

הוראה-למידה דיפרנציאלית, לקידום הכיתה ההטרוגנית

אראלה למדן

בשנת 1989 התחילה את צעדיה הראשונים תוכנית של הוראה-למידה דיפרנציאלית בכיתות הטרוגניות, בחטיבות-הביניים. יוזמת ומפתחת התוכנית היא הגב' נירה אלטלף, המרכזת הארגונית היא הגב' שרה פינקלמן, והמדריכות המובילות הן מלכה קידן בהיסטוריה, אתי רז בתנ"ך ואהובה שלר בספרות.

אני נחשפתי לתוכנית במהלך שנת תשנ"ג, ונעניתי לבקשה לתעד חלקים ממנה. החומר התיעודי נאסף מתוך צפייה בהשתלמויות מורים/ות, צפייה בכיתות של תלמידים וראיונות עם מורות/ים ומדריכות.

במאמר זה אתאר את השיטה, אציג חלק קטן מתוכנית ההשתלמות לשיטה, ואביא חלקים מתוך ראיונות עם מורים/ות המיישמים את השיטה. כתבתי את הדברים כפי שאיתי, שמעתי והבנתי. יש בוודאי חלקים בשיטה שלא נחשפתי אליהם מספיק. ייתכן גם שלא תמיד הצלחתי להציג את היחס בין החלקים השונים של השיטה: הוראת תלמידים, הנחיית מורים, הכנת דפי עבודה וכו', כפי שהיוזמות רוצות לראות אותם. הבאתי את הדברים יותר כתיעוד מן השדה, שבו הצצתי במשך שנה, בפרקי זמן קצרים. השתתפתי בהשתלמויות מורים/ות ומדריכים/ות, וצפיתי במספר שיעורים בכיתות של תלמידים. לצערי, עיקר הצפייה נעשתה בבית-הספר שרק התחיל בשיטה, והשיטה עדיין לא המריאה בו, כפי שהמריאה בבתי-ספר שכבר עובדים על-פיה שלוש-ארבע שנים.

הכיתה ההטרוגנית היא היום המסגרת הלימודית הנפוצה בבתי-הספר היסודיים ובחטיבות-הביניים.

המדיניות הלאומית והחינוכית של מדינת ישראל מבוססת על עיקרון של הטרוגניות לימודית וחינוכית. מדיניות זו נקבעה כדי לטפח תהליכים של אינטגרציה חברתית. בעשורים האחרונים ישנן יותר ויותר כיתות הטרוגניות, שהן גם תוצאה של מדיניות חינוכית, וגם תוצאה של שילוב תלמידים מוגבלים במסגרות חינוך רגילות.

על ההטרוגניות משפיעים גם גורמים דמוגרפיים, כמו העלייה מברית-המועצות לשעבר, מאתיופיה והגירה פנימית בתוך ישראל. הכיתה ההטרוגנית מציבה בפני המורה קשיים פדגוגיים רציניים (אדר ואחרים 1981; מינקוביץ, דיוויס, באשי 1980; קשתי, מנור ויוסיפון 1989).

מהי כיתה הטרוגנית?

אפשר להגדיר את האוכלוסייה בכיתה ההטרוגנית על-פי שני ממדים. ממד אחד מתייחס לזיהוי על-פי קטגוריה חברתית, והממד השני מתייחס לזיהוי אישי על-פי הישגים לימודיים (יוגב 1989). לפי הממד הראשון מתחלקת הכיתה ההטרוגנית על-פי ממד חברתי כגון מוצא אתני של ההורים, או הסטאטוס של ההורים. הקבוצות ה"חלשות" הן מאוכלוסיות נמוכות מבחינה סוציו-אקונומית, יחסית לאוכלוסיות גבוהות מבחינה סוציו-אקונומית, שמהן באים התלמידים ה"חזקים". מבחינה עדתית, התלמידים החלשים הם בעיקר ממוצא מזרחי, בעוד התלמידים החזקים הם בעיקר ממוצא מערבי. חלשים במיוחד נחשבים תלמידים מזרחיים משכבה סוציו-אקונומית נמוכה. דר ורש, 1991, מצאו קשר חזק בין רמת ההישגים הלימודיים לבין קריטריונים חברתיים של הקבוצות הללו. לפי הממד השני, חלוקת התלמידים לחזקים ולחלשים מבוססת על ממוצע הישגיהם הלימודיים, והשונות בהישגים הלימודיים מגדירה את מידת ההטרוגניות.

חטיבות-ביניים הטרוגניות הן הביטוי העיקרי של הרפורמה במערכת החינוך, שהכנסת החליטה עליה בשנת 1968.

ממצאי מחקרים תומכים ברובם בהנחת היסוד של מדיניות האינטגרציה, ומצביעים על כך שהלימודים במסגרות הטרוגניות מקדמים את התלמידים החלשים ואינם מזיקים לתלמידים החזקים (דר, רש, 1991).

מה הבעיה?

בחטיבות-הביניים לומדים יחד תלמידים הבאים ממספר בית-ספר יסודיים, מרמות שונות ומרקע שונה. הפערים בין התלמידים בידע כללי ובידע בסיסי הם גדולים: לעתים ניתן להצביע על פערים של שלוש עד ארבע שנים בין תלמיד לתלמיד. ההוראה הקונבנציונאלית הפרונטאלית הטהורה מתעלמת מן הפערים, ומתייחסת אל כל הכיתה כאל מקשה אחת. התסכול שנוצר בתחום הלימודי וחוסי הסיפוק יוצרים בעיות חברתיות ומעכבים את האינטגרציה החברתית בין האוכלוסיות השונות בכיתה ההטרוגנית. אחת הבעיות של ההוראה בכלל ושל ההוראה בחטיבות-הביניים בפרט, היא התמודדות עם השונות של התלמידים בכיתה.

חטיבת-הביניים האינטגרטיבית נתפשה ככלי המתאים להשגת שלושת יעדי הרפורמה:

1. העלאת רמת ההוראה ורמת ההישגים בכל שלבי החינוך.
 2. צמצום הפער ברמת ההשכלה של התלמידים ובסיכוייהם להשתלב בחברה.
 3. הפגשת תלמידים מכל השכבות ומכל ארצות המוצא במסגרות לימודיות אזוריות משותפות.
- משרד החינוך והתרבות מאפשר לחטיבות-הביניים לקיים מערך הקבוצות, דהיינו לימודים בקבוצות הומוגניות (חזקים לחוד וחלשים לחוד), במקצועות מסוימים.
- בית-הספר הוא האחראי לדאוג לניוד התלמידים מרמה לרמה. נמצא ששיעור הניידות בין רמות ההקבצה הוא נמוך מאוד. ההצבה למסלולים בחטיבה העליונה תואמת במידה רבה את רמת ההקבצה בחטיבת-הביניים. וכך, תלמידים מהקבצה ג', ובמקומות אחדים גם תלמידים מהקבצה ב', אינם מתקבלים למסלולים שמובילים לתעודת בגרות.

