

המודל המנטאלי של המורה להיסטוריה המנחה את הוראתו הלכה למעשה

ד"ר גדי ראונר

פרק מתוך ספרן של מ. מבורך – ג. צימט, מכון מופת, 2012

הקדמה

מה מנחה את הוראתם של המורים כאשר הם מלמדים היסטוריה בכיתה? מה מאפשר למורים ללמד את התנהגותן של דמויות היסטוריות? כיצד הם מבינים את העולם המוסרי של תלמידיהם? מהו סוג ההיסטוריה הנלמד על פי אמונתם של המורים? על שאלות אלה ואחרות ניסיתי לענות באמצעות מחקר שמטרתו היתה לפרש ולהסביר את פעילות ההוראה של המורים על-ידי הזיהוי והתיאור של המודל המנטאלי הקיים אצלם באופן סמוי.

במחקר שהערכתי לימדו שישה מורים את נושא השואה. נושא זה הוא פרק מתוך תכנית הלימודים להיסטוריה בכיתות ט'. מהלך הוראתם צולם במצלמת וידאו. לאחר מכן נותחו הנתונים וכתוצאה מניתוח זה, זוהה המודל המנטאלי בפעולה של המורים לגבי הלמידה. נושא "השואה" נבחר, מכיוון שהוא חומר היסטורי המשלב שלושה היבטים מרכזיים בהוראת תחום-הדעת: (1) מתן מידע; (2) חשיבה אמפאטית; (3) חינוך לערכים. שני ההיבטים האחרונים זכו לתשומת לב ייחודית, מכיוון שעד לקיומו של מחקר זה, הם לא נחקרו במסגרת קבוצת המחקרים על המודלים המנטאליים בפעולה.

במסגרת פרק זה אסביר תחילה כמה רעיונות והבחנות עיוניות בנוגע להוראת היסטוריה, אשר יעזרו להבין את חשיבתם של המורים כאשר הם מלמדים; אחר כך אציג את אוכלוסיית המחקר ואתאר את המודל המנטאלי של המורים להיסטוריה ואת תפקודו. אציג ממצאים אחדים מתוך המחקר ולבסוף אדון בהם.

סקירה תיאורטית בנושא הוראת היסטוריה

שלושה היבטים מהווים חלק מרכזי מאבני-היסוד בהוראת ההיסטוריה: (1) ההיבט האינפורמטיבי, (2) ההיבט האמפאטי ו- (3) ההיבט הערכי-מוסרי (שביט, 1979; וינריב, 1987; Husbands, 1996). אתייחס בהמשך לשלושת ההיבטים.

(א) ההיבט האינפורמטיבי בהוראת ההיסטוריה

התפיסה ההיסטוריוגרפית הקרויה 'פוזיטיביסטית-אירועית' מעמידה כמושאי המחקר שלה את האירועים שהתרחשו בעבר ואת הדמויות ההיסטוריות שהשתתפו בהם. ההיסטוריונים האמונים על תפיסה זו מתארים ומסבירים את השתלשלות האירועים באמצעות זיהוי הסיבות, המהלך והתוצאות. כפי שנראה בהמשך תפיסה זאת קשורה קשר הדוק לתכנית הלימודים בהיסטוריה ולהוראת המקצוע בבית הספר.

ברוך זו טען Oakeshott (1933), כי ההיסטוריה היא תהליך רציף של אירועים מקושרים, כך שלא ניתן לבודד אירוע מן הרקע שלו. אירועים מרכזיים מורכבים מאירועים משניים ואלה ניתנים להבנה באמצעות הקשרים ביניהם. למשל, 'מלחמת העולם השנייה' מהווה אירוע מרכזי הכולל בתוכו אירועים נוספים כגון: 'השואה', 'הפלישה לברית-המועצות', 'הטלת פצצת האטום' וכו'; האירוע 'שואה' כולל אירועים אחרים כגון: 'כיבוש פולין וריכוז היהודים בגטאות', 'מרד גטו ורשה', 'השמדת היהודים' וכו', וכל אחד מאלה מכיל אירועים 'קטנים' יותר.

מכיוון שבתוך האירועים ההיסטוריים פועלים בני-אדם, הבנת האירוע כוללת לא רק את התיאור לגבי מה שקרה בעבר, אלא גם את ההסבר; דהיינו, מערכת היחסים הסיבתיים הקושרת בין ההתנהגויות של הדמויות באירוע עצמו, והקשרים הנוצרים עם אירועים אחרים (צימרמן, 1981). חלק מן השאלות שמבטאות, הלכה למעשה, תפיסה זו הן:

- 'מה קרה?' - הכוונה היא למהלך האירוע, למאפייניו, לקונטקסט;
- 'היכן ומתי קרה הדבר?' - המקום, הזמן;
- 'מי היו האנשים שהשתתפו באירוע ומה הם עשו?' - הווה אומר, פרטים על הדמויות המשתתפות, על התנהגותן, על אופיין, על מצבן וכדומה;
- 'מדוע קרה הדבר?' - הסיבות או המניעים של הדמויות;
- 'למה הוא גרם?' - מה היו תוצאות האירוע.

התפיסה הפוזיטיביסטית-אירועית באה לידי ביטוי במסמכי תכנית הלימודים בהיסטוריה לכיתות ו'-ט' (תשנ"ה) ולחטיבה העליונה (תשס"ג), בהם צוין כי אחת המטרות של המקצוע היא 'הכרת אירועים היסטוריים חשובים באמצעות הזמן, המקום והמרכיבים, הזרמים והמגמות, האישים המרכזיים, והמושגים ההיסטוריים'.

גם בתכנית הלימודים הלאומית הבריטית משנת 1990 קיימת התייחסות לטיבו של הידע ההיסטורי שיש ללמד בכיתה: ידע אינפורמטיבי לגבי עובדות בסיסיות כגון: אירועים, מקומות, תאריכים ושמות; ידע בהבנת היחסים בין העובדות, הראיות והקונטקסט וידע לגבי התכנים עצמם, למשל, תקופה או נושא היסטורי.

כדאי לשים לב לחשיבות המיוחסת להבנה של הקשרים הסיבתיים בין האירועים הנחקרים. בהוראת ההיסטוריה העיסוק בחשיבה סיבתית היסטורית נתפס כאלמנט חשוב בתכניות לימודים, בפרויקטים ובחקר החשיבה ההיסטורית של ילדים. חקירת היחסים הסיבתיים בין האירועים חשובה כמיומנויות, שיש ללמד את התלמידים ביחס לניתוח ולפרשנות היסטורית (שבזיט, 1979; National Center for History in the Schools, 1994) וביחס ליסודות של החשיבה ההיסטורית

(Taylor, 2000). הנושא הוא מרכזי בפרויקט כגון: Nuffield Primary History Project (Nichol, 1999) והוא מעמודי התווך בפיתוח החשיבה ההיסטורית אצל ילדים (Spoehr & Spoehr, 1994).

יתרה מזאת, נראה כי עולמו ההיסטוריוסופי של המורה להיסטוריה מושתת, אף הוא, על התפיסה הפוזיטיביסטית-אירועית. מתוך רצון למצוא ולתאר את עולם המושגים (הווה אומר, את תפיסת תחום-הדעת) שבאמצעותו מלמדים המורים להיסטוריה את החומר הלימודי הספציפי (למשל, 'ליל הבדולח', 'עליית היטלר לשלטון' וכו') מתברר, כי מתאים ונוח לסווג את הביטויים ההוראתיים הגלויים המבטאים אינפורמציה היסטורית, על-ידי הכללות הלקוחות מתחום ההיסטוריה הפוזיטיביסטית-אירועית. כך למשל, מורים מדברים בשפת 'אירועים', 'דמויות', 'סיבות', 'תוצאות', 'זמן', 'מהלכים' ועוד. באופן כללי אפשר לטעון, כי הידע ההיסטוריוסופי של המורה להיסטוריה דומה מאוד לדגם של ההיסטוריה הפוזיטיביסטית-אירועית, ומורכב מן הקטגוריות העולות מתוך אותה תפיסה.

