

ממצאים חלק א: מחוץ אנליטי להערכת תהליכי חשיבה של פרחי הוראה מתוך רפלקסיה על הערכת ההוראה

ממצאים חלק א: מחוץ אנליטי להערכת תהליכי חשיבה של פרחי הוראה מתוך רפלקסיה על הערכת ההוראה				
ממצאים חלק א: מחוץ אנליטי להערכת תהליכי חשיבה של פרחי הוראה מתוך רפלקסיה על הערכת ההוראה	ממד	רמה גבוהה	רמה בינונית	רמה נמוכה
1. מודעות עצמית של לומד	ממד 1: מודעות עצמית של לומד לתרבות ההערכה (Declarative Knowledge) - מודעות להערכה, היכולת לחסום את הלמידה האישית מודעות למסוגלות/ יכולת אישית.	מודעות גבוהה לתרבות ההערכה: - מתייחס בבקורותיות למרכיבי הערכה התחסימים למידה. - נותן תיאור מפורט של מה שהוא מסוגל לעשות על סמך התנסויות קודמות.	מודעות נמוכה לתרבות ההערכה: - מתאר מרכיבי הערכה התחסימים למידה באופן פרקטי. - מתייחס באופן כללי ליכולת.	התייחסות כללית או תיאורית להערכה, או התייחסות לאספקטים טכניים ולמרכיבים חיצוניים. התייחסות רלבנטית להערכה, אך אין מודעות עצמית להערכה.
2. מעקב וריטור (Monitoring)	ממד 2: ידע של אסטרטגיות הערכה (Procedural Knowledge of strategies) - התייחסות למטרות. - התייחסות לאופן ההערכה ולתוצאה הטופית.	ידע ספציפי של אסטרטגיות אחדות ידועות או נלמדות של הערכה: - מתייחס למטרות. - מביין את כל השלבים ואת המצופה בתוצאה הטופית.	ידע ספציפי של אסטרטגיה אחת ידועה או נלמדת של הערכה: - מתייחס למטרות אחת. - מביין רק כמה מהשלבים או חלק מהמצופה ממנו בתוצאה הטופית.	אין ידע של אסטרטגיות הערכה פרט למטרות, או יש ידע שטחי כללי של הערכה. יש הבנה לא נכונה של מטרות הערכה או של התוצאות המצופות.
	ממד 3: ידע של שימוש נכון ומתאים באסטרטגיות הערכה (Conditional Knowledge of strategies) - שימוש באסטרטגיות מסיימות. - מתן סיבות לבחירה באסטרטגיות אלה.	הלומד יודע באופן מדויק את השימוש הנכון והמתאים של יותר מאסטרטגיה אחת של הערכה ומציין סיבות לבחירה באסטרטגיות אלה. הוא כותב בבקורותיות אסטרטגיות אפשריות.	ידע ספציפי מדויק של שימוש נכון ומתאים באסטרטגיה אחת של הערכה, עם נימוקים.	ידע שטחי של שימוש מתאים באסטרטגיות הערכה, או אין ידע כלל.
	ממד 4: היזכרות בהתנסויות קוגניטיביות ואפקטיביות קודמות של הערכה (Recalling previous assessment experiences) הרהורים בהתנסויות קוגניטיביות או אפקטיביות קודמות של הערכה - תוך ניתוח סיבות להצלחה ולכישלון. התנסויות קוגניטיביות מודעות מתלוות ליוזמות אינטלקטואליות, הנבטות ומשפיעות על מאגר הידע המשותף-קוגניטיבי.	חשיבה עמוקה על התנסויות קוגניטיביות או אפקטיביות קודמות אחדות - תוך שימוש בסיבות פנימיות להצלתה או לכישלון, כגון ידע ושימוש מתאים באסטרטגיות הערכה, מושיבציה אישית (השקעת מאמץ, עניין, הקשחה וזמן, התמדה, מצב חרדה, הקשבה וגילויי פתיחות, נקישת יוזמה אישית, הערכה עצמית ואמונה בעצמו).	חשיבה עמוקה על התנסויות קוגניטיביות או אפקטיביות קודמות אחת תוך שימוש בסיבה פנימית להצלתה או לכישלון כגון: ידע ושימוש מתאים של אסטרטגיות הערכה.	חשיבה שטחית על התנסויות קוגניטיביות או אפקטיביות קודמות של הערכה.

התפתחות תהליכי חשיבה מטה-קוגניטיביים של פרחי-הוראה בקורס "הערכת ההוראה" במכללה

רמה נמוכה	רמה בינונית	רמה גבוהה	ממד	
<p>אינו מצליח לאתר קושי/קשיים.</p>	<p>מוזה ומנסח קושי/ שקיים ומנסה להציע פתרונות בעצמו.</p>	<p>מוזה ומנסח קושי/קשיים באופן ברור ומתייחס לפתרונות שונים באופן עצמאי.</p>	<p>ממד 5: ניתוח חלופות הערכה, איתור קשיים ופתרונותיהם, איתור קשיים וניסוחם, התייחסות לסוג פתרונות.</p>	
<p>השוואה כללית בלתי-ברורה. חוסר-הבחנה בין הלונטי לבין הכללי-רלונטי, בין העיקר-לספל.</p>	<p>השוואה או שקילה שטחית או בכיוון אחד – בטיאציה אחת או בהתנסויות וידע מאותו סוג. יש ראיות להבחנה בין מה שרלונטי להשוואה לבין מה שלא רלונטי להשוואה, ובין עיקר-לספל. אין מיווג. במקום זאת – יש סיכום או משפטים מופשטים מתוך הטבלה ללא עיבוד.</p>	<p>השוואה ושקילה יסודית וספציפית של התנסויות וידע מטיאציות שונות. הסיכומים מנוסחים במילים של התלמיד. חומר ממקורות שונים משולב וממויג כהלכה. ישנן קטגוריות או ראשי פרקים, המאורגנים בסדר הגיוני על-פי חוט מקשר, שהסתודגט מסביר. הקשרים בין הרעיונות מודגשים, והידע החדש שנוצר בא לביטוי.</p>	<p>ממד 6: השוואה שקילה והנגדה של התנסויות קודמות (Comparing & Contrasting assessment experiences) השוואה, שקילה והנגדה של התנסויות קוגניטיביות ואפקטיביות קודמות של הערכה הן יזומות לגיוס ההתקדמות בהשיבה.</p>	
<p>שיפוט אינטואיטיבי, שאינו מבוסס על תהליך חשיבה. אין חשיבה בקורתית, הערכה או שיפוט. אין ניסוח מסקנה או שיפוט מנומקים שעליו מתוך ההשוואה, או שהמסקנה לא נובעת מתוך ההשוואה או מההליך של חשיבה. אין ציון של דבר שנלמד בעקבות ההשוואה. אין הצעות ענייניות לגבי שיפור מיומנויות הערכה ושימוש מתאים בהן, או לגבי העלאת רמת המוטיבציה. אם יש הצעות להמשך שיפוט, אלו הצעות טכניות בלבד, הנשענות על מרכיבים חיצוניים.</p>	<p>חשיבה, שאינה לוקחת בחשבון את כל ההיבטים האפשריים ואינה מפרקת ומעריכה את כל ההשוואות, או שיפוט מופשט, שלוקח בחשבון היבט או כיוון אחד, או ניסוח של מסקנה, שאינה נובעת מההשוואה, או שנובעת ממנה באופן חלקי. יש הטלצות ליישום, אך לרוב הן אינן מבוססות או מנומקות.</p>	<p>שיפוט מושכל כתוצאה מפעולות חשיבה בקורתיות מעמיקות של השוואה, שקילה, ניתוח הערכה, הלוקח בחשבון מספר היבטים: יש ניסוח של מסקנה הנובעת מההשוואה עם פתרונות לקשיים. יש קשרים לוגיים ומסקנה/ות ברמה של הכללה לגבי הערכה בצירוף הצעות לשיפור ולתיאור לקחים שנולמדו לעתיד.</p>	<p>ממד 7: שיפוט על סמך הערכה ובקורת מסקנת לגבי השוואה בין התנסויות קוגניטיביות ואפקטיביות שונות של הערכה.</p>	<p>3. הערכה ושיפוט (Evaluating & Judging)</p>

התפתחות תהליכי חשיבה מסה-קוגניטיביים של פרחי-הוראה בקורס "הערכת ההוראה" במכללה

רמה נמוכה	רמה בינונית	רמה גבוהה	ממד	
יש מטרות מעורפלות שיקדמו הערכה, או אין מטרות.	ניסוח ברור של מטרה של יוזמה אחת. התחייבות להשלכות אישיות או לאספקט אחד (של זמן או של מקום).	ניסוח ברור ומפורט של מטרות של יוזמות קוגניטיביות וסיבותיהן. יש בהן המדרג בעיות, הערכה אפשרויות, התחייבות להשלכותיהן והמבטאות והפרקטיות ופירוט של תכניות והשערות ולשינוי יצירתי של ביצועי חשיבה על הערכה.	ממד 8: תכנון וקביעה של מטרות: שינוי יצירתי של ביצועי חשיבה בעקבות ידע והתנסויות. הידע וההתנסויות מורכבים למטרות של יוזמות קוגניטיביות ברורות ומפורטות, שיש בהן המדרג בעיות, הערכה אפשרויות ופירוט של תכניות והשערות ולשינוי יצירתי של ביצועי חשיבה בתחום הערכה.	4. תכנון (Planning)
שפה דלה, מעורפלות ופשוטה. עדיין אין התבוננות אינטרוספקטיבית, מודעות עצמית מסה-קוגניטיבית, או ניסיון לשיקוף עצמי.	שפה די ברורה, לא מורכבת, לא תקשורתית, משפטים מעורפלים. יש מידה מסוימת של מודעות עצמית וניסיון לגלות את "עצמי", ואת מה שאני חושב.	שפה עשירה, מדויקת, מורכבת, רב-כיוונית ותקשורתית. הכותב מנחה את עצמו באמצעות חלוקה לפסקאות, או באמצעות שימוש בפתוחה וסיוכים, ואפילו - באמצעות פנייה לקורא אפשרי כלשהו. יכולת התבוננות אינטרוספקטיבית, מודעות להתפתחות אישית, מודעות מסה-קוגניטיבית, קול אישי.	ממד 9: שימוש בשפת חשיבה המשקפת הפעלה מניפולציות חשיבתיות ברמות שונות (שורא הפעלת תהליכים מסה-קוגניטיביים). ככל שהשפה מדויקת, רלוונטית, מורכבת, רב-כיוונית, תקשורתית (הכותב מנחה את עצמו, משתמש בפתוחה וסיוכים, ואפילו - באמצעות פנייה לעצמו כקורא דמיני) ובעלת קול אישי - היא משקפת רמה מסה-קוגניטיבית גבוהה יותר של תהליכי חשיבה.	5. איכות השפה והחשיבה (Planning)

ממצאים חלק ב: דוגמאות מהראיות לנקודות הקבע במחווך, שעלו מתוך משימות הרפלקסיה

מקרא: 5 גבוה – השיג את היעד; 3 בינוני – מתקדם להשגת היעד; 1 נמוך – נמצא בתחילת הדרך; **רפל':** רפלקסיה; בסוגרים מופיעים לפי סדר: מספר הרפלקסיה ומספר הנבדק.

ממד 1: מודעות עצמית של לומד לתרבות ההערכה (Declarative Knowledge)
5 מודעות גבוהה לתרבות ההערכה מתבטאת בהתייחסות ביקורתית למרכיבי הערכה החוסמים למידה, או בתיאור מפורט של מה שהנבדק מסוגל לעשות על סמך התנסויות קודמות:
 - "... היו שיעורים שבהם ישבתי והמורה שפך את החומר: הוא מקור הידע ... במבחן – אני צריכה ל"הקיא" את החומר, אז מה בודקים, אם הבנתי או אם אני יודעת ללמוד בע"פ. בכלל, אם הכל כתוב בספר לא יותר פשוט לפתוח אותו ולהעתיק או לעיין בו בשעת הצורך?!" (רפל' 5, 19)
 - "כשלמדו על ימי הבריאה שאלה המורה למה נוצרו הכוכבים. התשובה הבולטת הייתה, להאיר בלילה עם הירח. רק ילד אחד אמר שהם משמשים גם כדי למצוא כיוונים אם אין מצפן ... המורה הופתעה והתקשתה להסביר לילדים האחרים את התשובה ... היא לא מצפה לתשובה כזו מילד בכיתה ב', אני לעומתה מצפה לתשובה כזו אולי אפילו מילד בגן." (רפל' 2, 19).
3 מודעות בינונית לתרבות ההערכה מתבטאת בתיאור מרכיבי הערכה החוסמים למידה באופן פרקטי ובהתייחסות כללית ליכולת:

- "המטרה שלי הייתה שהם יקבלו דף עבודה וינסו לפתור אותו ... זה לא היה מוצלח, התלמידים לא שתפו פעולה ... התיאשתי מהר מדי! יצאתי מתוסכלת. המדריכה הציעה לשנות את כל התכנון ועבורי זה היה חידוש ... אני מנסה לשנות גישה ... וזה קשה לעשות את השינוי הזה ... זהו תהליך שמתבשל בימים אלו ויהפוך להיות יותר מעשי בעתיד, בכל מקרה" (רפל' 4, 18).
 - "נוכחתי לדעת שמורים רבים לא שינו את גישתם, יתכן שזהו הפחד משינוי וההרגל ... אני זקוקה לסיוע. אם אלמד בבי"ס שפועל כך אז אני מאמינה שאסתדר" (רפל' 2, 2).

1 מודעות נמוכה מתבטאת בהתייחסות כללית או תיאורטית להערכה, או בהתייחסות לאספקטים טכניים ולמרכיבים חיצוניים. ההתייחסות – רלוונטית להערכה, אך אין מודעות עצמית להערכה:
 - "הערכה מתייחסת לחינוך כולו. היא זו שמכוונת את ההוראה-למידה" (רפל' 14, 1).