בסוף שנות השבעים הזמין משרד החינוך והתרבות מחקר מקיף, להערכת תרומתה של חטיבת-הביניים למערכת החינוך. ממצאי המחקר הצביעו על הבדלים מועטים בתוצאות החינוכיות בין תלמידי חטיבות-הביניים לבין תלמידי בתי-הספר היסודיים השמונה-שנתיים. עם הסיבות לממצאים אלה נמנו השימוש הרחב במנגנוני הפרדה בין תלמידים חזקים לחלשים, העדר השקעה לימודית-חינוכית מספקת בחלשים, ואי-התאמת דרכי הוראה לכיתות הטרוגניות.

במחקרים שנעשו בארץ ובחו"ל מצאו שהאינטגרציה אינה משפיעה כלל או משפיעה לרעה רק מעט על הישגי התלמידים החזקים. לעומת זאת, היא מקדמת את התלמידים החלשים (דר ורש, 1919). החוקרים מסבירים ממצאים אלה בכך, שהתלמידים החזקים מושפעים מהרכב הקבוצה הלומדת פחות מאשר התלמידים החלשים. דר ורש מצאו שהתועלת שצמחה לתלמידים החלשים במסגרות ההטרוגניות היתה גדולה יותר מההפסד שנגרם לחזקים.

למרות ההמלצות של הוועדה הפרלמנטארית, ולמרות ממצאי המחקרים, קובע דו"ח מבקר המדינה לשנת 1992 (דו"ח 43), כי לא ניתנה תשומת-לב מספקת לאתגר הפדגוגי-דידקטי שבהוראה בכיתה הטרוגנית. רק בשנים האחרונות נעשה מאמץ של ממש להחדיר שיטות הוראה מותאמות לכיתה הטרוגנית, הן במוסדות להכשרת מורים והן באמצעות תכניות התערבות. השימוש בשיטות הוראה מותאמות לכיתה הטרוגנית עדיין מצומצם.

בפברואר 1988 קבעה ועדת הקבע של המזכירות הפדגוגית, "שדרכי ההוראה הקיימות והמקובלות אינן מתאימות לכיתה הטרוגנית-אינטגרטיבית."

עמדה זו מבטאת גם בנייר שהוגש למזכירות הפדגוגית על-ידי כפיר ד, ואחרים בשנת 1991. לטענתם, "ככיתה הטרוגנית שבה שונות הידע ויכולת הלמידה של התלמידים גדולה מעצם הגדרתה של כיתה זו, מתקשה המורה להגיע לכל התלמידים, או אפילו לחלק גדול מהם, בשיטות ההוראה הקונבנציונאליות. בגישה הפרונטאלית המקובלת, בה עובד המורה עם הכיתה השלמה, תתקיים רק לחלק מן התלמידים התאמה של החומר, הקצב והרמה. לפיכך חייב המורה לאמץ לעצמו שיטות הוראה חלופיות, אשר יסייעו לו לקדם את כל התלמידים מבחינה לימודית ועם זאת לשמור על מסגרת חברתית סבירה ואווירה לימודית נוחה ללמידה."

גב' נירה אלטלף מעידה כי כאשר הגיעה לפיקוח, (מדובר בשנות השמונים), מצאה שחלק גדול מן התלמידים לא למד, בעיקר במקצועות ההומאניים. במקצועות אלה לא מתקיימת הקבצה. כשליש מהתלמידים קיבלו ציונים שליליים במקצועות האלה, והמורים קיבלו נתון זה כדבר מובן מאליו, והשלימו איתו.

המורים לא ידעו מה התלמידים לא יודעים והאשימו את התלמידים בחוסר-ידע בסיסי. בבתי-הספר היתה גם אלימות קשה. המערכת הבית-ספרית חיפשה דרכים להתמודד עם האלימות. אחת הדרכים היתה ליצור כיתות אטיות וכיתות לחינוך המיוחד, לתלמידים שהוגדרו כזקוקים לכך. מהר מאוד הפכו הכיתות האטיות והמיוחדות בעיה קשה לבית-הספר, כי בהן היתה בעיית אלימות קשה במיוחד. לא היה שום מגע חברתי בין הילדים בכיתות הללו לבין הילדים האחרים. התעוררה השאלה: לשם מה אינטגרציה אם בתוך בית-הספר עצמו נעשית סגרגציה?

במקצועות שהיו בהם הקבצות כמו אנגלית ומתמטיקה, סבלו החלשים מאוד.

להקבצה ג' הציבו בדרך-כלל את המורים הפחות טובים, ולתלמידים החזקים היה נדמה שבתהליך הלימוד בכיתה הטרוגנית, המורים משקיעים בעיקר בתלמידים החלשים, והם, החזקים, מקופחים. על רקע הקשיים והבעיות הללו הוחזרו הילדים מן הכיתות האטיות אל כיתות-האם הטרוגניות, והתחילו לחפש דרכים חדשות.

מהי הוראה דיפרנציאלית?

שיטת ההוראה הדיפרנציאלית היא דרך חדשה לקבלת שונותם של הילדים, והיא מכשירה את המורה להכיר, לאבחן ולזהות את הקשיים של התלמידים. בשיטה זו המורה אחראי להוביל את התלמידים מאותו מקום בו הם נמצאים, אל המטרות שתוכנית הלימודים קבעה להם. גם כאשר תלמיד בכיתה ז' נמצא ברמה של תלמיד בכיתה ג', ניתן לקדם אותו, בתנאי שהמורה איבחן את החוזקות שלו ואת החולשות והקשיים שלו, והמורה יודע והגדיר לאן צריך להוביל את התלמיד. אלטלף: "אני מאמינה שכל התלמידים רוצים ללמוד, וכל התלמידים רוצים להצליח. בלי מורה שיוודע לתווך, לא כל התלמידים ילמדו ולא כל התלמידים יוכלו להצליח."

כדי להגיע לכך, יש לחלק את זמנו של המורה כך שיוכל ללמד בכל פעם קבוצה קטנה של תלמידים, ולקדם אותם בדברים בסיסיים, ובידיעה איך ללמוד.

הדברים הבסיסיים שבלעדיהם אי-אפשר ללמוד, אלה מיומנויות הקריאה והכתיבה, והידיעה איך ללמוד, אלה מיומנויות הלמידה. בלי אלה אי-אפשר ללמוד. לעומת זאת, אם חסר חומר בפרק מסוים בהיסטוריה, בתנ"ך או בספרות אין זה נורא כלל. תוכנית ההוראה הדיפרנציאלית בכיתה הטרוגנית נמצאת בסוף שנתה החמישית.

התוכנית פועלת כיום בחמש-עשרה חטיבות-ביניים, במקצועות ספרות, תנ"ך והיסטוריה. התוכנית הולכת ומתרחבת לחטיבות-ביניים נוספות, ונפתחת גם למקצועות המתמטיקה והטבע. יש בכוונת מוביליה לפתח אותה גם בחטיבה העליונה.

