



## תקציר דוח מחקר - מדוע תלמידים נכשלים?

ד"ר צבי בקרמן, בית הספר לחינוך ע"ש שלמה (סימור) פוקס, האוניברסיטה העברית בירושלים  
תלמידים רבים בבתי הספר בישראל אינם מצליחים (במושגים של הצלחה אקדמית), בעיקר אלו ממעמד סוציאקונומי נמוך<sup>1</sup>. לחקירת התופעה בחרנו לשאול אודותיה את מי שמחזיקים בהשפעה רבת עוצמה על התלמידים, כלומר מורים מחנכים. מורים/ות מחנכים/ות מכל זרמי החינוך בארץ בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה, התבקשו להשיב לשאלה העומדת במרכז מחקר זה: "מדוע תלמידים נכשלים?". ההנחה היתה שהמושגים שבהם יבחרו המורים כדי להסביר את הכישלונות, יוכלו לחשוף תובנות בשני היבטים מרכזיים:

1. התחומים האינטלקטואליים דיסציפלינריים על בסיסם בונים המורים את הסבריהם ותפיסותיהם.

2. המטאפורות המוטמעות בשפה בה משתמשים המורים כדי לתאר את התלמידים ואת הסיבות לכשלונותיהם.

דרך שני ההיבטים המרכזיים הללו ניתן להבין כיצד המורים מחנכים תופסים את התלמידים ואת תהליך הלמידה שלהם. תקוותנו היא שזיהוי תפיסות אלה יאפשר לנו לסייע למורים/ות מחנכים/ות בעבודתם עם תלמידיהם ולמניעת כשלונות. טרם התבהר לנו אם מטרה זו הושגה.

<sup>1</sup> ראה למשל <https://www.taubcenter.org.il/en/research/a-track-to-success-israeli-educational-tracks-and-attainment-in-high-school/>  
[https://scholar.google.co.il/scholar?hl=en&as\\_sdt=0%2C5&q=Achievements+and+Gaps%3A+The+Status+of+the+Israeli+Education+System&btnG=](https://scholar.google.co.il/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=Achievements+and+Gaps%3A+The+Status+of+the+Israeli+Education+System&btnG=)



## מבוא

רבים מעידים על התפקיד המשמעותי שמורים ממלאים בחיי תלמידיהם. בכוחם לייצר חוויות רבות השפעה (בין חיוביות ובין שליליות), שמעצבות את האופן בו תלמידים מסתגלים ומתפקדים בהקשר הבית ספרי.

בהשפעה אף רבה מזו עשויים להחזיק מחנכי כיתות, מתוקף תפקידם כמתווכים: הם מפרשים לתלמידים דינמיקות מוסדיות, פדגוגיות וחברתיות בבית הספר, ומפרשים לחברי סגל ומימסד בית הספר את פעולות התלמיד ואת מצבו. באופן הזה, הם בעלי תפקיד מכריע בעיצוב חוויית בית הספר של התלמידים, ובעיצוב תחושת הכישלון או ההצלחה שלהם אל מול הדרישות הקוגניטיביות והרגשיות של המוסד הבית ספרי.

## רקע תיאורטי

### שלוש מגמות בחינוך המערבי מודרני

הדו"ח פותח בבחינת הצטלבותן של שלוש מגמות בחינוך המערבי המודרני: ציפייה לפיתרון של בעיות חברתיות גדולות ע"י מערכות החינוך הציבורי, מגמת מדיקליזציה (מסגור רפואי) של קשיים לימודיים בחינוך, ופסיכולוגיזציה של השיח והפרקטיקה החינוכית.

המגמה בה בעיות חברתיות נדרשות להתייחסות ולפיתרון במסגרת מוסדות החינוך, מתייחסת לתהליכים במאתיים השנים האחרונות, בהם תפקידן של מערכות החינוך תפח וגדל מתפקיד פריפריאלי לתפקיד בו הן מצופות לטפל ולפתור בעיות הולכות וגדלות במערכת החברתית.

מגמת המדיקליזציה (מסגור רפואי) של החינוך, מתייחסת להגדרה של מצבים ובעיות חברתיות-התנהגותיות כבעיות רפואיות, מה שהוביל לטיפול בהן באמצעים רפואיים.

במגמת הפסיכולוגיזציה כוונתנו להשפעה הגוברת של תיאוריות ופרקטיקות פסיכולוגיות בהקשרים החינוכיים, תוך התמקדות במושגים כמו התפתחות אישית, אינטליגנציה רגשית ורווחה נפשית. מושגים אלה מניחים את כובד האחריות על התלמיד, ומפחיתים או אף מסירים אותה מסוגיות מדיניות, כלכליות, או מהביצועים המצופים מאנשי החינוך.

