

הוראת מקצועות יהדות ממצאי מחקר על סטודנטים-מורים המלמדים בבתי ספר תיכוניים ממלכתיים

תקציר: במאמר יוצגו ממצאים ממחקר אורך איכותני, בו נבדקו גישות הוראה של סטודנטים-מורים, תלמידי תוכנית הכשרה אוניברסיטאית ייחודית להכשרת מצטיינים להוראה במקצועות יהדות בבתי ספר ממלכתיים על-יסודיים. התוכנית הוקמה, בין היתר, כדי לחולל שינוי ביחס של תלמידי בית הספר הממלכתי ללימודי יהדות ותרבות. הממצאים מלמדים על שכיחות גבוהה של הוראה בגישות פוזיטיביסטיות מסרניות. הממצא הכולט והמפתיע הוא שלמעשה, הרוב הגדול של הסטודנטים מאמצים גישת הוראה מסוימת כבר בראשית לימודיהם בתוכנית ההכשרה והם ממשיכים ללמד לפיה במהלך שנות ההכשרה וכמורים מתחילים. היתר מאמצים גישת הוראה קבועה לאחר תקופת התנסות קצרה.

בהתייחס להוראת מקצועות יהדות בבית הספר הממלכתי, מועלית לדיון השאלה האם הוראה שמטרתה העיקרית היא העברת תכני דעת שהם בבחינת נכסי צאן ברזל והתלמידים נתפשים בה כקולטי ידע באופן סביל, יכולה להפוך את המפגש בין התלמידים לתכנים למפגש אישי משמעותי, מכונן זהות תרבותית? והאם זו הדרך שתביא לשינוי במעמדם של לימודי יהדות בחינוך הממלכתי?

מילות מפתח: דרכי הוראה, הוראת מקצועות יהדות, הכשרת מורים, התפתחות מקצועית.

מבוא

הוגים, מחנכים וחוקרים מצביעים על הניכור מהמסורת ותחושת הנתק של האדם היהודי המתחנך במערכת החינוך הממלכתית ממורשתו התרבותית (שביד, 1972; צמרת, 1999; בן פרץ, 2005). הניכור מהמקורות מוסבר ברו"ח ועדת שנהר (עם ועולם, 1994) כתולדה של "מחסור במורים מתאימים [...] תמורות חברתיות (...), הגברת הקיטוב בין הציבור הדתי והחילוני [...]". לכן נפתחו בעשור האחרון תוכניות ייחודיות להכשרת מורים להוראת מקצועות יהדות. בין המטרות המרכזיות להקמתן: "שינוי מצבם של לימודי היהדות בחינוך הכללי" וכן "יצירת שינוי ביחס של התלמידים ללימודי יהדות וצמצום הניכור שלהם מתכני הלימוד" (עם ועולם, 1994).

מטרות המחקר שלפנינו: א. בחינת גישות ההוראה של סטודנטים-מורים מתוכנית אוניברסיטאית להכשרת מצטיינים לבתי ספר על-יסודיים, כפי שהן באות לידי ביטוי בדרכי

ההוראה שהם נוקטים בשיעורים; ב. בחינה של התמורות החלות בגישות אלו לאורך תקופת ההכשרה ובשנים הראשונות של ההוראה בתפקיד. הדיון בממצאים מתמקד בהתאמת גישות הוראה של הסטודנטים-מורים, המלמדים את מקצועות היהדות, להבניית זהות תרבותית משמעותית של תלמידי בית הספר הממלכתי.

רקע תיאורטי

חינוך המכוון להבניית זהות, ליצירת משמעות ולחיזוק ההשתייכות התרבותית חייב לזמן ללומדים דרכים שונות למעורבות ולאפשר להם השתתפות פעילה בתהליך ההוראה-למידה (ברונר, 2000). בהוראת מקצועות יהדות בבתי הספר הממלכתיים, אין די בתהליך הוראה-למידה שבו המורה מתמקד במסירת התכנים לתלמידיו, כשתפקידם מתמצה בקליטת הידע באופן סביל, כדי ליצור מפגש משמעותי ומכוון בין התלמידים למקורות תרבותם (אלכסנדר, 2002; שקדי, 2005, קצין 2008).

על מנת להתמודד עם תחושות ניכור של תלמידים ביחס ללימודי יהדות, וכדי להתמודד עם המשבר הקיים בהוראת מקצועות אלו (עם ועולם, 1994), נדרשת הוראה שמתייחסת לעולמם התרבותי-חברתי של התלמידים ולתחומי העניין שלהם; המרחיבה את היריעה לעיסוק רב-פנים בשאלות של זהות יהודית ומעודדת כל תלמידה ותלמיד לחפש אחר משמעות התכנים עבורם. אולם, ההוראה הרווחת ברוב בתי הספר אינה כזו. בכיתות מתרחשת הוראה בגישות פוזיטיביסטיות מסרניות (גוטמן, 2008; קצין, 2009; Cuban, 1993).

גישות הוראה ניתנות למיפוי על פני רצף שבין הוראה במסירה ממוקדת מורה-תכנים לבין הוראה המעודדת למידה בהבניה וממוקדת תלמידים (חטיבה, 2003). מיפוי זה תואם, במידה רבה, את הקטגוריזציה שהציע דיואי (Dewey, 1938) המבחין בין ההשקפה השמרנית התופשת את הידיעה לשמה כמטרה חשובה ומדגישה את אימון השכל על פי קריטריונים ברורים, את הקניית הרגלי העבודה והחינוך לאזרחות טובה, לבין ההשקפה הפרוגרסיבית הנסמכת על הפסיכולוגיה ההומניסטית ועיקר עניינה פיתוח סגנון אישי של התנהגות ומימוש עצמי של הפרט שהתפתחותו מתרחשת תוך עימות עם אתגרים של פתרון בעיות, חקר וגילוי. גישות ההוראה, כפי שהן באות לידי ביטוי בהוראה של משתתפי מחקר זה, יתוארו על רצף שבין גישת הוראה אותה אכנה "מסירה מבהירה", דרך גישת "מסירה מפעילה" וגישת "מסירה מותאמת", ועד לגישה שתיקרא "הוראה מעודדת למידה בהבניה" (קצין, 2009).

מסירה מבהירה מבטאת גישה פוזיטיביסטית, לפיה הידע נתפש כאמת מוחלטת האוצרת אוסף של עובדות ונתונים. הידע משול לחפץ יקר ערך מוגבל וחתום שאינו בר תחליף, המכיל תכנים

מסוימים שהיחיד חייב לדעת אותם. ידע שהוא חיצוני לאדם ונתון למסירה מאיש לרעהו, "מסורה" הנתונה מהעבר ונמסרת מדור לדור כאובייקט. בהוראה כזו מטרת העל היא מסירת כמות מרבית של פריטי מידע נבחרים וביטויה בשאיפה המתמדת ל"כיסוי" חומר. אסטרטגיית ההגשה (Sawyer et al., 2005) הננקטת בהוראה כזו מניחה שהעברת ידע ממורה אל תלמידיו מחייבת תיווך בין התכנים לתלמידים, כאשר התיווך נעשה על ידי המורה, שמקומו בתהליך ההוראה-למידה דומיננטי מאוד. זאת באמצעות הסברים, דוגמאות ואף אמצעי המחשה.

