

“אני נהנית ללמד, לעורר תלמידים לחשיבה בעקבות הספרות” אתגרים בהוראת ספרות בבית הספר התיכון אילנה אלקד-להמן, יצחק גילת

תקציר

מאמר זה מציג מחקר שנערך בקרב 79 מורות לספרות בבתי ספר על-יסודיים, אשר השתתפו בהשתלמויות מורים שמטרתן הייתה מפגש עם גישות לפיתוח חשיבה בהוראת ספרות. המאמר מציג מחקר במתודולוגיה מעורבת (mixed method), המשלבת שיטות כמותיות ואיכותניות, ומסתמך בעיקר על ממצאי שאלון שמילאו המורות. מטרת המחקר הייתה ללמוד על תפיסותיהם, על עמדותיהם ועל עשייתם בפועל של מורים לספרות בבתי ספר על-יסודיים בישראל, לנוכח שאיפתם של מעצבי מדיניות החינוך בארץ לשלב חשיבה בהוראה בכלל, ובהוראת ספרות בפרט, תוך כדי טיפוח הוראה לקראת למידה משמעותית. ככל הידוע לנו, מחקרים מסוג זה על אוכלוסייה זו טרם בוצעו. שאלת המחקר שהצבנו הייתה: כיצד ניתן לאפיין את הוראת הספרות בבתי הספר העל-יסודיים בישראל מנקודת מבטם של המורים לספרות? התשתית התאורטית למחקר כוללת סקירה של גישות לפיתוח חשיבה; התייחסות לתאוריה של ידע, למידה והוראה, תוך התמקדות בגישות קונסטרוקטיביסטיות לידע; תיאור הקשרים שבין הוראת ספרות לקונסטרוקטיביזם; ורקע הנוגע להוראת ספרות בישראל בזיקה לפיתוח חשיבה ו/או לגישות קונסטרוקטיביסטיות בחינוך.

ממצאי המחקר מלמדים על עמדות המורים כלפי מטרות הוראת הספרות; על סביבת ההוראה הבית ספרית בכלל ועל סביבת הוראה/למידה בשיעורי ספרות בפרט; על עמדות קונסטרוקטיביסטיות של מורים כלפי למידה, בעוד עמדותיהם בהוראה בפועל שמרניות; וכן על הקשיים שהמורים חווים היום בהוראת ספרות. מסקנות המחקר הן כי בהכשרה ראויה, ותוך כדי הכנסת שינויים בתכניות הלימודים ובדרכי ההערכה, ניתן לקוות לשינוי בדרכי ההוראה בספרות.

מילות מפתח: הוראת ספרות בבית ספר על-יסודי, פיתוח חשיבה, קונסטרוקטיביזם.

“חינוך לחשיבה עצמאית, יצירתית וביקורתית”

בשנת 2007 הציב משרד החינוך בפני בתי הספר ובפני המוסדות להכשרת מורים מטרה - קידום הוראה עתירת חשיבה. בפנייה פומבית באתר האינטרנט של משרד החינוך (זהר, 2007) כותבת פרופסור ענת זהר, יו"ר המזכירות הפדגוגית:

אחד היעדים המרכזיים בתכנית העבודה שלי הוא קידום החינוך לחשיבה במסגרת הלימודים בבתי הספר (היעד מתואר בהרחבה במסמך "האופק הפדגוגי" המצורף לפנייה זו כנספח). אני מאמינה כי בוגרי מערכת החינוך צריכים להיות בעלי יכולות של חשיבה עצמאית, חשיבה יצירתית וחשיבה ביקורתית. כלים אלו יסייעו להם בכל בחירה מקצועית, אישית וערכית. מניסיוני בעבודה עם מערכת החינוך נוכחתי לדעת כי החינוך לחשיבה קיים בחלק מבתי הספר, ויש אנשי חינוך לא מעטים המיישמים את עקרונותיו, מפתחים תכניות רלבנטיות ומיישמים אותן בהצלחה רבה. עבודה חינוכית זו ראויה להכרה ולהוקרה.

היעדים הנגזרים ממדיניות זו מושגים על תפיסה חדשנית של המושג "ידע", ולאורה גם על תפיסה חדשנית של מהותן של ההוראה ושל הלמידה, ואינם קלים להשגה. בנוסף, קשה למדוד הישגים בפיתוח חשיבה, וקשה להשיגם בטווח זמן קצר, שהוא הטווח שבו משרד החינוך נאלץ לעבוד בשל ההקשר הפוליטי. יותר מכך, מדידת הישגים בתחום החשיבה אינה עולה בקנה אחד עם השיטות הרווחות במערכת החינוך הישראלית למדידה והערכה, קרי: מבחני הישגים ארציים ובין-לאומיים ובחינות בגרות המתמקדות, במתכונתן הנוכחית, בבדיקת ידע.

הוראה עתירת חשיבה בבתי הספר מצריכה תהליכי הכשרה ופיתוח פרופסיונלי הולמים. מעבר לכך, אפשרות של מימוש הוראה עתירת חשיבה אינה עניין אינסטרומנטלי: היא מותנית באמונת המורה כי כל אחד יכול לחשוב, כי ניתן לפתח חשיבה, וכי פעילויות לימודיות שונות בדיסציפלינה עשויות להיות נקודת מוצא לתהליך חשיבה עתיר עניין בקבוצת הלמידה. כמו כן, הוראה עתירת חשיבה מותנית בעמדות חדשניות (יש מי שמכנים אותן: קונסטרוקטיביסטיות) כלפי למידה והוראה. כל אלה אינם, בהכרח, נחלתם של המורים במערכת החינוך הישראלית. גישות ושיטות לפיתוח חשיבה, ידע על תהליכי למידה וקוגניציה ותפיסות קונסטרוקטיביסטיות בחינוך אינם מוכרים למרבית המורים בבתי הספר בישראל. בשנים האחרונות במהלך הכשרת מורים במכללות לחינוך מוקדשת תשומת לב למפגש עם גישות קונסטרוקטיביסטיות ואחרות להוראה, הן בתכניות הלימודים והן בפרסומים (אלקד-להמן, 2001; בק, 2000; גרינספלד, 2006; כרמון, סגל, קורן והרפז, 2006). המכללות לחינוך מקיימות פעילויות שונות (מקורס אחד ועד לימודים בתכנית רחבה) שעניינן הוא טיפוח הוראה עתירת חשיבה. באחרונה פעילות זו מופנית לפיתוח פרופסיונלי של מורים בפועל, לקידום מודעות להוראה עתירת חשיבה ולפיתוח המורה בנוגע ליכולת ליישמה. משרד החינוך (2008) פרסם והפיץ בקרב המורים מסמכים המבהירים מהו פיתוח חשיבה ומהי למידה משמעותית (יועד, 2009), וכן התקיימו השתלמויות מורים ייעודיות לפיתוח חשיבה בהוראת דיסציפלינות שונות, ביניהן ספרות. ההשתלמויות למורים לספרות היו המסגרת שבה נערך המחקר המוצג כאן. ביקשנו להבין איזה ידע נבנה בשיעורי

הספרות בבתי הספר העל-יסודיים בישראל, וכיצד. לאור זאת בחנו מה הייתכנות להוראה עתירת חשיבה יצירתית או ביקורתית בשיעורי ספרות.

פיתוח חשיבה

קיים כיום ידע רחב הנוגע לפיתוח חשיבה בהוראה, ורווחות גישות שונות להשגת יעד זה (הרפז, 2007; כרמון, סגל, קורן והרפז, 2006). יש הסוברים שקיים בלבול בקרב מורים בנוגע ליישום הגישות, אי-הבנה של ההבדלים ביניהן, ובעיקר אי-הבנה של התפיסה החינוכית העומדת מאחוריהן (הרפז, 2007). עם זאת, ניתן לזהות הנחות יסוד ומגמות מרכזיות זהות בכל הגישות מטפחות החשיבה. ראשית, אמונה ותפיסה בסיסית של המורים שכל התלמידים מסוגלים לחשוב; ושנית, הצבת פיתוח החשיבה כמוצהר כמטרה החשובה ביותר בחינוך, הן על ידי המורה והן על ידי הסביבה הארגונית-חינוכית, בפני הלומדים והמערכת (Costa, 1998). ראייה זו אינה תופסת את החשיבה כמוגבלת על ידי מבחני אינטליגנציה, אלא כנתונה לשינוי, מתפתחת ותלויה מאמץ (דה בונו, 1993; סטרנברג, 1998; פרקינס, 1998; Costa & Kallick, 2000).

הגישות לפיתוח חשיבה חלוקות ביניהן בשאלה אם זהו תחום שיש ללמדו לעצמו (דה בונו, 1993, 1997), או שמא ראוי לשלב את הוראת החשיבה בהוראת הדיסציפלינות בבית הספר (טישמן, ג'יי ופרקינס, 1996; Swartz, 1999). לשאלה זו יש, כמובן, זיקה גם לשאלה אם תחום הדעת משפיע על דרכי החשיבה או על מיומנויות החשיבה, ואם אלה תלויות בתחום הדעת (גרינספלד ואלקד-להמן, 2002; פרקינס וסלומון, 2000). אמנם להוראת חשיבה היו הצלחות מחוץ להקשר תוכני ביישום של גישת דה בונו בשיטת CORT (למשל דה בונו, 1997), אך מגבלתה העיקרית של הוראת חשיבה היא בהעברת הנלמד לתחומים נוספים (פרקינס, 1998; פרקינס וסווארץ, 2000).

ההקשר של כתיבת המאמר שלפנינו הוא אמנם שילוב חשיבה בהוראת ספרות, אך אין מעניינו נקיטת עמדה כלפי אחת השיטות הרווחות לפיתוח חשיבה, כלפי המתודולוגיות שהן מציעות (הרפז, 2007) או כלפי יישומן בהוראת ספרות (אלקד-להמן, 2007; שדות, 2002; Fisher, 1996, 1997).

תאוריה של ידע, למידה והוראה

ארבע התמונות היסודיות שעליהן מבוסס כיום החינוך הבית ספרי, לפי יורם הרפז (2000), הן: ללמוד זה להקשיב; ללמד זה להגיד; ידע הוא חפץ; להיות תלמיד מחונך זה להיות תלמיד שיודע. הרפז יוצא כנגד תמונות אלה, ומציע תמונות חלופיות שתיכנינה בהוראה עתירת חשיבה, ועל כך בהמשך. אם ידע הוא חפץ, פעולת ההוראה היא פעולה של העברה: המורה מעביר את הידע שמצוי ברשותו למי שאין לו הידע הזה, קרי התלמיד. פעילות הלמידה, לפי גישה זו, היא פעילות

של קליטה, שימור ושינון ושליפה בעת הצורך (במבחן), תוך כדי הפגנת שימור ברמה גבוהה של מה שהתקבל.

הגישה המסורתית לידע ולמידה הניחה כי הלמידה היא "שיעור", תרתי משמע: מידה וגם מצב של העברה. לפי גישה זו, הידע נתפס כחפץ הניתן להעברה או לרכישה. המורה הוא מי שאוחז בחפץ/ בידע, שהוא אובייקטיבי, ומעביר אותו הלאה, ואילו התלמיד פסיבי, קולט, משנן, ממחזר. בגישה זו עיקרה של ההערכה היא בכדיקה "כמה חומר" עבר מהמורה לתלמיד. לעומת זאת גישות חדשניות ללמידה ולידע (שיש מי שמכנים אותן גישות קונסטרוקטיביסטיות) רואות בלמידה תהליך של בנייה פעילה של סכמה מנטלית. הן תופסות את הידע כסובייקטיבי, מובנה על ידי הלומד באינטראקציה עם הסביבה. מורה, לפי גישה זו, יוצר סיטואציה שיש בה אתגר ללומד, ובה התלמיד אקטיבי, מבנה ידע תוך כדי התמודדות עם האתגר וקיום דיאלוג עם הסביבה (Brooks & Brooks, 1993; Fostnot, 1996). הערכה של תהליכי למידה מעין אלה אינה פשוטה, והבעייתיות בה מצויה במתח שבין הערכה מסכמת, המתייחסת לתוצר, להערכה המתבססת על תהליך הלמידה (Richardson, 1997).

הקונסטרוקטיביזם מציע תאוריות של למידה, תוך כדי הסתמכות על ידע מהפסיכולוגיה הקוגניטיבית. למרות המחלוקות השונות שליוו את הגישה הקונסטרוקטיביסטית ללמידה ולהוראה בראשית שנות התשעים של המאה הקודמת, היא נתפסת כיום כמגמה מרכזית במחקר בפסיכולוגיה החינוכית והקוגניטיבית, בפרקטיקה של ההוראה בפועל (בק, 2000; McInerney, 2005). בהתייחסותם לגישה הקונסטרוקטיביסטית, פסיכולוגים ואנשי חינוך מבחינים בין שתי תפיסות עיקריות: הקונסטרוקטיביזם הקוגניטיבי או האישי, ההולך בעקבות פיאוזה, והקונסטרוקטיביזם החברתי, מבית מדרשו של ויגוצקי (McInerney, 2005). יש הרואים בשתי הגישות הללו גישות משלימות (Cobb, 1996), ויש הרואים בהן גישות מנוגדות (Richardson, 1997).

ראוי לשים לב לכך שהקונסטרוקטיביזם לסוגיו מציע תאוריה של למידה, אך אינו תאוריה של הוראה. הכוונה היא כי יישום ההבנות הללו של תהליכי למידה להוראה בבית הספר או בהכשרת מורים ברוח קונסטרוקטיביסטית אינו פשוט, ומשתנה מדיסציפלינה לדיסציפלינה (שם). תרומתו המרכזית של הקונסטרוקטיביזם הפסיכולוגי לחינוך היא בכך שהוא "מציע לפדגוגיה את ההתכוונות ללומד. הוא מפנה את תשומת לבנו לכך שמטרת השיעור היא שהתלמידים ילמדו, ולא שהמורה ילמד" (יחיאלי, 2008). המצב הוא פרדוקסי, מציין מק'אינרני בסקירה מקיפה על הפסיכולוגיה החינוכית ברבע המאה האחרון: בעוד מחקרים על למידה מלמדים על חשיבות פעילותו של הלומד בהבניית ידע, הרי מחקרים על הוראה עוסקים בהקניה ישירה (direct instruction), המושתתת על עקרונות ביהיוריסטיים (McInerney, 2005).

