות ההערכה גבוהה מאוד, הדגש הוא על שימוש בממצאים. איסוף הנתונים מתבצע בעזרת כלים מעורבים (גם כמותניים וגם איכותניים) והתוצרים יספקו לצרכני ההערכה את המידע שדרוש להם להמשיך התכנון והביצוע. הערכה יכולה להיות **משתתפת ומשתפת**. גם כאן לקוחות ההערכה יהיו מעורבים מאוד בתהליך ההערכה. במקרה זה תהליך ההערכה מושתת על קבלת החלטות משותפת ודמוקרטית, מוקד איסוף הנתונים הוא בעיקר איכותני (תצפיות, ראיונות, קבוצות מיקוד, שהות ממושכת, חשיפת שגרות ועוד). המידע שנאסף כך מספק את צרכי הלקוחות (או במילים אחרות את העוסקים בעשייה). ההערכה יכולה להיות גם **מעצימה**. במקרה זה היא מכוונת לחברי הקהילה, והם עצמם מעורבים מאוד בתהליך ההערכה. קיימת

התרבותי של המעריך משפיע על המהימנות והתקפות של הממצאים. לכן חשוב במיוחד להימנע מהתעלמות מההבדלים התרבותיים. יש להפוך אותם לגלויים, לחלק מהשיח, ולאפשר לקולות של הקבוצה להוביל בתהליך.

הגישה השלישית בפרדיגמה הטראנספורמטיבית היא הגישה של **הערכה משתתפת** עליה נכתב כבר למעלה. בגישה זו, ההערכה היא תהליך המערב את כל בעלי העניין בכל תהליך ההערכה כך שהתוצאות הן לגמרי מובנות לכולם. המטרה היא לספק מידע בכל זמן נתון על המתרחש בתוכנית על מנת לקבל החלטות בזמן אמת.

מרטנס פיתח כחלק מן התפיסה הטראנספורמטיבית גם את ההערכה שהוא קרא לה **הערכה מכילה**. לפי תפיסה זו, אנשים מתוך הקהילה העשויים להיות מושפעים ישירות מהערכה לוקחים חלק בהחלטות מתודולוגיות במהלך התכנון והביצוע של הערכה. יש בתפיסה הזאת החלטה מודעת לכלול בהובלת ההערכה קבוצות של אנשים שחוו היסטורית דיכוי והפליה על בסיס מגדרי, תרבותי, כלכלי, אתני, מיני, נכות גופנית ועוד. מעורבותם של אלה היא מעורבות אותנטית ומציגה את נקודת מבטם של בעלי העניין. גם **הגישה הפמיניסטית בהערכה** שייכת לתפיסה זו. ההערכה הפמיניסטית, כמו הגישות הפמיניסטיות עצמן, איננה אחת ויחידה. כפי שקיימות גישות שונות בפמיניזם, כך קיימות גישות שונות בהערכה פמיניסטית. אך המאפיינים המרכזיים של הערכה מסוג זה הם הדגשת המציאות הנשית בתכנון ההערכה ובניתוח הממצאים. הכוונה היא מתן שימת דגש מיוחד לחוויות נשיות מתוך מגמה שלא להעלימן מהראייה וההתייחסות אליהן לצד ממצאים אחרים.

אז מהי האג'נדה של יחידת הערכה במכללת קיי?!

האג'נדה המקצועית של יחידת הערכה במכללת קיי מזוהה עם הפרדיגמה הטראנספורמטיבית. הדבר נכון לגבי תוכניות פנימיות (תוכניות הכשרה ותוכניות העשרה) המובנות בתוך המכללה, כמו גם לגבי תוכניות חיצוניות (חינוכיות וחברתיות) המזמינות את שירותי יחידת הערכה של המכללה.

תוכנית הערכה נבנית בשיתוף עם מובילי התוכנית, שהם הלקוחות המרכזיים של הערכה. יחד איתם אנו מנסים להבין את התוכנית ולתאר אותה. צוות בעלי העניין מעלה את מטרות התוכנית שלעיתים הן כבר מנוסחות במסמך. לאחר מכן, מעלים את השאלות שלקוחות הערכה היו רוצים לקבל עליהן תשובות. יחדיו בוחרים את דגם ההערכה הרצוי.

לאחר תהליך הברור מתוכננת תוכנית הערכה. תוכנית הערכה כוללת: איסוף נתונים ספציפיים; דרכי ניתוח ופרשנות; שימוש באסטרטגיות; לוח זמנים; כלים לאיסוף נתונים; תכנון מפגשים לשיתוף ודיווח תוך כדי תהליך העבודה. במונחים סמנטיים יתכן כי ההערכה מסוג זה הייתה צריכה להיקרא **הערכה דיאלוגית**. היא מושתתת על שיח מתמשך בין לקוחות הערכה והמעריך.

כיצד בונים תוכנית הערכה דיאלוגית?

תחילתה של הערכה דיאלוגית בשיח בין מזמין ההערכה למעריך. בשיחה ראשונה זו בודקים שני הצדדים את מידת התאמתם זה לזה. המעריך חושף את גישתו להערכה (את האג'נדה שלו) את מטרותיו הכלליות, את רצונו לתרום לצמיחתה ולפיתוחה של התוכנית. מזמין ההערכה מתאר את התוכנית ברמה ארגונית, את

הרציונל שבה, את מקומות אי-הנחת שלו, את השאלות הכלליות הראשונות שהיה רוצה לקבל עליהן מענה בעזרת ההערכה. בשלב הבא, ניתן להזמין את כל הצוות המפעיל את התוכנית (או את בעלי העניין המובילים) לבניית הדגם הלוגי. הדגם הלוגי מבקש לחשוף ולארגן יחד את הצרכים של התוכנית (ואת עצם הצורך בה), את הנחות היסוד של הצוות המוביל, את התשומות הנדרשות להפעלה ותפקודה של התוכנית, את התפוקות המצופות והתוצרים לטווח הקצר, הבינוני והארוך. בהובלת פעולה זו, המעריך מאפשר לקבוצה המובילה לחשוף את צרכיה, יעדיה ובמיוחד את הנחות היסוד שמנחות אותה. הדבר מוביל לפיתוח של מודעות והמשגה של התהליכים המובילים בתוכנית נתונה. לאחר השלב הזה, המעריך מציע תוכנית הערכה הכוללת ניסוח שאלות הערכה הנגזרות מהדגם הלוגי כפי שהצוות ניסח אותן, הכוללת בחירה של כלים לתיעוד ובדיקה, לוח זמנים, תחנות של איסוף מידע, מועדים של מפגש לצורך שיתוף במידע שנאסף, ואף קביעת מועד לכתיבת דו"ח מסכם. מזמין ההערכה שותף לעיצוב כל השלבים, גם תגובותיו לדו"ח נכללות בתוכו. מכאן והלאה סלולה הדרך לתחילת תהליך העבודה. מובן שיש צורך בתיאום של כל המשתתפים בתוכנית לצורך קבלת הסכמתם לאיסוף המידע הרלוונטי.

הכלים שמשמשים את ההערכה הדיאלוגית לקוחים משתי המתודולוגיות המובילות: הכמותנית והאיכותנית גם יחד: שאלונים; סקרים; תצפיות; ראיונות עומק פתוחים; ראיונות עומק מובנים ומובנים למחצה; קבוצות מיקוד; תיעוד של פגישות עבודה; עיון במסמכים שנכתבו על ידי הצוות; סרטי וידיאו ועוד.

מפגשי השיח והשיתוף בין צוות הערכה והצוות המוביל הם מרכזיים לפיתוח נוסף של התוכנית. אלה הן הזדמנויות להשגת בוננויות, להעלאת שאלות חדשות, לחשיפה של תוצרי לוואי בלתי צפויים (לעיתים גם בלתי רצויים) וגם של תוצרי לוואי רצויים לתכנון שינויים תוך כדי פעולה (online).

על המעריך מוטלת האחריות לשמירה על כללי האתיקה כלפי כל המשתתפים בתהליך ההערכה. עליו למסור נתונים שעברו קידוד, אינטגרציה והמבוססים על אנונימיות. כמו כן, על המעריך מוטלת האחריות להפיק בוננויות חדשות מכלל הנתונים שנאספו, ולחשוף משמעויות חדשות מתוכן. על פי רוב, המסקנות מורכבות ודורשות את מעורבותו הפעילה של הצוות המוביל בתהליכים של קבלת החלטות להמשך הפיתוח והפעולה.

על מנת להמחיש מעט את התהליך, נביא שתי דוגמאות של בוננויות בהערכה, המבוססות על איסוף מידע רב של תכניות ארוכות טווח. הדוגמה הראשונה מתייחסת לסיכום תהליך ההתפתחות של הצוות המוביל לפיתוח תוכנית אלטרנטיבית להכשרה להוראה לבית הספר היסודי בחברה הבדואית במהלך שלוש שנים של פיתוח. הטבלה הבאה מסכמת באופן סכמטי את הלמידה של הצוות:

שנה	שלב	פעילויות מרכזיות
תשע"א	למידה	למידת עמיתים, השתלמויות, ימי עיון, סיורים.
תשע"ב	יישום	תרגום לעבודה עם הסטודנטים ובבתי הספר.
תשע"ג	המשגה והפצה	יצירת קשרים חיצוניים, הפצת הידע שנצבר, מיסוד הדגם החדש, שאיפה ליצירתיות.



בטבלה זו אנו עדים לתהליך העבודה האינטגרטיבי של יחידת ההערכה והתהודה שלה לפיתוח התוכנית. אילו היחידה ביססה את עבודתה רק על כלים של הערכה מסכמת, התוכנית לא הייתה יכולה להתפתח מהשנה הראשונה לשנייה באותו אופן ובאותה עוצמה. הממצאים מתוך השאלונים, הראיונות וקבוצות הפוקוס הצביעו על כך שגם התלמידים וגם המורים מרוצים מאוד מהתוכנית. הצלבה של הנתונים עם התיעודים של השיעורים הראו ששיעורי הרצון נבעו מעצם הגדרתה של התוכנית כיוקרתית ומעצם ההשתייכות אליה. העובדה שהערכה צפתה בנעשה בתוכנית ותייעדה באופן מפורט את העבודה אפשר לצוות המוביל להכניס שינויים בעבודה (בשנה השנייה) עם המורים כך שבשנה השנייה גם המורים וגם התלמידים ידעו שניתן לשאוף ליותר, ידעו מה לבקש וגם הרגישו כי בכוחם לזוּם.



במונחים של התפתחות של עבודה של צוות יש כאן גם שלבים וגם ספירלה. ניתן להתבונן במוקדי העיסוק של הצוות כשלבים עולים מלמדה (תשע"א), דרך יישומים בשטח (תשע"ב) ועד לרמה של המשגה של המודל והפצתו (תשע"ג). עם זאת, ניתן לראות גם את תבנית הספירלה, היות שבעשייה עצמה, הלמידה המשיכה להופיע בכל השלבים של ההתפתחות וגם היישומים עולים יחד לרמה של המשגה והפצה. הדוגמה השנייה מתייחסת להמשגה של תהליך פיתוח של תוכנית לימודים ייחודית לתלמידי בית ספר תיכון. התוכנית שואפת לפתח בתלמידים חשיבה ביקורתית, תחושה אוטונומית ותחושת מסוגלות עצמית גבוהה.

שנה	ממצאים בעקבות שאלונים, ראיונות וקבוצות המיקוד	ממצאים בעקבות תצפיות	הסבר אפשרי וכוונות
שנה ראשונה לתוכנית	שביעות רצון מלאה מהתוכנית בכל מעגלי האוכלוסייה של התוכנית (מורים, תלמידים, מרכזי תוכנית)	לא נצפה שינוי מהותי מהעשייה השגרתית בתוך בתי הספר	שביעות הרצון נראית כנובעת מההגדרה של התוכנית כייחודית ויוקרתית. המורים והתלמידים מרוצים מהעובדה שנבחרו לתוכנית. עובדה זו לבדה מטפחת את הדימוי החיובי.
שנה שנייה לתוכנית (בעקבות שינויים והכשרה מאסיבית של המורים בתוכנית)	פחות שביעות רצון מהתוכנית. בקשות מיוחדות לאתגר בכל מעגלי האוכלוסייה. הופעה של יוזמות.	החלו להופיע שינויים מהותיים בצורת ההוראה והלמידה המובילים לחשיבה מסדר גבוה ואתגר אינטלקטואלי של התלמיד.	ניתן לשער כי שינויים בתפיסה של המורים ובדרכי העבודה יצרו הזדמנות של הגברת רמת השאיפות של כולם והגברת הביקורתיות ופינו מקום לבקשות לשיפור התוכנית.

קריאה מומלצת למאמר של זמיר:

Darlene, R., Preskill, H. (2001). **Evaluation in Organization**. New York: Basic Books.
 Mertens, D., (2005). **Research and Evaluation in Education and Psychology**. California: Sage.
 Patton, M., (1994). "Developmental Evaluation". **Evaluation Practice**, 15(3):. 311-320.

תודה לצוות ההכשרה לבית הספר היסודי בחברה הבדואית בראשותו של ד"ר סלים אבו ג'אבר על שיתוף הפעולה ועל ההסכמה לשיתוף במאמר זה חלק מבוגנויות. תודה לצוות יחידת ההערכה - ד"ר ורד רפאלי, מר אברהים אלכדור וד"ר אחמד אלעטאונה על העבודה המקצועית ביחידה.

ורד רפאלי

ד"ר ורד רפאלי היא מרצה בלימודי החינוך וחברה ביחידה להערכה במכללת קיי. בין מגוון הקורסים שהיא מקיימת השנה נמצאים גם הקורסים "שיטות מחקר כמותיות", "הערכה בחינוך" ו"תרבות הערכה". במאמרה החותם מקבץ זה, היא דנה בגורמים המשפיעים על העדפת הורים ותלמידים את ההערכה מספרית, ובדרכים של מערכת החינוך וההורים לנתב מחדש את תרבות הציונים המחלישה והפוגעת.

שמבחינים וציונים עוזרים לתלמידים לדעת מהן נקודות החולשה שלהם בחומר הנלמד, כך שיוכלו לעבוד ולשפר הישגיהם. כל המניעים הללו רואים בהערכה פעולה משמעותית בעבור הלומד מעבר לצרכי המערכת.

קריאת התיגר של ד"ר רפאלי

נבחן כעת כל אחת מהתפיסות הללו. **מבחנים וציונים מניעים תלמידים להשקיע בלימודים.** רבים טוענים, שאם לא יהיו מבחנים, תלמידים לא ילמדו. בבסיס טענה זו עומדת ההנחה, שתלמידים לא אוהבים ללמוד, כי למידה כרוכה במאמץ, ב"סבל", ממנו התלמידים מנסים להתחמק. במילים אחרות, תלמידים, כך אומרים, מחפשים את אזור הנוחות שלהם, ולכן נמנעים מהתמודדות עם אתגרים, שהלמידה מעמידה בפניהם. לפי תפיסה זו, ברירת המחדל של התלמידים היא לצמצם למינימום את ההשקעה בלימודים. על מנת לעזור לתלמידים "לבלוע את הגוללה המרה" נעניק להם

פעמיים בשנה, בסיומו של כל סמסטר במכללה, אנחנו, סגל ההוראה, נדרשים להעביר את ציוני הסטודנטים בקורסים בהם אנחנו מלמדים. ריטואל זה אינו מיוחד למערכת ההשכלה הגבוהה, אלא מסורת שהורגלנו בה גם כלומדים מאז ימי בית הספר היסודי - בסוף השליש מקבלים תעודות, ובהן המורים מעריכים את הביצועים שלנו. מתוך היות ההערכה מסורת עליה גדלנו והתחנכנו, נדמה לנו, שההערכות הללו, לרוב בדמות ציונים מספריים, שנקבעים בדרך כלל על סמך ביצוע במבחנים, הם חלק בלתי נפרד מהלמידה; ויש אומרים - אפילו חלק חשוב ומשמעותי בעבור התלמיד. במאמר זה אני מבקשת להעמיד תפיסה זו בסיומן שאלה.

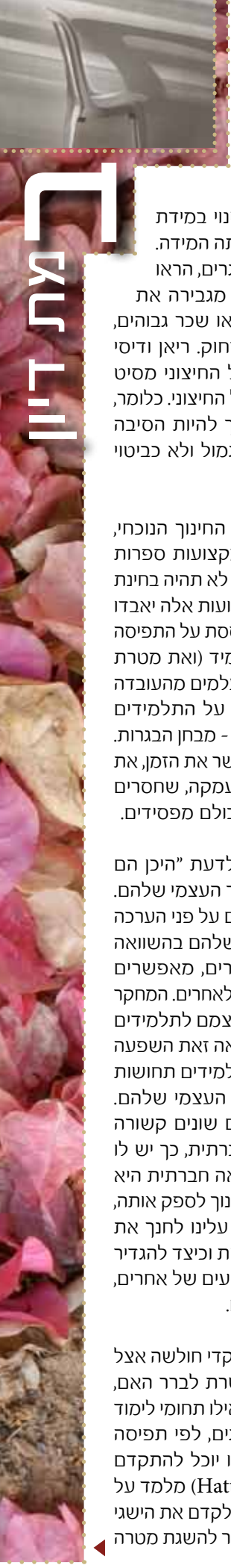
מבחנים וציונים - על שום מה?

ראשית נברר, מדוע נעשה שימוש במבחנים ובציונים? מובן שלמערכת החינוך יש סיבות שונות לקיום הערכה מסוג זה. בין שאר הסיבות קיים הצורך ביעילות המערכת ובמחויבותו של בית הספר למתן מידע לציבור ההורים כמו גם למקבלי החלטות בדרגים הגבוהים במערכת על אודות הישגי התלמידים (מה שמכונה "אחריות") וכן לצורכי הסמכה, למשל "תעודת הבגרות".

הבעיה מתחילה, כאשר אנחנו, מורים והורים, מתחילים להאמין שציונים מועילים לא רק למערכת אלא גם לתלמידים ולילדים הפרטיים שלנו. ואנחנו מאמינים בזה, כי זוהי מסורת, ועל מסורת אין מערערים. "הרי גם אנחנו גדלנו על ציונים", אנו מסבירים לעצמנו, "והנה... יצאנו בסדר גמור, אז כנראה שזה עובד טוב, ומה שהיה טוב לנו - טוב גם עבור הילדים והתלמידים שלנו". וכך, אם תשאלו אנשים, למה צריך להעריך את התלמידים ולתת להם ציונים, וודאי תקבלו תשובות אחדות, שיסבירו לכם עד כמה הערכה זו חשובה בעבור הלומד.

לפי סקר לא מדעי בעליל, שערכתי בקרב "מדגם" של חברים, קרובי משפחה וסטודנטים, עלו שלוש סיבות מרכזיות לחשיבותו של השימוש בציונים להערכת לומדים. נאמר לי, כי מבחנים וציונים מניעים ומדרבנים את הלומדים ללמוד, שכן אחרת לא היו משקיעים בלימודים; שציונים עוזרים לתלמידים להבין היכן הם נמצאים ביחס לחבריהם בכיתה, מה שמגדיר את תחושת הערך שלהם בעיני עצמם; וכן





גמול או פרס בדמות ציון מבחן או לחלופין נאיים עליהם בעונש, דוגמת ציון נמוך או כישלון במבחן.