(ב) ההיבט האמפאטי בהיסטוריה ובהוראת ההיסטוריה

מבין ההגדרות הרבות הקיימות לגבי המושג 'אמפתיה' (פרויד, 1905/1968; Fenischel, 1945; Feschbach, 1975; Gallo, 1989; Hoffman, 2000; Katz, 1963; Kohut, 1984; Oswald, 1996; Reik, 1948; Rogers, 1961, 1962, 1975; Staub, 1987; Sullivan, 1953; Toranzo, 1996; Wispe, 1987) אימצנו את ההגדרה האומרת, כי אמפתיה היא היכולת להבין ו/או להרגיש את המחשבות ו/או את הרגשות של הזולת (Cotton, 1997). הסיבה לבחירה זו היא הנוחיות שבה, מכיוון שניתן לעשות בה שימוש כדי להבין את מאמצייהם השונים של המורים ליצור אמפתיה בין החומר הנלמד (הדמויות ההיסטוריות) לבין הלומדים. מתוך הגדרה זו ניתן להבין, כי לאמפתיה יש מקורות קוגניטיביים כמו גם אפקטיביים. כל חוקר מדגיש ומפתח מרכיב זה או אחר, עד כדי קריאת שמות זהים לתופעות שונות או שמות שונים לתופעה זהה.

מבחינה היסטורית היה הפילוסוף האיטלקי Giambattista Vico (1668-1744) הראשון, שטען כי ההיסטוריון מסוגל לחשוף את המניעים, את הרצונות או את המאווים שחוו בני-אנוש בעבר, בשל המודעות שיש להיסטוריון בהיותו בן-אנוש, בדומה למושג חקירתו-בני-אדם בעבר (וינריב, 1987). ויקו טען שבעזרת ה'פנטזיה', דהיינו, הכוח המדמה, מסוגל איש-הרוח 'להשתקעות לתוך' הדמויות ולהפוך את העבר ל'עולם אפשרי' (ברלין, 1986).

במהלך השנים הבאות פותח הרעיון של ויקו על-ידי היסטוריונים רבים כגון, הפילוסוף והיסטוריון התרבות Dilthey וההיסטוריון האמריקני רב-ההשפעה Collingwood (1946), אשר העמיד את האמפתיה כמקור ראשון להבנה היסטורית. לצד אלה, ישנם היסטוריונים בני-זמננו, כגון Bullock (1986), קאר Le Roy-Ladurie (1986) אצל Portal (1987) ואריאל (1992), המוסיפים להדגיש, כי אחד מההיבטים המרכזיים במלאכת ההיסטוריון כולל קיומו של תהליך בלתי פוסק של דיאלוג אמפאטי בין ההיסטוריון לבין מושאי חקירתו, בניסיונו לשחזר את העבר ההיסטורי.

בספרות המחקרית העוסקת בהוראת היסטוריה נחשבת החשיבה האמפתית לחלק מהכלים ומהמיומנויות שיש להתייחס אליהם במסגרת הוראת המקצוע. החוקרים מתייחסים להיבטים הבאים:

(1) הקשר בין אמפתיה לבין דמיון - כאשר מתורגמות הראיות לעובדות היסטוריות, יש צורך בהפעלת הדמיון והוא נתפס כמצע עליו יכולה לצמוח האמפתיה (Davis, 2001; Gosden & Sylvester, 1968; Lee, 1984; Little, 1983; Portal, 1987, 1990; Renier, 1965).

(2) מטרת האמפתיה - מטרת האמפתיה בכיתה ההיסטוריה היא להביא להבנת בני-אדם אחרים בתקופות העבר (Gosden & Sylvester, 1968; School Council, 1976); לבירור הכוונות, המניעים או הרצונות שלהם (שביט, 1971; Lee, 1978); להבנת התנהגותם, מעשיהם או פועלם (Ashby & Vansledright, 1995; Levstik, 2001; Foster, 1999, 2001; Blyth, 1975; Lee, 1987); להבנת 'מבפנים' (School Council, 1976); לשחזור האמונות, המטרות או הערכים שלהם (Ashby & Lee, 1987); להבנת מסגרת ההתייחסות של הדמויות הנחקרות (Downey, 1995) ולבסוף, להפיכת המידע ההיסטורי 'היבש' לידע היסטורי בעל עניין ומשמעות (Low-Beer, 1989; Yeager & Foster, 2001; Doppen, 2001). כל אלה באים לידי ביטוי במרכיב האמפתיה.

(3) אמפתיה וחינוך מוסרי - יש המצביעים על חשיבותה של האמפתיה בנוגע להתפתחות המוסרית של הלומד (Coltham & Fines, 1971; Field, 2001; Portal, 1983; Stockley, 1983), לתרומתה לשם הבנת השונה (Turner, 1998) ולטיפול החשיבה הביקורתית (Yeager & Foster, 2001).

(4) סייגים ואזהרות לגבי האמפתיה - רבים מן החוקרים מבהירים, כי אמפתיה איננה הזדהות, סימפתיה או דמיון ללא רסן. הם מזהירים את המורים מפני הליכה לכיוונים האלה. הטענה היא, כי אם הלומד יזדהה עם הדמויות הנלמדות באופן חד-צדדי, הוא לא יהיה מסוגל להבחין בין נקודות ראות שונות (Boddington, 1980; Davis, 2001; Husbands, 1996; Foster, 1999, 2001; Yeager & Foster, 2001).

לאור הספרות המחקרית התייחסתי במחקר הנוכחי לחמש צורות שונות של אמפתיה. צורות אשר הופיעו בשיעורי ההיסטוריה אשר צפיתי בהם, ואלה הן:

(א) הידמות - מחקרים הראו, כי הבקשה לזהות קיומם של מאפיינים דומים בין הלומדים לבין הדמות הנלמדת בכיתה כגון, גיל, מין, מעמד, מצב משפחתי או שייכות אתנית, מגבירה את הסיכויים ליצירת אמפתיה ו/או לחיזוקה (Shantz, 1975; Cotton, 1997).

(ב) לקיחת הפרספקטיבה של האחר - הווה אומר, בקשת המורה לזהות את המחשבות, הרגשות או העמדות של הזולת ההיסטורי מזווית הראיה, המבט או הפרספקטיבה שלו עצמו (תכנית הלימודים בהיסטוריה, 1995; Ashby & Lee, 1987; Blyth, 1975; Boddington, 1980; Bryant, 1995; Golman, 1987; Davis, 2001; Downey, 1994, 1995; Eisenberg, 1989; Field, 2001; Foster, 2001; Hoffman, 2000; Levstik, 2001; Oswald, 1996; Piaget & Inhelder, 1956; Riley, 2001; Yeager & Foster, 2001).

(ג) לקיחת התפקיד של האחר - מיקוד על הדמות - זאת אומרת, הבקשה להיכנס באופן דמיוני-פעיל לתוך הדמות של האחר, 'להיכנס לנעלים של...' כדי לדעת את מחשבותיו, רגשותיו, מניעיו למעשים, עולמו האישי או עמדות של האחר ההיסטורי (שביט, 1971; History-Social Science).

Framework, 1987; Hoffman, 2000; Lee, 1978; Portal, 1983, 1987; School Council, 1976; Stockley, 1983; Thomas, 1999).

(ד) לקיחת התפקיד של האחר- מיקוד עצמי - משמע, הבקשה להשתקע באופן דמיוני במצב של הדמות ההיסטורית ולחשוב מה התלמיד היה עושה/חושב/מרגיש במקומו של האחר (Stotland et al., 1978; Boddington, 1980; Cotton, 1997; Foster, 1999; Lee, 1978; Portal, 1987; Strayer, 1987; Low-Beer, 1989). כאן האמפתיה היא לקיחת תפקידו של האחר, כאשר המיקוד הוא על הלומד עצמו ועל מה שהוא אמור לחוות במצב ההיסטורי.

(ה) עוררות רגשית - משמע, עוררות או תגובה רגשית עקיפה אצל הלומד בעקבות קליטת הרגשות של האחר (גלדמן, 2000; Eisenberg, 1989; Coltham & Fines, 1971; Benjamin, 1968; Strayer, 1987; Stotland et al., 1978; Low-Beer, 1989). כאן האמפתיה מתורגמת לרגש עקיף, דומה לזה של הדמות ההיסטורית.

