

לפלאם דרך לכל תלמיד

הערכה חלופית ברשת בתי הספר האתגוריים ברנקו וייס



תוכן העניינים

- 4 הקדמה: על תכנית חלוצי הערכה ברשת בתי הספר האתגריים ברנקו וייס
- 6 לסלול דרך לכל תלמיד: פרקטיקות ארגוניות-פדגוגיות לחינוך הוליסטי בבתי הספר האתגריים של מכון ברנקו וייס / ד"ר נעמה אזולאי וענת פלג
- 14 למידה - דרכים שונות לה / טליה אהרון אזולאי
- 20 מעריכים את ההערכה החלופית ברשת האתגרית ברנקו וייס / ד"ר רותי לוסטיג וטובה מהכני-בלקין
- 35 חלוצים ומודדים: שיעורת התלמידים המסיימים וציונים בתכנית חלוצי הערכה בשנים תשע"ד-תשע"ו / טליה אהרון-אזולאי
- 41 להנביט את האנושיות באדמת השיח הפדגוגי: על התנאים הטבעיים בחינוך בקרב נוער בסיכון / דוד כהן, מחנך, מורה לספרות ולכתיבה, מוביל צוותים של חלוצי הערכה בבית הספר התיכון ברנקו וייס אילת
- 46 הערכה לשם למידה: קורס מובילי הערכה חלופית ברשת ברנקו וייס / רחל שפיגל, מנחה לתחום הל"ל מטעם אוניברסיטת תל אביב
- 51 דוגמאות לתהליכי למידה, תוצרים ומחווניים לביצועים המגוונים

הקדמה: על תכנית חלוצי הערכה ברשת בתי הספר האתגריים ברנקו וייס

בשנת תשע"ד הצטרפנו כרשת לתכנית "חלוצי הערכה" של משרד החינוך. לאחר שלוש שנים ניתן לומר, שהבחירה להשתתף בניסוי זה מימשה שאיפות גדולות של מורים ותלמידים ועוררה השראה בקרב השותפים.

התכנית השתלבה באופן טבעי עם התפיסה הפרטנית המובילה את העשייה החינוכית בבתי הספר ברשת, ובדרך זו אפשרה לתלמידים להביא את ייחודיותם במידה רבה יותר. מורים מעידים על הירתמות תלמידים רבים יותר לתהליכים משמעותיים, אשר אפשרו להם להביא את כישורונותיהם השונים בתהליכי למידה והערכה רב-ממדיים.

התהליך כולו חיזק את הידיעה שניתן להציב רף גבוה לתלמידים וכך לרתום יותר תלמידים. כמו כן התהליך העצים את חשיבות אוטונומיית המורים בהוראה ואת התעוזה לנסות ולהתנסות. בזמן הצטרפותנו לתכנית התחלנו לבסס מערך ליווי והדרכה, אשר נותן מענה לרכזים הפדגוגיים, למורים ולתלמידים.

על מנת ליצור בסיס עבודה רשתי ויציב שמנו דגש בבתי הספר על מספר נושאים:

- ישיבות מקצוע עם רכז פדגוגי בית-ספרי והמורים לבניית תכניות העבודה בהלימה לתכנית הלימודית
- קביעת משימות וביצועי הבנה שנבחרו על ידי המורים והועברו לאישור מפמ"ר
- בניית בסיס מחוונים לביצועי הבנה שונים בלמידה, שיהווה תשתית למורים להתאמת מחוונים בהתאם למשימות
- עידוד לשיתוף החומרים בין מורים מבתי ספר שונים ברשת ולקשר ביניהם
- העמקה במיומנויות ובתפקודי לומד – הרחבת שיטות ההוראה והלמידה- למידת חקר, עבודה בקבוצות, שימוש במצגות, תלקיטי כתיבה בתהליכי טיוט, חיזוק הבעה על פה (כתיבת נאומים והצגתם בפני קהל/כיתה/בעל תפקיד), חשיבה רפלקטיבית, ניהול למידה ותכנון, ניהול שיח ועוד.

בנוסף, פעלנו למערך ליווי רחב יותר לבתי הספר בעזרת גורמים חיצוניים ופנימיים על ידי הפעולות הבאות:

- יצירת קשר עם מפקחי המקצועות ועם המדריכים, המלווים את בתי הספר מטעם משרד החינוך וקבלת אישור על התכניות שהגישו המורים.
- בניית מערך של צמתי הערכה לתלמידים
- השתתפות קבוצת מורים מובילי הערכה חלופית ברשת שנבחרו על ידי בתי הספר בקורס לפיתוח מקצועי הל"ל - הערכה לשם למידה - בניית הקורס והנחייתו נעשו בשיתוף אוניברסיטת תל אביב ובליווי והנחיה של מנחה מטעם בית הספר לחינוך באוניברסיטה.
- הקורס עסק בתיאוריה ובעבודת שטח באופן משולב באמצעות למידת עמיתים.
- עבודה על הטמעת כלים טכנולוגיים במערך הלמידה- השנה גיבשנו קבוצת מורים רשתית, אשר תטמיע כלים טכנולוגיים בתהליכי הלמידה וההוראה
- שילוב תחומים בהוראה בכיתה (למשל, אמנות והיסטוריה, ספרות ומוזיקה, גיאוגרפיה והיסטוריה)

השתתפותנו בתכנית העלטה אתגרים :

- שינוי והרחבת דרכי הלמידה המוכרות והוספת תהליכים יצירתיים ורב-ממדיים דורשת עבודה מאומצת מתלמידים וממורים.
- התנגדויות תלמידים לשינוי הרגלי עבודה (עבודה בקבוצות, רפלקציה, התמודדות עם טכנולוגיה, תהליכי טיוטה, חקר)
- למידת תחומים שונים וחדשים מצד מורים תוך כדי תהליך עבודה שלהם עם התלמידים
- תכנון ובניית תכניות חדשות דורשת זמן והשקעה רבה מעבר לעבודה המסורה הקיימת אצל המורים בבתי הספר



**לסלול דרך לכל תלמיד:
פרקטיקות ארגוניות-פדגוגיות
לחינוך הוליסטי בבתי הספר האתגריים
של מכון ברנקו וייס**

ד"ר נעמה אזולאי, מנהלת רשת בתי הספר האתגריים ברנקו וייס וענת פלג, מנהלת משאבי הידע, מכון ברנקו וייס

"לא הייתי לומדת כלום, לא ידעתי שום דבר. [כ] שהגעתי לפה, הגעתי מאפס, וכבר במחצית הראשונה והשנייה הוצאתי חמש בגרויות, את כל הבגרויות שהיו באותה שנה. הוכחתי לעצמי שאני כן יכולה, מה שבכל המקומות האחרים לא האמנתי בעצמי ולא האמינו בי, פה זה היה אחרת..." (תלמידה, כיתה י"ב).

"לא יודע אם ראית, אבל ככה זה, בכל שיעור מי שלא רוצה ללמוד, הוא יושב לו על הראש ו'חופר' עד שמצליחים... אני בכלל לא הייתי בראש של ללמוד. באתי לעשות 12 שנות לימוד, להעביר את הזמן, ואז ראיתי שאני יכול" (תלמיד, כיתה י"א).

מובאות אלו נלקחו מתוך ראיונות שנערכו עם תלמידים באחד מ-14 בתי ספר לנוער בסיכון – הנקראים "בתי הספר האתגריים" – בבעלות ובהפעלה של מכון ברנקו וייס, במסגרת מחקר שערכה יחידת ההערכה של המכון (ליפשיץ ויעקב, 2010). המובאות מבטאות את האופן שבו התלמידים תופסים את בית הספר כזירה המכוננת שינוי. השינוי המרכזי הבא לידי ביטוי במובאות אלה מתרחש בתחום הלימודי. התרגום הישיר של השינוי מתבטא ביכולתם של התלמידים לעמוד בהצלחה בבחינות הבגרות, או לפחות בחלקן, כעדות להישג נורמטיבי, שיסייע להם בתחושת המסוגלות הפנימית כמו גם בקידום ניעות חברתית בהמשך חייהם.

במאמר זה ננסה לענות על השאלות: מה מיוחד במודל ההפעלה של הרשת האתגרית, המאפשר לתלמידים הלומדים במסגרתה הזדמנות אמיתית (ואחרונה כמעט) ללמידה משמעותית? ובעיקר, כיצד מודל הפעלה זה מאפשר לסלול דרך לכל תלמיד ותלמידה הלומדים בה?

ניתוח מודל ההפעלה של הרשת מעלה כי המפתח להצלחה לימודית של התלמידים הוא המפגש בין התפיסה ההוליסטית, ההבנה שיש צורך בקשר אישי מתמשך והפרקטיקה הארגונית-חינוכית הנגזרת מתפיסה זו. על פי התפיסה ההוליסטית, הממדים הרגשיים, החברתיים והלימודיים כרוכים זה בזה. על מנת להביא את התלמיד להישגים, חשוב לקיים ממשק מתמיד בין שלושת הממדים: על המורים להבין את הסיטואציה הרגשית והחברתית שבה נמצאים תלמידיהם ולהבנות מתוכה את המסלול לחוויה לימודית מעצימה. תפיסה חינוכית זו מתורגמת למבנה ארגוני ולעשייה חינוכית, הבאים לידי ביטוי ברמת מטה הרשת וברמת בתי הספר גם יחד.

תפיסת העולם של רשת בתי הספר האתגריים ברנקו וייס

בית הספר האתגרי הראשון של הרשת הוקם בשנת 1998 במרום הגליל. כיום (שנת הלימודים תשע"ו), הרשת מפעילה 14 בתי ספר, כולם ממקומים בשוליים הגאוגרפיים והחברתיים של ישראל.¹ רובם המכריע של התלמידים נשרו מבתי ספר ביישוביהם, לאחר שחוו חוויית כישלון לא פשוטה, ולרוב אף כמה חוויות כאלו ברצף. רובם עונים על המאפיינים העיקריים של נוער בסיכון,

¹ בתי הספר של הרשת מוכרים על ידי משרד החינוך כבתי ספר עיוניים. הם מתוקצבים ומפוקחים על ידי המשרד באמצעות אגף א' לחינוך ילדים ונוער בסיכון (אגף שח"ר) (קינן והלר, 2008) ולומדים בהם תלמידים מכיתה י' עד י"ב.

כפי שהללו מוצגים בספרות המחקרית (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001; מור, 2006):
 לרובם קשיי הסתגלות לבית הספר ותפיסת מסוגלות עצמית נמוכה, לחלקם הגדול גם לקויות
 למידה, קשב וריכוז, ולחלקם – נטייה להתנהגויות שוליות.

למרות כל זאת, היעד המוצהר של רשת בתי הספר האתגריים הוא לייצר סביבת לימודים
 נורמטיבית, שבה מבנה שבוע הלימודים והפעילות והדרישות הלימודיות הם ככלל בתי הספר
 העיוניים בארץ. חשוב להבין כי תלמידים אלה אינם סובלים מליקויים קוגניטיביים המבדילים
 אותם מאוכלוסיית התלמידים הכללית. יתרה מזו, כמו תלמידים מקבוצות חברתיות ותרבותיות
 שונות, תלמידים אלה הם בעלי יכולות לשוניות, ידע עולם ותחומי עניין מגוונים. הפערים
 בהישגיהם במבחנים סטנדרטים שונים נובעים בעיקר מחוסר היכרות עם השיח המאפיין את
 התרבות הבית-ספרית, כמו גם ממיעוט התנסויות המאפשרות דיאלוג בין שיח זה לבין השיח
 והידע שתלמידים אלו מביאים עמם.

לתפיסת הרשת האתגרית, הצלחת התלמידים תלויה בתחושת המסוגלות הסובייקטיבית שלהם,
 במעבר מחוויה של היותם שונים, אחרים, מודרים, לא יכולים – לחוויה של צמיחה ושינוי ושל
 אמון ביכולות העצמיות. ההתמקדות בממד הלימודי היא חלק מהתהליך הרגשי שעובר התלמיד.
 בהקשר זה, בחינות הבגרות מהוות לא רק מטרה, אלא גם ציר מארגן נורמטיבי, המוביל את
 תהליך השינוי וההסתגלות של התלמיד במסגרת בית הספר.

בני הנוער רואים בבתי הספר מסגרת נורמטיבית ובאופן טבעי רוצים להשתייך אליה ולהצליח.
 תפקידו המרכזי של בית הספר ברשת לייצר את התנאים להצלחה ולשמש כמרחב מצמיח עבור
 התלמידים והצוות. במרחב זה מתקיים דיאלוג בין עולמו הפנימי של הנער לבין הדרישות
 והנורמות החיצוניות של המציאות הבית-ספרית והחברתית. כל המרכיבים הבונים את בית הספר
 אמורים לשרת מטרה זו: המבנה, ארגון הלמידה והתכנים כמו גם כל אינטראקציה שבין המבוגר
 והתלמיד, אקראית או יזומה. כך למשל, הדיאלוג סביב הדרישה לנוכחות קבועה מספק הזדמנות
 לברר את הקשיים הסובייקטיביים של כל תלמיד וליצר עבורו פתרון ייחודי. כל דיאלוג כזה מלמד
 משהו ויוצר משהו חדש ומצטרף לתהליך היכרות ולמידה מתמשך הן של התלמיד והן של המבוגר.
 ההנחה היא שהידע קיים בתוך המערכת, וכל סיטואציה חדשה מזמנת יצירת פתרון מקורי חדש,
 שישרת את צמיחתם ואת פיתוח עצמיותם של התלמיד ושל הצוות.² בהתאם לתפיסת בסיס זו
 נבנה מודל הפעולה של הרשת ועוצבו עקרונות הבסיס להפעלת בתי הספר, שהם חלק ממנה.

עקרונות הבסיס של הרשת

כל בתי הספר של הרשת קטנים בהיקפם (כ-120 תלמידים בממוצע בבית ספר), ובכל כיתה מספר
 קטן של תלמידים (12-14 תלמידים בכיתה). כולם שותפים לאותם ארבעה עקרונות חינוכיים
 הנובעים מהנחת יסוד אחת, שלפיה רק תפיסה הוליסטית פרטנית המספקת מענה מותאם לכל
 תלמיד במגוון ממדים של תפקוד: לימודי, רגשי-אישי וחברתי יכולה להיות רלוונטית במצב זה:

א. דגש על הישגים לימודיים נורמטיביים והיבחויות בבחינות הבגרות -- יחד עם דרכי הוראה
 מותאמות וחליפיות להכנת התלמידים לבחינות הבגרות, ובכלל זה מערכי שיעור ואסטרטגיות
 למידה מותאמים לקשיי הלומדים. הרשת האתגרית הייתה גם הראשונה שקיבלה החלטה כי
 בכל בתי הספר שלה יילמד לפחות מקצוע אחד בדרך של "חלוצי הערכה" – תכנית המבקשת
 לקדם פיתוח תרבות בית-ספרית אשר ממוקדת בפדגוגיה מקצועית ואוטונומית, שבה התלמיד

² ראו בנושא זה בהרחבה פלג, 2012.

לוקח על עצמו את המשימה להוביל את הלמידה של עצמו, והמורה משמש כמנחה מסייע.³ כמו כן, נלמדים נושאים ייחודיים, כמו: צילום, טיפול בבעלי חיים או טכנאות טלפונים סלולריים, המאפשרים ללומדים ביסוס חוזקות ונוטעים בהם ביטחון ביכולתם להצליח באתגרי הלמידה העומדים בפניהם.

ב. תשומת לב הצוות החינוכי לצורכי היסוד של התלמידים – התפיסה של הרשת היא כי תלמיד צעיר היסוד שלו (מגורים, הזנה, ביגוד, משקפיים) אינם נענים, לא יוכל להיות פנוי ללימודים. על מנת לפתור נושאים אלה כראוי, מתקיים קשר הדוק עם הגורמים הרלוונטיים ביישוב. במידת הצורך, גם הרשת מתגייסת לנושאים מסוימים, כמו הזנה.

ג. הבניה מוסדרת של צוותי ניהול, כך שיכללו את תחומי הפעולה העיקריים של הרשת. צוות ההנהלה בכל בית ספר מהווה את המפתח להצלחת בית הספר וכולל מנהל, יועץ, רכז פדגוגי ורכז חברתי; כלומר בהתאם לתפיסה ההוליסטית, המחברת בין הממדים הלימודיים, הרגשיים והחברתיים, פועלים בבתי הספר בעלי תפקידים האמונים על שילוב שלושה ממדים אלה בהתנהלות הבית-ספרית.

ד. מתן הכשרה והדרכה שיטתיות ואינטנסיביות לכל אחד ואחד מאנשי הצוותים החינוכיים ברשת וכן הבניה מוסדרת של קבוצות תמיכה והשתייכות בתחומי הפדגוגיה, הייעוץ והפעילות החברתית.

לסלול דרך לכל ילד - מתפיסה למעשה

לתת לתלמידים מרחב לעצב בו את דרכם

כדי להפוך תפיסה זו למציאות בשטח, נבנית בראש ובראשונה **תכנית חינוכית רב שנתית לכל תלמיד ותלמידה**. התלמידים מגיעים לבתי ספר בשלבים שונים של חייהם. חלקם מגיעים בתחילת שכבת ט או י, אבל רבים מגיעים בשנים שלאחר מכן, ופעמים רבות גם באמצע שנת הלימודים. התלמידים מגיעים עם פערי בקיאות וחסימים בתחומי הידע כמו גם עם היסטוריה מתסכלת של כישלונות בלימודים. עד הגיעם אלינו, במרבית בתי הספר שבהם הם למדו דרשו מהם "לגלות אחריות" ללמידה. לבתי הספר ברנקו וייס תפיסה שונה. אנו מאמינים כי לפחות בתחילת הדרך, ולעתים גם לכל אורכה, **המורה שותף במידה רבה לאחריות על הצלחת התלמידים**. כל מורה או אחראי פעילות אחר שמטפל בתלמידים יוצר עמם קשר בלתי אמצעי, על מנת לוודא כי יישמו את התכנית האישית שנקבעה להם – תכנית שעוצבה בתהליך שבו הם היו שותפים מלאים, ובמידת האפשר, גם הוריהם.

התכנית החינוכית האישית הכוללת לתלמידים מהווה כלי עבודה לקידום, תוך התייחסות לנקודת המוצא שלהם, לכוחותיהם וליכולות שלהם. התכנית היא כאמור רב שנתית -- עד לסיום הלימודים, ומתבססת על **מיפוי דינמי של הלומד**, תוך איתור נקודות חוזק וקשיים, קביעת מטרות, דרכים להשגתן ומדדי הערכה ובקרה. התכנית האישית מאגמת מידע מקיף, עקבי ודינמי בהיבטים לימודיים, חברתיים, התנהגותיים ואישיים-משפחתיים ומהווה את הבסיס לדיאלוג בין הצוות לתלמידים.

³ להרחבה בנושא חלוצי הערכה, ראו אתר משרד החינוך:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HighSchool/IsraelOlaKita/Halozim.htm>

התכנית האישית מחולקת לפי שנות הלימוד הצפויות בתיכון ולפי **המטרות הלימודיות הכלליות המתאימות לכל אחד ואחת**, לאחר המיפוי המקיף (בגרות מלאה או חלקית, פרויקט אישי וכו'). התכנית מגדירה לתלמידים מטרות בתחום הלמידה לשנת הלימודים הנוכחית, לפי מחציות. **לכל מטרה נקבעות הפעולות הנדרשות ליישומה והדרכים להעריך את השגתה**. התכנית היא דינמית ומהווה בסיס יציב לשינויים, לפי התקדמות התלמיד. במהלך שנת הלימודים (לפחות ארבע פעמים במהלך השנה), נערכת בדיקה מחודשת ומקיפה של התקדמות התלמיד בדיאלוג איתו ובמפגש צוות, ונקבעת מתכונת העבודה להמשך. **אופן העבודה עם התכנית האישית מעודד את התלמיד להיות אחראי על תהליך הלמידה ומודע לו – התלמיד הוא שותף מלא בשיח על התכנית האישית שלו, ומתוך שותפות זו הוא הופך מודע לחוזקותיו ולסגנון הלמידה שלו ורוכש כלים לתכנון, להצבת יעדים ולהשגתם**.

כדי שתכנית אישית תתקיים במיטבה, ולא תישאר בגדר סיסמה בלבד, נבנו ברשת מספר מנגנונים המתקיימים בכל אחד ואחד מבתי הספר:

א. הוראה פרטנית: על פי תפיסת מכון ברנקו וייס, על מנת לאפשר פרטנות ממשית בלמידה, במהלך שיעור, המורה מנהל למעשה מספר שיעורים שונים כמספר התלמידים, מתוך התחשבות בכך שכל תלמיד ותלמידה רוכשים מידע ומיומנויות המותאמים להתקדמותם ובקצב המתאים להם, בעבודה אישית עצמאית. **המורה מתפקד כמאמן המתווך את הלמידה** לכל תלמיד ועוסק פחות בהוראה פרונטלית קונבנציונלית.

כאמור, תפיסה זו נובעת מתוך היגיון פדגוגי הגורס **שלכל לומד יש סגנון וקצב משלו**, ולכן על המורה להתאים את סגנון ההוראה לתלמיד, וכן מתוך עמדה ערכית **המסרבת לתייג את התלמידים ולמיינם לפי רמות**, ומחייבת בשל כך הוראה שיכולה לתת מענה מתאים בכיתה הטרוגנית לתלמידים ברמות שונות בתכלית. תפקידו של המורה לכוון את התלמידים בזמן ביצוע משימות המשנה. לאחר שהתלמיד מסיים את משימת המשנה, המורה-המאמן מכוון אותו למשימת המשנה הבאה, עד לסיום המשימה הגדולה כולה. לאחר שהלומד משלים משימה גדולה שלב אחר שלב, הוא מבצע את המשימה הגדולה בכללותה. באופן זה, ותוך בנייה משותפת של כרטיסי ניווט ודפי אסטרטגיה, התלמיד לומד לא רק את החומר, אלא גם רוכש מיומנויות למידה שיסיעו לו להתקדם באופן מובנה ומסודר אל עבר פיצוח האתגר הלימודי שמוצב בפניו ופתרונו.

ב. שילוב בקבוצות מגוונות – מערכת השעות הכללית בבתי הספר האתגריים מורכבת כמערכת המשלבת עבודה בכיתות אם קבועות ועבודה בקבוצות בחירה רב גילאיות במקביל, כדי לאפשר צמיחה והתקדמות אישית לכל לומד. קבוצות הבחירה מתבססות על מגוון תחומים, כמו: אמנויות, ענפי ספורט מגוונים, נושאים טכנולוגיים והכנה לצה"ל. קבוצות אלו נועדו לפתח את תחומי הכישרון האישיים של התלמידים ולהביא לידי ביטוי את החוזקות שלהם, על מנת לעודד את תחושת המסוגלות העצמית, וזו בתורה, תיתן את ביטויה גם במהלכים הלימודיים הקונבנציונליים. התלמידים משתלבים בקבוצות למידה אלה כשהם יוצאים מקבוצות האם בשעות שונות, לפי המערכת האישית של כל תלמיד.

ג. הממד חברתי – גם תכנית העבודה בממד זה מהווה אמצעי לפיתוח זהות ותחושת מסוגלות אישית, תוך אינטראקציה עם בני נוער אחרים המשתייכים לקבוצת השווים. היא מספקת למתבגר ראי חברתי, מודלים לחיקוי מתוך קבוצת בני הגיל, מקור להשוואה חברתית ומקלט נפשי. פעילות הגומלין החיובית בקבוצה מעודדת מעורבות ומחויבות אישית ומאפשרת הכרה עצמית ופיתוח דפוסי התנהגות וחשיבה חדשים; זאת במטרה ליצור קבוצה מלוכדת, הפועלת למען טובתם של כלל חבריה. מתוך התפיסה הזו, פועלת הרשת להגברת המעורבות של

התלמידים בקהילה, הן על ידי התנדבות והן על ידי ביצוע פרויקטים גדולים למען הסביבה. מעורבות זו חשובה ותורמת רבות לתפיסת המסוגלות והדימוי העצמי של התלמידים. תפיסת מסוגלות מחוזקת מגבירה גם את המסוגלות בתחום הלימודים בהווה, ותתרום להשתלבותם המוצלחת בחברה בעתיד.

מערכת השעות השבועית של התלמידים, המשלבת כאמור לימודים, קבוצות בחירה, פעילות חברתית קבועה ובמקרה הצורך גם מערך טיפולי תומך, מהווה כלי המייצר סביבה חינוכית מותאמת לצוות ולתלמידים. מערכת טובה בבית ספר אתגרי היא מערכת שמאפשרת מענים מותאמים לכל אחד מהתלמידים, ומזמנת מפגשים איכותיים של המורים עם התלמידים ושל התלמידים בינם לבין עצמם. בהתאם להנחה זו, יש הקפדה על כך שמרבית הלמידה תתקיים בכיתות אם, ושכל כיתת אם תפגוש בכל שנה **מספר מועט של מורים למספר רב של שעות**.

לתת לאנשי החינוך את הכלים לסלילת הדרכים

העבודה עם התלמידים היא רק חצייה של המשוואה. חצייה השני הוא ההכשרה והליווי המתמשכים של צוות החינוכי והתמיכה הבלתי פוסקת בו, שכן ההתמודדות הנדרשת ממנו אינה פשוטה כלל ועיקר. תפקידו של הצוות **הוא דיאלקטי: מחד גיסא – לתקף, להכיל ולהבין את התלמיד, ומאידך גיסא – לצפות לשינוי ולהוביל לשינוי בהתנהלותם כתלמידים**; מצד אחד לתת מענה מותאם ופרטני לצורכי התלמיד הייחודיים, ומצד שני להוביל אותו להישגים לפי סטנדרטים חיצוניים, כלליים.

לשם כך, נדרשת בראש ובראשונה הכלה מקצועית של הצוות החינוכי על ידי צוות הניהול. כדי שהצוות יוכל לטפל בבני הנוער בבית הספר, יש צורך להכיל גם אותו ואת קשייו. לכן, מכון ברנקו וייס מקצה משאבים משמעותיים ליצירת מערכת שבה **לכל איש צוות בבית הספר האתגרי יש כתובת קבועה להתייעצות אישית ומקצועית**. כל עובד בארגון שייך לקבוצת עמיתים לומדת וכן מקבל ליווי אישי מדמות מדריכה מקצועית קבועה. ההדרכה מייצרת מרחב שבו מתקיים דיאלוג המתייחס לזיקה ולתנועה שבין הרגשות והצרכים האישיים של הפרט לבין צורכי התלמידים והמערכת.

ההדרכה לאנשי הצוות עוסקת בתהליכים פנים-אישיים כמו גם לתהליכים הבין-אישיים שלהם עם התלמיד, עם ההורים, עם הכיתה כקבוצה ועם אנשי צוות אחרים. היא כוללת זיהוי התכנים הקשים לו יותר, הרחבת מודעותו לעצמו, למסריו ולתגובותיו ועבודה על שכלול יכולותיו להתמודד עם המציאות הבית-ספרית. הדמות המרכזית בהדרכת אנשי הצוות היא **היועצת, הנפגשת עם כל מחנך לשעה שבועית קבועה** ועם מורים אחרים לפי הצורך. נוסף על כך, מדי שבועיים מתקיימים מפגשים המשמשים גם לניתוחי אירועים מחיי היום-יום של בית הספר.

סיכום

אוכלוסיית התלמידים של בתי הספר האתגריים דומה מאוד לאוכלוסיית ה"מפתנים" ומרכזי החינוך והנוער. בעוד שחלק מן המסגרות הסרגטיביות לנוער בסיכון מדגישות את ההכשרה המקצועית או מתמקדות בהיבטים הרגשיים-שיקומיים, רשת בתי הספר האתגריים הגדירה לעצמה מטרות "נורמטיביות", שהשגתן תבוצע בדרכים שאינן "נורמטיביות": מסגרות למידה קטנות, תכנית למידה רב שנתית מותאמת לכל תלמיד, מערך הוראה פרטני משוכלל, מענה רגשי-חברתי ומערך רשתי וקהילתי המכשיר באינטנסיביות את צוות ההוראה ותומך בו.

מודל הרשת האתגרית פועל זה 17 שנה, ועם זאת מדובר במודל המתפתח ומשתנה כל הזמן, על פי הצרכים שעולים ובעקבות ההתנסויות בשטח. כדי לייצר סדירות בשינויים המתבקשים, הרשת פועלת בכמה אמצעי רפלקציה ומשוב, כולל שיח סדיר עם המנהלים וצוותי הניהול ומחקרי הערכה שנתיים.

