

קולות

סיוון תשפ"א - יוני 2021 22
כתב עת לענייני חינוך וחברה



המכללה
האקדמית
לחינוך



תוכן העניינים

- 1 דבר נשיאת המכללה / פרופ' לאה קוזמינסקי
- 1 דבר המערכת / ד"ר נעמה רשף
- 3 אג'נטיות ולומד עצמאי / פרופ' לאה קוזמינסקי
- 7 על האפשרות של לומד עצמאי - דיאלוג / ד"ר אמנון גלסנר וד"ר אריק שגב
- במת דיון:** מה אומרים חברי הסגל על פיתוח לומד עצמאי:
- 13 הערכה עצמית - כלים לקידום הלומד העצמאי / ד"ר ילנה פורטנוב-נאמן
- 17 שירי השאלות של לאה נאור כמקדמי לומד עצמאי / ד"ר ניצה דורי
- 21 נגיף שמקדם אוטונומיה ולמידה עצמאית / תומר אושרי
- איפה הם היום?** על בוגרי המכללה:
- 26 ראיון עם **נורית צרפתי**, בוגרת המכללה ומנהלת בית הספר היסודי "נתיבות יורם"
- 28 **מורית איתן**, מדריכה פדגוגית לחינוך גופני משוחחת עם **שי ביידא**, סטודנט לחינוך גופני במכללת קיי ומתחרה בתחרות "נינג'ה ישראל"
- 30 **מה רואה?** על תערוכתו של אוצר המכללה "קבורה ערירית" / **ישראל רבינוביץ**
- 34 **מה קורא?** על ספרים חדשים והפעם ד"ר **שלומית גיא**, מרצה במסלול לחינוך גופני במכללת קיי, על ספר הילדים '**מישקה העכברה**'
- מה שומע?** רשמים מתוך כנסים וקורסים.
- 35 על הפרויקט הבינלאומי "באר שבע-מוסקווה" בהתמחות ב**לשון העברית** / ד"ר **אירנה בלנקי-קרלין**
- 38 על כינוס חוקרים בין-תחומי ובין-לאומי לציון יום השואה העולמי בעידן הקורונה / ד"ר **ערגה הלר** וד"ר **נעמה רשף**
- 39 **מי הייתה הדמות שהייתה?** החידה ההיסטורית החדשה של פרופ' **ציפי שחורי-רובין** ופתרון החידה מהגיליון הקודם

קולות

העורכת: ד"ר נעמה רשף
עורכת הלשון: ד"ר טליה דיתשי-ברק
עיצוב גרפי: נירה רובין
צילום: יורם פרץ
כל התצלומים ב**קולות** צולמו ע"י צלם המערכת, אלא אם צוין אחרת.
מזכירת המערכת: אלבינה בן דוד
דוא"ל: albina@kaye.ac.il
ועדת המערכת: פרופ' לאה קוזמינסקי, ד"ר אריאלה גידרון, פרופ' מארק אפלבוים, ד"ר אמנון גלסנר, ד"ר ערגה הלר, ד"ר רוני גז-לנגרמן.
המו"ל: המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר-שבע
כתובת: רח' עזריאל ניצני 6, ת"ד 4301, באר-שבע 8414201.
© כל הזכויות למאמרים וליצירות שמורות למחבריהם. **קולות** זמין לקריאה חופשית באתר מכללת קיי.
טלפון: 08-6402777
פקס: 08-6413020
דוא"ל: nreshef1@gmail.com
אתר: www.kaye.ac.il

דבר הנשיאה



פרופ' לאה קוזמינסקי

מחקרי מעבדה, כמו גם תצפיות ועדויות של לומדים בסביבתם הטבעית, מדגישים את החשיבות המרכזית של אוטונומיה בקידום למידה. אוטונומיה נתפסת כחוויה פנימית של האדם, ולפיה המקור לפעולות שלו הוא בו עצמו, בבחינת היותו "הסוכן הסיבתי הראשוני" של חייו. גם במערכת החינוך מרבים לדבר על אוטונומיה למורים ואוטונומיה לתלמידים, על למידה מקצועית של מורים ועל התלמיד/הסטודנט כלומד עצמאי. אוטונומיה נחווית כשתחומי העניין של הלומד, הערכים והמטרות שלו נמצאים בהלימה עם ההתנהגות שלו, ואז הלומד חווה תחושת יכולת, הנאה, ומעורבות בלמידה. גיליון זה של "קולות" מתלבט בשאלה איך לקדם לומד עצמאי, שיש לו מעורבות עמוקה בלמידה, ולא להסתפק באופנים צרים של בחירה (כגון מי יהיה השותף שלי בלמידה או מה יהיה הפורמט שבו אבצע את המשימה). השאלות האלה אומנם מעסיקות את חוקרי החינוך ואת העוסקים בהוראה כבר שנים רבות, אך משבר הקורונה היה זרז טבעי להתעסקות נמרצת בהן, והיווה כר פורה ליזומות חדשות ולהתלבטויות מחודשות. גיליון "קולות" שותף לדיון זה מנקודת המבט של ההכשרה להוראה, כשהוא בוחן למידה עצמאית, שהיא גם ביקורתית, משתפת, יצירתית ומעמיקה. הערכת הרבה לד"ר נעמה רשף, עורכת "קולות", לצלם המערכת מר יורם פרץ, לעורכת הלשון ד"ר טליה דיתשי-ברק, לגרפיקאית גב' נירה רובין, לחברי המערכת הרחבה: פרופ' מרק אפלבוים, ד"ר רוני גז-לנגרמן, ד"ר אריאלה גידרון, ד"ר אמנון גלסנר וד"ר ערגה היר, וכן לגב' אלבינה בן דוד, מזכירת המערכת.

פרופ' לאה קוזמינסקי

דבר העורכת

קוראים יקרים,

אני שמחה להגיש לכם את הגיליון ה-22 של "קולות". נושא גיליון זה הוא **פיתוח לומד עצמאי**.

בשירו של המשורר חזי **לסקלי** "שיעור אֶלף" מתאר הדובר את הרגע שבו הוא לומד לכתוב את המילים "אש" ו"חשמל" ללא שגיאות כתיב. לפתע אוחזת אש בשולחן הכתיבה והחשמל בחדר כבה...

[...] / לְאוֹרוֹ שֶׁל הַשֻּׁלְחָן הַבוֹעֵר / אֲנִי לוֹמֵד לְתַאֵר / אֶת הָאֵשׁ / וְלַעֲגֵת בַּחֲשֵׁמֶל.

הלמידה שהתרחשה בפועל היא **למידה עצמאית**, התנסותית, כזו הנובעת מתוך עניין פנימי עמוק של הלומד, המזהה ונוגעת בשורשי הדברים ולא רק בייצוגם, המקבלת פשר וערך בעיניי הלומד.

החיים בעידן של תמורות תדירות, כמו גם מגפת הקורונה והמעבר ללמידה מרחוק, העצימו את הצורך בקידומה של למידה עצמאית שאינה נשענת בהכרח על חוויות חד-פעמיות דוגמת זו שבשיר ובפיתוחו של לומד עצמאי בעל יכולת הכוונה עצמית, תחושת ערך ומסוגלות ובעל אחריות וסקרנות.

את הגיליון פותח מאמרה של נשיאת המכללה פרופ' לאה קוזמינסקי, המבהיר את המונח "אג'נטיות", את הקשר שלו ללומד העצמאי ואת האופן שבו האג'נטיות באה לידי ביטוי במכללת קיי. אחריו, דיאלוג מרתק בין ד"ר אמנון גלסנר לד"ר אריק שגב העומד על שאלת האתגרים, המחירים והגבולות בפיתוחו של לומד עצמאי.

במדור 'בימת דיון', ד"ר ילנה פורטנוב נאמן עוסקת בהערכה עצמאית של הלומד, ד"ר ניצה דורי, ראשת החוג לגיל הרך במכללת שאנן, מצביעה על האופן שבו שירי השאלות של המשוררת לאה נאור מקדמים את הלמידה העצמאית ותורמים להתפתחות הילד בגיל הרך, ותומר אושרי מביא דוגמאות מן השטח לאופן שבו נוצלו המרחבים האוטונומיים ש'כפתה' מגפת הקורונה על בתי הספר לקידום למידה עצמאית ואוטונומית.

במדור 'איפה הם היום?' בוגרת המכללה נורית צרפתי, מנהלת בית הספר היסודי בב'ש' 'נתיבות יורם', תספר על ההתנהלות בזמן קורונה ועל אפשרות פיתוחו של לומד עצמאי. במדור זה גם נפגוש את שי ביידיא, סטודנט לחינוך גופני במכללה, אשר השתתף השנה בתחרות 'נינג'ה ישראל'.

במדור 'מה רואה?' נקרא על שיח הגלריה שהתקיים בתערוכתו של אוצר המכללה והמרצה ישראל רבינוביץ "קבורה ערירית". ובמדור 'מה קורא?' נציג את ספר הילדים "מישקה העכברה" - ספרה החדש של ד"ר שלומית גיא. במדור 'מה שומע?' תספר ד"ר אירנה בלנקי-קרלין על הפרויקט הבינ-לאומי "באר שבע-מוסקווה" שהיא יזמה בהתמחות בלשון העברית, וד"ר ערגה היר וד"ר נעמה רשף ישתפו בחוויות מן הכנס הבינ-לאומי Writing the Unwritable, אשר עסק בזיכרון השואה. וכהרגלנו, נחתום את הגיליון בכתב החידה של פרופ' ציפי שחורי-רובין ובפתרון כתב החידה מהגיליון הקודם.

תודה לכל הכותבים ולכל העוסקים במלאכה: חברי מערכת כתב העת של "קולות", מזכירת המערכת אלבינה בן דוד, עורכת הלשון ד"ר טליה דיתשי-ברק, צלם המכללה יורם פרץ והגרפיקאית נירה רובין.

נושא הגיליון הבא: **חינוך וקהילה**.

קריאה נעימה,

נעמה רשף, עורכת "קולות"

אג'נטיות ולומד עצמאי

לאה קוזמינסקי

מערכות חינוך שונות בעולם העמידו את האג'נטיות בראש מאפייני הלומד, שאליהם ישאפו בתוכניות העשור שלהן. גם האיחוד האירופי הקדיש לאג'נטיות פרק שלם בהסתכלות מוטת העתיד שלו. במאמר מאיר עיניים זה פרופ' לאה קוזמינסקי, נשיאת מכללת קיי, שואלת: מהי אג'נטיות? מיהו לומד אג'נטי? מה בין אג'נטיות ללומד עצמאי? וכיצד באה לידי ביטוי האג'נטיות?

מהי אג'נטיות?

ל

מונח "אג'נטיות" אין תרגום עברי הולם. יש המתרגמים אותו כ"פעלנות", אך זהו לדעתי תרגום חלקי בלבד, כי המונח "פעלנות", מבטא בעיקרו עשייה, ואילו אג'נטיות היא תפיסת חיים ועמדת מוצא. חוקרי מוטיבציה שונים, כמו בנדורה, צימרמן, שאנק, ריב ואחרים כוללים את האג'נטיות בהגדרות שלהם למאפייני מוטיבציה פנימית. כך למשל, הפסיכולוג האמריקאי אלברט בנדורה טוען כי באמצעות פעולה אג'נטית, האנשים בונים דרכי פעולה גמישות ומותאמות, עוקפות מגבלות פיזיות וסביבתיות, ומבנים מחדש את סביבתם (Bandura, 1993). גם גישת ההכוונה העצמית מבית מדרשם של אדוארד דיסי וריצ'ארד ראין (Deci, & Ryan, 2000) מעוגנת בתפיסה של התנהגות אג'נטית של האדם, ולפיה האדם הוא תורם פעיל, "הכותב" את סיפור התנהלותו כסיפור עם מרכיבים של ויסות עצמי ופעולות המכוונות מטרה.

ברוח גישת ההכוונה העצמית, הרחיבו רייב וצינג את הבנת המושג "אג'נטיות", וראו בו את הרכיב הרביעי של מאפייני הלומד בתהליך למידתו. נוסף לשלושת הרכיבים: הרכיב ההתנהגותי (קשב

למשימה, מאמץ, התמדה), הרכיב הרגשי (עניין והתלהבות, היעדר כעס, חרדה או שעמום) והרכיב הקוגניטיבי (שימוש באסטרטגיות למידה יעילות, ויסות עצמי פעיל) הם מציעים להתייחס לרכיב נוסף - האג'נטיות, שאותה הם מגדירים: "התרומה הבונה של הלומדים לתוך זרם ההוראה שהם נחשפים לו" (Reeve & Tseng, 2011, p. 258). הם רואים באג'נטיות מוטיבציה קונסטרוקטיבית, הקשורה לכל אחד משלושת הרכיבים האחרים (ההתנהגותי, הרגשי והקוגניטיבי), ולה גם כוח מנבא עצמאי ביחס להישגי הלומד. לדעת רייב (Reeve, 2013) האג'נטיות מבטאת תהליך, שבו הלומד מנסה באופן מכוון ופרואקטיבי להתאים את תהליך הלמידה (מה ואיך ללמוד) אל עצמו. זוהי פרסונליזציה, שאינה מכוונת על ידי המורה לתלמידיו אלא על ידי הלומד אל עצמו, ובה הוא מציג מה הוא צריך כדי שהלמידה תהיה רלוונטית עבורו ואיזה סוג של סיוע הוא צריך. בתהליך האג'נטי הלומד מבטא העדפות, מציע חלופות, שואל שאלות, מבקש הבהרות או מבטא את רמת העניין שלו. מעורבות אג'נטית של לומדים נמצאת במתאם חיובי עם ההישגים הלימודיים והיא מתרחשת ביתר שאת בסביבות למידה התומכות באוטונומיה של הלומד,



רכיבי האג'נטיביות

התנהגותו של לומד אג'נטי כוללת מגוון רכיבים, כולל הצבת מטרות וייזום פעולות שינקוט, כדי להשיג מטרות אלו, ויסות למידה והעמקת תחושת מסוגלות, וכן גם היבטים של הוגנות והתמקדות בהערכה ביקורתית של הדרך, שבה הוא פועל במסגרת רחבה של צדק חברתי. תיאור כוללני של "אג'נטיביות בלמידה" הוא היכולת והחופש של הלומד להיות שותף בבחירה של מה הוא ילמד, והיותו שותף למורה ולעמיתיו לכיתה בבניית תהליך הלמידה. לפיכך, לא ניתן לתאר אג'נטיביות של לומד במונחים בינאריים של "יש לי" או "אין לי", אלא יש להתייחס לכל אחד ממרכיבי האג'נטיביות בנפרד, ולהבין שהלומד יכול להציג בתהליך התפתחותו רמה משתנה של כל רכיב.

להלן פירוט כמה ממרכיבי האג'נטיביות, הכוללים מיומנויות שניתן וחשוב לפתח אותן.

1. **הצבת מטרות:** לומדים אג'נטיים מזהים את המטרות, שיקדמו את הלמידה שלהם, הם מודעים לחוזקות ולקשיים האישיים, והם יודעים לתכנן מראש כיצד ישיגו את מטרות הלמידה שהציבו לעצמם.

2. **ייזום פעולה ופראקטיביות:** לומד אג'נטי מעורב ופעיל בתהליכים שבאמצעותם ישיג את מטרות הלמידה שלו, והוא אף יודע להשתמש באסטרטגיות למידה המקדמות אותו (כמו ארגון מידע, סימון מילות מפתח, רישום הערות, ניהול זמן וכדומה).

3. **ויסות הלמידה:** אג'נטיביות דורשת מהלומד תכונות ומיומנויות, כגון נחישות, שליטה ומשמעת עצמית, מודעות אישית ורפלקטיבית, בחינה חוזרת של ההתקדמות, משוב עצמי ומשוב עמיתים.

4. **תחושת יכולת:** לומד אג'נטי מפתח מערך חשיבה צומח (growth mindset). הוא מאמין ביכולתו להתקדם ומאמין שהאג'נטיביות תוביל לשיפור הישגיו הלימודיים, וזאת ברוח של "אני יכול ללמוד ולהשתפר באמצעות מאמץ והפעלת אסטרטגיות למידה מקדמות". כמו כן, התהליך של למידה אג'נטיבית אף יוביל לפיתוח תחושת יכולת וידיגוש את מקומם המרכזי של מוקד שליטה פנימי ונכונות להתמיד כדי להצליח.

הביטוי המרכזי של למידה אג'נטית הוא ההכרה בלמידה כאורח חיים, שבו ללומד יש בעלות מלאה על הלמידה. יש להבטיח שסטודנטים וחברי סגל יהיו משתתפים פעילים בהתנסויות הלמידה שלהם, שיהיה להם "קול ובחירה", והם יהיו מעורבים בתכנון ובהערכת ביצועי ההבנה שלהם. לשם כך על המוסד האקדמי ליצור תרבות של חקר ויצירתיות, כולל בניית תשתיות (גם אינטרנטיות) ללמידה עצמאית, הוראת כישורים להתנהלות אג'נטית - כיחידים ובקבוצות וההכרה באג'נטיביות כמונח בסיסי בשיח על חוויות ההצלחה של הלומדים. הדיון עם הסטודנטים צריך לכלול (1) דיון במטרות הלמידה (מה יוכלו להשיג בעקבות הקורס, השיעור, המשימה), (2) דרכי ההתנהלות העצמית, (3) משוב מתמשך מהמנחה, מהעמיתים, ובעיקר מהלומד (איפה הלומד בתהליך, לאן ירצה להתקדם, איך הוא יתקדם לשם).

כאלה המאפשרות לו לבחור את התכנים, את המשימות, את דרכי הלמידה ודרכי ההערכה.

למה היה צורך להוסיף את האג'נטיביות כרכיב הרביעי במעורבות הלומד בלמידה נוסף לרכיב ההתנהגותי, הרגשי והקוגניטיבי? רייב וצ'ינג עונים על שאלה זו באמצעות הדוגמה הזו: נניח שלפני התלמיד עומדת משימה של פתרון בעיה מתמטית. הוא יכול להיענות למשימה בכך שיהיה קשוב או לא (התנהגותי), ליהנות מהפעילות או להרגיש חרד לגביה (רגשי), להפעיל אסטרטגיות למידה שטחיות או מותאמות ויעילות (קוגניטיבי), אך תשומת הלב רק להיבטים אלה תזניח את ההסתכלות במעורבות האג'נטית שלו בלמידה. זאת כי בפועל תלמידים לא רק מגיבים למשימות למידה אלא גם פועלים עליהן: הם משנים ומעשירים את המשימות כדי להופכן למעניינות, למאתגרות ולאישיות עבורם. הם יספרו לנו מה הם אוהבים ולא אוהבים במשימה, יציעו חלופות וייזמו אפשרויות כדי להשיג אוטונומיה רבה יותר בפעילות הלמידה שלהם. זו דרכם של לומדים לטפח אוטונומיה אישית ותחושת יכולת וליצור עבור עצמם למידה משמעותית. כלומר: אג'נטיביות היא בעצם נתיב עצמי ללמידה משמעותית ורלוונטית.

יש המסבירים אג'נטיביות כ"פראקטיביות", מונח לוועזי נוסף, שגם הוא אינו מסביר דיו את המשמעות של אג'נטיביות כעמדת מוצא של קבלת אחריות פעילה להתפתחות האישית ולקידום של הקבוצה-הקהילה. תפיסת חיים אג'נטית משמעה האמונה שהאדם הוא "הסוכן הסיבתי הראשוני" של עצמו ושל כל ענייניו (וענייני קהילתו), כולל העניינים הלימודיים. לומד המבטא אג'נטיביות הוא לומד פעיל ומעורב, המקבל בעלות ואחריות להתנהלות הלימודית שלו, ובכך הוא לא נותן בלעדיות למערכות סביבו, כולל מערכות חינוך, לנהל את תהליכי הלמידה שלו. מונחים נוספים הקרובים למונח "אג'נטיביות" הם ניהול עצמי וויסות עצמי, קול ובחירה, רצון ויוזמה, אוטונומיה ובעלות, הגדרה עצמית ומיקוד שליטה פנימי.

אג'נטיביות אינה תכונת אישיות מולדת אלא תחושה פנימית נלמדת, היבט של הזהות האישית והמקצועית של האדם, והיא מתפתחת באמצעות הקשרים הבין אישיים שלו עם בני משפחתו, עם עמיתיו ומוריו. האג'נטיביות מובילה את האדם להאמין שהוא יכול להשיג מטרות בחייו, מטרות שיקדמו אותו ואת החברה סביבו, וזאת בתמיכת כישוריו הקוגניטיביים, החברתיים והרגשיים. בהיות האג'נטיביות יכולת נלמדת, היא מסייעת לאדם להבנות בהדרגה את הזהות האישית ואת תחושת השייכות (מי אני? במה אבחר? מה אני צריך לעשות? האם מה שעשיתי היה נכון? האם הפעולות שלי קידמו אותי? איך הפעולות האלה קידמו את הקהילה סביבי?). יש להדגיש כי מעבר להיות אג'נטיביות מטרה חינוכית בפני עצמה, היא כמובן גם תהליך שבו הלומד הוא שותף פעיל בהחלטה - מה ואיך ילמד, מהי המחויבות שלו ביחס לקהילתו ואיך יפעל כדי לממש אותה.

אין הגדרה יישומית אוניברסלית לאג'נטיביות משום שתפיסת האג'נטיביות שונה בתרבויות שונות (יש שהיא אישית יותר או קולקטיבית יותר), פרשנותה משתנה בהקשרים שונים, והיא מתפתחת בשלבי החיים השונים. ואף על פי כן אני מציעה כי באמצעות המונח "אג'נטיביות של לומד", נבטא את יכולתו של הלומד למלא תפקיד פעיל בעיצוב החינוך והלמידה שלו.



סביבם. במודל "מצפן הלמידה" האג'נטיות מוגדרת כיכולת להציב מטרה, להדהד עליה ולפעול באחריות כדי לקדמה. במודל זה, האג'נטיות עוסקת בלומד פעלן ולא בלומד שפועלים עליו, לומד הבוחר באופן אחראי ומקבל החלטות ולא לומד נגרר ופאסיבי. לכן "ללמוד איך ללמוד" מוצג כמיומנות חשובה לכל מהלך חייו של האדם וליעד מרכזי במערכת החינוך.

אנדריאס שליכר, המכונה "שר החינוך של האיחוד האירופי", אמר במפגש עם אנשי חינוך בכירים בישראל ב-12.12.20: "מורים שלא יתאימו את עצמם למציאות המשתנה יחלקו גורל דומה לזה של נהג תובלה בעידן המכוניות האוטונומיות. הם יתאיידו וייעלמו", כלומר: תפקיד המורה/המרצה במערכת עם תפיסה אג'נטית הוא להיות מנטור, קאוצ'ר ועובד סוציאלי, התומך רגשית וחברתית בתלמידים שלו. ההיבט האג'נטי בדבריו התבטא בתובנה כי מדינות שהצליחו לנהל היטב את מערכת החינוך שלהן גם בזמן משבר הקורונה, הן אלו שהפחיתו את רמת הריכוזיות במערכת החינוך והעבירו אחריות לרשויות מקומיות, למנהלים ולמורים שהיו אג'נטיים, ביטאו גמישות ועיצבו מחדש את סביבות הלימודים שלהם.

גם המודל של "פדגוגיה מוטת עתיד" של האגף למחקר ופיתוח במשרד החינוך דומה בחזונו לזה של האיחוד האירופי, והוא מתמקד בשלומות בכל ממדי החיים. המודל מציג מערכת חינוך המאפשרת לילדים להיות אג'נטיים, כך שיוכלו לעצב את העתיד הרצוי להם ולחברה, הם יגדירו את מטרות הלמידה שלהם, יזמו פעולות להשיג מטרות אלה ויפנו לבצע פעולות אלה בנחישות. עקרונות הפעולה במודל של "פדגוגיה מוטת עתיד", כמו עקרון הפרסונליות (התאמה אישית של הלמידה) עקרון התמורות (תגובה זריזה ומהירה למציאות משתנה), או עקרון התכלול (הגדרה עצמית של זהות ויעוד אישי), מהווים עוגנים להתפתחות של לומד אג'נטי.

ברפלקציה האישית הלומד שואל את עצמו שאלות, כמו מה עוד ארצה לדעת/ לשאול על הנושא? מהן החוזקות שאני מזהה בלמידה הנוכחית שלי? במה אני גאה? איך אוכל לשפר את הלמידה שלי? מה הייתי עושה אחרת בשיעור הבא? במשימה הבאה? (4) שיתוף פומבי בלמידה ובתוצריה, שיאפשר משוב מחוץ למרחב הכיתה והזדמנות לקדם את מה שמעניין את הלומד. השיתוף הוא חלק מ"החיים האמיתיים" והוא יכול להתבצע על ידי כתיבת בלוג, אתר באינטרנט, יצירת סרטון והעלאתו ליוטיוב, פרסום פוסט במדיה החברתית וכדומה (ראה הרחבה נוספת ב Education Reimagined).

תפיסת האג'נטיות בתהליכי התחדשות עתידית - בעולם ובארץ

מודל "מצפן הלמידה" של האיחוד האירופי מתווה יעדים והדגשים חינוכיים לשנת 2030. המודל נבנה מתוך התהייה: האם מה שאנחנו מלמדים היום יהיה רלוונטי לבוגר העתידי של מערכת החינוך. המודל אינו נשען על הסתכלות צרה של השתלבות בשוק העבודה (כפי שהיה במודלים הקודמים שהציג האיחוד האירופי) אלא מבקש לקדם אורח חיים מיטבי: בריא, פעיל, מהנה ומעניין, ומבקש להבטיח שמערכת החינוך תאפשר לילדים לממש עצמם כבני אדם וככאלה התורמים לחברה (OECD Learning Compass 2030). בין המיומנויות שהמודל מציין כי יידרשו לשנת 2030 בולטת האג'נטיות כחלק מהיעד של "מצפון פנימי ואחריות". המודל רואה בתלמיד סוכן השינוי של עצמו ושל קהילתו, מקבל אחריות לחיים שלו, בוחר להיות בבית הספר, מתכנן את יומו ואחראי ללמידתו. המודל, שנבנה בשיתוף עם תלמידים מ-30 מדינות בעולם, מעוגן בעיקרון, שלפיו ללומדים יש יכולת ורצון להשפיע באופן חיובי על החיים שלהם ועל הקהילה והעולם



להפעיל בהתנסות, וכך הם חווים רמות גבוהות של אג'נטיות. ההתנסות היא מסגרת המדגימה היטב את הקשר ההדוק בין התשוקה שלהם להיות מורים לבין תוכנית הלימודים והמיומנויות הנדרשות, כשישירותי ההבנה שלהם מתרחשים בסביבה תומכת של רפלקציה עצמית, משובי עמיתים ומשוב מתמשך ומצמיח של המדריכה הפדגוגית ושל המורה המאמנת. כשהלומד מלא אמון במנחה שלו, הוא גם ייאות להשקיע בהתפתחות העצמית שלו, גם אם הדרך ארוכה וקשה. אומנם, הבחירות של הסטודנטים במהלך הלמידה עשויות להוביל אותם לדרכים שאינן סלולות, אך מהן הם יכולו ללמוד על עצמם ועל כישוריהם הנוכחיים ולהאמין ביכולתם לצמוח. לפני מעל עשור שנים התחלנו להטמיע במכללת קיי את הפדגוגיה של למידה מבוססת פרויקטים, ובשנים האחרונות אנחנו מטמיעים את היוטאגוגיה, המנחה ללמידה עצמאית. אלו הן פדגוגיות הנותנות מקום מרכזי לאג'נטיות כמבטאת את הקול והבחירה של הסטודנט בתהליכי הלמידה הרלוונטיים לו, כשהוא גם אחראי לבחור כיצד ידגים את ביצועי ההבנה שלו. כך ביקשנו לאפשר מרחב להתפתחות סטודנטים אג'נטיים, כאלה הבוחרים, פועלים ושותפים מרכזיים בתהליכי הלמידה המשמעותיים עבורם. באמצעות פדגוגיות אלה אנחנו גם מגדירים מחדש את תפקיד המרצה כמלווה, מכוון ותומך, וככזה השואל שאלות לבחינת חלופות בבחירת התכנים, דרכי הלמידה וההערכה ודרכים מקדמות לניהול עצמי. דווקא תקופת משבר הקורונה זימנה למרצים ולסטודנטים קבלת אחריות לעצמם ולסביבתם הלימודית/הוראתית, הוציאה אותם מאזורי הנוחות שלהם ואתגרה אותם להישען על עצמם, ללמוד ולנווט באופן ביקורתי ולרצות להשפיע על סביבתם.

