

לקסי-קיי

אנשים חושבים כינוך
שיח על הוראה, כינוך וחברה



סיון תש"ף, יוני 2020

כתב עת בשיפוט עיוור כפול, רואה אור פעמיים בשנה

המכללה
האקדמית
לחינוך



לקסי-קיי הוא כתב עת בשיפוט עיוור כפול, הרואה אור פעמיים בשנה ויוצא לאור מטעם רשות המחקר במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

גיליון 13, סיוון תש"ף, יוני 2020

Lexi-Kaye ISSN (online) 2664-7397 (printed) 2664-7389

יו"ר המערכת: פרופ' לאה קוזמינסקי

העורכת הראשית: ד"ר ערגה הלר (heller@kaye.ac.il)

העורכת הראשית לשעבר ומייסדת כתב העת: פרופ' סמדר בן-אשר (ינואר 2014 - יוני 2019)

חברי המערכת: פרופ' לאה קוזמינסקי, פרופ' שלמה בק, פרופ' מארק אפלבוואם, פרופ' סמדר בן-אשר, ד"ר דיתה פישל, ד"ר מירב אסף, ד"ר אמנון גלסנר

עורכת הלשון: ד"ר טליה דיתשי-ברק

המעריכים בגיליון 13: ד"ר קלאודיה אנבה (מכללת קיי); ד"ר מירב אסף (מכללת קיי); פרופ' מארק אפלבוואם (מכללת קיי ואוניברסיטת חיפה); פרופ' דורית ארם (אוניברסיטת תל אביב); פרופ' סמדר בן-אשר (מכללת קיי, מרכז מנדל למנהיגות בנגב ואוניברסיטת בן גוריון); ד"ר נורית בסמן-מור (מכללת קיי); ד"ר אמנון גלסנר (מכללת קיי); ד"ר חיים דיהי (מכללת קיי ואוניברסיטת בן גוריון); ד"ר טליה דיתשי-ברק (מכללת קיי); ד"ר אורית הוד-שמר (מכללת קיי); ד"ר יעל הלפמן כהן (ארגון הביומימיקרי הישראלי); ד"ר תמי זייפרט (מכללת סמינר הקיבוצים); ד"ר יהודית זמיר (מכללת קיי); פרופ' אורית חזן (הטכניון); פרופ' לובה חרל"פ (מכללת ליפשיץ ואקדמיית אלקאסמי); ד"ר ריקי טסלר (האוניברסיטה העברית); ד"ר ניצן כהן (מכללת קיי); ד"ר ניר מיכאלי (מכללת אורנים); ד"ר יהודית סלפטי (מכללת קיי); ד"ר דיתה פישל (מכללת קיי); פרופ' תמר צבי (אוניברסיטת חיפה); ד"ר אריה קיזל (אוניברסיטת חיפה); ד"ר גילה רוסו-צימט (מכללת לוינסקי); ד"ר בתיה רייכמן (מכללת קיי); ד"ר אריק שגב (מכללת קיי); פרופ' ציפי שחורי-רובין (מכללת קיי); פרופ' שפרה שינמן (אוניברסיטת חיפה); ד"ר רז שפייזר (מכללת קיי); ד"ר עדית שר (מכללת קיי); ד"ר ריקי תמיר (מכללת קיי ומכללת אחווה).

רכזת המערכת: גילה אביטל (rsrch_dept@kaye.ac.il)

העיצוב הגרפי: נירה רובין, סטודיו רובין

תצלום השער: יורם פרץ

כל גיליונות **לקסי-קיי** זמינים לקריאה חופשית באתר מכללת קיי. קול קורא למאמרים והנחיות הגשה בשיטת APA מצויים גם באתר כתב העת.

© כל הזכויות שמורות למחברים ולמכללת קיי.

המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע (חל"צ)

רח' עזריאל ניצני 6, ת"ד 4301, באר שבע 8414201

טלפון: 08-6402777, פקס: 08-6413020, אתר: kaye.ac.il

תוכן העניינים

- 2 דבר המערכת / ערגה הלר
- 3 גיוון לקסיקלי: תיאוריה, פרקטיקה ומה שביניהן / איהאב ח'ליל אבו רביעה
- 6 בניית שאלות ומשוב הדדי: סטודנטים מחברים שאלות - מודל לקידום למידה / אסתר אפללו
- 9 "הישגים" - לא מה שנחוץ לחינוך / אברהם פרנק
- 12 חינוך ביתי / אבישג אדרי
- 15 חינוך לאומנויות בגן הילדים / יעל ניאגו
- 18 עובדי מקצועות הבריאות במערכת החינוך / אסתר גולדבלט
- 21 אקלים תומך חדשנות בארגוני חינוך / סמדר גלעד חי
- 24 גישת ההוראה המפורשת / ילנה פורטנוב נאמן
- 28 קול קורא למאמרים לקראת הגיליונות הבאים

דבר המערכת, קיץ תש"ף

הם עוסקים בכל מה שהעסיק את החברה בישראל לאחרונה עקב מצב החירום: שאלת תכלית החינוך ומהות בתי הספר; הימצאות התלמידים בבית ומעורבות ההורים בעשייה החינוכית וביצירה האומנותית; הקושי בקבלת טיפולים תומכים וחיוניים לתלמידי החינוך המיוחד; וכמובן - אופייה של למידה. כל אלה קיימים בגיליון זה. איהאב ח'ליל אבו רביעה כותב על מגוון לשוני ככלי המעצים ומקדם את התלמיד. אברהם פרנק על טבעם והשלכותיהם של הישגים לימודיים המצופים מתלמיד בית ספר. אסתר אפללו על כוחן של שאלות בתהליכי למידה בכלל והובלת לומדים בפרט. אבישג אדרי על היתרונות והחסרונות שבחינוך הביתי. יעל ניאגו כותבת על החשיבות העצומה של חינוך לאומנויות בגיל הרך. אסתר גולדבלט שופכת אור על עולמם המיוחד של עובדי המקצועות הפרא-רפואיים הפועלים בבתי הספר ועל הצדדים הייחודיים לעובדים אלה. סמדר גלעד חי כותבת על חשיבותו והשפעתו של אקלים חינוכי תומך בחדשנות ובעשייה. ואילו ילנה פורטנוב נאמן מציעה את גישת ההוראה המפורשת כגישה המתאימה למקצועות מדעיים והומניסטיים כאחד. כך מבט בשני קריסטלים הפך באחת ערכים זרים אלה לאלה לאסופה אחת בעלת משמעות, ואני מקווה שתמצאו בה עניין.

תודה לכל העמיתים שהשתתפו בשיפוט הערכים. כידוע לכם **לקסי-קיי** הוא כתב עת לקסיקלי מקוון ושפיט הגדל ומתרחב הודות לערכים חדשים, המתפרסמים בו פעמיים בשנה. לשמחתנו העניין בכתב העת גדל מאוד, הן מצד מחברי ערכים הן מצד עמיתים הנכונים לקרוא אותם בתהליך השיפוט. המעוניינים לשלוח ערך חדש לשיפוט עמיתים (עיוור כפול) יוכלו למצוא את ההנחיות למחברים בסיום גיליון זה.

ערגה הלר, העורכת הראשית

בעיצומה של ההפקה של גיליון 13 של **לקסי-קיי** הופיעה פנדמיה, קוביד-19, ולמשך זמן קצר נראה היה כי החיים עוצרים במקומם. התחבורה העולמית שותקה, אנשים נדרשו להימצא בבתיהם וחלקם אף איבד את מקורות הפרנסה ונקלע לעתיד כלכלי לוט בערפל.

בימים אלה כשההוראה במוסדות ההשכלה הגבוהה ובמוסדות הלימוד ברחבי העולם כולו הפכה למתקשבת, הסתיימה עריכת הלשון ומאמרי הגיליון השלושה-עשר שבו אלינו מכותביהם. אסופה בת שמונה ערכים לקסיקליים שהתקבצו באקראי לפי סדר אישורם לפרסום בתהליך קריאת העמיתים.

לצד התקנת המאמרים לדפוס חיפשנו תמונת שער מתאימה עם הצלם שלנו יורם פרץ. יורם שלח מספר תצלומים יפהפיים, ולמרות יופיים וצבעוניותם לא התעורר קושי בבחירת תמונת השער. היא נבחרה מעצמה. כדורי הבדולח, הקריסטלים, צדו את עיניי. כדורי זכוכית אלה הופכים ומעוותים את מראה המציאות הודות לתכונותיהם האופטיות. ממד קסום ופלאי-לכאורה זה הקנה להם מעמד במלאכת כישוף לאורך מאות בשנים. מעלות באוב היו קוראות בהן עתידות, מעשיות וסיפורי פנטזיה הפכו אותם למלכודות אימים. אך כשהתבוננתי בתצלום של יורם פרץ לראשונה כל שחשבתי עליו היה הדפס האבן של מוריץ קונליוס אָפֶּר משנת 1935 "יד מחזיקה כדור בדולח". ביצירה זו, המכילה דיוקן עצמי של אָפֶּר המשתקף בכדור הבדולח, יד האומן היא המחזיקה בכדור. כל הממשי בה הוא כף היד והכדור, וכל השאר תעתוע אופטי. אלה הן ידינו ומחשבותינו אשר יבנו את העתיד ויהפכו כל טלטלה עולמית לנדבך נוסף בהיסטוריה האנושית. הכול הוא נקודת מוצא להתבוננות ולפעולה. וברגע זה הבנתי שהערכים בגיליון 13 של **לקסי-קיי** - שכולם התקבלו לפרסום עוד טרם התפרצות הקורונה בסין - כלל אינם אקראיים.

גיוון לקסיקלי: תיאוריה, פרקטיקה ומה שביניהן

איהאב ח'ליל אבו רביעה*

מילות מפתח: רכישת שפה שנייה, אוצר מילים, הערכת כתיבה, מדדים לקסיקליים, עברית-ערבית

כיום, רכישת שפה שנייה מהווה מרכיב עיקרי בתוכניות הלימודים במדינות רבות, ולכן יש חשיבות רבה לחקר התחום. תוכניות הלימודים בבתי הספר בישראל מדגישות את חשיבות העברית לכל אזרח במדינת ישראל - הן כשפה ראשונה הן כשפה שנייה. העברית היא שפת מוסדות המדינה, מוסדות האקדמיה, התקשורת והרחוב, ולכן חשוב שכלל האזרחים, כולל האזרחים ששפת אימם ערבית ישלטו בה. העברית היא מפתח להשתלבותם הכלכלית והחברתית של האזרחים ששפת אימם ערבית, ולכניסתם ללימודים גבוהים (משרד החינוך, 2011).

"גיוון לקסיקלי" הנידון במאמר זה הוא מונח מתחום הלקסיקון (אוצר המילים). חקר המילים הוא אחד מענפיה המגוונים של רכישת שפה, לצד דקדוק, תחביר, מורפולוגיה ועוד. כעת, לאחר תקופה ארוכה של התמקדות בחקר הדקדוק (ותחומי שפה אחרים), עולה ההכרה בחשיבות לימוד אוצר המילים, ונבחנות אפשרויות לקידום הוראתו של אוצר המילים (Read, 2000: 2). לגיוון אוצר המילים ועושרו בתוכניות לימודי שפה, יש חשיבות מכרעת הן בכתיבה הן בדיבור, אך עדיין לא הוצעה דרך מדויקת למדידתו.

המילים הן אבני היסוד של השפה, ומהן נוצרים מבנים גדולים יותר, כמו משפטים, פסקות וטקסטים. לומדים רבים רואים ברכישה של אוצר מילים את עיקרה של רכישת השפה השנייה, ולכן הם מקדישים את מרבית זמנם לשינון רשימות מילים. ניתן אפוא לראות ברכישת הלקסיקון עדיפות עליונה בהוראת שפה בכלל ושפה שנייה בפרט, ולכן היכולת להעריך את מידת השליטה באוצר המילים היא חיונית. כדי להעריך עד כמה ההתקדמות ברכישה לקסיקלית משפיעה על כישורי התקשורת של הלומדים הן בכתב הן בדיבור, יש להקפיד על הערכת הרכישה בצורה מהימנה (Lu, 2012:190; Read, 2000: 3).

שליטה בהיבטיו השונים של הלקסיקון משלבת שני סוגים של כשירות: כשירות בין-לקסיקלית, כלומר היכולת לבחור מילה נכונה מבין אחרות הדומות לה; וכשירות תוך-לקסיקלית, כלומר היכולת להשתמש במילה אחת בכל ההקשרים הנכונים (Tanaka,

* איהאב ח'ליל אבו רביעה הוא דוקטורנט במחלקה ללשון העברית באוניברסיטת בן-גוריון בנגב בהנחייתם של פרופ' רוני הנקין-רויטפרט וד"ר רועי גפטר. הוא מלמד במרכז ללימודים קדם-אקדמיים באוניברסיטת בן-גוריון בנגב ובהתמחות בלשון העברית במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. ערך זה נכתב בתמיכת מלגת נגב - רוח דרומית.

2012). שליטה כפולה זו זכתה לכינויים שונים בספרות: כשירות לקסיקלית, מיומנות לקסיקלית, עומק לקסיקלי ובעיקר עושר לקסיקלי (lexical richness) (Koizumi, 2012: 555).

כדי להעריך באופן כמותי את השליטה הזו פותחו מדדים אחדים. המפורסם מביניהם הוא הגיוון הלקסיקלי (lexical diversity/ lexical variation/ lexical range). מדד זה כשמו כן הוא, מדד המתייחס לטווח אוצר המילים של הלומד כפי שהוא מוצג בשימושו בשפתו (Malvern et al., 2004).

הגיוון הלקסיקלי משפיע על מהימנות הדובר בעיני זולתו, על האופן שבו הנמענים יקבלו אותו ועל היעילות התקשורתית בינו לבין נמעניו (Dillard & Pfau, 2002). לקסיקון מורכב, בהנחה שהוא מוסר מסר מורכב, נתפס כמעניין ומושך, בעיקר משום שהוא מייצג בחירה לקסיקלית מורכבת, המיוחסת לידע ולאמינות. מכאן החשיבות של מדידת יכולת זו וטיפוחה כמדד ליכולת לשונית ותקשורתית.

הדרך הנפוצה ביותר לחישוב מדד זה היא TTR type-token (ratio). נוסחה זו, שהציג לראשונה ונדל ג'ונסון (Johnson, 1939), בודקת את הגיוון הלקסיקלי בטקסט באמצעות ספירת התבניות (types) - המילים השונות, חלקי כלל התמניות (tokens) של המילים בטקסט. תבנית היא ערך מילוני על נטיותיו השונות. למשל, המילים: "ילדים" ו"ילדות" נספרות כשתי תמניות של תבנית אחת - התבנית "ילד"; במשפט: "המורה שיבח את התלמיד ואת הוריו" - יש 6 תמניות ו-5 תבניות ("את" מופיעה פעמיים). ככל שמספר החזרות על תבנית קטן, הגיוון הלקסיקלי עולה (Lieven, 1978; Bates, Bretherton & Snyder, 1991). גיוון לקסיקלי גבוה מצביע על אוצר מילים עשיר של הדובר או של הכותב, שכן בשל גיוון זה אין הוא צריך להשתמש בתמניות רבות של כל תבנית (Johansson, 2009: 62).

מחקרים שונים הצביעו על חיסרון מתודי במדד ה-TTR: הוא מושפע מאורך הטקסט (Hess, Sefton & Landry, 1986; Jarvis, 2002, 2013; Malvern et al., 2004; McCarthy & Jarvis, 2007). ההסבר לירידה זו בערכי ה-TTR בגין אורך טקסט הוא שהתבניות של האדם מוגבלות ואילו תמניותיו אינן מוגבלות. כלומר, לאדם יש מספר מסוים של מילים שונות (תבניות) זמינות על נושא כלשהו, אבל הוא יכול לכתוב או להגיד אין-סוף מילים (תמניות) על אותו נושא. יתר על כן, לעיתים קרובות הכותב או הדובר חוזר על תבניות כלשהן לשם חיזוק הטענה או לצרכים פרגמטיים אחרים, כמו הדגשת הרעיון. מחקרים הראו שעם העלייה בגיל הנבדקים (עד לרמת כשירות מסוימת), ה-TTR דווקא יורד (Johansson, 2009, p.63). בשל העובדה שאורכי הטקסטים עולים עם הגיל.

בכל מבחני הכתיבה ומטלות הכתיבה בכל רמות ההשכלה הן בשפה ראשונה הן בשפה שנייה.

שילוב בין התיאוריה לפרקטיקה

כאמור, לאוצר מילים מגוון ועשיר חשיבות רבה במבחני השפה השונים, אך אין הגדרה פרקטית לאופן שבו הבדוק יכול להעריך אותו. המורים תופסים באופן שונה גיוון לקסיקלי ועושר לקסיקלי, מפני שהם מלמדים אוכלוסיות שונות בעלות יכולות לשונית שונות. נוסף על כך, מורים הנבדלים זה מזה בכשירות הלשונית שלהם מעריכים באופן שונה את אותם הטקסטים. חשיפת המורים למחקרים הלשוניים על הערכת אוצר המילים, ובעיקר למחקרים העוסקים בגיוון לקסיקלי, עשויה להקל עליהם משמעותית את המלאכה. כדי להתגבר על כל המשתנים האלה ניתן להשתמש במחקרים הלשוניים לתיעול ולשיקום פרקטיקת הערכת אוצר המילים בכתיבה. למשל, המורים יכולים לבדוק את גיוון אוצר המילים בכתיבה של התלמידים או של הסטודנטים באמצעות מדד ה-TTR רק בשלוש השורות הראשונות. כך יהיו להם נתונים כמותיים מדויקים ובאמצעותם הם יוכלו לתת ציון מדויק יותר לגיוון אוצר המילים של הכותב.

חשיפת המורים למחקרים לשוניים על הערכת אוצר המילים יכולה גם לסייע לתהליכי המחשת מושגים מופשטים. בעקבות כך בדיקת מושגים אלה, שעד כה הייתה שונה מבדוק לבדוק, אמורפית ותלויה באינטואיציה אישית, תהפוך לברורה, לממוסדת ולבלתי-תלויה בגחמות אישיות. יתרה מזו, הבנת ההיגיון העומד מאחורי בדיקת גיוון לקסיקלי יכולה להיטיב את ההערכה של הכתיבה, שכן הבדוק נהיה מודע לגורמים המשפיעים על הבדיקה, כגון אורך הכתיבה, ומתחשב בהם.

תכנון הלימודים בשפה ראשונה וגם בשפה שנייה עובר שינויים בעקבות התפתחויות בתחומים משיקים: בלשנות שימושית, חקר דרכי רכישת שפה, מתודיקה של הוראת לשון ועוד (אולשטיין, 1992). על כן, הנגשת המושג הבלשני "גיוון לקסיקלי" לכל העוסקים בהוראת והערכת שפה ראשונה או שנייה בכל תקופות הגיל ורמות ההשכלה והבהרת דרכי השימוש בו ככלי יעיל להערכת ההתקדמות ברכישת הלקסיקון - המהווה בחלק הארי מן המקרים סממן להתקדמות בכשירות הלשונית הכללית - הן צעד חיוני לקידום החינוך הלשוני.