כך לדוגמה, מדי שנה מועברים ברשת בתי הספר שאלוני אקלים וסביבה פדגוגית, למורים ולתלמידים.⁴ השאלונים בוחנים מגוון רחב של תחומי וטווח הבונים את האקלים כמו גם את הסביבה הפדגוגית הבית-ספריים, כמו: יחסי קרבה ואכפתיות בין מורים לתלמידים, יחסי הוגנות וכבוד בין מורים לתלמידים, המחנך כדמות משמעותית, המורה כמניע ללמידה ומתן הערכה ומשוב מקדמי למידה לתלמידים.

נוסף על כך, החל משנת תשע"ה, נעתרה הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (2015) לבקשתנו לכלול את כלל מורי בתי הספר ברנקו וייס, כמו גם את תלמידי שכבות ו-י"א, בסקרי האקלים והסביבה הפדגוגית לחטיבות העליונות.⁵ לכל בית ספר מופק דוח ממצאים, המהווה בסיס לבניית תכנית העבודה לשנת הלימודים הבאה כמו גם משמש בסיס לתכנית העבודה הרשתית. הדוח מזמן למידה על תחומי החוזק וכן נושאים הדורשים התייחסות וטיפול מיוחד בכל בית ספר לחוד או ברמת הרשת כולה.

בסקר אקלים וסביבה פדגוגית שנערך על ידי ראמ"ה בתשע"ה ענו 86% מהתלמידים כי הם מאמינים שיסיימו את לימודיהם בבית הספר – 4% בלבד פחות מהמוצא הארצי, למרות החוויות הלא פשוטות בנושא שחוו בדרך. בשאלות נוספות שעסקו בנושא הלמידה התקבלו בסקר תשובות מפתיעות וגבוהות במידה ניכרת מהמוצא הארצי:

- 86% מהתלמידים ברשת העידו כי המורים שלהם תומכים בהם ומעודדים אותם לקראת בחינות הבגרות; זאת בהשוואה ל-74% בלבד בקרב תלמידים בכלל בתי הספר דוברי העברית בישראל.
- 81% מהתלמידים ברשת העידו שבית הספר מעודד את העניין שלהם בלמידה ואת המוטיבציה שלהם בתחום זה. בהשוואה ל-58% מהתלמידים בכלל בתי הספר דוברי העברית בישראל, מדובר ב-23% מעל הממוצע הארצי!
- בנושא של קבלת משוב מקדם למידה, הממוצע הרשתית עומד על 78%, לעומת 48% בכלל בתי הספר דוברי העברית -- 30% יותר.

העבודה עדיין רבה. בתי הספר המצטרפים לרשת בשנים האחרונות עוברים תהליכים מורכבים במעבר לדרישות הלימודיות, תהליכים הדורשים זמן הסתגלות ניכר. גם בחלק מבתי הספר הוותיקים הדברים אינם פשוטים תמיד; יש צורך בחיזוק מתמיד של הצוותים החינוכיים בכלל וצוותי הניהול בפרט, כדי שאתגרי היום-יום לא "ישאבו" את הזמן והאנרגיות שהם צריכים להקדיש למיפוי הדינמי, למעקב הקבוע אחרי כל קבוצה וכל ילד, ובמיוחד לחשיבה ושיח פדגוגיים קבועים. עם זאת, בתי ספר כמו: "מעוף" ברנקו וייס מודיעין, שסיים את השנה הקודמת עם 74%

⁴ שאלוני האקלים והסביבה הפדגוגית המועברים בבתי הספר מהווים נדבך בתוך מארג שלם של תכנית ההערכה, הכוללת בין היתר גם "צלילה לעומק" באמצעות מתודולוגיה איכותנית לתוך בתי ספר נבחרים, תוך התמקדות בשאלות המאפיינות את התרבות הבית-ספרית של בתי הספר האתגריים.

⁵ על מבחנים אלה, ראו באתר הרשות:

זכאות לבגרות, "אופק" ברנקו וייס במעלה אדומים, שסיים עם 56% זכאות, ברנקו וייס קריית שמונה שסיים את שנת תשע"ו עם למעלה מ-60% ואחרים, שסיימו עם כ-30% זכאות, מאותתים לנו כל העת כי הדבר אפשרי, גם אם ברוב המקרים אינו פשוט כלל ועיקר.

רשימת מקורות

- כהן-נבות, מ', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' וריינפלד, ת' (2001). **הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני הנוער**. ירושלים: גוינט-מכון ברוקדייל.
- ליפשיץ, ח' ויעקב מ' (2010). **בית הספר לנוער בסיכון ברנקו וייס קריית שמונה -- דו"ח מסכם**. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- מור, פלורה (2006). **לראות את הילדים – מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון**. ירושלים: אשלים ומשרד החינוך, התרבות והספורט.
- פלג, ע' (2012). **שונות רב-ממדית: רשת בתי הספר האתגריים של מכון ברנקו וייס – התמודדות עם שונות מבחוץ ומבפנים**. הצעה לקול קורא לאנשי חינוך: אתגר השונות במערכת החינוך הישראלית, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, היזמה למחקר יישומי בחינוך. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- קינן, א' והלר, י' (2008). **בתי הספר לנוער בסיכון ברנקו וייס: תחושות התלמידים כלפי בית הספר ותפיסות המורים ביחס לגורמים לתחושות אלה**. עבודה מ"א מסכמת. אוניברסיטת תל-אביב.
- הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (2015). סקרי האקלים והסביבה הפדגוגית בחטיבות העליונות. זמין באתר <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MivchanimArtzyim>



למידה - דרכים שונות לה

טליה אהרון אזולאי, ראש תחום פדגוגיה חדשנית ברשת בתי הספר
האתגריים ברנקו וייס

"הדרך שבחרתי, ושבחרתי לי למטרתי, איננה הקצרה ביותר וגם לא הנוחה
ביותר, ברם, היא הטובה ביותר בשבילי, משום שהיא שלי, משום שהיא משל
עצמי". (יאנוש קורצ'אק)

לפי ההגדרה המילונית **למידה** היא רכישה, הרחבה או שיפור של ידע וכן **תובנה**, יכולת או **מימונות**. הלמידה מתוארת כשינוי וכצמיחה בתחומים שונים.

ומהי **למידה משמעותית**? יורם הרפז (2014) מתאר אותה כלמידה שבה הלומד מארגן מחדש את התנסויותיו באמצעות התנסויות חדשות ויוצר תשתית להתנסויות מורכבות יותר בעתיד. בבואנו לעסוק בלמידה, ובפרט בלמידה משמעותית, מן ההכרח שנדבר על **הבנה** המתרחשת בזמן הלמידה.

ויגנס ומקטאי, בספרם **הבנה בכוונה: תכנון שיעורים עתירי הבנה** (2013), דנים בשאלה כיצד באמצעות תכנון נכון אפשר להגדיל את הסיכויים שתלמידים רבים יותר יבינו באמת את מה שהם נדרשים ללמוד. הם מעלים את הצורך בעבודה על **תכנון** ההוראה בדגש על תכנון לאחור כדי להשפיע אינטלקטואלית על כלל התלמידים, על תלמידים חסרי מוטיבציה, על תלמידים בעלי סגנונות למידה שונים ועל תלמידים מתקשים.

ויגנס ומקטאי מקבילים את עבודת אנשי החינוך לעבודה במקצועות תכנון אחרים דוגמת אדריכלות, הנדסה או אמנות גרפית, מקצועות שהעובדים בהם מקשיבים לקהל היעד שלהם – ללקוחותיהם. הם גורסים כי אם התלמידים הם לקוחותינו, אזי התכנית הלימודית מיועדת לשפר את אפקטיביות הלמידה כפי שתוכנת מחשב מיועדת לשפר את אפקטיביות השימוש בה ללקוחותיה.

הקבלה נוספת שהם מציגים היא הכפיפות של איש המקצוע לאילוצים. כשם שמהנדס כפוף לחוקי בנייה ולתקציב, כך המורה כפוף לסטנדרטים ארציים ומוסדיים - אלה משמשים מסגרת לזיהוי ההתקדמות של ההנחיה ושל כלי ההערכה. במסגרת זו, במהלך התכנון יש להביא בחשבון גם את הצרכים הרבים והשונים של תלמידינו. הם מדגישים כי אחד מעקרונות גישתם הוא הצורך בתכנון למטרת חיזוי טעויות - תפיסה האופיינית לתלמידים, ליבון הטעויות ומתן אפשרות להתגבר עליהן. התכנון וקביעת המטרות הם הבסיס שיוכל לממש את אופן ההוראה למטרת **הבנה**. לדעתם, לאחר הגדרת המטרות והתוצאות הרצויות אפשר להתמקד בתוכן ובשיטות להשגתן.

נוסף לתכנון בהוראה עלינו למצוא את הדרכים להגיע ל**הבנה** בלמידה. לפי פרקינס (2000), הבנה היא יותר מאשר ידע: "הבנה היא יכולת לחשוב ולפעול בגמישות בעזרת מה שידועים" (שם: 316). למידה לשם הבנה היא למידה של ביצוע גמיש. יתרה מזאת, פרקינס גורס כי בניגוד ליכולות הביצוע, ההבנות מצויות ברשות האדם. אדם יודע מהי הבנה כאשר הוא חווה אותה.

בספרו **נופי חשיבה: מאמרים על חינוך לחשיבה טובה** (2000), פרקינס מעלה שני רעיונות מרכזיים באשר להבנה: ראשית, הדרך להעריך הבנה של אדם בנקודה מסוימת היא לבקש ממנו לעשות משהו הדורש הפעלה של הבנה, למשל: מתן הסבר, מתן פתרון לבעיה, הצבת טיעון ועוד. שנית, הפעולות שהתלמידים מבצעים בתגובה למטלות אלה מקדמות אותם. עצם התגובה לאתגר מעמיק את ההבנה.

האם בית הספר יכול לאפשר תנאים מספיקים להבנה וללמידה משמעותית?

בית הספר יוכל לתת מענה מעשי במסגרת התנאים הקיימים בו באמצעות חשיבה "בתוך הקופסה", שיטה שהציגו דרו בויד ויעקב גולדנברג בספרם "לחשוב בתוך הקופסה" (2015). למידה משמעותית עשויה להתקיים כשפעולותיו של בית הספר מתוכננות וכשהוא מזמן למידה בעשייה ובשיח התרבותי בו. חשיבה כזו טומנת בחובה **חשיבה יצירתית** - חשיבה המאופיינת בגמישות ומתקיימת בניגוד למצופה.

פרקינס טוען כי ההוראה המקובלת בבתי ספר אינה משרתת את צורכי החשיבה היצירתית באופן מוצלח ביותר, אך ניתן לתכנן אותה כך שתטפח חשיבה זו. עוד הוא טוען כי רוב המטלות שהתלמידים נדרשים לבצע אינן משאירות מקום רב לפיתוח חשיבה יצירתית, משום שאינן

מערבות אותם בהבנה וביצירה של מכלולים מורכבים, ולרוב יש להן תשובה אחת. פרקינס מגדיר שני תנאים לתוצאות יצירתיות: על התוצאות להיות מקוריות ולהלום הקשר נתון.

כיצד משתלבת יצירתיות בהוראה ובלמידה בבית הספר האתגרי?

אם לא נשאל כל אחד מתלמידינו את השאלות האלה, אולי לא נדע לעולם. ובלי להכיר את הכישרון, את התחביב ואת החלום של כל אחד מהם, יהיה קשה לעורר בהם עניין, ואולי לא נצליח לשמוע את קולם האמתי כלל. במצב כזה - האם נוכל לעודד אותם לחשיבה עצמאית וביקורתית? האם נוכל לעודד אותם לחשיבה יצירתית תוך תכנון מתאים שיקדם אותם להבנה בלמידה?

לשמחתנו, ניתנה לנו הזדמנות לממש את שאיפותינו כמורים וכאנשי חינוך ביום שבו הפכנו לחלוצים. בשנת הלימודים תשע"ד נכנסנו כרשת לתהליך חלוצי הערכה באישור ובתמיכה של משרד החינוך. תכנית זו מאפשרת לבתי הספר לבחור מקצועות שאותם ילמדו כחלופה לבגרות בהתאם למסגרת תכנון ההלימה. עם כניסתנו לתכנית חלוצי הערכה הבנו כי התכנית מתכתבת באופן טבעי עם עקרונות התפיסה הפרטנית, המלווה אותנו בעשייה החינוכית בבתי הספר ברשת: הוראה לשם הבנה, תכנון הוראה ולמידה המותאמות לכל לומד, חשיבה יצירתית, עידוד חשיבה ביקורתית ובעיקר - ביטוי הייחודיות של כל תלמיד ומתן אפשרות לכל אחד מהם להגיע להישגים טובים בלמידה, גם אם נסיבות חייהם הביאו אותם לחוויות כישלון ולהישגים נמוכים.

תהליך זה כרוך באתגרים רבים - הן עבור המורים הן עבור התלמידים. במסגרת התכנית בית הספר עוסק בתהליך של יצירת שפה ותרבות בית-ספרית שיובילו לעשייה משמעותית ומצמיחה. אנחנו בעיצומו של מסע אשר הדרכים בו אינן מסומנות, ואנו סוללים אותן במהלכו בעזרת שותפים לדרך בבתי הספר, ברשת ומחוצה לה.

משובים ותובנות

כחלק בלתי נפרד מתהליך הלמידה בתכנית, התלמידים והמורים כותבים רפלקציות על חוויית הלמידה ועל תהליך עבודתם על המשימות. בעמודים הבאים נביא כמה תובנות שעולות מדבריהם של מורים ותלמידים. גילינו כי התכנית אפשרה למורים ולתלמידים כאחד לגלות יכולות וכישרונות ואף להגשים חלומות.

"עבורי ההבנה כי אני יכולה לפרוס כנפיים לשיח יצירתי הייתה מאוד משמעותית והצמיחה תוצרים שאני חולמת לבצע עם נוער סיכון, מזה מספר שנים. כמו כן, ההחלטה לבנות תכנית רצינית ומגוונת, המאפשרת לבטא את רעיון 'דרכים רבות להצלחה', הפכה את התהליך לרציני ומחייב עבור התלמידים והצוות". (מורה להיסטוריה, מעלה אדומים)

"תפיסת ריבוי האינטליגנציות של גרדנר, אמונה רבה, ובעיקר שינוי תפיסה מהותי, הביאו את צוות בית הספר להכרה עמוקה שניתן לדרוש מהתלמידים להגיע למצוינות". (מורה לספרות, אילת)

"בית הספר הרוויח צורת הוראה קונסטרוקטיבית, שבה תפקיד המורה הוא לספק תשתית לידע, וליצר ידע בשיתוף עם התלמידים. אך יותר מכך - הדגש הוא על סיוע ללמידה, הנחת פיגומים לתלמיד, הצבת אתגרים, שאילת שאלות, הדגמה של אופן הוראה שונה ואופן הערכה שונה". (מורה לעברית, רמת הגולן)

"למדתי שאפשר ללמוד לשון בדרך אחרת. לא חייבים לגשת למבחן בגרות כדי להראות שלמדנו טוב". (תלמידה, רמת הגולן)

אל יעדי ההבנה במסע זה מתקדמים התלמידים יחד עם המורים, נסמכים על מקצועיותם ומחוזקים בהקשבה, בהתייחסות אישית, בנחישות, ביכולת למשב את התלמידים ואת עצמם וביכולת לשקף לתלמידים ולעצמם את אופן התנהלותם.

"יש הזדמנות ללמידה משמעותית ומעמיקה. יש נושאים אשר בעקבות החקר העצמי של התלמיד והסקרנות שלו מתבצעת למידה ארוכה, איכותית ועצמאית של התלמיד. הוא מבין לעומק את הנושא, מנסח את הדילמה והתשובה במילותיו הוא, ונותן לעצמו זמן 'לשהות' בשאלה ולא רק לענות ולהמשיך הלאה". (מורה להיסטוריה, בת ים)

"למרות הקושי והתסכול שהתלמידים חוו בזמן הכתיבה, בסופו של דבר הם הצליחו לכתוב שלושה מאמרי טיעון והיו מסופקים מאוד. נוסף לכך הם חיכו וציפו לעיתון, והיו גאים מאד בתוצר שהתקבל ובעצמם". (מורה ללשון, טבריה)

"למדתי על עצמי שאני יכול לנסח ולכתוב דברים מעצמי". (תלמיד מבית שמש על שיעורי ספרות)

"הבאנו את הדבר הכי חשוב שיכול להיות ביצירה או ביצירות אחרות - את ההבנה, ההרגשה והכאב שלנו ליצירה עצמה". (תלמידים מאילת על שיעורי ספרות)

התלמידים מעידים כי החיבור האישי שלהם לנושא הנלמד ולדרך הלמידה העצים את חוויית הלמידה שלהם.

"תהליך הלימוד גרם לתלמידים להיחשף לעולמות אחרים מעולמם שלהם, לסביבה שבה הם חיים ואף לסביבה רחוקה". (מורה לספרות, בית שמש)

"בבגרות רגילה זה כמו מפקד שאומר לך מה לעשות ואתה עושה, ופה זה מוציא את האני האורגינלי שלך". (תלמיד מבית שמש על שיעורי תנ"ך)

"בסמסטר הרגשתי ילד מיוחד בשיעורי תנ"ך ולמדתי תמיד עד הסוף ועשיתי את כל העבודות. אהבתי לעבוד בעבודות אישיות שבהן הנושאים היו לבחירתי ולבחירת הכיתה. פחות אהבתי לעבוד בחוברות ולגשת למבחנים כי שם לא תמיד היה לי אפשרות להביע דעה אישית". (תלמיד מבאר שבע על שיעורי תנ"ך)

התהליך כרוך בשינוי דרכי הוראה מוכרות למורים ובחשיבה מחודשת על אופן העבודה, על מערכי השיעור ועל הערכת עבודת התלמידים. במסגרת עבודת ההוראה בדרכים חלופיות חל גיוון בלמידה: נעשה שימוש גדול יותר באמצעים טכנולוגיים, נוצרו קשרים עם גורמים נוספים בקהילה מחוץ לבית הספר והוגברו הלמידה בקבוצות ולמידת העמיתים.

"הקושי שנתקלתי בו היה לעבוד בקבוצה כי אני אוהב לעבוד לבד. אני פחות מסתדר בקבוצה ולמדתי להסתדר תוך כדי שאני עובר את התהליך". (תלמיד, באר שבע)

"עבדנו בקבוצה של שניים. העבודה תרמה לכך שיצאו משנינו דברים לא הכרנו בנו על עצמנו". (תלמיד מאילת על שיעורי ספרות)

שכלול נוסף ונדבך נוסף בעבודה עם התלמידים היה הגברת מעורבותם ביצירה באמצעות רפלקטיביות וקבלת משוב - של התלמיד מעצמו ומעמיתיו. על פי פרקינס, משוב וחשיבה רפלקטיבית מזמנים לתלמיד הזדמנות לחשוב על דרכי הביצוע שלו ולשפרן. כמו כן, העבודה על מיומנויות הלמידה משתנה ומאפשרת הערכה רב-ממדית והבחנה בגיוון ובהבדלי הצרכים בכיתה.

"התלמידים התנסו בחוויות למידה המדגישות מיומנויות וכישורים שחסרים לנוער בסיכון, כמו שיח, כתיבה וקול אישי... אנו סבורים שהתנהלות זו תעזור בהכשרת תלמידינו לחיים מחוץ לבית הספר". (מורות לעברית, מעלה אדומים)

"ההערכה החלופית חשפה לעינינו המורים ולעיני חברי הכיתה את החוזקות ואת הכישורים

השונים של התלמידים: גילינו ילדים שיודעים לכתוב שירים, גילינו ילדים יצירתיים שהאמנות היא חלק בלתי נפרד מהם". (מורה, רמת הגולן)

איך אפשר לעבור מסע ללא קשיים?

כאשר מורים ורכזים מתארים כיצד הם מתכננים את השיעורים ואת עבודתם עם התלמידים בתחום הערכה חלופית, אנחנו מזהים לא פעם עיניים נוצצות מהתרגשות. הרצון להצליח לענות על הצורך של כל תלמיד ולהתאים לכל אחד מהם את התוכן ואת דרך הלמידה הוא עז ונובע ממסירות גדולה. אך לצד הרצון וההתרגשות עולים כמובן אתגרים: עומס רב המוטל על כתפי הצוות בדרך עבודה זאת ובתהליך הרחבת האחריות של התלמידים בלמידה. משמעות הכניסה לתכנית זו היא סלילת דרכים שונות לכמה עולמות בד בבד: כל תלמיד הוא עולם עשיר, ואחד הקשיים שלהם הוא למצוא דרך מתאימה להביע את העושר הזה.

בהוראה ובלמידה מסוג זה התלמידים והמורים נדרשים לעבור שינוי בהרגלי עבודתם ואף בתפיסתם. לעתים שינוי זה מלווה בהתנגדות ובתסכול, ונדרש זמן לביסוס תשתית נוחה לעבודה; ולעתים אחרות ההתמודדות מתונה יותר, מצמיחה את המורים ואת התלמידים ומשפיעה על המרחב הבית-ספרי.

"קוראים את הדברים שהתלמידים כתבו ואז מבינים שהיה שווה. היה עמוס מאוד, לחוץ מאוד, אך המאמצים וההשקעה הניבו פירות, ויש סיפוק עצום". (מורה, רמת הגולן)

"זו רק הסנונית הראשונה אבל כבר אפשר לומר שמורים ראו שהרבה יותר קל להגיש לבגרות אבל הרבה יותר מאתגר, מעניין ומרגש לעבוד עם הערכה חלופית". (מורה לספרות, בית שמש)

"הקושי העיקרי [בהערכה חלופית] שכל הזמן צריך לקרוא, להשתתף, לדבר, לכתוב, ולא רק להקשיב. אבל הייתי רוצה שזה ימשך בעוד מקצועות ולא רק בלשון". (תלמיד ממרום הגליל על שיעור עברית)

ולסיום, יש תוצר

בתהליך העבודה בכיתה במסגרת ההערכה החלופית עבדו התלמידים על תוצרים מסוגים שונים: המצאת משחקים שונים - משחקי קופסה, משחקי מחשב ומשחקים לימודיים שונים; הוצאה לאור של עיתונים בית-ספריים, תכנון משימות באמצעות תוכנות מחשב ועוד. בבתי הספר נערכו ימי שיא, ובהם תלמידים עמדו ונאמו, כתבו תסריטים, צילמו סרטונים ושילבו יצירה ולמידה בתחומים כמו מוזיקה ואמנות.

עבודת הפיתוח והשכלול ממשכה הן בתוך בתי הספר עם הצוותים השונים ובליווי רשתי הן עם קבוצת המורים מובילי ההערכה החלופית. באמצעות ההתנסויות השונות המורים מתמקצעים ומטפחים את התחום בבתי הספר, ויחד הם שותפים לחשיבה ולפיתוח עבודת ההוראה הכוללת תכנון, יעדי הבנה וחשיבה יצירתית במסגרת תכנית עבודה מובנית.

רשימת מקורות

בויד, דרו וגולדנברג, יעקב (2015). **לחשוב בתוך הקופסה** (תרגום: תמרה אבנר). תל אביב: כנרת זמורה-דביר.

הרפז, יורם (2014, ינואר). "למידה משמעותית: מה אפשר לעשות?" **אבני דרך**, מגזין האינטרנט של מכון אבני ראשה.

- ויגינס, גרנט ומקטאי, גיי (2013). **הבנה בכוונה: תכנון שיעורים עתירי הבנה** (עורך: יורם הרפז). ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- פרקינס, דיוד (2000). **נופי החשיבה: מאמרים על חינוך לחשיבה טובה** (עורך: יורם הרפז) ירושלים: מכון ברנקו וייס.



מעריכים את ההערכה החלופית ברשת האתגרית ברנקו וייס

ד"ר רותי לוסטיג וטובה מהכני-בלקין⁶

"היום אני מורה טוב יותר, אני יכול להגיד שהיום אני באמת מלמד"

⁶ ד"ר לוסטיג רות שימשה כראש יחידת ההערכה במכון ברנקו וייס. טובה מהכני עבדה ביחידה עד קיץ 2016. לתהליך זה שותפים רבים ולהם התודה: לניבה חסון, מנכ"לית המכון, על שזימנה ואפשרה מרחב עשייה ולמידה. לד"ר נעמה אזולאי, מנהלת הרשת, על השותפות שלה בתהליך כולו. למיכל יעקב ממטה הרשת על השותפות והמחויבות בכל אחד משלבי המהלך. לאילנית כורך ממטה הרשת, על שסייעה ביצירת קשרים בין יחידת הערכה למורים ולמנהלים. למנהלי בתי הספר על תרומתם בתיווך השאלון המקוון למורים וגיוסם לתהליך. למזכירות בתי הספר על שסייעו בבניית התשתית לתהליך הפצת השאלון למורים. תודה מיוחדת למורים בבתי הספר שתרמו את נקודת המבט שלהם לעיצוב תמונת האקלים הבית-ספרי.

בשנת תשע"ד נכנסו כלל בתי הספר ברשת האתגרית של ברנקו וייס לתכנית "חלוצי ההערכה" של משרד החינוך. במסגרת התכנית, מקצוע לימוד נלמד באופנים מגוונים ואינו מסתיים בבחינה אחת גדולה. המנחים הפדגוגיים של הרשת הצביעו על כך שלדעתם הכניסה לתכנית זו משפיעה גם על ההערכה החלופית במקצועות האחרים. בשנת תשע"ו, השנה השלישית לתכנית בבתי הספר ברנקו וייס, התבקשה יחידת ההערכה של מכון ברנקו וייס לבדוק כיצד מרגישים המורים ביחס להוראה זו. הממצאים העיקריים שעלו מהמחקר יפורטו להלן ומראים כי היכולת לתת מענה פרטני רלוונטי ומגוון לכל תלמיד מפרק את הקושי של התלמיד ומאפשר לו להשיג הישגים. כמו כן, תהליך זה מפתח ומחזק מיומנויות חשיבה מסדר גבוה ואסטרטגיות למידה, מביא לשינוי בהתייחסות מורים ותלמידים להוראה ולמידה ומשפר את אקלים הלמידה בבית הספר.

1. תהליכי ההערכה ברשת בתי הספר האתגריים ברנקו וייס

ברשת בתי הספר האתגריים של מכון ברנקו וייס מועברים למורים ולתלמידים מדי שנה, על ידי יחידת ההערכה של המכון, שאלוני אקלים וסביבה פדגוגית. מטרת התהליך היא לאפשר למידה על אודות האקלים והסביבה הפדגוגית הבית-ספרית ולסייע לבתי הספר, למטה הרשת ולהנהלת המכון להציב יעדים לצמיחה ארגונית כבסיס לתכנית עבודה שנתית. פעולה זו תרמה רבות לבניית תרבות של ההערכה במכון בכלל, וברשת בפרט. השאלונים נבנו על בסיס של פריטים משאלוני האקלים והסביבה הפדגוגית שהעבירה הרשות למדידה והערכה של משרד החינוך (ראמ"ה) בחטיבות הביניים. כדי לתת מענה לצרכי מידע ייחודיים של הרשת פותחו פריטים נוספים במשותף על ידי יחידת הערכה, מטה הרשת ומנהלי בתי הספר.

משנה"ל תשע"ה החלה ראמ"ה להעביר שאלוני אקלים וסביבה פדגוגית לתלמידים ומורים במדגם בתי ספר בחטיבות העליונות. מתוך הבנה כי כלל בתי הספר האתגריים ברשת פועלים מתוך ערכים ועקרונות חינוכיים ופדגוגיים משותפים ונקודת המבט הרשתית חשובה כדי לקדם תהליכים ומדיניות רשתית, הסכימה ראמ"ה להעביר בכל שנה גם לבתי הספר האתגריים ברנקו וייס שלא עלו במדגם ולהמציא דוח ממצאים רשתי למטה הרשת.

בעקבות מהלך זה הוחלט במטה הרשת שלא להמשיך להעביר שאלוני תלמידים ולעבור לשאלונים מקוונים למורים, המותאמים לצרכי המידע הייחודיים של הרשת. זאת, מתוך הבנה כי הצוות החינוכי הם הגרעין והכוח המניע להובלת שינויים ושיפורים בבתי הספר ומהווים את מעגל השינוי הראשון.

השאלון בוחן מגוון תחומי תוכן⁷ המרכיבים את האקלים הבית-ספרי ומתייחסים למרחב העשייה האישי של המורה ולמרחב הבית-ספרי שבו הוא פועל. ההיגדים נעים בסקאלה של בין 1 (מאוד לא מסכים) ל-5 (מסכים מאוד).

בשנת הלימודים תשע"ו נוסף פרק חדש לשאלון אקלים וסביבה פדגוגית (ראו נספח), שהתמקד בבחינת עמדות המורים המלמדים במסגרת ההתנסות הרשתית החדשה - הערכה חלופית. במסגרת עבודה משותפת של מטה הרשת ויחידת ההערכה ובהתבסס על מרכיבי המהלך וצרכי המידע של המטה, נוסחו הפריטים לחלק זה.