במדינות המבקשות לקדם אג'נטיות של לומדים, הלמידה כוללת לא רק הוראה והערכה אלא גם אג'נטיות משותפת (Co-agency), שבה המורה והתלמיד, המרצה והסטודנט, ההורה והקהילה יוצרים במשותף את תהליכי הלמידה וההוראה. בארבע השנים האחרונות אנחנו מפעילים במכללת קיי את המודל של "עמיתות פדגוגית" בין סגל וסטודנטים לקידום האחריות המשותפת לפדגוגיה בהכשרת מורים (קוזמינסקי, 2019). התוכנית באה ליצור תרבות אקדמית, שנותנת לסטודנטים זמן, מרחב וכוח לבנות את דעותיהם ביחס ללמידה ולהוראה ולהנכיח את נקודות המבט שלהם במרחב האקדמי. העמיתות פועלת במסגרות התואר הראשון, התואר השני ובבתי ספר - בהנחיית סגל המכללה. במהלך העמיתות הסטודנט נכנס לתצפית בכיתת ההוראה של שותפו, איש הסגל. הסטודנט רושם הערות תצפית, שממוקדות בסוגיות פדגוגיות שהוא זיהה, ואלו נדונות אחר כך בדיאלוג רפלקטיבי בינו לבין חבר הסגל המלמד את הקורס. בריזמנית אנו גם מלווים בתי ספר יסודיים בהטמעת תהליכי עמיתות בין סטודנטים/מורים לבין תלמידי בית הספר, שמשמשים כעמיתים למורים. במקביל, המורים מתנסים במגוון סגנונות עמיתות על פי בחירתם (עמיתות עם תלמידים, עם הורים ובינם לבין עצמם). העמיתות הפדגוגית היא אכן דוגמה לאג'נטיות משותפת במיטבה.

גם מורים אג'נטיים הם חלק ממטרות החינוך במדינות שונות. ב-2019 פרסמה הונג קונג מסמך סטנדרטים חדש למורים שלה. הרכיב המקצועי המרכזי הוא הדאגה לצמיחה כלומד, שמשמעותו שיפור מיומנויות לניהול עצמי, לוויסות עצמי וללמידה לאורך החיים. גם באסטוניה עודכנו ב-2019 הסטנדרטים המקצועיים למורים, והם נבנו סביב כישורים המדגישים את מרכזיות הלומד ויצירת סביבות למידה המשקפות את צורכי הלומד ותחומי העניין שלו. בסינגפור מגדירים את המורים כאג'נטיים במגוון רחב של פעילות מקצועית: יוצרי ידע ולא רק לקוחות של ידע, מעוררי למידה ולא רק מעבירי ידע, מעצבי סביבות למידה ולא רק מטמיעים, מעצבי אישיות ולא רק משתתפים בתהליך, מנהיגי שינוי חברתי ולא רק מונהיגו.

הונג קונג, סינגפור ואסטוניה כמו גם האיחוד האירופי והמודל "פדגוגיה מוטת עתיד" של משרד החינוך בישראל פיתחו את תפיסת הכישורים הרצויים של המורה כשנה או שנתיים לפני פרוץ מגפת הקורונה, אבל משבר הקורונה הוכיח בבהירות רבה את החשיבות של כישורי אג'נטיות ללמידה עצמאית, ונראה שתובנות אלו עשויות להנחות אותנו לכיווני הוראה/למידה חדשים, ובהם מידה רבה של אג'נטיות. הלמידה מרחוק והשימוש הנרחב ביישומון הזום ניפצו את אשליית השליטה של המורה בתהליכי הלמידה והבהירו היטב כי האחריות ללמידה היא של הלומדים עצמם - סטודנטים ותלמידים כאחד.

להלן כמה דוגמאות אפשריות לעתיד הלמידה באקדמיה, בצילה של המגפה ולאחריה:

1. פיתוח סביבות למידה היברידיות, שבהן יש לסטודנטים אפשרות לבחור נתיבי למידה, קצב, זמן ומקום (למידה גמישה);
2. פיתוח סביבות למידה, שבהן הסטודנטים מוכיחים את ההתקדמות הלימודית שלהם ומדגימים את השליטה בתוכני הלימוד;
3. למידה מבוססת פרויקטים ולמידה מבוססת עניין (כמו היוטאגוגיה), שבהן לסטודנטים יש אפשרות לעצב את שאלות הלמידה המעניינות אותם (השאלות הפוריות) ואת התוצרים;
4. למידה ועבודה בקהילה (למידה בעולם האמיתי), שבהן הסטודנטים בוחרים את הסביבה הלימודית שבה יבקשו להשתתף - מחוץ למכללה ובתוך הקהילה.

ביטויים לאג'נטיות במכללת קיי

ניתן לפתח לומד אג'נטי בעזרת יצירת סביבה חינוכית והתנסויות למידה, המתאפיינות בשיתוף ובמעורבות, ברלוונטיות ובקוהרנטיות. כשהסטודנט מגדיר לעצמו את תחומי העניין שלו, ושותף בבחירת תוכני הלמידה, דרכי החקר, תוצרי הלמידה וכן את דרכי ההערכה/הרפלקציה, ניתן להניח שהוא יבחר באלה המרתקים אותו, משמעותיים ורלוונטיים עבורו, וכך גם תגבר נכונותו להשקיע בלמידה. לא פלא שסטודנטים רבים שלנו מציינים את ההתנסות בהוראה כרכיב מרכזי ביותר בלימודיהם. הם תופסים את ההתנסות כרלוונטית לעתידם כמורים, הם פעילים ומעורבים בהתנסות, בוחרים את דרכי ההוראה שירצו

היטב את המשבר הן אלה שאפשרו לרשויות, לבתי ספר ולמנהלים לבטא אג'נטיות ולבנות את הפתרונות הלימודיים/החינוכיים המיטביים להם לעת הזו, פתרונות המותאמים לאוכלוסייה, לתרבות ולסביבה הייחודית. זו בעצם פרסונליזציה של תנאי למידה מיטביים ברמה מערכתית. כך גם לגבי הלומד הבודד: האג'נטיות של הסטודנטים שלנו מתבטאת בתרומה הבונה שלהם ללמידה, וזאת בתנאים שבהם גבולות הכיתה נפרצו ואחריותם האישית גברה. זוהי היפה לחזק את "הקול והבחירה" של חברי הסגל בהוראתם ושל הסטודנטים בלמידתם, ותפקידנו להבטיח של אג'נטיות יהיה מקום חשוב בפדגוגיות שונקות.



מחקר שערכו קרן מלינדה וביל גייטס (Gates & Gates, 2014) מצא כי מרבית המורים מבקשים, שהפיתוח המקצועי שלהם יהיה מונע על ידיהם ויכיר בהם כאנשי מקצוע עם תובנות מקצועיות חשובות. וכאן עולה השאלה: אם אנחנו יודעים מהי למידה מקצועית טובה של סגלי הוראה, מדוע המורים עצמם לא חווים אותה תמיד כלמידה מוצלחת? זו השאלה שגם עמדה בפני ה-NCTAF והמענה המרכזי שלהם הוא - יש צורך להגביר את האג'נטיות של סגלי ההוראה בתהליכי הלמידה המקצועית שלהם ולתת מקום מרכזי לתפקיד שלהם בצמיחתם המקצועית. למידה מקצועית היא התנסות המונעת בעיקרה על ידי האדם עצמו והיא מאפשרת לו בחירה מקסימלית - מה ואיך ילמד, וכשמורים בוחרים את הזדמנויות הלמידה שלהם, הם גם מגלים שביעות רצון רבה מהתהליך. יש המכנים את תהליכי הלמידה של מורים ומרצים כ"פיתוח מקצועי" או כ"התפתחות מקצועית", אך ברוח האג'נטיות אני מציעה לשנות את המונח ולכנות תהליכים אלה כתהליכים של "למידה מקצועית", שבה המורים/הסגל האקדמי פועלים כדי להבנות את הצמיחה המקצועית של עצמם.

במרכז לקידום הלמידה וההוראה במכללת קיי או בקבוצות העניין המחקריות שבמסגרת רשות המחקר שלנו נתפסת המכללה כסביבת לימודים לסגל. התשוקות והצרכים של הסגל נענים על ידי התוויה משותפת של ערוצי הלמידה המקצועית, למידה המבטאת את האחריות המשותפת ללמידה ולהעמקה של תחושת השייכות, המטרה וההישג. מגוון רחב של קבוצות עניין ומחקר יוצרים לא רק פתרונות ייחודיים לחברי הסגל השונים אלא בעיקר מפתחים פתרונות משותפים, המהווים את "זירת ההזדמנויות" להבניית הזהות המקצועית ולהעמקת השלומות (well being) של הסגל.

וכמה מילים לסיכום, משבר הקורונה זימן עבורנו אפשרות לחשיבה מחודשת על ה"למה", ה"מה" וה"איך" של הלמידה במערכת החינוך ובהכשרה להוראה. נראה שמערכות שצלחו

מקורות למאמרה של פרופ' לאה קוזמינסקי



פדגוגיה מוטת עתיד 2030, האגף למחקר ופיתוח, משרד החינוך <https://www.mop.education/digital-chapter/pama3> לקישור למאמר יש לסרוק את הקוד שלהלן

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–148.

Gates, B., & Gates, M. (2014). *Teachers know best: Teachers' views on professional development*. Bill & Melinda Gates Foundation. Available at <http://collegeready.gatesfoundation.org/wp-content/uploads/2015/04/Gates-PDMarketResearch-Dec5.pdf>.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.

Education Reimagined, Available at <https://education-reimagined.org/NCTAF: Teacher agency>. Available at: <https://www.edutopia.org/blog/five-ways-increase-teacher-agency-professional-development-anne-obrien>

OECD Learning Compass 2030, Available at <http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78.

Reeve, J., & Tseng C.M (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology* 36, 257–267.

Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579–595.

על האפשרות של לומד עצמאי - דיאלוג

אמנון גלסנר, אריק שגב

ד"ר אמנון גלסנר, מרצה בכיר ומדריך פדגוגי במכללת קיי, קורא לעבור ללמידה יוטגוגית חדשנית המקדמת את עצמאות הלומד בבחירת תוכני הלימוד, אופי הלימוד והערכתו. לאחרונה הוא ופרופ' שלמה בק פרסמו ספר בנושא.

ד"ר אריק שגב, כותב בתחומי הפילוסופיה של החינוך וחינוך מוסרי, ראש התוכנית ללמידה והוראה: פיתוח מנהיגות חינוכית, וראש תוכנית שותף בתוכנית לתואר שני בהוראה במכללת קיי, קורא לחזרה לשיטות הלימוד הקלאסיות, old school, של קריאה מודרכת ולמידה משותפת שבהן למורה תפקיד משמעותי בהובלת הלימוד ובפיתוחו.

הפגשנו ביניהם לשיחה מרתקת על האפשרות של פיתוח לומד עצמאי: אתגרים, מחירים וגבולות.

אריק: אמנון שלום, התכנסו כאן לדון במושג 'לומד עצמאי'. מיהו בעיניך לומד עצמאי?

אמנון: הנחת היסוד שלי היא שאנו כולנו בהגדרה 'לומדים עצמאיים'. כולנו לומדים, בין אם אנו רוצים ובין אם לא. המוח האנושי הוא מוח לומד. אפילו בשינה אנו מעבדים חוויות ולומדים. כשאנו בשיח בינינו משתמשים במושג 'לומד עצמאי' אנו מצמצמים אותו ללמידה הפורמלית המתרחשת במוסדות הלימוד, ופה נשאלת השאלה: האם תיתכן בכלל למידה עצמאית ואוטונומית לחלוטין? חשוב להבחין בין שני סוגי עצמאות: עצמאות ביכולת שלי ללמוד ולהבין ועצמאות בבחירות שלי בהקשר של הלמידה. כשאני מדבר על 'לומד עצמאי' אין כוונתי ללומד המסוגל ללמוד ולפתור דברים בעצמו, ללא עזרת מורה. מהות הלמידה העצמאית והאוטונומית היא יכולת הבחירה של הלומד: אני בוחר מה אני רוצה ללמוד, איך אני רוצה ללמוד, איך אני אעריך את הלמידה וכולי...

אריק: אנחנו לא מדברים על למידה טבעית, כמו למידה של ילד לדבר או ללכת, אלא על 'למידה מלאכותית', כלמידת קרוא וכתוב או נגינה בכינור. אנו עוסקים בלמידה עצמאית של פרקטיקות, ידע ומיומנויות החשובים בתרבות שלנו, שלא ניתן ללמוד אותם באופן טבעי.

אמנון: פה אני חולק עליך, הקונסטרוקטיביזם מבית מדרשו של הפסיכולוג לב ויגוצקי מדבר על כך שיש צורך טבעי של אנשים להשתייך תרבותית לחברה שלהם.

המוטיבציה הזו גורמת להם לרצות ללמוד לא רק משהו קיומי, אלא גם משהו חברתי. אני לא יכול להיות שייך לקבוצה מבלי לדעת את שפת הקבוצה, את הפרקטיקות של הקבוצה וכולי... הצורך הטבעי בשייכות משפיע על המוטיבציה של האדם בלמידה ועל כן אני כן רואה בלמידה הזו למידה טבעית שאינה מלאכותית. אני תוהה גם לגבי המושג 'סקרנות'. האם הסקרנות אינה מוטיבציה טבעית היכולה להוביל ללמידה טבעית?

אריק: אני בכל זאת רואה הבדל בין ילד שלומד ללכת או לדבר בשפת אם, לבין ילד שלומד לנגן בכינור, או את המכניקה של ניוטון. זה לא אותו דבר ואתה מטשטש את ההבדל בשימוש שלך במושג 'למידה עצמית'. ואנו מדברים על למידה שדורשת מאמץ, שדורשת התגברות עצמית, שימת עניינים אחרים בצד והתרכזות בלימוד של נושא או מיומנות כלשהי.



שופט שצריך לקרוא את כל החומר שמוגש לו בתיק מסוים, לא לומד את החומר הזה באופן טבעי, הוא צריך לפנות שעות ארוכות ולשבת על התיק וללמוד



אותו באופן מכוון, "מלאכותי" - זו מלאכה.

ולגבי המושג סקרנות, כל בני האדם הם סקרנים, אבל זוהי סקרנות שלרוב היא אינסטרומנטלית וכזו הדורשת מאמץ מינימלי בשביל להגיע למידע שאתה סקרן ביחס אליו. או שזו סקרנות שנמתחת כל עוד זה נוח לנו לקבל את המידע שאנו סקרנים לגביו. ברגע שהנוחות מסתיימת, אנו מעדיפים בדרך כלל את המנוחה על פני הידע הנוסף. כמו שמספר הרמב"ם במורה נבוכים: אתה מעיר אדם באמצע הלילה ושואל אותו: "אתה רוצה לדעת אם יש אלוהים?", בוודאי הוא עונה, ספר לי עכשיו, "אתה רוצה לדעת האם קיימת נפש או שאנו רק גוף?", בוודאי, הוא עונה, אני מקשיב. "יופי", אתה עונה לו, "נפתח ספרים נתחיל ללמוד....". "עזוב", אומר האדם וחוזר לישון. בתוך כל ים הסקרנות השטחית הזו, יש יוצאי דופן המתמסרים לסקרנותם או לעניין שלהם ומקדישים עצמם, כולל ויתורים, לחקירה או לרכישת מיומנות מיוחדת.

אמנון: הסיפור של הרמב"ם הזכיר לי את הסיפור על אותו אדם שהגיע לבית שמאי ולבית הלל ודרש ללמוד את כל התורה על רגל אחת. שמאי זרק אותו מכל המדרגות, והלל אמר לו: אל תעשה לחברך מה ששנוא עליך, זו כל התורה, ו"אידך זיל גמור", עכשיו צא ולמד. כלומר הלל מלמד את העיקר - אל תגרום סבל, אבל מעביר את האחריות להמשך הלמידה אל אותו אדם.

אריק: זה נכון שהוא מעביר את האחריות להמשך הלמידה לאותו אדם, אבל כדי שאותו אדם ימשיך ללמוד ולדעת את כל התורה, הוא צריך עכשיו לעבוד מאוד מאוד קשה. זה לא יקרה כמו ללמוד ללכת, במובן של למידה עצמית שתיארת בהתחלה.

אמנון: חוזר לעניין הסקרנות, אני מסכים איתך שלרוב הסקרנות באה ממקום אינסטרומנטלי, כדי להשיג

משהו אחר כמו כסף, כוח, או כבוד או כדי לספק את היצרים שלי, ולא ממקום של העשרת העולם הרוחני שלי. האם מערכת החינוך שלנו יכולה לדעתך לקדם ולעורר סקרנות עמוקה ומשמעותית? אני מניח שאתה חושב שזה חלק ממטרות החינוך...

אריק: בוודאי. זהו האידיאל שלי וזהי השאלה שמעסיקה אותי יותר מכול: איך ניתן לקדם עומק רוחני במערכת? **אמנון:** פה נמצאת אחד מנקודות המחלוקת בינינו, התפיסה של איך ניתן להגיע לעומק הזה, איך לייצר 'למידה לשם למידה' שמהותה היא הבנת העולם והבריאה מבלי שיצא לי מזה משהו, לא תואר ולא תעודה. איך לייצר את אותה הלמידה העצמאית שאליה שלח הלל את האדם?

אריק: אגיד את זה בצורה הפשוטה ביותר, התלמידים שלנו לא נמצאים במצב של אותו אדם שביקש ללמוד הכול 'על רגל אחת'. הם הגיעו למוסד לימודים כדי ללמוד לעומק ולא על רגל אחת, ולנו המורים יש 'אחריות הורית' לקיים את הלמידה הזו בצורה העמוקה ביותר. אשתמש במושגים בוטים, בשם 'הלמידה העצמית' אנו רואים פעמים רבות סוג של 'הזנחה', של 'אפסור' שמפספסת את התלמיד. שמעתי למשל על מרצים שפעלו בשיטה היטגוגית והתלמידים 'נעלמו' להם, הם לא פנו אל המורה מיוזמתם, לא נפגשו איתו למרות שהוזמנו לעשות כן. לדעתי צריך לקחת את הזליגה הזו בחשבון, לזכור שזה מאוד מאוד קשה "ואידך זיל גמור" - ללמוד לבד, ושמוטלת על המרצה האחריות ללמד, ברוח ו"שיננת לבניך" ולבנותיך. אולי ביוטגוגיה יש טעם לקיים מפגשים קבועים, מובנים.

אמנון: אני מסכים איתך לחלוטין. גם אני מזמין את התלמידים למפגשים, אך אני לא דורש 'לדווח', אלא מבקש מהם לשתף אותי במה שהם בוחרים לשתף ומצהיר שאני פה לרשותם. ה'שיתוף' לעומת ה'דיווח' הוא משמעותי, זהו דיאלוג. אחרי הכול, אני אומר לתלמידים, אתם בחרתם ללמוד משהו שנורא מעניין אתכם.

אריק: אז אתה בעצם מעורר בהם תחושות אשמה. אני רואה במפגשים האלה הכרח, אני באמת עוזר להם ללמוד.

אמנון: גם פה אני מסכים איתך. צריך להבין שהלמידה העצמאית היא ממש לא 'צא ולמד'. מדובר בתהליך. ברור שהתלמידים לא רגילים ללמידה כזו, הם לא רגילים לחופש, להוביל את עצמם, לחשוב לבד. הם רגילים 'לאכול בכפית' ולכן צריך ללוות את הלמידה העצמאית. השאלה היא מהי מידת הליווי.

בעצם יש פה התנגשות בין שתי מטרות חשובות: מצד אחד הרצון שלי כמורה להעמיק את עולמם הרוחני



ראויות ושצריך למצוא איזון ביניהן, בין עומק התכנים והידע מצד אחד, לבין האמונה ביכולת של התלמיד להשיג בעצמו תכנים וידע. הוויכוח הוא יותר על איך עושים את זה. עבור התלמידים שלנו זהו תהליך לא מוכר וקשה, אבל הם עתידים להיות מורים ואולי התלמידים שיהיו להם כבר יפתחו בצורה טבעית יותר את הסקרנות ואת יכולת הלמידה העצמאית. מה שבטוח הוא שאם המורים לא יתרגלו את זה על עצמם, אין סיכוי שזה יקרה לתלמידיהם.

הרמב"ם אומר בהקשר של 'שביל הזהב' שכדי ליישר ברזל עקום צריך לכופף אותו לצד השני. אני הרבה פעמים נתפס כמי שרק מטיף למטרה השנייה של הלימוד העצמי, אך זה לא נכון. אני מכיר בחשיבות המטרה הראשונה ולא מוכן לוותר עליה, אלא שלפעמים צריך 'לכופף' את הלמידה לצד השני, כדי להגיע בסופו של דבר לאיזון, 'לברזל הישר'.

אריק: אתה בעצם אומר: "כולם מלמדים בצורה הרגילה, אני רוצה לתת לסטודנטים חוויה אחרת של למידה עצמאית גם אם היא כרוכה בסוג של 'טיפול בהלם', כדי לכופף את הברזל לצד השני ולהגיע לאיזון", אך בחוויה שלי השיח שאתה מקדם, שקורא ליותר למידה עצמית, הוא השיח השולט במערכת, זהו כיום השיח ההגמוני.

אמנון: אולי עשיתי עבודה טובה ושכנעתי כבר את כולם? **אריק:** באופן מוזר אני מרגיש שאני החתך החותר נגד העמדה השלטת הזו.

אמנון: במערכת החינוך יש אולי שיח על למידה עצמאית, אבל אין התנהלות כזו בבתי הספר.

אריק: הסטנדרטים של המערכת מבחינת ידע הם משמעותית פחותים ממה שנדרש כשאנו היינו במערכת החינוך. יש יותר הכלה, התחשבות, ראיית מכלול האישיות



והתרבותי של התלמידים ומצד שני לקדם את היכולת שלהם לבחור ללמוד ולחשוב לבד. אני מאמין שאנחנו יכולים לקדם את התלמידים אל עבר סקרנות מסוג אחר, לעורר אותם לתהות, לשאול שאלות, לייצר רפלקציה, כדי להפוך את הלמידה למשהו מ'סדר גבוה', ללמידה עמוקה יותר. זה לא מצליח עם כולם ולא באותה רמה, אך חלק מהאחריות שלנו כמורים הוא לתרגל את היכולת של התלמידים להוביל את עצמם.

אריק: היכולת של אדם להיות אוטונומי, להכיר בערך החופש, לדעת לבחור ולשקול, לקבל אחריות, אלו בהחלט מטרות חינוכיות ממדרגה ראשונה. השאלה מה מקדם את המטרות החינוכיות הללו? מה הופך אדם לעצמאי ואוטונומי?

ההנחה שלך אמנון היא שאם אני אשחרר אותו מתוכנית לימודים שנבנתה מראש, אם 'אזרוק אותו למימי החופש' כדי שיחווה זאת, אז המטרה החשובה הזו אכן תושג. פה אנו חלוקים. אני מאמין שסמסטר או שניים לא מספיקים לכך, בהינתן מערך התנאים והציפיות. זו לא יכולה להפוך להיות הפדגוגיה בכל



נושא ובכל קורס. לעומת זאת, אני מאמין שאם אשתמש בשיטות הלימוד הקלאסיות, old school, של קריאה מודרכת סביב סוגיה, ואקרא יחד עם הסטודנטים טקסט קנוני שעוסק בנושאים של חופש ואוטונומיה, נניח הטקסט של קאנט 'על הנאורות', ונפתח דיאלוג סביבו, ונמשיך ונלמד יחדיו נניח על הניסוי של מילגרם ונקשור את זה לתופעות היסטוריות באירופה ובארה"ב וכולי... החיבור למסורת ולעוגנים פילוסופיים, הלמידה השיתופית והאפקט של הנוכחות של המורה - כל אלה ייצרו תובנות יותר משמעותיות לגבי חייהם שלהם ולגבי האוטונומיה שלהם.

אמנון: אני מסכים לעיקרון הלמידה בדיאלוג ושיש קורסים שבהם שלב חשיפת החומר דורש תהליך ארוך. אני חושב ששנינו מסכימים ששתי המטרות שציינתי הן



מבין שזה מגיע אצלך מתוך כאב גדול על הפגיעה בערך השוויון, במוטיבציה של הילדים, בתחושת הרווחה שלהם...

אמנון: ובערך אהבת הידע. אנחנו כואבים את אותו כאב. גם אני בא ממקום מוסרי, ומראיית האומללות בעולם של היעדר אהבת למידה, של עוני רוחני. בדיוק מהמקום הזה אני מזהה שהלמידה הפורמלית משניאה את הלמידה. מדוע צריך מיונים בלמידה? מדוע צריך התפלגויות בלמידה? מדוע צריך ציונים? מספרים? במה זה יועיל לי?

אריק: עניין המיונים והציונים הוא שונה בכל מרחב לימודי- בבית הספר היסודי, בתיכון, במכללה ובאוניברסיטה. אני מבין את מה שאתה אומר, אבל אתה לא יכול להתעלם מכך שאנשים לא שווים בכישורים שלהם. היום אסור לומר את מה שאני אומר, אבל לא כולם יכולים להיות מורים, לא לכל אחד "מגיע" להיות מורה ולא כל אחד צריך להתקבל להוראה. צריכים להיות קריטריונים ולכן חייבת להיות הערכה.

אמנון: אני לא נגד הערכה, אני נגד מדידה וציונים ומבחנים.

אריק: הטענה שלי אליך היא על הנחרצות. במונחים פוליטיים-כלכליים זה נקרא 'פופוליזם', כולם רוצים לשמוע שציונים זה שטויות, ובית ספר לא מחנך כמו שצריך...

אמנון: אני לא רק שולל, אני מציג אלטרנטיבה. איזו הערכה כן ראוי לקיים.

אריק: אבל גם ההערכה שעליה אתה מדבר יכולה לקבל בסוף איזה מספר מתוך סקאלה מסוימת. מתן ציונים היא דרך להגיע למומחיות, למצוינות בלתי מתפשרת. אותה תרבות של ציונים, ואני ממש לא חסיד של מיונים אלא רק מבקש לעדן את הנחרצות שלך, תרמה לא מעט להצלחות אדירות כמו מציאת חיסון לקורונה תוך פחות משנה. כמה שאני סולד ממיונים והגדרות חיצוניות, אני מציע שלא להתעלם מהתרומה של יצירת היררכיה של הצלחה מוכחת בביטויים של ידע ומיומנויות, של הישגים מדעיים, אומנותיים, רוחניים וכמובן טכנולוגיים. לא הייתי רוצה שמוסד פרס הנובל

וכל השיח הפסיכולוגי שהשפיע על החינוך מאמצע שנות השמונים ועד היום. הפילוסופיה של בחירה ואוטונומיה כבשה חלקים גדולים במערכת החינוך.

אמנון: ברמה של הצהרה אך לא ברמה של מעשה. מורים עדיין מלמדים כמו שלימדו פעם. עדיין יש הכתבות, דיווחים, מבחנים, מדידה... המוקד הוא על התוכן ברמה השטחית של שינון ולא על הלמידה, לא על רמת השאלות והתובנות ורמת החיבורים לתוכן.

אריק: בוא נעזוב רגע את בית ספר, מבחינת ההכשרה של המורים, אתה, בצדק רב רוצה לתת לסטודנטים חוויה של למידה עצמית שתהווה מודלינג, דוגמה, של למידה שאותה הם ייקחו אל התלמידים שלהם בבית הספר. אבל עליך להכיר בכך שמניפת האפשרויות של איך הסטודנטים יפרשו את החוויה הזו היא גדולה. הם, למשל, יכולים לתפוס את זה כהזנחה, או כשיעור חופשי, לעשות משהו חפץ, 'לחרטט' כמו שאומרים היום, וזהו 'למידה עצמית'. לכן לדעתי צריך לנהל במקביל שיחה איתם על התהליך, לפרש איתם במפגשים את חווית החופש. שוב, הסטודנטים שלנו לא מפרשים זאת בהכרח כפי שאתה מפרש זאת.

אמנון: בחוויה שלי הם תופסים זאת לאורך הדרך, תוך כדי ההתנסות ודיון ודיאלוג על ההתנסות הזו.

אריק: לדעתי ה'טריק' בקורסים הנלמדים בצורה היוטגוגית ומכוונים לפיתוח לומד עצמאי הוא שהמוקד שלהם הוא לא מה שנלמד, לא התוכן, לא הנושא שהסטודנטים עצמם בוחרים ללמוד, אלא התהליך, הנושא הוא בעצם הלמידה העצמית והרפלקסיה שהם עושים עליה.

