

הדיאלוג כמקדם קשר בין מורים לתלמידים

שם המנחה: אלזה שרלו
שם התלמיד: רם באבאי

מכללת הרצוג - אלון שבות

תוכן עניינים

2-3.....מבוא

פרק תיאורטי

4-5.....דיאלוג

5-7.....המושג "דיאלוג" במשנתו של בובר

7-8.....אישיותו של המורה כמסייעת ללמידה

9-10המורה הדגול

10-13.....יחסי מורה – תלמיד

13.....המורה הטוב בעיני תלמידיו

13-14.....יחסי דיאלוג מורה – תלמיד

14-15.....השפעת הדיאלוג על יחסי מורה – תלמיד

פרק מתודולוגיה

16-17.....השערות המחקר

17.....מגבלות המחקר

18-21.....ממצאים

21-25.....דיון

26-29.....סיכום

29.....המלצות למחקר עתידי

30-31.....הערכה אישית

32.....ביבליוגרפיה

.....נספחים

מבוא

"כשאתה צועק אני שומע, כשאתה מדבר אני מאזין". משפט מעין זה ורבים כמותו דוחף את החברה בכלל ואת המורים בכלל לדיאלוג בין האחד לשני ובין המורה לתלמידי כיתתו. בהסתכלות קצת יותר מעמיקה לכיוונו של התלמיד נוכל לראות למפרע את עצמנו באותו טווח גילאים בו נמצאים תלמידנו, כשכל מה שבקשנו הוא אוזן קשבת. הדבר מקבל משנה תוקף במיוחד בדור בו אנו חיים כאשר מצד אחד כל נושא התקשורת מקבל תאוצה ומילים כמו: פלאפון דור שלישי, ICQ, מסנג'ר וכו' שנראים לנו כלקוחים מעולם אחר משמשים את תלמידנו לתקשורת ולהעברת מסרים והגיגים מאחד לשני. נוכל אולי לאמר שתוכנות אלו להתקשרות בעידן של ADSL הם תחליף לתקשורת בין-אישית ובלתי אמצעית שכבר חלפה לה מן העולם. בהרבה פורומים יצא לי כמנהל פנימיה בישיבה התיכונית "אור עציון" להביא את הדוגמא ממשפחת קוסבי. משפחת קוסבי היא תוכנית טלוויזיה ששודרה לפני כחמש עשרה שנה בטלוויזיה מראה בכל תוכנית קונפליקט או בעיה שהמשפחה נמצאת בה כשברבים מן הפעמים, הבעיה נפתרת ע"י שתיית חלב תוך כדי שיחה בשעות הקטנות של הלילה.

"לעולם תהיה שמאל דוחה וימין מקרבת"- לענ"ד במימרא זו גלום אחד מיסודות הדיאלוג. חשבתי מדוע דווקא שמאל דוחה ואילו ימין מקרבת. התשובה שחשבתי היא, שאמנם הרבה פעמים יש להרחיק את התלמיד כעונש אבל דווקא ע"י יד שמאל, שהיא היד החלשה. ואילו ימין שהיא היד החזקה צריכה לקרבו לאחר מכן בכל תוקף וכאן לאחר ההרחקה, נכנס עניין הדיאלוג בין המורה לתלמיד. רבים המקרים בהם ראיתי שתלמיד שעושה בעיות משמעת, מנסה בסה"כ להפגין נוכחות ולהראות שהוא נמצא כאן וכל שהוא מבקש זה מעט תשומת לב והקשבה. שני מקרים זכורים לי במיוחד, ושינו את תפיסת עולמי שדגלה בדיסטנס ו"ביקוב הדין את ההר".

א. קבלתי לחנוך את מוטי במסגרת פרויקט פר"ח. מוטי היה נער קשה מאוד וכבר הצליח להבריח מס' חונכים. למרות כל זאת השנה עברה בצורה טובה. בקייטנה בת יומיים ברחובות, הצוות הבכיר שם לב למוטי ולהפרעותיו וזאת מכיוון שהייתי צריך לנהוג איתו ביד קשה. בסוף הקייטנה מוטי שם בידי פתק שבו היה כתוב: "לרם אני אוהב אותך, ממני מוטי המאנייק"

ב. בלילה אחד "תפסתי" תלמיד שעלה מאתיופיה מעשן, התלמיד שהיה תלמיד הפנמי"צ פחד שבעקבות כך יזרקו אותו מהפנימיה. על סמך אינטואיציה אישית החלטתי שלא כהרגלי לווותר לתלמיד. לאחר מס' ימים הגיעו למשרדי בשעה מאוחרת בלילה שני תלמידים שספרו שאותו בחור רוצה להתאבד ומבקש לדבר איתי. רצתי איתם ומצאתי אותו כותב מכתב. לאחר דין ודברים התלמיד הגיע וישן בחדרי ועבר למחרת לטיפול. מכתב ההתאבדות שכתב שמור עד היום אצלי.

ניסיתי בעבודה לגעת ולו במעט בכל נושא הדיאלוג. את הפתח בכלל להבנת הדיאלוג ומשמעותו והכלים להבנייה נכונה של הדיאלוג, קבלתי בקורס שת"ל (שיפור תרבות למידה) שהועבר ע"י אלזה שרלו. אמנם הקורס הועבר למורים, אך אני לקחתי את הכלים וניסיתי לממשם בצוות ההדרכה שלי. לצערי לא מיציתי את הנושא עד תומו וזאת מכיוון שהתכנון היה להכנס לעובי הקורה באוגוסט 2006 אך רוחות מלחמת לבנון השנייה גרמו לכך שהעניין התעכב. כמו כן רוב החומר והמחקרים כתובים ומובאים באנגלית ולכן הנגישות לחומר זה קשה.

למרות כל זאת קבלתי כיווני מחשבה חדשים ואף הבאתי את העבודה לעיונם של מנהלים איתם אני בא במגע ובמיוחד את הפרק המתודולוגי ותוצאותיו, וכולי תקווה שלפחות במוסדות אלו נושא הדיאלוג "יעלה על השולחן" ואפילו כמחשבה שזוהי התרופה לנגע האלימות המתרחב והולך במערכת החינוך.

דיאלוג

לכל דיאלוג יש שני שותפים. הדיאלוג מתפרש על מגוון רחב ועצום של נושאים. על-מנת שייווצר דיאלוג בין צמד אנשים, עליהם למצוא נושא משותף בו לשניהם תהיה דעה כלשהי בנידון והדיאלוג יתפתח. יש סוגים שונים של דיאלוגים ולכל דיאלוג מטרה משל עצמו. ניתן למצוא אנשים ששיחתם סובבת סביב נושא אקטואלי בו הם דנים או מחליפים חוויות ביניהם או מתייעצים זה בזה. דיאלוג לעיתים יכול להוות כלי טיפולי אשר באמצעותו ניתן להשיג מטרה כלשהי. גינצבורג (2005) בספרו "ריפוי באמצעות מפגש", מסביר שאיכותה של שיחה מרפאת משלבת בתוכה שלושה מישורי למידה:

1. הגדרת הבעיה- בשלב זה מגדירים בעלי השיחה את הרגשות, המחשבות ואת דרכי ההתנהגות שלהם. השאלות הנשאלות ביניהם בשלב זה הן בדרך-כלל פתוחות, בלתי ספציפיות ומיועדות להפיק אינפורמציה.
 2. חקירת ההקשר- בשלב זה בעלי השיחה שואלים שאלות ספציפיות יותר המנסות לגלות את הפרטים הסובבים את הבעיה.
 3. אפשרויות לגבי העתיד- זהו המישור החווייתי של השיחה. במהלך שלב זה מחפשים המשוחחים פתרון לבעיותיהם ואפשרויות לקידום העתיד, הצמיחה וההחלמה. הם חווים אמון, ביטחון, אוטונומיה, גבולות נאותים, שיתוף פעולה, פיתוח של הדדיות ושל התבוננות.
- בדו-שיח המתנהל בצורה המפורטת לעיל מרגישים המשוחחים שהמשמעות האישית, הפרטית של עצמם נשמעה. הם מוקירים תודה זה לזה על האוזן הקשבת ועל האמפתיה, וכן עשויים להיות פתוחים יותר לתהליך של שינוי.

המושג "דיאלוג" במשנתו של בובר

אחד מאבות החינוך הדיאלוגי בתקופתנו הנו הפילוסוף מרטין בובר. דיאלוג, על פי בובר, הוא בעצם מעשה יצירה של שניים. כשמתקיים דיאלוג נוצר בין השניים דבר מה חדש, שלא היה קיים קודם לכן. התחום בו נוצרת יצירה חדשה זו הוא התחום הבין-אנושי, בהבחנה מהתחום התוך אישי, שמתייחס לחיי הנפש הפנימיים של האדם. על פי בובר, אם כן, הדיאלוג המשמעותי הנו שיחה המתקיימת בין שני אנשים ויותר, המאופיינת ביחסי אני-אתה, זאת בהבחנה מדיאלוג אני-הלו או ממונולוג, בו בני האדם מכוונים מילים זה לזה, אבל למעשה כל אחד מדבר לעצמו (קפלן, 2004; וילק, 1998).

על פי בובר, מושג דיאלוג בחינוך מורכב ממספר אלמנטים ששמים את האינטראקציה הדיאלוגית של מורה-תלמיד במרכז;

- ❖ התממשות העצמי נרקמת רק תוך כדי יצירת דיאלוג
- ❖ תוצר הבנייה תוך- ובין אישית
- ❖ המשמעות האישית מקבלת דגש
- ❖ שהידע נמצא בתנועה ובהשתנות והוא תלוי הקשר

המפגש הדיאלוגי על פי בובר מאופיין במפגש בין שניים, המורה והתלמיד מביאים למפגש איש איש את צרכיו ועל בסיס תשתית יחסים של אכפתיות מקיימים ביניהם דיאלוג משמעותי. דיאלוג זה יכול לנוע על פני רצף שיש לו שני קטבים. בקוטב אחד

נמצא דיאלוג התורם לסיפוק ניכר של הצרכים הבסיסיים של כל אחד מן המשתתפים, בקוטב השני, נמצא דיאלוג המבהיר את גבולות סיפוק הצרכים ואינו מאפשר סיפוק מידי רב של צרכים, וזאת במקרים בהם יש התנגשות בין צרכיהם של שני המשתתפים בדיאלוג.

דוגמא של דיאלוג התורם לסיפוק משמעותי של צרכי התלמיד, היא שיחה בין מורה לתלמיד בה התלמיד חש כי השיחה שהוא מקיים גורמת לו להרגיש שהוא ראוי לאהבה וכי יש אדם (המורה) הנהנה להיות בקרבתו ואף מבין אותו (מימוש הצורך בקשר). באותו שיחה המורה אף הוא יכול לחוות סיפוק משמעותי של הצורך שלו בקשר מאחר שהוא מרגיש את הקרבה הגדולה עם התלמיד.