⁷ לכל תחום תוכן בוצעה בדיקת מהימנות פנימית. במידה שנמצא קשר גבוה, הוא הוגדר כ"מדד" במידה ולא נמצא קשר סטטיסטי בין ההיגדים הוא הוגדר כ"תחום תוכן". המדד מורכב מסך כל ההיגדים התורמים להסבר של תחום תוכן משותף ויש קשר סטטיסטי ביניהם.

באמצע חודש ינואר 2016 הופץ השאלון למייל האישי של כל מורה. הודות למאמץ משותף של המורים, מנהלי בתי הספר, מטה הרשת ויחידת הערכה – אחוז ההשבה בכלל הרשת עמד על 89%, בטווח השבה של 76%-100%. הישג הגבוה מזה של השנה הקודמת, תשע"ה, שעמד על 84%, בטווח השבה של 78%-100%.

על מנת שתמונת האקלים תהווה בסיס ללמידה ארגונית אפקטיבית, יחידת ההערכה מיקדה את מאמציה בעיבוד, ניתוח וכתובת הממצאים בפרק זמן שיאפשר ללמוד את הממצאים ולהיעזר בהם בגיבוש תכנית העבודה השנתית לשנה"ל תשע"ז. הדוחות הגיעו לכל המנהלים ברשת בתי הספר האתגריים עם היציאה לחופשת הפסח בשנה"ל תשע"ו. לכל בית ספר גובש דוח המתאר את ממצאי בית הספר, תוך השוואה בין הממצאים בשנה"ל הנוכחית לשנים תשע"ב-תשע"ה, והשוואה בין ממצאי בית הספר לממצאי כלל הרשת. בנוסף לדוחות הבית-ספריים, הופץ למנהלת הרשת ולמנכ"לית המכון דוח רשתי המסכם את הממצאים בכל בתי הספר. הפצת הדוח שולבה בלמידה, חשיבה ועשייה משותפים של כל המעורבים - מורים, מנהלים, מטה הרשת ויחידת הערכה.

2. ממצאים על אודות תהליכי הוראה ולמידה בהערכה החלופית

כאמור השאלונים התמקדו בבחינת שלושה תחומים: האקלים הבית-ספרי, הסביבה הפדגוגית שבה פועלים המורים וההתנסות בהערכה חלופית. כיוון שעניינו של מאמר זה הוא ההתנסות בהערכה חלופית, יוצגו בשלב ראשון עמדות המורים, כפי שעלו בשאלון, על שני הממדים שלה: הערכה חלופית בהקשר של תהליך הלמידה של התלמידים והערכה חלופית בהקשר לתהליכי הוראה ותמיכה מקצועית למורים. בהמשך ייבחנו קשרים סטטיסטיים (מתאמיים) ביניהם. לבסוף ייבחנו קשרים מתאמיים אפשריים בין המדדים של הערכה חלופית לבין מדדי האקלים והסביבה הפדגוגית ותידון המשמעות של כל אלה.

2.1 תהליכי הוראה ותמיכה מקצועית

סוכן השינוי המרכזי במימוש הדרך של הערכה חלופית בלמידה ובהוראה הם המורים. ההנחה היא כי ככל שהמורה ירגיש תחושת מסוגלות מקצועית, ושהוא מקבל תמיכה וליווי מקצועיים, הוא יחווה הצלחה ויאמין בדרך חינוכית זאת.

בלוח הבא מוצגים הציון הממוצע וסטיית התקן בסה"כ המדד **תהליכי הוראה ותמיכה מקצועית במסגרת הערכה חלופית**, וטווח אחוז ההסכמה (מסכים מאוד ועד כלל לא מסכים) בכל אחד מהפריטים המרכיבים אותו, כפי שנתפס בעיני המורים בכלל רשת בתי הספר האתגריים.

לוח 1: דיווחי כלל המורים ברשת בהיגדים הבונים את המדד: תהליכי הוראה ותמיכה מקצועית

כלל בתי הספר האתגריים תשע"ו			
169	מספר עונים (N)	סה"כ המדד: תהליכי הוראה ותמיכה מקצועית (a=.850)	
3.72	+ ממוצע		
(79.)	(סטיית תקן)		
3.38	+ ממוצע	1. אני מקבל הנחיה ברורה שעוזרת לי להבנות את השיעורים של הערכה חלופית	
(1.11)	(סטיית תקן)		
52.4%	מסכים + מסכים מאד		
30.2%	לעתים מסכים ולעתים לא מסכים		
17.5%	לא מסכים + מאד לא מסכים		
3.78	+ ממוצע	2. אני מרגיש שיש לי את הכלים להוראה חלופית	
(1.03)	(סטיית תקן)		
67.2%	מסכים + מסכים מאד		
23.4%	לעתים מסכים ולעתים לא מסכים		
9.4%	לא מסכים + מאד לא מסכים		
3.43	+ ממוצע	3. הערכה חלופית החזירה לי את "הברק בעיניים" בהוראה	
(1.17)	(סטיית תקן)		
52.4%	מסכים + מסכים מאד		
27.0%	לעתים מסכים ולעתים לא מסכים		
20.6%	לא מסכים + מאד לא מסכים		
3.56	+ ממוצע	4. בעקבות תהליך של הערכה חלופית, אני מרגיש שאני מכיר את התלמידים טוב יותר	
(1.04)	(סטיית תקן)		
58.7%	מסכים + מסכים מאד		
23.8%	לעתים מסכים ולעתים לא מסכים		
17.5%	לא מסכים + מאד לא מסכים		
3.98	+ ממוצע	5. בעקבות תהליך של הערכה חלופית, אני משתמש בכלי הוראה מגוונים יותר	
(92.)	(סטיית תקן)		
77.8%	מסכים + מסכים מאד		
14.3%	לעתים מסכים ולעתים לא מסכים		
7.9%	לא מסכים + מאד לא מסכים		
4.27	+ ממוצע	6. צוות ביה"ס תומך בתהליכי הערכה חלופית	
(82.)	(סטיית תקן)		
87.5%	מסכים + מסכים מאד		
9.4%	לעתים מסכים ולעתים לא מסכים		
3.1%	לא מסכים + מאד לא מסכים		

תשובות המורים בתחום זה מעידות כי רוב מוחלט של צוותי הניהול של בתי הספר (87.5%) תומך בתהליכים שהערכה חלופית מזמנת. בנוסף, הממצא החשוב שעולה הוא כי כשמונים אחוזים מהמורים מעידים כי בעקבות ההתוודעות להערכה חלופית הם משתמשים בכלי הוראה מגוונים יותר גם במקצועות האחרים שהם מלמדים. כשבעים אחוזים מסכימים שיש להם כלים ללמד במסגרת תכנית ההערכה החלופית. עם זאת, רק כמחצית מהמשיבים חשים כי ההנחיה שהם מקבלים ברורה ואפקטיבית. בעקבות כך ולאחר דיונים במטה הרשת הוחלט על שינוי מבני של ההנחיה הפדגוגית בשנת תשע"ז באופן שהמורים יוכלו לקבל הנחיה מעובה ושיטתית יותר בתחום.

ממצא מעניין נוסף הוא העובדה שמעט יותר ממחצית (58.7%) מהמורים רואים בתהליכי ההערכה החלופית אמצעי להיכרות טובה יותר עם התלמידים. ממצא זה הפתיע את אנשי הרשת מכיוון שהרשת כולה מבססת את עבודתה על הקשר החזק מאד עם התלמיד, והנה, למרות זאת, נפתח כאן פתח להעמקת הקשר עוד מעבר לרגיל. אחת ההשערות שעלתה אך לא נבדקה לעומק במחקר הנוכחי היא כי ייתכן שמדובר בעיקר במורים המקצועיים, אלה שאינם מחנכי הכיתות. ייתכן גם שהעובדה שרק מחצית (52.4%) מהמורים מסכימים עם העובדה ש"הערכה חלופית החזירה לי את 'הברק בעיניים' בהוראה" נובעת אף היא מדרך העבודה הייחודית של צוותי ההוראה ברשת האתגרית ומכך שרוב ניכר מהם נמצא בבתי ספר אלה מתוך תחושת שליחות חזקה. "הברק בעיניים" היה אם כן שם כבר קודם. ההשערה שלנו היא כי חלק מאלה שהביעו הסכמה רבה עם ההיגד הם מורים שרמת השחיקה שלהם בעבודה גבוהה יותר מסיבות שונות. שני הנתונים שלעיל ייבחנו לעומק לאור תוצאות ההערכה הנוכחית בשנים הבאות על מנת שניתן יהיה לאמת או להפריך את ההשערות שלעיל.

2.2 תהליך הלמידה של התלמידים

הערכה חלופית מזמנת ומחייבת תהליך דינמי של הוראה-למידה-הערכה שיש בו הוראה משמעותית המותאמת ללומד ומייצרת למידה משמעותית. כדי שתהליך זה יוכתר בהצלחה וייתן את התוצאות המצופות, על כל השותפים לקחת חלק פעיל בתהליך. ציר מרכזי הוא תהליך הלמידה שמזומן לתלמידים. סעיף זה מציג את ההיגדים העוסקים בתהליך הלמידה של התלמידים במסגרת הערכה חלופית כפי שהוא נתפש בעיני המורים.

בלוח הבא מוצגים הציון הממוצע וסטיית התקן בסה"כ המדד **תהליך הלמידה של התלמידים במסגרת הערכה חלופית** טווח אחוז ההסכמה (מסכים מאוד ועד כלל לא מסכים) בכל אחד מהפריטים המרכיבים אותו, כפי שנתפס בעיני המורים בכלל רשת בתי הספר האתגריים.

לוח 2: דיווחי כלל המורים ברשת בהיגדים הבונים את המדד: תהליך הלמידה של התלמידים

כלל בתי הספר האתגריים תשע"ו	מספר עונים (N)	סה"כ המדד: תהליך הלמידה של התלמידים (a=.850) ¹
169	ממוצע + (סטיית תקן)	1. הערכה חלופית מסייעת לתלמידים גם במקצועות האחרים שהם לומדים
3.76	ממוצע + (סטיית תקן)	
(84.)	מסכים + מסכים מאד	
4.11	לעתים מסכים ולעתים לא מסכים	
81.6%	לא מסכים + מאד לא מסכים	
13.2%	ממוצע + (סטיית תקן)	2. באמצעות הערכה חלופית התלמידים לומדים בדרכי למידה מגוונות
5.3%	מסכים + מסכים מאד	
4.29	לעתים מסכים ולעתים לא מסכים	
(80.)	לא מסכים + מאד לא מסכים	
84.2%	ממוצע + (סטיית תקן)	
13.2%	מסכים + מסכים מאד	3. תכנית הערכה חלופית מתאימה לכל התלמידים
2.6%	לעתים מסכים ולעתים לא מסכים	
3.61	לא מסכים + מאד לא מסכים	
(1.24)	ממוצע + (סטיית תקן)	
63.2%	מסכים + מסכים מאד	
15.8%	מסכים + מסכים מאד	4. אין תלמידים אשר מתנגדים לתהליכי הערכה חלופית⁸
21.1%	לעתים מסכים ולעתים לא מסכים	
2.89	לא מסכים + מאד לא מסכים	
(1.18)	ממוצע + (סטיית תקן)	
31.6%	מסכים + מסכים מאד	
26.3%	מסכים + מסכים מאד	5. באמצעות הערכה חלופית ישנה למידה משמעותית יותר בקרב התלמידים
42.1%	לעתים מסכים ולעתים לא מסכים	
3.92	לא מסכים + מאד לא מסכים	
(91.)	ממוצע + (סטיית תקן)	
65.8%	מסכים + מסכים מאד	
28.9%	לעתים מסכים ולעתים לא מסכים	
5.3%	לא מסכים + מאד לא מסכים	

ממצאי לוח 2 מראים כי אחוז גבוה ביותר של המורים ברשת האתגרית (84.2%) מסכימים עם ההיגד כי הערכה חלופית מזמנת לתלמידים להתנסות בדרכי למידה מגוונות. השיח עם מטה

⁸ מהימנות המדד חושבה ללא פריט 4. בבדיקה עם פריט 4 מהימנות המדד ירדה ל 0.524. נוסח ההיגד המקורי בשאלון היה "יש תלמידים אשר מתנגדים לתהליכי הערכה חלופית".

הרשת אישש הסכמה זו כאשר נפרסו בפנינו מגוון של שיעורים ומערכים הכוללים אמצעי הוראה ייחודיים שניכר כי הושקעו בהם זמן ומחשבה מרובים.⁹

אחוז גבוה מהמורים (81.6%) גם מסכים כי ההתנסות בהערכה חלופית מסייעת לתלמידים גם במקצועות האחרים שהם לומדים. כששאלנו את המנחים הפדגוגים של הרשת מדוע זה קורה לדעתם תשובתם היתה שההערכה חלופית בכיתות של בני נוער במצבי סיכון מאפשרת בפועל למורים להקנות לתלמידים אסטרטגיות למידה ראשוניות. בנוסף, העובדה שההערכה זו מורכבת ממגוון ומספר פריטים ונושאים מאפשרת לתלמידים להחזיר לעצמם בהדרגה את האמון שלהם ביכולת שלהם ללמוד ולהצליח בלמידה יותר מאשר מבחן אחד גדול שיש להספיק אליו במהירות את החומר.

יחד עם זאת העלה המחקר כי חלק ניכר המורים (42.1%) חש כי לא מעט תלמידים מתנגדים ללמידה במסגרת הערכה חלופית, ו-26.3% מהמורים מעידים כי חלק מהתלמידים עדיין לא גיבש עמדה ביחס ללמידה במסגרת הערכה חלופית. אנו נוטים לייחס זאת לעובדה שציינו קודם - המגוון והריבוי של פריטי ההערכה. הצד השני של המטבע הוא כי פעמים רבות אין לתלמידים במצבי סיכון את אורך הרוח לבצע משימה אחר משימה והם רוצים ל"סיים וללכת". להיבחן במבחן ולהמשיך הלאה למבחן הבא.

אנשי הרשת יצטרכו להמשיך ולהשקיע זמן ומחשבה באיזון הנכון שבין שתי מגמות סותרות אלה על מנת למקסם את הרווחים שיש בהערכה חלופית ולמזער את ההתנגדות של התלמידים לתהליכים המורכבים שהיא מזמנת.

3. קשרים מתאמיים בין הממדים השונים בשאלון בתחום ההערכה החלופית

לאחר שסיימנו לבדוק את הממדים השונים בשאלון כפי שתיארנו זאת לעיל, מצאנו לנכון לבדוק גם את הקשרים המתאמיים שנמצאו בין מדדי ההערכה חלופית לבין עצמם. בחינת קשרים בין מדדים מלמדת עד כמה הם קשורים באותו עולם תוכן ומייצגים מושג תיאורטי משותף. כמו כן ניתן להקיש על עוצמת הקשר וכיוונו. משמע, כיצד שינוי באחד מהמדדים ייצור שינוי, אם חיובי או שלילי, באחר.

בשלב הראשון בדקנו האם מתקיים קשר מתאמי בין המדדים, ואכן נמצא קשר חיובי מובהק ביניהם (0.686**¹⁰). בשלב השני נבדקו מתאמים בין הפריטים המרכיבים מדדים אלה, במטרה לזהות את ההיגדים התורמים לקשר ביניהם. הלוח שלהלן מציג רק פריטים שנמצאו קשורים. שני פריטים כלל לא נמצאו תורמים לקשר בין המדדים, במדד "תהליכי הוראה ותמיכה מקצועית" הפריט "צוות ביה"ס תומך בתהליכי הערכה חלופית", במדד "תהליך הלמידה של התלמידים" הפריט "יש תלמידים אשר מתנגדים לתהליכי הערכה חלופית". אפשר להסביר זאת כיוון שמדובר בשני פריטים שהם חיצוניים לרכיבי התהליך עצמו, תרומתו והישגיו. שני פריטים אלה מדברים על תמיכה/התנגדות של המורים והתלמידים ביחס לכלל החידוש. הלוח שלהלן מציג את הקשרים המתאמיים שנמצאו.

⁹ מדגם ממגוון זה ניתן לראות בהמשך החוברת (הערות עורך).

¹⁰ רמת מובהקות של 0.01

לוח 3: קשרים מתאמיים בין היגדים: תהליכי הוראה ותמיכה מקצועית ותהליך הלמידה של התלמידים

תהליך הלמידה של התלמידים				תהליכי הוראה ותמיכה מקצועית
באמצעות הערכה חלופית ישנה למידה משמעותית יותר בקרב התלמידים	תכנית הערכה חלופית מתאימה לכל התלמידים	באמצעות הערכה חלופית התלמידים לומדים בדרכי למידה מגוונות	הערכה חלופית מסייעת לתלמידים גם במקצועות האחרים שהם לומדים	
**544.		**562.	**451.	אני מקבל הנחיה ברורה שעוזרת לי להבנות את השיעורים של הערכה חלופית
**456.	**497.	**533.	**557.	אני מרגיש שיש לי את הכלים להוראה חלופית
**707.	**643.	**523.	**410.	הערכה חלופית החזירה לי את "הברק בעיניים" בהוראה בעקבות תהליך של הערכה חלופית, אני מרגיש שאני מכיר את התלמידים טוב יותר
**528.	**452.			בעקבות תהליך של הערכה חלופית, אני משתמש בכלי הוראה מגוונים יותר
**571.		**583.		

כאמור, אפשר לראות מניתוח הנתונים כי קיים קשר מתאמי חזק בין הפריטים של שני המדדים. כלומר, הקשר הכולל בתפיסת המורים בין תהליכי ההוראה לתהליכי הלמידה הוא גבוה במיוחד.

שני הפריטים: **"אני מרגיש שיש לי את הכלים להוראה חלופית"** ו**"הערכה חלופית החזירה לי את 'הברק בעיניים' בהוראה"**, מתוך המדד **"תהליכי הוראה ותמיכה מקצועית"** נמצאו קשורים בקשר חיובי חזק עם כל הפריטים במדד תהליך הלמידה של התלמידים. כך גם נמצא קשר **חיובי חזק** בין ההיגד **"באמצעות הערכה חלופית ישנה למידה משמעותית יותר בקרב התלמידים"**, במדד **"תהליך הלמידה של התלמידים"** לבין כל הפריטים במדד האחר.

בולט במיוחד המתאם בין ההתלהבות של המורים מדרכי ההוראה חלופית לבין תפיסתם את הלמידה של התלמידים כמשמעותית יותר. ייתכן שניתן להסיק מכך כי מורים אלה התאמצו במיוחד בגיוון דרכי ההוראה והתאמתם לתלמידים שלימדו. התוצאה של מאמץ זה היא התחושה כי אכן התלמידים נענו לאתגרים החדשים שהוצבו בפניהם וכתוצאה מכך הפכו את הלמידה שלהם לעמוקה ומשמעותית יותר מאשר בכיתות שבהן הוקנה הידע בדרכים המסורתיות. המתאם הגבוה בין למידה משמעותית לדרכי הוראה מגוונות מחזק השערה זאת.

אכן מלוח 3 עולה כי קיים קשר מעגלי בין תחושת המסוגלות-התמקצעות-התמיכה המקצועית של המורים לבין למידה משמעותית בקרב התלמידים. ככל שהמורה מאמין כי הערכה חלופית מזמנת למידה משמעותית, מרגיש בעל מסוגלות מקצועית ומצליח לממשה באופן מיטבי, הלמידה תהפוך משמעותית לתלמידים, שיחוו הצלחה בתהליך הלמידה ובתוצריו. המורה במקביל יחווה הצלחה ויטען במוטיבציה וחוויה של התחדשות.

4. קשרים מתאמיים בין מדדי הערכה חלופית לאקלים והסביבה הפדגוגית

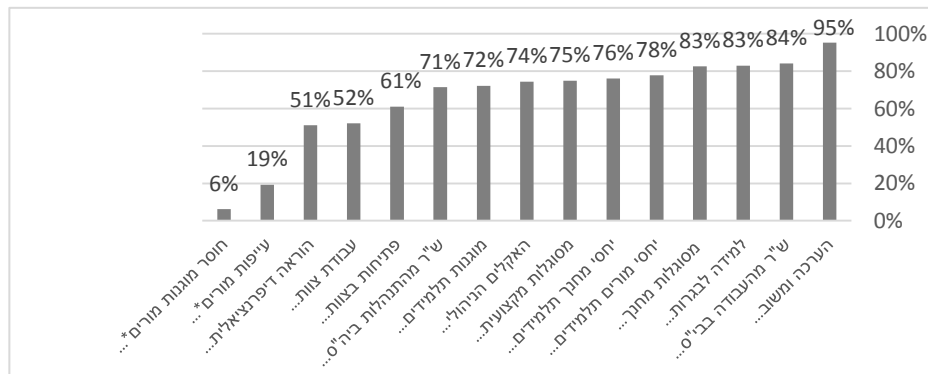
אם בפרק הקודם עסקנו במתאמים הפנימיים בין המדדים השונים של הערכה חלופית, הרי בפרק הנוכחי הרחבנו את טווח הראייה ובדקנו את המתאמים בין מדדי האקלים והסביבה הפדגוגית (מוצגים בתרשים שלהלן) לבין מדדי הערכה חלופית, בקרב המורים העוסקים בהערכה חלופית. גם כאן התקיים מהלך של שני שלבים בבחינת קשרים אלה:

בשלב ראשון נבדקו קשרים מתאמיים (ניתוחי קורלציה) עוצמת הקשר וכיוונו (זהו קשרים סטטיסטיים חזקים אותם מקיים מדד הערכה חלופית עם המדדים האחרים ונבחן כיוון הקשר - חיובי או שלילי).

בשלב השני נבדקו מתאמים בין ההיגדים המרכיבים מדדים שבהם נמצא קשר מתאמי, במטרה לזהות את ההיגדים התורמים לקשר זה. על מנת להבין לעומק את אופי הקשרים המתקיימים בין רכיבי אקלים וסביבה פדגוגית והערכה חלופית נבדקו מדדים אלה למול המדדים האחרים, פעם אחת כמשתנה תלוי ופעם אחת כמשתנה בלתי תלוי. בנוסף, נערך ניתוח רגרסיה כדי לבדוק האם ובאיזו מידה מתקיים קשר מנבא בין המדדים - אך זה לא נמצא באופן מובהק.

תרשים 1 להלן מציג את מדדי האקלים והסביבה הפדגוגית שנבדקו. בתרשים מוצגים נתוני אחוז ההסכמה הממוצע של המורים בכלל בתי הספר ברשת, בהתייחס לכל מדדי האקלים והסביבה הפדגוגית שנבחנו בשאלון בשנה"ל תשע"ו. המדדים מסודרים בסדר עולה מהמדד הנמוך ביותר לגבוה ביותר.

תרשים 1: דיווחי המורים במדדי האקלים והסביבה הפדגוגית¹¹ בכלל בתי"ס האתגריים בשנה"ל תשע"ו¹² (% המסכימים + המסכימים מאוד)



¹¹ תרשים זה מציג את נתוני המדדים בלבד, ואינו כולל את תחומי התוכן: יחסים בין מחנך להורים, שמירה על כלל התנהגות ורכז רשתי.

¹² מהימניות של מדדי האקלים והסביבה הפדגוגית: שביעות רצון מהתנהלות ביה"ס $a=.89$; שביעות רצון מהעבודה בביה"ס $a=.72$; עייפות בעבודת המורים בביה"ס $a=.60$; פתיחות בצוות $a=.77$; עבודת צוות בביה"ס $a=.87$; יחסים אישיים בין תלמידים למורים $a=.64$; המוגנות של התלמידים בביה"ס $a=.74$; המוגנות של המורים בביה"ס $a=.75$; מסוגלות המחנך $a=.61$; מערכת היחסים בין המחנך לתלמידים $a=.74$; האקלים הניהולי $a=.95$; מתן הערכה ומשוב $a=.82$; הוראה דיפרנציאלית $a=.62$; מסוגלות מקצועית $a=.86$; משמעות הלמידה לקראת בחינות הבגרות $a=.77$.

שני תחומי תוכן נוספים היו בשאלון הקשורים בסביבה הפדגוגית: תהליך הלמידה של התלמידים; תהליכי הוראה ותמיכה מקצועית.

מהתרשים עולה כי המדד העוסק ב**מתן הערכה ומשוב** (95%) הוא המדד שבו אחוז ההסכמה הוא הגבוה ביותר. המדד העוסק ב**חוסר תחושת המוגנות של המורים בבית הספר** הוא המדד שבו מידת ההסכמה היא הנמוכה ביותר (6%), דבר המעיד על תחושת מוגנות גבוהה בקרב המורים ברשת. כפי שאפשר לראות, יש בתרשים זה משום תמיכה בהשערה שהעלנו קודם לכן בדבר הקשר החזק וההיכרות של המורים את התלמידים המתבצע בכלל העבודה ברשת האתגרית ללא קשר בהכרח עם תחום ההערכה החלופית.

לוח 3 מציג את הקשרים המתאמיים ועוצמתם שנמצאו בין מדדי האקלים והסביבה הפדגוגית לבין מדדי הערכה חלופית. הלוח מציג רק את הקשרים המתאמיים שנמצאו. בשעה שהלוחות העוקבים מציגים בכל אחד ממדדים אלה את הפריטים התורמים לקשר, תוך ניסיון לעמוד על המשמעות של קשר זה.

לוח 4: קשרים מתאמיים בין מדדי אקלים וסביבה פדגוגית לבין מדדי הערכה חלופית

הערכה חלופית		תהליכי הוראה ותמיכה מקצועית	תהליך הלמידה של התלמידים
תהליכי הוראה ותמיכה מקצועית	תהליך הלמידה של התלמידים		
	שביעות רצון מהתנהלות ביה"ס		
	שביעות רצון מהעבודה בביה"ס		
	עייפות בעבודת המורים בביה"ס		
	פתיחות בצוות		
	עבודת צוות בביה"ס	**522.	
אקלים	יחסים אישיים בין תלמידים למורים		
	המוגנות של התלמידים בביה"ס		
	המוגנות של המורים בביה"ס		
	מסוגלות המחנך		
	מערכת היחסים בין המחנך לתלמידים		
	האקלים הניהולי		
	מתן הערכה ומשוב		
	הוראה דיפרנציאלית	**463.	
	מסוגלות מקצועית	**445.	**453.
סביבה פדגוגית	משמעות הלמידה לקראת בחינות הבגרות		
	תהליך הלמידה של התלמידים	**686.	
	תהליכי הוראה ותמיכה מקצועית		**686.

מלוח 4 עולה כי בתחום האקלים המדד "עבודת צוות בבית הספר" הוא היחיד שנמצא קשור בתחום הערכה חלופית - תהליכי הוראה ותמיכה מקצועית, בשעה שבתחום הסביבה הפדגוגית נמצאו קשרים מתאמיים חזקים בין מדד זה לבין המדדים הבאים: "עבודת הצוות בבית הספר" (**522), "הוראה דיפרנציאלית" (**463) ו"תחושת מסוגלות מקצועית" (**445).

4.1 קשרים מתאמיים בין הפריטים של המדד ההערכה חלופית - תהליכי הוראה ותמיכה מקצועית לבין פריטי המדדים: עבודת צוות (אקלים), תחושת מסוגלות מקצועית, הוראה דיפרנציאלית (סביבה פדגוגית)

סעיף זה מציג את הקשרים המרובים בין הפריטים המרכיבים את המדדים השונים, למעט הפריט "בעקבות תהליך של הערכה חלופית, אני מרגיש שאני מכיר את התלמידים טוב יותר" שקשור בקשר בודד.

מלוח 5 (שלהלן) עולה כי בהתייחס להיגד "אני מקבל הנחיה ברורה שעוזרת לי להבנות את השיעורים של הערכה חלופית" נמצא כי קיים קשר חיובי חזק בין היגד זה לבין ההיגדים הבאים במדד **עבודת הצוות**: "בבית הספר עורכים מפגשים שיטתיים ומובנים לבדיקת הישגים בהוראה ובלמידה" (**513), "המורים בצוות דנים באסטרטגיות הוראה הנובעות מזיהוי צרכי התלמידים" (**502), "מורים בבית הספר מקפידים לשתף מורים עמיתים בידע שצברו בהשתלמויות חיצוניות" (**483) (שיתוף פעולה קהילה לומדת) ו"בבית הספר מקיימים דיוני משוב קבועים על אודות אירועים שונים" (**413).

לטענת בן פרץ (1995), הכשרת מורים נדרשת גם למתן כלים לעבודה משותפת של מורים בהתאמת תכניות הלימודים. עבודת צוות שבה כל מורה הוא פעיל ויכול לחשוף את הפוטנציאל הקוריקולרי של התכנית וחומרי הלמידה כדי לממש את הפוטנציאל המרבי הגלום בהם. מורים נדרשים לגלות הבנה ויכולת פרשנות של תכניות הלימודים בדרך שתאפשר להם לבנות גם תכניות משלהם לאור הבסיס שניתן להם, דרישות התחום ושונות התלמידים מבחינת יכולותיהם, כישוריהם, חזקותיהם וקשייהם.