המקורות

אבו רביעה, א' (2017). **הגיוון לקסיקלי, הדחיסות הלקסיקלית ורמת המופשטות כמדדי התקדמות ברכישת העברית כ-L2 לערבית של צעירים בדואים בנגב**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך בלשון עברית. באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

חיסרון זה העסיק חוקרים רבים, והם ניסו להציע פתרונות כדי להתגבר עליו. למשל, בגישת "אוצר המילים התיאורטי" (theoretical vocabulary) מוצעת בחירה רנדומאלית של מספר מילים מהטקסט ברצף או לא ברצף, מיון לתבניות השונות וחישוב הגיוון הלקסיקלי. כך ניתן למדוד טקסטים באזורים שונים מבלי שאורכם ישפיע על החישוב (Johansson, 2009: 65).

מדד הגיוון הלקסיקלי שימש במאות מחקרים על הערכת רכישת הלקסיקון של לומדי שפות שונות בעולם (כמו Kalantari & Gholami, 2017; Zareva, 2019), אך למיטב ידיעתי אף לא במחקר אחד על רכישת העברית כשפה ראשונה או שנייה. בעברית מדד זה נבדק רק כסממן של ז'אנרים שונים בלשון העיתונות אצל כותבים ילידיים של השפה העברית (שלזינגר, 2000). בשל מחסור זה ביצעתי מחקר ראשוני בתחום הרכישה הלקסיקלית. בדקתי שלושה מדדי עושר לקסיקלי, כולל מדד הגיוון הלקסיקלי בעברית כשפה שנייה אצל תלמידים דוברי ערבית כשפת אם, והגעתי למספר תובנות על אודות הוראת העברית לדוברי הערבית בישראל (אבו רביעה, 2017).

הפרקטיקה

המורים המלמדים בבתי ספר מעריכים לעיתים קרובות את כתיבתם של התלמידים (כולל הלקסיקון) הן במבחנים הן בעבודות כתובות. כך גם מרצים המלמדים שפות במכללות ובאוניברסיטאות. בכל מבחני הבגרות בעברית של דוברים ילידים ושל דוברי שפה שנייה יש שאלות על אוצר המילים ושאלות כתיבה שבהן נבדק הלקסיקון. רבע ממבחן הבגרות (החובה) בעברית לדוברי ערבית עוסק בכתיבה. משרד החינוך מספק מחוונים כלליים לבדיקת סוגים שונים של כתיבה ובהם ניתן מקום מרכזי להערכת המבע, הכולל אוצר מילים וביטויים עשיר ומדויק (הערכת כתיבה, 2009).

אוצר המילים אינו חשוב רק אצל תלמידים, אלא גם אצל סטודנטים. מרבית המוסדות להשכלה גבוהה בארץ דורשים ציון בבחינת יע"ל, בחינת ידע בעברית שנועדה לבחון את רמת השליטה של הנבחן בשפה העברית כתנאי קבלה למוסד. למבחן זה ניגשים אלו שנבחנו בבחינה הפסיכומטרית בשפה שאינה עברית ואלו שלא נדרשו להיבחן בבחינה הפסיכומטרית, אך נבחנו בבחינות הבגרות בשפה שאינה עברית. בבחינה זו הכתיבה מהווה שלישי מציון המבחן והיא מוערכת לפי ארבעה קריטריונים: תוכן, ארגון, עושר הלשון ודיוק הלשון (מאל"ו 1). כלומר, רבע מציון הכתיבה ניתן על לשון עשירה. מטלת הכתיבה בפסיכומטרי של דוברי העברית מהווה גם היא רבע מהציון הכללי, והיא מוערכת על פי שני ממדים: תוכן ולשון. ציון טוב בלשון כולל בין השאר לשון עשירה, מדויקת וקולחת ושימוש סמנטי מדויק (מאל"ו 2). הווי אומר, גיוון לקסיקלי חשוב מאוד

- Johansson, V. (2009). Lexical diversity and lexical density in speech and writing: A developmental perspective. *Lund Working Papers in Linguistics*, 53, 61-79.
- Johnson, W. (1939). *Language and Speech Hygiene: An Application of General Semantics*. Institute of General Semantics, Chicago.
- Kalantari, R., & Gholami, J. (2017). Lexical complexity development from Dynamic Systems Theory perspective: Lexical Density, diversity, and sophistication. *International Journal of Instruction*, 10(4), 1-18.
- Koizumi, R. (2012). Relationships between text length and lexical diversity measures: Can we use short texts of less than 100 tokens?. *Vocabulary Learning and Instruction*, 1(1), 60-69.
- Lieven, E. V. M. (1978). Conversations between mothers and Young children: Individual differences and their implications for the study of language learning. In N. Waterson & C. Snow (Eds.), *The Development of Communication* (pp.173-187). London: John Wiley.
- Lu, X. (2012). The relationship of lexical richness to the quality of ESL learners' oral narratives. *The Modern Language Journal*, 96(2), 190-208.
- Malvern, D., Richards, B., Chipere, N., & Durán, P. (2004). *Lexical diversity and language development*. New York: Palgrave Macmillan.
- McCarthy, P. M., & Jarvis, S. (2007). Vocd: A theoretical and empirical evaluation. *Language Testing*, 24(4), 459-488.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tanaka, S. (2012). New directions in L2 lexical development. *Vocabulary Learning and Instruction*, 1(1), 1-9.
- Zareva, A. (2019). Lexical complexity of academic presentations. *Journal of Second Language Studies*, 2(1), 71-92.
- אולשטין, ע' (1992). תכנון לימודים ורכישת שפה שנייה בחברת הגירה. **הלכה למעשה בתכנון לימודים**, 7: 7-15.
- הערכת כתיבה - תהליך ותוצר**. (2009). נדלה מתוך http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/Tochniyot_Limudim/Ivrit/Templates/RegularText.aspx?NRMODE=Published&NRNODEGUID=%7b486B622B-A660-4916-BB36-200AD6101D30%7d&NRORIGINALURL=%2fEducationCMS%2fUnits%2fTochniyot_Limudim%2fIvrit%2fDigmey%2fHaba%2fHaarachatKtiva%2ehtm&NRCACHEHINT=NoModifyGuest#back
- מאלי"ו (מרכז ארצי לבחינות ולהערכה) 1. **חונרת הדרכה - בחינת מיון בעברית (יע"ל)**. נדלה מתוך <https://www.nite.org.il/files/yael/examples/yael-hebrew.pdf>
- מאלי"ו (מרכז ארצי לבחינות ולהערכה) 2. **חונרת הדרכה - בחינת הכניסה הפסיכומטרית לאוניברסיטאות**. נדלה מתוך https://nite.org.il/files/psych/new_psych/verbal-hebrew.pdf
- משרד החינוך, (2011). **עברית כשפה שנייה בבתי הספר הערביים שלוש חטיבות הגיל: ג'-י"ב**. נדלה מתוך <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/202A56F5-EC9E-43CD-9592-0EAE76451DF2/212803/29916.pdf>
- שלזינגר, י' (2000). **לשונות העיתון: מאפיינים סגנוניים בלשון העיתונות היומית הכתובה על מדוריה השונים**. באר-שבע: הוצאת ספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- Bates, E., Bretherton, I., & Snyder, L. S. (1991). From first words to grammar: *Individual differences and dissociable mechanisms* (Vol. 20). Cambridge University Press.
- Dillard, J. P., & Pfau, M. (2002). *The persuasion handbook: Developments in theory and practice*. Sage Publications.
- Hess, C. W., Sefton, K. M., & Landry, R. G. (1986). Sample size and type-token ratios for oral language of preschool children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 29(1), 129-134.
- Jarvis, S. (2002). Short texts, best-fitting curves and new measures of lexical diversity. *Language Testing*, 19(1), 57-84.
- Jarvis, S. (2013). Capturing the diversity in lexical diversity. *Language Learning*, 63, 87-106.

בניית שאלות ומשוב הדדי: סטודנטים מחברים שאלות - מודל לקידום למידה

אסתר אפללו*

מילות מפתח: שאלות סטודנטים, בניית שאלות, משוב הדדי, סוגי שאלות, למידה פעילה

של ההיבט החברתי על אופי הלמידה והחשיבה (כמו Howe, 1993; Hennessy, 1996; Wenger, 2006), שחקר קהילות לומדות, התבסס על ההנחה שהאדם הוא יצור חברתי-תרבותי הרוכז את הכלים התרבותיים באמצעות חיקוי והנחייה ולכן הידע האנושי הוא ידע תרבותי-חברתי. וגנר מתייחס לקהילת לומדים כקהילת עשייה של אנשים החולקים עניין משותף, והלומדים בצורה קולקטיבית כיצד לעשותו בדרך הטובה ביותר. הוא מדגיש שהזהות של הקבוצה מוגדרת באמצעות תחום עניין משותף כמו גם מחויבות לתחום שמפתחת פרקטיקה של דרכים להתמודדות עם אתגרים. נראה מכאן שבניית שאלות בקבוצת למידה של אותו תחום דעת שיש לה מטרה משותפת, כמו להתכונן למבחן, עשויה להיות פעילות קוגניטיבית משמעותית אף יותר מחיבור שאלות אינדיבידואלי. הדיון בין התלמידים במהלך הפעילות מעורר בן השאר את ההבחנה בהשקפות ובאפשרויות השונות ומפתח את יכולת ההנמקה והחשיבה הקריטית.

למרות הערך שיש לחיבור שאלות בקידום הלמידה, פעילות זאת כמעט אינה משולבת בהוראה. שיעורים רבים נוטים להיות מונולוגים עם שליטה ברורה של המורה. הסטודנטים בכיתה שואלים מעט שאלות (Nystrom et al. 2003), וכאשר הם שואלים, רוב השאלות הן שאלות ידע בסיסיות, המצריכות חזרה על המידע ולא שאלות הבנה מעמיקות (Chin & Brown, 2002). בהשכלה הגבוהה בולט המיקוד של הסטודנטים סביב שאלות שהמורים שואלים או כאלה שלקוחות מספרי הלימוד. חיבור עצמי של שאלות, בעיקר שאלות ברמת חשיבה גבוהה, הוא תהליך שתלמידים מתנסים בו במידה מוגבלת מאוד (Dori et al. 1999; Yu & Chen, 2014).

מספר סיבות הוצעו להתנסות המוגבלת של סטודנטים בחיבור שאלות. מורים שאינם מרגישים בטוחים מספיק בתחום הדעת ידכאו באופן כללי שאלות שאלות. כמו כן, מורים שלמדו את הנושאים שהם מלמדים בגישה דידקטית המבוססת על הוראה כהעברה של מידע, ילמדו כך בעצמם ולא יעודדו תלמידים לשאול או לחבר שאלות. שליטה מתמדת של המורה בשאלות השאלות בשיעור מעודדת את התלמידים להיות פסיביים. גם האווירה בכיתה, החשש של התלמידים מתגובה שלילית והיחסים בין המורה לתלמידים ישפיעו על שאילת השאלות של התלמידים (Dillon, 1988).

הדרכים שבהן המורים שואלים שאלות זכו למחקרים לא מעטים, לעומת זאת יש מחקרים שיטתיים בודדים בנוגע לבניית שאלות בידי הלומדים. בעיקר מעטים המחקרים המציגים דרכים לשלב בהוראה פעילויות של בניית שאלות בידי הסטודנטים.

בניית שאלות בידי סטודנטים היא אסטרטגיית למידה קונסטרוקטיבית המעצימה את הלמידה. ערכה וחשיבותה הפדגוגית של למידה אקטיבית זאת מבוססים היטב מחקרית. ניתוח מקיף של 109 מחקרים אמפיריים על חיבור שאלות בידי הסטודנטים, שנערכו בתחומי דעת רבים ובכלל הגילים (מבתי הספר היסודיים ועד סטודנטים בהשכלה הגבוהה), הציג הסכמה רחבה להשפעות החיוביות על הלמידה (Yu, 2012). למשל, מחקר רחב היקף שנערך בשלוש אוניברסיטאות בבריטניה, בדק את השפעתן של שלוש פעילויות סטודנטים הקשורות לשאלות רב-בררתיות: פתירת שאלות, חיבור שאלות או בדיקה והערות על שאלות עמיתיים. נמצא קשר חיובי מובהק בין כל אחת מהפעילויות האלו לבין ההישגים במבחנים (Hardy et al. 2014). מחקר עכשווי יותר הראה שחיבור שאלות משפר גם מיומנויות קוגניטיביות - יכולתם של סטודנטים להתמודד עם שאלות ברמת חשיבה גבוהה עלתה לאחר התנסות בבניית שאלות (Aflalo, 2018).

כמו כן, המחקרים מלמדים שהכישורים לבנייה של שאלות יכולים לשמש גם כשיטה להערכה חלופית, בעיקר להערכת חשיבה גבוהה (Dori and Herscovitz, 1999; Offerdahl & Montplaisir, 2014). למעשה, חיבור שאלות בידי הלומדים יכול להוות אלמנט המחזק את הבניית הידע והמחבר בין הלמידה לבין ההערכה (Papinczak et al. 2012). יתרה מכך, תהליך בניית השאלות מעורר בלומדים מודעות לקשיים בהבנת הנושא והוא יכול לשמש כטכניקה להערכה עצמית. כך למשל הודגם במחקרם של יו וליאו (Yu and Liu, 2008) שסטודנטים שעסקו בחיבור שאלות לא רק הציגו אסטרטגיות קוגניטיביות גבוהות יותר, אלא גם יכולות מטא-קוגניטיביות משופרות. סטודנטים אלו היו מודעים יותר לתהליך הלמידה שלהם, גילו ביקורת עצמית רבה, יכולת הערכה אישית על התקדמותם ונכונות לשינוי.

ההיבטים החברתיים של הלמידה השיתופית מעמיקים את הלמידה אף יותר כאשר בניית השאלות בידי הסטודנטים נעשית בקבוצות. מחקרים רבים מצביעים על ההשפעה הדרמטית

* פרופ' אסתר אפללו, ראש הרשות למחקר במכללת חמדת הדרום, מרצה למדעים ולהוראת המדעים במכללת האקדמית לחינוך ע"ש קיי ובמכללת חמדת הדרום. מחקרה עוסקים בשילוב הטכנולוגיה בהוראת המדעים ובחינוך מדעי.

בחומרים מההרצאות, באתר הקורס, בספרים דיגיטליים ובאתרים שונים ברשת.

- המרצה הנחה את קבוצות הסטודנטים במהלך חיבור השאלות וסייע בעיקר בהכוונה לחיבור השאלות המורכבות ובעידודם של הסטודנטים הפחות פעילים לשתף פעולה. כל קבוצה העלתה את השאלות לאתר הקורס רק לאחר אישור המרצה.

- בתום כ־40 דקות של בניית שאלות, קיבלה כל קבוצה את השאלות של קבוצה אחרת, פתרה את השאלות במשך כ־30 דקות והעירה על רמתה ועל בהירותה של כל שאלה. הפתרונות וההערות נמסרו לעיונה של הקבוצה שחיברה את השאלות. חברי הקבוצה קראו את ההערות, בדקו את נכונות הפתרונות והשלימו את התשובות החסרות.

- בסיום הפעילות נוצר באתר הקורס מאגר של כ־25 שאלות על כל נושאי הקורס בסמסטר ב', 60% מתוכן שאלות ברמת חשיבה גבוהה.

להלן סיכום רצף הפעילויות בחיבור השאלות ובפתירתן:

1. דיון כיתתי על סוגי שאלות וסיווגן;
2. תרגיל בית בחיבור שאלות ופתירתן;
3. דיון בכיתה על תרגיל הבית;
4. פעילות קבוצתית בכיתה של חיבור שאלות ופתירתן;
5. יצירת מאגר שאלות.

השלכות פדגוגיות

המודל שהוצג להלן נוסה כאמור על סטודנטים שקודם לכן לא חיברו שאלות באופן שיטתי. נמצא שסטודנטים אלו שיפרו את יכולתם להתמודד עם שאלות ברמת חשיבה גבוהה לאחר התנסות בבניית שאלות ובפעילויות הנלוות. רוב הסטודנטים הופתעו לגלות עד כמה קשה המשימה של חיבור שאלות. לדעת חלקם, ההתנסות תרמה לשיפור המיומנויות שלהם בחיבור שאלות והערכתן, וכמורים לעתיד הם ביקשו להמשיך ולחזק את המיומנויות האלה. הסטודנטים גם כמעט לא התנסו בעבר בהערכה הדדית ובמתן משוב לשאלות של עמיתיהם. העדויות האמפיריות על תרומתה של ההערכה ההדדית מצטברות, והן מלמדות שהיא מקדמת חשיבה משמעותית והתפתחות קוגניטיבית (Nelson & Schunn, 2009; Topping, 2010).

הממצאים המעודדים שעולים מהשימוש במודל שהוצג כאן וגם מממצאים של מחקרים אחרים מובילים למסקנה שרצוי לאמץ את הפעילויות של בניית שאלות והערכתן ולשלב אותן

להלן יוצג מודל אפשרי לשילוב פעילויות של בניית שאלות ומשוב הדדי של לומדים בקורס אקדמי. המודל פותח במשך כשלוש שנים ונבחן לאורך שש שנים על כ־200 סטודנטים למדעים בשתי מכללות לחינוך שלמדו את הקורס 'ביולוגיה של התא'. באופן כללי כולל המודל שלוש פעילויות שונות: בניית שאלות בידי הסטודנטים, פתירה של שאלות הסטודנטים והערכתן בידי העמיתים.

תיאור המודל לשילוב פעילויות של בניית שאלות בידי הסטודנטים

(א) בשיעור החמישי של סמסטר ב' הוצגו בפני הסטודנטים דוגמאות של שאלות ברמות חשיבה שונות על אחד מהנושאים שנלמדו. המושגים הנוגעים לסוגי שאלות והטקסונומיה של בלום היו מוכרים כבר לסטודנטים מקורסי חינוך. למרות זאת לא היה לסטודנטים ניסיון רב בסיווג שאלות. כדי לפשט את הדברים הודגם סיווג כללי לשתי קבוצות של שאלות: האחת - שאלות ידע בסיסיות, שינון וזיכרון, והשנייה - שאלות ברמות חשיבה גבוהות יותר והיא כוללת למעשה את כל יתר סוגי השאלות, כמו שאלות הבנה, יישום וסינתזה. הפעילות ארכה כ־30 דקות, ובסיומה ניתן לסטודנטים תרגיל בית בזוגות. התרגיל, שהוגדר מראש כאחת מחובות הקורס, כלל חיבור של שלוש שאלות על הנושא האחרון שנלמד - מהן שתי שאלות לפחות מהקבוצה השנייה, כמו שאלות הבנה או יישום. הסטודנטים נדרשו להעלות את השאלות לפורום באתר הקורס בתוך שבוע וגם לפתור ולהעיר על שאלות של זוג אחר.

(ב) בשיעור השביעי הוצגו בכיתה דוגמאות משאלות הסטודנטים ונערך דיון על רמת השאלות, על בהירותן ועל פתרון. הפעילות בכיתה ארכה כ־40 דקות.

