



אדם לפסטיין:
"הקלטתי וצילמתי גם את עצמי בכיתות, וגם במקרה הזה הפער בין המורה שאני רוצה להיות ובין המורה שהנני גדול"

הן התופעות המובנות ביותר רק לכאורה; יש תופעות שהן נראות כל כך עד שהן בלתי נראות, כיתות למשל. מבחינתו של לפסטיין כיתות בבתי הספר הן קופסאות שחורות, והוא מקדיש ימים רבים לפענוח שלהן. הוא רוצה להבין אילו יחסים מילוליים ולא מילוליים מתנהלים שם.

ספר קצת על המחקר שלך. מה אתה עושה בכיתות?

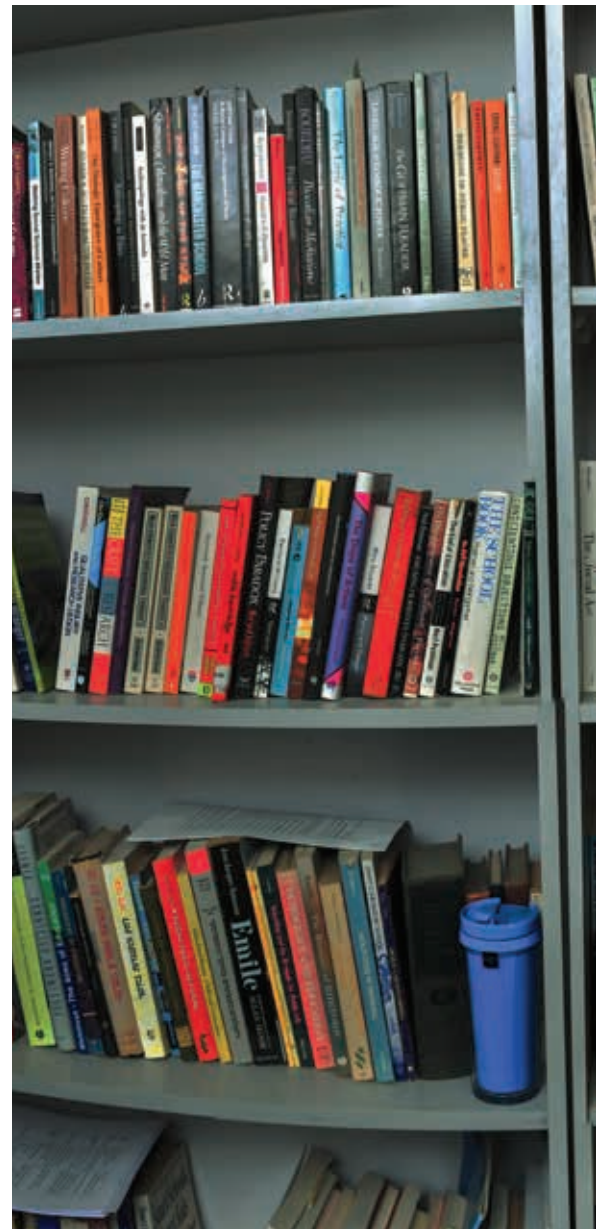
אני מנסה לבלות כמה שיותר זמן בכיתות ולתעד ככל האפשר את הפעילות שמתרחשת

ל"ר אדם לפסטיין, מרצה במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון, יש תשוקה משונה: להבין מה בדיוק קורה בכיתות – לצפות, לתעד, לנתח, לגלות. אבל מה כבר יש להבין בכיתות? כולנו בילינו שם 12 שנים, ואם אנחנו מורים, אנחנו ממשיכים לבלות שם... הכול מובן. כדאי אולי להציע לד"ר לפסטיין להקדיש את המרץ המחקרי שלו לתופעות מסתוריות יותר. אבל לפסטיין סבור שזה בדיוק העניין: התופעות המסתוריות ביותר

יורם הרפז

"אני בכלל לא בטוח שיש דבר כזה הוראה פרונטלית"

כדי לשפר את ההוראה והלמידה, ד"ר אדם לפסטיין מתעד ומנתח מה קורה בכיתות הלימוד. "המונח הוראה פרונטלית", הוא קובע, "הוא המצאה ישראלית בשפה לועזית"



