

משוב דיאלוגי בכתב: מקום מפגש בין "אחרים" לומדים או: "האחר" ככותב המעשיר קבוצה לומדת

מבוא

כמדריכה פדגוגית אני חשופה שעות רבות בשבוע למהלכי "תרגום מנטלי" (קלמה/למה, אתה/אני מתכוון) המתרחשים בכיתות האימון השונות של תלמידיי. ניסיונות מגוונים להבנה הדדית מתרחשים בין מורים לתלמידים ובין תלמידים לבין עצמם בכל מסגרת לימודית.

למידה והוראה, כמו "חידת חמיצר", כוללות, מבחינת החוויה הסובייקטיבית של התלמיד ושל המורה מערך מורכב, רב-פרקים, של ניחושים והשערות, אישושים והפרכות, בניסיון של כל השותפים בכיתת לימוד להבין אלה את אלה ולהפיק משמעות מהמפגש עם נושא חדש ועם "אחרים" חדשים.

הן כמורה הן כצופה מהצד אני ערה גם ל"מיואשים" רבים שוויתרו על הניסיון להבין אחרים, קל וחומר להיות מובנים לאחרים.

כיוון ש"כיתה" מזמנת חוויה חברתית וחוויה לימודית השלובות זו בזו, חיפשתי דרך להשתמש בדינמיקה החברתית כדי לשפר את הלמידה, ובלמידה כדי להעשיר את הדינמיקה החברתית, את חבריה ואת מוריה. אני מאמינה בכוחה מקדם הלמידה של חשיפה גלויה של נקודות המפגש הראשוניות, הספונטניות, של תלמידים עם תוכן חדש או עם מיומנות חדשה.

נקודות המפגש הראשוניות עם טקסט חדש, עם תוכן חדש או עם אדם חדש, עשויות לכלול רגשות שונים, מכעס והתנגדות, דרך מבוכה ואי-הבנה, עד התלהבות והסכמה. **הכיתה היא מסגרת שבה כל אחד מהמשתתפים הוא "אחר" ממשנהו.** המורה בוודאי "אחר" לגבי התלמידים ולהפך, וגם

* ורד גנור-שביט היא מדריכה פדגוגית במסלול לחינוך יסודי, כתבה תוכניות לימוד במרכז KOHL למורה ובמט"ח.

התלמידים "אחרים" אלה לאלה. מתן לגיטימציה לייחודו של ה"אחר" בקבוצת השונים, מאפשר עיבוד של העמדות והרגשות שמעורר המידע החדש שנלמד. בדרך זו התוכן החדש נלמד גם כלמידה עצמית של הלומד וגם כלמידה הדדית של השותפים לתהליך הלמידה. תהליכים אלה הם בחזקת המעברים מעמדת "אני-הלו" לעמדת "אני-אתה" וחוזר חלילה, כפי שמתאר מרטין בובר במאמרו "אני ואתה" (1963).

בהשראת גישות באוריינות חדשה Elbow and Belanoff (1989), ברייטר וסקרדמליה (1983), ווהל (1994) וברוש (1993, 1999) פיתחתי מתודולוגיה של רצף התכתבויות ביני לבין תלמידי, שהתקיים במקביל לכל שאר המגעים בינינו (שיעורי דידקטיקה וליווי אישי באימוני הוראה - הן כתומכת ומנחה הן כמבקרת ושופטת).

אופיה של ההתכתבות היה בין אישי לפורמלי, כשהמשובים מפרטים ככל האפשר (מבלי להניח יכולות בסיסיות כמובנות מאליהן) את כל מה שאני מבחינה בו ככלי אישי או מקצועי, שהסטודנט כבר יכול להישען עליו בבטחה. לעומת זאת, בתחום הביקורת בחרתי בכל פעם עניין אחד בלבד להציע בו שינוי. רציתי לצמצם את הגורם הביקורתי למינימום, כדי שיאפשר תגובה אקטיבית ואפקטיבית, ולא יביא לשיתוק.

סגנון המשוב, שאני מגבשת עם תלמידים חדשים מדי שנה בשנה, מאפשר לי להגיב אליהם באופן רלוונטי ולהתאים את תוכנית הלימודים לצורכיהם ולמאפייניהם הספציפיים.

אספתי את כל הטקסטים שכתבתי אני ושכתבו תלמידי בשנה"ל תשנ"ח, סטודנטים בשנה ג' במסלול לחינוך יסודי במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין. אלה היו הנתונים למחקר פעולה שערכתי במסגרת המכון למחקר יישומי בחינוך. את הנתונים ניתחתי בהנחיית ד"ר ניטה שוחט (בדפוס), במהלך תשנ"ט.

1. משוב דיאלוגי ככלי התנסותי בגיבוש מידע

בפרק זה הצעות אחדות למאפיינים הנחוצים למשוב, לשם מודעות המורה.

נזון בשאלות מה במשוב יאפשר ליחיד הלומד להגיע למיטבו כלומד וכמתבטא ייחודי - תוך בניית שייכות למסגרת הלמידה ולמושאי הלמידה.

כיצד "עולמות אפשריים" של שותפים רבים, שמורכבים ומתפרקים בלי הרף תוך כדי למידה יוצרים דווקא אינטגרציה ביחיד הלומד (על אף השתנותו), ובקבוצה הלומדת (על אף רב-גוניתה).

התיאוריה של ויגוטסקי השפיעה בין השאר, על המודעות להוראת שפת אם; מודעות זו כוללת את הטיפול במעבר משפה מדוברת לשפה כתובה, וממונולוג של ידען לרב-שיח של לומדים-תמיד, והיא משפיעה על ההגדרה המתחדשת ומתעשרת של **אוריינות**. תחום זה התפתח מאוד בשני העשורים האחרונים ורבים בו החוקרים והיוצרים. מתוכו אביא את קטגוריות המשוב שפיתחו שני מורים לכתיבת עבודות עיוניות באוניברסיטה אמריקנית עם תלמידיהם הסטודנטים, פיטר אלבו ופטרישה בלנוף. הם מתארים את שיטת עבודתם בספרם (1989) A Community of Writers.

המורים והסטודנטים תפסו עצמם כקהילה לומדת וחוקרת אחת. הם הגדירו את עצמם כ"קהילה כותבת". הם חיפשו דרך שתאפשר משוב מעצב לכל עבודה של כל סטודנט וסטודנט, כאשר הסטודנטים עצמם מהווים עמיתים-מנחים זה לזה, בנוסף על המדריכים שמדריכים אותם.

בכוחות משותפים פיתחו המורים והסטודנטים 11 קטגוריות משוב שמטרתן לקדם את הטקסטים שהם כתבו.

ראשית, הם הכירו, כתנאי לנתינת משוב, בבעלותו של הכותב על הטקסט שלו.

המשוב הוא בבעלות הנותן אותו, והנמען של המשוב רשאי לקבל את המשוב או לדחות את כולו או חלקים ממנו, על-פי שיקול דעתו.

יוצרי המשובים יצרו גם נדבך נוסף: בעל הטקסט יכול לכוון את נותן המשוב לסוג המשוב שהוא מעוניין לקבל. כלומר התלמיד מבקש את סוג המשוב הרצוי לו, להבדיל מהמצב המוכר, שבו המורה קובע באופן בלעדי את סוג המשוב שיתן. משוב זה שימש גם את הסטודנטים, בינם לבין עצמם, כמשוב עמיתים. להלן 11 קטגוריות, שעמדו בכיתת החוקרות אלבו ובלנוף לרשות התלמידים, לבקש בעזרתן את סוג או את תחום ההתייחסות שבו רצו:

1. שיתוף ללא תגובה.

האם אתם, הקוראים, מוכנים רק להקשיב לי להנאתכם?

2. מוקדים ומרכז הכובד.
מוקדים: בבקשה הצביעו על מילות מפתח או משפטי מפתח.
מרכז הכובד: אילו פסקאות ממשיות ומהדהדות בזיכרון שלכם?
שהרשימו אתכם במיוחד? שהן בעלות עוצמה? שנראות לכם חשובות?
סיכום וחזרה.
3. חזרו על הדברים שלי ששמעתם או שקראתם, במילים שלכם.
מהו לדעתכם הרעיון הכי חשוב? הרעיונות הכמעט הכי חשובים?
נסחו את התגובה שלכם כך שתזמין אותי לענות לכם במילים שלי
בניסוח חדש.
4. מה כמעט נאמר? על מה הייתם רוצים לשמוע עוד?
ענו לי בבקשה על שתי שאלות אלה.
5. תשובה.
מה הן המחשבות שלכם על הנושא שלי?
עכשיו, אחרי ששמעתם מה יש לי לומר, אמרו לי אתם מה יש לכם
לומר.
6. קול.
האם אתם שומעים את קולי בכתובה שלי?
איזה סוג של קול הוא זה? מלא חיים? עמום? מופנם? בוטח? סרקסטי?
איזה סוג של אישיות עולה מן הקול הדובר?
האם אתם מאמינים לקול שאתם שומעים?
תמונות.
7. על מה אתם חושבים בזמן שאני קורא? (המללת מחשבות)
השתמשו בתשובתכם בתגובת "אני": "אני מרגיש/ה ש..."
8. תיאורים מטפוריים.
נסו לתאר את התגובה שלכם לחיבור שלי במונחים מטפוריים,
השאולים מעולם הדימויים, כגון: ביגוד (זרוק, רשמי וכו'), מזג
האוויר, בעלי חיים, צבעים, צורות...
9. אמונה וספק.
נסו להאמין לכל מילה שלי, היו חברים שלי. עזרו לי בבקשה להעלות
טיעונים נוספים שיחזקו את העמדה שאני מציג.
נסו להיות ספקנים, היו מתנגדים לי. הביאו בבקשה את כל הטיעונים
שיכולים לסתור את דבריי.
10. משוב שלד.
הציעו בבקשה את הרצף ההגיוני שאתם מזהים בעבודה שלי: הנקודה
המרכזית, הנחות היסוד, ביסוס הטיעונים...

