

עקרונות היסוד ומימושם הלכה למעשה בבית העגול:

1. הסביבה החינוכית כהמשך ישיר לסביבה הביתית

- א. שמירה על יחס אישי ואינטימי בין מבוגרים לילדים, לכל היותר 10-11 ילדים למבוגר. היחס משתנה בהתאמה לגיל הילדים.
- ב. עבודה אישית עם כל ילד, תוך התאמה לאישיותו ולצרכיו. אין למידה אחידה בכיתה עם הערכות רוחב בגישת ההערכה המסכמת (מבחנים). (ראו לדוגמה: Baxter-Magolda, 1996; Bruner, 1996; Birenbaum M., 2000; ורבים אחרים).
- ג. בשיחות החונכות התדירות בין כל חונך והתלמיד חניכו, מיושמות למעשה שיטות הערכה בדגם הצמיחה לפיתוח עצמי של הלומד (ראו לדוגמה: גלובמן וקולא, 2005; זילברשטיין וגבע, תשנ"ב; Ryan & Deci, 2000; Porter, 1993; Buttler & Winne, 1995; Zimmerman, 1996; וחוקרים רבים אחרים). בשיחות מתבצעת הגדרת יעדים משותפת ומעקב אחרי היעדים שהוגדרו ביניהם בעבר.
- ד. מבנה פסי התומך בעבודה בקבוצות קטנות ובחקר עצמאי, ובעל נקודות דמיון רבות לבית מגורים: מטבח להכנה וללימוד, חדרי לימוד, חקר ומשחק, סלון למפגשים קבוצתיים ("משפחתיים"), וכו'. אין שליטה ריכוזית בילדים, וחלק ניכר מהלמידה מתבצע במודל הלמידה השיתופית (ראה ריץ' וכן ארי, 1994; Slavin, 1988, 1990; Sharan, 1990; ועוד).
- ה. מסגרת פעולה רב-גילאית ואינטראקציה חופשית בין גדולים וקטנים, בדומה למשפחה. ראו בנספח ג' רשימת מקורות אודות היתרונות הגלומים במסגרת חינוכית רב גילאית.
- ו. הצבת חוקים וגבולות מתוך דיאלוג עם הילדים ומתוך שאיפה להבנה הדדית, ללא הפעלת כוח ומשמעת.
- ז. ההורים, כחלק מהמערכת, שותפים לכל עניין הקשור לילדיהם, ולוקחים חלק פעיל בחיי המוסד. הורה מוזמן להישאר בבית העגול כל כמה שירצה, כל עוד הדבר אינו מפריע, ומוזמן להציע גם תכנים לימודיים ואחרים שישתלבו במערכת הפעילויות.

2. בחירה חופשית, מתוך כבוד לאחר ולסביבה

- א. לכל ילד הזכות לפעול באופן חופשי ולעצב את יומו וחיו, כל עוד אינו פוגע בזכויותיו של האחר ומכבד את הסביבה בה הוא חי. בה בעת לכל ילד החובה להיות בדיאלוג ובהקשבה לאחר, בין אם מבוגר ובין אם ילד, וכן לסביבה.
- ב. כחלק מיצירת המרקם הקהילתי-תרבותי ותחושת הבית, הילדים מחויבים לקחת חלק בשני מעגלי קהילה ביום, בפתיחת היום ובסיומו. המעגל משמש מצע למפגש, לשיחה על נושאים מגוונים, לפתרון בעיות, וכדומה.
- ג. כמו בבית ההורים, גם בבית העגול הילדים מחויבים לקחת חלק במטלות התחזוקה של הבית ובסידור וניקיון הבית בסוף כל יום.
- ד. במקום מצויים גירויים פדגוגיים רבים (שיעורים, פעילויות, סדנאות ואמצעי למידה), אך היוזמה להצטרפות לפעילות כלשהי היא בידי הילד, בעידוד ובסיוע הצוות. מספר שבועות

לאחר תחילת השנה, לאחר שהילדים סיימו את השלב הראשון בהיכרות עם השיעורים ועם אנשי הצוות השונים והתייצבו חברתית, בונה לעצמו כל ילד מערכת שבועית יחד עם החונך הקרוב אליו ביותר. המערכת פתוחה לשינויים במהלך השנה, בהתאם לרצון הילד, כאשר כל שינוי מבוצע תוך דיאלוג מול החונך, והסיבה לו נידונה בפתיחות ובהקשבה הדדית. בין הנושאים הנלמדים נכללים נושאים שהועלו או הוצעו על ידי הילדים עצמם.