צילום: רפי קוץ

בלשנית. זו מתודה שמנסה לחבר בין פילוסופיות מחקר מנוגדות. מצד אחד הפתיחות והכוליות של האתנוגרפיה, שבה הפרשנויות של החוקרים חופשיות יחסית מאילווצים ומתרכוזות בקבוצה או בפעולה מסוימות, ומצד שני בלשנות שיטתית וקפדנית, שמתבוננת באופן צר יותר בשפה ובתקשורת ומתרכזת בדפוסי התנהגות לשונית. בן רמפטון (Rampton), מהוגי הגישה הזאת, אמר שהרעיון הוא שהבלשנות מחשקת את האתנוגרפיה והאתנוגרפיה משחררת את הבלשנות.

ולפרשנויות חדשות של המצב. לכן המחקרים שלי אינם מסתיימים כשם שהתחילו; אני בא לכיתה עם מוקד מסוים ויוצא עם מוקד חדש, בלתי צפוי. אילו הייתי יוצא מהכיתות כשם שנכנסתי אליהן, זה היה בלתי פורה מחקרית וגם נורא משעמם. אני מנסה "לעלות" על מה שמכאל אגר (Agar) כינה "נקודות עשירות" – נקודות שבהן מה שקורה שונה מהציפיות שלי.

אתה בא עם מתודה מחקרית מסוימת. כן, מתודת המחקר שלי מכונה אתנוגרפיה

בהן – את ההוראה, את הלמידה וכל פעילות אחרת. בכיתות שבהן הדבר מתאפשר אני מצלם בווידאו, כדי לתפוס מגוון פעילויות רחב ככל האפשר. כשאי אפשר, אני מקליט. אתה נכנס לכיתות עם השערות כלשהן ומנסה לאישש אותן?

אני תמיד נכנס לכיתות עם "רעות קדומות" כלשהן, עם preconceptions – שאלות מחקר, מושגים תאורטיים על למידה או על היבטים של יחסי גומלין, אבל אני מנסה להיות פתוח להתרשמויות חדשות

צריך לעבוד קשה כדי להבין מה קורה בכיתות.

נכון. יש לנו הרבה השערות על מה שקורה בכיתות, רובן מבוססות על ניסיונו כתלמידים, על החרדות והתקוות שהתנסו בהן בכיתות, וחלקן על מידע יד שנייה – דברים ששמענו מתלמידים וממורים. אך יש פער גדול בין הזיכרונות שלנו והמידע השונה שמגיע אלינו מתלמידים וממורים לבין מה שקורה בכיתות בפועל. ולא משום שאנשים אינם ישרים, אלא משום שהם לא תמיד מודעים לכל מה שקורה סביבם, ונוטים לראות את מה שהם רוצים לראות.

כך למשל, מורה יכול לספר לך שההוראה שלו היא דיאלוגית, שהוא מעודד את תלמידיו לחשוב באופן ביקורתי על הנושאים שהוא מלמד ולאתגר את דעותיהם, אך זה משקף את מה שהוא היה רוצה לעשות, את השאיפות החינוכיות שלו, יותר מאשר את המציאות בכיתה. בכיתה שלו ישנם אירועים דיאלוגיים פה ושם, אך לרוב ההוראה מסורתית: המורה מתחקר את התלמידים באמצעות שאלות שהתשובות עליהן ידועות מראש.

העדויות המצולמות או המוקלטות מדויקות יותר מהעדויות הסובייקטיביות של המורים או של התלמידים ולכן חשוב לבצע אותן ולנתח אותן. אגב, הקלטתי וצילמתי גם את עצמי בכיתות, וגם במקרה הזה הפער בין המורה שאני רוצה להיות ובין המורה שהנני גדול.

אתה חוקר ביתות כמו מודען, מנסה להבין מה יש זומה קורה, או שאתה מנסה להבין מה יש וקורה כדי לשפר?

