

## במעלה הסל"ם: כיוונים תאורטיים ויישומיים ביצירת סביבת לימוד מצמיחה

אינטואיציה מהלחלה היא שונה (באנא ביכולה לנסוק בשני יחידות  
והזיק בזה ובזונה אהא זכא זאה אלחור על היכולה לנסוק... זהו היצוק  
שאלו מניחין - היכולה לנסוק שאל קיצוניותה של חספה אלוה מיהה בזה  
ובזונה אהא בלחוקק אבאוי בון א' ל' - 2' אבאוי בלחוקק בלחוקק אבאוי בון  
שבה יוכלו אהשא אהא א' וא' ב' (קולנס ופוראס, 1997, עמ' 49).

בספר "לנצח נבנו" (קולנס ופוראס, 1997) מוצגת הגישה הרווחת, שאינה מקבלת פרדוקסים, לעומת הגישה הרואה בפרדוקסים את הדרך לממש חזון. לטענת הכותבים המודל השכיח הוא המודל המוגדר "עריצות היא" (כלומר "זה או זה"). הם כותבים: "אנו משתמשים בסמל היין/יאנג מהפילוסופיה הדואליסטית הסינית. בחרנו בסמל זה באורח מודע כדי לייצג היבט עקרוני בחברות בעלות חזון. הן אינן מדכאות את עצמן במה שאנו מכנים 'עריצותו של או', ההשקפה הרציונאלית שאינה יכולה לקבל פרדוקסים בקלות, שאינה יכולה לחיות עם שני כוחות סותרים לכאורה בעת ובעונה אחת. 'העריצות של או' (זה או זה) דוחפת את האנשים להאמין כי הדברים צריכים להיות א' או ב' אבל לא שניהם גם יחד. הם משמיעים הצהרות מהסוג הבא: 'אפשר לבחור בין שינוי או יציבות', 'אפשר להיות שמרני או נועז'... במקום להניח 'לעריצות של או' לדכאן, חברות בעלות חזון משתחררות בעזרת היגאוניות של גם וגם' - היכולות לסגל שתי קיצוניות של מספר אמות מידה בעת ובעונה אחת... חברה בעלת חזון אינה רוצה לשלב בין יין ויאנג לכלל מעגל לא ברור שאיננו יין מובהק או יאנג מובהק; היא שואפת להיות בבירור יין ובבירור יאנג - שניהם גם יחד בעת ובעונה אחת כל הזמן. בלתי רציונאלי? אולי. נדיר? כן. קשה? בהחלט" (קולנס ופוראס, 1997, עמ' 48-50).

תפיסה זאת יכולה להיות נכונה ומתאימה לאיש החינוך המבין את משמעותן של תאוריות חינוכיות ומודע להיותן אמצעי לבנייה ולניתוח של המבנה הארגוני של הכיתה. במאמר זה אעסוק בהרחבה בזיקה בין מורכבותן של תאוריות חינוכיות ובין פיתוח סביבת הלימוד ברוח אותה התפיסה.

מאמר זה פתח לפניי את ההזדמנות להודות לד"ר איתי זמרון, מנהל המכללה, על הזדמנות שניתנה לי ללמוד וללמד לאורך שנים לפי תפיסת העולם הרואה באנשי החינוך בני אדם המודעים ליחסי הגומלין שבין פרקטיקה לתאוריה. העיסוק ביחסי הגומלין האלה מפגיש את הלומדים והמלמדים עם סתירות ופערים הנובעים

ממורכבות המעשה החינוכי. הוראה זאת הייתה לחוויה לימודית מצמיחה, גם למלמד וגם ללומד.

מודלים פדגוגיים ומודלים תקשורתיים משפיעים על המבנה הארגוני של כיתת הלימוד. במאמר זה אבהיר את המהות של מודלים תקשורתיים בהקשרם לפדגוגיות השונות ואמחיש את משמעות הדיאלוג שהוא תפיסה ומתודה לבניית **סביבת לימוד מצמיחה**. אדון במשמעות הבחירה במודל פדגוגי אחד או במודל אחר, בדפוס תקשורת אחד או בדפוס תקשורת אחר. אסביר כי הבחירה בפדגוגיה הביקורתית בשילוב פדגוגיות אחרות היא בחירה בעלת השפעה על המבנה הארגוני של הכיתה, על מערכת היחסים שבין מורים לתלמידים, על מבנה השיח בכיתה, על התפתחותם של תהליכי למידה ועל גיבושן של עמדות ותפיסות כלפי תפקיד המורה ותפקיד התלמיד. כמו כן אהדד עקרונות תאורטיים הרואים בדיאלוג מושג פילוסופי ודגם הוראה ואמחיש את יישומם של עקרונות אלה במודל הוראה של "השיעור הפתוח". בהתאם לכך אציג בהמשך המאמר דוגמאות המשלבות את "קולם" של הסטודנטים המגיבים למבנה הארגוני של הקורס.

### מורכבות התהליכים החינוכיים - בסיס השיח הלימודי

פדגוגיה ביקורתית מול פדגוגיה ביהייביוריסטית; דפוס תקשורת של "העברה" מול דפוס תקשורת "רפלקסיבי"; שיעור חובה מול שיעור פתוח; תכנון מדויק מול גמישות מרבית - כל אלה יכולים להיות זוגות של כוחות סותרים או לחלופין לשמש כוח מניע במסגרת פעולה המקבלת את העיקרון של "גם וגם". מודל זה של "גם וגם" קשה ומורכב, והוא דורש שינוי בחשיבה ושינוי בדפוס העבודה.

לטענתי התפתחותם של תהליכי למידה וגיבושן של עמדות ותפיסות כלפי תפקיד המורה ותפקיד התלמיד נובעים מהבחירה של איש החינוך במודל פדגוגי אחד או במודל אחר, בדפוס תקשורת אחד או בדפוס תקשורת אחר. לבחירה זו תהיה השפעה על המבנה הארגוני של הכיתה, על מערכת היחסים שבין מורים לתלמידים, על מבנה השיח בכיתה וכן על היכולת לקיים **מפגש לימודי** בעל משמעות.

**לתפיסתי התמודדות עם "עריצות ה'או'" היא בבחינת תחילת הדרך לקראת פיתוח מודל של חינוך השואב את כוחו מחזון חינוכי.** זה יהיה חינוך המבוסס על היכולת לתמרן בין פרדוקסים וסתירות ולהתמודד עם "ההגיונות הסותרים בהוראה", כפי שמגדיר צבי לם בספרו (לם, 1972). התמודדות זאת יכולה לאפשר לאנשי החינוך - מדריכים, מרצים ומורים - לראות בתאוריות הון תרבותי ואמצעי לדיאלוג. בדיאלוג הזה ההקשבה לעצמי ולאחר הכותב והדובר מאפשרת הבניה של **סביבת לימוד מצמיחה**. הכיתה נעשית "סל"ם" המאפשר למלמדים וללומדים לטפס בבטחה לצמצום הפער שבין ראוי למצוי. המטרה היא לבנות כיתה שבה ניתוח **מורכבות התהליכים החינוכיים** יעמוד בבסיס השיח הלימודי.

**סביבת לימוד מצמיחה** אמורה לאפשר **טיפול מודע וביקורתי** בגורמים הקבוצתיים המעצבים את התנהגותו של היחיד. בהקשר הלימודי יהיו גורמים אלו תרבות קבוצת השווים היוצרת את האקלים הערכי והלימודי בקבוצה וכן דגמי החיקוי וההזדהות שהקבוצה מספקת.

כדי שיהיה אפשר לפתח בכיתה **סביבת לימוד מצמיחה**, תכנון ההוראה אמור להביא בחשבון את ההשפעה של הנורמות על המבנה הארגוני של הכיתה: "היווצרות נורמות קבוצתיות היא אחד מסימני ההיכר המובהקים להתגבשותה של הקבוצה. הנורמות הקבוצתיות מתפתחות בהדרגה ומשתנות באיטיות. לאחר גיבושן ברורה לכל ההבחנה בין מה שנכון לעשות לבין מה שבלתי רצוי או בלתי הולם. בכך הן יוצרות הרגלי התנהגות, שאפשר לחזות אותם ולשלוט בהם. הנורמות מפשטות את התהליכים בקבוצה, מחזקות את הגדרות התפקיד ומונעות התמודדויות חוזרות ונשנות בין חברי הקבוצה סביב סוגיות התנהגות וביצוע שונות" (בר-חיים, 1994, עמ' 26).

יוצא מכאן שבניית **סביבת לימוד מצמיחה** בקבוצה תלויה ביכולת של איש החינוך להביא לידי ביטוי דפוס של **עשייה מקצועית מושכלת**, דהיינו: "ניתן לחשוף מאחורי התנהגות זו מניעים, נימוקים, כוונות ותכליות המהווים שיקולי דעת או תאוריות משתמעות, Implicit Theories (Clark, 1988), שיש בכוחם להסביר את ההתנהגויות הנצפות אצל המורה. שיקולי דעת אלה מעוגנים בידע התוכן הפדגוגי האידיאליסטי של המורה, ובו הידע הקוריקולרי מהווה חלק במסכת הידע הכללי שהמורה נדרש לו במעשה ההוראה" (זילברשטיין, 1994, עמ' 117).

דפוס ההוראה אמור לאפשר, מעבר לשיח על תוכני הלימוד, גם שיח מודע בוגר על **מהותה של הלמידה** וכן על **מהותה של ההערכה** שהיא חלק אימננטי מתכנון ההוראה ומפיתוח תהליכי למידה. שילובם של התלמידים בהבניה מחודשת של **תפיסת תפקיד התלמיד** ויצירת תפיסה הדוגלת בעשייה משולבת בחשיבה רפלקסיבית מחייבים מיסוד של נושא הבקרה. בתחום משאבי אנוש מקובלת ההגדרה המקיפה והרחבה "הרואה את הבקרה כהליך - תמידי, דינמי, העוסק בהשוואה בין רמת שאיפות לבין רמת ההתרחשות בארגון. מערכת בקרה אפקטיבית ויעילה בארגון משולה לתחזוקה מונעת שנועדה להתריע על חולי או על תקלה קרבה ולא להסתפק במתן אישור פורמלי לפגם או לכישלון, בסופה של ההתרחשות" (גלברזון וגלברזון, 1995, עמ' 7).

המורכבות של בניית סביבת לימוד מצמיחה בכיתה מחייבת את איש החינוך להיות מסוגל לשלב מודלים פדגוגיים ומודלים תקשורתיים, וכך לתת מענה מתאים לשלבים השונים של התפתחות **סביבת לימוד מצמיחה** בכיתה. כיתה מסוג זה שואבת את כוחה **מהדיאלוג** - הדיאלוג שהוא **תפיסת עולם**, הדיאלוג שהוא **דפוס תקשורת**, הדיאלוג שהוא **מודל הוראה**.

בהמשך אבהיר שהדיאלוג אינו רק כלי תקשורת אפקטיבי למחנך ולתלמידיו, כל תלמיד לעצמו וכן בקבוצת התלמידים. הדיאלוג גם משמש מנגנון בקרה והערכה לכל אחד משלבי העשייה החינוכית: הוא מאפשר עצירה לבחינת צרכים ולהגדרת יעדים. היעדים שהוגדרו מובילים לעיצובה של תכנית, ולתכנית ייבחרו השיטות והאמצעים המתאימים. היעילות של התכנית תיבחן, וכך יעוצב המשכה.

### עקרונות יסוד למודלים פדגוגיים

המחלוקות בין הגישות השונות להכשרת המורים ניתנות לתיאור באמצעות זיקתן של הגישות האלה אל מודלים פדגוגיים (גובר, תשנ"ז). המודל הפדגוגי שאיש החינוך פועל לפיו ישפיע על התפתחותה של הלמידה בכיתה; המודל הפדגוגי שאיש החינוך מאמין בו ישפיע על מערכת היחסים שבין מורים לתלמידים, על התפתחותם של תהליכי למידה ועל גיבושן של עמדות ותפיסות כלפי תפקיד המורה ותפקיד התלמיד. כדי לחדד את הקשר בין המודלים הפדגוגיים לבין היווצרותו של תהליך חינוכי המבוסס על תפיסת ה"גם וגם" אציג ארבעה מודלים פדגוגיים על פי נתן גובר (תשנ"ז): (1) המודל הביהייביוריסטי (Elliot, 1993; Zeichner, 1991; Tabachnick & Zeichner, 1991; למ, 1972); (2) המודל הרציונליסטי (לם, 1972); (3) המודל ההרמניטי (Elliot, 1993); (4) המודל הביקורתי (Apple, 1993).

#### 1. המודל הביהייביוריסטי

מודל פדגוגי זה יוצא מתוך הנחה שיש לשמר את הסדר החברתי והמורה הוא ה"שליח" (agent) המבצע והמעביר את הסדר החברתי לתלמידיו. ההכשרה של המורה לפי המודל הביהייביוריסטי מתמקדת בהקניית מיומנויות להעברת ידע רשמי. קיימת הנחת יסוד הרואה במדע ערך מקודש. קיימת הנחת יסוד שאפשר למדוד הישגים באופן כמותי אובייקטיבי. לפי מודל פדגוגי זה המורה הוא אובייקט המשרת את המבנה הריכוזי (משרד החינוך, תכנית הלימודים, מבנה הדעת, הנחיות הצוות הניהולי, צוות המנחים וכד'); התלמיד הוא תוצר של המערכת החינוכית האמור לציית ולשרת את הסדר החברתי כדי לשמרו. הדימוי המאפיין את בית הספר על פי מודל פדגוגי זה הוא של מעין בית חרושת שהופך את המורים ואת התלמידים לאובייקטים של פס הייצור. התוצר הסופי הוא תעודות המאשרות שהתלמיד הוא מוצר המתאים לדרישות המערכת כפי שהחברה קבעה אותן.

במחקר שערך ענבר נמצא שהדימוי המרכזי של בית הספר הוא של "בית חרושת של ציונים", ובלשונה של אחת התלמידות: "התלמיד הוא כמו נרקומן של ציונים". המורים נחשבו לבעלי גישה קשוחה ולוחצת כלפי תלמידים ולמעוררי תחושות פחד ואיום. המורה נראה כסוהר ובית הספר נראה ככלא חינוכי, ובלשונו של אחד התלמידים: "בית כלא למחשבות" (ענבר, 1997, עמ' 171).

