

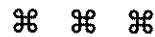
טללי-אורות ח (תשנ"ח-תשנ"ט)

דינה טויטו

אין הערכה אחידה לשיעור

ראשי-פרקים

- א. יתרונות מיקוד השיחה סביב תכנים אחידים
- ב. יתרונות תכני-שיחה דיפרנציאליים
- ג. סיכום



מקובל, שלנגד עיניו של המדריך הפדגוגי הבא לפרש התנסותו של פרח-ההוראה, עומדת הנחה שקיימים מאפיינים מהימנים של הוראה משמעותית, עקרונות פדגוגיים ותהליכי הוראה כלליים שצריכים להנחות כל מורה בסיטואציה של הוראה-למידה. עקרונות אלה נוגעים לצורכי התלמידים ולרמתם, לתחום הדעת הנלמד, למבנהו ולמטרות הוראתו וכן לכישוריו של המורה. אך למעשה, כל מפגש מדריך-מודרך אחרי התנסות מעשית דן בהכרח בהערכת סיטואציה חד-פעמית, שהרי אין שתי סיטואציות הוראה-למידה זהות. האמנם עקרונות כלליים אלה יכולים לשמש כל מדריך הבא לפרש את ההתנסות המעשית של פרח-ההוראה בלי זיקה ותלות במסלול ההכשרה של המודרך שלו (הגיל הרך, חינוך מיוחד, חט"ב, אנגלית, תנ"ך, מוסיקה, מתמטיקה, היסטוריה וכו')? במילים אחרות: האם קיים ידע כללי והתנהגויות כלליות המכוונות להכשרת כל מורה בלי זיקה למסלול ההכשרה, או שמא קיימים ידע והתנהגויות ספציפיות לכל מסלול ולכל מקצוע בנפרד (מומחיות), ומכאן שנושאי השיחה שלאחר ההתנסות יהיו מותאמים כל פעם להכשרה המיוחדת של פרח-ההוראה? אם ידע כללי והתנהגויות כלליות של ההוראה מספיקים, הרי תבנית השיחה מדריך-מודרך לאחר ההתנסות המעשית תהא אחידה, ואילו אם קיים ידע והתנהגויות ספציפיים לכל מסלול, הרי שתבנית השיחה, נושאה ומטרותיה צריכים להיות דיפרנציאליים ומותאמים לכל מסלול ולכל מקצוע.

שאלה זו עולה ביתר תוקף לנוכח שאלון ההערכה של מסיימת המוסד להכשרת מורים המוצע על ידי מופ"ת. השאלון על כל פרטיו וסעיפיו אחיד לכל המסלולים, ולא הוצע עד היום שאלון הערכה ייחודי לכל מסלול. מן הסתם, נקודת המוצא של מחברי השאלון הייתה, שקיים ידע והתנהגויות אחידים לכל

המסלולים. מאידך גיסא, לא קיים מוסד להכשרה להוראה כוללת שבוגריו יתאימו לכל האוכלוסיות, וגם המדריכים הפדגוגיים פועלים כמעט תמיד רק במסלול אחד ופעמים אפילו למקצוע אחד בלבד במסלול מוגדר.

א. יתרונות מיקוד השיחה סביב תכנים אחידים

שלוש נקודות יש להעלות לטובת האחידות שבשיחה הבאה להעריך את השיעור שניתן:

1. מיקוד השיחה סביב תכנים אחידים (צורכי התלמידים, רמתם, תחום הדעת הנלמד ומבנהו, מטרות הוראת החומר) תקל מאוד על המודרך ועל המדריך כי היא מסמנת להם אבני דרך מוצקות בתכנון העשייה ובחשיבה על העשייה.
2. אבני דרך אלו מהוות יסודות איתנים בהכשרתו של המודרך ובלעדיהם לא נוכל לשתול את המרכיבים הייחודיים של ההתנהגויות הספציפיות בכל מקצוע ובכל מסלול. הידע הכללי וההתנהגויות הכלליות של ההוראה מבטיחים (מאפשרים) את קליטת (רכישת) הידע המיוחד וההתנהגויות המיוחדות של תחום ההתמחות.
3. פרדוקסאלית, האחידות בתכני-השיחה עשויה לשרת את הגיוון ואת השונות, לחדד את הספציפי, להבליט את המיוחד בסיטואציה. דיון ברצינות של פעולות המורה בסיטואציה הלימודית הממשית הנתונה (גיל, תחום דעת, רמה) מעוגן בהכרח בעקרונות הכלליים.

