

תפיסותיהן של מורות כלפי ההוראה לילדים המתקשים בלמידה על רקע שונות תרבותית

להיבטים אתניים, תרבותיים וחברתיים השפעה ניכרת על תהליכי הלמידה בבית הספר. לתפיסותיהם של המורים בדבר השפעת היבטים אלה על תהליך הלמידה של ילדים יש חשיבות רבה. תפיסות המורים כלפי הילד הלומד, מידת יכולתם לשנותו, לקדם ולטפח את הילדים המתקשים בלמידה על רקע רב תרבותי - כל אלה הם מעניינו של מאמר זה. טיפוח מודעות של מורים לעולמם של הילדים והתרבות שהם באים ממנה, הכרה בדרכי החשיבה שלהם ובהתנהגותם, דרכי התערבות וטיפול בילדים אלה נחקרים במקומות רבים בעולם (McAllister & Meier & Lemmer, 2001; Irvine, 2002; Garcia-Chernaz & Guerra, 2004).

בישראל התפרסם לאחרונה דו"ח דברת (2004), ובו נאמר: "בישראל פערים חברתיים מהגבוהים בעולם המפותח, ורבים רואים בפערים אלו את הסכנה האמיתית לדמותה, איכותה ואף קיומה של המדינה". ובהמשך, בפרק העוסק במשבר החינוך כיום, נאמר שם: "ככל שעולה רמת הדרישות הלימודיות, החל מבית הספר היסודי ועד כיתה יב', בולטת הצלחתן היחסית של קבוצות אוכלוסייה מובילות בעיקר על בסיס סוציו-אקונומי והפער בין לבין קבוצות אחרות גדל" (דו"ח ועדת דברת, 2004, עמ' 24 ו-28).

במהלך כל שנות קיומה של מדינת ישראל הגיעו עולים מכל קצוות העולם. מערכת החינוך בכל שנותיה מתמודדת עם אלפי ילדים מן המשפחות של אותם עולים. במובן זה בית הספר הוא בבואה של החברה הישראלית, והוא מקום המפגש הבין-תרבותי הראשוני של אותם ילדים. מערכת החינוך

* ד"ר אורנה שץ אופנהיימר עוסקת בהכשרת מורים; מרכזת את קורסי החונכים למתמחים בהוראה; חוקרת בדרך נרטיבית התפתחותם המקצועית של מורים.

עסוקה עד היום בהתמודדות עם הטרוגניות תרבותית-חברתית של הלומדים בה. עם קום המדינה ראו מעצבי מדיניות החינוך את בית הספר "כור היתוך" (מינקוביץ, 1969; צמרת, 1997). על כן הוקמו במהירות מסגרות חדשות שמטרתן העיקרית הייתה חברתית: הסתגלות לנורמות ישראליות. הונהגו משמרות לימודים אחר הצהריים כדי לאפשר לכל הילדים שוויון הזדמנויות. במסגרת מבחני הסקר הונהגה נורמה ב' שהייתה אפליה מתקנת לכל אותם בני העליות, ונפתחו בתי ספר מקצועיים המותאמים לצורכי האוכלוסייה. בסוף שנות השישים הונהגה "הרפורמה", מבנה מערכת החינוך שונה, והוקמו חטיבות הביניים. מטרתם של השינויים האלה הייתה להביא לאינטגרציה חינוכית-חברתית (שיינין, 1996; סבירסקי, 1990). האכזבה מתהליך האינטגרציה הביאה לשינויים שהוכנסו במערכת החינוך בשנות השמונים.

לא עוד אינטגרציה שהיא גורם מאחד, אלא הוראה בכיתות הטרוגניות המביאה בחשבון שונות בין ילדים. המעבר מחינוך אחדותי שווה לכלל הילדים אל חינוך המדגיש את השונות והייחודיות של כל לומד הביאה למעבר להוראה הטרוגנית. במהלך שנות התשעים, עם התבססות התפיסה הפוסט-מודרניסטית, קיבל השיח החינוכי בנושא הזה לגיטימיות אידאולוגית ועבר לעיסוק ב"הוראה רב-תרבותית". על פיה כל ילד הוא שונה ומביא עמו לתהליך הלמידה את תרבותו, ועל המורה לכבדה (גור-זאב, 1996; גובר, 2000).

הילד בתרבות המודרנית, אחד מתפקידיו החשובים והעיקריים היא קבלת האחריות לתפקידו להיות "תלמיד". במסגרת תפקידו נדרש הילד לבקר באורח קבוע בבית הספר, ושם עליו ללמוד תכנים מגוונים, להתמודד עם ילדים שונים, להביא לידי ביטוי את כישוריו בחשיבה, לממש את הפוטנציאל שלו ולהגיע להרחבת התודעה שלו לקראת תפקודו בחיים לכשיהיה אדם בוגר (פרנקשטיין, 1981; זוהר, 1996; טישמן, פרקינס וגיי, 1996).

הלומד מביא עמו לתהליך הלמידה היבטים אישיותיים הכוללים היבטים רגשיים, היבטים קוגניטיביים, היבטים חברתיים והיבטים התנהגותיים הנבנים במהלך חייו באינטראקציה עם סביבתו (פרויד, 1940; פיאזזה, 1972; אריקסון, 1960; 1968). הילדים המגיעים לבתי הספר מייצגים מגוון

של תרבויות וחברות. הם שונים אלה מאלה במוטיבציה שלהם ללמידה, בדרכי החשיבה שלהם, ברבדים הלשוניים שהם מגיעים עמם (מינקוביץ, 1969; פרנקשטיין, 1981; אדלר, 1985; ריץ, 1994).

אחת ממטרות החינוך וההוראה היא לאפשר לכלל הילדים לממש את יכולתם באמצעות הלמידה. חשיפתם של הילדים לתכנים הראויים להילמד תסייע בידם להשתלב בחברה ובתרבות שהם חיים בה. התכנים האלה יעמדו לרשותם בשלבי החיים המאוחרים. הסתגלות חברתית-תרבותית תאפשר להם לנוע במעגלי החברה מתוך מימוש מלוא יכולתם. המורה, תפקידו המקצועי הוא לאפשר לילדים לממש את תפקידם בהיותם "לומדים" (דה מלאך, 2003; ריינגולד, 2000).

תפיסותיו המקצועיות של המורה כוללות "ידע דיספלנרי", ו"ידע פדגוגי". ה"ידע הדיספלנרי" הוא ידע בתחום דעת, ידע של תכנים (כהיסטוריה, מתמטיקה ועוד) המייצג רעיונות, מושגים ועקרונות שונים המשקפים את המציאות בה אנו חיים. תפקידו של המורה בתחום זה להביא להפנמת ה"ידע" כדי להרחיב את תודעתו של הילד. ה"ידע הפדגוגי" הוא ידע המורכב מהיבטים פסיכולוגיים-חינוכיים על עולמם של הילדים כולל הבנה בדבר יכולתם הקוגניטיבית, רגשית וחברתית (Shulman, 1987). עבודת ההוראה היא מערכת של יחסי גומלין בין השניים.