לסיכום, בספרות המחקרית העוסקת בנושא אמפתיה בהוראת היסטוריה הושם דגש על חשיבותה של האמפתיה כמרכיב מרכזי בהיווצרות הידע ההיסטורי. החוקרים מציינים את מאפייניה, את גבולותיה ואת מטרותיה ומבחינים בצורות שונות בהן התופעה באה לידי ביטוי. המחקר בפסיכולוגיה של האמפתיה סייע לחדד את ההבחנות.

(ג) ההיבט הערכי-מוסרי בהיסטוריה ובהוראת ההיסטוריה

במסגרת הפילוסופיה, התחום המוסרי עוסק בסוגיית מערכת הכללים והעקרונות, שעניינה לכוון ולווסת את התנהגותו של האדם בחברה, להדריך את האדם לגבי מה טוב, מה ראוי ומה צודק לעשות ובעיקר, מה רע ואסור. עיקר ענינו של המוסר, להבטיח רווחה וכבוד לבני-אדם במסגרת חברה מתוקנת וצודקת. על-כן, התחום המוסרי מזוהה עם הטוב. אדם נחשב ל"טוב" כאשר הוא מחזיק ערכים מוסריים (וינריב, 1980; כהן, 1996; ניסן, 2001). ניתן להגדיר אותם ערכים מוסריים כתפיסות, כרגשות, כאמונות או כהתנהגויות לגבי הראוי, הטוב או הצודק (ניסן, 2001; Rokeach, 1973). מכיוון שערכים אלה הם ראויים, הרי שהם מועדפים ורצוי לנקוט בהם, לחנך לקראתם ולחתור להשגתם (Schwartz & Bilsky, 1990).

בנוגע לשילובו של התחום המוסרי בהיסטוריה, הדבר אינו חד-משמעי כלל ועיקר ויש מחלוקת בין הטוענים, כי על ההיסטוריון לתאר ו/או להסביר את האירועים לבין אלה הגורסים, כי בנוסף לתיאור ולהסבר עליו גם להעריך ולשפוט את האירועים ואת הדמויות מבחינה מוסרית, דהיינו, על-פי ערכים מוסריים. תומכי הגישה הראשונה טוענים, כי היסטוריון צריך לעסוק רק בעובדות בעלות תוקף מדעי ואובייקטיבי, ללא מעורבות שיפוטית סובייקטיבית-עכשווית ושעליו לחתור להבנת האירועים ההיסטוריים מתוך התקופה עצמה. על-פי גישה זאת, אל לו להיסטוריון להיות שופט לאחר המעשה (Knowles אצל קאר, 1986; Acton; Bloch, 1953; Stern, 1973).

לעומת זאת התומכים בעמדה השנייה טוענים, כי ההיסטוריון אינו יכול להתחמק ממעורבות שיפוטית. הם דווקא מקבלים בברכה את העובדה, כי ההיסטוריה מציגה סוגים שונים של בני-אדם ושל מעשים ראויים ולא ראויים ולכן היא (ההיסטוריה) יכולה לשמש מעין בית-ספר ללימודי מוסר (Leibnitz אצל ברלין, 1994). לפיכך תפקידו של ההיסטוריון כרוך בהבעת התייחסויות ערכיות

ושיפוטיות. יש גם הטוענים, כי ההיסטוריון לא רק שאינו יכול להימנע מהערכה או מהפעלת מערכת ערכים אישית (Oldfield, 1981; Meinecke; אצל Stern 1973), אלא שבתוקף משימתו, הכרוכה בהסבר ובהבנה על מה שקרה בעבר, עליו להשתמש בלשון עתירת שיפוט מוסריים (ברלין, 1971; מטיאש, 1988). ביטויים אלה ממלאים תפקיד של ממש בהסברים והם חלק בלתי נפרד מן ההבנה ההיסטורית.

יתרה מזאת, בעלי התפיסה השיפוטית-ערכית אומרים, כי השיפוט הערכי-מוסרי של ההיסטוריון הוא אפשרי, מכיוון שהוא עוסק במציאות שבה בני-אדם בעלי-ערכים פעלו, על-פי הרוב, מתוך מניעים מודעים ובחרו לבצע מעשים מסוימים מבין חלופות שונות. על כן חלה אחריות אישית על הבחירה. תכונה זאת הופכת את ההיסטוריה לחומר שפיט. כאשר ההיסטוריון מוסר מידע, הוא כבר מפרש אותו על-פי מערכת ערכים אישית שלו (קאר, 1986). על-כן, היסטוריה וידע היסטורי שזורים זו בזו ולא ניתנים להפרדה (אריאלי, 1992).

בנוגע להוראת היסטוריה בבית-הספר נראה, כי המקצוע היסטוריה תורם, בין השאר, ליצירת הזדמנויות כדי לעסוק בשאלות בעלות משמעות חינוכית-ערכית. הוא מציג מרחב לטיפול העולם המוסרי של הלומד וממלא תפקיד, המשלים חלק מהמטרות החברתיות של מערכת החינוך (שביט, 1979; White, 1994; ברצוני לטעון, כי הוראת ההיסטוריה יוצרת הזדמנויות חינוכיות להעריך ולשפוט אירועים היסטוריים, תופעות היסטוריות ודמויות היסטוריות, אשר היו בעלות דעות, רגשות, מסורות ודרכי-חיים. הפעילות השיפוטית המתרחשת בכיתה מתנהלת באמצעות ערכים קשורים לתפיסת הטוב (ניסן, 2001), הבאים לידי ביטוי בחומרים ההיסטוריים, בדברי המורה או בדברי התלמידים. הנחת היסוד היא, שמפגשם של התלמידים עם מעשיהם של בני-אדם אחרים, אשר פעלו מתוך כוונות, מטרות ומניעים מסוימים ואשר הביאו לתוצאות כאלה או אחרות, אמור להעשיר את מכלול ההתנסויות של הלומד לגבי הראוי והלא-ראוי, הצודק והבלתי-צודק, הטוב והרע (מטיאש, 1988; עילם, 1992; Llingworth, 2000 Husbands).

רצונות אלה באים לידי ביטוי בשורה של מסמכים, אשר ראו אור במהלך חמישים השנים האחרונות ובהם מנוסחות מטרותיה של מערכת החינוך בישראל ביחס להוראת היסטוריה. במסמכים אלה קיימות התייחסויות, בין היתר, לצדדים שונים בנוגע לטיפול ההיבט הערכי-מוסרי (אפק, 1981; זיו, 1956; שביט, 1971; תכנית לימודים בהיסטוריה, 1995). הנקודות המרכזיות הן: טיפוח השיפוט של אירועים היסטוריים על-פי ערכים מוסריים כלל-אנושיים; טיפוח הבנה וסובלנות כלפי רגשות, מסורות ודרכי-חיים של אנשים ושל עמים אחרים וטיפול רגש ההזדהות עם העם והמדינה.

בכדי לסווג את הביטויים הערכיים-המוסריים של המורים קבעתי אבחנות אחדות, הטומנות בחובן ביטוי לערכים מוסריים בתחום הוראת ההיסטוריה, ואלה הן:

(א) ציון תכונות-אופי של דמות - הווה אומר, התייחסות לסגולות או לתכונות-אופי של דמויות מופת בהיסטוריה, בסיפורים דמיוניים או באירועים אקטואליים (כגון, הגינות, סובלנות, חמלה, נאמנות וכו') כדי להמחיש, להציג מודל לחיקוי ולעודד התנהגות דומה, בבחינת 'כזה ראה וקדש' (Leming, 1996; Lickona, 1991). ראייה זו מתבססת על ההנחה, כי תכונות-האופי של האדם

מנחות את התנהגותו וכי ניתן להסביר את התנהגותו של האדם דרך תכונות-האופי שלו (Aristoteles, 1998).

(ב) התייחסות למניעים ערכיים של ההתנהגות - הכוונה למניעים ולכוונות הערכיים-המוסריים העומדים מאחורי התנהגותו הגלויה של האדם (אבינון, 1978; קאנט, 1998), למשל 'הצלת חיי הזולת', 'מניעת סבל מן הזולת', 'קדושת חיי האדם' וכו'. לפעמים מניעים אלה לובשים צורה של מטרות ואידיאלים, כגון, השאיפה לחירות, שימור זיכרון השואה וכו', אשר מנחים את ההתנהגות של הפרט (טנן, 2000; רוטנשטרייך, 1964).