את הגישות לידע שתיארנו לעיל, הגישה המסורתית והגישה הקונסטרוקטיביסטית בשני גוונים, האישי והחברתי, מתארת אנה ספרד (2000) בעזרת מטפורה של "רכישה": בין אם התלמיד קיבל ידע או בנה אותו, הוא עדיין נתפס כבעלים של ידע שהוא אישי שלו. מול מטפורה זו מציבה ספרד מטפורה של "השתתפות", המייצגת גישות עכשוויות לידעה, המצויות לפי תפיסתה מעבר לתפיסות הקונסטרוקטיביסטיות. מדובר בתפיסות חברתיות של הלמידה, שאינן ממוקדות עוד בידע כשלעצמו, אלא בידיעה ובלמידה כפעילות הנעשית בשיתוף שבין הפרט לאחרים (Lave & Wenger, 1991). הלמידה משמעה השתלבות ושותפות פעילה בקהילה, ומילות המפתח לתיאורה הן הקשר, שיח, פרקטיקה, תקשורת, רפלקציה משותפת. המורה הוא משתתף מומחה בפעילות, והידע נבנה באינטראקציה שבין השותפים, תוך שהוא מבוזר ביניהם. תאוריות למידה חברתיות מתארות יצירת קהילות שונות, ונציין רק אחדות מהן: קהילות של לומדים (Brown & Palincsar, 1989), שבמתכונת שכוננו אן בראון ואן-מארי פלינסקאר קיימו הוראה הדדית ושיח על משמעותם של טקסטים בעבורם בקבוצה של קוראים ששימשה "קהילה פרשנית". קהילות חשיבה (Harpaz & Lefstein, 2000) המתמקדות בלמידה ובחיפוש תשובות לשאלה פורייה, ובמסגרתן, טוענים הרפז ולפשיין, ניתן להציע תמונות אטומיות חלופיות ללמידה: ללמוד זה להיות מעורב ולהבין, ללמד זה ליצור תנאים ללמידה טובה, ידע הוא "סיפור" או "מבנה" שבני אדם ממציינים ולא רק מוצאים, ולהיות תלמיד טוב משמעו להיות תלמיד שיודע להתייחס לידע באופן אוהד, יצירתי וביקורתי. קהילות של פרקטיקה, שבמסגרתן בניית המשמעות היא תהליך של אינטראקציה בלתי-פוסקת, באופן דינמי, בהקשר המיוחד שהקהילה פועלת בו. ההשתתפות כרוכה בהכרת האחר, והכרת האחר מביאה את הפרט לזהות את עצמו באחר. בקהילה כזו נוצרת חוויית שיתוף, שבה ההשתתפות היא מקור לזהות (Wenger, 2003).

ספרד טוענת כי למרות הנטייה לאמץ אחת מהמטפורות, רכישה או השתתפות, הן אינן מוציאות זו את זו (כמו שגאומטריה אויקלידית אינה מבטלת את הגאומטריה הלא-אויקלידית), וראוי לשלבן. "שילוב נאות של מטפורת הרכישה עם מטפורת ההשתתפות יבליט את יתרונות שתייהן, ויפחית מחסרונותיהן" (ספרד, 2000, עמ' 25).

הוראת ספרות וקונסטרוקטיביזם

הגישה כי ידע בספרות הוא סובייקטיבי ומותנה בפרשנויות אישיות שעשויות לחלוק זו על זו מבלי לבטל זו את זו – הולמת את עולמה של הספרות. על סובייקטיביות הידע בספרות ניתן ללמוד לאור קיום ביקורת ופרשנות ספרותית מאסכולות שונות, של חוקרים ומבקרים אשר חולקים זה על זה ברמה הפרשנית של יצירות בודדות ובהערכת ערכן הספרותי. ניסיונות לאובייקטיביזציה של הידע באמצעות מנגנונים מדעיים נוסח "הביקורת החדשה" ("new criticism"), שנציגייה המובהקים היו אוסטין וורן ורנה וולק (Wellek)

Warren, 1968), הוכחו כאשליה ונדחקו ממקומם במוסדות להשכלה גבוהה בעולם. התאוריה של "תגובת הקורא" ("reader response theory") (איזר, 2006), שהיא תאוריה דומיננטית במחקר ובהוראת הספרות משנות החמישים ועד שלהי המאה ה-20 באירופה ובצפון אמריקה, מיקדה את תשומת הלב בתהליכי קריאה שבהם לקורא תפקיד אקטיבי: הוא בונה ציפיות שחלקן מתממשות במהלך הקריאה, חלקן מופרכות, וחלקן עוברות מטמורפוזה והקורא בונה ציפיות חדשות. תהליך הקריאה הוא דינמי, ובמהלכו הקורא מפעיל כישורים קוגניטיביים ואמוטיביים אשר עוצבו לאור ניסיון קודם, ומשתנים לאור ניסיון הקריאה בהווה. המילה קונסטרוקטיביזם משמשת את בנימין הרשב לתיאור תהליכי קריאה לפי "המודל הקונסטרוקטיבי של הספרות" (הרשב, 2000). לפי מודל זה, הקריאה אינה אנרכיה סובייקטיבית אלא תהליך אישי של "הבנת משמעויות המיוצגות בטקסט והתנסות באספקטים הלא סמנטיים, הרטוריים או הפואטיים של הטקסט" (שם, עמ' 25). תפיסותיו הדיאלוגיות של מיכאיל באחטין (1978), אשר נוסחו במחצית הראשונה של המאה ה-20 כברית המועצות והגיעו למערב במחצית השנייה של המאה ה-20, עולות בקנה אחד עם ההתמקדות בשיח אישי שמקיים קורא עם טקסט ספרותי.

גישות אלה, שהיו דומיננטיות בהוראת ספרות במוסדות האקדמיים בעולם וכישראל ברור האחרון, מזמנות הוראת ספרות המצויה בזיקה קרובה לתהליכי קריאה אישיים. אלה הומרו במידה רבה בגישות ביקורתיות (איגלטון, 2006), המתמקדות בתפקיד התרבותי, החברתי והביקורתי של הקורא. גם הגישה הביקורתית מייחסת משמעות מכריעה לידע הסובייקטיבי ולעמדה ההקשרית של הקריאה בספרות. למרות ההתייחסות הסובייקטיבית וההתייחסות החברתית לידע בספרות, בהוראתה בבית הספר ובאקדמיה, כמו בהוראה בכלל, שולטת גישת "העברת הידע". גישה זו בהוראה רואה בלומד מי שמשנן ולא מי שבונה ידע מתוך זיקה של הבנה, של תגובה סובייקטיבית או מתוך עמדה ביקורתית כלפי הספרות. השינון הנדרש מהלומד הוא לעתים שינון של חומרים על הספרות, ללא מפגש אינטימי עם הספרות עצמה, ובו אנו רואים את הבעיה המרכזית שהוראת הספרות בישראל מתמודדת עמה בזמננו.

בתאוריה ובמחקרים על הוראת ספרות בעולם קיימות מגמות קונסטרוקטיביסטיות זה שנים רבות, עוד מהעידן שבו המושג "קונסטרוקטיביזם" טרם נטבע. בשנת 1938 פורסמה המהדורה הראשונה של ספרה של לואיז רוזנבלט, *Literature as exploration* (Rosenblatt, 1938). רוזנבלט, ד"ר לספרות מאוניברסיטת סורבון בפריז, לימדה ספרות באוניברסיטאות בארצות הברית. הרעיונות שהוצגו בספרה היו מהפכניים לזמנם, במיוחד לאור העובדה שהיו בניגוד מוחלט לגישת הביקורת החדשה ששלטה בהוראת ספרות באקדמיה. גיבושם נבע מניסיונה בהוראת ספרות באוניברסיטה, מאישיותה הייחודית ומלימודי האנתרופולוגיה שנטלה בהם חלק באוניברסיטת קולומביה. כמו כן היא הושפעה מספרו של דייואי *Art as experience* שראה אור לראשונה

בשנת 1934, ומהתאוריות הסמיוטיות של צ'ארלס פירס (Karolides, 1999). ספרה משפיע עד היום על השיח על הוראת ספרות ברחבי העולם. עם זאת, השפעתה על הוראת ספרות בישראל מוגבלת, וכתביה עדיין לא תורגמו לעברית. בפרסומים לאורך שנים רבות רוזנבלט מדגימה הוראת ספרות ומציגה תאוריה על הוראת ספרות, שכינתה בשם "transactional theory" (Rosenblatt, 1978), בעקבות מונחים שטבע דיואי. רוזנבלט תיארה את הקריאה כיחסים של "תנועה הדדית" או "התרחשות" בין הקורא לבין יצירת הספרות. את משמעות היצירה בונה הקורא במערכת הדינמית הזו, בדיאלוג שהוא יוצר בינו לבין הטקסט. אופייה של ההתנסות בקריאה נקבע על פי עמדת הקורא, אסתטית או עניינית/תוכנית. קריאה למטרה קוגניטיבית של הפקת מידע או קריאה למטרה אסתטית של הנאה – הן קריאות שונות מאוד זו מזו. לפי מטרת הקריאה, טוענת רוזנבלט, הקורא בונה את הבנתו את הטקסט, והוראת ספרות אמורה לשלב בין השתיים.

בד בבד עם ההבנה של חשיבותן של התרבות ושל הרב-תרבותיות בחינוך ובפסיכולוגיה החינוכית (McInerney, 2005), חלו בשנים האחרונות שינויים בהתייחסות להוראת ספרות ובמחקר עליה. בעוד בעבר הטקסט הספרותי נתפס פשוט מוגמרת, שקורא יוכל לחשוף, והקורא נתפס כיחיד שחותר להבנה ושיש לו עניין, פרקטיקה ומטרות מסוימות בקריאה, המחקר כיום מצוי מעבר לתאוריה של תגובת הקורא, בהקשר הקריאה במרחב התרבותי של התלמיד (Galda & Beach, 2001). הכלים התרבותיים שהתלמיד מביא אתו לקריאה הם מגוונים מאוד, ולעתים זרים לגמרי למורה. האתגר העומד כיום בפני ההוראה ובפני מחקר הוראת הספרות, טוענים גלדה וביץ', הוא במרחב התרבותי שבין הלומד לטקסט.

כיוונים אלה של הוראת ספרות חברו למגמות פורצות דרך בהוראה, למשל בגיבוש קהילות של לומדים הבונים יחד פרשנות לטקסט (Brown & Palincsar, 1989); בגישות המעודדות קריאה חופשית נטולת הנחיה או ביצוע מטלות (Krashen, 1993); בספרים המציעים שילוב חשיבה בהוראת מקצועות הומניסטיים (טישמן, ג'יי ופרקינס, 1996; Fisher, 1996, 1997; Swartz, 1999) או בהוראת ספרות בגישות קונסטרוקטיביסטיות (Beach, Appleman, 2001; Hynds & Wilhelm, 2006; Beach & Myers, 2001). שינויים אלה ראוי לתפוס על רקע מחקרים שנערכו בארצות הברית, שבהם נמצאו קשיים והצלחות בהוראת ספרות. סדרת מחקרים שקיים צוות חוקרים בראשות ניסטרעד העלתה, כי לשיח הכיתתי השפעה על הלמידה בכלל ועל

1. רוזנבלט הסתייגה ממילה כמו interaction בשל הגוון הביהביוריסטי שנקשר בה בהקשר של גירוי-תגובה, לפיכך חיפשה ביטוי שייצג מערכת יחסי גומלין, תוך ניעה הלך וחזור בין קורא לטקסט (Karolides, 1999). המילה transactional קשה לתרגום. במקור משמעה ביצוע עסקת העברה בין גורמים, והיא משמשת בבנקאות. בשל כך, ולאור תפיסות הבנקאות של פררה בחינוך, איני נוטה לתרגמה ל"עסקה", ובשל המשמעות הפסיכולוגית של "העברה" גם תרגום זה אינו עולה יפה.

הבנת הנקרא בפרט (Nystrand, 2006). נמצא כי חסם לקיום שיח אותנטי בכיתת ספרות הוא בחירה להתמקד במיומנויות של השבה על שאלות בבחינה (Nystrand & Gamoran, 1991). המחקרים לימדו כי ראוי לשנות את דפוסי האינטראקציה הקיימים בכיתת הספרות: בניגוד להוראה פרונטלית, שבה המורה מחליט מהו רצף השאלות שישאל את תלמידיו וכיצד יגיב לכל תשובה, יש מקום לשאלות אותנטיות המגבירות את הסיכוי לקיומו של שיח בכיתה, ולשאלות שהתלמידים שואלים. יעילות השיח נמדדת בכך שהמשמעות של הטקסט מובנית בתהליך של הבנה אקטיבית באינטראקציה בין הלומדים. נמצא כי השיח מגביר במידה ניכרת את ההישגים הספרותיים ואת ההישגים בהבנת הנקרא של התלמידים (שם). למרות הידע הקיים על חשיבותו של דיון אותנטי, בכיתות רבות בארצות הברית מתקיימים עדיין דיונים במתכונת של שאלה (מורה) - תשובה (תלמיד) (Galda & Beach, 2001).

נסקור להלן ספרי לימוד אחדים המתמקדים בפיתוח חשיבה ובהוראת ספרות בגישה קונסטרוקטיביסטית. פישר (Fisher, 1996, 1997) מציע הוראת שירה או סיפורת בבית הספר היסודי כדרך לפיתוח החשיבה. גישתו מתמקדת בפיתוח חשיבה, והספרות היא הכלי המשמש לכך. הטקסט הספרותי משמש נקודת מוצא לשאלות, לחשיבה אישית ולחשיבה קבוצתית. בהמשך התהליך מתקיים שילוב של פעילויות יצירתיות שונות בכתובה ובאמנויות. הנחות היסוד להצעותיו המתודיות וליחידות ההוראה שכתב לתלמידים במערכת החינוך האנגלית הן ברוח קונסטרוקטיביסטית, חלקית לפחות. תכנון שיעור מובנה אמור לשמש אמצעי בקרה להקצאת זמן לתהליכי חשיבה של התלמיד ולהבניית הידע שלו הן כיחיד והן במסגרת הקבוצה, ולהיות מחסום בפני "העברה" של ידע.