כדי לחדד את הביקורת על המודל הביהייביוריסטי אני בוחרת להביא שני שירים שציטטה פרופי בטלר בפתיחה למאמרה (בטלר, תשנ"ו, עמ' 1):

בציפייה נרגשת לטקס קבלת ספר התורה, בכיתה ב', כתבה ענבל ביומנה את השיר:

ללמוד תורה  
היום אני כה מאושרת  
היום אתחיל ללמוד מבראשית ברא  
איך הארץ תוהו ובוהו הייתה  
וביד ה' השתנתה.  
אתחיל ללמוד בשקידה  
אהיה תלמידה חרוצה  
עכשיו אני כה מאושרת בראשית ברא אלמד כבר.

לאחר חודשיים של לימודי תורה, נתקלה ענבל בשיר שכתבה - והגיבה מיד בשיר חדש:

ללמוד תורה  
ללמוד תורה זה נורא  
כל הזמן להקשיב ולכתוב  
לשמוע סיפור כלי לשאול האם הוא אמת.  
או מה נורא לדעת כמעט הכל בעל-פה ולהקריא כל דבר למורה יפה יפה.  
הלוואי שלא נלמד תורה  
ונחזור על אותו סיפור,  
פעמים אין ספור.

## 2. המודל הרציונליסטי

מודל פדגוגי זה יוצא מתוך הנחה שהחברה היא שקובעת את הידע והתרבות הלגיטימיים, והמורה הוא **סוכן של התרבות והידע הלגיטימיים**. כדי שיוכל המורה למלא את תפקידו נדרש ממנו להיות בעל ידע והשכלה רחבה. **ההכשרה למורה** צריכה להיות כזאת שתכשיר אותו לעשות את השיקולים המתאימים בהיותו **סוכן עצמאי של תרבות ודעת נתונים**. עליו לדעת לשאול את השאלות הרלוונטיות והמהותיות לתחום הדעת שהוא אחראי לו. ההכשרה מתמקדת במעבר מתאוריה למעשה, והתאוריה שעוסקים בה היא תאוריה הנוגעת בתחום ההוראה (subject matter). כדי שיהיה אפשר לפתח חשיבה על הנחלה משמעותית של תחום הדעת, חייב **המורה** בידע תאורטי שימשמש בסיס לרפלקציה ולשיקולי הדעת הרלוונטיים בתחום הדעת שהוא מלמד. **ההספק של הדעת עומד במרכז**, כי זהו התנאי להיות בן התרבות. מהתלמיד מצופה להיות בוגר משכיל ועשיר בתכנים שנמצאו ראויים בעיני החברה.

**הדימוי המאפיין את בית הספר** לפי מודל פדגוגי זה הוא של מוסד רציונלי, בעל אוריינטציה מריטוקרטית מערבית, שמטרתו להכשיר בוגרים דמוקרטים היודעים להפעיל שיקולי דעת רציונליים והנשענים על מבנה תרבותי-ערכי משותף שהוקנה בתהליך הלמידה וההתחנכות.

### 3. המודל ההרמניטי

מודל פדגוגי זה שם את האדם במרכז, על האידאות שלו, על אמונותיו ועל תפיסותיו. התפיסה העומדת בבסיס המודל שואבת את כוחה מערכים הומניסטיים שרואים באדם חלק פעיל ביצירת הדעת הלימודית. **ההכשרה למורה** צריכה להיות מבוססת על יציאה ממצבים לימודיים ולא מתאוריה ועל פענוח מצבים במטרה לפתור אותם. ההכשרה למורה צריכה לזמן מצבים שהמורה צריך לפרשם ובמקביל לפתח מודעות ויכולת להבין את הטעויות וההטיות שלו בפירוש התנהגויות.

המורה או התהליך המחקרי הם הקובעים את הידע ומייצרים אותו. הידע נקבע מניסיון המורה ומהאידאות שלו. המורה רפלקטיבי, מודע וביקורתי לידע שלו ול"עולמות השיח" של תלמידיו - המורה האינטלקטואל.

### 4. המודל הביקורתי

מודל פדגוגי זה **יוצא כנגד הסדר חברתי**. העשייה החינוכית והלימודית אמורה להביא לידי ביטוי ביקורת כלפי הסדר חברתי, אמורה לפתח חשיבה ביקורתית כלפי החברה בכלל וכלפי העשייה בכיתה וכן כלפי ערכים מקובלים. עליה לעסוק בשאלה מהו צדק חברתי. איש החינוך הפועל ברוח המודל הביקורתי מחויב נורמטיבית, מוסרית וערכית להשגת צדק חברתי. המורה האינטלקטואל - פעילותו מושתתת על יציאה מתאוריה למעשה וממעשה לתאוריה; **הערכים המוסריים הם הכוח המניע**, הם היעד והם גם המחויבות שמכוונת את העשייה.

**הכיתה היא מבנה חברתי**, מבנה המשקף את החברה הרחבה, והעשייה בכיתה אמורה לאפשר לתלמידים לחוות ולהתנסות באינטראקציות חברתיות שיפתחו תובנות חברתיות. את התובנות האלה הם יישמו במצבים חברתיים שמחוץ למבנה הכיתה.

"המודל הביקורתי מבקש לחזק במורה הצעיר תודעה של שליחות חברתית ומוטיבציות ערכיות בעלות אופי לוחמני כנגד כל ניצול או שימוש באדם, כולל דיכוי ושימוש מוסווים האופיינים לחברה הקפיטליסטית. המודל הביקורתי מבקש לחנך מורים שירצו ויוכלו לממש בבתי הספר ערכים של חברה הומנית וצודקת, במגמה לעורר בדור הצעיר רצון ויכולת לשנות מציאות ולא רק להסתגל אליה, לקראת חיים בחברה צודקת יותר והומנית יותר" (גובר, תשנ"ז, עמ' 125).

פוסטמן וווינגרטנר (1969) מתארים את מבנה העשייה המתקיימת בבית הספר. לדבריהם במסגרת הכיתה על התלמידים לשבת ולהקשיב למורים, עליהם לשנן

ולחזור על דברים שאמרו אחרים, עליהם לקבל את סמכות המורים ללא עוררין. בדרך כלל אין הם מתבקשים לשאול שאלות על מהות הלמידה, שאלות הדורשות חשיבה פילוסופית עמוקה.

מבנה עשייה מסוג זה משדר לתלמידים מסרים ומשמעויות סמויות בעלי עצמה רבה. התלמידים לומדים שקבלה פסיבית עדיפה מחשיבה ביקורתית. הם לומדים שאין ביכולתם או בסמכותם לגלות ידע חדש, הם לומדים שזכירה של מידע הוא הישג אינטלקטואלי גבוה ושאיסוף עובדות לא קשורות זו לזו היא מטרת החינוך. כמו כן הם לומדים שיש לתת אמון בסמכות הפורמלית ולהעריך אותה יותר מאשר את השיפוט האישי. הם לומדים שהרעיונות שלהם ושל חבריהם לכיתה חסרי משמעות ורלוונטיות ללמידה. הם לומדים שרגשות אינם רלוונטיים ללמידה, שלכל שאלה יש תשובה נכונה אחת וחד-משמעית ושקיימת הפרדה חד-משמעית בין מקצועות הלמידה השונים.

פוסטמן וווינגרטנר (1969) טוענים שהסביבה שהאדם נתון בה מעצבת תפיסות ורשמים על אודות עצמו והעולם, היות וסביבה זו עצמה - **במבנה שלה, באופן ארגונה ובמאפייניה** - משדרת לפרט את המסרים הדומיננטיים ביותר ומעצבת כך את אמונותיו, תפיסותיו, התנהגויותיו וכדומה.

**לטענתם כיתה היא סביבה חברתית מסוג זה, והם גורסים כי נקודת מבט אנליטית זו רלוונטית גם לניתוח מערכות חינוך. הם דוחים את ההפרדה הברורה הקיימת במוסדות להכשרת מורים בין תוכן למתודה: לפי הפרדה זו התוכן נחשב למהות ההוראה, ואילו המתודה נחשבת למשנית ולחסרת תוכן ומסרים בפני עצמה.**

הם סבורים שהשיטה היא המסר, היא משדרת מסרים ומשמעויות לאנשים הפועלים במסגרתה. לתפיסתם המסרים המשודרים באמצעות המתודה הם בעלי עצמה רבה יותר מהתוכן. נראה אפוא שאם נרצה להבין אילו תפיסות, תודעות, התנהגויות ותפקידים לומדים בכיתה - יש להתבונן **במבנה המארגן** את העשייה בכיתה, יש להתבונן **במערכת יחסי הגומלין** שבין התלמידים לבין עצמם ובינם לבין המורה. יש להתבונן **בטקסטים** שנעשה בהם שימוש, **בהגדרת תפקיד** המורה ותפקיד התלמיד, **בארגון דפוסי התקשורת, במבנה הפיזי של הכיתה ועוד.**

חשוב להבין שבחירה במודל פדגוגי משפיעה על מבנה השיח והלמידה בכיתה, כי בתוך בית הספר הכיתה היא המבנה הארגוני שבו נערכים תהליכי החינוך המשמעותיים המכוונים להפנמה וליישום הנורמות והערכים של החברה שבתוכה התלמידים חיים. הכיתה היא **מקום מפגש** של ידיעות, תפיסות עולם, עמדות ופרשנויות שמביאים עמם הגורמים המשתתפים בסיטואציה הכיתתית: מורים, תלמידים, מערכת בית הספר ומשרד החינוך. הכיתה אמורה להיות המסגרת הקבוצתית ללמידה פורמלית ובלתי פורמלית.

למעשה **התכנים**, **אמצעי הלמידה ותהליכי ההערכה** הם בבחינת אמצעים לבניית תובנות חברתיות שיפתחו את תפיסת האדם בהיותו בעל תפקיד חברתי הפועל מתוך מחויבות לערכים דמוקרטיים והומניסטיים העומדים בביקורת ובבחינה של צדק חברתי. ההוראה והלמידה הם תהליכים. הטקסטים כולם אמורים ליצור מוטיבציה להתפתחות בכיוון שלעיל, והם אמורים ליצור אצל התלמיד ואצל המורה מוטיבציה להתפתח לאדם אינטלקטואל וחושב.

יישום המודל הביקורתי בכיתה מתבסס על תהליך חינוכי שבו נוצרת ומתפתחת תקשורת אפקטיבית בין המורה ללומדים, תקשורת האמורה לאפשר ולקדם את השיח הביקורתי בתוך המבנה הלימודי חינוכי. יוצא מכאן שהתהליך החינוכי מתבסס על עצם קיומה של יכולת שימוש בשפה ובחשיבה. עצם השימוש האינטנסיבי בפונקציות הלשוניות והקוגניטיביות במסגרת המרחב הכיתתי משפיע על היכולות עצמן ומשנה את טיבן. צורת השינוי וכיוונו תלויה במידה רבה **בדרכי ההוראה ובמודל התקשורתי** שמאמץ המורה בניהול השיח עם תלמידיו.

### עקרונות יסוד למודלים תקשורתיים

מבנה השיח בכיתה משפיע על התפתחותה של הלמידה. דפוס התקשורת שהמורה בוחר לדפוס השיח בכיתה ישפיע על מערכת היחסים שבין מורים לתלמידים, על התפתחותם של תהליכי למידה ועל גיבושן של עמדות ותפיסות כלפי תפקיד המורה ותפקיד התלמיד.

קוסטה ומרזנו טוענים ש"הוראה ולימוד הם תופעות לשוניות בעיקר, את רוב ידיעותינו אנחנו רוכשים באמצעות חילופי המילים היומיומיים בכיתה. לפיכך, השפה היא כלי היכול לשמש מורים להגברת ההתפתחות הקוגניטיבית" (קוסטה ומרזנו, 1997).

כדי לחדד את הקשר בין המודלים הפדגוגיים לבין היווצרותו של תהליך חינוכי המבוסס על פיתוח חשיבה ושפה אציג **שלושה מודלים בסיסיים של תקשורת** על פי וילקינסון (Wilkinson, 1986): (1) העברה (transmission) - AB; (2) הדדיות - ABA; (3) רפלקצייה - AA.

#### 1. העברה (transmission) - AB

זהו המודל הפשוט ביותר, מודל המתאר העברת מידע מ-A ל-B. בצורתו הגולמית של המודל תפקידו של B יהיה פסיבי לחלוטין, ולא תהיה לו כל יכולת לתרום לדבריו של A. לעומת זאת מודלים "מרוככים" יותר יקנו חשיבות מסוימת לזהותו ולמהותו של B ביצירת המסר שמעביר A (כדוגמת המורה המביא בחשבון את הרגשתם של התלמידים).



במודל זה נקודת החוזק היא למורה הדובר, הוא בעל היכולת ליידע ולהסדיר את פעולתם של השותפים לשיח. על פי מודל זה אפשר לזכות בהכרה על ידי הפעלת מנגנונים כוחניים בלי להזדקק בהכרח למשוב מצד השותפים לשיח.

**אפשר להקביל את מודל ההעברה למודל הביהייביוריסטי.** אופני הפעולה במודל תקשורתי זה יבואו לידי ביטוי במערכת היחסים הקלסית שבין המורה לתלמידיו: המורה ישמש מעביר החומר, התלמידים מקבליו. העברה זאת מתבצעת ברמה קוגניטיבית נמוכה למדי ומעודדת אסימילציה יותר משהיא מעוררת חשיבה. בכיתה ימוסדו דפוסים כדוגמת **"כתיבה העברתית"** (transactional writing): תיעוד ודיווח המסתמך רובו ככולו על הכתבה והעתקה. לכך מצטרף תפקיד המורה להשליט סדר ומשמעת. נקל להבין כיצד מתחדדת הדיכוטומיה בין יוצר המסר למענו.

**במודל הביהייביוריסטי** אופני הפעולה יבואו לידי ביטוי **במערכת יחסים** לא שוויונית שהמורים והתלמידים אינם קובעים את הקודים המאפיינים אותה - דבר שעשוי להוביל לריחוק, לניכור ולשיח סביב המיומנויות הנמדדות הקובעות את מקומו של התלמיד במערך של בית הספר ושל החברה.

