

תהליכי הוראה ולמידה בחטיבת הביניים - דיאלוג משמעותי בין מורים לתלמידים

מוגש למדען הראשי במשרד החינוך במסגרת מלגת ארן

מגיש: רותם קפלן

ת.ז 028049302

דצמבר 2019

תוכן עניינים

1.	מבוא	2
2.	גישות שונות לדיאלוג בחינוך	4
2.1.	הדיאלוג האונטולוגי – דיאלוג המגדיר את המהות האנושית	4
2.2.	דיאלוג כחיפוש והבניית משמעות	5
2.3.	גישות המתרכזות בפדגוגיה	5
2.4.	גישות המדגישות את הצד האפקטיבי	7
3.	הביקורת על הדיאלוג בחינוך	8
3.1.	החשיבה הביקורתית והדיאלוג	8
3.2.	ביקורת על הדיאלוג המתרחש/אינו מתרחש בכתה	10
4.	החסמים בפני דיאלוג בבית הספר	11
4.1.	מוסד פורמלי מחייב	11
4.2.	המורה	12
4.3.	תפישת עולם נאו ליברלית	13
4.4.	הדיאלוג כשיטה טכנית	14
5.	דיאלוג והחינוך הבלתי פורמלי בבית הספר	14
5.1.	חינוך בלתי פורמלי כמקום לדיאלוג אונטולוגי	15
6.	דיאלוג בחטיבת הביניים	17
6.1.	קשיים בחטיבות הביניים	17
6.2.	הדיאלוג כאפשרות לפתרון	18
7.	תכניות מקדמות דיאלוג בחטיבות הביניים	21
7.1.	למידה מבוססת פרויקטים – הניסוי של רשת עמל	21
7.2.	הדיאלוג היצירתי	25
7.3.	תכנית חאלו"ם (החינוך האישי)	29
8.	סיכום	32
9.	ביבליוגרפיה	34

חוקרים, קובעי מדיניות ואנשי חינוך רבים רואים ב'דיאלוג' את נקודת המפתח לחינוך הומניסטי מתקדם בעולם המשתנה (אלוני, 2008; Sidorkin, 1996; Alexander, 2006; Matusov, 2010; Marjanovic –Shane, 2016 ואחרים). ה'דיאלוג' בחינוך הוא שדה רחב ומתפתח של מחקר ודרכי פעולה בישראל ובעולם שבמרכזו עומד הרעיון שחינוך ולמידה הם תהליכים רב ממדיים המתרחשים בעיקר תוך כדי מפגש ושיחה בין מורה לתלמיד (Alexander, 2006). במפגש זה תהליך הלמידה הוא תהליך של יצירה ועיבוד המביא לידי ביטוי הן את המורה והן את התלמיד (פריירה, 1981).

אנו רואים כי המושג 'דיאלוג' הוא מושג מפתח בשדה החינוך ובישראל מושג זה מקבל משמעות תרבותית ייחודית (כתריאל, 2006): בבתי הספר עוסקים בשיח בין תלמידים למורים (למשל, מרקוביץ, 2006; קפלן ועשור, 2004; פלד אלחנן ובלום-קולקה, 1997). משרד החינוך הוציא בשנים האחרונות מסמכים בנושא (למשל, בראשי-איוון, לוטנר-תמיר, עוז ושמיר, 2008), הדיאלוג הפך להיות חלק בהערכת מורים ובמדדי ההערכה הבית-ספריים (למשל, משרד החינוך-התמונה החינוכית, 2016; שאלוני האקלים היוצאים מדי שנה) ואף הוקצו לכך משאבים כמו שעות פרטניות המכוונות, בין השאר, ל"יצירת קשר קרוב יותר בין המורה לתלמידים ובין התלמידים לבין עצמם" ו"לקיים דיאלוג מיטבי עם כל ילד וילדה" (משרד החינוך, 2010).

כמושג מפתח, הדיאלוג הוא מושג רחב ורב משמעויות שאינו מציין פעולה אחת מדויקת אלא מצביע על אופי מסוים של פעילות ועל איכות מסוימת של קשר. משמעויות אלה נעות משיטת הוראה מוגדרת ועד הגדרה כללית של איכות מצופה מקשרי מורה תלמיד. הדיאלוג אינו 'מילת מפתח' במובנה הצר והמילולי אלא מכיל בתוכו שדה סמנטי רחב של מושגים דומים כמו 'שיח כיתתי', 'שיח מכיל' ועוד.

חשיבותו של הדיאלוג בחינוך נוגעת בממדים רבים בחיי התלמיד והמורה: קוגניטיביים, רגשיים, חברתיים ועוד. בתוך כך ניתן משקל רב להיותו של המורה מבוגר משמעותי בחיי תלמידיו (Ryan, 1991) ולעיצוב האישיות דרך השיקוף החברתי ממבוגרים ומקבוצת השווים (למשל, אבידן, למפרט ועמית, 2005; מור, 2006). מרכיבים אלה תואמים את תפיסתו של ויגוצקי כי האדם מעצב את עצמו דרך מפגשו עם חברים בקבוצת השווים ועם מבוגרים משמעותיים בחייו (Vigotsky, 1978).

בגיל ההתבגרות הצעיר¹ גורמים אלה הם בעלי משקל מיוחד – זהו השלב בו האדם מגבש את זהותו ומעצב את אישיותו ולכן יש בגיל זה חשיבות ייחודית ומכרעת לקשר עם האחר (Vigotsky, 1978).

¹ ישנן הגדרות שונות לגיל זה, לצורך הדיון כאן נתייחס להגדרה המקובלת שהיא גילאי 12-15, החופפת למדי את גילאי חטיבת הביניים בישראל. למשל, <https://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=13554>

לאור זאת, אנו רואים כי דווקא בחטיבות הביניים נחוה משבר אצל רבים מבני הנוער (Anderman, & Maehr, 1994). משבר זה הוא רב ממדי, הסיבות לו רבות, ומדובר בבעיה עולמית. לא אציג כאן את כל הסיבות אולם ניתן לומר שהחפיפה בין הצורך להסתגל למבנה חברתי חדש לצד שינויים פסיים וקוגניטיביים והצורך של הפרט לגבש את זהותו, יוצרים לעיתים קרובות חווית משבר (Anderman, & Maehr, 1994). ההפרדה כביכול, בין תהליכים קוגניטיביים לימודיים לבין החוויה הרגשית והחברתית אינה נכונה והמחקר מראה שמרכיבים אלה שזורים ומשפיעים זה על זה (Osterman, 2000). בפועל אנו רואים כיצד להישגים לימודיים ולאווירה בבית הספר ובכיתה יש השפעה רבה המעמד החברתי ועל המוטיבציה של הפרט ולהיפך – כיצד היבטים חברתיים ורגשיים משפיעים (דרך 'מתווכים' כמו מוטיבציה או חווית שייכות) על ההישגים הלימודיים (Anderman, & Maehr, 1994).

סקירה זו תציג בחלקה הראשון את הדיאלוג בחינוך ותפרוש מרחב מגוון של תפיסות ודפוסי דיאלוג שונים בתוך מערכת החינוך הפורמלית וכן את הקשיים, החסמים וההתנגדויות הקיימות ברמות שונות לקיומו של הדיאלוג בתוך בית הספר.

בחלק זה אציג ארבע גישות מרכזיות לדיאלוג בכלל ולנוכחותו בשדה החינוך כאשר המאפיין את החלוקה הזו הוא התייחסות לגישות בעלות משמעויות פרקטיות הניתנות לזיהוי בחיי היום יום בבית הספר ונקטות בפועל על ידי מורים.

החלק השני יעסוק במשמעויות הייחודיות של חטיבת הביניים ובקשיים בהם נתונים בתי הספר ביחס לגילים אלה וכן במקומו של הדיאלוג כבעל פוטנציאל להתמודד עם חלק מהקשיים העולים מהשטח.

החלק האחרון יציג שלוש דוגמאות מבתי ספר בארץ בהם פועלות תכניות לימודים או שיטות לימוד המבוססות על דיאלוג או מעצימות אותו ויבחן את המשמעות שלהן ביחס לאתגרים בפניהם ניצבות חטיבות הביניים בישראל.

גישות שונות לדיאלוג בחינוך

הוגים רבים, עוד מימי סוקרטס ואפלטון, עסקו בסוגיית הדיאלוג בחינוך (למשל סוקרטס ב'פוליטיאה' ואפלטון (ליבס, 1955), דיואי, 'ניסיון וחינוך' (1960), בובר, 'על המעשה החינוכי' (1980) ו'אני-אתה' (2013), לוינס, 'הומניזם של האדם האחר' (2004). ועוד).

בחלק זה אציג את הגישות המרכזיות לדיאלוג בחינוך ואשלב בין התפישה המהותית של הדיאלוג לבין היישום. ברצוני להציע חלוקה שאינה דיכוטומית, מעין מפת התמצאות המצביעה על כיוונים, גישות ונקודות מוצא עיקריות המדגישות מרכיבים שונים בדיאלוג החינוכי. כל הגישות שיוצגו להלן באות לידי ביטוי בחיי בית הספר ובשיח החינוכי. תמונה כזו יכולה לסייע להבין את המתחים, תפישות העולם והנחות המוצא הבאות לידי ביטוי בשדה החינוך. הגישות השונות מהוות מעין נקודות ציון (לרוב לא מפורשות) להתלבטויות ולהחלטות היומיומיות לגבי דרכי ההוראה ובעיקר לגבי סוג השיח שיתקיים בתוך בית הספר.

הדיאלוג האונטולוגי – דיאלוג המגדיר את המהות האנושית

תפישה זו של הדיאלוג רואה בו מהות אנושית יסודית. מרטין בובר (1980), הגדיר את הדיאלוג כיסוד האנושי המהותי ביותר. הדבר המרכזי לדעתו, המגדיר ואף מעצים את האנושיות הוא הדיאלוג – המפגש האמתי בין בני אדם. מתוך כך גוזר בובר גם תפישה חינוכית שבה הוא מציב את מושג ההקפה כמושג יסוד (1980).

בחטין (2008) בוחן את הסוגיה מכיוון השפה ומגיע למסקנה כי מהותו של כל השיח האנושי היא דיאלוג. בחטין הגדיר את יחידת המשמעות הבסיסית של השפה כ'התבטאות' וזו מקבלת משמעות רק כיון שהיא נמצאת בדיאלוג עם התבטאויות קודמות או עתידיות. במובן זה הדיאלוג הוא יסוד מהותי לשיח האנושי ולכן גם לקיום האנושי. מחשבה זו זוכה לציטוטים והתייחסויות רבות ומהווה אבן בסיס להרבה מהתפישות הדיאלוגיות (למשל, Alexander, 2006; Matusov, 2009; לדרמן-דניאלי, 2013 ועוד).

בספרו 'משה' (בובר, 1999), מדגיש בובר את תפקידו של המורה כמי שמוביל את תלמידו בתהליך של הפיכתו לאדם דיאלוגי יותר. מתוך כך נגזרת מטרת החינוך והיא עליה במדרגות האנושיות. סיפור זה מהווה מקור השראה לתהליך אותו אמור לעבור המורה על מנת לעשות את משימתו - תהליך הממוקד ביכולת להעלות את רמת השיח והדיאלוג בין המורה לבין תלמידו. דבר זה דורש גם מהמורה לבחון את עצמו כי רק כך יוכל לחולל תהליך כזה אצל תלמידו. רגעי הדיאלוג הם רגעים אחד-פעמיים ולכן חשוב להתמקד בהוויית המורה, במודעות העצמית שלו ובהתכוונותו הפנימית לדיאלוג עם תלמידו. מודעות

כזו תוכל לזמן רגעים כאלה וגם לנצל הזדמנויות בשיח המאפשרות דיאלוג מעמיק (Green, 1995).
בהמשך נראה שמרכיב זה הינו חשוב במיוחד, עבור בני הנוער בגיל ההתבגרות.

דיאלוג כחיפוש והבניית משמעות

תפישה אחרת היא זאת הרואה בדיאלוג תהליך של מתן משמעות. פאולו פריירה ראה בדיאלוג אבן יסוד לתהליך החינוכי והלימודי כאחד, הוא חשב שהחינוך צריך להיות כלי לשינוי חברתי ולשחרור ה'מדוכאים' דרך תהליכי למידה (מאי, 2006) וראה בו את התהליך המרכזי המקנה לאנשים את היכולת להבין את מציאות חייהם וליצור מתוך כך משמעות לחייו (פריירה ושור, 1990).

יש המתמקדים במפגש הדיאלוגי עצמו – זה המקום בו נוצר טקסט חדש החותר אל האמת ולכן נותן משמעות לכל השותפים במובנים רחבים יותר מאשר הבנה רציונלית של הנושא המדובר. חשיבה זו ממקדת את הדיאלוג במפגש החי בין בני אדם.

מטרת הדיאלוג היא חיפוש עמוק אחר משמעות אנושית. התהליך הלימודי והחינוכי אמורים לסייע לאדם ליצוק משמעות לחייו דרך הבנה טובה יותר של העולם במעגלים מתרחבים ומתוך כך להבין את עצמו. תהליך זה הינו בעיקר קוגניטיבי: באמצעות דיאלוג עם אנשים אחרים, ההבנה מתפתחת, מושגים מקבלים משמעות וכך מתרחבת ההכרה של האדם ומתהווה גם משמעות הולכת וגדלה לחיים.
בגיל ההתבגרות ובעיקר בגיל חטיבת הביניים, בני הנוער עסוקים מאד בחיפוש משמעות אישית כחלק מגיבוש הזהות. הדיאלוג, אם יכוון לכיוון זה, יכול לתת מענה לצורך זה ולהפוך את המורה למבוגר משמעותי בתהליך עיצוב הזהות של הנער ולא רק כמעביר ידע. בדוגמאות שבחנתי, גם מורים מקצועיים יכולים להגיע לשיחות ומפגשים משמעותיים לתהליכי עיצוב זהות וגיבוש עמדה עם תלמידיהם, בתהליך הוראה דיאלוגי, כאשר חומר הלימוד מאפשר ומקדם תהליכים אלה ועוסק בתלמידים וחייהם לצד ודרך גופי הידע.

יש להסתייג ולומר שלא ניתן להפריד לחלוטין בין התהליכים השונים וכמובן שהישגים לימודיים יכולים להשפיע על הדימוי העצמי ועל תחושת המשמעות (הרשקוביץ, 2013) עם זאת, ניתן לראות שיש הבדל גדול בדגשים של כל תפישה וגם בצעדים החינוכיים הנגזרים ממנה, כפי שאציג להלן.