ספרים שיצאו לאחרונה על הוראת ספרות בארצות הברית מתבססים על גישות הקונסטרוקטיביזם החברתי. נקודת המוצא לגישתם של ביץ' ומיירס להוראת ספרות (Beach & Myers, 2001) היא ההקשר שבו חיים מתבגרים בחברה מעורבת מבחינה אתנית, גזעית ודתית, תוך שהם עסוקים בחיפוש זהותם ובזיקתם לקהילה. ביץ' ומיירס מניחים כי בשיעורי האנגלית, מתוך היענות אישית לטקסטים שונים ברוח תאוריות תגובת הקורא, התלמיד לומד גם על עולמו האישי וגם על עולמות חברתיים. כוונתם היא ללמד אוריינות בהקשר אותנטי, כדי להבין טוב יותר את הפרט ואת החברה כאחד. המושג "טקסט" בתפיסתם אינו רק יצירות ספרות קנוניות, אלא גם טקסטים פופולריים למיניהם. את המושג "אוריינות" הם תופסים במובן הרחב, כהתייחסות למיומנויות שונות: קריאה, כתיבה, דיבור, האזנה, צילום, ציור, צפייה ויצירה של סרטים ושימוש בטכנולוגיה. הלמידה שהם מציעים היא שיתופית, תוך כדי הגדרה ברורה של אחריות הפרט לעשייה, שהיא הביטוי לידע שבנו הפרט והקבוצה. כמו כן נקבעים יעדים ולוח זמנים כבקרה לכך שתהליכי הבניית הידע לא יהיו עמומים וחסרי תוצר מוכח.

ספרם של ביץ', אפלמן, הינדס ווילהלם (Beach, Appleman, Hynds & Wilhelm, 2006) מיועד לשמש ספר עזר לקורס מתודי בהוראת ספרות, בהכשרת מורים או בפיתוח מקצועי של מורים. נקודת המוצא היא תאוריות וגישות חדשניות וסוציו-קונסטרוקטיביסטיות וסוציו-תרבותיות בנוגע ללמידה ולאוריינות, תוך כדי קישורן להוראת ספרות. תכנית הלימודים מאורגנת לפי נושאים בהקשר רב-תרבותי, ומשלבת חינוך לקריאה ביקורתית, דרמה, קולנוע, מדיה, כתיבה, קיום דיאלוג, תוך כדי התייחסות לשונות הלומדים ולקשיים מיוחדים, תרבותיים ואישיים, העשויים להיות ללומדים בשיעורי ספרות.

גלדה וביץ' במאמר מקיף (Galda & Beach, 2001) סוקרים שינויים ואתגרים בהוראת ספרות בארצות הברית. שינויים דומים בהוראת ספרות התרחשו מסיבות שונות במקומות נוספים בעולם, למשל באוסטרליה (Mellor & Patterson, 2004) או בהולנד (Janssen, 2002). בהולנד שונתה תכנית הלימודים בשנת 1998: לתלמיד ניתן ציון גמר בספרות עם תום בית הספר התיכון, אך אין בחינת גמר. הציון ניתן על סמך קריאה ולמידה עצמית שבמהלכה התלמיד בונה תלקיט המייצג את הידע שרכש. מספר שעות ההוראה בתכנית הנוכחית מצומצם מאוד (פחות משעת הוראה שנתית!). למורה לספרות חירות, שהיא גם אחריות גדולה, כיוון שאין רשימת יצירות מחייבת, ואף אין הגדרה מחייבת של מטרות או של גישה להוראת ספרות כשלעצמה. עם זאת, תכנית הלימודים החדשה מציבה כמטרת-על פיתוח יכולות של התלמיד כקורא עצמאי: התלמיד נתבע להיקף קריאה גדול, באופן עצמאי, ולכתיבת תגובות אישיות בעקבות הקריאה, הנאספות בתלקיט. תמורות אלה חוללו שינוי כולל בתפקידו של המורה לספרות, ממי שמעביר ידע למי שמנחה תהליכי קריאה של לומדים, ומעריך אותם. לפני השינוי בתכנית הלימודים רווחו בקרב המורים לספרות בהולנד גישה היסטורית להוראת הספרות, גישה טקסטואלית וגישה של תגובת הקורא. ההנחיה זימנה את המורים לעבור לעבוד לאור התאוריה של תגובת הקורא, וזו גררה שינויים גם בהתייחסות להוראה וללמידה. במאמר המתמקד בשאלת שאלות כמתודה עתירת חשיבה בהוראת ספרות מתארת טניה ג'נסן תהליכי שינוי אלה (Janssen, 2002).

הוראת ספרות בישראל

לפי דה-מלאך (2008), ארבעה תחומים שונים מזינים את מטרותיה של הוראת הספרות המיוצגות בתכניות הלימודים בישראל: (1) ההיבט האסתטי, שלאורו מטרתה של הוראת הספרות היא בחינת ייחודה כאמנות; (2) ההיבט הערכי-לאומי-יהודי, הרואה בספרות אמצעי להנחלת ערכים ולעיצוב זהות; (3) היבט הקניית המיומנויות, ולפיו תפקיד הוראת הספרות הוא לשמש כלי בהקניה ובפיתוח של מיומנויות קריאה, חשיבה וקריאה ביקורתית; (4) ההיבט המתייחס לפיתוח הפרט ולתמיכה בעולמו הרגשי, תוך כדי שימוש בחוויית הקריאה שמזמנת הספרות כאמצעי

להיענות אישית של הקורא לטקסט האסתטי. תכניות הלימודים השונות להוראת ספרות בבית הספר במדינת ישראל התייחסו למטרות אלה, תוך שהן מחליפות ביניהן את הבכורה בתקופות ובתכניות שונות (שם). היבטים אלה קשורים לשלוש המגמות העיקריות בחינוך לפי צבי לם (1976): (1) האקולטורציה - לפיה עיקר לימודי הספרות הוא בהעברת עולם הספרות על מטעניו הקוגניטיביים ושפתו התאורטית-פואטית לתלמיד; (2) הסוציאליזציה - אשר חותרת להפוך את התלמיד לאזרח מועיל ושותף בחברה הישראלית הציונית, באמצעות הממד הערכי והתרבותי שבספרות; (3) האינדיבידואציה - אשר שואפת לפיתוח יכולות קריאה, כתיבה, הבנה וחשיבה אצל התלמיד כפרט, ולהעצמתו בתחומים הקוגניטיביים והרגשיים. תכנית הלימודים הנוכחית לבית הספר העל-יסודי מציבה למורה מטרות ברוח הקונסטרוקטיביזם החברתי:

הוראת הספרות בשנות בית הספר נועדה בראש וראשונה לעורר את אהבת הספרות ולחנך את הלומדים לראות בקריאת יצירות ספרות לסוגיהן ובחילופי דעות עליהן פעילויות מהנות המעשירות את האדם כל חייו. [...] כמו כן ספרות אנו נקראים להיות החוליה המקשרת החשובה שבין [...] הקריאה כפעילות מופנמת לבין הקריאה כפעילות חברתית תרבותית המתנהלת בדיבור ובכתב. (שירב ולוי, 2007, עמ' 11)

תכנית הלימודים מתווה את מטרות הוראת הספרות, מציעה דרכים להוראתה, ומציבה את הפרטוראר הספרותי להוראה. יעדי התכנית מכוונים את המורה לדרכי הוראה שיש בהן מקום לדיון קבוצתי, אך גם לשיטות אחרות שיעניקו מקום לתגובות פעילות של תלמידים לקריאה: היצג בעל פה או בכתב של תגובה ליצירה; קריאה קולית של יצירות ספרות; למידה עצמית של יצירות ספרות; פיתוח הקורא כקורא-מפרש (שם). תוכני התכנית מעודדים שילוב אמנויות, כמו ציור וקולנוע, בהוראת ספרות. אך למרות רוחה הקונסטרוקטיביסטית של התכנית, שיטת ההערכה באמצעות בחינות הבגרות משקפת עדיין תפיסות של העברת ידע.

דוח מעקב שבוצע בעבר אחר יישום תכנית הלימודים בחטיבת הביניים מלמד, כי יישומה בפועל על ידי המורים היה חלקי בלבד (הירשפלד, רז, שירב, נתנאל והוכברג, 1998). מחקר המעקב מלמד על אי-הלימה בין מטרות המתכננים - עידוד קריאה והבנתה, מעורבות אישית, התנסות אסתטית - לבין תפיסת הוראת הספרות לפי המורים, שעיקרה הכרת מושגים בספרות וארגון היצירות להוראה. מחקר מקיף על תכניות הלימודים בספרות לבתי הספר העל-יסודיים מלמד על הפערים שבין המדיניות המשתקפת בתכניות הלימודים לבין הביצוע בבתי הספר (דה-מלאך, 2008). מסיבות שונות, כנראה תקציביות אך גם משפטיות ואתיות, טרם בוצע מחקר כיתה מקיף על הוראת ספרות בישראל.

בעבר ראו אור בישראל חומרי למידה וספרים על הוראת ספרות ברוח קונסטרוקטיביסטית, גם אם לא הצהירו על עצמם ככאלה (יזהר, 1982; ריבלין, 1986). לאלה נוספו בשנים האחרונות

ספרים המצהירים בפירושו על מגמה זו (למשל: אלקד-להמן, 2007; גרבר, מרום, ופייקס, 1998) או על מגמה של הוראה ביקורתית (דה-מלאך, 2008).

מטרת המחקר שלפניכם היא ללמוד על תפיסותיהם, על עמדותיהם ועל עשייתם בפועל של מורים לספרות בבתי ספר על-יסודיים בישראל, לנוכח שאיפת מעצבי מדיניות החינוך בארץ לשלב חשיבה בהוראה בכלל, ובהוראת ספרות בפרט, ולטפח הוראה לקראת למידה משמעותית. ככל הידוע לנו, מחקרים מסוג זה על אוכלוסייה זו טרם בוצעו.

המחקר

הסוגיה הנחקרת ושאלות המחקר

שאלת המחקר שהצבנו הייתה: כיצד ניתן לאפיין את הוראת הספרות בבתי הספר העל-יסודיים בישראל מנקודת מבטם של המורים לספרות? שאלות המשנה היו: מה הן עמדות המורה לספרות כלפי הוראה, כלפי למידה וכלפי אופן בניית ידע? מה הן תפיסות המורה לספרות בנוגע למטרות הוראת הספרות? מה הן דרכי ההוראה של המורה בשיעור הספרות בפועל, לפי עדות המורה? מה הם מאפייני סביבת העבודה של המורים לספרות, וכיצד הם משפיעים על עבודתם? האם יש קשר בין הוראת הספרות למאפייני המורה לספרות במחקר זה? מהי, לדעת המורה לספרות, עמדת התלמיד כלפי לימודי הספרות, ומדוע?

שיטות המחקר

המחקר נערך במתודולוגיה מעורבת (mixed method) המשלבת שיטות כמותיות ואיכותניות.

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כוללת מורים ומורות² לספרות בבתי ספר על-יסודיים, אשר השתתפו בהשתלמויות במוקדים שונים במרכז הארץ ובדרומה.

1. השתתפו במחקר 79 מורות לספרות, שייצגו קבוצות גיל בטווח שנע בין 26 ל-67 שנה. הגיל הממוצע הוא 46, וסטיית התקן - 10.47. ניסיון המורות בהוראה הוא משנה אחת ועד 42 שנה; הממוצע - 20.5 שנות ניסיון, וסטיית התקן - 10.18.

2 בקרב המשתתפים במחקר היו רק שני גברים. סוגיית הפמיניזציה של מקצוע ההוראה בכלל ושל הוראת הספרות בפרט היא נושא שראוי לדון בו במחקר נפרד. עם זאת, כיוון שרוב המשתתפים במחקר היו נשים, מנקודה זו ואילך ההתייחסות למשתתפי המחקר תהיה בלשון נקבה, שלא על פי הכללים שקבעה האקדמיה ללשון העברית. ההתייחסות לכלל המורים והמורות לספרות בארץ תהיה בלשון זכר. במחקר הנוכחי לא ביקשנו לבחון מה הזיקה שבין עמדות כלפי הוראה, למידה, ידע וכדומה למגדר.

2. התפלגות על פי השכלה: 96% מהמורות הן בעלות תעודות הוראה. 28% בעלות תואר ראשון, 67% מהן בעלות תואר שני, ול-3% יש גם תואר שלישי.
3. התפלגות על פי ארץ מוצא ושפת אם: 91% ילידות הארץ. בקרב 87% העברית היא שפת אם, בקרב היתר שפת האם היא (בסדר יורד): ערבית, רוסית, אנגלית, ספרדית, רומנית.
4. המורות המשתתפות במחקר מלמדות בכתי ספר על-יסודיים בדרום הארץ ובמרכזה, בערים גדולות, ביישובים בינוניים וביישובי פריפריה בעלי אופי עיירתי או כפרי. 69% מלמדות בכתי ספר תיכוניים, 23% מלמדות בכתי ספר על-יסודיים שש שנתיים. 43% מהן מלמדות בכיתות י"א-י"ב בלבד, 43% מלמדות בכיתות ט'-י"ב, ו-9% מלמדות בכיתות ז'-י"ב. 52% מהמורות הגדירו את בית הספר שבו הן עובדות בית ספר "גדול", 33% ראו בו בית ספר בינוני, ורק 15% עובדות בבית ספר שהן מכנות "קטן".

כלי המחקר

כלי המחקר ששימשו אותנו הם: שאלון, תצפיות, שיחות עם המורות ויומן רפלקטיבי של החוקרת. המאמר שיובא כאן מתייחס בעיקר לממצאי השאלון. לצורך המחקר פותח שאלון המורכב משני חלקים: חלק אחד נלקח מכלי מחקר שפיתח צוות חוקרים ביחידת המחקר במכללת לוינסקי לחינוך, לצורך מחקר על אודות תפיסות הוראה ולמידה (קונסטרוקטיביסטיות ושמרניות) בקרב סטודנטים לחינוך (שמעוני, אלקד-להמן, שגיא וגילת, 2006). חלקו השני עוצב בשיתוף בין חוקרת ספרות למומחה בשיטות מחקר כמותיות, עבור המורה לספרות, כדי לחשוף את תפיסותיה הנוגעות למטרות של הוראת הספרות, את יחסה להוראת המקצוע ואת התנהגויות המורה והתלמיד בשיעור, מתוך הנחה כי אלו יסייעו בדינו ללמוד על אופי ההוראה בשיעורי הספרות. השאלון הושגת על הגישות להוראת ספרות כפי שהן משתקפות במבוא, במטרות וביעדים של תכנית הלימודים (שירב ולוי, 2007) ובמקורות הדנים בהוראת ספרות בגישות קונסטרוקטיביסטיות (אלקד-להמן, 2001; ברוקס וברוקס-גרנון, 1999; Beach, Appleman, Hynds & Wilhelm, 2006). רוב השאלות הכלולות בשאלון הן סגורות. בנוסף לכך התבקשו המורות לתאר את סביבת העבודה שלהן באמצעות שאלות פתוחות.