עקרונות והנחות יסוד של השיטה

א. כיתת-אם הטרוגנית מאפשרת ללמד תלמידים ולהשיג את המטרות החברתיות, הלימודיות והלאומיות של מדיניות האינטגרציה.

ב. השונות בין התלמידים מתבטאת במטען החברתי, ברמת הידע, בקצב, בשליטה במיומנויות, במוטיבציה, בסקרנות האינטלקטואלית, ביכולת האישית ובסגנון הלמידה.

ג. תוכנית הלימודים של משרד החינוך משמשת בסיס להוראה בכיתה הטרוגנית. מגמת התוכנית הדיפרנציאלית היא, לאפשר לתלמידים השונים להשיג הישגים לימודיים על הבסיס זה.

ד. כדי להשיג את היעדים שמציבה תוכנית הלימודים, תוך קבלת שונותם של התלמידים, יש לצייד את המורה בידע ובכלים בתחומים הבאים:

1. בתחום אוכלוסיית התלמידים - יש לצייד את המורה בכלים למיפוי הכיתה, לאבחון הידע והשליטה של התלמידים במיומנויות למידה, לאיתור קשיים ולמעקב אחר הישגי התלמידים בכל תחומי ההוראה.
2. בתחום הדעת - יש לצייד את המורה בכלים למיפוי החומר הלימודי, לגזירת חומר גרעיני והיקפי, לדירוג רמות קריאה, לאיתור קשיים טקסטואליים ולהתאמתם לרמות השונות של התלמידים.

ה. על המורה להקדיש חלק ניכר מזמן השיעור להוראה לתלמידים בקבוצות קטנות, שתוגדרנה על-פי רמות הידע ומידת השליטה במיומנויות למידה.

ו. ארגון נכון של זמן המורה ושל הסביבה הלימודית, גיוון של חומרי למידה והתאמתם לתלמידים, מאפשרים את קידום של כל התלמידים בכיתה.

ז. האחריות על הישגי התלמידים מוטלת על בית-הספר בכלל, ועל המורה בפרט.

ח. יש לשאוף לפתח תלמידים שהם לומדים עצמאיים.

דרכי הוראה

א. מבנה השיעור:

השיעור מתחלק בדרך-כלל לשלושה חלקים:

חלק ראשון: פתיחה במליאה.

חלק שני: למידה בקבוצות, בזוגות ו/או ביחידות.

חלק שלישי: סיכום במליאה.

השיעור, בין אם הוא שיעור יחיד (45 דקות), ובין אם הוא שיעור כפול (90 דקות), נפתח בפתיחה משותפת לכל הכיתה. בפתיחה מוצג נושא השיעור, וחלקים נוספים המהווים גירוי ללמידת נושא השיעור. הגירוי יכול להיות מתחום החוויה הרגשית, או בדרך של הצגת שאלות או השערות, או קישור נושא השיעור לאירוע אקטואלי. משך זמן הפתיחה נגזר מיכולת התלמידים להתרכז במאמץ מנטאלי, שהוא כ-20 דקות, ועל כן הפתיחה נמשכת בין 2 ל-15 דקות.

בחלק השני של השיעור, התלמידים מתחלקים לקבוצות עבודה עצמית. העבודה מתנהלת ביחידות, בזוגות ובקבוצות. העבודה העצמית מודרכת על-ידי דפי עבודה ברמות קושי שונות, שהוכנו במיוחד לשיעור ומותאמים לנושא השיעור וליכולת התלמידים. בכל פרק זמן, קבוצה אחת עובדת עם המורה ולומדת מיומנות כללית או מיומנות ספציפית למקצוע. לעתים מספיק המורה לעבוד במשך שיעור כפול עם מספר קבוצות.

החלק השלישי של השיעור הוא החלק המסכם, חלק זה נערך במליאה, ומתקשר לשאלה כללית המכלילה נושא מרכזי לתוכן שנלמד בשיעור.

פתיחת השיעור וסיכום השיעור משקפים בסיס מינימום, אותו חייבים לדעת כל תלמידי הכיתה.

עקרונות השיטה כפי שבאו לביטוי בהשתלמות מורים

א. שונות התלמידים.

ב. גזירת החומרים.

ג. ניצול זמנו של המורה.

ד. טיפוח לומד עצמאי.

ה. אחריות המורה.

ו. תלמידי מינימום ותלמידי מקסימום.

א. שונות התלמידים

השיטה יוצאת מנקודת השונות של התלמידים. השונות בכשרים הקוגניטיביים, השונות בצרכים, השונות בסל התרבותי. בעזרת הדרך הדיפרנציאלית, מנסים לתפוס כל ילד במקום בו הוא נמצא, לחזק אותו במה שחסר לו, ולאפשר לו למידה עם יותר חוויות של הצלחה. לצורך זה יש ללמוד את חומר ההוראה מזוויות ראייה שונות.

ב. גזירת החומרים

יש לבחון מה יש בטקסט ומה אין בו. האם הטקסט משרת או לא משרת את מטרונינו. יש לארגן את הטקסט במבנים היררכיים כדי שהקשר יהיה נהיר בראש וראשונה לתלמיד. התלמיד צריך לדעת את רציונל ההוראה של המורה. אסור שהמורה יהיה שולף צפרדעים.

כאשר מאבחנים את קשייו של התלמיד ובונים רציונל, יש לראות את החומר בהיקפים שונים.

השיטה מדברת על תוכנית-גרעין ותוכנית מקיפה. יש לשאול תמיד לגבי כל חומר לימודי, מאין להתחיל ולכן רוצים להגיע. יש להחליט עם אילו תלמידים רוצים לעבוד על מעגלים יותר רחבים של חומרים.

ג. ניצול זמנו של המורה

זמנו של המורה בשיעור פרונטאלי רגיל הוא 40 דקות ל – 40 תלמידים בערך, דהיינו, יש לו דקה לכל תלמיד. בשיטה זו חותרים לכך שכל מורה יקצה זמן של כ-20 דקות לקבוצה של 5-6 תלמידים. יש כאן יחידת זמן גדולה יותר לתלמיד, לעומת השיטה הפרונטאלית, ויש יותר השקעה ומיקוד הלמידה ביחידת זמן זו.

ד. טיפוח לומד עצמאי

השיטה מנסה לשלב כלים המלמדים את הלומד ללמוד. כדי להשיג לומד עצמאי מלמדים את הלומד מיומנויות למידה, ואלה תמיד בזיקה למבנה-הדעת.

את מיומנויות הלמידה מחלקים לשני חלקים:

1. מיומנויות המייצגות את תחום הדעת. לדוגמה: במקרא, טעמי המקרא הם מיומנות בתחום מבנה-הדעת, או מיומנות של קריאת מפה בתחום לימודי הגיאוגרפיה.