שני היגדים נוספים במדד הערכה חלופית-תהליכי הוראה ותמיכה מקצועית נמצאו קשורים למדד **עבודת צוות**:

האחד "צוות ביה"ס תומך בתהליכי הערכה חלופית", אשר בהתייחס אליו נמצא, כי קיים קשר חיובי חזק בין היגד זה לבין ההיגדים הבאים במדד **עבודת הצוות**: "בבית הספר מקיימים דיוני משוב קבועים על אודות אירועים שונים" (**512), "המורים בצוות דנים באסטרטגיות הוראה הנובעות מזיהוי צרכי התלמידים" (**503), ו"בבית הספר עורכים מפגשים שיטתיים ומובנים לבדיקת הישגים בהוראה ובלמידה" (**409). נראה אם כן כי בתהליך הכנסת החידושים המורים המפעילים את החדשנות בבית הספר זקוקים לתמיכה ולתהליך הכשרה (מיודוסר ואחרים, 2003). בשעה שתפקיד בית הספר הוא ליצור סביבת לימוד התומכת במורים בעבודתם.

השני ההיגד "אני מרגיש שיש לי את הכלים להוראה חלופית", אשר בהתייחס אליו נמצא כי קיים קשר חיובי חזק בין היגד זה לבין ההיגדים הבאים במדד **עבודת הצוות**: "המורים בצוות דנים באסטרטגיות הוראה הנובעות מזיהוי צרכי התלמידים" (**450) "לא קשה לי להפוך את חומר הלימוד לזמין עבור תלמידים בעלי רמות קושי שונות" (**410). נראה אם כן כי מתקיימת זיקה בין רכישת הכלים ותחושת של מיומנות ומסוגלות לתת מענה לשונות של התלמידים והיכולת ליישם, לבין מרחב השיתוף והלמידה שעבודת הצוות מזמנת.

לוח 5: קשרים מתאמיים בין ההיגדים של המדד ההערכה חלופית - תהליכי הוראה ותמיכה מקצועית לבין פריטי המדדים: עבודת צוות (אקלים), תחושת מסוגלות מקצועית, הוראה דיפרנציאלית (סביבה פדגוגית)

הערכה חלופית - תהליכי הוראה ותמיכה מקצועית				
צוות ביה"ס תומך בתהליכי הערכה חלופית	בעקבות תהליך של הערכה חלופית, אני מכיר את התלמידים טוב יותר	אני מרגיש שיש לי הכלים להוראה חלופית	אני מקבל הנחיה ברורה שעוזרת לי להבנות את השיעורים של הערכה חלופית	
**512.			**413.	בבית הספר מקיימים דיוני משוב קבועים על אודות אירועים שונים
**409.			**513.	בבית הספר עורכים מפגשים שיטתיים ומובנים לבדיקת הישגים בהוראה ובלמידה
			**483.	מורים בבית הספר מקפידים לשתף מורים עמיתים בידע שצברו בהשתלמויות חיצוניות
**503.		**450.	**502.	המורים בצוות דנים באסטרטגיות הוראה הנובעות מזיהוי צרכי התלמידים
			**509.	בית הספר מספק לי את התנאים להצליח ביישום פרטנות בכיתה (חומרי לימוד, סביבה פיזית מתאימה וכו')
		**410.		לא קשה לי להפוך את חומר הלימוד לזמין עבור תלמידים בעלי רמות קושי שונות*
		**431.		לתחושותי התלמידים שלי חווים בשיעורים שלי הצלחה לימודית משמעותית
	**402.	**550.		אני מצליח להעריך את ההישגים הלימודיים של התלמידים במגוון דרכים
		**419.		יש בידי את היכולת להוביל את התלמידים להצלחה בבגרות
			**509.	בית הספר מספק לי את התנאים להצליח ביישום פרטנות בכיתה (חומרי לימוד, סביבה פיזית מתאימה וכו')
		**410.		לא קשה לי להפוך את חומר הלימוד לזמין עבור תלמידים בעלי רמות קושי שונות*

**המדד:
עבודת צוות**

**המדד:
תחושת
מסוגלות
מקצועית**

**המדד:
הוראה
דיפרנציאלית**

בהתייחס להיגד "אני מקבל הנחיה ברורה שעוזרת לי להבנות את השיעורים של הערכה חלופית" נמצא כי קיים קשר חיובי חזק בין היגד זה לבין ההיגדים הבאים במדד הוראה דיפרנציאלית: "בית הספר מספק לי את התנאים להצליח ביישום פרטנות בכיתה" (**.509). משמע, בית ספר מספק את התנאים הנדרשים ליישום הכלים שהמורים רכשו בצורה מיטבית. ואכן טוען אלוני (2014) כי בית הספר צריך להיות המקום בו מתאפשרת למידה משמעותית, אך יש לאפשר את התנאים לכך. תפקיד המורים הוא לעזור לתלמידים בדרך של הוראה והדרכה על מנת שיוכלו לממש את יכולותיהם, ולהפוך לעצמאים עם חיים בעלי משמעות (אלוני, 2014).

כך גם, נמצא כי קיים קשר חיובי חזק בין היגד "אני מרגיש שיש לי את הכלים להוראה חלופית" לבין המדד תחושת מסוגלות מקצועית שמקורו בהיגדים הבאים: "לתחושת התלמידים שלי חווים בשיעורים שלי הצלחה לימודית משמעותית" (**.431), "אני מצליח להעריך את ההישגים הלימודיים של התלמידים במגוון דרכים" (**.550), ו"יש בידיי את היכולת להוביל את התלמידים להצלחה בבגרות" (**.419).

היגד נוסף נמצא קשור למדד תחושת מסוגלות מקצועית והוא "בעקבות תהליך של הערכה חלופית, אני מרגיש שאני מכיר את התלמידים טוב יותר". נמצא כי קיים קשר חיובי חזק בין היגד זה לבין ההיגד "אני מצליח להעריך את ההישגים הלימודיים של התלמידים במגוון דרכים" (**.402). במדד תחושת מסוגלות מקצועית. נראה כי העבודה המשותפת על הפרויקט האישי של כל תלמיד מזמנת היכרות עמוקה בין התלמיד למורה. המורה לומד להכיר את חזקותיו וחולשותיו ולתת מענה רלוונטי תורמים לתחושת המסוגלות המקצועית של המורה.

4.2 קשרים מתאמיים בין היגדים - הערכה חלופית תהליך הלמידה של התלמידים לבין מסוגלות מקצועית

סעיף זה מציג את הקשרים המרובים בין הפריטים המרכיבים את המדדים של תהליך הלמידה של התלמידים לבין מדד המסוגלות המקצועית של המורים.

לוח 6: קשרים מתאמיים בין היגדים - הערכה חלופית תהליך הלמידה של התלמידים לבין מסוגלות מקצועית

הערכה חלופית - תהליך הלמידה של התלמידים		המדד: מסוגלות מקצועית
באמצעות הערכה חלופית התלמידים לומדים בדרכי למידה מגוונות	הערכה חלופית מסייעת לתלמידים גם במקצועות האחרים שהם לומדים	
**452.		לתחושת התלמידים שלי חווים בשיעורים שלי הצלחה לימודית משמעותית
	**453.	אני מצליח להעריך את ההישגים הלימודיים של התלמידים במגוון דרכים
**427.	**496.	אני מצליח להתמודד באפקטיביות עם הפרעות תלמידים ללא הרמת קול
**490.	**406.	יש לי יכולת להתמודד גם עם תלמידים שאינם עומדים במילוי המשימות הלימודיות בכיתה

**מתאם משמעותי (ברמה של 0.01).

בבחינת הקשרים בין ההיגדים התורמים לקשר בין המדדים: **הערכה חלופית- תהליכי הלמידה של התלמידים לתחושת מסוגלות מקצועית** (לוח 6), נמצא כי קיים קשר **חיובי** חזק בין היגד **"הערכה חלופית מסייעת לתלמידים גם במקצועות האחרים שהם לומדים"** לבין ההיגדים הבאים: **"אני מצליח להתמודד באפקטיביות עם הפרעות תלמידים ללא הרמת קול"** (**496), **"אני מצליח להעריך את ההישגים הלימודיים של התלמידים במגוון דרכים"** (**453), ו**"יש לי יכולת להתמודד גם עם תלמידים שאינם עומדים במילוי המשימות הלימודיות בכיתה"** (**406).

כך גם נמצא כי קיים קשר **חיובי** חזק בין היגד **"באמצעות הערכה חלופית התלמידים לומדים בדרכי למידה מגוונות"** לבין ההיגדים הבאים בממד **תחושת מסוגלות עצמית**: **"יש לי יכולת להתמודד גם עם תלמידים שאינם עומדים במילוי המשימות הלימודיות בכיתה"** (**490), **"לתחושתי התלמידים שלי חווים בשיעורים שלי הצלחה לימודית משמעותית"** (**452), **"אני מצליח להתמודד באפקטיביות עם הפרעות תלמידים ללא הרמת קול"** (**427).

סיכום

תכנית לימודים להערכה חלופית יוצרת למידה משמעותית לתלמידים משום שהיא מאפשרת העמקה בתכנים, היא מותאמת לקבוצת אוכלוסייה גדולה בכלל, ולתלמידים מתקשים בפרט באופן הלמידה (חוייתי וחוקר), ובחומר הלמידה המותאם לרמתם, והיא מאפשרת הערכת ידע באופנים שונים. מחקר ההערכה המתואר לעיל מצביע אפשרות כי אם מורים יקבלו את ההכשרה המתאימה לשמש כמעצבי תכניות לימודים לפי עקרונות הערכה חלופית הם יתפכו אוטונומיים בהכרעותיהם ביחס לשימוש בחומרי הלמידה ויוכלו למצות כר נרחב של שימושים אפשריים. ההערכה החלופית אף פותחת פתח למורים לפעול מהמסגרת הקטנה של כיתתם ועד להקשר הרחב של תכניות רשמיות, דבר שיביא אותם לקבל על עצמם תפקידים משמעותיים ברמת הארגון ושיפור תפקודם של התלמידים (Handler, 2010; בן פרץ, 1995).

המחקר הנוכחי אף מאשש מחקרים קודמים המצביעים על כך שהישגי תלמידים, בעיקר בינוניים וחלשים, עולים בעקבות הערכה חלופית (Stiggins 2012). נראה כי היכולת לתת מענה פרטני רלוונטי ומגוון לכל תלמיד מפרקת את הקושי של התלמיד ומאפשרת לו להשיג הישגים. כמו כן, תהליך זה מפתח ומחזק מיומנויות חשיבה מסדר גבוה, אסטרטגיות למידה, מביא לשינוי בהתייחסות מורים ותלמידים להוראה ולמידה ומשפר את אקלים הלמידה בבית הספר.

במסגרת ההתנסות של רשת בתי הספר האתגריים של מכון ברנקו וייס מתקיימים קשרים משמעותיים ומתקיימת זיקה מעגלית בין רכיבי האקלים והסביבה הפדגוגית לבין רכיבי הערכה חלופית. מכאן עולה כי כדי להמשיך להצליח בהטמעת השינוי בנושא הערכה חלופית, בית הספר צריך להיות המקום שבו מתאפשרת למידה משמעותית, הן למורים והן לתלמידים, בשעה שהוא מזמן את התנאים למימושה. תפקיד המורים הוא לעזור לתלמידים בדרך של הוראה והדרכה על מנת שיוכלו לממש את יכולותיהם להפוך לעצמאים עם חיים בעלי משמעות (אלוני, 2014). תפקיד המערכת הבית-ספרית והרשתית הוא לזמן למורים למידה והדרכה משמעותיים תוך חיזוק תחושת המסוגלות המקצועית שלהם. בשעה ששני תפקידים אלו מאפשרים לקיים ולהזין את התנועה המעגלית ולחולל את השינוי.

רשימת מקורות

- אלוני, נ' (2014). "משמעות: בחיים, בחינוך, בהוראה ובלמידה", **ביטאון מכון מופת**, פברואר 2014 גיליון 52. עמ' 5-9. וכן:
- <http://www.mofet.macam.ac.il/ktiva/bitaon/Documents/bitaon52.pdf>
- בלאנצ'ארד. ק'. קאריו. ד'. קאריו. י'. (2000) **מנהל ברגע בונה צוות ברמת תפקוד גבוהה**. בן שמן: מודן
- בן-פרץ, מרים (1995). **המורה ותכנית הלימודים: התרת כבלי הטקסט הכתוב**, מכון מופת, תל אביב.
- מיודוסר, ד'. נחמיאס, ר'. פורקוש, א', טובין, ד' (2003). **חדשנות חינוכית בבתי-ספר משולבי תקשוב**. אוניברסיטת תל אביב, ביה"ס לחינוך, המרכז לחינוך מדעי וטכנולוגי
- מנשה, י. (2005). **מעורבות הורים בחיי היומיום ותפיסות אקלים בית-ספרי כמנבאים סימפטומים של נשירה סמויה בקרב בני נוער בישראל**. אוניברסיטת בר אילן, המחלקה לסוציולוגיה, רמת גן.
- סומך, א' ודרך-זהבי, ע'. (2005). **המעבר לעבודת צוות בבית הספר: בחינת הגורמים הרמת הארגון, הצוות והפרט המעכבים או מעודדים אפקטיביות עבודת צוות**. אוניברסיטת חיפה
- [/...cms.education.gov.il/NR/...6B81](http://...cms.education.gov.il/NR/...6B81) doc. המעבר לעבודת צוות בבתי הספר
- עמר, נ' ושחר, ח'. (2007). **הערכה חלופית – עקרונות וקשיים**. פנים- כתב עת לתרבות חברה וחינוך 38, עמ' 66-72.
- פרידמן, י. (1988). **מורים ותלמידים – יחסים של כבוד הדדי**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- קס, .2000. "תחושת המסוגלות המקצועית של המורה-סקירת ממצאי ספרות". **מעוף ומעשה**, 6: (73-105).
- קרסין, י. (2010). "תפקידי המורה של הנוער הנושר והקשר שלהם לאפקטיביות עבודתו ולשביעות רצונו". **מניתוק לשילוב** 16: (99-125).
- ראזר, מ., ורשבסקי, ב., בר שדה, א. (2011). **קשר אחר - בבית ספר: עיצוב תרבות בית-ספרית שונה בעבודה עם תלמידים בסיכון ובהזרה**. ירושלים: אשלים.
- Handler, B. (2010). Teacher as curriculum leader: A consideration of the appropriateness of that role assignment to classroom-based practitioners. **International Journal of Teacher Leadership** 3.
- Kalekin-Fishman, D. (1983). Implications of Teacher Burnout for the Training of Science Teachers. **Preservice and In-service Training of Science Teachers**, pp. 537-544
- Lieberman, A., & Pointer-MacE, D. (2010). Making practice public: teacher learning in the 21st century, **Journal of Teacher Education**, 61(1-2), 77-88
- Stiggins, R. J., & Chappius, J. (2012). Introduction to student-involved assessment for learning (6th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- The Wallace Foundation (2008). Becoming a leader: preparing school principals for today's schools. <http://www.wallacefoundation.org/Pages/default.aspx>

מקורות אינטרנטיים

- דוח מיצ"ב מערכת, נדלה מאתר ראמ"ה - הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך
- http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/Meitzav/Aklim_2013.htm



**חלוצים ומודדים: התפלגות תלמידים
לפי מקצועות בתכנית חלוצי הערכה
בבתי הספר האתגריים ברנקו וייס,
תשע"ד - תשע"ו**

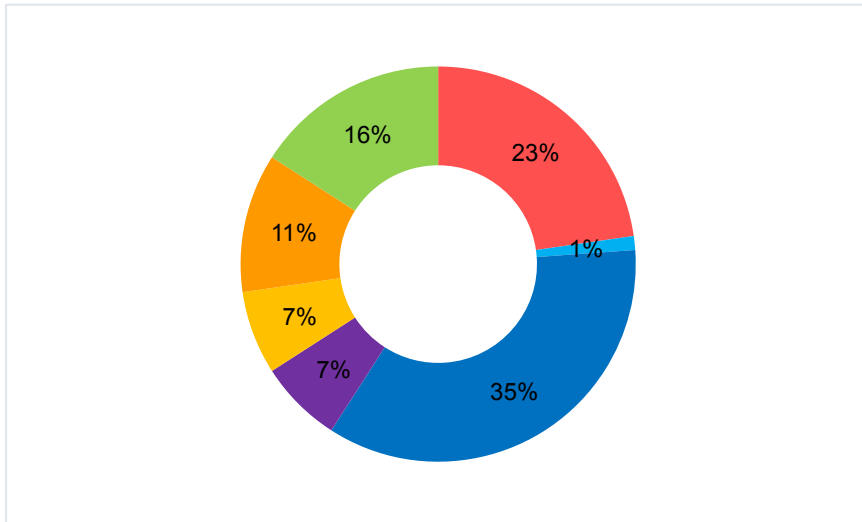
טליה אהרון-אזולאי, ראש תחום פדגוגיה חדשנית ברשת בתי הספר
האתגריים ברנקו וייס

בתום שלוש שנות הוראה ולמידה בתכנית חלוצי הערכה אספנו את ההערכות המספריות של תלמידי בתי הספר במקצועות השונים ובדקנו שני נתונים:

1. מספר התלמידים שניגשו לאירועי הערכה והתמידו עד סיום התהליך
2. ממוצע הציונים הסופיים של התלמידים

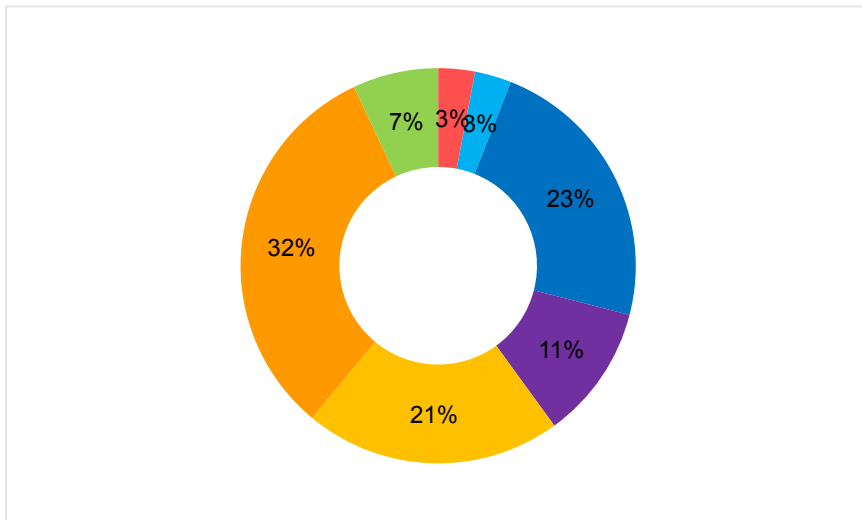
תרשים 1: התפלגות התלמידים שהשתתפו בתכנית וסיימו עם ציון סופי, לפי מקצועות, תשע"ד

שנה"ל תשע"ד



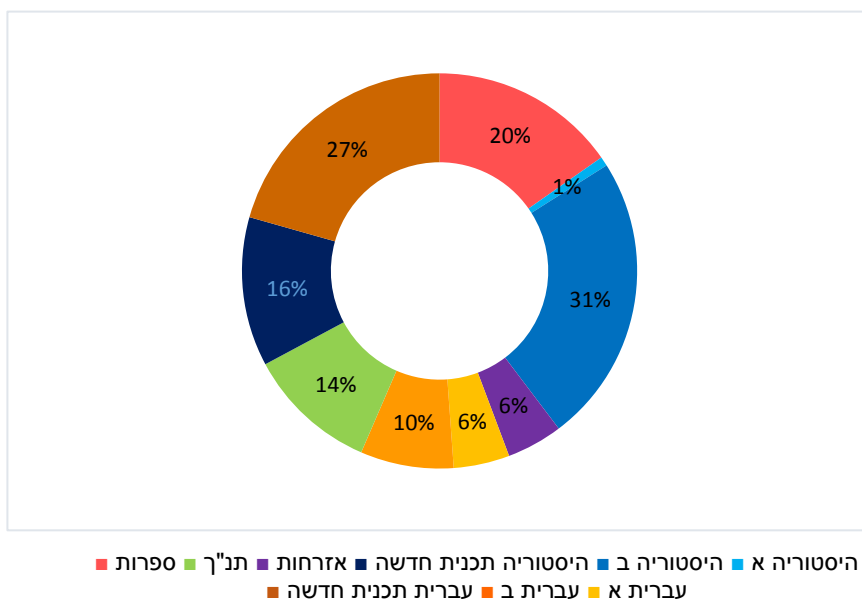
היסטוריה א' היסטוריה ב' תנ"ך עברית א' עברית ב'

שנה"ל תשע"ה



היסטוריה א' היסטוריה ב' אזרחות תנ"ך ספרות עברית א' עברית ב'

שנה"ל תשע"ו



כפי שניתן לראות מהתרשימים, בכל שנה חל שינוי במספר הניגשים למקצועות השונים. מתשע"ד לתשע"ה חל גידול במספר התלמידים בעיקר במקצוע העברית, שאותו לימדו בתכנית בעיקר המורים שהשתתפו והתנסו שנה קודם לכן בהוראת התכנית (בעברית א' או בעברית ב') וביקשו להמשיך בדרך זו בתכנית החדשה למטרת קידום יכולת הביטוי וההבעה בעברית אצל התלמידים.

גם במקצוע ההיסטוריה חלו שינויים משמעותיים בתכנית ההיבחנות של המשרד, שהביאו עימם את התכנית החדשה בהיסטוריה (במקום היסטוריה א' והיסטוריה ב'). גם במקרה זה רוב המורים שהתנסו בשנה קודמת המשיכו ללמד את המקצוע, להתפתח בנושא ולהעמיק בו.

רשת ברנקו וייס מעודדת את בתי הספר לבחור תחומי דעת קבועים לאורך שנים על מנת להתמקצע בתחומים אלה ולהשתכלל באופן הוראתם בכיתה. לתכנית נבחרו מורים שיוכלו להוביל את התלמידים בהתאם לתכנית חלוצי הערכה. זאת ועוד, עם התקדמות התכנית הודקו הקשרים עם מדריכי משרד החינוך והפיקוח על התכניות וכן עם המנחים מהרשת.

בבתי הספר שבהם לימדו המורים בתכנית באופן רציף והתפתחו בתחום לאורך השנים אפשר לראות עלייה במספר התלמידים בשנה האחרונה עקב הרחבת קבוצת הלמידה והיכולת של המורים לכלול תלמידים רבים יותר בתהליכים החדשניים שדורשים (מתלמידים בכלל ומאלה במצבי סיכון בפרט) אורך רוח ומיומנויות למידה מסדר גבוה.

עם זאת, בתי הספר שלנו חווים לא פעם שינויים בכוח האדם ובצוות החינוכי, ככל הנראה תכופים יותר מאשר בבתי הספר הגדולים. לעתים קורה הדבר עקב שחיקה גבוהה של צוות העובד עם נוער במצבי סיכון ולעתים בעקבות שינויים בדרישות מהמורים עם כניסת הרשת לבתי ספר ותיקים. המורים החדשים מאופיינים לרוב באמביציה גבוהה וביכולת יצירת קשר משמעותי עם נוער בסיכון, אך אלה הם מורים צעירים, ללא ניסיון מספיק בהגשה לבגרות והם אינם מאושרים על ידי הפיקוח, הדורש מהם להכיר את תכנית ההיבחנות הרגילה. שינויים אלה יכולים להביא לירידה במספר "החלוצים" במקצוע מסוים בשנה מסוימת. כך קרה למשל בבתי הספר שבהם במקום מורה ותיקה הגיעה מורה חדשה. אי לכך, חלה ירידה במקצוע ספרות משנה"ל תשע"ד

לשנה"ל תשע"ה בעקבות שינויים בצוות המורים וכניסת מורים חדשים. לעומת זאת, במקצוע תנ"ך נרשמה עלייה במספר התלמידים מתשע"ה לתשע"ו בזכות מורים מנוסים, פיתוח התכנית וכן בעקבות חיזוק הקשר עם מפמ"רית תנ"ך.

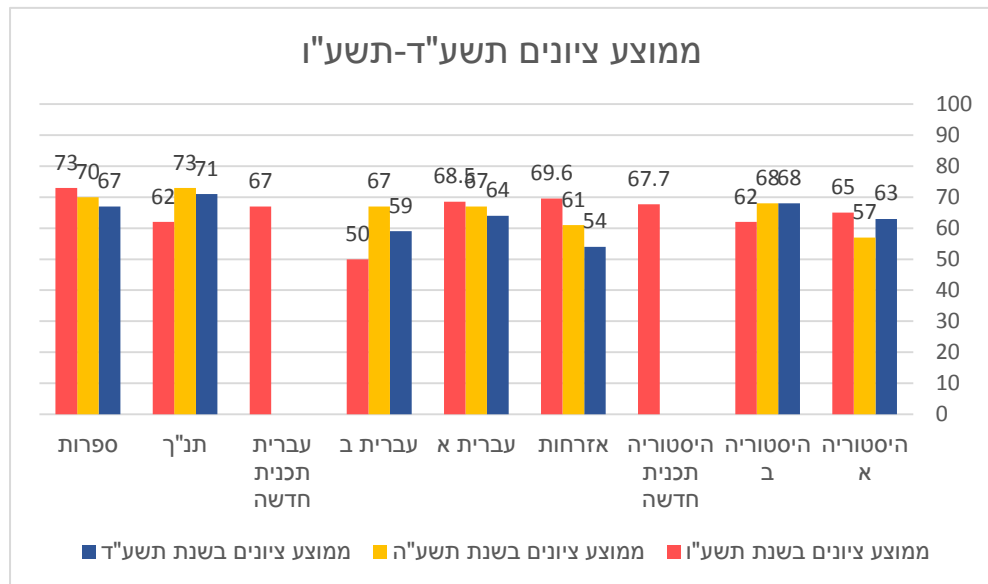
בנוסף, משרד החינוך מצוי בשנים האחרונות בתהליך חינוכי לימודי מתחדש, ששם דגש על למידה משמעותית לתלמידים במציאות המשתנה בת ימינו. כתוצאה מכך, תכניות הלימוד משתנות ומחליפות תכניות ישנות – ולכן אפשר לראות בתרשים ירידה במספר הניגשים לתכניות הישנות.