כאשר ילדים מורגלים בלמידה המכוונת לביצועים במבחנים, הטענה ש"תלמידים לא ילמדו אם לא יהיה מבחן" הגיונית לחלוטין. ללמוד כששוט הציון נמצא ברקע באמת לא "להיט". ללמוד על מנת להשיג ציון, כלומר, שמישהו מנסה לגרום לי להתנהג בדרך מסוימת גורם ללמידה שלי לרצייה של אותו מישהו והיא אינה נעשית מתוך בחירה אותנטית שלי, כך שיש ללמידה מטרה, שנמצאת מחוץ ללמידה עצמה, והיא השאיפה לקבל ציון טוב או החשש מכישלון. במצב עניינים שכזה, השאיפה ללמוד על מנת ללמוד ולהתפתח אינה המטרה אלא האמצעי להשגת התוצאה הסופית והוא הציון או התעודה.

מחקרים מראים כי מניעים המבוססים על תמריצים חיצוניים, כמבחנים וציונים, עשויים להביא להשקעה של מאמץ והתמדה בלמידה; למניעים פנימיים סיכויים גבוהים יותר לקדם גמישות ויצירתיות בלמידה. זאת ועוד, גם אם תמריצים חיצוניים אולי משיגים את מטרתם בטווח הקרוב. התלמידים אכן לומדים על מנת להצליח במבחן, אך תמיד יהיו כאלה שהתמריץ הזה אינו מצליח "לעבוד עליהם". במיוחד כאשר התגמול החיצוני אינו נראה באופן, יש סיכוי גבוה שתלמיד, שהפנים את "חוקי המערכת", לא ימצא שום טעם בלמידה, כי לשם מה להתאמץ, אם בסוף "לא יוצא לי כלום מזה?"

כאשר תלמידים מרגישים, שמאלצים אותם ללמוד, שמושם עליהם לחץ חיצוני, הם חווים כעס ותסכול. תחושות אלה פוגעות באנרגיה שלהם ללמוד, במעורבות שלהם בלמידה וברווחה הפסיכולוגית שלהם. בטווח הרחוק, היות שהפעולה, עליה ניתן תמריץ נקשרת בתחושה השלילית היא עלולה להפוך ללא-אהודה. כמו כן, למידה למטרות ביצוע, למטרה של השגת ציון טוב, היא לרוב למידה שטחית, המכוונת למה שצריך לדעת רק כדי לעבור את המבחן בהצלחה. מי מאיתנו זוכר את החומר שעליו נבחן לבגרות בספרות, במתמטיקה או בהיסטוריה? אם הייתי צריכה לעשות כעת בגרות באחד המקצועות הללו, הייתי נכשלת.

לעומת זאת, כאשר אנשים לומדים מיומנות כלשהי שיש להם בה עניין פנימי (למשל, ללמוד גיטרה על מנת לנגן את השירים שאני אוהבת) וכאשר הם מכוונים ללמידה עצמה ולפיתוח המיומנות, העניין הפנימי הזה מספק להם את הכוח והאנרגיה להשקיע באימונים, גם אם אלה כרוכים במאמץ, שלפעמים מהנה יותר ולפעמים פחות. כשהלמידה מכוונת ללמידה, לשאיפה להתפתח ולרכוש מומחיות, קיים סיכוי גבוה יותר שהתלמיד ישמח לאתגרים ויחפש אותם. במקרה זה אין צורך בתמריץ חיצוני. יותר מזה - אם ינתן תמריץ חיצוני ללמידה, הוא עלול לחסל את העניין הפנימי של הלומד. לפי גרין וניסבט (Lepper, Green, & Nisbett, 1973) ערכו מחקר עם ילדים בעלי עניין פנימי בציוור. החוקרים כללו במחקר ילדים, שבזמן המשחק החופשי בנן, בחרו לעסוק בציוור. לחלק מהילדים הללו הציעו החוקרים לצייר כדי לקבל פרס (תעודת מצטיין)



ולאחרים לא הציעו דבר. לאחר שבועיים, העניין של הילדים שציפו לקבלת פרס וטרם קיבלו אותו הלך ופחת, הם עסקו בציוור פחות זמן. מי שלא ציפו לקבל תמורה לא הראו שינוי במידת העניין שלהם בציוור, והמשיכו לעסוק בכך באותה המידה. מחקרים נוספים, שנערכו גם בקרב אנשים בוגרים, הראו שהציפייה לקבלת גמול חיצוני, גם אם היא מגבירה את המוטיבציה בטווח הקצר, דוגמת השגת ציון או שכר גבוהים, מחסלת את המוטיבציה הפנימית בטווח הרחוק. ריאן ודיסי (Ryan & Deci, 2000) מסבירים, שהתגמול החיצוני מסיט את ההתמקדות מהפעילות עצמה אל התגמול החיצוני. כלומר, כשתלמיד מקבל ציון על למידה, הציון הופך להיות הסיבה ללמידה - התלמיד פועל כדי לקבל את התגמול ולא כביטוי לנטייה הפנימית שלו.

לאחרונה התעורר ויכוח בעקבות כוונות שר החינוך הנוכחי, הרב שי פירון, לבטל את בחינות הבגרות במקצועות ספרות והיסטוריה. המתנגדים למהלך זה טוענים, שאם לא תהיה בחינת בגרות במקצועות אלה, יביא הדבר לכך שמקצועות אלה יאבדו מ"ערכם" ולא יילמדו בבתי הספר. טענה זו מבוססת על התפיסה שרואה במבחן את מטרת הלמידה של התלמיד (ואת מטרת ההוראה של המורה). המחזיקים בגישה זו מתעלמים מהעובדה שמקצועות אלה (ואחרים) הופכים מאוסים על התלמידים בדיוק בגלל הדבר עצמו שהם מבקשים לשמר - מבחן הבגרות. ביטולו של מבחן הבגרות, להערכתי, דווקא יאפשר את הזמן, את המרחב ואת אורך הרוח הנדרש ללמידה ולהעמקה, שחסרים במרוץ להספיק כמויות של חומר, מרוץ שבו כולם מפסידים.

הציונים מספקים את הצורך של תלמידים לדעת "היכן הם עומדים" ביחס לאחרים וכך מגדירים את הערך העצמי שלהם. תלמידים והורים נוטים להעדיף ציונים מספריים על פני הערכה מילולית, מעצבת, על מנת לספק את הצורך שלהם בהשוואה חברתית. הציונים, כך אומרים תלמידים ומורים, מאפשרים לתלמיד לדעת מה הערך של הביצוע שלו ביחס לאחרים. המחקר מראה, שככלל, תלמידים נוטים להשוות את עצמם לתלמידים שמשיגים ציונים גבוהים מהם. למרות שהשוואה זאת השפעה חיובית על הישגי תלמידים, היא יוצרת אצל תלמידים תחושות שליליות ומשפיעה לרעה על תפיסת הערך העצמי שלהם. המחקר מראה, שהשוואה חברתית בתחומים שונים קשורה לדיכאון: ככל שאדם יותר עסוק בהשוואה חברתית, כך יש לו סיכוי גבוה יותר לפתח דיכאון. למרות שהשוואה חברתית היא חלק מהטבע האנושי, אין הדבר אומר שעל החינוך לספק אותה, להשתמש בה או לעודד אותה. נהפוך הוא - עלינו לחנך את התלמידים לדעת לעמוד בפני השוואה חברתית וכיצד להגדיר את עצמם ואת ערכם באופן שאינו תלוי בביצועים של אחרים, וכמובן באופן שאינו תלוי בהערכה של אחרים.

הערכת הישגים מקדמת למידה על ידי זיהוי מוקדי חולשה אצל התלמיד. הערכת הישגים, כך אומרים, מאפשרת לברר האם, ובאיזו מידה, התלמיד שולט בחומר הלימוד, ובאילו תחומי לימוד הוא זקוק לחיזוק או להעמקה. הערכת הישגים, לפי תפיסה זו, אמורה לספק לתלמיד מידע שבאמצעותו יוכל להתקדם ולהשתפר. אכן, ניתוחו של ג'ון האטי (Hattie, 2012) מלמד על כך שמשוב איכותי שמספק מורה לתלמיד יכול לקדם את הישגי הלומדים. אולם מספר בעיות מתעוררות בהקשר להשגת מטרה



אין הכוונה היא שהלומד אינו צריך לעבוד ולהשקיע בשיפור הצדדים החלשים שלו, אלא שהתמקדות בחולשות בלבד יוצרת חוסר איזון המתבטא בעיסוק-יתר בתיקון, תוך הזנחה של הטיפוח. הורים לילד עם קשיי למידה, למשל, עסוקים בעיקר בטיפול בקשיים של הילד, ושולחים אותו לכל מיני מרפאים ומתקנים, כדי שיוכל לתפקד בכיתה בהיבטים האקדמיים. לעיתים קרובות מדי הורים לילדים אלה שוכחים לטפח את מרחב החוזקות והכישרונות של הילד (נגינה, ספורט, אמנות וכדומה) בו הוא יכול לצמוח. מרחב החוזקות מספק משאב אנרגיה שנותן לילד עם קשיי הלמידה כוחות להשקיע גם בטיפול בקשיי הלמידה. טיפוח כישרונות לרוב שמור במערכת החינוך לתלמידים מחוננים, מצטיינים או בעלי הישגים גבוהים בלבד, ולדעתי יש להכילו גם על תלמידים בעלי קשיי למידה שאינם נמנים על אוכלוסיות אלה.

השלכות החינוך לטווח הרחוק

כאמור, הערכת הישגים בדמות ציונים משטיחה את הלמידה, מעודדת מוטיבציות חיצוניות והשוואה חברתית. היא פוגעת באוטונומיה של הלומד ועלולה לפגוע גם בתחושת המסוגלות שלו (למפרט, 2013). ההשפעה השלילית של תרבות זו לא נשארת בגבולות בית הספר. היא עלולה לעצב בקרב בוגרים תפיסת עולם מסוימת, המשפיעה על דרך התנהלותם כבוגרים, שנים רבות לאחר שסיימו את חוק לימודיהם.

אני מאמינה, שהתרבות של המבחנים והציונים מעודדת סגנון חיים של רצייה, של קונפורמיות, של נטייה לקחת חלק בפעילויות ובהתנהגויות שונות מתוך מניעים חיצוניים. בדיון מרתק על ההשפעה של מוסדות חברתיים על הצורך של הפרט באוטונומיה, ריב ועשור (Reeve & Assor, 2011) כותבים: "הערכים, שמוסדות ותרבויות מאמצים, משפיעים על היכולת של האידיודואלים לספק את הצורך שלהם באוטונומיה בהחלטות ובהתנהגויות

זו: ראשית, המשוב שהלומדים מקבלים במבחן הוא לרוב "רזה" ואינו כולל מידע אפקטיבי, שהם יכולים להשתמש בו. שנית, גם אם ניתן משוב איכותי, תלמידים אינם מתעמקים בו, שכן מה שחשוב זה הציון. המשוב, במידה וקיים דבר כזה, נתפס על ידי התלמיד כמשני לציון, ובדרך כלל התלמיד לא עושה איתו דבר. שלישית, המשוב במבחן מתקבל מאוחר מדי, שכן הוא מגיע לאחר סיום יחידת הלימוד (הערכה מסכמת) ולא תוך כדי תהליך הלמידה (הערכה מעצבת).

עניין נוסף המעורר אי-נחת הוא התפיסה לפיה מבחנים אמורים לאבחן "מה לא בסדר" אצל התלמיד כדי שניתן יהיה לטפל ב"קושי" או ב"בעיה" שלו. תפיסה זו יוצאת מתוך גישה פתוגנית, כלומר גישה הרואה בקושי חולי. זוהי ההערכה ששואלת שאלות ביחס ל"מה לא עובד", במה התלמיד חלש, על מנת לתקן את הדרוש תיקון. תפיסה זו מעודדת תרבות, שמחפשת מה לא בסדר אצל התלמיד, מתוך ההנחה, שהתקדמות וצמיחה מתרחשים באמצעות תיקון של מה שלא עובד. זוהי תפיסה השונה מהגישה הסלוטוגנית, גישה הפסיכולוגיה החיובית, ששואלת מה כן עובד, מה כן מצליח, ואשר יוצאת מנקודת הנחה, שמרחב הצמיחה הרחב ביותר של האדם הוא ה"חוזקות" והכישרונות שלו. תארו לכם את ג'ון לנון או את מוצרט, משקיעים מאמצים בלשפר את מה שהם חלשים בו במקום להשקיע את האנרגיה הזו בכישרון שלהם - במוזיקה, ביצירה. כאשר הגישה השלטת במערכת היא גישה פתוגנית, היא מחלישה את התלמיד במקום לתת לו כוחות. מכון גאלופ ערך סקר רחב היקף במסגרתו הוא שאל אנשים "איזה מבין השניים יעזור לך להשתפר הכי הרבה? לדעת את החולשות שלך או לדעת את החוזקות שלך?" מרבית האנשים חשבו שידענות החולשות שלהם תעזור להם להשתפר יותר מהכרת החוזקות שלהם. דעה רווחת זו מצויה גם במערכת החינוך. אבל זוהי תפיסה שגויה, כך עולה מתוך המחקר.

הרווחה הפסיכולוגית שלו גבוהה יותר, הוא מתמיד במה שהוא עושה ומגיע לביצועים גבוהים, ואף הבריאות הפיזית שלו טובה יותר.

חיים טובים עם ציונים טובים יותר או פחות

חשוב להיות מודעים לכך שמבחנים וציונים משרתים את המערכת ולא את הלומדים. יש חשיבות לכך שמורים והורים יהיו מודעים להשלכות השליליות של הציונים על הלומדים. היות שלא נוכל להביא לביטול הציונים, אפשר לנסות לצמצם את ההשפעות השליליות שלהם. כיצד ניתן לעשות זאת? ראשית, יש לתת להערכת הישגים מסוג זה מקום פחות מרכזי מזה הניתן לה כיום, הוזה אומר, פחות להדגיש אותה. שכן, כאשר הערכת הישגים מקבלת מקום מרכזי היא הופכת למטרה בפני עצמה, לחזות הכול. חן למפרט (2013) מציע להעביר ללומדים מסר שציונים הם בבחינת "רע הכרחי שיש לבצע", כמו ביקור אצל רופא השיניים. עם זאת יש חשיבות להדגשת מסר של למידה לשם התפתחות וביטוי עצמי.

ללא קשר להערכת הישגים המסורתית, יש לחתור במערכת החינוך לכיוון של חינוך להערכה עצמית. אין זה אומר שאין מקום למשוב חיצוני, הניתן על ידי המורה. אך היכולת של הלומד לבקר ולנטר את תהליך הלמידה שלו עצמו ואת ביצועיו חיונית לא פחות ללמידה. מיומנות של הערכה עצמית חשובה לא פחות מלימודי היסטוריה או מתמטיקה. זוהי מיומנות גבוהה הכרוכה ביכולת ניתוח, חשיבה ביקורתית והכוונה עצמית. היא דורשת מהלומד יכולת להגדיר קריטריונים של איכות תהליך הלמידה שלו ותוצריה ולהעריכם לאור קריטריונים אלה. ג'ון האטי ערך ניתוח מקיף של למעלה מ-900 מחקרים שבחנו גורמים המשפיעים על למידה והישגים לימודיים (Hattie, 2012). ניתוח זה מלמד, שאחד שהגורמים המשפיעים ביותר על למידה היא היכולת של הלומדים "להיות המורים של עצמם", כאשר לומדים מראים התנהגויות המאפיינות בהכוונה עצמית, ביניהן היכולת לעשות בקרה והערכה עצמית של הלמידה.

למידה של מיומנויות להערכה עצמית ושימוש בהם בבית הספר ובלימודי התואר הראשון יש בהם כדי לפתח אצל לומדים לא רק מיומנויות הערכה אלא גם אוטונומיה, הכרה עצמית, תחושת מסוגלות והכוונה עצמית. תהליכי הערכה עצמית ממוקדים בלומד, נמנעים מהשוואה חברתית ומעודדים מודעות ויכולת רפלקטיבית. בד בבד עם חינוך להערכה עצמית, חשוב שהמערכת תעזור לתלמידה להכיר את עצמה, להיות מודעים למניעיהם בביצוע פעולות לימודיות ואחרות ולבחור בדרכי פעולה אשר מביאות לידי ביטוי את האני האמיתי שלהם.

היומיומיות שלהם" (עמ' 116).

במשך שנים עשרה שנים ולאחר מכן בלימודי התואר הראשון, אנחנו מורגלים לעשות את הנדרש מאיתנו בבית הספר (שיעורי בית, עבודות, מבחנים וכולי) על מנת לרצות את המורים שלנו (ואולי גם את ההורים) ולעמוד בציפיות שלהם (שהפכו אולי גם לציפיות שלנו). במילים אחרות, במהלך השנים אנחנו מתוכננים לעשות דברים או להשתתף בפעילויות, כי אנחנו מרגישים שאנחנו "חייבים", "כי לא נעים", "כי צריך" ו"מה יגידו?". אני משערת, שהרגל זה "לעשות כדי לרצות" מבסס בנו תפיסות המכוונות את ההתנהגות וההתנהלות שלנו בחיים שנים רבות אחרי סיום הלימודים. אחת התפיסות שחינוך כזה מבסס היא "לא כל דבר בחיים עושים כי רוצים. פעמים רבות, עושים דברים כי צריך לעשות אותם". המנטרה הזו מוכרת לכם? אני קוראת לזה "תרבות הצריך" או "תרבות הצריכה".

נעשה תרגיל קטן. נסו לחשוב על הפעילויות שעשיתם במהלך היממה האחרונה. ערכו רשימה של כל הפעילויות הללו מהרגע, שבו פקחתם עיניים בבוקר, עד לרגע, שבו הלכתם לישון בלילה. כעת, עברו על כל פעילות וציינו לעצמכם אילו מהפעילויות שעשיתם, קטנות כגדולות, עשיתם כי הרגשתם שאתם צריכים לרצות מישהו אחר, לעמוד בציפיות של מישהו, או כי לא היה לכם נעים, כי לא רציתם להרגיש לא בסדר עם עצמכם? ואילו מהן עשיתם כי אתם רציתם, כי אתם בחרתם בהן ללא מחשבה מה יגידו האחרים? עשיתם זאת אולי מתוך מחשבה שהפעילות זו תהיה מהנה, שהיא תגרום לכם לסיפוק, או שתביא לביטוי את מה שאתם מאמינים בו ומזדהים איתו, או כי אולי פשוט הדבר חשוב בעבורכם גם אם לא בדיוק מהנה.