המורה הוא השליח המבצע והמעביר של תכנית הלימודים, של מבנה הדעת. הוא מעביר את הנחיות הצוות הניהולי, צוות המנחים והיועצים, ותפקיד התלמיד לציית, להעתיק ולכתוב את כל מה שהמורה מעביר כדי לזכות בציונים ובהערכה גבוהה. התוצר הסופי הוא תעודות המאשרות שהתלמיד הוא מוצר המתאים לדרישות המערכת, כפי שהחברה קבעה אותו.

## 2. הזדיות - ABA

זהו מודל המתאר **חליפין הזדיים** בין A ל-B, והמסר שמפיק כל אחד מבני השיח בעל השפעה מסוימת על תפוקתו של האחר. מודל זה משקף למעשה את ההתרחשות המקובלת ביחסים בין-אישיים ומשמש תיאור בסיסי של מושג השיחה: שכן במהלך השיחה יהיה הדובר A בעל השפעה על תגובותיו של B, ובאופן דומה תגובותיו של B ימשיכו ויעצבו את המשך פעולתו של A. יחסי התפקיד השוררים בין השותפים לשיח ישפיעו גם הם על אופי תגובותיהם של השניים.

אפשר למצוא חיבורים הגיוניים בין **המודל הרציונליסטי** לבין מודל ההזדיות. שני המודלים שמים דגש על מבנה שיח האמור לפתח אצל התלמידים חשיבה ביקורתית כלפי התכנים והערכים העומדים בבסיס התכנים הנלמדים. מאחר שמטרות ההוראה והלמידה של המודל הרציונליסטי היא להכשיר בוגרים דמוקרטיים היודעים להפעיל שיקולי דעת רציונליים שנשענים על מבנה תרבותי, רצוי שיתפתח דפוס תקשורת שיאפשר פיתוח חשיבה אצל הלומד בהתייחס לתחום הדעת. שיח מסוג זה פותח פתח לדיאלוג על תפיסות ועמדות כלפי התרבות הנחשבת ללגיטימית. היות והתכנים עומדים במרכז, מערכת היחסים בין המורה לתלמידים תהיה תלויה בתפיסת המורה את תפקידו. ככל שהמורה יראה את עצמו סוכן של

התרבות והידע הלגיטימיים ויאמין שתפקידו להכשיר בוגר משכיל ועשיר בתכנים שנמצאו ראויים בעיני החברה, כך הוא ירגיש מחויב יותר לתכנים ולהספק וכך יהיה פחות מקום לפיתוח דיאלוג שבו המורה יהיה מושפע מתגובותיו של התלמיד.

בשני המודלים הפדגוגיים, הביהייביוריסטי והרציונליסטי, המורה נחשב לשליח. איזה סוג שליח הוא? שליח חברתי או שליח תרבותי? התשובות לשאלות אלו ישפיעו על התפתחות מודל השיח והתקשורת בינו לבין תלמידיו. אם המורה ירגיש את עצמו כשליח האמור לשמר את הסדר החברתי - **מודל ההעברה** יהיה המודל הדומיננטי של המבנה הארגוני והלימודי בסביבה הלימודית-חינוכית בכיתה. אם המורה ירגיש כסוכן לשימור התרבות והידע הלגיטימיים בכיתה - הוא יתלבט בין **מודל ההעברה לבין מודל ההדדיות**.

המורה עומד לפני דילמה בין הספק של חומר לימודי מחד גיסא לבין הרצון לפרוש לפני התלמידים את שיקולי הדעת שהניעו אותו לבחור בתוכן הלימודי ובשיטת ההוראה מאידך גיסא. שיקולי הדעת בבחירת מודל התקשורת ישאבו את כוחם מהדרך שבה הוא ימצא לנכון לפתור את הדילמה הזאת. הבחירה במודל התקשורת שיימצא ראוי בעיניו תשפיע על ההתפתחות המבנית של הסביבה הלימודית-חינוכית בכיתה.

ההקבלה בין מודל ההדדיות למודל הרציונליסטי ממחישה את המורכבות והחשיבות של תפקיד המורה, תפקיד המבוסס על היכולת להתמודד בפועל עם שאלת ה"גם וגם". שכן, בניגוד למתרחש במודל ההעברה, שבו ההקבלה למודל הביהייביוריסטי ברורה ופשוטה למדי, הרי כאן נדרשת צורת חשיבה מורכבת יותר. נדרשת חשיבה הלוקחת "גם מזה וגם מזה", והשילוב יוצר "שלם חדש" ומעלה תובנות חדשות על חשיבות השילוב בין ההיבט הפדגוגי וההיבט התקשורתי. תפיסת תפקיד המורה ותפיסות עולמו של המורה יהיו בעלי ערך והשפעה על דפוסי התקשורת בכיתה.

### 3. רפלקצייה - AA

המודל השלישי, מודל הרפלקצייה, הוא מודל תקשורתי שבו העצמי הוא יוצר המסר ונמענו גם יחד, וזאת בהתבסס על משוב מתמיד בין ביצוע הפעולה לבין ההשלכות והתובנות הנגזרות מביצוע זה. הרפלקצייה מאפשרת להעריך את ההתנסויות, לשמר, לשפר, לשנות, לתכנן, ללמוד מן הטעויות ולשחזר הצלחות. בהיותה רכיב בהתפתחות המקצועית של האדם הרפלקצייה מוסיפה ומאפשרת הבהרת מחשבות ואתגור אמונות. בהיותה משאב מחקרי הרפלקצייה מאפשרת לחוקר להתבונן לעומקים המצויים מעבר להתנהגות הנצפית ולרכוש מודעות באשר לרכיביו של התהליך ההתפתחותי. אפשר לערוך הקבלה מעניינת בין **המודל ההרמניטי והמודל הביקורתי לבין מודל הרפלקצייה**.

**במודל ההרמניטי** האדם הוא חלק פעיל ביצירת הדעת הלימודית, המורה נחשב לאינטלקטואל האמור לאפשר את התהליך המחקרי, ליצור את התנאים שיאפשרו את פיתוח המודעות הביקורתית לידע שלו ול"עולמות השיח" של תלמידיו. מודל זה מתבסס על כך שהתלמיד הוא שותף פעיל ביצירת הידע והשיח הלימודי. גם התלמיד וגם המורה אמורים **לפענח מצבים** במטרה לפתור אותם. פיתוח מודעות ויכולת להבין את הטעויות וההטיות בפירוש התנהגויות הוא חלק אימננטי מתהליך ההוראה והלמידה.

**במודל הביקורתי** העשייה החינוכית והלימודית אמורה להביא לידי ביטוי ביקורת כלפי הסדר החברתי, לפתח חשיבה ביקורתית כלפי החברה בכלל וכלפי העשייה בכיתה בפרט וכן כלפי ערכים מקובלים ולעסוק בשאלה מהו צדק חברתי.

**דפוס התקשורת** בין המורה והתלמיד מבוסס על עקרון הדיאלוג - עיקרון מבני המתאפיין בסימטריה, אמון, הקשבה הדדית, תקשורת פתוחה, פיתוח מודעות עצמית, חשיבה ויכולת להפעיל שיקול דעת.

אפשר לטעון שמודל ההדדיות הוא הבסיס ליצירת השיח. המסר שמפיק כל אחד מבני השיח הוא בעל השפעה מסוימת על תפוקתו של האחר. במהלך השיחה המנחה מוביל את המונחה לחשיבה רפלקסיבית על ההתנסויות שלו באמצעות היגדים המספקים ידע תאורטי ומקצועי, באמצעות שיקוף ההתרחשויות ובאמצעות סיוע בפרשנות. בתהליך הזה מתפתח מודל הרפלקציה: התלמיד מונחה בתהליך הלמידה, מתנסה במגוון חוויות לימודיות ונעשה ליוצר המסר ולנמענו גם יחד. העצמי יכול להגיע להבנה חדשה של המטרות והתכנים הרצויים.

אפשר להצביע על קיומו של רצף מסוים: כפי שהמודלים התקשורתיים נעים מן הקצה הסגור והמובנה יותר (**מודל ההעברה**) אל זה הפתוח והדינמי יותר (**מודל הרפלקציה**), כך גם במודלים הפדגוגיים ישנה תנועה מקצה סגור ומובנה יותר (**המודל הביוריסטי**) אל זה הפתוח והדינמי יותר (**המודל הביקורתי**). החוט המקשר בין המודלים התקשורתיים לבין המודלים הפדגוגיים עשוי להיות **ההוראה הדיאלוגית**.

ההוראה הדיאלוגית יכולה לאפשר את השילוב בין המודלים התקשורתיים המתוארים וכן את השילוב בין המודלים הפדגוגיים המתוארים. אפשר לטעון שכדי לאפשר לתלמיד להשתתף ב"משחק החברתי" ולהצליח במערכת החברתית על המחנך ללמדו את החשיבות של קבלת עקרונות המודל הביוריסטי, המעמיד במרכז את העברת המיומנויות ורואה בה אמצעי להשגת ציונים ותעודות. במקביל, כדי להיות אדם בעל תודעה ויכולת לבקר את החברה ומתוך כוונה להוביל לשינויים המובילים לצדק חברתי, על התלמיד ללמוד להכיר את התרבות המוגדרת לגיטימית ואת המבנה החברתי שהיא מעוגנת בו. למידה זו תפתח בתלמיד ראייה תרבותית וחברתית רחבה, והיא תאפשר לו להתפתח לבוגר בעל שיקולי

דעת וסקרנות אינטלקטואלית השואף להוביל לשינויים מנקודת חוץ ולא מנקודת חולשה.

למידה מסוג זה אמורה להיות אפשרית אצל מורה המודע למשמעות הדיאלוג שהוא **מתודה**, הדיאלוג שהוא **פילוסופיה**. זהו מורה בעל יכולות לבנות **סביבת לימוד מצמיחה**, סביבת לימוד המאפשרת למורה לפתח תהליך למידה דיאלוגי, תהליך למידה המעניק עצמה לתלמיד והמאפשר לו לשאול ולבחון את משמעות הסדר החברתי.

בהמשך הדיון שלנו אמשיך לבחון גישות פילוסופיות הגורסות כי מתודה חינוכית קשורה בקשר הדוק אל שיטה פילוסופית (גוברין, 2000). משמעות הדבר היא שמצופה למצוא זיקה בין המתודה החינוכית (במקרה שלנו - הדיאלוג) ובין רכיבים במעשה החינוכי, רכיבים האמורים להביא את המחשבה לידי מימוש.

## גישות פילוסופיות והשתמעויותיהן להוראה

### הדיאלוג שהוא פילוסופיה

**הדיאלוג האפלטוני**: הפילוסוף היווני אפלטון הוא שפיתח את הדיאלוג לכלל שיטה. אפלטון האמין שבאמצעות הדיאלוג אפשר לחקור את האמת מתוך חיפוש דרך ומציאת הסבר מעמיק למושגים (וילק, 1998). הדיאלוגים האפלטוניים פורשים לפנינו טכניקה שלמה ומסועפת של שיח שתכליתה היא הביקורת והחירות (סיגד, 1999). שכן סוקרטס (שהגותו מוצגת בכתבי אפלטון) טען כי החירות והביקורת הן משמעותו האמתית של הדיאלוג. לתפיסתו, החירות משמעה בראש וראשונה ביקורת עצמית, והדיאלוג הוא תהליך של חיפוש אחר חירות זו. זהו תהליך ביקורתי וקשה, ובו אנו אמורים להשתחרר מכל ערך שנקבע מראש. מהנחות אלו נובע כי חינוך הזולת אינו מטרתו העיקרית של הדיאלוג, אלא זו מטרה משנית ליעדו העיקרי של החניך: חינוך עצמי באמצעות ביקורת עצמית. כאן עיקר המאמץ של הדיאלוג מכוון נגד האדם החושב עצמו. אולם דווקא בכך ניכר תפקידו של הזולת המשמש "אחר משמעותי" במסגרת הדיאלוגית: האדם עצמו יתקשה על פי רוב לחשוף את דעותיו הקדומות ולהיפתח אל עמדות חדשות. בן השיח עושה זאת למענו: עמדת הזולת המנוגדת לעמדתו של העצמי נעשית חשובה יותר, מכיוון שהיא מאפשרת יציאה מדל"ת אמות אל תחומים חדשים. **תפקידו של הזולת בדיאלוג האפלטוני מתמצה בהיותו אמצעי להפעלת המחשבה והצבת אתגר, אמצעי למלחמה של המחשבה עם עצמה.**

מבחינה זו אפשר להצביע על דמיון בין שיטת הדיאלוג האפלטוני ובין השימוש בדיאלוג לקישור בין מודל ההדדיות למודל הרפלקציה, שהרי בשני המודלים הדגש הוא על תפקיד הפעולה החברתית ההדדית בקידום היכולת האישית-הרפלקסיבית.

למשנתנו של מרטין בובר: קיים דיאלוג של "אני - אתה" ולעומתו דיאלוג של "אני - הלז". אפשר לכנות את הפילוסופיה של מרטין בובר פילוסופיה של דיאלוג משום שיסודה בתפיסה שאין ההוויה מוצאת תיקונה בעצמה אלא במגע בין-אישי - במגעו של איש לאיש ובזיקה של "אני" ו"אתה" (כהן, 1976). **מטרת הדיאלוג לפי בובר היא מימוש הווייתו הקיומית של אדם באשר הוא אדם** (סיגד, 1999). בובר מקדיש מקום מרכזי בתורתו לבירור משמעותו של מושג הדו-שיח ומבחין בין שלושה סוגים של דו-שיח (כהן, 1976): (1) **האמתי** - בו כל אחד מן השותפים מתכוון באמת לאחר מתוך הכרה והודאה בקיומו ומתוך כוונה ליצירת יחסי גומלין ממשיים בין השניים. זהו שיח מסוג "אני - אתה"; (2) **הטכני** - דו-שיח אינטרסנטי העולה מתוך צורכי ההסכמה העניינית. זהו שיח מסוג "אני - הלז"; (3) **חז-שיח המתלבש בלבוש של דו-שיח** - לכאורה בני האדם מכוונים זה לזה, אך בפועל כל אחד שח לעצמו. סוג זה של דו-שיח מקביל למעשה אל "המונולוג הקולקטיבי" של פיאז'ה: הילדים מדברים זה עם זה, אלא שדבריו של כל אחד מהילדים מתרכזים בעצמו, בלי התייחסות של ממש לשותף לשיח. פלד ובלום-קולקה (1997) מוסיפות כי המכשול העיקרי בדרך ליצירת דיאלוג, זה שבעטיו נוצרים "הדיאלוג לכאורה" ו"המונולוג הקולקטיבי", הוא היעדר **משא ומתן** על מטרות השיח, היעדר הלימה בין הנושא המוצהר לנושא הלא מוצהר ובין המטרות המוצהרות לאלו הסמויות. התוצאה היא שכל אחד מן השותפים לשיח מגיב למעשה לרכיבים אחרים בשיח.