הצטלבותן של שלוש מגמות אלה – ציפייה לפיתרון בעיות כלל-חברתיות במסגרות החינוך, מדיקליזציה, ופסיכולוגיזציה – מייצרות מציאות קשה. בעיות חברתיות דורשות פתרונות רחבים וכלליים והציפייה לפתרונן במסגרת החינוכית לפעמים אינה ריאלית בכלל, ובכל מקרה מעמיסה מאד על מערכות החינוך.



מגמות המדיקליזציה והפסיכולוגיזציה, עלולות להוביל להדגשת יתר של התערבויות רפואיות ופסיכולוגיות על חשבון גישות לימודיות וחינוכיות רחבות ויעילות יותר.

### **רפלקציה והאמנות המורים**

מורים מחזיקים במגוון האמנות (beliefs) בנוגע לתפקידם החינוכי, לשיטות הוראה ראויות, ולהבנת המוטיבציה והאינטליגנציה של תלמידיהם. האמנות אלה משפיעות באופן משמעותי על שיטות ההוראה ועל האינטראקציות שלהם עם תלמידיהם, ובכך משפיעות כמובן על המוטיבציה והלמידה של התלמידים עצמם. אנו מייחסים חשיבות למודעות העצמית ולפרקטיקות הרפלקטיביות של המורים, ולהלימה מיטבית בין אלה לבין האמנותיהם ושיטות ההוראה שלהם.

### **שפה ומטאפורות**

השפה ממלאת תפקיד מכריע בעיצוב ובהבנה של האמנות ואידיאולוגיות. בכוחה גם לחשוף את תהליכי החשיבה וההנחות היסוד שלנו. הדו"ח דן באופן שבו השפה והמטאפורות בהן משתמשים מורים יכולות לאפשר, או מאידך להגביל, אפשרויות לשינוי לטובה בפרקטיקות של הוראה וחינוך.

### **מתודולוגיית המחקר**

המחקר כלל ראיונות מקיפים עם 56 מורים/ות ממגזרים שונים במערכת החינוך הישראלית. הראיונות התמקדו בהשקפותיהם הנוגעות לכישלון תלמידים, ולהשפעתן על גישותיהם הפדגוגיות. כל ראיון ארך כשעה, ובמהלכה מורים שיתפו תובנות לגבי הגדרת תפקידם כמורים, האינטראקציות שלהם עם התלמידים, והסיבות המביאות לדעתם לכשלונם של תלמידים (כאשר הכישלון מוגדר כאי עמידה בסטנדרטים בית ספריים). בתום הראיונות, בחורף תשפ"ג, התקיימה סדנה בת 30 שעות בהשתתפותם של 20 מן המורים שראוינו. הסדנה דנה בממצאים שעלו מהראיונות, הציגה נקודות מבט תיאורטיות אודות שפה ומטאפורות והצביעה על השפעותיהם של אלה על פרקטיקות בית ספריות. הסדנה עודדה את המשתתפים לבחון את נקודת מבטם ואת השפה שבה הם משתמשים ככל שנוגעת לתלמידים ולתהליכי הלמידה שלהם. זאת, כדי לבחון ואף לשקול מחדש את גישותיהם הפדגוגיות.

המורים שהשתתפו במחקר נבדלו זה מזה בתחומי המומחיות והניסיון ההוראה שלהם. מתוך 56 המראיינים, 38 לימדו מקצועות הומניסטיים, 9 מדעי החברה ו-9 מתמטיקה/מדעים. ניסיון ההוראה שלהם נע בין חמש (5) ליותר מעשרים וחמש (25) שנים. הקבוצה כללה 25 מורים מבתי ספר ממלכתיים חילוניים דוברי עברית, 14 מבתי ספר ממלכתיים דתיים דוברי עברית, 10 מבתי ספר חרדיים דוברי



עברית, 4 מבתי ספר ממלכתיים בשפה הערבית ו-3 מבתי ספר ממלכתיים משותפים דתיים-חילוניים דוברי עברית. החלוקה לפי מגדר הייתה 41 נשים ו-15 גברים, כאשר 10 מתוך הגברים מלמדים בבתי ספר חרדיים.

