

השקפות חדשות על התלמיד והשתמעויותיהן על דרכי ההוראה ועל תכניות הלימודים

בנימין ס' בלום
גיליון 3, 1980

מבוא

את ההזמנה לשאת את ההרצאה המרכזית בכנס זה העוסק בתכניות לימודים, קיבלתי בהתלהבות מרובה. אני מאמין כי קהל השומעים כאן מהווה בפוטנציה את הקבוצה המקצועית של אנשי חינוך שביכולתם ליצור ולקיים תנאי למידה חיוביים שיביאו לשיפור בלמידתם של מרבית התלמידים בבתי הספר.

אני מקווה כי הדברים הקצרים שאשמיע כאן היום ישפיעו במידה רבה על תכניות הלימודים שלכם ועל גישתכם לבעיות החינוך. אם אפשר יהיה להניע אתכם ואת המורים לנסות את הרעיונות שיובעו כאן, ולו גם בפרק זמן קצר של שלושה חודשים בלבד, תוכלו להחליט על תקפותם ומגבלותיהם של רעיונות אלה במסגרת שאליהם הם מכוונים - הכיתות, המורים והתלמידים בישראל. וחשוב מכך, אני מקווה כי תפיסה זו של החינוך, ושל הפוטנציאל העצום של תלמידים ובתי הספר שלכם, תניע אתכם ואת מוריהם לשאוף לחלום חדש ובר-השגה על אודות החינוך הישראלי בשנים הבאות.

ישראל העניקה הזדמנויות רבות לחינוך ילדיה והקציבה חלק ניכר ממשאביה לתמיכה בבתי הספר ולשינויים במערכת החינוך. עם זאת, מתן הזדמנויות נוספות ללימודים, כמו גם הגדלת התמיכה הכספית בחינוך, לא יתרמו הרבה לשיפור החינוך. הפתרון אינו קרנות כספיות חדשות, חידושים אפנתיים או שינויים מקיפים ומרעישים בארגון המערכת החינוכית. לדעתי, נעוץ הפתרון בהכנסת שיטות עבודה חדשות שתבאנה ללמידה יעילה יותר. שיטות חדשות כאלה עשויות לשנות את השקפותיכם - וגם את השקפות התלמידים - בנוגע לתלמידים ולדרכי ההוראה. דבריי היום יוקדשו לשיטות ולהשקפות החדשות הללו.

השקפות חדשות על התלמיד

בספרי האחרון **תכונות אנוש ולמידה בבית הספר** (בלום, 1976) פיתחתי תאוריה על אודות הלימודים בבית הספר, המנסה לבאר את מקור ההבדלים הבין-אישיים בהצלחה בלימודים ולהציג דרכים שבעזרתן אפשר להקטין הבדלים אלו. הרעיונות הבסיסיים המוצגים בספר אינם תאוריות מופשטות או סברות - הם מבוססים על ממצאים שקל לצפות בהם במרבית הכיתות בעולם.

נראה לי שמרבית ההבדלים הבין-אישיים בין התלמידים הם מעשה ידי אדם ותוצר לוואי, ולא תכונות הטבועות ביחיד מלידה. מסקנתי העיקרית היא: "מה שיכול ללמוד אדם כלשהו בעולם, יכולים ללמוד כמעט כל האנשים - בתנאי שתתמלאנה דרישות מוקדמות מסוימות ויסופקו התנאים החינוכיים ללמידה". עם זאת, רצוני

לסייג את הדברים ולומר כי יש יחידים בעלי קשיים אמוציונליים או גופניים חמורים, העלולים להיות יוצאים-מן-הכלל להכללה זו, והם מגיעים לכדי 2%-3% לערך מן האוכלוסייה הכללית. בקצה השני של הרצף יש 1%-2% מן האוכלוסייה, שהם יוצאי דופן בהצטיינותם. בשלב זה של העבודה, נראה שניתן ליישמה אפוא על 95% מהתלמידים האמצעיים.

אנסה לסכם בקצרה שלושה רעיונות המובאים בספר.

א. הרעיון הראשון הוא כי **יש תלמידים טובים ויש תלמידים גרועים.**

כאשר התחלתי בעבודתי בתחום המחקר החינוכי, רווחה הדעה כי ההבדלים ביכולתם של התלמידים - הנמדדים על ידי מבחני אינטליגנציה, כושר והישגים - מאופיינים על ידי התפלגות נורמלית. מקובל היה לראות בכושר הלמידה אפיון הניתן בהחלט לחיזוי, ומבחני אינטליגנציה וכשרים היו נפוצים ביותר כמנבאי ההישגים בלימודים. כמו כן הייתה מקובלת הדעה כי תלמידים טובים יכולים להבין רעיונות מופשטים ומורכבים, בעוד תלמידים גרועים מסוגלים לקלוט רק רעיונות פשוטים ומוחשיים מאוד.

יכולת הלמידה נתפסה כתכונה קבועה ויציבה של היחיד, שאינה משתנה לאורך כל החיים. כלומר: הבדלים בלמידה המופיעים בשלב מוקדם ביותר במהלך הלימודים, ימשיכו להתקיים לא רק במהלך הלימודים בבית הספר, אלא גם במשך כל החיים. תמיכה ברעיון זה, בדבר היציבות, נמצאה במחקרי מעקב, שבהם נמדדו הישגי התלמידים שוב ושוב במהלך לימודיהם בבית הספר. כך, למשל, המתאם בין מדדי ההישגים בלימודים בכיתה ג' ובכיתה י"א בארצות-הברית, הוא כ-85. מה שמדגים כי בתקופה של 8 שנים נשמר מקומם היחסי של התלמידים בכיתה כמעט באופן מושלם. קבלת קביעה זו מביאה למסקנה כי תפקיד בית הספר לנפות את התלמידים החדשים ולעודד את הטובים יותר לזכות בהשכלה רבה ככל האפשר.

אם נקבל קביעה זו - הרי שבכוחם של בתי הספר לעשות אך מעט בנושא של כושר הלמידה. חלק מהתלמידים הם בעלי כושר כזה, ואילו אחרים חסרים אותו, והסיבות לכך אינן תלויות בבית הספר; יש המייחסים זאת לאלוהים, אחרים - לגנטיקה, לסביבת הבית, למזל.

מושג זה, של תלמידים טובים ותלמידים גרועים, הוא הבסיס להענקת הציונים, לשיטות החלוקה למגמות ולמערכת החינוך הסלקטיבית. מרבית מערכות החינוך בעולם מבוססות על מושג זה, ורשויות בתי הספר, הגופים הבוחנים, המורים, ההורים, ולבסוף אף התלמידים - כולם מקבלים אותו. במרבית המדינות הוא משפיע על דרכי הייעוץ, על דרגת ההשכלה לה זוכה כל תלמיד ועל העיסוקים והתחומים המקצועיים העומדים לרשותו של כל תלמיד. התוצאות משתקפות בהיררכיה הכלכלית והחברתיות במרבית המדינות.

ב. הרעיון השני הוא כי **יש תלמידים מהירים ויש תלמידים אטיים.**

ב-1963 הציג ג'והן קרול מודל של למידה, אשר הניח כי התלמידים שונים זה מזה בקצב למידתם, וכי אפשר לחזות קצב על-פי מבחן אינטליגנציה או מבחן כושר. אמנם הייתה מידת-מה של אי-בהירות בדבר קביעות או יציבות של קצב הלמידה, אולם מודל זה היה הבסיס לרעיון כי רוב התלמידים יכולים להגיע לרמה שווה

בהישגים בלימודים - אם יועמדו לרשותו של כל תלמיד הזמן והעזרה שלהם הוא זקוק, ובשעה שהוא נזקק להם.