משנתו הדיאלוגית של אפלטון ממקדת את הדיאלוג בשינוי המחשבתי המתחולל בעקבות הדיאלוג בקרבו של ה"אני" הפונה. אפלטון לא הדגיש את המתרחש אצל ה"אני" שפונים אליו.

בובר בספרו "בסוד השיח" (1963) מדגיש את מרכזיותו של מושג הדיאלוג בהוויה החינוכית. החינוך ברוח משנתו של בובר משמעותו פעולת גומלין, הדדיות, היבנות והיבראות הדדית של האני ביחסי "אני - אתה" שלו עם זולתו ועם העולם (כהן, 1976). מבחינה זו אפשר לראות כי תפיסתו החינוכית של בובר מתאימה למודל ההרמניטי ולמודל הביקורת. כדי להביא לידי מימוש את תפיסתו החינוכית של בובר נקודת המוצא להוראה צריכה להיות מתודה שתשים את האינטראקציה החברתית בנקודת המוצא ובבסיס שממנו נגזרים תהליכי ההוראה ומתפתחים תהליכי למידה המשפיעים על בניית הזהות האישית.

קארל רוג'רס (1977) מרבה לעסוק במושג ההקשבה ורואה בו רכיב אינהרנטי של התהליך הדיאלוגי. הוא טוען שהסיכוי להתפתחותה של למידה משמעותית תלוי ביכולת של המורה להבין את תגובותיו של הלומד מבפנים, להיות בעל רגישות לתפיסתו של התלמיד באשר לתהליך החינוכי ולמשמעותו.

אפשר לראות שגם בובר וגם רוג'רס רואים בהקשבה מלאה להווייתו של הזולת את הבסיס ליצירת מגע בין שני הסובייקטים, בין ה"אני" ל"אתה". ראשיתו של

הקשר הדיאלוגי תלויה ביכולת ההקשבה לקול הפנימי של האדם ולרחשי הלב של זולתו. אפשר לטעון שמודל ההעברה והמודל הביהייביוריסטי, בהיותם מודלים מוחלטים, אינם יכולים לממש את המהות הדיאלוגית כפי המשתמע מתפיסתם של בובר ורוג'רס.

### הדיאלוג שהוא זפוס הוראה ולמידה

פאולו פרירה (1981) כיוון את החשיבה והעשייה החינוכית שלו לתרגום מושג הדיאלוג לדפוס הוראה ולמידה: "לא עוד למידה שמקורה ביוזמת מורה בלבד... אלא פדגוגיה שעיקרה הידברות בין המורה לתלמידים". כל מחשבתו ועשייתו החינוכית של פאולו פרירה כוונה לשחרור המקופחים על ידי שינוי תודעתם, דרכי חשיבתם ותפיסתם העצמית.

מקומו של הדיאלוג בהוראה לפי פרירה: דיאלוג שיטתי ולא מתירני (שור ופרירה, 1990). עיקרון זה משמעו שתהליך הלימוד הדיאלוגי כפוף למשטר קפדני של לימוד ואחריות אינטלקטואלית. אין לראות באווירה הדיאלוגית הזמנה למתירנות ולרשלנות. יש לשמור על קפדנות ושיטתיות ביחס לחקירתו של החומר הנלמד.

מקומה של החשיבה בהוראה לפי פרירה: ללמד את התלמידים "לחשוב מחדש". יש כאן דחייה של הפדגוגיה המעבירה חומר מוכן ולעוס ומטילה על התלמיד לשנן אותו ולהחזיר את הפיקדון ביום הפיקדון, הוא יום הבחינה ("הוראה בנקאית" בלשונו של פרירה).

אפשר לראות שתפיסה זאת דוחה את המודל הביהייביוריסטי (ברמה הפדגוגית) ואת מודל ההעברה (ברמה התקשורתית), שהרי עיקרון מרכזי זה בתפיסת ההוראה הדיאלוגית משמעותו שההוראה תבנה תהליך דיאלוגי משמעותי, תהליך שבו תתרחש תמורה בדרכי החשיבה של התלמידים מחשיבה קונקרטיית לחשיבה מופשטת או ביקורתית יותר.

מודל ההוראה של פרירה נחשב למתאים להוראה של אוכלוסיית המקופחים. נשאלת השאלה - האם מודל זה מתאים רק ל"מדוכאים"? האם המודל הדיאלוגי מכיל במהותו רכיבים פדגוגיים המתאימים לכל אוכלוסיית תלמידים? פלד-אלחנן (2002) סבורה כי המודל הדיאלוגי מתאים להוראה, כיוון שהיא רואה בקבוצה את הקשר החברתי ובאינטראקציה הדיאלוגית את הבימה ליצירת הידע. אין מדובר כאן על העברת חומר או כמות של ידע, אלא על בניית הרעיונות והידע במהלך האינטראקציה עצמה.

על פי סיגד (1999) מטרתו של הדיאלוג לפי פרירה היא פיתוח חשיבה ביקורתית ועשייה שיביאו לרכישת **תידוע אמת**. תידוע (conscientization) הוא תהליך שבאמצעותו משתפים בני אדם פעולה בתהליך המשנה את המציאות. תרגום הדברים למושגים קוגניטיביים משמעו הקניית חשיבה רציונלית ופיתוח כישורי הפשטה (גובר, 1999). חשיבה רציונלית, סיבתית ויישומית היא המחזירה לאדם

את ביטחוננו והחושפת את יכולתו להיות מחולל אקטיבי של המציאות ולא רק קרבן פסיבי שלה.

מקומם של התכנים בתהליך ההוראה לפי פרירה: התכנים משמשים אמצעי לשיפור החשיבה. התלמידים נדרשים לחשיבה מעמיקה בנוגע לתוכני הלימוד השוטפים, ובמקביל מובלטים ונידונים גם עקרונות כלליים של חשיבה בכלל. תוכני הלימוד אינם תכנים חיצוניים הזרים לעולם המושגי, הערכי והלשוני של התלמידים: על המורה לחבר את עולם התוכן לעולם המשמעויות של הכיתה מתוך מתן כבוד זה לתרבותו של זה. הפדגוגיה העומדת בבסיס הוראה מסוג זה אמורה לאפשר את הלימוד המשותף והחדש הן למורה הן לתלמיד.

מקומה של השפה בדיאלוג לפי פרירה: על פי סיגד (1999) השפה בדיאלוג לפי פרירה היא בבחינת אמצעי להבניית המציאות של הלומדים. הדו-שיח הוא מפגש בין בני אדם שהמילה מקשרת ביניהם כדי "לכנות את העולם בשם" (פרירה, 1981, עמ' 78). "לכנות את העולם בשם" משמעו להתווכח על משמעותה של המציאות ולחפש את מאפייניה. במהלך ויכוח על מאפייני המציאות אנו לומדים להכיר מחדש זוויות ראייה שונות ואף לומדים לשנות את המציאות. שליטה בשפה אין משמעותה רק שליטה בהיבטים פורמליים של השפה, אלא גם יכולת לקשר בין השפה ובין ההקשר התרבותי-חברתי שהיא צמחה והתעצבה בו. שליטה ביכולת זאת (המקודמת באמצעות הדיאלוג לפי פרירה) עשויה להוביל אל ההכרה שכפי שהמציאות החברתית מעצבת את הנורמות הלשוניות, כך שינוין של נורמות אלו עשוי להביא לשינויה של המציאות החברתית.

אפשר לטעון שפיתוח מעורבות אישית בלמידה, מעורבות אישית בתכנים הנלמדים, מעורבות אישית במתודות הנבחרות - כל אלו אמורים להיות חלק ממבנה השיח הכיתתי הלימודי כדי שתוכל להתפתח **סביבת לימוד מצמיחה**.

### **סביבת לימוד מצמיחה**

לסיום הדיון התאורטי אני מוצאת חשיבות בהצגת ההשפעה של המודלים הפדגוגיים, המודלים התקשורתיים והגישות הפילוסופיות על פיתוח **סביבת לימוד מצמיחה**.

ציינתי שהמודלים הפדגוגיים ודפוסי התקשורת נמצאים על רצף הנע ממודלים סגורים למודלים פתוחים יותר. המודל הביהייביוריסטי ומודל ההעברה (AB) הם מודלים סגורים: אלחנן-פלד (2002) טוענת שהם ממקדים את ההוראה בהעברת חומר במקום להתמקד בבניית הרעיונות והידע במהלך האינטראקציה. לדברי וילקינסון (Wilkinson, 1986) יש בהם הסתפקות ברמה קוגניטיבית נמוכה למדי והעדפת האסימילציה על פני החשיבה העצמאית.

כאמור, המודל הביקורתי מאופיין בתפיסת עולם הרואה במחנך אדם בעל אמונה ורצון חזק לשנות את המציאות החברתית מתוך שאיפה לממש עקרונות של צדק חברתי.

לפי הנחת יסוד זאת, נשאלת השאלה: האם כדי לממש את מטרות הפדגוגיה הביקורתית עליה להיות מנותקת ומובחנת בבירור מהפדגוגיות האחרות אשר מבחינה תאורטית מנוגדות לה? לתפיסתי על המחנך הביקורתי, העובד במסגרת המערכת הקונבנציונלית של בית הספר, לשאוב את האסטרטגיות ודרכי הפעולה שמבנים את כיתתו מכל הפדגוגיות, ורק כך יממש את מטרות הפדגוגיה הביקורתית: עליו לפעול מתוך נקודת ראייה **המעמידה את הפדגוגיה הביקורתית-דיאלוגית במרכז** ומפרשת לפיה את המודלים הפדגוגיים האחרים. טענה זאת היא בבחינת הביטוי המרכזי לחשיבותו של רעיון "הגם וגם" אשר פורט כבר בראשיתו של המאמר.

לפי **המודל הביהייביוריסטי** מבנה הכיתה משחזר את הסדר החברתי, ועל המחנך להקנות את המיומנויות שיאפשרו לתלמידים לקבל תפקידים חברתיים בהתאם ליכולות שלהם לטפס בסולם החברתי ההייררכי שבו התעודות הן המנגנון המרבד.

לפי **המודל הרציונליסטי** מבנה הכיתה משמר את הסדר התרבותי, ועל המחנך להפגיש את התלמידים עם מקורות התרבות הנחשבים ללגיטימיים בעיני החברה. ככל שהאדם יהיה בקיא ו"מלא" יותר ב"מטען התרבותי" הנלמד, כך הוא יוכל לטפס בסולם החברתי ההייררכי.

לפי **המודל ההרמניטי** מבנה הכיתה מזמן מצבים חברתיים ולימודיים, מצבים שאפשר לחקור, מצבים שאפשר לפרש ולהסיק מהם מסקנות בכל הקשור לתפקידים לימודיים וחברתיים.

לפי **המודל הביקורתי** מבנה הכיתה אמור לבקר את הסדר החברתי ולהביא לשינויו. תפקידו של המחנך להביא את התלמידים לראות את אי-הצדק הקיים בחברה כפי שהיא ולגלות שבית הספר הוא מערכת מבנית שמטרתה לשמר את אי-הצדק הזה.

מחנך המקבל כיתה לידי אמונה להיות מודע למבנה החברתי הקיים ואשר במסגרתו הוא עובד, וכמו כן הוא אמור להיות מודע להטרוגניות החברתית של התלמידים בכיתתו. **עליו לדמות את הכיתה למעבדה - כמעבדה חברתית שבתוכה נערכים תהליכים חברתיים**. בתוקף תפקידו עליו לחשוף את התלמידים בהדרגה למבנה החברתי הקיים. ראשית, הוא יביא לידי ביטוי את המבנה החברתי הקיים בכיתה - באמצעות הנורמות, הערכים המוצהרים וההסדרים המערכתיים והחברתיים. במסגרת תפקידו ילמד המחנך ידע תרבותי ערכי המרכיב את התודעה ואת המטען התרבותי הקיים בחברה שהוא חי בה. בקבוצת הלימוד יפתח המורה בתלמידיו בהדרגה מודעות לעקרונות המארגנים את המבנה הקיים, למשמעות הערכים התרבותיים והנורמות הלגיטימיות בעיני החברה ולמשמעות הרכיבים המבנים



את התפתחות התלמיד. עם זאת יפעל המורה להבניית תהליך למידה דיאלוגי המעניק עצמה לתלמיד והמאפשר לו לשאול ולבחון את משמעות הסדר החברתי. בדרך זו מביא המורה לידי ביטוי את היכולת שלו לעשות קישורים וחיבורים בין ההיבט הפדגוגי לבין דפוס ההוראה והמודלים התקשורתיים.

למעשה התפיסה המוצגת כאן יוצרת קישורים בין המודלים הפדגוגיים הנבחרים, המודלים התקשורתיים השוררים בכיתה, גישות פילוסופיות ומודל ההוראה הדיאלוגי - תרכובת המאפשרת למחנך לבנות **סביבת לימוד מצמיחה** ללומדים ולמלמדים כאחד. במסגרת השיח הלימודי והחינוכי יועלו שאלות רבות, למשל: מהי למידה ראויה? מהי הוראה ראויה? ראויה בעיני מי? מה משמעות תפקידו של המורה? מה משמעות תפקידו של התלמיד? מה משמעות תפקידה של הקבוצה? מה השפעתם של מודלים פדגוגיים על התפתחות הקבוצה החברתית בכיתה? מה משמעותן של תעודות? מה תפקידו של בית הספר? מה הם הקשיים של המורה והתלמיד למלא את תפקידם? מהי תרבות לגיטימית? מה משמעותן של תרבויות שונות בתוך מבנה של חברה פלורליסטית? כיצד לכבד את תרבותו של האחר הנחשב לשונה? **כל אחד מהשותפים לשיח רשאי לשאול ולהישאל.**

**סביבת לימוד מצמיחה** בכיתה אמורה לאפשר דיאלוג, ולא "דיאלוג לכאורה": דיאלוג שימנע את "המונולוג הקולקטיבי", דיאלוג המבוסס על משא ומתן על מטרות השיח, דיאלוג ביקורתי המבוסס על הלימה בין הנושא המוצהר לנושא הלא מוצהר ובין המטרות המוצהרות לאלו הסמויות. כך כל אחד מן השותפים לשיח מגיב למעשה לרכיבים משותפים בשיח.