ה. בבית העגול אין חובות לימודיות כלל, למעט באותם שיעורים בהם בחר הילד לקחת חלק מרצונו החופשי, ותהליך העבודה בהם מחייב נוכחות רציפה. גם במקרה זה, ילד שהתחיל יכול לבחור לפרוש מהשיעור, כל עוד הוא מבין שבכך הוא מוותר על האפשרות לחזור בהמשך.

3. ריבוי כישורים והזדמנויות למידה

א. אין היררכיה בין משחק לבין למידה. ילד המבלה בחצר עם חבריו ועסוק כל כולו במצבו, קשריו ומיקומו במארג החברתי, יתפנה ללמידה כאשר ימצא ערוץ זה וכאשר יגיע תחום עניין בו יש לו רצון להעמיק. וההיפך – ילד עשוי לפרוש משיעור במידה וקיימים גירויים חיצוניים העולים באותו רגע על הגירוי הפדגוגי. לימוד מתבצע בכל מקום ויש אמון מלא בילד שבחירותיו טובות לו.

ב. אין היררכיה בין נושאים "חשובים" ו"לא חשובים", וקיים אמון מלא בילד שישכיל לבחור את דרכו בתבונה. רכישת ידע, החל ממינומנויות בסיסיות כקריאה, כתיבה, אנגלית וחשבון, וכלה במיומנויות ספציפיות לפי תחומי עניין אישיים (כצפרות, אוריגמי או מוזיקה), מתבצעת בזמן ובקצב אישיים המתאימים לאותו ילד ולא על בסיס גיל או רף חיצוני הנקבע מראש. לימוד מתבצע בכל זמן.

ג. אינטראקציות בין מבוגר לילד אינן חשובות יותר מאינטראקציות בין ילדים לבין עצמם.

ד. אין היררכיה בין אנשי צוות בעלי תעודת הוראה או לא, בין אנשי צוות מלאים לבין חלקיים, בין הורים לחברי סגל, בין מבוגרים המעבירים תחום ידע מסוים לבין ילדים המלמדים את היודעים פחות מהם, בין לימוד במרכז למידה לבין לימוד פרטני או במסגרת חקר אישי. לימוד מתבצע בכל מערך.

ה. לילדים שמורה הזכות החינוכית לטעות. החקר האישי מעודד יצירתיות וריבוי תשובות, ואין בידי המבוגרים את "התשובות הנכונות". אין מבחנים, אין ציונים, ומעקב והערכת תלמידים אינו מבוצע בשיטת הערכה מסכמת כי אם בשיטת הערכה מעצבת. גישת ההערכה המעצבת כוללת מעקב אישי צמוד וניהול רישום ודווח, ויישום המשכי בונה של העשייה החינוכית. גישה זו נפוצה בספרות החינוך, וידועה כיעילה. למעשה, יש לה תמיכה מרובה ואף העדפה ניכרת במחקר החינוך, אבל מפאת אילוצים של מערכות חינוך (בעיקר מספר התלמידים בכיתה) כמעט ואין אפשרות ליישמה במערכת למרות יתרונה (ראו בנספח ב' רשימת מקורות וספרות מחקרית אודות יתרונות גישת ההערכה המעצבת).

