

הזדהינות

אל המאה ה-21



הזדהינות אל המאה ה-21

בטאון הסתדרות המורים בישראל | כרך פ"א | גיליון מס' 07 | אייר תשס"ז, יוני 2007

הערכה
במבחן

הערכה במבחן



הזנב שמכשכש בכלב

בגרויות, מיצ"בים, סטנדרטים - מה הם עושים לחינוך?

הפרטת האקדמיה
אילן גוריזאב

סוף העולם
דני רבינוביץ

הערכה לאומית
מיכל בלר

יוני 2007



/// מדורים

- 08 **הד לקוראים**
מכתבים למערכת
- 64 **מחזיקים כיתה**
ביצועי הבנה
- 72 **חינוך דיגיטלי**
מחשב נייד לכל תלמיד
- 76 **מאמר תגובה**
אלוהים כמקור למטרות החינוך
- 88 **מורה לחיים**
גיל אלמליח מתקשר עם תלמידים דרך הטראנס
- 90 **תרגומים מהחזית**
מסמך חדש במוקד השיח החינוכי בארה"ב
- 102 **מדברים חינוך**
משיבים רוח לחינוך, מחזירים את המשמעת

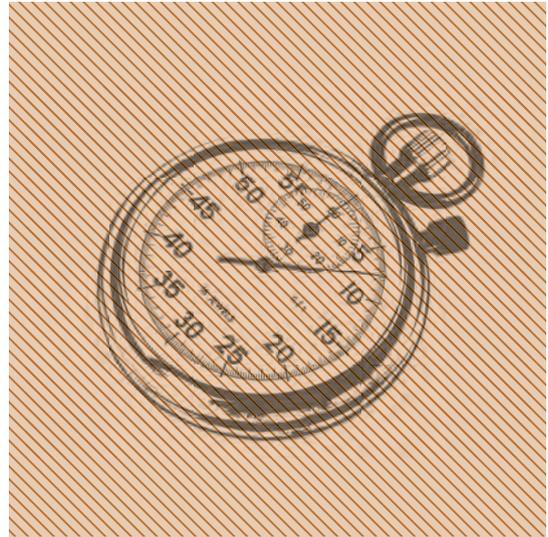
/// הדשות

- 11 **הד מקומי**
עליה דרמטית בשכר המורה, עיריות יממנו חינוך פרטי
- 17 **הד עולמי**
הפגנות למען החינוך בבולגריה, בתי ספר בלי סלולריים בניו יורק

/// כתבות ומאמרים

- 68 **בית ספר למשחק**
נורית וורגפס על בית ספר מיוחד בחיפה
- 78 **אקדמיה בהפרטה**
אילן גור-זאב נגד תיעוש האוניברסיטאות
- 82 **שינוי אקלים**
דני רבינוביץ על ההתחממות הגלובלית
- 104 **חזון מרוסק**
פרופ' דוד חן על סוגי מטרות בחינוך
- 106 **לשחות נגד הזרם**
פרופ' שלמה בק על חינוך המחנכים
- 108 **"תקרא – תצליחי!"**
מרים פוזנר על הקשר בין קריאת ספרים להצלחה

- 112 **הד תרבותי**
שמעון אדף, שהם סמיט, מיכאל דק ואחרים על קריאה, כתיבה, תיאטרון, קולנוע ועוד



/// הערכה במבחן

- 24 **אחריותיות היא בריחה מאחריות**
דוד נבו נגד הטרנד החדש במערכת החינוך
- 28 **מחיר הסטנדרטים**
עמי וולנסקי על מדידה אחידה שמשתקת את החינוך
- 32 **אין תרופת פלא, יש ראמ"ה**
מיכל בלר על החזון של הרשות הארצית למדידה והערכה
- 36 **הערכת המונים - סיכויים וסיכונים**
פאדיה אבו אל-היג'א על הטוב, הרע והמכוער בהערכה
- 40 **הערכה לשם למידה**
מנוחה בירנבוים על איך עושים הערכה בונה
- 48 **הגיון המכונה, הגיון השוק, הגיון האדם**
גליה שפירא וחגי קופרמינץ על הגיון אנושי בהערכה
- 52 **האומץ להעריך**
דנה וינקלר בכתבה על רשת בתי ספר שעושה הערכה באהבה
- 56 **הקולות החסרים**
תמר לוינ מבררת מה חושבים תלמידים על הערכה
- 60 **צירי בגרות**
קבוצת ון ליר בנייר עמדה מיוחד לקראת רפורמה בבחינות הבגרות

תועלת אם יודעים איך להשתמש בה; אם לא יודעים – היא שורפת את הסביבה. הכתבה על "דשת ההערכה של תכנית קרב" מראה שאפשר לשלוט בהערכה ולהפוך אותה לתהליך חיובי.

הגיליון הזה של הד החינוך מופיע אחרי גיליון שהוקדש למטרות החינוך. כאשר מטרות החינוך ברורות, ההערכה משרתת אותן; כאשר הן עמומות, ההערכה קובעת אותן. שני מאמרים על מטרות החינוך, שלא הספיקו להיכנס לגיליון הקודם, צורפו לגיליון הזה – אחד מציע הנחיה לקביעת מטרות החינוך, והשני עוסק בחינוך המחנכים.

הגיליון הזה של הד החינוך – כמו הגיליונות שקדמו לו ואלה שיבואו אחריו – עשיר במאמרים, בכתבות ובמודורים חשובים שאינם קשורים לנושא המרכזי. ככלות הכול, איזה טעם יש לעסוק בהערכה או בכל נושא אחר כאשר כדור הארץ מתחמם ומאיים באופן ממש כל כך על עצם קיומו של המין האנושי? פרופ' דני רבינוביץ מסביר את התופעה המבהילה ומציע דרכים להתמודד אתה בכלל ובבית הספר בפרט. פרופ' אילן גוריוזאב מתאר ומנתח את תהליכי התייעוש וההפרטה העוברים על האקדמיה הישראלית. השפעתה של האקדמיה הישראלית על בתי הספר שלנו היא מכרעת – כדאי מאוד לדעת מה קורה שם. מרים פוזנר, מיכאל דק וסבינה מסג התגייסו לכבוד "שבוע הספר העברי" וכתבו בשבחי הקריאה. האם ידעתם שקריאה מרובה

ומתוך בחירה היא מפתח להצלחה בלימודים?

כתבות על בית ספר ומורה מיוחדים, "אלטרנטיביים", עשויות להעניק השראה למנהלים ולמורים ולעורר אותם לנסות דרכים "חריגות". המסמך המתורגם "החלטות קשות או זמנים קשים" הוא מסמך המעורר דיון רחב ומעמיק בארצות הברית ומחוצה לה. מסמכים ודיונים כאלה חסרים לנו. המדורים הקבועים, ביניהם "הד תרבותי" המגוון, מביאים לכם חומר למחשבה על החינוך וסביבו. אני מזמין אתכם להציע מאמרים ותגובות למאמרים. כתב העת הזה, כוכור, הוא בשבילכם.

הגיליון הזה של הד החינוך עבה יותר מהגיליונות הקודמים בהנחה שבחופש הגדול, שאליו אתם יוצאים, יהיה לכם יותר זמן פנוי לקריאה. כך או כך, שיהיה לכם חופש מהנה, ולכולנו – קיץ שקט.

יום הרפז

הו הפרדוקס של הערכת הישגים, של תלמידים בודדים (בחינות הבגרות למשל) או של בית הספר כולו (המיצ"ב למשל): היא רוצה להיות רואה שאינה נראית, אך היא נראית שאינה רואה; היא רוצה להעריך מציאות כלשהי, אך המציאות הזאת מבחינה בה ומתארגנת מחדש במיוחד בשבילה. ועוד: הערכה יודעת להעריך – להגדיר ולמדוד – רק היבטים מסוימים של המציאות, כך שגם אם המציאות לא הייתה מבחינה בה, ההערכה הייתה מבחינה רק בהיבטים מסוימים של מציאות זו, לא בהכרח החשובים ביותר.

אם הערכה אינה מעריכה את מה שהיא רוצה להעריך אלא את עצמה, כלומר את המציאות שהתארגנה במיוחד בשבילה או את היבטי המציאות

שהיא יודעת להעריך, או למה בכלל להעריך? מי צריך הערכה שמעוותת את המציאות במקום לשקף אותה? יש שתי תשובות לשאלה זו – אחת תמימה והשנייה צינית. התשובה התמימה היא שהערכה, הגם שהיא משפיעה על המציאות, מלמדת על המציאות שמעבר להשפעתה. בחינות הבגרות, למשל, אינן מעריכות רק את יכולתם של תלמידים לעשות בחינות בגרות; הן גם מלמדות על רמת ההכנה של התכנים, על מיומנויות כגון הבנת הנקרא, פתרון בעיות במתמטיקה וכדומה, ועל תכונות כגון חריצות, התמדה וכדומה. התשובה הצינית היא שאם לא

תהיה הערכה, כל המערכת תתפרק. תלמידים באים לבית הספר כדי לקבל תעודות שיזכו אותם בכניסה למוסדות ל"השכלה גבוהה", שיזכו אותם בתעודות נוספות, שיזכו אותם במקצוע טוב. בלי התמריץ הזה תלמידים לא ילמדו בבית הספר – ילמדו לקראת הבחינות כמובן. הערכה חשובה, אפוא, בגלל תופעות הלוואי שלה.

האם יש תשובה טובה יותר לשאלה למה להעריך? כל המאמרים שבחרנו לגיליון זה של הד החינוך מתמודדים באופן ישיר או עקיף עם שאלה זו. התשובה שלהם לשאלה "למה להעריך" היא "איך להעריך". כלומר, יש טעם להעריך אם יודעים איך להעריך – להעריך בדרך שתביא תועלת למעריכים ולמוערכים כאחד. רוב המשתתפים בגיליון מבקרים ממד כזה או אחר של תהליך ההערכה, אך אינם שוללים את עצם נחיצותה. התמונה המתקבלת מהם היא שהערכה היא "משחק באש": היא מביאה

הערכה היא "משחק באש": היא מביאה תועלת אם יודעים איך להשתמש בה; היא לא יודעים – שורפת את הסביבה

המערכת:
"הד החינוך", רח' תש"ח 2,
תל אביב 62093
דינה אשכנזי: 03-6922939
hed21@morim.org.il

מחלקת מודעות ופרסום:
תל: 03-7516615
פקס: 03-7516614
ahuvatz@bezeqint.net

מודעות: אהובה צרפתי
מו"ל: הסתדרות המורים בישראל
דפוס: גרפוליס

מחלקת מוניים והפצה:
דינה אשכנזי
רח' בן סרוק 8, תל אביב 62969
03-6922939, א'ה', 08:00-15:00

עורך: ד"ר יורם הרפז
סגנית עורך: יולי חרומצ'ניקו
יו"ר המערכת: ציון שורק
עריכה גרפית: טטודיו זה
עריכת לשון: תמי אילון אורטל
אזור השער: אמיתי סנדי
מידענית: דפנה פז
אחראית אתר: דפנה שטרן
מערכת מייצגת: ד"ר נמרוד אלוני, אורה גבריאלי, פרופ' חיים גזיאל, ציפי גנץ, אמנון כרמון, אמנון לבב, אורלי פרלמן, דב רונן

הד החינוך
אל המאה ה-21

שובו של היהודי הנודד

זו הייתה משימה קשה לחדור את מסך ההתנסחויות המפותלות במאמרו של אילן גוריזאב, "עולים לגולה" (הד החינוך, אפריל 2007). גוריזאב, בסיכומן של מאה שנות מאבק ישראלי-פלסטיני, מגיע למסקנה שגורלנו כאן נחרץ, ושאינן שום אפשרות לבנות כאן דמוקרטיה ליברלית וחברה הומניסטית. אין בהכרזות אלה הרבה חידוש: בסוף העלייה הראשונה היו נפוצים בארץ הלכי רוח הסלניים, ובמשבר של 1966-1967, רבים שאלו "מי האחרון שיכבה כאן את האור". אפשר לתמוה כיצד פרופסור באוניברסיטה, שהיא חלק מהמפעל הציוני, יורק בלהט כזה אל הבאר שאת מימיה הוא שותה.

אולם הדבר החמור יותר בקריאתו של גוריזאב הוא הטיעון המוסרי. אדם הנוקט עמדה חסלנית כזאת חייב להוכיח שאמנם הכול אבוד, ואין עוד דרך להמשך. מי שמתבונן היטב יכול לזהות סימנים רבים לפוטנציאל חיובי. עצם העובדה שישאל אינה מטאטאה את המחללים והשחיתויות מתחת לשטיח, אלא מתמודדת אתם בצורה ישירה ואמיצה, היא עדות לחוסן מוסרי מרשים. יש היום בארץ צימאון לשינוי, לרוח אחרת, לערכים אחרים. הפנייה של אלפי בני נוער למסלולים ערכיים ומשימתיים, המשיכה הגדלה בציבורים שונים לדיון בנושאי יהדות וחברה, ההתנגדות העקבית להמשך ישיבתנו בשטחים – הם כולם ביטוי לכך.

גוריזאב, בהאשמו את "המציאות" במצבנו, טועה בכתובת: את האצבע המאשימה עליו להפנות קודם כול אל עצמו, אל הפירוש השחור משחור וחסר התקווה שהוא נותן למציאות הזאת. בבסיס הדברים, גוריזאב איננו מחובר באמת אל מה שקורה כאן, הוא נמצא כאן על תנאי: אם טוב כאן – הוא נשאר; אם רע – הוא נוטש. חזון הגלותיות שלו איננו התוצאה, אלא הסיבה, להשקפתו. הוא היהודי הנודד, הגלותי. אפילו כאשר הוא חי כאן – המשבר רק חושף את היעדר השורשים שלו. בעיקרו של דבר, כאשר מקלפים את המעטה של מילים כמו "קשב חדש" ו"היענות ליעוד היהודי", מה שנחשף הוא התחמקות מאחריות וחוסר נכונות להתמודד עם קושי. לא מוסריות יש כאן, ולא בשורה, אלא אי-מוסריות נטולת חזון.

אהוד שמי
שער הגולן

פגיעה בגיל הרך

ברצוננו להתייחס למאמר "ההכשרה עולה כיתה", שכתבה פרופ' תמר אריאב והופיע בהד החינוך, גיליון פברואר 2007. אנו מסכימות עם העמדה המובעת בכתבה בדבר חשיבות חינוך מעמד המורה והכשרת המורים, ולכן מתנגדות בתוקף לשינוי שקבע משרד החינוך בתנאי הקבלה של סטודנטים למסלולי הגיל הרך והחינוך היסודי במכללות. על פי ההנחיות החדשות, מועמדים יוכלו להתקבל ללימודים בשני המסלולים הללו בלא עמידה במבחן פסיכומטרי, על סמך ממוצע של 85 ויותר במבחני הבגרות. לדעתנו קביעה של תנאי קבלה שונים למסלולי הגיל הרך והחינוך היסודי מהתנאים הנדרשים למסלולי ההכשרה האחרים, תגרום לירידה ברמת המועמדים הפונים למסלולים אלה, תיצור דימוי נמוך למקצוע ההוראה בגיל הרך ותפגע ברמת ההוראה בפועל.

מחקרים וניסיון מקצועי בשטח מצביעים בבירור על חשיבותה של תקופת הגיל הרך ועל היותה בסיס להתפתחות ותפקוד תקינים של האדם בהמשך חייו. הכרה בחשיבותה של הכשרה מעמיקה למחנכים לילדים בגיל זה באה לידי ביטוי במתווה החדש להכשרת מורים, הממליץ להפוך את לימודי הגיל הרך במכללות לחוג נפרד.

קבלת מועמדים טובים לחוג הגיל הרך ולהוראה בכלל היא תנאי חשוב ביותר להכשרה של אנשי מקצוע מעולים. ביטול הדרישה למבחן הפסיכומטרי לא יסייע למימוש מטרה זו, אלא להפך.

כדי לשפר את תהליך המיון והקבלה של מועמדים, יש לפתח דרכים לאיתור הסטודנטים בעלי האיכויות הקוגניטיביות, האנושיות והבידוד אישיות הגבוהות ביותר, כדוגמת שיטות המיון החדשניות שפותחו לאחרונה בכתי ספר לרפואה בארץ, המקבלים מועמדים על בסיס בחינה מעמיקה.

שיפור רמת החינוך בגיל הרך ורמת ההוראה בכתי הספר יושגו רק אם יושקעו חשיבה ומאמצים לעידוד אנשים בעלי איכויות גבוהות לבחור במקצוע ההוראה, תובטח קבלה של הטובים ביותר ותינתן הכשרה ברמה אקדמית ומקצועית מעולה. ביטול הדרישה למבחן פסיכומטרי נושאת מסר בדבר נחיתות מקצוע ההוראה לגיל הרך, מה שיגרום לנסיגה ברמת ההכשרה והחינוך לגיל זה, במקום לקידום.

ד"ר מרגלית זיו, מרכזת המסלול לגיל הרך, אל קאסמי
ד"ר גילה צימט, מרכזת המסלול לגיל הרך,
מכללת לוינסקי לחינוך

הקוראים מוזמנים לשלוח מכתבים לדואר אלקטרוני: hed21@morim.org.il

אל תחמיצו את
הגיליון הבא, אל
תגידי "לא ידעתי..."

עשו עכשיו מניו
03-6922939

"זהו מאבק כולל על מדינת הרווחה. במקום
שבו הבריאות היא סחורה, גם החינוך הופך
לסחורה; במקום שבו הולך וגדל מספר עובדי
הקבלן, גם המורים יהפכו לעובדי קבלן".

פרופ' דני גוטוויין
הד החינוך, פברואר 2007

הד החינוך
אל המאה ה-21

הדמקומי

חדשות חינוך בישראל

אירועי חינוך

16.04 בית הדין הארצי לעבודה **אסר על ארגון המורים העל-יסודיים לפגוע בבחינות הבגרות** במהלך עיצומיהם. ארגון המורים הודיע כי העיצומים יימשכו.

17.04 ועדת ערר של משרד החינוך הורתה למשרד **להעביר תקציב ל-150 גנים ביישובים הבודדים** בנגב, ששבתו במשך חודש וחצי מפעילות, בשל היעדר תקציב. מספר הילדים בגנים אלה - 4,500. משרד החינוך הודיע כי יערער על ההחלטה.

22.04 שרת החינוך, יולי תמיר, הציגה לפני הממשלה את תכניתה לשיפור מערכת החינוך. בתכנית: **קידום פרישה מרצון למורים** ויותר מלגות לסטודנטים להוראה.

1.05 ארגון המורים השבית את הלימודים בחטיבות הביניים וקרא למורים **לשבש את קיומם של מבחני המיצ"ב**.

08.05 שביתה של ארגון המורים בתיכונים ובחטיבות הביניים במחוז דרום.

13.05.07 שביתה בעל-יסודיים במחוז חיפה.

16.05.07 נחתם **ההסכם בין הסתדרות המורים לממשלה**. ההסכם יעלה את שכרם של המורים במערכת החינוך. בנוסף לשינויים

רפורמה במעמד המורה

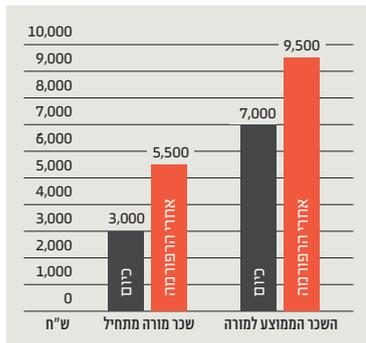
שכר המורים יגדל

השכר הממוצע למורה יעלה מכ-7,000 שקלים לכ-9,500 שקלים.

נכון לסגירת גיליון זה, נחתם רק מתווה עקרונות להסכם בין הממשלה להסתדרות המורים, והמבנה המלא של טבלאות השכר טרם סוכם. אחת הסוגיות שעדיין לא הובהרה ריה היא שאלת הגמולים ותוספות השכר עבור משימות ותפקידים נוספים שהמורה ממלא. על פי הצעת ההסתדרות, מחנך כיתה יקבל תוספת של 10% לשכרו (ומחנך בחינוך המיוחד - תוספת של 14%), תוספת ריכוז (ריכוז מקצוע, ריכוז שכבה, אחראי ביטחון וריכוז חינוך חברתי) תעמוד על 6%, ורכז מעבדה יקבל תוספת של 3% לשכרו. מורה-אם תסיים את יום העבודה בשעה 15:00 במקום 15:30 (כלומר - 31 שעות עבודה בשבוע במקום 36).

גם שכר המנהלים יועלה במסגרת הרפורמה, ויתבסס על טבלת שכר נפרדת.

המנהלים יקבלו תוספת קבועה עבור ניהול, החזר הוצאות רכב וטלפון, ועוד. תחומי האחריות של המנהל יורחבו - מנהל יוסמך לקבל החלטות על מתן קביעות למורה, ולבצע הערכה מקצועית של עבודת המורה. למנהל יהיו סמכויות נרחבות יותר בניהול תקציב בית הספר ובניהול משאבי האנוש שלו. מנהל בית הספר יהיה גורם מרכזי בקבלת החלטות הנוגעות להעסקת מורים, ותהליך הפסקת עבודתו של מורה יקוצר. הרפורמה המוצעת תחול הן על מורים חדשים שייכנסו למערכת והן על מורים ותיקים, ותהליך התאמת השכר לסולם החדש יתבצע מתוך מעורבות ותיאום עם הסתדרות המורים. הרפורמה תחול בשלב זה רק על מורים בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים. מוזכר"ל הסתדרות המורים, יוסי וסרמן, אמר כי הרפורמה המוצעת תאפשר מתן "תנאים הולמים ושכר הוגן ומכובד למורים. הרפורמה תייצר תנאי עבודה חדשים למורים ותאפשר להם להקדיש זמן רב יותר לילדים. הרפורמה תופעל באופן הדרגתי ומבוקר, ובעיקר - בהסכמה".



שינוי מהותי במערכת החינוך, כך הגדיר ראש הממשלה, אהוד אולמרט, את ההסכם על הרפורמה במערכת החינוך, שטייטה שלו סוכמה באמצע מאי בין מוזכ"ל הסתדרות המורים, יוסי וסרמן, לבין משרד ראש הממשלה ומשרד החינוך. ההסכם הושג בתום שמונה חודשים של משא ומתן, והוא קובע תוספת של כ-5 מיליארד שקלים לתקציב מערכת החינוך, ומבטיח העלאת שכר של כ-26% למורים. הרפורמה תחיל במתכונת של פיילוט בכי-300 בתי ספר כבר בתחילת שנת הלימודים הבאה. בשנת הלימודים שאחריה יתווספו 700 בתי ספר, והיא תורחב בהדרגה במהלך שש השנים הקרובות.

במסגרת הרפורמה יועלה שכר המורים בשיעור ניכר בתמורה להארכת שעות השהייה שלהם בבית הספר. שכר מורה מתחיל יעלה ל-5,300 שקלים, לעומת כ-3,000 שקלים כיום - שכר הנמוך משכר המינימום. משרת מורה תעמוד על 36 שעות שבועיות, רק חלקן שעות הוראה פרונטליות. מספר שעות ההוראה הפרונטליות למורה לא יגדל כמעט. שאר השעות שימלא את המשרה יוקדשו להוראה פרטנית ולהוראה בקבוצות קטנות, ולמשימות שמורים ביצעו בעבר בביתם (בריקת מבחנים ועבודות,

הכנת מערכי שיעור וכדומה). כך, למשל, מורה בבית ספר יסודי ילמד 26 שעות הוראה פרונטליות, 5 שעות יוקדשו למידה פרטנית וקבוצתית ו-5 שעות יוגדרו שעות שהייה. מורה בחטיבת ביניים ילמד 23 שעות פרונטליות, יקדיש 4 שעות להוראה פרטנית וקבוצתית, ו-9 שעות יוגדרו שעות שהייה. כל מורה יוכל להתקדם במהלך תקופת עבודתו. שמונה דרגות שכר ייקבעו לפי סולם דרגות קבוע שיכלול קריטריונים של ותק, תואר וקריטריונים נוספים. מורה במשרה מלאה, בעל ותק מרבי של 36 שנים ודרגה מרבית, יוכל להשתכר קרוב ל-16 אלף שקלים. מורה בעל ותק של 16 שנים בדרגה 1 יקבל 7,355 שקלים, ובדרגה המרבית - כ-13 אלף שקלים.

מבקר המדינה נגד בחינות הבגרות

שנערך בנושא, דווקא התלמידים הנכשלים, שלמענם לכאורה הונהג מועד ב', לא ניגשים אליו, והוא משמש לרוב את התלמידים הבינוניים המעוניינים לשפר ציונים. עוד עולה כי בתי ספר משתמשים במועד ב' כדי לרווח את לוח המבחנים. בחלק מהמקרים, נכתב ברוח, המועד הנוסף גורם לעומס יתר על המערכת ולירידה באיכות בדיקת המבחנים – חלק מהמבחנים עברו בדיקה של מעריך אחד, ולא של שני מעריכים כפי שנדרש.

מבקר המדינה בדק גם כ-450 מקרים של עזרה לתלמידים בשעת מבחני הבגרות. במקרים אלה נכחו מורים בכיתה בעת הבחינה, בניגוד להנחיות המשרד, או נכנסו לכיתות ועזרו על שאלות תלמידים, אך באף מקרה אחד לא זומנו מורה לבריור בבית הספר בעקבות המעשה. עוד נכתב ברוח כי המשרד אינו בודק את איכות המשגיחים הנמצאים בכיתות בזמן הבחינות, וכי אלה אינם ממלאים את תפקידם כראוי.

ב עיות בהתמודדות עם העתקות בבחינות הבגרות, עומס על מערכת הבחינות בעקבות הנהגת מועד ב', וחוסר יעילות של שיטת המיקוד בבחינות הבגרות הם חלק מהליקויים שמצא מבקר המדינה בבחינות הבגרות, כפי שפורסם ברוח המבקר האחרון.

מבדיקת המבקר עולה כי בשמונה השנים מאז הונהג שיטת המיקוד בבחינות הבגרות לא דאג המשרד לברוק את יעילותה. לטענת המבקר, על המשרד לברוק את השיטה ולבחון אם לא העלתה באופן מלאכותי את הציונים במבחנים, בלי שהדבר יהלום את הידע שרכשו התלמידים ואת כישוריהם. השיטה זוכה לביקורת רבה גם בתוך משרד החינוך, אך לא מבטלים אותה בשל חשש מהתנגדות ציבורית – מצד התלמידים והוריהם.

המבקר יוצא גם נגד השימוש שנעשה במועד ב', שהונהג במערכת החינוך בשנת 2001. על פי מחקר

בשכר, מורה ישהה שעות רבות יותר בבית הספר, ואלה יוקדשו להוראה פרטנית של תלמידים וקבוצות קטנות, ולמשימות חינוכיות נוספות.

22.05 התקיימה בחינת הבגרות באנגלית. **הבחינה בשדרות התקיימה במיקום סודי** ומוחוץ לבתי הספר, כדי למנוע אפשרות של פגיעה בתלמידים. משרד החינוך הודיע כי יאפשר לתלמידים ששהו מחוץ לעיר להיבחן בבתי ספר אחרים, או להשלים את הבחינה במועד מאוחר יותר.

27.05 משרד החינוך פרסם תכנית לימודים חדשה במתמטיקה לחטיבות הביניים. על פי התכנית, **תלמידים יתחילו ללמוד גיאומטריה כבר בכיתה ז'**, ובכיתה ח' – סטטיסטיקה והסתברות.

27.05 בג"ץ דחה סופית את עתירת בוגרי אוניברסיטת לטביה וקבע כי **התואר מאוניברסיטת לטביה לא יוכר לצורכי קביעת שכר**. בין העותרים עובדי מדינה רבים, בהם שוטרים ומורים. משרד המשפטים הודיע בתגובה כי ההחלטה חסכה מאות מיליוני שקלים לקופה הציבורית.

28.05 תלמידי שדרות **חזרו ללמוד** אחרי הפוגה של שבועיים שנגרמה עקב מחטי הקסאמים.

להצעיר את המורים

מ כסות פרישה למורים מבוגרים ומלגות לסטודנטים מצטיינים בהוראה הם חלק מתכנית שהציגה שרת החינוך, יולי תמיר, לפני הממשלה בסוף אפריל, שמטרתה להצעיר את הגיל הממוצע של המורים במערכת החינוך. מלבד התכנית להעלות את שכר המורים (ראו ידיעה לעיל) מציעה תמיר לממשלה להכיר בהוראה כמקצוע בעל חשיבות לאומית, ולהקצות לכך את התקציבים הנדרשים. כפי שנכתב ב"מעריב", התכנית כוללת מתן תמריצים לאלף עובדי הוראה מצטיינים מדי שנה, שייבחרו על סמך הישגי תלמידיהם, ועל סמך יוזמות ופרויקטים מיוחדים. בנוסף, מוצע להעלות בהדרגה את מכסות הפרישה למורים ותיקים בשבע השנים הקרובות, דבר שיאפשר למורים לפרוש בתנאים נוחים יותר. הגיל הממוצע של המורים במערכת החינוך, על פי המשרד, עומד כיום על 50.

משרד החינוך יעניק גם, במהלך שלוש השנים הקרובות, אלף מלגות לימודים מלאות לסטודנטים מצטיינים להוראה, שיתחייבו לעסוק בהוראה במשך שלוש שנים לפחות. תנאי הקבלה לתכנית יכללו ציון 90 ומעלה בלימודי התואר ובהתנסות המעשית.

עתירת תלמיד: הקלות בבגרות בגלל השביתה

ת למיד בכיתה י"ב עתר בסוף מאי לבית המשפט העליון בדרישה ממשרד החינוך להעניק לתלמידים שנבחנים השנה במבחני הבגרות תוספת ציון, בטענה שהשביתה והעיצומים של ארגון המורים העל-יסודיים פגעו בהכנתם לבחינות הבגרות. התלמיד, גולן שירצקי מרעננה, ארגן לפני כשנתיים שביתת תלמידי תיכון כוללת במחאה נגד מסקנות ועדת דברת. לטענת שירצקי בעתירה, תלמידי בתי הספר העל-יסודיים אמורים ללמוד 210 ימים בשנה, אך בפועל, בשל העיצומים של ארגון המורים, למדו הרכה פחות, דבר שהביא לפגיעה חמורה בהכנת התלמידים לבגרות. במסגרת ההכנה לבחינה בספרות, טען, למדו התלמידים 60% בלבד מהחומר שנדרש לבחינה.

ציונים נמוכים במיוחד לתלמידי כיתה ב' במגזר הערבי במבחן שערך משרד החינוך בשנת הלימודים שעברה בקרב כ-13 אלף תלמידים. המבחן בדק את שליטת התלמידים בשפה הערבית. ממוצע הציונים היה 63 נקודות בהבנת הנקרא, 54 נקודות בהבעה בכתב, ו-73 במשימות הכתבה. במגזר הבדווי הציונים היו נמוכים עוד יותר, ועמדו על 38 נקודות בלבד בהבנת הנקרא.

63 בהבנת הנקרא,
54 בהבעה בכתב

העיריות יממנו את החינוך הלא-ממלכתי

בהשראת מכתב שכתב ספר רגילים, וכי רשויות שירצו בכך יוכלו גם לתת תקציב מלא – 100%. סביר להניח שרשויות מקומיות שיש בהן אוכלוסייה חרדית גדולה (ירושלים, למשל), או רשויות שהמפלגות החרדיות בהן נהנות מכוח פוליטי משמעותי – יעניקו תקציב מלא. רוב בתי הספר הנכללים בקטגוריית החינוך המוכר שאינו רשמי הם בתי ספר חרדיים – בתי הספר מרשתות מעיין החינוך התורני ומרשת החינוך העצמאי ואחרים, וכן בתי ספר השייכים לזרמים ייחודיים שהעדיפו לא להיחשב חלק ממערכת החינוך הממלכתית כדי לשמור על ייחודיותם – למשל, בתי ספר אנתרופוסופיים, חלק מבתי הספר הרמוקרטיים ובתי ספר רבים במגזר הערבי-נוצרי. גם בתי ספר יוקרתיים דוגמת הריאלי בחיפה או בית הספר "ליד האוניברסיטה" בירושלים הם בתי ספר מוכרים שאינם רשמיים. כ-210 אלף תלמידים בתי הספר של החינוך הלא רשמי עתידים ליהנות מהתיקון המוצע.

פורום 15 הערים הגדולות הביע התנגדות נחרצת להחלטה. בהודעה שפרסם נטען כי תקצוב בתי הספר המוכרים שאינם רשמיים יאלץ רשויות להפנות תקציבים מבתי הספר הממלכתיים לבתי הספר הפרטיים-למחצה. "כנסת ישראל ויתרה סופית על החינוך הממלכתי", נאמר בהודעה.

ב-22 במאי אישרה הכנסת ברוב גדול את חוק נהרי, המחייב את הרשויות המקומיות לממן גם מוסדות חינוך המוגדרים "חינוך מוכר שאינו רשמי". מדובר בעיקר בבתי ספר חרדיים, אך גם בבתי ספר ייחודיים שאינם נחשבים לחלק מהחינוך הממלכתי. את החוק הציע ח"כ משולם נהרי מ"ס, והוא נחשב להישג משמעותי של הסיעות הרתיות. מרכז השלטון המקומי העריך את עלות יישום החוק בכ-250 מיליון שקלים. חברי כנסת מהליכוד ומהמפד"ל נעדרו מההצבעה.

משרד החינוך מתקצב כיום גם את בתי הספר המוכרים שאינם רשמיים – הם מקבלים כ-75% מהתקציב של בית ספר ממלכתי. חלקן של הרשויות המקומיות בתקצוב בתי ספר מתבטא בתקציבים המיועדים למימון הוצאות מנהלה (מבנה, מים וחשמל וכדומה), מימון המשכורות לשרתים, לעובדי ניקיון ולמוזכירות ומימון חלקי של משכורות לפסיכולוגים. בעבר היו רשויות מקומיות שתקצבו גם הוצאות מנהלה של בתי ספר מוכרים שאינם רשמיים, עד לפסיקת בג"ץ שקבעה כי הרבר מנוגד לחוק. הצעת החוק שהתקבלה מחייבת את כל הרשויות המקומיות לתקצב את כל בתי הספר הללו. החוק קובע כי כל הרשויות המקומיות יידרשו לממן הוצאות מנהלה בשיעור של 75% מהסכום

במהלך התקופה התקיימו חלק ממבחני הבגרות בעיר בנוכחות חלקית של התלמידים. התלמידים ששהו מחוץ לעיר במהלך התקפת הקטאמים יורשו להיבחן שוב.

29.05 התקיימה בחינת הבגרות במתמטיקה, בהשתתפות כ-250 אלף תלמידים.

31.05 מרכז השלטון המקומי מאיים לפטר כ-1,500 מורים מיישובי פריפריה, בשל ביטול תוספת שניתנה בעבר ליישובים באזורי עדיפות לאומית א'. התוספת בתקציב בוטלה בעקבות עתירה לבג"ץ, שטענה כי התוספת מפלה לרעה יישובים ערביים. לטענת מרכז השלטון המקומי, ביטול התוספת יפגע במידה ניכרת במערכות החינוך ביישובים אלה, ויצריך פישורים נרחבים של מורים.

50% מהמורים מאמינים בהצלחת תלמידיהם

מדוח שפרסם משרד החינוך על תוצאות מבחני המיצ"ב לשנת תשס"ז עולה כי התלמידים העניקו למורים ציונים נמוכים מאוד על יחסם אליהם. רק 13% מהתלמידים השיבו כי צוות ההוראה מתחשב ביכולות התלמידים, רק 35% מהתלמידים ציינו כי המורים מספקים משוב שוטף ויעיל, ורק 50% מהתלמידים ציינו כי המורים מאמינים בהצלחת התלמידים.

לא על חשבון בתי הספר הציבוריים

איגוד מנהלי מחלקות החינוך ברשויות המקומיות, בראשות מנהל מחלקת החינוך של ראש העין, אבי קמינסקי, פרסם נייר עמדה המציג תמיכה עקרונית בהצעת החוק, בתנאי שתבסס על הנהגת מכנה משותף רחב לכל בתי הספר הנתמכים. מנהלי המחלקות ממליצים לממשלה לאמץ קריטריונים שוויוניים לתקצוב הרשויות את בתי הספר, כדי להימנע מפגיעה אפשרית בבתי הספר הממלכתיים, ומחיוזוק של בתי הספר הפרטיים והפרטיים-למחצה על חשבונם. החוק שהתקבל, נכתב בנייר העמדה, עלול לעודד גידול במוסדות חינוך פרטיים והפיכתם לחלופה לחינוך הציבורי – "תהליך הפרטה זה משקף בריחה של אוכלוסיות מבוססות מהמערכת הציבורית". כמו כן, החוק עלול לפגוע קשות בבתי הספר של החינוך הממלכתי-דתי, ולעודד זליגה של תלמידים מהמסגרות הממלכתיות-דתיות אל החינוך החרדי. הדרך למנוע זאת, לפי נייר העמדה, היא להחיל קריטריונים אחידים על כל המסגרות שהרשויות יעניקו להן תקציב: קיום תכנית הליכה של משרד החינוך בבתי הספר, מספר תלמידים מינימלי בבית הספר (לא פחות מ-250), מניעת אפליה ברישום תלמידים לבית הספר, איסור הנשרת תלמידים וכדומה. האיגוד דורש מהממשלה להעביר את המשאבים הדרושים לרשויות לצורך מימון בתי הספר הנוספים, כך שהמימון לא יבוא על חשבון התקציבים הניתנים כעת לבתי הספר הממלכתיים.

הדעולמי

חדשות חינוך מהעולם

/// איסוף ועריכה: דזירה פז

סקוטלנד

מי בעד כיתה קטנה? שירים את ידו

ארגון המורים הסקוטי EIS מוביל קמפיין רחב היקף הקורא להפחתת גודל הכיתות בסקוטלנד. הארגון החתים כ־78,000 מורים, תלמידים והורים על עצומה התומכת בצמצום גודל הכיתות. המגמה בסקוטלנד היא להוריד את מספר התלמידים בכיתה ל־20, בייחוד בזמן ההוראה של מקצועות יסוד דוגמת מתמטיקה ואנגלית. ארגון המורים הסקוטי עומד על כך שהקואליציה (שהורכבה ממפלגת הלייבור וממפלגת הדמוקרטים הליברליים) הבטיחה לממש מגמה זו, מיד לאחר בחירות 2003. בפברואר השנה, התפוגגה ההבטחה. גודל הכיתה הממוצע הגיע אמנם ל־20 תלמידים, אך הרשויות הרשו להגדיל לסיורגין את כמות התלמידים עד ל־29, עובדה שקוממה את ארגון המורים. לדבריו, נורמה מתמשכת הופכת ברבות הזמן לסטנדרט קבוע. בעקבות הוויכוח הנוקב במסגרת הקמפיין והשיח הציבורי, שוקלים כעת בסניפיו של ארגון המורים הסקוטי לנקוט צעדי מחאה ושבייתה בהתאמה.



תלמידים ומורים בהפגנה משותפת בעד איכות החינוך

בולגריה

בריקדות ידע במאבק על החינוך

“בריקדת ידע” מערמות של ספרים, שנועדה להמחיש את הקריאה לעצור את הרס מערכת החינוך הבולגרית; המפגינים גם מזוגו מים לדלי סדוק, כדי להמחיש שהכסף המושקע במערכת החינוך הבולגרית יורד לטמיון. התלמידים נשאו שלטים עם סיסמאות כגון “בולגריה – האם החורגת של ילדיה”.

כיכר אלכסנדר נייבסקי בסופיה שבבולגריה התמלאה במהלך מאי תלמידים ומורים שיצאו להפגין נגד איכות ההוראה במדינה. המפגינים דרשו להכין תכנית אסטרטגית חלופית לפיתוח מערכת החינוך בבולגריה, לפעול נגד השחיתות הגבוהה במערכת החינוך ולהעלות את שכרם הנמוך של המורים. קהל המפגינים יצר מעין

בריטניה

מורים ישתלמו בארצות הברית בעזרה לתלמידים

ממועצת העיר מנצ'סטר נמסר כי יש ילדים רבים שנסיבות חייהם לא היטיבו עמם, וכי היא רואה חשיבות מרובה במתן כלים נכונים שיסייעו לילדים אלה להתמודד עם רגשותיהם, לשפר את המוטיבציה שלהם ולמצוא בעצמם פתרונות לסוגיות שונות. הרשמים המועדדים מתכניתו של פרופ' זליגמן מראים כי תלמידים שמוריהם העניקו להם כלי התמודדות פיתחו הערכה עצמית גבוהה, הביטחון העצמי שלהם עלה, הם חשו שיש להם שליטה טובה יותר על חייהם והצליחו להתמודד טוב יותר עם דברים שאירעו להם.

מסגרת יוזמה חינוכית חדשה, 25 מורים מרחבי בריטניה יצאו להשתלמות בארצות הברית בנושא סיוע לתלמידים בהתמודדות עם קשיים וגמישות בפתרון בעיות. סגל המורים בהרטפורדשייר, בדרום טנסייד ובמנצ'סטר שבבריטניה הם הראשונים שישתתפו בתכנית שהגה פרופ' מרטין זליגמן מאוניברסיטת פנסילבניה שבארצות הברית. הנחת היסוד של פרופ' זליגמן היא שתלמידים יכולים להיות מאושרים ולהרוץ מעצמם תחושות שליליות, בלי קשר לנסיבות חייהם.

ערב הסעודית

הנפט יושקע בחינוך

ר החינוך בערב הסעודית הודיע כי המדינה תשקיע 3.1 מיליארד דולר במערכת החינוך להגברת יכולותיהם ופיתוח מיומנויותיהם של תלמידי בתי הספר, במיוחד בענפים הפיזיקליים, המקצועיים, הפסיכולוגיים והקנייניים. שר החינוך הוסיף כי המלך עבדאללה הוא שהכריז על פיתוח החינוך הציבורי והקציב 1.12 מיליארד דולר לפיתוח הסביבה הבית-ספרית, 954.5 מיליון דולר לפעילויות שמעבר לתכניות הלימודים ו-783.9 מיליון דולר להכשרת מורים. מטרה נוספת שיזם המלך נוגעת להנחלת ערכים אסלאמיים, משפחתיים ומוסריים, ולהכרה בחשיבות החברה והאומה. מורים יקבלו הכשרה אינטנסיבית, שתעדכן אותם גם בשינויים חברתיים ובפיתוח מודרני. יוזמת המלך מיועדת לקדם פעילויות חוץ-כיתתיות לתלמידים ולעודד אותם להשתתף בפרויקטים חברתיים. משרד החינוך יוציא לפועל שבע תכניות הכשרה המיועדות ל-400,000 מורים. התכניות יתמקדו במומחיותם של מורים אלה, בניהול בתי ספר, בפיקוח חינוכי, במדעי המחשב, בפיתוח מקצועי-אישי ובשיפור מיומנויות.

קנדה

שפת סימנים קוויבקית לתלמידים חירשים



עשרות תלמידים ואזרחים חירשים הפגינו בטורונטו שבקנדה, מחוץ לבית המחוקקים, בדרישה להורות על שימוש בשפת הסימנים האמריקנית ASL ובשפת הסימנים שמתאימה לדוברי השפה הצרפתית, כגון ה-Quebecoise, בבתי הספר לילדים חירשים. המקור לדרישה הוא תופעה שנוצרה בבתי ספר לילדים חירשים – התלכדותן לשפת סימנים ארצית אחת של שפות סימנים מקומיות שונות. שפות סימנים ארציות כאלה הן עשירות יותר באוצר מילים, מתועדות היטב, ויכולות לפיכך לשמש את כבדי השמיעה במגעיהם עם הרשויות, למשל בעת מתן עדות בבית משפט. איגוד החירשים באונטריו טוען שכבר בשנת 1989 קיבל את ההיתר להשתמש בשפות אלה בכיתות, אולם המדינה לא השכילה להיערך ולהסדיר את השימוש בהן בבתי הספר בפועל. המפגינים טענו שחסרים סטנדרטים מינימליים למורים או למתרגמים עבור התלמידים החירשים, וכי תכניות הלימוד אינן מכילות את השימוש בשפות הסימנים. במצב כזה אין רמה בסיסית

של מורים בעלי מיומנויות תואמות להוראה בבתי ספר לתלמידים חירשים, ולכן אלה נמצאים במערכת חינוך שאינה מתאימה להם. המפגינים טוענים כי לתלמידים חירשים זכות גישה לחינוך וזה לזו של כלל התלמידים, וכי הממשלה הקנדית מבצעת "דצח שפות מכוון של שפות הסימנים".

פסק דין תקדימי - בית ספר בלי סלולריים



בית משפט מדינתי בארצות הברית פסק כי העיר ניו יורק יכולה לאסור על נשיאתם של טלפונים ניידים בבתי הספר הציבוריים. פסיקה זו התקבלה חרף מחאתם והתנגדותם של הורים רבים. לכאורה, האיסור כבר קיים כמה שנים, אולם עד האביב האחרון, תלמידים שנשאו עמם טלפונים ניידים בשטח בית הספר לא הסתכנו בענישה. באפריל 2006, במסגרת המאבק למגר את נשיאת כלי הנשק הסטנדרטיים והמאולתרים בבתי הספר ברחבי ניו יורק, החלו לנקוט מדיניות שגרה של בדיקות ביטחוניות. כתוצאה מכך החלו הנהלות בתי ספר לחלט מאות טלפונים ניידים. קבוצה של שמונה הורים שחפצו שילדיהם יחזיקו בטלפונים ניידים בבית הספר הגישו ב־13 ליוני 2006 תביעה משפטית נגד מחלקת החינוך בעיר, ובה טענו כי האיסור אינו הגיוני ופוגע בבטיחותם של התלמידים. עוד טענו ההורים בתביעתם כי האיסור פוגע בזכויות חוקתיות שלהם בהיותם האפטרופוסים הטבעיים של ילדיהם, למשל בזכות לקבוע את טובת ילדיהם ולאפשר את יכולת המשמורת והפיקוח עליהם. בתגובה להגשת התביעה טענה מחלקת החינוך של ניו יורק שטלפונים ניידים הם גורם מפריע ומטריד בתחומי בית הספר, שאף עשוי לשמש אמצעי להונאה ומרמה. במחלקת החינוך נטען גם כי האיסור הוא הדרך ההגיונית לשימור סביבת לימודים בטוחה, וכי אין הוא מפר זכויות של כל

צד שהוא. ההורים ניסו להגיע לפשרה שתשביע את רצון כל הצדדים, וטענו שאפשר לתכנת את הטלפונים הניידים כך שלא יפרו את השגרה של המתחם הבית ספרי. אולם שופט בית המשפט דחה את ההצעה בטענה שהטכנולוגיה מתפתחת בקצב כה מהיר, שעד מהרה שהיא תרוקן מתוכן את החלטתו.

בריטניה

מורים בפריפריה יקבלו תוספת

במסגרת התוכנית להענקת תמריצים Golden Hellos, הודיע שר החינוך הבריטי, אלן ג'ונסון, כי מורים הבודדים לעבוד בבתי ספר במוקדים בעייתיים בערים עשויים לקבל שכר גבוה יותר מעמיתיהם בשכונות יוקרה או במחוזות הכפריים. השלב הראשון יהיה גיוס של מורים איכותיים וחדורירצון, שמעוניינים לגרוף תוצאות חיוביות ומהירות במוקדים אלה. ג'ונסון הרגיש כי היה מעוניין לראות יותר מורים העוברים בבתי ספר יסודיים ויותר הניכי הוראה מקרב אוכלוסיות המיעוט.

ראש המכללה לפיתוח מורים בבריטניה, גראהם הולי, הציג את פרישת סדרי העדיפויות החינוכיים

לפי התקציב הממשלתי של 770 מיליון ליש"ט. גראהם הוסיף כי יש לוודא שמורים איכותיים יוצבו בבתי ספר באזורים מוגבלים, כי רק כך יהיה אפשר לצמצם את הפערים החברתיים בהם. במסגרת התכנית Golden Hellos, מורים למתמטיקה ולהוראת המדעים מקבלים תמריצים בשווי 5,000 ליש"ט, בתגובה למחסור ההולך וגדל במורים במדינה. התכנית גם מאפשרת לבתי ספר ולרשויות מקומיות להיות גמישים בהצעת תמריצים נוספים המיועדים לגיוס ולעידוד מנהלי בתי ספר. אלן ג'ונסון אף קרא במסגרת תכנית זו לאיזון מגדרי במקצוע ההוראה ולמשיכת כוח הוראה גברי למערכת החינוך.

סין

מכשירים מורים בחינם

די למשוך כוח הוראה חדש למערכת החינוך בסין הכריזה מועצת המדינה בבייג'ין על הכשרות חנים של חניכי הוראה לתקופה ניסיונית. הכשרות אלה יועברו בשש אוניברסיטאות בפיקוחו של משרד החינוך הסיני, ולאחר תקופה זו בכל האוניברסיטאות במדינה. במסגרת הניסיון הוגדרו גם קווי יסוד לכינונה של מערכת עתידית שתסייע במימון חניכי הוראה מעוטי יכולת. צעדים אלה נועדו לשקף לציבור הרחב בסין את החשיבות הרבה שהממשלה מייחסת למקצוע ההוראה, ליצור אוירה חובקת של כבוד למורים ולחינוך בחברה, להגביר את המודעות בנחיצותו ובהעלאת מעמדו של מקצוע ההוראה, להביא ליצירתם של מורים מצטיינים ואיכותיים, לעודד מחנכים דגולים לנהל בתי ספר, ולמשוך כוח הוראה איכותי וחדש למערכת החינוך.

מורה עולמי

הצצה לחיי מורה במקום אחר

טרייסי הרפט

מורה למתמטיקה בתיכון גלן ווייברלי, אוסטרליה



בגיל 7 רציתי להיות מורה. הרפט

מורים בחברה האוסטרלית נהנים מתדמית טובה. יש מחסור במורים, בעיקר בתחומי המתמטיקה והמדעים, והגיל הממוצע הוא יותר מ־40. הציפיות מן המורים ומערכת החינוך הולכות ועולות כל הזמן

יותר מ־40. הציפיות מן המורים ומערכת החינוך הולכות ועולות כל הזמן. כרגע הממשלה שלנו דוחפת למעבר לשכר מבוסס ביצועים ולתכנית לימודים ארצית (במקום מדינתית). בד בבד, יש ציפייה גוברת מצד הקהילה שבית הספר יעסוק גם בחינוך חברתי ורגשי – יעניק כישורים חברתיים וחוסן נפשי לתלמידים.

מורה מתחיל משתכר בסביבות 46,000 דולר אוסטרלי בשנה (שהם בערך 38,000 דולר אמריקני), והתקרה היא בסביבות 66,000 דולר. אם אתה לא תופס עמדה ניהולית, אתה "נתקע" ברמת השכר הזאת, שאינה גבוהה במיוחד אך גם לא נמוכה במיוחד. המשמעות היא שהחינוך אינו מושך תמיד את האנשים האיכותיים ביותר, ולא תמיד מצליחים להשאיר אותם בחינוך.

אני עדיין לומדת כל כך הרבה ומשיגה כל כך הרבה בעבודה הזאת, שכרגע אינני רואה את עצמי עוזבת.

יש לי המון מזל ללמד בבית ספר חדשני שתומך בסגל שלו. כיוון שכמעט אין התעסקות בענייני משמעת, והתלמידים הישגיים ומלאי מוטיבציה, יש לי חופש לתכנן ולהעביר שיעורים מדהימים. האהבה הגדולה שלי היא ההוראה בכיתות ז', כי התלמידים נלהבים, פתוחים, מלאי תשוקה, אוהבים מתמטיקה ורוצים ללמוד.

אינני יודעת הרבה על תפיסה של מורים במדינות אחרות וגם באוסטרליה לא ברקתי אותה לעומק, אבל אני מתרשמת שמורים בחברה האוסטרלית נהנים מתדמית טובה. יש מחסור במורים, בעיקר בתחומי המתמטיקה והמדעים, והגיל הממוצע הוא

אני מלמדת בתיכון גלן ווייברלי (Glen Waverley) – בית ספר ממזרח למלבורן, אוסטרליה, שתלמידיו באים ממשפחות המשתייכות למעמד הבינוני ומעלה. בבית הספר לומדים כ־2,000 תלמידים, בכיתות ז' עד י"ב. זהו בית ספר רב־תרבותי שתלמידיו מגיעים מרקעים מגוונים – חלק גדול מהם מאסיה [המזרח הרחוק]. בית הספר שלנו הוא אחד מעשרת בתי הספר הציבוריים הטובים ביותר במדינת ויקטוריה.

זו השנה השביעית שלי כמורה, והתמזל מזלי ללמד לאורך כל התקופה הזאת בגלן ווייברלי. לפני כן עבדתי בכמה מקומות – ביניהם בהעברת בעלות (במשרד עורכי דין) ובאבטחת איכות בעסקים קטנים. אני מלמדת מתמטיקה בכיתות ז', ט' ו־י"ב. כיוון שלמדתי גם סוציולוגיה זה מאפשר לי, אני מקווה, ללמד מתמטיקה בדרך חדשה ופחות טכנית. אני גם אחראית על "תכנית הלמידה האישית" בשכבות ז' ו־ח, שכוללת שעת ייעוץ שבועית המתמקדת בעניינים אישיים ובלמידה. אני כותבת את התכנית ומנהלת את הפיתוח המקצועי עבור הסגל.

אני זוכרת את הפעם הראשונה שבה חשבתי להיות מורה – הייתי אז בת 7. אבל רק בגיל 29 התחלתי ללמוד לקבלת תואר בחינוך. גם לאחר שסיימתי את התואר לא יכולתי ללמד משום שמדינת ויקטוריה סגרה לנו הרבה בתי ספר, והיו הרבה קיצוצים. לכן יצאתי "לעולם האמיתי", לעבוד בעבודות שונות.

היום הראשון שלי בהוראה היה גם יומה הראשון של בתי בבית הספר. כשהתחלתי ללמד נתתי לעצמי עשר שנים בהוראה ואז להתחיל משהו אחר. אבל עכשיו אינני רואה את עצמי עוזבת את תחום החינוך, בטח לא בקרוב. אני נהנית מהתלמידים, מהנושא שאני מלמדת, מהאנשים שאני עובדת אתם ומהתקדמות הקריירה שלי.



הערכה במבחן

האם הערכה מקדמת את מטרות החינוך או מחליפה אותן?
האם הערכה תומכת בלמידה או מחבלת בה? האם הערכה
מסייעת למורים או רודפת אותם? מה הערכה עושה לחינוך? אי
אפשר אתה? אי אפשר בלעדיה? מומחים להערכה מעריכים



מבחנים ארציים -
מאזן האימה

ד"ר פאדיה נאסר־אבו אלהיג'א,
בית ספר לחינוך אוניברסיטת ת"א

36



ראמ"ה - הלכה
למעשה

פרופ' מיכל בלר,
מנכ"ל

32



סטנדרטים
לא־חינוכיים

ד"ר עמי וולנסקי, בית הספר
לחינוך אוניברסיטת ת"א

28



אחריותות -
שימוש לרעה

פרופ' דוד נבו, בית הספר
לחינוך אוניברסיטת ת"א

24

**עושים
הערכה
באהבה**

דנה וינקלר על בתי
ספר פורצי דרך

52



איור: אמיתי סנדי



**לקראת רפורמה
בבגרות**

גד יאיר
וקבוצת ון ליר

60



**נוכחים נפקדים -
ילדים בהערכה**

פרופ' תמר לוין, בית הספר
לחינוך אוניברסיטת ת"א

56



**הערכה עם
פנים אנושיות**

ד"ר חגי קופרמינץ, הפקולטה
לחינוך אוניברסיטת חיפה

48



**הנחיות להערכה
מקדמת למידה**

פרופ' מנוחה בירנבוים, בית
הספר לחינוך אוניברסיטת ת"א

40



אחריות היא בריחה מאחריות

תכניות לימודים, סטנדרטים והערכה חיצונית יכולים להיות יסודות חיוביים ותומכי למידה, עד שהם הופכים לחלק מתפיסה פשטנית ורודנית של אחריותיות. פרופ' דוד נבו נגד הטרנד של אחריותיות

או שליחידים או לארגונים אין מטרת ברורות, והמעריכים הם שקובעים אותו. פרופ' דוד נבו מתריע, בין השאר, מפני הערכה שהופכת למטרת החינוך.

פרופ' דוד נבו - "מר הערכה" של החינוך בישראל - עוסק בתחום שנים רבות: הוא פרסם מחקרים אקדמיים רבים, הכשיר ממשיכים והיה המדען הראשי של משרד החינוך, בתקופה שלמור לבנת הייתה שרת החינוך. ב־2004 הוא התפטר ממשרד החינוך על רקע התנגדותו החריפה לשימוש שהמשרד עושה במבחנים, בעיקר במבחני המיצ"ב, כדי "להמריץ" את בתי הספר. שנה אחר כך, בהיותו יו"ר ועדת המשנה להערכה בצוות כוח המשימה הלאומי לחינוך (ועדת דברת), הוא התפטר יחד עם חבריו בטענה שועדת דברת התעלמה מהמלצותיהם. במרכז המחלוקת עמדה תפיסת ה"אחריותיות".

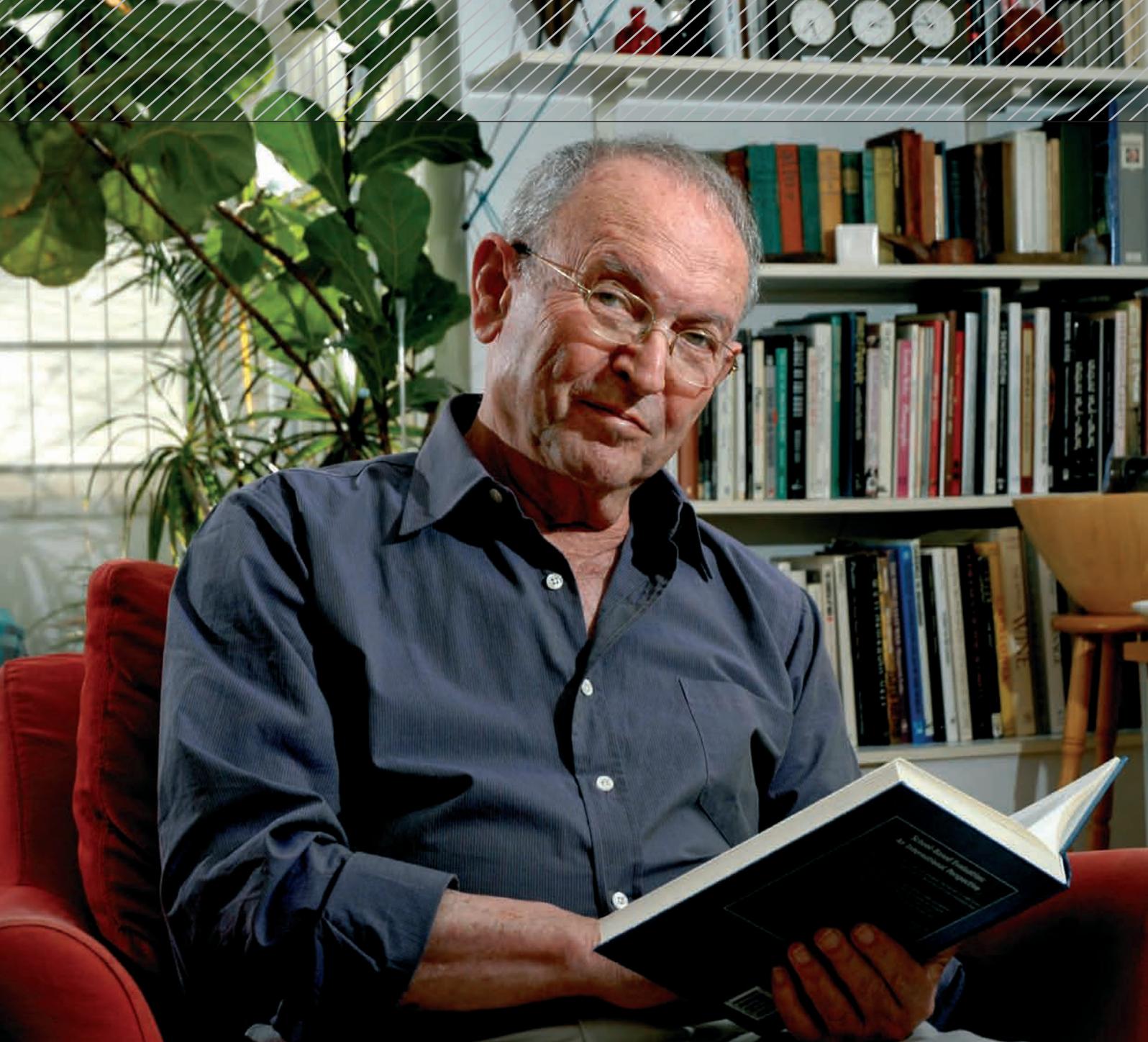
המושג אחריותיות (accountability) מהלך קסם על קובעי המדיניות בחינוך. הטענה הרווחת היא שאם ניישם אחריותיות במערכת החינוך

יורם הרפז



ערכה היא עסק מרתיע. מי מוכן לעסוק ברצינות בהערכה של מעשיו, מי רוצה שאחרים יעריכו אותם? אנשים נוטים לראות את מעשיהם באור חיובי; ההערכה - שיטתית, מדויקת, נוקבת - מקלקלת להם את השמחה. אין פלא שמעריכים נתקלים ביחס מתוח, שלא לומר עוין, מצד מוערכים, כולל כאלה שהזמינו אותם ושילמו להם על כך. ועוד: המעריכים אינם עוסקים בעיקר - במטרות של יחידים או של ארגונים. יחידים או ארגונים אומרים למעריכים מהן המטרות שלהם, והמעריכים בודקים אם הם השיגו אותן או לא. מעריכים, בקיצור, אינם מתקבלים בשמחה ואינם עוסקים בעיקר. לא קל להיות מעריך.

וכאשר מעריכים מתקבלים בשמחה ועוסקים בעיקר, סימן שמשוהו השתבש: או שהערכה שלהם אינה ישרה רייהו"עושה חסד" עם המוערכים,



צילום: רפי קוץ

החינוך. נעשו עליו, ועל מקרים דומים במדינות אחרות, מחקרים לא מעטים והתוצאות מרשימות. החדשות הטובות הן שאכן יש שיפור בהישגי התלמידים. אתה מעביר מבחנים שנה אחר שנה, ויש שיפור בתוצאות, אמנם בעיקר בקרב התלמידים החזקים, אך גם החלשים משתפרים במידה מסוימת. החדשות הרעות הן שמה שלא בוחנים גם לא מלמדים; ואז האמצעי הופך למטרה – המבחנים הופכים לתכנית הלימודים. הונב מכשכש בכלב.

וזה קורה גם אצלנו?

המבחנים שלנו, כמו מבחני המיצ"ב, בחינות הבגרות והמבחנים הבינלאומיים, בודקים גזרה צרה מאוד של תכנית הלימודים, ומה שהם בודקים הופך לעיקר. מטרת חינוך אחרות, שבית הספר ומשרד החינוך מצהירים עליהן השכם והערב, נזנחות כיוון שאין דרך פשוטה למדוד ולהעריך את השגתן. גם תהליך ההכנה לבחינה – למיצ"ב או לבחינות בינלאומיות – ותהליך הבחינה עצמה כרוכים בתופעות מרשימות הנוגעות

שלנו, הישגי המערכת ישתפרו ללא היכר. איך זה אמור לעבוד? האחריות היא אכן אמצעי שנועד לשפר את מערכת החינוך. וכך זה אמור לעבוד: מגידים סטנדרטים שבתי הספר צריכים לעמוד בהם, מתרגמים אותם למבחנים ודורשים מבתי הספר לעמוד בהם. אם בית ספר אינו מגיע לרמה הנדרשת, עליו לערוך תיקונים – תיקונים שאמורים להעלות את הישגי תלמידיו. ההנחה היא שאנחנו יודעים איך להתמודד עם הבעיות שעומדות לפני בית הספר, ושיש לנו את כל האמצעים לכך. הבעיה היא, כך מניחים חסידי האחריות, שלאנשי החינוך אין די מוטיבציה לעבוד קשה יותר ולשפר את הישגי התלמידים בבית ספרם. אם "ניפנס בהם" עם המבחנים החיצוניים שלנו, הם ישנסו מותניים, ונא לציון גואל.