(ג) השיעור האחרון של סמסטר ב' הוקדש כולו לפעילות של בניית שאלות, פתירה והערכה הדדית. בתחילת השיעור הודגש בפני הסטודנטים שהפעילויות בשיעור יסייעו לסיכום ולארגון החומר ויובילו לבניית בנק שאלות חזרה לקראת הבחינה. כמו כן, הוסבר מראש בקצרה הרצף ואופן הפעילויות כפי שהם מפורטים להלן:

- הכיתה חולקה לארבע/חמש קבוצות ובכל קבוצה שלושה/ארבעה תלמידים, בהתאם לגודל הכיתה. כל קבוצה הייתה הטרוגנית מבחינת ההישגים שלהם בסמסטר א' וכללה תלמידים שקיבלו ציון גבוה בסמסטר א' ותלמידים שקיבלו ציון בינוני או נמוך.

- כל קבוצה קיבלה נושא מרכזי אחד מהנושאים שנלמדו במהלך סמסטר ב' ונתבקשה לחבר חמש שאלות על הנושא שלהם, מהן שלוש שאלות לפחות ברמת חשיבה גבוהה. לחיבור השאלות הוקצו 40 דקות והתלמידים נעזרו

Hardy, J., S. P., Bates, M. M., Casey, K. W., Galloway, R. K., Galloway, A. E., Kay et al. (2014). Student-generated content: Enhancing learning through sharing multiple-choice questions. *International Journal of Science Education* 36(13): 2180-2194.

Hennessy, S. (1993). Situated cognition and cognitive apprenticeship: Implications for classroom learning. *Studies in Science Education* 22: 1-41.

Howe, A. 1996. Development of science concepts within a Vygotskian framework. *Science Education* 80(1): 35-51.

Nelson, M. M., and C. D. Schunn. (2009). The Nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science* 37(4): 375-401.

Offerdahl, E. G., and L. Montplaisir. (2014). Student Generated Reading Questions: Diagnosing Student Thinking with Diverse Formative Assessments. *Biochemistry and Molecular Biology Education* 42(1):29-38.

Papinczak, T., R. Peterson, A. S. Babri, K. Ward, V. Kippers and D. Wilkinson. 2012. Using student-generated questions for student-centred assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 37(4):439-452.

Topping, K. (2010). Methodological quandaries in studying process and outcomes in peer assessment. *Learning and Instruction* 20: 339-343.

Wenger, E. (2006). Communities of practice: A brief introduction. Retrieved from <http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/69.aspx>

Yu, F.Y. (2012). Learner-centered pedagogy + adaptable and scaffolded learning space design-Online student question-generation. In *International conference on computers in education* (pp. 26-30). Singapore.

Yu, F.Y., and Y.H. Liu. (2008). The comparative effects of student question-posing and question-answering strategies on promoting college students' academic achievement, cognitive and metacognitive strategies use. *Journal of Educational Psychology* 31(3):25-52.

Yu, F.Y., and Y.J. Chen. (2014). Effects of student-generated questions as the source of online drill-and-practice activities on learning. *British Journal of Educational Technology* 45 (2): 316-329

באופן מובנה ודומיננטי יותר במהלך ההוראה. היכולת של תלמידים לחבר שאלות עשויה להיות גם אמצעי להערכה של רמות חשיבה גבוהות, ולכן היא אף ראויה לשמש כלי להערכה חלופית ואלטרנטיבה לשיטות הערכה קונבנציונליות. החשיבות הפדגוגית המצטיירת מלמידה באמצעות בניית שאלות בידי סטודנטים ומשוב הדדי דורשת התייחסות ברמה של מדיניות כוללת שתקדם את הטמעתה. עם זאת, יתרונו של המודל המוצע הוא בכך שמורים יכולים לאמצו גם לפני שיחול השינוי המיוחל במדיניות העל.

המודל שהוצג כאן מותאם להוראה בהשכלה הגבוהה. מרצים באוניברסיטאות או במכללות עלולים להימנע מאסטרטגיות הוראה פעילות התובעות הכנה מרובה או כאלה שאינן מאפשרות להספיק וללמד את כל הנושאים על פי הסילבוס. פעילויות של חיבור שאלות, על פי המודל שהוצג, מעודדות את הסטודנטים להשתתף באופן פעיל בלמידה ללא מעמסה מיוחדת על המרצה וללא שינוי מהותי בנושאי הקורס, ולכן יש להן פוטנציאל גבוה להטמעה ולאיימוץ. אומנם, משך ההתנסות קצר, אבל אם הסטודנטים ייחשפו לפעילויות אלו בקורסים שונים, ההתנסות תהפוך למשמעותית יותר. כמו כן, פעילויות של חיבור שאלות מתאימות במיוחד לסטודנטים הממוקדים מאוד במטרה להצליח במבחנים. יצירת מאגר שאלות כהכנה לבחינה היה גורם מרכזי לשיתוף הפעולה ולגיוסם של הסטודנטים ללמידה באמצעות בניית שאלות ופתירתן והערכתן בידי עמיתיהם (Aflalo, 2018).

לסיכום, בניית שאלות בידי סטודנטים ומשוב הדדי הם אסטרטגיות קונסטרוקטיביות של למידה אקטיבית עם פוטנציאל רב-ערכי. מוצע כאן למורים בהשכלה הגבוהה מודל אפשרי לשילוב פעילויות אלו בהוראתם - בכל תחום דעת, ולא רק בהוראת המדעים. ככול שמורים ישלבו חיבור של שאלות בידי סטודנטים והערכה הדדית שלהן, ולא יסתפקו בפתרון שאלות, כך נקדם למידה פעילה שבה הסטודנטים מעורבים ואחראים יותר ללמידה שלהם.

המקורות

Aflalo, E. (In Press. Published online: 13 April 2018). Students generating questions as a way of learning. *Active Learning in Higher Education*. <http://journals.sagepub.com/eprint/95hqBW7X2HdTYCSfrAQz/full>

Chin, C., and D.E. Brown. (2002). Student-Generated Questions: A Meaningful Aspect of Learning in Science. *International Journal of Science Education* (24): 521-549.

Dillon, J.T. (1988). The Remedial Status of Student Questioning. *Journal of Curriculum Studies* (20):197-210.

Dori, Y. J., and O. Herscovitz. (1999). Question-posing capability as an alternative evaluation method: analysis of an environmental case study. *Journal of Research in Science Teaching* (36): 411-430.

"הישגים" - לא מה שנחוץ לחינוך

אברהם פרנק*

מילות מפתח: מבחנים רחבי היקף, מיצ"ב, פיז"ה, כישורי המאה ה-21,

פרסונליזציה בחינוך

המילה "הישגים" אינה מופיעה כלל ב"חוק חינוך ממלכתי" משנת תשי"ג (1953). מילה זו גם אינה מופיעה באחת עשרה מטרות החינוך שחודשו בשנת 2000. השימוש הרווח במילה "הישגים" בישראל הוא בעיקרו פרי שני העשורים האחרונים.

הכוונה במילה "הישגים" למדידת טווח (המתרחב עם הזמן) של היבטים חינוכיים-לימודיים - החל במדידת מקצועות לימוד מוגדרים ("ליבה"), המשך במדידת "אקלים בית ספרי" וכלה ברכישת ערכים מוגדרים. בתחילת המאה ה-21 הגדרה ל"הישגים" הייתה בעיקר מסוג זה: "הישגים בית ספריים (School Achievement SA) מתייחסים לתוצאות של למידה קוגניטיבית שהן תוצר של הוראה או מכוונות בידי הוראה בהקשר בית ספרי" (Helmke & Schrader, 2001).

בתחילת המאה שלנו נכנס לחינוך המושג "הישגים", ביתר שאת, בעקבות החוק "אף ילד לא נותר מאחור" (No Child Left Behind Act of 2001) האמריקני של הנשיא בוש, שנחתם בינואר 2002. החוק היה בנוי על בחינות תכופות של הישגים, והן היו אמורות להראות אם התלמידים התקדמו די הצורך ואם הפערים הצטמצמו, וזאת באמצעות מעקב (adequate [AYP] yearly progress). המילה "הישגים" מופיעה בחוק זה 538 פעמים, ובי-354 פעמים מהן היא מופיעה כחלק מהביטוי "הישגים אקדמיים". הסטנדרטים שנקבעו למדידה קבעו במידה רבה את גורל החינוך בכל מוסדות החינוך בארצות הברית.

ב-2002, באותה שנה בדיוק שבה נחתם החוק "אף ילד לא נותר מאחור", נכנסו למערכת החינוך בישראל בחינות המיצ"ב. הגלובליזציה אינה מאפשרת ניתוק לאורך זמן של מדינה בודדת מהשפעות בין-לאומיות, ובכללן התחום "מדידת הישגים" שנכנס לחינוך במדינות רבות. "מקובל לבחון את הצלחתן של מערכות חינוך", קובעים חוקרי הכנסת (וייסבלאי וזינינגר, 2015), "באמצעות מדידה של תפוקות (הישגים לימודיים). התפוקות הנמדדות הן בעיקר ציונים של תלמידים בבחינות פנימיות, ארציות ובמבחנים בין-לאומיים השוואתיים". כאשר מדברים במשרד החינוך על "הישגים" מתכוונים על פי רוב לציונים כמותיים - במבחני מיצ"ב, בבגרות או במבחנים בין-לאומיים - בתחומים: עברית, אנגלית, מתמטיקה ומדעים. רק בשנים האחרונות נכנסה מדידה "רכה" יותר של תהליכים חינוכיים במסגרת "התמונה החינוכית". האומנם רק ה"הישגים" בעברית, באנגלית, במתמטיקה ובמדעים חשובים לתלמידים ולחברה בשנת 2020? על כך מתנהל ויכוח חריף ברחבי העולם כולו.

ב-2002, באותה שנה של החוק "אף ילד לא נותר מאחור" והמיצ"ב, החלה ישראל להשתתף גם בבחינות הבין-לאומיות - מבחני פיז"ה. לפי ממצאי מבחני פיז"ה שנערכו ב-2018, נמצאה ישראל, כמו בבחינות הקודמות, במקום נמוך (נמוך במקצת מן

בדיון החינוכי כולו אין מושג רווח כמו המילה "הישגים". כל אחד יודע שמערכת החינוך שואפת ל"הישגים" וכל אחד יודע לכאורה במה מדובר. אלא שלא כך הוא. העוסקים בחינוך, שיודעים באופן "כה ברור" מה הם הישגים, יתקשו לענות על שאלות רבות, ובראשן: האם ישנם הישגים שמתאימים לכל התלמידים גם יחד? ואם לא - מה בכל זאת מודדים ואת מי? הארגון החינוכי Education Evolving (2016) - ארגון לא-מפלגתי ללא כוונות רווח, שנוסד במינסוטה ארה"ב, הגדיר תלמידים בעלי "הישגים" על פי שלושת הממדים האלה:

1. **אישי.** אלו תלמידים שמוכנים לחיים מספקים ומלאים בתחושה של רווחה. הם מאמינים בעצמם ומלאי התלהבות בנוגע לקריירה ולמקצוע שאליהם הם שואפים.
2. **חברתי.** אלו תלמידים שמוכנים להיות חברים תורמים לחברה. הם מגיעים במשותף לבחירה מושכלת, מרימים על נס את גרעין הערכים של מדינתנו - חירות, צדק ושוויון. הם מגלים כבוד וסובלנות כלפי הזולת וניצבים לצידם של החלשים תוך שהם דוחים אלימות ופשע.
3. **כלכלי.** אלו תלמידים בעלי הכישורים לקיים את עצמם באמצעות קריירה כספית בת-קיימא, ולתרום לכלכלה לאומית משגשגת המאופיינת ברמה גבוהה של חדשנות ושל יזמות.

הידע, הכישורים והנטיות ההכרחיים לממדים אלו רחבים ושונים. הם מכילים גם כישורים מתחומי ליבה, כמו מדעי הרוח, מתמטיקה, מדעים, מדעי החברה ואומנויות. אולם הם כוללים גם מה שמכנים "כישורי המאה ה-21" - כישורים לא-קוגניטיביים, כישורים קוגניטיביים גבוהים וכישורים חברתיים-רגשיים - באופן קונקרטי מתכוונים ליכולות, כמו פתרון בעיות, שיתוף פעולה, יצירתיות וכושר התמדה.

אין ספק שבהגדרות האלה, המשקפות גישה מתקדמת לחינוך, יש בעיות קשות במדידתם של תלמידים "בעלי הישגים", וייתכן שלעומדים מאחורי ההגדרות אין בעצם כוונה למדוד. נראה ש"ההישגים" שלפנינו הם סוג של אידיאל יותר מאשר המלצה למדידה פרקטית.

* ד"ר אברהם פרנק הוא בעל דוקטורט במנהל ומדיניות החינוך. בעברו היה מנהל תיכון.

ההכללה בדמותם של "הישגי התלמידים" עושה עוול חמור לחלק גדול מן התלמידים, שתוכנית הלימודים והבחניות רחבות-ההיקף (הסטנדרטיות) ועתירות הסיכון (high stake tests) אינן מתאימות לאינטליגנציות שבהן ניחנו.

דאין רביץ', היסטוריונית חינוך נחשבת בארצות הברית, הייתה שותפה לנשיא ג'ורג' בוש בחקיקת "אף ילד לא נותר מאחור" (2002). חוק החינוך הזה, כאמור, היה עתיר בחינות תקניות, והתוצאות היו גרועות. בעקבות תובנות חדשות שלה ביחס לחוק החינוך כתבה רביץ' (Ravitch, 2010) ספר שעורר התרגשות גדולה, ובו היא מכה על חטא ומסבירה כיצד מערכת החינוך האמריקנית מתערערת בשל המדידות הרבות, שרביץ' עצמה הייתה שותפה לעיצובן. תהליך דומה בתכלית עברה גם מי שעמדה מאחורי בחינות המיצ"ב בישראל. בריאיון לחרותי (2016) אומרת שלומית עמיחי:

החלום הרע שהזהירו אותי מפניו נהפך למציאות. הבטחנו דבר אחד וקיבלנו דבר אחר לגמרי, תוך פגיעה גדולה במנהלי בתי הספר. במקום כלי למידה ושיפור פנימי נהפך המיצ"ב לכלי מדידה ארצי שאין בו שום דבר שקרוב להעמקה ולשיפור. מכלי או אמצעי הוא נהפך לבעיה מאחר שבתי הספר מתאימים את עצמם למבחנים, ולא ההפך. הם מלמדים לקראתו ושולחים הביתה תלמידים חלשים שעלולים לפגוע בציון הבית-ספרי. כלי המדידה שלנו נהפך לחזות הכול.

השאלה - מהם הכישורים הדרושים לתלמידי המאה ה-21 נדונה במחקר גדול שהתנהל באוניברסיטת מלבורן בחסות החברות: סיסקו, אינטל ומייקרוסופט. בחלקים כמעט סופיים שלו שהתפרסמו בינואר 2010 החוקרים מציגים עשרה כישורים מרכזיים בארבעה תחומים: 1. דרכי חשיבה - יצירתיות וחדשנות, חשיבה ביקורתית, פתרון בעיות, קבלת החלטות; 2. דרכי עבודה - תקשורת בין-אישית, עבודה בצוות; 3. אמצעי עבודה - אוריינות מידע וטכנולוגיית מידע; 4. חיים בעולמנו - אזרחות (מקומית וגלובלית), קריירה, אחריות אישית וחברתית (Binkley et al., 2010).

הפרסונליזציה בהוראה שעליה מדברים בשנים האחרונות בהתייחס למערכת החינוך (שמשי, 2017) מכוונת לכך שלכל תלמיד נדרשת תוכנית פעילות אחרת - לא בהכרח מה שאנו מכנים "תוכנית לימודים". כאשר עוסקים ב"כישורי [או "מיומנויות"] המאה ה-21", שהזכרנו למעלה, לפנינו רשימות שונות - אבל קרובות בתוכנן וברוחן - של יכולות שיש להקנות לילדים בתקופתנו (אשר, ללא תאריך).

אך הפרסונליזציה בחינוך, חרף חשיבותה הרבה, אינה מסיימת את הדיון. גם הפרסונליזציה מעלה את השאלה הנוספת לגבי הפרט: מי יחליט אם הוא מצליח במשימותיו ומה הם הישגיו. ישנה אפשרות שהחונך האישי יקבע או התלמיד יקבע, או

המבחן שנערך ב-2015), אבל היא נמצאה במקום הגבוה ביותר בעולם בפערים שבין האוכלוסיות שבתוכה, בעיקר בין הישגי התלמידים היהודים להישגי התלמידים הערבים. הדבר הוביל לוויכוח (אחד מכמה) בשאלה, מהו לאשורו מצב הפערים בין יהודים לערבים בישראל.

להלן תגובתו של נחום בלס ממרכז טאוב בירושלים, חוקר בכיר במערכת החינוך, לממצאי מבחן פיז"ה 2018:

הקושי המרכזי שלי עם נתוני PISA 2018 הם נתוני המגזר הערבי. כל העדויות שיש בידינו מצביעות על התקדמות גדולה מאוד, אפשר אפילו לומר מדהימה בהישגי מגזר זה בעשור האחרון. ההישגים במיצ"ב הן בכיתה ה' הן בכיתה ח' עלו מהר יותר מאלה של המגזר היהודי, שיעורי הנשירה ירדו באופן חד והם כמעט משתווים לאלה שבמגזר היהודי. שיעורי הניגשים לבחינות הבגרות גם הם עלו מאוד, שיעורי הזכאות עלו, ובקרב הדרוזים והנוצרים הם אף עולים על אלה שבמגזר היהודי. שיעורי הבנות הערביות המצטרפות למסלול ההנדסי בחינוך הטכנולוגי גבוהים. הכיתות קטנו, השכלת המורים דומה ואף עולה על השכלת המורים במגזר היהודי. איך כל זה מתיישב עם נתוני PISA 2018 לא ברור לי כלל. (נכתב בדוא"ל ב-4.12.2019 בהתבסס על בלס, 2017).

גם על פי מחקר שהתפרסם כמה ימים אחרי ממצאי מבחן פיז"ה זה הפערים בין יהודים לערבים גדלו (ברק, 2019). הנתונים ה"אובייקטיביים", מסתבר, הם מאיתנו והלאה. אבל גם מבחן פיז"ה עצמו עומד בפני ביקורת. לפני מספר שנים שלחו יותר מתשעים מומחי חינוך מכתב חריף לאנדריאס שלייכר, האיש העומד בראש פיז"ה, ודרשו להפסיק את המבחנים האלו (The Guardian, 2014). במכתבם טוענים הכותבים שפיז"ה מגדילה את ההישענות על מדידות כמותיות ועל מבחנים סטנדרטיים; מביאה לתיוג של מדינות, של מורים, של תלמידים ושל מנהלים בהתאם לתוצאות; דוחפת את המדינות לתיקונים קצרי-טווח במערכות החינוך שלהן; קושרת בין מערכות החינוך להצלחות הכלכליות של המדינות, אף על פי שמטרותיו של החינוך רחבות הרבה יותר; גורמת פגיעה במקצועות שהם פחות ברי-מדידה; יוצרת קשרים עם גורמים עסקיים ונוצרים אינטרסים כלכליים ועוד.

