

CAPEJ - EPREUVE d'HEBREU PROFESSIONNEL

Vous trouverez ci-contre deux exemples de textes qui ont fait l'objet de l'épreuve orale d'admission en HEBREU PROFESSIONNEL.

La consigne ci-dessous concerne cette partie de l'épreuve :

Extrait de la consigne de passation de l'épreuve d'admission :**LIRE UN TEXTE PROFESSIONNEL EN HEBREU ET EN RENDRE COMPTE EN FRANÇAIS**

Dans un premier temps, vous aurez à lire soigneusement le texte en Hébreu qui vous a été remis ci-contre.

A l'issue d'une heure de préparation dont vous disposez, vous aurez à :

- Dégager les concepts pédagogiques véhiculés par le texte
- A exposer les remarques que vous inspirent ces propos rapportés aux missions de l'école d'aujourd'hui
- Et préciser comment vous prenez en compte ces considérations pédagogiques dans vos pratiques quotidiennes d'enseignant

ATTENTION :

cette partie de l'épreuve se déroule en Français

TEXTE 1

נס-מהיר: קריאה עתירת חשיבה (חלק ראשון של המאמר)

יום הרפז

« NESS MAHIR » - MIEUX LIRE EN INTERROGEANT LE TEXTE introduction à la méthode

ההוראה בבית-הספר המצוי מבוססת על כלל לא-כתוב האומר: קודם למידה ורק אחר כך (אם ישאר זמן) חשיבה. הכלל ההפוך, עליו מבוססים בתי הספר הפתוחים למיניהם, אומר: קודם חשיבה ורק אחר כך (אם ישאר זמן) למידה. על פי הכלל הראשון, מטרתו העיקרית של בית הספר היא רכישה של גופי ידע מסוימים, ומטרתו המשנית היא חשיבה על ידע זה ובאמצעותו. על פי הכלל השני, מטרתו העיקרית של בית הספר היא חשיבה יצירתית, ביקורתית, עצמאית, ומטרתו המשנית היא רכישת ידע.

לעומת שני הכללים הסותרים הללו, קיים כלל שלישי, מורכב ומאוזן יותר, הגורס: **למידה תוך כדי חשיבה וחשיבה תוך כדי למידה. כלומר, למידה טובה היא תולדה של חשיבה על ועם הנושאים הנלמדים (...)**

כלי לקריאה עתירת חשיבה.

השאלה שהניעה אותנו במהלך הפיתוח של **נס-מהיר** הייתה: כיצד נגרום לתלמידים לחשוב על ועם טקסטים שאותם הם קוראים בכיתה ומחוצה לה? שכן רק קריאה כזו – קריאה עתירת חשיבה – היא קריאה משמעותית, קריאה הכרוכה בעניין ובהבנה.

התשובה שלנו הייתה: **שאלות.**

שאלות הן המנוע של החשיבה. אנשים מתעוררים לשער, להסיק, לאמת, לפרש, לנתח, לצרף, להשוות, לנמק, להעריך, ליישם, לשאול, בקיצור לחשוב, כאשר הם מונעים על ידי שאלות. אנשים קוראים טקסט באופן פעיל, שקול, מעורב, בקיצור עתיר חשיבה, כאשר הקריאה שלהם מודרכת על ידי שאלות. שאלות אחדות הן כלליות ושאלות אחדות הן ספציפיות לטקסט; אחדות קודמות לקריאה ואחדות מתעוררות במהלכה.

כדי להבטיח קריאה עתירת חשיבה מצד התלמידים-קוראים עלינו לצייד אותם במספר **שאלות כלליות קודמות** שאֵתן הם יבואו לכל טקסט הראוי למאמץ פרשני. בכל פעם שהם יתקלו בטקסט כזה, שאלות אלה " יקפצו " לתודעתם וידריכו את קריאתם. יש שאלות רבות המסוגלות להדריך קריאה טובה.