ממד 2: ידע של אסטרטגיות הערכה (Procedural Knowledge)
5 ברמה הגבוהה קיים **ידע ספציפי של אסטרטגיות אחדות** ידועות או נלמדות של הערכה: הנבדק מתייחס למטרות, מבין את כל השלבים ואת המצופה בתוצאה הסופית:

- "ברגע שאנחנו אומרים לתלמיד את המילה "מבחן" כבר נכנסים עוד גורמים לתמונה: לחץ, עצבנות, פחד וכו', לרוב הילדים זה מזיק. אע"פ שיש לציין שגם צריך לחנך את הילד לעמוד לפעמים בתנאי לחץ ולדעת לתפקד בכל זאת. אבל אי אפשר תמיד למדוד את התלמיד נכונה בתנאים אלו בלבד ... **כשמעריכים באופן אישי**, לאחר השיעור, התלמיד מרגיש ביחס אישי, המורה מגלה מה התלמיד הבין טוב יותר וההערכה איננה פונקציה רק של ציונים במבחן..., נראה לי שאין הערכת הוראה גדולה מזו" (רפ' 2, 11).

3 ברמה הבינונית יש **ידע ספציפי של אסטרטגיה אחת** ידועה או נלמדת של הערכה. הנבדק מתייחס למטרה אחת, מבין רק כמה מהשלבים או חלק מהמצופה ממנו בתוצאה הסופית:

- "במכללה אנו צריכים לכתוב **פורטפוליו** על שיעורים שצפינו או שהתנסינו בהם... אנו כותבות בצורה חופשית במה אפשר לתקן ואיך אפשר להעביר זאת אחרת. גם כשאנו מעבירות שיעור ורושמות אחכ' רפלקסיה, אז לדעתי זה באמת עוזר כשאנו מעבירות בכתב בקורת על עצמינו, על השיעור שלנו, כולל הבקורת שקבלנו מהמדריך הפדגוגי שצפה בנו, זו חלופה להערכה. אבל מצד שני, זה מתיש...." (רפ' 3, 9).

1 ברמה הנמוכה **אין ידע** של אסטרטגיות הערכה מלבד המסורתית, או יש ידע שטחי כללי של הערכה, הבנה לא נכונה של מטרת ההערכה או של התוצאות הסופיות:

- "במבחן ניתן לבדוק ידע ובקיאיות בחומר הנלמד ... הייתי משתמשת במבחן. אני לא מאמינה בעבודות. לדעתי ילד יכול לסכם נושא כשיעורי בית אך לא כמבחן ... **קשה לקבוע ידע של תלמיד בעבודה**. כיון שמונחים לפניו ספרי עזר ... ובמיוחד יש תלמידים שמעתיקים ממש את הכתוב בספר" (רפ' 8, 9).

ממד 3: ידע של שימוש נכון ומתאים באסטרטגיות הערכה (Conditional knowledge)

5 ברמה הגבוהה הלומד יודע באופן **ספציפי** מדויק את השימוש הנכון והמתאים של יותר מאסטרטגיה אחת של הערכה ומציין סיבות לבחירה באסטרטגיות אלה. הוא בוחן בביקורתיות אסטרטגיות אפשריות:

- "אחת הדרכים להערכת התלמיד היא **השתתפותו בכתה** ... בשיעור אחר שחקנו ... היא הייתה נבוכה ומבולבלת ולא ענתה לעניין. **החלטתי לברר בדרך אחרת**. בזמן שכל הכתה עבדה קראתי לה **וישבנו יחד** ... הראיתי לה תמונות השייכות לאוצר המילים שלמדנו ושמחתי לראות שהיא ידעה לשים את כולן. בשלב הבא ... גיליתי שהיא ידעה את רובן. ובשלב אחרון **זהה גם את כרטיסי המילים** ... כשישבנו יחד היא נפתחה ונהנתה מזה שגיליתי שהיא יודעת ... אני חושבת שכאשר אני מעריכה תלמיד אני צריכה להתחשב באישיותו ... לעומת זאת, אני תוהה אם ניתן לוותר על מבחן במתכונת הרגילה, הרי זוהי גם הכנה לקראת עמידה בלחץ בעתיד" (רפ' 3, 7).

- "**כאשר מורה מעריך תלמיד עליו לקבוע קריטריונים** על פיהם הוא יעריך את התוצר הסופי ... חשוב שהתלמיד ידע על פי מה מעריכים אותו וחשוב שהמורה

יהיה מודע ליכולות ולקשיים שעשוי התלמיד להתקל בהם במטלה ספציפית ...
על המורה לאפשר מגוון של סגנונות הערכה ולהתאימם לתלמידים ... בבחינה
מסוג **שאלות רב-ברירה** היה דבר אחר..." (רפ' 5, 1).

- "...הייתי די מופתעת לראות שהיו מעט מאוד שאלות והתלמידים סיימו את המטלות
די מהר. המורה "תקפה" את הנושא מזוויות שונות (**משחקים שונים, תרגילים**) ...
המורה רשמה על הלוח את **הקריטריונים שלה להערכה**: תוכן, שימוש נכון בשפה,
עיצוב הפוסטר. היא אף כתבה מה הניקוד שיינתן לכל קריטריון. כשצפיתי בשיעור,
נזכרתי בדיון שדנו בשיעור שלך. דנו עד כמה זה חשוב שילד ידע מתי העבודה
שלו טובה ומתי לא. מה מוטל עליו ולפי מה הוא מוערך. **התלמידות בכתה חשבו**
בתחילה שקריטריון עיצוב הפוסטר הוא החשוב ביותר והם דנו בעניין שהיות שזה
שיעור אנגלית, יש חשיבות רבה הרבה יותר לשימוש נכון בשפה ... המורה רשמה
את הקריטריונים על הלוח, זהו דבר חשוב ומרכזי. תלמיד שמבצע מטלה צריך
לדעת על מה לשים את הדגש, במה להתמקד. הוא לומד בעצמו לבדוק אם הוא
עומד בקריטריונים או לא ואם פעל לפי ההוראות. שיטה זו אף מונעת אחכ'
אכזבות ... אני שמחה מאוד שנחשפתי לגישה היפה הזאת במהלך שיעור שצפיתי..."
(רפ' 6, 14).

3 ברמה הבינונית הלומד יודע באופן ספציפי מדויק שימוש נכון ומתאים באסטרטגיה אחת של הערכה,
עם נימוקים:

- "...הייתה תערוכה במסגרת שיעור טכנולוגיה ... הכינו דברים יפים ומעניינים ...
אורות נדלקו וכבו, דברים זוו והשמיעו צלילים ... הגיעו מורים לטכנולוגיה
מבתי"ס שונים. כל תלמיד עמד ליד עבודתו, הסביר וענה על שאלות שנשאל.
זוהי דרך טובה להערכה. התלמיד עובד בקצב שלו על דבר שהוא מתחבר אליו,
המורה יכולה לעקוב אחר התכנון שלו, השאלות שלו, החומר בו הוא נעזר,
תהליכי החשיבה שלו והתוצר. בהצגת התוצר התלמיד מביע את היכולת שלו. הוא
מראה לאחרים שהוא הבין את מה שלמד, ושיש מה לעשות עם החומר שלמד.
הערכת המורה היא מתחילת הכנת העבודה ועד ההסבר על התוצר. היה תלמיד
שבתערוכה התקלקל משהו במה שהכין והוא הסביר בפרוט מה הטעות שעשה.
אילו לא היה יודע להסביר זה היה מוריד לו נקודות זכות אצל המורה. הערכת
הקהל היא גם מרכיב בהערכה הכוללת. לדעתי זה פחות מלחיץ ממבחן. זה יותר
מעניין ויותר משקף את התלמיד. **התלמיד מעבד את החומר, מפתח את החשיבה,**
משתמש בחומר הלימוד לעינינים רלוונטים לו וזה מגביר את המוטיבציה להמשיך
וללמוד אף מעבר לבית הספר. (רפ' 3, 2).

- "נתבקשנו לערוך **יומן אישי** ... אני זוכרת שאז לראשונה גיליתי כמה אהובה עלי
מלאכת הכתיבה. ישבתי במשך זמן בלתי מוגבל...ושמחתי לשתף בהן את מורתי.
הכתיבה זרמה מאליה ... ההערות שקבלתי חיממו את הלב ... זה כלי חשוב ונהדר.

אפשר באמצעותו להשיך את יכולת ההבעה של התלמיד ואת חשיבתו ... יש כאן עידוד לחשיבה יוצרת ... המורה צריך להיות רגיש למה שהוא קורא. ניתן לראות תהליך התפתחותי של תלמידים לאורך הכתיבה. (רפל' 3, 14).

1 ברמה הנמוכה קיים ידע שטחי של שימוש מתאים באסטרטגיות הערכה, או אין ידע כלל: - "מחווה זה תהליך למידה, ו"א יש לי נקודות שעליהן אני צריכה לשים לב, זה כמו תרשים זרימה לתהליך לימודי" (רפל' 1, 8).

ממד 4: היזכרות בהתנסויות קוגניטיביות ואפקטיביות קודמות של הערכה

(Recalling previous assessment experiences)

5 ברמה הגבוהה ישנה חשיבה עמוקה על התנסויות קוגניטיביות ואפקטיביות קודמות אחדות של הערכה, תוך שימוש בסיבות פנימיות להצלחה או לכישלון. לדוגמה: ידע ושימוש מתאים באסטרטגיות הערכה, מוטיבציה אישית (השקעת מאמץ, עניין, הקדשת זמן, התמדה, מצבי חרדה), הקשבה וגילויי פתיחות, הערכה עצמית, נקיטת יוזמה אישית ואמונה בעצמי:

- "הסרט הזכיר לי התנסויות שהייתה לי עם תלמיד היפראקטיבי ... הוא סרב לשתף פעולה בשיעורי אנגלית נהג להפריע לחבריו. צפיה בו העלתה שהייתה לו תפיסה מהירה של אוצר מילים בעל פה. כשלימדתי שיר קצבי וסוחף, שמתי לב שהוא קלט את השיר המילים והמנגינה במהירות ... מאוחר יותר התברר לי שהוא אוהב מאוד מוסיקה ונוהג לשיר לעצמו לעיתים קרובות. מקרה נוסף - תלמיד שהתקשה באנגלית ונודע לי שהוא אוהב חיות. במהלך השנה הכתה כתבה בהנחייתי פרויקט בנושא חיות ... התלמיד שיתף פעולה בהתלהבות, נהנה ללמוד את אוצר המילים ונהנה לספר לי (כדי שאתרגם לו) כל מיני פרטים מענינים עליה. בסופו של דבר הוא הגיש עבודה להפתעתי..." (רפל' 2, 7).

3 ברמה הבינונית ישנה חשיבה עמוקה על התנסויות קוגניטיביות או אפקטיביות קודמת אחת תוך שימוש בסיבה פנימית להצלחה או לכישלון לדוגמה: ידע ושימוש מתאים באסטרטגיות הערכה:

- "...סבלתי מהמבחן האמריקאי ... למדתי היטב לבחינות, אך הציונים לא שקפו את הידע שלי, התשובות היו סגורות ומובנות והיו צריכות להתאים למה שהמורה רצתה. בדרך זו לא הייתה לי אפשרות לפתח תשובות משלי, הייתי צריכה לחפש תשובה נכונה אחת מתוך מספר תשובות מבלבלות השונות זו מזו רק במילה אחת..." (רפל' 4, 5).

- "...ערכתי 'מיפוי מושגים'. התחלתי בסיעור מוחין, כל תלמיד קבל 12 כרטיסיות הקשורות לנושא ... אחכ' התבקשו התלמידים לסדר את הכרטיסיות בקבוצות על-פי גורם מאחד בין כמה מושגים. אחכ' היה צורך למצוא קשרים בין מושגים שונים. מתוך הקשרים התלמידים היו צריכים להבין את הגורמים לנושא ... הם מצאו קשרים יפים.... קבלתי תחושה טובה שהם הפנימו את החומר, עלו רעיונות חדשים נעשה ניתוח והיו הבנות חדשות" (רפל' 3, 16).

- מוטיבציה (השקעת מאמץ, עניין, הקדשת זמן, התמדה, מצבי חרדה):
- "מורה שהיה נוהג כל שיעור לערוך בוחן בעל פה על מה שנאמר בשיעור הקודם, זה היה החלק ה"סיוטי" של השיעור. עבור כל תלמיד ... כל אחד היה רועד "שרק לא יקרא את שמו" ... אני מאוד נבוכה במקרים כאלה, ... הייתי נתקפת במין פחד כזה, כל הגוף שלי היה רועד ובקולי ניתן היה לחוש ברעדה זו ... זה היה מצב מביך ומשפיל אם לא ידעת או טעית" (רפלי 2, 9).
- (סטודנטית ששפת האם שלה צרפתית כתבה את משימות הרפלקסיה בשפה האנגלית):
- "I missed an important lecture ... The teacher asked me to come to her tutorial. I was surprised to see a group of MA and Ph.D students ... I was given my quiz, sat at the corner and started with it ... But their discussion was so interesting that I forgot about the quiz very soon. My teacher turned to me and took my worksheet, only half-ready. Sorry, I did not finish, I said ... I could not help listening ... The teacher said: and what is your opinion? ... I was surprised at myself, I had something to say. The teacher listened to me, then she took my worksheet and said that that was enough ... While leaving the room I heard her talking to somebody she said: A smart girl, next year I expect her to participate actively ... I was so grateful and motivated to work harder ... The teacher encouraged my curiosity in a very tactful and convincing way" (3, 4).

