

הילד ותכנון הלימודים - הקשבה לקולות של תלמידים בבית הספר

יעל נבו

מבוא

Make the difference with, not for, the students
(Corbett & Wilson, 1995)

מחקר מועט יחסית הוקדש עד כה להתייחסותם של תלמידות ותלמידים אל בית הספר, למרות שהם אלה המהווים את רוב האוכלוסייה בו, וחרף האמונה כי בתי הספר למענם נוצרו. בשנות ה-90 טענה לינקולן (Lincoln, 1995) כי קול התלמיד נעדר מהמחקר החינוכי ומהדיאלוג על ביצוע רפורמות בבתי הספר, וכי קול זה עודנו מצפה לחשיפה. בעשור הנוכחי ציינה מירטה (Mirta, 2004) כי במילניום החדש הולך ומתפתח מחקר על שיתוף התלמידים בקבלת החלטות כאסטרטגיה פוטנציאלית לשיפור בית הספר, אך עדיין כמעט שאין לכך ביטוי תאורטי ומעשי. ממחקרים מאוחרים עולה כי הקשבה והיענות לקולות של תלמידים משפרות באופן משמעותי את הלמידה, ההוראה, יחסי מורה-תלמיד ועוד תחומים חיוניים בהווה המורכבת של בית הספר (Cook-Sather, 2006; Fletcher, 2005; Mansfield, Collins, Moor, Maha, & Wame, 2007; Robinson & Fielding, 2007). ואולם אין עדיין במחקרים אלה כדי לחולל שינוי נרחב. קוק-סאתר מדגישה, לפיכך, "שכל הבהרה של עמדות ופרקטיקות הקשורות בחקר-קול-התלמיד יש לקבל כהתקדמות, כעוד צעד במאבק המתמשך למצוא מקומות מפגש למורים עם תלמידים, לחוקרים עם תלמידים, ולהשפיע על מפגה תרבותי התומך במיקומם מחדש של התלמידים" (Cook-Sather, 2006, p. 361).

בהמשך לדבריה של קוק-סאתר (2006), מחקר זה ממוקד בראיונות עם תלמידות ותלמידים (להלן "המרואיינים") על המציאות שלהם בבית הספר. מטרת המחקר היא לייצג רעיונות, עמדות, חוויות וביקורת שהמרואיינים מבטאים, להתחקות אחר ציפיות ותגובות הקשורות בהתנסותם בבית הספר ולנסות להבין את משמעותן. אמונתי היא כי העלאת המודעות לטקסטים הללו תסייע לנו בהבנת רצונותיהם וצרכיהם של התלמידים ובשיפור עתידי של תכנון הלימודים בבית הספר המיועד להתפתחותם. המחקר מבוסס על אוסף מגוון של ראיונות עם מרואיינים, יהודים

וערבים, מבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים, שנערכו לאורך ארבע שנים. בראיונות אלה, המרואיינים תיארו בית ספר אידאלי לטעמם, ציינו מה אהוב או לא אהוב עליהם בבית הספר, אלו תחומים שמעניינים אותם היו רוצים ללמוד, מהן הצעותיהם לשינוי ולשיפור בית הספר. מן הממצאים עולה התייחסות של המרואיינים אל שני נושאים מרכזיים: "תכנון הלימודים" ו"הפן האנושי" בבית הספר. נוסף לניתוח תשובותיהם של כלל המרואיינים, נבדקה במחקר מידת דמיון ושוני בין בנים לבנות, בין יהודים לערבים, בין גילאי בית ספר יסודי ועל-יסודי. תקוותי כי מחקרי זה יגביר את המודעות לחיוניות ההקשבה לקולות התלמידים, ובכך הוא ימריץ מחקרים נוספים שישקפו ויאירו את בית הספר מזווית הראייה של חניכיו וחניכותיו.

המחקר כולל ארבעה פרקים: פרק א' מציג רקע תאורטי הדרו בקשר שבין התלמיד לתכנון הלימודים ובחשיבות ההקשבה וההיענות לקולות התלמידים בבית הספר. בפרק ב' מתואר הרקע המתודולוגי של המחקר. בפרק ג' מוצגים הממצאים עם מובאות מהראיונות. פרק ד' מוקדש לדיון בממצאים, לסיכומם ולהצעת מסקנות והמלצות.

ברצוני להודות ל-102 סטודנטיות וסטודנטים מהמכללה האקדמית "כנרת" בעמק הירדן שהשתתפו בסמינריונים שלי בשנים תשס"ה-תשס"ח – תרומתם מהווה בסיס לעבודה זו. אני מודה גם למכללה האקדמית "כנרת" בעמק הירדן על הסיוע הכספי בביצוע המחקר.

פרק א: רקע תאורטי

הילד ותכנון הלימודים

"איפה הילד?"

(חמי רודנר ולהקתו)

לפני למעלה מ-100 שנים, בספרו **הילד ותכנית הלימודים**, ביקר ג'ון דיואי (תש"ד) בחריפות את הקוריקולום הקיים, המנותק מעולמו של הילד. הוא קבע כי חיוני ליצור קשר חי בין הילד לתכנית הלימודים. לדבריו, בילד נמצאים כוחות שיש להביאם לידי ביטוי, כישרונות שיש להפעיל ונטיות שיש לממש. בילד, הנתון בתהליך דינמי של התפתחות, אצורה אנרגיה שתכנית הלימודים חייבת לנצלה לטובתו (שם). שני ניסיונותיו של דיואי להקים בתי ספר פרוגרסיביים נכשלו, לא מפני שהיו גרועים, אלא בעיקר משום שלא עלו בקנה אחד עם רוח תקופתו (קון, 2002).

מאז דיואי השתנתה המציאות באופן מהפכני, חל מפנה מהותי בכל תחומי החיים. מאחורינו עידן מודרני, עם תפיסת-מציאות אופטימית, יציבה, מסודרת, תבונית, הניתנת לניבוי. עתה אנו מצויים בעידן פוסט-מודרני עם תפיסת מציאות מרובת-פנים, פלורליסטית, רלטיבית, קאוטית, הזורמת באופן תזזיתי ובלתי ניתן לניבוי (אבירם, 2000; דול, 1999; יוסיפון ושמידע, 2006).

עד כמה משפיעה המציאות הפוסט-מודרנית המהפכנית על מערכת החינוך ועל תכנון הלימודים?

אבירם (1998, 1999, 2000) מתאר כ"אנומליה" את המצב שבו מערכת החינוך והקוריקולום שהיא מייצרת נשארים יציבים ומודרניים, בעוד המציאות הפוסט-מודרנית מסביב הפכה לדינמית וסוערת. בהשתמשו במטפורה "ספן, המנווט את ספינתו בים סוער", הוא קורא לקובעי מדיניות החינוך לנווט את מערכת החינוך בעידן הפוסט-מודרני מתוך מודעות לאנומליה זו. אבירם (שם) מציין את הצורך, כמו גם את האפשרות שמזמנת הדמוקרטיה הפוסט-מודרנית, ליישם בחינוך את שלושת הערכים שזנחו בעידן המודרני: חירות, שוויון והשתתפות, ומציע דרכים לשינוי מהפכני של החינוך כמערכת גמישה, מודולרית ופלורליסטית.

דול (1999), המשווה בין מאפייני קוריקולום מודרני מצוי לבין מאפייני קוריקולום פוסט-מודרני רצוי, מסרטט עקרונות ליצירת קוריקולום בגישה קונסטרוקטיביסטית ברוחם של פיאז'ה (1972), ויגוצקי (1962) וגרדנר (1996). בניגוד לקוריקולום מודרני

סטטי, המוצג במטפורה "מכנית" כמסלול ריצה, מציע ד"ל (1999) "תכנית לימודים רוקדת" במטפורה "ביולוגית-אורגנית", כריצה במסלול הנבנה בשיתוף הרצים בו. זו תכנית לימודים דינמית המתהווה באמצעות ארגון עצמי של הלומדים אותה. היא רלוונטית להם כאן ועכשיו, היא עשירה, מגוונת, פתוחת-קצה ורקורסיבית, והיא מתפתחת מתוך אינטראקציות בין מורים ותלמידים וביניהם לבין חומר הלימוד.

עקרונות דומים לאלה של ד"ל (1999) קיימים בקוריקולום "על-תחומי הבנייתי" – עת"ה – אשר פותח, הלכה למעשה, במשך מספר שנים בשלושה בתי ספר בישראל (לוי, 1998; לוי ונבו, תשנ"ז, 1997; נבו, 2001; נבו ולוי, 2006). קוריקולום עת"ה הוא דינמי, מתהווה תוך שיתוף פעולה בין לומדים, והוא רלוונטי להם. הוא פתוח-קצה ורקורסיבי ומתפתח מתוך אינטראקציות מורכבות. יותר מכך, קוריקולום עת"ה צועד "צעד פוסט-מודרני" נוסף, בהציעו ללומדים "מרחב למידה" (לוי, 1998), הממוקד באינטראקציות מורכבות בין תלמידים <> מורים <> מומחים – מומחים שונים: בתחומי דעת, בייעוץ קוריקולרי, בנושא מסוים. תלמידים, מורים ומומחים שותפים בפיתוח הקוריקולום המתהווה. תכנון לימודים עת"ה הוא חד-פעמי, הוא נוצר בזמן מסוים על ידי לומדים ספציפיים בהתאם לצורך ולעניין הרלוונטיים להם. חומרי הלימוד (תכנים, דיסציפלינות) נמצאים ברקע ומשמשים להעשרה של תהליכי הלמידה (לוי ונבו, תשנ"ז; נבו, 2001). למעשה, זוהי תכנית לימודים "רוקדת" (ד"ל, 1999). עיקר הפעילות הלימודית נעשית במטרה לעודד חשיבה, ביטוי אישי, מעורבות משמעותית של הלומדים בלמידה משמעותית להם. פעילויות אלה משפרות את תהליכי הלמידה ומעודדות אצל הלומד שינוי התפתחותי, טרנספורמטיבי (ד"ל, 1999).

בניגוד לקוריקולום מודרני, בקוריקולום פוסט-מודרני חיוני לשתף את התלמידים בתכנון הלימודים (אבירם, 1998; ד"ל, 1999; לוי, 1998; לוי ונבו, תשנ"ז; נבו, 2001; נבו ולוי, 2006). אבירם (1998) מציע מערכת חינוך מודולרית, המאפשרת לתלמידים ולהוריהם לבחור במוסדות החינוך, בתחומי הלימוד ובלוח הזמנים המתאימים ללומד. ד"ל (1999), לעומתו, מתייחס להשתתפות התלמידים בעיצוב ובפיתוחו של הקוריקולום עצמו. לוי ונבו (תשנ"ז, 1997) מתארות השתתפות פעילה של התלמידים בעיצוב ובפיתוח קוריקולום עת"ה הלכה למעשה. השתתפות זו כוללת, בין השאר, הקשבה של מורים לרעיונות של תלמידים ושימוש בהם בפיתוח הקוריקולום, יזמה של תלמידים לחפש ולהביא לכיתה חומרי לימוד, מפגש ישיר של תלמידים עם מומחים ביזמת התלמידים ועל פי בחירתם, במקום עבודתו של המומחה (מעבדה, מכון מחקר וכד') ו/או בכיתה. נוסף לכך, בקוריקולום עת"ה מושם דגש על חשיבות הביטוי האישי של דעות, מחשבות, רגשות, רעיונות ותובנות של תלמידים, בצורות שונות (בכתב, בצוה, ביצירת מודלים, בראיונות, בהרצאה בכיתה וכו'), דרך הסתעפויות שונות של

פיתוח הקוריקולום (סביב מושג, דילמה, סוגיה וכד') ובדרכי למידה שונות (קבוצות עניין, חקר אישי, קריאה, גלישה באינטרנט, שיתוף מבוגרים וכו'). העושר והגיוון של אפשרויות הפיתוח והעיצוב של קוריקולום עת"ה הם בעיקר תוצאות הדמיון והיצירתיות של המשתתפים בתכנון הלימודים: מורים, תלמידים ומומחים (לוי ונבו, תשנ"ז, 1997; נבו, 2001).

תכנית לימודים "רוקדת" ותכנון לימודים עת"ה הם אינטראקטיביים ורקורסיביים (דול, 1999; נבו, 2003). ההערכה נעשית כמשוב מתמיד, הזורם באופן שוטף בין מורים, תלמידים ויועצים והמשפיע בכל פעם מחדש על התכנון המתהווה לאורו. תכנון לימודים כזה הולם למעשה כל סוג של אוכלוסייה היות והוא מבוסס על מאווייהם וצרכיהם של הפרטים בה ועל גיוס של כוחות מגוונים הקיימים בתוכה וסביבה (לוי ונבו, תשנ"ז). תכנון כזה מביא לביטוי ערכים פוסט-מודרניים כפלורליזם, רלטיביזם, דמוקרטיזציה ופרגמטיזם, המעודדים העצמה של קבוצות ויחידים אשר נדחקים ומוזרים בידי התרבות ההגמונית. בתכנון זה יש משום קריאת תיגר על הממסד הריכוזי (שרמר, תשנ"ג). בהשקפה רדיקלית כזאת יצא פריירה (1999), שדגל בהעצמה על ידי דיאלוג שוויוני בין ילד למבוגר, בין מחנך לחניכו. לטענתו, יש להפחית את שרירות לבו וכוחו של המורה ולפעול לדמוקרטיזציה של החינוך ולהערכה תוך שיתוף התלמיד בהערכת עצמו ובהערכת המורה.

במה שנוגע להשתתפות התלמיד בתכנון הלימודים שלו, יש להזכיר את בתי הספר הדמוקרטיים, המאפשרים לתלמידים אוטונומיה מלאה או חלקית לקבוע מתן, מה ועם מי הם ילמדו. בין השאר מחליט הלומד אם לגשת או לא לגשת לבחינות הבגרות ואם לעשות בחינת בגרות חלקית או מלאה. על כל תלמיד מוטלת האחריות המלאה לבחור את מסלול לימודיו ופעילותו בבית הספר. הדגש הוא על טיפוח סובלנות לזולת וכבוד האדם, חינוך לעצמאות ונשיאה באחריות, וכן הכרת התלמיד את עצמו, את כוחותיו ואת יכולותיו. תהליכי למידה אלה נעשים מתוך ארגון דמוקרטי של בית הספר הלכה למעשה, כשבכל החלטות הנוגעות לבית הספר קולם של התלמידים שווה ערך לקולם של המבוגרים (גרינברג, 2002; הכט, 2005; לסרי, 2004; ניל, 1973). בית הספר הדמוקרטי מגשים במידה מרבית את ערכי היסוד של הדמוקרטיה הפוסט-מודרנית שהזכיר אבירם (1998): חירות, שוויון והשתתפות.

ועדיין, גם בית הספר הדמוקרטי וגם תכנון לימודים הכולל מעורבות משמעותית של תלמידים בעיצוב חינוכם, נמצאים בשוליה של מערכת החינוך. בית הספר הדמוקרטי שנוי במחלוקת ומהווה חלופה למיעוט של הורים שחשים התנגדות לבית הספר הממלכתי הרגיל. בתי ספר בגישה מסורתית מהווים את רוב-רובו של החינוך

הממלכתי בישראל. תכנון לימודים שבו מעורבים תלמידים באופן משמעותי להם, קיים פה ושם בבתי ספר ניסויים, שקיומם אינו מובטח לאורך שנים, אלא תלוי במשרד החינוך המחליף ראשים ומדיניות לעתים קרובות מדי.

קולות של תלמידים

“אף פעם, אף אחד, לא שאל את דעתנו...”
(Thomas, 1998)

בית הספר בוגד בילד ומתעלם מקולו, טוענים אבידן, למפרט ועמית (2005), ומביאים לכך ראיות:

(1) הילד בבית הספר נתפס לרוב כאובייקט סביל – כלי קיבול, לוח חלק, ספוג, חומר שיש לעצבו;

(2) יחסי ילד-מבוגר כפופים לצורכי המבוגר, מכוונים אל “דמות הבוגר”, אל עתידו (האקדמי), ולא אל צרכיו ואל עולמו כאן ועכשיו, בטענה כי: “ילד הוא רק ילד”, או “החיים הם לא פיקניק”;

(3) תכנון הלימודים, לב-לבו של בית הספר, מתמקד בהקניית תכנים ומיומנויות. המטרה, תעודת בגרות, מכתובה סדר עדיפות הממוקד בהספק חומר. אין מקום לביטוי אישי כאשר מעדיפים שפה מדעית, אובייקטיבית ורציונלית. ההערכה הסטנדרטית מגדירה את רוב התלמידים כ”ממוצעים” או “מתחת לממוצע”. רק מעטים זוכים לעידוד כ”טובים” או כ”מצטיינים”;

(4) ילד לומד שמבוגרים לא מייחסים ערך למחשבותיו, לדעותיו, לרגשותיו, למצבו החברתי, ליחסי גומלין אנושיים. הוא לומד שבבית הספר אין ערך לאישיותו, ומוטב גם לו שיתעלם ממנה;

(5) ילדים מחפשים מבוגר משמעותי, אך מבוגרים בבית הספר לרוב אינם מעוניינים או שאינם חשים עצמם ראויים לשמש דמות משמעותית לילד. במובן זה בית הספר בוגד הן ב”אני מאמין” שלו והן בצורכיהם ובציפיותיהם של הילדים (אבידן, למפרט ועמית).

אבידן וחובי (2005) מסכמים כי יש להתנגד לבית הספר כמסגרת לימודית בלבד, שבה התלמידים הם בבחינת “הקול השותק”. לדעתם, יש לבנות את תכנון הלימודים על מערכת גמישה המדגישה יחסי אנוש וחינוך פרטני. יש לדאוג לכך שכל

תלמיד ותלמידה יוכלו ליצור יחסי גומלין בבית הספר עם מבוגר משמעותי עבורם כדי שקולם יישמע.

חשיבות ההקשבה לקולות התלמידים בבית הספר מתבטאת לאחרונה בספרות המקצועית (אבידן וחובי, 2005; ודמני ולוין, 2006; פריירה, 1999; Cook-Sather, 2004, 2006; Corbett & Wilson, 1995; Fullan, 1991; Levin & Vadmany, 2005; Lincoln, 1995; Mirta, 2004; Mansfield, Collins, Moor, Mahar & Wanre, 2007; Nieto, 1994; Robinson & Fielding, 2007; Thomas, 1998).

פולן (Fullan, 1991), למשל, שואל: מה יקרה אם נתייחס לתלמיד כמי שדעתו נחשבת בבית הספר? לטענתו, נדיר שמבוגרים חושבים על תלמידים כשותפים בתהליכי שינוי ובארגון חייהם. מצטרפת אליו לינקולן (Lincoln, 1995) בשאלה: למה להאזין לקולות של תלמידים? מה יכולים קולותיהם, שבדרך כלל נעדרים מהמחקר ומהדיאלוג החינוכי, לתרום לנו? לטענתה, מבוגרים בדרך כלל לא נוטים להעריך את עושר הידע והתחכום של הילדים. מוסיפה ומקשה תומס (Thomas, 1998): איך בית ספר נראה ונשמע כשמורים מאזינים לתלמידים ומכבדים אותם? איך קולות התלמידים משפרים את ההוראה והלמידה? איך תכניות להכשרת מורים עשויות ללמד את המורים להקשיב ולהגיב לקולות התלמידים? ופלטר (Fletcher, 2005) מצטט תלמידי י"ב בקליפורניה, שחקרו שלושה בתי ספר בעירם וכתבו דו"ח רציני ומקיף: "זשירן 48 אולף גלמדיס, הם מומחים הנמצאים צגי הספר יומים. יש להם מה אומר על האופן שבו צגי הספר מנהלים וגם הצעות לשיפור החינוך שלנו [...] כולם רוצים לשמוע את קול המורים והמורים, אבל מה קשר לגלמדיס? מי שואל אצלנו? מדוע אנו חשים מושגקים כאילו אלו אחז לא אכפת מה אנו חושבים?" (עמ' 13). ואמנם, קוק-סאתר (Cook-Sather, 2002) מציינת כי דבר מה שגוי בבנייתה ובחידושה של מערכת החינוך, כאשר בשום שלב אין מקשיבים לאלה שלכאורה היא מתוכננת לשרת. לטענתה, חוסר היעילות בגישה זו בולט אף יותר במאה ה-21. ככל שהחיים נעשים מהירים יותר, האוכלוסייה מגוונת יותר והסביבה מורכבת יותר, על המבוגרים לתהות אם הם מבינים את המציאות טוב יותר מהצעירים: איך ומה עליהם ללמוד בבית הספר כהכנה לעשור הבא? למעשה, המבוגרים אינם יודעים יותר מתלמידי המאה ה-21 על המשמעות של "להיות מבוגר" בעתיד (שם).