תפיסותיו המקצועיות האלה של המורה כוללות שני רבדים: ידע הנצבר באופן תאורטי וידע הנצבר מתוך המעשה וההתנסות (Connelly & Feiman-Nemser, 2001; Clandinin 1999). הידע התאורטי כולל תפיסות פילוסופיות חינוכיות, אמונות ואידאולוגיות שונות ומושגים ועקרונות תאורטיים בנושאים שונים. למשל תפיסת תפקידו כמורה, כמחנך, ביחס לשיטות הוראה שונות, בדבר מערכת החינוך בה הוא פועל ותפיסותיו את הילד כלומד. החלק האחר של תפיסותיו מובנה מעברו - ניסיונו האישי ומהתנסותו המקצועית. התפיסות המקצועיות השונות של המורה, הידע, האמונות, ההתנסויות ודרכי פעולתו הנם גלויים וסמויים. מידת המודעות שלו לחלקים השונים של רכיבי הידע שלו והיכולת הרפלקטיבית שלו בדבר תפיסותיו השונות מטיבה עם עבודתו המקצועית (Zeichner 1994; Korthagen 2003).

שאלות המחקר

השאלות בעבודה זו יתמקדו בתפיסותיהן של מורות על עולמם של ילדים המתקשים בלמידה בעקבות שונות תרבותית ומצוקה סוציו-אקונומית.

מה הן תפיסותיהן של מורות על עולמם של הילדים? מנין הן מבנות את תפיסותיהן אלה, ועד כמה הן משפיעות על מהלך עבודתן? חשיפת עולם החשיבה המקצועי של המורות נעשתה בעקבות מחקר איכותני נרטיבי באמצעות ראיונות עומק עם מורות שעבדו בכיתות הטרוגניות. בעבודה זו אציג את התפיסות המקצועיות שלהן בזיקה לילדים המתקשים בלמידה. אוכלוסיית הנחקרות, בדרך המחקר נרטיבי, היו עשרים מורות שלמדו את שיטתו החינוכית של קרל פרנקנשטיין במשך שנים בקורסים אקדמיים באוניברסיטה העברית ושלמדו על פיה.¹

מבנה המחקר

המחקר האיכותני בדרך הנרטיבית מניח שאפשר ללמוד על תפיסתו הקוגניטיבית הראשונית של האדם, להסיק ממנה על תפיסותיו של האדם

1 על שיטתו החינוכית-דידקטית של קרל פרנקנשטיין אפשר לקרוא בספריו "הם חושבים מחדש" (1981), "כנות ושיוויון" (1977), "שיקום האינטליגנציה החבולה" (1970) ואחרים. גישתו החינוכית יושמה בבית הספר התיכון שליד האוניברסיטה העברית בפרויקט "הוראה משקמת". לאחר הניסוי המקיף בפרויקט בתיכון שליד האוניברסיטה בשנות השבעים התפרסם ספרו "שחרור החשיבה מכבליה" (1972). בספר זה, לאור תצפיות רבות בתלמידים בשיעורים, ניסח פרנקנשטיין שמונה עשרה קטגוריות של חשיבה שבהן אפיין קשיים מהותיים בתהליכי החשיבה של ילדים לומדים, שאותם כינה - על פי השימוש המושגי הרווח באותה תקופה - "טעוני טיפוח". כמו כן הציע שיטת הוראה דידיקטיות המכוונות לקטגוריות האלה כדי לסייע לילדים המתקשים. בשנות השמונים חזר וארגן את דפוסי החשיבה של הלומדים בחמש קטגוריות של חשיבה יעילה ושאינה יעילה: חשיבה קונקרטיסטית לעומת אבסטרקטית, אסוציאטיבית לעומת ביקורתית, אפקטיבית לעומת רציונלית, דיכוטומית לעומת דיפרנציאלית וחשיבה דפוסית לעומת חשיבה לא פרסונלית. בשנות השבעים הדריכה היא אייגר מורות כיצד ללמד ילדים טעוני טיפוח על פי עקרונות דידיקטיים של ההוראה המשקמת, וההדרכה לוותה במחקר על המורות. בספרה על "התלמיד הטעון טיפוח" (1977) אייגר מנסחת מחדש ארבע קטגוריות עיקריות לאפיון חשיבתם של ילדים טעוני טיפוח המתקשים בלמידתם: חוסר אבחנה, אי יכולת לראות שני אספקטים בעת ובעונה אחת, חשיבה אי רציונלית, חוסר אחריות לחשיבה.

כלפי המציאות ולהבין כיצד הוא מארגן את המציאות (Michell, 1981; Cortazzi, 1993). הנרטיב מאפשר ללמוד באופן אותנטי על עולמו המקצועי של המורה (Conle, 2000; Connelly & Clandinin, 1999; אלבו, 2001). המחקר הנרטיבי חושף את עולם החשיבה, הזהות והעמדות של המספר (ליבליך, זילבר ותובל-משיח, 1995; בילו, 1986). בעבודה זו נחשף מידע על המורים בהקשר רחב (שץ אופנהיימר, 1998; 2002). מחקר נרטיבי באמצעות ראיונות עומק מביא עמו עושר ומגוון רב המאפשר פרשנות והעמקה במכלול המחשבות, התפיסות והרגשות של המרואיינות (גירץ, 1990; שקדי, 2003). מחקרים בדרך האיכותנית המבוססים על ראיונות מאפשרים לחשוף את עמדותיהם, אמונותיהם ותפיסותיהם של המורים מנקודת מבט תאורטית ומנקודת מבט התנסותית ברמה הגלויה וברמה הסמויה. מהבחינה הזו דרך מחקרית זו מתאימה ללמוד על תפיסותיהם של מורים כלפי הוראת ילדים המתקשים בלמידה על רקע תרבותי וסוציו-אקונומי (Drame, 2002; Mcallister & Irvine, 2002).

שיטת המחקר והנחותיו

בעקבות ראיונות עם עשרים מורות על עולמן המקצועי נחשפו עמדותיהן, מחשבתן ותפיסותיהן על הוראה לילדים המתקשים בגלל בעיות סוציו-אקונומיות. הראיונות היו ראיונות עומק. כל ראיון נמשך כשלוש שעות, ולאחר שתוכתב השטרע על כחמישים עמודים. החומר שהתקבל בעקבות הראיונות נקרא וחולצו ממנו ההיגדים בזיקה לתפיסת המורות כלפי עולמם של הילדים. אלה עברו קטגוריזציה² ומובאים להלן מתוך עמדה פרשנית שלי, החוקרת. המשך המאמר עוסק בניתוח ודיון של מכלול הממצאים שנאספו מתוך הראיונות בזיקה לקשיים של הילדים. אלה כוללים: התייחסות לקשיים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים של הילדים וקשיי התפקוד שלהם, בהיותם לומדים, בזיקה לגורמי תרבות וסביבה. כמו כן יש הדגשה לאופן שבו נאמרים דברי המורות, כלומר כיצד הן מתארות את הילדים ואת הקשיים שלהם. הן מביאות את

2 עוד על תהליך הקטגוריזציה אפשר ללמוד בספרות המקצועית. בעבודה זו אני עוסקת בארגון החומר על פי תכניו.

תפיסותיהן מתוך השוואה בין אוכלוסיות שונות של ילדים והקשיים שלהם; בין עברן האישי לבין המציאות שהן עובדות בה; בין ניסיון המקצועי במקומות שעבדו בהם לבין המציאות שהן מתפקדות בה במהלך הריאיון.