אם האחריות היא אמצעי ולא מטרה, האם היא אמצעי יעיל?
חוק אמריקני פדרלי מ-2002, שזכה לשם No Child Left Behind, מבוסס בעיקר על המנגנון הזה של אחריות ככלי לשיפור מערכת



לנו שני חיילים? רק מפקד החוליה? אולי גם מפקד הפלוגה, וגם מפקד הגדוד, וגם מפקד האוגדה, ומעבר לכך? השאלה הזאת מובילה אותנו להבחנה בין אחריות לאחריות. לחסידי האחריות יש עניין לטשטש את ההבחנה בין השתיים, שכן אחריות היא ערך, מטרה בפני עצמה, אבן יסוד של חברה ליברלית-דמוקרטית, אך אחריות היא אמצעי, שעל יעילותו ותופעות הלוואי השליליות שלו כבר עמנו. טשטוש ההבחנה בין שני המושגים הללו הופך את האחריות לערך השווה בכל לאחריות, שאי אפשר לפקפק בחשיבותו או לבקש הוכחות להיותו כלי יעיל לשיפור מערכת החינוך. אולם בנסיבות מסוימות, אחריות היא בריחה מאחריות.

יוצרים למעשה משוואה מופרכת בין אחריות לאחריות...

אכן, ויש משוואה מופרכת נוספת שבאמצעותה מגוננים על האחריות: אחריות = הערכה חיצונית. אומרים לך: "אם אתה מתנגד לאחריות אז אתה מתנגד להערכה חיצונית". זה לא נכון – אפשר להיות בעד הערכה חיצונית, אך להתנגד לאחריות העושה בה שימוש הרסני. אישית, אני מאוד בעד הערכה חיצונית של בית הספר. היא יכולה לספק משוב חשוב לשם שיפור, אם ייווצרו התנאים המתאימים לכך.

אז איך הפכה האחריות לטרנד בזה בשיח החינוכי?

הרעיון אינו חדש. הוא עלה בשנות ה-60 בארצות הברית ובאנגליה, אך כיום יש תחייה שלו והוא נפוץ במערכות חינוך רבות. התחייה נובעת מכך שרפורמות בחינוך של העשור האחרון הן פרי יוזמה של אנשי עסקים ופוליטיקאים, ולא של אנשי חינוך. הנשיא קלינטון, למשל, נשען בתחום מדיניות החינוך בעיקר על אנשי עסקים ופוליטיקאים, וכך עשו אצלנו לימור לבנת ורונית תירוש. ועדת דברת הביאה את המגמה הזאת לשיאה. הוועדה אהבה מאוד את הרעיון של אחריות הנשענת על הערכה חיצונית. במידה מסוימת היא צידדה גם ברעיון של הערכה פנימית, אבל רק לאחר שגילתה שהוא קיים בתעשיית ההייטק.

האחריות חביבה מאוד על פוליטיקאים וביורוקרטים כאחד, והיא משמשת יסוד מרכזי ברפורמות חינוכיות בשנים האחרונות, בעיקר בארצות הברית ובאנגליה. אחריות היא אמצעי זול – זול יותר לפתח מבחנים מלהשקיע בפיתוח שיטות הוראה חדשות או בהעלאת שכרם של המורים. זהו אמצעי מהיר – לוקח פחות זמן לפתח מערכת של סטנדרטים ומבחנים מלבצע רפורמה מקיפה בהכשרת מורים או במבנה מערכת החינוך. וזמן הוא כידוע מצרך חשוב בעיני פוליטיקאים – במיוחד אלה שלנו – שזמנם בשלטון קצוב. זהו אמצעי שמאפשר להנהלת מערכת החינוך להטיל אשמה (בעיקר על המורים ועל בתי הספר), במקום לקבל אחריות על מה שנעשה בה. זהו אמצעי שזוכה לביולטות רבה ומהירה בתקשורת – "הנה אנחנו עושים משהו לשיפור המצב!" או מה זה חשוב אם זה לא מועיל למערכת החינוך, ואולי אפילו מזיק?

הנזק נובע בין היתר מכך שהמבחנים החיצוניים הופכים לסטנדרט, במקום שקודם נגדיר סטנדרטים ורק אחר כך נתאים להם מבחנים? נכון. סטנדרטים הם דבר חשוב. זו הדרך להודיע למערכת החינוך מהם הדברים שחשוב שכל תלמיד ידע ויבין, ומהם היעדים החינוכיים שחשוב לנו להרגיש. סטנדרטים יכולים להיות כלי חשוב להבהרה אופרטיבית של מדיניות החינוך באמצעות התמקדות בהישגים, ולא רק בתהליכים. כך שלא סטנדרטים ולא הערכה חיצונית הם ה"כד גייז" בסיפור הזה, אלא השימוש שעושה בהם האחריות.

מתי מתחילים הסטנדרטים וההערכה החיצונית למלא תפקיד שלילי?

כאשר הסטנדרטים מוגדרים רק לצורך ההערכה החיצונית, וכאשר

ל"טוהר הבחינות" ולהתנהגות אתית של מורים ומנהלים. נעשות כל מיני רמאויות, מעזרה לתלמידים בזמן הבחינה ועד הרהקת תלמידים הלשים מבית הספר ביום הבחינה.

ואלה כל החדשות הרעות בעניין האחריות?

לא. יש עוד, ולא מעט. אחת, קשה במיוחד מבחינתם של המורים, היא מה שהאמריקנים מכנים teachers bashing, כלומר "הלקאת המורים". משתלחים במורים ומטילים עליהם את האשמה בכישלון התלמידים ובית הספר. השאלה היא זו: כאשר בית ספר נכשל במבחנים, מי אשם? האחריות יצרה נורמה שהמורים והמנהלים הם האשמים, לעתים עד כדי פיטורים. אך מה למשל בנוגע ל"מנכ"ל משרד החינוך, האם הוא לא אחראי לכך שבית ספר מסוים נכשל במיצ"ב או שהישגי התלמידים במבחנים הבינלאומיים לא הגיעו לרמה המצופה? מי אשם בכך שהחיובאללה חטף



חדוע אי אפשר לסמוך על המלצה של חורה לספרות, המכירה היטב את תלמידיה לאורך מספר שנים, כשדנים בקבלתם ללימודי ב"א בספרות!?

יודעים מהן הוראה ולמידה טובות, וכל שצריך הוא להאיץ במורים לעשות אותן... אך הוראה ולמידה הן מעשה מורכב והן זקוקות להערכה מורכבת, להערכה חיצונית ופנימית ולדיאלוג ביניהן, שיאירו את מורכבות הבעיה החינוכית, ולא ינסו לחסל אותה עם פתרונות פשטניים.

השילוב בין ציונים בבחינות הבגרות (הערכה חיצונית) לבין ציונים בבחינות המגן (הערכה פנימית) הוא אפוא סיפור הצלחה...

אתה לא מתכוון לכך ברצינות. בחינות הבגרות הפכו לכלי המיון של האוניברסיטאות. אם משרד החינוך היה משרד נחוש הוא היה אומר: "לעזאזל עם האוניברסיטאות – אני רוצה בוגר מחונך ולא בחינות בגרות". אך כיוון שקשה למשרד להגדיר את דמותו של הבוגר המחונך ולבנות לאור הגדרה זו בחינות מתאימות, נוח לו לומר: "זה מה שהאוניברסיטאות רוצות". ארגוני המורים חייבים לצאת נגד זה ולדרוש מעמד לבחינות הפנימיות. במצב הקיים, הבחינות החיצוניות השתלטו על הבחינות הפנימיות, שהרי מה היה הרעיון? הרעיון היה לתת ציון ממוצע – בין ציוני בחינות הבגרות ובין ציוני המגן של המורים המכירים היטב את תלמידיהם במשך מספר שנים. אך כאשר ציוני המגן גבוהים יותר מציוני הבגרות, משרד החינוך נוחף בכתי הספר שנתנו אותם. כך הפכו ציוני המגן לקליעה למטרה: המורים חוזים את הציונים שהתלמידים יקבלו בבחינות הבגרות ומתאימים להם את ציוני המגן. המשרד היה צריך לומר למורים שהם אינם אמורים לקלוץ למטרה, רק להצדיק את הציונים שלהם על בסיס קריטריונים מוסכמים ומבוקרים. הייתה יכולה להיות כאן דוגמה נהדרת לשילוב בין הערכה חיצונית לפנימית, אך במקום זאת קיבלנו הערכה חיצונית המסרסת את ההערכה הפנימית.



**החדשות הרעות הן,
שהן שלא בוחנים
לא חלמדים; ואז
האמצעי הופך
לחטרה - המבחנים
הופכים לתכנית
הלימודים. הזנב
כשכש בכלב**

הערכה חיצונית היא כל מה שיש בתחום ההערכה, הם אכן ממלאים תפקיד כשלי. כאשר הסטנדרטים מוגדרים לצורך הערכה חיצונית, הם מופיעים בנוסח "התלמידים ידעו ש...". חלק ניכר ממה שהתלמידים יודעים באמת או לכאורה אפשר לכמת ולבחון במבחנים חיצוניים. אך יש דברים חשובים מאוד שאי אפשר לכמת ולבחון במבחנים חיצוניים, ולכן יש לתת מקום חשוב להערכה פנימית שעורכים המורים בבית הספר. המורים, על סמך היכרותם עם התלמידים ויכולתם לפתח וליישם אמצעי הערכה מגוונים, יכולים להעריך גם דברים שאינם "בחינים", כמו למשל תהליכי עבודה, רמות חשיבה, רגישות מוסרית וחברתית ועוד. אך מערכת החינוך והאוניברסיטאות אינן סומכות על המורים ואינן מחשיבות את ההערכה שלהם. הן מחשיבות את מבחני הבגרות ואת הבחינות הפסיכומטריות. אין זה הוגן ונכון, כיוון שהקידום באוניברסיטאות מבוסס על המלצות עמיתים שהועדו האוניברסיטאיות יודעות כיצד לקרוא אותן. אז מדוע אי אפשר לסמוך על המלצה של מורה לספרות, המכירה היטב את תלמידיה לאורך מספר שנים, כשדנים בקבלתם ללימודי ב"א בספרות? הסטנדרטים טובים במיוחד להגדרת דרישות בסיסיות, דרישות מינימום, אך כיוון שרק הם נחשבים, הם הופכים לדרישות מקסימום.

כיצד ניצור סטנדרטים קונסטרוקטיביים, תומכי למידה?

נוכל לעשות זאת אם ניישם את ההנחיות הבאות: 1. הימנעו משימוש בסטנדרטים בהקשר של אחריותיות. ראו בסטנדרטים מורי דרך, יעדים; 2. ראו בסטנדרטים דרישות מינימום, לא דרישות מקסימום; 3. הגדירו סטנדרטים יחד עם נציגי משרד החינוך, מומחים לחינוך ומורים. המורים חייבים להיות חלק מהתהליך. ללא שיתופם, הסטנדרטים לא יעבדו; 4. זכרו: נקודת המוצא של הגדרת סטנדרטים אינה מידת התאמתם לבחינות תקניות, אלא משמעותם החינוכית. מערכת החינוך, על כל שותפיה, צריכה להגדיר סטנדרטים. אנשי ההערכה צריכים לבוא אחר כך, ולתרגם את הסטנדרטים החינוכיים לכלים של הערכה. ומנגנון הערכה כזה צריך להיות חיצוני ופנימי...

ההערכה הטובה ביותר היא הערכה משולבת -

חיצונית ופנימית. מצד אחד הערכה כגון המיצ"ב או בחינות הבגרות, ומצד אחר צוותי הערכה בית ספריים הבודקים תחומים שונים בבית הספר. אין היום ויכוח על כך ששילוב בין שני סוגי הערכה הוא הדבר הנכון לעשות. ילדים אינם מודאגים מהשאלה את מי הם אוהבים יותר, את אבא או את אימא, אלא מה עושים כדי שאבא ואימא יישארו יחד... השאלה אינה מה חשוב יותר - הערכה פנימית או הערכה חיצונית - אלא איך יוצרים דריקום בין השתיים.

מה יניע בית ספר לפתח הערכה פנימית? ארגונים, כמו אנשים, אינם אוהבים להעריך את עצמם.

בית ספר טוב, כמו אנשים טובים, בודק את עצמו ומחפש דרכים חדשות להשתפר. בית ספר טוב רוצה להתעמת עם ההערכה החיצונית ולתת משקל לייחודו. במצב כזה מתהווה דיאלוג בין שתי ההערכות, כשם שמתהווה דיאלוג בין ההערכות הביטחוניות השונות של המוסד והמודיעין, דווקא במקרים שאין הסכמה ביניהם. השאלה אינה מי צודק יותר. השאלה היא אילו היבטים שונים של המצב מאירות ההערכות השונות. ההערכה היא מעשה מורכב, והמורכבות שלו באה לידי ביטוי בנקודות המבט השונות ובדיאלוג ביניהן. רק בהקשר של האחריותיות הערכה נתפסת כמעשה פשוט ומכני - כל מה שצריך זה רק לדחוף קצת פלפל למורים. אנחנו



עמי וולנסקי



חד מרבי המכר בארצות הברית כיום הוא הספר "המורה" (Teacher Man) של פרנק מק'קורט, שראה לאחרונה אור בעברית בהוצאת מטר. הספר מתאר את שגרת חייו של מורה שמצליח להתמיד במקצוע במשך 30 שנה. המפגש עם התלמידים מתואר בצבעים עזים, נוגעים ללב, לעתים עד כאב, ומתוך חשיפה אישית נדירה. הקריירה של המחבר עוברת דרך בתי ספר מקצועיים ועיוניים, בתי ספר שנמצאים בתחתית הסולם מצד אחד ובתי ספר יוקרתיים מצד אחר. אך לכולם קו מאחד – הטרוגניות התלמידים, עולמם המורכב והסבוך של הצעירים, סקרנותם והתנאים המזמנים למידה. אין בכוחה של הוראה סטנדרטית להניע את כל אלה.

כדי להגיע אל תלמידים – בין שהם מגיעים מבתים עניים ובין שמבתים עשירים, בין שסקרנים ובין שנטולי חרות למידה – יש לאמץ סטנדרטים מסוג חדש, כאלה שיוודעים לגעת בסקרנותם של הילדים, לדבר את שפתם וליצור את התנאים המניעים ללמידה וליצירה. וכאשר מושאי למידה מוטמעים בכיתה, בשכונת מצוקה כמו בשכונת יוקרה, ההישגים פורצים גבולות והלמידה הופכת לחוויה מחממת לב. ספרו של מק'קורט הוא תעודה נוקבת, חושפת, מעוררת מחשבה, המשתפת את הקורא במורכבותו של מקצוע ההוראה ובקסמו.

ספר זה הוא אחד מני רבים המתארים את הכיתה כזירת התרחשות מורכבת ביותר. התמודדות בזירה זו מרמזת כי יותר משהחינוך נזקק לאחידות בשיטות ההוראה, הוא נזקק לדרכי פעולה גמישות, ליצירתיות ולשיטות הוראה מגוונות. הגישה הזאת דוגלת בדרגת חופש גבוהה למי שמצויים בחזית החינוך, כלומר למורים. אך מערכות החינוך במרבית מדינות העולם נעות בכיוון הפוך. באורח פרדוקסלי, ככל שגוברות תנועות ההגירה בין מדינות ובתוך מדינות, ככל שהשונות בהרכב האוכלוסיות, וממילא גם בהרכב התלמידים, רבה יותר, וככל שעולים הביקושים ללמידה בקרב שכבות ששערי ההשכלה היו נעולים בפניהן בעשורים קודמים – כך הופכת ההוראה לסטנדרטית יותר והביקורת הציבורית על החינוך גוברת.

לפני כשני עשורים החל להתגבש מושג הסטנדרטים, שהוצג כתרופת פלא לריפוי חולי החינוך. מושג הסטנדרטים הוביל לנוקשות בשיטות הלמידה, לאחידות במטרות ולראיית המבחנים כחזות הכול. השיטה החדשהיישנה מניעה כוחות רבי עוצמה אל עבר אינסטינקט קמאי של

התכנסות אל המוכר – זו השמרנות עתיקת היוםין של דפוסי הוראה אשר אפיינו מערכות חינוך בעידן שבו רק למתי מעט הייתה נגישות לחינוך, עידן שבו החינוך היה פתוח לבעלי יכולת אקדמית. השיטה אינה מתאימה לימינו, תקופה של פתיחת שערי ההשכלה להמונים. הסטנדרטיזציה הוצבה בדרגת חשיבות כה גבוהה עד שאנרגיות, משאבים, גמישות ויצירתיות בדרכי העבודה של בתי הספר שותקו ונעלמו. היה אפשר לצפות שככל שאוכלוסיית התלמידים נעשית מגוונת יותר, כך גם שיטות ההוראה, האמצעים והדרכים לשבות את לבם של הצעירים בתהליכי בניית הידע. אלא שבפועל מתרחש תהליך הפוך – הטמעת דפוס של סטנדרטים לכול, שמשמעותו נוקשות גדלה ומתרחבת בדפוסי ההוראה, הלמידה והחשיבה.

סטנדרטים והשוק הפרטי

המדיניות של שני העשורים האחרונים מרחיבה את ההישענות של המערכת הציבורית על כוחות השוק הפרטי בחינוך. כך לדוגמה, הישגיו של מחוז אוסינינג (Ossining) במדינת ניו יורק שבארצות הברית במבחנים הסטנדרטיים מעוררים עניין מיוחד בימים אלה בקרב מעצבי מדיניות חינוך וחוקריה. במטרה לצמצם את הפערים בין תלמידים לבנים לשחורים הגמיש המחוז את כל שיטות פעולתו והתאימן בשלב הראשון לאוכלוסיית השחורים. כך לדוגמה, לכל התלמידים השחורים בחינוך היסודי, המהווים 16% מתלמידי המחוז, הוצב חונך אישי (גברים בלבד); בכיתות הגבוהות יותר השתתפו התלמידים בקורסי הכנה ללימודים במכללות; ששת בתי הספר היסודיים חולקו מחדש על פי קבוצות גיל ולא על פי שכונות מגורים. התוצאה הייתה שיפור הישגים מרשים של התלמידים השחורים, מ-22% שעמדו בהצלחה במבחני הסטנדרטים בשנת 2004 ל-59% בשנת 2006, בד בבד עם גידול הרישום למכללות. אך אליה וקוץ בה: המפתיע בתכנית הוא שמקורות המימון הגיעו מתורמים פרטיים, ולא מהתקציב הציבורי.

דוגמה שנייה היא חברת Sylvan Learning הפועלת ברחבי ארצות הברית ובקנדה. החברה מציעה להורים להכין את ילדיהם למבחני הסטנדרטים בהתאמה מרבית לדרישות הספציפיות של כל בית ספר בנפרד. הורה המבקש לפנות לחברה מתבקש לציין את הגן או הכיתה המסוימת שאליה שייך ילדו, וחבילת אמצעים תפורה ומותאמת לדרישות המוסד החינוכי מוצעת לו תמורת תשלום. תרגולם האישי של ילדים בני שלוש ומעלה, לדוגמה, נעשה באמצעות מבחנים מותאמים ומשחקי תפקידים המכינים אותם לראיונות אישיים שיצטרכו לעבור; סוללה של אמצעי

איור: הילית שפר

מחיר הסטנדרטים



מערכת החינוך בישראל מאמצת מודל של סטנדרטים שנקח ממדינות אחרות וכבר כשל בהן. המודל מגדיל את הפערים בחברה וממאיס על המורים והתלמידים את ההוראה והלמידה. האם תצליח מערכת החינוך הישראלית להתגבר על המוטציה שהושתלה בתוכה לפני שתהפוך למחלה ממארת?



רפורמות ושינויי חקיקה שהעלו את שיעורי הלומדים בחינוך העל-יסודי לכי-90% מתוך כל שנתון, ואת שיעורי ההשכלה העל-תיכונית והגבוהה ל-50%-60% במדינות המתועשות. פתיחת השערים הרחבה של החינוך העמידה אתגר חדש לפני מעצבי המדיניות והוא הבטחת איכות החינוך. המדיניות שנבחרה בשני העשורים האחרונים ברבות ממדינות המערב יונקת את השראתה משלושה יסודות עיקריים: האחד, תנועת הניהול המדעי שביקשה להבטיח את תפוקתם של ארגונים עסקיים באמצעות החלה של אמצעי מדידה ובקרה על כל אחת מפעולות הייצור. תפיסה ניהולית זו ירדה מנכסיה בעשור השני של המאה ה-20, אך זכתה לעדנה במערכות חינוך בסוף המאה. הרבר קרה, בין היתר, הודות לדרבונם של כוחות כלכליים רבי עוצמה, בעיקר בארצות הברית, שביקשו להחיל על מערכות חינוך שיטות פעולה שהגופים העסקיים נטשו 70 שנים קודם לכן.

היסוד השני הוא הישגיהן של מדינות מזרח אסיה במבחנים הבינלאומיים. הישגים אלה היו למקור קנאה וחינוך במדינות אחרות. שורשיה של תרבות הלמידה במדינות אלה נטועים בימי קונפוציוס, והיא מעניקה משמעות אישית עמוקה, לעתים מיסטית, ללמידה ולהצלחה במבחנים, ולפיכך יוצרת נכונות לכל מאמץ הנדרש להכנה אינטנסיבית ואובססיבית למבחנים. היסוד השלישי הוא הגלובליזציה המתפשטת, המתעלמת מהקשרים מקומיים ולאומיים בשם האוניברסליות של עולם הידע ועולם העסקים. שלושה יסודות אלה היו למנוע רב עוצמה בהחלת מדיניות של סטנדרטים בחינוך. יסודות אלה באים לידי ביטוי בהפעלת מערך צפוף ואחיד של מבחני הישג, הבוחנים תפוקות למידה במוסדות החינוך במרבית מדינות המערב.

הוראה מכניסית

מחקרים מן השנים האחרונות שברקו את תוצאותיה של מדיניות זו זועקים בממצאיהם על נזקים חינוכיים מצטברים במדינות השונות. הממצאים מצביעים על כך שריבוי מבחנים הביא להתפתחות דפוסי הוראה מכניסטיים, דפוסי המכוונים להצלחה בבחינות באופן שהמאס את תהליך הלמידה הן על התלמידים והן על המורים. השיטה יצרה עומס בלתי נסבל על המורים, ובעקבות כך גם לשחיקה מקצועית ולנטישת ההוראה. במדינות השוק האירופי חסרים כיום למעלה ממיליון מורים, למרות תנאי השכר הנדיבים. בחלק ממדינות צפון אמריקה מדווחים על היעדר מועמדים

אבחון נתפרת למידותיו של הילד הצעיר, לשם בניית תכנית לקידום ביטחונה האישי בניסיונותיו להתקבל למוסד חינוכי או לשפר את הישגיו – הכול כדי לקדם את סיכויו הילד להצלחה בתהליכי המיון הנגזרים מהטמעת המבחנים הסטנדרטיים וחופש הבחירה של מוסדות החינוך לסוגיהם. השוק הפרטי בחינוך מבטיח להגשים ביתר קלות את חלום ההצלחה האמריקני, שמתחיל בגן הילדים היוקרתי, עובר לבית הספר הסלקטיבי וממשיך לאוניברסיטת הארוורד או פרינסטון היוקרתיות. שכר הלימוד הוא "כסף קטן" לעומת התשואה המובטחת מהגשמת החלום.

פרופ' פאול טרכטנברג מאוניברסיטת ניו ג'רסי עמד על המגמה של העברת הפעילות הכלכלית של החינוך מהמערכת הציבורית אל ארגונים פרטיים, בהיקף ובשיעור שלא היו מוכרים כלל בעבר. ההישענות הנרחבת על השוק הפרטי נקראת כיום "האמנציפציה החדשה", או No Standards Without Freedom, והיא מקבעת בתודעה הציבורית את ההזדקקות למעורבותם של גופים עסקיים בקידום סטנדרטים לאומיים.

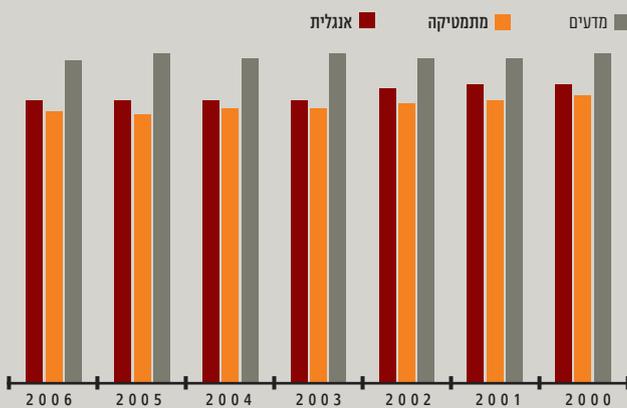
הסטנדרטים שהורתם בחתירה לקדם את איכותם של שירותי החינוך הציבורי ולשפרם הולכים ומתפתחים לכלל מנגנון רב עוצמה. מנגנון זה, יותר משהוא מקדם תלמידים, הוא מכשיר למיונם. המיון אינו נעשה על פי השקפה שהנוסח היהודי שלה הוא "היזהרו בבני עניינים כי מהם תצא תורה", אלא על פי ההשקפה האומרת "פנו דרך לבני עשירים כי על הצלחתם נשען שגשוג המדינה". הרעיונות הנאו-ליברליים והנאו-שמרניים בחינוך אינם חדשים; החידוש הגדול הוא בתוכנה ההולכת ומתרחבת באשר לשעבוד המוחלט של הילד והילדות, בית הספר והחינוך, ההוראה והלמידה, למולך הנקרא "בחינות". אפשר לראות את ראשיתו של מכניזם זה, ואפשר גם לאמוד את אחריתו. המחקר החינוכי כבר מצביע על נזקים פדגוגיים, גם אם הוא עושה זאת בנימוס מקובל ובוהירות מופלגת, שמא ירים קול זעקה נוקב מדי בנייתוח המציאות.

הרעיונות העומדים בבסיס השיטה מייצרים תהליכים צנטריפוגליים המובילים לפירוקה של חברה. במציאות זו, מערכות היחסים מושתתות על כוח, כסף, מכירת שירותים והתפתחות של שוק פרוץ המוביל ליצירת פערים הולכים וגדלים. השוק החדש כולל "יירוגי איכות", שהכול נמדד על פיהם – התלמיד, המורה, בית הספר, השכונה והעיר. אלה מוגעים בין היתר מכוח רעיון הסטנדרטים וממדיניות החינוך הנובעת ממנו. מהשלב שבו הושתל הגן הוא מחולל שמות בגוון ובנפשן של מערכות החינוך. זהו אכן אילן להיתלות בו, אך לרבים מאוד משמשים ענפיו קנה רצוף. בנסיבות המתוארות אין כוח שיוכל למנוע מהורים לנתב את דרכם באופן אשר יבטיח לילדיהם מקום בגן ילדים או בבית ספר ראוי. אלה שזוכים במקום הזה באים ממעמד חברתי כלכלי איתן. שיטה זו הופכת את המושג "שוויון הזדמנויות" לציני וחסר משמעות. מנהיגי ציבור נוטים להתגרר בו, אך אין הוא אלא סימסה ריקה וזריית חול בעיניים של החלשים בחברה, אלה הזקוקים לאשליית שוויון ההזדמנויות ונאחזים בה כבקנה קש, אך לרגע קצר בלבד.

משמעות מיסטית להצלחה במבחנים

"סטנדרטים בחינוך" אינו מושג מגונה, נהפוך הוא; חובה לבחון אותן, להתייחס אליה ולהגדירן. אלא שבמהלך שני העשורים האחרונים נתיב הפעולה שנבחר ליישומן זוכה לביקורת מקצועית הולכת וגוברת בקרב חוקרי חינוך. ארצות שונות בעולם מלקקות את פצעייהן מנזקי השיטה שנבחרה לפני כשני עשורים. בישראל, לעומת זאת, מתעוררת בשנים אלה ערגה לאותו דפוס מדיניות הווכה להרהורי כפירה ולביקורת, בלא בחינה רצינית של חלופה אחרת וראויה יותר לקידום הישגי ההוראה והלמידה. הנגישות לחינוך כמעט שאינה מציבה אתגר לפני מעצבי מדיניות החינוך במדינות השונות. מאז מלחמת העולם השנייה התחוללו

1 אחוז התלמידים באנגליה אשר השיגו דרגה 4 ויותר במבחני רמה 2, 2000 – 2006



Department of Education and Skills (<http://www.dfes.gov.uk/trends/index.cfm?fuseaction=home.showChart&cid=5&iid=29&cid=113>) מקור:

אף על פי שתלמידי סינגפור מחוקמים במקורות הראשונים בעולם במבחני הישגים, ראש מחשלת סינגפור השמיע ביקורת כלפי מערכת החינוך של ארצו וטען כי "על אף הישגינו - אין לנו יוצרים ואין לנו פורצי דרך"

גובה מבתי הספר. כיום, בחלוף 20 שנה מהחלת השיטה, שיעור ניכר מהאוכלוסייה - בין 30% ל-50% - נשאר מאחור ואינו מצליח להשיג את ההישגים הסטנדרטיים (תעודות) המבוקשים. אך אותם מעצבי מדיניות, כבואם לעצב חלופה שתבטיח שיפור בהישגים, נתקלים בתגובות מהוססות מצד אנשי המקצוע. פיתוח של חלופות חינוכיות מצריך השקעת מאמץ ופיתוח לאורך זמן, דבר שאינו נמצא בדרך כלל אצל נבחרי ציבור. הכיוון המסתמן כיום מתאפיין בגישות הבאות: העברת מרכז הכובד של הלמידה מן המורה אל התלמיד; יצירת סביבת למידה חווייתית ומאתגרת לתלמיד; שימוש רחב בטכנולוגיות תקשוב; מחשב אישי; בניית תכנית לימודים על בסיס עולמות תוכן רלוונטיים לעולמו של התלמיד; עידוד למידה בקבוצות קטנות סביב נושא או פרויקט; למידה ברשתות תקשורת בין תלמידים מאזורים שונים ואפילו ממדינות שונות; פיתוח רפואי למידה המעודדים ביקורת עצמית של תלמידים; למידת חקר; עידוד בחירה וגיוון של מקצועות הלימוד; הכרה בלגיטימיות ללמידה בזמנים גמישים ובמקומות שונים. הדבר מחייב השקעה שתניב פירות רק בעוד כעשור. מדינות ומחוזות כמו סינגפור, אלברטה והונג קונג הכירו במגמות אלה והן חותרות לשינוי פני ההוראה והלמידה במהלך העשור הבא, ולהגדלת האטרקטיביות שלהן בעיני מורים, תלמידים והורים. אף על פי שתלמידי סינגפור ממוקמים במקומות הראשונים בעולם במבחני הישגים, ראש ממשלת סינגפור השמיע ביקורת כלפי מערכת החינוך של ארצו וטען כי "על אף הישגינו - אין לנו יוצרים ואין לנו פורצי דרך".

יתרונות ה"תחמנות"

בשנים האחרונות, דווקא בתקופה שהביקורת על השיטה נמצאת בשיאה, מתקנאת ישראל בשיטת הסטנדרטים. סטנדרטיזציה מהסוג הנפוץ בעולם אינה מתאימה לישראל הן משום היותה מדינת הגירה מובהקת, הן משום שהמבחנים הסטנדרטיים ידגישו עוד יותר את הפערים החברתיים והחינוכיים בישראל, והן משום שהשיטה ממאסה את הלמידה וההוראה על התלמידים ועל המורים כאחד ומסרסת את האתגר המקצועי העשוי להיות במקצוע ההוראה.

החברה הישראלית בכלל והנוער הישראלי בפרט מאופיינים בנטייתם לקרוא תיגר על סמכות, ובמיוחד על סמכותו של ידע. זוהי חברה יצירתית ויצרית, בעלת טווח רחב של שונות תרבותית; חברה עתירת אנרגיות, המציבה לפני מערכת החינוך אתגר מיוחד של ניתוב הצעיר הישראלי להעצמה ולהדגשת ייחודו. התסיסה התרבותית יוצאת הדופן של הצעיר הישראלי בהשוואה לעמיתיו בחו"ל, מקוריותו ואפילו "תחמנותו", שפע הטכנולוגיה שהוא חי עמה מחוץ לבית הספר - עשויים לשמש מנוף לפיתוח כישורי חשיבה ובניית ידע מתחדש. האפיונים המתוארים הם בבחינת עושר השמור לבעליו לטובתו, הם מצויים בקרבנו, וכל שנדרש מאתנו הוא לתרגם אותם לשפת מעשה בעבודת בתי הספר.

האם מערכת החינוך בישראל תדע לנצל את העושר הזה באמצעות סטנדרטים המעצימים את היחיד ולא ממסגרים אותו בדפוסי חשיבה אחידים ומשמיימים? האם אפשר לעצב את דמות מערכת החינוך בצלמנו ובדמותנו ולהתרחק מחיקוי מודלים לקויים? יש בישראל את הידע הפדגוגי וההבנה המקצועית הדרושים לפיתוח מערכת המבוססת על סטנדרטים חדשים. הישגיה הנמוכים של מערכת החינוך בישראל אינם גזירה משמים. אם נדע להגדיר אתגר חדש ומקורי בתחום זה, נוכל להפיח רוח חיים בדרכי היצירה החינוכית, במעמד החינוך, בחוויית הלמידה ובהתפתחות הרוח של הצעירים.

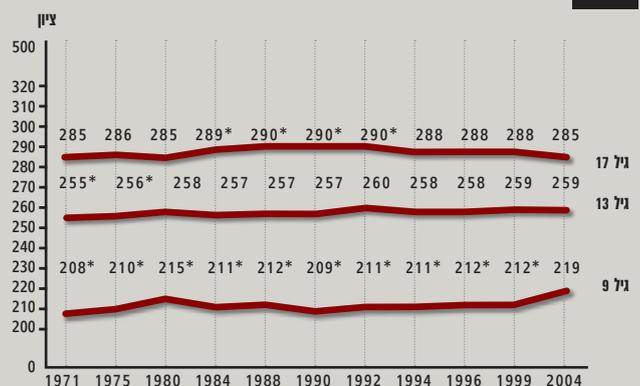
ד"ר עמי וולנסקי הוא מרצה וחוקר בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב, ובעבר שימש סמנכ"ל תכנון במשרד החינוך

לניהול בתי ספר בשל העומס ההולך וגובר על המנהלים. אך הנוק המרכזי קשור בהיבטים פדגוגיים. הדאגה למעמדם של בתי ספר ב"טבלת הליגה" של הישגים לימודיים גררה בעקבותיה מיון חריף של תלמידים, הגבירה נשירה של תלמידים, צמצמה את תכנית הלימודים למקצועות שנבחנו עליהם, נטלה את האמפטיה הנדרשת מיחסי מחנכים-תלמידים והחרידה איבה גלויה מצד תלמידים ומורים כלפי שיטת ההוראה המכניסית והמשמיימה. השיטה התעלמה מהישגיהם של מוסדות חינוך הפועלים בקרב קהילות חלשות, ומתוך רצון להצליח בכל מחיר בבחינות - החרידה תרבות של רמייה ששותפים לה גם מורים וגם תלמידים.

השתלטות תנועת הסטנדרטים על חיי החינוך יצרה מסך עשן, המסתיר את הסיבות המרכזיות לפערים חינוכיים וחברתיים. טענתן של דמויות בולטות בשדה החינוך היא כי שיטת הניהול החדשה עקרה את נשמת החינוך, ובפועל, גרמה לדדהומניזציה בעבודתם של מוסדות החינוך. גם במבחן התוצאות התברר שמדיניות זו אינה משיגה את התקוות שתלו בה. קבוצת חוקרים בריטים סיכמה תוצאות של 13 מחקרים שונים בתחום הסטנדרטים ומצאה כי "בתום החינוך היסודי ובתום חינוך חובה [גיל 16], ההישגים במשך קרוב לעשור הם קטנים. כמונחים טכניים השיפור הוא 0.2". ניתוח הישגיהם של תלמידים באנגליה (גרף מס' 1) מראה ששיעור התלמידים ששיפר את הישגיו באנגלית, במתמטיקה ובמדעים בין השנים 2000*2006 היה מזער.

מצב דומה עולה מניתוח נתוני מערכת החינוך של ארצות הברית (גרף מס' 2). מרוח של מערכת ההערכה הלאומית (הזהה לרשות הארצית למדידה והערכה, ראמ"ה, בישראל) עולה שחרף שני עשורים של מאמצים להטמיע סטנדרטים, אין הבדלים ברמת הישגי הקריאה בין שכבות הגיל השונות, ובאמצע שנות ה-2000 הם כמעט זהים להישגים של שנות ה-70 וה-80. מעצבי מדיניות החינוך ערים למחירים הגבוהים שתרכות המבחנים

2 הישגים בקריאה בין השנים 1971 ל-2004 במערכת החינוך של ארצות הברית



מקור: U.S. Department of Education, National Assessment of Educational Progress (NAEP)



אין תרופת פלא, יש ראמ"ה

הדילמות הקשות הכרוכות במדידה ובהערכה אינן פוטרות אותנו מהצורך למדוד ולהעריך; אין שיטה אחרת לביצוע יעיל של מדיניות חינוכית. **פרופ' מיכל בלר**, מנכ"ל ראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך), מבהירה את החזון ואת התכניות של הרשות שהיא מנהלת

אין פתרון אחד העונה לכל הצרכים (one size fits all), ואין בנמצא פתרונות קסם לאופן המדידה. אולם, הדילמות המקצועיות, האתיות והציבוריות הנלוות לכלי המדידה השונים אינן פוטרות אותנו מהצורך להתמודד עם האתגר ולתת לו מענה הולם.

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) הוקמה לא מכבר כדי לתת מענה מקצועי לנושאי המדידה וההערכה במערכת החינוך. מיום הקמתה נוקטת ראמ"ה אידאולוגיה הנשענת על שני צירים: (1) מדידה בשירות למידה, (2) בניית תמהיל של פתרונות מקצועיים שישלבו באופן אפקטיבי בין מרכיבים שונים של מדידה והערכה.

על התופעות השליליות הנלוות למבחנים עתירי סיכון

למבחנים עתירי סיכון (high stakes) – מבחנים שנחשבים לקובעים במידה כזאת או אחרת את עתידו של התלמיד, המורה או המנהל – נלוות באורח טבעי גם תופעות שליליות, ביניהן חרדת בחינות, העתקות, ניסיון להרחיק תלמידים חלשים, סיוע של מורים לתלמידים בבחינה, הכנה ממוקדת בחינה, הסטת משאבים (שיבוץ מורים "טובים" למקצועות ולדרגות הכיתה הנבחרות, הסטת שעות לימוד ממקצועות אחרים, הכנה מוגזמת לבחינה), שימוש לרעה בממצאים ועוד. מערכת החינוך צריכה לפעול נמרצות לצמצום התופעות השליליות הללו, בראש ובראשונה באמצעות שינוי תרבותי שידגיש כי מדידה והערכה מיועדות לשרת את הלמידה, ולא להפך. עם זאת תופעות שליליות אלה אינן סיבה להימנע משימוש מושכל במבחנים.

על ביזור המדידה לעומת מרכוז

דילמה תמידית העומדת לפני מערכת החינוך היא בין מדידה מקומית לבין מדידה מרכזית, או במילים אחרות, בין ביזור לבין ריכוז המדידה וההערכה. הפתרון האוטופי הוא כמוכן לאפשר לכל בית ספר חופש מרבי להחליט על דרך המדידה המתאימה לו. לפי גישה זו אפשר בהתאמה גם

ניים מיעדיה העל של מערכת החינוך הם מיצוי פוטנציאל לימודי, יצירתי וערכי של כל תלמיד וצמצום פערים. בהנחה שיש הסכמה על יעדים אלה, עולה השאלה כיצד נדע אם הושגו.



כיצד ידע כל הורה אם מערכת החינוך סיפקה לילדו את הכלים לתפקד בחברה מודרנית? כיצד ידע כל אחד מהשותפים לתהליך החינוכי (מורים, מנהלים, דרגים שונים של מערכת החינוך) אם ביצע את תפקידו כהלכה? כיצד ידע הציבור שדור העתיד של ילדי ישראל הוכשר לעמוד באתגרי המאה ה-21? איך יובטח לציבור שהמשאבים הרבים העומדים לרשות מערכת החינוך מנוצלים נכונה? ואיך יוכח למקבלי ההחלטות שכדאי למדינה להגדיל את השקעותיה בחינוך, אפילו על חשבון צרכים חשובים אחרים?

צמצום פערים הוא אחד הנושאים הקריטיים לחוסנה של החברה הישראלית. כיצד נאתר את הפערים וכיצד נדע אם הצטמצמו? איתור הפערים צריך להיעשות ברמת נושאים (כמו אלימות וסביבה לימודית) ובתחומי דעת שונים. חשוב לאתר פערים בין מגזרים, יישובים, שכבות סוציאל-אקונומיות ועוד.

כדי לנטר את השגת היעדים הללו נדרשים כלי מדידה תקפים, הנבנים בצורה המקצועית ביותר. ידוע שמדידה היא סוגיה מורכבת במגזר העסקי ועוד יותר מכך במגזר הציבורי. בתחום החינוך המדידה קשה שבעתיים – תהליך הלמידה מורכב מאין כמוותו; השונות בין התלמידים רבה וקיימות גישות פדגוגיות שונות להשגת יעדי החינוך. גישות אלו מזמינות בהתאמה צורות שונות של מדידה והערכה.

כולנו מחפשים תשובות קצרות, פשוטות וקולעות לשאלות הקשורות במדידה ובהערכה חינוכית. אולם, תהליך חינוכי מורכב צריך ללמוד להפיק תועלת גם מתשובות מורכבות שיספקו לעושים במלאכה, בעיקר למורים ולמנהלים, את האיתותים על כיוונים חיוביים ושליליים, על מה מתאים יותר ומה פחות לתלמידים הספציפיים שלהם.



אין "שורה תחתונה" פשוטה בתחום המדידה וההערכה - אין בנמצא, ולא יכול שיהיו, "מספר קסם" אחד או "מסקנה כוללת" אחת, היכולים לסכם תהליכים חינוכיים מורכבים, ברמת הפרט וברמת המערכת. פרופ' מיכל בלר

צילום: רפי קוץ

מכילים במלואם. ראמ"ה פועלת עתה לכייל באופן מקצועי את סולמות ציוני המיצ"ב כך ששנת תשס"ז תשמש שנת בסיס להשוואות משמעותיות של בחינות המיצ"ב בעתיד. כשתקבל ראמ"ה אחריות לפיתוח שאלוני הבגרות וציינונם, היא תחל לטפל בנושא זה גם במסגרת בחינות הבגרות.

עדכון מתכונת ההערכה

בשנת הלימודים התשס"ז עודכנה מתכונת ההערכה הארצית. ראמ"ה גיבשה את המתכונת החדשה בשיתוף עם הגורמים השונים במשרד החינוך ובהתייעצות עם מנהלי בתי ספר ועם מורים רבים. מתכונת זו נועדה לתת מענה מקצועי הולם בתחום המדידה וההערכה החינוכית לכל בעלי העניין במערכת החינוך: לבתי הספר ולגורמים השונים מחוצה להם.

המתכונת החדשה נועדה להשיא את היתרונות של מערכת ההערכה הנוכחית מתוך מענה לחסרונותיה, והיא מבוססת על העקרונות הבאים:

- הטמעת תרבות של "מדידה בשירות הלמידה" - מדידה המיועדת לתמוך בשיפור מתמיד של הלמידה, מתוך הלימה ליעדים הלימודיים ולחזון הבית-ספרי, בהתבסס על ההבנה שמבחינים אינם מטרה בפני עצמה, אלא כלי בשירות הלמידה.
- שילוב מושכל בין הערכה פנימית להערכה חיצונית, כמו גם בין

לשקול מתן חופש כזה לכל מורה בבית הספר. שיקולים של אחריותיות (accountability), שקיפות, מקצועיות, כלכליות, ובעיקר יכולת השוואה תקפה, מחייבים שחלק מהמדידה יהיה מרכזי, ויאפשר השוואות תקפות וניטור מערכתי לאורך שנים.

מתודולוגיה על קצה המזלג

שניים מהשימושים הנפוצים בציוני מבחנים ארציים הם דירוג ("טבלאות ליגה") והשוואה (ביטויים כגון "עלינו", "ירדנו", "השתפרנו"). אולם, דירוגים כאלה, כאשר הם נעשים ברמת בתי ספר בצורה לא אחראית יכולים להסב נזק רב. לא כל השוואה תקפה ובעלת ערך. למשל, האם יש משמעות להשוואת ציוניהם של ילדי סביון עם אלה של ילדי רהט? והאם ציון 90 בבחינה קלה השנה מלמד על שיפור לעומת ציון 75 בבחינה קשה אשתקד?

ראמ"ה פועלת להטמיע בקרב כל השותפים לתהליך החינוכי ובקרב הציבור את ההבנה שלדירוגים יש משמעות, אם בכלל, רק בקרב אוכלוסיות רלוונטיות, ושלשוואות על פני שנים יש ערך רק כאשר סולמות הציונים מכילים. כיוול נועד לנטרל את ההשפעה של קושי המבחן בשנה מסוימת.

ההשוואות בין שנה לשנה, הנערכות חדשים לבקרים בין ציוני המיצ"ב ובין ציוני הבגרות, אינן תקפות, שכן סולמות הציונים במבחנים אלה אינם



מיצ"ב פנימי – בכל אחד מתחומי הדעת, בשנים שלא תתקיים בהן בחינת מיצ"ב חיצונית, בית הספר יקיים מבחן מיצ"ב פנימי. בית הספר לא יידרש לדווח על תוצאות ההעברה העצמית לשום גורם חיצוני שהוא, והן יישארו פנימיות. המיצ"ב הפנימי מושתת על שילוב של שלושה מרכיבים: (1) בחינה ארצית חיצונית אובייקטיבית, שראמ"ה פיתחה בשיתוף הוועדות המקצועיות והמפמ"רים, בחינה בעלת איכויות פסיכומטריות של מהימנות ותוקף, המשקפת את תכנית הלימודים ואת הסטנדרטים של ידע והבנה שהתלמידים אמורים להגיע אליהם בכל תחום דעת; (2) בדיקה פנימית שיערוך צוות בית הספר (בסיוע מחוון המצורף לבחינה), המאפשרת להפיק משוב אישי וקבוצתי מהיר על מידת השליטה של התלמידים בכל תחום דעת; (3) השוואת הישגי התלמידים בבית הספר לנורמות חיצוניות (ארציות, מחוזיות, מגזריות). שיתקבלו מעיבוד בחינות המיצ"ב החיצוני בתחילת שנת הלימודים הבאה.

מבחנים בינלאומיים

בין שאר תפקידיה, ראמ"ה מופקדת על הפעלת המבחנים הבינלאומיים, שמדינות רבות מכל העולם משתתפות בהם. המבחנים הבינלאומיים מאפשרים להשוות בין הישגיהם של תלמידים ממדינות שונות בכמה תחומי דעת ובסוגיות חינוכיות שונות נוספות. מתוצאות המחקרים אפשר גם לערוך השוואה בין מגורים וקבוצות שונות באוכלוסייה בתוך כל מדינה שמשתתפת במחקר. הארגונים הבינלאומיים המפתחים את המבחנים הם מן המובילים בתחום ההערכה והמידה. המבחנים, המתורגמים לשפות השונות, נבנים בקפידה ורמת המהימנות והתוקף שלהם גבוהה. העברת המבחנים והשאלונים מתבצעת במדגם מייצג של כל מדינה, והציונים אינם מדווחים ברמת הכיתה או בית הספר, אלא ברמה הארצית בלבד. ישראל השתתפה בשנים האחרונות בסדרה של מבחנים בינלאומיים וביניהם: PISA, TIMSS, PIRLS, SITES.

תוצאות המחקרים מספקות מידע אמיתי ומהימן על מערכת החינוך בישראל בפרספקטיבה בינלאומית. למידע המתקבל מהמבחנים עשויה להיות חשיבות רבה עבור קובעי המדיניות אשר רוצים לעמוד על נקודות החולשה והחוזק של מערכת החינוך בישראל, מתוך השוואה אובייקטיבית למערכות חינוך אחרות בעולם. כמו כן, ההשתתפות במחקרים הבינלאומיים מעניקה לישראל הזדמנות לעמוד על גישות חדשות וערכניות בתחומי הדעת הנבדקים, ולבחון את תכניות הלימודים שלה לעומת הגדרתן במדינות אחרות בעולם. כך למשל, אותר הצורך לחזק את לימודי האוריינות במדעים, במתמטיקה ובשפה. המחקרים מלמדים גם על מודלים מוצלחים של חינוך במדינות שונות, באמצעות השוואה בין מדינות בעלות הישגים גבוהים למדינות בעלות הישגים נמוכים, ובחינת הקשר בין הישגי התלמידים לבין משתני רקע שונים (כגון השכלת הורים, מצב חברתי-כלכלי, יחס התלמיד למקצוע ועוד). כך למשל, העולם למד להכיר את מערכת החינוך המוצלחת של פינלנד, שמגיעה להישגים גבוהים ביותר במחקר הפיזה, בעיקר הודות לנורמות התרבותיות והחברתיות הנהוגות בה, שלוו ברפורמה המבוססת על העצמת בתי הספר.

אמצעי התקשורת נוטים להדגיש את המקום שכל מדינה הגיעה אליו, ולהשוות לדירוג בבחינות הקודמות. מדרג המדינות הופך לממצא העיקרי במבחנים הבינלאומיים. אולם, הערך העיקרי של מחקרים אלו טמון באפשרות לערוך השוואות ובריאותיות בתוך כל מדינה בנפרד, ולהתייחס להשגת היעדים בכל תחום דעת. בישראל, למשל, תוצאות המחקר מאפשרות השוואה בין הישגי התלמידים דוברי הערבית לבין הישגי עמיתיהם דוברי העברית, וכן השוואה בין תתי-קבוצות אחרות (למשל בני ובנות). המחקרים גם מומנים הזדמנות לעמוד על הישגיה

הערכה מעצבת להערכה מסכמת.

- ביזור מרבי של ההערכה, שיערך בסיועם של כלי הערכה מקצועיים שראמ"ה תספק לבתי הספר.
- העצמה של מנהלי בתי הספר והמורים.
- הפחתת הלחץ והפחתת הכמות של הבחינות החיצוניות.
- המתכונת החדשה כוללת ארבעה מרכיבים, שחלקם כבר מיושמים וחלקם עדיין לא – הערכה בית-ספרית פנימית; הערכה ארצית מדרגית; הערכה בית-ספרית בכלים חיצוניים (מיצ"ב), שרק את חלקה הקטן תבדוק ראמ"ה ("מיצ"ב חיצוני") ורובה המכריע ישמש את בית הספר בלבד ("מיצ"ב פנימי"). להלן פירוט המרכיבים:
- הערכה בית-ספרית פנימית: ראמ"ה תסייע לחיזוק ההערכה הפנימית המתקיימת באורח שוטף בבתי הספר, באמצעות העמדת מאגרי משימות ופריטים, "בחינות מדה", מבדקים דיאגנוסטיים, שאלונים וכלים נוספים אשר ילוו בהדרגה ובהכשרה של צוותי בית הספר.
- הערכה ארצית מדרגית: ייבנה משוב מדרגמי לניטור מגמות ארציות רב-שנתיות אשר יועבר למדגם ארצי מייצג, ויקיף מספר קטן של כיתות. המשוב הארצי יכלול שאלונים במגוון נושאים חינוכיים ומבחנים בתחומי דעת שונים, ואלה ייתנו כסיו רחב ומעמיק של תכניות הלימודים. המשוב ישמש אינדיקציה לקובעי המדיניות, לבחינת מידת הצלחתן של שיטות הוראה וחינוך שונות, לבחינת שינויים ברמת הפערים ועוד.
- הערכה בית-ספרית בכלים חיצוניים: במסגרת מאמר זה אתמקד בהתייחסות למערכת המיצ"ב בלבד.

המתכונת החדשה של המיצ"ב

המיצ"ב – "מדרי יעילות וצמיחה בית-ספרית" – הוא מערכת מדרגית בית-ספרית, המשמשת כלי עבודה מרכזי למנהל בית הספר וצוותו לבקרת תכנון התהליך הלימודי ולניצול המשאבים. נקודת המוצא המנחה את פיתוח המיצ"ב היא התפיסה שבית הספר הוא מכלול המורכב מחלקים רבים, שיש ביניהם יחסי גומלין. מדובר בארגון הכולל סביבה לימודית, תכניות לימודים, הישגים, תכניות לפיתוח מקצועי של הסגל, מערכות יחסים רבות (תלמידים-תלמידים, מורים-מורים, מורים-תלמידים, מורים-הורים) ועוד. המיצ"ב במתכונתו החדשה יחזור להתמקד ביעודו המקורי – מתן משוב בית-ספרי, כמפורט להלן:

- המיצ"ב יתקיים לקראת סוף שנת הלימודים, והבחינות יקיפו חומר שנלמד עד לאותה נקודת זמן (חומר הלימודים עשוי להיות מאותה שנת לימודים ומשנים קודמות; מפרטים מדויקים מופיעים באתר האינטרנט של ראמ"ה).
- המיצ"ב יקיף ארבעה תחומי דעת – שפת אם (עברית/ערבית), מתמטיקה, אנגלית, ומדע וטכנולוגיה – וילווה בשאלוני אקלים בית-ספרי, סביבה פדגוגית ועוד (להלן "שאלוני האקלים").
- הכיתות הנבחרות בכל ארבעת תחומי הדעת הן ה' רח'. בשפת אם תתקיים גם בחינה בכיתה ב'.
- כיוול הסולמות של ציוני המיצ"ב ייערך בדרך שתאפשר השוואה עתידית תקפה בין הציונים לאורך שנים. שנת התשס"ז תשמש שנת בסיס.

מיצ"ב חיצוני – בכל אחד מתחומי הדעת יתקיים מבחן חיצוני אחד בתקופה של ארבע שנים. המבחנים החיצוניים יועברו בשני מקבצים: כל שנה שנייה תתקיים בחינה בנוג אחר של מקצועות, לסירוגין. שאלוני האקלים הבית-ספרי ילוו כל העברה של מיצ"ב חיצוני. כתוצאה מכך, כל בית ספר יקבל אחת לשנתיים דוח שיכלול דיווח על ההישגים בשני מקצועות לימוד ודיווח על האקלים והסביבה הפדגוגית בבית הספר.

מהי הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך - ראמ"ה?

- העמדת ממצאים נתמכיינתונים וכלי ניתוח מדעיים לרשותם של מקבלי ההחלטות במערכת החינוך, לרשות חוקרים ובעלי עניין מהאקדמיה ולרשותו של כלל הציבור;
- סיוע בעיצוב מדיניות חינוך לאומית בהסתמך על ממצאים ועל עובדות.

פעילויות ראמ"ה

הנושאים הבאים ייכללו בשלבים בתחום אחריותה של ראמ"ה, והיא תטפל בהם מתוך שמירה על קשר הדוק עם האגפים השונים במשרד החינוך:

הנושא המוביל	דוגמאות לנושאי משנה
מבחנים בהיקף רחב, שאלונים וסקרים	פיתוח מבדקי אוריינות ומיומנויות יסוד; מבחני מיצ"ב, מבחני תכנית החומש ומבחני החמ"ד; מבחנים בינלאומיים; שאלוני בחינות הבגרות; מבחנים לאוכלוסיות מיוחדות; מבחנים, מבדקים ושאלונים שיוגדרו מעת לעת.
מדידה והערכה מעצבת בשירות הלמידה	בניית מאגרי משימות; בניית כלים למדידה מעצבת לשירות המורה.
מחקר ופיתוח	פיתוח מתודולוגיות וכלים סטטיסטיים לשיפור התהליכים של בניית הבחינות וצינון; פיתוח מאגר ממוחשב של כלי הערכה מגוונים.
דיווח לציבור והעמדת מאגרי מידע ונתונים לרשותו	פרסום דוח שנתי; העמדת מאגרי נתונים ומאגרי מידע ארציים לרשות הציבור וקהל החוקרים.
הנחיית המערכת בנוגע להשתלמויות והדרכתה בתחום של הערכה ומדידה	תכנון הכשרה בנושאי הערכה ומדידה של רכזי הערכה בית-ספריים, מורים ומנהלים ובעלי תפקידים במחוזות וברשויות.
הערכת פרויקטים והתערבויות חינוכיות	הערכת האפקטיביות של פרויקטים בעלי היקף ארצי, כגון תכנית החומש במגזר הערבי, הוראת שפה בקרב עולים, חינוך מיוחד, רפורמה בחינוך ועוד.

ראמ"ה רואה בבתי הספר, במורים ובמנהלים, את הלקוחות העיקריים של שירותיה. היא מקיימת קשר שוטף עם "השדה" באמצעות פורומים באינטרנט, ומפעילה "צוות שטח", המיועד לתת לה משוב מדי ושוטף על פעולותיה.

<http://rama.education.gov.il>

פרטים נוספים אפשר למצוא באתר ראמ"ה:



הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) היא הגוף המוביל והמנחה המקצועי של מערכת החינוך בתחומי המדידה וההערכה. הרשות היא גורם מקצועי, אוניברסיטאי ובלתי תלוי, המשרת את כל בעלי העניין במערכת החינוך ומחוצה לה. כדי להבטיח שראמ"ה תוכל למלא את ייעודה, הוענק לה מעמד של רשות עצמאית פנים-ממשלתית. ראמ"ה היא יחידת סמך מתוגברת במשרד החינוך, ומדווחת ישירות לשרת החינוך. פעילותה תועגן בחוק ראמ"ה.

חזון

ראמ"ה מאמינה כי תהליכי מדידה והערכה אפקטיביים מסייעים לשיפור החינוך: באיתור פערים בין הרצוי למצוי, בשאיפה לשיפור מתמיד, בקידום מצוינות, בטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים ובקידום אוכלוסיות חלשות.

מדידה והערכה הם אמצעי ולא מטרה, והם אמורים להיות חלק מתהליך רציף. ראמ"ה תפעל להטמיע את העיקרון של "מדידה בשירות הלמידה": תפיסה המדגישה את ההלימה ואת המשוב החוזר הנדרשים בין תוכני הלימוד לסטנדרטים, לשיטות ההוראה, ולמדידה. "מדידה בשירות הלמידה" היא תפיסה כוללת, הרוגלת בשילוב הערכה פנימית של בתי הספר עם הערכה חיצונית, וכן בשילוב של הערכה המסכמת את הישגי התלמידים עם הערכה מעצבת, המסייעת ומקדמת את ההוראה.

בהיותה חלק ממערכת החינוך, ראמ"ה רואה חשיבות רבה בקיום קשר שוטף ובלתי אמצעי עם מנהלים, עם מורים ועם הורים. ראמ"ה נמצאת באינטראקציה מתמדת עם מטה משרד החינוך ועם המחוזות והרשויות, כדי להיות קשובה לצרכים ומעורה בתהליכים, וכדי לתרום ליישום הממצאים. ראמ"ה היא גורם אמין, רלוונטי, מקצועי ואוניברסיטאי, והיא פועלת למען ביסוס מעמדה. היא תבצע את המדידה ואת ההערכה ותדווח על כך בהגיונות ובדייקנות, בלא חשש או העדפה.

ייעודה של ראמ"ה

ייעודה של הרשות הוא לתרום לשיפור מערכת החינוך באמצעות:

- העמדת מערך מדידה והערכה אפקטיבי שהוא חלק בלתי נפרד מהתהליך הלימודי;
- פיתוח מגוון כלי הערכה לניטור שוטף של התפתחות מערכת החינוך ולהערכת התקדמותן של תכניות חינוכיות;
- הנחיה מקצועית והדרכה של כל העוסקים במדידה ובהערכה במערכת החינוך;

אחד או "מסקנה כוללת" אחת, היכולים לסכם תהליכים חינוכיים מורכבים, ברמת הפרט וברמת המערכת. ראמ"ה רואה את ייעודה העיקרי בסיוע למערכת החינוך להשתפר באמצעות שימוש מושכל במדידה ובהערכה. המושג "מדידה בשירות למידה" אינו סיממה בלבד – ראמ"ה רואה בו את ההצדקה לקיומה. את ההד הזו אני מבקשת להשמיע בהד החינוך.



פרופ' מיכל בלר היא מנכ"ל ראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך

של ישראל לאורך זמן, בזכות מחזוריותם (הם מתקיימים במתכונת רומה אחת לשלוש עד חמש שנים, ושומרים על כיול טולם הצינונים ממחקר אחד למשנהו). פרטים נוספים על כל אחד ממבחנים אלה אפשר למצוא באתרי המבחנים ובאתר ראמ"ה.

השורה התחתונה

ראמ"ה מבקשת להעביר את המסר שאין "שורה תחתונה" פשוטה בתחום המדידה וההערכה – אין בנמצא, ולא יכול שיהיו, "מספר קסם"



הערכת המונים: סיכונים וסיכויים

מבחנים ארציים הם כלי רב-עוצמה, לטוב ולרע. הם יכולים להגביר את יעילות הלמידה ולעזור בתכנון בית הספר, אך הם יוצרים גם תופעות שליליות כמו העתקות, הדרת תלמידים חלשים וחרדות בקרב מורים ותלמידים. **ד"ר פאדיה נאסר-אבו אלהיג'א** עורכת מאזן

מהם הסיכויים והסיכונים הטמונים בהערכה בהיקף רחב? וכיצד אפשר להשפיע עליהם? ברור שאין תשובה קצרה, ישירה או קלה לשאלות אלה, ולכן ההתייחסות בפסקאות הבאות מספקת להן תשובה חלקית בלבד.

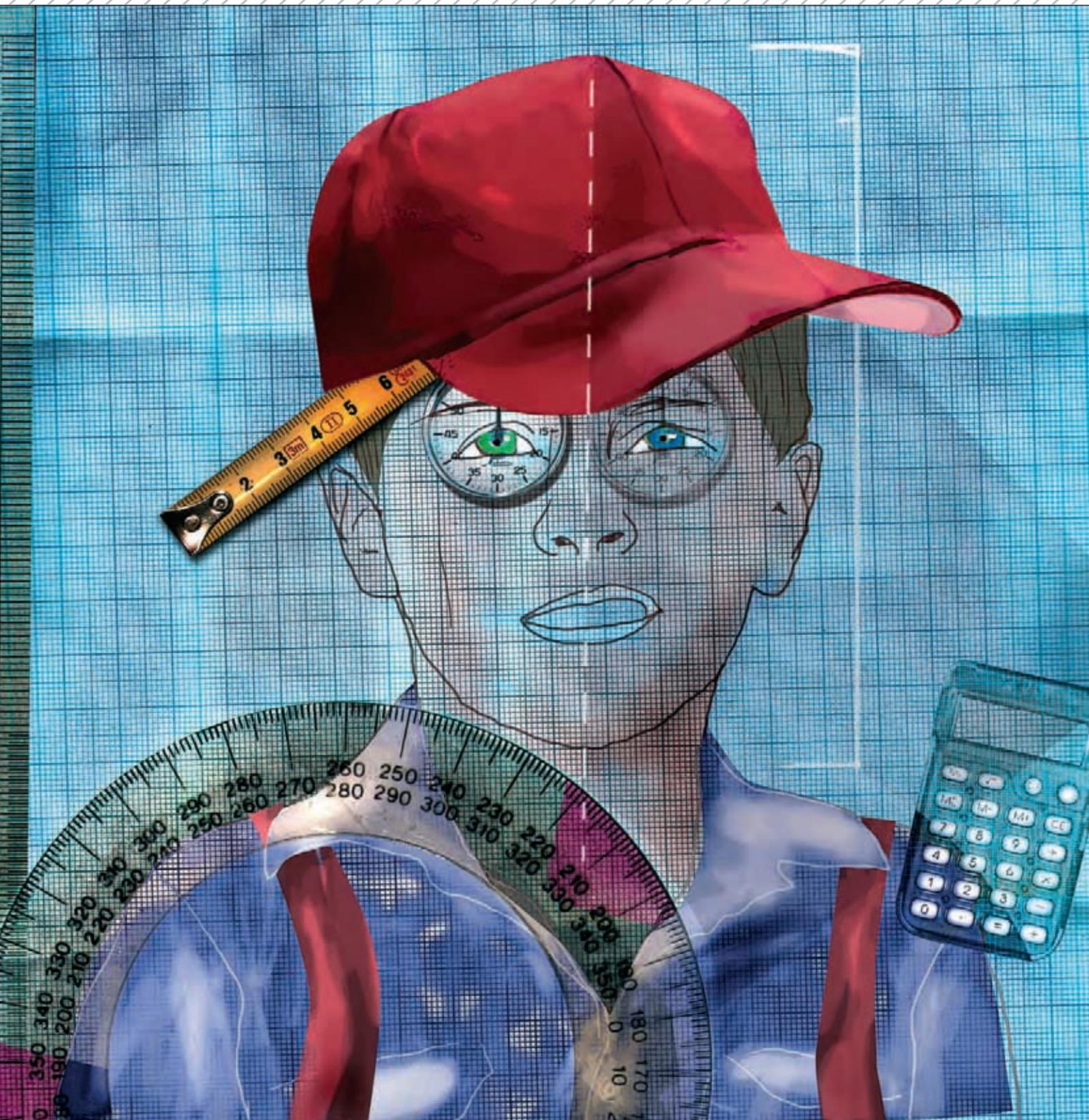
מפת דרכים לתכנון העתיד

להערכת לומדים בקנה מידה רחב, כאשר נעשה בה שימוש ראוי, השלכות חיוביות עבור תלמידים, מורים, מנהלים, מקבלי החלטות והורים. באשר לתלמידים, ההערכה משפיעה על למידתם בדרכים מגוונות. הערכה מאבחנת הישגים לימודיים נמוכים מהצפוי, מספקת מידע על אודות הידע של התלמידים ומיקומם יחסית לאחרים, מאותתת על דברים שחשוב ללמוד, מעריכה לומדים בקנה מידה רחב ומניעה תלמידים רבים לעבוד קשה יותר, חכם יותר ויעיל יותר.

