

קולות

8 סיוון תשע"ד - יוני 2014
כתב-עת לענייני חינוך וחברה



1	דבר נשיאת המכללה, דבר המערכת
2	למידה משמעותית, בין חזון ממלכתי לעשייה חינוכית בשטח
2	למידה משמעותית ואוטונומיה/ ד"ר נורית בסמן מור
6	למידה משמעותית בגן הילדים: אין חדש תחת השמש/ אורית הוד-שמר
8	ריאיון עם הגב' רבקה בן יעקב, מראיינת ד"ר נורית זיידין
13	במת דיון מה אומרים חברי הסגל ואורחים על סוגיות של הערכה בחינוך ובהכשרת המורים בישראל/ ד"ר אמנון גלסנר, עורך אורח
13	הערכה בלתי פורמלית שמשלבת הערכה עצמית והערכה בין עמיתים / ד"ר אמנון גלסנר
16	רואים בבלוג - בלוגים להערכה בהכשרת מורים / יורם אורעד
20	הערכה בסביבת למידה: הוראה שיתופית מתוקשבת / מירב אסף
23	איפה הם היום?
	על עביר מורקוס שאהין הבוגרת הערבייה הראשונה במסלול לחינוך גופני מאת וורדה סעדה-גרנס ועל נטע אלקיים האמנית מאת ישראל רבינוביץ
27	מה קורא? על ספרה חדש של ד"ר נגה רובין בחקר ספרות היידיש, על ספרו החדש של ד"ר עודד שי על תולדות המוזאונים בארץ ישראל בתקופת השלטון התורכי, על ספר מאמרים חדש על מדיה ותרגום ובו פרק מאת ד"ר ערגה הלר
30	מה רואה? על תערוכה קטנה שעוררה ויכוחים גדולים, ישראל רבינוביץ אוצר המכללה ויורם בלומנקרנץ, אוצר התערוכה
31	מה שומע? על אירועים וכנסים במכללת קיי, והפעם על למידה מבוססת פרויקטים באופקים בשיתוף מכללת קיי מאת ד"ר סמדר בן אשר, על התרומה לקהילה של הסטודנטים בתכנית האמנות מאת ד"ר נעה ליבוביץ, ותמונות מהכנס הארצי נפגשים בחינוך: בין תרבויות לפדגוגיות ומביקורו של שר החינוך הרב שי פירון במכללת קיי
39	קולות מן העבר, פרופ' ציפי רובין

קולות

עורכת:

ד"ר ערגה הלר

עורכת לשונית:

ד"ר טליה דיתשי-ברק

עיצוב גרפי:

קווים, חברה לפרסום בע"מ

צילום: יורם פרץ

את כל התצלומים בקולות

צילם צלם המערכת, אלא

אם צוין אחרת

ועדת מערכת:

פרופ' לאה קוזמינסקי,

ד"ר אריאלה גידרון,

ד"ר מרק אפלבוים,

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: 6402777 - 08

פקס: 6413020 - 08

דוא"ל: heller@kaye.ac.il

אתר: www.kaye.ac.il

דבר הנשיאה



זה נמצא גם ריאיון מרגש עם אשת החזון והמעשה גב' רבקה בן יעקב, יו"ר דירקטוריון מכללת קיי ומנהלת המכללה בשנים 1983-1992. כהרגלו, מציג הגיליון כמה מהסוגיות העמוקות של מערכת החינוך, כמו: מהי למידה ומהי הוראה מיטביים, כיצד לבצע הערכה ההולמת את מטרות הלמידה ומהם הביטויים למעורבות קהילתית של אנשי חינוך. אכן, כדי ש"אני, את ואתה נשנה את הנגב" בחרנו לעסוק בחינוך.

תודה לד"ר ערגה הלר העורכת, לד"ר טליה דיתשי-ברק, האמונה על עריכת הלשון, לצלם המערכת מר יורם פרץ ולחברי המערכת: ד"ר אריאלה גדרון, ד"ר מרק אפלכאום וד"ר אמנון גלסנר.

פרופ' **לאה קוזמינסקי**

הגיליון השמיני של "קולות" הוא אקורד הסיום לשנת האירועים לכבוד שישים שנים להיווסדה של מכללת קיי. זה הזמן לחזור ולפרש את חזונו של דוד בן גוריון שציין

ב-1955: "הנגב הוא עריסת אומתנו, אזור התרופה המסוכן של המדינה ותוחלתה הגדולה". התוחלת הגדולה שאנחנו מנסים לקיים בעשייה של מכללת קיי היא קידום החינוך בנגב, כי הלוא "בנגב יבחן העם בישראל". "הפרחת השממה" מבחינתנו היא המאמץ המלוכד שלנו לקדם את החינוך, ליצור למידה בעלת עומק ומשמעות, לטפח מורים שהם מחנכים, מורים המאמינים ביכולתם של הילדים והמעודדים את סקרנותם ואת רצונם ללמוד. בגיליון

דבר המערכת

קוראים יקרים,

המאמרים הפותחים את הגיליון השמיני של "קולות" מוקדשים לבחינת אחד הנושאים העומדים במרכזו של מסע ההסברה והרצינון של משרד החינוך בראשותו של השר פירון - הלמידה המשמעותית. שני

המאמרים מאת ד"ר נורית בסמן מור וד"ר אורית שמר-הוד דנים בסוגיה מההיבט הפילוסופי והמעשי ובוחנים את האופי ואת המידה של החדשנות החינוכית הכלולים בגישה זו. במדור "מה שומע?" הסוקר אירועים וכנסים שנערכו לאחרונה במכללת קיי תמצאו סקירה קצרה של ביקורו של שר החינוך הרב שי פירון במכללת קיי.

בגיליון זה כלול גם ריאיון עם אחת מנשות החינוך המובילות בישראל - הגב' רבקה בן יעקב. בן יעקב החלה את קריירת ההוראה שלה כתלמידת כיתה ט' בסמינר ליונסקי בתל אביב. שנותרה הראשונה בהוראה היו במושב כפר יהושע. בשנים 1982 - 1993 היא הייתה מנהלת המכללה, ובזמן זה היא החלה במהלך האיחוד בין הסמינר למורים ובין המדרשה למורים לחינוך גופני במקביל לתהליכי הפיכת הסמינר למכללה אקדמית. כיום, שנים רבות לאחר צאתה לגמלאות, בן יעקב היא יו"ר דירקטוריון מכללת קיי ומנהלת סניף ניצן בבאר שבע.



כמובטח, בגיליון זה מתפרסם חלקו השני של המדור "במת הדיון" בנושא ההערכה בעריכתו של ד"ר אמנון גלסנר. במדור "איפה הם היום?" נפגוש את הבוגרים מן העבר: האמנית נטע אלקיים העובדת כמורה במקומות מאתגרים במיוחד ואת המורה לחינוך גופני עביר מורקוס שאהין, הבוגרת הערבייה הראשונה בתכנית לחינוך גופני במכללת קיי. עוד בגיליון המדור "קולות מן העבר" מאת פרופ' ציפי רובין על אישים מתולדות מכללת קיי ויתר המדורים הקבועים.

לסיום אברך את החברה החדשה במערכת "קולות", ד"ר טליה דיתשי-ברק האחראית לעריכה הלשונית בכתב העת. קריאה נעימה,

ד"ר **ערגה הלר**, עורכת קולות

למידה משמעותית: בין חזון ממלכתי לעשייה חינוכית בשטח

למידה משמעותית ואוטונומיה נורית בסמן מור

ד"ר נורית בסמן מור קראה בעיון את המסמכים האחרונים של משרד החינוך על אודות למידה משמעותית, היא מספקת כלים לקריאה בהם, וחשוב מכך - היא מתמקדת בחופש שיש להעניק לתלמיד במסגרת הלמידה זו. קריאתה של ד"ר בסמן מור דורשת, שואלת, ובוחנת את מקום החופש האקדמי של המורה בתהליך הלמידה המשמעותית של התלמיד ואת מקומו של החופש החינוכי ששואפים לטפח במסגרת הממלכתית.

ד"ר בסמן מור מלמדת פילוסופיה וחינוך במכללת קיי. ספרה "בין שפה לפילוסופיה: נועם חומסקי באור חדש" ראה אור בהוצאת אוניברסיטת בר אילן ב־2011.

ב

בחודשים האחרונים אנחנו נתקלים על כל צעד ושעל בסיסמאות המדברות על למידה משמעותית כאסטרטגיה מרכזית שתנחה את העשייה החינוכית במדינת ישראל בשנים הבאות. בביטאון האחרון של מכון "מופ"ת" (פברואר 2014) מופיע דיון נרחב בשאלה "האם ניתן להכשיר להוראה משמעותית?" ובו מנסים אנשי חינוך רבים לשרטט דמות וצורה ללמידה משמעותית.

במאמר זה ברצוני להאיר את דמותה של הלמידה המשמעותית מזווית שונה. לשם כך אנסה למקד את הדיון בקשר בין הלמידה המשמעותית, כפי שהיא מוצגת בפרסומים השונים של משרד החינוך, לבין המטרה החינוכית של פיתוח אדם אוטונומי. כמו כן אנסה לבדוק מה טיבה של האוטונומיה המוענקת לתלמידים במסגרת למידה משמעותית.

למידה משמעותית



על פי מסמך "המדיניות לקידום למידה משמעותית במערכת החינוך", המטרות המרכזיות של מערכת החינוך במדינת ישראל (בניסוח שלי) הן כלהלן:

1. הפיכת החברה הישראלית לחברת מופת הומניסטית שחבריה חיים בצוותא לאורם של ערכים אישיים וחברתיים. הערכים שאותם רוצים לטפח הם ערכים של רצינות, ביקורתיות, יצירתיות ומצוינות וגם ערכים של סולידריות ושוויון, מעורבות אזרחית ויצירת שיח בנושא זהות תרבותית ולאומית בגישה רבת-תרבותית וליברלית.
 2. הנחלת בסיס ידע ומיומנויות הנדרשים במאה העשרים ואחת והמאפשרים לבוגר מערכת החינוך מימוש אישי ומקצועי אותנטי ולמדינת ישראל - להמשיך להיות גורם מוביל בעולם בחדשנות וביזמות.
- מטרות חינוכיות יכולות להיתרגם לתת-מטרות על ידי ניסוחן במונחים של דמות הלומד שאותה שואפים לטפח באמצעות העשייה החינוכית. דמות הלומד שאותה שואפים לטפח במערכת החינוך במדינת ישראל מורכבת מהמאפיינים הללו:
1. אדם המתאפיין בסקרנות אינטלקטואלית, מעמיק בתחומי תוכן מגוונים ובעיקר בתחומי העניין האישיים שלו, בעל מיומנויות ואוריינויות בשפת אם, בשפה זרה, במדעים ובמתמטיקה ומסוגל לאתר בכוחות עצמו את המידע ואת הכלים הנדרשים לסיפוק הסקרנות והעניין שלו. באופן רחב יותר, אדם שמסוגל להגדיר ולתכנן באופן עצמאי מטרות אישיות וחברתיות ולפעול באופן יצירתי ויעיל כדי להשיגן.



למידה המשמעותית כפי שהיא מופיעה במסמך משרד החינוך יש מאפיינים רבים; מדובר בלמידה הרלבנטית לחיי התלמידים, מרגשת אותם ו"נוגעת בנימי נפשם", מעמיקה בנושאים שמעניינים אותם, נתפסת על ידיהם כבעלת חשיבות וערך ועונה לצרכיהם האינטלקטואליים ובמידה רבה גם לצרכים רגשיים, חברתיים ואפילו חושיים-תנועתיים. הלמידה מבוססת על מגוון דרכי הוראה, למידה והערכה, דרכים המערבות מגוון התנסויות חברתיות, שכליות, רגשיות, גופניות, יצרניות, יצירתיות ואחרות. הלמידה מתרחשת במרחבים שונים בבית הספר ומחוצה לו: בקהילה, באתרים שונים ברחבי הארץ, במוזאונים, בארכיונים ובמרחב הדיגיטלי. מושאי הלמידה ותכניה רבים ומגוונים וכוללים מידע כללי ודיסציפלינרי, ערכי מורשת ותרבות (מקומיים וכלל אנושיים) ומיומנויות חברתיות, מדעיות וטכנולוגיות הנדרשות לתפקוד במאה העשרים ואחת.

למידה משמעותית מעודדת, כך נטען בעמוד חמש במסמך, הנעה פנימית, הישגיות, מצוינות ומיצוי פוטנציאל אישי לצד התפתחות אינטלקטואלית, חברתית וערכית. באופן מפורט יותר ניתן לומר שלמידה משמעותית המזמנת חווית למידה מגוונת, תשפיע על תפקודי הלומד בהיבט קוגניטיבי ומטה-קוגניטיבי (העמקת ידע, פיתוח תהליכי חשיבה מסוגים שונים: טיעון, השוואה, הסקת מסקנות, פרשנות, יישום, פתרון בעיות, ביקורת, יכולת לנווט תהליכי חשיבה: קיום תהליכים רפלקטיביים, תכנון והערכה של אסטרטגיות למידה, עיבוד מידע וכד'), בהיבט ניהולי (יכולת לעצב את תהליך הלמידה בהתאם ליעדים), בהיבט חברתי (יכולת להבחין במצבים מנטאליים של אנשים אחרים ולהגיב אליהם), בהיבט רגשי (מודעות עצמית, תחושת מסוגלות, ערך וצמיחה, הנעה פנימית, חדווה, קבלת החלטות, נקיטת יזמה, נטילת אחריות, שליטה עצמית, התמדה) ובהיבט חושי-תנועתי (שימוש בשפת הגוף כולו כדי ללמוד ולהביע רעיונות ורגשות).

קידום למידה משמעותית מטיל אחריות רבה על המורה. המורה נדרש לזמן סביבת למידה אנושית, חומרית ווירטואלית מגוונת ועשירה. על המורה לזמן התנסויות מגוונות ומאתגרות המאפשרות התפתחות הוליסטית של התלמיד ודרכי ביטוי שונות של הידע שלו. המורה נדרש לארגן את תכני הלמידה על פי תכנית הלימודים, אך גם על פי צורכי התלמידים והתעניינותם. המורה נדרש גם לתכנן וליישם אקלים חינוכי משרה ביטחון, מעודד, מוקיר יזמה וחקרנות ומשתף - כך שכל תלמיד יהיה פעיל בהבניית הידע שלו בהתאם לצרכיו וכן בקיום תהליכי רפלקציה והערכה (מופיע

השאיפה לטפח אדם בעל המאפיינים הללו מניחה, בין היתר, שלמידה וחיפוש עצמאי אחר משמעות הם צורך אנושי שמימושן מספק הנאה וגאווה ואף תחושת כבוד וערך עצמי (דירדן: עמ' 60; אבינון: עמ' 36). הנחה נוספת היא שאנשים מיטיבים ללמוד כאשר הם מציבים לעצמם באופן חופשי מטרות מאתגרות אך בנות השגה (מסמך מדיניות, עמ' 7). לטיפוח אדם בעל המאפיינים ההללו יש, כמובן, גם ערך תועלתני בהקשר לתפקידים כלכליים ופרופסיונאליים שונים בחברה הדינאמית של ימינו ובהקשר של האפשרות לייחס אחריות אינדיבידואלית (דירדן: עמ' 59-60; אבינון: עמ' 36).

2. אדם המעורב בחברה ובקהילה ונכון לקבל על עצמו תפקידים ולמלאם באחריות ובמסירות, מסוגל לעבוד בצוות ולשתף פעולה. בנוסף לשאיפה שבוגר מערכת החינוך יהיה בעל השקפת עולם ערכית הומניסטית ומסוגלות לקיים שיח בין אישי מתוך אמון, פתיחות, כנות, כבוד, רגישות, חמלה, הכלה ושותפות אישית אשר בה ערכים כמו צדק, שוויון ויושר נותנים לכל יחיד לבוא לידי ביטוי. ההנחה היא שלמידה מתרחשת תוך התנסות ויחסי גומלין עם הסביבה החומרית והאנושית.
- שאיפה נוספת, המופיעה רק בגרסה המעודכנת של המסמך, היא שהאדם יהיה בעל ידע וערכים של מורשת ותרבות.
3. בעל יכולת למידה במרחב התקשורתי של המאה העשרים ואחת.

למידה משמעותית שהיא למידה המבוססת על גישה קונסטרוקטיביסטית המסתמכת על הבניית ידע קיים של הלומד "מערכת את הלומד, מגבירה עניין והנעה ויוצרת תהליך מעצים ומהנה ללומד ולמלמד". היא נתפסת כיום ככלי הכרחי לעיצוב דמות הלומד המתואר לעיל ולהשגת מטרות החינוך. לפיכך נכתב במסמך המדיניות כי "משרד החינוך פועל לקדם למידה משמעותית של תלמידים בכל מערכת החינוך; "להכשיר את הלבבות [לתפיסה וליישום של הוראה משמעותית, נב"מ] ולהיערך ליישום עקבי של למידה משמעותית בכלל המערכת". לשם כך נבנתה תכנית לאומית הקרויה "ישראל עולה כיתה", והיא תפעל להטמעת למידה משמעותית במערכת החינוך בכל הגילים החל משנת הלימודים תשע"ה.

1. שאיפה זו מניחה גם הנחות רבות נוספות, למשל, שהאדם הוא בעל מהות פנימית אישית וייחודית שאותה עליו לגלות ולממש שהאדם ניחן בשכל המאפשר לו להבחין בין טוב לרע, לפחות במובן תועלתני ועוד.



אוטונומיה



מקור המילה "אוטונומיה" מן היוונית (אוטו - עצמאי, נמוס - כלל) והיא שימשה בראשונה כתיאור תכונה של עיר. לעיר הייתה אוטונומיה כאשר אזרחיה היו חופשיים לחיות על פי החוקים שלהם, בניגוד למצב שבו היו נתונים לשליטת שכן כובש או קיסרות. בהמשך יוחסה התכונה גם לאנשים. אנטיגונה פעלה באופן אוטונומי כשהתנגדה לצו של קריאון ונהגה לפי מה שחשבה לנכון. אוטונומיה אישית היא ערך מכונן בתרבות המערבית המודרנית. ניצניו של ערך זה מבצבצים במסורת הקלאסית, בייחוד בדיאלוגים הסוקרטיים. את מעמדו כערך מוביל הוא חייב להתבססות רעיון האינדיבידואל כאני המנותק מזהות קולקטיבית, בהגות החילונית של הרנסנס האיטלקי במאות ה-14 וה-15 ולגיבושו המובהק והמפורש במשנתם של הוגי הנאורות כמו רנה דקרט (במאה 17) ועמנואל קאנט (במאה 18). אדם נחשב לאוטונומי, לפי תפיסתו של קאנט, אם קיבל על עצמו בפועל את חוקי המוסר שחוקקה תבונתו ולא נטיותיו (דירדן: עמ' 55; שיינברג: עמ' 12-13).

אדם אוטונומי הוא² אדם הפועל בתחומים המשמעותיים בחייו מתוך מודעות עצמית, ואם מוענקות לו חירויות רלבנטיות - גם מתוך הכוונה עצמית,³ כלומר, מתוך בחירה עצמאית שאינה תלויה באחרים ושמבוססת על שיקול דעת (הנמקה שכלית). כך, מה שאנו מתכוונים אליו בהצגת טיפוח אדם אוטונומי - כמטרה חינוכית-משמעו טיפוח אדם שניתן לייחס לו אחריות; לפרש את חשיבתו ואת פעילותו בתחומים חשובים של חייו על ידי התייחסות להחלטותיו ולשיקולי דעתו - בקצרה: לפעילותו השכלית העצמאית. יש יסוד להניח שפעילות אוטונומית היא מקור להנאה, לסיפוק ולגאווה, ופגיעה בה כרוכה פעמים רבות בתחושה של השפלה.⁴ באמצעות האוטונומיה המעניקה לאדם הזדמנות לתת ביטוי לאישיותו ולהגשים את טבעו כאדם, האדם עשוי להשיג תחושה של כבוד וערך עצמי (דירדן: עמ' 57-60; אבינון: עמ' 32, 36).



בגרסה המעודכנת, עמ' 4). כדי לעמוד בדרישות אלו עלינו להבטיח למורה מידה רבה של אוטונומיה (עמ' 15 - 16). עם זאת, במאמר זה ברצוני להתמקד דווקא בטיבה של **האוטונומיה** המוענקת לתלמיד בתהליך של למידה משמעותית ובטיבה של האוטונומיה האישית שאותה שואפים לטפח באמצעות למידה זו.

2. המושג אוטונומיה הוא, למעשה, רחב הרבה יותר, רב-משמעי ואפילו פרדוקסלי. אולם לצורך הדיון הזה הגדרה כללית זו מספקת.
3. מעניין לשים לב להבדל שהציג רייסמן (ההמון הבודד, 1951) בין הכוונה עצמית או אוטונומיה לבין מכוונות פנימית שהיא, לכאורה, הכוונה בידי האדם עצמו, אך למעשה היא קולם של מבוגרים שהשפיעו על האדם בשנות חייו הראשונות. ראה דירדן: עמ' 56.
4. ייתכן שאריך פרום לא היה מסכים עם טענה זו. ראה *מוסר מחופש* (1958).



למידה משמעותית ואוטונומיה



למידה משמעותית, המציבה כאחת ממטרותיה המרכזיות את טיפוח האדם האוטונומי, חייבת לאפשר לתלמיד להפעיל אוטונומיה. כדי שהלמידה תהייה רלבנטית לתלמיד, תיתן מענה לצרכיו האינטלקטואליים, הרגשיים, החברתיים והחושיים-תנועתיים, יש לתת לו לבחור מה ללמוד וכיצד ללמוד (מסמך המדיניות, עמ' 7). זאת ועוד, כדי שהבחירה שמוענקת לתלמיד תהפוך את הלמידה לבעלת חשיבות וערך בעבור התלמיד היא חייבת להיות מבוססת על תהליך ביקורתי. יש לציין, אגב, שבניגוד למה שסוברים קובעי המדיניות החינוכית בישראל⁵ הענקת אוטונומיה ללומד (ואולי גם מה שהם מכנים "למידה משמעותית" באופן רחב יותר) איננה תנאי הכרחי לטיפוח אדם אוטונומי. יש הטוענים שחינוך מחמיר ומבוקר עשוי לסייע בפיתוח אופי אוטונומי משום שהוא מפתח הרגלים של משמעת עצמית החיוניים להפעלת אוטונומיה. יתרה מזאת, ניתן לשער שאצל חלק מהילדים דווקא חינוך קפדני ומבוקר שיש בו חופש מועט יחסית יטפח אוטונומיה, משום שהוא יעורר אצלם התקוממות פנימית שתספק את ההנעה הדרושה לשאיפה לעצמאות (דירדן: עמ' 57; אבינון: עמ' 35).⁶ כך או כך חשוב להדגיש שהאוטונומיה המוענקת במסגרת הלמידה המשמעותית איננה בבחינת חירות בלתי מוגבלת. חייבת להיות הגבלה מסוימת על החירות המוענקת לתלמידים במסגרת הלמידה המשמעותית (אבינון, עמ' 31 - 32). אם תרצו, חייבת להינתן מידה רבה של אוטונומיה גם למורה ולא רק לתלמידים. הפעלת אוטונומיה מחייבת חירות, היעדר מגבלות ואיסורים רלבנטיים לגבי מה שאנו רוצים לעשות (דירדן: עמ' 57). אך אין נובע מכך שלמידה משמעותית שמכוונת במידה רבה לטיפוח אדם אוטונומי, אדם שאינו בובת משחק בידי הגורל או המקרה או בידי רשות חיצונית כלשהי מחייבת מתן חירות מוחלטת ללומד לעשות ככל העולה על רוחו. אלו הטעמים לכך: א. הימנעות מהכוונה בידי מורה עלולה להביא לכך שהתנהגותו של הילד ודעותיו תישלטנה על ידי גורמים חיצוניים כמו התניות, ציפיות של קבוצת הגיל או התרבות השלטת או תהייה תוצר פסיבי של רגשותיו. כדי לטפח אדם אוטונומי על המורה לזמן ללומד חוויות למידה מגוונות ורפלקטיביות כך שהוא יתוודע אל רגשותיו ואל תגובותיו ויטפח הכרה עצמית (כפי שטען כבר שפינוזה) ויכולת שליטה עצמית. כמו כן, מורה השואף לטפח אדם אוטונומי נדרש להדגיש תדיר את החשיבות שבמתן הנמקות רציונאליות לבחירת דעה או פעולה ואת החשיבות שבנטילת אחריות. המורה נדרש לסייע לתלמיד לחשוב תמיד על מספר אפשרויות ולגבש קני מידה להערכת תוקפן של טענות והנמקות בתחומי ידע שונים, כך שהתלמיד יוכל להכריע בין האפשרויות (דירדן: עמ' 57-61;

אבינון: עמ' 32, 35). אפילו ז'אן ז'אק רוסו (במאה 18) שדיבר על החירות כעיקרון מרכזי בחינוך העניק למחנך סמכות רחבת היקף לקבוע את מהלך ההתחנכות בהתאם לצורכי ההתפתחות הטבעית; ב. אוטונומיה איננה המטרה היחידה של החינוך; אדם (בניגוד למה שסברו הן שפינוזה הן קאנט) יכול להיות אוטונומי ולאמץ דעות מוטעות בנוגע לעולם הסובב או לפעול באופן בלתי מוסרי. למעשה הפושעים הגדולים ביותר הם באופן מובהק אנשים אוטונומיים. עליית האוטונומיה למקום בולט בחינוך אין פירושה שקיעה של ערכים אחרים (דירדן: עמ' 58-61; אבינון: עמ' 31-33, 37).

חשוב לשים לב לכך שטיפוח אישיות אוטונומית היא אחת ממטרות החינוך, אך חופש אינו יכול להיות מטרה של החינוך. חופש הוא מושג שלילי שפירושו היחיד הוא היעדר מגבלות, ואילו חינוך הוא מושג חיובי המניח שמהו שנחשב בעל ערך חייב להיות מושג. אין זה אומר, כמובן, שחופש אינו יכול להיות תנאי או אמצעי להשגת מטרות רצויות כמו הפעלת אוטונומיה וטיפוחה. מחנכים רבים (בייחוד אלה המושפעים מהפילוסופיה ומהפסיכולוגיה האקסיסטנציאליסטית) רואים קשר הדוק בין חופש לאוטונומיה משום שהם מקנים למושג החופש משמעות חיובית; הם כוללים בו מאפיינים, כמו הכוונה עצמית, רציונאליות, בחירה ואחריות שמקרבים אותו מאוד למושג אוטונומיה (אבינון: עמ' 29, 32-33, 35).