מהלך המחקר

במחקר גישוש בשנת תשס"ז הועבר שאלון לעשר מורות המלמדות ספרות בכתי ספר על-יסודיים, במטרה לבחון את בהירות הניסוח של השאלות ואת רלוונטיות השאלות למורות. שנה לאחר מכן הועברו שאלונים בשש קבוצות שונות של משתלמות, לכ-120 מורות. השאלונים הועברו בפתיחתו של מפגש עם המורות שארך כארבע שעות. במקרה שלאותה קבוצה היו כמה מפגשים, הועבר השאלון בראשית המפגש הראשון. עם תום המפגשים התנהלה בכל אחת

מהקבוצות שיחה על מטרת השאלון ועל הקשר בין השאלות שבו למטרת המחקר ולהנחות היסוד. הוחזרו 79 שאלונים שמילאו המורות, מתוך הסכמה וידיעה כי השאלון אנונימי ומשמש למטרת מחקר בלבד.

במהלך המפגש התקיימו שיחות בין המורות לבין עצמן ובין המורות לחוקרת, ואלה תועדו על ידי החוקרת ביומן, לאחר כל מפגש. את הנתונים שנאספו בחנה החוקרת, מומחית להוראת ספרות. נערך ניתוח תוכן של שאלות פתוחות, והקטגוריות שאותרו קודדו. נעשה ניתוח סטטיסטי של נתונים העולים מתשובות הנשאלים על השאלון. הניתוח מורכב מסטטיסטיקה תיאורית, המציגה שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן של כל אחד מן הפריטים הכלולים בשאלון, ומבדיקה של קשרים בין מאפייני רקע של המורים לבין השאלות שבודקות גישה כלפי הוראה הספרות. בדיקת הקשרים נעשתה באמצעות מתאמים, מבחני חי בריבוע וניתוח שונות.

זכויות המשתתפים במחקר הובטחו כמקובל על פי כללי אתיקה המתחייבים במחקר בחינוך (דושניק וצבר-בן יהושע, 2001), ומתוך הקפדה על העקרונות האלה: הסכמת הנבדקים לענות על השאלון והבטחת חיסיון מלא למשיבים.

ממצאים

מאפייני סביבת העבודה

המורות נשאלו שתי שאלות פתוחות על סביבת ההוראה שלהן: "מה מאפיין את אוכלוסיית בית הספר שלך?"; וכן: "מה מאפיין את בית הספר שלך מבחינה לימודית/חינוכית?" התמונה המתקבלת מתשובות המורות היא ספקטרום רחב של מערכת החינוך הישראלית מבחינה סוציו-אקונומית ומבחינה לימודית: מבית ספר שבו האוכלוסייה "מצוינת", אחוז גבוה של מצוינים, "מעורבות", "מודעות חברתית גבוהה", דרך בתי ספר שאוכלוסייתם תוארה "טובה", "ממוצעת", כשליש אופיינו כ"הטרוגני", "רב-גוני", ועד לאחרים שתוארו "בינוני ומטה" או "נמוך", "אוכלוסייה קשה", "הרבה לקויות", "אוכלוסייה נחשלת ולא מכבדת משמעת ומורים" ואוכלוסייה של "נוער בסיכון".

מרבית בתי הספר מצטיירים בדברי המורות באור חיובי: "מאוד נעים ופתוח"; "בית ספר הומניסטי, דגש על כבוד האדם ואיכות הסביבה"; "רמת לימודים גבוהה. אינטימיות ועשייה משמעותית". מרביתן כותבות על בית ספרן בכבוד ובהערכה. לעתים מובלט הממד החינוכי-ערכי של בית הספר, ולעתים היחס לחלשים או השאיפה למצוינות: "בית ספר מוביל מבחינת הביקוש ללמוד בו. ערכיו חינוכיים-ערכיים"; "שיתוף מאוד גדול של התלמידים בהחלטות בית ספריות ולימודיות"; "רצון להטמיע ערכים בצירוף מצוינות והצלחה בבחינת בגרות"; "בעיקר לחנך וללמד לימודים בסיסיים והעשרה, לפתוח פתח לעולם שאינו מוכר להם, לגרות ולסקרן וגם לממש פוטנציאלים שכבתי ספר אחרים היו מתפספסים"; "בית הספר קשוב לצרכים של

כל תלמיד ותלמיד. בית הספר מקדם את התלמידים ומקנה חוויית הצלחה". מורה שתיארה את בית ספרה כקולט אוכלוסייה שנשרה מבתי ספר אחרים, מציינת כי בבית ספרה "מאפשרים להצליח, להתקדם ולא לנשור. בנוסף, רובם מסיימים עם תעודת בגרות"; "ראיית טובת הילד ככל התחומים". עם זאת, מצאנו גם דברי ביקורת: "התלמידים לא משוכזים במגמות המתאימות להם"; "התמקדות בנהלים ועיסוק רב בכללים". דברי הביקורת נגעו גם ליחס להיבט הלימודי-חינוכי: "עמידה בתכנית הלימודים בלי לתת דגש לערכים"; או: "קושי באוריינות. דגש על טיפוח אוכלוסיות חלשות ופחות מדי על טיפוח מצוינות". ומורה בבית ספר הטרונגי, שהאוכלוסייה בו במצב חברתי-כלכלי "סביר ומעלה", כותבת על בית ספרה: "משנה לשנה נעשה יותר ויותר 'bagrut oriented'".

מעניין ומפתיע היה לראות, כי אף על פי שבדעת הציבור בישראל בית הספר מצטייר בשנים האחרונות כסביבה קשה, לא נעימה, אשר אינה תומכת בפרט (קורן, 2009), בתי הספר שתיארו המורות באופן אנונימי, מבלי שיווהו שם המורה או שם בית ספרה, מצטיירים כמקום ששורה בו תרבות של אכפתיות (caring). גם אם בקרב המשיבות על השאלון הייתה נטייה לרצות את החוקרים, או אם היה באוכלוסייה המיוחדת של מורות מצוינות לספרות, שהמקצוע יקר ללבן, רצון לכבד את המקצוע, וזה יצר הטיה במסירת המידע - יש להניח כי האנונימיות של משתתפות המחקר וחוסר הקשר בין החוקרים ובין מצמצמים הטיה זו, ושהאווירה בבתי ספר שאין שומעים עליהם בתקשורת, היא אווירה של שאיפה לקדם את התלמידים מתוך כבוד.

לאור מעמדם הנמוך של לימודי הומניסטיקה, ובכלל זה לימודי הספרות בקרב הציבור הישראלי (אילני, 2008; Ayalon & Yogev, 1997), ביקשנו גם ללמוד כיצד, מנקודת ראותה של המורה לספרות, התלמיד מתייחס אל לימודי הספרות. שאלנו את המורה מהן, לדעתה, עמדות התלמידים כלפי הוראת ספרות בכיתות שבהן היא מלמדת. אפשרנו לה לבחור מתוך התשובות המוצעות ביותר מתשובה אחת. התשובה הבולטת ביותר, שבחרו בה 73% מהמורות, היא כי הן חושבות שהתלמידים לומדים ספרות כיוון שאין ברירה, זהו מקצוע לבגרות. לדעת 50% מהן, התלמידים אוהבים את השיעורים שלהן, וזה ההסבר ליחסם למקצוע; רק 20% מאמינות כי התלמידים לומדים מתוך עניין בספרות ואהבה למקצוע. הערותיהן ממחישות כי המצב אינו חד-משמעי אלא "משתנה": "חלקם לומדים מתוך אהבה למקצוע, חלקם - כי יש בחינת בגרות. חלק אוהבים, חלק שונאים"; "צריך לעבוד על המון 'מוטיבציה' שיש להחדיר לתלמידים ואהבת התחום"; "מקצוע הספרות הנו מקצוע תלוי מורה"; "תנאי ג' [אוהבים את השיעורים של] יתקיים אם המורה מעניין, כובש וסוחף". ובכל זאת יש הצלחות, שהרי יש כיתות שבהן "מבקשים להגדיל את מספר היחידות (לבגרות) מ-2 ל-5". עם זאת, בשיחה עם המורות מסתבר כי גם כאן יש לא רק אהבת ספרות אלא גם חישובי כדאיות של הבנוס לתעודת הבגרות בעזרת צירוף מקצועות ברמה של 5 יחידות.

לסיכום, ממצאי המחקר מלמדים כי הוראת ספרות בבית הספר התיכון מתרחשת בדרך כלל בסביבה אוהדת הן מבחינת הלמידה והן מבחינת התלמיד. אולם המורה לספרות חשה, שהיא נתבעת למאמץ מיוחד כדי למשוך את לב תלמידיה ולעורר בהם עניין ואהבה למקצוע שנתפס כחובה, ואין כלפיו עמדה חיובית אינטואיטיבית.

המורה לספרות במחקר

המורה לספרות במחקר שלנו היא מורה בת 26 עד 67. 82% מהמורות נשואות, 13% גרושות או אלמנות, ו-5% רווקות. 83% מהן עובדות משרה מלאה או מעל משרה בהוראה. רק 17% עובדות כחצי משרה עד שני שלישים משרה. 11% מכלל המורות אף עובדות במקום עבודה נוסף, פרט לעבודה בהוראה. בדרך כלל מקומות עבודה אלה דומים למקום העבודה העיקרי: הוראה בבית ספר אקסטרני, עבודה במכללה, הדרכה במשרד החינוך. בשני מקרים העבודה הנוספת הייתה פרטנית, של מומחית ללקויות למידה או של מאמנת אישית.

מעניין כי למרות העומס המוטל על המורות בעבודה ובבית, התחושה העצמית של מרביתן היא של ויטליות, אהבה להוראה בכלל ולהוראת ספרות בפרט, ולא של שחיקה. 94% מעידות על עצמן כי אינן שחוקות, ו-83% מעידות כי הן אוהבות ללמד. יתרה על כך, 40% מציינות כי הן חשות התלהבות מעבודתן, תחושה המאפיינת מומחיות בתחום העיסוק (Alexander, 2003). עם זאת, יש בקבוצה זו שתיים-שלוש מורות שמציינות: "עייפה ומרוצה בו-זמנית"; "יחד עם זאת, עייפה מבדיקת המבחנים ובכלל מן הדרישות הרבות ומן העובדה, שכדי להגיע למשרת אִם אני צריכה ללמד 7 כיתות ספרות + לחנך". רק מורה אחת ביטאה הלך רוח אחר: "לא ממש מתלהבת מהוראה וספרות".

המורות משתתפות בהשתלמות שנתית שהיקפה הוא 28-56 שעות בודדות במהלך שנת הלימודים, משמע בין שישה לארבעה-עשר מפגשים בשנה, בכל מפגש שלוש-ארבע שעות לימוד אחר הצהריים, ביום קבוע בשבוע, באזור המגורים שלהן. נוכחות בהשתלמות מזכה את המורה בנקודות זכאות לגמול השתלמות. רצינו להבין את הסיבות להשתתפות המורות בהשתלמות. לשם כך ביקשנו שיתייחסו להיגדים אחדים בנושא ההשתתפות בהשתלמות: "סמני X במשבצת המתאימה: 6 - מסכימה מאוד, 1 - לא מסכימה בכלל". אפשרנו לציין סיבות מספר.

תשובות המורות מוצגות בלוח 1 (שבעמוד הבא). הלוח מציג את הממוצעים ואת סטיות התקן של כל אחת מן הסיבות (בסולם 1-6) וכן את התפלגות התשובות שקובצה לשלוש רמות: מידה רבה של הסכמה להיגד (5-6), מידה בינונית (3-4) ומידה מועטה (1-2). ניתוח תשובות המורות מלמד כי מניעיהן להשתתף בהשתלמות הם בעיקר מניעים אינטרינזיים הנובעים מ"רצון ללמוד" (81% מהמורות) ו"להתעדכן בספרות" (84% מהמורות). עם זאת, 18% מהן נאלצו להשתתף

בהשתלמות בשל לחץ של הפיקוח או של גורם חיצוני אחר, ועוד 12% ציינו כי חשו מידה בינונית של לחץ כזה. אף על פי כן, עדיין 70% מהמורות מגיעות להשתלמות מרצונן החופשי. שיפור דרכי ההוראה הוא הסיבה השלישית להשתתפות בהשתלמות מבחינת המורות (75% מהמורות). עם זאת, גמולי ההשתלמות הם בהחלט גורם נוסף להשתתפות בהשתלמות. לא כל המורות המלמדות ספרות בבתי ספר על-יסודיים בארץ משתתפות בהשתלמות מעין זו. כיוון שהשתתפות מרביתן היא מבחירתה החופשית של המורה, ניתן להניח כי המשתתפות במחקר הן קבוצה של מורות לספרות מחויבות להוראה, המוצאות את הפנאי ואת הרצון ללמידה מעבר לשעות העבודה, אף שלרובן יש כבר תואר שני, ולמרות עיסוקיהן בעבודה ובמשפחה. משום כך לא ניתן לראות בהן קבוצה המייצגת את המורות לספרות בבתי הספר העל-יסודיים. דווקא לאור עובדה זו הממצאים שיוצגו להלן צריכים להיתפס כמדאיגים במיוחד על ידי מי שהוראת ספרות יקרה להם.