2. מיומנויות גלובליות, כמו סיבה ותוצאה, השוואה, מושג, פרטים והכללה ועוד... באות לביטוי בכל תחומי הדעת.

המטרה היא שהלומד ייקח אחריות על הידע ועל המשמעת של עצמו.

ה. אחריות המורה

המורה צריך לקחת אחריות על המיומנויות המייצגות את תחום הדעת שהוא מלמד. על המיומנויות הגלובליות אחראים עוד מורים, ונדרש שיתוף פעולה ביניהם.

ו. תלמידי מינימום ותלמידי מקסימום

הכוונה במושגים של "תלמידי מינימום" ו"תלמידי מקסימום", היא שיש גרעין של חומר שכל התלמידים חייבים בו, גם התלמידים החלשים ביותר. התלמידים החלשים הם "תלמידי המינימום". הם חייבים ללמוד את מינימום החומר. לגבי "תלמידי מקסימום", על המורה להכין חומר כזה שיהיה אתגר אינטלקטואלי לתלמידים החזקים - התלמידים החזקים הם "תלמידי המקסימום".

מה על המורה לקחת בחשבון בהתייחסות ל"תלמידי מינימום" ול"תלמידי מקסימום"?

אציג זאת בטבלה:

תלמידי מינימום	תלמידי מקסימום		
יותר תיווך	פחות תיווך	א. רמת התיווך :	
ותיווך יותר מובנה.	בשלבי ההקניה ובשלבי היידוע.	וסוג התיווך:	
הרבה דוגמאות	רק במקום שמתבקש,	ב. קונקרטיזציה:	
מחיי יום-.	אם בכלל.		
יותר נמוכה.	יותר גבוהה-	ג. רמת המורכבות:	
רובד אחד	מספר רבדים.		
ולא מעבר לכך.			
גבולות הטקסט.	יציאה אל מעבר	ד. גבולות המיומנות:	
	לטקסט ולתחומי דעת שונים.		
מצמצם.	רחב ומקיף.	ה. יישום המיומנויות:	
הפער בין הדוגמה	יש להיזהר שלא ללכת		
התיווך והתיהלוך	רחוק מדי.		
לבין הדוגמה בבית יהיה			
פער קטן.			
לא לעבור ממושג קונקרטי			
למושג מופשט.			
לא לעבור ממושג צר למושג רחב.			
היישום יהיה למשהו מאוד דומה.			
יותר קטנה	יותר גדולה,	ו. כמות המידע:	
	יותר סיבות,		
	יותר פרטים והכללות.		

האבחון

האבחון הוא כלי מרכזי בשיטה. בעזרתו ממפה המורה מה התלמיד יודע ומה איננו יודע במה הוא זקוק לחיזוק ומהי רמת החיזוק הנחוצה לו.

המורה לומד לנתח את תשובות התלמידים במבחן המטרים. הניתוח מתבצע על-פי רמות החשיבה בטקסונומיה של בלום. (B.S. Bloom, 1956)

במקביל לומד המורה לנתח את החומרים בתוכנית הלימודים. הוא יוצר יחד עם צוות עמיתים מיפוי של הנושא ומיפוי של ספר הלימוד על-פי מיומנויות למידה - הן מיומנויות גלובליות והן מיומנויות ספציפיות של הנושא.

ניתוח תשובות התלמידים מאפשר למורה למיין את הכיתה לקבוצות למידה על-פי רמות קושי. בכיתה רגילה ישנן כ-6 קבוצות: 2 קבוצות של חזקים, 2 קבוצות של בינוניים, 2 קבוצות של חלשים.

בסוף כל יחידת לימוד, מעביר המורה מבחן סיכום, המאפשר לו ללמוד את הכלים, המיומנויות והידע שרכשו תלמידיו בכל יחידת זמן.

המורה מנהל לוח למעקב אחר מיומנויות שרכשו תלמידיו. המיומנויות המקצועיות הן באחריותו של המורה. המיומנויות הכלליות הן באחריותם של מורים נוספים, ויש לקיים איתם קשר, כדי לבנות את ביסוס המיומנויות הללו במשותף.

דוגמה לשיעור הדרכה בהיסטוריה

השיעור מיועד למורים בהיסטוריה.

במהלך השיעור המונחים אינם מדברים "על", אלא עושים "את", ועוברים בעצמם תהליכים שאחר-כך יעבירו לתלמידיהם.

נושא השיעור: **פרטים והכללה.**

המנחה מסבירה שמי ששולט בפירוט והכללה יכול לעשות קטגוריזציה של המציאות. לטענתה, חשוב להיות מסוגלים לשחק בחוק זה על בסיס של מיונים לא שגרתיים, יצירתיים.

כן חשוב לדעת לעשות הירארכיה של הכללות: מה מתחבר למה ומה על אותו קו רצף ברמת הכללה. מיומנות זו דורשת הרבה תרגול וסבלנות לתהליך של המודרכים. זה קשור להבחנה בין עיקר לטפל. אפשר לדמות פרטים והכללה לסופרמרקט: שמות המחלקות בסופרמרקט הן הכללות, והפריטים הקטנים הם הפרטים.

שמות המחלקות הן ארגון בסכמות, והסכמות הן יסוד מארגן ומסדר את המציאות.

פרטים והכללה מופיעים בשלוש צורות בטקסט:

הכללה	פרטים	
+	+	מצב 1
-	+	מצב 2
-	-	מצב 3

יש להקפיד להשתמש בהתחלה בטקסטים שיש בהם גם פרטים וגם הכללה.

שאלת המפתח של מיומנות זו תהיה: מה צריך ללמד את הילדים לשאול כדי לפתח מיומנות של הכללה?

מצב 1: בטקסט גם פרטים (+) וגם הכללה (+), מה על הילד לשאול?

1. האם יש הכללה?

2. האם יש פרטים?

3. האם יש קשר ביניהם?

מצב 2: בטקסט יש פרטים (+) ואין הכללה (-), מה על הילד לשאול?

1. מה הקשר בין הפרטים?

2. לאיזה מגירה (הכללה) יכנסו כל הפרטים?

לדוגמה: תן כותרת לקטע. תן שם לקטע.

מצב 3: בטקסט אין פרטים (-) ויש הכללה (+), מה על הילד לשאול?

1. אילו פרטים שייכים להכללה?

מבחינת צורת הרישום, ההכללות תמיד נרשמות במסגרת והפרטים מתחת למסגרת, ללא מסגרת. חשוב שתהיה טרמינולוגיה גראפית אחידה. כל פריט הוא בו-זמנית גם פרט וגם הכללה, תמיד ביחס למידע שיש לנו.

מהם שלבי העבודה בקבוצה קטנה של תלמידים?

1. הצגת המיומנות: שימושיה, מטרותיה, ידע קודם.

2. התנסות (תרגיל).

