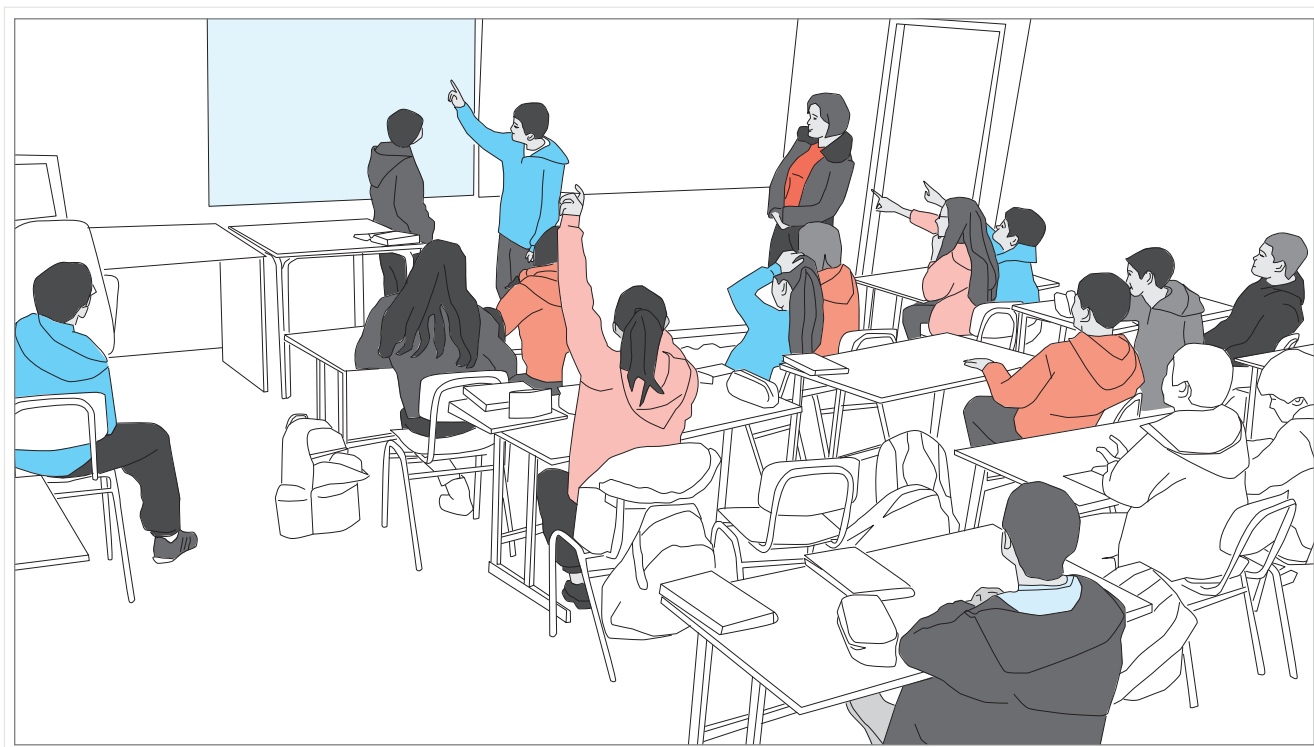




האם יש פדגוגיה ישראלית?

מחקר חדש וחטר תקדים קובע שכן, והיא לא רעה בכלל



40	יורם הרפז "אנחנו רוצים יותר נתונים ופחות סיפורים"
45	1. אדם לפסטיין מבוא: על המחקר
47	2. איתי פולק מבעד לדלת הפתוחה: יום בחייו של חוקר
51	3. איתי פולק, מירית ישראלי והדס נגר תורג'מן פעילות ושיח בכיתה: תיאור כמותי
60	4. אדם לפסטיין, איתי פולק, מירית ישראלי ומאיה בוזו-שוורץ מטרות סותרות: חמש דילמות בשבע דקות
67	5. מאיה בוזו-שוורץ קשיים בנתיבי הוראת השפה
70	6. איתי פולק ואדם לפסטיין עבודת הידע בכיתות
75	7. עליזה סיגל ואיתי פולק חינוך לערכים: חרם וזהות
79	8. איתי פולק בגין: מנהיג מחנה השלום גלגולה של תכנית לימודים משולחן השר לשולחנות הכיתה
84	9. יריב פניגר ואדם לפסטיין תובנות לסיכום: האם יש פדגוגיה ישראלית?

תוכן העניינים

דצמבר 2014

04	דבר העורך
06	מכתבים למערכת
09	הד מקומי: אילת פישבין
14	הד מקומי: תשתיות מיכאל יעקובסון
16	הד עולמי: להיות מורה בארגנטינה חנן מסר
18	הד מקוון

חדר מצב

המלחמה בגזענות

20	גזענות, זהות וחינוך יורם הרפז
26	הביחד נותן כוח בבית הספר "הדו-לשוני" בירושלים נאווה דקל
30	התשתית לגזענות מונחת בגיל הרך. שיחה עם פרופ' יונה טייכמן אריה דיין
34	תמר ורטה-זהבי מחנכת להומניות יעל דקל
36	מחנכים ירושלמים מנסים להנמיך להבות אמתי מור

חיים חינוך

90	בשטח: התנהגויות בסיכון. יאיר קויפמן מציע דרך אחרת אמתי מור
96	בשטח: מדברים על מריבות בין מורים אמתי מור
98	ניסיון אישי: זהר טלמור-רוטבליט מקוונת גבוהה אמתי מור
102	חומר למחשבה: הוראת ספרות ילדים. הרהורים ותובנות נעמי דה-מלאך
104	חומר למחשבה: שיחה עם הנרי לוין יעל דקל, ניו יורק
108	עזרה שנייה: ביקור במוזיאון הקומיקס נאווה דקל
110	פרספקטיבה: מדור מהסרטים נועם פיינהולץ
112	כנסים: נאווה דקל
114	ספרים: מאיר טייכמן, יורם הרפז
116	זיכרונות: אליעזר שמואלי
118	בהמשך לדברים: אמנון יובל: פוליטיקה בכיתה. חשיבה ביקורתית כאילו



בקופות "גל" ו"כלנית"

ניהול קופות גמל
לעובדי הוראה בע"מ

דמי הניהול נמוכים, והעמיתים – נהנים!

כשכספי החיסכון שלך נמצאים בקופות הגמל "גל" ו"כלנית",
יש לך סיבה טובה להרגיש בטוח.
גל – החברה המנהלת את קופות הגמל,
"גל" ו"כלנית", פועלת שלא למטרות רווח.
בשנת 2013 דמי הניהול היו עד 0.25%,
בעוד שהממוצע בקופות הפרטיות ובחברות ביטוח היה מעל 0.86%.
אל תתנו לדמי הניהול ל"חסל" לכם את הרווחים...



"גל" ו"כלנית" – הקופות שאין בהן פחיתות

מוקד הקופה: 03-7706062 • פקס: 03-5155936 • אתר: www.galgemel.com • אי-מייל: GAL@fibi.co.il

האחריות לתוכן המודעות חלה על המפרסמים בלבד. הסתדרות המורים אינה נושאת בכל אחריות לאמור בהן.

להכיר כדי לשפר

בשדה החינוך חורשים שני טיפוסים – מתקני עולם ומכירי עולם. "המתקנים" מונעים בידי דחף להכיר את החינוך ואת העולם; "המכירים" מונעים בידי דחף להכיר את החינוך ואת העולם. "המתקנים" מונעים בידי חתירה אל הטוב; "המכירים" מונעים בידי חתירה אל האמת. "המתקנים" מפנים מבט לעתיד אפשרי; "המכירים" מפנים מבט להווה קיים. "המתקנים" ממשיגים ומדמינים; "המכירים" מתארים ומנתחים. "המתקנים" באים בדרך כלל מפילוסופיה של החינוך, שם למדו להמשיג הנחות יסוד ולהחליף אותן באחרות; "המכירים" באים בדרך כלל מהמחקר החינוכי, שם למדו לתאר ולנתח בעזרת שיטות כמותניות ואיכותניות.

החיים של "המתקנים" נעימים יותר; כיף יותר לחיות בעולם מדומיין מאשר בעולם מציאותי. "השם והמחר" של "המתקנים" מלהיבים יותר מ"הכאן ועכשיו" של "המכירים". אבל, אומרים "המכירים", יש להישיר מבט אל "הכאן ועכשיו", להכירם ולהוקירם.

בין הטיפוסים האלה של אנשי החינוך אין הערכה הדדית רבה: "המתקנים" סבורים שהמחקרים של "המכירים" רק מאריכים את ימיה של מציאות חינוכית מקולקלת ומבוזבזים משאבים על הכרת מציאות שיש להחליפה. "המכירים" סבורים ש"המתקנים" בורחים מן המציאות לעולם הזוי של רעיונות יפים אך חסרי סיכוי. "המתקנים" סבורים ש"המכירים" אובססיביים בניסיונם לאסוף ולמייין נתונים; "המכירים" סבורים ש"המתקנים" נרקסיסטיים בניסיונם לשכפל את עצמם בדמות "הבוגר הרצוי" ולהפיק ממנה חינוך אידאלי.

וזו כמובן הבחנה גסה, דיכוטומית. אנשי חינוך ראויים משלבים את שני הטיפוסים הללו; מתקנים את המציאות על בסיס הכרה שלה, ומכירים את המציאות כדי לתקן אותה.

החלק המרכזי בגיליון זה של הד החינוך מוקדש לאנשי חינוך ראויים בעלי נטייה ל"הכרת עולם": 18 חוקרים מהמעבדה לחקר הפרדוגיה של המחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בילו מאות שעות בתצפית, המתועדת בצילומים ובהקלטות, בכיתות בבתי ספר יסודיים, ניתחו את ממצאיהם במעבדה וכתבו דוח מפורט: "פרדוגיה בישראל: הלכה למעשה – שיח, פעילות ויחסי גומלין בחינוך היסודי הישראלי". זהו הדוח היסודי והמקיף ביותר שנכתב עד כה על הוראה ולמידה בכיתות ישראליות. הדוח נכתב מתוך הערכה רבה למורים ולמורות המתמודדים באופן מקצועי עם מציאות מרובת מטרות ואילוצים. מטרת הדוח (מערכת הד החינוך קיצרה ועיברה אותו) אינה רק להכיר את הנעשה בכיתות, אלא להכיר כדי לשפר. חלקו הראשון של גיליון זה עוסק בתופעת הגזענות במסדרות החינוך שלנו ובאנשי חינוך – "מכירים" ו"מתקנים" – המנסים להתמודד אתה.

יורם הרפז

yorhar@netvision.net.il

הד החינוך

אל המאה ה-21

י"ר מערכת: ציון שורק

עורך: יורם הרפז

עורכת משנה: ציפה קמפינסקי

עריכה גרפית: סטודיו נעם תמרי

עריכת לשון: תמי אילון-אורטל

מידענית: דזירה פז

תרגומים: יניב פרקש

צלם מערכת: רפי קוץ

איור השער: עדי מנדלר

חברי המערכת:

פרופ' נמרוד אלוני, ד"ר לאה אריא, אורה גבריאלי, פרופ' דני גוטוויין, ציפי גנץ, ציפי דביר, דורית חגי, זכריה חרדאן, ד"ר אמנון כרמון, אמנון לבב, שגית להמן, ד"ר ניר מיכאלי, אירית סנה, דזירה פז, רות קופינסקי, נעמי ריפתין

מו"ל: הסתדרות המורים בישראל

מחלקת מנייים והפצה:

רח' בן שורק 8, תל אביב 62969, טלפון: 03-6922939, פקס: 03-6928221, אה, 15:00-08:00

המערכת:

"הד החינוך", רח' בן שורק 8, תל אביב 62969, 03-6922939, hedhahin@morim.org.il

מחלקת מודעות ופרסום:

אהובה צרפתי, טל: 03-7516615, פקס: 03-7516614, ahuvatz@bezeqint.net

עשו עכשיו מינוי
03-6922939

הד החינוך באתר הסתדרות המורים: www.itu.org.il/Index.asp?CategoryID=804



בואו להשתתף בסדנאות של מכון מופ"ת!

"תקשורת מקדמת" - עשייה קולנועית כמפגש חינוכי: "חנוך לנער על פי דרכו" במאה ה-21

הסדנה מקנה מיומנויות לשימוש בטכנולוגיות מתקדמות דוגמת הסמארטפון ככלי ללמידה משמעותית וחוויתית בדיסציפלינות שונות, ומלמדת את מודל התקשורת הבין-אישית כבסיס למפגש החינוכי בין מורה למורה ובין מורה לתלמיד.

היקף: 60 שעות | מועד: ימי ראשון בשעות 14:00-17:15, החל ב-1 בפברואר 2015 | עלות: 1,050 ₪ (הכוללים 100 ₪ דמי הרשמה)

מנחה: רן ישפה, מייסד התכנית "תקשורת מקדמת" בסמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות;

מייסד ומנכ"ל "ראיה - ביה"ס לתקשורת מקדמת"

"לא רק בסרטים" - הכשרה להוראה מחוללת שינוי

בסדנה נבחן באופן ביקורתי גורמים המעכבים שינוי חינוכי ונברר אם וכיצד אפשר לעודד בקרב פרחי ההוראה כבר בשלב ההכשרה נטיות, גישות ודרכים להיות מורים מחוללי שינוי.

היקף: 60 שעות | מועד: ימי שלישי בשעות 09:30-14:00, החל ב-3 במרס 2015 | עלות: 1,050 ₪ (הכוללים 100 ₪ דמי הרשמה)

מנחה: ד"ר אורית פרנקו, מרצה בפילוסופיה של החינוך ומכשירה מורים לפילוסופיה במכון כרם, באוניברסיטה העברית

ובמכללה האקדמית בית ברל

אמנות והוראה

בסדנה תוצג שפת האמנות על כליה המגוונים, ייבחנו גישות להטמעת השפה האמנותית במעשה ההוראה, ויידונו אפשרויות להעברת כישורים אמנותיים אל תחומי עיסוק ומחקר מגוונים. המשתתפים יתנסו בטכניקות יצירה מסורתיות ועכשוויות.

היקף: 60 שעות | מועד: ימי שני בשעות 17:00-20:00, החל ב-9 במרס 2015 | עלות: 1,050 ₪ (הכוללים 100 ₪ דמי הרשמה)

מנחה: הדס קידר, אמנית, אוצרת עצמאית ומרצה, מתמקדת במפגש בין מעשה ההוראה לבין מעשה האמנות

הסדנאות מיועדות לאנשי חינוך

הסדנאות יתקיימו במכון מופ"ת, רחוב שושנה פרסיץ 15, קריית החינוך, תל אביב

לפרטים נוספים: www.mofet.macam.ac.il/prof/sadnaot | או בטלפון: 03-6901467

הרשמה בטלפון: 03-6901426/401



האם יש פדגוגיה ישראלית?



בימים אלה הסתיים מחקר של "המעבדה לחקר הפדגוגיה" של המחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון על ההוראה והלמידה בבתי ספר יסודיים. המחקר חסר תקדים מבחינת שיטתו והיקפו. ממצאיו התפרסמו בדוח: **פדגוגיה בישראל: פעילות ושיח בכיתות הלימוד (בחינוך היסודי הממלכתי עברי).**

◀ **הד החינוך מקדיש גיליון לעיקרו של דוח חשוב זה**

מבט אופטימי: חינוך לרב-תרבותיות

יום העיון יתקיים ביום רביעי, א' בשבט תשע"ה, 21 בינואר 2015
במכון מופ"ת, רח' שושנה פרסיץ 15, קריית חינוך, תל-אביב

העידן שאנו חיים בו מאופיין בשינויים מהירים ובמעברים בין ארצות ויבשות. אלה יוצרים חברה שהיא רב-תרבותית מחד גיסא וגלובלית מאידך גיסא. למידה ועבודה בצוותים הבנויים מעמיתים מארצות שונות ומתרבויות שונות נעשו למציאות יום-יומית. המציאות הטכנולוגית של המאה ה-21 מאפשרת ליצור תקשורת בין תרבויות שונות, ואפשר לנצלה כדי להעמיק את ההיכרות עם תרבות האחר, למצוא את הערכים האוניברסליים המשותפים בצד הערכים הייחודיים לכל תרבות ותרבות, ולפתח רב-שיח המאופיין בפתירות, בהבנה ובכבוד הדדי. אולם דווקא בעידן מהפכת המידע אנו עדים להתפרצות גלי לאומנות, תוקפנות וגזענות.

ביום העיון נעסוק בחינוך לרב-תרבותיות ובמקומה של הכשרת המורים בתהליך זה. נכיר מודלים פדגוגיים ושיטות שפותחו במכללות תוך שימת דגש על הקשר שבין טכנולוגיה לרב-תרבותיות. יוצגו מחקרים מהארץ ומחו"ל ויתקיים פאנל בהשתתפות אנשי מינהל, מחקר וחינוך בהנחיית דוד ויצטום. הקהל יוזמן להשתתף ולהביע את עמדתו.

מנחת יום העיון: ד"ר מיכל גולן, ראש מכון מופ"ת

בתכנית:	
10:00-9:30	התכנסות והרשמה
10:15-10:00	ברכות ודברי פתיחה ד"ר מיכל גולן, ראש מכון מופ"ת צילה מירון-אילן, מ"מ ראש אגף מורשת מפמ"ר מחשבת ישראל, משרד החינוך
11:00-10:15	הרצאה מרכזית (באנגלית) Emerging lessons from the Emerald Isle about the role of ICT in community cohesion Roger Austin, Professor of Education, University of Ulster, Northern Ireland
11:30-11:00	שאלות מהקהל הצגת מחקר מיפיו עמדות ביחס לזרים כפי שנתפסות על ידי סטודנטים במכללות השונות פרופ' ענת קינן, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר שבע
12:00-11:30	הצגת מחקר כוחם של נרטיבים בניהול קונפליקטים בקבוצה רב-תרבותית ד"ר נורית דביר, סמינר הקיבוצים- המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות ומכון מופ"ת
12:30-12:00	הפסקה
13:30-12:30	מרכז TEC - טכנולוגיה, חינוך ושונות תרבותית, מכון מופ"ת 12:45-12:30 רב-תרבותיות וטכנולוגיה - פשר הקשר ד"ר מירי שינפלד, מרכז TEC - מכון מופ"ת; סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות
13:10-12:45	קישור בין תרבויות עינת רחנר, מרכז TEC - מכון מופ"ת; סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות וופא זידאן, מרכז TEC - מכון מופ"ת; המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה
13:30-13:10	מודל TEC: למידה מקוונת, אמון ודעות קדומות ד"ר איליין חוטר, מרכז TEC - מכון מופ"ת; מכללת אוהלו בקצרין - מכללה אקדמית לחינוך מדעים וספורט
15:00-13:30	פאנל בנושא "רב-תרבותיות" מנחה: דוד ויצטום מר יואל לביא, ראש העיר רמלה ד"ר הני זובידה, החוג למדע המדינה, האקדמית עמק יזרעאל ד"ר אסמא גנאיים, מרכז TEC - מכון מופ"ת; אלקאסמי - מכללה אקדמית לחינוך הרב עידן הרשקו, ישיבת אמי"ת, כפר גנים פתח תקוה; סטודנט לתואר שני בסמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות
15:30-15:00	שאלות ותגובות מהקהל

ייתכנו שינויים בתכנית

הרשמה: ההשתתפות היא ללא תשלום, אך מחייבת הרשמה מראש עד יום ראשון, כ"ז בטבת תשע"ה, 18 בינואר 2015
הרשמה באתר היחידה: www.mofet.macam.ac.il/21-1-2015 או במינהל לומדים בטל' 03-6901426/401



לפרטים נוספים באתר היחידה לכנסים וימי עיון: www.mofet.macam.ac.il/iun

המורים והילדים ולהפיק ידע מועיל. למעשה, אתה כמעט לא צריך לזוּם. המורות פונות אליך כדי לחלוק מחשבות, והמנהלת קוראת לך פתאום כדי לשתף אותך באיזה פרויקט מעניין שהיא מקדמת. אבל אתה נשאר אורח, מציצן, ולא תמיד נעים לחשוף בפניך אירועים מסוימים, למשל שיעור שלא עלה יפה, ויכוח בתוך הצוות או תלמיד שנפל ונפצע. במקרה כזה, מתרחקים קצת ומאפשרים פרטיות. עם זאת מעולם לא ניסו לסגור בפניי דלתות או להוציא אותי מהחדר ברגעים מביכים. ברוב המקרים המורות פשוט אמרו לי 'רצית לראות את חיי בית הספר? אז גם זה חלק מהם'. אתה מסתובב בבית הספר ללא מכשירי הקלטה וצילום ורואה הרבה, ומה שאתה רואה מרחיב את התצפיות שלך בכיתה".

אולי אתה רואה יותר כאשר אתה ללא מכשירי צילום והקלטה? אולי בשאתה נכנס לכיתה עם המבט החקרני שלך ועם מכשירי התיעוד, המורה והתלמידים מתנהגים באופן לא טבעי, עושים לך פרזות?

איתי: "אני לא חושב. המורה והתלמידים יודעים שאנחנו חוקרים ולא מפקחים; באנו לצפות וללמוד, ולא לתת הוראות. אחרי כמה ימים של תצפית, אתה הופך לחלק מ'הציור' של הכיתה ולא שמים לב אליה. גם הצילומים נעשים בתכיפות רבה ואינם מאפשרים למורות להתכוון. נכון, היו מקרים בודדים בתחילת המחקר שמורה ביקשה ממני לעצור את ההקלטה לכמה שניות כדי להרגיע את התלמידים, אבל בשום מקרה לא ביקשו ממני 'למחוק שיעור' כי המורה לא הייתה מרוצה ממנו. בפעם הראשונה שצילמנו בווידאו בשיעור של אחת המורות, שני תלמידים הפריעו נורא לאורך כל השיעור. בסוף השיעור המורה הביעה אכזבה מהתנהגותם דווקא בשיעור שבו צילמתי, אבל לא ביקשה שנתעלם מהשיעור ונעשה 'ריסט'. ההפרעות של תלמידים מלמדות שהצילום שלנו לא השפיע עליהם, בטח לא לטובה".

יריב: "באופן עקרוני נוכחות של חוקרים בכיתה עלולה להשפיע על מה שמתרחש בה, אבל אנחנו נמנעו במודע מלהיכנס לכיתות של מורים חדשים או חסרי ביטחון, שהנוכחות שלנו עלולה לאיים עליהם ולהשפיע על התנהגותם".

אז המורות אינן "מורות ממוצעות" – הן לא מייצגות, הן מורות ותיקות וטובות במיוחד.

יריב: לא שאפנו לייצג במדויק את כלל מורי ישראל וגם לא את כלל מורי היסודי בחינוך הממלכתי-חילוני. אם היינו מתרכזים בבתי ספר חלשים מאוד, אולי היינו רואים יותר בעיות ופחות

לפני שלוש שנים הקים פרופ' אדם לפסטיין את "המעבדה לחקר הפדגוגיה" במחלקה לחינוך של אוניברסיטת בן-גוריון "במטרה לחזק את היסודות האמפיריים בדיון החינוכי ולקדם שיח חינוכי שמתבסס על ממצאים מהשדה ולא רק על תאוריות או אידאולוגיות". לדעת לפסטיין "הידע שלנו על החינוך בישראל נשען בעיקר על הישגי התלמידים במבחנים משווים, על סיפורים אישיים ושמעות, ולא על היכרות קרובה, מבוססת מחקר, עם שגרת היום יום של מורים ותלמידים בכיתות. מחקרים על דפוסי החיים בכיתות בית ספר נעשו ונעשים בארצות הברית, באנגליה, בסינגפור ובמקומות אחרים. רצינו מחקר דומה שיבדוק את המציאות הפדגוגית בישראל. עשינו צעד ראשון, מחקר על בתי ספר יסודיים בחינוך הממלכתי-עברי, ואנחנו נערכים לצעד הבא – מחקר על בתי הספר במגזר הממלכתי-דתי ובמגזר הערבי".

את המחקר עשו 18 חוקרים חדורי שליחות בשני בתי ספר יסודיים. בכל בית ספר עבד חוקר אחד בקביעות וחוקרים אחרים הצטרפו אליו מדי פעם – בבית הספר ובמעבדה. החוקרים צילמו והקליטו 112 שיעורים בשבע כיתות – מכיתה ג' עד ו' – ואחר כך ישבו במעבדה, צפו בצילומים, האזינו להקלטות וניתחו אותם. הממצאים פורסמו ברוח בשם "פדגוגיה בישראל: פעילות ושיח בכיתות הלימוד (בחינוך היסודי הממלכתי-עברי)". ראו באתר <http://dialogicpedagogy.com/israeli-pedagogy>. מעולם לא נעשה בישראל מחקר מקיף ושיטתי כל כך על ההוראה והלמידה בכיתות. הממצאים הרבים שחוקרי המעבדה לחקר הפדגוגיה פרסמו מתכנסים לשאלה אחת: האם יש "פדגוגיה ישראלית". אני משוחח על כך ועל עוד דברים עם חמישה מהחוקרים שהובילו את המחקר: פרופ' אדם לפסטיין, ד"ר יריב פניגר, ד"ר עליזה סיגל, איתי פולק ומירית ישראלי.

=

איתי, כתבת בין השאר את הפרק הראשון ברוח, המתאר כיצד נראה יום בחייו של חוקר [ראו להלן]. איך הוא נראה?

איתי: "קובעים מראש עם המורות, נכנסים לשיעורים שלהן עם מכשירי צילום והקלטה, צופים ומתעדים. אבל רוצים לראות יותר – לראות הכול. כאשר אתה נמצא בבית הספר שעות רבות ונעשה מוכר, אתה יכול לזוּם שיחות עם המנהלת, המדריכה,



צילום: רפי קוץ

עומדים (מימין לשמאל): ניצן שדה, יאנה זלטקין, סיון שוסטרמן, מירית ישראלי, מעיין נחמני, לידר יששכר, רותם טרכטנברג, אבנר כהן-זמיר, איסלאם אבו אסעד, עליזה סיגל. יושבים (מימין לשמאל): שי גולדפרב, יעל פולברמכר, יריב פניגר, אדם לפסטיין, אורית פרנפס, איתי פולק, אסף משולם. (לא מופיעות בצילום - מאיה בוזו-שוורץ והדס נגר-תורג'מן)

"אנחנו רוצים יותר נתונים ופחות סיפורים"

מחקר של "המעבדה לחקר הפדגוגיה" מספק תמונה חדשה ומדויקת של המציאות בכיתות בבתי ספר יסודיים בישראל. המחקר חסר תקדים בשיטתיות, ביסודיות וביומרה שלו. המסר הוא: קודם תכירו את המציאות בכיתות, אחר כך תעשו רפורמות

יורם הרפז

פרדגוגיה, פחות הוראה ולמידה – שאותן אנו רוצים לחקור. אבל בתי הספר שחקרנו הם בתי ספר רגילים, לא בתי ספר ייחודיים או ניסויים ולא של אוכלוסייה אליטיסטית. כך הגדרנו את מושאי המחקר שלנו: בתי ספר רגילים, כאלה שמה שקורה בהם ודאי קורה ברוב בתי הספר".

מירית: "קשה לגייס מורים למחקר מסוג זה. הוא מרתיע. מורים רבים חוששים לפתוח את דלת הכיתה. רק מורים בטוחים בעצמם מסכימים להשתתף במחקר חודרני כל כך".

ללמוד משני בתי ספר, רגילים ככל שיהיו, על כלל בתי הספר?

יריב: "אם היה לנו תקציב היינו חוקרים הרבה יותר בתי ספר. בסינגפור, למשל, מבצעים מחקר דומה אבל עם תקציב גדול פי מאה. הם נכנסים למאות כיתות. אבל הניתוח השיטתי שעשינו, ה'זום אין' שלנו לתוך שני בתי ספר, מפצה על כך; המחקר המעמיק והמוקפד שלנו נתן לנו תמונה מציאותית מאוד על מה שמתרחש בכיתות. אין סיבה להניח שמה שראינו בשני בתי הספר שחקרנו ייחודי להם. יש סיבה להניח שמה שקורה בהם דומה מאוד למה שקורה בבתי ספר יסודיים רבים בארץ. חשפנו דפוסים הקיימים ברוב בתי הספר היסודיים, אם לא ככולם. ומה שקורה בבתי הספר היסודיים קורה, אולי בגרסה מעט שונה, גם בבתי ספר על-יסודיים. ואגב, כדי לתמוך במחקר שלנו בשני בתי הספר הוספנו קבוצות מיקוד".

קבוצות מיקוד?

מירית: "כדי לקבל תמונה מהימנה יותר על המתרחש בכיתות, כינסנו קבוצות מיקוד של מורות – שתי קבוצות מכל בית ספר בשישה בתי ספר. הראינו לקבוצות הללו את קטעי הווידאו שצילמנו בכיתות, והנחינו דיון על נושאים שונים שעלו מתוך הווידאו. הדיונים בקבוצות המיקוד הראו לנו שיש דמיון מהותי בין מה שקורה בשני בתי הספר שצפינו בהם ובין ששת בתי הספר של קבוצות המיקוד".