הקשבה וגילויי פתיחות, הערכה עצמית:

- "לא הבנו מדוע המדריכה הפדגוגית לא יכולה לשבת איתי בנפרד ולהעביר לי את הביקורת על השיעור ... במשך הזמן אולי התבגרנו. הבנו - עניין המשוב הוא ביקורת בונה. הבנתי את החשיבות העצומה שנתן המשוב להתפתחותי הפרופסיונלית ... פיתחתי מנגנון פנימי של מודעות עצמית גבוהה. התחולל אצלי איזושהו מהפך מנערה שלא כל-כך מסכימה לקבל בקורת ... לנערה מודעת לעצמה, יותר גמישה ... הבנתי שכדי להתפתח מקצועית אני צריכה להיות מודעת לעצמי כל הזמן ולחשוב מדוע בחרתי בדרך זו ... בעצם הרפלקסיות גרמו לי ... להיות מודעת לתלמידים שלי, לצורה שהם מגיבים אלי ... המורה מעריך בצורה טובה יותר את ההוראה שלו... התלמידים יכולים לקחת אחריות על למידתם ולהיות עצמאים". (רפלי 3, 12).

- "...נתקלתי לראשונה בתלמידים המעריכים את עצמם ... התלמידים יחד עם המורה קבעו קריטריונים וגם קבעו כמה נקודות לתת לכל חלק בדף העבודה. היה ממש כיף לראות את התלמידים עובדים ... בהתחלה חשבתי שזה לא ילך והתלמידים וודאי יוסיפו לעצמם נקודות. אך להפתעתי הם היו אוביקטיבים בהערכת עצמם, נהניתי לראות כי שיטת ההערכה הזו עובדת ... אני הייתי עושה ממש כמו המורה הזו ... אירוע זה הצליח כי התלמידים לקחו חלק פעיל בתהליך ההערכה, שהם

קבעו קריטריונים, היה חשוב להם להצליח ... היה מעניין לראות איך הם עבדו בשקט והשתדלו כל-כך. יש לציין שמדובר בכתה חלשה מאוד ... הערכה בצורה כזו גרמה להם להעלות את הדימוי העצמי שלהם, להיות אחראים ללמידתם ולרצות להצליח" (רפל' 6, 12).

נקיטת יוזמה אישית:

- "ארבעה פרקים חשובים בנביא ... כל שני תלמידים היו צריכים ללמוד פרק אחד, וללמד את הכתה בכל דרך שנראית להם ... תלמידים נעזרו במורה ... המורה למדה מזה המון. בת שהייתה שקטה מאוד נתגלתה כידועת לצייר מאוד יפה ... רעיונות נוספים היו פשוט נפלאים, מקוריים שמורים יכולים ללמוד מהם ... כשנכנסתי לכתה חשבת: "המורה הזו מנסה להתנער מעבודה, מאחריות" שהתלמידים יעבדו קשה ... כשראיתי את התלמידים הבנתי שזו שטות. המורה עבדה יותר קשה לנתב את התלמידים, להדריך, להסביר ולתת מזמנה המון. התוצאות היו טובות" (רפל' 3, 17).

אמונה בעצמי

- "במהלך כתה ח' נתנה לי המורה תחושה ש"אין לי את זה" במתימטיקה. תחושה זו ליוותה אותי יותר עד לבגרות ומאוחר יותר נאלצתי להשלים את הבגרות במתימטיקה והייתי אחת הטובות ... אין לי ספק שהציון שקבלתי בתיכון במתימטיקה הוא תוצאה של אותה תחושה שנתנה לי המורה מכתה ח'..." (רפל' 2, 15).

- 1 ברמה הנמוכה - חשיבה שטחית על התנסויות הערכה קוגניטיביות או אפקטיביות קודמות:
- "הזמנתי תלמידות לגשת ולפתור ... נוכחתי שאותה תלמידה שתכננתי לסווג ל-3 יחידות ידעה בצורה מעולה את החומר על הלוח. היא באה ופתרה בבטחון מלא" (רפל' 4, 3).

ממד 5: ניתוח חלופות הערכה, איתור קשיים ופתרונותיהם

5 ברמה הגבוהה, הלומד מזהה ומנסח קושי/קשיים באופן ברור ומתייחס לפתרונות שונים באופן עצמאי:

- "הרפלקסיה היא גורם שמכריח אנשים לחשוב ומפתחת מודעות עצמית. אצל הילדים זה חשוב באופן מיוחד כי המודעות העצמית מביאה את הלומדים לרמות גבוהות יותר של חשיבה ... אני מרגישה כי מאז שנדרשתי לכתוב רפלקסיות על שיעורים שהעברתי במסגרת העבודה המעשית, שלב תכנון השיעור הפך להיות מדוקדק ויסודי יותר. החשיבה הרפלקסיבית מהווה לדעתי, ציר שסביבו סובבת כל ההוראה והלמידה כיוון שהיא מאפשרת להבנות לעתיד על סמך העבר ... במקרה האחר, אני חושבת שההצלחה נבעה מתחושת הבטחון שהעניקה ההכנה של המורה שעשתה הכל להפחתת החרדה ... המסקנה שלי היא שכשתלמיד יודע

- לקראת מה הוא הולך, לא רק על מה להתכונן, אלא גם איך להתכונן, בטחונו העצמי עולה והסיכוי שלו להצליח גדל יותר" (רפל' 3, 15).
- "...מהי הצלחה, כיצד מודדים הצלחה ... כך קורה לעיתים ... כששתי אמהות מקבלות אותם נתונים על בנותיהם, האחת תצא מאושרת והשניה מאוכזבת ... מסתבר שהכל תלוי בזוית הראיה ממנה אנו צופים על מעשינו ועל תוצאותיהם ... החלק העיקרי הוא מהלך העשיה כולה ... הציפיות. הצלחה היא דבר סובייקטיבי ... המורים צריכים לוודא שציפינו ממנו בהתאם ליכולת שלו ... אצל תלמידים מסויימים קשה להם לדעת אם הם הבינו או לא. ועוד יותר קשה להם לנתח מדוע לא הבינו ... תלמידים כאלו נוחלים שוב ושוב כשלונות, עלינו להכשיר אותם לדעת מהן יכולותיהם, כך נכשיר אותם לחיים ... רק כשנלמד אנו ונלמד את תלמידינו איך מצפים, נדע מהי הצלחה. לעיתים מה שנחשב בעבורנו ככישלון אתמול, יחשב להצלחה היום" (רפל' 4, 6).
- "...כשצוות ההוראה גמיש ופתוח לחדשנות ניתן לנסות את התלקיט ... אני נותנת מסלות ביצוע ... אני מגלה לפתע שמבחן בעפ', עבודה בזוגות, דיון הם בעצם כלי הערכה ... אני מגלה שאני משתמשת בכל מיני כלי הערכה ... תלמידים מעדיפים מספר דרכי הערכה ... הם לא מרגישים בחרדה כי הם לא מרגישים שהם משתקפים ... כשהם עובדים בזוגות הם משלימים זה את זה..." (רפל' 9, 6).
- "היה לי מאוד נחמד לבוא ללוח פעמים רבות כדי לפתור תרגילים ... הערכה לא צריכה להיות רק ע"י מבחן ... המורה צריך להיות קשוב לקשיים של כל אחד. במבחן הוא לא יכול לקבל תמונה כוללת של מצב התלמיד ... אין ילדים טפשים, צריכים לדעת איך לכוון את החשיבה שלהם לכיוון שהם אוהבים ... בשיטת המורה הקטן, יתכן אפילו שילדים אחרים יבינו יותר טוב את השפה של תלמיד אחר משל המורה. המורה הוא שותף לצמיחה האישית של הילד...השיטות האלה מתאימות לי כי תמיד סבלתי מההערכה של המורים ... בכל פעם שנתנו לי הזדמנות להוכיח את עצמי בשיטת הערכה אחרת קבלנו (הם ואני) תוצאות טובות" (רפל' 9, 21).

- 3 ברמה הבינונית, הלומד מזהה ומנסח קושי/קשיים ומנסה להציע פתרונות בעצמו:
- "הצגת הנושא נעשתה בשילוב עם שותפה אשר סגנונה שונה משלי, התוצאה לא הייתה לגמרי זהה למה שהייתי מוציאה לבדי ... דעתי זו לא השתנתה משנה שעברה" (רפל' 3, 18).
- 1 ברמה הנמוכה, הלומד אינו מצליח לאתר קושי/קשיים:
- "משום שאין לי מספיק נסיון בהוראה בבי"ס ... המתאים לאישיותי זוהי דרך של לימוד פרונטלי..." (רפל' 9, 18).

ממר 6: השוואה, שקילה והנגדה של התנסויות הערכה קודמות

(Comparing and Contrasting assessment experiences)

5 ברמה הגבוהה, **השוואה** ושקילה **יסודית** וספציפית ומעמיקה של התנסויות וידע מסיטואציות שונות. הסיכומים מנוסחים במילים של התלמיד. חומר ממקורות שונים משולב וממוזג כהלכה. ישנן קטגוריות או ראשי פרקים, המאורגנים בסדר הגיוני על-פי חוט מקשר, שאותו הסטודנט מסביר. הקשרים בין הרעיונות מודגשים, והידע החדש שנוצר בא לביטוי:

- **השוואה בין הערכה באמצעות משחק ומבחן בעל-פה על-פי הקריטריונים הבאים:**
"מעורבות התלמיד בתכנון ההערכה, מעורבות המעריך תוך כדי הערכה, כלי ההערכה כאמצעי לרכישת ידע והעמקה בחומר, המיומנויות המתפתחות בעקבות השימוש בכלי ההערכה, המקום ושעת ההערכה, האווירה בזמן ההערכה, גמישות המעריך והמוערך, השפעת כלי ההערכה על הדימוי העצמי של התלמיד, כלי ההערכה כאינדיקטור לידע שרכש התלמיד והידע החדש שנוצר בעקבות השוואה. ... בתכנון **המשחק** ישנה מעורבות גדולה מצד התלמידים. יש להם מטרה שהוא יצליח והם לומדים ביסודיות ומפנימים את החומר ויזכרו אותו לטווח רחוק. לעומת זאת, התלמידים אינם מעורבים כלל בתכנונו של **מבחן סטנדרטי**. האווירה שנוצרת, במשחק מאתגרת ומעוררת מוטיבציה ... אני מאמינה שההערכה צריכה לגרום לכך שתלמידים ... ירחיבו אופקים, יוסיפו ידע חדש ... לאחר שתיארת שתי פעולות הערכה שונות בתכלית והשוותי ביניהן על-פי מספר נקודות, נראה לי שיש לשים לב למימדים שעלו כיון שחשוב מאוד שההערכה תתרום לתלמיד ... שהוא יהיה מעורב בתכנונה ... האווירה שיוצרת ההערכה חשובה גם היא כיון שיש לה כוח מניע ... לכן ההערכה יכולה להיות הזדמנות לרכישת ידע נוסף" (רפ' 6, 15).

3 ברמה הבינונית, **השוואה חלקית**. יש ראיות להבחנה בין מה שרלוונטי להשוואה לבין מה שלא רלוונטי להשוואה, ובין עיקר-לטפל. אין מיוזג, במקום זאת, יש סיכום או משפטים מועתקים מתוך הטבלה ללא עיבוד:

- "...בשני המקרים האחרונים ההערכה הצליחה ולעומת זאת במקרה הראשון לא. לדעתי שני גורמים מרכזיים: 1. החרדה ממבחן בכתב רגיל או משאלה של מורה 2. הנושא המוערך צריך להיות קרוב לעולמו של התלמיד ... לסיכום, החרדה ההנאה ותכנים הקשורים לעולמו הפנימי של הילד מעלים את המוטיבציה שלו" (רפ' 6, 7).

1 ברמה הנמוכה, חוסר הבחנה בין הרלוונטי לבין הבלתי רלוונטי, בין עיקר לטפל. **השוואה כללית שטחית** ובלתי ברורה:

- דוגמה להשוואה בין הערכה אישית בעפ' לבין הערכה באמצעות משחק לפי הקריטריונים הבאים: "מה המורה מפיק מכך, מה התלמיד מפיק מכך". הסכום הוא חזרה על הכתוב בטבלה ללא עיבוד (רפ' 7, 9).

ממד 7: שיפוט על סמך הערכה ובקורת

5 ברמה הגבוהה, **שיפוט מושכל** – כתוצאה מפעולות חשיבה ביקורתיות מעמיקות של השוואה, שקילה, ניתוח והערכה – הלוקח בחשבון מספר היבטים: יש ניסוח של מסקנה הנובעת מההשוואה עם פתרונות לקשיים. יש קשרים לוגיים ומסקנה/ות – ברמה של הכללה לגבי הערכה, עם הצעות לשיפור ותיאור לקחים שנלמדו לעתיד:

- "מכאן – המורה עצמו ולא רק התלמיד זקוק לפתח את עצמו בכיוונים שונים, באופן אישי, ... אסור לסגור את התלמיד בפני עולמות אחרים ... כלומר לדעתי **אין מורה "מושלם" אלא מורה "משתלם"** ולא יהיה לו סיפוק אם לא יסדר לתלמידים את הפתיחות שהם זקוקים לה אם לא ימצא אותה אצל עצמו" (רפ' 2, 18).

- "לפי טבלה זו, די ברור ששיטה ב' עולה על שיטה א'. בשיטה של מתן הקריטריונים נדרשת מהתלמיד הבנה ועל סמך זה יישום החומר ולא רק שינון החומר כפי שמתבקש בשיטה א'. בשיטה א' יתכן מצב בו יצליח התלמיד במשימתו מבלי שהבין דבר. כמו כן בשיטה ב' יש גם יצירתיות וגם פעולה ... **אני חושבת שנכתה חשוב לשלב בין שתי הגישות**" (רפ' 6, 14).

- "ההערכה המתקבלת מפורטפוליו היא ספציפית לתלמיד בהשוואה לעבודותיו הקודמות שלא כמו במבחן המעריך את השגי התלמיד בהשוואה לאחרים. רוב המורים נרתעים מפורטפוליו ככלי מעריך, הוא מורכב מידי ודורש עקביות ועבודה מרובה ... הוא לא כלי בלעדי ... שימוש במספר כלים מונע חד גווניות בלמידה ומוסיף עניין וחשיבה. מהטבלה אנו למדים כי התלקיט הינו כלי ההערכה אטרקטיבי. **אינני חושבת שצריך להיות כלי הערכה אחד**, יש צורך לשלב מספר כלים שיענו ויתאימו למרבית התלמידים ... הכלי צריך להיות מותאם לקהל היעד ... להוציא את מלוא הפוטנציאל מהלומד" (רפ' 8, 6).