באופן דומה, אם השיחה בין המורה לתלמיד מאפשרת לתלמיד לבטא באופן חופשי רעיונות ורגשות, ואף עוזרת לו לגבש כיווני פעולה והתפתחות אישיים, הרי שהדיאלוג מסייע לתלמיד לממש את הצורך שלו באוטונומיה. וכמוכן, אם טיפוח האוטונומיה של התלמיד הוא אידיאל של המורה, הרי שהשיחה הנ"ל סייעה גם למורה לממש את הצורך שלו באוטונומיה.

על פי בובר (1960) האדם במהותו הוא ישות דיאלוגית המסוגלת להתממש באופן משמעותי רק בסיטואציות של מפגשים עם העולם. לאדם שני יצרים בסיסיים, שהם במהות הדיאלוג : יצר ההתקשרות ויצר לחולל דבר.

בובר מונה שני סוגי דיאלוג : דיאלוג "אני-אתה" ודיאלוג "אני-הלז" ;

יחס "אני-אתה" מציין קשר עמוק, שבו כל אחד מהנמצאים בדיאלוג פועל מתוך עצמו, מביא את הווייתו באופן ספונטאני ומתוך כנות, תוך ראיית ריבוי הפנים של האחר. ה"אני" מתייחס ל"אתה" ביחס אותנטי, תופס אותו כייחודי ואינו מנצל לצרכיו. האני קיים בנפרד ואין האתה קיים בנפרד, אלא קיימת הזיקה אני-אתה.

יחס "אני-הלז" מבטא קשר ענייני אינסטרומנטלי, שבו פועל כל אחד מהמשתתפים מתוך דאגה לתדמיתו ולרושם שהוא עושה על האחר, הוא תופס את האחר על פי סכמות צרות, מתייחס אליו ביחס חלקי כאל מושא לתצפית ולשימוש תכליתי ונוטה להשתלט על זולתו, עד כדי פגיעה אפשרית באוטונומיה שלו - זהו דיאלוג טכני ולא משמעותי (פלדמן, 1994).

דיאלוג משמעותי מאפשר לכל אחד מן השותפים לבטא גם אי הסכמות. כלומר, אין מדובר בסיפוק מידי של צרכי האחר, אלא בניסיון אמיתי להבינם, תוך הבטחה סמויה או גלויה לנסות לספקם במידה ואין הם פוגעים בצרכים של אנשים אחרים. דיאלוג כזה מתרחש באקלים שמאפשר ביטוי רעיונות ביקורתיים, תוך אמפתיה וכבוד לרגשות ולדעות איש של זולתו ומכאן שמדובר בניסיון לטפל באופן בונה במצבים של אי הסכמה או קונפליקט (קאופמן, 1997 ; גינצבורג, 2005).

המפגש האותנטי בין שניים הנו אפיון מרכזי של הדיאלוג המשמעותי. על פי בובר, מפגש בין שניים מאפשר יצירה של משמעות חדשה שלא הייתה נוצרת בדרך אחרת. משמעות כזו יכולה להיווצר בשני מצבי הדיאלוג שתוארו.

אישיותו של המורה כמסייעת ללמידה

אוכלוסיית המורים הנה קבוצה הטרוגנית ומגוונת. ניתן למצוא מורים בעלי אופי שונה זה מזה, אף-על-פי שעבודתם מתבצעת תחת קורת גג אחת. לא ניתן לקבוע בוודאות איזה מורה הוא הטוב ביותר, מי המורה המצליח ביותר או האם למורה יש תכונות הניתנות לרכישה או שמא אלו תכונות מולדות. בספרות המחקרית ניתן למצוא דעות רבות הגורסות שלמורה, המנהיג כיתה ואחראי על תלמידים, צריכות להיות תכונות ועמדות מסוימות שיסייעו לו בלמידה ובניהול הכיתה. אחד מן הטוענים כך הוא רוג'רס (1973). לדעתו, סיוע ללמידה משמעותית בנוי על תכונות הקיימות בזיקה האישית שבין המסייע ללומד. רוג'רס פורש בפנינו את התכונות:

1. ממשיות של המסייע ללמידה- המסייע, ובמקרה שלנו המורה, צריך להיות אדם ממש, כן. עליו להיות מה שהוא באמת מבלי להעמיד פנים או להתחזות למישהו שהוא לא. עליו להביע רגשות הקיימות בתוכו ובאופן כזה הוא מצטייר בעיני תלמידיו כאדם ולא כהתגלמות חסרת פרצוף של תביעות תוכנית לימודים, ולא צינור סטרילי שבו מוזרמת דעת מדור לדור.
2. הוקרה, קבלה, אמון- על המסייע ללמידה להוקיר את הלומד, להוקיר את הרגשותיו, דעותיו ואישיותו. המורה צריך לקבל את התלמיד כאדם בפני עצמו, שיש לו ערך בזכות עצמו- הוקרה של הלומד כיצור אנושי בלתי מושלם בעל רגשות רבים ואפשרויות רבות הטמונות בו.
3. הבנה אמפאיתית- תכונה זו מגיעה מצידו של התלמיד. התלמיד מרגיש שיש מישהו שמבין אותו כמו שהוא ולא מנסה לדון אותו, לשפוט אותו או לגרום לו להיות משהו אחר שהוא לא.

המורה הוא המבוגר היחיד הנמצא בכיתה, הוא בעל הסמכות והאחראי על כל הנעשה בה. המורה משמש כמנהיג הכיתה. הרמן (1982) במאמרו 'האינטראקציה של מורה ותלמיד' מצטט את דבריו של "פלמינג": "מורים יכולים להיות מנהיגים לאנשים צעירים הואיל וגם הם בני-אדם, איכותה של מנהיגות תלויה לא רק בהבנתם את תלמידיהם. כי אם גם במידה שבה הם עצמם מצליחים להיות בני-

אדם, שבגרותם מספקת כדי לאפשר להם לתפוס את מקומם כמבוגרים בחברה של מבוגרים. הבנת מה של גילויי הבגרות מועילה למורה לא רק בשמשה סיוע בידו להערכה נכונה של מעשיו הוא, אלא גם כמכוון לאותה דרך התפתחות שיש לצפות לה אצל תלמידיו, וכמפתח לפענוח הגורמים הקובעים את התנהגותם. בגרות נפשית היא תנאי להצלחה בעבודת המורה".

דרום (1989) מחזק את דבריו של "פלמינג" וטוען שהמרכיב המרכזי בהוראה הוא "לחדד את הכלי הראשי של המחנך - הוא עצמו". לדעתו פרחי ההוראה צריכים ללמוד באוניברסיטאות ובמכללות במתכונת של סדנאות התנסותיות. עליהם לפתח מודעות לרגשות ולהתנהגויות - של עצמם ושל אחרים - במצבים של קונפליקט, תלות, איום או קבלה, לתגובות לסגנוני מנהיגות שונים, ליכולת לתת ולקבל משוב - חיובי ושילי כאחד - לשיעור הקרבה הבין-אישית שאנשים שונים מרגישים, לתגובותיהם לשונה ולחדש - במישור של בני אדם ושל רעיונות.

להעמקת המודעות העצמית של המורה יש השלכות בעלות חשיבות לאורך התהליך החינוכי כולו. מורים רבים, אשר אינם רגילים "להביט פנימה אל תוך עצמם" תופסים סיטואציות חינוכיות כאילו הנפשות הפועלות הם תמיד "האחרים". המורה עצמו, כאילו אין לו חלק פעיל בתהליך, הוא מעין משקיף ניטרלי, הוא מתאר תהליכים שהוא כביכול ה"קורבן" שלהם, כאילו הוא עצמו לא תורם תרומה משמעותית משלו לתהליך כולו. מורים כאלה מתייחסים אל העולם בדרך של השלכה. נוח לאדם להשליך על אחרים תכונות או רגשות או כוונות של עצמו, שאין הוא שבע רצון מהם. במצבים כאלה נוצר אקלים של ניכור, של עוינות ושל אי-נטילת אחריות אישית. דרום (שם) מוסיף ואומר שפיתוח המודעות העצמית של המורה מסייע לו לראות את עצמו כחלק בלתי נפרד ואף מכריע בתהליך החינוכי. הוא לומד להיות מודע לרגשותיו, לכוונותיו - הגלויות והסמויות כאחת - לדעותיו הקדומות, לתגובותיו לאנשים שונים, וחשוב מכל - הוא לומד לקבל אחריות על כל אלה. ברגע שהוא נוטל אחריות על התנהגויותיו הרי אקלים האשמה מפנה מקומו לקלים של תקשורת חופשית ואחריות אישית. פתיחותו של המחנך מהווה מעין הזמנה לפתיחות אצל תלמידיו. באקלים של האשמות והשלכות, המורה מרגיש את עצמו חסר אונים, "האחרים" מנהלים לו את העניינים. ואילו בסיטואציה של קבלת אחריות, של תפיסת עצמו כדמות מעורבת ומשפיעה, גוברת תחושת הכוח שלו - כוח אמיתי של אישיותו ולא כוח מדומה של הטלת מרות מגבוה. כאשר המורה רוצה לחולל שינויים בכיתה, הוא יכול לשנות דברים הקשורים בו עצמו, כחלק של השינוי הכללי המיוחל.

”המורה הדגול”

קומבס (1981 אצל דרום 1989), שנחשב לחוקר החשוב והמפורסם ביותר בתחום חקירת המורה הדגול מחלק את המחקרים העוסקים בשאלת ”המורה הדגול” לשלוש גישות: המורה הדגול כידען, כבעל התנהגות ואישיות ויצאי דופן.

• ידע: התפיסה הקדומה ביותר של המורה המעולה, רואה אותו כתלמיד חכם, כאשר הנחת הבסיס הנה, שרק אדם בעל ידע מסוגל ללמד אחרים. יחד עם זאת, למרות שהידיעה היא ללא ספק מתנאיה החשובים ביותר של ההוראה, חשוב באותה מידה לדעת להעביר את ידיעת המורה לתלמידים, וכאן נכנסים לתמונה תנאי הוראה מעולים שעולים בקנה מידה אחד עם המורה המעולה שמיישם אותם (קומבס ואחרים, 1981). לפי גישה זו המורה הדגול נתפס, קודם כל, כידען, בהנחה שאדם בעל ידע מסוגל ללמד אחרים.