לרובינסון (2011) ישנה השגה מפורשת כלפי הפדגוגיה הרווחת במדינות העולם, השגה שמתייחסת בעיקרה למושג "הישגים". בטענתו כלפי המדידה הוא מסתייג מן ההכללה שנעשת במבחנים סטנדרטיים לגבי "כלל התלמידים" - מבלי לראות בנפרד כל פרט ואת השוני האישי שבין תלמיד לתלמיד (למשל, עמ' 22-23). לא בכדי נקרא ספרו של רובינסון "המקום הנכון": המקום שבו צריך להימצא כל תלמיד, כשהוא נתפס כישות עצמאית ונפרדת בעלת כישורים ונטיות ספציפיים, כאלה שאינם תואמים כישורים ונטיות של מישהו אחר. לכן

רובינסון, ק' (2011). **המקום הנכון - למה חשוב לעשות את מה שאוהבים**. תרגום: שרון פרמינגר. ירושלים: כתר.

שמשי, א' (2017). **סקירת ספרות - פרסונליזציה של הלמידה**. מודיעין: קרן טראמפ. נדלה מתוך <http://meyda.education.gov.il/files/MadaTech/MadeayHatechnologia/hishtalmut/personalization.pdf>

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., and Rumble, M. (2010). Draft White Paper 1. Defining 21st century skills. ATCS (Assesment & Teaching of 21 St Century Skills), University of Malbourne. CISCO, INTEL and MICROSOFT.

Education Evolving (2016). *Our Working Definition of Student Achievement and School Quality*. Retrieved from <https://www.educationevolving.org/files/Definition-Achievement-School-Quality.pdf>

Helmke, F. A. & Schrader, W. (2001). School Achievement: Cognitive and Motivational Determinants. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. P. 13552.

"No Child Left Behind Act of 2001". Retrieved from <https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>

PISA (2018). Programme for International Student Assessment. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/>

Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*, Basic Books.

Sota, S. M. and Mahon, K. (2018). Personalizing Instruction: Student Voice and Choice. *CONNECT: Making Learning Personal*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED568180.pdf>

The Guardian (6 May 2014). *OECD and Pisa tests are damaging education worldwide – academics*. Retrieved from

<https://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics#start-of-comments>

שניהם יקבעו יחד. בציר אובייקטיבי-סובייקטיבי רצוי שהחונך יקבע לגבי המדד האובייקטיבי יותר של תפקוד התלמיד בתחומי התמדה, הוגנות, שיתוף פעולה והשוואתו לאחרים בתחומים אלה; במדד הסובייקטיבי של שביעות רצון מן העשייה ורמת העניין - רק התלמיד יכול לקבוע.

נסכם: בבואנו לדבר על "הישגים" אנחנו נתקלים בחסמים, שמקורם הוא מחסור בתשובות למעגלי דיון שונים: מהן מטרות החינוך שאנחנו מבקשים להשיג? מי קבע דווקא אותן ולמה? האם המטרות שנקבעו דורשות מדידת הישגים? מה הם אותם "הישגים" שעלינו למדוד בהתייחס למטרות החינוך שהגדרנו? איך נבצע מדידת "הישגים" בעלת תוקף ומהימנות לכישורים ולמיומנויות, כמו חשיבה ביקורתית, חשיבה יצירתית, עבודת צוות וכיו"ב, שאין להם פתרונות של "נכון ו"לא נכון"? איך נבצע מדידה מתאימה באותה מידה לכל הילדים בכל מקום על פני הגלובוס? איך נמנע ממדידת "הישגים" להרוס את חדות הלמידה והסקרנות של התלמידים והמורים? איך נמנע תחרות פרועה וטבלאות ליגה בתוך מערכת החינוך? איך נמנע ממדידת "הישגים" להעמיק פערים במקום לצמצמם? משום שאין בידינו תשובות לכל אלה - המושג "הישגים" אינו בשל לשימוש.

המקורות

אשר, א' (ללא תאריך). **מיומנויות המאה ה-21 במבט מחקרי ירושלים: הוצאת משרד החינוך, המדען הראשי**. נדלה מתוך <http://meyda.education.gov.il/files/Scientist/21skills040515.pdf>

בלס, נ' (2017). **ההישגים הלימודיים של תלמידים ערבים**. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל. נדלה מתוך http://taubcenter.org.il/wp-content/files_mf/achievementsofarabisraelistudentsheb.pdf

ברק, ר' (2019, 10 בדצמבר). מכון אהרן נגד המל"ג: "הנתונים מוטעים, הפערים בין המגזר היהודי לערבי רק גדלו". **גלובס. הנתונים מתבססים בעיקר על נייר מדיניות של מריאן תחאוכו, "החברה הערבית כמנוע צמיחה במשק הישראלי"**. אוחר מתוך <https://www.idc.ac.il/he/research/aiep/Documents/doc22.pdf>

דטל, ל' (2019, 3 בדצמבר). הכישלון הגדול של משרד החינוך: תלמידי ישראל הידרדרו בכל המבחנים הבינלאומיים. **דה מרקר**.

וייסבלאי, א' ו-וינינגר, א' (2015). מערכת החינוך בישראל - סוגיות נבחרות בתחום עיסוקה של ועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת. **מרכז המחקר והמידע של הכנסת**. נדלה מתוך

<https://m.knesset.gov.il/Activity/Info/MMMSummaries19/Education.pdf>

חרותי, ט' (2016, 8 בספטמבר). יוזמת המיצ"ב: "הזהירו אותי שזהו מבחן מזיק, אבל לא הקשבתי". **דה מרקר**. אוחר מתוך <https://www.themarker.com/magazine/1.3057774>

חינוך ביתי

אבישג אדרי*

זרמים וגישות בחינוך הביתי

מילות מפתח: חינוך ביתי, גישות חינוכיות, השכלה וחברה לילדים

המושג "חינוך ביתי" מורכב משתי המילים: חינוך ובית, והוא תרגום של המונח האנגלי Homeschooling. אך למעשה "החינוך הביתי" המהווה אלטרנטיבה לחינוך הממסדי אינו חייב להתקיים בבית.

המושג "חינוך ביתי" מתייחס לתופעה שבה הורים חושבים שיוכלו לחנך את ילדיהם טוב יותר מבית הספר. הם בוחרים לקבל אחריות מלאה על חינוך ילדיהם במקום לחלוק את האחריות לכך עם המערכת הממסדית. תנועת החינוך הביתי הייתה בעבר קבוצה קטנה ושולית בחברה, אולם בעשורים האחרונים היא גדלה באופן משמעותי והתרחבה למגזרים שונים בעולם ובישראל (אדרי, 2016; 2017; Lois, 2017; Apple, 2011). תנועת החינוך הביתי בארצות הברית היא הגדולה בעולם, וב-2016 מספרה הוערך בכ-2.3 מיליון ילדים הלומדים בחינוך הביתי (Ray, 2018). מאמר זה יתייחס לחינוך הביתי בישראל ובארצות הברית.

תופעת החינוך הביתי הייתה שולית בישראל עד לפני כשני עשורים ועמדה על מספר זניח של עשרות בודדות של ילדים (דגני, 2001; נוימן, 2003). בעשור האחרון מספר הילדים בחינוך הביתי גדל באופן משמעותי. בשנת תשס"ה אושרו 70 בקשות ואילו בשנת תשס"ח עלה המספר ל-168 בקשות מאושרות (הכנסת, 2007). בשנת תשע"ד קיבלו 448 ילדים אישור לחינוך ביתי (הכנסת, 2014). מספרים רשמיים אלו אינם כוללים ילדים רבים המתחנכים בחינוך ביתי ללא אישור, כלומר בפועל יש ילדים רבים יותר בחינוך הביתי. למרות הצמיחה במספר הילדים כדאי לזכור שעדיין מדובר בתופעה זניחה יחסית בישראל - רק 0.05% מהילדים בישראל מתחנכים בחינוך הביתי (גרטל, 2019).

הזכות לחינוך ביתי הוכרה בשיטות משפט מערביות רבות. בישראל, הנושא עדיין לא הוסדר בחקיקה והוא מעוגן רק בחוזר מנכ"ל של משרד החינוך (רבין ואור, 2012). בחוקי החינוך בישראל אין מתייחסים במפורש לחינוך ביתי, אך בסעיף 5 נקבע ששר החינוך יכול לתת להורים מסוימים פטור מן החובה לשלוח את ילדיהם לבית הספר. על סמך סעיף זה נותן משרד החינוך פטור מחוק חינוך חובה למשפחות המעוניינות בחינוך ביתי (הכנסת, 2014).

קיימות שתי גישות עיקריות להוראה בחינוך הביתי. הגישה הראשונה מכונה כשמו של החינוך הביתי Homeschooling ובעברית - "חינוך מובנה". בגישה זו הילד לומד בבית בדומה לאופן שבו לומדים בבית הספר מבחינת שעות הלימוד, דרכי ההוראה, חומרי עזר וכדומה. הגישה השנייה מכונה Unschooling, ובעברית - "חינוך חופשי". בגישה זו הילד אחראי באופן מלא ללימוד שלו והוא מחליט האם ללמוד, אילו תכנים ללמוד, מתי ואיך ללמוד. תפקידו של ההורה הוא לספק לילד את הנדרש ללמידה, אך לא מעבר לכך. גישות אלו נחשבות קיצוניות, ובפועל רוב ההורים משלבים בין הגישות (אדרי ודהאן כלב, 2018). (Finch, 2012). ההבדלים בין הגישות הם גם מצד הלימוד עצמו - המובנה לעומת החופשי וגם מצד האחריות על הלמידה - של ההורה לעומת של הילד (אדרי ודהאן כלב, 2018).

ואן גאלן (Van Galen, 1988) הבחינה במחקרה על הזרמים השונים בחינוך מהבית בארצות הברית בין שתי קבוצות עיקריות: אידיאולוגיות ופדגוגיות. על חלוקה זו של ואן גאלן מתבססים חוקרים רבים (למשל: דגני, 2001; נוימן, 2003; Green & Hoover, 2011; Dempsey, 2007; Hanna, 2011). הקבוצה האידיאולוגית התנגדה לתוכני הלימוד החילוניים הנלמדים בבתי הספר הציבוריים בארצות הברית וכן לאווירה השוררת במוסדות אלה, ולכן היא בחרה לחנך את ילדיה במסגרת הביתית. לקבוצה זו משתייכים הנוצרים השמרנים. הקבוצה הפדגוגית התנגדה למבנה הכללי של בית הספר, ולא רק לתכניו. לכן היא ביקשה ליצור "חינוך אחר", מותאם יותר לילדים בכלל ולכל ילד בפרט.

החלוקה של ואן גאלן (Van Galen, 1988), התבססה על אוכלוסיית החינוך הביתי בארצות הברית, שאינה בהכרח מתאימה לישראל לכן נוימן ואבירם (Nueman & Aviram, 2003) הציעו חלוקה לגישה הפדגוגית ולגישה ההוליסטית. לפי הגישה הפדגוגית, החינוך הביתי קשור להתפתחות שחלה במעורבות הורים בחינוך ילדיהם בעשורים האחרונים. לפי הגישה ההוליסטית, החינוך הביתי הוא חלק מתפיסת עולם המתבטאת בתחומים חשובים רבים, כמו תעסוקה, מימוש עצמי, בריאות וחינוך. לעיתים קרובות החינוך הביתי הוא חלק מאורח חיים טבעי הכולל הנקה ממושכת, לידה בבית, נשיאת הילד במנשא, אוכל אורגני, הימנעות מחיסונים וכד' (אדרי, 2010; דגני הלב, 2007; Bobel 2004; Nueman & Aviram, 2003).

* ד"ר אבישג אדרי היא בעלת תואר שלישי בחינוך מאוניברסיטת בן גוריון, מרצה במכללת חמדת הדרום ואם בחינוך ביתי.

ארבע סוגיות מרכזיות בחינוך הביתי

החינוך הביתי מעלה תהיות בקרב אנשי חינוך והורים על היבטיו השונים. בחלק זה אתמקד בארבע סוגיות מרכזיות בחינוך הביתי: השכלה לילדים, חברה לילדים, אחריות חברתית ומעמד האישה.

ההישגים הלימודיים של הילדים בחינוך ביתי - מסקירת מחקרים שנערכו בנושא עולה כי הישגי ילדי החינוך הביתי טובים לפחות כמו הישגי ילדי בית הספר. בלוק (Blok, 2004) הציג סקירה בנושא, ובה הוא ניתח שמונה מחקרים - שבעה מהם בארצות הברית ואחד בקנדה. מספר הילדים שהשתתפו בכל המחקרים ביחד כלל 46,609 ילדי חינוך ביתי - בני 6-19. המחקרים התייחסו לכל לימודי היסוד שבתוכנית לימודים רגילה: קריאה, כתיבה, מתמטיקה, מדעי החברה ומדע. בכל המחקרים, למעט אחד, השיגו ילדי החינוך הביתי בממוצע ציון גבוה יותר מאשר חבריהם בקבוצת השווים, ובמחקר אחד לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות. כמו כן, ילדים שלמדו תמיד במסגרת החינוך הביתי השיגו תוצאות טובות יותר מאשר ילדים שלמדו רק חלק מהשנים בחינוך הביתי. מורפי (Murphy, 2014) השווה בסקירה שערך בין המחקרים המוקדמים והמאוחרים של ריי, שנערכו בארצות הברית. ריי (Ray, 2001a, 2001b) הראה במחקר ארצי שערך ב-1990, כי ילדי חינוך ביתי הגיעו להישגים גבוהים במבחנים הסטנדרטים בכל התחומים. מחקריו המאוחרים (Ray, 2010) חיזקו מסקנות אלו. עם זאת, ראוי לציין כי קיימת ביקורת על מחקרים אלו, ולטענת קוזמן וגייטר (Kuzman & Gaither, 2013) הם סובלים מבעיות אמינות קשות.

אחת הביקורות העיקריות על החינוך הביתי היא בתחום החברתי. במאמר סקירה של מחקרים בנושא "חברתיות" שכתבה מדלין (Medlin, 2000), היא העלתה את הביקורת על החינוך הביתי ואת התגובות לביקורות אלה. מתנגדי החינוך הביתי טוענים שבית הספר מאפשר לילד אינטראקציות חברתיות שאינן קיימות בבית. הביקורת הקשה ביותר על החינוך הביתי היא הטענה כי המניע העיקרי של ההורים הוא רצונם לבדד את ילדיהם כדי למנוע השפעה חיצונית של איש מלבדם. ילדי החינוך הביתי שומעים רק את הוריהם, ואין להם כמעט אפשרות לגבש לעצמם דעה משלהם. בתגובה לביקורת, הורים בחינוך הביתי דוחים טענות אלה ומתארים את בית הספר כסביבה שלילית המייצרת תוקפנות ואנטי-חברתיות ומונעת יצירתיות. לטענתם דווקא בבית ילדיהם יוכלו ללמוד ערכים חיוביים והתנהגות חברתית טובה.

קוזמן וגייטר (Kunzman & Gaither, 2013) סקרו במאמרם 72 מחקרים שעסקו בחברתיות בחינוך ביתי. המסקנה העולה מהם היא שילדי החינוך הביתי עולים על ילדי בית הספר במגוון רחב של כישורים חברתיים, וכי הם עוסקים מחוץ לבית

בפעילויות המספקות הזדמנויות לאינטראקציה קבוצתית. יחד עם זאת, הם ציינו שמחקרים אלו הסתמכו כמעט לחלוטין על דיווח עצמי של התלמידים או של הוריהם (Kunzman & Gaither, 2013). גם במאמר סקירה על חינוך ביתי שכתב מורפי (Murphy, 2014) נטען שכמעט בכל מחקר שנערך עד כה נמצא כי ילדי החינוך הביתי אינם מבדדים מבחינה חברתית.

יצירת קשרים חברתיים איננו הנושא היחיד שמטריד אנשי חינוך. לטענתם, נחשף הילד בבית הספר לתרבויות אחרות והופך לשותף פעיל בחברה הכללית, ואילו מי שבחר בחינוך הביתי דואג רק לילדיו ומגביר את הניכור החברתי (Apple, 2001). רוני אבירם (1999) חולק על כך וטוען שהמערכת החינוכית היא זו שמייצרת את הניכור. תנועת החינוך הביתי, לדעתו, מאתגרת את המערכת בעצם נוכחותה ומאלצת אותה להשתפר.

החינוך הביתי דורש מסירות כמעט טוטאלית של אחד ההורים, וברוב מוחלט של המקרים מדובר באם. ההקרבה הנדרשת מהאימהות מעלה תהיות אצל חלק מהחוקרים אם אין כאן רגרסיה במעמד האישה. חוקרים אחרים, מתוך הכרת האפשרויות האלו, מציעים שאימהות אלו לעיתים קרובות מגלמות ומעודדות סוג שונה של פמיניזם, אשר מעצב לא רק את העתיד של משפחותיהם, אלא גם את החינוך הביתי כצורה של התנגדות לתרבות עכשווית (Kunzman & Gaither, 2013).

אימהות בחינוך ביתי יזמו את החינוך הביתי ובחרו באופן מושכל בחינוך הביתי. הן טענו שטוב להן בבית עם הילדים ושלא היו רוצות להתחלף עם בני הזוג בתפקידים (אדרי ודהאן כלב, 2018; Edri & Dahan Calev, 2019). עם זאת, חוקרות טוענות שלנשים אין באמת בחירה בין אימהות לקריירה. הציפייה החברתית שהאם תהיה מטפלת עיקרית בילדים, תקרת הזכויות במקומות העבודה והקושי למצוא מסגרת טיפול איכותית לילדים הופכים את היכולת של האם לבנות לעצמה קריירה ולהיות מפרנסת עיקרית לכמעט בלתי אפשרית (וורנר, 2005: זרעאלי, 2006: O'Hagan, 2010).

לסיכום, תנועת החינוך הביתי גדלה באופן משמעותי בעשורים האחרונים אך היא עודנה תנועה קטנה ושולית בישראל. החינוך הביתי איננו מקשה אחת, ובו גישות הוראה שונות ואף מנגודות. מחקרים מראים שהישגיהם הלימודיים וכישוריהם החברתיים של ילדי החינוך הביתי אינם נופלים משל ילדים הלומדים בבית הספר וכן שאימהותיהן הן אלו שיזמו את החינוך הביתי ובחרו בו באופן מושכל. עם זאת, המחלוקת על אודותיו ממשיכה להתקיים.