כיתה המאפשרת צמיחה חותרת לאפשר לתלמידים ולמורה חירות: החירות לחשוב, החירות לבחור, החירות לשאול - אבל חירות זו משמעה בראש וראשונה ביקורת עצמית, והדיאלוג הוא תהליך של חיפוש אחר חירות זו. זהו תהליך ביקורתי וקשה. אין הוא יכול להתרחש בן לילה. למעשה זהו היעד המרכזי של **סביבת לימוד מצמיחה** בכיתה: סביבה המאפשרת למורה ולתלמידים לקיים מפגשים שיעודו ויאפשרו חינוך עצמי באמצעות ביקורת עצמית.

המיקוד של הכיתה ב**סביבת לימוד מצמיחה** רואה בדיאלוג מהות תקשורתית המאפשרת למורה ולתלמיד להיות מודעים לשינוי המחשבת המתחולל בקרבו של ה"אני" בעקבות הדיאלוג. תפיסה זאת איננה יכולה להתרחש בלי מבנה ההוראה תהליכי הדרגתי ודינמי.

במבנה תהליכי זה יפתחו המורה והתלמידים יכולות ואסטרטגיות לחיות במסגרת הסדר החברתי הקיים ועם זאת לבקר אותו ולפתח יכולת אנליטית לזהות ולנתח את מוקדי אי-הצדק החברתי ולחתור לשנותם. כך הופך תהליך הלמידה הדיאלוגי למוקד הלמידה, ואילו התכנים התרבותיים, הנורמטיביים והערכיים הופכים לאמצעי ולא למטרה בפני עצמה.

לפי תפיסה זו הקבוצה והכיתה הם בבחינת הבימה והמסגרת לדיון, להתלבטות ולשאילת שאלות על מטרות הלימוד, יעדי החינוך, שיטות הלימוד, שיטות ההערכה, הגורמים היוצרים מוטיבציה או המונעים מוטיבציה ומערכות היחסים בין מורה לתלמיד ובין תלמידים לבין עצמם. התכנים הם האמצעי לפיתוח שיח משמעותי ובעל ערך לפיתוח חשיבה רציונלית וביקורתית.

לפי תפיסה זו המבנה הארגוני של הכיתה יאפשר שיח קבוע ושיטתי על הפערים שבין "חינוך מצוי" ל"חינוך רצוי", בין "למידה מצויה" לבין "למידה רצויה". מבנה השיח יאפשר למורה ולתלמיד לפתח מודעות לאחריות של כל אחד מהשותפים לעשייה החינוכית - מורה, תלמיד, קבוצה - לקידום או לעיכוב של צמצום הפער שבין הצהרה לבין ביצוע. **המבנה הארגוני שיהיה מבוסס על שילוב של מודלים פדגוגיים, על שילוב של מודלים תקשורתיים ועל גישה פילוסופית ברוח המוצג במאמר זה יאפשר למורה לעבור תהליך לימודי עם התלמידים יחד.**

הכלים האסטרטגיים העומדים בבסיס העשייה החינוכית יאפשרו למורה ולתלמידים כאחד לפתח מודעות למסרים הסמויים והגלויים העומדים בבסיס ההסדרים הארגוניים של המבנה החינוכי ושל השיח החינוכי ולמסרים הגלויים והסמויים העומדים בבסיס תכניות הלימודים.

האם דגם זה של הוראה אפשרי? האם הוא יכול לפעול במכללה להכשרת מורים? לתפיסתי, שאלות אלו ושאלות דומות להן צריכות להטריד את הסטודנטים המכשירים עצמם להיות מחנכים וגם את המורים העובדים בפועל מתוך אמונה שכל מורה הוא איש חינוך.

### **הקורס "חינוך וניהול איכותי בכיתה" - תיאור הקורס**

בעבודתי במכללת דויד ילין ובמחלקה לסוציולוגיה חינוכית באוניברסיטה העברית פיתחתי מערכת של מושגים מתוך הידע שיש לנו והניסיון שצברנו בטיפול במערכת החינוכית. אני סבורה שמערכת מונחים זו חיונית להכשרתו של המורה, ובמקביל היא חיונית לפיתוחו של התלמיד.

מערכת המושגים כוללת **נורמות; אינטראקציות חברתיות; הוראה, למידה והערכה שהן שלוש הצלעות של העשייה החינוכית.** מערכת המושגים נוגעת לכמה היבטים: (א) הכרת המפה הנורמטיבית (הנורמות שהן כללים היוצרים מסגרת והנורמות שהן תפיסת עולם המשפיעה על התנהגויות); (ב) טיפול מודע ומבוקר במערכת יחסי הגומלין המתרחשים במערכת החברתית של הכיתה; (ג) טיפול מודע וביקורתי במסרים גלויים ועתידיים של תהליכי הוראה, למידה והערכה. בעזרת מערכת המושגים הזאת אפשר להביא לתודעתו של המלמד והלומד את התהליכים הפדגוגיים המתרחשים בכיתה, תהליכים המשפיעים על פיתוח תפיסת עולם המבוססת על הכרה והסכמה עם מה שנחשב לראוי בעיני התלמיד ובעיני

סביבתו. מערכת המושגים אמורה לאפשר למורה לבנות תכנית התערבות שתשפר את איכות סביבת הלימוד.

זה שנים אני מעורבת במערכת החינוכית. שימשתי מורה, מדריכה, מנחה ומרצה. מניסיוני אני טוענת שאפשר ליצור מבנה כיתתי שבו חינוך לערכים הומניים ולסולידריות חברתית אינו עומד בסתירה עם מצוינות והישגיות. **יצירת סביבת לימוד מסוג זה מחייבת שינוי בתפיסת תפקיד איש החינוך ודורשת הכשרה מיוחדת. יתרה מזו: יש צורך בשינוי אוריינטציות.**

התפיסה של מורה הרואה עצמו בתפקיד של מבצע העברה תרבותית, מעביר תוכני דעת, צריכה להשתנות. צריך להחליף אותה בתפיסה של המורה האינטלקטואל, האמור ליצור **סביבת לימוד מצמיחה**. על המורה להיות בחזקת חוקר הסביבה החינוכית, חקירה המכוונת לכיוון היישומי. יתרה מזו, כדי שיוכל לגזור החלטות בתוך המערכת העומדת במתח של סתירות פנימיות, עליו להיות בראש וראשונה בעל ידע ברכיבים התאורטיים הבונים את הסביבה החינוכית.

בשונה מהחוקר באקדמיה, לא ההמשגה היא תחום עיסוקו של המורה, אלא **הטיפול בתהליכים**. במקרה של המערכת החינוכית אפשר לערוך אנלוגיה לתהליך דינמי שבין פסיכולוג למטופל. המורה מקביל בתפקידו לפסיכולוג; הקבוצה החברתית של הכיתה היא בבחינת המטופל; **התהליך הטיפולי הוא חשיפת התהליכים המתרחשים**. כל המושגים הידועים לנו החוקרים יכולים להיות מובנים לתלמידים ואמורים להגיע לתודעת כולם עד האחרון שבהם.

מודל השיעור הפתוח שהציע ד"ר איתי זמון מבוסס על התפיסה הרואה במורה מבצע מחקר פעולה שהוא חלק אימננטי מתהליך ההוראה בקורס. **המפגש הלימודי** בין המורה לתלמידים אמור לאפשר פיתוח דיאלוג בוגר על תכנים, תהליכי למידה, תהליכי הוראה ותהליכי הערכה. למעשה, כל רכיבי השיעור אמורים להיות חלק מהשיח הלימודי. **לקול התלמיד יש ערך ומשמעות** בנוגע להתפתחות תהליכי ההוראה והלמידה בקורס. מרצים יכלו לבחור גם את נושא השיעור וגם את תוכני השיעור במשותף עם הסטודנטים.

מודל השיעור הפתוח התבסס על כמה הנחות יסוד:

- למידה מתרחשת במבנה חברתי, והמבנה החברתי של הכיתה חיוני ובלתי נפרד מתהליך הלמידה כולו.
- המבנה החברתי אינו נתון סטטי, אלא מערכת דינמית: אפשר להשפיע עליה, אפשר לשנות אותה, אפשר לבנות אותה בכיוון זה או אחר.

כל מורה שבחר ללמד בשיעור הפתוח היה רשאי לבחור את הנושאים, התכנים ודרכי ההערכה של הקורס, אך היה עליו להיות מחויב למודל פדגוגי ותקשורתי הנותן מקום לקולו של הלומד וכן לפיתוח חשיבה ביקורתית.

באוניברסיטה העברית לימדתי את הקורס למצטיינים "מעורבות בשדה החינוכי: עיון ומעשה". סברתי שקורס זה מתאים למודל של השיעור הפתוח, ושהשימוש במודל הזה הוא בעל ערך להכשרתם של פרחי הוראה האמורים לחנך תלמידים מתבגרים. כך נפתחה לפניי הדרך לבנות קורס ייחודי להכשרת מחנכי כיתות, קורס שהיה חלק אימננטי מתהליך ההכשרה של הסטודנטים המכשירים עצמם להוראה בחטיבת הביניים. בשנים מסוימות קיימו הסטודנטים מהמכללה לחינוך עייש דוד ילין ועמיתיהם מהאוניברסיטה העברית דיאלוגים מגוונים על משמעות המודלים הפדגוגיים והמודלים התקשורתיים ועל השפעתם על יצירת מפגש לימודי בעל ערך ומשמעות למלמד וללומד כאחד.

בחלק התאורטי הצגתי את תפקידו של הזולת בדיאלוג האפלטוני בהיותו אמצעי להפעלת המחשבה והצבת אתגר, אמצעי למלחמה של המחשבה עם עצמה. זהו התהליך שעברנו, הסטודנטים ואני, במסגרת הדיאלוגים המשותפים של שתי המסגרות: המכללה והאוניברסיטה. שיחות אלו היו לדיונים משמעותיים ביני לבין הסטודנטים משתי המסגרות האמורות להכשיר בוגרים בתחום החינוך. הדיונים הארוכים, השאלות שעלו מהשדה, השאלות שעלו מהמפגש בין הסטודנטים - כל אלה חידדו את המושגים התאורטיים ודרשו עיבוי ועיבוד שלהם עד גיבושם למאמר.

ההסתכלות במפגשים שהתקיימו בין הסטודנטים מהאוניברסיטה לסטודנטים מהמכללה דרך המשקפיים של מודלים פדגוגיים ומודלים תקשורתיים חידדה את המשמעות של מפגש חינוכי השואב את כוחו מהתפיסה של "גם וגם", **מפגש חינוכי שבו המלמד מרגיש שהוא גם מלמד וגם לומד, והלומד מרגיש שהוא גם לומד וגם מלמד**. בכל שלב של כתיבת המאמר שחזרתי ופירשתי את הדיאלוגים שקיימנו, וכך עלה בידי להסיק מסקנות על משמעות הקשר שבין פרקטיקה לתאוריה חינוכית וגם על התפתחות השיעור במכללת דוד ילין בתוך המודל של השיעור הפתוח.

בניגוד לשיעור הפתוח שאפשר לתלמידים לבחור את הנושאים, התכנים והמרצים, הקורס "חינוך וניהול איכותי בכיתה" היה קורס חובה לכל הסטודנטים הלומדים במסלול חטיבת הביניים.

נוסף על הנחות היסוד של השיעור הפתוח התבסס השיעור "חינוך וניהול איכותי בכיתה" על **ההנחה שהלימודים בקורס אמורים להפגיש את התלמידים עם תפיסה אחרת של תפקיד המחנך**, תפיסה שיש לה עוגן תאורטי המתורגם לפרקטיקה מעשית. מושגי הליבה ותוכני הליבה אינם נתונים לבחירת התלמידים: הם אמורים ללמוד ולהכיר תאוריות חינוכיות, גם אם בשלב זה של למידה אין הם מבינים את רלוונטיות התאוריות לעשייה החינוכית שלהם בשדה החינוכי. הם רשאים להציג שאלות על לגיטימיות הלמידה ועל משמעות הלמידה, שאלות שיאפשרו למלמד וללומד לקיים דיאלוג ביקורתי הכולל משא ומתן על הנושאים, על המטרות ועל היעדים העומדים בבסיס הנושאים הנידונים.

מבנה השיח התבסס על הצהרה גלויה של תפיסת העולם המנחה את מטרות ההוראה בקורס. תפיסה זו אמורה ליצור מוטיבציה אצל הסטודנט לרצות ולשנות את תפיסת תפקיד המחנך וגם את טיב מערכת היחסים שבין המחנך לתלמידים. הכשרת הסטודנטים ברוח התפיסה שהם נחשפים אליה בקורס מבוססת על **התפתחות איש החינוך המקצוען**, המודע לקשיים ולצורך בהתמודדות עם מורכבות המערכת החינוכית. המקצועיות דורשת התייחסות אחרת אל ההוראה: המורה הוא איש מקצוע בעל ידע תאורטי ומחקרי. ידע זה ישמש אותו להתמקדות במעבר לתהליכים של פעולה בשדה. הידע התאורטי והמחקרי יאפשר לאיש החינוך לשחזר את המציאות שפגש ולהביא לידי ביטוי דפוס של **עשייה מקצועית מושכלת**. ההתבוננות תאפשר לאיש החינוך לעצב את דרכי ההוראה וההערכה באמצעות ההבנה וההכרה של הקשר שבין הידע התאורטי והמחקרי ליכולת שלו לבנות פעילויות חינוכיות.

המושגים שהצגתי יכולים לשמש פרמטרים שיובאו לתודעתו של המורה והתלמיד, והם ישמשו מדדים להתנהגות בהווה, וחשוב מזה - ישפיעו על התנהגותו בעתיד. המודל המשמש להכשרת איש החינוך, ובמקביל משמש כלי לעבודה בשדה החינוכי, איננו בבחינת שיטה חדשה שלא הייתה ידועה עד כה. החידוש, לדעתי, הוא באינטגרציה של כמה רכיבים שלא היו עד כה במודל אחד.