3. חשיפת עקרונות המיומנות :

א. השאלות של המיומנות.

ב. שלבי העבודה.

4. יידוע: מה שואלים?

מה עושים בכל שלבי העבודה?

5. יישום: מידי בכיתה או בבית, בהתאם לזמן.

6. כתיבה: שיעורי בית: תיצור מעצמך.

עבודה שיתופית בקבוצה קטנה של מורים מודרכים

הכנת חומרים דידיקטיים על-פי טקסט.

הקבוצות קיבלו טקסטים שונים. בחלקם יש הכללה ואין פרטים, באחרת יש פרטים ואין הכללה ולחלק יש פרטים ויש הכללות. חברי הקבוצה צריכים לזהות ולהתאים את קבוצת הפרטים השייכים להכללה מסוימת.

קבוצת העבודה שבה צפיתי קיבלה טקסט שיש בו פרטים ואין בו הכללה.

המודרכים מתחילים לאסוף את הפרטים השונים בטקסט ומסכמים ביניהם שנושא הטקסט הוא: "הצלבנים בארץ-ישראל". נערכת בדיקה נוספת על-ידי המודרכים, במטרה לאסוף את כל הפרטים השייכים לנושא זה.

אחת המורות המודרכות שואלת: "מה המכנה המשותף לכל הפרטים שאספנו"?

השתיקה מעידה שעדיין לא הצליחו להגיע להכללה.

מורה אחרת מציעה: "נעשה הכללות קטנות בשלבי ביניים ואחר-כך נמצא את ההכללה הגדולה". וכך אכן עשו.

בסיום העבודה הקבוצתית, ועוד לפני שכל קבוצה הציגה במליאה את הדרך הדידיקטית אליה הגיעה, שאלתי את המדריכות מה הן עושות כאשר הילד לא מצליח להגיע להכללה של הפרטים שדלה מתוך הטקסט. תשובתן היתה שהן חוזרות ושואלות את הילד בעקשנות רבה, מה המשותף ל... ויורדות עד לרמת ההכללה שהוא יודע. ממנה הן מתחילות לעלות לרמת ההכללה של הטקסט. לעתים הן משכתבות את הטקסט לרמת ההבנה של הילד.

השאלות המכוונות של המורה מיועדות להקנות לילד כלי לחשיבה אחרת.

עקרונות השיטה כפי שנחשפו במהלך הדרכת מדריכות לתנ"ך

1. עקרון השותפות באחריות לפתרון בעיות.

בראשית המפגש מעלות המונחות בעיות בהן הן נתקלות בשדה ההדרכה, והמשתתפות האחרות מונחות להיות שותפות לפתרון הבעיות.

בראשית המפגש נראה שהמודרכות מצפות לקבל רצפטים מן המדריכה, ומורגש אפילו כעס מסוים כאשר הן אינן מקבלות זאת.

השלב הראשון של הפגישה הוא שלב העלאת הבעיות. התפקיד שהמדריכה לוקחת על עצמה איננו להגיש פתרונות, אלא למקד מוקדי קושי ולעודד את המונחות לחפש אלטרנטיבות לפתרון לבעיה שהועלתה. לאחר העלאת הבעיה מחלקת המדריכה את הבעיה לשני חלקים מרכזיים:

א. כלפי המורה.

ב. כלפי התלמיד.

תוך כדי העלאת הבעיות היא מדגישה את העיקרון הבא:

2. לגיטימציה להעלאת כל בעיה.

המדריכה מקפידה לעבוד עם המונחות על כך שתקבלנה זו את קשייה של זו.

כאשר האחת ביטלה את הקושי שהעלתה האחרת, תגובת המדריכה היתה: "מעניין מה קורה לכן, כל אחת מבטלת את הקושי שאיננו שלה."

נראה שהמטרה בקיום עיקרון זה היא לפתוח את המונחות לרגישות לקשיים של הזולת, גם קשיים בקבוצת המונחות וגם קשיים בשדה, בקרב המורים המונחים בבתי-הספר.

3. כיצד בונים תוכנית עבודה למפגש של מודרכות?

תוכנית העבודה למפגש נקבעת במקום בהתאם לבעיות שהועלו, ולפי סדר העדיפויות שדורגו במפגש על ידי המשתתפות.

המדריכה אוספת את הבעיות שהועלו על ידי המונחות, קוראת אותן מחדש, ומבקשת מן המונחות לדרג אותן לפי מידת הדחיפות. המדריכה מציעה למונחות לעבוד כך עם המורים שאותם ידריכו בבתי-הספר.

4. עיקרון השונות בפתרון בעיות.

עובדים על מודעות לצרכים שונים של תלמידים שונים. על מודעות לדרכים מגוונות לפתרון בעיות, ולפתיחות לדרכים שונות, גם ברמת המדריכה, גם ברמת המורה וגם ברמת התלמיד.

5. עקרון היידוע.

עיקרון זה מהווה שלב חשוב בעבודת המדריכות, כמו גם בעבודת המורות, ובעבודת התלמידים.

עיקרון זה מתבצע בסוף המפגש, בדרך של בדיקה עם המשתתפים מה קרה להם במפגש. המשתתפים נעשים מודעים לתהליך שעברו, גם ברמה הקוגניטיבית וגם ברמה הרגשית. בתהליך היידוע מפנה המדריכה את תשומת-לבן של המונחות לכך, שעמדה בפני דילמה האם לעבוד על תוכנית עבודה שהוכנה מראש, או לטפל בבעיות שהועלו על ידי המונחות. דילמה זו מובילה לעיקרון נוסף והוא :

6. המדריך תמיד ישקול ברגע נתון, האם להתקדם לפי התוכנית, או לעצור ולטפל בבעיה שזה עתה עלתה.

במפגש בו צפיתי העדיפה המדריכה לטפל קודם בבעיות שהועלו ובעיות נלוות שאמנם לא הועלו, אך נבעו מהתהליך שנוצר. רק לקראת סוף המפגש עברה לעסוק בחומר חדש שהכינה למפגש.

קשיים ואתגרים במהלך ההדרכה

ההתנסות בכיתה

מתוך דיווח של המדריכות עולה שמורים פחדו להתנסות ביישום השיטה בכיתות. בעיקר חששו מהשלב של ישיבה עם קבוצת תלמידים קטנה, ומתהליך ההוראה בה. לדברי אחת המדריכות:

"ניסינו לראות מה קורה כאן, אולי חוסר פתיחות כלפי הקשיים של הילד, אולי פחד של איבוד שליטה בכיתה ו/או בחומר. כשמורה יושבת מול קבוצת תלמידים קטנה צריך לבנות את השאלות כדבר מתוך דבר. זה קשה יותר ודורש יותר."