ההנעה הראשונית שלי היא לשפר; זה מה שהכניס אותי לשדה המחקר הזה. אך עבודה מדעית מרושלת לא תניב שיפור. מחקר שמדלג על הבנה מעמיקה של המצב כדי למהר לתת המלצות לשיפור המצב הוא מחקר מרושל, וכך גם ההמלצות. זו אחת הסיבות שאני אוהב להשתמש במכשירי הקלטה וצילום. אני יכול לצאת מכיתה ולומר לעצמי "זה היה שיעור נפלא" או "זה היה שיעור איום ונורא"; אלו תחושות והערכות אנושיות, אולי בלתי נמנעות אך בלתי מועילות מבחינה מחקרית ומעשית.

אחרי השיעור אני מקשיב להקלטות וצופה בצילומים זמן רב, ומה שהיה ברור לגמרי מתחיל להיסדק ולעורר שאלות. אני מתחיל לגלות פרטים ולהעלות השערות שמערערות את התחושות וההערכות הראשוניות שלי. הן נראות עתה נמהרות ושטחיות למדי, וחשוב יותר – הן אינן

מועילות לשיפור הפעילות בכיתה. לדוגמה, יש לנו נטייה לייחס משקל רב מדי למורה, "להאשים" אותו בכל בעיה שנוצרת בכיתה ולהתעלם מהשפעתם של התלמידים ושל ההקשרים המוסדיים והתרבותיים. לעתים קרובות ניתוח מעמיק יותר של המצב חושף את הסיבות הטובות של פעולות הוראה שנראו לנו במבט ראשון מוטעות.



בוא נדבר קצת על יסוד מרכזי בחיי הכיתה – ההוראה הפרונטלית. מה זאת הוראה פרונטלית?

אני בכלל לא בטוח שיש דבר כזה "הוראה פרונטלית" או שכל מי שמדברים על "הוראה

לראות אותה בכיתות בסין, בהודו ובמדינות מתפתחות.

Recitation Teaching, הוראה שבה המורה שואל שאלות בעיקר כדי לבחון את התלמידים על דברים שכבר לימדו. נדמה לי שזו צורת ההוראה הקרובה ביותר ל"הוראה פרונטלית".

Exposition, הוראה שבה המורה מרצה ומסביר מושגים ורעיונות חדשים.

על שלוש צורות ההוראה האלה אלכסנדר מוסיף שתי צורות הוראה "דיאלוגיות":

Discussion, שבה המורה והתלמידים דנים בסוגיה מסוימת ומחליפים רעיונות זה עם זה בצורה פתוחה.

Scaffolded Dialogue, הוראה שדומה במידה מסוימת ל"Recitation", שבה המורה שואל שאלות והתלמידים עונים, אבל השאלות אינן נוגעות רק לידע שנלמד,

כאשר אני צופה בשיעור, זה אחד הדברים שמעניינים אותי ביותר: האם תלמידים משמיעים קול, כלומר חושבים באופן עצמאי ומביעים רעיונות מקוריים, או רק חוזרים על מה שהמורה מצפה מהם

אלא גם לידע שנחשף או מתפרש תוך כדי דיון בכיתה. בשיטה הזאת המורה מציב לכיתה בעיה ו"מתחקר" תלמיד אחד שמוכן להתמודד אתה. אתה יכול לראות את צורת ההוראה הזאת בכיתות ברוסיה.

כל צורות ההוראה האלה הן "פרונטליות" במידה מסוימת; המורה ניצב בחזית הכיתה ומנהל את מה שמתרחש בה. נכון, אבל צריך לעשות הבחנות בין צורות של "הוראה פרונטלית", ולא לטשטש אותן על ידי מונח כללי.

מהו היפוכה של "הוראה פרונטלית"? למידת חקר או למידה בקבוצות קטנות, למשל, שגם בהן יש לא מעט "איים" של הוראה פרונטלית.

בישראל "הוראה פרונטלית" היא מונח מגונה.

חבל שכך. לא רק שצריך להבחין בין הוראות פרונטליות שונות, אלא גם להיזהר מגינוי גורף שלהן. ההוראה הפרונטלית לצורותיה אינה גרועה כל כך כפי שמקובל לחשוב, והיפוכה אינו טוב כל כך כפי שמקובל לחשוב.

פרונטלית" מדברים על אותו הדבר. המונח הלועזי הזה, אגב, אינו קיים בשפות לועזיות. באנגלית לא אומרים frontal teaching. "הוראה פרונטלית" היא המצאה ישראלית בשפה לועזית.