גישות המתרכזות בפדגוגיה

הוגים רבים התייחסו לתהליכי הלמידה כחלק מהדיאלוג בחינוך (למשל, אפלטון, 1955; דיואי, 1960; לוינס, 2004). בחלק זה אציג גישות המתמקדות בדיאלוג כשיטה פדגוגית ויוצאות מתוך הפרקטיקה בבתי הספר.

בשנים האחרונות מתרחבת ההבנה שתהליך הלמידה המסורתי, בו המורה מוסר ידע סגור לתלמידים, אינו עונה על צרכי בוגרי מערכת החינוך במאה ה-21. ניתן לראות זאת למשל, במסמכים קובעי מדיניות בהם הדו"ח רב ההשפעה של ארגון P-21 (2017), מסמך מיומנויות המאה ה-21 של משרד החינוך (2011), ומסמכים נוספים שיצאו בשנים האחרונות.

מסמכים אלה מסמנים את ההוראה הדיאלוגית, כאחד המרכיבים ההכרחיים לשינוי במערכות חינוך והתאמתן למציאות המשתנה. הדיאלוג נתפש כתהליך המאפשר למידה תוך התפתחות קוגניטיבית יעילה ומתמשכת. הנחות אלה זוכות לחיזוק אמפירי מאחד המחקרים החשובים והמשפיעים שנערכו ברמה הבינלאומית אותו ערך רובין אלכסנדר (Alexander, 2001; 2006). המחקר בחן לעומק את הפרקטיקות החינוכיות בחמש מדינות שונות והוגש לוועדות החינוך באנגליה ומדינות נוספות והוא מהווה אבן יסוד לחשיבה ולרפורמות רבות המוצעות במערכות חינוך ברחבי העולם. המחקר זיהה חמישה מרכיבים ההופכים את הלמידה הדיאלוגית לבעלת משמעות:

•קולקטיביות -מורים וילדים מתמודדים עם משימת הלמידה יחד.

•הדדיות -מורים ותלמידים מקשיבים זה לזה, חולקים רעיונות ושוקלים נקודות מבט חלופיות.

•תומכת -תלמידים יכולים להציג את רעיונותיהם באופן חופשי, בלי לחשוש מתשובות "שגויות".

•מצטברת -מורים ותלמידים מחברים את רעיונותיהם שלהם ושל אחרים לתהליך למידה אחיד.

•תכליתית -מורים מתכננים ומובילים את הדיון בכיתה לאור מטרות חינוכיות.

דיאלוג מאפשר לתלמידים לבטא את מחשבותיהם על הנושא הנלמד, להציג תובנות, לשאול שאלות, ולהתווכח על פרשנויות ולא רק להציג רק הרעיונות שהמורה מצפה מהם ללמוד (יחיאלי ונוסבאום, 2002).

יש שאינם מסתפקים ברמת המורה והתלמיד היחיד אלא מחייבים את קיומה של קהילות לומדים, המבנים ביחד ידע. הדיאלוג הוא תנאי הכרחי ליצירת מערכות יחסים אפקטיביות אשר יאפשרו לבנות קהילה כזו. הידע נוצר מתוך למידה ושיח משותף ולכן דיאלוג איכותי הוא תנאי קוגניטיבי הכרחי להבניית ידע (Watkins, 2005). ווטקינס מתייחס גם למשמעויות הרגשיות והחברתיות של הדיאלוג ולכן יש חשיבות גם לקבוצה הלומדת. סוגיה זו משמעותית במיוחד בהקשר של תכניות למידה מבוססות דיאלוג שמעצם טבען מתייחסות לכתה כקבוצה ומעלות את שאלת היכולת להפכה לקהילה לומדת ויוצרת ידע.

לסיכום, נאמר כי הוגים רבים תופשים את הדיאלוג בעיקר כתהליך קוגניטיבי, עם רמות שונות של התייחסות למרכיבים החברתיים והנפשיים שלו. ההוגים המתייחסים למבנה החברתי מציינים את ההשפעה החיובית שיש למרכיבים רגשיים וחברתיים על הלמידה, אך אלה נתפשים כאמצעים המחזקים

את תהליכי הלמידה ואינם מהווים את המטרה המרכזית של הדיאלוג החינוכי. בחלק הבא אסקור גישות המדגישות יותר את הצד הרגשי וההתנהגותי של הדיאלוג הכיתתי.

גישות המדגישות את הצד האפקטיבי (Affective)

לדיאלוג מקום מרכזי בתהליכים של העצמה אישית וקהילתית והוא מהווה את הגשר המחבר בין הפרט לבין הקהילה והחברה. דרך הדיאלוג יכול הפרט לחזק את תחושת המסוגלות שלו ולהביא את קולו לידי ביטוי גם במרחב הציבורי (סדן, 1997). תהליך התפתחותו, התקדמותו הרגשית ועיצוב הזהות של היחיד הם תהליכים של דיאלוג עם אחר משמעותי ואמפתי (קוהוט, 2007; ויניקוט, 1995; Kohut, 1981). אלה הם תהליכים מורכבים של למידה, כך שלמעשה, המרכיב האפקטיבי הינו חלק בלתי נפרד מכל תהליך של למידה. תהליך של דיאלוג סביב עולם הידע, המבוסס על כבוד לתלמיד ועל יחסים של אמון יכול ליצור ולעודד סקרנות, ענין ומוטיבציה לתהליכי הלמידה. נייסטרד ושותפיו (Nystrand et al, 2003) אף הראו כי דיאלוג לימודי בכתה מגביר את מעורבות התלמידים בלמידה.

רבים רואים במוטיבציה מרכיב מכריע בתהליכי הלמידה ובעל השפעה רבה על ההישגים הלימודיים ועל כן משמעותו הגדולה של הדיאלוג היוצר ומחזק מוטיבציה (הדר פקר, 2013). בהמשך אראה כי המחקר מצביע על כך שמוטיבציה היא מרכיב מפתח לתהליכי למידה במיוחד בגיל ההתבגרות הצעיר, שם בדרך כלל נראית ירידה משמעותית במוטיבציה הלימודית.

הגישות המדגישות את המרכיבים האפקטיביים בחינוך ובלמידה מזהות בדיאלוג כלי רב עוצמה היכול לעשות שינוי בחייו של תלמיד. אחד המרכיבים הבסיסיים ליצירת דיאלוג כזה הוא האמון. יאנוש קורצ'ק שם דגש רב על האמון שהמורה נותן בילד ומאפשר לו, מתוך כך, להתפתח ולצמוח. אמון זה קשור בדיאלוג בו המשתתפים מכירים זה בייחודיותו של זה ולצניעות של המורה ביחס לכוחו ולעולם הידע. צניעות זו מאפשרת לתלמיד לחוש תחושה של העצמה ומסוגלות. לדעת קורצ'ק, דיאלוג מעצים צריך לגעת במציאות האמתית ללא תיווך או הסתרה (קורצ'ק, 1978, 2003/1929; כהן, 2008).

בדומה לגישות הקוגניטיביות, גם גישות אלה מכוונות בעיקר למטרה של הישגים לימודיים. הדגש הוא על החשיבות של ההיבטים הרגשיים לתהליכי למידה. מטרת הדיאלוג דומה למטרתו בגישה הקוגניטיבית – הצלחה בלימודים. השוני הוא בעיקר סביב השאלות: מה מוביל להצלחה בלימודים? וכיצד נעריך הצלחה זו? חשוב לציין, שמרבית ההוגים אינם מתייחסים רק לקוגניציה או רק לרגש, אלא מזהים בשניהם מרכיבים חשובים אותם יכול הדיאלוג לחזק. הסכמה על מטרת הדיאלוג מאפשרת לאנשי חינוך לאחוז בשתי הגישות גם יחד (הקוגניטיבית והאפקטיבית) כיוון שלעיתים קרובות

המשמעויות הפרקטיות אינן רחוקות זו מזו וניתן לראות בדיאלוג כיתתי טוב ככזה המחזק את שני ההיבטים.

מחקרים העוסקים בחקר השיח בכתה מדגימים את שתי הגישות האחרונות שהצגתי לעיל (ורדי-ראט ובלום-קולקה, 2005; פלד-אלחנן ובלום-קולקה, 1996) תוך התמקדות בצד הפדגוגי. מחקר פורץ דרך לדעתי, הוא המחקר של צוות רחב של חוקרים מהמעבדה החינוכית בבאר שבע (פולק, סיגל ולפסטיין, 2015). המחקר מציע ניתוח שיטתי של הפדגוגיה בישראל כפי שהיא באה לידי ביטוי בכיתות בשני בתי ספר יסודיים שנבחרו דווקא בשל היותם "רגילים". המחקר (שהוא למעשה מספר מחקרים משולבים) נותן תמונה מעמיקה המשלבת כלים איכותניים וכמותיים כאשר המוקד הוא השיח הכיתתי. הסוגיות העולות מתוך השדה נוגעות למטרות הסותרות מולן ניצבים מורים ועל הלחצים היומיומיים בהם הם נתונים. המחקר מצליח לאפיין 'פדגוגיה ישראלית' ייחודית. מחקר זה מביא לידי ביטוי בצורה מובהקת את הגישה הדיאלוגית הממוקדת בתהליכי למידה והוראה- הדיאלוג בין מורה לתלמיד נתפש כתהליך למידה בעיקרו ובו מרכיבים קוגניטיביים ואפקטיביים השלובים זה בזה.

ארבע הגישות שהוצגו לעיל משלבות בתוכן תאוריה ופרקטיקה. לכל אחת מהן נגזרות ואפשרויות פעולה שונות והן יכולות להנחות את עבודתו של המורה ולמעשה גם משקפות "סנטימנט פדגוגי" (הרפז, 2015) שונה. אולם, לדיאלוג בחינוך יש גם חסרונות ונקודות חולשה רבות והוא עומד תחת ביקורת משמעותית אותה אציג בפרק הבא.

ביקורת על הדיאלוג בחינוך

הדיאלוג בחינוך זכה לביקורות רבות המתייחסות הן לצד העקרוני-רעיוני של הדיאלוג והן לפן היישומי שלו. המרכיב העקרוני מתייחס לבסיס הרעיוני של התפיסות הביקורתיות ונושאו הם בעיקר הוגים המצדדים בתאוריה הביקורתית. עם זאת, גם חלק מההוגים הדיאלוגיים מזהים נקודות חולשה עקרוניות. הצד היישומי של הביקורת בוחן את הדיאלוג הממשי המתנהל בבתי הספר ומבקר אותו, או את היעדרו.

החשיבה הביקורתית והדיאלוג

בשנים האחרונות מתחזקת הקריאה לחשיבה ביקורתית כמרכיב מרכזי בתהליכי חדשניים והיא מהווה מרכיב משמעותי במרבית הגישות והרפורמות המתייחסות לפדגוגיה מוטת עתיד (למשל, משרד החינוך, 2018). יחסה של החשיבה הביקורתית בחינוך אל הדיאלוג הוא מורכב ואמביוולנטי: הדיאלוג נתפש ע"י הוגים ביקורתיים כפדגוגיה חיובית ומשמעותית כיוון שהוא מעודד השתתפות של כולם, בניה משותפת

של ידע ומפגש בין דעות מנוגדות ומגוונות. הדיאלוג הוא בעל אופי ביקורתי ומוכן גם לערער על הנחותיו שלו, כך שרבים מתייחסים אליו כזהה לחינוך ביקורתי (Burbules, 2000).

מרקוביץ (2006) ערכה אתנוגרפיה בבית הספר 'קדמה' בירושלים המדגימה תפישה זו: ביה"ס פיתח פדגוגיה ביקורתית ותפישת עולם המתמודדת עם הפערים באפשרויות החינוכיות של יהודים ממוצא מזרחי לעומת אשכנזים. מרקוביץ חושפת אותנו לתפישות העולם של המורים והתלמידים כפי שהן באות לידי ביטוי בשיח ובדרכי הפעולה החינוכיות בביה"ס- לדעתם דיאלוג ביקורתי בין מורים ותלמידים יכול להוות גורם משחרר. תפישה זו מבקשת לבוא לידי ביטוי בסדירויות אירגוניות ובתכנים ייחודיים אך מתנגשת עם שגרות, רצונות ולחצים המופעלים ממוסד החינוך בשל היותו של ביה"ס מוסד פורמלי.

אולם, ניתן להתבונן על הדיאלוג גם בדרך אחרת: כיוון שהדיאלוג מתנהל בתוך מבנה כוח קיים, הוא משמש כעלה תאנה להמשך הדיכוי. מורים יוצרים אשליה של דיאלוג ומאמינים בה בעצמם, כאשר למעשה מדובר בהמשך ההוראה הסמכותית במסווה של שיח. המורה הוא המוביל את השיח, וקובע את תנאי הדיאלוג ולכן, יש הטוענים שהדיאלוג הוא רק אחיזה עיניים והשימוש בו מאפשר לאנשי חינוך להתרכז בטכניקות חינוכיות דיאלוגיות לכאורה כאשר הם אינם באמת מעוניינים בדיאלוג עם התלמידים (סיגד, 1999; דה מלאך, 2009; Burbules, 2000 ועוד).

מחקרן של טביב-כליף ולומסקי פדר (2013) מדגים כיצד 'חשש' זה מתממש במציאות הבית-ספרית. החוקרות עוסקות בביה"ס גבעת גונן שחרט על דגלו אינטגרציה איכותית וולונטרית ומשלב אוכלוסייה חזקה עם אוכלוסייה מוחלשת. החוקרות בוחנות את האופן בו הערכים נתפשים על ידי מורים, תלמידים והורים ומצביעות על דרכי פעולה המבטאות מתח רב סביב הנושא. המחקר מרמז על כך שהדיאלוג בין הקבוצות השונות נותר כצורה ריקה מתוכן.

ביקורת זו מובילה גם לטענה שדיאלוג כמעט ואינו אפשרי בבית הספר: יחסי הכוח אינם שווים, לא רק בין המורה לתלמידים אלא גם בין קבוצות שונות של תלמידים. פערים אלה אינם מאפשרים את התנאים הבסיסיים לקיומו של דיאלוג (Ellsworth, 1989). לטענתה של אלסוורת', דבר זה נכון גם לגבי הדיאלוג החינוכי הנשלט בסופו של דבר ע"י ההגמוניה. אלסוורת' מתארת ניסיון לקיים דיאלוג אמיתי וביקורתי בקורס אותו לימדה ועל המורכבות הרבה של ניסיון זה. דיאלוג זה נתקל בקשיים כיוון שלא נוצרה סביבה המאפשרת להעלות את התחושות והתובנות של הדיכוי בחברה באופן אותנטי, על אף שזה היה התוכן העיקרי של הקורס. התעלמות מיחסי הכוח האמיתיים בחברה הופכת את הדיאלוג לאמירה ריקה במקרה הטוב ולמניפולציה של כוח במקרה הרע.