• התנהגות המורה הדגול לפי ”גישת הביצועים”: גישה זו מבוססת על טיב ביצועיו של המורה, תכונותיו האישיות, ההוראתיות ושיטות הלימוד הייחודיות שלו (קומבס ואחרים, 1981). תפיסה זו ייחודית במספר היבטים כמו: שליטה בכיתה, אכיפת סמכות, סיוע, פיתוח תכנים, יכולת תגובה וכושר השפעה וכן יחס המורה לתלמידיו ואסטרטגיות ההוראה שלו. גישת הביצועים נתקלת במספר קשיים למשל, הניסיון התיאורטי ללמד את המורים האחרים את טכניקות הלימוד וההוראה של המורים המעולים נידונה לכישלון, שכן תכלית השימוש בטכניקות שונה מאדם לאדם, ומה שמתאים למורה מסוים לא יהיה מתאים לאחר. ניתן לומר, ששיטות מסוימות יכולות להטיל אסון למורים אחרים, שהשיטה כלל אינה מתאימה להם ואינה עונה על צורכיהם הבסיסיים. המפגש עם התכונות הרצויות של המורה מהעולה, גורמת לתחושות בלבול, ייאוש בקרב המורים הטירוניים כמו גם בקרב הותיקים, כאשר הם מוצאים עצמם מול שיטות הקובעות מה הוא טוב ומה הוא רע, לפיהם הם אמורים להעריך את מידת התאמתם לתפקיד.

בנוסף, רשימה של ביצועים, המשמשת כאמת מידה להוראה מעולה, גוזלת מן הפרט כל דרך להתגונן מפני ביקורת. למרות שיטיבו לבצע את תפקידם בצורה הטובה ביותר, הרי לעולם אין בכך די, שכן עליהם לעמוד מול ציפיות ודרישות של מורים מעולים. לכך ניתן להוסיף את העובדה, שרבים מן הביצועים הדרושים אינם תואמים את אישיותו של המורה, וממילא לא יוכל להשיגם, דבר שמוליד תחושות

תסכול, הנובעת מהתמודדות רצופה עם מטרות בלתי ניתנות להשגה, שפוגע בנושיות בגאווה האישית והמקצועית (דרום 1989).

- בהתאם לגישה השלישית, המתמקדת באישיות, המורה הדגול הוא בראש ובראשונה בעל אישיות מיוחדת, אישיות שמצטיינת בכשרונות ייחודיים ואינדיבידואליים אותם יודע הוא להפעיל ולעשות בהם שימוש מלא ויעיל בהוראה, ועובדה זו היא החשובה והמכרעת ביותר עבורו. קומבס תולה חשיבות מכרעת באופיו של עולם מושגיו הפרטי של המורה הדגול. בהמשך, קומבס טוען כי המורה הדגול אינו בהכרח הולך בדרך סלולה ומוכרת, אלא משול לאמן היודע במיומנות רבה להפיק מתלמידיו צמיחה והתפתחות. כדי להגיע להישג זה, עליו להתאים את שיטותיו לנסיבות המיוחדות שבהן הוא פועל. שיטותיו חייבות להתאים למטרות שאותן הוא מבקש להשיג, לאופיים של תלמידיו, לתורה הפילוסופית המדריכה אותו, הניסיון שצבר בחייו, האידיאולוגיה האישית שלו, תפיסת עולמו האישית, תחושותיו, מטרותיו ורצונותיו האישיים והכמוסים ביותר. קומבס מעלה את התזה שלו, שרואה במורה הדגול, אדם המצטיין באיכות אישית מובהקת משל עצמו, המוצא את סגנונו המיוחד שלו, מוצא דרכים לנצל את אישיותו, את כשרונותיו, להפעיל את סביבתו, וזאת על מנת להשיג סיפוק אישי וחברתי. מכאן, שקומבס מגדיר את המורה הדגול, כבן אנוש בעל ייחוד אישי, אשר למד לעשות שימוש מועיל ויעיל באישיותו, כדי למלא את משימותיו ומשימות החברה בחינוך הזולת. לאור מחקריהם של קומבס ואחרים במסגרת מחקרם אודות תכונותיהם המיוחדות של המורים המעולים, הם מסכמים את ממצאיהם בכך שהמורים המעולים מאופיינים במספר אלמנטים במערכת התפיסתית שלהם;

* תפיסה נרחבת, עשירה ומיידיית לגבי נושא ההוראה – המורה הדגול הנו משכיל ביותר, בקיא במגוון נושאים.

*תפיסה ברורה בשאלת טיבם של בני האדם והתנהגותם – הוראה היא סוג של יחסי אנוש ואף יחסי ציבור ועל מנת לפעול ביעילות במערכות החברתיות הללו, המורים חייבים להצטייד במושגים ברורים ומעודכנים לגבי פרשנות התנהגות האנושית.

המורה הדגול נזקק לפסיכולוגיה אישית, הנובעת המתבוננות מדויקת, השואבת את ביסוסה ומשמעותה מתהליך אישי של חיפוש עצמי (דרום 1989).

יחסי מורה – תלמיד

לעיתים קרובות מדברים על נטייתם של המועמדים להיות מורים להיות יעילים במקצוע. רבות מנטיות אלו עוסקות באופן ישיר בכישורים בין-אישיים. מורים היכולים "לתקשר" עם תלמידיהם הם באופן כללי יותר מרתקים בכיתה ויכולים להפוך את הלמידה לבעלת משמעות עבור תלמידיהם. בובר בנה מודל המתאר את היחסים בין המורה לתלמיד:

❖ המורה והתלמיד מתמודדים ויוצרים אינטראקציות מתוך אמון הדדי מוחלט

❖ יחסי אמון הדדי מאפשרים ליחסי מורה-תלמיד להתפתח ולהגיע לרמות דיאלוג גבוהות

❖ יחסי אמון הדדי פותחים את האשנב ליחסים אני-אתה פתוחים לדיאלוג פתוח וביקורתי, שבאמצעותם הן המורה והן התלמיד רואים את ה"אחר" ואת עולמם הפנימי בצורה כוללת

❖ שיתוף פעולה, אמון, הדדיות ויחסי דיאלוג פתוחים מאפשרים ללומד להגיע לעצמאות ולאוטונומיה (ויינשטיין, 1982).

עד כה ראינו את אישיותו של המורה כתורמת ליחסים שבינו לבין תלמידיו. הוצגו תכונות ועמדות המאפיינות את המורה. כידוע ליחסי גומלין בין אנשים יש שני צדדים, כאשר לאחד מן הצדדים יש השפעה משמעותית יותר על האחר, אך גם לאחר יש מקום וחשיבות בטיב הקשר שנוצר. כאשר אנו דנים במערכת היחסים שבין מורה לתלמיד עלינו לתת את הדעת גם לאישיותו של התלמיד. על-כן מציעה פרידמן (1998) למיין את התלמידים על פי טיפוסים-אישיות, בהתאם למערכת צורכיהם ומניעי התנהגותם. לדעתה, רמת ההנעה של התלמיד ללימודים היא פונקציה של דרגת ההתאמה שבין מבנה אישיותו והאקלים החינוכי בכיתתו, שעה שאישיות המורה היא אחד ממרכיבי אקלים זה. קיימים ארבעה טיפוסים לתלמיד – שכל אחד עשוי לחוש בנוח אצל טיפוס מורה שונה ;

- טיפוס הישגי = שמקור ההנעה ללימודים שבו הוא הצורך בהישג. לומד זה זקוק למורה מעביר דעת, מטיל תפקיד ויעיל מבחינת שליטה בחומר הלימוד ובהליכי ניהול כיתה ומשמעת.

- טיפוס סקרני = שמקור הנעתו היא סקרנות, זקוק למורה המצטיין ביכולת הדרכה והצבת אתגרים.
- טיפוס מצפוני = מקור הנעתו הוא רגש החובה, טיפוס זה זקוק למורה נינוח, ספונטני, נוטה לסעוד את הזולת ובעל חוש הומור.
- הטיפוס המתחבר = זקוק למורה גמיש, חברי ומארגן יעיל, מקור הנעתו הנה ההתחברות.

תפקידו של המורה לכוון את היחסים בינו לבין התלמיד ולהשפיע על טיב הקשר ביניהם. רמת היחסים שלהם משפיעה על קשת רחבה של היבטים הקשורים ללימודי התלמידים ולהתנהגותם:

- הישגיות התלמיד
- סקאלת הציונים
- יכולות התלמיד ביחסיו עם קבוצת השווים
- יחס התלמיד ללימודים, להצלחה ולכישלון
- מידת החקרנות ותגליתנות של התלמיד
- השפעה על ההישגיות של התלמידים ועל הישגיהם בבית-הספר
- עיצוב הזהות העצמית של התלמיד
- התפתחות אישית וקוגניטיבית (שפירא, 1985).

בייחוד בכתות הנמוכות, המורים נוטלים את תפקיד ההורים בתפקיד הורה ממלא מקום במסגרת הבית ספרית. המורה לא רק ששולט על חיזוקים חיוביים ושליילים, אלא על הענקת מחמאות, ציון הצלחות וכישלונות ומעריך את יכולות התלמיד. בדומה למערכת יחסים הורה-ילד, כך יחסי מורה-תלמיד שונים ומגוונים עד מאד, הן באיכות והן באופי. יחסים אלו יכולים להיות מאופיינים בקשרים אישיים הדוקים, קשרים רחוקים ודוחים, לא פורמליים, פורמליים ואפילו יחסים בעלי קונפליקטים.

שפירא (שם) טוען שקיימות דעות שונות וסותרות באשר לגורמים המערערים את יחסי המורה והתלמיד. חלק מהדעות מאשימות את המשטרים הלימודיים והחינוכיים הנוקשים הנהוגים במוסדות חינוך רבים, ברדיפה היתירה אחרי הישגיות בלימודים ובשיטות הוראה מיושנות.

כאשר היחסים בין המורה לבין התלמיד הם טובים והדדיים, תוצאות הלימוד של התלמיד והתנהגותו ישגשגו ויגדלו. אך במקרים בהם היחסים בין המורה לבין התלמיד אינם תקינים ובמקרים קיצוניים אף גובלים בעוינות חמורה, הן המורה והן התלמיד יחוו תסכול וחוסר אונים, ורמת לימודו והתנהגותו של התלמיד תהא נמוכה.

המורה הטוב בעיני תלמידיו

מה הופך מורה למורה דגול? נראה שזו היכולת לעורר אצל תלמידיו התמסרות ורצון להעמיק את הידע בתחום הדעת. במבט אחורנית על השנים שהיינו תלמידים, אנו זוכרים את המורים ולא את השעורים שלימדו. זוכרים את התנהגותם, הדרך שבה לימדו, התלהבותם ויכולתם לעורר את התלהבותנו או סקרנותנו. מורים משפיעים על תלמידיהם בדרכים שונות. משנוצרה מערכת היחסים התגובה היא: יחס של כבוד, הערצה, ורצון לספק מורה כזה. לעיתים, השפעתו של מורה כזה עולה על השפעת הורה או עמית.