נייטו (Nieto, 1994), במה שנוגע להכנסת רפורמה לבית הספר, ממליץ להקשיב להשקפותיהם של תלמידים על תהליך השינוי. הוא מוסיף כי מניסיונו, מחנכים יכולים להרוויח משמיעת היבטים ביקורתיים של תלמידים לגבי גישתם לקוריקולום, לפדגוגיה ולפרקטיקות חינוכיות נוספות. לינקולן (Lincoln, 1995) מעודדת מורים

לרצות להקשיב לקולות התלמידים ולכבדם ומציעה ליצור אפשרות למבוגרים ולילדים לשלב את כוחם כדי לבנות תובנות חדשות תוך עיסוק בפעילויות של למידה משותפת. הקשבה לקול התלמיד, היא מציינת, תסייע לנו למצוא את קולנו אנו. לוין וודמני (Levin & Wadmany, 2006) גורסות כי מחקר על שימוש בטכנולוגיה חדשה בבית הספר לא יהיה שלם ללא הקשבה מספקת לקולות התלמידים. בגישה קונסטרוקטיביסטית, שלפיה הלומד בונה את הידע ואת תפיסת המציאות שלו, תפיסת התלמידים את למידתם ואת המציאות בכיתתם חשובה מאוד לחוקרים ולמורים. תפיסות תלמידים את הנעשה בכיתה שונות מתפיסות המורים. למשל, כיתות שמבוגרים ציינו כטובות נתפסו בעיני תלמידים כמשעממות. תלמידים מקנים משמעות שונה לתהליכים בכיתה, ולמשמעות זו חשיבות מכרעת בקבלת החלטות לגבי שביעות הרצון והלמידה של התלמידים (שם).

ודמני ולוין (2006) מצאו במחקרן כי הקשבה לקולם של התלמידים מספקת מידע עמוק ומעשיר על תהליכי הלמידה שלהם בבית הספר, וכי כמעט בכל הכיתות שנחקרו, תלמידים שיקפו עקרונות קונסטרוקטיביסטיים של הלמידה לא פחות ממורים, ואולי אף יותר מהם. בהקשר דומה ציינו גם מנספילד וחובי (Mansfield at al., 2007) כי אפשרויות שוטפות שניתנו לתלמידים לדבר על למידתם, היוו תמריץ לתהליכי שינוי בבית הספר. תהליכים אלה בנו תוצרים חיוביים כמו: שיפור ההוראה והלמידה, שיפור יחסי מורה-תלמיד, הגברת מחויבות התלמידים לגבי למידתם, עלייה בהערכתם העצמית וביעילות עבודתם. במחקרים נוספים (שם) נרשמה התפתחות אישית של תלמידים בפיתוח מיומנויות יסוד, במחקר, במנהיגות, בעבודת צוות, בכישורי כתיבה ובהתבטאות בציבור.

ולמרות עדויות מחקריות מתרבות והולכות בדבר יתרונותיה של מעורבות משמעותית של תלמידים בכל שטחי החינוך בבית הספר, קולותיהם עדיין זנוחים ולעתים אף מוכחשים באופן פעיל (Fletcher, 2005). לדעתו של פלטשר (שם), הקשבה לקול התלמיד היא חיונית, אך אין להסתפק בה. מחנכים צריכים לשתף תלמידים בכל תחומי החינוך כדי ליצור תרבויות ומבנים אותנטיים, יעילים ובני קיימא, שיתמכו בקול התלמיד למען שיפור בית הספר.

ב-15 השנים האחרונות צומחת דרך חשיבה השואפת למקם מחדש את התלמיד במחקר וברפורמה בחינוך. חשיבה זו מדגישה את הדאגה ליצירת קשר משמעותי בין התלמיד לבין תהליכי החינוך בבית הספר, תהליכים שקושרים גם בין התלמיד ותכנון הלימודים. התייעוד הטוב ביותר על דרך חשיבה זו מגיע מאוסטרליה, קנדה, בריטניה וארה"ב, ומובאות בו ראיות לכך (1) שלצעירים יש השקפות מיוחדות על למידה,

הוראה וחינוך; (2) שהתובנות שלהם מצדיקות לא רק את ההקשבה להם, אלא גם היענות של המבוגרים לרעיונותיהם; (3) שראוי לאפשר להם הזדמנויות לעצב באופן פעיל את חינוכם (Cook-Sather, 2006).

פרק ב: מתודולוגיה

רקע כללי

"נקרא לנערה ונשאל את פיה..."
(בראשית כד, 57)

במהלך שני סמינריונים במכללה האקדמית "כנרת" בעמק הירדן: "הילד כחוקר ולומד עצמאי" (תשס"ה-תשס"ו) ו"הילד ותכנון הלימודים" (תשס"ז-תשס"ח), דנתי עם סטודנטים שנה ג' לתואר ראשון בחינוך על היחס בין תלמידי בית ספר לבין למידה, הוראה ותכנון הלימודים ובית הספר. הסטודנטים – כיתות מעורבות של יהודים וערבים – ראינו תלמידות ותלמידים בבתי ספר ותיעדו את הראיונות לצורך עבודתם הסמינריונית. מטרת הראיונות הייתה ליצור מפגש אותנטי של הסטודנטים עם תלמידי בית ספר, להקשיב לתלמידים בשאלות הנוגעות לחייהם בבית הספר ולתעד את הראיונות באופן הנאמן ביותר. מפגשים אלה סייעו לסטודנטים לקשור בין התאוריות שלמדו לבין המציאות. תיעוד הראיונות שימש אותם כחומר מחקרי בעבודתם הסמינריונית.

כלי המחקר

במחקרי זה שימשו ראיונות השדה של הסטודנטים כלי המחקר. שאלוני הראיונות בכל אחד מהסמינריונים הנ"ל כללו שאלות רבות, שהוצעו ועובדו על ידינו במסגרת הלימוד בכיתה. למחקרי זה בחרתי מתוך כל השאלונים בתשע שאלות אשר (1) היו משותפות לכל הקורסים; (2) עסקו ביחסם של התלמידים אל בית הספר; (3) סיפקו שלושה סוגים של הפקת מידע המאפשרים טריאנגולציה לשם בדיקת אמינותו ותקפותו של המחקר. השאלות כוונו להפקת מידע על ציפיות המרואיינים, על חוויית הלימודים הכוללת שלהם ועל התייחסותם אליה. כל השאלות היו פתוחות כדי לתת למשיבים חופש לענות על פי טעמם ואופיים. שלושת הסוגים של הפקת מידע הם

אלה: (1) "תאראי בית ספר אידאלי שבו היית רוצה ללמוד" – תיאור חופשי-דמיוני שמטרתו ללמד אלו העדפות יבטאו המרואיינים ביחסם לבית הספר; (2) ארבע שאלות ממוקדות – "מה היית רוצה לשנות או לשפר בבית הספר?"; "מה אהוב עליך בבית הספר?"; "מה אינו אהוב עליך בבית הספר?"; "אלו דברים שמעניינים אותך היית רוצה ללמוד בבית הספר?" – במטרה להקשיב לרעיונות, חוויות, ציפיות וביקורת של המרואיינים; (3) דימויים שנוסחו כהמשך למשפטים: "למידה היא כמו...", "בית ספר הוא כמו...", "תלמיד הוא כמו...", "מורה הוא כמו..." – במטרה לקבל מהמרואיינים התייחסות יותר עקיפה ורגשית אל מושגים רלוונטיים בהוויית בית הספר.

איסוף החומר

הסטודנטים המראיינים, כולם בוגרי קורס חובה בשיטות מחקר איכותיות, קיבלו ממני, נוסף לידע הכללי, הנחיות מפורטות על אופן שאילת השאלות, על אופיו הרצוי של הריאיון ועל אופן התיעוד. סטודנטים/ות מארבעה שנתונים עוקבים ראינו 2-3 תלמידים/ות כל אחד. יש לציין כי על ניסיונם המועט של המראיינים מפצה מספרם הרב של הראיונות.

במשך ארבע שנים (תשס"ה-תשס"ח) הצטברו בידי כ-220 ראיונות מתועדים. משנה לשנה נראה לי התיעוד שאספו הסטודנטים משמעותי יותר וראוי לחקירה מן ההיבט של קול התלמיד. בקולות המרואיינים מצאתי שיקול דעת, תבונה, רצינות ותפיסות חינוכיות פוסט-מודרניות, אשר הולמות תפיסות של חוקרים עכשוויים בגישות קונסטרוקטיביסטיות. עם הזמן הלכה וגברה אצלי מודעות לערך ולעניין שבקולות המרואיינים, מה שהמריץ אותי לגשת לחקירה שיטתית של הראיונות.

כיוון שהראיונות לא תוכננו מלכתחילה למחקר, ניכר שוני בגודל הקבוצות. הדבר תוקן במידת-מה בעזרת סטודנטית שהנחיתי כעוזרת מחקר ואשר סייעה לי בעריכת 42 ראיונות משלימים. בסופו של דבר שימשו 256 ראיונות בסיס לחקירה הנוכחית.

המרואיינים

המחקר מבוסס על תיעוד של ראיונות אישיים עם 256 תלמידות ותלמידים מבתי ספר שונים, רובם באזור הצפון, הגליל והעמקים. חצי מהמרואיינים יהודים וחציים ערבים. לצורך החקירה חולקו הראיונות לשש קבוצות על פי שלושה קריטריונים:

גיל – 138 גילאי בתי ספר יסודיים (כיתות ג'-ו'), 118 גילאי בתי ספר על-יסודיים (כיתות ז'-י"ב);

מגדר – 126 בנות, 130 בנים;

מגזר – 128 יהודים, 128 ערבים (רובם מוסלמים ונוצרים, מיעוטם דרוזים ובדואים).

לוח 1. פירוט ההתפלגות של המרואיינים לקבוצות

סך הכול: 256 מרואיינות ומרואיינים	בי"ס על-יסודי 118 ראיונות		בי"ס יסודי 138 ראיונות		גיל
	ערבים 58	יהודים 60	ערבים 70	יהודים 68	
בנים 60	בנות 58	בנים 70	בנות 68		
	בנים: 130 מרואיינים		בנות: 126 מרואיינות		מגדר
	יהודים: 128 מרואיינים/ות		ערבים: 128 מרואיינים/ות		מגזר

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה ברוח המחקר האיכותני, כשהעיקרון המנחה הוא מיון קפדני של הנושאים שהעלו המרואיינים ושימוש בנושאים אלה כקטגוריות פנימיות לניתוח התשובות. מיון הנושאים נעשה על ידי הכללות של תוכני הטקסט שהתקבל בכל תשובה. הבחירה בקטגוריות פנימיות נעשתה במטרה לזרום עם הטקסטים האותנטיים של הראיונות. קטגוריות הניתוח הן ממצות (כוללות את כל הטקסטים של המרואיינים, ומוציאות כל טקסט ממיון בקטגוריה אחת בלבד). כאשר תשובה אחת כללה מספר נושאים, פורקה התשובה לנושאים והם מוינו כהיגדים בקטגוריות הפנימיות. כך, מספרם הכללי של ההיגדים עולה לרוב על מספרם הכללי של המרואיינים.

בפרק הממצאים חושב אחוז המתייחסים לכל נושא מתוך כלל המרואיינים, ולא מתוך כלל ההיגדים. כך, בחיבור אחוז המתייחסים לנושא מסוים, כלל האחוזים עולה לעתים על 100. דרך זו עדיפה, לדעתי, כי אחוז המרואיינים שהתייחסו לכל נושא, משמעותי יותר מאחוז ההיגדים.

במיון הראיונות, קביעת הקטגוריות וניתוח הטקסטים עסקו שני חוקרים בלתי תלויים: הכותבת עצמה, ועוזר מחקר דוקטורנט לחינוך. לאחר סינון קפדני, הוצאו שישה ראיונות שלא תועדו כראוי. כמו כן נעשתה הצלבה בין שלושת הסוגים של

הפקת המידע: (1) תיאור חופשי של בית ספר אידאלי; (2) תשובות לארבע שאלות ממוקדות; (3) דימויים לארבעה מושגים הקשורים לבית הספר. הצלבת הממצאים מראה מידה גבוהה של עקביות, דבר שמעניק תוקף ומהימנות למחקר.

פרק ג: ממצאים

"במקום שנתייחס אל תלמידי בית ספר כאל קולות קוראים במדבר, ראוי שנשאל אותם מה הם חושבים ונאזין בתשומת לב לתשובותיהם" (Danaher, 1994, in: Cook-Sather, 2006, p. 362)

הממצאים שלהלן ערוכים בתשעה תת-פרקים, כאשר הכותרת של כל אחד מהם זהה לשאלה שהוצגה למרואיינים. בחלקו הראשון של כל תת-פרק מוצגים ממצאים כלליים שנתקבלו מכל המרואיינים בתוספת דוגמאות מייצגות. בחלקו השני נעשתה השוואה של מידת הדמיון והשוני בין שש קבוצות בשלושה קריטריונים: **גיל** (בי"ס יסודי/על-יסודי), **מגדר** (בנים/בנות), ו**מגזר** (יהודים/ערבים).

חישוב האחוזים נעשה מתוך מספר המרואיינים: בחלקו הראשון של כל תת-פרק חושבו האחוזים מסך כל המרואיינים, ובחלקו השני – ממספר המרואיינים בכל קבוצה.

תארי/י בית ספר אידאלי שבו היית רוצה ללמוד

ממצאים כלליים

בתיאור בית ספר אידאלי ניתן לכלול את התייחסות המרואיינים אל שלושה נושאים עיקריים: **הפן האנושי** (מורים, תלמידים ויחסי הגומלין ביניהם), **תכנון הלימודים** (תכניות לימוד, תכנים, דרכי הוראה-למידה-הערכה, עיצוב סביבה לימודית), **מבנים ומשאבים**.

57% מכלל המרואיינים התייחסו אל הפן האנושי בבית הספר האידאלי.

33% מכלל המרואיינים תיארו מורה אידאלי. חלקם התמקדו בגישתו לתלמיד: "משודד ומזין", "יוצר טוב ומתחשב", "קשובה וסולג", "צריכים יוגר אחיך", "שיהיו נחמדים", "שיתייחסו כמו הורים", "סבלני", "לומך", "משניין באופן אישי בלמידה", "צפיר", "שאכפח או

מהתלמיד, "שלא מלצל בלמידים", "מזין מה התלמיד צריך", "שלא יצטק", "שלא יגצצן", "שלא מניש", "שלא יחשוב שגמיר הוא צודק". חלקם תיאררו את הצד המקצועי: "זקיא בחומר", "עם כושר אימוז גזוה", "אינטיאני", "יודע להסזיר באופן מנין", "שלא רק יעזיר חומר אלא גם יצריך", "מדען שחוקר דברים", "מנוני בהצלחה התלמיד", "מפתח את המחשבה של התלמיד".

14% מהמשיבים תיאררו יחסי גומלין בין מורה ותלמיד: "יהיה כבוד הדדי בין התלמידים ומורים. אם יש בעיה שיש או אהה גם בעני התלמידים וגם הם יוכלו לעזור", "מורים משחקים עם הילדים ולא רק מלמדים ושולטים עליהם", "קשר טוב בין התלמיד ומורה", "התלמיד שאוהב את המורה יאהב גם את מה שהיא מלמד", "קשר אישי בין ילדים ומורים, הרגשתי יחד, מורה-חונך משוחח שיחות אישיות, משדר איזו אמונה בכוחו", "פתיחות בין מורה לתלמיד, שאוכל לעזור אלו על בעיותי בלי זעזוע או פחד, הוא ימנין בשלומי", "שיגלו פעולה בין מורים ותלמידים בקבלת החלטות על הכנת הלימודים", "מורים עוזרים אך ככל דבר שגצטרק".

10% מהנשאלים התייחסו לתלמידים: "יש לי זו הרעה חברים", "כואב אההים את כואב, יש לחושה של יחד", "הזנה בין התלמידים", "לא יצחקו על עוליים חדשים", "דו-קיום בין חילוניים ודתיים", "יודע לדון לא מציק אקטן", "הפרעה בין בנים לבנות", "לא ירעישו בשיעור", "בלי אולימות וקאלוג", "התלמיד רציני בלימודיו", "אחראי אולימודיו ולא מנהלים או את החיים", "צריך לעזור לעצמו ולהשקיע", "מאוצע גזוה דחנינה".

54% מכלל המרואיינים התייחסו לתכנון הלימודים בבית הספר האידיאלי.

27% מכלל המרואיינים תיאררו בית ספר שבו יש להם אוטונומיה בארגון סדר היום ובבחירת מקצועות הלימוד: "בית ספר פתוח", "בית ספר דמוקרטי", "לא חובת כניסה אישיורים", "לא כפייה", "יש זו אוטונומיה והילדים יוגר פעילים ואחראיים", "אהה מחיט את הרעה אמוז ואם אגשע לערויג", "שיגעו לי אמוז מה שאני רוצה", "אפתוח שני מקצועות בחירה", "נפחד זמה להתמחות", "עושים הכניות אימוז לבד בהתאמה לכל התלמיד", "בלי מחנכים", "בלי מחנך גלרוה כי מלמדים לעחנה כמו גוכי", "בלי שיסורי בית".

25% מהמרואיינים תיאררו גיוון רב יותר של תחומי לימוד: "ילמדו אנן, חשוד אטפח גם מוזיקה, גאטרון, מחשבים", "נעשאי אימוז לא פורמאיים אטיפוח הכישרון והיכולת של כל אחד", "יש זו קורסים מעבר לתכנת של משרד החינוך שהיא יבשה ומשעממת", "פעילות שבאית וספורטיבית, אמנות וגם יום דריאוג", "יוגר טיולים", "יוגר שיסורים עם חיוג", "לא כל החומר יהיה גאורטי, יהיה גם חומר מעשי", "אלמד אשחוג".

20% מהמשיבים תיאררו יום לימודים פחות עמוס ומעייף: "מסלרת לא רצועה", "אמוז 6 ולא 8 שעות ביום", "סיהיו יוגר הפסקות ויוגר שיסורים חופשיים", "שיסורים קצרים יוגר",

”יוגר הפסקות של 25 דקות“, ”כטנטייל גהיה לנ הפסקה“, ”נחיל אלמוז יוגר מאוחר“. 10% מהמשיבים ציינו את האווירה בבית הספר: ”מקום שנשים אלמוז בו“, ”שיהיה לי בו אמש כיל“, ”אווירה טובה“, ”גנאי אלמוז טובים“, ”שיהיו יוגר פסליוות חזרתיוג“.
מרואיין אחד הציע: ”ביט ספר ממוקש, נבוא פסם בשזש ושאר הימים נקטר שם המורים דרך המחשב“.

26% מכלל המרואיינים תיארו מבנים ומשאבים בבית הספר האינדאלי.

חלקם תיארו מבנים וסביבה: ”ננין ענק וסזיבו דשא, חורשה ולן משחקים“, ”מטופח ונקי“, ”יש משחקים חזרי“, ”מגרשי ספורט“, ”זרכב שחייה“, ”ישר מסזיבו והרזה סזים ורחים“, ”ליז היס שם מלל אוויר נבלאו“, ”על פסלת הר נשקל אל הנול“, ”יש בו קרוסלה ואומלה“, ”גחזורה נוחה אהליש אליו“, וחלקם תיארו כיתות ומשאבים: ”חדר מוזיקה שם ליטרוט ומוקים“, ”כיגול חדשול וכיסאול יוגר נוחים“, ”יש בו לם צעצעים ומשחקים“, ”ממקדם זמזן טכנולוגי“, ”אולס ספורט, מעזדה וקולנס“, ”עם כליס וחומרים אפסילול ולספורט לכולס“, ”מספר קטן של גלמיזים זכיתה“, ”יוגר חדרי מחשב“.

8% מהמרואיינים תיארו מסגרת כללית: ”ביט ספר מסופר, אס יש סדר יש הזחה“, ”מאורגן כמו שצריך“, ”יש בו חוקים ויש בו כללים“, ”שמהיה גלזושט אחיזה“, ”שיגלזשו לפי הזון“.

מן התיאורים של בית הספר האינדאלי מתבלטת התייחסות של יותר ממחצית המרואיינים אל שני נושאים עיקריים: הפן האנושי בבית הספר ותכנון הלימודים. מדבריהם עולה קריאה לאוטונומיה רבה יותר לתלמידים וליחסי גומלין יותר ידידותיים בבית הספר.