אני מנחשת, שרובנו נגלה, שאנחנו עושים יותר פעולות של רציה וחובה מפעולות שאנחנו בוחרים בהן באמת. חשוב לי לומר, שאין אני אומרת שלא יהיו מצבים בהם נעשה דברים שאנחנו לא אוהבים או נהנים מהם, אלא שגם אם נעשה דברים שלא מהנים אותנו, חשוב שנברר לעצמנו מדוע אנחנו עושים אותם: האם על מנת לרצות מישהו? לעמוד בציפיות של מישהו? או מתוך כך שאנחנו מבינים את החשיבות של הדבר, את הערך שלו? לדעתי חשוב שנבחר בדברים שאנחנו עושים מתוך מודעות למניעים שלנו, שכן התנהגות המונעת ממניעים חיצוניים כאלה מלווה לעיתים קרובות בתחושות של כעס, חרדה ותסכול, שמקורן בתחושה שאני לא שולט בדברים, שמשהו או מישהו חיצוני מכתוב לי איך להתנהג. מחקרים רבים מראים, שככל שחינוך מודרכים יותר ממניעים חיצוניים, כך אנחנו פחות מאושרים; אנחנו חווים יותר תחושות שליליות, מרגישים שולטים פחות בחיינו ומגשימים פחות את השאיפות האוטנטיות שלנו. לעומת זאת, ככל שאדם קרוב יותר לעצמו ופועל ממניעים פנימיים, כך

קריאה מומלצת למאמרה של רפאלי

למפרט, ח'. (2013). ילדים חסרי ערך. על מחירי החינוך ההישגי. מכון מופ"ת.

Hattie, J. (2012). **Visible Learning for Teachers: Maximizing the Impact on Learning** NY: Routledge

Reeve, J., & Assor, A. (2011). "Do social institutions necessarily suppress individuals' need for autonomy? The possibility of schools as autonomy-promoting contexts". In V. I. Chirkov, R. Ryan, K. M. Shelodon (Eds.) **Human Autonomy in Cross-Cultural Context: Perspectives on the Psychology of Agency, Freedom, and Well-Being**. Springer: 111-132.

פעם זה היה אחרת...

ניסים זוהר

ניסים זוהר, מוותיקי מורי המורים לחינוך גופני בבאר שבע, הוא עצמו בוגר "המדרשה", הלוא היא בית המדרש לחינוך גופני ואחד הגופים להכשרת מורים שהתמזגו ונהיו למכללה האקדמית להכשרת מורים ע"ש ק"י. בראיון הקבלה ללימודיו, נשאל זוהר הצעיר על ידי המנהלת המיתולוגית ד"ר אלי פרידמן-ויטקובר על הספרים שקרא ואהב, על קשריו עם משפחתו ועל תוכניותיו לעת שיפרוש לגמלאות מההוראה.

כיום לאחר שפרש לגמלאות, ועודנו מעורב במרצות בעשייה החינוכית, מספר זוהר בגוף ראשון ובציוריות על שנות לימודיו שהתפרשו על פני מגוון אתרים בשכונות שונות של באר שבע. את שספג כפרח הוראה מד"ר פרידמן-ויטקובר מבקש זוהר להעביר לתלמידיו הרבים במכללת ק"י: "מה שאנו עושים - אנו יודעים."



להיות מחנך. אני זוכר שבראיון שנערך לי, ד"ר אלי פרידמן התעניינה יותר באורחות חיי מאשר ביכולותי האקדמיות. היא התעניינה במיוחד במה אני עושה בשעות הפנאי, מהו הספר האחרון שקראתי, מה מאפיין את מערכת היחסים שלי עם משפחתי ואיך אני מסתדר עם הילדים והחברים. שוחחנו על "הגלגול של קפקא", על המשפחה המאמצת שלי בקיבוץ, על תחביבים שונים, על העיסוק בספורט תחרותי לעומת נופש ופנאי, ומה אני חושב לעשות בזמן הפנוי שיתפנה לאחר הפרישה לגמלאות. כאיש צעיר חדור אמונה ואידיאליים, עניתי שאקדיש את זמני לפעילויות ספורט ונופש. היא ענתה לי, שזה מה שאני חושב עכשיו אבל מה שאתה תעשה באמת, יתברר לך בוודאות, רק כשתגיע לגיל פרישה.

א ת תקופת הלימודים שלי במדרשה, ניתן לסכם בשם אחד: ד"ר אלי פרידמן-ויטקובר ז"ל. היא שהקימה "בכוח החזון" את בית המדרש למורים לחינוך גופני בשנת 1963, והיא שדאגה לבריאות הציבור מתוך אמונה שיש לאפשר לבני הנוער לעסוק בפעילות מועילה ותורמת לחיים (עוד על ד"ר אלי פרידמן-ויטקובר ועל בית המדרש לחינוך גופני ניתן לקרוא במדור "קולות מן העבר" - עמ' 62).

תנאי הקבלה לבית המדרש היו פשוטים: תעודת בגרות מלאה או חלקית; ראיון אישי אצל ד"ר אלי פרידמן ופסיקתה בעקבות נטיית הלב, עין הבוחנת או תחושת הבטן האם המועמד ראוי

חברה כדי לא לאחר. ביולוגיה, לדוגמה, למדנו במכון הביולוגי-פדגוגי, כיום הוא מצוי בסמוך לבניין העירייה; גיאוגרפיה למדנו בבית היאס מול קופת חולים ג', שהייתה אז המרפאה המרכזית של הנגב כולו; פיזיולוגיה למדנו במכון לחקר הנגב בשכונה ג'; שחייה, למדנו בנאות מדבר, היום נמצא שם מתחם הקניות "גרנד קניון"; משחקי כדור למדנו בבית ספר תיכון, מקיף א'; ואילו אתלטיקה קלה, ומשחקי כדור, למדנו באצטדיון העירוני. בעצם כל מקום בעיר, כולל הספרייה העירונית והספריות בבית היאס ובאוניברסיטת בן גוריון היו בחזקת מקומות ראויים ללימודים בדרך לא-פורמלית.

כל סיור לימודי, אכן נהיה לסיור לימודי וסיפק לנו חדרי לימוד, כלכלה וסיור ברחבי העיר.

אני חושב שיותר משלמדנו כיצד ללמוד, למדנו כיצד לחוות חוויות בלתי רגילות, שכל תכליתן היא גילוי הכוחות הפנימיים הטמונים בכל אחד מאתנו, שכן תכלית לימודינו נועדה להעניק אושר ושמחה לילדי הנגב, כפי שהדבר בא לידי ביטוי בתפיסתה החינוכית של ד"ר אלי פרידמן ז"ל. במהלך לימודינו, לא פסחנו על שום פעילות חברתית שהתקיימה בעיר (כשאני אומר לא פסחנו, אני אומר ד"ר אלי פרידמן), כל אירוע שהתקיים במדרשה ולאחר מכן במכללה, נבחן ואושר ע"י ד"ר אלי פרידמן. היא לא השאירה שום דבר לספק. הצטיינו במיוחד בהכנת מופעים שאליהם הוזמנו מחנכים, ראש העיר ומפקחים ("וחסר להם שלא יבואו"). ד"ר אלי פרידמן ראתה בהפקת מופעים, בליווי טיולים של בתי ספר, בנטיעת עצים של קרן קיימת ובהשתתפות בצעדת הנגב ועוד, הכנה לחיים בקהילה; היא האמינה בתפיסה לפיה מה שאנחנו שומעים - אנו שוכחים; מה שאנו רואים - אנו זוכרים; ומה שאנו עושים - אנו יודעים.

היחס שקיבלתי מד"ר אלי פרידמן, הוא המעט שאני מנסה ליישם בכל נקודת מפגש שלי עם הסובבים אותי. חיור, מילה טובה, טפיחה על הכתף, טיפול בעניינים אישיים ומקצועיים, עידוד וחיזוק האמונה של הזולת כי יש ביכולתו להתגבר ולהתקדם. כפי שפתחתי, אני חב את מי שאני לד"ר אלי פרידמן ולעולם לא אוכל לגמול לה על תרומתה בגיבוש הזהות שלי כאדם, כמורה וכמחנך.



הלימודים במדרשה לא הסתיימו עם תום יום הלימודים, אלא נמשכו גם מעבר לו. רוב הסטודנטים שכן בפנימייה של המדרשה, שסובסדה על ידי משרד החינוך. ד"ר אלי פרידמן עקבה אחר כל סטודנט, לא רק בהיבטים לימודיים, אלא גם אחרי מצב בריאותו, תזונתו ואורחות חייו. "מה אכלת היום? שתית מרק? ישנת טוב אתמול?" הייתה שואלת. היא גם נהגה לבקר בפנימייה כדי לראות איך הסטודנטים מסתדרים ביניהם. הדאגה העצומה שלה ללומדים, חדרה לעצמותי, ולזכותה של ד"ר אלי פרידמן אני זוקף את המכוונות הבלתי-מתפשרת שלי להיות אוזן קשבת לעמיתי, ולסייע בכל דבר ועניין.

השקפתה החינוכית של ד"ר אלי פרידמן ליוותה את הבוגרים במשך עשרים וארבע שעות ביממה ואף אחד לא שואל למה לי. מאז הלימודים, הם תמיד נמצאים שם בראש החזית כדי לסייע ולתרום. הלימודים במדרשה שניהלה ד"ר פרידמן, כללו פעילות אקדמית וחברתית חוץ קוריקולרית ענפה: טיולים להכרת הארץ ולהעמקת הזיקה למולדת; פעילות חברתית שהתקיימה בפנימייה; הצגות; ביקורים לימודיים במוסדות חינוך אחרים ובמוסדות חינוך מיוחדים להעמקת הקשר בין הסטודנט לבין האוכלוסייה שהוא עתיד לטפל בה; ביקורי חובה במוזיאונים; לימוד רישום וציור ככלי להמחשה חזותית של תנועה מוטורית; לימוד מוסיקה ככלי להפנמת קצב ותנועה; לימוד מחול מודרני להבנת תרבות עולם (דביר דויד, רקדן וכוריאוגרף שלמד אתי, התחיל את דרכו במדרשה); תרומה לקהילה, בעיקר בשכונות מצוקה - הוראת החינוך הגופני בגנים על ידי הסטודנטים, מתוך אמונה שהעמיד שייך לצעירים ועל כן יש להשקיע בהם; ניהול ימי ספורט עירוניים ומחוזיים כחלק בלתי נפרד ממערכת הלימודים. תרמנו מעל ומעבר לקהילה על אף שהזמן שעמד לרשותנו היה מצומצם, בהתחשב בעובדה שהלימודים התקיימו ברחבי העיר. שום דבר לא עמד נגד רצונה של ד"ר אלי פרידמן ואנו כעושי דבריה נאלצנו לקבל את הכרעותיה מפני שהיינו חדורי אמונה בצדקת דרכה.



המערכת מודה לניסים זוהר על הרשות להשתמש בתמונות מהארכיון האישי שלו.

מערכת השעות הייתה מורכבת למדי, וכללה "שעות הליכה" ברחבי העיר, כי אמצעי התחבורה לא היו מאורגנים כמו היום. ההוצאות היו, כמובן, עלינו ואם התמזל מזלו של משהו, ונמצא ברשותו זוג אופניים, הוא "זכה" להסיע חבר או

ישר אל תוך האישונים

חנה נגאר

חנה נגאר היא אחת הבוגרות הבולטות של המחזור האקדמי הראשון להכשרת מורים לחינוך גופני במכללת קיי. מוריה לשעבר שלבו אותה במערך המורים המאמנים, וכשהתאפשר מיהרו והזמינו אותה להיות אחת מהם. כיום נגאר היא דוקטורנטית באוניברסיטת בן גוריון בנגב, וראש תוכנית ההכשרה להוראת החינוך הגופני.

כשנגאר נזכרת במוריה האהובים, השם הראשון אותו היא מציינת הוא שמו של ניסים זוהר, ממנו למדה לראות את הטוב שבכל תלמיד. כמו זוהר, וכמו מורתה כוכבה מרמלשטיין, נגאר שבה למסד שהכשיר אותה להוראה על מנת להמשיך בהכשרת הדורות הבאים של המחנכים המלמדים חינוך גופני.

ניסים זוהר הוא מהמרצים שהשפיעו עלי. הוא השאיר בי את חותמו דרך משנתו. הוא היה מדריך פדגוגי משמעותי בעבורי,

ואני מניחה שבסיס משנתי החינוכית בנויה על משנתו. כל העומק שיש בחשיבה על כל ילד וילד בנפרד, היכולת לראות כל ילד באופן חיובי, לא להשאיר אף ילד מאחור, להסתכל אל הילדים אל תוך האישונים, לדקדק בכל הכרוך בתחום של מערכי השיעור והמוכנות לשיעור, החיפוש האינסופי לפתרון בעיות עם תלמידים ועוד כהנה וכהנה. גם ד"ר איתן וגמן השפיע על פילוסופיית חיי. הוא לימד גישות ושיטות הוראה, זה הקורס שהכי אהבתי ללמוד, איתן גם לימד קורס כדורסל, והדרך האנליטית שבה לימד חלחלה ושימשה שנים רבות כדרך לימוד בבתי הספר. כעת אני המלמדת את הקורס שיטות הוראה, כך שיש מעין תחושה של סגירת מעגל.

כשלומדים במסלול חינוך גופני, כמעט ואין מורה שאינו משאיר את חותמו, היות שכל מורה מלמד אותך בשני רבדים במקביל. ברובד הראשון הוא מוביל אותך לשלוט במיומנויות שבעבר לא שלטת בהן; ברובד השני - דרך הלימוד שלו מחלחלת בך, וכך מצאתי עצמי מלמדת בדומה לדרך בה המורים שלי לימדו אותי: ד"ר פליקס לבד לימד כדורעף, כל השנים לימדתי לפי שלבי הלימוד שהוא לימד; חינוך לתנועה והתעמלות יסודית למדתי אצל כוכבה מרמלשטיין, התלמידים שלימדתי חוו את החוויה שאני חוויתי מכוכבה: זרימה בתנועה, הכלה אינסופית לימוד לצד

ס יפור חיי תמיד גורם לי לחשוב ולהעריך את המכללה על ההזדמנות חיים שניתנה לי. נולדתי וגדלתי בירושלים. כל משפחתי מתגוררת בירושלים. הגעתי למכללת קיי בעקבות המלצה של אריק, בן זוגי דאז, אב ילדיי כיום. "לכי ללמוד את מה שאת הכי אוהבת לעשות", הוא אמר לי והמליץ על מכללת קיי.

למדתי בקיי לקראת תואר מורה מוסמך בכיר בשנים 1992 - 1995. בדיוק כשסיימנו את הלימודים, הציעו לנו להמשיך לתואר ראשון, והיינו למחזור הראשון של בוגרי החינוך הגופני שלמד לתואר ראשון. סיימתי את לימודיי לתואר בשנת 1997, ומייד נרשמתי לתואר שני במינהל ומדיניות חינוכית באוניברסיטת בן גוריון בנגב. כיום אני לומדת שם לקראת התואר השלישי.

לאחר סיום התואר הראשון הייתי למורה מאמנת לסטודנטים משנים א' ו-ב'. כוכבה מרמלשטיין וניסים זוהר, שהיו מדריכים פדגוגיים, שלחו אליי סטודנטים להתנסות בהוראה. עם סיום התואר השני, הזמין אותי ד"ר פליקס לבד, שהיה אז ראש המסלול לחינוך הגופני, לשיחה בה הוא הציע לי להתחיל לעבוד במכללה כמדריכה פדגוגית. הייתי בהריון של בתי השנייה (היום היא בת 13). בכל זאת זה לא מנע מד"ר לבד למנות אותי למדריכה פדגוגית. מאוד הערתי זאת. מאוד ריגש אותי לחזור ולעבוד עם הצוות שלימד אותי; החוויה להיות שותפה באותו צוות ההדרכה הפדגוגית עם מורי כוכבה וניסים הייתה חוויה עמוקה. כעבור שמונה שנים של עבודה כמדריכה פדגוגית ומרצה במכללה, ד"ר טלי בן ישראל - ראש המסלול אז והסמנכ"ל למינהל כיום - קראה לי לשיחה והציעה לי את ראשות המסלול לחינוך הגופני. אני לא זוכרת בדיוק את המשפטים שטלי אמרה לי, אבל אני בהחלט זוכרת את תחושת הביטחון והאמון שהיא שידרה. אני זוכרת שחשתי תחושת גאווה מעצם האמון של המערכת בי, כמי שיכולה להנהיג קדימה את המסלול לחינוך גופני. אני זוכרת את המילים שאמרתי לעצמי: "חנה, את למדת כאן, ואת כרגע בעמדת הנהגה של אנשים שחלקם לימדו אותך. את לא יכולה לבוא מלמעלה, את חייבת להיות ראשונה בן שווים". לאורך כל שנות עבודתי זה היה מוטו - אין עליונות על אף אדם.



הילדים אוכלים אוכל לא מזין. הצירוף של שעות ישיבה רבות יותר מול תזונה לקויה מחייב את המורה לשאת על כתפיו את החינוך לבריאות כחלק בלתי נפרד מהוראת החינוך הגופני בבית הספר. החשיפה למדיה חושפת את הילדים לידע לא-חינוכי בטרם עת; ילדים נחשפים לתכנים רבים ללא תיווך - דבר שאני כילדה לא חוויתי. עצם החשיפה לתכנים בטרם עת וללא תיווך יוצרת ריבוי של תפיסות שגויות בקרב ילדים ובני נוער, ולכן המורה נדרש בנוסף על עבודתו בהוראה להיות גם סוג של מאמן קוגניטיבי - כזה שמזהה תפיסות שגויות שעלולות להזיק ולנסות להציג בפני הילד עמדה חינוכית מקבילה באמונה שהילד יאמץ אותה.

גם הטלוויזיה מוצפת בתוכניות ריאליטי שבהם הכוכבים הופכים לכוכבים בלי הרבה יזע דם ודמעות, וכך הדור של היום מאמץ דמויות שלא מהוות דוגמה להשקעה התמדה, מסירות, אחריות. אני הערצתי את גולדה מאיר. עד היום נלגד עיניי ניצבת הדמות שלה. הערצתי אותה כמנהיגה. הערצתי את אומץ ליבה, את היכולת שלה להודות בטעויות גדולות כל כך, שאולי יהיו מי שלא יסלחו לה עליהן.

הילדים של היום מעריצים כוכבי פופ. במציאות כזאת התפקיד של המורה לחינוך גופני מחייב אותנו לחשוף את התלמידים לספורטאים אשר קטפו את המדליה לאחר עשרות שנים של התמדה, לאחר אלפי שעות של אימונים, ימים רבים של מאמץ, ואינספור התמודדויות והקרבה. האופי, או ליתר דיוק המאפיינים השונים שיש לילדים כיום, מחייב אותנו כמורים לאחוז קרוב אל ליבנו מיומנויות העצמה, מיומנויות טיפוליות, מיומנויות אשר יש בכוחן להעצים כל ילד וילדה כל נער ונערה מהמקום בו הם נמצאים. אנו מבחינים ומוודעים יותר ויותר לשונות בין הילדים זה מעלה צורך ללמד תוך מגוון שיטות הוראה, מגוון אשר מהותו להביא לידי ביטוי כל פרט בכיתה, לאפשר לכל ילד למצות את הפוטנציאל שלו. אני מאמינה מאוד שלא פחות מיכולת הוראה, המורה צריך יכולת ליצור אקלים לא-שיפוטי בכיתה, אקלים המקדם את היחיד באמצעות הקבוצה ואת הקבוצה באמצעות היחיד, ולעולם לא להרפות במלחמה על כל ילד - לא לוותר לאף אחד ולא לוותר על אף אחד - לגרום לכולם להיות, פשוט להיות בשיעור על כל המשתמע מכך.