כתבו את התגובה שלכם במשפטים המתחילים במילים: "הכותב/ת אומר/ת...", "הכותב/ת עושה..."

11. משוב המבוסס על קריטריונים שהתלמיד מגדיר: התייחסו במשוב שלכם לקריטריונים ספציפיים שחשובים לך, כמו: האם החיבור טכני מדי? ארוך מדי? האם הבדיחות שלי העלו חיוך? האם הצגתי גם את טיעוני המתנגדים? האם ישנן שגיאות כתיב או שגיאות דקדוקיות? וכו'... אתם יכולים להציע קריטריונים משלכם למשוב. (Elbow & Belanoff, 1989).

כאשר התחלתי את תפקידי כמדריכה פדגוגית היה לי חשוב להגיע תוך זמן קצר גם לנושא המשוב. בעיניי, **בבחירת דרך המשוב טמונה גם הגדרת המטרה של כל פעולה חינוכית-הוראתית**. הקטגוריות של אלבו ובלנוף היו ההשראה לראשית התכתבותי עם תלמידי. במעגל התקשורת שיצרו, נבנתה הקהילה הלומדת וחוקרת על בסיס הראייה ההדדית והכבוד ההדדי בשיח המתקיים בין "אחרים".

השראה נוספת בתחום זה לקוחה מכתביהם ומתרגומיהם של שני חוקרים ויוצרים ישראלים בתחום האוריינות: אריה ווהל (1994), ושוש ברוש (1993 א, 1993 ב), כפי שגישתם מתמצה במאמרם של אסתר טובלי ואריה ווהל "קריאה כהליך אינטראקטיבי בין קורא לטקסט" (1994). הם רואים בכל אקט של קריאה וכתובה פעולה אינטראקטיבית בין כותב לקורא, המזמנת דיאלוג פנימי תוך שכתוב מתמיד הן של משמעות הטקסט הן של גיבוש הזהות, בין אם בתפקיד כותב ובין אם בתפקיד קורא.

מכאן, **שבכל מצב של קריאה או כתיבה לנמען, מסתתרת מערכת משובים. לעתים גלויים ולעתים סמויים. מודעות להם משפרת מאוד את תהליכי הכתיבה והקריאה, את הדימוי העצמי של הלומד כלומד אוטונומי, ואת הבנתו את העולם החיצוני לו.**

קנה מידה נוסף לאיכות המשוב, לשם דיאלוגיות, הוא **עקרון שיתוף הפעולה** של Grice (1975), הכולל ארבעה כללים:

כלל הרלוונטיות, המחייב להתייחס לתכני הטקסט הנקרא, למטלת הכתיבה ולהקשר האישי והלימודי שלה.

כלל הכמות, שלפיו התגובה צריכה להיות לא ארוכה מדי ולא קצרה מדי. תגובה ארוכה ורבת תיקונים תגרום להסתייגות הקורא ולתחושת נחיתות.

תגובה קצרה מדי יוצרת בכתוב תחושת ניכור, ריחוק, הפחתה בערכו ובכבודו ותחושה שהוא נשלט על ידי סמכות. עם זאת, הפרה של כלל זה באופן חד-פעמי, מסיבה אישית, רלוונטית ומנומקת, עשויה לחולל בתלמיד שינוי משמעותי.

כלל האיכות, מחייב אמינות וביסוס. הפרה של כלל זה גוררת תחושת קיפוח והתנגדות. שימוש בכלל זה מעוררת בתלמיד הבנה, הסכמה ולמידה.

כלל האופן, מחייב קריאה של הטקסט, הן בסגנונו והן בצורתו (כתב יד ועריכה). מוטב לכתוב טקסט עצמאי, מגובש, על דף נפרד, המצורף לטקסט הנבדק (1975).

ביום 10.8.97 שיגרתי לתלמידי את המכתב הראשון:
"לסטודנטים תלמידי שנה ג' שלום,

אני מברכת אתכם עם התחלת עבודתכם המעשית. עד שנתחיל במפגשינו המשותפים בשיעורי הדיקטקה אודיע לכם את ההודעות הנחוצות בכתב. כיוון ששעות השיעור גם הן מעטות ביחס לצרכים ולמגוון נושאי ההדרכה נמשיך בשיטת ההתכתבות גם במהלך השנה. ראשית התכתבותנו תתבסס על הרשמים הראשוניים שלכם מן ההתנסות בכיתות ביה"ס. עם רובכם דיברתי בעל פה, אבל מחשש שהחמצתי שיחה עם מי מכם, אני כותבת לכולכם את מטלת הצפייה שלכם לשבועיים הראשונים:

מטלת צפייה:

שים/שימי לב מה בהתנהגות מורה ובהתנהגות תלמידים מושך את תשומת לבך באופן ספונטני.

רשום/רשמי את רשמך אלה בדפי פוליו של קלסר.

מדי שבוע בשבוע אקח דפים של שלושה או ארבעה מכם ואענה לכם בכתב. גם אני אכתוב ואבקש את תגובתכם בכתב. כך נתקדם גם בערוץ אישי בנוסף לזה הכיתתי.

חשוב לי שקודם כל תגדירו לעצמכם את התחומים והפרטים שמושכים את תשומת לבכם. רק אחר כך תקראו הצעות והנחיות אחרות ואז תגיבו עליהן מתוך החוויות והמחשבות האישיות שלכם."

לימדתי, בהשראת מכתבי הסטודנטים שבהם רשמו את הרשמים הספונטניים שלהם, את שלוש ההצעות לתצפית בכיתה: זו המבוססת על מחקרו של סידני שטראוס "כיצד חושבים מורים שילדים חושבים", (1995)

זו של יעל שרן ורחל הרץ-לירוביץ "תצפית בממדי ההוראה-למידה שיתופית" (1981) וזו של צוות פיתוח הדרכה של המחלקה להוראה מותאמת (1981).

כך החלה שנת הוראה, שבה עדכנתי מדי שבועות אחדים את תוכנית הלימודים שהכנתי, על פי עולם הדעת שחשפו תלמידיי במכתביהם אליי. היה חשוב לי לזהות את "אזור ההתפתחות המשווער" (Vygotsky, 1978, p. 84) של כל אחד ואחד מחמישה עשר אנשים (אומנם לא ילדים, אבל עדיין בתוך תהליך התחנכות והתפתחות שבו הם טירונים). קבוצה קטנה זו כללה סטודנטים מראשית שנות העשרים לחייהם ועד סוף שנות השלושים, ישראלים ועולים חדשים, דתיים וחילוניים, מאזורי פריפריה ומערי מרכז, רווקים ובעלי משפחה. האמנתי שזיהוי מדויק של שלב ההתפתחות של כל אחד ואחד יאפשר לי לקדם כל אחד, מהיכולות שמכוחן הוא מתפקד עכשיו, ליכולות שאליהן הוא רוצה להגיע ויכול להגיע.

היעד שהגדרתי לעצמי היה: לבנות על סמך מכתבי הסטודנטים תוכנית לימודים רלוונטית, שתקדם כל אחד ואחד. בצוות של כולנו, כקבוצה שמתנסה ולומדת יחד, ראיתי בכל אחד ואחד מקור העשרה ולימוד לכל שותף אחר. ההתכתבות ההדדית (להבדיל מן השיתוף החולף בעל פה), חידדה את ההבדלים בדרכי התפיסה וההתרשמות, את נקודות המפגש, וכך החומר הנלמד הועשר על ידי חשיפת ריבוי הדרכים ללמידתו.

דיאנה קלר (1996), מגדירה זאת כך:

"מאפייניו של הטקסט האידיאולוגי החינוכי האינדיווידואליבי... עלילה זו מתאפיינת בחד-פעמיותה. על כן היא איננה ניתנת לשחזור... התהליך החינוכי מוגבל במשכו ובתוכנו ליחיד מחנך ויחיד מתחנך, וההתנסויות במסגרת זו אינן רלוונטיות לתהליך אחר..."

"...עולמות אפשריים הם המצבים המאורגנים כדי לאפשר גדילה המבטיחה מימוש עצמי. עולמות אפשריים מורכבים ומתפרקים בלי הרף על סמך צרכי ההתפתחותיים של היחיד..."