מסירה מפעילה, כמו מסירה מבהירה, אף היא גישה פוזיטיביסטית, על פיה הידע נתפש כמורכב מעובדות בדידות ומצטברות ומייצג אמת קבועה ונתונה, ומטרת ההוראה היא מסירת ה"חומר" באופן המהימן ביותר ובמרב היעילות. אולם להבדיל מהמסירה המבהירה, המסירה המפעילה רואה את התלמידים כפעילים בתהליך ההוראה-למידה. ההנחה היא, כי על מנת שידע יתקבע וישאר בחזקת הלומדים, נדרשת מהם עשייה אקטיבית, כמו עיון ודיון בתכנים הנלמדים, התמודדות עם שאלות וחיפוש פתרונות אפשריים. פעילויות למידה שבהן תלמידים מעורבים ב"עשייה", כמו חשיפת משמעות, נתפשות כמסייעות בעיבוד קוגניטיבי של הידע, כבעלות ערך רב ללמידה משמעותית ומהנה, כאמצעי לעידוד המעורבות והחשיבה של התלמידים וכמניע ללמידה (גלובמן וכספי, 1999; זילברשטיין, 2001; Darling- Bruner, 1960; Hammond, 2005).

מסירה מותאמת, כקודמותיה גם זו גישה פוזיטיביסטית-מסרנית, שבה העברת תכני הדעת אל התלמידים היא מטרת ההוראה. המייחד את הגישה, על אף שהיא תלויה מורה ותכנים, הוא תשומת הלב הרבה שניתנת למקום של התלמידים כיחידים, לצרכיהם ולעניין שלהם בתהליך ההוראה-למידה. במוקד הגישה מצויה ההנחה, לפיה לומדים שונים נפתחים ללמידה ומפנימים ידע בדרכים שונות, ולכן הם זקוקים להתאמות ולהסברים שונים, כמו גם לפעילויות הוראה-למידה מגוונות (גרדנר, 1996; Baldwin et al., 2007). בהבהרת התכנים, בהתאמתם להוראה ובעידוד התלמידים ללמידה, המורים המתאימים מביאים בחשבון את הצרכים, הכישורים והמאפיינים הייחודיים של כל תלמידה ותלמידה ואף מוצאים את שונות הלומדים כערך וכבסיס לצמיחה אישית (שמעוני ולוין, 1998; Brown, 2006; Keefe, 2007).

הוראה מעודדת למידה בהבניה מבוססת על תפישה קונסטרוקטיביסטית של ידע ולמידה, לפיה ידע אינו משקף מציאות אובייקטיבית, אלא הוא המצאה אנושית, שמציעה סדר וארגון של עולם הנבנה מתוך התנסות. תהליך היווצרות הידע הוא מורכב ואינטראקטיבי של בנייה ויצירת פרשנות סובייקטיבית, שבו משובץ מידע בתוך הקשר. הידע שנוצר הוא יחסי ומשתנה, ניתן להגן עליו בעזרת טענות ונימוקים אך לא להוכיחו (Von Glasersfeld, 1985; Fosnot, 1996; Perkins, 1996). ההשקפה שמצהירה כי אין בנמצא ידע אובייקטיבי, שלכל יודע

מציאות משלו וכל ידיעה היא יחסית ולכן מעמידה בספק אמונות מוחלטות, היא אחד ממאפייניה הבולטים של החברה המערבית החילונית הפוסט-מודרנית. בתהליך של הוראה המעודדת למידה בהכנה, תכני הדעת הם אמצעי לבניית משמעות אישית של הלומד. התלמידים נוטלים חלק פעיל ומרכזי ברכישת הידע וביצירת הדעת, תוך גילוי חשיבה יצירתית, ביקורתית ועצמאית, והמורים מתמקדים בהנחיה ובמתן הזדמנויות ללמידה כזו (ברוקס וברוקס, 1997).

בהוראת מקצועות יהדות ותרבות, פדגוגיה קונסטרוקטיביסטית מבטאת גישה פלורליסטית-הומניסטית, שבה תכני ההוראה-למידה גמישים והלומדים הם אלו המפרשים ויוצרים ויצירתם מרחיבה את המאגר התרבותי. החינוך הדתי, החותר לשימור ולהמשכיות המסורת הנתונה, מתאפיין בהוראה על ידי מסירה ממוקדת תכנים-מורה (גורדון, 2006). "העמדה הדתית" לידע, המייחסת לו סגולות מקודשות, מזמינה פדגוגיה שמרנית-פוזיטיביסטית של מסירת תכנים חתומים.

מתודולוגיה

במחקר אורך שנערך במתודולוגיה האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית, המתאימה לבחינת תפישות, אמונות וחוויות שאינן ניתנות לבחינה על ידי בידוד משתנים, נבחנו גישות ההוראה-למידה של שלושה-עשר סטודנטים-מורים במשך שש שנים, ארבע שנות הכשרה ושנתיים ראשונות של הוראה בתפקיד. המחקר נערך באסטרטגיית "חקר מרובה מקרים" (Yin, 1984; Shkedi, 2005) בה כל אחד מ"המקרים", כל אחת ואחד משלושה-עשר הסטודנטים-מורים, משקף התנסויות בעלות אופי דומה: לימודים במחזור הראשון של תוכנית הכשרה ייחודית להוראת מקצועות יהדות בבתי ספר על-יסודיים ממלכתיים. התוכנית למצטיינים מתאפיינת בתנאי קבלה גבוהים מאוד, היא עתירת מלגות ותגמולי יוקרה, נמשכת ארבע שנים ומזכה את בוגריה בתואר שני ובתעודת הוראה בשניים ממקצועות מדעי היהדות.

לימודי ההכשרה מדגישים את ההתנסות בהוראה, תוך שילוב לימודי התיאוריה החינוכית (Calderhead, 1995). במהלך ההכשרה וככל שחולפות השנים ההתנסות מתרחבת, הסטודנטים מלמדים יותר ויותר שעות כמורים מוסמכים בכיתות שלהם ונושאים בכל האחריות הנדרשת ממורה ללא סיוע של מורה מאמן. בשנה א' כללה ההתנסות תצפיות והוראה של שיעורים בודדים, בשנה ב' הוראה בחטיבת ביניים, במתכונת של שעה שבועית, לקבוצה של כ-15 תלמידים. בשנים ג'-ד' הסטודנטים מלמדים, כמורים לכל דבר, חמש שעות בשבוע, מקצועות כמקרא ומחשבת ישראל. הוראתם מלווה בהדרכה צמודה ואינטנסיבית של מדריכים פדגוגיים המנוסים בהוראת מקצועות יהדות.