הקושי העיקרי שנחשף היה בתחום המעבר מן התיאוריה למעשה. כתוצאה מכך הוחלט באמצע שנת תשנ"ב לבנות את מערך ההדרכה כך שהמורים המודרכים מתנסים בכיתות מהתחלת ההדרכה. הדגמות השיעורים נערכות לא רק בסדנאות המודרכים, אלא בתוך כיתות התלמידים. מתוך המשוב מן השדה נראה שבדרך זו הוסר חלק מחששות היישום, והמורים המודרכים מקבלים את התיאוריה ואת יישום התיאוריה כאתגר אחד.

חוסר שליטה מספקת בתחום הדעת

"אחת הבעיות הקשות במפגש עם המורים היא המפגש עם מורים שאינם שולטים בתחום הדעת ומתקשים לבחור בין עיקר לטפל", כך נמסר מפי אחת המדריכות.

לטענתה, אילו בהשתלמות ההדרכה אפשר היה לעסוק רק בתחום הדידקטי, היה הדבר פחות מסובך. מתברר שיש לעסוק בהשתלמות גם בדיסציפלינה, גם בתפישה הכוללת השנתית והרב-שנתית של הדיסציפלינה, ובהכרעות שיש לעשות בגזירת החומר הגרעיני וההיקפי, וכן בחיפוש אחר חומר העשרה. המדריכה ממשיכה וטוענת כי ככל שעובדים יותר, מגלים כי למורים חסכים בתחומים רבים.

קשיים במהלך ההוראה

(הקשיים מובאים על-ידי המורים המודרכים)

למורה קשה להתנתק מהכיתה השלמה. יש למורה קושי לעסוק בו-זמנית, בשני דברים: גם ללמד בקבוצה הקטנה, וגם לשים לב למשמעת ולתהליך הלמידה בכיתה השלמה.

המורה מתקשה לעקוב אחר תהליכי הלמידה והבנת החומר של כל הכיתה, וכן לעקוב אחר דרך ההתקדמות של כל תלמיד.

יש קושי להגדיר את התאמת המיומנות כפי שהיא מוזרמת מן החומר. ישנה הבעיה, שהקבוצה שלומדת באותו זמן את המיומנות הנגזרת מן החומר, מתנתקת מן הכיתה. כמו כן הפער בין קבוצות הלימוד בתוך כיתה-האם הולך וגדל במקום שילך ויקטן.

בבדיקה שנעשתה גם בתנ"ך וגם בהיסטוריה ביחס למידת השליטה במיומנויות הכלליות, התברר ששלושים עד ארבעים אחוזים מן הילדים אינם שולטים במיומנויות כלליות כמו: שאילת שאלות, פרטים והכללה, סיבה ותוצאה.

קושי נוסף שעלה הוא שהמורים בשדה אינם מוכנים להתאמץ כפי שדורשת השיטה. מורים רבים מרגישים תסכול, יש להם תחושה שאמנם לימדו מיומנות, אך לא לימדו את הפרק בתנ"ך. כמו כן חסרות המדריכות כישורי הנחיה.

המורים מתקשים להתמודד עם רעש בכיתה, גם כשהרעש הוא חיובי. המורים מתקשים לחבר שאלות ולדרג אותן לפי דרגות קושי. לטענתם קשה מאוד להתמודד עם השיטה ללא סיוע של אדם נוסף בכיתה בזמן השיעור עצמו. יש קושי בבדיקת דפי העבודה. יש קושי לעבוד בשיטה כאשר לא מתגבש צוות שעובד יחד.

אך בד בבד עם הקשיים מציינות המדריכות שהן יוצאות נשכרות עם ההתקדמות בשיטה.

אתגרים ושינויים המתחוללים בעקבות השיטה, בקרב המדריכות

(אני מביאה כאן רק חלק קטן מן הרעיונות שהועלו בשיחות שלי עם המדריכות)

מדריכה בספרות מספרת שעד שהתחילה ללמד בהוראה הדיפרנציאלית, לא היתה מספיק מודעת לשיעור מנקודת-מבטם של התלמידים. השיטה חייבה אותה לשים פחות דגש על עצמה, ולבדוק כל הזמן כיצד הדברים נקלטים אצל התלמידים. חל גם שינוי בנקודת-המבט. היא אינה מדברת עוד על כיתה כי אם על תלמידים. היא שמה לב יותר לקשיים שלהם, לנטיות האישיות, רואה אותם באופן יותר פרטני ולא כ"מסה". המדריכות יכולות להביא אל השיטה את הנטיות האישיות שלהן. תפקידה של המדריכה הארצית הוא לסייע, לבקר, לפקח, תוך מתן חופש יצירה ועצמאות אישית למדריכות.

התלמידים בכיתה זוכים להרבה יחס וכבוד. הם מעריכים מאוד את ההשקעה שהמורה משקיע בהכנת החומרים, הם מעריכים את העובדה שהשיעור מובנה והם יודעים לאן המורה מתקדם איתם. יש פן הוגן מאוד בשיטה בכך שתלמידים יכולים להכין את עצמם לדיון, שמתקיים רק לאחר שהתלמידים למדו כבר את הנקודות המרכזיות ביצירה. השיטה הזאת היא יותר דמוקרטית משיטות אחרות. המורה איננו מופיע בה "כיודע-כול", מול תלמיד שיושב וכותב מה שהמורה המומחה אומר לו. התלמיד הוא שותף אמיתי לתכנון תהליך הלמידה וחיפוש מקורות הידע. השיטה מפתחת לומד עצמאי בכך שמקפידים לצייד את הלומד בכלים, בשליטה במיומנויות, ומעודדים את התלמיד לבקר את היצירות הספרותיות, בצורה מנומקת, ובשום אופן לא לחזור כ"תוכי" על דברי המורה.

העבודה בקבוצות קטנות מאפשרת למורה מגע קרוב וישיר עם כל תלמיד. דרך מגע זה המורה יכול להבטיח את קליטת החומר והמיומנויות בצורה מקסימאלית.

הייחודיות של השיטה היא באותו קטע שהמורה יושב ומלמד כל פעם קבוצה אחרת. זמנו של המורה מנוצל היטב. השיטה מאוד מובנית, וזה עוזר לכולם להתקדם בה. ישנם אבחונים לאורך כל השנה, שמסייעים לנו למדוד מה התלמידים יודעים. התלמידים למדו לשתף פעולה ביניהם, הם פחות חרדים, הם שואלים יותר שאלות, הם מקשיבים יותר לזה. הקבוצה הקטנה מאוד מקרבת אותם זה לזה, ונוח יותר לשאול או להגיב. השינוי הוא שלא רק המורים שואלים שאלות, אלא התלמידים הופכים להיות שואלי השאלות.

לגבי הדרכת המדריכות, הכשרתן חייבת לעבור את הפריזמה של הכנת חומרים. מובן שהמדריכה מקפידה ששלב זה יבוא רק לאחר שהכירו היטב את הדפים שהמדריכה מכינה להם בשלב הראשון. ישנן מדריכות המאפשרות למונחות כבר בשלבים הראשונים להכין חומרי למידה ודפי עבודה לתלמידים.

