



תפקידיו של המורה בכיתה הטרוגנית על פי גישתו החינוכית של קרל פרנקנשטיין

אורנה שך-אופנהיימר

תקציר

מאמר זה מתאר את תפקידיו של המורה המלמד בכיתה הטרוגנית. ההיבטים הדידקטיים והחינוכיים בעבודת המורה וקשייו המקצועיים בהוראה בכיתה הטרוגנית נדונים מנקודת מבט של התאוריה של קרל פרנקנשטיין. במאמר סקירה קצרה על התפתחות ה"כיתה הטרוגנית" מן ההיבט ההיסטורי-חינוכי ועל המושגים השונים המלווים את העיסוק בנושא זה. תפקידיו של המורה המלמד בכיתה הטרוגנית הם לזהות את קשיי הלמידה הנובעים מדפוסי חשיבה שונים אצל הלומדים, לעצב דרכי הוראה כדיאלוג מתמשך ולסייע ללומדים לפתח חשיבה מופשטת מורכבת ואחראית, כדי שיוכלו לממש את הפוטנציאל שלהם. על פי גישה זו, התפקיד נתפס כמורכב, כרוך בתהליך ודורש מהמורה הכרה בשונות שבין הלומדים ואמפתיה וסובלנות לתגובות בלתי צפויות אצל הלומדים.

התמודדות עם קשיים בלמידה ובחשיבה בכיתה הטרוגנית דורשת מן המורה יכולת רפלקטיבית על מקומו בתהליך הלימודי ומציבה בפניו אתגרים באשר למשמעות התכנים הנלמדים ולפרשנותם. תפקידיו של המורה בהתמודדות עם הקשיים העולים בתהליך ההוראה הם להביא למימוש יכולתם של הלומדים מחד גיסא ולעודד התפתחות מקצועית בקרב המורים מאידך גיסא.

מילות מפתח: כיתה הטרוגנית; חשיבה מופשטת, הוראה כדיאלוג.

מבוא

מאמר זה מתאר את תפקידיו של המורה המלמד בכיתה הטרוגנית. תיאור ההיבטים הדידקטיים והחינוכיים בעבודתו של המורה, כמו גם קשייו המקצועיים – יתבססו

יושמה במסגרת פרויקט מתמשך בבית הספר התיכון שליד האוניברסיטה (ליבליך, 1995; פרנקנשטיין, 1970, תשל"ב)³ ובהמשך – בפיתוח שיטת הוראה הנלמדת עד היום באוניברסיטה העברית.⁴ במאמריו הרבים הציג את גישתו החינוכית, את הרציונל שלה, את העקרונות המנחים את שיטתו הדידקטית ואת הכלים ליישום דרכו החינוכית. על פי גישתו, האדם מביא עמו אל המפגש עם המציאות את ניסיונות החיים המוקדמים שלו, ובאמצעותם, על ידי "פירוק" ו"הרכבה" של המציאות, הולכת ונבנית תודעתו; מכאן שהגורמים לקשיי החשיבה אצל הלומדים השונים נעוצים בדפוסי התרבות המבנים את החשיבה ובנסיבות של דרכי החברות הראשוניות הנלמדות עוד בילדות המוקדמת. קשיים אלה, על פי גישתו של פרנקנשטיין, מתמקדים בדפוסי חשיבה מוחשיים ולא מופשטים, בחשיבה אסוציאטיבית ולא ביקורתית, דיכוטומית ולא דיפרנציאלית, אפקטיבית ולא רציונלית ודפוסית ולא פרסונלית. דפוסי חשיבה אלה אצל הלומדים מונעים מהם לרכוש ידע ולא מאפשרים להם לממש את יכולתם.

לימים פיתח פרנקנשטיין את שיטת ה"הוראה המשקמת", ששמה לה למטרה להתמודד עם דפוסי החשיבה המונעים למידה ולהבנות ולפתח אצל הלומדים השונים דפוסי חשיבה מועילים, כדי שאלה יאפשרו להם לממש את יכולתם.

מקורות גישתו החינוכית של פרנקנשטיין מעוגנים בתאוריות פסיכולוגיות אנליטיות, הומניסטיות, פילוסופיות-קנטיאניות וסוציאליות. את גישתו בדבר מהות עבודת ההוראה ביסס על עקרונות דידיקטיים שמטרתם להביא לטיפוח חשיבה אצל הלומד; אך מעבר לכל שיטה, תאוריה וגישה ראה פרנקנשטיין את הגורם האנושי – האדם (לם, 1995; קובובי, 1995). המורה כאדם הוא מרכז הכובד ליצירת התהליך החינוכי, הלמידה, השינוי והצמיחה של הלומד. מנקודת מבטו, המורה, עמדותיו, אמונתו ודרכי עבודתו הם הגורמים המשפיעים ביותר על הלמידה, במיוחד על ילדים שאינם ממשים את הפוטנציאל שלהם במערכת החינוכית. על כן, אחד מתפקידיו העיקריים של המורה המלמד בכיתות הטרוגניות הוא לסייע לאותם ילדים לממש את הפוטנציאל הטמון בהם, ובכך לממש את שוויון ההזדמנויות החינוכיות ולצמצם את הפערים בין קבוצות האוכלוסייה. קשיי תפקודם של הלומדים היו במרכז השיח החינוכי בשנות השישים והשבעים ובהמשך עוררו ביקורת והתנגדות בקרב חוגים חינוכיים (רון, 1993; שץ-אופנהיימר, 1998; שרמר

³ הפרויקט הוקם בתחילת שנות השישים ומתקיים (עם שינויים) עד היום בבית הספר של התיכון שעל יד האוניברסיטה. הפרויקט הביא ילדים מבתי ספר נחשלים לתיכון היוקרתי, ושם, לאחר שעברו הכשרה מיוחדת, עבדו כל המורים בכיתות הומוגניות על פי שיטת ה"הוראה המשקמת". ניתן לקרוא בהרחבה על הפרויקט בספרות החינוכית (פרנקנשטיין, תשל"ב; ליבליך, 1995).