לוח 1: מניעים להשתתפות בהשתלמות

	הסיבה להשתתפותי בהשתלמות	ממוצע	סטיית תקן	הסכמה מועטה במידה (%)	הסכמה בינונית במידה (%)	הסכמה רבה במידה (%)
1.	רציתי ללמוד	5.4	1.0	3	16	81
2.	כדי לקבל גמולי השתלמות	4.4	2.0	24	15	61
3.	חייבו אותי	2.2	1.9	70	12	18
4.	הזדמנות לפגוש חברות	2.7	1.6	49	36	15
5.	רציתי להתעדכן בספרות	5.3	1.1	4	12	84
6.	רציתי לשפר דרכי הוראה	5.1	1.3	7	18	75
7.	תכנית ההשתלמות נראתה לי	4.8	1.3	6	30	64
8.	הייתי מרוצה מהשתלמות קודמת	4.6	1.7	16	20	64

על שאלתנו: "אם היית צריכה עכשיו לבחור מחדש במקצוע, האם היית בוחרת להיות מורה לספרות?" השיבו 87% תשובה חיובית, וזאת אף על פי שתשובותיהן ניתנו לאחר שביתת המורים הממושכת שהתקיימה בשנת הלימודים תשס"ח. התשובות נומקו בבחירה המתאימה לאישיותן, בסיפוק שיש למורה מההוראה ומהאינטראקציה עם תלמידים דווקא מבעד לשיח על ספרות, בגיוון במקצוע ועוד. כדי לאפשר התרשמות מתשובות המורות, להלן כמה מהן: "זה מה שאני יודעת לעשות היטב"; "תחביב שהוא מקצוע זו הפריבילגיה בחיים"; "כיף לי"; "זאת אני. הכי

נכון שלי"; "אוהבת ומתרגשת מספרות"; "אני נהנית להעביר באמצעות עולם היצירה את החוויות ולפתוח בפניהם עולמות, תובנות, ביקורתיות, סובלנות, והחשוב מכול – דמיון ואהבה למילה הכתובה"; "קודם כול כן – כי זה כל כך מתאים לי. אבל היום יותר קל לי להבין מה עוד מתאים לי. הרבה שנים זו הייתה האופציה היחידה, היום אני יודעת שאני יודעת לעשות דברים נוספים"; "אני 'חיה' בשיעורים ונהנית מהם יחד עם תלמידיי כשנוצרים דיאלוג ומפגש (שהוא ראשוני כל פעם מחדש עם יצירות)"; "מקצוע מגוון החושף אותי ואת התלמידים לתכנים חדשים כל שנה". הקשר בין ההתלהבות של המורה לבין הבחירה מחדש במקצוע ההוראה נבדק באמצעות מבחן חי בריבוע ונמצא מובהק ($p < .05$): מבין המורות שהגדירו את עצמן מתלהבות, 100% היו בוחרות מחדש במקצוע הספרות, לעומת 76% מבין המורות שלא הגדירו את עצמן מתלהבות. על מנת ללמוד על תחושת הרווחה הכללית (well being) של המורה, נבנה מדרד שחיקה, אשר הוגדר באמצעות אחוז התשובות המעידות על שחיקה מבין כלל התשובות שנשאלו המורות בנושא זה (האם את מרגישה: שחוקה/ עייפה/ אוהבת ללמד/ אוהבת ספרות אבל לא ללמד/ מתלהבת/ אוהבת את בית הספר?). בבדיקת הקשר בין מדרד השחיקה לבין הסיבות להשתתפות בהשתלמות, באמצעות מתאם פירסון, לא נמצאו קשרים מובהקים. יש מי שצינינו כי הבחירה בהוראת ספרות כמקצוע אינה פשוטה: "כן – מקצוע נפלא. לא – מסיבות כלכליות"; "זו שאלה שכרגע אני עסוקה בה וטרם יודעת מהי התשובה. אני אוהבת מאוד ללמד ספרות, ואני אוהבת את הדיאלוג עם אוכלוסיית המתבגרים, אבל מערכת החינוך היא מערכת שהופכת להיות כמעט בלתי אפשרית לשרירה". נימוקי מי שהשיבו בשלילה לשאלה זו התייחסו לקשיים בעבודה ולתגמול: "זו עבודה שוחקת מאוד"; "למרות אהבתי להוראה זהו מקצוע שוחק ובלתי מתוגמל"; "מעמד המורה נמוך. התגמול אפסי. המאמץ אדיר – התגמול אפסי"; "התגמול אינו מצדיק את המאמץ"; "המקצוע אינו מתגמל (לאו דווקא חומרית)"; "מעמדו של המקצוע (הוראה בכלל והוראת ספרות בפרט), העומס בבדיקת מבחנים, הקושי להתפתח/ לעסוק בתחומים אחרים".

עמדות המורה כלפי הידע, כלפי ההוראה והלמידה

כיוון שהוראה עתירת חשיבה מותנית בהנחות יסוד בעלות אופי קונסטרוקטיביסטי כלפי מהות הידע, הלמידה וההוראה, ביקשנו לבדוק מה הן עמדותיהן של המורות לספרות בנוגע לתהליכים אלה. כדי לחשוף את הנושא נשאלו המורות: "לפנייך היגדים שונים על למידה ועל הוראה. צייני מה מידת ההסכמה שלך כלומד/ת עם ההיגדים: 6 – מסכימה מאוד, 1 – לא מסכימה כלל". הממוצעים וסטיות התקן של מידת ההסכמה להיגדים מוצגים בלוח 2 (שבעמוד הבא). ההיגדים "אני אוהב לארגן בעצמי את תהליכי הלמידה שלי"; "עיקרה של הלמידה עבורי הוא שילוב ידע חדש בידע קיים"; "למידה עבורי פירושה יצירת משמעויות אישיות לתכנים

חדשים"; "אני אוהב בלמידה אתגרים ומצבים בהם עלי לחפש פתרונות" - הם ההיגדים אשר בנוגע להם הביעו המורות בממוצע הסכמה גבוהה. כל אלה הם ההיגדים המלמדים על תפיסה קונסטרוקטיביסטית של הלמידה בקרב המורות המשתתפות במחקר, בעוד ההיגדים האחרים (למעט היגד 8) מייצגים תפיסה מסורתית-שמרנית של למידה והוראה, שבה המורה נתפס כמקור המעביר ידע, והלומד כמי שמקבל באופן פסיבי ידע זה, משנן ומכיל אותו. עם זאת, גם לתפיסות השמרניות מקום בלתי מבוטל בעולמן של המורות, המייחסות חשיבות לצבירת ידע, להנחיה של המורה ולקבלת ידע מהמרצה.

השוואה בין ממצאים אלה לממצאי מחקרים קודמים על סטודנטים להוראה (שמעוני, אלקד-להמן, שגיב וגילת, 2006) מלמדת כי לפי כל ההיגדים - תפיסותיהן של המורות על אודות למידה והוראה קונסטרוקטיביסטיות יותר מאשר של סטודנטים, בין אם הצעירים שבהם (לומדי תואר ראשון) ובין אם המבוגרים (אקדמאים בלימודי תעודת הוראה), כמוצג בלוח 2.

לוח 2: עמדות של מורות כלפי למידה/ הוראה לעומת עמדות של סטודנטים להוראה

סטודנטים לתואר ראשון בהוראה		סטודנטים אקדמאים בלימודי תעודת הוראה		מורות לספרות		היגדים על למידה והוראה	
ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן		
5.0	1.06	4.5	1.3	5.5	0.7	1. אני אוהב לארגן בעצמי את תהליכי הלמידה שלי	
		4.8	1.2	4.1	1.5	2. אני מצפה שהמורה/ המרצה ינחה אותי לחפש את הידע הדרוש ללמידה	
		4.8	1.1	3.9	1.5	3. שינון וחזרה על החומר הם מרכיבים חשובים בלמידה שלי	
		4.5	1.2	4.1	1.5	4. אני אוהב שמציבים לי מסגרות ברורות ויעדים ברורים בלמידה	
5.0	0.8	4.0	1.4	5.5	0.9	5. עיקרה של הלמידה עבורי הוא שילוב ידע חדש בידע קיים	

סטודנטים לתואר ראשון בהוראה		סטודנטים אקדמאים בלימודי תעודת הוראה		מורות לספרות		
ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	היגדים על למידה והוראה
4.3	1.2	4.3	1.3	4.7	1.4	6. עיקרה של הלמידה עבורי הוא צבירת ידע
		4.3	1.3	3.9	1.5	7. אני מצפה לקבל מהמרצה את רוב הידע הדרוש ללמידה
				3.6	1.3	8. חשוב לי להבין בעיקר את הצד התאורטי של המקצוע שלי
		4.7	1.1	5.1	1.3	9. למידה עבורי פירושה יצירת משמעויות אישיות לתכנים חדשים
		4.5	1.1	5.3	1.1	10. אני אוהב בלמידה אתגרים ומצבים שבהם עליי להפש פתרונות

לאור הממצאים שהובאו לעיל, ניתן לראות במורות אלה קבוצה מובילה של מורות לספרות, ולצפות מהן לפתיחות, לנכונות להוראה בגישה קונסטרוקטיביסטית ולגישה של טיפוח למידה עצמאית ויצירתית ועידוד חשיבה בהוראה.

דרכי ההוראה בשיעורי ספרות בבית הספר העל-יסודי בישראל

המחקר שלנו אינו מחקר שדה, ואין בו תצפיות בשיעורי המורות לספרות. עם זאת, ביקשנו להבין מה מתרחש בשיעורי הספרות בפועל, מנקודת מבטן של המורות. משום כך שאלנו את המורות את השאלה: "אם נצלם באופן מקרי את מה שקורה בשיעורי הספרות שלך (לא בבחינה), אנו צפויים, לפי דעתך, לראות את התופעות הבאות? התייחסי לתופעה שנמשכת לדעתך שלוש דקות לפחות. סמני מהי מידת הסיכוי שנראה את האמור בהיגדים: 6 – "תמיד", 1 – "אף פעם לא". בשאלה זו "החדרנו" לכיתת הספרות מצלמה וירטואלית ומסרנו אותה לידיה ולעיניה של המורה לספרות, וזו דיווחה על סביבת הלמידה בשיעור ועל ההתרחשות הכיתתית. אלה משקפות את תפיסותיה של המורה בנוגע להוראה, ללמידה ולמהות הידע. הממצאים מוצגים בלוח 3, לפי סדר יורד של ממוצע התשובות.

לוח 3: סביבת למידה ואינטראקציה בהוראה/ למידה בשיעור הספרות

סטיית תקן	ממוצע	היגד	
0.8	5.1	אני קוראת בקול יצירת ספרות, והתלמידים מקשיבים.	1.
0.9	4.9	אני מנהלת שיחה בכיתה, והתלמידים משתתפים בה.	2.
0.9	4.5	אני שואלת, תלמידים מצביעים ועונים, ואני שואלת שוב.	3.
1.0	4.2	אני שואלת ותלמידים חושבים, מחפשים תשובות, כותבים ועונים.	4.
1.3	4.0	אני מדברת, והתלמידים רושמים במחברות.	5.
1.2	3.4	תלמיד קורא בקול, הכיתה ואני מקשיבים.	6.
1.2	3.4	תלמידים שואלים ותלמידים מחפשים תשובות ועונים.	7.
1.5	3.3	אני מדברת, מעירה לתלמידים, שואלת. חלק מהתלמידים כותבים, חלק קוראים, חלק משתתפים, חלק מפריעים, חלק עסוקים בעניינים אחרים.	8.
1.2	3.2	התלמידים קוראים וכותבים ואני מסתובבת ביניהם.	9.
1.0	3.2	התלמידים מנהלים דיון ואני צופה בהם.	10.
1.2	3.1	רק התלמידים מדברים, ואני רושמת על הלוח.	11.
1.1	3.0	התלמידים מציגים בפני חבריהם, ואני צופה.	12.
1.3	2.8	התלמידים משוחחים ביניהם, ואני מסתובבת ביניהם.	13.
1.3	2.6	אחד התלמידים מנהל שיחה בכיתה, ואני צופה מהצד.	14.
1.2	2.5	התלמידים קוראים וכותבים, ואני יושבת ליד שולחן של תלמידים.	15.
1.1	2.4	התלמידים קוראים יצירת ספרות בקריאה דמומה.	16.
1.2	2.2	כולם מתבוננים בטלוויזיה.	17.
1.3	2.2	כולם מקשיבים למוזיקה.	18.
1.2	1.8	התלמידים עובדים מול מחשבים, ואני ביניהם.	19.
0.9	1.7	אני מציבה מטלה, ותלמידים מתפזרים בבית הספר כדי לבצע אותה.	20.
1.0	1.6	אני עומדת בכיתה ומדברת, והתלמידים עושים מה שהם רוצים.	21.

מסטיית התקן ניתן ללמוד כי אין מורות יוצאות דופן בקבוצה זו: הקבוצה מייצגת התנהלות מקובלת ורווחת של הוראת ספרות. ההיגדים הבולטים בסולם הם: "אני קוראת בקול יצירת ספרות, והתלמידים מקשיבים"; "אני מנהלת שיחה בכיתה, והתלמידים משתתפים בה"; "אני שואלת, תלמידים מצביעים ועונים, ואני שואלת שוב"; "אני שואלת ותלמידים חושבים, מחפשים תשובות, כותבים ועונים"; "אני מדברת, והתלמידים רושמים במחברות". בדרך כלל המורה

מנהלת את השיעור, היא זו שקוראת בקול את יצירת הספרות ומנהלת את הדיון בכיתה. קריאה קולית של תלמיד, או קריאה דמומה של התלמידים, היא מוגבלת (3.4 או 2.4 בהתאמה, מתוך סולם של 6). לאור המחקר, סביבת הלמידה בשיעור הספרות המצוי היא כיתה, תלמידים ומורה. כמעט ואין בסביבה זו מחשבים, צפייה בסרטים בטלוויזיה, האזנה למוזיקה, וגם לא שימוש בספרייה. התלמידים משתתפים בשיח שהמורה מנווטת: היא שואלת, נענית בהצבעה וחוזר חלילה, ולא ברור אם מתפתח שיח אינטראקטיבי בין התלמידים לבין עצמם. יש מעט פעילות המנוהלת על ידי תלמידים בכיתה, ומעט פעילויות של קריאה, כתיבה, שיחה, שבהן המורה משמשת גורם מנחה ללומדים, וזאת לא על פי ההמלצות של כותבות המבוא לתכנית הלימודים, שהיו מודעות למגבלות "הדיון הכיתתי" (שירב ולוי, 2007). מקור הידע בשיעור הוא המורה, ואין ניסיון לדלות ידע ממקורות אחרים (אינטרנט, לומדים אחרים וכדומה). האינטראקציה בין התלמידים לבין עצמם כחלק ממהלך הלמידה, שהיא תנאי הכרחי לכנייה של ידע משמעותי (ויגוצקי, 2003), אפילו אם היא ברמה של שיח חברתי, מוגבלת. כדי לברר את טיב השיח המתנהל בכיתה בין המורה לתלמידים ולהבין אם הוא דיאלוגי (באחטין, 1978) או דיאלוג מדומה, כפי שמצאו ניסטרנד ואחרים במחקריהם בכיתות בתי ספר על-יסודיים בארצות הברית (Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser & Long, 2003), דרושים מחקרים נוספים, בעיקר מחקרים מבוססי תצפית.