אמנון: אני אומר משהו אחר, העובדה שהם בוחרים נושאים שמעניינים אותם במסגרת התוכן הנלמד, מעמיקה יותר את הלמידה מאשר אילו הייתי אני מלמד את הנושא בעצמי במשך שלושה עשר שיעורים, כמו בקורס רגיל. יש פה גם תוכן וגם מיומנות של חקירה עצמית. יש פה חוויה של למידת עומק. אומנם לא 'מכסים' את כל הנושא, אבל עדיין הידע עומד במרכז ממקום של העמקה. אינדיקציה ללמידת העומק היא פחות הכרת החומר ויותר שיהיו להם שאלות חדשות על הנושא.

אריק: זו בהחלט תוצאה רצויה. אני כנראה יותר ספקן ממך לגבי האפקטיביות של התפיסה היוטגוגית והיכולת להגיע לתוצאה זו. בעיקר קשה לי הנחרצות והטוטליות. לא נכון בעיניי לשלול באופן מוחלט דרכי הוראה אחרות. המציאות תמיד יותר עדינה, מורכבת מאשר האמירות והאידיאולוגיות הגדולות. אני אומנם



עם כפות הרגלים... אולי נכון יותר היה לך להציג את התפיסה היוטגוגית של הלומד העצמאי בצורה יותר מורכבת. כלומר: אלו היתרונות שלה, אלו החסרונות שלה. וכך גם להתייחס למסורת החינוכית - לא לטעון שיש לזרוק את הכול ולהתחיל מחדש.

אמנון: המציאות היא שהמבחנים והבגרויות מדכאים

את היצירתיות והדמיון של התלמיד, מדכאים את היכולת שלו לחשוב אחרת ולעומק. האידיאולוגיה שלי מחוברת למציאות. יש צורות ביטוי שונות לשימוש בידע כך שאדע שהתלמיד אכן למד, שהידע נקשר אצלו בקוגניציה, למשל שאילת שאלות על הידע, תובנות והכללות וחיבורים וקישורים, יישום הידע. אף מבחן לא בוחן את זה. יש כל כך הרבה משתנים ללמידה, זה כל כך מורכב, שלא ניתן לסכם את זה בביטוי כמותי כללי של ציון מספרי.

אריק: ברגע שאתה נותן ציונים ומדרג, אתה גם יוצר לחץ ואי נוחות, והרבה פעמים זה לא מוצלח כי המדיום הופך להיות המסר. אבל אי אפשר להתעלם מזה שהדירוג והציון יוצרים תחרות שמאתגרת את האדם, שמאפשרת יצירה ופיתוח של אנשים שאוהבים אתגרים, מבחנים. נכון, יש לזה השלכות גרועות, וזה מוביל גם לתחרותיות שלילית וחזרית, או לשיתוק של אלה שהתחרות דווקא מצמקת אותם. אבל אי אפשר להתעלם מכך שיכולות להיות לתחרות גם השלכות חיוביות והיא יכולה להוביל גם לדברים טובים וראויים. את זה צריכה האידיאולוגיה לקחת בחשבון. ולגבי התחרות, כמו שאמרו חכמנו: "לפעמים מתוך שלא לשמה, בא לשמה".

ניל פוסטמן בפתיחה לספרו 'קץ החינוך' אומר שאתה לא יכול להגיד לאנשים איך ללמוד. למידה היא עניין שבסופו של דבר כל אחד צריך למצוא את הדרך שלו לעשות אותה. נדמה לי שזה נכון, ולכן אני פחות מתעניין באיך ללמד אלא יותר בתוכני הלימוד, במטרות החינוך ובתנאים להשיג אותם. מבחינת התנאים ללמידה אופטימלית הדבר הכי חשוב בעיניי למורה זה לאהוב את ההוראה, כלומר את הילדים, את תחום התוכן ואת המפגש ביניהם. הוא צריך בעיניי להתייחס אל התלמידים כמו סבא שמשותף מכרים בתמונות של הנכדים שלו, הוא צריך לרצות שהם יתלהבו מזה, לעורר בהם תשוקה.

אמנון: צד אחר של 'התשוקה להוראה' הוא התשוקה לשליטה. צריך להבחין בין מורה שאוהב את השליטה, את

לספרות יבוטל. יש לזה ערך בקביעת קאנון. זה אותו דבר.

אמנון: זה אומנם משרת אינטרסים רבים, אבל לא את האינטרס של התלמיד לקרב אליו את אהבת הידע.

אריק: אני מסכים. אבל צריך לזכור שיש ילדים ואנשים שמאוד אוהבים בחינות ואתגרים ומעמידים את עצמם לבחינה ואתגרים כל הזמן. זה קשור לכישורים ולאופי. שחקני כדורסל בדראפט עומדים למבחנים תמידיים, בשלבים במאסטר שף, או ילדים שמתחרים ביניהם בפפ"א בסוני-פלייסטיישן. בכל מקום יש שיפוט, הערכה ותחרות. אגב, תחשוב כמה אנחנו כחוקרים מעמידים את עצמנו למבחני שיפוט כל הזמן: האם המאמר יתקבל, לא יתקבל, לאיזה כתב עת וכולי. בכל מקומות העבודה, בכל מקום יש תהליכים של שיפוט והערכה ודירוג. אני ממש לא נלהב ואפילו סולד מזה בחלק מההקשרים, אבל זהו צורך ורגש ועניין בעל ערך שחייבים לקחת בחשבון. במקביל מאוד חשוב לדאוג שהתרבות תכלול מרחב גדול ונוכח שהוא נקי מתחרות ומלאכה המכוונת לתוצרים, עם זאת אני לא



יכול להתעלם מהעוצמה שהתחרות והדירוג יוצרים, ושלצד עוולות ונזק רב, התחרות והדירוג יצרו גם דברים נפלאים בכל תחום - ממשחקים כמו שחמט או כדורסל ועד פיתוחים טכנולוגיים, אדריכלות, אומנות ופילוסופיה. השיח שאתה מייצג, שמתעלם בשם אידאלים יפים אך חלקיים מהערך של היררכיות, הוא בעיניי כיום השיח ההגמוני בחינוך, והוא נחרץ מידי, וזה לא מועיל לדעתי לחינוך.

אמנון: אני מבטא באופן חופשי את האמונות החינוכיות שלי. אני אומר את זה באופן נחרץ כי אני מאמין בזה. יש לנו בעיה חברתית-מוסרית גדולה מאוד בנזק שיש בלמידה ובהערכה היררכית ממיינת ושופטת שגורר לנזק באהבת הידע. האם זה נקרא פופוליסטי?

אריק: אני חוזר בי מהמילה 'פופוליסטי', אולי נכון יותר להשתמש במילה 'אידיאולוגי'. האידיאולוגיה היא תמיד מגושמת ביחס למורכבות ולעדינות של המציאות, כמו לנסות לאחוז רקמת קורי עכביש גדולה



הסמכות, לבין אהבה אמיתית של אפשר ויעידוד ('המילד' לפי שלמה בק).

אריק: יש לך קושי עם העניין הסמכותני שבהוראה?

אמנון: יש חשש שמורה שמתלהב מנושא מסוים, שהוא בעל תשוקה לנושא מסוים, יראה רק מבעד למשקפי הנושא הזה ויזיח לצדדים נקודות מבט אחרות. זוהי תפיסה פטרנליסטית שלא תוכל לפתח לומד עצמאי ויצירתי.

אריק: אני מקבל לחלוטין את מה שאתה אומר. מורה צריך להיות מחובר לתלמיד ולחווית הלמידה שלו. זה תנאי הכרחי, אך לא מספיק, ללמידה טובה. הוא צריך גם לדעת 'לספר סיפור', להכיר את הידע הקודם של התלמידים, לבנות תוכנית לימודים עם רציונל...

אמנון: מעבר לתוכן, על מנת לייצר לומד עצמאי חשוב לתרגל מיומנויות שיש לפתח, לא רק ידע תיאורטי, אלא ידע של איך להסתכל על הדברים. גם ההיסטוריה של הדברים חשובה ומעניינת. לא כולם צריכים להיות מתמטיקאים, אבל ארצה שיחוו את היופי שבמתמטיקה. לב העניין הוא - איך אני מלמד תלמידים לאהוב את הידע כך שיעניין אותם מכוח עצמו? אני מאמין שאפשר לטפח ולפתח את היכולת הזו.

אריק: אני מסכים לגמרי, אבל זה לא קורה לבד, בלמידה עצמאית. למידה עצמאית יכולה להשלים, היא המוטיבציה הראשונית, היא המנוע. אבל לצד זה אני מאמין שבסופו של דבר אנשים צריכים את ההבניה, את אורחות החיים, כדי להגיע לסקרנות הזו. במסורת היהודית מה שמייצר את מסגרת הלמידה הוא 'לקבוע עיתים לתורה', הישיבה, המעמד הנורמטיבי הגבוה שיש לטקסטים וללמידה שלהם. אלו עניינים מובנים, אלו עניינים היררכיים.

אמנון: למידה בחברותא גם היא מגיעה מהמסורת היהודית והיא למידה יוטגוגית שאינה אינסטרומנטלית.

כשהפיזיקאי הנודע ריצ'רד פיינמן קיבל את פרס הנובל בפיזיקה, שאלו אותו אם הוא זוכר משהו מכונן שהפך אותו לפיזיקאי דגול, והוא ענה: "כל יום כשחזרתי מהגן, אימא שאלה אותי את אותה שאלה: איזו שאלה טובה שאלת היום בגן?". החינוך הזה, התרגול הזה, הם מה שזימנו לרבי חשיבה ולמידה עצמאית. המבנה היחיד היה עצם שאילת השאלה.

אריק: ואתה מתעלם בסיפור הזה מהעובדה שהיא הקפידה לשאול אותו את השאלה בכל יום ויום - היא בדיוק עשתה את "ושיננתם לבניך" ולבנותיך. אני יודע על עצמי ועל הסובבים אותי שצריך לייצר מסגרות פורמליות ובלתי פורמליות ללמידה כדי לעודד את הסקרנות הזו ולהחזיק אותה. הסקרנות הזו וההליכה אחריה הן עניין קשה וזה דורש מסגרות והבניה של התהליכים, צריך ליצור שגרות.

אמנון: ביוטגוגיה יש מבנה גמיש, נוח וידידותי, אבל מבנה. ברוח היוטגוגיה כל מורה יכול להבנות את המבנה שלו. אני עושה זאת למשל בחשיפה הראשונית ובהערכה המעצבת העצמית, אבל התלמידים עדיין מובילים את התהליך. הלמידה היא ריקוד טנגו והתלמיד הוא המוביל את הריקוד. שחרור הלמידה ממסרת הציון והתעודה, מן ההנחיות וההוראות, מאפשר לחלקם הגדול של התלמידים ליהנות מן הלמידה, מן השיטוט שהוא דווקא לא ממוקד אלא יוצר קשרים חדשים בין הדברים.

אריק: אני חותם על האידיאל של אוטונומיה ולמידה עצמאית, ואני חושב שחוויה של למידה עצמאית כמו שהשיטה היוטגוגית שפיתחת גורמת לסטודנטים שלנו, היא חוויה שיכולה להיות מפרה מאוד מאוד. לכן אני סבור שמומלץ לתת לתלמיד אפשרות לחוות את היכולת הזו להיות לומד עצמאי ולקבל את האחריות ללמידה שלו, ובתואר השני אנחנו עושים את זה בסמינריון ובפרויקט האישי, וחלק מהמרצים שרוצה בכך מפעיל זאת בקורסים שלו, גם אם לא לגמרי על פי הפרוטוקול של היוטגוגיה. עם זאת, אני לא מסכים לדרישה גורפת המחייבת את כל המרצים לפורמט הזה, ונראה לי שצריך להחזיר למרכז את תהליכי הלמידה, את הקריאה המשותפת בטקסטים קאנוניים העוסקים בסוגיות שונות.

תודה לך על שיחה מרתקת.

אמנון: תודה לך. ■





במת דיון: מה אומרים חברי הסגל על פיתוח לומד עצמאי

הערכה עצמית - כלים לקידום הלומד העצמאי

ילנה פורטנוב נאמן

שנת הקורונה העצימה את הצורך בחינוך לאוטונומיה של הלומד ובכלל זה תהליכי הערכה ומשוב עצמי. ד"ר ילנה פורטנוב-נאמן, מרצה בהתמחות במתמטיקה במכללת קיי ומומחית להעצמת למידה במתמטיקה, מציגה במאמר זה כלים שונים להערכה עצמית של הלומד, שאותם היא מדגימה בתחום המתמטי, והיא עומדת על יתרונותיה הפדגוגיים והרגשיים-פסיכולוגיים של הערכה עצמית ללומד ולמורה.

גם את אופן ההערכה המתאים ביותר שאכן יאפשר לבדוק את ההתקדמות של הלומד.

ההערכה הפופולרית והשימושית ביותר שאנחנו מכירים היא מבחנים. מאז ומתמיד מבחנים נתפסו ככלי שמייצר תמונה אובייקטיבית ככל האפשר לגבי רמת ההבנה והלמידה של התלמידים. עם זאת, התקופה הרגישה היום מחייבת אותנו להתאים לא רק אופן למידה מחודש אלא גם כלי הערכה חדשים. משום שאת מסת הלמידה התלמידים עושים באופן אוטונומי יש צורך בכלי הערכה - שמצד אחד יאפשרו בקרה ומשוב עבור המורים ומצד שני ישקפו לתלמידים את ההבנה ואת ההתקדמות הלימודית שלהם.

הערכה עצמית - מהי?

נראה שהאוטונומיה והאחריות הלימודית שנוצרו בשל השינויים במבנה הלימודי מחייבים להתאים גם כלי הערכה המאפשרים אוטונומיה. לכן נראה כי הערכה עצמית של התלמיד יכולה להתאים לצרכים אלו. הרעיון העומד מאחורי הערכה עצמית הוא לאפשר משוב אוטנטי מצד הלומד על תהליך הלמידה שלו. הערכה עצמית מערבת את התלמידים ומאפשרת להם לקבל אחריות ולפקח על היבטים שונים בלמידה שלהם (Falchikov & Boud, 1989). זה מחייב את התלמידים לחשוב באופן ביקורתי לגבי מה ואיך הם לומדים, להגדיר סטנדרטים מתאימים לביצועים שלהם ולהנחיל אותם בעבודתם. במקביל לכך, הערכה עצמית מאפשרת לתלמידים להיות מעורבים בתהליך על ידי קיום דיאלוג כן על אודות הלמידה שלהם עם מוריהם ועם חבריהם לכיתה, זאת כדי להוביל להתקדמות ולשיפור (Harris & Brown, 2018). הערכה עצמית אינה עוסקת רק במתן ציון או ניקוד על משימות

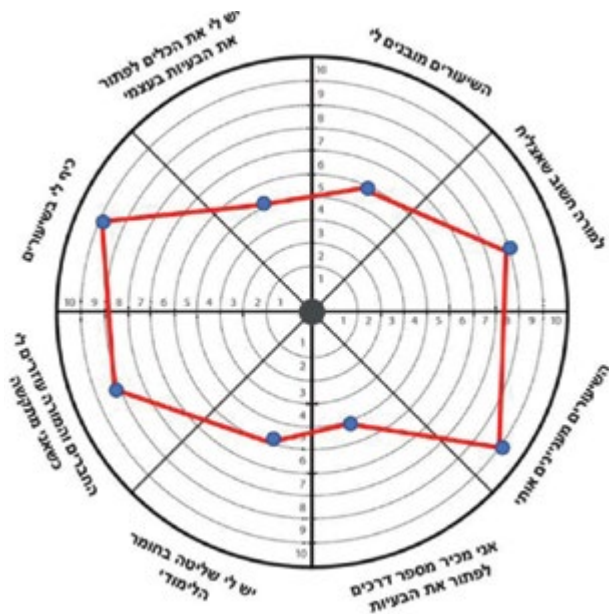
שנת 2020 תיזכר לכולנו כשנה מטלטלת שהכניסה את כל העולם למשבר הקורונה. התקופה הזו גרמה לשינויים משמעותיים כמעט בכל תחום בחיינו והיא השפיעה רבות בעיקר על מערכת החינוך. לאורך חודשים רבים ישבו ילדי ישראל בבתיהם ושינו מקצה לקצה את אופן הלמידה - מהפרונטלי המקובל ללמידה מלאה מרחוק. למרות האתגרים והקשיים הרבים שנוצרו בעקבות השינויים האלו יש לראות במשבר הזה גם כ"מגבר" שמאפשר התבוננות מחודשת על צורת הלמידה המתאימה למאה ה-21.

בפרספקטיבה רחבה, אחד הדברים הבולטים ביותר שהשתנו במערכת החינוך הוא תפקיד הלומד. תלמידים מהיסודי ועד התיכון התחילו ללמוד באופן מקוון מהבית והפכו בן רגע לגורם המוביל והאחראי להתקדמות הלימודית שלהם. צורת הלמידה הזו אפשרה דבר שלא היה כדוגמתו בעבר - ניתנה לתלמידים אוטונומיה רחבה ללמוד במגוון רחב של דרכים. במקביל ללימוד הפורמלי מצד המורה, התלמידים יכלו להיעזר בכל מאגרי המידע המתוקשבים, ביישומונים, בתוכנות לומדה ועוד. לצד האוטונומיה שנוצרה והגדילה את תחומי האחריות של התלמידים, עלינו להתאים



מצב ברורה יותר וכן לא להעמיס על התלמיד. ההיגדים שיכתבו לצד כל פריסה צריכים להיות קשורים זה לזה כדי לקבל אומדן ויזואלי - לתלמיד ולמורה. לדוגמה: בגלגל עם שמונה פריסות ניתן לחלק ל-4 היגדים על הבנה בחומר ול-4 היגדים על שליטה בחומר. על התלמיד לסמן בנקודה בכל פריסה בסולם (בין 1-10) את רמת ההבנה/ההסכמה שלו עם כל היגד. לבסוף, נחבר את כל הנקודות האלו בקווים ישרים ונקבל תמונת מצב על נושא ההערכה שביקשנו לבדוק.

באיור 1 ניתן לראות דוגמה של גלגל למידה שמתייחס ליחס הילד לשיעור באופן כללי. גלגל הלמידה כאן עוסק בארבעה נושאים עיקריים: (1) ההבנה של התלמיד את נושא השיעור; (2) רמת העניין של התלמיד בשיעור; (3) יכולת התלמיד לפתור בעיות; (4) עזרה וסיוע של המורה ושל חברי הכיתה. תוכלו לשים לב שהפריסות אחת מול השנייה עוסקות באותו היבט בלמידה ומטרתן לתת מהימנות לתשובות של התלמיד כלפי הלמידה שלו, כמו "השיעורים מובנים לי" ו"יש לי שליטה בחומר הלימודי".



איור 1: גלגל למידה כללי

ניתוח ואפיון הגלגל

הצורה שנוצרה בתוך גלגל הלמידה מאפשרת לנו לקבל תמונה רחבה יותר על המצב הלימודי של התלמיד. הצורה שואפת להראות כמו מלבן, ומכאן ניתן להבין כי המהימנות של התלמיד לגבי ההיגדים שהוא סימן הייתה גבוהה. מהניתוח נראה כי המצב הכיתתי בעיני התלמיד חיובי מאוד. השיעורים מעניינים אותו והוא נהנה מהם. נוסף לכך, ניתן לראות כי עמדת התלמיד מיחס המורה ומיחס יתר תלמידי הכיתה - חיובית. שתי הפריסות העליונות והתחתונות מתייחסות לשליטה של התלמיד בחומר הלימודי. נראה כי רמת ההבנה של התלמיד סביב נושא הלימוד היא בינונית (ממוצע של 5 משתי הפריסות: "יש לי שליטה בחומר הלימודי", "השיעורים מובנים לי"). כמו כן, נראה כי לתלמיד אין מספיק כלים להתמודד עם פתרון בעיות בצורה מיטבית, דבר שמקושר לשתי הפריסות הנ"ל. מתוך הגלגל ניתן להסיק כי מדובר בתלמיד חיובי שמתעניין בשיעור ובנושא הלימודי, אך חסרים לו כלים

מוגדרות מראש שהתלמיד אמור לבצע, אלא היא מחזקת רעיון חזק יותר: הערכה למען הלמידה (Assessment for learning) ולא רק הערכה של למידה (Assessment of learning). מכאן ניתן להבין כי הערכה עצמית אינה רק שיטת הערכה, אלא כלי יעיל שהופך את התלמיד לאקטיבי ואחראי שמנהיג את הלמידה שלו.

דוגמאות להערכה עצמית

כלי הערכה עצמית מתחלקים לסוגים שונים ומטרתם לעלות את רמת המודעות והאחריות של התלמיד כלפי תהליך הלמידה שלו. ישנם כלים שונים להערכה עצמית והם מתחלקים למספר סוגים:

- **הערכה עצמית בתהליך הלמידה:** כלי הערכה שמתייחסים למיומנויות הלמידה של התלמיד, ליעדים ולמטרות שהוא מציב לעצמו בלמידה, להיבטים המנטליים בלמידה ולגורמים המשפיעים על ההתקדמות שלו.
- **הערכה עצמית בלימוד נושא:** הערכה זו עוסקת ברפלקציה על תהליך ההבנה וההסמעה של החומר הנלמד.
- **הערכת עמיתים:** הערכה שמבצעים התלמידים זה על זה והיא מספקת חוות דעת על תהליך הלמידה של חבריהם לכיתה.
- **הערכה עצמית כלפי המורה:** הערכה שמכוונת כלפי הלמידה בכיתה ומטרתה לתת למורה תמונה מעמיקה על הצרכים של התלמיד בכיתה, על שיטות הוראה שונות, על מהלך השיעור וכדומה.

הערכה עצמית יכולה לבוא לידי ביטוי בכל מקצועות הלימוד ובמיוחד במקצועות שבהם יש מדידה מרובה כמו מתמטיקה. בשיעורי מתמטיקה שימוש בהערכה עצמית מסייע לחזק את מודעות התלמידים לנושא שהם לומדים, מדוע הם לומדים אותו וכיצד הוא יסייע להם בלמידה בהמשך. הערכה עצמית בנושאים מתמטיים יכולה לבוא לידי ביטוי בשלבים שונים של הלמידה. זה יכול להיות על בסיס יומי, כמו בהערכה עצמית של שיעורי בית; זה יכול לבוא לידי ביטוי בסיום נושא לימודי; או בסיום תקופה קצרה כמו שבוע או חודש או תקופה ארוכה יותר כמו רבעון או מחצית. במאמר כאן אציג שתי דוגמאות שמתייחסות בעיקר לשני הסוגים הראשונים.

דוגמה לכלי הערכה עצמית - גלגל הלמידה

גלגל הלמידה הוא כלי שפותח בהשראת גלגל החיים מתחומי הקואצי'נג. הגלגל הוא כלי ויזואלי שמאפשר לתלמיד לבצע הערכה עצמית ממקום אותנטי וגם לספק למורה תמונת מצב מעמיקה על מצב התלמיד. את גלגל הלמידה ניתן להתאים לכל תחום בלמידה של התלמיד, כמו מצב לימודי, התייחסות התלמיד לנושא מסוים, התייחסות התלמיד למקצוע, הקשר בין המורה לילד, ביטחון עצמי במתמטיקה ועוד.

מבנה הכלי ושימוש

הגלגל מחולק למספר פריסות בהתאם לנושא שנבחר. ליד כל פריסה מופיע היגד וכל פריסה מחולקת לשנתות בין 1-10. מומלץ לפרוס את הגלגל בין 6/8 פריסות שונות כדי לקבל תמונת



דוגמה נוספת לכלי הערכה עצמית - צמיחת המוח

"צמיחת המוח" הוא כלי הערכה עצמית שמאפשר לילד לבצע הערכה על תהליך למידה שהוא עובר. הבחירה בציוור המוח אינה מקרית. דרך הכרטיסיות התלמיד לומד שהמוח האנושי הוא בדיוק כמו "שריר" וניתן לאמן אותו. כדי לעשות זאת יש לתרגל ולחזק את הלמידה וההבנה וכך המוח שלנו "גדל". כלי הערכה זה מחזק את ההיבט המנטלי של הלמידה ומעביר את המסר שלמידה היא תהליך שדורש זמן, התמדה והשקעה.

מבנה הכלי ושימוש

הכלי בנוי מארבע כרטיסיות שמתארות את מצב הלמידה של התלמיד, את הבנתו, את תחושותיו ואת הצרכים שלו. לצד ההיגדים יש תמונה ויזואלית של המוח במצבי צמיחה שונים. יש להציג לתלמיד את ארבע הכרטיסיות המופיעות באיור 3 ולבקש ממנו לבחור את הכרטיסייה שמשקפת את מצבו במידה הטובה ביותר. לאחר מכן כדאי לקיים שיחה עם התלמיד ולשאול אותו כיצד ניתן לסייע לו לעבור משלב מסוים לשלב הבא. את הכלי מומלץ לתת בסיום תקופת לימוד כלשהי ולאחר תקופה מסוימת לחזור לכרטיסיות ולבקש מהתלמיד לבצע את אותו התהליך מחדש. דרך זו תמחיש לתלמיד שלמידה היא תהליך שדורש זמן, התמדה ונחישות עד להשגת תוצאות. את הכרטיסיות ניתן לתת בכל תחום למידה ממושך, כמו מתמטיקה, שפה, ספורט, גינה וכדומה.

אני משקיע מאמץ.
אני עושה טעויות ולומד מהן
ועדיין זקוק לעזרה ותרגול

הלמידה מאתגרת לי,
אני עושה הרבה טעויות
וצריך עוד עזרה ותרגול

הלמידה מאתגרת אבל אני
משתפר.
אני עושה פחות טעויות,
ולפעמים זקוק לעזרה

למדתי משהו חדש ואני שולט בה
אני כמעט לא עושה טעויות
ולא זקוק לעזרה
אני מוכן לאתגרים נוספים

איור 3: כרטיסיות "צמיחת המוח"

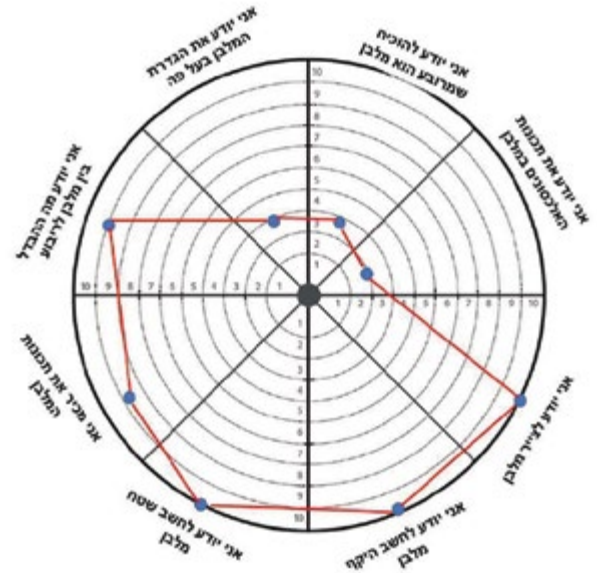
יתרונות ההערכה העצמית בלמידה

עבור התלמיד

היכולת של התלמיד לבצע הערכה עצמית מאפשרת לו לפתח את המיומנות של חשיבה ביקורתית בלמידה. מיומנות זו מסייעת לתלמיד להפוך ליותר אקטיבי, לחשוב באופן ביקורתי ולבחון

כדי לחזק את הבנתו בנושא הלימודי ולהגדיל את הדרכים שלו לפתור בעיות.

באיור 2 נוכל לראות דוגמה לגלגל שנועד לתת לתלמיד לבצע הערכה עצמית על לימוד נושא מתמטי. מטרת הגלגל היא לאפשר לתלמיד להעריך את השליטה שלו בנושא המלבן. גלגל הלמידה הזה מיועד לסוף תקופת לימוד המלבן, ומטרתו לבחון מספר יכולות של חשיבה גיאומטרית של התלמיד, כמו (1) זיהוי צורת המלבן; (2) יכולות חישוביות של היקף ושטח המלבן; (3) הכרה עם הגדרת המלבן ותכונותיו; (4) יכולות להוכיח שמצולע הוא מלבן.