⁴ "הוראה משקמת" – שיטה זו פותחה לקורסים הנלמדים באוניברסיטה. הינדה אייגר, מי שהייתה תלמידתו הקרובה של פרנקנשטיין, פיתחה כלים דידיקטיים, ומורים רבים למדו בקורסים אלה (אייגר, 1975).

על גישתו החינוכית של קרל פרנקנשטיין. מושג הכיתה ההטרוגנית עבר גלגולים שונים, אך מאחר שמדינת ישראל היא ארץ הקולטת עלייה מכל רחבי העולם, נותרה שאלת ההטרוגניות על סדר היום החינוכי. עדות אחרונה מצאתי לכך בפרסומים של "ועדת דברת", בדיווח "כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל", שהתפרסם במאי 2004, ובו נאמר: "לאורך השנים העמידו מנהיגי המדינה וראשי מערכת החינוך את השוויון וצמצום הפערים בראש סדר העדיפויות. למרות זאת מערכת החינוך בישראל לא הצליחה להתמודד עם פערים הגדולים בין קבוצות אוכלוסייה שונות [...] ישראל היא אחת המדינות המובילות בפערים הן בין בתי הספר והן בתוך בתי הספר" (דברת, 2004, עמ' 8-27). עדות אחרונה זו מחזקת את חשיבות החזרה לבחינתו של הנושא. המאמר יעסוק בעבודת המורה בכיתה הטרוגנית מנקודת מבטו של המורה, על פי גישתו החינוכית של קרל פרנקנשטיין ובזיקה להיבטים ההיסטוריים-חינוכיים שהביאו להתפתחות הכיתה ההטרוגנית במדינת ישראל.

רקע לגישתו החינוכית של פרנקנשטיין

פרנקנשטיין היה מזוהה שנים רבות עם הקו החינוכי הקורא להתמודדות הומניסטית-אינטלקטואלית (דידקטית, ערכית וחינוכית) בשאלת הלומדים התת-משיגים – אותם לומדים שנכשלו ולא הצליחו לממש את יכולתם במערכת החינוכית.¹ בתקופה שבה פעל, כתב ויצר במערכת החינוכית, כונו אותם ילדים תת-משיגים – "טעוני טיפוח".² המונח "טעוני טיפוח" התייחס בעיקר לילדים שנכשלו בלמידה על רקע תרבותי-סוציו-אקונומי (אדלר, 1985; אדר, 1978; מינקוביץ, 1969). במהלך שלושים שנה כתב פרנקנשטיין בנושאים חינוכיים רבים ומגוונים. הוא כתב על לומדים בכל המסגרות – ילדי החינוך המיוחד, ילדים בעלי הפרעות נפשיות וילדים מחוננים (פרנקנשטיין, 1977א, 1987א), אך עבודתו התמקדה באותם ילדים המתקשים בלמידה על רקע מעבר תרבותי וילדים שחולשתם נובעת ממצב סוציו-אקונומי ירוד. הוא התמקד בהסברים האטיולוגיים לתפקודם של הילדים ובהשפעתם של אלה על התהליך החינוכי. גישתו החינוכית

¹ פרנקנשטיין נולד בברלין ב-1905 ונפטר בישראל ב-1990. את השכלתו האקדמית רכש באוניברסיטאות ברלין וארלנגן שבגרמניה. באותן שנים למד אצל הפילוסוף היידיגר, אצל פרויד, אדלר ויוג. ידו הקרוב היה הפסיכולוג אריך ניומן, והוא אף היה מקורב שנים רבות לאיינשטיין ולהוגו ברגמן. פרנקנשטיין עלה לארץ ב-1936 ועבד כקצין מבחן לנוער בשכונת בירושלים, שם החל לבנות באופן שיטתי את התאוריה החינוכית שלו. הוא עבד עם הנרייטה סאלד ולאחר הקמת המדינה הקים את מוסד סאלד ואת כתב העת "מגמות" הקיימים עד היום. הוא היה ממקימי בית הספר לחינוך ובית הספר לעבודה סוציאלית ובהמשך היה לראש בית הספר לחינוך באוניברסיטה העברית. בשנת 1964 זכה בפרס ישראל (שך-אופנהיימר, 1998).

² על המונח "טעוני טיפוח" והפולמוס שהתקיים סביבו, ניתן לקרוא בספרות החינוכית של שנות השישים והשבעים (אדלר, 1985; אדר, 1978; מינקוביץ, 1969; סבירסקי, 1990; עדיאל, 1970; צמרת, 1997).

שהגיעו ללא רקע ומסורת של למידה ממוסדת נותרו בשולי בתי הספר. עם תחילת שנות השישים הייתה תחושה של צורך דחוף להתערב במערכת החינוך, כדי לפתור את בעיית הפערים באמצעות פתרונות חינוכיים לימודיים וחברתיים. בעקבות השיעור הגבוה של נכשלים במערכת החינוך ב-1955, נערך מבחן ה"סקר" הראשון.⁶ המבחן היה ארצי ובדק כישורי יסוד בקריאה ובחשבון בקרב בוגרי מערכת החינוך היסודי (כיתה ח). על פי מבחני ה"סקר" נבנתה ההגדרה הראשונה של המונח "טעוני טיפוח", מונח שהשימוש בו היה מקור למחלוקות חינוכיות (אדלר, 1985; סבירסקי, 1990).⁷ הגדרה זו הסתמכה על עיבוד נתונים מתוצאות מבחני ה"סקר". ההגדרה התבססה על הנתונים האלה: ארץ מוצא ההורים, השכלת האב, רמת ההכנסה ומספר הנפשות במשפחה. מתוך הקטגוריות האלה נקל להבין שההתייחסות הייתה בעיקרה סוציולוגית, מנהלית וביורוקרטית, משום שנועדה להקצאת משאבים. בשנים ההן רווח המונח "אינטגרציה". מטרתה של זו היה ליצור מעין "כור היתוך" חינוכי של הלומדים (מינקוביץ, 1969; עדיאל, 1970; צמרת, 1997; ריץ, 1994).