לפי גישתו של קרול מסתבר שאם דרכי ההוראה של מקצוע כלשהו יהיו אחידות ולכל התלמידים יוקצה אותו משך זמן - יתפלגו ציוני ההישגים (במקצוע זה) התפלגות נורמלית. אולם אם דרכי ההוראה ומשך הזמן יותאמו לצרכיו של כל תלמיד, תהיה התפלגות הציונים מוטה ביותר (רוב הציונים יצטברו בקצה הגבוה של מדד ההישג). בתנאים אלה לא יהיה אפשר לחזות את הציונים בסיום השנה על פי מבחן כושר או מבחן אינטליגנציה שנערך בתחילת שנת הלימודים.

כאמור, צפוי כי לתלמידים יידרשו פרקי זמן שונים ומידה שונה של עזרה, ונראה כי בתחילה עלולים התלמידים האטיים להזדקק לזמן ארוך פי חמישה מזה הנדרש מהתלמידים המהירים. מבחן הכושר - שאינו יכול לחזות את הציונים הסופיים - יכול לחזות את משך הזמן שיידרש לכל תלמיד על מנת להגיע לרמה גבוהה במקצוע לימוד כלשהו.

בהיעזרנו במושג של "למידה לקראת שליטה", חיפשנו, תלמידי ואני, דרכים שתאפשרנה להעמיד לרשות התלמיד האטי את הזמן הנוסף והעזרה הנוספת הדרושים לו (נוסף למערכת השעות הרגילה של הכיתה). מחקר זה - שנערך הן במעבדות חינוכיות והן בכיתות - הוכיח כי חלק גדול מן התלמידים האטיים יכול להגיע לרמת הישגים זהה לזו של התלמידים המהירים. במצב זה הם מסוגלים להבין רעיונות מורכבים ומופשטים כחבריהם המהירים, ליישם רעיונות אלה לבעיות חדשות ולשמר אותם - אף כי נזקקו לזמן רב יותר ולעזרה רבה יותר מאשר התלמידים האחרים. יתר על כן התעניינותם ועמדותיהם כלפי מקצוע הלימוד שבו הגיעו לרמת ההישגים הנדרשת הן חיוביות, בדומה לאלה של חבריהם הזריזים יותר.

בארצות רבות נערכו מחקרים בתחום הלמידה לקראת שליטה. המחקרים התייחסו לדרגות השונות של בתי הספר: בתי ספר יסודיים, על-יסודיים, מכללות (קולג'ים) ומוסדות להשכלה גבוהה המכשירים אנשי מקצוע כגון רופאים, אחיות ומהנדסים. בכל הדרגות, ובמרבית המקצועות, נתקבלו תוצאות מצוינות בשיטות לימוד אלה (בלוק, 1974; בלוק ואנדרסון 1975; בלום, 1971).

התוצאה האופיינית במחקרים אלה היא כי כ-80% מן התלמידים בכיתה שלמדה בשיטת "הלמידה לקראת שליטה", מגיעים לרמת הישגים שנקבעה כקריטריון (על-פי רוב ציון "טוב מאוד" או "טוב") - בהשוואה לכ-20% תלמידים בכיתה שלמדה לפי שיטות ההוראה המקובלות. (במרבית המחקרים מסוג זה למדו שתי הקבוצות חומר זהה, אצל אותו מורה, ובמידת האפשר גם תוך שימוש בחומרי הוראה דומים. שתי קבוצות התלמידים הותאמו גם מבחינת רמת הלימוד הקודמת שלהם, כשריהם ורמת האינטליגנציה שלהם.)

מן המודל של קרול (1963) משתמע, שאפשר לחזות את הישגיהם. (רק) של 20% הגבוהים מבין תלמידי קבוצת הביקורת על סמך מבחני כושר, אינטליגנציה, או הישגים קודמים. ואילו הישגיהם של 80% הגבוהים מבין תלמידי קבוצת השליטה אינם ניתנים לחיזוי על סמך מדדים אלה.

בדרך כלל נזקקים התלמידים מקבוצת השליטה (קבוצת המחקר) לתוספת זמן לימודים של כ-10% עד 15% על הזמן המוקצה לכיתות הביקורת; אולם תוספת הזמן והעזרה דרושים רק לחלק מהתלמידים. ראוי לציין כי כיתות השליטה והביקורת לומדות לפי אותה מערכת שעות, שהעבודה המתקנת בקבוצת השליטה נעשית נוסף למערכת השעות הקבועה.

אחת התוצאות הבלתי-צפויות של מחקר זה היא שיתוף הפעולה והעזרה ההדדית הרבה שאפיינו את תלמידי קבוצת השליטה, לעומת התחרות המוגברת בקרב תלמידי קבוצת הביקורת. אפשר היה לחזות זאת, בשים לב לעבודה שבתנאי הלמידה לקראת שליטה יכולים כל התלמידים להגיע לציונים גבוהים, ואילו בתנאי קבוצת הביקורת התגמולים מעטים, ורק אחוז קטן מן התלמידים יכול להגיע לציון "טוב מאוד". בתנאים המקובלים למתן ציונים (התפלגות נורמלית) עלול להיווצר מצב שסיוע שתלמיד מגיש לחברו יהיה על חשבון-הוא; כלומר - תלמיד יכול להגיע לציון גבוה על חשבון הציונים הנמוכים של חבריו.

למידת השליטה היא אחת מאסטרטגיות ההוראה-למידה אשר עשויות לסייע להעלאת רמת ההישגים והמוטיבציה להמשך הלימודים בקרב תלמידים רבים. הישגיהם והתייחסותם הרגשית של תלמידים מהירים ואטיים יושון, אם האטיים יותר יזכו לתוספת זמן ועזרה. גישה זו מציבה אתגר בפני השיטות המקובלות עלינו, של מתן ציונים וחלוקה למגמות. היא מכריחה את מחברי תכניות הלימודים להציג שאלות חדשות בדבר התכנים הראויים להילמד היטב.

ג. בעשור האחרון ערכנו, תלמידי ואנוכי, מחקר שהוביל אותנו אל הרעיון השלישי: **מרבית התלמידים נעשים דומים מאוד זה לזה ביכולת הלמידה, בקצב הלמידה ובמוטיבציה להמשך הלימודים - כאשר מעמידים לרשותם תנאי לימוד טובים.**

מחקר זה מעמיד בסימן שאלה את שני הרעיונות הראשונים, בייחוד באשר לקביעותן של תכונות כגון יכולת הלמידה ומהירות הלמידה. עם זאת מראה המחקר כי כאשר תנאי הלמידה אינם טובים, גדלים עוד יותר ההבדלים בין התלמידים בשלושת המאפיינים הנ"ל (יכולת הלמידה, קצב הלמידה והמוטיבציה להמשך הלימודים). בספר מובאת תמיכה תאורטית ברעיון זה, ומעומתים תנאי למידה טובים וטובים פחות. גם אפשר למצוא עדות ישירה לכך במחקרים הרבים הדנים בלמידה לקראת שליטה, שבהם מוצגים זה לעומת זה ההישגים של קבוצות תלמידים דומות, שלמדו בתנאי למידה שונים.

בתנאי למידה טובים יש נטייה לעלייה בהישגי התלמידים במעבר ממטלה למטלה, בסדרת מטלות. בדרך כלל מוצאים במחקרי השליטה כי במטלה הראשונה בסדרה חדשה מצליחים תלמידי קבוצת השליטה וקבוצת הביקורת במידה שווה. אולם תלמידי קבוצת השליטה נוטים להשתפר עם כל מטלת למידה נוספת, לעומת תלמידי קבוצת הביקורת שרמתם נוטה להישאר כשהייתה, או אף לרדת. השוואת ההישגים במטלות למידה בראשית הסדרה ובהמשכה מראה אפוא כי שתי קבוצות התלמידים, שהיו דומות מאוד זו לזו בהתחלה, נעשות שונות ביותר - גם בהישגי

הלמידה וגם באפיונים הרגשיים הכרוכים בהם. הבדלים אלה משתקפים בחריפות הרבה ביותר במדדים הקוגניטיביים והרגשיים המסכמים. הם גם משתקפים בהישגים בהמשך הלימודים, הקשורים לסדרה שנלמדה. תלמידים שהגיעו להישגים גבוהים בתחילת הלימודים של נושא כלשהו (בשיטות של למידת שליטה או בשיטות אחרות כלשהן), נוטים להגיע לרמה גבוהה גם בשלבים הבאים בלימוד נושא זה, תוך הזדקקות לפחות ופחות תוספת זמן ועזרה.