אני מאוד מעריכה את המכללה בה אני עובדת, אני גאה להיות חלק מארגון כזה. אני רואה את מכללת קיי כמכללה הגונה וישרה שמנוהלת באופן יציב, מכללה דינאמית, מכללה הנותנת שוויון הזדמנויות, מכללה המביאה עימה את הידע העדכני ביותר, מכללה שמתחדשת ללא הרף. אני רואה בנשיאה שלנו פרופ' לאה קוזמינסקי - מנהיגה משכמה ומעלה, היא האישה שבשנים האחרונות מהווה עבורי את ההשראה הגדולה ביותר. השילוב הנדיר הקיים בה בין תבונה לרגישות מוביל את המכללה אל מחוזות שהן מקור לגאווה.

בעתיד אני רואה את המכללה ממשיכה לפרוח כמרכז לחינוך והוראה במחוז דרום בכלל ובארץ בפרט, אין לי ספק שהיא מהווה ותוסיף ותהווה מקור ללמידה בעבור מוסדות אחרים בארץ ובעולם, מקור של שיתוף פעולה מוצלח ומקדם גם בשנים הבאות.

הנאה והתחברות, תחושת מסוגלות והצלחה. בשנה הראשונה לכניסתי לתפקיד ראש מסלול החינוך הגופני התבשרנו על מותו של ד"ר ניסים בן-ג'ויה. הוא היה המרצה ללמידה מוטורית, קינזיולוגיה, ביומכניקה והנחה את הסמינריונים. אני שהייתי רק כמה חודשים בתפקיד כבר צריכה לשאת דברי הספד על מותו של מי שהיה מרצה שלי. הייתה זו מעין תחושה כפולה. מצד אחד, תחושה של זכות גדולה שניתנה לי להספיד מרצה שלי, מצד שני תחושה טראומטית, לאבד את מי שלימד אותי ולימים עבדנו יחד. וכך אני מנהלת בתחושות כפולות של כבוד מאוד גדול לאנשים והוקרה מאוד עמוקה לזכות שניתנה לי להיות במקום בו אני נמצאת כעת.

יש בסיס הוראה שלא משתנה עם הזמן. שהוא קבוע. וזה בסדר שזה כך. אני קוראת לזה "ליבת ההוראה". אך לצד ליבת ההוראה הקבועה יש פרמטרים חדשים, או מתחדשים, בשל אורחות החיים אשר פקדו את הדור שלנו בעשור וחצי האחרונים.

החינוך הגופני והספורט היו ותמיד יהיו בעיניי דיסציפלינה מדעית ברורה עם עקרונות ויסודות בסיס המסבירים את חשיבות קיומה, אך עם השנים ההוראה מקבלת משמעויות נוספות בשל השינוי בחברה בת זמננו. למשל, השעות שבהן הילדים נמצאים מול מחשב, טלוויזיה או סמארטפון הרחיקו אותם ממשחקי החצר, שנהגנו פעם לשחק. שעות הפנאי שהוקדשו למשחקים פעילים בחצר התחלפו בשעות של ישיבה מול הצג. האפשרות לתזונה לקויה משום זמינותה על מדפי המרכולים, יוצרת סיטואציה שבה

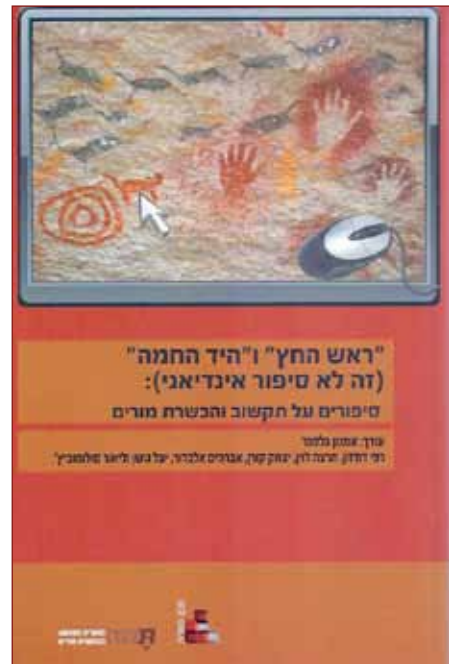


בתצלום: חנה נגאר (קדימה) עם סטודנטיות בשעת שיעור בתנועה, סמסטר א' תשע"ד.

תשכתו מהאינדיאנים: "ראש החץ" ו"היד החמה" של הכאן והעכשיו

ערגה הלר ורפי דוידזון

כותרת הספר המתאר את יחידת מיח"ם רומזת על מיתוסים אינדיאניים או אולי על דמויות מספריו של קרל מאי, הספר "ראש החץ" ו"היד החמה" (זה לא סיפור אינדיאני): סיפורים על תקשוב והכשרת מורים מתאר מציאות ישראלית עכשווית בנוף החינוכי של הנגב. כמו בעלילות המערב הפרוע יש בה הרבה מהחלוציות. שלא כמו בסיפורים הרחוקים ההם על הערבות השוממות ועל מכרות הזהב, על מרדפים ומאבקים בין טובים לרעים - בספר העוסק בהכשרת מורים להוראה מתקשבת ובדרכים להקמת מיח"ם היחידה להוראה מתקשבת במכללת קיי ההיבטים החלוציים מעורבים בתקשורת הדיגיטלית שוקקת החיים. את הסקירה על הספר ותולדותיו מביא מקים מיח"ם, ד"ר רפי דוידזון.



דגם של הוראה מתקשבת שתתאים למכללה, כחלק ממחקר נתמך. השונות הרבה בין חברי הצוות הובילה לשאיפה להוראה מתקשבת כסביבה אוניברסאלית, חדשנית ומרכזית בהכשרת המורים, המושתתת על דגם עבודה רב-תחומי, בסביבה עתירת טכנולוגיה המאפשרת הקניית מיומנויות למידה וחקר ברמות טכנולוגיות גבוהות ומתאימות לצרכי הלומד. הרעיונות שעמדו בבסיסו של הדגם שהוצע על ידי ד"ר דוידזון וצוותו לא היה חדשניים בפני עצמם, אלא האופן בו הפכו הרעיונות למעשים. שלוש שנים עברו בטרם פנה ד"ר דוידזון לנשיא מכללת קיי באותם הימים, פרופ' שלמה בק, בבקשה לפתוח מרכז ליוזמות חינוכיות מתקשבות. האור הירוק ניתן, והמרכז. למזלה של היחידה הצעירה, יצא ה-ות"ת בקול קורא להצעות לפיתוח ולקידום ההוראה במוסדות להשכלה גבוהה. ד"ר דוידזון מיהר לפנות לרצות התקשוב במכללת קיי באותם הזמנים, אילנה ברקאי, ההצעה נשלחה והתקבלה לצד תקציב, שמילא את היחידה בעשייה. בשנת 2000 כבר מנה צוות היחידה חמישה חברים שליוו את המרצים המעוניינים בהוראה מתקשבת, שבנו קהילת מרצים מעורבת ביצירה ובפיתוח מתמיד ומתחדש של חומרי למידה מתקשבים ועוד. במקביל החלה היחידה לפתח פלטפורמת עבודה ייחודית המתאימה למכלול הצרכים שהעלו המרצים המעורבים, מבין חברי היחידה והקהילה שלה. "החדשנות העיקרית בתחום הפיתוח של מיח"ם הייתה בהכנסת מרכיבים

ה ספר "ראש החץ" ו"היד החמה" (זה לא סיפור אינדיאני): סיפורים על תקשוב והכשרת מורים (מכון מופ"ת, תל אביב, 2012) הוא ספר המתאר את היווצרותה ופעילותיה של יחידת מיח"ם במכללת קיי. יחידת מיח"ם (מרכז יוזמות חינוכיות מתקשבות) אחראית על הקורסים המתקשבים ועל האתרים מלווי הקורסים של כלל המרצים במכללת קיי. את הספר חיברו יחדיו אנשי היחידה בשנים 1996 - 2011: המרצים ד"ר רפי דוידזון יוזם וראש מיח"ם, ד"ר אמנון גלסנר (עורך הספר), ד"ר תרצה לוין, ד"ר יצחק קורן (ז"ל), איברהים אלבודור, יעל גושן וליאור סולומוביץ' אנשי התמיכה הטכנית שהחלו את עבודתם ביחידה כסטודנטים צעירים שחיפשו עבודה במחשבים שלא תפריע להם בלימודים. הכותבים הקדישו את הספר לד"ר קורן שנפטר ממחלת הסרטן בשנת 2011 טרם הספר ראה אור. מבחינתם של אנשי מיח"ם הבחירה במטאפורות של "ראש החץ" ו"היד החמה" מעלות אסוציאציות של סמן מחשב ונקודות או אזורים חמים, אותם מקומות בהם ניתן בקלות להתחבר לרשת באופן נגיש ואנושי. הספר הוא מחקר עצמי איכותני, המגולל תפיסה חינוכית חדשנית במקום בו שיתופיות היא שם המשחק. בספר מגולל ד"ר רפי דוידזון את ראשיתה של יחידת ההוראה המתקשבת בשנת 1996. עשרה חברי צוות מתחומי דעת שונים במכללה ו"כל אחד עם עולמו האישי" (עמ' 22) חברו לנסח

המבוססים על שיתופיות ועל למידה דיאלוגית" (עמ' 28) והיא בהחלט הייתה חדשנית באותה התקופה בה ויקיפדיה (העברית) ולחצני ה"שתף" והרשתות החברתיות בצורתן הנוכחית טרם הגיעו לעולם.

עם התייצבות פעילותה של היחידה החלו היוזמות החינוכיות שלה לזלוג אל מעבר לגבולות המכללה, אל הקהילה הממשית של הנגב. למשל, מיזם "ניידע" שהחל בשנת 2004 כרעיון (נועז של ממש אז) לשלב מחשבים ניידים בכיתות בתי הספר על מנת לאפשר גמישות בלימודים. בשנה"ל תשס"ו פרץ המיזם את שערי קיי והמחשבים הניידים, במימון משרד החינוך ותורמים נוספים, יצאו אל בתי הספר היסודיים בחורה ולקיייה. הבחירה ביישובים אלה נבעה מהרציונל לצמצום הפערים הטכנולוגיים בפריפריה. יחד עם ד"ר דודדזון הובילו את המיזם איברהים אלכדור מטעם מיח"ם, וכן מרצים מהכשרת מורי בית הספר היסודי למגזר הבדואי והמרכז להורות ולמשפחה במכללת קיי. כעבור שנה נישא שמו של מיזם "ניידע" ברחבי הנגב, ובתי ספר נוספים הצטרפו אליו. מאז שנת הלימודים תש"ע אומץ המיזם "ניידע" על ידי משרד החינוך, כחלק משינוי המדיניות הכולל כלפי התקשוב בחינוך. כיום פועלים במיזם קרוב למאה בתי ספר בנגב, ובנוסף למחשבים הניידים זכו שם התלמידים גם בכיתות חכמות, בלוחות חכמים ובסגירת הפערים הטכנולוגיים שהיו בראשית הדרך בין הפריפריה למרכז.

במקביל למיזמים מסוג "ניידע" הפכה יחידת מיח"ם לשותפה

מבוקשת למיזמים בין-מכללתיים במכללות אחרות להכשרת מורים. מצד אחד המיזמים קדמו את המחקר על אודות הלמידה המתקושת בהכשרת המורים, אך מצד שני היא תרמה ליצירה קורסים בין-מכללתיים מחוץ למכללת קיי וקורסים בהם שותפים מספר מרצים מתחומי דעת ותעסוקה שונים בתוך מכללת קיי. הצלחתה של מיח"ם הייתה רבה. מאז 2002 ועד בכלל פוקדים את היחידה משתלמים מחו"ל המבקשים ללמוד את סוד הצלחתה. הספר "ראש החץ" ו"היד החמה" (זה לא סיפור אינדיאני): סיפורים על תקשוב והכשרת מורים חושף את סודותיה באמצעות סיפוריהם האישיים של מי שעסקו בכך בשנים האחרונות.

מאז נכתב הספר על מיח"ם עברה היחידה מספר שינויים: את הפלטפורה הייחודית והמתקדמת לזמנה שיצרה החליפה כיום מערכת מודול, המשמשת גם בחלק גדול מבתי הספר בישראל. מערכת מודול היא מערכת קוד פתוח, המאפשרת שיתופיות ושקיפות מלאות. עם פרישתו לגמלאות של ד"ר דודדזון בשנה שעברה מונתה לתפקיד ראש יחידת מיח"ם ד"ר מירב אסף; בעקבות עבודתה במיח"ם והחשיפה הרבה לתכני החינוך ולעשייה החינוכית אשת התמיכה יעל גושן הפכה לאשת חינוך על כל המשתמע מכך - היא מורה; ואילו ליאור סולומוביץ', השוקד כיום על עבודת הדוקטורט שלו בחינוך, משמש לא רק כתומך היחידה אלא לא פחות חשוב מכך כאחד המרצים המבוקשים ביותר במכללת קיי.

ד"ר רפי דודדזון מספר על עבודת הכתיבה של הספר

[...] כפי שבוודאי מבין הקורא, המרכז נולד במשקל ירוד והחל את חייו ב"פגיה", כלומר בחדר קטנטן אליו נדחסו שני מחשבים ושני בני אדם, נינה ביימל ואנוכי, היינו כל "צוות מיח"ם". אבל, כמו שקורה באגדות, בעיתוי די מוצלח, כחצי שנה לאחר הקמת מיח"ם, יצא קול קורא מטעם ה-ות"ת שקרא להגשת הצעות לפיתוח וקידום ההוראה באמצעות טכנולוגיות התקשוב במוסדות להשכלה גבוהה. הכנתי יחד עם מרכזת התקשוב, אילנה ברקאי הצעה לקול הקורא שזכתה להערכה רבה וקיבלנו שעות לפיתוח בהיקף של כשתי משרות הוראה ותקציב נוסף להעסקת כוח אדם לצורך הפיתוח הטכנולוגי והתמיכה הטכנולוגית במרצים ובסטודנטים. הוחלט שמיח"ם יהווה את המרכז לתמיכה, לפיתוח ולהובלה של הפרויקט. המרכז קיבל תקציב בהיקף של למעלה מארבעה מיליון ש"ח במשך כשלוש שנים, ויכולנו לפתוח את החגורה לרווחה. עכשיו אפשר היה להזין את הרך הנולד ולהגביר את קצב התפתחותו וגידולו.

נאבקתי לשנות את תפיסת הטכנולוגיה החינוכית כ"כלי", או כ"אמצעי", ולהחליפה בתפיסה של שינוי מהותי של תפיסות ההוראה והלמידה. אולי היה זה המאבק המתסכל ביותר. במכללת קיי יש כוחות מעולים של הוראה והדרכת מורים, כוחות עתירי ידע פדגוגי, והנה אני בא ומפר סדרי עולם, טוען שהטכנולוגיה יוצרת מהות חדשה של חינוך; וכך גם תרבות הצעירים, תרבות העבודה ותרבות הפנאי משתנות ומקבלות מאפיינים אחרים ושונים ממה שמוצג בהדרכה הפדגוגית המסורתית ובדרך בה מלמדים מרבית המרצים במכללה.

קושי גדול אחר היה העובדה שגורמים מרכזיים במכללה ראו במיח"ם מרכז שעיקרו עיסוק בטכנולוגיה, קבלת הדרכה כיצד עובדים עם מערכות לניהול למידה מתוקשבות. נעשה שימוש רב במושג "כלים": "תלמדו אותנו כלים", או "איך עובדים עם מערכות התקשוב?". לא באו למיח"ם וביקשו "למדו אותנו פדגוגיה עדכנית". בשלב זה מרכז מיח"ם לא נתפס כמביא בשורה "פדגוגית"

כשפנתה אלי עורכת קולות, ערגה הלר, וביקשה ממני לכתוב כתבה על הספר "ראש החץ והיד החמה - זה לא סיפור אינדיאני" ולתת את זווית הראיה האישית שלי, השבתי בחיוב. אך לעצמי אמרתי, הספר מדבר בעד עצמו, מה תוסיף כתבה בעניין זה? הרי כבר הצגנו את הספר ותהליך כתיבתו בפומבי, כנס בינלאומי, שהתקיים בשנה שעברה. חשבתי לעצמי כי מי שחפץ לקרוא את הספר, יבין מהקריאה בו הרבה יותר מכל כתבה שאכתוב בעניין, ומי שלא מעוניין בקריאת הספר המלא - יוכל להציץ בכריכה האחורית של הספר (הספר ניתן לקריאה חופשית ולהורדה ללא תשלום מהרשת, פרטים במשבצת המלווה) וימצא שם סקירה קצרה וברורה של הספר ומהותו. יחד עם זאת, מה שחסר בספר הוא ההקשר הרחב של הסיפור שמאחוריו, ההקשר של מה שהביא אותי ליזום את כתיבתו. היבט זה אנסה לתאר ולהאיר בדברי הבאים:

הספר נכתב בשיתוף מלא, מוצלח ופורה שלי עם שאר חבריי לדרך ההרפתקנית והמופלאה שעשינו יחד בעבודתנו המשותפת במיח"ם: ליאור סולומוביץ', יעל גושן, אברהים אלכדור, ד"ר איציק קורן, ד"ר תרצה ליון והעורך ד"ר אמנון גלסנר שהצטרף והוביל אותנו למסע הכתיבה ביד חמה ואנושית התואמת להפליא את הרוח המיוחדת של מיח"ם.

בחזרה לעבר, לפגישה שקיימתי בקיץ של שנת 1999 עם פרופ' שלמה בק, אז נשיא מכללת קיי. הצגתי בפניו את הרעיון של מרכז חדש שיהיה אבן שואבת לרעיונות וליישומם בתחום שילוב סביבות הוראה ולמידה חדשניות בהכשרת המורים, לאור ההתפתחויות המואצות של הטכנולוגיות החדשות. באותה העת סברתי כי במכללת קיי נוצרו התנאים המתאימים למרכז מוביל של יוזמות חינוכיות בדרום הארץ. בספר תיארתי את תחילת הדרך כך: "מיח"ם בא לעולם כחוש אבל נחוש - בקיץ 1999 הגשתי את המסמך לנשיא המכללה, פרופ' שלמה בק, וקיבלתי אור ירוק להקמתו. באותה העת הועמדו לרשותנו משאבים מצומצמים מאד לתפעולו

אלא של כמי שבונה תשתיות טכנולוגיות וכלים שיאפשרו ליישם פדגוגיות קיימות בסביבות חדשניות.