עולה מכאן השאלה על יכולתו של הדיאלוג להיות משחרר באמת כאשר נראה שיש לו 'תנאי סף' הן עקרוניים (הסכמה להיכנס לדיאלוג) והן פרקטיים (הדיאלוג נקבע ע"י מישהו, יש לו שפה, מקום וסביבה בה הוא מתקיים) (Ellsworth, 1997 ; Anderson, 1998).

ביקורת על הדיאלוג המתרחש / אינו מתרחש בכתה.

חוקרים רבים (למשל, Alexander, 2003; Nystrand et al., 2003 ; פלדי-אלחנן ובלום-קולקה, 1997) בחנו את הדיאלוג ואת השיח המתקיימים בכיתה והגיעו למסקנות דומות: דיאלוג המעורר ילדים מבחינה קוגניטיבית באופן יעיל ומתמשך ויוצר תשתית להבנתם הוא הרבה פחות שגור מהמצופה. המורים בכיתה שולטים במה שנאמר, במי אומר את הדברים ולמי הם נאמרים. המורים הם שמבצעים את מרבית הדיבור: "ישנו סוג אחד של דיבור השולט בכיתות: שאלות סגורות מצד המורה, תשובות חזרה קצרות ומשוב מינימאלי הדורש מילדים לדווח על חשיבתו של מישהו אחר במקום לחשוב בעצמם מחקרים בתחום מעידים כי בכיתות הלימוד שולט דיאלוג בעל מאפיינים מונולוגיים" (Alexander, 2008) נייסטרנד חקר לאורך שנים את השיח בבתי ספר בארה"ב (לדוגמה, Nystrand and Gamoran, 1991 ; Nystrand, 1997 ; Nystrand et al., 2003) והראה גם הוא כי הדיאלוג כצורת הוראה הוא נדיר למדי.

בישראל, פלדי-אלחנן ובלום-קולקה (1997) מצאו כי מתוך ארבעה תת-סוגי השיח שהוגדרו במחקרן: מונולוג במסווה דיאלוג, דיאלוג לכאורה, דיאלוג סוקראטי ושיחה, בולטים במיוחד שני סוגים: מונולוג במסווה דיאלוג ודיאלוג לכאורה. דיאלוג לכאורה מתרחש כאשר לשיחה יש מבנה של דיאלוג אולם המורה, המובילה את השיח, אינה נותנת ערך לדבר התלמידים אלא מתרכזת בדעתה שלה, ואילו מונולוג במסווה דיאלוג מתאר מצב בו השאלות של המורה מכוונות רק לתשובות הידועות כבר למורה והשיח אינו מכוון ליצירת ידע חדש או לפיתוח עמדתם של התלמידים.

השימוש במונח דיאלוג אמנם מתאר דפוס של שיח כיתתי, אך יש להבחין בין דיאלוג שבו בולטת מרכזיות המורה לבין דיאלוג המקצה מקום מרכזי ומשמעותי לתלמידים. בהקשר זה בחנו יחיאלי ונוסבוים (2002) את אופי הדיאלוג שמתקיים בכיתה ומצאו כי מורים רבים מאמצים פורמט חיצוני של דיאלוג, בו מנוהל השיעור באמצעות שאלות ותשובות בשיטת ה"פינג פונג". קרי, מורה שואל שאלה ומחכה לתשובה נכונה, ועובר לשאלה הבאה. בדרך כזו אמנם משיגים מעורבות גבוהה יותר של התלמידים במהלך השיעור, אך אין זה דיאלוג כיוון שלא משיגים כך את המטרה העיקרית שבסיס ההוראה באמצעות דיאלוג - שינוי של מושגים ותפישות (שם).

מחקרים מראים שהוראה מונולוגית היא עמידה ביותר ונשארת צורת הלימוד והשיח הכיתתי הדומיננטית גם לאחר ניסיונות רבים לשינוי, הכוללים רפורמות ברמת המדינה, תכניות לימודים

ותכניות התערבות שונות (לדוגמא, Lyle, 2008; Smith et al., 2004). עמידות זו מצביעה על האפשרות שהקשיים טמונים במרכיבים מבניים ומערכתיים.

במחקר מקיף שנערך בבאר שבע על השיח בכתות בישראל, נמצא כי המורה מדבר כמחצית מהזמן בשיעור ומרבית השאלות הן שאלות סגורות (פולק, סיגל ולפסטיין, 2015). עם זאת, המחקר מתאר תמונה מורכבת ואף מראה שהפדגוגיה הישראלית מאופיינת בניסיון מתמיד להרחבת הדיון הכיתתי שהוא בעל אופי פתוח ומרובה קולות, לפחות בחינוך היסודי. ואילו בחינוך העל יסודי, נראה כי הדומיננטיות של חומר הלימוד הבאה לידי ביטוי ב"מרוץ" להספיק חומר לבחינות הבגרות מייצרת מורים המתמחים בתמצות החומר והעברתו אך לא מנהלים כל דיאלוג סביב תכני הלימוד או בכלל (נווה, 2007). בחטיבת הביניים נראה שעל אף שאין עדיין לחץ של בחינות הבגרות, מאמצים המורים יחס ליידע הדומה יותר לתיכון (Wigfield et al., 1996) ולכן מאפשר פחות מרחב לדיאלוג. ייתכן ששינוי בתחום זה יוכל לחזק את הדיאלוג המשמעותי בגילאים אלה.

הביקורות שהוצגו כאן אינן מבקרות באופן עקרוני את הדיאלוג אלא להיפך: מתוך עמדה שהדיאלוג בחינוך הוא חשוב ואף הכרחי, הן מבקרות את מיעוט יישומו בכיתות על אף ההצהרות והמחקרים הרבים המחייבים אותו. ביקורת מעשית כה רחבה יכולה להפוך בקלות גם לביקורת עקרונית - אם הדיאלוג אינו ניתן ליישום במערכת החינוך אזי מה הטעם לטעון בזכות חשיבותו הרבה? ייתכן שיש כאן נתק מהותי בין הפילוסופיה והרעיונות לבין החיים הממשיים. בחלק הבא אסקור את החסמים העומדים בפני יישומו של הדיאלוג בבית הספר.

החסמים בפני דיאלוג בבית הספר

בפרקים הקודמים עלה הפער בין ההסכמה הרחבה על חשיבותו של הדיאלוג בחינוך לבין המצב בו הוא עדיין פרקטיקה התופסת חלק קטן ביותר מזמן ההוראה והלמידה בכתה. אציג בפרק זה את החסמים המרכזיים בפני יישום הדיאלוג החינוכי בבית הספר.

מוסד פורמלי מחייב

סיבה מרכזית המעכבת את קיומו של דיאלוג בכתה היא העובדה שבית הספר הינו מוסד חובה מוגדר על פי חוק. תנאי בסיסי לקיומו של דיאלוג חופשי - הבחירה, אינו מתקיים. לכן יש הטוענים שיש להבין את גבולות הדיאלוג האפשרי בתוך מוסד שכזה ולהתאים את הציפיות לכך. ציפיות גבוהות מדי לדיאלוג מעמיק עלולות ליצור עומס ותחושות אכזבה ותסכול (Lefstein, 2006).

היבט מרכזי נוסף של היותו בית הספר מוסד פורמלי הוא תכנית הלימודים המחייבת. נווה (2007) מדגיש את חוסר האיזון שבין המרכיבים השונים בתהליך ההוראה, בעיקר לטובת חומר הלימוד. לטענתו

העדפה זו יוצרת מצב בו הן התלמיד והן המורה תופסים תפקיד משני ולכן דיאלוג ביניהם (למשל, על חשבון 'להספיק את החומר') הינו קשה מאד. תכנית לימודים מחייבת ומבחנים ארציים הינם היבטים מרכזיים של היותו של ביה"ס מוסד פורמלי, חלק ממערכת חינוך לאומית, הקובעת דרישות מפורטות ביחס לתכני הלימוד. מהכיוון הביקורתי אפשר לומר שחסמים אלה מהווים חלק בולט מהמערכת כיוון שלמערכת אין 'רצון' בדיאלוג אלא במידה שהוא מאפשר את המשך השליטה ההגמונית. התנאים המגבילים את הדיאלוג מוסתרים בכוונה ומצמצמים את כוחו המשחרר רק לחיזוק ההסכמה הקיימת כבר בחברה (Habermas, 1981). היותו של בית הספר מוסד פורמלי מונעת כל אפשרות להתפתחות דיאלוג מעבר למינימום כיוון שהוא מהווה פוטנציאל חתרני. לכן, הדיאלוג בכתה הוא כלי שרת שאינו מיועד לפיתוח שיח או חשיבה אלא רק שסתום ביקורת לפריקת לחצים הן למורה והן לתלמידים. הוא מהווה עלה תאנה המאפשר ליצור אשליה של התפתחות, הקשבה ושינוי פדגוגי (דה מלאך, 2009 ; 1989 Ellsworth). בהקשר זה מעניין להתבונן במערכת החינוך בפינלנד, שם יש מקום נרחב ביותר למורה לעצב את תכנית הלימודים אותה הוא מלמד, בוטל הפיקוח הממלכתי ונוצר יחס אחר בין הגדרות לאומיות של תכני לימוד ומיומנויות לבין המורה המלמד (סאלברג, 2015).

המורה

הצורך לשלוט ולנהל את הכתה הוא חסם משמעותי בפני דיאלוג: המורה אינו רוצה לאבד את השליטה בכתה ובתהליכים המתרחשים בה ולכן חושש לפתוח בדיאלוג שהכיוון שלו אינו ידוע מראש. שאלות סגורות והשלטת משמעת מחזקים את תחושת השליטה אך מקשים מאד על התפתחות של דיאלוג. דוגמה למאמץ המושקע בהתמודדות עם הצורך בשליטה, אפשר לראות במחקרה של Swidler (1979) אודות בתי ספר חופשיים בברקלי בשנות ה-70. במחקר אתנוגרפי זה, סוידלר בחנה כיצד מתמודדים בתי ספר "חופשיים" שוויתרו על המודל הסמכותי עם היכולת לקיים מסגרת לימודית. היא תיארה כיצד מורים מפתחים מקורות חלופיים לסמכות ונשענים על כריזמה אישית ועולם ערכים על מנת להמשיך ולעשות את תפקידם.

מורים רבים נתקלים חווים קושי לבחור בדיאלוג חינוכי כיוון שהוא דורש מהם נכונות לשינוי, פתיחות ויכולות הכלה גבוהות של התלמידים. הם אינם עוברים כמעט כל הכשרה לנושא וכך הקושי גדול עוד יותר (לדרמן-דניאלי, 2013). תשלום המחיר הנדרש מהמורה נראה כגבוה מאד: הדיאלוג מבקש ממנו לוותר על כוחו ומעמדו בתוך הכתה כמי שקובע את הידע, את השיח ואת הכללים לפיהם היא תתנהל, שינוי כזה יכול להוות איום על המורה ולמנוע ממנו לרצות לקיים דיאלוג (Nystrand et. Al, 1997). היבט נוסף הוא העצמת יתר של המורה: מורה בעל ידע רב ויכולת ביטוי יוצר מצב בו התלמידים

חוששים להתבטא ולנהל עמו דיאלוג פתוח, גם אם אין לו כוונה כזו. סיטואציה זו קיימת לעיתים קרובות בבית הספר (נווה, 2009).

קשיים אלה עומדים בניגוד לצרכים העולים מעולמם של התלמידים עצמם כפי שניתן לראות מהספרות: קובובי (1977) בחנה, על בסיס שאלונים וחיבורים, כיצד תופשים התלמידים בבית ספר יסודי את המורה הטוב והעלתה מושגים רבים הקשורים לדיאלוג, הקשבה, התייחסות לייחודיות התלמיד ודאגה לשלומם. מחקרים נוספים מרחיבים מסקנות אלה גם לגילאי חטיבת הביניים בישראל (פרידמן וקרונגולד, 1993) ואף ניתן לראות שמרכיבים דומים נמצאו גם במדינות אחרות בעולם. דוגמה לכך היא מחקרן של Raufelder ועמיתיה (2015) שנערך בחטיבות הביניים בגרמניה ובו נמצא שמרכיב הקשר האישי הינו המרכיב החשוב ביותר שתלמידים הגדירו לדמות המורה ה'טוב'. פרידמן (1998) שסיכם מחקרים שונים מהעולם המחזקים את חשיבות המרכיבים ה'דיאלוגיים' לתפישה חיובית של המורים בעיני התלמידים, מגיע למסקנה דומה.

אולם, מחקרן של כפיר ובכר (1996) מגלה שיש פער בין תפישת התלמידים את המורה הטוב לבין תפישות תאורטיות או לתפישתם של אנשי חינוך והורים. הן שאלו קבוצות של הורים, מורים, ותלמידים, אודות התכונות וההתנהגויות של המורה ה'טוב' ומצאו כי התלמידים מקנים משקל רב למרכיבים של אמון, הוגנות וקשר אישי ואילו הורים ומורים מתייחסים יותר לערכים והוראה מותאמת. כיוון זה מקבל חיזוק גם במחקרו של יאיר (2006) כאשר הנחקרים תיארו חוויה עוצמתית של דיאלוג עם מורה כמשמעותית ו'משנה חיים'. ונראה שיש חוסר בבחינה רב ממדית, שאינה מתבססת רק על שאלונים, על מנת להעמיק את ההבנה של הדיאלוג בין תלמידים למורים כפי שהם מובנים על ידיהם.

תפישת עולם נאו ליברלית

חסם נוסף בפני ה'דיאלוג' בבית הספר הוא ההשפעה של התרבות הנאו-קפיטליסטית בה יחסי השוק חודרים למערכות היחסים הבינאישיות. במערכת כזו, המורה נתפס יותר ויותר כספק שירותים והוא מצדו, מנסה לצמצם את אחריותו למינימום הנדרש. כתוצאה מכך המורה חושש לקחת אחריות, להיכנס לשיחה בארבע עיניים ומעדיף להתרכז בתפקידו כספק ידע והצלחה. מושגים כמו 'האחריות על התלמיד', 'זו בחירה שלך', הנפוצים בשיח החינוכי היום, מונעים כניסה לדיאלוג במקום להיות מעצימים ומאפשרים (למפרט, 2008).