כבר הוזכר כי היחס בין קצב הלמידה של תלמידים מהירים ותלמידים אטיים בתחילתה של סדרת מטלות מגיע בערך ל-5:1. במחקרי הלמידה לקראת שליטה, שבהם נערך מעקב אחר אותם תלמידים לאורך סדרת מטלות, נמצא כי תלמידים הזוכים למשוב ולהוראה מתקנת אישית, נעשים דומים יותר ויותר זה לזה בקצב הלימוד שלהם. בתנאי למידה טובים כגון אלה, הולך הדמיון בקצב הלמידה בין התלמידים וגובר, עד כי קשה ביותר למדוד את ההפרשים בקצב הלמידה בין התלמידים המהירים לתלמידים האטיים - אלא אם נעזרים במדידת זמן מדויקת ביותר.

מן הרעיון השלישי משתמע, לפיכך, כי אפיוני למידה, כגון "תלמיד טוב-גרוע" או "מהיר-אטי" ניתנים לשינוי באמצעות תנאי לימוד נאותים. המחקר מראה כי בתנאים נאותים, כמעט כל התלמידים יכולים ללמוד את כל מה שבית הספר יכול ללמד. הוא מצביע על כך כי בשלבים מסוימים של הלמידה יש לעתים צורך בתנאי למידה מיוחדים ונוחים ביותר, אולם עם הזמן הולך צורך זה ופוחת. מחקרים אלה מונחים ביסוד התאוריה בדבר הלמידה בבית הספר, המוצגת בספר. הם מעמידים בספק אחדות מן הדעות המקובלות בנוגע לטבע האנושי, לתכונות בני האדם וללמידה בבית הספר. לממצאים התומכים ברעיון שלישי זה השלכות מרחיקות לכת בנוגע להכשרת מורים, לדרכי ההוראה בכיתה, לארגון מערכת החינוך במסגרת מקומית וארצית, לשיטות מתן הציונים ולפיתוח תכניות לימודים חדשות ומערכות הוראה.

ההשתמעויות לתלמידים

לתנאי למידה טובים השפעה עמוקה על למידת עמדותיהם ותחומי התעניינותם של התלמידים, וכן על הדימוי העצמי ובריאות הנפש להם.

1. שיפור ביעילות למידתם של התלמידים

כמוסבר בפרק הראשון, הלמידה לקראת שליטה מביאה לכך שכ-80% מתלמידי "האליטה" מגיעים להישגים המאפיינים את החמישית העליונה בקבוצת ביקורת (הלומדת לפי השיטות המקובלות), וכמעט כל תלמידי האליטה מגיעים להישגים הגבוהים מהממוצע בקבוצת הביקורת. מדובר לא רק בהישגים קוגניטיביים, אלא גם במדדי זכירה וגם בתהליכים מנטליים גבוהים.

כאשר שיטות הלמידה לקראת שליטה מונהגות בלימודי המבוא למקצוע כלשהו (חשבון, מדעי הטבע, קריאה, מתמטיקה, מדעי החברה, שפה זרה, וכד'), נוטים התלמידים לשמר את הגישות החדשות הללו ללמידה גם בשלבים הבאים באותו תחום, תוך שהם נזקקים לפחות ופחות עזרה מיוחדת או זמן נוסף.

היות ותחילתה של הוראת השליטה לתלמידים הזקוקים לכך כרוכה בתוספת של כ-10% עד 15% על הזמן המוקדש ללימוד הנושא - "המחיר" לכל תלמיד נמוך יחסית. מה גם שתוספות הזמן והעבודה המתקנת שלהן נזקק התלמיד, הולכות ופוחתות ככל שהוא מתקדם בלימודים.

כאשר למידת השליטה נהוגה במרבית מקצועות הלימוד, נראה אצל התלמידים שיפור ניכר ב"למידה כיצד ללמוד":

התלמידים מקדישים חלק רב יותר משהותם בכיתה ללמידה פעילה, ונראה כי הם גם נהנים מכך. הם מפתחים את המיומנות של מתן משוב לעצמם בכל הקשור בקביעה עד כמה היטיבו ללמוד ומה עליהם לעשות כדי לשפר את למידתם, כאשר הדבר נדרש. הם מתמחים בחיפוש תשובות ובהיעזרות בספרים, בחברים ובמורים - כאשר עליהם להתגבר על קשיים מיוחדים בלמידת נושא כלשהו.

אם נרצה לעודד גישה כזו בכל דרגות בית הספר ואם לאו, ברור כי תנאי למידה טובים הם כמעט הכרחיים בבית הספר היסודי. מאחר שהתלמיד חייב על פי החוק לבלות בבית הספר לפחות 10 שנים, למידה יעילה ב-3-4 השנים הראשונות היא המאמץ המזערי שעל בית הספר לעשות כדי לוודא כי 6-7 שנים הנוותרות לא יהיו חוויה מדכאת לחלק נכבד מהתלמידים.

ברם, לפחות שלושה רבעים מן התלמידים בבית הספר כבר עברו את הכיתות הנמוכות הללו. נמצא כי התלמידים מוכנים להתנסות בדרכי לימוד חדשות בכל דרגות בית הספר - בית ספר יסודי, חטיבת הביניים, בית ספר תיכון. הם נוטים להאמין כי התחלת לימודים בבית ספר חדש היא הזדמנות שבה הם יכולים להתחיל מבראשית - בלא תלות בהישגיהם הגרועים עד כה. מערכת חדשה זו של ציפיות מאפשרת לשיטות ההוראה לקראת שליטה להצליח הרבה מעבר למה ששיערנו, כאשר הן מונהגות בתחילת בית הספר היסודי, בתחילת חטיבת הביניים או בתחילת בית הספר התיכון.

בקצרה, אם מתאפשרים תנאי למידה טובים בתחילת הוראת מקצועות לימוד חדשים אלה בתחילת דרגת לימודים חדשה - תיזרשנה שיטות הוראה אלה פחות ופחות בהמשך לימוד המקצוע או בדרגות הבאות, אף כי ייתכן שעדיין תיזרש תמיכת-מה בכושרי הלמידה החדשים, עד אשר יתחזקו די הצורך לשאת את עצמם.

2. ביטחון התלמידים ביכולתם ללמוד

עדויות חוזרות ונשנות על הצלחה בלימודים עשויות להגביר את העניין בלימודים ולשפר את תפיסת התלמיד את עצמו כלומד.

הלימודים הופכים למושכים יותר, ובעיות הקשב של התלמיד פוחתות. עם שיפור ההישגים, מגלים התלמידים שהסיפוק מהצלחה בלימודים נובע לא מתגמולים חיצוניים, כגון ציונים גבוהים, אלא שחשובים אף יותר התגמולים התוכיים (אינטרנסיים) של הלמידה.

כל אחד נתקל בקשיים בלימודים בשלב כלשהו. תלמידים שאמונם ביכולת הלמידה שלהם קטן, לא יתמידו לאורך זמן במאמץ להתגבר על הקשיים. ביטחון עצמי גובר יספק לתלמיד את הכוח והמוטיבציה הנחוצים למציאת פתרונות, בנסיבות אשר בהיעדר ביטחון כזה יגרמו לוותרים מהירים.