להערכת לומדים בקנה מידה רחב אפקטים חיוביים פוטנציאליים גם עבור מורים. התוצאות של הערכה מסוג זה מספקות למורים מידע חשוב, שיכול לסייע להם לזהות את נקודות החוזק ונקודות התורפה של התלמידים ושל תכנית הלימודים. כמו כן, המורים יכולים להשתמש בתוצאות כדי לשפר את אבחון התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים ולגייס יותר משאבים עבור תלמידים נזקקים. פירוש מתאים ושימוש נאות בתוצאות ההערכה עשויים לדרבן מורים לעבוד קשה יותר, חכם יותר ויעיל יותר, ולבחור בצורה מושכלת תכניות לימוד ושיטות הוראה המתאימות יותר לצורכי תלמידיהם. בנוסף, הפקת מידע מועיל מההערכה גורמת למורים להתאים את ההוראה לסטנדרטים ומעודדת אותם להתפתח מקצועית, לשתף פעולה ביניהם ולפעול כצוות במטרה לשפר את ההוראה

הערכת לומדים ממלאת תפקיד מרכזי בקביעת איכות הלמידה, והתפיסה הגורסת כי מה שחשוב להעריך קובע במידה רבה את מה שחשוב ללמד, רווחת בקרב מורים ואנשי חינוך. האמונה בכוח ההערכה להוביל רפורמות חינוכיות, להניע את המורים ללמד טוב יותר, את התלמידים ללמוד טוב יותר ואת בתי הספר לתפקד בצורה אפקטיבית יותר, מנחה את מדיניות ההערכה של מערכת החינוך בארץ (למשל, מבחני המיצ"ב) ושל מערכות חינוך במדינות רבות בעולם (למשל, מבחני NAEP בארצות הברית). לצד השימוש האפקטיבי בתוצאות ההערכה וההשתמעויות החיוביות שלהן עבור מורים, מנהלים, הורים ומקבלי החלטות, נתונים מראים שפרשנות מוטעית ושימוש לא ראוי בתוצאות אלה עלולים להניב תוצרים לא רצויים ולהשפיע באופן שלילי על המעורבים בהוראה ובלמידה. בספרה *Toxic Testing: It's Time to Reflect upon Our Current Testing Practices*, כותבת בטסי גונזלמן: "חוסר ההבנה של פעולות ההערכה מייצר תנאים רעילים בקרב כל מי שמושפע מציונים: תלמידים, מורים, מנהלים, כלל המערכת הבית ספרית והקהילה" (Gunzelmann, 2005, עמ' 215).

התומכים בשיטה של הערכה בהיקף רחב (large scale assessment) באמצעות מבחנים מאמינים שהיא ממלאת תפקיד חשוב בעיצוב התוצרים של מערכות חינוך. יתרה מזו, בקרב אוכלוסיות גדולות יחסית קל יותר להעביר מבחנים בהיקף רחב בהשוואה לצורות הערכה אחרות. המבחנים נחשבים גם לכלי מדידה מדעיים, המניבים נתונים כמותיים מהימנים ואובייקטיביים על הישגים, יכולות ומיומנויות התלמיד.



איור: אפרת בלוסטקי

תלמידים בעלי הישגים נמוכים נשלחו לאולם ההתעמלות לצפות בסרט בזמן שעמיתיהם ענו על המבחן



לתוצאותיה, עלולה לטמון בחובה אפקטים שליליים, כגון עצבנות וחרדה. הכישלון במבחן גורם לרבים מהתלמידים לאבד את ביטחונם והערכתם העצמית, וכתוצאה מכך הם מפתחים עמדות ותחושות שליליות כלפי המקצוע שבו הם מוערכים. בהתייחסו למה שהוא כינה "משבר ההערכה", טען סטיגנס (Stiggins, 2002) כי המבחנים בקנה מידה רחב (או המבחנים הסטנדרטיים), שהונהגו בארצות הברית כדי לא להשאיר שום ילד מאחור (No Child Left Behind) כביכול, גורמים לחלק לא מבוטל מאוכלוסיית התלמידים להישאר מאחור, כיוון שהמבחנים גורמים לרבים מהם להרים ידיים בייאוש – השפעה הפוכה מזו שהתכוונו אליה מקבלי החלטות, ומנוגרת לערכי השוויון וההוגנות העומדים בבסיס פעולות ההערכה. אפקט שלילי נוסף של הערכה בהיקף רחב קשור לשיטת חישוב הציון. כיוון שהציונים במבחנים אלה מעוגנים בנורמות, התלמידים הופכים לתחרותיים יותר ומפתחים נטייה לעבוד יותר לקראת השגה של מטרות ביצוע ופחות לקראת השגה של מטרות (למידה). כך, השגת ציון גבוה, ולא למידה והישגים, הופכת ליעד החשוב ביותר. חלק מהתלמידים עלולים אפילו לרמות ולהעתיק כדי להעלות את הציונים שלהם.

אם תוצאות ההערכה באמצעות מבחנים בקנה מידה רחב משמשות כלי לאחרייות, ובעיקר כאשר הן כרוכות בתגמולים ובעונשים ועל המורים מוטלת האחריות לציוני תלמידיהם, סביר להניח שהמורים ימצאו דרכים להעלות את הציונים, בלי שיגבירו, בהכרח, את הלמידה של התלמידים. יתר על כן, טווח היעדים הקוריקולריים והפעולות עלול להצטמצם, כיוון שזמן רב מוקדש להכנה למבחנים על חשבון ההוראה וההתקדמות בחומר. כתוצאה מכך נוצרת תופעה שמחנכים וחוקרים מכנים "הצרת תכנית הלימודים". מורים עלולים להתמקד יותר בתוכן הספציפי של המבחן ובהכנה לא ראויה למבחן, ופחות בסטנדרטים של תכנית הלימודים. האפקט השלילי של המבחנים בקנה מידה רחב בא לידי ביטוי גם בשיטות ההוראה, שמחקות את המבחן ומתמקדות בצורה ובתוכן כמה שנבחן, גם אם

שלהם. המורים גם יכולים להשתמש בתוצאות ההערכה באופן אפקטיבי, כבסיס לשינויים בפעולות ההוראה, וכתוצאה מכך להגביר את הלמידה ואת הישגים של התלמידים.

מנהלים יכולים להשתמש בתוצאות ההערכה כדי לבדוק את המדיניות הבית ספרית הקשורה לתכנית הלימודים ולהוראה, וכתוצאה מכך לבצע שינויים במדיניות בית הספר במטרה להגביר את האפקטיביות שלו. מנהלים יכולים להשתמש בתוצאות ההערכה גם לשם הקצאת המשאבים הדרושים לשיפור הלמידה של התלמידים (כגון שיעורים אחרי שעות

כיוון שהציונים במבחנים אלה מעוגנים בנורמות, התלמידים הופכים לתחרותיים יותר ומפתחים נטייה לעבוד יותר לקראת השגה של מטרות ביצוע ופחות לקראת השגה של מטרות שליטה (למידה). כך, השגת ציון גבוה, ולא למידה והישגים, הופכת ליעד החשוב ביותר

הלימודים לתלמידים נזקקים, התפתחות מקצועית של מורים ושיפור טכנולוגיות ההוראה).

תוצאות ההערכה יכולות לסייע למקבלי החלטות לשפוט את מידת האפקטיביות של המדיניות החינוכית ולשפר את יכולתם לפקח על יישום תכניות הלימוד ועל איכות הביצוע של בתי הספר. פירוש נאות של תוצאות ההערכה מאפשר הקצאה מושכלת וטובה יותר של המשאבים החינוכיים הלאומיים ומאפשר ייעוד משאבים לבתי ספר נזקקים או בתי ספר במצוקה, לפיתוח תכניות לאוכלוסיות תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, לשיפור התכניות להכשרת מורים ולקידום התפתחות מקצועית של מורים. כלומר, תוצאות ההערכה יכולות לשמש בסיס ראוי לקבלת החלטות ומפת דרכים לתכנון עתיד החינוך.

לבסוף, לתוצאות ההערכה עשויה להיות השפעה חיובית על ההורים. השפעה חיובית זו יכולה להשתקף במעורבות מוגברת של הורים בחינוך ובעידוד הילדים להשקיע מאמץ רב יותר בלימודים. במישור אחר, תוצאות ההערכה עשויות להניע הורים להפעיל יותר לחץ בכיוון של בתי ספר אפקטיביים.

רמאויות והאשמת הקרבן

קורה שתוצאות ההערכה בקנה מידה רחב מפורשות שלא כהלכה ולא אחת נעשה בהן שימוש לא מתאים. לעתים זה קורה כאשר החלטות גורליות נקבעות על סמך תוצאות הערכה זו בלבד, ולעתים כתוצאה מהכנה מוגבלת של מושגי המדידה והמושגים הסטטיסטיים. הבנה שגויה ושימוש לא מתאים בתוצאות ההערכה עלולים לגרום להשתמעויות שליליות עבור המעורבים ברמות השונות של מערכת החינוך. עבור תלמידים רבים, הערכה, במיוחד כאשר החלטות גורליות נקשרות

הספרות מספקת ראיות משכנעות שלמורים חסרה הכשרה מתאימה בהערכה חינוכית, מה שגורם להם לפרש בצורה שגויה את התוצאות של מבחנים בקנה מידה רחב או להתעלם מהן לחלוטין

פרוצדורות המבחן אינן משקפות בהכרח פעולה הוראתית טובה. יתרה מזו, במחקרים אחרים העלייה בציונים יוחסה לרמאות ולהכנה אינטנסיבית מצד המורים לקראת הבחינה, ולא לעלייה אמיתית בהישגים. הערכה בקנה מידה רחב עלולה גם להיות מקור לחרדה ולמתח עבור חלק מהמורים, במיוחד כאשר מורים שתלמידיהם מגיעים להישגים גבוהים מתוגמלים, ואילו מורים שתלמידיהם מגיעים להישגים נמוכים – נענשים.

ברומה למורים, גם הלחץ שהמנהלים חשים כתוצאה מהטלת האחריות לציוני התלמידים עליהם, גורם לרבים מהם לאמץ מדיניות המכוונת להעלאת ציונים, בלא מחויבות להגברת הלמידה. במסגרת מדיניות

הערכה בקנה מידה רחב עלולה גם להיות מקור לחרדה ולמתח עבור חלק מהמורים, במיוחד כאשר מורים שתלמידיהם מגיעים להישגים גבוהים מתוגמלים, ואילו מורים שתלמידיהם מגיעים להישגים נמוכים - נענשים

פעולות מתאימות שיבטיחו שימוש נאות בתוצאות ההערכה ובהשגת המטרות שהיא באה לשרת.

תחום חשוב במיוחד להגברת הסיכויים ולצמצום הסיכונים הטמונים בהערכה בהיקף רחב, נוגע להכשרה ולהתפתחות מקצועית של מורים בנושא הערכה חינוכית. השימוש בהערכה באמצעות מבחנים חיצוניים בקנה מידה רחב מוצדק, לפחות חלקית, על רקע האיכות הבעייתית של הערכת המורים בכיתה. אחת הטענות הירועות גורסת כי התוצאות המופקות ממבחנים שנבנו על ידי מורים אינן מדויקות ואינן יכולות לשמש בסיס לקבלת החלטות. יתר על כן, הספרות מספקת ראיות משכנעות שלמורים חסרה הכשרה מתאימה בהערכה חינוכית, מה שגורם להם לפרש בצורה שגויה את התוצאות של מבחנים בקנה מידה רחב או להתעלם מהן לחלוטין. לכן, על הסמכויות החינוכיות לספק למורים (חדשים כוותיקים) הזדמנויות לרכוש ולפתח מיומנויות הערכה. מחקרים קודמים מראים שרכישת מיומנויות הערכה מביאה לשיפור פעולות ההערכה של המורים בכיתה, וכתוצאה מכך עולה הסבירות לשיפור ההישגים גם במבחנים בקנה מידה רחב. חוקרים רבים הזהירו מהפיתוי לייבא וליישם תכנית הערכה מוכנה מראש בלא התייעצות אינטנסיבית עם המורים. שיתוף מורים בקבלת החלטות הנוגעות להערכה בקנה מידה רחב עשוי לווסת את הכוח שיש להערכה מסוג זה, לתרום להעצמת המורים ולשפר את הסיכוי לשימוש ראוי של המורים בתוצאות ההערכה.

ד"ר פאריה נאסר'אבו אלהיג'א היא מרצה בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב

זו המנהלים נוקטים פעולות כגון הוספת שעות הוראה להכנה לבחינה והעברת מורים "מוצלחים" מהוראה בכיתות שלא נבחנות לכיתות נבחנות. במקרים קיצוניים, תלמידים שהישגיהם נמוכים לא מורשים להשתתף בבחינה כדי שלא יפגעו בציון הממוצע של בית הספר. בספרה The Power of Tests, of Tests, התייחסה שוהמי (Shohamy, 2001) לכוח של המבחנים לעורר התנהגות לא הוגנת ולא אתית מצד מנהלי בתי הספר. באחת הדוגמאות שהיא הציגה, נשלחו תלמידים בעלי הישגים נמוכים לאולם ההתעמלות לצפות בסרט בזמן שעמיתיהם ענו על המבחן. דוגמאות מסוג זה ממחישות איך הציונים מקבלים עדיפות ראשונה ובאים על חשבון הראגה לרווחת התלמידים החלשים. כתוצאה מכך, תלמידים אלה דיווחו על רגשות שליליים כגון בושה, ניתוק מבית הספר ועמדות שליליות כלפי המבחן ובית הספר כאחד. זאת ועוד, בעקבות הנהגת מבחנים חיצוניים בקנה מידה רחב, מקצים מנהלים משאבים לנושאי המבחנים על חשבון נושאים אחרים, בנוסף למשאבים שהם מבזבזים על הכנה למבחנים.

מקבלי ההחלטות עלולים לעשות שימוש לרעה בתוצאות ההערכה. תופעה זו נובעת, לפחות בחלקה, ממידע מטעה שנגזר מהציונים ומוביל לקבלת החלטות לא אופטימליות. כמו כן, קשירת תגמולים וסנקציות לציוני המבחן ודירוג יחידים ובתי ספר על פי ציוני המבחן מחזקים בקרב מקבלי ההחלטות את תופעת "האשמת הקרבן". מורים ומנהלים בבתי ספר שרמת הישגיהם נמוכה מואשמים בכישלון התלמידים שלהם. ביסוס החלטות על ציונים ממבחן יחיד והאשמת בעלי ההישגים הנמוכים בכישלון שלהם משקפים ראייה פשטנית של החינוך ושל מטרותיו בעיני מקבלי ההחלטות. פן נוסף לשימוש מטעה בתוצאות המבחנים מצד מקבלי ההחלטות ניכר בשימוש בתוצאות להענקת לגיטימיות להחלטות שהם כבר קיבלו או שהם מעוניינים לקבל.

להורים תפקיד חשוב בחינוך ילדיהם, ולכן הם פגיעים להשפעה השלילית של תוצאות המבחן. אם לתוצאות המבחן השתמעויות גורליות עבור הילד, ההורים יפנו את המוקד שלהם משיפור הלמידה לכיוון העלאת הציונים, כי מה שחשוב הוא הציון. הורים בעלי יכולת ישקיעו בשיעורים פרטיים לילדיהם ואף יעבירו אותם לבתי ספר בעלי הישגים גבוהים. יתרה מזו, סביר להניח שהאופי ההשוואתי של הערכה בקנה מידה רחב יביא ליצירת תחושה של חוסר הוגנות בקרב הורים של תלמידים מקבוצות מיעוט ושכבות דלות הכנסה. הורים אלה עלולים לאבד את האמון במערכת החינוך ולפתח עמדות שליליות כלפי משמעות ההחלטות המבוססות על הערכה בקנה מידה רחב.

להכשיר מורים להערכה

גורמים שונים עשויים להשפיע על אופן השימוש בתוצאות ההערכה, וכתוצאה מכך על השתמעויות שימושים אלה. החשובים ביותר הם הגורמים הקשורים במאפייני משימות ההערכה (תוכן, פורמט ורמה), ציוני המבחן (מהימנות, תקיפות ושימושיות) ויכולת המורים, המנהלים ומקבלי ההחלטות לפרש בצורה מתאימה את התוצאות. כדי להגביר את התועלת של הערכה בקנה מידה רחב ולצמצם את החסרונות שלה צריך לנקוט

מקורות:

- Gunzelmann, A.B. (2005). 'Toxic Testing: It's Time to Reflect upon Our Current Testing Practices,' Educational Horizon 83 (3), pp. 212-220.
- Shohamy, E. (2001). The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses of Language Tests. Harlow, England: Pearson Education.
- Stiggins, J.R. (2002). 'Assessment Crisis: The Absence of Assessment for Learning,' Phi Delta Kappan. Retrieved April 29, 2007 from: <https://www.pdkintl.org/kappan/k0206sti.htm>

אל תחמיצו את
הגליון הבא, אל
תגידו "לא ידעתי..."

עשו עכשיו מנוי
03-6922939

"שר ההיסטוריה המרושע לקח לנו את
המסגרות שהעניקו לנו שייכות וזהות ונתן
לנו כמות שאיננו יודעים מה לעשות אתה
של חופש בחירה בין אפשרויות"

פרופ' רוני אבירם
הד החינוך, אפריל 2007

הד החינוך

אל המאה ה-21



הערכה לשם למידה

הערכה לשם למידה היא מעשה מורכב, הכרוך בחמישה מהלכים, בתרבות הערכה ובהקשר בית-ספרי. פרופ' מנוחה בירנבוים מתארת את המרכיבים הללו, החיוניים ללמידה ולצמיחה, ומנתחת אותם. לקרוא ולבצע

למידה השוטף, אלא שיש לה במקרים רבים גם השפעות שליליות. אלה כוללות, בין השאר, צמצום בהיקף תכנית הלימודים הנלמדת בפועל בשל מיקוד בחומר הבחינה, תיוג תלמידים, וכן פגיעה במוטיבציה שלהם ושל מוריהם להעמקה בלמידה ובהוראה – פגיעה שנובעת מן הלחץ להפגין שיפור בהישגים, מה שאף פוגע לעתים בטוהר הבחינות (Crooks, 2006). גם הערכה שמבצע המורה בסיום תהליך ההוראה של נושא או יחידת לימוד (דהיינו, הערכה פנימית מסכמת), אינה יעילה די הצורך לשיפור הלמידה (Stiggins, 2005). לעומת זאת, ממצאי מחקרים מראים שתהליך הל"ל מיטבי (כפי שאופיין בהמשך) מעלה את הישגי הלומדים במבחנים החיצוניים יותר מהערכה מסכמת, גם כשהיא נערכת בתכיפות, וכי עלייה זו ניכרת בעיקר אצל התלמידים החלשים (Black & Wiliam, 1998; Stiggins, 2005). יתר על כן, נמצא שתהליך הל"ל מיטבי מקדם מיומנויות חשיבה ופתרון בעיות (Black & Wiliam, 2006), מעלה את המוטיבציה ללמידה מעמיקה (Harlen, 2006), גורם

מ אמר זה עוסק בעקרונות ובמאפיינים של הערכה לשם למידה (assessment for learning) (להלן, הל"ל). הוא טוען שלאיכות הקהילה המקצועית הבית ספרית השפעה ישירה ועקיפה על איכות ההל"ל. בתהליך הערכה פורמלית! מסוג הל"ל אוספים ראיות על הלמידה באמצעות מגוון כלים ומפרשים אותן פירוש אינטגרטיבי. מפירוש זה מסיקים היכן מצוי הלומד בדרך להשגת יעדי ההוראה, ונוקטים את הצעדים המתאימים ביותר עבורו להתקדם להשגתם. הערכה כזאת יכולה להתבצע בשלבים שונים לאורך תהליך ההוראה-למידה (Stiggins, 2005). תפקיד מעצב זה של הערכה הפך לאחרונה משני לנוכח התעצמות הררישה לאחריותיות (accountability). האחריותיות ממקדת את תפקיד הערכה בהפקת מידע מסכם על הישגים לימודיים, מידע המאפשר השוואות מקומיות, ארציות ובינלאומיות. הערכה חיצונית מסוג זה, המתבצעת בדרך כלל אחת לשנה, לא רק שאינה מספקת מידע חיוני לעיצוב תהליך ההוראה-

איר: רות גילי

1 יש גם הערכה לא פורמלית לשם למידה, המתבצעת על בסיס שוטף באינטראקציות שהמורה מנהל עם תלמידיו. גם תהליך זה, כמו תהליך הערכה הפורמלית לשם למידה, כולל איסוף ראיות, פירושן ופעולה בעקבותיהן (ראו למשל, Primo & Furtak, 2004). במאמר זה אתייחס רק להערכה הפורמלית.





תנאי הכרחי להצלחתה של הערכה לשם למידה (ה"ל") הוא שיתוף התלמידים בתהליך ההערכה. ההנחה היא שתהליכי ההערכה הם תהליכים חברתיים, ולכן חייב להתקיים דיאלוג בין שני הצדדים המעורבים בהם - המורה והתלמידים

להל"ל הוא מאפשר ללמוד על מידת האפקטיביות של שיטת הערכה זו בשיפור הלמידה. להלן אציין מה מאפיין פרקטיקה מיטבית בכל אחד מחמשת השלבים במעגל ההל"ל.

1 הגדרת יעדי ההערכה: יעדי ההערכה נגזרים מיעדי תכנית הלימודים וממסגרתם של תחום הדעת ונמצאים, כאמור, בהלימה עם יעדי ההוראה. יעדי ההערכה צריכים להיות מנוסחים במונחים אופרטיביים, כלומר, לפרט מה הלומד אמור לדעת ולהיות מסוגל לעשות בעקבות ההוראה או ההתערבות. בנוסף לציון תכנים ומיומנויות, ניסוח היעדים צריך לשקף גם הבנה של מורכבות המהות שמעריכים וידע על התפתחות ההבנות של הלומדים (Pellegrino, Chudowsky & Glaser, 2001). את היעדים יש להציג ולהסביר לתלמידים ולדאוג שיפנימו אותם כדי שיכוונו את למידתם. בהקשרים מתאימים רצוי אף לשתף את הלומדים בקביעת היעדים.

2 פיתוח כלים לאיסוף ראיות: כלי ההערכה צריך להיבחר בהלימה ליעדי ההערכה, שכן הוא אמור לספק מידע על מידת השגתם. יש מגוון רחב של כלי הערכה שאפשר למקם על רצף שבין בחירת תגובה לבניית תגובה; ברצף זה נכללים פריטים סגורים שבהם הלומד צריך לבחור תשובה מבין אפשרויות נתונות; פריטים פתוחים הדורשים תשובה קצרה, או פריטים הדורשים תשובה ארוכה או חיבור; מטלות ביצוע; מטלות חקר; תלקיטים (portfolios); יומני תיעוד למידה ועוד.² אולם יש לזכור כי כלים שונים מתאימים למטרות שונות וללומדים שונים. לכן מן הראוי שהמורה יכיר את כל הכלים ויפעיל שיקול דעת מקצועי בבחירת הכלי (או מגוון הכלים) המתאים לכל מצב של הל"ל.

במידה שכלי ההערכה פתוח (כלומר, לא מאפשר צייון [הענקת ציון - scoring] אובייקטיבי) – חיבור, מטלת ביצוע או מטלת חקר, למשל – יש להכין מחוון (rubric) להערכה.⁴ המחוון כולל ממדים שלפיהם יוערכו הביצוע ופירוט אמות המידה (קריטריונים) הנכללות בכל אחד מהם, וכן תיאורי ביצועים ברמות שונות של איכות (benchmarks). מחוון הבנוי כהלכה מאפשר להתקרב לאובייקטיביות בהערכה ומשרת גם את הלומד במהלך ביצוע המטלה, כיוון שהוא מאפשר לו להעריך את ביצועו ולבחון את הפער בינו לבין ביצוע המשקף את השגת היעד. פרקטיקה טובה היא, כאמור, שיתוף התלמידים בפיתוח המחוון (הלפריך-אשורי, אורשר, זמיר, וגבע, 1999).

בפיתוח כלי ההערכה חשוב, אפוא, להקפיד על הלימה בין יעדי ההערכה, דרישות המטלה וממדי המחוון, כדי שיהיה אפשר להסיק מהביצוע על מצבו הלימודי של המוערך ועל הפער בינו לבין השגת היעד. כדי להעריך פער זה חשוב שההבנות של התלמיד יהיו שקופות וברורות

לשינוי עמדות והבנות של תלמידים ומורים בנוגע ללמידה עצמה ובנוגע להערכה (Black & Wiliam, 2006) ומשפר אסטרטגיות הכוונה עצמית בלמידה (James & Pedder, 2006; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

העקרונות של הערכה לשם למידה

כדי שתוצאות ההערכה יעצבו את ההוראה והלמידה, חייבת להיות הלימה בין יעדי תכנית הלימודים לבין יעדי ההוראה ויעדי ההערכה. יעדי תכנית הלימודים משקפים, בין השאר, את יעדי החינוך, אשר כיום, בעידן הידע, אחד המרכזיים שבהם הוא טיפוח לומד בעל הכוונה עצמית (self-regulated learner) (בירנבוים, יועד כ"ץ וקמרון, 2004). ההוראה המתאימה לצורך השגת יעדי זה היא הוראה המבוססת על העקרונות של אסכולת הלמידה הקונסטרוקטיביסטית, המדגישה את חלקו של הלומד עצמו בהבניית הידע. הוראה מסוג זה ממוקדת בלמידה והתלמיד פעיל בתהליך הבניית המשמעות. תפקיד המורה הוא לזמן אפשרויות להבניית הידע ולפקח על תהליך ההבנה (Biggs, 1999). במסגרת הוראה מסוג זה הלומד מועצם וכישוריו הקוגניטיביים, המטה-קוגניטיביים, החברתיים וכישוריו ניהול משאבי הלמידה שלו מטופחים כדי לאפשר לו לכוון את למידתו באופן עצמאי ולהשתתף באורה פעיל בלמידה שיתופית עם עמיתיו. ההערכה המתאימה להוראה מסוג זה מכונה בשם הכולל "הערכה חלופית". היא משתמשת במגוון כלים הדורשים ביצועי הבנה (Perkins & Blythe, 1994) [ראו להלן המדור "מחזיקים כיתה"], וכן מפעילה רפלקסיה על תהליך הלמידה, על אסטרטגיות הלמידה ועל תוצרי הלמידה (בירנבוים, 1997; Birenbaum, 2003). הל"ל מסוג זה מדגישה את שיתוף הלומד בשלבים השונים של תהליך ההערכה ואת חלקו בהערכת עמיתים ובהערכה עצמית – הערכות המתבססות על אמות מידה שמנוסחות "בגובה העיניים" שלו, ואשר לעתים הוא גם שותף בקביעתן (בירנבוים, 1997; בירנבוים וחוב, 2004).

תהליך מיטבי של הוראה לשם הבנה

תהליך מיטבי של הל"ל כולל חמישה שלבים: הגדרת יעדים (סימון המטרה); פיתוח כלים מתאימים לאיסוף ראיות על מיקומו של הלומד ביחס למטרה; איסוף הראיות; ניתוח ופירוש הראיות (אבחון הפער בין הרצוי למצוי); ונקיטת צעדים מתאימים לצמצום הפער ולהערכת יעילותם. מן הראוי לציין ששלושת השלבים הראשונים מתקיימים גם בהערכה מסכמת (המכונה "הערכה של הלמידה" – הש"ל); רק חלק ממהלכי השלב הרביעי דומים בשני סוגי ההערכות (הל"ל והש"ל), ואילו השלב החמישי ייחודי

2 פריטים אלה מכונים גם פריטים אובייקטיביים, שכן צייונם אינו מושפע מהמערך.
3 לפירוט סוגי הכלים ה"ל", ראו בירנבוים, 1997.
4 הסבר על סוגי מחוונים אפשר למצוא אצל בירנבוים, 1997; דוגמאות למחוונים להערכת ביצוע במטלות בתחומי דעת שונים אפשר למצוא אצל בירנבוים, 1999.
5 בדבר ההבחנה בין שני סוגי המטרות, ראו Ames, 1992.
6 במטלות מורכבות אפשר להעריך את המימונות ההערכה לפי אחת ההסכמה (הזהות) בציונים שנתנו שני מעריכים לאותן עבודות.
7 לפירוט ההיבטים והדרכים לאיסוף הראיות, ראו Birenbaum, 2007.

לרשום הערות ושאלות של תלמידים ולציין אירועים חריגים שקרו במהלך ההעברה של המטלה. לכל אלה עשויה להיות השפעה על תקפות הפרשנות של תוצאות ההערכה (Birenbaum, 2007).

4 פירוש הראיות (זיהוי הפער בין "הרצוי למצוי"): כדי להעריך אם יעדי ההערכה הושגו, ובאיזו מידה, יש לנתח את הראיות שנאספו ולפרשן בתשומת לב מרובה, לפי מסגרת פרשנות שהוגדרה מראש, בדרך שתאפשר הפקת משוב יעיל.

משוב הוא ליבת ההל"ל; מניתוח נתוני ההערכה אפשר להפיק משוב לשיפור הלמידה, ההוראה וההערכה. להלן אמנה מאפיינים של משוב איכותי ביחס לכל אחד מהיבטים אלה:

משוב איכותי

מאפייני משוב איכותי לשיפור הלמידה: המשוב צריך להתייחס להישגים הנוכחיים שבאו לידי ביטוי בביצוע המטלה, בהשוואה לרמה המצופה ממי שהשיג את היעד. משוב הניתן במסגרת המטפחת הכוונה עצמית בלמידה צריך לעזור ללומד לזהות בעצמו את הפער בין ביצועו לבין הביצוע המצופה, ולהשאיר בידיו את האחריות לתכנון פעולות התיקון וההתאמה הנדרשות, ולביצוען. רצוי לתת ללומד הזדמנות לדון עם עמיתיו כיצד לתקן כל נקודה הטעונה שיפור.

כדי שהמשוב יהיה יעיל הוא צריך להינתן סמוך ככל האפשר לביצוע, להיות מאבחן (דיאגנוסטי), כלומר, לא להסתפק בשיפוט נכונות או אי נכונות התשובה, אלא לכלול הסבר או רמז על מהות הבעיה שאובחנה, ולהיות קשור להזדמנויות לשיפור. עליו לעודד תגובה מושכלת מצד הלומד ולקדם מטרות למידה (עניין בחומר הלימוד), ולא מטרות הישג (עניין בציון).³ במתן המשוב חשוב לעודד את ההבנה ששגיאות הן חלק מתהליך הלימוד והן מספקות מקור לצמיחה (Black & Wiliam, 1998).

מחקרים הצביעו על כך שמשוב שהלומד עצמו מפיק יעיל יותר ממשוב שבא ממקור חיצוני (Black & Wiliam, 1998). נמצא שמשוב עצמי מקדם מוטיבציה פנימית ותחושת מסוגלות (Harlen, 2006), וכן כשיריות מטה-קוגניטיביות החיוניות להכוונה עצמית של הלמידה. השפעות דומות נמצאו גם למשוב שמספקים הלומדים לעמיתיהם (משוב עמיתי) (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

מאפייני משוב איכותי להכוונת ההוראה ולשיפורה: משוב על ביצוע הכיתה כולה ותתי-קבוצות מוגדרות בתוכה (למשל, קבוצות מגדר, עולים חדשים, תלמידים בעלי צרכים מיוחדים וכד') אמור לכונן את המשך ההוראה הנוכחית וכן לסייע בשיפור ההוראה של אותם נושאים בעתיד. משוב קבוצתי צריך למפות את ציוני הקבוצה או תתי-קבוצות ככל אחד מממדי המחזור. המיפוי צריך לכלול התפלגות שכיחויות של הציונים (מספר תלמידים בכל נקודת קבע) ככל אחד מממדי המחזור וכן רשימת קשיים שאובחנו. יש לנסות להבין את מקור הקושי מתוך ניתוח הביצועים עצמם, או באמצעות ראיונות רטרוספקטיביים עם הלומדים. השוואת המיפויים של תתי-קבוצות שונות עשויה להאיר דפוסים דיפרנציאליים של הבנות שגויות, נושא שיש להתייחס אליו בתכנון ההוראה המתקנת.

מאפייני משוב יעיל על איכות ההערכה: משוב על איכות ההערכה חשוב הן לצורך תיקוף ההיסקים (inferences) המתבססים על תוצאות ההערכה הנתונה והן לשם שיפור כלי ההערכה בעתיד. לשם כך חשוב לאסוף ראיות המתייחסות להיבטים הבאים: (א) ההלימה בין יעדי ההערכה, דרישות המטלה ומסגרת פרשנות הציונים (כפי שבאה לידי ביטוי במחזור); (ב) פרשנות הלומדים את דרישות המטלה; (ג) עמדות הלומדים כלפי ההערכה והמוטיבציה שלהם לביצוע המטלה; (ד) מידת הדיוק של ההערכה (מהימנות ההערכה); (ה) איכות המשוב לסוגיו השונים (ו) ההשפעות החיוביות והשליליות של ההערכה.⁷



אופקים חדשים בהערכה לשם למידה

במאמרה "הערכה לשם למידה ומאפייני תרבות בית-ספרית המעצימים אותה" בגיליון זה, מצביעה בירנבוים על מרכזיותה של הערכה לשם למידה (ה"ל") בקידום הלמידה ובשיפור ההוראה. אולם בפועל קשה ליישם ה"ל" בהיותה תהליך מורכב הדורש מהמורים זמן, ידע ומיומנויות שלרוב חסרים להם. ה"ל" במיטבה מחייבת כלים מקצועיים שפיתוחם הוא תהליך מורכב ותובעני, והציפייה שבסגרת עבודתם המורים יתפנו לפתח כלים כאלה איננה מעשית. בהיעדר כלים מקצועיים, החלטות על המשך ההוראה מתקבלות לא פעם על בסיס נתונים לא אמין, ובשל כך לא יביאו את השיפור המיוחל.

אופק - סביבה מתוקשבת להוראה-למידה הערכה מבית מט"ח יכול לסייע למורים לשפר את תהליכי ההערכה שלהם. אופק כולל מאגר עשיר של משימות הערכה מגוונות המותאמות לתכניות הלימודים ולסטנדרטים בחינוך לשוני, במדע וטכנולוגיה, במתמטיקה ובגיאוגרפיה בבית הספר היסודי. את המשימות פיתחו מומחים בתחומי הדעת ובהערכה, בליווי יועצים אקדמיים מהשורה הראשונה.

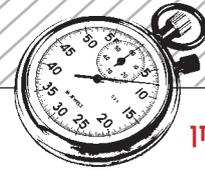
הסביבה המתוקשבת של אופק מאפשרת למורה לבצע תהליך הערכה בשלמותו - החל בתכנון ההערכה, עבור במעקב אחר התלמידים בביצוע משימות ההערכה ומתן משוב על ביצועיהם, וכלה בקבלת נתונים המשמשים בסיס לתכנון המשך ההוראה.

להרחבה: <http://ofek.cet.ac.il/halel>

טלי פרוינד

למורה ולעצמו. טקטיקות יעילות לשם הצפת ההבנות כוללות, בין השאר, בקשה לנימוק או הסבר התשובה, לרפלקסיה של תהליך הביצוע, למיפוי מושגים, להערכת פתרונות או הסברים נתונים, להצדקת טענות נתונות, להצעת מטפורות וכדומה. בד בבד, חשוב לעודד את המוטיבציה של התלמיד להשקיע מאמץ בביצוע. לשם כך על מטלות ההערכה להיות מעניינות ומאתגרות.

3 איסוף הראיות: יש להקפיד על בהירות ההוראות ולוודא שהתלמידים אכן הבינו כראוי את דרישות המטלה ומה צריך לכלול התוצר הסופי. בנוסף, חשוב לאסוף ראיות על בעיות וקשיים שהתעוררו במהלך הביצוע,



חשוב הניתן במסגרת המטפחת הכוונה עצמית בלמידה צריך לעזור ללומד לזהות בעצמו את הפער בין ביצועו לבין הביצוע המצופה, ולהשאיר בידיו את האחריות לתכנון פעולות התיקון וההתאמה הנדרשות, ולביצוע

בבסיס שיתוף כזה מונחות תפיסות למידה קונסטרוקטיביסטיות,⁸ אשר גורסות כי למידה כרוכה בהערכת מידע ובחינתו על ידי הלומד, עד שהוא מסוגל להציגו מנקודת מבט אישית מוסברת ומנומקת (Berry & Sahlberg, 1996; Säljö, 1979). תפיסות אלה רואות בלומדים חושבים בעלי יכולת להבין, להפעיל שיקול דעת ורפלקסיה על רעיונותיהם, ולהעריכם ולתקנם במידת הצורך. הלומד נתפס אפוא כפרשן, המעורב בבניית מידע על העולם. תפקיד המורה, לפי תפיסות אלה, הוא לשתף פעולה ולנסות להבין מה חושבים תלמידיו ואיך הגיעו לכך. תהליך הלמידה מבוסס לפיכך על דיאלוג – החלפת רעיונות והבנות בין המורה לבין הלומדים (Olson & Bruner, 1997).

כשתפיסות כאלה משותפות למורה ולתלמידים, הן תומכות בנטייה ללמידה מעמיקה (Entwistle, 1986), המתבטאת בתשוקה לדעת, בעיסוק בחקירה מתמשכת, בחתייה להשגת מטרות שליטה בחומר במקום מטרות הישג, בייחוס ערך למטלות הלימוד וההערכה, ובאמונה במסוגלות עצמית להתמודדות עמן. התלמידים מכירים בכך שביצוע המטלות דורש השקעת מאמץ רב, והם נכונים להשקיע את המאמץ הזה. בתרבות כזאת מרכיבים לעסוק בלמידה שיתופית מתוך הכרה בכך שהידע ממוצב (situated) ומבוזר בין משתתפיה (Brown, Collins, & Duguid, 1989), ומתפתחות בה נורמות של עזרה הדדית ושיתוף בידע; רפלקסיה ביקורתית הופכת הרגל חשיבה (טישמן, פרקינס וג'יי, 1996) ובאה לידי ביטוי בדיונים, בכיצוע מטלות ובמתן משובים. אווירת הכיתה מאופיינית ביחסי כבוד ואמון הדדי בין המורה לתלמידים ובינם לבין עצמם. נורמות של שקיפות והוגנות מסייעות בכך. אווירת הכיתה מאופיינת גם בפתיחות, המתבטאת, בין השאר, בנכונות מצד התלמידים לחשוף את מהלכי החשיבה והידע שלהם, מתוך תחושת ביטחון שאם יטעו לא יהיו לכך תוצאות שליליות, אלא להפך – הטעות תזמן הזדמנויות ללמידה ולצמיחה.

תרבות כיתה שאמונות, ערכים ונורמות כאלה מאפיינים אותה, מעודדת תלמידים לגלות אחריות ללמידתם ולהשתתף באורח פעיל בהכוונתה, ולצורך כך להתאמץ להפיק את המרב מההליכי ההל"ל.

תרומת ההקשר הבית-ספרי

מאפייני תרבות כיתה, כפי שצוינו לעיל, הם בבואה של תרבות ארגונית המכונה כיום בספרות החינוך "קהילה מקצועית בית ספרית" (School-based professional community – SBPC) (להלן, קמב"ס).⁹ יש הגדרות שונות לקמב"ס, אך לכולן משותפת ההתייחסות לקהילת למידה של מורי בית הספר, הממוקדת בלמידת התלמידים. חברי הקהילה

נקיטת צעדים לצמצום הפער והערכת יעילותם שלב זה, הסוגר את מעגל ההל"ל, מייחד, כאמור, הערכה זו מהערכה מסכמת (השל"ל) ומאפשר לעמוד על האפקטיביות של ההערכה לשיפור הלמידה. על סמך פירוש הראיות ברמת התלמיד וההכללות ברמת הכיתה, ובהסתמך על הראיות בהקשר לאיכות ההערכה, יש להחליט החלטות אופרטיביות כיצד לעזור לכל אחד מהלומדים להגיע ליעד מהמקום שהוא נמצא בו. במידה שהתלמיד היה שותף להערכה והעריך את ביצועיו, יש לקיים עמו פגישה שתתמקד בדיאלוג רפלקטיבי. דבר זה יוביל להצבת יעדים מתאימים המכוונים לצמצום הפער ולקידום הלמידה. את ההחלטות שהתקבלו יש לבצע ולהעריך את יעילותן. כלומר, יש לאסוף ראיות חדשות לכך שההערכות ההוראתיות המכוונות לצמצום הפער שהתגלה בשלב ההערכה הקודם (השלב הרביעי), אכן נשאה פרי.

חשוב לציין כי הקפדה על איכותו של כל אחד משלבי ההל"ל שצוינו לעיל עדיין אינה מבטיחה את יעילות ההל"ל בהשגחת הלמידה, שכן יש חשיבות רבה לתרבות הכיתה שמהלכי ההל"ל מיושמים בה – לאמונות, לערכים ולנורמות המאפיינים אותה. להלן אתייחס למאפייני התרבות המרכזיים.

מאפייני תרבות כיתה התורמים להצלחת ההל"ל

תנאי הכרחי להצלחת ההל"ל הוא שיתוף התלמידים בתהליך ההערכה (בירנבוים, 1997). ההנחה היא שתהליכי ההערכה הם תהליכים חברתיים (Black & Wiliam, 1998), ולכן חייב להתקיים דיאלוג בין שני הצדדים המעורבים בהם – המורה והתלמידים. כדי לאפשר דיאלוג פורה שני הצדדים חייבים להיות מודעים היטב ליעדי ההערכה ולמטרותיה, להכיר בחשיבותם, וכן להכיר בערכה של ההל"ל לשיפור הלמידה. כמו כן, על כל אחד מהצדדים להבין את תפקידו ואת תפקיד הצד השני בתהליך ההל"ל. כאמור, בסביבה החותרת לטיפוח הכוונה עצמית בלמידה, תפקיד המורה לסייע לתלמיד להפיק בעצמו את המידע ההערכתי בדבר הפער בין ביצועו לבין ביצוע המשקף את השגת היעד. אפשר לעשות זאת דרך עידוד הערכה עצמית והערכת עצמיתם. כדי לאפשר ביצוע הערכות אלה כראוי, על המורה והתלמידים לשתף פעולה בחשיבה על ממדי ההערכה ואמות המידה שלהם ולבנות יחד את המחוננים באופן שיביהירו כיצד נראה ביצוע בנקודות ציון שונות לאורך הדרך להשגת היעד.

נשאלת אפוא השאלה, מהם מאפייני תרבות כיתה המעודדים שיתוף אמיתי ופורה של התלמידים בתהליך ההערכה?

8 להרחבה בנושא, ראו בירנבוים וחוב' 2004, יחידה 3.
9 בספרות הניהול העסקי, תרבות ארגונית מסוג זה מכונה "ארגון לומד" (סג'ו, 1998).
10 מחקר פעולה מתחיל בהערכת מצב קיים על סמך איסוף נתונים ראשוני לשם מיקוד בבעיה, בתופעה או בהיבט מסוים; בהמשך מועלות שאלות הקשורות למוקד המחקר ולמדידים היבטים התיאורטיים שלו; בשלב הבא מגובשת תכנית פעולה (התערבות) על סמך איסוף ראיות ממוקד; בהמשך מבוצעת התכנית ומתועד הביצוע ונאספות ראיות להערכת ההתערבות; בשלב הבא מבוצעת ההערכה – הראיות מנותחות ומפורשות, מוסקות מסקנות ומגובשות המלצות אופרטיביות, אלה מיושמות יחד עם הערכה של יעילותן, ותהליך החקר חוזר חלילה עד להשגת התוצאות הרצויות.
11 מקרה פרטי של "מחקר פעולה" הוא המודל היפני המכונה "חקר שיעור" (lesson study) (הנופץ כיום גם במסגרות פיתוח מקצועי של מורים בארצות הברית (Fernandez & Chokshi, 2002)).
12 בהנחה שלקהילה יש ידע מקצועי בנושא ההערכה בכלל והל"ל בפרט.

במסגרת הוראה מסוג זה הלומד מועצם וכישוריו הקוגניטיביים, המטה-קוגניטיביים, החברתיים וכישורי ניהול משאבי הלמידה שלו מטופחים כדי לאפשר לו לכוון את למידתו באופן עצמאי ולהשתתף באורה פעיל בלמידה שיתופית עם עמיתיו

שמתקבלות על שינויים בפרקטיקות הן מבוססות-נתונים ומוסכמות על חברי הקהילה, וכך מצעידים אותה לעבר פדגוגיה אותנטית (Scribner et al., 2002).

מה שמאפיין את הלמידה הארגונית הוא היותה מבוססת-חקר (סרג' וובאני, 2002; Cochran-Smith & Lytle, 1993). מנגנוני ההערכה לקידום למידה כזאת משתמשים במחקרי פעולה (צלרמאיר, 2001) ובמגוון טכניקות לאיסוף ראיות על הפרקטיקה, לשם קבלת החלטות מושכלות לשיפורה. ברומה להל"ל, גם מחקר פעולה הוא תהליך מעגלי ספירלי,¹⁰ המלווה רפלקסיה מתמשכת. הגדרת הבעיה, תכנון ההתערבות לפתרונה והערכת יעילות ההתערבות הם מבוססי-נתונים.¹¹ גם המהלך הכולל של תכנון הלימודים הבית ספרי וביצועו, כפי שהוא מתקיים בבתי ספר המתפקדים בצורת קהילות מקצועיות ברמה גבוהה, מקביל בשלבו למעגל ההל"ל. אלה כוללים: הצבת יעדים בית ספריים מערכתיים ברורים הממוקדים בלמידה של התלמידים; גזירת פעולות התערבות בית ספריות להשגת היעדים ויישומן; איסוף נתונים שנועדו להעריך את השגת היעדים באמצעות כלי הערכה פנימיים או חיצוניים (כגון המיצ"ב); פרשנות הנתונים במהלך דיונים בצוות המורים לזיהוי הפער בין הרצוי למצוי; במידה שנמצא פער, החלטה על פעולות התערבות לצמצומו; ביצוע ההתערבות ואיסוף נתונים לבחינת יעילותה (Mason, 2003).

מחקרים הראו כי הישגי תלמידים בבתי ספר המתפקדים בצורת קמב"ס עולים במידה ניכרת על הישגי תלמידים בבתי ספר שהמורים עובדים בהם בכיבוד (McLaughlin & Talbert, 2006). ואכן, ממצא זה אינו מפתיע לנוכח הדברים שהובאו במאמר זה. אפשר, אפוא, להציע לפחות שלושה הסברים לממצא: האחד, מקורו באופי העבודה השיתופית בין המורים בקמב"ס ובקוהרנטיות של המטרות, פרקטיקות ההוראה וההערכה והסטנדרטים המוסכמים – כל אלו מאפשרים ליישם מהלכי הל"ל איכותיים;¹² ההסבר השני, מקורו בזיקות הברורות המצטיירות בין מאפייני ההל"ל לבין מאפייני הקמב"ס. זיקות אלה נוגעות (א) להיות ההערכה חלק אינטגרלי מהלמידה במסגרת הכיתה והארגון; (ב) לגישת החקר המתמשך, ממוקדת-המטרות, המזמן קבלת החלטות על בסיס פרשנות אינטגרטיבית של ראיות, ביצוע התערבות מתאימה והערכת יעילותה – גישה המונחת בבסיס מעגלי ההל"ל ומחקרי הפעולה; (ג) לקיומן, בכיתה ובארגון, של נורמות כגון: שקיפות, מתן אפשרות בחירה, פתיחות להערכה ולביקורת עמיתים ושימוש ברפלקסיה ביקורתית, התורמות להעצמת ההל"ל והלמידה הארגונית; (ד) לדגש המושם בהל"ל ובלמידה הארגונית על טיפוח אסטרטגיות הכוונה עצמית בלמידה ומושכלות (mindfulness) בפתרון בעיות. ההסבר השלישי קשור להשפעות של אמונות המורים וחוללותם המקצועית (העצמית והקולקטיבית), שהם פועל יוצא מהשתייכותם לקמב"ס, על התלמידים. מחקרים הצביעו על כך שאמונות מורים על למידה, כפי שאלה באות לידי ביטוי בפרקטיקה שלהם, משפיעות על אמונות התלמידים ועל המוטיבציה שלהם ללמידה (Hofer, 1999). אלה, בתורן, משפיעות על הישגי התלמידים. כמו כן, ממצא שאמונות המורים על טבע היכולת האנושית (מולדת לעומת

חולקים חזון חינוכי, ערכים ונורמות משותפים, ופועלים מתוך שיתופיות. הם מקיימים ביניהם דיאלוג רפלקטיבי שוטף, הבוחן בביקורתיות את הפרקטיקה שלהם לעומת היעדים שהציבו לעצמם; אוספים ומנתחים נתונים ובוחנים ראיות לגבי הזיקות בין הפרקטיקה לבין תוצרי הלמידה של תלמידיהם; מסיקים מסקנות לפי הממצאים; ומבצעים שינויים במטרה לשפר את ההוראה שלהם ואת למידת התלמידים בכיתותיהם (Louis, Marks, & Kruse, 1996; McLoughlin & Talbert, 2006).

בתכניות פיתוח מקצועי נפוצות, סוכני שינוי חיצוניים מחליטים עבור המורים מהו הפיתוח המקצועי הנדרש להם, ללא מיצובו בהקשר הבית ספרי הייחודי. הקמב"ס, לעומת זאת, מכוונת את למידתה בעצמה. הקמב"ס ממלאת שלוש פונקציות מרכזיות עבור מורי בית הספר: היא מאפשרת למורים לבנות ולנהל ידע מקצועי, יוצרת שפה משותפת, חזון וסטנדרטים מקומיים ותומכת בשמירת האתוס הבית ספרי והפרקטיקות הפדגוגיות המוסכמות (McLoughlin & Talbert, 2006). הקמב"ס מאופיינת באווירה של פתיחות ואמון (Bryke & Schneider, 2002), המאפשרת למורים לחשוף את הפרקטיקה שלהם לפני עמיתיהם כדי לברר יחד סיבות לתוצרים מאכזבים ולכשלים שאירעו במהלך ההוראה, ולבחון דרכים לשיפור (Louis, Marks, & Kruse, 1996). בקהילה כזאת מבינים שטעויות הן מקור לצמיחה ולכן "מתיידדים עם קשיים", במקום להסתירם מאחורי דלת הכיתה. חברי הקהילה חשים אחריות קולקטיבית ומחויבות ללמידת כל התלמידים בבית הספר, ואינם מייחסים הישגים נמוכים לרקע שהתלמיד הגיע ממנו.

הקמב"ס מושתתת על עקרונות דמוקרטיים, והיחסים בין חבריה מאופיינים באכפתיות (caring). ערוצי התקשורת פתוחים בין כל החברים, דבר שמתאפשר הודות לאווירת האמון השורה בבית הספר (Fawcett, 1996). חלק מהחוקרים הצביעו על הסתירה הטמונה בעובדה שתנאי הכרחי וחשוב לקיום קמב"ס איתנה הוא אוטונומיה מקצועית מצד אחד ותשומת לב לצורכי הפרט מצד אחר (Scribner, Hager & Ware, 2002).

מאפייני סביבות למידה אפקטיביות של מורים בקמב"ס דומים לאלה שמזמנים המורים לתלמידיהם; הן ממוקדות-ידע, מבוססות-הערכה ומרוכזות בלומד (McLaughlin & Talbert, 2006). סביבות כאלה מציעות ללומד הזדמנויות להשתתף באורה פעיל בתהליכי חקר ודיון עם עמיתיו, לקבל ולתת משוב. הן מזמנות התנסויות ישירות ומגוונות ועיסוק רפלקטיבי בבעיות אותנטיות. הסביבות משרות ביטחון ומאפשרות לכל לומד להשמיע את קולו. בסביבות כאלה מעריכים עבודה קשה, חיפוש אתגרים, העזה ונקיטת סיכונים, ותומכים בהם (Midgley & Wood, 1993).

מחקרים הצביעו על רמות גבוהות של חוללות (efficacy) קולקטיבית ומסוגלות עצמית להוראה ולהערכה של מורים בבתי ספר המתפקדים בצורת קמב"ס (McLoughlin & Talbert, 2006). חוללויות אלה נובעות ככל הנראה מהנורמה של פומביות הפרקטיקה, המעודדת שיתוף בין המורים בידיע, במיומנויות ובתובנות, ובכך מסייעת בידם להתגבר על אתגרי ההוראה ולפתח פרקטיקות הוראה והערכה קוהרנטיות. החלטות



השפעה ישירה בכך שאופי הלמידה והעבודה השיתופית בין חברי הקהילה – זומן את התנאים הנוצרים ליישום מהלכי הל"ל מיטביים, והעקיפה – דרך השפעתה של הקמב"ס על ערכי תרבות הלמידה בכיתה ועל אמונות הלומדים, החיוניים להצלחת ההל"ל.

תובנות אלה עלו בעקבות סדרה של חקרי מקרה, שנערכו בבתי ספר המתפקדים בצורת קמב"ס ברמה גבוהה יחסית, וסוכמו באמצעות "מודל הסביבון" (בירנבוים, 2000; בירנבוים וחוב' 2004).¹³ מחקרי מיקוד נוספים נערכים כיום במטרה להעמיק את ההבנות בדבר הזיקות בין מאפייני הקמב"ס לבין מאפייני ההל"ל, ובדבר השפעתם על תהליכי הוראה-למידה ותוצריהם.

פרופ' מנוחה בירנבוים היא מרצה בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב

ניתנת לטיפוח) משפיעות על סוג המשוב שהם מספקים לתלמידיהם (Black & Wiliam, 1998); יתר על כן, החוללות העצמית והחוללות המקצועית של המורים, דרך השפעותיהן על תהליכי ההוראה והערכה שלהם, משפיעות על החוללות העצמית ללמידה של תלמידיהם – אחד הגורמים הדומיננטיים בהשפעתם, כפי שעולה ממחקרים, על ביצועיהם של התלמידים בכלי הערכה (Birenbaum, 2003).

מאמר זה הציג בקצרה את עקרונות ההל"ל ואפיין שלבים של תהליך ההל"ל מיטבי. בהמשך הוצגו ערכי תרבות ההל"ל (הוראה-למידה הערכה) בכיתה, החיוניים לקיום ההל"ל מיטבי, ונגזרים מתרבות קמב"ס חקרנית, שמהלכי הערכה שוטפים מגיעים אותה. המאמר ניסה לבסס את הטענות שלאיכות הקמב"ס השפעה ישירה והשפעה עקיפה על איכות ההל"ל;

13 לפי "מודל הסביבון", קמב"ס איתנה היא מערכת קוהרנטית דינמית שדומה לסביבון. מרכז הכובד שלה הוא האמונות האפיסטמולוגיות של חברי הקהילה בדבר ידע, ידיעה ולמידה, ואלה מכתובות את החזון החינוכי המשותף שלהם, שביטוי האופרטיבי בתל"ס (תכנון לימודים בית ספרי). במערכת זו יש לתרבות הלמידה הארגונית ולתרבות ההל"ל (הוראה למידה הערכה) בכיתה מאפיינים דומים, המקדמים לידה מתוך הכוונה עצמית ברוח הגישה הקונסטרוקטיביסטית (רקע תיאורטי בנושא ודוגמאות המפירות מבתי הספר שהשתתפו במחקר, הכוללות מסמכים וקטעי וידאו, אפשר למצוא אצל בירנבוים וחוב' 2004).

מקורות:

- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), pp. 261-271.
- Berry, J., & Sahlberg, P. (1996). Inventing pupils' ideas of learning. *Learning and Instruction*, 6(1), pp. 193-206.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Birenbaum, M. (2003). New insights into learning and teaching and their implications for assessment. In: M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar (Eds.), *Optimizing new methods of assessment: In search of qualities and standards*. (pp.1336-). Boston, MA: Kluwer.
- Birenbaum, M. (2007). Evaluating the assessment: Sources of evidence for quality assurance. *Studies in Educational Evaluation*, 33, pp. 294-309.
- Black, P., & Wiliam D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), pp. 77-91.
- Black, P., & Wiliam D. (2006). Assessment for learning in the class. In: J. Gardner, (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 925-). London: Sage.
- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), pp. 324-339.
- Bryke, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College.
- Crooks T. J. (2006). Excellence in assessment for accountability purposes. Keynote address presented at the Northumbria EARLI SIG Assessment Conference (Newcastle, UK, August 31st).
- Entwistle, N. (1986). *Understanding classroom learning*. London: Hodder & Stoughton.
- Fawcett, G. (1996). Moving another big desk. *Journal of Staff Development*, 17(1), pp. 34-36.
- Fernandez, C., & Chokshi, S. (2002). A practical guide to translating lesson study for US setting. *Phi Delta Kappan*, 84(2), pp. 128-134.
- Harlen, W. (2006). The role of assessment in developing motivation for learning. In: J. Gardner (Ed.), *Assessment for learning* (pp. 618-). London: Sage.
- Hofer, B. K. (1999). Instructional context in the college mathematics classroom: Epistemological beliefs and student motivation. *Journal of Staff, Program, & Organization Development*, 16(2), pp. 73-82.
- James, M., & Pedder, D. (2006). Professional learning as a condition for assessment for learning. In: J. Gardner, (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 27-43). London: Sage.
- Louis, K.S., Marks, H. M, & Kruse, S.D. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33, pp. 757-798.
- Mason, S. A. (2003). Learning from data: The role of professional learning communities. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, (Chicago, April). (ED 476852).
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement. NY: Teachers College.
- Midgley, C., & Wood, S. (1993). Beyond site-based management: Empowering teachers to reform schools. *Phi Delta Kappan*, 75(3), pp. 245-252.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), pp. 199-218.
- Olson, D. R., & Bruner, J. S. (1997). Folk psychology and folk pedagogy. In: D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *Handbook of education and human development* (pp. 92-). London: Blackwell.
- Pellegrino, J., Chudowsky, N., Glaser, R. (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. Washington, DC: National Academy Press.
- Perkins, D. N., & Blythe, T. (1994). Putting understanding up front. *Educational Leadership*, 51(1), pp. 47-51.
- Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, 8, pp. 443-451.
- Scribner, J. P., Hager, D. R., & Warne, T. R. (2002). The paradox of professional community: Tales from two high schools. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), pp. 45-76.
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment FOR learning: A path to success in standard-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), pp. 324-328.
- בירנבוים, מ' (1997). חלופות בהערכת הישגים. תל אביב: רמות.
- בירנבוים, מ' (עורכת) (1999). הערכה מושכלת מתיאוריה למעשה. תל אביב: רמות.
- בירנבוים, מ' (2000). פיתוח הכוונה עצמית של לומדים באמצעות התערבות מורים. משרד החינוך (המינהל הפדגוגי, האגף לחינוך יסוד, המחלקה לתכניות ושיטות) ואוניברסיטת תל אביב.
- בירנבוים, מ', יועד, צ', כ"ץ ש', קירמן ה' (2004). הבניה מתמדת: סביבה לפיתוח מקצועי של מורים בנושא תרבות ההל"ל המטפחת הכוונה עצמית בלמידה. משרד החינוך, התרבות והספורט ואוניברסיטת תל אביב (הוצאת מעלות). <http://www.cet.ac.il/self-regulation/>
- הלפרין אשורי, ר', אורשר, ל', זמיר, ר' וגבע, א' (1999). דיון בסוגיה של שיתוף התלמידים בפיתוח מחוונים. בתוך: מ' בירנבוים (עורכת), הערכה מושכלת מתיאוריה למעשה (עמ' 378-369). תל אביב: רמות.
- טישמן, ש' פרקניס, ד' וגוי, א' (1996). הכיתה החושבת: למידה והוראה בתרבות של חשיבה. ירושלים: מכון ברנר וייס לטיפוח החשיבה.
- סנג'י, מ' (1998). הארגון הלומד. תל אביב: מטר.
- סרניאובי, ת' ג' (2002). ניהול בית ספר: היבטים עיוניים ומעשיים. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- צלמאיר, מ' (2001). מחקר פעולה בחינוך: היסטוריה, מאפיינים, ביקורת. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי. (עמ' 342-307). לוד: דביר.



"חירות בחינוך – היא היכולת למעשה ההתקשרות. אין מידה וכלל מוצק לחינוך, ומעולם לא היו" מרטין בובר

אותו ולרתום בשלמות את סודותיו לרווחת האדם. העולם המיתולוגי פינה את מקומו למודל המדעי, שראה בעולם מכונה. המודל המדעי מצא את ביטויו המלא בניסוחי הפיזיקה של ניוטון. העולם נתפס כמערכת כוחות הפועלים על עצמים בסיסיים ופשוטים (אטומים) לפי יחסי סיבה ותוצאה הכרחיים, הניתנים עקרונית לתיאור מתמטי מדויק, לניבוי מושלם, ועקב כך – לשליטה מלאה. השיטה המדעית טמנה בחובה הבטחה חסרת תקדים: השלטת ריבונותו המלאה של האדם על העולם ושחרורו מכבלי הגורל והמקרייות.

נדמה היה שסוד השליטה המלאה בעולם נעוץ בהשלמת המודל המתמטי המתאר במלואם את כל המרכיבים ועקרונות הפעולה של מכונת העולם ובפיתוחה של מערכת מדידה מתאימה כבסיס לפיתוח טכנולוגיה של שחרור. החלת המודל המדעי על העולם ותרגומו למפעל מעשי חיבה מדידה מדויקת וחד-משמעית של ממדי העולם; זמן, מרחב, מסה, טמפרטורה וכדומה. מכאן נפרשה הדרך לחריגה ולהתעלות האדם בעזרת הטכנולוגיה אל מעבר לגבולות ולסייגים שהטיל עליו הטבע. כל דבר שיעלה על דעתו של האדם ניתן למימוש באמצעות מכונה שתיבנה על סמך עקרונות מדעיים, כל תשוקה ניתנת באופן עקרוני להגשמה מלאה, כל צורך יכול לבוא על סיפוקו המלא. ואכן, המודל המדעי, על שיטת המדידה שלו, התברר כהצלחה מסחררת. בפרק זמן קצר להפליא התחוללה מהפכה אדירה בכל תחומי החיים. מכונות משוכללות המצייתות לחלוטין לחוקים שניסח המדע הבטיחו את סילוקו של העולם הכאוטי, הבלתי מובן, הפראי, ואת כפיפותו למרות האדם והמדע שלו. הטבע, ששלט עד כה באדם, נטבע בחותם הגיון המכונה והפך לחומר ביד היוצר. כך עד ראשית המאה ה-20. בהמשך מאה זו התפוררה תמונת העולם הניוטונית וקרסה עם עלייתן של תורת היחסות ומכניקת הקוונטים, כפי שיובהר בהמשך. אך המודל המדעי הישן כבר קנה לו אחיזה איתנה בחשיבה הכלכלית ושימש בסיס לעלייתה של אידיאולוגיה כלכלית חובקת עולם.