התרבות הנאו-קפיטליסטית מדגישה מאד את היחיד ואת התחרות שלו אל מול כל השאר. דיאלוג כן ופתוח סותר הנחה זו באופן מהותי. הוא נראה כבזבוז זמן במקרה הטוב וכפעולה חתרנית במקרה הרע. מסיבה זו, מורים ותלמידים כאחד יכולים לראות בו פעולה בלתי רלבנטית למטרות ביה"ס

ולמטרותיהם האישיות. כך מצטמצמת בהדרגה הלגיטימציה לכל פעולה שאינה תכליתית ומדידה ביחס להישגים תחרותיים ובעלי ערך בשוק (למפרט, 2008).

הדיאלוג כשיטה טכנית

ניסיונות ליישם דיאלוג בכתה הופכים לעיתים קרובות לשיטה טכנית ולא ליחס דיאלוגי מהותי, כאשר הדגש הוא על ההיבטים הפונקציונליים של הדיאלוג (לדרמן-דניאלי, 2013). מחקרים שנערכו באנגליה על ניסיונות לשנות את החינוך לכיוון דיאלוגי יותר מחזקים מסקנה זו (למשל המחקר על תכנית "Whole Class Learning" (Lyle, 2008). הטיה פונקציונלית כזו, השמה דגש על השיטה, מתקשה להתמודד עם שיטות למידה קונבנציונליות, המאפשרות למורה שליטה רבה יותר ויכולת מדידה ברורה יותר של תהליכי הלמידה.

התמונה שעלתה עד כה מראה את המורכבות הרבה של קיומו של דיאלוג בחינוך: ניתן לראות כאן כיצד מרכיבים תרבותיים ומערכתיים כלליים משתלבים במערך של יכולות, אמונות והרגלים של המורה היחיד בכיתתו ואת הקשר בין חסמים מערכתיים רחבים לחסמים ברמת הפרט, יכולותיו ותפישת עולמו. ראינו כי חלק ניכר מהחסמים והקשיים קשורים בהיותו של בית הספר מוסד פורמלי אולם בבית הספר מתקיימים גם מרכיבים בלתי פורמליים רבים, המהווים חלק מחיי בית הספר, בתוך הכיתות ומחוצה להן (כהנא, 2007; דר, 2012 ואחרים) והם מהווים מרכיב משמעותי ביום הבית ספרי.

דיאלוג והחינוך הבלתי פורמלי בבית הספר

בית הספר הינו מוסד פורמלי, אולם גם בתוכו, באופן מובנה, מתקיימים מרכיבים ואופני פעילות שונים ומגוונים, כך ניתן לזהות בחיי היום יום מרכיבים רבים של החינוך הבלתי פורמלי כפי שנראה בהמשך. החינוך הבלתי פורמלי חשוב במיוחד לבחינה כיוון שהוא אופן פעילות בו קיים פוטנציאל רב לדיאלוג (יאיר, 2006; Putnam, 2008). בחלק זה אצביע ועל הפוטנציאל לקיומו של דיאלוג הטמון בשילוב בין החינוך הפורמלי לבלתי פורמלי.

ראובן כהנא זיהה את החינוך הבלתי-פורמלי לא רק כצורת ארגון חלופית אלא כאופן פעילות אותו הוא הגדיר כצופן: "מערך של עקרונות שמכילים בתוכם את משמעות הפעולה ויכולים לקבל ביטוי בשלל צורות התנהגות" (כהנא, 2007 עמ' 26). הבנה זו מאפשרת להתייחס לבית הספר לא רק כארגון פורמלי אלא כארגון רב-צפנים (כהנא, 1988; kahana, 1988). כהנא אף הצביע על קיומו של קשר בין ארגון רב-צפנים לבין המושג 'ארגון רופף' (loosely coupled organization) ועל היכולת להבין דרכו את השילוב האפשרי בין הפורמלי לבלתי פורמלי בבית הספר (kahana, 1988).

בהקשר הלימודי חשוב להתייחס גם למידת הגמישות והפתיחות של תכנית הלימודים כאשר בצד אחד של הסולם חינוך פורמלי בעל תכנים נוקשים וקבועים מראש ובצד השני חינוך בלתי פורמלי אשר תכניו גמישים ומותאמים למשתתפים (Rogers, 2004). לדעת רוג'רס, ביה"ס ניצב, לכאורה, בקצה הפורמלי אולם תכניות לימודים שונות, דרכי הערכה חלופיות ואוטונומיה מסוימת של המורה בקביעת התכנים יכולים "להזיז" את המתרחש בבית הספר לכיוון השתתפותי ורגיש יותר לתלמידים וצרכיהם (Rogers, 2004). ההבנה כי ניתן, דרך תכניות לימוד להכניס מרכיבים בלתי פורמליים לתהליך הלימודי יכולה לסמן דרכים בהם תכניות כאלה יכולות להעצים את הדיאלוג, לא רק בעת השיעור אלא בכלל מרכיבי המפגש הבית ספרי ולהעצים את הקוד הבלתי פורמלי בשיעורים ומחוצה להם. בחלק האחרון של סקירה זו אראה כיצד אכן תכניות לימוד שונות משנות את המאזן ומערבבות בין הפורמלי לבלתי פורמלי בתוך הכתה.

חינוך בלתי פורמלי כמקום לדיאלוג אוטולוגי

מחקרים מראים כי החינוך הבלתי פורמלי מיישם בתוכו לעיתים קרובות תפישה אוטולוגית של הדיאלוג (מיכאלי 2007 ; יאיר 2006 ; Putnam, 2008). כאשר יאיר (2006) מתאר חוויות מפתח משנות חיים בתוך ומחוץ לתחומי בית הספר. ניתן לזהות בהם, את קיומו של דיאלוג אוטולוגי, התייחסות של המורה אל התלמיד כאדם במלואו ולא רק דרך השיח הלימודי. המרואיינים מתארים דווקא את החריגה מהשיח המצופה ממורה-תלמיד כנקודת המוצא לחוויה משמעותית וכדיאלוג ש"נגע בחייהם". ניתן לזהות חפיפה מסוימת בין אירועים של דיאלוג אוטולוגי בביה"ס לבין יחסים בלתי פורמאליים בתוכו. הבחנתו של סידורקין (Sidorkin, 1996; 1999) בין סוגי שיח שונים בבית הספר מדגימה כיצד דיאלוג אוטולוגי יכול להתקיים בבית הספר אם ישכיל זה לאפשר מרכיבים בלתי- פורמאליים בתוכו. סידורקין זיהה שלושה סוגי שיח בבית הספר: הראשון – מתרחש מול כל הכתה ומובל ע"י המורה. טקסט משותף, כללי, מונולוגי, המייצר חשיבה משותפת. שיח חיוני כיוון שהוא היוצר את המשותף, החברתי ואת נקודת המוצא גם לסוגי השיח הנוספים.

השיח שני הוא שיחה קבוצתית ותגובה. שלב זה מביא לידי ביטוי את דעתם ומחשבותיהם של כלל משתתפי השיח. שיח זה מפרק, חושב ויוצר מחדש את הטקסט. בשלב השלישי מתפרק השיח להרבה שיחות בתת קבוצות שונות. השיח כאן אינו רציני, מכיל הומור ובלתי-פורמאליות. שיח זה הינו חיוני – הוא הופך את הלמידה לתהליך מהנה, לדעות שונות לחיות יחד ומפיג מתחים. מתן מקום לשלושת סוגי השיח בכתה והבנת המורה את מקומם וחשיבותם יכולים להעצים את הדיאלוג וההנאה בתהליך הלימודי.

החינוך הפורמאלי מונע בעיקר ע"י תכנית לימודים (קוריקולום) ואילו החינוך הבלתי פורמאלי מונע ע"י השיחה ולכן מאופיין במבנה פחות ברור, לעיתים קרובות ב"זרימה" אליה מובילה השיחה (Jeffs and Smith, 1999). אנו רואים שיש מתאם מעניין בין ההבחנה חינוך פורמלי/בלתי פורמלי לבין ההבחנה בין הדיאלוג האונטולוגי, המכוון כולו אל השותפים לשיחה (בובר, 1980 ; ברגמן, 1963) ולכן הינו בלתי צפוי (Matusov, 2009) לבין הדיאלוג האפיסטמולוגי, הדבק לעיתים קרובות בתכנית הלימודים (גם אם בגמישות רבה יותר מההוראה המסורתית) והיא זו המכתיבה את תחומי הדיאלוג ובדרך כלל את נושאו. הצופן הבלתי-פורמלי המתקיים בתוך ביה"ס, מהווה תחום ענין מיוחד ובעל פוטנציאל רב לבחון את קיומו של דיאלוג חינוכי בתוכו. הסתכלות זו מרחיבה את נקודת המבט מתהליכי ההוראה בלבד לבית הספר כמערכת חברתית, תרבותית וארגונית. בהמשך נראה שתכניות לימודיות-חינוכיות שבהן מרכיבים בלתי פורמליים הצליחו להעצים את הדיאלוג מורה-תלמידים ואת איכות הדיאלוג בין התלמידים לבין עצמם ובעקבות זאת השתפרה חווית התלמידים בחטיבת הביניים.

דיאלוג בחטיבת הביניים

הקשיים בחטיבת הביניים

בגיל ההתבגרות הצעיר עוברים בני האדם שינויים רבים ומרחיקי לכת הן בהתפתחות הפיסית והן בהתפתחות הקוגניטיבית. בין השאר מתפתחות יכולות כמו חשיבה מופשטת ויכולת ניתוח (Keating, 1990). לצד זה עולה בצורה משמעותית המשקל של הערכה החברתית לתפיסה בה הנער תופס את עצמו. מחקרים מראים שהגורם המשמעותי ביותר להערכה עצמית של בני נוער צעירים הוא האופן בו הם נתפשים על ידי קבוצת השווים שלהם תוך שהם מקנים משקל רב למראה החיצוני כמו גם ליחסים החברתיים בתוך קבוצה זו (Smetana, 2010), אך עם זאת יש משקל רב גם לביצועים טובים בתחומים הנחשבים עבורם בעלי משמעות. במובן זה המורים בחטיבות הביניים ניצבים בפני אתגר קשה: ליצור תחושה משמעות להישגים הלימודיים בבית הספר בשעה שבני נוער רבים נותנים דווקא את מירב המשמעות ליחסים החברתיים ולמראה החיצוני. מחקרים מראים שדווקא בחטיבת הביניים תלמידים מעריכים הערכה נמוכה את הישגיהם זאת בשל קפיצה בסטנדרטים הלימודיים, אך יותר מזה, בשל התפתחות של דרכי הוראה קולקטיביות המבוססות על הישגים והשוואה, בעוד שתלמידים רבים יותר ביסודי חשים שהם מצליחים (Wigfield & Accles, 2002). תהליך מתמשך ובו מוסדות חינוך מתמקדים יותר בהיבטים והישגים מוסדיים מאשר בטיפוח הנער היחיד (Clark, 2011), לצד שימוש בדרכי למידה והערכה המדגישות הישגים אקדמיים והשוואה, מעצימות תחושות של תסכול וניכור ולמעשה תלמידים רבים חווים ירידה בתחושת הערך העצמי שלהם עם כניסתם לחטיבת הביניים ובשנים שלאחר מכן.

מחקרים מראים כי חטיבות הביניים מכוונות יותר להישגים אקדמיים ופחות שמות דגש על פיתוח מיומנויות ויכולות אישיות (למשל, Maehr & Midgley, 1996) וכן ניתן לראות שמורים מדגישים יותר משמעת ושליטה בכתה ומשאירים פחות מקום ללמידה אוטונומית. מסקנה מעניינת ומפתיעה בכמה מחקרים היא שגם **הדרישות הקוגניטיביות** בחטיבת הביניים, נמוכות יותר מהדרישות בביה"ס היסודי ! (Resnick, Asterhan, & Clarke, 2015) כאשר מורים רבים שמים דגש על מבחנים ותוצאות תוך שימוש, לעיתים קרובות, בשיטות למידה של שינון ומענה על שאלות הבנה בסיסיות ופשוטות שאינן דורשות חשיבה מורכבת ומופשטת.

בסוף שנות ה-80 נכתבו בארצות הברית דו"חות חשובים בנוגע למצב בחטיבות הביניים (ראה Carnegie Council on Adolescent Development, 1989; Clarke & Clarke, 1993) שהמליצו על מספר צעדים על מנת להתמודד עם המשבר המתמשך בהוראה והחוויה החברתית בחטיבות הביניים.

ההמלצות מתייחסות הן לדרכי הוראה והן למבנה בית הספר ולהיבטים החברתיים בו. בין החשובות שבהן ניתן למנות: למידה בקבוצות, הקטנת מספר הכיתות שכל מורה מלמד, חיזוק קשר האישי של המורה ותלמידיו ובניית מערך יעוץ אינטנסיבי (Wigfield & Eccles, 2002). חשיבות הקשר של המורה ותלמידיו נתמכת על ידי מחקרים, בארץ ובעולם, שעסקו בתפישת התלמידים את דמות המורה ומראים שסוגיית היחס והדיאלוג בין המורה לתלמיד הינם גורם מרכזי ומשמעותי בתפישתם של התלמידים ובציפיותיהם מבית הספר בכלל ומהמורה בפרט (למשל, קובובי, 1977; פרידמן וקרונגולד, 1993; כפיר ובכר, 1996; Raufelder et al, 2015).

עם זאת, במרבית בתי הספר בארצות הברית ההמלצות של אותם דו"חות אינן מיושמות או מיושמות בחלק קטן מאוד. מחקר המשך שבחן בתי ספר שיישמו את ההמלצות לעומת כאלה שלא, מראה שבמקומות בהם ההמלצות יושמו ניכרה עליה הן בהישגים הלימודיים, הן במוטיבציה של התלמידים והן בחוויית השייכות לבית הספר ולקהילה בכלל (Midgley & Edelin, 1998).

הדיאלוג כאפשרות לפתרון

במחקר מקיף מראה אוסטרמן (Osterman, 2000) שיש השפעה רבה לדרכי הפעולה הכיתתיות על מידת תחושת השייכות, המוטיבציה והמעורבות של תלמידים בכל הגילאים, בכתה ובבית הספר. וממחקרים נוספים אנו יודעים שבגילאי חטיבת הביניים יש משקל גבוה במיוחד למרכיבים רגשיים אלה על ההישגים הלימודיים כמו על כל ההתנהגויות בבית הספר (Wigfield & Eccles, 2002; Eccles et al., 1993). אוסטרמן (Osterman, 2000) שסקרה מאות מחקרים, מראה שלוש דרכי פעולה מרכזיות המשפיעות על היבטים רגשיים ולימודיים כאחד: שיטות הוראה, תמיכת המורה ויחסי סמכות. לצורך העניין נתרכז בסקירה זו בשיטות ההוראה, על אף שכמובן מרכיבים אלה משפיעים זה על זה ולא ניתן לבדוד לחלוטין מרכיב אחד.