דמיון ושוני בין הקבוצות

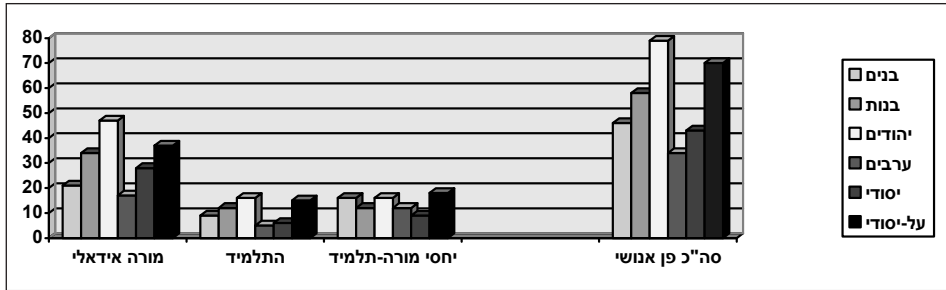
לוח 2. התפלגות הקבוצות לפי נושאים בתיאור בית הספר האידיאלי (באחוזים)

נושא / קבוצה	בנים	בנות	יהודים	ערבים	יסודי	על-יסודי	% כללי
מורים	21	34	47	17	28	37	33
תלמידים	9	12	16	5	6	15	10
יחסי מורה תלמיד	16	12	16	12	9	18	14
סה"כ פן אנושי	46	58	79	34	43	70	57
תכנון לימודים	48	62	61	47	52	56	54
מבנים משאבים	21	32	20	33	26	26	26
מסגרת כללית	10	2	3	11	5	8	8

המורה האידיאלי תואר אצל יהודים יותר מאשר אצל ערבים, ויותר אצל גילאי בית ספר על-יסודי מאשר גילאי בית ספר יסודי. בעוד שגילאי בית ספר על-יסודי התייחסו יותר למקצועיות המורה, התמקדו הצעירים יותר ביחס המורה אל תלמידיו. בנות (רובן יהודיות) תיארו את המורה יותר מבנים. בנות ערביות יחידות בלבד הזכירו מורה ותלמיד. בעוד רוב הבנות נטו לתאר מורים על דרך החיוב: "מצין, משועשע, נחמא, מחמזז...", נטו בנים לתאר על דרך השלילה: "לא צושק, לא משנש, לא מצלצל גלמיזיס...".

התלמיד וחבריו תוארו אצל יהודים יותר מאשר אצל ערבים, ויותר אצל גילאי בית ספר על-יסודי מאשר אצל גילאי בית הספר היסודי. גילאי בית ספר על-יסודי תיארו תלמיד בוגר, עצמאי ואחראי, בעוד הצעירים התייחסו בעיקר להתנהגות יפה וחברית של ילדים. בין בנות לבנים כמעט שאין הבדל. בכל הקבוצות תוארה התנהגות נאותה ולמידה רצינית. רק בנים תיארו תלמיד המשיג ציונים גבוהים. ארבע בנות ביקשו הפרדה בין בנים לבנות.

תרשים 1. בית הספר האינדאלי: הפן האנושי



יחסי מורה-תלמיד תוארו אצל גילאי בית הספר העל-יסודי פי שניים מאשר אצל גילאי בית הספר היסודי. הראשונים תיארו פתיחות בין מורה לתלמיד, יחס אישי ויכולת לשתף מורה בבעיות אישיות, ואילו האחרונים תיארו מורים שותפים למשחק, חברים לתלמידים. בין יהודים לערבים ובין בנים לבנות נמצא הבדל קל יותר. בכל הקבוצות ביטאו המשיבים שאיפה לכך שבין מורים ותלמידים ישררו יחסי כבוד הדדי והתחשבות.

מהתפלגות הקבוצות בתרשים 1 עולה כי:

א. בכל הקבוצות הרבו לתאר את המורה יותר מאשר את התלמיד. התפלגות הקבוצות בתיאור המורה והתלמיד דומה להתפלגות סך כל הפן האנושי: שלוש ההתפלגויות (לפי תרשים 1) מעידות על שונות בין הקבוצות בשלושת הקריטריונים (מגדר, מגזר, וגיל), כשהשונות הרבה ביותר היא בין שני המגזרים.

ב. מרואיינים יהודים התייחסו לפן האנושי הרבה יותר מאשר מרואיינים ערבים.

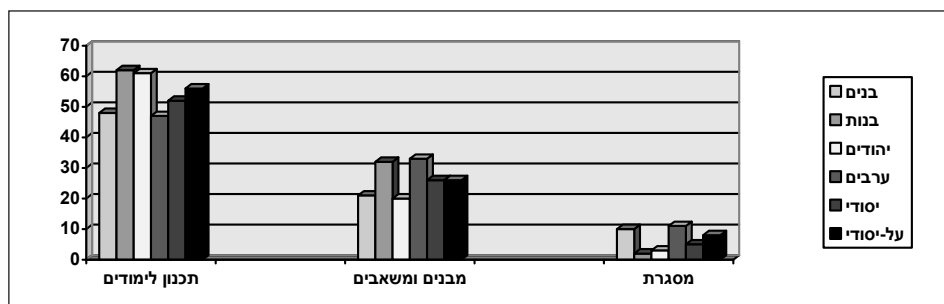
ג. גילאי בית ספר על-יסודי התייחסו לפן האנושי יותר מגילאי בית ספר יסודי. הם תיארו מורה כאיש מקצוע (בעיקר יהודים), תלמיד כאחראי ללימודיו (בעיקר יהודים) ויחסי גומלין שבהם המורה מתייחס גם לבעיות אישיות שלהם (בעיקר בנים, משני המגזרים).

תכנון הלימודים (תרשים 2): הרבו להתייחס לנושא זה בנות יהודיות (77% מהן), ובכלל יותר בנות מבנים, יותר יהודים מערבים ויותר גילאי בית ספר על-יסודי מגילאי בית ספר יסודי. על אפשרויות של בחירה בין תחומי לימוד הצביעו 31% מהבנות לעומת 13% מהבנים, 15% מגילאי בית ספר יסודי לעומת 8% מגילאי בית ספר על-יסודי ו-11% מהיהודים לעומת 7% מהערבים.

מבנים ומשאבים תיארו יותר ערבים מיהודים, ויותר בנות מבנים. בין הגילאים לא נמצא הבדל. בנים יהודים התייחסו הכי פחות אל מבנים ומשאבים.

מסגרת תיארו בעיקר בנים ערבים (17% מהם), בהדגישם "סדר וארגון" כגורמים להצלחה.

תרשים 2. בית הספר האידיאלי: תכנון הלימודים, מבנים ומשאבים, מסגרת כללית



מהתפלגות הקבוצות בתרשים 2 עולה כי:

א. תלמידים רבים תיארו נושאים הקשורים בתכנון הלימודים (47%-62% התפלגות די הומוגנית). נושא זה בולט לעומת שאר הנושאים שהעלו המרואיינים ונראה כמאוד משמעותי להם.

ב. פחות מרואיינים בכל הקבוצות תיארו מבנים ומשאבים בהשוואה לתיאור נושאים הקשורים בתכנון הלימודים. ההתפלגות מראה שונות בין בנים לבנות ובין יהודים לערבים בשתי רמות הגיל.

ג. אל המסגרת הכללית בבית ספר אידיאלי התייחסו מרואיינים מעטים, רובם בנים ערבים.

מה היית רוצה לשנות או לשפר בבית הספר?

ממצאים כלליים

נמצאה הלימה בין תיאור בית ספר אידאלי לבין הנושאים שצוינו כראויים לשינוי ולשיפור.

בתשובות לשאלה זו עלו שוב שלושת הנושאים: תכנון הלימודים, הפן האנושי, מבנים ומשאבים – בשינוי קל בלבד.

לתכנון הלימודים התייחסו באופן ישיר 50% מכלל המרואיינים: "מלון רחב יותר של שיטות חזירה, פסליות משנינות, שיטת אימוץ מוגממת ומשנינת לא רק פרוטקט", "שהגבן של השיטות יהיה יותר מגמים למה שאנחנו אוהבים ומשנינים", "שישאלו ילדים מה הם רוצים. פסם שטו משאל, אזל שאלו רק מורים והורים ולא אומנ", "פסם ששזס יוס אמנת", "שיוסיכו נשאי אימוץ, דברים מששיים כמו אמנת, קריירה, נגרות, שלס גלמידיס חלטיס ילמדו משהו מוסי שישזור להם זמני", "למל אנו אהיו פסיליס זכיתה", "למל גלמידיס אהגנסוס ולא רק אהקשיב למורה כי זה משמס", "שיטות יוגר חווייתייס ולא רק בגור הכיתה", "עוד ימי פסילוט וטילויס בזרל וזשז, שיטותי חקר של זשזי חייס", "הדרכה והרזאוו של הממרחס סזיבני", "ללמוז בקזבוז כדי שנוכל לעזור זה לזה", "יוגר חוקש זביטוי סזמי, שיטוט אימוז יוגר ממקדמו", "שיהיו הממחויוט בזויקה זבאמנת", "להמריק אט המלמידי דרך פסילויוט של הנשט זמקום זמחן", "להוסיף מלמו, שמהיה זחירה ואנו אוכל זכחור מקזוס שאלוי אנו ממחזר", "יוגר פסילויוט זמרגיו", "נגד אימוז שהוא מרדל אחרי זיוניס", "ממרכב הזלרויוט דפוקה מהשורש".

נוסף לכך הציעו 16% מהמרואיינים שינוי ושיפור במסגרת הכללית: "המסלול אוזזר מדי, יוגר לזכב אקראט המלמידי", "פחוח נקשוט, אנחנו לא זשזז", "חוקיס יוגר למישיס, אהמחיו יוגר מאוחר, זלי לזוש אחיד, זלזלו יוגר רומני", "עזרה זלימוזיס אחרי שזוט הלימוזיס", "להקל של הזירוקרטיה", "שיהיו הפסקות פסילוט", "אופשרות אהחזילי זיתה אט המלמידי לא מסגזר זכיתה".

לפן האנושי התייחסו 49% מהמרואיינים. 34% מהם פנו אל סגל בית הספר: "שיוגר יתייחסו אלינו ויגענו אנו משז שוטל", "רממ האכפגיוט של הסלז", "שיגענו יוגר יחס ולא יהיו מנכריס", "היחס הקפזני של המורים, המנהל מלך הקפזניס", "שהמורות לא יהיו מרזבוסט אלא יוגר פמחוח עם ראש זמיר, שיזינו אומנ", "מורים עם המור", "שלס יהיו פרוטקזיוט, שהמורים יסזירו יוגר", "להחזיל אט המנהל והיוזזר, הם לא סוזרים למלמידיס", "מורים שמזניחיס אט השיטות", "מורים יוגר יזיליס", "מורים יוגר מנומסיס ומשנינים", "זיטול האלימוט נגד מורים ומלמידיס", "המקדבוט של המורים למלמידיס".

15% מהמרוואיינים רצו שיפור בהתנהגות של תלמידים: "שיקשבו יותר ולא יששו רשט", "טלא ירביצו ויקללו, שכולם יהיו חברים ולא יהיו מריבוג", "שיפור האווירה האלימה בין בנים לבנות", "הפרדה בין בנים לבנות", "שישימו לב יותר לזדים שמציקים", "טלא יצחקו על יזדים שטושים", "כא אחד צריך לשפר את עצמו".

מבנים ומשאבים ציינו 26% מהמרוואיינים: "סיהיה יותר מרווח בכימות כי צפול אנ", "מבנה חדש וסביבה יפה ולא מוזנחת", "סיהיה יותר כסל לקנות את ציוד ולא כל הורה יצטרך לקנות", "להוסיף מתקנים אשימוט בהפסקות", "שהמלרט יהיה מקורה נלד לטס", "להקים פינת חי", "סיהיה אולם ספורט ומעבדה למחקרים", "שהיהיה כרכב שחייה", "שולחנות חדשים וכימות חדשוג", "שיבנו את הננין המתמוטט מחדש", "לשקל את השירותים", "מחשב לכל כיתה", "לשים מלגנים, לצמצם את מספר התלמידים בכיתה", "ללמוד בכימות נרמליות ולא בקרוונים".

4% מהמרוואיינים התייחסו לסדר ולניקיון: "לשפר את הסדר והניקיון", "סיהיה שירותים נרמליות".

מניתוח התשובות לשאלה זו עולה עקביות עם התשובות לשאלה הקודמת. ההצעות לשינוי ולשיפור בית הספר, כמו בתיאורי בית הספר האידאלי, מתרכזות גם הן בנושאים הקשורים בתכנון הלימודים. מחצית המרוואיינים הציעו שינוי ושיפור בנושאים אלה, בבטאם שאיפה ליתר חופש, גיוון, רלוונטיות ושיתוף בתכנון; כך גם בהצעותיהם לשיפור הפן האנושי, שכוונו יותר אל מורים מאשר אל התלמידים. אחוז זהה של מרוואיינים הציע שיפור במבנים ובמשאבים.

שוני ודמיון בין הקבוצות

לוח 3. התפלגות הקבוצות לפי נושאים: מה היית רוצה לשנות או לשפר בבית הספר (באחוזים)

נושא / קבוצה	בנים	בנות	יהודים	ערבים	יסודי	על-יסודי	% כללי
תכנון הלימודים	47	53	42	61	58	40	50
מסגרת כללית	22	10	12	23	5	32	16
סגל ביה"ס	30	37	34	32	30	38	34
התנהגות ילדים	13	17	19	10	16	14	15
סה"כ פן אנושי	33	54	53	42	46	52	49
מבנים ומשאבים	24	26	24	28	34	15	26
סדר וניקיון	2	6	5	3	3	5	4

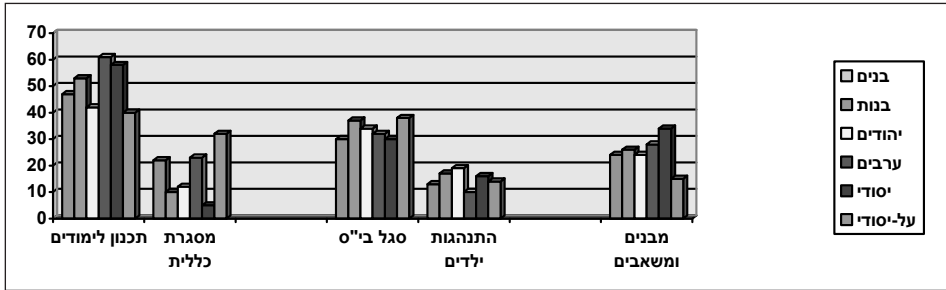
שינוי ושיפור בתכנון הלימודים הציעו יותר ערבים מיהודים, יותר בנות מבנים, ויותר גילאי בית ספר יסודי מגילאי בית ספר על-יסודי. נושא זה זכה להתייחסויות הרבות ביותר בכל הקבוצות, ובכולן חזרו הצעות דומות: להפחית עומס, להעשיר את מגוון המקצועות ותחומי הלימוד, לאפשר יותר בחירה, להתאים את השיטות ואת חומר הלימוד אל הלומדים.

שינוי ושיפור המסגרת הכללית הציעו בעיקר מרואיינים מבית ספר על-יסודי ורק מעטים מבית הספר היסודי. יש לשער כי המסגרת הכללית לוחצת יותר על הבוגרים מאשר על הצעירים. שינוי מסגרת רצו יותר בנים מבנות, ויותר ערבים מיהודים. למרות השונות בין הקבוצות, אופי ההצעות דומה: מסגרת יותר גמישה ופתוחה.

סגל בית ספר "זכה" לביקורת מצד כל הקבוצות עם שונות קטנה יחסית ביניהן. ביקורתיים יותר היו גילאי בית ספר על-יסודי והבנות. בין יהודים לערבים אין הבדל משמעותי. בעיקר הובע רצון ליתר הקשבה, התייחסות והתחשבות מצד הסגל.

להתנהגות של תלמידים הופנתה פחות ביקורת מאשר כלפי סגל בית הספר. יהודים היו ביקורתיים יותר מערבים, ובנות היו ביקורתיות יותר מבנים. בין גילאי בית ספר יסודי ועל-יסודי לא נמצא הבדל משמעותי. חזרה שוב הצעה של ארבע בנות להפריד בין בנות לבנים.

תרשים 3. מה היית רוצה לשנות או לשפר בבית הספר



אל מבנים ומשאבים טעונו שינוי ושיפור התייחסו הכי הרבה גילאי בית ספר יסודי. גילאי בית ספר על-יסודי התייחסו אליהם הכי פחות. בין קבוצות המגזר והמגדר לא נמצא הבדל משמעותי.

מה אהוב עליך בבית הספר?

ממצאים כלליים

קשר חברתי ציינו 47% מכלל המרואיינים: "קלוש את חזרוני", "זלזול עם החזרים", "הקשר עם החזרים שלי", "יש לי הרבה חזרוני", "ישחק עם החזרים שלי, אנו משחקים וצוחקים ביחד", "יש לי הרבה חזרים וכיף להם", "החזרים", "החזרים שאנו משחקות ונחמנו אלמוד ביחד", "שאינו מכיר עוד חזרים".

ללימודים התייחסו 42% מהנשאלים, לרוב באופן סלקטיבי: "רק את מקצועות החזירה", "לימודי המלמה ומקצועות החזירה", "רק שיפורים מעניינים, נושאים מעניינים", "יש מלון מקצועות בבית ספר לא מענייני", "במיוחד מה שקשור למצוינות וחיי היומיום שמשקפים את חיינו", "ללמוד דברים חדשים ומשפילים", "כשאנו אומד צורת חשיבה", "בשיקור ספרות", "שיעורי טבע", "ספורט", "חשבון", "אנגלית", "אמנות", "מחשבים וממטיקה", "מיתולוגיה", "החממה", "בישול", "אזרחות", "יהדות", וכיו"ב.

פעילות בלתי פורמלית תיארו 31% מהמרואיינים, בהדגשת היציאה מהשגרה: "שיוצאים לטיול", "יקרוב לפי בחירה מה שמעניין אותנו", "ימי ספורט", "טקס מיוחד, דברים מחוץ למסגרת הלימודים", "הרצאות בנושאים אקטואליים: סמים, אכילה, מין, גאונות, עישון", "ימי כול: גאונות, אמנות", "הפסקות פעילות עם ריקודים ויצירות", "ישחק", "הצלגות וסרטים", "טיולים וספורט".

מורים אהובים תיארו 24% מהמרואיינים: "המורה שלי סבלניו ונתנת לי אכזב לבד", "מורים סבלנים וחכמים שנתנים לי רשות דיבור כשאני מצביעה", "שהמורה למקד זכריו שלי", "שהמורה עוזרת לי ומסירה לי באופן אישי", "מורים טובים ומצחיקים", "מורים שמארגנים פעילות לכל הכיתה", "מורים שיוצרים אקלים חיובי, יושבים איתנו ועוזרים לנו להשפיר", "מורים שמתייחסים אלינו בכבוד", "מורה כמו אימהות שעוזרות למתקשים", "מורה לא קפדן", "כשהמורה אומר משהו שמעורר אותי".

אווירה תיארו 11% מהמרואיינים: "האווירה טובה, יש הרבה כלי ושוטים הרבה פעילויות", "אני מרגישה נוח וזאת ככלי", "האווירה נעימה עם החברים", "לא אוהבת שיש עומס ואלו ואני חוזרת שייקה הזיתה".

מבנים וגינות תיארו 6% מהמרואיינים: "שזה בית ספר גדול ויש הרבה מרחב", "יש הרבה מקום לשחק", "הוא קרוב לבית שלי וזה נוח", "יש בו חממה", "הכימיה גדולה ומרווחת", "הדגש א והפריטים", "יש למנוח על הקיר", "יש הרבה מרחבים פתוחים, אזורים משחק, בלי לבד, זה בית ספר פתוח".

ניכר הבדל בולט בין אחוז גבוה של מרואיינים שצינו באהבה את הקשר החברתי, לבין אחוז נמוך של מרואיינים שצינו באהבה קשר עם מורים. אחוז גבוה של מרואיינים ציינו בחיוב את הלימודים, לרוב בתחומים נבחרים על פי נטיותיהם. כשליש מהמרואיינים הזכירו בחיוב פעילויות בלתי פורמליות המתרחשות בבית הספר. אחוז קטן בלבד ציינו בחיוב את האווירה בבית הספר, ועוד פחות מהם הזכירו לטובה מבנים וגינות.