עשרים (20) המורים שהשתתפו בסדנה כללו 5 גברים ו-15 נשים, המייצגים תמהיל מגוון של בתי ספר: 6 הגיעו מבתי ספר דתיים, 6 מבתי ספר חילוניים, 3 מבתי ספר חרדיים, 3 מבתי ספר ערביים ו-2 מבתי ספר משותפים דתיים-חילוניים.

הראיונות והסדנאות תועדו ושועתקו במלואם לצורך ביצועו של ניתוח מעמיק<sup>2</sup>.

### תוצאות

המחקר חשף כי לשם הסבר לכישלונות של תלמידים, מורים מחנכים נוטים להשתמש בעיקר בשפה פסיכולוגית צרה המתמקדת במושגים כמו "קוגניציה", "מוטיבציה" ו"רגשות"<sup>3</sup>.

מיסגור כזה גורם למורים/ות מחנכים/ות להרבות בהפניית תלמידים נכשלים לאבחון, אותו הם תופסים ככלי המקצועי והאחראי ביותר בהתחשב במוגבלותם לנתח מצבים נפשיים<sup>4</sup>. גישה זו משקפת את

---

<sup>2</sup> ראוי לציין מראש כי הניתוח שלנו לא גילה הבדלים משמעותיים בין מורות ומורים, מה שמרמז על כך שלא היו הבדלים מגדריים משמעותיים בניתוח. חוסר בידול זה ניתן לייחס לתהליכי השפה והסוציאליזציה הטבעיים בהכשרת המורים ובפעילותם המקצועית. עם זאת, חשנו בהבדלים מסוימים בין מורים (כולם גברים) בבתי ספר חרדיים לבין מורים מחנכים אחרים (גברים ונשים) בבתי הספר האחרים שנחקרו. הבדלים אלה נגעו למה שניתן להבין כגישה מגולמת יותר ללימוד באוכלוסייה החרדית, אולי קשורה לדגש הדתי על ביצוע מעשי של ההלכה. בחרנו שלא לכלול נושא זה בדו"ח הנוכחי, מתוך הכרה בכך שהוא מצדיק מחקר נוסף, וכך גם סוגיות המגדר שהוזכרו לעיל.

<sup>3</sup> ראה לדוגמה

תראה, למרות שאני מורה למתמטיקה, אבל כאשר אתה מדבר על הילד, יש מולך בן אדם. אני לא יכולה להגיד על הכישלון של הילד, בלי שאני אכנס למי הוא מולי, מי הבן אדם מולי, מה המצב הרגשי שלו, מה המצב הקוגניטיבי שלו, מה הרצון שלו בעצם. יכול להיות שזה מרד נעורים, והוא עכשיו רוצה להוכיח לנו שעולם המבוגרים בכלל לא מתאים לו. זה יכול להיות נער שהתחיל ללמוד בכיתה י"ב, ואז אין לו שום בסיס. זאת אומרת, באמת הסיבות כל כך רבות, שאני לא יכולה להצביע בלי... אני לא חושבת שיש כישלון גורף, או סיבה שאני יכולה להצביע ולהגיד: אם אני מנטרלת עכשיו את הסיבה הזאת, אז כל התלמידים שלי מעכשיו ומעלה יצליחו 14653 – 14647 T14.

<sup>4</sup> הכול קשה לי בלימודים. אז הם כן רואים את זה לאט לאט, שעולם המבוגרים קצת מכניס אותם לקטגוריה של: יידי, אתה בבעיה! מה קורה? אתה לא מתפקד כתלמיד! מה קורה? אתה לא מגיע להישגים. מתחילים להגיד להורים שלו - אנחנו: בואו, אולי תלכו לנוירולוג, אולי אבחון. מתחילים להוציא את כל השפנים האלו מהכובע.



השתרשותה של התפיסה המערבית הדואלית גם אל עולם החינוך. תפיסה זו מקבעת הבחנה חדה בין המצב הנפשי "הפנימי" של תלמידים, לבין הקיום הפיזי "החיצוני" שלהם והסביבה שבה הם פועלים, ומובילה מורים לקבוע את פנימיותו של התלמיד כתחום הדורש התערבות<sup>5</sup>.

אמנם, פעמים רבות מורים כן מסבירים את כשלונותיהם של תלמידים באמצעות אלמנטים סביבתיים כמו רקע משפחתי או סביבה חברתית<sup>6</sup>. אך גם במקרים אלה ולמרות מודעותם להשפעות קונטקסטואליות מסוג זה, הם עדיין מייחסים משקל מועט לגורמים סוציו-אקונומיים המשפיעים על הצלחת התלמידים<sup>7</sup>.