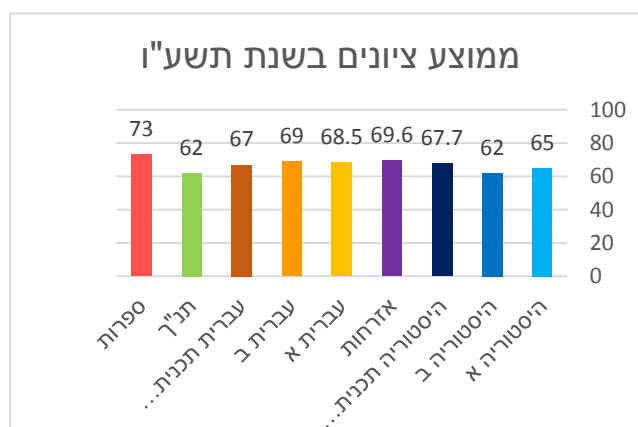
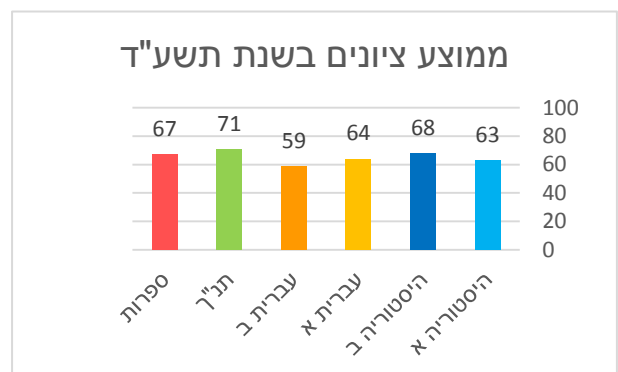
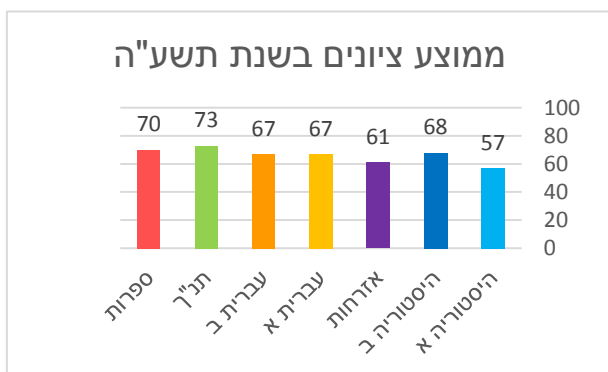
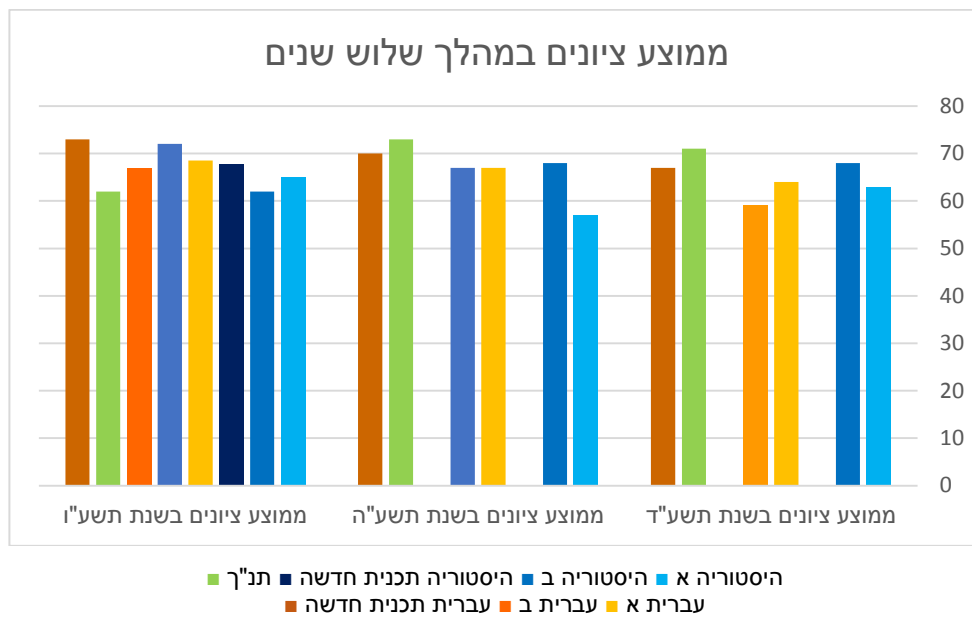
כרשת, אנו עסוקים בחקר תהליכי העבודה שלנו, בהוראה ובלמידה. אנו מנסים למנף את החוזקות שלנו ולמזער את האזורים שבהם מתגלה לנו כי אנו חזקים פחות.

מצאנו, כי השינוי בתכניות הלמידה של משרד החינוך ושימת הדגש על למידה משמעותית של התלמידים מתכתב עם התפיסות שלנו בברנקו וייס, אשר מלוות את המורים בעבודתם המגוונת עם התלמידים, ואשר מביאה את הפנים השונות ואת תחומי העניין הרלוונטיים לתלמידים מתוך תפיסה פרטנית.

האפשרות להעריך את התלמידים באופן רב תחומי, שבו יכולים התלמידים להביא לידי ביטוי את הידע שרכשו דרך חזקות, איפשר למורים להעמיק במקצועות רבי המלל בדרכים מגוונות. ראינו כי כך ניתנה לנו הזדמנות לשפר את דרכי ההבעה של תלמידינו - בעיקר בתחום העברית, המהווה בסיס לשאר המקצועות רבי המלל. כך, מקצוע ההיסטוריה מאפשר לחקור ולהעמיק בכיוונים שונים בעזרת שימוש בחזקות התלמידים, כגון שימוש בפן הוויזואלי והאפשרות לחבר ולהשוות מציאות רלוונטית עם העבר. ואכן, הנתונים מראים כי במקצועות היסטוריה ועברית (בתכניות הישנות וגם בחדשות) מספר התלמידים שהשלימו את לימודיהם בתכנית גדל מדי שנה.

תרשים 2: ממוצע הציונים הסופיים של התלמידים בסוף הלמידה לאחר הגשתם למשרד החינוך





הנתונים מראים כי טווח ממוצע הציונים ברשת בתי הספר מצוי בין ממוצע 57 לממוצע 73. טווח זה אינו משתנה משמעותית לאורך השנים ומשקף ציונים דומים לאלה שתלמידינו מקבלים לרוב בבחינות הבגרות החיצוניות במקצועות אלה. למרות היכולת של המורה לקבוע את הציונים

בעצמו, משקפים ממוצעי הציונים נאמנה את הדרישות הגבוהות שהציבו המורים לתלמידים בהלימה לתכנית הלימודים הארצית ואת רמת המהימנות הגבוהה בתכנית.

סיכום

אנו למדים כי השתתפות בתכנית חלוצי הערכה הובילה את המורים ברשת להוראה חדשנית ומעוררת חשיבה תוך שימוש במיומנויות מגוונות. בנוסף, בעקבות השתתפותנו בתכנית ניכרת עלייה ברמת השיח הפדגוגי בבתי הספר, בניצוחם של המורים שנבחרו להוביל את התחום בבית הספר יחד עם הרכזים הפדגוגיים. המדידה במסגרת ההערכה נעשית בשלבים ובתהליך ארוך טווח בעל צמתי הערכה בנקודות זמן לאורך השנה ובמהלך השנים. דרך הוראה זו מאפשרת למורים להתפתח באופן מקצועי, לשאוף גבוה וללמוד לעבוד עם התלמידים על כישוריהם תוך שימת דגש על החוזקות שלהם ובהתאמה לסגנונות הלמידה השונים. על סמך ניסיון זה אנו מאמינים כי כאשר מדובר באירוע הערכה יחיד מסכם, המאופיין בדרך הוראה אחידה לכלל התלמידים, יכולת המורה להוביל את התלמידים לחשיבה עצמאית וביקורתית נמוכה יותר. לאחר שלוש שנים בתכנית אנו מבינים כי הוראה ולמידה דרך הערכה חלופית, ובפרט חלוצי הערכה, עשויה להכין את תלמידינו לרמה גבוהה יותר של עצמאות ושל התמודדות עם השלבים הבאים בחייהם.



להנביט את האנושיות באדמת השיח הפדגוגי: על התנאים הטבעיים בחינוך בקרב נוער בסיכון 14

דוד כהן, מחנך, מורה לספרות ולכתיבה, מוביל צוותים של חלוצי
הערכה בבית הספר התיכון ברנקו וייס אילת

"איננו מחדשים דבר בעולם - רק מגלים את הטוב שבו" - הרבלי מקוצק

כולנו, הורים, מורים, מחנכים, מנהלים וחוקרים, שוברים את הראש בשאלה איך ליצור כאן חברה מפותחת יותר באמצעות החינוך, אבל רובנו שוכחים שהדרך לחינוך מפתח ומקדם אמורה לכלול בניית מערכת מטרות חדשה לגמרי בעבורו. רובנו מדחיקים את העובדה החמקמקה שלמידה משמעותית תתקיים רק כאשר נתחיל לפעול לטובת מתן משמעות ותנאים טבעיים לחייו של התלמיד כחלק מהעבודה החינוכית שלנו; רובנו רוצים לשכוח את התובנה הכואבת שהבנה אמיתית, הפנמה אפקטיבית של תכנים ובניית לומד עצמאי יתחוללו בנפשו של התלמיד רק כאשר היותנו בני אדם יהיה הבסיס העיקרי, העקרוני והמארגן של השיח החינוכי. 'אני לא יהיה ה'אחר' לעולם כאשר הוא מושאל אד הוק ממודעות פרסומות לצרכי קיום של תכנית זו או אחרת; התלמיד לא יהיה תלמיד כל עוד לא נקבל את קדימות היותו בן אדם אוטונומי בעל שאיפה למשמעות ולהכרה בתנאי חיים טבעיים בלבד.

כמורה העושה את צעדיו הראשונים בתחום החינוך בקרב נוער בסיכון, ולאחר חמש השנים של ההלם הראשוני, אני עדיין עומד נבוך ומשתאה נוכח ריבוי ההדרכות ה"מעשיות" לעבודה בכיתה. עדיין אני נפעם, אבל גם משתומם ותמה כל פעם מחדש מהמשלים המרנינים על החינוך הנכון, מהסרטים המרגשים על נסים בחינוך ובעיקר משיטות ההתערבות השונות המוצעות לי. את דרכי שלי בפסיפס הגישות הקיים באקדמיה ובשטח אני עדיין יוצר יום יום בעבודתי, אך כמה בסיסים ליצירת חינוך שהוא ביסודו שינוי לקראת התפתחות רוחנית ותרבותית, כבר יש לי.

על יצירת תנאים טבעיים כערוכה לבניית בסיס לפדגוגיה אפקטיבית

התנהגויות האופייניות לבני נוער בסיכון - ביקור לא סדיר בבית הספר, שימוש בטלפונים הסלולריים בלי הפסקה בזמן שיעור, הבעת שעמום בכיתה, הפרעה למהלך השיעור, הצקה, צחקוקים - הן הבסיס המובן מאליו שעליו מונחות כל האסטרטגיות הנוגעות ללמידה של הנוער בסיכון, והן מבטאות את מהותו של אותו נוער בבית הספר. בדרך כלל, לפי מידותיה של מהות זו נתפרות חליפות ההתערבות בדרכי ההוראה ובדרכי ההערכה המתאימות לכל בית ספר כי אלה הם ביטויי הקלאסיים של הנוער בסיכון המוחצנים במערכת הלימוד.

השאלה שממעטים לתת עליה את הדעת היא האם אכן זו הווייתו של הנוער בסיכון, או, ליתר דיוק, האם הווייתו של נוער בכלל יכולה להתקיים בתנאים מלאכותיים, במנותק מהוויית חיים טבעית? האם הסבל הניבט מעיניהם של תלמידיי כאשר אני קורא להם להיכנס לשיעור הוא סבל מחויב המציאות החינוכית כי "ככה זה בחינוך" ו"אל תצפה לדברים לא ריאליים" או שמא הם מגיבים בסך הכול למצב לא טבעי שבו הם נתונים?

כדי להשיב על השאלות האלה, יש צורך לפרוט לגורמים את אותם תנאים טבעיים החסרים לילד בבית הספר ושאוּלי אפשר להבין את השפעתם על התנהגותו.

ובכן, יש שלושה מעגלים עיקריים שבהם התלמיד נמצא בתנאים טבעיים. המעגל הראשון הוא התנאים הטבעיים שהוא נמצא בהם עם משפחתו. אלה עלולים להיות תנאי חיים קשים וטראומטיים, אך הם תנאי חייו הטבעיים, שבהם הוא חי ופועל ובדרך כלל הוא עצמו מגדירם טבעיים. המעגל השני הוא המעגל החברתי, שהוא נמצא בו עם חבריו בחיי היומיום, בחופשות ולאורך כל חייו הבוגרים. המעגל הזה מגדיר את זהותו באופן טבעי דרך האחר, וכך, באופן טבעי, הוא מוצא את מקומו בחברה דרכו. המעגל השלישי הוא המעגל האישי, שהתלמיד נמצא בו עם עצמו, עם תחביביו, אהבותיו, חלומותיו, תסכוליו, ובעצם כל מה שהוא מגדיר ומחשיב כחייו. בבית הספר שלושת המעגלים הללו, היוצרים בדרך כלל סביבה נוחה, טבעית ונעימה, אינם קיימים כלל.

התלמיד אינו בחיק משפחתו – תהא איומה ככל שתהא או נהדרת ככל שתהא. התלמידים שיושבים לצדו הם לאו דווקא אלה שהוא היה רוצה בקרבתם - יהיו הם המקובלים ביותר. ובעיקר, הוא עצמו נמצא במקום שאינו רוצה להיות בו כי הוא חש בו רחוק מכל הדברים שהוא מגדיר אותם חייו הטבעיים, חלומותיו, הוא עצמו ואישיותו - רעועה, מוכה ומדוכאת ככל שתהא. הוא שומע אינפורמציה שאין לה ולו שמץ של קשר אל אותם אהבות, חלומות, שאיפות או פחדים. לכן הגיוני, ואפילו מחויב המציאות, שהוא לא ירצה לבוא אל בית הספר אלא יעדיף לשהות עוד כמה שעות בחיק משפחתו - לישון או סתם להתבטל.

כמו כן הוא לעולם לא יניח את הטלפון הסלולרי שלו מידי כי התקשורת עם החברה שבה הוא חש את מקומו הטבעי נמצאת שם, בטלפון הזה שבידיו, ולא בדמות התרח הזקן שמלהג את עצמו לדעת. וביתר שאת, וכאילו להכעיס אותנו המורים, הוא יצחק לנו מול הפנים כשאנו רציניים, ישתעמם ויפהק בדיוק כשהפואנטה בסיפור העיוורת (סיפור קצר מאת יעקב שטיינברג) מוגשת לו וליתר התלמידים. דווקא אז, בעיצומה של מצגת שנבנתה לתלפיות או באמצע הרצאת אורח מרטיטת לב, הוא יציק לשכנו שירצה להקשיב, יטיס סילוני נייר, ירקוד על השולחן וינבח ככלב לקול צחוקם של חבריו. אנו, המורים, אמנם יכולים לכעוס עליו ברמות שונות של עצימות ושל רוגז ותסכול, אך בטרם נעשה זאת עלינו לדעת שאפשר גם אחרת, וצריך להעניק לתלמיד תנאי מחיה - נפשיים ופיזיים - שיהיו טבעיים לו וישמשו הבסיס והערובה לבנייה החינוכית שלנו. זו חובה מוסרית בסיסית שאנו חייבים לדורות הבאים, ולא רק לתלמידים שאנו מלמדים אותם.

הערכה חלופית - בדרך אל יצירת תנאים טבעיים ללמידה בבית הספר

כאשר מורה נתפש בעיני התלמיד כאב רוחני, באופן טבעי ההתייחסות אליו היא כאל בן משפחה טבעי. רבות דובר על אותו קשר אישי בלתי אמצעי בין מורה לתלמיד ועל חשיבותו לעשייה החינוכית, אך, לעומקו של דבר, קשר זה הוא רק כסות דקה של מקום שבו התלמיד חש שהוא נמצא בתנאי חייו הטבעיים או באלה שצריכים להיות בעולם אידיאלי בין אנשים קרובים או בני משפחה. המקום המשפחתי, במעגל תנאי החיים הטבעיים של התלמיד, יכול להיות ממומש באופן פשוט וריאלי כאשר יחסו של מורה אל תלמידו הוא יחס של אב רוחני והתלמיד רואה בו איש כזה.

לפיכך, התפקיד הראשוני, המהותי והמידי של המורה אינו ללמד דווקא, אלא קודם כול ליצור תנאי חיים טבעיים לתלמיד, אשר יאפשרו, בבוא העת ובאופן טבעי, למידה. גם אם בתוך תוכו, או בתכתיב בלתי רשמי מלמעלה, הוא רוצה להלעיט את התלמיד בפרטי המידע הרלוונטיים להצלחתו בבגרות זו או אחרת ולסמן וי ביומן על הישגיו, עליו להבין את תפקידו זה ולפעול בהשראתו.

מן הסתם, המורה אינו יכול לפעול בחלל ריק, ובית הספר יכול וצריך להיות - לפני שהוא ה"ספר" לתלמידים - גם "בית" לתלמידיו. כאשר תלמידים מגיעים אל אותו חלל מאיים ובלתי רלוונטי בעליל ורואים בו פתאום בית שלהם, אין הדבר יכול להתקיים ללא אווירה של בית ממשי. המבנה המזמין, פינות הישיבה, תחומי העניין והשיח בין התלמידים למורים בין השיעורים, אווירת השיתוף והביטחון - כל אלה חייבים להכיל אלמנטים רבים המקיימים אווירה ביתית, כך שהתלמיד יחוש כאילו הוא נמצא במקום הבטוח ביותר והטבעי ביותר שהוא יכול להימצא בו - הבית. אכן תפאורה זו של בית, כביכול, עלולה להיתפש לא אחת כמלאכותית או כמאולצת מחד גיסא ומאידך גיסא עלולה להיתפש כחטא בל יסולח לצורה המסורתית של בית ספר, אולם הדרך

אל יצירת תנאי חיים טבעיים לתלמיד שתאפשר בבוא העת למידה עוברת קודם כל בתנאים הפיזיים של הלמידה.

הוא הדין בנוגע לתחושת התנאים הטבעיים של התלמיד מבחינה חברתית. כאשר תלמידי בית הספר שבו אני מלמד נשארים לנגן, לדבר וללמוד שעות רבות אחרי תום הלימודים בתוך מבנה בית הספר, אני מסיק מכך שהם חשים שתנאי החיים טבעיים להם. אני מבין, שמבחינה חברתית, תנאים אלה מאפשרים להם להביא את יכולותיהם ואישיותם לידי ביטוי, והלמידה היא, באופן פרדוקסלי, תוצר לוואי של מימוש תנאי חיים טבעיים. כאשר הם מפסיקים לחוש שעושים עליהם ניסויים בחינוך, וכאשר מאפשרים להם לחוש את עצמם באווירה שהם רגילים אליה - הם במיטבם. לא בכדי תלמידים רבים המוגדרים נוער בסיכון מגלים יוזמה וחריצות רבות כאשר הם עובדים בעבודות שונות או כאשר הם מתפקדים כאחראים מחוץ לבית הספר.

בסיכומי של דבר, המקום המרכזי שעל המורה להקפיד למלא בו אלמנטים של תנאי חיים טבעיים, או אלה שרצוי שיהיו טבעיים, הוא הכיתה, השיעור. סוף סוף, זה המקום שעל התלמיד להרגיש בו הכי בבית כי בו הוא אמור לפגוש את אישיותו שלו, את יכולותיו, כישרונותיו, ולמעשה - לפגוש בו את עצמו. בטרם יוכל התלמיד ללמוד אות אחת ולפני שאנחנו פותחים את ברו המידע בזרם אחד ואגרסיבי אל מוחותיהם של התלמידים, עלינו לזכור שהתשתית הרגשית הנפשית המשוועת לתנאי חיים טבעיים היא מטרתנו הראשונה. מבחינה אישית, פנימית, התלמיד רוצה להרגיש בבית. הוא דן עם עצמו בשפה הטבעית לו, ועלינו להבין שבאותו דיאלוג פנימי שבו באים לידי ביטוי חלקי אישיותו השונים, כוחותיו וחלומותיו, אנו שחקנים חדשים, שלא לומר, שחקני משנה זרים ודחויים. כדי שהוא ירגיש בבית, **כדי שהוא יחוש שיש משמעות לחייו, לעשייתו, להישגיו, חובתנו קודם כול לספק לו תנאי חיים פנימיים הטבעיים לו.**

ההערכה החלופית שהתחילה בכמה בתי ספר חלוציים מנסה לצעוד בכיוון זה והיא פתח קטן לעולם חדש של ביסוס תנאי חיים טבעיים ללמידה. רבות דובר במשמעותה הייחודית של ההערכה החלופית למערכת החינוך, ורבות בוקרה התכנית בגין אי יכולתה, כביכול, להנחיל ידע מעמיק, מקיף ומפורט לתלמידים המשתתפים בה בהשוואה לתלמידים שאינם בתכנית.

ברם הבסיס העמוק והמהותי לנחיצותה, ובמקרים רבים (כמו בבית הספר שאני מלמד בו) גם להצלחתה של התכנית, הוא בסיס התנאים הטבעיים המסופקים לתלמיד ומאפשרים למידה משמעותית. מדובר בתכנית שמאפשרת אמנם הערכה חלופית של הישגי התלמיד, אבל נוגעת בדרכי ההוראה, בגיוון, בהעמקתן ובשכלולן המהותי. דרכי הוראה מגוונות המותאמות לתנאי חייו הטבעיים של התלמיד בדרך כלל מניבות תוצאות, שכן, הן מאפשרות לתלמיד לחוות כישורים ויכולות ששום תכנית אחרת לא מאפשרת. למעשה, תכנית ההערכה החלופית מאפשרת לנו, המורים, להעניק משמעות ממשית ללמידה בהקשר האישי-הרגשי-הנפשי של הלומד, ובכך היא יוצרת תנאים להתקיימותה של למידה משמעותית שאלה כיוון השר פירון בתכניתו.

אחת הדוגמאות להצלחה עקרונית זו היא דיאלוג שהיה לי עם אחד מתלמידי ואשר משקף את כוחה של התכנית ובמידה רבה את הקדמתה את זמנה.

אחד מתלמידי, שהשתתף בתכנית חלוצי הערכה בבית הספר במקצוע הספרות, וסבל מלקויות למידה רבות ומאובחנות וכן מבעיות רגשיות והתנהגותיות קשות, אמר לי בזו הלשון:

"באימשיך המורה אני נראה לך אחד שיעשה בגרות בספרות?"

השבתי לו: "בלי קשר לאימא שלי, לא!"

התלמיד המשתומם מהתשובה ענה לי (וזו פרפרזה של דבריו שכן לא הקלטתי אותם): "מה זאת אומרת, לא? אתה לא מאמין בי? אתה לא חושב, כמו כל המורים, שאני יכול להצליח?" אמרתי לו: "אתה לא תעשה בגרות בספרות, אתה תעשה בגרות בכל מקצוע שתרגיש בו בבית, ובספרות אתה מרגיש בגלות. איפה אתה מרגיש הכי בבית?" הוא ענה לי: "רק כשאני מנגן אני מרגיש בבית".

המשפט הזה ליווה אותי ימים ארוכים, ואפשר לי לגבש את גישתי הכללית כלפי נוער בסיכון, על בסיס הפתח הצר שנפתח לי בתכנית ההערכה החלופית. התנאים הטבעיים של הנגינה הם הבסיס שעליו מונחת אישיותו של הנער במקרה זה (תהא אשר תהא אישיותו). כדי ללמד אותו ספרות, וכדי שהוא ידע לעומק מהי אקספוזיציה, מהו מוטיב ומהי אלגוריה, חובתי כמורה וכמחנך לספק לו קודם כול את התנאים הטבעיים לו שבהם הוא יכול לבטא את עצמו. אין לי שום סיכוי להצליח להעניק לו אינפורמציה התלושה ממשמעות כלשהי, שהוא, כמו כל אדם, רוצה בעצם וצריך למצוא בחייו. בחינוך, שלא כמו בכל מקצוע שניתן לנתק בו בין המידע המועבר לבין המשמעויות של מידע זה לחייו של האדם ולהתפתחותו הרוחנית, דרך המלך ללמידה משמעותית עוברת בביסוס תנאי חיים טבעיים ככל האפשר. תנאים טבעיים מבטיחים מגע של האדם עם משאביו הרוחניים וכוחותיו הפנימיים, ומאפשרים לפעילותו להיות בעלת ערך, משמעות, סיפוק והנאה. לתלמיד כזה יש תחושה של אדם בעל יכולת להשפיע ולשנות את עצמו ואת סביבתו, ובעיקר, להשפיע על עתידו. תחושה זו היא המנוע לעשייה, לפעילות, למעורבות, ולמעשה היא מאפשרת לכל אסטרטגיות הלמידה ושיטות ההוראה החשובות והחיוניות שיש בשדה הפדגוגי לבוא לידי ביטוי בתנאי חיים טבעיים שיצרנו בעבודתנו. אם ננביט את זרעי האנושיות הללו בשדה השיח הפדגוגי היום, נקצור את פירות החינוך האיכותי, המשמעותי, זה שישנה את פני החברה, בעתיד. אותו תלמיד, אגב, הצליח בבגרות בספרות במסגרת תכנית ההערכה החלופית...

ומילה אחרונה על נוער בסיכון. כשאומרים נוער בסיכון, יש לזכור היטב שלא הנוער הוא בסיכון אלא החברה שלנו בסיכון. אותו נוער שמוגדר נמצא בסיכון, לעומת הנוער שלא נכלל בהגדרה זו, הוא האינדיקציה הברורה ביותר שמה שלא נעשה נכון בנוגע לאותם בני נוער שנכנסו להגדרה זו מוסיף להיעשות בדרך זו או אחרת גם בקרב הנוער שאינו מוגדר נוער בסיכון, לפי שעה. אותו דבר אינו נוגע רק למשתנים סוציאקונומיים, פוליטיים, לאומיים או תרבותיים אלה ואחרים, אלא הוא נוגע בעיקר לתנאי החיים הטבעיים של בני הנוער, שלצערנו התרחקנו ואנו עדיין מתרחקים יום יום מהבנתם, מכיבודם ומבניית מערכת להתייחסות פדגוגית הולמת אליהם. הבשורה הטובה היא שדרך אותו נוער בסיכון המדבר אלינו בשפתו ניתן למצוא מפתחות לפתרון בעיות מהותיות גם בחינוך הכללי.

הדברים שלמעלה היו צעד קטן של מורה לכיוון כללי המחייב צועדים וצעדים רבים נוספים.



הערכה לשם למידה

רחל שפיגל, מנחה לתחום הל"ל מטעם אוניברסיטת תל אביב

בשנים תשע"ה-תשע"ו, אוניברסיטת ת"א בשיתוף משרד החינוך - אגף א' לפיתוח מקצועי, יצרו יחד עם מכון ברנקו וייס, הכשרה ייחודית בגישת הל"ל (הערכה לשם למידה) למורים בתכנית חלוצי הערכה של רשת בתי הספר האתגריים של מכון ברנקו וייס, בהנחיית רחל שפיגל.

מהי הערכה לשם למידה (הל"ל)?

הערכה לשם למידה (Assessment for Learning) היא גישת הערכה שמטרתה לקדם למידה מעמיקה ומשמעותית. גישה זו מבוססת על אסכולות הלמידה הקונסטרוקטיביסטית ועל

השתמעויותיהן להוראה המכוונת לסייע ללומדים בהבניית הידע והמיומנויות שלהם ובטיפוח כישוריהם ללמידה בהכוונה עצמית לאורך חייהם, בהתאם ליעדי החינוך במאה ה-21. הל"ל היא הערכה מתמשכת המשולבת בתהליך ההוראה והלמידה ומעצבת אותו (בירנבוים, 2013).

מחקרים הראו שמהלך הל"ל מיטבי משפר הישגים בהשוואה להערכה המתקיימת בסיום הלמידה; מקדם מיומנויות חשיבה, הסקת מסקנות ופתרון בעיות ומעלה את המוטיבציה ללמידה מעמיקה.

העיקרון העומד בבסיס הפיתוח המקצועי הוא **לפתח בקרב המורים התמחות ביישום תהליכי הערכה לשם למידה בכיתותיהם, כחלק בלתי נפרד מתהליכי ההוראה והלמידה**. בתהליך זה על צוותי ההוראה לתכנן את ההערכה, לאסוף עדויות על אודות התלמידים ולבנות תכנית לצמצום הפער בין המצוי לרצוי כדי לקדם את הלומדים. כל זאת תוך שימוש בכלי הערכה מגוונים, ובלמידה רפלקטיבית על תהליכי ההוראה, הלמידה והערכה ויישומם בכיתה ובבית הספר. מורים חלוצי הערכה אמורים ליצור לעצמם ולסביבתם תובנות המבוססות על התבוננות רפלקטיבית, במטרה לשפר את הקיים וליצור חדש על פי הצורך.

עיקרון נוסף הוא **טיפוח קהילה לומדת, מוגנת ותומכת למורים חלוצי הערכה**, המאפשרת לשותפים ללמידה בהשתלמות זו להביא לידי ביטוי את מטעני הידע האישיים, ליצור ידע חדש בשיח ובשיתוף ולהעלות סוגיות ודילמות מהשטח. מסגרת זו מזמנת חשיבה רעננה לגבי פתרון בעיות ויוזמות לימודיות ביישום הערכה חלופית בתחומים מגוונים, כגון: ספרות, תנ"ך, אזרחות, היסטוריה והשפה העברית.

מטרות התכנית

- הבניית ידע מקצועי ותפיסה בהערכה לשם למידה.
- היכרות עם מעגל הל"ל על כל מרכיביו.
- יישום הל"ל במסגרת עבודת המורה בכיתה ובצוותי למידה.
- הפקת **משוב** לשיפור ההוראה מההתנסות בניתוח ובפיתוח מהלכי הל"ל.
- הערכת איכות ההערכה שבוצעה במטרה להשביח את פרקטיקות ההל"ל
- פיתוח זהות מקצועית של אנשי חינוך עתירי ניסיון כמנהיגים פדגוגיים.

אופן הביצוע

במהלך השנה נערכו כמה מפגשים שעסקו בדרכי הערכה למורים למישוב הלמידה כשכל מפגש יוחד להעמקה ברכיב אחד מרכזי של תפיסת הערכה לשם למידה, למשל:

- מה מקומו של המורה/ התלמיד בתפיסת הערכה לשם למידה?
- כיצד להבנות כלי הערכה ולבנות מחוונים על ידי מורים ותלמידים?
- כיצד לתת משוב מקדם למידה?
- מהו תהליך רפלקטיבי מיטבי?
- כיצד לערוך פרזנטציה? כיצד להעריכה?