דמיון ושוני בין הקבוצות

לוח 4. התפלגות הקבוצות לפי נושאים: מה אהוב עליך בבית הספר (באחוזים)

נושא / קבוצה	בנים	בנות	יהודים	ערבים	יסודי	על-יסודי	% כללי
הקשר החברתי	55	39	41	54	51	43	47
לימודים	39	47	45	38	35	50	42
לימוד א-פורמלי	26	37	39	23	38	22	31
מורים	22	27	19	29	25	24	24
אווירה	15	8	18	5	13	10	11
מבנים וגינות	9	4	10	3	6	6	6

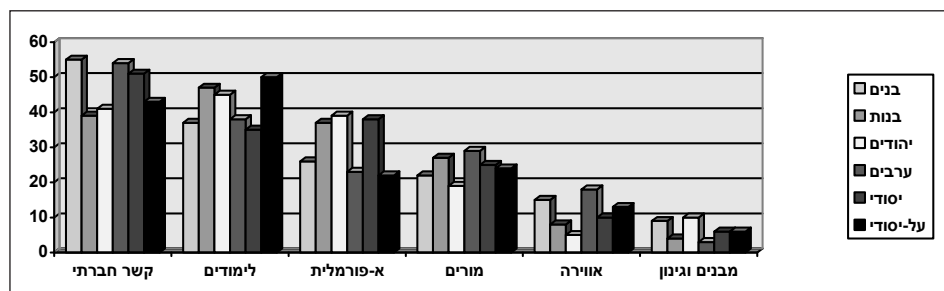
קשר חברתי תיארו יותר בניס מבנות, ויותר ערבים מיהודים. בנות יהודיות מיעטו לציין קשר חברתי (רק 20%). גילאי בית ספר יסודי התייחסו לקשר חברתי יותר מגילאי בית ספר על-יסודי.

לימודים ציינו יותר בנות מבנים, יותר יהודים מערבים, ויותר גילאי בית ספר על-יסודי מגילאי בית ספר יסודי. הכי הרבה בנות יהודיות (50%) והכי פחות בניס ערבים (33%) ביטאו אהבה סלקטיבית ללימודים שהם אוהבים. נראה שתלמידים אוהבים ללמוד, אך לא את כל תכנית הלימודים.

פעילות בלתי פורמלית תיארו יותר בנות מבנים, יותר יהודים מערבים ויותר גילאי בית ספר יסודי מגילאי בית ספר על-יסודי. גם נושא זה ציינו בחיוב הכי הרבה בנות יהודיות (45%) והכי פחות בניס ערבים (18%).

מורים אהובים ציינו יותר ערבים מיהודים ויותר בנות מבנים. אהדה למורים הביעו הכי הרבה בנות ערביות (33%) והכי פחות בניס יהודים (19%). לא נמצא הבדל משמעותי בין קבוצות הגיל.

תרשים 4. מה אהוב עליך בבית הספר



אווירה טובה ציינו יותר בניס מבנות, יותר ערבים מיהודים, וקצת יותר גילאי על-יסודי מגילאי בית ספר יסודי. בניס ערבים (27%) ביטאו זאת הכי הרבה. מבנים וגינון ציינו מעטים, יותר בניס מבנות ויותר יהודים מערבים.

מה לא אהוב עליך בבית הספר?

ממצאים כלליים

ביקורת על הלימודים ציינו 42% מהמרואיינים: "אני לא נהנה מהצד האימוצי זבי הספר", "ששמוס, אין פסולת בשיסור", "יש יוגר מצי שיסורים ופחות מצי הפסקות, כל הזמן מכריחים אותנו להקשיב ולהתרכז וזה קשה", "שיסורים יבשים, סגס אומדים ואחר כך נחנים", "יש יוגר מצי שיסורי זי", "אין התחשבות, יש עומס יגר", "שיסורים ארוכים מצי", "מכריחים אותי ללמוד מקצועות שאני לא אוהב", "שלרת הוימודים", "לא מועדים חשיבה עצמאית", "רק משרים חומר ואנחנו משרים", "לפסמים משמס אי", "המחנים", "מחנים ועוד", "ציוני המלך", "רוז הזמן פסוקים זוימודים וציונים".

על המסגרת הכללית התלוננו 35% מהמרואיינים: "יש משמס יגר בשיסורים", "הוימודים מתחילים מוקדם מצי, קשה לי לקום בזוקר", "אני לא מסגרת עם מסגרת של שישה שיסורים זרז", "הפסקות קצרות מצי", "אין לי זי זמן לשחק עם חברים", "שונא את השלרת", "רוז הימים אני לא אוהב לזכר זבי הספר", "זבי הספר יש לי לחושה של עז, כל הזמן אומרים לי מה לעשות", "זיב הספר מלז רזוטים ולא חושבים עצמאיים, כאילו אם תחשוב אחרת לא טוב להשתלב, גשזר על החוק", "נהים מיוגרים כמו גלבושת אחידה", "החוקים, המשמס לפסמים מולמט ומיוגרת", "יש חוקים מוזרים", "זריק להפריד בין זנתר זבנים", "כלום לא מהנה אותי זבי הספר", "יש הרבה עונשים ולא מווגרים אך אם אנה מאחר או לא מסדר", "נתנים לזכר אזל פסס וזה לא הליוני, זה שטויות אם מאחרים שינו עונש לא לזכר להפסקה".

37% מהמרואיינים טענו נגד סגל בית הספר: "אין הזנה בין מורים ולמדים", "מורים צועקים, כל הזמן מקחים עלינו ומלזים אותנו", "המורים נתנים לעצמם יוגר מצי כבוד", "מה שאני עושה לא מוצא חן בעיני המורה", "מורים לא נחמים שצועקים ומלעצנים ומפלים בין יודים", "מורים שנעדרים הרבה וצועקים על למדים שמבקשים לחזור על החומר", "מורים אזוימים כלפי למדים", "מורה רלזן ומשמס", "מורים שבאים להעזיר את הזמן ולא בזאת רזים ללמד אותנו", "אני נפלס ממורה שנלז זי", "מורים נקשים וקשוחים מצי", "מורה שלא משלט על הכיתה", "המנהל כל הזמן צועקת ולא מקשיבה ליודים", "ההנהלה, לא אכפת לה מהלמדים, רק שמו הטוב של זיב הספר".

14% מהמרואיינים ביקרו התנהגות של תלמידים: "הזנים מקלקלים הכוז", "יש יודים שלא שמים על אזל אחז", "יש אזוימות, יודים מרזים ועושים מה שבזא להם", "למדים זורקים לזכר בזר זיב הספר", "יודים גזוים מזיקים לקטנים", "כשאני עונה לא נכון, צוחקים עלי", "למדים מפרים, היגי רזכה שישקו ויגעו אנו ללמוד", "החברה לא מלבושת, לא עושים זי

פסיכולוגיית ביחוד גילויים לא נחמדים זה אל זה, "אי-שוויון ולשענת בין הגלמיים", "גלמיים חצופים", "יש גלמיים מופרעים".

ניקיון ואסתטיקה הזכירו 2% מהמרווינים: "זית הספר די מאוכך וזה לא נעים", "לפשים אין נייר שטירויים", "הקפטייה מלטיה".

אחוז גבוה של מרווינים בשאלה זו שוב התמקד בתכנון הלימודים. ביקורתם, הן לגבי הלימודים והן לגבי המסגרת הכללית, מתיישבת מאוד עם תשובותיהם לשאלות הקודמות. בעקביות ובהשלמה לשאלות קודמות, בולט גם בשאלה זו הפער בין אחוז גבוה יחסית של יחס שלילי כלפי סגל בית הספר (37%), לבין אחוז נמוך יחסית של יחס שלילי כלפי תלמידים (14%).

דמיון ושוני בין הקבוצות

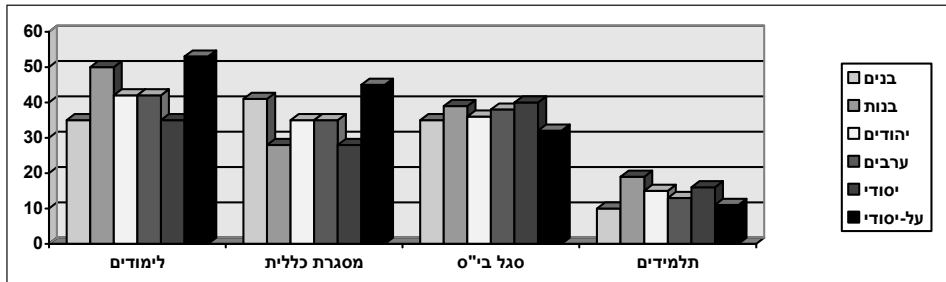
לוח 5. התפלגות הקבוצות לפי נושאים: מה לא אהוב עליך בבית הספר (באחוזים)

נושא / קבוצה	בנים	בנות	יהודים	ערבים	יסודי	על-יסודי	כולם
לימודים	35	50	42	42	35	53	42
מסגרת כללית	41	28	35	35	28	45	35
סגל בית הספר	35	39	36	38	40	32	37
תלמידים	10	19	15	13	16	11	14

לימודים תיארו באופן שלילי גילאי בית ספר על-יסודי יותר מגילאי בית ספר יסודי, ויותר בנות מבנים. בין יהודים לערבים לא נמצא הבדל. בשאלה קודמת ציינו יותר בנות מבנים תחומי לימוד שהן אוהבות, ובשאלה זו הן ציינו יותר תחומי לימוד שאינן אוהבות. נמצא שבנות גילו התייחסות רבה יותר ללימודים הן לחיוב והן לשלילה.

על המסגרת הכללית התלוננו שוב גילאי בית ספר על-יסודי יותר מגילאי בית ספר יסודי ויותר בנים מבנות. נתונים אלה מתיישבים מאוד עם התשובות לגבי שינוי ושיפור המסגרת הכללית. על עונשים התלוננו רק גילאי בית ספר יסודי. בין יהודים לערבים לא נמצא הבדל.

תרשים 5. מה לא אהוב עליך בבית הספר



סגל בית הספר תואר באופן ביקורתי על ידי כל הקבוצות ברמה דומה למדי. גילאי בית ספר על-יסודי היו קצת פחות ביקורתיים מגילאי בית ספר יסודי.

התנהגות של תלמידים ביקרו יותר בנות מבנים ויותר גילאי בית ספר יסודי מגילאי בית ספר על-יסודי. שוב, בין יהודים וערבים כמעט שאין הבדל.

מהתפלגות הקבוצות בתרשים 5 עולה:

א. בכל הנושאים בשאלה זו נמצא דמיון רב בין תשובותיהם של שתי קבוצות המגזר, אך ניכרת שונות בין קבוצות המגדר והגיל.

ב. בנות ביקורתיות יותר לגבי לימודים, מורים ותלמידים, וקצת פחות לגבי המסגרת הכללית. לעומתן, בנים ביקורתיים יותר לגבי המסגרת הכללית וקצת פחות לגבי לימודים, סגל ותלמידים.

ג. גילאי העל-יסודי יותר ביקורתיים לגבי הלימודים והמסגרת הכללית וקצת פחות לגבי הסגל. גילאי היסודי מתלוננים יותר על מורים, קצת פחות על לימודים, ועוד פחות על מסגרת כללית.

ד. על התנהגות של תלמידים התלוננו הכי הרבה בנות בבית הספר היסודי.

אלו דברים שמעניינים אותך היית רוצה ללמוד בבית הספר?

ממצאים כלליים

תחומי ספורט שונים הציעו 37% מהמרוויינים: "התאמנות קרקע", "רכיב סוסים", "רכיב אוקניוס", "שחייה", "כדורסל וכדורגל לא כח צשיסורי ספורט", "סקורט יוגר מאגלר",

מלמט ספורט מורחב, "כדורסל, טניס, כד אוחז יחור כרצונ", "מכשירי כושר". חלק מהמשיבים ציינו: "כי זה שיעור פעיל, אני לא אוהב שיסור שיושבים בו".

מגוון אמנויות הציעו 35% מהנשאלים: "רציי וטיר", "משחק וריקוד", "ריקודי זלט", "ריקוד צריך אלמוד כמו שאלומדים ממטיקה", "מוזיקה", "ג'ז", "ינלן כזאי", "חזיזית וטיטרה", "דרזוקה", "גאטרון", "גנעה", "דרמה, זה משל אוגר עם יזים אחרים", "יוגר זחירה זאלמניו", "אלמנט ופסול", "צילום", "קולנע", "גכשיטנע".

לימוד בלתי פורמלי הציעו 24% מהמרואיינים: "טילום וגירוג", "חול סיור", "הכפר טלי", "טיפול זחיוג", "טזע, על זעלי חיים", "גקטורג", "פולטיקה", "הישרדוג", "שיטורי זחרה על מה שקרה השזע", "נעטאים שמזכרים טליהם זקטורג", "יטיר זחזורת זמרי", "אפנה", "המציא משחקים ולשחק בהם", "לזו", "משחקי חשיבה", "על מכונות", "נהילה, אפחות גאוריה", "שיטור חינוך, איך להגנהל עם הזולג", "איך להגחיל עם זנות".

מדעים ציינו 21% מהמשיבים: "לצאל אטזע אטטור ניטויים", "מדעים זה שיטור פעיל, שוטים ניטויים זחשמל, צמחים, מיס", "זשמל, איך זה פועל", "מדעים זה משהו שאקטר אראול זמציאול", "מדעים זה מסזיר אר דברים כמו לזילאו שהמציא המציאול ואיך הן פועלות", "זילוליה ימיג", "לימודי חקר, זה מרחיב אול היזע", "לזולרפיה מורחז", "הנזעה", "זשמזון כי אני טוז זה", "אסטורנומיה, זה הגחזיב טלי", "רפואה", "כזלה", "משפטים", "פילוסופיה".

מקצועות הומניסטיים הזכירו 12% מהמרואיינים: "ספרות זרמה זכורה שמשנין אולי", "ספרות, נקרא ספרים ונעשה לזד עזודוג", "שיטורי ספרייה", "אשכולול חשיבה", "היסטוריה ולזולרפיה, זה מאוד משנין", "גורה והיסטוריה", "גנר", "ארכאולוליה, זיקור זמקומול היסטוריים".

שפות זרות הציעו 12% מהנשאלים: "אנגלית מטירים, ספרזית מטלנזול", "עוד שפול חול מלנגלית", "יוגר אנגלית, להזין ולל רק אלמוד זעל פה", "זרמטיג", "יפנית", "מרוקאית", "איטלקיג".

מקצועות עמלניים ציינו 11% מהמרואיינים: "יוגר שיטורי מלזכה, לל רק פעם זשזע", "לזנות לזד דברים, זזית ספר לל נענים מקום ליזירגיוג, נענים זול על וכולס זריכים אטטור אולו הדזר", "זישול", "אפיה", "עיצוב אופנה", "לזרוע זלינע זית הספר", "גשופה, להזין טיסנים".

מחשבים ביקשו 9% מהמרואיינים: "מחשבים, זה כיל ומשנין", "מחשבים זאופן מורחז יוגר", "מחשבים זאופן יוגר מפותח ופגוח", "לזלוש זאוינטרנט".

גם בשאלה זו הציעו המרואיינים מגוון רחב של תחומים שהם מתעניינים בהם. בולט

במיוחד אחוז בחירה גבוה יחסית בתחומי הספורט והאמנות – שני תחומים מוערכים בתרבות הכללית ודחויים בתכניות הלימודים – תחומים שבהם התלמיד פעיל ויכול לתת ביטוי לעצמו.

דמיון ושוני בין הקבוצות

לוח 6. התפלגות הקבוצות: אלו דברים שמעניינים אותך היית רוצה ללמוד בבית הספר (באחוזים)

נושא / קבוצה	בנים	בנות	יהודים	ערבים	יסודי	על-יסודי	כולם
ספורט	55	20	33	42	43	19	37
אמנות	25	45	31	42	36	33	35
חינוך א-פורמלי	25	23	29	16	25	10	24
מדעים	22	20	31	7	24	11	21
הומניסטיקה	14	9	19	2	11	14	12
שפות זרות	13	11	19	2	11	14	12
מקצועות עמלניים	9	12	12	9	15	-	11
מחשבים	13	6	5	15	9	8	9

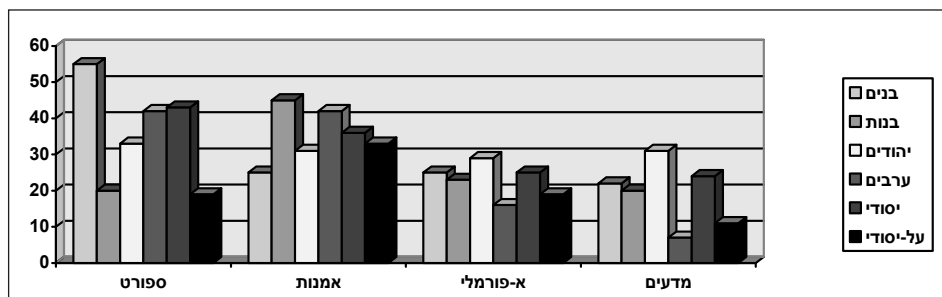
בספורט בחרו הרבה יותר בנים מבנות, הרבה יותר גילאי בית ספר יסודי מגילאי בית ספר על-יסודי ויותר ערבים מיהודים.

אמנות הציעו יותר בנות מבנים ויותר ערבים (בעיקר בנות) מיהודים. בין גילאי בית ספר יסודי לגילאי בית ספר על-יסודי נמצא הבדל קל בלבד.

בחינוך בלתי פורמלי בחרו יותר יהודים מערבים ויותר גילאי בית ספר יסודי מגילאי על-יסודי. בין בנים לבנות לא נמצא הבדל משמעותי.

במדעים בחרו באופן ניכר יותר יהודים מערבים ויותר גילאי בית ספר יסודי מגילאי על-יסודי. ושוב, בין בנים לבנות לא נמצא הבדל משמעותי.

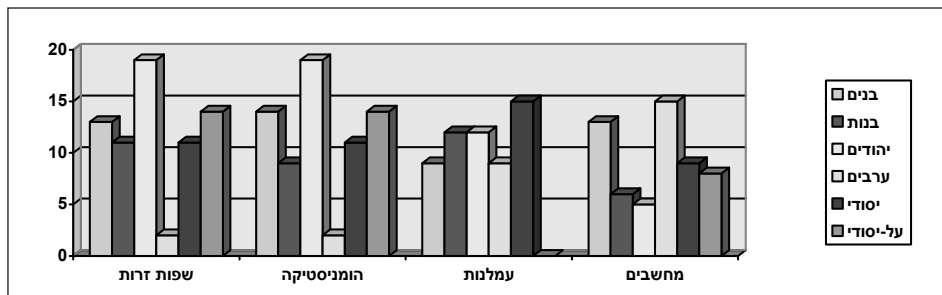
תרשים 6. אלו דברים שמעניינים אותך היית רוצה ללמוד בבית הספר



מהתפלגות הקבוצות בתרשים 6 עולה:

- א. בולט ההבדל בין בחירה בספורט על ידי רוב של בנים לבין בחירה באמנות על ידי רוב של בנות.
 - ב. בכל הנושאים, גילאי בית הספר היסודי סיפקו יותר היגדים מגילאי בית הספר העל-יסודי.
 - ג. בעוד בנושאי ספורט ואמנות אחוז הערבים עולה על אחוז היהודים, בחינוך בלתי פורמלי ובמדעים המצב הפוך.
 - ד. בבחירת חינוך בלתי פורמלי ומקצועות מדעיים יש דמיון מסוים בהתפלגות הקבוצות.
- שפות זרות (תרשים 7): בולט במיוחד ההבדל בין יהודים לערבים. הבדלים בין גילאי בית ספר על-יסודי ויסודי ובין בנים לבנות אינם גדולים.
- מקצועות הומניסטיים: התפלגות הקבוצות דומה לזו של שפות זרות, כשההבדל בין יהודים וערבים זהה, וכך גם ההבדל בין גילאי בית ספר יסודי ועל-יסודי. ההבדל בין בנים לבנות ניכר יותר.

תרשים 7. אלו דברים שמעוניינים אותך היית רוצה ללמוד בבית הספר



מקצועות עמלניים בחרו רק גילאי בית ספר יסודי. הבדלי מגזר ומגדר אינם בולטים. מחשבים: בחרו בעיקר בניים ערבים. בין גילאי בית ספר יסודי לעל-יסודי אין הבדל משמעותי.

מהתפלגות הקבוצות בתרשים 7 עולה:

א. בנושאי שפות זרות והומניסטיקה, ההתפלגויות דומות. בעיקר בולט הבדל גדול בין המגזרים. הבדל דומה בין המגזרים נמצא גם בבחירה במדעים (תרשים 6).

ב. שיעורים עמלניים נראים כמשמעותיים במיוחד לגילאי בית הספר היסודי.

ג. בלימוד מחשבים גבוה יחסית האחוז של בניים ערבים (26%). ייתכן שתחום זה עדיין לא די מכוסה באופן ספונטני במגזר, ובעיקר בניים הם שמעוניינים לקדם אותו.

דימויים: בית ספר הוא כמו...

ממצאים כלליים

דימויים חיוביים לבית הספר סיפקו 63% מכלל המרואיינים.