יחסי מורה תלמיד הנם דבר אישי, המתרחשים רק ביניהם. המורה לא יכול להעריך ולגרום להרגשה טובה לכל התלמידים. אם הוא עושה זאת, הוא לא מאפשר לעצמו גישה אמיתית, אלא גישה שטחית וכללית. ההתנסות האישית של הלומד מהמורה שלו, הנה תמיד אינדיבידואלית ותלויה במכלול הגורמים שבאינטראקציה הבין-אישית (פרידמן, 1998).

יחסי דיאלוג מורה – תלמיד

דרום (1989) גורס שהחינוך הוא מפגש בין-אישי בין מורה לתלמיד. ולכל מפגש כזה יש שני היבטים: 1. התכנים שבהם מדובר 2. עצם תהליך הדיאלוג והאקלים שבו הוא מתנהל.

המחנך איננו רק "דוור" למסירת עובדות ורעיונות, הוא מופיע במפגש במלוא אישיותו וכך משפיע על התהליך החינוכי-לימודי. ידע המחנך, ערכיו, האופטימיות או הפסימיות שלו, מידת הסמכותיות והדמוקרטיה שבאישיותו, חוש ההומור שלו, אמינותו, מוסריותו, אמונות, תקוות וספקות שלו, השקפת העולם שלו- כל אלה

יטביעו חותם עמוק על טיב המפגש. גם כישוריו הבין אישיים, סגנון התקשורת והמנהיגות מהווים נדבך ראשי ליכולת ההידברות שלו בדיאלוג החינוכי.

שפירא (1985) סובר שיצירת יחסים תקינים בין מורים לתלמידים היא יעד נכסף שאפשר להגיע אליו גם במציאות הקיימת ובכל מוסד לימודי. וזאת בתנאי שיופעלו בו בגורמים הבאים:

1. אישיותו, תכונותיו הנפשיות, הכשרתו ודרכי גישתו לתפקידו החינוכיים של המורה. המורה צריך להיות בעל אישיות מוצקה ומעוררת כבוד, שיוכל לקרב אליו את התלמידים. עליו להכיר היטב כל תלמיד, לקיים שיחות אישיות קבועות עם כל תלמיד ולגלות פתיחות ואהדה, לגלות אכפתיות וליצור שותפות כך שירכוש את האמון וההערכה של רוב תלמידיו.
2. הנהלת המוסד החינוכי ומדיניותה בכל הנוגע למעמדו, חובותיו וזכויותיו של התלמיד במוסד. על ההנהלה לשתף את התלמידים בעיצוב הדרך החינוכית ולתת להם להתנסות בניהול עצמי שלהם. בנוסף, כדאי שהמורים יהיו מעורבים בחיים החברתיים של התלמידים ויאפשרו להם לארגן מסיבות, הרצאות, ריקודים וערבי תרבות במוסד החינוכי.
3. הנהלת המוסד צריכה לכלול במשרות של כל מורה מספר שעות בשבוע בהם יוכל לקיים שיחות אישיות עם תלמידיו וליצור קשר אישי עם כל תלמיד. השיחות צריכות להתקיים לפחות פעמיים בחודש, ועם תלמידים בעייתיים לפחות אחת לשבוע, על-מנת שהיחסים בין המורה לתלמידיו יעמיקו.

השפעת הדיאלוג על יחסי מורה - תלמיד

קפלן ועשור (2004) ערכו מחקר על השפעת הדיאלוג במסגרת הכיתתית ופרשו בפנינו את הממצאים שהתקבלו ממחקרם:

- (1) קידום נטייתן של המורות לקיים דיאלוג המבהיר את הרלוונטיות של הנושאים הנלמדים לחיי התלמידים.
- (2) עליה ברגש החיובי בעת הלמידה.
- (3) ירידה מובהקת ברגש השלילי בעת הלמידה.
- (4) הפחתת האלימות המילולית והפיזית בכיתה.

(5) יישום דיאלוג במסגרת הכיתתית משקפת יעילות של תוכנית הדיאלוג בשימור איכות הדיאלוג והקשר בין מורה לתלמידיו, ובמניעת התדרדרות נורמטיבית בתחום זה.

(6) חשיבות הדיאלוג בין התלמיד למורה ולמסגרת החינוכית ולכן יכולה לסייע בצמצום "חוסר ההתאמה ההתפתחותי" בין צרכי התלמיד לבין בית הספר.

(7) הדיאלוג שהתוכנית תחזק בין התלמיד לצוות החינוכי יכול לסייע בבניית סביבה רגשית-חברתית המתאימה יותר מבחינה התפתחותית לתלמידים.

(8) תוכנית הדיאלוג תומך הצרכים מחזקת את נטייתו ויכולתו של המורה לבחון את המידה בה הוא אכן מתייחס לצורכי התלמיד השונים.

עם זאת, ההשוואה על רוב המשתנים הראתה כי השתתפות בתוכנית לא הייתה קשורה בשינויים משמעותיים על רוב משתני הדיאלוג. כך, בהשוואה בין המדידה לפני התוכנית ואחריה נמצא כי נשמרה רמה יציבה, גבוהה יחסית, במרבית המשתנים המתייחסים לתפיסות תלמידים ביחס לתמיכת המורה בצרכים הפסיכולוגים באמצעות דיאלוג.

כמו כן נמצא כי, דיאלוג מסייע למורים לפתח דיאלוג המכוון לצורכי תלמיד בסיסיים (תוך התייחסות גם לצרכי מורה), עשויה להביא ליצירת קשר משמעותי יותר עם תלמידים. סיבה חשובה להיעדר קשר משמעותי בין מורה לתלמיד היא היעדר הקשבה והתייחסות לצורכי התלמיד.

פרק מתודולוגיה

השערות המחקר

המחקר הנוכחי בודק את חיזוק הקשר האישי בין מורה לבין תלמיד באמצעות שיחות אישיות ביניהם.

ההשערות אותן העליתי במחקר הן:

1. בקרב המורים ישנה חשיבות רבה יותר ליצירת קשר אישי עם התלמידים מעבר לנושאים לימודיים, מאשר באוכלוסיית התלמידים.
2. התלמידים נוטים לחשוב שתפקידו של המורה אינו רק להעביר את החומר הלימודי, אלא גם לדאוג לאווירה חברתית בכיתה.
3. שיחות אישיות בין מורים לבין תלמידים עשויות לחזק את הקשר האישי ביניהם וליצור אווירה חיובית.
4. שיחות אישיות בין מורים לבין תלמידים משפיעות על רמת ההצלחה של התלמיד בלימודים ועל העלאת ביטחונו העצמי.
5. למחנכים ישנה נטייה גבוהה יותר להאמין ביצירת קשר אישי עם התלמידים ובהשפעותיהם של השיחות, יותר מאשר מורים מקצועיים.

חליק ;

משתנה תלוי : קשר בין מורה לתלמיד.

משתנה בלתי תלוי : דיאלוג בין מורה לתלמיד.

אוכלוסייה : במחקר זה השתתפו 80 נחקרים שחולקו לשתי קבוצות :

- 40 מורים, קבוצה זו נחלקה לשתי תתי קבוצות: 20 מחנכים ו- 20 מורים מקצועיים.

- 40 תלמידים בגילאי חטיבה.

כלים : כלי המחקר בו השתמשתי במחקר זה הוא- שאלון. השאלון חובר על-ידי, כאשר בחלקו הראשון נבדק מהו הסטטוס של הנחקר והאם קוימו שיחות אישיות על-ידו.

בחלק השני של השאלון, הנחקר התבקש לציין את מידת הסכמתו לגבי כל אחד מ- 13 ההיגדים שהוצגו בפניו.

תיאור ההליך:

העברתי את שאלוני המחקר בין 40 מורים ו-40 תלמידים, כפי שהוזכר לעיל. בשאלון הוצגו 13 היגדים בנושא דיאלוג בין מורים לתלמידים, כאשר היגדים 1, 3, 7, 9, 10, 11, 12, 13 מתייחסים לקשר הרצוי בין מורים לבין תלמידיהם. היגדים 2, 4, 5, 6 משקפים כיצד תופסים המורים והתלמידים את תפקידו של המורה בכיתה. היגדים 7-10 מתייחסים לקשר בפועל בין מורים לבין תלמידיהם. היגדים 11-13 מציגים את ההשפעות שיש לשיחות האישיה על התלמיד.

מגבלות המחקר

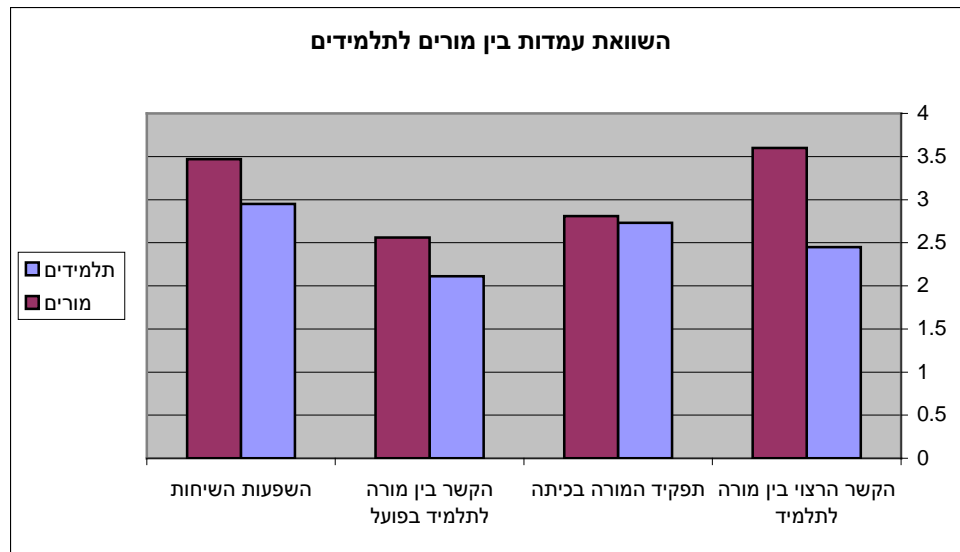
- טעויות דגימה – המחקר שבוצע הנו מחקר – מדגמי, ולכן יתכן כי במידה והייתה נבחרת שיטת דגימה אחרת היו מתקבלות תוצאות אחרות, יש בעובדה זו קושי בהסקת מסקנות סופיות.
- מגבלת התקופה – המחקר בוצע תוך פרק זמן קצר יחסית ולא התפרס על כל השנה ולכן אינו משקף נאמנה את כלל הלקוחות.
- חוסר הבנה את כוונת השאלה או הבנה שונה מכוונת החוקר – בגלל שלא בוצע סקר פנים מול פנים יתכן וחלק מהשאלות לא הובנו ע"י הנחקרים. יתכן שהיה צורך לבצע מחקר מקדים לבחינת השאלונים, על מנת למנוע אי בהירות בהבנתן של השאלות.
- המחקר כלל מספר יחסית מועט של נדגמים, ולכן ישנו קושי להשליך בצורה חד משמעונית, מתוצאות המחקר על כלל אוכלוסיית המחקר.
- שאלות סגורות – השאלון בנוי משאלות סגורות, בהן נדגמים אינם יכולים להתבטא ולהצביע על אלמנטים נוספים, אשר יכולים לשקף את מידת הנאמנות שלהם לחברה.
- חוסר שיתוף פעולה מצד הנחקרים.
- מילוי חלקי של השאלונים.