נספח א' – בתי ספר דיאלוגיים ברחבי העולם

(רשימה חלקית של 50 בתי ספר)

Australia

- Booroobin Sudbury Democratic Centre of Learning, City of Caloundra, Queensland

Belgium

- Leerhuis brussel
- Sudbury school Gent

Denmark

- Den Demokratiske Skole, Roskilde

Germany

- Neue Schule Hamburg, Hamburg
- TING-Schule, Berlin

Israel

- Kanaf. Golan Heights
- Sudbury Jerusalem, Jerusalem
- Meitar, Beit Oren
- Habait Haagol, Pardes Hana
- Siah, Klil

Japan

- Kobe Sudbury School, Nishinomiya City
- Democratic School Makkukurosuke, Kanzakigun
- Shonan Sudbury School, Chigasaki-shi
- Okinawa Sudbury School, Ginowan-shi
- Tokyo Sudbury School, Setagaya-ku

Netherlands

- De Kampanje, Amersfoort
- De Koers, Beverwijk

United States

- The Diablo Valley School, Concord, California
- Sacramento Valley School, Sacramento, California
- Cedarwood Sudbury School, Santa Clara, California
- Alpine Valley School, Wheat Ridge, Colorado
- River Valley Sudbury School, Chester, Connecticut
- Mountain Laurel Sudbury School, New Britain, Connecticut
- The New School, Newark, Delaware
- Spring Valley School, Palm Harbor, Florida
- Open Source Learning, Kauai's Sudbury School, Kapaa, Hawaii
- Dragonfly Learning, Paho, Hawaii
- Tallgrass Sudbury School, Riverside, Illinois.
- Evergreen Sudbury School, Hallowell, Maine
- Arts & Ideas Sudbury School, Baltimore, Maryland
- Freedom Hill Cooperative, Dickerson, Maryland
- Fairhaven School, Upper Marlboro, Maryland
- Sudbury Valley School, Framingham, Massachusetts
- Longview School, Cortlandt Manor, New York
- The Highland School, Highland, West Virginia
- Hudson Valley Sudbury School, Kingston, New York
- Jordan Lake Sudbury School, Cary, North Carolina
- The Circle School, Harrisburg, Pennsylvania
- Philadelphia Free School, Philadelphia, Pennsylvania
- Clearview Sudbury School, Austin, Texas
- Sego Lily School, Salt Lake City, Utah
- Blue Ridge Sudbury School, Lynchburg, Virginia
- Shenandoah Valley Community School, Harrisonburg, Virginia
- The Trillium School, Indianola, Washington
- The Rising Tide School, Olympia, Washington
- The Clearwater School, Bothell, Washington
- Rising Tide School, Olympia, Washington
- Sunset Sudbury School, Davie, Florida
- The Jersey Shore Free School, Monmouth Beach, New Jersey

נספח ב' – רשימת מקורות אודות גישת ההערכה המעצבת

- בירנבוים, מ' (1997א). חלופות בהערכת הישגים. תל-אביב: רמות.
גלובמן, ר' וקולא, א' (2005). הערכה מרובת פנים במערכת החינוך. חולון: הוצאת יסוד.
יאיר, ג' (1992) הערכה חלופית. ירושלים: מרכז ההדרכה. (תדפיס)
זילברשטיין, מ' וגבע, ע' (תשנ"ב). טיפוח לומד בעל הכוונה עצמית: תרגום הרעיון למונחים המאפשרים מדידת הישגים. בתוך: הלכה למעשה בתכנון לימודים, 7, 16-42.
כהן, א' (1999). שיטת הנושאים, האינטגרציה בתכנון הלימודים ומיקוד הלמידה. בתוך ר' גלובמן וי' עירם (עורכים), התפתחות ההוראה במוסדות חינוך בישראל (עמ' 291-340). ת"א: רמות.
לוי, א' (תשנ"ז) פוסטמודרניזם בתחום מבחני הישגים. בתוך: א' לוי (עורך), הערכה חלופית הלכה למעשה (עמ' 11-31). ת"א: מכון מופ"ת.
נבו, ד' (2001). הערכה בית-ספרית: דיאלוג לשיפור בית הספר. אבן יהודה: רכס.
ריץ, י' ובן-ארי, ר' (1994) (עורכים). שיטות הוראה לכיתה ההטרונגית. אבן-יהודה: רכס.
- Angelides, P. (2012). Forms of leadership that promote inclusive education in Cypriot schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(1) 21–36.
- Baxter Magolda, M.B. (2000). Teaching to promote holistic learning and development. In M.B. Baxter Magolda (Ed.), *Teaching to promote intellectual and personal maturity: Incorporating student's worldviews and identities into the learning process* (pp. 88-98). *New Directions for Teaching and Learning*, 82. SF: Jossey-Bass Pub.
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Toward a pluralistic approach to assessment. In M. Birenbaum & F.J.R.C. Dochy (Eds.), *Alternatives in assessment of achievement, learning processes and prior knowledge* (pp. 3-30). Boston: Kluwer.
- Birenbaum, M., & Dochy, F.J.R.C. (2000) (Eds.), *Alternatives in assessment of achievement, learning processes and prior knowledge*. Boston: Kluwer.
- Bloom, B.S., Hastings, S.T., & Madaus, G.F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. NY: McGraw-Hill, Co.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65 (3), 245-281.
- Chappuis, S., & Stiggins, R.J. (2002). Classroom assessment for learning. *Educational Leadership*, 60 (1), 40-43.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, 31 (4), 3-14.
- Conner, C. (1999). Assessment in the primary school: A review of current research. In C. Conner (Ed.), *Assessment in action in the primary school* (pp. 9-32). London: Falmer Press. *Primary Directions Series*.
- Darling-Hammond, L., Ancess, J., & Falk, B. (1995). *Authentic assessment in action: Studies of schools and students at work*. NY: Teachers College Press, Columbia University Press.