לסיכום, ניתן לומר שהענקה הדרגתית של אוטונומיה לתלמידים בהתאם לרמת ההתפתחות הקוגניטיבית והפסיכולוגית שלהם היא בהחלט מאפיין מרכזי של למידה משמעותית שאחת ממטרותיה החשובות היא טיפוח אדם אוטונומי. מטרה לא פחות מרכזית של הלמידה המשמעותית היא טיפוח אדם המעורב בחברה ובקהילה והפועל לאורם של ערכי הסולידריות והשוויון, ולכן עלינו המורים למצוא את הדרך לפשר בין אוטונומיה לבין ערכים אחרים ולפעמים אף לנסות להשפיע על תוכן החלטתו של התלמיד הבוחר מה לעשות או מה להיות. האדם האוטונומי צריך לראות את תרגול האוטונומיה לא רק כעיצוב עצמו כפרט, אלא גם, כפי שטען כבר דיואי בתחילת המאה ה-20, כעיצוב עצמו כחבר בקהילה הפועל בהתאם לנורמות ולחוקים הניתנים לציודק באופן רציונאלי. בסופו של דבר השאיפה היא להגיע לנקודה שבה לא יהיה עוד צורך במורה, נקודה שבה יוכל התלמיד לעמוד על רגליו ולכוון את גורלו האישי והחברתי באופן עצמאי (שם, עמ' 37 - 38).

5. צבי לם, למשל, טוען שרק בתנאים שבהם האחריות למעשים, למחשבות ולעמדות נתפסת בידי היחיד כמוטלת בעיקר עליו, יש סיכוי שהיחיד יתבגר לקראת אוטונומיה. ראה שיינברג: עמ' 17.
6. האמונה החינוכית בצורך להגיע לאוטונומיה דווקא בדרכים הטרונומיות והדגשת הטיפוח האינטלקטואלי והעיצוב של האופי כתנאי לכך עוברת כחוט השני במספר גרסאות של חינוך לאוטונומיה שהופיעו בסוף המאה ה-20, כמו גרסתם של פיטרס והירסט וזו של קרל פרנקשטיין. ראה שיינברג: עמ' 15.

קריאה מומלצת למאמר של נורית בסמן מור

משרד החינוך (2013). "מדיניות לקידום למידה משמעותית במערכת החינוך"

<http://blogs.haaretz.co.il/orkashti/files/2013/08/%D7%9E%D7%A1%D7%9E%D7%9A-%D7%9E%D7%9C%D7%90.pdf>

אתר משרד החינוך, "ישראל עולה כיתה"; עוברים ללמידה משמעותית"

<http://cms.education.gov.il/educationcms/units/lemidamashmaitit/Default.htm>

[המסמך הנמצא בהבניה מתמדת, 5.8.13. גרסה מעודכנת הופיעה ב- 24.12.13]

אבינון, י' (1978). "האם חופש הוא מטרה של החינוך?". עיונים בחינוך (19): 29-38.

דירדן, ר"פ (2008). "אוטונומיה וחינוך", מפנה, במה לענייני חברה (58): 55-62.

שיינברג, ש' (2008). "האם אנו עדיין זקוקים למושג אוטונומיה אישית בחינוך? מבוא ותזוה", בתוך ש' שיינברג (עורכת), אוטונומיה וחינוך; היבטים ביקורתיים. תל אביב: הוצאת רסלינג.

למידה משמעותית בגן הילדים אין חדש תחת השמש

אורית הוד-שמר

ד"ר אורית הוד-שמר היא ראש ההתמחות בגיל הרך וראש פיתוח תכניות אקדמיות חדשות במכללת קיי. במאמרה זה מתייחסת ד"ר הוד-שמר לקריאת משרד החינוך ובוחנת את הגישות השונות באמצעות העבודה בגן הילדים, המקום המשמעותי ביותר לקיומה של הלמידה. כותרת המשנה של מאמרה, השאולה מקהלת, מצביעה על תפיסתה ומעלה מחדש על סדר היום החינוכי את הכיתה הנשכחת ביותר ברוב הדיונים הפדגוגיים - הגן.



ה שנה התבשרנו כי "ישראל עולה כיתה" (פירון, ינואר 2014). האם גם בגן הילדים "עולים כיתה"? האם העקרונות שאותם מבקש משרד החינוך לקדם רלוונטים לגן הילדים?

בביטאון מכון מופ"ת האחרון (פברואר, 2014) הציעו כותבים רבים את פרשנותם למושג "למידה משמעותית". נראה שהמושג לכל הכותבים הוא הרעיון שלמידה משמעותית היא רלוונטית לעולמו של הלומד, תהליך של חוויה המעוררת את הסקרנות, את הדמיון ואת היצירתיות. מטרת מאמר זה לתאר "בזעיר אנפין" את הלמידה המשמעותית בגן הילדים.

חווית הלמידה בגן

גן ילדים הוא המקום שבו קיים מפגש בין מציאות לדמיון, בין משחק ללמידה, בין פנים לחוץ, בין פעילות חופשית למובנת ובין עבודה עצמאית לעבודה מודרכת ומכוונת בקבוצה. התכנים הנלמדים בגן הם מגוונים: מתמטיקה, מדעים, אמנות, מוסיקה, תנועה, שפה, קיימות ועוד. הגנים שונים זה מזה בדגש שניתן לכל תחום, אולם המשותף לכל הגנים הוא החוויה שללמידה. למידה באמצעות משחק, באמצעות חומרים שונים עשירים ומגוונים ובאמצעות פעילות התנסותית, רב-חושית המציתה את הדמיון.

אחד העקרונות המאפיינים למידה משמעותית היא הלמידה מתוך עשייה, התנסות ושימוש



את שמן במגדיר, כותבים את שמן ומבררים מה הן אוהבות לאכול. כך הילדים לומדים רבות על אורח החיים של הציפור בלמידה נעימה ומזדמנת. הגננת מתייחסת לנעשה במוקדים, מתווכת, שואלת שאלות, מכוונת, משיימת, מרחיבה, מציעה, ולעיתים רק צופה ולא מתערבת. הילדים נעים במרחב ופועלים במוקדים לבד או בקבוצה.

הפעילות הקבוצתית השיתופית המתקיימת במרחבי הגן היא אחת מהמאפיינים המרכזיים של הלמידה המשמעותית (גריןפלד, 2014). למידה משמעותית המבוססת על מוקדי למידה קבוצתיים ושיתופיים מופעלת כיום בבתי ספר חדשניים כדי לתת מענה לדרכי העבודה השיתופיות הנפוצות בימינו במקומות עבודה רבים. ביטוי נוסף ללמידה משמעותית בגן הילדים היא הלמידה האינטגרטיבית והאינטר-דיסציפלינארית. "המקצועות" (שפה, מדע, מתמטיקה ועוד) אינם מופרדים כמו במודל הבית ספרי. התכנים נלמדים בהקשר ובזיקה לעולמו של הילד. לדוגמה, ביום ההולדת בגן הילדים, נמצא ביטוי לכל תחומי הלמידה: אנו מונים את מספר השנים (מתמטיקה), אנו מוסיפים עוד שנה ובודקים עד כמה הילד גדל (מושגי זמן). הילדים מציינים וכותבים ברכות (ניצני כתיבה, ביטוי אישי), מברכים (הבעה בע"פ), רוקדים (תנועה), שרים (מוסיקה), מארחים את משפחת הילד החוגג יום הולדת (חברתי), מתכננים יחדיו את רצף הפעילויות ביום ההולדת (קוגניטיבית).

ה"צלצול" ללמידה משמעותית בגן



למידה משמעותית היא חלק מהותי מדרכי ההוראה והעשייה בגן הילדים. אולם בקריאה זו של למידה משמעותית "הצלצול" הוא גם לגנים. גם בגנים יש מקום להתקדם, לשפר ולשנות. כדי שגננת תוכל לעקוב אחר עבודתה, להעריך אותה בצורה יעילה ולשפר אותה בהתאם - עליה להיות גננת מקצועית, בעלת ידע בתחומי דעת שונים ובעלת יכולת לבצע רפלקציה מקצועית ומשמעותית. אנו - במכללות להכשרות מורים - נותנים בידיה של הסטודנטית כלים שימושיים ויעילים לבצע את עבודתה בצורה מקצועית ויעילה. כך עבודתנו תהיה משמעותית בחיי הסטודנטיות, ועבודת הסטודנטיות תהיה משמעותית בחיי הילדים.



"רק במקום שיש בו משמעות - יש תנועה, יש צמיחה, יש כוח, יש חינוך"

(טרופר, 2013, עמ' 101)



קריאה מומלצת למאמרה של הוד-שמר

גלסנר, א' (2014). הוראה שמגבירה את הסבירות לחוות תחושות של למידה משמעותית. ביטאון מכון מופ"ת, 52, 79 - 84.

גריןפלד, נ' (2014). למידה משמעותית בתהליך ההכשרה להוראה. ביטאון מכון מופ"ת, 52, 10 - 13.

טרופר, ח' (2013). מקום בעולם מחשבות על חינוך. תל אביב: משכל.

פירון, ש' (8 בינואר 2014). ישראל עולה כיתה. נאום שר החינוך. נדלה בתאריך 1.4.14 מתוך:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Owl/Hebrew/SarHinuch/DvarHashar/lemida.htm>

בחושים (גלסנר, 2014). הסיבה בגן מזמנת לילדים התנסות חווייתית רב-חושית ומסקרנת. הילדים פעילים ולומדים בכל המוקדים החינוכיים בגן. כך למשל, כאשר הילדים משחקים בגן, הם אף מתנסים בכתיבה, בחשבון ובמדע כחלק בלתי נפרד מהמשחק. במוקד הבנייה, לדוגמה, הם בונים מבנים מלבני בנייה, מתנסים בתכנון ובפתרון בעיות תכנוניות והנדסיות. הם רוכשים מושגים, כמו שיווי משקל, כוח המשיכה, גבוה ונמוך. במוקד המרכול הם קונים ומוכרים, ותוך כדי משחק הם עוסקים במנייה, בחיבור ובחיסור, ממיינים את "הסחורה", כותבים שלטים ומחירים. במוקד המרפאה הילדים בוחרים את התפקידים שאותם הם רוצים למלא, הם יוזמים, הם "בונים" תסריטים, משחקים מתוך המציאות והחוויה האישית שלהם, הם מעבדים חוויות אישיות או דמיוניות. במהלך המשחק הם כותבים מרשמים, שוקלים, מודדים חום, מסבירים ל"חולה" מה עליו לאכול. תוך כדי משחק הם לומדים להקשיב לאחר, להתחלק, לשחק ביחד, להתחשב. הם לומדים זה מזה ומעשירים זה את זה. בחצר הילדים פועלים בארגו החול ורבים מהם אוהבים להכין "עוגות". במהלך ההכנה כל ילד "תורם" מידע לצורך ההכנה (למידה שיתופית), הילדים עורכים ניסויים: מוסיפים מים וחול ומקבלים מרקמים שונים. הם דנים בשאלות, כמו כדי שיהיה ניתן להכין עוגיות - כמה חול להוסיף? כמה מים להוסיף? משחק זה מחזק בקרב הילדים את ההבנה של מוצק ונוזל ושל ההשפעה שיש למים ולחול זה על זה. במקום אחר בחצר ניתן למצוא ילדים העוקבים אחר ציפורים שבאות לאכול ממתקן האכלה שהוצב בחצר הגן. הם מונים את הציפורים, מחפשים



ריאיון עם רבקה בן יעקב יו"ר דירקטוריון מכללת קיי ומנהלת מכללת קיי בשנים 1983 - 1992 תחקיר וריאיון: נורית זיידין

התקנת הכתבה: ערגה הלר; הקלטה וצילום: יורם פרץ

במסגרת ציון שנת השישים למכללת קיי פנתה מערכת "קולות" אל הגב' רבקה בן יעקב, מנהלת המכללה בשנים 1983 - 1992 ויו"ר הדירקטוריון, שתספר על קורות המכללה בימי המיזוג בין סמינר קיי למורים לבין בית המדרש למורים לחינוך גופני. בריאיון שערכה בשלהי חודש מרס 2014 ד"ר נורית זיידין, היסטוריונית, מדריכה פדגוגית מוותיקות המרצים במכללה, בעבר מרכזת ההדרכה וחברת ההנהלה וכיום יו"ר הוועד המנהל של העמותה לקידום פרויקטים בחינוך, בתרבות ובספורט שליד מכללת קיי, נפרש סיפור מרתק השזור בתולדות המדינה כולה ובחינוך בנגב בפרט. סיפורה של בן יעקב הוא סיפור של אישה בעלת חזון בימים שבהם קריירה נשית הייתה בחירה לא שגרתית. זהו סיפור השזור במקורות רבה, בציונות רבה ובעשייה חינוכית מתמשכת.

ב

מכולת שנשרפה, ואז הם עזבו את ירושלים ועברו לדרום תל אביב ליד תחנת הרכבת הישנה. שם אבי החליט שהוא צריך לחזור לעבוד כחלוץ. הוא עבר לעבוד כעגלון עם סוס ועגלה. מתל אביב עברה משפחתה של רבקה לשכונת בורוכוב, שכונת העובדים הראשונה בישראל, ששכנה מחוץ לתל אביב (היום היא השכונה הוותיקה ביותר בעיר גבעתיים): "המעבר שלי לשכונת בורוכוב היה די טראומטי מכמה בחינות. אני למדתי בתל אביב בבית ספר של הזרם הכללי, ושם הייתה הדרת כבוד למורה והיו קמים כשהוא היה נכנס לכיתה. לביה"ס בשכונת בורוכוב, ביי"ס של זרם העובדים, הגעתי בסוף שנת הלימודים בכיתה ב'. כשנכנסתי לכיתה ראיתי שהילדים רצים אצוים וכשהמורה נכנסה אף אחד לא שם לב. שם התלמידים לא קמים כשמורה שואלת אותם שאלה ואפילו לא מצביעים. אבל להפתעתי הם למדו יותר מאתנו. בקריאה ובכל מה שקשור להבעה בכתב הם היו באותה רמה שלנו, אבל בחשבון הם ידעו יותר מאתנו."

עם סיום לימודיה בבית הספר היסודי בחרה רבקה בתיכון המכשיר מורים, סמינר ליונסקי. באותם הימים הלימודים להוראה התקיימו במסגרת תוכנית, אך רק בשנתיים האחרונות ללימודים התקיימו לימודי ההוראה עצמם. את לימודיה בסמינר ליונסקי סיימה רבקה בספטמבר 1946, בסוף תקופת המנדט הבריטי. "תעודת הסמינר שלי נכתבה גם באנגלית, מספרת רבקה, "יכולתי להמשיך ללמוד גם באוקספורד או בקיימברידג'."

"מה עשית אחרי סיום הלימודים?" שואלת נורית ורבקה משיבה: "בספטמבר 1946 התחלתי את עבודתי במושב כפר יהושע בכיתה רבי-גילית, כי במושב לא היו מספיק ילדים לפתיחת כיתה א' חדשה מדי שנה, ובשנים ההן בכל מושב היה בית ספר יסודי.

בקומת המרתף בבניין הראשי של מכללת קיי, הבניין שבו החלה רבקה בן יעקב את עבודתה במכללת קיי, בין ספרי מוסיקה וריקוד, פותחת רבקה בן יעקב ומספרת על ילדותה. היא נולדה בשכונת מאה שערים בירושלים: "הוריי היו משני קצוות. אבי יליד אוקראינה שעלה לארץ ב-1920, אחרי המהפכה שהייתה שם. כשרוב היהודים נדדו ועברו בעיקר לארצות הברית הוא היה מאותם חלוצים אידיאליסטים שעלו לארץ ישראל. אמי הייתה ילידת שכונת מאה שערים בירושלים. סבה של אמי הגיע ב-1871 עם משפחתו וילדיו לארץ. בשנים שיהודים זקנים הגיעו עם משפחתם למות בארץ הם הגיעו כדי לחיות בארץ ויש על כך סיפורים שלמים, כי רעייתו לא רצתה לבוא והוא הביאה בדרך זו. הם התיישבו תחילה בעיר העתיקה והיו מאותה קבוצה שבנתה את מאה שערים. סבתא לא רצתה לעבור לגור במאה שערים בגלל פחד מהערבים. השכונה נקראה מאה שערים כי היו לה הרבה שערים שנעלו בלילה."

על נושא השכלת הנשים במשפחתה מרחיבה רבקה בן יעקב: "אמי גדלה בסביבה שבה חשבו שנשים לא צריכות השכלה. מספיק שתדע לקרוא קצת יידיש ב'צאנה וראנה', ולכן שלחו אותה ל'בלינדע רעבצין', כלומר לרבנית העיוורת שהייתה מלמדת את הדברים בעל פה והיו לה חושים חדים לשים לב מי מהבנות לא מקשיבה. כשמישהי לא הקשיבה היא משכה לא באוזן או משכה לה בצמה. זה היה המקום שאמי למדה בו. אחותה הצעירה של אמי כבר הלכה לבית ספר של אלוונה דה רוטשילד."

אך משפחתה של רבקה לא נשארה בירושלים עוד זמן רב. היא מספרת: "הוריי עזבו אחרי מאורעות 1929. לאבי הייתה חנות

בכיתה שקיבלתי היו תשעה עשר ילדים בני חמש וחצי עד שבע וחצי. זו הייתה בעצם כיתה א'-ב', אך קראו לה 'כיתה א'. שם התחלתי את עבודתי כמורה. "כמה שנים עבדת בכפר יהושע?" שואלת נורית. "שש שנים", משיבה רבקה. "בכפר יהושע הספקתי בשנים האלה להכיר את בעלי [דרור] ז"ל, להתחתן וללדת בן." "ומה קרה אחרי שש שנים?" נורית מבררת. רבקה משיבה: "אנחנו היינו חברים חקלאים בכפר יהושע ולא הצלחנו בחקלאות. אני רציתי להמשיך להיות מורה. בכפר יהושע טענו שאי אפשר שרק בן משפחה אחד יהיה חקלאי, כלומר גם הבעל וגם האישה צריכים לעסוק בחקלאות כדי להצליח. שקענו בחובות והחלטנו לעזוב את החקלאות. אתן דוגמה קטנה לקשיים שלי כחקלאית... היה צריך להאכיל את התרנגולות. בסתיו דרור היה נוסע לחרוש את השדות ולזרוע למשך ימים ארוכים, ואני הייתי צריכה להאכיל את התרנגולות. הן הטילו וניקרו זו את זו וזה היה מראה זוועתי. אני הייתי נכנסת ללול נחרדת שמא אני אראה את המראה הזוועתי הזה, וחמותי הייתה אומרת לי: 'אבל אני לא מבינה, כבר היית צריכה להתרגל למראה הזה.' אבל אני לא התרגלתי אליו. החלטנו לעבור לחיפה וקינינו דירה בשיכון סטלה מאריס, שיכון שבנו אנשי חיל הים אחרי מלחמת השחרור. התחלתי ללמד בבי"ס ממלכתי בחיפה. הבניין של ביה"ס היה בהדר הכרמל. בעבר הוא היה בבי"ס של נזירות והיה בו פרוזדור ומשני צדדיו היו כיתות, כדי שלא יראו את הנזירות עוברות מכיתה לכיתה. הגיע הסתיו וכדי ללמוד עליו צריך לראות אותו, לראות את העננים. אבל אי אפשר היה להוציא את הילדים החוצה לכביש. לביה"ס יש גג, והחלטתי שנעלה לגג ושם אראה לילדים את העננים ו... הרי ככה צריך ללמד לא? כשצלצלו אמרתי לילדים: 'נעלה לגג בשקט'. אבל הילדים רצו בפרוזדור. בגג היה מצוין. ראינו את העננים וחזרנו לכיתה. בהפסקה המנהל קרא לי ואמר לי: 'גברת מהכפר, את זוכרת שבשני הצדדים לומדות פה כיתות?! שמת לב שלא יכלו לנהל את השיעורים?!'".





מבט מתוך הבניין לחינוך גופני אל מגרשי הטניס, שרבקה בן יעקב הזמינה את בנייתם עם כניסתה לתפקיד מנהלת המכללה שבדרך. (צילום: נורית עבדו)

הוא הגיע - עלה לגג ולא היה יכול לרדת. הילדים התחילו לרוץ אלי לחדר המורים ולהגיד 'הוא על הגג ולא יכול לרדת'. יצאתי עם המורים לחצר והיינו אובדי עצות - איך נוריד את הילד הזה מהגג. מישוהו אמר אולי נצלצל למכבי אש. פתאום ראיתי חייל עובר. קראתי לו ואמרתי לו: 'תשמע הילד עלה על הגג, אתה יכול לעזור להוריד אותו?' הוא אמר 'כן, אין בעיה, תעזרו לי עם סולם חלקי, ואני אטפס ואוריד אותו'. הוא עלה והוריד את הילד מהגג. למחרת בהפסקה כינסתי את כל צוות המורים ואמרתי להם: 'רבותיי, את הלקח למדנו. עכשיו כל מורה תורן מקפיד על התורנות שלו ואין פה הקלות'. מאז נעשיתי 'מנהלת'. מילאתי מקום שנתיים. אחרי שנתיים המנהל חזר ואמר לי: 'אני לא יודע איך לומר לך, אבל תביני בעצמך'. הבנתי שהוא לא רוצה שאני אמשיך להיות מורה בביה"ס וגם שאר המנהלים [באשקלון] לא רצו. באותה שנה היה חסר מפקח בצפון המחוז, ואריה סימון מפקח המחוז הציע לי את התפקיד."

"כמה מפקחות היו אז במחוז?" שואלת נורית.
"כשאני נכנסתי לא היו מפקחות כוללות", משיבה רבקה, "היו מפקחות על גני ילדים, על מלאכה, על תזונה. היו נשים בתפקיד פיקוח, אבל לא מפקחת כוללת. מישוהו שאל אותי: 'מה את עושה?' אמרתי: אני מפקחת. 'את מפקחת על גני ילדים?' 'לא'. 'על תזונה?' 'לא, לא, לא...'. 'מפקחת כוללת על בתי ספר?!'. את הקושי בקבלת אישה בעולם גברי חוותה רבקה לא רק מחוץ למערכת החינוך, אלא גם במערכת עצמה: "גם הצוות שלי היה כולו גברי. אני הייתי מפקחת וכל המנהלים היו גברים. אבל בפיקוח הגישה הייתה קלה הרבה יותר לעצם העבודה. לאט לאט הצטרפו נשים לתפקידי ניהול, כמו המנהלת של ביה"ס מבואות בבאר טוביה, אבל בתחילת הדרך אני הייתי המפקחת הכוללת היחידה

תלמידי הכיתה בירושלים שהגיעו מהמעברה לבית הספר. הם גרו בשיכונים, ובגלל זה הוא נקרא 'השיכון הדרומי'. בבי"ס גורדון ארגנתי חברת ילדים, דבר שרציתי בו מאוד. לחברת הילדים היו "מוסדות", והיה לה עיתון יומי. באותה התקופה אריה סימון היה מנהל המחוז והוא בא לבקר, והוא התרשם מאוד כשחברת הילדים התכנסה ואמר: 'שמעתי על חברת הילדים שלכם, וזאת חברת ילדים משמעותית, אבל חסרה לכם ועדת משפטים, או ועדת משמעת. קורה שילדים לא מתנהגים כהלכה, וגם חברת ילדים צריכה לטפל בזה ולא רק המורים'. בחרנו גם ועדת משפטים וזה היה משהו שאני - ולא רק אני, אלא כל צוות המורים והמנהל - טיפחנו כדי לתת לילדים את התחושה שאנחנו בארץ ופה יש דברים אחרים. לימודים יש בכל מקום, אבל פה יש דברים שונים." "אחרי שנתיים מונית למדריכה למורים מתחילים. הייתי המדריכה הראשונה למורים בבי"ס גאולים באשדוד, במושבים ובשדרות. זאת הייתה שנה מעניינת מאוד מבחינתי. אחרי השנה הזאת שר החינוך החליט שמנהלים צריכים לרכוש השכלה אקדמית. המנהלים נשלחו ללמוד שנתיים. והציעו לי להיות ממלאת מקומו של מנהל בית הספר גורדון באשקלון, שנמנה על אותה קבוצת מנהלים."

"למעשה את היית המנהלת הראשונה באשקלון..." נורית מצביעה על ההישג המוצנע בסיפורה של רבקה בן יעקב.
"כן", מאשרת רבקה, "אני חושבת שבצפון ובבאר שבע היו מנהלות, אבל באשקלון לא. אחד המנהלים באשקלון שאל אותי: 'מה אומר בעלך על התפקיד הזה?'". הקושי המשמעותי של רבקה באותה העת לא היה בבית, אלא בחדר המורים. מאחר שהיא מורה אישה שהייתה חברה בצוות הפכה כעת למנהלת ציפו ממנה עמיתיה שתבין אותם ותקל על עבודתם. רבקה מספרת: "יום אחד לא היו מורים תורנים בחצר, וילד אחד - לא יודעת איך

ובפגישות של מפקחים כוללים אני הייתי האישה היחידה. שני דברים אפיינו את תפקידי כמפקחת, מספרת רבקה. כיוון שהאזור שעבדתי בו היה האזור שבו הוקמו המושבים של העלייה החדשה, ישראל השנייה, השתדלתי מאוד ליצור את הקשר לארץ על אף כל התלאות. האנשים במושבים לא היו חקלאים מלידה - הם עברו תלאות - והיו צריכים להתרגל לחיים שונים. לכן - קודם כל חשוב לטפח את הקשר לארץ, למעשה הציוני של יישוב הארץ. הדבר השני היה להביא ללמידה שתאפשר ניעות חברתית. ב"ס צריך לתת את המיטב מבחינת למידה ודרכי הוראה. אחת השאלות הרציניות הייתה איך ללמד קריאה: בשיטה אחת, במספר שיטות, או לשלב ביניהן? רוב המורות שלימדו באזור היו מורות מתחילות. חשוב היה לתת להן את התחושה של הערך של מקצוע ההוראה והאפשרויות והמשמעויות שהוא פותח לפנין כמורות.

"כשדיברתי עם אחת המורות אחרי שיעור קריאה בכיתה א', אמרתי שאפשר לשלב שיטות נוספות לשיטה שהיא עובדת בה. היא אמרה לי 'תגידי, למה באף ב"ס שהייתי בו כסמינרסטית לא ראיתי שהמורה עובדת במספר שיטות, אלא רק בשיטה אחת?'. לכן היה צריך לעורר במורות את האמון ביכולת שלהן לשלב שיטות. לבסוף הגענו למסקנה שאי אפשר להמשיך בשיטה שבכל מושב יהיה ב"ס. בנינו את ביה"ס "מבואות באר טוביה" כבי"ס אזורי לכל ילדי המושבים. אח"כ עבדתי בקריית גת כמפקחת. ניסיתי לבנות את בתי הספר בצורה של עירוב האוכלוסייה, שלא תהיה אוכלוסייה רק מגוון אחד."