בשנת 1968, ביזמתו של שר החינוך זלמן ארן, החילו את הרפורמה על מערכת החינוך ויצרו את "חטיבות הביניים". המדיניות הייתה לכלול במוסד חינוכי אחד ילדים משכונות ומבתי ספר בעלי רקע סוציו-אקונומי שונה. מטרתו של החוק הייתה לקדם את האינטגרציה במדינת ישראל. באמצעות שינוי מבנה מערכת החינוך, כתיבת תכניות לימודים חדשות מותאמות לרמות הלומדים ותכניות העשרה ופיצוי, ביקשו לקדם את שוויון ההזדמנויות החינוכי לכלל התלמידים ולצמצם את הפערים הלימודיים ביניהם. עם החלת "חטיבות הביניים" במערכת החינוך, החל להתפתח המונח "כיתות הטרוגניות".

בתחילת שנות התשעים החל רווח במערכת החינוך המונח "רב תרבותיות". גלגולו של מונח זה הושפע מכמה גורמים: הפילוסופיה הפוסט-מודרניסטית תרמה את חלקה בהבנת המאפיינים הייחודיים של בני האדם כבני תרבות השונים אלה מאלה (גור זאב, תשנ"ו); כמו כן הגיע למדינת ישראל גל עלייה נוסף, מארצות מזרח אירופה ומאתיופיה, גל שהביא עמו למערכת החינוך דפוסים חדשים, ואלו דרשו שוב התמודדות עם השונות בלמידה על רקע תרבותי-חברתי (בר לב, 2000).

⁶ במבחן היו מעורבים אנשי אקדמיה כלאה אדר, אריה סימון וגינה אורתר. ההשוואה בין קליטת העולים בשנות המישים לשנות התשעים מעניינת. יותר מכך, יש דמיון בין התנהלות המערכת בעקבות המשבר שחל במערכת החינוך לאחר חשיפת חולשות הלומדים במבחני ה"סקר", לבין המשבר הנוכחי בחינוך בעקבות המחקר הבין-לאומי השלישי, שבו נחשפו הנתונים של המבחנים הבין-לאומיים שהלומדים בארץ השתתפו בהם, למשל, מבחני טימס (Timss) מהשנים 1995 ו-1999 או המחקר באוריינות קריאה של פיסה משנת 2000 (קרמרסקי ומברך, 2004) – יש מקום להרחיב במאמר אחר.

⁷ בארצות הברית. ובארצות אחרות היו הגדרות שונות: "חשוכי תרבות" (culturally deprived), "מקופחים" (underprivileged), "מקופחי חברה" (socially disadvantaged) ו"בני תרבות אחרת" (culturally different) (מינקוביץ, 1969).

וקמון, 1999). ביקורתם של חוגי ה"קשת המזרחית", החוקר סבירסקי ואחרים הייתה בהעדפת דפוסים תרבותיים וחברתיים מערביים אירופאיים והחלתם על ילדים הבאים מארצות שאינן מערביות. כך נמצא שבתחום הבית ספרי, תרבות אחת מבקשת לכאורה לשלוט באחרת. כמו כן, בשנות השמונים טענו רבים שכישלון אותם הילדים נובע מתיוגם החברתי ולא מיכולתם בפועל; תפיסה סטראוטיפית של מורים את הילדים הנכשלים על פי אפיונם הרווח בספרות המקצועית לא מאפשרת להם שוויון הזדמנויות ראוי (מינקוביץ, 1969; פרנקנשטיין, 1970; קליין 1969).

חילופי הטענות הביאו לכך שהמונח המתייג אמנם נעלם מהשפה המקצועית-חינוכית האקדמית (ואולי היום הוא ודומים לו הומרו במונחים אחרים, כגון "ילדים בסיכון"), אך האם הקשיים והאתגרים שיש להתמודד עמם נעלמו אף הם? מכל מקום, שאלת התמודדות המורה עם הטרוגניות והוראה בכיתות שבהן רווחת השונות בין הלומדים, מהווה אתגר חינוכי-דידקטי חשוב.

הכיתה ההטרוגנית – רקע היסטורי-חינוכי

מהי "כיתה הטרוגנית"?

בכל כיתה ישנם לומדים שונים. כיתה הטרוגנית מובחנת בכך שהשונות בין הלומדים בה גדולה עד כדי יצירת פערים בתפקוד בין הלומדים. ההסברים והגורמים לשונות מגוונים ושונים, והם מתמקדים בשלושה תחומים: גורמים אישיותיים-פסיכולוגיים, תרבותיים-חברתיים-סוציולוגיים וחינוכיים-ערכיים. השונות בין לומדים מוסברת לכאורה מתוך השקפת עולם שבני האדם אינם דומים אלה לאלה, אך מטרת החינוך היא להביא לשוויון הזדמנויות בין הלומדים. בכיתה הטרוגנית יש הכוונה מראש בהבניית כיתות של לומדים בעלי יכולות שונות ולומדים בעלי צרכים מיוחדים המוגדרים "טובים" ו"מתקשים", או "מבוססים" ו"ת-משיגים"⁵. הגורמים האישיותיים הקבועים, כגון אינטליגנציה, והמשתנים הסביבתיים האחרים, ככישורי שפה, מוטיבציה ומשפחה, משפיעים על תפקוד בלמידה בכיתה הטרוגנית. כל אלה עניינם למאמר נרחב אחר.

המונח "כיתה הטרוגנית" עבר גלגולים שונים. מדינת ישראל, בהיותה ארץ קולטת עלייה, התמודדה עם שונות חברתית ותרבותית בין אזרחיה מאז קמה. עד להקמת המדינה היו במערכת החינוך כמאה אלף תלמידים, וכעשור לאחר מכן – חצי מליון. עולים רבים הגיעו מארצות צפון אפריקה, מזרח אסיה ומזרח אירופה. על מערכת החינוך עברו זעזועים. מורים רבים נקלטו במערכת בלי הכשרה מתאימה, תכניות לימודים לא סיפקו את הצרכים ולא פתרו את הקשיים של כל האוכלוסיות. נוצרה אווירה חינוכית קשה, שלווה בתחושת כישלון של אוכלוסיות מסוימות. תלמידים

⁵ אוכלוסיות המוגדרות כ"לקויי למידה", "מחוננים" ועוד אינן מענייננו כאן.