יתרה מכך, גם כאשר נשקלים גורמים חיצוניים (לדוגמא מתחים משפחתיים, עקב גירושים או יריבות בין אחים) מורים אלה נוטים לקשר אותם בחזרה לבעיות נפשיות או פסיכולוגיות המתמקדות בפנימיותו של התלמיד<sup>8</sup>.

T13 4440-4444

<sup>5</sup> אם הייתי שואל אותך איפה הרגשות של התלמידים? הרגשות - בלב שלו. אני לא משוכנעת. אני חושבת שהרגשות שלנו בלב ובראש שלנו. זה יש קשר ביניהם. יש קשר. היכולות בראש, לא בלב. והרגשות בראש ובלב. T45 15689-15693

<sup>6</sup> ויש באמת ילדים שהעניינים הרגשיים נורא משפיעים על הקשיים שלהם, שזה יכול לבוא על רקע של אולי קצת... אני לא אוהבת להשתמש במונח הזה, אבל טיפה פיגור סביבתי- חוסר השקעה מצד הבית. הסביבה שממנה הילד מגיע. הרבה פעמים זה עניין של דימוי עצמי נמוך, שזה גם דרך אגב, אחד קשור בשני- זאת אומרת, בגלל הלקות, יכולה להיות ענייני דימוי עצמי נמוך. זהו פחות או יותר. כאילו אני מניחה שזה הכול מעורבב אחד בשני, אבל אנחנו רואים את זה הכול ביחד-T4 1286 1291

<sup>7</sup> ראה לדוגמה סוציאקונומיים? לא יודעת להגיד. לא מסתכלת ככה על אנשים T25 8447.

תראה, לא מעט תלמידים שאני מדברת עליהם, באמת המצב הסוציאקונומי הוא אישיו שם. אבל גם יש לנו לא מעט תלמידים ש... שזה לא העניין. 20:00 אני יכולה לומר לך שהייתה לי תלמידה בשכבה שסיימנו... שאחותה... הבית הוא בית מאוד טוב, אין שום בעיה, ההורים עוסקים במקצועות חופשיים, אחות גדולה יותר שלמדה בליד"ה והיא הצליחה מאוד, והיא חיבת לעמוד ברף T3 887-890.

<sup>8</sup> הרקע הסוציאקונומי נמוך יותר, אז כן, זה יכול להביא לקשיים רגשיים גם...כן, אני מהססת. זה לא במאה אחוז. ברור שאני מהססת. אתה יודע מה? אני חוזרת גם לילדות שלי. המצב הכאילו סוציאקונומי שלי... ההורים שלי... הם עבדו קשה, ואימא שלי הייתה בלי השכלה, ובכל זאת... יש המון כמוני. [30:00] אז שזה... זה לא מנע... כן עודדו אותנו ללמוד, ואני חושבת שגם בלי זה, היה לי דרייב פנימי T27 9737-9743.



מגמה נוספת העולה מן הראיונות מצביעה על ייחוס של הצלחה או כישלון של תלמידים לתכונות מולדות או ל"DNA"<sup>9</sup>. גם הבחנה זו מייצרת דואליות, הפעם בין גורמים "טבעיים" לבין גורמים "קונטקסטואליים" (שעשויה להזכיר את הדואליות שבין הפנים לחוץ שנדונה למעלה). עתה הגורמים ה"טבעיים", הקשורים לפנימיותו של התלמיד ומובילים לכשלונו, מתבררים כבלתי פתירים כלל מאחר שאינם ברי שינוי. בחלק מהמקרים נמצא שההיבטים הפנימיים "הנפשיים" וההיבטים הטבעיים (ה-"DNA") של תלמידים משולבים זה בזה בהסבריהם של המורים, באופן המשקף את ההיקף בו מורים מאמינים שהקשיים הלימודיים של התלמיד מקורם עמוק בתוך התלמיד עצמו<sup>10</sup>. יתרה מכך, הנטייה של המורים להבדיל באופן חד בין היכולות הנדרשות להצלחה במקצועות ההומניסטיים כמו היסטוריה וספרות, לבין אלה הנדרשות להצלחה במקצועות הריאליים כמו מתמטיקה וביולוגיה, משקפת גם היא האמנתם ביכולות מולדות הטמונות בתלמיד ואשר מתאימות לכל אחד מהתחומים הללו<sup>11</sup>.