"יישבות המפקחים התקיימו מדי שבוע. זו הייתה 'יצירת מופת'. אריה סימון, מפקח המחוז, באמת הביא למחוז הזה, שנחשב מחוז קצת נחשל ביחס לאחרים, בשל המורות הצעירות וצוות הפיקוח... הוא הביא תחושה של אנחנו יודעים מה אנחנו רוצים לעשות ואנחנו עושים את זה מתוך אמונה שהדבר הזה יבנה את המחוז ואת האנשים העובדים בו. אחרי שסימון עזב נכנס עזריאל ניצני במקומו. אחרי שנתיים הוא החליט שברצונו ללמוד לתואר שלישי, והציע לי להיות מנהלת המחוז בפועל. הייתי מנהלת המחוז בפועל שלוש שנים. כשקיבלתי את התפקיד ודיברתי גם עם ניצני וגם עם יוסף ירון שמונה לסגני, סוכם בינינו שיוסף ירון יטפל בבדואים ואני אטפל במגזר היהודי. לכל מקום, וגם למכללה היו מגיעים השיחיים עם כל מיני בקשות - היום כבר לא רואים את זה. הם היו גוף שצריך להתייחס אליו. בקיצור, יוסף ירון מכנס את כל השיחיים ומספר להם שניצני יוצא ללימודים והוא הממונה עליהם. הם התחילו לשטח בפניו את כל הבקשות. היו בקשות שהוא נענה להן והיו בקשות שהוא אמר: 'טוב, על זה אני צריך לדבר עם מנהלת המחוז'. השיחיים אמרו לו: 'אם צריך לדבר עם מנהלת המחוז - אנחנו נדבר עם מנהלת המחוז. פה אין עניין של גברים ונשים, אם היא המנהלת אז היא הסמכות."

"כמנהלת המחוז שכולל את אילת ואז הוא כלל גם את חצי האי סיני, נסעתי יחד עם אליעזר שמואלי [מנכ"ל משרד החינוך אז] עד אופירה, כי באופירה היה ב"ס יסודי שמונה שנתי אבל לא היה ב"ס תיכון. הם רצו שנפתח שם ב"ס תיכון. לא יכולתי לתת תשובה לבקשה, ולכן ביקשנו משמואלי מנכ"ל המשרד לבוא. הייתה חגיגה גדולה והתושבים התחילו לשטח את כל הבקשות. שמואלי ענה: 'אפילו אם אני אקח טייס עם מטוס ואתן לו כובע מזהב והוא יטיס יום יום את הילדים שלכם מאופירה לבאר שבע זה יעלה לי פחות מאשר יעלה לי ב"ס תיכון באופירה'. התושבים נשאר המומים ובי"ס תיכון לא קם באופירה."

"אני רוצה לשאול על דבר נוסף, שם אני נפגשתי אתך, לראשונה, בתפקידי כאחת משתי עורכות עיתון המחוז, מבקשת נורית,

"העיתון שהמחוז הוציא היה דבר שלא היה מקובל בארץ, עיתון 'הדים', מבהירה רבקה.

רבקה מזכירה את עיתון חברת הילדים, ומחייכת כשהיא אומרת שלא מפתיע שבחרה להוציא עיתון כשהייתה ממלאת מקום מנהל המחוז: "כשהגעתי למחוז חשבתי שיש צורך שאנשים יביעו את עצמם בנושאים שונים בעיתון. התהליך הזה של כתיבת והוצאת עיתון - זה היה משהו שונה."

"האם בתקופה הזאת התחילו הקשרים שלך עם הסמינר [=מכללת קיי]? שואלת נורית.

"היה קשר מסוים, משיבה רבקה, "כי רוב המורים שלנו במחוז היו בוגרי המכללה. באופן פורמלי היו מזמינים את המחוז למסיבות סיום השנה. כבר אז התרשמתי מהמסיבות בסמינר. במסיבות בבתי הספר היו נהוג למחוא כפיים ולשיר בקול רם, ואילו בסמינר בטקס הסיום שמעתי מקהלה ששרה שירה מצוינת נעימה לאוזן בקול נמוך ותרבותי, כל הטקס כולו היה ברמה מרשימה מאוד, והחלק המוסיקלי היה מקסים. כל שנה התרשמתי מחדש מהטקס.

זה היה פחות או יותר הקשר שלנו עם הסמינר."

"סיימת את העבודה כממלאת המקום של ד"ר ניצני ומה קרה אז?" דורשת נורית. בתשובה לשאלה צוחקת רבקה: "קרה מה שקרה כל פעם... התפקידים שמילאתי היו תפקידים של ממלאי מקום, אז מילאתי מקום מנהל בית הספר למורים בכירים בירושלים. מפקחת הייתי בתפקיד מלא, ויצאתי לחופשה של שנתיים וסיימתי תואר ראשון באוניברסיטה העברית בחינוך ובפילוסופיה, ובשנים שעבדתי כממלאת מקום מנהל המחוז כבר למדתי לתואר שני באוניברסיטה העברית. איזה תפקיד יכולתי למלא במחוז כשניצני חזר?! מילוי מקום של מנהלת בית הספר להשתלמות מורים בכירים בירושלים. שלוש שנים מילאתי את התפקיד הזה. שוב היה זה תפקיד מעניין מאוד."

נורית אינה מוותרת: "את מסיימת תפקיד נוסף, שלוש שנים מילאת מקום - מה קורה אז?" רבקה שותקת קמעה, מרכינה ראשה, מהנהנת ומשיבה: "אולי זה השבר הגדול של חיי. אולי אפילו הטיפשות הגדולה של חיי." ברגע זה מחייכת רבקה וממשיכה לספר: "ניצני יוצא לגמלאות ומוציאים מכרז למשרת מנהל מחוז הדרום, וזו כבר משרה קבועה. אני עדיין לא סיימתי את התואר השני ולמכרז הזה ניגש גם עמרם מליץ. שר החינוך אז היה זבולון המר, והוא רצה את מליץ בתור מנהל מחוז. לא היה טעם לגשת למכרז הזה. אבל ניגשנו שלושה אנשים למכרז: מליץ, מנהל מחלקת החינוך של ערד ואני. ניצני ואיזיק וולבר הם ששכנעו אותי להגיש מועמדות ולגשת, היה ברור לכל אדם שענינו בראשו שאני לא אזכה במכרז. בגלל שזה היה כל כך ברור לי, הייתה לי הופעה גרועה מאוד בפני הוועדה [לבחירת מנהל המחוז] כי הייתי לחוצה מאוד. אבל המר היה אדם שעשה את מה שהוא חשב שצריך לעשות והוא לא זרק אנשים. אז הוא הציע שאני אעבור לעבוד בפרויקט אחר [במזכירות הפדגוגית], שיעל פבזנר הייתה אחראית עליו."

"יעל פבזנר היא סיפור מיוחד בפני עצמו, מאשרת נורית, "לפני שהיא הגיעה לעבוד במערכת החינוך היא עבדה בשב"כ, הגיעה לתפקיד של סגן ראש השב"כ. אח"כ היא עברה לחינוך."

"כן, היא הייתה אישה מקסימה מאוד, מסכימה רבקה עם נורית, "אבל הפרויקט היה מאכזב מאוד. הייתה לי שנה קשה. המשכנו לגור באשקלון ונסעתי הרבה לירושלים. אחרי כמעט שנה, לקראת חודש יוני, כשאני תוהה מה לעשות מגיע אלי ד"ר יעקב שלהב, המפקח על הסמינר ומספר לי שמנהל הסמינר ד"ר אפרים בראון [1976]

◀◀ [1983] רוצה לצאת לשנת שבתון והוא מבקש שאני אמלא את מקומו לשנה. אני כבר הייתי שבעה ממילויי מקום. אמרתי: לא, את התפקיד הזה אני צריכה לשקול, אבל מילויי מקום לשנה אני דוחה. ד"ר שלהב הלך ויעל אמרה לי: 'מה הוא בא לקחת אותך?' אמרתי לה: 'תראי, יעל, במערכת יש צרכים מגוונים. אם הוא בא להציע זכותו, זכותי להחליט אם כן או לא, וגם את יכולה לומר את דעתך.' לא חלפו שבוע שבועיים ושלהב שוב צלצל



לעבור. זה לא היה פשוט. גם לרכוש את האדמה וגם לדאוג שתהיה תרומה מהסוכנות היהודית. בסופו של דבר בנינו, ועל אף כל ההתנגדויות התחלנו להפוך משני סמינרים למכללה אחת."

על התחום האקדמי מספרת רבקה: "רצינו להפוך כמה שיותר מהר למכללה אקדמית, כי במרכז הארץ התהליכים כבר רצו. אמרנו שיש לנו שכנים, בואו נבנה עם אוניברסיטת בן-גוריון תכנית לימודים משותפת שתעניק בסופו של דבר תואר אקדמי למורים בנוסף לתעודת

הוראה. השקענו בזה די הרבה עבודה עם פרופ' גורדון, פרופ' אקרמן ופרופ' פינגר. חשבנו על כל מיני אפשרויות. דויד אוחנה [בוגר מצטיין של הסמינר בשנת תשי"ח (1957), מורה ללשון ולתנ"ך בסמינר משנת תשכ"ד (1964), וסגן מנהל המכללה בשנים 1986 - 2002 עד צאתו לגמלאות] ליווה אותי בכל הדרך הזאת, כי הוא גם לימד במחלקה לחינוך באוניברסיטה. בזכות דויד ידענו מה קורה באוניברסיטה - היה לנו קשר טוב מאוד. ההחלטה הייתה שבמכללה יהיו לימודי ההכשרה ובאוניברסיטה יהיו הלימודים האקדמיים. התעוררו שאלות, כמו איזה משקל יהיה לכל צד בהכשרת המורה. מבחינה טכנית אמרנו שאין בעיה, יהיה פה 'שאטל' כמו במלון שייסע כל היום ממכללת קיי לאוניברסיטה ומהאוניברסיטה לקיי והתלמידים יוכלו להגיע אליהן בקלות. בעיה נוספת בה התלבטנו הייתה הכשרה של מורה בעל הכשרה אקדמית, בדגש על מורה. עלתה השאלה האם הלימודים האקדמיים לא ייתפסו את העניין העיקרי ואז לא נגיע למטרה וליעדים המתאימים לצרכים ולבעיות של מערכת הכשרת המורים. התלבטנו מאוד. בסופו של דבר האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך הגיע למסקנה שזאת לא הדרך, וגם האוניברסיטה הגיעה לאותה מסקנה. העניין לא יצא לפועל." "האופציה הזו ירדה והאופציה השנייה שעבדנו עליה עם פרופ' דויד גורדון וחיים פריימן מנהל המסלול לחינוך גופני, הייתה לשלב קורסים של האו"פ במכללה - התלמידים ייבחרו את הקורסים האקדמיים של האוניברסיטה הפתוחה בהתאם למסלול שלהם בנוסף להכשרה להוראה של המכללה ואלו ייתנו את הפן האקדמי. כשהתלמידים התחילו ללמוד את הקורסים של האוניברסיטה הפתוחה ראינו שהקורסים דורשים שעות עבודה רבות, והתלמידים שהיו צריכים להתכונן גם לשיעורים בהוראה לא הצליחו לעמוד בעומס. לכן גם האופציה הזו ירדה מהפרק ונשארה האופציה של אקדמיזציה של המכללה. ולשם כך היה צריך להכין תכניות לימודים מתאימות, להוסיף שנת לימוד רביעית, לקבל את האישור של הות"ת. היה צריך לדאוג גם לקידום ההשכלה של המורים במכללה, שיהיו מספיק בעלי תואר ד"ר שיכולים ללמד לתואר B.Ed. אנחנו התחלנו לעבוד על תהליך זה, אבל מי שסיים את העבודה הזאת היה פרופ' שלמה בק [נשיא מכללת קיי, 1992 - 2009]."

שהוא רוצה לדבר אתי. הוא בא ואמר: 'אנחנו' כלומר דב אייזן, מנהל האגף להכשרת עובדי הוראה וד"ר שלהב, 'דיברנו עם המנהל [ד"ר בראון] ואמרנו או שאתה נשאר ולא יוצא לשנת שבתון או שאתה יוצא ואנו מציעים לך לקבל את ניהול המכללה. ד"ר בראון החליט לעזוב ואנחנו מציעים לך לקבל את המכללה. הפעם תשובתי הייתה חיובית. אז הוא סיפר לי כי המוסד עדיין אינו מכללה אלא סמינר, ויש עניין עם בית המדרש למורים לחינוך גופני, הם צריכים להתאחד והם לא רוצים. וגם סמינר המורים, סמינר קיי, לא רוצה. התפקיד שלך הוא לבנות את המכללה - הבניין קיים את צריכה להכניס בו את האנשים ולדאוג שבית המדרש והסמינר יתאחדו למכללה.' אני הכרתי את הסמינר, את הבניין שבפאתי העיר [=הבניין הראשי היום]. צלצלתי לאפרים לקבוע פגישה להעברת המוסד. אפרים אמר לי: 'במוצ"ש אני עוזב את הארץ. אוכל להיפגש אתך רק ביום שישי הקרוב.' אני בבעיה. חודשיים קודם לכן סיכמתי עם בתי שאטפל בילדיה כשהיא תצא ביום הזה לחופשה מטעם הצבא. אפרים ואני קבענו להיפגש ביום שישי בבוקר, אבל אמרתי לו שאני צריכה לאסוף את הנכד שלי מהגן ואת הנכדה מהמטפלת והוא אמר: 'הכול יהיה בסדר.' כשהגעתי ראיתי שהוא זימן את כל ההנהלה! ובמקום לדבר איתי כמנהל למנהל, ההנהלה מוסרת לי דיווחים, ואני מסתכלת על השעון, מתי הדברים כבר יזוזו?! בקיצור, השיחה שלי עם אפרים ארכה שלושת רבעי שעה. בתי גרה אז בפלמ"חים, והנכד שלי חיכה לי במעון שבמושב ליד הבסיס, ושם הלימודים מסתיימים באחת. תארו לעצמכם את הטיסה שלי. מצאתי את הנכד שלי בגן הסגור, יושב מבוש בפניה. אני לא הבנתי איך הגנת השאירה אותו במצב זה. אני לקחתי אותו, ואף על פי שאני לא אימא או אבא, אלא הסבתא הוא שמח. נסעתי לבסיס למטפלת. והנכדה שלי בוכה... זה היה יום של סיוט. אחרי הצהריים הם נרגעו והכול הסתדר. זו דוגמה למה שקורה לסבתא, אישה, העומדת לקבל תפקיד חדש."

הכניסה לתפקיד החדש כמנהלת המכללה שבדרך הייתה רצופה קשיים גם בתחום הטכני: "הדבר הראשון שהייתי צריכה הוא לבנות אולם ומגרשי ספורט כדי שהמדרשה למורים לחינוך גופני תוכל לעבור לשטח של מכללת קיי. בלי אולם ומגרשים אין תנאים

הערכה בלתי פורמלית שמשלבת הערכה עצמית והערכה בין עמיתים

ד"ר אמנון גלסנר הוא ראש לימודי החינוך, ראש ההתמחות לחינוך בלתי פורמלי, מרצה ומדריך פדגוגי במכללת קיי. ד"ר גלסנר הגה וערך את המדור "במת דיון" בגיליון הקודם ובגיליון זה. המדור מוקדש לעיון בסוגיית ההערכה של החינוך מהיבטים שונים.

האם צריך הערכה ואיזו הערכה?

אמנון גלסנר

אני שואל את עצמי וגם אחרים האם אפשר לחיות בעולם ללא הערכה בכלל; עולם שבו בני האדם לומדים ופועלים לקידום עצמם, החברה והסביבה ללא צורך בהערכה כלשהי. האם ניתן לקדם משהו או לכוון ליעד כלשהו ללא ממד של הערכה ברקע? במובן זה, טרם מצאתי תחליף להערכה כמנגנון שנותן ערך לדברים ובכך מנווט את החיים האנושיים.

חווית ההערכה הפורמלית שקיימת במערכת החינוך הפורמלית נתפסת כחוויה של היבחנות על ביצוע והפגנת ידע, על יכולות ועל כשרים. לצד הערך החשוב שיש למודעות העצמית של האדם למצב הידע, ליכולות ולכשרים שלו, חוויה כזו גם עלולה לתייג, לתסכל, להכביד, לרפות ידיים, להמעיט בתחושת המסוגלות, למסגר ולמסמר.

נשאלת השאלה האם וכיצד ניתן לצמצם את חווית ההערכה כגורם מעכב ומדכא ולהגביר אותה כגורם מצמיח ומקדם. בעקבות הדברים שכתבו עמיתיי ואחרים בהתייחסם להערכה בחינוך ובעקבות עיסוקיי בתחומים של חשיבה בלתי פורמלית וחינוך בלתי פורמלי בשנים האחרונות, עלה במחשבותי שייתכן שאחת התשובות לשאלות הללו טמונה ביצירת הערכה בלתי

פורמלית יותר בטבעה ובמאפייניה, כזו שמותאמת לחשיבה דיאלוגית ולרוח הקוד של החינוך הבלתי פורמלי (כהנא, 2007).

ביטויים אפשריים להערכה בלתי פורמלית של מורים או מורים בדרך

הערכה בלתי פורמלית עשויה לבוא לידי ביטוי הן ברמת זיהוי היעדים והמטרות בחינוך הן ברמת הביצוע להשגתם. ברמת זיהוי המטרות והיעדים הייתי מייחל לסיטואציות שבהן, למשל, מנהל בית ספר יושב עם מורה בבית ספרו ומשוחח עמו שיח רפלקטיבי דיאלוגי על השאלה: מהם החלומות או המטרות של המורה כאיש חינוך? כמעריך או כמזמן יצירת ערך או משמעות, המנהל יוכל להציע למורה סיוע בבחינה ובהערכה של המטרות והחלומות החינוכיים שלו ובקידום יישומם. כל זה ברוח הדיאלוג המפרה (עזר, 1998). המנהל יכול גם לשאול את המורה על מה הוא רוצה שהמנהל כמעריך יתבונן ויחשוב עליו. כשהוא נחשף לתכנון או להכנה ולביצוע של ההוראה המוערכת?

זה סוג של הערכה ברוח בלתי פורמלית מעצבת ומשתפת. הערכה זו עשויה לשמש חלופה ראויה להערכה פורמלית הנעשית על פי טבלת קריטריונים וסטנדרטים להערכת ההוראה,



רמת דיון

◀◀ כמו של הערכת תכנון מערך השיעור והביצוע שלו ביחס לתכנון (ראו כלי להערכת מורים של ראמ"ה ומשרד החינוך מ- 2011).¹ איזה ערך של הערכה על פי טבלה כזו יש ללמידה מזדמנת שעשויה להיות משמעותית מאוד בגלל רעיון מעניין שמעלה תלמיד, רעיון שמזמין עצירה של מהלך השיעור המתוכנן? איזה ערך יש מצד אחד לכך שהמורה מתבקש להישאר צמוד לסטנדרטים ומצד שני הוא גם מתבקש לגלות גמישות ויצירתיות בהובלת מפגש הלמידה (השיעור) ובהתאמתו לעניין, לסקרנות, לכישורים ולנקודות החוזק של כל תלמיד או של קבוצת תלמידים?

של המוערך בהערכה עד להעברת האחריות להערכה אליו. למשל, תלמיד או קבוצת תלמידים יכולים לחשוב מהן מטרות ויעדי הלמידה שלהם כדי לבצע משימת למידה; להפיק פרויקט או מחקר, להתמודד עם שאלה או עם תופעה, או לקדם תוצר לטובת הקהילה. בהתאם ליעדים שנקבעו לתהליך הלמידה ולתוצריו, תלמידים יחשבו על שאלות להערכה, כגון למה תיחשב עבורנו למידה ראשונית ראויה? למה ייחשב תוצר ראוי? מהן הנקודות שעל פיהן יש להעריך את תהליך הלמידה האישית או המשותפת שלנו?

החשיבה סביב ניסוח קריטריונים ואינדיקציות להערכת שלבי הלמידה והעבודה ולהערכת תוצרי התהליך מערבת את הלומדים, מקדמת את הלמידה ומטילה עליהם את האחריות. בשלב זה זוהי הערכה מעצבת. כשהתלמידים מעריכים את תהליך הלמידה ותוצריו על פי הקריטריונים שהם בעצמם עיצבו הם כבר בשלב של הערכה מסכמת.

המורה מעריך את ההוראה שלו, והתלמיד או קבוצת תלמידים מעריכים את הלמידה שלהם על פי מדדים וקריטריונים שהם בעצמם עיצבו קודם לכן. התפקיד של המעריך הוא יותר לשקף מאשר למשב. תפקידו לאפשר ולהזמין הערכה עצמית, לשאול שאלות הבהרה או חשיבה, להציע חלופות לדרכי חיפוש ולהתמודדות עם קשיים שצצים בדרך ולא להציע פתרונות מן המוכן. המעריך יתאר את מה שצפה בו בלי לשפוט או לפרש. הוא יבקש מהמוערך לפרש את הדברים בעצמו. בשלב מאוחר יותר הוא יכול להציע חלופות אפשריות אחרות לפרשנות ואף את הפרשנות שלו. הוא יבקש להבהיר את מה שלא בהיר דיו ולפרט את מה שלא מובן מאליו כדי ללמוד על מה וממה שהתרחש.

כך למשל, גם ראוי בתהליך הערכה לעודד למידה ממה שנתפס או נמצא כטעות, כשגיאה, כמכשול, כקושי או כחסם. ההערכה והלמידה סביב טעות תיעשה בדרך של דיאלוג בין שותפים ללמידה וללא היררכיה המשתמשת בסמכות. זהו דיאלוג המנסה לברר מהם המקורות האפשריים לטעות, כיצד להימנע מהטעות וכיצד להתמודד אתה. המטרה היא להפוך את הטעות למנוף ללמידה. במובן זה תהליך ההערכה הוא בעצם תהליך של למידה.

לא פחות מכך גם ראוי וחשוב לכוון לתהליכי הערכה של הצלחות (אלנבוגן פרנקוביץ, רוסו ורוזנפלד, 2011) גם ברמה של תחקור פתרון מוצלח של

כשמדברים כיום על תפיסת מקצוע ההוראה כאומנות מול פרופסיה, ההתאמה, הגמישות והיצירתיות הן התכונות האומנותיות הנדרשות. ההון האינטלקטואלי שנדרש כמטען חיוני של איש החינוך משמש תנאי הכרחי, אם כי לא מספיק, לפיתוח תכונות אלו.

ביטויים אפשריים להערכה בלתי פורמלית בין מורה לתלמיד או לקבוצת תלמידים

הערכה של מנהל למורה או של מאמן הוראה או מדריך פדגוגי למורה שבדרך דומה להערכה של מורה לתלמידו או של מורה לקבוצת תלמידים.

המטרה בהערכה בלתי פורמלית כזו היא לייצר שותפות ומעורבות





רמת דייוו

תלמידים ובעלי עניין אחרים (כמו אנשי קהילה) כדי להפוך את תרבות בית הספר לתרבות של ארגון לומד (סנג'י, 2004). גם כאן תהליכי ההערכה נתפסים כתהליכים מאפשרי למידה. בתי ספר יכולים ללמוד כארגון מההצלחות הפדגוגיות והארגוניות של מורים, של מרכזים, של מנהלים, של צוותים ושל תלמידים. בבתי ספר מצטבר ידע פדגוגי וארגוני רב שנותר בדרך כלל סמוי ובלתי שמיש. תהליך הערכה המלווה בלמידה ובניתוח של הידע הפרקטי המצטבר הזה והפיכתו לגלוי ישמש מנוף לקידום רמת ההתנהלות הבית ספרית. הערכה כזו עשויה לקדם את הידע הארגוני יותר מכל השתלמות מוסדית שמארגנים גורמים חיצוניים לארגון.

מורים המשתפים את עמיתיהם ברעיונות ובעשייה שלהם לפני מפגשי למידה, במהלכם ובסיומם מקיימים הערכה שמקדמת למידה ארגונית. שיתוף עמיתים כזה עשוי לסייע להם להעריך את מה שהם מבקשים שיעריכו. שיח בין מורים על רעיונות ועל העשייה האוטנטית שלהם מעלה את הסבירות ללמידה משמעותית יותר של רעיונות ושל פעולות לקראת העתיד. הוא מקדם את הרלוונטיות של הלמידה הארגונית שלהם, וכפי שכבר הזכרנו קודם, הוא עשוי להגביר את תחושת האוטונומיה, תחושת המסוגלות ותחושת השייכות של אנשי החינוך לארגון.

דוגמה לתהליך הערכה אירגוני כזה היא תהליך כיוונון הפרויקטים (tuning project) שנעשה ברשת בתי הספר "הייטק היי" בסן דייגו. זה תהליך שבו צוותי מורים שיוזמים או מובילים פרויקטים לימודיים בכיתותיהם מזמינים את עמיתיהם להעריך את הפרויקטים שלהם בשלבי העבודה השונים. למשל, הם מוזמנים להעריך אותו בשלב ראשוני של הגייתו, בשלב של תכנון מתקדם שלו, בשלב של הפקתו וביצועו ובשלב שבו הוא הסתיים. את הכיוונון מנחה מורה שאינו שותף לצוות הפרויקט, והוא מנוהל על פי השאלות שצוות הפרויקט מבקש להעלות כדי שהעמיתים יסייעו לו בשיפור ובקידום הפרויקט. הצעה מפורטת יותר לתהליך כיוונון כזה מופיעה במדריך למורה: מעשה חושב (פאטון, 2012).

תרגיל או בעיה. למשל במהלך ההערכה של הצלחה יתחקרו תלמידים על מה ואיך הם עשו וחשבו כדי להצליח במשימות שלהם. מן הסתם התלמידים שהצליחו יעשו מודעים יותר ויותר לאסטרטגיות החשיבה והפעולה שלהם שעשויות לעזור להם להצליח במצבים אחרים. גם תלמידים אחרים יוכלו לשקול ולאמץ פעולות או דפוסי פעולה דומים שיסייעו להצלחה עתידית שלהם. כמו שראוי לקדם הערכה עצמית, כך גם ראוי לקדם הערכת עמיתים בין התלמידים. זו הערכה שהמוערך (או המוערכים) כמו בהערכה עצמית מנסח בעצמו שאלות להערכה שיקדמו את עבודתו ואת תוצריה. בשלב הבא הוא (או הקבוצה) מזמין עמיתים ומבקש לשוחח עמם על השאלות שהזמין. ארחיב על כך קצת בסעיף העוסק בהערכה ברמת הארגון.

יש להדגיש שכאשר תכלית הלמידה היא הפקה של תוצר שצריך לעמוד בתקן בטיחות, למשל, חייבת להיות גם הערכת מומחים המשתמשים בסמכות הידע המקצועי שלהם כדי להעריך את התוצר. הערכה בלתי פורמלית כזו על ביטויה השונים מקדמת מענה לצרכים רגשיים בסיסיים של מורים ושל תלמידים (Deci & Ryan, 2002). היא עונה על הצורך באוטונומיה. תלמיד או מורה אוטונומיים יכולים לחשוב ולהחליט על מה הם רוצים שיעריכו אותם, והם יכולים גם להעריך את עצמם. הערכה כזו עונה על הצורך לתחושת מסוגלות, תחושה המאפשרת לסמוך על היכולת שלהם, להעריך את עצמם ולהשתתף בהערכת עמיתיהם ובמיוחד להעריך את ההצלחות שלהם, ללמוד מהן ולא להתייחס אליהן כמובנות מאליו. התהליך מאפשר לזהות נקודות חוזק ולהתייחס לקשיים או למגבלות בדרך שניתן ללמוד ולצמוח מהם. הערכה כזו גם עונה על הצורך לשייכות ולקשר - תלמיד או מורה מרגישים שייכים וקשורים למקום שבו מכבדים אותם, את הרעיונות ואת העשייה שלהם ואת יכולתם להעריך אותם.