שוויו הכספי של האדם

עיצובו של העולם לפי מודל המכונה ולפי עקרון המדידה המדעי הצביע על היעד הבא: טבע האדם. נדרש מודל כלכלי שיעצב את יחסי הגומלין בין בני אדם לפי אותו מודל ועיקרון; נדרשה מידה אחת לכל הדברים השונים במהותם, והיא נמצאה – כסף. הכסף נתן לכל הדברים ערך אחד, כספי, ובכך הבטיח את החלתו של הגיון המכונה על עולם האדם. בדומה למודלים של מדעי הטבע, פותחו עתה מודלים של ניהול מדעי, שביקשו לרתום את "חומר הגלם" האנושי, את העבודה האנושית, לשכלולה של מערכת כלכלית אוניברסלית. התכלית הסופית של מפעל האדם נוסחה מחדש לפי עקרון הרווח הכלכלי המרבי: גבוה יותר, מהיר יותר, חזק יותר. רוח האדם נרתמה למטרת הרווח ולתחרות ב"שוק החופשי" לשם צבירה מרבית של הון – מידת כל הדברים וערכם המוחלט. השילוב של הגיון המכונה והגיון השוק הוביל באופן טבעי לניסיון לעצב את האדם כאובייקט שערכו נמדד לפי שוויו הכספי בשוק כיצרן, כצרכן, כסחורה. הציווי הכלכלי הפך לציווי מוסרי; הערך הכספי הפך לערך העליון. הקדמה המדעית-טכנולוגית הפכה

הו המקום של מדידה והערכה במעשה החינוכי, ואיזה תפקיד הן ממלאות? כדי לענות על שאלה זו עלינו לבחון שאלה יסודיות יותר – מה משמעותה של מדידת האדם והערכתו בכלל? במאמר הזה נצביע על שני הגיונות בסיסיים של החשיבה המדעית-כלכלית שהתפתחה במאות השנים האחרונות: הגיון המכונה והגיון השוק. נתאר כיצד השפיעו הגיונות אלה על עיצובה של שיטת מדידה כללית, ונדרון במגבלות של השיטה בתחום החינוך. נברר מהן ההשלכות של הטמעת חשיבה זו במעשה החינוכי ונטען כי המחיר עלול להיות כבר מנשוא – היעלמות הדרגתית של רוח האדם. נתאר את הכוחות הפועלים כמשקל-נגד למגמות אלה

הגיון המכונה, הגיון השוק, הגיון האדם

הגישות המדעיות והכלכליות השתלטו גם על בתי הספר. הערכה אגרסיבית, הנעשית לפי אמות מידה כלליות ומוחלטות, היא ראש החץ. המאבק להערכה אחרת – הערכה עם פנים אנושיות – הוא ניסיון לאחות את הקרעים ולחבר מחדש את האדם השלם

גליה שפירא וחגי קופרמינץ

ואת האפשרויות שהן מציעות לניסוח מחדש של תורת מדידה והערכה עם פנים אנושיות – תורת הערכה ומדידה שתשיב לאדם את מקומו הראוי.

הגיון המכונה

עלייתה של השיטה המדעית במאה ה-17 סימנה את תחילתו של עידן חדש, עידן התבונה והנאורות. הנחות היסוד של השיטה המדעית הרגישו את עקרון הסדר הטבעי במציאות, ואת היכולת האנושית להבין ולנסח סדר זה על בוריו באמצעות השפה המתמטית. המהפכה המדעית, ובעקבותיה המהפכה התעשייתית, ביקשו לרוקן את העולם מהמסתורין המאיים והשרירותי שלו, לחשוף אחת ולתמיד את צפונותיו של הטבע, לכבוש



מתוך העבודה "רובעיאת" מאת גליה שפירא

ספקי סחורה חינוכית

הגיון המכונה והשוק מצאו את ביטויים בשורה של רפורמות חינוכיות מרחיקות לכת שנוסחו ויושמו תחילה בארצות הברית ואחר כך ברחבי העולם. רפורמות אלה מבקשות לעצב מחדש את המהות והמטרה של המעשה החינוכי בהיותו מפעל כלכלי. השיח החינוכי מתמקד בבקרה, בשליטה ובפיקוח על תהליכי חינוך ו"תפוקות" חינוכיות, המכונות "הישגים", לפי מסורת הניהול המדעי של תחילת המאה ה-20. בתי ספר נחשבו בתקופה זו לספקים של סחורה חינוכית בשוק המקומי וליחידות ייצור של רכיבים הדרושים לשכלולה של המכונה הטכנולוגית-כלכלית של המדינה ולהבטחת יתרונה היחסי בשוק הגלובלי. אידיאולוגיה זו עומדת בבסיס המלצותיה של ועדת דברת שקבעה כי "כלי מדידה אמנים והערכה מקצועית הם האמצעי המשמעותי ביותר העומד לרשות מורים ומנהלים בניהול תהליכים חינוכיים מוכוונות-וצאות". אכן, גם בחינוך, מדידה היא המפתח להחלת הגיון המכונה והשוק הדרושים דירוג, מיון, ביקורת איכות ומקסימיזציה של הישגים לפי סרגל חרממדי אחיד וקבוע.

המחקר החינוכי מתעד בשנים האחרונות בשיטתיות את הנזקים הנגרמים לבתי ספר – בעיקר לאלה של השכבות החלשות – המוכפפים להיגיון זה. ככל שהשוק החינוכי הופך ל"חופשי" יותר, המורים והתלמידים הופכים למשועבדים יותר. תחרות פרועה קורעת את המרקם החברתי בבית

לאידיאולוגיה אוטופית בחזון הנאורות המודרני, שהכריז על שחרור האדם מעריצות הטבע ועל רודנות השליט האנושי, והכתיר אותו לריבון הבלעדי על גורלו. לרגע קט, עד פרוץ מלחמת העולם הראשונה, היה נרמה שניצחון האדם הוא בהישג יד.

בראשית המאה ה-20 הסתבר שהטבע אינו מתכוון לוותר בקלות על ריבונותו ולהיכנע ללא מאבק לכיבושו המוחלט בידי האדם המדעי-כלכלי. המאבק התמקד בבעיית המדידה. התגלה, למרבה האירוניה, שבעיית המדידה היא סוגיה שתשמוט את הקרקע מתחת למפעל המדעי המודרני. הסתבר שמדידה אינה פעילות ניטרלית, חיצונית, המתארת באופן מדויק וחסר פניות את המציאות האובייקטיבית. נהפוך הוא: תורת הקוונטים הראתה שמדידה היא כוח פעיל היוצר את המציאות שהוא מבקש לתאר. פעולת המדידה עצמה הופכת את המרחב האינסופי של האפשרויות הקוונטיות לממשות מוחשית וסופית. התפוררותן של האמיתות המדעיות הגדולות בדבר מהותו של החלל ואופיו של הזמן הכניעו לבסוף את השאיפה לבסס את ידע האמת, או את העיקרון המוסרי, על בסיס מוצק, חיצוני, מוחלט, מדיד. תוכנה זו חבטה בעוצמה אדירה בתודעת האדם והובילה לעידן הפוסטמודרני. אך הגיון המכונה והגיון השוק המשיכו לפעול את פעולתם תחת הכותרת "גלובליזציה", וכיוונו את מבטם אל עבר מערכת החינוך.



מתוך העבודה "רובעיא" מאת גליה שפירא

ראויות: "הקולות שמבראשית של הפנימיות האנושית, שבו אין שום קול 'נגזר' מקול אחר ואין אתה מעלה את האחרות על דרך הניתוח, אלא יש להקשיב אליו, לריבוי-קולות זה, ולבחון אותו תוך התמוזגות הקולות הממשית". עיון ברף גמרא, על ריבוי הקולות שלו, מלמד שהמסורת היהודית אימצה את העיקרון הזה כבר לפני יותר מ-1,500 שנה.

מדידה היא אמצעי ולא מטרה. הערכה משחררת חייבת להחזיר את האדם למרכז ולשרת את התפתחותו ויצירתו העצמית ובכך להשיב את רוחו. על כן, יש להבטיח שמעשה היצירה העצמי של הלומד, קולו המיוחד ופרשנותו הביקורתית ליצירתו, יתפסו מקום מרכזי בהערכה. ככלל, פעולות המדידה וההערכה חייבות להיות חלק בלתי נפרד מתהליך הלמידה, ולהיות מקור של מידע המזין דיון מתמשך בין תלמידים למורים. יש לעודד את השימוש בעבודות יצירה אמנותית במסגרת תלמיט (פורטפוליו) מצטבר של עבודות בתחומי דעת שונים. תפקיד דם הראוי של מבחנים "אובייקטיביים" הוא לשמש מבט חיצוני על תהליך הלמידה מתוך דיאלוג מפרה עם המבט הפנימי של הלומד, כשם שמבחנים חיצוניים, כדוגמת המיצ"ב, חייבים להיות חלק משיח הינוכי המשלב את המבט הפנימי של בית הספר. לבסוף, כדי לאחות את הקרעים ולחבר מחדש את האדם השלם, ראוי לעבור ממדידה של ידע ומיומנויות מנותקים ומבודדים להערכת מארג של מיומנויות המתחברות למכלול שהוא גדול ושלם יותר מסך חלקיו. רק מבט שלם ואינטגרטיבי של עושר מגווני התבעה של הלומד יכול לשרטט תמונה נאמנה של רוח האדם, ולכוון את האפשרויות הפתוחות לפני המעשה החינוכי. ■

גליה שפירא היא יוצרת ויואלית ד"ר חגי קופרמינץ הוא מרצה בכפולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה

הספר ומעמדת תלמיד עם תלמיד, מורה עם תלמיד, בית ספר אחד עם משנהו. מורים ותלמידים הופכים עבריינים בכוח, והם נתונים לשיפוט ופיקוח מתמידים. תכנית הלימודים מצטמצמת לתחומים הנמדדים, ונתח נכבד של זמן הלימוד מוקדש להכנה מכנית לפעולת המדידה. המטרה היא להשיג מקום גבוה ככל האפשר בסולם המדידה. בר בכר, מאחר שהציווי הכלכלי הופך במערכת החינוך גם לציווי מוסרי, מתחולל תהליך של שחיקה מתמדת והשחתה של המידות האנושיות: כל האמצעים כשרים להשגת ציון גבוה. התוצאה ההכרחית של התביעה למדידה חרדממדית, אובייקטיבית, אחידה ומדויקת, היא שבר בנפש האדם, בחברה ובתרבות, צמצום ורדודל גוברים והולכים של הרבגוניות האנושית, של הייחוד החד-פעמי ושל העושר האינסופי של האדם השלם, שאינו ניתן למיצוע בלא לאבד את נשמתו.

הערכה משחררת

מהי, אם כן, מידתו הנכונה של האדם וכיצד אפשר לבטאה במדידה ובהערכה חינוכית? מחנכים אמיתיים יודעים מאז ומעולם כי הלומד הוא ישות רב-ממדית, דינמית ומשתנה תדיר; אפשרות פתוחה ולא תוצר מוגמר שאפשר למקמו על פני סרגל אחיד. הם גם חווים באופן בלתי אמצעי את כושר היצירה של הלומד, את סקרנותו הטבעית, את יכולת ההכוונה העצמית שלו, במידה שאלה לא מדוכאים בכפייה או מתבטאים בהתנערות מאחריות ובהזנחת הלומד לנפשו. הלמידה האמיתית היא לעולם גילוי וחידוש, כרביו של מרטין בובר: "על ידי המעשה העצמי, הנעשה בהרגשה מלאה, קם ונהיה משהו שלא היה קיים קודם לכן, שעדיין לא היה ולא נברא". ומוסיף בובר ומתווה את העיקרון המנחה של מדידה והערכה



האומץ להעריך

השלמה להערכה החיצונית, ולא מחליפה שלה. הרשת מכירה בכך שבית הספר אינו יחידה מנותקת, ושעליו לרווח על הישגיו גם לגורמים חיצוניים. "הערכה בית ספרית הופכת את בית הספר גם לצרכן נבון יותר של שירותי הערכה חיצוניים, לצד ייצור יכולת אוטונומית להעריך את העבודה בעצמו", טוען עמרם.

תפקיד מחתרתי לצוות ההערכה

כדי למצות את הידע הנמצא בתוך בית הספר, ההערכה מתבצעת באמצעות צוות הערכה פנימי מנחה חיצוני מלווה ומדריך אותו. צוות ההערכה ומליאת צוות בית הספר בוחרים מושא הערכה, שאינו לימודי בהכרח, וקובעים תכנית עבודה שנתית, לרבות הגדרת הקשרים בין צוות הערכה למליאה. לאחר מכן מתפנה הצוות לכניית ארגו כלים לבחינת המושא, איסוף הנתונים הרלוונטיים, עיבודם וניתוחם. את ממצאי ההערכה, המסקנות וההמלצות לפעולה מציג הצוות לפני מליאת צוות בית הספר, וגם מציג תכנית פעולה ליישום ההמלצות. דגש רב בתהליך מושם על תיעוד – כל עבודת ההערכה מתועדת בדוח המכיל בתוכו את מלוא הידע על המושא הנבחר.

"לצוות הערכה יש תפקיד מחתרתי – לבחון כל תהליך וכל מטרה בצורה שיטתית ולשים אינדיקטור סימני שאלה", מסבירה אירית עמית, מנהלת בית הספר היסודי האזורי "משגב", שמפעיל את תכנית ההערכה מזה שמונה שנים. "זו הזדמנות לעבוד בצורה שיטתית ומקצועית, לבחון אם הכלי משיג את מטרותיו, אם אין יותר הפסדים מרווחים, ואם כל המורים ממצים את הכלי. יש כאן

שיטתיות, לא רק אינטואיציה".

כשעמית, שהתמנתה לתפקיד המנהלת לפני חמש שנים, הגיעה לבית הספר, הערכה כבר הייתה חלק בלתי נפרד מהתרבות הארגונית שלו. מושא ההערכה הראשון שנבחר בתקופת כהונתה היה תפקיד המנהלה בבית הספר – כיצד נבחרים חברי המנהלה, מי מחליט על חלוקת התפקידים בתוכה, ציפיות המורים מההנהלה ועוד. "המעניין בתהליך זו העובדה שהוא מעצב ומחולל שינויים כבר במהלכו", אומרת עמית, "אפשר לראות לאורך הדרך מה חסר". אחד הדברים הבולטים שעלו בכדיקה היה שההנהלה אינה מייצגת את צוות המורים המקצועיים, וכך החל בבית הספר דיון בשאלת מעמד

הערכה היא אחד הגורמים המאיימים ביותר על חיי הנוכחים בבית הספר – בראש ובראשונה על ה"מוערכים" העיקריים, התלמידים, אבל לא פחות על המורים ועל הצוות המנהל. מבחנים מכל הסוגים, סטנדרטים שיש לעמוד בהם, חובת דיווח – כל אלה יכולים לפעמים להוציא את כל הטעם הטוב מפעולת הלמידה, החינוך, מעצם השהות בבית הספר.

יש בתי ספר שמנסים לעשות זאת אחרת. "בעקבות הפעילות שלנו במסגרת רשת ההערכה של 'תכנית קרב', הבנו שבעבר הפכנו את הילדים לרובוטים, למכונות למידה", אומר אלי טוויל, מנהל בית הספר הממלכתי דתי "לוי" בבית שמש. "לא התייחסנו קודם לפן האישי-רגשי של התלמיד, שהוא הכרחי. הניסיון שלנו במסגרת הרשת היטה את הזרועים לכיוון ההומניסטי, ונתן לצוות אפשרות לראות את בית הספר באור אחר".

בית הספר "לוי" הוא אחד מ-28 בתי ספר

יסודיים וחטיבות ביניים ברחבי הארץ שחברים ברשת הערכה של תכנית קרב למעורבות בחינוך. הרשת, שהחלה לפעול לפני עשר שנים בבית שמש, מפתחת ומטמיעה בבתי הספר תרבות הערכה בית ספרית. המטרה היא לסייע למוסדות החינוכיים לפתח יכולת עצמאית לקבל החלטות פדגוגיות, מנהליות וארגוניות. בתי הספר החברים ברשת מגוונים מאוד – ממלכתיים, ממלכתיים-דתיים ובתי ספר מהחינוך המיוחד במגזרים היהודי והערבי. לפי ה"אני מאמין" של התכנית, כדי להתמודד עם האתגרים הניצבים לפני המערכת הבית ספרית בצורה טובה, במישור הלימודי ובשאר המישורים, בית הספר צריך להעריך את עצמו באופן שוטף, בהתבסס על שימוש בנתונים מהימנים, שיטתיים ומקיפים הנאספים בשטח. הנתונים מספקים תשתית

לפעולה ולשינוי על פי האופי והצרכים הפרטניים של כל בית ספר – ולא בהכרח על פי דרישות חיצוניות שמכתיבים משרד החינוך, הרשות המקומית, הממשלה או גופים חיצוניים אחרים. "הידע נמצא בתוך בית הספר, וההערכה הבית ספרית העצמאית משתמשת בידע הזה", אומר אבי עמרם, מנהל פרויקט רשת ההערכה של תכנית קרב, "הערכה חיצונית מתעלמת מהידע הפנימי שקיים בבית הספר, ואילו מטרת ההערכה הבית ספרית היא לשאול שאלות ולבנות כלים שיתאימו וייתנו מענה לצרכים של המוסד המסוים שההערכה חוברה בו, ולא יהיו, בהכרח, תקפים לכלל בתי הספר".

רשת ההערכה הבית ספרית של תכנית קרב רואה בהערכה הפנימית

רוב בתי הספר מפחדים מהערכה. בתי הספר של תכנית קרב להערכה בית ספרית מאוהבים בה. מורים ומנהלים מספרים איך אפשר להתייחס אחרת למבחנים וסטנדרטים, וגם לתלמידים

דנה וינקלר



צילומים: רפי קון

דווקא התלמידים רוצים ציונים. ספרייה ביסודי הרטוב

ההערכה המילולית, לדעת היכן הם ממוקמים ביחס לחבריהם לכיתה, ולראות בתעודה גם ציונים מדרגיים.

בבית הספר "ליון" בחנו באמצעות הערכה את זהות בית הספר. בעקבות כל מיני שינויים שעבר, ביקש בית הספר לבחון אם ההגדרה שלו – בית ספר תורני-מדעי – עדיין תקפה. ממצאי ההערכה הניבו תשובה שלילית, ובית הספר ניסח מחדש את זהותו וקבע שלושה דגלים: ידעות, ציונות ומצוינות.

עובדים עבור התלמידים

כדי להביא לשינוי תפיסתי באורה החיים של בתי הספר, אין לראות בהערכה מופע רגעי או חד-פעמי, אלא תהליך מתגלגל שמאיר כל פעם נושא אחר הקשור בחיי המוסד. "כניסת ההערכה הבית ספרית של תכנית קרב מביאה לשינוי בתרבות בית הספר", מסבירה מיכל ברדורון, מנחה ברשת, "עצם הבחירה להצטרף ולעבוד כבר עושה את ההבדל".

השנה הראשונה שבית ספר משתתף ברשת ההערכה מוגדרת בתכנית קרב שנת ניסוי. בשנים שלאחר מכן אמורה פעילות ההערכה בבית הספר להעמיק ולהתרחב. כך, למשל, מושם דגש על מיסוד המעמד של צוות ההערכה הבית ספרי כיחידת הערכה פנימית, ועל שיתוף פעולה גובר

המורה המקצועי לעומת מורים אחרים.

"התכנית עוסקת ביישום", מסביר עמרם, "חקר האמת חשוב, אך אינו הדבר העיקרי. מטרת התכנית היא שינוי ושיפור פני החינוך". בית הספר היסודי "גפנים" שבבקעת הירדן בחן בשנת הלימודים תשס"ו את הקשר בין מורים לתלמידים. בחינת ממצאי השאלון שהועבר בקרב התלמידים העלה פער גדול בין תפיסת התלמידים את בית הספר ובין תפיסת המורים את תלמידיהם. המורים סברו כי המטרה הראשונה שלשמה באים התלמידים לבית הספר היא מפגש עם חברים. התברר, במפתיע, כי בראש ובראשונה התלמידים רואים בנוכחות בבית הספר הזדמנות ללמוד ולהתקדם. ממצאים אלה אוששו גם בשיחות עומק שנערכו עם התלמידים. בעקבות הממצאים החל בבית הספר תהליך של התקרבות ולמידה הדדית של מורים ותלמידים.

בבית הספר היסודי האזורי "הרטוב" שבקיבוץ צרעה, שנבחר השנה לבית ספר מצטיין במחוז ירושלים בקטגוריית "אקלים בית ספרי", מופעלת הערכה בית ספרית זו השנה השלישית. בשנת הלימודים הנוכחית נחרו בבית הספר להתמקד בנושא תעודת ההערכה התקופתית, כמטרה לכנות תעודה שתענה טוב יותר על הצרכים של ההורים והתלמידים. גם כאן הופתעו צוות ההערכה לגלות מהממצאים כי דווקא התלמידים הם שמבקשים, לצד



את נוכחות המנחים החיצוניים, ולהפסיק לחלוטין את מעורבותם בתהליך. לאחר כמה שנים, כדי שבתי הספר יעריכו את עצמם באופן עצמאי לגמרי. אבל מנהלי בית הספר, כשהם נשאלים על כך, סבורים דווקא שנוכחות קבועה ומתמשכת של המנחה היא הכרחית. לטענתם, ההנחה עוזרת, ומאפשרת לצוות ההערכה התמודדות טובה יותר מול ההנהלה. "ההערכה דורשת מקצועיות, ולכן חשוב שתהיה המשכיות בהנחיה", אומרת שרון שני, מנהלת בית הספר "הרטוב", "מעבר לכך, פגישות ההנחה יוצרות מחויבות לתהליך, ובלא המחויבות הזאת ההערכה לא תקבל את הפיקוס הראוי לה, ותתמוסס במחויבויות היום יום".

כמו בניהול חברת הייטק

מובן שהתהליך, שמצליח ברוב בתי הספר, אינו נטול קשיים. "כדי שההערכה תקרום עור וגידים ובית הספר יהפוך לארגון לומד חייבת להיות מחויבות גבוהה של הנהלת המוסד וצוות המורים לתהליך, וזה לא תמיד פשוט", מסביר עמרם, "ההערכה אוצרת בחובה עומס רגשי, שההתמודדות אתו לא קלה". "כמורים אנחנו רגילים להיות מעריכים של אחרים", אומרת עמית מבית הספר "משגב", "ההחלטה ללכת להערכה מבטיחה שיראו הכול, גם את המכוער שברךך". "בהערכה טמונה חשיפה שלי כמנהלת", אומרת שני, "תהליך אמיתי נכנס לקרביים שלך, אחרת הוא לא משמעותי. החשיפה הזאת לא מתאימה לכל אחד, אבל צריך לראות את הרווח ולשים פחות דגש על המחיר".

החשש בתחילתו של התהליך מהשקיפות המתחייבת ומהחשיפה אינו נחלתם הבלעדית של מנהלי בתי הספר. בבתי ספר רבים המנהלים מעידים כי בתחילת התהליך המורים חוששים שהערכה מכוונת לבקר אותם ולחשוף את החולשות בתפקודם. לכן, בשנה הראשונה נבחר לא פעם מושא הערכה שאינו המורה, אלא דווקא המנהל. "בשנה הראשונה ההערכה עסקה בי, מספר טוויל מבית הספר "לוינ", "וכשהמורים ראו שאני פתוח למהלך ואינני חושש, הם קיבלו תחושת ביטחון".

"כאשר הכלי של ההערכה מוכר, הוא הופך פחות מאיים", אומרת אורנית פרס, רכזת ההערכה מבית הספר "הרטוב", ומוסיפה שצריך להפגין לא מעט יצירתיות כדי לרתום את מליאת המורים לפעילות משמעותית בתהליך. ההערכה דורשת מאמץ רב מצוות בית הספר: ישיבות, פגישות, איסוף נתונים ועוד. כל אלו יכולים להתקיים רק כאשר ישנה מחויבות עמוקה לרעיון מצד המורים. "תהליך ההערכה מאוד מסקרן, כיוון שברור שהוא יביא אתו שינוי", אומרת עמית, "זו סקרנות מהולה בפהר ובציפייה, זה תהליך מלא חיים". על אף הקשיים, מספר בתי הספר שמצטרפים לתכנית ומתמידים בה גדול ממספר המוסדות שנוטשים את התהליך.

"אני כבר מאוהבת בבית הספר שלי", אומרת עמית, "אבל כדי לראות את המציאות כמו שהיא צריך מראה אובייקטיבית, שמאפשרת לך לראות לא רק את עצמך". "הייתי בקורס לניהול חברות הייטק", מסכם טוויל, "ראיתי איך שם, כשהמשוב הוא יומיומי, הוא מביא להשבחה ולא להרס. זה ראה לי שאני חייב לחשוב באותו אופן גם על בית הספר שלי".

הוולך של כלל צוות המורים בתהליך. הערכה אינה מוגדרת כתהליך שמכוון דווקא אל התלמידים. בתכנית קרב מאמינים כי שינוי בהתנהלות בית הספר ובצוות ההוראה שלו יוביל לשינוי כולל, שישתקף בסופו של דבר גם בתלמידים. "התלמידים אינם רק מקור אינפורמציה", אומרת אורנית פרס, רכזת הערכה בבית הספר "הרטוב", "הם אלה שעבורם אנו עובדים". בתכנית קרב רואים בהערכה הפנימית לא רק כלי המסייע למנהלים לשפר את היכולת לקבל החלטות המבוססות על נתונים ומדדים, אלא גם



הערכה מאיימת פחות. אורנית פרס

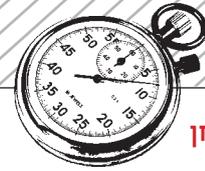


הערכה דורשת מקצועיות. שרון שני

"בעקבות הפעילות שלנו במסגרת רשת ההערכה של 'תכנית קרב', הבנו שבעבר הפכנו את הילדים לרובוטים, למכונות למידה", אומר אלי טוויל, מנהל בית הספר המחלקתי "לוינ" בבית שמש. "לא התייחסנו קודם לפן האישי רגשי של התלמיד, שהוא הכרחי"

אמצעי לתקשורת טובה יותר בין כלל המורים בבית הספר. "אחד ההישגים החשובים ביותר בהערכה הבית ספרית הוא מעורבות המורים והעצמתם", אומר עמרם, "ההערכה החיצונית מעוררת יראה ופהר, והמורים הם בגדר 'נתינים פסיביים'. כשההערכה מתבצעת מבפנים, לעומת זאת, יש למורים את היכולת להשפיע ולשנות. חשוב להרגיש שלא מדובר באיזו מין השתלמות, שבה המורה הרבה פעמים חסר מעש. כאן המורה חייב לקחת חלק פעיל בעשייה".

בצר התפקיד המכריע שיש לצוות בית הספר בהצלחת התהליך, מנהלי בתי הספר מייחסים תפקיד משמעותי והכרחי למנחה מטעם תכנית קרב. רשת ההערכה מעסיקה תשעה מנחים בעלי תואר שני לפחות, ולמעלה ממחציתם יועצים ארגוניים. המנחים מלווים את בתי הספר ומשמשים צוות הנחיה ופיתוח, שמטרתו להפגיש בין תיאוריה ערכנית ובין הפרקטיקה של שינוי התרבות הארגונית בבית הספר. הרשת שואפת לצמצם בהדרגה



הקוללות



איורים: נעמה בנזימן

ברוב המחקרים על הערכה שוכחים לדבר על התלמידים ועמם. לרוב, איש אינו טורח לשאול איך מרגישים התלמידים כשהם נמצאים מתחת לזכוכית המגדלת של ההערכה. כשבוחרים בכל זאת לשאול אותם, הם מציעים מטפורות קשות. המורה כסוהר, התלמיד ככלב בתחרות יופי

תמר לוין

תמורות בכל תחומי החיים, טלטלות ערכיות וערעור תפיסות רווחות קוראים לנו להתבונן מחדש בכל תהליכי הלמידה וההוראה בבית הספר, ובכלל זה בתהליכי ההערכה, שהתעצמו מאוד בשנים האחרונות. תהליכי הערכה אכן עומדים בשנים האחרונות במוקד העשייה החינוכית בבית הספר. זהו תחום מורכב מאוד בעל מגוון היבטים תיאורטיים ומעשיים (Levin, 2002). פעילויות של הערכה חיצונית (מיצ"ב, בגרויות, פיוזה) ופנימית (בחינות שעורכים המורים) מחלחלות לכל היבטיו של בית הספר, והן משפיעות על מה התלמידים לומדים ואיך, על מה המורים מלמדים ואיך (Nevo, 2001; Birenbaum, 2006); הן משפיעות על רמת ההישגים של התלמידים והמורים, על תרבות בית הספר, על הדימוי המקצועי של המורים, על זהותם של התלמידים, על ביטחונם העצמי ועל מניעיהם ללמידה. בנסיבות מסוימות ההערכה היא שמגדירה את יעדי החינוך; תוצרי הלוואי שלה מעצבים את התנהגויות המורים והתלמידים גם יחד.

הערכה שמרנית והערכה דמוקרטית

להלן שלוש פרשנויות של הערכה שבעזרתן אפשר את תפיסות ההערכה של תלמידים:

הערכה ולמידה: פרשנות זו מבחינה בין שלושה סוגי הערכה של תלמידים (Earl & Katz, 2006): (1) הערכה של למידה – הערכה במועדים קבועים, השופטת את איכות הלמידה של התלמידים, בין השאר לשם מיונם; (2) הערכה לשם למידה – הערכה מתמשכת, המכוונת לסייע לכל

תלמיד להתקדם בלמידה לפי כישוריו המיוחדים; (3) הערכה בלמידה – הערכה כעשייה מטא-קוגניטיבית של התלמיד עצמו, כמרכיב בתהליך ניהול הלמידה ובניית הידע העצמית.

גישות להערכה: פרשנות זו מבחינה בין שלוש גישות להערכה על בסיס

יותר מ־20 מודלים של הערכה המצויים בספרות (Levin, 2006):

(1) גישה השמרנית – גישה "מרעית" שרואה בהערכה תהליך של פיקוח המלווה בשכר ועונש. הערכה זו בודקת תוצרי למידה על בסיס סטנדרטים מוגדרים כדי לספק מידע לסמכויות כלשהן; (2) גישה ליברלית – גישה דיאלוגית להערכה לצורך שיפור התהליכים והתוצרים המוערכים. האנשים המוערכים משתתפים בתהליך ההערכה, ותהליך ההערכה מותאם אליהם;

(3) גישה דמוקרטית – גישה המעצימה את המוערכים לקבוע בעצמם את יעדי ההערכה ותהליכי ההערכה, ונוטעת בהם תחושה של יכולת לשנות את הסביבה שבה הם לומדים וחיים.

אינטרסים מכווני ידע: הטיפולוגיה השלישית של הערכה נעשית על

ההחלטות

נקודת המבט "הפנימית" של התלמידים על תהליכי הערכה, שהם החווים הישירים שלהם, מאפשרת לקבל תמונה אישית וקבוצתית מקיפה על תהליכים אלה (Levin, 2000; Corbett & Wilson, 1995; Mitra, 2004). חוקרים טוענים כי תפיסות התלמידים את תהליכי ההערכה משפיעות יותר על הלמידה מההוראה של המורים (Shuell, 1996). האופן שבו תופסים התלמידים את דרישות ההערכה משפיע על מה הם לומדים, ואיך, יותר מהכוונות של מעצבי ההערכה ושל המורים (Sambell et al, 1997; Boud). מכאן נובעת הטענה שתפיסת ההערכה שלנו אינה שלמה כל עוד לא חקרנו את הדרכים שבהן התלמידים תופסים אותה (Fisher, Waldrip, & Dorman, 2005).

מחקר ומטפורות

ערכתי, יחד עם תלמידותי הילי קנר, לובה אוסטרצקי, גילי שטיינר ורחלי עסיס, סדרת מחקרים לבהינתן תפיסות הערכה של תלמידים בכיתות ו' ו'א' בבתי ספר במרכז הארץ ובדרומה, ובכיתות ד' ו'ה' בבתי ספר במרכז הארץ. בחרנו בתי ספר שאינם מקיימים פעילויות יוצאות דופן של הערכה, כדי לבחון את תפיסותיהם של תלמידים את ההערכה השכיחה. שאלנו את התלמידים שאלות פתוחות על משמעות תהליכי הערכה בבית ספרם – מהי הערכה בעיניהם, אילו תהליכי הערכה הם חווים, באילו תהליכי הערכה היו רוצים להתנסות, מה הם לומדים מהערכה כאשר היא שלילית וכאשר היא חיובית, איך הם מבינים את תפקידם בתהליכי הערכה שלהם את עצמם, של חבריהם, של תכנית הלימודים, של המורים ושל בית הספר. התלמידים השיבו בכתב בפרוטורב. חלק מהם הרחיבו בראיונות אתנו. שאלנו גם שאלות מטפוריות – שאלות שבהן התלמידים התבקשו להציע מטפורות למרכיבים שונים של הערכה. בחרנו בדרך זו משום שהערכה היא מושג מופשט, וחשיבה מטפורית עליו מאפשרת המחשה שלו באמצעות קישורו למושגים מוכרים. כמו כן, מטפורות חושפות רגשות, מניעים ואמונות ומאפשרות לבחון התייחסויות לא מודעות. המטפורות שתלמידים הציעו האירו באור חדש את ההערכה ואת מערכת היחסים בבית הספר.

המורה גנרל, התלמיד בורג קטן

העולם המטפורי השכיח ביותר שמצאנו ביחס להערכה וליחסים בבית הספר – וזה מדאיג – הוא עולם של מלחמה, מאבקים, בעלות ושליטה. תלמידים כתבו, לדוגמה, שמורה שמעריך הוא כמו "צייד המחכה שהציד שלו ייפול ואז יזיק לו"; "עובד ייצור כי הוא ממיין"; "שמאי המעריך חפץ"; "סוהר השולט על אדם חסר אונים". על תלמיד שעובר הערכה הם כתבו: "חפץ – כי ממינים אותו"; "רכב המחכה לכריקה"; "עבר נרצע המבקש

בסיס התיאוריה של יורגן האברמס (Habermas, 1987), ומגדירה שלושה אינטרסים אנושיים העומדים ביסוד ההכרה והידע האנושיים:

(1) **אינטרס טכני** – אינטרס המכוון את ההערכה כאמצעי רציונלי מועיל שיעדו הוא בקרה, שליטה וניבוי. הערכה כזאת נתונה בידי מומחה, והוא מעריך על בסיס סטנדרטים סמכותיים וחיצוניים. המוערכים אינם שותפים בתהליך הערכה שלהם;

(2) **אינטרס מעשייתקשורתי** – אינטרס המכוון את ההערכה כמעשה תקשורתי, של משא ומתן ושותפות, שבו התלמיד בוחן את התנסויותיו בלמידה ואת יעדיה;

(3) **אינטרס משחרר** – אינטרס המכוון את ההערכה כתהליך של אכפתיות וחמלה, המשחרר את המורים והתלמידים ומעצים אותם לקראת עיצוב תהליך ההערכה, תוך כדי התבוננות ביקורתית על ההערכה בפרט ועל המבנה החברתי בכלל.

שלוש הטיפולוגיות חושפות שורה של ניגודים בתהליך ההערכה, למשל בין שליטה ופיקוח לבין יוזמה ומכוונות עצמית, בין סבילות לבין פעילות, בין הסטנדרטי לבין הייחודי. הן מניחות את המשמעויות של ההערכה על פני רצף שבקצה אחד שלו נמצאים יחסי כפיפות, שליטה ושיפוטיות ובקצה שני – שיתופיות, רגישות להקשר ויצירת ידע.

לא קולטים פסיביים

למרות המודעות הגוברת לחשיבותו של החינוך הקונסטרוקטיביסטי והדמוקרטי, המחייב את השתתפותם של התלמידים בעיצוב הלמידה שלהם, יש עדויות מעטות לכך שתלמידים שותפים בקבלת החלטות על נושאים מכריעים בחיי בית הספר, לרבות בתהליכי הערכה. מורים, מנהלים, מפקחים ומומחים הם המכריעים בתהליכי הערכה. הם קובעים מדוע מעריכים, מה מעריכים, מתי ואיך מעריכים ומה יש לעשות בתוצרי ההערכה. קולם של התלמידים – מושאי ההערכה המרכזיים בבית הספר – חסר. מדוע חשוב לשמוע את קולם של התלמידים ולהבין אילו משמעויות הם מייחסים להערכה?

יש הצדקות שונות לניסיון להבין את יחסם של התלמידים להערכה – הצדקה ערכית, מושגית, מעשית ומתודולוגית. מבחינה ערכית, חשוב לשתף את מושאי ההערכה, התלמידים, בתהליכי ההערכה שלהם, שכן הם יצרנים פעילים של ידע ודעות, ולא קולטים פסיביים שלהם; מבחינה מושגית, הבנת נקודת המבט של התלמידים מוסיפה ממד חשוב להבנת ההערכה. יתר על כן, האופן שבו התלמידים מבינים את ההערכה מעצבת את הלמידה שלהם, ולכן חשוב להבין כיצד הם מבינים אותה; מן ההיבט המעשי, תלמידים יכולים לקדם או לעכב שינויים בבית הספר, לכן יש צורך להבין את נקודת מבטם בכלל, ובנושא ההערכה בפרט; מבחינה מתודולוגית



הם מתיימרים לנבא איך נצליח בחיים); "הסצנה האחרונה בסרט האימה"; "פרס (כשהציון טוב)"; וגם "תינוק (לוקח הרבה זמן עד שהוא יוצא. זאת עבודה מפרכת, ולוקח זמן עד שסוף סוף יש תוצאה)".

אמא דואגת

לעומת המטפורות שלעיל, תלמידים הציגו גם מטפורות המשקפות משמעויות אחרות של הערכה ושל היחסים בין מורים לתלמידים. מטפורות אלה הצביעו על האחריות, התמיכה והדאגה של המורה המעריך, אך הן הופיעו בשכיחות נמוכה יחסית למטפורות ה"מלחמתיות" שהוזכרו קודם. לדוגמה, הערכה היא "פיגומים לבניית בניין רב קומות"; "בריקה רפואית המנסה לעזור". המורה המעריך הוא כמו "שופט שיודע לשפוט, כמו קרש קפיצה ענק בשביל התלמידים"; "שופט הבודק את הנסיבות, את רצינותו ואת בקיאותו של הנשפט וגם מקשיב לנשפט, לפי הדרך הצורקת ביותר כלפי האדם הנשפט – הוא התלמיד". התלמיד המוערך הוא "אדם שמרגיש בטוח ומוגן בידיעה שיש מאחוריו תומכים והוא מדורבן להצליח".

המורה המעריך הוא כמו "יועץ, היכול ליעץ איך לשפר את ההישגים"; "חבר שנותן מוטיבציה להמשיך ולהתקדם, שרוצה בטובת התלמיד ואומר לו לשפר"; "מדריך המשפר את דרכי הוראתו ואת רמתו הלימודית של התלמיד. למורה יש אחריות כלפי התלמידים. עליו לוודא שכל תלמידיו בקיאים בחומר הנלמד ורוכשים את מיומנויות הלמידה".

המורה המעריך הוא גם כמו "אמא דואגת, כי המורה מתייחסת לתלמידים כמו אל הילדים שלה, דואגת להם ורוצה את הטוב בשבילם"; "גנן. הוא זה שמחליט אם להשקות את הפרח (התלמיד) או לתת לו לנבול". התלמיד המוערך הוא מרומה ל"תינוק שנוגד, כי אז כל האנשים מחבקים אותו ואוהבים אותו, ותלמיד שמעריכים אותו גם חולקים לו הרבה כבוד ואהבה".

מראה משקפת

רק מעטים מן התלמידים הצביעו במטפורות שלהם על הערכה כעל

שיאהבו אותו"; "אסיר שאין לו יכולת להשפיע או לשנות את מה שנקבע לו"; "גרגר חיטה שתלוי בגודל החורים במסננת של המורה".

על העוצמה המיוחסת בעלי הסמכות בבית הספר כתבו תלמידים: מורה שמעריך הוא כמו "אלוהים קטן שיכול לקבוע את גודלם של התלמידים לפי הקפריזות ומצב הרוח שלו". התלמיד בהקשר זה הוא כמו "כלב בתחרות יופי של כלבים"; כמו "משתתף בתחרות מלכת היופי, מישוהו שמחייך חיוכים מזויפים כדי לזכות"; כמו "זבוב קטן שאין לו הרבה השפעה".

המטפורות מתחום בעלי המקצועות שיקפו היבטים של שליטה ומומחיות. למשל, המורה המעריך דומה לשופט, לקצין, למפקד, לסוהר, לבלש ולשוטר. יעד של בעלי מקצועות אלה הוא ניבוי, שיפוט, בילוש, בחינה, דירוג, לצד הפעלת כוח וסמכות. בשכיחות נמוכה בהרבה מצאנו מקצועות ותפקידים אחרים כגון יועץ, מדריך, חבר והורה.

היגדים מטפוריים רבים של תלמידים שיקפו יחסים של שולטים ונשלטים – מורים מעריכים ותלמידים מוערכים – הבאים לביטוי בתהליכי הערכה. מורה מעריך משול ל"שופט המחליט לבר מהי ההערכה המגיעה לתלמיד. תלמיד יכול לנסות לשכנע את המורה לשנות את ההערכה שלו ולהביא את טיעוניו אך עדיין, בסופו של דבר, המורה מחליט בעצמו"; "שופט – הוא מכריע גורלות אבל הוא אף פעם לא יוכל להיות מאה אחוז עקבי". התלמיד המוערך הוא כמו "אדם שנגזר דינו. לתלמיד אין חלק בהערכה ולכן אחרים מחליטים כמה הוא שווה, וכך חורצים את דינו"; "נשפט, כי יש לו יכולת לשפר או להרוס את מצבו אבל הוא לא היחיד שמשפיע על גורלו".

המורה המעריך הוא כמו "מפקד או גנרל בצבא שאין לנו אפשרות לשלוט על החלטותיו או לשנות את הקריטריונים של המערכת"; "מפקד צבאי שמסתכל רק על הנתונים (ציוני מבחנים) ולא רואה את האדם באמת. משהו מאוד שטוח". התלמיד המוערך מדומה ל"בורג קטן במערכת"; "מוצר שבודקים לפי איך שהוא נראה לעין ולא לפי תכולתו".

המורה המעריך, כתבו תלמידים, הוא גם כמו "מציל בים, כי הוא אומר מי יוצא מהמים ומי יכול להישאר". והתלמיד המוערך הוא כמו "נאשם, כי אם הוא הצליח הוא זכאי, ואם הוא נכשל הוא אשם".

המורה המעריך הוא גם כמו "צופה שמחפש נתונים על מישוהו מסוים ומביע את יחסו כלפיו". התלמיד המוערך הוא כמו "חיה שמסתכלים עליה בגן החיות ובוחנים אותה מכל הכיוונים"; "ליצן חצר שכולם מביעים דעה לגביו".

כאשר התחום המטפורי נגע בעולם החי והצומח ובעולם הטכני, מצאנו שרוב המטפורות הביעו את עוצמת השולט לעומת חולשת הנשלט. אך היו גם ביטויים שהצביעו על חולשת המורה במערכת. למשל, המורה המעריך משול ל"נמלה שצריכה למלא תפקיד במערכת בלי לחשוב יותר מדי"; "רובוט, כי הוא פועל על פי מה שאומרים לו ולא מתייחס לגורמים יוצאי דופן המשפיעים על מי שהוא מעריך"; "חייל שחמט החייב ללכת לפי החוקים המוכתבים ולא יכול לסטות מהכללים".

אך חולשת המורה המעריך אינה מחזקת בהכרח את התלמידים המוערכים. התלמיד המוערך הוא כמו "עכבר במבוך – קצת חסר אוניס אבל בסופו של דבר מסתגל בלית ברירה"; "נמלה ששורפים אותה תחת זכוכית מגדלת"; "חתול הנרדף על ידי הכלב והחתול, ותמיד מנסה להתחבב על הכלב"; "עכבר. התלמיד מרגיש לפעמים שהמורה רודף אחריו".

בהקשרים מטפוריים אלה, המבחנים הם כמו "זכוכית מט, כי מבחנים לא משקפים שום דבר"; "מכשול"; "סרט אימה (כי זה מותח ומלחיץ נורא)"; "סיוט"; "שטיפת מוח (כי כשיש מבחן אתה שוכח מהכול ומתייחס רק למבחן)".

וגם "אתגר (כי הוא בוחן אותנו וזה מראה מי אנחנו)". הציונים תוארו כ"דבר מפהיר (כי אם אקבל ציונים חלשים לא אצליח בחיים)"; "מגדת עתידות (כי

שלהם בלימודים. הם גם ביטאו את הצורך בכך משום ש"תלמידים חושבים אחרת ממורים". לעומתם, כ-20% מהתלמידים סברו שתלמידים עלולים להיות לא אמינים דיים בהערכה עצמית.

הפער בין עמדת התלמידים, כפי שבוטאה בשאלה הישירה ובבטיחות המטפריים, מעניין אך צפוי, שכן מטפורות נובעות מהתנסויות אישיות, והתלמידים שחקרנו לא התנסו בהערכה עצמית ובתהליכי הוראה ולמידה שהיא קשורה אליהם.

להאיר את ההערכה

מטפורות המתארות הערכה ככלי שליטה, "כלי מדידה" או "מחיאית כפיים בסוף ההצגה", הן הרוב המכריע, יותר מ-60%, מהמטפורות שהוצעו להערכה. מטפורות אלה שייכות לסוג ההערכה הראשון הערכה של למידה, גישה שמרנית ואינטרס טכני, שבהם הערכה נעשית באופן סמכותי ולצורכי מיון והשמה.

כ-30% מהמטפורות כגון - הערכה היא "פיגומים של בניין"; "אבחון רפואי"; "שיחה" - שייכות לפי המיון שלנו להערכה לשם למידה, לגישה הליברלית-דיאלוגית ולאינטרס המעשית-קשורת, שבהם הערכה נעשית בשיתוף עם המוערכים ולמען יעדים מוסכמים.

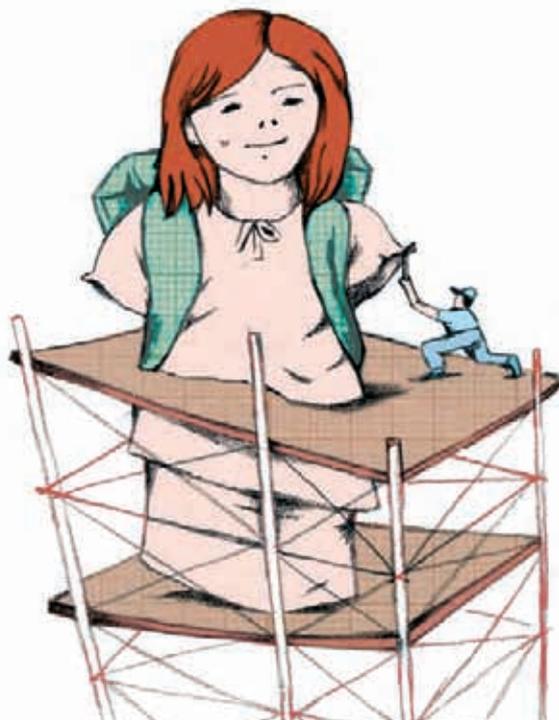
רק כ-5% מהמטפורות משקפים התייחסות להערכה שמקורה בתלמיד עצמו - הערכה כ"מראה משקפת"; "יין המשתבח עם הזמן" וכדומה. אפשר לשייך את המטפורות האלה להערכה בלמידה, לגישה דמוקרטית ולאינטרס המשחרר, שבהם הערכה מיועדת לשיתוף ולהעצמה של המוערכים.

חלוקת המטפורות של התלמידים לשלוש הטיפולוגיות של המומחים אפשרה לנו להעמיק ולהרחיב את המשגת ההערכה. הטיפולוגיות הללו מתייחסות לממדים ההכרתיים, החברתיים והארגוניים של ההערכה, ומתעלמות מן הממדים הרגשיים והחוויתיים שלה. ברוח אמירה של תלמיד ש"תלמיד שמעריכים אותו הוא כמו עץ שמשקים אותו בהרבה מים אך הוא נמצא במקום יחסית מוצל, ולכן אין לו מספיק שמש", נטען כאן כי משמעויות ההערכה עדיין מוצלות וכי יש להאיר אותן בעזרת הקשבה פתוחה וכנה לקולות החסרים - לתלמידים.

פרופ' תמר לוי היא מרצה בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב

כלי ללמידה עצמית, להעצמה אישית וחברתית. דוגמאות בודדות תיארו אותה כ"קול פנימי שאומר לך איך להשתפר. אתה יכול להקשיב לו או יכול להתעלם ממנו"; "מראה המשקפת עבורך את דמותך ואת הצורה שבה למדת"; "תהליך של ביקורת ושיפוט עצמי". התלמיד המוערך, לפי מטפורות נדירות אלה, הוא כמו "יין שמשתבח עם הזמן"; "אדם שמכבדים אותו ושעשה כנראה דברים מוצלחים כדי שיכבדו אותו".

למרות מיעוט המטפורות שהצביעו על הערכה כלמידה, על חשיבותה של הערכה עצמית בתהליך הלמידה, התשובה של 80% מן התלמידים לשאלות ישירות ששאלנו הייתה שהם סבורים שתלמידים יש יכולת להעריך את עצמם, כיוון שהם מכירים את יכולותיהם ואת מידת ההשקעה



מקורות:

- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Towards a Pluralistic Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge. Evaluation in Education and Human Services. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers, pp. 329-.
- Boud, D. (1995). Enhancing Learning through Self Assessment. London: Kogan Page.
- Corbett, D. & Wilson, B. (1995). 'Make a Difference With, Not For, Students: A Plea to Researchers and Reformers'. Educational Researcher 24(5), pp. 12-17.
- Earl, L. M., & Katz, S. (2006). Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind: Assessment for Learning, Assessment as Learning, Assessment of Learning. Winnipeg: Manitoba Education, Citizenship and Youth.
- Fisher, D. L., Waldrup, B. G., & Dorman, J. P. (2005, April). Student Perceptions of Assessment: Development and Validation of a Questionnaire. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Gibbs, G. (1992). Assessing More Students, Teaching more students. No. 4. Oxford: The Oxford Centre for Staff Development.
- Habermas, J. (1987). Knowledge and Human Interests. Trans. Shapiro, J. London: Polity Press. First published in German, 1968, Suhrkamp Verlag.
- Levin, B. (2000). 'Putting Students at the Center of Educational Reform'. Journal of Educational Change 1, pp. 155-172.
- Levin, T. & Kaner, H. (2007). High-School Student Views on Classroom Assessment Practices. Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago.
- Levin, T. (2006). Feeling 'with' but actually being 'without' -The Relationships among Curriculum Planning, Standards and Evaluation. 2nd National Conference on Curriculum Planning in the Era of Standards, Beit Berl College in collaboration with IAACS Israel. Beit Berl, Israel.
- Levin, T. (2002). 'Stability and Change in Curriculum Evaluation'. Studies in Educational Evaluation 28, pp. 133-.
- Mitra, D. L. (2004). 'The Significance of Students: Can Increasing "Student Voice" in Schools Lead to Gains in Youth Development?'. Teachers College Record 106(4), pp. 651688-.
- Nevo, D. (2001). 'School Evaluation: Internal or External'. Studies in Educational Evaluation, vol. 27(2), 2001.
- Sambell, K., McDowell, L. & Brown, S. (1997). 'But is it Fair?: An Exploratory Study of Student Perceptions of the Consequential Validity of Assessment'. Studies in Educational Evaluation, 23, pp. 349-371.
- Shuell, T. J. (1996). 'Teaching and Learning in a Classroom Context'. In: D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), Handbook of educational psychology. New York: Macmillan, pp. 726-764.



צירי בגרות

מבחני הבגרות, כלי בעל השפעה כבירה על ההוראה והלמידה, מצויים בטלטלה מתמדת בעולם ובישראל. אירועים פוליטיים מטלטלים את הבחינות מגישה שמרנית אחידה לגישה גמישה ממוקדת-תלמיד, וחוזר חלילה. **ד"ר גד יאיר** מסכם את נייר העמדה שהגישו אנשי החינוך של מכון ון ליר בירושלים לשרת החינוך, לקראת רפורמה בבחינות בבגרות. **מיוחד להד החינוך**

לרפורמה כוללת, עמדתה העקרונית של הוועדה הייתה שאל לה להמליץ על נוסחה אחת, על "פתרון קסם", לבחינות הבגרות. במקום זאת, ביקשה הוועדה להצביע על מגוון אסטרטגיות אפשריות ("תמהילים") ולחדד את המחירים השונים – הערכיים, החברתיים והארגוניים – שיש לכל "תמהיל" או חלופה. לצורך כך זיקקה הוועדה שני צירים מרכזיים (תפיסות למידה לעומת הדגשים פילוסופיים במדיניות החינוך), ועל בסיסם ערכה מערכת מיון שיטתית של תמהילים אפשריים. מיפוי זה מבהיר הן את תמונת המצב העכשווית הן את הכיוון שיש להתכוונן אליו, יחד עם הבהרת החלופות השונות. לפני שנבהיר את הרברים, אנו מבקשים להצביע על כמה הנחות יסוד.

ציר הלמידה והציר הפוליטי

שני צירים סייעו לוועדה לתמצת ולמקד למסגרת הסכומית את ההיסטוריה של החינוך ואת ההשקפות המקצועיות הרווחות על הוראה ולמידה. מסגרת זו מאפשרת להבין את המצב בהווה וגם להצביע על כיווני החלטה אפשריים. הציר הראשון הוא ציר הלמידה וההוראה. הציר השני הוא הפילוסופי-פוליטי. הגם שישנה חפיפה אנליטית בין שני הצירים, הם אינם זהים מבחינה מעשית והם מאפשרים שילובים שונים. לפיכך, אנחנו

ין לך כלי חזק לעיצוב מערכת החינוך כמו כלי המבחנים. פרופ' באשי זעזע את מערכת החינוך וניער אותה באמצעות מבחני המינימום (בראשית שנות ה-90), ופרופ' בן-פרץ ופרופ' גורדון השיבו בנייעור הפוך (באמצע שנות ה-90) והציעו רפורמה במבחני הבגרות בכיוון של הערכות אותנטיות. כוחם המעצב של מבחנים חזק ביותר, ולכן רפורמה בסוג המבחנים משפיעה במידה דרמטית על שיטות הוראה ועל הערכות להוראה בבתי הספר, ובד בבד גם על האקלים הלימודי ועל שיתוף הפעולה בין סגל ההוראה (בהיותו כוח פרופסיונלי) לבין מדינאי משרד החינוך. לסוג המבחנים גם עשויה להיות השפעה על מוטיבציה ללמידה בקרב הלומדים (למידה פסיבית מול אקטיבית, למשל), ועל פערים בהישגים לימודיים. בשל כוחם המעצב הרב של מבחנים, אך טבעי שחילופי משטר במשרד החינוך יצריכו חשיבה מחודשת על תפיסות הוראה, למידה והערכה. עם זאת, שינויים תכופים בהנהלת המשרד הביאו לבלבול מושגי ביחס למטרות בחינות הבגרות ולשיטות הראויות לביצוען.

קבוצת אנשי החינוך של מכון ון ליר בירושלים (להלן, קבוצת ון ליר) התבקשה להמליץ להנהלת משרד החינוך על אפשרויות לרפורמה במבחני הבגרות. מתוך הבנת המורכבות הפוליטית והתנאים הכלכליים הנדרשים



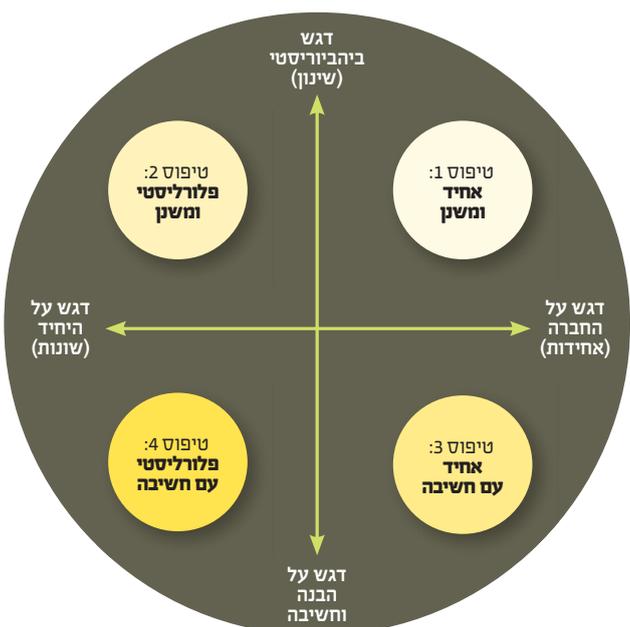
ושיטות החינוך. תפקיד המדינה למצוא את "השיטה שעובדת" ולכוון את מערכת החינוך, בהיותה מכשיר רציונלי להשגת מטרת כלל חברתיות, להשגת מרב התוצרת (הישגים במבחנים סטנדרטיים, בדרך כלל) בצורה היעילה ביותר. תפיסה זו אינה מכירה בשונות בין לומדים, אזורים או בתי ספר, ומתמקדת ב"ליבה" לאומית משותפת – הן במובן הערכי (תפיסות אזרחיות משותפות, למשל) הן במובן האקדמי (ידע חיוני לאזרח המודרני, כמו במבחני פיזה).

תפיסה שונה מציבה את האדם במרכז ומתמקדת במיצוע הפוטנציאל של הפרט, מתוך התאמת הסביבה החינוכית להיבטים הטבעיים באדם בהיותו יצור חרד-פעמי. לפי תפיסה זו, כל אדם הוא עולם ומלואו ייחודי. החינוך אינו יכול לעבוד בהכתבה מבחוץ; עליו להתבסס על מתן חופש לצמיחה ייחודית של כוחותיו הפנימיים של היחיד. מן ההכרה בשונות בין בני אדם עולה שתפקיד המדינה והחברה הוא בהבטחת הצמיחה האישית של הפרט והגנה על חירותו לבטא ייחודיותו. כל שיקול אחר הוא משני בחשיבותו למימוש העצמי האישי של הלומד. בהתאם לכך, תכנית הלימודים מחייבת הכרה בשונות, ועל מורים מוטל התפקיד הפרופסיונלי להתאים את התכנים ואת שיטות ההוראה ללומדים.

כנגד ארבעה טיפוסים

מסגרת מושגית זו מצביעה על אפשרות קיומם של ארבעה טיפוסים טהורים של מדיניות חינוכית. להלן נפרט כל אחד מארבעת הטיפוסים ונאפיין בראשי תיבות את ההכרעות הלוגיות הנגזרות מהם למדיניות בתחום בחינות הבגרות. ארבעת הטיפוסים הללו מוצגים באיור 1:

ארבעה טיפוסים של מדיניות חינוכית



1. מודל אחיד ומשן: אחידות חברתית ניצבת בראש סדר העדיפויות של מודל זה. מדובר על תכנית לימודים לאומית משותפת ועל מערכת בחינות מרכזית, המתמקדת בתכנים מצומצמים שקובע המטה. המבחנים כמודל זה אחידים וסגורים. גורם חיצוני מבצע ובודק את המבחנים, ואין מקום למבחנים ייחודיים (טופסי בחינה אחידים לכול). המודל מאפשר

מציגים את שניהם בצורת מסגרת דו־קוטבית (2X2), ומציגים ארבעה תאים קיצוניים או טהורים של מדיניות וכיווני החלטה. עם זאת, חברי קבוצת ון ליר מציעים לראות בכל הטווח האפשרי בין ארבעת המודלים טווח ראוי לפעולה, גם מתוך ראייה מציאותית של "האפשרי", וגם מתוך הבנה ש"אין מודל אחד נכון".

להבין משמעו להמציא

בחמישים השנים האחרונות מתנהלים ויכוחים – חלקם מדעיים, חלקם אידיאולוגיים – על הדרכים הנכונות להוראה ועל תהליכי למידה. מסורות הנשענות על גישות ביהיוריסטיות רואות בלומד כלי קיבול פסיבי לחומר ההוראה שהמורה "שופך" אל תוכו, יחד עם חזרה תמידית, תרגול ושינון של פעולות שגרתיות (תרגול לוח הכפל, למשל). גישות כאלה מודגשות, למשל, את חשיבות זמן ההוראה (ככל שמלמדים זמן רב יותר, יודעים יותר) ואת היקף המידע בתכנית הלימודים (ככל שיש יותר מילים בתכנית הקריאה, כך אוצר המילים של הלומדים גדל). ההנחה של הגישות הללו היא שההישגים הנמוכים של הלומדים הם פונקציה של חוסר יעילות בארגון מערכת ההוראה, והגישות הארגוניות שנגזרו מהן התבססו על מחקר של "בתי ספר אפקטיביים" – בתי ספר שמצליחים לארגן את עצמם ביעילות להעברת יותר ידע בפחות השקעה. שיטות ההערכה המובהקות שנגזרו ממודל זה הן "מבחני מינימום" ו"מבחני ליבה" (לדוגמה "100 המושגים"). המבחנים אחידים לכלל הלומדים, ומבקשים לאמוד הצלחה במיומנויות מרכזיות אך נמוכות מבחינת דרגת הקושי שלהן (לפי המודל של בלום). הכוונה היא למבחנים שבודקים בעיקר ידע.

המהפכה הקוגניטיבית, שראשיתה בעבודתו של הפסיכולוג פיאז'ה, העלתה על נס תפיסות חדשות של למידה והוראה. לפי גישה זו, לא יכול להיות ידע שהלומד מקבל מבחוץ ללא פעילות יזומה מצדו – כפי שאמר פיאז'ה: "להבין משמע להמציא". התפיסה הקוגניטיבית רואה בלמידה פעילות של הלומד. הוא מייצר את הידע שלו ומבנה אותו מתוך עשייה של ממש. הגישה שמה דגש רב יותר על הבנה מעמיקה של עקרונות מתמטיים, למשל, ורואה אפקטיביות במובחנים של מתן הזדמנות לפעילות יוצרת של התלמידים. שיטות ההוראה שנגזרות ממנה מודגשות הבנה מעמיקה, חשיבה, יצירה ועבודות תלמידים המתבססות על "תערובות" ועבודות חקר. מגישות הוראה כאלה, המדגישות כישורי חשיבה גבוהים, נגזרות שיטות הערכה ובחינה כגון עבודות חקר, ביוטופ, הערכה אותנטית וכדומה. בצורתם הקיצונית, מבחנים מסוג זה מתבססים על "מבחנים גמישים" או תלויות תלמיד. למשל, אם לכל תלמיד יש "פרופיל אינטליגנציה" מיוחד לו – הרי שעל המבחן להתאים לפרופיל של כל תלמיד. לצד פתיחות זו התפתח מודל של "סטנדרטים", המאפשר בכל זאת להבחין בפערים בין רמות הצטיינות על ציר השוואתי, גם כאשר המשימות שהתלמידים מבצעים הן ייחודיות.

הכרה בשונות

גם ההיסטוריה של מדיניות החינוך מיטלטלת בין שני קטבים ערכיים יסודיים: תפיסות שמעמידות את האדם והלמידה במרכז, לעומת תפיסות שמעמידות את החברה והמדינה במרכז. התפיסה המציבה את המדינה והחברה במרכז רואה בחינוך מכשיר חברתי ראשון במעלה לעיצוב כוחה המוסרי והכלכלי של החברה והמדינה. לפי גישה זו, יחידים הם פונקציה של החברה שהם גדלים בתוכה, ולפיכך יש לשים דגש על טובת החברה, כי טובה כללית זו טובה לטובתם של הפרטים. לכן, תפקידה של המדינה ליטול אחריות לידיה ולכפות על האזרחים את חינוכם – לא רק במובן של חובת שהות במוסדות החינוך, אלא במובן של טיב החינוך, תוכני החינוך



שנעו לכיוון מודל 4, ורחו מכל וכל מבחנים אחידים והשוואות לאומיות.