"... במקרה של אידיאולוגיית האינדיווידואליזם המורה והתלמיד מוותרים על האפשרות לשחק את התפקיד של המשפיע והמושפע, ותמורת זאת נוצרת זירה לתפקודו של המורה כתומך בהתפתחות של התלמיד... אין בו אפוא 'דימוי רצוי' מוגדר של המורה או של התלמיד. הטקסט שנוצר בין המורה לבין התלמיד הוא חד-פעמי [ההדגשה שלי, וג'ש]."

"טקסט אידיאולוגי חינוכי, מקיף או כללי, כולל לעתים צירוף של מספר סוגי דמויות, הנובעים מטקסטים אידיאולוגיים חינוכיים שונים וסותרים, המשתלבים בטקסט אידיאולוגי חינוכי חדש באופן אקלקטי, ומשום כך לא קוהרנטי..." (שם, שם, עמ' 235-240).
כשם שניתן לראות ערך מקדם למידה בריבוי הפנים של היחיד המשתנה ובריבוי הפנים של הקבוצה ההטרוגנית, ניתן לראות ערך מקדם בריבוי סוגות התכתבות המזמנות את העיקרון של משוב דיאלוגי.

2. סוגות התכתבות

בפרק זה יוצגו סוגים שונים של התערבות המורה ודרכי שיקוף שונות המלמדות את המתכשרים להוראה.

א. שאלונים

את 14 תלמידי תשנ"ח פגשתי בקיץ תשנ"ז בביה"ס שבו התעתדו לעבוד עשר שעות שבועיות במסגרת עבודתם המעשית, שהיא החלק הארי בהכשרתם הדידקטית. סיירתי אתם בביה"ס, הסברתי להם את שראו עיניהם ולסיום נתתי לכל אחד ואחד מהם טופס למלאו. בטופס היו שש פניות אל האיש:

שם:

תחום התמחות:

תחומי עניין אישיים (ללא קשר לסמינר):

נושאים ו/או טקסטים שהיו משמעותיים לי בהכשרתי להוראה עד כה:

נושאים ו/או טקסטים שהייתי רוצה ללמוד השנה:

בקשותיי לגבי העבודה המעשית:

ברגע שהתלמידים קראו את המשפטים הללו הם כווננו לחשוב על עצמם, להתמקד במאפייניהם, העדפותיהם ועמדותיהם, אך בו בזמן הם למדו משהו גם עליי, כמורתם.

כשקראו את שש השורות הנ"ל, הייתי המוען והם היו הנמען, אך ברגע שהחלו לענות הייתי הנמען והם היו המוען. ניתן להגדיר מעברי תודעה מהירים אלה במילוי שאלונים, כ'בו-זמניות של תפקיד מוען-נמען'. מעברים אלה מבססים את המודל שמהווה המורה בתפיסתו של התלמיד. מעברים אלה הם גם הזדמנות למורה ללמוד את תלמידו, עם זאת חשוב לזכור את ההבדל ההיררכי ביניהם.

המורה הוא בעל הסמכות, הוא ייתן ציון בסוף השנה. במהלך השנה ובמיוחד כשקראתי, בהנאה רבה, את הדיווחים על פרויקט הגמר, נעשיתי מודעת לכך, שאני צריכה להיזהר מלתת ציון למידה שבה התלמיד משקף לי את עצמי, מוכיח שהוא מתבונן במציאות הנלמדת במשקפיים שלי. מתוך הקריאה החוזרת ונשנית בטקסטים של תלמידיי נעשיתי מודעת לכך, שהתלמידים, כמעשה הישרדות ראשון, ספונטני, לא-דווקא מודע, ינסו לנחש מה אני רוצה מהם. הרי נושא לימוד מרכזי, לא מוצהר, שבו מתמקד התלמיד הוא רצונות המורה וציפיותיו ממנו, בנפרד מכל תוכן או מיומנות שהמורה מלמד.

כשניתחתי את הטקסטים העיוניים שכתבו תלמידיי (מערכי השיעור והדיווח על פרויקט גמר) נוכחתי שהדיבור בגוף ראשון מופיע בהם לעתים מזומנות. שאלתי את עצמי, עד כמה השפעתי על מכוונותם ל"אני". ברגע שניתחתי את ההוראות שנתתי לתלמידיי, במיוחד במילוי שאלונים (שנכתבו ברוח התוכנית "ללמוד איך ללמוד", מט"ח, 1996, שבפיתוחה השתתפתי) ראיתי, שפניתי בעיקר לאישי, ל"אני" של המתכשר להוראה. כ"אחרת" לגבי כל תלמיד ותלמידה, בקשתי הגדרה עצמית מכל אחד מהם. שאלתי את עצמי: איך משפיעים המעברים בתודעת ממלא השאלון, מהשיח הפנימי לביטוי בכתב לעיני "אחר" חדש, על ראייתו את עצמו ועל זיקתו ל"אחר"? בטקסט הקצר והתמים, שכותרתו "טופס הכרות" כבר ניכרים מאפיינים שיחזרו בכל הטפסים הניתנים למילוי בידי הסטודנט:

- תדירות גבוהה, אם לא בלעדית, לגוף ראשון יחיד.
- טון של סקרנות השואל (המורה) לגבי תפיסת הנשאל (התלמיד) את הקשר בינו לבין עולם הדעת שהוא רכש, רוכש ורוצה לרכוש בעתיד.
- משלב מעורב: טופס פורמלי, במוסד של לימודים פורמליים, ששואל שאלות אישיות, גם על תחומים שאינם קשורים ללימודים.
- אין תשובות נכונות או לא נכונות, אלא תשובות אישיות וסובייקטיביות מלכתחילה.
- מה חשפו השאלונים שמולאו ביוני?

שרה, תלמידה מצטיינת, ענתה בטופס ההכרות ביוני תשנ"ח בסעיף: "נושאים ו/או טקסטים שהיו משמעותיים לי בהכשרתי להוראה עד כה": **"אינני נזכרת ברגע זה"**. ואילו בסעיף "נושאים ו/או טקסטים שהייתי רוצה ללמוד השנה" פירטה צרכים שלה בתחום הדידקטי ברוח **"יהא**

עלי להסתגל לדיון ולשאר פעולות חשיבה ברמה של ילד ולא ברמה של מבוגר וסיימה במשפט: "כמובן שישנם עוד [נושאים] רבים אך הם אינם עולים בדעתי ברגע זה" [הדגשות שלי, וג"ש].

לתלמידה מבריקה זו, שהצליחה במשך השנה לרכוש את אמונה של כיתה הטרוגנית, מהמחונן שבה ועד ילדי השילוב שבה, ולהפיק מהם למידה מרתקת ומרגשת, לא הייתה יכולת להגדיר את רצונותיה משנת הלימודים ברמה של הבחנות דקות. היא הבינה שחסרות לה יכולות דידקטיות של התאמת תכנים לקהל יעד של ילדים, אך לא יכלה להגדיר זאת במדויק, אלא בהגדרה כללית בלבד. ה"אני" שלה הופיע בטופס הקצר בצירופים אלו: "אני מעוניינת" [ללמוד עיצוב ותפירה], "הייתי מאוד מעוניינת" [להרחיב את תחום העיבוד המעשי], "אני זקוקה" [לחזיונים בנושא הלימודי-החזוייתי], "אני מודעת" [שחלק זה חלש אצלי מאוד]. טון של משאלה תוך הקטנת עצמה.

את השאלון הבא הגשתי לתלמידיי בסוף אוקטובר, בשיעור השני בדידקטיקה. חשבתי שתוך עשרים דקות, כחלק קטן ממהלך השיעור, יענו תלמידיי על השאלון, בן שמונה הסעיפים בלבד:

שלושה דברים/עניינים/נושאים/פרטים, שלמדתי מאחד בספטמבר:

על תלמידים בכיתת האימון שלי _____
על נושאי לימוד/תכנים/תוכניות לימוד שנלמדו בכיתת האימון שלי _____

על דרכי הפעלה/גישות דידקטיות שלמדתי בכיתת האימון שלי ו/או בשיעורי הדידקטיקה _____
על מקצוע ההוראה/תפקידי מורה _____
על עצמי כתלמידה _____
על עצמי כמורה _____

בעקבות מה שלמדתי:

מטרה/ות שאני מציב/ה לעצמי לתקופה הקרובה: _____
תנאים נחוצים להגשמת מטרה זו/מטרות אלה: _____

רוב הסטודנטים מילאו את השאלון במשך שעה. הם היו שקועים בחשיבה ובכתיבה בריכוז רב וציינו תוך כדי המסע הפנימי לתוכם שקשה להם מאוד לענות על שאלות השאלון. כשכתבתי בראשית השיעור בפינת הלוח

את תוכנית השיעור שלי ציינתי את תכנון הזמן, שעל פיו ציפיתי לסיום המטלה תוך 20 דקות. הסטודנטים ראו תוך 20 דקות את הפער בין ציפיותיי למציאות ונבהלו. אישרתי את הצורך שלהם בזמן רב וציינתי שתוכנית השיעור תשתנה ככל שיידרש.