במהלך שנה זו נערכו שני ימי מוקד

האחד - **במרכז הסימולציה בבר אילן** - נערכו סימולציות לגבי תהליכים של מתן משוב ורפלקציה.

השני - **במרכז גוגל בתל אביב** - התקיים יום למידת עמיתים של מורים ברשת בתי הספר האתגריים. ביום זה נחשפו המורים לתהליכי למידה מגוונים, לתפיסות לימודיות וחינוכיות, לכלים טכנולוגיים המשולבים בלמידה ולדרכי הערכת תהליכים ותוצרי למידה. במהלך היום הובאו דוגמאות ליישום הערכה חלופית על ידי מורים חלוצי הערכה.

מה אומרים המורים על התהליך שעברו?

"לי באופן אישי המפגשים והתכנים עזרו לי להוביל את הלמידה המשמעותית בבית הספר וקיבלתי כלים לבניית מחוונים רלוונטיים, ובנוסף, נחשפתי ללמידה מבוססת פרויקטים (PBL)

"אני חושבת ויודעת שלהשתלמות זו של הל"ל יש מקום מרכזי בדרך שעשייתי השנה, ובעיקר ביכולת לקום ולנסות שוב ולבנות תכנית חדשה. וחשוב לי לפרט כמה סיבות לכך (למרות שיש ודאי עוד): המפגש עם מורים אחרים והשיתוף ברגשות ומחשבות – אני חושבת שהעובדה שחלק מהמפגשים הוקדש גם לשיתוף התחושות (ולא רק לשיתוף הידע והעשייה) היה חשוב מאוד. מלבד העובדה שרק הידיעה שיש עוד מי שמרגיש כמוך עוזרת, ממש נוצרה קבוצת תמיכה כזו, גם בין המפגשים, והשיתוף והעזרה היו משמעותיים.

הידע שהועבר – הועברו הרבה תכנים רלוונטיים, מחוברים לכאן ועכשיו. לא רק רעיונות מארצות אחרות, או אידאל. גם נושאי בסיס - כמי שהרגישה שרק התחילה ללכת, ההתמקדות במחוונים, בכתיבת מטלות, במעגל הל"ל ואפילו במיומנויות חשיבה. אולי זה ברור לאנשים מסוימים אך עבורי זה היה לא רק מעשיר ולא מעבר אלא כמו לחם ומים בסיסיים להמשך העבודה.

המסר הכללי שהועבר – אני יודעת מעבודתי במשך שנים רבות עם נוער בסיכון שכדי שיאמינו במשהו. אני צריכה לחזור עליו שוב ושוב בהרבה אמונה ותקווה בעיניים. לתת להם הרגשה שאני מאמינה בכל גופי ונפשי שהדבר שאני רוצה מהם הוא הנכון והטוב בשבילם.

לאורך ההשתלמות נאמר הרבה פעמים, בעיקר על ידי רחל, שחזרה והדגישה כי המיומנויות שאנו מלמדים ולומדים הם העתיד. ולמרות שקשה לבנות משהו חדש זה הדבר הנכון והטוב ביותר עבור תלמידינו ועבורנו. זה העתיד. אני לא יודעת לחזור בדיוק על הדברים שנאמרו, אבל מעבר לתמיכה, הייתה לי תחושה שהיא מאמינה בכל לבה שזהו הדבר הנכון. והתחושה הזו הייתה חזקה עבורי, נתנה לי כוח, משמעות ותקווה, שאני עושה את הדבר הנכון (כל פעם אני מזכירה לעצמי – שאנו מלמדים אותם את העתיד). ואני חוזרת לכך.

בגלל כל אלו השתלמות זו הייתה חשובה מאוד, משמעותית ומקדמת מכל הבחינות: אישית, רגשית, חינוכית, לימודית ומקצועית."

סיכום

לסיכום, קבוצת חלוצי הערכה ברשת בתי הספר האתגריים של מכון ברנקו וייס מהווים ראש חץ לתפיסה שמאפשרת למורה להיות יצירתי, והוא אינו צריך להיות מקור הידע הבלעדי. מורי ברנקו

וייס חדורי אמונה בתהליך למידה שבו מגדירים מטרות ויעדים ובונים יחד עם התלמידים מחוונים המסייעים למורה ולתלמידים לדייק את המקום שבו התלמיד מצוי בתהליך הלמידה. המשוב לתלמיד הוא נקודה קריטית לשיפור מתמיד.

רשימת מקורות

- בירנבוים, מ' (1999) (עורכת). **הערכה מושכלת – מתיאוריה למעשה**. תל אביב: הוצאת רמות.
- בירנבוים, מ' (1997). **חלופות בהערכת הישגים**. תל אביב: הוצאת רמות.
- בירנבוים, מ' (2013). "תנאים לקידום הערכה מעצבת: הערכה לשם למידה (הל"ל) במסגרות להכשרת מורים", ביטאון מכון מופ"ת 51 : 12-6.
- רז, ר' ובן אליהו, ש' (2003). **איך עושים את זה? מדריך מעשי לחלופות בהערכת הישגים**. משרד החינוך, התרבות והספורט, המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ופיתוח תכניות לימודים והאגף העל-יסודי, הוצאת מעלות.



דוגמאות לתהליכי למידה, תוצרים ומחווונים לביצועים המגוונים

1. פרויקט "נאומים צעירים למען זכויות"

פותח על ידי טלי מיכל, ברנקו וייס בית אריאל באר שבע



במסגרת לימודי עברית בתכנית חלוצי הערכה למדו התלמידים לכתוב כתיבה טיעונית, שהובילה לכתיבת נאום.

בתהליך הלמידה עברו התלמידים מספר שלבים :

1. למידה על זכויות אדם באמצעות צפייה בסרטונים, דיון ומטלת הבנה.
2. בחירת נושא ותחילת תהליך הכתיבה
3. למידת הסוגה ומאפייניה
4. תהליך הטיוט

בעמודים הבאים מובאים לדוגמה כמה נאומים שכתבו התלמידים.

שוויון זכויות לקהילת הלהט"ב / ח.ר. תלמידת כיתה י"א

שלום! תחילה תודה שבאתם להקשיב לנאומי, באתי בשם חבריי כדי למחות את מה שנעשה לחברינו מקהילת הלהט"ב ובשם המוני אנשים שחושבים כמותנו, אנחנו רוצים להאיר את עיניהם של מקבלי ההחלטות במדינה, קהילת הלהט"ב לא ישתקו יותר! הם רוצים להתחתן פה במדינתם! כן, כן זאת המדינה שלהם גם!

אחד הדברים שאדבר אתכם היום הוא על הפרדוקס שנוצר פה! איך הגיוני שכולם מכירים בזכויות האדם ועדיין קהילת הלהט"ב לא מתחתנת בישראל הקטנה! גם להם יש זכות, אותן זכויות, זכויות האדם! אנחנו מדינה מודרנית, לא?!? כיצד זה בא לידי ביטוי בחברה הישראלית? חברי אני רוצה להגיד לכם כשהיינו בגלות, היהודים יצאו בשאלה לראשונה- זה היה מודרני! איזה כיף עכשיו שאף אחד לא פוצה פיו והחילוניות התקבלה! תחשבו על זה! גם אתם מקבלי ההחלטות, אתם רוצים מדינה מודרנית? זה מתחיל מכאן שתושיטו להם יד. אנחנו מדינה דמוקרטית, לא?!? אז איך זה שהם עדין מפחדים, מסתתרים. עד כמה שידוע לי, אתם מקבלי ההחלטות צריכים להעניק לנו, כלל האזרחים, את חופש הבחירה! ברצוני להוסיף דבר מה, אליכם גוף הרבנות, הייתי יכולה להבין את גישתכם שקבלת נישואיהם נוגדת את חוקי הדת והתורה, כפי שכתוב בספר שופטים כ"א, פסוק י"א: "וזה הדבר תעשו כל זכר, וכל אישה, ידעת משכב זכר-תחרימו!" צודקים בהחלט, אז זהו שלא, אתם לא טלית שכולה תכלת, אתם נוהגים במוסר כפול, כי אתם כן, מחתנים גנבים!! מחתנים רוצחים!! אך כתוב בעשרת הדיברות "אל תגנוב, אל תרצח" זה לא נוגד את חוקי הדת, והתורה. ואף חוקי הדת והתורה נכתבו לפני 3000 שנה, זה הזמן להתאימם לעידן המודרני שבו "דרך ארץ קדמה לתורה". חבריי, מכירים את ברכות ימי ההולדת הנהדרות, שמאחלים ומברכים "תישאר איך שאתה"? למען השם איפה אתם רואים שזה מתקיים?? איפה?!? לדעתי רוצים שיהיו כמוהם ולא כמו שהם באמת.

חברי, דבר אחרון, אחרון חביב, צריך להעלות את הרף, להפנים ולהתכוון באמת! איש באומנתו יחיה!! קהילת הלהט"ב מתקיימת בחושך מצרים, צריך לשנות את זה! תחשבו על דבריי ותצאו לרחובות, תרימו את טלפונכם, תתקשרו להורים, חברים, דודתכם, תספרו להם, תגידו להם את מה שאמרתי פה היום! באו נצא ונילחם! מקבלי ההחלטות מקווה שיפקחו עינכם!

תודה רבה ☺

ח.ר.

זכויות האישה בצה"ל

שלום לכם, אני אלינור לוי, נערה, בחורה, ובגדול אישה.

באתי לדבר על מה שמעצבן אותי כאישה.

בגלל היותי אישה באתי היום לומר לכם כמה זה מרגיז אותי, שלא מקבלים נשים ליחידות מובחרות בצה"ל. אתם כנראה לא יודעים כמה זה פוגע, שלא מקבלים אותנו רק בגלל שאנו נשים.

מרגיז אותי שמתייחסים אלינו כמעמד "הלא מוצלח" "השבריר".

כמו שיש לוחמים, מה עם לוחמות ליחידות? כל כך מעצבן אותי שאין שיווין בין המינים. למה אנחנו, המין הנשי, לא יכולות להתגייס ליחידות מובחרות?

אומרים לנו, שמשום שיש שם גברים, זה יוצר מתח מיני.

יש דבר נוסף שמאוד מעצבן אותי- נשיא במדינת ישראל, עזר ויצמן, זלזל ביכולתן של הנשים, ואמר את המשפט הבא לאליס מילר, שהייתה מעוניינת להתקבל לקורס טייס:

"תשמעי מיידלע את ראית פעם גבר סורג גרביים" ?

גם בתקופה שאנו עדיין קיימים יש אנשים עם תפיסה שנשים צריכות להיות בבית ולשאת אותו כנטל על הכתפים העדינות שלה.

בואו נפסיק אם התפיסה הזאת! הרי נשים הוכיחו רבות שיש להן מוטיבציה וגם יכולת.

בואו נפסיק את האפליה ארוכת השנים בין הנשים לגברים!

אני קוראת לכן הנשים בואו נשנה את התפיסה הזאת בואו נשמיע את קולנו בואו נעצור את האפליה וחוסר השוויון בואו נשים סוף. אמרו מעט, ועשו הרבה!

אל תדחו למחר מה שאפשר לעשות היום. בואו נשנה את התפיסה הזאת עוד היום.

גם נשים יכולות וגם הן מסוגלות. אל תסתכלו בקנקן אלה במה שיש בתוכו, אל תסתכלו עלינו ותגידו: "הן שבירות, והן לא טובות".

לנו יש את הכוח ויש לנו גם זכות, תתעוררו! אנחנו לא חיים בתקופה שלפני הספירה. אנחנו חיים בעידן שבו הכל אפשרי, סוף מעשה במחשבה תחילה. אל תשפטו אותנו עפ"י מין, מראה וקול.

תסתכלו עלינו כאדם!

אני פונה אליכם, המין הזכרי, תנו גם לנו מקום, תנו גם לנו לפרוץ.

תאמינו בנו, שגם אנחנו יכולות.

אחת בשביל כולם וכולן בשביל אחד.

שוויון גאה

מבטים חודרים, מבטים גסים ואלימים. הערות כואבות ובדיחות מבדחות, לא אותי. לא על חשבוני. בוחרים בשבילי מה טוב ומה לא טוב. קובעים את מי אוכל לאהוב, עם מי אוכל לבנות אושר ושמחה. קובעים בשבילי מהי מחלה. מהי בושה. קובעים בשבילי אם לחיות או למות. רק פעם בשנה לא קובעים. צועקים מרחוק, אך לא קובעים.

זהו חודש הגאווה. החודש שבו אתה לא פוחד להראות שגם לך יש זכויות, החודש שבו אתה נלחם למען עתידיך, נלחם לצדק ולקבלה בחברה, נלחם נגד הבורות ההשפלות והפרימיטיביות. נלחם לחיות בשלווה וברוגע כמו כל אדם אחר. נלחם להצרת האהבה מתחת לחופה לילד מקסים שדומה לך או לאהובך. נלחם על לשנות את החינוך הפרימיטיבי לחינוך ריאלי ומקבל. נלחם כנגד המבטים העוינים והחודרים והערות הגסות והבדיחות הלא מוצלחות, כנגד התפיסה ש"הומו" זה קללה, כנגד התפיסה ש"הומו" זוהי מחלה, כפי שמתארים ומפרסמים השרים והמפלגות המשפיעות בארץ, בה אני אמור להתגאות, כנגד משפטים כמו "תשמרו את אהבתכם בחדרי חדרים ולא לעיני כל" (כי לכם ה"בריאים" מותר להפגין אושר ואהבה ברחובות בגאווה). והבורים המתארים את כלל הקהילה כחולי איידס

ואנשים? למיטב ידיעתי לא חסר בקהילה ההטרוסקסואלית המכונה (סטרייטים) מחלות מין ואנשים הכופים מין על אחרים, אשר לא מזמן נגדם הלכו מאות במצעד ה"שרמוטות".

אני נלחם בשביל שוויון, שלרוב האוכלוסייה יש ולנו אין! נלחם להכרת הקהילה הלהט"בית כבני אדם, ולהכלילה בנורמה! נלחם על קבלה בבתים, בגנים, בבתים ספר יסודיים, חטיבות ותיכונים, בעבודות למיניהן, בכנסת ובממשלה. נלחם לכבוד. איזה בן אדם לא ילחם למען כבוד?

יש השואלים "למה המצעד המוחצן הזה פעם בשנה?", אסביר לכם למה. אם לא אנחנו ותומכינו, אף אחד לא ילחם בשבילנו, אנחנו קצת ואתם הרבה ובכל זאת נלחמים על חופש הביטוי שלנו, אנחנו רוצים לגלות אהבה כלפי בני זוגנו בפומבי מבלי לפחד ממבטים או אלימות! רוצים ליצור חיים, אושר קטן, שיקרא לי אבא ושיגדל בזרועותינו מבלי לשלם סכום בשווי 200 אלף שקלים. אנחנו רוצים לחיות בשלום עם סובבינו, ולא לפחד להצהיר את מיניותנו רק בתל-אביב. רוצים שהלהט"בים לא יפחדו לצאת מהארון החוצה בגאווה. רוצים שהלהט"בים לא יכריחו את נפשם הבודדה להינשא בצער, בכאב ובמרירות רבה כדי ללכת "לפי הנורמה" שהסובבים מאלצים אותם.

ועכשיו מי שחושב שאנו לא ראויים, תארו לעצמכם...

אילו היו לוקחים מכם את כל זכויותיכם? הזכות להצהיר את זוגיותכם מתחת לחופה מכובדת עם ההורים המשפחה והחברים לצדכם. הזכות להביא ילדים שיתרוצצו בין רגליכם ויגרמו לגאווותכם. הזכות ללבוש ולדבר לפי רצונכם מבלי מבטים עוקצים והשפלות אלימות. הזכות לגדול ולהיכלל בנורמה ללא כינוי גנאי ביום יום. הזכות למות בשלווה בגיל מאוחר מאשר להירצח באכזריות בגיל צעיר בגלל היותכם שונים. הרצון להפסיק להיות שונה בעיני הסובבים, אשר שואלים את חבריכם שאלות לגביכם מחשש שחלילה ידבקו מכם?

לכל התוהים והשואלים. מזמין אתכם ה"בריאים" להכיר ולגלות כמה ש"החולים" בעצם "בריאים" בדיוק כמוכם. אוהבים נאהבים וחיים בדיוק כמוכם. עם עליות ומורדות, שמחה, עצב, כעס ואושר בדיוק כמוכם.

אני לא מתנצל.

לא מתנצל על משיכתי לגברים.

לא מתנצל שאני אני.

לא מתנצל שטוב לי.

לא מתנצל שאני מנכר עיניים לאנשים צרי אופקים.

לא מתנצל.

כולנו שווים!

על גזענות כלפי אתיופים בקרב השוטרים בישראל

ב- 18 בנובמבר 2014 ועדת הפנים והגנת הסביבה, התכנסה לדיון מיוחד בתלונות על שיטור יתר ואלימות משטרתית כלפי יוצאי אתיופיה. יו"ר הוועדה, חברת הכנסת מירי רגב (הליכוד): "הגיעו לשולחני תלונות רבות של יוצאי אתיופיה שחשים מושפלים נוכח יחס המשטרה. יש תחושה שכשאתם תופסים אתיופי אתם פועלים ביד קשה הרבה יותר ומעמידים אותם עם הגב לקיר רק בגלל צבע עורם. אם זה נכון, זה איום ונורא. אדם צריך לשלם מחיר רק אם הוא עברין ולא בגלל צבע עור, מין או עדה. יוצאי אתיופיה צריכים להרגיש פה בטוחים."

אם אתם אתיופים יש לכם סיכוי גדול יותר להיעצר על ידי המשטרה סתם, בלי סיבה. אם אתם אתיופים סביר להניח שאתם לא חושבים שהמשטרה מעניקה לכם ביטחון, להפך. אם אתם אתיופים קרוב לוודאי שלא תופתעו אם ינהגו בכם בחוסר הגינות, ולא תצפו להסבר מהשוטרים. לפי מחקר חדש, המשטרה מקבלת הערכה נמוכה ביותר בקרב יוצאי אתיופיה.

אפשר לטעון שהכל בראש שלנו, שרק נדמה לנו שאנחנו על הכוונת יותר מאחרים בשל צבע עורנו. אבל גם אם יש גרעין של אמת בטענה, תחושותינו יכולות לקבל חיזוק מהעובדה שיותר מ-20% — לפי האגודה הישראלית למען יהודי אתיופיה 30% — מהקטינים המרצים עונש מאסר בכלא הם אתיופים, אף כי שיעורם באוכלוסייה הוא כ-1.6% בלבד.

אשמח לספר לכם סיפור.

ביום שבת, 1 במרץ 2014, בשעה 19:38, ישב יוסף סלמסה עם חבריו בגינה ציבורית בבנימינה. שני שוטרים ממשטרת זכרון יעקב הגיעו למקום בעקבות תלונה על ניסיון פריצה של אדם חמוש בסכין. השוטרים חשדו בסלמסה, אך הוא הופתע מהחשדות כלפיו, וטען כי לא עשה דבר. על פי דו"ח המשטרה, סלמסה תקף את אחד השוטרים באגרופים וניסה לפגוע בו. בתגובה חשמלו אותו השוטרים באקדח אלקטרוני מסוג "טייזר". על פי עדי ראייה, השוטרים בעטו בו, אזקו אותו בידי וברגליו וגררו אותו לניידת.

בתחנת המשטרה הוחלט לא לחקור את סלמסה. בשעה 21:05 הוא שוחרר מתחנת משטרת זכרון יעקב. אביו, טדלה סלמסה, הגיע לתחנה ומצא אותו מוטל ללא תזוזה על הכביש מחוץ לתחנה, כשהוא אזוק בידי וברגליו. המשטרה אזקה את טדלה והזמינה פרמדיק מגן דוד אדום, שהעביר את יוסף למרכז הרפואי בעקבות החבלות שנגרמו לו. סלמסה נלקח לבית החולים ללא ליווי משטרתו ושוחרר כעבור כמה שעות. במכתב השחרור נכתב: "בן 22, במצב גילופין, לאחר תקיפה, לדברי אבא, על ידי משטרה, התחשמל בדופן הבטן, נחבל ביד". חשבון האמבולנס נשלח לבית המשפחה.

ב-2 ביולי 2014, יצא יוסף סלמסה להפסקת צהריים מעבודתו ביקב בנימינה ולא שב. משפחתו דיווחה על היעדרותו למשטרה, והחלו חיפושים אחריו. ביום שישי, 4 ביולי 2014, גילה מסוק את גופתו בתחתית מצוק המחצבה בבנימינה. אנשי מגן דוד אדום קבעו במקום את מותו ומסרו הודעה למשפחה.

על פי דו"ח הנתיחה לאחר המוות, שחיבר ד"ר ריקרדו נחמן מהמכון לרפואה משפטית, סיבת המוות המשוערת הינה פגיעה עצמית, אם כי צויין שלא ניתן לשלול פגיעה על ידי גורם אחר. נמצאו ראיות פתולוגיות לצריכת אלכוהול טרם המוות. בדו"ח צויין שלא נמצאו שברים בעצמות הגולגולת או בחוליות עמוד השדרה ולא נגרם נזק לפניו של סלמסה, על אף הימצאותה של הגופה בתחתית מצוק. מנגד, נמצאו חבלות יבשות ושפשופים שנגרמו למנוח "מסיבה לא ברורה". כמו כן נמצא פצע אלכסוני בצווארו, שנגרם מחפץ חד בעל שפה מושחזת. סכין יפנית שצולמה בזירה לא הועברה לבדיקת הפתולוג ונעלמה מרשות המשטרה.

על פי דו"ח המשטרה, הנתיחה מוכיחה שהפצעים שנמצאו על גופו תואמים לאלו של נפילה מגובה, והחתך תואם לפציעה עצמית. המוות סווג על ידי המשטרה כהתאבדות, והתיק נסגר על ידי ראש ענף חקירות.

ישנן זכויות אדם הנפגעות ממצב זה, ביניהן הזכות לשוויון, הזכות להליך הוגן והזכות לחיים ובטחון.

הזכות לשוויון במדינות הדמוקרטיות משמעותה שוויוניות החוק ושוויון באכיפתו ללא הבדל: גזע, מין, שפה, לאום, דת, השקפה פוליטית ואידאולוגיה.

הזכות להליך נאות היא זכות טבעית, המוענקת לכל אדם באשר הוא אדם, מרגע היוולדו ועד יום מותו. הזכות מוענקת לאדם ללא קשר למוצא, לאום, דת, גזע או השקפה. זוהי אחת

מזכויות האדם הבסיסיות, הקובעת, שאדם שנמצא בהליך של העמדה לדין או בחקירה משטרתית, תישמרנה זכויותיו כאדם וכי האדם חף מפשע כל עוד לא הוכחה אשמתו.

הזכות לחיים ולביטחון קובעת, כי לכל אדם יש זכות להגנה מפני פגיעה גופנית או התעללות נפשית, זוהי זכות בסיסית וראשונית של האדם, המאפשרת לו לחיות את חייו בכבוד ובאי השפלה ואת מימוש כל שאר זכויותיו וחירויותיו הנובעות מעצם היותו אדם.

אז איפה כל הזכויות האלו נעלמו במקרה של יוסף סלמסה וסיפורים דומים אחרים?

גם לי יש סיפור דומה, אז ככה, לפני כמעט שלוש שנים, כשהייתי בן 14, אני וחבריי פרצנו לתוך בית ספר בלוד. כשהשוטרים הגיעו התחבאנו מהם, וכשתפסו אותנו לא ניסינו להתנגד אבל הופתענו שהשוטרים התחילו להכות אותנו קשות והמשיכו בעודנו על הרצפה. כתוצאה מכך אני וחבריי דיממנו. וכשהיינו בתחנה לא הגישו לנו טיפול, רק אחרי ששחררו אותנו הלכתי עם אימי ואחי למיון לקבל טיפול. אולי זה לא יפתיע אתכם כולנו - היינו ממוצא אתיופי.

אז על מי מוטלת האחריות אם לא על המשטרה? כי אני עצמי (ואני מאמין שלא רק אני) הפסקתי לסמוך על המשטרה. אז מי ייקח את האחריות? הממשלה...? אז אולי אנחנו אלה שצריכים להביא את השינוי!

איך אפשר לשנות את המצב? מה אנחנו יכולים לעשות?

ועדות, הפגנות, שביתות אולי זה הדרך להעלות את המודעות בנושא, כי בינתיים זה נראה שרק אנחנו ואתם יכולים לעלות למודעות ולשנות את המצב. כרגע זה בידיים שלנו, אז בואו נעשה!

2. מחוון להערכת תהליך כתיבת הנאום והצגתו

פותח על ידי טלי מיכל וגלית בישרי מברנקו וייס בית אריאל באר שבע וניבה ברדה, מנהלת תכנית כתיבה במכון ברנקו וייס

לכל משימה, המורים בנו מחוון לאחר הצבת המטרות והיעדים בהתאם לתכניות הלימודים. המחווון מפרט את המדדים השונים ואת תפקודי הלומד שעל התלמידים להתמודד במהלך העבודה בתחום כתיבה הטיעונים, כתיבת הנאום והצגתו.

תהליך כתיבת הנאומים פותח על ידי המורים בהנחיית ניבה ברדה, ראש תחום אוריינות במכון ברנקו וייס.