- "נדרש עומק של חשיבה וצורת ביטוי חדה שתאפשר לקרוא להבין את הדברים וזאת היה חסר. גם **חוסר הנסיון שלי האפיל על יכולות החשיבה** ... ובכך הפחית את כושר הביטוי. כי ... אדם כותב מתוך נסיונו האישי, וזה היה חסר לי" (רפ' 11, 1).

- "שפכתי" את מחשבותי על הדף וזה עזר לי להתבטא יותר בחופשיות ולהעלות מחשבות שאולי לא הייתי מעלה או לא הייתי חושבת עליהם ללא הקורס הזה ... הרמלקסיות עזרו לי להבין מי אני, להתוודע לחולשות שלי, למגבלות וליתרונות שלי. תודה על סמסטר מענין ושונה משאר הקורסים שהיו לי בעבר" (רפ' 11, 5).

- "העבודה ביחד תרמה לעבודה טובה יותר ... אחד הדברים היפים היה לקרוא את הרמלקסיות של הבנות. בתהליך בניית הקריטריונים להערכת הרמלקסיה היו דברים מאוד מענינים לכשלעצמם ... אחד הדברים המצחיקים היה לקרוא את הרמלקסיות שלי – שנכתבו בתחילת השנה. התהליך שעברנו לאורך הסימסטר תרם לי רבות: ...ראיתי שניתן להעריך תלמידים לאו דווקא במבחן אלא ע"י

כלים אחרים נוספים. לאור מה שעשינו שתלמיד העריך תלמיד - זה נתן לי רעיון לתת לתלמידי להעריך את עצמם ואת חבריהם לכתה באופן אובייקטיבי. כתיבת הנתונים, השוואה, מציאת הבדלים, מציאת דוגמאות. הרפלקסיות הראשונות היו "חסרות בשר". עם הזמן והדרישות שלך הן עלו וגם רמת הכתיבה שלי עלתה. הכתיבה הייתה יותר עניינית וביקורתית. הקורס הזה שונה מהקורסים האחרים והוא נחשב חריג. בקורס הזה קיימת עבודה תוך כדי ואחרי ... כשזה לגבי קורס אחד או שנים זה בסדר. אם כל הקורסים היו כאלה ... אני לא הייתי שורדת" (רפ' 11, 2).

3 ברמה הבינונית - חשיבה שאינה לוקחת בחשבון את כל ההיבטים האפשריים ואינה מפרקת ומעריכה את כל ההשוואות, או שיפוט מוטעה שלוקח בחשבון היבט או כיוון אחד או ניסוח של מסקנה שאינה נובעת מההשוואה, או שנובעת ממנה באופן חלקי. יש המלצות ליישום, אך לרוב הן אינן מבוססות או מנומקות:

- "אף פעם לא חשבתי על הערכה חלופית, עד לפני קורס זה ... הקורס שינה את גישתי, אף פעם לא חשבתי שאפשר להעריך תלמידים עפי תצפיות. כל זה נובע מכך שהמורים שהיו לנו השתמשו בשיטת הערכה עפי המבחן הסטנדרטי בלבד" (רפ' 11, 9).

1 ברמה הנמוכה, שיפוט אינטואיטיבי. אינו מבוסס על תהליך חשיבה. אין חשיבה ביקורתית, הערכה או שיפוט. אין ניסוח מסקנה או שיפוט מנומקים שעלו מתוך השוואה, או שהמסקנה לא נובעת מתוך השוואה או מתהליך של חשיבה, אין ציון של דבר שנלמד בעקבות ההשוואה, אין הצעות רלוונטיות להמשך ההשוואה, אין הצעות ענייניות לגבי שפור מיומנויות הערכה ושימוש מתאים בהן, או לגבי העלאת רמת המוטיבציה, ואם יש הצעות להמשך שיפוט, אלו הצעות טכניות בלבד, הנשענות על מרכיבים חיצוניים:

- "כמורה אני אעריך את התלמידים לפי הקריטריונים הבאים: * לא משנה מהיכן התלמיד הגיע, מבחינתי הוא "דף חלק", * רצונו להשקיע ללמוד להשתפר ולהצלח, * ציונים, * התנהגות" (רפ' 2, 10).

ממד 8: תכנון וקביעה של מטרות: שינוי יצירתי של ביצועי חשיבה בעקבות ידע והתנסויות 5 ברמה הגבוהה יש ניסוח ברור ומפורט של מטרות של יוזמות קוגניטיביות וסיבותיהן. יש בהן הגדרת בעיות, הערכת אפשרויות, התייחסות להשלכותיהן החברתיות והפרקטיות ופירוט של טכניות והשערות ולשינוי יצירתי של ביצועי חשיבה על הערכה:

- "הלוואי שאהיה מורה דומה לאותה מחנכת שהייתה לי בכתה ו'. עם האיכויות האנושיות שלה ועם היכולת שלה להיות כל-כך ספונטנית וגמישה. אני מאמינה שיש לי ראש פתוח לחשוב על דרכי הערכה חלופיות כגון זו. אני יודעת שעדיין יש לי הרבה מה ללמוד בתחום הזה ואני מאוד רוצה ללמוד" (רפ' 6, 15).

- "ההערכה החלופית מהווה אמצעי חשוב להבניה מחדש של ביה"ס כי היא נותנת חופש בחירה והיא רלוונטית לילדים. אם הולכים בדרך זו צריך לעשות שינוי

בשיטת ההוראה ... זה מחייב המון עבודה מאומצת וקשה מהמורה ומחייב שהמורה יעשה זאת מתוך רצון ולא מתוך כפיה" (רפל' 11, 17).

- "מורים נוטים בשל סיבות כמו נוחות להיתפס לשיטת הערכה שבה העריכו שנים והשינוי מפחיד אותם ודורש הרבה זמן ומחשבה ... אני מטבעי אדם שתוח שאוהב שינויים וחושב שהם גורמים לחיים להיות הרבה יותר אטרקטיביים ולא מונוטוניים. כמורים, עלינו לחפש אתגרים ושיטות הערכה אלטרנטיביות מאפשרות לנו להיות יותר הגונים כלפי תלמידנו ולהעריך כל אחד עפ"י יכולותיו ... אני יודעת שעם אופי לוחמני כמו שלי, והרצון העז לשינוי והבטחון העצמי שלי, כל אלה יאפשרו לי לנקוט בשיטות הערכה אלטרנטיביות שאני רואה בהן כל כך הרבה הן להתפתחות הפרופסיונלית שלי והן להתפתחותי כתלמידה ... ידיעה זו של התלמיד שהוא טוב במשהו מחזקת את בטחונו והוא בונה לעצמו דמוי עצמי חיובי ... כך מצמיחים תלמידים מאושרים ותורמים לחברה..." (רפל' 9, 12).

- "אני אנצל את כל השיטות, לא אלך בדרך אחת ... אני כמורה צריכה לשמש דוגמה ולהראות לו שגם לי זה קשה ובכל זאת אני מתאמצת לכן גם עליו להשקיע ולהתאמץ. החינוך צריך להתחיל קודם בנו כמורים ורק אחכ' אפשר לתנך אחרים ... יש לי בטחון עצמי" (רפל' 9, 13).

- "הייתי רוצה לדעת לא רק כיצד ליצור מפה אלא כיצד לגרום לתלמידים שלי ליצור מפת מושגים ברמה גבוהה ... כיצד לגרום להם לחשוב גבוה יותר ... ולשפר את ההוראה ... עם עזיבת המבחן המסורתי והליכה לכיוון ההערכה האלטרנטיבית, תפקיד המורה משתנה ... הוא פסיכולוג, מנתח מחשבות, מתווך. נדרש ממנו הרבה יותר. זה גורם לחוש אחריות ומחויבות יותר גדולה..." (רפל' 9, 6).

- "המחווה מאפשר בחינה מהמון כיוונים ... העובדה שהוא שותף להחלטות ... הוא ירצה להגיע לרמה גבוהה של ביצוע כיון שהוא יודע בדיוק למה הוא התכוון כשקבע עם חבריו את הקריטריון וזה מעורר מוטיבציה אדירה להצליח בעבודה. אני מרגישה שיצירת המחווה היום תרמה לי המון כי עבדנו בצוות וחלקנו רעיונות זו עם זו. כל אחת מזוית אחרת זה מעשיר. העובדה שהמורה מפתח זאת עם התלמיד נותנת לתלמיד תחושה של כבוד כלפיו" (רפל' 10, 15).

- "אני מרגישה שיש יותר צורך לבחון ולברר לעומק פעולות יומיומיות ... הגיתוח לעומק שבו תורגלנו הביא אותי לבדוק את התיחסויותי להתנהגויות למידה של תלמידי ... בניית המחווה עזרה למקד את הפרטים אותם אני רוצה להעריך ... חלוקה לקריטריונים נותנת הזדמנות לתלמיד שחלש בקריטריון מסוים להוכיח את עצמו בקריטריון אחר ... אם תלמיד יודע שהמורה "בודקת" אותו במספר אמצעים הוא יותר רגוע. הוא ינסה להראות את הצדדים החזקים שלו ... בנוגע למאמר על ב"ס "רקפת" אני התרשמתי מדמות המנהלת ואני חושבת שכל מורה הוא מנהל במיקרו. כל מורה הוא מנהל מוסד קטן כזה לכן זה מחייב אותה להתקדם

התפתחות תהליכי חשיבה מטה-קוגניטיביים של פרחי-הוראה בקורס "הערכת ההוראה" במכללה

כל הזמן, לדאוג לצמיחה מקצועית מתמדת. מורה שדואגת לחדש ולהתחדש כל הזמן מראה שהיא מחוברת למקצוע שלה. אני חושבת שאשתדל להיות כמוה"
(רפ' 11, 7).

3 ברמה הבינונית יש ניסוח ברור של מטרה של יחמה אחת. התייחסות להשלכות אישיות או לאספקט אחד (של זמן או של מקום):

- "היום, אחרי שבנינו את המחווה על העוגה ואת אמרת שבונים זאת יחד עם התלמידים - אהבתי את הרעיון ... אני אעזר בתלמידים כדי לבנות קריטריונים למחווה" (רפ' 8, 17).

- "הייתי רוצה להשתמש בפורטפוליו ... הוא מעריך תהליך ולדעתי התהליך חשוב לא פחות מהתוצר אולי יותר ... הרגשתי שלמדתי המון מתהליך זה כי ניתן לי צ'נס לתקן עד שהגעתי לגרסה הטובה ביותר ... יהיה לי קשה להיות המורה היחידה שמשתמשת בזה ... הערכה חלופית דורשת שינוי מערכתי בביה"ס" (רפ' 9, 15).

- "דיון - זוהי השיטה שמתאימה ביותר לאישיותי. אחת מתכונותי היא סבלנות להקשיב לאנשים, לתת להם לדבר מבלי להתערב בדבריהם, להקשיב לאנשים" (רפ' 9, 20).

- "עבודה שלי עם צוות גורמת לי להגיע לרמות חשיבה גבוהות יותר, לפרוח ולחשוב על רעיונות יצירתיים. אני חושבת שזה יתרום לי בעתיד כשאעבוד עם מורים למקצוע" (רפ' 10, 5).

1 ברמה הנמוכה יש מטרות מעורפלות שיקדמו הערכה או אין מטרות:
- "... אבל בתחום שאני הולכת ללמד, מתימטיקה, מאוד קשה למצוא שיטות הערכה אלטרנטיביות" (רפ' 9, 21).

ממד 9: שימוש בשפת חשיבה המשקפת הפעלת מניפולציות חשיבתיות ברמות שונות

5 ברמה הגבוהה, שפה עשירה, מדויקת, מורכבת, רב-כיוונית ותקשורתית. הכותב מנחה את עצמו באמצעות חלוקה לפסקאות, או באמצעות שימוש בפתיחה ובסיכום, ואפילו באמצעות פנייה לקורא אפשרי כלשהו. יכולת התבוננות אינטרוספקטיבית, מודעות להתפתחות אישית, מודעות מטה-קוגניטיבית, קול אישי:

- "מערכת החינוך מתנהלת בצורה זו מפני שמורים רבים מיואשים ולא מתאמצים. אם רוצים לחדש, עלינו לדעת שצריך להתאמץ. אישית, אני דוגלת בדגש על אלטרנטיבות בהערכה. אני מאוד שמחה שבקורס זה ניתנה לי הזדמנות להביע את דעתי. שמחתי מאוד שישנם עוד אנשים המסכימים עם צורת חשיבה זו - מה שמראה שאם כל מורה יתאמץ נוכל להשיג שינוי במערכת ... אני מוכרחה להתוודות, בהתחלה הרגשתי מעין מועקה בעניין הרפלקסיה, היה לי קשה להפתח, ... במשך הזמן נוכחתי שבכל רפלקסיה שפכתי יותר ... בכל רפלקסיה היה לי מה להוציא ... ישר כוח!" (רפ' 11, 13).

3 ברמה הבינונית, שפה די ברורה, לא מורכבת, לא תקשורתית, משפטים מעורפלים. יש מידה מסוימת של מודעות עצמית ונסיון לגלות את עצמי, ואת מה שאני חושב:

- "המבחן הסטנדרטי עוזר למורה לדלות מעט מידע אודות התלמיד ותו לא ... לדעתי ... יש לנהוג בגישה משלבת, ו"א להשתמש בכמה כלי הערכה יחדיו ולקחת מכל כלי את היתרון הבולט שלו..." (רפל' 8, 41).