בתי הספר מציגים מערכת תובענית ביותר כלפי כל התלמידים כמעט. אם הלמידה בבית הספר יעילה והתלמיד מצליח בלימודים - יגבר ביטחונו ביכולתו להתמודד עם התביעות של בית הספר. ככל שיגבר ביטחונו, ישתפרו דעתו על עצמו ודימויו העצמי כלומד. הצלחה בדרגה אחת של בית הספר מבטיחה כמעט תמיד את ההצלחה בדרגה הבאה, אשר מצדה מוסיפה לחזק את ביטחונו העצמי של התלמיד (בלום, 1976; קיפר, 1973).

3. שיפור בריאות הנפש של התלמידים

מצטברות עדויות לכך כי הצלחה חוזרת ונשנית בבית הספר, במשך כמה שנים (בייחוד בבית הספר היסודי), מגבירה ככל הנראה את יכולת עמידתו של הפרט במצבי לחץ וחרדה, בהשוואה למי שעברו רצוף כישלונות או ציונים נמוכים בבית הספר. בניסוח "חריף": הצלחה חוזרת ונשנית בהתמודדות עם התביעות האקדמיות של בית הספר "מחסנת" חלק ניכר מן התלמידים בפני מתח רגשי. בדומה לכך, כישלונות חוזרים ונשנים בהתמודדות עם תביעות בית הספר הם אחד הגורמים העיקריים לקשיים רגשיים ולמחלות נפש. מחקר זה הוא צעד ראשון בעריכת הקבלות בין חיסון בפני מחלות גופניות (כגון שיתוק ילדים או אבעבועות) לבין חיסון בפני מחלות נפש - ובה-בשעה הוא מסייע לנו להבין כיצד גורמים בתי ספר לבעיות רגשיות אצל ילדים (סטרינגר וגליידוול, 1967; טורשן 1969; דולן 1978).

למחקרים הללו מתקשר הממצא כי מרבית ההשלכות הרגשיות, חיוביות כשליליות, מתקשרות עם הציונים הניתנים על ידי המורים ועם הערכותיהם, ולא דווקא עם תוצאות מבחני ההישגים החיצוניים. ייתכן כי אפשר להסביר זאת בכך שמרבית העדויות בדבר הצלחה או כישלון בבית הספר מנוסחות במונחי ציונים ושיפוטיות של המורה, שבהם זוכים התלמידים מדי יום. התפיסה של התלמיד את הצלחתו היום-יומית, יחסית לחבריו לכיתה, היא ככל הנראה חוליית המפתח בקשר שבין ההישגים בבית הספר לבין ההשלכות על האישיות.

המחקר בדבר הקשר בין ההישגים הלימודיים לבין בריאות הנפש עדיין רחוק מלהיות שלם או משביע רצון. נראה לי כי בשעה שיושלם, יהיה בעל השפעה מכרעת על דרך ניהול בתי ספר, על מתן הציונים ואף על דרכי ההוראה. תוצאות מחקרים אלה יביאו ללא ספק לראייה מורכבת יותר של החינוך ושל אחריותו הן כלפי תהליך הלמידה והן כלפי ההשלכות העמוקות יותר של הלמידה על האישיות.

השתמעויות על מורים ועל דרכי ההוראה

1. שוויון הזדמנויות למידה

במודע, כל מורה שואף לספק הזדמנויות שוות ללמידה לכל התלמידים בכיתתו. אולם למעשה, המצב בכיתה, בתנאים של למידה בקבוצה, רחוק מאידאל זה. תצפיות באינטראקציות בין מורה לתלמידים בכיתה, מראות כי באורח בלתי מודע מפנה המורה את ההוראה וההסברים לתלמידים אחדים, ומתעלם מאחרים. הוא מעניק הרבה חיזוקים חיוביים ועידוד לחלק מן התלמידים - אך לא לאחרים, ומעודד השתתפות פעילה של חלק מן התלמידים בדיון הכיתתי, בעודו מדכא

השתתפות של השאר. בדרך כלל, התלמידים הנמנים עם הרבע או השליש המצטיין של הכיתה, זוכים לתשומת הלב הרבה ביותר ולמרבית העידוד מצד המורים, בעוד שהתלמידים הנמנים עם המחצית החלשה של הכיתה זוכים לתמיכה ולתשומת הלב המועטות ביותר. הבדלים אלה מאפשרים לתלמידים אחדים ליהנות מהזדמנויות טובות יותר ללמידה ומעידוד רב יותר מאלה הניתנים לחבריהם (ברופי וגוד, 1970).

יש למצוא דרכים שבעזרתן יקבלו המורים תמונה מדויקת יותר על המידה שבה סותרות שיטות ההוראה וסגנון האינטראקציה שהם נוהגים למעשה בכיתה, את האידיאל שלהם בדבר שוויון הזדמנויות למידה. המורים זקוקים לעזרה כדי שיוכלו לספק תנאי למידה נאותים למרבית התלמידים - ולא רק לשליש או לרבע המצטיין. עליהם לקבל עזרה בפיתוח שיטות הוראה שתבאנה למימוש יעיל יותר של האידיאל של הזדמנויות שוות לכל לומד.

2. משוב ועזרה מתקנת

הוראה קבוצתית יוצרת טעויות בלמידה בכל אחד משלבי הלימודים - יהיה המורה טוב ככל שיהיה. טעויות אלה בלמידה משתרשות ככל שנוספות עליהן טעויות מאוחרות יותר, והן הקובעות את ההישג הסופי של כל אחד מן התלמידים. רק לעתים רחוקות יכול היחיד לתקן טעויות אלה לחלוטין.

טענה מרכזית בספרי היא כי מערכת של משוב בין מורים לתלמידים יכולה לאתר את הטעויות בלמידה זמן קצר לאחר התרחשותן. אם יינקטו אמצעים מתקנים נאותים בכל עת שיתעורר הצורך בכך, תהיה זו הוראה המתקנת את עצמה, במובן זה ששגיאות המופיעות בשלב כלשהו בלימודים יתוקנו בטרם יכו שורש בהשפעת טעויות מאוחרות יותר.

זוהי מהותן של אסטרטגיות הלמידה לקראת שליטה: **הוראה קבוצתית** הנתמכת על ידי משוב ועזרה אינדיבידואלית לעתים מזומנות, על-פי צורכי התלמיד.

ההוראה הקבוצתית זהה לזו הניתנת על ידי המורה בדרך כלל. המשוב יכול להיעשות בדרך של מבחנים פורמטיביים קצרים, או באמצעות עדויות אחרות, ישירות יותר, המראות מה למד כל תלמיד ומה עוד עליו ללמוד בטרם יגיע לשליטה במטלת הלמידה. המבחנים הללו (או אמצעי האבחון האחרים) נערכים מדי שבוע או שבועיים.

העזרה האישית מיועדת לאפשר לכל תלמיד ללמוד את הנקודות החשובות שהחמיץ. עזרה זו יכולה להינתן על ידי מורה-עוזר, על ידי תלמידים אחרים, על ידי בני הבית או על ידי הפניית התלמיד למקורות מתאימים. בתנאים אלה יכולים מרבית התלמידים להגיע לשליטה בכל מטלות הלמידה.

הוראה קבוצתית בתוספת משוב והוראה מתקנת אישית, מביאים לכך שהתלמידים נעשים דומים זה לזה ביעילות הלמידה וכן בהתעניינותם ובמוטיבציה שלהם להמשך הלמידה. לאחר שבועיים, מרבית התלמידים אינם נזקקים לתוספת של יותר מכשעה (בכיתה או מחוצה לה).

מאחר שיש צורך בזמן מועט ובעזרה מצומצמת כדי שמרבית התלמידים יגיעו לשליטה, יוצא שעבודתם של המורים טובה בהרבה מכפי שמשתקף בדרך כלל במבחני ההישגים הנערכים בסיום שנת הלימודים.

אם התלמידים מצוידים בתחילת כל מטלה חדשה בכל הידע והמיומנויות ההכרחיים, הם יזדקקו בהדרגה לפחות ופחות תוספת זמן ועזרה. השינוי העיקרי הנוגע למורים הוא בכך שהם צריכים אך במעט להעריך ולדרג את מה שלמדו התלמידים עד לתאריך מסוים ולדאוג יותר לכך שכל תלמיד ילמד את הנחוץ לשם הכנה למטלת הלמידה הבאה.