לתפיסות הממקמות את קשיי התלמידים כאישיים ושייכים כביכול לאני הסוליפיסטיים<sup>12</sup>, יש השלכות כבדות. הן מסירות (לפחות חלק) מן האחריות המוטלת על מורים מאחר והן מרחיקות את ההתמודדות

<sup>9</sup> את האמת, שהשאלה היא ממש יש לה תשובה שהיא יכולה להיות גם רחבה בכל מיני כיוונים. למה? מהניסיון שלי, בוא נגיד כשאני עוברת על תלמיד שהוא נכשל מבחינה לימודית, אז יש כמה גורמים, ויש גם סיבות לזה. א' - זה יכול להיות חוסר בידע-חוסר ידע. וגם יכולות להיות גם סיבות שהן קשורות ליכולות של התלמיד. זה יכול להיות גם מבחינה קוגניטיבית, גם מבחינת יכולות אצל כל אחד מהתלמידים, חוסר במאמץ הדרוש. יש תלמידים שהם חרוצים יותר מתלמידים אחרים, משקיעים יותר. חוסר השקעה לפעמים גם יש לקות מסוימת שאולי לא ידעו עליה מקודם. אז זה יכול כאילו להתבטא בכמה אופנים שונים. ואולי גם את הצד ה... אני לא יודעת עד כמה זה נכון- אבל מבחינה, אולי גם לפעמים יכולה להיות תורשתית - אני לא יודעת, צריך לבדוק את זה דרך מחקרים, עד כמה זה יכול להשפיע

<sup>10</sup> ילד שמתעקש ללמוד מתמטיקה, ויש לו קושי להבין את המתמטיקה, ובשביל זה הוא צריך לתרגל, אבל אין לו את התחת לשבת ולעשות את זה בעצמו בסבלנות, אז הוא צריך את המורה שיישב... בסדר, גם בהיסטוריה. זאת אומרת, אין בעיה. הבעיה יכולה תמיד להיות קשורה לזה שאין לו תחת או אין לו סביבה מתאימה... שאין לו את היכולת גם. יכול להיות גם שלילד אין את היכולת. אני... לי יש זיכרון מאוד מאוד לא טוב לשמות- מאוד לא טוב לשמות. אני זוכר שאני יצאתי מהבגרות שלי בהיסטוריה עם תחושה שאני הולך לקבל 100, וקיבלתי 56. היה פער מאוד מאוד גדול. אז יש לי בעיה. אז בהיסטוריה אני לא אצליח, כי יש לי בעיה בזיכרון של שמות. ניסיתי, יש לי בעיה בזיכרון של 6639-6649 T20

<sup>11</sup> במוח. כאילו אני מחדד את זה. יש באמת את היכולות, ואני באמת מאמין שיש אנשים עם גבוה יותר, גבוה פחות, וגם בתחומים שונים. כלומר, אדם יכול להיות בעל יכולות גבוהות במתמטיקה, אבל הרבה פחות בדברים אנושיים, ולהפך. זה גם מה שאני תמיד אומר לתלמידים: זה שאתם נכשלים כאן לא אומר עליכם כלום. אתה יכול להצליח בהרבה דברים אחרים. [10:00] אבל באזור מסוים, אולי יש עוד... יש יותר חוזקות במקצועות, בתחומים אחרים. אז כשאני מדבר על יכולות, אני חושב שאני כן מדבר על יכולות מנטליות. כן יש הבדלים קוגניטיביים 15-16 T27

<sup>12</sup> כאילו באוטומט אני אגיד לך: זה של הילד. אבל זה לא רק של הילד. זאת אומרת, מהרגע שהוא שלי במערכת, זה הופך להיות גם בעיה שלי. זה יהפוך להיות גם בעיה של החברה. אנחנו אף פעם לא מלמדים אותם באופן נקי ממה שקורה בחוץ. אנחנו תמיד מלמדים אותם בהקשר רחב יותר. בסופו של דבר, אני כן בשאיפה להוציא אותם החוצה כאזרחים טובים, שהם ידעו להתנהל בעולם, עם החטרונות של הבעיות האלה שהם מצוידים בהם, אז אה... אז זה כן שלו, אבל בסופו של דבר, זה לא נקי מהסביבה 1484-1488 T4

וואי, זה מה-זה מורכב! כי אני חושבת עכשיו בקול, ואני שואלת בקול: האם גסות רוח והתנהגות וולגרית וחוסר נימוס, כי כך הוא גדל ולזה הוא נחשף, והוא לא מבין בשלבים מסוימים... היום הוא נמצא במקום אחר- היום דיברנו על זה. האם זה שייך