איור 2: גלגל למידה להערכת נושא גיאומטרי

ניתוח ואפיון הגלגל

בגלגל ניתן לראות בבירור שהילד יודע לצייר את המלבן ומרגיש שליטה במושגים של שטח והיקף של המלבן וחש שליטה ביכולות החישוביות שלו. התלמיד ציין שהוא מכיר את תכונות המלבן, שולט בהן ויודע לאפיין מתי המרובע הוא מלבן ומתי המרובע הוא ריבוע. עם זאת, נוכל לראות שהפריסה שמתייחסת לתכונת אלכסונים נמוכה מאוד עבור התלמיד. מצב זה יכול לתת למורה תמונת מצב שבה התלמיד כנראה מכיר את תכונות הצלעות של המלבן אך הוא אינו מכיר את התכונות של האלכסונים או של הזוויות של המלבן. גם נראה כי התלמיד מעריך את יכולות ההוכחה שלו ברמה נמוכה (3/10) וכן הוא אינו שולט בעל פה בהגדרת המלבן (3/10).

מסקנות מהגלגל

מתוך גלגל זה ניתן לקבל תמונת מצב כללית לגבי התלמיד ורמת השליטה שלו בנושא המלבן. נראה כי התלמיד מעריך את עצמו כבעל שליטה בנושא המלבן, אך בהתבוננות מעמיקה יותר ניתן לראות כי חסרה לו שליטה בחלק מתכונות המלבן, במקרה זה באלכסונים, וכי יכולת ההוכחה שלו דורשת תרגול נוסף.

ליכולותיו הלימודיות של התלמיד ולהתייחס גם לעולמו הרגשי והפנימי כלפי תהליכי למידה.

השפעות לימודיות

להערכה עצמית יש השפעה גם על הצלחה לימודית. החוקרים וויט ופרדריקסן (White & Frederiksen, 1998), הראו כיצד תהליך של רפלקציה יכול להשפיע לטובה על הצלחה לימודית. החוקרים חקרו שתי קבוצות תלמידים מכיתות ז' בשיעורי פיזיקה. קבוצת הביקורת הקדישה חלק קטן מהשיעור לדיון על הנושא שנלמד ואילו קבוצת הניסוי הקדישה זמן בסופו של כל שיעור להערכה עצמית ולהערכת עמיתים ובזמן זה הם דנו על המאפיינים השונים של השיעור וכיצד זה משרת את הלמידה שלהם. ממצאי המחקר היו משמעותיים. בשלושה מבדקים הצליחה קבוצת הניסוי בצורה ניכרת - יותר מקבוצת הביקורת. הדבר בא לידי ביטוי בעיקר אצל תלמידים מתקשים שהראו שיפור משמעותי. לאחר שהם למדו את נושא השיעור, הם ביצעו רפלקציה על תהליך הלמידה שלהם ובדקו היכן הם נמצאים ביחס לעצמם בכל שלב בלמידה. הודות לכך הם הצליחו לעלות את רמת הציונים שלהם לרמת התלמידים החזקים בכיתה. החוקרים סיכמו שכדי להגיע ללמידה משמעותית, התלמידים חייבים להשתתף באופן פעיל בהערכה שלהם בלמידה ובכך לייצר מוטיבציה פנימית והנעה משלהם ללמידה. נוסף לכך, מחקרים הראו שכשאר מאפשרים לתלמידים לנקד את רמת ההבנה שלהם באמצעות הערכה עצמית, הם בדרך כלל מדוברים מאוד והם כמעט אינם מגדילים או מקטינים את הניקוד (Black et al, 2003).

לסיכום, ניתן לראות בהערכה עצמית כלי נוסף שאמור להיות חלק מתוך הארגז של מורים ואנשי חינוך. שימוש בהערכה כזו הוא חלון לחשיבה של התלמיד ומחוג המכוון את הוראת המורה. בדרך הזו משתנה תפיסת מעמדו ואחריותו של התלמיד בתהליך ההערכה. יתרונותיה הרבים של הערכה עצמית מאפשרים לתלמידים לפתח מיומנויות חשובות שנחוצות למאה ה-21, כמו חשיבה ביקורתית, יכולת רפלקציה וחזקת היבטים מנטליים שעוסקים בלמידה. לכן, יש חשיבות רבה להטמיע שימוש בהערכה עצמית דרך קבע בתוך תהליכי הלמידה השונים ולחזק את המעמד של התלמיד כלומד עצמאי. ■

את רמת ההתקדמות שלו. מצב זה מעודד אחריות חזקה יותר כלפי ההצלחה הלימודית. מחקרים מראים כי תהליך של הערכה עצמית מחזק אצל התלמידים את יכולותיהם הלימודיות ומאפשר להם לחשוב באופן מטה-קוגניטיבי, כלומר לחשוב על הדרך שבה הם חושבים, בצורה טובה יותר (White & Frederiksen, 1998). מ"תלמיד פסיבי" לתהליכי הערכה "עלומים", התלמיד הופך לשותף פעיל, המשתתף בקביעת הסטנדרטים להערכה ובהערכה עצמה של מידת התקדמותו בחומר הלימוד. הוא נדרש לרפלקציה עצמית, דהיינו למודעות לתהליך הלמידה שלו, מקיים דרישה מתמיד עם המורה בנושא ההערכה, וכן משתתף בהערכת ההישגים של חבריו.

מעבר ליתרונות הבולטים של אקטיביות בלמידה וקבלת אחריות, הערכה עצמית מחזקת אצל התלמידים את ההיבט המנטלי של הצלחה בלמידה. בתהליך הערכה עצמית התלמיד מבין שהפעולות וההתנהגויות הלימודיות שלו לאורך הלמידה הן אלו שיובילו אותו לתוצאות. מבחן או מבדק לרוב יבחנו את הידע בסוף תהליך הלמידה ויחזקו את המסר השגוי שלמידה היא לשם הציון, ואילו הערכה עצמית מצליחה לשדר את המסר שהתהליך לאורך הלמידה - הוא המרכזי. כאשר התלמיד מעריך את המאמצים וההתמדה שלו בלמידה כך מתחזקת אצלו ההבנה שאלו הפעולות שהובילו אותו להצלחה לימודית ואלו גם הפעולות שיכולות להוביל אותו להצלחה בחיים. מצב כזה מחזק את הדימוי העצמי של התלמיד ומסייע להעלות את הביטחון העצמי (פורטנוב נאמן, 2020).

עבור המורה

שימוש בהערכה עצמית בכיתה, מאפשר למורה לייצר צינור תקשורת נוסף עם התלמידים ולקבל תמונה אותנטית מנקודת מבטם. המורה מאפשר לתלמידים לבחון את הלמידה שלהם, את תהליך ההטמעה של החומר הלימודי ואת היכולת שלהם לאפיין את רמת הבנתם. המורה מייצר אווירה כיתתית חיובית שבה לתלמידיו קיים "קול" פעיל ואקטיבי בלמידה. נוסף לכך, המורה יכול לקבל תמונה רחבה יותר על ההיבטים המנטליים בלמידה של תלמידיו, כמו התפיסה שלהם על למידה, הדימוי העצמי שלהם, רמת המוטיבציה והיכולת שלהם להגדיר מטרות לימודיות. מכאן נובע כי הערכה עצמית מאפשרת לראות מעבר

מקורות להעשרה למאמרה של ד"ר ילנה פורטנוב-נאמן

- פורטנוב-נאמן, י' (2020). איך מצליחים במתמטיקה? הכל עניין של תפיסה. הגיע זמן חינוך נדלה מתוך <https://www.edunow.org.il/article/3969>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2003). Formative and summative assessment: Can they serve learning together. *AERA Chicago*, 23.
- Falchikov, N., & Boud, D. (1989). Student self-assessment in higher education: A meta-analysis. *Review of educational research*, 59(4), 395-430.
- Harris, L. R., & Brown, G. T. (2018). Using Self-Assessment to Improve Student Learning. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351036979>
- White, B. Y., & Frederiksen, J. R. (1998). Inquiry, modeling, and metacognition: Making science accessible to all students. *Cognition and instruction*, 16(1), 3-118.



שירי השאלות של לאה נאור כמקדמי לומד עצמאי

ניצה דורי

ד"ר ניצה דורי, ראשת החוג לגיל הרך במכללה האקדמית הדתית לחינוך "שאנן", מרצה וחוקרת לספרות ילדים, ספרות עברית וספרות לאדינו ומחברת ספרי ילדים, עומדת על חשיבות מיומנות שאילת השאלות להבניית הידע האישי ולפיתוח חשיבה ביקורתית ויצירתית ומצביעה על האופן שבו שירי השאלות של היוצרת לאה נאור מקדמים את הלמידה העצמאית ותורמים להתפתחות הילד בגיל הרך.

מבוא

"לילד הייתי נותן כנפיים אך משאיר אותו לעוף בעצמו"

(גבריאל גראסייה מארקס)

ב

למידה משמעותית חלק מן היכולות של הלומד 'לעוף' כדברי גראסייה מארקס, מוגדרות כ'תפקודי לומד'. תפקודי לומד הם שורה של מיומנויות שנועדו להיטיב ולהעמיק את יכולות הלומד. תלמיד שרוכש ומיישם את תפקודי הלומד, רוכש למעשה כלים המסייעים ללמידתו, להתפתחותו ולהשתלבותו הקלה בחיי החברה והקהילה שלאחר בית הספר. למידה משמעותית הכרחית לתהליך ההתפתחות של דמות הלומד הרצויה. דמות הלומד תבוא לידי ביטוי בתפקודו כאדם מתעניין, לומד, מיישם את הנלמד, משתלב בחברה ותורם לה וחווית הלמידה מתעצבת על ידי התנסויות, תהליכים ותכנים נלמדים ובאה לידי ביטוי בתוצרי למידה ובהתנהגויות. חווית הלמידה משפיעה על התפתחות תפקודי הלומד. שירי שאילת שאלות בספרות הילדים העברית בכלל ושירי שאילת השאלות של לאה נאור בפרט, מחזקים את המוטיבציה הפנימית של הילד ללמידה, את השתתפותו הפעילה בתהליך הלימוד, את אחריותו האישית, את סקרנותו, את תשומת ליבו ללמידה על מנת שיהפוך ל"לומד עצמאי". מאמר זה ידון בשירי השאלה של לאה נאור ובתרומתם לפיתוח לומד עצמאי.

סקירת ספרות

"תן לאדם דג והוא ישבע ליום אחד. למד אותו לדוג והוא ישבע לכל ימי חייו".

תוכניות הלימודים החדשות והכלים הטכנולוגיים שרוכשים היום תלמידים במסגרת לימודי הזום בתקופת הקורונה, מדגישים את הצורך בפיתוח הכוונה עצמית של הלומד בתהליך למידתו ומדגישות את הצורך בהשתתפותו הפעילה כדי שיפתח את חשיבתו ואת יכולתו להפיק משמעות מתהליך זה.

(ברלדינו, 2011).

"ודרשת וחקרת ושאלת היטב" (דברים י"ג, ט"ו). בפסוק זה טמונה תמצית הלמידה, הסקרנות, היכולת להבין, לשפר, לשמר, לשנות ולבנות מציאות המתאימה/המותאמת לחיים שבה - בדרך של למידה עצמית.

מהו לומד עצמאי? לומד עצמאי הוא ילד ששותף לתהליך

הלמידה, שיש בו סקרנות, שהוא יודע להתארגן מבחינה לימודית, שיש לו צורך אישי ללמוד ולא כי מאיצים או מכריחים אותו ללמוד, שיש לו חוויית הצלחה והוא יודע להעריך בעצמו את הישגיו. לומד עצמאי הוא בעל יכולת תכנון, גמישות, פתיחות, מוטיבציה פנימית ללמידה, מסוגלות אישית, יכולת להשיג מידע בכוחות עצמו ובעל יכולת שאילת שאלות ולוונטיות לחומר הנלמד. כל אלה הופכים את הלומד ל"לומד עצמאי".

שאילת שאלות היא אחת מפרקטיקות ההוראה הנפוצות. אך לא כל שאלה מקדמת את הלמידה, את החשיבה ואת ההבנה של התלמידים ולכן יש חשיבות רבה לשאלות ששואל התלמיד דווקא את עצמו או את המחנך, ולא לשאלות ששואל המבוגר את הילד. שאילת שאלות אינה מקדמת למידה כאשר כל השאלות או רובן הן שאלות סגורות, שהתשובה להן ידועה מראש למורה או כתובה בספר הלימוד. השאלות הן שאלות עובדתיות שמטרתן להביא את התלמידים לשנן ידע שהמורה לימד. כמות השאלות בשיעור גדולה מאוד ונמסרת בקצב מהיר ('פינג פונג'), שאינו מאפשר השתתפות מספקת לחשיבה. זמן ההמתנה של המורה לאחר שאילת השאלה קצר מדי ואינו מאפשר זמן לחשיבה עצמית. אך כאשר השאלות מבוססות על חשיבה, השאלות מערערות את הנחות היסוד ואת המובן מאליו בקרב התלמידים, השאלות הן שאלות פתוחות, השאלות הן שאלות אותנטיות, השאלות מקדמות את הבנת העקרונות המרכזיים ואת המחלוקות היסודיות של הדיסציפלינה, השאלות רפלקסיביות ומכוונות למטא-קוגניציה - אזי הן מקדמות למידה. הוראה טובה פירושה לשאול שאלות טובות, ושאלות טובות מקדמות מעורבות וחשיבה בקרב התלמידים, במיוחד ביחס לדגם ההוראה הפרונטלית. ואולם, ניתוחים שיטתיים של המתרחש בכיתה חושפים כי ברוב המקרים, קיים פער גדול בין אופיין המצוי והשכיח של השאלות בכיתה לבין הפוטנציאל הפדגוגי שלהן. במרבית המקרים, התשובה לשאלה ניתנה קודם לכן, בספר הלימוד או בעל פה. (Lefstein & Harpaz, 2000) ילדים ומבוגרים מגלים את העולם, בין השאר, באמצעות שאלות חקרניות, אך בכיתה נמנע התלמיד הממוצע מלשאל שאלה המעידה על אי הבנה, שכן השיח הרווח בכיתה נוטה לראות בטעויות גילוי של אי ידיעה ובורות ולא מקור ללמידה (1984, Sarason), ההנחה הגלומה בהוראה הבית ספרית היא, שמי ששואל אינו יודע. לתלמידים חכמים, מקשיבים ומשקיעים - יש תשובות, ואילו לתלמידים חלשים, "עצלנים" או לא מקשיבים - יש שאלות (הרפז, 2000).

ניסוח שאלות באופן עצמאי נחשב תורם ללמידה משמעותית ולהבניית הידע האישי. שאילת שאלות על ידי תלמידים נחשבת דרך קונסטרוקטיביסטית (הבנייתית) ללמידה. הילד הצעיר מרבה לשאול שאלות, ולעיתים אף נראה לנו, ובעיקר להוריו, שהוא עושה זאת במידה מוגזמת. והנה, כאשר הוא גדל ומתחיל ללמוד בבית הספר, נעלמות שאלותיו כמעט. ממצאים אלה מעידים על כך שהסקרנות ושאילת השאלות הן תכונות מולדות, אך משהו קורה בסביבתו של הילד שגורם לנסיגתן ולהדחתן.

גלובמן וקולא (1992) טוענות גם כי לא די בפיתוח היכולת לשאול שאלות. שאלות פשוטות עשויות לספק לשואל מידע על תופעה ועל רכיביה הגלויים והפשוטים, אך אין בכוחן לקדמו לחקירה ולגילוי רכיבים נוספים, שאינם גלויים לעיניו, כמו הסיבות לתופעה או הקשרים בינה לבין תופעות אחרות. לשם כך עליו להיות מסוגל לשאול שאלות טובות יותר, ברמה גבוהה, שאלות המכוונות להבנה מעמיקה יותר ומקיפה יותר של התופעות. כך, כל מידע שהוא רוכש יכול לשמש בידו נקודת מוצא חדשה לחקירה ולגילוי.

מטרת המאמר

לחקור את שירי הילדים שיש בהם שאילת שאלות כדי להסב את תשומת ליבם של המחנכים לפיתוח מיומנות זו על מנת לפתח לומד עצמאי, חושב וביקורתי ולנסח המלצות על חקר זה כדי לפתח ולהרחיב למידה עצמאית בקרב ילדים ותלמידים. כמו כן מטרת המאמר לשלב את מיומנות שאילת השאלות כפי שהיא עולה בשירים שלפנינו עם ידע קיים ולאפשר לילדים ולתלמידים ליצור משמעויות משל עצמם לשאלות שעולות במוחם להרחבת הידע והסקרנות. המאמר יתרום לשכלול רכישת המיומנות של סיבה ותוצאה, שהיא גורם מרכזי בפיתוח לומד עצמאי ויושם הדגש על חשיבותה של שאילת שאלות בתהליך הלמידה וההתפתחות של הילד בגיל הרך באמצעות שירי ילדים.

ממצאים ודיון

שירי שאלות רבים נכתבו במהלך שנות התפתחותה של ספרות הילדים העברית: השיר **'למה? (הודי חמודי) מאת משה דפנא** המתאר פעוט השואל ושואל כל היום, השיר **'מה עושים העצים' ו'בולבול למה ככה' מאת ע' הלל** המתארים

ילד השואל שאלות שונות להנאתו וילד השואל את ציפור הבולבול שאלות שונות על תכונותיו של הבולבול וגם מקבל ממנו תשובות, השיר **'מה עושים הדגים בגשם' מאת מירה מאיר** שבו מביע הילד בשאלותיו סקרנות למעשי הדגים ביום גשום, השיר **'כשתגדלי תביני' מאת תרצה אתר** שבו שואלת הילדה את אימה שאלות על מוות, על חולי, על היריון ולידה והאם מתחמקת מהתשובות ורק עונה: "כשתגדלי תביני". אך אחת המשוררות הבולטות ביותר בכתיבת שירי שאלות לילדים היא המשוררת, הפזמונאית והמתרגמת **לאה נאור**.



בשונה מתפקודן של שאלות בעולם, שבהן השואל מצפה לקבל מן הנשאל תשובה שאינה ידועה לו, בכיתה מתרחש תהליך הפוך: השאלה מופנית מהמורה, בעל הידע (1990, Lemke) המחזיק מראש בתשובה. למעשה, אלו הן שאלות מבחן שמטרתן לברר את מידת הפנמת הידע של התלמידים ויכולתם לחזור עליו במדויק, לאחר שנאמר או נכתב על ידי אחרים. מעט מדי שאלות פתוחות שיש להן כמה תשובות אפשריות. לעיתים קרובות, גם כאשר נשאלת שאלה בעלת אופי פתוח, מתגלה כי היא פתוחה רק לכאורה, מכיוון שהמורה מכוון לתשובה מסוימת, (Galton et al 1999) מעט מדי שאלות אותנטיות שדרך מביע המורה עניין אמיתי בידע של התלמידים ובעולמם, ולפיכך עשוי להתעשר בכנות מתגובותיהם לשאלה, מעט מדי שאלות חקירה, שמטרתן להבהיר או להעמיק את הבנתו של נותן התשובה. מיעוט השאלות העוסקות בחקר ובחשיבה מסדר גבוה אינו נובע מכך שהמורים אינם מודעים לחיוניותן ללמידה; אלא שקיימים גורמים אחרים המקשים בפועל על הביצוע: שאילה אינטנסיבית של שאלות ידע מאפשרת למורה שליטה על הכיתה ועל השיח המתנהל בה, ואילו שאלות בעלות אופי 'פתוח' דורשות מן המורה מידה רבה של ביטחון וגמישות בהובלת השיעור. שאילת שאלות מסדר גבוה גם מצויה במתח עם תפיסת 'הספק החומר', והמורה מתקשה להתנהל במתח זה הלכה למעשה.



לסיכום, במתכונת הנוכחית, השאלות בכיתה מנוגדות למטרה החינוכית של עידוד אינטלקטואלי ויצירתיות (Lemke, 1990) ואינן מממשות את הפוטנציאל הפדגוגי הטמון בפרקטיקה זו. המיומנות של שאילת שאלות (עצמית) כלומר שאלות שהלומדים שואלים את עצמם, הוכחה במחקרים רבים כתורמת להתפתחות הקוגניטיבית של הלומד. שאילת שאלות היא מיומנות על-דיסציפלינרית, כללית, שאינה ספציפית לתחום לימודי כלשהו. כמיומנות הדורשת הפעלת תפקודים קוגניטיביים גבוהים, נתפסת שאילת שאלות כאחד התנאים העשויים לקדם את הלומד ללמידה ברמה גבוהה בכל תחומי הלמידה. שאלה טובה מפירה את האיזון הפנימי בכך שהיא מטרידה, יוצרת חוסר מנוחה וגורמת לתחושה של חוסר שלמות. מתן התשובה מחזיר את שיווי המשקל (גלובמן וקולא, 1992). ילדים צעירים - חקרניים ושואלי שאלות. באמצעות השאלות הם מגלים מה הם יודעים, מה הם לא יודעים ומה הם רוצים לדעת. הם פעילים בלמידתם ומטבעם, ילדים מרבים לשאול שאלות המעידות על סקרנות, אולם לעיתים נבלמת סקרנותם כאשר הסביבה אינה מספקת מענה, אינה מספקת את סקרנותם. כתוצאה מכך, ילדים רבים מאבדים את סקרנותם הטבעית, את המוטיבציה לשאול שאלות, ובעצם את יכולת הלמידה החשובה כל כך להתפתחותם. שאילת שאלות יכולה ליצור מוטיבציה להשגת התשובות ובכך היא תורמת להישגים קוגניטיביים גבוהים. נוסף לכך, שאילת שאלות על ידי ילדים מאפשרת למחנכים ללמוד על התובנות, ההשקפות, רמת העניין, המוטיבציה ללמידה והידע של הילד/ה.



ההתבוננות בשמיים יש למקד את הילד ולאפשר לו לשים לב לפרטים של התבוננות בודדת. התבוננות בשקיעה מאפשרת לילד להבין את חילופי הזמן ואת סיומו של היום הקודם. הירח של אתמול מאפשר לילד להתניחם אליו כאל קוצב זמן. תצפית מיום אחד למשנהו תסייע לילד להבחין בשינוי המתרחש בירח. בשיר 'מי אכל את הירח' מתמודד הילד הדובר עם שינוי צורת הירח במהלך החודש:



מי אכל את הירח?
רק אתמול היה עגל.
איך אפשר את הירח
כמו תפוח לאכול?
כבר שאלתי את יורמי,
הוא אמר שזה לא הוא.
וגם דני וגם רמי
וגם יוסי לא ראו.

ילדים ניחנים בסקרנות טבעית ובמוטיבציה פנימית לעסוק בפעילויות החושפות בפניהם פיסות מידע חדשות על העולם שסביבם. פיתוח היכולת לראות את העולם סביב הילד היא בסיסית וחשובה כדי לפתח את חשיבתו ואת סקרנותו. בשיר 'מה עושות הרכבות על הפסים' (מתוך המחזמר 'זרעים של מסטיק') תוהה הילד מה עושים הרכבות, הקטרים והנוסעים בלילה כאשר כולם ישנים:

כבר כל הילדים שוכבים
וכבר זורחים הכוכבים
וכבר מזמן מזמן כבו הפנסים
אז מה עושות הרכבות על הפסים?

ודאי אסור להן לרוץ
בחשך שכה בחוץ.
ודאי אסור להן לצפר בצופרים,
אז מה עושים, אז מה עושים הקטרים?

ילדים צעירים בעלי יכולות וכשירויות קוגניטיביות המאפשרות להם להבין מושגים מדעיים וליישם מיומנויות חקר מדעיות, כגון בחירת אסטרטגיה לחקר, תצפיות, איסוף מידע, העלאת השערות והסקת מסקנות. כבר בגיל הגן קיים בקרב הילדים ידע אינטואיטיבי ראשוני על מושגים מגוונים ומורכבים, כגון צמחים, מזג אוויר, אור, כוח ועוד.



את השיר 'שאלות' פותחת נאור במספר מילות שאלה ברצף:

מי ומה ואיך ולמה,
ומתי ואם וכמה?
יש לי שאלה טובה
מי ידע את התשובה?

בשתי השורות הראשונות מציגה נאור פתיחות שונות למשפטי שאלה, וכל אחת מהן עשויה להוביל לחקר ולגילוי שונה. הדובר בשיר מודע לכך שיש לו שאלה טובה, אך הוא תוהה מי ימצא את התשובה, שכן השאלות הן שאלות פילוסופיות, המעידות על תפיסת עולם ילדית:

איך ולמה ומדוע
משלש הוא לא רבוע?
למה לא נשפך הים?
מי שומר על העולם?

השיר 'שאלילה' של נאור הוא שיר המוקדש כולו לשאלות על הלילה, המקבל פרסוניפיקציה בהתאם לתפיסה הילדית את העולם:

לילות יש חלומות? על מה לילה יכול לחלום?
לאן הלילה הולך ביום?
לאן הוא לוקח את החשך שלו,
ואת הירח והכוכבים שגרים אצלו?
ולמה יש לילה בלילה וביום לא?

השיר 'רק לשאול' (מתוך הספר 'מקהלה עליזה'), מדגיש את תשוקת הילד לשאלות שאלות. הילד בשיר אינו מחפש תשובות, אלא נהנה ומפיק עונג רק מעצם שאלות השאלות עצמן. החריזה היא חריזה פשוטה (א,ב,א,ב), והיא מוסיפה למצלול השיר:

אם הייתי יכול
כל היום רק לשאול,
ולא לשתות ולא לאכול
ולא כלום, ורק לשאול.
איך ומה ואם ולמה,
מה יש בין פה לשמה?
מה אני עושה כשאני ישן?
והפה, באיזה דבק הוא נדבק לי לשון?
ולמה בפיג'מה יש כיס?
ואם מותר לתפוס חלום ולהכניס?
למה צריך כל יום לנחם?
ומה עושים העצים אם אין להם רוח?

ככל שהילדים גדלים, חלים שינויים איכותיים מרכזיים בדרך שבה הם מבינים את העולם ולומדים עליו. לילדים גדולים יותר יש יותר מידע ומיומנויות מאשר לקטנים, אך גם חשיבתם מאורגנת בדרכים שונות מאלו של הילדים הקטנים. הילד הקטן מתקשה בארגון הזמנים וביכולת לקשר מקורות מידע שונים בעת ובעונה אחת. בעת

בהמשך. ההתפתחויות הקוגניטיביות האלה משפיעות על התחום הרגשי ועל יכולות הוויסות, למשל פתרון ריבים בקלות רבה יותר מתוך הבנה שהאחר לא התכוון/ לא ידע ואולי גם בהפחתת רגש הרכושנות. בשיר 'מה נעשה עם הרוכים' שואל הילד שאלת תם, המעידה על הרצון לכתת חרבות לאתים וחניות למזמרות:

מה נעשה עם הרוכים כשתגמר המלחמה?
כשלא יהיו עוד מלחמות, מה נעשה עם הרוכים?
החרבות יהיו אתים. החניות למזמרות,
אך מה עושים עם הרוכים? לשום דבר הם לא טובים.

בשיר 'איך יודעים מה טעים' (בחושים מרגישים) הילד הדובר שואל ועונה לעצמו על שאלותיו. המענה לשאלותיו מעיד על הצורך הפנימי, הבסיסי, בהתפתחותו הנפשית של כל ילד לשאול שאלה גם אם התשובה כבר ידועה:

- מה יפה וירוק?
- הנוף.
- מה נוגע בים?
- החוף.
- מה יש לי בכיס?
- ממחטה.
- מי שואל ושואל?
- אתה.

סיכום

למיומנות שאילת שאלות תפקיד חשוב בתהליך ההוראה והלמידה והיא מיומנות חיונית ביותר לתהליכי למידה משמעותית. שאילת שאלות מהווה תשתית לבנייה של מיומנויות נוספות ולהרחבה ולהעמקה של ידע תוכן. נוסף לכך, מסייעת מיומנות זו לפיתוח סקרנות וגירוי לקראת המשך למידה, לפיתוח חשיבה יצירתית, היא נותנת ביטוי לנקודות מבט ועניין אישיות, מסייעת למיקוד חשיבה, מפתחת יכולת לקשר בין מספר גורמים תוך שימוש בידע קודם, נותנת לגיטימציה לאידאות בלמידה ויוצרת פתיח משמעותי להליך החקר כולו. מתוך שאלות התלמידים ניתן ללמוד על ידע קודם שיש להם ועל קשיים קיימים. קיימות שאלות מסוגים שונים: שאלות יכולות להיות רחבות או צרות, ממקדות או פותחות, שאלות איכותיות על עובדות, על תהליכים, על מודלים ושאלות בהיבטים כמותיים. שאילת שאלות מסוגים שונים יכולה להרחיב ולהעמיק את ההתייחסות לתופעה נצפית. אם השאלות הנשאלות הן מסוג שאלות של ידע (שאלות על עובדות) חשוב לעודד לשאול שאלות מסוגים אחרים, כגון הבנה, אנליזה וסינתזה.