התבוננות בעולמם של הילדים כפי שהיא משתקפת מנקודת מבטן של המורות מרחיבה את ההבנה של מקצוע ההוראה כפי שהוא נתפס על ידי העוסקים בו. הבנת מקצוע ההוראה מתוך ההתנסות והמשגת ההתנסות מחזקת את תפיסת ההוראה כמקצוע "פרקטי רפלקטיבי" (זילברשטיין, 1998) על כן בעבודה זו נעשה ניסיון לשמוע את קולן של המורות המלמדות ילדים המתקשים בלמידה וללמוד על התובנות המקצועיות שלהן, מנקודת מבטן.

ממצאי המחקר

תיאור תפיסותיהן של המורות כלפי החשיבה וההתנהגות של הילדים
בתחילה אתאר את תגובות המורות מתוך הראיונות: כיצד המורות מתארות את יכולת הלמידה, דרכי החשיבה, העולם הרגשי ודפוסי ההתנהגות של הילדים. בהמשך אעמוד על הדרך שבה הן תופסות את הילדים, כלומר כיצד הן מבנות את תפיסותיהן.

המורות הדגישו את האפיונים הגלויים של קשיי הלמידה, החשיבה וההתנהגות אצל הילדים, למשל: "אי יכולת לקשר", "שפה דלה", "חוסר הפשטה", "חוסר סקרנות" ו"חוסר מוטיבציה". לרוב עסקו המורות באפיונים של קשיים בשילוב הסבר על סיבותיהם בזיקה לרקע התרבותי-חברתי של הילדים. ההסבר לאפיונים הגלויים כלל תיאור של אפיונים משניים-סמויים. אף שכישורי הלמידה הנדרשים בבית הספר מתוארים בפי המורות במונחים גלויים לכאורה, כולן עסקו גם בזיקה הסמויה של כישורי חשיבה שונים לעולם שהילדים באים ממנו. הבנת ההיבט המניפסטי של הלמידה הכוללת את הזיקה הקיימת בין הלמידה להקשרים סביבתיים רחבים יותר - שאינם גלויים - היא הבסיס להבנת עמדת הילדים כלפי הלמידה בבית הספר. הבנת המורה שקיימת מורכבות בעולמם של הילדים; שהילדים מביאים עמם לתוך התהליך קשיים בלמידה; שכל ילד הוא

לומד, אישיות הוליסטית - כל אלה מביאים לתפיסה שההוראה מורכבת, רבגונית ומחייבת התמודדות אמיצה יותר מהוראת התוכן בלבד (Feiman-Nemser, 2001). הביטויים המתארים את הילדים במהלך הראיונות נאמרו מתוך אמפתיה, רגישות והבנה לקשיי הילדים. גם אם נאמרו דברים שליליים וקשים, הם נאמרו מתוך ראייה הוליסטית חיובית. גם כשנאמרו דברי ביקורת כלפי הילדים, הם לוו בתחושות של תסכול, ועל כן התיאורים לרוב מורכבים (וייס ואחרים, 2003; רון, 1993; Nodding, 2002).

בתחילה אביא ציטוטים הממחישים כיצד המורות מתארות את הילדים המתקשים בלמידה, ולאחר מכן אביא הרחבה של תפיסותיהן.³

הם פשוט חושבים אחרת, זה לא רק שיש להם קשיים בהבנת המופשט, הם חושבים אחרת, הקודים הם אחרים, אפילו בתנועות ידיים [אביגיל].

ובהמשך:

קודם כול חסר להם ידע כללי, נוסף לזה אין להם הרגלי עבודה. השפה שלהם זלה יותר [הזרה].

בהמשך, בהסבר הסיבות לכך, הן אומרות:

הם באים מבתיים שלא מעוררים בהם סקרנות, אין שום פרובוקציה לחשיבה שלהם, הכול שטוח אצלם [אביגיל].

מורה אחרת משתמשת במושג "עזובה" כשהיא מתארת את המשיכה שלה לעבוד בהוראה:

ילדים עם בעיות רגשיות, עם רקע של עזובה, מבתיים הרוסים... גם בצבא התמודדתי עם כאלה, וזה משך אותי, לראות מישהו עם פוטנציאל מאוד גבוה, עם יכולת, ובגלל כל מיני בעיות שלא תמיד קשורות לילד, ראיתי את הפערים האלה וזה משך אותי [דיתה].

³ הקורא את המובאות עלול להתרשם מאמירות סטראוטיפיות לכאורה של המורות, אך חשוב לזכור שלא הבאתי את מלוא הטקסט. בהיותי חוקרת אני מרשה לעצמי להעיר שכל האמירות לא היו סטראוטיפיות אלא נאמרו מתוך מקצועיות ואמפתיה.

הדרך שהמורות מתארות בה את האפיונים הקוגניטיביים, הרגשיים וההתנהגותיים, הגלויים והסמויים, משולבת בהסתכלות אמפתית-חיובית. לעתים התיאור נפתח באופן חיובי, אך הסיומת שלילית. לעתים הרישא שלילי וכוונתו להנגיד את הסיפא, שהוא העיקר והוא חיובי.

בכל התיאורים ניכרת התייחסות לעולם התרבותי של הילדים ולפוטנציאל הטמון בהם, שבמהותו הוא חיובי כי הוא נוגע לעתיד, לרצוי, לאפשרות למימוש, ועל כן הוא מביע יכולת:

מבחינת רמת הלימודים אני זוכרת שהיו תלמידים עם ראש מאוד פתוח, גם יכולת - יכולת גבוהה שאני יודעת היום שהם הגיעו. הבעיה של האוכלוסייה שלא כל כך הקפידה על להמשיך ללמוד, אני זוכרת אחד התלמידים שלי משה, מהישוב "זרח", תמיד אמר לי: "תדעי לך, כשאני אהיה גדול את המשכורת שלך אני עושה אותו בצ'יק במשאית אחת". את חושבת שאין לו משאיות? יש לו מק, הוא תמיד צחק, אני מאוד אהבתי אותו, כזה, היה שמו, חמוד, עיניים ירוקות [אתי].

המרואינת להלן פותחת בביקורת על עולמם התרבותי של הילדים שהוא גורם המחבל בתהליך הלמידה, אבל בסופו של התיאור היא מאמינה בשינוי.

ילדים שסובלים מחסכים תרבותיים בבית, ידע העולם שלהם מאוד מצומצם, ולכן הם נוטים להסביר דברים כמו שמתאים לעולם הצר שלהם ולידע מאוד מאוד קטן שלהם, ופחות יכולים להגיע לידי הכללות. אבל ברגע שמלמדים אותם ומתקנים אותם ומראים ומציגים להם ופותחים להם את העיניים הם משתנים מאוד [לאה].

את פתאום נתקלת שאת מדברת לילדים והם לא מבינים את השפה שלך, את צריכה לעשות איזה שינוי ואת רואה שהם ילדים לא טיפשים, זה ילדים שלא קיבלו את הכלים שחלק מהילדים כן קיבלו, זה חסר מהבית, זה ילדים שבתחומים מסוימים גם באינטליגנציה היום יומית היו נהדרים [עציונה].