מה אומרים באנגלית?
המונח באנגלית עממית הקרוב ביותר ל"הוראה פרונטלית" הוא chalk and talk; לפעמים אומרים teacher-led whole class teaching. אבל גם אלה – כמו "הוראה פרונטלית" – הם מושגים כוללניים שאינם מצליחים לבטא את הריבוי והמגוון שאפשר למצוא בפרקטיקות הוראה שבהן המורה מלמד את כל הכיתה באופן ישר.

זמה אומרים החוקרים?
חוקרים מבחינים בין צורות שונות של "הוראה פרונטלית". למשל, רובין אלכסנדר, גדול חוקרי ההוראה בהקשרים תרבותיים שונים, מדבר על חמש צורות של הוראה שיש להן זיקה ל"הוראה פרונטלית":

Rote Teaching, הוראה שבה התלמידים חוזרים במקהלה על דברי המורה. אתה יכול

הוא משתיק אותו, אולי לא רק בשיעור הזה. כאשר אני צופה בשיעור, זה אחד הדברים שמעניינים אותי ביותר: האם תלמידים משמיעים קול, כלומר חושבים באופן עצמאי ומביעים רעיונות מקוריים, או רק חוזרים על מה שהמורה מצפה מהם; האם יש מחלוקת בכיתה; האם תלמידים מעזים להתווכח עם המורה או עם ספר הלימוד; מה עושים לתלמידים כאשר הם מתווכחים – מדליקים אותם או מכבים אותם.

איך מורים מדליקים ומכבים תלמידים? אתן לך דוגמה ממחקר שלי בכיתות בכתי ספר באנגליה: תלמיד משיב על שאלת המורה. המורה אינה אוהבת את התשובה, אבל במקום

כבוד. תלמידים יכולים להקשיב בשקט, ללא תנועה ודיבור, להרצאת מורה וללמוד. כן, אבל הוראת הרצאה בבית הספר היא נדירה. היא רווחת באוניברסיטה, לא בכיתות של בית הספר. בכיתות של בית הספר שיטת ההוראה מבוססת לרוב על תחקור באמצעות שאלות של מורה ותשובות של תלמידים. בין לבין ניתנים הסברים של המורה, הסברים קצרים ונקודתיים לרוב.

גם הוראה פרונטלית כזאת, המבוססת על פינג-פונג של שאלות ותשובות, יכולה להניע למידה.

בהחלט. השאלה היא איך עושים אותה ומה רוצים להשיג באמצעותה. מבחינתי

למשל, מחקר גדול של ג'ון הטי (Hattie), שבחן את האפקטיביות של שיטות הוראה כפי שהיא נמדדת בהישגים לימודיים, מצא שההוראה הישירה הרבה יותר אפקטיבית מלמידת חקר או למידה מבוססת פרויקטים (גודל אפקט של 0.59 לעומת 0.31 ו-0.20). כמו כן מחקרים רבים על למידה בקבוצות מראים כי תלמידים בקבוצות מחכים בלי לעשות דבר, לעתים קרובות עם "לעשות דבר" – לפטפט ולהפריע, עד שהמורה מתפנה אליהם ומקדישה להם שתיים-שלוש דקות של תשומת לב. זה, כמוכן, לא הכרחי. ישנן דוגמאות מוצלחות של למידת חקר ולמידה מבוססת פרויקטים, אך ישנם מוצלח שלהן הוא קשה ונדיר יותר ממה שנהוג לחשוב.

מדוע מקובל לחשוב שלמידה בקבוצות קטנות או במעט כל למידה אחרת שאינה תוצאה של "הוראה פרונטלית" היא טובה? כי מניחים שלמידה טובה היא למידה פעילה ולמידה פעילה היא פעילות פיזית – תנועה, דיבור וכו'. מניחים שאם ילד זז ומדבר הוא לומד. אבל למידה היא במהותה פעילות קוגניטיבית שלא תמיד נראית ונשמעת. תלמיד יכול להקשיב למורה או לתלמידים אחרים ללא תנועה ודיבור וללמוד הרבה כי העניין הנידון מרתק ומאתגר אותו – "נפתח לו הראש", הוא "נדלק על הנושא" וכו'. ברומה, תלמיד יכול להיות פעיל מאוד מבחינה פיזית אך ללמוד מעט, למשל למלא במרץ "דפי עבודה" אך באופן טכני וללא כל עניין. נכון שאם אדם מעורב בלמידה יש לכך לעתים קרובות גם ביטויים פיזיים, אך אלה ביטויים חיצוניים של תהליכים פנימיים