ביטויים אפשריים להערכה בלתי פורמלית ברמת הארגון

הערכה פרטנית של תלמידים או של מורים דומה להערכה של מוסדות או של ארגוני חינוך, כמו בתי ספר. נקווה שיותר בתי ספר ילמדו לקיים הערכה משותפת ומשתפת מורים, הורים,

קריאה מומלצת למאמרו של אמנון גלסנר

אלנבוגן-פרנקוביץ, ש', רוסו, ל', רוזנפלד, י' (2011). "כזה ראה והתחדש...": דפוסי הפצה והטמעה בגוף ניסויים ויזמות ומרכזי הפצה, באמצעות: "למידה מהצלחות"-המתודה הרטרואספקטיבית. מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים. נדלה ב- 2/4/2014

<http://brookdaleheb.jdc.org.il/?CategoryID=156&ArticleID=263>

כהנא, ר' (2007). נעורים והקוד הבלתי-פורמלי, תנועות נוער במאה העשרים ומקורות הנעורים הפוסט-מודרניים. הוצאת מוסד ביאליק, ירושלים, פרק 2, עמ' 21 - 37.

סנג'י, פ"מ. (2004). הארגון הלומד. תרגם מאנגלית: ב. קורות. מטר. תל אביב.

עזר, ח' (1998). דיאלוג מפרה בהנחיה רפלקטיבית: אמצעי להעצמה ולשינוי בסיס הידע. בתוך: רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות המורה (עורכים: מ. זלברשטיין, מ. בן פרץ, ש. זיו), עמ' 303-323, מכון מופ"ת. תל אביב.

פאטון, א' (2012). מעשה חושב: למידה מבוססת פרויקטים. המדריך למורה. תרגם ע' פלג וא' סדובסקי. התיכון שליד האוניברסיטה העברית. ירושלים. נדלה ב- 2/4/2014

<http://gifted.cet.ac.il/CETHandler.ashx?n=CetEntities.FileViewer&i=7b6c26a9-ffd0-426d-b508-19d6c9d151f1&id=114829>

Deci, E., & Ryan, R. (Eds.). (2002). Handbook of self-determination research. Rochester, NY: University of Rochester Press.

יורם אורעד הוא המנהל הפדגוגי של "שלובים", הרשת החברתית של מכון מופ"ת. אורעד מפתח תכניות לימודים בתחום המדעים, כותב מאמרי מדע פופולארי ומחבר סיפורי מדע בדיוני.

ה

ערכה בתחום החינוך היא הליך קריטי ורצוי שהיא תהיה שוטפת, יעילה ומלווה למידה באופן תדיר ורצוף. חשוב גם שהיא תהיה מדויקת ומותאמת ללומד. אבל באלו כלים כדאי לבצע הערכה בתחום החינוך בכלל ובפרט כאשר מדובר בהכשרת מורים ובהכשרתם של מורים המתכשרים להוראה? לשאלה זו חשיבות גדולה במיוחד כאשר מדובר על הערכה מעצבת, הערכה הרואה את תהליך ההערכה לא רק כדיווח על רמת הישגיהם של הלומדים, אלא כתהליך שמטרתו נתינת משוב לקידום הלמידה. בהערכה מעצבת יש התמקדות בתהליך הלמידה עצמו. מטרתה היא להביא את המשתתפים במעשה ההוראה והלמידה - תלמידים ומורים לתכנון עשייתם בעצם התרחשותה. במסגרת עשייה זו הם מציבים יעדים, בוחנים באיזו מידה הם הושגו ומאתרים נקודות חוזק, נקודות חולשה ועוד. זוהי תרבות הערכה המכוונת את המורים ואת התלמידים כאחד לאתר ולאסוף ראיות לעשייה החינוכית שלהם ולשפוט אותן. אחד הכלים הראויים ביותר לקיומה של הערכה שוטפת, יעילה ומדויקת הוא הבלוג. הבלוג (Blog) הוא מעין יומן אינטרנטי, המנוהל בדרך כלל בידי אדם יחיד, ובו הוא כותב על אירועים, מציג פרשנויות שלו וחומרים אחרים, כגון סרטים, תמונות ותרשימים. כותב הבלוג מכונה בלוגר (blogger). אוסף של קהילת בלוגים מכונה בלוגוספירה (Blogosphere). במאמר זה אתאר את תרומת הבלוג בתחום ההערכה בחינוך ובתחום ההערכה בהכשרת המורים בפרט, בין היתר תוך התבססות על ניסיוני בהפעלת בלוגים בתחום החינוך ועל מחשבות ותובנות שלי בסוגיה זו.

סוגים של בלוגים בתחום החינוך ושימושם בהערכת תלמידים

קיימים דגמים שונים של בלוגים בתחום החינוך ובהם (סלנט, 2008):

בלוג עצמאי: לכל סטודנט או תלמיד המשתתף בקורס או לומד מקצוע מסוים יש בלוג משל עצמו. הבלוג מקושר לבלוגים של סטודנטים אחרים ולבלוג של המורה או של המרצה.

בלוג מרצה: המרצה הוא היחיד שמנהל בלוג. הסטודנטים קוראים בבלוג ומגיבים להודעות ולהתייחסויות המצויות בו, שכתב המרצה.

בלוג כיתתי שיתופי: בלוג משותף לכל המשתתפים בתהליך הלמידה, למשל במהלך קורס. המרצה והלומדים כאחד, יכולים להעלות אליו חומרים, להגיב בו ולשתף מידע.

בלוג צוותי: קבוצת תלמידים הלומדים יחד מנהלים במשותף בלוג המשמש חלק מפרויקט או חלק מקבוצת למידה במסגרת למידתם.

בלוגים מנוצלים לשימושים שונים בחינוך. סטיבן דאונס (Downes, 2004) מציג חמישה שימושים חשובים של בלוגים בחינוך. שלושה מהם בעלי פוטנציאל רב לשמש לצרכים של הערכה:

הבלוג כמארגן של דיוני כיתה: במקרה זה, הבלוג משמש לארגון דיונים הנערכים במסגרת הכיתה. אפשר, למשל, לארגן את הדיונים לפי נושאים, לפי שאלות, לפי משתתפים, לפי שאלות שעלו, לפי מסקנות או לפי קריטריונים אחרים. **הבלוג כמארגן סמינרים כיתתיים וכמציג סיכומי קריאה:** במקרה זה מציגים את הסמינרים של התלמידים וחומרי קריאה מסוכמים. הדבר מקל על הערכת הלמידה הן של התלמיד בידי המורה הן של התלמיד בעצמו. שימוש זה מעלה דוגמה אפשרית הנוגעת להערכה: מעקב של המורה אחר התפתחותם של התלמידים במהלך הזמן והצעת כיוונים עבורם או קיום דיאלוג עמם לאחר/בזמן קריאת החומרים שלהם. דוגמה אפשרית אחרת: התלמידים יכולים לעקוב אחרי ההתפתחות של עצמם ולאחר ליקויים וקשיים בעבודתם ולהתמודד עמם.

שימוש בבלוג כחלק מחובת הלמידה של תלמידים: במקרה זה, כל אחד מהתלמידים נדרש לפתוח בלוג משל עצמו ובו הוא כותב דברים שונים הקשורים ללימודיו. למשל, הוא עשוי לקרוא ולהעלות את מחשבותיו אחרי שקרא מספר מסוים של פרקים.

תרומת הבלוגים להערכה בהכשרת מורים

נראה שבלוגים עשויים לתרום להערכת למידה בכלל ולחינוך הגבוה בפרט. לענייננו, להערכת למידה בהכשרת מורים ובמיוחד בהכשרת מורים חדשים, דהיינו אצל סטודנטים המתכשרים להוראה.

אחת התרומות האפשריות שלהם בהקשר זה נעוצה בפוטנציאל שיש להם בעידוד הסטודנטים לפתח את קולותיהם האישיים בנוגע לסוגיות שונות. סוגיות אלה יכולות להיות סוגיות כלליות הנוגעות לתחום הלימוד שלהם או סוגיות הנוגעות לפרקטיקה של הלימוד ועבודת ההוראה שהם לומדים לעשותה במהלך לימודיהם. ההתרשמות מקולות הסטודנטים כפי שהיא באה לביטוי בבלוג הסטודנט עשויה לסייע למרצים ולמאמני ההוראה (או בשמותיהם האחרים - מדריכים פדגוגיים או מדריכים דידקטיים) לעקוב אחרי תהליך הלמידה של הסטודנטים שלהם. המרצים ומאמני ההוראה יכולים ללמוד על בעיות הסטודנטים באמצעות הבלוגים, לזהות היכן הם מתקשים, ללמוד על קצב למידתם ועוד. הבלוג מאפשר למרצים לקיים זאת בצורה יעילה וגישה יותר מאמצעים אחרים ובהם אמצעים אינטרנטיים (כגון



רשת דיון

הערכה באמצעות האינטראקציה של הסטודנטים עם אחרים היא עוד אלמנט חשוב בהערכה בהכשרת מורים ובהכשרת מורים חדשים במיוחד. אינטראקציה כזו ניתן להשיג,

כמובן, באמצעות פגישות פנים אל פנים, אך הבלוג הופך אותה לזמינה יותר ומבטל את המגבלות של מקום וזמן. סטודנטים המצויים במקומות שונים, מרוחקים ככל שיהיו,

יכולים לקיים אינטראקציה, ולכן אין כל חשיבות למיקומם. יתרון נוסף של הבלוג בהקשר זה הוא עקיפת מגבלת הזמן. הסטודנט אינו חייב להגיב למאמרו (פוסט) שסטודנט אחר כתב בבלוג סמוך לזמן כתיבתו, אלא בזמן שבו נוח לו להגיב. לבלוג יתרונות נוספים. הוא מאפשר לסטודנט להגיב ללא לחץ של זמן, דבר שאיננו מעשי בעת דיון פנים אל פנים במפגש פיזי (וגם במפגש לא פיזי אך סינכרוני). יתרון נוסף הוא התייעוד: האינטראקציה בבלוג מתועדת ונשמרת לשימוש בעתיד.

תרומה אפשרית נוספת היא עקיפה, אבל חשובה מאין כמוה. הבלוגים מאפשרים כאמור את הצגתה והטמעתה של תרבות הערכה מעצבת ראויה באופן נוח. מכיוון שכך יש סיכוי טוב שהערכה כזו תעבור הלאה לעבודת המורה בפועל, דהיינו לעבודתו עם תלמידיו בכיתות. דבר זה נכון לגבי סטודנטים המתכשרים להוראה ולגבי מורים בפועל הנמצאים בתהליך של הכשרה מקצועית כאחד. ייתכן שרצוי להקדיש גם לכך (דהיינו להטמעת עבודת הערכה בכיתה) חלק ממשאבי הזמן והמאמצים בתהליך ההכשרה של הסטודנטים המתכשרים או של המורים בפועל העוברים תהליך של הכשרה מקצועית.

תרומת הבלוגים להערכה בעבודתי כמדריך דידקטי

בין שנת 2008 לבין שנת 2011, השתמשתי בבלוגים להערכת סטודנטים במסגרת עבודתי כמדריך דידקטי בהכשרת מורים להוראת פיזיקה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין (אורעד, 2011). השתמשתי במערכת של בלוגים (בלוגספירה) שכללה את הבלוג האישי שלי, בשביל ההוראה, ואת הבלוגים של הסטודנטים שלי. השימוש בבלוגים הקל את העבודה של הערכת הסטודנטים

דוא"ל). הבלוג מאפשר למרצים ולמאמן ההוראה בפרט לא רק להעריך את מהלך התקדמות הסטודנט, אלא גם ליעץ לו ללא הרף, לכוונו ולהעניק לו תמיכה מקצועית וגם מוראלית.

הבלוג מאפשר למרצים לקיים תקשורת נוחה ויעילה עם הסטודנטים שלהם, יותר מאמצעים אינטרנטיים אחרים, כגון דואר אלקטרוני או פורום. בהקשר זה חשוב גם היתרון הארגוני והטכני של יכולת התייעוד ואחסון הידע המצטבר בבלוג, המקל על המרצים ועל מאמני ההוראה בתהליך הערכת הסטודנטים שלהם. תכני הבלוג של הסטודנטים גלויים לעיניהם כל העת והם יכולים לעקוב בכל עת בקלות ובנוחות אחרי הפריטים המופיעים בבלוגים של הסטודנטים ולהעריכם.

הבלוגים עשויים לתרום גם בתחום הערכתם של סמינריונים ושל עבודות סמינריוניות, המהווים נדבך חשוב בהערכת תלמידים בתחום הכשרת המורים. התרומה האפשרית הזו מקבלת משנה תוקף בהקשר של למידה, במיוחד בהכשרת מורים חדשים. הערכה כזו יכולה להתבצע במגוון אפשרויות ותוך זמינות מידית הן למאמן ההוראה הן לתלמיד, הודות לנגישותו של הבלוג באינטרנט בכל מקום ובכל זמן. לדוגמה, תלמיד יכול להעלות קטעים מן העבודה הסמינריונית שהוא כותב ואף להעלות בעיות, ומאמן ההוראה וגם עמיתים של התלמיד יכולים לתת לו משוב. מאחר שהבלוג חשוף לעיני כל התלמידים, גם העמיתים יכולים להפיק תועלת מקריאת המשוב של מאמן ההוראה ושל התלמידים העמיתים.

בהכשרת מורים הנוגעת למורה המשרת בפועל (in service) ובמיוחד לזו של הסטודנט המתכשר להוראה, חשוב, אם לא קריטי, לחדד סוגיות שונות העולות תוך כדי עבודתו המעשית בכיתות לימוד. פן זה הוא מכריע בהערכתו של המורה הלומד (מורה בפועל או מורה שלא בפועל כאחד) משום שהוא מקל עליו להעריך את עבודתו בעצם כתיבתו בבלוג על עבודתו. המורה הלומד מסוגל לעשות רפלקציה מתמדת על עבודתו, שבה הוא בוחן נקודות שונות העולות תוך כדי לימודיו ותוך כדי עבודת ההוראה שלו והוא יכול גם לבחון את עבודתו לאורך זמן. הרפלקציה הזו יכולה לשמש כלי הערכה גם בידי מאמן ההוראה כדי לבחון את עבודת הסטודנטים שלו, להנחות ולתת עליה משוב.



ואף ייעל אותה. הוא הקל על הסטודנטים את הפעלת הרפלקציות הנדרשות מהם במהלך לימודיהם, סייע להם ללמוד זה מזה ולפתח ידע קולקטיבי ואף תרם לקידום התקשורת בינם לבין עצמם ובינם לביני. הבלוגים אפשרו לי מעקב יעיל אחר תהליך הלמידה של הסטודנטים. השימוש בבלוג האישי שלי סייע לי להעריך את עבודתי המקצועית וכן להרהר ולגבש מחשבות בתחום הכשרת המורים ובתחום הדידקטיקה של הפיזיקה. אפשר, כמובן, לעשות זאת גם באמצעות מסמך וורד (או מסמך אחר) וללא פרסום, אולם לדעתי, קיים הבדל משמעותי בין מצב שבו הכותב יודע שאיש אינו עתיד לקרוא את דבריו לבין מצב שבו הוא מודע לקיומם של קוראים פוטנציאליים. עצם אפשרות קיומם של קוראים, יש בו כדי לאלץ את כותב הבלוג להתנסח באופן ביקורתי, בהיר וממוקד יותר ובאופן כזה לנסח לעצמו בצורה משופרת ואחרת יותר את מחשבותיו. בבלוג שלי, הקוראים לא היו רק בגדר אפשרות, אלא גם מציאות, משום שחייבתי את הסטודנטים שלי לקרוא את הדברים שכתבתי בבלוג כל העת כחלק מחובות הלימוד שלהם. קריאה זו נועדה להציג לפנייהם את ההוראה מזווית הראייה שלי המשלבת שאלות שעלו בי, הכוונה ועצות אפשריות. במצב זה הייתי חייב לכפות על עצמי משנה זהירות, ראשית, כדי להשתכנע בעצמי בפרשנותי למה שחוויתי בתהליך ההוראה של הסטודנטים ושנית כדי לנסח את הדברים בבהירות הרבה ביותר.

הבלוגוספרה אפשרה לי לעקוב אחרי הסטודנטים גם בהיבטים החורגים מהמסגרת הדידקטית או הפדגוגית גרידא, כגון מידת השיפור בניסוח רפלקציות הסטודנטים והיחסים בין זוגות עמיתים שעבדו במשותף באותה כיתה.

היוזמה שלי לשימוש בבלוגים נבעה מהבעייתיות של הנוהג הרווח בכתיבת הרפלקציות בידי הסטודנטים במסגרת הגישה הנהוגה למעקב אחר סטודנטים באימוני ההוראה במסלול העל-יסודי במכללת דוד ילין. הגישה היא גישה המורה העצמאי שעל פיה הסטודנטים המתכשרים להוראה, מלמדים שיעורים באופן עצמאי במהלך כל שנת הלימודים, בליווי שוטף של המדריך הדידקטי שלהם וללא נוכחות של מורה מאמן בכיתתם. המדריך הדידקטי מסייע להם בהיבטים שונים של עבודת ההוראה שלהם, ובהם ניהול שיעור ובניית מערכי שיעור. לאחר כל מפגש עם כיתתם במהלך כל שנת הלימודים, הסטודנטים נדרשים לכתוב רפלקציה, ולהגישה למדריך הדידקטי. זו משמשת כלי להערכת עבודת הסטודנט ולקידומו המקצועי במסגרת אימוני ההוראה. המדריך הדידקטי קורא את הרפלקציות של הסטודנטים ומגיב לעניינים שונים המועלים בהן. עניינים אלה יכולים להיות קשורים לדידקטיקה של התחום, לתחום התוכן, לסוגיות התנהגות של תלמידי הסטודנט ועוד. אפשר לזהות שני מרכיבים עיקריים התורמים לקידום הסטודנט באמצעות הרפלקציות:

הסטודנט כבוחן וכמקדם את עצמו בתהליך ההוראה: כתיבת הרפלקציה מאלצת את הסטודנט לבחון את פעולותיו כל העת, בתהליך רציף הנמשך פרק זמן ממושך, לזהות בעיות וקשים שלו, אך גם נקודות חוזק. התהליך מסייע לסטודנט לקדם את עצמו. תגובות המדריך לרפלקציה כמקדמות את הכשרת הסטודנט: תגובות המדריך הדידקטי מכוונות את הסטודנט במהלך תהליך הכשרתו, מנחות אותו ומתקנות את שגיאותיו. בתגובות אלו עשוי להימצא גם פן של אישור וחיזוק פעולות חיוביות או של תהליכים חיוביים המתרחשים בתהליך ההוראה וכן פן של תמיכה מורלית. הנוהג הרווח בנוגע לכתיבת הרפלקציות במסלול העל-יסודי במכללת דוד ילין הוא כתיבתן באמצעות מסמך במעבד התמלילים וורד ושליחתן למדריך הדידקטי באמצעות הדואר האלקטרוני. המדריך קורא את הרפלקציה, מגיב עליה ושולח אותה חזרה

אל הסטודנט, כותב הרפלקציה.

בתחילת שנת הלימודים תשס"ט, 2008-2009, הרגשתי צורך לשנות את דרך הגשתן של הרפלקציות כדי לקדם הערכה יעילה, קלה ונוחה יותר. הצורך כלל שני מרכיבים עיקריים:

הצורך לחשוף סטודנטים לרפלקציות ולתגובות של סטודנטים אחרים: הדרך הנהוגה במכללה (שימוש באמצעות מסמך וורד הנשלח בדוא"ל) משמשת רק את הקשר האישי בין המדריך הדידקטי לבין הסטודנט שלו. רפלקציות של סטודנטים ותגובות המדריך הדידקטי לרפלקציות אינן נחשפות בפני סטודנטים אחרים והם אינם יכולים להגיב עליהן. קריאת הרפלקציות של הסטודנטים האחרים עשויה להעשיר את הסטודנט היחיד בלמידה על אירועים וסוגיות שהופיעו בבלוגים אלה, ובמיוחד על כאלה הנוגעים ישירות להכשרתו המקצועית. האירועים והסוגיות יכולים להיות בהיבטים שונים: דידקטיים, תוכניים, התנהגותיים, רגשיים ועוד. קריאת תגובות המדריך הדידקטי בידי כל הסטודנטים עשויה להיות גם היא בעלת ערך רב בהערכה העצמית של הסטודנט. זאת משום שבקריאה כזו עשוי להיחשף בפני הסטודנטים מגוון פתרונות, שאלות, נקודות, הערות ועוד, כפי שמעלה המדריך הדידקטי בתגובותיו לסטודנטים. קיימת חשיבות גדולה גם לקריאת תגובותיהם של סטודנטים לרפלקציות של סטודנטים אחרים. קריאת התגובות היא נדבך נוסף בסיוע לבחינה עצמית של עבודת הסטודנטים העשוי להעשיר את למידתם. הרפלקציות המוגשות בדרך הרווחת אינן מאפשרות את אלה באופן מעשי, ואילו העבודה באמצעות מערכת הבלוגים הופכת דברים אלה למעשיים, נוחים וזמינים.

הפיכת כתיבת הרפלקציות לנוחה יותר: כתיבת רפלקציה באמצעות מסמך וורד היא מייגעת ומסורבלת. היא מצריכה יצירת מסמך וורד ושליחתו בדואר אלקטרוני. הסטודנט נדרש ליצור מסמך וורד ולשמור אותו במחשב האישי שלו, ואז להיכנס לכתיבת הדואר האלקטרוני שלו, לחפש את כתובת הדואר האלקטרוני של המדריך הדידקטי, לחפש את הקובץ ששמר, לצרפו להודעת הדואר האלקטרוני ולשלוח אותו. כמו כן, אם הסטודנט אינו נמצא סמוך למחשבו והמסמך שכתב איננו זמין לו, הוא איננו יכול לגשת אל המסמך כדי להמשיך לעבוד על כתיבת הרפלקציה או לצרף את הקובץ, אלא אם הוא נושא אתו מחשב נייד או מצויד בהתקן זיכרון נייד כלשהו. לעומת זאת, השימוש בבלוג לכתיבת רפלקציות מאפשר גישה נוחה ומידית מכל מחשב ומכל מקום שבו הסטודנט נמצא וביכולתו לערוך בכל עת את מה שכתב.

הערכה באמצעות בלוגים - גם בעיות לא חסרות

בצד התרומה של השימוש בבלוגים להכשרת סטודנטים המתכשרים להוראה ולהכשרת מורים בכלל קיימות גם בעיות. להלן אוסף של בעיות אפשריות:

1. **רתיעתם של הלומדים ושל מכשירי המורים מהיותם של הבלוגים חשופים לעין כל:** הבלוגים נראים כלי מבטיח להערכה בהכשרת מורים, אך עם זאת עצם היותם חשופים לעין כל יש בו כדי להרתיע לומדים משימוש בהם. דנתי למעלה בפן החיובי של החשיפה הזו - אילוץ כותב הבלוג להתנסח באופן ביקורתי, בהיר וממוקד יותר ובאופן כזה לנסח לעצמו בצורה משופרת ואחרת יותר את מחשבותיו. מצד שני, יש להניח שלפחות חלק מן הסטודנטים יירתעו מעצם היותם של הבלוגים גלויים לעין. כך גם לגבי מכשירי המורים: מכשירי מורים בקורסים מקצועיים למורים בפועל ומכשירי סטודנטים המתכשרים להוראה. ואכן, בשנה הראשונה של התנסותי בהפעלת בלוגים בהכשרת מורים חוויתי את החוויה



רשת דייוו

הסטודנטים כפי שהיא באה לביטוי בבלוגים שלהם עשויה לסייע למרצים ולמאמני ההוראה לעקוב אחרי תהליך למידתם. בלוגים עשויים לתרום להערכת סמינריונים ועבודות סמינריוניות,

המהווים נדבך חשוב בהערכת תלמידים בתחום הכשרת המורים ובהכשרת מורים חדשים בפרט. שימוש בבלוג עשוי לחדד סוגיות שונות העולות במהלך העבודה המעשית של

הסטודנט או של המורה בפועל בתוך כיתותיהם. הבלוג מקדם ביצוע של רפלקציות במהלך לימודי הסטודנט במסגרת עבודת ההוראה שלו, רפלקציות המהוות כלי הערכה בידי מאמן ההוראה ובידי הסטודנט עצמו לבחינת עבודתו. הבלוג גם מקדם הערכה המשתמשת באינטראקציה של הסטודנטים בינם לבין עצמם. תרומה נוספת היא הטמעת תרבות הערכה מעצבת ראויה אצל הסטודנט להוראה או אצל המורה בפועל באופן נוח, תרבות שסביר להניח שתעבור הלאה לעבודתו של המורה בכיתה עם תלמידיו. כדי לנסות להבטיח ככל האפשר את הצלחת הפעלתם של בלוגים בקרב סטודנטים לשם הערכה יש להתחשב בכך שחלקם יחששו מתדמית ירודה בעיני לומדים עמיתים עקב ניסוח לקוי. עצה אפשרית בעניין זה היא לערוך דיון מקדים עם הסטודנטים על השימוש בבלוגים ולהעביר את המסר שמטרת הבלוגים אינה הצגת יכולות של שפה והתנסחות, אלא היא כלי להערכה. רצוי גם "לטפטף" מסר זה מדי פעם בהזדמנויות שונות לאורך השימוש בבלוגים. קשיים טכניים גם הם עלולים לצוץ בהפעלת הבלוגים. לכן, כדאי שתמיכה טכנית והנחייה לשימוש בהם יהיו זמינים לסטודנטים כל העת. בעיה אפשרית נוספת היא תגובתם של גורמים חיצוניים לעבודה החינוכית המתקיימת בבלוגים, שכוונתם לחבל, להפריע ולקלקל. להתמודדות עם הבעיה אפשר להציע לסטודנטים את האפשרות להשתמש בפונקציית ניהול התגובות המצויה בבלוגים, אך יש לשקול את חיסרונה - השימוש בה מונע קבלת תגובות תורמות מאנשים חיצוניים. דרך אחרת ופשוטה להתמודדות עם הבעיה היא פשוט למחוק תגובות בלתי רצויות המופיעות בבלוג.