אוסטרמן מצאה שתי שיטות הוראה המקדמות באופן משמעותי תחושות של שייכות, של קהילה ומעורבות ואף מעלות את המוטיבציה בקרב התלמידים. שיטות אלה הן למידה שיתופית בקבוצות קטנות ודיאלוג (Osterman, 2000).

מחקר בחטיבות הביניים הראה כי למידה שיתופית בקבוצות מחזקת חברויות ומערכות יחסים שנמשכות גם מעבר לשיעור בו הם מתרחשות ומהווה קרקע חשובה לתלמידים שקטים שאינם באים לידי ביטוי בשיעור הרגיל הכללי אך הביעו מוטיבציה רבה לעבודה בקבוצות, שם הם מביעים את עצמם ומשתתפים וגם חשים תחושות חזקות יותר של שייכות (Jones & Gerig, 1994). דווקא העבודה בקבוצות מחזקת את מקומו של ביה"ס כקהילה תומכת ומשותפת לכולם.

עבודה בקבוצות גם מקטינה את מידת הדעות הקדומות והאפליה על בסיס של גזע או מגדר ומאפשרת אינטראקציות מגוונות בניגוד לצורת הישיבה בשורות המקטינה את היכולת להתקשר, לשוחח ולנוע בכתה (Altenbaugh et al, 1995). עם זאת, הדיאלוג אינו מתקיים רק בקבוצות-זוהי פרקטיקה רחבה יותר, המתאפשרת אמנם בצורה איכותית ומשמעותית בקבוצות קטנות, אבל אפשרית גם בצורות אחרות במהלך שיעור. למשל, בצורת שיח והוראה דיאלוגית כפי שהראיתי בפרקים הקודמים.

למרות הסכמה רחבה על חשיבותו של ה'דיאלוג' בחינוך וראיות לכך שהוא מהווה שיטה יעילה במדדים רבים (Nystrand & Gamoran, 1991), מחקרים שונים מראים שהוא עדיין דרך פעולה נדירה למדי בתוך הכיתות דוגמא לכך היא במחקרם של גמורן ונייסטראנד שמצאו שדיון קבוצתי מתרחש בממוצע כ 15 שניות בתוך שיעור של 50 דקות (Gamoran & Nystrand, 1992). וישנן עוד דוגמאות רבות (למשל: פלד ובלום-קולקה, 1997; Alexander, 2008).

אמירה זו מחייבת לבחון לאיזו מהמשמעויות השונות של דיאלוג מחקרים אלה מתכוונים, אך עצם הטענות על הפער בין החשיבות של הדיאלוג לבין מיעוט השימוש בו בכיתות מעורר ענין וצורך להבין טוב יותר את הנושא ברמת הפרקטיקות הבית ספריות והכיתתיות. תכניות שבחנתי, מרחיבות את הדיאלוג בכתה וגם מצביעות על הקשיים והחסמים בהם נתקל המורה בפועל.

מחקרן של קון וזילמר (Kuhn & Zillmer בתוך Resnick, Asterhan, & Clarke, 2015) בחטיבות ביניים בבוסטון מדגיש את החשיבות של שיח קבוצת השווים גם בתהליך הלמידה. סוג כזה של שיח עומד בדרך כלל בסתירה לשיח הרווח בבית הספר והוא שיח מורה-תלמיד. בניסוי של קבוצות למידה דרך דיאלוג הן הראו שבקבוצות כאלה, רמת השיח עולה ועמה היכולת להבין ולחשוב גם ברמה אקדמית גבוהה יותר ומודעת יותר לאיכות הלמידה והדיאלוג המתרחש בה, ממצאים אלה תואמים את תפיסתו של ויגוצקי שדיאלוג הוא נקודת מוצא הכרחית לתהליכי למידה (Vygotsky, 1980).

מרכיב נוסף שיש לבחון הוא השפעתן של הסדירויות הארגוניות והתרבויות בבית הספר על חווית התלמידים בחטיבת הביניים מבחינה לימודית, חברתית ורגשית. אחד הדברים הבולטים במעבר לחטיבת הביניים הוא הניגוד בין הצורך הגובר לאוטונומיה של בני נוער לבין העובדה שחטיבת הביניים והתיכון אחריה נותנים דווקא פחות הזדמנויות לממש אוטונומיה זו (Hargreaves et al., 1996). כך שבמקומות בהם ניתנת אוטונומיה שכזו לתלמידים חווים תחושה מוגברת של מסוגלות ושייכות לבית הספר. בנוסף, המחקר מראה, שלעיתים קרובות חלוקה להקבצות או מסלולים שונים מגבירה גם את הקיטוב החברתי והתלמידים בהקבצות או המסלולים הנמוכים יותר חווים יותר ויותר ניכור (Schwartz, 1981). חוקרים מתארים את בית הספר כמוסד היוצר ניכור (Anderman & Maehr, 1994),

אולם ניכר שאם המורה מייצר סביבת לימודים וסביבה חברתית המעודדת דיאלוג הן בתוך תהליכי הלמידה והן ברמה החברתית, הדבר יכול להפוך את הקערה על פיה ובית הספר יהפוך למקום בו תלמידים יחוו שייכות וקהליות. אם כך, לדיאלוג חשיבות גדולה לא רק ברמת השיח החברתי בבית הספר אלא גם כשיטת למידה. טרנר ופאלמר (Turner & Fulmer, 2013) מראות ע"י ניתוח שיח קפדני, את החשיבות הרבה באופי הדיאלוג של המורה על תלמידיו, דיאלוג זה בא לידי ביטוי בהנחיות ובשיח הלימודי עצמו, ולא כתוספת למה שנתפש כתהליך ההוראה המרכזי. כלומר גם כאן ניכר הקשר בין הלמידה לתחושות של חיבור, מוטיבציה ושייכות של התלמידים לבית הספר, הכתה ואפילו לקשרים החברתיים אותם הם מפתחים בשנות חטיבת הביניים.

אם כך, אנו רואים שהדיאלוג בחטיבת הביניים הינו נושא חשוב ויש בו פוטנציאל משמעותי ליצור סביבה לימודית, חברתית ורגשית המתאימה לשלב זה בחיים. אנו רואים שלא ניתן להפריד בין הלמידה הקוגניטיבית בכתה לבין מכלול החוויה הרגשית והחברתית. דבר זה משמעותי במיוחד בגיל ההתבגרות הצעיר בו נבנית הזהות ומתרחשים תהליכים רבי עוצמה, פיסיים, קוגניטיביים, חברתיים ורגשיים.

הדיאלוג, על גווניו וסוגיו השונים, אותם הצגתי בתחילת הסקירה, יכול לגעת במכלול החוויה של בני הנוער. דרך הדיאלוג ניתן לשזור למידה בכתה, מפגש אנושי, שיחה על החיים ותחושה של הכרה בערך, כל אלה יכולים להבנות תהליך קוהרנטי של גיבוש זהות דרך שיח משותף עם מבוגר משמעותי כמו גם עם קבוצת השווים.

בחלק הבא אציג שלוש דוגמאות לתכניות לימודים המגדילות ומרחיבות את הדיאלוג ומבוססות עליו, בהן ניתן לראות הצלחה והתקדמות בממדים השונים שהוצגו לעיל (הלמידה הקוגניטיבית, תהליכים רגשיים והחוויה החברתית בבית הספר) שכאמור, שזורים זה בזה.

תכניות מקדמות דיאלוג בחטיבת הביניים

למידה מבוססת פרויקטים – הניסוי של רשת עמל

"למידה מבוססת פרויקטים היא גישת הוראה ולמידה המתמקדת במושגים ובעקרונות מרכזיים של תחום דעת מסוים, משתפת תלמידים בפתרון בעיות ובביצוע משימות משמעותיות אחרות, מאפשרת לתלמידים לעבוד בצורה עצמאית כדי להבנות את הלמידה שלהם" (Fallik, Eylon, & Rosenfeld, 2008).

שיטה זו הולכת וצוברת תאוצה במקומות שונים בארץ ובעולם והיא מכוונת לשינוי עמוק בצורת הלמידה אולם לא פחות מכך גם לשינוי ביחסי מורה-תלמיד ותפקיד המורה בכיתה. השיטה מעודדת דיאלוג הן בדרכי ההוראה והן על ידי יצירת אפשרות לשיח אישי ומעמיק בין המורה לתלמידיו. המפגש עם העולם האמיתי מציף, לעיתים קרובות, נושאים וסוגיות שאינן בתכנית הלימודים ומחייב את המורה והתלמידים להיכנס לדיאלוג וללמידה משותפים כאשר גם המורה אינו שולט בחומר בהכרח. בביה"ס הי טק הי שבסן דייגו, ממובילי השיטה בעולם, הגדירו את אחד המרכיבים המרכזיים של תהליך הלמידה (Personalization) כלמידה אישית או התאמה אישית ללומד (מלאכת מחשבת - ספר בהוצאת הי טק הי, סן דייגו), כך שלא מדובר בתוצר לוואי אקראי של צורת למידה חדשנית אלא כאחת ממטרותיה (Fallik, Eylon, & Rosenfeld, 2008).

בניסוי רחב היקף שערכה רשת עמל במשך 5 שנים, הוכשרו מורים ונבנתה שיטה במטרה לשפר ולשנות את צורת ההוראה ולהפוך את הלמידה מבוססת פרויקטים לשיטת למידה משמעותית במספר רב של תחומי דעת ובבתי ספר בכל רחבי הארץ. הניסוי נקרא "קהיל"ה 21" ושאלות הניסוי היו: "כיצד ובאילו תנאים צוותי בתי-ספר ברשת יכולים: (א) להטמיע PBL² איכותי באמצעות קהילות יידע ועשייה ו-(ב) לפתח תפיסה של "קהילתיות" בתוך ובין בתי-הספר באמצעות PBL איכותי?"

הניסוי כלל מערך של הכשרה ושינויים ארגוניים ביניהם משלחות למידה לבתי ספר של הי טק הי בסן דייגו, בניית מערך של מנטורים שעברו הכשרה וליוו מורים, שינוי דרכי ההוראה בבתי הספר ויצירת קבוצות למידה משותפות של מורים בתחומים שונים. מערך ההערכה כלל סקרים לכ- 200 מורים ו-1800 תלמידים, ראיונות עומק לבעלי תפקידים בכל הרמות: תלמידים, מורים מנהלים ואנשי מטה.

הניסוי אמנם לא התרכז בתוצאות לימודיות, אולם ניתן לראות עדויות לכך שגם כאן חל שינוי לטובה דבר שהוביל לכך שחלק ממסקנות הניסוי היו להרחיבו, בשיתוף ראמ"ה, לבחינה מעמיקה יותר של

² ראשי התיבות משמשים לעיתים להגדרות שונות כאן הכוונה היא ללמידה מבוססת פרויקטים (Project Based Learning)

המשמעויות שלו לגבי אקלים חברתי והישגים לימודיים. כאן אציג את הנתונים הרלבנטיים בתחום זה שעלו מתוך הניסוי. לדברי עורכי הניסוי:

”בין התובנות של הניסוי ניתן למנות:

(1) קהיל"ה 21 הציגה דרך חדשה של למידה לתוך בתי ספר של רשת עמל.

(2) היא פיתחה תרבות חדשה של "מורים כמעצבים".

(3) היא פיתחה קהילות עשייה בת-קיימא גם בתוך בתי-הספר וגם בין בתי-

הספר. קהילות אלו פיתחו פרקטיקות שפיתחו את התרבות החקרנית

בתוך בתי הספר. " (רוזנפלד, פרג ולירז, 2018)

כאשר אנו בוחנים את ההתייחסות לתלמידים בתוך הניסוי ניכר שהנתונים הינם ראשוניים בלבד כיוון שההערכה לא התייחסה בצורה פורמלית להישגים לימודיים או לאקלים בית הספר ולכן אינה יכולה לתת תמונה מלאה, אך עם זאת, הנתונים מצביעים על כיוונים ברורים. למשל, בתוך ראיון עם מנהלת חט"ב בניסוי, נמצא שהיא ערכה סקר ומצגת שהציגה שיפור משמעותי של תלמידי ביה"ס במבחני המיצ"ב, בשנים 2010 עד 2016, כלומר, בין הזמן שלפני התחלת הניסוי לבין השנה הרביעית שלו (ראה איור 1).

בבחינת היגדי התלמידים לסיכום הניסוי עולה כי הם נתנו את הציון הגבוה ביותר לקבלת מיומנות של עבודה משותפת עם תלמידים אחרים (עבודת צוות), ולכך ששיטה זו שיפרה את הישגיהם הלימודיים. התלמידים נתנו דווקא ציונים בינוניים למרכיבים כמו קשר בין מורים לתלמידים או העלאת המוטיבציה ללמידה, אך עם זאת, לפי סמנים אחרים כמו עמדות המורים בנושא ואף הערכת מנהלי בתי הספר ועורכי הניסוי, ניכר שכן חל שיפור מסוים גם בתחומים אלה.

הערכות המורים לשיטת הלמידה גבוהות עוד יותר: רוב המורים העריכו חיובית את תרומת הניסוי. במיוחד את תרומתו לשיפור ההישגים של התלמידים, להעלאת המוטיבציה וכן לשיפור גאוות היחידה של בית ולשיפור האקלים הבית ספרי.