"העיקר בעיניי הוא רפרטואר עשיר של שיטות הוראה. למורה טוב יש מגוון של שיטות הוראה והוא יודע ליישם אותן בגמישות בהתאם לנסיבות"

להגיד "לא נכון" היא אומרת "תרשה לי לחלוק עליך", ומאתגרת את התשובה שלו באמצעות ראיות נגדיות (במקרה זה, קטע בסיפור שלא מסתדר עם פרשנותו של התלמיד). המורה, שים לב, מכבדת את התלמיד. היא מזמינה אותו לדיון בין שווים ומעוררת אותו לחשוב מחדש על התשובה שנתן. חשוב על ההבדל בין המהלך של המורה הזאת לבין המהלך הנפוץ יותר של הערכת תשובה כלא נכונה. הערכה כזאת סוגרת את הנושא ומציאה את התלמיד, מטפורית, מהכיתה.

יש גם תופעה אחרת: מורה עם כוונות טובות שחושש לפגוע בביטחון העצמי של התלמידים ורוצה "להיות בסדר" עם כולם אומר על כל תשובה דברים בסגנון "זו תשובה מעניינת". אצלו כל התשובות נכונות, כל התשובות מתקבלות, העיקר הוא "בואו נמשיך הלאה במצב רוח טוב". אם כל התשובות טובות באותה מידה או אולי מצב הרוח טוב, וגם זה לא בטוח, אבל אין בסיס לדיון פורה.



לפסטיין נולד ב-1966 בשיקגו וגדל בדרום ארצות הברית. בנעורו היה פעיל מאוד בתנועת הנוער הציונית יהודה הצעיר, וביקר כמה פעמים בישראל. לאחר שסיים

השאלה החשובה ביותר היא איזה קול שומעים בכיתה. בדרך כלל שומעים את קולו של המורה – פעמיים; פעם אחת בקולו שלו ופעם שנייה בקולותיהם של התלמידים שמחזירים לו את מה שהוא רוצה לשמוע מהם. הוראה פרונטלית כזאת אינה מניעה למידה משמעותית. בהוראה פרונטלית טובה שומעים קולות רבים ומגוונים, גם ובעיקר של התלמידים, ויש אינטראקציה בין הקולות

"בניגוד למה שחושבים, לתלמידים יש הרבה יותר כוח בכיתה מאשר למורה. כיתה שותקת שוברת מהר מאוד את המורה"

השונים. ביקרתי השבוע בכיתה ד' אחת. המורה הנחתה דיון בכיתה על חיבור שכתבה אחת התלמידות. רוב השיעור התלמידה שתקה, אך קולה נשמע. אז השאלה היא איך לגרום לתלמיד להשמיע קול.

זו אחת השאלות החשובות ביותר. ישנן דרכים שונות לגרום לתלמיד להשמיע קול כשם שישנן דרכים להשתיק אותו. אם מורה אומר לתלמיד "לא לתשובה הזאת התכוונתי"

עמוקים יותר, שהם העיקר, והם יכולים להתרחש ללא ביטויים פיזיים ניכרים. כשל לוגי נפוץ: אם למידה טובה גורמת לביטויים פיזיים, אז ביטויים פיזיים גורמים ללמידה טובה.

נכון. אנשים רבים חושבים בטעות שאם תלמידים היו פעילים מבחינה פיזית אז הם למדו, כלומר התחוללה פעילות קוגניטיבית מקבילה ומשמעותית בתודעתם. אתה מחזיר להוראה הפרונטלית את

את לימודיו לתואר ראשון בארצות הברית בא לארץ ונשאר. הוא התגייס לצה"ל ושירת שבע שנים בחיל החינוך. גילוי נאות: כקצין בחיל החינוך אדם זימן אותי מדי פעם להרצות למסגרות צבאיות שונות. בעוד שהחיילים נאבקו בשינה, הוא היה עירני, שאל והתווכח. באחת הפעמים

ציוד. השאיפה שלי היא ליצור מסה קריטית של חוקרים שמתעניינים בנושא, תשתיות מחקר ראיות וסביבה אינטלקטואלית תומכת וביקורתית. יש התחלה והיא מביחה. פתחנו שני פרויקטים. בפרויקט אחד התחלנו לברוק את המאפיינים הייחודיים של הפדגוגיה הישראלית.