1 ברמה הנמוכה, שפה דלה, מעורפלת ופשוטה. עדיין אין התבוננות אינטרוספקטיבית, מודעות עצמית מטה-קוגניטיבית, או ניסיון לשיקוף עצמי:

- "התהליך" "בניית מחוון להערכת הרפלקסיות" היה קשה ביותר מכל עבודות המחצית. הרגשתי חשיבות שלו כי הבנתי שבלי המחוון הזה התהליך "בדיקת הרפלקסיות" בכלל חסר סיכוי להתבצע בהצלחה. אם לא להגדיר את הקריטריונים פשוט אין אפשרות להעריך את סיפורינו ולהשוות ביניהם" (רפל' 11, 8).
לאחר שנמצאו הראיות לכל ממד בכל רמה, נותחו עבודות הרפלקסיה והוערכו.

דיון

התפתחות התהליכים המטה-קוגניטיביים. כפי שעלו מתוך משימות הרפלקסיה לאורך זמן
מטרת האימון ברפלקסיה הייתה לפתח חשיבה רפלקטיבית בסביבת לימודים, המונחית על-ידי הפדגוגיה הקונסטרוקטיביסטית, ובתוך כך לנסות להבין, כיצד מתפתחים תהליכי חשיבה אצל פרחי-הוראה במכללה. ההתקדמות הייתה מחשיבה אינטואיטיבית פשוטה נמוכה ועד לתהליכי חשיבה מורכבים גבוהים כפי שיפורט להלן:

1. תהליכי החשיבה בתחילת האימון

מאפיין שכיח בתחילת האימון הוא מודעות נמוכה לתהליכי הערכה בתרבות ההל"ה העכשוויים, המתבטאת בהתייחסות כללית או תאורטית להערכה, או בהתייחסות לאספקטים טכניים ולמרכיבים חיצוניים, או התייחסות רלוונטית להערכה, שאין בה מודעות עצמית. סטודנטים רבים חשבו, שמצופה מהם לחזור על הנאמר בפגישה בדיוקנות תוך הפגנת ידע:
" דברנו על הערכה אלטרנטיבית שעד כה לא ידענו מהי..." (רפל' 2, 20).

2. תהליכי החשיבה במשך האימון

במשך האימון עולה רמת ההתפתחות של תהליכי החשיבה על ההערכה. סעיף זה יעסוק בתהליכי החשיבה של הלומדים, שהתפתחו במשך האימון:
א. המודעות האישית של הלומד לתרבות ההערכה מתפתחת במשך האימון בעקבות הסוגיות שנדונו בשיעורים וקריאת החומר בבית:

"אני שואלת את עצמי עד כמה זה ישים כבתי"ס הקיימים בארץ... נדרשת תפיסה מערכתית ומשאבים רבים ללמידה ... אכן דבר גדול מקבל הילד בשיטה זו, הוא לומד ללמוד..." (רפל' 2, 1).

הערכה זו מתבטאת בתיאור מרכיבי הערכה, החוסמים למידה באופן פרקטי, ובהתייחסות כללית ליכולת. בשלב הבא היא מתבטאת בהתייחסות ביקורתית למרכיבי הערכה החוסמים למידה, או בתיאור מפורט של מה שהנבדק מסוגל לעשות על סמך התנסויות קודמות. הנבדקים מדברים על פחד משינוי, על הרגלי חשיבה קודמים. הם מציינים, שהם נמצאים בשלבים שונים של מודעות עצמית לגבי חלופות בהערכת הישגים בבית-הספר - לגבי תפקיד המורה, תפקיד הלומד, מהי הצלחה ומהי הכוונה עצמית בלמידה:

"זהו תהליך שמתבשל בימים אלו אצלי ויהפוך להיות יותר מעשי בעתיד" (רפל' 4, 18).

חלקם מציינים, שהם זקוקים עדיין לסיוע, ולפחות שתי סטודנטיות, שהופתעו לטובה מהחשיפה לתרבות ההל"ה בקורס - מצאו בו חיזוק לדעותיהן ה"לוחמניות" (רפל' 9, 12) נגד "הריבוע שבו עדיין חיים אנשים" (רפל' 2, 19). ללא מודעות זו - לא יתרחשו תהליכי החשיבה המתקדמים האחרים.

ב. תהליך רכישת ידע של אסטרטגיות ושימוש נכון בהן

התהליך השני, העולה מתוך הממצאים, הוא תהליך רכישת ידע של אסטרטגיות הערכה. במשך הזמן חל מעבר מידע שטחי של אסטרטגיה אחת לידע ספציפי עמוק של מספר אסטרטגיות ושימוש נכון בהן. בהתחלה אין ידע של אסטרטגיות הערכה פרט למסורתית, או יש ידע שטחי כללי של הערכה. "לדעתי לא ניתן לתת ציון עפי' עבודה אלא עפי' מבחן" (רפל' 9, 3), או הבנה לא נכונה של מטרות ההערכה או של התוצאות הסופיות. בהמשך - יש ידע ספציפי של אסטרטגיה אחת נלמדת של הערכה. הנבדק מתייחס למטרה אחת, מבין חלק מהשלבים או חלק מהמצופה ממנו, ולבסוף יש ידע ספציפי של מספר אסטרטגיות, התייחסות אישית למטרות והבנה מה מצופה בתוצאה הסופית:

"אני שמחה מאוד שנחשפתי לגישות הערכה יפות אלו במהלך לימודי" (רפל' 6, 14).

ג. היזכרות בהתנסויות קודמות

תהליך שלישי, העולה מתוך הממצאים, הוא היזכרות (recall) בהתנסויות קוגניטיביות או אפקטיביות קודמות של הערכה. בחשיבה זו, הנעשית תוך כדי ציון סיבות להצלחה ולכישלון יש מעבר מסיבות של ידע ושימוש מתאים באסטרטגיות הערכה: "התלקיט הזה לא הצליח מכמה סיבות: התלמידים לא עבדו בשתוף פעולה" (רפל' 4, 17) - לסיבות ולחשיבה רגשית עמוקה, כגון מוטיבציה (השקעת מאמץ, עניין, הקדשת זמן, התמדה ומצבי לחץ), הקשבה, גילויי פתיחות והערכה עצמית: "פיתחתי מנגנון פנימי של מודעות עצמית גבוהה ... התחולל אצלי מהפך נעשיתי גמישה, מודעת לטעויות ... נעשיתי פתוחה לבקורת..." (רפל' 6, 12). נקיטת יוזמה אישית ו/או אמונה בעצמי:

"הציון שקבלתי במתימטיקה הוא תוצאה של אותה תחושה שנתנה לי המורה מכתה ח'..." (רפ"ל' 2, 51).

בהעלאת התנסויות תוך ציון סיבות להצלחות ולכשלונות – יש מעבר מחשיבה שטחית לחשיבה עמוקה יותר, ומחשיבה על התנסות אחת ועד לחשיבה על מספר התנסויות קודמות תוך השוואה ביניהן על-פי קריטריונים שהלומד מציע. בתהליך זה – הקטגוריה של החשיבה על התנסות אחת לעומק וניתוחה היא הגדושה בראיות.

ד. ניתוח חלופות הערכה, איתור קשיים ופתרונותיהם

תהליך רביעי הוא תהליך של ניתוח חלופות הערכה, איתור קשיים והצעת פתרונות. המעבר הוא מאי-הצלחה לאתר קשיים בתחילת התהליך: "משום שאין לי מספיק נסיון בהוראה בבי"ס" (רפ"ל' 9, 18) ויש לי הסטוריה של חשיפה להערכה מסורתית, ועד לזיהוי וניסוח של קשיים באופן ברור והתייחסות לפתרונות עצמאיים:

"שלב תכנון השיעור הפך להיות מדוקדק ויסודי יותר, חשיבה רפלקטיבית מהווה לדעתי ציר שסביבו סובבת ההוראה ... היא מאפשרת להבנות לעתיד על סמך העבר" (רפ"ל' 3, 15), ... "זו לי הפעם הראשונה לנתח מקרה בצורה זו" (רפ"ל' 3, 11).

ה. תהליך ההשוואה

תהליך חשיבה חמישי הוא תהליך ההשוואה. בשלב ראשון היא כללית, אין בה הבחנה בין עיקר לטפל, או היא חלקית, מתמקדת בכיוון אחד עם סיכום שהוא אוסף משפטים ללא עיבוד, או היא סיכום של נקודות ללא קריטריונים להשוואה. בהמשך – אפשר למצוא השוואות יסודיות ומעמיקות של התנסויות וידע מסיטואציות שונות. השוואות אלה כבר מכילות שיפוט מושכל ומנומק – כתוצאה מפעולות חשיבה של הערכה ביקורתית, הלוקחת בחשבון מספר היבטים. בהשוואות אלה יש ניסוח מסקנות של התלמיד, שהן מיוזג או בנייה של ידע חדש. הקטגוריות או ראשי הפרקים מאורגנים בסדר הגיוני על-פי קו ברור מוסבר. הקשרים בין הרעיונות מוסברים, והידע שנוצר בא לידי ביטוי. התוצאה המתקבלת מכך היא אחת התרומות החשובות של תהליך האימון.

3. תרומת האימון להתפתחות התהליכים המטה-קוגניטיביים הגבוהים

א. על-פי גודש הקטגוריות, התרומה החשובה ביותר של האימון ברפלקסיה לתהליך החשיבה הוא הסקת מסקנות ושיפוט מושכל, ובעקבות כך – שינוי ביצועי – חשיבה לעתיד.

תהליך הסקת המסקנות מתרחש על סמך חשיבה ביקורתית מעמיקה של השוואה, שקילה, ניתוח והערכה, הלוקחת בחשבון מספר היבטים. ניסוח המסקנות עם פתרונות לקשיים – מובא בסדר הגיוני על-פי עניין מקשר המוסבר בבהירות, כאשר הקשרים בין הרעיונות מודגשים, והידע החדש שנוצר בא לידי ביטוי. הידע וההתנסויות מובילים למטרות של יוזמות קוגניטיביות ברורות או הצעות רלוונטיות שיש בהן הגדרת בעיות, הערכת אפשרויות ופירוט של תכניות והשערות לשינוי ביצועי חשיבה על הערכה לעתיד והמלצות מנומקות ליישום:

אם בהתחלת התהליך החשיבה הייתה אינטואיטיבית:
- "בתחום המתימטיקה מאוד קשה למצוא שיטות הערכה אלטרנטיביות" (רפל' 9, 21).

- "משום שאין לי מספיק נסיון בהוראה בבי"ס.....המתאים לאישיותי זוהי דרך של לימוד פרונטלי..." (רפל' 9, 18).
סוף התהליך היה:
- "למדתי שכאשר אדם נדרש לחשיבה בצורה מעמיקה אי אפשר לחפף" (רפל' 11, 14).
- "אין מורה "מושלם" אלא מורה "משתלם" (רפל' 2, 18),
- "יש לי הרבה מה ללמוד ואני מאוד רוצה ללמוד" (רפל' 6, 15).
- "אני אחפש אתגרים ... אשקיע מאמץ, אעשה זאת מתוך רצון..." (רפל' 11, 17).
- "הקורס שינה את גישתי..." (רפל' 11, 9).
ולבסוף ישנה התלבטות, המעוררת חשיבה נוספת:
- "האם אני בנויה לזה? מסוגלת לזה?" (רפל' 9, 6).
תרומת האימון הייתה משמעותית.

ב. תרומה נוספת היא הרפלקטיביות של הלומד. עבודות רפלקסיה רבות במשימות האחרונות הן רצויות לשפה עשירה ומדוייקת, רלוונטית, מורכבת ורב-כיוונית יותר מאשר עבודות קודמות. כל זאת נעשה מתוך התבוננות רטרוספקטיבית וקול אישי המעידים על התרחשותם של תהליכים מטה-קוגניטיביים:

"אני מאוד שמחה שניתנה לי הזדמנות להביע את דעותי. שמחתי מאוד שישנם עוד אנשים המסכימים עם צורת חשיבה זו ... בהתחלה היה לי קשה להפתח, במשך הזמן נוכחתי שבכל רפלקסיה שפכתי יותר" (רפל' 11, 13).

סיכום ומסקנות

אמצעי החקר האיכותיים אפשרו להגיע להבנה עמוקה של תהליך החשיבה הרפלקטיבית בעקבות האימון. הקטגוריות העיקריות, שקיבלו ביטוי תיאורי גרוש ושיטתי בכתיבה הרפלקטיבית של הלומדים במשך הסמסטר, משקפות את תהליכי החשיבה הבאים:
1. חשיבה אינטואיטיבית, 2. מודעות עצמית, 3. ידע של אסטרטגיות, 4. היזכרות בהתנסויות קודמות, 5. ניתוח חלופות בהערכה, 6. השוואה והנגדה, 7. הסקת מסקנות ושיפוט, 8. רפלקטיביות ואמונות אפיסטמולוגיות.
הכוונתם של תהליכי החשיבה על-ידי הלומד מתקשרת ישירות להגדרת ההכוונה העצמית בלמידה, המתייחסת ליכולת של הלומד לפקח באופן מודע על מחשבותיו על הרגשותיו ועל התנהגותו במהלך הלמידה (בירנבוים, 2000).

