

## להיות תלמיד – להיות מורה

הסדנה "להיות תלמיד – להיות מורה" היא סדנה שנתית בחפ"ן. זוהי סדנת חובה לכל תלמידי המכון, והיא מהווה מסגרת להתלבטות ולחשיבה רפלקטיבית, המלווה את תהליך ההתפתחות המקצועית של המתכשרים לעבודה עם ילדים ובוגרים, בתחום ההוראה והחינוך הפתוח. בעבר היו לסדנה שמות אחרים: "האני המקצועי של המורה" ו"דמותו של המורה בעיני עצמו".

### מבוא

המחקר החינוכי של השנים האחרונות הסיט את מרכז הכובד מן התכנים, מתוכניות הלימודים ושיטות ההוראה – אל המורה בשטח (קלארק ופיטרסון, 1986). יותר ויותר חוקרים נוטים להתייחס אל המורה כאל איש-מקצוע אוטונומי. המחקר מתמקד בדרכי חשיבתו של המורה בזמן השיעור ומחוצה לו, וכן במאפייני הידע המעשי המקצועי שלו. כיוון מחקרי זה הוליד גם את הקריאה למורים עצמם לפתוח בדיאלוג עם הידע המעשי שלהם ולהפוך לחוקרים שותפים לעשייתם החינוכית (אריקסון, 1986).

פרימה אלבו, שטבעה במחקרה את המושג 'ידע מעשי' של מורה, הגדירה ידע זה: "התנסותי, מעשי ומעוצב על-ידי מטרותיו של המורה, ועל-ידי מערכת ערכיו ועמדותיו". בתיאור פלאסטי במיוחד היא מתארת את מהותו של הידע המעשי כ"אוסף מעורפל ולא מאורגן של השערות אפשריות, הכללות גסות וקטעי תיאוריה פורמאלית, אשר אין להעלות על הדעת אירגונו וניסוחו באמצעות מונחים לוגיים נוקשים והנחות מובנות של הידע התיאורטי" (אלבו, 1983). אלבו גם מצביעה על כך

• הגב' אריאלה גדרון היא מורה בחפ"ן, במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.

שבפועל, רוב השימוש בחשיבה-תוך-עשייה ובידע המעשי המצטבר נעשה באורח אינטואיטיבי. מורים רבים אינם תופסים ואינם מגדירים את עצמם כמומחים, בעלי ידע (אלבו, 1983).

הקושי בחקירת הידע המעשי בכלי-החקר הכמותי המקובלים, והצורך בהעלאת גוף הידע הזה לתודעתו של המורה-החוקר עצמו – הובילו לפיתוח דרכי חקר איכותיות, רפלקטיביות במהותן, ולשיתוף פעולה דיאלוגי בין המורה החוקר לבין החוקר הרפלקטיבי (שון, 1991; אריקסון, 1986).

קרמר, בקפרה **שיקולי זעת בהוראה** (1986), מסבירה את המושג "רפלקטיבי" כ"מתייחס לפעילות התודעה, שבאמצעותה מועברות האופראציות שלה עצמה – אל המודעות". החשיבה הרפלקטיבית מאפשרת להעלות את הידע האישי למודעות בעליו, להתבונן בו, ולהביא (1) להבנה מחודשת של מצבי למידה-הוראה; (2) לבירור מחודש של ה"אני-מאמין" המעשי של המורה; (3) לבדיקה מחודשת של הנחות-יסוד מוצהרות של המורה לגבי ההוראה, ביחס לעשייה החינוכית שלו; (4) לשינוי בעשייה. ניתן לכנות את הידע הנובע מסוג כזה של התבוננות בשם ידע דיאלקטי (גרימט, 1989).

לתפיסת המורה כאיש-מקצוע בעל ידע מעשי מצטבר יש השלכות מעניינות וכבדות משקל על מטרותיה של הכשרת המורים. לצד הקריאה להכשיר את המורה כ"ידען" או כ"מיומן" ו"יעיל" בהוצאה לפועל של תוכניות לימודים, נשמעת הקריאה לראות במורה "איש מקצוע", שמומחיותו משתפרת והולכת בעקבות הידע המעשי המתרחב שמקנה לו נסיונו בהוראה והחשיבה הרפלקטיבית עליו (שון, 1986; גרין, 1986).