44% מהם דימו את בית הספר לבית חם: "הזית שאנני", "זית שמאן שאיני", "המשפחה שאיני", "זית שמאצא אואנני ואכין אואנני אחיי זגרוג", "זית משפחה", "אס שמחכת את יאזיה", "זית, הסג'ה, אקווה ואהזה".

19% מהמרוואיינים דימו בית ספר לאתר בחוץ, לרוב פסטורלי: "שדה", "ישר", "טזט", "נחל", "אדמה שיש זה צמחים שמקבלים מים", "לינה, צריק לטפח אווה כדי שגהיה יפה", "פרדס שלגדים זו עצים", "ים גדול מלא גשומות", "אחוזה שיש סביבה חומה", "מסלול של טיול ארוך וקשה", "מסיבה", "השולס", "כדור הארץ", "מגרט כדורגל", "עיר", "מפה", "קן ציפורים שטוב לקנן זו", "קייטנה שבה מעבירים את הזמן", "חממה מיוחדת לגידול גומים ועלזניות מוצרות", "מקום אכילי", "מקום אמפלט חזרת".

דימויים שליליים לבית הספר סיפקו 27% מכלל המרוואיינים.

20% מתוכם דימו את בית הספר למקום מדכא: "בית כלא", "מקראט שיניים", "בית חולים", "בית סוהר עם סורגים", "בית סוהר והמנהל כמו קצין בצבא", "גיהנום", "גטו", "ג'ונגל", "צבא", "כלא עם שוטרים ואסירים", "בית משפט", "ספר חוקים".

7% מהם דימו אותו למפעל: "מפעל לציונים", "בית חרושט לגדוד", "גחנת דלק", "מפעל עם מטאיוט (מורים) שמעבירות ידע לגלמידים", "מפעל לגשיית גלאים שונים", "נסיכה כרכב עם הרבה גחנת וסוף כולם יורדים או שנשירים בדרך", "כביש (גלמידים) ומדרכה (מורים), הידע של המורים יוגר גזוה מזה של הגלמידים" [כל הסוגריים במקור].

דימויים ניטרליים סיפקו 8% מהמרוואיינים: "בית המידע", "מסלול חינוכי", "מקום שבועה", "קניון מלא דברים ואנשים", "מחשב", "מקום שלומדים זו", "מקום שיש זו משימות", "מקום שאזיו מלישים כל בוקר".

2% מהמרוואיינים השתמשו בדימויים דו-ערכיים, המתארים בית ספר גם בחיוב וגם בשלילה: "בית סוהר בלא החוקים והמשמט, אבל יש גם חופש, אזוי בית סוהר חופשי", "מקום משמט מצד אחד, אבל נחמד מצד שני", "לפעמים שמח ולפעמים מצבי", "משמטם לפעמים ולפעמים משני".

למרות התלונות והביקורת שהפנו מרוואיינים רבים כנגד תכנון הלימודים והמסגרת הכללית בבית הספר, מתשובות המרוואיינים זכה בית הספר ליותר דימויים חיוביים מאשר שליליים, ניטרליים ודו-ערכיים גם יחד.

דמיון ושוני בין הקבוצות

לוח 7. התפלגות הקבוצות: דימויים – בית ספר הוא כמו... (באחוזים)

נושא / קבוצה	בנים	בנות	יהודים	ערבים	יסודי	על-יסודי	כולם
בית חם	41	47	27	59	52	36	44
אתר פסטורלי	15	22	21	17	16	22	19
דימויים חיוביים	56	69	48	76	68	58	63
מקום מדכא	25	14	26	15	11	29	20
מפעל	6	8	11	3	4	10	7
דימויים שליליים	31	22	37	18	15	39	27
ניטרלי ודו-ערכי	13	9	15	6	17	3	10

בית ספר כבית חם דימו יותר ערבים מיהודים, יותר גילאי בית ספר יסודי מגילאי על-יסודי ויותר בנות מבנים.

בית ספר כאתר פתוח (חיובי) דימו יותר בנות מבנים, יותר יהודים מערבים ויותר גילאי בית ספר על-יסודי מגילאי בית ספר יסודי.

דימויים חיוביים בסך הכול סיפקו יותר ערבים מיהודים, יותר בנות מבנים ויותר גילאי בית ספר יסודי מגילאי בית ספר על-יסודי.

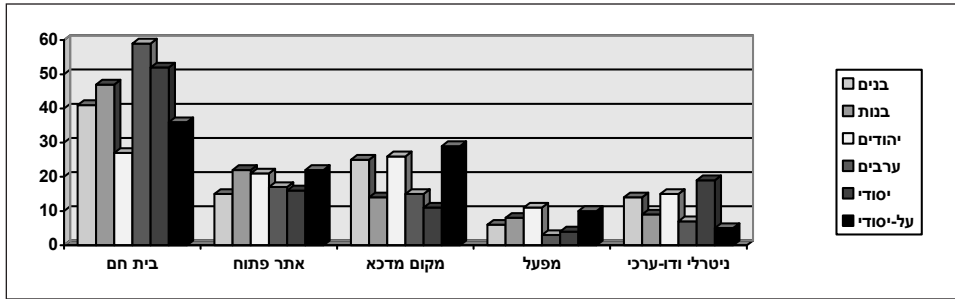
בית ספר כמקום מדכא דימו יותר בנים מבנות, יותר יהודים מערבים, ובמיוחד – יותר גילאי בית ספר על-יסודי מגילאי בית ספר יסודי.

בית ספר כמפעל דימו יותר יהודים מערבים, יותר גילאי בית ספר על-יסודי מגילאי בית ספר יסודי. בין בנות לבנים לא נמצא הבדל משמעותי.

דימויים שליליים בסך הכול סיפקו יותר יהודים מערבים, יותר בנים מבנות ויותר גילאי בית ספר על-יסודי מגילאי בית ספר יסודי.

בדימויים ניטרליים ודו-ערכיים השתמשו יותר גילאי בית ספר יסודי מגילאי בית ספר על-יסודי, יותר יהודים מערבים ויותר בנים מבנות.

תרשים 8. דימויים : בית ספר הוא כמו...



מהתפלגות הקבוצות בתרשים 8 עולה:

א. דימוי בית הספר כבית חם זכה לאחוז הגבוה ביותר בכל הקבוצות יחסית לשאר הדימויים. הרבו לתארו כך בנות (71%) ובנים (48%) ערבים. המעיטו בכך בנות יהודיות (22%).

ב. בין המגזרים נמצא ההבדל הרב ביותר בתפיסת בית הספר דרך דימויים. בין הערבים הדימוי הרבה יותר חיובי (76% מאשר שלילי + ניטרלי ודו-ערכי (24%). בין היהודים הדימוי החיובי נמוך יותר (48% מאשר השלילי + הניטרלי והדו-ערכי (52%).

ג. בין הגילאים נמצא הבדל הן בתפיסת בית הספר כחיובי, הן בתפיסתו כשלילי והן בדימויים ניטרליים ודו-ערכיים.

ד. בין המגדרים נמצא הבדל קטן יותר בתפיסת בית הספר. אמנם הבנות סיפקו יותר דימויים חיוביים מהבנים, והבנים סיפקו יותר דימויים שליליים + ניטרליים ודו-ערכיים (45% מהבנות (31%). עם זאת, סדר העדיפות היה דומה בשני המגדרים: האחוז הגבוה ביותר ניתן לדימויים חיוביים והנמוך ביותר לניטרליים ודו-ערכיים.

ה. האחוזים הגבוהים ביותר של דימויים חיוביים לבית הספר נתקבלו במגזר הערבי מבנות (88%) ומבנים (65%). האחוזים הנמוכים ביותר של דימויים חיוביים לבית הספר נתקבלו מבנים (46%) ומבנות (50%) יהודים.

ו. את האחוזים הגבוהים ביותר של דימויים שליליים לבית הספר סיפקו בנים (38%) ובנות (37%) יהודים, ואת האחוזים הנמוכים ביותר של דימויים שליליים סיפקו בנות (9%) ובנים (26%) ערבים.

דימויים: ללמוד זה כמו...

ממצאים כלליים

למידה כהתקדמות והתפתחות דימו 46% מכלל המרואיינים: "אגדו", "אנמוח", "אפרוח", "אחיוג", "אהיך הזריאה", "השגז שזי", "מקור חייס", "נסז שמשזר אג היזש שזו", "אהמאמן", "משהו שרזיס אהליז אלו, אגז", "טיוז", "חזדוש", "זיפור ממריאה אגזזה", "דזר אין-סופי", "מחויזוג", "אהיך קשה וארוך", "מסזו אחייס", "הגנסוט ופשזלוט גומזין".

למידה כמצב/אובייקט סביל ביטאו 34% מכלל המרואיינים: "קוסה מאה", "סז קרוז", "עזגה", "אוכז", "אגזנה", "חומריס אמרק", "מיס", "חזב", "אנזיקאופזיה", "ספריס ומחזרוז", "אווניוט", "מחשז", "כדור", "זיז שזוניס זשזזיס", "אזמה", "יס", "שמש", "אור", "עז", "פרי".

למידה כמצב שלילי דימו 13% מהמרואיינים: "אחיוג זגהיניס", "עונש", "סיוט", "גרוקה", "שמש", "דזר מגזי", "אזכז זסינייס עזומוט אמקוס שזא מכיריס", "זזזא כי המשרכז נקשה", "טירונג", "זזזזז זמן", "הנשק של הזינוכזאור שזו הוא הורג אומנז", "זרכז שחייה שיש ז מידע אין-סופי, אס טעיגז אגז טוזש זמיס ואז לא אקזז געודה ואהיה חקזאי".

למידה כמשחק דימו 5% מהמרואיינים: "שששש", "אשחק", "משחק חשיבה", "משחק כדורגז, זסז יש גזזאוג", "טזווזיה שמשזיריס זה גכניוט וזל גכניז היא מקזזש".

דימוי דו-ערכי סיפקו 2% מהנשאלים: "אפשמיס נחמד ופשמיס לא", "כזל אפשמיס ומשמש אפשמיס".

רוב הדימויים מעידים על התייחסות חיובית לעצם הלמידה. אחוז המדמים למידה כהליך פעיל (התקדמות, התפתחות) עולה על אחוז המדמים למידה כמצב סביל.

דמיון ושוני בין הקבוצות

לוח 8. התפלגות הקבוצות: דימויים – ללמוד זה כמו... (באחוזים)

נושא / קבוצה	בנים	בנות	יהודים	ערבים	יסודי	על-יסודי	כולם
להתקדם להתפתח	43	49	54	37	47	45	46
מצב סביל	33	34	14	50	30	38	34
מצב שלילי	15	10	16	10	13	13	13
משחק	7	5	9	3	8	3	5
דו-ערכי	2	2	4	-	2	1	2

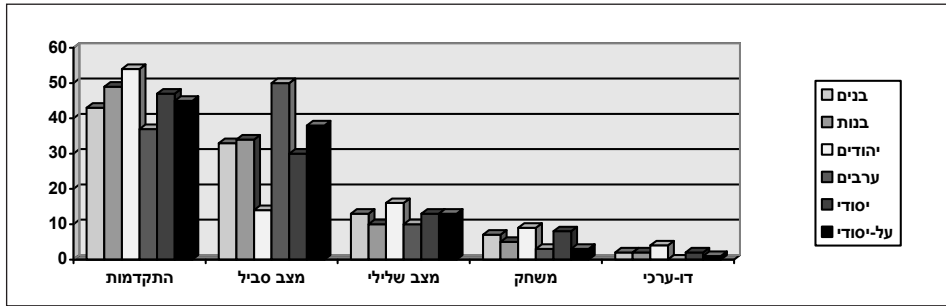
התקדמות והתפתחות: דימויים מסוג זה היוו את האחוזה הגבוהה ביותר בכל הקבוצות להוציא קבוצת הערבים. הבדל ניכר נמצא בין מרואיינים יהודים וערבים. בין בנות לבנים ההבדל קל יותר, ובין גילאי בית ספר יסודי לעל-יסודי לא נמצא הבדל משמעותי. במיוחד הרבו לספק דימויים מסוג זה בנות יהודיות (60% מהן).

מצב סביל: דימוי 50% מהערבים, לעומת אחוז נמוך בלבד מבין היהודים. הבדל נמצא גם בין גילאי בית ספר על-יסודי לבין גילאי בית ספר יסודי. בין בנות לבנים לא נמצא הבדל משמעותי.

מצב שלילי: דימוי יותר יהודים מערבים ויותר בנים מבנות (כולן יהודיות חוץ מאחת). בין הגילאים לא נמצא הבדל.

למידה כמשחק: דימוי יותר יהודים מערבים ויותר גילאי בית ספר יסודי מגילאי בית ספר על-יסודי. בין בנים לבנות לא נמצא הבדל משמעותי.

תרשים 9. דימויים: ללמוד זה כמו...



מההתפלגות בין הקבוצות בתרשים 9 עולה:

א. הבדלים משמעותיים בדימויי הלמידה נמצאו בין שתי קבוצות המגזר, בעיקר בתפיסת הלמידה כמצב פעיל או סביל. פחות הבדלים נמצאו בין קבוצות הגיל והמגדר.

ב. דימויים דו-ערכיים סיפקו מרואיינים יהודים בלבד, רק אחד מהם מבית ספר על-יסודי.

דימויים: תלמיד הוא כמו...

ממצאים כלליים

תלמיד כפעיל ומתפתח דימו 30% מהמרואיינים: "מטיף שלומד מהמורה", "פרש שרוכז על של הדשא", "מלאמן", "חכם שלומד דברים חדשים", "מישהו שמקדש", "כפיר סקרן", "חיה זטזט", "מתחיה שרוצה לנצח", "מטפס על הר", "של שמפתח ויש לו כל הפוטנציאל", "זמח", "פרח". 2% מהם דימו תלמיד למורה: "מורה, גם הוא מלמד", "מורה שמלמד את האחים הקטנים שלו", "התלמיד אומד כמו המורה".

תלמיד כאובייקט סביל דימו 23% מהמרואיינים: "דל חלק שכוגזים עליו, הוא מלא בא בחומר ולא נשאר ריק", "ספר", "עט", "מחברת", "קאט טייפ", "מחשב", "דיסק", "הרד-דיסק", "סיר מרק", "זרקה שממלאה", "ירקון מובחרים", "מוזר", "קולט אדים", "אוזניים מקשיבות", "ספוג", "מחסן ריק".

תלמיד כבן משפחה דימו 22% מהמרואיינים: "אפרוח של התרנגולת", "אח שלי", "אחות", "בן של המורה", "גינקה", "בן", "זג".

דימוי שלילי סיפקו 14% מהמרואיינים: "עצב", "סמכן", "יאף שמציקים או", "אסיר זביג כלא", "עצור", "אדם חסר אונים", "עיוור שמנסה לראות", "קרצן", "רוזנט", "בקצוק ממלא וכשהוא לא יודע, הוא מרסק", "שפיט, צריך לעשות מה שאומרים או", "מכונה שדוחסים בה חומר", "סיר לחץ שמוצא אהמבוצץ", "חור בראש אמריס", "חולה".

תלמיד כחבר דימו 11% מהמרואיינים: "חבר", "החברות שלי", "חבר של המורה", "יאף כאן", "מלאך".

כמו ביחס ללמידה, אחוז המדמים תלמיד ליצור פעיל גבוה מאחוז המדמים אותו לאובייקט סביל.

דמיון ושוני בין הקבוצות

לוח 9. התפלגות הקבוצות: דימויים – תלמיד הוא כמו... (באחוזים)

נושא / קבוצה	בנים	בנות	יהודים	ערבים	יסודי	על-יסודי	כולם
פעיל ומתפתח	28	27	36	26	27	34	30
אובייקט סביל	20	26	20	25	17	30	23
בן משפחה	23	21	11	31	29	14	22
דימוי שלילי	15	13	22	7	13	14	14
חבר	14	9	11	11	14	8	11

תלמיד כיצור פעיל ומתפתח דימו באחוז הגבוה ביותר כל הקבוצות. דימויים מסוג זה סיפקו יותר יהודים מערבים ויותר גילאי בית ספר על-יסודי מגילאי בית ספר יסודי. בין בנים לבנות לא נמצא הבדל משמעותי.

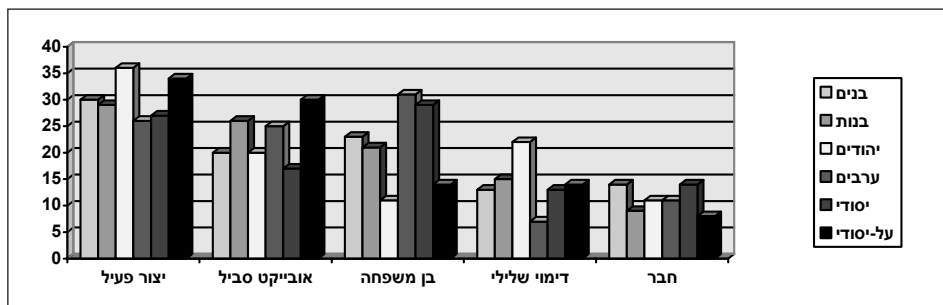
תלמיד כאובייקט סביל דימו יותר גילאי בית ספר על-יסודי מגילאי בית ספר יסודי, יותר בנות מבנים ויותר ערבים מיהודים.

תלמיד כבן משפחה דימו כמעט פי 3 יותר ערבים מיהודים, יותר מפי 2 גילאי בית ספר יסודי מגילאי בית ספר על-יסודי. בין בנים לבנות אין הבדל משמעותי.

דימויים שליליים לתלמיד נתנו יהודים פי 3 יותר מערבים (רובם בנים). בין קבוצות הגיל והמגדר לא נמצא הבדל משמעותי.

דימוי תלמיד כחבר רווח יותר בין גילאי בית ספר יסודי מאשר בין גילאי על-יסודי
 ויותר בין בנים מאשר בין בנות. בין יהודים לערבים לא נמצא הבדל.

תרשים 10. דימויים: תלמיד הוא כמו...



מהתפלגות הקבוצות בתרשים 10 עולה:

א. בין הערבים הדימוי הבולט ביותר הוא התלמיד כבן משפחה. האחוז של דימוי התלמיד כפעיל (26%) משתווה כמעט לדימויו כסביל (25%).

ב. בין הבנות דימוי התלמיד כפעיל כמעט משתווה לדימויו כסביל, אך יש הבדל בולט בין בנות יהודיות: 30% מהן דימוי תלמיד כפעיל ו-23% דימויו כסביל, לבין בנות ערביות: 25% מהן דימוי תלמיד כפעיל ו-29% דימויו כסביל. דימוי שלילי לתלמיד נתנו הרבה יותר בנות יהודיות (26%) מאשר בנות ערביות (4%).

ג. בין היהודים דימוי התלמיד כפעיל (36%) עולה בהרבה על דימויו כסביל (20%). יחסית לכל שאר הקבוצות, דימויו השלילי (22%) גבוה ודימויו כבן משפחה (11%) נמוך.

ד. בין גילאי בית ספר על-יסודי דימוי התלמיד כפעיל גבוה רק במקצת מדימויו כסביל. דימויו כבן משפחה נמוך, ודימויו כחבר הוא הנמוך ביותר מבין כל הקבוצות.

דימויים: מורה הוא כמו...

ממצאים כלליים

דימוי משפחתי, לרוב הורה, סיפקו 32% מהמרואיינים: "אימא שנייה", "אימא שמסזירה מה אשטו", "אימא שזוהר ואוהב", "סגל אוסבא", "דוד", "אב שמחך אב ידיו", "אבא שרצה שג'יח", "גרנולא", כמו אימא שאני", "אימא אווזה", "ההורים שלי".

דימוי חיובי אחר סיפקו 26% מהמרואיינים: "אבן דרך", "הדודבן שבקצב, זלצה אי אקשר אלמוז, מוסיפה המון זכירה", "חכם שזריך אלמוז ממני", "מושא אהרצה", "חברה", "חונך", "מאמן", "מחנך אחיים", "נך שמאיר אב הדרך", "מדריך", "מנחה", "גן", "מאסטר שמוזו אב חניכו אחרה שחורה", "מקור האור".

מורה כטכנאי או אובייקט דימו 20% מהמרואיינים: "עט שמעזיר אן חומר זימוז", "ספר שבא אשפור חומר והורך", "מכונה שקוראב מהספר ומקריאה אלמדי", "קה שיוצא אמן מיליס", "מכשיר אהשר חומר", "רובוט", "טכנאי חשמל", "מאוורר שמפזר חומר", "אנציקלופדיה", "נהג", "מיס".