המאבק לגיטימציה מכללתית בתחום של הובלת שינויים בדרכי ההוראה וההדרכה לא היה פשוט. יאמר לזכותו של פרופ' שלמה בק, שלאחר שהמעמד של מרכז מיח"ם התייצב, בעיקר הודות לתקציב הגדול שהגיע ממשרד חינוך, פנה אלי פרופ' בק מספר פעמים, ואמר שיש להעלות את כל הפעילות וגיבוש התפיסות הפדגוגיות אל הכתב, אחרת נהיה בבחינת "לא כתבת לא עשית". לאחר התמהמהות בקבלת החלטה החלטתי לבסוף שהגיע הזמן להעלות על הכתב את עיקרי התפיסות הפדגוגיות והחינוכיות של מיח"ם ולספר את סיפור המרכז מזוויות של אנשים שחוו את התהליך לאורך זמן והיו שותפי לדרך. ההחלטה הראשונה שקיבלתי ביחס לכתובת הספר הייתה שלא אני אהיה המרכז את תהליך הכתיבה, אלא אחר המתאים לתפקיד הזה. לשמחתי, לאחר שבדקתי כמה הצעות, החלטתי לפנות אל ד"ר אמנון גלסנר ולהציע לו את התפקיד. ד"ר גלסנר הסכים לקבל על עצמו את התפקיד. תוך זמן קצר, בעקבות התחלת העבודה על כתיבת הספר התברר שהבחירה הייתה מצינית. הוא התאים בדיוק למה שחיפשתי, אדם שרואה בעבודה משותפת אידיאולוגיה חינוכית וגם רגיש וקשוב לכל אחד מחברי צוות הכתיבה. בדומה לי, גם הוא הרפתקן חינוכי, משהו שמוכן לקחת על עצמו אתגרים חדשים ולפרוץ דרכים חדשות לו. זה בדיוק מה שחיפשתי. יעידו על כך דברי הפתיחה של ד"ר גלסנר בפרק המבוא של הספר: "ד"ר רפי דוידזון, מרכז מיח"ם, הציע לי, להנחות את כתיבת הספר המשותף לאנשי מיח"ם בהמשך לקול קורא שנשלח ממכון מופ"ת. עבודתי והכשרתי כמראה וחוקר במכללת קיי ובאוניברסיטת בן-גוריון בתחומים של חשיבה, מחשב, והוראה ולמידה סיפקו לי את הקרֶזֶז ואת העניין להיענות לאתגר למרות החששות הכבדים שליוו אותי, כמי שזו לו התנסות ראשונית בהנחיה של כתיבה משותפת. במבט לאחור, אין ספק שתהליך ההנחיה והליווי של הכתיבה זימן לי חוויות למידה מיוחדת במינה, שספק אם הייתה נקרית בדרכי בסיטואציה אחרת כבר מתחילת הדרך החלטתי שהחשיבה שלי כמנחה של הכתיבה בנוגע לאיך ומה לעשות תהיה מלווה בתהליך דינמי של היכרות ולמידה עם כל כותב בנפרד, ועם הקבוצה כולה יחד. בעקבות היכרות זו, ואולי גם בהתאם לאני המאמין הפדגוגי שלי, אימצתי גישה הנחיה שעיקרה לעודד כל אחד מן הכותבים להביע עד כמה שאפשר את הקול האישי שלו ואת הדרך הייחודית שלו. עם זאת, ובמקביל, גיבשנו את ההסכמה לעודד גם יצירה ובנייה של שפת ביטוי משותפת, שתציג את היחד ואת הייחוד של קבוצת מיח"ם. לשמחתי, עקרונות מנחים אלו חיברו בין כל הכותבים, וניסיון לשמר ולטפח אותם במסגרת המפגשים וההתכתבויות שליוו את התהליך."

במבוא הצגתי גם את דעתי האישית מה בעיניי חשוב בתהליך העבודה המשותפת, כך כתבתי: "תהליך כתיבת הספר מייצג ומדגים את תפיסת המחברים בנוגע להוראה ולמידה. בתהליך יש מצד אחד פן אישי, עצמי מאוד, של הלמידה והיצירה, ומצד שני, פן קבוצתי המחייב התפשרות - קבלה של ביקורת שהרווח בצדה רב, בהיותה סינרגיה של רעיונות ומחשבות."

עורך הספר, ד"ר אמנון גלסנר כתב: "מפגשי העבודה הלכו וקיבלו בהדרגה אופי של מפגשי למידה משותפת, שבהם התעצמה התחושה שאנחנו פועלים כקבוצה הלומדת יחד, ושכל אחד מאתנו לומד מניסיונו, מעולמו, מהשקפותיו ומנקודות מבטו של האחר. מפגשים אלה זימנו דיאלוג וחשיבה מחודשים סביב שינויים תפיסתיים, ארגוניים ופדגוגיים, הנדרשים להכשרת מורים במאה ה-21. נקודה חשובה לא פחות, מבחינתי, הייתה שכבר במפגשים הראשונים נוצרה אווירה חברתית חמימה של יחד. אמנם

לא אחת נתגלעו מחלוקות ביחס לשאלות מה לכתוב ואיך, אך בסופו של דיון התחושה הכללית הייתה שהמחלוקות רק הצמיחו רעיונות חדשים, יצירתיים ופוריים יותר. בדיעבד, ולאחר קריאת כל הפרקים, זיהינו את המכנה המשותף, את המוטיבים החוזרים על עצמם, את החוט המקשר בין המשתתפים בניסיונם לגבש השקפה הנוגעת לשילוב התקשוב בהוראה ולמידה, הן במכללה להכשרת מורים והן בבתי הספר."

"היד החמה", הביטוי המסמל את הנגישות למחשב, זריזות העבודה, ניכרת בכל אחד מהסיפורים האישיים בספר. על היות צוות מיח"ם "ראש החץ" מעידים ההישגים שניתן לראותם ביצירת **תשתיות ללמידה בסביבות טכנולוגיות חדשניות**: שימוש במערכת מוודל על ידי מרצים, היקף רחב של משתמשים, מערך תמיכה מקצועי ובעל תודעת שירות גבוהה, **יצירת קהילה לומדת** שאנשיה באו מתחומי דעת ותפקידים חינוכיים שונים. הקהילה הלומדת היוותה נדבך חשוב בתוך המכללה בהיותה הטרוגנית מאד ומייצגת אוכלוסיות שונות. **גישה רב-תרבותית** בלטה מאד בעבודה של המרכז מחיפוש מכון מראש של אנשי צוות דוברי ערבית הבאים מתוך החברה הערבית כאברהם אלבדור, או ד"ר ורדה סעדה. במובנים אלה מיח"ם הציג פריצות דרך חשובות, שבאו לידי ביטוי בהשתתפות בכנסים וימי עיון רבים. אבל שאלת השאלות נותרה בעינה: האם אכן היוונו ראש חץ לתהליכים פדגוגיים ומהו הביטוי לכך בספר? האם בספר הצענו פדגוגיה עדכנית? בספר נעשה ניסיון ניכר להבליט את "ראש החץ" ולקשר בין תפיסות פדגוגיות עדכניות לבין סביבות טכנולוגיות, אך אינני בטוח שהספר הצליח לבטא חיבור קוהרנטי ומלא בין השניים. באחד הפרקים נכתב כי במיח"ם התגבשה תפיסה שאין להבליט ולהעדיף במיוחד גישות פדגוגיות בעלות מגמה אחת, בכדי להתחבר לכמה שיותר אנשי סגל ולא "לאיים" מדי. באופן אישי חששתי מה"איום" על בעלי גישות מסורתיות, שמא לא ירצו לקחת חלק בתהליכי ההטמעה אם לא תהיה רגישות וקבלה של גישות שונות. יש להודות, גם בקרב הכותבים לא הייתה הסכמה וביורר ממצה עד כמה הפדגוגיה, שהוצגה על ידי כל אחד לחוד וכולנו יחד, היא עדכנית ועד כמה היא מהווה חלופה ברוח הזמן והמהפכה הדיגיטלית לפדגוגיה הקיימת. באופן אישי רציתי לראות בספר יותר העזה חתרנית להעלאת חלופות. בפרק האחרון, הפרק המסכם, יכול הקורא לראות מהן האמונות והתפיסות המשותפות לכותבים ומהן התפיסות הייחודיות לכל אחד מהם. המכנה המשותף אינו מציג משהו מהפכני. לדוגמה: ד"ר איציק קורן ז"ל, המייצג עולם חינוכי מגובש ועשיר הנשען על בסיס תיאורטי איתן, אומר שאין מהפכות בחינוך: "השינוי במערכת החינוך נעשה בתהליך שהוא מתפתח ולא מהפכני, ולכן **עוד לפני פתיחת הדלת של הכיתה צריך להושיט יד ולהזמין**". יש בדבריו ניגודיות בין מהפכה בחינוך (פדגוגיה) לבין הושטת יד (חמה). אני נוטה להסכים איתו, יחד עם זה כשפורצים דרך חדשה צריכה להיות תעוזה ויש לקחת סיכונים. הספר לא היטיב לתאר דילמה זו. לכן לדעתי היד החמה בולטת ומובנת לאורך הספר. גם "ראש החץ" במובן של יצירת מרכז מוביל של הטמעת תקשוב בהכשרת מורים ניכר בספר, אבל החלק הפדגוגי עדין מחכה לדיון וכתיבה נוספים וחבל על כך.

הספר "ראש החץ" ו"היד החמה" (זה לא סיפור אינדיאני):
סיפורים על תקשוב והכשרת מורים מצוי לקריאה חופשית
ניתן להורדה ללא תשלום מאתר מכון מופ"ת:
<http://www.mofet.macam.ac.il/ktiva/publish/catalog/ Documents/634878127601241818.pdf>

תערוכת אמנים בדואים צעירים אוהל בדרום

**מה?
הוא?**
על תערוכות שהתקיימו בעת האחרונה

ישראל רבינוביץ, אוצר הגלריות לאמנות במכללת קיי

בחודש ינואר 2014 מארחת הגלריה של המכללה לחינוך ע"ש קיי תערוכה של אמנים בדואים צעירים. אמנים אלה חברים באגודה חדשה של אמנים מן הפזורה הבדואית, שיזמה והקימה האמנית הצעירה שרה אבו קרינאת, בוגרת מכללת קיי בהוראת האמנות. אגודת האמנים הבדואית מנסה לשמור על המסורת הבדואית לצד קידום ערכי אמנות ויצירה מערביים. מורכבות זאת מתבטאת היטב בנושאי ובמושאי היצירות שלהם.



”א

גבולות המסורת: "המסורת הבדואית עצמה עוברת כיום תהליכים דומים ושינויים עצומים, בין אם זה בחדירה הגסה של הטכנולוגיה לכל אוהל ובית, או בחיכוך המתמיד בחברה היהודית בעלת קודים שונים של התנהגות. המפגש המרתק בין עולם מסורתי של הבדואים לעולם החילוני של היהודים יוצר מתח מרתק נוסף לבלבול משני הצדדים, בכל הקשור לארגז הכלים של ערכים, כבוד, צניעות ועוד", מתארת שרה אבו קרינאת.

בין האמנים המשתתפים בתערוכת "אוהל בדרום": **איאד אלכז - צלם**, מתמקד בתיעוד משחק הכדורגל במגזר הבדואי; **נעמן אבו פריח - צלם**, מתעניין במכלול נושאים; **עדן עלאטאונה - ציירת**, חוקרת בעשייתה את הסוגיות העומדות בפני הנשים הערביות והבדואיות; **שרה אבו קרינאת - ציירת** וצלמת בוגרת הוראת האמנות במכללת קיי, עוסקת כיום בחקר היחסים שבין האדם ונפשו; **מייסר אבו גאליון - צלמת** וציירת, סטודנטית להוראת האמנות במכללת קיי, עוסקת לאחרונה ברישום; **מרוואה אבו פריח - ציירת**, סטודנטית להוראת האמנות במכללת קיי, מתמקדת בדיוקנות; **איוב אבו מדיגם - צלם**, עוסק בתיעוד אירועים חברתיים

והל בדרום" היא תערוכה של קבוצת אמנים צעירים מן המגזר הבדואי. מקבץ אמנים ואמניות זה - אגודת אמנים חדשה - נהגה והוקם על ידי האמנית שרה אבו קרינאת, בוגרת מכללת קיי בהוראת האמנות. המכללה האקדמית ע"ש קיי בבאר שבע פתחה את לבה ושעריה בפני אמני הקבוצה, ומסייעת להם בתהליכי הגיבוש והיצירה מתוך כבוד והערכה לחשיבות המעשה והעשייה.

המניע הראשוני לגיבוש קבוצת האמנים והאמניות היה רצונה של שרה אבו קרינאת לתת מענה לציבור הבדואי המעוניין להכיר ולצרוך אמנות, אולם בכפרים ובמרחבים הציבוריים של הפזורה הבדואית אין לו האפשרות לכך. בנוסף, הקמת האגודה מאפשרת את קיומו של מפגש היכרות חוויתי של כלל שוחרי התרבות והאמנות בישראל עם הנעשה ב"מתחמים הסגורים" של ההווה הבדואית. אבו קרינאת שואפת להציע חשיפה אמנותית של מכלול נושאים ובהם נושאים המתארים את אורח החיים בדרום, בקרב האוכלוסייה הבדואית והציבור הכללי, ונושאים הרחוקים מהווי החיים היומיומי הבדואי ונוגעים בשאלות קיומיות המעסיקות את הדור הנוכחי של היוצרים הצעירים, שעשייתם האמנותית שואבת מהמסורת ומערכי העדה תוך התמודדות עם עולם האמנות הגלובלי על תכניו ומסריו; דור שיצירתו צעירה, חוקרת ואמיצה ומהווה נדבך חשוב במארג התרבות הבדואית העכשווית. "האגודה באה לתת מענה לכל אלה הרוחשים כבוד לאמנות אך אין להם את האופציה לפגוש אותה במרחב הציבורי", אומרת אבו קרינאת, "וזה תוך כדי רגישות לניואנסים ולפרטים הקטנים של החברה, מבחינת התמות העולות מהעבודות השונות ודיונים שעולים אחר כך בעקבות היצירות המקוריות של חברי האגודה."

האגודה שיזמה אבו קרינאת שמה דגש חזק על שמירת הכבוד למסורת הבדואית ולחיים המסורתיים, ועם זאת מתשאלת, חוקרת ובודקת את הגבולות של אותה מסורת, תוך כדי חתירה מתמדת להרחבה של

תצלומי היצירות מהתערוכה "אוהל בדרום" באדיבות האמנים.



ללמוד הכול מהתחלה עם פרופ' יורם עשת-אלקלעי

ערגה הלר

נושא יום הסגל שפתח את שנת הלימודים תשע"ד במכללת קיי היה "למידה משמעותית של מבוגרים". את הרצאת העוגן במסגרת זו "ללמוד הכול מהתחלה" נשא פרופסור יורם עשת-אלקלעי, ראש התוכנית לתואר שני בחינוך באוניברסיטה הפתוחה, מומחה לטכנולוגיות למידה ומי שהוביל את הקמת המרכז לחקר חדשנות בטכנולוגיות למידה שם. פרופ' עשת-אלקלעי דיבר לא רק מתוקף המומחיות שלו כחוקר חינוך אלא בעיקר כאדם שעבר תהליך למידה מחדש בעקבות פציעתו לפני ארבעים שנה במלחמת יום הכיפורים, באוקטובר 1973.



פרופ' יורם עשת אלקלעי בהרצאתו בפני סגל המרצים במכללת קיי, אוקטובר 2013

את הטיפול הרפואי המידי תוך שימוש בציד האחרון שהיה ברשותו והציל את חייו. עשת-אלקלעי ניצב בראשיתו של מסע שיקום ולמידה משמעותית וארוך שנים, שכלל ריפוי גופני תוך התגברות על פגיעת הצד המשמעותית שספג. מסע שהציב אותו לא אחת אל מול בנו הפעוט, כמדברן ללמידה והתקדמות וכמקור לכאב: "החיים בבית החולים הם מכונה יעילה מאוד לטשטוש הזיכרון", הוא כותב בספרו, "סדר היום הקבוע והניתוק מהעולם שבחוץ חוברים אל הלב הפציעה והפחד ויוצרים מנגנון המגרש אל שולי התודעה ומשכיח מלב את העבר ואת כל מה שהיה יקר וחשוב. [...] מה שטורף אותי יותר מכול הוא העובדה שיכולתי לשכוח אותך, שכמעט הפסקתי לחשוב עליך - עצמי ובשרי, בני היחיד." (עשת-אלקלעי, 2010: 138 - 139). כיום עשת-אלקלעי הוא אב לשני בנים וסב לנכדים. "אחד הכללים הידועים לחיילים בקרב הוא שיש להשתטח כאשר שומעים את שריקת הפגז, לטמון את הראש בקרקע ולהתפלל לנש [...]. אבל כבר בתיכון, בשיעור הפיזיקה אמר לנו המורה סגל, ברגע של התנבאות, שאין שטות גדולה מזו. הפגזים שתשמעו, אמר בלשון עתיד, כמו היה צופה בעתידנו הם אלה שכבר עברו אתכם", ציטט עשת-אלקלעי מתוך ספרו, בהרצאתו לסגל (עשת-אלקלעי, 2010: 50).

מי שישיים בבוא היום דוקטורט בגיאולוגיה (1987) ויזכה לפרסים על מחקריו בתחום זה ומי שיישא במשרה בכירה של פרופסור חבר באוניברסיטה הפתוחה, החל ללמוד מהתחלה צורת אות ומספר, כיצד הוגים מילים ומחברים משפטים וכיצד מחשבים חישובים, כיצד שורכים נעלים ומכתרים כפתורים כשהיה בן

ת פרופ' יורם עשת-אלקלעי, יליד 1950, שגדל בקיבוץ אורים ובכפר ביל"ו, אין צורך להציג בפני מי שעוסקים בתקשוב בהוראה. הוא האדם העומד מאחורי המרכז לחקר חדשנות בטכנולוגיות למידה, אותו הקים וניהל שנים ארוכות באוניברסיטה הפתוחה ברעננה. הוא האדם המנצח על כנסי צ"יס המוקדשים לחדשנות בטכנולוגיות החינוכיות מאז ראשיתם בשנת 2006. רבים מכירים את יורם עשת-אלקלעי גם כסופר, מחברו של הספר **אדם הולך הביתה** (2010, ירושלים: כתר). אנשים אלה יודעים כי פרופסור עשת איבד את היכולת לקרוא ולכתוב כשהיה בן עשרים ושלוש בעקבות פציעה קשה כלוחם. הוא רכש מחדש מיומנויות אלה ואחרות בעבודה קשה ומייסרת וברצון עז "לעבוד עוד ועוד, להגביר את הקצב, כדי שאגיע מוכן לקורס [...] רוב זמני ומחשבותי מיוחדים רק לדבר אחד: להעתיק עוד ועוד, להספיק עוד ועוד - להגיע מוכן לקורס." (עשת-אלקלעי, 2010: 222).