במטרה לבחון אם ניתן לקבץ את דרכי ההוראה (המוצגות בלוח 3) למספר מצומצם של קטגוריות כלליות, נערך ניתוח גורמים עם רוטציה אורתוגונלית. בניתוח זהו חמישה גורמים אשר כללו היגדים בטעינות גבוהה מ-0.40. כל אחד מן הגורמים מייצג למידה/ הוראה שאופייה אחר: הוראה/ למידה הממוקרת בעשייה של התלמיד (היגדים 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16); הוראה/ למידה הממוקרת באינטראקציה בין הלומדים (היגדים 3, 4, 6, 10); הוראה/ למידה הממוקרת בתלמיד המופעל על ידי המורה (היגדים 5, 17, 18); הוראה/ למידה המצטיבה במרכז את המורה (היגדים 1, 2 וכן 19 בכיוון הפוך); מצב של אי-סדר או חוסר שליטה בתהליך הוראה/ למידה ("בלגן") (היגדים 8, 21). מתאמי פירסון שחושבו בין הגורמים העידו על קשרים חיוביים מובהקים בין הגורם שמעיד על תפיסת המורות את התלמיד כמופעל על ידי המורה לבין הגורמים שמעידים על תפיסה הלומד כפעיל בתהליך הלמידה. ממצאים אלה מלמדים, שגם כשהתלמיד מופעל על ידי המורה, היא תופסת אותו במרכז, כאילו הוא אכן פעיל. כנראה שלפנינו תפיסה שמרנית של הוראה ולמידה, המניחה שמה שהמורה לימד - נלמד, ללא הבנה של תהליכי הבניית ידע, או שלפנינו שגרת עבודה של הוראת ספרות בדרך מסורתית של העברת חומר. ניתוח נוסף מצא מתאמים מובהקים ($p < .05$) בין נתונייהן האישיים של המורות לבין המתרחש בכיתה: ככל שעולה ותק המורה בהוראה - גדל מקומה של פעילות התלמיד בשיעוריה (0.250),

ומקומה שלה קטן (243-). ככל שגדלה רמת השחיקה שלה - יש פחות אינטראקציה בין הלומדים בכיתה (268-), וההתנהלות בכיתה מלווה ביותר אי-סדר ובלגן (276). אלה ממצאים מעניינים המעידים, כנראה, על נכונות המורה הוותיקה לתת מקום משמעותי יותר לתהליכי הבניית ידע מצד תלמידים. עם זאת, לצורך התייחסות מעמיקה מתבקש מחקר נוסף.

מטרות הוראת הספרות לפי תפיסת המורה

ביקשנו לבדוק מה הן מטרותיהן של המורות לספרות בהוראתן הן. לשם כך הצגנו בפניהן 15 היגדים שונים שעוצבו לאור מטרות הוראת הספרות המופיעות כתכניות לימודים להוראת ספרות בגרסאותיהן השונות. שאלנו: "חשוב ללמד ספרות כי... (סמני את מידת ההסכמה שלך עם ההיגד)". בהמשך ביקשנו שתבחר את שלושת ההיגדים החשובים ביותר, לדעתה. להלן ההיגדים שהוצעו למורה:

1. ספרות היא כלי לחינוך לערכים.
2. ספרות היא כלי לחינוך לשוני ולפיתוח יכולת קריאה.
3. ספרות היא אמצעי להכרת התרבות היהודית.
4. כל בן תרבות צריך להכיר ספרות.
5. דרך לימודי ספרות ישפר התלמיד את שפתו ואת הבעתו בעברית.
6. ספרות היא כלי לפיתוח החשיבה.
7. הספרות תסייע בגיבוש זהות יהודית-ישראלית של התלמיד.
8. הספרות מפתחת יכולת להקשיב לשונה ולגבש עמדה אישית כלפיו.
9. ספרות היא כלי בחינוך לביקורתיות.
10. הספרות מזמנת אפשרות להנאה.
11. הספרות מרחיבה את אופקיו של התלמיד.
12. הספרות מפתחת את הרמיון.
13. הספרות מעצבת את האדם.
14. הספרות מסייעת בפיתוח הבנה של העולם האסטי.
15. ספרות היא אמצעי להבנה עצמית של המתבגר.

הממצאים מלמדים כי כל המטרות של הוראת הספרות נתפסות כחשובות ביותר בעיני המורות, והן אינן נותנות עדיפות למטרה אחת על פני חברותיה. עם זאת, בתשובות המורות לשאלה מהם ההיגדים החשובים ביותר בעיניהן, ניתן ללמוד יותר על תפיסות המורות לספרות את מטרות הוראתה. בלוח 4 (שבעמוד הבא) מוצגות מטרות הוראת הספרות החשובות ביותר, כפי שבחרו

המורות, מסודרות בסדר חשיבות יורד. המספרים המוצגים בלוח מראים את אחוז המורות שבחרו בהיגד כאחד משלושת החשובים ביותר. עם זאת, כיוון שניתן לייחס היגדים שונים לאותה מטרה (למשל: ההיגד "ספרות היא כלי לחינוך לערכים" וההיגד "הספרות תסייע בגיבוש זהות יהודית-ישראלית של התלמיד", מתייחסים להוראת ספרות בהיבט ערכי, אף כי בשינויי ניסוח והדגש), תשובות המורים קובצו לארבע קבוצות: חינוך המפתח גישה אסתטית (היגדים 10, 14); חינוך לערכים (היגדים 1, 7); פיתוח קוגניטיבי (היגדים 2, 3, 4, 5, 6, 9, 11); פיתוח חברתי-רגשי (היגדים 8, 12, 13, 15). ממוצעי כל קבוצה חושבו מחדש, ומוצגים בתרשים 1 (שבעמוד הבא).

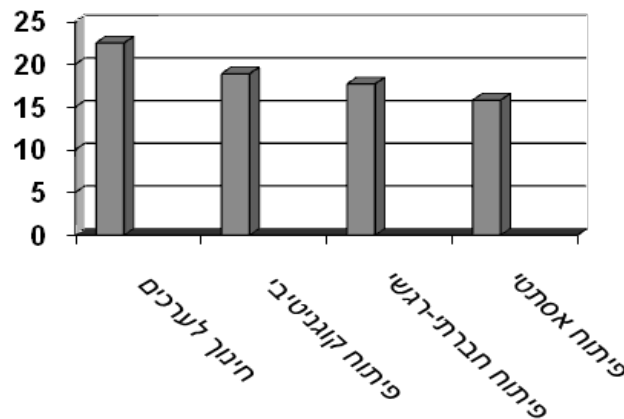
לוח 4: המטרות החשובות ביותר בהוראת הספרות

תשובת המורה באחוזים	חשוב ללמד ספרות כי
40.5	הספרות מרחיבה את אופקיו של התלמיד.
36.7	ספרות היא כלי לחינוך לערכים.
27.8	ספרות היא כלי לפיתוח החשיבה.
24	הספרות מזמנת אפשרות להנאה.
21.5	הספרות מפתחת יכולת להקשיב לשונה ולגבש עמדה אישית כלפיו.
20.2	כל בן תרבות צריך להכיר ספרות.
17.7	הספרות מעצבת את האדם.
16.4	הספרות מפתחת את הדמיון.
15.1	ספרות היא כלי בחינוך לביקורתיות.
15.1	ספרות היא אמצעי להבנה עצמית של המתבגר.
13.9	דרך לימודי ספרות ישפר התלמיד את שפתו ואת הבעתו בעברית.
11.4	ספרות היא כלי לחינוך לשוני ולפיתוח יכולת קריאה.
7.6	הספרות מסייעת בפיתוח הבנה של העולם האסתטי.
5	ספרות תסייע בגיבוש זהות יהודית-ישראלית של התלמיד.
3.8	הספרות היא אמצעי להכרת התרבות היהודית.

לאור הממצאים המקובצים המוצגים בתרשים 1, אשר אינם מציגים פערים גדולים בין המטרות השונות של הוראת הספרות, ניתן לומר כי הוראת הספרות נתפסת בעיני המורות המשתתפות במחקר כשילוב רב-ממדי בין מטרות שונות: חינוך ערכי, פיתוח קוגניטיבי, פיתוח רגשי-חברתי ופיתוח אסתטי של הלומד. שילוב רב-ממדי מסוג כזה מאפשר, מצד אחד, גמישות רבה למורה

לספרות, בהתאם לאופייה, לגישתה, לכיתתה וליצירות הספרות שהיא מלמדת. מצד אחר, אפשר לבקר ולטעון להעדר ייחוד או מיקוד בהוראת הספרות.

תרשים 1: המטרות החשובות ביותר בהוראת הספרות, בקבוצות



מעניין ביותר כי הוראת ספרות במטרה לטפח את ההיבט האסתטי-ספרותי, גישה ששלטה במשך שנים בהוראת ספרות כמורשת החינוך האוניברסיטאי של אסכולת ה-new criticism וכן בהשפעת תכנית הלימודים של שקד (דה-מלאך, 2008), נדחקה ממקומה הן בהיגדים הישירים (המוצגים בלוח 4), והן בקבוצות המקבצות היגדים דומים (כמוצג בתרשים 1). המורות מייחסות לו חשיבות, אך לא מרכזית, וזאת אף על פי שחלק ניכר, ואולי מרבית השאלות בבחינות הבגרות (נכון למועד חורף 2008), עדיין ברוח גישה זו. אנו מוצאים כי הממצא מעניין, כיוון שבמחקר הערכה על יישום תכנית הלימודים לחטיבת ביניים שבוצע כעשור לפני המחקר הנוכחי, הציבו המורים את הוראת המושגים הספרותיים כמטרה עיקרית בהוראת הספרות, ואת החשיפה לסוגות ולקלסיקה כמטרה שנייה, בניגוד לרוח תכנית הלימודים, שאת מידת ההפנמה שלה ביקשו החוקרות לבדוק (הירשפלד, רוז, שירב, נתנאל והוכברג, 1998). ייתכן שניתן להסיק, כי שינויים בתכנית הלימודים בספרות אמנם מחלחלים לשדה, אך לאט.

אשר למטרת מחקרנו, דהיינו ללמוד על תפיסותיהם, על עמדותיהם ועל עשייתם בפועל של מורים לספרות בבתי ספר על-יסודיים בישראל, לנוכח השאיפה לשלב חשיבה בהוראת ספרות, ניתן לראות בלוח 4, כי המשיבות התייחסו למטרה זו במידה רבה (27.8%), אך ייתכן כי יש כאן הטיה הנובעת מההקשר של ההשתלמות העוסקת בפיתוח חשיבה בהוראת ספרות. אשר להתייחסות לספרות ככלי בחינוך לביקורתיות במערכת החינוך הישראלית, זו אינה גבוהה

(15%) לפי ממצאינו ולפי ממצאים דומים של מחקר מקיף שעסק בסוגיית הזיקה שבין הוראת ספרות לביקורתיות (דה-מלאך, 2008), קרי: הוראת הספרות אינה פונה לכיוון של פיתוח עמדות ביקורתיות בסוגיות חברתיות, מעמדיות ופוליטיות. מעניין שניתוח של מתאמים מלמד, כי ככל שהמורה מלמדת את המקצוע מתוך הדגשת ההיבטים הערכיים שבספרות, היא מדווחת יותר על אינטראקציה בהוראה בין התלמידים בכיתה ($r p < .01 = .398$). יש להניח כי מורה הרואה בשיעור הספרות אמצעי לטיפול בסוגיות חברתיות וערכיות חשה, כי דווקא לשיח שבין הלומדים יש מקום חשוב בגיבוש עמדותיהם כלפי היצירה וכלפי הסוגיה הערכית, יותר מאשר לדבריה היא.

הוראת הספרות מנקודת מבטן של המשתתפות במחקר

"האם לדעתך חשוב ללמד ספרות?" שאלנו את המשתתפות. 90% השיבו בחיוב, 5% לא השיבו, ו-5% השיבו בשלילה. מכאן אפשר להסיק, שכמעט שאין בקרב הקבוצה המובחרת של המורות לספרות שהשתתפו במחקר, אשר עוסקות מדי יום בעשייה, מי שאינן מאמינות בחשיבותה, ובכל זאת יש כאלה, אף כי יחידות. אף שיש למורות תפיסות קונסטרוקטיביסטיות על מהות הידע ועל למידה, ההוראה בפועל מסורתית ולא קונסטרוקטיביסטית. אין זה ממצא מפתיע, שכן הוא זוהה כבר במחקרים קודמים, ועולה בקנה אחד עם מחקרים המציינים כי הקונסטרוקטיביזם מציע הסבר לתהליכי למידה ולא להוראה (יחיאלי, 2008; McInerney, 2005). גישה ותפיסה קונסטרוקטיביסטיות הן תנאי הכרחי אך לא מספיק להוראה קונסטרוקטיביסטית. בעזרת תשובות המורות לשאלה האחרונה קיבצנו תשובות המעידות על גישות מסורתיות להוראה, לעומת גישות קונסטרוקטיביסטיות של המורה. ראוי לציין כי בקרב אלה וגם אלה בולטת האהבה להוראת הספרות. מורה אחת אמרה: "זה מקצוע שיש בו עולם ומלואו. הקשר עם הצעירים והיכולת לעצב את עולמם, להקנות להם ערכים ולחדד רגישויות. אני אוהבת לעמוד מול נוער ולהביא אותם להבין יצירה ולבסוף לראות את האור". הבחירה הלשונית שלה מלמדת כי היא תופסת את עצמה בדרך המסורתית של הוראה כהקניה: היא הגורם המקנה, המביא, המעניק. עמדה דומה הציגה מורה אחרת: "אני נהנית להעביר באמצעות עולם היצירה את החוויות ולפתוח בפניהם עולמות, תובנות, ביקורתיות, סובלנות, והחשוב מכול - דמיון ואהבה למילה הכתובה". המורה תופסת את עצמה כמתווכת ש"מעבירה", "פותחת". ויש מי שתופסת את עצמה כשחקנית על במה, שניתן לה כוח: "אני אוהבת ללמד. אוהבת לדבר. סוג שליטה. קצת הצגה".