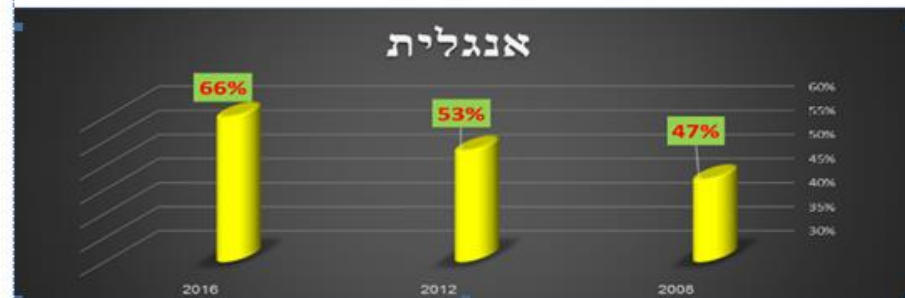
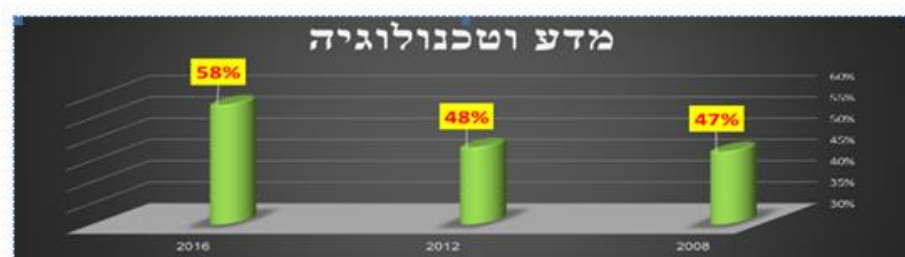
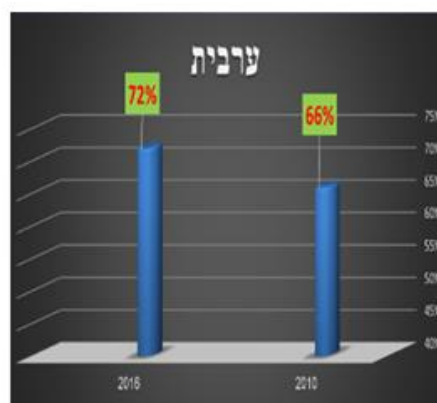
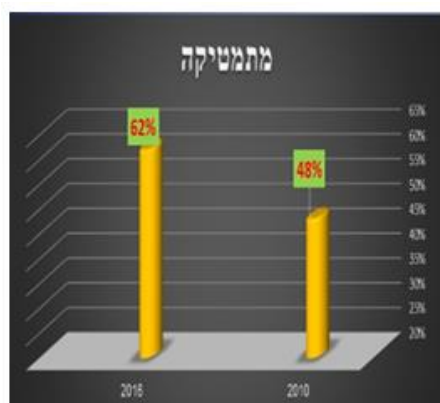
הנתון המשמעותי ביותר בו חשו המורים שיפור גדול הוא פיתוח היחס האישי לתלמידים. יחס זה בא לידי ביטוי הן במהלך הלמידה והן בשיחות ובמפגשים החורגים מהשיעור עצמו. כלומר, על אף שהדבר לא הוגדר במטרות הניסוי, בשטח, מורים ותלמידים שיפרו את הדיאלוג ביניהם וגורמים נוספים שמחקרים אחרים מראים שקשורים אליו, כפי שהראיתי בפרקים הקודמים, כמו מוטיבציה ותחושת

שייכות לבית הספר. למידה מבוססת פרויקטים אכן מכוונת ומזמנת דיאלוג לימודי אחר: היא פורצת את גבול המובן מאליו בכתה ואת חלוקת התפקידים המסורתית בין מורה לתלמיד ויוצרת מרחבים של חוסר וודאות, יצירה, והתמודדות משותפת של תלמידים ומורים מול אתגר, כאשר לעיתים התלמידים יודעים יותר מהמורים. תחומי הדעת גם הם משתנים ונוגעים לעיתים קרובות בתחומי העניין של התלמידים. אנו רואים שגם תלמידים וגם מורים אמרו שדרך ההוראה הגבירה את העניין והמוטיבציה ללמידה. דבר זה מאפשר גם שיח אישי יותר, החורג מתחום חומר הלימוד אל החיים האישיים ואל תחומי עניין של התלמידים ושל המורים.

תוצאות חיוביות אלה נכונות לתיכון כמו גם לחטיבות הביניים אולם אין בידי פילוח מדויק ביניהם. משיחה שקיימתי עם אחד מעורכי הניסוי הוא תיאר את חטיבות הביניים כמקומות בהם היה השינוי משמעותי במיוחד, בין השאר בשל המרחק מבחינות הבגרות, ייתכן שזה כיוון למחקר וניתוח עתידי.

חיזוק תרומתה של למידה מבוססת פרויקטים להישגים כמו גם לאקלים הבית ספרי אפשר לראות גם בנתונים הגבוהים יחסית של התמונה החינוכית בבית הספר החדש בחולון (מקור: <https://shkifut.education.gov.il/school/540450/educationPicture>), המבסס את הלמידה בו למידה מבוססת פרויקטים, בעיקר בתחומים של דרכי למידה והוראה לצד אקלים חברתי והקשרים בין תלמידים למורים.

אם כך, למידה מבוססת פרויקטים הינה שיטה שהיא בעלת פוטנציאל לשנות בצורה רדיקלית את הפדגוגיה הלימודית בכתה ומכוונת לשינוי עמוק בדרכי ההבנה ויצירת הידע. במקומות רבים בהם היא מיושמת, מטרותיה אינן לימודיות בלבד אלא מכוונות לשינוי היחסים בין מורה לתלמיד, ליצירת עניין ומוטיבציה וחוויה בית ספרית טובה יותר. הניסוי הרחב שתואר כאן מצביע על הפוטנציאל הרב בשיטה זו ועל כך שיצירת למידה אישית ושיח אישי בין מורה לתלמיד יכולה לשפר מאוד את החוויה הרגשית, החברתית ואף את ההישגים הלימודיים של התלמידים בחטיבות הביניים. תמונה זו תואמת את הגישה הדיאלוגית הקוגניטיבית כמו גם את הגישה של חיפוש משמעות. נראה ששתי הגישות משתלבות זו בזו ואנשים שונים בוחרים להדגיש חלקים שונים בתהליך הלימודי היוצאים מתוך הגישות השונות אולם לפחות מהעולה כאן, הן אינן מתנגשות זו בזו אלא משלימות.



איור 1. הישגים משופרים במבחני מיצ"ב באחד מבתי הספר חט"ב בניסוי. סיכום מהמצגת של מנהלת ביה"ס.

הדיאלוג היצירתי.

שיטה שפותחה בבית הספר רמות חפר והעמיקה בשיתוף אגף מו"פ של משרד החינוך. בית הספר סיים כבר לפני מספר שנים את שלב הניסוי ומהווה היום מרכז הפצה ואנשיו מעבירים השתלמויות לבתי ספר אחרים הבוחרים להעמיק ולהתנסות בשיטה זו. מתוך תיאור המודל באתר של אגף מו"פ:

"מודל 'דיאלוג יצירתי' משלב עבודת חקר שיתופית, תוצר יצירתי ופרזנטציה כאשר ההערכה נעשית על פי עקרונות 'הערכה חלופית'. בבית הספר מתקיימת למידת חקר החל מכתה ז' ועד לכתה י"ב. בתוצר היצירתי באים לידי ביטוי חיבורים של תחומי דעת שונים ושל רעיונות שעלו בעבודת החקר השיתופית...בסופו של התהליך התלמידים מציגים את תוצריהם בפני קהל). (<https://www.mop.education/creative-dialogue/>).

בשנים האחרונות מרחיב בית הספר את העבודה בשיטה זו גם לחטיבת הביניים. במסגרת סקירה זו ערכתי מספר ראיונות עם מורים מבית הספר ביניהם מחנכי כיתה בהווה ובעבר, רכזת שכבה ורכזת תחום הדיאלוג היצירתי בחטיבת הביניים. אביא כאן מספר ציטוטים ותובנות מתוך דבריהם (כל השמות המצוטטים הם שמות בדויים).

מראיון שערכתי עם מירה, רכזת הדיאלוג היצירתי בחטיבת הביניים, עולה שלתפיסתה, צורת למידה זו מעצימה את יכולות התלמידים ב'מיומנויות המאה ה-21' והיא עומדת בפני עצמה ואינה תלויה או שייכת תחום דעת מסוים –

"זה לא חייב להיות מורה מאותו תחום דעת...עכשיו זה לא תחום דעת שלי, אני

ערבית, הבנתי מה היא רוצה: אתה צריך ללמד אותם את המיומנויות האלה.

בגלל זה אתה לא חייב להיות מורה מאותו תחום דעת" (ראיון 1 עמ' 2).

מירה מסבירה כאן כיצד היא, כמורה לערבית, מסייעת בשיעורי דיאלוג למורה שמלמדת תחום אחר כיוון שהיא בעלת ניסיון במיומנויות של שיטת הדיאלוג. הדיאלוג נתפס על ידה כמיומנות כללית הניתנת ליישום בכל תחום דעת ומטרת הלמידה בשיטה זו היא לפתח אותה החל מגילאי חטיבת הביניים.

שיטת הדיאלוג היצירתי מעצימה גם את תחושת המסוגלות והעניין ומקדמת רמות חשיבה גבוהות הבאות לידי ביטוי לאחר מכן גם בכיתות הגבוהות:

"אנחנו רוצים שבכיתה זו הם יכירו רק את העולם הזה של הדיאלוג, שיבינו מה זה בכיתה ח' אנחנו כבר רוצים שיהיה להם מיומנויות חיפוש באינטרנט למשל. זה אומר שעכשיו אתם לוקחים את הכלי שאתם משתמשים בו כל הזמן אבל לצורך למידה. אתה ממש מלמד אותם איך לגייס אותם עכשיו לצורת למידה, לא רק לגלוש להנאה... הנדבך הבא הוא אולי לסכם שני טקסטים, למזג אותם. אין העתק הדבק. לגמור לקרוא, לרשום את מה שהבנת... אוקי, עכשיו אתה יודע לחפש, עכשיו אתה יודע למזג, עכשיו אני רוצה שתספר לי, ולכל החברים שלך, מה עשית. זה עמידה מול קהל, זה הרצאה. באוניברסיטה, בצבא, בעבודה, הוא תמיד יצטרך לעמוד מול קהל" (ראיון 1 עמ' 6).

דבריה של מירה מחזקים ומיישמים את התפישה שמוביל משרד החינוך של חינוך מוטה עתיד: כבר בגילאים צעירים מתנסים התלמידים במיומנויות ויכולות אותם יצטרכו, בחיים הבוגרים. מיומנויות אקדמיות ברמה גבוהה ודרכי חשיבה מסדר שני לצד יכולות אישיות וחברתיות של עמידה מול קהל ועבודת צוות.

טלי, סגנית המנהל, מחזקת דברים אלה –

"שזה הדבר שהכי צריך אותו בעולם האמתי: עבודת צוות, עמידה מול קהל, פרזנטציה, תקשיב, חקר, לימוד עצמי, הם שואלים שאלות, הם מדברים על זה, הם עושים חשיפה ונעזרים בעמיתים... זה גם משפיע על הקשר עם המורים, זה 24/7, הם יכולים להתקשר אליו ב-12 בלילה" (ראיון 2 עמ' 5).

דבריהן של טלי ומירה נותנים מענה מסוים לקשיים שהועלו ביחס לרמת המיומנויות הנדרשת במקומות רבים בחטיבות הביניים. בדבריה של טלי (המחזקים על ידי ראיונות נוספים שערכתי עם מורים ותלמידים) ניתן לזהות גם מרכיבים של דיאלוג אונטולוגי המזמן מפגש אחר בין מורה לתלמיד וכן מאפשר למידת עמיתים דיאלוגית ושוויונית. דברים אלה עולים גם מדבריה של מירה:

"יש משהו מאד מרגיע. אין את ההפרדה הזאת או הדיסטנס של, אני עומד, אני המורה והתלמידים או להפך. כולם יושבים. כולם שווים. לעולם לא תדע מי מורה, מי הורה, ומי אורח. יש בזה משהו מאד מרגיע" (ראיון 1 עמ' 6).

כפי שהראיתי גם מדוגמאות שונות בעולם למידה כזו מחזקת את המוטיבציה ואת תחושת השייכות של תלמידי חטיבות הביניים ומשפרת גם את הישגיהם הלימודיים וגם את יכולתם לחוש חלק משמעותי

בכתה ובתהליכי הלמידה. מודל הדיאלוג היצירתי מבוסס על שינוי קודם כל בשיטת הלמידה תוך חיזוק הדיאלוג הקוגניטיבי בכתה. אולם, אנו רואים כיצד שינוי בשיטת הלמידה מאפשר ומעודד רמות נוספות של דיאלוג: רגשי, חברתי ואישי ואף מוביל לשינוי במערכת היחסים בין המורה לתלמידיו ובינם לבין עצמם.

עם זאת, גם מודל זה מעלה קשיים רבים. אציג פה שניים מרכזיים כפי שהם עולים מהראיונות:

1. דרישה גבוהה מהמורה – בניגוד ללמידה המסורתית המבוססת על חומר ידוע מראש, מערכי שיעור החוזרים על עצמם וספרי לימוד מובנים, הדיאלוג היצירתי דורש עבודת הכנה מתמדת הן של מערכי השיעור ובעיקר, כך עולה מדברי המרואיינים כולם, עבודה של משוב ובקרה מתמדת על עבודת התלמידים בכל שלביה – "כי זה הרבה יותר קשה. אתה לא בא לפתוח ספר, סכמו וזה המבחן. פה אתה יוצא מהספרים... אתה עובד אחר הצהריים המון. אתה עובד בדרייב, שולח להם תיקונים. זה עבודה. לחפש להם חומרים. לעזור להם. לתווך. זה עבודה קשה. לעבוד איתם על תוצר יצירתי" (ראיון 1 עמ' 15).

נראה שמדובר גם בעבודה רבה יותר אבל בעיקר ניכר שיש צורך בשינוי דרכי העבודה של המורה: הוא נדרש לעשות פעולות רבות ומגוונות ולשלוט במיומנויות חדשות ניכר שהדבר יוצר קושי ומועקה רבה. ייתכן שדווקא הכשרה במיומנויות אלה והגדרה מחודשת של עבודת המורה תוכל לתת מענה חלקי לפחות לקושי זה.

2. צורך בעבודה פרטנית או בקבוצות קטנות – "תחשוב שיש לך נגיד בין 8 ל-10 קבוצות. מורה ב-45 דקות לא יכול להגיע לכולם" (ראיון 1 עמ' 1). מירה מציינת את הקושי להגיע לכל תלמיד או קבוצת עבודה. הדיאלוג היצירתי, המבוסס על קבוצות קטנות ודורש רמות ביצוע גבוהות, מחייב גם הנחיה צמודה בשלבים השונים אחרת הקבוצה "הולכת לאיבוד" ויכולה לבזבז זמן רב וכיוון שכל שלב תלוי בקודמיו, טעויות בשלבים מוקדמים מובילות לטעויות גדולות הוא היעדר כיוון בהמשך. ההנחיה היא חשובה ביותר אולם המורה מתקשה להגיע לכל הקבוצות בשיעור אחד. המענה החלקי הניתן בבית הספר הוא תגבור שיעורי הדיאלוג במורה נוספת אולם זה מבוסס על הסכמה של כל מורה "יש מורים שלא הסכימו לעשות את זה...אי אפשר לחייב אותם, אנחנו מבקשים את זה כי זו רוח בית הספר". (ראיון 1 עמ' 3). זהו אינו פתרון מערכתי אלא פתרון תרבותי – חברתי הניתן ע"י בית הספר אולם הוא אינו פותר את הקושי המערכתי והצורך בהפניית משאבים ללמידה בקבוצות לפחות בחלק מהזמן.