בשיר 'אינני יודע' מאת לאה נאור מבקש הילד הדובר בשיר:

אל תפתרו לי את כל החידות
אל תחשבו את הפל
השאירו לי כמה חידות לא פתורות
עשו שיהיה מה לשאול....



בשיר 'מה עושים שירים בגשם' (מתוך הספר 'צידה לדרך'), דואג הילד לשירים בגשם:

- מה עושים שירים בגשם?
- נרטבים.
- מה עושים החרוזים?
- מתיזים.
- והאותיות?
- בשלוליות.
- עם מטריות?
- יכול להיות.
- והתווים?
- כבר אמרתי, נרטבים.
- והמלים והצלילים?
- עושים גלים, גלים, גלים.

השלב הקדם-מושגי (גיל שנה וחצי עד ארבע) הוא שלב המורכב מחשיבה אגוצנטרית, שיש בה גם הנפשה (אנימיזם). זהו שלב, שבו הילד רואה עצמו במרכז וחושב שהוא גורם לדברים, משפיע עליהם והכל שייך לו. בשיר 'מה עושה דחליל' הילד מפנה את מבטו לדחליל העומד דומם בגינה ותוך האנשת הדחליל, תוהה בינו לבינו, מה עושה דחליל שפשוט נמאס לו לעמוד:

מה עושה דחליל
די רגיל
שנמאס לו לעמוד
והוא רוצה לרקוד?
הוא פונה לשמאל.
זה הכל
וזה רקוד גדול
נורא גדול
בשביל שבביל בשביל
דחליל



סביב גיל ארבע מתפתחת הבנה שנקראת 'תיאוריית החשיבה' ומשמעה - היכולת להבין שהאחר בעל ידע, אמונה ונקודת מבט שונה. הבנה זאת מתחילה כהבנה ראשונית והיא משתכללת



ואילו על המורה להיות סבלן ולאפשר לתלמיד לשאול שאלות. מורה קפדן שלא נעים לשאול אותו, לא יצליח ללמד. אם כן, היכולת לשאול שאלות היא מהותית לאדם - הן ברמת הידע הן ברמת החשיבה. מאמר זה סקר חלק משיירי השאלות של לאה נאור, שנכתבו מנקודת מבטו של הילד, כמקדמי לומד עצמאי.

"ומכל הדרכים בהן הלכת, על זו שיצרת בעצמך צעדיך לנצח הוטבעו"

(עדי אביטל רוזין).

סוקרטס, הפילוסוף היווני בן המאה החמישית לפני הספירה, ראה בשאלת שאלות דרך חינוכית מרכזית, שנועדה 'ליילד' את הרעיונות והתובנות של הנשאל באמצעות הברור והחקירה המעמיקים שהן דורשות ממנו. סוקרטס הדגים כיצד על ידי שאלת שאלות אפשר ללמוד כמעט הכול.

אריסטו, בן המאה הרביעית לפני הספירה, טען כי החשיבה מתחילה בתמיהה, בשאלה ראשונית. הידע האנושי הוא תשובה לתמיהות, לשאלות. חז"ל דרשו כי למידה משמעותית היא זו המקיימת את התנאי: "לא הִבִּישׁוֹן לָמֵד, וְלֹא הִקְפִּדוּ מִלְמֵד" (אבות ב, ה). כלומר, מי שמתבייש לחקור ולשאול סופו שלא ילמד,

מקורות להעשרה למאמרה של ד"ר ניצה דורי

ברלדינו, ר' (2011). המורה כמדריך ומנחה בפיתוח לומד עצמאי. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לחינוך, אוניברסיטת באבאס-בולאי, רומניה. גלובמן, ר' וקולא, ע' (1992). ושיאנו יודע לשאול: שאלת שאלות על ידי ילדים כמרכיב בתהליך של פיתוח לומד עצמאי. הוצאת אוניברסיטת תל-אביב.

הרפז, י' (2000). לקראת הוראה ולמידה בקהילת חשיבה. מכון ברנרן וייס, 18. עמ' 6 - 31.

Galton, M.J., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D. & Pell, A. (1999) *Inside the Primary Classroom: 20 Years On*. London: Routledge

Harpaz, Y & Lefstein, A (2000). Communities of thinking. 58(3):54-57. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A*

Lemke, J. L. (1990). *Talking Science: Language, Learning and Values*. Norwood, NJ: Ablex.

Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929-938. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.929>

נגיף שמקדם אוטונומיה ולמידה עצמאית

תומר אושרי

תומר אושרי, מרצה בתוכנית "שבילים" במכללת קיי ומקים עמותת "מרחבים בניהול עצמי", ליווה בשנה האחרונה צוותים חינוכיים בבתי ספר יסודיים ועלי-יסודיים ברחבי הארץ בתהליכים פדגוגיים וחברתיים שהתקיימו בעקבות המעבר ללמידה מרחוק בשל מגפת הקורונה. אושרי מביא במאמר זה דוגמאות לניצול המרחבים האוטונומיים ש'כפתה' המגפה על בתי הספר, לקידום למידה עצמאית ואוטונומית של התלמיד.

להתארגנות פיזית ללמידה. כך בצל הקורונה, בליט ברירה וללא הודעה מוקדמת קיבלו בתי הספר מרחבים אוטונומיים. בשלב זה מעניין היה לראות את תגובת בתי הספר השונים לאפשרויות שנפתחו בפניהם אל מול יכולתו המוגבלת של הפיקוח. היו בתי ספר שניצלו את ההזדמנות להחיל תוכניות ייחודיות קיימות, שחלקן היו כבר מובנות על פלטפורמות דיגיטליות וחלקן דרשו מספר התאמות קלות. בבתי ספר אלה השיח האוטונומי כבר היה מדובר בקרב הצוות החינוכי והנהלת בית הספר, והם יכלו לנצל את המשבר כדי לקדם את התוכניות ללא עיכובים חיצוניים. לעומתם, בתי ספר אחרים שהיו חסרים את הרעיונות, התוכניות והמעוף הנדרשים, כרעו תחת נטל העמימות וחיכו לפתרונות מהריבון.

זה לקח למערכת החינוך כמה שבועות ולאחר "חופשת הפסח"

ב מחצית השנייה של שנת הלימודים תש"ף נדרשה מערכת החינוך בישראל להתמודד באופן מיידי עם מגפה עולמית שפרצה בעקבות נגיף הקורונה, בתי הספר נסגרו והמערכת מייד שלפה מהמגירה את תוכניות החירום והלמידה מרחוק. קברניטי המערכת השקיעו כספים ומשאבים בנהלים, בהסברים, בפלטפורמות דיגיטליות ובאולפן חדשני לשיעורים מצולמים.

בינתיים, בשטח התחולל נס קטן. הפיקוח לא יכול היה להגיע לשטח, מנהלים ומורים נותרו מבודדים בבתי הספר והתלמידים היו מפורזים בבתייהם ללא יכולת





המרחב האוטונומי במודל תחום בארבעה גבולות המהווים מסגרת, והמרחב בתוכה מאפשר יצירה, התפתחות וצמיחה. גבול הביטחון והבטיחות נותן מענה לצורך לשמור על ביטחונם הפיזי והנפשי של חברי הארגון ועל המשתתפים בתהליך הלמידה. גבול החזון מסמן את האופק הכללי של תהליך הלמידה והפרויקט הנבחר, והמטרות הנגזרות ממנו פורטות את החזון הכללי למשימות בנות מימוש. ערכי הלמידה והארגון מהווים את הבסיס לדרך הראויה למימוש החזון והמטרות של הפרויקט הנבחר ולהעברתם לתלמידים המקבלים את המרחב. ואחרון, גבול המשאבים מאפשר לתלמידים להוביל את למידתם במרחב הנוצר בתוך מסגרת האוטונומיה שקיבלו.

על מנת שהתלמידים והלומדים המקבלים את האוטונומיה יצליחו לממש את עצמם ואת המשימות במסגרת שניתנה להם, הם זקוקים לליווי מיטבי. מדובר במיומנות של הצוות החינוכי, שצריך למצוא את האזיון הדק בין ליווי צמוד לתלמידים בעלי האוטונומיה לאורך התהליך לבין הימנעות ממתן הנחיות והוראות להתקדמות. כך יוכלו התלמידים להרגיש באמת כי לא מדובר במניפולציה, אלא בתהליך הנוצר מתוך אמון מלא, וכי המשימות המוגדרות להם מצויות באחריותם הבלעדית ומתנהלות על פי תפיסותיהם.

כדי לממש את המודל ולהטמיע אותו במערכת החינוך הקמנו את עמותת "מרחבים בניהול עצמי" המלווה בתי ספר ברחבי הארץ בפיתוח לומד עצמאי ובהעברת האחריות ללמידה ללומדים. כך, בשנים האחרונות אנו מלווים צוותים חינוכיים בתהליכי למידה בבתי הספר היסודיים והעל-יסודיים, בתהליכים פדגוגיים וחברתיים, ובהם תלמידים מקבלים מסגרת אוטונומית ופועלים בתוך המרחב שניתן להם מהצוות החינוכי כדי להוביל את הלמידה בעצמם.

חודש מרס תש"ף הכה בתהליכים שקיימה העמותה בעבודה עם בתי הספר שפעלו בניהול עצמי. התהליך החינוכי של "מכונות י"ב" שתכננו מתחילת השנה ושהיה אמור להגיע לשיא שבו התלמידים מובילים את מרחב הלמידה שלהם שכלל מפגשים בחברה הישראלית ומסלולי טיול בארץ, נעצר באבחת החלטת ממשלה. כל הלימודים בתיכונים, השיעורים ושגרת הלימודים עברו ללמידה מרחוק, והתחושה הכללית הייתה שהצוותים מתכנסים בתוך עצמם ומנסים להבין מה קרה? מנתחים את האירוע ותרמים אחר פתרונות מתוך עצמם ונוכח מצוקתם. בסגר הראשון ניצלנו גם אנחנו בעמותה את הזמן שנוצר כדי להבין לאן מתקדמים ומה נדרש לעשות על מנת לעזור לבתי הספר ובחרנו להמשיך ולפתח את רעיון הלומד העצמאי בעזרת מודל הניהול העצמי.

ניסינו לנתח את המצוקות וייחודיות המשבר ברמת בית הספר וסימנו לעצמנו את האתגרים האלה: סביבת למידה משתנה, היעדר מסגרת ברורה, סדר יום לא מותאם ושכפול של שיטת הלימוד הפרונטלי ללימוד מקוון. חלק מההשלכות של המצב שכבר זיהינו היו הקשיים במשפחה הגרעינית, חוסר באמצעים דיגיטליים בבתיים, הבדידות של הילדים וחוסר המוטיבציה הפנימית ללמידה. מעל הכול עמדה מולנו ההבנה כי בתוך הלחץ של המשבר שאליו נקלענו, הניסיון של צוותי החינוך להגיע לפתרון ומצוקת ההורים בבתיים, נוצר מצב קשה שבו "לא רואים את הילדים".

יצאו הנהלים החדשים. מערכת לא יכלה לצאת מתפיסת המרכזיות שלה ולוותר על השליטה והיא שלחה למנהלי בתי הספר ולמפעילי הגנים מתווים ותוכניות מחייבות לניהול סדרי יום המורכבים מרצף שיעורים והמתחילים בבדיקת נוכחות. המערכת החליטה לא לנצל את ההזדמנות ולהשתנות בהתאם לצורכי השעה, אלא להעביר את כל עקרונותיה ושיטות הלימוד שלה לפלטפורמה הדיגיטלית, קרי הוראה פרונטלית בלמידה מרחוק. הביקורות מהשטח של צוותי החינוך וההורים, וההבנה המהירה של קברניטי המערכת כי אין להם כרגע אחיזה אמיתית בנעשה בשטח הפכו את הנהלים להמלצות כמו גם קצב החזרה הפיזית ללמידה במסגרת אסטרטגיית היציאה מהסגר הראשון. כך נוצרה מציאות חדשה של מתווים משתנים חדשות לבקרים, אשר העמידה את המנהלים במצב מורכב ללא יכולת תכנון ותמרון אל מול השינויים התכופים. מתן אוטונומיה למנהלי בתי הספר דווקא בתקופה כזו יכלה לאפשר גמישות ויצירתיות אשר יהוו בסיס להתמודדות מיטבית עם המצב.

חוקרים רבים מזהים את הפוטנציאל הטמון באוטונומיה ובניהול עצמי, היכולים לאפשר גמישות ויצירתיות בבתי הספר, אך טוענים כי התפיסה המרכזית של משרד החינוך כיום מאפשרת רק ביזור סמכויות במסגרת מצומצמת. הם מציינים את הצורך בהטמעת האוטונומיה בקרב כל השחקנים במערכת החינוך כדי ליצור שינוי עומק משמעותי. כלומר, אם נרצה לחנך ולפתח תלמיד אוטונומי שיש לו מרחב הבחירה ללמוד מתוך סקרנות ומוטיבציה פנימית, עלינו להכשיר מורים ומנהלים להוביל למידה המאפשרת מרחבים אוטונומיים לתלמידים וללוות אותם בהם. על מנת שזה יקרה, מערכת החינוך במשרד החינוך וברשויות המקומיות צריכה לשנות את פניה ולאפשר לאנשי המטה אוטונומיה ומרחב פעולה. כך תיווצרנה קהילות לומדות בעלות מרחבי פעולה אוטונומיים המותאמים לצורכי המקום, ובהן יפעלו יחדיו מנהלים, מורים, הורים ותלמידים בגיבוי ובליווי של גורמי המטה.

במאמרי בגיליון 20 של "קולות" הצגתי את המודל **מרחבים בניהול עצמי** ככלי יישומי היכול לתת מענה לאתגר זה. אציין בקצרה את עיקרי המודל שפיתחתי ואביא דוגמאות מגוונות לשימוש בו בתקופת הקורונה לשם פיתוח לומד עצמאי. הרעיון המרכזי של המודל הוא שארגון המאפשר מרחב אוטונומי לחברים בו, בתוך מסגרת גבולות ברורה, יוצר בקרבם מוטיבציה פנימית, תחושת שייכות ואפקטיביות גבוהה. כך מודל הניהול העצמי מהווה תפיסה ארגונית המאפשרת מרחבי אוטונומיה לחברי הארגון, ואף תפיסה פדגוגית. פדגוגיית הניהול העצמי מאפשרת למידה מיטבית, המבוססת על מתן מרחב אישי למימוש הסקרנות הטבעית של התלמידים, תוך הנחייה וליווי של הצוות החינוכי.



6. יצירת מפגשים אחת לשבועיים מרחוק או מקרוב של כל התלמידים שחונך המורה-מנטור כדי להיעזר בקבוצה כמענה לבדידות, אפשרות לחברות ולפיתוח תחושת השייכות לתהליך. ניצול הפלטפורמה החברתית על מנת להציג התקדמות של תלמידים בתהליכי הלמידה האישיים בדגש על נושאי העשרה ועניין שבחרו התלמידים ללמוד אותם והצגת תוצרי הלמידה על ידי התלמידים לחברי הקבוצה.

7. משוב והערכה לתלמיד על התהליך לאורך כל הדרך ובפרט לקראת סוף השנה על מנת לחזק את התלמיד בהתפתחויות חיוביות ולהצביע על מיומנויות למידה וכלים אישיים שרכש לאורך התהליך.

התחלנו את תהליכי הליווי בבתי הספר ומהר מאוד גילינו שבתי ספר שבהם התקיים תהליך מקדים של ניהול עצמי והשפה החינוכית הייתה מוכרת, הצליחו לעשות את המעבר בצורה מהירה יותר ולהגיע לתוצאות מרשימות. כך היה בתיכון "הרכס" מקיף זילברמן בבאר שבע שבו התחלנו תהליך עבודה כבר בשנה קודם לכן. המורים והמחנכים בשכבת ז' החלו כבר בתחילת תש"ף, ועוד לפני הידיעה שתפרוץ מגפת קורונה, לעבוד בקבוצות של עשרה תלמידים לכל מורה-מנטור שאחראיות לשלוש משימות בניהול עצמי: האחת לטובת בית הספר, השנייה לטובת הקהילה והשלישית לטובת תוצר סוף שנה של עבודת השורשים שלהם. במעבר לעבודה מרחוק עם פרוץ המגפה והכניסה לתהליך ליווי אישי של התלמידים, היו המורים בתיכון הרכס מורגלים בעבודת הליווי והמשיכו ללוות את אותם התלמידים בקבוצות שלהם מתחילת השנה. כך קרה שמהר מאוד הם דיווחו על שיחות משמעותיות עם התלמידים שהם מלווים, קשר עם ההורים לגבי צורכי הילדים בבית והתקדמות בבניית תהליך הלמידה האישי של התלמידים.



הלימודי האתגרים והקשיים שבדרך.

בשנה לאחר מכן המשכנו את התהליך ובתי ספר הבינו כי ניתן בדרך זו להמשיך וללוות את התלמידים לא רק במישור האישי-רגשי, אלא גם כתהליך סדור של למידה דיסציפלינארית בבית הספר. כך החליטו בתיכון "הרכס" בבאר שבע לקחת את מודל הניהול העצמי ובעזרתו לתת לתלמידים להוביל את הלמידה שלהם בשיעורי "תרבות ישראל" בכיתות ז' ו'ח'. המורים-מנטורים שהגיעו עם ניסיון משנה קודמת יחד עם מורים שהצטרפו לתהליך

פיתחנו תוכנית ששמה דגש על ליווי אישי ורגשי של התלמידים הספונים בבתייהם בידי מורים ומחנכים. נפגשנו מרחוק עם מנהלי בתי הספר שעימם אנו עובדים והצענו לשנות את המבנה הארגוני בבית הספר. לתפיסתנו, לא היה טעם להמשיך ולשמר את מערכת השעות הקבועה בבית הספר ולהתמיד באותם השיעורים מרחוק ונדרש שינוי עומק. המלצנו למנהלים לזהות מי המורים שהמעבר ללמידה מרחוק גרם לשיעורים שלהם להיות פחות אפקטיביים ולצרף אותם לתוכנית הליווי האישית. כך, נעזרנו במורים פנויים ובשעות שמנהלים זיהו "כפחות חשובות" בתנאי קורונה והם הפכו למנטורים בתוכנית. הגענו למצב שבו בתי ספר שעבדו איתם הצליחו לגייס מורים, שעל חשבון שעות ההוראה שלהם הצטרפו למחנכי הכיתות והביאו לפיצול גודל הכיתה והפיכתה לקבוצות קטנות. כך, עוד לפני שמשרד החינוך בחר בפתרון של למידה בקפסולות, ניצלנו את השעות כך שכל מורה מקצועי פנוי מצטרף למחנך ומביא למצב שבו כל מורה-מנטור מלווה באופן אישי 10-15 תלמידים.

בעזרת ליווי המנהלים הצגנו למורים המנטורים את המסגרת האוטונומית שלהם לליווי התלמידים והיא כללה בגבול המטרות: ליווי אישי והעצמת התלמיד בתהליך הליווי, בירור צרכים ומתן מענים נדרשים ופיתוח לומד עצמאי. בגבול הערכים ציינו את האחריות שלהם לליווי, את ערך ההקשבה לצורכי התלמיד ואת חשיבות השותפות בין גורמי הליווי בבית הספר. המשאבים שהיו לרשותם כללו שעות הוראה שפינו להם ממערכת השעות הקבועה, ליווי אישי שקיבלו מאיש מצוות ההנהלה וקורס מנטורים שאנו הענקנו להם מטעם העמותה. גבול הביטחון והבטיחות עסק במגבלות הקורונה ושגרת הלמידה שהשתנתה. המורים-מנטורים יצאו לדרך והחלו בתהליך הליווי במחצית השנייה של תש"ף אחרי חג הפסח. המלצנו להם על תוכניות ליווי לתלמידים ובהן מספר שלבים שנראו לנו חשובים:

1. שיחה אישית עם התלמיד בביתו או בזום כדי לשקף לו ש"רואים אותו", לברר ולמפות צרכים אישיים שלו ולנסות ליצור הנעה ומוטיבציה פנימית לתהליך הליווי.
2. שיחה עם הורי התלמיד כדי לגייס ולשלב אותם בתהליך, תוך בירור נוסף של צורכי הילד והאתגרים במשפחה ובבית ומתוך ההבנה כי שם מתרחשת הלמידה.
3. כתיבת מסגרת אוטונומית עם התלמיד המבררת ומגבשת את המטרות האישיות שלו עד סוף השנה (בדומה לתל"א הקיים בחינוך המיוחד בבתי הספר כיום). בחירת מטרות העוסקות בנושאי למידה המעניינים את התלמיד מעבר לנלמד בכיתה וכתיבת מטרות אישיות-רגשיות לגבי הצרכים הקיימים לנוכח אתגרי התקופה. בירור הערכים שהילד רוצה לחזק ולממש כמו אחריות ללמידה, שייכות למשפחה, חברות וכדומה. הבנה מהם המשאבים של התלמיד בתקופה זו והזמנה להיעזר במורה-מנטור כמשאב ושיח על גבולות האפשר בתקופה זו בדגש על מגבלות הקורונה ומשרד הבריאות.
4. לנוכח המסגרת והמרחב שנבנה, קיום למידה על חשיבות ניהול זמן ותכנון משותף עם התלמיד של הדרך הנכונה למימוש המרחב.
5. ליווי אישי קבוע הכולל מפגשים סדירים מרחוק או מקרוב ככל הניתן לטובת מימוש התהליך, חיבור למשאבים וזיהוי צרכים ואתגרים לאור המטרות שנבחרו.

בשנה השנייה, קרי השנה, נפגשו באופן קבוע עם קבוצות של 10-15 תלמידים והציגו להם מסגרת אוטונומית של תהליך הלמידה. כך נבחר בתחילת השנה נושא מספר הלימוד של שכבת ז' ונושא לימודי מהספר של שכבת ח' בתרבות ישראל, ולתלמידים הוצגו מטרות הלמידה של הנושא הנלמד, הערכים החשובים למורה לביצוע התהליך, המשאבים לטובת התהליך הכוללים בעיקר את משאב זמן ההכנה והעבודה במפגשים וגבול הביטחון והבטיחות שכלל בעיקר את נוהלי הקורונה והבקשה לשים לב לביטחון האישי של התלמידים בתהליך הלמידה. התלמידים התקשו תחילה, אך המורים נתנו להם דוגמאות וכלים כדי לספק ידע ומיומנויות, בדגש על כיתות ז' שלא הכירו את תהליך הליווי משנה שעברה. כך החלו זוגות וקבוצות קטנות של תלמידים לחקור את הנושא הנלמד, ללמוד בעצמם בתיווך המורה-מנטור, להציג לשאר חברי הקבוצה וללוות אותם בתהליך הלמידה שלהם.

בבית הספר עירוני ג' חיפה התקיים תהליך דומה במסגרת שיעורי "השכלה כללית" בשכבת י'. התלמידים קיבלו מסגרת אוטונומית והובילו נושאי למידה שבהם תלמידים מלמדים תלמידים בדגש על שילוב בין פדגוגיה לחינוך חברתי. נוסף לכך התייחסה המסגרת האוטונומית שהעניקו המחנכים לתלמידים גם להנהגת השכבה, וכך החלו תלמידים מהכיתות השונות ואף מכיתת החינוך המיוחד לקבל על עצמם אחריות לכל תלמידי השכבה ולהתאים את ל"ז הלמידה מרחוק ולוח המבחנים לצורכי השכבה. אחת ההחלטות המרגשות של תלמידי החינוך המיוחד שהיו חלק בהנהגת השכבה הייתה לקבל אחריות למצב האישי והרגשי של כל תלמידי השכבה על ידי יצירת זוגות של תלמידים האחראים זה לזה, כך שאף אחד לא נשאר לבד.

גם ביישבת אמית נחשון שביישוב נחם העביר הצוות החינוכי מסגרת לניהול עצמי להנהגת התלמידים בשכבת י'. התלמידים בהנהגה החליטו לשלוח שאלון למיפוי הצרכים של התלמידים בשכבה ולאתגרי הלמידה בקורונה. לנוכח מיפוי הצרכים והאתגרים החליטו התלמידים כי יש בידיהם לעזור לעצמם. הם יצרו בנק זמן של שעות נתינה ועזרה, כל תלמיד מתוך נקודת החוזק שלו השתבץ בשעות למידה במקצועות שהוא יכול לעזור לאחרים. כמו כן, כל תלמיד גם השתבץ לשעות שבהם הוא יכול לקבל עזרה מהחברים שלו במקצועות לימוד שהוא אינו מספיק טוב בהם. כך עזרו התלמידים זה לזה, כשהמורים מלווים אותם ונותנים להם מסגרת גבולות ומרחב של זמן למפגשי הלמידה.

הניהול העצמי מתקיים גם בבתי הספר היסודיים ובעיקר בשכבות הגבוהות. בבית ספר סאלד בירושלים זיהו מנהל בית הספר ומחנכי שכבת ו' כי התלמידים אינם מגיעים באופן סדיר ללמידה מרחוק או מקרוב, ואחוזי ההשתתפות עומדים על כ-25% נוכחות. הצוות הרגיש תחושת החמצה לקראת סיום שנת הלימודים תש"ף וההגעה לאירועי הסיום של שש שנות הלימוד. נפגשו עם הצוות החינוכי ועזרנו להם לחשוב ולגבש מסגרת אוטונומית של ניהול עצמי של התלמידים באירועי הסיום של שנת הלימודים. הצוות קיים מפגש מרחוק לכל תלמידי השכבה ומרחב ההובלה הועבר אל התלמידים. כל מחנכת ליוותה את אחד הצוותים שהוקם כשבכל אחד מהם הובילו התלמידים נושא מאירועי הסיום, כדוגמת השארת חותם שכבתי בבית הספר, כתיבת ספר מחזור והובלת טקס הסיום עם ההורים. אחוז התלמידים המשתתפים עלה לכ-75% נוכחות במפגשי ההכנה, ותהליך הפרדה הפך למשמעותי.

גם בתחום החינוכי של "מכירות י"ב" שאנו מלווים בבתי הספר נתקלנו באתגרי הקורונה והיא שינתה את הדרך שבה פעלנו. אם בעבר תלמידי י"ב היו מקבלים בתחילת השנה מסגרת אוטונומית רחבה והיו מכינים אירוע שיא של שבוע עד חודש בחודשים מרס-אפריל שבהם הם מובילים את הלמידה שלהם על החברה הישראלית ולומדים להכיר את הארץ, הקורונה טרפה את הקלפים גם כאן. מכירות י"ב שהתלמידים תכננו בתחילת תש"ף נעצרו לפתע ולא הגיעו לשיאם בחודש מרס כשנכנסו לסגר הראשון. בתי ספר חששו להיכנס לתהליך דומה ומחייב כזה לקראת שנת הלימודים תשפ"א. עם זאת, גם בתחום זה נמצאו מספר בתי ספר אמיצים שהבינו כי אין טעם לוותר על תהליך חינוכי, גם אם הוא לא מתקיים באותו האופן שהיינו רגילים אליו - פיזי וממשי. לשיטתם הדרך הנכונה היא לצאת לדרך, גם אם היא לא מוכרת, על מנת לאפשר לתלמידים להתמודד עם מגבלות הקורונה ולחשוב יחד עם הצוות מה ניתן לעשות כדי להתגבר על הקשיים ולהצליח בתהליך.

אחת הדוגמאות המעניינות היא של תיכון שז"ר בבת ים שבו התלמידים והצוות החליטו לכנות את מכירת י"ב "מהמסך למסע". הצוות הציג מסגרת אוטונומית שבה המרחב לתלמידים נבנה על בסיס השאיפה לקיים מסע להיכרות עם החברה הישראלית בחודש מאי. התלמידים מתכננים שתי אפשרויות - "מסע מקרוב" או "מסע מרחוק" וכך נכנסים ל"נעליים" של הצוות החינוכי ומפתחים חשיבה מורכבת המקבלת אחריות לתהליכים לאור הצרכים המשתנים.