מורה כבעל הסמכות דימו 12% מהמרואיינים: "סולט", "מפקד", "שופט, מחזיט אב הכוז", "חפק", "זה שמוסך אהטי אילי חובז", "אריה", "מנהיג", "מקור הידע".

דימויים שליליים סיפקו 9% מהמרואיינים: "מישהו שטוחן אן זמוח", "שוטר, כז הזמן נגן פקודו", "סוהר", "מרוזע", "יורס", "רדיו שמפוזל אן אב המוח", "מכשש הדפוס", "גרנולא שבזקק", "אנכי, מגנהל יפה רק למי שאוהב", "מפקד צבא עוטה אב המשרכב נקשה", "קרציה".

דימויים דו-ערכיים סיפקו 2% מהמרואיינים: "חבר שמזכר איתך אב הכוז, אבא המורים רק מלמדים ויוצאים", "מלאך או שטן", "רוח אפעמים חלשה אפעמים חזקה, אפעמים נחמדה אפעמים מפלג", "על, אפעמים דוקר אפעמים נגן פרי".

דימויים חיוביים למורה – משפחתיים או אחרים – ניתנו פי שניים (58%) מאשר דימויים שליליים – המורה כטכנאי או אובייקט (29%). למרות הביקורת על סגל בית הספר, נראה כי תלמידים רבים נותנים למורים קרדיט. דימוי המורה כבעל הסמכות לא נראה כיותר חיובי או שלילי, ודימויים דו-ערכיים מתארים מורה באור חיובי ושלילי כאחד.

דמיון ושוני בין הקבוצות

לוח 10. התפלגות הקבוצות: דימויים – מורה הוא כמו... (באחוזים)

נושא / קבוצה	בנים	בנות	יהודים	ערבים	יסודי	על-יסודי	כולם
בן משפחה	27	37	24	39	42	21	32
דימוי חיובי אחר	27	26	30	23	21	32	26
טכנאי, אובייקט	18	21	22	18	16	24	20
בעל הסמכות	18	5	7	16	12	11	12
דימוי שלילי	10	8	13	5	7	11	9
דימוי דו-ערכי	1	4	5	-	3	1	2
סה"כ חיובי	54	63	52	62	62	53	58
סה"כ שלילי	28	29	35	23	23	35	29

מורה בדימוי משפחתי, לרוב הורה, תיארו באחוז הגבוה ביותר גילאי בית ספר יסודי, פי שניים מגילאי בית ספר על-יסודי. השתמשו בדימוי זה יותר ערבים מיהודים ויותר בנות מבנים.

דימויים חיוביים אחרים סיפקו גילאי בית ספר על-יסודי יותר מגילאי בית ספר יסודי ויותר יהודים מאשר ערבים. בין בנים לבנות לא נמצא הבדל משמעותי.

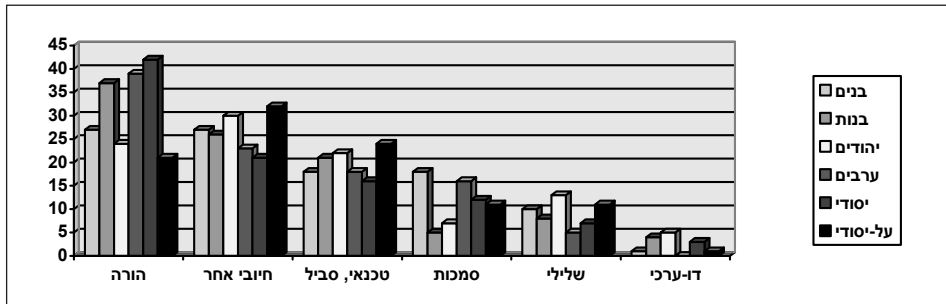
מורה בטכנאי או כאובייקט סביל תיארו יותר גילאי בית ספר על-יסודי מגילאי בית ספר יסודי, יותר יהודים מערבים ויותר בנות מבנים.

מורה כבעל הסמכות תיארו בפער גדול יותר בנים מבנות ויותר ערבים מיהודים. בין גילאי בית ספר יסודי ועל-יסודי לא נמצא הבדל משמעותי.

מורה בדימוי שלילי תיארו יותר יהודים מערבים ויותר גילאי בית ספר על-יסודי מיסודי. בין בנים לבנות לא נמצא הבדל משמעותי.

דימויים דו-ערכיים סיפקו רק יהודים, קצת יותר בנות מבנים. בין בית ספר יסודי לעל-יסודי אין הבדל משמעותי.

תרשים 11. דימויים: מורה הוא כמו...



מהתפלגות הקבוצות בתרשים 11 עולה:

א. דימוי חיובי (הורה + חיובי אחר) סיפקו למורה בכל קבוצה למעלה ממחצית המרואיינים.

ב. מורה כהורה דימו ערבים באחוז הגבוה ביותר (48% מהבנות ו-31% מהבנים), וזאת הן יחסית לדימוי "חיובי אחר" והן יחסית ליהודים.

ג. דימוי חיובי אחר סיפקו יהודים באחוז הגבוה ביותר (26% מהבנות, 34% מהבנים), וזאת הן יחסית לדימוי "הורה" והן יחסית לערבים.

ד. בנות ערביות בבית הספר היסודי הרבו במיוחד לתאר מורה כהורה (65% מהן). בנים ערבים הרבו במיוחד לתאר מורה כבעל הסמכות בשתי קבוצות הגיל (25% מהם).

ה. דימויים שליליים למורה סיפקו יותר יהודים מערבים ויותר גילאי בית ספר על-יסודי מגילאי בית ספר יסודי. בין בנים לבנות לא נמצא הבדל משמעותי. נראה כי תלמידים יהודים – בנות ובנים בעיקר בבית ספר על-יסודי – מתייחסים למורים ביתר ביקורתיות לעומת תלמידים ערבים. דבר זה מתיישב עם תשובותיהם לשאלה "מה אהוב עליך בבית הספר?" בהתייחסותם למורים.

ו. בין הערבים רווחו באופן עקבי דימויים משפחתיים: לבית הספר (זי), לתלמיד (זן משפחה) ולמורה (מורה), גם באופן מוחלט וגם יחסית ליהודים. דימוייהם במטפורות אלה ביטאו יחס חיובי יותר מדימויי המרואיינים היהודים.

פרק ד: דיון וסיכום

"שמישהו יקשיב לנו בטרם נלך"
(חמי רודנה, כולם רוצים חברה, להקת "איפה הילד")

תלמידים צעירים נכנסים אל בית הספר ותלמידים בוגרים עוזבים אותו מדי שנה. אוכלוסיית התלמידים בבית הספר מתחלפת בהתמדה ואופייה משתנה על פי רוח התקופה. ילדי המאה ה-21 שונים מילדי "העידן המודרני". האחרונים גדלו בעולם היררכי, שבו מעמד הילד היה ברור ונחות מזה של המבוגר: למבוגר היה כוח, הוא שלט במקורות המידע, בסינונו ובנגישותו לילד (פוסטמן, 1986, 1998); בית הספר חינך לצייתנות ולקונפורמיות (דול, 1999; קון, 2002). עולם זה השתנה: ב"עידן הפוסט-מודרני" מעמד הילד מרכזי ביותר, מבוגרים אינם יכולים לשלוט עוד במידע הזורם בערוצים מגוונים של תקשורת אלקטרונית. ילדים מאמצים חידושים טכנולוגיים מהר יותר וטוב יותר ממבוגרים, הם יוצרים ביעילות דרכי תקשורת שונות מאלה של המבוגרים (הכט, 2007; פוסטמן, 1998, 2000). ילדי העולם הפוסט-מודרני הדינמי מודעים ליתרונותיהם ולזכויותיהם המעוגנות בחוק. סמכות המבוגר מתערערת בעיני ילדים ואף בעיני המבוגרים. מבוגרי המאה ה-21 נוטים לצמצם את סמכותם ולעתים אף לוותר עליה לגמרי (שם). כמעט שאין עוד סודות השמורים מפני הילדים (פוסטמן, 1986, 1998, 2000).

ובמערכת החינוך? ברוב בתי הספר עדיין שולטים מאפייני העידן המודרני: מבוגרים, "בעלי הידע והסמכות", כופים על ילדים, "חסרי ידע ומשמעת", קוריקולום, מסגרות לימוד וסדר יום אחידים ומחייבים. ולמרות ראיות מחקריות מתרבות והולכות, המדגישות את חשיבות ההקשבה וההיענות לקולות של תלמידים, עדיין ברוב בתי הספר התלמידים הם בבחינת "הקול השותק" (אבידן וחובי, 2005; קון, 2002; Cook-Sather, 2006; Fletcher, 2005; Mansfield et al., 2007).

מטרתו של מחקרי זה היא, אפוא, להקשיב ל"קול השקט", לתת לו ביטוי ולהגביר מודעות כלפיו, וזאת מתוך אמונה כי הקשבה והיענות לקולם של תלמידי בית הספר הן צעד אנושי ואתי ראוי, העוזר להתפתחותם הן כבני אדם והן כשותפים אוטונומיים ואחראיים בפעילותם בבית הספר. למטרה זו השתמשתי בטקסטים אותנטיים שנרשמו מפי תלמידות ותלמידים בבתי ספר שונים, טקסטים אשר משקפים את יחסם של המרואיינים אל בית הספר ואל חוויות הלמידה שלהם, כמו גם את ציפיותיהם, שאיפותיהם, העדפותיהם ורעיונותיהם הקשורים לחינוכם.

מניתוח הטקסטים במחקר עולה התייחסות עקבית של המרואיינים אל שני נושאים מרכזיים:

תכנון הלימודים: הקוריקולום, הכולל בין היתר התייחסות אל מבנה הלימודים, מסגרות ושיטות לימוד, תפיסת הלמידה-הוראה-הערכה, וכן התייחסות אל ארגון סדר היום, השבוע והשנה.

הפן האנושי: אופי האינטראקציות בין המשתתפים בתהליכי החינוך בבית הספר, האוטונומיה והאחריות שאליהן התלמידים שואפים והחשיבות שהם מייחסים לצד החברתי וליחס האישי כלפיהם בבית הספר. בשני הנושאים הללו יעסקו אפוא הדיון והסיכום.

קולות תלמידים על תכנון הלימודים

"לדעתי הקשבה לילדים חשובה כדי שהם יהיו יותר מאושרים והמורה ידע מה הם אוהבים ומה הם יכולים" (תלמידת ביי"ס יסודי, Cook-Sather, 2006, p. 380)

אל נושאים הקשורים **בתכנון לימודים** התייחסו מרואיינים רבים בכל השאלות: תיאור בית ספר אידאלי (54% מהמרואיינים), הצעות לשינוי ולשיפור בית הספר (50%), מה אהוב עליך בבית ספר (42%), מה לא אהוב עליך בבית ספר (42%), מה היית רוצה ללמוד בבית הספר (100%).

עקביות ההתייחסות של המרואיינים רומזת כי נושאים אלה חשובים להם וכי יש להם מה לומר בנידון. נוסף לצד הכמותי, מצטיירת עקביות בשני מאפיינים נוספים: (1) הבדל קטן יחסית בין הקבוצות, הרומז על הסכמה רחבה לגבי חשיבות הנושאים בעיניהם; (2) ביטוי חוזר של שאיפה ליתר עצמאות ואוטונומיה שיאפשרו ביטוי לנטיות ולהעדפות כך שהלימודים יהיו משמעותיים; רצון ליתר גיוון ובחירה בלימודים, להוספת לימודים רלוונטיים, ללמידה יותר פעילה עם שיטות לימוד יותר מגוונות; ציפייה ליתר פעילות בלתי פורמלית ופעילות חברתית בבית הספר.

שונות רבה בין נטיות וטעמים של תלמידים ותלמידות בבית הספר מודגשת במיוחד בתשובות לשאלה 5 (מה היית רוצה ללמוד...): בחירת מרואיינים רבים בספורט ובאמנות, תחומים שבתכנון לימודים פורמלי נדחקו לצד, רומזת על משאלה למתן הזדמנויות ללמידה פעילה ולביטוי אישי.

בהתאמה לכך, בדימויי **למידה ותלמיד** ביטאו יותר מרואיינים תפיסה קונסטרוקטיביסטית ופוסט-מודרנית (**למידה** כהתקדמות פעילה ו**תלמיד** כיצור פעיל), יחסית למרואיינים

שביטאון תפיסה ביהביריסטית מודרנית (דימוי סביל). ממצא זה תומך בממצאי מחקרן של לוי ווַדמני (Levin & Wadman, 2006) שתיארו תפיסות קונסטרוקטיביסטיות של תלמידים.

בתשובה לשאלות 2 (הצעות לשינוי ושיפור) ו-4 (מה לא אהוב עליך בבית הספר) ניתן להתרשם כי מרואיינים רבים מוצאים את הלימוד הרגיל משעמם, יבש, סתמי, בלתי רלוונטי, מלחיץ, אינו מעודד חשיבה עצמאית – לימוד שגרתי בדגם מודרני ביהביריסטי ("רק אשזייס חואה..."). כך גם המסגרת הכללית, המתוארת כמלחיצה, שגרית, משעבדת ("אחוושה של אשז..."), מעודדת צייתנות וקונפורמיות ("זי אספר אשז רזוטיס...").

מהממצאים עולה כי מרואיינים רבים מבטאים תפיסות, רעיונות והצעות בהתאם למציאות ולרוח התקופה שבה הם חיים, והם מותחים ביקורת על המצב הקיים בבית הספר, שאינו מתיישב עם מציאות זו. מצב כזה, של ניגוד מהותי בין בית הספר והקוריקולום שלו, לבין המציאות התוססת סביבו, הגדיר אבירס (1998, 2000) כ"אנומליה", על מערכת החינוך לתת עליה את הדעת בטרם ייסחף בית הספר לכאוס ויהפוך לבלתי רלוונטי.

למרות שונות קטנה יחסית בעצם ההתייחסות לתכנון הלימודים, ראוי לציין הבדלים בין קבוצות המגדר, המגזר והגיל. להלן מספר נקודות.

דמיון ושוני בין שתי קבוצות המגדר

(1) בתפיסת למידה ותלמיד דרך הדימויים נמצא שוני בין בנים לבנות. את הלמידה – יותר בנות דימו כהתקדמות פעילה לעומת הבנים, ואת התלמיד – יותר בנים דימו כחבר, לעומת הבנות. עם זאת, בסך הכול נמצאו הבדלים קלים בלבד בין בנים לבנות בדימויים הללו.

(2) אל תכנון הלימודים התייחסו יותר בנות מבנים בשני המגזרים ובשתי רמות הגיל (שאלות 1-5). יותר בנות גם התייחסו לאפשרויות של מתן אוטונומיה לתלמיד ובחירה בין מקצועות (שאלה 1). בנות הרבו יותר מבנים לפרט מקצועות, תחומים ונושאים שהן אוהבות או לא אוהבות ללמוד, בעיקר בבית הספר העל-יסודי (שאלות 3-4). גם משיכה לפעילויות בלתי פורמליות בבית הספר גילו יותר בנות מבנים (שאלה 3).

(3) עיקר הביקורת על מסגרת בית הספר באה מצד בנים, בעיקר בבית הספר העל-יסודי, עם הבדל שולי בין המגזרים (שאלות 2, 4). דימוי בית ספר כמקום מדכא

(שאלה 6) הולם תמונה זאת ומשלים אותה. בניס יותר מבנות תיארו את מסגרת בית הספר כנוקשה, שרירותית, לוחצת, משעבדת, בלתי מתחשבת.

(4) בספורט (שאלה 5) בחרו 55% מהבנים ורק 20% מהבנות. ייתכן שזה מצביע על צורך אמתי של בנים במיוחד בפעילות מוטורית במשך היום, בעיקר בבית הספר היסודי. לעומת זאת, באמנות בחרו 45% מהבנות ורק 25% מהבנים. נראה כי בחירה באמנות מצביעה על צורך בביטוי אישי של בנות רבות וגם לא מעט בנים. תחומי ספורט ואמנות זכו להערכה רבה מאז יוון העתיקה ועד ימינו, אך אין לכך ביטוי במערכת הפורמלית. חשוב לכן להדגיש כי מרואיינים רבים הביעו שאיפה למתן יותר הזדמנויות לפעילות גופנית ואמנותית בבית הספר – גם בריא וגם אסתטי!

דמיון ושוני בין שתי קבוצות המגזר

(1) תלונות של מרואיינים (שאלה 4) נמצאו משותפות לשני המגזרים הן כלפי הלימודים והן כלפי המסגרת הכללית. ממצא זה מתיישב עם ההתייחסות לתכנון הלימודים בשאלה 1 (תיאור בית ספר אידאלי), אך אינו מתיישב עם שאלות 2 (הצעות לשינוי ושיפור) ו-3 (מה אהוב עליך).

(2) בתיאור בית ספר אידאלי, למרות שאחוז המרואיינים שהתייחסו לתכנון הלימודים זהה בשני המגזרים, יותר מרואיינים יהודים התייחסו למתן אפשרויות בחירה בין תחומי לימוד, לעומת מרואיינים ערבים. לעומת זאת, יותר ערבים תיארו מבנים ומשאבים בהשוואה ליהודים.

(3) בשאלה 2 התייחסו לתכנון הלימודים יותר מרואיינים ערבים מיהודים, בעיקר ערבים מבית הספר היסודי, שהתלוננו על יותר מדי מבחנים, חוסר התחשבות ואי-מתן עזרה לימודית לנזקקים. הם ביקשו בין השאר: "לשפר את שיטת הלימוד... אל תצטוו כפי שנוכח לעצור זה אלה", "הצרכים והרצאות של המגזר שזיג...!", "תלמידי המשפחה אל תשמו מחקרים", "שיהיה גם שיפור חווייתי מחולף אכיפה", "שלא יהיו מחנכים". נראה כי אלה נושאים שמעסיקים תלמידים רבים.

(4) בתיאור דברים אהובים (שאלה 3) ציינו תחומי לימוד אהובים ופעילות בלתי פורמלית יותר מרואיינים יהודים מערבים. ייתכן כי ממצא זה מעיד על מודעות למגוון רחב יותר של תחומים ופעילויות בין מרואיינים יהודים בהשוואה למרואיינים ערבים.

(5) בפירוט מקצועות אהובים (שאלה 5) ניכר שוני בין המגזרים בכל הסעיפים: שונות גדולה יותר נמצאה בבחירת פעילות בלתי פורמלית, מדעים, שפות זרות, הומניסטיקה

ומחשבים. שונות קטנה יותר נמצאה בבחירת ספורט, אמנות ומקצועות עמלניים (לוח 6).

(6) את המושגים **למידה ותלמיד** דימו יותר מרואיינים יהודים כפעילים וקונסטרו-קטיביסטיים הן יחסית לדימויים סבילים והן יחסית למרואיינים ערבים: במושג למידה – יהודים סיפקו יותר דימויים פעילים מסבילים, והערבים סיפקו יותר דימויים סבילים מפעילים. במושג תלמיד – בשני המגזרים נמצאו יותר דימויים פעילים מסבילים, כשבין היהודים ההבדל גדול יותר (31% לעומת 20%) מאשר בין הערבים (26% לעומת 25%).

דמיון ושוני בין שתי קבוצות הגיל

(1) רעיונות לגבי תכנון הלימודים בשאלה 1 היו דומים בשתי קבוצות הגיל הן מבחינה כמותית והן מבחינת התכנים. נראה כי המשאלות לגבי תכנון לימודים בבית ספר אידיאלי משותפות לכל הגילאים והן מתמקדות בשאיפה ליתר אוטונומיה וגמישות בבחירת תחומי לימוד, סדר יום ומסגרת כללית.

(2) עיקר הביקורת על המסגרת הכללית של בית הספר כמדכאת, משעבדת ולוחצת, באה מצד גילאי בית ספר על-יסודי. דבר זה התבטא בשאלות 2 (הצעות לשינוי ושיפור) ו-4 (מה לא אהוב עליך), וכן בדימויים שנתנו למושג **בית ספר** כמקום מדכא (שאלה 6).

(3) גילאי העל-יסודי התייחסו ללימודים יותר מגילאי היסודי בציון לימודים אהובים ולא אהובים (שאלות 3-4). בבחירת מקצועות לימוד (שאלה 5) ניכר הבדל בבחירת ספורט, מדעים ועמלנות. לא נמצא הבדל משמעותי בין הגילאים בבחירת אמנות, שפות זרות, פעילות בלתי פורמלית, מקצועות הומניסטיים ומחשבים.

(4) את המושג **למידה** דימו כהתקדמות פעילה אחוז דומה בשתי קבוצות הגיל, אך כמצב סביל דימוה יותר גילאי על-יסודי מאשר גילאי יסודי. את **התלמיד** דימו גילאי העל-יסודי כפעיל (34%) גם יותר מגילאי היסודי (23%), אך גם יותר סביל (30%) מגילאי היסודי (17%). לעומתם, גילאי היסודי השתמשו בדימויים חברתיים ומשפחתיים יותר מגילאי העל-יסודי.