לפיכך ההוראה בקורס נוגעת לשלוש רמות:

1. **שיעור**: השיעור מתמקד בעיון תאורטי בתכנים רלוונטיים, תכנים שיאפשרו פיתוח מודעות לרעיונות ולתובנות פדגוגיים-חינוכיים כנדרש מסטודנט האמור לקבל תואר בוגר בחינוך.
2. **סדנה מקצועית**: בסדנה זו מושם דגש על פיתוח יכולת התבוננות אל העשייה הפדגוגית-חינוכית כפי שהיא מתרחשת באימוני ההוראה של הסטודנטים. האוריינטציה הדומיננטית להתבוננות זו מכוונת לחילוץ עקרונות מתחום הלימוד התאורטי הרלוונטיים ומשמעותיים להתפתחותם בהיותם לומדים ומלמדים. הסדנה מתמקדת בשיח המקשר בין העיון התאורטי לבין היישום בפועל בכיתות ועוסקת גם בניתוח דוגמאות לפי העקרונות של "ניתוח אירועים".
3. **תהליך הוראה מודע**: מבנה ההוראה בקורס מתבסס על תהליך הוראה מודע לתהליכים החינוכיים, חברתיים ולימודיים המתרחשים בתוך הכיתה. תהליך ההוראה כולו מבוסס על מערכת מתמשכת ורצופה של דיאלוגים המתרחשים בין המורה והתלמידים ובין התלמידים לבין עצמם. האסטרטגיה המרכזית לבניית תהליך ההוראה והלמידה בקורס מושתתת על המחברת. המחברת מתעדת את תהליך ההוראה והלמידה בקורס ואת הדיאלוגים שהתרחשו במהלך השנה בין הסטודנט לבין עצמו, בין הסטודנטים לביני ובין הסטודנט לקבוצה. התיעוד מאפשר למלמד וללומד להיות מודעים לשינוי המחשבתי המתחולל

בקרבן של ה"אני" בעקבות הדיאלוגים המגוונים. המחברת היא אסטרטגיה מרכזית לפיתוח סביבת לימוד מצמיחה בכיתה.

השיעור מעצם טבעו בהיותו "שיעור חובה" ומעצם הגדרתו "שיעור פתוח" מחייב דפוס תקשורת בין המורה לסטודנטים, אינטראקציות חברתיות ודיאלוג עם הסטודנטים. למעשה השיעור מאפשר לתלמידים להתנסות בדיאלוג המשלב בין מודל ההדדיות למודל הרפלקציה ולחוות שילוב בין הפדגוגיות למיניהן.

השיעור במבנהו המיוחד מעמיד את תפקידו של המורה לשמש דגם לחיקוי וסוכן חברות המסייע במעבר ממודל ההדדיות (ABA) למודל הרפלקציה (AA). השיעור אשר המבנה שלו מושתת על שאלוני היכרות, על משובים, על הבניית מיומנויות, על דיונים באירועים שונים, על מנגנוני הערכה מגוונים - הוא שיעור המקיים הסדרים מבניים המלמדים את הסטודנט לפתח תודעה כלפי עצמו וכלפי הקולקטיב החברתי של הכיתה.

### **בשלב הראשון של הבניית הדיאלוג עם המחברת התמקדנו בעיקר בכמה רכיבים:**

היכרות ראשונית עם הסטודנטים באמצעות שאילת שאלות: הסטודנטים התבקשו לכתוב שאלות המעניינות אותם בתחום החינוך; לתאר את תפיסתם על אודות "החינוך הראוי", חינוך שהיו רוצים לאמץ; לשחזר חוויות לימודיות מהעבר שלהם כשהיו תלמידים במערכת. כל סטודנט ניסח בכתב את תפיסתו על המושג "חינוך ראוי", תפיסה של דגם שאליו הוא רוצה לחתור. עמדות ושאלות הסטודנט היחיד ועמדות ושאלות כל חברי הקבוצה מתגבשות לטקסט, ועליו מתקיימים דיאלוגים במגוון סוגים. תפקיד המחברת, בשלב ההתחלתי, לחלץ מידע רב ומשמעותי עד כמה שאפשר על כל אחד מהסטודנטים מתוך מטרה להכיר אותם בהיותם בני אדם בעלי עמדות, רגשות ומחשבות ובהיותם לומדים האמורים להתפתח לבעלי תואר בוגר בחינוך. חילוץ המידע מאפשר תכנון והבניית פעילויות כך שיספקו את צורכיהם של הלומדים ויקדמו את התפתחותם. תכנון המפגשים הראשונים מאפשר לסטודנטים להתחיל לראות בקבוצה את הקשר החברתי ובאינטראקציה הדיאלוגית את הבמה ליצירת הידע. הם מתחילים לפתח מודעות למשמעות בניית הרעיונות והידע במהלך האינטראקציה עצמה.

האסטרטגיה התקשורתית של השיח הכתוב: עם כל סטודנט נפתח ערוץ תקשורת חדש: "דיאלוג בכתב: דיאלוג מסוג אחר". בשיח כתוב זה נחשף הסטודנט לשיח היכרות איתי, המרצה בקורס. למן הדיאלוג הכתוב הראשון התחלנו לנהל שיח בוגר על המשמעות של "חינוך ראוי" מנקודת המבט של "נאה כתוב נאה מקיים", שיח על הנורמות הנדרשות מהסטודנט הלומד כדי לממש את תפיסת ה"ראוי" האידאלית בעיניו, שיח על הקשיים העומדים לפני המורה והסטודנטים החותרים לצמצם את הפער בין "חינוך ראוי" ל"חינוך מצוי"; שיח על יחסי הגומלין הנדרשים

מכל השותפים ללמידה כדי להתקדם לצמצום הפער שבין "חינוך ראוי מוצהר" ל"חינוך ראוי מיושם". התגובה הכתובה לדבריו של הסטודנט המחישה לו את ההקשבה לדבריו, את העניין בו, בעמדותיו, בשאלותיו. התגובה הציגה את תפיסת העולם כלפי משמעות המפגשים בקורס: מפגשים הנותנים מקום ל"קול" של כל אחד מהלומדים. התגובה גם הציגה שאלות העולות מתוך דבריו של הסטודנט ובכך נפתח ערוץ תקשורת ראשון בין המלמד ה"שומע ומשמיע" לבין הסטודנט האמור "לשמוע ולהשמיע".

הבניית נורמות ומיומנויות למידה: כל יחידת הוראה בקורס מבוססת על מאמר תאורטי בתחום התוכן ועל שיח כתוב ודבור המביאים לידי ביטוי את התקדמות הסטודנטים (כל סטודנט לעצמו וקבוצת הלימוד כולה) בפיתוח מיומנויות אקדמיות העומדות בבסיס הדרישות לתואר בוגר בחינוך. כל יחידת הוראה מבוססת על משימות האמורות ליצור מבנה למידה תהליכי המחדד את משמעות המפגשים הלימודיים מנקודת המבט של הסטודנטים הלומדים, שהם גם מלמדים במסגרת אימוני ההוראה שלהם בהיותם פרחי הוראה. כך מתחדדת המשמעות של לומד ומלמד, שתי פונקציות המשלימות זו את זו.

כל יחידת הוראה מסתיימת בשאלות המביאות לידי ביטוי את המהות של עשייה וחשיבה רפלקסיבית וביקורתית, דהיינו שאלות המבוססות על **שחזור** התהליך החינוכי, מתן **פרשנויות** לאירועים ולסיטואציות ולבסוף **הסקת מסקנות** הפותחות את הדרך ל**שימור ושיפור** של תהליכי למידה והוראה ביחידת ההוראה הבאה. בדרך זו הסטודנטים נחשפים לתכנית לימודים המתוכננת מראש בהתאם לדרישות המכללה, ובמקביל הם לומדים לחקור את השינויים שחלו בתכנית המקורית עקב איתור הצרכים בתהליך ההתכתבות במבנה שהוגדר "דיאלוג בכתב: דיאלוג מסוג אחר".

באמצעות השיח הכתוב התחלנו לבנות ולמסד נורמות בסיסיות, כגון שימוש במחברת במהלך השיעור, שימוש במחברת לכתובת תשובות מפורטות ומנומקות, שימוש במחברת לזכירת הנלמד, לפיתוח החשיבה המעמיקה עליו ועל רכיביו השונים, שימוש במחברת לבחינת התהליך שאנו עוברים איש איש ובקבוצה. המחברת שימשה כלי לתיעוד ובסיס למחקר פעולה על דרך ההתפתחות של הלומד, על דרך ההתפתחות של קבוצת הלימוד בכיתה ועל הקשרים שבין תכנון דפוס ההוראה שלי המלמדת לבין התפתחות תהליכי למידה אצל כל פרט ואצל קבוצת הלימוד בכיתה.

### **המחברת המשמשת מנגנון בקרה והערכה למורה**

הסטודנטים מקבלים באופן קבוע את מבנה השיעור המתוכנן, את מבנה יחידת ההוראה ואת רכיבי מנגנוני הערכה. על כל אלו מתקיים שיח כדי לחשוף את המטרות הגלויות והסמויות וכדי להבין את מגוון הפרשנויות לקשר שבין התכנון

לביצוע, לקשר בין מנגנוני ההערכה לסוגי המוטיבציה שמתפתחים בכיתה, הקשר שבין ההמשגה התאורטית להתפתחותם של הסטודנטים בהיותם לומדים ומלמדים. המחברת של הלומד מאפשרת לי המלמדת לבחון את השיעורים ולחשוב באופן רפלקסיבי על הפעילויות שנעשו בכיתה. עיון בתכנון השיעור והקשבה לתשובות התלמיד כפי שהן כתובות במחברת מאפשרים בקרה תמידית על הקשר שבין תכנון ההוראה לבין התפתחות תהליכי למידה: מה בפעילויות גרם לתלמיד להתפתח במיומנות מסוימת, ואולי לא להתפתח במיומנות אחרת? במה טיפלנו עד כה, ובמה עדיין לא? כיצד נתכנן את המשך השיעורים?

ההיכרות מתוך העיון הרציני בשיח הכתוב שניהלנו מההתחלה באמצעות המחברת מאפשרת לזהות רכיבים ותהליכים שכדאי **לשמר** אותם. היכרות זאת גם מאפשרת לזהות שינויים או התקדמות, בעיקר באותם דברים שזיהינו את הבעייתיות שלהם בשלב המוקדם ושפעלנו במהלך ההוראה-למידה כדי **לשפר** אותם.

יוצא מכאן שהשיח הכתוב נעשה ערוץ תקשורת רב-ממדי. ה"דיאלוג בכתב: דיאלוג מסוג אחר" הוא בבחינת הסדר נורמטיבי-ערכי המעניק עצמה לתלמיד ויוצר תחושת שותפות בינו לבין המורה. מעבר להיותו **כלי תקשורת** אפקטיבי הוא משמש **מנגנון בקרה והערכה** לכל אחד משלבי העשייה החינוכית.

**לסיכום:** המחברת והשיח הכתוב הם בבחינת אסטרטגיה שבאמצעותה התהליכים שאנו עוסקים בהם ייעשו: (א) ידועים ומובנים לסטודנט הלומד; (ב) לגיטימיים בעיניו; (ג) ישימים וניתנים להגשמה מבחינתו; (ד) חלק מדרכי הפעולה שלו.

למעשה, הסטודנטים מתנסים בלימוד בכיתה המאפשרת לתלמידים ולמורה חירות: החירות לחשוב, החירות לבחור, החירות לשאול. אבל בתהליך למידה מורכב וקשה מתחילה להתפתח ההבנה שחירות פירושה בראש וראשונה ביקורת עצמית, והדיאלוג הוא תהליך של חיפוש אחר חירות זו. זהו תהליך ביקורתי וקשה.

### **דוגמאות המביאות לידי ביטוי את קול הסטודנט בדיאלוג הכתוב**

אחת מיחידות ההוראה הסתכמה בשאלה הזאת: **מה משמעות השיעור "חינוך וניהול איכותי בכיתה" בעיניכם הסטודנטים במכללה לחינוך? נקודת המבט צריכה להביא את ההתנסות שלך הלומד.**

תשובות לדוגמה:

"השיעור מבוסס על קבלת משוב לדברים הנאמרים - לדעות, לרגשות, למחשבות - הן מצד המורה הן מצד התלמידים. למבנה זה של עשייה יש משמעות בתפתחות הביטחון והמוטיבציה להגיב הן בדיאלוג בכתב הן בעבודה הקבוצתית התורמת לפיתוח רעיונות נוספים. מכאן אפשר ללמוד על חשיבות ההשקעה של המורה בתכנון אסטרטגיות שיאפשרו את קיומו של הדיאלוג הכתוב והדבור בתכנון הקבוצה הלומדת בכיתה".



"השיעור בנוי על עבודה אישית, עבודה בקבוצות ודיאלוג בכתב עם המורה. בעבודה האישית אנו לומדים ומפנימים את החומר בצורה אינדיבידואלית לכל אחד ואחד מאתנו בהתאם לקצב האישי שלו. בעבודה הקבוצתית ישנו שיתוף בין חברי הקבוצה, הכיתה, שיתוף אשר נבנה מאקלים כיתה המעודד פתיחות, כנות ושיח בין הסטודנטים למורה. הדיאלוג בכתב הוא למעשה הקשר האמתי שלנו עם המורה, קשר אשר מתבסס על שיח אמתי וכן בין הסטודנטים לבין המורה. מכאן שהדיאלוג הכתוב הוא בבחינת כלי אסטרטגי בעל משמעות בבניית קשר אחר בין מורה לתלמיד, קשר הנותן מקום לשיח ולדיבור על רגשות, מחשבות ועמדות אישיים".

"בעיני משמעות השיעור היא שאי אפשר לחנך בלי דיאלוג, בלי היכרות ואהבה שמובילות בסופו של דבר לקבלת מעורבות התפקידים של המשתתפים בדיאלוג (אצלנו - מורה ותלמיד). דרך הדיאלוג כבר מחנכים, לא דרך אל החינוך, אלא חינוך תוך כדי הדרך, הבנת נורמות הלמידה והפנמתן תוך כדי הדיאלוג. הקשבה החיונית לחינוך נמצאת גם היא בתוך הדיאלוג. התפיסה הזאת מפילה חומות, אותן חומות שמונעות קשר חיובי בין התלמיד למורה. זו בימה שבה הדיסטנס שונה מזה שיש בכיתה בלימוד הפרונטלי, יש לה משמעות בהתפתחות האישית שלי, תלמידה המתמודדת עם מגוון תפקידים".