שאלות המחקר:

מה הן גישות ההוראה-למידה של הסטודנטים-מורים, כפי שהן באות לידי ביטוי בהוראתם בכיתות? האם חלונות תמורות בגישות ההוראה-למידה מראשית ההכשרה, במהלכה ובעבודתם כמורים בתפקיד ואם כן, באילו תמורות מדובר?

איסוף הנתונים התקיים לאורך שש שנים, פעמיים בשנה. החל מהשנה הראשונה להכשרה ועד לתום שנתיים של הוראה בתפקיד התקיימו עם כל סטודנט-מורה ראיונות עומק פתוחים ותצפיות (שתועדו בוידאו) בשיעורים. הראיונות, כ-140 בסך הכל, התקיימו במתכונת של ראיון מאזכר בו מוצגת התצפית בפני המרואיינים והם מתבקשים לתאר אותה כפי שהיא נחוות ומסכרת על ידם (שקדי, 2003). ניתוח הנתונים נערך בשיטת הניתוח הנושאי (Thematic Analysis), העוסקת בעיקר במה שמשתתפי המחקר אומרים, מתארים ומסבירים. הניתוח נעשה באופן שיטתי, בשקיפות מלאה (Strauss & Corbin, 1990) ובארבעה שלבים רצופים, שכללו מיפוי קטגוריאלי המבליט את המשותף ואת המייחד כל אחד מהסטודנטים-מורים. בשלב הרביעי, התיאורטי, תורגמה התמונה הקטגוריאלית שהתקבלה למושגים תיאורטיים והתוצאה "תיאוריה מעוגנת בנתונים" אודות התפתחות גישות ההוראה של הסטודנטים-מורים והתמורות החלות בהן.¹

ממצאים

א. יציבות בגישות ההוראה

ממצאי המחקר מצביעים על שכיחות גבוהה של הוראה בגישות מסרניות. מהשלב הראשון של ההכשרה (שנים א'-ב'), אחד-עשר סטודנטים מתוך שלושה-עשר מלמדים בגישות מסירה ממוקדות מורה-תכנים: שמונה בגישה המבהירה, שניים במסירה מפעילה ואחת בגישת מסירה מותאמת. בהמשך, בשנים ג'-ו', המגמה מתחזקת ושנים-עשר הם מסרנים: אחד-עשר מוסרים-מבהירים ואחת מתמידה בגישתה המותאמת.

באשר למורים המעודדים למידה בהכניה: ישנן שתיים כאלה בשנים א'-ב' ורק אחת מהן מתמידה בגישה המבנה לכל אורך השנים (תרשים 1). תמונה זו תואמת שורה של מחקרים, לפיהם במיוחד בבתי הספר העל-יסודיים, ההוראה מתנהלת ברובה בגישות מסרניות (ברוקס וברוקס, 1997; שטראוס ושילוני, 1997; גורדון, 2006; גוטרמן, 2008; Bruner, 1993; Cuban, 1996; Sawyer, et al., 2005; Flores, 2006; Flores & Day, 2006).

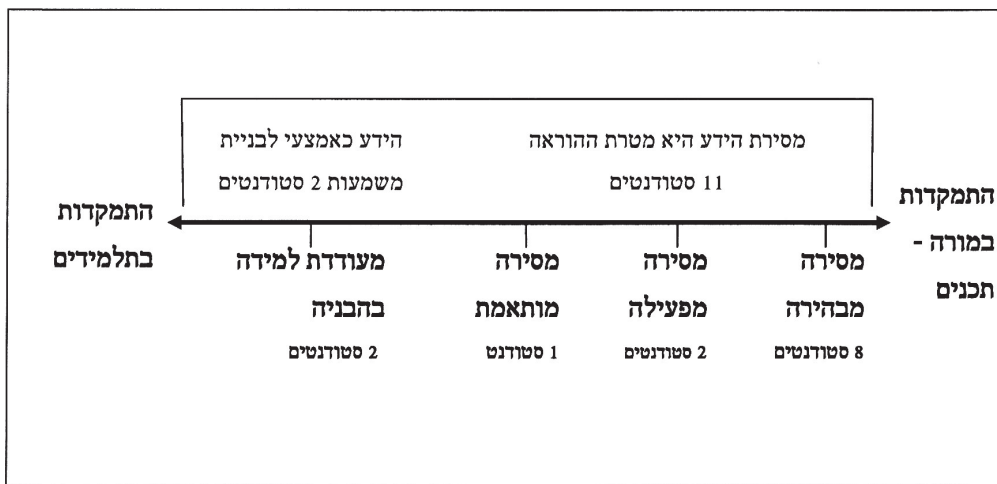
הממצא הבולט והמפתיע הוא, שלמעשה, הרוב הגדול של הסטודנטים-מורים, עשרה מתוך שלושה-עשר, מאמצים גישת הוראה כבר עם כניסתם לתוכנית ההכשרה ומתמידים בה במהלכה

1. התיאוריה מוצגת במלואה בעבודת הדוקטורט (קצין, 2008).

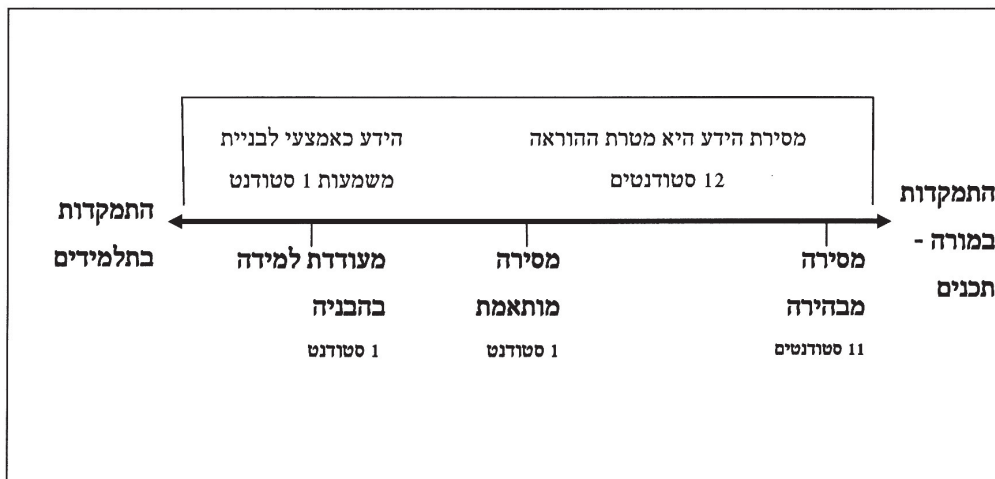
ואף כמורים מתחילים. שמונת המורים המבהירים, המורה המתאימה וזו המעודדת למידה בהכנה, דבקים בגישותיהם לאורך כל השנים. שלושה אחרים משנים את הוראתם בשנה ג', כמעט מיד לאחר שהם נדרשים ללמד מספר רב יותר של שעות שבועיות במסגרת הקבועה של הוראת מקצועות הלימוד. מגמת השינוי היא מהוראה המקצה לתלמידים מקום נכבד יותר ומזמנת להם למידה פעילה, אל הוראה במסירה שבה נודעת מרכזיות המורה והתכנים.