אנחנו ניסחנו שש שאלות חשובות במיוחד וכינסנו אותן תחת ראשי התיבות **נס-מהיר**. וזו ההוראה של **נס-מהיר** לקוראים: בכל פעם שאתם נפגשים עם טקסט מורכב ולמעשה, עם כל מבע אנושי מורכב, שחשוב לכם להבינו, תפנו אליו את שש השאלות הבאות:

1. מהו הנושא העיקרי של הטקסט?

2. מהן הסיבות המניעות את האנשים, האירועים והתופעות, המופיעים בטקסט?

3. מהי נקודת המבט שממנה הטקסט נכתב?

4. אילו הוכחות מביא כותב הטקסט לדבריו?

5. אילו רעיונות יצירתיים אני, הקורא, יכול להעלות בעקבות קריאת הטקסט?
6. כיצד מה שקראתי משתקף בראי שלי, מה הטקסט עשה לי, מה קרה לי במהלך הקריאה ואחריה?

הבה נעמוד בקצרה על טיבן של שאלות אלה.

נושא: לכאורה אין דבר קל וברור יותר מזיהוי הנושא העיקרי של טקסט נתון, שהרי הטקסט כולו עסוק בו. רק לכאורה. אם תשאלו תלמידים, בכל הגילים, מהו הנושא העיקרי של הטקסט שאותו הם קוראים (...) תופתעו לגלות שהם יתקשו להצביע עליו. לעתים קרובות הם יצביעו על עניין שולי לגמרי שהשתלט משום מה על תודעתם. הבסיס של כל קריאה וכל חשיבה טובות הוא יכולת להבחין בין עיקר לטפל, בין נושא עיקרי לנושאים משניים. השאלה הראשונה של **נס-מהיר** מקדמת אפוא את הבנת הטקסט, את החשיבה עליו ואת החשיבה בכלל.

סיבות: טקסטים עוסקים בדמויות, באירועים ובתופעות. כדי להבין טקסטים עלינו להבין מה מניע את כל אותם דברים הכלולים בהם, מה גורם להם להתנהג באופן מסוים. מה, למשל, מניע את גיבורי הסיפור, או מהם הכוחות הפועלים על עצם כלשהו, או מהן התולדות של תהליך מסוים (...). השאלה השנייה של **נס-מהיר** נוגעת אפוא לפיענוח הקשרים שמהם עשוי הטקסט, להתמצאות בסיסית בו.

מבט: ילדים, כמו מתבגרים ובוגרים, נוטים לחשוב שאדם כותב טקסט מתוך התבוננות במציאות כפי שהינה; אדם פשוט מסתכל על המציאות, מייצג אותה אחד-לאחד בתודעתו ומדווח עליה (...). "בני אדם, בהבדל מא-לקים, אינם יכולים להתבונן במציאות כפי שהינה ולכתוב עליה באופן נייטרלי, ללא פניות, ללא דעות קדומות, ללא נקודת מבט סובייקטיבית" (...). השאלה השלישית של **נס-מהיר** חותרת לחשיפת "האמת" של יוצר הטקסט ולחשיפת "האמת" עליו: מיהו המחבר הזה? באיזה הקשר הוא כותב? בעד מי ונגד מי? היא מניחה יסוד להבנה ביקורתית של טקסטים ולחשיבה ביקורתית בכלל.

הוכחה: כאשר אנשים כותבים טקסטים עיוניים הם טוענים דבר-מה; הם אומרים: "זה המצב לאשורו" או "זו האמת בנוגע לעניין הנדון". לעתים הם מנמקים את דבריהם – מביאים הוכחות – ולעתים לא, (...) קורא נבון בוחן את מקורות המידע של הכותב ואת תקפות ההיסקים שלו. השאלה הרביעית של **נס-מהיר** מניעה אפוא את הקורא לבחינה קפדנית של הטקסט; לבחינת הטיעונים, הנימוקים והראיות המובאים בו.