אחת המורות מתארת באמפתיה את מקומה של האם בתמיכה בלמידה. היא משווה בין שתי אוכלוסיות של ילדים המייצגות תרבויות שונות.

זה קשה לילדים האלה... ילד בא הביתה, יש לו קושי, הוא מת ללמוד אנגלית, הוא רוצה לקרוא את הטקסט, אין לו את מי לשאול. אותו ילד אחר, שבא הביתה ואימא במטבח שוטפת כלים, "אימא, מה זה?" "אימא, איך כותבים את זה, עם אי או עם איי? איך מבטאים?" "האימא, by the way, ילדים האלה שהבית מסייע להם [וונתן להם] את כל העזרה הזאת [התמיכה בלמידה בבית הספר], לעומת הילדים האלה שהם עקרים מהבחינה הזאת [חיה].

ההסבר לקשיים של הילדים בלמידה ובהבנת תכנים אינו רק בהבנת הרקע התרבותי אלא גם בזיקה של הרקע התרבותי לעמדות כלפי הלמידה, כ"מוטיבציה", "סקרנות", "יזמה". קשיים אלה מתוארים מתוך השוואה בין שתי אוכלוסיות. בתחילה התיאור נראה על דרך השלילה, אך מתוך ההקשר מתגלית עמדה חיובית של המורה.

בכלל הם ילדים מאוד אינטליגנטיים, זאת אומרת בכלל אין קשר בין אינטליגנציה ויכולת למידה, אני חושבת שכל השנים הם לא היו חשופים לחברה מפתחת... אני מוצאת בעיקר שהבעיה היא בסקרנות, יזמה ומוטיבציה ללמוד, אפילו, נגיד הקשיים בחשיבה לדעתי, זה לא, זאת אומרת, זה תגובות אולי לחוסר היזמה והכול, אבל התוצאה הסופית זה חוסר מוטיבציה וחוסר יזמה, נורא נורא בולטים. הכול קשור בחוסר הערכה בכלל לעולם שהוא לא תכלס, לעולם שהוא לא חומרי, חוסר הכרה בחשיבות של [דברים] לא חומריים. ילדים מבתים מטופחים נסחפים לדיונים אינטלקטואליים, זה מושך אותם. אלה, לדעתם, אין בזה כל כך תכלס [נעמה].

לכאורה מרואיינת זו טוענת שאין קשר בין אינטליגנציה ליכולת למידה. ואולי התכוונה שאין קשר בין אינטליגנציה לבית הספר. הכישורים של כל הילדים דומים בפוטנציאל. אך המוטיבציה ללימודים מושפעת מהסביבה התרבותית-חברתית שלהם. וסביבה זו נטולת העדפות בתחומים

אינטלקטואליים. העמדות כלפי הלמידה מאופיינות ב"חוסר סקרנות" ו"חוסר מוטיבציה", מאפיינים שהם סמויים מן העין ותומכים בהתנהגות הגלויה - קשיים בתפקוד בלמידה בבית הספר (מינקוביץ, 1969; אדר, 1978).

בתיאור הבא בולטים הקשיים ההתנהגותיים הגלויים של הילדים, כ"חסר בהרגלי למידה", "חוסר ריכוז", "אלימות", והם הגורמים לקשיים בהתארגנות ללמידה, שמנקודת מבטו של המורה היא בבחינת נקודת התחלה של העבודה החינוכית. על כן הקשיים של הילדים המתוארים כאן מקשים לא רק על הילדים אלא על עבודתו המקצועית של המורה.

מרבית התלמידים באים, אמרתי לך, עם חוסר הרגלי לימוד, ממש, איך לשבת בשיעור, ארבעים דקות בלי להתעסק באלף דברים ואחד, לא רק להיות בשיעור, אלא ממש להפריע. או עניין של האלימות, כל הזמן הם נוגעים אחד בשני. וזה כועס, וזה מרביץ, וזה נותן מכה. יש המון את העניין הזה של הנגיעה האלימה הזאת אחד בשני. המלחמה הזאת למצוא את המקום שלך בתוך הכיתה, אתה בא לכיתה שאתה לא מכיר אף אחד. יש להם ממש מאבק איך לשרוד ולהישאר בכיתה [איה].

ראייה אחרת מבטאת את הקשיים הרגשיים של הילדים. המורה מגלה הרבה מאוד אמפתיה לקשיים ומסבירה אותם בהקשר סיבתי תרבותי-התפתחותי. ילדים בגיל ההתבגרות המתמודדים עם קשיים בחיפוש אחר הזהות האישית בסביבה שאינה ערה לצורכיהם:

לפי ההבנה שלי, חלק מהילדים ממש מתקשים. חלק מהילדים, הקשיים שלהם בגיבוש עצמי זה תהליך מורכב. הם באים מבתיים שהבית מאוד קשה, שאין מטרות ברורות בבית. אין מסגרת ברורה, אין כללים ברורים בבית, אין עם מה להתווכח בבית, אין עם מי לריב, אין מי שמנהל, אין מי שמלמד את הדברים בבית, אין מערכת מסודרת וקבועה, הבית מאוד פתוח, מאוד דיפוזי. אנחנו צריכים בבית הספר לסגור את המסגרות האלה. מתבגרים בלי מבוגרים צריכים במשהו למרוד, בלי מסגרת שבה אפשר למרוד, במה הם ימרדו, עם מה הם יתווכחו, אם לא קיים כלום, הכול פתוח ואין גבולות, והדבר לא ברור, אז גם אין להם במה למרוד [חנה].

בחלק זה נמצא אפוא שהמורות מתארות ומנתחות את דפוסי החשיבה אצל ילדים המתקשים בלמידה בבית הספר מתוך ניסיון לשלב הסברים וגורמים סיבתיים סביבתיים. אלה כוללים ראייה השוואתית של המציאות החברתית-תרבותית. ראייה שיפוטית ערכית (חיובי-שלילי) הכוללת הבנה של הגלוי והסמוי מרחיבה ומגוונת את השקפתן של המורות על עולם הילדים.

באמצעות השוואה בין אוכלוסיות מתבהרים ומתפרשים אפיוני החשיבה והלמידה של הילדים גם בזיקה לתכנים:

כל הנושאים שההיסטוריה מראה את הצד של הסבל והרדיפות, מה שיכול לעורר אמפתיה נפשית אצל התלמידים, זה פונה אל הרבה אנשים. ... אבל אם את מלמדת על נושא של מהפכה, למשל מהפכה מדעית, תפיסת האדם, כל הנושא של הרנסנס, כל הנושא של הליברליזם, אלה דברים שלא כל אחד יכול להתחבר אליהם. יש ילדים שאת רואה שיש להם כל כך הרבה ידע עולם שזה מיד מתלבש להם על המון דברים שהם יודעים, והם יודעים לעשות את הסינתזה. יש ילדים שקשה להם לקבל את העניין של מהפכה, זאת אומרת שאין דברים קבועים, ואין דברים מוחלטים, וידע הוא יחסי, ומדע הוא יחסי, ומה פירושו של מחקר, ומי אתה שיכול לשאול שאלות ולערער ולבקש תשובות, לא כולם יכולים להתחבר לקו הזה [ענת].