הצגת שיפוט ערכי-מוסרי לגבי המניעים, ההתנהגות ו/או התוצאות של ההתנהגות - במקרה הזה הערכים באים לידי ביטוי כסטנדרטים או כאמות-מידה, שבאמצעותם בני-אדם שופטים את עצמם, את האחרים, מצבים ומאורעות שונים. הם מהווים קני-מידה לשם שיפוט (אבינון, 1978; Ball-Shaver & Strong, 1982; Williams, 1968). לפיכך, מבצע המורה אקט שיפוטי ביחס לדמות או לאירוע. הוא קובע וממליץ על דרכי התנהגות, על הכרעות, על החלטות וכו' (Hare, 1952).

(ג) הצגת דילמה מוסרית - דילמה מוגדרת כמצב שבו האדם מתלבט בין שתי דרכי פעולה מנוגדות, אשר מבטאות ערכים בסיסיים חשובים. במקרה של דילמה מעורבים שיקולים מוסריים (טנן, 2000; סארטר, 1988; סטטמן, 1991). אופן זה של התייחסות לערכים קיבל חיזוק בראייתו של קוהלברג, אשר טען כי כל העקרונות המוסריים, הם בסופו של דבר, עקרונות של צדק (Kohlberg, 1971; Turiel, 1971) וכי באמצעות ההתמודדות עם מצבים דילמתיים ניתן לקדם את ההתפתחות המוסרית של הילד (קוהלברג, 1980).

עד כאן ההסבר על ההיבטים השונים של הוראת ההיסטוריה. פירוק היבטים אלה סייע ליצירת קטגוריות ולאבחנת מרכיבים במודל המנטאלי של המורה להיסטוריה. כעת אציג את האוכלוסייה אשר השתתפה במחקר ובהמשך אתאר את המודל המנטאלי.

אוכלוסיית המחקר

מדגם המחקר הורכב משישה מורים להיסטוריה, אשר לימדו ארבעה שיעורים של כארבעים וחמש דקות כל אחד. המורים שנבחרו הוגדרו כ'מנוסים' (Burden, 1990), הווה אומר, מורים בעלי ניסיון של לפחות שבע שנים בהוראה: למורה אחת היה ניסיון בהוראה של שמונה-עשרה שנים; לשלושה מורים אחרים, ניסיון שבין עשר לחמש-עשרה שנים ולשניים נוספים, ניסיון שבין שבע לעשר שנים. הסיבה העיקרית לבחירת מורים מנוסים הייתה, כי מורים אלה, לעומת מורים טירונים, היו אמורים להציג מגוון רחב של ביטויים הוראתיים, פרי הידע הפדגוגי-ההיסטורי העמוק שלהם. בנוסף לכך יש לציין, כי כל המורים היו בעלי תעודת הוראה ובעלי תואר ראשון בהיסטוריה.

כמו-כן המורים אשר הרכיבו את המדגם השתייכו לשני בתי-ספר בעלי תרבויות בית-ספריות שונות: אחד עירוני והאחר קיבוצי. ניתן לאפיין את בית-הספר העירוני כבית-ספר בעל דפוסי ארגון והוראה 'מסורתיים' (שרן, שחר ולוין, 1998); לעומת זאת, בית-הספר הקיבוצי הוא בעל

גישה פדגוגית פתוחה, חדשנית ודמוקרטית יותר. מבחינת חלוקת המורים ביחס לבתי-הספר, השתייכו שלושה מורים לבית-הספר הראשון ושלושה, לבית-הספר השני. הבחירה הזאת נבעה מהרצון להיחשף לאופנים ולאפשרויות שונים של הוראה ועל-ידי כך להגדיל את מרחב הסיכויים למצוא ביטויים שונים ומגוונים של הוראת נושא השואה בכיתות שונות.

תיאור המודל המנטאלי בפעולה של המורים להיסטוריה ביחס ללמידה

אחד הממצאים העיקריים של המחקר והמרכזי שבהם היה זיהוי ותיאור מרכיבי המודל המנטאלי בפעולה של המורה. נתאר ונסביר באופן מפורט את המודל.

נבהיר תחילה כי המודל המנטאלי בפעולה מוגדר במחקר הזה כדימוי בראשו של המורה, אשר מייצג את תפיסתו לגבי הלמידה של הלומדים ואשר מארגן ומכוון את הוראתו בפועל. המודל המנטאלי הוא הישות הפסיכולוגית הנכנסת לפעולה כאשר המורה מלמד, כלומר כאשר המרכיבים השונים מתחילים לפעול(מבורך, 1994; צימט, 2001; שטראוס ונבורך, 1995).

המודל המנטאלי בפעולה של המורים להיסטוריה מושתת על מיפוי מושגי של הידע ההיסטורי-הפדגוגי המצוי ב-mind של המורה. הוא בנוי משלושה מרכיבים מרכזיים: רכיבים (תכנים, אסטרטגיות הוראה ותהליכים מנטאליים), עקרונות מנחים (שהם הנחות-העל שעליהן מושתתת ההוראה כולה) וחוליות מקשרות בין אסטרטגיות ההוראה לבין התהליכים המנטאליים. כפי שכבר נאמר, המודל המנטאלי מושתת על גבי מיפוי מושגי של כל המרכיבים, תת-מרכיבים ותת-תת-מרכיבים המצויים בראשו של המורה, כאשר הוא מלמד בפועל. הפריסה המושגית הלכה ונבנתה על סמך הידע המוקדם של החוקר, אך בעיקר על סמך הנתונים שנאספו בתצפיות. הוא נבנה על פי ההיגדים הגלויים של המורים כאשר לימדו בכיתות. לא נקבעו קטגוריות מוכנות מראש לפירוש ביטויי ההוראה של המורים. במילים אחרות, היגדי המורים היו עבורי חומר הגלם שעליו ביססתי את הפרשנות ואת הניתוח, ועליהם בניתי את הקטגוריות של המודל המנטאלי. אורכם ותוכנם של היגדים אלה לא היו קבועים והשתנו לפי ההקשר של ההוראה. לדוגמה: '... (1) אתם מדמיינים את עצמנו, (2) את עצמכם? (3) חבר'ה, היא צעירה מכם בשנתיים כאשר פורצת המלחמה (4) והיא בערך בגילכם במהלך המלחמה... (5) בגיל 13 היא מגיעה למנזר. (6) זה הגיל שלכם, נכון? (7) תראו איזו ילדות יש לה? (8) בית הספר הגדול שלה הייתה המלחמה'. בפסקה הזאת זיהיתי שמונה היגדים של המורה, אשר סווגו על פי קטגוריות שיוצגו בהמשך.

עוד יש לציין, כי במהלך בנייתו של כלי המחקר התקיים דיאלוג רצוף בין הנתונים לבין ההבנות התיאורטיות והמעשיות שלי כחוקר. דיאלוג זה מוכר בספרות המתודולוגית כ'רגישות תיאורטית', והוא מלמד על מושג שטבעו שטראוס וקורבין (Strauss & Corbin 1991), כדי לציין את הידיעה ואת היכולת של החוקר להבחין במשמעויות השונות החבויות בנתונים.

נקודת המוצא שלנו היא ההוראה הגלויה והנצפית של המורה באמצעות השיח המילולי. מתוך ההיגדים הגלויים של המורה הסקנו את קיומם של המרכיבים והיחידות השונות של המודל המנטאלי בפעולה.