הסדנה "להיות תלמיד – להיות מורה" התפתחה מן הרצון לאפשר לסטודנטים להתחיל, כבר בשלב מוקדם של ההכשרה וההתפתחות המקצועית, להתבונן על העשייה שלהם, ולפתח כלים וכשרים של חשיבה רפלקטיבית, לשם בירור אישי של משמעויות הדברים העולים מתוך ההתנסות. שמה של הסדנה נובע מן ההכרה שבשלב הראשון ישמש הניסיון האישי של הסטודנטים ב"להיות תלמיד" בסיס לחשיבה רפלקטיבית ולפיתוח כלי ארגון וניסוח של הידע האישי הצבור, ולאחר מכן יתוּסָף עליו גם ניסיון ראשוני ב"להיות מורה", בעקבות ההתנסות בשדה.

בסדנה זו, המנחה ואנשי הקבוצה יוצרים דרכי עבודה משותפות,

המאפשרות לכל אחד ממשותתפיה לחשוף את דרכי החשיבה שהוא מביא אל העשייה, ולהסתייע בדיון הקבוצתי ובדיאלוג האישי עם המנחה, לשם הכרת הפער הקיים בין העשייה לכוונות המוצהרות, ולשם שיפור ההתבוננות-תוך-עשייה של עצמו.

## הנחות-יסוד

1. המורה מביא את עצמו אל עבודתו. לעמדות, לערכים ולאמונות הטבועות בו יש השפעה מהותית על התנהגותו.

2. התיאוריה המעשית, המשתקפת ממעשיו ומהתנהגותו של המורה, מבטאת לא רק את התפיסה החינוכית הנרכשת והמוצהרת שלו, אלא גם, ובמידה לא קטנה, תפיסות אישיות. תפיסות אלה לא בהכרח הן מודעות למורה עצמו, ומכאן נובע לא פעם פער משמעותי בין כוונות חינוכיות מוצהרות לבין עשייה חינוכית בפועל (ארג'ריס וְשון, 1974).

3. הדבר נכון במיוחד לגבי אלה המתכוונים להכשיר עצמם להוראה על-פי תפיסת החינוך הפתוח. כיוון שרובנו לא התחנכנו על ברכי החינוך הפתוח, אנו מביאים עמנו תפיסות, אמיתות-חיים והרגלים מקובעים מ"עולם אחר", ואלה "צובעים" את התנהגותנו ומעמידים אותה לא פעם בסתירה מוחלטת לרעיונות ולתפיסות של החינוך הפתוח, שאנו מצהירים עליהם.

4. חלק חשוב בתהליך ההתפתחות המקצועי של המורה קשור ביכולתו להתבונן בפער זה ולהכיר בו, ולקיים דיאלוג אישי רפלקטיבי בין ה"אני מאמין" החינוכי-מקצועי המוצהר, לבין זה המשתקף מתוך העשייה החינוכית וההתנהגות האישית בשדה.

5. אחת הדרכים המשמעותיות לקיום דיאלוג אישי ומקצועי כזה היא באמצעות דיאלוג משמעותי עם האחר: "כדי לגלות את עצמנו אנו צריכים לראות את עצמנו באחר, להבין את האחר כדי להבין את עצמנו" (פרייה, **פדגוגיה של המדוכאים**, 1989).

6. כלי ניסוח והמשגה המשמשים להגדרה ולניתוח של תיאוריות מחקר מופשטות – לא בהכרח מתאימים לתיאור ההוויה המעשית, שהיא במהותה אישית, ייחודית, רבת פנים וניגודים. יש צורך בכלי חשיבה וניסוח המתאימים לטבעו של הידע המעשי. דימויים, מטאפורות, ביאוראפיות

אישיות ורישומים – הם חלק מן הכלים המסייעים לתיאור ולניתוח של ידע אישי מעשי (קונלי וקלנדינין, 1988; הנט, 1987).