בכל תהליך ההדרכה, המורות לומדות בצוותים בית-ספריים וזה מבטיח פיתוח עבודת הצוות והכנת החומרים במשותף מיד בראשית ההכשרה.

חלק מן המדריכות טוענות לשיפור גבוה בהישגי התלמידים, בעיקר של החלשים. החזקים מרוויחים בכך שניתן להביא אותם לחומר הרבה יותר מורכב, ולהרבה יותר חומרים. מובן שתמיד חומר הגרעין והשאלות המסכמות הם חומר משותף לכל הילדים. החלשים זוכים בתיווך רב יותר של המורה. בעוד שלחזקים ניתנת שאלה אינטגרטיבית גדולה, לחלשים מפרקים את השאלה לשאלות-ביניים.

בסיכום השיעור מציגים שאלה, רחבה, חכמה, וכל ילד יכול לקחת חלק בדיון, בתנאי שהשאלה אכן עומדת מאחורי החומר שנלמד באותו שיעור. בשיטת ההוראה הדיפרנציאלית נמצאים התלמידים, עד האחרון שבהם, במצבי למידה של חומר הלימוד. מובן שאי-אפשר לקדם את התלמידים ללא אקלים חברתי מתאים.

יש כנות רבה במתן הציונים. התלמידים מעריכים ציונים אמיתיים, הם אינם מעריכים ציונים שקריים. התלמידים מאוד חופשיים לדבר, לבקר ולהגיב. המורה לומדת הרבה מן התלמידים. התלמידים יודעים ש"דברי חכמים בנחת נשמעים", ונוצרים קשרים מאוד אישיים בין המורה לבין התלמידים.

יש גם הרבה מוביליות בין הקבוצות. ילד שהשיג, זוכה להרבה פרגון ושבח, וזה מאוד מדרבן אותו. הילדים יודעים שכאשר המורה עובדת עם קבוצה, היא זקוקה להרבה שקט כדי לחשוב. הם מאוד משתדלים להיות שקטים.

בעבודה עם קבוצת המיומנות מקפידים על שני דברים: לעבוד על הרעיון המרכזי של הפרק, ולבסס את המיומנות הספציפית המוזרמת מן החומר.

לדוגמה, בעבודה על מיומנות של "פסקה תקינה", נותנת המורה לתלמידים קטע גזור ועליהם לסדר את הגזרים לפי הסדר ולהסביר לפי איזה קריטריונים סידרו.

כשהמורה יושבת עם קבוצת מיומנות היא בודקת איתם מהו המשפט הראשון המכליל ומה בא אחריו. לגבי החזקים, הבעיה היא ליידע אותם לדברים. אפשר להמריא איתם ולעסוק בעיקר בהסקת מסקנות. המורה מקפידה בקבוצת המיומנות להוציא את הדברים מן התלמידים. לעתים היא מתבייטת על ילד אחד זמן רב עד אשר היא מצליחה לחלוב ממנו את התשובה, ואז בונה לו שאלה נוספת ברמה גבוהה יותר, וכך הוא מתקדם.

לדוגמה, ילד שעבדו איתו על שאלת שאלות לא ידע שהשאלה "מתי" קשורה לזמן. המורה מעידה על עצמה שהתבייטה עליו במשך חמש דקות, עד שבסופו של דבר הביאה אותו לכך ששאלה זו קשורה לזמן. הדרך היתה לתווך ולתווך, עד אשר יגיע לתשובה בעצמו.

דפי העבודה

מדריכה אחת מעידה שעבורה דפי העבודה הם קטע מרתק. דרך דפי העבודה היא מפצחת את הפרק. צוות המורים בונה רציונל שנתי של תחום הדעת. כמו כן נבנה רציונל של ספר הלימוד ושל הפרק הנלמד. דף העבודה הוא קטע מרציונל גדול, והוא נחתך על ידי שאלה מרכזית. המדריכה מעידה שהיא משקיעה זמן רב בתכנון ובחיבור דפי העבודה. רוב דפי העבודה מעובדים בצוותים. האחריות לבחירת דפי העבודה עוברת לתלמיד. כל דפי העבודה מונחים על השולחן לבחירת התלמידים. לעתים תלמיד חזק בוחר בדף עבודה של חלשים כי באותו יום זה יותר מתאים לו. בסוף השיעור נלקחים כחמישה דפים מכל תלמיד. הדפים החשובים ביותר נבדקים. מדי פעם נערכים בוחני-פתע כדי לברר מה התלמידים הבינו ומה לא הבינו. המדריכה מעידה על עצמה שהיא מעמיסה שיעורי-בית, וילדים שלא הכינו חייבים לדווח לה בראשית השיעור.

היא בונה יחסים מאוד כנים בין התלמידים למורה, ולכן ברוב המקרים זה עובד. מעמדה של המורה בשיטה זו משתנה, על המורה לרדת מן הבמה, לא להיות במרכז ולעסוק בעיקר בתיווך בין החומר לבין התלמיד.

אסטרטגיות בהחדרת שינוי - הניסיון בכרמיאל

הקושי בהחדרת שינוי מוכר בהיסטוריה של מדעי החברה. לעתים שיטת הוראה-למידה נעלמת לא מפני שאיננה טובה, אלא מפני שמוביליה לא השכילו לתכנן וליישם אסטרטגיה של החדרת שינוי - אם ברמת הכיתה, או ברמת בית-הספר כולו (ריץ, י', בן-ארי ר', 1994).

בית-ספר אורט "הורוביץ" בכרמיאל (חט"ב) הוא בית-הספר הוותיק ביותר ביישום ההוראה הדיפרנציאלית, וזו לו השנה החמישית בשיטה. בית-הספר כולו הולך ומעמיק ומרחיב את עבודתו בהתאם לעקרונות ההוראה הדיפרנציאלית ומתכוון להרחיבה גם לחטיבה העליונה.

על רקע אימוץ השיטה ופיתוחה שמעתי מאלי טייכר, מנהל בית-הספר ומיהודית פלד מנהלת חטיבת-הביניים.

שניהם מתארים מצב של אי-נחת מההוראה-למידה בכיתות הטרוגניות, המאכלסות כארבעים תלמידים בכיתה.

בשלב החיפוש אחר פתרונות למצב האי-נחת נשלח צוות מורים/ות מבית-הספר להשתלמות בשיטה הדיפרנציאלית, בבית-הספר לעובדי הוראה בירושלים. בהמשך, התחילו שתי מורות מבית-הספר לקבל הדרכה, ובמקביל התחילו ליישם ולנסות בכיתותיהן מה שלמדו. ההתחלות היו בספרות, בתנ"ך ובהיסטוריה. תלמידים התחילו לשדר התלהבות, והתחילו להרגיש שקורים דברים יותר טובים בהישגים הלימודיים, וביחסים החברתיים בין התלמידים. בית-הספר החליט על השתלמות בית-ספרית אחת לשבועיים, ועל ניסיון להרחיב את השיטה למקצועות נוספים על השלושה שכבר היו קיימים.