שיטות הלמידה לקראת שליטה מבטיחות כי התלמידים יהיו בעלי הידע והמיומנות החיוניים לכל מטלה חדשה, וכי יהיו בעלי ביטחון ביכולתם ללמוד כל מטלה חדשה כזו, שכן הן שולטים במטלות הקודמות. לאחר פרק זמן מפתחים התלמידים דעה חיובית על יכולת הלמידה שלהם. הם נעשים פעילים יותר ומעורבים יותר בתהליך הלמידה ומשתתפים במידה רבה יותר באינטראקציה הכיתתית. בתנאים אלה הופך הרעיון של הזדמנות שווה ללמידה לעבודה ממשית למרבית מרבית התלמידים.

3. אמונתו של המורה ביכולת הלמידה של התלמידים

המורים פותחים את שנת הלימודים החדשה או את נושא הלימודים החדש בהנחה כי חלק מהתלמידים יצליחו בלימודים, אחרים יהיו גרוועים מאוד ועוד אחרים יצליחו במידה בינונית. בדרך כלל, כבר בסיום השליש הראשון, או אף החודש הראשון, ממיין המורה את התלמידים לקבוצות כאלה, ורב הסיכוי כי חלוקה זו תמשיך להתקיים במהלך שנת הלימודים כולה. המורה יעיל מאוד ב"שידור" חלוקה זו לתלמידים, בעזרת אמצעים סמויים יחסית שהוא נוקט במהלך האינטראקציה בינו לבינם. רק לעתים רחוקות מצפים המורים שכל התלמידים יצליחו בלימודים. התלמידים מקבלים בדרך כלל את דעת המורה עליהם ועל כושר למידתם.

ממצאי מחקר, הרצאות והספות המשדלות את המורים להגביר את אמונם בכושר הלמידה של תלמידיהם - אינם יעילים ביותר. המורה יכול לשנות את דעתו על יכולת הלמידה של תלמידיו ויעשה כן רק אם ייווכח בכך, למעשה, בכיתה.

במסגרת עבודתנו בנושא הלמידה לקראת שליטה, הפצרנו במורים להשוות את למידת התלמידים בתנאי השליטה, ללמידתם על-פי שיטות ההוראה השגרתיות. המורים הנוקטים את שיטות הלמידה לקראת שליטה, מוצאים כי מרבית התלמידים מצליחים הרבה יותר בלימודיהם. מרבית המורים מבחינים בהבדל בלמידה בתנאי השליטה, לעומת תנאי כיתת הביקורת, כבר בארבעת או בששת השבועות הראשונים. לאחרים יידרש אולי פרק זמן ממושך יותר כדי להיווכח בכך, כפי שניסח זאת אחד המורים: "כיתתי הוצפה לפתע בתלמידים טובים".

מעניין לציין כי המורים שמצאו כי שיטות ההוראה-למידה הללו יעילות, ממשיכים לנקוט אותן גם אחר כך - בלא כל שידול מצד ההנהלה. כמו כן מסרבים מורים אלה ללמד לאחר מכן בכיתות ביקורת (על-פי שיטות ההוראה המקובלות) גם אם מציעים להם לעשות זאת לצורכי השוואה ומחקר נוסף. הם רואים בהצעה זו רעיון בלתי מוסרי או לא-הגון: האם תמנע את השימוש בתרופה מבריאה, כגון פניצילין, מאלה הזקוקים לה, רק לצורכי מחקר?

4. שום מורה אינו יכול לספק את כל העזרה הנוספת שכל תלמיד נזקק לה -

נחוצים שותפים נוספים

לעתים קרובות חשים המורים כי הם חסרי כל תמיכה בשעה שהם מלמדים 30 תלמידים או אף יותר. שום מורה אינו יכול לתת את כל העזרה הנוספת הנדרשת לכל תלמיד אף אם מדובר רק בכשעה לשבוע. שעות נוספות אלה פשוט אינן עומדות לרשותו של המורה. כאשר ניסו המורים להעניק את כל העזרה האישיית שנדרשה - דרש הדבר סבלנות וזמן כה רבים, עד כי אותם מורים - אף שהפיקו תוצאות מצוינות בלמידה - סירבו לנקוט שיטות הוראה לקראת שליטה לאחר מכן. הנקודה העיקרית המודגשת בספר **תכונות אנוש ולמידה בבית הספר** היא כי המורה אמנם אחראי להוראה הקבוצתית, אולם יש רבים שיכולים להעניק את העזרה הנוספת שלה נזקק כמעט כל ילד בשלב מן השלבים. השימוש בעזרתם של חברים לכיתה (tutoring peer), בעוזרי הוראה ובחומרי הוראה משלימים, עידוד התלמידים לבצע את עבודת התיקון ההכרחית בכוחות עצמם או בקבוצות קטנות - כל אלה יכולים לסייע למורה להעניק לכל התלמידים תנאי למידה נאותים בבית הספר (ס' בלום, 1976).

גם הבית יכול לסייע למורה ולבית הספר אם רצונו של המורה בכך. הדבר עשוי להיות כרוך בפגישות בין המורים להורים מדי פעם, בדיווחים מפורטים על התקדמות הילדים, בתזכורות להורים בדבר הצורך במתן תמיכה ועידוד לכל ילד ובהצעות לעזרה במטלות למידה מסוימות, כאשר הילד נזקק לכך. תנאי למידה נאותים בבית הספר ובבית יכולים לספק תנאים כמעט אידאליים ללמידה מוצלחת (דייב, 1963; וול, 1966; מרג'וריבנקס, 1974).

השתמעויות לתכנית הלימודים

אבני הבניין המרכיבות את תכנית הלימודים נשאר קבועות יחסית בארבעים השנים האחרונות - כך וכך שנות לימוד חשבון, כך וכך לימודי קריאה, ספרות, מדעי הטבע, מדעי החברה, מתמטיקה וכיו"ב. אף כי תוכנם של המרכיבים הללו השתנה באופן קיצוני בישראל, לעתים רחוקות בלבד מעלים רעיונות חדשים בדבר דמותה הרצויה של תכנית הלימודים בכללה. תכנית הלימודים תוכננה בשעתה מתוך ההנחה כי רק תלמידים מעטים יצליחו בלימודים, בעוד שאר התלמידים ינשרו מבית הספר בגילים שונים. אנשי החינוך שבישראל המשיכו להחזיק בדעה זו, אולם העובדות מראות שרוב התלמידים אינם נושרים עוד מבית הספר - מרביתם משלימים עתה 10 שנות לימוד או למעלה מכך.

אילו מקצועות ראוי ללמוד ביסודיות? התשובה המידית היא: מקצועות היסוד, כגון קריאה, כתיבה וחשבון. אך האם חיוני שחומר נוסף כלשהו יילמד ביסודיות? אם כן, מה? ומי צריך ללמוד זאת: כל התלמידים או רק חלק מהם? כאמור, נושאי הלימוד שצריך ללמוד ביסודיות משתנים מחברה לחברה, מיחיד ליחיד ומפרק זמן לפרק זמן. איש אינו יכול לספק רשימה מלאה, אולם אפשרי להגיע לראייה כוללת יותר על סמך עבודתם של מרכזים לאומיים אחדים לתכנית לימודים בחלקים שונים בעולם. אף כי התנאים שונים וכל מרכז לתכנית לימודים מנסה להשיב על שאלות אלה מנקודת הראות הלאומית שלו - אנסה להדגיש את הגישות הנראות לי חיוביות וכלליות יותר.