### **מטרות הסדנה, הנגזרות מהנחות היסוד**

1. לשמש מראה, שבה יוכל כל אחד מן המשתתפים להכיר את הערכים והעמדות המשתקפים מתוך התנהגותו.
2. ליצור קבוצה תומכת ומקבלת, שתאפשר למשתתפיה לעמת אידיאלים וערכים אישיים מוצהרים – מול אלה שבאים לידי ביטוי במעשים, וכן להרהר במשמעות הקשר ו/או הפער ביניהם.
3. לאפשר למשתתפיה להתנסות בחוויה של עמימות, במשמעות של קיום יחדיו של מצבים ושל תכונות מנוגדות, וללמוד לקבל את השונה כאפשרות לגיטימית ולא מאיימת, על-ידי העלאת אלטרנטיבות לעמדות ולהתנהגויות שגורות, והצבת סימני שאלה על המוכר וה"מובן מאלו" (פרנקנשטיין, עמימות, 1981).
4. להכיר כלי חשיבה והתבוננות המאפשרים העלאה וניסוח של ידע אישי צבור, ולהתנסות בהם.

### **תיאור העבודה בסדנה**

ההחלטה לעבוד עם קבוצה על תהליכים אישיים של הפרטים שבה נובעת מן ההנחה שהקבוצה הכרחית ליחיד, כאמצעי להכרת עצמו, כמראה שהיחיד אינו יכול להתבונן בעצמו בלעדיה.

נוסף על העבודה בקבוצה, הסדנה מציעה שני ערוצי תקשורת נוספים, כחלק מן התהליך האישי של הבהרת החשיבה והעמדות האישיות, וכמודל אפשרי לבניית מערכת יחסים משמעותית של ליווי הזולת בדרך:  
1. עם סופרים וספרים, באמצעות קריאה וכתובת דפי תגובה אישיים;  
2. עם עצמם, באמצעות התכתבות שוטפת עם המנחה.

**א. הערוץ הראשון, הקבוצתי** – זהו המפגש השבועי של הסדנה, שבו יש מנחה וקבוצה. תפקידו של המנחה להציע כלים ורעיונות, שבעזרתם תוכל הקבוצה להעלות על-פני השטח נושאים שחשוב לה להתמודד אִתם, ולנווט את הדיון במידת הצורך. למנחה תפקיד חשוב נוסף: לשמור על

הפרטים בתוך הקבוצה, לאזן, כאשר תהליכים גולשים לכיוונים העלולים להיות לא נעימים או מזיקים לחלק מן המשתתפים, או לא רלוונטיים ומשעממים. במהלך השנה ניתנת לחברי הסדנה אפשרות לקבל על עצמם את תפקיד המנחה במפגשים הקשורים לנושאים המטרידים אותם במיוחד, או אף לשם התנסות בהנחיה לשמה. לחברי הקבוצה יש תפקיד חשוב בסדנה: להשתתף השתתפות פעילה, להקשיב ולתת משוב. תפקיד זה יש בו קושי מהותי, מאחר שהיחיד מתבקש, בו בזמן, לשאול את עצמו שאלות הנוגעות לו ולדברים המתאימים לו, בהקשר לנושא הנדון, וגם לתפקד כחלק מקבוצה, המאפשרת לפרטים אחרים ללמוד על עצמם וללבן בעיות החשובות להם, ולא בהכרח לו.

העבודה בסדנה, מתוקף היותה עבודה בקבוצה רבת משתתפים, מתנהלת סביב נושאים מוסכמים מראש (אם כי יש אפשרות להעלות נושאים רלוונטיים כתחליף לכל מפגש, בהסכמת הקבוצה). תוכני הידע המועלים בסדנה שייכים לעולם החשיבה של החינוך הניסויי הפתוח, וניזונים מן הידע האישי של המשתתפים, מן העבודה המעשית בבית-הספר ובגן-הילדים, במהלך שנת הלימודים בחפ"ן, ומן הידע המצטבר מקריאה אישית ומהשתתפות בקורסים השונים המוצעים בחפ"ן.