תבחינים	בוצע היטב	בוצע ברמה משביעת רצון	לא בוצע כהלכה	תוכן ומבנה 40
הצגת הנושא	הדובר הציג את הנושא באופן מעניין ומעורר הקשבה.	הדובר הציג את הנושא באופן שגרת.	הדובר לא הציג את הנושא באופן מעורר עניין במיוחד. או נושא הנאום לא היה ברור ולא הובהר בהמשך.	
5	4-5	3-4	0-3	
האם קיימים אמצעי שכנוע רטוריים? (לפחות 4 נוכחות מוען נמען, לשון ציורית, חזרות, ציטוטים/מקורות/פתגמים, משחקי מילים, הגזמה והעצמה, פניה לרגש, עירוב משלבים ועוד.	הדובר השתמש במגוון אמצעים רטוריים לביסוס עמדתו.	הדובר עשה שימוש חלקי באמצעים רטוריים לביסוס עמדתו. או הדובר לא גיוון באמצעים רטוריים.	הדובר עשה שימוש באמצעים רטוריים באופן מועט. או הדובר לא הצליח לשכנע אותי.	
15	10-15	5-9	0-4	
הנמקה וביסוס העמדה באמצעות דוגמאות/נתונים/עובדות/נימוקים	הדובר הציג נימוקים וביסוס אותם באמצעות דוגמאות/נתונים/עובדות/נימוקים המחזקות את עמדתו.	הדובר הציג נימוקים וביסוס אותם באמצעות דוגמאות/עובדות / נתונים חלקיים לצורך ביסוס הטיעון. או הדובר הציג דוגמאות/עובדות / נתונים שאינם מבססים את עמדתו.	הדובר לא הציג דוגמאות/עובדות/נתונים המחזקים את עמדתו.	
10	7-10	4-6	0-3	
סיום מסקנה, המלצה/ המרצה לפעולה	הדובר סיים את דבריו והציג המלצות ומסקנות/ המרצה לפעולה.	הדובר סיים את דבריו והציג המלצות ומסקנות חלקיות. או הדובר סיים את דבריו אך לא המריץ לפעולה.	הדובר לא סיים את דבריו ולא הציג המלצות ומסקנות או המרצה לפעולה.	
5	4-5	3-4	0-3	
הלימה בין התוכן למבנה- האם קיימים פתיחה, גוף וסיום	קיימת הלימה בין התוכן ובין מבנה הנאום.	קיימת הלימה בין 2-3 ממדים בין תוכן ומבנה.	לא קיימת הלימה בין תוכן ומבנה.	
5	4-5	3-4	0-3	

תבחינים	בוצע היטב	בוצע ברמה משביעת רצון	לא בוצע כהלכה
תקינות המבע 30	דיבור רהוט ותקין- הגייה ברורה	הדובר הגה נכון ובאופן ברור את המילים והמשפטים.	הדובר לא הגה באופן ברור את המילים והמשפטים.
	10	7-10	4-6
	ניסוח תקין של משפטים	הדובר ניסח באופן תקין את המשפטים.	הדובר התקשה בניסוח תקין של חלק מהמשפטים.
	5	4-5	3-4
	דיוק לשוני (התאם זכר נקבה, ריבוי תקין, שימוש במילים מדויקות ולא כלליות)	הדובר עשה שימוש באוצר מילים מדויק לכוונתו ודייק בהתאם ובריבוי.	הדובר שגה באופן חלקי בהתאם ובריבוי והשתמש במילים כ מדויקות באופן חלקי.
	5	4-5	3-4
אופן ההגשה 30	אוצר מילים	הדובר השתמש באוצר מילים מגוון שהולם את הנושא והסוגה.	הדובר השתמש באוצר מילים דל ויום- יומי ובשפת "סלנג".
	10	7-10	4-6
	שמירה על קשר עין	הדובר שמר על קשר עין רציף עם המאזינים.	הדובר שמר על קשר עין עם חלק מהמאזינים. או הדובר שמר על קשר עין עם הקהל בחלק מהנאום.
	10	7-10	4-6
	עוצמת קול מתאימה	הדובר התאים באופן מיטבי את ההנגנה לתוכן דבריו.	הדובר התאים באופן חלקי את ההנגנה לתוכן דבריו. או הדובר הקצין בהנגנה לאורך תוכן דבריו.
	5	4-5	3-4
אופן ההגשה 30	שטף בדיבור	הדובר הציג את דבריו בשטף וברהיטות.	הדובר קטע את דיבורו פעמים רבות שהקשו על הבנת הנאום והעברת המסר.
	10	7-10	4-6
	שימוש בשפת גוף מתאימה	הדובר השתמש בשפת גוף מתאימה באופן חלקי. או הדובר הקצין בשימוש בשפת הגוף.	הדובר לא השתמש כלל בשפת גוף מתאימה.
	5	4-5	3-4

3. מחוון לכתיבת טיעון

פותח על ידי אושרת אלפא וזהר מדר, ברנקו וייס אילת

ממדים	קריטריונים	השגת המטרה במלואה	השגת המטרה באופן חלקי	נמצא בראשית הדרך
תוכן ותכנון 45 נק'	בחירת נושא 5 נק'	הנושא מתאים ומעורר ענין. 5 נק'	הנושא מתאים באופן חלקי לדרישות או שאינו מעורר עניין. 2-4 נק'	הנושא אינו מתאים לדרישות. 1 נק'
	כותרת 5 נק'	כותרת מתאימה לנושא ולתוכן המעוררת עניין. 5 נק'	התאמה חלקית בין הכותרת לבין התוכן, הכותרת מעוררת עניין באופן חלקי. 2-4 נק'	אין התאמה בין הכותרת לבין התוכן. הכותרת אינה מעוררת עניין. 1 נק'
	תחקיר – איסוף חומרים 10 נק'	הנושא נבדק ונלמד, נאספו חומרים. 7-10 נק'	התבצע תחקיר חלקי. איסוף חומרים חלקי. 3-6 נק'	לא התבצע תחקיר מסודר, לא נאספו חומרים. 1-2 נק'
	מבע 15 נק'	שימוש במשלב גבוה, אוצר מילים עשיר ואמצעים רטוריים. 11-15 נק'	שימוש במשלב בינוני, אוצר מילים בינוני, ומעט אמצעים רטוריים. 5-10 נק'	שימוש במשלב נמוך. 1-4 נק'
	הצגת העמדה בבהירות ובדיוק 10 נק'	הצגת עמדה ברורה ומנומקת. 7-10 נק'	העמדה המוצגת אינה ברורה בחלקים מסוימים בטקסט. 3-6 נק'	עמדת הכותב אינה ברורה. 1-2 נק'
מבנה החיבור 30 נק' התחום הקוגניטיבי יישום הנלמד	הקפדה על רכיבי המבנה של טקסט טיעון 30 נק'	הטקסט מכיל עמדה ברורה, נימוקים, טענות נגד, הפרכה, הסתייגות וסיכום. 20-30 נק'	הטקסט מכיל באופן חלקי את רכיבי המבנה. 6-19 נק'	הטקסט אינו מכיל את רכיבי המבנה של טקסט טיעון. 1-5 נק'
תקינות 5 נק'	תקינות תחברית 5 נק'	שימוש תקין במילות יחס, מילות קישור, יידוע, כתיב ותחביר. 5 נק'	הקפדה חלקית על תקינות תחברית. 2-4 נק'	ללא הקפדה על תקינות תחברית. 1 נק'
מחויבות לתהליך ולתוצר 30 נק'	תכנון, עמידה בלו"ז, תיקון טיוטא 10 נק'	התקיים ביצוע ושיפור בהתאם ללו"ז. 7-10 נק'	בחלק מהשלבים התהליך לא היה בהתאם. 3-6 נק'	התכנון לא היה מוקפד והעבודה התהליכית לקתה. 1-2 נק'
	חוברת עבודה 10 נק'	ביצוע המטלות בחוברת העבודה נדרש ובצורה טובה. 7-10 נק'	ביצוע חלקי של המטלות. 3-6 נק'	ביצוע מועט של מטלות באופן חלקי. 1-2 נק'
סה"כ	100 נק'			

4. פרויקט סיכום - בית מדרש

פוח על ידי יעל שימבורסקי, ברנקו וייס בת ים

במסגרת תכנית חלוצי הערכה בתנ"ך למדו התלמידים את נושא החוק בסגנון בית מדרש ודפי לימוד. התלמידים למדו את החוקים באופן פעיל על ידי דיונים בהקשר לחיים היום. בסיום התהליך הוזמנו הוריהם של התלמידים ואורחים נוספים לבית מדרש, שאותו לימדו התלמידים. בעמודים הבאים מובאת דוגמה לחוברת עבודה בתנ"ך שכתבה המורה לתנ"ך עבור תלמידיה, כולל טלה מסכמת. לאחר מובא המחווה שפיתחה המורה להערכת תהליך העבודה של בתלמיד בפרויקט שלו.



חוקי מלחמה



(ו) ומי-הָאִישׁ אֲשֶׁר נָטַע כֶּרֶם וְלֹא חָלְלוּ יָלֶךְ וַיֵּשֶׁב לְבֵיתוֹ פֶּן-יָמוּת בַּמִּלְחָמָה וְאִישׁ אֲחֵר יַחְלִלנוּ: (ז) ומי-הָאִישׁ אֲשֶׁר אָרַשׁ אִשָּׁה וְלֹא לָקַחָהּ יָלֶךְ וַיֵּשֶׁב לְבֵיתוֹ פֶּן-יָמוּת בַּמִּלְחָמָה וְאִישׁ אֲחֵר יִקְחָנָה: (ח) וַיִּסְפוּ הַשְּׂטָרִים לְדַבֵּר אֶל-הָעָם וְאָמְרוּ מִי-הָאִישׁ הַיָּרֵא וְרַךְ הַלֵּבב יָלֶךְ וַיֵּשֶׁב לְבֵיתוֹ וְלֹא יִמַּס אֶת-לִבָּב אֲחִיו כְּלַבְבוּ

פשוט (הכי פשוט - מה כתוב בטקסט?)

רמז (על מה הטקסט מרמז לך? מה הוא מזכיר לך מהחיים שלי או מהחברה הישראלית?)

דרש (מה הדעה שלי על הפסוק ועל השאלות שהוא מעלה?)

סוד- אם תלמדו הרבה אולי תגיעו אליו :

דיני מלחמה

(י) כִּי-תִקְרַב אֶל-עִיר לְהִלָּחֵם עָלֶיהָ וְקִרְאתָ אֵלֶיהָ לְשָׁלוֹם: (יא) וְהָיָה אִם-שָׁלוֹם תַּעֲנֶנּוּ וּפְתַחְתָּהּ לָךְ וְהָיָה כָּל-הָעָם הַנִּמְצָא-בָּהּ יְהִי לְךָ לְמַסַּ וְעַבְדוּךָ:

(יב) וְאִם-לֹא תִשְׁלַח עִמָּךְ וְעִשְׂתָּהּ עִמָּךְ מִלְחָמָה וְצַרְתָּ עָלֶיהָ: (יג) וּנְתַנָּה יְהוָה אֱלֹהֶיךָ בְיָדְךָ וְהִפִּיתָ אֶת-כָּל-זְכוּרָהּ לְפִי-חֶרֶב: (יד) רַק הַנָּשִׁים וְהַטַּף וְהַבְּהֵמָה וְכָל אֲשֶׁר יְהִי בְעִיר כָּל-שְׁלָלָהּ תָּבֵז לָהּ וְאָכַלְתָּ אֶת-שְׁלָל אִיבֶיהָ אֲשֶׁר נָתַן יְהוָה אֱלֹהֶיךָ לָךְ: (טו) כֵּן תַּעֲשֶׂה לְכָל-הָעָרִים הַרְחֹקֹת מִמָּךְ מֵאֵד אֲשֶׁר לֹא-מִעֲרֵי הַגּוֹיִם-הָאֵלֶּה הֵנָּה:

- מה מצווה לעשות לפני שמכריזים מלחמה על עיר?
- מה, על פי הכתוב, יש לעשות במידה ויוצאים להלחם?
- מה אתם חושבים על כללים אלו?

- האם במלחמה יש חוקים?

(טז) רַק מִעֲרֵי הָעַמִּים הָאֵלֶּה אֲשֶׁר יְהוָה אֱלֹהֶיךָ נָתַן לָךְ נִחְלָה לֹא תִחַיֶּה כָּל-נַשְׂמָה: (יז) כִּי-הִחַרְם תִּחְרִימֵם הַחַתִּי וְהָאֱמֹרִי הַכְּנַעֲנִי וְהַפְּרָזִי הַחִוִּי וְהַיְבוּסִי כְּאֲשֶׁר צִוָּךְ יְהוָה אֱלֹהֶיךָ: (יח) לְמַעַן אֲשֶׁר לֹא-יִלְמְדוּ אֶתְכֶם לַעֲשׂוֹת כְּכָל תּוֹעֲבוֹתֵיכֶם אֲשֶׁר עָשׂוּ לְאֱלֹהֵיהֶם וַחֲטִאתֶם לַיהוָה אֱלֹהֵיכֶם

- מה מצווה לעשות לעמים המוזכרים בפסוק?

- בשנת 2004 הקים צה"ל פורום של קצינים ואנשי מקצוע, בהשתתפותו של הפרופ' אסא כשר, אשר ניסח את 'הקוד האתי ללוחמה בטרור' - קוד שנועד לגשר על הפער שבין הקוד האתי של צה"ל (רוח צה"ל) לבין המציאות של הלוחמה בטרור. קוד זה מחייב את כל חיילי צה"ל, במיוחד כאשר הם נלחמים בטרור.

1. פעולה צבאית תתבצע אך ורק נגד מטרות צבאיות;
2. השימוש בכוח חייב להיות מידתי (פרופורציונלי);
3. החיילים יוכלו רק להשתמש בכלי הנשק הצה"ליים;
4. אסור לתקוף את מי שנכנע;
5. רק מי שהוכשר לכך יורשה לחקור אסירים;
6. על החיילים להתנהג בכבוד ובהתחשבות כלפי האוכלוסייה וכלפי העצורים;

7. חיילים חייבים לתת שירותים רפואיים מתאימים, כאשר התנאים מאפשרים זאת, לעצמם ולאויב כאחד;

8. ביזה אינה חוקית לחלוטין;

9. על החיילים לכבד את האתרים ואת החפצים הדתיים והתרבותיים;

10. על החיילים להגן על כוחות העזרה הבינלאומיים, ועל רכושם ורכביהם;

11. על החיילים לדווח על כל הפרה של קוד זה.

- מה אתה חושב על ציווי זה?
- במה שונה הקוד האתי של צה"ל מהכתוב בספר דברים?
- מה דעתך על הקוד האתי הזה? מה חשיבותו?

סוד כוחנו הוא המוסריות של חיילי צה"ל

הרב הצבאי הראשי, תא"ל הרב רפי פרץ, קובע כי "מוסריותם והתנהגותם של חיילי צה"ל בשגרה ובמלחמה משפיעות על תוצאות המלחמה".

- מה דעתך על אמירה זו של הרב הראשי של צה"ל?
- מה ההבדל בין התקופה בה נכתבו החוקים בספר דברים לימינו?

(י) כִּי-תִקְרַב אֶל-עִיר לְהִלָּחֵם עָלֶיהָ וְקִרְאתָ אֲלֶיהָ לְשָׁלוֹם: (יא) וְהָיָה אִם-שָׁלוֹם תַּעֲנֶנּוּ וּפְתַחְתָּהּ לָךְ וְהָיָה כָּל-הָעָם הַנִּמְצָא-בָּהּ יִהְיוּ לָךְ לְמַס וְעַבְדוּךָ: (יב) וְאִם-לֹא תִשְׁלִים עִמָּךְ וְעָשִׂיתָה עִמָּךְ מִלְחָמָה וְצָרְתָּ עָלֶיהָ: (יג) וַיִּנְתְּנָה יְהוָה אֱלֹהֶיךָ בְּיָדְךָ וְהִפִּיתָ אֶת-כָּל-זְכוּרָהּ לְפִי-חֶרֶב: (יד) רַק הַנְּשִׁים וְהַטַּף וְהַבְּהֵמָה וְכֹל אֲשֶׁר יִהְיֶה בְּעִיר כָּל-שְׁלָלָהּ תָּבוֹז לָךְ וְאָכַלְתָּ אֶת-שְׁלָל אִיְבֹיךָ אֲשֶׁר נָתַן יְהוָה אֱלֹהֶיךָ לָךְ: (טו) כִּן תַּעֲשֶׂה לְכָל-הָעָרִים הַרְחֹקֹת מִמָּךְ מְאֹד אֲשֶׁר לֹא-מַעֲרִי הַגּוֹיִם-הָאֵלֶּה הֵנָּה: (טז) רַק מַעֲרֵי הָעַמִּים הָאֵלֶּה אֲשֶׁר יְהוָה אֱלֹהֶיךָ נָתַן לָךְ נִחְלָה לֹא תַחֲזִיחַ כָּל-נַשְׁמָה: (יז) כִּי-הִחַרְם תַּחֲרִימם הַחַתִּי וְהָאֲמֹרִי הַכְּנַעֲנִי וְהַפְּרוּזִי הַחִוִּי וְהַיְבוּסִי כְּאֲשֶׁר צִוָּךְ יְהוָה אֱלֹהֶיךָ: (יח) לְמַעַן אֲשֶׁר לֹא-יִלְמְדוּ אֶתְכֶם לַעֲשׂוֹת כְּכֹל תּוֹעֲבֹתֵם אֲשֶׁר עָשׂוּ לְאֱלֹהֵיהֶם וְחָטְאתֶם לַיהוָה אֱלֹהֵיכֶם:

פשוט (הכי פשוט - מה כתוב בטקסט)

רמז (על מה הטקסט מרמז לי? מה הוא מזכיר לי מהחיים שלי או מהחברה הישראלית?)

דרש (מה הדעה שלי על הפסוק ועל השאלות שהוא מעלה?)

סוד - אם תלמדו הרבה אולי תגיעו אליו (-):

מטלה מסכמת! בניית בית מדרש

שימו לב,

בדפים הבאים מצויות ההנחיות לבניית בית המדרש המסכם.
זוהי המטלה האחרונה והחשובה ביותר כתנאי לקבלת שתי יחידות לימוד בתנ"ך.

1. התחלקו לזוגות/שלשות.

2. בחרו את אחד החוקים המקראיים שלמדנו (ניתן לבחור גם נושא אחר בו עסקנו במהלך שנת הלימודים)

3. נסחו שלוש שאלות מעניינות ומעוררות וכוח הנוגעות לנושא שלמדנו:

א.

ב.

ג.

4. מצאו באינטרנט לפחות שני טקסטים שמתקשרים לנושא אותו בחרתם.

טקסט אחד - מסורתי (תלמוד, גאונים, פרשנים מסורתיים)

טקסט נוסף - עכשווי (כתבה, דעה, שיר ואפילו ציור)

5. חשבו איזה דיון מעניין אתם יכולים לעשות סביב שלושת הטקסטים שבחרתם.

6. בנו דף לימוד (במחשב) על פי התבנית המצורפת. דוגמאות לדפי לימוד יש בחוברת זו (כל מה שלמדנו יחד).
הניקוד על דף הלימוד יינתן על פי הקריטריונים הבאים:

● קשר בין הטקסטים

● שאלות מעוררות מחשבה ועניין

● טקסטים המביעים מגוון של עמדות

● עיצוב גרפי ואסטטי של דף הלימוד.

7. במטלה זו אתם הולכים להיות ה"מורים"!!! אתם הולכים להעביר "שיעור בית מדרש" באורך 20 דק' למורים מבית הספר ולמפקחים מתחום התנ"ך. זו תהיה הבגרות הסופית שלכם.

8. עליכם לבנות דף הוראה - דף בו אתם כותבים כיצד תעבירו את בית המדרש, מה תגידו, איזה שאלות תשאלו, מה המסר המרכזי שלכם. (מצורפת תבנית)- הגשת דף הוראה מסודר הוא חלק מהציון

תבנית לדף הנחיה

מגישים/ מגישות:

חוק / נושא שבו עוסק דף הלימוד שלנו:

תנו כותרת מעניינת ללימוד:

מה השאלה המרכזית בה עוסק דף הלימוד?

תכננו את 20 הדק' בהן תעבירו את בית המדרש. כיתבו מי אחראי על איזה חלק

פתיחה: (מה הדברים שתגידו ממש כאשר המשתתפים יתיישבו)

אנחנו מקריאים את הטקסט הראשון / אנחנו מבקשים ממישהו להקריא. מה נסביר על הטקסט הראשון?

אילו שאלות נשאל אחריו?

אנחנו מקריאים את הטקסט השני/ אנחנו מבקשים ממישהו להקריא. מה נסביר על הטקסט השני?

אילו שאלות נשאל אחריו?

אנחנו מקריאים את הטקסט השלישי/ אנחנו מבקשים ממישהו להקריא

מה נסביר על הטקסט השלישי?

אילו שאלות נשאל אחריו?

איך נסכם את בית המדרש? (גם המסר האישי שלכם וגם תודה למשתתפים)

הרשו לעצמכם להיות מורים "זורמים" ואם הדיון גולש ומתפתח מעבר למה שתכננתם זה דבר חיובי!!! דף ההנחיה אמור לעזור לכם למקרה שתתקעו. אבל זכרו בבית המדרש הטקסטים עושים את כל העבודה ואתם רק צריכים לכוון קצת.

בהצלחה!

* ניתן להוסיף חידון/משחק/ הפעלה

5. מחוון לעבודת חקר ותהליך הפרויקט בית מדרש

פותח על ידי יעל שימבורסקי, ברנקו וייס בת ים

המורה בודקת אותי		אני בודק את עצמי		ניקוד			סעיף
לא קיים	קיים	לא קיים	קיים	הכי טוב (ניקוד מצוין 75%-100%)	טוב (ניקוד טוב-40 75%)	צריך שיפור (ניקוד נמוך 0-40%)	
				בחר נושא מחובר לתכנית הלימודית, נושא פתוח שמעלה קונפליקטים	בחר נושא לא מחובר לתכנית הלימודים או צר/סגור מידי	בחר נושא שלא מחובר לתכנית הלימודים	בחירת נושא 2 נק'
				בחר שאלה וכותרת מסקרנים ומעוררי דיון	בחר שאלה וכותרת מחוברים אך לא מספיק מעוררי דיון	בחר כותרת ושאלה לא מחוברים	מציאת כותרת ושאלה מרכזית 4 נק'
				מצא מקור שמתחבר בצורה ישירה לסוגיה הנדונה	מצא מקור שמתחבר לסוגיה הנדונה בצורה עקיפה	לא מצא מקור	מציאת מקור תלמודי 8 נק'
				מצא מקורות מגוונים יצירתיים ורלוונטיים	מצא מקורות רלוונטיים	לא מצא או מצא מקורות לא רלוונטיים	ניתוח מקורות מידע והתאמתם לנושאים- מציאת מקורות מודרניים 5 נק'
				כתבת שאלה פתוחה, מתחברת למקור ולסוגיה המרכזית.	כתיבת שאלה פתוחה שלא מתחברת לסוגיה המרכזית של דף הלימוד	כתיבת שאלה סגורה/ שאלה שלא מתחברת באופן מלא למקור	כתיבת שאלות על כל מקור 15 נק'
				כתב מהלך יצירתי והגיוני	כתב מהלך הכולל פתיחה, מהלך וסיום ללא קשר חזק בין החלקים.	לא נערך מראש להעברת השיעור תכנן בצורה שטחית את מהלך השיעור	כתיבת דף הנחיה: <ul style="list-style-type: none"> פתיחת הלימוד (אפשר גם להוסיף הפעלה) סיום הלימוד (ואמירה אישית) מהלך הלימוד 13 נק'

המורה בודקת אותי		אני בודק את עצמי		ניקוד			סעיף
				הכי טוב (ניקוד מצוין 75%-100%)	טוב (ניקוד טוב-40 75%)	צריך שיפור (ניקוד נמוך 0-40%)	
לא קיים	קיים	לא קיים	קיים				
				כתב שאלות מעוררות חשיבה, מעוררות דיון מתחברות אחת לשנייה	כתב שאלות פתוחות אין קשר בין השאלות	כתב שאלות סגורות כתב שאלות שלא קשורות לסוגיה המרכזית	שאלת שאלות- כתיבת השאלות לדיון בדף ההנחיה 12 נק'
				דף לימוד ממוקד נעים לעין מוכן מראש עיצוב מקורי ואסתטי	דף לימוד מאורגן וממוקד	אין הקפדה על סדר וארגון הדף דף לימוד עמוס	תפקוד הכוונה עצמית וניהול הלמידה- בניית דף הלימוד 10 נק'
				עשה חזרה רצינית	עשה חזרה לא רצינית	לא עשה חזרה	חזרה 7 נק'
				משתדל לעבוד עצמאית לוקח אחריות על הגשת העבודה	משתדל לעבוד עצמאית	לא מנסה לעבוד אם לא מכריחים אותי. עושה העתק- הדבק מהאינטרנט. מעתיק מחברים	תפקוד הכוונה עצמית וניהול הלמידה- עצמאות 7 נק'
				עבודה משותפת חלוקת אחריות	התגברו על קשיים ועל מחלוקת חוסר איזון בחלוקת המטלות	לא הייתה עבודת צוות	עבודת צוות- שיתוף פעולה בזוגות
				השקיע מחשבה בהעברת הפעילות נתן מקום לחבריו לצוות	לקח חלק פעיל בהעברה	לא לקח חלק פעיל בהעברה	מסוגלות עצמית, נטילת אחריות ויוזמה- העברת הלימוד עצמו 7 נק'
				משקיע מחשבה, חושב, עושה את המקסימום	עושה את מה שצריך ולא מעבר	עושה בשביל לסמן ו'	התמדה ורצינות 7 נק'
				עובד כל הזמן, עוזר למורה ולאחרים	עובד רוב הזמן, לרוב התנהגות חיובית	לא עובד, מפריע, מזלזל, יוצא החוצה	עבודת צוות- שיתוף פעולה 7 נק'

6. משחק כאמצעי למידה

א. משחק מחשב: מלך הלשון

פותח על ידי נורית כהן, ברנקו וייס מעוף מודיעין

במסגרת שיעורי לשון פיתחה המורה יחד עם התלמידים משחק מחשב לתרגול החומר הנלמד.



מלך הלשון – תשובות
<https://goo.gl/hbSsuY>



מלך הלשון – שאלות
<https://goo.gl/3gkr96>

הנה כמה דוגמאות (השאלון השלם בקישורים למעלה):

המורים לְמְדוּ אותנו ואמרו: "לְמְדוּ
היטב לקראת הבחינה!"
שני הפעלים נבדלים זה מזה
(סמן את המשפט הנכון):

- א. בשורש
- ב. בבניין
- ג. בגוף, בזמן ובבניין
- ד. בשורש, בגוף ובזמן



המורים לְמְדוּ אותנו ואמרו: "לְמְדוּ
היטב לקראת הבחינה"
שני הפעלים נבדלים זה מזה
(סמן את המשפט הנכון):

- א. בשורש
- ב. בבניין
- ג. בגוף, בזמן ובבניין
- ד. בשורש, בגוף ובזמן



"הקצין תְּדַרְךְ לפני צאתו לסיור"
"קבוצת החיילים תְּדַרְךְ מחר טרם צאתה
לניווט"
שני הפעלים המודגשים:

- א. שונים בשורש ובזמן אך זהים בגוף ובבניין
- ב. זהים בשורש ובזמן אך שונים בגוף ובבניין
- ג. זהים בשורש ובזמן ובגוף ובבניין
- ד. שונים בשורש ובזמן, בגוף ובבניין



"הקצין תְּדַרְךְ לפני צאתו לסיור"
"קבוצת החיילים תְּדַרְךְ מחר טרם צאתה
לניווט"
שני הפעלים המודגשים:

- א. שונים בשורש ובזמן אך זהים בגוף ובבניין
- ב. זהים בשורש ובזמן אך שונים בגוף ובבניין
- ג. זהים בשורש ובזמן ובגוף ובבניין
- ד. שונים בשורש ובזמן, בגוף ובבניין



דוגמאות נוספות לשאלות במשחק מלך הלשון

איזה פועל יוצא דופן מבחינת השורש?

- א. לא נִשְׁקָתִי איש
- ב. לא נִשְׁקָה את הגינה
- ג. המעגלים נִשְׁקָו זה לזה
- ד. ספינת הטיולים הִשְׁקָה בנמל אילת



"לא נִצְלָתִי אותו"

"נִצְלָתִי ממוות בטוח"

שני הפעלים נבדלים זה מזה:

- א. בבניין בלבד
- ב. בשורש ובבניין
- ג. בשורש ובגוף
- ד. בגוף ובבניין



הפעלים מְקַפּוֹת ומְדַעוֹת

- א. דומים בבניין ובזמן בלבד
- ב. שונים בבניין ובשורש
- ג. דומים בבניין ובגוף בלבד
- ד. שונים בשורש בלבד



"אנו נִשְׂא את ניצחוננו בגאון"

"התינוק נִשְׂא על ידי אמו במנשא מיוחד"

במה הפעלים המודגשים נבדלים זה מזה?