ב. יתרונות תכני-שיחה דיפרנציאליים

1. אם ננתב את השיחה שלאחר ההתנסות המעשית בתבנית אחידה, המבוססת על עקרונות ותהליכי הוראה כלליים, אנו עלולים להישאר ברמה של הכללות המנותקות מן ההתרחשות הממשית. הרי היישום של העקרונות האלה צריך להיות שונה מאוכלוסיית יעד אחת לשנייה (גיל, רמה, התוכן הנלמד, מידת ההטרוגניות) והוא דורש מידה גדולה של יכולת העברה מצד הסטודנט. הערכת היישום הזה חיונית ולא תמיד היא אפשרית במסגרת שיחה על עקרונות כלליים.
2. דבקות במבנה אחיד של תכני השיחה עלולה לצמצם את החיות של מלאכת ההוראה-למידה ולהצמיח יסודות של הזדרות.

3. האילוצים של העשייה אינם מאפשרים למדריך להקדיש בכל שיחה את מלוא תשומת הלב לכל אחד מן התכנים הנ"ל, ולכן צריך המדריך להכריע כל פעם על איזה תוכן ישוחח עם המודרך.

4. גם אם אנו מצדדים בתכני שיחה אחידים, המשקל היחסי שמקבל כל תוכן ותוכן הוא פועל יוצא של אוכלוסיית היעד. כי לא לכל עיקרון כללי, חשוב ככל שיהיה, נודעים אותה עוצמה של חיוניות, אותו אימפקט באותה אוכלוסייה. השיחה צריכה לבדוק באיזו מידה ייחס הסטודנט בסיטואציה הלימודית הנתונה את המשקל הנכון לכל אחד מן העקרונות הכלליים של ההוראה. נדגים זאת:

(א) מימד השונות (צורכי התלמידים) הוא מרכיב אחד בתכני השיחה. מידת האינטנסיביות של ההתייחסות למימד זה תהיה שונה ממסלול למסלול. היא בעלת חיוניות בחינוך המיוחד בכל התנסות, בכל אירוע, ולכן היא תהא תוכן קבוע בכל שיחה במסלול הכשרה זה, והיא תהא מרכיב חשוב מאוד בדיון על התנסות בכיתה בעלת הרכב הטרוגני מובהק.

(ב) בשכבות גיל וברמות חשיבה נמוכות של התלמידים יתמקדו תכני השיחה בתחום האינטראקציה עם הלומדים: רגישות לצורכי הלומדים, האזנה לתגובות, עידוד ההבעה, חיזוק, מתן משוּב הולם, התאמה לקצב האישי וליכולת הריכוז.

(ג) הדיון על מבנה הדעת של החומר הנלמד, על בחירת התכליות והפעילויות שנבחרו, הוא טבוע בכל תחום דעת באוכלוסייה רגילה בכל הגילים, אך כמעט לא רלבנטי להוראה-למידה באוכלוסייה מיוחדת בעלת רמות תפיסה נמוכות מאוד או בעלת תפיסה לקויה. לכל היותר אנחנו יכולים לדון על מושגי היסוד של אותו תחום דעת ופחות על תהליכים.

(ד) דרכי ההוראה במסלול אחד נקבעים על פי מטרות הדיסציפלינה ומהותה. במסלול אחר הן נקבעות על פי יכולת הקליטה של הילד וכישוריו. המחויבות של המתכנן נוטה כלפי החומר במסלול הראשון וכלפי הפסיכולוגיה של הילד במסלול השני, וזאת למרות ההצהרות העקרוניות. השיחה שלאחר השיעור צריכה כמובן לשקף הבחנה חשובה זו.