יריב: "קבוצות המיקוד לא רק תקפו את הממצאים שלנו משני בתי הספר שחקרנו, אלא גם אפשרו לנו לשמוע את המורות – מה דעתן על התנהגות המורות שצפו בהן. כולם מדברים על מה קורה בכיתות, אך לא שואלים את המורים – הם מעצבים את המציאות הזאת ומכירים אותה יותר טוב מכל אחד אחר".

אדם: "אולי הנתונים שהבאנו אינם משקפים באופן המדויק ביותר את מה שקורה בכל הכיתות בכל בתי הספר, ובטח לא בכיתות ובבתי הספר של כל המגורים. אבל

אלה הנתונים המקיפים והשיטתיים ביותר שנאספו אי פעם על דפוסי ההוראה והלמידה בכיתות בישראל. מטרת המחקר שלנו היא לעודד אנשי חינוך נוספים להתבונן באופן כזה בכיתותיהם. המחקר שלנו מספק מודל וכלים שעשויים לסייע להם לעשות זאת".

האם פיתחתם שיטה מיוחדת וכלים ייחודיים לצפייה בכיתות ולניתוח התצפיות?

אדם: "בנינו על שיטות מחקר קיימות, על מערכות מקובלות לניתוח השיח בכיתה, אבל פיתחנו גם קטגוריות חדשות שמתאימות למציאות הישראלית. למשל, בכיתות בישראל יש תחרות נמרצת מאוד על קבלת רשות דיבור – מה שאינך רואה בכיתות במקומות אחרים, למשל באנגליה או בסינגפור. היה

אדם: "גם אנחנו יכולים לספר

סיפורים, אבל בחרנו במודע

להיצמד לנתונים. למשל,

אנחנו יכולים לספר, כמו כולם,

שבכיתות יש הרבה שינון ואין

חשיבה. ואנחנו יכולים להוסיף

לכך אזהרה שאם המצב הזה

יימשך, המדינה תקרוס –

ואז נקבל כותרות בעיתונים

בנוסח 'דוח חדש מתריע...'"

צורך לפתח קטגוריות חדשות כדי לתאר את המציאות הישראלית הייחודית הזאת".

מירית: "מערכת קידוד הנתונים שלנו נבנתה בשני מישורים במקביל: התחלנו מתוך הספרות המחקרית הקיימת ולקחנו ממנה גישות וכלים, אבל מהר מאוד התחלנו להמציא קטגוריות מתוך השיעורים שתיעדנו. כאשר תופעה כלשהי חזרה על עצמה בכמה שיעורים אצל כמה מורות, אפיינו אותה והכנסנו אותה לתוך תבנית במערכת שלנו".

=

הניתוח שלכם קפדני מאוד ולעתים מייגע. הרבה מדי עצים ופחות מדי יער. אני נזכר בפיליפ ג'קסון, אבי התצפיות בבית הספר, ובספרו מ-1968 "החיים בכיתה"

(Life in Classrooms) – הוא תיאר את המציאות בכיתות והגיע לתובנות מטלטלות, למשל שמטרת בית הספר היא להכין תלמידים לחיים מנוכרים בהמון, לחיות תחת פיקוח ולציית.

עליזה: "נכון, אבל אנחנו אימצנו במודע גישה אחרת; אנחנו משמענו את המבט שלנו. ג'קסון ואנתרופולוגים שבאו בעקבותיו התרשמו וכתבו, ולעתים קרובות התוכנות שלהם היו מוכנות מראש. המבט שלנו קפדני הרבה יותר, שיטתי ומדויק יותר. ברור שיש מידה גדולה של פרשנות בכל עבודת מחקר, אבל אנחנו אפשרנו לנתונים לדבר כמה שיותר. אנחנו מצלמים את הכיתות ואחר כך מריצים את הסרטים שוב ושוב כדי להפיק נתונים כמותיים. עם זאת אנחנו גם מנתחים את המיקרו-פרקטיקות שמתרחשות בכיתה ומכלילים מתוכן".

חקוראים רוצים פחות נתונים ויותר סיפורים.

עליזה: "אנחנו רוצים יותר נתונים ופחות סיפורים. זה בדיוק הפרויקט שלנו – לדרוש מאנשים להכיר את המציאות בכיתות לפרטיה לפני שהם מספרים עליה סיפורים. אנחנו לא מדברים על 'הוויה בית ספרית' או על 'חווייה בית ספרית', על התרשמויות ותובנות; אנחנו מדברים על עובדות, על מה שבאמת מתרחש בהוראה ובלמידה בכיתות. ומתוך הניתוח הכמותי והאיכותני שלנו אנחנו מגיעים לתמונה רחבה יותר".

יריב: "אין בארץ, וגם בארצות רבות אחרות, התבוננות כרוזלוציה עדינה כזאת. האינטראקציה בין מורים לתלמידים לא נחקרת בקפדנות הראויה. אבל, כאמור, אנחנו לא רק אוספים נתונים, אלא מנסים גם להבין מהי המשמעות הרחבה יותר שלהם. אנחנו סופרים עצים אבל מתעניינים גם ביער".

תנו דוגמה. איך אתם יוצאים מנתונים להכללה מעניינת?

יריב: "מצאנו, למשל, כלומר קודדנו וכימתנו, שהמורות נותנות הרבה משוברים חיוביים לתלמידים ומעט משוברים ביקורתיים. כשחיברנו את זה לנתונים שאספנו על מטלות ועל הדרך שבה המורות נותנות משובים, הגענו למסקנה שהן רוצות לחזק את הדימוי העצמי של התלמידים ולתת להם חוויה של הצלחה. יש לזה מחיר: ויתור כלשהו על אתגור התלמידים ורמה אינטלקטואלית פשרנית. או למשל מצאנו שבנים משתתפים בשיעורים יותר מבנות. מה זה אומר? שהתחרות על השתתפות בשיעור ודיבור ללא קבלת רשות מיטיבה יותר עם הבנים".



ד"ר עליזה סיגל



ד"ר יריב פניגר



איתי פולק



מירית ישראלי



פרופ' אדם לפסטיין

איתי: "יש כמונח תלמידים

שקשה לגייס לשיעור, והרבה

פעמים הם סוחטים המון

תשומת לב מהמורה, אבל אם

מסתכלים על הכיתה כמכלול,

לא נכון לדעתי לתאר את

היחסים בכיתה כיחסי כוח"

שני המנהיגים. כמו בהרבה מקרים אחרים, מטלה מורכבת הופכת למטלה פשטנית, והפוטנציאל האינטלקטואלי והפרדגוגי של תכנית הלימודים ממומש באופן חלקי. המטלות הפשטניות נותנות לתלמידים חוויה מידית של הצלחה, אך לא בטוח שהן תורמות לתחושת מסוגלות ולהתנסות משמעותית בלמידה. כאמור, הסיבה לכך איננה המורים והמורות – הם לרוב מקצועיים מאוד – אלא קובעי המדיניות, שאינם עושים סדר עדיפויות במטרות החינוך".

אתם מראים את הנתונים לקובעי המדיניות?

אדם: "כן, זה אחד מיעדי המחקר שלנו. בשנה שעברה בילינו שעות רבות בדיונים מבוססי נתונים עם כל המפקחים של מחוז מרכז של משרד החינוך בעקבות שיתוף פעולה שנוצר עם מנהלת המחוז, עמליה חיימוביץ'. עמליה ביקשה מאתנו להציג את הממצאים שלנו למפקחי המחוז. הראינו להם קטעי סרטים וממצאים כמותיים ושוחחנו אתם על המשמעויות שלהם. אתה צריך לראות איזה כוח יש להצגת ממצאים על אנשי חינוך בלי פרשנות כמעט. אתה מציג ממצאים ומשאיר להם להסיק מסקנות".

איך המפקחים הגיבו, למשל, על ריבוי המטרות?

אדם: "בהתחלה הם הוסיפו עוד מטרות – רשימה אין-סופית של מטרות. כל מפקח הוסיף את מה שחסר לו בשיעור שצפה בו.

אנחנו כיוונו אותם לנתח את מה שיש במקום את מה שחסר – דבר לא מקובל בשיח החינוכי שלנו. המציאות, לדעתנו, היא נקודת המוצא המועילה ביותר למחשבת החינוך, ולא פנטזיות".

מירית: "כאשר הראינו קטעים מתוך השיעורים למורות בקבוצות המיקוד ובמסגרות אחרות, המורות מיד הציעו מטרות נוספות שהיה אפשר להשיג בקטע כזה או אחר של השיעור, והוסיפו עוד צורך שהיה אפשר לספק. רק אחר כך, לאחר הנחיה שלנו, הן התחילו לאתר מטרות שהושגו וצרכים שסופקו בקטע שצפו בו. כאשר המורות הפנו את המבט למה שיש ולא למה שצריך להיות, הן התחילו להבין כמה היש מורכב, כמה השיעורים מורכבים – גם אלה שהן עצמן מנהלות בכיתותיהן – וכמה מטרות וצרכים מצליחות המורות בסרטים, והן עצמן, להשיג ולספק בפרק זמן מוגבל של שיעור".

ממה נובעות המטרות הרבות והסותרות במערכת החינוך שלנו?

יריב: "בעיקר ממבנה מערכת החינוך שלנו. מצד אחד היא ריכוזית מאוד ומצד אחר מבוזרת – מגורים, מחוזות, תחומי ידע ועוד. כל מוקד כזה יוזם מדיניות ומוציא הוראות".

אדם: "אנחנו חברה רבת ססעים, וכל קבוצה בחברה רוצה לקדם ערכים אחרים. כל זה מתנקז לכיתה. גם חינוך לאומי וגם חינוך לחשיבה ביקורתית – הכול בשיעור אחד".

עליזה: "גם השיח הקונסטרוקטיביסטי השולט בעשורים האחרונים בשיח החינוכי כרוך בסתירות משלו. מצפים מהילדים שיבנו ידע, אבל כיצד אפשר לבנות ידע ללא בסיס ידע, ללא הקניית ידע? זה אחד הדברים המעניינים שראינו בכיתות – ההקניה נעשית בתהליך של הבניה משותפת, שבו בעיקר משתמשים בידע קודם של התלמידים על חשבון רכישת ידע חדש".

=



איורים: עדי מנדלר

1 מבוא: על המחקר

לאנשים נדמה שהם יודעים מה קורה בכיתות בגלל שהם היו שם, בגלל ש"כולם אומרים" ובגלל שיש לה דעה מוכנה מראש. המחקר שלנו מספר מה קורה שם על בסיס תצפיות, תיעוד וניתוח

עליזה סיגל ואדם לפסטיין

יריב: "המחקר המעמיק והמוקפד שלנו נתן לנו תמונה מציאותית מאוד על מה שמתרחש בכיתות. אין סיבה להניח שמה שראינו בשני בתי הספר שחקרנו ייחודי להם. יש סיבה להניח שמה שקורה בהם דומה מאוד למה שקורה בבתי ספר יסודיים רבים בארץ"

בהשתתפות, לעתים נלהבת, בשיעורים. יש מידה רבה של הכלה – אין תלמיד שדעתו לא תכובד. זה ייחודי לנו. מצד שני יש לנו גם בעיות אופייניות. הפרגוגיה הישראלית מעדיפה הכלה ושמירה על דימוי עצמי חיובי גם במחיר של הימנעות מתיקון טעויות ואתגור התלמידים. רוח דמוקרטית בתוספת שיח קונסטרוקטיביסטי גורמת למורים לשתף תלמידים רבים ככל האפשר ולבסס חלק ניכר מהשיעור על חילוף ידע קיים במקום על קידום ידע חדש. אין משבר בכיתות, כמו שנהוג לחשוב, אבל בהחלט יש על מה לעבוד".

עליזה: "גילינו דפוס השתתפות בשיעורים שייחודי לנו: כולם מדברים בו-זמנית – וזה עובד. המורה שואלת, התלמידים עונים בלי לקבל רשות, והמורה מארגנת את הדברים. זה לא קורה, למיטב ידיעתי, בשום מקום אחר".

איתי: "כמובן, יש מחיר לרפוס הזה. למשל, תשובות שגויות אינן זוכות לתשומת לב, והמורה לא תמיד מצליח להפיק תועלת מאי-הבנות של תלמידים. גם תשובות טובות לא תמיד זוכות לדיון מעמיק".

עליזה: "שומעים יותר קולות וזה טוב, אבל הדיון לא מספיק רציף ומתפתח. האתגר שלנו הוא להנחיל בכיתות תרבות דיון שלא תקפיא את הדיון, אלא תשדרג אותו".

=

האם המחקר שלכם אינו מחזק עמדה שמרנית? המציאות בכיתות היא עובדה שיש לקבל; אפשר לשפר אותה, אבל זה מה יש, עם זה צריך לעבוד.

עליזה: "אין לנו בשורה, וזה מכוון. אנחנו אומרים שזה השטח ואתו צריך לעבוד. בעצם, זו הבשורה שלנו. במקום עוד

בהסברים שלכם הסרה הפרספקטיבה הכוחנית; בלומר, הדינמיקה בכיתה נובעת לא רק ממטרות רבות וסותרות, אלא גם, אולי בעיקר, מניסיונם של המורים לשמור על כוחם בכיתות; עליהם לשלוט בשלושים-ארבעים ילדים שאין להם עניין במה שהם רוצים ללמד אותם.

אדם: "הכיתה כזירה של מלחמת הישרדות היא עוד אגדה אורבנית שאין לה אחיזה במציאות שנתקלנו בה. לא ראינו הרבה מאבקי כוח בכיתה".

איתי: "זה נכון שמורים מרגישים ככה לפעמים ומתארים את הכיתה כזירה. אבל לנו, המתבוננים מבחוץ, נראה שרובם מסתדרים לא רע בכלל. יש כמובן תלמידים שקשה לגייס לשיעור, והרבה פעמים הם סוחטים המון תשומת לב מהמורה, אבל אם מסתכלים על הכיתה כמכלול, לא נכון לדעתי לתאר את היחסים בכיתה כיחסי כוח".

יריב: "יש אי-שקט בכיתות, אבל המורים מצליחים בדרך כלל לתעל אותו לכיוונים חיוביים. יש לאי-השקט הזה גם צד חיובי – המורים אינם צריכים לעודד השתתפות בשיעורים".

אדם: "הראיתי את הממצאים שלנו לחוקרים עמיתים בסינגפור, והם התמלאו קנאה. מידת ההשתתפות בכיתות ישראליות הדהימה אותם. אצלם המורים עובדים קשה מאוד כדי להשיג מעט ממנה. הראיתי להם קטע וידאו של 'חילוץ' – דפוס שבו המורה מחלצת מהתלמידים ידע [ראו להלן]; מבחינתם זה לא היה חילוץ, אלא דיון ער ויצירתי".

אבל הם ראשונים בליגת המבצחים הבינלאומיים ואנחנו בתחתית הליגה.

יריב: "מה מבחני פיזה אומרים לנו? שהתלמידים מאומנים יותר או פחות במתן תשובות על שאלות מבחן. ברור שבמקום שיש בו יותר סמכות ומשמעת, יש ציונים גבוהים יותר בפיזה".

אז מצבנו טוב; הכיתות רוחשות למידה.

איתי: "מהרבה שיעורים יצאתי בהרגשה טובה, ואפילו טובה מאוד. היו רגעים שרציתי להצטרף בעצמי לדיונים ונאלצתי לרסן את עצמי. ברוב המקרים השיעורים לא נמרחו, אלא היו אנרגטיים מאוד. כמובן, היו גם לא מעט מקרים שבהם חשבתי שהיה אפשר להעמיק יותר בהוראת התכנים או המיומנויות".

אז יש פרגוגיה ישראלית?

אדם: יש, והיא מתאפיינת בין השאר



[החוקרים ערכו רישומי שדה ואספו חומרי לימוד ודפי עבודה. בנוסף הם קיימו ראיונות עם המורות שהשתתפו במחקר, נעזרו באנשי צוות אחרים בבית הספר כדי לקבל תמונה מקיפה של החיים הבית ספריים והשתתפו במגוון אירועים בבית הספר](#)

[אבל זיכרונות ילדות, אמירות רווחות והשקפות עולם אינם מקורות מהימנים להכרת המציאות בכיתות. הכרת המציאות בכיתות זקוקה למחקר שיטתי ומוקפד](#)

מחקר זה התאפשר בזכותן של המורות שנענו לבקשתנו לתעד את עבודתן. אנו רוצים להודות לכל אחת מהן באופן אישי על הנכונות להשתתף במחקר ועל הפתיחות, הסובלנות והנדיבות שבה קיבלו אותנו. כל אחת מהמורות היא אשת מקצוע לעילא שמחויבת לתלמידיה. תודה עמוקה גם למנהלות בתי הספר על שיתוף פעולה מתמשך ותלמידים בכיתות על היענותם המתמדת

ח ה מתרחש בין כותלי הכיתות בבתי ספר בישראל? מה המורים והתלמידים עושים שם? מה אפשר ללמוד מכך על השינויים המתרחשים והאפשריים במערכת החינוך שלנו? האם יש "פרגוגיה ישראלית", ואם כן – מה מאפיין אותה? בעוד שעיקר השיח החינוכי בישראל מתרכז בשינוי ההוראה והלמידה בכיתות, רק מעטים, אם בכלל, מכירים את ההוראה והלמידה המתנהלות בכיתות. סיסמאות "מתקדמות" יש בשפע – "התלמיד במרכז!", "די לשינוי!", "רלוונטיות!", "טכנולוגיה!" וכמובן "למידה משמעותית!" – אבל מה עם המציאות – האם מישוהו טרח לצפות בה, לתאר ולנתח אותה? נדמה שהמציאות בכיתות מוכרת כל כך עד שאין טעם להתאמץ להכירה. הרי כולם היו תלמידים ולכולם יש זיכרונות מבית הספר; וכולם שומעים ומשמיעים את אותן אמירות ("המורים אינם מקור הידע", "הילדים היום הרבה יותר חכמים", "ההוראה מיושנת", "הלמידה משוננת" וכו'); ולכולם יש השקפות אידאולוגיות-פדגוגיות מוצקות והם יודעים מהו חינוך ראוי. כולם, בקיצור, מכירים היטב את המציאות בכיתות. אחדים גורסים שהיא טובה (אם כי ניתנת לשיפור), ואחרים טוענים שהיא מיושנת, אפילו איומה. אבל כולם מכירים ולכולם יש דעות נחרצות. אבל זיכרונות ילדות, אמירות רווחות והשקפות עולם אינם מקורות מהימנים להכרת המציאות בכיתות. הכרת המציאות בכיתות זקוקה למחקר שיטתי ומוקפד. מחקרים מעטים על המציאות בכיתות ישראליות אכן נעשו (ראו למשל ורדי-ראט ובלום-קולקה 2005; בלום-קולקה ופלד-אלחנן 1996), אך אם רוצים תמונת מציאות יסודית ואמינה צריך להרחיב ולהעמיק אותם.

המחקר שלנו נעשה בכיתות של בתי ספר יסודיים בישראל, והוא מציע תמונת מצב עדכנית ומפורטת של ההוראה והלמידה בכיתות: כמה זמן נדרש כדי להתחיל שיעור? מי מדבר בכיתה? איך ולמי ניתנת רשות דיבור? כמה מדברים הבנים וכמה מדברות הבנות? האם המורה מרצה או דנה, שואלת או קובעת? מה מלמדים בשיעור – ידע או מיומנויות? האם מלמדים גם ערכים – אם כן, כיצד? כמה זמן ומאמץ גוזלות בעיות הסדר והמשמעת? שאלות אלו ואחרות עומדות במוקד המחקר שלנו. המחקר נשען על מסורת ארוכה של מחקר השיח בכיתות (Mehan 1979; Sinclair and Coulthard 1975) ועל ניתוח פרגוגיה בהקשר תרבותי (Alexander 2001); כמו כן – על מחקרים חשובים שנעשו לבחינת המצב בכיתות הלימוד בארצות הברית (Goodlad 1984), באנגליה (Galton et al. 1999) ובסינגפור (Hogan et al. 2012). עיבוד הנתונים במחקר התבסס על שיטות מחקר כמותיות ושיטות פרשניות. הניתוח מיקרו-אנליטי, אך חותר לתובנות כלליות.

לצורך המחקר בחרנו בשני בתי ספר יסודיים מהזרם הממלכתי-חילוני; בבתי הספר עברו שני חוקרים – מאיה-בוזו-שוורץ ואיתי פולק – שאספו בהם נתונים לאורך שנת הלימודים תשע"ג. החוקרים צפו, צילמו והקליטו שיעורים שלימדו מחנכות הכיתות במקצועות עתירי מלל. בסך הכול הקלטנו 112 שיעורים בשבע כיתות, בשכבות ג' עד ו'. 58 שיעורים תועדו בצילום וידאו ו-54 שיעורים תועדו בהקלטת אודיו. החוקרים ערכו רישומי שדה ואספו חומרי לימוד ודפי עבודה. בנוסף הם קיימו ראיונות עם המורות שהשתתפו במחקר, נעזרו באנשי צוות אחרים בבית הספר כדי לקבל תמונה מקיפה של החיים הבית ספריים והשתתפו במגוון אירועים בבית הספר. על רקע היכרותם עם כלל אנשי בית הספר ועם המורות ותלמידי הכיתות שבהם צפו, החוקרים יכלו לשפוך אור על הנתונים לאורך כל שלבי הניתוח.

כדי להתמודד עם מגבלת הייצוגיות הכרוכה באיסוף נתונים בשני בתי ספר בלבד, הקמנו קבוצות מיקוד של מורים שנרדמו מתוך שישה בתי ספר יסודיים על פי שלושה חתכים סוציו-אקונומיים. צוות של 18 חוקרים שקד על ניתוח הנתונים במשך יותר משנה. בסיום התהליך הוכן רוח מקיף בשם "פרגוגיה בישראל: פעילות ושיח בכיתות הלימוד (בחינוך היסודי הממלכתי-עברי)". הדוח, שעיקרו מובא בגיליון זה של **חד החינוך**, עשוי לספק בסיס למדיניות חינוך ולמתקני חינוך המבקשים לשפר את החינוך במדינת ישראל.

"שלום גבר" ברכני השומר במבטא צרפתי כשחציתי את שערו של בית הספר וצעדתי לתוך החצר הגדולה. לא פעם עצרתי לשוחח עמו, אך בבוקר, כאשר תלמידים קופצים ממכוניות הוריהם ומדלגים לתוך החצר, הוא עסוק בבחינה קפרנית של העוברים על פניו ואינו פנוי לשיחה בטלה. לא רחוק ממנו עומדת מנהלת בית הספר וכמו בכל בוקר מקבלת בחיוך את התלמידים והמורים. המנהלת לבושה תמיד בחגיגיות, המשווה מעט הדר למבני הבטון של בית הספר השכונתי. בית הספר ניצב בשכונה פריפריאלית, אולם הישגיו נופלים אך במעט מהישגיהם של בתי הספר המרכזיים בעיר.

המנהלת מקדמת אותי בחיוך רחב ושואלת לאן מועדות פניי היום. "לכיתה ה' של ענת" אני משיב, ויודע שבקרוב ניפגש. בכל יום היא נכנסת לכיתות לצפייה קצרה בשיעורים ואחר כך דוחקת במורות לדבר פחות ולהפעיל יותר.

בניגוד לחששותיי, בית הספר נתן לי יד חופשית לצפות, לצלם, להקליט ולרשום. כבר בביקורי הראשון בבית הספר אמרו לי רוב המורים שאוכל לבוא לצפות בשיעוריהם בלי התראה כמעט, ואף הזמינו אותי לשבת עמם בחדר המורים.

חדר המורים מכיל ריהוט מינימלי וסביבו התאים האישיים של המורים. החדר פתוח לכול, ותלמידים נכנסים אליו ויוצאים ממנו בחופשיות. המורות אינן מקפידות על גיגוני כבוד. לא פעם הן מחממות במטבחון שבפינה קופסאות אוכל עבור תלמידים או יושבות לעבור אתם על המחשב שבהדר. האווירה נעימה ומשוחררת.

באותו בוקר מאוכלס חדר המורים בדלילות, ורק מורות אחדות מתארגנות בו כמרץ. כמה שעות אחר כך הוא יתמלא, והמורות יתחרו על רגעי מנוחה חטופים בפינותיו. אני עומד בפתח, מסמן למורה ענת שאחכה לה בכיתה ומתחיל לטפס אליה. גרמי המדרגות מעוטרים בציורים של תלמידים. נראה שלכל תלמיד יש ייצוג באחד מחללי בית הספר.

כמה תלמידים חולפים על פניי ממהרים בנחישות לא מוסכרת, בעוד אחרים מטפסים באטיות במדרגות, מנסים לנער את שיירי הלילה מפניהם. כמבואה שלפני הכיתה ניצב שולחן פינג-פונג, ושני תלמידים משחקים במיומנות מפתיעה. הצליל המונוטוני של נקישות הכדור בשולחן נבלע בקולות המוזיקה שבוקעים מהכיתה. בחזית הכיתה תלויים שני לוחות, האחד מחיק והשני חכם. שולחן מחשב עמוס בכבלי חשמל וארונית מתכת ישנה משלימים את המראה של חזית הכיתה. בירכתיה עומד לוקר שבו שומרים התלמידים את המחברות שהם אמורים לשלוף לקראת כל שיעור. על הקיר שמעליו תלויות עבודות על הנושאים המרכזיים שנלמדו השנה. מנהיגי הציונות וראשי ממשלה מתנוססים לצד טקסטים שכתבו הילדים על כל אחד מהם. הקיר הסמוך עטור בגזירי נייר ועליהם רשימת ערכים: שוויון, סובלנות והגיונות, ולצדם כללי שיח והתנהגות ראויים. ברגעים של אובדן ריכוז מפנה המורה ענת את התלמידים לערכים ולכללים אלה כדי לצנן את הרוחות.

המוזיקה הקצבית הנשמעת בכיתה בוקעת מהמחשב, ושתי תלמידות היושבות לידו מתמתחות לרגע כשהן מבחינות בי. עתה הן מחייכות – אני מבוגר נטול סמכות – וממשיכות לנגן. תלמידים נוספים מסתובבים בכיתה עסוקים בהקנטות הדריות. ככל שמתקרב הצלצול נכנסים עוד תלמידים, וכל רחש במסדרון גורר הפניית מבט שמא זו המורה ענת. התלמידים כולם לבושים בחולצות חלקות צבעוניות עם סמל בית הספר. רובם כבר קפצו לתוך ראשיתו של גיל ההתבגרות והם ממלאים את החלל בעזות שחורגת ממידות גופם. צלצול. בפתח ניצבת המורה ענת. מבטה מתרה בתלמידים אך ניכרת בו גם סליחנות שנצברה בשלושים שנות ניסיון.

ענת פונה אל הכיתה, שטרם הפנימה את עובדת נוכחותה. היא אינה מרימה את קולה. דיבורה אטי ותכליתי, מכוון בעיקר לחבורת ילדים המתעלמת מנוכחותה ומצלצול הפעמון. בהמולת ההתארגנות התעוותו טורי השולחנות, וענת מורה לתלמידים ליישר אותם בעורה רושמת על הלוח את סדר השיעורים להיום. "מתחילים בשפה?" שואלים כמה תלמידים, בעוד שעמיתיהם החרוצים יותר ניגשים ללוקר לשלוף מחברות מתאימות.

שכחתי להשתיק את הטלפון, אני נזכר בחדרה. התלמידים משאירים את מכשיריהם המושקטים בתיקים ומוציאים אותם בזריזות רק עם הצלצול האחרון של היום. עליי להפנים את הנוהג הזה. חמש דקות חולפות וליד הלוקר נותרים כמה תלמידים שמחפשים אחר מחברת השפה. שלושים תלמידים יושבים בזוגות. אחד התלמידים מטפס על השולחן ומדליק את המזגן לבקשתה של ענת. "קר" מתלוננים אחדים. "תביאו מעיל" מחזירים להם אחרים.

"היום יהיה לנו שיעור הוליסטי", מכריזה ענת ופונה אל התלמידים שיסבירו מהו "שיעור

הוליסטי". "שיעור קשוח", קורא אחד התלמידים וגורם לה לצחוק. בלי להמתין לרשות מציעים תלמידים נוספים תשובות נכונות יותר. ענת מלקטת מבין הדברים את מבוקשה ומסכמת: "שיעור הוליסטי הוא שיעור שיש בו סוגים שונים של פעילויות שמובילות לאותה תכלית". אך ההלצה הקטנה בפתחה ("שיעור קשוח") ממשיכה לייצר חוסר שקט. ענת מחליטה לעצור אותו בטרם ייווצר כאוס.

כיתה תוססת יש לענת, ולא מעט תלמידים סובלים מקשיי קשב וריכוז. "הבדלי הרמות בין התלמידים גדולים מאוד, וקשה לשמור את כולם בעניין", הזהירה אותי בתחילת הדרך. ואכן, בעוד שתלמיד אחד מתקשה בקריאה, תלמיד אחר מאתגר את טענותיה של המורה בתחכום רב. ענת מחליטה לעצור את השיעור ולהרגיע את המצב באמצעות דמיון מודרך – "טיול לים". התלמידים מניחים את ראשיהם על השולחנות ומתמסרים. לאחר שלוש דקות ענת מחזירה את התלמידים מחוף הים לכיתה. אפשר להתחיל. ענת מחלקת לתלמידים כתבה עיתונאית – "כתבה מהחיים" על אדם שפרסם באינטרנט תמונות פוגעניות של חברתו לשעבר ונאלץ לשלם לה פיצוי כספי.