מחשבה, לתת משוב אמיתי?
בדרך כלל שאלות פתוחות טובות יותר משאלות סגורות, אך הן לא מספיקות. אין הבטחה שהתלמידים יגיבו לשאלות של המורים כפי שהיינו רוצים. למשל, תלמידי כיתה ו' בכיתה אנגלית אחת שחקרתי פשוט לא שיתפו פעולה עם המורה; כאשר הוא שאל אותם שאלות פתוחות, שאלות שדורשות מחשבה ותעוזה, הם שתקו והמתינו.

בניגוד למה שחושבים, לתלמידים יש הרבה יותר כוח בכיתה מאשר למורה. כיתה שותקת שוברת מהר מאוד את המורה. אז המורה ויתר על השאלה הפתוחה היפה שלו ופירק אותה לסדרה של שאלות סגורות, לא מאתגרות ביותר, שאתן התלמידים היו מוכנים לשתף פעולה. על חלק מהשאלות הפתוחות שלו הוא לא היה מוכן לוותר אז הוא ענה עליהן בעצמו. הוא חשב בשביל כולם.

בשקט או ברעש, התלמידים מנהלים את השיעור.

במידה רבה מאוד. הם יודעים איך "לשחק" עם המורים ועם השאלות שלהם. למשל, בכיתה אחרת המורה נהגה להגיב מיד על תשובות נכונות של התלמידים ולהגיב "יפה מאוד" וכו'. כאשר התשובה הייתה

"מחקרים רבים על למידה בקבוצות מראים כי תלמידים בקבוצות מחכים בלי לעשות דבר, לעתים קרובות עם 'לעשות דבר' – לפטפט ולהפריע, עד שהמורה מתפנה אליהם ומקדישה להם שתיים-שלוש דקות של תשומת לב"

יש פדגוגיה ישראלית?

אינטואיטיבית אני מרגיש שיש דבר כזה – יש פרקטיקות, תפיסות ודפוסים ייחודיים לחינוך הישראלי, אבל צריך לברוק את זה במחקר שיטתי. התחלנו לצלם ולהקליט שיעורים ובשנה הבאה נערוך קבוצות מיקוד עם מורים ומנהלים.

והפרויקט השני?

במימון קרן ישראל למדע אנחנו חוקרים שיחות משוב בין מורים לאחר שיעור ואת התועלת שאפשר להפיק מהן. אגב, בית ספר הרוצה להשתתף בפרויקט הזה מוזמן ליצור קשר.

מה שיפה אצלך, אם יורשה לי, הוא הארום הכפול שלך – המחקרי והמתקן. מצד אחד יש לך תשוקה ויכולת של חוקר – לצפות בכיתה ולתעד אותה, לצפות שוב ושוב בצילומים מהכיתה, לנתח, להשוות ולהסיק. ומצד שני, יש לך תשוקה לשנות ולתקן את ההוראה והלמידה בכיתות.

אולי. מכל מקום בעתיד ארצה לתת משקל יתר ל"ארום המתקן" שלי ולעסוק בשינוי חינוכי. מעניין אותי לברוק כיצד משנים פרקטיקות פדגוגיות בקנה מידה גדול. ובמיוחד מעניין אותי לפתח כלים לקידום פדגוגיות דיאלוגיות.

הצעתי לו שלאחר שישתחרר מהצבא יבוא למכון ברנקו וייס, שבו עבדתי אז. אדם השתחרר והתקבל לעבודה במכון. הוא עבד שם כמה שנים עד שיצא לעשות דוקטורט בקינגס קולג', אוניברסיטת לונדון.