"כשהגעתי ללמוד במכללה לא הרגשתי בתוכי צורך להשקיע יותר מדי בענייני חינוך, הנושא הזה עמד אצלי במקום השני בחשיבותו. באתי בעיקר בגלל הרצון לקבל ידע. להיות מורה מומחה בעיניי היה להיות מומחה בתחום הדעת שאני הולך ללמד, להיות מומחה ב'איך להעביר את הידע', כלומר ללמוד שיטות הוראה... התחלתי להבין שאי אפשר לבסס ידע בכיתה אם לא מטפלים או לא עובדים על רכיבים מתחום החינוך. בשיעור זה התחברה אצלי המחשבה עד כמה אחראי בית הספר על חינוך של אזרחים טובים ואנשים טובים ועד כמה אחריות יש לתפקיד שלי... התחלתי לשאול את עצמי אם אני מעלה או מוריד את הדימוי העצמי של התלמידים. זאת השאלה שהתחדדה אצלי בעקבות השיעור... את זה אני מקווה ללמוד בשיעורים שלך... עוד דבר היה לי חשוב, משמעותי ורלוונטי... להיות כל הזמן בעיניים פקוחות ובוחנות ולראות את היחסים בין התלמידים בכיתה... הבנתי שבית הספר הוא המקום שמשפיע על מה שקורה לתלמיד הרבה מעבר לשליטה בידע... אני צריך ללמוד איך לגרום לתלמידים להאמין בעצמם".

התשובות של הסטודנטים הן טקסט בעל ערך ומשמעות להמשך הלמידה. טקסטים מסוג זה מדגימים לקבוצת הלימוד בכיתה את משמעות הפדגוגיה המביאה את קולו של התלמיד לתוך השיח הכיתתי באמצעות ניתוח הטקסטים שלהם, באמצעות השוואה למושגים תאורטיים הקשורים לתפיסת עולם כלפי החינוך ולתפיסת הדיאלוג והמחברים למודלים פדגוגיים מגוונים.

שאלה אחרת: **מתוך ניסיוןך בהיותך לומד תאר את משמעות ההוראה המצהירה כי כיתת הלימוד שלנו היא "סביבת לימוד מצמיחה".**

תשובה לדוגמה:

"נחשפתי להוראה שבה המורה נתנה הזדמנות לכל אחד להתקדם ממקומו ביחס לעצמו. הזדמנות זאת יצרה מוטיבציה ושאפה להתקדמות תמידית על ידי תיעוד הנלמד ומתן משובים שהובילו לפיתוח תפיסה שלפיה הקושי הוא אתגר".

### **השתמעויות להוראה וללמידה**

מבנה הוראה ולמידה מסוג זה הוא בעל ערך להיווצרותן של תובנות ביחס לרכיבי תהליך הלמידה, ההערכה והמוטיבציה. הוא מסייע להבין את משמעות המסגרת של הכיתה ושל בית הספר בהיותה נדבך בסדר החברתי הקיים. הסטודנטים נפגשים בצורה מודעת עם כלים אסטרטגיים שהם בחזקת אמצעים ומיומנויות להתמודדות עם הדרישות הביורוקרטיות של בית הספר, דרישות כגון הגשת תרגילים לבדיקה, קיום מחברת מסודרת המכילה את כל החומר הלימודי וכו'.

### **השיעור מציג את הצורך ואת החשיבות של התמודדות הסטודנט עם**

#### **דרישות אקדמאיות**

השיעור מעמיד בצורה גלויה את הצורך והחשיבות של התמודדות הסטודנט עם דרישות אקדמאיות, כנדרש מסטודנט המיועד לקבל תואר בוגר. השיעור מפגיש את התלמיד עם המחשבה התאורטית העומדת בבסיס העשייה החינוכית (נושאים כגון פיתוח מוטיבציה, בניית אקלים, פיתוח דימוי עצמי והערכה עצמית, ניהול ישיבות פדגוגיות, הנחיה של שעות החינוך) וגם מסייע לסטודנט לרכוש מיומנויות של כתיבת עבודה.

### **השיעור מציג את הצורך ואת החשיבות של חקר בניית זהותו של**

#### **הסטודנט-הלומד**

חלק אימננטי מן ההוראה הדיאלוגית הנעשית בשיעור הוא התמקדות הדיאלוג במשמעות של הנורמות, המיומנויות והערכים בתהליך החקר של הגדרת תפקיד התלמיד ושל בניית זהות תפקיד הסטודנט-הלומד. כן מתמקד השיח הלימודי בחקר התפתחות זהות תפקידו של המלמד ובהתפתחות מערכת היחסים שבין התלמיד לבין המורה, ובין התלמידים לבין עצמם.

מחברת הקורס, שבה מתועדות תשובות הסטודנטים למשימות השוטפות ובה מתקיים השיח הכתוב, מאפשרת לכל סטודנט לחקור את ההתפתחות שלו בהיותו סטודנט-לומד. אמצעים אלו מאפשרים לסטודנטים לחקור את הלמידה המושגת מתכנון מבנה ההוראה ומנגנוני ההערכה שלי, המורה, ומהתפתחות היכולת ליישם את נורמות הלמידה שנקבעו לשמש סטנדרטים להוראה וללמידה בקורס.

השיעור אמור לאפשר לסטודנטים לעבור תהליך חברות שבו החשיבה הביקורתית עומדת במרכז ההוראה והלמידה. החשיבה הביקורתית מעמידה לבחינה ולביקורת כמה שאלות: מהי למידה שתוגדר "למידה ראויה"? מהי הוראה שתוגדר "הוראה ראויה"? מהו חינוך שייחשב ל"חינוך ראוי", והאם "מן הראוי" שיעמוד במבחן של צדק חברתי? מה נחשב בעיני הסטודנטים לצדק חברתי?

ניסיון של עשר שנות עבודה בהכשרת מחנכים ומורים בעלי תפיסה ביקורתית אפשר לנו להגיע למסקנה שהמחנך המונע מתוך תפיסת "מן הראוי" חברתית-ביקורתית צריך לעבור תהליך הכשרה חינוכי שיפתח בו מודעות לנורמות ולערכים העומדים בבסיס "מן הראוי" הזה. דיאלוג עם עצמו, דיאלוג עם מבוחר טקסטים, דיאלוג עם חבריו לקבוצה והתנסות באווירה של קבלה שאינה שיפוטית - כל אלה יובילו להפנמה, ומכאן אפשר לצפות שתתפתח היכולת ליישם את מה שחוה בצירוף עם מה שייצור מעצמו.

**השיעור הפתוח** במודל שפיתחנו מאפשר לסטודנט להיות בעל מודעות ויכולת "לעמוד מן הצד" ולהתבונן בתהליכי החשיבה שלו וגם להקשיב למסרים של המורה במהלך החשיבה והעשייה. על סמך התבוננות זו הוא יכול לשאול שאלות ולבחון את העשייה שלו מתוך מודעות לעצמו, לאחר, לחברה ולצרכים עתידיים. במקביל התבוננות זו מאפשרת לו לראות את המשמעות של עשייתו בעבר ובהווה. עשייה זו מודעת למשמעות הטמונה בהערכה ובציונים ביצירת תפיסות של צדק חברתי ובהשפעה על המוטיבציה לסוגיה ועל הבניית תפקיד תלמיד. שיעור מסוג זה מאפשר למורה ולתלמיד לדון במשמעות אקלים הכיתה המשפיע על התחושות שלהם הלומדים. הסטודנטים לומדים לחקור ולבדוק את מבנה השיעור ואת מבנה יחידות ההוראה של הקורס ולבחון את השפעתו על עשייה המעניקה עצמה לתלמיד ומלמדת אותו לשתף פעולה עם זולתו, הנותנת לגיטימציה לעמדותיו ולרעיונותיו של **היחיד-הפרט**, אך עם זאת מארגנת את סביבת הלימוד כך שהקולקטיב מקבל מקום חשוב לא פחות.

אפשר לראות במודל זה של השיעור ביטוי לשילוב בין מודל ההדדיות למודל הרפלקציה - השיעור במבנהו המיוחד מעמיד את תפקידו של המורה לשמש דגם לחיקוי וסוכן חברות המסייע במעבר מדגם ההדדיות (ABA) לדגם הרפלקציה (AA). **המבנה הארגוני של הכיתה מחייב את המורה לבטא את יכולתו המקצועית באמצעות העשייה והאמירה, כפי שמחויב מתפיסות אלו.** כך נפתח פתח ללמידה ביקורתית על משמעותם של המודלים הפדגוגיים ושל המודלים התקשורתיים ועל היותם משתנים בעלי משקל לניתוח מורכבות המערכת החברתית המורכבת שבכיתה.

## דיון מסכם

השיעור מעצם הגדרתו "שיעור חובה" ומעצם טבעו בהיותו "שיעור פתוח" מחייב דפוס תקשורת אחר בין המורה לסטודנטים, מחייב אינטראקציות חברתיות ודיאלוג מסוג אחר עם הסטודנטים. למעשה, השיעור מאפשר לתלמידים להתנסות בדיאלוג המשלב בין **דגם ההדדיות לדגם הרפלקציה**, שילוב בין סוגי פדגוגיה.

השיעור במבנהו המיוחד מעמיד את תפקידו של המורה לשמש דגם לחיקוי וסוכן חברות המסייע במעבר ממודל ההדדיות (ABA) למודל הרפלקציה (AA) ובמעבר מהמודל הביהייביוריסטי למודל הביקורתי. בתהליך חקר שיטתי הסטודנט מצליח להיחשף למודלים הפדגוגיים והתקשורתיים, להבין את משמעותם, להיות רגיש למשמעות "עריצות האו" ולנסות לחתור ולהתקדם ביצירת ה"גם וגם" המתאים לו בכל אחד משלבי התפתחותו בהיותו לומד ומלמד.

אפשר לטעון שהשילוב בין **לימוד תחומי התוכן במקצועות תומכי החינוך** ובין **פיתוח מודעות והתנסות בהוראה המשלבת מבחר מודלים פדגוגיים ודפוסי תקשורת מגוונים** יהיה בעל ערך רב וישפיע על התפתחות הסטודנטים בהיותם לומדים ומלמדים.

מבנה זה של שיעור מדגיש את חשיבות השילוב וההשפעה ההדדית שבין מבנה חינוכי-חברתי ובין מאפיינים פסיכולוגיים של הפעולה החינוכית המתקיימת בין כתליו של מבנה זה.

האפשר לקדם את הכשרת פרח ההוראה ולעודדו להתנסות בהוראה מסוג זה ולשאוף אליה במסגרת קונבנציונלית הנחשבת ל"בית חרושת לציונים"? זוהי שאלה שמן הראוי שכל פרח הוראה ייתן את הדעת עליה לאורך כל שנות לימודיו, יבחן אותה במקביל ללימודיו בקורסים הרבים שהוא נחשף אליהם במהלך הכשרתו ויגבש לעצמו את הראוי בעיניו.

תכנית הלימודים של הסטודנט מפגישה אותו עם עמדות ותפיסות המביאות לידי ביטוי את רוח הדברים המוצגים במאמר זה. מציאת קשרים ומיקוד הדיון במשמעות הדיאלוג כחלק מההון התרבותי, אליו נחשף הסטודנט תוך תרגום המהות לנלמד בקורסים השונים, עשויה לקדם את צמצום הפער שבין החינוך הראוי בו מאמינים הסטודנטים לבין יכולת היישום שלהם כמורים בשדה החינוכי.

אני טוענת שכדי לאפשר לסטודנט להשתתף ב"משחק החברתי" ולהצליח במערכת החינוכית, כדאי ורצוי לאפשר לסטודנט ללמוד ולהכיר גם את החשיבות של קבלת עקרונות הפדגוגיה, המעמידה במרכז את **העברת המיומנויות** שהיא בבחינת אמצעי להשגת ציונים ותעודות.

לכאורה, ההצגה התאורטית בחלק הראשון של המאמר מובילה למסקנה השוללת את המודל הביהייביוריסטי ואינה רואה בו מודל ראוי. ומכאן עולה השאלה:

האם מודל פדגוגי ותקשורתי זה יכול להצטרף למודל הביקורתי בבחינת "גם וגם"? אני חושבת שלמרות השלילה התאורטית של המודל הזה ולמרות מגרעותיו הוא צריך להצטרף למודל הביקורתי בבחינת "גם וגם".

אני רוצה להציע כמה הסברים הממחישים את הקושי הטמון בויתור על מודל זה: המודל הביהייביוריסטי הוא מודל רווח במערכת החינוכית, עליו מבוססות בחינות הבגרות ורוב רובן של ההרצאות במוסדות להשכלה הגבוהה. התלמיד במערכת הלימודית אמור לדעת להשתלב במערכת לצורך ההצבה החברתית והמיון שעליו מבוססת המוביליות החברתית. הסטודנט בהיותו לומד לתואר וכן בהיותו לומד להיות מחנך אמור להבין את המשמעות של מודל זה וגם לדעת להעביר את המיומנויות הנחוצות לתלמידים, מיומנויות שיאפשרו להם לקבל תפקידים חברתיים לפי היכולות שלהם לטפס בסולם החברתי ההיררכי שבו התעודות הן המנגנון המרבד.

קושי נוסף ב"דילוג" על המודלים הללו נעוץ בעובדה שהסטודנטים התנסו בתהליכי חברות שבהם שיעור נחשב לשיעור טוב אם המורה הספיק "להעביר" להם סיכום טוב, מורה טוב הוא מורה ה"מעביר" בצורה הטובה ביותר את החומר לבחינה, התלמיד המצליח הוא התלמיד שהצליח להפנים את מיומנויות כתיבת המבחן ושידע לענות לפי דרישות ההערכה המסכמת המבוססת על סטנדרטים אחידים. תהליך חברות זה הוביל להפנמת נורמות ותהליכי למידה המונעים מהתלמידים להתחבר לדרישות העומדות בבסיס המודל הביקורתי, לדרישות העומדות בבסיסה של למידה הנובעת מחזרה על הנלמד בשיעור, מקריאה מעמיקה של תוכני הלימוד, משאילת שאלות שהיא חלק אימננטי מן ההתמודדות עם תכנים, מושגים ותהליכים חינוכיים, מהשהיה ומקבלת הבלתי נודע ליצירת גירוי ללמוד ולדעת יותר. (במחזור הראשון שלימדתי באוניברסיטה ניסיתי "לדלג" על שלבים. הסטודנטים שאלו אם אני מנסה ללמוד את החומר אתם יחד: אף על פי שבאו ללמוד בדרך אחרת לא הפסיקו להיות מוטרדים שמא לא יצליחו לקבל ציון גבוה.)