חלוקת המרכיבים של המודל המנטאלי בפעולה מתבססת על גישתו של Mayer (1992), לפיה המודל המנטאלי מורכב משלושה מרכיבים מרכזיים (constituents): (1) רכיבים (components); (2) חוליות (links); (3) עקרונות מנחים (guiding principles):

(1) רכיבים

(2) חוליות

(3) עקרונות מנחים

המרכיב הראשון - 'רכיבים'

המרכיב הראשון במודל המנטאלי בפעולה קרוי 'רכיבים' והוא כולל:

- 'תכנים'
- 'אסטרטגיות הוראה'
- 'תהליכים מנטאליים'

'תכנים' הם המשגה של החומר הלימודי המצוי בהיגדים הגלויים של המורים. הם מציינים את תוכן ההוראה ועל מה מורים מדברים. בכלי המחקר זהו שבעה סוגים של 'תכנים': אינפורמטיבי, אמפאתי, ערכי, מתודולוגי, אקטואלי, קוריקולארי וניהולי. שלושת הסוגים הראשונים של הרכיב 'תכנים' (אינפורמטיבי, אמפאתי, ערכי-מוסרי) זכו לחלוקות ולתת-חלוקות פנימיות (תת-רכיבים ותת-תת-רכיבים), משום שהמחקר התמקד בהם. הם אכן התגלו כמרכזיים במהלך ההוראה בפועל של המורים. הדוגמאות המוצגות להלן עשויות להמחיש את הדברים. להלן מספר דוגמות מתוך השיעורים לכל אחד משלושת סוגי התכנים בהם התמקד המחקר:

תכנים אינפורמטיביים: 'היטלר הוא הנציג של המפלגה הנאציונל-סוציאליסטית, ומפלגה זו זוכה במספר הקולות הגדול ביותר לפרלמנט הגרמני, וכך היטלר נכנס לשלטון.' בדוגמה הזאת התכנים הם: 'דמות', 'מוסדות' וגם 'תפקיד', 'סיבה-תוצאה'.

תכנים אמפאתיים: 'האם ניסיתם פעם להסביר לילד קטן מה זה שישה מיליון?' בדוגמה הזאת התוכן האמפאתי הוא 'לקיחת תפקיד - מיקוד עצמי'. המורה מבקש מהלומדים לדמיין את עצמם כמסבירים; התלמידים נדרשים לראות את עצמם במקום אחר ובתפקיד אחר.

תכנים ערכיים-מוסריים: 'האימא רוצה להציל את חיי הבת... ואיך היא עושה את זה?... היא נותנת אותה לאיכר פולני.' בדוגמה הזאת התוכן הערכי-מוסרי הוא 'מניע', והערך הוא 'הצלת חיים'.

שני הרכיבים הנוספים של המודל המנטאלי הם אסטרטגיות ההוראה והתהליכים המנטאליים. אסטרטגיות ההוראה מציינות את הפעולות שהמורים נוקטים כדי להשיג את מטרותיהם. האסטרטגיות מביאות ליצירת תהליכים מנטאליים. להלן מספר דוגמות מתוך השיעורים: (א) 'על פי הברית החדשה, על פי המשנה של ישו אסור לנוצרים לעסוק בהלוואות בריבית...'.

האסטרטגיה כאן היא 'הסבר סיבתי'.

(ב) "זיו, מה איש המדע חושב?"

האסטרטגיה היא "הבנת הפרספקטיבה של האחר".

הרכיב הנוסף הוא תהליך מנטאלי שמעיד על פעילות פנימית המתרחשת ב-mind של הלומד, על פי הבנתו של המורה. התהליך מתרחש בעקבות הגירוי המכוון של המורה כאשר הפעיל אסטרטגיית הוראה.

תהליך מנטאלי: 'דיברנו כבר על שטקר ומאייר?' בעקבות הבקשה ההוראתית להיזכר, מניח המורה כי מתרחשים תהליכים של 'איתור' ו'שליפה' ב-mind של הלומד.

דוגמה נוספת של תהליך מנטאלי: "...היא בערך בגיל שלכם, רבותיי... קצת יותר צעירה, בת 13. כל הזמן צריך לזכור את זה!!" בעקבות ציון ההידמות הגילית בין הלומדים לבין הדמויות המופיעות בתכנית הלימודים, מאמין המורה כי מתרחשים התהליכים של "העלאת דימוי", "השלכה" ו"עוררות רגשית" ב-mind של הלומדים.

המרכיב השני - חוליות

החוליות מבטאות את היחסים הסיבתיים בין הרכיבים 'אסטרטגיות' ו'תהליכים', באמצעות הקישור 'אם... אז'. החוקיות הכללית שמנחה את הרכבן של החוליות אצל המורה היא: אם אפעיל 'אסטרטגיית הוראה' מסוימת אז יתרחש 'תהליך מנטאלי' מסוים ב-mind של הלומד. החוליה איננה עצמאית (כפי שמופיע בדגם של מאייר), אלא קשורה לרכיבים 'אסטרטגיות' ו'תהליכים'.

בסך הכול זוהו 35 חוליות, אשר חולקו על פי ההיבטים הנחקרים: חוליות הקשורות להיבט האינפורמטיבי (27), חוליות הקשורות להיבט האמפאתי (5) וחוליות הקשורות להיבט הערכי-המוסרי (3).

דוגמה לחוליה מקשרת: מ: 'שגב, האם אתה זוכר איך מתחילה האנטישמיות במאה ה-19?'

המורה מאמינה שאם תבקש מהתלמיד להיזכר בחומר שכבר נלמד, אז יתרחשו תהליכים של 'איתור' ושל 'שליפה' של המידע המבוקש אצל הלומד.

המרכיב השלישי - עקרונות מנחים

המרכיב 'העקרונות המנחים' כולל בתוכו (א) מטרות; (ב) הנחות-על והן מתייחסות להבנות הסמויות שיש למורים באשר ללמידה ול-mind של הלומד. הם מוסקים מתוך הרכיבים והחוליות, והם המכוונים והמארגנים את הופעת הרכיבים והחוליות. המטרות מבטאות את כוונותיהם הסמויות של המורים והנחות-העל מבטאות את הבנתו של המורה את התנאים המאפשרים למידה אצל האחר ואת הבנת ה-mind של הלומד. יחידה זו רחוקה ביותר מההיגדים הגלויים של המורה. היא נמצאת עמוק יותר בתודעת המורה, ולכן הסקתה היא פרי פעולה פרשנית עמוקה יותר. חשיפתן של הנחות-העל מבהירה את התנאים הנחוצים וההכרחיים כדי לבצע פעילות של הוראה הלכה למעשה.

כאשר המורה אומר, לדוגמה: 'לו הייתם במקומו של ראש היודנרט רומקובסקי, מה הייתם עושים?' בדוגמה הזאת מבקש המורה מהלומדים להיות במקום של דמות (לקיחת תפקיד - מיקוד עצמי). הבקשה גורמת להתהליכים של השלכה, העלאת דימוי, רפלקציה ועוררות רגשית. האסטרטגיה ההוראתית והתהליכים שבעקבותיה לא היו אפשריים ללא הנחות-העל הסמויות של המורה בדבר: (א) יכולתם של הלומדים ליצור אמפתיה ביחס לאחר; (ב) יכולתם של התלמידים לדמיון; (ג) קיומה של יכולת מטה-קוגניטיבית אצל הלומדים; (ד) קיומו של עולם רגשי אצל הלומדים; (ה) האמונה כי ניתן לעורר רגשות אצל הלומדים. הנחות אלה מאפשרות את ההיגד הגלוי של המורה.

עקרונות מנחים נוספים, אשר שנוסחו במהלך המחקר הם: קיים ידע קודם אצל הלומד; ניתן לאתר ולשלוף את הידע הקודם; ללומדים יש יכולת לקשור קשרים סיבתיים; התלמידים יכולים לסווג מידע לנכון/לא נכון; הלומדים יכולים לאחסן מידע ולשמרו; הלומדים יכולים להבחין בין ידע עיקרי לטפל; ללומדים יש עולם ערכי-מוסרי, והם יכולים להבחין בין טוב לרע. בסך הכול זיהיתי 13 עקרונות מנחים.

עד כאן ההסבר על המרכיבים השונים של המודל המנטאלי בפעולה, כפי שבאו לידי ביטוי בתרשים 1. ברצוני להוסיף שהיבטים האינפורמטיבי, האמפאתי והערכי חוצים כחוט-השני את כל היחידות של המודל המנטאלי בפעולה של המורים להיסטוריה. מכיוון שמטרת המחקר היא לזהות את המודל המנטאלי של המורים להיסטוריה, התמקדתי בפרק הסקירה הספרותית במרכזיותם של היבטים אלה בהוראת ההיסטוריה. היבטים אלה שולבו בכל המרכיבים והיחידות של המודל: בתכנים, באסטרטגיות ההוראה, בתהליכים המנטאליים, בחוליות, במטרות ובהנחות-העל. ברמות הכלליות וברמות הספציפיות של המודל - תת-רכיבים ותת-תת-רכיבים - קיימת נוכחות של שלושת ההיבטים המרכזיים האלה. נוכחותם של שלושת ההיבטים לכל אורך הדרך מחזקת את הבנתו של המודל מנטאלי כמכלול מערכתי שבו קיימים קשרים בין יחידותיו השונות.