תרשים 1

גישות ההוראה של הסטודנטים-מורים בשנים א'-ב'



גישות ההוראה של הסטודנטים-מורים בשנים ג'-ו'



יוצא אפוא כי בהוראתם משמרים הסטודנטים-מורים את המציאות הרווחת בכיתות ובמיוחד בבתי הספר העל-יסודיים, שבהם מתנהלת ההוראה בגישות מסרניות המקדשות את העברת התכנים באמצעות המורה (ברוקס וברוקס, 1997; שטראוס ושילוני, 1997; גורדון, 2006; גוטרמן... Flores, 2006; Flores & ... Day, 2006). כפי שניתן ללמוד מהתרשים (1), הוראת מסירה מבהירה היא השלטת. הוראה ממוקדת תלמידים ובמיוחד הוראה המקצה ללומדים תפקיד פעיל של הבניית ידע, אינה חזון נפרץ.

ב. ההוראה בכיתות

כדי להדגים בקצרה את גישות ההוראה צומצם פרק הממצאים לתיאור גישות הקצה בלבד: גישת מסירה מבהירה, בה נודעת מרכזיות המורה-תכנים, ובקצה השני – גישת הוראה המעודדת למידה בהבניה, בה נודעת מרכזיות התלמידים.

מסירה מבהירה

כאמור, גישת מסירה מבהירה מתאפיינת במקומו המרכזי והפעיל של המורה, נושא הידע, בתלמידים קולטי ידע באופן סביל ובמרכזיות התכנים שמסירתם היא מטרת ההוראה.

המורה בגישת מסירה מבהירה

המורים המבהירים רואים את תפקידם כמוסרי התכנים באופן המהימן ביותר. בשיעורים הם מרבים לעסוק בפענוח מילולי של הטקסט על ידי הקראה, פירושי מילים והסבר. בשיעור שמלמד בני (שנה ב') בכיתה ח', בו עוסקים בסיפור התלמודי על קמצא ובר קמצא, מתנהל השיח הבא:

בני: אז מה היה בדיאלוג בין הקיסר לבר קמצא?

תלמיד: הקיסר לא מאמין לו.

בני: הקיסר לא מאמין לו?

תלמיד: לא שהוא לא מאמין לו, הוא אומר לו תביא הוכחה [...]

תלמידה: ואז הוא אומר לו לקיסר, "שלח להם קורבן ותראה אם יקריבוהו".

בני (מתקן את הקריאה): יקריבוהו.

בני: מה זה אומר "שלח להם קורבן ותראה אם יקריבוהו"?

תלמידה: כאילו...

בני מסביר:

"מה שקורה עכשיו במשך רבע שעה או בעשרים הדקות הקרובות זה פשוט מעבר מילולי

משפט-משפט, מילה-מילה, על בר קמצא [...] יש שאלות שאני שואל ברמת הטקסט, זאת אומרת קודם הבנת הנקרא, מה אומר המשפט, אחר כך איך אנחנו מבינים את המשפט הזה בהקשר של הטקסט."

אופייני להוראה המבהירה שיח שמנוהל על ידי המורה, ובו באמצעות שאלות סגורות וצרות הוא מעביר את "החומר".

התלמידים בגישת מסירה מבהירה

בהוראה המבהירה התלמידים, קולטי הידע, נדרשים בעיקר לפעילות פסיבית. הם מתבקשים להקשיב, לתרגל, לשנן ולזכור את התכנים שהמורה מוסר. רמי (שנה ג') מסביר את תפישתו בעזרת מטאפורת הדלי:

"אני לא תופש את התלמידים כחסרי ידע, אני... פשוט התפקיד של התלמיד הוא כמו דלי שצריך למלא לו את הידע והוא צריך לאגור את זה פנימה".

המורים המבהירים מעוניינים שהתלמידים "ישתתפו" בשיעור, השתתפות שהיא למעשה שותפות בדפוס הקבוע, לפיו עליהם להשיב תשובה מצופה, להעתיק ולסכם את דברי המורה. כך למשל, תוך כדי הכתבת סיכום שיעור, שירלי (שנה ה') מעודדת את תלמידיה להשתתף ומנהלת בכיתה שיח בו התלמידים משלימים מידע ומקבלים חיזוק מעודד כאשר הם מצליחים "לקלוע בול" לתשובה לה המורה מצפה:

שירלי: עכשיו, בבקשה, תפתחו מחברות ונכתוב את הסיכום של הפרק. קדימה מחברות. שירלי מכתיבה: נעמן אומר, מה הוא צריך את הירדן הזה, הנהרות, פרפר בדמשק, הרי הם יותר גדולים וטוב לטבול שם, מה באתי לנהר הזה? [...] הנהר הקטן שנראה כמו זרזיף של דבר, לעומת נהרות דמשק, דווקא הוא בסוף מרפא את נעמן.

שירלי: עכשיו, איזה מסר עמוק אנחנו עוד יכולים ללמוד מן הדבר הזה? תלמידה: שלנביא יש כוח.

שירלי: יפה, מה עוד?

אריאל (תלמיד): זה שלנביא יש לו ידע, הוא יותר מצליח מן המלך.

שירלי: אריאל קלע בול למסר של הסיפור! [...]

מסבירה שירלי:

"אני משתדלת לסכם, הרבה פעמים אני לא מסכמת להם את הכל. בזמן הסיכום אני נותנת להם להשלים פואנטות ואז הדברים כתובים להם במחברת, ככה הם שותפים, מפנימים תוך כדי הסיפור [...] אני חושבת שחלק מתהליך ההפנמה הוא גם סיכום".

התכנים בגישת מסירה מבהירה

מרכזיות התכנים בהוראה המבהירה ניכרת בדברי הסטודנטים-מורים על היענותם לדרישות בדבר הספק ושאיפתם לכסות כמות רבה של ידע, ולו גם במחיר של ויתור על מעורבות התלמידים בתהליך:

"באותו שיעור, אני לא חושב שחרגתי ממה שתכננתי [...] והיה לי רצון מאוד מאוד גדול לסיים, אז זה מעין החלטה כזאת של: בסדר, אנחנו אולי [לא נקיים דיון] נפספס כמה דברים, אולי אני אפספס כמה הערות של תלמידים, אבל אני אסיים את זה עם המטרות המרכזיות שהצבתי לי, עם הידע שהתבססה פה ממלכה חדשה" (רמי, שנה ד').