יש להדגיש, שלפגישות פנים אל פנים אין תחליף כאמצעי להערכה מעצבת, בין היתר בשל העושר של אמצעי הביטוי הקיים בהן כמו הבעות פנים, שפת גוף ואינטונציה. הבלוגים לא נועדו להוות תחליף לקשר פנים אל פנים, אלא להוסיף לו, לתמוך בו וללוות אותו. ככאלה הם מסתמנים כבעלי איכויות חשובות מאד.

המתסכלת של שימוש הולך ופוחת מצד חלק מהסטודנטים שלי בבלוג האישי שלהם עקב רתיעתם מחשיפה. מצד שני התעודדתי כאשר גיליתי שבמהלך החודשים פחתה מאוד תופעה זו עד שבשנת תש"ע, 2009-2010, היא נעלמה כליל. אז, כל הסטודנטים השתמשו בבלוגים שלהם, ולא קטעו את השימוש בהם.

2. החשש מתדמית ירודה בעיני לומדים עמיתים עקב ניסוח לקוי:

מהותה של בעיה זו, הקשורה לבעיית הרתיעה מהחשיפה, שנידונה קודם, היא החשש של הלומדים מחשיפת עברית לקויה וניסוח לקוי בכלל לפני עמיתיהם ללמידה. ייתכן שתלמידים (ואולי גם מכשירי מורים) יחששו שאיכות לא נכון או לא מדויק, התנסחות "סלנגית" מדי ועוד, עלולים לעורר לעג וחוסר הערכה כלפיהם. הבעיה עלולה להיות חמורה במיוחד כאשר מדובר על לומדים ממגזרי מיעוטים או לומדים שהם עולים חדשים (או ישנים) שהעברית אינה שגורה בפיהם. אפשר להתמודד עם הבעיה באמצעות דיון מקדים על השימוש בבלוגים והעברת המסר שהבלוגים אינם מיועדים להצגת יכולות של שפה ושל התנסחות, אלא הם כלי להערכה. מעבר לדיון המקדים אפשר מידי פעם גם "לטפטף" את המסר הזה בהזדמנויות שונות לאורך ההכשרה.

3. קשיים טכניים בהפעלת הבלוגים:

הבלוג ככלי להערכה מהווה חידוש עבור המשתמשים (הן מכשירי המורים הן הלומדים עצמם). המעבר מן המוכר (שליחת רפלקציות באמצעות מסמך וורד) אל החדש עלול לגרום לבעיות טכניות שונות - קושי באיתור הבלוג ובאיתור בלוגים של לומדים אחרים, בעיות בהעלאת תמונות וקבצים אחרים ועוד. הקשיים עלולים לגרום לעתים לתסכול עד כדי איבוד המוטיבציה להשתמש בבלוג. אחת הדרכים להתמודד עם כך היא להעניק את האפשרות לקבל תמיכה טכנית והנחייה בכל עת (בין ממכשירי המורים עצמו ובין מאיש טכני). התמיכה יכולה להינתן למשל באמצעות הדוא"ל, במסרונים או בשיחת טלפון (האחרונה היא בעיניי המועדפת ביותר). אפשרות נוספת (שכמובן אינה סותרת את קיום האחרות) היא כתיבת הנחיות קצרות לשימוש בבלוג.

4. תגובות מגורמים חיצוניים שכוונתם לחבל, להפריע ולקלקל:

הבלוגים פתוחים לכל, ולכן קיימת תמיד הסכנה שגורם חיצוני כלשהו ירצה להציג תגובה שכוונתה להפריע או לחבל. בעיה זו באה לביטוי גם במסגרת ההתנסות שלי בהפעלת בלוגים עם הסטודנטים שלי, אך באופן שולי מאוד. פתרון אפשרי להתמודדות עם הבעיה הוא להשתמש בפונקציה של ניהול תגובות, המאפשרת פרסום תגובה רק לאחר אישור בעל הבלוג. אפשרות אחרת היא להרשות רק לאנשים נבחרים להגיב בבלוג. עם זאת, שני אופני ההתמודדות הללו פוגמים בזרימה החופשית של התקשורת בבלוג ומגבילים את אפשרות התגובה למגיבים מסוימים, כלומר הם אינם מאפשרים קבלת תגובות מאנשים שאינם שייכים ישירות לקהל היעד המקורי. הדרך העדיפה ביותר בעיניי היא לא לחסום דבר, אלא למחוק הודעות לא רצויות ברגע שמבחינים בהופעתן.

סיכום וכמה עצות

נראה שהבלוג הוא כלי ראוי, יעיל ומדויק להערכה בהכשרת מורים בכלל ולהערכת סטודנטים המתכשרים להוראה בפרט. הוא מהווה כלי יעיל ורב כוח למרצים ולמאמני הוראה לשם מעקב אחרי תהליך הלמידה של תלמידיהם. באמצעותו הם יכולים ללמוד על בעיותיהם, על הקשיים שלהם, על קצב למידתם ועוד. אחת מתרומותיו נעוצה בפוטנציאל שלו לעידוד הסטודנטים לפתח את קולותיהם האישיים בנוגע לסוגיות שונות. ההתרשמות מקולות

קריאה מומלצת למאמר של יורם אורעד

אורעד, י' (2011). בלוגים להכשרת מורים לפיזיקה: השימוש בבלוגים להכשרת מורים לפיזיקה במכללה ע"ש דוד ילין. במעגלי חינוך, גיליון מספר 1, ינואר 2011. אוחר ב-16 במרץ 2014 מאתר האינטרנט:

http://www.dyellin.ac.il/images/stories/pirsumim/online_journal/jan_2011_1/oy_12.pdf

סלנט, ע' (2008). פדגוגיה מתוקשבת בעידן WEB 2.0: דגמים של בלוגים בחוראה. מס"ע. אוחר ב-16 במרץ 2014 מאתר האינטרנט:

<http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=1652&referer=useJsHistoryBack>

Downes, S. (2004). Educational Blogging. EDUCAUSE Review, September/October 2004, pp. 14-26. Retrieved at March 16th 2014 from: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0450.pdf>

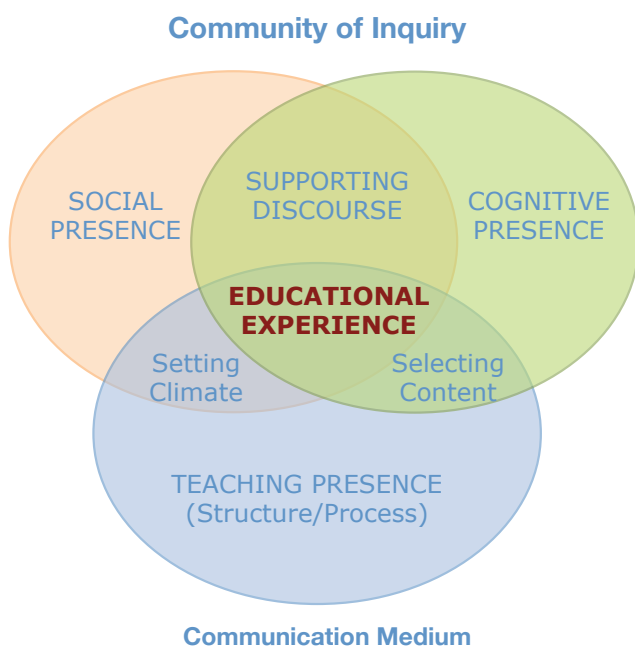
מירב אסף עומדת בראש יחידת מיח"ם, האחראית לתחום הקורסים המתוקשבים במכללת קיי. אסף חוקרת למידה מתוקשבת ואוריינות דיגיטלית ובעלת פרסומים בתחום.

וולונטרית הכוללת מספר קטן יחסית של תורמים. שנית, לצוות ההוראה יש אחריות הן על הלמידה האישית של כל לומד הן על האיכות של התוצר המשותף (בעיקר אם הוא מפורסם ברשת). לבסוף, אנו נדרשים להעריך את תהליכי הלמידה האישית של כל משתתף אף על פי שמדובר בלמידה משותפת. בגלל קשיים אלה ואחרים למידה שיתופית שיטתית אינה מתקיימת בבתי הספר, והיא נדירה בהשכלה הגבוהה (רותם ופלד, 2008).

היבטים אלה משפיעים על תהליך ההוראה והלמידה, שכן לא ניתן לסמוך על ההתפתחות הטבעית של תוצר הלמידה המשותף. לכן יש לחייב כל משתתף בתרומה משמעותית לתוצר ולעודד כל משתתף להיות אחראי לתהליכי הלמידה שלו ושל אחרים; יש לדאוג כי התרחשה למידה אישית וכי המידע האישי והקבוצתי הוא בעל איכות כלשהי; ויש להעריך את התרומה הייחודית ואת הלמידה האישית של כל לומד במקביל להערכת התהליך הקבוצתי. הערכה זו צריכה להתייחס הן לתוצר הסופי, הן לתוצר בתהליך התפתחותו והן להשתתפות כדי לעודד את הפעילות האישית והקבוצתית. בלא הערכה רב-ממדית זו, יש סכנה כי התרומה של הלומדים לא תהיה מלאה, ובקבוצה כה קטנה, בעיה זו עלולה לפגוע לא רק בלמידת היחיד, אלא בתוצר הלמידה של כל הקבוצה. מטרת הערכה בכלל, ובמקרה זה של למידה שיתופית בפרט היא

מהלך שני העשורים האחרונים, ישנה התעניינות הולכת וגוברת בסביבות למידה/הוראה קונסטרוקטיביסטיות חברתיות. תפיסה זו מבוססת על ההנחה כי ידע נרכש בצורה הטובה ביותר על ידי הבנייה אישית ופעילה של מידע, וכי המשמעות שאנו נותנים למידע זה נוצרת תוך כדי התדיינות (negotiation) עם הסביבה כשעוסקים בפתרון בעיות למיניהן. באמצעות למידה שיתופית הלומדים עוסקים בחקר משותף או ביצירה של תוצר משותף. תהליך הלמידה יכול להיעשות במגוון אופנים: אם באמצעות פירוק המשימה למרכיבים וחלוקתם בין חברי הקבוצה, אם באמצעות חלוקת תפקידים מוכתבת פחות ואם בעשייה משותפת של כל חלקי המשימה. פעילויות אלה הפכו להיות שכיחות יותר בזכות מגוון תשתיות מקוונות וביניהן מאגרי מקורות, אמצעי תקשורת משותפים ואמצעים לעיבוד, להפקה, לאחסון ולפרסום מידע. ואכן, למידה שיתופית מקוונת, בעיקר זו העוסקת בחקר ובפתרון בעיות ובסימולציות של סיטואציות, נמצאה יעילה כאשר היא מתקיימת בסביבות מקוונות. תשתית זו הביאה להיווצרות סביבות ידע שיתופיות ומשתפות רבות הפועלות באופן טבעי ברחבי הרשת: סביבות לכתיבה משותפת של מידע (למשל ויקיפדיה), סביבות לפיתוח תשתיות (סביבות קוד פתוח כ-MOODLE), סביבות לשיתוף מידע (בלוגים למיניהם) ועוד.

כאשר אנו בוחנים את הרשת ניתן לראות כי למידה שיתופית מתקיימת באופן ספונטאני ללא ניהול משמעותי וללא תגמול. לראיה, הפעילות השיתופית ברשת הולכת ומתחזקת וישנן תרבויות המתגבשות סביב פעילויות כאלה. תרבויות שיתופיות אלה משפיעות על מבנה הרשת ועל תרבויות ותפיסות מחוצה לה. עם זאת, אין להקיש מהפעילויות השיתופיות המתקיימת ברשת לפעילויות שבמסגרות פורמליות, שכן במרבית הפעילויות ברשת אין התורמים מבקשים מְזֶכָה (קרדיט) כלשהו על תרומתם, ואין המפעילים (בעלי האתרים, מפעילי האתרים) מבקשים להעריך את איכות המידע הנוצר ברשת. סביבות אלה פורחות הודות לצורך של הקהל לשתף ולתרום ולהבנות חשיבות התרומה לצריכה עתידית של מידע (פעילות יצברית = יצרנית וצרכנית במקביל). המידע נתפס כאיכותי על בסיס הנחת היסוד של "חוכמת המונים" הגורסת כי קבוצה של אנשים שאינם קשורים אלה באלה אך בעלי יכולת להשפיע על התוצר תניב, בסופו של תהליך, תוצרים מהימנים. הרשת - בהיותה פתוחה ונגישה לקהל רב - מתאימה מאוד לפעילות ידע שיתופית. עם המעבר לסביבות חינוכיות בכלל ולהשכלה הגבוהה בפרט הצרכים משתנים. ראשית, מדובר בסביבה שאינה





רמת דיון



התייחסות לשלבי הלמידה;

5. **ממד ההוראה** - הערכת ההקניה הישירה (תכנים, פעילויות, עבודה על טעויות בחשיבה, משובים), קידום השיח (האופן שבו המרצה מתווך, מעודד, מחזק ויוצר אקלים), ניהול ארגוני (עיצוב, הצגת הנושאים, ניהול מטלות).

בפעילות סוציו-קונסטרוקטיביסטית ישנו דגש על תהליכי רכישת הידע, ולכן להערכה המעצבת תפקיד חשוב במהלך הלמידה. כדי לתת משוב משמעותי יש לבחון את התוקף של המשוב המעצב. בהערכה מסכמת תוקף מתייחס למידה שבה הערכה או ציון משקפים את הידע או את הפעילות, ואילו בהערכה מעצבת התוקף נבדק באמצעות היכולת של ההערכה לקדם ולשפר תהליכי למידה (אותו היא מכנה תוקף תוצאתי - Consequential Validity). כלומר, מטרת כל מעקב גלוי (הצפת קריטריונים, הצגת מדדי השתתפות ואיכות) היא לשנות התנהגות. במחקרים שונים מצאו כי כאשר יש משובים קבועים על איכות העשייה והשיח, איכותם השתפרה. אם כך, חשוב לעקוב אחר מדדים תהליכיים שונים. במוסדות חינוכיים ובעיקר במוסדות להשכלה גבוהה ממעטים לעקוב אחר תהליכים, ולכן כדי למקד את ההערכה בעיצוב ולא בסיכום יש צורך לשנות את המוקד של נקודת התייחסות: מהתייחסות למבחן או לעבודה מסכמת (תוצר) להתייחסות לעבודה בקורס (תהליך), מהערכה שמוביל המורה לזו שמוביל הלומד, מקריטריוני הערכה סמויים לקריטריונים גלויים, מתחרות לשיותף, ממדידת תכנים למדידת יכולות.

שאלה נוספת היא **כיצד יש להעריך** למידה/הוראה שיתופית כך שמגוון ההיבטים שהוצגו לעיל יבואו לידי ביטוי. ישנם מגוון כלים להערכת הלמידה, ביניהם - שאלונים, יומנים, מבחנים או מטלות ביצוע, הפקת תוצרים, ריאיונות, תצפיות, ניתוח ודיונים - שנעשים בערכה עצמית, הערכת עמיתים והערכת המורה והמתקיימים לפני תהליך הלמידה, במהלכו ובסיומו. כלי הערכה שנותנים ללומדים תמונה על ההתנהגות השיתופית שלהם במהלך הלמידה הם חשובים במיוחד, שכן להם יש פוטנציאל העיצוב הרב ביותר. ניהול הערכת הלמידה והשיתופיות המתבצע במהלך הלמידה יכול להיעשות באמצעות אפליקציות ממוחשבות בידי המורה ובידי הלומדים המעריכים את עצמם ואת עמיתיהם.

הערכת השיח המתקשב. במחקרים שונים מצאו כי למידה שיתופית אפקטיבית קשורה לשיח מקוון משמעותי, למשל באמצעות סביבות שיתופיות כפורום או בלוגים. עוד נמצא כי איכות השיח השתפרה כאשר זה הוערך באמצעות משוב או ציון. מומלץ להעריך שיח במדדים כמותיים (מספר פרסומים ואורך הפרסומים כאינדיקטורים שהמערכת מחוללת), במדדים איכותיים (התייחסות נכונה לתוכן או תרומה ייחודית לדיון בהקשר למושג תוך שימוש ברובריקות הערכה גלויות) ובאפיון האינטראקציה (התייחסות להודעות קודמות הנמדדת בידי המורה או בשימוש במיפוי גראפי של הלומד או באמצעות המערכת הממוחשבת לחיבור בין מושגים או הודעות), בהתאם למטרות הלמידה. בסופו של התהליך תכלול הערכה משמעותית מדדים כמותיים, איכותיים ושילוב שלהם לתמונה קוהרנטית על למידת היחיד והקבוצה. פעילות משמעותית נוספת היא סיכום השיח הקבוצתי שהופך אף הוא לתוצר שיתופי ומוערך באופן מסכם. ניתן גם לעודד שיח באמצעות הקצאת תפקידים שונים בתהליך הלמידה המתחלפים כל זמן קצוב, ולכל תפקיד יש רובריקות הערכה אחרות דוגמה לתפקיד מתחלף לדוגמה היא ניהול השיח - החל מהעלאת השאלה לדיון, דרך תגובות למשתתפים ולבסוף סיכום הדיון והצפת

- לעצב את ההוראה בעקבות הביצועים של הלומדים, לעצב את הלמידה על ידי הפיכת הציפיות והסטנדרטים של המורה לגלויים וליצור מוטיבציה חיצונית (ציון) להשתתפות וללמידה. בלמידה שיתופית מקוונת, ובעיקר בלמידה בעלת אוריינטציה סוציו-קונסטרוקטיביסטית, ההערכה צריכה להשיג ראיות על מגוון פעולות שלמרצה אין חלק ישיר בהן, לקדם מוטיבציה ללמידה האישית ובמקביל ליצור תלות חיובית בין חברי הקבוצה (positive interdependence) כך שרק כאשר המשימה הקבוצתית תושלם יוכלו כל משתתפיה להשיג את יעדיהם. ואכן, במספר סקירות שנעשו על קורסים מתוקשבים נמצא כי כאשר הוערכה הפעילות השיתופית, ובעיקר כאשר היה תיעוד של השיח המתקשב וניתוחו הוערך באופן גלוי, סטודנטים רבים יותר השתתפו בדיונים וההודעות שהם פרסמו בהקשר לתוכן הנלמד היו טובות יותר.

אחת השאלות המהותיות, אם כן, היא מה יש להעריך בלמידה ובהוראה שיתופיות כדי לקדם למידה משמעותית יותר. הנחת העבודה שלפיה פועלים כל הכותבים שניסחו מוקדים להערכה היא שיש להעריך את התכונות, הפעילות, העמדות והידע המהווים את יעדי התכנית. כלומר, על מרצים לברר מהם אותם יעדים כדי לקבוע **מה יש להעריך**. כמו כן, עליהם לברר אלו תכונות, פעילויות ועמדות הם מעוניינים לקדם, כאלה שיהוו אמצעים להשגת אותם יעדי למידה. כך למשל, אם שיח או שיתוף מהווים אמצעים להשגת יעד הלמידה גם הם צריכים להיות מתוגמלים. רורק ועמיתיו (Rourke, Anderson, Garrison & Archer, 2001) מתייחסים לשלושה מעגלים שאליהם יש להתייחס בעת ההערכה של תהליכי למידה שיתופיים - בדיקת ראיות לנוכחות קוגניטיבית, לנוכחות חברתית ולנוכחות מורה כאשר ההיבטים החברתיים נמדדים באמצעות שיח התומך בשיתופיות (תמיכה באקלים מצד המורה ושיח מצד הלומדים), והלמידה נמדדת באמצעות תוצרי תוכן או עקבות לידע בשיח.

בהמשך לתפיסה זו, פוזי ועמיתיה (Pozzi, Manca, Persico, & Sarti, 2007) מנסחים חמישה מימדים מרכזיים בלמידה שיתופית: (1) השתתפות, (2) אינטראקציה, (3) חברה, (4) קוגניציה ומטה-קוגניציה ו- (5) הוראה. כמו כן הם מנסחים את האינדיקטורים ללמידה בכל ממד:

1. **ממד ההשתתפות** - השתתפות פעילה (מספר ההודעות שפורסמו, מספר המסמכים שהועלו, מספר השיחות הסינכרוניות שנוהלו וכולי), השתתפות פסיבית (מספר ההודעות שנקראו, מספר המסמכים שנקראו וכולי) והמשכיות (פעילות אקטיבית ופסיבית לאורך זמן);
2. **ממד האינטראקציה** - אינטראקציה פסיבית (מספר ההודעות הרלוונטיות שנקראו לפני הפרסום, מספר המסמכים שהורדו לפני הפרסום וכולי), אינטראקציה אקטיבית (מספר התשובות להודעות של אחרים, מספר ההתייחסויות הישירות והעקיפות לעניינים שהועלו בידי אחרים) ושימוש בתרומות של אחרים בתוצר;
3. **הממד החברתי** - שימוש בשפה חברתית בשיח (שימוש בביטויים רגשיים, שיתוף בסיפורים אישיים, שימוש בלשון משתפת/גוף ראשון רבים) קבלה ונתינה של עזרה וקבלה ונתינת משוב על מאמצים;
4. **הממד הקוגניטיבי והמטה-קוגניטיבי** - ביטויים של גילוי (זיהוי הבעיה, העלאת התיבות, הצגת נקודת מבט), ביטויים של חקירה (הסכמה או אי הסכמה לרעיונות, שיתוף בדעות ובמידע, ניהול משא ומתן), ביטויים של אינטגרציה (קישור בין רעיונות, מיזוג, הצעת פתרונות), התייחסות לתוצאות (בדיקת פתרונות, יישום),

אחרת. תהליך הבנייה של השאלות ושל המחוונים מעורר דיון משמעותי על התכנים שנלמדו.

לסיכום, למידה שיתופית היא למידה מורכבת מאוד לניהול ולהערכה. כדי לקבל תמונה משקפת ולעודד השתתפות וקבלת אחריות, ההערכה צריכה להיות חלק בלתי נפרד וגלוי של כל תהליך הלמידה. תכנון תהליכי ההערכה צריכים להיות חלק מבניית התכנית ועליהם להתחשב ביעדיה ובפעולות שהיא רוצה לקדם. אלה צריכים להתייחס למגוון היבטים - השתתפות אישית וקבוצתית, למידה אישית וקבוצתית והערכת התוצר האישי והתוצר המשותף. את ההיבטים האלה יכולים להעריך כמה גורמים: המורה, הלומד, עמיתים ואף מדדים שמחוללת סביבת הלמידה המתוקשבת באמצעות דוחות שונים. עם זאת, על המורה מוטלת האחריות ליצור מערך שירכז את המרכיבים הנ"ל ושאלה יתנו תמונה מהימנה בייצוג תהליך ההשתתפות, הלמידה ובאיכות התוצר האישי והקבוצתי. מומלץ שהמערך יהיה לא רק מסכם אלא יהיה גורם מניע לאורך כל התהליך.

קריאה מומלצת למאמרה של מירב אסף

רותם, א', פלד, י' (2008). לקראת בית ספר מקוון. תל אביב: מופת.

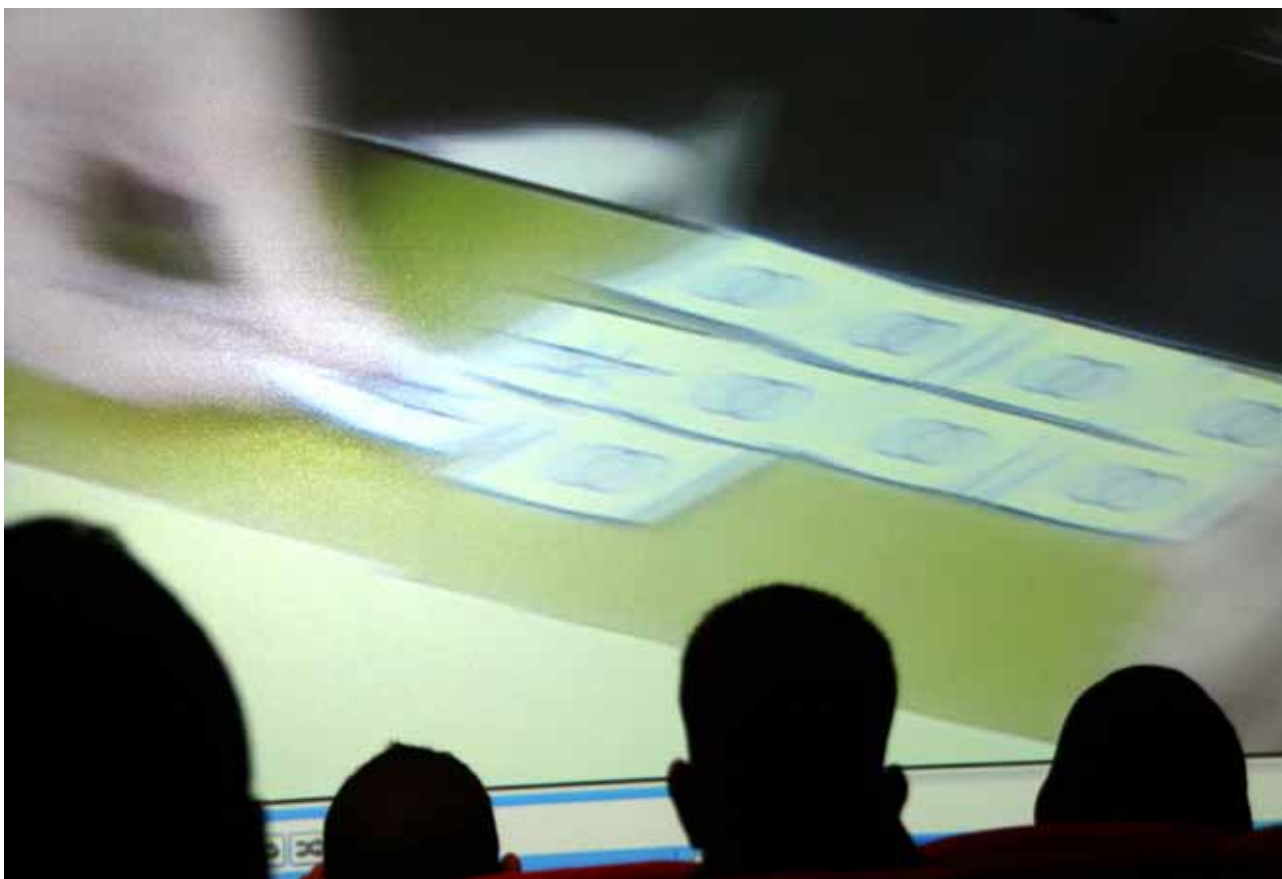
Pozzi, F., Manca, S., Persico, D., & Sarti, L. (2007). A general framework for tracking and analysing learning processes in computer-supported collaborative learning environments. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(2), 169-179.

Rourke, L., T. Anderson, D. R. Garrison, and W. Archer (2001). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2), 51-70.

הסיכום למשתתפים. ניתן לעקוב גם אחר התרומות של הלומדים בערוצי תקשורת נוספים, כמו דואר אלקטרוני ושיח סינכרוני. כדי שפעילויות אלה יהיו משמעותיות על המורה להיות שותף לשיח. במחקרים מתוארים מגוון מודלים של שותפות - החל ממעורבות פעילה בדיון והערכה של כל רשומה ועד ליצירת מסגרת ואקלים מיטבי לשיח "מאחורי הכלאים". הפעילים והמעריכים העיקריים הם הסטודנטים, אם בהערכה עצמית ואם בהערכת עמיתים.