ערבוביה של ממש

טלטלה זו – המקבילה לתוצאות של הטלטלה הפוליטית-מפלגתית האינהרנטית למשטר דמוקרטי – קשורה גם בטלטלה של פרקטיקות חינוכיות וגם בתמורות שחלו בתפיסות של הוראה ולמידה. כתוצאה מכך, בתקופות מסוימות הודגשו מבחנים אחידים (כמו מבחני המינימום של פרופ' יוסף באשי), ובאחרות היה דגש על מודלים מגוונים להכרה בשונות (כמו המבחנים האוטנטיים בחינוך היסודי בהנהגתו של פרופ' אריה לוי). בתקופות מסוימות נכתבות תכניות לימוד אחרות (100 המושגים), באחרות ניתן עידוד לשונות ולפיתוח מקומי (פרויקט 22 בתי הספר התיכוניים שהתבססו על מבחנים אותנטיים בתקופתו של פרופ' דוד גורדון); בתקופות מסוימות מאומצים הסדרים אחידים וכפויים (מבחני המיצ"ב), באחרות ממליצים על הסדרים רב-תרבותיים פלורליסטיים. כתוצאה מטלטלה זו, החינוך "בשטח" הוא ערבוביה של ממש. בכל נקודת זמן אפשר לאתר פרקטיקות הנגזרות מתפיסה המעמידה את האדם במרכז ומדגישה הוראה אותנטית וחשיבה מורכבת אצל התלמיד, לצד פרקטיקות האחרת, המעמידות את החברה במרכז ומדגישות אחרות במבחנים ובשיטות ההוראה. חברי קבוצת העבודה של ון ליר הגיעו למסקנה כי הערבוביה כל כך מוטמעת במערכת, עד שקשה להצביע על מסר ברור ועקבי שהמערכת מנסה להעביר.

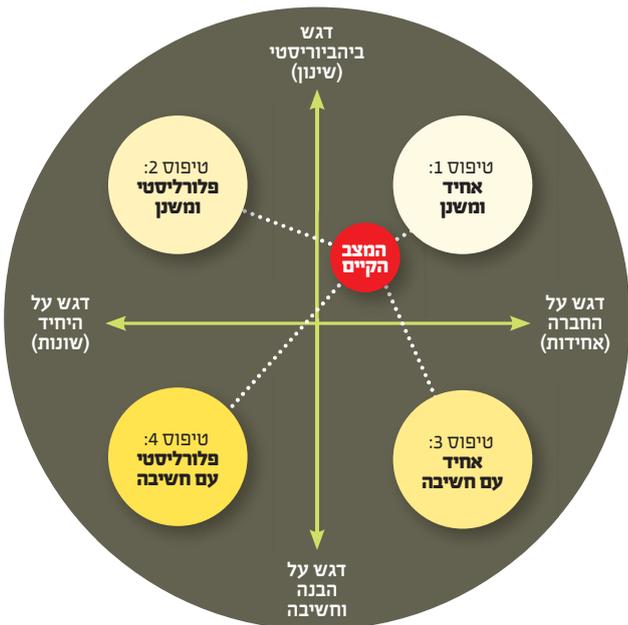
שליטה מרכזית, מעורר הצטיינות על טווח מצומצם של יכולות וכישורים הוא נוח וזול לתפעול. הביקורות הנפוצות עליו טוענות שהוא "משטח" ומצמצם את שיטות ההוראה ושהוא גורם, לפיכך, ללמידה שטחית וחסרת מוטיבציה.

2. מודל פלורליסטי ומשנן: בראש סדר העדיפויות של מודל זה נמצאת ייחודיותם של הלומדים, אולם תפיסת הלמידה שלו מתבססת על תכנים מובנים מראש ועל מיומנויות למידה בסיסיות. המבחנים מבוזרים לרמות נמוכות במערכת (מחוזות, רשויות, בתי ספר), והם גם מאפשרים גיוון ניכר מבחינת נושאי הבחינה ורמות הבחינה. עם זאת, המבחנים סגורים באופיים: הם מתבססים על מיומנויות נמוכות, הם מבוזעים בדרך כלל בהערכה קצרת זמן ובכתיבה על נייר. מודל זה מורכב יותר מבחינת מוטת השליטה והוא גם יקר יותר בהפעלה. הביקורות הנפוצות על תפיסת הלמידה שלו דומות למתואר במודל 1.

3. מודל אחיד עם חשיבה: מודל זה חוזר ומציב בראש סדר העדיפויות את האחידות החברתית, אולם רואה את כוחם של המבחנים האחידים בהיותם מכשיר לשינוי פני ההוראה והלמידה במערכת. המודל מדגיש מיומנויות למידה גבוהות וכישורי חשיבה, ומשתמש בסטנדרטים אחידים, שמאפשרים השוואה לאומית בין יחידים, בתי ספר, רשויות ומחוזות. במודל זה המבחנים אינם רבים ואינם מותאמים ללומדים. הם נגזרים מתפיסות פרופסיונליות חדשות של הידע הנדרש מבוגר מערכת החינוך, אך מבוססים על הערכה חיצונית אחידה.

4. מודל פלורליסטי עם חשיבה: היחיד ניצב כאן בראש סדר העדיפויות. מודל זה מטפח את כישורי הלמידה הסגוליים של כל לומד (לפי תפיסת "ריבוי האינטליגנציות", למשל), מתוך מיצוי הכישורים הקוגניטיביים הגבוהים ביותר של כל לומד. לצורך כך מותרים על תכנית לימודים אחידה וממילא על מבחנים אחידים, ומעבירים לרשות בתי הספר והמורים את האחריות המקצועית הן על ההוראה המותאמת לתלמידים הן על הערכת סגולותיהם הייחודיות. הערכות ההישגים במודל זה מתבססות על הערכות חלופיות מקומיות ועל צמצום סולמות ההשוואה בין הלומדים.

מסגרת מושגית להבנת כיווני הכרעה אפשריים במדיניות החינוך



הערה: המצבים מציינים כיווני הכרעה אפשריים לכיוונו של הטיפוסים הטהורים

הגם שארבעת הטיפוסים הטהורים הללו אינם בהכרח מנוגדים, הדגשים שלהם אכן נבדלים (במיוחד מודל 1 לעומת מודל 4). יתרה מזו, תפיסות הלמידה והגישות הערכיות שבבסיס המודלים הללו מוליכות לסוגים נבדלים של מדיניות חברתית וחינוכית. בהתאם לכך, משטרים שונים נטו להדגיש מדיניות חינוכית עקבית לפי תפיסות העולם הנוגדות הללו. כך, למשל, מדיניות "החזרה לבסיס" (back to basics) בארצות הברית של סוף שנות ה-50 נבעה מתפיסה של סיכון לאומי – ששילוח הספוטניק הסובייטי יגרור את המערב לפיגור ביחס לעולם הקומוניסטי. בעקבות כך הדגישו את תחום המדעים, גייסו את טובי המומחים לכתיבת תכניות לימודים המתבססות על ידע אובייקטיבי ערכני וערכו מבחנים אחידים בתחומי מיומנויות היסוד. במובחי הטיפוסים שלנו, המדיניות הייתה ללכת למודל 1. לעומת זאת, בשנות ה-60, בעקבות מרידות חברתיות שונות בארצות הברית, הוחלט להכיר בשונות אישית וקבוצתית, והייתה חזרה למודלים של "חינוך לחשיבה" ולצמצום הסמכות המורית. ההתנהלות החינוכית בשנים הללו נעה לכיוון מודל 3. שנים אחר כך, עם עליית המפלגה הרפובליקנית לשלטון, טולטלה מערכת החינוך האמריקנית שוב. הרוח "אומה בסכנה" הוביל למדיניות של ליבה (המישה מקצועות בסיס) ולמערכת מבחנים לאומית, ובחזרה למודל 1, עם תנועה מסוימת למודל 3. אנשי חינוך מובילים דחפו מצדם מערכות חינוך מקומיות או עיצבו תנועות ("הקואליציה של בתי הספר החינוכיים" של תד סייור, לרוגמה)

בישראל - שיטת הוראה "עוקפת מורים"

איור 2 מצביע על מיקומה של מערכת החינוך בישראל ומבחינה הבגרות שלה ביחס לשני הצירים שדנו בהם. הוא גם מצביע על אפשרויות החשיבה הנגזרות מן ההצלבה ביניהם.

חברי קבוצת העבודה רואים לנכון להניע את מדיניות החינוך לכיוונים פחות אחידים ויותר פתוחים, ולהעניק תשומת לב רבה יותר לתפיסות עכשוויות יותר של למידה והוראה.

לקראת רפורמה מדורגת

במקום ללכת בגישה של "אוי-או" (כלומר להחליף את מודל 1 במודל 4), חברי קבוצת העבודה חשבו לנכון להצביע – מתוך מגוון האפשרויות האנליטיות והפרקטיקות הקיימות בשטח – על אפשרויות שילוב שונות בין הגישות הקיצוניות (וממילא הלא-ישימות בתנאים שהתפתחו בארץ). סוג זה של מחשבה מאפשר מתיינות וגמישות בגישה לרפורמה במבחיני הבגרות. במקום "ללכת על כל הקופה", כלומר לבצע רפורמה בכל המקצועות בבת אחת, אפשר לשקול רפורמה מדורגת – למשל לערוך שינויים בחלק ממקצועות הבחינה, או לבצע שינויים בכל המקצועות אך רק בחלק מהפריטים, לצמצם טפסים בכל התחומים, או רק בחלקם וכדומה. המסמך המפורט שהוגש להנהלת משרד החינוך פורש את האפשרויות הללו – כולל יתרונות ועלויות ערכיות שונות.



קבוצת החינוך של מכון ון ליר כוללת את פרופ' דן ענבר (יו"ר), פרופ' שמואל שי, ד"ר גדי יאיר, ד"ר אדם ניר, רות אוטולנגי, נורית הרמון-אלמוחנינו ואיל שואל

חברי קבוצת העבודה חושבים כי מודל זה יכול לשמש מסגרת עקרונית לדיון על החלופות האפשריות העומדות לפני הנהלת משרד החינוך. הוא גם עשוי לסייע להבנת הערכים היסודיים העומדים ביסוד הכרעה כזאת או אחרת, כמו גם להבין אילו תפיסות למידה והוראה מסתרות מאחוריהן. ההשלכות הצפויות מכל הכרעה או תמהיל הכרעות נדונות בהמשך.

מיפוי אנליטי של המצב הקיים במבחיני הבגרות במערכת החינוך בישראל מוביל למסקנה שהדגש כיום מציב בראש העדיפויות את החברה מצד אחד, ולמידה פסיבית-משננת מצד אחר (תא מספר 1 באיור). הכללה זו אינה נכונה בכל מקצועות הלימוד (הוראת הביולוגיה, למשל) ומגוון טופסי הבחינה מלמד על הליכה גם בכיוון של מודל 2, דבר המצביע על הכרה מסוימת של המערכת בשונות בין-אישית ובין-מסגרות למידה שונות. אולם המגמה הברורה כיום היא של מודל 1, הגם שלא טהור וקיצוני. פרופיל זה מוצג בלוח 1 (להלן) לצד שלושת המודלים החלופיים. על פניו נראה שתפיסת התלמיד מדישה אחריות במקום שונות, היא מתבססת על קנה מידה אחיד להערכת ההישגים, ההערכה נעשית בפיקוח חיצוני גבוה וכדומה. מכאן נגזרת שיטת הוראה "עוקפת מורים", סטנדרטיזציה בתכנים, הוראה לקראת בחינה וכדומה.

הפקולטה למדעי הרוח מודיעה על המשך הרשמה לשנת הלימודים תשס"ח לימודי תעודה במוזיאולוגיה

התכנית הינה תלת סמסטרית (שנה אקדמית וסמסטר קיץ) ומטרתה להכשיר אנשי מקצוע לתפקידי ניהול, אוצרות וחינוך במוזיאונים, גלריות, בתי ספר, מרכזים קהילתיים וכד'.

התכנית מיועדת לבעלי תואר ראשון תישקל גם מועמדותם של עובדי מוזיאונים, בעלי ניסיון ואחרים. התכנית מוכרת ע"י משרד התרבות, המדע והספורט, מינהל התרבות והאמנויות ומחלקת המוזיאונים. התכנית מוכרת לגמול השתלמות.

לפרטים נא לפנות לטלפון: 04-8240748

אתר: <http://museology.ac.il>



עזימות



לימודי תעודה בחינוך טיפול ושיקום

- אמנויות ככלי טיפולי-חינוכי
- תיאטרון בובות
- עבודה בחומר
- ביבוליו ותרפיה בדרך אחרת
- מבוא חוויתי בביבוליו-תרפיה
- מבוא לטיפול באמנות
- הדרכת דרמה ותיאטרון

- חינוך שיקום וסיוע
- באמצעות בעלי חיים
- ביון טיפולי
- קורסים מתקדמים למטפלים
- בעזרת בעלי-חיים ולמדריכי רכיבה טיפולית **חדש**

לפרטים והרשמה:
מכללת סמינר הקיבוצים, דרך נמיר 149, תל אביב
03-6901200
www.smkb.ac.il/balmat
E.mail: smkb@smkb.ac.il



מכללת סמינר הקיבוצים
סימן שאטה מצוין



מחויבים לתרומה חינוכית



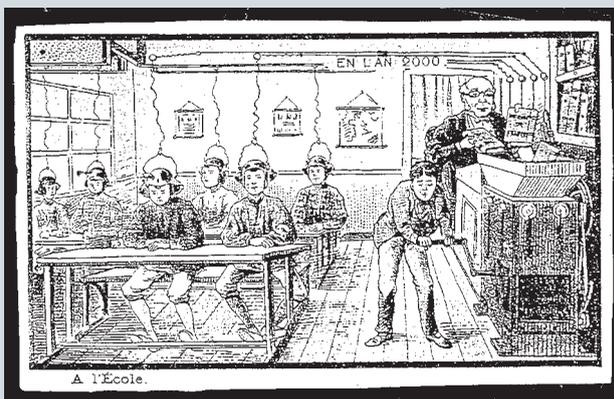
מהזיקים כיתה /// יורם הרפז

פנטזיה: הוראה ללא מורים

העבודה – גורסת ספרים ומחזירה את תוכנם ישירות למוחותיהם של התלמידים.

מהיכן נובעת הפנטזיה הזאת של חינוך ללא מחנכים והוראה ללא מורים? יש לה כמה מקורות. קודם כול – מקור תקציבי. המורים עולים הרבה כסף לקופת המדינה (המשכורות הקטנות הרבות מצטברות להוצאה גדולה). הוראה ללא מורים, כמו עבודה ללא עובדים (פנטזיה שהולכת ומתממשת לנגד עינינו), תחסוך בהוצאות. מקור אחר הוא יעילות חינוכית. לפי הפנטזיה הזאת המורים עצלים ומטומטמים; המכונות חרוצות ואינטליגנטיות – תנו להן לנצח. ויש גם מקור עמוק יותר, פוליטי: תלמידים ממושמעים, תלמידים שאולפו על ידי מכונות, יהפכו לאזרחים ממושמעים, ואזרחים ממושמעים הם חלום של כל המנהיגים בכל המטרים.

אם הוראה טובה – הוראה שמחזיקה כיתה באמצעות יצירת עניין (בתחומים בעלי ערך) – הייתה תולדה של אסטרטגיות, של סדרת פעולות שיש לפעול על הכיתה, אישיותם המיוחדת והייחודית של כל מורה ומונה הייתה מיותרת. על הכיתה היו פועלות מכונות זולות ויעילות כדי להפיק ממנה תלמידים ואזרחים טובים – ממושמעים וציתנים להפליא. אז למה צריך אסטרטגיות של הוראה? כי כאשר מורים בעלי אישיות מפעילים אסטרטגיות נכונות, מתקבלת הוראה טובה – הוראה שמחזיקה ומעניינת כיתה.



נקודת המוצא של המדור שלנו "מחזיקים כיתה" פסימית משהו, אך די מציאותית: הכיתה אינה רוצה ללמוד, ולכן צריך "להחזיק" אותה. ואיך מחזיקים אותה? הכי טוב – וגם הכי יעיל והכי חינוכי – זה לעניין אותה. למורים יש כיום כל כך מעט אמצעים להחזיק כיתה – הם אינם יכולים להכות תלמידים, אינם יכולים לסלקם מבית הספר או לאיים עליהם באמצעות ההורים (הנוטים להצדיק את ילדיהם) או באמצעות ציון (האיום הזה עובד חלקית. זו כפי הנראה הפונקציה האמיתית של ההערכה) – כך שאין להם בררה; הם חייבים לעניין אותה. איך מעניינים כיתה? המדור "מחזיקים כיתה" מציע כמה אסטרטגיות.

ונגיד שהמורים ישלטו באסטרטגיות שהמדור שלנו מציע, ובאסטרטגיות אחרות, האם הם יחזיקו עניינינו כיתה? לא! ואלה החדשות הטובות דווקא. מדוע? כי אם היה אפשר להחזיק לעניין כיתה באמצעות

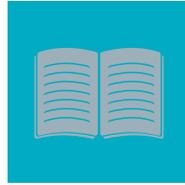
כמה אסטרטגיות, המורים היו מיותרים. הוראה טובה היא יותר מסך כל האסטרטגיות שנוקטים; הוראה טובה נובעת מאישיותו ומאישיותה של כל מורה ומונה. אין תחליף לאישיותם של המורים! את החינוך המודרני מלווה פנטזיה על חינוך ללא מחנכים והוראה ללא מורים. הנה אירור מן המאה ה-19 החושף פנטזיה כזאת על החינוך בשנת 2000: המורה מפעיל בעזרת עוזר הוראה אסטרטגיית הוראה מכנית. בהקשר הזה אישיותו של המורה מיותרת. המכונה עושה את

5

הערות על הבנה כביצוע

1. נבחין בין ידיעה להבנה. בידיעה אדם זוכר פרטי ידע ומוכן להפגין אותם (בבחינה למשל); בהבנה אדם מסוגל לחשוב אתם. בחשיבה עם ידע, אדם הולך מעבר לידיע. להבין זה ללכת "מעבר למידע נתון" (ברונר), "להבין זה להמציא" (פיאז'ה).

2. ביצוע הבנה אחד נחשב לביצוע אולטימטיבי – יישום מושג/עיקרון/רעיון בהקשר שונה מזה שבו הוא נלמד. לביצוע ההבנה הזה קוראים "העברה". העברה היא יעד חשוב של ההוראה, והיא, למרבה הצער, נדירה מאוד.



שיעור מס' 3

להבין זה לבצע

לעתים הבנה כרוכה בהרגשה מיוחדת – של אסימון שנפל, של "קליק". ה"קליק" הזה מודיע לנו שמושג כלשהו נלכד ברשת – הובן. לעתים הרגשת ההבנה היא כל כך חזקה ומרגשת עד שהיא גורמת לנו ל"הארה", או לכל הפחות ל"תובנה". הארות או תובנות עשויות לשנות את חיינו, או לכל הפחות את האופן שבו אנו מבינים דברים חשובים בחיינו. עם זאת, הבנה – גם הבנה משמעותית מאוד – אינה מלווה בהכרח בהרגשה של הבנה, והרגשה של הבנה לא תמיד מעידה על כך שהבנו. אל תסמכו על הרגשות שלכם. לשכל יש היגיון שהלב אינו יכול להבין.

הבנה היא מטרת הוראה שקשה להתנגד לה. יהיה זה מוזר לשמוע מורה אומרת משהו כמו: "אני מלמדת את התלמידים שלי את המכניקה של ניוטון, אבל אני מקווה שהם לא יבינו". כאשר מורים מלמדים תוכן כלשהו הם מקווים – ואף עושים מאמץ מכוון לכך – שהתלמידים יבינו אותו, כלומר יכניסו אותו להקשר, ל"רעיון גדול", לרשת עשירה ורלוונטית של מושגים. אבל – וכאן אנחנו מתחברים לנושא המרכזי של גיליון זה של הד החינוך – כיצד נוכל להעריך את ההבנה של התלמידים? כיצד נדע אם הרשתות המושגיות ש"יש להם בראש" צפופות או חלילה דלילות? וחשוב מכך, כיצד נוכל להעמיק ולשכלל את ההבנה שלהם אם היא, כדרכם של כל הדברים החשובים, סמויה מן העין? התודעה של היחיד היא אטומה (תודה לאל!), כלומר בלתי נגישה לתודעות אחרות. התודעה של היחיד אינה נגישה לתודעות אחרות (ובמידה רבה אינה נגישה לעצמה, כפי שלימד אותנו אבא פרויד), לא

בשיעור 2, "החתירה אל הרעיון הגדול" (הד החינוך, אפריל 2007), הגדרנו הבנה כמיקום של מושג/עיקרון/רעיון בהקשר, כלומר ב"רעיון גדול". אנחנו יכולים לשכלל את ההגדרה הזאת ולומר שלהבין פירושו למקם מושג/עיקרון/רעיון בהקשר עשיר. ככל שההקשר עשיר יותר, ככל שרשת המושגים סביב המושג/עיקרון/רעיון המובן צפופה יותר, כך ההבנה שלו עמוקה יותר. למשל, אם נבקש מכם להסביר – הסבר הוא פעולה המשקפת הבנה – מהי דמוקרטיה, ואתם תגידו שדמוקרטיה היא משטר שהמנהיגים בו נבחרים על ידי הרוב, נציין בצער שההבנה שלכם את המושג דמוקרטיה דלילה. מדוע? כי הצלחתם לגייס רק מושג אחד – הכרעת הרוב – לטובת הסבר או הבנה שלו. אבל אם נשאל אתכם מהי דמוקרטיה, ואתם תפתחו בהרצאה נלהבת ומאירת עיניים הכרוכה במושגים כגון דמוקרטיה ישירה, הפרדת רשויות, חוקה, זכויות מיעוטים, המהפכה האמריקנית, המהפכה הצרפתית, משבר הדמוקרטיה, דמוקרטיה בעידן הגלובליזציה ועוד, נציין בסיפוק שההבנה שלכם את המושג דמוקרטיה מעמיקה, וכי רשת המושגים שבה לכדתם אותה צפופה למדי.

רשת המושגים המכוננת הבנה של תוכן מסוים עשויה להתעשר כל הזמן והזיקות בין מושגיה עשויות להשתנות. הבנה היא אפוא משימה פתוחה, משימה שאין לה סוף. לכן בני אדם "מבינים מחדש" כל מיני דברים שכבר הבינו בעבר, מעמיקים ומשכללים את ההבנה שלהם, או חווים את ההבנה שלהם כחסרה וחלקית. הרחף להבין עמוק יותר הוא אחד הרחפים האנושיים החזקים ביותר.

5. יש מילה אחת – "הבנה", אך יש כל מיני הבנות. להבין כיצד פותרים משוואה עם שני נעלמים, להבין מדוע פרצה מלחמת העולם הראשונה ולהבין את כאבו של הזולת, אין זו אותה הבנה. ההבנות הללו אינן זהות באופן מהותי, אך יש ביניהן "דמיון משפחתי".

4. ביצועי ההבנה מזכירים – ובצדק – את הטקסונומיה המפורסמת של בנג'מין בלוס. בלוס קרא למוימונות החשיבה השנייה "הבנה". כאשר בוחנים היטב את כל שש מיומוניות החשיבה של הטקסונומיה (להיזכר, להבין, להכליל, לנתח, לחבר, לשפוט), מבינים שהן כולן מכוונות להשגת הבנה.

3. אנשים חושבים היטב – מעמיק, שיטתי, ביקורתי, יצירתי וכו' – כאשר הם מבינים את התחום שעליו ובאמצעותו הם חושבים. אין חושב־טוב באופן כללי; יש חושב־טוב בתחום מסוים. לכן, ללמד חשיבה זה ללמד לשם הבנה.

ח"י ביצועי הבנה:

להציג ידע	לפעול על ועם ידע	לברר וליצור ידע
לבטא ידע במילים משלך	לנתח ידע לגורמים (אנליזה); לאחד פרטי ידע לתמונה גדולה (סינתזה)	להצדיק ולנמק ידע
להסביר ידע באופן בהיר	למקם ידע בהקשר עשיר	לגלות בעיות או מתחים בידע
להמציא פרשנויות לידע	ליישם ידע להקשרים חדשים	לשאל שאלות מעניינות על ידע
לבנות מודל לידע	להביא דוגמא, להמציא מטאפורה, לעשות השוואה, לעשות הבחנה	לחשוף הנחות יסוד של ידע
לייצג ידע בדרכים מגוונות	לבצע הכללה מפריט ידע	לנסח ידע סותר לידע
לתאר נקודות מבט שונות על ידע	לחזות תוצאות או השלכות של ידע	ליצור ידע על בסיס ידע

היררכיה, אפשר לכנות את הביצועים בטור השלישי "ביצועי הבנה מסדר גבוה יותר".
לרעיון של הבנה כביצוע אפשר לקרוא רעיון קונסטרוקטיביסטי-ביהביוריסטי. כלומר, ביצועי הבנה בונים את ההבנה שלנו (קונסטרוקטיביזם)

משום שהיא "נמצאת" במוח והמוח סגור בקופסת הגולגולת. אילו זה היה המצב, היה אפשר לצלם את המוח של היחיד ולרדת מה ואיך הוא חושב; אילו זה היה המצב, היינו מבצעים צילומי מוח בסוף כל שיעור או שלישי כדי לראות אם הרשתות המושגיות שטמונות במוחות של תלמידינו צפופות דיין; והתעודות שהיינו מחלקים להם בסוף שנה היו צילומי MRI, הנותנים אבחון מדויק של מצב הרשתות המושגיות במוח של כל תלמיד/ה. אך התודעה אינה נגישה ואינה ניתנת לצילום. היא אינה נגישה כי היא תודעה ולא מוח.

השאלה שריוויד פרקינס, אבי הרעיון של הבנה כביצוע, שאל את עצמו, הייתה כיצד נהפוך את התודעה לנגישה; כיצד נעשה מהבנה אירוע פומבי? אם רק נוכל "לראות" הבנה, נוכל "לחנך" אותה – לשפר ולהעריך אותה. כיצד מחצינים הבנה? מגדירים אותה מחדש: הבנה אינה מיקום של מושג בהקשר, ב"רעיון גדול"; הבנה היא ביצוע – להבין זה לבצע. אדם מבין מושג/עיקרון/רעיון כאשר הוא מסוגל לבצע מהלכי חשיבה עליהם ואתם, למשל להסביר מושג/עיקרון/רעיון במילים משלו, לתת דוגמה, לתאר אותו באמצעות מטפורה, ליישם אותו בהקשר חדש וגם למקם אותו בהקשר חדש – ב"רעיון גדול". הבנה כמיקום הפכה אפוא לביצוע הבנה – ביצוע אחד מתוך כמה ביצועי הבנה.

הטבלה משמאל מציעה 18 ביצועי הבנה (פרקינס מציע שבעה), המחולקים לשלוש קטגוריות שונות. ביצועי ההבנה המכוננים בטבלה חופפים חלקית זה את זה, ואינם מסודרים בהיררכיה. אם רוצים

אריה קיזל: בעקבות שיעור 1, "אנשים לומדים כשרע להם" (הד החינוך, גיליון 5)

אקטיביזם חינוכי: מסגרת לשאלות מערערות

שאלות שטרם נשאלו או שאין זה מקובל לשאול, למשל, "ממה נהניתם בתקופת השואה?"; "אילו חוויות חיוביות זכורות לכם מתקופת השואה?". שאלות מסוג זה עשויות להפוך את ניצולי השואה לסובייקטים ממשיים, ואת השואה, מנושא מקודש, מרוחק, נושא לימודי במסגרת שיעור, לנושא המעורר תחושות ותובנות. פעולות שונות יכולות לנבוע משאלות מערערות כאלה, למשל שמירה על קשר עם ניצולי שואה, הקמת אתר אינטרנט שיביא ידע מסייע לניצולי שואה, הקמת תנועה של צעירים שתסייע לניצולי שואה, הקירה מתמשכת של יחס המדינה לניצולי השואה ולשואה עצמה, ועוד.

איכות הפביבה: בשיעורים שעוסקים בנושא זה אפשר לבחון את הצדדים החיוביים של פרויקט המחזור הלאומי ובמיוחד את הצדדים השליליים שלו, למשל חרירת עולם הפשע לתחום המחזור. סוגיה זו מאפשרת בחינה כוללת של השאלה כיצד קורה שיוזמות חיוביות בתחום החברתי מובילות לשחיתות, וכיצד עורך של כוח בירי גורמים שלטוניים או חברתיים מביא להשחתת מידות. הפעולה האקטיבית יכולה לכלול איסוף נתונים ממקורות מידע רבים ככל האפשר וכתיבת נייר עמדה שיוגש למקבלי החלטות, למשל לוועדת החינוך של הכנסת.

האקטיביזם החינוכי הוא גישה המאפשרת להוציא אל הפועל "אסטרטגיה של ערעור". באסטרטגיה זו עסק המדור "מחזיקים כיתה" בגיליון 5 של הד החינוך: (פברואר 2007). את גישת האקטיביזם החינוכי פיתח זרם בחינוך הנקרא "פדגוגיה ביקורתית", שההוגה הבולט ביותר שלו הוא הנרי ג'רו. האקטיביזם החינוכי אינו בשום אופן מסגרת לשאלות חקר בנליות שהתשובות עליהן ידועות מראש. עיקרו איננו פעולות הקשורות לאיכות הסביבה (איסוף בקבוקים ומחזור נייר) או לעזרה לחלשים (איסוף מוצרי יסוד בחגים במסגרת עמותות צדקה או מחויבות אישית בבית הספר), ואף לא פעולות במסגרת תנועות נוער. אף שמדובר בפעולות חיוביות, הן אינן מערערות על המובן מאליו, אלא מחזקות אותו, משום שהן נערכות במסגרת הכללים של המובן מאליו. מטרת האקטיביזם החינוכי היא לעודד ערעור שיטתי על חומר הלימוד עצמו, ולהביא, בעקבות ערעור זה, לפעולה אקטיבית. תפקידו העיקרי של המורה בהקשר זה הוא ליצור סביבה שתאפשר פעולה חיובית בעקבות הערעור. התנאי העיקרי להצלחתו של אקטיביזם חינוכי הוא מחויבות מצד בית הספר, כלומר שבית הספר יעודד אותו, או לכל הפחות יאפשר אותו. להלן מספר הצעות לאקטיביזם חינוכי:
לימוד השואה: התלמידים יצאו לראיין ניצולי שואה ויכינו

באמצעות סדרה של התנהגויות קוגניטיביות (ביהיוריסם).

שימו לב: ההבנה אינה קודמת לביצועים; הביצועים הסיים ההבנה. במילים אחרות, הבנה אינה מצב הבא לידי ביטוי במהלכי השיבה מסוימים – ביצועי הבנה; ביצועי הבנה אינם משקפים הבנה – הם אינם משקפים דבר; ביצועי הבנה הם כל מה שיש, וזה לא מעט – זו הבנה. לבני אדם נעים לשהות באזורים שהם מבינים. באזורים כאלה החשיבה שלהם נעה בקלילות ובחדווה. לכן הם נוטים להישאר באזורים אלה – ב"שמורות של הבנה" – וחוששים מ"אזורים פראיים", אזורים שאין הם מבינים ושהחשיבה שלהם מתנהלת בהם בכבדות וגורמת להם מבוכה. אפשר לומר בדרך מטפורית שלהבין זה להתמצא (באנגלית זה נשמע טוב יותר – to know your way around), להכיר באופן אינטימי כל מיני פינות, חיבורים, קיצורי דרך ודרכים ללא מוצא בתחום ידע מסוים. הבנה היא התמצאות; התמצאות היא מטפורה; מטפורה היא ביצוע הבנה; הבנה כהתמצאות היא ביצוע הבנה על ביצועי הבנה.

מורה המבקשת לאמץ את הרעיון הזה – הבנה כביצוע – יכולה לדרון עם תלמידה על תפיסת ההבנה המובלעת ברעיון זה ובכל ביצוע בנפרד. היא יכולה לתלות פוסטרים עם ביצועי הבנה על קירות הכיתה, ולומר לתלמידים שהיא מצפה מהם לביצועים כאלה. במהלך דיון בכיתה היא יכולה לחגוג את ביצועי ההבנה של התלמידים ("יופי של ביצוע הבנה, יניב; הרוגמה שהבאת מבהירה את העניין!"), והיא יכולה – אם היא הולכת על ביצועי הבנה ברצינות – להפוך את ביצועי

ההבנה לסטנדרטים של הערכה, כלומר להעריך בחינות ועבודות לפי האיכות והכמות של ביצועי ההבנה הנמצאים בהן.

בשני השיעורים הקודמים, שעסקו בערעור ("אנשים לומדים כשרע להם") וברעיון הגדול ("החתימה אל הרעיון הגדול"), הבאתי דוגמאות בשיעור הזה אני מבקש מכם לעשות זאת – להביא דוגמאות, לעשות ביצוע הבנה על ביצועי הבנה. נסו להביא דוגמאות של ביצועי הבנה שונים (לא כל ה"18") על תוכן מסוים שאתם מלמדים בכיתות. קחו את התוכן הזה ותראו כיצד אפשר לעשות עליו ובאמצעותו ביצועי הבנה אשר בונים את הבנתו – להביא לו דוגמאות, להציע לו פרשנויות, להמציא לו דימויים ומטפורות, לערוך השוואה שמבהירה אותו, להעלות רעיונות סותרים אותו, לחשוף את הנחות היסוד שלו, להפיק ממנו ידע חדש וכו'. חלק מהדוגמאות שתביאו נפרסם בגיליון הבא של הד החינוך.



שמוליק אדלר: בעקבות שיעור 2, "החתימה אל הרעיון הגדול" (הד החינוך, גיליון 6)

העולם מורכב מיסודות

הנה רעיון גדול ממדעי הטבע: העולם שלנו מורכב מיסודות. כל הריבוי העצום של הטבע, על הצבעים, הריחות, הקולות והאיכויות שלו, עשוי מכמה יסודות פשוטים.

זהו רעיון גדול שראוי להכיר את ההיסטוריה שלו, וזו היסטוריה שופעת טעויות (ואנחנו עוד קוראים למדעי הטבע "מדעים מדויקים"). תאלס, הרקליטוס ועוד כמה הוגים יוונים שחיו לפני הספירה ותהו על מבנה העולם, חשבו שהעולם עשוי מיסוד אחד. אם נפרק כל חומר שהוא, הם אמרו, נגיע ליחידה הבסיסית ביותר שלו – ליסוד אחד. תאלס טען שהיסוד האחד הוא מים. הרקליטוס טען בלהט שהיסוד האחד הוא אש. עברו אי אילו שנים, ואמפדוקלס, ובעקבותיו אריסטו, שינו את עולם המחשבה – ארבעה יסודות מרכיבים את העולם ולא אחד: אדמה, מים, אוויר ואש. אריסטו סמך ידיו על הרכב זה וגם הוסיף לו את ה"אֵתֵר" – יסוד נוסף שהוא קישר לגרמי השמיים. הקוורטט הזה – אדמה, מים, אוויר ואש – החזיק מעמד זמן רב, עד תחילת המאה ה-19. דמוקריתוס קדם לאמפדוקלס ולאריסטו והוא טבע את המושג אטום – אֵטוֹמוֹס = הבלתי מתחלק. החומר על כל צורותיו ואיכויותיו, הוא טען, מורכב מיסודות בלתי מתחלקים. עד המאה ה-19 לא האמינו לו.

היום כולנו מכירים את הטבלה המחזורית של מנדלייב, שסידרה את עולם היסודות באופן גאוני. אנו מונים 92 יסודות "טבעיים" ועוד כמה יסודות "סינתטיים". מה שהביא אותנו עד הלום הוא הסיפור של הרעיון הגדול הזה – העולם בנוי מיסודות; יסוד אחד, ארבעה, 92, או 101 (היסוד ה-101, מנדלביום, הוא יסוד כימי סינתטי, שנקרא על שמו של מנדלייב ב-1955). כל חומר מורכב מיסודות. את זה הבינו באופן מסוים לפני 2,500 שנה, ומבינים כיום באופן אחר. הרעיון הגדול שעולם החומר המגוון שלנו מורכב מיסודות נותר אותו רעיון.

שמוליק אדלר, מנהל פרויקט ח"י (חשיבה יוצרת) בקרן קרבי, נענה לאתגר שורקנו במדור הקודם – להביא דוגמה "לרעיון גדול", שנותן הקשר משמעותי לפרטי ידע

שיעורי חברה: בשיעורים אלה יכולים התלמידים לעסוק בשאלות כגון מדוע מדינת ישראל אינה משנה את התקן הקובע מספר מרבי של 40 תלמידים לכיתה ו-35 בגן הילדים; למי יש אינטרס לשמור על תקנים אלה? בעקבות שאלות מסוג זה יוכלו התלמידים לראיין קובעי מדיניות בפוליטיקה ובחינוך, ואף להקים התארגנות משפיעה של בני נוער שתשאף להביא לשינוי התקנים האלה.

שיעורי תקשורת: אפשר לנתח מדוע אוכלוסיות חלשות מודרות מדיווחים חדשותיים ומתכניות אחרות. יוזמה אקטיבית עשויה להיות שיתוף הציבור באתר אינטרנט שיעודד ביקורת על התקשורת באמצעות מעקב יום יומי.

המורה הפדגוג המוביל אקטיביות מסוג זה חייב להיות בעל השקפת עולם הומניסטית-דידקטית, המתעבת כל סוג של דיכוי, ניצול, אפליה, גזענות והומופוביה. עליו לאמץ תודעה חתרנית שמסוגלת לפענח את המסרים הגלויים והסמויים של החברה שבה הוא חי ושל מערכת החינוך שלה. מצויד בגישה כזאת, המורה יוכל לטעת בתלמידיו ספקות וביקורת כלפי האתוסים הקפיטליסטיים והלאומניים של החברה שבה הם חיים.

האקטיביות החינוכית כוללת אפוא למידה וניתוח של עובדות ותהליכים, הכוונה של הלומדים לניסוח שאלות מערערות וגיבוש תכנית פעולה מציאותית, הכרוכה ביציאה אל מחוץ לגבולות בית הספר, שתבחן את השאלות שהועלו ואת האפשרות לפעולה ציבורית חיובית.

אריה קיזל הוא מנהל בית הספר היסודי "החורש" בויכרון יעקב, דוקטורנט בחוג לחינוך באוניברסיטת חיפה ומרצה לחינוך ולתקשורת במכללות למורים אורנים וגורדון

בית ספר למשחק

בבית הספר "עין הים" בחיפה עוסקים בחצר ובכיתות באותו הדבר - משחקים. קלאס בחוץ, השלמת משפטים באנגלית ופתרון חידות בחשבון הם חלק מתפיסה חינוכית כוללת הרואה במשחק פעילות רצינית מאוד, המקדמת את הלמידה והלומדים ואפילו משפרת הישגים

כתבה ראשונה בסדרה "אלטרנטיבות" הסוקרת חלופות בחינוך

נורית וורגפט

נקודות. תלמידי כיתה ב' נחלקים לקבוצות שפתרו חידות בחשבון (בגן החיות יש שלושה כלובים, בכל כלוב שש חיות - כמה חיות יש בגן?). הקבוצות התחרו זו בזו ועברו מהקל אל הקשה, ממש כמו ב"חמש אבנים" ו"שבע על הקיר". בסוף השיעור הם למדו את המושג מכפלה, להפתעתה הגמורה של קרן מזרחי, שבנה תלמיד בכיתה. "זה כל כך שונה ממה שאני זוכרת", היא אומרת, "אצלנו המורה רשמה את לוח הכפל, אנחנו העתקנו והיינו צריכים ללמוד בעל פה, זהו. איפה משחקים שיש בהם הומור, איפה ללמוד את העיקרון כמו שעושים כאן".

מזרחי היא מלווה בהסעות, עיסוק שמותיר בידיה זמן פנוי בשעות הבוקר והופך אותה לאם המגויסת האולטימטיבית. לרוב היא מתגייסת בשמחה, לפעמים זה מעייף, היא אומרת, ומתנחמת בכך ש"זה בטח רק בגלל שזו התחלה, אחר כך יהיה יותר קל".

הניסוי נמצא בשלבי הראשונים, אבל כבר עתה ברור לכול שהם לא באו רק כדי לפתח משחקים שיהיו עזרי הוראה (אם כי ודאי יצמחו גם כאלה במהלך הניסוי). "מה שקורה כאן הוא שהילדים והמורים פועלים במה שאנחנו מכנים מרחב משחקי", מסביר יעקבי, "זה מעין אזור דמדומים שיש בו מקום גם לרגשות ולקשרים בין הילדים למורים ובין לבין עצמם". במרחב הזה, מאמינים בבית הספר, הילדים ירגישו בטוחים דיים כדי ללמוד מתוך חקירה ובריקה ותייה.

תחרותיות איננה מילה גסה במרחב המשחקי, להפך. זהבית שמחייב מכיתה ה' סיפרה בהתלהבות ש"עומדים להוסיף משחקים חדשים באנגלית ויהיה בהם ניקוד". מה ההבדל בין זה לבין ציונים? "זה בכלל לא אותו הדבר", אמרה בפסקנות קטי דוד מכיתה ו'. "כל אחד יותר טוב במשחק אחר, וגם, במשחק הילדים יותר עוזרים, במיוחד במשחקים של קבוצות. ככה, גם מי שלא כל כך טוב באנגלית, נגיד, או בחשבון, אז עוזרים לו להתקדם".

באחת ההפסקות פרץ ויכוח מר בין ילדים מכיתות ב' ו'ג' ששיחקו בכדור. האחד טען שהשני נפסל והשני טען שלא רק שהוא לא נפסל, אלא שאף זכה בנקודות. שניהם פנו אל ילד שלישי שחיכה לתורו, ולא הצליח להכריע. בצד להם פנו למנהל בית הספר ששוטט בחצר. "ברוך, תגיד לו, נכון שאם הוא יצא מהקו הוא פסול?" המנהל, ברוך יעקבי, ביקש פרטים נוספים והכריע בסוגיה לאחר עיון מדוקדק בכללים. לא נשמעו כאן המשפטים הרגילים שמנהלים משתמשים בהם להרחיק מעליהם תלמידים, כמו "אל תטרידו אותי בזוטות", או "אתם ילדים גדולים, תסתדרו בעצמכם". בבית הספר "עין הים" שבפאתי חיפה מתייחסים למשחק ברצינות תהומית.

את היחס הזה למשחק רואים כשנכנסים לבית הספר. על האספלט בחצר, שדורות של ילדים קפצו בה על חבל, שתי תבניות קבועות של קלאס נצבעו בריבועים צבעוניים סימטריים (מה שחוסך את הצורך לסחוב גירים), ובפינה אחרת צויר המשחק העתיק "ים יבשה" - הים הוא שטח איסימטרי צבוע כחול, מוקף בחוף של חול צהוב. בבית הספר הזה נשברת ההפרדה המסורתית בין הלימוד (את הלימוד מנהלים המורים והוא מתקיים בכיתה) לבין המשחק (את המשחק מנהלים הילדים בהפסקות). המשחק כאן הוא תורה חינוכית והמטרה היא "לפתח הלך רוח משחקי כתובות של בית הספר, משהו שקורה בכל רגע ובכל מקום", כדברי המנהל. זו השנה השנייה שבית הספר עורך ניסוי של "לימוד במרחב משחקי", ואף שיחלפו שנים עד שיהיה אפשר להעריך את התיאוריה ואת השיטה, נראה שלבית הספר זה עושה אך טוב.

דובי במחיר חומס

וכך זה נראה בשיעור - הילדים יושבים על הרצפה במסדרון, מחברים משפטים באנגלית ממילים פזורות על הרצפה, וצוברים



צילומים: רפי קוץ

כל אחד יותר טוב במשחק אחר. המסדרון בעין הים

חינוכית מסוימת ולהפוך לניסוי נוסף במניין הניסויים שמפעיל גף ניסויים ויוזמות במשרד החינוך נבעה ממצוקה, אומר המנהל יעקבי. "דאיתי בית ספר שכונתי שמתנהל כבר שנים באותה שגרה. באו לכאן ילדים שהוריהם למדו בבית הספר בילדותם ומעט, אם בכלל, השתנה מאז. הבנתי שחייבים לעשות משהו שיוציא אותנו לדרך חדשה".

יעקבי רצה לשנות הכול ומיד, מהחיצוניות המזונחת ועד לשיטות ההוראה. "לאט לאט הבנתי שזה לא ילך. אי אפשר לכפות שינוי כה גדול בבת אחת, צריך ללכת צעד אחר צעד", הוא אומר כמעט בצער. כשהתמנה למנהל לפני חמש שנים, הוא מספר, התחיל בקטן ועודד את המורים להציע פרויקטים חינוכיים. באחד מהפרויקטים האלה למדו הילדים את חשיבותם של חוקים, כללי התנהגות וכבוד לזולת באמצעות משחק. מהפרויקט הוא צמחה הסיסמה "לכבד זה משחק מנצח", וצמחה גם השקפה חינוכית.

אפשר להתווכח על הסיסמה, ביחוד על המסר ההישגי שהיא משדרת, אבל יעקבי חש שבית הספר זקוק לסיבה לגאווה כאוויר לנשימה. כך הוא משווק את בית הספר כ"בית חינוך יוצר הצלחה

בסופרמרקט שמנוהל באחת הכיתות אפשר לקנות כמעט הכול – מעיפרון משומש במצב טוב ועד רובי מפרוזה – בתמורה לגרגרי חומוס. את גרגריי החומוס מרוויחים בהכנת שיעורי בית, בהשתתפות בכיתה וכן הלאה, מה שמטבע הדברים יוצר פערים בכוח הקנייה. אבל הפערים הללו אינם מקור לתסכול.

"אתה יכול לקנות את הרובי?" שאלתי את אחד התלמידים (שכלל לא התעניין בחיה הפרוותית). "הוא עולה המון חומוסים ואין לי מספיק", הוא ענה בכנות, והציע לפנות לחברתו לכיתה ש"תמיד מרוויחה המון חומוסים והיא יכולה לקנות מה שהיא רוצה". הדברים נאמרו בלי שמץ של קנאה או תחושת קיפוח, אולי משום שהקניות בסופרמרקט גם הם סוג של משחק, ובמשחק הם דווקא יודעים להפסיד בכבוד. אם אפשר לנסח כלל מתוך צפייה חרפעתית, הוא יהיה: ניקוד, תחרותיות ודירוג – כן, שיפוטיות וביקורתיות יתר – לא.

"לכבד זה משחק מנצח"

ההחלטה להעניק לבית הספר צביון ייחודי, להתחייב לתיאוריה

צומח מהשטח

על גף הניסויים במשרד החינוך

גף ניסויים ויוזמות במשרד החינוך פועל זה כעשור, במסגרת המזכירות הפדגוגית במשרד, ומעניק ליווי ותמיכה למוסדות חינוך המעצבים או מאמצים שיטות ומודלים פדגוגיים חדשניים. במסגרת הגף פועלים כ-80 מוסדות חינוך ניסויים, מבתי ספר יסודיים ועד מכללות, וכ-30 גני ילדים. הגף מלווה אותם במשך חמש שנים ובודק אותם על פי סטנדרטים קפדניים של איכות ביצוע. בתקופה זו מתבקש הצוות החינוכי להפיק מסמך כתוב המפרט את המודל שפיתח, כדי שמוסדות חינוך אחרים יוכלו להיעזר בו, ועם תום התקופה הוא אף משמש מרכז להכשרה ביישום המודל. המודלים החדשניים אינם מוצנחים מלמעלה, הם צומחים מהשטח. למעשה, כל בית ספר יכול להגיש בקשה להצטרף למערך בתי הספר הניסויים. הגף בוחר את הבקשות ומאשר את המתאימים.

למידע נוסף:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/Nisuyim>



מתי לומדים?

הפרויקט צמח בחלקו גם מתוך געגוע נוסטלגי של מורים, שרצו לראות בחצר את המשחקים שהם עצמם שיחקו בילדותם. אלא שמאז הוא התפתח, וכיום הוא נשען בכבוד על התיאוריה של ד"ר וויניקוט על חשיבותו של המשחק בחיי הילד, וספרו, "משחק ומציאות", מצוטט ב"אני מאמין" של בית הספר. במשך הזמן, אומר יעקבי, "התפתחה התובנה שהמשחק איננו סתם משהו שהילדים עושים כדי להעביר את הזמן. גם אי אפשר להתייחס אליו רק כאל אמצעי לימוד, כי זה פספוס. זהו מרחב רגשי, קוגניטיבי והתנהגותי שונה מזה של כיתת הלימוד. זה 'מוד' שצריך להיכנס אליו". כדי להיכנס ל"מוד" המיוחד הזה נקבע בכל כיתה סימן מוסכם (בכיתה ב' זהו מעין שיח קצר של מחיאות כפיים בין המורה לתלמידים), ונקבעו כללים. כיוון שמורים חששו, בצדק, שהמונח "מרחב משחקי" יתפרש כהיתר להפקרות, נקבע הכלל שאין פטור: כולם משתתפים ומי שלא רוצה להשתתף, בכל זאת נשאר עם הכיתה. כך הובטחה הפרדה בין המרחב המשחקי, שהוא חלק מהלימוד, לבין ההפסקה. מה המחיר? לשינוי תמיד יש מחיר, עונה יעקבי. "בתי ספר ניסויים תמיד מדברים בשני קולות. באחד הניסוי – לאן זה מוביל, איך זה מתקדם, ובשני – מה יהיה עם המיצ"ב, והשאלה שתמיד עולה היא מתי לומדים?". אם להציץ בעמודות היתרונות, המסגרת שנבחרה מאפשרת

לבית הספר לשחק במרחב שבין הבלגן היצירתי, שהוא חלק בלתי נפרד כמעט מכל ניסוי חינוכי, לבין מערכת של כללים וחוקים, שהיא חלק בלתי נפרד ממשחק. הבחירה במשחק – תחום שלילדים יש בו יתרון יחסי – מאפשרת לשתף אותם גם בהחלטות פדגוגיות. קטי דוד סיפרה ש"בבית הספר כל הזמן חושבים על רעיונות למשחקים ושואלים את הילדים, שיביאו רעיונות. למשל, קלאס חדש באנגלית שאנחנו מציאים עכשיו, עם לוחות וצבעים ונקודות".

מה היא הייתה משנה בבית הספר? "כלום. אולי שיהיו יותר כיתות, שתהיה גם חטיבת ביניים. קצת מפחיד אותי לחשוב על המעבר לחטיבה. אני חושבת שיהיה קשה להתרגל למורים חדשים ותכריכים חדשים ולבית ספר בכלל אחר, כי אני לא בטוחה שיהיו שם את כל הדברים שיש לנו כאן".

יהיה לך קשה להשתלב בשיטה הרגילה?

"אני לא חושבת. כי שם זה לימודים וכאן זה לימודים. רק אולי לא יהיה אותו כיוף".

נייד לכל תלמיד

מה קורה בבית הספר כשהמחשב הנייד מחליף את המחברת והעיפרון? האם הכנסת מחשבים לכיתות משפרת את הישגי התלמידים? על הנגישות של בתי הספר בישראל לטכנולוגיה, על השפעת הקמפוס הווירטואלי על דרכי ההוראה ועל הדרך ממיין שבארצות הברית לגני תקווה

סיפר לפאפרט על תכניותיו לצייד את בתי הספר במחשבים חדשים, מתוך שאיפה להגיע ליחס של מחשב אחד לכל שלושה תלמידים, ושאל את פאפרט אם בנוסף לצמצום הפער הדיגיטלי תסייע התכנית גם לשינוי משמעותי בתהליך החינוך במיין ובמטרותיו. פאפרט ענה בשלילה, ונימק בטענה שהדרך היחידה להגיע לשינוי משמעותי היא לספק מחשב אישי לכל תלמיד. קינג הרים את הכפפה והיום, לאחר שבע שנים, יותר מ-70,000 מחשבים ניידים נמצאים בשימוש מורים ותלמידים בבתי הספר במיין, ובכל שנה מתווספים עוד.

משנת 2004 פועלת בישראל תכנית לשילוב מחשבים ניידים בהוראה ובלמידה – פרויקט כתו"ם ("מחשב לכיתה", לתלמיד ולמורה). הפרויקט הוא יוזמה של פרופ' חיים הררי, ומנוהל בחסות מכון דוידסון שבמכון ויצמן. לאחר כשלוש שנים משתתפים בכתו"ם כ-600 תלמידים ומורים מ-17 כיתות בשישה בתי ספר בלבד במחוז מרכז. מטרת התכנית, כפי שהן מנוסחות באתר האינטרנט שלו, הן "לגלות דרכים, כניסוי פתוח, לשילובים אופטימליים של מחשבים ניידים בתהליכי למידה בבתי הספר בישראל". הדבר נעשה באמצעות שילוב מחשבים ניידים בכיתות "רגילות". כל תלמיד ומורה

ועל השיח החברתי, אבל גם מפנים מקום לסביבה המזמנת לתלמידים תהליכי למידה רלוונטיים, עדכניים, מעניינים וקרובים לעולם שלהם, היוצרים מוטיבציה לניצול ערכי ואיכותי של טכנולוגיות התקשוב. הנגישות למידע והיכולת לאסוף אותו ממקורות שונים בזמן השיעור, לשתף ולהיוועץ בתלמידים אחרים, להמשיך את העבודה בבית ולהתייעץ עם המורה בפורום הייחודי של השיעור הם חלק ממיומנויות הלמידה של המאה הנוכחית. מדע בדיוני? לא בגני תקווה.

70 אלף מחשבים ניידים במיין

נקודת המוצא הטובה ביותר לדיון בתכנית מחשב נייד לכל תלמיד חוזרת לראשית המאה הנוכחית במדינת מיין שבארצות הברית. בשנת 2000 נותר עודף גדול בתקציב המדינה, והמושל דאז, אנגוס קינג, החליט להשקיע את הכסף בחינוך. הוא קרא אליו להתייעצות את סימור פאפרט, פרופסור במעבדת המדיה (Media Lab) במכון הטכנולוגי במסצ'וסטס (MIT), תושב מיין, ממציא שפת הלוגו וממובילי הגישה הקונסטרוקטיביסטית בחינוך, גישה הרוגלת בתהליכים של הבניית ידע בדרך של התנסות ולמידה פעילה. קינג

בשנת 1858, בשלהי המהפכה התעשייתית, התפתח ייצור המוני של עפרונות. במרבית בתי הספר שהחלו להתפתח באותה תקופה היה עיפרון אחד לכל עשרה תלמידים. הדבר עורר קשיים רבים – היה קושי ללמד לכתוב ולשרטט, ונוצרו פערים גדולים בין תלמידים שהיה ברשותם עיפרון לבין תלמידים שלא הייתה להם נגישות לעיפרון. נשמע דמיוני? בוודאי. היום ברור לכל שעיפרון הוא כלי למידה אישי, ולא יעלה על הדעת לנהל למידה בתנאים של עיפרון אחד לעשרה תלמידים. עכשיו נחליף את התקופה ההיסטורית ונעבור לראשית המאה ה-21, ובמקום עפרונות נדבר על מחשבים ניידים. האם תרחיש שבמסגרתו לכל תלמיד יש מחשב אישי, כשם שיש לו עיפרון אישי, נשמע דמיוני? תלוי את מי שואלים. לדעת ראש מועצת היישוב גני תקווה, אבישי לוי, המחשב הוא כלי למידה אישי, ואם רוצים ללמוד כמו במאה ה-21, צריך לספק אותו לכל תלמיד.

נאמנים להבנה עמוקה זו יצאו בגני תקווה לדרך, ובתחילת שנת הלימודים הנוכחית צוידו 320 תלמידים ומורים ב-320 מחשבים ניידים. הם עדיין שומרים על הספר והמחברת, על הכתיבה התמה



נהפוך הוא, היחס מחשבת-למיד בעולם יורד במידה דרסטית, ואילו בישראל אנחנו צועדים לאחור. נתוני ה־OECD משנת 2003 (הנתונים שנאספו בשנת 2006 טרם פורסמו) מלמדים כי בארצות הברית היחס הוא 1:3, בבריטניה וקוריאה הדרומית 1:4, במדינות סקנדינביה 1:5 ואילו בישראל היחס הפורמלי, נכון לשנת 2007, הוא 1:12, ואם מפחיתים את המחשבים שאינם שמישים כבר בבתי הספר, היחס הוא 1:31. חזון לחוד ומציאות לחוד, אבל אין ספק שחסר דיון ציבורי רציני בנושא זה, שיגרום לרכבת התקועה בתחנה כבר כמעט עשר שנים להניע את גלגליה. ◀

כל השנה. יש צורך בקמפוס וירטואלי לניהול תהליכי הלמידה וההערכה, קמפוס שיהיו שותפים בו כלל המורים והתלמידים בבתי הספר, ויש צורך בפיתוח תרבות תקשוב בית ספרית כוללת, בשיתוף המורים, התלמידים וההורים. הסיסמה "תנו לכל תלמיד מחשב נייד והוא כבר ילמד" (פתרון שמשמיעים מדי פעם עתידני חינוך) נשמעת אולי טוב בתיאוריה, אבל חסרת סיכוי מעשי. למרבה הצער, עד כה לא הניע פרויקט כתו"ם את קובעי המדיניות ומקבלי ההחלטות במערכת החינוך במדינת ישראל (או נכון יותר, בממשלת ישראל) לשום כיוון מעשי.

בכיתות אלה קיבל מחשב נייד זמין להוראה או ללמידה; סיוע בעיצוב סביבה לימודית גמישה, המניעה למידה ומפחיתה בעיות משמעות; יצירת רצף של מסגרות המאפשרות גיוון בשיטות ההוראה והלמידה בכיתה, בבית ובסביבות נוספות; שימוש בתלקיט (פורטפוליו) דיגיטלי לעידוד למידה ולמתן הזדמנויות להעריך במגוון דרכי הערכה, ועוד. תשתיות התקשוב אינן מקיפות את כל כיתות בית הספר. בגני תקווה הבינה מנהיגות היישוב שכדי להצליח, יש צורך בהנחיה וכליווי מקצועי אינטנסיבי של כלל המורים בבתי הספר לאורך

הכנסת מחשבים משפרת הישגים?

בארצות הברית, לעומת זאת, הרכבת נוסעת ועמה גם הדיון הציבורי. בתחילת מאי 2007 התפרסם מאמר ב"ניו יורק טיימס", העוסק בהחלטה של כמה בתי ספר להפסיק בהדרגה את תכנית 1x1 (התכנית לציוד בתי הספר במחשבים ניידים לכל תלמיד). לפי סקר שנערך ב-2,500 המחוזות הגדולים בארצות הברית, 25% מבתי הספר כבר נמצאים בתכנית 1x1 ועד שנת 2011 מחצית מבתי הספר יצטרפו אליה. אבל יש גם בתי ספר שהחליטו להפסיק את התכנית, והם מסבירים זאת בכך שהכנסת המחשבים הניידים לא הביאה כלל לשיפור בהישגים הלימודיים. לחיזוק הטענה, מצטט כותב המאמר מחקר של משרד החינוך האמריקני, המגלה כי לא נמצא הבדל בהישגים בחינוך לשוני ובמתמטיקה בין תלמידים שהשתמשו בתכנים דיגיטליים לבין אלה שנסארו רק עם הספרים והמחברות. המאמר עורר אין-ספור תגובות ברשת. אחת התגובות הבולטות הייתה מפי אנדי קרווין, מקים הרשת העולמית לצמצום הפער הדיגיטלי, הפועלת ביותר מ-140 מדינות, ועיתונאי בערוץ הציבורי PBS Teachers בהשפעת האינטרנט על התרבות והחינוך בני זמננו. קרווין טוען בתגובתו כי הכישלון הוא בצפיפות מהתכנית. "כאשר מבצעים שינוי מהותי בנגישות של מורים ותלמידים לטכנולוגיה... חייבים להיות ערוכים לשינוי משמעותי בדרכי ההוראה, הלמידה וההערכה". לדעת קרווין, שילוב מחשבים ניידים בכיתה יוצר הזדמנות גדולה לצמצום הפער הדיגיטלי ונגישות שווה לכול. הניידות מאפשרת למידה בכל מקום ובכל זמן (ubiquitous learning), פיתוח והעצמה של היצירתיות ולמידה שיתופית (collaboration). אם שילוב המחשב הנייד ייעשה באמצעות מתודולוגיות ההוראה והלמידה הקיימות, כיצד נצפה לשינוי?

לקריאה נוספת:

ואכן, המחקרים המעטים שחקרו עד היום בתי ספר ששילבו מחשבים ניידים בהוראה מצביעים על עלייה במוטיבציה של התלמידים ללמידה, על שיפור באיכות הכתיבה, בניתוח הנתונים ובלמידת החקר, על ירידה ניכרת בבעיות משמעת בכיתה, על הרחבה ניכרת של הלמידה השיתופית ושימוש רב באמצעים משולבי מולטימדיה, וכמו כן על עלייה בהישגים במבחנים.

1,200 רשומים בקמפוס וירטואלי

מצוידים בתוכנות אלה, שלושה בתי ספר בגני תקווה, שני יסודיים וחטיבת ביניים אחת, יצאו לדרך. המורים, תלמידי כיתות ו' בשני בתי הספר היסודיים ותלמידי כיתות ז' בחטיבת הביניים (כ-275 תלמידים) קיבלו מחשבים ניידים. תלמידי הכיתות האחרות ומוריהם שותפים לתהליך השינוי המערכתי מתוך מיצוי היכולת של הטכנולוגיה הביתית (לכל התלמידים חיבור לאינטרנט בבית). לקמפוס הוירטואלי של גני תקווה רשומים היום 1,200 תלמידים ומורים.

לדברי ד"ר דפנה רביב, המנהלת הפרגוגית של התכנית מטעם מט"ח, התכנית בגני תקווה מכילה שלושה מרכיבים מרכזיים: תשתית טכנולוגית בית ספרית וכיתתית (בית הספר כולו הוא מתחם אלוהי המחובר לאינטרנט, והכיתות מצוידות במקרן להוראה מתוקשבת); קמפוס וירטואלי שהלמידה מתנהלת בו ורשומים בו, כאמור, כלל המורים והתלמידים; והדרכה, הנחיה וליווי מקצועי צמוד של צוותי המורים לאורך כל שנת הלימודים.

המורים מדווחים על שינוי מהותי בתפיסת התפקיד שלהם, בהיבט התכנון, בהיבט של חומרי הלמידה וגם בהיבט התקשורת שלהם עם התלמידים, עם ההורים ועם העמיתים. ההתנהלות באתרי המקצוע מחייבת אותם לתכנון ארוך טווח ומוקדם הרבה יותר. לקראת כל שיעור הם מציגים באתר את מטרות השיעור, את השאלות המרכזיות שידונו,

מאמרים ואתרים שיכולים לסייע בתהליכי הלמידה ואזכור המטלות לבית. התלמידים מעלים את התוצרים שלהם לקבוצות הדיון באתר המקצוע בקמפוס הוירטואלי, והמורים מעודדים אותם ללמידה עצמית – בעזרת שימוש במקורות מידע אותנטיים ודיון עם תלמידים אחרים. המורים מדווחים שבתחילת התהליך היה חשש גדול שהעבודה במחשב תיצור ניכור בינם לבין התלמידים, והתברר שההפך הוא הנכון. המורים מציינים שהקשר בין המורה לתלמיד נהיה אינטנסיבי ומשמעותי יותר. האפשרות לתת ביטוי לכל תלמיד עלתה: הגמשת הזמן והמקום מאפשרת למורה להתייחס לכל תלמיד, ליצור תקשורת שוטפת ורציפה, לעזור לו גם מעבר לשעות הלימודים וליצור רצף לימודי חזק בין בית הספר לבית. המורה בסביבה לימודית זו אינו רק ספק הידע, אלא בעל תפקיד משמעותי נוסף – של הדרכה, הנחיה והכוונה.

רותי שמואל, מנהלת בית הספר היסודי "רביבים" בגני תקווה, רואה בשינוי הטכנולוגי אתגר של חדשנות ותפיסה חדשה של בוגר בית הספר. בנוסף, היא מוצאת גם שחל שינוי משמעותי ברמה הניהולית – תקשורת ברמה אחרת בין המורים, ושקיפות של תהליכים מול ההורים והקהילה. "נוצרת כאן שותפות אמיתית בין המורים, התלמידים וההורים, דבר שלא הכרנו קודם", היא אומרת. אביבה בלאיש, מנהלת בית הספר היסודי "גנים" ביישוב, בית ספר ניסויי שחרט על דגלו את התפיסה ההומניסטית, מתלבטת בשאלה איך הטכנולוגיה מתחברת עם הגישה ההומניסטית. לדבריה, הבקרה והמעקב אחר למידת התלמידים, התקשורת הקבועה בין המורים לתלמידים באמצעות הקמפוס הוירטואלי, וכמו כן האופי החדש של השיעורים, פיתחו אצל הילדים סקרנות ואהבה ללמידה.