הקשיים המוצגים כאן עולים בקנה אחד עם המחקר המראה שיש צורך, לפחות בחלק מהזמן בהוספת מורים או שעות לטובת עבודה בקבוצות ולמידה דיאלוגית ושאכן הדבר דורש מאמץ ולעיתים גם מורים מחויבים באופן מיוחד. אם כי, ניתן לראות בבירור שרוח בית הספר, ערכיו והדרישות החברתיות בתוכו מאפשרים למצוא דרכים להתגבר על קשיים אלה או לפחות לצמצמם.

תכנית חאלו"ם (חינוך אישי)

תכנית זו פותחה בעיר בת-ים במטרה לתת מענה אישי ומקיף לכל תלמיד, על ידי יצירת סביבה מאפשרת תוך התייחסות למכלול החוויה של תלמיד בבית ספר כאשר נקודת המפתח שלה היא יצירת קשר משמעותי ואישי בין תלמיד למורה תוך שיפור החוויה הלימודית, החברתית והרגשית של התלמיד. התכנית אומצה על ידי משרד החינוך ויושמה בכ- 150 בתי ספר. בסקר שערכה ראמ"ה בקרב מנהלי בתי הספר נראה כי התכנית נוחלת הצלחה רבה במרבית מטרותיה. מטרות התכנית כפי שהוגדרו הן :

"מטרת-העל היא לממש את יעדי מערכת החינוך באמצעות העמקת השיח בין באי בית הספר, תוך אחריות כוללת על כל תלמיד ותלמיד" ומתוכה נגזרו יעדים לשנת תשע"ב הכוללים :

- פיתוח אקלים חינוכי מיטבי ומיגור האלימות בבית הספר.
- חיזוק תחושת השייכות של התלמיד לכיתתו ולבית הספר.
- העלאת הישגים לימודיים.
- פיתוח תחומי מצוינות ומעורבות חברתית של כל תלמיד.
- הרחבת תפקידו של המחנך והעצמתו.

הסקר אמנם נעשה כלפי מנהלי בתי הספר אולם ניתן לקבל ממנו תמונה המעידה על כיוון מוצלח : מרבית המנהלים העידו על שיפור ביחסים בין התלמידים לבין המחנכים, בהתמודדות המחנכים עם בעיות אישיות של תלמידיהם וביחסים בין התלמידים לבין חבריהם וכן על שיפור ביחסים בין התלמידים לבין המורים המקצועיים. בנוסף, ניכר שיפור בהשתתפות התלמידים בפעילויות חברתיות בבית הספר ובהישגים הלימודיים.

מחקר שנערך על התכנית (Shashoua & Court, 2016) לאורם של התאוריות של דיואי, פיאז'ה וויגוצקי, מצא שיש חשיבות רבה לעבודת הצוות של התלמידים וליצירה של נורמות עבודה ושיח על ידי המורה. החוקרות ראינו מורים ותלמידים וערכו תצפיות רבות שיעורי החינוך האישי וזיהו מספר מרכיבים המקדמים את הצלחתה. לפי המחקר, עיקר הצלחתה היא ביכולת ליצור אווירה ונורמות של סובלנות, הקשבה וכבוד הדדי. יצירתן של נורמות אלה, על ידי המורה אפשרו גם לתלמידות שקטות או ביישניות לבוא לידי ביטוי, להביע את עצמן וללמוד כיצד יוכלו לעשות זאת גם בסיטואציות אחרות. תלמידים ומורים דיווחו על ענין רב יותר בלמידה הנובע בעיקר מהדיאלוג החי בשיעור ומכך שאינם צריכים "להעתיק כל הזמן מהלוח". הדיאלוג המוגן והמנוהל, אפשר למידת עמיתים בעלת ערך רב לתלמידים ולמורים כאחד. החוקרות מסיימות את מאמרו בהמלצה לבתי ספר להשקיע בפיתוח למידה בקבוצת

שווים על מנת להשפיע לא רק על רמת הלימודים אלא גם על המוטיבציה, התפישה וההתנהגות בבית הספר (שם). עם זאת, יש לציין שהמחקר בחן מקרים של מורות ומורים 'מוצלחים' בתחום זה וייתכן שהתמונה הרחבה היא מורכבת יותר. כך או כך, ניתן לזהות בתכנית זו מרכיבים חשובים ביכולת ליצור חוויה חברתית ולימודית מיטיבה בחטיבת הביניים.

הדיאלוג אליו מכוונת התכנית מבוסס על יצירת קשר אישי ומשמעותי בין המורה לתלמיד הן על ידי קיום מפגשים המכוונים לקשר זה והן על ידי שינוי הפדגוגיה כך שתתבסס גם על דיאלוג קוגניטיבי בכתה, השילוב בין שתי הגישות, הבא לידי ביטוי גם בהגדרת המטרות התכנית, נראה כבעל ערך רב וניכר שנקודת הפתיחה, המכוונת קודם כל אל חווית התלמיד ואל המרכיבים הרגשיים והחברתיים היא הנקודה שממנה כדאי להתחיל שינוי כאשר הדיאלוג הקוגניטיבי, הבא לידי ביטוי בדרכי ההוראה משלים את המהלך.

להלן טבלה המסכמת מרכיבים מרכזיים בשלוש התכניות שהוצגו כאן.

מדידה מבוססת פרויקטים	הדיאלוג היצירתי	החינוך האישי (חאלו"ם)	
מהות מרכזית	הטמעת למידה מבוססת פרויקטים ברמת רשת בתי ספר. פיתוח הוראה, מגוונת תוך דגש על עבודת צוות, אינטרדיסציפלינריות והערכה חלופית.	העמקת שיטת לימוד רב תחומית המבוססת על חקר, דיאלוג ולמידה בקבוצות. בניה של שפה לימודית המותאמת למיומנויות המאה ה-21.	יצירת קשר אישי בין המורים התלמידים תוך שיפור החוויה הלימודית והחברתית בבית הספר
תפקיד המורה	מתאם, מלווה יועץ	מנחה, מכוון למקורות ידע, מעמיד סטנדרט לימודי	מבוגר משמעותי עבור תלמידיו. מקנה ויוצר נורמות של דיאלוג כיתתי.

גישות דיאלוגיות מרכזיות	גישת פדגוגית המתרחבת אל מרכיבים אישיים ובין אישיים	גישת פדגוגית המתרחבת למפגש רגשי ומזמנת רגע דיאלוג אונטולוגי	גישת אונטולוגית וגישת אפקטיבית משתלבות.
השפעות מרכזיות	שיפור לימודי פיתוח עבודת צוות שיפור היחס האישי מורה-תלמיד	העלאת המוטיבציה והעניין הלימודי. חיזוק הקשרים בין תלמידים מרקעים שונים. העלאת רמת מיומנויות המאה ה-21 אצל התלמידים.	שיפור באקלים הבית ספרי, שיתוף של מספר רב יותר של תלמידים בתהליכי הלמידה. הגברת העניין בשיעורים.
תובנות מרכזיות	כאשר הלמידה יוצאת ממסגרת חומר הלימוד אל מרחב של יצירה ואי וודאות, בו נמצאים המורים והתלמידים כאחד, הדבר מאפשר ויוצר דיאלוג אישי ויוצר מוטיבציה גבוהה ללמידה הן בשל שיפור החוויה הלימודית והן בשל רלבנטיות חומר הלימוד.	עבודת צוות כמרכיב חיוני בתהליך הלמידה יוצרת מקום מאפשר לכל התלמידים. למידה המתבססת על בחירה מעלה את המוטיבציה והחיבור של התלמידים. עומס עבודה על המורה.	נקודת הפתיחה לשינוי עמוק בחטיבת הביניים צריכה לבוא מהצד הרגשי – אישי ורק לאחריו לפתח את הפן הלימודי. קשר אישי של מבוגר משמעותי יכול להשפיע על חווית התלמיד במלואה וכך גם הישגים לימודיים

ראינו שהדיאלוג בחינוך הינו מושג מפתח מרובה משמעויות אשר באות לידי ביטוי בגישות שונות למימוש הדיאלוג בבית הספר הנעות מהתמקדות במהות האנושית הדיאלוגית דרך גישות המדגישות את ההיבטים הרגשיים, הקיומיים והקוגניטיביים. בפועל, בחיי בית הספר גישות אלה מעורבות ומתרחשות במקביל במהלך שנה, יום ואף שיעור יחיד.

לדיאלוג המוביל לקשר ושיח בין אישי, משקל רב בחוויית התלמידים בבית הספר ובייחוד בגילאי חטיבת הביניים, שם יש משקל מכריע לאחרים משמעותיים בגיבוש זהותו של הנער. דווקא בגילאים אלה המחקר מראה שיש קשיים רבים לימודיים, רגשיים וחברתיים בשל סיבות רבות הייחודיות לתהליכי ההתבגרות אך קשורות גם לארגון הלימודים ותוכניהם בבית הספר.

המחקר מראה כי לא ניתן להפריד בין ההיבטים הלימודיים להיבטים חברתיים ורגשיים וכי חלק ניכר מהבעיה נעוץ בקשר זה ובדרכי ההתמודדות עמו (Anderman & Maehr, 1994; Shashoua & Court, 2016). ועוד) הדיאלוג בחינוך, בשל היותו רב ממדי, יכול להציע מענה משולב שאינו מפריד ומתרכז רק בהיבט אחד של חיי התלמיד, אלא מתייחס אליו כאל שלם. התכניות השונות שהצגתי, מהארץ ומהעולם, בוחרות לרוב "נקודת כניסה" אחת, בין דרך שינוי שיטת ההוראה והלמידה ובין עם מתן דגש על הפן האישי ומנקודה זו, דרך הרחבת הדיאלוג ניתן לראות שינוי רב ממדי.

אדגיש כאן שלושה מרכיבים שעלו בצורה ברורה מהמחקר והדוגמאות בשטח :

1. יחס אישי – נקודה ארכימדית. בכל התכניות שנבדקו ונסקרו ישנו שינוי ביחס בין מורים לתלמידים, נוצרות הזדמנויות, מובנות יותר או פחות, לדיאלוג החורג מתחום תכנית הלימודים דבר זה משפיע על חווית התלמידים באופן כולי ויוצר תחושות של שייכות ומוטיבציה שהן ממרכיבי המפתח בגיל ההתבגרות הצעיר לחוויה מיטיבה כאדם.
2. עצמאות ואוטונומיה – בכל התכניות ניתנת לתלמידים ולמורים אוטונומיה גדולה יותר בניהול הלמידה שלהם. אם על ידי בחירת הנושאים והפרויקטים ואם בניהול הזמן. ניתוח זה הוא משמעותי במיוחד לאור הממצאים במחקרים שמראים כי דווקא בחטיבות הביניים מורים מלמדים באמצעות מיומנויות נמוכות ומבוססות על הידע שאצל המורה, נראה ששינוי זה, של מעבר לעצמאות ולאוטונומיה, הוא מרכיב משמעותי בחוויה של ענין אישי ומוטיבציה ללמידה.
3. למידה שיתופית – הדיאלוג חשוב לא רק בין מורה לתלמיד אלא לא פחות בין התלמידים לבין עצמם. בגילאי חטיבת הביניים יש חשיבות עצומה לקבוצת השווים וליכולת של הפרט, לחוש בנוח, לבוא לידי ביטוי ולקבל הכרה בעצמיותו. למידה בקבוצות מאפשרת ומעודדת מפגש בקבוצת השווים,

מביאה לידי ביטוי תלמידים שקטים, ומאפשרת מפגש משמעותי תוך מתן הכרה באחר וקבלתה
עבור עצמך.

הצגתי בתחילת הסקירה גישות שונות לדיאלוג בחינוך, גישות אלה מדגישות מרכיבים שונים בנפש
האדם. במציאות אנו רואים שמורים ומורות משלבים לעיתים קרובות גישות שונות במודע או שלא
במודע. חיבורים אלה מאפשרים גישה הוליסטית ורב ממדית אל התהליכים המתרחשים בכתה ובבית
הספר ותואמים את המצב הנפשי והרגשי המאפיין נערים בגיל ההתבגרות. חיזוק מרכיבים אלה, דרך
חיזוק הדיאלוג בכיתות מציע התמודדות רבת ערך עם הקשיים שהוצגו כאן לגבי חווית התלמיד בחטיבת
הביניים.

2. ביבליוגרפיה

- אבידן, ג. למפרט, ח. עמית, ג. (2005). הקול השותק מבט אחר על ילדים בבית-הספר תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אלוני, נ. (2008). מבוא. בתוך אלוני, נ. (עורך). *דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי*. רעננה: הקיבוץ המאוחד.
- בובר, מ. (1980). *בסוד שיח – על האדם ועמידתו נוכח ההווה*. ירושלים: מוסד ביאליק.
- בובר, מ. (1999). *משה*. ירושלים: שוקן.
- בובר, מ. (2013). *אני ואתה*. ירושלים: מוסד ביאליק.
- בחטין, מ. (2008). *כתבים מאוחרים*. תל אביב: רסלינג.
- בירנבוים מ. (1997). *חלופות בהערכת הישגים*. תל-אביב: רמות.
- בראשי-אייזן, ד. לוטנר-טמיר, מ. עוז, מ. שדמי, ח. (2008). *דיאלוג מורה תלמיד: מתווה לשיחות אישיות בין מורים לתלמידים*. הוצאה לאור: מח' הפרסומים, משרד החינוך.
- ברגמן, ש.ה. (1963). הקדמה: החשיבה הדו-שיחית של מ. בובר, בתוך: בובר, מ., *בסוד שיח – על האדם ועמידתו נוכח ההווה*. ירושלים: מוסד ביאליק.
- דה מלאך, נ. (2009). הפרדוקס של הדיאלוג בחינוך. *מגמות מו' (3)*: 318-336.
- דיואי, ג'. (1960). *נסיון וחינוך. המקורות למדע החינוך*. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- דר, י. (2012). המודל של הבלתי-פורמליות: מדגם של ארגון חברות לצופן של סדר חברתי. בתוך: *רפורט, ת. וכהנא, א. (עורכים) הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי*. תל-אביב: רסלינג.
- הדר פקר, ד. (2013). הקשר בין מצב רגשי חברתי ובין הישגים בלימודים של תלמידי בית ספר - , סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת הוועדה "מערכת חינוך לכול ולכל אחד". היוזמה למחקר יישומי בחינוך.
- הרפז, י. (2015). אז למה דווקא מתמטיקה, כבוד השר? *הד החינוך*, צ', (1). 18-21.

ויניקוט, ד. ו. (1995). *משחק ומציאות*. תל-אביב: עם עובד.