הערכת יומני פעילות. דרך נוספת לעידוד השיתופיות ולהערכתה היא יומן רפלקטיבי קבוצתי (כבלוג מקוון או בקבצים) אשר מלווה את הלמידה. בכל חלק ביומן על הסטודנטים לתאר את הפעילות הקבוצתית ובמקביל לתעד באופן אישי את התהליך כולל את התרומה של כל לומד ללמידה של הקבוצה. למשל, אם נעשה חקר אינטרנטי כל לומד מציג את המקורות שהוא הביא לקבוצה וראיות לשימוש במקורות של אחרים. אפשרות נוספת היא הגשה של פורטפוליו שבו כל אחד מביא ראיות להבנה האישית (ידע, מיומנויות ויכולות) ולתרומה שלו לקבוצה. במחקרים מצאו כי כאשר מערך ההערכה התייחס הן ללמידה האישית הן לפעילות הקבוצתית (כלומר ציון או הערכה מסכמים ששקללו שני גורמים אלה), התקיימה פעילות שיתופית רבה יותר.

הערכה באמצעות שאלוני דיווח עצמי ומבחני ביצוע. ניתן להתרשם מהפעילות הקבוצתית באמצעות שאלונים שבהם סטודנטים מעידים על העשייה של עצמם תוך התייחסות לתפקוד הקבוצה ולתפקודו הנפרד של כל משתתף. מומלץ להעביר שאלונים כאלה במספר מוקדים בתהליך. לבסוף, גם הערכה מסכמת (הערכה עצמית אישית, הערכה קבוצתית עצמית או הערכה קבוצתית של עמיתים) יכולה להיעשות באופן שיתופי אם בהערכה מסכמת של התוצרים על פי קריטריונים ידועים ורובריקות ביצוע מפורטות, ואם בבניית שאלות למבחן באופן משותף והעברתו לקבוצה



עביר מורקוס שאהין, הבוגרת הערבייה הראשונה בתוכנית החינוך הגופני במכללת קיי



ד"ר וורדה סעדה גרגס

ד"ר וורדה סעדה גרגס, מדריכה פדגוגית בתכנית ההכשרה לגיל הרך במגזר הבודאי שוחחה עם עביר מורקוס שאהין, בוגרת מכללת קיי במסלול לחינוך גופני, שסיימה את לימודיה במכללה לפני עשרים ושבע שנים.

שמחתי להיות המורה הערבייה הראשונה לחינוך גופני. מאז ילדותי רציתי ללמוד את המקצוע הזה. אבל מה שלמדה עביר לא תמיד יכלה לממש בפועל. על הפער בין הרצוי למצוי מספרת עביר בפגישתה עם השדה לאחר סיום לימודיה: "כשסיימתי את התואר והתחלתי לעבוד כמורה במגזר היה פער גדול בין הציפיות שהיו לי על סמך הידע שצברתי וההתנסות שעברתי לבין המציאות. הייתי צריכה להתאים עצמי למערכת ועשיתי הכול בנתינה אין-סופית ובמצפון שלם ונקי." בכפר שלי לא מצאתי עבודה באותה שנה, ולכן עבדתי שלושה חודשים כממלאת מקום, וכך היה לי מקום עבודה לשנה שאחריה, אבל במשרה חלקית. "היום אני בעלת עשרים ושבע שנות וותק בהוראה ועדיין מלמדת בשלושה בתי ספר. למה? מפני שבמגזר עדיין ישנם בתי ספר שמקדישים רק שעה שבועית אחת לשיעור החינוך הגופני, ולצד הרב, למרות כל פניותי שום דבר אינו משתנה."



התצלומים בכתבה באדיבות המרואיינת

מ אז ומתמיד התאפיינה מכללת קיי באוירה תומכת ברב תרבויות. עביר מדגישה את זה מניסיונה. "הערבוב של התרבויות היה מעניין ומהנה", כך סיפרה לי עביר מורקוס שאהין מכפר יאסיף, הסטודנטית הערבייה הראשונה שלמדה במסלול לחינוך הגופני. "התקבלתי ללימודים במכללה בשנת 1984 כשהייתי בכיתה י"ב. אז קבלו סטודנטים על תנאי, עד שישלימו בגרות מלאה. המועמד היה צריך לעבור מבחן מעשי, ריאיון אישי וכמובן מבחן סף. למרות הגיוון במוצאי הסטודנטים שהתקבלו למכללה וברקעיהם, האווירה הייתה נעימה ותומכת, כך מעידה עביר. "כסטודנטית ערבייה נתקלתי כמו שאר הסטודנטים הערביים בקשיי הסתגלות ובקשיים לרקום קשרים עם שאר הסטודנטים. גם מחסום השפה היה קושי שלאט לאט התגברנו עליו. טלי בן ישראל (כיום ד"ר טלי בן ישראל היא סמנכ"ל למנהל במכללת קיי - המערכת) הייתה אז גם המדריכה שלי יחד עם צוות המרצים והמחנכים המיוחד של כיתה. היא קיימה ימי גיבוש ומפגשים חברתיים לכיתה שלנו, ואז עניין הקשרים החברתיים התפוגג לאט לאט. תכניות גיבוש הקבוצות הביאו לרקמת היחסים החברתיים בין הסטודנטים מרקעים שונים." "האווירה הייתה טובה מאוד ואני אישית התחברתי לכל הסטודנטים. הכי זכורות לי שתי חברות שהיו לי: בת שבע ממוצא הודי, וגליה ממוצא מרוקאי שגרה בקריית גת. הן ואני (הערבייה!!!) היינו ערבוב של תרבויות מעניין ומהנה. למדנו יחד, אכלנו יחד, בישלנו יחד והלכנו יחד. שמחנו זו בהצלחתה של זו ונהנינו ממאכלים אותנטיים מעניינים. הן היו הכי חסרות לי כשחזרתי לכפר שלי." מכללת קיי לא דאגה רק לרקמת מערך יחסים חברתיים טובים בין הסטודנטים, אלא גם לרמת לימודים גבוהה מאוד. כך גם מעידה עביר: "אני שמחה להיות בוגרת של מכללת קיי."

נטע אלקיים, מורה ואמנית רבת חומית, בוגרת מסלול אמנות



נטע אלקיים. צילום: אסף כפרי

ישראל רבינוביץ

ישראל רבינוביץ, אמן ומורה וותיק בסדנאות הפיסול, המיצב והמיצג במסגרת הכשרת המורים לאמנות במכללת קיי, פגש אמנית ירושלמית בולטת שהייתה סטודנטית שלו. תוססת ויצירתית כתמיד, נטע אלקיים ילידת 1980, מספרת לישראל ולקוראי קולות על לימודיה בקיי ועל הדברים שהביאה מבית הוריה בנתיבות ללימודיה בקיי, על לימודי ההמשך בתל אביב, על עבודתה המתגרת כמורה בתיכון ליפתא בירושלים, שבו לומד נוער נושר ועל היותה אמנית מוערכת ומבוקשת בעולם האמנות הישראלי.

בקלש האהובה. אמנים ומורים שלא מפספסים עד היום אף פתיחת תערוכה שלי, כמוך. ואתה ישראל, אני זוכרת לטובה את השיחות אתך בתקופת לימודי, שיחות שהיו מצליחות להעמיק ולחדד עבודות רעיוניות. אני זוכרת גם את פרופ' שוע אמוראי שטרק (המורה של אבא שלי כשהיה סטודנט, עוד לפני שנולדתי) שנתנה לי השראה לזלול בהנאה חומרי לימוד מדפים צהובים ומאובקים.

האתגרים בקיי היו בעיקר לנסות לדבוק בעשייה כיוצרת, על אף הקורסים הרבים בתחומים האחרים והזמן המועט שיש לסטודנטית. אין כמו משימות יצירה שמאתגרות אותך, זה כיף שאני זוכרת עד היום. שנים ניסיתי לברוח מיי עוֹדֵי כמורה. בתחבולות ובשכנועים

ישראל: למדת במכללת קיי הוראה ואמנות. אשמח לשמוע על חווית הלימוד במכללה, על המשוכות שניצבו בפניך ועל האתגרים שהעמדת לפניך. האם יכולת להם וכיצד?

נטע: זכורה לי שיחה עם נציג מ"שיקום שכונות" שפנה אליי בענייני אופציות ללימודים אקדמיים, לפני שנרשמתי לקיי. אני זוכרת שסיפרתי לו בשיחת טלפון על ההתלבטות בין האקדמיה לאמנות בבצלאל לבין מכללת קיי. הוא היה בהלם מעצם ההתלבטות והחליט לתאר לי יום בחיי אם אחליט ללמוד בקיי: את תקומי בבוקר, תצטרכי לנסוע כל יום לשכונה ד', השכונה הכי ענייה בארץ: זקנים וזקנות מרוקאים ורוסים, נרקומנים, בדווים, בלוקים ישנים, ובצד הכביש - רק מדבר. יש לך אפשרות לצאת מהמקום העתיק הזה וללמוד עם 'אנשים איכותיים ומגניבים' ואת עוד מתלבטת? בסיום השיחה הרגשתי בגוף שלי ממש שאין מקום אחר שאני רוצה ללמוד בו יותר מבקיי.

את המורים שהיו לי בקיי אינני יכולה לשכוח גם היום. רובם הפכו אף לקולגות ולחברים טובים, ממש כמוך. הפסל קובי הראל ז"ל, שהיה בשבילי מופת של שילוב בין נער-שכונות משוגע למבקר אמנות מהפכן - חיבור בין פשטות לגאונות: בין פועל בניין לפסל מבריק; האמן גרי גולדשטיין, שאף הפנה אותי ללימודי ההמשך בקלישר; שיעורי תולדות האמנות מלאי התשוקה של רבקה



חנינה. אקריליק על עץ, 2013. צילום האמנית.



גזרת. ריקמה על לבד, 2012. צילום האמנית.

נטע: סך פעולותיי בחיים ומעשיי מהווים בסופו של יום את מרקם הזהות שלי. אמנות, שירה, פוליטיקה, הוראה. עבורי כל אלו בסך הכול דרכי ביטוי. כמו כל בן אדם, יש תנודות בלתי פוסקות בניסיונות שלך להגדיר את עצמך או את שאיפותיך. אני נהנית לשחק בזה ונמנעת מלכבול את עצמי להגדרה אחת.

ישראל: את מספרת על השירה כנתיב נוסף בפעילותך האמנותית, שירה מרוקאית מתורגמת ומקורית גם יחד המשולבים במחקר, וכל זה לצד המשך יצירת אמנות פלסטית. מהיכן זה מגיע? האם זהו מסע שורשים יצירתי?

נטע: זהו איננו מסע שורשים, מקסימום טרמפ חזרה לנקודת המוצא. גדלתי בנתיבות, בקהילה יהודית-מרוקאית, זאת התרבות שלי וכך חונכתי. אין פה גם מחקר. יש כאן פשוט עשייה של מוסיקה שקשורה בסביבה הטבעית שלי. מוסיקה היא דבר אוניברסאלי. היא מגיעה מאהבה למוסיקה.

ישראל: אני נטע-אישה מרוקאית יהודית? ישראלית יהודית? כהוויית קיום החורגת מטרנד כזה או אחר. כיצד את מנתבת את אדוותיה של הווייה זו ולאילו חופים?

נטע: לחוף מבטחים. לחוף שבו אוכל לראות את עצמי מגדלת את ילדי בסביבה של דו-קיום כפי שגדלו אבותיי, באהבה ובהערכה לתרבותם היהודית המורכבת.

ישראל: שנים רבות את מתגוררת ויוצרת בירושלים יחד עם בן זוגך לחיים וליצירה, עמית חי כהן. האם הדרום והעיר נתיבות, המקום שממנו באתם שנים, עדיין נותרו כאופק, עדיין "נחשבים" בעיניך כמשאת נפש וכמקום שראוי להקים בו את "מושבות" ההווייה המתחדשת שאת שותפה ליצירתה? האם הם רק נטועים בזיכרוןך כ"בסיסי" געגוע נוסטלגיים ו"מעוזים" אחרים חייבים להיות חופי השינוי?

נטע: חופי שינוי הם לא בהכרח גיאוגרפיים, כפי שהפירפריה היא איננה גיאוגרפית בלבד בישראל, אלא גם חברתית. אני אתן כדוגמה דווקא את החינוך לאמנות: בארץ הוא כה דליל במקומות הפריפריאליים וזה עצוב לי. אני חושבת על כל היצירות והעושר התרבותי שלא מנותבים כהלכה במקומות הללו ועל האנרגיה החיונית שניתן לנצל לעשייה שתמנע הדרדרות אל השעמום וצרכנות-היתר. אחת הסיבות לכך בעיניי, היא המרחק והפער שיש בלימודי האמנות בארץ היום בין האמנות לחיים. אמנות היא לא רק מוצג מוזאוני, היא נמצאת בכל מקום. למשל, משפחתי הגיעה

בת, יצירה משותפת עם האב, מיכאל אלקיים. צילום: עמית חי כהן, 2012.



הנאתי את עצמי מלעסוק בהוראה מחשש שתגזול ממני את היצירתיות והזמן בסטודיו. התבדיתי. ניסיוני הראה לי שדווקא במסגרת חלקית של הוראה בימי השבוע שלי אני מוצאת אתגר ותזוזה בלתי פוסקים. אני מלמדת מתבגרים במסגרת תיכון שקולט אליו נוער נושר, והם לא עושים הנחות. אם משעמם להם בשיעור הם לא שורדים דקה. זה מתכון ליצירתיות: זה מכריח אותי לקרוא, להכיר, לטייל בתערוכות, בחנויות ובהפינג של אמנות ולא להתעצל - להמציא את עצמי כל יום מחדש. כך אני חוזרת לסטודיו עם אנרגיות ועניין חדשים.

ישראל: כמורה, שלווה אותך במהלך ארבע השנים במכללה, אני זוכר סטודנטית סקרנית, יצירתית, חברותית במיוחד ופעלתנית בתחומים שונים ומגוונים. האם נותרת כשהיית או החיים שינוי בך משהו?

נטע: סקרנות זאת תכונה בריאה שירשתי מאימא שלי, ומאז אני נהנית לזהות אותה אצל אנשים. כמורה, אם יש לי בכיתה תלמידים סקרנים, אז אני בהחלט מסופקת. עד היום, יש המון נושאים שמסקרנים אותי ואני שמחה להגיד שהרעב לא פוסק. לפעמים ה'היפיר' הזה מקשה עליי לשבת בסטודיו, אבל למדתי מניסיוני שאת הרעיונות הכי טובים את לא מקבלת בהכרח מלשבת בסטודיו.

ישראל: העולם הסטודנטיאלי, הלימוד במכללה לחינוך על הערכים שהוקנו בו ועל האופקים שהוא פרש לפניך, לא נותרו כזיכרון חולף, אלא היו חלק מעיצוב דמותך והם למעשה חלק מן הבסיס הערכי והתרבותי לעשייתך כיום. האם כך הדבר?

נטע: מתקופת לימודיי בקיי לקחתי אל עולמי כיוצרת ראשית את המוטיבציה ליצור מתוך הסביבה שלי וקרוב לחברה שלי, ולא מתוך ניתוק. האנושיות של מורי האמנים היא ההשראה שמנחה אותי לבחור לעבוד עם יוצרים שהם קודם כל בני אדם, בלי פוזה ועם אמת פנימית ואנושיות לפני אגו. יחד עם זאת, כמורה לאמנות היום, אני משתדלת להכניס לכיתה גם את מה שלא למדתי בקיי. לימודי האמנות האקדמיים הותירו בי רעב לעשייה ולמלאכה, אני משלימה בעצמי חוסרים בידע. למשל: אמנויות רבות השייכות לסביבה המזרח-תיכונית ולצפון-אפריקה, אשר האקדמיה נוטה להתעלם מהן ולהתרכז בנראטיב המערבי בלבד. בנוסף, המימד הטכני והמוטורי החשוב והממכר שלעולם לא רוויים ממנו.

ישראל: מכאן מתבקשת השאלה - במה את עוסקת כיום? האם נוספו אשכולות נוספים לאשת האשכולות שהכרתי ?

נטע: היום אני עוסקת ביצירה, ופתוחה לדיסציפלינות שונות. בשונה מתחילת הדרך ומהאופן שבו מלמדים בבית הספר: על פי תחומים מופרדים, כיוצרת, הבנתי שההפרדה היא בעוכריי. אין גבולות ברורים בין אמנות לבין מוסיקה, היסטוריה ופוליטיקה, הכול קשור בכול וטוב שכן. כי את מבינה שבעצם העולם הוא חומר גלם ליצור ממנו ובהשראתו.

ישראל: אז שוב. מי את נטע אלקיים? קודם סיפרת מה "רשום" בתעודת הזהות שלך. אשמח לקרוא את מה שאת רושמת (יוצרת) כמאפייני זהותך והווייתך: מורה - אמנית - פעילה חברתית?

זה עדיין קשה, ולכן המגורים בנגב תלויים קריטית בתחבורה נוחה. אין לך מושג כמה כיף יהיה לי בעוד שנה כשאוכל לעלות לרכבת שתיקח אותי מירושלים לנתיבות. אושר.

ישראל: אני נטע. אמנית, מורה ופעילה חברתית... האם במרוץ החיים והקריירה לא הונחו בצד שאלות הקשורות למגדר ולפנים נוספות בהגדרת הזהות האישית? משפחה, הורות? אין ספק כי דרך אינה הדרך שבה אנו "רגילים" לראות את בוגרות המכללה פוסעות בה. את יוצרת מסלול ייחודי ומרתק. אשמח להציץ אל אותו סדק קטן, בנפשך פנימה, אל המקום שבו טמונות ההתחבטויות ומוצנעים המאויים.

נטע: שאלות המגדר תמיד העסיקו אותי. ופה אינני חוסכת בביקורת: גם בחברה המסורתית וגם בחברה הנאורה - נשים בבעיה. הסבתות שלנו הקריבו את חייהן לגדל ילדים לתפארת. האימהות שלנו, היו קורבנות של פמיניזם מודרני ששואף לזהות ולא לשוויון, ולכן הן נאלצו גם לעבוד כמו גברים וגם לטפל בבית. אשר לי, הרשיתי לעצמי להקדיש את העשור השני לחיי יותר לעצמי בעידודן של הנשים בחיי. כעת, בעשור השלישי, אני מרגישה יותר מוכנה להקים משפחה.

ישראל: ובחלומי...?

נטע: שלוחה של אוניברסיטה מרוקאית בנגב הכוללת בית ספר גבוה לאמנות ולמוסיקה אנדלוסית עם טובי המורים בעולם.

מתרבות שבה רוב היהודים עסקו באמנות ובמלאכות יד, כגון צורפות, תפירה, רקמה, קרמיקה, איור, ריקוע ועוד. אמנויות אלו היו חלק מהחיים עצמם וכלו להגיע לדרגות של יופי וגאונות שלא נופלות מקנדינסקי או מהמונה ליזה. לדעתי ההפרדה בין אמנות לאומנות (כלומר, מלאכה) היא היררכית. זה הזמן להחזיר את האומנויות הטכניות לבתי הספר, ולהתייחס לרב-תרבותיות שמרכיבה את החברה שלנו. זוהי ההווה המתחדשת שאני רוצה להיות שותפה ליצירתה, והיא איננה בהכרח תלוית מקום.

ישראל: "מרכז מול פריפריה" הנה כותרת שחוזרת כלייט מוטיב בבסיסו של כל דיון חברתי, פוליטי, כלכלי, תרבותי, דתי, מגדרי וכד' שמתפתח כאן, בשיח המקומי - הארצי והאוניברסלי. הבית בנתיבות ~ ירושלים... קו הרכבת המהיר תל אביב ~ שדרות... האם לא ברחו לנו האהבה והחמלה בזמן שרדפנו אחרי הרכבת...?

נטע: להפך. האהבה והחמלה קשורות בעבותות להכרה של חברה בזכויותיה, וברצון להיות שווה ומחוברת. בעיניי, כל התעוררות שהיא לזכות לשוויון בקרב צעירים בפריפריה היא מבורכת. היא לא מובילה לשנאה, אלא לרצון לבקש לעצמם מה שסבינו וסבתותינו לא ביקשו, והסתפקו מתוך יראת-שמים ואמונה במועט של המועט. היום ישנם צעירים שמרגישים מספיק בטוחים בעצמם וגאים במוצא שלהם ובעיר הולדתם, כמוני, וזה דבר חיובי וטוב. מה גם, שלנתיבות יש הגירה חיובית והרבה צעירים חוזרים ומקימים את ביתם שם, אחרי שהבינו שאין להם מה לחפש בת"א. אין מה לומר, מבחינת פרנסה



חלוצה. צילום: שי הלוי, 2011.

נטע אלקיים בוגרת תיכון במגמת מוזיקה; הוראת האמנות במכללת קיי, באר שבע; לימודי אמנות בקלישר, תל אביב; לימודי מיצג בבמת-מיצג. עוסקת באמנות המיצג לצד אמנות פלסטית ומופיעה בפסטיבלים שונים, בין היתר ב"מנופים" בירושלים ובפסטיבל Crane בפריז. מציגה ציורים, רישומים, רקמות, אנימציות, פסלים ועבודות וידאו-ארט. מבין תערוכותיה: "אבוחצירה 7" (2005), "אינטימי" (2007), "השגחה" (2008), "אנט וסמר" (2009), "חלוצה" (2012), "חוט של זהב" (2013), תערוכה משותפת עם אביה, אמן היודאיקה מיכאל אלקיים. נטע מלמדת אמנות בתיכון "ליפתא" שבירושלים.

מאמר מעניין מאת נטע אלקיים על השילוב שבין הוראת האמנות למלאכה פורסם בינואר 2014 בכתב העת **פלטפורמה** של מוזאון ישראל: <http://www.imj.org.il/youthwing/magazine/?p=1643> עבודות נוספות ניתן לראות באתר: www.netaelkayam.com

כובש הלבבות

ספר לב טוב לר' יצחק בן אליקום מפוזנא, פראג ש"פ (1620) - ספר מוסר מרכזי ביידיש

נגה רובין

ד"ר נגה רובין מרצה בהתמחות בספרות ובלמודי החינוך במכללת קיי. היא עוסקת במחקר בתחום יידיש עתיקה.



הן בשירה ולעתים אף נמצא ספרי פתגמים שניתן להגדירם כספרי מוסר. הם נסמכו על מקורות יהודיים בלשון הקודש, אך רובם ככולם עיבדו את המקורות באופן ניכר, ומשום כך הם אינם 'תרגום צמוד למקור', אלא ספרים מקוריים בעלי אופי וסגנון משל עצמם. חלק ניכר מספרי המוסר ביידיש אינו נסמך על מקור אחד, אלא הוא קומפילציה של מקורות יהודיים שונים.

ספרי המוסר ביידיש ענו על צרכים שונים של החברה היהודית האשכנזית: בעזרת קריאת הספרים הללו הקהל הפשוט, שלא הבין את לשון הקודש, היה יכול להכיר את הדינים העיקריים ואת העקרונות הדתיים והמוסריים הכלליים העומדים בבסיס הדת היהודית. כמו כן יכול היה האדם הפשוט להכיר בעזרת ספרות המוסר ביידיש תיאוסופיות ותפיסות עולם שונות. הכללים, העקרונות והתיאוסופיות הובאו בספרי המוסר ביידיש בלשון שווה לכל נפש, לא רק מבחינת השפה, אלא גם מבחינת מורכבות הרעיונות. ספרי המוסר היו אף אנתולוגיות סיפוריות חשובות ששימשו את הקהל הרחב: גברים, נשים וטף. כמות הסיפורים בספרי המוסר ביידיש בכלל וב"ספר לב טוב" בפרט הם רבים ביותר.

אמנם חלק ממחברי ספרי המוסר ביידיש הצהיר על צמידות למקור עברי אחד, אך בבדיקה מעמיקה ניכר כי השוני בין המקור לתרגום רב ביותר. הדבר בולט בעיקר ברובד הסיפורי בספרי המוסר. מסיבה זו את ספרי המוסר קרא הקהל היהודי כולו, שמצא בו עניין וחיידושים, ולא רק מי שלא היה מסוגל לקרוא בלשון הקודש.

המחקר שעליו מתבסס הספר מאפשר לנו להכיר את החברה היהודית אשכנזית במאה השבע עשרה, מזווית לא שגרתית. אנו למדים בעזרתו על תהליכים היסטוריים, חברתיים, על מערכת היחסים בין יהודים לגויים, על התרבות החומרית והרוחנית, על אורח החיים של החברה היהודית אשכנזית, צרכי פחדיה ועוד.

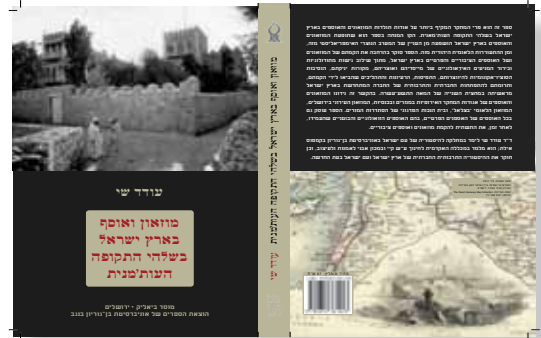
ה ספר "כובש הלבבות", הנסמך על עבודת הדוקטור שלי, בהנחיית פרופ' חוה טורניאנסקי מהאוניברסיטה העברית, עוסק בסוגה (ז'אנר) של ספרות המוסר ביידיש. הספר עוסק בספרות זו כולה מבעד לפריזמה של הספר המרכזי והפופולארי ביותר שהשתייך לז'אנר "ספר לב טוב לר' יצחק בן אליקום מפוזנא". "ספר לב טוב" נדפס לראשונה בפראג בשנת ש"פ (1620) וזכה מאז, במשך כארבע מאות שנים, ליותר מחמישים מהדורות, כולן ביידיש. המהדורה האחרונה של הספר נדפסה בברוקלין בשנת 1999.

ספרות המוסר הייתה סוגת כתיבה פופולארית ונפוצה מאוד בלשונות היהודיות כולן החל מהמאה העשירית ועד ראשית העת החדשה. ביידיש זכתה ספרות המוסר לפופולאריות עצומה, ובמאות השש עשרה עד השמונה עשרה הייתה ללא ספק ז'אנר הכתיבה המרכזי בלשון זו. ספרי מוסר ביידיש נכתבו הן בפרוזה

מוזאונים ואספנים בארץ ישראל במאה התשע עשרה

עודד שי

ד"ר שי מלמד בהתמחות באמנות ובתכנית שבילים במכללת קיי. הספר החדש שלו "מוזאון ואוסף בארץ-ישראל בשלהי התקופה העות'מאנית" מתבסס על עבודת הדוקטורט שכתב באוניברסיטת בר אילן. עבודת הפוסט דוקטורט שלו באוניברסיטת חיפה ממשיכה את המחקר הקודם אל תקופת המנדט הבריטי.