מבחר נושאים שעלו בדיוני הקבוצה עד כה: "פתוח" מול "סגור"; מיומנות הבחירה והחופש לבחור; מטרות והנחות-יסוד של בית-הספר; תפקידו של המורה ומניעים אפשריים לבחירה במקצוע; כוח וסמכות (הולט, 1972); מסגרת, גבולות ומשמעת; תכנון מול זרימה בעבודה עם ילדים; מקומם של תכנים ושל מיומנויות חיים בתוכנית הלימודים; אֶתיקה מקצועית ומקומו של המורה במערכת החינוך; מקומו ויוקרתו של המורה בחברה ובעינינו; "אמיתות חיים" והעדפות אישיות שאני מביא אתי "מהבית"; תפיסות שונות של תפקידו של המורה על-פי לם (לם, 1973); דימויים אישיים של "להיות מורה", "תלמיד" ו"תלמיד חפ"ן".

כמודל כללי מאוד למהלך הטיפול בנושא בקבוצה, אפשר לתאר שלושה מעגלים:

המעגל האישי – תכנים, חוויות ועמדות אישיות שאנו מביאים אל הנושא. כלי-עבודה שונים ומגוונים, מילוליים ולא מילוליים, מסייעים להבאת התכנים האישיים, פריסתם לשם התבוננות והיכרות מחדש, וזיהוי עמדות, תפיסות ואמונות אישיות הטבועות בהן. הנחיית דימויים,

חשיבה בעזרת מטאפורות, סוציוגרממה חיה, משחקי סימולאציה וסיפורי חיים – כל אלה מהווים כלי-עבודה חיוניים לחלק זה של העבודה.

**המעגל העיוני-עקרוני** – מנתח דילמות מרכזיות של הנושא, פורס מגוון של עמדות ונקודות מבט, ומעלה אלטרנטיבות שונות ליישום. בשלב זה עובדים הרבה על חשיבה רב-כיוונית ובין-תחומית, על העלאת סימני-שאלה ובירור משמעותם, על בדיקת דבר והיפוכו והיכולת לראות גם את הצד השני של המטבע באותה מידה של הגינות אינטלקטואלית. שלב זה מהווה קושי מיוחד, משום שאינו מרבה להציע תשובות חד-משמעיות, מאפשר קבלת פתרונות מנוגדים כאפשריים ומשאיר גם סימני-שאלה ותהיות.

**המעגל האישי בהתבוננות שנייה** – מנסה לבחון מחדש עמדות מוצהרות אל מול התנהגויות, להסיק מסקנות, לנקוט עמדה או להעלות שאלות חדשות למחשבה ולבדיקה, לאור הממדים שהוארו בדיון. הרהורים אישיים אלה מעובדים בעיקר בין המשתתף לבין עצמו, בהתכתבות עם המנחה. לעתים מייחדים לכך זמן נוסף גם במפגש הקבוצתי.

**ב. הערוץ השני** – התכתבות אישית עם המנחה. תכתובת זו מתנהלת באופן שוטף לאורך כל השנה, כשהמשתתף הוא הקובע את קצב ההתכתבות. ההתכתבות מאפשרת משוב משקף, שיתוף בחוויות, רגשות ותגובות, התחלקות בסיפורי חיים, והבעת דעה על-פי העניין. אין בדיאלוג הערכה, שיפוט או קביעות סמכותיות.

**ג. הערוץ השלישי** – דיאלוג אישי עם ספרים וסופרים. משתתפי הסדנה מתבקשים לקרוא שני ספרים לפחות לסמסטר, על-פי רשימה מומלצת או העדפה אישית. באורח עקרוני, כל קריאה יכולה להיחשב ל"מחנכת" במובן זה שהיא מאפשרת לקורא להיכנס לדיאלוג בינו לבין הדברים הנקראים. דף תגובה אישי מביא לידי ביטוי את הדיאלוג הספרותי הזה. לעתים עולה הרצון להתחלק עם חברי הקבוצה ברשמי הקריאה גם בעל-פה.