פרנקנשטיין הגדיר את ההוראה, "מכלול פעילויותיו של המורה המתוכננות והמיועדות לפתח בתלמידיו באמצעות הידע, המיומנות והערכים הניתנים להקניית חשיבה רציונאלית ודיפרנציאלית מזה, ומעורבות בלמידה ואחריות לחשיבה וללמידה מזה". לדבריו, "אלו עשויות להתגבש במבנה נפשו של הלומד אם יסתייע בהבנת היסודות הרגשיים של החשיבה והיסודות ההכרתיים של הרגשות" (פרנקנשטיין, 1989, עמ' 20).

שיטות הוראה שונות מייחסות משמעות או מעמד מועדפים למשתנים דידקטיים, למשל, לעיבוד תכנים ברמות שונות או לשיטות הוראה המשלבות אמצעי המחשה שונים. היום, בעידן הטכנולוגי המתקדם, יש הרואים במחשב חלופה לדמות המורה. יתרה מזו, היום אפשר ללמוד באמצעות "למידה מרחוק" – התקשורת הממוחשבת מאפשרת למידה היוצרת ניתוק מרחבי בין המורה לתלמיד. לעומת כל אלה, מתוך מכלול הרכיבים של ההוראה והחינוך, ראה פרנקנשטיין במורה את הגורם הדומיננטי ביותר והתייחס אליו בממד האנושי כמוביל, מניע ומאפשר את תהליך הלמידה.

במאמרו, "על חינוך בעידן טכנולוגי" התריע פרנקנשטיין מפני האשליה של עולם הטכנולוגיה כתחליף לממד האנושי (פרנקנשטיין, 1987ב). חקר מהות האדם בהיבט ההתפתחותי-פסיכולוגי והחתיירה לאמת ולמשמעות במובן הפילוסופי נתנו משנה תוקף למעמד המקצועי של המורה. המורה הוא שנותן את מלוא המשמעות בהוראת התכנים, על ידי ההתערבות בלמידה ובחינוך (קובובי, 1995). עמדה זו חשובה בהוראה בכלל ובהוראה בכיתות הטרוגניות בפרט. מתוך גישה זו אפשר ללמוד על תפקידיו המורכבים של המורה.

תפקידיו של המורה בכיתה הטרוגנית

כיתוח חשיבה חופשטת

תפקידו העיקרי של המורה הוא התערבות בתהליך הלמידה לשם פיתוח חשיבה מופשטת והרחבת התודעה של הלומד. המורה אחראי למפגש ולעימות ביקורתי של הלומד עם התכנים. תהליך ההוראה נעשה על ידי יצירת הבחנות, הכללות, השוואות והנגדות, שמטרתן ליצור תהליכי חשיבה מופשטים, מעורבות אמתית והפנמה של הנלמד.

בהוראה מקובל שתהליך הלמידה מביא לחשיבה. לכאורה, הפנמת תכנים ומידע תביא להרחבת התודעה והחשיבה (זוהר, 1996; טישמן, פרקינס וגיי, 1997). פרנקנשטיין טען טענה הפוכה: כדי שתתרחש למידה יש לפתח את החשיבה. המפגש עם תכנים ומידע כשהוא לעצמו אינו יוצר חשיבה. התכנים הם מעין כלים שתפקידם להביא לידי חשיבה, שהיא התנאי להפנמה בלמידה. לימוד התכנים עצמם אינו יוצר תהליך למידה, אלא הם בבחינת אמצעי לחשיבה ויופנמו על ידי כך שיהוו אתגר לחשיבה; כלומר התנאי ללמידה הוא יכולת חשיבה, והתכנים הם

המעבר מ"אינטגרציה" ל"הטרוגניות" ובהמשך – ל"רב תרבותיות" מסמל את המעבר האידיאולוגי-חינוכי שעבר על מדינת ישראל – מחברה המבקשת למצוא את המשותף, השווה והמאחד בין הלומדים לחברה המכירה בשונות ובייחודיות של הפרטים הלומדים. הסוגיה של הוראה בכיתה הטרוגנית עדיין מעסיקה את מערכת החינוך. לנושא משמעויות רבות בכל הנוגע לתכניות הלימודים, למבנה הארגוני של מוסדות חינוכיים, לשיטות ההוראה ועוד. על ניתוח הגורמים והפתרונות המוצעים באמצעות כיתות הטרוגניות עברו שינויים במהלך השנים, והם הושפעו מההשקפות החינוכיות שונות של מעצבי מדיניות החינוך, מורים העוסקים בפועל במימוש המדיניות, מחקרים שונים ועוד. אם כן, כיצד נתפסת ההוראה בכיתה הטרוגנית מנקודת מבטם של הלומדים בה?

קשייהם של הלומדים בכיתה ההטרוגנית

פרנקנשטיין עסק שנים רבות באוכלוסיות נחשלות, שלא יכלו להגיע לכדי מיצוי יכולתן, והוא הגדיר "טעון טיפוח" הגדרה שונה מזו שהובאה לעיל, המתמקדת בהיבטים הסוציו-אקונומיים. הגדרתו אינה כוללת רכיבים כמותיים אלא איכותניים; לטענתו, אין מדובר בתופעה מדידה אלא בתופעה קונפיגורלית, שבה כל רכיב מקבל את משמעותו הסיבתית על ידי השתלבותו היחסית. כמו כן פרנקנשטיין הסתייג מההגדרה המנהלית, מפני שלדעתו היא עלולה ליצור הכללה פוגעת, דעות קדומות והעלבה בלא הבחנה. הוא עסק בהרחבה במשמעויות השונות של "טעוני טיפוח", והוא מתאר ומנתח את הסימפטומים, את האפיונים ואת הסיבות להיווצרות הקשיים של הילדים הת-משיגים. בשל הדיאגנוזה המורכבת, הוא מציע דרכי התערבות וטיפול לשינוי הסטטוס והתייג, ובעיקר היכולת והכישורים של הילדים הנכשלים בלמידה (פרנקנשטיין, 1987ג).