גם בתיכון בית חינוך בירושלים התקיימה השנה מכירת י"ב. הצוות העביר את המסגרת האוטונומית לתלמידי י"ב כבר בתחילת שנת הלימודים. לנוכח הסגרים היה קושי גדול להיפגש ולנסות לקדם את התהליך, אולם הצוות לא ויתר ובמפגשים מקרוב ומרחוק, בקפסולות ובשיחות מזדמנות עם תלמידים, הם הניעו את התהליך. התלמידים קיבלו לידיהם את האחריות והובילו תהליך שבו התנדבו למען קשישים וניצולי שואה בירושלים, קיימו מפגשים פיזיים בקפסולות עם נציגים בחברה הישראלית שעניין אותם לפגוש כחלק מהרצון להעמיק את ההיכרות עם החברה והארץ.

מעבר לנעשה בבתי הספר, קיים צורך להתבונן גם בזירת הלמידה החדשה שנוצרה בעקבות הקורונה - ההתרחשות בבתי





למוחרת הצגנו לילדים את גבולות המסגרת, הסברנו להם שאנחנו רוצים להעביר אליהם את האחריות ודיברנו איתם על האפשרויות הטמונות במרחב הפעולה המשפחתי. כל אחד מהילדים הגיב אחרת, אחד הבין ומייד יצא לבנות פעולת גיבוש לאחיות הקטנות, אחרת התקשתה לקבל את הגבולות ואת השינוי בשגרה, אז מצאנו הזדמנות לדבר איתה על המצב ולחשוב יחד על דרכי ההתמודדות שלנו כמשפחה. תלינו את המסגרת והגבולות על הדלת של הבית. לאט לאט הילדים קיבלו על עצמם את האחריות. הפסקנו להעיר להם (בעיקר הגדולים) ולהניע אותם לעשייה, ותוך כדי תנועה הם הבינו את המסגרת והגבולות שלה, את חלוקת הזמן שמוקדש לכל דבר, כמו למידה או צפייה במסכים, ולשמחתנו החל הניהול העצמי. הילדים מיוזמתם הכינו פעולות גיבוש כמו "חפש את המטמון", חדר בריחה, מסלול ניגנה וריקודים בסלון. ארוחות הערב הפכו להיות זמן לסיכום יום ותכנון היום למוחרת, כשאנחנו ההורים מקפידים ללוות בתהליך, לשאול מה מתוכנן, להזכיר מדי פעם את הגבולות אם אין עמידה במסגרת ולתת פידבק חיובי על עשייה מקורית ותורמת של אחד הילדים. ההתנהלות היום יומית הייתה לא פשוטה, ולעיתים קרובות זה היה מפתה לחזור להורות המונעת מהוראות ומשימות ברורות לילדים, אך גם בתקופה זו למדנו שכשאנחנו משחררים ונותנים אמון בילדים שלנו, בכל פעם מחדש כיף לגלות כמה יצירתיות, אחריות ונתינה יש בהם.

לנוכח דוגמאות אלה, אסכם ואציין כי הקורונה הכתה גלים ושינתה את תנאי החיים ותפיסת הלמידה שלנו. יעקב הכט ממשיך זאת לגל צונאמי שהכה בבת אחת את מערכות החינוך בארץ ובעולם. לתפיסתו, בתי ספר שכבר היו מוכנים עם תפיסות עולם מגובשות עלו על הגל והגיעו לכדי מימוש מהיר של המודלים שלהם. בתי ספר אחרים שלא פיתחו שיטות חדשניות והיו שבויים בתוך תהליכי למידה מיושנים, התרסקו לנוכח הגל. מודל מרחבים בניהול עצמי אפשר לפני הקורונה, ולאחריה אף ביתר שאת, להעביר את אחריות הלמידה ללומדים ולקדם פיתוח של לומד עצמאי. העובדה כי התלמידים נדרשו ללמוד מרחוק וצוותי החינוך היו צריכים לגבש טכניקות עבודה חדשות, עזרה לאנשי החינוך שעבדו עם המודל להעביר את האחריות לתלמידים ולתת להם כלים וליווי להעצמת תהליך הלמידה שלהם. ילדים ובני נוער שאינם שבויים במערכת מצמצמת המכתיבה להם את תוכני הלימוד ודרכי הלמידה, אלא מונעים ממרחב אוטונומי הניתן להם ובחובו הזמנה להוביל ולקבל אחריות, מפתחים מיומנויות למידה, פועלים מתוך סקרנות ומוטיבציה פנימית ולומדים באופן עצמאי. נראה כי נגיף הקורונה קידם במהירות מרחבים אוטונומיים ולומדים עצמאיים. ■

והשפעת ההורים על תהליכי הלמידה במשפחה. אביא דוגמה להתנהלות בבית שלי ולאפשרות לשילוב מודל הניהול העצמי במסגרת המשפחתית: עם הכניסה לסגר הראשון, הפסקת שגרת העבודה,

הלימודים בבתי הספר ובגנים, הבנו אשתי ואני, כי עלינו למצוא את הדרך הנכונה להתמודדות עם הצרכים המשתנים שלנו ושל ילדינו. התמודדות אינטנסיבית זו הביאה אותנו לחפש כל הזמן חוויות חינוכיות ומשפחתיות לילדים, ומצאנו את עצמנו עסוקים במציאת פתרונות לזמן שהתפנה לנו, והיה הרבה זמן פנוי. לכן, הימים שלנו הפכו להיות ארוכים, דומים זה לזה, כשאנו מסיימים אותם במעט מאוד אנרגיות אחרי שהשקענו אותן כל היום בהנעה של הילדים שלנו לפעולות חיוביות, במקביל לעבודה מהבית.

לכן החלטנו לנסות ולהיעזר במודל "מרחבים בניהול עצמי" לניהול שגרת הילדים בתקופת הקורונה. מצאנו לעצמנו זמן שקט באחד הערבים לשוחח על המצב המורכב שאלינו נקלענו. חשבנו איך היינו רוצים לראות את השגרה שלנו במשפחה לנוכח המציאות המשתנה וכתבנו זאת כמסגרת ברורה של ארבעה גבולות: מטרות, ערכים ונהלים, ביטחון ובטיחות ומשאבים. בגבול המטרות רשמנו לעצמנו מהן המטרות של המרחב המשפחתי שבו נרצה שהילדים שלנו ייקחו חלק, כמו שמירה על אווירה חיובית (בשאיפה לצאת שפויים מהתקופה הזאת), שמירה על שגרת למידה, העשרה והנאה. אחר כך הגדרנו את הערכים שבהם אנו מאמינים כהורים ואת הנהלים שיעזרו לנו לממש אותם בשגרה הזו.

לדוגמה, במסגרת ערך האחריות, הילדים הגדולים שלנו אחראים לזמן הלמידה שלהם ולמטלות בבית. הערך של גיבוש המשפחה תורגם לפעילות גיבוש שהאחים הגדולים מעבירים לקטנות ולשיחות סיכום יום ותכנון היום למוחרת, וכך גם ערכים נוספים שהיו חשובים לנו, כמו בריאות הגוף (לפחות שעה של כושר ביום) וערבות הדדית (שמירה של הילדים הגדולים על הקטנות כדי שנוכל גם לעבוד). גבול הביטחון והבטיחות קיבל חשיבות רבה לנוכח התקופה, ובגבול זה כתבנו כי אנחנו צריכים לשמור על הנחיות משרד הבריאות ולפעול בהתאם למגבלות. הגבול האחרון הוא גבול המשאבים שהילדים מקבלים מאתנו כדי שיוכלו לפעול בתוך המרחב שהגדרנו להם, כמו מחשב נייד ללמידה, ציוד יצירה ותקציב שבועי לקניית חומרים לפעילויות גיבוש ויצירה.

מקורות להעשרה למאמרה של תומר אושרי

אושרי, ת' (2020). מרחבים בניהול עצמי. תל אביב: רסלינג.

הכט, י' ורם, א' (2008). הדיאלוג בחינוך הדמוקרטי: מהעצמה אישית לאקטיביזם חברתי. בתוך: אלוני, נ' (עורך). דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי. בני ברק: הקיבוץ המאוחד, עמ' 336-357.

פרידמן, י' (1990). משמעותיות ומיקוד באוטונומיה. בתוך: פרידמן, י' (עורך). אוטונומיה בחינוך: מסגרות מושגיות ותהליכי ביצוע. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

ריאיון עם נורית צרפתי, בוגרת המכללה ומנהלת בית הספר 'נתיבות יורם'

ובגיבוש זהותו של התלמיד כלומד במערכת החינוך ולכן אנו חייבים להקנות להם כלים ומיומנויות מתאימים. אנו מאמינים שאם נשכיל להעביר את תלמידנו על גשר חינוכי יציב ולהקנות להם כלים התנהגותיים וערכיים, הם יוכלו, בעתיד, ליצור גשרים משל עצמם למנהיגות ולחיים איכותיים.



הצילום באדיבות נורית צרפתי

במסגרת עבודת הצוות החינוכי עסקנו בפענוח הקוד החינוכי - זה שבפשוטו תהיה עוצמתו, שיאפשר לנו לצייד את תלמידנו בכלים טובים יותר להתמודד עם אתגרי החיים בהיותם בוגרים עצמאיים בעולם משתנה, מתפתח ובלתי נודע. בית הספר בחר לעשות זאת באמצעות המוזיקה. המושג 'חינוך מוזיקלי' יוצר את הרושם שעיקר הלמידה ממוקדת בעניין מסוים - המוזיקה, אולם הוא נוגע בכל תחומי החיים ומשמש דגם מוצלח לחינוך כללי על היבטיו השונים, מקדם למידה משמעותית ומייצר הזדמנויות לתנאים למימוש ולטיפול הפוטנציאל הגלום בכל תלמיד. אלו למידה והתנסות המעצבות את אישיותו בעולם מתחדש ומשתנה.

על כן אנו אומרים כי בית הספר עוסק בחינוך למוזיקה ובחינוך באמצעות המוזיקה. שילוב המוזיקה כחלק אינטגרטיבי של הלמידה וההוראה ולא כפרויקט או שעות ייעודיות, מהווה נדבך נוסף והופך אותה למשמעותית ולבעלת ערך.

מעבר לחוויה התרבותית יש בכוחה של החוויה לעודד ולזמן סיטואציות שבהן יצטרכו למיין, לטייב ולנתח את בחירותיהם וזאת באמצעות שיח מודע ואקלים מעצים ומחנך. באמצעות המוזיקה אנו גם מצליחים להטמיע את ערכי המצוינות, ההתמדה והמחויבות לתהליך.

גולת הכותרת של תוכנית לימודי המוזיקה היא שיעור הנגינה בקבוצה קטנה ואינטימית, שמאפשרת לתלמידים להרגיש מוגנים, בעיקר בשל נוכחותו המטיבה והתומכת של המורה

קולות: נורית שלום, כבוגרת המכללה ספרי לנו בקצרה על חוויית הלמידה שלך במכללת קיי ומה לקחת מחוויה זו איתך הלאה כמורה וכמנהלת.

נורית: אני בוגרת המסלול לחינוך מיוחד במכללת קיי. את לימודי סיימתי בשנת 1989 עם תחושת סיפוק וגאווה ובעיקר חוויית למידה משמעותית ומעצימה. התחלתי את דרכי החינוכית עם רצון עז להשתלב בשדה החינוכי ולהביא לידי ביטוי את התובנות החינוכיות והפדגוגיות שרכשתי במסגרת הכשרתי הלימודית. הרוח בקרב הסטודנטיות ביטאה ביתר שאת את הבחירה בחינוך כשליחות וכייעוד וראתה בהוראה כפרופסיה. המחויבות העמוקה נבעה מתוך אמונה בכוח ההוראה להנהיג, להוביל שינוי וזאת מתוך מודעות וראיית המורכבות מחד, ומאידך לקבל אחריות, ליצור מחויבות ולהשפיע.

המפגש עם הסגל האקדמי היווה מקור השראה וידע מקצועי. מבין אבני הראשה של המוסד האקדמי שהייתה לי הזכות להתפתח ולצמוח ראוי לציין את פרופסור לאה קוזמינסקי, ד"ר אתי כהן, ד"ר מרגלית ועוד רבים וטובים שהותירו חותם בזהות המקצועית שלי.

בחוויית הלמידה שלי נצרבו בתודעה שלי כאדם וכאיש חינוך מספר עקרונות וערכים מהותיים בעבודתי החינוכית. הגרעין המרכזי שאפיין את תהליך ההכשרה היה קונסטרוקטיבי, תהליך שאפשר בניית מרחבי למידה והתנסויות שתרמו להתפתחות ולגיבוש הזהות המקצועית. עיקרון נוסף הוא המטא-קוגניציה. זהו עיקרון מנחה בעבודתי החינוכית - עיקרון המעודד שיח מתמיד ורפלקטיבי על תהליכי ההוראה-למידה ועל פיתוח תובנות רלוונטיות המהוות בסיס לצמיחה והתפתחות ההוראה-למידה במציאות המשתנה.

הערך המרכזי שאפיין את חוויית הלמידה היה שוויון הזדמנויות - זהו עיקרון מנחה ובולט בעשייתי החינוכית. לתפיסתי זוהי מעלת החינוך שכן היא מזמנת התבוננות ובחינת המציאות ברזולוציה חדה וממוקדת ומקדשת את ערכי החברה.

קולות: בית הספר זכה בפרס החינוך המוסדי תשע"ט, ואת זכות לפני כשלוש שנים בפרס אשת השנה לחינוך של עיריית באר שבע, מהן התפיסות החינוכיות שעל פיהן את פועלת ומהו הדבר המיוחד לדעתך את בית הספר?

נורית: בית הספר היסודי כשמו, תפקידו להניח מסד, בסיס שעליו צומח הדור הצעיר למימוש יכולותיו לטובתו ולטובת החברה כולה. זוהי גם חוליה משמעותית בהתוויית דרכו

לנגינה. עם התקדמותם בנגינה ונוסף לשיעורים בקבוצה הקטנה התלמידים מצטרפים למסגרות גדולות כמו תזמורת בית הספר. באופן זה מאפשרת הנגינה בקבוצה את חיזוק צורכי האוטונומיה והערך העצמי של התלמידים, תוך שיפור תחושת הקשר והשייכות שלהם אל הקבוצה, אל הכיתה, אל בית הספר והקהילה.

ללימודי המוזיקה ישנן השלכות אף על תפיסת המורה את התלמיד. שיעורי המוזיקה חושפים נקודות חוזק וכישורים מגוונים של התלמיד, מעצמים את התלמיד בסביבתו, בעיני הוריו, מוריו וחבריו ומגבירים את תחושת הביטחון והאמונה בעצמו.

הגישה שאנו אימצנו היא גישה שיטתית שמטרתה למידה לשם הלמידה והיא מבוססת על עבודת צוות מתואמת המגדירה יעדים ברורים בתחום הלימודי, החברתי וההתנהגותי. לצד התפיסה הרואה את הילד במרכז, אנו בחרנו לראות את המורים שלנו - את ההון האנושי שלנו במרכז. ולכן כארגון אנו מחויבים לצמיחה של אנשי חינוך מצוינים ולא רק תלמידים מצוינים. אם רוצים בתלמידים המאמינים בעצמם יש לטפח מורים המאמינים בעצמם ומעוררים השראה וליצור קהילה מקצועית תומכת ומעצימה. בבית הספר כ־50 אנשי צוות בעלי מומחיות שונה שהידע שלהם מהווה נכס אסטרטגי ובאמצעותו שומר הארגון על יתרונו היחסי, דבר המתאפשר הודות להפיכת הידע האישי לארגוני.

קולות: מהו האתגר החינוכי המרכזי שתקופה משברית זו, עם פרוץ הקורונה, מציבה בפני הצוות החינוכי וכיצד אתם מתמודדים איתו?

נורית: משבר הקורונה זימן למערכת החינוך אתגרים לא רק בנושא הפדגוגי או הטכנולוגי של הלמידה מרחוק, אלא גם בהתמודדות עם מצוקות ועם קשיים רגשיים של תלמידים וגם של מורים. בנינו תוכנית המקדמת שיח רגשי עם התלמידים באמצעות שיעורי חוסן המחזקים את החוויה הרגשית של התלמידים. הדגש בשיעורים היה על חיזוק תחושת המסוגלות, חיזוק ההערכה העצמית והתמודדות עם קושי ומצבים של קריאה לעזרה. כמו כן ניתן מענה פרטני לילדים שאותרו בסיכון הכולל הפנייה לטיפול פסיכולוגי או לטיפול ברווחה. הושם דגש על תהליכי חברות ובניית מערכות יחסים מורה-תלמיד וצוותי חינוך-הורים. הקפדנו על תקשורת יעילה המקדמת למידה תוך הפגנת אכפתיות כלפי התלמידים ולמידתם.

בהיבט הפדגוגי נדרשה חשיבה מחודשת הן על התכנים, הפדגוגיה ודרכי הלמידה והן על דרכי ההערכה. נפתחה ההזדמנות להטמעה מהירה של טכנולוגיות, פדגוגיה חדשנית ומנגנוני ניהול מתקדמים. תוך שבועות ספורים נפרצו קירות הכיתה, הוקמו זירות דיגיטליות ופותחו תכנים.

חלה האצה של שימוש בטכנולוגיות מקוונות ומקום לעצמאות ויצירתיות יחד עם זאת היה ברור שלמידה מקוונת איננה יכולה להיות העתק-הדבק של למידה פרונטלית, והיא מחייבת פדגוגיה אחרת. היה צורך לגשר על פער גדול במיומנויות

הדיגיטליות בקרב המורים, התלמידים וההורים על מנת שהתלמידים יוכלו להפיק את המיטב ולקבל אחריות.

האתגר הנדרש מאיתנו בלמידה מרחוק לאורך זמן, והדגש הוא על לאורך זמן, הוא תהליך תובעני המחייב ראייה רחבה וארוכת טווח והיערכות מקיפה הכוללת הכנת חומרים והנגשתם ללומדים בצורה מקוונת השומרת על איכות התוכן ומצלחה לעורר עניין ושותפות בקרב הלומדים.

מאחר שכל אחד מהלומדים יושב במרחב פיזי אחר וחשוף למסיחי דעת שונים, האתגר היה לשמור על רמת קשב ועניין של הלומדים לאורך זמן ויצירת מעורבות משמעותית של הלומדים בתהליך הלמידה. במסגרת הערכות מצאנו שיש ערך רב לשיתוף קבוצת הלומדים במבנה הלמידה המתוכנן, לחלוקת הזמנים ובהקפדה עליהם, להתאמת חומרי הלמידה לאופן שבו הם מוצגים בתוכנת הזום ובאופן שיתאים לעבודה משותפת עם קבוצת הלומדים.

בפועל, כל יום נפתח והסתיים במפגש קבוצתי. בעזרת תיווך יצאו הלומדים למשימות משותפות המעודדות חשיבה רפלקטיבית ואינטגרטיבית. הייתה התייחסות לממד הקשב - כל יחידה חולקה לרצועות זמן מתאימות. בארגון התכנים הייתה התייחסות לצורך של הלומדים להיערך מראש למפגש הלמידה - הטרמה של נושאי השיעור. כמו כן השתמשנו בכלים שיתופיים מגוונים המזמנים מעורבות של הלומדים בהתאמה למשימות.

קולות: משבר הקורונה חידד את הצורך בהוראה המפתחת ומכשירה לומד עצמאי. כיצד נענה בית הספר לצורך זה?

נורית: כל התפיסה החינוכית והפדגוגית מכוונת לפיתוח כישורי לומד עצמאיים. כפי שצינתי, המוזיקה מהווה מוקד פדגוגי המקדם תפקודי לומד עצמאי. משבר הקורונה חידד את הצורך בהמשך הוראה המפתחת ומכשירה לומד עצמאי, למידה המבוססת על הבנת הרגלי העבודה שלהם עצמם והבנת מערכות הערכים המניעות אותם, הכרת הציפיות וזיהוי הכישורים והיכולות ללמידה עצמאית. זהו תהליך משמעותי המקדם התבוננות עצמית. למידה זו נותנת מקום משמעותי לתהליך ולא דווקא לתוצר. זהו תהליך המעודד חשיבה ביקורתית ומכוונת ללמידה עצמית והוא מקדם אוריינטציות מוטיבציוניות.

קולות: בית הספר כולל גם כיתות רב-גיליות ללקויי למידה. מהם המאפיינים הייחודיים של פיתוח לומד עצמאי בקרב לקויי למידה וכיצד נעשה הדבר בבית הספר?

נורית: השונות היא נקודת המוצא של תהליך החינוך והיא האתגר הגדול שלו. השאיפה היא לתת מענה לשונות שתאפשר לכל תלמיד להגיע באופן מיטבי למיצוי עצמי. המשימה המרכזית בקרב תלמידי לקויות למידה היא זימון התנסויות רגשיות חיוניות המטפחות דימוי עצמי ותחושת המסוגלות בהוראה-למידה. הן התבססו על העקרונות האלה: מיקוד במגוון מענים כדי לאפשר לכל פרט למצוא את דרכו, למידה בקצב אישי, הקמת מרכזים מגוונים ללמידה על מנת

טכנר פדגוגיות המתייחסות לשונות בין תלמידים, תוך שאיפה לשיוויון הזדמנויות ללמידה ולהערכה.

בתקופה שבה הכול משתנה במהירות אני רואה חשיבות בחשיפה לגישות מתקדמות בתהליכי למידה והוראה מתוך מודעות ומוכנות לטיפול בוגרות ובוגרים בעולם משתנה. הבנת המגמות הסובבות והיכולת להפוך מגמה לפעולה הן הכרחיות. חשוב לעסוק בערכים המקדמים חשיבת עתיד המתבססת על ידע, ערכים ומיומנויות חשיבתיות, אישיות וחברתיות.

הדגש צריך להיות פיתוח מודל פדגוגי המתבסס על מגמות העתיד. אני בעיקר מדברת על ששת העקרונות של פדגוגיה מוטת עתיד ומאמינה שההתנסות תהווה מצע פורה לפיתוח תפיסה מערכתית ופדגוגית ותאפשר עיסוק במורכבות הסביבה העתידית והתמורות המהירות המאפיינות אותה. כמו כן ביכולתה לסייע בפיתוח מנגנונים של התמודדות עם שינוי, הסתגלות מתמדת וחוסן המאפשרים התנהלות מיטבית בסביבה משתנה וחסרת ודאות. אלו הדגשים החשובים שיש לתת בתוכניות להכשרת המורים על מנת לפתח מורים המכשירים לומדים עצמאים.

■ **קולות: נורית, תודה רבה על ראיון מעניין.**

לאפשר למידה בקבוצות עניין, קידום מעורבות התלמידים בלמידה, שילוב כלים מקדמי למידה עצמית, מתן אפשרות בחירה ושילוב כלי הערכה. זוהי למידה שנעשית בדרך של התנסות אקטיבית המדגישה את החשיבות שיש להקניית כישורי למידה ומיומנויות חשיבה - על רכישת ידע. מדובר ביצירת סביבה לימודית שמאפשרת הזדמנויות שונות ומגוונות להרחבה ולתרגול הלמידה בשלל האמצעים להבעה עצמית. למידה במרחבים שונים שבהם התלמיד פעיל, מתנסה בחברותא, יוזם, והמורה נמצא כדי לתווך ולייעץ.

קולות: מהם לדעתך הדגשים החשובים שיש לתת בתוכניות להכשרת המורים על מנת לפתח מורים המכשירים לומדים עצמאים?

נורית: "איכות מערכת החינוך אינה יכולה לעלות על איכות מוריה". אני מאמינה בראש ובראשונה בטיפול אישיות וכישורים מנהיגותיים.

ישנם חמישה מרכיבים משמעותיים שיש לתת עליהם את הדעת בתהליך ההכשרה: מיומנויות אינטלקטואליות כלליות וגמישות, ידע כללי רחב ופעיל, נטיות למעורבות אינטלקטואלית וחברתית, נטייה לחדשנות וכמובן יכולת שיפוט ערכי.

חשוב לטפח בקרב הסטודנטים כישורים ודרכי הוראה

"התובנה שלי מכל החוויה המדהימה של נינג'ה ישראל היא שאנשי החינוך חייבים לראות את הילד כמכלול"

ריאיון עם המתחרה ב"נינג'ה ישראל" שי ביידא, סטודנט לחינוך גופני במכללת קיי



התצלום באדיבות עודד קרני

שי ביידא, סטודנט שנה ב' לחינוך גופני במכללת קיי, התחרה השנה בתחרות "נינג'ה ישראל" והגיע עד לשלב חצי הגמר. מורית איתן, המדריכה הפדגוגית של שי, נפגשה עימו לשיחה על הישגיו, מוטיבציה ואמונה בעצמי.

שי שלום, כולנו במכללה גאים מאוד בהישג המכובד שלך. ספר לנו כיצד הגעת לתחרות?

מאז שאני קטן אני אוהב לטפס על כל דבר, תמיד טיפסתי בטיולים על כל מה שהתאפשר לי - בכל זמן ובכל מקום. אני גם מאוד תחרותי וגולש גלים מקצועי המשתתף בתחרויות. ספורט זה החיים שלי. "נינג'ה ישראל" היא תחרות מרגשת וגדולה ואמרתי לעצמי שאני חייב ללכת עליה ולהראות את מה שאני יודע לעשות. זה אתגר ענק ורצייתי לאתגר את



התצלום באדיבות עומר גברה

עם דיסלקציה פנו אליי בסוף התוכנית כדי שאעזור להם עם התובנות האלו - זה מילא אותי בתחושת גאווה וסיפוק לא פחות מללחוץ על הבאזר. אני מאמין שצריך לדעת להשקיע בדברים שאתה טוב בהם וללכת עם זה עד הסוף, לא לוותר גם אם זה לא בא בקלות. אני ארצה להמשיך ולהוות דוגמה מבחינה ספורטיבית וערכית לילדים. חשוב לי למצוא את הילד הזה שיש לו קשיים ולסייע לו עם הדרייב הפנימי שלו להצליח להוציא את יכולותיו לאור.

איזו המלצה היית נותן לסטודנטים לחינוך שעתידים לעבוד עם ילדים?

למזלי, הוריי תמכו בי בילדותי. הם לא התייחסו לפן הלימודי הפורמלי כמאפיין יחיד שלי. הם ידעו מי אני ומה אני שווה וטיפחו צדדים אחרים ותמכו בבחירות שלי ובגישה לספורט. התובנה שלי מכל החוויה המדהימה של "נינג'ה ישראל" היא שאנשי החינוך חייבים לראות את הילד כמכלול, להכיר את כל צדדיו ולזהות את היכולות והכישורים שלו, גם אם הם לא נמצאים על הסקלה הרגילה והמוכרת של ההישגים, ואותם לטפח ולהעשיר. חשוב לי להעביר את המסר שבכל אחד טמון פוטנציאל, משהו שהוא אוהב וטוב בו ועם האמת הזו עליו ללכת עד הסוף ולפיה לקבוע את מטרותיו ולהשיגן. זהו מסר חשוב לא רק לאנשי החינוך, אלא גם לילדים עצמם, הם צריכים לזהות ולהכיר את מה שטוב בהם ומה שהם אוהבים לעשות. הם צריכים להתמיד ולא לוותר, גם אם הסביבה לעיתים מרפה את ידיהם. האמונה בדרך והאמונה בעצמם הן שיובילו אותם אל השאיפות, ומשם אל ההישגים.

תודה שי על שיחה מעוררת השראה.

עצמי וללכת על זה. השנה פנו אליי מ"נינג'ה ישראל" (כנראה בעקבות המלצות של חברים) והציעו לי ללכת לאודישן וזרמתי עם זה.

מהן ההכנות הנדרשות לכזה סוג של אתגר ומהי העבודה המנטלית המתלווה אליה?

צריך להתאמן הרבה! בכל יום אני מתאמן בספורט גלישת גלים מקצועי וכשהתקבלתי לתחרות הנינג'ה לקחתי את האימונים צעד נוסף קדימה והלכתי גם לאימונים במכוני נינג'ה. מבחינה מנטלית, הצבתי לעצמי מטרה קרובה ברת השגה וכך התקדמתי צעד צעד. זה עזר לי מאוד - לא להציב מטרות גרנדיוזיות, אלא כאלו שניתן להגיע אליהן ולכוון הלאה למטרה רחוקה יותר וכך להתקדם.

מה למדת על עצמך דרך אתגר הנינג'ה?

תמיד ידעתי שאני אוהב את המתח והלחץ. כן חששתי לפני התחרות עצמה אבל למדתי על עצמי ששווה לנסות גם אתגרים חדשים.

איזו תובנה חינוכית היית רוצה לשתף עם אחרים בעקבות החוויה שעברת?