ההגדרות המקובלות של מושגים אלה כוללת מאפיינים מטה-קוגניטיביים, מוטיבציוניים והתנהגותיים, המעידים על השתתפות פעילה של הלומד בתהליך הלמידה. תאורטיקנים מאמינים, שביצוע משימות רפלקטיביות מביא לביצועי חשיבה גבוהים יותר התורמים לתיפקוד טוב יותר בבית-הספר (Perkins & Swartz, 1992), ואם הם ניתנים להכוונה ולשינוי על-ידי הלומד, הם משמעותיים ללמידתו לא רק בתחום בית-הספר, אלא גם מחוץ לתחום בית הספר (Zimmerman, 2000): על סמך גודש הראיות בחלק מהקטיגוריות הוסקו המסקנות הבאות:

1. החשיבה הרווחת על ההערכה לפני האימון היא **חשיבה אינטואיטיבית**. עובדה זו מדגישה את חשיבות טיפוח החשיבה.
2. **מודעות עצמית** היא תהליך בסיסי בחשיבה על ההערכה. מהראיות עולה, שבמשך האימון מתרחשת התפתחות ממודעות עצמית נמוכה ומעורפלת – למודעות עצמית גבוהה יותר. אצל לומדים, הנשארים בשלב המודעות הנמוך, תהליכי החשיבה הגבוהים אינם מתממשים.
3. **לרכישת ידע של אסטרטגיות הערכה ושימוש נכון בהן** היו לא מעט ראיות. במשך האימון מתרחשת גם כאן התפתחות מידע ושימוש שטחי – **לידע ושימוש ספציפי יותר, ומידע ושימוש של אסטרטגיה אחת – לידע ושימוש של אסטרטגיות אחדות**. הידע הקודם על אסטרטגיות הערכה היה ברובו מעורפל, בלתי מדויק. התנסויות העבר, שלהן נחשפו הסטודנטים, היו בעיקר התנסויות הערכה מסורתיות. האימון – תוך כדי לימוד ורפלקסיה – **תרם למודעות גבוהה לתהליכים ספציפיים הקשורים למיומנויות אלה ולמיקוד בהן בשעת כתיבת משימות הרפלקסיה, והעלה את רמת תהליכי החשיבה הבאים לידי ביטוי במשימות הרפלקסיה**.
4. קטגוריה רביעית, העולה מתוך הממצאים, היא **היזכרות בהתנסויות קוגניטיביות או אפקטיביות קודמות, הקשורות להערכה בציון סיבות להצלחות ולכשלונות**. רוב הראיות הן ראיות חשיבה עמוקה על התנסות אחת, ולא על מספר התנסויות.
5. קטגוריה חמישית, העולה מתוך הראיות, היא תהליך של **השוואה והנגדה**. בתקופה הראשונה של האימון היא אינה קיימת, אחר כך היא כללית ואינה מבחינה בין עיקר לבין טפל, או היא מתמקדת באספקט אחד עם סיכום או בלעדיו, ובהמשך היא יסודית ורב-כיוונית.
6. קטגוריה שישית, היא תהליך של **הסקת מסקנות על סמך השוואה וניתוח של התנסויות הערכה קודמות**. השוואות אלה מכילות **שיפוט מושכל ומנומק** – כתוצאה מפעולות חשיבה של הערכה ביקורתית, הלוקחת בחשבון מספר היבטים. יש בהן ניסוח מסקנות במילים של הלומד, שהן **מיוג ובנייה של ידע חדש**. בידע החדש שנוצר יש סדר הגיוני ובהירות. ידע זה מוביל למטרות של יוזמות קוגניטיביות ברורות או הצעות רלוונטיות לשינוי ביצועי חשיבה בעתיד.
7. קטגוריה שביעית היא **אמונותיהן האפיסטמולוגיות של הסטודנטיות, המתפתחות תוך כדי האימון**. אמונות אפיסטמולוגיות של מורות, הקשורות להכוונת הלמידה על-ידי הלומד, להבניית הידע, ליחסיות הידע, למורכבותו ולתפיסת ההערכה כגמישה ומותאמת למטרות מגוונות – תורמות באופן ישיר ליחס החיובי של תלמידיהם ללמידה (Schunk & Erntner, 2000). סטודנטיות, שאמונותיהן האפיסטמולוגיות התאימו לתרבות ההל"ה השתדלו לנהוג בהתאם לכך. ישנן ראיות למשמעת עצמית, לעבודה רצינית, להשקעת מאמץ, להתמדה ולהקדשת זמן לחשיבה.
8. קטגוריה שמינית היא הכושר הרפלקטיבי של הלומד, המתפתח תוך כדי ביצוע משימות הרפלקסיה.

הכושר הרפלקטיבי מתבטא באיכות הרפלקסיה: בשימוש בשפה עשירה, מדויקת, רלוונטית ורב כיוונית. בהתבוננות רטרופקטיבית וקול אישי, המעידים על התרחשות תהליכי חשיבה גבוהים. פיתוח הכושר הרפלקטיבי חשוב לפרח-ההוראה, שכן חוקרים בתחום (Schunk & Ertner, 2000; Zimmerman, 2000) סבורים, **רפלקטיביות של המורה היא תנאי לפיתוח רפלקטיביות של לומדים.**

נמצאו גילויי פתיחות, הערכה עצמית ונקיטת יוזמה.

לסיכום, תתי-התהליכים שנסקרו לעיל נמצאו כמאפיינים עיקריים של תהליכי החשיבה המטה-קוגניטיביים, שהתפתחו בהשפעת האימון ברפלקסיה על ההערכה. הקטגוריות הגדושות ביותר שהיוו קטגוריות גרעין וניתן לראות בהן שלושה שלבים של התקדמות תהליכי החשיבה היו:

א. שלב המודעות האישית.

ב. שלב ההיזכרות בהתנסות אתה שהיה שלב משמעותי שרוב הסטודנטים עסקו בו.

ג. שינוי ביצועי חשיבה בעקבות שיפוט מושכל. אף-על-פי ששלב גבוה זה היה הגדוש ביותר בראיות, סטודנטיות רבות מציינות, שרק עכשו הן מתחילות להבין, שמתרחש אצלן שינוי, ואחדות אינן מטיבות להגדירו. מסקנת המחקר היא, שתקופה של סמסטר אחד קצרה מכדי לחולל שינוי מהותי כל-כך בהרגלי חשיבה של שנים, ויש להמשיך אימון כזה עוד זמן מה. מסקנה זו מחזקת ממצאי חוקרים אחרים בדבר הקושי בשינוי דפוסי-חשיבה של סטודנטים בהשוואה לילדים (Schunk & Zimmerman, 1998).

בחשיפת פרחי הוראה לתרבות ההל"ה האלטרנטיבית יש לשלב העשרה תאורטית, דיון בסוגיות בד בבד עם שיתוף פרח-ההוראה בפעילויות של בניית כלי הערכה בעיבודת צוות באופנים שונים במכללה ובשיתוף עם תלמידים בבית-הספר.

ליווי של פעילות רפלקטיבית לאורך זמן וטיפול האמונות האפיסטמולוגיות של תרבות ההל"ה העכשוויים הם גורמים, שיש לקחת בחשבון, כאשר מתכננים התערבות לעיצוב תהליכי חשיבה ברמה גבוהה של סטודנטים להוראה במכללה.

ולבסוף, תהליך החשיבה היה קשה ומיגע בתחילתו ומהנה ומעורר עניין בסופו.

"התהליך שעברתי היה נחוץ לי ... הרפלקסיות תרמו לי מאוד, עזרו לי להבין מי אני, להתוודעות לחולשות, למגבלות וליתרונות שלי. עכשו אני יכולה לנצל את היתרונות שלי ולהשתמש בהם לתקן דברים ... תודה רבה על סמסטר מענין פורה ושונה משאר הקורסים שהיו לי בעבר." (רפ' 11, 5).

מראי מקומות

- ברנבוים, מ' (1997). **חלומות בהערכת השגים**. אוניברסיטת תל-אביב, רמות.
- ברנבוים, מ' (1997). **ערכה למיפוי ולהערכה של כישורי הכוונה עצמית בלמידה בדרך החקר**. אוניברסיטת ת"א ומשרד החינוך.
- ברנבוים, מ' (2000). **פיתוח הכוונה עצמית של לומדים באמצעות התערבות מורים**. אוניברסיטת תל-אביב ומשרד החינוך.
- צבר, בן-יהושע, נ' (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. גבעתיים, מסדה.
- שריג, ג' (1996). **לדעת דבר: כישורי עיון וחקירה**. גבעתיים, מסדה.
- שריג, ג' (1997). **לכתוב דבר: כתיבה לשם חשיבה**. גבעתיים, מסדה.

- Bandura, A. (1997). **Self Efficacy. The Exercise of Control**. Freeman & Company. N.Y.
- Brown, I., Jr., & Inouye, D. K. (1978). Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence. **Journal of Personality and Social Psychology**. 36, pp. 900-908.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (1994). **Handbook of Qualitative Research**. Sage Publications. Calif.
- Flavell, J. H. (1970). Developmental studies of mediated memory. In: H.W. Reese, & L.P. Lipsitt (Eds.). **Advances in Child Development and Behavior**. 5, pp. 181-211. N.Y. Academic.
- Flavell, J. H. (1978a). Metacognitive development. In: J. M. Scandura, & C.J. Brainerd (Eds.), **Structural-process theories of complex human behavior**. pp. 213-245. Alphen a.d. Rijn, Netherlands: Sijthoff and Noordhoff.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development inquiry. **American Psychologist**. 34, pp. 906-911.
- Glazer, B., & Strauss, A. L. (1967). **The Discovery of the Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research**. Chicago. Aldine.
- Guba, E., & Lincoln, Y.S. (1981). **Effective evaluation**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Perkins, D. & Swartz, R. (1992). The nine basics of teaching thinking. In: A.L. Costa, J.L. Bellanca & R. Fogarty, **If minds matter: A Foreword to the future**. Vol.2. IRI. Skylight. Inc. Palatine IL.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.). **Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications**. pp.75-99. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. **American Educational Research Journal**. 33, pp. 359-382.
- Schunk, D.H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning . Self-efficacy enhancing interventions. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich., & Zeidner (Eds.). **Handbook of Self-Regulation**. pp. 631-649. San Diego: Academic Press.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B. J. (Eds.) (1994). **Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B. J. (1998a). Conclusions and future directions for academic interactions. In: Schunk, D.H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). **Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Regulative Practice**. pp. 225-235. NY. Guilford Press.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B. J. (1998). **Self-Regulated Learning**. NY. Guilford Press.
- Scott, G, Paris, S. G., & Byrnes, J.P., (1989). The Constructivist approach to self regulation and learning in the classroom. In: B. Zimmerman, & D. Schunk., **Self regulated learning and academic achievement - theory research and study**. pp. 169-200. N.Y. Spring- Verlag.
- Swartz, R. (1989). Making good thinking stick: The role of metacognition, extended practice, and teacher modeling in the teaching of thinking. In: D.Crowell, & V. Kobayashi (Eds.), **Thinking across cultures: The third international conference**, pp. 417-436. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. **Review of Educational Research**. 68, pp. 202-248.
- Vygotsky, L. S. (1978). **Mind in society : The development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- Webster, M., (1995). **Tenth Edition, Webster's Collegiate Dictionary**.

- Zeldin, A. L., & Pajares, F. (1999). Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, science & technological careers. **American Educational Research Journal**. In press.
- Zimmerman, B. J., (1986). Becoming a self regulated learner: Which are the key processes? **Contemporary Educational Psychology**. 11, pp. 307-313.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self regulated learning and academic achievement. In: B. Zimmerman & D. Schunk. **Self Regulated Learning & Academic Achievement - Theory Research and Study**. pp. 1-23. N.Y. Spring- Verlag.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**. 81, 3, pp. 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulation academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. **Educational Psychology Review**. 2, pp.173-201.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.). **Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Implications**. pp.3-21. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In: D. Schunk & B. Zimmerman, **Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice**. NY. Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich., & M. Zeidner (Eds.). **Handbook of Self-Regulation** Ch, 2. San Diego. CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. & Pons, M. M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self regulated learning. **Journal of Educational Psychology**. 30, 3, pp. 284-290.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1990). Student differences in self regulated learning : Relating grade,sex and giftedness to self efficacy & strategy use. **Journal of Educational Psychology**. 82,1, pp. 51-59.
- Zimmerman, B. & Schunk, D., (1989). **Self Regulated Learning & Academic Achievement - Theory Research & Study**. N.Y. Springer-Verlag.
- Zivin, G. (1979). **The development of self regulation through private speech**. N.Y: Wiley.

במחקר השתתפו:

אדרי אורלי, אזוט בת אל, איזנשטיין אינה, ביטון רינה, בן דיין רחל, בן-שטרית חגית, אבורמד אודליה, גביוזן סמדר, גרינברג גלינה, ידידי ורד, דדון אודליה, חוות רוחמה, טנגי איריס, כהן אפרת, מלכיאל יהודית, מלצר מרים, מנדלמן חנה, נאמן סמדר, סליג הדס, קליין מיכל, ושושן שירי.

אנטומיה של שלטון – יחסה של הפקידות המנדטורית

ליישוב היהודי ומשקלה בקביעת המדיניות הבריטית

בארץ-ישראל בשנות ה-20 וה-30

1. מבוא

בתקופה, שקדמה למלחמת העולם הראשונה ובמהלכה, חתמו המעצמות האירופאיות על הסכמים רבים, שתכליתם הייתה לחלק את הטריטוריה העות'מנית ביניהן לאחר הנצחון ונפילתו של "האדם החולה על הבוספורוס". רוב ההסכמים וההבנות היו קשורים בטרטוריה, שבתוכה הייתה כלולה ארץ-ישראל, על-פי החלוקה הדמיניסטרטיבית העות'מנית, במסגרת זו נכללו חילופי-המכתבים בין סיר ארתור מק-מהון, הנציב העליון הבריטי בקהיר, לבין השריף חוסיין¹ דיוני ועדת דה-בנזן והסכמי סייקס-פיקו² והצהרת בלפור³ הצד השווה בכל ההסכמים הללו (והנוספים: הסכם לונדון והסכם קושטא) היה העניין המדיני, שגילתה ממשלת בריטניה באזור – בכלל, ובארץ-ישראל – בפרט, וכן ההתחייבויות הסותרות של הבריטים לבעלי בריתם: היהודים והערבים – לגבי השטחים, שיועדו לכל אחד מבעלי הברית. ההבטחות השונות והסותרות, שניתנו על-ידי הבריטים – משקפות מצד אחד את האינטרסים האימפריאליים הבריטיים, ומצד שני – את הכשל שבחתימת הסכמים חשאיים, שיצרו מצב מדיני מסובך ומעורפל – ביחס לעתידה של הארץ.