המקורות

- Collom, E. (2005). The ins and outs of home schooling. *Education and Urban Society*, 307-335.
- Edri, A., & Dahan Kalev, H. (2019). Division of Roles in Homeschooling – Desire and ability to change places. *Multicolor*, 2, 15-25.
- Finch, D. (2012). *The experience of homeschool mothers* (Doctoral Dissertation). Boston: University of Massachusetts Lowell.
- Green, C. L., & Hoover-Dempsey, K. V. (2007, February). Why do parents homeschool? A Systematic examination of parental involvement. *Education and Urban Society*, 39(2), 264-285.
- Hanna, L. G. (2011). Homeschooling education: Longitudinal study of methods, materials and curricula. *Education and Urban Society*, 1-23.
- Kunzman, R., & Gaither, M. (2013). Homeschooling: A comprehensive survey of the research. *Other Education*, 2, 4-59.
- Lois, J. (2017). Homeschooling motherhood. In M. Gaither (Ed.), *The Wiley handbook of home education* (pp. 186-206). West Sussex, UK: John Wiley & Sons.
- Medlin, R.G. (2000, April). Home Schooling and the Question of Socialization. *Peabody Journal of Education*, 75 (1,2), 107-123.
- Murphy, J. (2014). The social and educational outcomes of homeschooling. *Sociological Spectrum*, 34, 244-272.
- Nueman, A., & Aviram, A. (2003). Homeschooling as a fundamental change in lifestyle. *Evaluation and Research in Education* 17, 2-3, 132-143.
- O'hagan, C. (2010). *Inequalities and privileges: Middle class mother and employment*. (Doctoral Dissertation). Limerick: University of Limerick.
- Princiotta, D., & Bielick, S. (2006). *Homeschooling in the United States: 2003* (NCES 2006-042). Washington DC: US Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Ray, B. D. (2001a). *Home education research fact sheet*. Salem, OR: National Home Education Research Institute.
- Ray, B. D. (2001b). *Home schooling achievement*. Purcellville, VA: National Home Education Research Institute.
- Ray, B. D. (2010). Academic achievement and demographic trait of homeschool student: A nationwide study. *Academic Leadership Live: The Online Journal*, 8(1), 1-26.
- Ray, B. D. (2018). Homeschooling growing: Multiple data points show increase 2012 to 2016 and later. National Home Education Research Institute.
- Van Galen, J. A. (1988). Ideology, curriculum, and pedagogy in home education. *Education and Urban Society*, 21, 52-68.
- אבירם, ר' (1999). **לנווט בסערה: חינוך בדמוקרטיה פוסטמודרנית**. תל אביב: מסדה.
- אדרי, א' (2010). **חינוך ביתי בישראל: הישגים לימודיים וכישורים חברתיים של ילדי חינוך ביתי בהשוואה לילדי בית ספר**. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן. [חיבור מא.].
- אדרי, א' (2016). **חוויות החינוך הביתי של אימהות בחינוך ביתי**. באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב. [דוקטורט]
- אדרי, א' ודהאן כלב, ה' (2018). האם בחינוך הביתי יש חופש כל השנה? בחינת דרכי ההוראה בחינוך הביתי. **חוקרים @ הגיל הרך**, 8, 26-1.
- אדרי, א' ודהאן כלב, ה' (2018). הבחירה בחינוך ביתי, משמעות והשלכותיה על האימהות. **גילוי דעת**, 14, 1-19.
- גרטל, ג' (2019). **חינוך ביתי - מגמות מדיניות ותוצאות**. ירושלים: יוזמה - מרכז לידע ומחקר בחינוך.
- דגני, ח' (2001). **חינוך ביתי בישראל צעדים ראשונים**. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב. [דוקטורט]
- דגני הלה, ח' (2007). חינוך ביתי בישראל - שיח של התנגדות. בתוך פ' פרי (עורכת). **חינוך בחברה רבת תרבויות: פלורליזם ונקודות מפגש בין שטחים תרבותיים** (עמ' 258-235). ירושלים: כרמל.
- הכנסת, מרכז המחקר והמידע (2007). **חינוך ביתי**. ירושלים: הכנסת.
- הכנסת, מרכז המחקר והמידע (2014). **חינוך ביתי בישראל**. ירושלים: הכנסת.
- וורנר, ג' (2005). **טירוף מושלם: המיתוס של האמה המושלמת**. תל אביב: אריה ניר.
- זרעאלי, ד' (2006). המיגדור בעולם העבודה. בתוך ג' רוזן (עורך), **מין מגדר פוליטיקה** (עמ' 167-216). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- נוימן, א' (2003). **חינוך מן הבית בישראל**. באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב. [דוקטורט]
- רבין, י' ואור, נ' (2012). על הזכות לחינוך מן הבית. **משפט ואדם**, יד, 843-803.
- Aiex, N. (1994). Home schooling and socialization of children. *Eric Digest*, 94, 1-5.
- Apple, M.W. (2001). *Education the "right" way: Market, standards, god and inequality*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2011). Rightist education and godly technology: Cultural politics, gender, and the work of home schooling. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1 (1), 5-33. <https://doi.org/10.4452/remie.2011.01>
- Blok, H. (2004). Performance in homeschooling: An argument against compulsory schooling in the Netherlands. *International Review of Education*, 39-52.
- Bobel, C. (2004). When good enough isn't: Mother blame in the continuum concept. *Journal of the Association for Research on Mothering*, 6(2), pp. 68-78.

חינוך לאומניות בגן הילדים

יעל ניאגו*

מילות מפתח: חינוך מבוסס אומניות; חינוך באמצעות אומניות; תפיסה חינוכית אסתטית; אלוט אייזנר; גן הילדים.

המושג "חינוך לאומניות" כולל שני ערוצי חינוך השלובים זה בזה - חינוך מבוסס אומניות (דיסציפלינרי) וחינוך באמצעות אומניות (אינסטרומנטלי). חינוך מבוסס אומניות (מוזיקה, מחול, תיאטרון, קולנוע, אומנות חזותית-פלסטית וספרות) מפתח צורות ידע הבאות לידי ביטוי בתכנים דיסציפלינריים המוכרים בתוכניות הלימודים במערכות חינוך בעולם. מטרתו לזמן ללומדים היכרות עם שפת האומניות, להתנסות בחוויה האומנותית, לפתח אצלם את היכולת ליצור אומנות ואת הרגישות לדרכי הבעה אומנותיות תוך כדי דיאלוג עם מגוון של ייצוגי אומנות. חינוך באמצעות אומניות - עניינו מימוש הפוטנציאל הבין-תחומי והאינסטרומנטלי של האומניות ופיתוח האפשרויות הגלומות בהן לצרכים חוץ-אומנותיים.

הסכמה בדבר קשר הדוק בין למידה מבוססת אומניות להתפתחותם של ילדי גן מקובלת בעולם המערבי מאז פעילותו של פרידריך פרובל, ההוגה והמייסד של גן הילדים.¹ הבנה זו תואמת את תפיסתו החינוכית-אסתטית של אלוט אייזנר (1933-2014),² הוגה וחוקר מוביל בארצות הברית בתחום החינוך לאומניות. תפיסתו, המציבה את האומניות בליבת החינוך כבסיס ללמידה ולתהליכים חינוכיים (Eisner, 2001, 2004), מציגה נקודת ראות ייחודית של חינוך לאומניות המשלבת בין שתי הגישות שלעיל. היא מתייחסת לאומניות כאל מקור חיוני בפעילות החינוכית וכתחום דעת שמקומו במרכז השליחות החינוכית, כך שעל סמך מחשבה זו ניתן להפעיל אומניות ככלי בהוראה ובלמידה. על פי תפיסה אינטגרטיבית זו, חינוך מבוסס אומניות הכרחי לקיומו של חינוך באמצעות אומניות.

כיום, למידה מבוססת אומניות נתפסת כדרך עיקרית לטיפוח הפוטנציאל היצירתי של ילדים צעירים וכדרך לביטוי

* ד"ר יעל ניאגו היא מרצה במכללות האקדמיות לחינוך: גורדון ושאנן. תחומי הוראתה: שילוב אומניות בחינוך, עיצוב סביבה חינוכית אסתטית ותיאטרון בובות. היא מכשירה גננות ומורות וחוקרת - בתחומי האומניות. בעבודת הדוקטור באוניברסיטת חיפה חקרה ניאגו את החינוך לאומניות בגן הילדים בישראל בשבעה עשורים (1948-2019) בזיקה לתפיסת החינוך האסתטי של אלוט אייזנר.

1. פרידריך פרובל (Friedrich Fröebel, 1782-1852), שפעל במחצית הראשונה של המאה ה-19, הטיף להקמת מוסדות חינוך לגיל הרך, לילדים ולילדות מתחת לגיל שבע (דיין, 2016). בשנת 1837 הוא הקים גן ילדים.

2. תפיסתו של אייזנר במאמר זה מתבססת על קובץ כתבים נבחר של הגות ומחקר שנבחן במחקרה של ניאגו (2019).

יצירתי משמעותי (Isenberg & Jalongo, 2018; ECAC, 2019; Mayesky, 2015). מוצע אפוא לחשוף את הילדים לאומניות³ ולזמן להם התנסויות אסתטיות באומניות במרחב חינוכי אסתטי, כחלק אינטגרלי מחיי הגן, כדי לטפח אצלם מודעות אסתטית ולפתח בהם מיומנויות החיוניות להתפתחותם המוטורית, השכלית, הרגשית והחברתית (NCCAS, 2012).

האפשרויות למימוש הפוטנציאל הגלום באומניות ותרומתן להתפתחות הילד בגיל הגן לא רק הציבו אותן בליבת החינוך בגן הילדים, אלא ביססו את מעמדן כאמצעי להשגת מטרות חוץ-אומנותיות. מעמד זה עלול להביא לאיבוד ערכה של האומנות ומעמדה כתחום דעת בפני עצמו. ההמלצה היא אפוא לנהוג בזירות בכל הנוגע להעברת לימודי האומניות לתחומים חוץ-אומנותיים, ו'להשתמש' באומניות כאמצעי חינוכי אך ורק לאור ההכרה שאומנות היא תחום דעת המאפשר חוויה אסתטית (שינמן, 1999; Eisner, 1999; Brewer, 2002). לכן חשוב שלגנת תהיה זיקה לאומניות, שהיא תפתח מקצועית בתחומים אלה ותקבל הדרכה מקצועית, כדי שתוכל לשלב את האומניות בגן הילדים בתבונה מבלי לפגוע במעמדן הדיסציפלינרי.

התפיסה שהאומנות היא תחום ידע בפני עצמו, שמעמדו שווה לשאר תחומי הליבה (Garvis, 2012), באה לידי ביטוי בהצהרת העקרונות של האיגוד הלאומי לחינוך ילדים צעירים בארצות הברית בדבר הצבת האומניות כתחומי דעת בתוכניות הלימוד לגיל הגן (ECAC, 2019). גם ארגון המורים לאומנות לגיל הרך בארצות הברית מציב שילוב של תוכניות שיש בהן התנסויות באומניות בליבת החינוך בגן (NAEYC, 2009). תפיסה זו היא גם התפיסה החינוכית האסתטית המוסדית בחינוך הקדם-יסודי בישראל ואף זו של הגננות בגנים.

חינוך לאומניות בגן הילדים בישראל

מערכת החינוך הקדם-יסודי בישראל רואה באומניות ערך חיוני המעניק טעם, תוכן ומשמעות לחיי האדם (זמורה-כהן, 1985). בגן הילדים הן נתפסות כדרך של ידיעה ועשייה וכחיוניות לפרקטיקה החינוכית. החינוך לאומניות בגן הילדים נועד לטפח רגישות לאסתטיקה ולאפשר לילדים חשיפה לאומניות ולאופני ביטוי אומנותיים (משרד החינוך, תשנ"ה, תש"ף, 2000, 2010). תפיסה זו (להלן: התפיסה המוסדית) מציבה באמצעות התוכניות את החינוך לאומניות כדיסציפלינת ליבה בגני הילדים שבפיקוח משרד החינוך, בסקטורים: הממלכתי, הממלכתי-דתי, הערבי והדרוזי, במטרה לזמן ללומדים היכרות עם שפת האומניות, להתנסות בחוויה אומנותית, לפתח אצלם את היכולת ליצור

3. כגון עשיית אומנות, אינטראקציה עם אומנים, ביקורים במוזיאונים, בגלריות לאומנות ובמוסדות תרבות, התייחסות ליצירות אומנות דרך שיחה, סיפור סיפורים, משחק, דרמה, תנועה, מוזיקה ויצירה אומנותית בחומרים (Tart, 2008).

ביניהם מאפשרת לגנות להבין את שפת האומנות וליישם את ההתנסות במגוון אומנותי בגן. אנינות נוגעת לכישורים ולמאפיינים האסתטיים במובן הרחב, שבהם ניחנה הגנת בזיקה לאומנות. אנינות, הנרכשת על סמך הניסיון, היא שלב מרכזי בהתפתחות של מומחיות הגנת והעשרת דרכי הידיעה והעשייה שלה. בדרכי ידיעה הכוונה לידיעה האסתטי-אומנותי של הגנת, שאמור להרחיב את אפשרויות הידיעה האחרות ולשמש דוגמה לתהליכים חינוכיים ולתחומי ידע אחרים בחינוך. ידע הגנת בתחומי האומנות נחוץ ליישום אומנותי מבוססות דיסציפלינה בגן. אוטונומיה, המאפיינת את הפעילות החינוכית-אומנותית של הגנת, מאתגרת אותה לפתח ידע פרקטי, מיומנות ומומחיות כדי להטמיע אומנותי מבוססות דיסציפלינה בעבודתה בגן. האוטונומיה מוענקת לגנת על ידי משרד החינוך ונתמכת על ידי מעורבות ההורים והקהילה.

גישות - שלוש גישות בולטות: הגישה הדיסציפלינרית והגישה החוץ-אומנותית האינסטרומנטלית. אלו מזינות זו את זו ויוצרות גישה אסתטית ייחודית, היא **הגישה המשלבת**. הגישה הדיסציפלינרית היא היסוד לפעילות החינוכית-אומנותית, והשימושים האינסטרומנטליים בהוראה ובלמידה בגן הילדים משניים לה. במילים אחרות, אומנותי מבוססות דיסציפלינה נחוצות כתשתית לעשייה החינוכית בגני הילדים בכל הסקטורים.

ביטויים פרקטיים - אומנות הילד, אומנות לילד, עיצוב סביבה חינוכית אסתטית, פיתוח מקצועי ותוכניות לימודים - כל אלה מבטאים את התפיסה ואת הגישות. אומנות הילד (child art) ואומנות לילד (art for children) הן דרכים להבנה ולהתנסות במגוון האומנותי (ניאגו, 2019; Bresler, 2002). הן מזמנות לילד התנסות אסתטית-אומנותית לביטוי עצמי חופשי יצירתי ובצידה חשיפה לאומנותי כחלק מרכישת תרבות ואומנות. אומנות הילד מתקשרת לעשיית אומנות בידי הילד, כלומר, יצירות שיוצר הילד; ואומנות לילד היא אומנות עבור ילדים, יצירות שמוצגות ומבחרות לילד. המאפיין עיצוב סביבה חינוכית אסתטית משקף אינטראקציה תמידית בין תוכן לצורה בעשייה בגן. פיתוח מקצועי, הכשרת הגנת והדרכתה ופיתוח תוכניות לימודים בתחום נחוצים לשם שמירה על הקיים, לשם התחדשות ולשם גיבוש דרכי יצירה ופעולה באופן מתמיד ורצוף. מאפיינים אלו הם חלק מתפיסה כוללת של האומנותי כדיסציפלינה וביטוייה הפרקטיים משרתים את דרכי הידיעה והעשייה האסתטיות בגן.

בין אומנותי כדרך של ידיעה ועשייה ובין אומנותי כפרקטיקה של שילוב גישות בגן הילדים ניכרים כל הזמן פערים בגלל קשיים בביצוע המדיניות של משרד החינוך ובהטמעת התפיסה המוסדית בפרקטיקה. בולטים בהם קשיים, כמו היעדר תוכנית ליבה מקיפה, עיונית ופרקטית; הדרכה מקצועית חלקית בלבד; ידע חסר של הגנת בתחומי האומנותי ושיתוף פעולה חלקי בין המשרד לפרקטיקה (ניאגו, 2019).

אומנות ואת הרגישות לדרכי הבעה אומנותיות. זהו תחום דעת הכולל פעילות חינוכית אומנותית חופשית של הילד ופעילות מונחית בתיווך הגנת בתחומים של מוזיקה, מחול, תיאטרון, קולנוע, אומנות חזותית-פלסטית, מלאכת יד וספרות (ניאגו, 2019).

עם זאת, בצד ההכרה באומנותי כדרך של ידיעה ועשייה בהתאם לצורכי העבודה בגן, משרד החינוך והגנת עצמן רואים באומנותי אמצעי לפיתוח תחומי ידע חוץ-אומנותיים, למשל, להקניית ערכים לאומיים וחברתיים ולטיפוח תודעה ותרבות יהודית-ישראלית. התבססותה של הגישה החוץ-אומנותית האינסטרומנטלית בפרקטיקה כדרך ללימוד תכנים, לתקשורת, להעברת מסרים, לתיעוד אסתטי של הפעילות, לביטוי רגשי וקוגניטיבי ולטיפוח מיומנותי החינוכיות להתפתחות הילד מצביעה על הפוטנציאל הבין-תחומי הטמון באומנותי עצמן ועל תרומתן לעשייה החינוכית בגן. בשתי הגישות שהתפתחו מאז קום המדינה שזורה תפיסתו המקיפה של אייזנר, המשלבת התנסות אומנותית יצירתית עם הוראת האומנותי תוך התמקדות בפעילויות באומנותי. עיקריה של תפיסתו בהקשר זה הם - החינוך לאומנותי אינו רק פעילות רגשית ותחושתית, אלא גם פעילות יצירתית קוגניטיבית התורמת להתפתחות האינטלקט; החינוך הוא מעשה אומנותי המציב את החינוך לאומנותי בליבה של העשייה החינוכית כבסיס ללמידה ולהוראה; חינוך לאומנותי מבוסס דיסציפלינה מאיר את מקומן החשוב של האומנותי בתוכניות הלימודים; חינוך לאומנותי מתמקד בתרומתן של האומנותי ללומד ובדרכי ידיעה אסתטיות; חשוב להתייחס בזהירות לאופן השימוש באומנותי בכל הנוגע לעיסוק בתחומים חוץ-אומנותיים.

מודל רעיוני ופרקטי לחינוך לאומנותי בגן הילדים

חקר החינוך לאומנותי בגן בישראל, שחשף את התפיסה החינוכית-אסתטית של הפעילות החינוכית-אומנותית ואת ביטוייה הפרקטיים בגן, מציג **מודל** שהוא מסגרת רעיונית וגישה יישומית על בסיס תפיסה חינוכית אסתטית מקיפה. המודל משרטט כיוונים אפשריים לחשיבה ולפעולה עבור אנשי חינוך הגיל הרך, מומחים בתחומי האומנותי ומעצבי מדיניות החינוך הקדם-יסודי.

המודל מבטא את החינוך לאומנותי בגן הילדים כתהליך מורכב, שלו שלושה ממדים מרכזיים: **תפיסה, גישות וביטויים פרקטיים** (ניאגו, 2019). ממדים אלו התפתחו במרוצת שבעת העשורים הראשונים לקיומה של מדינת ישראל, וזיקתם לתפיסת החינוך האסתטי של אלוט אייזנר מעמיקה את מסגרת ההתייחסות אליהם. לכל אחד מהממדים מאפיינים משלו.