הממצאים המרכזיים של המחקר וכמה מחשבות עליהם

(1) המורים השתמשו באסטרטגיות הוראה אינפורמטיביות בהיקפים גבוהים למדי בהשוואה לאסטרטגיות אמפאתיות וערכיות-מוסריות. בניתוח של 15 שעות הוראה זיהיתי כ- 2,422 מקרים, שבהם השתמשו המורים באסטרטגיות אינפורמטיביות, לעומת כ- 366 פעמים שבהן עסקו באמפתיה ובערכים מוסריים. בולטות זאת התגלתה בכל הרמות של המודל המנטאלי, ברכיבים ובעקרונות המנחים. התכנים ההיסטוריים שהעדיפו המורים היו הדמות (או הדמויות) הבודדת והאירועים.

מתברר, כי קיימות שלוש אסטרטגיות הוראה שכיחות אצל המורים, כאשר הם מלמדים בפועל:

(א) הם מעדיפים לתאר בכלליות אירועים היסטוריים או מעשי דמויות, יותר מאשר להסביר את הסיבות או את המניעים הסיבתיים לאירועים ולמעשים אלה.

(ב) הם מזכירים לתלמידים חומר שכבר נלמד או מבקשים מהלומדים להיזכר בו.

(ג) הם חוזרים פעמים רבות על היגדים שהם אמרו או על דברי התלמידים.

לעומת זאת, , להפתעתי, לא נמצאו התייחסויות רבות לקישורים הסיבתיים בין אירועים, התנהגויות של דמויות, מניעים ותוצאות. המורים הסתפקו במתן תיאור לאירועים, ולא עסקו בהסבר, דהיינו בשאלות 'למה': למה קרה מה שקרה? למה זה קרה באופן שזה קרה? למה עשו אנשים מה שעשו?

(2) באשר לתוכן הלמידה, מתברר כי לימוד היסטוריה בעיני המורים הוא לימוד של אירועים ושל דמויות. בעיניהם, ישויות אחרות, כגון מיתוסים, דימויים, סמלים וכדומה, הן בלתי נתפסות על ידי הלומדים הצעירים. מבחינת תהליכי הלמידה המורים מאמינים, כי לתלמידים יש ידע קודם, והם מסוגלים לאתרו ולשלפו כאשר הם מתבקשים לעשות כן. כך קורה כאשר התלמידים מתבקשים להיזכר באירועים שכבר נלמדו בעבר בכיתה. כמו כן, המורים מאמינים, כי התלמידים יכולים לקשר בין הידע הקיים לבין הידע החדש כאשר הם מתארים אירועים. כאשר המורים חוזרים על תשובות התלמידים או על התשובות של עצמם, הם מבקשים להדגיש את בולטות ההיגדים ב-mind של הלומדים. המורים סבורים שזוהי הדרך שבה נוצר ידע היסטורי-אינפורמטיבי אצל הלומדים.

(3) ממצא נוסף של המחקר הוא ההיקף הקטן בשימושו של ההיבט האמפטי במהלך ההוראה. מתוך 3,625 יחידות ניתוח, שעסקו בתכנים שונים, רק 266 התייחסו לפן האמפטי. על כן ניתן לומר, כי אף על פי שמורים מכירים ביכולתם של הילדים ליצור אמפתיה מסוגים שונים כלפי הדמויות הנלמדות, לא זכתה יכולת זו לשימוש נרחב.

במהלך ניתוח הנתונים זיהיתי חמש אסטרטגיות לגילוי אמפתיה: (א) הידמות; (ב) לקיחת הפרספקטיבה של האחר; (ג) לקיחת תפקיד של האחר - התמקדות בדמות; (ד) לקיחת תפקיד של האחר - התמקדות בעצמי; (ה) להרגיש בתוך. ממצאי המחקר העלו כי האסטרטגיה הבולטת ביותר שבחרו המורים הייתה 'הבנת הפרספקטיבה של האחר'. 163 פעמים הסבו המורים את תשומת הלב של התלמידים להתייחסויות מן הסוג הזה, למשל: 'האימא מוסרת את הבת לאיכר הפולני... מה אתם חושבים שהרגישה האימא באותם הרגעים?' כאשר המורים עסקו בדמויות היסטוריות וביקשו מהלומדים להבין את הפרספקטיבה של הדמויות, הם התכוונו להבנת המחשבות או הרגשות של האחר ולא לעמדות או להשקפות עולמם.

כאמור, הפנייה האמפתית לא הייתה שיטתית ועקבית, כאשר זימנו המורים היכרות עם דמות היסטורית כלשהי: מתוך הפעמים הרבות שבהן התייחסו המורים לדמות או לדמויות (678 פעמים מתוך 2,422 תכנים אינפורמטיביים), רק בחמישית מהן נוצל הממד האמפטי כדי להעמיק את היכרות הלומדים עם הדמויות באמצעות ראיית הדברים מהפרספקטיבה של הזולת.

כאשר המורים ניצלו את האפשרות האמפאטית שבהבנת הפרספקטיבה של האחר, הם האמינו שהלומדים מפעילים תהליכים מנטאליים, כגון: עוררות רגשית, העלאת הדימוי של הדמות ב-mind שלהם, השלכת עצמם לעבר הדמות, רפלקטיביות, הזדהות והתחלקות עם הדמות. תהליכים אלה מתבססים על הנחות המורים באשר ליכולות התלמידים: הלומדים מסוגלים לדמיין דמויות

אחרות; הם מסוגלים ליצור אמפתיה עם דמויות מן העבר; באפשרותם לחשוב על החשיבה של עצמם ולעורר את העולם הרגשי של עצמם. לולא הנחות אלה קשה להבין כיצד הייתה מתאפשרת פנייה לאמפאטיות של הלומדים.

(4) ולבסוף, החומר הלימודי שלימדו המורים היה נושא השואה, נושא המציב התמודדות עם שאלות ערכיות-מוסריות רבות. אולם הממצאים מעידים על כך שמספר ההתייחסויות שבהן העלו המורים סוגיות ערכיות-מוסריות היה קטן מן המצופה. מתוך 3,625 יחידות ניתוח של תכנים, הופיעו אך ורק 100 הקשורות להיבט הערכי-מוסרי.

מתוך ניתוח הנתונים התברר, כי הוראתם של המורים עונה על מספר מצומצם של אסטרטגיות הוראה בהיבט הזה: (א) ציון תכונות אופי של הדמות ההיסטורית; (ב) עיסוק במניעים הערכיים של ההתנהגות; (ג) הצגת שיפוט ערכי-מוסרי; (ד) הצגת דילמה מוסרית. מבין ההתייחסויות הערכיות המעטות יותר מ-50% כווננו ל'מטרות או מניעים ערכיים', המנחים את התנהגותן של הדמויות ההיסטוריות. למשל, 'האימא רוצה להציל את חיי הבת... היא נותנת אותה לאיכר הפולני'. נראה, כי המורים העדיפו צורה זו של התייחסות ערכית על פני העמדת דילמות וסימני שאלה ביחס להתנהגותן של הדמויות או על פני הצגת עמדות שיפוטיות-ערכיות.

בנושא השואה ציינו המורים הכי הרבה פעמים ערכים כמו: 'הצלת החיים של האחר' ו'הרצון לחיות'.

מנקודת ראות של המורים אנו סבורים, כי מן הרגע שהם מלמדים ערכים מוסריים, סימן שהתלמידים מסוגלים לסווג את המניע או את המטרה של הדמות ליסוד הטוב, הנכון והצודק או הרע והבלתי צודק. אם התלמידים היו צריכים לענות על שאלה מתוך התחום המוסרי, הבינו המורים כי הלומדים שוקלים את האפשרויות, או במילים אחרות, יש להם 'מאזניים פנימיים' שבאמצעותם הם מסוגלים לשקול את התשובה הראויה.