יצירה: אם הקורא שלנו יודע מהו הנושא העיקרי של הטקסט, ומהן הסיבות המניעות את הדברים שהטקסט כותב עליהם, ומאיזה נקודת מבט הטקסט כתוב, ומה טיבם של הנימוקים שהטקסט מביא, הרי שהוא כבר יצר לא מעט. אנו יכולים לומר שהקריאה שלו היא יצירתית למדי. אך הקורא שלנו יכול ללכת רחוק יותר "מעבר לטקסט", וליצור רעיונות ייחודיים שבעל הטקסט לא חשב עליהם, רעיונות שאינם מתחייבים מן

הטקסט(...). בעקבות השאלה החמישית של **נס-מהיר**: מה אתה הקורא יכול ליצור בעקבות הקריאה בטקסט זה; מהו הטקסט שלך?

ראי: אפשר גם רפלקציה, כלומר התבוננות בתהליך הקריאה שלי; הצבתו מול ראי. הראי במקרה זה הוא החשיבה עצמה, אך זוהי חשיבה מסוג מיוחד – חשיבה על חשיבה, חשיבה שהפסיכולוגים קוראים לה מטאקוגניציה(...). מה קרה לי בשעה שקראתי את הטקסט? מה הרגשתי כאשר עיינתי בו לראשונה? מה אני מרגיש עתה לאחר קריאה שלישית? מה אני מבין ומה איני מבין? מה הייתי רוצה להבין? מה עלי לעשות כדי להבין? אילו לקחים אני מפיק מקריאה זו לגבי קריאות נוספות בעתיד? (...). השאלה האחרונה של **נס-מהיר** היא אפוא שאלה של חשבון החשיבה וחשבון הנפש: מה בכלל עשה הטקסט הזה לחשיבה ולנפש שלי?

TEXTE 2

עקרונות, מטרות וכיוונים בהערכה
PRINCIPES, FINALITES et ORIENTATIONS en matière d'EVALUATION
Document du Ministère israélien de l'éducation nationale

ההערכה היא חלק בלתי נפרד מתהליכי ההוראה והלמידה ומתכנית הלימודים.

תפקיד ההערכה לא רק לשקף את הישגי התלמידים בסוף תהליך הלמידה (הערכה מסכמת); תפקידה לתת למורה משוב על התקדמות התלמידים ולאפשר לו להתאים את דרכי ההוראה לכיתה (הערכה מעצבת),

T

וכמו כן היא נותנת בידי התלמידים אפשרות לעקוב אחר התקדמותם האישית ולתקן ולשפר את הישגיהם (הערכה מתמשכת ומצטברת).

לדרכי ההערכה השפעה מכרעת - לטוב ולרע - על צורת ההוראה ועל דרך הלמידה.

לא הרי לימוד "מונחה בחינה" המכוון כולו להפגנת שליטה בחומר ולהשגת התוצר המצופה, כהרי לימוד המשלב פעילויות הערכה חלופיות כגון עבודות אישיות וקבוצתיות, המביאות לידי ביטוי תהליכי התפתחות וצמיחה של התלמידים, והכרוכות ביישום העקרונות של תחום הדעת ובהפנמתם.

רצוי לאפשר לתלמידים בחירה בין מטלות, כגון בין נושאים לכתיבה או בין שאלות שוות משקל בבחינה. הבחירה חשובה הן מן הבחינה הפסיכולוגית הן בהזדמנות שהיא נותנת לתלמיד להתמודד עם עניין שהוא מתמצא בו טוב יותר.

אחד העקרונות בחיבור מטלות לבחינה הוא הקפדה על דגימה נכונה של תוכני הלימוד: אין לייחד מטלות לעניינים שלא נלמדו, יש לכוון בעיקר לעניינים מרכזיים.

כמו כן **המטלות צריכות לשקף את המשקל היחסי של העניינים הנלמדים. חיבור מטלות בחינה או מטלות הערכה אחרות אינו שלם ללא בניית "מפתחות הערכה", ובהם תשובות מפורטות על שאלות וקריטריונים מפורטים להערכת המטלה. יש להביא לידיעת התלמידים מראש מה הם מפתחות ההערכה ומה הם אופני קביעת הציון - בין שמדובר בציון של בחינה או של עבודה ובין שמדובר בציון כללי.**

מטרות ההערכה ודרכים להערכה

אופן ההערכה של הישגי התלמידים מקרין על תהליכי ההוראה-למידה. הוראה "מונחת בחינה" בלבד עלולה להתעלם מחלק משמעותי ממטרות ההוראה ומתהליכי התפתחות וצמיחה של התלמידים. יחד עם זאת דרך ההערכה המקובלת ביותר בבתי הספר היא הבחינה.