פרנקנשטיין הרחיב בתיאור הסימפטומים של ילדים המתקשים בלמידה כפי שהם באים לידי ביטוי בתגובות הלומדים. הוא הבנה את האפיונים לקטגוריות בהתבססו על הניסוי המחקרי שנעשה בבית הספר התיכון שליד האוניברסיטה (פרנקנשטיין, תשל"ב), שבו העמיד שמונה עשרה קטגוריות לתיאור האפיונים בחשיבה של הלומדים. את הקטגוריות האלה הבנתה מחדש אייגר (1975), אשר יצרה חלוקה משנית ומיקדה את קשיי החשיבה בארבע קטגוריות עיקריות: חוסר יכולת הבחנה, אי-יכולת לראות שני היבטים בעת ובעונה אחת, חשיבה אי-רציונלית וחוסר אחריות לחשיבה.

תפיסת תפקיד המורה בהוראה בכיתה הטרוגנית

אדון בתפקידיו של המורה בכיתה הטרוגנית מכמה היבטים: הרקע ההיסטורי-חינוכי, אפיונם של הלומדים המתקשים בלמידה, ניתוח הגורמים של השונות בלמידה ודרכי ההתערבות המוצעות בתאוריה של פרנקנשטיין.

לסיוע לביטחון בלמידה ניתנת להדגמה באמצעות אופן פתיחת השיעור: עם פתיחת השיעור המורה מציג את התוכן הנלמד, מגדיר "הגדרה דידקטית" את הנושא או המושג שיילמד,⁹ ומבנה לתלמידים "מסגרת להתייחסות", שעל בסיסה יעשו הלומדים את ההרחבות, ההשוואות והבחינות הביקורתיות (עירון, 1995; רון, 1996).

תהליך לימודי זה רצוף בתמיכה בראייה החלקית של התובנות השונות העולות מהעימות עם התוכן הנתון, במתן לגיטימציה לטעות ובחזוק התחושה בממד האפשרי. התהליך דורש מהמורה להבין את קשיי החשיבה של הלומדים, להכיר את עולמם הרגשי ולראות בעת התרחשותו של תהליך הלמידה את מכלול אישיותו של הלומד.

טיפול בתגובות בלתי צפויות

המורה אחראי למפגש בין עולם החשיבה של הלומד לבין התכנים הנלמדים, ויש לו תפקיד מיוחד בעיבוד התגובות העולות במהלך ההוראה. בכל שיעור מתנהל עם הלומדים דיאלוג המזמן תגובות בלתי צפויות. שיטות הוראה שונות מעודדות את הלומדים להביא את ניסיונם ואת חוויותיהם האישיות. הרציונל לכך הוא יצירת מעורבות בלמידה, שיתוף פעולה של הלומד, הפיכת תהליך הלמידה לרלוונטי ויצירת תחושה טובה. אך על פי גישתו של פרנקנשטיין, מטרת המורה בעיבוד ההתנסויות החווייתיות האישיות אינה ליצור תחושה טובה בקרב הלומדים, אלא בעיקר לפתח תהליכי חשיבה – הבחנה, אחריות ורציונליות. תגובות בלתי צפויות במהלך ההוראה מזמנות חשיפה של עולמם הנפשי והתרבותי ושל דרכי חשיבתם, ולכן הן מאתגרות את המורה. תגובות אלה מאפשרות למורה להגיב לחשיבתו של התלמיד ולכוון אותה בהתאם לשלושה עקרונות דידקטיים: העיקרון ה"לא-אינדוקטיבי", ה"נטורלי", וה"הסתעפות" (שץ אופנהיימר, 1999).

העימות בין חוויותיו והתנסויותיו האישיות-סובייקטיביות של היחיד לבין התכנים האובייקטיביים, תכליתו ליצור הבחנות בין החומר הנתון לבין עולמו של הלומד, לפתח מודעות למשמעות האישית שיש לתכנים מתוך הבחנה בחלקים וברבדים השונים. במובן זה, ההוראה נתפסת בעלת משמעות והשפעה על מכלול אישיותו של הלומד. עיבוד תגובות הלומדים מזמן בעבודת ההוראה רכיב בלתי צפוי, ועל המורה להיות "מורה מגיב". ההוראה צומחת ומתפתחת מתוך התגובות של התלמידים, מתוך השיח ומתוך עולמם הבוחר של הלומדים. על כן על המורה "ללמוד" את עולמם, להכיר את דרכי חשיבתם ואת הגורמים לתגובותיהם השונות. כמו כן, עבודת הוראה שיש בה התייחסות מתמדת למצב הנתון, דורשת מהמורה להיות בעל יכולת רפלקטיבית, גמישות ואמפתיה קוגניטיבית וכן בעל דמיון, כדי לשער את דרכי החשיבה של התלמיד (זילברשטיין, 1998; רון, 1996; Zeichener, 1994).

⁹ על ההגדרה הדידקטית כמובחנת מההגדרה המילונית, ראו אצל רון, 1993.

האמצעי – הכלי שבאמצעותו מתרחשת החשיבה. תפקידו הדידקטי של המורה בהוראה בכלל ובכיתה הטרוגנית בפרט הוא לספק את האתגר לחשיבה כדי שתתרחש למידה. כיצד הוא מזמן את תהליך הלמידה?