המורה מתארת שתי אוכלוסיות לומדים ומשווה בין דרכי ההתמודדות שלהם עם סוגים שונים של תכנים. באמצעות השוואה זו המורה חושפת את האפיונים החשובים ללומדים: תכנים המתארים התרחשויות רגשיות שיש בהן "סבל", ההזדהות עמם קלה יותר לכלל הלומדים. לעומת זאת תכנים הדורשים יכולת המשגה והפשטה, בהם ניכרים הבדלים בין כישוריהם של הלומדים. גמישות בחשיבה, היכולת להטיל ספק, לעמוד בעמימות, לשאול שאלות - אלה קטגוריות של חשיבה הנדרשות בלמידה גבוהה יותר, בתכנים מופשטים יותר, והשונוות בין הלומדים ניכרת בהן.

הנה השוואה מעניינת אחרת של ההתנהגות הנדרשת מהילדים בתפקוד שלהם בהיותם לומדים בעלי הרגלי למידה. למידה דורשת עמדה של יזמה ומעורבות. על הילדים לעבור מחוסר יזמה לנקיטת יזמה ומעורבות:

באים תלמידים שעד עכשיו בכיתות שלהם הם היו די בשוליים. תלמידים שלא תמיד נתנו להם את תשומת הלב הראויה, או לא יכלו, אני לא מאשימה פה אף אחד, יכול להיות שבתוך הכיתה הגדולה לא תמיד אפשר היה לטפל בהם, מכל מיני סיבות. אבל בכיתה פה, "אין להם בררה", הם חייבים לתפקד, זאת אומרת אין להם מישהו שיעשה את ההצגה במקומם בכיתה. בהתחלה זה נורא קשה להבהיר להם את זה, כי הם לא רגילים, הם חסרי יזמה, הכנת שיעורי הבית מאוד לקויה, אבל לאט לאט הם מבינים שזה התפקיד שלהם בבית הספר, ואין מישהו אחר שיעשה את העבודה כי אין את התלמידים החזקים שהיו עד עכשיו בכיתה שהיו מכינים את שיעורי הבית והמורים היו פונים אליהם, והם היו נותנים את התשובות וכך השיעור היה מתגלגל. הם חייבים לעשות את העבודה. להביא את התלמידים האלה למעגל הלימודים זה מאוד מרתק אותי [איה].

מדברים אלה אפשר ללמוד על תפיסת תפקיד המורה כלפי הילדים המתקשים, בזיקה לתפקידם של הילדים בהיותם "תלמידים". הילדים המתקשים הם "צל", "שוליים", או במצב של נשירה סמויה. כשהם לומדים בכיתה אינטגרטיבית עם ילדים "חזקים", הם יושבים כ"חסרי תפקיד". תפיסת הילדים ה"ניצבים בשוליים" מקבלת גיבוי, נתמכת מצד כלל המורים, והמורים שותפים סמויים ל"חלוקת התפקידים" שנחה כנראה לשני הצדדים. אולי התלמידים המתפקדים ("עושי שיעורי בית") נותנים למורה תחושת הצלחה, ואילו אלה שאינם מתפקדים נותנים תחושת כישלון אף למורה. מורה זו מתארת את סיפוקה דווקא בעבודה עם הילדים המתקשים ורואה אתגר מקצועי להכניס את הילדים ל"מעגל הלמידה", להפוך אותם מסתם ילדים ל"תלמידים".

באחד מהראיונות הרחיבה המרואיינת את ההשוואה בין ילדים שמתקשים בעקבות רקע תרבותי-סביבתי לילדים בעלי "ליקויי למידה". הניתוח והפרשנות מבוססים על ניסיונה המקצועי:

ילדים עם "ליקויי למידה" הם בדרך כלל אינטליגנטים. הם ילדים שבאים בדרך כלל משכבות סוציו-אקונומיות בינוניות ומעלה, הליקוי שלהם הוא די ממוקד. הם ילדים שבדרך כלל צברו כישלונות, ונושא של הלימודים הופך להיות נושא מאוד ציני להם. מוצאים להם כל מיני אמצעי הגנה על מנת לא ללמוד. ילדים הבאים משכבות סוציו-אקונומיות מאוד נמוכות, מתרבות מאוד נמוכה, למעלה מתשעים אחוז הם יוצאי עדות המזרח, יש להם בעיות שפה שהן בעיות בסיסיות, יש להם בעיה של דימוי מאוד נמוך. ועל הרקע הזה הם גם מפתחים לעצמם איזה שהם התנגדויות לתחום הלימודי, והם לא מאמינים בעצמם. הם ילדים שלא כל כך לוקחים אחריות, ומטילים את האחריות על המורים, שהם לא טובים, וההורים שלא מבינים, וההנהלה שלא מתחשבת.

ש: את זה תפגשי פחות אצל לקויי למידה?

ת: הם [לקויי הלמידה] מאוד מודעים, הם עברו שיחות טיפוליות, הם יודעים להסתכל על התכונות החיוביות שלהם. הם יכולים לפצות את עצמם בהרבה תחומים: אני מצוין בספורט, אני מצליח מבחינה חברתית, ואני קורא ספרים, ואני יודע הרבה, והשפה האנגלית שלי היא שפה מצוינת, יש לי הורים עשירים, אני גר בווילה, לכן מצבי לא כל כך גרוע. ילד עם ליקויי למידה זה ילד עם כוחות, עם ידע עצום בהרבה מאוד תחומים, מפני שהוא קולט, מתעניין, הוא קשור להרבה מאוד גורמים שתורמים לו, ואני מאמינה שיגיע רחוק. בכיתה הוא משתתף, הוא מתנגד, הוא מתווכח עם המורה, אין לו בעיה. אצל הילדים האחרים אני רואה הרבה פעמים את התגובה: מאיפה אני יודע את זה? מאיפה אני צריך לדעת? אלו תגובות מאוד אופייניות. או: למה היא נתנה לי ציון כזה? קשה להם להבין שהתשובה לא הייתה תשובה לשאלה שהם נשאלו. אני רואה את אותו ילד שורד אך לא מעבר לזה. הם מרגישים מקופחים, הם לא מצליחים לעקוב אחרי הנושא, הם מנתקים את הקשר שלהם עם השיעור, ולכן הם צוברים את הפערים האלה [רונית].

בהמשך דבריה עולה השוואה חדה ומעניינת נוספת בין ילדים שהם "ערסים" לילדים שהם "פריקים". ה"ערסים" מייצגים ילדים מזרחיים, וה"פריקים" ילדים אשכנזים:

ש: יש בעיות של אינטגרציה בבית הספר?

ת: כן, מאוד.

ש: כמו מה?

ת: יש ניכור, כמו שבתל אביב יש ה"צפונים" וה"דרומים", אז פה יש ה"ערסים" וה"פריקים".

ש: ומי שייך למי?

ת: ה"ערסים" זה ה"מזרחיים", וה"פריקים" זה שייך למושבים...

ש: ויש קשר ביניהם?

ת: אין קשר, אין אינטגרציה. את רואה את זה בסגנון הלבוש, בשפה, בינם לבין עצמם, שטחי ההתעניינות.

ש: תני לי דוגמה.