ברוב הארצות שותפים לאחריות לתכנון תכנית הלימודים השלמה, מורים, מדענים, מתכנני חינוך, אזרחים, קבוצות לאומיות שונות וקבוצות של מומחים מתחומים שונים. על המרכזים לתכניות לימודים מוטלת האחריות לפיתוח תכנית הלימודים הכוללת (תכניות וחומרי הוראה) בסיוען של תת-קבוצות רבות בחברה. המרכזים מכירים בכך שתכנית הלימודים צריכה להשתנות ברציפות ולהתעדכן לפי התנאים השוררים בחברה, השאיפות המשתנות של החברה ושל התלמידים וההשקפות בדבר התפקיד המרכזי שממלא החינוך בחיי החברה והפרט בטווח הארוך. המרכזים לתכניות לימודים למדו, לאחר תסכולים רבים, כי אי אפשר להנהיג שינוי מרכזי בבתי הספר לפני שנותנים הזדמנות לקבוצות רבות באוכלוסייה להבין את השינויים המוצעים ולהביע דעה עליהם. על כל מרכז מוטל התפקיד לנסות את תכנית הלימודים ולהעריך בשיטתיות את השינויים המוצעים על מנת לוודא כי הם פועלים בהצלחה, בטרם יופעלו בהיקף לאומי.

כל מרכז מטפל גם באינטגרציה בין החלקים השונים של תכנית הלימודים. ואולם המרכזים מכירים בכך כי צריך להתאים אותה לתנאים המקומיים. המרכזים קובעים מהו החלק הבסיסי בתכנית, שחייב להיות מודגש על ידי כל המורים, ומהם החלקים הניתנים לבחירה או להתאמה לצרכים המקומיים. כל מורה זוכה במידת-מה של יד חופשית בהתאמת התכנית לתנאים המקומיים ובהוספת פרקים ספציפיים, במסגרת מגבלות נתונות. המורים עוברים השתלמויות בתכנית הלימודים החדשה, אשר כוללות את התכנים החדשים שבתכנית, וגם אסטרטגיות-הוראה חדשות שמכוונות להבטיח כי כל התלמידי יצליחו בלימודים.

הגישה הנהוגה בארצות-הברית מנוגדת לכך, לכאורה: לפי גישה זו זוכים כל בית ספר וכל מורה לחופש ניכר בבחירת ספר הלימוד או תכנית הלימודים, מתוך מספר אפשרויות. אך על אף חופש זה, מתברר שהמערכת האמריקנית נשלטת על ידי מספר קטן של מוציאים לאור, המספקים את ספרי הלימוד וחומרי ההוראה שבהם משתמשים רוב המורים. במרבית מקצועות הלימוד מקיפים 3-4 ספרים (או קדרות) כ-75% מן החומר הנלמד במקצוע בכל רחבי ארצות-הברית. כאשר בוחנים 3-4 ספרי לימוד אלה, מתברר כי הם דומים זה לזה כ"אפונים בסיר". אף כי לכאורה יש בחירה רחבה, למעשה נתונות בידי המורים הכרעות מעטות בלבד בנושאי תכנית הלימודים.

נוסף לכך מפרסמים המו"לים את ספרי הלימוד באופן שכל חלק מתכנית הלימודים נכתב בנפרד, ללא התחשבות ביחס בין החלקים השונים. לא נעשית עבודה זהירה

של שילוב או ארגון התנסויות הלמידה של קבוצת תלמידים נתונה. כל מקצוע לימוד נתפס כבלתי-תלוי בחלקים האחרים בתכנית וגם אין התייחסות לתנאי המקום ולנסיבות. כמו כן אין כל דאגה לבדיקה מחודשת של תכנית הלימודים כעבור זמן - חוץ מהוספת פריטים אשר "יימכרו היטב" או ישקפו את הלכי הרוח האפנתיים.

שיטה זו של תכנון תכנית הלימודים בארצות-הברית אינה מתעניינת במתרחש בסוכנויות החינוך האחרות: הבית, ארגונים דתיים, קבוצת בני הגיל, אמצעי הקומוניקציה ההמונית, המוזאונים וכדומה. לעומת זאת, בכמה מדינות אחרות מתחשבים בסוכנים אלה, ותכנית הלימודים נבנית כחלק ממערכת החינוך הרחבה יותר.

זאת באשר למבנה ולתכנון תכנית הלימודים. שאלה אחרת היא מה מקובל במרכזים שונים כראוי להילמד ביסודיות? הערותיי תצטמצמנה בכמה רעיונות הנראים לי חשובים והמודגשים בבתי הספר בארצות אחרות יותר מארצות-הברית.

1. תהליכים מנטליים גבוהים

אף כי בארצות רבות בעולם נהוגה למידה מכנית, מצאתי כי במרכזים אחדים לתכנית לימודים שמים דגש ניכר על תהליכים מנטליים גבוהים, כגון: פתרון בעיות, יישום עקרונות, מיומנויות אנליטיות ויצירתיות. הדגשה זו נובעת מהאמונה כי למידה מסוג זה מאפשרת לתלמיד לקשר בין חומר הלימודים לבין הבעיות הרבות שבהן הוא נתקל בחיי היום-יום. כשרים אלה מודגשים מפני שהם נשמרים ומנוצלים זמן רב לאחר שהאדם שכח את הפרטים הספציפים שלמד בבית הספר. כשרים אלה נחשבים כמערכת אחת של אפיונים, החיוניים להמשך הלימודים ולהתמודדות עם עולם המשתנה במהירות. מרכזים אחדים מאמינים כי תהליכים מנטליים אלה חשובים מפני שהם הופכים את הלמידה למרתקת, מלהיבה ומחדשת ללא הרף.

בארצות אלה נלמדים מקצועות כגון שיטות מחקר במדעי הטבע, מתמטיקה, אמנויות ומדעי החברה. לימוד המקצועות הללו מכוון להקנות את דרכי החשיבה שהם מייצגים, לא פחות משהוא מכוון להקנות את התכנים המסורתיים. לימוד זה מבוסס במידה רבה על תצפיות, דיון בתצפיות, ניסויים ושימוש בנתונים מיד ראשונה ובחוויות יום-יומיות וגם במקורות מודפסים. כל זה משתקף בחומרי ההוראה, בהליכי ההוראה והלמידה, וכן בשאלות ובבעיות המוצגות במבחנים הפורמטיביים, כמו גם בבחינות הסופיות.

בניגוד גמור לכך נעזרים המורים בארצות-הברית בספרי לימוד אשר אך לעתים נדירות מציגים בעיות אמיתיות. ספרי הלימוד שלנו מדגישים תכנים ספציפיים שצריך לזכור ומספקים לתלמידים הזדמנויות מעטות לגלות את המושגים והעקרונות המונחים ביסודם - ועוד פחות מכך הזדמנויות לטפל בבעיות ממשיות מן הסביבה שבה הם חיים, המבחינים שמחבר המורה (וכן המבחינים הסטנדרטיים) הם במידה רבה מבחינים בזכירת ידיעות. גם לאחר שנמכרו למעלה ממיליון עותקים של טקסונומיה קוגניטיבית של מטרות חינוכיות (בלום ועמיתים, 1956), ולאחר 20 שנים של הכשרת מורים והשתלמותם, למעלה מ-95% מן השאלות שהתלמידים

שלנו אמורים לענות עליהן במבחנים עוסקות באינפורמציה בלבד. על אף חומרי ההוראה שלנו, רק לעתים נדירות מתעלות דרכי ההוראה בכיתה ודרכי הבחינה מעל לקטגוריה הנמוכה ביותר של הטקסונומיה - הידיעות.

המפקחים ומחברי תכניות הלימודים בישראל נושאים באחריות כבדה לסייע בידי המורים להעניק לכל התלמידים התנסויות בלמידה של תהליכים מנטליים גבוהים. אלא לכם לקבל את הדעה הרווחת כי תהליכים אלה יכולים להתפתח רק בקרב תלמידים מעטים, בעלי אינטליגנציה וכשרים גבוהים במיוחד. המחקר הוכיח כי כמעט כל התלמידים יכולים להגיע לרמה גבוהה מאוד של כשרים קוגניטיביים - אם הללו יודגשו בהוראה, בחומרי הלימוד ובבחינות במסגרת בית הספר.