בחירה מעניינת, אני חושב לעצמי, אפילו מטרידה בהתחשב בגילם הרגיש של הילדים. אך ענת מנווטת את הדיון למטרתה – הגברת המודעות לסכנות שברשת. התלמידים המיומנים מזהים זאת, ומנרבים סכנות לרוב.

אחד התלמידים מוזמן לשבת ליד המחשב ולהקרין את הכתבה על הלוח החכם. ענת מציגה את נושא הכתבה ומחלקת את הקריאה בין התלמידים לפי התור. השטף שבו התלמידים קוראים את הכתבה משתנה מאחד לאחר, והחלפת התור והקצב מקשה על המעקב אחר הסיפור. בין לבין, ענת עוצרת כדי להבהיר את משמעותם של מושגים כמו "קובלנה" או "מרשתת", לבדוק את הבנת הנקרא ולדון בסגנון הספרותי של הכתבה.

דלת הכיתה נותרת פתוחה ואפשר לראות תלמידים ואנשי צוות חולפים במסדרון. מדי פעם מציץ פרצוף טועה ונסוג. גם דלת סגורה לא מבטיחה שקט. נדמה שהיא מעוררת סקרנות בקרב ההולכים במסדרון, והם פותחים אותה ומציצים ללא תכלית.

לאחר כעשר דקות, כאשר הקריאה המוארת מסתיימת ומתחיל דיון, נפתחת הדלת ומופיעה המנהלת. היא נצמדת לקיר הסמוך ומתבוננת במתרחש. רק אני נמתח ככיסאי ומיישר את המחברת שפתוחה לפניי. התלמידים רגילים לביקורי המנהלת, וכניסתה אינה מחרידה אותם משגרתם. גם ענת ממשיכה בשלה. שאלותיה זוכות לתשובות רבות מכל עבר ללא המתנה לקבלת רשות דיבור. ענת מתייחסת בעיקר לתשובות הנכונות. התשובות השגויות מועלמות במהירות מבלי להביך את בעליהן. "התשובות הנכונות" ידועות לענת מראש, והיא מחלצת אותן בדרכים שונות מהתלמידים. המנהלת צופה במתרחש במשך עשר דקות. פניה חתומות. מהשיחות עמה אני יודע שהיא מעדיפה לראות את התלמידים עובדים בקבוצות. בהפסקה היא ודאי תשאל שוב את ענת מדוע לא נתנה לילדים לדון בכתבה בקבוצות, או בשיטה אחרת שתפעיל אותם יותר. לא פעם שמעתי שיחות מעין אלו והופתעתי לגלות שאינן כרוכות באי-נוחות. בבית הספר שורר קונצנזוס פרגוגי: "פחות הוראה פרונטלית; יותר למידה פעילה".

ככל שהדיון מתקדם, נשמעים בכיתה יותר ויותר קולות של בנים. רק שתיים מהבנות מתמידות ומשתתפות בדיון. ענת מבקשת מהתלמידים לספר על תחושותיהם בעקבות קריאת הכתבה. התגובות נעות בין פחד לכעס. ענת מנסה לחלץ מושג כלשהו מהתלמידים. "לשון הרע" קורא אחד התלמידים, והיא מחייכת בניצחון. בצעד נמרץ היא ניגשת אל המחשב ומחליפה שקופית במצגת: "חוק לשון הרע".

"מה זה לשון הרע?" שואלת ענת. תלמידים אחדים מצביעים, אבל אחרים מכריזים את תשובתם ללא המתנה. "קללות ברמה גבוהה", קוראת אחת התלמידות. ענת צוחקת ומעניקה את רשות הדיבור לתלמיד אחר. אך בטרם הוא משלים את דבריו מתפרץ תלמיד שחושש לאבד את זכויותיו על התשובה הנכונה. ענת נועצת בו מבט והוא מתנצל בפני חברו. "כל הכבוד לך!" היא משבחת ומחזירה לתלמיד את רשות הדיבור. "אני רוצה להוסיף לדבריו" הוא פותח בהתאם לכללי השיח הקבועים על קיר הערכים, אבל חוזר על אותה תשובה.

כרבע שעה נמשך הדיון במליאת הכיתה, ובשיאו שואלת ענת מדוע הביאה את הכתבה לכיתה. "תפעילו חשיבה" היא מבקשת ונענית מיד בתשובה תקנית של תלמידה: "שנחשוב פעמיים לפני שאנחנו אומרים משהו". ענת מבקשת מהתלמידה לבוא לקדמת הכיתה ולחזור על התשובה. בעקבות המפגן של "תשובה ראויה" מנסים תלמידים להציע תשובות ראויות עוד יותר, כלומר

"מה זה לשון הרע?" שואלת

ענת. תלמידים אחדים

מצביעים, אבל אחרים

מכריזים את תשובתם

ללא המתנה. "קללות

ברמה גבוהה", קוראת

אחת התלמידות. ענת

צוחקת ומעניקה את רשות

הדיבור לתלמיד אחר. אך

בטרם הוא משלים את

דבריו מתפרץ תלמיד

שחושש לאבד את זכויותיו

על התשובה הנכונה



שמרניות עוד יותר. אבל ענת מכירה את הפער בין תשובות ראויות למעשים מפוקפקים. המבט בעיניה אמפתי אך ספקני.

ואכן, רוב התלמידים לא חושבים פעמיים ונכנסים לדברי חבריהם. כמה מהם מצביעים בלי הפסקה מתוך ידיעה שרק לעתים רחוקות תשתמש המורה בסמכותה ותחלק רשות דיבור. לרוב תלמידים לוקחים רשות דיבור לעצמם בעצמם. ההשתתפות נלהבת והרעש גובר. ענת מחליטה שזה הרגע לעשות "קאט" ולעבור לסצנה הבאה; היא מבקשת מהכיתה להתארגן לעבודה בקבוצות ולדון במקרה שבו נעשה שימוש בלשון הרע.

רוב התלמידים מתארגנים בזריזות מפתיעה למבנה הקבוצתי. אחדים מתחילים לעבוד מיד ואחרים מתנהגים כאילו עדיין לא ניתן האות; הם ממתינים שענת תגיע אליהם ותסביר להם, באופן אישי, את המטלה. ענת עוברת בין הקבוצות ומסבירה. מדי פעם היא מנסה להפחית את הרעש בכיתה: "ששש... אני לא חושבת שאפשר להפעיל חשיבה ברעש הזה". "את לא מרוכזת" היא פונה לתלמידה אחת; "תתעוררי", היא מדרבנת תלמיד אחר. המולה טורדנית מלווה את העבודה והבקשות לשקט מתפוגגות. כמה תלמידים מנסים להבין אם עליהם "לספר על אירוע של לשון הרע שקרה לי" או לתאר אירוע של "הוצאת דיבה". כאשר השאלות חוזרות על עצמן, ענת מפסיקה את הפעילות ופונה לכלל הכיתה כדי להסביר שוב את המשימה ואת המושגים השונים.

לאחר עשר דקות בלבד של עבודה בקבוצות מבקשת ענת מהתלמידים לסיים את עבודתם, אף שרק זה עתה הנחתה את הקבוצות האחרונות. השיעור מתקרב לקצו, וענת מבקשת להספיק לשמוע כמה תשובות. התלמיד הראשון מחליט שהדיון על לשון הרע הוא פתח להוצאת דיבה, ובתשובתו הוא מאשים את אחד התלמידים שרימה בכדורגל. התשובה מעוררת מהומה. ראשון קופץ להתגונן התלמיד המואשם, ומיד מצטרפים אחרים לוויכוח קולני. הוויכוח, כך אני מתרשם, נועד לפרוק את יצר הדיבור ולא להבעה כנה של רגשות ודעות. ענת מביטה מחויכת לנוכח רגעי הפורקן האלה. מבלי להגיב על התשובה שהוקראה היא פונה לתלמיד נוסף. במשפט אחד הוא מנסה לספר סיפור קצר: "לפני שנה בערך, חברי התגרה בי בלשון הרע, ולא יכולתי להתאפק אז קיללתי אותו בחזרה עד שהוא הלך הביתה". ענת משבחת את השפה הגבוהה שבה השתמש התלמיד ומתעלמת מההתנהגות המתוארת. אולי לכך התכוונה התלמידה שתיארה זאת כקללות ברמה גבוהה.

הסדר מתערער שוב וענת מחליטה לסכם את השיעור. פעמון בית הספר נענה לה. כמה תלמידים מבקשים לצאת לשירותים וענת מאפשרת. זו עדיין לא ההפסקה הגדולה, והתלמידים נשארים לאכול בכיתה. רק אחרי השיעור השני יעזבו כולם את הכיתה וענת תלך לחדר המורים. בינתיים היא מסמנת לי להפסיק את ההקלטה ומנסה לקרוא את מחשבותיי על השיעור. עדיין לא גיבשתי את מחשבותיי. השיעור היה מרתק, אבל הקצב והנמרצות שלו מקשים עלי לחשוב "בזמן אמת". כבר למדתי שהאזנה חוזרת להקלטת השיעור מצמיחה תובנות אחרות מהמחשבות שמתעוררות בי בכיתה.

ענת מתיישבת ליד אחד השולחנות הצדדיים ומוציאה מתיקה קופסה עם ירקות. בעוד היא משוחחת עם אלו היושבים בסמוך לה, אני חוצה את הרלת שנותרה פתוחה. מבלי משים אני מושיט את היד לסגור את הרלת מאחורי. "לא נולדת באוטובוס" נהגו לומר לי מורי. אני שולח מבט אחרון בענת שמסמנת לי בחיוך להשאיר את הרלת פתוחה".

בינתיים היא מסמנת לי
להפסיק את ההקלטה
ומנסה לקרוא את מחשבותיי
על השיעור. עדיין לא
גיבשתי את מחשבותיי.
השיעור היה מרתק, אבל
הקצב והנמרצות שלו
מקשים עלי לחשוב "בזמן
אמת". כבר למדתי שבמהלך
האזנה להקלטה מתגבשות
המחשבות מאליהן

3

פעילות ושיח בכיתה: תיאור כמותי

איך מתארים שיעור טיפוסי מבחינה כמותית? מחלקים אותו לפעילויות וליחידות שיח ומודדים. התוצאות מפתיעות. מנקודת מבט כמותית השיעור נראה אחרת

איתי פולק, מירית ישראלי והדס נגר תורג'מן

ח

ה קורה בין כותלי הכיתות של בית הספר היסודי? איך מתנהל שיעור? מה עושה המורה ומה עושים התלמידים? בפרק זה ננסה לענות על שאלות אלו ואחרות באמצעות ניתוח הפעילות והשיח בשיעורים שתיעדנו.

ניתוח הפעילויות בשיעורים

שגרת חייהם של המורות והתלמידים סובבת סביב פעילויות ספורות שמתרחשות כמעט בכל שיעור: התארגנות בתחילת השיעור, בדיקת שיעורי בית, הצגת נושא השיעור, קריאה בסיפור ודיון, הצגת מטלה, ביצוע מטלת אישית או קבוצתית, בדיקת המטלה. בנוסף, כללנו במערכת הקידור שלנו גם קטגוריה כללית ("אחר") שבה נכללו אירועים נדירים יחסית.

בטבלה 1 רואים את הפעילויות שמרכיבות את השיעורים במדגם שניתחנו (בסך הכול

טבלה 1: הפעילויות בשיעור

סוג הפעילות	% הזמן מהשיעור
התארגנות ומשמעת	9.8
בדיקת שיעורי בית	1.4
הצגת נושא	19
הסבר מטלה	7.3
דיון על טקסט	16.4
עבודה עצמית	11.1
למידה בקבוצות	13.6
בדיקת מטלה	14.7
אחר	6.7
סך הכול	100

301 פעילויות, המסתכמות ב-31 שעות) ואת אורכן הממוצע. הנתונים בטבלה מתארים את זמן השיעור (באחוזים) המושקע בפעילויות השונות. כמעט עשרה אחוז מזמן השיעור מושקע בהתארגנות לקראתו. פעילות של התארגנות מתרחשת גם במהלך השיעור, אך רוב ההתארגנות

מתרחשת בתחילת השיעור.

מקובל לחשוב שהפעולה הראשונה שפותחת את העיסוק בנושא השיעור היא **בדיקת שיעורי בית**, אך ברוב השיעורים שתיעדנו לא הייתה פעילות כזאת כלל. מן המחקר שלנו עולה שהזמן המושקע בבדיקת שיעורי בית קצר מאוד – כ-1.5 אחוזים בלבד מתוך השיעור. המורות הסבירו לנו בראיונות שהן עושות זאת מתוך רצון להפחית את עומס שיעורי הבית המוטל על התלמידים במקצועות אחרים – בעיקר בחשבון, באנגלית ובתנ"ך.

המהלך השכיח של לימוד הנושאים בשיעורים שתיעדנו נפתח בה**צגת נושא השיעור** (כ-19 אחוז מזמן השיעור). הצגת הנושא מתנהלת לרוב תוך כדי שילוב התלמידים – לעתים במהלך שממקם את נושא השיעור ברצף של שיעורים ("מה למדנו בשיעור הקודם?"), ולעתים במהלך שמתחיל בסיעור מוחות על מושג מרכזי בשיעור. עדות לשילוב התלמידים בפעילות ההצגה של הנושא אפשר למצוא במספר השאלות הרב ששואלות המורות בחלק זה של השיעור. חישוב קצב הצגת השאלות בפעילויות השונות בשיעור מגלה שקצב הצגת השאלות בעת הצגת הנושא (2.04 שאלות לדקה) נופל אך כמעט מקצב הצגת השאלות בעת דיון בטקסט (2.08 שאלות לדקה) או בפעילות של בדיקת מטלה (2.08 שאלות לדקה). לשם השוואה, בפעילות של הצגת מטלה יורד קצב השאלות שמציגות המורות (1.3 שאלות לדקה) ומתקרב לממוצע הכללי של קצב הצגת השאלות בשיעור (1.27 שאלות לדקה). נתון זה מעיד שמבנה השיח והתפקיד שממלאים המורה והתלמידים במהלכו אינם משתנים כמעט בין הפעילויות.

לאחר הצגת הנושא עוברת הכיתה בדרך כלל ל**קריאת טקסט** שעומד במרכז השיעור. הקריאה משולבת בדיון ובהבהרה של מידע ורעיונות שמופיעים בטקסט. לעתים הקריאה נפסקת לטובת מטלות שונות, וכך היא נפרשת על פני חלקים שונים בשיעור.

הדיון בטקסט מהווה חלק מרכזי מן השיעור (16.4 אחוז). גם **בדיקת המטלה** תופסת זמן ניכר מן השיעור (14.7 אחוז), ולרוב גם היא עוסקת בתוכני הטקסט. כרבע מזמן השיעור מושקע במטלות שהתלמידים מבצעים, לעתים כמטלה עצמאית (11.1 אחוז מזמן השיעורים) ולעתים קבוצתית (13.6 אחוז).

חלוקת הפעילויות בשיעור מלמדת שבמעט מוחצית מהזמן הכולל של השיעור נסב על המטלות (כ-47 אחוז) – הנחיות לקראת ביצוע המטלות, ביצוע המטלות והדיון שמתקיים בעקבותיו (בדרך כלל כבדיקת תשובות). לעומת זאת, רק 35 אחוז מהזמן מושקע בנושא הנלמד

שלא במסגרת המטלות. בזמן זה נכללות הצגת הנושא והדיון בטקסט. שאר הזמן בשיעור מושקע בפעילויות שאינן קשורות ישירות לנושא השיעור, וביניהן ההתארגנות ופעילויות שונות נדירות יותר שקיבצנו בקטגוריה "אחר" (קריאה דמומה, דמיון מודרך וכו').

מובן שהדפוסים המבניים שגילינו אינם חלים באופן שווה על כל השיעורים; יש הבדלים הנובעים מהעדפות שונות של המורות ומגורמים אחרים. ההבדלים הבולטים ביותר קשורים בזמן שהמורות מקדישות למטלות (בין חמישית לשליש מזמן השיעור) ובהעדפה שלהן למטלות אישיות או קבוצתיות. בראיונות שקיימנו עם המורות מצאנו שהבדלים אלה מעוגנים בתפישות שונות של למידה טובה. אחת המורות, המיישמת כמעט תמיד עבודה קבוצתית בשיעוריה, תיארה את היתרון הגדול של הדיון המשותף בין הילדים: "עצם הוויכוח, אפילו שהם לא הגיעו למסקנה, אבל כל אחר נותן מעצמו, מבחינתי זו למידה משמעותית; זה מפתח לחשיבה ביקורתית". לעומת זאת מורה אחרת, המעדיפה עבודה במליאת הכיתה, מתארת את העבודה הקבוצתית: "בזבזו זמן. הם יושבים ומחכים שהמורה תבוא ותסביר. והם הבינו כבר...". מורה זו שוללת את העבודה הקבוצתית שכן לא פעם תלמיד אחד מוביל והאחרים נגררים: "הלידר – זה תופעה שאני לא יכולה לחיות אתה בשלום".

מבנה השתתפות בשיעור

כאמור, הניתוח שלנו חל גם על השיח הכיתתי. מאגר הנתונים שלנו כלל את התמלול של כל ההתרחשות במליאת הכיתה (ולא במהלך העבודה העצמית או הקבוצתית של התלמידים) וחלוקתה למבעים שחופפים את תורות הדיבור. כל מבע נבדק לפי מגוון משתנים בהתאם לזהות הדובר – מורה או תלמידים.

סיווגנו את המבעים בכיתה לפי זהות הדובר – מורה, תלמיד, תלמידה, דיבור מקהלה (שני תלמידים לפחות שאומרים אותו דבר בו-זמנית) (ראו טבלה 2). החלוקה בין מספר מבעי המורה למספר המבעים של התלמידים כמעט שוויונית. כל תור דיבור של תלמיד מוביל לתור דיבור של המורה ולהפך. אין להסיק מכך שהכיתה שוויונית; תורות הדיבור של המורה ארוכים הרבה יותר משל התלמידים ואין כמעט רצפים של דיבור בין תלמידים שאינם מתווכים על ידי המורה. חלוקת תורות הדיבור לפי מגדר מגלה כי מספר הפעמים שבנים מדברים בשיעור 31.4

אחוז) גבוה פי שניים בערך ממספר הפעמים שבנות מדברות בשיעור (16.2 אחוז). חלוקה לא שוויונית במספר המבעים של בנים ובנות נצפתה בכל השיעורים (להוציא שני שיעורים שבהם תלמידות דיברו יותר מתלמידים). תופעה זו נמצאה בכל הכיתות שנחקרו, והיא חוצה את כל שכבות הגיל. התופעה משקפת כנראה הקשר תרבותי- חברתי רחב, וקשה להסבירה מתוך ההקשר הכיתתי בלבד.

מחקרים רבים תיארו את מבנה השיח בכיתה כמבנה משולש הבנוי מפתיחה של המורה (בדרך כלל שאלה), תשובה של תלמיד ומשוב של המורה המוביל לשאלה הבאה של המורה (Coulthard and Sinclair 1975). במצב זה התפקיד העיקרי של התלמידים הוא לענות על שאלות המורה. לכאורה (וגם למעשה – בכיתות לא ישראליות) התלמידים מקבלים את רשות הדיבור והמורה מפנה את הבמה ומאפשר להם להשיב. לפיכך בדקנו כיצד מקבלים התלמידים את רשות הדיבור (ראו טבלה 3).

בחנו אפשרויות שונות של השתתפות בשיעור ומצאנו שרק בשליש מהמבעים מתרחשים בעקבות קבלת רשות מהמורה (33.6 אחוז), ושני שלישים מתרחשים בעקבות פנייה כללית לכיתה או כהערות ביניים

טבלה 2: חלוקת תורות דיבור

דובר	התפלגות (באחוזים)
מורה	48.2
תלמיד	31.4
תלמידה	16.2
מקהלה (כמה תלמידים ביחד)	3.4
אחר (אנשי צוות בבית הספר)	0.8
סך הכול	100

והתפרצויות. בשסיווגנו מבעים שנאמרו ללא קבלת רשות מפורשת מצאנו שרק 3.5 אחוזים מההתפרצויות של תלמידים גוררות ביקורת של המורה. נתון זה מעניין במיוחד בשל העובדה ש-10.4 אחוזים מזמן המליאה מוקדש לעיסוק בסדר ובמשמעת ובהקפדה על כללי שיח.

אפשר להבחין אפוא בחוסר עקביות בין השאיפה לשמור על כללי הסדר בכיתה לבין העובדה שהשיח בכיתה מתנהל רוב הזמן

חלוקת תורות הדיבור

לפי מגדר מגלה כי מספר

הפעמים שבנים מדברים

בשיעור (31.4 אחוז) גבוה

פי שניים בערך ממספר

הפעמים שבנות מדברות

בשיעור (16.2 אחוז).

חלוקה לא שוויונית במספר

המבעים של בנים ובנות

נצפתה בכל השיעורים

בפתיחות וללא הכוונה של המורה. רק בשליש מהמקרים מקצה המורה תור דיבור לתלמיד ספציפי; בשאר הזמן הדיבור חופשי יותר, ורק התפרצויות מעטות של תלמידים לדברי חבריהם נענות בביקורת. ייתכן שמתח זה נובע מהניסיון למלא שני ציוויים מתחרים – דיון פתוח שבו התלמידים מעורבים מתוך עניין פנימי לצד הצורך לנהל שיחה מפוקחת המשתפת תלמידים רבים ככל האפשר.

המבנה הפתוח של השיח הכיתתי נותן יתרון לתלמידים בעלי מאפיינים מסוימים, למשל תלמידים מהירי תגובה, תלמידים

טבלה 3: קבלת רשות דיבור

סוג הרשות	התפלגות (באחוזים)
קבלת רשות מפורשת מהמורה	33.6
לאחר פנייה כללית של המורה	34.6
הערה שמקבלת לגיטימציה	11.6
הערה שאינה זוכה להתייחסות	16.2
הערה שמקבלת ביקורת	3.5
הפרת סדר	0.5
סך הכול	100

טבלה 4: סוגי השאלות שמורים שואלים

	ישראל (%)	אנגליה (%)
שאלה סגורה	43.6	50
שאלה פתוחה	11.1	13
שאלה מתחקרת	19.4	17
שאלת המשך	7	7
שאלת חוזרת / תיקון	8.5	13
שאלה פרוצדורלית	10.4	לא נכלל
סך הכול	100	100

תקופים יותר (שלא לומר תוקפניים) וכו'. ייתכן שמאפיינים כאלה מסבירים את ההבדלים בהיקף ההשתתפות של בנים ובנות בשיח. בנות נוטות לדבר יותר בעקבות קבלת רשות או בעיתוי הולם, ואילו בנים נוטים מעט יותר

להעיר הערות ביניים. אך אלו לא מסבירים את כל ההבדל המגדרי.

שאלות ותשובות

כאמור, השיח הכיתתי מאופיין במהלך משולש הכולל פתיחה (שאלה), תשובה ומשוב (פת"מ). למשל:

המורה ענת: אז מה זה "אפפה" לפי ההקשר? **אריאל:** עטפה אותו? **ליאור:** הייתה מסביבו.

ענת: כל הכבוד, עטפה אותו, הייתה מסביבו. מעולה ילדים.

בשל השימוש הרב שמורים עושים בשאלות כדי להתניע את השיעור, בדקנו את סוגי השאלות. הבחנו בין סוגים שונים של שאלות: **שאלה סגורה** – שאלה שיש עליה תשובה אחת מוגדרת; **שאלה פתוחה** – שאלה שלמורה אין עליה תשובה מוגדרת מראש; **שאלה מתחקרת** – שאלה שבעזרתה מנסה המורה לגרום לתלמיד לפתח תשובה שנתן; **שאלה בונה** – שאלה שבה המורה משלב תשובה קודמת של תלמיד בשאלה נוספת שמופנית לכלל הכיתה; **שאלה חוזרת** – שאלה שבה חוזר המורה חוזר על שאלתו; **שאלה הליכית** - שאלה שעוסקת בהליכי ביצוע בלבד.

38 אחוז ממבעי המורים כוללים בתוכם שאלות – 86 שאלות בממוצע בשיעור. כמעט חצי מהשאלות (43.6 אחוז) הן שאלות סגורות – שאלות שהמורה קובע להן "תשובות נכונות" מראש. שאלות פתוחות מרכיבות רק 11 אחוז מכלל השאלות.

השאלות הסגורות משמשות בדרך כלל לבדיקת ידע קיים או למהלכים של בניית ידע חדש המפורק לרצף של שאלות סגורות, שהתשובות עליהן אמורות לבנות תמונת ידע שלמה.

19.4 אחוז מהשאלות של המורה הן שאלות מתחקרות, שאלות שבהן הוא מפנה לתלמיד שענה שאלה חוזרת. רק 7 אחוזים מהשאלות של המורה הן שאלות המשך – הנשענות על מה שהתלמידים אמרו כדי לבנות את המהלך הבא רצף השיעור. להלן השוואה למדגם שאלות בשיעורים באנגליה (טבלה 4).

כפי שעולה מטבלה 4, יש דמיון רב בין סוגי השאלות שמורים בישראל ובאנגליה משתמשים בהן. הדמיון הזה גובר על ההבדלים התרבותיים בין המדינות (הבדלים הבאים לידי ביטוי במבנה

ההשתתפות של תלמידים – התלמידים האנגלים כמעט לא מרברים ללא רשות; Edwards and Westgate 1994). הדמיון הרב בין סוגי השאלות בישראל ובאנגליה מצביע על תנאי ההוראה הדומים – מורה אחד בכיתה גדולה.

החלוקה מלמדת שבמרבית המקרים השאלות יוצרות מהלכים קצרים שאינם מתחברים זה לזה, בשונה משיחה טבעית – שבה מבע אחד נובע ממבע קודם.

תשובות התלמידים על שאלות המורה הן פעולת השיח הנפוצה ביותר של תלמידים.

61 אחוז מסך כל המבעים של תלמידים הם תשובות על שאלות המורה. על רקע חלוקת הסמכות בכיתה, ממצא זה אינו מפתיע (רק כ-8 אחוזים ממבעי התלמידים כוללים פנייה לתלמידים אחרים; ראו טבלה 5). 83 אחוז מתשובות התלמידים הן תשובות נכונות, ורק 11.3 אחוז שגויות (5.7 אחוזים מהתשובות הן לא רלוונטיות; ראו טבלה 6). נתון זה מעיד על רמת הקושי של השאלות. השאלות הסגורות, הבודקות פריטי ידע שכבר נלמדו, מאפשרות לתלמידים לענות תשובות נכונות.

המורים שואלים שאלות קלות יחסית משום שהם רוצים לחזק את תחושת המסוגלות של התלמידים ואת הדימוי העצמי החיובי שלהם (ראו להלן). לכן גם המשובים שלהם חיוביים בדרך כלל (55.2 אחוז), ורק חלקם הקטן שלילי (18.1 אחוז).

מבדיקת משובים של מורים (ראו טבלה 7) עולה שמשובים חיוביים ניתנים באופן מפורש יותר, בעוד שמשובים שליליים נוטים להיות עמומים; הם רק משתמעים מתוך הדברים. ראו למשל את המקרה שלהלן, מתוך דיון בכיתה ג' על סיפורו של יהונתן גפן "ילד הכרובית":

המורה: מה הוא רצה להדגיש כאן יונתן גפן? את מה הוא רצה להדגיש? **תלמיד:** את הרגילות שבו? **המורה:** את מה יונתן גפן רצה להדגיש? **תלמיד:** את המילה "רגיל".

המורה: את המילה "רגיל"? הוא חזר עליה הרבה פעמים. החזרה על המילה "רגיל" נועדה להדגיש את המילה האחרת שמופיעה פחות פעמים ולהדגיש עד כמה דניאל היה...‏

מקהלה: רגיל.

תלמיד: מיוחד.

המורה: הוא היה רגיל?

תלמידה: בלתי רגיל.

תלמיד: מיוחד.

המורה: עד כמה הוא היה מיוחד.

טבלה 5: למי פונים התלמידים

סוג הפנייה	התפלגות (באחוזים)
פנייה ישירה לתלמיד אחר	1.3
פנייה עקיפה (דרך המורה) לתלמיד אחר	6.6
פנייה למורה	92.1
סך הכול	100

טבלה 6: תשובות התלמידים

סוג התשובה	התפלגות (באחוזים)
רלוונטית ונכונה	83
רלוונטית ולא נכונה	11.3
לא רלוונטית	5.7
סך הכול	100

טבלה 7: משובי המורה

סוג המשוב	התפלגות (באחוזים)
שלילי מפורש	6.2
שלילי מובלע	11.9
חיובי מפורש	31.6
חיובי מובלע	23.6
לא ברור	25.2
משולב	1.5
סך הכול	100

התשובות הראשונות של התלמידים שגויות (הסיפור הוא על ילד לא רגיל), אך המורה אינה שוללת אותן אלא חוזרת על שאלתה, ובהמשך רק רומזת שהתשובה אינה מדויקת ומנסה לכוון את התלמידים לתשובה הנכונה ("מיוחד"). תלמידים רבים אינם מבינים את הסימן וממשיכים להציע תשובה שגויה פעם נוספת, וגם אז המורה אינה אומרת במפורש שזו טעות אלא חוזרת על שאלתה ("הוא היה רגיל?"), עד שתלמידים מציעים את התשובה (ההפוכה) שהמורה מאשרת. מניתוח הנתונים נראה שמורים נרתעים ממתן משוב שלילי לתלמידים ונוטים לטשטש

טעויות, בעוד שהם מרגישים בדרכים שונות תשובות נכונות והצלחות של תלמידים. האקלים הכיתתי השורר בכיתות שחקרנו נותן קדימות לדימוי עצמי גבוה ולחוויות של הצלחה על פני אתגר, מאמץ ובירור ביקורתי של סוגיות.