ת: ה"ערסים" לבושים במכנסיים ונעלי פלטפורמה, גורמטים, בלורית עם ג'ל. לעומת הילדים, נקרא להם ה"פריקים", לבושים בצורה יותר זרוקה, יותר בוהמייניים, מכנסי ברמודה, עם בטיקים וציורים של בטיק עליהם, גופיית טריקו לבנה פשוטה, עגיל קטן באוזן. בעצם יש אצל שניהם אבל אצל ה"פריקים" זה עשוי מחרוזים צבעוניים ואצל ה"ערסים" הם מזהב וגדולים. ובדרך כלל הבנים עם קרחת.

ש: יש מתחים ביניהם?

ת: לא, אני חושבת שיש יותר ניכור. הפרדה [רונית].

דברים אלה הם של מורה המלמדת בבית ספר אזורי-מושבי גדול. בית הספר אינטגרטיבי, ולומדים בו ילדים מאוכלוסיות שונות, של מושבים ותיקים ושל מושבים שהוקמו בשנות החמישים. במהלך הריאיון ניסתה המורה, ביזמתה, להסביר לי מה הן ההבחנות שהיא רואה בין הקשיים השונים של הילדים. היא מתארת ומפרשת כיצד היא תופסת את המציאות שהיא מתמודדת אתה, ומתוך כך מבהירה את תפיסת עולמה לגבי הילדים. מודגשים בה אפיונים מתחום החשיבה ("שפה דלה", למשל) ומתחום ההתנהגות ("דימוי עצמי נמוך", "רגשות קיפוח" ו"חוסר

אחריות": "מאיפה אני צריך לדעת?". היא משלבת בדבריה הסברים בזיקה לגורמים הסיבתיים. לכאורה התיאורים יכולים להישמע "סטראוטיפיים" אך בשיחה האישית טון הדיבור היה אותנטי מאוד, והייתה תחושה של רגישות לכלל הקשיים של הילדים.

השוואה מסוג אחר, על רצף הזמן, בין "אז" ל"היום", נעשית בזמנת המרואיינת הבאה. ההיבט התרבותי-עדתי הוא הנושא המובחן.

לדעתי יש כשל תרבותי אבל היום למשל זה לא כל כך דומה לפעם... אני לא חושבת שכאלו היום יש קורלציה גדולה הנראית לעין בהיבט התרבותי והרקע הסוציו-אקונומי. הקבוצות שיש להם איזה שהוא זיהוי עדתי. במובן הזה אני חושבת שיש שוני. אבל יש איזה שהוא... איזה שהיא המשכיות גם בנושא הזה. יש נחשלות גם מהכיוון הזה. אבל היום מתווספת גם האוכלוסייה של האתיופים, שזאת אוכלוסייה חלשה. אבל אני רואה למשל בחבר העמים את הגוונים השונים. זה נורא בולט... למשל העניין של גרוזינים, לעומת נאמר הרוסים. כן, אני רואה את זה גם בהקשר חברתי. תרבותי. כן, כן. אז אני אומרת שוב: למשל אם בעבר הכול היה עם בולטות לעין של הזנחה ותרבות עוני וכל מיני כאלה. אז היום, אני פחות רואה את זה... אבל אני כן רואה הבדלים. אני רואה את זה בלמידה עצמה, אני רואה את זה בכל מיני דברים. אני רואה את זה בדלות מאוד גדולה. דלות ביצע. בשפה. אני רואה את זה בדפוסי החשיבה. בקשיי חשיבה מופשטת. אני רואה את זה ממש [מיכל].

בתיאור מורכב זה המרואיינת מתארת שינוי מהעבר, שבו היה זיהוי של אפיונים גלויים וחיצוניים, כלבוש ומצב כלכלי, עם "קשיי למידה" עקב מעבר תרבותי. אך עם זה היא מסתייגת ומבחינה. מעבר לשינוי החיצוני יש המשכיות של זיהוי נחשלות עם עדתיות. ההשוואה מתרחבת בין אז והיום. כבעבר כך היום, בקרב קבוצות חלשות - עולים אתיופים וגרוזינים - יש קשר בין אפיונים גלויים תרבותיים ובין קשיים בלמידה.

אחת המורות המרואיינות עלתה לפני כמה שנים לארץ, כלומר היא "עולה" בעצמה. היא לימדה בעבר במקומות אחרים בעולם. המורה

ערכה ביזמתה, כדי להסביר את עצמה, השוואה מן ההיבט ההתנהגותי בין הילדים שהיא מלמדת היום לבין ילדים במקומות אחרים בעולם. בהמשך הרחיבה אותה מורה בהשוואות של התנהגויות ילדים בעלי רקע תרבותי שונה, ותיארה בהרחבה את התמודדותה האישית עם קשיי המעבר שלה בהיותה עולה:

תלמידים שנותנים מכות למורים, מתי שמעו את זה אצלנו? מתי? שמורה היה נכנס לכיתות זה היה שקט מוחלט [עדי].

השוואה ביוגרפית, אינטרוספקטיבית אישית

הבנת עולם הילדים בהקשר למציאות היום יומית של הילדים כוללת אינטרוספקטיבית אישית של המורות לעברן. כמו כן הבנת ההסברים התאורטיים של עולם הילדים אצל המורות יצרה אף היא השפעה על עולמן האישי. על כן היו התייחסויות רבות מנקודת מבט אישית, שנבעו מתוך ההתנסות, נעשו מתוך אמפתיה, הזדהות, והשוואה לעולם אישי-ביוגרפי.

מורות חשפו את ההתנסויות האישיות שלהן. שימוש בזיכרונות מהעבר הרחוק, מהילדות או מהעבר המקצועי, ובכללם המפגש הראשוני עם תלמידים, מאפשר ליצור הבחנות ולעורר אמפתיה בהבנת הקשיים של הילדים, ועם זה מתרחשת התודעות מחודשת אל ה"אני" (Connelly & Clandinin, 1999).

הדבר הכי חשוב זה לבוא עם כל ההיסטוריה שלנו, אבל כשנכנסים לכיתה צריך להגיד לעצמנו בוא נעצור שנייה, ולא להדביק בכוח את כל העבר שלנו על הילדים הישראלים, בוא ניקח קצת זמן ולהגיד את זה לילדים, להכיר אותם, בגלל שאני עברתי את הנקודה הזו והיה לי כל כך קשה [עדי].

המורה מתארת כיצד יש להעמיד לרשותנו את הניסיונות האישיים, אך מתוך מודעות לגבולות שלהם. הזיכרונות האישיים משמשים חלק מההסברים שהמורות נותנות לקשיים:

היה קשה עם הנימה הפטרונית שבה דיברו הרבה מורים אל התלמידים, גם כמורה והרגשתי את זה גם כתלמידה. אני

כתלמידה בבית ספר יסודי למדתי בבית ספר שקלטו ילדים מעליית הנוער. היה בשיכון שלנו מוסד, 'מוסד א"ש', שקלט ילדים. היום גם כן המוסד הזה עובד, הוא קלט ילדים ממשפחות הרוסות וגם ילדים שהועלו בלי ההורים שלהם. ושם נפגשתי כילדה באוכלוסיית מצוקה אמתית, והייתי חברה של הילדים האלה והכרתי את הדרכים שבהם הם בונים חומות מגן וכל מיני מניירות התנהגותיות כדי לשרוד [דליה].