## סיפורים מן הסדנה

כאמור, יש קושי להעלות בשפה מובנית וסדורה את ההתנסות החינוכית מן השדה. כדי שלא להישאר ברמה של הצהרת כוונות בלבד, אנסה, כמיטב יכולתי, לתאר כמה סיפורים מן החיים, בתקווה שיהיה בהם מעין טעימה מן הנעשה והנחוה בסדנה עצמה.

## 1. עבודה עם מטפורות.

המהות של המטפורה היא הבנה וחוויה של דבר אחד במונחים של דבר אחר. חשיבה מטפורית עוסקת בארגון מחדש של המופר. יתרונה בכך שאינה מחייבת סדר הגיוני ועקביות חסרת סתירות. העבודה עם מטפורות מאפשרת למורה להיות מודע לדימויים המונחים בבסיס החשיבה המקצועית שלו, או לחלופין, להתבונן במוכר מזוויית ראייה חדשה, ולבחון אלטרנטיבות ודרכי פעולה לא שיגרתיות. דרכי העבודה בעזרת מטפורות יש מקום לייחד לתן מאמר מיוחד. להלן ברצוני להביא אוסף של מטפורות שעלו בעקבות העבודה על הנושא "כיצד אנו תופסים את תפקיד המורה והלומד".

להיות מורה – זה:

לגלות עולם בלתי ידוע... ללמוד שפה חדשה... ללמוד מחדש שפה שפעם ידעתי... ללמוד לשחות כשזורקים אותך לבריכה... להיות מלצרית אחראית על שני שולחנות מעבר ליכולתך... לצפות בחמש תוכניות טלוויזיה בו בזמן, כשהרדיו מגן, ולקרוא ספר... להרגיש "בבית", להתנסות באנושיות במלוא מובן המלה... לשחק בקליידוסקופ אנושי... לקבל משכורת עבור תראפיה אישית... לעמוד על צוק גבוה ולהשקיף אל הים – כל כך הרבה מרחב לפניך... להיות איש שמורות הטבע... להיות רוח שמסתובבת... לנהוג במכונית קרטינג בירידה כשהרגל על הבלמים... להיות בימאי בתיאטרון... להיות עיגול... לשחות ביים... לקפוץ ממגדל גבוה... ללכת ביער ולחפש גמדים... להיות נחל איתן ולפעמים אכזב...

להיות תלמיד – זה:

להיות עליסה בארץ הפלאות... להיות אבן שהים תמיד מכה בה... לפסוע בין השבילים... להיות קולט של דוד שמש... להיות שתיל בגינה שלי... להיות ציפור בכלוב שדלתו פתוחה... לשחות ביים יחד עם מישהו גדול... להיאחז בחבל... לרצות לדעת לטפס על הרים... להיות פרח בחממה... להרגיש קרקע נשמטת...

להיות תלמידה בחפ"ן – זה:

להחזיק מפתחות... להיות תחת זכוכית מגדלת... להיות במערבולת... לא לטבוע הודות לגלגל הצלה... לפתוח דלת ביד אחת ולבלום בעזרת הרגל... להשתתף בטיול סביב העולם לזמן קצוב... לפורר רימון...

כל מטפורה מאפשרת ליחיד ולקבוצה לפסוע החוצה ולהתבונן על עמדות ותפיסות מוכרות מזווית-ראייה חדשה ושונה. למשל: להיות

רוח מסתובבת — אני תמיד זורמת, בכיתה, וכן התלמידים; יש משחק כוחות בין הרוחות השונות; לפעמים יש איזון, כמעט עצירה; הרוח באה ממקום והולכת למקום, ובדרך גורמת לשינוי במה שעוברת בו; כך גם אני כמורה. לפעמים הרוח גורפת אתה הכל, בלא יכולת לעצור, וכך גם אני את התלמידים. לפעמים הרוח הורסת; גם אני וגם התלמידים יכולים להיות רוח כזאת.