יחידות הנושא

לעתים מהלכי השיח בכיתה מורכבים יותר מדפוס הפת"מ (מורה פותח, תלמידים משיבים, מורה מעריך), וכוללים יותר דוברים המבצעים פעולות מגוונות. כך למשל, שאלת מורה יכולה להוליד תשובה של תלמיד אחר, הערה של תלמיד נוסף, שאלת בירור של המורה שמצמיחה רעיון חדש של תלמידים שאותו המורה מסכמת בהסבר. דוגמה לכך אפשר למצוא בדיון שהתקיים בכיתה של המורה ענת על כותרת הסיפור "החייכן" מאת יצחק נוי:

המורה ענת: מה אומרת לכם הכותרת? מה אומרת הכותרת? **רועי:** הילד חייכן.

ענת: הילד חייכן, אוקיי. שימו לב מה שאמר רועי, הילד חייכן. כלומר, מה הוא עשה? **ליאור:** הוא השתמש באותה מילה.

ענת: לא, לא!

נטע: השתמש בכותרת.

ענת: מה רועי עשה?

ברק: לקח את השורש.

ענת: לקח את המילה, לא את השורש. ליאור...

הרס: אבל יוכל כל הזמן מדבר אתי.

ענת: לא, אני לא מקשיבה עכשיו, סליחה נטע.

כן? תתמקדי פה, מה הוא עשה? מה רועי עשה? הוא אמר הילד חייכן. רון, מה הוא עשה?

רון: אמר סוג של שיהיה סוג של דמות בסיפור, שיהיה.

ענת: כלומר, נכון. אתה צודק, כלומר? אריאל...

מקהלה: הוסיף דמות.

ענת: אריאל?

אריאל: לקח דמות וקשר אותה ל...

ברק: לפתיחה.

ענת: אוקיי...

רון: אבל מאיפה לה לדעת שזה על בן אדם?

ענת: יופי. מאיפה אנחנו יודעים שזה בן אדם? איך אנחנו יודעים שזה ילד? אולי זה מבוגר, אולי זה סבא. אוקיי, זאת אומרת שמה שעשה רועי, הוא הוסיף לכותרת משהו שלא משתמע מהכותרת.

עד כאן זה בסדר?

אריאל: כן.

ענת: אוקיי.

רון: רק מרמז לנו הכותרת שיש פה משהו שמחידך.

המורה מתחילה את המהלך בשאלה פתוחה לכאורה על כותרת הסיפור. התשובה הראשונה שמציע תלמיד ("הילד חייכן") מניעה מהלך ארוך של בירור הבעיה בתשובה זו. בתגובתה ("שימו לב מה עשה רועי") ממקדת המורה את התלמידים ומנסה לרמוז להם על בעיה אפשרית בתשובה. שני תלמידים מציעים אפשרויות שהמורה לא מקבלת. רק לאחר התשובה השלישית היא מאשרת את כיוון המחשבה ומנסה לפתח אותו כדי לנסח כלל מפורש, ולפיו פרשנות של טקסט צריכה להיצמד למה שנכתב. השאלה הראשונה ("מה אומרת לכם הכותרת?"), שאלה פתוחה כביכול, לא הובילה לדיון פתוח במשמעויות אפשריות של הכותרת, אלא למהלך של "חילוף". מהלך שבו המורה מחלצת מהתלמידים תשובה מסוימת שהיא מעוניינת בה. המורה מנסה לכוון את התלמידים לרעיון מסוים, ולא לדיון פרשני פתוח. כאשר מסתיים הבירור עוברת המורה לנושא חדש ומתחילה יחידת תוכן חדשה.

את היחידה שהוצגה לעיל סיווגנו כיחידת חילוף – יחידה שבה חילופי הדברים מתקיימים באמצעות שאלות ותשובות שמטרתן להוביל את התלמידים לידע מסוים, לבחון ידע קיים או לשחזר דברים שכבר נלמדו. אנו מבחינים בין "יחידת חילוף" לבין "יחידת דיון" – שבה מתקיים דיון פתוח שאינו מכוון ל"תשובה נכונה" של המורה.

השיח הכיתתי בנוי מיחידות נוספות: **יחידת הסבר**, שבה מציג המורה נושא או מושג ומסביר אותו; **יחידת הנחיה**, שבה נותן המורה הנחיות לביצוע מטלה; **יחידת שינון**, שבה התלמידים חוזרים במקהלה על דברי המורה; **יחידת הקראה בקול רב**, שבה תלמיד אחר קורא פסקה בקול רם והכיתה עוקבת אחריו; **יחידת סדר ומשמעת**, שבה יש טיפול מרוכז בבעיות של סדר ומשמעת (כניגוד להערות אגב בתחום זה הנאמרות בשטף השיעור). טבלה 8 מתארת את חלוקת הזמן בין היחידות השונות.

מן הטבלה עולה שיחידות החילוף הן ה**נפוצות ביותר בקרב יחידות השיעור** (33 אחוז); **כלומר, חלק גדול מהשיח בביתה מתנהל בשאלות ותשובות כפיב ידע שהמורה הגדיר מראש**. 19 אחוז מיחידות השיעור הם יחידות דיון, שבהן מתקיימת החלפה ובנייה פתוחה יותר של רעיונות. פער זה תואם כמובן את השכיחות הגבוהה של שאלות סגורות. כמו כן יחידות של הסבר נושא ויחידות הנחיה תופסות נפח דומה. יחידות סדר ומשמעת תופסות כ-10 אחוזים מהשיח במליאה. מחצית מיחידות הסדר

והמשמעת מתרחשות בהתארגנות כפתיחת השיעור – שלב מעבר בין ההפסקה לתחילת הלמידה.

לצד הדומיננטיות של יחידות החילוף ראוי להרגיש שלא מצאנו יחידות שינון שבהן התלמידים חוזרים אחר דברי המורה. הדבר הקרוב ביותר לשינון הוא בדיקה חוזרת של תשובות על שאלות שניתנו שניות ספורות קודם לכן.

בשונה מהאינטראקציה ביחידות סגורות יותר של השיעור, ישנה גם אינטראקציה פתוחה יותר במתכונת של דיון, שבו תלמידים מעלים רעיונות שונים. להלן קטע לדוגמה מתוך דיון שהתנהל בכיתה של המורה שלומית בנושא סרטו של רוברטו בניני "החיים יפים":

המורה שלומית: אם יש למישהו צורך להגיד משפט או שניים, אוקיי? אני אשמה. ואם לא, נעבור עכשיו למשהו אחר, כן? **חגית:** מצד אחד היה מצחיק, ומצד שני זה היה קצת קשה, שהאבא מת ו... **שלומית:** זאת אומרת שבסרט הזה, מצד אחד הסרט, היו בו רגעים הומוריסטיים, לסרט כזה קשה ומצד שני סרט מאוד עצוב. כן? **נמרוד:** אחרי שראיתי את הסרט אז חשבתי באמת שהוא סרט כבד וכל זה, אבל אחרי שראיתי סרטים אחרים אז הגעתי למסקנה שהסרט שראינו בכיתה זה הסרט הכי קל שיש על השואה.

שלומית: כלומר אתה טוען שראית סרטים קשים יותר.

נמרוד: בהרבה יותר.

שלומית: נכון. וזה מחזיר אותי חזרה להערה שאמרתי לכם, שהיו ניצולי שואה שהתקשו עם הסרט "החיים היפים", דווקא בגלל זה שהוא משלב הומור. משפט?

הוריה: אמרו פה שהסרט שראינו הוא סרט אימה, הרבה פה ממה ששמעתי לא הבינו מה היה פה בסוף...

תלמידים: בסוף הוא מת.

הראל: הכי יפה זה היה שבסוף הוא נסע בזה.

שלומית: זכה בטנק. נכון. בגלל זה ששאלתם אותי "אבל מה קרה בסוף?" זה עמד לי על הלשון להגיד לכם מה קרה בסוף. משפט אחרון מיכל שבזכותה אנחנו פתחנו את זה ותעברו לנושא אחר.

מיכל: כאילו לסרט קוראים החיים העצובים, כאילו, בהתחלה הוא ... גורם לך...

דנה: זה נורא.

מיכל: חשבתי על זה שאולי החיים היפים של הילד, בגלל שהוא לא יודע ממש מה קורה לו.

נמרוד: זה ציני כאילו.

מיכל: הוא כולו חושב שהוא בעיקר משחק וזה.

שלומית: אנחנו כולנו יכולים לשער, אנחנו לא יודעים למה, יכולים לשער באמת...

נמרוד: זה בציניות?

שלומית: שקוראים לו "החיים היפים" בגלל שהאבא אולי בדה, המציא איזו מציאות אחרת עבור הילד שלו. נכון.

טבלה 8: חלוקת הזמן בין יחידות התוכן

סוג היחידה	% הזמן מהשיעור
הסבר	10.5
הנחיה	12.2
חילוף	32.9
דיון	19
קריאה בקול רם	8
עיסוק בסדר ומשמעת	10.4
התארגנות	5.8
יוזמת תלמיד	1.2
סך הכול	100

היחידה מתחילה בהזמנה פתוחה של המורה שמציעה לתלמידים לשתף את הכיתה בתחושותיהם ומחשבותיהם בעקבות הצפייה בסרט. כפי שאפשר לראות, **גם ביחידות הדיון חילופי הדברים הם כמעט תמיד בין מורה לתלמיד**. רק לעתים נדירות **תלמידים פונים זה אל זה לצורך דיון בנושא שעל הפרק**. בשיעורים שבדקנו מצאנו שרק 1.3 אחוזים מהמבעים של תלמידים הם פנייה ישירה לתלמידים אחרים. 6.6 אחוזים מהמבעים של התלמידים הם התייחסות ישירה לדברי תלמידים אחרים אבל הם מתווכים על ידי המורה (ראו טבלה 5).

השוואה בין דוגמת "החילוף" (מהשיעור על "החייכן") לדוגמת הדיון (מהשיעור על "החיים יפים") משקפת את ההבדלים המהותיים בין שני סוגי היחידות. ביחידות החילוף משתמשים המורים בעיקר בשאלות והערכות קצרות; ביחידות הדיון, לעומת זאת, מציבים המורים שאלות פתיחה ועוברים להסברים, להרחבות ולמשובים.

שיחה שמתנהלת רק בשאלות ותשובות אינה מקובלת בשיח היום יומי, שבו ריבוי של שאלות נחשב לחטטנות או להפגנת סמכות של השואל (Dillon 1982). בכיתות, לעומת זאת, מתאפיינת תרבות השיח בעיקר בשאלות ותשובות.

מטלות כיתתיות:

האתגר המתווך

עד כאן ניתחנו תהליכי הוראה ולמידה במליאת הכיתה, אך בשל מרכזיות המטלות בשיעור, החלטנו לנתח אותן בעזרת מערכת קידוד נפרדת ובהנו בעזרתה כמה משתנים: מבנה המטלה, הדרישה הקוגניטיבית שהיא מציבה, התיווך שמציע המורה, אופן הביצוע של המטלה, התוצרים והבדיקה.

מתוך 28 השיעורים שנכללו במדגם איתרנו 55 מטלות לביצוע. המטלות הוגדרו כאירועים

טבלה 9: משך הזמן שמשקיעים מורים ביחידות (% זמן)

סוג היחידה	מורה א	מורה ב
הסבר נושא	15.1	25.9
הנחיה למטלות	13.3	7.7
חילוץ	36.7	9.7
דיון	16.3	36.4
קריאה בקול	7.7	10.1
סדר ומשמעת	6.1	7
התארגנות	4.5	2.9

שבהם נפסקת העבודה במליאת הכיתה והתלמידים מופנים לעבודה עצמאית. 65.5 אחוז מהמטלות היו אישיות, 21.8 אחוז – קבוצתיות ו-12.7 אחוז נעשו בזוגות. ברוב המקרים (73.6 אחוז) הקדים שלב של דיון פרשני בטקסט (או בנושא השיעור) את העבודה העצמאית של התלמידים. דיון זה מבנה ידע רקע החיוני לביצוע המטלה. לאחר מכן הציגו המורות את ההנחיות למטלה (41 אחוז). במקרים רבים לווה ההסבר גם בהוראות כתובות (54 אחוז), ורק במקרים ספורים (5 אחוזים) נמנעו המורות לחלוטין מהסבר בעל פה וחילקו רק הוראות כתובות. חרף ההסברים הראשוניים וההנחיות הכתובות, ברוב המקרים (75 אחוזים) נמשכו האינטראקציות בין המורה לתלמידים גם לאחר תחילת העבודה. כשהמורה עוברת בין התלמידים היא מזהה לא פעם בעיה בהבנה של המטלה תוך כדי הביצוע, ואז מבקשת לחדר את הנחיותיה לפני כלל התלמידים.

המטלות מציבות דרישות קוגניטיביות שונות. מיינו אותן לחמישה סוגים ובהנו את שכחותם. סיווגנו את המטלות לפי מכלול הדרישות שבכל

מטלה, וכך כל מטלה יכולה לכלול יותר מדרישה אחת (ראו טבלה 10). מצאנו ש-27 מהמטלות דרשו פענוח, זיהוי ואיתור מידע –מטלות שבהן מתבקשים התלמידים לאתר מידע מפורש או לבצע פעולות של השלמה מתוך מחסן מילים שנתון להם, למשל להשלים משפטים, להרכיב משפטים, למצוא מילים בטקסט וכן הלאה. ב-22 מטלות נדרשו התלמידים לאחזר מידע באמצעות ביאור של מושגים או כתיבת תשובות קצרות לאחר דיון משותף בטקסט. 29 מטלות כללו ממדים של פרשנות, הבנה והיסק באמצעות פירוש טקסטים והפקת משמעות מדברים שאינם נתונים בו באופן מפורש. 15 מטלות כללו דרישה לביקורת, הערכה ורפלקסיה – להביע עמדה ביחס לרעיונות או לדון בתהליכי חשיבה. 7 מטלות דרשו מהתלמידים ליצור ידע חדש – בדרך כלל באמצעות כתיבת טקסטים.

אפשר להבחין בין מטלות זיכרון או מחזור לבין מטלות יצירה או הבנה. מטלות הזיכרון מקיפות 40 אחוז מהמטלות, ואילו מטלות הבנה מקיפות 60 אחוז מהמטלות. חלוקה זו מלמדת על נטייתם של המורים להציב לתלמידים מטלות שמפעילות כישורי הבנה וחשיבה.

אולם למרות הנטייה של המורים לאתגר את התלמידים, הנטייה לתווך לתלמידים את האתגרים ולהקל את הקשיים גברה. המורים נוטים להבהיר מושגים ולהסביר את המטלה (42 מקרים). להפנות את התלמידים למקום בטקסט שבו נמצא המידע הדרוש לתשובה (14 מקרים) או להדגים פתרון (14 מקרים). במקרים מסוימים המורים אף נותנים, ברמות שונות של מפורשות, את הפתרון למשימה (4 מקרים). המורים מסבירים נטייה זו בהבדלי הרמות בין התלמידים: רק אתגר מצד אחד ותיווך מצד אחר מאפשרים להם לתת לכל הכיתה מטלה אחת.

סיכום: בין סמכות לרשות

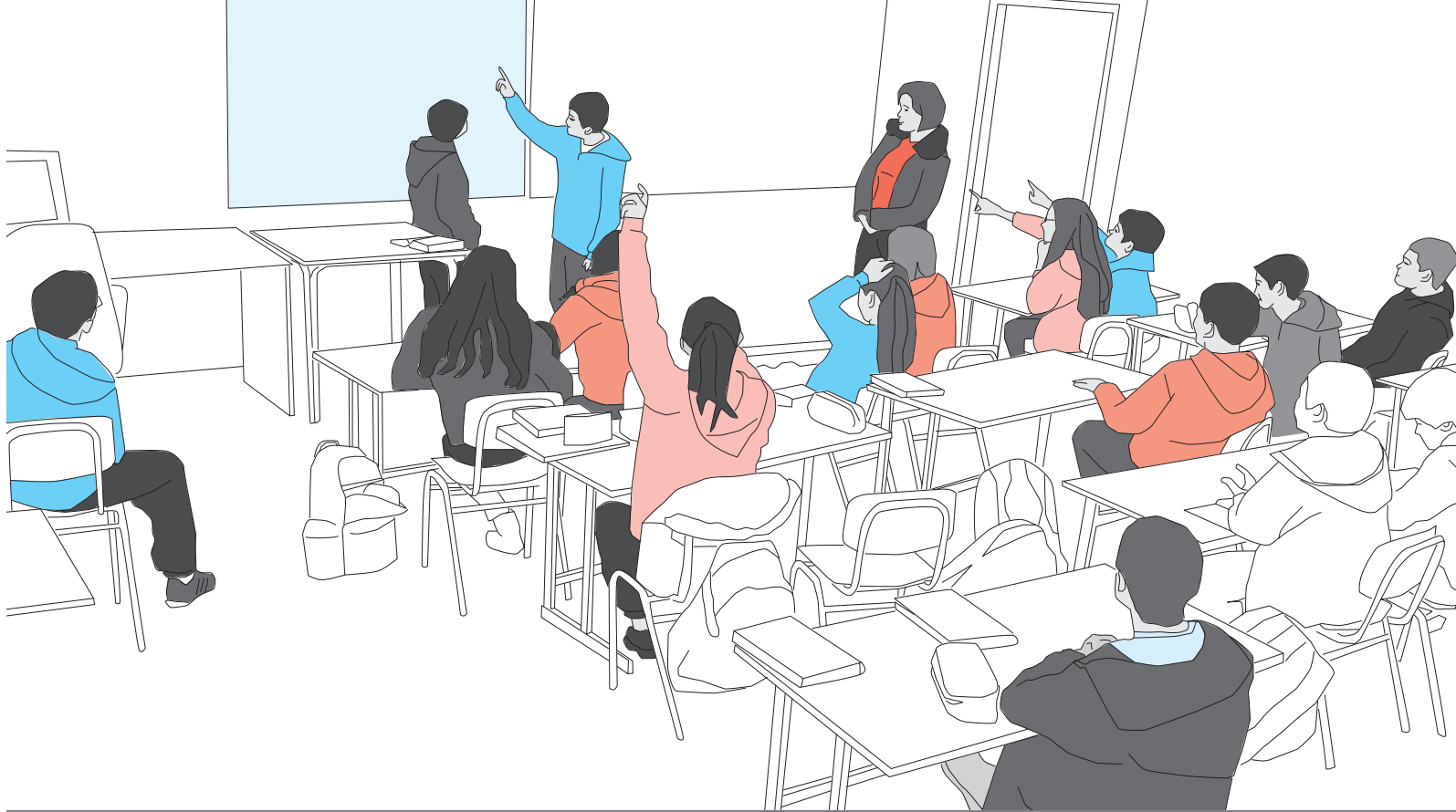
ניתוח הפעילויות ומבנה השיח בכיתות חושף תמונה של הוראה הלכודה בדילמות ובקונפליקטים. הביטוי העיקרי לכך הוא המתח בין מבנה ההשתתפות בכיתה לבין חלוקת הסמכות ורשות הדיבור. מצד אחד תפקיד המורה בניהול השיחה בכיתה נותר מרכזי; רוב הדברים בכיתה נאמרים כתגובה לתשומות שלו. בכיתה מתנהל דיאלוג שיש בו שני משוחחים – המורה וכלל התלמידים. המורה מנהל אפוא את מהלך השיעור, והתלמידים משתתפים בהתאם לגבולות שהוא מסמן להם.

טבלה 10: הדרישה הקוגניטיבית במטלות (כל מטלה עשויה לכלול יותר מדרישה אחת)

הדרישה	מספר המקרים
פענוח, זיהוי ואיתור מידע	27
אחזור מידע	22
פרשנות, הבנה והיסק	29
ביקורת, הערכה ורפלקסיה	15
יצירת ידע חדש	7

וברבע נוסף עסוקים התלמידים בעבודה עצמאית, אך המורות מתארות את העבודה העצמאית כמרכזית בעבודתן; לדעתן היא שיוצרת הזדמנות ללמידה משמעותית. ניתוח המטלות שמניעות את העבודה העצמאית בשיעור מלמד שמחציתן כוללות ממד של פרשנות וכרבע מהן כוללות דרישות של הערכה וביקורת. שתי הדרישות הללו מלמדות לכאורה על פתיחות רבה, אך התיווך הרב של המורות מגביל אותה. השיח הכיתתי נתון אפוא ללחצים סותרים: מצד אחד פתיחות יחסית, המבוססת על השתתפות נמרצת של התלמידים ונתמכת ברצון לערב אותם בלמידה, ומצד אחר מידה רבה של שליטה בהתפתחות הרעיונית במהלך השיעור. מבנה ההשתתפות הפתוח אינו מחזק אוטומטית את הממד הדמוקרטי של השיעור. הבנים נוטים לנצל את המבנה הזה – השתתפותם כמעט כפולה מזו של הבנות; הוא גם מעודד תלמידים בעלי אישיות אסרטיבית יותר.

מצד אחר השיח הכיתתי מתאפיין במידה ניכרת של פתיחות, וכמעט כל אחד יכול לתפוס לעצמו את זכות הדיבור. כפי שראינו, רק שליש מן ההתבטאויות של התלמידים מקבל רשות מפורשת מהמורה. בשאר הזמן מחליטים התלמידים בעצמם להשמיע את דברם. יש אפוא רשות לדבר, אך הדברים מכוונים למורה. אווירת ההשתתפות החופשית יחסית אינה משקפת בהכרח פתיחות רעיונית. השיעור מתנהל ברובו לפי שאלות ומשובים של המורה. רוב השאלות סגורות ומכוונות לידע ספציפי שהמורה הגדירה מראש. שאלות פתוחות תופסות מקום מצומצם יותר. בהתאם לכך, יחידות התוכן הנפוצות ביותר בשיעור הן יחידות החילוץ, שבהן נדרש ידע ספציפי שקבעה המורה. יחידות של החלפת רעיונות פתוחה תופסות מקום שולי יותר. השיח במליאת הכיתה נתון במתח שבין השתתפות חופשית לבין תכנים מוגדרים מראש. השיח במליאה מהווה 75 אחוז מזמן השיעור,



- המתחים בין דרישות
- רבות וסותרות מעוררים
- דילמות רבות שאתן
- צריכים המורים
- להתמודד בכל רגע
- נתון בנסיבות שבהן אין
- להם – ואף לא לאיש
- אחר – ידיעה מהו
- המהלך הנכון. יתר על
- כן, אין "מהלך נכון"

ובמצבים שכיחים בחברת הילדים. השיעור נפתח בהצגת כותרת של סיפור – "האבירים מכיתה ה'" – שכתב זאב ורדי. תחילה ביקשה המורה מהתלמידים לשער במה יעסוק הסיפור. לאחר דיון קצר בכותרת היא הקריאה את הפתיח של הסיפור, שבו מסופר על קבוצת "ילדי ירדן" שהייתה צפויה לנצח בתחרות אזורית, אך חזרה למשק מוקדם מהצפוי – ללא גביע אך מנצחת. במהלך הקריאה כיוונה המורה את התלמידים לזהות את הרמזים המקדימים בסיפור והצביעה על דמותה של "גילה השמנמנות" כמפתח אפשרי לפתרון ההתרחשות המוזרה (מנצחים ללא ניצחון). לאחר קריאת הפתיח ביקשה המורה מהתלמידים לשער, על בסיס רמזים השתולים בטקסט, מדוע קבוצת הילדים המבטיחה פרשה מן התחרות.

הקטע שבו נדון מתחיל בשלב כתיבת התשובות, שבמהלכו מנסה המורה להבהיר שוב לתלמידים את המטלה שהם צריכים לבצע (לשער כיצד יתפתח הסיפור), מפני שאחדים לא הבינו מה צריך לעשות:

נמרוד: כן גם אני לא הבנתי.

המורה שלומית: אז אני שמחה שאתה אומר שלא הבנת, אני שמחה: כי זה אומר לי שאתה רוצה לדעת, שאתה רוצה ללמוד, שאתה רוצה להצליח, ואני גאה בך. "ילדי ירדן" חזרו שתיים לפני הזמן, הם ניצחו כמעט בכל התחרויות...

נמרוד: אבל מה זה כמעט? [מוחא כף]. לא הבנתי את "הכמעט" הזה.

יואל: אההה, הוא הרס להם ת'כול.

שלומית: זה יכול להיות בדמיון שלך, רגע.

רון: אהה, הבנתי.

שלומית: הם חזרו בלי גביע, אבל מי שראה אותם בעמידה שלהם, הזקופה, הם חזרו עם גאוה.

נמרוד: אהה, כי הם חשבו שהם זכו.

שלומית: אתה עכשיו תגיד, למה אתה חושב, מה קרה לפי דעתך? מה קרה, למה הם חזרו לפני הזמן, מה קרה שם? [נמרוד מצביע לכיוון המורה]

גיא: [המורה תופסת לנמרוד את היד] רגע, אבל הם חזרו בכעס או בגאווה?

שלומית: רשום לך; איך הם חזרו?

במקהלה: בגאווה.

שלומית: בגאווה [הולכת עם ראש מורם, מרגימה הליכה גאה].

שלומית מסבירה פעם נוספת את המטלה (לשער כיצד יתפתח הסיפור) ומבהירה שהמטלה דורשת חשיבה הופשית. רוב התלמידים מתחילים בכתיבה, אך כמה מהם מנסים לברר עוד פרטים ואף לשתף בפרשנות שהם מציעים. שלומית עוצרת אותם ומבקשת

חנכו", "למרו", "הרגימו", "שתפו", "שקפו", "הקשיבו", "הסבירו", "התמקדו", "הרחיבו", "שחררו", "החזיקו", "חשבו", "הרגישו", "עניינו", "חדשו", "לטפו", "עטפו", "העריכו", "גרו", "הקפידו", "פתחו", "נהלו", וכמובן "עשו רפלקציה" – אלה רק אחדות מהפעולות שמורים מצופים לעשות בעת ובעונה אחת, פעולה אחת או יותר לכל ילד היושב מולם.

לעומת המציאות הסבוכה והרועשת בכיתות, המחקר מבקש לבודד את התופעות שהוא חוקר, לצלם אותן ולהתבונן בהן שוב ושוב כדי להבין. התבוננותם של החוקרים בהתנהגות המורים בכיתות חושפת התנהגויות "בעייתיות" – החוקרים סבורים שהמורים יכלו לנהוג אחרת... אבל בניגוד לחוקרים, המורה אינו יכולה לבודד את ההתנהגויות שלו, להחזיר אותן לצורך צפייה וניתוח ואחר כך לנהוג אותן שוב במהדרה מתוקנת. לכן אנחנו, החוקרים, עושים מאמץ להתבונן במורים ללא פטרונות וללא התחזות למומחי הוראה שאם רק היו נותנים להם הזדמנות הם היו מראים למורים כיצד ללמד. אנחנו אמנם ביקורתיים, אך תמיד זוכרים שהמורים פועלים במציאות מורכבת מאוד. את המורכבות הזאת אנו רוצים לחשוף בפרק הזה.

הפרק הזה ידגים את עושר האירועים הנרחס לחלק קטן של שיעור – שבע דקות. תיאור הדקות הללו יאפשר, אנו מקווים, להבין טוב יותר את טבעה הממשי של עבודת המורים בכיתות. הוא יראה כיצד הדרישות הרבות, והסותרות לעתים (למשל, גם לאתגר וגם לאפשר הצלחה, גם להעמיק בדיון וגם לתת לכולם לדבר), המוטלות על המורים מעצבים את עבודתם כעבודה "בלתי אפשרית".

המתחים בין דרישות רבות וסותרות מעוררים דילמות רבות שאתן צריכים המורים להתמודד בכל רגע נתון בנסיבות שבהן אין להם – ואף לא לאיש אחר – ידיעה מהו המהלך הנכון. יתר על כן, אין "מהלך נכון"; הכיתה היא מקבץ דינמי של יחסי גומלין בין שותפים רבים ושונים המתנהלים ב"סצנה" פתוחה ומתהווה תמיד (Labaree 2000). ההוראה בכיתות היא צומת עתיר דילמות; לכל פנייה לאחת מקרני הדילמות יש רווחים ויש עלויות.