בשנה ד', שירלי מלמדת מחשבת ישראל בכיתה י'. נושא שיעוריה – תפישת האלוהים, וחומרי הלמידה הם טקסטים של הוגים מתקופות שונות. מסבירה שירלי (שנה ד'):

"לכל הוגה שלמדנו היה טקסט, לפעמים ממש עבדנו מתוך הטקסט, עבודה טקסטואלית ולפעמים הטקסט היה נלווה לרעיונות. לא היה קל. הידע כשלעצמו והבנת המורכבות שלו – זה מה שחשוב. ברור שזה לא צריך להיות באותה רמת מורכבות ואותה רמת דייקנות כמו באוניברסיטה. אני חושבת שזה דבר חשוב במיוחד, הוא חסר בבית הספר, במיוחד במקצועות ההומניסטיים. שמנו דגש פחות על הטקסטים ויותר על הרעיונות, השפעות בין התקופות השונות, השוואות של תקופות אחת לשנייה, דיאלוג בין-דורי, התגלגלות של חשיבה אחת על השנייה".

מרכזיותם של התכנים בהוראה בולטת מדבריה של שירלי על חשיבותם, ומהדגשתה את "העבודה הטקסטואלית", שמשמעה קריאה צמודה ופירושי מילים. התמקדות זו בטקסט מאפיינת את ההוראה של הסטודנטים-מורים האחרים, המלמדים אף הם בגישת מסירה מבהירה, וכדוגמה – רמי (שנה ד'):

"אני עושה עבודה טקסטואלית עם כל הכיתה, קריאה צמודה עם כל הכיתה. יש לזה חשיבות מבחינתי לעבודה הטקסטואלית כדי לפתח יותר רגישות".

מקומם המרכזי של התכנים בהוראה המבהירה, כנכסי צאן ברזל נתונים למסירה, בא לידי ביטוי בנחישות המורים להיצמד לטקסט ולפרש בו כל מילה.

הוראה מעודדת למידה בהכניה

גישת ההוראה ללמידה בהכניה מתאפיינת במרכזיות התלמידים. הם אלו שפעילים ומבנים משמעות מתכנים המהווים אמצעי ליצירת ידע. והמורים? תפקידם לאפשר, לעודד ולזמן את התהליך.

המורה בגישת הוראה המעוררת למידה בהכניה

נעמה מתארת את תפקידה בתהליך ההוראה-למידה כמציעה לתלמידים פעילויות למידה אקטיביות שמאפשרות להם להביא מעולמם, להביע את דעתם ולייחס משמעות אישית לנושאים הנלמדים. כדי ליצור מעורבות פעילה של התלמידים בתהליך הלמידה וכדי לפתוח את נושא השיעור מנקודת מבטם של התלמידים ומן האקטואליה המוכרת להם, משתמשת נעמה בשיעוריה באמצעי למידה מגוונים, דוגמת שאילת שאלות פתוחות, משחקי תפקידים, המחזות סיפור ועבודה בקבוצות.

דוגמה לכך ניתן למצוא בשיעור בכיתה ז' על חברות, בו נעמה מביאה סיפור מהתלמוד: נעמה: דיברנו על איך נוצר מצב שחברים נפרדים. בשיעור היום אנחנו הולכים לעסוק בסיפור. קודם תראו אותו בהצגה שהכינו כמה תלמידים ואחר כך נלמד אותו. זה סיפור ארוך שמעלה הרבה נושאים חשובים. אני מזמינה עכשיו את השחקנים לבוא לבמה. (ארבעה תלמידים קמים להופיע, נעמה-המורה מזיזה את השולחנות כדי לפנות מקום). נעמה: רגע, תציגו את עצמכם קודם.

תלמיד: אני רבי יוחנן.

תלמיד: אני ריש לקיש.

תלמידה: אני אחותו (תלמידים צוחקים, נעמה מבקשת שקט).

תלמיד: יום אחד היה רבי יוחנן רוחץ בירדן... [תלמידים ממשיכים להמחזיז את הסיפור].

[...]

נעמה: עכשיו תוציאו מחברות ואני רוצה שכל אחד יבחר לו או את ריש לקיש או את רבי יוחנן ותכתבו על כל אחד כמה מילים, מה אתם חושבים עליהם.

(תלמידים מתארגנים לכתיבה ומתחילים לעבוד).

נעמה: תכתבו לפי מה שהתרשמתם מהסיפור, קדימה לכתוב התרשמות אישית, תבחרו אחד מהם ותכתבו עליו.

תלמיד: הוא היה גלדיאטור.

ערן (תלמיד): לפי דעתי הוא היה איש גדול ומכובד ויותר על דברים שהוא אהב.

תלמידה: ריש לקיש היה בן-אדם טוב, הוא היה אחד מגדולי החכמים.

תלמיד: הוא ויתר על החיים שלו בשביל התורה.

תלמידה: אני חושבת שרבי יוחנן הוא בן-אדם...

נעמה (שנה ב') מסבירה:

"יש פה כמה דברים – גם החשיבה שלהם, שהם יגיבו קצת. זה מאוד חשוב לי אחר כך למהלך, שידעו לומר מה הם חושבים על הדמויות. היו שם תלמידים שאמרו 'הוא חכם,

טוב, לומר הרבה'. אחר כך אני שאלתי אותם אם יש להם ביקורת על רבי יוחנן, מה הם חושבים שהיחסים ביניהם, כדי קצת שיהיה להם גם...".

בהוראתה המעוררת הבניה, נעמה אינה מסתפקת בהפעלת התלמידים, אלא מעוררת אותם לחשיבה ולהבניית רעיונות. הפעילויות המוצעות לכיתה אינן מכוונות רק לעורר מוטיבציה ועניין, כפי שאפשר למצוא, לעתים, אצל בעלי הגישות האחרות. הן נובעות ממודעות מוצקה של המורה לכך, שתלמידים שונים יעלו רעיונות שונים, וכל אחד מהרעיונות יכול להיות לגיטימי וראוי.

התלמידים בגישת הוראה המעוררת למידה בהכניה

מקומם של התלמידים בתהליך ההוראה-למידה כמבני ידע ניכר מתוך התבוננות במשימות של התלמידים ללמידה עצמית. אלו נשענות על ההנחה, לפיה התלמידים יכולים לפענח בכוחות עצמם טקסט שלם, או חלק ממנו, לעיין בו ולעמוד על טיבו, אפילו לפני שהוא נדון בכיתה או במהלך הקראתו. וכן, שלתלמידים שונים עשויות להיות הבנות שונות ביחס לטקסט נתון: "אני נותנת להם [לתלמידי כיתה ז'] לקרוא את הסיפור בעצמם, לנסות להבין אותו ולכתוב מה כל אחד מהם מרגיש, גם אם לא כולם מצליחים להבין לבד, לפחות הם ניסו [...] [בזמן ההקראה] אני נותנת משימה שקשורה לקטעי הקריאה [...] הם יכולים לעשות את זה... אני יודעת שהם מסוגלים. זה גם נראה לי יותר ממקד את הקריאה, ועוזר להם להבין למה אנחנו קוראים את הקטעים האלה [...] אם יש מילים קשות, גם אם הם ישאלו, אני אגיד להם: 'לא חשוב עכשיו'. יותר חשוב לי שיבינו את ההקשר הכללי מ[אשר את] פירושי המילים" (נעמה, שנה ב').