פרק הממצאים

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק האם דיאלוג בין מורים לבין תלמידיהם מקדם את הקשר ביניהם. כדי לבדוק מטרה זו נבדקו קבוצת מורים וקבוצת תלמידים בגילאי חטיבה, באמצעות שאלון שבדק האם בפועל ניהלו המורים והתלמידים שיחות ביניהם, ומהי עמדתם של כל אחת מהקבוצות לגבי קשר אישי ביניהם. גרף וטבלה מס' 1 משווים את עמדותיהם של המורים מול עמדותיהם של התלמידים לגבי:

1. מהו הקשר הרצוי בין מורה לתלמיד.
2. מהו תפקיד המורה בכיתה.
3. מהו הקשר במציאות בין מורה לתלמיד.
4. האם השיחות בין מורים לתלמידים משפיעים על רמתם הלימודית של התלמידים, על ביטחונם העצמי ועל האווירה בכיתה.

גרף מס' 1:



טבלה מס' 1:

מורים	תלמידים	
3.6	2.45	הקשר הרצוי בין מורה לתלמיד
2.81	2.73	תפקיד המורה בכיתה
2.56	2.11	הקשר בין מורה לתלמיד בפועל
3.47	2.95	השפעות השיחות

כפי שניתן לראות בגרף ובטבלה מס' 1 ממוצע המורים (ממוצע 3.6) גבוה יותר מממוצע התלמידים (ממוצע 2.45) בעניין חשיבות הקשר האישי ביניהם. ממצא זה מאשש את ההשערה הראשונה הטוענת שבקרב המורים הרצון לפתח קשר אישי עם תלמידיהם מעבר לנושאים לימודיים גבוה יותר מעמדת התלמידים, שחלקם אינם רואים חשיבות ביצירת קשר זה.

בניגוד לעמדת התלמידים שאין חשיבות רבה ליצירת קשר עם המורה, ישנה נטייה מצדם לחשוב שתפקידו של המורה אינו רק להעביר את החומר הלימודי, כפי שנטען בהשערה השנייה, אלא עליו לדאוג לאווירה הכללית שבכיתה ולמצבו של כל תלמיד לאו דווקא מבחינה לימודית, ובעניין זה ישנה הסכמה גם מצד המורים (בקרב התלמידים ממוצע 2.73 ובקרב המורים ממוצע 2.81). ממצא זה מאשש את הטענה השנייה.

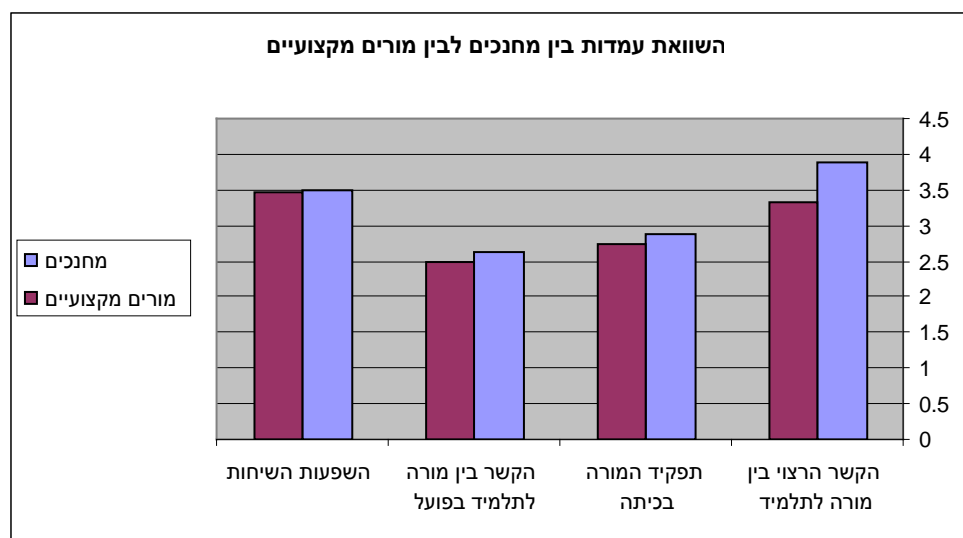
לגבי ניהול השיחות במציאות, ממוצע המורים גבוה (ממוצע 2.56) ממוצע התלמידים (ממוצע 2.11). המורים, יותר מאשר התלמידים, נוטים לחשוב שבפועל אכן מתקיימות שיחות ביניהם באופן רציף, ושהתלמידים פונים אליהם להתייעצות בנושאים אישיים.

מבין הנחקרים - 31 מורים העידו שאכן קיימו שיחות אישיות עם תלמידיהם (בממוצע שיחה אחת או שתיים עם כל תלמיד), לעומת 9 מורים שלא ניהלו שיחות אישיות. ובקרב התלמידים - 21 השיבו שערכו שיחה עם מוריהם, לעומת 19 תלמידים שאינם קיימו שיחות אישיות עם מוריהם. ממצאים אלו אינם מאששים אך גם אינם מפריכים את הטענה השלישית, הטוענת ששיחות אישיות בין מורים לבין תלמידים עשויות לחזק את הקשר האישי ביניהם. אך מתוך תשובותיהם של המורים ושל התלמידים על ההשפעות השונות של השיחות, ניתן להסיק שאכן מתחזק ביניהם הקשר בעקבות השיחות. כפי שחושבים המורים (ממוצע 3.47) ישנה השפעה על רמת ההצלחה של התלמיד בלימודים וכן על ביטחונו העצמי. כמו-כן, ישנה השפעה על האווירה החיובית שנוצרת בכיתה בעקבות השיחות הללו. ממוצע התלמידים פחות ממוצע המורים (ממוצע 2.95) לדעתם, לשיחות האישיות יש השפעה כלשהי בתחומים שונים אך לא השפעה גורפת. ממצא זה מאשש בחלקו את הטענה הרביעית הטוענת שניהול שיחות אישיות בין מורים לבין תלמידים משפיע על הצלחת התלמיד בלימודים וגורמת להעלאת ביטחונו העצמי, כאמור לעיל כדעת המורים. אך עמדת התלמידים מפריכה בחלקה טענה זו.

גרף וטבלה מס' 2 מציגים את עמדותיהם של מחנכים לעומת עמדותיהם של מורים מקצועיים לגבי:

1. מהו הקשר הרצוי בין מורה לתלמיד.
2. מהו תפקיד המורה בכיתה.
3. מהו הקשר במציאות בין מורה לתלמיד.
4. האם השיחות בין מורים לתלמידים משפיעים על רמתם הלימודית של התלמידים, על ביטחונם העצמי ועל האווירה בכיתה.

גרף מס' 2:



טבלה מס' 2:

מורים מקצועיים	מחנכים	
3.33	3.89	הקשר הרצוי בין מורה לתלמיד
2.73	2.89	תפקיד המורה בכיתה
2.48	2.64	הקשר בין מורה לתלמיד בפועל
3.46	3.49	השפעות השיחות

כפי שניתן לראות בגרף ובטבלה מס' 2 לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין המחנכים לבין המורים המקצועיים לגבי הנתונים המוזכרים לעיל. ההבדל הבולט ביותר

ביניהם הוא לגבי מהו הקשר הרצוי בין מורה לבין תלמידיו. ממוצע המחנכים (ממוצע 3.89) גבוה מממוצע המורים המקצועיים (ממוצע 3.33), ממצא זה מאשש חלקית את הטענה החמישית הטוענת שבקרב המחנכים ישנה חשיבות רבה יותר ליצירת קשר אישי עם התלמידים, מאשר בקרב המורים המקצועיים. בפועל, מעידים המחנכים (ממוצע 2.64) והמורים המקצועיים (ממוצע 2.48) שאכן מתקיימות שיחות אישיות בינם לבין תלמידיהם, ומשיחות אלו ניתן לראות השפעות חיוביות על הצלחתו בלימודים של התלמיד, על העלאת ביטחונו העצמי של התלמיד וכן על אווירה חיובית בכיתה בין המורה לבין התלמיד (אצל המחנכים ממוצע 3.49 ואצל המורים המקצועיים ממוצע 3.46). ממצא זה מפריך חלקית את המשך הטענה החמישית, הטוענת שהמחנכים מאמינים בהשפעות שיש לשיחות האישיות יותר מאשר המורים המקצועיים.

מבין המורים הנחקרים- 9 מורים מקצועיים העידו שלא קיימו שיחות אישיות עם תלמידים, שאר המורים המקצועיים (11) ניהלו שיחות אישיות. כל המחנכים העידו שניהלו שיחות אישיות עם תלמידיהם גם בנושאים שאינם לימודיים, שתי שיחות בממוצע עם כל תלמיד.

פרק דיון

המחקר הנוכחי בדק את חיזוק הקשר האישי בין מורה לבין תלמיד באמצעות שיחות אישיות ביניהם.

ההשערות אותן העליתי במחקר הן:

1. בקרב המורים ישנה חשיבות רבה יותר ליצירת קשר אישי עם התלמידים מעבר לנושאים לימודיים, מאשר באוכלוסיית התלמידים.
2. התלמידים נוטים לחשוב שתפקידו של המורה אינו רק להעביר את החומר הלימודי, אלא גם לדאוג לאווירה חברתית בכיתה.
3. שיחות אישיות בין מורים לבין תלמידים עשויות לחזק את הקשר האישי ביניהם וליצור אווירה חיובית.
4. שיחות אישיות בין מורים לבין תלמידים משפיעות על רמת ההצלחה של התלמיד בלימודים ועל העלאת ביטחונו העצמי.
5. למחנכים ישנה נטייה גבוהה יותר להאמין ביצירת קשר אישי עם התלמידים ובהשפעותיהם של השיחות, יותר מאשר מורים מקצועיים.

במחקר זה השתתפו 80 נחקרים שחולקו לשתי קבוצות: 40 מורים, קבוצה זו נחלקה לשתי תתי קבוצות: 20 מחנכים ו- 20 מורים מקצועיים, ו-40 תלמידים בגילאי חטיבה.