2. אמנות

בארצות רבות בעולם נחשבים מוזיקה, מחול, שירה, ציור ואמנויות אחרות כחלק מרכזי מתכנית הלימודים בכל שלבי הלימוד. כל התלמידים זוכים לעזרה שיטתית וסדירה בפיתוח התעניינות, הנאה ואף התמחות ניכרת באחדות מן האמנויות הללו. תכנית הלימודים וההוראה בתחומים אלה נעות מהתעניינות והערכה של עבודות אמנות, ועד לפיתוח דרגת מיומנות גבוהה בביצוע עבודות כאלה ואף ביצירה. נראה כי ההנחה הבסיסית היא שהתעניינות והתמחות באמונה היא חיונית לחיים טובים ויפים.

בבתי הספר בארצות-הברית מקובל בדרך כלל כי יש לזמן לכל תלמיד את חוויית האמנות, אולם רק אחוז קטן מן התלמידים הוא בעל כשרים וכישרונות מיוחדים, הנחוצים להתמחות בתחום אמנות כלשהו. אצלנו נוטים לראות בטיפוח האמנויות בבית הספר דבר של מותרות שאפשר לעודד אם לרשות בית הספר עומדים מקורות מימון נוספים, אולם יש לוותר על כך כאשר הכסף נחוץ לתחומי פעילות אחרים. גם כאשר נמצא מקום ללימוד אמנויות במסגרת בית הספר, הזמן ותשומת הלב המוקדשים להן הם רק חלק זעיר מאלו המוקדשים לחלקים "החשובים יותר" בתכנית הלימודים.

בחברות הנשלטות על ידי "תרבות הטלוויזיה" והמעריכות מעמד המתבטא ברכוש ובנוחיות חומרית, יכולה האמנות להיות מקור לפיתוח סגנון חיים אלטרנטיבי, שבהחלט איננו מותרות. בתי הספר חייבים לחפש ברצינות רבה יותר אחר דרכים שבהן יכולה האמנות להוות מקור לנחת, לסיפוק ולהנאה לכול - בתקופת הלימוד ובהמשך החיים.

3. אינטראקציה חברתית

בארצות רבות מודגשים מאוד התהליכים החברתיים המתרחשים בקרב התלמידים. בתי הספר והכיתות נתפסים כסביבה מיוחדת, שבה לומדים התלמידים כי הם חלק ממשפחה מורחבת. מצפים מן התלמידים כי יתעניינו זה בזה ויעזרו זה לזה וישתפו פעולה זה עם זה במהלך הלימודים. התלמידים מקבלים על עצמם אחריות הדדית בתמיכה, סיוע, השתתפות וכבוד הדדי. הלמידה נעשית בין התלמידים לבין עצמם. בניגוד לכך מדגישים בתי הספר בארצות-הברית את התחרות על ציונים, על תשומת לבו של המורה ועל התגמולים המעטים האחרים הניתנים להישג. המורים

שלנו עסוקים כל כך בפיקוח, הוראה ושפיטה של התלמידים, עד כי לאחרונים ניתנת הזדמנות מעטה בלבד לגילוי עצמאות או לקבלת אחריות הדדית. בתי ספר כאלה מהווים מקום המשרה בדידות על תלמידים לא מעטים - אף כי הם מוקפים בתלמידים רבים אחרים.

רק לעתים נדירות מפתחים אצלנו המורים, התלמידים ורשויות בית הספר קוד התנהגות בבית הספר, שנשאר עקבי מעבר לשנים ומעבר לכיתות.

בכל מדינה יש תכנית לימודים סמויה המשתקפת באינטראקציות בין התלמידים למורים ובין התלמידים לבין עצמם. תכנית הלימודים הסמויה מתבטאת במה שאנו עושים (ולאו דווקא במה שאנו אומרים) בבית הספר, וקרוב לוודאי שלומדים אותה טוב יותר וזוכרים אותה זמן רב יותר מאשר את המטרות המוצהרות של תכנית הלימודים הגלויה. בבתי הספר שלנו מדגישה תכנית הלימודים הסמויה דיוק, סדר, ציטונות ותחרותיות (הנרי 1965; דריבן, 1968; אוברלי, 1970).

אנשי החינוך, כמנהיגי בתי הספר, צריכים לשאול את עצמם אם אלה הן האיכויות העיקריות שבתי הספר בישראל מדגישים כיום ושעליהם להדגיש. האם אלה הן האיכויות המרכזיות בחשיבותן לאזרחים במדינה כישראל? כל עוד לא יטפלו בשאלות אלה בצורה ישירה יותר, תדגיש תכנית הלימודים רק את האיכויות הנראות למורים בעלות חשיבות לצורך הטיפול בתלמידים המטרות המרכזיות של תכנית הלימודים הסמויה (וגם של הגלויה) צריכות לעסוק בלמידה ולכלול גם אינטראקציות חברתיות ואיכויות חברתיות.

4. המשך הלימודים

בעולם כולו נבדקות דרכי ההוראה ותכנית הלימודים הנהוגות בבתי הספר על מנת לקבוע את תרומתן בטווח הארוך, בהמשך הלמידה במהלך החיים. דו"ח אדגר פור (1972) - "ללמוד להיות" ("Learning to be"), היה בעל השפעה ניכרת על הלך מחשבה זה. דו"ח פור מדגיש את השינויים הרבים המתחוללים בכל החברות ואת הקשיים העומדים בפני הפרט - בעבודה ומחוצה לה - בהסתגלותו לשינויים אלה. מאחר שאי אפשר לחזות ולתכנן את השינויים שיתחוללו, מנגנון ההסתגלות היחיד העומד לרשות האנשים בהתמודדות עם שינויים אלה הוא יכולתם ומידת העניין שיש להם בהמשך הלמידה לאורך כל החיים.

אם בתי הספר יאבדו מכוחם או יהרסו את היכולת להמשך הלמידה, יאבד הפרט את הכלים הבסיסיים להסתגלות לשינוי המהיר, ותהיה לכך השפעה שלילית חמורה גם עליו וגם על החברה. על-פי נקודת ראות זו, על בתי הספר לטפח יחס חיובי בולט ללמידה ולאחזות מן המיומנויות הבסיסיות של "הלמידה כיצד ללמוד". עם הללו נמנות המיומנויות של שימוש בספריות, לימוד עצמאי מתוך ספרים ומתוך מצבים "ממשיים" ופיתוח ידע ולמידה על סמך מגוון רחב של מקורות, בהם גם אנשים אחרים. הלמידה כיצד ללמוד כוללת גם את פיתוחן של מיומנויות של פתרון בעיות, שהודגשו קודם בדיון על "תהליכים מנטליים גבוהים".

במחקרים על חינוך מבוגרים בארצות-הברית, נמצאו עדויות נכבדות לכך שאנו עושים הרבה כדי לפתח את העמדות והמיומנויות הללו של המשך הלמידה אצל התלמידים "המצטיינים". אולם נראה כי בנוגע לחלק ניכר מן האוכלוסייה, הלימוד

בבית הספר והמשך הלמידה (במסגרת בית הספר או מחוצה לו) הם עניין מכאיב או משעמם שמן הראוי להימנע ממנו מיד עם סיום בית הספר התיכון, או אפילו בהגיע הגיל המאפשר עזיבת בית הספר.

רק לעתים נדירות אנו בוחנים את תכנית הלימודים מנקודת הראות של תרומתה האפשרית להמשך למידתם של כל התלמידים. כמו-כן איננו מחפשים במכוון אחר שיטות הוראה ולמידה העשויות לשפר את מיומנות התלמיד ב"למידה כיצד ללמוד". מחנכים אמריקנים רבים מאמינים כי חלק מן התלמידים מסוגלים ללמוד, בעוד האחרים חסרים את יכולת הלמידה, ואין הן רואים את מטרתם העיקרית בפיתוח יכולת הלמידה.