מהקשרים חינוכיים ולימודיים, ומקמות אותם בתחומים טיפוליים. בהתאם לכך, הן גם דוחות את האופציה שפתרון לקשיי התלמידים טמון ותלוי בגורמים חיצוניים לו, או מלקיחת אחריות משותפת. לסיכום, גילינו רשת מורכבת של האמנות יסוד המחזקות עולם שבו פרקטיקות מעשיות של הוראה, למידה וחינוך נדחקות לשוליים. המיקוד, לעומת זאת, הוא על טבעו ועולמו הפנימי של התלמיד. יתרה מכך, השפה הטיפולית בה משתמשים מורים כדי לתאר כישלונות (או הצלחות) של תלמידים, לוקה בחוסר דיוק וחוסר עקביות, כפי שעולה מן הפירושים השונים אותם מעניקים המורים למושגים כגון קוגניציה, אמוציה וקטגוריות פסיכולוגיות נוספות. חוסר עקביות זה מעיד על כוחם הדל של מושגים כאלה להסביר את התופעה הנידונה. ממצאים אלה מחזקים תובנות מוכרות מן הספרות בנוגע לשפה הפסיכולוגיסטית, אשר נדרשות לה הבהרות רבות וחיידוד נוסף.

במהלך השתתפותם בסדנאות, הודו המורים המחנכים (בקלות יחסית) במגבלות השפה בה השתמשו כדי להסביר את הצרכים הלימודיים וחינוכיים של התלמידים, וכדי לסייע להם לתת מענה לצרכים אלו. המורים ציינו שהסדנה עזרה להם להיות רגישים יותר לשפה בה הם משתמשים בחינוך בכלל, ובאופן ספציפי יותר כאשר הם מדברים עם התלמידים, עם הורי התלמידים, או עם עמיתים להוראה. הם הפכו מודעים לסכנות הטמונות בשימוש בשפה אבסטרקטית, כזו העושה שימוש במושגים הקשורים ב"פנימיותו" של התלמיד, או מושגים פסיכולוגיים שאינם מוגדרים באופן קונקרטי<sup>13</sup>. שימוש שאינו משאיר מקום ולא מספק בהירות לתלמידים באשר לדרכים מעשיות לתיקון ושיפור בהישגים ולעמידה בדרישות. המורים גם עמדו על תפקידן המכריע של המטאפורות בהן הם משתמשים כדי לתאר את התלמידים ואת תהליך הלמידה, בעיצוב האסטרטגיות החינוכיות שלהם. נראה כי השתררה הסכמה אודות החשיבות של תיאור מדויק של תהליכי למידה או של מרחבים חברתיים של תלמיד מסוים, וכי הרחבה

---

לוי? הוא גדל על זה, הוא גדל, זה כבר הופך להיות חלק ממנו. אבל יכול להיות שכשהוא נחשף למשהו אחר, והוא רואה ורואים אותו- זאת אומרת, לא שהוא נעלם, לא שהוא שקוף- יכול להיות שהחשיפה הזו כן תגרום לו לאיזשהו שינוי. אי אפשר להגיד שזה לא שלו 921-925 T3

<sup>13</sup> ראה לדוגמה סיכומי המורים

הבנתי מהשיעור שלפעמים מה שברור לי במונחי השפה שלי לא תמיד ברור לשני. אני יכולה להשתמש לפעמים במונח, שלי הוא מובן ומוגדר ברמות ההבנה שלי ובהכרות שלי האישית מול תלמידים הוא גם מקובל לשימוש, ומתברר שמי שמדבר מולי לא מכיר את המונח הזה או מבחינתו הוא תופס אותו כשונה לא רלוונטי לתפיסתי. ואז נוצר לנו פער 469-466 T41.

תובנות ראשונה שעלתה לי לראש היא שהסביבה התרבותית של בן אדם מייצרת שפות שאנחנו משתמשים, ויש דברים שהם לא מובנים. זה בהחלט גורם לתיאור לא נכון שאנחנו עושים לגבי מקרים/תלמידים, ומי יודע לאן זה מוביל? לשיפוט לא נכון, לדרכי לימוד לא נכונות שאנחנו משתמשים עם תלמידים שלנו. שימוש במלים שהם לא מובנים לנו, ללא הפשטה, גורם להסתה והשטחה למשמעויות השונות של המילה 1515-1520 T53.