ביקשתי שבשלב הראשון לא יכתבו שם. וכל מי שגמרו למלא את השאלון שלהם הוזמנו לקרוא טפסים אחרים, של מי שסיימו לכתוב. אחרי שכל אחד קרא לפחות חמישה שאלונים מלבד זה של עצמו, יכול היה לשנות את מה שכתב. רק אז אספתי את השאלונים לעיון בבית. אחרי הרצף כתיבה-קריאה-שכתוב, דנו בחוויה עצמה:

- האתגר והקושי להגדיר לעצמי מציאות חדשה שהכרתי זה עתה.
- האתגר והקושי להגדיר את עצמי ביחס אליה.
- הסיפוק מלראות תוכנית אישית לעתיד, לאור ניסיון קצר בעבר הקרוב.
- ההפתעה לראות איך אחרים חשבו על אותה חוויה עצמה: הגילוי מה דומה ביני לבינם ומה שונה בינינו.

שרה כתבה בסעיף על עצמי כתלמידה:
"כל שאני יודעת הוא שמאז ומעולם נזקקתי לזמן בלתי מוגבל כדי לבצע דברים. הקצב שלי הוא גורם מרכזי בקביעת איכות העבודה שתתקבל. גם היום כסטודנטית אני מתקשה לבצע משימות שאינני מוצאת בהן טעם ולרוב עד שאני מוצאת אינני ממלאת אותן. זאת מגרעת חמורה ביותר למי שאמור לתפקד במסגרת של חובות ונשיאה באחריות".

ובסעיף אחר:

על עצמי כמורה:

"בשלב זה אני מוצאת שאינני שולטת מספיק בכיתה. עדיין אני חשה חסר בכלים 'להחזיק' כיתה. אני מרגישה שאני לא מספיק מבינה אותם. אני נבהלת מדי מכל מה שנחשב בעיניי לקלוקל השורה: חוצפה, התנהגות בלתי הולמת אחרת, זלזול בשיעור וכולי".

אחד המאפיינים של הדיאלוג הפנימי שאליו כוון שאלון אוקטובר הוא ההתייחסות לעצמי כמורה ולעצמי כתלמיד/ה במקביל. היכולת ליצור אינטגרציה בין שני מצבים מנטליים אלה נראית לי נחוצה להתחדשות ולחיוניות עבודת ההוראה בכלל. יכולת זו בוודאי חיונית במהלך ההכשרה להוראה, כשהסטודנטים אכן ממלאים בפועל את שני התפקידים: עדיין תלמידים וכבר מורים.

בסעיפים אחרים שרה כתבה:

מטרה/ות שאני מציב/ה לעצמי לתקופה הקרובה:

"הייתי רוצה להרגיש בטוחה בכיתה זו ולמצוא דרכים לעניין אותם."

בסעיף: תנאים נחוצים להגשמת מטרה זו/מטרות אלה:

שרה לא ענתה. רוב חבריה לכיתה ציינו מקורות עזרה חיצוניים ותנאים

כמו "זמן" ו"אנרגיה".

כשנתתי טופס שלישי מסוג זה בנובמבר, העירה אחת התלמידות: "את נורא אוהבת לתת שאלונים". היא הגיעה למסקנה זאת על פי שלושה שאלונים שנתתי מיוני עד נובמבר. אם נתייחס לממוצע: שאלון כל חודשיים בערך. זה היה רגע שבו היא הגדירה לעצמה כתלמידה משהו לגביי כמורה. כשחזרתי פעם שלישית על אותו סגנון, התדירות ניתנה להגדרה. זו הייתה הזדמנות לומר לכולם: "אני רוצה שתשאלו את עצמכם הרבה שאלות, בין אם אלה, בין אם אחרות. שימו לב לשאלות האלה, ותחליטו אם לשאול אותן את עצמכם גם להבא, גם כמורים. אני חושבת שלמצוא תשובות לשאלות האלה, זה הבסיס להתפתחותכם בעבודתכם. אין תשובה נכונה לשאלות האלה ובכל פעם תוכלו לענות אחרת וללמוד מכך עוד".

השאלון השלישי פותח בפרויקט "ללמוד איך ללמוד" (1996), על סמך שוש ברוש (1996), ונקרא: "דף רפלקציה למטלה - כללי". זהו שאלון שמטרתו לעורר דיאלוג פנימי אצל מי שעדיין אינו שואל את עצמו שאלות לקראת מטלות ובעקבותיהן. הוא רלוונטי לתלמיד כמו למורה ולהם כמו לכל אדם שממלא מטלה בכל תחום תפקוד שהוא.

הדף כולל 28 שאלות. הן נוגעות לכל שלבי התפקוד, מבחירת מטלה, דרך כל בחירות-המשנה שבמהלך תכנונה וביצועה, עד לסיומה ולביקורת העצמית, לאחר מעשה. בשאלות אלה בא לכלל ביטוי הצורך בדיאלוג פנימי של מבצע המטלה בינו לבין עצמו; הצורך בדיאלוג עם מנחה/מורה/מטיל המטלה; והצורך בדיאלוג עם אנשים שונים ו/או עם טקסטים.

השאלות הפנו את תשומת לבם של הסטודנטים לקשיים האישיים, ליכולות האישיות, לתנאים החיצוניים המעכבים, לתנאים החיצוניים התומכים ולתפניות חשובות בתהליך (מקשה לאפשרי, מאפשרי לקל, מקל לנעים ולהפך).

אשווה בין שני שאלונים שמילאה שרה, כיוון שהפער בין שני השאלונים שלה היה הדרמטי מכולם. ביוני ענתה לשאלות בטון של חוסר אונים:

"אינני נזכרת ברגע זה", "יהא עליי להסתגל", "עוד [נושאים] אינם עולים בדעתי ברגע זה", לצד "הייתי מאוד מעוניינת" [להרחיב את תחום העיבוד המעשי], "אני זקוקה" [לחיוזקים], "אני מודעת" [שחלק זה חלש אצלי מאוד].

בשאלון שמילאה בנובמבר, הפעלים שכתבה שרה בגוף ראשון כבר כללו מבחר מגוון:

"התלבטתי... חשבתי... קידשתי את הנושא... רציתי להפיק את המרב... הייתי נכונה להתפשר... למדתי... יכולתי להתאים... הרגשתי נפלא..."

עדיין היו ביטויי פחד:

"לא הייתי מעזה לבחור בטקסטים... אפשרה לי חופש שהבהיל אותי לראשונה... למדתי שכדאי לי לפחד פחות מעצמי... השיתוק המחשבתי אליו אני נתפסת כשאני נדרשת 'להמציא'... יש בצורך לשכתב סיפורים משהו קצת מאיים..."

ושב ביטויי משאלה, ספציפיים ומוגדרים יותר מאשר עד כה:

"רציתי להפיק את המרב, לעסוק במסר שהוא מעט יותר גבוה ומופשט ממה שהילדים מקבלים בדרך כלל... לחשוף את הילדים לחומרים אחרים, גם של מבוגרים..."

וקביעת עמדה המשלבת בין פחד לבין משאלה, ובכך מגדירה רצון, העדפה: "העובדה שההנחיות היו פתוחות לפרשנות משלי אפשרה לי חופש שהבהיל אותי לראשונה, אך לאור הצלחת השיעור אני מעדיפה שכך יהיה."

שרה ענתה על כל שאלות הטופס בשטף, בפירוט, כאילו המונולוג הפנימי הזה כבר התנהל במחשבתה לפני בוא הטופס, וכאן רק יצא לאור.

שרה קבעה את התקדמותה מיוני לנובמבר. בפרק הזמן במשוב, הביא את המשוב שנתנה לעצמה במרס ובמאי. אז, אחרי שנתנה משובים לתלמידיה וקיבלה משובים מהם, כשם שיהחליפה משובים אתי, הרגישה בטוחה ומשוחררת לחוש אחריות על התקדמותה באותה מחצית שנה, כמו גם על כלל יכולותיה ועל יעדים שברצונה להשלים. התקשורת שבנתה עם אחרים שונים, הקשורים לעולמה המקצועי המתהווה, אפשרה לה קשר משוחרר יותר עם עצמה. מבנה זה אפשר לה השתנות והסתגלות מתמדת למגוון המצבים שאליהם היה עליה להגיב.

השאלונים היו הכלים הראשונים שבאמצעותם התערבתי כמורה בהתבוננות הרפלקטיבית של תלמידיי. באמצעות השאלונים הפניתי את הסטודנטים אל עצמם, לדיון פנימי שיש בו הערכה עצמית והערכת המציאות החיצונית. כמו כן הביאו השאלונים לפירוט ולשיום (לתת שם) של מצבים ותהליכים שאליהם או בתוכם על הסטודנטים להגיב.

מבחינת תלמידיי, היו השאלונים הזדמנות להפנמת שאלות, שמפרקות את ההתבוננות על מצב מורכב להרבה שאלות-משנה. שאלות אלה מעוררות הבחנה ומסייעות בפירוק המצב המורכב. המענה האיטי בכתב חייב תהליך כלשהו בגיבוש זהות ובהגדרה עצמית.