בהוראה נורמטיבית, המורה פותח בדרך כלל את תהליך הלמידה בשאלות המבקשות ליצור סקרנות, מוטיבציה ועניין אצל הלומדים. המורה שואל, והלומדים נדרשים להשיב תשובות מדויקות המכוונות לשאלתו. ההנחה היא שההוראה מכוונת מעיקרה להקניית תכנים נכונים וברורים, הנהירים בטיבם גם למורה. ואולם בהוראה בכיתה הטרוגנית, המטרה היא לקדם תהליכי חשיבה אצל הלומדים; המורה פותח את השיעור ב"תשובות" ברורות ומדויקות לתלמידים, כלומר הוא מגדיר ללומדים מהו התוכן, הנושא, הרעיון או המידע העומדים "על סדר היום", אך דורש מהם עימות עם החומר הנתון. הוא מבקש מהם להרחיב את החומר הנתון באמצעות פרשנות וראייה חלופית, לבחון את התכנים הנלמדים בחינה ביקורתית ולהביא הסברים לעובדות ולמשמעויות שמעבר לתופעות. למידה בדרך זו דורשת מן המורה מעורבות בעולם החשיבה של הילדים מנקודת מבטם, אך גם שליטה מעמיקה בתוכני ההוראה, יכולת ראייה מורכבת של התכנים ועמידה על משמעויות שונות של מושגים. לעתים דווקא למידה בדרך זו תיצור רב משמעויות, תגביר את העמימות ואת הספקנות, תעורר אצל הלומדים שאלות שלא ניתן לענות עליהן ותעודד שימוש מבוקר של דמיון וחשיבה על האפשרי.

טיפוח העולם הרגשי והאישייתי

אחד התנאים הפסיכולוגיים הנדרשים ללמידה הוא ביטחון הלומד בכוחות ה"אני" שלו – הכרה ביכולתו ובמסוגלותו להתמודד עם תהליכי למידה מורכבים ועמומים (פרנקנשטיין, תשכ"ג). לפיכך, אחד מתפקידיו האחרים של המורה בכיתה הטרוגנית הוא להביא לידי תחושת ביטחון אמיתית של הלומד. המושג "ביטחון בסיסי" מקורו התפתחותי,⁸ והוא נבנה מיחסי הגומלין הראשוניים של האדם עם סביבתו הראשונית. אחריות המורה היא להמשיך ולהרחיב את ה"ביטחון הבסיסי" ולהחילו על יחסי האמון עמו עצמו, על אישיותו של הלומד ועל תוכני הלימוד. חיזוק הביטחון בכוחות ה"אני" יסייע בפיתוח אוטונומיה כלפי הלמידה. זו תושג בהתמודדות עם תכנים ועם מצבים התומכים בראייה של הממד האפשרי (השונה מהמידי), בפיתוח חלופות שונות בהבנת התכנים ובחיזוק האחריות של הלומד כלפי תהליכי הלמידה שלו. בדרכי הוראה אלה יכול המורה לחזק את הביטחון של הלומדים בכוחותיהם האינטלקטואליים והרגשיים. אחת הדרכים הדידקטיות

⁸ הבסיס ללמידה על פי גישתו של פרנקנשטיין (1977) מושתת על ההכרה ביסודות הפסיכולוגיים-ההתפתחותיים של האדם (ראו "שמונה שלבים של האדם" בספרו של אריקסון [1960, עמ' 184-195]). על כן הניח פרנקנשטיין שכל מורה חייב להיות בעל ידע והשכלה רחבים בתחומים הפסיכולוגיים. את השונות בין הלומדים ראה פרנקנשטיין בעיקר כתוצאה מדפוסי האינטראקציה השונים הקיימים בין הורים לילדים בשנות הילדות הראשונות (כהן, 1995).

בין חלקיו האישיים-הפנימיים לבין עולמם של הילדים. מורים רבים יעדיפו להיצמד לתכנים הנלמדים או לחלופין, לעולם הילדים, ולא יערבו את עולמם האישי ביצירת התהליכים. מצד אחר, מורים עלולים להיקלע לעימות עם ילדים, מתוך מעורבות יתר של ה"אני" ולא להבין שבתנאים מסוימים הם "אובייקט של הילדים" (פרנקנשטיין, 1981א, 1981ב). במקרים אחרים יכול אף הגורם התרבותי להקשות: מתוך קרבה לעולמם התרבותי של הלומדים או מתוך זרות וניכור לו, מתעלמים מורים בעלי תחושת שליחות מתגובות של ילדים, או להפך – מייחסים משמעות יתר לתגובותיהם. עמדות של מורים הקשורות במשמעות עדתית, חברתית ותרבותית מכל סוג, כגון פטרונות יתר, תחושות קיפוח או ניכור, עלולות ליצור אצל המורה תהליכים של הצפה רגשית, המונעת חשיבה והבחנה בין רכיבי תפקידיו.

שימוש בכל שיטת הוראה עלול לעורר תפיסת תפקיד דוגמטית ומכניסטית ותלות בשיטה בלא הבחנה. הזדהות, כלומר הסכמת יתר עם ההיבטים התאורטיים של שיטת ההוראה הנלמדת, עלולה ליצור סטראוטיפיות ובכך לפגום בעבודת ההוראה. על כן תפיסת התפקיד בהוראה דורשת למידה מקצועית מחודשת מתמדת (life long learning). למידה כזו מאפשרת להצמיח מורה מקצועי המעז לבחון את הישגיו המקצועיים כל העת. מורה העובד בדרך הדיאלוגית אינו יכול לפתור את עצמו מאחריות מקצועית בהצגת הישגים בלבד, אלא הוא בוחן את דרכו המקצועית בשאלות נוספות: באיזו מידה קידמתי את יכולת ההפשטה של התלמידים, במיוחד של אלה המתקשים בלמידה? באיזו מידה הלומד מבין את משמעותן של התופעות ולא רק מכיר אותן? באיזו מידה רכש הלומד כלים להתמודדות עם מצבי חיים מורכבים, שבהם הוא נדרש לחשיבה, להעזה, לרגישות ולאחריות? באיזו מידה הרחיב כל יחיד את תודעתו בזיקה לעצמו, מעבר ללמידת התכנים? כל השאלות האלה בוחנות את ההישגים הנדרשים בהוראה מעבר לבחינת הישגים סטנדרטיים (Darling-Hammond, 2004).

סיכום

מאמר זה מתאר את תפקידיו השונים של המורה המלמד בכיתה הטרוגנית, בזיקה לגישתו החינוכית של קרל פרנקנשטיין. בכל כיתה ישנם לומדים שונים, אלא שהגורמים לשונות וההסברים הניתנים לגורמים אלה הם מגוונים. במאמר זה ביקשתי להתייחס לתפקידו של המורה ולקשייו בעבודה בכיתה הטרוגנית, מתוך זיקה לקשיים של ילדים הבאים מרקע סוציו-אקונומי-חברתי שאינו מאפשר להם לממש את כישוריהם בלמידה.