תרומות המחקר והשתמעויותיו

מחקר זה מצטרף למחקרים המעטים יחסית, העוסקים בחשיבת המורים להיסטוריה (Evans, 1994; Leinhardt, 1993, 2000; Leinhardt, Staiton, Virji & Odoroff, 1994; Levstik, 2000; Wilson, 1988 & Wineburg, 2001; Wineburg, 1991; Wilson, 1993, 1999; Seixas, 1993). אולם, בשונה מגישה מחקרית היוצאת מהסבריו של המורה עצמו, ניסה המחקר הנוכחי לפענח את הוראת המורים ואת הידע המקצועי שלהם, תוך כדי פעולתם בכיתות ולא על סמך הצהרותיהם המילוליות או הכתובות. נמצא, כי קיים פער בין דברי המורים בשיחות בלתי פורמאליות, כאשר נשאלו על הוראתם, לבין הביטויים ההוראתיים שנראו וצולמו בשיעורים. מכך אפשר ללמוד, כי מה שנחשף במחקר הנוכחי הוא רובד עמוק, סמוי ולא מודע בתפיסתם של המורים כאשר לימדו בפועל, בדומה להצעותיו של שון Schon בנוגע לקיומן של תיאוריות סמויות בתוך הפעולה.

מחקר זה מאיר באור חדש את היחסים בין הוראת היסטוריה לבין למידתה. הוא מנסה לבחון את הדינאמיקה של היחסים ביניהן, כאשר הפעילות ההוראתית והלמידה מתרחשות בו-בזמן, הלכה

למעשה. המחקר מראה, כי יש להבין את פעילות ההוראה של המורה להיסטוריה דרך המודל המנטאלי הסמוי ועל סמך עקרונות שמכוונים את ההוראה ביחס ללמידה.

ביבליוגרפיה

- אבינון, י. (1978). על היסודות הפילוסופיים של החינוך. חלק שני. תל-אביב: דקל.
- אפק, י. (1981). היסטוריה ודרכי הוראתה. מעלות.
- אריאלי, י. (1992). היסטוריה ופוליטיקה. תל-אביב: עם עובד.
- ברלין, י. (1971). ארבע מסות על החירות. תל-אביב: רשפים.
- ברלין, י. (1986). נגד הזרם. תל-אביב: עם עובד.
- ברלין, י. (1994). האנושות - בול עץ עיקש. תל-אביב: עם עובד.
- וינריב, א. (1987). חשיבה היסטורית - פרקים בפילוסופיה של ההיסטוריה -, כרך א'. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- זיו, מ. (1956). הוראת דברי-הימים בבית-הספר. תל-אביב: אורים.
- טנן, ח. (2000). רציונליות ומוסר. תל-אביב: צ'ריקובר.
- כהן, א. (1996). חינוך לערכים בשיעור. בת-ים: נועם.
- מבורך, מ. (1994). מודל מנטלי בפעולה של מורים מנוסים, טירונים ופרחי הוראה לגבי למידה אצל ילדים. עבודת גמר לקראת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל-אביב.
- מטיאש, י. (1988). על הבנה היסטורית, שיפוט ערכי וחינוך מוסרי, עלון למורי ההיסטוריה, 1, 22-25.
- ניסן, מ. (2001). התפקוד המוסרי - כיוונים חדשים בפסיכולוגיה של המוסר. בתוך: י. עירם, ש. שקולניקוב, י. כהן וא. שכטר (ע'), ערכים וחינוך בחברה הישראלית. ירושלים: לשכת המדענית הראשית - משרד החינוך, 190-233.
- סטטמן, ד. (1991). דילמות מוסריות. ירושלים: מאגנס.
- סארטר, ז'-פ. (1988). האקסיסטנציאליזם הוא הומניזם. ירושלים: כרמל.
- עילם, י. (1992). הוראת היסטוריה כשדה מבחן לערכים, עלון למורי ההיסטוריה, 3-4, 17-24.
- פרויד, ז. (1968/1905). מסות נבחרות. תל-אביב: דביר.
- קאנט, א. (1998). הנחת יסוד למתפיזיקה של המידות. ירושלים: מאגנס.
- קאר, ה. א. (1986). היסטוריה מהי? תל-אביב: מודן.
- קוהלברג, ל. (1980). חינוך לצדק: ניסוח מודרני של ההשקפה האפלטונית. בתוך החינוך המוסרי.

- צימט, ג. (2001). מודל מנטלי בפעולה על אודות למידה של מורים-אמנים המלמדים אמנות חזותית. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה". אוניברסיטת תל-אביב.
- צימרמן, מ. (1981). ההיסטוריה – מה ועל מה. בתוך: י. אפק (ע'). היסטוריה ודרכי הוראתה. ישראל: מעלות.
- רוטנשטריך, נ. (1964). סוגיות בחינוך. ירושלים: בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.
- שביט, ש. (1979). הוראת היסטוריה, כך 1. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- שביט, ש. (1988). הוראת היסטוריה כחינוך לדמוקרטיה, עלון למורי ההיסטוריה, 1, 26 – 32.
- תכנית הלימודים בהיסטוריה (1995). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- שטראוס, ס. ומבורך, מ. (1995). מודל מנטלי בפעולה של מורים מנוסים לגבי הלמידה אצל ילדים. דו"ח מסכם, תל אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

.Aristoteles, (1998). *Etica a Nicomano*. Madrid: Alba

Ashby, R., & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 62-88). London: Falmer Press

Ball-Rokeach, S. & Loges, W. E. (1994). Choosing equality: The correspondence between attitudes about race and the value of equality. *Journal of Social Issues*, 50 (4), 9-18

.Bloch, M. (1953). *The historian craft*. New York: Alfred Knopf

Blyth, A. (1975). *Curriculum planning in history, geography and social science*. Glasgow: Collins

Boddington, T. (1980). Empathy and the teaching of history. *British Journal of Educational Studies*, 28 (1), 13-19

Bryant, B. K. (1987). Mental health, temperament, family and friends: Perspectives on children's empathy and social perspective taking. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*. (pp. 245- 260). Cambridge, UK: Cambridge University Press

Bullock, A. (1986). Have the humanities ceased to be relevant? Lecture available from the European Humanities Research Center, University of Warwick

Burden, P. R. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In R. W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). New York: Macmillan

- .Collingwood, R. G. (1946). *The idea of history*. London: Oxford University Press
- Coltham, J. B., & Fines, J. (1971). *Educational objectives for the study of history*. London: Historical Association
- Cotton, K. (1997). *Developing empathy in children and youth*. Northwest Regional Educational Laboratory. URL: <http://w.w.w.nwerl.org/scpd/sirs/7/cul3.html>
(Accessed May 20, 2000)
- Davis Jr., O. L. (2001). In pursuit of historical empathy. In O. L. Davis Jr., E. A. Yeager and S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 1-12). Lanham, MA: Rowman & Littlefield
- Downey, M. T. (1994). *Historical thinking and perspective taking in a fifth-grade classroom*. Paper presented at the meeting of the National Council for Social Studies. Phoenix
- Downey, M. T. (1995). *Perspective taking and historical thinking: Doing history in a fifth-grade classroom*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco
- Eisenberg, N. (1989). *Empathy and related emotional responses*. San Francisco: Jossey-Bass
- .Evans, R. W. (1994). Educational ideologies and the teaching of history. In G Leinhardt, I. L. Beck and C. Staiton (Eds.), *Teaching and learning in history* (pp. 171- 206). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- .Fenischel, O. (1945). *The psychoanalytic theory of neurosis*. New York: Norton
- Feshback, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 25-30
- .Field, S. L. (2001). *Perspectives and elementary social studies: practice and promise* In O. L. Davis Jr., E. A. Yeager and S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp 115-138). Lanham, MA: Rowman & Littlefield
- Foster, S. J. (1999). Using historical empathy to excite students about the study of history: Can you empathize with Neville Chamberlain. *The Social Studies*, 90, 18-24