ליד עיסמאליה, בקרבות מלחמת יום הכיפורים, נפצע חייל המילואים עשת-אלקלעי, המדריך הצעיר מבית ספר שדה חצבה, מפגיעה ישירה של פגז. ידו השמאלית נפגעה. רסיס חורר את ריאתו. אך נראה מכול הייתה הפגיעה בגולגלתו שחשפה את מוחו ומחקה באחת רבים מכישוריו כבוגר והותירה את גופו משותק בצידו השמאלי, החזק. רופא הגדוד שהלך אחרי ליבו וסטה מעקרונות הטיפול בנפגעים בשדה הקרב העניק לפצוע אנושות

א

מהלך החיים והלמידה שצייר פרופ' עשת-אלקלעי בהרצאתו הוא מהלך של למידה מתמדת, שלא הסתיים. עד היום הוא מתיירא מפני אמירות המפגינות הבנה לכאורה למצבו. רק בשנים האחרונות, כעשרים שנים אחרי שהחל בכתיבת סיפור על אדם שנפגע במוחו ומתאבד בקפיצה במכתש הקטן, הבין עשת-אלקלעי שסיפורו הוא סיפור אישי, של חיים והצלחה של "יום אביבי מואר וחמים" (עשת-אלקלעי, 2010: 298). במסעו הארוך, בלמידה השיקומית ובלמידה האקדמית העקלקלה, פרופ' עשת מצא את עצמו חווה חווית למידה משמעותית. את חוויה זאת פרש בהרצאתו המרתקת בחן ובהומור, תוך שהוא מעניק גם למאזיניו חווית למידה משמעותית.

עשרים ושלוש. זה היה בפתח שנת הלימודים הראשונה שלו לתואר בגיאולוגיה באוניברסיטה העברית בירושלים, תואר שכמובן לא הצליח לסיים לאכזבתו הרבה, משהכיר בגבולות יכולות הלמידה המדודה שלו אז. פציעה בקרב, כמו סוגי פגיעות וחבלות אחרים, עשויה להוביל לתהליך למידה של מבוגרים שאינו נעשה מתוך בחירה אלא מתוך כורח המציאות ושאירת ההישרדות. בדיונים בקבוצות הסדנאיות שקיימו המרצים במכללת קיי לאחר הרצאתו של פרופ' עשת-אלקלעי דנו בעיקר בפן של למידה משמעותית של מבוגרים מתוך בחירה ללמוד, אולם אחת השאלות המרכזיות ששבה ועלתה הייתה הפרשנות לתואר "משמעותית" בצירוף "למידה משמעותית": האם למידה משמעותית היא כזו בעיני הלומד או המלמד? האם היא תורמת לכלל או לפרט? האם העובדה כי היא משמעותית מובנת מראש או רק בדיעבד?

חשיבה מחודשת על רב-תרבותיות בהקשרים חינוכיים וחברתיים; רשמים מסמינר ביורק

נורית בסמן מור

ד"ר נורית בסמן מור מרצה לפילוסופיה ואתיקה במכללת קיי הייתה שותפה במשלחת בת שלושה ימים שיצאה ממכללת קיי בשיתוף עם בית יציב בבאר שבע לאוניברסיטת סנט ג'ון שביורק. ד"ר בסמן מור מסכמת את רשמי הסמינר המשותף באנגליה ביוני 2013. שיתוף הפעולה עם אוניברסיטת יורק סנט ג'ון הוא חלק משיתופי פעולה נרחבים שיש למכללת קיי באירופה ובעולם בנושא רב-תרבותיות ובנושאים נוספים. בשנה"ל תשע"ד צפויים לבקר במכללת קיי נציגי אוניברסיטת יורק סנט ג'ון להמשך הלמידה המשותפת.

בתצלום (מימין לשמאל) ד"ר נורית בסמן מור, פרופ' לאה קוזמינסקי, ד"ר סמדר תובל, חברות משלחת מכללת קיי לאוניברסיטת יורק סנט ג'ון. (צילום: חברי המשלחת)



תחילת חודש יוני 2013 יצאנו שישה נציגים ממכללת קיי ובית יציב לאנגליה כדי להשתתף בסמינר משותף באוניברסיטת יורק סנט ג'ון. הנציגים מאוניברסיטת יורק סנט ג'ון מנו שמונה עמיתים מהחוג לחינוך ותאולוגיה. מטרת הסמינר הוגדרה כלמידה משותפת של דרכים שבאמצעותן ניתן לאנשי האקדמיה לתרום לשיפור ההבנה והכבוד בקהילות הרב-תרבותיות במדינות שלנו ואף מחוצה להן. מטרה נוספת של הסמינר הייתה קידום השיח הרב-תרבותי ושיתוף הפעולה בינינו לבין עצמנו, הנציגים מיורק והנציגים מישראל.

הסמינר ארך שלושה ימים וכלל סדנאות, הרצאות, הצגת פרויקטים ודיונים. את היום הראשון של הסמינר פתחה פרופ' פאולין קולונטאי מאוניברסיטת יורק סנט ג'ון בברכות שלום בשפות שונות. פרופ' לאה קוזמינסקי נשיאת מכללת קיי הציגה את שירה של זלדה "לכל איש יש שם" (בעברית ובתרגום לאנגלית) כפתיחה לסדנה בה כל אחד מהמשתתפים סיפר סיפור הקשור לשמו. במהלך סיפור הסיפורים חשפו המשתתפים רבדים שונים של זהות כשפה, רקע אתני, ארץ מוצא, דת, מגדר ועוד.

ד"ר ישראלית רובינשטיין, מרכזת המו"פ בבית יציב, סקרה את התפתחות החברה הישראלית החל מראשית התנועה הציונית בסוף המאה התשע עשרה ועד ימינו. בסקירה זו הושם דגש על התשתית התרבותית והאידיאולוגית של החברה בתקופות השונות ותוך כדי כך נחשפו היבטים שונים של רב-תרבותיות בחברה הישראלית:

- **לאום:** יהודים מול פלסטינים, אזרחים מול זרים;
- **דת:** יהודים אורתודוקסים בני זרמים שונים, יהודים מסורתיים, יהודים חילוניים, קבוצות שונות של מוסלמים, נוצרים;
- **מסורת:** מהגרים יהודים מכל מדינות העולם; ערבים ויהודים;
- **מקום מגורים:** מרכז ופריפריה, ישובים כפריים וישובים עירוניים;
- **מעמד חברתי-כלכלי:** עשירים, מעמד ביניים, עניים;
- **תרבות ואידיאולוגיה חברתית-כלכלית:** סוציאליזם וקפיטליזם; ליברליזם וגלובליזם מול פונדמנטליזם ולאומנות.



נילה ספיר אמנית בוגרת מכללת קיי הציגה את תערוכתה "הבית של החשמל" בגלריה של המכללת במהלך חודש דצמבר 2013. ספיר, אחות בהכשרתה, עברה הסבה מקצועית להוראת האמנות בשל נסיבות אישיות עגומות. לאחר מספר שנות עבודה כמורה לאמנות הרחיבה את הסמכתה והפכה גם למורה למדעים. כיום משמשת ספיר בעיקר כמורה למדעים וכאמנית יוצרת בסטודיו שבקיבוצה. בתצלום: האמנית לצד הדיוקן העצמי שלה בעת פתיחת התערוכה.

מרגרט מרדית' וקטלינה קווירו-ניניו מיורק הציגו מיזם מחקרי בו שותפים נציגים ממספר אוניברסיטאות (אנגליה, פורטוגל, ברזיל, פרו). מטרת המיזם היא להטמיע מודלים של כלכלה חברתית בתוכניות לימודים בחינוך הגבוה באופן שיפתח מיומנויות הדרושות ליצירת עתיד סביבתי וצודק יותר. הנציגים פועלים גם במטרה לעודד סטודנטים להשתתף במיזמים שונים של כלכלה חברתית. מרדית' וקווירו-ניניו התמקדו בהצגת האסטרטגיות הדו-שיחיות באמצעותן יצרו חברי הקבוצה הרב-תרבותית והרב-תחומית של מובילי המיזם הבנה משותפת של ההנחות המוקדמות עליהן בנוי המיזם ושל מטרותיו וגיבושו תכנית פעולה.

בהמשך הנחו יחדיו ד"ר סמדר תובל, ראש תכנית שח"ף להכשרת אקדמאים להוראה במכללת קיי, ופרופ' לאה קוזמינסקי, נשיאת המכללה, סדנה בה התבקשו משתתפי הסמינר לכתוב על סביבות המגורים שלהם בצעירותם. כמה מהמשתתפים בחרו לשתף את הקבוצה בסיפורם. חברי הקבוצה הציגו למספרים שאלות הבהרה ושיקוף וכך סייעו לחשיפת מאפיינים תרבותיים (דתיים, חברתיים-כלכליים, לשוניים, גזעיים וכדומה) המהווים חלק בזהות האישית והמקצועית של המספרים. המנחות מישראל הקפידו שהשיח הרב-תרבותי יתנהל בחלל בטוח שנוצר על ידי שמירה על מספר עקרונות דוגמת שמירה על לגיטימיות והימנעות משיפוטיות.

פרופ' ג'וליאן סטרן מאוניברסיטת יורק סנט ג'ון תאר שלושה טיפוסים של התבודדות (solitude) המופיעים בכתביהם של הוגים וסופרים שונים. המשותף לכל טיפוסים ההתבודדות הוא שהם מהווים מצב שנבחר כדי לקיים דו-שיח עם אחר כלשהו (אנשים נפקדים, הטבע או "עצמך"). סטרן טען שהתבודדות, המובנת באופן הדו-שיחי, חשובה להתפתחות אינדיבידואלית של האישיות, לשמירה על היציבות של חברה פלורליסטית המכבדת את העצמאות של האינדיבידואלים השונים ושל הקבוצות השונות המרכיבות אותה וגם לשמירה על יחסם הראוי של בני-האדם לעולם הטבעי. סטרן הצביע על מספר דרכים באמצעותן ניתן לשלב לימוד של התבודדות במסגרת מקצועות שונים בתוכנית הלימודים וגם כיצד לארגן את בתי-הספר בצורה שמאפשרת הזדמנויות להתבודדות הנחוצה.

אני, נורית בסמן מור, טענתי שכדי לקיים חברה דמוקרטית ליברלית, החברה הסבלנית ביותר ביחס לשונות, עלינו להשתמש במערכת החינוך כדי לטפח בתלמידים שלנו מעלות אזרחיות משותפות. המעלות אותן עלינו לפתח הן:

(1) **חוש צדק** - היכולת והנכונות לכבד זכויות של אחרים ולהגביל את הדרישות האישיות שלנו בהתאם;

(2) **סבירות ציבורית** המורכבת מיכולת ונכונות להעריך ולבקר את הביצועים של נושאי המשרות הציבוריות וכן מיכולת ונכונות להשתתף באופן לא-מוחשי (intangibly) בשיח הציבורי בנוגע לעניינים של מדיניות ציבורית;

(3) **אדיבות** - היכולת והנכונות לקיים קשרים עם אנשים בהם אנו נתקלים בחיי היום-יום באופן המעניק להם הזדמנויות שוות. כדי לשמר את היציבות של חברה דמוקרטית רצוי לטפח בתלמידים תחושה משותפת של זהות, הרגשה שהם שייכים לאותה קהילה פוליטית. עם זאת, במדינה הכוללת מיעוטים לאומיים הניסיון לפתח זהות משותפת צפוי לעורר התנגדות אלימה וחתרנית וזו מצידה עלולה לסכן את יציבות החברה יותר מאשר היעדר הזהות המשותפת.

את יומו השני של הסמינר פתח ד"ר עודד אבישר, מנהל בית יציב. הוא הציג תיאור כללי של מערכת החינוך בישראל. אבישר תאר

השבעים והשמונים של המאה העשרים, מאבק נגד הדיכוי, הפרת זכויות האדם, הניצול והעוני שהוצדקו, כביכול, בשם הרווחה העתידית, הביטחון והשלום.

בהמשך יום הסמינר השני, אימלדה או'גריידי מאוניברסיטת יורק סנט ג'ון טענה כי האזנה לסיפורים בכלל וקריאת ספרות בפרט עשויות להוביל את הקורא לקיים דו-שיח עם עצמו בנוגע לחייו הפנימיים ולשפר את הבנת עצמו, מקומו בעולם והבנת יחסו ל"אחר". באמצעות ציטוטים רבים מספרות עכשווית לנוער הדגימה או'גריידי כיצד הסיפור והדמיון עשויים לעודד מתבגרים לחקירת עצמם ביחס ל"אחרים", למעורבות בעניינים רוחניים אנושיים נצחיים כמו אהבה, חטא, גאולה ומוות, לעיסוק בעניינים תרבותיים עכשוויים ובשאלות גלובאליות ולפיתוח תפיסה אתית.

פרופ' פאולין קולונטאי, אף היא מאוניברסיטת יורק סנט ג'ון, טענה שכדי שקהילות נבדלות וכלול לקיים חיים משותפים המבוססים על אמן וכבוד הן חייבות לאמץ ערכים של **היכרות, הבנה הדדית והכלה**. מרכזיותם של ערכים אלה בקבוצה כלשהי מושפעת במידה רבה מהדת של חברי הקבוצה. קולונטאי הראתה כיצד הרב אברהם יהושע השל, מהתיאולוגים היהודים המובילים במאה העשרים, קידם ערכים אלה במשנתו, במעורבותו בתנועת זכויות האדם האמריקנית ובאורח חייו. מהמסורת היהודית גזר השל פרקטיקה שהעמידה במרכז את האהבה והחמלה לכל בני האדם שנבראו בצלם. הרב השל גם הראה את הרלבנטיות של לימוד ספרי הנביאים לשאלות של צדק חברתי.

את היום השלישי של הסמינר פתחה קטלינה קווירו-ניניו

את הזרמים החינוכיים המרכזיים הקיימים כיום בישראל: מערכת החינוך הממלכתי, מערכת החינוך הממלכתי דתי, מערכת החינוך הערבי המורכבת מזרמים שונים (דרוזים, צ'רקסים, בדואים), מערכת החינוך ההתיישבותי ומערכת החינוך החרדי שמורכבת אף היא ממספר זרמים. ההפרדה בין המערכות החינוכיות השונות מבוססת על מחלוקות אידיאולוגיות, פוליטיות, לאומיות ודתיות והיא מונעת הכרות ומפגש בין ילדים ממגזרים שונים. גם המורים במגזרים השונים שייכים על פי רוב לאותו מגזר בו הם מלמדים. למרות ההפרדה בין המערכות השונות, בתוך הזרם הממלכתי, שהוא הזרם הגדול ביותר, מתקיים מפגש בין ילדים שהם או הוריהם הגיעו ממקומות שונים בעולם. עד שנות השבעים של המאה העשרים הייתה מקובלת מדיניות של כור היתוך שניסתה ליצור זהות משותפת לכל הילדים בחינוך הממלכתי. בעקבות העלייה הגדולה מברית-המועצות לשעבר ומאתיופיה ובעקבות הגידול במספרם של הפליטים מאפריקה ומהגרי העבודה שמגיעים לישראל בשנים האחרונות ישנו מעבר מסוים לחינוך רב-תרבותי שמכבד את שונותם של ילדים מרקע שונה הלומדים באותו בית-ספר.

ד"ר לאסמה לאסטון מאוניברסיטת לאטביה, המשמשת חוקרת אורחת באוניברסיטת יורק סנט ג'ון, טענה שכדי להצליח ולחיות ברווחה בעולם המשתנה והמתפתח בו אנו חיים וכדי ליצור עולם יותר צודק ושלו עלינו לפתח **כשירות בין-תרבותית**. כשירות בין-תרבותית היא היכולת להפוך מידע בנוגע לעניינים בין-תרבותיים להתנסות טרנספורמטיבית. התנסות טרנספורמטיבית היא התנסות שמשנה את דרך החשיבה ומובילה לפעולה בהקשרים יומיומיים. כדי לעורר בתלמידינו רצון לפתח כשירות בין-תרבותית עלינו לסייע באמצעות דוגמה אישית, דו-שיח והתנסות להכיר באופן טרנספורמטיבי את התרבות של עצמם וגם לפתח יכולת אמפאטית, אינטליגנציה חברתית ויכולת לסלוח.

ביום השני המשיכו ד"ר סמדר תובל ופרופ' לאה קוזמינסקי במפגש נוסף בסדנת הזהות התרבותית אותה החלו ביום הראשון של הסמינר. בשלב זה התבקשו המשתתפים לכתוב לפי בחירתם על אחד מהממדים התרבותיים: מין, גזע או לאומיות, דור, דת, מורשת אתנית, חינוך, מעמד חברתי-כלכלי, משפחה, שפה. כמה משתתפים נוספים שיתפו כעת את הקבוצה בסיפורם. החברים האחרים בקבוצה שוב הציגו למספרים שאלות הבהרה ושיקוף שסייעו לחשיפת מאפיינים תרבותיים שמהווים חלק בזהותם האישית והמקצועית של המספרים. השיח, שהתקיים בחלל הבטוח שנוצר על ידי שמירה על אותם עקרונות, תרם להרחבת **הרגישות הבין-תרבותית** שנוצרה בקבוצה, רגישות שחיונית לחיים בחברה רב-תרבותית.

פרופ' סבסטיאן קים מאוניברסיטת יורק סנט ג'ון התבסס על הפסוק **"חֶסֶד וְאֶמֶת נִפְגְּשׁוּ צֶדֶק וְשְׁלוֹם נִשְׁקָו"** (תהילים פה יא) וטען כי פתרון של סכסוכים בכל הקשר שהוא כולל ההקשר הרב-תרבותי אינו מאפשר הפרדה בין ממד השלום, הן במובן של הפסקת אלימות והן במובן של יצירת אינטרסים משותפים ואמון הדדי, לבין ממד הצדק, כלומר דמוקרטיזציה, שמירה על זכויות אדם ובראש ובראשונה זכויות החלשים, המדוכאים והעניים. לטענת קים, יש לממש את שני הערכים הללו בו זמנית. במקרה שהנסיבות מאלצות אותנו להכריע בין הערכים הללו עלינו לבחור בצדק כדי להשיג שלום בר-קיימא. שלום בלי צדק אינו אפשרי משום ששלום בלי צדק משמש את בעלי הכוח להמשך הדיכוי של קורבנות הסכסוך וכך מערער את יציבות השלום. על מנת להבליט את קדימות הצדק ביחס לשלום יציב השתמש קים בדוגמה הדרום קוריאנית של המאבק העממי שהתנהל בשנות



"בשנה הבאה נשב על המרפסת ונספור סיפורים מודדות" הוא כותרת ציורה של גילה ספיר, המצטט את הפזמון של נעמי שמר. ציורה גדול הממדים של ספיר מציג ציפור בגודל אדם, מזכיר את הגדת הציפורים והפרשנות שערך לה האמן המנוח מיכאל סגן כהן. אולם ספיר לוקחת את הציפור למציאות המקומית המיידית. הציפורים הנודדות מעוררות באמנית את המחשבה על הציפור השחורה כעורב הלוקח וגוזל אך בה בעת שומר על התבנית האקולוגית המחזורית ומאזן בין הטוב לרע. הציפור השחורה היא גם אלגוריה למטוסי קרב שאינם מראה רצון, בייחוד ביושבי הדרום בשנים האחרונות. (הציור מתוך התערוכה "הבית של החשמל" שאצר ישראל רבינוביץ, גלריית מכללת קיי, דצמבר 2013).