ההשתלמות היתה מיועדת למורי בית-הספר ולמורים מהאזור. מקום ההשתלמות היה בית-הספר אורט "הורוביץ" בכרמיאל. המורים שרצו בהשתלמות קיבלו אותה בתוך יום הלימודים.

ההשתלמות עסקה בעקרונות, ובמקביל התחילו המדריכות המקצועיות לעבוד עם צוותי המורים המלמדים את המקצועות שהוכנסו לשיטה. אף מורה לא חויב להצטרף. ההצטרפות היתה וולונטרית. בהתחלה מורים רבים אהבו להסביר למה השיטה אינה טובה. אפילו ארגון המורים הגיע כדי לבדוק למה "מעבידים" את המורים הרבה שעות בהכנת חומרים.

אלא שאז התחילו המורים להשמיע זמירות אחרות. המורים התחילו לדבר על הדברים הנפלאים שהשיטה עושה קודם כל למורה. מעגל המתעניינים הלך והתרחב.

בית-הספר נתן דברים קטנים כדי לתגמל את המורים שהצטרפו לתוכנית. תגמולים אלה היו בדמות כרטיסי צילום נוספים, תיקים לאחסון, ועוד דברים שיש להם משקל בטיפוח יוקרה. מורים מקצועיים נוספים התחילו להתעניין בתוכנית, אפילו מורים שנחשבו כמעוז השמרנות של בית-הספר. התלהבותם של התלמידים ושל המורים היתה סוחפת. ישיבות צוותים, הכנת חומרים בצוותים, ולמידה משותפת הפכו לדרך עבודה אופיינית עם הרבה חדוות יצירה. כולם טוענים שהתמודדות עם האתגר אפשרית רק אם המורה חבר בצוות הוראה המקיים שיתוף פעולה הדוק בתכנון ובביצוע המשימות השונות. מי שניכנס לשיטה, טוענים המנהלים, הופך למכור לה, למרות שזה דורש הרבה עבודה.

עיקר הקושי היה לגבי לימודי המתמטיקה. צריך היה להבטיח להוריהם של הילדים הטובים במתמטיקה, שאם שיטת ההוראה הדיפרנציאלית תפגע בילדיהם בלימודי המתמטיקה לבגרות, ייתנו להם השלמות ושעות נוספות. מכיוון שהשיטה הצליחה מאוד גם בלימודי מתמטיקה, אפשר היה להגיד שנפרצו אחרוני המחסומים, גם בין ההורים, גם בין התלמידים וגם בין המורים. היום מתקיימת הוראה דיפרנציאלית בתנ"ך, בהיסטוריה, בספרות, בטבע ובמתמטיקה, ומתקדמים לכיוון האנגלית והלשון. מה שנחוץ היום מאוד זה לפתח חומרי למידה. היופי בשיטה, לדברי המרואיינים, הוא שחומרי הלמידה מתחדשים כל הזמן. בלי עבודת צוות זה לא יכול לקרות. בעקבות השיטה התעורר כל הצוות וקפץ כיתה מבחינה אינטלקטואלית. עבודת ההכנה מלווה בחיפוש מתמיד אחר חומרי העשרה והתאמה ליכולות השונות של התלמידים. כיום שותפים לעבודה בשיטה כמעט מחצית המורים, כשכל השותפים הצטרפו לשיטה באופן וולונטרי.

בית-הספר זוכה בשנה האחרונה לביקורים רבים. גם אני ביקרתי בו. המבקרים משוחחים עם התלמידים, והתלמידים מרצים להם את עקרונות השיטה. התלמידים מבינים מה עושים איתם. הם שותפים להבנת הרציונל.

שני המנהלים מעידים כי יש היום הרבה פחות בעיות משמעת, וההסבר שהם נותנים לכך שיש פחות תלמידים מתוסכלים. לטענתם, תלמידים שלמדו באופן קבוע בהקבצה ג' היו באים לבית-הספר ללא כל מוטיבציה. היתה מודבקת להם סטיגמה על המצח. לא היה להם מה להפסיד, והתסכול שלהם בא לביטוי בהרבה הפרות משמעת.

בסיום השיחה מצביעים המנהלים לכיוון שכונות חדשות שנבנות בכרמיאל, ומדגישים שאינטגרציה אמיתית תצליח בשכונות הללו רק אם תהיה אינטגרציה אמיתית בבתי-הספר ובמערכת החינוך כולה.

לסיכום:

ראיתי ילדים שמחים ללמוד, ראיתי הרבה אור בעיניים. ראיתי צוותים שמשקיעים הרבה מחשבה בעבודה ועובדים תוך הרבה חדוות יצירה. ראיתי משהו אחר ממה שאני מכירה בבת-ספר רבים, ואני ממליצה בחום להמשיך ולהמריא בשיטה. אין היא מציעה גן של שושנים, ובוודאי לא חיים קלים, אך נראה שיש שכר גדול לעמל, וזהו לא שכר של לוקסוס אלא שכר לאומי-חינוכי - חיוני ומבטיח.

יש להמשיך ללוות את השיטה, לאבחן את הישגיה, לזהות כישלונות ולהפיק לקחים קונקרטיים בכל שלב ובכל תחום.

קריאה מומלצת:

ל' אדר ואחרים, **ההוראה בכיתות הטרוגניות** דו"ח הסמינר שנערך במסגרת הסכם התרבות ארצות-הברית-ישראל 1979-1981, ירושלים 1981.

דו"ח מבקר המדינה ל-1992 דו"ח 43.

י' דר, נ' רש, פערים סוציו-אקונומיים ועדתיים בהישגים לימודיים בחטיבת-הביניים בישראל. **מגמות** לג (2) (1991), עמ' 164-186.

א' יוגב, מדיניות החינוך בישראל כלפי קידומם של תלמידים מקבוצות חברתיות חלשות, בתוך: **תכנון מדיניות החינוך**, ניירות עמדה והחלטות של ועדת הקבע של המזכירות הפדגוגית. ירושלים 1989, משרד החינוך והתרבות.

א' מינקוביץ, ד' דיוויס, י' באשי, **הישגי החינוך של ביה"ס היסודי בישראל**, ירושלים 1980, מגנס.

י' ריץ, ר' בן-ארי, **שיטות הוראה לכיתה הטרוגנית**, שיטות הוראה בכיתה הטרוגנית: תלות גומלין בין הכיתה לבין בית הספר כמוסד", 223-249, רכס 1994.

B.S. Bloom, (ed), **Taxonomy of Educational Objectives**, The classification of educational goals, Handbook 1: Cognitive Domain by a Commity of College and University Examiness Longman', Green and Co, N.Y., London, Toronto, 1956.