שאלתי פעם מנהלת בית ספר מהי דמות הבוגר שלה. תשובתה הייתה: "אני רוצה תלמידים תאבי דעת". בגני תקווה נעשה צעד משמעותי בכיוון זה, אבל החזון של אבישי לוי אינו מסתיים ביישוב שלו. לדבריו, מדינת ישראל צריכה לראות בפרויקט הזה פרויקט מוביל שלה, ולא להתבסס רק על יוזמות חלוציות בשטח. מגני תקווה, הוא אומר, צריכה לצאת התורה לרחבי הארץ, והאחריות על כך מוטלת על המדינה.

גיא לוי הוא מנהל מוצרים מתוקשבים במט"ח (המרכז לטכנולוגיה חינוכית)

פרויקט כנו"ם: כיתה תלמיד ומורה

<http://www.weizmann.ac.il/davidson1/projects.php?cat=260&incat=84>

Seeing No Progress, Some Schools Drop Laptops

www.nytimes.com/2007/05/04/education/04laptop.html

Schools drop laptop programs - but are they dropping the ball as well?

http://www.pbs.org/teachers/learning.now/2007/05/schools_drop_laptop_programs_b.html

One-to-One Laptops in a High School Environment:

http://www.mitchellinstitute.org/Gates/pdf/One-to-One_Laptops_Report.pdf

להחיות את אלוהים בקרבנו

יוסף ז"ק



את פיתוחם של כוחות חיים חדשים, שלא היו קיימים באומה עד אותו זמן. אותם חלקים בתורה העוסקים בחיי האומה כאומה היושבת בארצה לא נלמדו כל כך במשך שנות הגלות, ולא היו ידועים לרבים מן הציבור. האנשים שרצו להתנער מהמציאות הגלותית ראו בתורה ובאמונה כאלוהים ביטוי לגלותיות, וזה הרחיק אותם ממנה.

קל להבין את השלב הבא של התמוטטות האידיאולוגיות. אידיאולוגיות שאין להם בסיס מוצק והן נובעות ממאווי אנוש, יהיו רצונותיו טובים ככל שיהיו, אינן תקפות אלא בזמן שנראה שהן נותנות פתרון לבעיות ההווה. השתנה המצב – התברר שאין לאידיאולוגיות תוקף. הציונות, מהסוג השואב את מקורותיו מחוץ למקורות עם ישראל, לא יכלה להחזיק מעמד, שכן אין היא מעניקה תוקף מוחלט לעצם קיומנו כעם, ממילא אין בה את התוקף המוחלט לזכותנו על ארץ ישראל ואין היא נושאת בקרבה חזון מוסרי חזק, היכול להחזיק מעמד לאורך זמן. אם הנער והנערה מתחנכים על כך שכל מה שכתוב בתנ"ך ובדברי חז"ל אינו נכון, והכול שטויות הזויות (שהרי לכן אין אנו מקיימים מצוות), על סמך מה נאמין שיש זכות מוסרית אמיתית לקיומו של עם ישראל בארץ ישראל (מעבר לטענה "דורפים אותנו")?

הפתרון שמציע פרופ' אבירם נראה לי תמוה מאוד. כיצד נגרום לבני הנוער לחוש שהם חלק מעם ישראל לדורותיו, שארץ ישראל היא ארצו של העם היהודי, אם כל חינוכם יהיה מבוסס על שאלות, ללא שום אמונות יסוד?

עכשיו, שהגענו לאין מוצא, אולי הגיע הזמן להתבונן אחורנית, ולברוק היכן טעינו. אולי הגיע הזמן להתבונן במקורותינו וללמוד אותם, ולראות כיצד הם יכולים לשמש לנו בסיס לקיומנו. בניגוד לטענות של עוזבי התורה ברורות שעברו, התורה באמת מורה לנו את הדרך, בכל מצבינו המשתנים האישיים והציבוריים. וכשם שהיא הדריכה אותנו בגלותנו, וסיפקה לנו כיוון ומשענת, כך היא מדריכה אותנו בחזרתנו להיות "עם חפשי בארצנו". האמונה היהודית כאלוהים אינה אמונה "פסיבית" האומרת לאדם "יש מי

ני רוצה לשבח את מערכת הד החינוך, שפתחה את שעריה לרון בדברים קריטיים כל כך לקיומנו – המשבר בחינוך. ככל שנרון בדברים ברצינות רבה יותר, ונצליח למצוא פתרונות טובים ואמיתיים, כך נצליח לחולל מתוך המשבר הזה תובנות חדשות וטובות יותר ממה שידענו עד כה.

אכן, אנחנו במשבר, והיטיב לתאר זאת פרופ' רוני אבירם. הציבור בישראל היום נשאר בלא אידיאולוגיות, וממילא גם בלא מטרות. וכשנעים ללא מטרה עושים את כל השגיאות האפשריות, בכל התחומים; מתוך כך מגיעים לייאוש, לאמור: הנה שוב ושוב אנחנו נכשלים. מתוך כך אויבינו שמחים לאידינו, ועולה בהם הרצון הישירחדש להכות בנו, כך שאנו בסכנה קיומית של ממש. ברור הדבר שהציאה מהמשבר תלויה בראש ובראשונה בחינוך של הדור הבא, והעמדתו במצב הכרתי והתנהגותי שונה ממה שהוא נמצא בו כיום. פרופ' אבירם תיאר את המעבר מאמונה באלוהים למצב של "אידיאולוגיות". עתה האידיאולוגיות קרסו, ואין במה להיאחז. פעולה ראשונה שעלינו לעשות בעקבות אבחנה זו היא לחשוב: מה גרם לנו לעזוב את האמונה באלוהים? מה גרם לנו לזנוח את האמונות באידיאולוגיות השונות? במה נוכל עתה להיאחז כדי להרגיש חזקים ובטוחים יותר?

לדעתי פרופ' אבירם הציע במאמרו, אולי אפילו בלי שהתכוון, גם את הדרך לתיקון המשבר. בדבריו הוא מתאר את כל היתרונות שיש לאדם המאמין באלוהים. אם כך, עלינו לשאול: למה נעזבה האמונה באלוהים? הסיבות לכך רבות. הרב אברהם יצחק הכהן קוק הרבה לנתח את הדברים בספריו ובאגרותיו. לדבריו, המוקד לעזיבת האמונה ברורות האחרונים, סמוך להתעוררות לשיבת ציון, הוא שהאומה התעוררה לקראת מציאות חדשה בחייה, מציאות שבה עליה לפעול מחדש כעם היושב בארצו. מציאות זו מחייבת

האדם לצורתו המתוקנת, שהנקודה המרכזית שבה היא לעשות טוב וישר". כמו ד"ר נמרוד אלוני? לא. לדידו של ד"ר אלוני, הטוב הוא מה שטוב בעיניו, ואת כל שאר הדעות יש לדחות. לגבינו, הטוב האמיתי הוא מה שבורא העולם, המכיר אותו, לימדנו שהוא טוב. עם זה ישנם דברים רבים שכולנו מסכימים שהם נחשבים ל"טוב".

כיצד עושים אדם לטוב וישר? ד"ר שושני אומר שיש להתמקד בהעברת ידע לתלמידים, ואת התכונות הטובות ילמדו, מעצם היותם מחויבים להתנהגות של תלמיד. לפי דבריו, החינוך של האדם להיותו "טוב" ייעשה רק בדעיכה ובקושי. אבל לגבינו התשובה ברורה: לימוד התורה הוא העושה את האדם טוב וישר.

לימוד הערכים להיות האדם "טוב" הוא חלק בלתי נפרד מלימוד התורה. וכמו שאמר ה' למשה (דברים א): "והודעת להם את הדרך ילכו בה, ואת המעשה אשר יעשו". כשהמורה הוא אדם המאמין במה שהוא מלמד, מזדהה אתו בכל לבו וגם מהווה דוגמה חיה לתלמידיו בהתנהגותו, הרי שהלימוד והפנמת ערכי המוסר באים יחד.

הנה דוגמה: לפני ל"ג בעומר יצא לי ללמד את הסוגיות בגמרא העוסקות בחובת האדם להגן על הסביבה מפני האש שהדליק לצרכיו. סוגיה זו היא חלק מ"חומר הלימוד" השוטף, אולם הוא משפיע מידית על התנהגות התלמידים גם בפעולה האקטואלית – המדרורה בל"ג בעומר, וגם בעצם ההכרה על חובת האחריות של האדם כלפי זולתו וסביבתו.

באופן זה, החיים בכיתה הם גם החיים עצמם, כיוון שאנו עוסקים כל הזמן הן במצוות תלמוד תורה הן ביחסי אנוש הבאים לידי מבחן בכל עת; וממילא הם גם מכשירים את האדם לחייו הבוגרים.

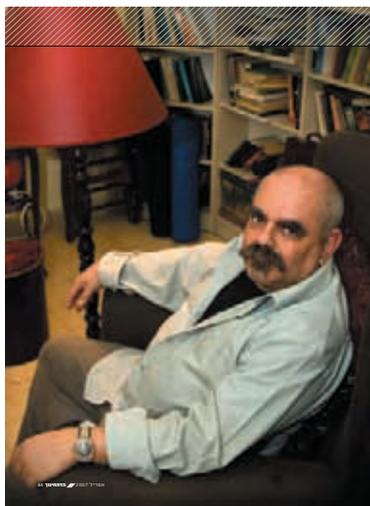
גורם נוסף המשפיע על דמות התלמיד הוא החינוך לעמל הלימוד. אין הכוונה להכביד את היד על התלמיד, אלא לחינוך לעמול, ולשמוח בעמל ובתוצאתו – הידיעה וההבנה. צריך לערוך רוויזיה בכל השיטה המנסה כל הזמן להקל ולהקל, עד שאהבת החכמה פסה מן העולם. מה הפלא, אפוא, שרמת התלמידים, בכל המקצועות, ירדה פלאים?

לא התכוונתי בדבריי לטעון שבחינוך שלנו הכול שפיר. גם בחינוך הדתי והתורני ישנן בעיות חינוכיות, לימודיות, ערכיות וכדומה. אנו חוזרים ובודקים את עצמנו, ועורכים שינויים בכל תחומי החינוך. אך שינויים אלו נעשים בלי לשנות את אמונות היסוד שלנו. אני מקווה שדבריי יתרמו לעריכת חשבון נפש בכל מערכות חינוך, ובראשם מערכת החינוך. חשבון נפש זה מוטל על כולנו.



יוסף ז"ק מלמד כבר 29 שנים במוסדות שונים של החינוך התורני-ציני

שידאג לעולם, אתה רק תעשה כדבריי והכול יהיה בסדר". כלל וכלל לא. מי שלמד את תורת ישראל לכל מרחביה יודע שהתורה מעמידה לפנינו אתגרי: להיות "ממלכת כהנים וגוי קדוש". כלומר, לנהל ממלכה שכל סדריה, וכל חיי הציבור והיחיד שבה, הם חיים של מוסריות נעלה. מהם "חיים של מוסריות"? את זה מפרטת התורה בכל חלקיה: המצוות המעשיות; המידות הטובות; סדרי המשפט לכל גווניהם; סדרי הצדק החברתי בין פרט לפרט ובין הציבור לפרט. רוב הציבור החילוני (כולל המלומדים שבו), הטוען שחיים של אמונה הם חיים של אי לקיחת אחריות, ואין בהם בסיס לקיומו של עם בארצו, אינו מכיר את התורה (על כל חלקיה: ההלכתיים, המוסריים,



התורה והחיים

אלוהים מת פעמיים

ביעמו של משב עולמי מוקטן חסד תוקים בהיסטוריה האנושית. אנשי הלינו חיים לחשוב על הכל מחדש - על מנהגות החרדי ועל האמונה ולמנוח. ברור ורוב אבותינו, שולטתו מוקטן. עולם אתם בשיבתו האם אנתו משיחית? שיה עמ הגו מרדא

יום הרפז

החבר והחוקר של התולדות, נבט דן ורוב, הוא חוקר תולדות ישראל. הוא עוסק בתולדות ישראל, ובעיקר בתולדות ישראל העתיקה. הוא עוסק בתולדות ישראל, ובעיקר בתולדות ישראל העתיקה. הוא עוסק בתולדות ישראל, ובעיקר בתולדות ישראל העתיקה.

הפנימיים), ואינו יודע את האתגר הגדול שאלוהים מציב לפנינו. האדם והעם המאמין במשימה הגדולה המוטלת עליו יודע, עם זאת, שדרך ארוכה לפניו, ואינו מתייאש מן הקשיים. הוא פועל ככל יכולתו להתקדם בעיצוב הדמות המוסרית הנעלה של הכלל והפרט. בדרכו הוא נזהר שלא להיות פוגע בזולתו; הוא משתדל לסייע לחלשים ושבעם ובחברה; הוא מתחזק בעצמו ומחזק את האחרים, לעומת הקשיים העומדים בדרכו, מתוך הכרתו את האידאל הגדול שכולנו שואפים אליו; הוא אוזר כוחות להילחם בכל מי שמתנגד להופעת האידאל הגדול של עם ישראל בארצו; מכוח עצם אמונתו בצדקתו הוא מרתיע את אויביו; ומתוך אמונה זו הוא פועל באחריות עצומה, בהחלטתו לצאת למלחמות אם צריכים לכך; גם מעשיו לשיפור המצב הכלכלי של העם נעשים מתוך אחריות כוללת – למצוא את הדרך הנכונה ביותר בתוך סכך המציאות. כיצד אנו, בחינוך התורני-ציני, מתרגמים את כל ה"סמאות היפות" הללו למציאות חינוכית? הרב קוק כתב באיגרת ק"ע: "מטרת החינוך היא להכשיר את

אקדמיה בהפרטה

ועדת שוחט, האמורה להמליץ על רפורמה בהשכלה הגבוהה, היא הפרק הישראלי באג'נדה עולמית הדוגלת בתיעוש מערכת ההשכלה הגבוהה. הליכה בעקבות מודלים דומים, למשל באוסטרליה, הובילה לגידול ניכר במספר הסטודנטים לכל מרצה, לפגיעה בחופש האקדמי ולהקטנת מספר המחקרים לטובת הציבור. מה שקורה באקדמיה יקרה - למעשה כבר קורה - בבתי הספר

אילן גוריזאב

מסורת הפילנתרופיה של עולם העסקים הפרטי, היקפי תנועות ההון, מספר האוניברסיטאות, או מבחינת אפשרויות הניידות של האקדמאים.

אי אפשר לגזור בשום אופן גזרה שווה מארצות הברית לישראל. הנתונים באירופה ובאוסטרליה מצביעים על כך שהמודל האמריקני פועל אך ורק באמריקה: ההון הפרטי אינו ממלא את מקום ההשקעה הממשלתית באוניברסיטאות בשום מקום אחר בעולם. כך, למשל, ההשקעה הפרטית במחקר ובפיתוח באוסטרליה נמצאת בתהליך של הצטמצמות מתמדת. סוגיות בעייתיות אחרות הן השפעת ההון הפרטי והשיקולים העסקיים על הטיית אפיקי המחקר המדעי וההשקעות שיש לכניס את ההון הפרטי ולעליית אידיאולוגיית השוק החופשי על החופש האקדמי, הערכים האקדמיים, ההתפתחות המדעית, החניכות האקדמית של הסטודנטים ותנאי העבודה של הסגל.

בעלי קביעות מפרסמים יותר

ביטחון תעסוקתי ותנאי עבודה סבירים הם תנאי הכרחי למצוינות אקדמית. בהיעדרם של אלה הופכים אנשי האוניברסיטאות למודרכי חרדה תעסוקתית ולהולכים בתלם, נטולי תעוזה ויצירתיות. למדינות

חסידי הרפורמות הקיצוניות באוניברסיטאות חסר בסיס מחקרי מסודר, מקיף ושיטתי. במקום על עובדות, הם נשענים על קנאות אידיאולוגית, שאותה הם מבקשים להפוך לעיקרון מארגן של המציאות, כנגד עובדות שעולה מהן כי האקדמיה הישראלית עושה נפלאות והישגיה עצומים. הרפורמה המוצעת מאיימת עליהם ועל עתידנו.

לפי החזון של חסידי תיעוש האקדמיה, עיצובה מחדש של המציאות האקדמית הישראלית בעקבות המודל האמריקני ישפר את ההישגים הנמוכים מאוד של האקדמיה הישראלית, ויאפשר לאוניברסיטאות להיחלץ מהמשבר שהן נתונות בו. אנו טוענים כי הראיות סותרות בעליל את הטענה הזו: ישראל נמצאת באחד המקומות הראשונים בעולם במדע ובאקדמיה, חרף קיצוץ קשה ומתמשך בתקציבי ההשכלה הגבוהה וגידול עד כדי הכפלה של מספר הסטודנטים במוסדות השונים. השוני בין המציאות הישראלית למציאות האמריקנית הוא אדיר, ולו רק מבחינת

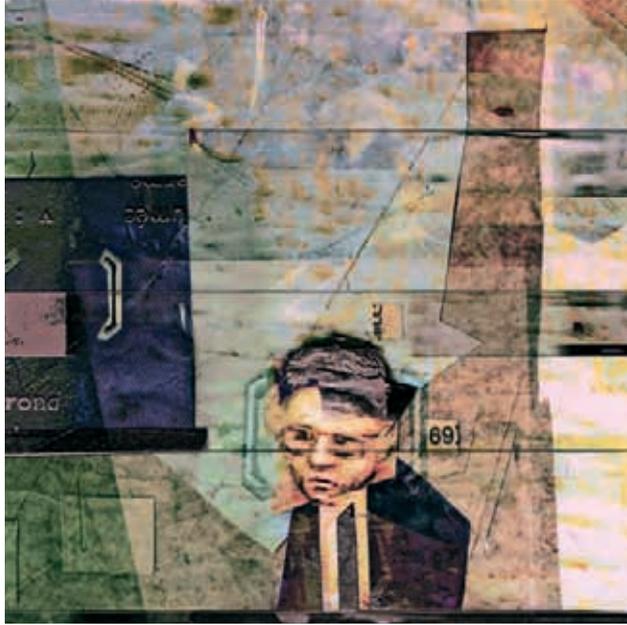




rong

69)

gasin.



נשיאי אוניברסיטאות רבים הפכו ממנהיגים של קהילה לומדת, לבירוקרטים בעלי חשיבה טכנוקרטיית העוסקים בנושאים צרים, רק משום שהם פוחדים מירידה במספר הסטודנטים, ירידה שתוביל לאובדן משרתם

של מעבר לעבודה על בסיס של משרה זמנית או חלקית. תהליך זה מאפשר צמצום בהוצאות התאגיד ומשלב בין האינטרסים של ההון הגדול ושל האוניברסיטאות כתאגיד כלכלי לכל דבר, אולם פוגם בסולידריות של הקהילה האקדמית, בהזדהות עם האידיאה האקדמית ועם האוניברסיטה כמוסד, פוגע בהכשרת הסטודנטים ובמיוחד באופי וברמה של התפוקה האקדמית. בעשור הקרוב תיאלץ האקדמיה האוסטרלית להיכנס למסע גיוס מסיבי של אנשי סגל שטרם הוכשרו כראוי בשל הרפורמות, שכן משנות ה-80 הופסקה כמעט לחלוטין קליטתם של חברי סגל חדשים לעבודה אקדמית – עקב צמצום תקנים – וכך נוצר ייצוג יתר של גילי 40 ומעלה, תתייצוג של גילי 25-39 ותתייצוג של נשים.

כרסום ביצירתיות הסגל

להחלת הגיון השוק יש השפעה שלילית מובהקת על שביעות הרצון של הסגל. לעניין זה השתמעויות חשובות ביותר. השתת הגיון השוק על האקדמיה מרגישה מאוד את הצד הפילוסופי והמעשי של מניעים חיצוניים ותחרותיות בסגנון השוק החופשי בין אוניברסיטאות, בתוך כל אוניברסיטה ובין אנשי הסגל בכל פקולטה וחוג. לעניין זה חשוב להטעים כי אחת מהבעיות המרכזיות בקישור בין תגמולים לבין ביצועים אקדמיים יכולה להיות העובדה שאלו עלולים להוריד או אף לכרסם ביסודות הטובים ביותר של המחקר המדעי – מקוריות ומחשבה יצירתית. מחקרים רבים בכלכלה ובפסיכולוגיה הוכיחו כי תגמולים

שניסו לבטל את הקביעות באוניברסיטאות ולהחיל שכר דיפרנציאלי, נכונה ירידה ברמה האקדמית ובריחת מוחות. הטענה של חסידי התיעוש באוניברסיטאות שהשכר הדיפרנציאלי יאפשר להתמודד עם התופעה של "בריחת מוחות" אינה עומדת במבחן המציאות, שהרי הפערים העצומים בשכר בארצות הברית אינם ניתנים ליישום במקומות אחרים בעולם, מקומות שמשאבי ההון הפרטי הזמינים לאקדמיה נמוכים בהם בהרבה מאלו הקיימים בארצות הברית. כמו כן, הדיפרנציאציה בארצות הברית מיטיבה עם מעטים בלבד. מממצאי המחקר עולה שלמרות טיעוניהם של תומכי הרפורמה, השכר של רוב חברי הסגל האקדמי נשחק, והפערים בין חברי הסגל בחוגים השונים גדלו.

מבקרים ניאוליברליים קיצוניים מציעים להשית את עקרונות הפעולה של השוק החופשי על האוניברסיטאות, ומדגישים את הפן המגוון של מרכיב הקביעות. הטענה שלהם היא שקביעות מעודדת עצלות, אנטי-יצירתיות וזבזבון כספי ציבור. אך מחקרים מוכיחים כי ההפך הוא הנכון: ביטחון תעסוקתי ושמירה על מסלול הקביעות באוניברסיטאות הם תנאי גם לחופש אקדמי וגם ליצילות המחקר המדעי. מהמחקר עולה כי חוקרים ותקנים בעלי קביעות פרסמו יותר מחברי סגל שאין להם קביעות. בניגוד לטענות התומכים ברפורמה, הממצאים מאירופה ומארצות הברית בנושא הקביעות מראים שהירידה בשכר, הצמצום בקביעות, או ביטולה המוחלט, הולכים יד ביד עם ירידה ביצילות האקדמית. בשנים שלאחר הצמצום בשיעורי הקביעות, ירד גם שיעור הפרסומים הממוצע של כל חבר סגל אקדמי, כמעט בכל אחד מתחומי הלימוד והמחקר. בסתירה מוחלטת לעמדת חסידי החלת הגיון השוק על החיים האקדמיים, הממצאים מראים כי קביעות אינה פוגעת ביצילות האקדמית, אלא דווקא מסייעת לסגל הנכיר לשמר רמה אקדמית גבוהה.

רעיון העצמת הסגל על בסיס הגיון השוק אינו מתאים לאקדמיה. המחקר מעלה כי שיפוי בשכר על פרסומים מגדיל תפוקה של מאמרים אך מפחית מאיכותם, אפילו לפי מדדים של מספר ציטוטים.

יותר סטודנטים על כל מרצה

מדד נוסף ליצילות אקדמית הוא איכות ההוראה. כפי שאפשר לראות, השתת הגיון השוק על האקדמיה פוגעת אנושות בהוראה. מחקרים בארצות הברית הראו כי סגל זוטור או מרצים מן החוץ נותנים ציונים גבוהים יותר בממוצע מסגל עם קביעות. המחקר העלה סברה שהמרצים הצעירים מעניקים ציונים גבוהים כדי למצוא חן ולקבל משווא חיובי בהערכות של הסטודנטים על סגל ההוראה. המושג "אינפלציה בציונים" (grade inflation) נטבע בארצות הברית והוא מקור לדאגה לעתיד המחקר ולעתיד הכשרת הסטודנטים.

לאחר כעשור, אפשר לברוק את מימוש פירות "הרפורמה" באוסטרליה. אלה מראים בבירור כי מיחס ממוצע של 12 סטודנטים למרצה ב-1993, הירדררה אוסטרליה ליחס של 22 סטודנטים למרצה. בפנינגר, שגם בה מוחלת הרפורמה במשך כעשור, אפשר לראות את ההירדררות הזאת בעלייה שנתית קבועה של 2.6 סטודנטים למרצה. גם בישראל עולה מספר הסטודנטים ביחס למרצה באופן מעורר דאגה, לא רק מבחינת עומס העבודה המוטל על החוקרים, אלא גם מבחינת הכשרת הסטודנטים ואפשרויות הקדמה המדעית, למשל. עומס העבודה הגדל בעקבות השתת הגיון השוק על האקדמיה משפיע לרעה על אופי המחקר המדעי, ולא זו בלבד אלא שהוא אף גורם להודקנות הסגל, פוגם בהכשרת דור ההמשך ובסיכויי הקליטה של חוקרים צעירים באוניברסיטאות, ופוגע בייחוד בנשים.

בארצות המחילות את הגיון השוק על האקדמיה מתרחש בד בבד תהליך

למטרות רווח. במערך כזה, כיצד אפשר להבטיח שהחופש האקדמי, על המכלול האינטלקטואלי, המוסרי והחינוכי שהוא משתקף בו ומשרת אותו, ישרוד? במקומות שונים בעולם שכבר מימשו את תיעוש האקדמיה, חברי הסגל האקדמי מרווחים על פגיעה משמעותית בחופש האקדמי שלהם. לנוכח מסחור המחקר, חוקרים רבים מתקשים לממש את אידיאל החופש האקדמי ולחקור את מה שהם באמת רוצים לחקור, בשל הקשר ההולך ומתחזק בין התעשייה לבין האוניברסיטאות ובשל העובדה שהם נאלצים לעתים קרובות לגייס בעצמם את תקציבי המחקר ממקורות חיצוניים, דוגמת חברות מסחריות. גם הדיפרנציאציה בשכר והמעבר לעבודה זמנית וחלקית תורמים את תרומתם לכרסום בחופש האקדמי. נשיאי אוניברסיטאות רבים הפכו ממנהיגים של קהילה לומדת, לבירוקרטים בעלי חשיבה טכנוקרטית העוסקים בנושאים צרים, רק משום שהם פוחדים מירידה במספר הסטודנטים, ירידה שתוביל לאובדן משרתם. מחקר שנערך באוסטרליה מוכיח כי הדרישה ליעילות כלכלית הביאה לירידה בהיקף המחקרים שמכוונים לטובת החברה (במובן המודרני של ערכים מוסריים ואוניברסליים) ובמחקרים בעלי חשיבות לטווח ארוך.

בסתירה מוחלטת לעמדת חסידי החלת הגיון השוק על החיים האקדמיים, החמצאים מראים כי קביעות אינה פוגעת ביעילות האקדמית, אלא דווקא מסייעת לסגל הבכיר לשמר רמה אקדמית גבוהה

בניגוד לטענות תומכי הרפורמה, הרפורמות בהשכלה הגבוהה פירושו צמצום האוטונומיה האקדמית, היות שהתחרות על המשאבים התקציביים מביאה לעתים קרובות לתוצאות המנוגדות לאידיאל האוטונומיה האקדמית. במקרים רבים הביאו הרפורמות לצמצום ניכר בתחומי מחקר "לא רווחיים", ולעתים אף להיעלמות של תחומי מחקר שלמים. במקומות שהרפורמה הוחלה בהם באופן דרסטי, כגון אנגליה, נפגעו תחומים אקדמיים מסוימים, וכן נפגע המחקר הבסיסי, שהתעשייה הפרטית אינה מוכנה לממנו בדרך כלל. המחקר מראה כי באופן כללי, הכנסות מן השוק הפרטי אינן מצליחות למלא את מקומו של המימון הממשלתי, וכי קיצוץ המימון הממשלתי מוביל לירידה ניכרת בהכנסה האקדמית ולפגיעה בתחומי מחקר שאינם מכווני שוק.

אין לנתק בין הבטחת גשוגה של האקדמיה בישראל להבטחת עתידה של החברה הישראלית בכללותה. מחויבות אמיתית להבטחת הקדמה המדעית והאינטלקטואלית בישראל אינה עניין לאקדמאים בלבד, ועניינה הוא הבטחת פריחתה של תרבות דמוקרטית תוססת וחברה פתוחה במקומותינו. תמיכה אמיתית בשגשוג של האוניברסיטאות בישראל היא הדרך היחידה להבטחת הפירות המזומנים לכלל החברה הישראלית ממקומה המרכזי של ישראל בכלכלת הידע העולמית בת ימינו. ■

פרופ' אילן גור'זאב הוא מרצה בפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה

חומריים פוגעים בפריון, בייחוד בפעילויות המצריכות דרגה גבוהה של יצירתיות ואוטונומיה. כאשר התגמולים ישירים ועניינים שליטה על הפעולה היצירתית, מתקבלות תוצאות מנוגדות – התגמול הישיר פוגע ביצירתיות. לתנאי העבודה ולאווירה אקדמית בריאה, לעומת זאת, חשיבות עליונה. השפעתם על הפריון האקדמי מכרעת: עובדים שאינם מרוצים במקום עבודתם משקיעים פחות. במקום שתפוקתם אינה ניתנת לכימות סופי, השקעתם מכרעת להמשך קיומו של מקום עבודתם. מהמחקר עולה כי במקומות שהונהגה בהם רפורמה ברוח השוק, שביעות הרצון הייתה נמוכה בהרבה משיבועות הרצון באזורים שלא הונהגה בהם רפורמה כזאת. יתר על כן, המחקרים מראים כי חברי הסגל האקדמי עצמם מקשרים ישירות בין ההרעה בתנאיהם לבין הרפורמה.

עידוד הגירה אקדמית לארצות הברית

חסידי התיעוש של האקדמיה בישראל מצביעים לעתים קרובות על תופעת "בריחת המוחות", ורואים בה מניע מרכזי לשינויים רדיקליים במבנה האוניברסיטאות ובתפקודן, כמו גם לצורך במעבר לעבודה על בסיס של חוזים אישיים. התופעה גם משמשת נימוק חזק לרעיון השכר הדיפרנציאלי. בדרך זו, כך מבטיחים לנו, חוקרים צעירים ומוכשרים שישראל מאבדת לטובת אקדמיות בחו"ל, לאחר שהשקיעה בהם הון תרבותי וכסף רב, יחזרו הביתה. בדרך זו, הם מבטיחים, אפשר יהיה לגייס מדענים דגולים שיגיעו לישראל ויחזקו את המחקר וההוראה באוניברסיטאות שלה. הפתרונות שמציעים חסידי החלת עקרונות השוק על החיים האקדמיים בסוגיית "בריחת המוחות", עשויים לפתור בעיה ספציפית שיש לתחום מחקר מסוים או למעבדה מסוימת, אך לבעיות ספציפיות נדרשים פתרונות ספציפיים. אין לשנות את כלל החיים האקדמיים בישראל כדי להתמודד עם בעיות נקודתיות בתחומים ייחודיים או עם בעיות הנוגעות רק לאקדמאים יחידים, ולהרוס תוך כדי כך את כלל מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל.

אחת התוצאות של החלת הגיון השוק על האוניברסיטאות ושל ה"גמישות הניהולית" באוניברסיטאות ההופכות לתאגידים כלכליים היא צמצום מתמיד במספר המרצים והחוקרים שמועסקים במשרה אקדמית מלאה ועלייה מתמדת במספר האקדמאים במשרה חלקית המועסקים על תקציבים שאינם אוניברסיטאיים בלבד. פרי נוסף של מדיניות זו הוא עלייה מתמדת במספר האקדמאים המועסקים במשרות חלקיות.

כפי שעולה מהמחקר, שכר דיפרנציאלי לא בהכרח מיטיב עם סגל חדש שטרם ביסס מעמד מקצועי ורשימת פרסומים. הגידול בהעסקה במשרות חלקיות ובמשרות לפי שעה מתבטא בעיקר בסגל אקדמי צעיר, שמוכן לקבל כל עבודה ואין לו כלים לדרוש תנאים משופרים, בשל ההיצע הרב והתחרות החזקה. מתוך כך עולה כי הרפורמות בהשכלה הגבוהה – שכר דיפרנציאלי, גמישות ניהולית בהעסקה של סגל אקדמי והפרטה של תקציבי מחקר – מובילים דווקא להרעה בתנאי ההעסקה ובפוטנציאל ההשתכרות וההתקדמות של סגל אקדמי צעיר. במקרה האירופי, סופן של הרפורמות שהן מעודדות אקדמאים צעירים להגר לארצות הברית. במקרה הישראלי יש מקום לסברה שמימוש הרפורמות יעצים את "בריחת המוחות".

פגיעה במחקר הבסיסי

בין התוצאות של החלת הגיון השוק על האוניברסיטאות אפשר למנות גם את הפגיעה הקשה בחופש האקדמי. האידיאל של מחקר חסר פניות והשיתוף של קהילת החוקרים למען האנושות כולה מתנגש עם מסחור המחקר, מימונו, התנייתו או הבעלות והשליטה עליו מצד תאגידים



שינוי אקלים:

מאבק על התודעה

דני רבינוביץ

זניחים עלולים לטלטל אותן עד היסוד. בימים כתיקונם איננו עסוקים בגורל היבולים החקלאיים, בצנרת המים והביוב וברשת החשמל בכלל, והם מעניינים אותנו כשלג דאשתקד. הבעיה היא שביום פקודה, כששינוי האקלים יפגע במערכות תומכות החיים שלנו פגיעה מהירה ואנושה, אנו עלולים להתחיל להתעניין בהקשרים הללו ולגלות שמאוחר מדי.

באפריקה זה כבר התחיל. הבצורות האימות והרעב הקטלני השוררים שם זה כמה עשורים הולידו תחרות נואשת על משאבי קרקע ומים מצטמקים – מאבק המוחרף לממדים מפלצתיים במלחמות אכזריות בתוך המדינות ובין המדינות על המעט שעוד נותר. נכון שאפריקה צפופה וענייה יותר משהייתה אי פעם, ושרבות מהמדינות בה באו לעולם על חורבות הקולוניאליזם, ואף משקפות כמה מחוליייו. אבל הקרום השביר של סדר ציבורי ויציבות שלטונית עלול להתפורר בכל מקום. המחזות שנראו בתוך שעות מפגיעת הוריקן "קטרינה" בניו אורלינס בסוף 2004 הוכיחו שגם ארצות הברית – מעוז הטכנולוגיה, העוצמה הכלכלית ושלטון החוק – איננה מחוסנת. למי שכבר הספיק לשכות, אנגב, נזכיר ש"קטרינה", כמו כל הוריקן טרופי, נולדה עקב צבירה חסרת תקדים של חום באוקיינוס האטלנטי הדרומי – תולדה ישירה של התחממות כדור הארץ.

כשאמרים לישראלי "סכנה קיומית", מחשבתו נודדת באופן מירי לצבאות זרים שמאיימים על הגבולות, לנשק להשמדה המונית המצוי בידי משטרים בלתי צפויים ולטענות על שנאת עולם רצחנית בין עמים.

צירוף המילים "שינוי אקלים" מבלבל ומתעתע. הוא מציין מהלך מדאיג אבל הדרגתי. רובנו חושבים עליו כעל תהליך אטי, ורוחים את העיסוק בו באמצעות מחשבות מרגיעות. מחשבה מרגיעה כזאת היא העובדה, הנכונה ביסודה, שגוף האדם עמיד לשינויי מזג אוויר. אומרים לנו שבמאה הקרובה צפויה הטמפרטורה העולמית הממוצעת לעלות בשלוש עד חמש מעלות. מה זה לעומת הטיול השנתי במדבר, כשקפאנו בלילה בשמונה מעלות, והוענו למחרת בצהריים ב-28 מעלות? התחזיות המחמירות מדברות על כך שהטמפרטורה הממוצעת בקטבים תעלה בעשר או 12 מעלות – מה זה בשביל מי שטס בינואר ממוסקבה לריו דה ז'נרו, עבר בתוך שעות ממינוס 20 ל-30+ מעלות, וירד להשתוף בקופה קבנה עוד לפני שנגמר לו הג'ט לג?

נכון שעליית טמפרטורה עולמית ממוצעת של כמה מעלות בתוך כמה עשרות שנים לא תגרור מוות המוני פתאומי בקרב האוכלוסייה העירונית במדינות המתועשות. אך לא כך מעריכים את הסכנות הכרוכות בשינוי האקלים. עקב אכילס של האנושות אינו עמידות גוף האדם לשינויי טמפרטורות, אלא טבען של המערכות תומכות החיים המקיפות אותנו. המערכות המורכבות הללו – ייצור מזון ושיווקו, אספקת מים, ייצור חשמל, תחבורה ועוד – מבוססות על יציבות אקלימית, ואפילו שינויי אקלים



באפריל האחרון הגישה הוועדה הבין-ממשלתית לשינויי אקלים של האו"ם (IPCC) דוח חסר תקדים בהיקפו (1,572 עמודים). בעומקו (200 מדענים השתתפו בכתיבתו) ובחומרתו (הולכים לקראת קטסטרופה גלובלית). **פרופ' דני רבינוביץ**, יו"ר ארגון הגג של הארגונים הסביבתיים בישראל, מסביר מה כתוב בו וקורא לשינוי תודעה בנוגע לשינויי האקלים. מערכת החינוך חייבת להתגייס להצלת העולם

שטענו פעם, שהתחממות כדור הארץ נובעת ממחזוריות טבעית או משינוי בכתמי השמש. יש מחזוריות טבעית וכתמי השמש אמנם משפיעים, אך משמעותן של תופעות אלה שולית למדי. כיום קובע הקונסנזוס המדעי, המתבטא היטב במסמכי קבוצות העבודה של הפנל הבינלאומי על שינויי אקלים (IPCC), ובמיוחד באלה שפורסמו מאז תחילת 2007, כי שינויי האקלים חסר התקדים שהעולם חווה הוא תוצר לוואי של הפעילות המועדפת על המין האנושי מאז המהפכה התעשייתית – שריפה סיטואית של דלק פחמני (המכונה לעתים גם דלק מאובן). כמויות עצומות של פחם, נפט וגז שנצברו בקרום כדור הארץ במשך מיליוני שנים מובערות מזה כמאתיים שנה כדי להזין את התעשייה, את התחבורה ואת הקיום היומי של החברה האנושית. עתודות הדלק המאובן שעוד נותרו במעבה הארמה ובקרקעית הים, וטריליוני הדולרים שטייקוני הנפט, משק האנרגיה לחשמל, יצרני המכוניות והתעשיינים מתכננים להרוויח מן השרפה שלהן, מעכבות מאוד את מה שכבר היה צריך לקרות מזמן: מאמץ מתואם של כל המין האנושי לפיתוח מקורות אנרגיה חלופיים.

שרפת דלק פחמני דוחסת מאות מיליארדי טונות של פחמן דו-חמצני (CO_2) לאטמוספירה. בעבר הצליחה האטמוספירה להתמודד עם גז הלוואי הזה היטב, ולא חל שינוי משמעותי בהרכבה. אלא שכיום אין היא יכולה לעמוד עוד בעומס הפליטות, ולא נותרו לה כלים למנוע את עליית שיעור הפחמן הדו-חמצני. השיעור, שלפני מאתיים שנה עמד על 285

וכשאומרים לו "אי יציבות גלובלית" או "סכנה לשלום העולם" הוא מהרהר במלחמות בין-מעצמתיות על שליטה בעולם. הגיע הזמן להחליף דיסקט. אם המאה הקודמת התאפיינה במאבקים בעלי אופי לאומי, בהתמודדות בין-גושית ובמחלוקות אתניות עקובות מדם על טריטוריה וזהות, עתה מתרבים הסימנים לכך שבמאה ה-21 עלול גורל האנושות – או חלקים ממנה – להיחרץ בגלל התחממות כדור הארץ. כבר ב-2001 קבע דוח מיוחד שהזמין משרד ההגנה האמריקני שבצורות, פגעי טבע, כשל בייצור מזון, רעב ומיליוני פליטים סביבתיים שייווצרו בגין התחממות כדור הארץ, צפויים להיות הדלק העיקרי למלחמות אזוריות. כשזוכרים בכמה מקומות בעולם סכסוכים אזוריים מגבירים את תהליך התחממותן של מדינות בנשק גרעיני, מבינים מה מדאיג כל כך את הפנטגון. אין פלא שבסוף 2006 ותחילת 2007 קבעו כמה וכמה אנשים שמבינים דבר או שניים בפוליטיקה העולמית – ביל קלינטון וטוני בלייר הם הבולטים שביניהם – ששינויי אקלים הפוכים למקור הפוטנציאלי המרכזי לאי יציבות גלובלית.

קץ הוויכוח המדעי

הוויכוח המדעי שהתנהל עד לפני עשור על השאלה אם התחממות כדור הארץ היא אנתרופוגנית (כלומר נובעת מפעילות אנושית) הסתיים מזמן, ובנוקיאאוט. אין עוד מדענים המכבדים עצמם שמוכנים לטעון, כפי

"נסתגל לתנאים דמיוניים"

שיחה עם דני רבינוביץ

הפרט "אמת מטרידה" של אל גור מתאר היטב את הבעיה, אך הפתרונות הלשים. האם יש פתרונות טובים יותר? ניתוח הבעיה בסרט חזק, משום שהוא מאחד דיסציפלינות מחקריות שונות – קלימטולוגיה, אוקיאנוגרפיה, גיאולוגיה ועוד – כדי להסביר את התחממות כדור הארץ, ורק כאשר מסתכלים על התופעה מנקודת המבט של כמה דיסציפלינות, מבינים את החומרה שלה. חולשת הפתרונות נובעת מכך שגור רוצה לרוץ לנשיאות ולכן אסור לו להפחיד את ציבור המצביעים שלו. יש כמה דברים שאנחנו חייבים לעשות לנוכח הידיעה הווידאית שלנו על התחממות כדור הארץ. בטווח הארוך אנחנו חייבים לצמצם במידה ניכרת את פליטת גזי החממה לאטמוספירה. אם לא נעשה זאת, המין האנושי יימצא בסכנת הכחדה בעוד כמאה שנים...

המין האנושי יודע זאת?

כן, ואלה החדשות הטובות. במהלך שנות ה-90 הגיעו כל המדענים – אני מדגיש "כל המדענים" – וחלק גדול מאוד ממנהיגי העולם למסקנה שהתחממות כדור הארץ היא עובדה וכי הגורם לה הוא מעשה ידי אדם.

אז איך מפחיתים את כמות הפליטות?

הפתרונות מחייבים חשיבה מחדש על אורחות חיינו – חייבים לחסוך באופן דרסטי בצריכת האנרגיה ולחפש מקורות חלופיים. בגרמניה, 20% מכמות החשמל מיוצרת בטחנות רוח. הבנייה חייבת להיות סביבתית, כזאת שיש בה יותר אוורור ממיזוג ויותר בידוד מחימום. הטיסות הזולות הפנים-יבשתיות ייפסקו – מטוסים פולטים כמויות עצומות של גזי חממה במקום גבוה. נצטרך להיפרד מהרכב הפרטי שלנו, ותתפלא כמה אנשים שמחים לעשות זאת כאשר יש להם תחבורה ציבורית טובה.

יציבותן. אם חלק מהרעות הללו יתרחשו בעת ובעונה אחת, ובתקופת זמן מרוכזת, התוצאות רק יחמירו יותר.

חיים על הקרו

הבעיה מחמירה עוד יותר כי היא איננה ליניארית, כלומר אינה צפויה להתפתח באופן קצוב אלא תוך כדי קפיצות בלתי צפויות והרסניות. המפתח כאן הוא מנגנוני היוון חוזר – תופעות שנגרמות מהתחממות כדור הארץ אבל גם תורמות להתחממות זו. אוקיינוס הקרח הצפוני, למשל, כיסה בקיץ 2005 שטח קטן בכ-20% מהשטח שכיסה בקיציים בעשורים קודמים. המדענים חוזים שסביב שנת 2040 הוא ייעלם כליל בחלק

חלקים למיליון, קרוב כיום ל-400 חלקים למיליון. במונחים מספריים, הפער מייצג רק שבר אחוז מכלל נפח האטמוספירה, אך אין מדובר בשום פנים ואופן בנתון זניח. גזי החממה שמצטברים באטמוספירה (החשובים הם הפחמן הדו-חמצני והמתאן) יוצרים מעין סדין שקוף שכולא את חום כדור הארץ ואינו מאפשר לו להשתחרר לחלל החיצון. המין האנושי, בלי שהתכוון לכך, השיג הישג בקנה מידה גלוקטי: שינוי הרכב האטמוספירה של כוכב לכת שלם. כשהאסטרונוט אילן רמון התראיין ממעבורת החלל קולומביה כמה ימים לפני מותו, הוא דיבר על הרושם המרכזי שלו מן המסע: ההודמנות שניתנה לו לצפות בכדור הארץ מהחלל החיצון הבהירה לו עד כמה האטמוספירה דקיקה, וכמה חשוב לשמור עליה. המילים המצמררות הללו הפכו בעיניי למסר הנוקב והמרגש ביותר שנשמע אי פעם בשפה העברית בדבר התחממות כדור הארץ.

הסכנות הגלומות בהתחממות כדור הארץ הן ממשיות. אחת היא הצפת שטחי יבשת בגלל עליית מפלס האוקיינוסים. יש בעולם שני גושי קרח גדולים במיוחד שמכסים שטחי יבשת: גרינלנד ואנטארקטיקה שבקוטב הדרומי (הקוטב הצפוני הוא אוקיינוס קרח צף, ולא יבשת מכוסה בקרחוני ענק). אם מעטה הקרח של גרינלנד המערבית יימס או יישמט לים, מפלס האוקיינוסים יעלה בכשלושה עד שבעה מטרים. אם גם חלקו המזרחי של האי הגדול בתבל יאבד את מעטה הקרח שלו, נחווה בעלייה של שבעה עד 12 מטרים לערך במפלס האוקיינוסים. אם כל אנטארקטיקה תימס,

אם כל אנטארקטיקה תימס, מפלס

האוקיינוסים יעלה בעשרות מטרים. הנזק

הפיזי לערי חוף חשובות דוגמת ניו יורק,

אמסטרדם, שנחאי, הונג קונג, סינגפור, סידני

וברצלונה מעורר חלחלה בעולם הביטוח

מפלס האוקיינוסים יעלה בעשרות מטרים. הנזק הפיזי לערי חוף חשובות דוגמת ניו יורק, אמסטרדם, שנחאי, הונג קונג, סינגפור, סידני וברצלונה מעורר חלחלה בעולם הביטוח. אבל גם בלי הצפה פיזית בקנה מידה גדול כל כך, סכנת ההמלחה של נהרות ושל שכבות קרקע נושאות מים מתוקים בקרבת החוף – שמיליארי אנשים בעולם מתבססים עליהם לצורך מי שתייה – עלולה להיות קשה מנשוא. שטחי חקלאות רבים המצויים בגובה פני הים או למטה ממנו (בנגלדש למשל) יאבדו את יכולתם לפרנס את תושביהם, וייצרו מיד עשרות מיליוני פליטים סביבתיים שיאימו על יציבות מדינותיהם והמדינות השכנות.

סכנה מסוג אחר קשורה בהמסת קרחונים הרריים גדולים המזינים נהרות חשובים. אסיה פגיעה במיוחד לתרחיש כזה: קרחוני העד בהימלאיה מזינים שבעה מהנהרות הגדולים בעולם, שמימיהם הם סם חיים לסין, להודו ולהודו-סין – כמעט שליש מאוכלוסיית תבל. צמצום דרמטי בכמות המים שזורמת לנהרות הללו עלול להפר את האיזון הגיאופוליטי הזה בצורה חסרת תקנה. סכנה מסוג שלישי היא אסונות ופגעי טבע כגון סופות טיפון והוריקן, שתדירותם ועוצמתם ההרסנית נמצאות בנסיקה ברורה מאז שנות ה-90. סכנה נוספת נובעת מקיצור אורכן של עונות הקור ו"מתחת" העונות החמות: הרחבה דרמטית של תפוצת חרקים והגדלת סכנת ההידבקות במחלות זיהומיות ובמגפות. תופעות אלה, אם יתרחשו בצורות תכופות ועמוקות יותר, עלולות להפחית במידה ניכרת את כמות היכולים, לצמצם ומינות של מזון בסיסי במדינות רבות, ובכך לערער את

דרכי הגידול שלהן. גידול בעלי חיים, בעיקר בקר, נעשה על חשבון יערות הגשם. היערות נכרתים והופכים לשרדות לגידול מזון לבעלי חיים. אם אין יערות גשם, אין מי שיקלוט את הפחמן הדו-חמצני וכמותו באטמוספירה גדלה.

מי יקציב לנו מים ומזון, "האח הגדול"? נצטרך לשנות את המושגים שלנו על חירויות הפרט, על ליברליזם ועל דמוקרטיה.

נכון, נצטרך להתאים את המושגים האלה לתנאי הסביבה. ועדיין לא סיימנו עם משטר הקיצוב שממתינ לנו: מדינות יערכו תקציב פחמן אישי לכל אזרח, והוא ינטר פעולות יום יומיות כמו הדלקת חשמל או נסיעה ברכב. אדם מן המעמד הבינוני במדינה מערבית צורך כ-15 טונות של גזי חממה בשנה, והמאיון העליון צורך כ-50 טונות. אנחנו מתקרבים ליום שבו מדינות יקציבו לאזרח מכסה שנתית של כ-14 טונות. כל פעולה שהאזרח יעשה – יחמם את הדירה, יטוס לחו"ל, ימלא מכל דלק – תרד מתקציב גזי החממה שלו. כשיגיע למלא התקציב – החשבון שלו ייסגר, בדיוק כמו עם כסף. הוא יוכל לקנות מכסת פחמן מאדם שאינו מנצל את כולה. באנגליה כבר החלה חקיקה כזאת.

ומה מערכת החינוך יכולה לעשות?

הרבה, כי מדובר כאן קודם כול על שינוי התודעה, ולמערכת החינוך יש השפעה על תודעתם של צעירים. צעירים כיום הם הרבה יותר סביבתיים מאי פעם, וחשיבה סביבתית היא "אין". הנושא אינו שנוי במחלוקת – יש הגדרת בעיה ויש פתרונות. לכן, העיסוק בנושאי סביבה, ובכללם בהתחממות הגלובלית, מתאים מאוד למערכת החינוך. משרד החינוך חייב לאגם את כל היוזמות הסביבתיות שבשטח ולהפנות אותן אל החינוך בבתי הספר. רק כך נוכל לבצע שינוי תודעתי אמיתי, שהוא תנאי ראשון להצלת הכדור שלנו.

יורם הרפז

אבל גם אם פתרונות מסוג זה יחזירו אותנו לרמת הפליטה של 1990, כפי שדרשה אמנת קיוטו, לא פתרנו את הבעיה, כי בינתיים כמות הפחמן הדו-חמצני באטמוספירה עלתה לרמה של 400 חלקים למיליון, ואת הכמות הזאת האטמוספירה אינה יכולה לנטרל. כך שגם אם נעצור בחריקת בלמים, נצטרך להיכנס לתקופת הסתגלות קשה.

למשל, משטר חירום עולמי בצריכת מים. בין כ-40% מצריכת המים



פתרונות חלשים. כרזת הסרט "אמת מטרידה"

תקציב פחמן אישי לכל אזרח. דני רבינוביץ

הביתית שלנו הולכת לשיטה – לכיור, לאמבטיה ולאסלה. איננו מעלים בדעתנו חיים אורבניים בלי הרברים האלה, אך במאה ה-21 הם ישתנו, גם בסקנדינביה, לא רק במוזה"ת. הרגלי עשיית הצרכים שלנו ישתנו – האסלות יעבדו על עיקרון של יניקה כמו במטוסים. גם הרגלי הניקיון ישתנו – כמות המקלחות תרד באופן דרסטי. שבב מחשב בנקודת היציאה של המים בצינורות יאפשר לנו מספר קטן יחסית של מקלחות למשך דקות ספורות. הרגלי צריכת המזון ישתנו – היום אנשים בוחרים להיות צמחוניים משום שהורגים חיות, אך בקרוב ניאלץ להיות צמחוניים בגלל

של היוזן חוזר הנובע מהמסת הפרמה-פרוסט – שכבת הקרקע העליונה שהייתה קפואה במשך עשרות אלפי שנים. שכבה זו כוללת שרידי צמחים ובעלי חיים שתהליך הריקבון שלהם מעולם לא הושלם. כשהיא מופשרת, משתחרר לאטמוספירה גז מתאן, שהוא גז חממה פעיל במיוחד. מצבה הקריטי של האטמוספירה משקף תופעה רחבה עוד יותר. מאז המהפכה התעשייתית חרל המין האנושי להתקיים על הריבית של משאבי כדור הארץ. במקום להשתמש, כמו פעם, במשאבים שהמערכת הטבעית מסוגלת לחדש, אנו חיים עתה על הקרן. אנו מכלים משאבים שאין שום דרך להבטיח את התחדשותם בקצב המתאים. במילים פשוטות: אנו גוזלים כמו ידנינו את משאבי הדרורות הבאים. כדור הארץ חי על זמן שאול.

מחודשי הקיץ. זה אולי נחמד למי שמשתוקק להגיע אל הקוטב הצפוני באנייה ולא ברגל, אבל מכל היבט אחר מדובר בבעיה גדולה. אויקיניוס הקרח הלבן פועל כמו מראת ענק שמחזירה את רוב אנרגיית השמש הקיצית לאטמוספירה בלי שזו תומר לחום. אם האוקיינוס הצפוני כבר לא יהיה קפוא בקיץ – או אם רק חלק מזערי שלו יהיה קפוא – אותה קרינה תהפוך לאנרגיית חום שתיקלט במי האוקיינוס – אוגר החום מספר אחת של הפלנטה – והתהליך רק יואץ. בצורה דומה, מדבור גובר מאיץ שרפות ענק (אנו רואים אותן במהדורות הטלוויזיה העולמיות בתדירות גוברת), חושף שטחי יבשת מצמחים וכך מגביר את עוצמת הקרינה של השמש ותורם עוד יותר למאזן החום. בצפון אסיה ובאמריקה מתקיים מגננון נוסף

המערכת הכלכלית שלנו מייצגת את הפרדוקס הזה בצורה הקיצונית ביותר. חלק ניכר מפעילויות הליבה שלה משקף היגיון הפוך: ככל שהפעילות רווחית יותר מבהינה כלכלית (למשל ייצור ומכירת כלי רכב), כך היא נוגסת יותר במשאבי כדור הארץ, ובמקרה זה באטמוספירה, שיכולתה לעבר את הפליטות הולכת ונפגעת. דוגמה דומה היא כריתת היערות. העץ שנגרע ונמכר מניב אמנם רווח פיננסי לתאגידים ולממשלות מסוימות, אבל כריתתו מפחיתה את כמות החמצן באטמוספירה ופוגעת גם ביכולת הספיגה הגלובלית של תחמוצות פחמן. שני המרכיבים הללו מאיצים את התחממות כדור הארץ. האם שווי השימוש בעץ היום מצדיק את הסבל שצפוי לדור הבא, שיתמודד עם עולם חם, יבש, ובלתי צפוי יותר מבחינת סופות ופגעי טבע?

מסוכן יותר מאסון גרעיני

גדולה ומטרידה ככל שתהיה הסכנה הגלומה בהתחממות כדור הארץ, התופעה נותרה כבדה ומסורבלת מבחינה תקשורתית. הנטייה בכל מקום היא להתייחס להתחממות כאילו היא מתרחשת רחוק מכאן, בארצות אקזוטיות, לאנשים אחרים. הקרבנות הם וירטואליים, ואם כבר יש גוויות – קשה להזדהות עמן. הן מתו מוות הדרגתי ואנונימי, ומכשיר הרצח – עליית ריכוז גזי החממה באטמוספירה מ-280 חלקים למיליון בשנת 1750 ועד

כשהאסטרונוט אילן רמון התראיין ממעבורת החלל קולומביה כמה ימים לפני מותו, הוא דיבר על הרושם המרכזי שלו מן המסע: ההזדמנות שניתנה לו לצפות בכדור הארץ מהחלל החיצון הבהירה לו עד כמה האטמוספירה דקיקה, וכמה חשוב לשמור עליה

ל-390 חלקים למיליון כיום – הוא פרויקט משותף לאנושות כולה. לטבעו האנטי-קשורתי היסודי של המשבר יש להוסיף גם את נטיית התקשורת להביא שני צדדים לכל סיפור, אפילו בסיפור פשוט, ברור וגורלי כמו זה שלפנינו. זו הסיבה העיקרית לכך שהציבור ממשיך להתייחס אל המשבר חסר התקדים הזה בספקנות, וכך מאפשר לפוליטיקאים להתעלם בעקביות מפסיקותיו המוחלטות של המחקר המדעי.

שעורויית הבחירות האומללה בפלורידה בשנת 2000, זו שהכניסה את ג'ורג' בוש לבית הלבן במקום אל גור, היתה אולי גורלית לעתיד העולם. אחת ההחלטות הראשונות של הנשיא בוש הייתה לדחות את הצטרפות ארצות הברית לאמנת קיוטו, שהמדינות החתומות עליה מתחייבות לחזור לרמות הפליטה שלהן מ-1990. דחיית ההצטרפות של ארצות הברית לאמנה למועד לא ידוע קנתה זמן יקר עבור תעשיות הרכב והאנרגיה האמריקאיות. אלה יכלו עתה להמשיך בעסקי-ענק, המבוססים על שרפה חסרת גבולות של דלק מחצבי, ולהעמיס עוד מיליארדי טונות

של גזי חממה על האטמוספירה הקורסת. הכלכלה האמריקאית התנהלה באין מגביל, ואפשרה לעוד שני ענפי זיהום – סין וברזיל – לפתח את כלכלותיהן על בסיס דלק פחמני. עשור שלם, אולי עשור המפתח במלחמה בשינוי האקלים, ירד לטמיון.

העולם כבר התעורר מאז לגודל הצרה, ואפילו ג'ורג' בוש החל בסוף 2006 להשמיע זמירות קצת אחרות. השאלה היא כמובן אם כל זה לא קורה מעט מדי ומאוחר מדי. המאבק על התודעה טרם הפיק את גל ההרף הפוליטי הדרוש כדי ליצור שינוי עמוק, כולל שינוי משמעותי בהתנהלות הצרכנית של רובנו.

הפעם הקודמת שהאנושות ניצבה לפני איום קיומי הייתה בזמן המלחמה הקרה בין גוש ארצות המערב לגוש הסובייטי בשנות ה-50 וה-60 של המאה ה-20, אז היא עמדה מול סכנת התלקחות של מלחמה גרעינית כוללת. בתום סדרת המשברים ההיא הצליחו קברניטי המדינות החשובות להתאחד סביב הסכמות לצמצום מאזן האימה, ובהמשך גם חתמו (והציאו לפועל) את הסכמי סאל"ט לצמצום הנשק הגרעיני. הפעם מדובר בסכנה קיומית עם פוטנציאל הרס גדול פי כמה, המציבה אתגר גדול יותר.

הברל חשוב בין סכנת המלחמה הגרעינית דאז לסכנת התחממות כדור הארץ כיום נעוץ בכך שהיזומה לנטרול האפשרות של שואה רדיואקטיבית לפני חצי מאה לא איימה על הצבאי ההון והכוח הגדולים של התקופה. להפך: היה ברור לכול שהסרת הסכנה הגרעינית תתרום לשגשוגן של המדינות והאליטות שלהן, שכן עצם האיום הגרעיני ההרדי פגע בחוסן הכלכלי של שני הצדדים. במשבר הנוכחי, לעומת זאת, כל ניסיון לעצירת התחממות כדור הארץ מצריך שינוי יסודי במדיניות הפקת האנרגיה והשימוש בה, באורחות הייצור והתעבורה, וממילא, רחמנא לצלן, ברפואה הצריכה שאליהם הורגלנו וחונכנו מגיל ינקות. המפסידים הגדולים ממהפך כזה הם גדולים, עשירים וחזקים מדי, ומקורבים מדי למנהיגים הפוליטיים מכדי שינחו לזה לקרות באופן וולונטרי.

אם יש לנו סיכוי לשרוד, הוא יתחיל מניצחון מוחץ במלחמה על התודעה – אותה תודעה המקנית המתחננת שנייה לה להדחיק סכנות בלתי נתפסות בהיקפן ולהמשיך ליהנות מחיי יום יום קטנים ומתוקים. הנושא הסביבתי כבר מזמן אינו מגרש משחקים צרדי של אוהבי טבע, אסתטיקה וניקיון, ולא התחום המתנשא של מי שיש להם הכול והם עוסקים בהגנה על תחביבם. התנועה הסביבתית בארץ ובעולם הבינה זה מכבר שהיא עוסקת בהישרדות האנושות בצורתה הנוכחית, ושהזמן לפעולה נמרצת של הקטנת פליטות וטיהור האטמוספירה הולך ומתקצר. המין האנושי משול לפצוע קשה שמובל בבהילות במסדרונות בית החולים לחדר הניתוחים, שם ייעשה ניסיון גורלי להציל את חייו. פנטזיות מסיחות את דעתו של הפצוע והוא נוטה להירדם. הצוות הרפואי יודע שאם הפצוע יגיע לחדר הניתוחים רדום – הכול אבוד. המשימה הדחופה ביותר של הרופאים היא לשמר את התודעה ואת הערנות. הייבים להתעורר. ■

msdan@post.tau.ac.il

פרופ' דני רבינוביץ הוא מרצה בחוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה ונבנית ספר פורטר ללימודי סביבה באוניברסיטת תל אביב

הד החינוך

אל המאה ה-21

אל תחמיצו את
הגליון הבא, אל
תגיודו "לא ידעתח"...

עשו עכשיו מנוי
03-6922939

"בעיותיהם של ילדי מיעוטים עניים הן פשוט גדולות מכדי שניתן ספר כלשהו יוכל לפותרן. הפער בהישגים יוכל להצטמצם רק באמצעות תיקון הפערים העצומים בין גזעים ומעמדות"

פול טאף, "הניו יורק טיימס"
הד החינוך, אפריל 2007

להצליח דרך הטרנס

גיל אלמליח, 31, מחנך ומורה למחשבים ב"ברנקו וייס" באר שבע

כולם מכירים אותו, פונים אליו, נוגעים בו. כששואלים את התלמידים, יש להם רק דברים טובים לומר עליו. "הוא אחלה בנאדם", "אומר א'", "הוא זורם, לא קשוח מדי, סחבק. יש לו את האופי והיופי שלו". "גיל מתייחס אלינו כאל חברים שלו", מתפרצת מ', "לא כמו מורים אחרים בבית ספר רגיל שכל הזמן מלמדים ומלמדים, לימודים נטו".

יוזמות ורעיונות: פרויקט מוזיקלי משותף, יצירה של כמה ילדים יחד, של

חוויות הצלחה: "כשראיתי את אחד הכוכבים שלי, ר', בפעם הראשונה, הוא עלה על שולחן והתחיל לטייל על השולחנות. היום, אחרי תהליך של כמעט שנה, הוא כבר עובר על מוזיקה מיוזמתו, גם לבד בבית. הילדים באים ואומרים לו 'בוא'נה, אתה הכי טוב'. לחוות חוויית הצלחה כזאת עם ילד זה תהליך מדהים".

על המטרות שלו: "בגרות היא לא מטרה, היא רק כלי להראות לתלמידים שהם

סיפור חיים: אלמליח גדל בשררות, שם הקים את "שדרוק", מועדון לנוער במצוקה הפועל בשעות אחר הצהריים, שילדים יכולים לבוא אליו, ליצור וללמוד נגינה. אחר כך עבר לתל אביב ומצא משרה של קופירייטר במשרד מצליח. בשלב מסוים החליט לעזוב – את חברתו מזה שבע שנים, עבודה מבטיחה, חברים – ולחזור לדרום. "אתה מכיר את התחושה של לקום בבוקר ולא רוצות ללכת לעבודה? השתעממתי. כל החברים שלי מגיל 17-18 חזרו לשררות. מנהל בית הספר שאל אותי אם אני רוצה לטפל במחשבים, לא חשבת הרבה ובאתי".

על הדרך להוראה: לגיל אלמליח אין תעודת הוראה, ואפילו לא תעודת בגרות. בתחילת דרכו בבית הספר לימד מחשבים וטיפל בחדר המחשבים בבית הספר. מאוחר יותר הציע ללמד ילדים ליצור מוזיקה אלקטרונית, מתוך רצון לחבר למידה עם תחום שהילדים אוהבים. כשמנהל בית הספר ראה את תוצאות עבודתו, הציע לו להנך כיתה.

על בית הספר: ב"ברנקו וייס" באר שבע עובדים עם ילדים שנפלטו מכל המערכות האחרות, שמגיעים עם בעיות קשות מהבית. ה"חבילה" שמקבלים הילדים בבית הספר מלאה ועוטפת. "קשה לשבור להם הרגלים", מספר אלמליח, "לגרום לילד שלא היה בבית ספר ארבע שנים להגיע, זה אומר להתקשר כל בוקר, לראות שהוא התעורר, לפעמים אפילו לנסוע אליו הביתה ולהביא אותו, אחרת הוא לא יבוא".