- Foster, S. J. (2001). Historical empathy in theory and practice: some final thoughts. In O. L. Davis, E. A. Yeager and S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. (pp. 167-181) Lanham, MA: Rowman & Littlefield
- Gallo, D. (1989). Educating for empathy: Reason and imagination. *The Journal of Creative Behavior*, 23 (2), 98-115
- Golman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books
- Gosden, P. H., & Sylvester, D. W. (1968). *History for the average child*. Oxford: Blackwell
- Hare, R. M. (1952). *The language of morals*. Oxford: Clarendon Press
- History-Social Science Framework (1987). California: California State Board of Education
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Husbands, C. (1996). *What is history teaching?* Philadelphia: Open University Press
- Katz, R. (1963). *Empathy - its nature and uses*. London: The Free Press of Glencoe, Collier-Macmillan
- Kohlberg, L. (1971). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-479). Chicago: Rand McNally
- Kohlberg, L. & Turiel, E. (1971). Moral development and moral education. In G. S. Lesser (Ed.), *Psychology and educational practice* (pp. 410-465). Glenview, IL: Scott, Foresman and Company
- Kohut, H. (1984). *Como cura el analisis?* Buenos Aires: Paidos
- Lee, P. J. (1978). Explanation and understanding in history. In A. Dickinson and P. J. Lee (Eds.), *History teaching and historical understanding* (pp. 72-93). London: Heinemann
- Lee P. J. (1984). Historical imagination. In A. K. Dickinson, P. J. Lee and P. J. Rogers (Eds.), *Learning history* (pp. 85-116). London: Heinemann
- Leinhardt, G. (1993). Weaving instructional explanations in history. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 46-74
- Leinhardt, G. (2000). Lessons on teaching and learning in history from Paul's Pen. In P. Stearns, P. Seixas and S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history* (pp. 223-245). New York: New York University Press

- Leinhardt, G., Staiton, C., Virji, S., & Odoroff, E. (1994). Learning to reason in history: Mindlessness to mindfulness. In M. Carretero and J. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (pp. 131-158). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Leming, J. S. (1996). Teaching values in social studies education - past practices and current trends. In B. G. Massialas and R. F. Allen (Eds.), *Crucial issues in teaching social studies* (pp. 145-180). Belmont, CA: Wadsworth
- Levstik, L. (2000). Articulating the silences: Teachers' and adolescents' conceptions of historical significance. In P. Stearns, P. Seixas and S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history* (pp. 284-305). New York: New York University Press
- Levstik, L. (2001). Crossing the empty spaces: Perspective taking in New Zealand adolescents' understanding of national history. In O. L. Davis, E. A. Yeager and S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 69-96). Lanham, MA: Rowman & Littlefield
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books
- Lickona, T., Schaps, E., & Lewis, C. (1997). Eleven principles of character education. *Social Studies Review*, 37, 29 – 31
- Little, V. (1983). What is historical imagination. *Teaching History*, 36, 27-32
- Llingworth, S. (2000). Hearts, minds and souls: Exploring values through history. *Teaching History*, 100, 20-25
- Low-Beer, A. (1989). Empathy and history. *Teaching History*, 55, 8-12
- Mayer, R. (1992). Knowledge and thought: Mental models that support scientific reasoning. In R. A. Duschl and R. J. Hamilton (Eds.), *Philosophy of science, cognitive psychology and educational theory and practice* (pp. 226-243). Albany, NY: Suny Press
- National Center for History in the Schools (1994). *National standards for United States history: Exploring the American experience*. Los Angeles: University of California Press
- Nichol, J. (1999). Who wants to flight? Who wants to flee? *Teaching History*, 95, 6-13
- Oakeshott, M. (1933). *Experience and its modes*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Oldfield, A. (1981). Moral judgments in history. *History and Theory*, 20, 260-277

- Oswald, P. (1996). The effects of cognitive and affective perspective taking concern and .altruistic helping. *The Journal of Social Psychology*, 136 (5), 613-623
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1956). *The child's conception of space*. London: Routledge and .Kegan Paul
- Portal, C. (1983). Empathy as an aim for curriculum: Lessons from history. *Journal of .Curriculum Studies*, 15 (3), 303-310
- Portal, C. (1987). Empathy as an objective for history teaching. In C. Portal (Ed.), *The .history curriculum for teachers* (pp. 89-99). London: Palmer Press
- .Portal, C. (1990). Empathy. *Teaching History*, 58, 36-38
- .Reik, T. (1948). *Listening with the third ear*. New York: Grove Press
- .Renier, G. J. (1965). *History: Its purpose and method*. New York: Harper Torchbooks
- Riley, K .L. (2001). The holocaust and historical empathy: The politics of understanding. In O .L. Davis Jr., E. A. Yeager and S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective .taking in the social studies* (pp 139-165). Lanham, MA: Rowman & Littlefield
- .Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Rogers, C. (1962). *The interpersonal relationships: The core of guidance*. Harvard .Educational Review, 32, 89-103
- Rogers, C. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The Counseling .Psychologist*, 5 (2), 2-10
- .Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. London: Collier Macmillan Publishers
- Schwartz, S., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social .Psychology*, 58(5), 878-891
- .Schools Council (1976). *A new look at history*. Edinburgh: Holmes McDougall
- Seixas, P. (1993). Historical understanding among adolescents in a multicultural setting. *.Curriculum Inquiry*, 23(3), 301-327
- Seixas, P. (1999). Beyond 'content' and 'pedagogy': In search of a way to talk about .history education. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (3), 317-337
- Shantz, C. U. (1975). Empathy in relation to social cognitive development. *The Counseling .Psychologist*, 5 (2), 18-21

- Shaver, P. J., & Strong, W. (1982). *Facing value decisions: Rationale building for teachers*. New York: Teachers College Press
- Spoerh, K. T., & Spoerh, L. W. (1994). Learning to think historically. *Educational Psychologist*, 29(2), 71-77
- Staub, E. (1987). Commentary on Part I. In N. Eisenberg and J. Strayer (Eds.) *Empathy and its development* (pp. 103-115). Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Stern, F. (1973). *The varieties of history*. New York: Vintage Books
- Stockley, D. (1983). Empathetic reconstruction in history and history teaching. *History and Theory*, 22(4), 50-65
- Stotland, E., Mathews, K., Sherman, S., Hansson, R., & Richardson, B. (1978). *Empathy, fantasy and helping*. London: Sage
- Strauss, A., & Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research*. London: Sage
- Strayer, J. (1987). Affective and cognitive perspectives on empathy. In N. Eisenberg and J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 218-244). New York: Cambridge University Press
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton
- Taylor, T. (2000). *The future of the past. Final report of the national inquiry into school history*. URL: [http:// www.dest.gov.au/schools/publications/2000.htm](http://www.dest.gov.au/schools/publications/2000.htm)
(Accessed: August 29, 2001)
- Thomas, N. J. T. (1999). Are theories of imagery theories of imagination? An active perception approach to conscious mental content. *Cognitive Sciences*, 23, 207-245
- Toranzo, N. C. (1996). Empathy development: A critical classroom tool. *The Volta Review*, 98 (3), 107-125
- Turner, A. (1998). 'It would have been bad': The development of historical imagination and empathy in a group of secondary aged pupils with severe learning difficulties. *British Journal of Special Education*, 25 (4), 164-167
- VanSledright, B. (1995). "I don't remember – the ideas are all jumbled in my head": 8th graders' reconstructions of colonial American history. *Journal of Curriculum and Supervision*, 10, 317-345
- White, J. (1994). The aims of school history. *Teaching History*, 74, 7-9

Wilson, S. (1991). Parades of facts, stories of the past: What do novice history teachers need to know? In M. Kennedy (Ed.), *Teaching academic subjects to diverse learners* (pp. 99-116). New York: Teachers College Press

Wineburg, S., & Wilson, S. M. (1988). Models of wisdom in the teaching of history
Phi Delta Kappan, 70(1), 50-58

Wineburg, S. (2001). The psychology of teaching and learning history. In S. Wineburg. *Historical thinking and other unnatural acts* (pp. 28-60). Philadelphia: Temple University Press

Wispe, L. (1987). History of the concept of empathy. In N. Eisenberg and J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 17-35). Cambridge, UK: Cambridge University Press

Yeager, E. A., & Doppen, F. H. (2001). Teaching and learning multiple perspectives on the use of the atomic bomb: Historical empathy in the secondary classroom. In O. L. Davis Jr., E. A. Yeager and S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 97-114). Lanham, MA: Rowman & Littlefield

Yeager, E. A. & Foster, S.J. (2001). The role of empathy in the development of historical understanding. In O. L. Davis Jr., E. A. Yeager and S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp.13-20). Lanham, MA: Rowman & Littlefield