כלי המחקר בו השתמשתי במחקר זה הוא- שאלון. השאלון חובר על-ידי, כאשר בחלקו הראשון נבדק מהו הסטאטוס של הנחקר והאם קוימו שיחות אישיות על-ידו. בחלק השני של השאלון, הנחקר התבקש לציין את מידת הסכמתו לגבי כל אחד מ-13 ההיגדים שהוצגו בפניו.

השערה 1:

בקרב המורים ישנה חשיבות רבה יותר ליצירת קשר אישי עם התלמידים מעבר לנושאים לימודיים, מאשר באוכלוסיית התלמידים.

מתוך ממצאי המחקר עולה כי ממוצע המורים גבוה יותר מממוצע התלמידים בעניין חשיבות הקשר האישי ביניהם. ממצא זה מאשש את ההשערה הראשונה הטוענת שבקרב המורים הרצון לפתח קשר אישי עם תלמידיהם מעבר לנושאים לימודיים גבוה יותר מעמדת התלמידים, שחלקם אינם רואים חשיבות ביצירת קשר זה. יכול להיות ששיקוליהם של המורים ליצירת הקשר האישי נובע מהרצון לקדם את התלמיד בתחומים שונים כגון: בתחום החברתי, הלימודי והרגשי. תמיכה ועזרה מצד המורה יעודדו את התלמיד להצליח בתחומים אלו.

ממצאינו אלו תומכים במחקר של קומבס (1981) שטענו כי מורים רבים רואים בהוראה בעיקר כיחסי גומלין עם התלמידים. למורים יש יחסי גומלין רבים, מסובכים ומתמידים עם תלמידים. באלה, המורים מראים ידע על אפיונים ספציפיים, דרישות תכנית הלימודים, ציפיות לתלמידים יחידים וקבוצות כיתתיות, מרחב של ידע תכנית לימודים, עומק של הבינה חברתית ותרבותית, וחומרים של חינוך.

יתרה מזאת, מחקרנו מחזקים את טענותיהם של בובר (1960) ושל קפלן (2004) ושל וילק (1998) על חשיבות הדיאלוג ביחסי מורה-תלמיד ובחיזוק הקשר האישי ביניהם.

המפגש הדיאלוגי במפגש בין המורה והתלמיד מביאים למפגש איש איש את צרכיו ועל בסיס תשתית יחסים של אכפתיות מקיימים ביניהם דיאלוג משמעותי. דיאלוג זה יכול לנוע על פני רצף שיש לו שני קטבים. בקוטב אחד נמצא דיאלוג התורם לסיפוק ניכר של הצרכים הבסיסיים של כל אחד מן המשתתפים, בקוטב השני, נמצא דיאלוג המבהיר את גבולות סיפוק הצרכים ואינו מאפשר סיפוק מיידי רב של צרכים, וזאת במקרים בהם יש התנגשות בין צרכיהם של שני המשתתפים בדיאלוג.

ראוי לציין את מחקרן של קפלן ועשור (2004) שמחזק את ממצאינו בדבר חשיבותו של הדיאלוג כמחזק קשר אישי בין התלמיד לצוות החינוכי שיכול לסייע בבניית סביבה רגשית-חברתית המתאימה יותר מבחינה התפתחותית בעבור התלמידים.

השערה 2:

התלמידים נוטים לחשוב שתפקידו של המורה אינו רק להעביר את החומר הלימודי, אלא גם לדאוג לאווירה חברתית בכיתה.

מתוך ממצאי המחקר עולה כי בניגוד לעמדת התלמידים שאין חשיבות רבה ליצירת קשר עם המורה, ישנה נטייה מצדם לחשוב שתפקידו של המורה אינו רק להעביר את החומר הלימודי, כפי שנטען בהשערה השנייה, אלא עליו לדאוג לאווירה הכללית שבכיתה ולמצבו של כל תלמיד לאו דווקא מבחינה לימודית, ובעניין זה ישנה הסכמה גם מצד המורים. ממצא זה מאשש את הטענה השנייה. ייתכן שהתלמידים חושבים שתפקידו של המורה אכן לגלות אכפתיות ואהדה כלפיהם אך בגבולות מסוימים- בהתאם לאמור לעיל שהתלמידים מגלים פחות רצון ליצור קשר אישי עם המורה. הם מביעים רצון לקשר כלשהו עם המורה אך לא לקשר מעמיק כפי שנראה מצד המורים.

ממצאים אלו מתאימים לחלוקתה של פרידמן (1998) את התלמידים בהתאם לאישיותם. היא הציגה את ארבעת הטיפוסים: הישגי, סקרני, מצפוני ומתחבר, כאשר כל תלמיד מתייחס בצורה שונה לתפקידו של המורה בכיתה. אני מעלה השערה שייתכן שבמחקר הנוכחי התלמידים שנשאלו רובם טיפוסים מתחברים ומצפוניים הזקוקים למורה נינוח, בעל חוש הומור, גמיש וחברי. ופחות טיפוסים הישגיים הזקוקים למורה מעביר דעת ובעל שליטה בחומר הלימודי.

השערה 3:

שיחות אישיות בין מורים לבין תלמידים עשויות לחזק את הקשר האישי ביניהם וליצור אווירה חיובית.

מתוך ממצאי המחקר עולה כי לגבי ניהול השיחות במציאות, ממוצע המורים גבוה ממוצע התלמידים. המורים, יותר מאשר התלמידים, נוטים לחשוב שבפועל אכן

מתקיימות שיחות ביניהם באופן רציף, ושהתלמידים פונים אליהם להתייעצות בנושאים אישיים. מבין הנחקרים - 31 מורים העידו שאכן קיימו שיחות אישיות עם תלמידיהם (בממוצע שיחה אחת או שתיים עם כל תלמיד), לעומת 9 מורים שלא ניהלו שיחות אישיות. ובקרב התלמידים - 21 השיבו שערכו שיחה עם מוריהם, לעומת 19 תלמידים שאינם קיימו שיחות אישיות עם מוריהם. ממצאים אלו אינם מאששים אך גם אינם מפריכים את הטענה השלישית, הטוענת ששיחות אישיות בין מורים לבין תלמידים עשויות לחזק את הקשר האישי ביניהם.

למרות שהשערה לא אוששה ולא הופרכה עדיין, אני חושב שיש בהשערה תימוכין בשדה המחקרי לפי הפילוסופיה החינוכית של בובר (1960), שטען ללא צל של ספק כי דיאלוג תורם לסיפוק משמעותי של צרכי התלמיד, היא שיחה בין מורה לתלמיד בה התלמיד חש כי השיחה שהוא מקיים גורמת לו להרגיש שהוא ראוי לאהבה וכי יש אדם (המורה) הנהנה להיות בקרבתו ואף מבין אותו (מימוש הצורך בקשר). באותו שיחה המורה אף הוא יכול לחוות סיפוק משמעותי של הצורך שלו בקשר מאחר שהוא מרגיש את הקרבה הגדולה עם התלמיד. באופן דומה, אם השיחה בין המורה לתלמיד מאפשרת לתלמיד לבטא באופן חופשי רעיונות ורגשות, ואף עוזרת לו לגבש כיווני פעולה והתפתחות אישיים, הרי שהדיאלוג מסייע לתלמיד לממש את הצורך שלו באוטונומיה. וכמובן, אם טיפוח האוטונומיה של התלמיד הוא אידיאל של המורה, הרי שהשיחה הנ"ל סייעה גם למורה לממש את הצורך שלו באוטונומיה.

השערה 4:

שיחות אישיות בין מורים לבין תלמידים משפיעות על רמת ההצלחה של התלמיד בלימודים ועל העלאת ביטחונו העצמי.

מתוך ממצאי המחקר ומתוך תשובותיהם של המורים ושל התלמידים על השפעות השונות של השיחות, ניתן להסיק שאכן מתחזק ביניהם הקשר בעקבות השיחות. אכן יש ישנה השפעה על רמת ההצלחה של התלמיד בלימודים וכן על ביטחונו העצמי. כמו-כן, ישנה השפעה על האווירה החיובית שנוצרת בכיתה בעקבות השיחות הללו. לדעת התלמידים, לעומת זאת, לשיחות האישיות יש השפעה כלשהי בתחומים שונים אך לא השפעה גורפת. ממצא זה מאשש בחלקו את הטענה הרביעית הטוענת שניהול שיחות אישיות בין מורים לבין תלמידים משפיע על הצלחת התלמיד בלימודים וגורמת להעלאת ביטחונו העצמי, כאמור לעיל כדעת המורים. אך עמדת התלמידים מפריכה בחלקה טענה זו.

התמונה המחקרית מעלה את החשיבות של יחסי מורה-תלמיד נאותה, המשפיעה בצורה מכרעת על הישגי התלמיד, הערכתו העצמית, הישגיו אקדמיים, יחסיו עם קבוצת השווים, הסתגלותו לבית הספר ועמדתו הכללית למוסד. המחקרים השונים אוששו את ההנחה ללא צל של ספק, כי איכות יחסי מורה-תלמיד, משפיעה בצורה דרמטית על קשת הישגים אישיים ואקדמיים של תלמידים לטווח הארוך והקצר גם יחד. יחסי מורה-תלמיד שהם טובים, פתוחים, מגנים ביטחון, בסיס בטוח, חיזוקים ויחסי אישי, מספקים לתלמיד אפשרות להגשים את עצמו כמכלול, ולהגיע למקסימום תוך ניצול יעיל של משאביו הנפשיים והשכליים. תלמידים שיש להם יחסים טובים עם מוריהם, חווים את בית הספר בצורה חיובית, אוהבים ללכת לבית הספר, מסתגלים לקבוצת השווים ומוצאים את מעמדם בין כותלי המוסד.

השערה 5:

למחנכים ישנה נטייה גבוהה יותר להאמין ביצירת קשר אישי עם התלמידים ובהשפעותיהם של השיחות, יותר מאשר מורים מקצועיים.

מתוך ממצאי המחקר עולה כי לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין המחנכים לבין המורים המקצועיים. ההבדל הבולט ביותר ביניהם הוא לגבי מהו הקשר הרצוי בין מורה לבין תלמידו. ממוצע המחנכים גבוה מממוצע המורים המקצועיים ממצא זה מאשש חלקית את הטענה החמישית. ייתכן שהמחנכים נמצאים בקשר יומיומי עם התלמידים ושוהים זמן רב יחד איתם, מאשר הקשר של המורים המקצועיים עם התלמידים. בנוסף, ישנה משמעות חלקית לשיקול של תפיסת תפקידי המורה בכיתה. ממוצע המחנכים אינו עולה בהרבה על ממוצע המורים המקצועיים, שנוטים לחשוב שתפקידו של המורה בכיתה אינו רק להעביר את החומר הלימודי לתלמידים, אלא גם לדאוג למצבו של כל תלמיד מבחינות שאינן דווקא לימודיות, וכן לדאוג לאווירה הכללית של הכיתה. ובכל זאת שיקול זה מנחה את המחנכים להאמין בחשיבות הקשר האישי. בפועל, מעידים המחנכים והמורים המקצועיים, שאכן מתקיימות שיחות אישיות בינם לבין תלמידיהם, ומשיחות אלו ניתן לראות השפעות חיוביות על הצלחתו בלימודים של התלמיד, על העלאת ביטחונו העצמי של התלמיד וכן על אווירה חיובית בכיתה בין המורה לבין התלמיד. ממצא זה מפרק חלקית את המשך הטענה החמישית, הטוענת שהמחנכים מאמינים בהשפעות שיש לשיחות האישיות יותר מאשר המורים המקצועיים.