מחקר הפעולה שליווה כל שנה של הוראה מסוג זה לימד אותי שרק אחרי שהסטודנט עבר תהליך חברות הדרגתי ומבוקר הוא למד להסתכל על עצמו כעל לומד ולראות את השפעת סביבת הלימוד על עיצוב דעות ועמדות כלפי למידה ועשייה. כאשר נוצרו בכיתה תובנות והבנות על המשמעות התאורטית של המושגים המשמשים כלים לניתוח ההתנסות האישית, התחילו להתפתח ויכוחים על משמעותה של המציאות בבית הספר אגב ויכוח על מאפייני המציאות ועל ההתנסות שלנו בתהליכים שהשפיעו על תפיסות ועמדות כלפי למידה. כך למדו הסטודנטים להכיר מחדש זוויות ראייה אחדות ואף התחילו לחשוב על הרצון והצורך לשנות את המציאות. מתוך התמודדות עם מאמרים הם פיתחו יכולת לקשר בין השפה הנלמדת לבין ההקשר התרבותי-חברתי שהיא צמחה והתעצבה בו. פיתוח היכולת ליצור קשר בין הבנת המשגה התאורטית ובין המציאות החינוכית שהסטודנטים

מתנסים בה ופועלים בתוכה הביא לחשיבה על משמעות המציאות החברתית המעצבת את הנורמות הלשוניות. לדוגמה, סטודנטית כתבה שהיה לה קשה להתחבר למבנה של הקורס: "כאשר קראתי את המאמרים בפעם הראשונה קראתי הייתה שטחית מאוד, בין היתר מפני שהיו מושגים במאמרים שלא היו ברורים לי. כעת, כאשר קראתי את כל המאמרים, ההבנה שלי באה לידי ביטוי לא רק בתחום המאמרים עצמם, אלא אף התחלתי להבין בצורה עמוקה יותר כל מיני תופעות שעברתי בתהליך הלימוד שלי עוד כשהייתי תלמידה בבית הספר. התחלתי להבין ברמה עמוקה יותר את התהליכים שחוויתי בהיותי תלמידה ואת הגורמים שהביאו לירידה במוטיבציה שלי... כיום, כשאני סטודנטית שעתידה להיות מורה, התבנה העמוקה ביותר שפיתחתי, הן מתוך המאמרים הן מהשיעור, היא שמתן הציון המספרי יכול לעתים להיות הרסני... לדעתי הלימוד כולו מושתת כיום על אותם מסרים סמויים שמועברים לתלמידים... מסרים על משמעות הציון המביאים לחרדה ולמועקה בקרב התלמידים והיוצרים חוסר ביטחון אצלם עקב קבלת הציון... אני סבורה שכדי שהמסר הגלוי, לפיו יש ללמוד למען העשרת הידע, הוא זה שיהיה לדומיננטי, יש להפחית בצורה ניכרת מערכו של הציון המספרי. הדרך ליישם זאת היא באמצעות הדגשה ברורה של ההערכה המילולית... הערכה זאת תינתן לתלמיד את המידע הדרוש לו, תעודד את התלמיד ותבהיר לו במה עליו להשתפר. זאת תהיה תחילת הדרך לשינוי אצל התלמיד".

אשר למודל ההעברה מתעורר קושי בשילובו בעיקרון של "גם וגם", ואולם בשילוב המודל הרציונליסטי יש היגיון רב במציאת המינון הפדגוגי והדרך התקשורתית שתקדם את הפדגוגיה הביקורתית. כדי להיות למחנך בעל תודעה ויכולת לבקר את החברה, מתוך כוונה להוביל לשינויים המובילים לצדק חברתי, על הסטודנט **ללמוד להכיר את התרבות** המוגדרת לגיטימית ואת המבנה החברתי שהיא מעוגנת בו. למידה זו תפתח בסטודנט ראייה תרבותית וחברתית רחבה, וראייה זו תאפשר לו להתפתח לבוגר בעל שיקולי דעת וסקרנות אינטלקטואלית השואף להוביל לשינויים מנקודת חוזק ולא מנקודת חולשה.

בוגר כזה יפעל מתוך אמונה הנשענת על ערכים ומצפון, אמונה המכתיבה לאדם את דפוס הפעולה מתוקף התפיסה ש"כך ראוי לפעול". על הסטודנט להתנסות במבנה של שיעור שבו **השילוב של פדגוגיות לסוגיהן ודפוסי תקשורת מגוונים בתוך סביבת לימוד מצמיחה** ישמש "סל"ם" בטוח לטפס בו. התנסות כזאת תביא להפנמת השיטה, ומכאן - כך אפשר לצפות - תתפתח היכולת ליישם את מה שחווה בצירוף עם מה שייצור מעצמו.

**הסקרנות האינטלקטואלית** צריכה להיות המהות הדוחפת אותו לעשייה, מתוך שיקוף נורמות של תכנון, דיוק, התמדה, דחיית סיפוקים, משמעת עצמית, צורך לדעת ולהבין, ועם זאת גמישות ויכולת הסתגלות בהתאם לאינטראקציות המתפתחות. זאת מהות הדורשת יכולת רפלקסיבית אינהרנטית.

אני טוענת ש"ראוי" מסוג זה יכול להיבנות באקלים כיתה שמארגן עשייה המעניקה עצמה לתלמיד ומלמדת אותו לשתף פעולה עם זולתו, עשייה הנותנת לגיטימציה לעמדותיו ולרעיונותיו של היחיד-הפרט, אך עם זאת מארגנת את סביבת הלימוד כך שלקולקטיב יש מקום חשוב לא פחות.

על הסטודנטים להתנסות בהוראה ובלמידה המודעות למשמעות הטמונה בהערכה ובציונים: הם יוצרים תפיסות של צדק חברתי, הם משפיעים על המוטיבציה לסוגיה, הם תורמים להבניית תפקיד תלמיד. התנסות כזאת מאפשרת לסטודנטים להעביר עקרונות אלו לדפוס החינוך שלהם ולהיות למחנכים היודעים לארגן את מבנה הכיתה שהם מופקדים עליה, כך שהעשייה והאמירה תבטאנה את יכולתם המקצועית כפי שמחויב מתפיסות אלו.

במהלך השנים שהשיעור מתקיים, באמצעות העשייה בשיעורים וניתוח דוגמאות של עבודת המחנך עם תלמידי חטיבת הביניים במסגרת ההכשרה המעשית ("סטזי"), יכולנו לראות את הצמיחה ואת ההתקדמות ההדרגתית להשגת היעד הרצוי והראוי. מודעות המורה ל"אני מאמין" החינוכי שלו ולמטרות וליעדים של החינוך קידמה ופיתחה הבניה של מסגרת חברתית-חינוכית שבאמצעותה יישמו סטודנטים את אמונותיהם ואת עמדותיהם.

שילוב העקרונות של המודלים הפדגוגיים למיניהם ליצירת **סביבת לימוד מצמיחה** אפשר לשיעור המוגדר שיעור חובה להיבנות כשיעור פתוח, ובכל שלב של העשייה סיגלנו לעצמנו את הנורמה של בחינה מחודשת של תהליך הצמיחה שלנו הלומדים והמלמדים, של תהליך הבנייה ופתיחת הגבולות שלנו אנשי המקצוע כדי לצמוח ולהתפתח.

השאלות ששימשו בסיס לדיאלוג המשותף התמקדו ב**חיפוש** אחר הקשר בין המסרים הסמויים למסרים הגלויים של עשייתנו החינוכית; **בהבנה** של מהות הדיאלוג המתפתח בין המורה לתלמיד, בינו לבין עצמו, בינו לבין טקסטים למיניהם ובינו לבין הסביבה החינוכית; **בניתוח** המבנה הארגוני המאפשר צמיחה והתפתחות; **בפיתוח מסוגלות** לשלב פדגוגיות למיניהן ודפוסי תקשורת מגוונים. כל השאלות הביאו לבחינה מתמדת של שאלת החינוך הראוי והיכולת של המורה לצמצם את הפערים שבין רצוי חינוכי למצוי חינוכי.

פיתוח מעורבות אישית בלמידה, מעורבות אישית בתכנים הנלמדים, מעורבות אישית במתודות הנבחרות, מעורבות במטרות ובמבנה ההוראה, מעורבות ושיתוף בהבנת חשיבות הגבולות ההכרחיים לכל יחיד וקבוצה - כל אלו אמורים להיות חלק ממבנה השיח הכיתתי הלימודי כדי שתוכל להתקיים הוראה דיאלוגית.

## ביבליוגרפיה

- בובר, מי (1963), בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה, ירושלים: מוסד ביאליק, עמ' 237-261.
- בטלר, ר' (1996), "הרצון ללמוד: המוטיבציה ללימודים והשלכותיה על העבודה הפסיכולוגית-היעוצית בבית הספר", בתוך: סוגיות בפסיכולוגיה של בית הספר, ירושלים.
- בר-חיים, א' (1994), התנהגות ארגונית, האוניברסיטה הפתוחה, כרך ב, יחידות 5, 6, 7, 8.
- גובר, נ' (תשנ"ז), "הכשרת המורים והשתלמותם ברוח החינוך הביקורתית". בתוך: עיונים בחינוך: כתב העת הישראלי למחקר בחינוך "תאוריה ביקורתית וחינוך", כרך 2, חוברת 2 הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה, עמ' 109-126.
- גובר, נ' (1999), "על מחויבתו המוסרית של המחנך כלפי החניך - עיון משווה במשנותיהם של פאולו פריירה וקרל פרנקנשטיין", בתוך: ברלב, מ' (עורכת), ערכים וחינוך לערכים: סוגיות בהשתלמות מורים, ירושלים: הוצאת האוניברסיטה העברית בירושלים ומשרד החינוך, התרבות והספורט, עמ' 179-198.
- גוברין, ש' (2000), השפעת הסביבה הפילוסופית על משמעות המושג 'דיאלוגי בחינוך, עבודת גמר לקראת התואר מוסמך למדעי הרוח, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- גלוברוזן, א' וגלוברוזן, ש' (1995), בקרה והערכה בארגונים: ניהול על-פי מדידה, אוניברסיטת תל-אביב: רמות.
- וילק, ד' (1998), "הדיאלוג והחינוך לדיאלוג: הגדרות, מהות ורקע", מקרא ועיון, 74, עמ' 16-19.
- זילברשטיין, מ' (1994), הכשרת מורים לתכנון לימודים לאור שתי תפיסות: קוריקולרית והוראתית, דרכים להוראה 2, עמ' 105-150.
- כהן, א' (1976), משנתו החינוכית של מרטין בובר, תל-אביב: הוצאת "יחדיו", עמ' 53-70.
- לם, צ' (1972), ההגיונות הסותרים בהוראה, תל-אביב: ספרית הפועלים.
- סיגד, א' (1999), "הוראה דיאלוגית-דרך חינוכית או אחיזת עיניים?". בתוך: ברלב, מ' (עורכת), ערכים וחינוך לערכים: סוגיות בהשתלמות מורים, ירושלים: הוצאת האוניברסיטה העברית בירושלים ומשרד החינוך, התרבות והספורט, עמ' 241-269.



ענבר, די (1997), "הכלא החינוכי החופשי: מטאפורות ודימויים". בתוך: פלד, א' (עורך), *החינוך במבחן הזמן*, רמות: אוניברסיטת תל-אביב.

פלד-אלחנן, ני (2002), "ללמד פירושו לדבר עם ילדים: כמה דוגמות משיחות אישיות ולימודיות", *סקריפט-אוריינות: חקר, עיון ומעש*, 3-4, עמ' 147-188.

פלד, ני ובלום-קולקה, שי (1997), "דיאלוגיות בשיח הכיתה", *חלקת לשון*, 24, עמ' 28-61.

פרירה, פי (1981), *פדגוגיה של מדוכאים*, ירושלים: מפרש.

פרנקשטיין, קי (1983), "אתה ולא אני (לתורת דו-השיח של מרטין בובר)", בתוך: *כנות ושוויון-הרהורים של פסיכולוג ומחנך*, תל-אביב: ספרית הפועלים, עמ' 119-133.

קוסטה, א' ומרזנו, ר' (1997), "הוראת שפת החשיבה", *חינוך החשיבה*, כסלו תשנ"ח (דצמבר 1997), מכון ברנקו וייס, ירושלים, עמ' 14-18.

קולינס, ג' ופוראס ג' (1997), *לנצח נבנו*, תל-אביב: פקר הוצאה לאור בע"מ, עמ' 48-50.

רוג'רס, קי (1977), *חופש ללמוד*, תל-אביב: ספרית פועלים.

שור, א' ופרירה, פי (1990), *פדגוגיה של שחרור*, תל-אביב: מפרש.

שפריי, ני ובוזו, ע' (1998), "הלמידה כפעילות רפלקטיבית: זיקות בין תפיסת הלמידה לבין תפיסת הערכה החלופית", בתוך: זילברשטיין, מ', בן-פרץ, מ' וזיו, שי (עורכים), *רפלקציה בהוראה - ציר מרכזי בהתפתחות מורה*, תל-אביב: מכון מופ"ת, עמ' 221-245.

Apple, M. (1993), *Official Knowledge*, New York: Routledge.

Clark, C. M. (1988), "Asking the Right Questions about Teacher Preparation: Contribution of Research on Teacher Thinking", *Educational Researcher*, 12 (2), pp. 5-12.

Elliot, J. (1993), *Reconstructing Teacher Education*, London: The Falmer Press.

Postman, N. & Weingartner, C. (1969), *Teaching as a Subversive Activity*, New York: Delacorte Press.

Tabachnick, R. K. (1991), *Issues and Practices in Inquiry Oriented Teacher Education*, Philadelphia: The Falmer Press.

Wilkinson, A. (1986), *The Quality of Writing*, Milton Keynes: Open University Press.

Zeichner, K. & Liston D. (1987), *Teaching Students Teachers to Reflect*, Harvard Educational Review, 57.