כפי שצוין לעיל, עיקרון בסיסי בהוראה המעוררת הבניה, הוא הפעלת התלמידים בהבניית ידע. הביטוי המעשי לכך הוא: הצגת שאלות פתוחות על ידי המורה, הכוונה של התלמידים ליצור פירושים מתוך חשיבה מקורית ו"להיות דרשנים בעצמם", עידוד התלמידים להיות שותפים פעילים ביצירת ידע חדש על סמך ידע קודם ועוד. כשיעור תנ"ך בכיתה ז' לומדים את פרשת "חיי שרה" בספר בראשית. כשיעור מתנהל השיח הבא:

נעמה: אני רוצה לשאול אתכם: אברהם ויצחק חוזרים מהעקדה, חוזרים מהר המוריה, מגיעים הביתה אל שרה.

תלמידה: מה? שרה יודעת את זה?

נעמה: איך לדעתכם הם פוגשים את שרה?

תלמידה: שרה יודעת מזה?

נעמה: מה אתם חושבים? אברהם אמר לה שהוא הלך?
תלמיד: לא.

תלמידה: איזה קשה! אברהם רוצה להרוג את הבן שלה בלי שהיא תדע. איזה קשה!

נעמה: רגע, רגע. איך שרה מקבלת אותם כשהם חוזרים הביתה?

תלמיד: [שרה אומרת לאברהם ויצחק], תגידו, אתם משוגעים? סתם! היא בטח בכלל לא יודעת את זה, היא מדברת איתם כרגיל.

נעמה: היא מדברת איתם כרגיל? הכל בסדר?

תלמיד: שרה שואלת איפה הייתם, מה עשיתם?

נעמה: ואז הם מספרים לה איפה הם היו?

תלמיד: לא.

תלמידה: כן.

נעמה: תכף אני אשאל אותך למה את חושבת שהם מספרים, אבל עכשיו אני שואלת למה הם לא מספרים לה?

תלמיד: כי אברהם מתבייש בעצמו. הוא מפחד להגיד לאשתו שהוא כמעט הרג את הבן היחיד שלה.

נעמה: ואם היא תדע?

נעמה (שנה ה') מסבירה:

"פה אנחנו מגיעים לנקודת הקישור בין מותה של שרה לעקידת יצחק והאם יש קשר או אין קשר. אני שואלת אותם על מה יקרה כשהם יחזרו הביתה [...] זה חשוב מתוך מטרה ליצור תמונה שלמה של משפחה שמתפקדת פחות או יותר ובאמת להבין מה קורה שם. להבין את הדמויות, להיכנס לסיפור, להשלים אותו, לא להסתכל עליו רק..., להיות דרשנים בעצמם [...] אני לא זכרתי את התשובות שלהם. זה היה נורא יפה. אני רואה שהיה להם חשוב להגיד דברים והם אמרו דברים יפים. זה הלב של השיעור, מסביב לשאלה הזאת."

בגישה המעודדת הבניה יש כר נרחב ליוזמות של תלמידים בתחומים שונים, בין היתר יוזמות של פעילויות למידה. על כן, נעמה מצפה מתלמידיה שישאלו שאלות המטרידות אותם ולא יסתפקו בתפקיד של משיבים לשאלות המורה:

"בדרך כלל, בשיעורים שלי יש איזשהו דיון סביב משהו. אנחנו קוראים, מעלים שאלות. אני יותר ויותר לוחצת על תלמידים שהם יעלו את השאלות ולא שאני אעלה את השאלות. לא תמיד זה מצליח. בדרך כלל, אם כבר מישהו מעלה שאלה אז הם רוצים לענות עליה ולא רוצים לחפש עוד שאלות, אבל אני עובדת על זה. להגיע למקום יותר פעיל, כי יש משהו במקום של התלמיד שהוא נורא "ראש קטן", פסיבי [...] המורה רואה את עצמו וגם התלמידים

רואים אותו כמי שאחראי ללמד אותם [...] מבחינה איריאלית, הייתי רוצה שהמורה יהיה פחות במרכז, שהוא מוביל יותר מאשר מאכיל בכפית".

התכנים בתהליך ההוראה המעודדת למידה בהכניה

בגישה המעודדת הבניה התכנים הם אמצעי ליצירת ידע על ידי הלומדים. לשם כך המורה פותח בפני התלמידים את האפשרות לייחס משמעות אישית לתכנים ולהבנותם בהתאם לתפישתם האישית. כבר בראשית הכשרתה (שנה א') נעמה מציגה את השקפתה: "בהוראת פרק תנ"ך הייתי שואלת את התלמידים מה הם לוקחים מזה [...] בבית הספר שלי אף אחד, אף פעם, לא דיברנו על איך כל אחד תופש את הדברים. אתה תופש את זה ככה ואני תופש את זה אחרת וגם אנחנו מסתכלים על זה ככה [...] איך כל אחד חושב על הדברים ואם מלמדים משהו אז מה אתה עושה עם זה. אף פעם לא פתחו דיון על זה".

בהצגת התכנים כגמישים נעמה (שנה ב') מתמודדת עם תפישותיהם השמרניות של התלמידים המבקשים "תשובות נכונות":

"לפעמים זה קשה להם, הם מאוד... נגיד, נתתי דף עבודה והם שואלים 'מה אני צריך לכתוב פה?' ואני אומרת: 'תכתבו מה שאתם חושבים, אין פה רק תשובה אחת'".

דוגמה לאופן שבו נעמה (שנה שנייה של הוראה בתפקיד) מעמידה בשיעוריה את התכנים כנתונים לפרשנות ולביקורת, ניתן למצוא בשיעור על עשרת הדיברות, בו התלמידים התבקשו לקבוע את סדר הדיברות על פי חשיבותם בעיניהם:

"כאן הכוונה הייתה להכניס אותם למקום מעצב וגם יש פה מסר סמוי, שהדברים האלו עוצבו על ידי מישהו. כשאני מלמדת תנ"ך אני בפירוש מלמדת שיש פה סיפור, יש פה עורך, זה לא הגיע כמו שזה ככה מהשמים, זה יצירה אנושית של העם שלנו, צריך להתייחס אליה בכבוד הראוי, אבל היא לא חפה מתפישות עולם, אמונות, השקפות [...] גם התלמידים נכנסים פה לתמונה ונשאלים אם אתם הייתם בתפקיד של הסופר, העורך, איך אתם הייתם מעצבים את עשרת הדיברות. למשל, מה המשקל שהייתם שמים להשקפת העולם שלכם. הרבה ילדים (כאן בבית הספר) באים מתפישת עולם הומניסטית ולכן בשבילם "לא תרצח" היה במקום ראשון. [שאלות כאלה] מכניסות אותם באופן פעיל לתוך הטקסט, זאת אומרת הטקסט לא נתון כמשהו שאי אפשר... זה מכריח אותם להגיד מה הייתי עושה פה, מה יש לי להגיד על זה".