(ה) בהנהגת כיתה קיים ידע כללי, עקרונות המנחים קבלת החלטות בתחום זה, אך בשיחה צריכים לבוא לביטוי הדרכים המיוחדות לקבלת

ההחלטות בתחום הנהגת הכיתה הספציפית (לא רק גיל, לא רק רמה, אלא גם סביבה, רקע תרבותי).

5. אם נתייחס לתבנית הכללית הקבועה של תהליך ההוראה - אבחון, תכנון, ביצוע, משוב - האמורה לבוא לביטוי בכל התנסות מעשית - אזי יתברר שכל אחד מן המרכיבים האלה הוא בעל חיוניות שונה, בעל תדירות שונה ובעל משקל שונה מאוכלוסיית יעד אחת לשנייה. אינו דומה הצורך הדחוף והתמידי באבחון בכיתת חינוך מיוחד לצורך באבחון בכיתת חטי"ב. אינה דומה גמישות הביצוע הנדרשת מן המורה באוכלוסיית יעד אחת בהשוואה לגמישות המצופה ממנו בהוראת אוכלוסיית יעד אחרת. המשוב אחר תוצאות הלמידה הכרחי אחרי כל סיטואציה של הוראה, אך הוא בעל חשיבות עליונה באוכלוסיות החלשות ברמת החשיבה שלהן, ולכן זהו שוב תוכן ייחודי לאוכלוסיות האלה. היחס בין תשומות ותפוקות שונה מאוד מאוכלוסייה אחת לשנייה. ההתייחסות לממד הזה בשיחה שלאחר ההתנסות תהא בהכרח מותנית בסוג אוכלוסיית היעד שבה פעל פרח-ההוראה.

6. עד כה דיברנו על תכני השיחה מדריך-מודרך הנוגעים לעצם ההתנסות, אך יש לקחת בחשבון גם מאפיינים אישיותיים של המודרך. תכני השיחה אינם יכולים להיות אחידים לכל הסטודנטים. הם יושפעו מן המישור האישי של כל סטודנט - חרדה, חוסר נוחות, תסכול מן הביצוע, סיפוק בעקבות הצלחה בביצוע, יכולת להזדהות עם התלמידים, עם החומר. הם תלויים במידת המודעות של הסטודנט לעצמו, במידת האמון שלו בעצמו, בנקודת הזינוק שלו כמתכשר להוראה, בנקודת חוזק ובנקודות חולשה, במידת מודעותו לקיומן של בעיות הטעונות פתרון, במידת יכולתו להזדהות עם תלמידיו ועם חומר הלימודים, במידת כשרונו לקבל משוב ולהתמודד אתו באורח ענייני. הבחנה בין תכונות טבעיות של פרח ההוראה שאינן ניתנות לשינוי לבין התנהגויות מקצועיות הניתנות לרכישה תשפיע גם היא על תכני השיחה.

ג. סיכום

המדריך הפדגוגי הבא לפרש את ההתנסות של פרח ההוראה חייב תמיד לעמוד על הרציונל של פעולות הסטודנט, על היחסים הסיבתיים בין המטרות לפעולות, לבחון רצפים ולעמוד על ההיגיון שמאחורי הארגון של הפעולות הנ"ל. אך עם זאת אל לו להיות כבול לתבנית קבועה כלשהי. אין להכתיב למדריך

הפדגוגי מבנה אחיד לתכני השיחה שלאחר ההתנסות המעשית, שיתאים לכל המסלולים וגם לא לכל הסיטואציות באותו מסלול ובאותו מקצוע. העקרונות והתהליכים הכלליים של ההוראה והעקרונות הספציפיים לכל מסלול ולכל מקצוע באותו מסלול יזמנו מאגר לתכני השיחה של המדריך הפדגוגי בבואו לפרש את הסיטואציה. אך ההכרעה באיזה תוכן-שיחה יבחר, איזה הדגש יבליט ובאיזו תדירות יתייחס לתוכן כלשהו, נתונה לחירותו ולתושייתו של המדריך. ההנחה היא שאמנם הוא יבחר בהכרעה התואמת את הסיטואציה הקונקרטית שנזדמנה לו ויתחשב במסלול הכשרתו של הסטודנט, בשלב החכשרה שהוא נמצא בה, ומעל לכל בנתונים האישיותיים שלו.