השוואה בין השאלונים של כל העמיתים לכיתה זימנה למידה מכוח ההקשר החברתי. היא תרמה בכך שהרחיבה את האפשרויות לנקודות מבט, לעמדות ולתפיסה, במציאות דומה ובאותו סוג של תפקוד.

השוואה זו בין כל "אני" לכל "אחר" גם נתנה לגיטימציה לתחושותיו ולהבנותיו הסובייקטיביות של כל אחד ואחד. לגיטימציה זו העניקה ערך לכל אחד וביססה את האמון של הסטודנטים בהתרשמויותיהם הספונטניות וחזקה אותם כמי שבו-בזמן מסתמכים על הרושם האישי ומבקרים אותו.

השאלונים הראשונים ביוני הכבידו עדיין על מי שחששו ממני כסמכות. עם זאת, מתוך חוסר ההכרות אתי ועם הכלי, הכל ענו עליו מתוך מנגנוני החשיפה או ההתגוננות הספונטניים שלהם במילוי שאלונים.

השאלונים של אוקטובר עוררו את כולם ללא יוצא מן הכלל. הם רצו לתת לעצמם דין וחשבון, כמות השאלות ורמת הפירוט התאימה להם, והם היו כמהים לחיזוק, אם כתמיכה אמפתית ואם כייעוץ פרקטי. היה להם צורך להתבטא ולהגדיר את עצמם כפי שהשאלון זימן.

שאלוני נובמבר הכבידו על מי שיחסם לעבודה המעשית, ללימודים, לכתיבה או לעצמם היה טעון, מסוכסך, לא שקט.

מי שחשיבה רפלקטיבית היא בגדר צורך אצלם ומתקיימת אצלם בלאו הכי כהרגל - כתבו מונולוג שוטף שהשאלות כמעט ולא הורגשו בו כגורם שמניע אותו.

היו מי שאכן 'גילו' את השאלות. מי שיש להם נטייה רפלקטיבית אבל אין להם הרגלי חשיבה ודיבור פנימי, שמאפשר לדעת מה לשאול, נהנו למצוא שאלות, שזימנו להם הזדמנות עשירה מהרגיל לחשוב על עצמם ולבטא את עצמם ביחס לניסיונם האישי.

ב. התכתבות חופשית

בשבוע האחרון באוגוסט, המתכשרים להוראה כבר מכינים את שנה"ל הבאה יחד עם המורה המאמנת שלהם. במהלכו נתתי להם את הטופס הבא, לקראת תחילת ההכרות עם הכיתה בראשית ספטמבר:

"שים לב מה מושך את תשומת לבך באופן ספונטני, כשאתה נמצא בכיתה. רשום את רשמך אלה ומסור לי אותם במהלך השבועיים הראשונים של ספטמבר. גם אני אענה לך בכתב, כך שתהא זו חליפת מכתבים הדדית, שאני מקווה שתתקיים כערוץ נוסף של תקשורת בינינו."

כשמסרתי באופן אישי לכל אחד ואחד מהסטודנטים את הטופס, שוחחתי עמו במטרה להבהיר שחשובה בעיניי התגובה הספונטנית דווקא, ולא המעובדת. הדגשתי שאין אמת אחת לגבי אופן הצפייה בכיתה או ההתרשמות ממנה.

הדגשתי בפניהם את הערכתי, שגם היום, על אף שהם בראשית דרכם המקצועית, יש תחומים שבהם הם כבר יכולים להיות יועצים טובים לעמיתים. את ההתבוננות הזו, כפי שהיא כבר קיימת, ביקשתי שיכתבו.

התכתבתי באופן חופשי עם תלמידי מראשית ספטמבר עד סוף אוקטובר. בזמן הזה עדיין לא התחילה שנת הלימודים האקדמית, אך העבודה המעשית הציפה את הסטודנטים בחוויות רבות ומגוונות.

ניצלתי את החודשיים הללו כדי להכיר טוב יותר את תלמידי. ראיתי אותם בכיתות האימון שלהם, ישבתי איתם באופן אישי על תוכניות הלימוד שהכינו, קראתי את הטקסטים שבהם תיארו את המציאות שגם אני הכרתי, והשוויתי בינם לבין עצמם ובינם לביני, על מנת להגדיר לעצמי יעדים נוספים.

אחת ההתכתבויות הארוכות התנהלה ביני לבין רבקה. היא כתבה במכתב הראשון מיום 17.9.97:

"אני זוכרת שהרגשתי די מפוחדת, באתי ביום רביעי, ואיחרתי בחצי שעה (פקקים), אני עדיין לא רגילה לשעות ולכבישים, הצצתי לתוך הכיתה, לא כל כך רציתי להיכנס, כמו שאומרים חטפתי ירגליים קרות, והמורה המאמנת קראה לי פנימה, הציגה אותי, ואמרה לי: ימה את חושבת שבת לעמוד? באת ללמד! ואכן לימדתי..."

בשעתיים שלאחר ההפסקה העברתי שיעור שאני גאה לומר... ביום חמישי כבר לימדתי שיעורים טבע...

יש לציין שהזמן רץ כשמלמדים. מעבר לזה אני מרגישה מועילה..."

מכל מכתב של רבקה הפקתי מחמאות שיכולתי לשקף לה דרכן את יכולותיה, ומכל מכתב גזרתי שאלות שנבעו מתסכולים שתיארה. למעשה שאלתי אותה ביתר בהירות את השאלות שלא העזה לשאול באופן מפורש את עצמה.

במכתבי הראשון כתבתי:

"נסי לזהות מה בפעילות שלך כמורה גורם לך נחת, סיפוק, ומה גורם לך תסכול, סימני שאלה? לו יכולת לקבל ייעוץ מהמומחים המקצועיים ביותר בהוראה, אילו שאלות היית מפנה אליהם?"

ניסוח של שאלה מזמין את הנמען להשיב. במקרה זה, השאלה חשפה לא רק את התשובה שכבר יש ללומדת, אלא גם את ההבנה, שכבעלת הידע היא עוברת מחוסר-אונים לאונים, ומהתבוננות בעצמה בלבד להתבוננות במציאות שבתוכה היא מתפקדת:

"...לא קיים מצב אידיאלי, לדעתי ישנה שאיפה למצב כזה אך... כמובן השאלה היא איך את מגדירה מצב אידיאלי, ומהו מצב אידיאלי בשבילי. מצב אידיאלי בשבילי הוא שהתלמידים ישבו בשקט, יבינו, יפנימו ויקחו את מה שלמדו הלאה ליישום בשטח. כנראה ששאיפותיי מרחיקות לכת מדי..."

בראשית ההתכתבות היו מעט מאוד התייחסויות של הסטודנטים לעצמם כלומדים. קריאתו של אבשלום במשפט אחד בלטה כל כך בשונותה מכלל הטקסט שלו עצמו ומהטקסטים של חבריו: "ורד, הדבר המסקרן אותי ביותר בכיתה הוא מיקומי בין הכתלים ותוך כדי כך הקשר שאני יוצר עם התלמידים."

נראה לי שרוב הסטודנטים בקבוצה שאלו את עצמם שתי שאלות מרכזיות אלה בראשית השנה. אני קראתי במשפט זה שתי שאלות: האחת לגבי הזהות המקצועית והשנייה לגבי התפקוד המקצועי.

לאבשלום הצעתי:

"...שיעורי הבית הראשונים שאני ממליצה לך לעשות הם לזהות לפחות שישה מקרים שאתה יכול לדווח עליהם בתמציתיות גמורה וללא כל מסקנה... מקרים שאתגרו אותך ו/או תסכלו אותך מאז ראשית העבודה המעשית..."

בתחילת השנה, בהתכתבויות החופשיות, לא הייתה כל התייחסות לתחושות לגבי עצמי כלומד, לבד מקריאתו של אבשלום, שהבאתי לעיל. ההתכתבות החופשית, במשלב מעורב של התנסחות לשם הכשרה מקצועית, שנעשית בסגנון של מכתב ידידותי, הייתה הזדמנות לפתח שיח כן בנושא זה. השימוש במילה הכתובה הדגים מודלים של חשיבה ושל התייחסות רגשית כלפי הנושא הנלמד. המודלים הללו הופנמו על-ידי הלומדים, כך שאני כמורה, כמתווכת של גישה וההפעלה הנובעת ממנה, יצאתי בהדרגה מתוך השיח הזה. השיח עצמו המשיך להתקיים בתוך כל לומד ולומדת על פי יכולתו וצרכיו.

התערבותי כללה שלוש תגובות עיקריות:

- א. שחזור כאישור.
- ב. הכללה על סמך דוגמה, או הגדרה-מחדש של בעיה שניסוחה מאיים וחוסם, בניסוח מעודד לפעולה ומתווה כיוון.
- ג. הצעת אלטרנטיבה.