סיכום

הדיאלוג תובע את הלגיטימציה של "האחר". לגיטימציה זו לא תושג ע"י קבלה סתמית של ה"אחר". הלגיטימציה הריאלית של ה"אחר" מחייבת את הבנת נקודת הראות שלו מתוך הסיטואציה שבה הוא מצוי, וגם הכרה בזכות הביקורת ההדדית של ה"אחר" כלפינו ושלנו כלפיו. מכאן טמונה החשיבות בדיאלוג, שכן טמונה בו ההבטחה להתפתחות, שאמנם כרוכה בקורבן; של נטישת העמדה שבה אנו מורגלים, איבוד הביטחון והנוחיות שהיא מעניקה לנו. יש צורך אמיתי להחליף את החינוך לערכים לחינוך לדיאלוג בכלל ולדיאלוג ביקורתי בפרט.

החינוך לדיאלוג אינו מהווה הטפה למערכת ערכים מוגדרת, אלא קריאה לבחינתם המתמדת של הערכים באמצעות דיאלוג עם ה"אחר". קריאה זו עצמה מבוססת על המודעות לתלותם של הערכים בתנאים תרבותיים ובהקשרים פרטיים, ומכאן שהיא אינה מבטאת רק עמדה ערכית, אלא גם תובנה תורת-הכרתית. החינוך לדיאלוג פירושו קודם כל חינוך באמצעות דיאלוג ביקורתי. מקביעה זו משתמע כי גם התלמיד וגם המורה לומדים אחד מהשני בצורה דינאמית ואקטיבית. חשוב יותר, עצם הביטול החלוקה החדה בין מורה לתלמיד, בין מחנך למחונך, בין ה"עצמי" ל"אחר" – פותח צוהר לקומוניקציה מסוג אחר" (דבריו של ס. יזהר, 1975 : 43-44).

הוראה הינה אומנות המודרכת בידי ערכים לימודיים, צרכים אישיים ועל ידי מגוון אמונות או הכללות הנתפסות בידי המורה כנכונות. ישנם לפחות ארבע מובנים בהם הוראה יכולה להיחשב כאומנות. היא אומנות במובן שניתן לעסוק בהוראה בכזו מיומנות ורחן כך שהחוויה, הן בעבור התלמיד והן בעבור המורה, יכולה בצדק להיות מאופיינת כאסתטית. ישנן כיתות בהן מה שעושה המורה מהווה צורה של מבע אומנותי. המתרחש הוא הופעה המספקת צורות מהותיות של שביעות-רצון, עד כדי כך שאנו משתמשים בתארים והשבחים שלרוב מכוונים כלפי האומנויות הרשמיות בכדי לתאר את מה שעושה המורה בשעה שהוא מלמד. הוראה היא אומנות במובן שמורים, בדומה לציירים, מלחינים, שחקנים ורקדנים, מגבשים דעות המבוססות בצורה ניכרת על תכונות המתגלות במהלך ביצוע הפעולה. צורות איכותיות של אינטליגנציה משמשות בכדי לבחור, לשלוט ולארגן את תכונות הכיתה כגון, קצב, טון, אווירה, קצב הדיון ותנועה קדימה. המורה חייב "לקרוא" את התכונות

המתגלות ולהגיב בתכונות המתאימות למטרותיו או לכיוון בו הוא מבקש להכווין את תלמידיו. בתהליך זה שיפוט תכונתי מיושם לשם השגה של מטרה תכונתית. הוראה היא אומנות במובן שפעילות המורה אינה נמשלת בידי מרשמים או שגרות אלא מושפעת בידי התכונות והאפשרויות שהינן בלתי צפויות. המורה חייב לתפקד בדרך מקורית בכדי להתמודד עם אפשרויות אלו. הטענה כי מרשמים ושגרות אינם חולשים על פעילות המורה אינה אומרת כי אלו אינם נוכחים או אינם משחקים תפקיד בהוראה. בעבור במבע האומנותי שלה מצריכה הוראה נהלים שעומים ניתן לעבוד; למורה חייבים להיות רפרטוארים עליהם יוכל להסתמך. דרך רפרטוארים או שגרות אלו יכול המורה להקדיש את האנרגיות והקשב שלו או שלה למה שמתגלה בכיתה. ללא שגרות שכאלו כמות אדירה של אנרגיה תוקדש על ידי המורה בכדי לפתח מיומנויות לשימוש בכיתה. לפיכך, הנוכחות של שגרות מפותחות היטב הרפרטוארים של הוראה מאפשרים למורה להתמודד במקוריות עם מה שמתרחש בכיתה. זה הוא בדיוק האיזון בין אוטומטיות ומקוריות שמהווה את ההוראה, כמו כל אומנות אחרת, התחייבות כה מורכבת. ללא אוטומטיות והיכולת לפנות לתגובות מוכנות מראש, אובדות אנרגיות והיכולת למקוריות וכושר המצאה מכובדת ומעוכבת. אך אם תגובות הן אוטומטיות או שגרתיות מדי, אם הן הופכות לרפלקסיביות מדי, נפגעת יכולת המורה להמציא ולחדש. הוראה הופכת לסדרה של תגובות שגרתיות ולא הזדמנות לתחכום וכושר המצאה.

הוראה היא אומנות במובן בו התכלית שהיא משיגה לרוב נוצרת בתהליך. מלאכה הוגדרה כתהליך בו מיושמות מיומנויות בכדי להגיע לתכלית מעוצבת מראש. אומנות הוגדרה כתהליך בו מיומנויות מיושמות בכדי לגלות תכלית דרך פעולה. במובן דומה, הוראה הוא צורה של פעולה אנושית בה רבות מהמטרות המושגות מגיחות, כלומר, מתגלות במהלך האינטראקציה עם התלמידים ולא מתוכננות מראש ומוגשמות בצורה יעילה. אין בכך בכדי לטעון כי אין מצבים בהם מתוכננת מטרה מעוצבת מראש; מרבית הטיעונים המדרבנים להבהיר פירוט של מטרות לימודיות מרמזים בשתיקה כי מופת ההוראה מתמצת בהגשמה יעילה של מטרות כאלו. זאת לטעון כי להדגיש את השימוש הבלעדי של מודל הוראה כזה מצמצם אותה למערך של תפקודים אלגוריתמיים. הזדמנויות ליצירת מטרות בתהליך או בניתוח לאחר המעשה של תוצאות מצריכות מודל הוראה הדומה לאומנויות אחרות. מורים אכן, לפחות באופן חלקי, משתמשים במודל שכזה בכדי להדריך את פעילויותיהם, לא כפועל יוצא של אי-יכולת מקצועית אלא כדרך לשמור את האינטליגנציה הפדגוגית שלהם מלקפוא בשגרה מכנית. בארבעת מובנים אלו – הוראה כמקור לחוויה אסתטית, כתלויה בתחושה ושליטה של ועל איכויות,

כפעילות האוריסטית (חקירתית, משמשת לגילוי) ובלתי צפויה וכמחפשת מטרות מתגלות- ניתן להתייחס להוראה כאל אומנות.

מכיוון שניתן לעסוק בהוראה כאומנות אין בכך בכדי להציע כי כל ההוראה יכולה להיות מאופיינת ככזו. הוראה יכולה להיעשות בצורה רע ככל דבר אחר. היא יכולה להיות קהה, מכנית, חסרת-דעת ולחלוטין חסרת דמיון. אך כאשר היא רגישה, אינטליגנטית ויצירתית – איכויות אלו יכולות להעניק לה את המעמד של אומנות. לימוד אינו משהו שנבנה עפ"י פס ייצור יעיל ואחת הסיבות היא שמורים שפועלים באומנותיות בכיתה לא רק מספקים לילדים מקורות חשובים להתנסות אומנותית, אלא הם גם מספקים דיאלוג שמעודד חקירה ולקיחת סיכונים ומטפח את הנטייה למשחק, ללימוד ולחקירה. היכולת לשחק עם רעיונות היא תחושת החופש ביצירת צירופים חדשים, להתנסות, ואפילו "להיכשל". זוהי היכולת לשנות את התפיסה כך שפנטזיה, מטאפורה והשתטות בונה יכולות לעלות.

מלאכת ההוראה היא משימה קשה, שמתבצעת בצנעה ומערבת את המורה ואת תלמידיו בלבד. מסיבה זו, לא נותר זכר או עדות להישגיהם הפדגוגיים של מורים, מעבר למעגל המצומצם של תלמידיו. שגרת הלימוד שבמהלכה המורה עומד מצדו האחד של השולחן ומצדו האחר נמצא גוש של 35 תלמידים, היא מציאות המובילה בהכרח לניכור ולריחוק בין המורה לתלמידו הבודד, האחד. תחושת הניכור מקלה הן על המורה הן על התלמיד לוותר על המאמץ המאפיין קשר בים-אישי, שבו שני הצדדים מרגישים מחויבות, הזדהות ואחריות כלפי הצד השני - מאמץ ההופך את המורה והתלמיד לשותפים בתהליך הלמידה. פגיעתו של ניכור זה קשה במיוחד בכל הנוגע לילדים החורגים באופן זה או אחר מן ה"פרופיל הטיפוסי" של התלמיד אשר למד "לשחות עם הזרם". לא זו בלבד שהתלמידים האלה אינם ממצים את עצמם ואת מה שבית הספר מציע להם - אלא תדיר הם נעשים לגורם מפריע המכביד על שגרת פעולתה של המערכת הבית ספרית. יש דרכים שונות "כיצד ללמד": דרך דוגמא אישית, דיון לוחט, המחשה דרמטית ועוד. אולם, אלה הינם טכניקות ותו לא. כל מורה, באשר הוא, בדרך היחודית לו, עושה שימוש במתודות השונות במהלך עבודתו. אצל מורים רבים משותפת האהבה לתחום הדעת שהם מלמדים, סיפוק עצום שהם שואבים מהצלחתם "להדביק" את תלמידיהם באהבה זו, ויכולתם לשכנע את תלמידיהם שידע זה הוא בעל חשיבות עליונה (שגיא, 2002). מה הופך מורה למורה? כנראה שזו היכולת לעורר אצל תלמידיו התמסרות ורצון להעמיק את הידע בתחום הדעת. משנוצרה מערכת היחסים התגובה היא: יחס של כבוד, הערצה, ורצון לספק מורה כזה. לעיתים, השפעתו של מורה כזה עולה על השפעת הורה או עמית.