"כשראיתי את אחד הכוכבים שלי, ר', בפעם הראשונה, הוא עלה על שולחן והתחיל לטייל על השולחנות. היום, אחרי תהליך של כמעט שנה, הוא כבר עובר על מוזיקה מיוזמתו, גם לבד בבית. הילדים באים ואומרים לו 'בוא'נה, אתה הכי טוב".

מוסיקה אלקטרונית ומנוגנת. "לכל אחד יש את הצד החזק שלו: אחד במלודיה, אחד בכס, אחד בקצב. בסופו של דבר המטרה היא שיצא משהו משותף. הם רוצים לעשות טראנס, ואני אומר להם, 'אתם רוצים? בואו תראו כמה זה קשה'. הילדים האלה חווים הצלחה, הם הופכים להיות גיבורים מול החברים שלהם כשהחברים מתקבצים סביבם ומתחילים לרקוד".

למה בכל זאת הוראה, למרות השכר הנמוך? "כי אני מאושר ונהנה מזה, כי הילדים מצחיקים אותי לפעמים, כי זה פשוט כיף. אני קם בבוקר עם חשק".

נורמטיביים. יש תלמידים שתמיד אמרו להם 'אין מצב שתצליח', ובגלל זה הם לא למדו שנים. בעיניי זה לא סוף העולם אם תלמיד לא מתגייס, או לא עושה בגרות, אבל זה סוף העולם אם הוא יותר לעצמו. אחת הילדות אמרה לי פעם שבית הספר הוא מבחינתה לא בית ספר, הוא יותר רומה לבית. אלו ילדים ממעמד סוציאקונומי נמוך, עם בעיות מפה ועד להודעה חדשה, שער עכשיו ויתרו עליהם. המטרה העיקרית היא להקנות להם דרך חשיבה אחרת".

תלמידים על גיל: בהפסקות גיל אלמליח יושב בחצר, מדבר עם הילדים,



הוועדה החדשה בנושא מיומנויות כוח העבודה האמריקני, המרכז הלאומי לחינוך וכלכלה בארצות הברית (NCEE)

החלטות קשות או זמנים קשים

עבודה מיומנים ביותר יוכלו להתחרות בהצלחה בשוק הזה. הוועדה הראשונה לא העלתה בדעתה שבסופו של דבר נתחרה עם מדינות שיוכלו להציע המוני עובדים עתירי השכלה המוכנים לעבוד בשכר נמוך. אבל זה בדיוק מה שעושות סין והודו. למעשה, מסתבר שסין והודו הן רק קצה הקרחון. לאורך רוב המאה ה-20 יכלה אמנם ארצות הברית להתגאות בכוח העבודה המשכיל ביותר בעולם, אך דבר זה אינו נכון עוד. ב-30 השנים האחרונות, עוד ועוד מדינות עקפו אותנו באחוז בוגרי התיכון מתוך הנכנסים לשוק העבודה, ורבות נוספות נמצאות על סף נקודה זו. לפני 30 שנה, 30% מאוכלוסיית הסטודנטים העולמית למדה בארצות הברית. כיום עומד השיעור הזה על 14% בלבד, והוא ממשיך לרדת בהתמדה.

עמיתינו בעולם מקבלים היום לא רק יותר ויותר השכלה, אלא גם השכלה טובה יותר. תיכונים וסטודנטים אמריקנים מדורגים במקומות בינוניים ומטה בכל שלושת מבחני ההישגים ההשוואתיים במתמטיקה, במדעים ובאוריינות כללית, הנערכים באופן סדיר במדינות המתועשות המתקדמות.

אנו הולכים ומידרדרים לאטנו בטבלת ההשכלה העולמית, ואילו מבנה הכלכלה הגלובלית ממשיך להתפתח. חלקים גדולים והולכים מתוצרי העבודה מופקים היום בפורמט דיגיטלי. החל בצילומי רנטגן למטרות אבחון רפואי, עבור בשירים, סרטים, שרטוטים ארכיטקטוניים, מאמרים טכניים וכלה בספרות. העבודה נשמרת על גבי דיסקים קשיחים ומועברת כהרף עין באינטרנט אל מישור קרוב או רחוק, שמשמש בה במגוון דרכים אינסופי. לכן, לעובדים בכל מקום יש גישה לכוח עבודה גלובלי, המורכב מאנשים שאינם צריכים להעתיק את מושבם כדי להשתתף בצוותי עבודה גלובליים באמת. כתוצאה מכך, מספרם של העובדים האמריקנים, בכל רמות המיומנות, העומדים בתחרות ישירה עם עובדים מכל קצווי תבל, הולך ועולה במהירות. ישנה חשיבות עצומה אפוא ליכולתם הגוברת של מעסיקים בכל מקום למצוא בקלות עובדים ברמת מיומנות גבוהה ובשכר נמוך ממקביליהם האמריקנים.

מהם הכישורים הנדרשים לעובדים בכלכלה הגלובלית? כיצד מערכת החינוך תוכל להקנות אותם? מדוע התשובות עד כה לשאלות אלה היו מוטעות? "הוועדה למיומנויות כוח העבודה האמריקני" עונה על שאלות אלה במסמך נוקב המעורר דיון ציבורי ער בארצות הברית. להלן התקציר

בשנת 1990, כשפורסם דוח הוועדה הראשונה בנושא מיומנויות כוח העבודה האמריקני (וכותרתו "הבחירה של אמריקה: מיומנויות גבוהות או שכר נמוך?"), גלגלי הגלובליזציה של הכלכלה העולמית רק החלו להסתובב. הוועדה היא הבינה את האיום המסתתר במיומנים הפשוטים של כותרת הדוח שלה. לפי תפיסתה, באותה תקופה הלך והתפתח שוק עולמי לעבודות הרורשות מיומנות נמוכה, וציפייתה הייתה שעבודות מסוג זה יעברו למדינות שמשלמות שכר נמוך ביותר לעובדים במיומנות נמוכה. אם ארצות הברית תרצה להמשיך להתחרות בשוק הזה, עליה לצפות להמשך ירידה בשכר ולשעות עבודה ארוכות מאוד. לחלופין, היא תוכל לזנוח את שוק המיומנות הנמוכה ולהתרכז בהתחרות בשוק העולמי על שירותים ועל מוצרים בעלי ערך מוסף גבוה. כדי לעשות זאת, סברה הוועדה הראשונה, תצטרך ארצות הברית לאמץ סטנדרטים בינלאומיים לחינוך תלמידיה ועובדיה, כיוון שרק מדינות בעלות כוחות



המשרות שבני אדם מאיישים כיום. בעבר, רוב העבודות שהיו עלולות לעבור מיכון היו משרות מיומנות נמוכה. עובדה זו אינה נכונה עוד. כיום מדויק יותר לומר שהמשרות הפגיעות ביותר הן משרות הכרוכות בעבודה שגרתית. אם אפשר לפצח את התחשיב (אלגוריתם) של עבודה שגרתית מסוימת, סביר להניח שיהיה זה כלכלי למכון אותה. משרות טובות רבות, שמבצעים היום עובדים מן המעמד הבינוני ומקבלים עבורן שכר נאה, כרוכות בעבודה שגרתית מסוג זה ועוברות מיכון מהיר.

בסביבה זו, הגיוני לשאול כיצד יוכל העובד האמריקני לשמר, לא כל שכן לשפר, את רמת החיים הנוכחית שלו. מהגרסים הודים משתכרים היום 7,500 דולר בשנה, בהשוואה ל־45,000 דולר לשנה שמשתכר מהגרס אמריקני בעל כישורים דומים. אפילו אם נצליח להשתוות לרמות השליטה הגבוהות מאוד שמפגינים אותם מהגרסים הודים בתחומי המתמטיקה והמדעים – אתגר עצום כשלעצמו עבור אמריקה – מדוע שמעסיקי העולם ירצו לשלם לנו יותר משיצטרכו לשלם להודים על עבודתם שלהם? הם יהיו מוכנים לעשות זאת רק אם נוכל להציע משהו שעובדים סינים והודים ואחרים לא יוכלו להציע.

המדינות המייצרות את השירותים והמוצרים החדשים החשובים ביותר יוכלו לזכות בשוקי העולם בפרמיה שתאפשר להן לשלם שכר גבוה יותר לאזרחיהן. בתעשיות רבות, ייצור השירותים והמוצרים החדשים החשובים ביותר תלוי בשימור של הובלה טכנולוגית עולמית, שנה אחר שנה, בתעשייה המסוימת ובתעשיות החדשות הנבנות על טכנולוגיות חדשות. אבל הובלה מסוג זה אינה תלויה בטכנולוגיה בלבד. היא תלויה בדחף יצירתי עמוק המתחדש בלי הרף, ובהמוני אנשים שהיו מסוגלים להעלות בדעתם שימושים שונים לדברים שלא היו זמינים בעבר, לתכנן קמפיינים מתוחכמים של שיווק ומכירות, לכתוב ספרים, לבנות רהיטים, להפיק סרטים ולדמיין סוגי תוכנות חדשות שילכדו את דמיונו של העולם וייעשו חיוניים למיליונים.

זהו עולם שרמה גבוהה מאוד של כישורים בקריאה, כתיבה, דיבור, <

מגמה חשובה נוספת בכלכלה העולמית קשורה בנקודה זו: לפני מאה שנים הובילה ארצות הברית את העולם בתהליך האינטגרציה האנכית. במסגרת תהליך זה, תאגידי עסקיים ביצעו את כל הפונקציות הדרושות להבאת מוצריהם אל השוק – מקריית חומרי הגלם ועד למכירת המוצרים ללקוח הסופי בחנויות קמעונאיות. היום ארצות הברית מובילה שוב – הפעם בפירוק האינטגרציה האנכית. יועצים עסקיים מזהים כל אחד משלבי הייצור ושואלים אם החברה מובילה בשלב הזה, ואם אינה מובילה בו, איזו חברה בעולם מסוגלת לבצע את העבודה באיכות הדרושה ובעלות הנמוכה ביותר האפשרית. בשלב זה מגייסת החברה את הספקים הטובים ביותר של כל אחד מהשירותים, ושומרת אצלה רק את הפונקציות שהיא

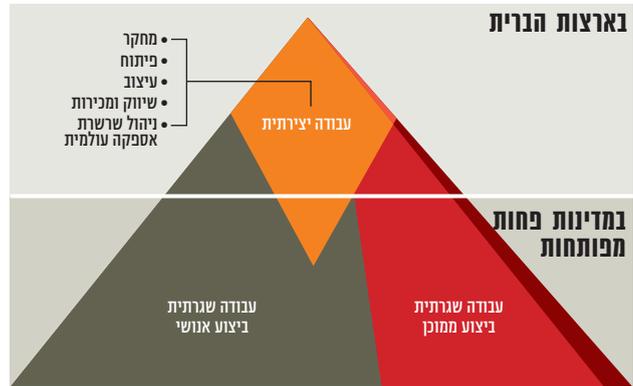
חוקרים מרחבי העולם קובעים מזה עשרות שנים שחינוך איכותי לגיל הרך הוא אחת ההשקעות הטובות ביותר שאומה יכולה להשקיע בצעירה. אבל ארצות הברית מעולם לא הקציבה את המימון הנחוץ לאספקת חינוך איכותי לגילי 3 ו-4

מצטיינת בהן. זהו מיקור חוץ. חברות שאינן עושות זאת יפסידו בסופו של דבר לחברות שכן. בדרך זו, פונקציות רבות שעובדים אמריקנים בחברות אמריקניות ביצעו בעבר, יעברו מיקור חוץ לעובדים במדינות אחרות שעושים אותן טוב יותר ובעלות פחותה.

במקרים רבים, את העבודה יעשו לא אזרחי מדינות אחרות, אלא מכונות. התפתחותן המהירה של טכנולוגיות חדשות מוזילה במידה ניכרת את מיפונן של פונקציות שבעבר ביצעו עובדים בשר ודם. ככל שעלות העבודה עולה ועלות המיכון יורדת, חברות יכולות וצריכות לבטל את

מתמטיקה, מדעים, ספרות, היסטוריה ואמנויות תהיה בסיס הכרחי לכל מה שצפוי אחר כך לרוב המשתתפים בשוק העבודה. בעולם זה, קלות השימוש ברעיונות ובהפשטות תהיה שער הכניסה למשרות טובות; יצירתיות וחדשנות יהיו המפתח לחיים הטובים; רמות גבוהות של השכלה – השכלה מסוג שונה מאוד מזה שרוכנו זכינו לה – יהיו תעודת הביטוח היחידה.

תעשייה אמריקנית טיפוסית
בארצות הברית בעוד 10 שנים, בהנחה שהכול יתנהל כשורה



בעולם שאת רוב העבודה השגרתית בו מבצעות מכונות, חשיבה מתמטית חשובה לא פחות משינון של תרגילים בחשבון. בעולם הזה, אם עובדי פס ייצור אינם מסוגלים לתרום לתכנון המוצרים שהם מייצרים, הם עלולים לצאת מן המחזור ולהתיישן (כמו הדגם הקודם של המוצר). מכונאי הרכב יצטרך לדעת כיצד לטפל במחשבי המכוניות; תעשיית הבידור המתפתחת תעדיף מהנדסי תוכנה שהם גם מוזיקאים ואמנים; האדריכלים יצטרכו להתמצא גם בננו-טכנולוגיה. בעולם כזה, בעלי עסקים קטנים שיבנו יאכטות וסירות דיג בהזמנה יוכלו לשרוד רק אם ילמדו הרבה ומהר על היסודות המדעיים של חומרים מורכבים המכילים סיבי פחמן. עולם כזה יתגמל מנהל שיווק שיוזה הזדמנות ויקים עסק גלובלי לממכר מכוניות ב־2,000 דולר, כשהאחרים יזוהו רק את העניים שאינם יכולים לרכוש מכונית כלל; או את מעצבת הבגדים שתתאים את תפיסת האופנה שלה לפרדים החדשים שיניבו הטכנולוגיות החדשות, ותיצור התאמה מושלמת בין בד לסגנון...

המעסיקים הטובים בעולם יחפשו את העובדים המוכשרים, היצירתיים והחדשניים ביותר על פני הארמה, וישמחו לשלם להם שכר גבוה ביותר תמורת שירותיהם. דבר זה יהיה נכון לא רק למנהלים ולאנשי מקצוע בכירים, אלא לכל אורכו ורוחבו של שוק העבודה. כישורים מצוינים באנגלית, במתמטיקה, בטכנולוגיה, במדעים וגם בספרות, בהיסטוריה ובאמנויות יהיו חיוניים לרבים. מעבר לכך, מועדמים יצטרכו לחוש בנוח עם רעיונות והפשטות, להצטיין בניתוח ובסינתזה, להפגין יצירתיות וחדשנות, להתאפיין במשמעת עצמית ובארגון, ללמוד במהירות ולעבוד היטב בצוותים, ולהיות גמישים דיים ולהתאים את עצמם בזריזות לשינויים תכופים בשוק העבודה ולקצב המואץ של השינויים בכלכלה.

אם נמשיך במסלול ההתקדמות הנוכחי שלנו, ואם מספר המדינות שיעקפו אותנו במירוץ ההשכלה ימשיך לגדול בקצב הנוכחי, רמת החיים בארצות הברית תרד בהתמדה ביחס למדינות, העשירות והעניות, העושות עבודה טובה מאתנו. כשהפער יגיע לסף מסוים – שאינו ידוע לנו עדיין – משקיעי העולם יסיקו שביכולתם להשיג תשואה גבוהה יותר על השקעתם

במקומות אחרים, ואז יהיה כמעט בלתי אפשרי להחזיר את הגלגל אחורה. אף שאפשר לבנות תרחיש לשיפור רמת החיים שלנו, הסכנה הברורה והמיידיה היא שרוב האמריקנים יחוו ירידה ברמת חייהם. הבעיה היסודית היא שמערכות ההשכלה וההכשרה שלנו נבנו עבור עידן אחר, עידן שבו רוב העובדים נזקקו להשכלה בסיסית בלבד. תיקון המערכת הזאת לא יאפשר לנו להגיע למקום הדרוש לנו, והוא גם ידרוש הון שאינו מצוי בשום רמה של מערכת הממשל שלנו. רק באמצעות שינוי המערכת עצמה נוכל להגיע למקום הרצוי.

כדי לעשות זאת נצטרך להכיר בכמה עובדות. (1) שיעור גבוה מדי מהמורים מגיע מקרב התלמידים הפחות מוכשרים במכללות; (2) אנו יוצרים בזכויות עצומים במערכת, כיוון שאנו מכשילים סטודנטים בשנים הראשונות ללימודיהם, ומנסים לתקן את המערכת רק בשלב מאוחר יותר, ובעלות גבוהה בהרבה. בהשקעה פעוטה יחסית היינו יכולים לעשות את העבודה כמו שצריך; (3) מערכת החינוך שלנו, שלוקה ביסודה בחוסר יעילות, איבדה עוד ועוד מיעילותה עם השנים. "תנועת הסטנדרטים" ייצרה הישגים אמיתיים, בפרט בקרב מיעוטים. אבל ההישגים הללו הולכים ופוחתים בשנים האחרונות, מה גם שמלכתחילה הם לא היו משמעותיים דיים ביחס לגידול בהוצאות לתלמיד ב־30 השנים האחרונות; (4) פעד ההכנסות המתרחב בין משקי הבית תורם רבות לפערים המתרחבים בין הישגי התלמידים; (5) הניסיון לעודד את רוב התלמידים לבחור בקורסים קשים ולעבוד קשה נכשל. כך החמצנו את אחד הודים החשובים ביותר להצלחה במדינות המצליחות ביותר; (6) מערכת התגמול למורים תוכנה לתגמול ותק, במקום למשוך את הטובים והמבריקים מקרב הסטודנטים, ובמקום לתגמל את המורים הטובים ביותר; (7) לעתים קרובות מדי מערכת הבחינות שלנו מיטיבה עם תלמידים המצטיינים בעבודה שגרתית, ואינה מספקת די הזדמנויות לתלמידים המפגינים יצירתיות וחדשנות בחשיבה ובניתוח; (8) הקמנו בבתי הספר שלנו מנגנונים ביורוקרטיים שאינם נותנים סמכות לנושאים באחריות, ואינם מטילים אחריות על בעלי הסמכות; (9) רוב האנשים שיהיו בשוק העבודה שלנו כבר מצויים בו, ואם אלה לא יצליחו לרכוש מיומנות גבוהה באוריינות החדשה, לא תהיה שום חשיבות למה שנעשה בבתי הספר שלנו; (10) מנגנון המימון המשוכלל שלנו מאפשר לצעירים ללמוד במכללות ובאוניברסיטאות, ולפתח קריירות על פי בחירתם. לעומת זאת, מצבם של אנשים מבוגרים יותר, בעלי משרה מלאה ואחריות משפחתית, מזהיר פחות. יש לעזור גם להם לרכוש את ההשכלה וההכשרה הנוספות, הדרושות להם כדי לשרוד בעולם העתיד.

אבל האמת החשובה מכול לא נמנתה בין כל אלה: העבודה היא שאין לנו צורך בתכניות חדשות, ושדרוש לנו פחות כסף משאפשר לשער. הדבר האחד שאי אפשר בלעדיו הוא מערכת חינוך חדשה. הבעיה אינה נעוצה באנשי החינוך שלנו. היא נעוצה במערכת שבתוכה הם עובדים. בכך התמקדה עבודת הוועדה שלנו. יישומה של מערכת חדשה ידרוש תעוזה ומנהיגות. המלצותינו מובאות להלן.

שלב 1:

הנחת העבודה היא שנעשה את העבודה כמו שצריך כבר בניסיון הראשון

בחלק מהמדינות מניחים שהצעירים כבר מוכנים למכללה בגיל 16. נתחיל אפוא מן ההנחה שגם אנחנו מסוגלים להשתוות לביצועיהן או אפילו לעלות עליהם, אם נעשה הכול כמו שצריך. נניח גם שברצוננו לשלוח למכללה את כולם, או כמעט את כולם. כעת נקים מערכת שתאפשר זאת. הצעד הראשון הוא ליצור מערך של בחינות סף (board)

ההנדסים הודים משתכרים היום 7,500 דולר בשנה,

בהשוואה ל-45,000 דולר לשנה שמשתכר מהנדס אמריקני

בעל כישורים דומים... מדוע שמעסיקי העולם ירצו לשלם

לנו יותר משיצטרפו לשלם להודים על עבודתם שלהם?

הם יהיו מוכנים לעשות זאת רק אם נוכל להציע משהו

שעובדים סינים והודים ואחרים לא יוכלו להציע

הרוח המלא שלנו מספק פירוט רב בהרבה, אבל זו מהות הרעיון. תלמידים יוכלו לגשת לבחינות הסף ברגע שיהיו מוכנים, ויורשו להמשיך ולגשת אליהן לכל אורך חייהם, במקרה הצורך. איש לא ייכשל. מי שלא יצליח, יוכל לנסות שוב.

כיום, תלמידים רבים פשוט "צולחים" את התיכון בידיעה שאינם נדרשים אלא להשיג ציוני עובר בשיעורים שלהם, או ציון מספק בבחינת אוריינות ברמה של כיתה ח' או ט', כדי שיוכלו להתקבל למכללה. לפי המערכת המוצעת, תלמידים אלה יצטרפו בכל מקרה לעבוד קשה בתיכון, והראיות מראות שזה בדיוק מה שהם יעשו. אבל הם יזכו לעזרה רבה בדרכם, כפי שנראה בהמשך.

שלב 2:

ניצול יעיל בהרבה של המשאבים הקיימים

השינויים שתוארו, בתוספת שינויים אחרים שנתאר בהמשך, יביאו לחיסכון של 60 מיליארד דולר מתקציב ארצות הברית. חלק מן החיסכון יקוּוּז, כיוון שמספר תלמידים נמוך בהרבה ינשור מבית הספר, ולכן נצטרך לממן את המשך לימודיו. שאלנו את עצמנו מה יקרה אם ניקח את החיסכון הזה ונחלק אותו בין שלושה סלי הוצאה שווים פחות או יותר: (1) גיוס, הכשרה והפצה של כוח הוראה מתוך השליש העליון של תלמידי התיכון הממשיכים ללימודים במכללה; (2) בנייה של מערכת חינוכית איכותית ומקיפה לכל בני ה-3 וה-4 בארצות הברית; (3) הקצאת המשאבים הדרושים לתלמידים חלשים (disadvantaged) כדי שיוכלו להצליח על פי סטנדרטים חינוכיים בינלאומיים. אם לא ניישם את כל אלה, אין סיכוי שתלמידי כיתות י' שלנו יצליחו לבצע עבודה אקדמית ברמה של מכללה. אבל אם ניישם זאת, יחד עם ההמלצות הנוספות שמנינו כאן, הסיכוי שנוכל לשלוח את רוב התלמידים למכללה, ושהם יצליחו בלימודיהם, גבוה ביותר. הקצאה מחודשת של המשאבים היא מאפייני מרכזי בתכנית זו.

שלב 3:

גיוס הדור הבא של המורים מתוך השליש העליון של בוגרי התיכונים הממשיכים ללימודים במכללה

אם המורים לא יחזיקו בידע ובכישורים שאנו רוצים עבור ילדינו, אין סיכוי שמיליוני תלמידים יסיימו את בית הספר כשהם ניחנים בכישורי חשיבה מתמטית חזקים, בתפיסה מדעית נכונה, בכישורי כתיבה מעולים, ביצירתיות ובחדשנות ברמה עולמית, ובכל הרברים האחרים שדיברנו עליהם ברוח.

רבים ממורינו מצוינים, אך מזה שנים היו לנו מורים טובים משהגיעו לנו, בשל האפשרויות המוגבלות שהיו לנשים ולמיעוטים בשוק העבודה

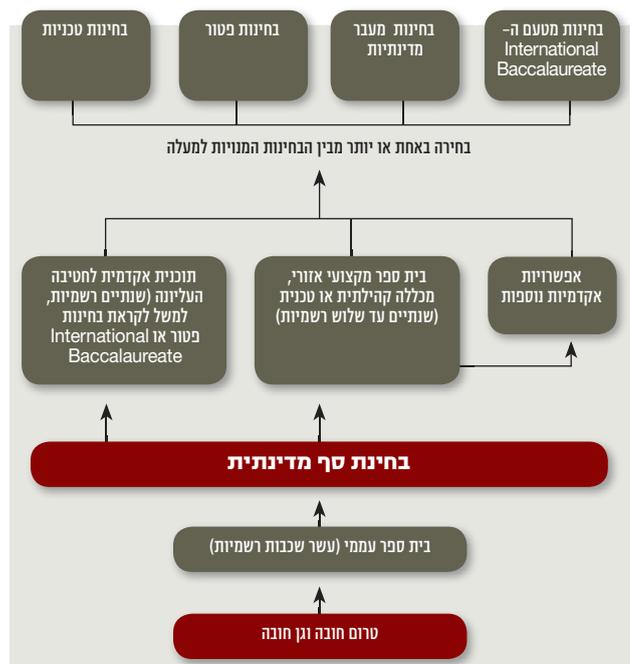
(examination). כל מדינה תערוך בחינות סף משלה, וארגונים ארציים ואפילו בינלאומיים יוכלו להציע בחינות משלהם. בחינת סף היא בחינה בסדרה של נושאי ליבה, המבוססת על תכנית לימודים שתספק המועצה האחראית על הבחינות. מטרת הבחינה תהיה לגלות אם התלמיד למד מן הקורס את מה שהיה אמור ללמוד.

רוב התלמידים ייגשו לבחינת הסף הראשונה בסוף כיתה י'. מעטים ייגשו לפני כן, ואחרים אולי לא יעברו בניסיון הראשון, ויודקו לשנה או שנתיים נוספות כדי להצליח. הסטנדרטים ייקבעו על פי הציפיות הגלומות בבחינות שעוברים תלמידים במערכות החינוך הטובות בעולם. ובכל מקרה, הם לא יועמדו על סף נמוך מאמת המידה המשמשת לקבלה ישירה למכללות קהילתיות (בלי להידרש למכינה). אנו סבורים שכאשר כל המלצותינו ייושמו, 95% מתלמידינו יעמדו בסטנדרטים הללו.

תלמידים שיגיעו לציון גבוה דיו יהיו זכאים להירשם למכללה הקהילתית שבאזור מגוריהם ולהתחיל בתכנית שתוביל לתואר טכני בן שנתיים או לתכנית בת שנתיים שתאפשר להם לעבור מאוחר יותר ללימודים של ארבע שנים במכללה של המדינה. תלמידים אחרים ישיגו ציון גבוה דיו ויכלו להישאר בתיכון ולהתכונן לבחינת סף שנייה, בדומה לבחינות של תכנית International Baccalaureate, או לבחינות פטור מקורסי מבוא אוניברסיטאיים Advanced Placement, או לכל מקבילה מדינתית או פרטית אחרת. כאשר תלמידים אלה יסיימו את תכנית הלימודים שלהם, בהנחה שיצליחו בשלב השני של בחינות הסף, הם יורשו לעבור למכללה או לאוניברסיטה סלקטיבית, ואולי גם יקבלו נקודות זכות אקדמיות עבור הקורסים שלמדו בתיכון. תלמידים אלה ומי שפנו למסלול המכללה הקהילתית יוכלו, עם סיום תכנית הלימודים שלהם, לעבור סדרה שנייה של בחינות סף מדינתיות. מי שיקבל ציון גבוה יוכל להירשם למכללה מדינתית ולכמה אוניברסיטאות מדינתיות ללימודי השנה השלישית [מתוך ארבע].

התקדמות תלמידים

חרישים כללי להתקדמותם של תלמידים במערכת החינוך המוצעת



שלנו. אפשרויות אלה התרחבו מאוד בימינו, וכתוצאה מכך אנו נאלצים לגייס כעת שיעור גבוה יותר של מורים מקרב השליש התחתון של בוגרי התיכון הממשיכים למכללה. כדי להצליח נצטרך הרבה יותר מורים מן השליש העליון.

כדי שקבוצה זו תגיע למערכת החינוך, עלינו קודם כול לשנות את מבנה השכר במערכת החינוך. המבנה הקיים מקמץ בתשלומי שכר מזומן (בפרט בשלבים הראשונים של הקריירה), ומרבה בפנסיות ובהטבות בריאות למורים פורשים. מבנה כזה דרוש לשימורם של המורים הוותיקים, אבל אין בו שום היגיון אם המטרה היא למשוך אנשים צעירים המבקשים בראש ובראשונה להשיג מזומנים הדרושים כדי ליהנות מהחיים, לקנות בית, לתמוך במשפחה ולממן השכלה גבוהה לילדיהם. הצעד הראשון בתכניתנו הוא להפחית את הטבות הפרישה עד לרמה הנהוגה בחברות הטובות ביותר במגזר הפרטי, ולהשתמש בכסף שייחסך להגדלת השכר השוטף המשולם למורים. לזה נוסף סכום נכבד מתוך מה שייחסך באמצעות שינוי שלבי ההתקדמות של התלמידים במערכת. שינויים אלה יאפשרו לשלם למורים מתחילים כ־45,000 דולר לשנה, סכום שכיום שווה לשכר החציוני במערכת החינוך האמריקנית, וכ־95,000 דולר לשנה למורה

מורים יעילים במיוחד, מורים בשלבים גבוהים יותר של סולמות הקריירה חדשים, מורים שיסכימו ללמד ביישובים נידחים או בשכונות קשות במיוחד, ומורים בתחומים שיש בהם מחסור במורים טובים - כמו מתמטיקה וחינוך מיוחד - יקבלו תוספות שכר

טיפוסי שיעבור בשלבים העליונים של סולם הקריירה החדש. מורים שיביעו נכונות לעבוד מספר דומה של שעות שנתיות לאלה הנדרשות מאנשי מקצוע בתחומים אחרים יוכלו להשתכר עד 110,000 דולר.

מספרים אלה נכונים בממוצע לארצות הברית בכללותה. מדינות שיוקר המחיה בהן גבוה יותר ייהנו מסולמות שכר גבוהים יותר, ומדינות שיוקר המחיה בהן נמוך ישלמו פחות. ובתוך מדינות רבות יבוצעו התאמות שיביאו בחשבון הבדלים מקומיים ביוקר המחיה. אבל ככלל, העלאת שכר ניכרת תיושם לכל רוחב המערכת.

מורים יהיו מועסקים של המדינה, ולא של המחוזות, על בסיס טבלאות שכר מדינתיות. מורים יעילים במיוחד, מורים בשלבים גבוהים יותר של סולמות הקריירה חדשים, מורים שיסכימו ללמד ביישובים נידחים או בשכונות קשות במיוחד, ומורים בתחומים שיש בהם מחסור במורים טובים - כמו מתמטיקה וחינוך מיוחד - יקבלו תוספות שכר. המדינה תסמך את המורים האלה והם יוצבו ברשימה של מורים זמינים, אבל איש מהם לא יקבל תשלום בפועל עד שיועסק בבית הספר.

המערכת החדשה תקל על מורים לפנות למורים אחרים ולבנות יחד ארגונים להקמה עצמאית של בתי ספר - בדומה לרופאים, עורכי דין ואדריכלים המקימים שותפויות לשם הצעת שירותיהם לציבור.

המדיניות הנוכחית של הכשרת המורים תיגנז. תוקם רשות חדשה להכשרת מורים שתופקד על גיוס, הכשרה והסמכה. כל מדינה תשיק קמפיין ארצי לגיוס מורים, תקצה מקומות להכשרת המספר הדרוש של מורים, ותנסח הסכמי ביצועים עם מוסדות הכשרה, אבל גם עם שותפויות

של מורים, עם מחוזות בית ספריים ועם גורמים אחרים שירצו להכשיר מורים. לספקים שיעמדו בדרישות הביצועים המדינתיות יוקצה מספר גדול יותר של מקומות מלספקים שבוגריהם יצטיינו פחות. מי שירצה להירשם בפנקס המורים המדינתי, יידרש להציג לפחות תואר בוגר בנושא שיבקש ללמד, וכן יצטרך לעבור הערכה קפדנית של ביצועי הוראה.

במדינות בעלות חוקים המתייחסים למשא ומתן קיבוצי, המחוקק יצטרך לעבוד בשיתוף פעולה הדוק עם ארגוני המורים כדי להגיע לשינויים המבוקשים, שכן קל יותר ליישם שינויים כאלה עם תמיכה חזקה מצד ארגוני העובדים.

שלב 4:

פיתוח סטנדרטים, הערכות ותכניות לימודים שישקפו את צורכי ההווה ואת דרישות העתיד

במדינות רבות בארצות הברית, תלמידים חייבים להיבחן כדי שיהיו זכאים לקבל תעודת סיום תיכון. אבל בהשוואה בינלאומית, רק מעטות דורשות יותר מאוריינות ברמה של כיתה ח'. מדינות רבות הגדילו את חלקן של המבחן שיש לנסח בו תשובות ממש, ולא לבחור תשובות מתוך רשימה סגורה, אבל מבחנים אלה עדיין צריכים לעבור ככרת דרך לפני שיטפן מידע מן הסוג שמספקות בחינות הסיום של התיכונים הטובים בעולם. בסך הכול, המבחנים נועדו למדוד את רכישתו של ידע דיסציפלינרי בתחומי הידע המרכזיים בתכנית הלימודים. לעומת זאת, המבחנים אינם מודדים בדרך כלל את היכולות הנדרשות למי שמעוניין להצליח בשוק העבודה האמריקני של המאה ה-21: היכולת לנהל עבודה ולהביאה לידי גמר מוצלח, היכולת לתפקד טוב בצוות, יצירתיות וחדשנות, שימוש מיומן ברעיונות ובהפשטות, משמעת עצמית וכושר ארגון.

המעבר מן המבחנים הקיימים בארצות הברית לבחינות ולהערכות שיוכלו למדוד יכולות כאלה ואחרות ברמה הרצויה יצריך שיפוץ כללי בתעשיית המבחנים האמריקנית. בלי שיפוץ יסודי במבחנים, לא נוכל להפשיע באמת, שכן, בסופו של דבר, מה שנמדד הוא מה שנלמד. ארצות הברית אינה זקוקה למערכת שתחתור בייעילות ליעדים שגויים.

כשהיה בדינו הערכות מתאימות, ולאחר שנחבר אותן לתכניות לימודים מתאימות, נצטרך ליצור חומרי הוראה שיעוצבו ברוח דומה, ולהכשיר את מורינו להשתמש בסטנדרטים, בהערכות, בתכניות הלימודים ובחומרים כמיטב יכולתם - בדיוק כפי שאנו מכשירים את רופאינו להשתמש כמיטב יכולתם בשיטות, בכלים ובתרופות הנתונים לרשותם. אבל הכול מתחיל בסטנדרטים ובהערכות.

שלב 5:

קידום ביצועים מובחרים בבתי ספר ובמחוזות בית ספריים - פיקוח, מימון וניהול המערכת

מערך הפיקוח, הארגון והניהול של בתי הספר בארצות הברית נוצר בשנים הראשונות של המאה ה-20, ברוח הארגון התעשייתי של התקופה. רוב המשרות או תבעו רמות נמוכות יחסית של אוריינות, מורים לא הצטיינו בהשכלה רחבה בהרבה מזו של תלמידיהם, ויעילות מכניסטית למדי הייתה הערך העליון שאליו שאפה המערכת.

התעשייה האמריקנית זנחה בשנים האחרונות את המודל הניהולי הזה לטובת מודלים עתירי ביצועים, שנועדו להפיק מוצרים ושירותים איכותיים באמצעות עובדים משכילים מאוד. מחוזות חינוך שונים במדינות מתקדמים בכיוון זה. את התנועה הזו יש להאיץ, להנהיג רשמית

וליישם לכל רוחב המערכת. אנו מציעים כאן את אחת הדרכים להצליח בכך, אבל אין ספק שישנן אחרות שיפעלו לא פחות טוב.

ראשית, תפקידן של המועצות הבית ספריות (school boards) ישתנה. בתי ספר לא יעמדו עוד בבעלות של מחוזות בית ספריים מקומיים, אלא יהיו בבעלות קבלנים פרטיים, רבים מהם תאגידים בעירבון מוגבל שיהיו בבעלותם של מורים ובניהולם. מטרתם העיקרית של מטרות המחוזות הבית ספריים תהיה לנסח הסכמי ביצועים עם מפעילי בתי הספר הללו, לפקח על פעילותם, לבטל חוזים או להחליט שלא לחדשם עם ספקים שלא יפגינו ביצועים מספקים, ולמצוא אחרים שיוכלו להצליח יותר. המועצות המקומיות יישאו גם באחריות לאיסוף קשת נתונים רחבה מן המפעילים (בהתאם לדרישות המדינה), לאמת את הנתונים הללו, למסורם לידי המדינה, ולשתף בהם את הציבור כמו גם את ההורים והילדים בבתי הספר. המועצות יהיו אחראיות גם על חיבור בתי הספר לטווח רחב של שירותים חברתיים בקהילה – תפקיד שיעשה קל יותר אם ראש העיר יהיה אחראי גם על השירותים וגם על בתי הספר.

בתי הספר שיפעלו על פי חוזים יהיו בתי ספר ציבוריים, ויחולו עליהם כל דרישות הבטיחות, תכניות הלימודים, ההערכה ושאר דרישות של אחריותיות (accountability) המוטלות על בתי ספר ציבוריים. כאמור, המורים בבתי הספר הללו יהיו עובדי מדינה.

המדינה תממן ישירות את בתי הספר לפי נוסחה שתשקלל את מספר התלמידים. בתי הספר ייהנו משיקול דעת מוחלט במה שנוגע לניצול המימון, לשיבוץ המורים, לארגון ולניהול, למערכת השעות ולתכנית, כל עוד יספקו את תכנית הלימודים ויעמדו בדרישות ההערכה והאחריות המדינית.

הן המדינה הן המחוז יוכלו ליצור מגוון רחב של תמריצים שידרבו את בתי ספר לשפר את ביצועי תלמידיהם. בתי ספר יקבלו תמריצים על שיתוף פעולה עם הקהילה וההורים. מחוזות יוכלו לספק שירותי תמיכה

המבחנים אינם מודדים בדרך כלל את היכולות

הנדרשות לחי שמעוניין להצליח בשוק העבודה

האמריקני של המאה ה-21: היכולת לנהל עבודה

ולהביאה לידי גמר מוצלח, היכולת לתפקד טוב

בצוות, יצירתיות וחדשנות, שימוש מיומן ברעיונות

ובהפשטות, משמעת עצמית וכושר ארגון

לבתי הספר, אבל בתי הספר יהיו חופשיים לשכור את השירותים הדרושים להם בכל מקום שיחפצו.

ארגון לא יוכל להפעיל בית ספר בלי להיות מסוגל לארגון מסייע שאישרה המדינה, אלא במקרים שבהם בית הספר עצמו יהיה ארגון כזה. הארגונים המסייעים הללו – שיוכלו להיות מוסדות להכשרת מורים או שותפויות של מורים או ארגונים עסקיים או מלכ"רים – יצטרפו להיות מסוגלים לספק עזרה טכנית והכשרה לבתי הספר המשתייכים לרשת שלהם בטווח רחב של עניינים, מניהול וחשבונאות ועד תכניות לימודים ופדגוגיה.

הורים ותלמידים יוכלו לבחור מבין כל בתי הספר החוזיים (charter schools) הזמינים, ולנצל את נתוני הביצועים שבתי ספר אלה יחויבו להפיק. בתי ספר שיתקלו ברישום יתר לא יורשו להפלות במדיניות הקבלה. מחוזות יחויבו להבטיח שיהיו די מקומות לכל התלמידים ששוקקים

להם. שוק תחרותי ומבוסס נתונים, בשילוב עם חוזי הביצועים עצמם, ייצור בתי ספר שישאפו לשפר את ביצועיהם שנה אחר שנה. בתי ספר המשרתים תלמידים ממשפחות מעוטות הכנסה וקטגוריות אחרות של תלמידים מעוטי יכולת יקבלו סכומים גבוהים בהרבה מבתי ספר הנהנים מציבור תלמידים חזק, דבר שיבטיח שתלמידים אלה יזכו לשירותי מפעילים בית ספריים איכותיים. מפעילים באיכות נמוכה יתקשו מאוד לשרוד בסביבה כזאת.

שלב 6:

חינוך איכותי וכללי לגיל הרך

חוקרים מרחבי העולם קובעים מזה עשרות שנים שחינוך איכותי לגיל הרך הוא אחת ההשקעות הטובות ביותר שאומה יכולה להשקיע בצעירה. אבל ארצות הברית מעולם לא הקציבה את המימון הנחוץ לאספקת חינוך איכותי לגילי 3 ו-4. הכספים שישוחררו בעקבות הצעות הוועדה לשינוי תהליך התקדמותם של התלמידים במערכת יאפשרו לארצות הברית לבצע לראשונה את מה שצריך היה לעשות לפני שנים רבות.

שלב 7:

תמיכה איתנה בתלמידים הזקוקים לה יותר מכול

יישום של כל הצעות הוועדה אמור לשנות לחלוטין את סיכוייהם של ילדים מעוטי יכולת. ההצעה לזנוח את המימון המקומי של בתי הספר לטובת מימון מדינתי, אשר ישתמש בנוסחת מימון אחידה שתתבסס על מספר התלמידים, יחד עם תוספת של 19 מיליארד דולר למערכת בכללותה, יספקו, בפעם הראשונה בתולדות ארצות הברית, אמצעים הוגנים למימון בתי הספר שלנו. בה בעת ישווה המימון במערכת בכללותה, כך שלמחוזות אמידים יחסית לא תהיה סיבה להתנכל למערכת – כפי שהיה עלול לקרות אם היו מחלקים מחדש את הכספים הקיימים.

המימון הנוסף לבתי ספר המשרתים ריכוזים גבוהים של תלמידים מעוטי יכולת יאפשר לבתי ספר אלה לפעול משעה מוקדמת בבוקר ועד מאוחר בלילה, ולהציע מגוון רחב של שירותי תמיכה לתלמידים ולמשפחותיהם. יהיו להם את הכספים הדרושים למיין ולאבחן את תלמידיהם, ולהבטיח שכל מי שזקוק למשקפי ראייה או לעזרי שמיעה או לטיפולי דיסלקציה, או לכל אחד מן הדברים האחרים שמנעו מילדים אלה ללמוד היטב כמו חבריהם העשירים יותר, יקבלם. בתי הספר האלה יוכלו להרשות לעצמם להעסיק מורים פרטיים, יועצים וחונכים, שהשימוש בהם מובן מאליו אצל ילדים עשירים. צוותי בית הספר יאתרו את המנהיגות הקהילתית מתוך המגזר הפרטי, ותפקידה יהיה ליצור מערכות שיעודדו את הצעירים ויגבירו את המוטיבציה שלהם, כך שיצליחו להאמין שגם הם יכולים להגיע לפסגה אם יעברו קשה.

על פי תכנית זו, בתי ספר המשרתים תלמידים עניים לא יפסידו שוב ושוב לקהילות עשירות יותר בתחרות על שירותיהם של מוריהם הטובים ביותר. מוריהם המנוסים גם לא יוכלו לנצל את הוותק שלהם במערכת כדי לחמוק מללמד את התלמידים הזקוקים להם יותר מכול. למעשה, יוצעו למורים תמריצים כלכליים נוספים ללמד באזורים מרוחקים ובשכונות העירוניות הקשות ביותר. הסוכנויות המדיניות להכשרת מורים יופקרו על המאמץ המיוחד לגיוס מורים מובחרים לתלמידי מעוטים, מורים שייראו כמו הילדים האלה ויוכלו לתקשר עמם. בדרכים אלה ואחרות, תכנית זו תיתן במיוחד לתלמידים הזקוקים לעזרתנו סיכוי טוב בהרבה מזה שיש להם היום.

שלב 8:

כל חבר מבוגר בשוק העבודה יוכל לרכוש לעצמו את כישורי האוריינות החדשים

כאמור, רוב האנשים שיעבדו בכוח העבודה שלנו בתוך 20 שנה כבר נמצאים בו היום. הוועדה מציעה שהממשל הפדרלי יעביר חקיקה אשר תנפה כל עובד מבוגר או צעיר – הינם אין כסף – בהשכלה הדרושה לעמידה בסטנדרטים של בחינות הסף החדשות, אשר רוב הצעירים יעברו בגיל 16. זהו הסטנדרט שתקבע המדינה כתנאי לזכאות ללימודים במכללה (בלא צורך במכינה).

לא כל החברים הצעירים והמבוגרים בכוח העבודה יבחרו לנצל את ההזדמנות, אבל רבים ינצלו אותה. וכשחלק ינצלו אותה, אחרים יומצאו לנסות בעצמם. כך, מיליוני אנשים שעתיים קודר למדי, יזכו בהזדמנות חדשה בחיים, והכלכלה בכללותה תיעשה פורייה בהרבה. תיכונים בכל רחבי ארצות הברית ומוסדות רבים אחרים יגלו קהל חדש, שיוקיר להם תודה על ההזדמנות הנוספת לזכות אף הם באפשרויות שהחיים מזמנים לבעלי השכלה.

שלב 9:

פתיחת חשבונות תחרותיות אישית

שלב 8 נועד לספק בסיס לאוריינות גבוהה בקרב כוח העבודה כולו. אבל אוריינות בסיסית אינה מספיקה. מן הניתוח הכלכלי שערכנו עולה שהעשורים הבאים יהיו תקופה של סערה גוברת בשוק העבודה, ככל שמיקור החוץ יגבר, מחזורי מוצר יתקצרו, ושינויים טכנולוגיים ישמידו בתכיפות גוברת לא רק חברות אלא תעשיות שלמות. בסביבה כזאת, יכולתם של עובדים לרכוש לעצמם את ההכשרה הדרושה כדי

אף שאפשר לבנות תרחיש לשיפור רמת החיים

שלנו, הסכנה הברורה והמיידיה היא שרוב

האמריקנים יחוו ירידה ברמת חייהם. הבעיה

היסודית היא שמערכות ההשכלה וההכשרה שלנו

נבנו עבור עידן אחר, עידן שבו רוב העובדים נזקקו

להשכלה בסיסית בלבד

לעבור במהירות, פעם אחר פעם, למשרות אחרות, למקצועות אחרים ולתעשיות אחרות, היא חיונית. כפי שציינו לעיל, מערך המימון של ההשכלה הגבוהה בארצות הברית הוקם במטרה לשרת את הצרכים של סטודנטים במשרה מלאה, ולא של עובדים במשרה מלאה המטופלים במשפחות – שהם האנשים שאנו מתייחסים אליהם במסמך זה. לכן אנחנו מציעים שהממשל האמריקני יפתח חשבונות תחרותיות אישית (Personal Competitiveness Accounts), שיאפשרו לכל אורח לרכוש את ההשכלה וההכשרה המתמשכות שידרשו לו במהלך חיי העבודה שלו. הממשל יפתח חשבון כזה לכל תינוק עם היוולדו, ויפקיד בו סכום התחלתי של 500 דולר. בהמשך יופקדו שם סכומים נמוכים יותר עד גיל 16, ועד גילים מבוגרים יותר אם בעל החשבון ריוויה מעט מאוד. חשבונות אלה יצברו ריבית פטורה ממס כל עוד תיוותר בהם קרן. מעסיקים יזכו אף הם בפטורים ממס על הפקדות לחשבונות הללו. כך גם עובדים, אם יעדיפו להפנות לשם חלק משכרם, וייתכן שאפילו מדינות ירצו להפקיד בהם כספים. בעל החשבון יוכל להשתמש בכסף כדי לממן השכלה בכל מוסד

מוכר, עבור כל תכנית לימודים הקשורה בעבודה, כמו גם עבור ספרים ותשלומים לרוונטיים.

עלות קידומם של עובדינו לסטנדרטים חדשים של אוריינות, בשילוב עם עלות החוק המוצע, מגיעה לכ"31 מיליארד דולר בשנה – סכום גבוה עבור מדינה השקועה בחובות. אבל מדובר ככל הנראה בהשקעה החשובה ביותר שאפשר להשקיע בעתידנו הכלכלי. שום צעד אחר שתוכל ארצות הברית לנקוט לא יניב פרות טובים יותר במונחים של גמישות ותחרותיות כלכלית – הן עבור האזרח היחיד הן עבור החברה בכללותה.

שלב 10:

יצירה של רשויות תחרותיות אזוריות

תכניות הכשרה במימון פדרלי נוצרו בארצות הברית בראש ובראשונה כדי לספק לאנשים חסרי מיומנויות יחסית את המיומנויות הדרושות להשגת עבודה – כל עבודה – במהירות המרבית. אין להתפלא אפוא על היעדר הויקה השורר באופן כללי בין תכניות הכשרה במימון פדרלי לבין מאמצי הממשל להמריץ את ההתפתחות הכלכלית. כיוון שכך, המשרות שמקבל מי שעובר דרך המערכת הזאת הן לעתים קרובות מדי משרות לטווח קצר, המסתיימות במבוי סתום. כיום ברור שהאסטרטגיות היעילות ביותר להתפתחות כלכלית מתבססות על טכנולוגיה וממוקדות אזורית. ברור גם שהדרך היעילה ביותר להעניק עתיד אמיתי למי שזקוק לעבודה היא לספק לו הכשרה שתעמוד בזיקה הדוקה לעתיד הכלכלי של אזור מגוריו, הכשרה למשרות בתעשיות צומחות.

הוועדה ממליצה אפוא שהממשל הפדרלי יפתח חקיקה שתעודד את המדינות ליצור רשויות מקומיות לפיתוח כלכלי, מתוך שיתוף מנהיגים מובילים ממגוון מגזרים בבנייה של תכניות פיתוח כלכליות שייראו להם הגיוניות. רשויות אלה יהיו אחראיות לא רק על הגדרת יעדי פיתוח ואסטרטגיות אזוריות, אלא גם על תיאום עבודתם של מוסדות ההשכלה וההכשרה באזור, ויבטיחו שהעובדים בכל אזור יפתחו את הכישורים והידע הדרושים להצלחה בשוק העבודה המקומי.

בחרנו במילה "רשויות" לתיאור הגופים החדשים הללו, מאחר שרצינו להרגיש את הרעיון שהם יצטרכו גם לפעול ולא רק לדבר. הם יצטרכו לגייס ולהוציא את הכספים הדרושים לפיתוח רציף של אזוריהם. אם גופים חדשים אלה יצליחו כפי שאנחנו סבורים שיצליחו, הממשל הפדרלי יצטרך לשקול את ביטולן של רבות מן המגבלות על התכניות הנפרדות שינהלו, ולהתיר להם לצרף את כספי התכניות הללו בדרכים שיגדילו את הסיכויים לצמיחה כלכלית חזקה ולהוספה ניכרת של משרות, בפרט עבור התושבים הפגיעים ביותר בארצות הברית.

הקוראים יבחינו שרוב המלצותינו מופנות אל המדינות השונות, הנושאות במרב האחריות לתפקודי היסוד הללו של החיים בארצות הברית. לא נתאכזב אם אחת המדינות תבחר לעשות זאת בדרך אחת, ואחרת תבחר בנתיב שונה. לא כתבנו מפרט חקיקתי מדויק. מטרתנו היא לעודד גרסאות רבות ושונות לרעיונות הללו. אבל אין פירוש הדבר שאנו מעודדים בחירה סלקטיבית של רעיונות שיעלו מעט ויעוררו מחלוקת מועטה בלבד. בלא הכאב שיגרמו הצעותינו לחיסכון בהון, לא יתקבל הרווח הצפוי מן הדרכים שהצענו להשקעת ההון הזה. אם מחוקקים ישמרו בכיסם את כספי החיסכון שהצענו, אך לא ישקיעו את ההשקעות המומלצות, הרבר יוביל רק לביצועים נמוכים יותר. איננו מציעים אוסף של יוזמות. אנחנו מציעים מערכת בעלת היגיון פנימי משלה, אף שקיימות דרכים רבות ליישמה.

מאנגלית: יניב פרקש

עושים רוח

הכינוס הארצי לחינוך מתקדם במכללת סמינר הקיבוצים: משיבים את הרוח והתרבות לחינוך, 6 במאי, 2007

והפרופסור יאיר גרבוז על תפקידו של המורה בשינוי ובחינוך החברה: "מורה בעיניי הוא ההפך מרב. הוא לא יודע את האמת אך רוצה להיות שותף לחיפושים אחריה ולחשיפת השקר. מורה שונה מרב כי הוא שמה שתלמידיו שונים ממנו, בוגדים בו, מורדים בסמכותו, מפתיעים אותו ברעונותם, בחוצפתם ובאומץ לבם. מורה איננו רב כי הוא לא מוביל אלא מאפשר. מורה טוב יאהב להיות מובך. יש במקומותינו פחות מדי מורים והרבה מדי רבנים".

"בכנס מנהלים של משרד החינוך הקרינו שקף ובו הוראות התקשי"ר לעובדי מדינה. בדקתי ומצאתי שעד כה צברתי שניים וחצי מאסרי עולם, כי דיברתי בגנות מעסיקיי ונגד שרי ממשלתי, והייתי פוליטי ובעל דעה. מורים צריכים להיות אלה שמשרד החינוך מפתח מהם, ולא אלה שמפתחים ממשרד החינוך. מורים צריכים להיות אלה שאף פעם לא מקבלים את המצב כמות שהוא: אומרים לא למצב המדיני, לא למצב החברתי, לא למצב האקדמיה בישראל, לא למצב הנשים, לא למצב המיעוטים, לא למצב הזרים". (הנאום המלא באתר הד החינוך)

ד"ר נמרוד אלוני ניסה לנסח מטרות משותפות: "התכנסנו כאן היום להשיב את הרוח והתרבות לחינוך. ליצור קואליציה של אנשי חינוך ותרבות ואקדמיה, שעל דרך הסולידריות וההפריה ההדדית יביאו יחד לעצירת הנסיגה התרבותית; להרחבת ההשקעות בחינוך, בתרבות ובהשכלה הגבוהה; למערכת חינוכית שתדאג לכל ילד ותטפח כל סטודנט; שתכשיר דור חדש של מורים ומחנכים, שלא יהיו דלים בכיסים ולא דלים ברוחם, כאלה שחווים צמיחה אישית ותרבותית, ומכוח אלה יהיו גם כשירים להצמיח את תלמידיהם... אומר זאת בשפה מחשבתית משהו: האתגר שלפנינו הוא לאתחל את עצמנו אחרת. לאתחל את עצמנו עם תוכנה מאתגרת של תובענות עצמית ואיכות תרבותית". (הנאום המלא באתר הד החינוך)

אם מתעקשים להעריך את הכנס הזה – אנחנו בעסקי הערכה בגיליון הזה – הרי שעל פי סטנדרטים מקובלים הוא הכנס החינוכי המתוכנן והמרשים ביותר בארץ. אך אם נצטרף לסטנדרטים שלנו סטנדרט אחד מחמיר – מידת ההשפעה החינוכית – אנחנו בבעיה. בתולדות החינוך היו כמה כנסים שהייתה להם השפעה חינוכית ממשית, שהתחילו תנועה חדשה בחינוך. מבחינה זו הכנס הנדון סובל מחולשה מסוימת, הנובעת מיעדו העמומים: מה זה בדיוק "חינוך מתקדם", ומה זה בדיוק "משיבים את הרוח והתרבות לחינוך"? ייתכן

ל"ג בעומר הפך בשנתיים האחרונות לחג, מסיבה לכל הפחות, של אנשי חינוך. על המרשאה המרכזית של מכללת סמינר הקיבוצים נבנה אוהל קרקסי לבן, דוכנים של משקאות ומזון מוקמו מסביב, ודיילים אדיבים ליוו את האורחים. ידוענים בשר ודם התהלכו בין האורחים, והאורחים – אנשי חינוך יגיעים שאינם מורגלים ליחס כזה – נראו מרוצים. ד"ר נמרוד אלוני, היוום, המפיק והמנחה, סיכם את הכנס במשפט "כך דברים צריכים להיעשות".

הכנס כלל מושב פתיחה, ארבעה מושבי בוקר, ארבעה מושבי צהריים ומושב נעילה. הרבה מרצים דיברו מעל הבמות, ביקרו והתריעו. כמה טעויות: הגיבורה של מושב הפתיחה הייתה נשיאת בית המשפט העליון, דורית ביניש. ההרצאה שלה הייתה מושקעת ובנויה היטב. היה טיעון, היו דוגמאות, היו אמירות עגמומיות על המצב, שקיבלו כותרות בעיתונים שלמחרת. מערכת המשפט, היא טענה, לא תוכל להצליח בהגנתה על ילדים מפני המשפחות שלהם (המשפחות הן המקום המטוכן ביותר לילדים כיום) ומפני גורמים אחרים, כלי תמיכתן של מערכת החינוך ומערכות אחרות. היא תיארה את ההתקדמות המרשימה בחקיקה ובפסיקות שמגנות על ילדים – התקדמות שללא תמיכתן של מערכות אחרות תאבד את כוחה. התוכן היה משמח, המנגינה הייתה עצובה. ביניש ביקשה לעודד ומתוך כך השתמע שהמצב רע: "כיום צריך להיות אדם אופטימי כדי להאמין שיש בידינו לשפר ולחזק את החברה בישראל ולרפא אותה מחולייה, להצעידה אל מציאות טובה יותר בכוחותינו אנו... מה כוחנו אל מול הנחשול הגדול של ההזנחה, של סדרי העדיפויות החברתיים הטעונים תיקון, של חברה שתרבותה היא תרבות הרייטינג וצורכי החינוך והרווחה בה אינם זוכים להקצאת משאבים כיאה לחשיבותם ולמעמדם. אין תשובה אחת טובה ומספקת. יש צורך בהליכים מורכבים ושלובים זה בזה, החותרים לקראת המטרה המשותפת". (ההרצאה במלואה באתר הד החינוך)

במושב בוקר אחר, שהוקדש לחינוך ואמנות, דיבר הצייר



אמירות עגמומיות. ביניש



ידוענים בשר ודם. הלפרין, דיין, הרטנר

סייגים לחופש ומכאן צומחת המשמעת". השאלה הגדולה, אמר יונה, היא "של מי התבונה הזו שמציבה סייגים לחופש?". אין תבונה אחת, אוניברסלית; יש "תבונות" רבות המייצגות השקפות עולם שונות. ולכן השאלה היא "בשם איזו תבונה אנחנו ממשמעים את התלמידים?".

ההרצאה של ארנת טורין עסקה ב"משמעת בראי הקולנוע". היא הציגה את דפוס הייצוג של המורה בקולנוע האמריקני לעומת דפוס הייצוג שלו בקולנוע הישראלי, ושאלה למה גם בקולנוע מצבנו רע. שם, בהוליווד, המורה מגיע מבחוץ – מהמשטרה, מההייטק וכו', ולעתים קרובות ממעמד חברתי נמוך. הוא אינו "מורה", הוא חף מתכונות "מוריות". לכן הוא מפיח חיים בחומר הלימודים ובתלמידים. הוא נוגע בתלמידים, מעניק להם השראה ומביא אותם להישגים כנגד כל הסיכויים והציפיות. בקולנוע הישראלי המורה הוא בדיוק ההפך – הוא "מורה". הוא אטום, ציני, מתעמר בתלמידיו ומדרדר את המצב הירוד ממילא. למה המורים נראים אצלנו ככה? כי אנחנו חברה מריירה, שהתפכחה מהחלומות הצינוניים שלה על חברה צודקת, מאוחדת, משגשגת. ומי הבטיח לנו חברה טובה ולא קיימים המורים. אז בואו ניכנס בהם – לא רק במציאות, גם בקולנוע.

פרופ' עמוס רולידר הראה סבלאות סטטיסטיות על הפרעות והצקות מסוגים שונים. "אנחנו מחזיקים בשיאים עולמיים ברוב הקטגוריות האלה", אמר, "הבעיה שלנו אינה אלימות, אלא חוסר יראת כבוד בסיסית לאדם מבוגר". התלמידים אינם מוכנים לשתף פעולה עם התהליך החינוכי, ועל כך אי אפשר להתגבר באמצעות תקנונים וחוקות. הפסיכיות שבית הספר כופה על התלמידים, חוסר ההתייחסות אליהם, "מילה טובה, תמיכה, עידוד", הם בין הגורמים להתנהגויות האלה. והמורים? "הם עומדים חסרי אונים ונטולי כלים מול ההתנהגויות האנטי-חברתיות האלה... וכשמסביב התלמידים צוחקים, המורים מרגישים שגבם אל הקיר". וההורים? "בעוד רגע יגיע טלפון מאיים מהורה שהמורה העליב את בנו... הורים בשירות הילדים, מוכנים לעשות הכול למענם. מה קרה להורות הישראליות? אנחנו מגדלים את ילדינו עם רגשות אשמה ואז אנחנו עולים על מסלול של פיצוי". השינוי חייב להיות רבי-ממדי, והוא יתחיל מההכרה בכך שבעיות של משמעת, אלימות והיעדר שיתוף פעולה עם התהליך החינוכי מאיימות על עצם קיומה של מערכת החינוך בישראל. ■

יורם הרפז



חירות פלוס תבונה שווה משמעת. יונה צילומים: רפי קוץ

שבהגדרה, כנס מסיבתי כזה אינו יכול להיות כנס ייעודי, והסטנדרט המחמיר שלנו אינו במקומו. אך מכל מקום, הכנס היה "אירוע" ולא הרבה יותר, כלומר משהו שמסתפק בעצמו. על הרצף שבין תרבות במובן culture לבין תרבות במובן entertainment, הכנס התקרב יתר על המידה לקוטב השני. הוא היה, במידה מסוימת, מה שהתריע נגדו – בידוד; אמנם בידוד איכותי, אך ייתכן שהמשבר בחינוך זקוק לכנסים בעלי השפעה חזקה יותר.

מקלקלים חלומות

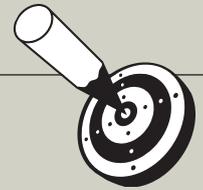
כנס משמעת בחינוך: מקל וגזר – שמרנות וליברליזם בטיפול בבעיות התנהגות המכללה האקדמית לחינוך גורדון, חיפה, 29 באפריל 2007

אין בעיה בוערת יותר בחינוך הישראלי מן הבעיה הזו, ובכל זאת לא נעים לעסוק בה – החינוך אוהב לחלום על מחוזות נעימים יותר. מה זה אוהב...? החינוך במהותו הוא חלומות על מחוזות נעימים. החינוך הוא מוסד חברתי שמכנס את החלומות של אנשים מבוגרים על חברה אידיאלית, על עצמם אידיאליים, על כל מה שלא הצליחו להיות, ומשליך אותם על אנשים צעירים. המבוגרים משליכים את החלומות שלהם על הצעירים ומקווים שהצעירים יעשו להם מדינה שכיף לחיות בה. אבל הצעירים מתפרעים, מתחצפים, מברזים ומקלקלים למבוגרים את החלומות. בעיות המשמעת – החמורות יותר, מסיבות שונות, בישראל מבמקומות אחרים – הן הרעשים שמנסים להעיר את המבוגרים מחלומותיהם הנעימים. אבל המבוגרים ישנים עמוק; בשביל מה יש חינוך אם לא נותנים לחלום בו כמו שצריך? הפילוסוף ניטשה ציין באחת האמירות הקצרות והבוטות שלו ש"אם לבני אדם לא היה תחת, הם היו חושבים שהם אלוהים". בעיות המשמעת הן התחת של החינוך.

זה היה כנס צנוע, כיאה לעיסוק בבעיה לא נעימה. בחדר בגודל בינוני, המתהדר בשם "אודיטוריום", התכנסו כמה עשרות אנשים כדי להקשיב למרצים שכינס ד"ר אליעזר יריב – היום והמנחה. פרופ' יוסי יונה פתח בניתוח פילוסופי של המושג "משמעת". המושג משמעת הוא צאצא של שני מושגים אחרים – חופש ותבונה. "התבונה שמה



מקום ראשון באלימות. רולידר



חזון מרוסק

הדיון במטרות החינוך נערך מארבע נקודות מבט שונות - פילוסופית, אידיאולוגית, אמפירית וארגונית. הדיון המפוצל מרסק את האפשרות ליצור חזון משותף למערכת החינוך

דוד חן



בעקבות גליון אפריל 2007 על מטרות החינוך: פרופ' דוד חן ופרופ' שלמה בק תורמים תובנות

ימינו מנסים לתת לשלוש המטרות הקלאסיות הללו פרשנויות מודרניות, אך הם מתקשים לגשר בין החינוך האליטיסטי במהותו של יוון הקלאסית לבין החברות הדמוקרטיות של ימינו החותרות לחינוך שוויוני.