בשונה מגישות שבהן העברת התכנים היא מטרת ההוראה, בגישה המעודדת למידה בהכניה

התכנים הם אמצעי בידי התלמידים ליצירת ידע. המורה המעוררת את הלמידה מקצה ללומדים מרחב ומכוונת אותם לדרוש את הטקסט ולעצבו לפי התייחסותם האישית אליו.

דין

הממצאים מלמדים כי הרוב הגדול של הסטודנטים-מורים משמרים בהוראתם דפוס הוראה מסרני ממוקד מורה-תכנים וזאת לכל אורך תקופת הכשרתם וכן כמורים מתחילים. מעטים מקרב המתכשרים להוראה מלמדים בראשית דרכם בגישות המקצועות לתלמידים תפקיד פעיל יחסית בתהליך ההוראה-למידה, אך לאחר תקופת התנסות קצרה בהוראה גם הם מאמצים גישות שמרניות ומלמדים לאורך שנים בדומה לחבריהם: בעיקר באופן אחיד, לכלל תלמידי הכיתה.

נראה, כי למרות הייחוד של תוכנית ההכשרה הנדונה, שבמהלכה הסטודנטים מתנסים במספר רב של שעות הוראה, המלוות בהנחיה והדרכה צמודות, לא מסתמן אצל הסטודנטים-מורים כל שינוי בגישות ההוראה והן מוטבעות אצלם באופן עמוק וכנראה בלתי מודע. תופעת "הקיבעון" ניתנת להסבר אפשרי בכך שהוא נעוץ בתקופה שקדמה להצטרפות לתוכנית ההכשרה. המורים לעתיד מגיעים אל תוכנית ההכשרה טעונים בידע מצטבר המתבסס, בין היתר, על שנים רבות של "שולֵיאות בתצפית" (Apprenticeship of Observation) (Lortie, 1975), במהלכה הם צפו במורים שלימדו אותם. דפוסי ההוראה אליהם נחשפו הסטודנטים-מורים כתלמידי בית ספר אופייני, קרוב לוודאי, בגישות מסירה מובהקות, המקובלות בכל מערכות החינוך. סביר להניח, כי חוויית הצפייה במורים ובמחנכים מהווה מקור שממנו רכשו יכולות וכישורי הוראה, שעשויים להיראות, לעתים, ככישורים מולדים.

תרבות ההוראה המקובלת ברוב הכיתות היא של הוראה במסירה, הניתנת למדידה לפי כמות החומר וההספק. תוצאותיה של הוראה זו נמדדות במבחנים סטנדרטיים, דוגמת מבחני הבגרות ומיצ"ב, המעידים על הישגי התלמידים שעיקרם זיכרון החומר שהועבר. מערכת החינוך כולה מותאמת ומכוונת להוראה במסירה עד כדי כך שסטודנטים-מורים המבקשים ללמד באופן שונה מהמוכר להם ומהמקובל, נדרשים למאמץ מיוחד והם בגדר יוצא מן הכלל.

ממצאי המחקר מלמדים על עוצמתה ושכיחותה של הוראת מסירה מבהירה אצל הסטודנטים-מורים המלמדים מקצועות יהדות, וזאת למרות טיבם של מקצועות אלה, המזמנים מפגש ייחודי משמעותי בין הלומדים לתכנים. דיון בהשלכות של הוראה כזו מחייב שימת לב למאפייניה המהותיים של ההוראה במסירה. הוראה זו מקדשת את התכנים כנכסי צאן ברזל וכחומר קשיח ומטרתה מסירתם נאמנה. לשם מטרה זו מוקצה בתהליך ההוראה-למידה מקום מרכזי ופעיל למורה, נושא הדעת, ומקום שולי וסביל לתלמידים, קולטי הידע. מאידך, תהליך ההוראה-למידה שונה לחלוטין הוא זה המעורר הבניית ידע ובו התכנים נתפשים כאמצעי ליצירת

משמעות על ידי התלמידים. תהליך בו התכנים גמישים ומקומם שולי יחסית למקומם המרכזי של התלמידים, שבעזרת עידוד מצד המורה נדרשים ליצור ידע אישי וסובייקטיבי, וכן לבחון את משמעות התכנים עבורם ולדון בהם.

הממצאים מעוררים מספר שאלות: האמנם הוראה כזו תביא לתחושת קרבה ועניין בקרב תלמידים שאינם מוצאים את תכני מקצועות היהדות כאותנטיים ומחייבים? האם היא תעודד את התלמידים לבחון את זהותם והשתייכותם התרבותית? האם שימור דפוסי ההוראה המסרנית יעצימו את מעמד המקצועות הללו ואת יחס התלמידים אליהם?

מאחר שכאמור, רוב בוגרי תוכנית הכשרת המורים להוראת מקצועות יהדות משמרים את הגישה הרווחת והמקובלת של הוראה במסירה, שבמרכזה התכנים, ניתן לשער כי בהתייחס לגישות ההוראה, לא צפויה להתממש התקווה שתלו בהם – יצירת שינוי ועצירת המשבר המתמשך בהוראת מקצועות היהדות. יש לסייג ולומר, כי אין בדברים אלו כוונה לטעון שהוראה מסרנית אינה עשויה להיות מרתקת ומעניינת, וכי אין בין המורים המסרנים כאלה שהם כריזמטיים ושובי לב. בוודאי יימצאו תלמידים שיגלו סקרנות וימצאו עניין ומשמעות בהוראה למידה מסרנית, ויהיו כאלה שיפתחו אהדה למורשתם התרבותית. אולם, השפעתה של הוראה כזו היא אקראית והיא מתקשה לחדור לליבותיהם של תלמידים רבים.

הוראה שעיקרה שינון ידע על ידי תלמידים, במטרה להציגו בבחינות הבגרות, עשויה אולי לתרום לרכישת ידע, אך היא מוגבלת ביכולתה ליצור מעורבות עמוקה ומפגש אישי, מורכב ומעניין של התלמידים עם המקורות. היא אינה כרוכה בתהליך חווייתי משמעותי שבו נרקמים, מתוך חופש בחירה וריבונות, ידע ושיקולי דעת חדשים ומאתגרים של התלמידים לזהותם התרבותית, היהודית-ישראלית.