מהלך האירוע

הפרק שלהלן מתבסס על קטע קצר (שבע דקות) שהתרחש בשיעור של המורה שלומית בכיתה ו' באמצע השנה. השיעור היה חלק מיחידת לימוד חברתית, שבה התלמידים עסקו בנושאים

4

מטרות סותרות: חמש דילמות בשבע דקות

תיאור וניתוח של שבע דקות בשיעור מלמדים על המורכבות של מלאכת ההוראה. המורות מתנהלות בתוך סבך של מטרות רבות ולעתים סותרות – מקצתן נובעות מטבעה של ההוראה ואחרות ממערכת חינוך המתקשה להחליט מהן מטרות החינוך שלה

אדם לפסטיין, איתי פולק, מירית ישראלי ומאיה בוזו-שוורץ

מזהם לכתוב את הדברים בתשובה לשאלתה.
תוך כדי כך היא מזהה שכמה תלמידים אינם כותבים ומנסה לעודד אותם לכתוב בלי לחשוש מהיצירתיות שהמטלה דורשת:
"תקשיבו, כל מי שאומר 'אני לא יודע מה לכתוב', צריך לשחרר קצת. זה לא ידע שאת צריכה לקרוא פרק ולהביע ידע על הפרק. זה משהו שאת חושבת".

לאחר שהתלמידים משלימים את כתיבת הרעיונות שלהם, המורה חוזרת למליאת הכיתה לדיון בתשובות שנכתבו. היא פונה תחילה לגיא, אחד התלמידים החזקים בכיתה:

גיא: לפי דעתי הם חזרו שעתיים לפני השעה המוסמכת [מוסכמת], ולמרות שהם ניצחו את כל המשחקים, אך אינם חזרו עם הגביע מכיוון שאולי גילה השמנמנות במירכאות, לא הייתה בכושר והיא רצה והתעייפה, אז ויתרו לה והגנו עליה, ועל הזמן שהם בזבוז הם הפסידו, אך הם היו מרוצים ממעשיו.

רונן: אני חושב שהעליכו אותה.

המורה שלומית: בתשובה שלך יש התייחסות למה קרה.

קרן: גילה.

שלומית: יש התייחסות לרמזו המקדים – גילה, וגם יש התייחסות למה?

גיא: ל"איך" שהם יצאו.

שלומית: ל"איך" שהם חזרו.

מיכל: אני עשיתי גם.

שלומית: בתשובה שלו יש התייחסות ללא רק שהם חזרו שעתיים לפני הזמן, אלא גם למצב שהם חזרו. תשובה יפה מאוד.

גיא: תודה.

שלומית: יפה מאוד. תעשה לעצמך "וי". יפה מאוד. אני גאה בכך.

עידן: נו יש לי גם תשובה, בבקשה...

שלומית משבחת את התשובה שכוללת התייחסות לרמזים מקדימים: הרמויות, התוצאה של האירוע ומצבם הנפשי של התלמידים ששבו לקיבוצם. בין לבין תלמידים נוספים מנסים ("אני חושב שהעליכו אותה"; "אני עשיתי גם") להשתלב בדיון, להציע רעיונות או לקבל את זכות הדיבור. אך שלומית אינה מתייחסת אליהם ומעבירה את רשות הדיבור לנמרוד, שמקריא את תשובתו: "הנהג שלהם איחר בכוונה לילדים למשחק האחרון כדי שהם יפססו אותו". שלומית מאזינה, וכשנמרוד מסיים היא מבקשת מהתלמידים שיגיבו לאפשרות שהציע. כמה תלמידים טוענים שהתשובה של נמרוד לא מסתדרת עם רצף העלילה שנפרש עד כה, כך שאין בה היגיון. המורה מאשרת את הביקורת ומבהירה שהתשובה אינה מתיישבת עם הרמזים

המקדימים – בעיקר החזרה הגאה של התלמידים לקיבוץ – אך היא מחמיאה לנמרוד על הניסיון שעשה.

לקראת תום הדיון בתשובתו של נמרוד נעמד עידן על כיסאו כדי להפגין את כעסו על תלמידה שמסתירה אותו מהמורה ואינה מאפשרת לו לקבל רשות דיבור: "את מסתירה אותי!" הוא צועק, "גם אני יכול לעמוד ככה!". שלומית מרגיעה אותו ומסבירה לכיתה (ולחוקר) את התנהגותו "הפרועה" בכך שהוריו שוהים בחו"ל. היא מתבדחת אתו על הבושם שהוריו יביאו לה בשובם ומרגיעה אותו. לאחר מכן היא פונה לתלמידה ש"הסתירה" אותו ומזמינה אותה לקרוא את תשובתה. חגית מתחילה להקריא את תשובתה ("לפי דעתי גילה השמנה הפסילה פעם אחת והם הלכו וחזרו כי הם לא רצו אותה בקבוצה"), אך שלומית עוצרת אותה משום שתשובתה חוזרת על הרעיון שהציג גיא. גיא לא מקבל את טענת המורה ומבהיר מה ההבדל בין התשובה שלו לתשובה של חגית. המורה מקבלת את ההסבר שלו ומסכמת בלקח כללי: "חשוב שהתלמידים יקשיבו זה לזה ויתייחסו לתשובות אחר של השני".

הקטע הקצר שתואר לעיל הוא אירוע שגרתי בכיתות: התלמידים מקבלים מטלת כתיבה קצרה שתכליתה לשער התפתחות של סיפור, ולאחר מכן מתקיימת בדיקה קצרה של כמה תשובות במליאה. אך הקטע הזה מכיל נושאים רבים הדורשים עיון וחושפים דילמות פדגוגיות שונות. נתמקד בחמש דילמות, משום שהן מופיעות לעתים קרובות גם באירועים רבים אחרים בכיתות שחקרנו: עיצוב הדיון הכיתתי וניהולו, שימוש בכלים דרמטיים בהוראה, סדר ומשמעת, תרבות כיתה תחרותית.

נושא הדיון: בין הבנת הנקרא לניסוח תשובות נכונות

בקטע הנדון נוקטת המורה שלומית אסטרטגיה לפיתוח כישורי הבנת הנקרא באמצעות בניית השערות ביחס להמשכו של סיפור. זוהי אסטרטגיה פדגוגית יעילה ומקובלת לפיתוח הבנת הנקרא בקרב ילדים¹. שלומית

^[1] ראו למשל:

Nell K. Duke and P. David Pearson, 2002. "Effective Practices for Developing Reading Comprehension", in A. E. Farstrup and S. J. Samuels (eds.), What Research has to Say about Reading Instruction, Newark, Del.: International Reading Association (3rd ed., pp. 205–242).

מסבה את תשומת לב התלמידים לכמה רמזים מקרימים שעשויים לסייע להם לבנות השערות נכונות. לאחר שכל תלמיד כותב את השערתו, היא אוספת כמה תשובות ודנה בכל אחת מהן בנפרד.

במה מתמקד הדיון בשלב זה? בעיקר בהתאמתן של תשובות התלמידים לקריטריונים הצורניים שנקבעו לתשובה נכונה. בהתאם לכך, התשובה הראשונה של גיא (שהילדים עזבו את התחרות כדי להגן על גילה) זוכה לשבחים, מפני שהיא מתייחסת לרמזים המקדימים שאותרו בשלב הקודם. התשובות השנייה והשלישית, לעומת זאת, זוכות לביקורת משום שהן עוברות על כללי התשובה הנכונה כפי שהוגדרו בכיתה. התשובה של נמרוד נדחית מפני שלא התייחסה לרמזים המקדימים שהוגדרו, ועל תשובתה של חגית נמתחת ביקורת מפני שהיא חוזרת לכאורה על תשובתו של גיא. בשני המקרים המיקוד הוא בצורת הניסוח של התשובה, ולא בתוכן התשובה. קריטריון זה צפוי להיות דומיננטי בהינתן האופי של המטלה כמטלה של הבנת הנקרא. יתר על כן, זהו קריטריון חשוב – תלמידים צריכים לדעת איך לענות על שאלות, וראוי שמורים ילמדו את המיומנות הזאת בצורה מפורשת, כפי ששלומית אכן עושה. אולם ראוי לציין שיש מוקדים נוספים שאפשר לפתח, וכאן המורה ניצבת לפני דילמה פדגוגית מעניינת.

כדי להמחיש סוגיה זו, כדאי לבחון לעומק את תשובתו של נמרוד: מה הוא אומר? למה הוא מגיב? ההשערה שהוא מציע אכן אינה תואמת את התפתחות העלילה, אבל הוא מגיב לתיאור שהופיע בקטע שהכיתה קראה ומתייחס לחזרתה המוקדמת של קבוצת הילדים לקיבוץ. נמרוד מתייחס לתיאור מעשיו של הנהג בסיפור ("והנהג שהיה צריך לבוא לקחתם עדיין לא יצא מן המשק") כאל רמז נוסף לפתרון לעלילה. השערתו אינה עולה בקנה אחד עם פרטים אחרים של הסיפור, כפי שמסבירים לו אילן ("אם הוא היה מאחר הם היו מספיקים לשחק את המשחק") והמורה שלומית ("אם באמת הנהג היה עושה להם דווקא, באיזו תחושה הם היו חוזרים?"). עם זאת פיתוח השערה לא הגיונית היא דרך מצוינת לחשוף אי-הבנה. לשם כך צריך לברר כיצד נראית המפה המנטלית של נמרוד, שבה איחור של הנהג גורם להחמצת משחק. על מה היא מתבססת? ומה החמיץ נמרוד בסיפור שהיה יכול לצייר תמונה מדויקת יותר?

נמרוד מחפש פתרון מתוחכם להידה שהוצבה לפניו, פתרון שיש בו מניעים נסתרים. כמה תלמידים מערערים על השערתו: "איזה אינטרס יש לו [לנהג] לעשות את זה?" שואלת אחת. תלמיד אחר נחלץ לעזרתו של נמרוד ומציע

מניע אפשרי מעולם הספורט: "אולי הבן שלו היה בקבוצה השנייה". התלמידים לא משתכנעים. ואכן, ההתמקדות בדמותו השולית של הנהג אינה מסבירה את ההתרחשות.

עם זאת היה אפשר לפתח את ההשערה הלא סבירה שנמרוד מציע כאמצעי ספרותי של הסופר לעורר אי-בהירות כדי לערב את הקוראים בפתרון החידה.

גם מבנה הדיון היה יכול להיות שונה: שלומית התייחסה לכל תשובה בנפרד, אך היה אפשר גם לאסוף את שלוש ההשערות (של גיא, נמרוד וחגית), להניחן זו לצד זו ולשאול את הכיתה איזו השערה תתממש ומדוע. בדיון כזה אפשר לפתח קווי חקירה וניתוח נוספים שמעמידים קריטריונים חדשים לשיפוט ההשערות, לבחון רעיונות נוספים ולבנות השערה משותפת מתוך הדיון. לדיון כזה עשויים להיות יתרונות מבחינת פיתוח הבנת הסיפור ובפענוח אי-הבנות של תלמידים (הבנה ואי-הבנה שזורים זה בזה; לעתים אי-הבנות הן שלב הכרחי בדרך להבנות). אך למיקוד כזה יש גם חסרונות: הוא עלול להימשך זמן רב ולבוא על חשבון הקניית מיומנויות לשוניות חשובות.

ה מבנים השונים של הדיון הכיתתי

הקטע שהוצג לעיל נפתח בפעילות של הֶטֶרְמָה. המורה מבקשת מן התלמידים לכתוב את תשובותיהם כטרם יעלו אותן במליאה. כתיבת תשובה במחברת כאמצעי הטרמה לדיון היא פרקטיקה פדגוגית יעילה: היא מאפשרת שהות וזמן לחשיבה על השאלה; הכתיבה כשלעצמה היא מיומנות חשובה; זו דרך מוצלחת לאפשר לכל התלמידים להשתתף בפעילות הכיתתית. אך לצד היתרונות, יש לכתיבה מחיר: תלמידים עלולים להתרכז יתר על המידה בתשובות שהם כתבו ולצפות למשוב עליהן במקום לתרום להתפתחות הדיון הכיתתי ולקדם הבנה משותפת. נתבונן שוב בתשובה שהציעה חגית ובדיון שהתפתח בעקבותיה. בתשובתה טוענת חגית ש"גילה השמנה הפסילה פעם אחת והם הלכו וחזרו כי הם לא רצו אותה בקבוצה". התשובה כוללת התייחסות לרמזים המקדימים, אולם תוך כדי הקראת התשובה מזהה המורה שתשובתה דומה מאוד לתשובתו של גיא. מסיבה זו היא מעירה לחגית שלא התייחסה בדבריה לתשובתו של גיא כיוון ש"לחזור על אותן תשובות אין בזה תועלת, אנחנו לא מתקדמים בזה". בחלק הראשון ראינו שהמורה דרשה היצמדות לכלל שקבעה (חיבור לרמזים המקדימים) כתנאי לתשובה

אסטרטגיית ההוראה

שסייעה לתלמידים להכין

תשובות טובות היא גם

מקור הבעיה ביצירת

מבנה דיון של הבניה

משותפת. קשה לתלמידים

לאמץ את הכלל הזה

ולמצב את תשובותיהם

רק ביחס לתשובות

אחרות ולא כביטוי

עצמאי של רעיונותיהם

נכונה, וכעת נוסף כלל שני: הקשבה לתשובותיהם של תלמידים אחרים. אולם יש מתח בין שני הכללים, שכן קשה להקשיב לתשובות ולחשוב עליהן באופן עצמאי ובו בזמן להיות מכוון למה שהמורה מצפה לשמוע.

פעילות ההטרמה מעוררת בעיה מבנית, משום שהתלמידים מקריאים תשובות שנכתבו לפני ששמעו את תשובות חבריהם. בדומה, גם התשובות שמוקראות אינן בונות זו על זו, ולכן אין מהלך של פיתוח רעיוני משותף. דווקא הדרישה מהתלמידים להכין את תשובותיהם בכתב מקשה על אפשרות זו. לא מפתיע שתלמידים מבקשים להציג את תשובותיהם לאחר שהשקיעו בכתיבתן. אסטרטגיית ההוראה שסייעה לתלמידים להכין תשובות טובות היא גם מקור הבעיה ביצירת מבנה דיון של הבניה משותפת. תשובתה של חגית נפסלה בגלל הדמיון לתשובתו של גיא. שלומית מבהירה לה ולכיתה כי במצב כזה עליהם להסתפק בכך שהם מצטרפים לתשובה שהוצעה לפני כן. קשה לתלמידים לאמץ את הכלל הזה ולמצב את תשובותיהם רק ביחס לתשובות אחרות ולא כביטוי עצמאי של רעיונותיהם.

תפיסת הבמה: על היתרונות והחסרונות של הוראה דרמטית

הקרב על רשות הדיבור בכיתה משקף את המעורבות הגדולה של התלמידים ואת העניין שהם מגלים בשיעור. המורה שלומית בונה מתח שתורם לעניין של התלמידים, אך לעתים העניין עולה על גדותיו ומאיים על סדרי השיעור. תחילה היא מחלקת את הפתיחה של הסיפור, המגוללת שרשרת מוזה של אירועים. הכיתה הופכת לבמה, ובהדרגה נפרש עליה מחזה מסקרן. שלומית, שהיא גם המורה לדרמה בבית הספר, ממלאת את תפקיד המספר ואת התפקיד של השחקנים הראשיים בהצגה. התלמידים מתפקדים כקהל פעיל אבל אינם מסתפקים בכך. מהי השפעתה של הוראה דרמטית על התלמידים ועל מהלך השיעור? כיצד היא משפיעה על הזרמנויות למידה, על המעורבות של התלמידים, על ההתנהגות שלהם ועל תרבות השיח בכיתה? אפשר לזהות בקטע מגוון אמצעים דרמטיים שמאפיינים את הוראתה של שלומית. היא משתמשת במחוות גוף ככלי המעצים את הרעיונות שהיא מעבירה. למשל, הליכתה הזקופה, הממחיזה את התלמידים החוזרים ללא גביע אך מלאי גאווה, והבעות פניה – הממחישות את מחשבותיה לתלמידים. גם שליטה בעוצמת הקול ובחיתוך הדיבור משרתת את הבעותיה

התיאטרליות ומגייסת את תשומת לבם של התלמידים.

שלומית משתמשת בכלים אלה ואחרים כדי לעורר עניין ושיחה ולהעביר את רעיונותיה. דוגמה לכך היא הענקת זכות הדיבור לחגית אחרי שעידן התפרץ לעברה:

המורה שלומית: אתה מתגעגע לאימא? אמרת לה להביא לי בושם? [מחייכת]
עידן: כן [מחייך ומתבונן בשולחן]
שלומית: כן? איזה בושם אמרת לה? תגיד לה "ג'בנשי". [פונה לכיתה] ההורים שלו בחו"ל.
עידן: כן [מחייך].
שלומית: "ג'בנשי" אני רוצה, טוב?
עידן: מה זה?
שלומית: תגיד לה. אחר כך אני ארשום לך.
עידן: אני יורע שזה צרפתי.
שלומית: אז תגיד לה צרפתי. עכשיו תהיה רגוע.
יוני: נו תעזבי אותו ותני לי לדבר.
שלומית: חגית [מצביעה עליה ונותנת לה את זכות הדיבור, מניחה שוב את ידיה על עידן]. קח אוויר, יופי מותק שלי. אחר כך אני אשמע גם אותך.

שלומית מתברחת עם עידן ומצחיקה אותו ואת הכיתה, אבל מעניקה את זכות הדיבור לחגית – אותה חגית שהסתירה אותו וגרמה לו להתפרץ. במהלך הזה שלומית מבהירה לתלמידים שההתנהגות התוקפנית של עידן אינה מקובלת. ההפוגה הקומית מאפשרת לה לנהל את השיעור כרצונה ולהחזיר את המתח לכיתה. דוגמה זו, אחת מרבות, מלמדת על הנוכחות הדרמטית-כריזמטית של שלומית ועל חשיבותה המכרעת למהלך השיעור. אחד המחירים של נוכחותה החזקה היא התחרות העזה המתפתחת בין התלמידים על תשומת לבה. תלמידים שאינם זוכים בה פונים להתנהגויות מוקצנות. על הבמה של שלומית יש יותר מקום לתלמידים מוחצנים, בעור שתלמידים מופנמים יותר נדחקים לשוליים. עם זאת הפיכתם של התלמידים לקהל המגיב בצחוק או בתרעומת במקומות המתאימים דווקא מעצימה את התלמידים, שכן הם אלה ששופטים את המחזה שהשחקנית המוכשרת מציגה לפניהם.

התמודדות עם בעיות משמעת: טיפול פרטי מול פומבי

ההתרחשות הדרמטית בכיתה מייצרת גם הפרעות שמאלצות את המורה להגיב. שלומית

עושה זאת בדרכים שונות המעלות דילמות שונות. היא מנסה לתת לתלמידים מרחב שבו ישמיעו את קולם, אך בו בזמן עליה לוודא שתלמידים דומיננטיים לא ישתלטו על השיעור וימנעו מתלמידים אחרים להשתתף. ישנן אסטרטגיות שונות של הוראה, הערות וגערות שיש לבחור ביניהן בהתאם לנסיבות.

לדוגמה: בתחילת הקטע נמרוד עסוק מאוד בניסיון לעורר את תשומת לבה של המורה ולהפגין עניין ורצון להשתתף בשיעור. כשתלמיד אחר (רונן) אומר שהוא לא מבין, נמרוד מציין מיד "גם אני לא הבנתי". המורה מחמיאה לרונן ומתחילה להסביר שוב את המטלה, אך נמרוד מתפרץ עם שאלה נוספת ("אבל מה זה כמעט? לא הבנתי את הכמעט הזה") – אולי באמת לא הבין, אולי רצה מחמאה על ההתעניינות. לקראת סיום ההסבר, בעור שתלמידים שואלים שאלות הבהרה, מצביע נמרוד בהתלהבות מול פניה של המורה שעומדת סמוך אליו ומוסיף קריאה: "אני, אני, אני". בשלב זה בוחרת שלומית להבליג. ההבלגה מאפשרת לשמור על רצף השיעור ולהימנע ממתן תשומת לב לתלמיד המבקש להיות במרכז העניינים. עם זאת שלומית גם נמנעת מזויפה פומבית, כדי שלא להביך את התלמיד.

אולם הבלגה של המורה עלולה לגרור את נמרוד להסלמה ועלולה להתפרש כמתן אישור להפרעות של תלמידים אחרים. בה בעת ייתכן שהמעורבות הנלהבת של התלמיד – יהיו מניעיה אשר יהיו – תמריץ מעורבות של תלמידים אחרים. כך, במאזן הכולל ייתכן שהתנהגות זו מקדמת את הלמידה בכיתה ולא פוגעת בה.

בהמשך הקטע נוקטת שלומית אסטרטגיה אחרת. נמרוד ממשיך להצביע בבוטות מול פניה, והיא אווזות בידו ומורידה אותה. פעולה חשאית זו מרסנת את נמרוד ומאוותתת לו שסבלנות המורה הגיעה לסף פקיעה.

אסטרטגיה אחרת שמשמשת את שלומית היא הערה אישית פומבית. למשל, היא מעירה לאחת התלמידות שעוסקת בקישוט הדף במקום בכתיבת תשובות: "אני רואה שאת עסוקה במרקרים". ההערה מביכה קצת את התלמידה, אך מבהירה לכיתה מה עליה לעשות. שלומית ממהרת להוסיף גם מחמאה פומבית: "ברוך השם, את ילדה מאוד חכמה. תנסי".

אסטרטגיה אחת של הערות היא הערה המכוונת לכלל הכיתה: כאשר חגית מתחילה להקריא את תשובתה, המורה מזהה חוסר הקשבה ורחשים ופונה לכל הכיתה: "מי זה שם מדבר?!", "תכתבו את החברה שלכם". פנייה כזאת אינה מביכה שום תלמיד באופן אישי, אך הפיזור שלה על פני כל הכיתה מחליש מאוד את האפקטיביות שלה.

הנסיבות המשתנות בכיתה מציבות למורה אתגרים שונים ואפשרויות שונות. אין כל דרך להחליט מראש על אסטרטגיה נכונה. הבחירה בין חלופות נעשית בשברי רגע וברגעי אמת.

תחרויות: אינדיווידואליזם לעומת סולידריות

הדיון בכיתה של שלומית מתאפיין ברמת מעורבות גבוהה. תלמידים רבים רוצים להשתתף בשיעור ולקבל זכות דיבור. התוצאה היא תחרות עזה בין התלמידים. התחרותיות ממריצה את המעורבות, אך גם מובילה להתנהגות לא לגיטימית ומערערת את הסולידריות בין התלמידים.² כיצד מטפחים תחרותיות המועילה ללמידה ולתלמידים? האם צריך לעורר תחרות או להגביל אותה?

שלומית משתמשת בכלים שונים שמגבירים את התחרותיות ובכלים אחרים שמרסנים אותה. הכלי המרכזי שמשמש אותה הוא משובים שהיא מעניקה לתלמידים באופן פומבי כדי לעורר אותם להשתתף. בתחילת הקטע היא משבחת תלמידים ש"מודים" שלא הבינו את המטלה ("אז אני שמחה שאתה אומר שלא הבנת, אני שמחה! כי זה אומר לי שאתה רוצה לדעת, שאתה רוצה ללמוד, שאתה רוצה להצליח, ואני גאה בכ"). היא אינה מסתפקת בשבח על הכנות של התלמיד, אלא גם מבהירה מה תכלית הלמידה – לדעת, ללמוד ולהצליח. היא מתארת כך לכלל הכיתה מהן הציפיות שלה מהם. המשובים מתאפיינים במידה גבוהה של שיפוטיות חיובית ("את ילדה מאוד חכמה...").

תשובתו המלאה והנכונה של גיא מזכה גם אותו בהערכה חיובית מאוד של המורה ("תעשה לעצמך וי. יפה מאוד, אני גאה בכ"). לעומת זאת, במקרה של שתי התשובות השגויות היא פותחת את הדיון לביקורת עמיתים, שמקבלים לגיטימציה להעיר לחברם בפומבי. שלומית חוששת שהתלמידים יתקיפו זה את זה ללא ריסון ולכן מבקשת מהם "להעיר באופן מכובד". אבל המאבק בין התלמידים עלול דווקא להתגבר לנוכח הקריטריון שמציבה שלומית להערכת תשובתה של חגית: היא דורשת שהתלמידים לא יחזרו על תשובות, אלא ישיבו תשובות שונות.

^[2] תחרות היא תופעה נפוצה מאוד בכיתות יסודי במערב (ראו Jackson 1968), ויש עליה ביקורת רבה (ראו למשל Kohn 1986). לא מפתיע שהכיתה הישראלית תחרותית ואינדיווידואליסטית - תרבות הכיתה משקפת את התרבות הרחבה יותר ואת המבנה התחרותי של מערכת החינוך (Varenne and McDermott 1998).



כלומר, התלמידים מתבקשים לבדל את עצמם מאחרים. גם כתיבת התשובות מחזקת את היסוד האינדיבידואלי התחרותי על חשבון המאמץ הקולקטיבי של הכיתה. בתרבות תחרותית המנווטת על ידי משוכים וכלים אחרים שמורים מפעילים בשיעור, תלמידים אחרים מרוויחים ותלמידים אחרים מפסידים.

סיוס

הקטע שדנו בו נמשך שבע דקות בלבד. במבט ראשון הן שגרתיות למדי: מורה מבקשת מהתלמידים לכתוב תשובה קצרה, בודקת שלוש תשובות, מטפלת בענייני משמעת וממשיכה הלאה. אך כאשר מתעמקים בדקות הללו נחשפת המורכבות הרבה של חיי הכיתה ויחסי הגומלין המתנהלים בה. מתברר שהמציאות בכיתה עתירת דילמות פדגוגיות שכל הברעה בהן תועיל מבחינות אחדות ותזיק מבחינות אחרות; אין מהלך אידיאלי המועיל לכל המשתתפים.

בכל מהלך של מורה או תלמיד, אפילו בכל אמירה, מתרחשים בד בכד כמה אירועים – חברתיים, לימודיים, ערכיים, התנהגותיים ועוד. כל בחירה של המורה משפיעה על ההנעה של התלמידים, על אמות המידה להצלחה ועל מבנה הדיון שיתפתח בכיתה.

העושר הנחשף בכל מצב בכיתה נובע גם מהציפייה שהמורה יקדם מטרות רבות בעת ובעונה אחת. משרד החינוך, אנשי החינוך, ההורים והחברה בכללה מציבים לפני המורים מטרות רבות, סותרות לעתים, ואלו מקשות על הבחירות שעליהם לבחור בכל מצב, שכן תגובה כלשהי מקדמת מטרה רצויה אחת, אך פוגעת במטרה רצויה אחרת.

מהמורים נדרש אפוא כושר שיפוט משוכלל ביותר כדי להכריע לטובת התנהגות "נכונה" במצב נתון. הדבר קשה לא רק בגלל ריבוי המטרות אלא גם בגלל ריבוי המשתתפים – התנהגות התומכת בתלמיד אחד לא בהכרח תומכת בתלמיד אחר. המורכבות של חיי הכיתה מחייבת שיקול דעת מקצועי ומגוון עשיר של אסטרטגיות שמתוכו המורים יכולים לבחור.

5

קשיים בנתיבי הוראת השפה

הוראת השפה זורמת בשלושה נתיבים שונים. לעתים הנתיבים מבלבלים – המורה נע על נתיב אחד, והתלמידים על נתיב אחר. שילוב נכון של נתיבי הוראת השפה הוא אתגר לא קל

מאיה בוזו-שוורץ



יעורי שפה בבית הספר היסודי נעים על שלושה נתיבים מרכזיים: **נתיב של תוכן והפקת משמעות**, העוסק ישירות בפירוש הטקסט הנלמד בשיעור; **נתיב מטא לשוני-צורני**, העוסק בידע לשוני שיש לו חשיבות להבנת הטקסט או חשיבות כשלעצמו; **נתיב מטא-ספרותי**, העוסק באמצעים הספרותיים של הטקסט הנלמד ושל כל טקסט ספרותי. כל הנתיבים הללו חיוניים ללימודי השפה, אך **האם המורים מצליחים לשלב ביניהם וליצור שלם העולה על סכום נתיביו?**

על בסיס השיעורים שחקרתי אני יכולה לומר בהכללה ששיעורי שפה בבתי ספר יסודיים מתאפיינים במתח בין הנתיבים הללו. המתח נובע מן הקושי של המורים להחליט על איזה נתיב לנוע – פרשנות של טקסט, ידע לשוני או הבנת ספרות – ובעיקר כיצד לייצר קשר ביניהם. התנועה על נתיבים נפרדים – פעם על זה ופעם על זה – מבלבלת את התלמידים; הם מתקשים להבין על איזה נתיב השיעור זורם.

ברוב השיעורים שחקרתי נתנו המורות קדימות לשני נתיבי ה"מטא" – הנתיב המטא-לשוני והנתיב המטא-ספרותי. הנתיב המטא-לשוני זכה לרוב תשומת הלב שלהן, ואילו נתיב התוכן הפך לנתיב צדדי.

אפשרי ורצוי לשלב בין הנתיבים, אך מדובר באתגר קשה. כדי לעמוד בו יש לעבוד עליו באופן מפורש ושיטתי.