האלטרנטיבות שהצעתי היו מכוונות להתמודדות יותר ספציפית ומדויקת עם מה שנתון, עם האילוצים שבמסגרתם יש לפעול. עצם ההפניה להתבוננות כזו שינתה את נקודת המבט, שכן התנאי להתבוננות הספציפית הוא קבלתו של מושא ההתבוננות כנתון. לעתים היה מושא ההתבוננות הדימוי האישי-המקצועי, לעתים התחום החינוכי, הבין-אישי. בהתכתבות החופשית לא עלו עדיין שאלות דידקטיות.

התלמיד חווה בהתכתבויות החופשיות זיהוי של מה שכבר מבוסס בדרך פעולתו; איך ה"יש" הזה קשור למצבים ולתהליכים המתחדשים בעבודתו מדי יום ביומו; ומה עוד רצוי ואפשר לפתח.

כלי זה של ההתכתבות חופשית התקבל גם הוא, כשאלון אוקטובר, כהזדמנות למלא צורך שהיה קיים ממילא אצל כל הסטודנטים: להתבטא ולקבל תגובה ממישהו אחר.

היו מי שכתבו רק את המכתב הראשון, כך שהתכתבותנו פסקה מיד עם תחילת שיעורי הדידקטיקה והעמקת המעורבות בעבודה המעשית.

היו מי שנהנו ממנו כל כך, שהמשיכו בו עד שהגיעו להכנות האחרונות, האינטנסיביות, של פרויקט הגמר. בין אלה לאלה התקיימו רצפים של התכתבות במשכים שונים. אין גורם מובהק להפסקת ההתכתבות החופשית כפי שישנו לגבי השאלונים.

מי שהמשיכו את ההתכתבות האישית היו בעיקר מי שנזדקקו לאישור ולתמיכה רגשית. אכן, תמיכה בכתב היא מסמך מעודד, שניתן לחזור אליו שוב ושוב, להבדיל מחייה החולפים של אמפתיה-שבעל-פה. דבר נוסף: בהתכתבות עזרתי למי שהתקשו בגיבוש תוכנית אישית, פנימית, להתקדמותם המקצועית. הצבתי מטרות קטנות, ספציפיות, שקל יותר לעמוד בהן מאשר בחלומות גדולים, רומנטיים על הוראה-סוחפת-כל שאחדים מהסטודנטים עדיין היו מונחים על-פיהן בעולמם הפנימי.

ג. מערכי שיעור ומשוב

כללתי את מערכי השיעור והמשוב בפרק אחד כי הם שלובים זה בזה. שפת המשוב קובעת חוזה בין המורה לתלמידיו. לא תמיד מודעים מורים איך אווירת המשוב ותחומי ההתייחסות שלהם מנווטים את התנהגות תלמידיהם ולמידתם. משוב ניתן גם בעל פה באינטנסיביות רבה במהלך שיעור. מורים שמודעים למשמעות המשוב מושפעים מכך גם בבניית השיעורים מבחינה דידיקטית. לצורך ההבחנות בכל נושא הפרדתי בכל זאת בין שני התחומים.

מערכי שיעור

ראיתי בשיעורי הדידקטיקה שלי הזדמנות לקיים שיעור שבו מתקיימים **בשיטתיות, שוב ושוב**, כל המרכיבים הדידקטיים שעליהם אני מדברת. לקיים מודל, כדרך הגדרתו של מקלוהן מתחום התקשורת: 'המדיום הוא המסר'.

התמקדתי בשלושה מסרים מרכזיים:

1. הבחינו בשונות (ואפשר גם ב"אחרות") שבין הלומדים ואפשרו לה לבוא לידי ביטוי.

קבלת השונות מאפשרת לתלמיד ללמוד את עצמו, מאפשרת למידה חברתית של הקבוצה את עצמה ולמידה השוואתית של אופני התפיסה של הנושא הנלמד.

- קבלת השונות מאפשרת השוואה שאינה תחרותית. ההשוואה הזו היא אינה לשם קביעת היררכיה בין "יותר" ל"פחות", אלא לשם גילוי של ריבוי הברירות; גילוי היופי שבריבוי; ראיית "האחר" כתורם, כמעשיר.
2. שנו את פורום הלמידה מדי פעם בפעם בתוך שיעור אחד. אפשרו עיסוק באותו נושא לפחות בשניים משלושה פורומים: ביחידות, בזוג או בקבוצה קטנה ובמליאה. בכל פורום איכות הלמידה אחרת. המעברים בין החוויה וההבנה האישית לבין השתנותה והתגוונותה מכוח התקשורת עם קבוצה קטנה והשתנותה הנוספת עם ההיחשפות לקבוצה הגדולה, מרחיבים את הלמידה.
3. שתפו את התלמידים בתוכניתכם בתחילת שיעור או בראשית סדרת שיעורים בנושא אחד, ותנו להם אפשרות להגיב לבחירותיכם בסוף השיעור/ים. התייעצו עמם לגבי תוכנית הלימודים, פרשו בפניהם את שיקולי הדעת שלכם והקשיבו לתגובותיהם. הרשו לעצמכם לשנות תוכניות בעקבות טיעונים של תלמידים.

אני קיימתי בהקפדה נוהל זה. בתחילת כל שיעור ושיעור כתבתי את תוכנית השיעור בפינת הלוח וקראתי אותה בקול בתחילת השיעור. בסוף השיעור השוונו את השיעור שהתקיים זה עתה, בפועל, לתוכניתו. בדרך כלל היו שינויים. היה מעניין לנתח יחד עם הסטודנטים את הגורמים להם. שיקולי הדעת שלי, העדפותיי, מגוון מטרותיי ואופני הבחירה שלי נחשפו בפניהם בכל שיעור מחדש. תוך זמן מה, אימתם, שהתעוררה בפעמים הראשונות מפני התוכנית, התחלפה בסקרנות אותנטית לגבי היחסים בין התכנון לביצוע. לצערי, מעולם לא השיגו על שיקול הדעת שלי. תמיד הזדהו עם החלטותיי לשינוי מן התוכנית המקורית. אינני יודעת אם משום שבתרתי תמיד בשיקולים משכנעים ביותר, או שעדיין לא היו להם כלים לשפוט את מהלכיי ולבקרם או להציע להם אלטרנטיבה.

מאפיינים נוספים התקיימו בשיעורי הדידקטיקה שתכננתי:

א. בניתי הפעלות משחקיות שמאפשרות דיון משועשע בנושאים ערכיים טעונים.

בתוכניות הלימודים שבפיתוחן השתתפתי במחלקת "אדם בסביבתו" במט"ח, פיתחה אילה יפתח, מנהלת המחלקה, מהלכים משחקיים (במובן: משחק דרמטי) שבמסגרתם מבטאים התלמידים עמדות כלפי נושא כלשהו. מבנה השיעורים שפיתחנו היה נחוץ לתוכניות שנושאהן חברתיים, טעונים מבחינה ערכית ושוניים במחלוקת. מבנה המשחק הדרמטי מרכז את הדיון הערכי. הוא מאפשר התייחסות עניינית או

משועשעת לדעות, שבמצב אחר יכולות לקומם ולחסום דיאלוג מתבקש.

ב. הפעלתי טכניקות מתחום האוריינות לשכתוב טקסטים באמצעות למידת עמיתים.

בגישה של שוש ברוש, כמו בתוכנית "ללמוד איך ללמוד" בריכוזה של יפה בן-כנען, ישנן טכניקות דינמיות שמאפשרות היחשפות לטקסטים אחרים, אחרי כתיבת טקסט אישי ולקראת שכתובו.

כאשר הסטודנטים הגישו בינואר את מערכי השיעורים שכבר לימדו הם ביטאו רמות שונות של דרכי למידה ושל תובנה.

בינואר הגישה דבורה שני מערכי שיעור, האחד נערך בשמונה בינואר והשני בשמונה-עשר בו. מתוך מערך השיעור מיום 8.1.98:

"... השיעור היה מבוסס על דיון... חששתי שהשיעור יהיה עמוס מדי בלמידה של דברים חדשים.

... הופתעתי לטובה מהמעורבות ומההתעניינות של התלמידים. התלמידים העלו רעיונות מאוד יפים.. [פירוט של דוגמה]... באופן כללי הייתה השתתפות פעילה בשיעור. הדבר שמאוד הפריע לי הוא שתלמידים דיברו ללא רשות והרגשתי שאני מאבדת שליטה. לאחר מכן חשבתי על זה, שהאשמה היא גם בי, בכך שאני 'זורקת' שאלות לחלל ולא מקפידה על הסדר. הייתה לי בעיה כיצד לנהוג עם אחת התלמידות [פירוט שמה המלא] שהנושא בוער בעצמותיה והיא כל הזמן רצתה לדבר והיה כמעט בלתי אפשרי להפסיק אותה. מצד אחד אני שמחה שהיא מתבטאת ומפגינה ידע ורגישות, אך מצד שני, כאשר היא מדברת (...באופן אובססיבי), היא גורמת לזלזול מופגן מצד הילדים... באופן כללי אני חושבת שזו דילמה שקיימת פעמים רבות, האם לתת לדיון שגולש מהנושא להימשך או שיש לעצור אותו. לפעמים נראה לי, שכאשר ישנו דיון שהילדים הם אלו שיזמו אותו, הוא חשוב יותר לפיתוח החשיבה מאשר כשהמורה היא זו ששואלת את השאלות.