מורות אחרות הדגישו את הדיאלוג שמאפשרת הוראת הספרות בין המורה לתלמידה: "אני אוהבת ללמד ומתלהבת מהוראת הספרות ומהאופציות שנוצרות לשיח עם התלמידים". אחרת הדגישה את הראשוניות שנוצרת בשיח על ספרות, גם אם היצירה מוכרת לה משכבר: "אני זיהו' בשיעורים ונהנית מהם יחד עם תלמידיי כשנוצרים דיאלוג ומפגש (שהוא ראשוני כל פעם) מחדש

עם יצירות). אמירה כמו: "אני מאמינה במקצוע ואוהבת את המקצוע בכל מאודי. אני אדם יוצר וכותב, ומאמין שדרך הספרות ניתן לפתח דמיון באנשים ופתיחות באדם" - מתמקדת בפיתוח הפרט, גישה שיש בה תפיסה על אינדיבידואליזם בחינוך וזיקה לתפיסות קונסטרוקטיביסטיות. ומורה אחרת ציינה את הממד הסובייקטיבי שבשיח הספרותי בכיתה, ואת המשמעות האישית הנבנית במפגש עם הטקסט. עמדה זו היא קונסטרוקטיביסטית במובהק: "דרך הספרות אני כל הזמן מוצאת עד כמה המציאות היא סובייקטיבית ותלויה משמעות אישית".

הקשר בין גישתן של המורות להוראת הספרות ודרכי הוראתן לבין מאפייני הרקע חושב באמצעות מתאמי פירסון (עם גיל המורות) וניתוח שונות חד-כיווני (לגבי גודל בית הספר). אשר לגיל המורות, ממצאנו מלמדים כי קיים מתאם מובהק, אם כי לא גבוה ($r=0.24, p<0.05$), בין גיל המורה להוראה העשויה לפתח חשיבה: ככל שהמורה מבוגרת יותר, כך דיווחה על דרכי הוראה העשויות להיות מפתחות חשיבה. זהו ממצא מעניין, כיוון שלכאורה המורה הצעירה חשופה לגישות החדשניות על ידע ועל למידה, וניתן היה לצפות שדווקא היא תהיה חדשנית, והמבוגרת תהיה שמרנית. הדברים מחייבים מחקר נוסף. השערות אפשריות הן הקונפורמיות של המורות הצעירות בנוגע לתרבות ההוראה בבית הספר, לרצונן להשביע רצון ולהוכיח את עצמן באמצעות "כיסוי" מלוא החומר לקראת בחינת הבגרות, הגורם להוראה שמרנית, לעומת הביטחון שהמורה הוותיקה חשה לא "להספיק את החומר" אלא ללמד בדרך משמעותית וחוייתית.

אשר לגודל בית הספר נמצא, כי בקרב מורות המלמדות בבתי ספר גדולים ניכרת נטייה לשמרנות בהוראה, בהשוואה לאלה המלמדות בבתי ספר בינוניים או קטנים. מורות המלמדות בבתי ספר קטנים גילו יותר שילוב של מדיה (מוזיקה, טלוויזיה, מחשב) בשיעוריהן (אם כי אין לנו נתונים מדוע: בשל תרבות הוראה אחרת? בשל ציוד זמין? מסיבה אחרת?); כמו כן מצאנו קשר שלילי בין רמת השחיקה של המורה לבין הגישה להוראה מפתחת חשיבה: ככל שהמורה שחוקה יותר (לפי עדותה ולפי המדרד המצטבר שבנינו), נמצא בשיעוריה פחות הוראה מטפחת חשיבה. כמו כן נמצא קשר שלילי בין רמת שחיקה לבין שילוב מדיה (מוזיקה, טלוויזיה): ככל שהמורה שחוקה יותר כך היא משלבת פחות מדיה בשיעוריה. כמו כן נמצא במבחן T למדגמים בלתי-תלויים כי למורות המלמדות בבתי ספר תיכוניים תפיסות קונסטרוקטיביסטיות יותר, בהשוואה לאלה המלמדות בחטיבות הביניים.

לסיכום: ימשיכו לשקן? יקראו ויחשבו?

התפיסה המקובלת בתכניות לפיתוח חשיבה היא, כי כתנאי ללמידה ולהוראה מפתחת חשיבה, על המורה לשנות תחילה את תפיסתו הנוגעת למהות הידע, ביחס לשאלה מהי הוראה ומהי למידה. למרות היות המורות לספרות בעלות ידע מבוסס בתחום, ואף שהתאוריות הדומיננטיות כיום על קריאת ספרות הן קונסטרוקטיביסטיות במובהק, ממצאי המחקר שלפנינו מראים

כי אין די בכך שיש למורה תפיסה מתקדמת של למידה והוראה. שאלה מהותית היא אופן ההתנהלות בפועל בכיתה. התנהלות כזאת מושפעת גם מאמונתיה וגם מניסיונה בעבר כתלמידה (Marsh & Willis, 2003). למשתתפות המחקר תפיסות קונסטרוקטיביסטיות על למידה, הממוקדות בלומד וכידע הקודם שלו. אך למרות תפיסותיהן, בדומה למתרחש בעולם (Galda & Beach, 2001), הן נוטות ללמד בשיטות הוראה מסורתיות, המתמקדות בהעברת ידע ולא בבנייה פעילה שלו.

המורות ציינו בשיחות ספונטניות במהלך הסדנאות, וגם בשיחות שיזמתי לאחר המפגשים, קשיים ואילוצים המכתיבים את דרכי עבודתן. הראשון הוא הקושי שיש לתלמידי בית הספר בקריאה של יצירות ספרות. התלמידים אינם קוראים בבית, ובפועל יצירות רבות נקראות בחלקן או בשלמותן בכיתה, קריאה קולית של המורה, וזו מלווה בתיווך הכולל הסבר של מילים. המורה בוחרת לקרוא בעצמה ולא לבקש מהתלמידים לקרוא, מתוך חשש שקריאת התלמיד לא תסייע בהבנה, לא תיצור חוויה בשל הרמה הלשונית הגבוהה של היצירה, ומחשש כי עולמה של היצירה זר תרבותית ומנטלית ללומד. אם כך, המפגש הראשוני של קורא עם טקסט אינו עוד מפגש אינטימי, אלא מפגש המתווך על ידי מבוגר, ואין מדובר בקריאתו של ילד הזקוק להקראה אלא בחוויה של מתבגר. תכנית הלימודים כוללת יצירות ספרות טובות, אך רחוקות מאוד מעולמו של הלומד; שפתם של המתבגרים בכיתות הרכ-תרבותיות שונה משפתה של הספרות הנלמדת לפי התכנית, ועל כך סיפרו מורים גם בראיונות (רוזנבלום, 2006). בנוסף לכך תכנית הלימודים בספרות היא למרות השינויים שהוכנסו בה, תכנית המחייבת היקף קריאה ולמידה רחב. המורה חשה כי עליה להספיק ללמד חומר לימודים רב לקראת בחינות הבגרות, ואילו הוראה קונסטרוקטיביסטית או הוראה מפתחת חשיבה מצריכה זמן רב (אלקר-להמן, 2007; Marsh & Willis, 2003). הצלחה בבחינה היא מטרת התלמיד, ולעתים קרובות גם מטרת המורה, כיוון שזהו המרד המקובל להערכת הצלחתה בהוראה. בחינות הבגרות צוינו בשיחות כסיבה מרכזית להוראה מסורתית, שאופייה "העברת חומר" בהרצאה לתלמידים (לעתים הכתבה ממש, לעתים מופיע תקציר באתר האינטרנט הבית ספרי בנוסף להרצאה בשיעור), הרצאה שהתלמיד משנן לקראת הבחינה. מכאן שדרכי ההערכה "מעצבות לאחור" את דרכי ההוראה בכיתה. לא רק קיום הבחינה והיקף החומר שיש לזכור לקראתה, אלא גם אופי השאלות בבחינה מכתוב את דרכי ההוראה. עד כה, למעט שאלה אחת בהבנת הנקרא (unseen), השאלות בבחינות הבגרות כמעט לא עוררו חשיבה אישית או ביקורתית, לא זימנו נקיטת עמדה, והיו בגדר שעתוק מידע שנרכש בכיתה או שונן לקראת הבחינה. ייתכן כי המורכבות של בניית מחוון להערכת תשובות יצירתיות, בלתי שגרתיות או ביקורתיות, יוצרת חסם המעודד להיצמד למתכונת תשובות שניתן לצפותן מראש. עם זאת, קשה להניח כי ללא שינוי באופי ההערכה הוראת הספרות תעודד חשיבה. הערכה המבוססת על שילוב של בחינה, תלקיט או עבודות אישיות ואמצעי הערכה נוספים, דוגמת דרכי ההערכה הנקוטות

בבחינת הבגרות הבין-לאומית בשפת האם בחסות אונסק"ו,³ עשויים להוביל מפנה להוראת ספרות המשלבת חשיבה. שינוי כזה יאפשר צמצום של היקף חומר הלימוד לבחינה עצמה, תוך כדי הקפדה על היקף ראוי של היכרות עם יצירות ספרות ושילוב שאלות עתירות חשיבה בבחינה, שאלות המעניקות מקום לקולו האישי של הלומד. בתלקיטים ובעבודות ייתבע הלומד לחשיבה ולהבעה אישיות. שינויים כאלה בהערכה עשויים לשמש תמריץ להוראה וללמידה משמעותיות של ספרות.

סביבת הלמידה האופיינית בבתי הספר מהווה מחסום נוסף להוראה קונסטרוקטיביסטית: המורות ציינו כי מרבית כיתות הלימוד צפופות, יש קושי בהתארגנות לעבודה בקבוצות גם בשל המרחב המוגבל וגם בגלל הפסקות קצרות בין השיעורים, וברוב בתי הספר שיעורי הספרות מתקיימים בחדר הכיתה ולא בחדר ספרות המיועד לכך, שבו היה ניתן ליצור סביבת למידה הולמת. משאבים (כמו ספרייה, מחשבים, טלוויזיה, רשמקול) אינם מצויים בסביבת הלמידה, והתארגנות לגיוסם לשיעור מחייבת את המורה למאמץ מיוחד. בנוסף לכך, תרבות בית הספר במרבית המוסדות אינה מעודדת הפעלה של תלמידים כלומדים עצמאים במרחב הבית ספרי (הפניית תלמידים לספרייה נתפסת כ"הסתובבות"), אלא דוגלת בהוראה מסורתית שבה התלמיד יושב בכיתה, המורה עומדת לפני שורת ספסלים ומלמדת, קרי: מדברת. מה שנחוץ הוא שינוי הסביבה הלימודית, הפרקטיקה והתרבות הבית ספרית גם יחד, ולא רק אצל המורה לספרות. התייחסותן של המורות למטרות של הוראת הספרות, המלמדת על מיעוט התייחסות לעמדות ביקורתיות, ייתכן שיש בה התרחקות משיח המזמן מעורבות ערכית ופוליטית. מדברי המורות עולה, שהן נמנעות מלהיכנס לתחומים רגישים במיוחד במציאות החיים הישראלית. בדיון בשאלה אם היו מלמדות את יצירותיו של סיד קשוע, למשל, הביעו המורות בהשתלמות הסתייגות. ייתכן כי במציאות הפוליטית הרגישה יש ניסיון להסתתר במרחב בטוח בשיעורי הספרות, אך כאן עולה השאלה אם בכך לא נוצר נתק בין התלמידים לבין הספרות.

בשיחה עם מורות שציינו ששיעוריהן מתקיימים כ"דיון", ניסו להבין את אופיו של הדיון. כנראה, כפי שמשקף גם בתשובות לשאלונים, הדיונים הדיאלוגיים, שבהם תור הדיבור עובר בין שלושה-ארבעה דוברים או יותר המתייחסים זה לדברי זה, בטרם הוא שב למורה (Mercer, 2000), נדירים. במרבית המקרים הדיון אינו אלא שיח של שאלה-תשובה (Nystrand, Wu, 2003; Gamoran, Zeiser & Long, 2003). המורה מקיימת מה שנראה לה "דיון", ואינה מודעת לכך שאין זה דיון כלל, כפי שמעידה אחת המורות בעקבות מחקר עצמי שערכה על הוראתה. המפגשים שהתקיימו עם המורות היו במסגרת של השתלמויות למורים בבתי ספר על-יסודיים. כל ההשתלמויות תוכננו בקפידה, אך רק בחלקן הקטן פיתוח החשיבה היה מטרה מרכזית. ייתכן

3 ראו: <http://www.ibo.org/diploma>

כי עדיין אין הבנה עד כמה המעבר להוראה משלבת חשיבה הוא מורכב. כרוכים בו לעתים שינוי תפיסתי הנוגע לאופי הידע, הלמידה וההוראה, וכן יציאה ממודל מנטלי, המושרש במורה עוד מימיו כתלמיד, כי הוראה משמעה העברת ידע. בתהליך מתוכנן היטב של השתלמות מורים או של למידה בקהילה לומדת (כפי שקורה, למשל, בחלק מהתכניות לתואר שני בהוראה במכללות למורים) ניתן להגיע למודעות ללמידה אישית, למודעות להוראה ולהכנסה של תהליכי שינוי בהוראה, לכיוון של הוראה קונסטרוקטיביסטית ועתירת חשיבה. אלה תהליכים ארוכים למדי, המשלבים מעקב מטא-קוגניטיבי, ניהול מחקר עצמי או מחקר פעולה או ניהול יומן חשיבה מסודר על ההוראה. מניסיוני כמורה שעשתה מחקר פעולה על שילוב חשיבה בהוראת ספרות, אני יודעת כי תהליכים אלה אינם מתנהלים למישרין. שיעור עשוי להיות מוצלח מאוד מבחינת המורה והתלמידים, ובשיעור אחריו עלולה להיות נסיגה למסירת ידע בדרכי הוראה מסורתיות. בשל כך הם מצריכים ליוו ותמיכה של עמיתים בקהילה לומדת המונחית על ידי מומחים. אלה תהליכים יקרים מבחינת המשאבים הכלכליים ומשאבי הזמן. מנהיגות ואמונה נחושה בצורך ללמד ספרות בדרך שונה מדרך ה"העברה" המקובלת כיום, יוכלו לתמוך בהובלת שינוי זה. נשכרים ייצאו התלמידים, המורים לספרות והספרות – שתילמד מתוך הנאה, אהבה ועניין. למידת ספרות שבמהלכה יוכל הלומד למצוא את הקשר בין הנלמד לעולמו האישי, תהווה עבורו תהליך מעצים ומשחרר – כשם שתהליכי למידה משמעותיים אמורים להיות (שור ופרידה, 1990).