- א. בבניין, בזמן ובגוף
- ב. בשורש, בבניין ובזמן
- ג. בבניין, בגוף בשורש
- ד. בשורש, בזמן, בגוף



ההופעה תִּזְמְנָה בדיוק מופתי

אתן תִּזְמְנָה להופעה

שני הפעלים נבדלים ב:

- א. בשורש, בבניין, בזמן ובגוף
- ב. בשורש בלבד
- ג. בזמן ובגוף בלבד
- ד. בזמן, בבניין ובשורש



"אישה זו מְכַרֶת לי ולמרות זאת היא

מתְנַכֶּרֶת אליי"

שני הפעלים זהים זה לזה ב:
(סמן את המשפט הנכון)

- א. שני הפעלים זהים בשורש ובזמן
- ב. שני הפעלים זהים בזמן, בבניין ובשורש
- ג. שני הפעלים זהים בשורש בלבד



7. מחוון למשחק לימודי בעברית בנושא תחביר באמצעות פתגמים

פותר על ידי גלית בישרי, ברנקו וייס רמלה

ממדים	קריטריונים	השיג את המטרה במלואה	השיג את המטרה בחלקה	נמצא בראשית הדרך
ידע, ארגון ידע 50 נק'	*מיון וארגון מידע, בחירת נושאים רלוונטיים. שילוב הנושאים המרכזיים במשחק: * ניתוח תחבירי * משמעות הפתגם 14 נק'	המשחק משקף את הנושאים המרכזיים שנלמדו, ובודק את הבקיאות וההבנה של המשתתפים בהם. המידע משולב במשחק ומאורגן. 11-14 נק'	המשחק משקף באופן חלקי נושאים שנלמדו בשיעור. המידע מאורגן בצורה טובה ומביע באופן חלקי את הידע אצל התלמידים. 5-10 נק'	המשחק אינו משקף את הנושאים שנלמדו, אינו מאורגן, ואינו מביא לידי ביטוי את ידע התלמידים. 1-4 נק'
	יצירתיות פתיחות מחשבתית בבניית השאלות/ ההוראות. 14 נק'	השאלות / ההוראות המוצגות במשחק משקפות זיהוי מושגים והבנה מלאה של תוכן. 11-14 נק'	רוב השאלות / ההוראות המוצגות במשחק משקפות זיהוי מושגים והבנה חלקית שלהן של תוכן. 5-10 נק'	מעט מן התכנים מדויקים. השאלות והוראות במשחק משקפות הבנה דלה של תהליך הלמידה. 1-4 נק'
	מימוש מטרות המשחק : ידע, מיומנות 14 נק'	המשחק משרת את המטרות הלימודיות שנקבעו ומאפשר זיהוי וקישור בין המושגים . 11-14 נק'	המשחק אינו משרת במלואו את המטרות הלימודיות שנקבעו- מאפשר חלקית זיהוי מושגים וקישורם. 5-10 נק'	המשחק לא מקדם שליטה בידע ואינו מפתח מיומנויות חשיבה וקישור בין המושגים. 1-4 נק'
	בהירות כללי המשחק 8 נק'	המשחק מוגש באופן בהיר ופשוט. 7-8 נק'	כללי המשחק ברורים, אך מוצגים באופן מסורבל, או שחסרות הוראות להבנת מהלך המשחק. 4-6 נק'	תיווך כללי המשחק לא מאפשר את הבנתו. 1-3 נק'

ממדים	קריטריונים	השיג את המטרה במלואה	השיג את המטרה בחלקה	נמצא בראשית הדרך
דף הסבר על המשחק – הבעה בכתב 20 נק'	הסבר לקשר בין המשחק לבין החומר הלימודי, התייחסות רפקטיבית לתהליך היצירה.	הדף מבאר בצורה ברורה ומדויקת את הקשר בין המשחק לבין החומר הנלמד. הכתוב משקף רפלקציה ביחס לתהליך. 15-20 נק'	הדף מבאר בצורה חלקית את הקשר בין המשחק לבין החומר הנלמד. הכתוב משקף רפלקציה חלקית ביחס לתהליך. 6-14 נק'	הדף אינו תורם להבנת המשחק ולהבנת תהליך היצירה. 1-5 נק'
ייצוג חזותי ועיצוב המשחק 8	מארז וכלי המשחק	מרכיבי המשחק השונים אסתטיים, מעוצבים בקפידה ובאופן שמשרת את מטרת המשחק. 8-10 נק'	מרכיבי המשחק סטנדרטיים ומתאימים חלקית לסוג המשחק. 4-7 נק'	חסרים מרכיבים במשחק, או שהמרכיבים אינם מתאימים לסוג המשחק. 1-3 נק'
תפקוד תוך אישי- הכוונה עצמית וניהול הלמידה 12 נק'	נוכחות, התמדה, שמירה על כללי התנהגות מתאימים, תכנון עמידה בלוח זמנים תיקון טיוטת	התלמיד היה מחויב לתהליך הלמידה. התקיים תהליך תכנון, ביצוע ושיפור בהתאם ללוח הזמנים. 9-12 נק'	בחלק מהשלבים התהליך לא היה בהתאם לנדרש וללוחות הזמנים. 5-8 נק'	התכנון לא היה מוקפד, והעבודה התחליכית לקתה בחסר. 1-4 נק'
10 נק' תפקוד בין אישי- עבודה בצוות, אחריות, השפעה על אחרים	שיתוף פעולה ועבודת צוות	הצוות עבד באופן משתף, תוך שילוב כוחות והבאת חברי הקבוצה לידי ביטוי. חברי הקבוצה לקחו אחריות בתהליך 6-8 נק'	לאורך מרבית התהליך הצוות עבד בשיתוף פעולה ואחריות אצל חברי הקבוצה. 3-5 נק'	התהליך התבצע ללא שיתוף פעולה. היו הבדלים גדולים בתרומה ובמידת המעורבות של כל תלמיד. 1-2 נק'

8. שימוש בכלים מתוקשבים להכנת תוצר בהיסטוריה

פותח על ידי יעל כהן, ברנקו וייס בת-ים

שימוש בכלי מתקשב Roojoom בנושא עקרונות האידאולוגיה הנאצית. תוצר תכנית חלוצי הערכה בהיסטוריה, תלמידי ברנקו וייס ע"ש ז'קלין כהנוב, בת-ים

בניית Roojoom (כלי מתקשב) בנושא אחד העקרונות.

בכל רוג'ום כזה כל תלמיד צריך לציין מספר דברים:

1. הגדרת העיקרון וקישור והרחבה.
2. הגדרת העיקרון במילות התלמיד.
3. קישור לתמונה או סרטון הממחישים את העיקרון ונימוק.
4. כתבה מהתקופה האחרונה שבה בא לידי ביטוי העיקרון.
5. בנוס- שתי כתבות נוספות אשר מביאות לידי ביטוי שני עקרונות נוספים.

"רוג'ומים" לדוגמה:



עיקרון המנהיג (דוגמה 1)

<http://tracks.roojoom.com/r/71081>



עיקרון המנהיג (דוגמה 2)

<http://tracks.roojoom.com/r/71215>

ולסיום, מה אומרים המורים?

מורים מעידים על התהליך שעברו במסגרת תכנית חלוצי הערכה

"בבגרות רגילה זה כמו מפקד שאומר לך מה לעשות ואתה עושה ופה זה מוציא את האני האורגינלי שלך".

"למדתי על עצמי שאני יכולה להמשיך עד הסוף ולא לוותר".

"למדתי על עצמי שאני יכולה הרבה יותר ממה שחשבתי".

"למדתי על עצמי שאם עשיתי את זה, אז דברים יותר קשים אני יכול לעבור".

היום אני מורה יותר טוב, אני יכול להגיד שהיום אני באמת מלמד. כבר שנים רבות היה ידוע שהמידע נגיש לכולם, הפכתי להיות לא רק כלי לשינון, אלא כלי שמסייע להם ללמוד איך ללמוד, ללמוד איך למצוא חומרים, ללמוד איך מבינים טקסט והכי חשוב אני עוזר להם להיות סקרנים. (מורה, היסטוריה, מעלה אדומים)

התלהבות בקרב התלמידים התבטאה בהשקעה בתוצרים ובהתעמקות מיוחדת ביצירות שנלמדו - התלמידים נשארו אחרי שעות בית הספר, השקיעו בתוצרים, סייעו זה לזה בהכנת התוצרים... (מורה, ספרות, אילת)

נספח: שאלון אקלים בית- ספרי למורה בתי הספר האתגריים ברנקו וייס, שנה"ל תשע"ו

מורים יקרים, לפניכם שאלון העוסק באקלים ובסביבה הפדגוגית של בית הספר¹⁵. מטרת השאלון היא ללמוד על עמדותיכם בתחומים שונים הקשורים בבית הספר שלכם. דעתכם חשובה לנו מאוד. המידע שיתקבל מהשאלון יעזור לבית הספר לטפל בבעיות שיתגלו, ולתכנן פעילויות לשיפור האווירה הלימודית והחברתית בבית הספר ובכיתה. אנא ענו על כל השאלות ברצינות המרבית. השאלון הוא אנונימי – אין צורך לרשום את שמכם.

אין תשובות "נכונות" או "לא נכונות", כל תשובה צריכה לבטא את דעתכם בלבד. חשוב להדגיש כי תשובותיכם נשמרות בסודיות מוחלטת, כך שאף גורם מבית הספר אינו יכול לראות אותן. תודה רבה על שיתוף הפעולה!

קוד אישי למורה

* נא ציין את מספר הקוד האישי שקיבלת במייל הנלווה לשאלון. הקוד נועד לסייע ליחידת הערכה בניהול איסוף הנתונים ואינו מהווה סימן זיהוי אישי

א. שם בית הספר

אנא סמן את שם בית הספר שלך כפי שמופיע ברשימה מטה

1. גולן קצרין

2. קריית שמונה

3. טבריה

4. מרום הגליל

5. חדרה

6. פרדס חנה סדנאות

7. בת ים

8. רמלה

¹⁵ חלקים מהשאלון נבנו על פי שאלון אקלים מיצ"ב של הרשות למדידה והערכה במשרד החינוך.

9. אור יהודה

10. בית שמש

11. מעוף מודיעין

12. אופק מעלה אדומים

13. באר שבע - בית אריאל

14. אילת

ב. אני מחנך כיתה

1. כן

2. לא

ג. מספר הימים בהם אני עובד בבית הספר במהלך השבוע:

הכוונה לימים בהם אתה נוכח בתפקיד בביה"ס, בין אם באופן מלא ובין אם באופן חלקי

5 ימים

4 ימים

3 ימים

יומיים

יום אחד

ד. הוותק שלי בבית הספר כולל שנה"ל תשע"ו:

שנה ראשונה-שנייה

שנה שלישית-חמישית

שנה שישית ומעלה

ה. מין

1. זכר

2. נקבה

לפניך משפטים הקשורים לשביעות הרצון מהתנהלות בית הספר ולשביעות הרצון מהעבודה בו. לגבי כל אחד מהמשפטים הבאים הקף בעיגול במקום המתאים את מידת הסכמתך מ- 1 (מאוד לא מסכים) ועד- 5 (מסכים מאוד).

א. שביעות רצון כללית של המורים בבית הספר

מסכים מאוד	מסכים	לעתים מסכים ולעתים לא מסכים	לא מסכים	מאוד לא מסכים	
1	2	3	4	5	
שביעות רצון מהתנהלות בית הספר					
1	2	3	4	5	אני שבע רצון מהתנהלות בית הספר
1	2	3	4	5	בבית הספר עושים פעולות רבות כדי ש לתלמידים יהיה נעים לשהות בו
1	2	3	4	5	בבית הספר עושים פעולות רבות כדי ש למורים יהיה נעים לשהות בו
1	2	3	4	5	בבית הספר משתדלים ליצור תנאים שיאפשרו לי להצליח בעבודתי
שביעות רצון מהעבודה בבית הספר					
1	2	3	4	5	טוב לי בבית הספר
1	2	3	4	5	אני שבע רצון מעבודתי כמורה
1	2	3	4	5	טוב לי בחדר המורים מבחינה חברתית

לפניך משפטים הקשורים לתחושת עייפות בעבודת המורה. לגבי כל אחד מהמשפטים הבאים הקף בעיגול במקום המתאים את מידת הסכמתך מ- 1 (מאוד לא מסכים) ועד- 5 (מסכים מאוד).

ב. עייפות בעבודת המורים בבית הספר

מסכים מאוד	מסכים	לעתים מסכים ולעתים לא מסכים	לא מסכים	מאוד לא מסכים	
1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	אני חש שמוטל עלי עומס עבודה כבד מדי
1	2	3	4	5	אני מרגיש שהתעייפתי מעבודת ההוראה

לפניך משפטים הקשורים לתחושת הפתיחות בצוות. לגבי כל אחד מהמשפטים הבאים הקף בעיגול במקום המתאים את מידת הסכמתך מ- 1 (מאוד לא מסכים) ועד- 5 (מסכים מאוד).

ג. תחושת פתיחות בצוות					
מסכים מאוד	מסכים	לעיתים מסכים ולעיתים לא מסכים	לא מסכים	מסכים מאוד	
1	2	3	4	5	10 מביך אותי להציג "אי הצלחות" בפני צוות המורים בבית-הספר
1	2	3	4	5	11 אני מעדיף שלא להשמיע ביקורת שלא תמצא חן בעיני הצוות
1	2	3	4	5	12 אני מקבל לפחות פעם ביום, מילת "פרגון" מחבר בצוות
1	2	3	4	5	13 אני מקבל תמיכה וחיוזוק מהעמיתים שלי בבית הספר בהתמודדות עם קשיים מקצועיים

לפניך משפטים הקשורים לעבודת הצוות בבית הספר. לגבי כל אחד מהמשפטים הבאים הקף בעיגול במקום המתאים את מידת הסכמתך מ- 1 (מאוד לא מסכים) ועד- 5 (מסכים מאוד).

ד. עבודת צוות בבית הספר					
מסכים מאוד	מסכים	לעיתים מסכים ולעיתים לא מסכים	לא מסכים	מסכים מאוד	
1	2	3	4	5	14 בבית הספר מקיימים דיוני משוב קבועים על אירועים שונים
1	2	3	4	5	15 בבית הספר עורכים מפגשים שיטתיים ומובנים לבדיקת הישגים בהוראה ובלמידה
1	2	3	4	5	16 מורים בבית הספר מקפידים לשתף מורים עמיתים בידע שצברו בהשתלמויות חיצוניות
1	2	3	4	5	17 פגישות הצוות מתועדות והסיכום מופץ לכלל המורים בצוות
1	2	3	4	5	18 המורים בצוות דנים באסטרטגיות הוראה הנובעות מזיהוי צרכי התלמידים
1	2	3	4	5	19 כשאני נתקל בבעיות מקצועיות יש לי עם מי להתייעץ בבית הספר

לפניך משפטים הקשורים ביחסים הבין-אישיים בין תלמידים למורים בבית הספר. לגבי כל אחד מהמשפטים הבאים הקף בעיגול במקום המתאים את מידת הסכמתך מ- 1 (מאוד לא מסכים) ועד- 5 (מסכים מאוד).

ה. יחסים בין-אישיים בין תלמידים למורים

מסכים מאוד	מסכים	לעתים מסכים ולעתים לא מסכים	לא מסכים	מאוד לא מסכים		
5	4	3	2	1	20	יש יחסים טובים בין המורים והתלמידים בביה"ס
5	4	3	2	1	21	המורים מתייחסים אל התלמידים בכבוד
5	4	3	2	1	22	תלמידי בית הספר מתייחסים אל המורים בבית הספר בכבוד

לפניך משפטים הקשורים בתחושת המוגנות של התלמידים בבית הספר. לגבי כל אחד מהמשפטים הבאים הקף בעיגול במקום המתאים את מידת הסכמתך מ- 1 (מאוד לא מסכים) ועד- 5 (מסכים מאוד).

ו. תחושת המוגנות של התלמידים בבית הספר

מסכים מאוד	מסכים	לעתים מסכים ולעתים לא מסכים	לא מסכים	מאוד לא מסכים		
5	4	3	2	1	23	ישנם תלמידים הפוחדים לבוא לבית הספר
5	4	3	2	1	24	יש מקרי אלימות ('מכות') רבים בבית הספר
5	4	3	2	1	25	יש מריבות מילוליות (בצעקות ובקללות) רבות בקרב התלמידים
5	4	3	2	1	26	ישנם אירועים פוגעניים רבים ברשתות החברתיות (פייסבוק, וואטסאפ ועוד) בין תלמידי בית הספר.
5	4	3	2	1	27	צוות בית הספר מודע לרוב מקרי אלימות בין תלמידים המתרחשים (אלימות פיזית, הצקות, חרמות ועוד) המתרחשים בבית הספר.
5	4	3	2	1	28	בבית הספר יש התייחסות לאירועים פוגעניים המתרחשים בין תלמידי בית הספר ברשתות החברתיות (פייסבוק, וואטסאפ ועוד)
5	4	3	2	1	29	יש בבית הספר מורים שמעליבים ופוגעים בתלמידים
5	4	3	2	1	30	בהפסקות יש תמיד מורה תורן בחצר ומורה תורן בתוך מבנה בית הספר
5	4	3	2	1	31	בבית הספר פועלים בהתמדה למניעת אלימות וליצירת תחושת מוגנות של תלמידי בית הספר

לפניך משפטים הקשורים בתחושת המוגנות של המורים בבית הספר. לגבי כל אחד מהמשפטים הבאים הקף בעיגול במקום המתאים את מידת הסכמתך מ- 1 (מאוד לא מסכים) ועד- 5 (מסכים מאוד).

ז. תחושת המוגנות של המורים בבית הספר					
מסכים מאוד	מסכים	לעתים מסכים ולעתים לא מסכים	לא מסכים	מסכים מאוד	
1	2	3	4	5	32 מורים בבית הספר חוששים מפגיעה פיזית מצד תלמידים
1	2	3	4	5	33 מורים בבית הספר חוששים מגניבות/ פגיעה ברכוש מצד תלמידים
1	2	3	4	5	34 מורים בבית הספר חוששים מתלונות והאשמות שווא מצד תלמידים
1	2	3	4	5	35 מורים בבית הספר חוששים להתעמת עם תלמידים בהקשר של הצבת גבולות
1	2	3	4	5	36 מורים בבית הספר חשים מאוימים מצד הורים

לפניך משפטים הקשורים לעבודת המחנך בבית הספר. לגבי כל אחד מהמשפטים הבאים הקף בעיגול במקום המתאים את מידת הסכמתך מ- 1 (מאוד לא מסכים) ועד- 5 (מסכים מאוד).

ח. עבודת המחנך					
מסכים מאוד	מסכים	לעתים מסכים ולעתים לא מסכים	לא מסכים	מסכים מאוד	
תחושת מסוגלות המחנך					
1	2	3	4	5	37 במהלך שיעורי החינוך אני מצליח לייצר שיח קבוצתי משמעותי
1	2	3	4	5	38 אני מצליח להוביל ולקדם את ההתפתחות האישית-חברתית של התלמידים
1	2	3	4	5	39 יש לי את הכלים לטפל במקרי חירום, בסיוע אנשי צוות נוספים (כגון: יועץ, חברי הנהלה וכו')

מסכים מאוד	מסכים	לעתים מסכים ולעתים לא מסכים	לא מסכים	מסכים מאוד	מסכים
מערכת היחסים בין המחנך לתלמידים					
1	2	3	4	5	40 התלמידים נוהגים לשתף אותי בבעיות אישיות
1	2	3	4	5	41 התלמידים נוהגים לשתף אותי בנוגע לאירועים אשר מתרחשים ברשתות החברתיות (פייסבוק וואטסאפ וכד')
1	2	3	4	5	42 אני נוהג ליזום שיחות אישיות עם כל התלמידים בכיתתי
1	2	3	4	5	43 המיפוי שערכתי לתלמידים מסייע לי בעבודתי כמחנך הכיתה
מערכת היחסים בין המחנך להורים					
1	2	3	4	5	44 אני רואה בהורים של התלמידים שותפים לקידום התלמידים
1	2	3	4	5	45 כשתלמיד שלי מצליח אני נוהג לשתף את ההורים שלו
לא רלוונטי	פעם-פעמיים בשנה	פעם – פעמיים במחצית	פעם – פעמיים בחודש	לפחות פעם בשבוע	46 אני מדבר עם ההורים של התלמידים אותם אני מחנך
לא רלוונטי	כלל לא	אצל חלק קטן מהתלמידים	אצל מרבית התלמידים	אצל כל התלמידים	47 במהלך שנת הלימודים אני עורך ביקורי בית בבתי התלמידים
1	2	3	4	5	48 ביקורי הבית שאני עורך מעמיקים את ההיכרות שלי עם התלמיד

לפניך משפטים הקשורים לאקלים הניהולי בבית הספר. לגבי כל אחד מהמשפטים הבאים הקף עיגול במקום המתאים את מידת הסכמתך מ- 1 (מאוד לא מסכים) ועד- 5 (מסכים מאוד).

א. האקלים הניהולי בבית-הספר					
מסכים מאוד	לא מסכים	לעתים מסכים ולעתים לא מסכים	מסכים	מסכים מאוד	
1	2	3	4	5	49 המנהל הוא סמכות מקצועית בתחום החינוך
1	2	3	4	5	50 המנהל מוביל תהליכים חינוכיים משמעותיים בבית הספר
1	2	3	4	5	51 סדרי העדיפויות של המנהל ברורים לי
1	2	3	4	5	52 בבית הספר קיימים נהלים ותקנות ברורים, שקופים וידועים לכל
1	2	3	4	5	53 לצוות ההנהלה יש השפעה על נושאים מרכזיים בבית הספר.
1	2	3	4	5	54 יש לי השפעה על נושאים מרכזיים בבית הספר.
1	2	3	4	5	55 ניתנת לי אפשרות ליוזמות אישיות או בית-ספריות
1	2	3	4	5	56 אני מקבל מהמנהל משוב על עבודתי בבית הספר
1	2	3	4	5	57 המנהל נותן דוגמה אישית בהתנהגות אכפתית והוגנת לכלל באי בית הספר
1	2	3	4	5	58 אני מרגיש שהמנהל מתייחס אליי בכבוד
1	2	3	4	5	59 המנהל נותן לי מענה כשאני פונה אליו בבעיות הקשורות לעבודתי
1	2	3	4	5	60 המנהל מתחשב בצרכי כשיש לי בעיות אישיות

לפניך משפטים הקשורים בכללי התנהגות בבית הספר. לגבי כל אחד מהמשפטים הבאים הקף בעיגול במקום המתאים את מידת הסכמתך מ- 1 (מאוד לא מסכים) ועד- 5 (מסכים מאוד).

ב. שמירה על כללי התנהגות של תלמידים ומורים בבית הספר					
מסכים מאוד	מסכים	לעתים מסכים ולעתים לא מסכים	לא מסכים	מסכים מאוד	
1	2	3	4	5	61 התלמידים מכירים את כללי ההתנהגות המקובלים בבית הספר
1	2	3	4	5	62 אני מאוד מקפיד על כללי ההתנהגות בשיעורים שלי
1	2	3	4	5	63 בבית הספר מקפידים על המשמעת
1	2	3	4	5	64 הצבת גבולות לתלמידים בבית הספר היא חלק משמעותי מהעשייה החינוכית שלי כמורה
1	2	3	4	5	65 בכיתות בהם אני מלמד תלמידים נוהגים לאחר לשיעור
1	2	3	4	5	66 בכיתות בהם אני מלמד תלמידים נוהגים להיעדר מהשיעור
1	2	3	4	5	67 בבית הספר תלמידים נוהגים להתחצף למורים
1	2	3	4	5	68 השיעורים שלי לרוב מתחילים בזמן

לפניך משפטים הקשורים במתן הערכה ומשוב לתלמידים שלך. לגבי כל אחד מהמשפטים הבאים הקף בעיגול במקום המתאים את מידת הסכמתך מ- 1 (מאוד לא מסכים) ועד- 5 (מסכים מאוד).

ג. מתן הערכה ומשוב מקדמי למידה לתלמידים					
מסכים מאוד	מסכים	לעתים מסכים ולעתים לא מסכים	לא מסכים	מסכים מאוד	
1	2	3	4	5	69 אני נוהג להסביר לתלמידים לפי מה אני קובע את הציונים/הערכות
1	2	3	4	5	70 כשתלמיד מתקשה בנושא מסוים אני עוזר לו להבין טוב יותר את החומר
1	2	3	4	5	71 כשתלמיד נכשל, אני מעודד אותו לנסות שוב
1	2	3	4	5	72 כשתלמיד צריך עזרה בלימודים, הוא מרגיש נוח לפנות אלי

לפניך משפטים הקשורים בהוראה דיפרנציאלית. לגבי כל אחד מהמשפטים הבאים הקף בעיגול במקום המתאים את מידת הסכמתך מ- 1 (מאוד לא מסכים) ועד- 5 (מסכים מאוד).

ד. הוראה דיפרנציאלית					
מסכים מאוד	לא מסכים	לעתים מסכים ולעתים לא מסכים	מסכים	מסכים מאוד	
1	2	3	4	5	73 בשיעורים שלי התלמידים לומדים באופן עצמאי- כל אחד בקצב שלו- ומקבלים ממני תיווך והנחייה מספר פעמים בשיעור
1	2	3	4	5	74 בית הספר מספק לי את התנאים להצליח ביישום פרטנות בכיתה.
1	2	3	4	5	75 יש לי את הכישורים המקצועיים ליישם למידה פרטנית בכיתה
1	2	3	4	5	76 קשה לי להפוך את חומר הלימוד לזמין עבור תלמידים בעלי רמות קושי שונות

לפניך משפטים הקשורים בתחושת המסוגלות המקצועית שלך כמורה. לגבי כל אחד מהמשפטים הבאים הקף בעיגול במקום המתאים את מידת הסכמתך מ- 1 (מאוד לא מסכים) ועד- 5 (מסכים מאוד).

ה. תחושת מסוגלות מקצועית					
מסכים מאוד	לא מסכים	לעתים מסכים ולעתים לא מסכים	מסכים	מסכים מאוד	
1	2	3	4	5	77 לתחושתי, התלמידים שלי חווים בשיעורים שלי חוויות הצלחה לימודיות משמעותיות
1	2	3	4	5	78 אני מצליח להעריך את ההישגים הלימודיים של התלמידים במגוון דרכים
1	2	3	4	5	79 אני מצליח להתמודד עם בעיות התנהגות של תלמידים הפוגעות בלמידה
1	2	3	4	5	80 יש לי יכולת להתמודד גם עם תלמידים שאינם עומדים במילוי המשימות הלימודיות בכיתה
1	2	3	4	5	81 יש בידיי את היכולת להוביל את התלמידים להצלחה בבגרות
1	2	3	4	5	82 יש לי יכולת מקצועית גבוהה כמורה

לפניך משפטים הקשורים **בבחינות הבגרות**. לגבי כל אחד מהמשפטים הבאים הקף בעיגול במקום המתאים את מידת הסכמתך מ- 1 (מאוד לא מסכים) ועד- 5 (מסכים מאוד).

1. משמעות הלמידה לקראת בחינות הבגרות בבית הספר					
מסכים מאוד	מסכים	לעתים מסכים ולעתים לא מסכים	מסכים	מסכים מאוד	מאוד לא מסכים
1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	83 בבית הספר רואים חשיבות רבה בתהליך הלמידה לקראת בחינות הבגרות
1	2	3	4	5	84 בית הספר מייחס חשיבות לשיפור מתמיד בהישגים בבחינות הבגרות
1	2	3	4	5	85 אני חושב שבית הספר מספק לי את התנאים הנדרשים כדי להוביל את התלמידים להצלחה בבחינות הבגרות

לפניך משפטים הקשורים **לרכז מקצוע רשתי**. לגבי כל אחד מהמשפטים הבאים הקף בעיגול במקום המתאים את מידת הסכמתך מ- 1 (מאוד לא מסכים) ועד- 5 (מסכים מאוד).

2. רכז מקצוע רשתי					
מסכים מאוד	מסכים	לעתים מסכים ולעתים לא מסכים	מסכים	מסכים מאוד	מאוד לא מסכים
1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	86 רכז המקצוע משמש עבורי כתובת להתלבטויות/ דילמות הקשורות לתחום הדעת
1	2	3	4	5	87 יש להרחיב את הקשר בין רכזי המקצוע הרשתיים למורים ברשת
1	2	3	4	5	88 אני עושה שימוש בחומרים שרכז המקצוע מעביר אליי
אין צורך במפגשים	לפחות פעם בשנה	פעמיים בשנה	שלוש פעמים בשנה	אחת לחודש	89 יש חשיבות בקיום מפגשי הנחיה בין מורים לבין רכזי המקצוע
לא יוצר קשר כלל	פעם-פעמיים בשנה	פעם – פעמיים במחצית	פעם – פעמיים בחודש	לפחות פעם בשבוע	90 אני יוצר קשר (פגישה/שיחת טלפון/ דוא"ל) עם רכז המקצוע הרשתי

91. באילו תחומים היית רוצה לרכוש ידע נוסף בנוגע לעבודתך?

92. אם יש ברצונך לכתוב משהו נוסף על בית הספר, אנא ציין:

93. האם לימדת השנה במסגרת של הערכה חלופית (30% מתכנית הלימודים)?

1. כן

2. לא

94. האם השתתפת בתכנית של "חלוצי הערכה"?

1. כן

2. לא

לפניך משפטים הקשורים להערכה חלופית. לגבי כל אחד מהמשפטים הבאים הקף בעיגול במקום המתאים את מידת הסכמתך מ- 1 (מאוד לא מסכים) ועד- 5 (מסכים מאוד).

א. הערכה חלופית

מסכים מאוד לא מסכים	לא מסכים	לעתים מסכים ולעתים לא מסכים	מסכים	מסכים מאוד		
1	2	3	4	5	תהליך הלמידה של התלמידים	
1	2	3	4	5	הערכה חלופית מסייעת לתלמידים גם במקצועות האחרים שהם לומדים	95
1	2	3	4	5	באמצעות הערכה חלופית התלמידים לומדים בדרכי למידה מגוונות	96
1	2	3	4	5	תכנית הערכה חלופית מתאימה לכל התלמידים	97

1	2	3	4	5	יש תלמידים שמתנגדים לתהליכי הערכה חלופית	98
1	2	3	4	5	באמצעות הערכה חלופית ישנה למידה משמעותית יותר בקרב התלמידים	99
תהליכי הוראה ותמיכה מקצועית						
1	2	3	4	5	אני מקבלת הנחיה ברורה שעוזרת לי להבנות את השיעורים של הערכה חלופית	100
1	2	3	4	5	אני מרגיש שיש לי את הכלים להוראה חלופית	101
1	2	3	4	5	הערכה חלופית החזירה לי את "הברק בעיניים" בהוראה	102
1	2	3	4	5	בעקבות תהליך של הערכה חלופית, אני מרגיש שאני מכיר את התלמידים טוב יותר	103
1	2	3	4	5	בעקבות תהליך של הערכה חלופית, אני משתמש בכלי הוראה מגוונים יותר	104
1	2	3	4	5	צוות ביה"ס תומך בתהליכי הערכה חלופית	105
אחר	מורה ותיק בביה"ס	רכז המקצוע	מדריך/ת מפמ"ר	הדרכה רשתית	אני מקבל הנחיה בנושא של הערכה חלופית באמצעות (ניתן לסמן יותר מתשובה אחת)	106
לא יוצר קשר כלל	פעם-פעמיים בשנה	פעם – פעמיים במחצית	פעם – פעמיים בחודש	לפחות פעם בשבוע	אני יוצר קשר (פגישה/שיחת טלפון/ דוא"ל) עם מדריך המפמ"ר	107

108. כדי להתמקצע בנושא של הערכה חלופית אני זקוק ל....



תודה רבה
על שיתוף הפעולה!