ביבליוגרפיה

- אלכסנדר, ח' (2002). החינוך במדינה היהודית. בתוך: **הגות בחינוך היהודי** ג-ד, עמ' 165-185. ירושלים: המרכז להגות בחינוך היהודי שליד מכללת ליפשיץ.
- בן פרץ, (2005). המורשת היהודית ויעדי החינוך בישראל. **סוגיות בהשתלמויות מורים**, קובץ י', עמ' 57-79. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט והאוניברסיטה העברית.
- ברונר, ג' (2000). **תרבות החינוך – מאמרים על חינוך בהקשר**. תרגום מאנגלית: א' צוקרמן. תל-אביב: ספריית פועלים.
- ברוקס, ז' וברוקס, מ' (1997). **לקראת הוראה קונסטרוקטיביסטית – בחיפוש אחר הבנה**. תרגום מאנגלית א' צוקרמן. ירושלים: הוצאת משרד החינוך ומכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- גוטמן, י' (2008). כל הכיתה, כל הזמן. **הד החינוך** פ"ב(7).
- גורדון, ד' (2006). מבוא. בתוך: ד' גורדון (עורך), **מקצועות לימוד במבחן: חלופות להוראה הקונבנציונאלית בבית הספר**, עמ' 9-23. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

- גלובמן, ר' וכספי, מ' (1999). התפתחותה של גישת הלמידה הפעילה: מהכיתה אל המוסד, מתנועה מוגדרת למדיניות כוללת. בתוך: ר' גלובמן ו' עירם (עורכים), **התפתחותה של ההוראה במוסדות החינוך בישראל**, עמ' 197-246. תל-אביב: רמות.
- גרנר, ה' (1996). **אינטליגנציות מרובות: התיאוריה הלכה למעשה**. תרגום מאנגלית א' צוקרמן. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- זילברשטיין, מ' (2001). **טיפוח לומד בעל הכוונה עצמית: פרגוניה של ספרות מקרים**. תל-אביב: מכון מופ"ת. חטיבה, נ' (2003). **תהליכי הוראה בכיתה**. תל-אביב: ההוצאה האקדמית לפיתוח סגל הוראה.
- עם ועולם – תרבות יהודית בעולם משתנה (1994). **דו"ח הוועדה לבריקת לימודי היהדות בחינוך הממלכתי – דו"ח ועדת שנהר**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- צמרת, צ' (1999). ניסיון שנכשל: זלמן ארן והתודעה היהודית. בתוך: מ' בר לב (עורכת), **ערכים וחינוך לערכים – סוגיות בהשתלמות מורים**, עמ' 345-356. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט והאוניברסיטה העברית.
- קצין, א' (2008). **גישות הוראה של סטודנטים להוראה ומורים מתחילים: חקר מקרה של הכשרת מצטיינים להוראת מקצועות היהדות. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה**. האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לחינוך.
- קצין, א' (2009). מהוראת מסירה להוראת בנייה. **הד החינוך פ"ג** 3.
- שביד, א' (1972). הוראת מקצועות היהדות בבית הספר התיכון במדינת ישראל. **פתחים** ג(21), עמ' 6-18.
- שמעוני, ש' ולוין, א' (1998). **כל אחד חושב אחרת, כל אחד יודע אחרת, כל אחד לומד אחרת**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.
- Baldwin, S., Buchanan, A. & Rudisill, M. (2007). What Teacher Candidates Learned about Diversity, Social Justice, and Themselves from Service-Learning Experiences. **Journal of Teacher Education**, 58(4), pp. 315-327. Retrieved April 2, 2008, from <http://jte.sagepub.com/cgi/content/abstract/58/4/315>
- Brown, D. W. (2006). Micro-level Teaching Strategies for Linguistically Diverse Learners, **Linguistics and Education**, 17(2), pp. 175-195.
- Bruner, J. (1960). **The Process of Education**, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). **The Culture of Education**, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Calderhead, J. (1995). Acquaintances, Partnership and Illicit Affairs: Alternative Relationship in the Move toward School Based Teacher Education, In: R. Hoz and M. Silberstein, (Eds.), **Partnerships of Schools and Institutions of Higher Education in Teacher Development**, Beer Sheva, Israel: Ben Gurion University of the Negev Press, pp. 165-174.
- Cuban, L. (1993, 2nd ed.). **How Teachers Taught: Constancy And Change In American Classrooms**, 1890-1980, New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2005). **Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able To Do**, San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1938). **Experience and Education**, New York: Macmillan.
- Flores, M. A., (2006). Being a Novice Teacher in Two Different Settings: Struggles, Continuities, and Discontinuities, **Teachers College Record**, 108(10), pp. 2021-2052.
- Flores, M.A. and Day, C. (2006). Contexts Which Shape and Reshape New Teachers' Identities: A Multi-Perspective Study, **Teachers and Teacher Education**, 22(2), pp. 219-232.

- Fosnot, C. T. (1996). Constructivism: A Psychological Theory of Learning, In C. T. Fosnot (Ed.), **Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice**, New York and London: Teachers College Press, Colombia University, pp. 8-33.
- Hofer, B. K., and Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Belief about Knowledge and Knowing and their Relation to Learning, **Review of Educational Research**, **67**(1), pp. 88-140.
- Hutchison, C. B. (2006). Cultural Constructivism: the Confluence of cognition, Knowledge Creation, Multiculturalism, and Teaching, **Intercultural Education**, **17**(3), pp. 301-310.
- Keefe, J. W. (2007). What Is Personalization? **Phi Delta Kappan**, **89**(3), pp. 217-223.
- Lortie, D. C. (1975). **Schoolteacher: A Sociological Study**, Chicago: The University of Chicago Press.
- Perkins, D. N. (1996). Minds in the Hood, In B. G. Wilson (Ed.), **Constructivist Learning Environment – Case Studies in Instructional Design**, Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, pp. 5-8.
- Sawyer, R., Rutter, A., LeFeavre, D. and Margolis, J. (2005). Direct Instruction, In S. J. Farenga and D. Ness (Eds.), **Encyclopedia of Education and Human Development**, Armonk, NY: Sharpe, pp. 51-53.
- Shkedi, A. (2005). **Multiple Case Narrative: A Qualitative Approach to Studying Multiple Populations**, Amsterdam: John Benjamins.
- Strauss, A. and Corbin, J. (1990). **Basics Of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques**, Newbury Park: Sage.
- Von Glasersfeld, E. (1985). A Constructivist Approach to Teaching, In: L. P. Steffe, and J. Gale (Eds.), **Constructivism in Education**, NJ: Erlbaum.
- Yin, R. K. (1984). **Case Study Research: Designs and Methods**, Beverly Hills, CA: Sage.

e-mail: ori.katzin@mail.huji.ac.il