תפיסה - ולה שלושה מאפיינים בולטים: **אנינות (connoisseurship), דרכי ידיעה ואוטונומיה.** האינטראקציה

Bresler, L. (2002). School art as a hybrid genre: Institutional contexts for art curriculum. In L. Bresler, & C. M. Thompson. (Eds.), *The arts in children's lives. Context, culture, and curriculum* (pp.169-184). New York, Boston, Dordrecht & London: Kluwer Academic Publishers.

Brewer, T. M. (2002). Integrated curriculum: What benefit? *Arts Education Policy Review*, 103(4), 31-36.

ECAE. (2019). ART: Essential for early learning, Early Childhood Art Educators (ECAE). Issues group, National Art Education Association, Position paper. *ECAE Position statement*. Retrieved From <https://arteducators-prod.s3.amazonaws.com/documents/428/70c44f06-64c6-47d0-ae5a-82896c6c0066.pdf?1452797140>

Eisner, E. W. (1999). Does experience in the arts boots academic achievement? *The Clearing House*, 72(3), 143-149.

Eisner, E. W. (2001). Should we create new aims for art education. *Art Education*, 54(5), 6-10.

Eisner, E. W. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education? *International Journal of Education & the Arts*, 5(4), 1-13. Retrieved from <http://www.ijea.org/v5n4/v5n4.pdf>

Garvis, S. (2012). Exploring current arts practice in kindergartens and preparatory classrooms. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4), 86-93.

Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (2018). *Creative thinking and arts-based learning. Preschool through fourth grade* (7th ed.). New York: Pearson.

Mayesky, M. (2015). *Creative activities and curriculum for young children* (11th ed.). USA: Cengage Learning.

NAEYC. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Position Statement. Retrieved From <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSDAP.pdf>

NCCAS. (2012). *Child development and arts education: A review of current research and best practices*. New York: The College Board. Retrieved from <https://www.nationalartsstandards.org/sites/default/files/College%20Board%20Research%20-%20Child%20Development%20Report.pdf>

Tarr, P. (2008). New visions: Art for early childhood a response to art: Essential for early learning a position paper by the Early Childhood Art Educators Issues Group (ECAE), *Art Education*, 61(4), 19-24.

ההתמודדות עם פערים אלה מצריכה שלושה כיוונים: הקמת מבנה ארגוני יציב מוסמך המרכז את החינוך לאומניות בגן הילדים, שיחזק את שיתופי הפעולה בין האקדמיה, הגנות, הפיקוח על האומניות ומעצבי החינוך הקדם-יסודי; השלמת פיתוח תוכנית הליבה באומניות, הכוללת ידע עיוני ופרקטי - בגישה אסתטית משלבת המבוססת על תפיסה חינוכית אסתטית מקיפה; פיתוח מערך מקצועי להכשרת גנות בתחומי האומניות שיכלול הדרכה פרקטית ומקצועית. כל אלה יוכלו לסייע להטמיע אומניות מבוססות דיסציפלינה בגני הילדים בכל הסקטורים.

המקורות

דיין, י' (2016). המצאת גן הילדים מפרידריך פרבל (1852-1782) לגן הילדים העברי. **במעגלי חינוך, מחקר עיון ויצירה**, 6, עמ' 124-134. נדלה מתוך

<https://www.dyellin.ac.il/sites/default/files/journals/journaleducation/edition6/yaeldayan-7.pdf>

זמורה-כהן, מ' (יו"ר הוועדה) (1985). **דוח הוועדה לחינוך לאומניות**, שמונתה על ידי יו"ר המזכירות הפדגוגית המוגש לשר החינוך והתרבות. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

משרד החינוך (תשנ"ה). **תכנית מסגרת לגן הילדים הממלכתי והממלכתי הדתי, הערבי והדרוזי, גילי 3-6**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

משרד החינוך (תש"ף). **מתנ"ה תש"ף. מארז תכנון, ניהול**

הערכה למרחב הגיל הקדם-יסודי. ירושלים: משרד

החינוך. נדלה מתוך <http://matana.education.gov.il/%D7%A7%D7%93%D7%9D-%D7%99%D7%A1%D7%95%D7%93%D7%99-%D7%91%D7%97%D7%99%D7%A8%D7%94>

משרד החינוך (2000). **חוזר מנכ"ל תש"ס/7 (ג), 1 במרס 2000, 3.1-9: תוכנית היסוד למערכת החינוך הקדם-יסודי**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, באתר משרד החינוך והתרבות. נדלה מתוך http://cms.education.gov.il/EducationCMS/applications/mankal/arc/s7ck3_1_9.ht

משרד החינוך (2010). **תוכנית בניינים ליישום נושאים נבחרים בתחומי החינוך לאומניות בגיל הרך**. ירושלים: משרד החינוך, האגף לחינוך קדם-יסודי. נדלה מתוך

<http://meyda.education.gov.il/files/PreSchool/OmanuiotBeynayim.pdf>

ניאגו, י' (2019). **חינוך לאומניות בגן הילדים בישראל בזיקה לתפיסת החינוך האסתטי של אליזת אייזנר**. עבודה לשם קבלת התואר 'דוקטור'. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

שינמן, ש' (1999). מיתוסים ופרדוקסים בחינוך האסתטי בישראל:

מבט רטרוספקטיבי. בתוך א' פלד (עורך), **יובל למערכת החינוך**

בישראל, כרך ב' (עמ' 743-768). ירושלים: משרד החינוך והתרבות והספורט.

עובדי מקצועות הבריאות במערכת החינוך

אסתר גולדבלט*

מילות מפתח: מקצועות הבריאות, מרפאות בעיסוק, קלינאיות תקשורת, חינוך מיוחד, מודל אקולוגי, עבודת צוות

עובדי מקצועות הבריאות בישראל מקבלים הכשרה במוסדות אקדמיים. חלקם משתלבים בעבודה במסגרות של החינוך המיוחד מתוקף חוק חינוך מיוחד (התשמ"ח, 1988). מסגרות החינוך המיוחד הפכו למערכות מורכבות, ובהן עובדים מדיסציפלינות שונות - הרפואית והחינוכית - נדרשים לפעול בתיאום. הבעיה הבולטת בתיאום הנדרש מתעוררת בשל ההבדלים בין אנשי המקצוע השונים. הבדלים אלה נובעים ממיקומם השונה של אנשי המקצוע בהיררכיה הארגונית ומתפיסה שונה של תפקידם ושל התרומה המצופה מהם (משרד החינוך, 2009). כדי לאפשר השתלבות יעילה של עובדי מקצועות הבריאות (ריפוי בעיסוק, קלינאות תקשורת ופיזיותרפיה) וכן של מטפלים באמצעות אומנויות במסגרות חינוך, משרד החינוך מקיים מדי שנה קורסי התאמה לעובדי הוראה ממקצועות אלה במערכת החינוך. מטרת הקורס היא להקנות למטפלים ידע על ייחודיות עבודתם במערכת החינוך ודרכי העבודה בה. לקורס זה מתקבלים עובדים שסיימו שנת עבודה אחת או יותר במסגרות חינוכיות בהיקף של שליש משרה לפחות (משרד החינוך, 2018).

במערכת החינוך מודל העבודה שונה בהשוואה למודל במערכת הבריאות (Hasselbusch & Penman, 2008). הוא מבוסס על המודל האקולוגי, המתמקד בהשתתפות ובשילוב היחיד בחברה (McLeod, 2006). מודל זה מבוסס על מודל התערבות חברתי, והוא כולל טיפול בסביבה הטבעית של הילד, ולא בחדר טיפולים המנותק מההקשר הסביבתי כבגישה הרפואית (כובשי ווינטראוב, 2003). הטיפול לפי המודל האקולוגי מערב את הילדים, את משפחותיהם, ואת כלל הצוות החינוכי. הוא מעצים את תחושת המסוגלות של הילדים ומעלה את הביטחון העצמי שלהם (מוקדס, 2017).

לעבודת מטפלים במסגרות חינוך מספר מאפיינים ייחודיים. עבודה במסגרות חינוך מאפשרת היכרות עם הילדים המטופלים בסביבה היום-יומית והתערבות בסביבתם הטבעית. היא משלבת תרומה מקצועית של כל אחד מהמקצועות הטיפוליים עם העבודה החינוכית, תוך שמירת האיזון בין הייחודיות המקצועית לעבודה מערכתית-שיתופית. עבודת הצוות השיתופית גם מספקת מענה לטיפול הוליסטי (משרד החינוך, תשע"ט).

* ד"ר אסתר גולדבלט מטפלת בילדים עם הפרעות שפה ודיבור, מרצה במכללות אקדמיות לחינוך בתחומי רכישת השפה ומרכזת קורס התאמה לעובדי מקצועות הבריאות ולמטפלים באמצעות אומנויות במסגרות חינוכיות במכללה האקדמית לחינוך 'אורות ישראל'.

בספרות קיימים מחקרים רבים הבודקים את התייחסותם של עובדי מקצועות הבריאות לעבודתם במסגרות חינוך. לדוגמה, במחקר איכותני שנערך בארצות הברית נבדקה נקודת מבטן של עובדות מקצועות הבריאות על עבודתן במסגרות חינוכיות המשלבות ילדים עם צרכים מיוחדים. באופן ספציפי נבדקה התייחסות העובדות לחוויית עבודתן במסגרות המשלבות ולמחסומים שבהם נתקלו. המשתתפות הדגישו את חשיבות עבודת הצוות ואת הצורך בגמישות כאשר מטפלים בילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוכיות. כמו כן, המשתתפות ראו עצמן חלק אינטגרלי מצוות הגן, גם אם הבדלי התפקידים בין הצוות החינוכי וביניהן היו ברורים מאוד. המשתתפות ציינו חסמים לוגיסטיים בעבודתן במסגרות חינוך, כמו התנגדות לשינויים מצד מנהלים או מורים, אילוצי מערכת שעות והיעדר זמן למפגשים עם מורים (Tracy-Bronson, Causton & MacLead, 2019).

במחקר אחר, שבו רואיינו שישה מרפאים בעיסוק במסגרות חינוך משלבות לילדים צעירים בעיר ניו-יורק, הכירו כל המשתתפים בערך ההיוועצות בין אנשי הצוות החינוכי והטיפולי. הם הגדירו היוועצות כסגנון אינטראקטיבי שמערב חברי צוות הדנים יחדיו בבעיה כלשהי. לחברי הצוות מטרות משותפות, וכל חבר בצוות תורם את תרומתו לשיח. בעיני המשתתפים במחקר זה תהליך ההיוועצות הוא תהליך של שיתוף רעיונות ותרומה של ניסיון. במחקר זה המשתתפים ציינו שלא תמיד המורים והגננות מבינים מה מרפאים בעיסוק עושים במסגרות חינוכיות או מה הרציונל העומד מאחורי פעילות מסוימת. החוקרות הסיקו שיש צורך בהכנה ובחינוך של מרפאים בעיסוק לעבודת צוות שיתופית (Bose & Hinojosa, 2008). חוסר מודעות של אנשי חינוך לתפקידיהם של עובדי מקצועות הבריאות בא לידי ביטוי במחקר נוסף שנערך באוסטרליה, בו מורים בבית ספר יסודי לא היו מודעים לכך שלמרפאים בעיסוק תפקיד מרכזי בטיפול בקשיים במוטוריקה עדינה (Jackman & Stagmotti, 2007).

במחקר איכותני שנערך בניו זילנד רואיינו שמונה מרפאות בעיסוק שעובדות מטעם משרד החינוך במסגרות חינוכיות המשלבות ילדים עם צרכים מיוחדים. המרואיינות הדגישו את הצורך בבניית קשר עם צוות בית הספר, עם ההורים ועם קולגות בצוות החינוך המיוחד, כמו קלינאיות תקשורת, פסיכולוגים ופיזיותרפיסטים (Hasselbusch & Penman, 2008).

מחקרים שבדקו התייחסות של מטפלים ממקצועות הבריאות לעבודתם במערכת החינוך הגיעו למסקנה שמטפלים שעבדו בשירותי בריאות צריכים להיות מודעים למודל עבודה שונה במערכת החינוך (Hasselbusch & Penman, 2008). כך לדוגמה, מודל מפגשי צוות קבועים תואם יותר את המודל הרפואי, אך מורים במערכת החינוך לא הורגלו למודל זה (Bose & Penman, 2008).

לפי דיווחים, מרבית העבודה הטיפולית במערכת החינוך בישראל עדיין נעשית לפי מודל הטיפול הישיר בחדר הטיפולים (כובשי ווינטראוב, 2003). ממציא מחקר עדכני מעידים על כך שעובדות מקצועות הבריאות בגנים ובתי ספר בישראל מגלות מודעות לגישה האקולוגית למוגבלות, אך מרביתן עדיין מבצעות טיפולים לפי המודל הרפואי (גולדבלט, 2020). בהקשר זה ראוי לציין כי משרד החינוך מדגיש בהכשרותיו את חשיבות העבודה במסגרות החינוך המיוחד בהתאם למודל האקולוגי - לשם יישום חזון ומטרות החינוך המיוחד על פי תפיסות אקולוגיות (משרד החינוך, תשע"ט).

סיכום

עובדי מקצועות הבריאות משתלבים בעבודה במערכת החינוך מתוקף החוק. קיימים חסמים בעבודתם במסגרות החינוך, הנובעים מאופיין השונה של מערכות הבריאות והחינוך ומפערים בין אנשי צוות המגיעים מעולמות תוכן שונים. עבודת עובדי מקצועות הבריאות במערכת החינוך דורשת הסתגלות למודל אקולוגי למוגבלות ולטיפול במוגבלות - לשם קידום המיטבי של ילדים עם צרכים מיוחדים.

המקורות

- ברקוביץ, ד' וויסמן-ניצן, מ' (2016). "שותפים לדרך" - פיתוח חוברת תלמיד להגברת שותפות ההורים בבניית תכנית הטיפול בגן חינוך מיוחד. **כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק**, 25, H106-H94.
- גולדבלט, א' (ינואר, 2020). אתגרים של עובדות מקצועות הבריאות במסגרות חינוך. **כינוס 2020-Ked** באר שבע: המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. [הרצאה]
- דילר, ר', רגב, ס', קסטנר, ל' וסטולר, מ' (2012). הדרכת סטודנטים לריפוי בעיסוק במאה ה-21 - תכתובת בדואר האלקטרוני כאמצעי משלים בהכשרה המעשית. **כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק**, 21, H184-H171.
- כובשי, מ' ווינטראוב, נ' (2003). דפוסי עבודה של מרפאים בעיסוק העובדים במערכת החינוך: האם הם בתהליך שינוי? **כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק**, 12, H45-H25.
- חוק חינוך מיוחד, התשמ"ח - 1988**. ירושלים: הכנסת.
- לבל, ג' (2016). **מאפיינים של שיתוף פעולה בין צוותים חינוכיים ובין צוותים טיפוליים בגני תקשורת עבור ילדים בספקטרום האוטטיסטי - חקר מקרה**. עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך, רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
- מוקדס, א' (2017). התערבות טיפולית בגישה האקולוגית חינוכית: ילדי גן "הדבורה" מפעילים מסעדה - תיאור מקרה. **דפי יוזמה**, 9, 24-10.
- משרד החינוך (2009). הועדה הציבורית לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל. **דין וחשבון**. ירושלים: ישראל.

(Hinojosa, 2008). חוקרים אף מציינים שדרוש שינוי בתוכניות שמכשירות מטפלים כדי להכשירם לעבודה במסגרת החינוכית (Elledge, Hasselbeck, Hobek & Combs, 2010). הבנת הסביבה החינוכית מערבת זמן שהייה בכיתה לשם היכרות עם הפעילויות השונות ועם סגנון המורה, עבודה לצד המורה, השתתפות באירועים במסגרת החינוכית ושהייה בחדר המורים בהפסקה עם כלל הצוות החינוכי (Missiuna et al., 2012).

עבודת עובדי מקצועות הבריאות במערכת החינוך נחקרה לא רק במדינות מערביות, אלא גם בישראל. להלן נסקור מספר מחקרים, המתייחסים להיבטים שונים של עבודת עובדי מקצועות הבריאות במערכת החינוך בארץ.

מבחינת עבודת הצוות במסגרת החינוכית - במחקר איכותני שבדק התייחסות של מרפאות בעיסוק וקלינאיות תקשורת חדשות לעבודתן בגנים ובבתי ספר, המשתתפות העריכו את עבודת הצוות הרב-מקצועי, אך הן ציינו מספר חסמים לעבודת צוות מיטבית. העיקריים שבהם היו היעדר ישיבות צוות קבועות ופערי עמדות בין עובדות מקצועות הבריאות לצוות החינוכי (גולדבלט, 2020). כך לדוגמה, במחקר איכותני שבחן שיתוף פעולה בין צוותים חינוכיים לעובדות מקצועות הבריאות בגני תקשורת (לבל, 2016) דווח על שיתוף פעולה לא מספק בין קלינאיות תקשורת ומרפאות בעיסוק לסייעות בגני תקשורת ועל מורכבותו של שיתוף פעולה זה בשל פערים בידע, בציפיות, בשפה משותפת ובזמן משותף.

היבט נוסף של העבודה הטיפולית במסגרות החינוך שנחקר בישראל הוא הקשר עם ההורים. קלינאיות תקשורת ומרפאות בעיסוק חדשות, שעבדו בבתי ספר או בגני ילדים, ציינו היעדר קשר רציף עם ההורים, ולדעתן הוא הפחית את יעילות הטיפול (גולדבלט, 2020). ברקוביץ וויסמן-ניצן (2016) תיארו ניסיון להגברת שיתוף ומעורבות הורים בבניית התוכנית החינוכית והטיפולית של ילדם. על פי דיווחן, תהליך העבודה הממוקד במשפחה הביא להשתתפות מוגברת של ההורים בכל שלבי התהליך, להשגת מרבית מטרות הטיפול עם התלמידים ולרמת שביעות רצון גבוהה של המשפחות מהשירות שקיבלו במסגרת הגן.

קשיים נוספים בעבודה במערכת החינוך שדווחו בישראל כוללים היעדר ציוד מקצועי הולם וחדר טיפולים מתאים, הדרכה מוגבלת, היעדר התמחות ופיצול עבודה בין מספר מסגרות חינוך (גולדבלט, 2020). לגבי הדרכה, כיום קיימים מודלים משלימים להדרכה באמצעות מפגש פנים אל פנים, כמו התכתבות בדואר אלקטרוני (דילר, רגב, קסטנר וסטולר, 2012), אך כנראה הם עדיין אינם מיושמים בהיקפים מספקים בהדרכת מטפלים חדשים במערכת החינוך.

משרד החינוך (2018). **קול קורא לקיום קורס התאמה לעובדי הוראה ממקצועות הבריאות במערכת החינוך לשנה"ל תשע"ט**. ירושלים: ישראל.

משרד החינוך (תשע"ט). **קווים מנחים לעבודת מטפלים ממקצועות הבריאות ולמטפלים באמצעות אמנויות במערכת החינוך**. ירושלים: ישראל.

Bose, P., & Hinojosa, J. (2008). Reported experiences from occupational therapists interacting with teachers in inclusive early childhood classrooms. *American Journal of Occupational Therapy, 62*, 289-297.