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

טביב-כליף, י., לומסקי-פדר, ע. (2013). גבולות אתניים: בין נוכחות לנפקדות בזירת בית הספר - ניתוח המקרה של בית ספר גבעת גונן בירושלים. בתוך יונה, י., מזרחי נ., פניגר, י. (עורכים). *פרקטיקה של הבדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה*. (עמ' 258-287) ירושלים: מכון ון-ליר.

יאיר, ג. (2006). *מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמת ההשפעה החינוכית*. בניברק: הקיבוץ המאוחד.

יחיאלי, ת. ונוסבאום, י. (2002). מבנה החומר: ריק וחלקיקים מדריך למורה. רחובות: המחלקה להוראת המדעים, מכון ויצמן למדע.

כהן, א. (2008). הדיאלוג הקורצקי דיאלוגים של אהבה. בתוך אלוני, נ. (עורך): *דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

כהנא, ר. (1988). פרדיגמות לניתוח משווה של מערכות חינוך. *עיונים בחינוך*. 48: 49-68.

כהנא, ר. (2007). *נעורים והקוד הבלתי פורמלי: תנועות נוער במאה ה-20 ומקורות הנעורים הפוסט מודרניים*. ירושלים: מוסד ביאליק.

כפיר, ד. ובכר, ש. (1996). תפיסותיהם של חברי שמונה קבוצות את מקצוע ההוראה ואת אפיוניהם של מורים. בתוך: דו"ח מס' 4 – *מחקר הציפיות ממקצוע ההוראה ומן ההכשרה להוראה*. כפר סבא, מכללת בית-ברל, היחידה למחקר, ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.

כתריאל, ת. (2006). החיפוש אחר דיאלוג אותנטי: מבט מכאן. *סוציולוגיה ישראלית: כתב-עת לחקר החברה הישראלית*. 8: 140-141.

לדרמן-דניאלי, ד. (2013). מטכניקה במסווה של דיאלוג - לדיאלוג שמעבר לטכניקה של הוראה דיאלוגית. *גילוי דעת*, 3: 31-55.

לוינס ע. (2004). *הומניזם של האדם האחר*, ירושלים: מוסד ביאליק.

ליבס, ג. (1955). כתבי אפלטון. ירושלים: שוקן.

למפרט, ח. (2008). חינוך אמפתי כביקורת הנאוקפיטליזם. תל אביב: רסלינג.

מור, פי (2006). לראות את הילדים: מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון.

ירושלים: אשלים- ג'וינט ישראל.

מיכאלי, נ. (2007). אנשי המחקר - הקבוצות השיתופיות החדשות בישראל, בין מייסדי קהילות ייעוץ למחדשי תנועת העבודה. עבודה לשם קבלת תואר דוקטור. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

מרקוביץ, ד. (2006). אתניות חינוך וזהות: המקרה של בית ספר קדמה: תיכון עיוני בקהילה. (חיבור לשם קבלת תואר דוקטור בפילוסופיה).

משרד החינוך. (2010). חוזר מנכ"ל אופק חדש.
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/3/31/HoraotKeva/K-2010-8a-3-1-38.htm> -
נדלה 15.3.2018.

משרד החינוך. (2016). מצגת התמונה החינוכית.
http://meyda.education.gov.il/files/MinhalCalcala/tmuna_2016.pdf -
נדלה 15.3.2018.

משרד החינוך (2011). התאמת מערכת החינוך למאה ה-12 מסמך אב. המרכז למחקר ומידע (אתר האינטרנט).
<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/79B5A8CF-F812-4A63-89BE-3BEFEB887EC5/142454/12.pdf>

משרד החינוך 2018 - <http://meyda.education.gov.il/files/Nisuyim/pama2018taktsir.pdf>

נווה, א. (2007). הוראה ולמידה דיאלוגית: יעדים וגורמי חסימה. בתוך אלוני, נ. (עורך): מחשבה רב-תחומית בחינוך ההומניסטי, 2: 17-25. תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.

נווה, א. (2009). הוראה ולמידה דיאלוגית: יעדים וגורמי חסימה בלמידה דיאלוגית. אתר האינטרנט מס"ע - מכון מופת נדלה בתאריך 15/10/2017.
<http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=3865>

סאלברג, פ. (2015). לומדים מפינלנד: תובנות ממערכת חינוכית מוצלחת. רמת גן: הקבוץ המאוחד.

סדן, א. (1997). העצמה ותכנון קהילתי: תאוריה ופרקטיקה של פתרונות חברתיים-אנושיים. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

סיגד, א. (1999). הוראה דיאלוגית-דרך חינוכית או אחיזה עיניים? בתוך ברלב, מ. (עורכת): ערכים וחינוך לערכים-סוגיות בהשתלמות מורים: 241-264. ירושלים: משרד החינוך והאוניברסיטה העברית.

סילברמן-קלר, ד. (2007). קווים לתהליכי פרסונליזציה בתחום החינוך הבלתי פורמלי. דפים 45: 90-113.

פולק, א', סיגל, ע' ולפסטיין, א' (עורכים). (2015). פדגוגיה בישראל: פעילות ושיח בכיתות הלימוד. באר-שבע: המעבדה לחקר הפדגוגיה, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

פלד אלחנן, נ. ובלום-קולקה, ש. (1997). דיאלוגיות בשיח הכיתה. חלקת לשון 24. 28-60.

פריירה, פ. (1981). פדגוגיה של מדוכאים. תל אביב: מפרש.

פריירה, פ. ושור, א. (1990). פדגוגיה של שחרור. תל אביב: מפרש.

פרידמן, י. (1998). מורים ותלמידים: יחסים של כבוד הדדי. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד, המכון הארצי במדעי ההתנהגות.

פרידמן, י. וקרונגולד, נ. (1993). יחסי-גומלין בין מורים לתלמידים: נקודת המבט של התלמיד: מבחר היגדים. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד, המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות.

רוזנפלד ש. פרג, ו. לירז, צ. (2018) קהיל"ה 21 – דו"ח הערכת הניסוי של רשת עמל.

<https://www.nirbosco.store/wp-content/uploads/2019/05/%D7%94%D7%A2%D7%A8%D7%9B%D7%AA-%D7%94%D7%A0%D7%99%D7%A1%D7%95%D7%99-%D7%A9%D7%9C-%D7%A8%D7%A9%D7%AA-%D7%A2%D7%9E%D7%9C.pdf>

קובובי, ד. (1977). בין מורה לתלמיד: המורה הטוב בעיני תלמידו. תל-אביב: ספרית פועלים.

קוהוט, ה. עם איגוד ישראלי לפסיכולוגיית העצמי ולחקר הסובייקטיביות. (2007). פסיכולוגיית-העצמי

וחקר רוח אדם: הרחורים בגישה פסיכואנליטית חדשה / היינץ קוהוט; נערך עם הקדמה על-

ידי צ'ארלס ב. תל-אביב: תולעת ספרים.

- קורציק, י. (1978). *דת הילד*. תל-אביב: בית לוחמי הגיטאות ע"ש יצחק קצנלסון.
- קפלן, ח. ועשור, א. (2004). דיאלוג תומך צרכים פסיכולוגים בין מורים ותלמידים כמקדם רווחה נפשית בבית הספר: המשגה ותוכנית יישומית. *הייעוץ החינוכי* 13 : 161-188.
- Alexander, R. (2001). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education* (pp. 391-528). Oxford: Blackwell.
- Alexander, R. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Alexander, R. (2008). Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. *Exploring talk in school*, 91-114.
- Altenbaugh, R., Cocking, R. R., Engel, D. E., & Martin, D. T. (1995). *Caring for kids: A critical study of urban school leavers*. Psychology Press.
- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of educational Research*, 64(2), 287-309.
- Anderson, A. (1998). Debatable performances: restaging contentious feminisms. *Social Text*, (54), 1-24.
- Bakhtin, M. (1984). Problems of Dostoevski's Poetics. Ed. and trans. Caryl Emerson. *Theory and History of Literature* (8). Minneapolis: U of M.
- Burbules, N. C. (2000). The limits of dialogue as a critical pedagogy. *Revolutionary pedagogies: Cultural politics, education, and the discourse of theory*: 251-273.
- Clark, S. & Clark, D. (1993) "*Middle Level School Reform: The Rhetoric and the Reality*," *The Elementary School Journal* 93/ 5. pp 447-460.
- Clark, C. (2011). *Hurt 2.0: Inside the World of Today's Teenagers*. Baker Academic.

- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How non-formal education can help*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard educational review*, 59(3): 297-325.
- Ellsworth, E. (1997). *Teaching positions: Difference, pedagogy, and the power of address*. Teachers College Press: New York.
- Fallik, O., Eylon, B. S., & Rosenfeld, S. (2008). Motivating teachers to enact free-choice project-based learning in science and technology (PBLSAT): Effects of a professional development model. *Journal of Science Teacher Education*, 19(6), 565–591. <https://doi.org/10.1007/s10972-008-9113-8>
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc., Publishers.
- Gamoran, A., & Nystrand, M. (1992). Taking students seriously. Student engagement and achievement in American secondary schools, 40-61.
- Habermas, J. (1981). *The theory of communicative action: Reason and the Rationalization of Society*. Boston: Beacon Press.
- Hargreaves, A., Earl, L. M., & Ryan, J. (1996). *Schooling for change: Reinventing education for early adolescents* (Vol. 9). Routledge.
- Jeffs, T. & Smith, M.K. (1999). *Informal Education – conversation, democracy and learning*. London: YMCA, George Williams College, Education Now Publishing.

- Jones, G., & Gerig, M. (1994). Silent Sixth-Grade Students: Characteristics, Achievement, and Teacher Expectations. *The Elementary School Journal*, 95(2), 169. Retrieved from <https://search-ebscohost-com.ezproxy.haifa.ac.il/login.aspx?direct=true&db=edsjsr&AN=edsjsr.1002067&site=eds-live&scope=site>
- Kahane, R. (1988). Multicode organizations: A conceptual framework for the analysis of boarding schools. *Sociology of Education*: 211-226.
- Keating, D. P. (1990). Adolescent thinking. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (p. 54–89). Harvard University Press.
- Kohut H.(1981). On Empathy. *International Journal of Psychoanalytic Self Psychology* Vol. 5 , Iss. 2.
- Lefstein, A. (2006). Dialogue in schools: Towards a pragmatic approach. *Working articles in urban literacies*.
- Lyle, S. (2008) Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice, *Language and Education*, 22: 3, 222-240.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1996). *Lives in context. Transforming school cultures*. Westview Press.
- Marjanovic-Shane, A. (2016). "Spoilsport" in drama in education vs. dialogic pedagogy. [Electronic version]. *Dialogic Pedagogy an International Online Journal* 4. Retrieved December 10, 2016, from <http://dpj.pitt.edu/ojs/index.php/dpj1/article/view/151/113>.
- Matusov, E. (2009). *Journey Into Dialogic Pedagogy*. New york : Nova Science Publishers.
- Matusov, E. (2010). Map of dialogic pedagogy terrain. [Electronic version]. *Dialogic Pedagogy*. Retrieved December 10, 2016, from http://diaped.soe.udel.edu/dp-map/?reload=1&page_id=18.

- Midgley, C. & Edelin K. (1998) *Middle school reform and early adolescent well-being: The good news and the bad*. Educational Psychologist, 33:4, 195-106, DOI: [10.1207/s15326985ep3304_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3304_4)
- Nystrand, M. (1997). *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom. Language and Literacy Series*. Teachers College Press: Williston.
- Nystrand, M., Wu, L., Gamoran, A., Zeiser, S., & Long, D. (2003). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse processes*, 35(2): 135-198.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). *Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement. Research in the Teaching of English*, 25(3): 261-290.
- Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- P-21. (2017) Framework for 21st century learning. Retrieved 15/10/2017 from <http://www.p21.org/>.
- Putnam, H. (2008). *Jewish philosophy as a guide to life: Rosenzweig, Buber, Levinas, Wittgenstein*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Raufelder, Nitsche, Breitmeyer, Keßler, Herrmann, & Regner. (2015). Students' perception of "good" and "bad" teachers—Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research*, 75, 31-44.
- Ryan, R. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness. In G. R. 365 Osterman Goethals & J. Strauss (Eds.), *Multidisciplinary 3, perspectives on the self* (pp. 203-238). New York: Springer-Verlag.

- Resnick, L., Asterhan, C., & Clarke, S. N. (2015). Socializing Intelligence Through Academic Talk and Dialogue. In *Socializing Intelligence Through Academic Talk and Dialogue*. <https://doi.org/10.3102/978-0-935302-43-1>
- Rogers, A. (2004) 'Looking again at non-formal and informal education – towards a new paradigm', the encyclopedia of informal education, www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm
- Shashoua, A., & Court, D. (2016). Analysis of Classroom Discourse in 'Personal Education' Classes in Light of the Theories of Dewey, Piaget and Vygotsky. *Curriculum and Teaching*, 31(1), 67–87. <https://doi.org/10.7459/ct/31.1.05>
- Sidorkin, A. (1996). *An ontological understanding of dialogue in education*. Ph. D. Dissertation. University of Washington.
- Sidorkin, A. (1999). *Beyond discourse: Education, the self, and dialogue*. Suny Press.
- Silberman-Keller, D. (2003). Toward the Characterization of Non-Formal Pedagogy. Available from: ERIC, Ipswich, MA. Accessed December 6, 2017.
- Skidmore, D. (2006). Pedagogy and dialogue, *Cambridge Journal of Education*, 36: 4: 503-514.
- Smetana, J. G. (2010). *Adolescents, Families, and Social Development How Teens Construct Their Worlds*. John Wiley & Sons.
- Smith, M. K. (2006). Beyond the curriculum: Fostering associational life in school. *Learning in Places: The Informal Education Reader Counterpoints* 249. 9-33.
- Schwartz, F. (1981). Supporting or Subverting Learning: Peer Group Patterns in Four Tracked Schools 1. *Anthropology & Education Quarterly*, 12(2), 99-121.
- Swidler, A. (1979). Organization without authority: Dilemmas of social control in free schools. Harvard Univ Press.

- Turner, J. C., & Fulmer, S. M. (2013). Observing interpersonal regulation of engagement during instruction in middle school classrooms. In *Interpersonal regulation of learning and motivation* (pp. 161-183). Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Thought and language*. MIT press.
- Watkins, C. (2005). Classrooms as learning communities: A review of research. *London Review of Education*, 3(1): 47-64.
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the internet age*. New York: routledge.
- Wigfield & Accles (2002) in Aronson, J. (ed). *Improving academic achievement impact of psychological factors on education*. Amsterdam ; Boston: Academic Press.
- Improving academic achievement. Impact of Psychological factors on Education.*
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Pintrich, P. R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. *Handbook of educational psychology*, 148.