עבודת הוראה בכיתה הטרוגנית כפי שהוצגה במאמר זה היא תהליכית, מורכבת ויוצרת התמודדות עם מכלול הקשיים של הילדים בתחום הקוגניטיבי והרגשי. עבודת ההוראה בכיתה הטרוגנית כוללת: מכוונות המורה אל הלומדים מנקודת מבטם הסובייקטיבית, טיפול בתגובותיהם הבלתי צפויות, טיפוח אבחנה, חשיבה

עיצוב ההוראה כדיאלוג מתחשך

בתפקידי המורה כפי שהם מתוארים להלן, קיימת ניגודיות, והמורה צריך להיות מודע לה: מצופה מהמורה שיהיה "ברור" ומובנה בדרכי הוראתו אך יעודד "עמימות" ויאפשר פרשנות ורבגוניות בלמידה; עליו לתמוך ולחזק את ביטחונו הבסיסי של הלומד ולהיות מודע לתלות שנוצרת בו כמוליך את התהליך, אך עם זה, המטרה היא ליצור ביקורתיות, העזה לחשיבה, יזמה ואוטונומיה בלמידה; כמו כן המורה מכוון ליחיד ולדרכי חשיבתו אך חותר להפשטה של הרעיונות מעבר לפרטים. על כן עבודת ההוראה מאופיינת בדיאלוג מתמיד. הדיאלוג מתרחש בין הלומדים לבין התכנים הנלמדים, בין המורה לבין התלמידים ובין התלמידים לבין עצמם, אך גם בין היחיד לבין עצמו. אלה הם הכלים שבהם המורה מאפשר ליחיד לפתח את חשיבתו ואת העזתו להביע את עמדותיו ואת אחריותו כלפי תהליך הלמידה. גישתו של פרנקנשטיין להוראה היא דיאלקטית וכוללת ניגודיות, מתח וקונפליקטים, אך אלה הם היוצרים את הדיאלוג הלימודי והחינוכי ומאפשרים פיתוח תהליכי חשיבה אצל הלומד ואתגר אינטלקטואלי אצל המורה.

קשייו של המורה

לכל תרבות ולכל חברה ציפיות רבות מעבודת המורה. הציפיות הן בתחומים ערכיים, חברתיים והתנהגותיים, אך ביטויים הבולט ביותר בחברה המודרנית הוא בהישגים לימודיים הניתנים להערכה ולמידה. בשנים האחרונות ההוראה מכוונת על ידי סטנדרטים להוראה, והערכתם המקצועית של המורים נמדדת באמצעות הישגי התלמידים (Meier, 2000). מורים רבים המלמדים בכיתה הטרוגנית חוששים שלא יספיקו להקנות את התכנים ולהשלים את המטרות הלימודיות הנדרשות על פי הסטנדרטים, ועקב כך הערכתם המקצועית תהא נמוכה. הוראה דיאלוגית, המדגישה את התהליך, המורכבות והרב גונית, את פיתוח החשיבה לשם הפנמה ואת מימוש מכלול אישיותו של הלומד, אינה יכולה להימדד באמצעות "סטנדרטים להוראה"¹⁰.

רפלקצייה זהירה

עבודת ההוראה בכיתה הטרוגנית דורשת מהמורה חשיפה עצמית לעולמו הפנימי. מהמורה נדרשות יכולת רפלקטיבית ומודעות עצמית, כנות, אותנטיות והעזה. המודעות העצמית תאפשר לו להעמיד את עצמו לרשות התלמידים מתוך הבחנה

¹⁰ על עקרונות ה"הוראה המשקמת" ופירוט הרציונל לשימוש בעקרונות אלה בהוראה בכיתה הטרוגנית ניתן למצוא בהרחבה בספרו של פרנקנשטיין, "הם חושבים מחדש" (פרנקנשטיין, 1981). כמו כן, באוניברסיטה העברית מתקיים קורס למורים, ובו הם לומדים ללמד על פי שיטת ה"הוראה משקמת".

פרנקנשטיין, קי' (תשכ"ג). **טיפוח החשיבה כמקור לביטחון האישי**. תדפיס מתוך הרצאה שניתנה בכנס מפקחים של משרד החינוך, ירושלים

פרנקנשטיין, קי' (1970). **שיקום האינטליגנציה החבולה**. ירושלים: האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך.

פרנקנשטיין, קי' (תשל"ב). **שחרור החשיבה מנבליה**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

פרנקנשטיין, קי' (1977א). התפקידים של הדרכת המורים בהוראת טעוני טיפוח. בתוך ד' נבו (עורך), **המעשה החינוכי**. תל אביב: יחדיו ואוניברסיטת תל אביב.

פרנקנשטיין, קי' (1977ב). שמונה שלבים בהתפתחות האדם. בתוך קי' פרנקנשטיין (עורך), **כנות ושוויון** (עמ' 11-56). תל אביב: ספריית הפועלים.

פרנקנשטיין, קי' (1981א). **עמימות**. תל אביב: ספריית הפועלים.

פרנקנשטיין, קי' (1981ב). **הם חושבים מחדש**. תל אביב: עם עובד.

פרנקנשטיין, קי' (1987א). על המעורבות בלמידה. **החינוך המשותף**, 125, 67-76.

פרנקנשטיין, קי' (1987ב). החינוך בעידן טכנולוגי. בתוך קי' פרנקנשטיין (עורך), **אמת וחופש** (עמ' 122-136). תל אביב: ספריית הפועלים.

פרנקנשטיין, קי' (1987ג). הגדרת המושג "טעון טיפוח". בתוך קי' פרנקנשטיין (עורך), **אמת וחופש** (עמ' 137-160). תל אביב: ספריית הפועלים.

פרנקנשטיין, קי' (1987ד). אוטונומיה והטרונומיה בחינוך. בתוך קי' פרנקנשטיין (עורך), **אמת וחופש** (עמ' 54-83). תל אביב: ספריית הפועלים.