קולות תלמידים על הפן האנושי בבית הספר

"הקשבה דורשת לא רק עיניים ואוזניים פקוחות, אלא גם פתיחות של הלב והנפש"
(Cook-Sather, 2006, p.380)

מרוואיינים רבים התייחסו לפן האנושי בבית הספר בתשובותיהם לשאלות הבאות: תיאור בית ספר אידיאלי (57% מהמרוואיינים), הצעות לשינוי ולשיפור (49%), מה אהוב עליך בבית הספר (71%) ומה לא אהוב עליך (51%). גם דרך הדימויים התייחסו לפן זה מרוואיינים רבים: דימוי בית ספר כבית חם או כמועדון חברים (46% מהמרוואיינים); דימוי מורה כהורה, חבר, או תלמיד (38%); ודימוי תלמיד כבן משפחה, חבר, או מורה (38%).

נראה אפוא שהמרוואיינים ייחסו ערך חשוב לפן האנושי בבית הספר לא פחות מאשר לפן האקדמי. ממצא זה מתיישב עם תומס (Thomas, 1998), המצטטת את Jones (1996) שציין את חשיבות האיזון בין דרישות אקדמיות גבוהות מתלמידי בית ספר לבין רגישות ומודעות לצרכים חברתיים ורגשיים שלהם; עם (Goodlad, 1990) ו-(Noddings, 1992), שעמדו על חובתם ואחריותם של מורים לפתח יחס אישי חיובי בין התלמידים; ועם (Deiro, 1996), שהדגיש כי יש לתת קדימות להתפתחות אקדמית באמצעות טיפוח דאגה ואכפתיות ביחסי מורה-תלמיד. כשבתי ספר מתמקדים בצרכים רגשיים וחברתיים של התלמידים, ההצלחה הלימודית מתרחשת מאליה ובאופן טבעי (Noddings, 1992). ומוסיף על כך קון (2002): "אם לא נהיה ערים לרגשותיהם של תלמידים ביחס למה שהם עושים, קיים סיכוי קטן בלבד שהם יהיו ללומדים מצוינים" (עמ' 38). ואכן, מרוואיינים רבים ביטאו בנוגע ליחסי הגומלין בבית הספר תחושת פער בין ציפיותיהם לבין התנהגות המורים, דבר שתומס (Thomas, 1998) ניסחה כאי-התאמה בין סדרי עדיפות של התלמידים לבין אלה של מוריהם. מסקנתה היא כי ייתכן שעל המורים למקד את חשיבתם ב"הוראה טובה" בהתאם לצרכים הרגשיים של התלמידים. "הקשבה שדורשת לא רק עיניים ואוזניים פקוחות, אלא גם פתיחות של הלב והנפש".

הקשר החברתי היה הנושא הפופולרי ביותר בין הדברים שצוינו כאהובים בבית הספר (שאלה 3): מרוואיינים תיארו את שמחת המפגש עם חבריהם וחברותיהם בבית הספר: "אֶלְגוּשׁ אַל חֲזַרְהָ שׁוֹי יוֹאִיִּם", את ההזדמנויות ליצור ולטפח יחסי חברות בבית הספר: "שֶׁאֵינִי מְכִירָה חֲבֵרִים חֲדָשִׁים", "אֲנִי מְצֹרֵה אֶחָד אֲשֶׁן וְאֶרְגִּישִׁי שִׂיכּוֹב", וכן את הרצון שבבית הספר יעריכו ויטפחו פעילויות חברתיות: "הֶפְסְקוּת פְּצִיאוֹת", "הֶרְצָאוֹת כְּנִשְׂאֵי חֲזֵרָה וְאֶקְטוֹאֲלִיָּה", "פְּצִיאוֹת חֲזֵרָה". כשליש מהמרוואיינים דימו את התלמיד

לבן משפחה, חבר או מורה. אחוז נמוך יחסית של מרואיינים התלוננו על התנהגות של תלמידים (שאלות 2, 4).

מורים אהובים תפסו מקום רביעי בין הדברים האהובים בבית הספר (שאלה 3): המרואיינים תיארו "מורים סלזניים וחכמים", "שיוצרים אקלים חיובי", "שמאייחסים אלינו ככבוד". בין הדברים שאינם אהובים בבית הספר (שאלה 4) ובהצעות לשינוי ולשיפור (שאלה 2) ספג סגל בית ספר ביקורת: "לא נחמדים, צסקים ומשצנים ומפלים זין יצרים", "חוסר אכפתיות... אין הנחה". למעשה, הסגל ספג יותר ביקורת מפרגון. עם זאת, דימוי המורה (שאלה 9) נראה הרבה יותר חיובי (58%) משלילי (29%). אין לדעת כמה דימויים התייחסו אל כלל המורים וכמה – אל מורה אהובה/ במיוחד.

יחסי מורה-תלמיד אידאליים (שאלה 1) תוארו על ידי 14% מהמרואיינים כיחסי כבוד, פתיחות, חברות, התחשבות, קשר אישי ותמיכה. וכן גם: "שיגוף פשוטה זין מורים ומלמדים בקבלת החלטות על אכנת האימונים", "אם יש צמיה שיפלו אונה לם זכני המלמדים ולם הם יוכלו לעזור", "הרגשם יחד, מורה-חונך משוחח שיחוח אישי, משדר לזכ אמונה זכוח". למעשה, מרואיינים בודדים הציעו השתתפות משמעותית בהחלטות חינוכיות הנוגעות להם.

ייתכן שתלמידים כלל אינם יודעים שיש להם קול (Lincoln, 1995). כיוון שהם שותקים רוב הזמן, השקפותיהם נראות כיוצאות דופן וחסרות ערך לחינוך, כאלה שאין בהן תועלת (Cook-Sather, 2002). מבוגרים מכתבים את אופי החינוך, את המשגתו ואת מימושו בלי להתייעץ בשום שלב עם אלה שהכי מושפעים ממנו ושאותם תוכננה המערכת לשרת: התלמידים! גם בגלל חוסר היעילות בגישה זו, ההולך ומתברר במחקרי המאה ה-21, וגם מסיבות מוסריות, חברתיות ותרבותיות, טוענים חוקרים עכשוויים כי הגיעה העת לכלול את התלמידים בין מי שבידם סמכות מלאה להשתתף גם בביקורת על בית הספר וגם ברפורמה חינוכית (קון, 2002; Cook-Sather, 2002; Fletcher, 2005; Mirta, 2004; Mensfield et al., 2007; Robinson & Foelding, 2007). כשמורים מאזינים להשקפות תלמידים ולומדים מהן, הם מסוגלים לראות את העולם מזווית הראייה של תלמידיהם, מה שיאפשר להם גם להפוך את הוראתם לנגישה יותר לתלמידים; כשמתייחסים לתלמידים ברצינות ומעריכים אותם כשותפים בעלי ידע בנושאים חשובים, הם חשים מחוזקים ויש להם מוטיבציה להשתתף באופן בונה בחינוכם (Cook-Sather, 2002).

דמיון ושוני בין המגדרים

(1) הזכרנו קודם כי בנות התלוננו פחות מבנים על המסגרת הכללית. על פי אבידן וחובי (2005), בנות נוטות פחות להתלונן וביטוי מצוקתן מעודן יותר. כבר בבית הספר, בנות נוטות לאמץ תווית נשית מקובלת: לנהוג בנימוס, באיפוק, בסבלנות, לא להתחכם או להתבלט, לחוש פחות ראויות מִבָּנִים. בכך הן מצטרפות אל אוכלוסייה מדוכאה, אוכלוסיית הנשים (אבידן וחובי, 2005, פרק ד'; גילגן, 1995). ייתכן אם כן, כי בנות הן סתגלניות יותר מבנים (בריזנדיין, 2008), הן סובלות לא פחות מבנים, אך מבטאות זאת פחות מהם.

(2) בנות, יותר מבנים, תיארו מורים ותלמידים הן לחיוב (שאלות 1, 3) והן לשלילה (שאלות 2, 4): בשאלות 1 ו-3 תיארו מורה טוב ואהוב יותר בנות מבנים; וכך גם לגבי התנהגות חיובית של תלמידים. בשאלות 2 ו-4 ביקרו את סגל בית הספר יותר בנות מבנים; וכך גם לגבי התנהגות שלילית של תלמידים. דברי מרואיינות (בלבד!) על הפרדה בין בנות לבנים בבית הספר רומזים אולי על מצוקה חברתית רבה יותר של בנות לעומת בנים.

(3) בנים, יותר מבנות, תיארו יחסי גומלין בבית הספר כקשר חברתי (שאלות 3, 8) וכיחסי מורה-תלמיד (שאלה 1). בשאלה 3, יותר בנים מבנות תיארו את הקשר החברתי כדבר האהוב ביותר בבית הספר. בהתאמה לכך, יותר בנים מבנות דימו תלמיד כחבר (שאלה 8). גם אל יחסי מורה-תלמיד (שאלה 1) התייחסו יותר בנים מבנות.

(4) דימוי מורה כהורה (שאלה 9) רווח יותר בין בנות (בעיקר בנות ערביות), ואילו דימויו כסמכות רווח יותר בין בנים (בעיקר ערבים). ייתכן כאן רמז לכך שבנות, בעיקר במגזר הערבי, נוטות יותר מִבָּנִים לתאר יחסי תלות בבית הספר. לעומת זאת, בנים, בעיקר יהודים, נוטים יותר מבנות לתאר בבית הספר את יחסי הגומלין.

דמיון ושוני בין המגזרים

(1) בביקורת על סגל בית הספר (שאלות 2, 4) לא נמצא הבדל משמעותי בין המגזרים. בשאלה 2 ביקשו מרואיינים משני המגזרים יחס של יותר אכפתיות, פתיחות, גמישות, הבנה והתחשבות. בשאלה 4 הם התלוננו על יחס של זלזול, ניכור, חוסר סבלנות, חוסר אכפתיות, נוקשות וקשיחות. דימוי המורה בשני המגזרים היה יותר חיובי משלילי.

(2) עם זאת, בדימויי המורה (שאלה 9) נמצא שוני בין המגזרים: דימויים חיוביים סיפקו יותר מרואיינים ערבים מיהודים, ודימויים שליליים סיפקו יותר מרואיינים

יהודים מערבים. יותר מרואיינים ערבים דימו מורה להורה (בעיקר בנות) ולסמכות (בעיקר בנים) לעומת יהודים. יותר מרואיינים יהודים, לעומת ערבים, דימו מורה באופן חיובי אחר וכן בדימוי שלילי ודו-ערכי.

(3) בתיאור בית הספר האידיאלי, הרבה יותר מרואיינים יהודים התייחסו לפן האנושי בתארים את המורה, התלמיד ויחסי מורה-תלמיד, בהשוואה למרואיינים ערבים. גם אל התנהגות של תלמידים (שאלה 2) התייחסו בביקורת יותר מרואיינים יהודים מאשר ערבים.

(4) מרואיינים ערבים התייחסו לפן האנושי יותר מיהודים כשתיארו, כדבר האהוב עליהם בבית הספר (שאלה 3), את הקשר החברתי, המורים והאווירה הטובה בבית הספר.

(5) דימויים משפחתיים סיפקו הרבה יותר מרואיינים ערבים מיהודים: בית ספר כבית חם, תלמיד ומורה כבני משפחה. דימוי התלמיד כחבר היה זהה בשני המגזרים.

(6) דימויים שליליים סיפקו הרבה יותר מרואיינים יהודים מערבים: בית ספר כמקום מדכא או כמפעל, תלמיד כיצור מדוכא, מורה בדימוי שלילי.

כללית ניתן לומר כי מרואיינים יהודים התייחסו לפן האנושי בבית הספר יותר בביקורתיות לעומת מרואיינים ערבים. בעוד ביקורת על סגל בית ספר דומה בשני המגזרים, מרואיינים ערבים התייחסו לבית הספר, למורים ולתלמידים יותר בחיוב לעומת מרואיינים יהודים.

דמיון ושוני בין הגילאים

(1) בתיאור בית ספר אידיאלי התייחסו גילאי העל-יסודי אל הפן האנושי יותר מגילאי היסודי בכל שלושת הסעיפים: המורה, התלמיד ויחסי מורה-תלמיד. נראה כי בבית הספר העל-יסודי פוחתת מאוד ההתייחסות האישית לתלמיד, אך לא הצורך של המתבגרים ביחס אישי, כפי שעולה מתיאורי מרואיינים את בית הספר האידיאלי: "פתיחות בין מורה לתלמיד, שאוכל לדבר איתו על ציודי", "זושה או פחד והוא יאמין אישי", "המון יחס אישי".

(2) בהתאמה לכך, גילאי העל-יסודי מתחו יותר ביקורת על סגל בית ספר (שאלה 2) מגילאי היסודי: "שיוגר יתייחסו אלינו ויגנו לנו משוש שוטף", "...לא יהיו מנכריים", "אשנה את היחס הקפדני של המורים והמנהל", "שיהיו יחסי כבוד הדדיים". הם השמיעו ביקורת נוספת על

סגל בית הספר (שאלה 4), ברמה דומה: "חוסר אכפתיות של המורים, אין הזנה זין מורים ורלוואנטים".

(3) בשאלה 4 התלוננו גילאי בית הספר היסודי באחוז גבוה יותר מגילאי העל-יסודי ונשמע אצלם מוטיב חוזר: "מורים צועקים עלינו...", "אני נקלע מורה שנוצל זי".

(4) לקשר החברתי (שאלה 3) התייחסו יותר גילאי היסודי מגילאי העל-יסודי. עם זאת, נראה שבכל הגילאים, אחוז גבוה של מרואיינים ייחס חשיבות לנושא זה בבית הספר.

(5) גילאי היסודי סיפקו יותר דימויים משפחתיים מגילאי העל-יסודי: בית ספר כבית חם, תלמיד ומורה כבני משפחה. גם דימוי התלמיד כתבר רווח בין גילאי היסודי יותר מאשר בעל-יסודי.

(6) דימויים שליליים סיפקו גילאי העל-יסודי יותר מגילאי היסודי: בית ספר כמקום מדכא או כמפעל, תלמיד כאובייקט סביל, מורה כטכנאי או דימוי שלילי אחר.

סיכום מאפיינים בולטים בכל קבוצה

בהקשר של הקשבה לתלמידים הזהירה קוק-סאתר כי אין להתייחס לקול התלמיד כישות אחידה ומאוחדת בגלל סכנת התעלמות מהבדלים מהותיים בין תלמידים, השקפותיהם וצרכיהם (Cook-Sather, 2006). ואכן, מעבר לצדדים משותפים שנמצאו במחקר הנוכחי באוכלוסייה הכללית של התלמידים, ניתן למצוא ראיות לקיומם של מאפיינים בכל קבוצה וקבוצה:

בנות הרבו לתאר מקצועות אהובים ובלתי אהובים וביטאו רצון לאוטונומיה בבחירת מקצועות ואפשרויות לימוד. רבות מהן גילו עניין מיוחד בתחומי אמנות שונים, אך גם בפעילות בלתי פורמלית, בספורט ומדעים. רק מעטות בחרו במחשבים. הן הרבו לתאר מורים ותלמידים, לחיוב ולשלילה. פחות בנות התייחסו למסגרת הכללית, או תיארו יחסי גומלין עם תלמידים ומורים.

בנים הרבו לתאר את הקשר החברתי בבית הספר, וכן יחסי גומלין, רצויים ובלתי רצויים, עם סגל בית הספר. רבים, יחסית, ביקרו את מסגרת בית הספר כלוחצת ומדכאת וביטאו רצון לפעילות מחוץ לבית הספר. רבים מהם גילו עניין בולט בתחומי ספורט שונים, ממצא שעלה גם מסקר שערכה הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה עבור מינהל חברה ונוער במשרד החינוך (משרד החינוך, 1991). עם זאת, בנים גילו עניין גם באמנות, בפעילות בלתי פורמלית, במדעים ובהומניסטיקה.

יהודים הרבו לציין מגוון של נושאים ותחומים המעניינים אותם ואשר היו רוצים לכלול בתכנית הלימודים: ספורט, אמנות, מדעים, הומניסטיקה, שפות זרות ופעילות בלתי פורמלית זכו לביקוש ברמה דומה. הם הרבו לספק דימויים פעילים ללמידה ולתלמיד. רבים תיארו באופן ביקורתי את בית הספר, את המורים ואת תכנון הלימודים הקיים. נראה שבכך רבים מהם ביטאו אי-הלימה בין תפיסות וציפיות שיש להם לגבי בית הספר, לבין המציאות הבית ספרית שהם מכירים.

ערבים הרבו לתאר את בית הספר כבית חם (בעיקר בנות) ולדמות את המורים והתלמידים לבני משפחה. בנות ערביות רבות ראו במורה דמות הורה. בנים ערבים רבים ראו במורה דמות הורה ו/או סמכות. הם הרבו לספק דימויים סבילים ללמידה. רבים מהם תיארו את בית הספר בחיוב, אך גם ביקרו את הלימודים, את המסגרת הכללית ואת סגל בית הספר. רבים הביעו רצון ליותר שיעורי ספורט ואמנות, ורק בודדים בחרו במדעים, במקצועות הומניסטיים ובשפות זרות. נראה שרבים מהם ביטאו הלימה או השלמה בין תפיסותיהם את בית הספר וציפיותיהם ממנו לבין המצב הקיים בפועל בבית הספר.

גילאי בית ספר יסודי הרבו להתייחס לקשר החברתי בבית הספר וסיפקו יותר דימויים משפחתיים וחיוביים לבית הספר, למורה ולתלמיד. עם זאת, רבים מהם מתחו ביקורת על סגל בית הספר, בעיקר התלוננו על מורים חסרי סבלנות שצועקים, מעליבים ונמנעים מלעזור. מרואיינים רבים ציינו כאהובים תחומי ספורט ואמנות, פעילות בלתי פורמלית, מדעים ומקצועות עמלניים. רבים הציעו למידה יותר פעילה ומגוונת.

גילאי בית ספר על-יסודי הרבו לתאר דמות של מורה אידאלי ולבקר לאורה את הסגל הקיים בבית הספר. בדומה לכך, הם תיארו יחסי מורה-תלמיד אידאליים כניגוד ליחסים שתיארו כקיימים במציאות. נראה שבכך הם ביטאו צורך בקשר אישי עם חונך, רצון לשוחח על בעיותיהם עם אדם מבוגר שאינו שייך למשפחתם. רבים, יחסית, תיארו את המסגרת הכללית כמעיקה ודימו בית ספר למקום מדכא, תלמיד לאובייקט, למידה למצב סביל ומורה לטכנאי. רבים ציינו תחומי לימוד ספציפיים אהובים ובלתי אהובים. כשליש מהם בחרו בתחומי אמנות שונים.

"חינוך לא צריך למלא כלי אלא להצית אש"
(W. B. Yates, in: Fletcher, 2005)

דמיינו בית ספר ובו תלמידים ומורים הפועלים באופן הדדי כלומדים וכמנהיגים, תלמידים המקבלים עידוד לדבר על חינוכם ומבוגרים המעריכים מחויבות והעצמה של תלמידים; דמיינו בית ספר שבו כל תלמיד שואף להיות מחויב ומועצם. דמיינו כיתות שבהן התנסויות התלמידים ממוקמות במרכז הלמידה, והנהלה שכל אחד בה יכול ללמוד מתלמידים שותפים – כך פלטשר (Fletcher, 2005) מצייר את חזונו על מעורבות משמעותית של תלמידים ועל תפיסת תלמידים כפרטנרים לשינוי ולשיפור בבית הספר. אולם לטענתה של קוק-סאתר (Cook-Sather, 2006), בבית הספר אין מקומות, פיזיים או מטפוריים, שבהם סגל ותלמידים נפגשים כשווים, כשותפים אמיתיים בנטילת האחריות להפקת משמעות מעבודתם המשותפת. כדי לשמוע ולהבין את קול התלמיד יש ליצור במיוחד פורומים מתאימים (שם), ופלטשר גורס כי מעורבות משמעותית של תלמידים תצמח מהתפתחות של מודעות התלמידים והמחנכים לכך שצעירים יכולים וצריכים לשחק תפקיד חיוני בהצלחת השינוי בבית הספר (Fletcher, 2005).