לנהוג במכונית קרטינג כשהרגליים על הבלמים, בירידה. המכונית תופסת תאוצה משלה לכיוון בלתי ידוע. אמנם יש בלמים ואני לוחצת עליהם, אבל הנהיגה הזאת בכל זאת תביא אותי מעבר לנקודה שרציתי. כיוון ההתחלה ידוע; במרוץ עצמו אני לבד. בהתחלה יש צוות ומכוניות נוספות; במהלך הירידה אני נשארת לבד עם התאוצה והבלימה. המכונית זהו השיעור בכיתה; תמיד הוא מתגלגל לכיוונים לא צפויים, שמרגע מסוים אין לי שליטה מלאה עליהם.

בדוגמה האחרונה יש קודם כל מעגל ראשון של התבוננות אישית בתפיסה של ההוראה במונחים של נהיגה במדרון, שליטה ואובדן שליטה. במעגל השני, לכל חברי הקבוצה, גם לאלה שאינם מזדהים עם התחושה הזאת, נוסף מילון מונחים מעניין לתאר בו את עשייתם, במונחים של נהיגה במכונית — במישור? בעלייה? או גם כן במדרון תלול? שאלת הבלמים — מהם? האם ועד כמה השליטה בעצירה תלויה רק בלחיצה עליהם, או שיש גורמים נוספים הגורמים לתאוצה שמעבר לכוח הבלימה של הנהיגה? ובמעגל השלישי, עולה השאלה התיאורטית יותר: עד כמה הבלימה חשובה, והאם בכל מקרה חייב המורה להיות בשליטה מלאה על בלמי תהליך ההוראה שהוא יוזם? שאלות כגון אלו מחזירות כל אחד מן המשתתפים אל עצמו ואל התבוננות מחודשת בהנחות יסוד ובמשמעותן היישומית עבורו.

## 2. על תכנון, טיפוסים מתכננים, ומקומו של התכנון בעבודת המורה ובתוכנית הלימודים.

במעגל הראשון — תרגיל המזמן התבוננות על העשייה, ושרטוט הפרופיל האישי כמתכנן, כפי שעולה מתוכה. המשתתפים התבקשו להגיב למצב הבא: בראשית השבוע נודע לך, שביום שישי בערב תצטרך לארח לארוחת ערב חבורה קטנה של ידידים. תאר, צעד צעד, את המהלכים שתנקוט מאותו רגע ועד ארוחת הערב. לאחר העבודה האישית, בא שלב השיתוף במידע שעלה. המשתתפים תיארו את שלבי התארגנותם במונחים הבאים: (א) עד יום רביעי — אקטר, אתייעץ, אשאל; ביום חמישי אקנה; ביום



שישי אלחץ ואגמור ברגע האחרון. (ב) אחשוב "אולי"; אשנה דעתי כמה פעמים; ביום האחרון אקנה לפי מה שיש בשוק; אבשל משהו שאני יודעת על בטוח, כי "לא נעים". (ג) אכנס לפאניקה; אטלפן לאמא; אעשה מחקר מתכונים; ביום ד' – קניות על-פי התכנון; ביום ו' הכנות אחרונות; לא אספיק לנוח. (ד) משתפת את הבעל; קובעת לוח זמנים לקניות; בודקת מה יש בבית ומה צריך לקנות; מחלקת את העבודה. בערב האירוע מרגישה כמו אורחת. (ה) נכנסת ללחץ זמני; נרגעת כי יש עוד זמן; דוחה למחר; "יושבת" על ספרי בישול עם כוס קפה; לא יוצא מזה שום דבר; הולכת לסופר ביום ה' לקבל השראה ממה שיש; בסוף מתפשרת על הפשוט והמוכר, כדי לא לפשל. מה שבטוח – יהיה הרבה יין. (ו) שואלת את האורחים להעדפותיהם; חוששת מאוד שמא לא יהיה טוב; עורכת רשימות ועוד רשימות; מתחשבת גם במחירים. (ז) מבררת – לכבוד מה האירוע? חושבת עם הבעל על מה אנחנו מצפים מן האירוע; מביאה בחשבון את נוכחות הילדים; שוקלת אם מוכנה להשקיע הפעם הרבה עבודה או לא, ולפי זה בוחרת מתכון פשוט או מורכב. לבסוף מרכיבה רשימה, עורכת קניות (תמיד יש צורך לרוץ פעם נוספת לקנות מצרך שנשכח בעת התכנון); מכינה ביום האחרון. מן התיאורים עולה יחס רגשי שונה אל המשימה; שיטות עבודה ותכנון שונות ומגוונות; שיקולים שונים המרכיבים את תהליך התכנון וההתארגנות; דרך ארגון הזמן וניצולו ומאפיינים אישיותיים כמו הנטייה לדחות דברים או לעשות דברים מיד; לשתף פעולה עם אחרים או לקחת את כל האחריות לבד. במהלך הברור, כל משתתף מגיע לפרופיל האישי שלו כמתכנן, ולמקום שתופס התכנון בחיי היומיום שלו.