בילדותי היו לי קשיי למידה משמעותיים - יש לי דיסלקציה קשה, היו לי קשיי קריאה וכתבייה. אחת הסיבות בגינן באתי לנינג'ה היא כדי להראות לילדים שלכל אחד יש חוזקות שהוא טוב בהן והוא רק צריך להאמין בהן וללכת איתן עד הסוף. היה חשוב לי להראות שאפשר להצליח גם בדברים נוספים, לא רק בפרמטרים המדידים המקובלים ואין רק דרך אחת שנחשבת כהצלחה. הספורט הוא דרך מצוינת להוכיח יכולות כמו התמדה, נחישות והשקעה. הרבה אימהות וילדים

אומנים-מורים מציגים: שיח הגלריה "קבורה ערירית"

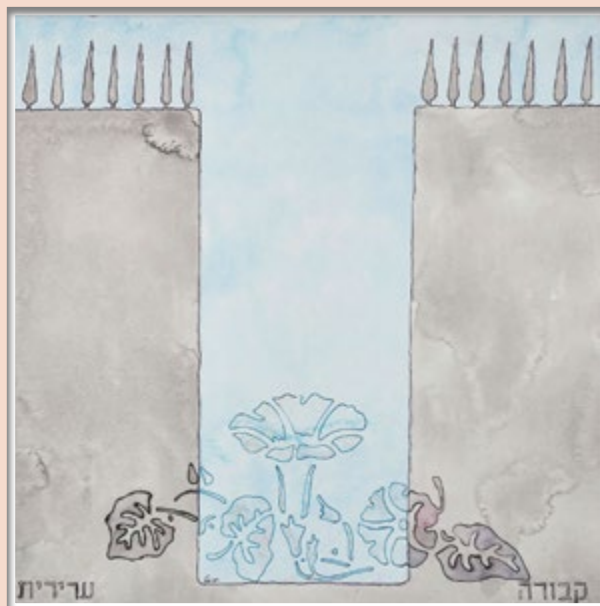
ישראל רבינוביץ

לאורך שנת הלימודים תשפ"א הוצגה סדרת תערוכות בגלריית מכללת קיי, באצירתו של אוצר המכללה **ישראל רבינוביץ**, ובה האומניות והאומנים חברי הסגל של התוכנית לאומנות מציגים את יצירותיהם. בין המציגים: זיוה ילין, נעם ונקרט, גבריאלה קליין, שחר קנפו, עפרה אראל, יורם פרץ, שי איגנץ וישראל רבינוביץ. לתצוגות אלו נלווים מפגשים של שיח ובהם ניתנת ההזדמנות לסטודנטים ולכלל המבקרים בתערוכות לרדת, ולו במעט, לצפונות העשייה האומנותית של כל יוצרת ויוצר ולהכיר צדדים אחרים ורבדים נוספים המצויים בהם ומפרים את יצירתם.

לקראת פרישתו לאחר כ־15 שנים בתפקיד אוצר המכללה, משתף אותנו ישראל בשיח הגלריה שנערך בתערוכתו "**קבורה ערירית**" אשר כללה סדרת עבודות שנוצרו בתקופת מגפת הקורונה.

אמירה זו שלו הטמיעה או הטביעה בי מאז את הידיעה שבצד האהבה והרצון לצייר חייבת להיות גם משמעת עבודה... גם אם זה "רק" לצייר. ולכן, גם אני מקפיד "להשקות" את דפי הנייר השונים שעליהם אני מצייר ואפשר לומר שהצלחתי, במהלך השנים, להנביט ולהצמיח אי אלו פרחים בסטודיו שלי.

סיפור זה נוסף על הערך החינוכי שבו, מספר גם על מערכת יחסים הנרקמת בין מורה לתלמיד. הדהוד למסורות קודמות של האומן ושולייטו. ובימינו אנו, שילוב הדורות מאפשר מקצועיות רב־תחומית המפרה את שני הצדדים, ובצידה גם מקום לחברות.



"קבורה ערירית" באדיבות ישראל רבינוביץ



"אני גזען אתה את גזען אני" באדיבות ישראל רבינוביץ

מסביב לציורים

ראיתי פעם בריאיון שנערך עם האומן מרדכי ארדון ובו הוא דיבר על תקופת לימודיו בבאוהאוס שבגרמניה. בין מוריו שמהם הושפע הוא מציין את פול קליי. בתקופת לימודיו הוא התגורר באחת הדירות העליונות בבניין שבו התגורר גם פול קליי. באחד הימים, הוא מספר, ראה את פול קליי עולה במעלה המדרגות בדרכו לסטודיו שלו ששכן בעליית הגג של אותו הבניין. כמענה לברכתו ענה פול קליי שהוא בדרכו אל הסטודיו על מנת להשקות את ה"צמחים" שלו, שממתינים לו שם כמדי יום. במילה "צמחים" התכוון פול לדפי ציורי המים שלו.



אנו מכריזים (בזאת) כי אנו עושים ככל אשר ניתן להעבירה מן העולם, עולמנו... אך האם כך הוא הדבר?

למעשה "אני גזען אני" חבוי בנו! הגזענות, על פניה השונות, מסתתרת היטב בתוכנו! המודעים שבינינו אפילו מזהים אותה ואת הדרך שבה היא מנהלת אותנו... ואולם... למרות הידיעה והערנות, לא תמיד אנו עושים את מיטב המאמצים לגרשה מתוכנו... מכל הסיבות שבעולם (או איננו יודעים לעשות כן...) אני סבור, כאדם וכאומן אשר חלק מיצירתו כולל מעורבות חברתית, שחובה עליי להצביע על תופעה (חוסר אונים) זו ולהציף אותה. (ולא שאני מחוסן מפניה!) ואולי בכך לעזור מעט בהגברת המודעות לאחת מהמגפות הממאירות ביותר המאיימות עלינו כחברה - הגזענות.

אז, האם אומנות אמורה לחנך?

כאן אני רוצה להצביע על מעין "דיכטומיה או פרדוקס" במושג אומן-מורה.

לדעתי, מורה כמחנך, הוא בין השאר מסמן דרך, מתווה גבולות ומגדיר רעיונות. מהותו היא כשל אדם שחוק וסדר לנגד עיניו והוא מנחלים לדורות הבאים. ניתן לראות או ל"הגדיר" את המורה כאדם המשקיע ביציקת יסודות לחברה, באשר היא, ולאחר מכן ממשיך לבנות ולהנחיל נדבך אחר נדבך את ערכיה.



"אני גזען אני" באדיבות ישראל רבינוביץ

אומן - כיוצר יש מאין הוא ניהיליסט ביסודו, אוונגרדיסט באופיו, ספקן, חוקר, הורס - יוצר - בונה עולם חדש בכל רגע נתון ושוב הורס ובונה. (הזרם הפוטוריסטי שדגל בקרקוע הישן וה"מאובן" והחלפתו בחדש ובדינמי).

האם אלו רק סיסמאות? או זו אמורה להיות דרכה של האומנות (בשונה מהחינוך) - לקרקע תפיסות ולערער על טענות שכבר הפכו לקנונים?

ודי אם נזכיר את ציורו של אדוארד מאנה "ארוחת בוקר על הדשא" שהורחק מתערוכת סלון ה"דחויים", את ההכרזה על מאטיס וחבריו כחיות פרא, את מרסל דושאמפ והמשטנה שהפכה למזוקה, ואת תנועת הדאדאיזם ובעקבותיה תרבות



"אני גזען אני" באדיבות ישראל רבינוביץ

בחודש הבא תיפתח במכללה לחינוך ע"ש דויד ילין בירושלים, תערוכה משותפת בשם "מורי ורבי" של האומן צבי טולקובסקי ושלי. צבי היה מורי בבצלאל בשנים 1980-1981 ובמהלך הלימודים ולאחריהם נוצרו בינינו יחסי חברות אמיצים. מצאנו נקודות השקה רבות המשותפות לשנינו וביניהן: אספנות (כמעט כפייתית), היכולת להתענג על מעשה האומנות/תהליך היצירה הנברא כפלא המתרחש בכל פעם מחדש והוא מעשה ידינו, ובעיקר על האהבה ללמד, להעניק, לשתף ולחלוק מתוך אכפתיות חברתית ואהבת האדם. כן, מילים שנשמעות ארכאיות אך הן עדיין שרירות. צבי, בגיל 86 (כמורה נערץ על רבים) עדיין מלמד בבצלאל והוא רלוונטי בעבודותיו ממרבית היוצרים שאני מכיר כיום בארץ. צבי טולקובסקי הוא מורי ורבי ואני מוקיר לו תודה ומחירה מחזיק אחריו, בהפרש של 20 שנה, במכללת קיי.

אז מה זה אומר?... אולי שלאומנות "טובה" אין תאריך תפוגה. בין כלל עיסוקינו צבי ואני חובבים ארכיאולוגיה, ובכלל... "באג" אשר מוצא את ביטוי ביצר האספנות שהזכרתי קודם. ארכיאולוגיה, כמפגש עם נבכי העבר וכמו חקר היקום היא מסע בזמן והחייאת הוויות חיים לאחר שאלו כבר חלפו מן העולם. כפי שאנו חוקרים את הכוכבים מיליארדי שנים לאחר שנעלמו ורק אורם ממשיך את מסעו, כך גם האומנות! אשר מנווטת את מסעה ברחבי ההיסטוריה האנושית תוך שהיא יוצרת מפיצים משניים אשר אולי אינם משנים סדרי בראשית אך בהחלט משפיעים על המרחבים ועל היחסים התקשורתיים, התרבותיים והחינוכיים כחברות בני אנוש. ולראיה - הסלולר החכם שכל אחד מחזיק כיום בכיסו הוא תוצר של לימודי הקליגרפיה של סטיב ג'ובס (מייסד אפל) במהלך לימודיו בקולג'.

על הציורים

אפתח בהצגת ציורי ה"חמסות" עם הכיתוב שבתוכן: "אני גזען אני, אני גזען אתה, אתה גזען את" ועוד. ציורים אלו מתארים מציאות שנטתה ללון בביתנו משכבר הימים ונראה שהיא גם לא כל כך ממהרת לעזוב. לא שאנו מברכים על כך, נהפוך הוא.

שמציאות החיים הסובבת אותם מציבה בפניהם, אל מול הרצון לביטוי עצמי אותנטי.

ובעקבות שאלה זו. הציור "לך", שהוא חלק מסדרת הציורים המוצגת כאן, לא נתלה בתערוכה! הפעלתי כאן (כאוצר התערוכה) מן סוג של "צנזורה" עצמית.

וכאן, מתגלם הקונפליקט שעליו הצבעתי קודם, בין האומן לבין המורה! כפי שמופיע בכותרת של סדרת תערוכות זו: אומנים-מורים מציגים.

כמורה, על פי חזון מנכ"ל אני אומנם אני מנוע מלהביע את דעתי הפוליטית/חברתית בפני תלמידי, כל עוד ניתן מקום למגוון דעות אחרות וללא כפייה, אך בפועל, בשטח, יש חשש רב, מצד מערכות החינוך השונות: הממלכתיות, המוניציפליות והאקדמיות (אוניברסיטאות ומכללות) מניהול שיח פוליטי/חינוכי, חשש, שגם אם אינו מתורגם לאיסור, הרי שלמעשה הוא מתפקד ככזה.

זו אולי הסיבה שכאוצר התערוכה של עצמי נמנעתי מלהציג את הציור עם הסטיקר "לך". ואין לי ספק שחטאתי לעצמי, לאמת הפנימית שלי המשתקפת בעבודותיי. כאומן, חובת הייתה להציג את הציור המבטא את השקפתי ודרכי האישית והאומנותית. גם אם היא לא נעימה לכל עין!



"ביום עמך מנגד" באדיבות ישראל רבינוביץ

לכן, אני מציג אותה כאן בשיח... ואולי רק כדוגמה לאוקסימורון ששמו אומן-מורה, אוקסימורון שלמרות כל שנאמר, עדיין תועלת וערך רב בציוד.

לסיכום, היו אלה מספר מילים על ערוגות שבתוכן נזרעו, הושקו, לבלבו ופרחו בתקופת קורונה זו פרחי התערוכה. ■

ה"רדי מייד" שהוכנסה דרך כל אותן תנועות לעולם האומנות השמרני. ואולי משם היא גם עברה לחינוך? שיטת מונטסורי לחינוך הגיל הרך המשלבת "גרוטאות" כחלק מתהליך הלמידה של עוללים.

ופיקאסו שפירק... והרכיב מחדש. ועוד רבים וטובים בעקבותיהם.



"את גזען אני" באדיבות ישראל רבינוביץ

ומכאן השאלה:

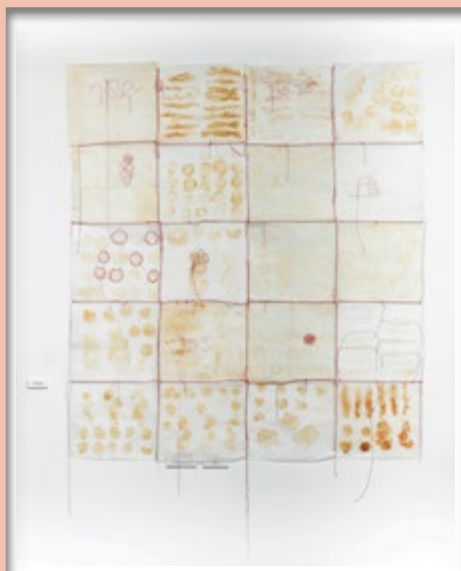
האם בכך שאנו קוראים לתלמידנו, במסלולי האומנות שבמכללות השונות לחינוך, לשאוף למימוש הצד ה"אומנותי" שבהם ולא רק להתמקד בצד החינוכי, אנו מכניסים אותם למעין דילמה מסוימת - בין להיות "שומר או פורע חוק"? האקדמיה ללשון הכניסה לאחרונה את האות 'ו' למילה אומנות והפכה אותה באופן רשמי לאומנות.

מאז ומעולם האומנות נפרדה מהאומנות. לעיתים הן נפגשו, חפפו באופנים מסוימים ונעזרו זו בזו אך כל אחת הכירה במקומה שלה בשדה היצירה. הראשונה תיארה את היצירה האומנותית ה"טהורה", הגבוהה, האליטיסטית, (לכאורה) החוקרת ופורצת הדרך. השנייה תיארה את היצירה "הפשוטה", את מלאכת הכפיים, אומנות מסורתית, נינוחה, מקצועית מאוד, עממית ובעיקר לא מאיימת על יסודות החברה אלא פועלת בהרמוניה עם צרכיה. ומכאן, מה אנו עושים במכללות לחינוך? האם אנו מכשירים את תלמידנו במסלול לאומנות או במסלול לאומנות?

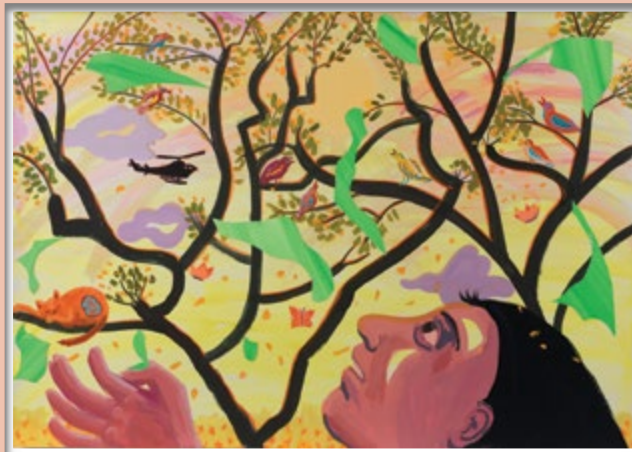
ומכאן, לאיזה מקום ועד היכן אנו אמורים להוביל או להנחות אותם? מהו הגבול ש"אסור" לנו לחצות בתור מורים/מחנכים אף שאנו יודעים שמעברו השני ממתינה להם הארץ "האמנותית" המובטחת.

זה בהחלט לא חד-משמעי! זה גם וגם... כך שנראה שאנו בעיקר מכשירים אותם לנווט את דרכם בבטחה בין כל המהמורות

לקראת פרישתו של ישראל מן המכללה ומכתיבת מדור 'מה רואה?', מערכת קולות מודה לו על שהעשיר אותנו בכתיבה מרתקת על יצירות ותערוכות ומאחלת לו הצלחה רבה בכל אשר יפנה.



רשמים II, עפרה אראל



אביב עם חששות, נעם ונקרט

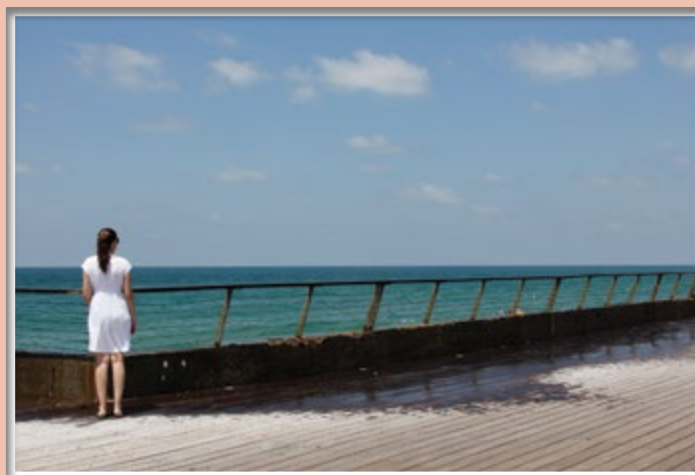
יצירות של אומנים – מורי המכללה



כניסה לשכונת אורנים, זיוה ילין



החולמת הגדולה, גבריאלה קליין



ללא כותרת, יורם פרץ



דיוקן, שחר קנפו



שי איגנץ, AURELIEN

הצילומים באדיבות היוצרים.

כיצד יכולה עכברה להעצים מגע, ליטוף ואהבה?

שלומית גיא

ד"ר שלומית גיא, מרצה במסלול לחינוך גופני במכללת קיי, הוציאה לאחרונה את ספר ילדים 'מישקה העכברה' המבוסס על עקרונות פסיכולוגיים ועל תפיסת היוגה והוא מייצר מרחב של חוויה רב־חושית המחברת בין ההורה לילד.



מישקה היא עכברה קטנה ונחמדה, מתגוררת בחצר של משפחת יהודה. לעתים קופצת לבקור במטבח, לחפש פרווים שמישהו שכת.

יום אחד ההורים הביאו מתנה עטופה בשמיכה וכובע ירק לראשה - תינקת קטנטנה כמו גרגר אפונה.

מישקה, סקרנית ביותר, לא יכלה לוותר, את התינקת הייתה חפצת לבקר. טפסה על הרגל, דלגה מעל הפר, הגיעה לתינקת ישר לצואר, התגלגלה עד הטבור, נשארה שם דקה, התחילה לתור ללא הפסקה. זהירות בעקול, לא לפל בפתול, זה חשוב ומועיל למערכת העכול.



ה

ספר 'מישקה העכברה' נולד מתוך הרצון לספק דרכים להביע אהבה. אחת התיאוריות הבסיסיות שאני מלמדת בקורס 'פסיכולוגיה של הספורט', שאותו אני מלמדת בשנים האחרונות, היא התיאוריה הביהביוריסטית שטוענת, בין היתר, שילדים לומדים בצורה טובה דרך חיקוי. "ילדים יתנהגו באופן דומה מאוד להורים שלהם", אני אומרת. "זה בא לידי ביטוי בצורת הליכה, בסגנון דיבור, וגם בדרך שבה מביעים אהבה. סביר שהורים מלטפים ומחבקים יהפכו את הילדים שלהם לחמים ולמלטפים. הורים מרוחקים יגרמו גם לילדים שלהם להביע אהבה בצורה מרוחקת", אני מסבירה.

בערך בשלב הזה, כמעט בכל כיתה, אפשר לזהות את הסטודנטים והסטודנטיות שנעים בחוסר נוחות בכיסא שלהם. אחת מהן בדרך כלל תהיה אמיצה מספיק כדי לשאול את השאלה הזו: "אז אם ההורים שלי היו מרוחקים, האם זה בהכרח אומר שגם אני אהיה מרוחקת מהילדים שלי?" אני שמחה על השאלה הזו. היא מעידה בעיניי על הרצון לתת לילדים שלנו יותר ממה שאנחנו קיבלנו, וגם על ההבנה שלהעניק לילדים לא מגיע רק בצורה של כסף ומתנות.

חיקוי הוא כלי למידה חזק מאוד, אבל אם מודעים אליו אפשר, באמצעות עבודה על עצמנו, לשנות את ההתנהגות שלנו. אנחנו בהחלט יכולים ללמוד דרכים להביע אהבה. הסטודנטים בקורס 'פסיכולוגיה של הספורט' היו אחת המוטיבציות העיקריות שגרמו לי לכתוב את הספר הזה. 'מישקה העכברה': ספר ילדים להורים צעירים הוא ספר שנכתב כדי לייצר מרחב קדוש של היכרות, מגע, ליטוף ואהבה בין הורים לתינוקות שלהם. הספר מתבסס על עקרונות של יוגה תינוקות וטיפול במגע, הוא נשען על עקרונות פסיכולוגיים ובעיקר הוא משקף את הילדות שלה אני זכיתי ואת תפיסת ההורות שלי. למגע בין תינוקות להוריהם יש השפעות חשובות על תחושות הביטחון, על הדימוי העצמי ועל ההערכה העצמית. תהליך ההתקשרות בין ההורים לילדיהם בריא יותר בזכות קרבה פיזית. לא בכדי בכל פעם שילד מרגיש פחד הוא מחבק את הרגל של אימא, או חופן את ראשו בכתף של אביו.

העולם המודרני שבו אנו חיים מצמצם את המגע הבין־אישי. ילדים נמצאים שעות רבות במהלך היום במסגרות החינוך, שם הם זוכים למעט מדי מגע מנחם של מבוגרים. בשעות אחר הצהריים והערב מכשירים אלקטרוניים מושכים את תשומת הלב שלנו ומשאירים מעט מדי זמן או אנרגיה ליצירה של מרחבים בין־אישיים מעצימים. ככל שחולף הזמן אנחנו מביטים זה לזה פחות בעיניים, מדברים פחות זה עם זה, ומלטפים ומחבקים רק כטקס בתחילת מפגש או בסופו.

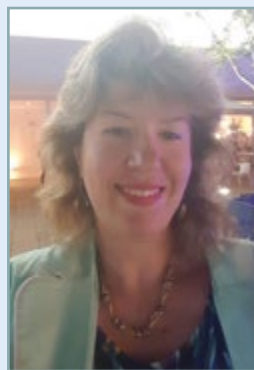
הספר 'מישקה העכברה' מבקש לייצר מרחב קדוש בין ההורה לילדו. ההורה מקריא את הספר, שכתוב במקצבים קצרים, כך שטון קולו וקצב הדיבור שלו מייצרים אצל הילד תחושה של ביטחון. ההורה מלווה במגע את המסלול שעושה מישקה הקטנה על גופה של התינוקת, כך שהקול והמגע פועלים בצורה משולבת ליצירה של קרבה, ביטחון והקשבה. העיניים של התינוקות וההורה נפגשים, השמיעה מופנית רק זה לזה וההפך, חוש הריח מתכוונן זה לזה, וכך נוצר מרחב רב־חושי אינטימי המקרב בין ההורה לילד והמאפשר להם להביע אהבה.

יוזמה חדשה במכללת קיי: הפרויקט הבין-לאומי "באר שבע-מוסקווה" במסגרת הקורס "לומדים ומלמדים - הוראת העברית כשפה שנייה בסביבה מתוקשבת" (תשפ"א) בהתמחות בלשון העברית

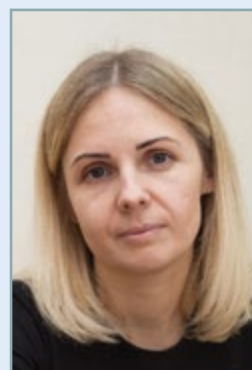
אירנה בלנקי-קרלין

באוקטובר 2020, בעיצומה של מגפת קורונה, נחתם ההסכם על שיתוף הפעולה בין מכללת קיי ובין האוניברסיטה הממלכתית הרוסית ע"ש קוסיגין במוסקווה, שבמסגרתו מתנהל פרויקט בין-לאומי העוסק בהוראת העברית כשפה שנייה בסביבה מתוקשבת. ד"ר אירנה בלנקי-קרלין, יוזמת הפרויקט, משתפת אותנו בתהליך בניית הקורס ובייחודיותו.

Culturally Responsive Teaching) ואת הלמידה השיתופית - אותן נהגתי להפעיל הן בהוראה הפרונטלית (פנים אל פנים) לפני קורונה הן בהוראה המקוונת לפני קורונה ובמהלכה. יוער כי אני מתמחה בהוראה בסביבה מתוקשבת החל משנת 2007. לגבי דרכי ההערכה, אציין שאני דוגלת בהערכה המעצבת. זאת ועוד, אני משתדלת תמיד להפעיל את הסטודנטים שלי בשיעורי, לפתח את עצמאותם, לבסס את ההוראה ואת הלמידה גם על הידע הלשוני והתרבותי הרב שיש להם ולהיות קשובה לקולותיהם ולצורכיהם. על-ידי כל אלה אני שואפת לקיים את הלמידה המשמעותית בכל הקורסים שאני מלמדת.



ד"ר אירנה בלנקי-קרלין
מרצת הקורס ומנהלת
הפרויקט. התמחות
בלשון העברית
במכללת קיי.



ד"ר יוליה קונדרקובה מן
החוג לפילולוגיה ולבלשנות-
תרבות באוניברסיטה
הממלכתית הרוסית
ע"ש קוסיגין.

רקע אישי ופדגוגי

הפרויקט הבין-לאומי "באר שבע-מוסקווה", אשר החל בשנת תשפ"א, נולד מתוך תפיסת החינוכית ומתוך הרקע התרבותי והלשוני שממנו הגעת.

נולדתי ברוסיה במוסקווה, ואני דו-לשונית. גדלתי על הספרות הרוסית (לצד הספרות העולמית) ועל התרבות הרוסית. אני רואה הצגות ברוסית (בארץ ובחו"ל) ובעברית ומחוברת מאוד גם לעולם המוזיקה

והאומנות. ייתכן שזו אחת הסיבות לכך שלתפיסה הרב-תרבותית, המשתקפת בדרכי ההוראה שלי, יש חשיבות רבה. כנראה אין זה מקרה שדווקא במכללת קיי, המכללה הרב-תרבותית והרב-לשונית, יש לי הזכות ללמד החל משנת 2014 (במקביל להוראתי בחוג ללשון העברית במכללת לוינסקי לחינוך). כנראה אין זה מקרה שאחרי 17 שנות ההוראה במוסדות האקדמיים בארץ (וגם בחו"ל כמרצה אורחת) - באוניברסיטת תל-אביב ובמכללות רבות להכשרת מורים - הגעתי דווקא למכללה זו, והצטרפתי לצוות נפלא שהוא צוות ההתמחות בלשון העברית (גם הוא רב-תרבותי ורב-לשוני).

בתחילת דרכי האקדמית לימדתי עברית כשפה ראשונה בלבד, אך עם הזמן התחלתי להתמחות גם בהוראת העברית כשפה שנייה או נוספת. יודגש שחלק נכבד מהוראת העברית כשפה שנייה וגם מהמחקר בתחום זה ביצעתי בהיותי מרצה במכללת קיי. נוסף על הגישה הרב-תרבותית, העומדת בבסיס דרכי ההוראה שלי, חשוב להזכיר גם את ההוראה מגיבת התרבות

מה קדם לפרויקט הבין-לאומי?

את הקורס החדשני "לומדים ומלמדים - הוראת העברית כשפה שנייה בסביבה מתוקשבת" בניתי בשנת תשע"ט בהתמחות בלשון העברית במכללת קיי, ולימדתי אותו גם בשנת תש"ף (בלנקי-קרלין, 2020). בקורס הופעל דגם הלמידה השיתופית בתחום הוראת העברית כשפה שנייה בסביבה מתוקשבת אסינכרונית. כמו כן, הייתה בו התייחסות משמעותית ללמידה בכיתה רב-תרבותית שבבסיסה עומדת הוראה מגיבת-תרבות. בהפעלתה של הוראה זו מורים משלבים משאבים תרבותיים ולשוניים של תלמידים. הם רואים בידע זה הון שעליו ניתן לבסס הוראה ולמידה.