מורה אחרת מתארת בפרטים חושניים את ההיכרות עם ילדי מצוקה ומה שהתחולל בקרבה. תחילתו של הזיכרון בקריירה המקצועית שלה (היא עובדת בירושלים בשכונת מצוקה). בהמשך היא פונה לעבר זיכרונות מהעבר הרחוק יותר: הילדות שלה. באמצעות הזיכרונות היא מתוודעת לשונות של הילדים ולבעיותיהם. משמעות המצוקה מתבררת לה מנקודת הזמן - בהווה. ההווה מפרש מחדש את העבר.

בהתחלה, בכיתה ו', הכיתה הזאת, היו כל מיני בעיות של הילדים, זה בשבילי היה ממש להתמודד עם עולם אחר לגמרי. ידעתי שהוא קיים אבל לא פגשתי אותו. אני זוכרת שהרגשתי כל כך הרבה רחמים, כל כך הרבה רחמים לילדים שמה, הייתי בטוחה שאני אבוא והם ישתנו, שאוכל לעזור להם. נאיביות כזאת. לאט לאט התפכחתי, ראיתי שזו אוכלוסייה נורא קשה. היא הייתה אז [במצב] סוציו-אקונומי נמוך, ממש סוציו-אקונומי נמוך, עם כינים, אני לא הכרתי את זה לפני זה, לא ידעתי מה זה ילדים עם כינים, דברים קטנים, אני זוכרת את הריח בכיתה, שנכנסו, ריח של עוני, ממש ריח של עוני...

כילדה ראיתי כאלה דברים. בבית הספר היסודי היה אותו דבר, אולי אפילו יותר גרוע. אבל אני לא יודעת [אם] הייתי חלק מזה. אני זוכרת כילדה, ההורים שלי, אף פעם [לא הרשו]... לא היה דבר כזה. יש דברים שאוכלים בבית, ולא אוכלים בבית הספר. כשהתחילו המנדרינות אסור היה לקחת מנדרינה לבית הספר, כי יש ילדים שאין להם והריח שאת פותחת את המנדרינה אסור שיגרה מישהו, ואסור לקחת נקניק. או בגדים. זה משהו שנכנס

לי עד היום, עם הילדים שלי. ראשית העונה לא לוקחים פרות לבית הספר [עציונה].

להלן תיאור נוסף מפי מורה, הכולל פנייה לזיכרון האישי מתוך הזדהות. העיבוד האישי של תהליך האינטרוספקציה האישית מפורש לחלוטין ואינו מותיר ספק. המורה מתארת את עצמה כחלק מעולם הילדים המתקשים ומטרתה לעזור להם.

מה שמצא חן בעיניי זה הסיכוי שנותנים לתלמידים חלשים, להגיע למשהו, זה אפילו שמצאתי את עצמי בתוך זה, כי גם אני ממשפחה שלא הייתה להם השכלה כשאנחנו למדנו. מצד שני, אני לא מרגישה שהיסודות שגורמים לילד להיות נחשלים בלמידה היו לי אז, כי ברוך השם יצאתי מהחסך הזה, כאילו של תרבות בבית, אף על פי שזה רק במירכאות, כי אחר כך הבנתי שהייתה לי תרבות עשירה, זה היה כאילו מדומה. בכל אופן אני מרגישה טוב עם זה, כי הרגשתי שהלמידה, הלימודים הם מפתח לכל מיני מקומות, שינויים, והרגשה טובה, וביטחון עצמי וכו'. ואני מאוד רוצה לעזור גם לילדים אחרים לגלות את זה, להגיע לזה.

...אני למדתי, אולי זה עוד קטע חשוב, אני לא יודעת, אני למדתי כבת אחת עם עוד שלוש בנות תימניות בתוך כיתה של אשכנזיות. אז הרגשתי ממש חזק את הקושי הזה, את הפער בין העדות, וגם שמעתי הערות מכל מיני תלמידות, על שירים מזרחיים, על מבטא, והרגשתי מאוד רע עם זה, הרגשתי שאני צריכה להוכיח את עצמי. יכול להיות שהצורך ללמוד היה מאוד חשוב כדי להוכיח את עצמי. אפילו שיניתי את המבטא שלי לצורך העניין. הורדתי את ה'ה' והע', וגם עם זה לא הרגשתי טוב. כי מצד אחד אני רוצה להיות כמו כולם ומצד שני אני יודעת שאני עושה שקר בעצמי. אז הייתי מפוצלת אישיות כזאת. ממש מזל תאומים. בבית הספר אני כזאת ובבית אני כזאת. וזה לא שני תאומים זה הרי שני ניגודים. ואחר כך אמרתי: טוב, אני אגמור את כיתה ח' ובבית הספר התיכון אני

אחזור לעצמי. אבל החברות שלמדו אתי ביסודי המשיכו אתי לתיכון [הדרה].

סיכום

באמצעות ראיונות עומק של עשרים מורות נחשפו תפיסותיהן של המורות על ילדים המתקשים בלמידה. תהליך מחקרי נרטיבי זה הוא פרשני ומאפשר למרואיינות להסביר את השקפתן, אמונותיהן ותפיסותיהן על הוראה ולמידה. בראיונות מתארות המורות את האפיונים של הילדים בזיקה לכישורי למידה בבית הספר וכוללות הסברים גלויים וסיבתיים לקשיים. הן מודעות לקשיי למידה, חשיבה והתנהגות אצל הילדים. כמו כן מתוך הראיונות אפשר ללמוד על הבנתן האמפתית של המורות כלפי הגורמים המקשים על הילדים ללמוד ולממש את הפוטנציאל שלהם. הן מבטאות את תפיסותיהן באמצעות תהליך של השוואה בין אוכלוסיות שונות של ילדים, בין מקומות שונים של עבודה ובין זמנים שונים. להשוואה גם תפקיד אינטרוספקטיבי. המורות מתארות ומאפיינות את עולם הילדים מתוך זיכרונותיהן האישיים, דבר המסייע בידן להבין את קשיי הלמידה של הילדים מתוך אמפתיה.

התחשבות בהבנת עולם הילדות שממנו בא הילד והיכרות עם ההקשר התרבותי-חברתי של הלומד נותנות משמעות חינוכית לעבודה זו. ההשלכה של מחקר זה היא לתהליך ההכשרה המקצועית של מורים. יש להעמיק את ההכשרה על הלמידה, לא רק ברמה הגלויה של הלומדים אלא גם בהרחבת הידע והאמפתיה בדבר הגורמים הסמויים והסיבות לקשיים בתפקוד בלמידה. הכשרה מקצועית כזאת תאפשר ברבות הימים למורים להורות טוב יותר וילדים לממש טוב יותר את כישוריהם ואת יכולותיהם.

ביבליוגרפיה

אדלר, ח' (1985), "אינטגרציה בבתי ספר והתפתחויות במערכת החינוך בישראל", מתוך: **אינטגרציה בחינוך**, עורכים: אמיר, י' שרן, ש' בן ארי, ר' תל אביב, עם עובד.

אדר, ל' (1978), "האם דרוש לנו המונח טעון טיפוח", מתוך: **עיונים בחינוך** מס' 18, אוניברסיטת חיפה, עמ' 5-14.