ה

בתחום השימור של מוצגים מתקופות העבר. כמו-כן נבדקת מידת התופעה של הקמת מוזאונים ואוספים בארצות האימפריה העות'מאנית, כמו: יוון, מצרים, תורכיה, קפריסין ולבנון, לצורך השוואה למידתה בארץ.

הפרק השלישי עוסק בגורמי רקע משניים, קטנים בהיקפם, שהשפיעו באופן ישיר ועקיף על העיסוק באוספים. חלק מהאוספים הללו היה תשתית להקמת מוזאונים ואוספים ציבוריים. פעילות זו שהחלה למעשה כתחביב של אנשים שונים התפתחה לעיתים לעיסוק כלכלי של סחר במוצגים ומכירתם בארץ ומחוצה לה. בין האספנים הללו נמנו דמויות מרתקות, בהם: הברון פלאטון אוסטינוב שחי ביפו, סבו של השחקן, הסופר והמחזאי פיטר אוסטינוב; הקונסולים קונרד שיק, סלה מריל וקונרד שיק. ולרשימה זו מצטרף אספן המטבעות הירושלמי שמואל רפאלי (רפאלוביץ). רוב המוזאונים והאוספים בשלהי התקופה העות'מאנית הוקמו במנזרים ובכנסיות.

הפרק הרביעי מתאר את הייחוד של כל מוזאון ואוסף, את מאפייני המוזאונים והאוספים הכלליים ואת דרכי האיסוף שהביאו להקמתם. ציון הרקע התרבותי, הכלכלי, הדתי והחברתי של מייסדיהם, אשר הביאם להקים את המוזאון או האוסף.

הפרק החמישי דן בהקמת המוזאונים והאוספים בחברה האירופאית בארץ. היו אלה מוזאונים ואוספים שהקימו אגודות מחקר שעסקו בחקר הארץ ונשאו אופי מדעי ומחקר היסטורי. פעילות אגודות המחקר התעצמה בשלהי התקופה העות'מאנית, מאז פלישת נפולאון בשנת 1799 ועד לפרוץ מלחמת העולם הראשונה. פעילותן של אגודות מחקר אלו הייתה חלק מחזית המעצמות לתחומי האימפריה העות'מאנית. פעילות זאת של אגודות המחקר בארץ-ישראל כללה חפירות ארכיאולוגיות ושימור הממצאים שהתגלו בהן במוזאונים מקומיים וכן 'ייצוא' מוצגים לחוץ-לארץ, בעיקר למוזאונים באירופה.

הפרק השישי דן בהקמת המוזאון הלאומי 'בצלאל' בידי בוריס שץ. ייחודו של המוזאון הלאומי בא לידי ביטוי בתפיסה הרחבה של הקמת מוזאון ששימש מרכז עולמי יהודי לאוצרות העם היהודי. המוזאון הלאומי יועד יחד עם מוסדות תרבות וחינוך אחרים, כמו הספרייה הלאומית והאוניברסיטה העברית, לשמש חלק ממרכז רוחני עולמי לעם היהודי בירושלים. המוזאון הלאומי נועד להיות סוכן הנצחה וזיכרון לתהליך הקמת המדינה היהודית שעתידה לקום עבור העם היהודי ולערכי הלאום בארץ-ישראל.

הפרק השביעי מוקדש לבית הנכות הפדגוגי של הסתדרות המורים, שהוקם במסגרת תהליך המודרניזציה בתחום החינוך בקרב היישוב היהודי החדש. לבד מתרומתו הרבה של מוסד זה למורים ולעובדי הוראה, הוא סימל את הכמיהה לתקומה יהודית

הספר "מוזאון ואוסף בארץ-ישראל בשלהי התקופה העות'מאנית" - בהוצאת מוסד ביאליק אוניברסיטת בן גוריון תשע"ד - הוא פרי המחקר המקיף ביותר אודות תולדות המוזאונים והאוספים בארץ ישראל בשלהי התקופה העות'מאנית. הספר הוא עיבוד עבודת הדוקטורט שכתבתי באוניברסיטת בר אילן, וייחודו - הוא עוסק בתחום אינטר-דיסציפלינארי הכולל את התחומים הללו: היסטוריה, תולדות האמנות והתרבות, גיאוגרפיה, ארכיאולוגיה, תיירות, חינוך ולימודי ארץ-ישראל. בימים אלו אני שוקד על מחקר פוסט דוקטורט בחוג לגיאוגרפיה באוניברסיטת חיפה ובודק מה התרחש בתחום המוזאונים והאוספים בירושלים לאחר התקופה העות'מאנית, קרי: תקופת המנדט הבריטי. האם קיימת המשכיות לתופעה? או שמא חלו תמורות בנושאים אלו בעקבות חילופי השלטון?

הציר המוביל בספרי: תופעת המוזאונים והאוספים בארץ-ישראל הושפעה מהתעניינות מערבית, נוצרית ואימפריאלית של המעצמות מחד גיסא, ומההתעוררות הלאומית היהודית מאידך גיסא. הספר סוקר בהרחבה את הקמתם של המוזאונים, האוספים הציבוריים והפרטיים בארץ ישראל בשילוב גישות מתודולוגיות שונות וברור המניעים האידיאולוגיים של מייסדיהם ואוצריהם, מקורות יניקתם, הנסיבות הסוציו-אקונומיות להיווצרותן, התפיסות, הרעיונות והתהליכים שהביאו להקמתם ותרומתם להתפתחות החברתית והתרבותית של החברה המתחדשת בארץ ישראל מאז ראשיתה במחצית השנייה של המאה התשע-עשרה. בהקשר זה נדונו המוזאונים והאוספים במנזרים ובכנסיות של אגודות המחקר האירופיות, המוזאון העירוני בירושלים, המוזאון הלאומי 'בצלאל' ובית הנכות (המוזאון) הפדגוגי של הסתדרות המורים. הספר גם עוסק בכלל האוספים של האספנים הפרטיים שבהם האוספים הזואולוגיים והבוטניים שהיו, מאוחר יותר, תשתית להקמת מוזאונים ואוספים ציבוריים.

הפרק הראשון בוחן את בסיס הרעיונות, התפיסות ומקורות ההשפעה שהביאו את מייסדי המוזאונים והאוספים להקמתם במישור המקומי, הקונסולארי, הכנסייתי והציוני בארץ-ישראל. האופי הדתי (נוצרי ויהודי), הפוליטי והלאומי הותירו אותות ניכרים בפני הארץ, במבניה, במוסדותיה וביישוביה. כל זה שימש גורם רקע רב-חשיבות בהקמת המוזאונים והאוספים באותה עת. הפרק השני דן בהתפתחות ובתולדות המוזאונים והאוספים בעולם ובמיוחד באימפריה העות'מאנית. השלטון העות'מאני, היה גורם-רקע בעל השפעה מכרעת על אפשרויות ההתפתחות של החברה והתרבות בארץ-ישראל בתקופה העות'מאנית. פרק זה בוחן את התופעה הכלל-עולמית ואת מדיניות השלטון העות'מאני

לאומית, בדומה לארצות שונות בעולם שבהן הוקם מוזאון פדגוגי עם קבלת עצמאותם. בפרק זה אני אף דן בהבדל בין מרכזייה פדגוגית שהוקמה באותה עת ביפו לעומת מוזאון פדגוגי שהוקם בירושלים ולו הייתה ייחודיות משלו.

הפרק השמיני, החותם ספר זה, עוסק באוספים הזואולוגיים והבוטניים שהוקמו בעקבות הפיתוח המואץ של הארץ בראשית המאה העשרים. לאוספים אלו נועדה אף משמעות כלכלית מובהקת - אוספי פוחלצים נמכרו למוזאונים שונים בחוף לארץ ואוספי הפרפרים שימשו כדגמים לשיטחים שיוצרו בבתי המלאכה

של 'בצלאל'. האוספים הבוטניים היו חלק מראשית המחקר החקלאי ופיתוח החקלאות היהודית בארץ-ישראל. אוספים אלו היו פרי התעניינותם של בוטנאים, כמו: אבי המחקר העברי בארץ אהרן אהרונסון ומייסדי המוזאון לצמחי הארץ אפרים ונגה הראובני. בנם היה מייסד השמורה הלאומית "נאות קדומים". באותה עת אספו זואולוגים פוחלצים לשם מחקר ושימור, בהם: חלוץ המחקר הזואולוגי העברי בארץ ישראל אהרונ וואב הגרמני ארנסט שמיץ.

כשהפנטסיה הופכת לעניין ממשני

ערגה הלר

לפני למעלה משנה, בארוחת בוקר באווירה משפחתית בליווי בני הזוג והבנות, בעקבות כנס בינלאומי לחקר התרגום, ישבו ד"ר דרור אבנד-דויד וד"ר ערגה הלר במסעדה בנמל תל אביב וסיכמו חוויות מהכנס ומחידושי חקר התרגום. כשהציעו לד"ר הלר לכתוב מאמר באסופה שעניינה מדיה ותרגום בעריכתו של ד"ר אבנד-דויד מאוניברסיטת פלורידה, נוכחות בנותיהם של החוקרים בארוחה לא הותירה מקום של ספק במה יעסוק הפרק שתכתוב: בספרי הפנטסיה האהובים על הילדים בעולם כולו ולא פחות מכך גם עליה. ד"ר הלר, חוקרת תרבות ותרגום, היא ראש ההתמחות באמנות במכללת קיי ועורכת קולות.



ה

הקמת אתרים עולמיים של משחקי רשת לליווי הפקות חדשות לחלוטין (למשל **ארתור והמינימונים** מאת לוק בסון). בחנתי גם את השפעת נתוני המכירות ותגובות הקוראים באתרים של המעריצים הרשמיים ושל החובבים על החלטות סופרים שאינם כותבי אנגלית במקור להוציא ספרים דיגיטליים ומשחקי רשת באנגלית ולא בשפת המקור שלהם (כמו במקרה של הסופרת קורנליה פונקה, הכותבת בגרמנית).

ספר חדש העוסק במחקר קשרי הגומלין בין המדיה לבין התרגום מאפשר התבוננות ביתחומית בשאלות רבות הקשורות בחיינו המוקפים תקשורת דיגיטלית. בספר זה, **Media and Translation: an interdisciplinary approach**, קיבץ חוקר התרבות והתרגום ד"ר דרור אבנד-דויד את המחקרים האחרונים של חוקרים רבים מרחבי העולם כולו והעשיר את השיח המחקרי המקובל במכלול גדול יותר של זירות התרחשות ומגע: ספרות, קולנוע, אתרים וירטואליים, עיתונות, פרסום, תקשורת עולמית, פוליטיקה ועוד. בספר שבעה שערים: תרגום ועיבוד קולנועי; תרגום כתוביות ודיבוב; תרגום ממוחשב והמדיה; בין תרגום ספרותי לתרגום מדיה; חדשות ופוליטיקה מהעולם; קדימונים, ציורים מסחריים ופרסומות. הספר יראה אור בקיץ 2014 בהוצאת בלומסברי אקדמיק (Bloomsbury Academic) כספר דיגיטלי וכספר מודפס.

במחקר התמקדתי גם בתרגומים שנעשו לאחרונה ליצירות ספרותיות בהפקה קולנועית (למשל **ספידרוויק** מאת הולי בלק וטוני דיטרליצי, וכן **הארי פוטר** מאת ג'יי קי רולינג). השוואה זו אפשרה לי להבחין (א) בתרומתה הרחבה של החירות שמעניקים חלק מהיוצרים ומחזיקי זכויות ההפקה הקולנועית למתרגמים העולמיים, המאפשרת לחובבים ולסופרים נוספים להמשיך את עלילות הסדרה ללא הפרעה מעבר לספרים ולסרטים שעליהם חתומים היוצרים המקוריים, כמו במקרה של **ספידרוויק**; (ב) בהשפעות מניעת זליגה של היצירה למדיה, כלומר ניסיון לשלוט בהתפתחותה הסוגתית ובתגובות הנוער לכך, למשל באמצעות מניעת חירות וקיבוץ ובידוד מתרגמים עולמיים לפרק זמן נקוב ודחוס לצורך תרגום יצירה מסוימת (כמו במקרה של סרטי **הארי פוטר**) מחד גיסא והצעת תרגומים חלופיים או פירטיים מאידך גיסא. בסיכומי של דבר מצאתי כי ככל שהמתרגמים העולמיים (המקצועיים והחובבנים) משתפים פעולה ביניהם, חושפים את תהליכי קבלת החלטות שלהם ומתייעצים עם עמיתים זרים העובדים על אותו הטקסט, באתרי אגודות מתרגמים, בפורומים חצי רשמיים במרשתת או בכנסים ובסדנאות, עולה יעילות התרגום במושגים המקומיים. בה בעת נשמרת אחידות (או "עולמויות") השימוש בביטויים ובשמות המאפשרת לנוער להמשיך לצרוך, לקרוא, לצפות, לשחק או להגיב ללא מגבלות של שפה מקומית בסביבות העולמיות הרב-ערוציות של היצירות האהובות עליהם. המסקנה המפתיעה מכול, מבחינתי, אינה במישור המחקרי. זו ההבנה שלי את התמורה העמוקה שעשתה סוגה ספרותית במהלך כמאה שנים - מהספר הכתוב לכל ערוץ מילולי וחזותי המקיף את הילדים והנוער והמצוי מכל עבר יותר מאי-פעם.

מאמרי "כשהפנטסיה הופכת לעניין ממשני" (*When Fantasy Becomes a Real Issue*) כלול בשער הרביעי העוסק בקשרי הגומלין שבין התרגום הספרותי לתרגום המדיה. הטענה המרכזית שלי היא שהפנטסיה כבר אינה צורה ספרותית או קולנועית או צורה של אמנות חזותית או אמנות גרפית (קומיקס). היא צורה שמורכבת מהפרייה הדדית ומהמשכיות של יצירות באמצעים שונים, כמו סוגות, מדיה אחרת או תגובות הצופים או הקוראים במרשתת, במלל או באופן חזותי או באופן שמעתי או באופן שמשלב בין אופנים אלה, ולפיכך היא רב-ערוצית (באנגלית כינתי ביטוי סוגתי זה בשם "Multi Media Channels"). כמו כן עמדתי על כך והדגמתי כיצד הכוח הצרכני העולמי שמפעילים בני הנוער במרשתת, באתרים הרשמיים ובאתרים שהם מקימים בהקשר של ספרי הפנטסיה האהובים עליהם, משפיע על מהלכי התרגום הספרותי, תרגום הכתוביות והדיבוב ותרגום משחקי הווידאו.

במחקר השווייתי נתוני מכירות של ספרים ושל סרטים בארצות רבות (דוגמת ארה"ב, האיחוד האירופאי, רוסיה, ירדן, סין) והעמקתי בבחינת השינויים הלשוניים שהוכנסו בתרגומים הספרותיים והקולנועיים בעקבות הפקות מחודשות של יצירות מהעבר (למשל **רנניה** מאת ק'ס לואיס או **שר הטבעות** מאת ג' ר' ר' טולקין) או

הרגע האחרון, על תערוכה קטנה שעוררה יכוחים גדולים

יורם בלומנקרנץ, אוצר התערוכה וישראל רבינוביץ, אוצר הגלריות לאמנות במכללת קיי

בחודש מרס 2014 אירחה הגלריה של מכללת קיי תערוכה קטנה ובה ציורים אחדים. את התערוכה המוזמנת אצר יורם בלומנקרנץ, שאף הציג בה לצד האמנות אהובה מועלם ושרה אלימי. עד מהרה הפכה התערוכה לשיחת היום בין הסטודנטים שלא נותרו אדישים לציורים, והעניקו להם פרשנויות רבות ושונות, פוליטיות וצבאיות. השיח העז שעוררה התערוכה בקרב הצופים התמימים מצד אחד, והסטודנטים לאמנות, מורי האמנות והאמנים המציגים מהצד השני, הפך תערוכה זו לאחת החשובות שהוצגו בגלריה.



שרה אלימי, חממה



אהובה מועלם, ללא כותרת



יורם בלומנקרנץ, ללא כותרת

ומציבה בלב האקלים היבש השורר בציוריה את החממה כמרחב של קיום מניפולטיבי ומווסת הנתון לפיקוח מחמיר כפוף לחוקי הפרספקטיבה, ואילו אהובה מועלם מצמיחה על המצע הכהה העמוק והמטאפיסי גידולי צבע באדום זעקני, ששורשיהם נטועים אי שם הלאה מעבר למסגרת הבד, מנותקים מקרקע כלשהי ומכוח כבידה. הבלחים ושברי דימויים אמורפיים אלה, שאינם מתרצים לפרשנות אחת, מסמנים מנעד אסוציאטיבי להתרחשויות בעלות מוקד מובהק ודרמטי; גלוי לעין כמו פרח/ צמרת דקל/ נגע מודלק, או כזה שקיומו סמוי ומתווך כמו הלב וזרימת הדם, או אירוע קוסמי המתרחש מחוץ לטווח הראייה האנושית שגווניו המרהיבים הם לא יותר מהמרה ויזאליות לחישובים מתמטיים במערכות מדידה מתקדמות. עבודותיי שלי גם הן מפנות אל אזור ספר של קיום מעורער. הן מסמנות את לב החלל הציורי המסמא כמוקד, כציון "אובייקטיבי" וחיצוני להיתלות בו ובנסיבות שבהן בכל רגע ורגע נתונה הסיטואציה למשבר ולפירוק, ובו נשמעים באין פוקד, "פעילותיו" של מקלט ציבורי שהוא ה"סטודיו" שלי, בחצות לילות הרמטיים, ערוך ודרוך להינתן הפקודה.

התערוכה הזאת קוראת הלאה למרחב ולדיון בממשות שמעבר לציור אל החיים בצילם של בומים על-קוליים כשמוססי קרב מגיחים מאופק שמשי ומרעידיים את יריעות הפוליאתילן, הלאה אל שבריריות הקהילה החקלאית הנתונה לשרירות ליבם של אדריכלי אסונות היושבים במגדלים, הלאה אל הרגע שבו על הצג הכהה תופיע שורה לא מובנת של סימנים מהבהבים באדום.

ומשם חזרה אל העובדה הפשוטה שהציור מזמן לנו, מקור ומשאב קולקטיבי להדוף את הרגע האחרון הלאה ולשאוף לתיקון.

המשמעות העולה מהתבוננות בעבודותיהן של שרה אלימי ואהובה מועלם גדולה יותר לאין שיעור הודות למפגש האנושי שתערוכה זו מזמנת. ידידותן נרקמה בעקבות השתתפותן בתערוכה קבוצתית שהתמזגה שלה גם הן הובילו הלאה מהתחום הפרמאלי הצר אל הקשר קיומי וחברתי רחב. חלקי עמן גם הוא פרי ההיכרות רבת השנים בינינו וההבנות שאנו חולקים בנושאים רבים בתחום העשייה החברתית-אמנותית.

לאורך השנים הייתה אמנותן של שרה אלימי ואהובה מועלם משנית לשגרת פעולותיהן היומיומיות, אך היא תמיד משמעותית וראשונה להווייתן התרבותית. הן אינן מרבות להציג ותחום עיסוקן הראשי מקפל, כל אחת בעולמה, מרחב אדיר של ידע, של שפה, של טכניקה ובעיקר של תובנות המשפיעים מאוד על הסגנון, על התוכן ועל ההקשר של עבודתן בתצוגה. אהובה מועלם חוקרת בתחום מדעי המחשב ושרה אלימי היא מתרגמת ועורכת תוכן. במקורה יועדה תערוכה זו לחלל תצוגה מהוותיקים בזירת הפמיניזם בישראל, אך משלא הסתייע להוציאה אל הפועל, היא הועתקה לחלל זה שבמכללת קיי. בתוך כך התחדד בה אותו הקשר רדיקאלי של עשייה שצומחת מתוך פונה אל הפריפריה החברתית והגיאוגרפית של ישראל, שהוא בבסיס המפגש בין שלושתינו.

המרחב הציורי של אלימי הוא פתוח וזוהר. עיקול מופיע תדיר בשדה, נאבק בקו האופק ובאשליה הגואלת המטפורית שהוא מציע ומורה כחץ משלט על נוכחותה של קהילה מרוחקת המתקיימת מיבולי השדה וחיה בשולי הדרך הנמשכת הלאה אל מחוץ לציור. במנוגד לו החלל הציורי של אהובה מועלם הוא סימולציה ריאקציונרית לאינסופיות ה"עומק" הוירטואלי. שרה אלימי שבה

למידה מבוססת פרויקטים באופקים: מכללת קיי מקדמת את מערכת החינוך בפרויקט

סמדר בן אשר

קידום ביה"ס "נועם ישורון" באופקים הוא יוזמה של שרית אוהיון ובת אל סלפי, בוגרות התוכנית למנהיגות יישובית במרכז מנדל בנגב שילדיהן מתחנכים בבית הספר, בשיתוף נשיאת מכללת קיי פרופ' לאה קוזמינסקי וסגל הוראה בכיר במכללת ד"ר אמנון גלסנר וד"ר תרצה לוי. ד"ר סמדר בן אשר, ראש התכנית לתואר השני ביעוץ חינוכי במכללת קיי וחברת סגל במרכז מנדל למנהיגות בנגב, יחד עם ליאת בויקו עובדיה, חברת סגל במרכז מנדל בנגב, מלוות את הפרויקט בצמיחתו.

הקיים על כיעורו, ההתבוססות בפוליטיקות מקומיות רדודות ומרדימות העוצרות וחוסמות שינוי ורענון. חלמנו להקים הכול מחדש".

נושא החינוך באופקים העסיק והטריד אותן. תחילה הן חשבו להקים בית ספר שיהווה אלטרנטיבה לחינוך אחר. יחד עם חברי קבוצה נוספים בתוכנית למנהיגות יישובית במנדל: **כוכי אבוהרון, דניאל אורי ודוד חייאב** הם חלמו על בית ספר על-אזורי לאמנויות או על בית ספר למצוינות. אחרי התלבטויות רבות התגבש כיוון אחר: להתחיל את השינוי במקום אחד וממנו להניע את המערכת לתזוזה בכיוון של איכות פדגוגית וחינוכית חדשה, טובה הרבה יותר מזו שמערכת החינוך באופקים הציעה לתושביה. הם האמינו כי כאשר פרויקט חינוכי יצליח בבית ספר אחד, הוא ישמש כמודל שיתרחב ויתפתח למוסדות חינוך נוספים בעיר.

חשיפה כמעט מקרית לרעיונות של הלמידה מבוססת הפרויקטים (PBL - Project Based Learning) הביאה אתה אמונה שקיימת דרך אחרת. המפגש עם נשיאת מכללת קיי פרופ'

א
אופקים היא עיר במשבר מתמשך. עד השנה האחרונה (במשך שבע שנים) הייתה במקום וועדה קרואה שעצם הקמתה מעידה על מצב משברי. כמו בכל משבר ניתן לראות בו גם הזדמנות ואפשרויות לצמיחה וליצירה. ההיסטוריה מלמדת כי "אופקים לא החמיצה שום הזדמנות להחמיץ הזדמנויות". ההגירה השליטת מהעיר ויציאתם של כ- 600 תלמידים תושבי העיר ללמוד במוסדות חינוך שונים מחוץ לעיר (בתי ספר על-אזוריים ופנימייות) הביאה להחלטתם של עמיתים שלמדו במרכז מנדל לפיתוח מנהיגות לעשות מעשה. **שרית אוהיון** היא מנחה במנהל חברה ונוער, בעלת תואר שני במנהל חינוכי, **ובת-אל סלפי**, היא רכזת השכלה במרכז לצעירים באופקים, בוגרת תואר ראשון במנהל ציבורי ולומדת כעת באוניברסיטת בן גוריון לתואר שני.

שרית ובת-אל מספרות: "כחלק מהתהליך הלימודי בתוכנית למנהיגות יישובית במרכז מנדל בנגב עצרנו להתבונן בעיר

שלנו, במציאות האפורה, זו שבהתבוננות עומק מאשרת את מה שידענו יום יום בתוך החיים בעיר, מציאות שאינה מחמיאה ואינה מלהיבה. התבוננו בנתונים, במספרים, אספנו את הרגשות והאכזבות של התושבים וכל הדרכים הוליכו אל החינוך. אנחנו אוהבות את העיר מתוך מקום של שייכות, כבית שבו גדלו או שאליו הגענו חדורי אמונה ורצון כמשפחות צעירות. יחד עם זאת, כדי להמשיך לגור בה יש לבחור בה מחדש. התחלנו מחלום להרוס את



לסיום בבית ספר העובד בשיטה זו בחולון. בת-אל: "כמשפחה עמדנו בפני השאלה האם לעזוב את אופקים כדי לתת לבן שלנו חינוך ברמה גבוהה ואיכותית יותר מזו שניתנת באופקים. תוכנית ה-PBL נתנה לנו תקווה שהשינוי אפשרי כאן. בעלי לא האמין שאפשר לשנות. היה קשה להאמין שמשנה שונה מתרחש. ואז, באמצע השנה, התקיימה אספת הורים שבה הציגו המורים והתלמידים את תוצרי הלמידה, ופתאום 'נפל לי האסימון' שזו הצלחה. כשראיתי את התלהבותם של בעלי ושל ההורים האחרים, הבנתי שמשנה אמתי קרה כאן".

כבר בינואר השנה הוצגו התוצרים הראשונים של הפרויקטים שעשו התלמידים. תלמידות כיתה ו' למדו הלכות שבת, הכינו חלות, קיימו מצוות הפרשת חלה ואף כתבו הצגה בנושא. השיא היה קבלת שבת בית ספרית שבה עברו כל התלמידים בתחנות שונות שהכינו התלמידות בנושא השבת. **ד"ר תרצה לזין** כותבת את התרשמותה: "הייתי היום בהצגת תוצרים בכיתה של דקלה. התלמידות הכינו תוצרים משחקיים והפעילו את כל בית הספר: תיאטרון בובות, משחק "אחד נגד מאה", פאזל וכתובת סידור שלי לשבת. ראיתי אור בעיניים אצל הבנות מכיתה ו' וגם אצל הילדות האחרות". באותה תקופה כבר הציגו ילדי כיתה ב' בערב הורים מרגש את התוצרים בעקבות הפרויקט שהכינו בנושא כיבוד אב ואם. הם אלו שכתבו את המחזה, יצרו תיאטרון בובות, הכינו את הבובות בעצמם בשיעורי אמנות, והם גם היו השחקנים והבמאים בהצגה. הם נחשפו לזיכרונות ההורים מהחוויות האישיות שלהם בנושא. הילדים כתבו את סיפורי ההורים תוך כדי חקירת הז'אנר הספרותי של הסיפור והוסיפו דיאלוגים בין הדמויות. ילדים אחרים מהכיתה הפיקו מגדיר צמחים וירטואלי. הבנים מכיתה ה' עסקו בחקר ארבעת המינים בסוכות וקבוצה אחרת בנתה מבוך למשחק בהפסקה הפעילה. תוך כדי יצירתו של המבוך ובנייתו הם עסקו בחישוב פני השטח שלו כדי לתכנן את כמות הצבע הנדרשת. במסגרת שיעורי מולדת למדו התלמידים על סוגי

לאה קוזמינסקי הווה נקודת מפנה: "מה ששמענו הדביק אותנו בהתלהבות" מספרות שרית ובת-אל. "מצאנו אצלה לא רק דלת פתוחה, אלא גם לב פתוח ובעיקר עידוד ונכונות ממשית לסייע לנו בעזרת צוות אנשי סגל המכללה המומחים בפיתוח תכנית עבודה ברוח ה-PBL".