בחינה מסכמת הבוחנת רק על תכנים שהמורים "העבירו" לתלמידיהם עלולה להביא להחמצת המטרה של טיפוח קוראים בעלי הכוונה עצמית.

בחינה מסכמת הבודקת את הכשרים והיכולות שרכשו התלמידים כקוראים פעילים ואוטונומיים במהלך הלמידה, תשפיע על תהליך ההוראה למידה.

דרכי הערכה **חלופיות לוקחות בחשבון** סגנונות למידה שונים של תלמידים ומייחסות משקל רב יותר למעמדם ולאחריותם של התלמידים כשותפים למוריהם בתהליכי ההערכה של תוצרי למידה שהפיקו. **ההערכה** באופן זה היא חלק בלתי נפרד מתהליך הלמידה עצמו.

התלמידים שותפים פעילים, **הנוטלים** חלק בקביעת הסטנדרטים **להערכה ובהערכה** עצמה של מידת התקדמותם בלימוד. הם **עורכים** רפלקסיה עצמית, דהיינו, **מודעים** לתהליך הלמידה שלהם, **מקיימים** דו-שיח מתמיד עם המורה בנושאי ההערכה, וכן **משתתפים** בהערכת הישגים של חבריהם.

הערכה מסוג זה אינה חייבת להיות מסכמת, היא יכולה להתבצע כתהליך מתמשך ורב-ממדי שבו הלומדים משפרים את הישגיהם, תוך קבלת משוב והפעלת חשיבה **מטה-קוגניטיבית** על הקשיים העומדים בפניהם, על שיקולי דעת שהם מפעילים בבחירת חומרי הלמידה והמטלות, ועל התקדמותם במהלך העבודה.

כיוונים אפשריים להערכה חלופית

- כתיבת עבודה על טקסט שטרם נלמד תוך יישומן של דרכי קריאה ופרשנות שנרכשו במהלך לימוד של טקסט דומה.
- הוראת עמיתים על סמך הכנה עצמית מוקדמת של יחידה לימודית.
- השתתפות פעילה בדיון קבוצתי על נושא כללי בתנ"ך, או על פרק מסוים, החל בתהליך בחירת השאלות או הנושאים לדיון וכלה בניסוח התגובות והמסקנות של חברי הקבוצה לגבי השאלות שנידונו (כולל חילוקי הדעות!).
- עמלנות באמצעות עבודה משותפת. כל קבוצת תלמידים תעסוק בנושא. כל תלמיד יקבל חלק מן המשימות של העבודה המשותפת. כל תלמיד מקבל משימות. 5-6 תלמידים יפיקו יחד עבודה.
- הכנת תלקיט (פורטפוליו) או כתיבת יומן (journal) כפעילות לימודית מתמשכת וככלי להערכה מעצבת, על נושא נלמד כלשהו.
- תגובה יצירתית - למשל, המחזה של סיפור; כתיבת הסיפור מנקודת תצפית אחרת; כתיבת סוף אחר לסיפור והנמקתו; הכנת מצגת, ועוד.

דרכי ההערכה החלופיות, המדגישות תהליכי למידה ולא רק תוצרים. למרות שהן מעוררות קשיים הנוגעים לתקפות ההערכה ולמהימנותה, רצוי לשלבן בתהליך ההוראה-למידה משום שלעתים דווקא הן עשויות להביא להידוק הקשר שבין יעדי הוראת המקצוע לבין ההערכה, בעיקר כאשר מדובר ביעד מרכזי דוגמת טיפוח לומדים בעלי הכוונה עצמית.