בפרק זה אדגים בעזרת קטע מתוך שיעור שהועבר לתלמידי כיתות ג' את המתח שנוצר בין נתיבי הוראת השפה בשיעור ואת אי-ההבנה הנגרמת בעטיו. השיעור עסק בסיפורו של יהונתן גפן "להיות מיוחד".

א ב ל מ ה ז ה " א ב ל "

התלמידים עומדים על סף קריאת קטע מהסיפור "ילד מיוחד". המורה עושה כמה מהלכים מטרימים: (1) היא מבקשת מהתלמידים להציף מילים הקשורות למילה "מיוחד". היא רושמת את המילים על הלוח; (2) היא מובילה דיון שבמהלכו היא מבקשת מהילדים לדון במשמעות המילים "מיוחד" ו"מוזר", ולחשוף את המשמעות החיובית המובלעת במילה "מיוחד" ואת המשמעות השלילית המובלעת במילה "מוזר"; (3) היא מעתיקה ללוח משפט הלקוח מקטע בסיפור שהתלמידים עתידים לקרוא, אך אינה מציגה את המשפט בשלמותו: "דניאל היה תלמיד רגיל והיו לו חברים רגילים". מיד לאחר כתיבת משפט זה על הלוח, היא מוסיפה את המילה "אבל", ומפנה את תשומת לבם של התלמידים לתוספת זו. כעת היא מבקשת מהתלמידים לכתוב מתוך דמיונם את המשך המשפט במחברותיהם; (4) לאחר כמה דקות היא אוספת את תשובותיהם של התלמידים וכותבת אותן על הלוח (למשל: "דניאל היה תלמיד רגיל והיו לו חברים רגילים אבל הוא הרגיש להפך ממה שאחרים הרגישו"; "...אבל דניאל לא היה ילד רגיל. דניאל היה ילד מיוחד וחברו הטוב היה כרובית"); (5) היא מנהלת דיון על המשפטים שנאספו על הלוח, כדי להראות כיצד המילה "אבל" השפיעה על תוכנם של המשפטים:

המורה נורית: אני רוצה לשאול שאלה. בהתחלה, כשכתבתי משפט בלי המילה "אבל", מה זה היה נראה? מה ציפיתם שיהיה אולי בהמשך? כן תום.

תום: אני לא הבנתי מה שיהיה בהמשך ואת אותה שאלה אחרי ה"אבל".

נורית: אהה. אתה בעצם אומר שהמילה "אבל" לא שינתה לך שום דבר.

תום: אההה כן.

נורית: עכשיו אני שואלת אם לא הייתה את המילה "אבל"...

תום: אמממ... אין לי מושג.

נורית: אין לך מושג. טוב תודה. ענת...

ענת: אם לא הייתה את המילה "אבל" והיינו צריכים להמשיך בלי המילה "אבל", היינו נעצרים באמצע.

נורית: אוקיי. אתם יודעים מה? בואו נעצור.

המורה שאלה את התלמידים מה היה קורה למשפטים שכתבה על הלוח ללא המילה "אבל"; התלמידים לא הבינו את כוונתה. תום אמר זאת במפורש ("אני לא הבנתי..."). המורה הבינה את אי-ההבנה של תום ושאלה אותו אם המילה "אבל" לא שינתה לו מאומה. תום אמר שלא, כלומר

חזר על אי-ההבנה שלו, אולי גם כדי לבקר את המורה. בתגובה חזרה המורה על שאלתה המקורית בנוסח מעט אחר. תום משיב גם הפעם "אין לי מושג". התלמידה ענת נחלצת לעזרה ומנסה להשיב, אולם גם היא מתקשה להבין מהי התשובה המצופה. היא אומרת שכלי המילה "אבל" "היינו נעצרים באמצע". כלומר, אם היינו משמיטים מהמשפט את המילה "אבל", היינו נתקעים בגלל היעדר קשר לוגי בין שני חלקי המשפט. המורה מבינה שהעניין קשה יותר להבנה ממה שציפתה ולכן מבקשת מהתלמידים לעצור את הדיון.

עתה המורה עושה ניסיון נוסף להסביר בבהירות את המשמעות הלוגית של המילה "אבל", מבלי לומר זאת מפורשות. ראשית היא מבקשת מן התלמידים לקרוא ביחד ובקול רם את משפטיהם שנכתבו על הלוח לפני המילה "אבל" ולאחר מכן מבקשת את אותו דבר ביחס למה שכתבו אחרי המילה "אבל". כשהתלמידים מקריאים את המשפטים במקהלה, המורה מקיפה בעיגול את המילים המבטאות ניגודיות ואף חוזרת עליהן בקול רם ומודגש ("לא רגיל", "להפך", "שונה..."). בתום מהלך זה היא חוזרת לשאלתה המקורית: "המילה 'אבל', מה היא גרמה לכם?". התלמידים עדיין אינם מבינים את כוונתה וזורקים לאוויר תשובות כמו: "מתח", "דמיון", "מוזרים".

או מה יש לנו כאן? התלמידים יודעים לנסח משפטי "אבל" המבוססים על הנגדה, אך מתקשים להפוך זאת לידע מפורש – וזה מה שהמורה רוצה: המורה רוצה להקנות להם ידע מטא-לשוני על הקשר הלוגי "אבל". הילדים מתקשים – לא משום שהמטלה קשה כשלעצמה, אלא גם משום שהם נעים על נתיב אחר. המורה נעה על הנתיב המטא-לשוני, אולם התלמידים נעים על הנתיב המטא-ספרותי. הם חושבים על המילה "אבל" כעל אמצעי ספרותי. המורה מתרחקת מתוכני הסיפור ובוחרת להתמקד עם התלמידים עם ידע מטא-לשוני. מדוע? משום שהיא חושבת שהקניית ידע לשוני היא אחת ממטרות שיעורי העברית, אולי המטרה החשובה ביותר. אף שהתלמידים משתמשים ב"אבל" בלי בעיה, יש להקנות להם ידע מושגי על מילה זו.

נ ת י ב י ם ש ל א י - ה ב נ ה

מדוע התקשו התלמידים להבין את כוונת המורה – אי-הבנה שנמשכה מעבר לקטע המצוטט לעיל? התלמידים לא הבינו על איזה נתיב היא נוסעת – הלשוני, המטא-ספרותי או התוכני. לאורך כל השיעור הם השתתפו והתאמצו בתקווה להגיע לתשובה שהמורה ציפתה לה, אך נכשלו שוב ושוב משום שלא הבינו את ההקשר שבו נשאלה השאלה. מתשובותיהם (למשל, "המילה 'אבל' יוצרת מתח"; "המילה 'אבל' מעלה את הדמיון") אפשר להסיק שהם והמורה נעו על נתיבים שונים; הם ענו על שאלה מטא-לשונית תשובה מטא-ספרותית; הם חשבו שהמורה שואלת על אמצעים ספרותיים ולא על מושא לשוני.

העובדה שרוב התלמידים ענו תשובות דומות ונעו על הנתיב המטא-ספרותי אינה מקרית. היא מושפעת מן העובדה שבשיעורי השפה יש שיח מפורש על האמצעים שהסופר נוקט כדי להגביר את מעורבות הקורא. הילדים למדו בשיעורים קודמים מערך של אמצעים ספרותיים (בעיקר כיצד יוצרים מתח), והם "הולכים על בטוח" – חוזרים על תשובות שהצליחו בשיעורים קודמים. שני נתיבים בולטים בשיעור שלנו – הנתיב המטא-לשוני של המורה והנתיב המטא-ספרותי של התלמידים. אך מה בנוגע לנתיב השלישי – נתיב התוכן? בנתיב הזה נעה רק תלמידה אחת שאמרה: "איך ילד יכול להיכנס לכרובית? הוא בטח נולד גמדי". המורה שאלה על הפונקציה הלשונית של "אבל", אך התלמידה – כמו תלמידים אחרים – הייתה קצרת רוח ורצתה להגיע לתוכן, לסיפור.

המורה מבינה המורה שהמהלך שלה סביב "אבל" לא צלח, והיא עונה בעצמה: "בלי המילה 'אבל' אין לנו ניגוד". עתה היא נענית לציפיות התלמידים וממשיכה: "טוב, עכשיו זה הזמן לפתוח את הספר".

ס י כ ו ם

הרגמתי באמצעות אירוע קצר את המתח המובנה בשיעורי השפה בין שלושה נתיבים של הוראה – נתיב הלשון, נתיב האמצעים הספרותיים ונתיב התוכן הספרותי. במהלך השיעור ביקשה המורה לחלץ מהתלמידים את משמעותו של מושג לשוני שהם יודעים ליישם אך מתקשים להגדיר. המורה סבורה שהבנת המושג תתרום לידע הלשוני שלהם וגם להבנת הסיפור, אך העיסוק במושג מוביל לאי-הבנה; המורה והתלמידים נעים על נתיבים שונים.

חיבור בין שלושת הנתיבים בצורה שכל נתיב יתרום לנסיעה טובה יותר על פני הנתיבים האחרים הוא אתגר מורכב. ההתמודדות אתו מתחילה בהיכרות עם שלושת הנתיבים ועם הקשיים שהם מעוררים.

מדוע התקשו התלמידים

להבין את כוונת המורה –

אי-הבנה שנמשכה מעבר

לקטע המצוטט לעיל?

התלמידים לא הבינו על

איזה נתיב היא נוסעת –

הלשוני, המטא-ספרותי או

התוכני. לאורך כל השיעור

הם השתתפו והתאמצו

בתקווה להגיע לתשובה

שהמורה ציפתה לה, אך

נכשלו שוב ושוב משום

שלא הבינו את ההקשר

שבו נשאלה השאלה



בשיח החינוכי בעולם ובישראל מתפתחת בשנים האחרונות מחלוקת על עבודת הידע בכיתות. מחנה אחד מצדד בהקניית ידע קנוני מתחומי הדעת השונים, ומחנה שני מצדד בפיתוח כישורי למידה וחשיבה. קשורה לכך המחלוקת על שיטת ההוראה: האם על המורים להקנות ידע או שמא התלמידים צריכים לבנות ידע בכוחות עצמם? (Young 2008). שתי התפתחויות קשורות – תרבותית וטכנולוגית – מזינות את המחלוקת: תפישה רלטיוויסטית, ולפיה הידע הוא תוצר של הבניה חברתית; ופיתוחים טכנולוגיים, שבזכותם המידע נגיש לכול (Gilbert 2005). התפתחויות אלו מהדהדות בשיח החינוכי הישראלי ומחלישות את המחנה המצדד בהקניית ידע. הקניית ידע נחשבת למיושנת ומיותרת, ואפילו לבלתי חינוכית. המחלוקת, לדעתנו, מלאכותית במידה רבה; היא מבוססת על הבחנה דיכוטומית בין ידע לחשיבה כאילו ניתן להפריד ביניהם. תכניות לימודים שפותחו במשרד החינוך בשנים האחרונות מעידות על ניסיון להתגבר על דיכוטומיה שגויה זו באמצעות שילוב בין הקניית ידע להקניית מיומנויות חשיבה. ביקשנו לבדוק אם הוראת התכניות הללו בכיתות מצליחה ליישם את השילוב הזה. נציג עתה ניתוח של שיעור בכיתה ד' ונראה שעבודת הידע בכיתה ממוקדת בפיתוח מיומנויות (אורייניות במקרה זה) על חשבון הקניית ידע (תוכן סיפור במקרה זה). השתיים – הוראת המיומנויות והוראת התוכן – נפרדות ואינן תומכות זו בזו; העיסוק במיומנויות אינו מקדם את הבנת התוכן, ולהפך.

מפת ידע מורכבת

השיעור היה חלק מיחידת לימוד על איכות הסביבה במסגרת שיעורי עברית בכיתה ד'. במהלך השיעור דנו המורה והתלמידים בכתבה של צפריר רינת ("העליון יכריע: אירוסים נדירים או בתים פזורים") על ההכרעה הצפויה של בית המשפט העליון בבקשה לאפשר בנייה על שטח מוגן שאירוס הארגמן גדל בו. השיעור, שאורכו 45 דקות, בנוי משלושה שלבים מרכזיים: בשלב הראשון הציגה המורה את הנושא בתוך רצף השיעורים ביחידה, ובשלב שני היא הציגה את מטרות השיעור והקנתה כמה רעיונות ומושגים רלוונטיים. מטרות השיעור נחלקו בין מטרת התוכן ("להבין את החשיבות של איכות הסביבה") ומטרת השפה ("הכרת מאפייני הטקסט הטיעוני"). בשלב השלישי והארוך ביותר (26 דקות) ביצעו התלמידים כמה מטלות: קראו את הכתבה ואיתרו בה את מרכיבי הטקסט הטיעוני – תחילה לבד ולאחר מכן במליאה, ולבסוף שוב לבדם על גבי דף עבודה. בפתיחת השיעור ביקשה המורה מלי להכניס את השיעור לרצף הלימוד ביחידה: "מי מוכן להזכיר לנו מה עשינו בשיעור הקודם, ועל איזה נושא אנחנו התחלנו לדבר? שום נושא אצלנו לא מנותק, שום יחידה, שום טקסט לא מנותק מנושא אחד כללי".

המורה מלי: "אז מהו הנושא? ניר..."
ניר: "איכות הסביבה".
מלי: "איכות הסביבה, מצוין. הנושא שלנו הוא איכות הסביבה. קישרנו את זה למה? לנושא מאוד רלוונטי שיש לנו השבוע. מה יש לנו השבוע? קישרנו את זה, שירי, ל...?"
שירי: "ט"ו בשבט".
מלי: "קישרנו את זה לט"ו בשבט. נכון? וריברנו על ט"ו בשבט, ואמרנו חג לאילנות זה לא רק חג לאילנות, כי הרחיבו את המשמעות של החג הזה ונתנו לו משמעות של חג לאילנות ולאילנות הסביבה, ואנחנו גם העלינו, ילדים, כמה שאלות, ואמרנו בעצם מה המשמעות של להעלות למודעות את העניין של איכות הסביבה. למה זה חשוב? מה כל כך חשוב?..."
עדי: "אם נוטעים, אם שמים, נוטעים עץ ולא מטפלים בו בשנה אז זה לא משנה אם נטעת עץ או לא, העץ יירקב".
מלי: "אז בעצם את אומרת להעלות למודעות את החשיבות בטיפול, אוקיי. עוד דברים?"
נבו: "אם אנחנו נהרוס את הטבע ולא נשקיע בו אז לא תהיה לנו צמחייה".
מלי: "אוקיי, אז אתה אומר אם אנחנו נהרוס את הטבע לא יהיה מי שיתקן. אם נהרוס את הטבע אין מי שיתקן. ואנחנו התחלנו את השיעור הקודם דרך מדרש ואמרנו שאין מי שיתקן".

6

עבודת הידע בכיתות

המורה מלמדת תוכן ומיומנויות; היא אינה מקשרת ביניהם. בתמונת הידע המצטיירת הידע יחסי והמיומנויות מוחלטות

איתי פולק ואדם לפסטיין

מחילופי דברים אלו עולה שבשיעור הקודם דנה הכיתה בחשיבותה של איכות הסביבה, בין השאר דרך דיון בחג האילנות ובמקורות יהודיים. הקישור לחג מוסיף לדיון ממד של רלוונטיות וגם מלמד מהם "יחסי גומלין" בין האדם לסביבה: "אנחנו לא לבדנו בעולם, כך שאם אנחנו נשמור על הסביבה, נוכל גם ליהנות ממנה". יחסי הגומלין בין האדם לטבע מובילים את המורה לחרוג ממסגרת היחידה ולגייס יחידות אחרות. תחילה באמצעות שיעור תנ"ך שבו למדו על כיבושיו של יהושע ועל "יחסי הגומלין" שמתקיימים בינו לבין האל. בהמשך היא מקשרת את הדיון בכותרת המאמר ("העליון יכריע: אירוסים נדירים או בתים פזורים"), אל שיעורי מפתח הלב, שם למדו התלמידים על פתרון סכסוכים, ואז היא מלמדת על מבנה מערכת המשפט.

נפרשת אפוא מפה מורכבת – תחילתה באיכות הסביבה כתחום דעת, המשכה בשיעורי חגים ותנ"ך ו"ביחסי גומלין", וסופה בשיעורי מפתח הלב ובמבנה מערכת המשפט. הרחבת הידע באמצעות קישור לשיעורים ואירועים שונים (בהמשך קישרה המורה את הוראת היחידה גם לטיול השנתי ולמבחן בתנ"ך) מרחיקה את ההוראה מליבת התחום של איכות הסביבה, אך יוצרת לכידות בעבורת הכיתה במקומות ובזמנים שונים. מהלך שעשוי להיראות תמוה – חיבור איכות הסביבה ליהושע בן־נון או חיבור בין גבעת האירוסים למפתח הלב – הוא מהלך חינוכי שמטרתו לפתח התמצאות מושגית כללית סביב אירועים מחיי הכיתה, גם על חשבון הידע המובהק של היחידה.

תוכן מוחלט ומיומנויות יחסיות

המורה מציבה זו לצד זו את מטרת השפה ומטרת התוכן, המשקפות את המתח המוכר בין ידע למיומנויות. מקובל להגדיר ידע תוכן על פי ערך האמת שבו (האפשרות לקבוע מה נכון ומה שגוי), וידע תהליכי (מיומנויות) – על פי השימושיות שלו. אך נדמה שכיום התהפך הגלגל, והידע (התוכני) נבנה כדי להיות שימושי (בהתאם לעקרון ההתמצאות והקישוריות כפי שתואר לעיל) ואילו המיומנויות מוערכות כידע שאפשר לבחון אם הוא אמיתי או שקרי.

בחלק הקודם דנו בעיקר בידע התוכן שמתפתח בשלבים הראשונים של השיעור. בהמשך השיעור עובר המוקד לפיתוח מיומנויות. נקודת ההשקה בין השניים מתרחשת סביב הטקסט שעומד במוקד השיעור (כפי שקורה בכל השיעורים שתיעדנו). במקרה הזה התלמידים מנתחים את מרכיבי הטיעון בכתבה עיתונאית. הניתוח של מרכיבי הטקסט יכול לתרום כמובן להבנת התוכן ולהבנת המתח שנחשף בין צרכים מתחרים בחברה, ואילו תוכן הכתבה יכול לתרום להבנת כוחו של טיעון מבוסס. אך במקרה הנוכחי נראה שהם נפרדים זה מזה.

ידע יחסי: כפי שראינו בתחילת הדיון, הכיתה דנה בחשיבות הנושא והמורה הציבה נימוק תועלתני: "אם אנחנו נשמור על הסביבה, האיכות הזאת חוזרת אליי באופן ישיר. אני נהנה ממנה, אני מפיק ממנה תועלת". אולם, התועלת איננה עניין חד־צדדי ופשוט, וגם לאלה המבקשים לנצל את השטחים לבנייה יש נימוקים חזקים, כפי שמסבירה המורה לתלמידים: "יש צרכים ציבוריים, כלכליים, צפיפות. יש שיקולים כאלה ואחרים שאנחנו מחליטים שפה צריך לבנות". אחד התלמידים שואל בתגובה מדוע לבנות דווקא על השטחים הירוקים, והמורה מסבירה: "אולי באזור הזה דווקא חסרים בתים, יכול להיות שהאזור הזה קרוב לכל מיני שכונות או אזורי תעשייה, או שהוא מקום טוב למגורים וגידול ילדים [...]". לא בכל מקום שאני רוצה יש לי שטח פנוי".

המורה מציגה את נימוקי שני הצדדים במידה שווה של שכנוע: מצד אחד הנזק לטבע האדם, ומצד אחר צרכים חברתיים – שמאלצים לעתים להחליט החלטות מנוגדות לשיקולי איכות הסביבה. המורה נמנעת מעמדה פשטנית קלה לטובת איכות הסביבה, אבל אינה מציעה בשלב זה, וגם לא בהמשך הדיון, דרך כלשהי להכריע בדילמה; היא אינה מתחייבת לאחד הצדדים ומאפשרת להחזיק בשתי העמדות בו־זמנית. התוצאה היא ששתי הטענות – לטובת הסביבה ולטובת הפיתוח – נותרות במעמד שווה מבחינת תוקפן.

מצב זה משקף תפישה רלטיוויסטית של ידע, ולפיה הידע סובייקטיבי ואי אפשר להכריע מה נכון ומה אמיתי יותר (Kuhn, Cheney and Weinstock 2000). העמדות לא נבחנות לפי המקרה המתואר בכתבה, ואין ניסיון לבחון את הקשרים בין טענות להוכחות. במקום זה מודגשת בשיעור העובדה שהנושא נידון פעמים רבות בבית המשפט ללא הכרעה.

עמדה זו מאפשרת לכאורה בחירה חופשית בין הצדדים, אך הימנעות מריון בתוקפן של הטענות הופכת את הבחירה לעניין סובייקטיבי לחלוטין. כל תלמיד יכול לכאורה לשקול ולהכריע בכוחות עצמו, אך אין בידיו כלים לכך, ובעיקר כלי ניתוח ותיקוף (Kuhn 2001). כך, ידע התוכן נותר אישי

ויחסי, והמורה נזהרת שלא להכריע בעצמה או לשמש מקור סמכות להכרעה.

מיומנויות מוחלטות: המורה מבקשת לפתח במהלך השיעור, הנחשב לשיעור שפה, גם מיומנויות אורייניות ברמות שונות – החל באוצר מילים וכלה בכישורי ניתוח טקסט טיעוני. אף שהידע האורייני מתרכז במחצית השנייה של השיעור, העבודה על מיומנויות אלה שזורה לכל אורכו. בחלק הראשון של השיעור, למשל, מבקשת המורה מהתלמידים לזהות אם הטקסט מידעי או טיעוני. סיווג הטקסט נועד לפתח מודעות מטא־לשונית, אך הוא מוביל לדיון במשמעות הסיווג של הטקסט. בשיעור הנוכחי מבקשים התלמידים לדון בכתבה שהמורה מגדירה כטקסט טיעוני. בהכנה לקריאת הכתבה משחזרת המורה עם התלמידים את מרכיבי הטקסט הטיעוני: הבעיה שהטקסט מתמודד אתה, הטענה, הנימוקים והפתרון. לאחר מכן מתבקשים התלמידים לאתר את המרכיבים האלה גם בכתבה. תחילה עליהם לסמן אותם על הטקסט בעבודה אישית או זוגית ולאחר מכן להקריא את הטקסט במליאה ולסמן את המרכיבים:

המורה מלי: ”בנייה תהרוס את אחד מהאוצרות היחידים שנותרו באזור החוף’. מה זה?”
תלמידים: ”טענה”.
מלי: ”טענה! יש לי בעיה, מה יקרה בעקבות הבעיה הזאת? הנה הטענה, ה’בנייה תהרוס את אחד האוצרות היחידים שנותרו באזור החוף. בעלי הקרקע בנס ציונה...”

לאחר השלמת הקריאה כותבת המורה על הלוח את מרכיבי הטקסט בהתאם לתשובות שמציעים התלמידים. היא מבקשת מהתלמידים לזהות את התומכים בטענה (החברה להגנת הטבע) ואת המתנגדים לה (בעלי הקרקע). לאחר כתיבת המרכיבים על הלוח מבקשת המורה להעתיק אותם לטבלה בדף עבודה וכן להוסיף את נימוקי הצדדים (שלא נכתבו על הלוח).

מטלת איתור מרכיבי הטקסט נעשית ארבע פעמים באופנים שונים (סימון עצמאי, הקראה במליאה ואיתור, כתיבה על הלוח והעתקה לרף עבודה). הביצוע החוזר של פעולת האיתור מבטיח שהתלמידים זיהו נכונה את מרכיבי הטקסט, שכן גם אם טעו בניסיונות המוקדמים, הם יראו בהמשך את התשובות הנכונות על הלוח ואז גם יעתיקו אותן לטבלה שבמחברותיהם. כך מבטיחה המורה שבמחברות יופיעו התשובות הנכונות ויישארו כידע הכתוב מהשיעור. החזרה על פעולת הזיהוי והזמן הרב שמוקדש לכך (יותר ממחצית השיעור) מרמזים על המעמד המיוחד שמיוחס למיומנויות.

בשונה מהמעמד הסובייקטיבי שיש לידע התוכן, המיומנויות (במקרה זה מיומנויות ניתוח) מוערכות כידע מוחלט שבו מבחינים בין ביצוע נכון לביצוע שגוי. כך למשל, כשאחד התלמידים טוען כי בטקסט מופיע פתרון, המורה עוצרת כדי להצביע על טעותו: "ילדים אל תשכחו שבכל טענות יש לי נימוקים כדי לשכנע... ובסוף הרבה פעמים יש פתרון, אבל הרבה פעמים אין פתרון. אז אני שואלת אתכם, בטקסט הזה יש פתרון?" התלמידים משיבים כמקהלה בשלילה, והמורה מאשרת את תשובתם. לכאורה איתור מרכיבי הטיעון יכול להימדד לפי נכונות הביצוע (טקסט טיעוני עקבי ולכיר אמור להציע טענה אחת ברורה וסדרת נימוקים תומכים), אך לא פעם הניסיון לזהות טענה מחייב מידה של פרשנות.

הבנה של מטלת ניתוח טקסט כמטלה של זיהוי רכיביו של טקסט טיעוני ללא דיון במשמעות הטענות ובלי פירוש שלהן מאפשרת לבחון את המטלה כידע מוחלט, אף שמדובר במיומנות אוריינית שתכליתה לפתח את כישורי הניתוח של הטקסט יותר מאשר להפיק את טענות הידע מהטקסט. גם במקרים אחרים שבהם התמודדו התלמידים עם מיומנויות של הבנת הנקרא, התייחסה ההערכה לדיוק התוצר שהופק יותר מאשר ליעילות של תהליך העבודה של התלמידים. העובדה שהמורות נוטות להציב מטלות מפענחות או לתווך את המטלות באופן שמצמצם את מרחב הפרשנות מאפשרת להעריך את הביצוע בקריטריונים מוחלטים. ההתייחסות למיומנויות כידע מוחלט (נכון או שקרי) מעמידה אותן במעמד גבוה בשיעור – התלמידים מוערכים על הביצוע שלהם כמטלות שבורקות מיומנויות (ידע פרוצדורלי) ולא על התוכן, שכן כל תלמיד זכאי לעמדה משלו.

גם העובדה שהעיסוק בתוכן נפסק באמצע השיעור, ולא נבנה ידע תוכן חדש במליאת הכיתה, מבליטה את החשיבות העורפת של המיומנויות. סביר להניח שהתלמידים מפיקים ידע חדש מקריאת הכתבה, אך הוא לא נדון בכיתה. הכיתה גם לא עסקה ברעיונות או במושגים חדשים בעקבות הקריאה. נראה שהניסיון לפתח תוכן ומיומנויות שפה בעת ובעונה אחת מתפצל לשני שלבים נפרדים. בשלב הראשון התוכן הוא במוקד העבודה בכיתה, ובשני – המיומנויות. התוכן מוערך באופן יחסי ואילו המיומנויות באופן מוחלט. הניסיון לקשור בין התוכן למיומנויות מתממש רק חלקית, ובמרבית הזמן הם מתנהלים בשני מסלולים נפרדים, כרונולוגית ואפיסטמולוגית.

הידע הדיסציפלינרי

נבנה מתוך תפישת ידע

יחסית-סובייקטיבית, שבה

לא מוצעים קריטריונים

להערכת המידע והרעיונות

בתחום. באופן מפתיע,

התוכן כמעט לא מתפתח

מעבר לשלב ההקניה, אף

שבחלק השני של השיעור

פוגשים התלמידים טקסט

חדש בתחום. הטקסט

משמש לפיתוח כישורי

ניתוח כמיומנות אוריינית,

ולא להוספה ועיבוד של

ידע על איכות הסביבה



דיון וסיכום

בשיעור שתיארנו מצאנו שלושה סוגים של ידע שנבנים במהלכו – דיסציפלינרי, אורייני ומקומי; כל אחד מהם מתפתח בשלב אחר של השיעור ואחד אינו תומך בהתפתחותו של האחר. ידע התוכן (הדיסציפלינרי והמקומי) מתפתח על בסיס עקרונות הקישוריות וההתמצאות שנענים לציווי לפתח ידע רלוונטי ושימושי. הידע המקומי מהווה עיבוד של תוכן דיסציפלינרי למציאות הבית ספרית באופן שחורג מהמשמעות המקורית שבה הוא נוצר. התוכן הדיסציפלינרי נקשר לעולמות תוכן אחרים שהמורה בוחרת מתוך מערך הפעילויות והלמידה בכיתה במגוון שיעורים בזמנים שונים. מפת המושגים שנבנית משקפת התמצאות בחיי הכיתה יותר מאשר התמחות דיסציפלינרית בתחום איכות הסביבה. זו מפה שמתפתחת לרוחב ונעה בגמישות בין תחומי תוכן, ולא לעומקו של התחום הנלמד. הידע הדיסציפלינרי נבנה מתוך תפישת ידע יחסית־סובייקטיבית, שבה לא מוצעים קריטריונים להערכת המידע והרעיונות בתחום. באופן מפתיע, התוכן כמעט לא מתפתח מעבר לשלב ההקניה, אף שבחלק השני של השיעור פוגשים התלמידים טקסט חדש בתחום. הטקסט משמש לפיתוח כישורי ניתוח כמיומנות אוריינית, ולא להוספה ועיבוד של ידע על איכות הסביבה. בהתאמה, גם המיומנות המתורגלת לא משמשת להרחבת ידע התוכן, והופכת לעצמאית ואף זוכה למעמד אפיסטמי גבוה יותר בזכות החזרה על הביצוע והבריקה שלה כידע מוחלט (לעומת היחסיות של ידע התוכן). אמנם בשיעור עברית מצופה שיתמקדו במיומנויות אורייניות, אך יש בכך כדי לבטא גם את הקושי לפתח תוכן במקביל. יתרה מזו, אף שמדובר במיומנויות שמהוות ידע תהליכי (של איך עושים דברים), הן מוערכות באופן מוחלט (כאמת או כשקר).