המסר העיקרי בעבורי משיעור זה היה שאני צריכה להקפיד על דיבור בהצבעה, כי אחרת אני מרגישה איבוד שליטה ופספוס בתהליך הלמידה."

מתוך מערך השיעור מיום 18.1.98:

"...מהלך השיעור:

2... דק' - 'הטפת מוסר' בענייני משמעת שהייתה מאוד חיונית בעיניי. הסברתי לתלמידים שבשיעור הקודם הרגשתי שתלמידים מדברים ללא

רשות וזה מבטא בעיניי חוסר כבוד לדובר... אמרתי שמעתה אני אקפיד מאוד שידברו רק ברשות ואכן כך היה והרגשתי מאוד טוב עם זה. הרגשתי הרבה יותר שליטה וגם שהלמידה יותר משמעותית..."

דבורה חוותה את שיעוריה גם ברמה של הכללה: "באופן כללי אני חושבת שזו דילמה שקיימת פעמים רבות..." וגם מזהה את מאפייני הדוגמה הספציפית שעליה היא רוצה להגיב: "הייתה לי בעיה כיצד לנהוג עם אחת התלמידות... שהנושא בו ער בעצמותיה... באופן אובססיבי..." אבל על פי האילוצים החיצוניים שהיא מתארת, מתברר שהיא מורגלת לדיאלוג פנימי. היא שואלת את עצמה איזו אחריות היא יכולה לקחת על עצמה, על אף אילוצים שמקורם חיצוני לה, כדי לשנות, כדי לשפר משהו במציאות המקצועית: "... הרגשתי שאני מאבדת שליטה. לאחר מכן חשבתי על זה שהאשמה היא גם בי, בכך שאני... לא מקפידה על הסדר".

בשיעור הבא, על אף ש"עמד בפניי אילוץ מאוד מגביל... להספיק עד למבחן..." הקדישה שתי דקות לבטא את תסכוליה בפני התלמידים ואת האחריות שהיא מתכוונת למלא מעתה: "אמרתי שמעתה אני אקפיד מאוד שידברו רק ברשות ואכן כך היה והרגשתי מאוד טוב עם זה. הרגשתי הרבה יותר שליטה וגם שהלמידה יותר משמעותית".

דבורה מבחינה הבחנות מדויקות בין תוכן לדיקטטיקה ובינם לנהלים ארגוניים, בין מטרות לטווח קצר ולטווח ארוך, בין מטרות חינוכיות, ללימודיות ולמשולבות, בין תלמידים יחידים לבין הקבוצה כקבוצה ובין עצמה לבין כל המרכיבים הללו. היא מזהה איזו אחריות מוטלת עליה והיא מבינה מה עליה לעשות כדי למלאה.

על פי מבני השיעורים שלה, ראיתי צורך להתמקד בשאלה דידקטית אחת: "...אני מאוד מודה לך על שאת משתפת אותי בתהליכי החשיבה שלך. אני לומדת מזה במה עליי לעסוק... בהדרכתכם. כשהתהליכים גלויים - ברור מה כבר יש, ומה צריך להוסיף..."

חלקי השיעור חשובים. בעיקר כי קשב וריכוז בעניין אחד למשך זמן רב הם יכולת נדירה, במיוחד אצל ילדים. לכן חשוב לזהות את המסר המרכזי של השיעור, ולהגיע אליו שוב ושוב דרך פעילויות שונות, אחדות. סיבה שנייה... לקבוצת תלמידים גדולה אין דרך למידה אחת... לכן חשוב לבנות פעילויות שונות באופיין... סיבה נוספת: הקניה מרובדת של הנשוא..."

על פי שיטת המשוב הדיאלוגי בחרתי להגיב למילים ספציפיות בטקסט של הסטודנטית. יותר מכל, המסר בשיטה זו היא שכל מילה היא מושא לפרשנות, או בהיבט אחר: פרשנות נבנית על סמך מילים בודדות בתוך קונטקסט מוגדר. סימנתי מספרים ליד כל מילה או משפט שאליהם התייחסתי. לא העמסתי מידע, בוודאי שלא העמסתי ביקורת. התמציתיות תוכל להיזכר, במיוחד אם עיקרון אחד יחזור בה שוב ושוב.

התערבותי במערכי השיעורים באמצעות המשוב הדיאלוגי בכתב, נועדה לבסס את הקיים (תובנות אינטואיטיביות, למשל), ולהציע אלטרנטיבה (ההצעה לחלוקת השיעור, הוראת נושא על סמך עמדות או השערות של הילדים לגביו).

כמו בהתכתבות החופשית, גם כאן מזהה התלמיד אילו יכולות וטכניקות תכנון והפעלה כבר עומדות לרשותו; איך מה שיש לו מתקשר ליעדים המתחדשים בכל יום עבודה ומה עוד הוא יכול ללמוד על מנת להעשיר את ארגז הכלים המקצועיים שלו. אם בהתכתבות החופשית התוכן היה בעיקרו אישי וחינוכי, הרי כאן התוכן בעיקרו מקצועי-דידקטי.

להבדיל מן השאלונים ומן ההתכתבות האישית כאן נתפסה ההתכתבות ככתיבה 'טכנית', 'מקצועית', ודווקא משום כך - חיונית. כל התלמידים הקפידו לשאול ולפתח ככל האפשר את מה שבסופו של התהליך הגדרתי "איך לחשוב שיעור", כלומר להיות מודע לכל שיקולי הדעת המורכבים:

- האילוצים החיצוניים לבית הספר או לכיתה: משרד החינוך, תוכניות לימודים, הוצאת ספר הלימוד וכד'.
- מאפייני הכיתה כקבוצה.
- מאפייני הכיתה כחלל פיזי שבו מתרחשת הלמידה.
- גבולות הזמן שבהם צריכה להתרחש הלמידה.
- היכולות של כל אחד ואחד מקהילת הכיתה (תלמידים ומורה), המגבלות שלו, האילוצים החיצוניים והאפשרויות החיצוניות שלעיל.
- הדברים שמכתיבים משאלות ופחדים, שביניהם נקבעים גבולות פעילויות השיעור.

המודעות לכל אלה נתפסה על ידי הסטודנטים כצורך חריף ובהול. כולם השתדלו להגיע לכמה שיותר דוגמות שאוכל לנתח ולשקף דרכן את עקרונות הפעולה של תכנון שיעורים וניתוחם בדיעבד.

כפי שהדגמתי בפרק זה, אופן הדיווח על שיעוריהם היה נתון לשיקול דעתם של הסטודנטים, ולעתים קרובות הופתעתי מהפער בין מה שראיתי לבין מה שנבחר להיות מדווח, או איך דווח עליו. בפערים הללו הייתי צריכה לעשות שימוש רגיש, עדין אך ברור, על מנת לקדם את האומץ לקבל את עצמם כפי שהם, תוך הגדרת יעדים ספציפיים, פרקטיים, שמתחדשים ומתגוונים מדי סדרת שיעורים.

משוב

במהלך מחצית השנה שבין אוקטובר למאי נעשתה עבודה רבה בתחום הדידקטי. בראשיתה של תקופה זו צפיתי בשיעורים שלימדו תלמידיי בשתיים-עשרה כיתות ג'-ו'. הייתי מאוד מוטרדת מהפחד שבו היו נתונים, מהקלות שבה הגיעו לתחושת אובדן וחוסר-ערך, בין אם איבדו שליטה בפועל בין אם לאו.

לפיכך, הצהרתי בפני הסטודנטים, שבכל שיעור אשקף להם את כל הכוחות והיכולות שאבחין בהם, ואבחר עניין אחד בלבד, שלדעתי שיפורו יקדם אותם. גם את הרציונל שלי לכך הסברתי: "האגו שלכם יהיה כל כך מטולטל מההערה הראשונה ותהיו כל כך עסוקים בהתארגנות עם הביקורת, שבלאו הכי לא תפיקו משמעות מן ההערה השנייה". לעצמי עשיתי מנהג, לרשום את כל הערותי ואז לחפש אם יש להן מכנה משותף. אם ישנו, ציינתי אותו, והפרטים השונים היו דוגמות לביטוי. אם איננו, בחרתי להעיר על העניין שנראה לי עקרוני ביותר או זמין ביותר לשיפור.

השתדלתי להציע בכל מקרה יותר מאלטרנטיבה אחת והבעתי באוזניהם את כל שיקולי הדעת שלי. מניתי את כל החסרונות והיתרונות שאני רואה בכל אופציה. תוך כדי בניית האלטרנטיבות שאלתי אותם שאלות רבות לגבי פרטים שונים שהשפיעו על השיקולים. גם בשאלות ששאלתי אותם ראיתי מודל של התייחסות מודעת לפרטים המשפיעים על שיקול הדעת.

מבנה שיח זה חזר על עצמו פעמים אחדות עם כל אחד מהסטודנטים לגבי חוויותיו האישיות, וגם בשיעורי הדידקטיקה, לגבי החוויה הקבוצתית.