בתחילה הן נטו להציע את התכנית לבית ספר ממלכתי דתי שעמד להיסגר. בסופו של דבר הוחלט להתחיל "מהבית" כלומר מבית הספר הממלכתי דתי שבו לומדים הילדים שלהן. בבית הספר "נועם מורשת ישרון" יש שתיים עשרה כיתות (שש לבנים ושש לבנות) ולומדים בהן מאתיים ושמונים תלמידים. **הרב אמנון דינר**, מנהל בית הספר, התחייב לשינוי יחד עם שלושה מורים: **פלורה טויטו** (ב' בנים), **דקלה דהן** (ו' בנות) והרב **אוריין מלר** (ה' בנים) שהתנדבו להיכנס לתהליך המיוחד של הובלת הכיתות בלמידה מבוססת פרויקטים. נשיאת המכללה פרופ' לאה קוזמינסקי שיתפה את **ד"ר אמנון גלסנר** ואת **ד"ר תרצה לזין** שהתנדבו לסייע ללא כל תמורה. "לפעמים אנחנו הולכים רחוק כדי לראות ציונות אמיתית, וכאן בחיבור המופלא עם מכללת קיי, מרכז מנדל בנגב ואופקים נעשה מעשה שליחות שלא הייתה בו התפארות ובה בעת הוא מעורר התפעלות רבה" מציינות בת-אל ושרית. יריב יערי מקיבוץ מעברות, העומד בראש קבוצת יוצאי סיירת מטכ"ל המסייעים בהתנדבות למערכת החינוך בעיר, היה שותף בחשיבה והוא שחיבר וקשר בין בית הספר לבין מפעל "נטפים" בחצרים שדאג לבניית מערכת השקיה לצמחים בבית הספר ולהקמת גינה אקולוגית המאפשרת למידה בוטנית וחקלאית. את הפרויקט מלווה גם **יעקוב שניידר** העומד בראש "קבוצת היי טאק היי" (HTH) המסייעת גם היא לבתי הספר לפרוץ קדימה עם התוכניות. תמיכה בתכנית החדשה התקבלה גם ממשרד החינוך - **ממאיר סבג** המחמ"ד וממפקחת בית הספר **עליזה לוי**. מנהל מחלקת החינוך בעיריית אופקים **מר אבי ביתן** היה גם הוא שותף בישיבות התכנון, ונציגו **אמיר שינפלד** הצטרף לצוות המוביל שיצא



כוחות מחודשים. בלילות, לאחר שהשכיבו את הילדים הקטנים לישון, כל אחת בביתה, הן הכינו כרטיסי פרויקט שהופנו לגיוס מקורות מימון שונים, כמו קרן אלפא וקרנות אחרות. עיקר הצורך הוא בקבלת תמיכה שתאפשר לשלם לליווי, להדרכה, להערכת התוכנית ובעיקר לפתח את התוכנית באמצעות שיתוף מורים רבים בכל שכבות הגיל בבית הספר. בעלון ששלח מנהל בית הספר להורים מופיעה הכותרת: **"משהו טוב קורה בנועם מורשת ישורון"**. בצד ברכות על העלייה המשמעותית במבחני המיצ"ב מופיע תיאור הלמידה המשמעותית בביה"ס המתחיל בהכרה כי **"כל איש חינוך יודע כי למידה אמיתית היא למידה משמעותית הנחרטת בנפשו של הילד ומלווה אותו לאורך שנים"**. ומה הם האתגרים לעתיד? בתפילה נאמר **"שובה ה' את שבותנו כאפיקים בנגב"**. ניתן לפרש בקשה זו גם כתפילה לברכה כלכלית בארץ לגשמי ברכה ולשפע מים בארץ יבשה. אולי בהשאלה מתפילה זו יהפוך בית ספר אחד באופקים, יסודי ממלכתי דתי, למקום שאליו עולים לרגל ללמוד מהנעשה בו, והשפע הצומח בו יהיה כמו זה הנראה אחרי מים רבים המרווים את האדמה. יש להן מילות תודה רבות לכל אלה המסייעים לשינוי ועוד חלום אחד: **"לנסוע לראות את הפרויקט בבית הספר בסאן דייגו שממנו יצאה תורת ה-PBL"**.

יישובים ויצרו מוזאון המכיל דגמים מדהימים מעשה ידיהם. יש לציין כי כל הפרויקטים מבוססים על חומרי הלמידה הנדרשים בתכנית משרד החינוך. הטמעת דרך למידה חדשה בבית הספר מחייבת לא רק התלהבות ויכולת לפתרון בעיות ברמה היום יומית, אלא גם עקביות ואמונה בדרך הנסללת. **"ד"ר אמנון גלסנר** מאמין כי ניתן להכניס שינוי באופן הדרגתי. סגל המורים נחשף בימי הלימוד המשותפים לגישת הלמידה מבוססת הפרויקטים, ולאחר מכן המורים המתעניינים בדרך הוראה זו יוצאים להמשך למידה הן בהדרכה אישית הן דרך סיורים בבתי ספר אחרים. כך, לאט לאט מתבססת ההכרה כי השיטה מאפשרת לכל בית ספר ולכל מורה לשמור על עצמאות ואוטונומיה, והיא מבוססת במיוחד על מוטיבציה פנימית ויכולת לפתח למידה עצמאית המותאמת לכל ילד בכל מקום וללא תנאים מוקדמים. בסרט שצילמו ילדי בית הספר כדי להסביר מהו ה-PBL נראה ילד בכיתה ב' המספר למראיין (שהוא ילד מכיתה ה') בעניינים מבריקות ובהתלהבות: **"פשוט כיף לבוא עכשיו לבית הספר, אני כל כך נהנה ללמוד..."**. שרית ובת-אל מבקשות להדגיש כי ביצירת מהלך שינוי כזה יש עליות וירידות, אכזבות וצורך להתחזק ולא לוותר. הליווי שהן קיבלו ממרכז מנדל למנהיגות בנגב היה עבורן עוגן ומקום שאליו יכלו להביא את התסכולים והקשיים ולצאת חזרה לשטח עם

ד"ר תרצה לוי, ראש לימודי ההכשרה במכללת קיי, על המיזם המשותף עם ביה"ס "ישורון"

ה תהליך שהתרחש ומתרחש בבית הספר "נעם מורשת ישורון", שבו התחלנו השנה לעבוד על מודל למידה מבוססת פרויקטים (PBL) משקף בראש ובראשונה את רצונם של ההורים להשפיע על החינוך הניתן לילדיהם בבית הספר. ההורים מעוניינים שילדיהם יחוו חווית למידה משמעותית. ומה הכוונה? למידה שבה הילד הוא לא רק אקטיבי אלא הוא פעיל בבחירה, בתכנון ובביצוע הלמידה. סביבת הלמידה מאפשרת לילד לעבוד באופן עצמאי וללמוד יחד עם עמיתים. בסביבה כזאת המורה מלמד את הילדים את המיומנויות שיאפשרו לו ללמוד בכוחות עצמו, מאיר ותומך בהתקדמות, מעיר ומכוון במידת הצורך. חווית הלמידה של המורים ושל ההנהלה לא פחות משמעותית בעיניי. הם מגלים תוך כדי התהליך שתפקידם משתנה ממורה מסרן למורה מנחה. הם לומדים על החשיבות של המוטיבציה הפנימית ועל יכולות וכישורים חדשים של ילדים המתגלים בתהליך. הם לומדים שלא תמיד יש להם תשובות לכל שאלה, וביחד עם התלמידים הם מתכננים, חושבים ומוציאים לפעול את הפרויקטים באמצעות למידה שיתופית. גם אנחנו כמנחים נדרשים לגמישות מחשבתית רבה. זאת לא השתלמות רגילה, זאת עבודה משותפת של ההנהלה ושל המורים. ביחד הם מסרטטים את הקווים המנחים של הפרויקט, חושבים ומתלבטים עם מורים.

ד"ר אמנון גלסנר, ראש לימודי החינוך במכללת קיי, על המיזם המשותף עם ביה"ס "ישורון"

א ני חושב שהתהליך שמתרחש בבית הספר "ישורון" מדגים התפתחות של כמה מגמות חשובות למען קידום מערכת חינוך רלוונטית לתלמידים ומשמעותית לחברה:

- יוזמה של מנהיגות הורים לומדת, יוזמת, מגייסת, מלהיבה, מניעה ומתחזקת. התנהלות כמו של בת אל ושל שרית מדגימה הורות כזו.
- מורים אוטונומיים, יצירתיים ויוזמים המונעים בעיקר מראיית תלמידיהם חווים למידה מתוך עניין, סקרנות והתלהבות. דוגמה למורים כאלו הם המורים שהתחילו להתנסות בלמידה מבוססת פרויקטים: הרב אוריין, דקלה ופלורה. יש לציין, שמנהל בית הספר הרב אמנון דינר אפשר ואף עודד את היוזמה והאוטונומיה. זו הנהגה אחרת, מתקדמת ולא מובנת מאליה.
- יצירת למידה מתוך מוטיבציה פנימית דרך מתן מענה לצורך של מורים ותלמידים באוטונומיה, בתחושת מסוגלות עצמית ובתחושת קשר ושייכות למעגלי החיים. לתלמידים בפרויקטים ניתנה אוטונומיה בבחירה של הנושאים, בדרכי ההפקה ובדרכי ההצגה. הפרויקטים ענו על צרכים אמיתיים של בית הספר ושל הקהילה תוך שילוב למידת מושגים ותכנים מתוכנית הלימודים ותוך עידוד ומתן אפשרות לביטוי של עניין וכישורים ייחודיים של התלמידים.
- למידה ארגונית שמתבססת על הצלחות בשטח וחשיבה ולמידה משתפים ומשותפים.

לא לפחד מהשונה

נעה ליבוביץ

ד"ר נעה ליבוביץ, ראש התכנית באמנות במכללת קיי, מסכמת את החוויות של הסטודנטיות בתכנית שהשתתפו ב"יום אמן" במרכז לבריאות הנפש בבאר שבע בראשית אפריל 2014.



חלק פעיל יותר בחברה". עוד אמרה אחת הסטודנטיות: "בתחילת היום הגעתי עם הרבה חששות מפני שזו הייתה הפעם הראשונה שלי במרכז לבריאות הנפש. התרגשתי מאוד לראות איך האנשים מתנהגים שם. כשהתחילה הפעילות והגיעה קבוצת המטופלים לסדנה שבה הייתי, ראיתי שהם אנשים רגילים והרגשתי בנוח אתם, הייתי בקשר אתם ועזרתי להם".

וסטודנטית אחרת: "בשבילי יום האמן היה יום שגרם לי לשנות גישה. אחרי שראיתי את העובדים המסורים ואת החוסים המקסימים הכנתי עד כמה אני רוצה להיות חלק ממקום כזה. שמחתי לדעת שתרמתי את חלקי לעולם אפילו אם זה היה רק ליום אחד. אני מתכוונת להשתתף בעוד ימים רבים כאלה." אלה הם רק חלק מדברי הסיכום של הסטודנטיות בסימום של "יום האמן".

מדבריהן של הסטודנטיות במשוב הסיכום הכנתי עד כמה העשיר יום זה את עולמן. ברמה האישית המפגש עם אוכלוסיית המטופלים שבר סטיגמות קיימות ורווחות בחברה. כיוצרות וכמורות לאמנות בעתיד הן נחשפו ישירות למגוון טכניקות פשוטות ומורכבות, לארגון יום כזה שבו לכל אמן ישנה עמדה שבה הוא יוצר ומנחה ליצור מהחומרים שסביבו ולשילוב התוצרים בסופו של יום ברחבי המקום. אלו תורמים הן לחזות המקום ולאווירה שבו הן לתחושת הסיפוק והמסוגלות של המשתתפים. גם הארגון והפניית חלק מהמטופלים לפעילות יצירה אישית וחלק - ליצירה קבוצתית, אווירת ההפנינג שכללה מוסיקת רקע, חלוקת שתייה קרה וארטיקים והחשוב ביותר ההנאה מן היצירה עצמה לצד אמנים מומחים בתחומם תרמו רבות.

אסכם בדברים שכתבה סטודנטית נוספת: "יום האמן היה עבורי יום חווייתי ומהנה. יצאתי בתחושת סיפוק ורצון עז להשתתף באירועים נוספים. הירתמות מסוג זה היא בהחלט עשייה משמעותית מבחינתי".



ר אשיתה של השותפות ב"יום האמן" היא בשיחת טלפון שהתקיימה בין גדעון שני, יו"ר אגודת הציירים והפסלים בב"ש והנגב לביני לפני מספר חודשים. שני רצה לדעת האם נוכל להשתתף ב"יום אמן" שמתארגן במרכז לבריאות הנפש בתחילת חודש אפריל. השבתי בחיוב מתוך הבנה שיום זה יתרום רבות לתכנית ההכשרה באמנות באופן כללי, ולכל סטודנט וסטודנט ברמה האישית.

"יום אמן" הוא יוזמה בלעדית וייחודית במחוז הדרום בריכוזה של המדריכה לאמנות ורדה הר צבי, המרכזת של ימי האמן. "יום האמן" כולל מגוון סדנאות בטכניקות שונות בהנחייתם של אמנים מהקהילה ומהסביבה המגיעים לבתי הספר. ב"יום האמן" נוצר מפגש ישיר ובלתי אמצעי של תלמידי בית-הספר עם האמנים. "יום האמן" נותן הזדמנות לחשיפה ולפעילות חברתית ייחודית למגוון אוכלוסיות ברמות השונות, מעמיק את הקשר של המשתתפים ליוצרים וליצירה ומקרב את קהילות האמנים למעורבות חברתית.

את הפורמט של "יום האמן", המתקיים בבתי הספר בכל מחוז הדרום, הפעילו השנה במרכז לבריאות הנפש. ביום זה, שהיה חגיגה של אמנות, התקיימו מספר סדנאות: מוביילים מן הטבע, פיסול בעיסת נייר, ציור ורישום, עבודת פסיפס קבוצתית, פיסול בקרמיקה, הכנת בובות וצביעתן של פסל סביבתי שמוקם במדשאה המרכזית. המטופלים יצרו בהנחיית האמנים מהקהילה ומהסביבה, חברי האגודה, בליווי של הסטודנטיות לאמנות ושל המדריכים לריפוי בעיסוק. את העבודה המכינה שיצרה את ההצלחה הגדולה, עשתה יפה דלומי, מנכ"ל עמותת הידידים, ודניאלה פרץ, מנהלת המחלקה לריפוי בעיסוק.

בתהליכי היצירה המשותפים התרחשה חוויה אמנותית עמוקה, המעשירה את עולמם הרחובי, הרגשי והיצירתי של המטופלים, של הסטודנטים ושל האמנים, כך עולה מדבריהן של הסטודנטיות. אחת הסטודנטיות אמרה: "למדתי המון טכניקות מעניינות, כמו המוביילים מהעלים - איך מדבר כל כך פשוט אפשר לעשות יצירות מדהימות עם ילדים - טכניקת עיסת נייר - ממנה עשו עבודות מדהימות של חיות המרתקות ילדים, הכנת סבונים, הכנת בובות וטכניקת הפסיפס מחתיכות של אריחי קרמיקה. אציין שקיבלתי רעיונות רבים לתפאורה ולעיצוב לבית הספר, והכוונה היא לבנות יחידת הוראה שבה המורה והתלמידים יעצבו את בית הספר. גם פעילות הפיסול הסביבתי שבה השתתפתי הייתה מאוד חווייתית ונהניתי מאוד לעבוד עם האמן מוטי וחברותי שירה ואומימה".

סטודנטית אחרת אמרה: "מיום אמן זה למדתי רבות, הן כסטודנטית להוראה הן כמורה לעתיד. מאחר שלא חווייתי חוויה זו קודם לכן, אני שמחה ומודה שניתנה לי הזכות להתנדב ביום זה. כמורה לעתיד אדאג להוציא ולשלב את תלמידיי בימים כאלו ולתרום

תמונות וחוויות מהכנס "נפגשים בחינוך - בין תרבויות לפדגוגיות"



במסגרת חגיגות שנת השישים למכללת קיי יזמה מכללת קיי כנס רב-משתתפים בנושאים: חינוך בחברה מרובת תרבויות (ב-25 במרס 2014) ופדגוגיה בעולם מתחדש (ב-26 במרס 2014). בכנס השתתפו כחמש מאות אורחים ששמעו במשך יומיים שלושים ושישה מושבים ולמעלה משלוש מאות הרצאות והצגות. בתמונה השותפות בפרויקט טמפוס-אייריס שעניינו חינוך בסביבות רב-תרבותיות. מימין לשמאל: גב' חוה מושקוביץ, אוניברסיטת בן גוריון; פרופ' נינו צ'קובני אוניברסיטת טביליסי, גאורגיה; גב' מרים שילדקראוט, ראש היחידה ללימודי רב-תרבותיות, מכללת קיי; ד"ר רונדה סופר, המתאמת הראשית של פרויקט טמפוס, מכללת גורדון; פרופ' איזבלה פטריאשווילי, אוניברסיטת טביליסי, גאורגיה; ד"ר רוקסנה רייכמן, מכללת גורדון; פרופ' ליה אחלדזה, אוניברסיטת סוחומי, גאורגיה; ד"ר תמריקו ד'ז'ווע, אוניברסיטת סוחומי, גאורגיה; ד"ר רוסידין פיפיה, אוניברסיטת טלאבי, גאורגיה; ד"ר סופיו ארסנישווילי, אוניברסיטת טלאבי, גאורגיה.



מאזינים להרצאה ביום הכנס הראשון. מימין: פרופ' לאה קוזמינסקי, נשיאת מכללת קיי; במרכז ד"ר אסתר גוסרסקי, לשעבר מ"מ נשיא המכללה.

תמונות וחוויות מהכנס "נפגשים בחינוך - בין תרבויות לפדגוגיות"



במהלך הכנס אירחה מכללת קיי ערב הוקרה למורי המכללה בשישים שנותיה. את הערב הנחה השחקן ומספר הסיפורים מר יוסי אלפי. בתמונה (מימין לשמאל) יוסי אלפי, ד"ר גילה קציר, המשנה לנשיאת המכללה, פרופ' לאה קוזמינסקי, נשיאת מכללת קיי וד"ר אורלי קרן ראש ביה"ס להכשרה.



במהלך הערב החגיגי הוענק אות הוקרה מיוחד לגב' רבקה בן יעקב, מנהלת "המכללה שבדרך" (ראה הריאיון שהתפרסם בגיליון זה: עמודים 8 - 12). את אות ההוקרה קיבלה גב' בן יעקב מידי נשיאת המכללה, פרופ' לאה קוזמינסקי.



מפגש נשיאותי בערב ההוקרה למורי מכללת קיי במלאות שישים למכללה. מימין לשמאל: פרופ' שלמה בק נשיא המכללה בשנים 1992 - 2009, פרופ' לאה קוזמינסקי, הנשיאה הנוכחית, וגב' רבקה בן יעקב, מנהלת מכללת קיי בשנים 1983 - 1992, מי שפתחה בתהליכי האקדמיזציה של הכשרת המורים.



מאזינים להרצאה בבוקר היום השני של הכנס. משמאל לימין בשורה הראשונה: ד"ר נעה ליבוביץ ראש תכנית האמנות; גב' נלי בס, מרצה ליישומי מחשב ואחראית מערכת הלימודים; ד"ר רביב רייכרט, מרצה בתכנית החינוך הבלתי פורמלי "שבילים". עומדת מימין בשורה השנייה: ד"ר ערגה הלר, ראש ההתמחות באמנות ועורכת "קולות".



בצהרי יום שלישי, בעשרים ושמונה בינואר 2014, ביקר שר החינוך הרב שי פירון במכללת קיי. במהלך ביקורו הוא נפגש עם חברי הסגל ועם הסטודנטים. בהרצאתו הציג השר את תפיסתו לגבי למידה משמעותית, והוא אף ענה לכמה שאלות של הסטודנטים. בתשובותיו התייחס השר גם לסוגיות של יצירת שינוי וקידום רפורמות במערכת החינוך ולהעלאת קרנם של המורים ושל מקצוע ההוראה.



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. אפשר לקרוא את הספר ולהורידו בכתובת: <http://www.mofet.macam.ac.il/ktiva/Virtual/kaynegev.pdf>



טובה פוביצר - מנהלת הסמינר למורים בשנים 1971-1961

טובה פוביצר הגיעה לנגב מכפר הנוער "הדסים" באוגוסט 1960 בעקבות מחלת בתה. מצוידת במכתב המלצה מאת רחל שפירא, מנהלת "הדסים", התייצבה פוביצר אצל אריה סימון, מפקח מחוז הדרום (ראו הכתבה בקולות 7, ינואר 2014). סימון התרשם מאוד מהמכתב והפקיד בידה של פוביצר את ניהול בית הספר ע"ש קורצ'אק בבאר-שבע. פוביצר סירבה בטענה שבתה חולה, ולכן לא תוכל בשלב זה להתפנות לנהל בית ספר. לפיכך, שיבץ סימון את פוביצר ללמד בכיתה א' בבית הספר "ניצנים". במהלך אותה השנה היא גם הדריכה את תלמידי המדרשה למורים, שהגיעו לכיתתה להסתכלות כחלק מהתנסויותיהם בעבודה המעשית. בסיום השנה הטיל אריה סימון על פוביצר את ניהול המדרשה למורים. הפעם נעתרה ונכנסה לתפקיד זה בשנת הלימודים תשכ"ב. במשך עשר שנות ניהולה הגיעה המדרשה ליציבות, להתפתחות ולהתקדמות, וכשנת תשכ"ה הפכה באופן רשמי לבית מדרש (סמינר) ממלכתי למורים ולגננות.

של השתיל הרך, שרוחות שונות כופפו את ראשו, והוא ילבלב, ינץ, יפרח וייתן פרי."

בתקופתה של טובה פוביצר חל גידול משמעותי במספר הנשים שנרשמו ללימודים בסמינר. הסמינר התבסס על לימודים דו-שנתיים בתנאי פנימייה. מסיבות רבות נחוגו בפנימייה ובסמינר, ביניהן המסיבות לחגי ישראל. אך המסיבות המרגשות ביותר, לדעת תלמידי הסמינר, היו קבלות השבת שבהן השתתפו המנהלת ובני משפחתה וחלק מן המורים ומשפחותיהם, ובכך השרו אווירה משפחתית. פוביצר וצוות המורים שמו דגש על

שתי אַמְרוֹת ליוו את טובה פוביצר לכל אורך שנות עבודתה בהוראה: "כגודל החסך שהילד חווה - כך גודל הפיצוי שהוא ראוי לו", ו"שים לבך, המורה, לפוטנציאל החבוי בכל תלמיד, ולא לרמת ההתחלה שעמה אתה בא. זמן לו אתגרים ומשימות מעוררי סקרנות, מוטיבציה ורצון להשקיע, ואז תיזקף קומתו

הצד החברתי-התרבותי ודאגו לשיעורי עזר אישיים וקבוצתיים אחרי שעות הלימודים ולמערכת מגוונת של חוגים כתאטרון, פיסול, כדורסל ועוד. עלי פוביצר, בעלה של טובה המנהלת, לימד את הסמינריסטים העולים החדשים ריקודי עם. בשנת תשל"א סיימה טובה פוביצר את תפקידה ועקרה לערד. בתקופת עשר שנות ניהולה, התפתח הסמינר והתרחב. דורות רבים של מורים וגננות סיימו את לימודיהם ומילאו את החסר בכוח אדם במרחבי הנגב.



מבחן הוראה וכושר לתלמידות הגיל הרך, 1970

ד"ר עזריאל ניצני (1917 - 1993)

"טעוני טיפוח". בתקופה שהיה מפקח הוא היה גם מנהל ה"מרכז לטעוני טיפוח" בירושלים, יו"ר הוועדה לחינוך היסודי במזכירות הפדגוגית בירושלים ומנהל האגף להכשרת מורים ולהשתלמותם. משנת 1982 הוא לימד באוניברסיטת בן-גוריון בנגב, בסמינר הקיבוצים, במכללת לוינסקי ובמכללת קיי. בחשוון תשנ"ד, בשובו מעבודתו נהרג ניצני בתאונת דרכים. "בזמן היותו מנהל המחוז פרחו העשייה החינוכית בדרום והייתה לשם דבר בכל רחבי הארץ. בעשור האחרון לחייו כיהן בראשות החברה של מכללת קיי והיה אחראי להתפתחותה האיכותית והכמותית של המכללה", ספד לו בעשרה בנובמבר 1993 נשיא מכללת קיי באותם הימים, פרופ' שלמה בק.

לקראת שנת הלימודים תשע"ד, לקראת חגיגות השישים לקיומה בגלגוליה השונים, זכתה המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בכתובת חדשה. בניגוד למעברים רבים בעברה הפעם המכללה לא עברה דירה. היה זה שם הרחוב שהוחלף - מרחוב יהודה הלוי 33 לרחוב עזריאל ניצני 6. לא בכדי נקבע שם הרחוב הזה כמשכנה של המכללה בבאר-שבע. ד"ר עזריאל ניצני נולד בפולין. למד בחדר מתוקן ובבית הספר "תרבות", ואת השכלתו התיכונית רכש בגימנסיה "תרבות" ברובנה. בסיום הלימודים, בשנת 1937, עלה לארץ ולמד ספרות והיסטוריה באוניברסיטה העברית על הר הצופים. עם פרוץ מלחמת העולם השנייה הפסיק את לימודיו והתגייס ליחידת הפו"שים. לאחר מכן החל ללמוד בבית המדרש למורים

ב"בית הכרם", ובשנת 1941 סיים את הכשרתו להוראה. את עבודתו בשדה החינוך החל כמורה במסודות החינוך ההתיישבותי, בקבוצת משמר השרון ובבית החינוך המשותף בעמק הירדן בדגניה ב', ולאחר מכן בקריית ביאליק ובנהריה. בשנת 1958 התמנה למפקח על מוסדות החינוך במחוז הדרום במשרד החינוך, תפקיד שאותו מילא בהפסקות עד לפרישתו באוקטובר 1982. במקביל סיים לימודי תואר שני ושלישי והתמחה בנושא



המדרשה הממלכתית לחינוך בנגב, 1960