ההערכה המוחלטת של המיומנויות לנוכח היחסיות של ידע התוכן הופכת את הידע הפרוצדורלי לחשוב יותר בפועל, גם אם המטרה המוצהרת היא לפתח את שני הדברים יחד. אולם היפוך כזה עשוי לחתור נגד הרצון לפתח מיומנויות – שכן אם ידע התוכן שמייצרות הפרוצדורות אינו חשוב, הרי שהן מתייתרות בעצמן. מדוע חשוב להקפיד על הפרוצדורות אם ערכו של התוצר שהן מפיקות אינו יותר מסברה או עמדה סובייקטיבית? במצב כזה הפרוצדורות (האמצעי) עלולות לאבד את הצדקתן ולהפוך לפעולה טכנית מנותקת מהקשר.

7

חינוך לערכים: חרם וזהות

חינוך לערכים מעמיד את המורה לפני דילמה: להעביר מסר ערכי חשוב או לתת לכולם להביע את דעותיהם ולכבד אותם? במילים אחרות – אינדוקטרינציה או רלטיביזם? המורה שלומית תמרנה באמנות רבה ונחלצה מהדילמה

עליזה סיגל ואיתי פולק



יך משתפים את כל התלמידים בדיון על סוגיה טעונת ערך ומעוררים את כולם להביע דעה מבלי להעביר את המסר ש"הכול הולך" – שלכל הערכים יש מעמד זהה והכול מותר? איך מאפשרים לכל התלמידים להשמיע את קולם בשיעורים ועם זאת מעבירים עמדה ערכית ברורה? כך עשתה זאת המורה שלומית בכיתה ו'.

ש ל ב ר א ש ו ן : ה ג ד ר ת ח ר ם

במשך שלושה שיעורים במהלך יום אחד קראו המורה שלומית ותלמידיה בכיתה ו' פרק בהרם חברתי בספרה של עפרה גלברט-אבני "קירות שלא רואים" (במקראה "דרך המילים"), ועסקו בחרמות בין ילדים. הפרק מספר על ילדה בשם מירית שחבריה לכיתה החליטו להטיל עליה חרם, ומתמקד בדילמה שניצבה לפני שתי חברותיה הטובות. המורה מיקדה את הדיון במחשבות וברגשות של התלמידים, ולא רק במדד הלשוני של הסיפור – מהלך לא שגרתי במכלול השיעורים שחקרנו. הדיון בנושא החרם נפתח בבקשה מהתלמידים להסביר מהו חרם. התלמידים הציעו תשובות הנוגעות להשפעה של החרם ("קיפוח", "זלזול", "פגיעה") ולהקשרים שונים שלו ("קבוצה נגד יחיד", "מדינות נגד מדינה"). בשלב זה היה סיעור מוחות פתוח; כל התשובות התקבלו. המורה ארגנה אותן על הלוח, ומדי פעם חידרה והבהירה. הדיון היה מושגי ומופשט בעיקרו. הוא הפעיל את הילדים כמקור ידע, שהרי חרם הוא נושא הקרוב לחייהם ולכל אחד יש עמדה ביחס אליו. הדיון גם אפשר למורה היכרות ראשונית עם עמדות התלמידים ביחס לנושא הטעון.

לפתע, בעיצומו של הדיון העיוני, פרצה אחת התלמידות בבכי ללא סיבה נראית לעין. שלומית ניסתה להרגיע אותה ולהעביר את תשומת הלב מהילדה הבוכה לחשבון נפש של הכיתה. היא אמרה בטון מוכיח שהיא לומדת מכך על יחסם של תלמידים מסוימים לתלמידים אחרים. הדיון עבר באופן פתאומי ולא צפוי מרמה מושגית-כללית לרמה חווייתית-אישית.

המורה ביקשה מהתלמידים להתארגן בקבוצות ולדון בהתנסויות אישיות שלם בחרם. תלמידים אחדים אמרו שאין להם חוויה כזאת, ושלומית הגיבה: "יכול להיות מצב כזה שלא חוויתם חרם, אבל אין מצב כזה שלא שמעתם שמחרימים מישהו. אתם חיים באותה כיתה, נכון? אתם לא רואים מה זה עושה?". שלומית עברה בין הקבוצות ועודדה את התלמידים לחשוף את

חווייותיהם. תלמידים ספקו תיאורים של מקרים שחוו בכיתה ומחוצה לה, וחבריהם ניסו תוך כרי כך לברר מה היה חלקם באירוע.

שלומית עודדה את התלמידים לתאר את חוויות החרם שלהם, אך וידאה שהתיאורים לא יובילו להצפה רגשית. היא כיוונה את התלמידים לדיבור סלחני, חיזקה תלמידים שנפגעו מחרם בעבר, העניקה תשומת לב עורפת לתלמידים שהיו מוכנים להיחשף וקבעה כללים לשיחה: "לא מעליבים אף ילד"; "מי שאינו רוצה לשתף, לא חייב". היא גם ביקשה מהתלמידים לנהל רישום פרוטוקולי של הדיון, וכך יצרה מידה של ריחוק. בנוסף היא הציבה יעד צנוע לדיון – "להגיע אולי לאיזושהי תובנה אחת" – והפכה את הדיבור המשותף לחשוב. נראה שניסתה לעורר דיון משמעותי ואותנטי ובה בעת לשמור על כבוד התלמידים ולהקל את חדרת החשיפה באמצעות כללים פורמליים ויעדים צנועים.

לאחר העבודה הקבוצתית, שלומית ביקשה מכל קבוצה להציג את עיקרי הדברים שבהם דנו. אף שהבהירה שאין הכרח לשתף את הכיתה, היא דרבנה את התלמידים לשתף. לעתים היא עצמה חרגה מהכללים שקבעה וחשפה בעדינות כמה מסיפורי החרם:

המורה שלומית: אם מישהו בקבוצה לא רוצה לספר, זו גם זכותו. בשביל זה אתם בקבוצה קטנה ויכול להיות שבקבוצה קטנה אני מרגישה נוח יותר, אבל לא בא לי לספר את זה לכל עם ישראל. את רוצה לספר?

ליאת: לא.

שלומית: לא. אני רק אגיד שהייתה לליאת, אני לא אכנס לפרטים, איזו שהיא תחושה לא נעימה בתחילת דרכה פה בכיתה א', מכמה מהחברים. היא לא בוחרת לספר את זה, אבל דיברנו ככה מה זה עשה לה. ובתור הילד שהרגיש כאילו מוחרם, היא לא החזירה מלחמה, אלא – מה עשית?

ליאת: התרחקתי.

שלומית: היא התרחקה. היא לקחה שני צעדים אחורה, והתרחקה. לא לדבר. לא לדבר. לא להעיר הערות.

שלומית כיבדה את בקשתה של התלמידה שלא לספר, אבל חשפה את העובדה שהתלמידה חוותה חרם. בשלב הזה הדיון נסגר. שלומית בוחרת לנהל אותו ביד רמה עקב המטען הרגשי שהוא צובר, ואינה מרשה לתלמידים להגיב למקרים המתוארים. סיפוריהם של התלמידים מעוררים עניין רב וסוגיית החרם, שהייתה אקדמית בפתיחת השיעור, הופכת למציאות חיה וסוחפת.

על גבי מצע סיפוריהם של התלמידים,

מקדמת שלומית את דעתה על חרם, כמו גם דרך שאלות: "האם החרם זה כלי שמשרת אותנו טוב?", "האם אפשר להכיל את השונה ולא לפגוע לאסטרטגיות של הרחקה כמו חרם?". אף על פי שהתשובות ה"נכונות" נרמזות בשאלותיה, שלומית בונה אקלים תומך המאפשר לתלמידים להתעלם מהרמזים שלה ואף להימנע מדקלום סיסמאות צפויים של מבוגרים בנושא זה. תלמידים אחדים תומכים בחרם בנסיבות מסוימות:

מעין: אמרנו שחרם זה כאילו, זה לא דבר יפה, אבל, כמו שאור אמר, שלפעמים מישהו עושים עליו חרם זה, זה אולי מגיע לו, שהוא לא מתנהג יפה, שהוא...

המורה שלומית: אז אתם אומרים בעצם שלפעמים החרם עוזר?
הראל: מוצדק.
נעם: לא, לא עוזר.
הראל: לא עוזר אבל מוצדק.

השלב הזה מסתיים בקתרוזים: אחד התלמידים מבקש להתנצל בפני התלמידה שבכתה בתחילת השיעור בעקבות חרם שהוטל עליה. שלומית מתחקרת את הילד והוא אומר שטעה. היא מברכת אותו על כך, אך גם מביעה הבנה להתנהגותו ("באותם רגעים אתה יודע שזה מוצדק") ונמנעת מלנזוף בו. היא יודעת שחרם הוא תופעה מורכבת שאינה ניתנת לעקירה באמצעות נזיפה. התלמידים (כמו החוקר) יוצאים להפסקה בחסות הרושם שהותיר עליהם חלק זה של השיעור.

ה ש י ע ו ר ה ש נ י : ה ע ר ך ה מ פ ו ר ש

המורה התחילה את השיעור השני בסיפור אישי המתאר את קורותיה כמתבגרת, והעבירה דרכו מסר חד וברור – יש לקבל את האחר והשונה, ולמורה יש תפקיד מכריע בכך. היא סיפרה לתלמידיה על קשיי ההתקבלות שלה כתלמידה חדשה בכיתה ועל ניצחונה: "אבל לא השתניתי במי שאני, במראה שלי. לא הייתי צריכה להתאים את עצמי, אלא פשוט הם הכירו אותי וזה היה בשבילי ניצחון כפול". את ניצחונה היא מייחסת גם למורה שסיפחה אותה לקבוצת עבודה של תלמידים חזקים ומקובלים, בהנחה שאם הם יקבלו אותה, המחסומים בדרך להתקבלותה בכיתה יישכרו. ואכן, כך קרה: "הצלחתי ושרדתי, והצלחתי לגרום להם לאהוב אותי בזכות מי שאני ולהכיר אותי". הסיפור האישי של שלומית העביר מסר כפול:

מצד אחד תהליך מנצח של התקבלות, אך מצד אחר – תהליך שאינו אפשרי לכולם, אלא רק לאנשים "חזקים" כמוה.

לאחר הסיפור האישי עברה המורה לדון בסיפור החרם של גלברט-אבני. היא הקריאה את הסיפור, ומדי פעם עצרה להבהרות ולהדגשת רעיונות שונים באמצעות שאלות סגורות ("איזה ערך יש לי פה?... ערך ה...?"), שמבקשות מהתלמידים להשלים את החסר. הדיון הופך סמכותי; יש לו ערכים להעביר.

הקריאה "האינטרסנטית" של שלומית פישטה את הסיפור. הילדה המוחרמת בסיפור, מירית, מתוארת כילדה קצת "קשה" – ילדה ישירה שפוגעת לעתים באחרים. לדוגמה, היא עצמה לא הזמינה תלמיד למסיבה שערכה. מבחינה זו נראה שלחרם על מירית יש נימוק, אם כי לא בהכרח צידוק. אבל שלומית מחליטה בשלב הזה לפשט את המורכבות ולחתור לערך המבוקש. היא מתארת את המקור לחרם כחוסר קבלה של האחר והשונה.

העלילה הנפרשת מתארת את הדילמה ששתי חברותיה של מירית נתונות בה: להשתתף בחרם של חברה או לספוג את זעמם של המחרימים. שלומית עוצרת את הקריאה ומפנה את הדילמה לתלמידים. היא מבקשת מהם לענות בכתב על השאלה "כיצד הייתם נוהגים לו הייתם במקום של הדוברת בסיפור?" היא מבקשת "תשובה כנה". בשלב זה של השיעור ברור לתלמידים מהי "תשובה הנכונה", ולכן הם ניצבים לפני דילמה משלהם – לכוון לדעתה של המורה או לומר את אשר על לבם. שלומית ערה לכך, והיא מעודדת את התלמידים להביע את עמדתם ללא חשש מפני הביקורת שלה. התלמידים מאמינים לה, מביעים עמדות שונות משלה והיא משכחת אותם על כנותם. היא מבקשת לנמק את העמדות:

גיא: הייתי ממשיך להיות חבר של מירית, אבל בסתר. כלומר, כשהייתי בכיתה, הייתי מתנהג כאילו שהייתי אחד הילדים שעושים את החרם, למרות שבבית הייתי מזמין אותה אליי, כדי שלא יחרימו אותי וגם אני עושה לה טוב על הנפש.

המורה שלומית: אוקיי. מצד אחד אתה רוצה...

רונן: מה הנימוק שלו?

שלומית: הנימוק שלו – כדי להימנע מחרם על עצמו, אבל מצד שני לתת לה הרגשה טובה. אז בעצם אתה אמרת בשורה התחתונה, בבית הספר היית מחרים אותה.

גיא: לא כאילו מחרים אותה בכוונה... לא הייתי מדבר אותה.

קרן: סתם שאלה: אם אחרי הלימודים היה לך יום הולדת והילדים מהכיתה יודעים שאתה לא מדבר אותה. מה היית עושה?

גיא: אז לא הייתי...

קרן: אבל יש לך יום הולדת והיא חברה טובה שלך.

נעם: אני הייתי מזמין את כולם.

שלומית: רגע. היא שאלה אותו שאלה.

גיא: אני לא יודע.

הדיאלוג הישיר בין תלמידים שמתרחש ברגע זה הוא אירוע חריג בשיעורים שתיעדנו. נראה שהתלמידה מעלה שאלה אותנטית מתוך חוסר הנוחות שהיא חשה ביחס לתשובה המתחמקת שהציע התלמיד. המורה אמנם מנסה להבהיר לתלמיד שהמשמעות של בחירתו היא החרמה של הילד. התלמידה מנסה ללכת מעבר לכך ולהבליט את הבעייתיות בתשובה באמצעות הצבתו בפני מצב היפותטי שיכריח אותו להכריע ויעורר סתירה פנימית. המורה מבליטה את השיחה הזאת ומונעת מתלמידים אחרים להפריע להתפתחותה. אך גם כאן היא נוהרת שלא להביך את התלמיד ומסתפקת בתשובתו ("אני לא יודע").

במהלך הדיון נשמעות בכיתה דעות שונות של תלמידים. חלקם מתנגדים לחרם; אחרים מציעים לפתור אותו. המורה מסכמת את הדיון הרב-צדדי בכיתה בהצבעה בעד או נגד חרם. ההצבעה מאלצת את התלמידים לנקוט עמדה ומדגישה את המסר שהמורה מעבירה: במצב של חרם אין אפשרות להיות צופה מהצד; הימנעות כמוה כתמיכה במחרימים. תלמידים שמביעים התנגדות לחרם נתקלים בביקורת של חבריהם, המסרבים להאמין להם. שלומית דורשת לכבד את עמדתם המוצהרת, אך מסכימה שברגע האמת פעולת ההתנגדות קשה. הכיתה נחלקת באופן כמעט שווה בין מצדדים בחרם ומתנגדים לו. הכיתה חוזרת לקרוא את הסיפור ומתוכו עולה דילמה של מירית המוחרמת – האם לפנות למורה ולדווח לה. שלומית מנצלת את המצב כדי לפתח הבחנה בין דיווח להלשנה. הוויכוח בכיתה נמשך במלוא עוון, וכמה תלמידים רואים ב"דיווח" של מירית הלשנה. שלומית מביעה בנחרצות את דעתה הנגדית. השיעור מתקרב לסיומו ושלומית מבקשת מהתלמידים לכתוב על "דף לבן" את תחושותיהם מקריאת הסיפור: "תוציאו את כל מה שיש לכם בבטן על הדף". הצלצול קוטע את המהלך ומסיים את השיעור.

סיכום

שלומית מעבירה שני מסרים ברורים לאורך הדיון: (1) כל החלטה במצב של חרם בכיתה היא נקיטת עמדה. הניסיון להתחמק מהחרם הופכת

את התלמיד לשותף שקט למעשה. (2) יש חובה מוסרית לפעול במצב שבו נדרשת עזרה לזולת. על השיעור מרחפת השאלה "איזה אדם אני?". הסיפור שהתלמידים עוסקים בו נוגע בזהות של כל אחד ואחת מהם. מבחינתם, חרם אינו מושג מופשט, אלא תופעה חברתית שבה הם התנסו כמחרימים, מוחרמים או צופים. שלומית דוחקת את התלמידים לשאלה "איזה אדם אני רוצה להיות?". היא אינה מאפשרת התחמקות מהכרעה בעד או נגד החרם ומאלצת גם את התלמידים המבקשים להישאר בצד לבחור צד. מאחר שלשלומית יש דעה נחרצת בסוגיה זו והיא שוללת חרם מכל וכול, קשה לתלמידים לצדד בחרם. שלומית מכירה בכך ומאפשרת להם פתח מילוט – היא משבחת כנות. אם תלמיד מביע דעה כנה בעד חרם, הוא מקבל פיצוי על דעתו "השגויה" בצורת הערכה לכנותו. כך נוצרים שני מוקדים זהותיים: האחד נוגע בזהות של מחרימים או מתנגדים, והשני נוגע בזהות של כנים או שקרנים. אלו מאפשרים לתלמידים לבחור את בחירתם מבלי לנסות לרצות את המורה אבל גם מבלי להיצבע רק באור שלילי.

המורה ניווטה באמנות רבה בין דיון אקדמי במושג "חרם" לבין טיפול חווייתי בו, בין חשיפה אישית לבין דיון קבוצתי, בין סיפור לבין התנסויותיהם של התלמידים, בין עמדה סמכותית לבין תמיכה בעמדות מנוגדות ובין דיון פתוח בסוגיה ערכית להעברת מסר מוסרי ברור.

בשלב הזה הדיון נסגר.
שלומית בוחרת לנהל אותו
ביד רמה עקב המטען
הרגשי שהוא צובר, ואינה
מרשה לתלמידים להגיב
למקרים המתוארים.
סיפוריהם של התלמידים
מעוררים עניין רב וסוגיית
החרם, שהייתה אקדמית
בפתיחת השיעור, הופכת
למציאות חיה וסוחפת

8

בגין: מנהיג מחנה השלום גלגולה של תכנית לימודים משולחן השר לשולחנות הכיתה

איך מנווטים תכנית לימודים עתירת קונפליקטים אידאולוגיים אל חיק הקונצנזוס הלאומי? הופכים את בגין למנהיג שכל מהותו רדיפת שלום

איתי פולק

תכניות הלימודים עוברות כמה תחנות עד שהן מגיעות למורים בכיתות. בכל שלב התכניות מקבלות תפנית כלשהי המרחיקה אותן מהכוונות של מחבריהן. בתחנה האחרונה – בכיתה – הן מקבלות תפנית מתנאי ההוראה והלמידה בכיתות ומהפרשנויות של המורים (Lefstein 2008). להלן אבחן כיצד יושמה בכיתות תכנית לימודים בנושא השנתי שקבע משרד החינוך בשנת הלימודים תשע"ג: "מנהיגות פורצת דרך: דמותם, חזונם ופועלם של דוד בן-גוריון ומנחם בגין". מטרתה העיקרית של התכנית היא להנחיל לתלמידים את ערך המנהיגות – מנהיגות בכלל ומנהיגות לאומית בפרט. המורים מצופים ללמד את קורות חייהם ואת הכרעותיהם ההיסטוריות של בן-גוריון ובגין ולהציגם כמודלים של מנהיגות. התכנים ההיסטוריים והפוליטיים שכרוכים בתכנית עשויים לזמן הקנייה סמכותית או עיון פתוח שמעודד חשיבה ביקורתית, שכן היא כורכת יחד את שני המנהיגים שייצגו מחלוקת אידאולוגית חריפה בשנים המכוונות של המדינה – מחלוקת שנותרה עד ימינו.

מה קרה לתכנית שהגה שר החינוך גדעון סער כאשר הפכה לשיעורים בבתי ספר יסודיים? האם השיעורים תמכו בבידור ביקורתי של תכנים וערכים או בהנחלה סמכותית שלהם?

מניתוח השיעורים שעשינו בשלוש כיתות עולה שהמורות התרכזו בגיבוש נקודת המבט המוסכמת (הקונצנזואלית) בזרם המרכזי של החברה הישראלית על אישיותם ומורשתם של בן-גוריון ובגין. השיח בכיתות נמנע מהרגשת המחלוקת האידאולוגיות בין המנהיגים ומדיון במשמעויות האקטואליות שלהן. המורות הטמיעו נרטיב מוסכם, והתלמידים עסקו בעיקר בהפקת מידע. ההוראה לא הובילה לדיון מעמיק על הסוגיות ההיסטוריות הטעונות; המאמץ כוון להבלטת ההיבטים המאחדים בחברה הישראלית ולהצנעת המתחים הרווחשים בה.

אציג להלן שלושה שיעורים: שיעור כתיבה בכיתה ד' שבו דנו בטקסט טיעוני של תלמידה על ההחלטה להחזיר למצרים את חצי האי סיני תמורת הסכם שלום; שיעור בכיתה ה' שעסק בפרשת אלטלנה, ובמהלכו תלמידים תיארו את פעולות הצדדים וניסחו את טענותיהם; ושיעור בכיתה ו' שעסק בתכונותיו של בגין כמנהיג.

ה ט מ ע ת נ ר ט י ב :

ב ג י ן ר ו ד ף ה ש ל ו ם

בעור שתכנית הלימודים של משרד החינוך

לימדה על תכונותיהם של בן-גוריון ובגין מתוך הכרעותיהם ההיסטוריות, החליטה המורה שלומית ללמד על תכונותיו של בגין מתוך נאумו בטקס קבלת פרס נובל לשלום (שנכלל בחומרי הלימוד של התכנית). היא ניתחה עם התלמידים את דבריו של בגין כדי להפיק מהם תיאור של אישיותו ותכונותיו.

שלומית פתחה את השיעור בשלב קצר של הקניה, שבו בנתה בעזרת התלמידים מפה של מקורות אפשריים ללמוד על מנהיגים ופעולותיהם. התלמידים העלו מגוון מקורות אפשריים, והיא קיבלה את רעיונותיהם לאחר שניסחה אותם כראוי. לאחר שלב ההקניה הקרינה סרטון קצר ("געגועים לבגין") שהופק במרכז מורשת בגין, ובו סקירה של ציוני דרך בחייו. לאחר הצפייה ביקשה מהתלמידים לציין אירועים חשובים שראו בסרטון. התלמידים ציינו: "השלום עם מצרים", "השמדת הכור העירקי", "אהבת הציבור לבגין", "מבצע שלום הגליל", "פרויקט שיקום שכונות", "פרס נובל לשלום". כמה תלמידים ציינו: "הביא שלום לעם". בדברי הילדים בלטה (לשביעות רצונה של המורה) תכונה מרכזית של בגין – מסירותו לשלום. הטקסט הראשון שעליו עברו (הסרטון) קידם אותם לדימוי של בגין כרודף שלום.

לאחר הדיון בסרטון ניגשו התלמידים לניתוח נאумו של בגין בטקס קבלת פרס הנובל, כדי להפיק ממנו את תכונותיו כאדם וכמנהיג. תחילה הרגימה שלומית כיצד מחלצים תכונות מטקסט. בפסקאות הראשונות של הנאום מציג בגין את עצמו כבן העם היהודי וכבן לדור שעבר את השואה. מכך הפיקה שלומית תכונת אופי – צניעות: בגין מציג את עצמו כבן העם היהודי, ולא כאינדיווידואליסט פורץ דרך. כמו כן היא הרגישה את ההשפעה המעצבת של השואה על מנהיגותו. לאחר הפתיחה מגייס בגין את חזונם של נביאי ישראל: "העם היהודי העתיק העניק לעולם את חזון השלום הנצחי, חזון של פירוק הנשק הכללי, ביטול לימוד המלחמה ועשייתה". שלומית הפיקה ממשפט זה תכונה נוספת של בגין, חשובה במיוחד, וכיוונה אליה את התלמידים:

המורה שלומית: מה אתם אומרים ליי מה אנחנו לומדים? מה היה לו מאוד חשוב למנחם בגין?

תלמיד: שלום.

שלומית: חזון השלום הנצחי.

תלמיד: פירוק הנשק הכללי.

תלמיד: אז מה זה אומר אבל?

שלומית: שאיזה סוג של אדם הוא היה? איש של מה?

תלמיד: שהוא רצה שלום.

שלומית: נכון.

תלמיד: שהוא רודף שלום.

תלמיד: שוכן שלום.

שלומית: רודף שלום.

תלמיד: הוא לא איש מלחמה, הוא לא איש מלחמה.

שלומית: איש של שלום. לא איש של מלחמה.

אתם תראו כמה פעמים...

תלמיד: הוא חזר על זה?

שלומית: העניין של השלום יחזור בנאום שלו.

תלמיד: אז אני כותב שלום.

תלמיד: כן, גם רואים בסרטון.

בגין תיאר בנאумו את חזונם של נביאי ישראל, והמורה כיוונה את הכיתה לגזור מכך את אפיונו כשומר שלום ומתנגד למלחמה. היא הפכה את חזון השלום בנאמו של בגין לתמצית והותו ולמניע המרכזי של מדיניותו – עובדה שנושא השלום חוזר בנאומו פעמים רבות. בסוף הדיון בעניין מאשרים התלמידים שהבינו כי השלום הוא המאפיין המרכזי שלו, שהרי כך למדו גם מהסרטון שראו קודם.

בשלב הבא של השיעור התבקשו התלמידים להתחלק לקבוצות, להמשיך בניתוח נאומו של בגין ולהפיק ממנו תכונות בהתאם לדוגמאות של המורה. לקראת סוף השיעור חזרו התלמידים למליאה לצורך אפיונו של בגין. אחת התלמידות אפיינה אותו על פי אמונתו הדתית עקב פנייתו למקורות. המורה דחתה את האפיון הזה כבלתי מבוסס, והבחינה בין הזיקה לדת שאפיינה את בגין לבין האמונה הדתית שהתלמידה ביקשה לייחס לו. אחר התלמידים ייחס לבגין גאווה, אך המורה דחתה גם את האפיון הזה שכן גאווה, לדבריה, היא רגש ולא תכונה (בשונה מגאוותנות).

המורה ויתרה על ההודמנות לדבר על זיקתו הלאומית של בגין לדת או על ה"הדר הבית"רי" שלו ושל מורו הנערץ ז'בוטינסקי.

המטלה (ניתוח נאומו של בגין כדי ללמוד על תכונותיו) אמורה לתת חופש פרשני לתלמידים, אך המורה הובילה ניתוח סמכותי על בסיס צמידות קפדנית לטקסט, מה שהגביל מאוד את הפרשנות של התלמידים. ואכן, פרשנותם – בהכוונתה של המורה – לא חרגה מציין תכונותיו של בגין כפי שנקבעו בשלב קודם של הדיון: צניעות, השפעת השואה ורדיפת שלום. דמותו של בגין התגבשה בהדרגה בהתאם לקונצנזוס השורר בזרם המרכזי של החברה הישראלית.

ה ש ל ו ם ע ם מ צ ר י ם :

ש ט ח י ם ת מ ו ר ת ש ל ו ם

בשיעורים של ליאורה בכיתה ד' למדו התלמידים על הסכם השלום עם מצרים – נושא טעון עם נגיעות אקטואליות. **הסוגיה "שטחים תמורת שלום" היא סוגיה בוערת בחברה הישראלית, והיא מזמינה דיון בעל אופי אידאולוגי ואקטואלי. האם דיון כזה התרחש בכיתה של ליאורה?**

התלמידים כתבו בשיעור חיבור קצר, ובשיעור שאחריו הציגה ליאורה חיבור של אחת התלמידות. היא ביקשה מהתלמידים לנתח את החיבור באמצעות מחוון המתייחס למבנה, לשפה ולתוכן. בחיבור שכתבה טענה התלמידה שהיה נכון להחזיר שטחים תמורת שלום ולהימנע ממלחמה; בגין תואר כמי "שרצה למנוע מלחמות בעולם". לאחר שהתלמידה הקריאה את חיבורה (שגם הוצג על הלוח החכם) ניגשו התלמידים לנתח אותו בעבודה אישית בהתאם למחוון שקיבלו מהמורה.

ביצוע המטלה והדיון בעקבותיה לא מימשו את הפוטנציאל החינוכי של הסוגיה הטעונה. בדיון בכיתה נשמעה עמדה אחידה וצפויה: בגין צדק שהחזיר את סיני תמורת הסכם שלום. הדיון עקף את המחלוקת המפלגת את החברה הישראלית מאז עד היום סביב "שטחים תמורת שלום". עקיפת המחלוקת נעשתה גם דרך עיסוק בהיבטים הלשוניים של החיבור – סימני פיסוק, שגיאות כתיב, מילות קישור, סדר זמנים וכו'.