- Davis, A. (1999). *Impact no. 1. Educational assessment: A critique of current policy*. GB: The Philosophy Education Society of GB. (J. White, Ed.).
- Dochy, F. (2001). A new assessment era: Different needs, new challenges. *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 2, 11-20.
- Earl, L. M., & LeMahieu, P. G. (1997). Rethinking assessment and accountability. In A. Hargreaves (Ed.), *Rethinking educational change with heart and mind* (pp. 149-168). Alexandria, VA: 1997 ASCD Year Book.
- Eisner, E. (1988). *The art of educational evaluation: A personal view*. London: The Falmer Press.
- Eisner, E. W. (2002). What can education learn from the arts about the practice of education? *Journal of Curriculum and Supervision*, 18 (1), 4-16.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Schmidt, M. (2002). Perspectives on alternative assessment reform. *American Educational Research Journal*, 39 (1), 69-95.
- Jonassen, D.H. (2000). Revisiting activity theory as a framework for designing student-centered learning environment. In D.H. Jonassen & S.M. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 89-121). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass., Pub.
- Kessler, R. (2000). *The soul of education: Helping students find connection, compassion, and character at school*. Alexandria, VA: ASCD.
- King, P.M. (2000). Learning to make reflective judgments. In M.B. Baxter Magolda (Ed.), *Teaching to promote intellectual and personal maturity: Incorporating student's worldviews and identities into the learning process* (pp. 15-26). *New Directions for Teaching and Learning*, 82. SF: Jossey-Bass Pub.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mayer, R.E. (2001). Changing conceptions of learning: A century of progression in the scientific study of education. In L. Corno (Ed.), *Education across a century: The centennial volume* (pp. 34-75). Chicago, IL: One Hundredth Yearbook of the NSSE, Part I, the University of Chicago Press.
- Newmann, F.M. (1997). Authentic assessment in social studies: Standards and examples. In G.D. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning, adjustment, and achievement* (pp. 359-380). San-Diego, CA: Academic Press.
- Perkins, D. (1992). *Smart schools: From training memories to educating minds*. NY: The Free Press, A Division of Macmillan, Inc.
- Popham, W.J. (2001). *The truth about testing: An educator's call to action*. Alexandria, VA: ASCD.
- Porter, A.C. (1993). School delivery standards. *Educational Researcher*, 22 (5), 24-30.
- Rudduck, J., Chaplain, R., & Wallace, G. (Eds.), *School improvement: What can pupils tell us?* London: David Fulton Pub.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.