במעגל השני, הפעילות מאפשרת מבט כולל יותר על מיומנות התכנון. על-פי פרופ' כספי, אפשר לחלק את בני-האדם לשלוש קבוצות, על-פי נקודת העוצמה שלהם: המטיבים להתחיל; המטיבים להמשיך או לבצע, והמטיבים לסיים. הקבוצה מתבקשת להתחלק לשלושה, על-פי קריטריון זה, ולנהל דיון על מהות התכונה הדומיננטית שלה. במפגש המליאה, מתבררים לעומק ההבדלים בין המאפיינים השונים, והקשיים הכרוכים בכל אחד מהם (כספי, 1985).

במעגל השלישי, ניתנת הפעם הזדמנות לתכנון מעשי, היכול להביא בחשבון גורמים שונים שעלו בפגישות הקודמות, ולשפר על-פיהן את יכולת התכנון. בקבוצות קטנות, על-פי קבוצות הגיל שהמשתתפים עובדים בהן בהתנסות, התבקשו המשתתפים לתכנן טיול קצר בן חצי

יום, לילדי כיתתם, ולהעלות את השיקולים השונים שעמדו בבסיס התכנון. תוכניות הטיולים ושיקוליהם הוצגו בדיון מסכם במליאה.

בבסיס התכנון עמדו שיקולים של זמן, גיל הילדים, מחיר, מטרות חינוכיות, ידע מקצועי דרוש והאם הוא קיים. בטיחות, תהליכי ביורוקרטיה דרושים והאם יש נכונות לעמוד בהם, ערכים והעדפות אישיות של המתכננים, ונוחות. המשתתפים הרהרו בקול על מאפיינים אישיים שלהם כמתכננים; האם התנהגותם כמתכננים דומה בכל מצב נתון, ובאיזו מידה רמת התכנון שלהם תורמת לביצוע הצפוי. משתתפים רבים יצאו מן הדיון בהרגשה שעליהם לשפר בהרבה את מיומנות התכנון שלהם.

### 3. קטעים מן המשוב החצי-שנתי שהועלה בקבוצה של 1992.

"ועכשיו למשוב עצמו. כקבוצה אתם רציניים מאוד; מוכנים לעסוק בדברים שהוצעו לכם; מבררים שאלות ומהויות, ובודקים משמעויות אישיות של מה שעולה בסדנה. הרצינות הזאת מלווה לעתים בכובד מסוים, ברתיעה מלהגיע למקומות רחוקים מדי, עמוקים מדי, אישיים מדי. מבחינה אישית, אפשר לומר שהקבוצה מתחלקת לאלה שמעדיפים עבודה בקבוצות קטנות ולאלה שמעדיפים את הדיונים במליאה. חלוקה נוספת היא לאלה המעדיפים את הנושאים הנוגעים להם נגיעה אישית, לעומת אחרים המעדיפים נושאים הנוגעים לעשייה החינוכית ולמגע עם השדה. וישנם גם אלה שמצפים לאתגר אינטלקטואלי מופשט ותיאורטי יותר.