מאוניברסיטת יורק סנט ג'ון. קוויר-ניו תיארה מיזם גדול שהתקיים בארבע עשרה מדינות אירופאיות בין השנים 2004 ל-2009. במיזם זה השתמשו בשיטות פדגוגיות שונות שנועדו לפתח **כשירויות בין-דתיות ובין-תרבותיות**, כלומר, לפתח מודעות לדעות קדומות, לאמץ התנהגות שאינה מפלה ולפתור סכסוכים באופן דו-שיחי. בהמשך למיזם זה פועל באירופה, עד היום, ארגון בשם "Belieforama". ארגון זה מאמן מדריכים ומפתח ומספק מגוון חומרים פדגוגיים בהם ניתן לעשות שימוש במיזמים שמנסים להשפיע על יחסים בין-תרבותיים בכלל ובין-דתיים בפרט. קוויר-ניו הדגימה מספר מתודות פדגוגיות בהן נעשה שימוש במיזמים אלה.

בפעילויות המגוונות והחוויתיות בהן השתתפנו נדרשנו להשוות את שיפוטנו ולבחון את אמונותינו, דעותינו הקדומות וזהותנו האישית והתרבותית. בהמשך התהליך אמורים המשתתפים לעסוק בנושאים אקטואליים ובנושאים שנויים במחלוקת ובסופו של דבר אף לאמץ דרך פעולה אישית וחברתית תוך קיום מעקב ותמיכה הדדית. התהליכים הפדגוגיים הרפלקטיביים, הדו-שיחיים והפרו-אקטיביים הללו מנסים לפתח אמפטיה, חשיבה ביקורתית והכלה ומדגישים את החשיבות של פעולה חברתית.

ד"ר ויקטוריה נספילד מאוניברסיטת יורק סנט ג'ון תיארה את מיקומם של לימודי השואה בבריטניה. נספילד הציגה גופים

שונים המקדמים את לימודי השואה בבריטניה ובפרט את הקרן HET הפועלת החל מ-1988 על מנת להכניס את לימודי השואה לתכנית הלימודים במוסדות החינוכיים בבריטניה ולעודד ביקורים של תלמידים וסטודנטים בריטיים במחנות והאתרים הקשורים בשואה בפולין. נספילד דיברה על האתגרים בהוראת השואה והדגישה את החשיבות שבהבנת **הזהות התרבותית** של הקהילות שנהפכו על ידי הנאצים באופן שיטתי ל"אחרים". נספילד גם דיברה על האתגרים הניצבים בפני המחנכים שמכניס את הסטודנטים לביקור בפולין, מובילים אותם בביקור ומנחים את הסמינר בו הם משתתפים עם חזרתם לאנגליה. נספילד טענה שחשוב להסיק לקחים מאושוויץ אך גם ליצור סוג של פיוס.

פרופ' לאה קוזמינסקי וד"ר עומר מזעאל, המרצה במכללת קיי ובבית יציב, הציגו דפוסים שונים של שיוח תרבותי. פרופ' קוזמינסקי הציגה והדגימה את שיוח ה"דוגרי" שהיה בשימוש רחב מאוד בישראל עד השנים האחרונות. שיוח הדוגרי מאופיין בישירות, פתיחות ובטות ושונה מאוד מסגנון הדיבור הבריטי המאופק. הוא מבוסס על ערכים של כנות ואמון וממלא פונקציות חברתיות כמו סולידריות ופשטות. בעקבות שינויים תרבותיים שהתרחשו בשנים האחרונות פחת השימוש בצורת שיוח זו וגבר השימוש בשיוח של "פירגון" או "כיסוח". ד"ר מזעאל הציג והדגים את שיוח ה"מוסיירה", סגנון תקשורת שמעוגן בתרבות המוסלמית. סגנון זה, שנועד לקדם הרמוניה חברתית, מאופיין בחוסר ישירות, פטפטנות והימנעות מפגיעה, עימות או אתגור של בן השיח. בקרב המערביים שיוח זה עשוי להיתפס לא ממוקד ואף מעייף. ההבדל בין סגנון ה"דוגרי" לבין סגנון ה"מוסיירה" מבליט את חשיבות **ההכרה ההדדית והמודעות להבדלים** בקיום שיוח רב-תרבותי.

בסוף היום השלישי של הסמינר דנו בהסכמות אליהן הגענו. הסכמנו על כך שכדי לקיים חיים משותפים בחברות פלורליסטיות בני החברה חייבים לפתח כשירויות המאפשרות שיוח אמפתי ומכיל. שיוח כזה צריך להתחיל תוך מודעות של כל המשתתפים לכך שקרוב לוודאי שהם יודעים מעט מאוד על דרך החיים והאמונות של בני שיחם. בהמשך השיח אמור לאפשר לכל אחד מהמשתתפים עם בו להעמיק את ההכרות עם הזהות הקבוצתית שלו עצמו כמו גם עם זהותם של המשתתפים המשתייכים לקבוצות תרבותיות אחרות. השיח חייב להתנהל תוך שמירה על מספר עקרונות משותפים (צדק, אי-מוחשיות ואדיבות) ולקדם פתרון של סכסוכים בדרכי שלום. הסכמנו על כך שיש מקום להמשיך את הדיון ולשתף פעולה במיזמים ומחקרים שונים וחלקם כבר החלו להירקם.



כחובבת טבע ובעלי חיים וכמורה למדעים בבית ספר יסודי, האמנית גילה ספיר, בוגרת מכללת קיי, אינה יכולה להישאר אדישה מול מצוקת החיות הנכחדות. ציורה "אי ירוק בים" המצויר על תוכניות בניין ישנות מתאר סיפור אמיתי של גילוי אי קטנטן בלב האוקיינוס ובו אוכלוסיית חיות, שרובה מצוי בסכנת הכחדה חמורה. הפער בין חומרי היצירה, צבעוניותה העלזיה לבין המציאות העגומה אינו משאיר את הצופה אדיש. לדעתה של ספיר, לא ניתן להפריד בין עבודתה כמורה למדעים לבין יצירתה האמנותית. הכוחות המניעים אותה בשני התחומים - זהים.

טמפוס וקיי: שיתופי פעולה בינלאומיים בתחום החינוך ורב-תרבותיות מרים שילדקראוט

גב' מרים שילדקראוט עומדת בראש היחידה ללימודי רב-תרבותיות במכללת קיי. היחידה היא התפתחות "פרויקט דו-קיום" שהוקם במכללת קיי בשנת 1994 לעידוד הקשר בין הסטודנטים במכללה. ממיזם שהציע מספר קבוצות בקורס בחירה שהתקיים כסדנה משותפת לסטודנטים ערבים ויהודים הפך, לפני שנים אחדות, ליחידה המציעה אשכול של קורסים מגוונים, מתוכם יכולים סטודנטים בשנה ב' במכללת קיי ללמוד קורס אחד, שבמסגרתו הם יוצאים גם לסיור ביישובים שנבחרים על ידי הסטודנטים עצמם והמייצגים אותם.

הפורטל והיוו נגישים לכול. הסמינר הבינלאומי האחרון במסגרת זאת אמור להתקיים בישראל בסתיו 2014.



גילה ספיר שייכת לאותם אמנים המביטים מעבר לחלון ומוציאים את יצירת האמנות הבאה שלהם. ספיר, בוגרת הכשרת המורים לאמנות ולמדעים במכללת קיי, אוספת חפצים עזובים והופכת אותם ליצירות אמנות ציוריות ופיסוליות. עבודתה "החצר האחורית" מצרפת חפצים עזובים ותיעוד אותנטי של השדות המקיפים את ביתה בקיבוץ. חיבור התצלומים דינמי ומשתנה לפי היום והשעה. בעת הקמת התערוכה "הבית של החשמל" בגלריה של מכללת קיי, בראשית דצמבר 2013, נאלצה האמנית לראשונה לקבוע את התצלומים במקומם.

החל משנת הלימודים תשע"ג (2012 - 2013) משתתפת היחידה ללימודי רב-תרבותיות במיזם בינלאומי בחסות האיחוד האירופאי. המסגרת הבינלאומית הזאת נקראת TEMPUS, והמיזם המיוחד נקרא DOIT. השותפות החלה בעקבות פנייה לשיתוף פעולה במיזם בינלאומי ביוזמת מכללת גורדון. הפנייה הגיעה בעקבות הכנס הארצי הראשון בנושא של "חינוך בחברה מרובת תרבויות" שהתקיים במכללת קיי בשנת 2011. מכללת קיי נענתה לאתגר. יחד עימה שותפים כיום במיזם DOIT עוד שמונה מוסדות אקדמיים בארץ, ועוד שש מדינות נוספות - גיאורגיה, אנגליה, הולנד, גרמניה, אוסטריה ואסטוניה. עם קבלת התשובה החיובית מאיחוד אירופה, ושיתוף מכללת קיי במיזם הבינלאומי של TEMPUS, החלו שני המנחים מהיחידה לרב-תרבותיות, מרים שילדקראוט (ראש היחידה) ומועין פחראלדין (מנחה בכיר ביחידה) לעבוד למען המיזם. בשנה"ל תשע"ג עבדו נציגי כל המוסדות המשתתפים על פיתוח מספר קורסים הנוגעים לסוגיות החיים בצוותא בחברה מרובת תרבויות. מטרתו של המיזם היא להציע קורס שישיר לא רק את המוסדות המשתתפים בפרויקט, אלא יהיה פתוח ונגיש בעתיד לכל המעוניין בו, ובמיוחד יישיר אנשי חינוך המתמודדים עם הצורך לייצר תנאי חיים אופטימליים בכיתות לימוד המאופיינות בלומדים הבאים מרקעים תרבותיים מגוונים.

פיתוח הקורס החדש נעשה בהדרגה לאורך שנת הלימודים כולה, וכלל גם שלושה מפגשים בינלאומיים. באוקטובר 2012 נערך מפגש ההשקה בטיבלסי שבגיאורגיה; במרס 2013 התקיים המפגש השני בלנדאו שבגרמניה; ביוני 2013 נערך המפגש השלישי בלינץ שבאוסטריה, במהלכו הסתיים שלב פיתוח הקורס. בשלב זה ניתן היה להעלותו לחלק החסוי של הפורטל. במהלך אותה השנה, השתתפו מרים שילדקראוט ומועין פחראלדין בשתי קבוצות עבודה בין-לאומיות שפיתחו את הקורסים הבאים: הבניית זהות בחברה רב-תרבותית (בה שימשה מרים שילדקראוט אף כראש הקבוצה) וישראל כחברה רב-תרבותית. שנת הלימודים הנוכחית, תשע"ג, מוקדשת למחקר חלוץ (פיילוט) של כל הקורסים שפותחו. צוותי בדיקת איכות אמורים כעת לעבור על כל הסילבוסים של הקורסים המוצעים, להציע את הערותיהם ולדרוש תיקונים בהתאם. במקביל, הצוותים האמורים על מדידה והערכה אמורים במהלך שנת הניסוי הנוכחית לערוך סדרה של משוברים על פיהם יוכנסו שינויים שונים בתוכניות המקוריות. לאחר הערכות והסקת מסקנות הקורסים יועברו לחלק הפתוח של

בשנה"ל תשע"ד מציעה היחידה לרב-תרבותיות במכללת קיי את אשכול הקורסים הבא, המגוון לא רק בתכניו אלא גם בזוהר מרצו:

- דינה שחאדה - דו-קיום ורב-תרבותיות
- דינה שחאדה - זכויות הילד
- מועין פחראלדין - דו-קיום בדגש על בעיות אקטואליות
- מועין פחראלדין - הבניית זהות בחברה מרובת תרבויות
- מרים שילדקראוט - הבניית זהות בחברה מרובת תרבויות
- מרים שילדקראוט - ישראל כחברה מרובת תרבויות
- סיימון ליצמן - חקר תרבות הבית
- רקפת שחר - דו-קיום בחברה מרובת תרבויות

בנוסף לקורס הנלמד לפי בחירת הסטודנט כל הסטודנטים מכל הקבוצות הלומדות במהלך השנה יוצאים לסיור חד-יומי להכרת דפוסי חיים הדדיים. כל קבוצת סטודנטים מסיירת עם מרצה הקורס בסיור נפרד. תוכנית הסיור נקבעת בעקבות הזמנת הסטודנטים את חבריהם ללימודים לבקר ביישוביהם. המרצים מאשרים את התוכניות שמציעים הסטודנטים בקורס, וכך כל קבוצה מסיירת גם ביישוב ערבי וגם ביישוב יהודי.

מרתון מתמטי



מארק אפלבאום וריקי בורוכובסקי-חדד

מכללת קיי בשיתוף עם משרד החינוך, עיריית באר שבע והחברה למתנ"סים מובילה מיזם חינוכי בתחום החינוך המתמטי - מרתון מתמטי. המיזם מיועד לתלמידי באר שבע מכיתות ה' - ו' ולתלמידי ט' - י' ביישובים הבדואיים. ד"ר מארק אפלבאום משמש כמנהל התוכנית וכיועץ האקדמי שלה. גב' ריקי בורוכובסקי-חדד, דיקן הסטודנטים במכללת קיי ובעבר ראש העמותה לקידום פרויקטים בחינוך, הייתה שותפה בבניית התוכנית. ייחודה של תוכנית המרתון המתמטי, בשונה מתוכניות אחרות להעשרה מתמטית ברחבי הארץ, שאינה פונה רק למצטיינים במתמטיקה בבתי הספר, אלא לכל התלמידים המעוניינים בכך, ביניהם גם תלמידים שאינם זוכים בהכרח לציונים גבוהים במיוחד בתחום לימודים זה.

תלמידים מכיתות ט' - י' מהמגזר הבדואי. המרתונים הותאמו לשכבת הגיל כאשר לשלושתם מטרה משותפת והיא, לקרב את התלמידים לעסוק במתמטיקה.

בהגדרת המטרות של המרתון המתמטי נלקחו בחשבון השותפים בו: התלמידים בשכבות הגיל בהן פעל המרתון בבאר-שבע ובמגזר הבדואי וסטודנטים מתמחים במתמטיקה, שנהנו מליווי מקצועי של מרצים מהמכללה. פיתוח חשיבה מתמטית, הגברת השימוש בטכנולוגיה לצורכי למידה והשליטה בה והגברת הנכונות להתמודד עם אתגרים קוגניטיביים היו מהיעדים שהוצבו בפני התלמידים.

בשנתיים האחרונות מובילה מכללת קיי מרתון וירטואלי במתמטיקה. המרתון הווירטואלי מתקיים בבאר-שבע ובמספר יישובים בדואים בנגב. התוכנית פותחה בעמותה לקידום פרויקטים בשנה"ל תשע"א, והיא החלה לפעול בבאר-שבע בשנה"ל תשע"ב בשיתוף עם משרד החינוך ומחלקת החינוך היסודי בעירייה. בשנה זו השתתפו במרתון כחמש מאות תלמידים מכיתות ה' בבאר-שבע. בשנה"ל תשע"ג התקיימו שלושה מרתונים מתמטיים בארבע שכבות גיל, בהם השתתפו למעלה משמונה מאות תלמידים משכבות ה' - ו' בבאר-שבע וכשלוש מאות

ב



שונות וזיכו את התלמידים בנקודות. המשימות באתר היו חשופות במשך שבוע ימים וכל תלמיד הרשום במערכת יכול היה לבצע את המשימות בזמן המתאים לו במשך אותו השבוע. בכל שלבי המרתון ניתנה לתלמידים אפשרות להתייעץ עם הסטודנטים והמנחים. לצורך זה נפתח פורום אינטרנטי אשר שימש במה להתייעצויות בין התלמידים לסטודנטים והמרצים ובין התלמידים עצמם שגילו בגרות ונכונות לעזור לחבריהם. כמו כן, התלמידים הופנו למאגר משימות אינטרנטיות שעשויות לסייע להם להתמודד עם המשימות המוצעות. בכל שלב של המרתון יכלו המשתתפים לראות את מספר הנקודות הכללי שצברו וכן את מספר הנקודות שצברו המשתתפים האחרים, ללא ציון שמותיהם.

המורים בבתי הספר התבקשו לעבוד עם תלמידיהם על המשימות רק לאחר שיפורסמו הפתרונות. מהלך זה עשוי היה להגביר את המוטיבציה של התלמידים להצטרף למרתון ולנסות את כוחם, וכן להגביר את המחויבות של המורים כלפי התלמידים בעלי היכולות הגבוהות במתמטיקה. חמישים התלמידים שצברו במהלך המרתון את הניקוד הגבוה ביותר הוזמנו לתחרות שהתקיימה במכללת קיי. בסיומו של שלב זה התבקשו התלמידים למלא שאלון עמדות כלפי לימוד המתמטיקה, השימוש בטכנולוגיה ושיעור הרצון מהמרתון.

כאמור, בשלב השני השתתפו חמישים התלמידים שצברו את מספר הנקודות הגבוה ביותר במרתון. הם היו משלוש שכבות גיל שונות ולכל שכבה התקיים מרתון נפרד. התלמידים הוזמנו ליום שיא במהלכו השתתפו בהרצאה בנושא משחקים מתמטיים, והתמודדו בפתרון בעיות. המורים למתמטיקה, מנהלים מבתי הספר, מפקחים מטעם משרד החינוך וכמובן הורי התלמידים הוזמנו לקחת חלק בהרצאה האורח ולעודד את התלמידים. לזכים חולקו תעודות הערכה ופרסים בנוכחות סגנית ראש עיריית באר שבע ושבע גב' דינה דוד ומנהל המיזם ד"ר מארק אפלכאום.

בשיחות עם הורי המשתתפים התברר שהמשימות שהופיעו במרתון הווירטואלי אתגרו את ההורים והן הפכו, לעיתים, לשיחת היום בבית והעסיקו את התלמידים זמן רב. המרתון המתמטי תרם לכל המשתתפים: הוא חיזק את שיתוף הפעולה של המכללה עם מוסדות החינוך ביישובי הנגב, תרם למקצועיותם של המורים בבתי הספר ושל הסטודנטים בתחום הוראת המתמטיקה ובמיומנויות המאה העשרים ואחת וכן הגביר את "גאוות היחידה" ואת תחושת השייכות של הסטודנטים להוראת המתמטיקה למכללה.

המרתון המתמטי עורר עניין רב במקומות שונים בארץ בשל אופיו ומתכונתו הייחודית. בעקבות המרתון המתמטי נכתבו מספר עבודות סמינריות, שבמרכזן עמדו המבנה של המרתון, העמדות של התלמידים כלפי לימודי מתמטיקה, שימוש בטכנולוגיה והישגיהם. בנוסף נכתבו מספר מאמרים מחקריים בעקבות המרתון: "התמדת תלמידים במרתון וירטואלי", "סוגיות מגדריות בתחרויות מתמטיות" ו"מרתון עירוני במתמטיקה" (<http://www.scimath.net/articles/13/134.pdf>) אשר התפרסמו בכתבי עת והוצגו בכנסים בין לאומיים.