לאחר הלימודים היית עמית מחקר באוקספורד ואז התקבלת ל־Institute of Education של אוניברסיטת לונדון בדרגה של מרצה בכיר – משרה לכל החיים באחד המוסדות הנחשקים ביותר בעולם החינוך. ביקרתי אותך שם כמה פעמים וקינאתי נורא. לפני שנתיים קיבלת הצעה מהמחלקה לחינוך של אוניברסיטת בנג'וריון בנגב ובאת. תסביר.

המשרה במכון לחינוך של אוניברסיטת לונדון אכן הייתה חלומית מבחינה מקצועית – בתחום שלי לונדון היא אחד המרכזים החשובים בעולם – אבל לחיים יש בחינות נוספות. מבחינה אנושית אני מעדיף את המחלקה לחינוך באוניברסיטת בנג'וריון בנגב. יותר מעניין פה וגם יותר נעים. יש לי חופש אקדמי גדול והסטודנטים יותר מאתגרים, למרות שהם קוראים פחות, ועוד פחות באנגלית. אני נחשף כאן לתחומים ולגישות שלא הכרתי באנגליה. ויש משפחה, ויש חברים. טוב לנו פה – לאשת, לבתי ולי. אני נהנה.

ואיך נהנה ממך? מה אתה מתכוון לעשות לטובת הביתות בבתי הספר שלנו? לאחרונה הקמנו, חבריי ואני במחלקה לחינוך, "מעבדה לחקר הפדגוגיה" שבה אנחנו חוקרים את ההוראה והלמידה בכיתות אחרות. קרן ישראל למדע נתנה מימון נדיב לרכישת

"לא רק שצריך להבחין בין הוראות פרונטליות שונות, אלא גם להיזהר מגינוי גורף שלהן. ההוראה הפרונטלית לצורותיה אינה גרועה כל כך כפי שמקובל לחשוב, והיפוכה אינו טוב כל כך כפי שמקובל לחשוב"

שגויה, המורה הייתה משתהה שנייה אחת או שתיים לפני שביקרה אותה. התלמידים קלטו את הרפוס הזה ועבדו אתה. כאשר המורה הייתה משתהה הם היו מנסים עוד תשובה ועוד אחת עד ש"קלעו בול", והמורה הייתה ממחרת להגיב ולאשר. כלומר, אין קשר ישיר



אז תן קצת פורקן לארום המתקן שלך. מהו העיקרון המנחה של הוראה ביתית טובה – לשאול שאלות פתוחות, לעורר

ניגשים לארון ולוקחים – מחברות, עפרונות, טושים, מכחולים, צבעים; המורים באנגליה אינם מסבסדים את בית הספר שלהם.

תגיד בבקשה משהו מובהק לטובת בתי הספר שלנו.

אין ספק שהפיקוח והשליטה הריכוזיים על פעילות המורים באנגליה מובילים לפעילויות הוראה ולמידה לא כל כך מעניינות. בישראל אני פוגש הרבה יותר מורים יצירתיים ונועזים שמנסים לפרוץ את גבולות ההוראה השגרתית ולחדש.

בשנים האחרונות יש בארץ תסיסה חינוכית שבאה "מלמטה" – מורים, מנהלים וכל מיני "משוגעים לדבר" מנסים לעשות הוראה ולמידה אחרות. האם זה קורה גם במקומות אחרים? יש לך הסבר לזה?

"מניחים שאם ילד זז ומדבר הוא לומד. אבל למידה היא במהותה פעילות קוגניטיבית שלא תמיד נראית ונשמעת. תלמיד יכול להקשיב למורה או לתלמידים אחרים ללא תנועה ודיבור וללמוד הרבה כי העניין הנידון מרתק ומאתגר אותו"

אני חושב שיש קונצנזוס בישראל וברוב העולם המערבי שמהו בחינוך חייב להשתנות. השאלה היא מה. באנגליה הקונצנזוס הזה הוביל להרבה מאוד לחץ, בעיקר מלמעלה, לסטנדרטיזציה של ההוראה באמצעות הפצת טכניקות של best practice. ההנחה של מעצבי המדיניות הייתה שהם יודעים מה עובד ושהמשימה המרכזית היא לגרום למורים לבצע. בארץ אין לחץ דומה מלמעלה; יש אמנם לחץ להצליח במבחנים, אבל אין כמעט ניסיון להכתיב איך בדיוק לעשות זאת – וזה מאפשר את התסיסה "מלמטה" שאתה מתאר.