בסיטואציה המתוארת לא הייתה המדיניות הבריטית בשאלת ארץ-ישראל מגובשת לפרטיה. יתרה מזו, ארץ-ישראל לא הייתה מושבת-כתר בריטית, אלא ניתנה לבריטניה כמנדט, ולפיכך היה שלטונה בה כפוף ל"כתב המנדט", שבו ניתנה עדיפות ברורה למאויים הלאומיים של הציונים, שבאו לידי ביטוי בעיקר במבוא לכתב המנדט, החופף את הצהרת בלפור וכן בסעיפים 2, 4, 6 ו-11 (ראה נספח מס' 1) נוסף על כך, הכיל "כתב המנדט" הסתייגויות, שהביאו בחשבון גם אינטרסים נוספים, כגון אלה של בעלי-בריתה של בריטניה, היהודים המתבוללים, הוותיקן והעדות הלא-יהודיות שחיו בארץ. בקונסטלציה זו של חוסר בהירות במדיניות הבריטית ביחס לארץ-ישראל ולשאיפותיהם הלאומיות של היהודים בה – היה מקום למשא ומתן ציוני-בריטי לגבי עתידה של הארץ. יחסי היהודים והבריטים לא היו מוגבלים לשיקולים פרגמטיים וריאל-פוליטיים בלבד. טיבם של הפקידים הבריטיים שעסקו בענייני הארץ בלונדון ובמימשל הארצישראלי, רגשותיהם הפילו-שמיים והאנטי-שמיים שימשו גורם – בעוצמה כזו או אחרת – שהשפיע על גיבושה של המדיניות הבריטית ועל יישומה בשטח הלכה למעשה⁴. במאמרנו נרצה לבדוק:

- א. מה היה הפרופיל של בכירי המימשל המנדטורי בארץ-ישראל, וכפועל יוצא – נברר, אם ניתן לייחס להם עמדה א-פריורית בנוגע לשאיפות הלאומיות היהודיות בארץ.
- ב. מה היה משקלם של פקידי האדמיניסטרציה המנדטורית בקביעת המדיניות הבריטית בשאלת ארץ-ישראל – בתקופת המימשל הצבאי ובשנות ה-20 וה-30.

תאריכים: השלטון הבריטי בארץ-ישראל, מימשל ומשטר מנדטורי, פקידות מנדטורית.

2. השלטון הצבאי בארץ-ישראל (דצמבר 1917 עד יולי 1920)

שנות מלחמת העולם הראשונה פגעו באופן קשה באוכלוסית הארץ בכלכלתה, בנופה, בכפריה ובעריה. על כל פגעי המלחמה ומאורעותיה – נוסף המשטר הצבאי העריץ, שהשליטו בארץ ג'מאל פחה ועוזריו. קשה במיוחד הייתה הפגיעה ביישוב היהודי, שנחשד בחוסר נאמנות לתורכיה. ארץ-ישראל הפכה לבסיס צבאי ולזירת קרבות. כ-65 אלף אנשי צבא תורכיים חנו בארץ ובסוריה בשיאה של המלחמה, וחיל המשלוח הבריטי שכבש את הארץ מנה כ-90 אלף אנשי צבא⁵ עם תחילת הכיבוש הבריטי היה צורך מידי לטפל בעניינים האזרחיים – כדי להתחיל לשקם את הארץ ואת תושביה. לפיכך עם כיבוש דרום הארץ ויישוב "קו הירקון" על-ידי אלנבי – מונה אדמיניסטרטור לשטח הכבוש.

ארץ-ישראל נוהלה על-ידי שלטון צבאי בריטי החל משנת 1917 במשך שלוש שנים. מינהל השטח הכבוש כונה Occupied Enemy Territory Administration (South) O.E.T.A (s) סדרי השלטון והמשפט שהונהגו בארץ – התבססו על "חוקי המלחמה ומנהגיה", כפי שנקבעו באמנת האג מ-1907. פירושו של דבר היה שניהול השטחים שתחת חסות הצבא יהיה בהתאם לסדרי המימשל התורכי.

ב-11.12.1917 פירסם הגנרל אלנבי הצהרה, שלפיה שמדיניות המימשל הצבאי בארץ תהיה מבוססת על עקרון שמירת המצב של לפני המלחמה (Status quo ante bellum) כאשר המשפט הצבאי הוא הקודקס המשפטי התקף. ההקפדה על שמירת הסטטוס-קוו התבקשה לא רק מתוקף הכיבוש הצבאי והאמנות הבינלאומיות, אלא גם מסיבה מדינית: מניעת חשדות מבעלות בריתה של בריטניה בדבר כוונותיה הקולוניאליסטיות כלפי הארץ. עיראק וארץ-ישראל נמסרו כמנדט לבריטניה מטעם חבר הלאומים – בהתאם להחלטת ועידת סן רמו מאפריל 1920. ב-1.7.1920 החל השלטון האזרחי על הארץ, וב-24.7.1922 אישר "חבר הלאומים" את המנדט הבריטי על ארץ-ישראל – לאחר חתימת הסכם השלום עם תורכיה⁶. המנגנון שהופקד על הארץ היה כפוף למפקד העליון, אלנבי, ולאדמיניסטרציה שלו במצרים.

מבחינה ארגונית היה המנגנון, שהופקד על ניהול ענייניה האזרחיים של הארץ, מפוצל: האדמיניסטרטור הראשי של הארץ היה כפוף ישירות ובלעדית לאלנבי ולמטהו, ולצידו פעל "קצין פוליטי ראשי" (בדרגה נמוכה מזו של האדמיניסטרטור הראשי), שהיה כפוף למטה אלנבי במצרים ובו-זמנית גם למשרד החוץ בלונדון. שני המנגנונים לא פעלו תמיד בהרמוניה (בעיקר בעת כהונתו של קולונל ר' מיינרצהאגן כקצין פוליטי ראשי בארץ מיולי 1919 – עניין, שעליו נעמוד להלן), ולעיתים התנגשו ביניהם וסיבכו את המצב, שהיה כבר מסובך קודם לכן⁷.

המינהל האדמיניסטרטיבי, שהוקם על-ידי הצבא, היה ממונה על הטיפול בענייני היומיום של האוכלוסיה, וזאת – על רקע המשך הקרבות וכיבושה של צפון ארץ-ישראל מידי התורכים. לפיכך הוצבו במינהל האזרחי קציני-צבא וחיילים שניתן היה להפריש אותם לתפקידי-משנה – בלי לפגוע באינטרס הישיר של ניהול המלחמה, שהיה, כמובן, האינטרס המכריע באותה עת. ההנחיות שניתנו לאדמיניסטרטורים, שמונו על-ידי הצבא לשטחי O.E.T.A(s), היו להמשיך בשיטה התורכית – תוך שימוש במנגנון הקיים. כמו-כן נשלחו הנחיות, שעודדו העסקתם של תושבים מקומיים באדמיניסטרציה המתהווה. מערך כוח-האדם של האדמיניסטרציה הארץ-ישראלית בראשית השלטון הצבאי כלל כ-120 קצינים ופקידים בריטיים, ששירתו לפני כן בצבא ובפקידות הבריטית במצרים, בסודן ובהודו. רק כחצי תריסר מביניהם היו בעלי הכשרה מתאימה לתפקידיהם. לפיכך הסתמכה האדמיניסטרציה של השלטון הצבאי הבריטי על פקידים שנותרו מהמימשל העות'מאני, שהיו ברובם ערבים ארצישראליים וסורים. הפקידים הבריטיים שלא

שלטון בשפת הארץ, במנהגיה ובנבכי סדרי השלטון התורכיים - שהיו, כאמור, תקפים - הודקו ליועציהם אלה בכל עניין לגבי החייאת מחלקות הממשלה ומחוזות השלטון במתכונת, שהתקיימה בזמן התורכיים⁸.

3. קווים לדמותה ולפעילותה של האדמיניסטרציה המנדטורית בראשית שנות ה-20

עם הקמת השלטון האזרחי המשיכו חלק קטן מהפקידים הבכירים מתקופת המימשל הצבאי את שירותם בארץ, ואיישו את המשרות הבכירות במזכירות הראשית, בראשות המחלקות הממשלתיות ומינהל המחוזות. לעומת זאת, רובה המכריע של הפקידות הבינונית ומטה - המשיכה לשרת תחת השלטון האזרחי הבריטי. מנהלי המחלקות ומושלי המחוזות - אף נתבקשו להודיע לכפופים להם, שלמרות הקיצוצים במנגנון ובהוצאות השלטון, שבאו לידי ביטוי בצמצום מחלקות ואגפים ובאיחודם - לא יהיו פיטורים המוניים. כל פקיד, העושה את עבודתו נאמנה וביעילות - מובטח לו מקום עבודתו⁹. יוצא איפוא שמחד גיסא היה רצף שלטוני בין תקופת המשטר הצבאי לאזרחי, ומאידך גיסא, רובם המכריע של הפקידים שגויסו מהאדמיניסטרציה העות'ומנית המשיכו לעבוד בשירות האדמיניסטרציה האזרחית - על אף מגבלותיהם. להלן נעמוד על מרכיבי זהותה של הפקידות האזרחית בראשית שנות ה-20 - על-ידי אפיון דתם ואזרחותם¹⁰.

ההתפלגות (באחוזים) של האדמיניסטרציה הארצישראלית, בראשית שנות ה-20 על-פי

דתם ואזרחותם של הפקידים

שני שלישים של הפקידות הארצישראלית היו ערבים נוצרים. עובדה זו ניתנת להסבר בעובדה, שהם היו

סוג הפקידות	ארץ-ישראליים		בריטים (כולל יהודים בריטיים)
	יהודים	ערבים	
פקידות בכירה	10.0	40.0	50.0
פקידות זוטרה	26.0	69.8	4.2
סה"כ מתוך האדמיניסטרציה הארצישראלית	23.0	66.0	11.0

הנה כי כן, תושבי הערים ובעלי השכלה - בניגוד לרוב האוכלוסיה הערבית הארצישראלית, שהייתה מוסלמית-כפרית דלת-השכלה¹¹. הפקידות הערבית הייתה ברובה ירושת המשטר התורכי. במשך חמש השנים הראשונות של המימשל האזרחי חלה ירידה בחלקם היחסי של היהודים והערבים-הנוצרים באיוש משרות באדמיניסטרציה ביחס לעלייה בחלקם של המוסלמים. מכאן, שהפקידות הערבית לא רק שהייתה נגועה בתחלואי השיטה העות'ומנית, אלא הייתה אנטי-ציונית בעליל. הבריטים, אשר שירתו בפקידות הארץ-ישראלית הבכירה והזוטרה, היו ברובם ירושה מתקופת המימשל הצבאי שהובאו לארץ מחלקי אימפריה אחרים, או קצינים מהמטה הבריטי במצרים. פקידים אלו ראו בשירותם בארץ שלב בקידומם

המקצועי או שאפו לשוב לבריטניה בתום השירות באדמיניסטרציה הארצישראלית. מכל מקום, הם ציפו לתקופת שירות קצרה, בין שנתיים לשלוש, שירות קל, מעניין ואקזוטי במזרח. רוב הפקידות הבריטית גילתה יחס שלילי או אדישות למאויי היישוב היהודי להקים בארץ-ישראל "בית לאומי יהודי"¹².

הפקידות הבריטית הבכירה, שניהלה את האדמיניסטרציה הארצישראלית, נטתה באופן בסיסי לשמר את מסורת הילידים וגילתה השתאות פולקלוריסטית בכל הקשור ל"קסם המזרח". הסביבה הערבית הייתה אוירתם הטבעית של פקידים אלו, והגורם הציוני היה להם חדשני, טורדני ומסובך, וכל אימת שנתקלו בו, היה יחסם אליו זר, דוחה ועוין. הכפריים גילמו בעיניהם את היופי והדרת הפנים, והם היו ערבים. לדעת חלק מבכירי האדמיניסטרציה והפיקוד הצבאי היהודים שהגיעו לארץ הביאו איתם את הכיעור ואת חוסר ההרמוניה מערי דרום-מזרח אירופה. היישוב היהודי לא נתפס בעיניהם כחלק מן האקלים הגשמי והרוחני של המזרח "שלהם". היהודים כונו, לא אחת, בפיהם "אקזוטיים" או "פסולת הגטאות". הפקידות הבריטית לא קיבלה ברובה את הפוליטיקה הפרו-ציונית של הממשלה הבריטית כעניין רציני, אלא ראתה בכך את אחד התכסיסים הפוליטיים של ימי מלחמת העולם הראשונה. בעיני חלק מהפקידות הבכירה, שהגיעה לארץ משורות הצבא, נתפסו היהודים באופן כללי, כסמל המשתמט מן הצבא ומשירות בחזית. כמו-כן לא חסרו רגשות אנטישמיים קלאסיים במטה אלנבי במצרים. יתרה מזו, היהודי נתפס בעיני חלק מהבריטים כמהפכן רוסי-קומוניסטי שהטיל מסתורין ופחד¹³.

דמותה של האדמיניסטרציה הארצישראלית היא מלכתחילה בעלת משקל סגולי שלילי בכל הקשור לשאיפות הלאומיות של היישוב היהודי בארץ ולחזונה של התנועה הציונית העולמית. נדגים על-ידי מספר אירועים מרכזיים, כיצד ניסתה האדמיניסטרציה הבריטית לעצב מדיניות אנטי-ציונית.

עם כינון השלטון הצבאי הבריטי בארץ-ישראל בסוף 1917 ובהתאם למגמה המדינית, שבאה לידי ביטוי בהצהרת בלפור – הוסכם על דעת ממשלת בריטניה וההנהגה הציונית להקים "ועד צירים לארץ-ישראל". תפקידו היה לשמש א) בא-כוח של ההסתדרות הציונית ב) יועץ לממשלת בריטניה בכל הנוגע להקמת "בית יהודי לאומי בארץ-ישראל"¹⁴. למרות האמור, סירב מפקד הצבא הבריטי במצרים, הלורד אלנבי, לאפשר את כניסת חברי "ועד הצירים" לארץ, ורק התערבותו של קולונל ר' מיינרצהאגן – הקצין הפוליטי הראשי – שדיווח למשרד החוץ הבריטי – אפשרה את בואם ופעילותם בשנים 1918-1921¹⁵.