Elledge, D., Hasselbeck, E., Hobek, A., & Combs, S. (2010). Perspectives on preparing graduate students to provide educationally relevant services in schools. *Perspectives on School-Based Issues, 11*, 40-49. doi:10.1044/sbi11.2.40

Hasselbusch, A., & Penman, M. (2008). Working together: An occupational therapy perspective on collaborative consultation. *Kairaranga, 9*, 24-31.

Jackman, M., & Stagnitti, K. (2007). Fine motor difficulties: The need for advocating for the role of occupational therapy. *Australian Occupational Therapy Journal, 54*, 168-178. doi:10.1111/j.1440-1630.2006.00628.x

McLeod, S. (2006). An holistic view of a child with unintelligible speech: Insights from the ICF and ICF-CY. *Advances in Speech-Language Pathology, 8*, 293-315.

Missiuna, C.A., et al. (2012). Partnering for change: An innovative school-based occupational therapy service delivery model for children with developmental coordination disorder. *Canadian Journal of Occupational Therapy, 79*, 41-50. doi:10.2182/cjot.2012.79.1.6

Tracy-Bronson, C.P., Causton, J.N., & MacLead, K.M. (2019). Everybody had the right to be here: Perspectives of related service therapists. *International Journal of Whole Schooling, 15*, 132-174.

אקלים תומך חדשנות בארגוני חינוך

סמדר גלעד חי*

מילות מפתח: אקלים ארגוני, אקלים תומך חדשנות

'אקלים תומך חדשנות' מוגדר כמידה שבה הערכים ונורמות העבודה בארגון מדגישים חדשנות (Anderson & West, 1998; King, Chermont, West, Dawson, Hebi, 2007; Park & Jo, 2018). בספרות המחקרית בתחום, 'אקלים תומך חדשנות' מתואר כמנגנון ארגוני ניהולי המשמש כ'סוכן שינוע' מרכזי שיש בכוחו להשפיע על הקשר שבין גורמי תשומה למשתני תוצאה ולקבוע את ערכם לארגון. לפיכך, נראה כי מתקיימת תלות בין מאפייני הארגון (סוג, ייעוד וכד') למהות האקלים הארגוני (במקרה זה - אקלים תומך חדשנות) ומכאן, למידת האפקטיביות הארגונית המתבטאת באיכות התוצרים, בתפקוד ובפרט בתהליכים מורכבים, כמו הטמעת חדשנות (West, 2002; King et al., 2007).

באופן כללי המושג 'אקלים' נתפס במחקר כמתייחס ל'אישיות הארגון', לאופן שבו נתפסת סביבת העבודה על ידי העובדים בכל הקשור ל'איך מתנהגים כאן', ובעיקר למידת ההסכמה הפנים-ארגונית לגבי נורמות עבודה וסטנדרטים של ביצוע המקובלים בו (גלעד חי וסומך, 2017). ממצאים מעידים כי בכוחו של אקלים ארגוני להשפיע על מוטיבציית העובדים. כך לדוגמה התנהלות בסביבת עבודה מאתגרת בעלת תנאי עבודה בהירים וראויים, כמו תחושת ביטחון פסיכולוגי, מעודדת הפגנת התנהגויות של לקיחת סיכונים, של מעורבות, של שיתופיות ושל מחויבות ארגונית (Zhang, Lingard & Nevin, 2015). כלומר, אקלים ארגוני מקדם תפיסה ארגונית המשותפת לחברי אותו ארגון, והיא הופכת אותו לקולקטיבי בעל זהות ואוריינטציה מקצועית מוצהרת וידועה לכלל חברי הארגון.

ספציפית המושג 'אקלים תומך חדשנות' מתמקד באקלים ארגוני שיש לו אינטרס ספציפי של טיפוח הסכמה רחבה על קידום חדשנות בארגון. 'אקלים תומך חדשנות' כולל ארבעה ממדים: **חזון משותף** - המוגדר כרעיון בעל ערך רב לארגון, רעיון המייצג סדר עדיפויות עתידי ברור ומשמש כוח מוטיבציוני במקום העבודה (West, 2002; Zhang et al., 2015). לדוגמה מעדויות של מנהלי בתי ספר ניסויים בארץ עולה כי החזון המשותף שנבנה בידי מעגל רחב של שותפים (מורים, הורים, הנהלה, רשויות) הוא גורם מדרבן ראשוני והכרחי של קהילת בית הספר בשאיפתה להטמיע חדשנות (חן, 2006; Chen, 2010).

* ד"ר סמדר גלעד חי היא ראשת הנתיב ללימודי יזמות בחינוך ובחברה בחוג לניהול וארגון מערכות חינוך בלימודי התואר השני במכללת גורדון, חיפה. מרצה וחוקרת בתחומי המנהיגות, ניהול, יזמות וחדשנות בהכשרת מורים ובמערכות חינוך וחברה.

מעורבות מתוך ביטחון פסיכולוגי - המוגדרת כמידה שבה חברי הקבוצה מרגישים בטוחים דיים להתבטא בפתיחות ולהשתתף באופן פעיל בתהליכי העבודה, מבלי לחשוש מתגובות של זלזול, מהתעלמות ומעיוותים (Anderson et al., 1998). **אוריינטציה משימתית (מצוינות)** - המוגדרת כמחויבות המשותפת של העובדים להשיג יחדיו רמת ביצוע גבוהה באמצעות שיתוף בידע ובמידע (Anderson et al., 1998). **תמיכה בחדשנות** - המתמקדת בציפיות חברי הקבוצה לקבלת הכרה ותמיכה מעשית מצד הנהלת הארגון בפעילויות הקשורות בפיתוח וביישום תוצרי חדשנות, למשל באמצעות פרסום פנים-ארגוני תומך וסבלנות לטעויות העשויות להתרחש באופן טבעי בתהליך (Anderson et al., 1998; Madjar, Oldham & Pratt, 2002).

על פי מודל 'התלות' של ורום וייטון (Contingency Model Vroom & Yetton, 1975), אפקטיביות ארגונית תלויה במאפיינים ובקונטקסט ארגוני משתנה ומותאם לנסיבות משתנות (כמו, אקלים ארגוני, סגנון מנהיגות וכד'). מכאן ש'אקלים תומך חדשנות' כמשתנה קונטקסט ארגוני בעל אוריינטציה אידיאולוגית ספציפית - מגדיר את התנאים הנחוצים להטמעת תהליכים מורכבים, כמו חדשנות, ובתגובה - קובע את ביצועי הארגון ורמות התפקוד (Anderson et al., 1998). למשל, רמות (גבוהות/נמוכות) של אקלים תומך חדשנות בארגון יכולות להשפיע על תפיסת סביבת העבודה הארגונית בקרב העובדים. ההנהלה והקהילה המקומית ולקבוע את דפוסי התנהגותם. יתרה מזו, בהקשר הבית ספרי, גלעד חי וסומך (2017) בחנו את שאלת תפקידו של אקלים תומך חדשנות כמתערב בקשר שבין מאפייני בית הספר (סוג) ובין האפקטיביות הבית ספרית. במחקר נדגמו 75 בתי ספר בישראל: 50 בתי ספר שמשרד החינוך הגדירם כחדשניים (עוסקים באופן ניסויי אינטנסיבי וארוך טווח בפיתוח ובהטמעת חדשנות. חלקם מצויים עדיין בתהליך הנמשך כחמש שנים, וחלקם - לאחריו) ו-25 בתי ספר שאינם עוסקים בפיתוח חדשנות באופן עקבי ושיטתי. החוקרות טענו כי הימצאות 'אקלים תומך חדשנות' ברמות גבוהות מול נמוכות ישמש כמנגנון ניהולי מכפיל כוח בהתייחס למאפייני בית הספר (שתי קבוצות בתי הספר החדשניים לעומת בתי הספר שאינם חווים תהליכי חדשנות - כקבוצת ביקורת) ויוביל לרמות תפקוד גבוהות בקרב המורים בבתי הספר החדשניים לעומת בתי הספר שאינם עוסקים בחדשנות באופן עקבי או בכלל לא. החוקרות גם טענו כי ברמות גבוהות של 'אקלים תומך חדשנות' יצטמצמו הפערים ברמות התפקוד בין שלושת סוגי בתי הספר. כלומר, אקלים תומך חדשנות ברמות גבוהות יוביל לתפקוד גבוה של המורים ללא קשר למאפייני בית הספר. ואכן, 'אקלים תומך חדשנות' נמצא כמשקף את יתרונות קבוצת בתי הספר החדשניים (הערכים, המשאבים, הסטנדרטים ונורמות העבודה המשקפים עיסוק רציף בחדשנות) לעומת בתי הספר

לסיכום, פיתוח 'אקלים ארגוני תומך חדשנות' בבית ספר הכולל קידום ועיסוק בפיתוח ובהטמעת חדשנות בתמיכת ההנהלה ובעידודה, נחוה על ידי המורים כערך מוסף מבחינה מקצועית ומבחינה קולגיאית. מבחינה מקצועית, הם חשים כי הם זוכים ללגיטימציה לעסוק ברעיונות חדשניים ולקדם תכנים ושיטות הוראה, למידה, הדרכה וניהול חדשניים המתאגרים את הקיים. מבחינה קולגיאית, הם חווים את סביבת עבודתם כתומכת וכמטפחת. מכאן שייחודו של 'אקלים תומך חדשנות' מתבטא בהיותו גורם קונטקסט ארגוני המאפשר לעובדים (למשל, מורים) לחוש משמעותיים בתפקידם ובסביבת עבודתם ולהפגין התנהגויות של פרואקטיביות וחדשנות (Newman, Round, Wang, & Mount, 2020).

המקורות

גלעד-חי, ס' וסומך, א' (2017). "היום שאחרי": ההשלכות הארגוניות של הטמעת חדשנות בבתי ספר ניסויים. **עיונים במינהל וארגון בחינוך**, 35, 123-157.

חן, ד. (2006). מחקר בתי ספר הניסויים 2004: סיכום שלושה חקרי מקרה. בתוך: חן ד. (עורך), **בתי ספר ניסויים: בית היוצר לחדשנות בחינוך**. (ע"מ 261-281), הוצאת רמות-אוניברסיטת תל אביב, ת"א.

Anderson, N. R., & West, M. A. (1998). "Measuring climate for work group innovation: development and validation of the Team Climate Inventory". *Journal of Organizational Behavior*, 19 (3), 235-258.

Chen, D. (2010), "Schooling as a knowledge system: lessons from Cramim – experimental school", *International Mind, Brain, and Education Journal*, 4 (1), 8-19.

Gilad, S., & Somech, A. (2016). "The day after"-The organizational consequences of innovation implementation in experimental schools", *Journal of Educational Administration* 54 (1), 19-40.

Hobfoll, S.E. (1989), "Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress", *Journal of American Psychologist*, 44 (3), 513-524.

King, E.B., De Chermont, K., West, M., Dawson, J.F., & Herbl, R.M. (2007). "How innovation can alleviate negative consequences of demanding work contexts: The influence of climate for innovation on organizational outcomes". *Occupational and Organizational Psychology*, 80, 631-645.

Majdar, N., Oldham, G.R., & Pratt, M.G. (2002). "There's No Place Like Home? The Contribution of Work and Nonwork Creativity Support To Employees Creative Performance". *Academy of Management Journal*, 757-765, (4) 45.

Newman, A., Round, H., Wang, S., & Mount, M. (2020). "Innovation climate: A systematic review of the literature and agenda for future research". *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 93 (1), 73-109 <https://doi.org/10.1111/joop.12283>

Park, S., & Jo, S. J. (2018). The impact of proactivity, leader-member exchange, and climate for innovation on innovative

שאינם עוסקים בחדשנות באופן רציף. לקבוצת בתי הספר החדשניים האלה המצויים בתהליך הפיתוח וההטמעה המתפרש על פני חמש שנים ולקבוצת בתי הספר שסיימו את התהליך יתרונות ביחס לבתי הספר האחרים. אלו באו לידי ביטוי במגוון תוצרי תפקוד של המורים, ובהם תוצרים פסיכולוגיים וחברתיים (הרווחה הנפשית של המורים, כמו תחושת לחץ נמוכה, לכידות חברתית גבוהה וקונפליקט רגשי נמוך) ובתוצרים ארגוניים ברמה גבוהה (ישירים, כמו התנהגות אזרחית ארגונית וחדשנות) (Gilad-Hai & Somech, 2016). ממצאים אלה מחזקים את הקיים בספרות המחקרית הכללית בתחום, ומעידים כי גם בבתי ספר כבארגונים יש 'אקלים תומך חדשנות' ברמות גבוהות תפקיד מרכזי ביצירת סביבה ראויה. בסביבה כזו תהליך הטמעת חדשנות, למרות מורכבותו, יכול להתרחש בהצלחה באמצעות היותו מנגנון המקדם תהליך ארוך טווח ומובנה של שיתופי פעולה ואינטראקציות הדדיות בין המורים, קביעת נורמות עבודה ודפוסי התנהגות מוסכמים ובעלי תוקף בסביבת העבודה (גלעד-חי וסומך, 2017). חיזוק נוסף לכך נמצא אצל פירץ' ואנסלי (Pearch & Ensley, 2000). הם הראו כי 'אקלים תומך חדשנות' תורם לקידום שותפות בערכים, בכוונות ובציפיות, והוא מעצב את הדינמיקה הצוותית המשתקפת בהתנהגויות של יחסי גומלין בעבודת הצוות ובמשימותיו.

כל המוזכר לעיל תורם להבנת יתרונות פיתוח 'אקלים תומך חדשנות' בניסיונות לקידום פדגוגיה ומתודיקה חדשניות בבית הספר. מן הממצאים שנזכרו לעיל ברור הוא כי בתי ספר שבהם אין טיפוח שיטתי ארוך טווח של 'אקלים תומך חדשנות' המכאון, בהגדרתו, ליצירת תנאים סביבתיים ראויים, כמו הכוונה משימתית, ביטחון פסיכולוגי ותמיכה, עשויים להגביל את אפשרות פיתוח המקורות לתמיכה מקצועית, להפריע להקמת מנגנונים ארגוניים מייעצים והם אף יכולים לפגום בנטייה לחיזוקים חברתיים קולגיאליים (גלעד חי וסומך, 2017). במילים אחרות, רמות נמוכות של 'אקלים תומך חדשנות' בבית הספר עלולות לגרום חשש מאובדן משאבים אישי, ובתגובה - לפגוע בתפקוד המורים. גישה זו מעוגנת בתיאוריית 'שימור המשאבים' של הובפול (Hobfoll, 1989), לפיה במצב שבו עובדים תופסים את יחסי הארגון עם עובדיו כלא-הדדיים, כלומר להערכתם ההשקעה האישית שלהם (זמן, מיומנויות, ידע וכדומה) בקידום מטרות הארגון גדולה יותר מהתמורה שהם מקבלים כפיצוי (משוב, תמיכה, השתלמויות, שכר וכדומה), הם מצמצמים את תרומתם למינימום הנדרש. לפי המשגה זו, לדוגמה, ניתן לומר כי ניסיונות לעודד מורים לעסוק בפיתוח ובהטמעת חדשנות חינוכית וארגונית דורשים מההנהלה לדאוג לגיוס מקורות ומשאבים ארגוניים ורשותיים הנדרשים לקידום הרעיון החדשני. על ההנהלה גם לדאוג לתמורה הוגנת למורים עבור מאמציהם וכמובן, לטפח סביבת עבודה בעלת פתיחות לחדש, ללמידה ולסבלנות לטעויות ולרעיונות מקוריים.

behavior in the Korean government sector. *Leadership & Organization Development Journal*, 39(1), 130-149. <https://doi.org/10.1108/lodj-09-2016-0216>

Pearce, C.L., & Ensley, M.D. (2004). "A reciprocal and longitudinal investigation of the innovation process: The central role of shared vision in product and process innovation teams (PPITs)". *Journal of Organizational Behavior*, 25 (2), 259-278.

West, M.A. (2002), "Sparkling fountains or stagnant ponds: an integrative model of creativity and innovation implementation in work groups", *Applied Psychology: An International Review*, 51 (3), 355-424.

Vroom, V. & Yetton, P.W. (1973). "Contingency Theory", *Journal of Applied Psychology*, 63 151-162 ,(2) .

Zhang, R. P., Lingard, H., & Nevin, S. (2015). "Development and validation of a multilevel safety climate measurement tool in the construction industry". *Construction management and economics*, 33 (10), 818-839.

גישת ההוראה המפורשת

ילנה פורטנוב נאמן*

מילות מפתח: הוראה מפורשת, אסטרטגיות לפתרון בעיות, חשיבה אסטרטגית.

הוראה מפורשת (Explicit Teaching) היא מתודולוגיה מובנית ושיטתית והיא נחשבת לאחת הגישות הטובות והיעילות ביותר להוראה (Edwards-Groves, 2002; Archer & Hughes, 2011; Zohar, 2012). היא נקראת 'מפורשת', משום שהיא גישה ישירה וחד-משמעית הכוללת פיתוח, הדרכה והסבר תהליכי משתמשים בה בעיקר במתמטיקה (וגם בהבנת הנקרא; Rosenshine, 1986; Ellis, 2005). בספרות המחקר ניתן למצוא התייחסות להוראה מפורשת גם כ- Direct Instruction או כ- Explicit Instruction. תחום ההוראה המפורשת החל להיחקר משנות השבעים של המאה שעברה, והוא התווה דרך למחקרים שונים, בעיקר בתחום הוראת מיומנויות ספציפיות (Darch, Carnine, & Gersten, 1984; Kohl, Rosengrant, & Finkelstein, 2007; Schilhab, 2007). הוראה מפורשת שימושית מאוד להצגת נושאים ומיומנויות שונות וספציפיות, ובאמצעותה תלמידים מפתחים את הבנתם בזכות תרגול, שיתוף פעולה עם חבריהם, חזרות, פעילויות ומשחקים (Boyles, 2002). הגישה כוללת הבניית ידע בתחום הדעת וגם חיזוק של אסטרטגיות חשיבה מרכזיות הנידונות בכיתה באופן מפורש, כגון שאילת שאלות, השוואה, הסקה, זיהוי מרכיבים (זוהר, 2013). הוראה מפורשת מתאימה גם לנושאים מורכבים, והיא יכולה להתאים לתלמידים מוכשרים ומחוננים (Scruggs, 1987). תלמידים אלו הם בעלי יכולות גבוהות, וגישת ההוראה המפורשת יכולה להוביל אותם להישגים טובים מאוד הן בטווח הקצר הן בטווח הארוך (Palincsar & Brown, 2009). לימוד מפורש אינו בהכרח מייצר קיבעון מחשבתי, ההפך הוא הנכון: נושא הלימוד המושרש היטב, מוביל להרגשת ביטחון אצל התלמידים, ובעקבות כך הם יכולים לפתח דרכים משלהם לגשת לנושא (Portnov-Neeman & Amit, 2015; 2016).

מודל ההוראה המפורשת

חוקרים רבים זיהו מגוון מרכיבים המאפיינים את הגישה ופיתחו מודלים שונים עבורה (Rosenshine, 1986; Rosenshine & Stevens, 1996; Hughes, 1998; Gersten, Schiller, & Vaughn, 2000). ניתן לסכם את המודלים על פי חמישה שלבים עיקריים, כפי שמופיע בתרשים למטה (Rosenshine, 1986; Tetzlaff, 2009).