של תיאור שהיה קודם צר ונעדר קונטקסט, עשוי להצביע על כך שמשפחה, או תלמיד, אינם "אשמים" בלעדיים בכישלון, כפי שנחשבו בהתחלה<sup>14</sup>.

לבסוף, עם סיום הסדנאות, המורים הוסיפו שהשתתפותם חיזקה את רצונם להיות פחות שיפוטניים, ודיווחו שקיבלו הכשרה לסנן ולשקול מחדש את המילים והשפה בה הם משתמשים. המשתתפים טענו שהסדנה סייעה להתפתחותם המקצועית, ואפשרה להם לאמץ פרספקטיבה חדשה, שיכולה לשפר את רווחת התלמידים ואת התקדמותם הלימודית<sup>15</sup>.

### מסקנות

מובן לנו ששינויים חברתיים רחבים הינם קשים להשגה, ולכן אנו תומכים בגישות של שינוי הדרגתי במקום פתרונות כוללים. בנוסף, עמדתנו לא מתנגדת לפרספקטיבות פסיכולוגיות כשלעצמן, אנו מכירים בתרומה הפוטנציאלית שלהן, במיוחד בכל הנוגע לטיפול במימדים הרגשיים של הלמידה. יחד עם זאת, טענתנו היא שהדואליות שפרספקטיבות אלה יוצרות, כגון בין ה"מנטלי" ל"פיזי" או בין ה"פנימי" ל"חיצוני", יכולות להטיל מגבלות על הפרקטיקות החינוכיות, ולפיכך דורשות משנה זהירות.

<sup>14</sup> האם אנחנו מגיעים לקבוע קביעות על תלמידים על סמך התנהגות שראינו ופירטנו או על סמך מה ששיערנו? (סטראוטיפים) זהו נושא שלא חשבתי עליו לפני כן ואהבתי את הדיון עליו במפגש, כיצד עדיף לתאר ילד? מה יותר אנושי ורגשי? תיאור מפורט המתאר ילד שפוף, עם עיניים קצת עצומות שאינו מחייך והולך שפוף או פשוט להגיד "שהילד נראה עצוב T40"? 116-120

דבר נוסף שלמדתי והבנתי היא "הפשטה מסתירה את העולם"-למשל המילה "אהבה" שמקבצת בתוכה פעילויות, היא חסכונית ומצומצמת. כולם מבינים את המילה כמו שאני מבין אותה ולכן הפשטה מסתירה ומקטינה את המשמעות. השאלה היא האם אני כמורה עם התלמידים איך אני משרתת את המטרותיי מול התלמידים דרך תיאור (מצב, תלמיד סיטואציה) או דרך הפשטה (קיצור תהליכים-הילד עצוב, נהרס היום, אני חושבת שאני יפה וכדומה)? זאת השאלה המרכזית שלנו בהשתלמות. כאשר חשוב לשים לב שאנחנו נשארים בתחום החינוכי כיוון שזה יכול ללכת למקומות רבים T40 130-136

<sup>15</sup> התחוויר לי מהדיון, שתיאורים ו-"משבצות" שבהם אני מגדיר את תלמידי, אינם בהכרח מדייקים בשיקוף המציאות כפי שהיא בעיניו של התלמיד מחד, ומשפיעים באופן דרמטי על האופן בו אני מתייחס לתלמיד בכיתה ובהוראה מאידך. לא זאת בלבד, המילים והמטפורות שאני משתמש בהם באזני עמיתי ותלמידי, בונים ומעצבים את תודעתם העצמית ו/או המקצועית. T48 352-356

וכבר התחלתי לחשוב על מטפורות אחרות ואופנים שונים בדרכי ההוראה (אפילו השבוע, פעמיים יישמתי בכיתה מטפורה של במאי בהצגה ולא של מורה העומד בפרונט). כמו כן שימת דגש גדולה יותר על התייחסות למה קורה בפועל בסביבה ובלמידה ופחות בניחוש כביכול של מה שלא נגיש לנו, היינו עולמו הפנימי של התלמיד. אחד המשפטים שהכי חדרו ללבי הוא מה שהמנחה חזר ואמר, אשה שאומרת לבעלה שדואג לה ולכל צורכיה והוא קשוב לה תמיד "אתה לא אוהב אותי". המשפט הזה תפס אותי יותר מהרבה טיעונים מנומקים. זה ערער אותי והמחיש לי כמה אבסורד יכול להישמע כל הרעיון המעניק לפנימיות מעמד נפרד מהאופן בו ההתנהגות מיושמת בפועל T43 2857-2864