פרנקנשטיין, קי' (1989). בסבך ההוראה התיכונית. **עיונים בחינוך**, 52/51, 7-28.

צמרת, צ' (1997). **עלי גשר צר: עיצוב מערכת החינוך בימי העלייה הגדולה**. שדה בוקר: המרכז למורשת בן גוריון.

קובובי, ד' (1995). השקפותיו של קרל פרנקנשטיין על תיאוריות במדעי האדם. בתוך צ' רון, ר' וולק וא' שץ אופנהיימר (עורכות), **מקבץ מקובץ** (עמ' 11-17). ירושלים: האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך.

קליין, ז' (1969). הרהורים על תרומתם האפשרית של שירותי הפסיכולוגיה והייעוץ לשיקומם של תלמידים טעוני טיפוח. בתוך א' מינקוביץ (עורך), **התלמיד הטעון טיפוח** (עמ' 111-126). ירושלים: האוניברסיטה העברית.

קרמרסקי, ב' ומברך, ז' (2004). **חקר תפיסות מורים בזיקה לאוריינות קריאה, מתמטיקה ומדעים: אופציה לאומית במחקר פיזה 2002**. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

רון, צ' (1993). **לקראת הוראה דיאלוגית**. ירושלים: כרמל.

רון, צ' (1996). היערכות המורה להוראת תוכן לימודי ברוח תורתו של פרנקנשטיין. בתוך צ' לם (עורך), **עיצוב ושיקום** (עמ' 72-98). ירושלים: מגנס ובית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.

ריץ, י' (1994). **שיטות הוראה בכיתה הטרוגנית**. אבן יהודה: רכס.

שץ אופנהיימר, א' (1998). **השפעתה של שיטת פרנקנשטיין על עולמן המקצועי של מורות העובדות על פיה** - בחינת השתקפותה בסיפור חייהן. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים.

מופשטת ואוטונומיה אצל הילדים וכן גמישות בעבודתו ומודעות לה (1987ד). הוראה מסוג זה מטרתה ליצור שיח ודיאלוג בין המורה והתלמידים ובין התלמידים לבין עצמם. דרך זו מערימה קשיים רבים בעבודת ההוראה, אך בד בבד היא מאפשרת לילדים לפתח את כישורי החשיבה והלמידה שלהם, וכן היא מאתגרת את המורה ומאפשרת לו התפתחות מקצועית מתמדת.

מקורות

אדלר, ח' (1985). אינטגרציה בבתי ספר והתפתחויות במערכת החינוך בישראל. בתוך יי אמיר, ש' שרן ור' בן ארי (עורכים), **אינטגרציה בחינוך**. תל אביב: עם עובד. אדר, ל' (1978). האם דרוש לנו המונח "טעון טיפוח"? **עיונים בחינוך**, 18, 5-14. אייגר, ה' (1975). **הוראה משקמת לתלמידים טעוני טיפוח**. תל אביב: ספרית הפועלים. אריקסון, א' (1960). **ילדות וחברה**. תל אביב: הוצאת ספרית הפועלים. בר לב, מ' (2000). **חינוך לתרבות בחברה רב תרבותית**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

גור-זאב, א' (תשנ"ו). **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי**. ירושלים: מאגנס. דברת, ש' (2004). תכנית לאומית לחינוך – **כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל**. ירושלים: משרד החינוך.

זוהר, ע' (1996). **ללמוד, לחשוב וללמוד לחשוב**. ירושלים: הוצאת מכון ברנקו וייס והאגף לתכניות לימודים.

זילברשטיין, מ' (1998). **ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי; קווים לתוכניות הכשרה והשתלמויות חלופיות**. תל אביב: מכון מופ"ת ומשרד החינוך, התרבות והספורט. טישמן, ש' פרקינס, ד' וגיי א' (1997). **הכיתה החושבת**. ירושלים: מכון ברנקו וייס ומשרד החינוך.

כהן, י' (1995). "חווית הקרבה", כמושג מפתח להבנת משנתו של פרנקנשטיין. בתוך צ' רון, ר' וולק וא' שך אופנהיימר (עורכות), **מקבץ מקובץ** (עמ' 18-24). ירושלים: האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך.

ליבלין, ע' (1995). **מעקב ארוך טווח על העבודה החינוכית במסגרת פרויקט "ההוראה משקמת" בבית הספר התיכון שליד האוניברסיטה העברית**. דו"ח מחקר, מוגש לאגודה הישראלית לקרנות מחקר, ירושלים.

לם, צ' (1995). תפיסתו של קרל פרנקנשטיין את תפקידו של בית הספר לחינוך. בתוך צ' רון, ר' וולק וא' שך אופנהיימר (עורכות), **מקבץ מקובץ** (עמ' 7-10). ירושלים: האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך.

מינקוביץ, א' (1969). **התלמיד טעון הטיפוח**. ירושלים: האוניברסיטה העברית. סבירסקי, ש' (1990). **חינוך בישראל – מחוז המסלולים הנפרדים**. תל אביב: ברירות. עדיאל, י' (1970). **עשור למפעלי הטיפוח**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

עירון, ג' (1995). **השוואה בין התאוריה של פרנקנשטיין לאריקסון – תאוריה ויישום**. עבודה סמינריונית במסגרת לימודי תואר מוסמך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.

שץ אופנהיימר, א' (1999). מה בין אינדוקטיבי ללא אינדוקטיבי. **מקבץ**, 8, 31–46.
שרמר, ע' וקמון א' (1999). ההוראה המשקמת: התיאוריה והשיטה בהתפתחותן.
מקבץ, 8, 47–92.

Darling-Hammond, L. (2004). Standards, Accountability, and School Reform. *The Teachers College Record*, 10(6), 104–1085.

Meier, D. (2000). *Will Standards Save Public Education?* Boston: Beacon Press.

Zeichener, K. M. (1994). Research On Teacher Thinking and Different Views Of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education. In J. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Eds.), *Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice* (pp. 9–27). London: The Falmer Press.