עסקנו בנושא המשוב, לסירוגין, עד סוף השנה.
במרס ביקשתי שיתנו לעצמם משוב על עבודתם המעשית:
שרה כתבה:

"פחות ופחות מושכות את תשומת לבי תגובות המורה ואני מתבוננת
ביעניינים מכירות' בתגובות של הילדים... בכלל אני סבורה שכיום אני
מודעת יותר ל'אזורים' שונים בהוראה שמחמת האיום מתחילת השנה
פשוט נדחקו הצידה, כמו למשל עבודה שוטפת עם הילדים [וכאן היא
מונה הרגלי למידה ונהלים ארגוניים]....".

החזרתי את השאלון של סוף אוקטובר במאי, בכוונה. במאי ביקשתי
שיתנו משוב עצמי למה שכתבו לפני שבעה חודשים. הסטודנטים היו
נסערים מאוד מן ההשוואה בינם לבין עצמם, והרגישו שעשו דרך גדולה
לאין שיעור מזו שתכננו לעצמם. **הם שפטו את עצמם בסלחנות רבה
ובביקורת רבה בו בזמן!** בדיאלוג הזה כבר לא הייתי שותפה עם נוכחות
בולטת כמו בראשית השנה. העובדה שבמהלך כל החודשים הללו הפניתי
אותם לעצמם ברגעי מבוכה כמו ברגעי הצלחה, הביאה אותם לשמוח להיפגש
בעצמם וליהנות מהדיאלוג הפנימי שלהם הנאה גדולה. תחושת הסיפוק
התבטאה בשפת הגוף, בפרצי צחוק, באנחות הקלה ובקריאות נרגשות בנוסח
"אני לא מאמינה", "איזו דרך עשיתי", "כמה תמימה הייתי" וכד'.

כפי שהיטיבה לתאר שרה:

"אני שמחה שהילת הייאוש-משהו שריחפה על פני הרשמים הראשונים
ושמקורה היה במידה רבה בפחדים העצומים מכל מיני 'שטחי-הוכחה'
פינתה את מקומה לתחושת שליטה ויכולת....

**הפחד מן ההטרונגניות הענקית של הכיתה פינה את מקומו לתחושת
שליטה וליכולת גיוס המגוון הזה לטובת עניין בחומר...** [הדגשה שלי,
וג"ש].

...כיום אני מרגישה מידה בלתי מבוטלת של כבוד ביחסי עם
התלמידים... לא תיארתי לעצמי שדווקא החלקים האחרים שלי, ה'לא-
הוראתיים' אלא האמהיים יותר, הוותרניים, ימשכו ילדים... והם יהיו
המפתח אליהם...

...אני מודה ומכה על חטא שלהיבטים של שפה כמעט שלא התפנית
באופן ספיציפי. ניסיתי ככל יכולתי לשלב אוצר מילים חדש בתוך
שיעורים מסוגים שונים, אבל יש במישור זה בהחלט עבודה רבה וראויה
שלא נעשתה. וחבל...

...על הינושאים השגורתיים אני מגחכת בלבי, כי אף נושא הוא לא 'שגורתי', בטח לא במקצועות ההומניסטיים המובהקים שזימנו לי סוף-סוף את האפשרות לשלב תכנים מעולמי מבלי להתנצל..."

מטרת התערבותי בהוראת המשוב האלטרנטיבי והחלתו על טקסטים של הסטודנטים על ידי עצמם, כמשוב עצמי הייתה: קבלת החסר על ידי עצם הגדרתו. במצב זה היה כל אחד "אני" ו"אתה" בו בזמן. ה"אני" שלפני חודשים אחדים הפך ל"אחר", שהוא "אתה" בוברייני, ולא "לזי". בתוך כך חוו התלמידים את ההתפתחות האישית הטבעית שעשו כגילוי.

ההתערבות שלי במערכי השיעור ובמשוב הציעה או ביקשה הצעות לקריטריונים לקבלת החלטות. הקריטריונים לקבלת החלטות נבעו מתוך השיקוף שערכתי. שיקוף לגבי היחסים שבין בלכול לארגון (בתפיסה, בהבנת מושג, בדפוס פעולה), ולגבי היחסים שבין החוסם למקדם.

מערכי השיעור והמשוב באו לשרת את התלמיד בהפנמת מבנים תומכים לתכנון פעולה ולתגובה. צירופם של אלה לשאלון המפרק תהליך מילוי מטלה היה חשוב לשם היכרות עם מבוחר שאלות להעשרת הדיאלוג הפנימי. תרגולן שוב ושוב בהקשר אישי, היה חיוני לא פחות. בתוך תרגול זה קיבלו התלמידים לגיטימציה לשלבים של אי הידיעה ואי ההתמצאות בתהליך, לצד גיבוש דרכי פעולה ברורות, שמאפשרות **תקשורת משוחררת בינם לבין עצמם, כתנאי לתקשורת משוחררת ומקדמת עם אחרים.**

את המשוב הדיאלוגי בכתב פיתחו מורים שהנחו תלמידי חטיבות ביניים, תיכון ואוניברסיטאות בכתובת עבודות עיוניות. אלה מתלמידי שנכבשו על ידי כלי זה, משתמשים בו בהקשרים אלה. אני השתמשתי בו ככלי בהכשרת מורים. אני מאמינה בכוחו לייעל כל הכשרה מקצועית שהיא, בהנחה שמטרת הכשרה כזו להרחיב את מודעותו העצמית של בעל המקצוע תוך כדי הרחבת מודעותו למקבלי שירותיו ושותפיו לעבודה.

לסיכום, **הטקסט הכתוב מייצג את כותבו, ומפגש בין טקסטים הוא אופן של מפגש בין אנשים.** הטקסט הכתוב, הניתן לעיון חוזר, מאפשר לקורא להכיר את הכותב, לנתח את מאפייניו ולחזור בעקבות המפגש עם טקסטים של אחרים לטקסטים של עצמו ולשכתבם.

השכתוב, כביטוי ללמידה, יכול להיעשות מתוך התעשרות הכותב מקריאת טקסטים של אחרים או מתוך גיבוש זהותו, מתוך ההשוואה בין הטקסט של עצמו לטקסטים אחרים.

כותבים וקוראים, המשכתבים טקסטים הן מתוך למידה והן מתוך גיבוש זהותם, כיחידים וכקבוצה, מקיימים קהילה לומדת וחוקרת, שבה "האחר" הוא כל אחד, וכל אחד מעשיר את "האחרים"; הלימוד תורם להיווצרות חברה, והמשא ומתן החברתי תורם ללמידה.

ביבליוגרפיה

- בובר, מ' (1963), **בסוד שיח**, מוסד ביאליק, ירושלים.
- בוזן, ט' (1994), **מדריך למשתמש בראש**, הוצאת שפע, נתניה.
- ברוש, ש' (1993), **מכותב לקורא**, הוצאת מט"ח, תל אביב.
- ברוש, ש' (1993), **אוריינות חדשה**, הוצאת מט"ח, תל אביב.
- ברוש-ויץ, ש' (1999), **אוריינות חדשה במבט פדגוגי**, הוצאת מט"ח, תל אביב.
- ברייטר, ק' וסקרדמליה, ק' (1983), "לימודים בבית הספר וצמיחת ההכרה המכוונת: איך לעזור לילדים לשלוט בשכלם", לס, צ' (עורך), **זרמים חדשים בחינוך**, הוצאת יחדיו, תל אביב.
- הוראה מותאמת, צוות פיתוח הדרכה (1981), **קריטריונים להסתכלות באוכלוסית ביה"ס**, הוצאת מט"ח, תל אביב.
- והל, א' גוטמן, א' וטובלי, א' (1994), **עקרונות ומעשים בהוראת הקריאה: מקראה**, הוצאת האוניברסיטה הפתוחה, תל אביב.
- והל, א' ובן-כנען, י' (1998), **ללמוד איך ללמוד**, הוצאת מט"ח, תל אביב.
- קלר, ד' (1996), "עלילה ודמויות בטקסט האידיאולוגי החינוכי", **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי**, הוצאת מאגנס, ירושלים.
- שוחט, נ' (בדפוס), "הידברות קשובה: ניתוח שיח ככלי להכשרת מורים", מונק, מ' (עורכת), **קול הקורא - גלוי וסמוי בטקסטים נרטיביים**, הוצאת מופ"ת, תל אביב.
- שטראוס, ס' (1995), "כיצד חושבים מורים שילדים חושבים", **חינוך החשיבה**, הוצאת מכון ברנקו וייס לטיפול החשיבה, ירושלים.
- שרן, י' והרץ-לזרוביץ, ר' (1981), "תצפית (למדריך ולמורה) במימדי ההוראה-למידה שתופית", **מתוך למידה שיתופית בכיתה**, הוצאת מט"ח, תל אביב.

- Elbow, P. & Belanoff, P. (1989), **A Community of Writers**, Random House, New York.
- Grice, H. P. (1975), "Logic & Conversation", Cole, P. & Morgan, J. (Eds.), **Syntax & Semantics**, Academic Press, New York.
- Vygotsky, L. S. (1978), **Mind In Society**, Cambridge, Harvard University Press, London.