לפיכך, אנו מציעים למורים צעדים מעשיים לשיפור בעבודתם. אלה יוכלו להתבצע ע"י המורה באינטראקציות השונות שבינו לבין התלמיד, ומבלי לדרוש התערבות או התגייסות מערכתית כוללת. אומנם מצאנו שהמסגור שמורים מיצרים בהבנת כשלונם של תלמידים, מוביל באופן בעייתי ומגביל גם את הפתרונות האפשריים לקשיי התלמידים, אך טעות תהיה להתייחס למסגור זה כגזירת גורל. בדיוק כפי שהוא נוצר בתוך שיח רווח, כך הוא גם עשוי להשתנות - באמצעות יצירת דיאלוג שונה. דיאלוג כזה יאתגר את המסגור הקיים ויסלול דרך למסגור מחדש, בדומה לאופן בו הדבר נעשה במהלך הסדנאות במסגרת המחקר.

כפי שצינו, הממצאים שלנו מראים על פתיחות של מורים לדיון בשפה החינוכית ובמטאפורות בהם הם משתמשים, והם מכירים בצורך בשיח מפורש וקונקרטי יותר, כזה שיאפשר לתלמידים אליהם הוא ממוען לתרגם אותו לפעולות מעשיות ואפשריות. באופן כללי, אנו צריכים לעבוד עם מורים כדי לפרק את הדואליות הנתפסת בין הגוף לנפש, בין רגש לקוגניציה, בין העולם הפנימי לעולם החיצוני, ובין התחומים החברתיים והאישיים. גישה זו יכולה לחזק את המורים להכיר בכך שהוראה הפועלת על כל אותם היבטים (שהרי הם בלתי נפרדים), יכולה וצריכה לעשות שימוש בכוחן של פרטיקות חינוכיות ולימודיות כדי להשיב לעצמה את היכולת או את האחריות להשפיע על ביצועיהם של התלמידים.

יצירה של מסגור חדש לשיח אודות הצלחה וכישלון, יכול לכלול סדנאות למורים כדי לבחון באופן ביקורתי את השפה והמטאפורות שלהם ואת השלכותיהן על הלמידה. כמו כן, ניתן לייצר התאמות בתהליך הכשרת המורים, כדי להבטיח ששילוב של טרמינולוגיה פסיכולוגית תיעשה בצורה מפורשת, זהירה וביקורתית, ולא כתחליף לעבודה פדגוגית. אמנם אנחנו מכירים בחשיבות המרכזית של ההיבטים הרגשיים בחינוך, אך אין לא כדאי להפוך את המורים ליועצים, למרות התועלת שיכולות טכניקות ייעוץ להביא להוראה. יתרה מכך, חשוב שמחנכים יכירו בכך שבעוד שהקשרים סוציו-היסטוריים משפיעים משמעותית על התפתחות התלמידים, אין לתרגם אותן להיבטים נפשיים הטמונים "בתוך" התלמיד. באותו אופן, יש להיזהר מלתאר את יכולותיו של התלמיד, הצלחותיו או כשלונותיו ככאלה התלויים בתכונותיו המולדות. ההיסטוריה עשויה להותיר את חותמה, אך לעולם לא הופכת לתכונה אישית ומייתרת התערבות חינוכית, וכישלון אינו דבר גנטי, שאינו ניתן לטיפול פדגוגי.

לפני סיום, אני רוצה להבהיר, כדי למנוע אי הבנות, שאני לא נגד רגשות, מוטיבציה או קוגניציה. אני גם לא דוגל במשמעת מחמירה בחינוך או מתאבל על אובדן הסמכות המסורתית. עמדתי אינה קריאה להחייאת עקרונות חינוך בסיסיים או להעברה בכוח של ידע ספציפי לתלמידים. הפנייה שלי היא פשוטה, לתמוך במורות/ים מחנכות/ים להתגבר על ההפרדה המאולצת בין גוף ושכל, ו / או נפש, בין רציונליות וקוגניציה, ו / או מוטיבציה. חלוקה זו מחוזקת על ידי נרטיבים פסיכולוגיים המקבעים את משמעותם.



בסופו של דבר, אנו שואפים שהמורים יחקרו את הפוטנציאל של הרחבת הבנתם הן את הלומד והן את תהליך הלמידה על ידי אימוץ נקודות מבט הוליסטיות יותר ופחות מפלגות, ועל ידי הפיכת שפתם למפורשת וממחישה יותר, מה שעשוי לשרת טוב יותר את אלה שהם רוצים לחנך.