שלב 1: אוריינטציה (Orientation) - הוראה מפורשת בנויה על תיווך המורה לאורך כל שלבי הלימוד (Tetzlaff, 2009). בתחילת השיעור התלמידים מקבלים הדרכה על המטרה ועל הרציונל של נושא השיעור וכיצד הוא רלוונטי למה שנלמד בעבר (Dell'Olio & Donk, 2007). המורה מספק דוגמאות רלוונטיות שימחישו לתלמידים איך תיראה התוצאה הסופית, או כיצד המיומנות או הפרוצדורה שתילמד תבוא לידי ביטוי (Rosenshine, 2008).

שלב 2: הצגה (Presentation) - המורה מחלק את הנושא ליחידות קטנות שתואמות את היכולות הקוגניטיביות של התלמידים. יצירת היחידות ומטרות הביניים מאפשרות ללומד להתרכז בהשלמת כל יחידה, זו אחרי זו, ולבדוק את התקדמותו. הדבר יכול להקל על התסכול והבלבול שהתלמידים חווים כשהם צריכים לפתור בעיה, אך הם אינם יודעים מאין להתחיל (Archer & Hughes, 2011). המורה נעזר במודל שימחיש לתלמידים לפי איזו תבנית פעולה עליהם לפתור את הבעיה. הצגת המודל יכולה להיעשות בדרך ויזואלית המאפשרת סידור של הנתונים וארגונם. שימוש במודל מאפשר לתלמידים לעקוב אחרי השלבים בתהליך הפתרון (Gersten, Schiller, & Vaughn, 2000).

שלב 3: תרגול מובנה (Structured Practice) - לאחר שלב ההצגה וההדגמה, המורה חוזר על התהליך בשנית בשיתוף התלמידים. המורה שואל שאלות קונקרטיות על התהליך ובוחן את הפנמת הידע אצל התלמידים (Dell'Olio & Donk, 2007). בשלב זה הוראה מפורשת מחדדת גם אסטרטגיות חשיבה, כמו שאלת שאלות, הסקת מסקנות, העלאת השערות, מציאת דרכים שונות לפתרון ועוד (זוהר, 2013). חשוב להציג לתלמידים גם דוגמאות שגויות כדי להמחיש מאילו טעויות או תפיסות מוטעות עליהם להימנע. התרגול המובנה מאפשר הדרכה צמודה וחיזוק הביטחון העצמי של התלמידים לקראת השלבים הבאים. אחת הדרכים לבדוק את הבנת התלמידים היא בעזרת דיונים המתקיימים במהלך השיעור. כאשר שיעור נבנה בשיתוף פעולה בין המורה והתלמידים ישנה אווירה שונה בכיתה מאשר בלימוד פרונטלי סטנדרטי. תלמידים מעורבים בעשייה הלימודית, יוצרים דיונים מעמיקים ונעשים אקטיביים בלמידה (Duschl & Osborne, 2002).

שלב 4: תרגול מודרך (Guided Practice) - בשלב זה התערבות המורה פוחתת, ותלמידים מתחילים לפתור בעיות בכוחות עצמם. המורה עובר בין התלמידים ומאתר את

* ד"ר ילנה פורטנוב נאמן היא חוקרת בתחום החשיבה האסטרטגית לפתרון בעיות, מרצה במכללה לחינוך ע"ש קיי ובאוניברסיטת בן גוריון.

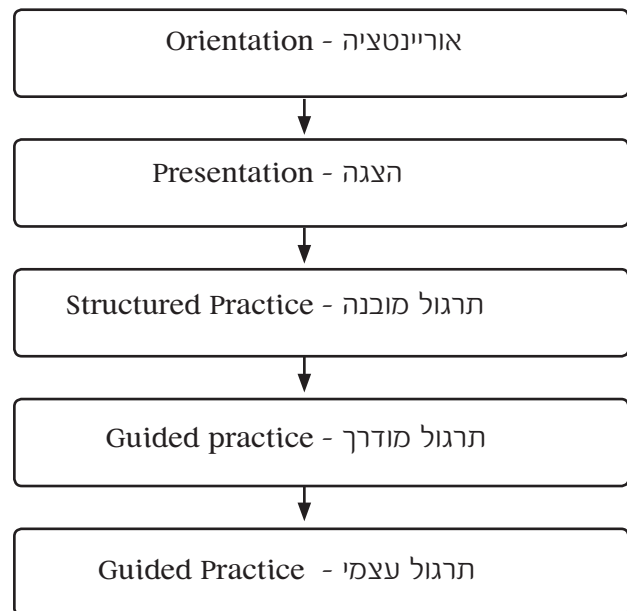
בהוראה מפורשת הוביל להישגים טובים יותר בקרב תלמידים מתקשים במתמטיקה, בעיקר בזכות מבנה ההוראה שכולל חלוקה לנושאים קטנים, תרגול מובנה ומודרך, לימוד בקבוצות קטנות ומשוב מידי (Archer & Hughes, 2011). כמו כן, הגישה נמצאה כמסגרת מתאימה גם עבור תלמידים מוכשרים (פורטנוב-נאמן, 2019). במחקר זה נמצא כי גישת ההוראה המפורשת שיפרה את יכולות התלמידים במתמטיקה הן בטווח הקצר הן בטווח הארוך. השימוש בהוראה מפורשת גם חיזק את מיומנויות התכנון, הבקרה התהליכית ותהליכי הערכה ובדיקה אצל התלמידים. הגישה מובילה לתוצאות חיוביות משום שהיא מאפשרת להקדיש זמן רב יותר להצגת חומר הלימוד, היא מאפשרת תהליכי דיון והסקת מסקנות ותהליכי הערכה ובדיקה (Evertson, Evertson, 1980; Emmer, & Brophy, 1980).

גם בתחום פתרון בעיות נוכל למצוא את השפעותיה של ההוראה המפורשת. פֶּיָה (Polya, 1957) טען שתלמידים צריכים לרכוש ניסיון רב בפתרון בעיות באופן עצמאי ולכן ישנה חשיבות רבה לבחירת גישת ההוראה. הוא הציג ארבעה שלבים לפתרון בעיות: (1) הבנת הבעיה וניתוחה; (2) מציאת אסטרטגיה מתאימה לפתרון הבעיה; (3) יישום האסטרטגיה שנבחרה; (4) בחינת פתרון הבעיה והערכתה. שלבים אלו התגבשו לגישת הוראה קוגניטיבית מבוססת אסטרטגיה (Cognitive Strategy Instruction - CSI) המוכרת בשמה Solve It!. הגישה מורכבת מאסטרטגיות קוגניטיביות ומטה-קוגניטיביות המסייעות ללמידה ולשיפור ביצועים והישגים לימודיים. ההוראה מפורשת היא הגישה הפרוצדורלית המשמשת ללימוד בשיטת Solve It!. הגישה מסייעת לחיזוק המרכיבים המטה-קוגניטיביים, כמו ויזואליזציה, העלאת השערות, יכולות חישוב, הערכה ובדיקה ועוד (Montague et al., 2014; Montague & Van Garderen, 2003).

חשיבה הופכת להיות אסטרטגית כאשר לומדים כיצד, איך ומתי להשתמש באסטרטגיות. תהליך זה מתואר בספרות כידע מטה-אסטרטגי. על פי האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים (2009), ההוראה מפורשת של ידע מטה-אסטרטגי יעילה ביותר להתפתחות החשיבה במגוון תחומי דעת. כמו כן, מחקרים הראו שלימוד אסטרטגיות בעזרת הוראה מפורשת הוא אפקטיבי יותר מאשר ידיעת עובדות מסוימות (פלד וזוהר, 2008). זוהר (Zohar, 2012) טענה שלימוד של אסטרטגיות חשיבה, כמו סיווג, הסקת מסקנות, תכנון ועוד נוטה להיות מפורש, כיוון שבלמידה נוצר דיון כיתתי שממחיש כיצד נכון להשתמש באסטרטגיה. משום שהגישה מאופיינת בשיעורים מובנים, תרגול מובנה ומודרך, משוב מידי וחיזוקים חיוביים, היא מהווה מסגרת הוראה מיטבית ללימוד של פתרון בעיות וחשיבה מטה-קוגניטיבית (Montague, Enders, & Dietz, 2011, p. 263).

הקשיים, את הטעויות ואת התפיסות המוטעות שנוצרו אצל התלמידים ומסייע להם אם צריך (Dell'Olio & Donk, 2007). בתרגול מודרך העבודה נעשית באופן אינדיבידואלי לרוב, אך אם יש אפשרות ניתן לעבוד בקבוצות קטנות.

שלב 5: תרגול עצמי (Independent Practice) - זהו השלב שאליו ההוראה המפורשת מכוונת. כאשר המורה חש ביטחון בתלמידיו, הוא מאפשר תרגול עצמי של נושא הלימוד במגוון רב של בעיות ברמות קושי מתקדמות (Dell'Olio & Donk, 2007). שלב זה יימשך עד לקבלת עצמאות מלאה של התלמידים בנושא (Tetzlaff, 2009).



תרשים: מודל חמשת השלבים להוראה מפורשת (Rosenshine, 1986; Tetzlaff, 2009)

השפעות ההוראה המפורשת במתמטיקה ובקריאה

גישת ההוראה המפורשת יוצרת אינטראקציה חינוכית ואיכותית בקרב מורים ותלמידים (National Mathematic Advisory Panel, 2008; Doabler et al., 2012). מחקרי התערבות מצאו שהשפעה חיובית של גישת הוראה זו בתחומים שונים, בעיקר בתחומי הקריאה והמתמטיקה (Gersten et al., 2009). מחקר שנעשה בקרב תלמידי כיתה ד' מצא כי תלמידים שלמדו בגישה מפורשת הצליחו טוב יותר ליישם אסטרטגיות קריאה, כמו שאלת שאלות, הסקת מסקנות, ויזואליזציה ועוד (Prado & Plourde, 2011). בתחום המתמטיקה נמצא כי השימוש

המקורות

classrooms. *Journal for Research in Mathematics Education*, 11(3), 167-178.

Gersten, R. M., Schiller, E. P., & Vaughn, S. (2000). *Contemporary special education research: Syntheses of the knowledge base on critical instructional issues*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.

Gersten, R., Chard, D. J., Jayanthi, M., Baker, S. K., Morphy, P., & Flojo, J. (2009). Mathematics instruction for students with learning disabilities: A meta-analysis of instructional components. *Review of Educational Research*, 79, 1202-1242.

Hughes, C. A. (1998). Effective instruction for adults with learning disabilities. In B. K. Lenz, N. A. Sturmski, & M. A. Corley (Eds.), *Serving adults with learning disabilities: Implication for effective practice* (pp. 27-43). Washington, DC: National Adult Literacy and Learning Disabilities Center.

Kohl, P. B., Rosengrant, D., & Finkelstein, N. (2007). Comparing explicit and implicit teaching of multiple representation use in physics problem solving. *Aip Conference Proceedings*, 883, 145-148.

Montague, M., Enders, C., & Dietz, S. (2011). Effects of cognitive strategy instruction on math problem solving of middle school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 34(4), 262-272.

Montague, M., Krawec, J., Enders, C., & Dietz, S. (2014). The effects of cognitive strategy instruction on math problem solving of middle-school students of varying ability. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 469.

National Mathematics Advisory Panel (NMAP) (2008). *Foundations for success: The final report of the National Mathematics Advisory Panel*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (2009). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.

Polya, G. (1957). *How to solve it* (2nd ed.). Princeton: Princeton University Press.

Portnov-Neeman, Y., & Amit, M. (2015). Using an explicit teaching approach to develop strategic spirit- the case of the working backwards strategy. In A. Rogerson (Ed.), *Proceedings of the 13th International Conference, Mathematics in a Connected World* (pp. 309-316). Germany: WTM Verlag.

Portnov-Neeman, Y., & Amit, M. (2016). The effect of the explicit teaching method on learning the working backwards strategy. In C. Csikos, A. Rausch & J. Sztányi (Eds.), *Proceeding of the 40th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 4, pp. 83-90), Szeged, Hungary: PME.

Prado, L., & Plourde, L. A. (2011). Increasing reading comprehension through the Explicit Teaching of reading Strategies: Is there a difference among the genders?. *Reading Improvement*, 48, 1, 32-43

Rosenshine, B., & Stevens, R. (1996). Teaching functions. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research in teaching* (3rd ed., pp. 326-391). New York: Macmillan.

Rosenshine, B. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Education Leadership*, 43(7), 60-69.

האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים (2009). **אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה: מסמך מנחה למתכנני תוכניות לימודים ארציות ומקומיות ולמפתחי חומרי למידה**. ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית.

פורטנוב-נאמן, י' (2019). **פיתוח מיומנות לחשיבה אסטרטגית במתמטיקה בגישות ההוראה המפורשת והבלתי מפורשת בקרב תלמידים מוכשרים מהמועדון המתמטי "קידומטיקה"** (חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"). אוניברסיטת בן גוריון, באר שבע.

פלד, ב' וזוהר, ע' (2008). הוראה מפורשת של ידע מטה-אסטרטגי באמצעות חקר עולמונים (microworlds) והשפעתה על התפתחות החשיבה המדעית של תלמידים בעלי הישגים גבוהים ונמוכים. בתוך י' עשת-אלקלעי, א' כספי ונ' גרי (עורכים), **ספר כנס צי"ס למחקר טכנולוגיות למידה 2008: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי** (עמ' 137-141). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

זוהר, ע' (2013). **ציונים זה לא הכול: לקראת שיקומו של השיח הפדגוגי**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. New York: Guilford Press.

Boyles, N. N. (2002). Understanding explicit teaching. In Boyles, N. N (Ed.), *Teaching written response to text: Constructing quality answers to open-ended comprehension questions*, (pp. 18-25). Gainesville, Fla: Maupin House.

Darch, C., Carnine, D., & Gersten, R. (1984). Explicit instruction in mathematics problem solving. *The Journal of Educational Research*, 77(6), 351-359.

Dell'Olio, J. M., & Donk, T. (2007). *Models of teaching: Connecting student learning with standards*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Doabler, C. T., Strand Cary, M., Jungjohann, K., Fien, H., Clarke, B., Baker, S. K., Smolkowski, K., & Chard, D. (2012). Enhancing core math instruction for students at-risk for mathematics disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 44(4), 48-57.

Duschl, R. A., & Osborne, J. (2002). Supporting and promoting argumentation discourse in science education. *Studies in Science Education*, 38(1), 39-72.

Edwards-Groves, C.J. (2002). **Building an inclusive classroom through explicit pedagogy: A focus on the language of teaching**. Literacy Lexicon Sydney: Prentice Hall, Australia Pty Ltd.

Ellis, A. (2005). *Research on Educational Innovations*. Larchmont, NY: Eye On Education, Inc. Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., & Linn, M. C. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(1), 103-127.

Evertson, C. M. (1980). Relationships between classroom behaviors and student outcomes in junior high mathematics and English Classes. *American Educational Research Journal*, 17(1), 43-60.

Evertson, C. M., Emmer, E. T., & Brophy, J. E. (1980). Predictors of effective teaching in junior high mathematics

- Rosenshine, B. (2008). Five meanings of direct instruction. Retrieved from: <http://www.centerii.org/techassist/solutionfinding/resources/FiveMeaningsOfDI.pdf> (January, 2020).
- Schilhab, T. S. S. (2007). Knowledge for Real: On implicit and explicit representations and education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(3), 223-238.
- Schmidt, H. G. (1983). Problem-based learning: Rationale and description. *Medical education*, 17(1), 11-16.
- Scruggs, T. E. (1987). Effective Mnemonic Strategies for Gifted Learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 9(2), 105-21.
- Tetzlaff, T. (2009). *Constructivist learning verses explicit teaching: A personal discovery of balance* (Master's thesis). Retrieved from: <http://www.cct.umb.edu/tetzlaff.pdf>
- Zohar, A. & David, A.B. (2008). "Explicit teaching of meta-strategic knowledge in authentic classroom situations", *Metacognition and Learning*, 3(1), pp. 59-82.
- Zohar, A. (2012). Explicit teaching of metastrategic knowledge: Definitions, students' learning, and teachers' professional development. In A. Zohar & Y. J. Dori (Eds.), *Metacognition in science education: Trends in current research, contemporary trends and issues in science education*, 40, 197-223.

קול קורא לפרסום בכתב העת לקסי-קיי של מכללת קיי

כתב העת המקוון **לקסי-קיי** הוא לקסיקון מקוון המקיים שיח פתוח על אודות ערכים דיאלקטיים וחיבורם המיוחד לעולם החינוך והכשרת המורים. כתב העת מציע דיון מתומצת ברעיונות שצומחים מתוך הבנות חדשות, במטרה להביא לדיון מושכל במושגים ולבחירתם בהגדרה רחבה.

כל מאמר בכתב העת בוחן בקצרה מושג מתחום המרחב הפדגוגי, החינוכי או החברתי. המושגים המתפרסמים בכתב העת נגישים ללמידה ראשונית ולהרחבת עולם הלימוד והחקר וכן לטיפוח ידע פדגוגי-חינוכי וסקרנות אינטלקטואלית. מטרת כתב העת לבטא חדשנות פדגוגית ויצירתיות חינוכית ולהאיר על המרחב שבין למידה והוראה.

כתב העת המקוון **לקסי-קיי** הוא כתב עת שפיט, והגישה אליו חופשית. הוא מקוטלג במאגר המאמרים של אוניברסיטת חיפה, וכן במאגר מכון מופ"ת.

הנחיות לכתיבה

היקף כל מאמר: כל מושג יוצג ויפותח לכדי מאמר קצר באורך 2,000 מילים (כולל מקורות).

אופן שיפוט כתבי היד: שיפוט עיוור כפול.

סגנון כתיבת המקורות: APA.

כותרות ומילות מפתח: יש לציין את המונח של הערך הלקסיקלי בכותרת המאמר וכן 3 עד 5 מילות מפתח בעברית. אפשר לצרף כותרת משנה.

עריכת לשון: על הכותבים האחריות למסירת מאמר ערוך לפי כללי האקדמיה ללשון וה־APA כתנאי סף להעברתו לשיפוט. עם זאת, כמקובל, כל מאמר ייערך בידי עורכת הלשון של כתב העת.

אופן הגשת כתבי יד: יש להגיש את כתב היד כצרופה של מסמך Word בריווח 1.5 ובגופן אריאל 12 לדוא"ל רכזת המערכת: rsrch_dept@kaye.ac.il

מועד קבלת מאמרים: המערכת מקבלת מאמרים לאורך כל השנה.

פרסום: כתב העת המקוון מתפרסם פעמיים בשנה - ביוני ובדצמבר. מאמרים יוכנסו לכתב העת לפי סדר קבלתם לפרסום. המערכת שומרת את הזכות לפרסום גיליונות נושא הדורש חריגה מסדר הקבלה לפרסום.

המכללה
האקדמית
לחינוך



המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע (חל"צ)

רח' עזריאל ניצני 6 ת.ד. 4301 באר שבע 8414201

www.kaye.ac.il