- Sousa, D.A. (2001). *How the brain learns* (2nd Edn.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc., A Sage Pub. Co.
- Schoonmaker, F. (2001). Curriculum making, models, practices and issues: A knowledge fetish? In L. Corno (Ed.), *Education across a century: The centennial volume* (pp. 1-33). Chicago, IL: One Hundredth Yearbook of the NSSE, Part I, the University of Chicago Press.
- Simons, H., & Elliott, J. (Eds.) (1989). *Rethinking appraisal and assessment*. Milton Keynes: Open University Press.
- Sharan, S. (Ed.) (1990). *Cooperative learning: Theory and research*. New York: Praeger.
- Slavin, R. E. (1988). Synthesis of research on grouping in elementary and secondary schools. *Educational Leadership*, **46** (1), 67-77.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Wiggins, G. (1989). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, **71**, 703-713.
- Wilson, M. (2004), (Ed.), *Towards coherence between classroom assessment and accountability*. Chicago: University of Chicago Press, 103rd Yearbook of the NSSE, Part II.
- Wolfe, P. (2001). *Brain matters: Translating research into classroom practice*. Alexandria, VA: ASCD.
- Zimmerman, B. J. (1996). Enhancing student academic and health functioning: A self-regulatory perspective. *School Psychology Quarterly*, **11** (1), 47-66.

נספח ג' – רשימת מקורות אודות סביבה חינוכית רב גילאית

- גארדנר, ה' (1995). *מוח חשיבה ויצירתיות*. ת"א: ספרית פועלים.
- גודלד, ג' י', ואנדרסון, ה' ה'. (1976). *בית הספר הבלתי מדורג*. ת"א: ספריית מט"ל, בכית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.
- הרץ-לזרוביץ, ר', וזהבי, ש' (1977). *התנהגויות חברתיות ומגעים חברתיים של ילדים בחטיבות הצעירות בשעת משחק חפשי בחצר*. *הד הגן, מ"א (ב)*, 180-202.
- כתר, ל' (1990). *מחקר השוואתי של החטיבות הצעירות עם בתי-ספר יסודיים רגילים בתחומים של דרכי הוראה, אקלים ארגוני, שכיחות רצון בעבודה ודימוי עצמי מקצועי של המורים*. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן, עבודת מחקר לתואר השני.
- לביא, צ' (1983). *אתגרים בחינוך, לקראת בית-ספר פתוח יותר*. ת"א: ספרית פועלים.
- פיאגה, ז' (1970, תשל"ה). *התפתחותן של שיטות הוראה בתוך מספרות החינוך, קובץ ט': גישות פילוסופיות ופסיכולוגיות להוראת המדעים (עמ' 139-148)*. י-ם: האוניברסיטה העברית, ביה"ס לחינוך, ומשרד החינוך והתרבות.
- ריץ' י' (1997). *הכיתה ההטרוגנית*. רמת-גן: הוצאת בר-אילן.
- שטראוס, ה', והריסון, ג'. (1977). *אחדות מפעולות המעקב בשנה השניה של ניסוי החטיבות הצעירות*. *הד הגן, מ"א (ב)*, 171-179.
- Davis, R. (1986). Future directions for the infant school. In R. Davis, M. Golby, W. Kering, & J. Tamburrini (Eds.), *The infant school: Past, present and future* (pp. 55-76). London: Bedford Way Papers, Institute of Education, University of London.
- Davis, R., Golby, M., Kering, W., & Tamburrini J., (1986) (Eds.), *The infant school: Past, present and future*. London: Bedford Way Papers, Institute of Education, University of London.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice, a reader*. NY: Basic Books, Harper Collins Pub.
- Hatch, T. (1997). Getting specific about multiple intelligences. *Educational Leadership*, 54 (6), 26-29.
- Osin, L., & Lesgold, A. (1996). A proposal for the reengineering of the educational system. *Review of Educational Research*, 66 (4), 621-656.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65 (4), 319-381.
- Weikart, D. P., Epstein, A., Schweinhart, L., & Bond, J. T. (1978). *The Ypsilanti Pre-School Demonstration Project: Pre-school years and longitudinal results*. Windsor: NFER-Nelson.
- Zahoric, J. A. (1997). Encouraging - and challenging - students' understanding. *Educational Leadership*, 54 (6), 30-32.