הקולונל מיינרצהאגן דיווח ב-1.4.1920 לשר החוץ, קרוזון, שפקידים בריטיים רמי-דרגה, בראשם ווטרס טילור – ראש המטה של אלנבי והממונה על אזור הכיבוש הצבאי מסיתים מנהיגים ערביים כתאג' אמין אל חוסייני (לימים המופתי של ירושלים), ללחוץ על הממשלה הבריטית להתנער ממחויבותה להקים "בית לאומי" ליהודים ולהניע מהלך של איחוד ערביי ארץ-ישראל בפדרציה עם פייסל. יתרה מזו, אותו ווטרס-טיילור עודד פרעות ביהודים, שנודעו לימים "כמאורעות נבי מוסא". וכך כותב מיינרצהאגן ביומנו ב-26.4.1920:

"... ווטרס-טיילור ראה את תאג' אמין ביום הרביעי שלפני חג-הפסחא ואמר לו, כי בחג-הפסחא יש לו הזדמנות גדולה להראות לעולם, שערביי ארץ-ישראל לא יסבלו את שליטת היהודים בארץ-ישראל; שהציונות אינה מקובלת

לא רק על המימשל הארצישראלי, אלא גם בווייטהול, ושם תתרחשנה בירושלים בהג-הפסחא מהומות אלימות במידה מספקת, הרי ימליצו גם הגנרל בולס (האדמיניסטרטור הראשי של ארץ-ישראל, והמפקד הבכיר של הצבא הבריטי. הערתי - י"צ) וגם הגנרל אלנבי לנטוש את רעיון הקמת הבית היהודי. ווטרס-טיילור הסביר, שחירות אפשר להשיג רק בכוח-הזרוע¹⁶.

לקולונל מיינרצהאגן לא היה ספק, שפרעות נבי מוסא בחג הפסח של שנת 1920 - פרצו בעידודה של האדמיניסטרציה הבריטית הבכירה בארץ. הפקידות הבריטית התעלמה מהאזהרות ונהגה בחוסר אחריות בכך שדיללה כוחות משטרה ואפשרה לקצינים בכירים לקחת חופשה בתקופה מתוחה מעין זו. לפיכך האחריות הישירה מוטלת על כתפיה¹⁷. מיינרצהאגן המליץ בפני הפקידות הבריטית הבכירה של משרד המושבות בלונדון, שמתפקידה היה לנהל את ענייניה של ארץ-ישראל מראשית השלטון האזרחי הבריטי - על חמישה עקרונות שיש לנקוט כדי לקדם את המדיניות של ממשלת בריטניה כלפי ארץ-ישראל ותושביה - ועיקרם:

א. להרחיק מהארץ את כל הפקידים הבריטיים בארץ-ישראל, שאינם אוהדים את הציונות.

ב. להפריד את הפיקוד הצבאי בארץ-ישראל מזה של מצרים, ולהרחיק את ההשפעה המזיקה, שמפעילה כיום המפקדה הראשית על סר הרברט סמואל...¹⁸.

גם בקרב ההנהגה הציונית שררה תחושה עזה, שההחמרה, שנוצרה בשנות ה-20 ביחסי יהודים-ערבים, היא פועל-יוצא מדפוסי התנהגותה של האדמיניסטרציה, כפי שכותב חיים וייצמן לסיר וינדהם דידס - המזכיר הראשי - בעקבות פרסום מסקנותיה של ועדת הייקרפט (השופט העליון בארץ-ישראל, סר תומאס הייקרפט), שמונתה לבדוק את אירועי (פרעות) נבי-מוסא:

"הגורם האמיתי לכל הצרות הוא יחסם של רוב הבריטים בארץ-ישראל. לדעת צ'רצ'יל עצמו (שכיהן באותו זמן כשר המושבות, ובתוקף תפקידו היה ממונה גם על ענייניה של הארץ. הערתי - י"צ). 9/10 מהם נגדנו. הערבים יודעים זאת, וכן יודעים הם, שעל-ידי הפעלת לחץ ואיומים על המימשל בארץ-ישראל יוכלו להשיג ויתורים מדיניים..."¹⁹.

4. קווים לדמותה ולפעילותה של האדמיניסטרציה המנדטורית מאמצע שנות ה-20 ועד סוף שנות ה-30

מבנה האדמיניסטרציה המנדטורית עבר שינויים תכופים, שבאו לידי ביטוי בחלוקת הארץ למחוזות ולנפות. מבחינה עקרונית, שאפו הבריטים לצמצם את מספר המחוזות ולנהל את הארץ באופן ריכוזי מהמטה בירושלים. לפיכך היו פקידי המחלקות המקצועיות שבמחוזות כפופים ישירות לאדמיניסטרציה הבכירה במטה. למושלי המחוזות ולקציני-המחוז הכפופים להם, שניהלו את ענייני הנפות, היו סמכויות מוגבלות²⁰. יוצא אפוא, שלפקידות הבכירה בירושלים הייתה "מוטת-שליטה" ריכוזית והשפעה רבה על הנעשה בשטח.

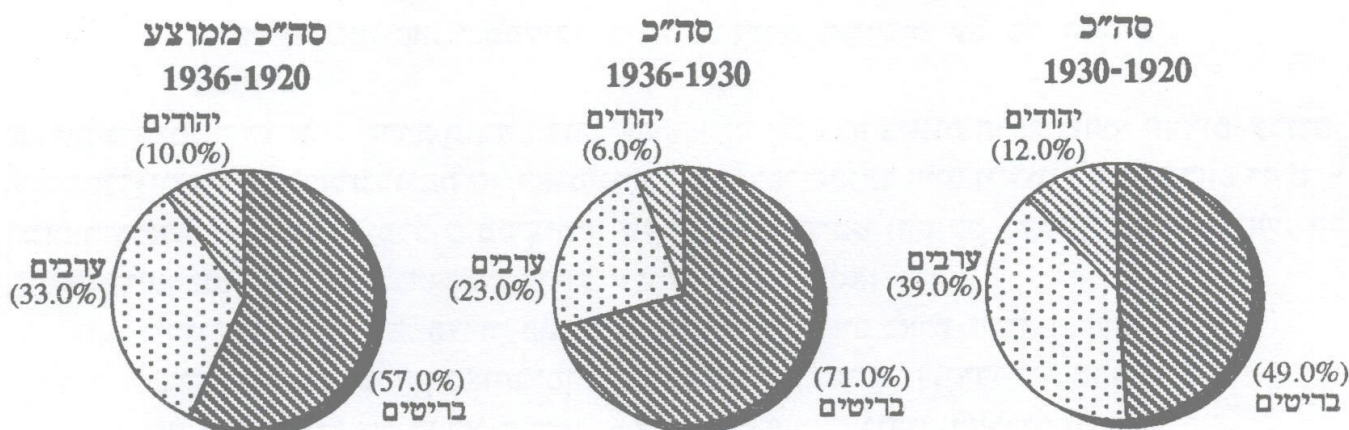
נעמוד על מרכיבי זהותה של הפקידות הבכירה באדמיניסטרציה המנדטורית, על-פי אפיון דתם, אורחותם

והשתייכותם לאסכולה האדמיניסטרטיבית הוותיקה, שהוצבה בארץ בראשית השלטון הצבאי הבריטי.

התפלגות (באחוזים) של האדמיניסטרציה המנדטורית הבכירה – מאמצע שנות ה-20 ועד סוף שנות ה-30 על-פי דתם, אזרחותם וותקם באדמיניסטרציה הארצישראלית²¹.

סה"כ	יהודים		ערבים תושבי א"י			בריטים			תקופת השירות
	שירות צבאי בריטי	אזרחים	שירות צבאי		אזרחים	שירות צבאי			
			O.E.T.A (s)	תודכי		צבא	מתוכם אנשי צבא בעלי ותק מתקופת O.E.T.A (s)		
100.0	5.0	7.0	7.0	22.0	10.0	(46.0)	38.0	11.0	1930-1920
100.0	-	6.0	-	6.0	17.0	(5.0)	20.0	51.0	1936-1930

תמונה סכמטית של נתוני הטבלה:



אין הטבלה דנה בפקידות הבינונית והזוטרה, אלא רק בבכירה הכוללת: מנהלי מחלקות, אגפים ומחוזות. צמצום המחוזות הגדיל את הביורוקרטיה המרכזית. באמצע שנות ה-30 שירתו בממשלת המנדט ואגפיה השונים כ-800 פקידים, מתוכם למעלה מ-2/3 ערבים²².

מניתוח הנתונים מצטיירת האדמיניסטרציה המנדטורית הבכירה בשנות ה-20 – כנשענת על בסיס כוח-אדם בריטי, שמקורו ממטה הצבא הבריטי במצרים ומהמימשל הצבאי בארץ, וכן על פקידים ערביים, "ירושתי" המימשל והצבא התורכיים. כפי שהזכרנו בסעיפים הקודמים. פקידות זו הייתה מלכתחילה אנטי-ציונית.

בשנות ה-30 חלה תמורה בהצבת כוח-האדם לפקידות הבכירה: משקל האזרחים הבריטיים, המשרתים בתפקידי מפתח עלה על משקלם של אנשי הצבא, וכמו-כן עלה משקלם היחסי של הבריטים בפקידות המנדטורית הבכירה.

מכאן, שהוצבו בארץ בעלי תפקידים מיומנים ומנוסים יותר מאשר בראשית השלטון הבריטי בארץ

בשנות ה-20. יחד עם זאת, משקלם של הערבים בפקידות הבכירה היה גבוה, במיוחד נוכח משקלם הנמוך של היהודים. משמע, הפקידות הבריטית הבכירה שהגיעה לארץ הייתה פקידות קולוניאליסטית קלאסית, אשר נהגה על-פי המסורת הבריטית, שראתה את התושבים-הילידים כנחותים וכנועים. המציאות טפחה על פניהם בכל הנוגע ליישוב היהודי בארץ-ישראל, שראה את עצמו כשווה-ערך לפקידים המנדטוריים ובעל ברית לבריטניה הגדולה, וזאת - על יסוד "כתב המנדט", שנתן ביטוי לכמיהות הלאומיות של הציונים בארץ-ישראל²³. אין פלא, שפקידות זו פיתחה בדרך כלל, יחס חשדני, מסתייג ולעיתים אף עויין ליישוב היהודי ולמטרותיו. כמובן, גם הפקידות הערבית הייתה עוינת, מפני שהייתה חשופה לגלי הלאומיות הערבית ולמאבקים הפוליטיים האלימים בין היישוב היהודי לתנועה הלאומית הפלשתינאית, שהתרחשו החל מראשית שנות ה-20 והתעצמו והלכו מסוף שנות ה-20 ואילך. נדגים על-ידי הצגת מספר אירועים, כיצד מנסה הפקידות המנדטורית הבכירה להשפיע על עיצוב מדיניות בריטית אנטי-ציונית.

כבר באמצע שנות ה-20 ניסו פקידים בריטיים בכירים למנוע רכישת שטחי קרקעות והעברתם לבעלות יהודית. הם אף עודדו ביוזמתם את תושבי האזור הערביים להתנגדות פעילה. למשל, ריצ'ארד בדקוק²⁴, שעורר את ערביי הגליל לפעול נגד רכישת שטחים באצבע הגליל על-ידי היהודים. לפני התערבותו קיבלו הערבים את תוכניות רכישת השטחים ופיתוחם על-ידי היהודים באהדה רבה, מתוך צפייה, שגם מצבם החומרי יוטב²⁵.

כאשר באמצע שנות ה-20 עמד המשא ומתן על רכישת "זיכיון החולה" לפני סיומו המוצלח, והעברת השטח הנרחב (כ-60 אלף דונמים) לבעלות יהודית-נראתה ראלית (משמעות רכישה גדולה מעין זו הייתה בודאי גם לאומית ולא רק כלכלית), עודדו פקידים בריטיים בכירים ממחוז צפת את הערבים להתנגד בכל תוקף לרכישת הזיכיון על-ידי היהודים. למרות העובדה, שלערבים תושבי הזיכיון לא היו זכויות-בעלות על הקרקע (הזיכיון היה בידי אפנדים מבירות, שהשתוקקו למוכרו ליהודים) פעלו הפקידים הבריטיים בקרב הפלאחים הערבים, כדי שלא יסכימו לפשרה, שלפיה יקבלו פיצוי נדיב, נוסף על רכישתו מידי בעליו החוקיים²⁶.

כמובן, הפקידים הערביים (בעיקר הנוצריים), ששירתו בממשל הבריטי, היו אלה שהקשו באופן מיוחד על רכישות והעברות של קרקעות ליהודים. הבולטים שבהם היו מוסא נאצר²⁷, סגן מושל הגליל, שהתמנה כעבור שנים - לשר בממשלת ירדן²⁸, וכן ד"ר חוסין פחרי אל-ח'אלדי, ששירת במחלקת הבריאות הממשלתית בירושלים בשנים 1921-1934. האחרון היה אישיות פוליטית בעלת משקל ולאומני-ערבי קיצוני בדעותיו. בראשית שנות ה-30 היה מקורב לנציב העליון²⁹.

יוסף וייץ, מראשי הקהק"ל ומאדריכלי גאולת הקרקעות והכשרתן בימי המנדט, מעיד: " ... בממשלה ובפקידות הממשלתית, מהפקיד הנמוך עד הגבוה, נוצרה אטמוספירה מיוחדת לרעת היהודים ... איזה פחד הוטל עליהם מגבוה להיזהר מנכלי היהודים, וזה משפיע גם על פקידים ישרים, הנמנעים מלהבליט את נייטרליותם ועל-ידי זה לאבד את משרותיהם, והם מוכרחים לפעול בהתאם למצב השורר בממשלה"³⁰.

לואיס פרנטש (L. FRENCH), היה איש השירות הקולוניאלי הבריטי (מנהל מחלקת הפיתוח של ממשלת-המנדט בארץ-ישראל בשנים 1931-1932). הוא פירסם בסוף 1931 - בתוקף תפקידו - דו"ח