העוסקים בחינוך, האחראים ללמידה של התלמידים במשך עשר או 16 שנות לימוד, חייבים להרחיק את מבטם אל מעבר לך פרק הזמן אשר התלמידים מבלים בבתי הספר או במכללות. כל עוד לא ייעשה כן וכל עוד לא ייפך הנושא לחלק מתכנון תכנית הלימודים יונחו אותן מטרות של החינוך המתייחסות למכלול חייו של הפרט. מטרות החינוך לטווח ארוך הן שיעניקו משמעות חדשה למתחולל בבתי הספר.

5. חוויות שיא בלמידה

במספר מרכזים לתכנית לימודים מוקדשת מחשבה ניכרת לסיפוק מספר קטן של חוויות למידה שלא תישכחנה, אשר תסייענה להאיר ולהדגיש רעיונות מכריעים אחדים הנלמדים בבתי הספר. מרכזים אלה הונעו על ידי תיאוריו של א"ה מאסלו את חוויות השיא ואת האיכויות שאמורות להיות להן (מאסלו 1959). חוויות שיא בלמידה, שתכונות אחדות שלהן זהות לאלה של חוויות שיא בכלל, נוטות להיות כה מוחשיות, עד כי התלמידים זוכרים אותן לפרטיהן לאחר שנים רבות (בלום, 1956). חוויות כאלה מהוות ציוני דרך בזיכרונותיו של התלמיד מתקופת בית הספר. הן מהוות בדרך כלל את שורש התעניינותו במקצוע הלימוד ואת הגירוי לשינוי בעמדותיו ובערכיו; הן שהופכות את הלמידה בבית הספר למלהיבה באמת. מחקר שנערך בתחום זה מצא כי חוויות שיא בלמידה נדירות מאוד, ורק תלמידים מעטים מדווחים או זוכרים חוויה אחת כזאת או יותר, לאחר 12 עד 16 שנות לימוד. מרכזי תכנית לימודים בארצות אחדות מאמינים כי על רוב התלמידים לעבור מספר חוויות שיא כאלה בכל מקצוע לימוד, והם מפתחים דרכים שתאפשרנה הגשמת רעיון זה. הם מנסים לקשר חוויות אלה עם רעיונות או עם מושגים מרכזיים חדשים, עם העקרונות או ההכללות החשובות ביותר באותו תחום, וכן עם אחדות מיצירות הספרות, המוזיקה והאמנות הגדולות. המרכזים מאמינים כי למידה דרמטית ומוחשית כזו יכולה להיות מנת חלקם של מרבית התלמידים - אם הצגתה תיעשה בדרך של תובנה, גילוי, מודעות, השלכות רחבות, יופי ואמת. הם מנסים להשיג את העצמה הדרמטית הזאת באמצעות שימוש בסרטי קולנוע או טלוויזיה, המשולבים בנקודות מסוימות במהלך הלימודים. הם גם מציעים למורים דרכים לניצול רעיונות או חומרים נבחרים לשם יצירת חוויות שיא בלמידה. חוויות שיא בלמידה חשובות בשל השילוב המיוחד בינו בין מרכיבים

קוגניטיביים ורגשיים. הן מצביעות על מה שהלמידה יכולה לתרום אם כל מרכיבי החינוך יגיעו לרמתם הגבוהה ביותר.

הזכרתי זאת לא משום שמרכזי תכנית הלימודים מוצאים שזו משימה קלה. הדבר מבטא ניסיון לעזור לתלמידים לגלות סיפוק בהיבטים מסוימים של בית הספר, לחוות רגעים של תובנה עמוקה ולהתמלא פליאה והתרוממות רוח. בדרך כלל מתייחסים התלמידים לבית הספר פשוט כאל עבודה. חלק ניכר מן הלמידה בבית הספר נראה לתלמידים (ולמורים) כאפור וכמשהו שיש לעשות משום שהרשויות דורשות זאת. תלמידים רבים רואים בבית הספר דבר מייגע וחסר משמעות - לפחות בהשוואה לטלוויזיה ולהתרגשות שהיא מנת חלקם מחוץ לבית הספר.

בטוחני כי יש תלמידים בבית הספר בארץ המתנסים מדי פעם בחוויות שיא בלמידה - אך חוששני שאלה אירועים נדירים.

אם כך הוא המצב, יגלו תלמידים נטייה לחפש חוויות בלתי נשכחות אלה מחוץ לבית הספר - בספורט, במאורעות חברתיים ואף בפעילויות אלימות ובלתי-חוקיות. אפשר בהחלט ללמוד כיצד להפוך את הלמידה בבית הספר למלאת חיוניות ולמקור סיפוק למרבית התלמידים.

Block, J.H. (Ed.), (1974). **Schools, Society, and Mastery Learning**, New York: Holt, Rinehart and Winston.

Block, J.H. and Anderson, L.W., (1975). **Mastery Learning in Classroom instruction**, New York: Macmillan Publishing Co., Inc.

Block, J. and Burns, R.B., Mastery Learning, in L.S. Shulman (Ed.) (1976). **Review of Research in Education, 4**.

Bloom, B.S. (Ed.), (1956). **Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain**, New York: David McKay Co.

Bloom, B.S., Peak Learning Experiences, in M. Provus (Ed.) (1966). **Innovations For Time to Teach**, Washington, D.C.: National Education Association.

Bloom, B.S., Learning for Mastery, Chapter 3, in B.S. Bloom, J.T Hastings and G.F. Madaus, (1971). **Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning**, New York: McGraw-Hill.

Bloom, B.S., (1976). **Human Characteristics and School Learning**, New York: McGraw-Hill.

(הספר תורגם לעברית, תכונות-אנוש ולמידה בבית-ספר, גומא, צריקובר תל אביב, 1978)

Bloom, S., (1976). **Peer and Cross-Age Tutoring in the Schools**, Washington, D.,C.: National Institute of Education.

Brophy, J.E. and Good, T.L., (1970). Teachers' Communication of Differential Expectations for Children's Class Room Performance: Some Behavioral Data, **Journal of Educational Psychology, 61**, pp. 365-374.

Carroll, J.B., (1963). A. Model of School Learning, **Teachers College Record, 46**, pp. 723-733.

Dave, R.H., (1963). **The Identification and Measurement of Environmental Process Variables that are Related to Educational Achievement**, Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.

Dolan, L., (1978). **The Affective Consequences of Home Support, Instructional Quality, and Achievement**, Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.

Dreeben, R. (1968). **On what is Learned in School**, Reading, Mass.: Addison-weslry Publishing Co.

Faure, E., et al, (1972). **Learning to Be**, Paris: UNESCO; London: Harrap.

Henry, J., (1965). **Culture Against Man**, New York: Random House.

Kifer, E., (1973). **The Effects of School Achievement on the Affective Traits of the Learner**, Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.

Marjoribanks, K. (Ed.), (1974). **Environments for Learning**, London: National Foundation for Educational Research Publishing Company. Ltd.

Maslow, A.H., (March 1959). Cognition of Being in the Peak Experiences, **Journal of Genetic Psychology**, **94**, pp. 43-66.

National Center for Education Statistics, (1967). **The Condition of Education**, Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

Overly, N.Y. (Ed.), **The Unstudied Curriculum**, (1970). Washington, D.C.: Association for Supervision and Currioulum Development, National Education Association.

Stringer, L.A. and Glidewell, J.C., (1967). **Early Detection of Emotional Illnesses in School Children: Final Report**, Missouri: St. Louis County Health Department.

Torshen, K., (1969). **The Relation of Classroom Evaluation to Students' Self-concepts and Mental Health**, Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.

Wolf, R., (1966). The Measurement of Environments, in A. Anastasi (Ed.), **Testing Problems in Perspective**, Washington, D.C.: American Council on Education.