גם בעיתונות הארצית והמקומית, המודפסת והמקוונת התפרסמו מספר כתבות בהן צוינה חשיבות האירוע והוזכרו שמות הזוכים ופרסומי תמונות מהמרתון. לאור ההצלחה של התוכנית מארגני המרתון קיבלו מספר פניות הן ברמה לאומית והן ברמה בין לאומית בהן נשמעו הבקשות להרחיב את התוכנית לרמה לאומית ולשתף קהילה בינלאומית בניסיון שהצטרב במכללת קיי. בשנת לימודים תשע"ד מתוכננים מספר מרתונים וירטואליים אזוריים במתמטיקה בהם ייקחו חלק כ- 1500 תלמידים מעיר באר-שבע ומהמגזר הבדואי.

מטרה נוספת שהוצבה - קירוב התלמידים לעיסוק מתמטי המזמן חקירה וחשיבה מסדר גבוה.

גם בפני הסטודנטים השותפים במיזם הוצבו מספר מטרות: העלאת המודעות לשונות בין תלמידים והגברת המסוגלות להיענות לה; פיתוח אסטרטגיות למידה-הוראה המקדמות חשיבה מסדר גבוה; הגברת השימוש בטכנולוגיה לצורכי למידה-הוראה; פיתוח המעורבות בקהילה; והגברת המסוגלות להוביל תהליכים חינוכיים במערכת החינוך.

ברמה המכללתית נקבעו שני יעדים: הובלת תהליכים לימודיים וחינוכיים בבאר שבע והסביבה ויצירת מעבדה דידקטית-מחקרית. שתי מטרות נוספות השתלבו במיזם בראייה העירונית: קידום המצוינות בחינוך ועידוד העשייה המתמטית החווייתית בתוך בתי הספר ומחוצה להם.

המרתון המתמטי כלל למעשה שלושה שלבים: היערכות מקדימה לתוכנית, שלב המרתון הווירטואלי ושלב התחרות בפתרון בעיות שהתקיימה "פנים אל פנים". בשלב ההיערכות נערכו מפגשים עם המורים למתמטיקה ביישובים בהם התקיימו המרתונים. במפגשים הוצגו מטרות המרתון, דרכי התנהלותו וסוג המשימות שיופיעו בו. למורים אף ניתנה אפשרות להתנסות בביצוע המשימות באתר. מפקחות בתי הספר היסודיים בבאר שבע ומנהלת מחלקת החינוך היסודי בעירייה, גב' דינה דוד, ליוו את שלב ההיערכות לתוכנית אותה הוביל מנהל הפרויקט ד"ר מארק אפלכאום. ברכת הדרך לפרויקט ניתנה על ידי ד"ר חפצי זוהר, סגנית ראש עיריית באר שבע וממונה על תיק החינוך. במגזר הבדואי שותפים היו לתהליך מר צביקה לוטן מהחברה למתנ"סים, ד"ר חיה קפלן, ראש מרכז למוטיבציה במכללת קיי וד"ר מארק אפלכאום.

במקביל לפעילות במוסדות החינוך עבד צוות המנחים במכללה לצד הסטודנטים על בניית משימות מתאימות לאופיו של מרתון וירטואלי מבחינת התכנים - התאמה לשכבת גיל ולרמת החשיבה - ומבחינת העיצוב, כשאלון רב-ברירה. המשימות נבנו בהתאמה לתוכנית הלימודים שנקבעת על ידי משרד החינוך ברמת אתגר (בעיות לוגיות ומשימות העשרה) כדי שגם התלמידים בעלי חשיבה מתמטית, אף שאינם בעלי הישגים גבוהים בתחום, ימצאו בהן עניין.

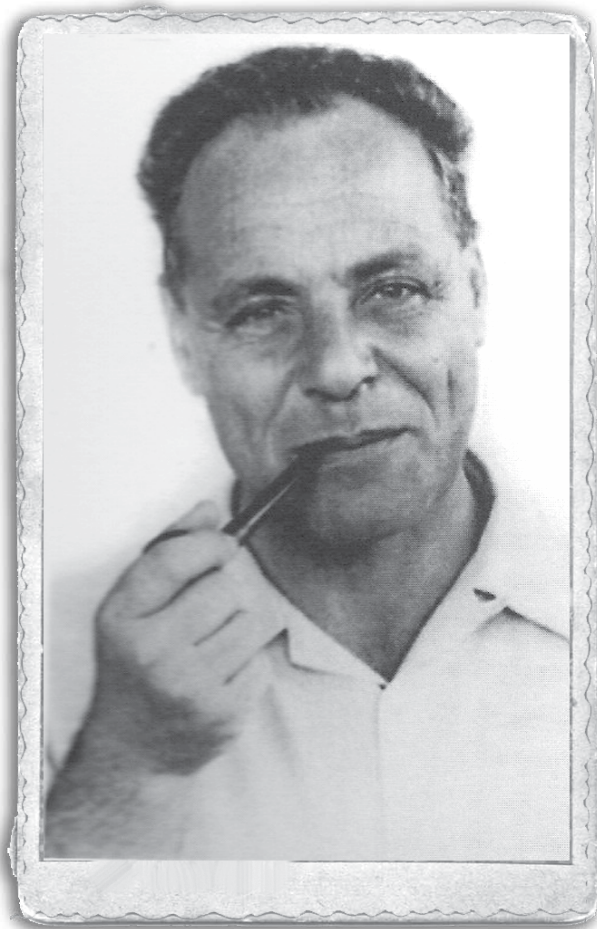
שלב המרתון הווירטואלי היה פתוח לכלל תלמידי באר שבע מכיתות ה' - ו' ולתלמידי כיתות ט' - י' במגזר הבדואי, והוא ארך ארבעה עשר שבועות. קודם ליציאת המרתון לדרך, התפרסם תקנון באתר התוכנית ובו פורטו נוהלי המרתון. לדוגמה:

- כל התלמידים שישתתפו במרתון יקבלו בסיומו תעודות השתתפות.
- אל שלב הגמר יעפילו חמישים התלמידים שיגיעו להישגים הגבוהים ביותר בשלב הווירטואלי.
- תלמידים שיוכיחו בשלב האחרון - שלב ה"פנים אל פנים" - יכולת עצמאית בפתרון הבעיות ייזכו לתעודות הערכה ולפרסים שונים.

בשבועיים הראשונים של המרתון ניתנה לתלמידים אפשרות להתנסות במערכת הווירטואלית, שהוקמה במיוחד לצורך התוכנית. כל תלמיד המעוניין בהשתתפות במרתון יכול היה להירשם. לנרשמים ניתנה הזדמנות לענות על המבדקים באופן מקוון. לאחר מכן, במשך שנים עשר שבועות, התפרסמו מדי שבוע משימות רב-ברירה. המשימות היו ברמות



כל הערכים המופיעים במדור "קולות מן העבר" מבוססים על מידע המצוי בספרה של פרופ' ציפי שחורי-רובין: **50 שנות הכשרת מורים בנגב 1954 - 2004: אלה תולדות המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר-שבע** בהוצאת מכללת קיי, 2011. הספר קיים במלואו לקריאה והורדה בכתובת: <http://www.mofet.macam.ac.il/ktiva/Virtual/kaynegev.pdf>



אריה סימון - מייסד המדרשה למורים ומנהלה הראשון

אריה סימון נולד במגנצא שבגרמניה בשנת 1913. כשאביו גויס לשרת במלחמת העולם הראשונה, אמו לא יכלה לטפל בו והוא הועבר לחזקת סבו וסבתו. בנעוריו למד פילוסופיה באוניברסיטאות היידלברג ופרייבורג בגרמניה ובאוניברסיטה של באזל בשווייץ. בשנת 1935, בהיותו בן עשרים ושתיים, עלה לארץ ישראל והחל את לימודיו בבית המדרש למורים "בית הכרם" בירושלים. בין מוריו היה גם פרופ' בן-ציון דינור, מנהל בית המדרש, ומי שלימים יכהן כשר החינוך בממשלת ישראל. בשנת 1937 החל סימון את עבודתו החינוכית כמורה בכפר הנוער בן שמן. עם פרוץ מלחמת העולם השנייה התגייס סימון לצבא הבריטי וחזר אל עבודתו בבן שמן בתום המלחמה, בשנת 1945 עם פרוץ מלחמת הקוממיות סימון התגייס לשורות צה"ל, ובסופה שב שנית לבן שמן.

סימון נוכח כי חסרים בנגב גם מורים רבים. לפיכך ביקש ממשרד החינוך להכשיר מאה מורים מבני העולים לעבודת הוראה בקורס מרוכז בן שנה, אך תוכניתו זו נדחתה.

סימון פנה אל ראש הממשלה לשעבר, דוד בן-גוריון, שהתגורר בקיבוץ שדה בוקר, בבקשה לסייע לו במימוש תוכניתו לגיוס מורים לנגב ולהקמת בית המדרש למורים. בן-גוריון רתם למשימה את הרמטכ"ל משה דיין וכך החל מפעל הפניית המורות-החיילות ליישובי הנגב.

באוקטובר 1954 חזונו של סימון החל להתממש. **המדרשה החדשה ללמורי הכפר בנגב** נפתחה. שלושים התלמידים, בגילאי 21 עד 35, היו מבני המושבים, כולם בעלי ידיעה בעברית וניסיון בהוראה או בהדרכה בתנועות הנוער בארצות מוצאם. במחזור

בשלהי שנת 1951 פנה שר החינוך, פרופ' דינור, בקריאה לתלמידו לרדת לנגב ולייסד בית מדרש למורים בבאר-שבע. סימון נענה לקריאה ובאוגוסט 1952 ירד עם משפחתו לנגב והשתקע בבאר-שבע. כאן, בשנים 1952 - 1964, קרם עור וגידים מפעלו החלוצי החינוכי - כינונה של מערכת החינוך בנגב. סימון שימש כמנהל מחלקת החינוך של עיריית באר-שבע, היה מפקח מחוז הדרום במשרד החינוך והתרבות, מייסדה ומנהלה הראשון של המדרשה למורים בנגב, שלימים הפכה למכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי.

סימון הגיע לבאר-שבע ערב פתיחת שנת הלימודים תשי"ג (1952 - 1953) ונערך לפתיחה תקינה של שנת הלימודים החדשה. בעיר לא פעל אז בית ספר תיכון. סימון הצליח לגייס ארבעה עשר תלמידים ופתח כיתת תיכון, כיתה ט', שהתנהלה בחדר המורים של בית הספר "אחוזה" בשכונה א' בעיר.



מבט על המדרשה החד שנתית למורים בנגב, 1954 (צילום: דב ברנע, ארכיון טוביהו)

לעולים ותיקים ולילידי הארץ, האחרת לעולים שזה מקרוב באו. את המורים למדרשה גייס סימון מקרב המורים שהכיר כמפקח, והם הועסקו במדרשה באופן חלקי והמשיכו את עבודתם בבתי הספר מהם הגיעו. סימון המשיך לסייע בשיעורי עזר ואף קיים בביתו קונצרטים לתלמידים ולמורים באמצעות נגינת תקליטים קלאסיים.

הצלחתו של סימון ניכרה בפועלו ובשנת תשי"ט החליט משרד החינוך להפוך את המדרשה למוסד קבע דו שנתי בבירת הנגב. סימון סיים את פועלו כיוזם וכמנהל המדרשה למורים ושב לתפקידו כמפקח במשרד החינוך, הטורח על טיפוח החינוך בנגב.

בשנת תשל"ה (1975) הוענק לאריה סימון פרס ישראל על מפעל חיים בשירות החינוך. הוא נפטר בשנת 2002.

הראשון למדו שתי נשים בלבד. תלמיד אחד היה ניצול שואה. המדרשה הוקמה בשכונת משקי עזר (כיום נווה נוי) בבתיים חד קומתיים שנבנו על ידי משרד השיכון ולא אוישו. את המדרשה ניהל אריה סימון, הלימודים היו מכוונים לצרכים ולבעיות של בתי הספר לילדי העולים במושבים החדשים בנגב. מקום רב הוקדש לשירה, ריקוד, היגיינה וחקלאות. התלמידים אף טיפחו גינה חקלאית לצד המדרשה. המקצועות הנוספים שנלמדו היו תנ"ך, עברית, פדגוגיה, פסיכולוגיה, מבוא לספרות, מבוא לתולדות ישראל, אזרחות וטבע. הלימודים היו אינטנסיביים; יום הלימודים נפתח בשמונה בבוקר והסתיים בשבע בערב. בימי שישי למדו עד שתיים עשר ובכל יום הוגשה ארוחת צהריים בחדר האוכל של המדרשה. בשעות הערב סייע סימון לתלמידיו בהכנת שיעורי הבית, כמו גם המורים האחרים במדרשה. בסיום שנת הלימודים עמדו התלמידים בבחינות הגמר ונשלחו לעבודה בבתי הספר במושבים. בהמשך דרכם רבים מהם המשיכו את לימודיהם המקצועיים והאקדמיים והפכו ברבות הימים למורים בכירים, למנהלי בתי ספר ולמפקחים.

למרות ההצלחה, סגר משרד החינוך את המדרשה בתום שנת הלימודים, בשל היעדר תקציב. שנתיים אחר כך הצליח אריה סימון לחדש את המפעל ופתח את המדרשה הממלכתית לחינוך - מוסד להכשרת מורים בנגב, שפעלה בשכונה ה' עד שהועברה למבנה הקבע בשכונה ג'. סימון לקח חופשה מתפקידו כמפקח מחוז הדרום והתמסר כולו להקמה ולניהול המדרשה. שתי כיתות פעלו בה, האחת



תלמידי המדרשה, 1954 (צילום: דב ברנע, ארכיון טוביהו)



ד"ר אלי פרידמן- ויטקובר - מייסדת בית המדרש לחינוך גופני ומנהלתו הראשונה

ד"ר אלי פרידמן-ויטקובר, ילידת ברלין 1912, עסקה בספורט כבר משחר ילדותה. הצטיינה בסקי כשהייתה בת עשר, ובשנת 1932 הייתה לאלופת הנערות של גרמניה בטניס. את השכלתה האקדמית בפדגוגיה, בפילוסופיה ובחינוך גופני רכשה באוניברסיטאות ברלין והיידלברג. את עבודת הדוקטורט שלה השלימה בבאזל בשווייץ. בשנת 1934 עלתה ארצה ומיד נרתמה לטיפוח החינוך הגופני והספורט. היא הייתה ממייסדות "ארגון המורות לתרבות הגוף". לאחר הקמת המדינה לימדה בסמינר למורים "בירם" שליד בית הספר הריאלי בחיפה.

לא התאימו להוראת ענפי הספורט השונים, התלמידים נדדו בין אולמות ספורט בעיר ובין מגרשי ספורט בבתי ספר סמוכים. בתום אחד עשר חודשי לימוד עמדו הבוגרים בבחינות הפנימיות של המוסד ובבחינות החיצוניות של משרד החינוך ויצאו לעבודת ההוראה. שנתיים לאחר מכן הפכה הכיתה הניסיונית למדרשה דו שנתית להכשרת מורים לחינוך גופני.

בשנת הלימודים תשל"ג כבר פעלו בבית המדרש לחינוך גופני ארבע כיתות ומאה תלמידים. עם פרישתה של ד"ר פרידמן-ויטקובר לגמלאות בשנת 1978 מנה המוסד עשר כיתות ובהן מאתיים ושמונים תלמידים. לאחר פרישתה היא המשיכה בעבודתה המחקרית וכמרה בתחום הפסיכומטוריקה במחלקה להשתלמויות מורים באוניברסיטת תל-אביב, ובבית הספר ללימודי המשך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. בשנת 1986 הושלם האיחוד בין מכללת קיי לבין בית המדרש לחינוך גופני. ד"ר פרידמן-ויטקובר הלכה לעולמה בשנת 1988.

מפנה בעבודתה חל בעקבות סיוריה הלימודיים במוסדות לחינוך גופני באנגליה. בתחילת שנות החמישים פותחה באנגליה שיטה חדשנית להוראת החינוך הגופני, התנועה והריקוד. ד"ר פרידמן-ויטקובר שוכנעה ש"השיטה האנגלית" מתאימה למערכת החינוך הישראלית. הקו המנחה של השיטה הזו תאם את האיני מאמין שלה והיא פעלה ליישומה בארץ.

ביוני 1963 התבשרה ד"ר אלי פרידמן-ויטקובר כי משרד החינוך החליט לפתוח כיתה להכשרת מורים לחינוך גופני בבאר-שבע במטרה להתגבר על המחסור במורים לחינוך גופני במחוז הדרום. ניהול הכיתה, שסונפה לבית המדרש לחינוך גופני במכון וינגייט, הופקד בידיה.

ד"ר פרידמן-ויטקובר הייתה מנהלת בית המדרש לחינוך גופני בשנים 1963 עד 1977. בית המדרש נפתח ככיתה ניסיונית בת עשרים ושניים תלמידים, ילידי הארץ יוצאי גלויות שונות, בני שבע עשרה עד שלושים ואחת. חלקם מסיימי "א כיתות וחלקם בעלי תעודת בגרות. מכיוון שתנאי המקום שבו התנהל בית המדרש



כתב היד

פתרון כתב החידה מהגליון הקודם:
הדמות שהופיעה בחידה בגליון השישי היא **חסיא פיינסוד-סוקניק (1889 - 1968)**

פיינסוד-סוקניק הייתה מראשונות הגננות העבריות. בשנת 1912 היא עלתה לארץ ישראל וקיבלה עליה לנהל גן ילדים בירושלים ולהדריך בו את תלמידות הסמינר לגננות מיסודה של "העזרה". בסוף שנת 1913, כאשר פרצה "מלחמת השפות", נטלה חסיא חלק פעיל במאבק, ויחד עם חברותיה הגננות התפטרה מעבודתה בגן הילדים ובסמינר והקימה את גן הילדים העברי א' בזיכרון משה. הגן צורף לסמינר העברי לגננות שנפתח בשנת 1914 בניהולה. בשנת 1919 התמנתה למפקחת על גני הילדים בירושלים, הייתה חברה בוועד-הקהילה וחברה בוועד לשיווי זכויות לנשים בארץ. כתבה מאמרים רבים, אותם אָגְדָה בספרה "פרקי גן". עמדה בראש התאחדות הגננות, שימשה באת-כוח הגננות במרכז המורים ובאת-כוח ראשונה ויחידה בוועד החינוך. בשנת 1914 נישאה לארכיאולוג פרופ' אליעזר ליפא סוקניק (1889-1953) וילדה שלושה בנים: פרופ' יגאל ידן, הרמטכ"ל השני של מדינת ישראל וארכיאולוג, יוסף ידן, שחקן תיאטרון הקאמרי, ומתתיהו, טייס בחיל האוויר שנפל במלחמת העצמאות. רבים וטובים פתרו את החידה נכונה, אך שלושת הפותרים הזרזים ביותר (לפי סדר הגעת הפתרונות למערכת) הם מר אהרן מוריאל, גב' לאה אופיר וד"ר אביבה כהן.