בשיעור הבא ערערה תלמידה אחת את הקונצנזוס שנוצר בכיתה. היא טענה שצריך להחזיר שטחים כדי למנוע מלחמות, "כי אנחנו עלולים להפסיד במלחמה הרבה יותר ולהישאר בלי מדינה". המורה ליאורה ניסתה לברר את עמדתה והתפתח דיון:

המורה ליאורה: יפה מאוד. זאת אומרת מה שאת בעצם אומרת זה שבכל מקרה גם אם יהיו מלחמות אז ייקחו לנו שטחים.

דפנה: כמו בשואה. שהיינו בכל מיני מדינות ולא היה לנו מקום.

ליאורה: אה. את מתכוונת שאם ייקחו לנו את השטחים אז ייווצר מצב שלא יהיה לנו איפה להיות.

דפנה: כמו שהיה בשואה.

ליאורה: אז את טוענת בעצם גם שכדאי לוותר מראש על שטחים מאשר להיכנס למלחמות כי בלאו הכי לא יישארו לנו שטחים אחר כך.

דפנה: כן, אבל אני גם נגרד זה. כי יכול להיות שלא יהיה לנו מקום לחיות.

ליאורה: אה...

חיים: [ברקע] את נגר השלום?
ליאורה: אם ניתן את השטחים את אומרת שלא יהיה לנו מקום לחיות?
דפנה: לא.
ליאורה: אז מה את אומרת בסופו של דבר; מה הטיעון שלך?
דפנה: כי בגין נתן הרבה שטחים, נכון?
ליאורה: מה זה הרבה שטחים? את חצי האי סיני, נכון?
דפנה: די הרבה שטחים.

ליאורה: ואת יהודה שומרון ועזה הוא בעצם נתן להם אוטונומיה, הוא נתן להם להיות עצמאיים במקום אבל השטח עדיין של ישראל. כן...
דפנה: אבל עזה כאילו מה יש לנו אתם? ושומרון ויהודה זה לא הרבה מקום, אז כאילו יכול להיות שייולדו הרבה ילדים ובסוף כאילו לא יהיה לנו מקום, ונצטרך אחר כך לוותר על הסכם שלום ואז יהיו מלחמות ואז יהיה לנו רק שטחים ויהיה לנו רק מלחמות.
רעות: לא.
ליאורה: אוקיי, אז בעצם בסופו של דבר את בעד או נגר?

דפנה: אני לא יודעת. אני גם וגם.
ליאורה: את עדיין לא יודעת. אז ככל שתעבדי יותר על נימוקים. זה יפה שאת גם וגם, שאת עדיין לא יודעת מה בדיוק, אבל אולי ככל שיהיו לך יותר נימוקים מתאימים את תצליחי להגיע להכרעה בסופו של דבר. אז לכן רציתי לתת לכם את הטקסט לדוגמה של דני.

נועם: [מתפרץ] המורה, יש פה ככלל ילד שבחר באדמות?

אחת התלמידות מטילה אפוא ספק מסוים בעמדה האחידה של הכיתה התומכת בהחזרת שטחים תמורת הסכם שלום. היא אינה מתייחסת למהלך שעשה בגין, אלא למהלך עתידי אפשרי ביחס ליהודה ושומרון. המורה מקבלת את עמדתה בפתחות, אך מציעה לקרוא חיבור של תלמיד ובו נימוקים אחרים. תלמיד אחד מופתע מהעמדה הבלתי צפויה של התלמידה ושואל בהתרסה "את נגר השלום?". אך כיוון שהתלמידה מביעה עמדה פרקטית ("לא יהיה לנו מקום לחיות") ולא אידאולוגית, היא אינה מתניעה דיון המעמדת את האידאולוגיות של השמאל והימין בחברה הישראלית. התלמיד שהתפרץ בסוף הדיון מבקש לדעת אם מישוה מבין התלמידים הביע עמדה שונה מהתמיכה הכיתתית הגורפת בשלום. שאלתו נענית בשלילה, ורק התלמידה שהתלבטה באשר לעתידם של יהודה ושומרון מציגה עצמה כמי שעדיין לא החליטה.

תמיכת הכיתה ב"שטחים תמורת שלום", בעמדת השמאל, נבעה מן העובדה שהדיון

התמקד בבגין ובשלום עם מצרים (השכונה שבה נמצא בית הספר אינה מעוז של השמאל). אם הדיון היה מתמקד ב"יו"ש תמורת שלום" היה קשה יותר ליצור אחידות בכיתה. דמותו של בגין חוצה כך את המחלוקת הבווערת עד ימינו ונותרת באזור ההסכמה.

פרשת אלטלנה: בגין מונע מלחמת אחים

השיעור השלישי שנדון בו התקיים בכיתה ה' של המורה ענת, ובמהלכו עסקה הכיתה בפרשה טעונה נוספת – פרשת אלטלנה. גם פרשה זו – שגיבורי תכנית הלימודים, בן-גוריון ובגין, התעמתו בה ישירות – מומינה דיון ערכי עתיר מחלוקות. אך גם כאן הקונפליקט טושטש. כיצד? באמצעות הכנסתו להקשר של מלחמת אחים – כולם הרי מתנגדים למלחמת אחים. המורה הרגישה את האפוק של בגין וזקפה לזכותו את העובדה שנמנעה מלחמת אחים. שוב – בגין שוחר שלום; במקרה זה – שלום פנימי.

בפתחת השיעור מבקש אחר התלמידים להציג את הידוע לו על פרשת אלטלנה. הוא מתחיל בתיאור מדויק של הספינה ומטענה, אך מציין שערכים (ולא האצ"ל) דרשו לקבל את הנשק שעל הספינה. המורה וכמה מהתלמידים מתקנים אותו. אחד התלמידים מוסיף שזו הייתה מלחמת אחים. המורה משבחת אותו על העלאת המושג, ומבקשת מכלל התלמידים לציין שני אירועים נוספים שבהם כבר נתקלו במושג "מלחמת אחים". התלמידים מעלים דוגמאות מהתנ"ך, אך המורה ממתינה לשני אירועים ספציפיים: רצח גדליה בן אחיקם ורצח רבין. מעשי רצח אלה מספקים מסגרת לפרשנות המבוקשת של פרשת אלטלנה; פרשת אלטלנה הופכת לחוליה בשרשרת של כמעט מלחמות אחים. בגין מתואר כמי שמנע מלחמה אחת כזאת. גינוי מלחמת אחים הוא עמדה מוסכמת בחברה הישראלית. ואם ברצח רבין הגביר הימין את הסכנה למלחמת אחים, הרי שבפרשת אלטלנה היה זה השמאל. פרשת אלטלנה ורצח רבין הם מקרים שונים כמעט מכל בחינה אפשרית, אך כאשר הם מוצגים במסגרת המוטיב של "מלחמת אחים", ההבדלים מיטשטשים ואפשר לבנות נרטיב הכולל את שניהם.

רוב השיעור נסב על טקסט קצר שנכתב על ידי משרד החינוך ומתאר את השתלשלות האירועים בפרשת אלטלנה. תחילה התלמידים קוראים את הטקסט במליאה ואחר כך מתחלקים לקבוצות: חלקן מתבקשות לחלץ מהטקסט את פעולותיו וטענותיו של בגין, וחלקן – את אלה

של בן-גוריון. השיעור נמשך שבעים דקות, ומסתיים לפני שהתלמידים מגיעים להשוואה בין העמדות. מטלת ההשוואה מובילה להפקת מידע, אך לא לדיון פרשני וערכי. חילופי הדברים בין המורה לתלמידים לקראת סוף השיעור מלמדים על אופיו ומטרתו העיקרית של הדיון:

המורה ענת: כעבור זמן מה נתן בן-גוריון את ההוראה ליחידת תותח...

תלמידה: התותחנים.

תלמידה: להפגז את האונייה.

ענת: להפגז את האונייה. ואז מה פורצת?

תלמיד: מלחמה.

תלמידה: מלחמת אחים.

ענת: מלחמת אחים. האם המלחמה, האם המלחמה היא הרדית?

תלמידים: [במקהלה] לא!

ענת: לא! לא! יפה מאוד.

תלמידה: כי האצ"ל לא רצו להילחם.

ענת: מצוין. לא הרדית כי בגין...

תלמיד: מה זאת אומרת לא הרדית?

ענת: לא זה נלחם עם זה, אלא רק זה תקף את זה. **תלמיד:** טבח.

ענת: או קיי?

תלמידה: טבח.

תלמיד: טבח.

ענת: כי בגין לא הסכים לירות על חיילי צה"ל.

תלמיד: אז איך מתו שלושה [חיילי צה"ל]?

ענת: תשמע, בחילופי ירי.

תלמיד: אבל הוא אמר לא לירות.

ענת: כנראה שמישהו כן עשה את זה. עובדה שמתוכם [מאנשי האצ"ל] היו 16 [הרוגים].

בסוף השיעור מתארת המורה את פרשת אלטלנה כמלחמת אחים חד-צדדית, שבזכות האפוק שהפגין בגין לא הידרדרה למלחמה דו-צדדית. אחד התלמידים מאתגר אותה נוכח העובדה שבטקסט מצוין כי שלושה חיילי צה"ל נהרגו בחילופי הירי. מכך הוא מסיק שהאירוע לא היה חד-צדדי. אולם המורה לא מקבלת את טענותיו ומציעה הסבר שונה שקשור בהתרחשויות מקומיות ובצורך להגיב לירי ("בחילופי ירי..."). היא מנסה לשמר את רעיון הסכנה שבמלחמת אחים כמוטיב המרכזי בשיעור, ומבטלת את הקריאה ההיסטורית שמציע התלמיד שמרגישה את המורכבות והמחלוקת שכרוכה בפרשה.

סיכום

משלושת השיעורים שתיארנו עולה הרושם שהמורות מיישמות אסטרטגיות הוראה שונות כדי לטשטש קונפליקטים לאומיים קשים וליצור עמדה אחידה התואמת לעמדה של הזרם המרכזי בחברה הישראלית. גישה "ממלכתית" זו מתאימה, אולי, לכוונותיהם של מחברי התכנית, שכרכו בה שני יריבים אידאולוגיים-פוליטיים מרים. אולם החתירה לעמדה קונצנזואלית מותירה את מורשתו של בגין כמורשת השלום, ומעמעמת מרכיבים רבים אחרים באישיותו ובפועלו. השאיפה לעמדה מוסכמת מסיטה את הדיון מהדיסציפלינה ההיסטורית המציגה עמדות שונות בהתרחשות ההיסטורית עצמה ובכתיבה עליה. עם זאת השיעורים אינם מנוהלים בשיטה של העברה סמכותית; חלקים רבים מהם מבוססים על ידע ודעות של התלמידים, המוזרמים באמנות רבה לבניית הנרטיב הרצוי.

בדיון בכיתה נשמעה עמדה

אחידה וצפויה: בגין צדק

שהחזיר את סיני תמורת

הסכם שלום. הדיון עקף

את המחלוקת המפלגת את

החברה הישראלית מאז עד

היום סביב "שטחים תמורת

שלום". עקיפת המחלוקת

נעשתה גם דרך עיסוק

בהיבטים הלשוניים של

החיבור – סימני פיסוק,

שגיאות כתיב, מילות

קישור, סדר זמנים וכו'

9

תובנות לסיכום: האם יש פדגוגיה ישראלית?

יש או אין "פדגוגיה ישראלית"? נראה שיש, והיא לא רעה בכלל

יריב פניגר ואדם לפסטיין

ד

וח המחקר שלנו, שעיקרו מובא בגיליון זה של **החינוך**, מציג ממצאים רבים ממחקריהם של 18 חוקרים שערכו תצפיות, ראיונות, קידודים וניתוחים במשך מאות רבות של שעות. המחקר בחן שני בתי ספר יסודיים וקבוצות מיקוד (מורות משישה בתי ספר יסודיים שצפו בסרטי וידאו של המורות שצילמנו ודנו בהם). מובן שאין פה מדגם מייצג של מערכת החינוך הישראלית, אך אנו יכולים להניח שהדפוסים שמצאנו קיימים בבתי ספר יסודיים אחרים ואף בבתי ספר על-יסודיים. מה אפשר לומר על הפדגוגיה הישראלית לאחר קידוד וניתוח קפדניים של הנתונים? האם יש לה מאפיינים ייחודיים? אם כן – מה משמעותם?

תובנה 1: אין משבר; ישראל אינה אומה בסכנה

השיח המקצועי, התקשורתי והציבורי על חינוך בישראל מניח כמובן מאליו שהחינוך שרוי במשבר עמוק, חסר תקדים. הישגי התלמידים בישראל מוצגים כנמוכים מאוד בהשוואה למדינות מפותחות; מ"עם הספר" שהציעד את האנושות קדימה, אנו הופכים לעם נבער המפגר אחר אומות העולם הנאורות; אסון מתרגש ובא. עובדה, התקשורת מראה בקביעות תופעות מחרידות מתחום החינוך – אלימות בבתי הספר, פערם משוועים, תכניות לימוד והוראה מיושנות, מורים שחוקים וכדומה. מצב זה, נאמר, מסכן את עתידה של מדינת ישראל. ובכן, החוקרים שלנו לא נתקלו בתופעות כאלה, ודאי לא בעוצמה שבה הן מתוארות. לעתים קרובות הם נתקלו בתופעות הפוכות. התרשמנו שהמורות שליוונו במחקר העומק ואלו שפגשנו בקבוצות המיקוד מסורות מאוד לעבודתן ומחויבות לתלמידים ולבית הספר. פגשנו נשות מקצוע המנסות, לעתים באופן מעורר התפעלות, להתאים את עצמן לדרישות השונות, המשתנות, ואף הסותרות המונחתות עליהן מכיוונים שונים. המורות שראינו מנסות ליישם את תכניות הלימודים של משרד החינוך ולהשיג את יעדיהן חרף הקשיים המתעוררים במערכת חינוך מרובת קולות, דרישות וסמכויות. הניתוח שלנו מלמד שהקושי במימושם של יעדי תכניות הלימודים אינו תוצאה של זלזול או היעדר יכולת של מורים, אלא של המורכבות הרבה של ההוראה ותנאי הפתיחה הקשים הנובעים ממבנה המערכת, מתכניות הלימודים ומסביבת בית הספר.



תובנה 2: אין אלימות; יש למידה

לא נתקלנו במצבים מעוררי דאגה של אלימות או חוסר משמעת. לרוב הייתה האווירה בכיתות נעימה והשיעורים התנהלו כראוי. יש להניח שבבתי הספר שהסכימו להשתתף במחקר המצב טוב יותר ממצבם של בתי ספר אחרים, אך אין סיבה לחשוב שמה שראינו אינו מייצג את מצבם של בתי ספר רבים מאוד בארץ, אולי רובם. המצלמה, יטענו אחדים, גרמה למנהלות, למורות ולתלמידים לנהוג ב"אחריות", אך אנחנו שהינו בבתי הספר והסתובבנו בהם שעות רבות כל כך, עד שלא היה אפשר להסתיר מאתנו דבר – ואיש לא ביקש להסתיר. האווירה בכיתות שחקרנו מאפשרת למידה, ולמידה אכן מתרחשת בהן. ממצאי המחקר שלנו מראים שהלמידה בכיתות אינה מבוססת על שינון, וההוראה אינה מבוססת על הרצאה. השיעורים שתיעדנו וניתחנו התבססו על דיון כיתתי, והמורות השתדלו, בהצלחה כזאת או אחרת, לשתף בו תלמידים רבים ככל האפשר. אנו יכולים לקבוע שבבתי ספר יסודיים מתקיימת למידה, אפילו למידה משמעותית, שנראית דומה להגדרה של משרד החינוך.



תובנה 3: מטרות רבות; היעדר סדר עדיפויות

עם זאת ההוראה והלמידה בכיתות שחקרנו אינן "אידאליות", בין השאר, אולי בעיקר, בגלל סביבת פעולה עתירת מטרות סותרות. הוראה היא מקצוע מורכב הדורש מהמורה התמודדות עם מגוון יעדים בעת ובעונה אחת: לפתח



מידע

בלעדי
לחברי
הסתדרות
המורים

שירות מומחים מקצועי להתמודדות עם קשיים ואתגרים
פסיכולוגים, יועצים ארגוניים ועובדים סוציאליים

טיפול פסיכולוגי וייעוץ אישי

**במציאות המשתנה לבקרים,
שירות "מודעות" נותן מענה אישי-
פרטני בעתות משבר, שינוי ומעבר
ובמצבים הקשורים במשפחה,
בעבודה ובחיים בכלל.**



סטודיו אתר קלודון

השירות נותן מענה בתחומים הבאים:

- קשיים בתחום האישי והמשפחתי
- שינוי וצמתי מעבר
- מימוש עצמי והתפתחות מקצועית
- שחיקה מקצועית
- קשיים בבית הספר / במערכת החינוך
- מצבי משבר ואובדן
- מצב רוח ירוד מתמשך ומצבי חרדה
- התלבטויות לגבי העתיד המקצועי והאישי

שירות ממוקד - קצר מועד

הטיפול או הייעוץ, הניתן ב'מודעות', הינו ממוקד וקצר מועד, עד 12 מפגשים, בהשתתפות עצמית של הפונה, **בסך 60 ₪ בלבד לפגישה.**

השירות ניתן תוך **שמירה מלאה על הסודיות**, על פי חוקי האתיקה המקצועית.



הינכם מוזמנים להתקשר למוקד 'מודעות'

158-700-700-1 ימים א'-ה', שעות 16:00-19:00

• **אתגור לעומת הכלה:** מתח נוסף המאפיין את הפדגוגיה הישראלית הוא בין הרצון לאתגר אינטלקטואלי את התלמידים לבין הרצון לדאוג לרווחתם הפסיכולוגית ולהכיל את כולם. מצד אחד, ברור למורים שלמידה היא תולדה של אתגרים, תובעניים לעתים, ומצד אחר הם מושפעים מהאידאולוגיה הטיפולית והאידאולוגיה החברתית השולטות כיום בשיח החינוכי וחותרות לטיפול דימוי עצמי חיובי ולהכלה של כל התלמידים עד אחרון המתקשים והמקשים.

המורה הישראלי בבית הספר היסודי נתון אפוא בצומת של שלוש דרישות סותרות: אתגור התלמידים לצורך למידה משמעותית; טיפוח דימוי עצמי חיובי; והכלה של כל התלמידים. הדרישה העיקרית מהמורים בעבר הייתה הרצאה סמכותית של החומר לצורך מחזורו בבחינות. כיום הדרישות רבות ומורכבות בהרבה. "המערכת", קבלה בפנינו מורה אחת, "מצפה שנפצל את עצמנו".

המורים, כך עולה מהמחקר שלנו, נוטים לתת עדיפות לתמיכה רגשית על פני אתגור אינטלקטואלי. הממצאים שלנו מראים שהם משתמשים ביותר משונים חיוביים מאשר שליליים, ונוטים לבטא את המשוב החיובי במפורש ואילו את השלילי באופן מובלע. בכיתות יש נטייה לשבח את התלמידים ולעמעם את הביקורת. וכאשר הביקורת עמומה, רמת העיסוק בתכנים עשויה להיות נמוכה. במתח שבין דרישות גבוהות לבין תמיכה מוגברת פגשנו מערכת חינוך שנוטה בבירור לטובת תמיכה מוגברת.

גם קבוצות המיקוד שצפו בסרטי הווידאו שיבחו בעיקר את האמפתיה של המורות שצפו בהן ואת יכולתן לתת מענה רגשי מותאם לילדים שונים, וביקרו מורות שהתמקדו בביצועי תלמידים. קבוצות המיקוד אף הרבו לדבר על הציפייה לתת מענה לתלמידים עם ליקויי למידה, בעיות קשב וריכוז ועוד וייחסו חשיבות רבה להשתתפות של תלמידים רבים בשיעור, גם כאשר דבריהם אינם מקדמים את הדיון עצמו.

ציפיות סותרות קיימות בכל סביבה חינוכית, אולם נראה שבשראל הן חזקות במיוחד משום שמערכת החינוך מטילה על המורים מטרות רבות ללא סדר עדיפויות ברור. מצב זה מוביל לעומס עצום על המורים ולחוויה של תסכול. מערכת החינוך נוהגת כך משום שהיא עצמה שבויה בסתירות רבות ומתקשה להכריע ביניהן. כך, למשל, המתח בין מרכזו לביוור: בעוד שמערכות החינוך באנגליה ובאוסטרליה, למשל, מגבירות את השליטה המרכזית, ופינלנד ושוודיה מגבירות את האוטונומיה של בתי הספר, מערכת החינוך בישראל מתקשה להחליט ונותרת במצב ביניים. המורים לכודים אפוא בין דרישה למלא אינ-ספור הנחיות מצד אחד, לבין ציפייה להוראה חרשנית (מקדמת למידה משמעותית), מצד אחר.

פדגוגיה ישראלית – יש דבר כזה?

האם זיהינו "פדגוגיה ישראלית"? מחקרים השוואתיים בתחום ההוראה והלמידה מראים כי קיימים הבדלים בתחום זה בין מדינות ותרבויות שונות. הנחת היסוד של המחקר ההשוואתי בחינוך היא שמערכת חינוך מעוצבת במידה רבה על ידי התרבות שבהקשרה היא פועלת. מפקי הרוח שלנו עולה תמונה המאפשרת, בזוויות הנדרשת,

מיומנויות למידה וחשיבה, להקנות ידע, לטפח ערכים, לעודד השתתפות והקשבה, לעודד עניין, להענות לתלמידים מתקשים ועוד. אך כמות המטרות והסתירות ביניהן לא בהכרח נובעים ממהותה של ההוראה, אלא מן ההקשר הרחב שבו היא מתרחשת. במצב הנוכחי ריבוי המטרות מטיל על המורים מתח מקצועי ונפשי המקשה מאוד על עבודתם.

להלן כמה סתירות מרכזיות שזיהינו:

• **הקניית ידע לעומת פיתוח מיומנויות:** המורות מציבות בשיעוריהן שתי מטרות – "מטרת התוכן" ו"מטרת השפה". ההכרעה בשיעורים שניתחנו נוטה בבירור לפיתוח מיומנויות ("מטרת השפה") על חשבון העמקת הידע ("מטרת התוכן"). ממצא זה אינו מפתיע לנוכח השיח השולט כיום בחינוך ומרגיש פיתוח מיומנויות ("מיומנויות המאה העשרים ואחת"). הדבר נובע מהתפישה, הרווחת ברוב מערכות החינוך בעולם, לפיה מטרתה העיקרית של מערכת החינוך היא פיתוח "הון אנושי" – ציור התלמידים במיומנויות חיוניות לשוק העבודה. להעדפת המיומנויות יש מחירים. ראשית, השטחת העיסוק בתכנים, המקשה על פיתוח חשיבה ביקורתית התלויה בהבנה מעמיקה של התכנים. שנית, הפיכת השיעורים ל"טכניים" יותר – שיעורים שבהם המיומנויות הנלמדות מנותקות מהתוכן. מיוזג פורה של הוראת המיומנויות והוראת התכנים הוא אתגר שמפתחי התכניות, המורים והמורות טרם פיצחו.

• **השתתפות לעומת סדר:** המורים מבקשים לקיים דיון פתוח ונלהב בכיתה, אך גם לשמור על סדר ומשמעת. בשיעורים שחקרנו מצאנו כי חלק ניכר מהשיעורים בנוי על דיון רב-משתתפים, אך מידת השליטה של המורים בדיון רבה (כזכור, מחצית המבקרים שייכים למורים ויותר מארבעים אחוז מהשאלות הן שאלות סגורות). מבנה כזה של דיון מגביל את התלמידים ואינו מעודד אותם לחשוב באופן יצירתי יותר. עם זאת ההזמנה הפתוחה להשתתף בדיון גורמת לעתים קרובות להמולה שהמורות מנסות לרסן.

הממצא שמראה כי מורים ישראלים מאמינים בחשיבותו של דיון בכיתה ומנסים לבסס עליו את ההוראה הוא נקודת פתיחה מצוינת לפיתוח פדגוגיה דיאלוגית איכותית. לשם כך יש צורך בפיתוח מקצועי מתמשך וממוקד.

לאפיין פרגוגיה ישראלית, לפחות בחינוך היסודי הממלכתי-חילוני. הפדגוגיה הישראלית נשענת על שיח של הכלה – לכל המשתתפים יש זכות (ואולי אף חובה) להביע עמדה ולזכות למענה – והיא מושפעת מגישות טיפוליות המתמקדות בפרט ובצרכיו הייחודיים. ההוראה הישראלית המתפתחת מגישות אלו נוטה להימנע מסמכותיות ושיפוטיות ומבקשת לקדם תפישה דמוקרטית של דיון כיתתי. הדיון הכיתתי מתאפיין בהשתתפות רבה ואף נלהבת, בריבוי קולות ובנורמות מתירניות. התרבות הישראלית משתקפת היטב בכיתה הישראלית – יחסים בלתי אמצעיים, היעדר כבוד לסמכות, אי-ציות לכללים ועוד.

עם זאת הדיון בכיתה מותנה בהובלה של המורה, ואינו מעביר אחריות לתלמידים. ייתכן שמגמה "סמכותית" זו מושפעת מזרמים גלובליים בחינוך המדגישים סטנדרטים, אחריותיות, תפוקות וכו'. לא נתקלנו אמנם בהשפעות בולטות מאוד של מבחני



המיוצג על ההוראה, אולם השפעתם של סטנדרטים והפילוסופיה המגבה אותם בהחלט ניכרת – למשל ברבקות של המורים "לכסות את החומר" גם כאשר השיעור מציע הזדמנויות לפתח סוגיות ורעיונות חדשים שעולים באופן טבעי בשיחה.

מאפיין נוסף של הפדגוגיה הישראלית, המושפע אף הוא מהשיח הגלובלי, הוא הירידה במעמדו של הידע לטובת הקניית מיומנויות כלליות. המורים אינם מעמיקות בתכנים הנלמדים ואינם חותרות להבנה יסודית שלהם, אלא מעדיפים להקדיש זמן להקניית מיומנויות שונות.

דיוויד כהן, אחד מחוקרי החינוך המובילים בארצות הברית, כינה את מקצוע ההוראה "מקצוע בלתי אפשרי" (כהן 2010). הרוח שלנו מחזק את התובנה הזאת: ייתכן שההוראה בישראל עוד פחות אפשרית ביחס למקומות אחרים. עם זאת אנחנו מאמינים שהרוח שלנו עשוי לסייע לעשות את ההוראה למקצוע אפשרי יותר. ■

מקורות

פרק 1:

ורדי-ראט, א', ושל' בלום-קולקה, 2005. "השיעור כאירוע דיבור א-סימטרי – מבט על מבנה ההשתתפות בכיתה הישראלית", ע' קופפרברג וע' אולשטיין (עורכות), **שיח בחינוך: אירועים חינוכיים כשדה מחקר**, תל אביב: מכון מופ"ת, עמ' 385–417.

פלד, נ', ושל' בלום-קולקה, תשנ"ז. "דיאלוגיות בשיח הכיתה", **חלקת לשון** 24: 28–60. Alexander, R., 2001. *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*, Oxford: Blackwell. Galton, M., L. Hargreaves, C. Comber, T. Pell and D. Wall, 1999. *Inside the Primary Classroom: 20 Years On*, London: Routledge. Goodlad, J., 1984. *A place Called School*, New-York: McGrew-Hill. Hogan, D., D. Kwek, P. Towndrow, R. Abdul Rahim, T. Teck Kiang, Y. Han Jing and M. Chan, 2012. "Opaque or Transparent? First Reflections on Visible Learning in Singapore," in Deng Zongyi, S. Gopinathan and Christine Lee (eds.), *Globalization and the Singapore Curriculum: From Policy to Classroom*, Singapore ; New York: Springer. Mehan, H., 1979. *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*, Cambridge, MA: Harvard University Press. Sinclair, J. M., and M. Coulthard, 1975. *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*, London: Oxford University Press.

פרק 3:

יאיר, ג', 2011. **צופן הישראליות**, ירושלים: כתר. פרקינס, ד', 1997. "ביצועי הבונה", **חינוך החשיבה** 14: 13–14. Alexander, R., 2010. "Speaking but not Listening? Accountable Talk in an Unaccountable Context" *Literacy* 44 (3): 103–111. Dillon, J. T., 1982. "The Effect of Questions in Education and other Enterprises," *Journal of*

הטבה למנויי "הד החינוך" ולמצטרפים חדשים

חוברת "זכויותיך" לשנת 2015-2014 תישלח לכל מנוי שיבקש

הדהחינוך

הבמה המרכזית של השיח החינוכי בישראל

עשו מנוי! היו חלק מן השיח החינוכי

נא להתקשר טלפונית או במייל, או בפקס, למינהלת "הד החינוך"

hed@morim.org.il • פקס: 03-6922981, 03-6922928 • טלפון: 03-6922939

בכל פניה, אנא הקפד/י להשאיר פרטים ברורים: טיב הפנייה, שם מלא, מס' ת.ז., מס' טלפון נייד