השנה הקורס הוא שנתי: "לומדים ומלמדים - א" ו"לומדים ומלמדים - ב"; ושני שינויים עיקריים התחוללו בו בבמה הבין לאומית המתקשבת: (1) צירוף הסטודנטים מהמוסד האקדמי ברוסיה לקורס, שבו לומדות יחד היהודיות והבדואיות ממכללת קיי; (2) הוספת מפגשים סינכרוניים בזום בין המשתתפים בקבוצות גדולות וקטנות כדי לטפח לא רק את השיח המקוון הכתוב כפי שזה היה עד כה, אלא גם את השיח המקוון הדבור בין כולם.

בשנת תשפ"א משתתפים בקורס 23 סטודנטים: 12 סטודנטיות יהודיות, שלוש סטודנטיות בדואיות ושמונה סטודנטים מחו"ל, הלומדים באוניברסיטה הממלכתית הרוסית ע"ש קוסיגין במוסקווה לקראת התואר השני. הסטודנטיות מהמגזר היהודי



האוניברסיטה הממלכתית הרוסית ע"ש קוסיגין במוסקווה

הן המורות, והסטודנטיות מהמגזר הבדואי והסטודנטים מחו"ל הם התלמידים. הסטודנטיות היהודיות (להלן: "המורות") מתנסות בהוראת העברית כשפה שנייה או נוספת, והסטודנטיות הבדואיות והסטודנטים הלומדים בחו"ל (להלן: "התלמידים"), מעשירים את הידע שלהם בעברית הכתובה והדבורה, שפתם השנייה או הנוספת בהתאם. במהלך הקורס המורים והתלמידים מתחלפים בתפקידיהם.

מטרת העל של הקורס היא לא רק העמקת הידע בלימוד העברית וחשיפת הסטודנטים משתי המדינות לשיטות חדשות בהוראתה, אלא גם יצירת השיח הרב-תרבותי בין כל המשתתפים. בקורס אנו שואפים למצב שבו הסטודנטים מכל מדינה יצליחו לתרום מהידע ומהניסיון שלהם; על כן במהלך הקורס אנו חושבים יחד מה הם הנושאים הרלוונטיים שכדאי ללמד את הסטודנטיות הבדואיות ואת הסטודנטים מחו"ל מצד אחד, ומה הם הנושאים שאותם יוכלו ללמוד הסטודנטיות היהודיות מהסטודנטיות הבדואיות ומאלה הלומדים בחו"ל מצד אחר. יודגש כי הסטודנטים הם השותפים העיקריים בקורס, והם משפיעים על אופיו ועל תכניו. הלמידה בקורס היא שיתופית: הכיתה חולקה לשישה צוותים (שלושה צוותי תלמידים ושלושה צוותי מורות: כל צוות מורות מלמד צוות תלמידים/תלמידות אחד). ההוראה היא הוראה מגיבת תרבות, וההערכה היא מעצבת.

במהלך הלמידה וההוראה במחצית הראשונה של סמסטר א, תשפ"א התמקדו הסטודנטים בקריאה ביקורתית של מאמרים אקדמיים בתחום הוראת העברית כשפה שנייה או נוספת; חיזוק

הקורס הנ"ל היה קורס הבחירה הסמסטריאלי, אשר נלמד במסגרת התואר "בוגר בהוראה" בהתמחות בלשון העברית כשפת אם במגזר היהודי ובהתמחות בלשון העברית כשפה שנייה במגזר הבדואי במכללת קיי. הקורס היה ייחודי הן משום שבמסגרתו לימדו הסטודנטיות היהודיות (להלן: המורות) את הסטודנטים הבדואיים (להלן: התלמידים) עברית כשפה שנייה, הן היות שכל תהליך הלמידה וההוראה התנהל בסביבה מתקשבת אסינכרונית ללא מפגשים פרונטליים במכללה בהנחיית המקוונת הצמודה. למידה שיתופית, שכאמור הופעלה בקורס, מתייחסת לשיטת הוראה שבה צוות לומדים עובד על נושא מסוים לקראת השגת מטרה משותפת. הלומדים אחראים לא רק ללמידתם אלא גם ללמידת שאר חברי הצוות, וההצלחה של תלמיד אחד בצוות מקדמת את הצלחתם של האחרים בו.

תרומתו העיקרית של הקורס הייתה להעצים הן את הפן הלשוני-מקצועי והן את הפן הפדגוגי-דיגיטלי של כל המשתתפים בו באמצעות הפעלת מודל הלמידה השיתופית בסביבה מתקשבת אסינכרונית.

מטרות הקורס היו פדגוגיות-מתודיות, לימודיות וחברתיות-תרבותיות. המטרות הפדגוגיות-מתודיות היו להקנות למורות כלים להוראת העברית כשפה שנייה בסביבה מתקשבת תוך התמקדות בהבעה בכתב; וללמדן לתת משוב בצורה בונה ומעצבת בכתב. המטרות הלימודיות היו להעשיר את כתיבתם בעברית של התלמידים בסביבה מתקשבת; ולחזק את יכולתם לגבש רעיון ולהביע אותו בכתב תוך ניצול מבנים רטוריים ולוגיים המסייעים לגיבוש שיח מובנה ובהיר, המנוסח בלשון תקינה ובהלימות משלבת. המטרות החברתיות-תרבותיות המשותפות למורות ולתלמידים היו להבליט את התפקיד התקשורתי של הלשון ככלי להבעת החשיבה ולהעברת התרבות בהקשר לימודי, תרבותי וחברתי; ולקדם אינטרקציה, שיתוף פעולה הדדי ושיח רב-תרבותי בין שני המגזרים. המטרה הפדגוגית-מתודית והלימודית המשותפת לכולם הייתה להתנסות בלמידה שיתופית ובהוראה שיתופית (בלנקי-קרלין, 2020).

פיתוח לומד עצמאי: מבאר שבע למוסקווה במודל ובזום

אחרי הצלחת הקורס המקוון "לומדים ומלמדים" בתוך המכללה, שבו כאמור השתתפו הסטודנטים מהמגזר היהודי ומהמגזר הבדואי, החלטתי לעלות מדרגה. בהתייעצות עם עמיתי ד"ר יבגני מריאנצ'יק, שלפני עלייתו ארצה לימד עברית במוסדות האקדמיים במוסקווה ברוסיה, פניתי בתיווכו לד"ר יוליה קונדרקובה, המרצה בחוג לפילולוגיה ולבלשנות-תרבות באוניברסיטה הרוסית הממלכתית ע"ש קוסיגין במוסקווה, והצעתי לה לצרף את תלמידה מהאוניברסיטה לקורס "לומדים ומלמדים - הוראת העברית כשפה שנייה בסביבה מתקשבת", שאני מלמדת בשנת תשפ"א. אחרי שהצגתי את הקורס, כפי שהוא התנהל עד כה בתוך המכללה, בכינוס הבין לאומי המקוון מטעם האוניברסיטה הממלכתית הרוסית ע"ש קוסיגין (בלנקי-קרלין, יוני, 2020) ואחרי מפגשנו הארוך בזום (יוליה, יבגני ואנוכי), לשמחתי הרבה, היא הסכימה לשיתוף הפעולה בינינו.

וכל צוות מורות לימד שיעור אחד על מגוון נושאים שהם בחרו קודם לכן מתוך התכנים המגוונים שהם הציעו בעצמם במסמך השיתופי באתר הקורס (חגי ישראל, ריבוי נשים במגזר הבדואי, התרבות הרוסית, סדר הופעת החלקים במשפט בעברית, דמיון ושוני בין המבנים התחביריים בעברית וברוסית, מערכת הפועל (בעברית ועוד): לכל צוות יצא שיעור כפול במהלך מפגש אחד. מפגשים אלה אפשרו למורות ולתלמידים להתחלף בתפקידים, ללמד אלה את אלה בעל פה בליווי המצגות שהם הכינו מראש, לשאול שאלות, לשחק במשחקים דיגיטליים, לתרגל את החומר שנלמד, להתעשר בידע החדש, להעמיק את ההיכרות בין חברי הצוות ולנהל שיח לשוני-השוואתי ורב-תרבותי חופשי.

כאמור לא השתתפתי במפגשים סינכרוניים אלה, אלא ראיתי את הקלטות השיעורים במועד מאוחר יותר (וכמובן העליתי את משובי המילולים לאתר הקורס) - תגובות הסטודנטים היו טובות מאוד. לבסוף, כדי לסכם את הסמסטר, ביקשתי ממשתתפי הקורס לשתף אותי בחוויותיהם עד כה גם בלוח פדלט. להלן ציטוטים אחדים:

ביצענו את המפגש עם מורותינו. קיבלתי הרבה ידע חדש וניסיון לדיבור בעברית, התלהבתי מאוד ונהניתי מפגישתנו. דיברנו על ההבדל בין הביטויים הרוסים לעבריים, על מילות היחס, פתגמים על הנושא והנשוא, שיחקנו במשחקים פילולוגיים מעניינים מאוד. אני רוצה להודות למורות שלנו על השיעור הנפלא, הסבלנות והדאגה.

עבורנו זו הייתה חוויה יוצאת דופן שטרם חויינו בלימודינו באקדמיה, חוויה מעשירה, מלמדת ובעיקר מרתקת שכן החשיפה לסטודנטים שנמצאים אלפי קילומטרים מאיתנו אך יש בינינו מכנה משותף מרגש מאוד. בהמשך הערב גם הפכנו לחברים בפייסבוק.

קורס מיוחד, חדשני ומאוד מומלץ. הלמידה נעשית בדרך של שיתוף ואינטראקציה בתוך הצוותים וביניהם, דרך שונה להיכרות עם אנשים בעלי תחום ידע משותף. נהניתי במיוחד בשיעור הזום שבו חלקנו מידע עם הקבוצה ממוסקבה.

העבודה בצוותים הייתה מעולה. בזכות הקורס הכרתי את הבנות בצוות מעבר לתחום הלימודי. בשיעור זום הועמקה ההיכרות בין שני הצוותים והאווירה הייתה טובה! השיעור העניק לי ידע נוסף בנוגע לתופעת הפוליגמיה במגזר הבדואי ונחשפתי לסיטואציות שונות שלא הכרתי קודם.

נהניתי מהמפגש בזום. נהניתי להכיר את בנות הצוות השני ואת עולמן העשיר. נהניתי גם מאינטראקציה עם חברות הצוות שלי, שהיא שונה ממה שהתרגלנו עד כה. כשערכנו שיעור בזום ללא נוכחות המרצה הרגשתי שהיא סומכת עלינו שנבצע את השיעור כהלכה, וללא לחץ חיצוני. עצם העובדה שעסקנו בהוראה פרקטית ללא כוונה לרצות מישהו חיצוני, אלא כדי לעזור זו לזו, תרמה לאיכות השיעור ולאווירה הטובה [...]. הקורס מאפשר התנסות מעשית.

את מיומנויות הכתיבה שלהם; עסקו באיתור שיבושי לשון בתחום התחביר ובתיקונים. כמו כן, בנו המורות (בשלב זה הסטודנטיות היהודיות) מטלת כתיבה לתלמידיהן (לסטודנטיות הבדואיות ממכללת קיי ולסטודנטים ממוסקבה), בדקו את המטלות ונתנו משוב עליהן. יצוין כי כל התוצרים של כל משתתפי הקורס, כולל התייחסותי ומשוביי בכתב, הועלו לאתר הקורס, והם נגישים לכולם.



מכללת קיי

ב-24.12.20 אחרי הלמידה האסינכרונית במודל שתוארה לעיל, התקיים המפגש הסינכרוני הראשון בזום, שבו השתתפו 20 סטודנטים מתוך 23, הלומדים בקורס. היה מפגש מוצלח מאוד. האווירה שנוצרה בו הייתה ידידותית וחמה מאוד. אחרי מילות הפתיחה שלי הכירו הסטודנטיות זו את זו (הסטודנט ממוסקבה, הלומד בקורס, לא הצליח להשתתף במפגש זה, על-כן השתתפו בזום רק הנשים): דיברו על עצמן, שאלו שאלות, סיכמו את הקורס עד כה ועוד. כל אחת דיברה.

לאחר מכן פיצלתי את כולן לחדרים לפי הצוותים (מורות + תלמידות), ונכנסתי לכל חדר לראות כיצד הדברים מתנהלים. בחדרים עמדו המורות על הטעויות העיקריות של תלמידותיהן שהתגלו במטלותיהן עד כה, והמשיכו לנהל שיחות חופשיות. בסוף המפגש חזרנו לחדר הראשי, ביקשתי מהמשתתפות לענות על סקר קצר במנטמיטר, שיתפתי את התוצאות, וסיימנו את המפגש (אחרי הזמן). נשאר הטעם של עוד...

לאחר המפגש בזום קיבלתי את התגובות הנרגשות של הסטודנטיות ממוסקבה. לדבריהן, הן נהנו מאוד לדבר בעברית עם הסטודנטיות היהודיות והבדואיות ממכללת קיי. כולן ביקשו להמשיך בטיפוח השיח הדבור. מדברי הסטודנטיות היהודיות במכללה עלה כי הקורס מסכם להן את רוב הדברים שהן למדו במהלך התואר בהתמחות בלשון העברית ומאפשר להן ליישם בשטח. הסטודנטיות הבדואיות שמחו מאוד על השתתפותן בפרויקט, ולדבריהן הן לומדות הרבה דברים ממורותיהן היהודיות ומשתמשות במאמרים, הנידונים במסגרת קורס זה, גם בקורסים אחרים.

כדי להמשיך לטפח את השיח הדבור בין משתתפי הקורס ולקדם את עצמאות הלומדים (הן התלמידים והן המורות), בסוף סמסטר א החלטתי ליזום פעילות חדשה נוספת: כל צוות מורות ותלמידים/תלמידות נפגש בזום פעם אחת בלעדיי (בסך הכול שלושה מפגשים סינכרוניים). במפגש כל צוות תלמידים/תלמידות

כאמור הקורס יימשך גם בסמסטר ב, וישלב בין ההוראה הסינכרונית להוראה האסינכרונית.

לסיום, אציין שכך נסגר המעגל שלמעשה התחיל עבורי בשנת 1976, שבה נולדתי במוסקווה: שנת 2003 (הוראת הלשון העברית באוניברסיטה הממלכתית במוסקווה ע"ש לומנוסוב כמרצה אורחת מישראל); דרך שנת 2019 (ההרצאה בכינוס הבינלאומי למדעי היהדות במוסקווה [Blanky-Karlin, 2019, July]) ושנת 2020 (ההרצאה בכינוס הבינלאומי המקוון, שנערך על-ידי האוניברסיטה הממלכתית הרוסית ע"ש קוסיגין במוסקווה [בלנקי-קרלין, יוני, 2020]); ועד מימוש הפרויקט הבינלאומי בין הסטודנטים שלנו ובין הסטודנטים במוסקווה בשנים 2020-2021. ■

נהייתי מאוד בקורס זה, נהייתי מבחינת הלמידה וההשתתפות שלי עם צוות בנות מצוינות. הכרתי סטודנטיות חדשות ממגזרים שונים. קורס זה אפשר לנו להתקשר עם אנשים ממגזרים שונים ולעבוד יחד בצוותים.

הסמסטר הראשון עבר במהירות, נהייתי מאוד שאני אחת המשתתפות בקורס, קורס מועיל, למדתי ממנו המון דברים ומתגעגעת לשלב שני בקורס, הכרתי חברות חדשות, למדנו בשיתופיות כל אחת עזרה לשנייה, המפגש בזום היה מאתגר למדתי ממנו על החגים ביהדות שלא ידעתי קודם.

מקורות לסקירה של ד"ר אירנה בלנקי-קרלין

בלנקי-קרלין, א' (2020). המגזר היהודי, המגזר הבדואי והעברית שביניהם: היבטים לשוניים, פדגוגיים ותרבותיים בהוראת העברית ובלמידתה כשפה שנייה בסביבה מתוקשבת. *Hebrew Higher Education*, 22, 73-85. נדלה מ-<http://naphhebrew.org/hhe-22-2020>.
בלנקי-קרלין, א' (יוני, 2020). הוראת העברית כשפה שנייה בסביבה מתוקשבת בכיתה רבת-תרבותית.

International Online Conference on "Judaica in the System of Modern Education".

The Kosygin State University of Russia, Maimonides Academy, Department of Philology and Linguoculturology, Moscow.

Blanky-Karlin, I. (2019, July). *Hebrew as a Second Language: Professional, Pedagogical and Cultural Aspects of Online Collaborative Learning*. 26 Annual International Conference on Jewish studies. Moscow, hotel "Izmailovo Beta" (In Russian).

כינוס חוקרים בין-תחומי ובין-לאומי לציון יום השואה העולמי בעידן הקורונה

ערגה הלר ונעמה רשף

בעשרים וארבעה בינואר 2021 התקיים כינוס בין-לאומי על מחקר השואה כיום - בשם:
Writing the Unwritable: An Inter-disciplinary Approach to Holocaust Postmemory
הציגו בכינוס שתי מרצות מההתמחות בספרות ממכללת קיי: ד"ר ערגה הלר, ראש ההתמחות
בספרות ועורכת כתב העת לקסי-קיי וד"ר נעמה רשף, מרצה בהתמחות בספרות ועורכת
כתב-העת קולות.

ה כינוס נושאי הכינוס: על תהליכים ביבליותרפיים כאמצעי לחידוש קשר רגשי אישי לזיכרון לאומי והיסטורי, תובנות מהקורס הראשון על ספרות שואה שהתקיים באוניברסיטת ורשה שבפולין, על שימוש בשפה בהתמודדות עם טראומה, על צה"ל וזיכרון השואה ועל צעצועים ומשחקים הקשורים להעברת מורשת השואה כפי שהם משתקפים בסיפורי ילדים. עם הודעות הקבלה לכינוס הבחינו נציגות מכללת קיי בייצוג הכפול של המכללה - מרשים ויוצא דופן בכינוס שכה הצטמצם. שתי המרצות אף שובצו לאותו מושב שהוקדש ליצירה ספרותית ואומנותית. ד"ר ערגה הלר נשאה הרצאה על איור ספרי ילדים ישראליים עכשוויים בנושא השואה, וד"ר נעמה רשף נשאה הרצאה על המעבר מזיכרון נרטיבי לזיכרון רגשי ברומן "צחוק של עכברוש" מאת נאוה סמל. שתי ההרצאות זכו לעניין רב. ■

ה כינוס על postmemory של השואה התקיים בחסות אוניברסיטת חיפה ואוניברסיטת בר אילן. בתגובה למגפת הקורונה הפך כינוס החוקרים, שאמור היה לכלול סדנאות והרצאות במגוון תחומים, כגון היסטוריה של השואה, יצירה אומנותית וספרותית על השואה, טיפול תומך בניצולי השואה, תיעוד וארכיונאות של השואה, מוזיאולוגיה של השואה ועוד, לזווית חד-יומי שהתקיים במושב של שבע הרצאות בנות שבע דקות בכל מושב סמוך ליום השואה הבינלאומי.

בזווית השתתפו חוקרים נודעים בתחום השואה, כמו פרופ' רוני אלפנדר, פרופ' ג'ודי באומל-שוורץ (מהיזמים של הכינוס), פרופ' פיליס לסנר, פרופ' ויקטוריה איירונס, מנהלי מוזיאוני שואה ועוד.



מי הייתה הדמות שהייתה?

ציפי שחורי-רובין

באותם ימים המושבה ראשון לציון הייתה נתונה לפיקוחם של פקידי הברון רוטשילד ונציגו בארץ אליהו שייד. בשנת 1898, כאשר הגיע שייד לביקור בראשון לציון, התכונן המנהל לבקש את אישורו לייסוד המסגרת החדשה ולהכשרת הבחורה להוראה לגיל הרך. שייד התרשם עמוקות מהבחורה שהפליאה לדבר בצרפתית רהוטה, והחליט לשלוח אותה על חשבון הברון לבית המדרש למורים בפריז. מכיוון שהוריה סיכלו את התוכנית ולא אישרו את יציאתה לחו"ל, הוצע לשלוח אותה לירושלים להשתלם בהוראה במסגרת חינוכית זהה לזו שעתידה לקום בראשון לציון. ואכן, כך היה. בתום שלושה חודשי ההשתלמות היא חזרה לראשון לציון ופתחה מסגרת חינוכית לילדי המושבה בני 3-6 וניהלה אותה בעברית. המטרה הייתה הנחלת השפה העברית לילדים לשם הכנתם לכניסה לבית הספר, ששפת ההוראה בו הייתה עברית. הצלחת המסגרת החינוכית הייתה מהירה ובעקבותיה קמו מסגרות חינוכיות מעין אלה במושבות ובערים.

במרכז החידה עומדת בחורה בת 17 מהמושבה ראשון לציון. בהיותה תלמידת בית ספר מצטיינת, היא נבחרה להישלח לחו"ל ללמוד הוראה לגיל הרך בתקופה שבארץ ישראל כולה טרם נוסדו סמינרים להכשרת מורים וגננות. בסיום הלימודים היא הייתה אמורה לפתוח מוסד חינוכי לילדי המושבה בני 3-6, שעד אז הסתובבו בחוסר מעש ללא מסגרת עד הגיעם לגיל בית ספר.

הבחורה נולדה ברוסיה (1881-1966), הייתה בת זקונים במשפחה שמנתה שלוש בנות. בשנת 1891, כשמלאו לה 10, היא הגיעה ארצה עם הוריה, שהצטרפו לחלוצי העלייה הראשונה, מקימי המושבה ראשון לציון. אביה שהיה סוחר תבואות ברוסיה, החל לעבוד ככורם במושבה ולימים מונה לאחראי לארגון הובלת עגלות היין מהיקב ליפו. היא סיימה את חוק לימודיה בבית הספר במושבה והתגלתה כתלמידה מוכשרת במיוחד, ולכן מנהל בית הספר צירף אותה לצוות המורים כסייעת. בשנת 1897 הוא אף החל בתכנון הקמתה של מסגרת דוברת עברית עבור ילדי הגיל הרך במושבה, והועיד אותה לתפקיד המחנכת.

מי היא הדמות המחנכת שעליה נאמר, שהייתה כמגדלור לבאות אחריה, וסללה להן דרך. [...] "אילולא הייתה קמה ופותחת את המוסד שלה, הרי אנו וכל אלפי הגננות והמפקחות והנלווים אליהן, לא היינו זוכות לחנך דורות בשפה העברית?"

פתרון החידה שהתפרסמה בגיליון הקודם, קולות 21

הגננת העלומה שביוזמתה הוקם מעון-הבראה להצלת ילדי 'יסוד המעלה' ממגיפת הקדחת, היא לאה פולשטינסקי

מפניהן. כל זאת מתוך הכרה עמוקה שהדאגה לבריאותו של הילד היא בסיס ויסוד ליצירת דור חדש, חזק ובריא.

אחת הגננות, שהיא תוצר של אותה תקופת בראשית, היא לאה פולשטינסקי. לאה נולדה בשנת 1900 באודסה במשפחה מסורתית בעלת תודעה ציונית. הכמיהה לארץ ישראל והשאפה לעלות ולהיבנות בה היו אבן יסוד בחינוכה. מכיוון שמטרת משפחתה הייתה לעלות ארצה, דאג כל אחד מבניה מבעוד מועד ללמוד מקצוע "שיהיה מועיל ושימושי בארץ". היא החליטה להיות מחנכת. את השפה העברית למדה

הסיסמה "להקים דור חדש בריא בגופו ובנפשו" הייתה לא רק מטרתה של התנועה הציונית, אלא גם משאלת ליבם של עובדי ההוראה הראשונים בארץ ישראל בתקופת היישוב. אלה ראו את תפקידם לא רק כמורים המנחלים את עיקרי ההשכלה והשפה העברית, אלא גם כמחנכי הדור הגדל בארץ, שהדאגה לבריאותו והשמירה עליה הייתה נר לרגליהם. חלק מתפקידם היה לדאוג לשלומם ולתזונתם הנכונה של תלמידיהם, לטפח ולהטמיע בהם כללים היגייניים-בריאותיים, להקנות להם ידע בסוגי מחלות מידבקות (קדחת, גרענת, גזזת), בגורמי המחלות ובנקיטת צעדי מניעה

עור, גזזת, וקדחת - המפילות קורבנות במתיישי המקום. [...] אמרתי שדווקא מקום זה הוא לפי רוחי, הרי ודאי זקוקים שם הילדים לטיפול מיוחד ומסור ביותר. ובאשר לקדחת העלולה לתקוף גם אותי - שאלת העתיד היא. נוסף לזה, במה טובה אני מאותם ילדים והוריהם היושבים במקום מזה עשרות שנים? בקיצור, נסעתי לשם ומצאתי שדה פעולה עשיר. כמובן קדחתי כבר בשנה הראשונה, התרפאתי והמשכתי בעבודה.

לאה הגיעה ל'יסוד המעלה' וניסתה לסייע בדרכים שונות להקל על סבלם של ילדי המושבה. משלא עלה הדבר בידה, היא פנתה להנרייטה סאלד, ממייסדות ארגון 'הדסה' של ההנהלה הציונית, אשר בשנים 1927-1931 כיהנה כראש המחלקה לחינוך ובריאות, וסיפרה לה על מצב בריאותם החמור של תלמידיה ועל המלצת הרופאים להעבירם "למקום מבריא", לפחות לתקופת הקיץ. לאה ביקשה את עזרתה.

הפנייה להנרייטה סאלד נפלה על אוזניים כרויות. לילדים שמור היה מקום מיוחד בליבה, והיא הפנתה את כל משאבי ארגון 'הדסה' לשיפור בריאותו ורווחתו של הדור הצעיר, מתוך הכרה שהדאגה לבריאותו של הילד היא

היסוד לאוכלוסייה בריאה. פנייתה של הגנת הגיעה אפוא לכתובת הנכונה. סאלד העבירה את הידיעה לד"ר יוסף לוריא, מנהל מחלקת החינוך שעל יד ההנהלה הציונית, אשר פנה לאנשי ציבור רבים בקריאה לעזרה כספית לשם הקמת מעון-ההבראה לילדים.

ואכן, בקיץ 1927 הוקם בצפת מעון-ההבראה לילדי 'יסוד המעלה' ולא התמנתה לתפקיד 'המשגיחה הראשית על המעון'. הפעילות במעון התבססה על פעילויות של נופש, מרגוע והבראה. סדר היום התמקד ברובו על טיפולים רפואיים ועל אכילה מבריא ולשובע. ההצלחה לא איחרה לבוא; האוויר הצח של צפת, התזונה המגוונת והטיפול המסור של הצוות הרפואי והחינוכי שינו לטובה את מצב בריאותם של הילדים. לאור הצלחתו של המפעל, החליטה מחלקת החינוך של ההנהלה הציונית להפכו למעון-ההבראה קבוע בחופשות הקיץ. יתרה מזאת, מעון-ההבראה בצפת היווה דגם ראשון לבית הבראה לילדים והצלחתו עודדה פתיחת קייטנות דוגמתו לילדים עניים הזקוקים להבראה. ■



מעון הבראה לילדי יסוד המעלה. באדיבות הארכיון לחינוך יהודי



מעון הבראה. באדיבות הארכיון לחינוך יהודי

מילדותה במסגרת המשפחה, והודות לכך התקבלה ללא קושי לסמינר לגנות באודסה, ובו היא הוכשרה להוראה בגן הילדים. בשנת 1926 היא עלתה ארצה והתקבלה על ידי המפקח על גני הילדים בארץ, והוא פרש בפניה כמה אפשרויות עבודה. לאה בחרה לעבוד בגן הילדים במושבה יסוד המעלה, שהייתה נגועה בקדחת, אף שהזוהרה מפני מצב הבריאות החמור השורר בה, כי ראתה בכך את החלוציות בהתגלמותה. יסוד המעלה, אשר שכנה לחופי ימת החולה, סבלה קשות מהמגיפה ושלוחים ושמונה ילדיה, נגועי הקדחת, נזקקו בדחיפות לטיפול רפואי אינטנסיבי. לאה לא נרתעה, כך סיפרה:

עוד בהיותי באודסה החלטתי לקשור את עבודתי כמחנכת עם 'חלוציות'. איך וכיצד לא היה לי ברור עד שבאתי ארצה. היו אז עוד כמה מקומות עבודה וביניהם גם יסוד המעלה. אלטרמן המנוח תיאר לפניי את תנאי העבודה בכל המקומות הבאים בחשבון, והזהירני שהמקום הקשה ביותר - יסוד המעלה. הן במובן האקלים והן במובן בריאות האוכלוסייה שם. הילדים חולים במחלות עיניים, מחלות



המכללה
האקדמית
לחיטוך



08-6402899
kaye.ac.il