"היו פגישות שאיכות השיחה בהן הגיעה לדיאלוג של ממש, שהיו בה הקשבה אמיתית של הקבוצה ליחיד והתייחסות לנאמר מנקודת המוצא של האומר. היו גם פגישות שדיאלוג כזה פשוט לא התאפשר, ומעין מאבק כוחני על זכות הדיבור תפס את מקומו וגרם לאווירה מתוחה ולהרגשה של אי-נוחות, הן מצד אותם שמצאו את עצמם מדברים הרבה מדי (לפחות במחשבה לאחור) ובוודאי מצד אלה שלא הגיעו להשמעת דעה. כמנחה, הייתי מעדיפה שלא להשליט סדר בכוח ההנחיה והסמכות, אבל לא תמיד אני מוצאת בי די אורך-רוח כדי לאפשר לתהליכים תוך-קבוצתיים לעשות את שלהם.

"תוך הסתכנות בהכללת יתר, הייתי אומרת שבאופן כללי יש להרבה אנשים בקבוצה קושי בבירור ערכי של עמדות אישיות, שאינו כרוך במאבק על 'הדרך הנכונה' ובהתגוננות, אלא בהקשבה והתמודדות עם

אפשרויות שונות, העשויות להיות נכונות בתנאים מסוימים ולאנשים שונים.

"יש שוני רב בין האווירה בשיעור לבין מה שמתגלה בכתיבה. למרות שחלק מכם מעידים על קושי להתבטא בכתב, אני מוצאת שהדיאלוגים האישיים מצטיינים בישירות, בכנות ובנסיון לפתח דיאלוג גלוי ואמיתי. אני נהנית מאוד מן האתגר השונה שכל אחד ואחת מכם מציבים בפני בהתכתבות זאת. את דפי התגובה לקריאתכם מאפיינים במשותף שני דברים: (1) ייחודם האישי; (2) חשש, גלוי או סמוי, שמא אין אתם יעונים על ציפיותי באופן הכתיבה. החשש הזה מתקשר להרגשה כללית אחרונה, שרציתי להתחלק בה אתכם: שיש בינינו מחסום כלשהו של חשד או חוסר אמון, בנוסח: אולי תהיי כבר ברורה יותר ותגידי מה בדיוק את רוצה מאתנו, כדי שנדע איך להיות בסדר אתך (או בלשון בית-הספר הרגיל: מה תתני במבחן הקובע)".

## ביבליוגרפיה

- כספי, מ' (1985), *גישות המעבר להתחנכות יוצרת (מה"י)*, ירושלים, האוניברסיטה העברית.
- לס, צ' (1973), *ההגינות הסותרים בהוראה*, מרחביה, ספרית הפועלים.
- קרמר-חיון, ל' (1986), *שיקולי דעת בהוראה*, תל-אביב, גומא-ציריקובר.
- Argyris & Schon (1974), *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, San-Francisco, Jossey-Bass.
- Clark & Peterson (1986), "Teachers' Thought Processes", in: Wittrock, M.C. (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan Pub. Comp., pp. 155-296.
- Connelly & Clandinin (1988), *Teachers as Curriculum Planners: Narrative of Experience*, New York, Teachers College Press & Toronto, Oise Press.
- Elbaz, F. (1983), *Teacher Thinking — A Study of Practical Thinking*, London, Croom Helm.
- Erikson, F. (1986), "Qualitative Methods of Research on Teaching", in: Wittrock, M.C. (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan Pub. Comp., pp. 119-161.
- Feriere, P. (1989), *Pedagogy of the Opressed*, New York, Continuum.
- Green, M. (1983), "Teachers' Thought Processes", in: Wittrock, M.C. (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan Pub. Comp., pp. 479-504.

- Holt, J. (1972), *Educating the Reflective Practitioner*, London, Jossey-Bass.
- Hunt, D.E. (1987), *Beginning with Ourselves, in Practice, Theory and Affairs*, Cambridge, MA, Brookline Books.
- Schon, D. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, London, Jossey-Bass.