במחקר הנוכחי הובאו הצעות של מרואיינים לשינוי ולשיפור בבית הספר, ושינויים אכן נעשים כל הזמן. רפורמת "אופק חדש" בישראל יצאה לדרך בספטמבר 2008, ולפיה: "השינוי אמור להיות פדגוגי, שינוי אשר יקרין על דרך ההוראה והלימוד בבתי הספר [...] השינוי חייב לאפשר למורים לבטא את רצונם לחנך ולהיות מורי דרך לתלמידיהם, והוא חייב לאפשר לתלמידים מענה מְרָבִי לכישוריהם, לתחומי העניין שלהם ולצורכיהם הייחודיים" (תמיה, 2008). הרפורמה מדגישה זמן חינוך אינטימי ואיכותי בין מורה לתלמידו, תהליך למידה שיש בו מגע אישי ואחריות של המורה לכל תלמיד, מרחב ליצירתיות ולגמישות חינוכית (שם). חזון הרפורמה מתייחס אל עבודת המורים בבתי ספר יסודיים ומציע שינוי מרענן בתכנון הלימודים וביחס האנושי. עם זאת, עדיין אין מדובר בתפיסת התלמיד כשותף המעורב בהכרעות הקשורות לשינוי ולתכנון חייו בבית הספר.

במחקר הנוכחי באים לביטוי רצונות וצרכים מגוונים של קבוצות שונות באוכלוסיית התלמידים, כמו גם הבדלים אישיים בין תלמידים. שונות זו מכוונת אותנו למודעות כלפי ערך אופייני לעידן פוסט-מודרני: **פלורליזם**. השקפה פלורליסטית בחינוך, המוקירה שונות בין-אישית ובין-תרבותית, ניתן למצוא בגישות קונסטרוקטיביסטיות

לתכנון הלימודים, כמו אלה שהוזכרו למעלה: מערכת חינוך מודולרית (אבריס, 1998), תכנית לימודים רוקדת (דול, 1999), קוריקולום על-תחומי הבנייתי (לוי, 1998; לוי ונבו, 1997, תשנ"ז; נבו, 2001) ובית ספר דמוקרטי (גרינברג, 2002; הכט, 2005; לסרי, 2004). ביסוד כולן ההנחות הבאות: (1) כל אדם בונה את הידע שלו באופן המתאים לו ואינו מקבלו באופן טכני מ"בעל הידע"; (2) כל אדם, באופן גנטי, הוא ייחודי באופי תפקודו ובסגנון הלמידה שלו, בכישוריו ובנטיותיו; (3) למידה קשורה קשר הדוק לתהליכי התפתחות והבשלה של הלומד; (4) תהליכי למידה והתפתחות קשורים מאוד לרקע חברתי, תרבותי ורגשי של הלומדים; (5) יש להוקיר ולכבד כל ילד כאדם שלם, לא לנסות "לתקן" אותו כאילו הוא יצור פגום ולא לכפות עליו "חומרי לימוד" כאילו הוא קולט סביל. כלומר, בהקשבה לקול התלמיד יש לצפות להבדלים אישיים ולהבדלים המושפעים מגילו ומשלב התפתחותו של כל לומד (פיאז'ה, 1972), מהרקע החברתי-תרבותי שלו (Vygotsky, 1962) ומהמגדר שאליו הוא משתייך (ברינזדיין, 2008; גילגן, 1995). ברוח זו גם קוק-סאתר מציינת גישות קונסטרוקטיביות בנות 100 שנים בחינוך, לפיהן תלמידים הם הסמכות לגבי הבנותיהם ולגבי ההערכה של למידתם (Cook-Sather, 2002, 2006).

פיאז'ה הציע כידוע ליצור סביבות למידה עשירות, שבהן ניתן ללומדים להתנסות במגוון רחב של אפשרויות מתוך בחירה חופשית ככל האפשר, ללמוד מטעויות בקבוצות הטרוגניות ולא להאיץ תהליכי למידה בטרם הבשילו הכוחות המתאימים. ויגוצקי הדגיש את תפקיד החברה והתרבות בלמידה בהציעו מודל של טירון ומומחה [מדריך, חונך] התומך בלמידה מאתגרת המכוונת אל הפוטנציאל ההתפתחותי של הלומד. גרדנר (1996) מציע בית ספר המאורגן כסדנאות התנסות, שבהן יוכל כל לומד, כבר בגיל צעיר, לבחון מגוון פעילויות, ללמוד על עצמו ועל כישוריו ולפתח את הצדדים החזקים שבו מתוך התאמה לתחומים שהתרבות סביבו מעריכה ומוקירה. עושר של אפשרויות והזדמנות לבחור מתוכן, עיגון ברקע תרבותי וחברתי, שיתוף פעולה בין לומדים שונים – כל אלה הם מצע לחזון עבור מערכת חינוכית בעידן פוסט-מודרני, שתיתן מענה לאוכלוסיית לומדים הטרוגנית.

תכנון הלימודים על היבטיו השונים והפן האנושי בבית הספר – יחסי הגומלין מרובי הפנים שבו, הם נושאים מרכזיים המעסיקים אנשי חינוך מקצועיים בעבר ובהווה. בדומה לחוקרים (קון, 2002; Thomas, 1998) וחוקרים שהיא מצטטת), מעידות תשובות המרואיינים במחקר זה על קשר בין תכנון הלימודים לבין הפן האנושי בבית הספר. בדברי המרואיינים חוזרת ועולה תחושת הפער בין מציאות דינמית מחוץ לבית הספר, שבה הם זוכים למעמד של כבוד, הערכה ושותפות, לבין המסגרות הקיימות בבית הספר, שבהן עדיין מתייחסים אליהם כאל אובייקטים חסרי קול ועמדה. על

פי תשובותיהם, בבית הספר, אין נוהגים לשתף אותם בשיקולים הנוגעים לתכנון הלימודים ואין מייחסים די חשיבות לצרכיהם החברתיים, התרבותיים והרגשיים. תוכני הלימוד ובחינות סטנדרט למדידת "הפנמתם" יוצרים עומס רב מדי וצורך בשינון "רובוטי", והם, למעשה, העומדים במרכז ההווה הבית ספרית; הם גם המשמשים קריטריון ראשי בקביעת סדר היום, לוח הזמנים, שיטות הלימוד וההוראה, וכמובן, גם הערכת התלמידים ובית הספר (קון, 2002). תלמידים אינם נתפסים כמסוגלים לשאת באחריות על לימודיהם ולשקול באופן עצמאי ורציני נושאי לימוד ודרכי הוראה-למידה-הערכה שיתאימו להם. אין הם נתפסים כרציניים די הצורך לנהל במסגרת בית הספר חיי חברה ותרבות, להתנסות, לטעות, ללמוד על עצמם ולפלט את דרכם. המערכת הבית ספרית הממלכתית הפורמלית עדיין פועלת בכפייה, ואין פלא אפוא שהיא מעוררת ביקורת מצד תלמידים וחוקרים גם יחד.

הסטודנטיות והסטודנטים לתואר ראשון בחינוך תיארו את התלהבותם של המרואיינים לשתף אתם פעולה. הם ציינו כי הראיונות המחישו להם את הצורך שגילו אצל המרואיינים לתת ביטוי לדעותיהם ולהרגשותיהם. צורך זה אינו בא על סיפוקו משום שבדרך כלל אין נוהגים לשאול אותם לדעתם או להתעניין בדעותיהם וברצונותיהם. מראיינים רבים הזדהו עם המרואיינים וזיהו בקולותיהם את תחושותיהם בעבר, כתלמידי בית ספר, כשחשו ניכור וזלזול מצד סגל בית הספר. ביטוי לכך מביאה קוק-סאתר בצטטה תלמידי בית ספר: "אם אלה מצד ואנשים לא מקשיבים, כזו לא תרצה יותר לצד", "אלמדיים מרגישים טוב יותר אם הם יוצגים שמורים מקשיבים אהם" (Cook-Sather, 2006, p. 380).

תלמידות ותלמידים אינם מודעים לרוב להיותם בעלי קול. דרושה סבלנות על מנת ליצור תהליך שיעודד אותם להשמיע את קולם. (Lincoln, 1995) מהיבט של סיוע לתלמידים לפתח את קולם, נרמז שעל מורים להיות ערים למוזיקה, למשחקים, ללבוש, לחברויות בבית הספר, לבסיס התרבותי של התלמיד, למערכות הסמלים ולמשמעויות שהתלמיד נותן להן (שם). מורה טוב הוא במהותו קונסטרוקטיביסט המפתח עם הזמן יכולת של חוקר פנים-אל-פנים בראיונות, בתצפיות ובנכונות להתייחס אל תוצרי ההתנהגות של הזולת כביטוי לדברים משמעוטיים בחייו; כל זאת, מתוך תפיסה פלורליסטית של שונות, של ילדים השונים זה מזה במגד, בדת, בצבע ובמעמד חברתי-כלכלי (שם). מורים שעוזרים לתלמיד למצוא את קולו, יגלו שקולם שלהם נעשה ברור וחזק יותר (שם).

מסקנות והמלצות

"הדרך הטובה ביותר להשתלט על אמנות ההוראה היא להאזין ברצינות למשוב מהתלמידים ועל בסיס זה לשנות" (תלמיד חט"ב, Cook-Sather, 2006, p. 380)

מסקנה חשובה שברצוני להציע היא הקשר בין הפן האנושי והפן האקדמי בתכנון הלימודים הבית ספרי. המחקר הנוכחי תומך במחקרים קודמים שמצאו כי טיפוח הפן האנושי בבית הספר יקדם גם את הפן האקדמי. תלמידים מצפים ומייחלים ליחס אישי, לעידוד, ליחסי כבוד הדדי, להקשבה, להתחשבות, לשיתוף. תכנון לימודים במערכת חינוכית חייב אם כן לטפח גם יחס אנושי ולא להשאירו מעבר לגדה. בעידן פוסט-מודרני אין הצדקה להפריד קוגניציה מרגש וחברה, להבחין בין התחנכות ללמידה, להבדיל לימוד פורמלי מפעילות בלתי פורמלית (למפרט, 2009). יחס אישי ואנושי מהווה מעין "חמצן" ללמידה בבית הספר. היעדרו "חונק" את הלמידה, הופך את בית הספר ליבש, מנוכר, משעמם, בלתי אנושי. בתי ספר הנתפסים כ"בית חרושת לציונים", כ"מפעל" או כ"בית כלא", סובלים מחוסר "חמצן", מהיעדר יחס אנושי ואישי. לעומתם, בתי ספר המרעיפים בנדיבות יחס אישי ושתפני על תלמידיהם, נתפסים כטובים בעיני התלמידים, מביאים למעורבות של תלמידים בפעילות לימודית וחברתית ומגיעים להישגים אקדמיים יפים (לוי ונבו, 1997; נבו, 2001; קון, 2002; Cook-Sather, 2006; Fletcher, 2005; Grace, 1999; Mansfield, 2007; OECD, 2006; Robinson & Fielding, 2007; Thomas, 1998).

מסקנה נוספת שעולה מהמחקר – הנובעת מהבדלי רגישויות שנמצאו בין קבוצות המגדר, המגזר והגיל – היא כי תכנית לימודים אחידה אינה מתאימה לכול, ולמעשה תמיד תגרום עוול לחלק מאוכלוסיית התלמידים. מסקנה זו קוראת לגילוי רגישות מצד המתחכים ומתכנני הלימודים בכיוון של פתיחות כלפי תכנון הלימודים והתאמתו ככל האפשר לקבוצות ספציפיות של לומדים. לשם כך יש להעשיר ככל הניתן את מגוון האפשרויות ולאפשר אוטונומיה בבחירתן. על תכנון לימודים בעידן פוסט-מודרני להיות **פלורליסטי**: תפיסת השונות כערך מעשיר ולא כמכשול; **דמוקרטי** – שתפני ולא היררכי; **דינמי ואוטונומי** – הענקת חירות לפרט, למשפחה, לקבוצה, לעצב מערכת חינוכית המתאימה למתחנכים בזמן נתון, מתוך סובלנות כלפי בחירות שונות.

מסקנה אחרונה, חשובה ובולטת היא שכאשר מראיינים תלמידות ותלמידי בית ספר בכל הגילים על חייהם בבית הספר, הם מתייחסים ברצינות לנושאים הקשורים אליהם. יש להם דעות, רצונות וציפיות ויש בהם רצון נלהב לבטא זאת. לפיכך

נראה כחשוב ומועיל להקשיב להם. ואכן, ממחקרי העשורים האחרונים עולה שיחס רציני כלפי תלמידים גורר יחס דומה מצדם. ככל שיחושו עצמם שותפים פעילים ולא אובייקטים סבילים, יתייחסו ביתר אחריות ללמידתם. הקשבה לתלמידי בית ספר היא משמעותית מאוד היות והיא משקפת את עולמם, את שאיפותיהם ואת יכולותיהם. הקשבה לתלמידים יכולה לפיכך לתרום להבנת עולמם, ובכך לשפר את יחסי הגומלין בין מורים לתלמידים, להשפיע על תכנון לימודים הולם ומשמעותי יותר עבורם ועל דמוקרטיזציה ביחסי הגומלין בבית הספר.

מקורות

אבידן, ג', למפרט, ח', ועמית, ג' (2005). **הקול השותק: מבט אחר על ילדים בבית הספר**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד, קו אדום.

אבירם, ר' (1998). "חינוך ושוויון בדמוקרטיה פוסט-מודרנית", **מגמות**, ל"ט, עמ' 219-242.

אבירם, ר' (1999). **לנווט בסערה**, תל אביב: מסדה.

אבירם, ר' (2001). "לקראת תיאורית השדות המאוחדים של החינוך לאוטונומיה: פרדיגמה חדשה לחינוך בדמוקרטיה פוסט מודרנית", משה גרנות (עורך), **פירות יוסף: לקט מאמרים בנושאי חינוך והוראה**, אבן-יהודה: רכס.

אילן גור זאב (עורך) (1999). "פאולו פריירה משוחח עם איתן ברונשטיין", **מודרניות פוסט-מודרניות וחינוך**, תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב, עמ' 101-119.

בריזנדיין, ל' (2008). **המוח הנשי**, תל אביב: מטה.

גיליגן, ק' (1995). **בקול שונה: התיאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האישה**, תל אביב: ספרית פועלים.

גרדנר, ה' (1996). "התיאוריה על האינטליגנציות המרובות", **אינטליגנציות מרובות**, ירושלים: מכון ברנקו-וייס, עמ' 12-36.

גרינברג, ד' (2002). **בית הספר סדברי ואלי: לגדול במקום אחר**, תל אביב: המכון לחינוך דמוקרטי.

דול, ו"א (1999). **השקפה פוסט מודרנית על חינוך: מבט חדש על תכנית הלימודים**, תל אביב: ספרית פועלים.

דיואי, ג' (תש"ך). **הילד ותכנית הלימודים**, תל אביב: אוצר המורה, הוצאת הספרים של הסתדרות המורים.

הכט, י' (2005). **החינוך הדמוקרטי: סיפור עם התחלה**, ירושלים: כתר.

הכט, י' (2007). "התמכרות לאינטרנט: פתולוגיה, מיתוס ופאניקה מוסרית", **מפגש**, 26, פתח תקווה: מרכז המשאבים, מינהל חברה ונוער, עמ' 113-135.

ודמני, ר', ולוין, ת' (2006). "קולם של תלמידים ומורים בתהליך שילוב של טכנולוגיות מידע בכיתות", **שילוב טכנולוגיות במערכות החינוך**, 2, עמ' 217-223.

יוסיפון, מ', ושמידע, מ' (2006). "לקראת פרדיגמה חינוכית חדשה במערכת החינוך הישראלית בעידן פוסט מודרני", **חדשנות בחינוך**, תל אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית (מט"ח).

לוין, ת' (1998). "מתכנון לימודים קווי למרחב למידה", ש' שרון, ח' שחר ות' לוין (עורכים), **ביה"ס החדשני: ארגון והוראה**, תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב.

לוין, ת', ונבו, י' (תשנ"ז). "בית הספר העתידי היסודי כמציאות החיים", **בית הספר העדכני: מהווה מורכבת לעתיד מאתגר**, ירושלים: משרד החינוך והתרבות, עמ' 6-41.

לוין, ת', ונבו, י' (1997). **פיתוח חשיבה של ילדים ומורים באמצעות תכנית לימודים דינאמית ועל-תחומית**, ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

למפרט, ח' (2009). "על הצורך בביטול ההבחנה בין חינוך פורמאלי לבלתי פורמאלי", **ירחון מכון מופ"ת**, 37.

לסרי, ד' (2004). **מקום לגדול**, ראש פינה: באופן טבעי, סדרת אנסופיה.

משרד החינוך (1991). "פעילויות מחוץ לתכנית הלימודים של תלמידי כיתות ט'-י"ב".

<http://noar/education.gov.il/main/upload/tharticle/peipot.doc>

נבו, י' (2001). **פיתוחו של קוריקולום על-תחומי הבנייתי בזיקה לטיפוחם של תהליכי חשיבה ולמידה של מורים ותלמידים בבית הספר היסודי**, אוניברסיטת תל אביב.

נבו, י' (2003). "מודל התערבות אינטראקטיבי-רקורסיבי במחקר פעולה וזיקתו לפרדיגמת המחקר האיכותי", דלית לוי (עורכת), **זיקות פילוסופיות ומתודולוגיות בין מחקר פעולה לבין פרדיגמת המחקר האיכותי**, תל אביב: מכון מופ"ת.

נבו, י', ולוין, ת' (2006). "מטפורות של מורים ותלמידים שהתנסו בפיתוח קוריקולום על-תחומי הבנייתי", **הלכה למעשה בתכנון הלימודים**, 18, עמ' 53-76.

ניל, ס"א (1973). **סמרהיל: גישה רדיקאלית לחינוך ילדים**, תל אביב: יבנה.

פוסטמן, נ' (1986). **אובדן הילדות**, תל אביב: ספרית פועלים.

פוסטמן, נ' (1998). **קץ החינוך: הגדרה מחודשת למטרות החינוך**, תל אביב: ספרית פועלים.

פוסטמן, נ' (2000). **בידור עד מוות**, תל אביב: ספרית פועלים.

פיאז'ה, ז' (1972). **הפסיכולוגיה של הילד**, תל אביב: ספרית פועלים.

קון, א' (2002). **החינוך שילדינו ראויים לו**, תל אביב: ספרית פועלים.

תמיר, י' (2008). "דבר השרה: מערכת החינוך יוצאת לדרך חדשה", **אתר אופק חדש, הרפורמה בחינוך**: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Ofek/MaBaofek/Chazon>

שרמר, ע' (תשנ"ג). "תכנית לימודים – עיון מושגי", **הלכה למעשה בתכנון הלימודים**, 8.

Cook-Sather, A. (2002). "Authorizing students' perspectives: towards trust, dialogue and change in education", *Educational researcher*, 31(4), pp. 3-14.

Cook-Sather, A. (Winter 2006). "Sound, Presence and Power: Exploring 'Student Voice' in Educational Research and Reform", *Curriculum Enquiry*, 36(4), pp. 359-390.

Corbett, D. & Wilson, B. (June-July 1995). "Make the difference with, not for, the students: a plea to researchers and reformers", *Educational Researcher*, 24(5), pp. 12-17.

Fletcher, A. (2005). "Meaningful Student Involvement: Guide to Students as Partners in School Change", www.soundout.org/MSIGide.pdf.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.), New York: Teachers College Press.

Grace, M. (November 1999). "When Students Create Curriculum", *Educational Leadership*, pp. 49-52.

Levin, T. & Wadmany, R. (2006). "Listening to students' voices on learning with information technologies in a rich technology-based classroom", *Journal of Educational Computing Research*, 24(3), pp. 281-317.

Lincoln, Y. S. (September 1995). "In search of students' voices", *Theory into practice*, 34(2), pp. 88-93.

Mansfield, J., Collins, R., Moor, J., Mahar, S. & Wanre, C. (April, 2007). *Student Voice: A historical perspective and new direction*, Paper No.10, Melbourne, Australia: Department of Education.

Mirta, D. (2004). "The significance of students: can increasing 'student voice' in schools lead to gains in youth development?", *Teachers College Record*, 106(4), pp. 651-688.

Nieto, S. (1994). "Lessons from students on creating a chance to dream", *Harvard Educational Review*, 64(4), pp. 396-426.

OECD (2006). *Schooling Tomorrow: Personalizing Education*, Washington: OECD Publication.

Robinson, C. & Fielding, M. (October 2007). "Children and their Primary Schools: Pupils' Voices", *Primary Review* : http://www.primaryreview.org.uk/Downloads/Int_Reps/3.Children_lives_voices/Primary_Review_5-3_report_pupils__voices_071123.pdf

Thomas, J. A. (1998). "On becoming a good teacher: reflective practice with regard to children's voices", *Journal of Teacher Education*.

Vygotsky, L. (1962). *Thought and Languish*, Cambridge, Mass: M.I.T. Press.