בעת שבה נכתב המאמר סברנו כי אם פיתוח חשיבה בהוראה אכן יהיה מטרת משרד החינוך לאורך זמן, וזו תלווה בשינוי בשיטות ההערכה של התלמיד ושל המורה, בתהליכים אשר ישפיעו על עיצוב תרבות של חשיבה בבתי הספר (טישמן, ג'יי ופרקינס, 1997) ובתהליכים משמעותיים של פיתוח צוותי המורים ושל עיצוב סביבות למידה תומכות חשיבה – יש סיכוי, לאור ממצאי המחקר, כי קבוצת המורות והמורים לספרות שהשתתפו במחקר יוכלו להיות מובילי תהליכי שינוי בהוראת ספרות בבתי הספר העל-יסודיים. עתה, פיתוח חשיבה בהוראה שוב אינו מטרת-על במדיניות משרד החינוך. האם תם בזה הצורך ללמד ספרות בגישה המפתחת חשיבה?

למחקר מגבלות הנובעות בראש וראשונה ממשתתפיו. בדקנו רק 79 מורות ומורים לספרות, כולם מהמגזר הממלכתי, אשר השתתפו מרצונם בהשתלמויות מורים שהתקיימו במרכז הארץ ובדרומה. אוכלוסייה זו אינה מייצגת את כלל המורים לספרות בארץ, לא רק בשל העדר ייצוג לצפון הארץ, לירושלים ולמגזר הממלכתי-דתי, אלא בשל פנייתנו לקבוצת מורים בעלי מוטיבציה גבוהה, אשר בחרו להשתתף בהשתלמויות. דווקא על רקע זה, היינו מחקר בקרב קבוצת מורות בעלות ידע, מסורות ומובילות בהוראת ספרות, המחזיקות ברעות קונסטרוקטיביסטיות על למידה, הממצאים על אופייה השמרני של הוראת הספרות מעוררים דאגה, ומזמנים חשיבה מעמיקה של מעצבי מדיניות החינוך בישראל. הישגים במבחני קריאה אינם יכולים להיות תוצר של מאמץ חד-פעמי, אלא של גישה מתמשכת לקריאה בקרב ילדים ומתבגרים, וקריאה נעשית

בראש וראשונה באמצעות למידה והוראה של ספרות. אנו מקווים כי המאמצים שנעשו לכיוון של למידה משמעותית ועתירת חשיבה לא ירדו לטמיון בשל שינויים פרסונליים במשרד החינוך. על רקע העדר מחקרים קודמים על תפיסות מורים לספרות על הוראה ולמידה ועל מטרות הוראת הספרות, אנו רואים במחקר זה מחקר חלוץ לקראת בניית כלי למחקר רחב היקף על הוראת ספרות בבתי הספר העל-יסודיים.

מקורות

- איגלטון, ט' (2006). *אידיאולוגיה - מבוא*. תל אביב: רסלינג.
- איזור, ר' (2006). *מעשה הקריאה: תאוריה של תגובה אסתטית*. (תרגום: אביבה גורן). ירושלים: מאגנס.
- אילני, ע' (2008, 29 בספטמבר). רק שמונה עשר. *הארץ*, מוסף לראש השנה תשס"ט, עמ' 42-40.
- אלקד-להמן, א' (2001). על הוראת ספרות ברוח קונסטרוקטיביסטית. בתוך: ת' אריאב (עורכת), *הכשרת מורים והתפתחותם המקצועית - חילופי רעיונות (עמ' 79-93)*. תל אביב: משרד החינוך ומכון מופ"ת.
- אלקד-להמן, א' (2007). *הקסם שבקשר - קריאה, אינטרטקסט ופיתוח חשיבה*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- באחטין, מ' (1978). *סוגיות הפואטיקה של דוסטויבסקי*. תל אביב: דביר.
- בק, ש' (2000). על כמה מבעיות הקונסטרוקטיביזם הראדיקלי - מגבלות למידת החקר. *דפים*, 29, 10-27.
- ברוקס, מ' וברוקס-גרנון, ז' (1999). *בחיפוש אחר הבנה: לקראת כיתה קונסטרוקטיביסטית*. ירושלים: מכון ברנקו וייס לפיתוח החשיבה ומשרד החינוך.
- גרבר, ר', מרום, י' ופייקס, א' (1998). *מפגשים עם טקסטים*. ירושלים: האגף לתכניות לימודים.
- גרינספלד, ח' (2006). מסע למידה אל עולם המטא-קוגניציה, סיפורו של מחקר פעולה. *דפים*, 41, 41-86.
- גרינספלד, ח' ואלקד-להמן, א' (2002). מדעים וספרות - שתי דיסציפלינות שונות מבחינת דרכי החשיבה - האומנם? *מגמות*, מ"ב(1), 58-82.
- דה בוננו, א' (1993). *למד את ילדך לחשוב*. (תרגום: דליה שרון). ירושלים: מכון ברנקו וייס לפיתוח החשיבה ומשרד החינוך, התרבות והספורט.
- דה בוננו, א' (1997). *קורט חשיבה - מדריך למורה*. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה ומשרד החינוך, התרבות והספורט, המנהל הפדגוגי, האגף לתכניות לימודים.

דה-מלאך, נ' (2008). לא על היופי לבדו - על הוראה ביקורתית של ספרות. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

דושניק, ל' וצבר-בן יהושע, נ' (2001). אתיקה של המחקר האיכותי. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 343-368). תל אביב: דביר.

הירשפלד, נ', רוז, ר', שירב, פ', נתנאל, נ' והוכברג, מ' (1998). תכניות הלימודים בספרות לחטיבת הביניים בבית הספר הממלכתי: פעולת הערכה, דו"ח מסכם. ירושלים: משרד החינוך, האגף לתכניות לימודים.

הרפז, י' (2000). לקראת הוראה ולמידה בקהילת חשיבה. חינוך החשיבה, 18, 6-31.

הרפז, י' (2007). "להציל" את חינוך החשיבה - לקראת מיפוי מושגי של התחום. דפים, 44, 11-34.

הרשב, ב' (2000). יצירת הספרות: מודל קונסטרוקטיביסטי. בתוך: מסות בתיאוריה של ספרות ומשמעות (עמ' 24-38). ירושלים: כרמל.

ויגוצקי, ל' (2003). מחשבה ותרבות. (עריכה: א' קוזולין וג' עילם). ירושלים: משרד החינוך ומכון ברנקו-וייס.

זהר, ע' (2007). פניה למנהלי ומנהלות בתי הספר. בתוך: אתר המזכירות הפדגוגית. אוחר ב-7 ביוני, 2008, מתוך:

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Portal/ChinuchLachashiva

טישמון, ש', ג'יי, א' ופרקינס, ד' (1996). הכתה החושבת. ירושלים: משרד החינוך ומכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.

יועד, צ' (עורכת). (2009). אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה. ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.

יזהר, ס' (1982). לקראת סיפור (א'-ב'). תל אביב: עם עובד.

יחיאלי, ת' (2008). איך עושים למידה קונסטרוקטיביסטית? הד החינוך, 4, 40-44.

כרמון, א', סגל, ש', קורן, ד' והרפז, י' (2006). הגישה השלישית וארגון הידע. תל אביב: מכון מופ"ת.

לם, צ' (1976). ההגיונות הסותרים בהוראה: מבוא לדידקטיקה. מרחביה: ספריית פועלים.

משרד החינוך (2008, 1 בספטמבר). חוזר מנכ"ל סט/1(א). אוחר ב-10 בספטמבר, 2008, מתוך:

<http://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal etsmedorim/3/3-1/horaotkeva/k-2009-1a-3-1-33.htm>

סטרנברג, ר' (1998). אינטליגנציה מצליחה: מעבר ל-I.Q. (תרגום: ע' ירון; עריכה: י' הרפז). ירושלים: מכון ברנקו וייס.

- ספרד, א' (2000). שתי מטפורות של למידה והסכנות הטמונות בבחירת אחת בלבד. *חינוך החשיבה*, 19, 13-32.
- פרקינס, ד' (1998). לקראת בית-ספר חכם - מאימון הזיכרון לחינוך החשיבה. ירושלים: מכון ברנקו וייס לפיתוח החשיבה ומשרד החינוך.
- פרקינס, ד' וסלומון, ג' (2000). האם מיומנויות קוגניטיביות הן תלויות הקשר? בתוך: י' הרפז (עורך), *נופי החשיבה: מאמרים על חינוך לחשיבה טובה* (עמ' 385-422). ירושלים: מכון ברנקו וייס לפיתוח החשיבה ומשרד החינוך.
- פרקינס, ד' וסווארץ, ר' (2000). תשעת היסודות של חינוך לחשיבה. בתוך: י' הרפז (עורך), *נופי החשיבה: מאמרים על חינוך לחשיבה טובה* (עמ' 105-141). ירושלים: מכון ברנקו וייס לפיתוח החשיבה ומשרד החינוך.
- קורן, ד' (2009, 12 ביוני). אין להפריע לתלמיד במהלך השיעור. *מוסף הארץ*, עמ' 26-32.
- רוזנבלום, ע' (2006, 5 בספטמבר). למה בלומה מ"סיפור פשוט" לא זורמת. *הארץ ספרים*, עמ' 10-11.
- ריבלין, א"א (1986). *לפרוש שיר*. תל אביב: המכון לאמצעי הוראה.
- שרות, ס' (2002). *חושבים בגרות: השוואה בלימודי הספרות*. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- שור, א' ופריירה, פ' (1990). *פדגוגיה של שחרור*. ירושלים: מפרש.
- שירב, פ' ולוי, נ' (2007). *תכנית הלימודים בספרות לבית הספר העל-יסודי הממלכתי והכללי, כיתות ז'-י"ב*. משרד החינוך והתרבות. תל אביב: מעלות.
- שמעוני, ש', אלקד-להמן, א', שגיא, ר' וגילת, י' (2006). *מחקר הערכה - תפיסות המשתתפים בקורסים לתעודת התאמה להוראה, לבעלי מקצועות פארא-רפואיים, את הלימוד בקורסים בזיקה לעבודתם במערכות חינוך*. דו"ח מחקר היחידה למחקר ופיתוח, מכללת לוינסקי לחינוך.
- Alexander, P. A. (2003, August 28). *Expertise and academic development: A new perspective on a classic theme*. Paper presented at biennial 10th conference of the European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI), Padua, Italy.
- Ayalon, H. & Yogev, A. (1997). Students, school and enrollment to science and humanity courses in Israeli secondary education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 339-353.
- Beach, R., Appleman, D., Hynds, S. & Wilhelm, J. (2006). *Teaching literature to adolescents*. USA: Routledge.

- Beach, R. & Myers, J. (2001). *Inquiry-based English instruction engaging students in life and literature*. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Brooks, J. G. & Brooks M. G. (1993). *The case for constructivist classrooms*. Alexandria Virginia: ASCD.
- Brown, A. & Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In: L. B. Resnik (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glazer* (pp. 393-452). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Cobb, P. (1996). Where is the mind? A coordination of sociocultural and cognitive constructivist perspectives. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (pp. 34-52). New York, NY: Teachers College Press.
- Costa, A. L. (1998). *Teaching and assessing habits of mind*. California: Search Models, Davis.
- Costa, A. & Kallick, B. (Ed.). (2000). *Activating and engaging habits of mind*. (Foreword by David Perkins.) Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fisher, R. (1996). *Stories for thinking*. Oxford: Nash Pollock Publishing.
- Fisher, R. (1997). *Poems for thinking*. Oxford: Nash Pollock Publishing.
- Fosnot, C. T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (pp. 8-33). New York: Teachers College Press.
- Galda, L. & Beach, R. (2001). Response to literature as a cultural activity. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 64-73.
- Harpaz, Y. & Lefstein, A. (2000). Communities of thinking. *Educational Leadership*, 58(3), 54-57.
- Janssen, T. (2002). Instruction in self-questioning as a literary reading strategy: An exploration of empirical research. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 2, 95-120.
- Karolidis, N. (1999). Theory and practice: An interview with Louise M. Rosenblatt. *Language Arts*, 77(2), 158-170.

- Krashen, S. (1993). *The power of reading: Insights from the research*. Englewood, Co: Libraries Unlimited.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge [England]; New York: Cambridge University Press.
- Marsh, C. J. & Willis, G. (2003). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- McInerney, D. M. (2005). Educational psychology – theory, research, and teaching: A 25-year retrospective. *Educational Psychology*, 25(6), 585-599.
- Mellor, B. & Patterson, A. (2004). Poststructuralism in English classrooms: Critical literacy and after. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(1), 83-98.
- Mercer, N. (2000). *Words & Minds, how we use language to think together*. London & New York: Routledge.
- Nystrand, M. (2006). Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension. *Research in the teaching of English*, 40, 393-412.
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261-291.
- Nystrand, M., Wu, L., Gamoran, A., Zeiser, S. & Long, D. (2003). Question in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes*, 35, 135-196.
- Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice. In: V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education: Building new understandings* (pp. 3-14). London: The Falmer Press.
- Rosenblatt, L. (1938). *Literature as exploration*. New York: Appleton-Century.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Swartz, R. J. (1999). *Infusion lessons: Teaching critical and creative thinking in language arts*. Pacific Grove, California: Critical Thinking Books & Software.
- Wellek, R. & Warren, A. (1968). *Theory of literature*. London: Penguin Books.
- Wenger, E. (2003). Communities of practice and social learning systems. In: D. Nicolini., S. Gherardi & D. Yanow (Eds.), *Knowing in organizations: A practice-based approach* (pp. 76-99). Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe.