

לחלץ את ההוראה מדפוס הימ"מ

מאת: מאיה בזו

מה יתגלה לפנינו כשנפתח את דלת הכיתה ונסתכל על ההוראה והלמידה? סביר שנראה את המורה מדבר. זה לא צריך להפתיע: דיבור הוא מתווך תקשורתי מרכזי ונחשב מזה דורות לכלי הוראה חשוב. אבל דיבור הוא יותר מאמצעי להוראה יעילה; הדיבור הוא פעולה חיונית ללמידה ולחשיבה. אף שקריאה, כתיבה וחשבון נתפסים כבסיס הלמידה, למעשה הדיבור הוא היסוד המהותי שלה (Alexander, 2004). [3]

אך אין להסתפק בקביעה שדיבור מתווך את ההוראה והלמידה. יש לשאול באיזה דיבור מדובר? האם הדיבור הכיתתי מאופיין בדפוס מסוים? אם כן, מהם מאפייניו? ובאיזו מידה מאפיינים אלה מעודדים או בולמים למידה איכותית?

המחקר העוסק באופני הדיבור בכיתה הלך והתפתח משנות השישים, והוא מספק כיום תמונה בהירה ושיטתית של האינטראקציה הדבורה בכיתה. הדיבור הכיתתי מאופיין בסבבים חוזרים ונשנים הכוללים שלושה מהלכים: שאילת שאלה מפי המורה, מתן תשובה מצד תלמיד/תלמידים ומשוב של המורה. הסבב הזה נקרא באנגלית

Initiation-Response-Evaluation ובקיצור IRE (Cazden, 1998); נתרגם אותו ליוזמה-תגובה-הערכה, בקיצור ימ"מ: המורה יוזם (שואל), התלמידים מגיבים (משיבים), המורה מעריך (את תשובות התלמידים). להלן נתייחס בהרחבה לשלושת רכיבי האינטראקציה הכיתתית הזאת. פעולת הדיבור המרכזית של המורה בכיתה היא אפוא תשאל. מורים שואלים בין 45 ל-120 שאלות בפרק זמן של 30 דקות. רוב השאלות הללו הן סגורות או פתוחות לכאורה, והן מצפות מן התלמידים לפעולות קוגניטיביות פשוטות. כמו כן נמצא שככל שמורים שואלים יותר שאלות, התלמידים שואלים פחות. בשיח רגיל השואל אינו יודע והנשאל יודע או אמור לדעת, אולם בכיתה מתהפכות היצרות: המורה השואל הוא זה שיודע. אחת הסיבות לכך היא שתכלית התשאל אינה רק למידה, אלא גם, ואולי בעיקר, סדר ושליטה.

לאחר שהמורה שאל את השאלה זוכים התלמידים לזמן שהייה מוגבל כדי לספק תשובה: כ-1.2 שניות מבדילות בין שאלת המורה לתחילת תשובתו של התלמיד. חלקו השני של הימ"מ הוא תשובות התלמידים. התלמידים מתאמצים לספק את "התשובה הנכונה", היחידה האפשרית לכאורה—התשובה שנמצאת בראשו של המורה או בספר הלימוד. התשובות קצרות למדי; בממוצע הן נמשכות חמש שניות וכוללת שלוש מילים או פחות. מאחר שהתלמידים מבינים כי קיימת רק תשובה אחת נכונה ושפעמים רבות ישנן רק שתי אפשרויות (למשל, נכון או לא נכון), הם מרבים לנחש את התשובה הנכונה. גם כאשר המורה שואל שאלה "פתוחה", היא מתגלה לעתים קרובות כפתוחה רק לכאורה, משום שהתשובה נאמרה מפורשות או נרמזה בגוף השאלה. בלום - קולקה (1985) מסבירה שבפועל מתקיים מעין הסכם סמוי בין המורה לתלמידים ובו לכל שאלה יכולה להיות רק תשובה אחת אפשרית. בנוסף המורה והתלמידים ממעטים לראות בתשובות תלמידים - עמיתים בסיס להעמקת הלמידה. במילים אחרות, אף שלכאורה רצף הימ"מ כולל השתתפות, אפילו ערה, של תלמידים, הוא נותן עדיפות ללמידה יחידנית. במובן זה שיח הכיתה משקף ערכים אינדיווידואליסטים ולא שיתופיים - קהילתיים.

חלקו האחרון של הימ"מ הוא תגובת המורה לתשובות התלמידים. תגובה זו היא לרוב הערכה שיפוטית. כלומר, המשוב שמורים מעניקים הוא דיכוטומי – משבח או מבטל, ולא מאבחן ומיידע. בהקשר זה חשוב לזכור שההערכה המילולית המתרחשת במהלך הימ"מ שונה מציונים כתובים הניתנים לתלמידים. אמנם שני מופעי ההערכה משקפים הלך רוח חינוכי דומה, אך בניגוד לציון על דף הבחינה ההערכה בתהליך הימ"מ פומבית: התלמידים מבינים מיהם התלמידים "הטובים" והתלמידים "הרעים" בכיתה.

מאפיינים אלה של האינטראקציה הכיתתית משקפים ומאשררים אווירה מונולוגית - המורה מנסה להשליט סדר באמצעות דפוס היחסים שהוא מכתוב. אינטראקציה זו ממוקדת בתוצר או מוכוונת תשובה, ואינה מזמנת חשיבה עצמאית וביקורתית. אלחנן - פלדובלום - קולקה (1997) טוענת כי השיח הכיתתי מתאפיין ב"שכפול הטקסט של המורה במוחם ובדיבורם של הילדים כעדות להקשבה ולהבנה, וכי פעולת השכפול, במהותה, אינה דיאלוגית. זו נקודה חשובה משום שבמבט ראשון הימ"מ יכול להיחשב לדיאלוג, למצב שהמורה והתלמידים משוחחים. אולם במבט שני מעמיק פרקטיקת הימ"מ דומה יותר להחלפת מהלומות לימודיות מלהחלפת רעיונות.

חשוב להדגיש: המחקר העוסק בניתוח הדיבור בכיתה אינו מסביר את דפוס הימ"מ באמצעות משתנים הקשורים לאישיות המורים, לכשירותם או להכשרתם; אין כאן פוליטיקה של האשמה. להפך, דפוס הימ"מ, מעצם היותו כה שכיח, מחייב אותנו לתור אחר היבטים מוסדיים ותרבותיים היוצרים אותו. מכאן גם שקשה לדמיין הצדקה אידיאלוגית - פדגוגית כלשהי לפרקטיקת הוראה - למידה שכזאת. נראה שפתרון חידת היווצרותו של הימ"מ נעוץ בהסברים נסיבתיים. [6] ולמרות זאת אנו טוענים שמורים עשויים להציע וליישם דפוסים חלופיים לימ"מ באותם התנאים שגרמו להיווצרותו.

מהם המאפיינים של דיבור כיתתי ראוי יותר? הבה נתבונן בדוגמה הבאה וננסה לעמוד על כמה מהם. שיעור תורה, כיתה ד'

מורה: אני חושבת לעצמי שה' מדבר כאן על כל הנסים והנפלאות, ואני שואלת את עצמי למה ה' עוצר אותם [את בני ישראל], קורא למשה ומבקש ממנו שיספר מה הוא עשה עבורם. העם הרי יודע את זה, למה הוא מזכיר את זה דווקא כאן? אנחנו משערים עכשיו. למי יש רעיון?

המתנה (6 שניות)

מורה: כן...?

דניאל: כדי להראות שיש לו כוח גדול.

מורה: אוֹקיי, דניאל אומרת לנו שה' הזכיר לעם ישראל את הנסים כדי להראות להם כמה הוא חזק. רמי, מה דעתך על התשובה שלדניאל?

רמי: זה נכון, אני מסכים. יש לו כוח גדול, וכבר אנו יודעים את זה כי קראנו על מכות מצרים.

מורה: בסדר, אבל את זה גם עם ישראל יודע. הם היו שם. למה להזכיר להם? תורידו ידיים, אני משוחחת עם רמי.

רמי: אחרי שהוא הציל אותם, הם צריכים להחזיר לו.

מורה: אז אתה אומר ככה: ה' מזכיר לעם ישראל את שעשה עבורם ובכך מדגיש שהם חייבים לו. מי רוצה להתייחס לדבריו של רמי?

מורה: כן נעה.

נעה: למדנו לפני כמה שיעורים...

המורה: למה את פונה אליי? תעני לרמי.

נעה מסובבת את הכיסא ופונה לרמי: למדנו לפני כמה שיעורים על זה שלא מבקשים את זה

בחזרה... שכחתי את המילה.

מורה: מי רוצה לעזור לנו?

טלי: למדנו על נתינה. למדנו שאם נותנים משהו לא מבקשים בחזרה.

מורה: דניאל ורמי אמרו שה' מבקש ממשה לספר על מעשיו לעם ישראל על מנת ליצור אצלם תחושה

שהם חייבים לו. מצד שני נעה וטלי אומרות לנו שאם ה' נתן לעם ישראל הוא לא צריך לבקש מהם

בחזרה דבר. דניאל ורמי, מה אתם אומרים על זה?

לפנינו דוגמה לדיבור כיתתי השונה מדפוס הימ"מ השכיח. המורה פותחת בשאלה מאתגרת, וזו מעצבת במידה רבה את המשך הדיבור שלה ושל התלמידים. השאלה נשענת על קושיה שעלתה מתוך הטקסט התנ"כי ומדגימה אופן חשיבה פרשני הרווח בעיסוק בטקסטים תנ"כיים (מחוץ לבית הספר). לאחר הצגת השאלה מספקת המורה שהות לחשיבה. שהות זו עולה בקנה אחד עם הסוגיה שהועלתה ותשובות התלמידים אכן ארוכות מאלו הנהוגות בדפוס הימ"מ.

ככלל פעולות הדיבור של המורה מעטות ותכליתן לעודד אינטראקציה בין הלומדים. למשל "למה את פונה אליי? תעני לרמי"; "מי רוצה לעזור לנו?". המורה אינה מספקת משוב שיפוטי, אלא מנגידה בין טענות שונות של הלומדים, מעבדת אותן ומחזירה אותן למרחב הדיון הכיתתי להמשך הליבון. הדבר בא לידי ביטוי בקטע הבא: "דניאל ורמי אמרו שה' מבקש ממשה לספר על מעשיו לעם ישראל על מנת ליצור אצלם תחושה שהם חייבים לו. מצד שני נעה וטלי אומרות לנו שאם ה' נתן לעם ישראל הוא לא צריך לבקש מהם בחזרה דבר. דניאל ורמי, מה אתם אומרים על זה?".

לכאורה, כמו בדפוס הימ"מ גם בדוגמה שלעיל מתרחש דיבור שהמורה מובילה. גם כאן המורה שואלת שאלה והלומדים צריכים לענות עליה. אך ההבדל המכריע טמון בשימוש של המורה במגוון רחב יותר של פעולות דיבור ובעובדה שהיא מודעת, ככל הנראה, להשפעתו של מגוון זה על הדיון הכיתתי ועל בניית הידע של הלומדים. בניגוד לשיח הקטוע המאפיין את הימ"מ, פעולות הדיבור של המורה מובילות להעמקה מוקפדת התורמת לבניית רעיונות התלמידים ולשכלולם.

כדי להמחיש את העניין נסכם שוב את תוצר הלמידה: ההסבר שה' מתפאר במעשיו כדי ליצור תחושת מחויבות בקרב ישראל אינה מתיישבת עם תפיסת הנתינה המוזכרת בפרק קודם. יתר על כן, פעולות המורה משקפות ערעור על הצורך לשלוט שליטה מלאה על המתרחש בכיתה. המורה מזהה את תפקידה כמכוונת שיח בין לומדים וכמנתבת רעיונות. מקצועיותה טמונה ביצירת מסגרת לחשיבה ולא באמירת המילה האחרונה.

קישור למאמר באתר אבני ראשה:

<http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/58.aspx?ReturnUrl=http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/searchResults.aspx?genre=%D7%9E%D7%90%D7%9E%D7%A8%D7%99%D7%9D&k=%D7%93%D7%99%D7%95%D7%9F+%D7%91%D7%9B%D7%99%D7%947%AA%D>