אייגר, ה', עמיר, מ' (1987), "הוראה משקמת לילדים טעוני טיפוח: היבטים פסיכו-חינוכיים", מתוך: **עבודת הפסיכולוג בבית הספר**, לסט א' (עורך), ירושלים, בית הספר לחינוך האוניברסיטה העברית.

אלבז-לוביש, פ' (2001), "מחקר נרטיבי-ביוגרפי בחינוך ובהוראה", בתוך: **מסורת וזרמים במחקר האיכותי**, עורכת: נעמה צבר-בן יהושע, תל אביב, הוצאת דביר.

אריקסון, א' (1960), **ילדות וחברה**, תל אביב ספרית הפועלים.

אריקסון, א' (1968), **זהות נעורים ומשבר**, תל אביב, ספרית הפועלים.

בילו, י' (1986), היסטוריית חיים כטכסט, מתוך: **מגמות**, ירושלים, מכון סאלד, כט', עמ' 349-371.

גובר, נ' (2000), "הפדגוגיה הביקורתית והחינוך לרב תרבותיות כעמדה פרדוקסלית מודעת", מתוך: **חינוך לתרבות בחברה רב תרבותית - סוגיות בהשתלמויות מורים**, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

גודלאדק, י' (1989), הפילוסופיה של ההוראה היחידנית, **הוראה יחידנית - מקראה**, תל אביב, האוניברסיטה הפתוחה.

גלובמן, ר', הריסון, ג' (1981), **למידה פעילה הלכה למעשה**, ירושלים, משרד החינוך והתרבות.

גור-זאב, א' (עורך) (1996), **חינוך בעידן השיח הפוסט מודרניסטי**, ירושלים, הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית.

דה מלאך, נ' (2003), **לקראת הוראה ביקורתית של ספרות**, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה הוגש לסינט האוניברסיטה העברית.

וייס, ר' ואחרים (2003), **טיפוח תרבות של איכפתיות**, תל אביב, הוצאת מכון מופ"ת.

זוהר, ע' (1996), **ללמד לחשוב וללמוד לחשוב**, ירושלים, הוצאת מכון ברנקו וייס, ותוכניות לימודים משרד החינוך.

זילברשטיין, מ' (1998), **ההוראה כעיסוק פרקטי רפלקטיבי**, תל אביב, מכון מופ"ת.

טישמן, ש' פרקינס, ד', גיי, א' (1996), **הכיתה החושבת**, ירושלים, הוצאת מכון ברנקו וייס ותוכניות לימודים, משרד החינוך.

ליבליך, ע', זילבר, ת', תובל-משיח, ר' (1995), מחפשים ומוצאים: "הכללה ואבחנה בסיפורי חיים", מתוך: **בפסיכולוגיה ה' (1) עמ' 84-95**.

לם, צ' (1973), **הגינות הסותרים בהוראה**, תל אביב, ספרית הפועלים.

לם, צ' (2000), **לחץ והתנגדות בחינוך**, עורך: יורם הרפז, תל אביב, ספרית הפועלים.

מינקוביץ, א' (1969), **התלמיד הטעון טיפוח**, ירושלים, בית הספר לחינוך האוניברסיטה העברית.

סבירסקי, ש' (1990), **חינוך בישראל - מחוז המסלולים הנפרדים**, תל אביב, הוצאת ברירות.

פיאז'ה, (1972), **הפסיכולוגיה של הילד**, תל אביב, הוצאת ספרית הפועלים.

פרויד, ז' (1940), **כתבי פרויד - מסות נבחרות**, תל אביב, הוצאת דביר.

פרנקשטיין, ק' (1972), **שחרור החשיבה מכבליה**, ירושלים, בית הספר לחינוך האוניברסיטה העברית.

פרנקנשטיין, קי (1981), **הם חושבים מחדש**, תל אביב, הוצאת ספרית הפועלים.

פרנקנשטיין, קי (1987), "על המעורבות בלמידה", מתוך: **החינוך המשותף**, חוברת 125.

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

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

ריינגולד, ר' (2000), **מלחמת התרבות - המאבק בין אירופצנטריס ורב-תרבותיים באקדמיה ובחברה האמריקניים סביב תוכניות-הלימוד בחינוך-כללי בשנים 1975-2000 והמודלים של ביטויי הקוריקולאריים במוסדות להשכלה גבוהה בקליפורניה**, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, הוגש לסינט של אוניברסיטת תל אביב.

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

שאווב, א' (1975), "מבנה הדיסציפלינות משמעויותיו וחשיבותו", בתוך: **מספרות החינוך**, קובץ ט', ירושלים, המחלקה להשתלמויות מורים, בית הספר לחינוך האוניברסיטה העברית.

שיינן, נ' (1996), **התהליך האקדמי של הכשרת מורים בישראל**, ירושלים, הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית.

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

שץ אופנהיימר, א' (2002), "סיפורי חיים מקצועיים ככלי לפיתוח כישורי הדרכה", מתוך: **למורה המדריך**, ירושלים, משרד החינוך.

שקדי, א' (2003), **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום**, תל אביב, הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.

Conle, C. (2000), "Narrative Inquiry: Research Tool and Medium for Professional Development", In: *European Journal Of Teacher Education*, Vol. 23, No. 1.

Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1999), *Shaping a Professional Identity*, New York Teacher Colleg Press.

Corrtazzi, M. (1993), *Narrative Analysis*, London, Falmer Press.

Drame, E. R. (2002), "Sociocultural Context Effects on Teachers' Readiness to Refer for Learning Disabilities", In: *Council For Exceptional Children*, Vol 69, No. 1, pp. 41-53.

Feiman-Nemser, S. (2001), "From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching", In: *Teacher College Record*, Vol 103, pp. 1013-1055.

Garcia, S. B. & Guerra, P. L. (2004), "Deconstructing Deficit Thinking: Working with Educators to Create More Equitable Learning Environments", In: *Education And Urban Society*, V. 36 No. 2, pp. 150-168.

Korthagen, F. A. J. (2004), "In Search of The Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education", In: *Teaching And Teacher Education*, 20 pp. 77-97.

Mcallister, G. & Irvine, J. J. (2002), "The Role of Empathy in Teaching Culturally Diverse Students: A Qualitative Study of Teachers Beliefs", In: *Journal Of Teacher Education*, V. 53, No. 5, pp. 433-443.

- Meier, C. & Lemmer, E. M. (2001), "Future Teachers' Conceptions Concerning the Learning Capacity of Pupils in Multicultural Schools in South Africa", In: *Prospects*, V. 31 No. 3, pp. 333-352.
- Michell, W. J. T. (Ed) (1981), *On Narrative*, Chicago Il: Chicago University Press.
- Noddings, N. (2002), *Educating Moral People : A Caring Alternative to Character Education*, New York: Teacher College Press.
- Shulman, L. S. (1987), "Knowledge and Teaching Foundation of The New Reform", *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp. 1-22.
- Zeichner, K. M. (1994), "Research on Teacher Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teacher and Teachers' Education", In: I. Carlgren, G. Handal, S. Vaage (Eds), *Teachers' Mind And Action: Reseach on Teachers' Thinking And Practice*, pp. 9-28, London: The Falmer Press.