יחסי מורה תלמיד הנם דבר אישי, המתרחשים רק ביניהם. המורה לא יכול להעריך ולגרום להרגשה טובה לכל התלמידים. אם הוא עושה זאת, הוא לא מאפשר לעצמו גישה אמיתית, אלא גישה שטחית וכללית. ההתנסות האישית של הלומד מהמורה שלו, הנה תמיד אינדיבידואלית ותלויה במכלול הגורמים שבאינטראקציה הבין-אישית.

המלצות למחקר עתידי

הנושא המחקרי שנבחרן בעבודה הנוכחית היה, האם חיזוק הקשר האישי בין מורה לבין תלמיד גובר באמצעות שיחות אישיות ביניהם. זיהוי ההשפעות בין שני המשתתפים הללו יאפשר להנהלת הארגון הבית ספרי בכל המערכות ובכל ההיררכיות ולמקבלי החלטות להתאימה הן בהיבט חינוכי והן כגורם הנעתי עבור הלומד, לשיפור היעילות ואיכות השירות כלפיו מצד מערכת החינוך וצוות המורים ובכך להחיש את אפקטיביות החינוך ובאמת לגרום ללמידה משמעותית.

ממצאי המחקר יהווה בסיס להרחבה בתחום פיתוח מיומנויות מצד המורים, על מנת לשמור על למידה ברמה גבוהה ויחסים אישיים ובינאישיים בעבור אוכלוסיית הלומדים.

יש מקום ואפילו חיוניות בפיתוח כלים הולמים להערכת ביצוע התנהגות של מגזר המורים, למען שיבטיחו התקדמות ושיפורים נוספים בתחום איכות ושיפור השירות במערכת ההוראתי והחינוכי.

המחקר העשיר את הידע והמשמעות של מושג הדיאלוג בחינוך, אינטראקציות מורה-תלמיד.

מחקר זה העשיר את הידע בקשרים הישירים והחיוביים באופן מובהק בין שני המשתתפים.

ההמלצות האקדמיות הן בתחום פיתוח נושא המחקר בשני מישורים עיקריים:

- הרחבת המחקר לאוכלוסיות נוספות מעבר בכדי לאפשר הכללת הממצאים לאוכלוסיות נוספות.
- הרחבת המימדים של מדיניות הנעתית, אינטראקטיבית על ידי הוספת משתנים מעבר לשני המשתתפים אשר נבחנו במחקר זה.

הערכה אישית

מתוך עיון בחומרי הקריאה במסגרת העבודה, אני תופש את החינוך כמצליח כאשר מתקיימים יחסים ואינטראקציה חיוביים המבוססים על אמון וכבוד בין מורה ותלמיד.

מורים המבינים את תלמידיהם ומתאימים את שיעוריהם כך שיכירו במגוון תרבויות, רקעים וסגנונות לימוד, משיגים הצלחה בכיתותיהם.

חינוך איכותי מתחיל עם מורים מוסמכים ברמה גבוהה ושואכפת להם, אשר בונים יחסים ואינטראקציות חיוביות עם תלמידיהם באמצעות דיאלוג פעיל, אקטיבי ופורה.

מכאן, שחשוב ביותר להעניק חינוך איכותי באמצעות פיתוח מקצועי למורים בנושאים כגון בניית מיומנויות תקשורת ושיטות ניהול כיתה טובים יותר.

מיומנויות ואסטרטגיות אלה מאפשרות למורים לבנות קשרים המבוססים על אמון וכבוד כמו גם לבסס כיתות אשר בהן תלמידים מרגישים בנחת לקחת סיכונים. הבטחה של סביבת לימוד מוגנת ומקבלת מובילה לכתה שהיא יותר פורה ומרתקת בשביל תלמידים.

תלמידים משגשים בסביבת לימוד שכזו, ויצירת סוג כזה של כיתה דורשים זמן והשקעה.

בכל אופן, מורים מבזבזים כמות עצומה של זמן ואנרגיה ביוזמות חינוכיות נוספות שהן הכרחיות או שכרוכות בהסכמה. בעוד שכל הפעילויות האלו הן חשובות לחינוך, הזמן והאנרגיות שמורים מוציאים להגברת האיכות של ההוראה והאינטראקציה בכתה הולכים ופוחתים.

תלמידים המרגישים קשר לחומר הנלמד יבקשו באופן טבעי להגיע לאינטראקציה עם המורים שלהם.

אינני בטוח שמחנכי המורים ומבקרי של חינוך המורים, מודעים עד כמה מסובכים, קשים ומורכבים תפקידי ועבודתם של המורים, ועד כמה מהר תוכניות לימוד, אימון וסמכת מורים הופכים מיושנים ומשניים בחשיבותם.

הציפיות עבור מורה המחנך במערכת בתי ספר הן מורכבות בעיקרן. המורים צריכים להיות ;

- בקיאים בסטנדרטים של תוכניות לימוד מדינתיות, מקומיות של קריאה, אנגלית, חשבון, מדע, מדעי החברה וליישם את הסטנדרטים הללו בהוראה של יום-יום.

- להיות בקיאים בתוכניות הערכה ובחינה מדינתיות ומקומיות ולהבטיח הצלחת תלמידים במבחנים.
- להיות בקיאים ומיומנים בשיטות לימוד מגוונות (למשל הוראה קואופרטיבית) ומיומנויות של ניהול כיתה.
- לדעת לענות על צרכי תלמידים מיוחדים.
- בקיאות בשיטות טכנולוגיות חדשות ולהכניסם בהוראה.
- להשתתף בארגוני מורים.
- לשמור מגע עם ההורים באמצעות מערכות חדשות ומגוונות.
- בעלי יכולת לערוך חקירות יסודיות אודות תנאי לימוד של התלמידים.

ביבליוגרפיה

- בובר, מ. (1960). בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה. ירושלים: מוסד ביאליק.
- גינצבורג, ג'ון ס. (2005). ריפוי באמצעות מפגש: גישתו של מרטין בובר לפסיכותרפיה בשיחות. קרית ביאליק: "אח".
- דרום, ד. (1989). אקלים של צמיחה. ת"א: ספרית פועלים.
- הרמן, צ. (1982). האינטראקציה של מורה ותלמיד בשדה חמ"ד, כ"ה: 246-251.
- וילק, ד. (1998). הדיאלוג והחינוך לדיאלוג: הגדרות, מהות ורקע מקרא ועיון: כתב-עת להוראת המקצועות בתחומים של מדעי הרוח ושל מדעי החברה, 74: 19-16.
- וינשטין, י. (1982). חינוך לערכים בלי כפייה עיונים בחינוך: כתב עת למחקר בחינוך, 33: 149-154.
- זלדמן, נ. (1999). דיאלוג בין דיאלוגים. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 14 (1): 81-91.
- זוהר ס., ינאי צ. "לחנך ל- או לחנך את- ?". מחשבות 4 (1975): 43-48.
- פרידמן, י. (1998). מורים ותלמידים יחסים של כבוד הדדי. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד, המכון הארצי במדעי ההתנהגות.
- קומבס, א. בלום, א. וואס, ל. (1981). חינוכם המקצועי של מורים. גבעתיים: מסדה.
- קפלן, ח. ועשור, א. (2004). דיאלוג תומך צרכים פסיכולוגיים בין מורים ותלמידים. היעוץ החינוכי, 13: 161-188.
- קפלן, ח. (2004). דיאלוג תומך צרכים פסיכולוגיים בין מורים ותלמידים כמקדם רווחה נפשית בבית הספר: המשגה ותוכנית יישומית. היעוץ החינוכי, 13: 161-188.
- רוג'רס, (1973), חופש ללמוד בארץ.
- שגיא, ר. (2002). קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת את אי הנחת בהוראה. דפים: כתב-עת לעיון ומחקר בהכשרת מורים 34: 10-45.
- שפירא, י. (1985). מכתבים למחנך ומסה על יחסי מורים ותלמידים. תל אביב: יבנה.

שלום,
שאלון זה נועד לבדוק את עמדותיהם של תלמידים ומורים בנושא דיאלוג ביניהם כמקדם קשר.
אודה לכם אם תקדישו מזמנכם ותתייחסו לשאלון זה ברצינות.

א. הסטטוס שלך הוא: (הקף את התשובה הנכונה לגביך)
מורה מקצועי / מחנך כיתה / תלמיד בכיתה _____ (השלם).

ב. האם במהלך השנה קיימת שיחות אישיות שאינן קשורות ללימודים עם המורה / התלמיד שלך? כן / לא
במידה וכן, ציין את מספר הפעמים שהתקיימה שיחה ביניכם _____.

ג. לפניך היגדים שונים,

- הבע מהי עמדתך לגבי כל היגד ע"י סימון המספר המתאים, כאשר: 1 - אי הסכמה כלל
2 - הסכמה מועטת
3 - הסכמה חלקית
4 - הסכמה מוחלטת

4	3	2	1	מורים ותלמידים צריכים לקיים שיחות מעבר לשיחותיהם בנושאים לימודיים.
4	3	2	1	תלמידים מתייחסים אל המורה כאל דמות שניתן לשוחח ולהתייעץ עימה.
4	3	2	1	חשוב שלמורים ולתלמידים יהיה קשר אישי שאינו בהכרח קשור ללימודים.
4	3	2	1	תפקיד המורה הוא אך ורק להעביר את החומר הלימודי לתלמידיו.
4	3	2	1	המורה צריך לדאוג לאווירה הכללית בכיתה.
4	3	2	1	למורה יש אחריות לדאוג למצבו של כל תמיד, לאו דווקא מבחינה לימודית.
4	3	2	1	תלמידים מנהלים זו-שיח עם מוריהם גם בנושאים שאינם לימודיים.
4	3	2	1	מורים ותלמידים מנהלים זו-שיח לעיתים נדירות.

תלמידים פונים אל מוריהם להתייעצות
בנושאים אישיים.

4 3 2 1

מורים יוזמים שיחות עם תלמידיהם
באופן רציף.

4 3 2 1

ככל שהמורים ירבו לדבר עם תלמידיהם גם
בנושאים שאינם לימודיים, רמת ההצלחה של
התלמיד בלימודים תעלה.

4 3 2 1

שיחה בין מורה לבין תלמיד יכולה להעלות
את בטחונו העצמי של התלמיד.

4 3 2 1

שיחה בין מורה לבין תלמיד תורמת לאווירה
חיובית בכיתה

4 3 2 1