אולי זו שוב אותה מטוטלת – עשור אחד בקוטב השמירני (בחינוך, אחריותיות, תוצאות מדידות וכו'), ועשור אחד בקוטב המתקדם (למידת חקר לסוגיה, חשיבה יצירתית, אמון וכו')?

אני מקווה, כל עשור מקווה, שזו לא אותה מטוטלת, ושהפעם נצליח לצאת מהתנועה הזאת בין שני הקטבים ונעשה חינוך טוב יותר. ■

דיאלוגית מצולמות בוודא (לספר מצורף דיז'ידי) וניתוח מפורט שלנו, דיון בדילמות פדגוגיות ותגובות של אנשי חינוך וחוקרים מכל העולם. הספר כולל גם פרקים עיוניים יותר על הוראה, דיאלוג ופיתוח מקצועי באמצעות ווידאו.

הספר מבוסס על מחקר שעשית בכיתות באנגליה. מהם ההבדלים בין כיתות אנגליות לכיתות ישראליות?

ישנם הבדלים. בכיתות באנגליה, בעיקר בכיתות יסוד, יש סדר ומשמעת, מה שהופך אותן למקום הרבה יותר נעים. זה לא משטר של טרור או של משמעת ברזל כמו שמתואר למשל בסרט "החומה" של פינק פלויד, אלא סדר שמתאפיין באכפתיות רבה של המורים לתלמידים וכבוד של התלמידים למורים.

בין איכות השאלה לאיכות הלמידה. המורה שואלת שאלות מצוינות המחייבות חשיבה מקורית ומאומצת, אבל התלמידים מורידים אותה מהן.

אז מה שחשוב...

זה הפעילות הקוגניטיבית שבה התלמידים מעורבים, ופעילות כזאת נוצרת באינטראקציה בינם לבין המורה, בינם לבין עצמם, בינם לבין המטלה, וכל זה בתוך הקשר של תרבות כיתתית ובית ספרית. הוראה טובה נותנת משימות שדורשות חשיבה ויודעת לעבוד עם המחשבות של התלמידים – לגרות אותן, להפגיש ביניהן, לבנות עליהן, לפתח אותן וכו'. היא יודעת גם לטפח תרבות כיתתית שבה העיסוק הביקורתי המשותף ברעיונות הוא חלק משגרת החיים המשותפים.

הוראה פרונטלית במיטבה יודעת לעשות זאת.

כן, אבל גם הוראות אחרות. אני בעד למידת חקר למשל או למידה בקבוצות, אם עושים אותן נכון. העיקר בעיניי הוא רפרטואר עשיר של שיטות הוראה. למורה טוב יש מגוון של שיטות הוראה והוא יודע ליישם אותן בגמישות בהתאם לנסיבות. וכאשר הוא בוחר בהוראה פרונטלית בגרסה כזאת או אחרת הוא עושה זאת היטב: מאתר את התכנים המשמעותיים, מבנה את מהלך ההרצאה, מארגן סוגיות לדיון, קשוב לתלמידים, בונה על הרעיונות שלהם וכו'.

=

בקרוב יצא ספר שלך ושל שותפה שלך

בהוצאת Routledge בשם *Better than Best*

Practice: Developing Dialogic Pedagogy

מה פירוש השם הזה? מה היפשות? מה מצאת?

המושג best practice, שמשמעותו שיטת ההוראה הטובה ביותר, נפוץ מאוד באנגליה ובמקומות אחרים בעולם. ההנחה שביסוד המושג היא שיש דרך טובה ביותר ללמד, שאפשר לגלות אותה בעזרת מחקר ולהפיץ אותה בין כל המורים באמצעות הנחיות והדגמות. בספר הזה אנחנו מציעים חלופה: לשפר את ההוראה באמצעות פיתוח שיקול דעתם המקצועית של המורים. אחת הדרכים הטובות לעשות זאת היא התבוננות, ניתוח ודיון בקטעים מצולמים של הוראה ולמידה כפי שהן מתרחשות בכיתות לימוד. הספר כולל שמונה אפיוורות של פדגוגיה