זרם פילוסופי אחר, המזין את המחשבה על אודות מטרות החינוך, נובע מטענתו של רוסו שאם רק נניח לילד להתפתח באופן חופשי וטבעי, הוא יוכל לממש את עצמו באופן הטוב ביותר. בזיקה לזרם זה ולזרמים אחרים פעל הפילוסוף הפרגמטיסט ג'ון דיואי, שהשפיע עמוקות על החינוך ועל מטרותיו בעולם המערבי במאה ה-20. מתוך הגותו של דיואי צמח הזרם הפרוגרסיבי בחינוך המציב את הילד במרכז, ורואה בבית הספר "חברת ילדים" המנהלת חיים מלאים בזכות עצמה, ומכינה את הילד לעתיד, לחיים בחברה דמוקרטית. ראוי להזכיר במסגרת סקירה חטופה זו של האסכולה הפילוסופית בחינוך את הזרם הפוסטמודרני שמתרכז יותר בשלילת מטרות החינוך הקיימות מאשר בניסוח מטרות חלופיות. הזרם הזה - בעיקר הגותו של פאולו פריירה, מה שמכונה "פרגוגיה ביקורתית" - מתסיס את השיח האקדמי, אך כמעט שאינו נוגע בחינוך בפועל.

האסכולה החשובה השנייה המשפיעה על עיצוב מטרות החינוך היא האסכולה האידיאולוגית. אסכולה זו רותמת את מערכת החינוך לצרכים אידיאולוגיים ברורים וחד-משמעיים. לאסכולה זו השתייכו מערכות החינוך של המשטרים הטוטליטריים, הקומוניסטיים והפשיסטיים, ולכאן שייכות מערכות חינוך שהקו המנחה שלהן הוא דתי. במרכזן של מערכות החינוך הדתיות נמצאים מוסדות כגון המדרסה המוסלמי, בית המדרש היהודי ובית הספר הקתולי.

האסכולה השלישית המשפיעה על מטרות החינוך, אסכולה שחשיבותה הולכת וגדלה בעשורים

אם אינך יודע לאן תרצה להפליג, איך תדע אם כיוון הרוח הוא נכון? סנקה

החינוך הוא ארגון חברתי מן הגדולים שבעולם. למעלה ממיליארד תלמידים פזורים בכל מדינות העולם ובכל התרבויות, ומבלים כ-12 שנים בחברתם של 50 מיליון מורים ובוגרים אחרים בבתי הספר. מדינות משקיעות כ-5% מן התפוקה הלאומית הגולמית במערכות החינוך שלהן. מטבע הדברים, גם מערכת החינוך בישראל היא ארגון גדול, חשוב ויקר. 1.7 מיליון תלמידים ו-140 אלף מורים חייבים על פי חוק חינוך חובה ללמוד וללמד בבתי הספר. המדינה משקיעה 25 מיליארד ש"ח בשנה במערכת החינוך - כ-16 אלף ש"ח לשנה בכל תלמיד. רק ההשקעה הלאומית בביטחון עולה על השקעה בחינוך.

ארגון החינוך אינו רק גדול אלא גם מורכב ביותר. מורכבות זו נובעת מעיסוקו בעולם הידע האנושי ובעולמם האנושי של התלמידים. כל אחד משני העולמות הוא הוויה מורכבת בפני עצמה, לא כל שכן המפגש ביניהם. המורכבות מקשה על מקבלי ההחלטות ועל מעצבי המערכת להגדיר יעדים ומטרות לחינוך. עם הקושי הזה מתמודדות ארבע אסכולות שונות.

האסכולה הראשונה המנסה להגדיר מטרות לחינוך היא האסכולה הפילוסופית. בכל התקופות, מיוון הקלאסית ועד המאה ה-21, עסקו פילוסופים באתגר זה. פילוסופים החל באפלטון ואריסטו, עבור ברוסו וניטשה וכלה בווייטהד ופוקו, שאלו שאלות יסוד על אודות טבע האדם, הידע האנושי, הלמידה וההוראה. משנתו של אפלטון, שבאה לידי ביטוי בדיאלוגים שלו, התמקדה בשלוש מטרות חינוכיות מרכזיות: חינוך לאמת, חינוך ליפה וחינוך לטוב. הוגים בני

ולשותפות בחברה הדמוקרטית, ולהכנינו להי עבודה ההולמים את יכולתו ואת כישורונותיו ותורמים לאיכות החיים בקהילתו.

צדק חברתי: מערכת החינוך תפעל באורח צודק ותעניק שוויון הזדמנויות לכל תלמיד ללא הבדל דת, גזע או מין. שוויון הזדמנויות פירושו הכרה בשונות הבינ-אישית, חלוקת משאבים דיפרנציאלית ופתיחת המרחב התרבותי בבית הספר (ההפך הגמור מסטנדרטיזציה).

ארגון החינוך אינו רק גדול אלא גם מורכב ביותר. מורכבות זו נובעת מעיסוקו בעולם הידע האנושי ובעולמם האנושי של התלמידים

הגדרתי בקווים כלליים את שלוש מטרות העל. יש צורך בדיון מעמיק ונרחב כדי להפוך אותן למטרות אופרטיביות, למדיניות ולתכניות פעולה. דיון זה אינו מתחיל היום. אפלטון היה הראשון שעסק בתרבות. העיסוק הזה נמשך מאז, אך העיסוק של החברה המודרנית באמצעים דחקה אותו לשולי השיח החינוכי. ג'ון דיואי עסק בשיטתיות ולעומק בסוגיית החברות החינוכית. גם העיסוק הזה נמשך כיום, ובא לידי ביטוי בשסע שבין הנאירליברלים, חסידי השוק, לבין "החברתיים", חסידי השוויון. העיסוק בסוגיה זו מתרחב לסוגיה השלישית של צדק חברתי. אני רוצה לקוות שקהילת החינוך בישראל תטה אוזן לקביעתו של הסוציולוג והפילוסוף הצרפתי ז'ק אלול בדבר הצורך להקדים את הדיון במטרות ובמהות החינוך לדיון באמצעיו.

פרופ' דוד חן הוא מרצה בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב

מקורות

- Martin, Michael O. et al. (2004). TIMSS 2003 International Science Report. IEA Lynch School of Education, Boston College.
- World Commission on the Social Dimension of Globalization (2004). A fair globalization, creating opportunities for all. ILO.

הערות שוליים

¹ Martin, Michael O. et al. (2004). TIMSS 2003 International Science Report. IEA Lynch School of Education, Boston College

שהפיצול או הריסוק של החזון החינוכי הוא בעצם מטרתם של קובעי המדיניות, משום שהוא יוצר עמימות שאינה מאפשרת לבחון את המרחק בין מצבה של המערכת לבין מטרותיה. להערכתי, שום הגדרה מודרנית של מטרות לא תשיג את יעדיה בלי לתת תשובה לבעיות היסוד הללו:

1. הגבלת מטרות החינוך לבית הספר מתעלמת מקיומם של סוכני חינוך וידע חשובים מחוצה לו, כגון טלוויזיה, מחשב, אינטרנט, ושאר המדיה האלקטרוניים.
2. מטרות החינוך חייבות לתת תשובה לפלורליזם התרבותי של כל חברה החשופה לגלובליזציה – ערכים, אמונה, שפות, גיבורי תרבות וגורמים משפיעים אחרים הזורמים מאתרים שונים בעולם.
3. מטרות החינוך חייבות להתמודד עם צמיחתו המהירה של הידע האנושי, הן בכמות והן באיכות. אין בתאוריה הנוכחית של תכנית

לקובעי מדיניות החינוך אין הגדרה כללית ומוסכמת של מטרות הארגון העוסק בחינוך, או בלשונו של תומס קון, לחינוך אין פרדיגמה

הלימודים תשובה לסוגיה זו: מה ללמוד? כמה ללמוד? איך ללמוד?

4. מטרות החינוך מחייבות מתן תשובה לשונות הבינ-אישית באוכלוסייה. שונות זו היא מקור העושר התרבותי, היצירתיות האנושית ויכולת התפקוד של החברה המודרנית.

על רקע דברים אלה ברצוני להציע מסגרת לקידום הדיון המקצועי והציבורי, דיון כללי ולא פרטני, במטרות החינוך. אני מציע לשם כך שלוש מטרות על לחינוך:

תרבות (enculturation): תרבות אינה עוברת בתורשה. לכן, למערכת החינוך תפקיד מרכזי בתיווך שבין הפרט לבין מכלול התרבות האנושית – שפה, ידע מדעי, טכנולוגיה, מדעי הרוח ואמנות.

חברות (socialization): מערכת החינוך מחויבת להכנין את התלמיד לחיי אזרחות פעילים

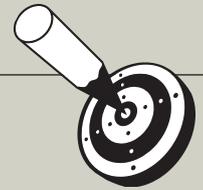
האחרונים, מנסה להגדיר מטרות חינוך על בסיס ניתוח פונקציונלי ואמפירי, בסיס נטול – לכאורה לכל הפחות – הטיות אידיאולוגיות ופוליטיות. המגוון התאורטי והפרקטי כאן רחב מאוד. נציין כמה דוגמאות להבהרת משמעותה של גישה זו.

הזרם הדומיננטי באסכולה זו מעוגן בפסיכולוגיה, תחום דעת הממוקד במושגי מפתח בחינוך כגון אינטליגנציה, התפתחות קוגניטיבית, חשיבה, למידה ומוטיבציה. המושג אינטליגנציה, לדוגמה, שפותח בתחילת המאה הקודמת לצורכי מדינה, נחשב כאן למטרת חינוך – פיתוח האינטליגנציה של התלמידים. בדומה, בעקבות מחקריו של פיאז'ה על ההתפתחות הקוגניטיבית של היחיד, הועמדה התפתחות זו במרכזן של מטרות החינוך. וכך, מחקרים שונים על החשיבה רואים בפיתוח החשיבה מטרת חינוך מרכזית. מכאן קצרה הדרך להצבת הישגים לימודיים, שעיקרם רכישה של ידע.

הגישות הפסיכולוגיות קוגניטיביות מתרכזות בחוקיות של ההתפתחות הפסיכולוגית קוגניטיבית, ומדגישות את יכולתה המוגבלת של מערכת החינוך להאיץ אותה. הגישה הביהביוריטית והגישה המרקסיסטית, לעומת זאת, גורסות ש"האדם הוא תבנית נוף מולדתו", ומשרדות מסר כולל-יכול למערכות החינוך השונות: אפשר לעצב ילדים באמצעות ארגון הסביבה שבה הם גדלים – הבית, המעמד, המשטר, השפה, הגירויים, ובית הספר עצמו, כמוכן.

האסכולה הרביעית המשפיעה על שיח מטרות החינוך מעוגנת בתחום המנהל והפיתוח הארגוניים. עיקר האמונה הבסיסית של אסכולה זו הוא שבחינוך, כמו בתחומים אחרים, יש קשר ישיר ופשוט בין תשומות לתפוקות. התפוקות, מטרות החינוך, הן ההישג הממוצע בלימודי מקצועות היסוד. עיקר האמונה הזו מנחה רפורמות שונות במערכות החינוך האמריקניות, כשם שהנחה בשעתו את ועדת דברת. הוא נוח למערכת הפוליטית, החותרת לניהול מרכזי וליצירת רושם של הישגים בטווח קצר.

נרמה אפוא שההתייחסות למטרות מערכת החינוך מנקודות מבט שונות – פילוסופית, אידיאולוגית, פסיכולוגית וניהולית-ארגונית – הביאה את המחקר הבינ-לאומי המשווה של I.E.A 'להגדיר את מצבה של מערכת החינוך בימינו כ-Splintered vision, כלומר חזון מפוצל או מרוסק. לקובעי מדיניות החינוך אין הגדרה כללית ומוסכמת של מטרות הארגון העוסק בחינוך, או בלשונו של תומס קון, לחינוך אין פרדיגמה. על רקע זה עולה לעתים החשד



לשחות נגד הזרם

הכשרת המורים צריכה לשחות נגד הזרם של החברה החומרנית והצרכנית ונגד הזרם של מערכת החינוך, המתרכזת במדידת כמויות; עליה להתרכז בפיתוח זהותם של לומדי ההוראה, כדי שאלה יוכלו לסייע לתלמידים לפתח את זהותם

שלמה בק

הצגה זו מטעה משום שהיא מתעלמת מכך שמדובר רק בהדגשה, ולא במכלול תפקידיו ומשימותיו של המורה. גם הכנה לבחינות אינה צריכה להתמצות רק בשינון, בתרגול ובהעתקה. אך יש בהצגה זו יותר מקורטוב של אמת. היא מצביעה על כך שלפי הגישה הרווחת, הוראה פירושה מסירה או העברה של ידע בתחום דעת כזה או אחר. גישה זו ממקדת את המבט אל מה שאפשר "להעריך", "למדוד" ו"להשוות". היא מעמידה במרכז סטנדרטים וסטנדרטיזציה. היא מגדירה את לימודי היסוד (back to basic), כאותם תכנים ש"לא יעלה על הדעת" שהתלמיד לא יוכל להוכיח שהוא "שולט" בהם. בלבו של תהליך ההוראה הנדרש למימושה של גישה זו עומדת השאלה "מה?"; הדבר החשוב בה יותר מכל דבר אחר הוא מהו ה"חומר" שהתלמיד צריך לדעת. אך אולי יותר מהתוכן עצמו, חשוב הציון, שהרי לשאלה "מה" היא מוסיפה, כמובנת מאליה, את השאלה "כמה", ותעיד העובדה שהשאלה המקובלת היא "איזה ציון קיבלת?" ולא "מה אתה יודע?".

תפיסה זו, שלפיה המטרה החשובה ביותר של מערכת החינוך היא הציונים והתעודות, נראית לי מוטעית ומסוכנת. היא אמנם מפתחת תלמיד שיודע להשיג ציונים גבוהים (ולעתים המטרה מקדשת את האמצעים), אך ספק אם היא מצמיחה תלמיד שבאמת מבין, יודע ויודע ללמוד. הבעייתיות של תפיסה זו באה לידי ביטוי בצורה נוקבת בהנסיך הקטן. בפרק שכותרתו "המבוגרים מתעלמים מדברים חשובים" אומר הנסיך למחבר הספר: "אם סיפרת למבוגרים על חברך החדש, לעולם לא יבקשו לדעת את עיקרי הדברים ולא ישאלו: 'מה טיבו של חבר זה? האם קולו ערב לאוזן? אילו משחקים חביבים עליו ביותר? האם הוא אוסף פרפרים?' ורק זאת יבקשו לדעת: 'בן כמה הוא? כמה אחים יש לו? מה משקלו? כמה משתכר אביו?' הם סבורים כי רק כך אפשר להכיר את האיש ולעמוד על טיבו". בית הספר מלמד את התלמיד להשתלב בחברה שבה הוא עתיד להיות מוערך על פי מדדים חיצוניים שאמורים להיות "אובייקטיביים", אך בעצם אינם אמורים כמעט דבר על מהותו כאדם. האדם הופך להיות מספר. הוא נתון לחסדיה של

מורי המורים נמצאים במצב ייחודי. בניגוד למצבם של העוסקים בהכשרה המקצועית במקצועות אחרים, מורי המורים עוסקים במקצועם גם בשעה שהם עוסקים בהכשרה המקצועית להוראה. לעומתם, העוסקים בהכשרת הרופאים אינם רופאי רופאים והם אינם אמורים לרפא את הסטודנטים המתכשרים לרפואה. העוסקים בהכשרת משפטנים אינם עורכי הדין או היועצים המשפטיים של המתכשרים למקצוע. הם אינם מגישים להם סיוע משפטי ואינם מייצגים אותם בבתי המשפט, והעוסקים בהכשרת עובדים סוציאליים אינם מטפלים במתכשרים למקצוע ואינם מגישים להם סעד. אך מורי המורים, גם כשהם מכשירים להוראה הם ממשיכים לחנך וללמד את הדור הבא של המורים. עובדה זו היא מהותית שכן היא מחייבת את מורי המורים לשמש דוגמה אישית לסטודנטים להוראה. בעצם פעילותם כמכשירי מורים הם ממחישים כיצד צריכים לעבוד המורים המומחים, אנשי המקצוע. הם חייבים להיות מורים טובים בעצמם. הם צריכים להיות מומחים בחינוך ובהוראה.

אך לשאלה מיהם אותם מורים טובים ומה מאפיין אותם אין תשובה מוסכמת וחד משמעית, שכן אפיונו של המורה הטוב מותנה במטרות שהחברה מבקשת ממנו לממש, בדמות הבוגר שבית הספר מתבקש "להפיק". למי שמתבונן כיום במערכת החינוך בישראל נדמה שתשובה אחת מתגברת על כל החלופות האחרות ונתפסת כמובנת מאליה: המורה הטוב הוא זה שגורם לתלמידיו ללמוד – ובפרשנות (השנויה במחלוקת ערכית) המקובלת כיום על פוליטיקאים, על הורים, ואפילו על חלק מציבור המורים – המורה הטוב הוא זה שתלמידיו מצליחים בבחינות. מערכת החינוך הישראלית מעמידה במרכז מאווייה את העלאת הישגי התלמידים במיצ"ב, בבחינות הבגרות או במבחנים הבינלאומיים (TIMSS, PISA), ועוסקת פחות בהצמחת היבטים אחרים של אישיותם. לתפיסה זו השלכה מידית על דמות המורה שאותו יש להכשיר. בהצגה קיצונית ומטעה היא דורשת מהכשרת המורים לייצר מורה שיוודע להכין את תלמידיו לעמוד בבחינות בהצלחה.

מערכת החינוך שבה שולט ה"כמה" משעבדת את עצמה לתפיסה צרה ומוגבלת של "טובת הילד". בשמו של עתיד כלכלי היא גוזרת על מרבית הילדים הוויית חיים שמכינה אותם לתפקיד צרכנים פסיביים, משוללים אמצעי הגנה, אל מול המתקפה חסרת רסן של הפרסומות והרייטינג, של הרדוד והשטחי

הביורוקרטיה, שלגביה הוא חייב להיות אנונימי כדי שהיא תספק לו שירות שוויוני, המושתת על קריטריונים ברורים ושקופים. תחושתו של האדם הפשוט היא שהוא בורד בהמונו, ש"אין עם מי לדבר", שעתידי מותנה בניירת שהוא מצליח להשיג, ושאבד הטעם לחייו. תחושה זו אחראית להרבה מחוליי החברה המודרנית בת זמננו, חברה שהיא רוויית אלימות, שכרות, סמים ופשע. הטענה הצינית משהו של איוון איליץ' בספרו "ביטול בית הספר" היא שלמרבית הפרדוקס, בית הספר, שהכול מבכים את כישלונותיו, בעצם מצליח מאוד להכין את הילד לחיות בחברה שבה ה"כמה" הוא החשוב מכול. לא במקרה מביאה תפיסה זו, שהיא ליברלית וקפיטליסטית, למלחמת קיום אכזרית שבה לחלשים אין זכות קיום, לחברה שבה הפערים החברתיים והכלכליים הולכים וגדלים מדי שעה. אם קנה המידה היחיד בבחינתה של כל פעולה היא "מה יצא לי מזה", לא נותר לחברה עוגן שאליה היא יכולה לרתום את עצמה. היא נסחפת לכל רוח, ויחד עמה נסחפים כל אזרחיה.

מערכת החינוך שבה שולט ה"כמה" משעבדת את עצמה לתפיסה צרה ומוגבלת של "טובת הילד". בשמו של עתיד כלכלי היא גוזרת על מרבית הילדים הוויית חיים שמכינה אותם לתפקיד צרכנים פסיביים, משוללים אמצעי הגנה, אל מול המתקפה חסרת רסן של הפרסומות והרייטינג, של הרדוד והשטחי (כי מה כבר אפשר להביע בקליפ של שניות, או אפילו במצגת של פאוור פוינט). וצריך רק לשאול, יחד עם הפילוסוף מישל פוקו, את מי משרתת תפיסה זו ולמי היא מביאה נזק. במערכת שכזו אין זה מקרה שהמורה אינו מורה לחיים, ושמעמדו הוא בשפל המדרגה. אין זה מקרה גם שהילדים, בחושיהם הבריאים מגיבים בשלילה ולעתים באלימות למה שמסמל להם בית הספר, למה שהם מכנים בשם לימודים. יתרה מזו, הם חשים בויזוף ובציניות של הסיסמאות שבהן רוויה המערכת הדואגת כביכול לטובתם, ובעצם מנציחה את מיצובם של החלשים.

תפיסה זו אינה הכרחית. לנוכח מגבלותיה וסכנותיה אפשר וצריך להציב לה חלופה. כך, למשל, השקפת העולם הפוסטמודרנית מעמידה בסימן שאלה את רעיון הקדמה, את הרציונליות הטכנית שעומדת בבסיסו, ואת צורת החיים הקפיטליסטית-צרכנית הרווחת כיום. כדי להיחלץ ממגבלות התפיסה הכמותית יש ללמד את האדם "להפש משמעות". יש לחנך אותו להבין את עצמו ואת עולמו. יש לסייע לו לגבש את זהותו, ולמצוא לו ייעוד וחזון. במציאות הישראלית רבת הפנים והתרבויות יש למשימה

זו חשיבות מיוחדת. הכנה לחיים בחברה שנמצאת עדיין במאבק יומיומי על זהותה ועל ערכיה, מחייבת את מערכת החינוך לעסוק בשאלות אלה השכם והערב.

תהליך של הוראה שמממש תפיסה זו צריך לעסוק יותר בשאלות "כיצד לאפשר לתלמידים לבנות את זהותם?", ו"לשם מה הם צריכים לבוא לבית הספר?", ופחות בשאלה "מה התלמידים יודעים?", ועוד פחות בשאלה "כמה הם יודעים?". כמוקד התהליך צריך לעמוד הריאליזם עם הילד במובן הקלאסי-יווני של המונח דיאלוג. הכוונה היא לשיח מעורר ספק, לדיון מעורר שאלות, למגמה להציב בסימן שאלה את מה שנראה מובן מאליו, לכפור במוסכמות ובמקובל על מנת

**המורה הטוב ניכר
בשלושה ממדים: במחד
הידע - בהשכלה שיש
לו. במחד המיומנות
- ביכולת שיש לו ללמד
את מה שהוא יודע.
ובמחד הערכי - במערכת
הערכים שלפיה הוא
חי ושאליה הוא רוצה
לחנך את תלמידיו**

לברר את הרעות הקדומות, ועל מנת להרחיב אופקים. המורה שבמרכז תפיסתו עומד הילד, מכיר את הילד. הוא יודע מיהו ומה הוא רוצה להיות. הוא נכון לסייע לו לצמוח ולגדול. הוא משמש לו אח גדול, תחליף הורה ומלווה (במובן המקורי של המילה "פדגוג"). כנציג החברה, מערכת ערכיו של המורה איננה ניטרלית. הוא מציע לתלמידים דרך חיים והשקפת עולם. הוא מציע להם ידע ומורשת מדעית ותרבותית. אך הוא מוכן להעמידם יום יום במבחן. הוא פתוח לדיון עליהם. הוא נכון להצדיקם. הכשרת מורים ראוייה של תחילת המאה ה-21 צריכה לחנך אותו למלא תפקיד מורכב זה.

המורה שאני מתאר, מודע לכך שזהותו האישית "צובעת" את פעילותו. היא גורמת לו לפרש לעצמו את המצב שבו הוא נמצא בדרך זו או אחרת, היא גורמת לו להגיב באופן כזה או אחר. מורה שאינו מודע לצבעי זהותו ולדרך שבה הם באים לידי ביטוי עלול לאבד את יכולתו לפעול בצורה מושכלת ומתאימה. הוא עלול לפרש שלא כהלכה את המסרים שתלמידים, מורים-עמיתים והורים מעבירים לו. הוא עלול לקרוא בצורה מוטעית את מסרות ההוראה,

את "חומר" הלימוד, או את אופן הלימוד. מכאן שתהליך ההכשרה הנכון עוסק קודם כל בשאלת ה"מי". וכל אחד מהשותפים לתהליך – סטודנטים מתכשרים ומורים מכשירים, מברר לעצמו, במסע חיפוש ארוך ומפותל, מיהו כאדם וכמורה. ובמקביל לשאלת הזהות, מתוך עמדה של עזר כנגדה, השלמה לה, ולעתים מתוך יריבות דיאלקטית עמה, עומדות השאלות האחרות שעליהן צריכה לענות ההכשרה. שהרי המורה הטוב ניכר בשלושה ממדים: בממד הידע – בהשכלה שיש לו. בממד המיומנות – ביכולת שיש לו ללמד את מה שהוא יודע. ובממד הערכי – במערכת הערכים שלפיה הוא חי ושאליה הוא רוצה לחנך את תלמידיו. לשון אחר: המורה הטוב ניכר בראשו, בידיו ובכליותיו.

במוקד תהליך ההכשרה המקצועית להוראה צריכה אפוא לעמוד אישיותו של המתכשר על כל רבדיה. תכניות הכשרה שהיבט זה עומד במרכזן אינן חזון לעתיד. הן מתקיימות במספר מקומות בארץ ובעולם, וביניהם במכללה לחינוך שאני עומד בראשה (מכללת קיי, באר שבע). הניסיון של השנים האחרונות, ניסיון המלווה במחקר ובהערכה, מלמד אותנו שאפשר לקיים הכשרה שמתמקדת בשאלות של זהות אישית ומקצועית, ושהכשרה כזאת אכן מכינה כהלכה מורים וגננים שמסוגלים לענות על צורכי התלמידים, אך לא פחות מכך על צורכי ההורים והמערכת. מורי המורים המלמדים

**במוקד תהליך ההכשרה
המקצועית להוראה
צריכה אפוא לעמוד
אישיותו של המתכשר
על כל רבדיה. תכניות
הכשרה שהיבט זה עומד
במרכזן אינן חזון לעתיד.
הן מתקיימות במספר
מקומות בארץ ובעולם**

בתכניות אלה עוסקים בשאלת הזהות הנ כלפי עצמם, הן ביחס לסטודנטים המתכשרים והן ביחס לבתי הספר והגנים שלעבודתם הם שותפים. הם נמצאים בתהליך מתמשך ומתמיד של למידה קבוצתית במסגרת קהילה אשר חוקרת כל הזמן את העשייה, ומבקשת לתת לה פשר ומשמעות.

פרופ' שלמה בק הוא נשיא המכללה האקדמית ע"ש קיי בכאר שבע

חרים פוזנר

(Krashen, 2004), אחד מבכירי החוקרים בעולם בתחום החינוך הלשוני, מראה בספרו "כוחה של הקריאה", כי גם ידע בדקדוק, יכולת כתיבה ויכולת הבעה בעליפה מושפעים לטובה מהקריאה.

אבל מהו בעצם ההסבר לכך? כיצד זה קורה? לקראשן דווקא יש השערה² לטענתו, הדבר פשוט קורה מעצמו. קריאה להנאה אינה רק בילוי נעים, היא תהליך למידה טבעי ואפקטיבי. הלמידה מתרחשת מאליה, בלא תשומת לב ויד מכוונת: מי שקורא רוכש באופן עקיף, ולא לומד ישירות, את היכולות הלשוניות – את הדקדוק, את אוצר המילים

נק אחד גדול מקדם בימים אלה את ענייניו דרך קמפיין בשם "תקרא – תצליח!" הבנק, במסגרת מאמצים לשיפור תרמית, מנסה לשכנע ילדים ובני נוער לקרוא יותר. מחנכים והורים רבים מאמינים בתקפותה של הטענה המשתמעת מן הססמה: מי שקורא הרבה מצליח בלימודים, ואפילו בחיים בכלל. אך אמונה זו מבוססת על ניסיון חיים ונטיות לב, ולא על מחקר. מערכת חינוך המבקשת לעודד קריאה זקוקה לראיות מן המחקר. והראיות מראות שהבנק – במקרה יוצא דופן זה – צודק! המחקרים מצביעים על קשר מובהק בין קריאה חופשית, קריאה מרצון, לבין הישגים בלימודים ומעבר ללימודים.

קריאה והישגים

יש ילדים ובני נוער שקוראים להנאתם – ספרי קריאה (fiction), ספרי מידע (fiction-non), מגזינים, ספרי קומיקס, ועוד. הם עושים זאת בשעות הפנאי, שהרי בבית הספר אין זמן שאפשר להקדישו ל"סתם קריאה". מחקרים מראים יחס ישר בין כמות הקריאה מחוץ לבית הספר לבין גובה ההישגים בתוכו. בספרו מ-1998, *The Literacy Crisis – False Claims, Real Solutions* ("משבר האוריינות – טענות מופרכות, פתרונות אמיתיים"), מצטט ג'ף מק'ווילאן (McQuillan) מחקר המראה כי המנבא הטוב ביותר של הישגים בקריאה הוא הזמן המוקדש לקריאה מחוץ לכותלי בית הספר, וכן שכלל שהזמן המוקדש לקריאה בבית ממושך יותר – כך הציונים במבחני הישגים בבית הספר גבוהים יותר. עוד שורה ארוכה של מחקרים מאששת את המתאם שבין כמות הקריאה העצמאית של תלמידים בזמנם החופשי לבין ההישגים שלהם בלימודים!

מבין כל ההיבטים של הנושא, נדגיש כאן את הממצא החשוב ביותר: להרגלי קריאה טובים תפקיד משמעותי בצמצום הפער בהישגים בין תלמידים מרמות חברתיות פלבליות שונות. כך עולה, למשל, מן הפרק החמישי של ממצאי המבחנים הבינלאומיים של PISA 2000, העוסק במה שנקרא "מעורבות בקריאה" (Reading Engagement). לפי הממצאים של מבחני הפיזה, תלמידים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך, אשר קוראים לעתים תכופות חומרי קריאה מגוונים, מגיעים להישגים גבוהים בהרבה בקריאה מן ההישגים של תלמידים בני גילם ממעמד חברתי-כלכלי גבוה שאינם מעורבים בקריאה. מכאן שלקריאה מרובה יש כוח "להתגבר" על הגורם המשפיע ביותר על הבדלים בהישגים בין תלמידים – הרקע החברתי-כלכלי. כמעט בכל מחקר חינוכי אנו מוצאים כי תכניות התערבות שונות מועילות במידה מסוימת לצמצום פערים, אך אינן מבטלות את השפעת הרקע שהילדים באים

ממנו. לא כן באשר לקריאה מרובה: חוקרי הפיזה קובעים שהישגיהם של תלמידים המרבים בקריאה גבוהים יותר מן הממוצע הבינלאומי, בלי קשר לרקע החברתי-כלכלי שלהם. וגם ההפך נכון – אם תלמיד אינו עוסק כמעט בקריאה, הישגיו נמוכים יותר מן הממוצע הבינלאומי – בלי תלות ברקע החברתי-כלכלי שלו.

ככל שתלמידים קוראים יותר בבית, בשעות הפנאי, כך משתכללות יכולות אורייניות שבאות לידי ביטוי בבית הספר, כגון אוצר מילים עשיר, רמה גבוהה של הבנת הנקרא, איות תקין, ידע עולם רחב. סטיבן קראשן

"תקרא- תצליח!"

העדויות חדי־משמעות: ילדים שקוראים הרבה מחוץ לבית הספר מצליחים יותר בבית הספר ומחוצה לו; וכן - ילדים ממעמד נמוך שקוראים הרבה ומרצונם החופשי סוגרים את הפער. אז איך נגרום לילדים לקרוא? אין פרס לקריאה מלבד הקריאה עצמה

העשיר ואת מוסכמות הכתיבה. ככל שהוא קורא יותר, שליטתו בתחומים אלה גוברת, וחלק מן הידע הזה הופך לידע פעיל.



האם בית הספר יכול לגרום לתלמידים לקרוא הרבה בשעות הפנאי? בהתחשב בעובדה שילדים ובני נוער יכולים להרבות בקריאה רק בשעות הפנאי, האם יש להסיק מכך שבית הספר אינו "שחקן" בזירה של עידוד הקריאה? האם מותר למערכות חינוך להשאיר להורים ולספרנים בלבד את המנדט של קירוב ילדים ובני נוער לעולם הספר? בדיוק להפך:

מחובתו של בית הספר לנסות לגרום לכמה שיותר ילדים להקדיש כמה שיותר זמן לקריאה מחוץ לבית הספר. קראשן מראה כי בתי ספר יכולים לתרום תרומה מכריעה להישגי התלמידים – אם אך יקדישו לכך את הזמן הנחוץ ואת המשאבים הנחוצים, ויפעלו בדרך הנכונה. קראשן סוקר בספרו שורה ארוכה של מחקרים אקדמיים מוקפדים, ממקומות שונים בעולם, המשווים בין התרומה של דרכי הוראה מקובלות לפיתוח כישורי השפה (הוראת הקריאה, הכתיבה וההבעה בעל־פה) לבין התרומה של הזמן המוקדש לקריאה להנאה בבית הספר. קראשן מאפיין שלושה סוגים של

הוראה "רגילות", לבין הישגיהם של תלמידים שבכיתתם עסקו בקריאה חופשית מרצון (FVR – Free Voluntary Reading). הממצא העיקרי שהמחקרים מעלים הוא שהקדשת זמן לקריאה חופשית של תלמידים בבית הספר היא פעילות היעילה בה במידה שדרכי הוראה מקובלות יותר בחינוך הלשוני יעילות, ולעתים אף יעילה יותר, במיוחד כאשר מדובר בתכניות ארוכות טווח.

חשוב לציין שחלק ניכר מן המחקרים המובאים בספר התבצעו בארצות הברית, בקרב תלמידים בבתי ספר יסודיים שלא היה הבדל בין שפת אמם לשפת ההוראה בבית הספר, אך חלקם מראים תוצאות דומות בקרב אוכלוסיות אחרות, למשל: בקרב בני 12-17, וכן בקרב ילדים שאנגלית היא שפתם השנייה – באיי פיג'י, בסינגפור, בדרום אפריקה וביפן, למשל, הן בקרב תלמידים בבית הספר היסודי הן בקרב סטודנטים בחינוך העל־תיכוני.

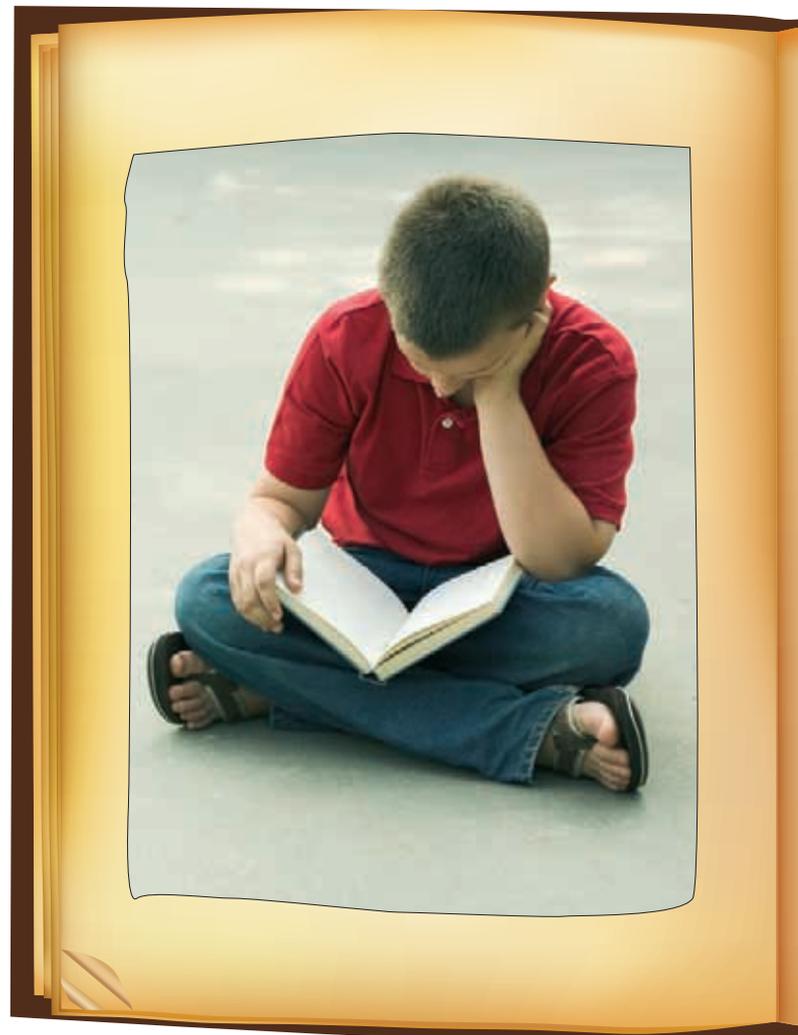
בנוסף לשלוש התכניות שהזכיר קראשן, יש גם פעילויות אחרות שמורים יכולים לבצע כדי לעודד את התלמידים לקרוא. פעילות פשוטה ויעילה ביותר היא להקריא לתלמידים מתוך ספרים, במסגרת יום הלימודים.

קריאה בקול לפני ילדים נחשבת בדרך כלל לפעילות המתאימה לילדים צעירים, שההורים בבית והגננות בגן מבצעים. רבות נכתב על תרומתה של הקריאה בקול לפני ילדים בגיל הרך לפיתוח ניצני אוריינות. ברוח אמריקני מ־1985, *Becoming a Nation of Readers*, הקריאה בקול הוגדרה "הפעילות החשובה ביותר לבניית הידע הנחוץ לצורך הצלחה בקריאה בעתיד". אבל, כשלעצמה, אין די בקריאה בקול בגיל הרך, אלא נחוץ ללוותה בתיווך של המבוגר, המאפשר ליצור הבניה משותפת של משמעות הטקסט.⁴ רבים מן ההורים שהקפידו להקריא ספרים לילדיהם בילדות המוקדמת, גם הורים המודעים לכוחה הרב של הקריאה, מפסיקים נוהג ראוי זה מרגע שהילדים השתלטו על מיומנויות הפיענוח, והפכו, לתפיסת ההורים, ל"קוראים עצמאיים". גם מרבית המורים של תלמידים בכיתות בית הספר היסודי (אחרי כיתה א') והעל־יסודי, אינם נוהגים להקריא ספרים בכיתה.

האם זה מוצדק? באותו רוח נקבע גם כי קריאה בקול היא פעילות שיש להמשיך אותה לאורך כל שנות הלימודים. ג'ים טרליז (Trelease, 2006), החוקר החשוב ביותר בתחום הקריאה בקול, מסביר כי אנו מקריאים לילדים מתוך ספרים כדי ליצור את ידע העולם הנחוץ להם להבנת הטקסט, להעשיר את אוצר המילים שלהם, להציב להם מודל של אדם קורא, וכן – ליצור במוחם של ילדים קישור בין קריאה להנאה. ואכן, כל מורה או ספרן אשר קראו בקול לפני תלמידיהם – בכל גיל – יעידו על הנאתם המרובה של השומעים. אך מדוע זה חשוב? למה מוטל על מורים בבית הספר לדאוג להנאה של תלמידיהם, במקום לעסוק במה שהם רואים בו את תפקידם המרכזי – ללמד?

הסיבה פשוטה: בשביל לקרוא בשעות הפנאי – זה, כפי שראינו, הזמן שילדים ובני נוער יכולים לקרוא בו הרבה – צריך לרצות לקרוא. במילים אחרות: צריך הנעה פנימית. היות שעקרון העונג הוא שמניע את בני האדם, כפי שלימדונו אבות הפסיכולוגיה, אין דרך אחרת לגרום לילדים ולבני נוער להקדיש את הזמן – ואת המאמץ – הנחוצים כדי לקרוא הרבה: בשביל לבחור לקרוא, בני ובנות צריכים לצפות לכך שתזומן להם חוויה מענגת. ציפייה כזאת מתבססת על התנסויות קודמות שלהם עם ספרים. לכן, התנסויות אלה חייבות להיות מענגות.

למעודדי הקריאה מכל הדורות אורבת הסכנה הממשית שמה הפעולות שנוקט בית הספר ימאסו על התלמידים את הקריאה, במקום לחבב אותה עליהם: רוב התלמידים רואים בכתיבת יומן קריאה משימה משמיה; <



תכניות כאלה: פעילות של קריאה רמומה, שבה הן התלמידים הן המורה יושבים בשקט במשך 5-15 דקות ביום, וקוראים כל אחד חומר קריאה שחבר מרצונו החופשי;⁵ שילוב קריאת ספרים ודיון בהם, והפיכת הפעילות הזאת לחלק משמעותי מתכנית הלימודים בחינוך לשוני; פעילויות של קריאה שהן חלק מחובות התלמידים, כולל דיווח מינימלי, שאינו ממאס את הקריאה על התלמידים, המאפשר בקרה על כך שהתלמידים אכן קראו. בכל המחקרים שסוקר קראשן בספרו נערכה השוואה בין ההישגים במבחני קריאה של תלמידים שבכיתתם התבצע החינוך הלשוני בדרכי

פעילויות יצירה בעקבות קריאת ספר עשויות לגרום הנאה רק לקבוצה קטנה של בעלי נטייה לפעילויות מסוג זה; קריאה מונחית המחייבת את כל התלמידים לקרוא ספר אחד מונעת מחלק מהילדים ליהנות, פשוט משום שהספר הספציפי שנבחר אינו לרוחם. לעומת זאת, קריאה בקול לפני ילדים, כשהיא מבוצעת היטב (אפשר ללמוד כיצד לעשות זאת), היא חוויה מענגת עבור רוב התלמידים.

בהקשר זה, חשוב להזכיר את העיקרון המעגלי הבא: ככל שאנו קוראים יותר, אנו נעשים מיומנים יותר בקריאה; ככל שאנו מיומנים יותר בקריאה, אנו נהנים יותר מן הקריאה; ככל שאנו נהנים יותר מן הקריאה – יש לנו הנעה פנימית לקריאה, יש לנו חשק לקרוא יותר; ככל שאנו קוראים יותר – היכולת שלנו משתכללת עוד ועוד. אי ההצלחה בקריאה, לעומת זאת, היא תוצאה של מעגל שלילי מקביל: מי שאין לו נטייה לקרוא, או מי שקשה לו (כ־15% מן האוכלוסייה מתקשה בקריאה מסיבות שונות), לא רק

נמנע מקריאה, אלא שבגלל ההימנעות הוא אינו משתפר, והפער בינו לבין חבריו הקוראים הולך וגדל. מחקרים בינלאומיים מראים שוב ושוב שבנות קוראות יותר מבנים, וכתוצאה מכך הישגיהן הלימודיים גבוהים יותר. האם יש עוד משהו שבית הספר יכול לעשות כדי להביא ילדים לקריאה מרובה?

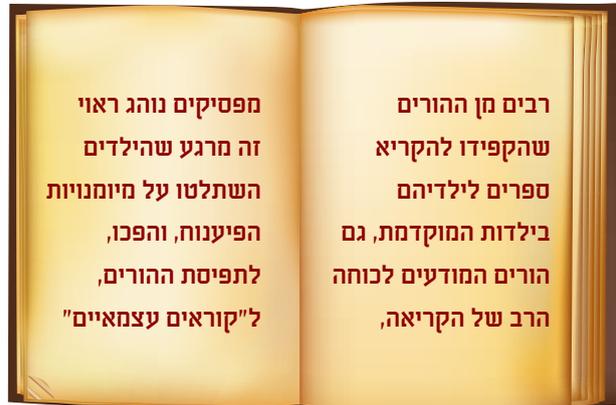
סביבה לימודית עתירת ספרים

עבור תלמידים הבאים מרקע של תרבות ספר מפותחת, הימצאותם של ספרים וחומרי קריאה בבית הספר היא תוספת והשלמה לקיים. אך מה קורה כשילדים מבתים שההורים בהם אינם מקדישים זמן לקריאה, ולספרים אין בהם נוכחות, מגיעים לבית ספר שאין בו ספרייה, או לבית ספר שהספרייה בו היא רק חדרון ואוסף הספרים מורכב מתרומות (ברוב המקרים מדובר בספרים ישנים, ואפשר להוסיף – בלויים, שלשונם ארכאית, ומעטים בהם הגידויים החזותיים העשירים) או לבית ספר שאין בו ספרן, ועל כן אין בו הסדרי השאלת ספרים קבועים ומסודרים, אין חידוש של האוסף, וכו'? מי שמכיר את מצב הספריות בבתי הספר בישראל יודע שעדיין קיימים לא מעט מצבים כמו שתארנו לעיל, במיוחד בבתי ספר יסודיים, ובמיוחד

במגזר הערבי, הדרוזי והבדואי.

בשורת מחקרים שבדקו שימוש של ילדים משכבות חלשות בפילדלפיה ובפנסילבניה בספריות ציבוריות ובספריות של בתי הספר,⁵ מצאו החוקרים שלנו וגיומן שדווקא בשכונות מצוקה הייתה הספרייה לאבן שואבת, וילדים מכל הגילים מצאו בה עניין והנאה. הספרייה הציבורית וספריית בית הספר סיפקו דווקא לילדים משכבות חלשות ומרקע תרבותי שאינו מציב במרכז את המילה הכתובה, הודמנויות לפיתוח אוריינות ומיומנויות למידה כלליות, ולהרחבת הידע.

במסמך המסכם יתר משישים מחקרים שהתבצעו בעיקר בארצות הברית, מובאים ממצאים המעידים על קשר חיובי בין הישגים של תלמידים לבין נוכחותן של ספריות מצוידות היטב מבחינת צוות, משאבים ותקציב.⁶ במחקרים אלה נמצא שתלמידים בבתי ספר שהיו בהם ספריות איכותיות למדו יותר, קיבלו ציונים טובים יותר, והצליחו יותר במבחני הערכה סטנדרטיים, מעמיתים בבתי ספר שלא היו בהם ספריות כאלה,



בלי קשר לרמה החברתית-כלכלית ולרמת ההשכלה של הקהילה. אחד מן הגורמים המרכזיים המשפיעים על ממצאים אלה הוא כמות הספרים והמשאבים האחרים העומדים לרשותם של התלמידים בספריות. בנושא זה הגודל כן קובע: ככל שהצוות המנהלי והמקצועי בספרייה גדול יותר, ככל שמספר הכותרים המודפסים והדיגיטליים גדול יותר וככל שההוצאה הבית ספרית השנתית לספרייה יחסית למספר התלמידים גדולה יותר, כך ציוני התלמידים במבחני קריאה גבוהים יותר.⁷

במילים אחרות: הנגישות לספרים ולחומרי קריאה – הן לקריאה חופשית הן ללמידה – היא תנאי חיוני לקידום הישגי התלמידים. כל קהילה, כל בית ספר, כל רשות מקומית – וכמובן מערכת החינוך בכללותה – יכולים לקדם את הישגי התלמידים, פשוט באמצעות השקעה בספריית בית הספר. הנהנים העיקריים יהיו התלמידים הזקוקים לכך ביותר. הרעיון שקריאה מרובה מקדמת הישגים הוא רעיון פשוט כל כך, ומחקרים רבים כל כך מגבים אותו בעוצמה – האם נוכל להישאר אדישים כלפיו?

מרים פונר היא ראש צוות עידוד קריאה וספריות במט"ח (המרכז לטכנולוגיה חינוכית)

הערות:

אוריינות, ראו הרחבה בסקירתה הנ"ל של קאלין, במאמר Maximizing the Effectiveness of Reading Aloud מתוך גיליון אפריל 2007 של The Reading Teacher, ובהוצאתו של וויליאם טיל, בכיר החוקרים בעולם בתחום זה, בכנס "שווה קריאה": <http://www.readingadventures.co.il/lecture7.asp>

3 על המחקרים שנערכו במשך חמש שנים במסגרת פרויקט שיפוח ספריות בעיר פילדלפיה, בהיקף של 50 מיליון דולר, ראו מיליון דולר, Save the Libraries!, Educational Leadership, V 61, Nr. 6, March 2004, pp. 82

4 ראו "ספריות בתי-ספר – סיפור הצלחה", מסמך שהכינה קרן המחקר של הוצאת Scholastic. מובא בתרגום עברי ב"ספריות באוויר": <http://www.cet.ac.il/libraries/docs/Libraries.doc> teachers

5 כך, על פי החוקר קית' קרי לאנס (Keith Curry Lance), בהוצאה שנשא בכנס שנערך בבית הלבן ב-2002 בנושא ספריות בית ספריות: The Importance of School Libraries, <http://www.laurabushfoundation.org/Lance.pdf>

1 לפירוט, ראו את סקירת המחקרים של ב' א' קאלין משנת 2000, "קריאה עצמאית והישגים בבית-הספר", המופיעה ב"ספריות באוויר" של מט"ח (המרכז לטכנולוגיה חינוכית):

<http://www.cet.ac.il/libraries/teachers/librarians/docs/IndependentReading.doc>

Krashen, S. D. Free Voluntary Reading: New Research, Applications, and 3 Asian Conference), Vladivostok, Russia, Controversies, Presented at PAC5 (Pan June 24, 2004, retrieved from <http://www.sdkrashen.com/articles/pac5/all.html> on April 27, 2007

4 על תיעוד פעילות זאת בחטיבת בניינים בישראל, ראו "הממלכה של ניבה", אתר "כנפיים": 286=403&FID=286: <http://knafaim.cet.ac.il/site/forums/teachers.asp?asp=403&FID=286> 74&OwnerID=0&SubProjectID=0&FillMsgFields=False&FilterUserID=0&Index=001u&SearchText

2 בנושא התנאים שמגבירים את השפעתה החיובית של הקריאה בקול על יכולות

חוגי תרבות לשנת תשס"ח

היכוננו, היכוננו, היכוננו
לאור ההצלחה והביקוש הרב אנו ממשיכים לקיים חוגים איכותיים לעובדי הוראה ובני ביתם, גם בשנת תשס"ח.
להרשמה, נא לפנות אל **עבריה וינריב, טל': 6922909/971/911 - 03, ימים שני ורביעי, 8:00 - 15:00**

אמנות

המרצה: חנה ארבל. שתי סדרות, בכל סדרה חמש הרצאות.
ימי שני, 19:00 - 21:30, בית הסתדרות המורים, רח' בן-סרוק 8, תל אביב.

אמנות במאה ה-20: המעבר מאירופה לארצות הברית

סדרה א:

- 8.10.2007 * תיאורי בריאת העולם באמנות הציור
- 5.11.2007 אקספרסיוניזם גרמני בציור: "קבוצת גשר", ו"הפרש הכחול"
- 3.12.2007 מרק שאגאל - ממסורת בית אבא ועד לחלומות צבעוניים
- 7.1.2008 אסכולת ניו יורק (א): "ציירי הפעולה" - ג'קסון פולוק ודה קונינג
- 21.1.2008 אסכולת ניו יורק (ב): "ציירי שדות הצבע" - מרק רותקו ואחרים

סדרה ב:

- 11.2.2008 אמנות הפופ בראשיתה: ראושנברג, ג'ספר ג'ונס ואנדי וורהול
- 3.3.2008 אמנות הפופ האמריקני: רוי ליכטנשטיין ואחרים
- 31.3.2008 מן המינימליזם ועד לאמנות המושגית
- 14.4.2008 פיסול ומבניות במאה ה-20: מהקונסטרוקטיביזם הרוסי ועד לאמנות המיצב
- 5.5.2008 * דור תש"ח באמנות הישראלית

* הרצאות מיוחדות

- ◀ ההשתתפות בכל סדרה מזכה ב-15 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.
- ◀ מחיר מנוי לשתי סדרות 250 ₪, לסדרה אחת 150 ₪. פתיחת החוג מותנית ב-40 משתתפים.

קולנוע איכותי

המרצה: נסים דיין. שתי סדרות, בכל סדרה חמישה מפגשים הכוללים צפייה בסרט חדש והרצאה.

- ימי ראשון, 17:00 - 19:30, קולנוע לב 1, לב דיזנגוף, תל אביב (חניה בחניון התחתון, 8 ₪ לשלוש שעות).
- סדרה א: 6.1.2008, 16.12.2007, 11.11.2007, 14.10.2007, 27.1.2008
- סדרה ב: 11.5.2008, 6.4.2008, 16.3.2008, 17.2.2008, 25.5.2008

◀ ההשתתפות בסדרה מזכה ב-15 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.

◀ מחיר מנוי לשתי סדרות 240 ₪, לסדרה אחת 150 ₪. פתיחת החוג מותנית ב-300 משתתפים. שמות הסרטים יפורסמו בקרוב.

הצגות מייצגות

המרצים: ד"ר דורית ירושלמי וד"ר דרור הררי.

- שבעה מפגשים, בכל מפגש הצגה והרצאה.
- ימי שלישי, 19:15-22:30, מרכז "דוהל", שכונת התקווה, רח' התקווה 76, תל אביב.
- 20.11.2007 "החולה ההודי", תיאטרון בית לסין
- 22.1.2008 "הכתובה", התיאטרון הקאמרי
- 5.2.2008 "פירורים", תיאטרון הבימה
- 11.3.2008 "איש הגשם", תיאטרון בית לסין
- 15.4.2008 "האב", התיאטרון הקאמרי
- 20.5.2008 "המצליחים", תיאטרון החאן
- 17.6.2008 "הנהג של מיס דייזי", תיאטרון הבימה

ייתכנו שינויים בהצגות.

- ◀ ההשתתפות בחוג מזכה ב-21 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.
- ◀ מחיר מנוי 345 ₪ למחזיקי כרטיס "אשמורת בתנופה", ו-363 ₪ לאחרים, לאחר סבסוד.
- ◀ רכישת מנוי עד 31.7.2007, במוקד הסתדרות המורים, טל': 2344*.
- לשיבוץ מקומות, נא לפנות לעבריה וינריב.
- ◀ הטבה מיוחדת מבין המנויים יוגרלו 10 כרטיסים להצגה נוספת מהרפרטואר של מרכז דוהל.

סוד הזיכרון המצוין

המרצה: ערן כץ. חמש הרצאות.

- ימי שלישי, 19:00 - 21:30, בית הסתדרות המורים, בן-סרוק 8, תל אביב.
- 16.10.2007 מהות הזיכרון ותהליך הזכירה
- 30.10.2007 שיטות לתיק מנטלי בזיכרון; נאום לפני קהל
- 13.11.2007 טכניקות קלות לזכור חומר לבחינות
- 18.12.2007 טכניקות ללימוד שפות ולזכירת מספרים
- 8.1.2008 שיטות לזכירת שמות
- ◀ ההשתתפות בחוג מקנה 15 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.
- ◀ מחיר מנוי: 200 ₪.
- פתיחת החוג מותנית ב-40 משתתפים.

מוזיקה

תקופת הברוק 1600 – 1750

המרצה: המוזיקאית סמדר כרמי גיברמן.

תשע הרצאות, בליווי נגינה, השמעת קלטות וסרטי וידאו.
ימי רביעי, 18:30 – 21:00, בית הסתדרות המורים, בן-סרוק 8, תל אביב.

31.10.2007 הולדת הברוק – הולדת הקונצ'רטו

28.11.2007 הולדת האופרה

26.12.2007 הולדת הסונטה הכנסייתית והסונטה החילונית

30.1.2008 הסוויטה הברוקית – מחרוזת מחולות צבעוניים

27.2.2008 הפנטזיה, הטוקטה, הפרלוד והפוגה

26.3.2008 הקנטטה הדתית והקנטטה החילונית

30.4.2008 הפסיון

28.5.2008 המיסה

18.6.2008 האורטוריה

ייתכנו שינויים בתכנית.

ההשתתפות בחוג מזכה ב־27 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.

מחיר מנוי: 225 ₪.

פתיחת החוג מותנית ב־50 משתתפים.

גרפולוגיה

האדם וכתב ידו – גרפולוגיה מעשית למורים

המרצה: אברהם שטיינר. 15 הרצאות.

ימי שני, 19:00 – 21:30, בית הסתדרות המורים, בן-סרוק 8, תל אביב.

15.10.2007 מהי גרפולוגיה, תנאים מוקדמים לבדיקה אופטימלית

22.10.2007 ההיסטוריה של הגרפולוגיה

29.10.2007 מהירות הכתב והסימנים

12.11.2007 השוליים

19.11.2007 רווח בין מילים, רווח בין אותיות

26.11.2007 רווח בין שורות, מהלך השורות

17.12.2007 גודל הכתב, אזורי הכתיבה

24.12.2007 אזורי הכתיבה: המשך; עריכה

14.1.2008 מהות הקו, אותיות מלאות וצרות

28.1.2008 זווית הכתב, צורות הכתב

4.2.2008 האינטליגנציה וכתב היד, זיהוי דיסלקציה

18.2.2008 סימני היושר, הכוונה מקצועית

25.2.2008 כתיבת הדוח הגרפולוגי הקצר והמלא

10.3.2008 ציורי דמויות והמשמעות השלכתית

24.3.2008 סדנה לאבחון מעשי של כתב יד

מחיר מנוי: 325 ₪.

פתיחת החוג מותנית ב־20 משתתפים.

תולדות הזמר העברי – איך שיר נולד

המרצה: שמוליק צבי, חוקר ואספן זמר עברי. עשרה מפגשים.

ההרצאות יינתנו בליווי שקופיות, סרטי וידאו, קלטות ושירה בציבור.

ימי שלישי, 19:00 – 21:30, בית הסתדרות המורים, בן-סרוק 8, תל אביב.

9.10.2007 המנונים

23.10.2007 שירים שעשו עלייה

6.11.2007 חגים ומועדים

27.11.2007 מלחמה ושלו

1.1.2008 תנ"ך ומסורת

15.1.2008 ילדים שרים

12.2.2008 שירי טבע

26.2.2008 מישוט בארץ

18.3.2008 ירושלים

1.4.2008 משוררים מחברים

כל משתתף יקבל שי: דיסק שירי ארץ ישראל בביצועים מיוחדים.

ההשתתפות בחוג מקנה 30 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.

מחיר מנוי: 250 ₪.

פתיחת החוג מותנית ב־40 משתתפים.

פסיכולוגיה חינוכית

המרצה: ד"ר אברהם שטיינר. עשר הרצאות.

ימי רביעי, 19:00 – 21:30, בית הסתדרות המורים, בן-סרוק 8, תל אביב.

14.11.2007 מה בין התיאוריות של הפסיכולוגיה הכללית לחינוכית?

21.11.2007 פריד, המודע והבלתי מודע

19.12.2007 הטיפול הפסיכולוגי

2.1.2008 היפנוזה: שימושים בטיפול הנפשי בחינוך, ברפואה ובקרימינולוגיה

9.1.2008 יונג, אדלר, ביהביוריזם

16.1.2008 מסלו אברהם, אלפורט, הגישה המודרנית כאן ועכשיו, דינמיקה קבוצתית

23.1.2008 השינה והחלום

6.2.2008 האינטליגנציה והאינטליגנציה הרגשית

13.2.2008 התמודדות עם מצבי תעסוקה בחינוך ובחיי היום יום

20.2.2008 תקשורת בין-אישית והשפה הבלתי מילולית

ההשתתפות בחוג מקנה 30 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.

מחיר מנוי: 250 ₪.

פתיחת החוג מותנית ב־30 משתתפים.

תיאטרון אורנה פורת לילדים ונוער

מזמין את ציבור המנהלים ורכזי התרבות בבתי הספר לצפייה בהצגות בכורה חדשות:

יום ראשון 15.7.2007 ויום שני 16.7.2007 בשעה 10:00, במרכז סוזן דלאל, נווה צדק, תל אביב.

1. "יש ילדים זיגזג" מאת צביה הוברמן, על פי ספרו של דוד גרוסמן

2. "60 על 60" מאת ניר ארז

3. "דרך השיר" מאת צביה הוברמן

4. "סיפור איתמר ורותי גם" מאת יאקי מחרז, על פי ספריו של דוד גרוסמן

המעוניינים לצפות בהצגות, נא להתקשר למחלקת השיווק, טל' 5106924 – 03, שלוהה 1.

מזמינה את עמיתיה לכנסים ארציים בראשית חופשת הקיץ

כנס ארצי לעמיתים בחינוך המסלכתי מגמות, דרכי-חשיבה ודילמות

בהמשך לכנס "הצעד הקובע"
תוכנית הסתדרות המורים לשינוי מערכת החינוך

י"ח - י"ט בתמוז תשס"ז, 4-5 ביולי 2007 מלון דן כרמל, חיפה
בכנס זה ננסה להתבונן כיצד נראה החינוך בעיניה של המדינה, נשמע
השגות על ראייתם של מחנכים, מורים ומומחים בנושא ההשקעה בחינוך,
אך היא באה לידי ביטוי בפן הלאומי, במבט של חזון ואידיאולוגיה. נבדוק
פתרונות לקונפליקטים ולהתמודדויות עם בעיות השעה, בשימת דגש על
ראיית עתיד החינוך בהקשרים חברתיים וסביבתיים, תוך יצירת מפגש
של סקרנות ודיאלוגים בין אדם לרעהו ובחיבור לחינוך לסובלנות.

"אני מאמין כי כל חינוך אינו הולך ומתגשם אלא תוך שיתופו של היחיד בתודעה
החברתית של המין האנושי."

בין דינאי

נושאי המושבים בכנס:

- העשרתם ולכידותם של המורים - מי באמת דואג להם?
- ממה מורכבת ההוצאה הלאומית?
- על חינוך, תקשורת ומה שביניהם
- שיח, שותפות והידברות בתוך המערכת - האמנם?
- מחשבות על חינוך בחברה סוציאל-דמוקרטית
- בין הישגיות לחשיבה עצמאית

בין המרצים בכנס:

- א.ב. יהושע - סופר.
- אורי אורבך - סופר ועיתונאי.
- דניאל בן-סימון - סופר ועיתונאי, עיתון הארץ.
- פרופ' דני גוטוויץ - אוניברסיטת חיפה.
- אריה גולן - מנחה בקול ישראל.
- שלום גרניט - לשעבר ממונה על השכר במשרד האוצר.
- מיכאל מירו - כתב לענייני חינוך, קול ישראל.
- פרופ' יצחק קשתי - אוניברסיטת תל-אביב.
- פרופ' עליזה שנהר - נשיאת מכללת עמק יזרעאל.
- ועוד...

אירוח מלא - לילה אחד 2 ימים

עלות לעמית/ה עם לינת: 200₪

עלות לעמית/ה ללא לינה: 50₪ ליום

כנס ארצי לעמיתים בחינוך המסלכתי דתי ערכים, יהדות ותקשורת יחסי גומלין ביניהם

ט"ו - ט"ז בתמוז תשס"ז, 1-2 ביולי 2007 מלון דן פנורמה, תל-אביב
בכנס זה נעסוק בערכי היהדות מול התקשורת (אוהדת, עוינת) נשמע
השגות על סוגי התקשורת.

נקיים שיח על מקומו של היחיד ומקום הכלל מול תקשורת המונים.
נבדוק פתרונות ליחסי גומלין בין ערכי היהדות לבין התקשורת ונדון
בניפוץ מיתוסים דתיים בתקשורת.

"דברי חכמים בנחת נשמעים."
קהלת ט"ז, י"ז

נושאי המושבים בכנס:

- האם יש יחסי גומלין בין ערכים ותקשורת
- ההלכה מול התקשורת ו/או יחד עם התקשורת
- היחיד והכלל מול תקשורת המונים
- תקשורת חינוך וחברה
- השפעת התקשורת על קהילות דתיות
- בידול, או השלמה עם התקשורת
- האינטרנט בקהילה הדתית

בין המרצים בכנס:

- צביה אלגלי - מומחית לתרבות דיגיטלית.
- שרה בק - עיתונאית ערוץ 2.
- הרב מרדכי ורדי - ראש מגמת תסריטאות בי"ס לקולנוע מעלה.
- דר' עליזה לביא - חוקרת תקשורת וחברה אוניברסיטת בר אילן.
- סיון רהב מאיר - עיתונאית ערוץ 2.
- מרדכי פרימן - לשעבר מנהל המחלקה למורשת ישראל בטלוויזיה הישראלית.
- מר צוריאל רשי - דוקטורנט לתקשורת אוניברסיטת בר אילן.
- מר מוטי שקלאר - מנכ"ל רשות השידור.
- הרב יובל שרלו - ראש ישיבת פתח-תקווה.
- ועוד...

אירוח מלא - לילה אחד 2 ימים

עלות לעמית/ה עם לינת: 200₪

עלות לעמית/ה ללא לינה: 50₪ ליום

מסיבות ואילווצים שאינם תלויים בעמותת המורים ייתכנו שינויים בתוכניות הכנסים

לפרטים והרשמה: מוקד הרישום *2344 מכל טלפון (שלוחה 3)
בימים א'-ה' בין השעות 09:00-15:00 ובאתר האינטרנט: www.itu.org.il