

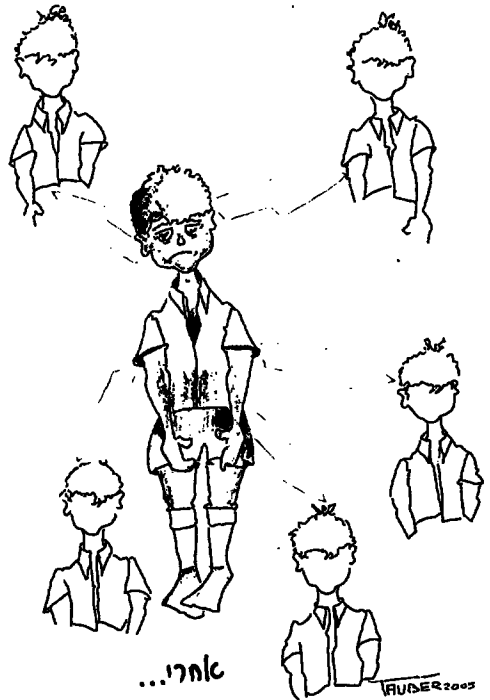


# הדרכה פדגוגית - לימוד הילד היחיד

## המקרה של אביגיל



עדנה גוז



משה זילברשטיין

# **הדרכה פדגוגית - לימוד הילד היחיד המקרה של אביגיל**

**משה זילברשטיין**

**עדנה גוז**

**לימודי התמחות בהדרכה פדגוגית**

**נייר עבודה מס' 3**

**מכון מופ"ת**

כתיבה:  
פרופ' משה זילברשטיין  
עדנה גוז

עריכת לשון וטקסט: נעמי פרידמן  
עריכה גרפית: מיטל בנימין  
עיצוב השער: בלה טאובר  
איור השער: קובי טאובר

מסת"ב: א-62-7182-965  
© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשס"ה (2005)

הדפסה: יוני הפקות, תל אביב 03-6960780

## תוכן העניינים

5	פתח דבר
7	חלק א': על לימוד הילד היחיד
7	פדגוגיה פיידוצנטרית מול גישות אחרות
8	העבר, העתיד וההווה המצווה
	לימוד הילד היחיד במכללת המורים באוניברסיטת
11	קולומביה, ניו יורק
13	לימוד הילד היחיד כיצד?
16	חלק ב': התלקיט של אביגיל
16	מבוא
	מסמך 1 - תכנית התנסות לשנת תשס"ד - סטודנטיות
17	שנתון ב'
23	מסמך 2 - דף הנחיות להכנת התלקיט
25	מסמך 3 - התלקיט של אביגיל
26	תהליך העבודה עם יוסי - סיכום סמסטריאלי
26	הבחירה שלי בילד
28	הבחירה של הילד (פרשנות)
33	על הילד יוסי
35	בעקבות התצפיות
35	התחום הלימודי
40	התחום החברתי
41	התחום הרגשי
42	התחום ההתנהגותי
52	לסיכום למידתי את יוסי
54	הלימודים הפדגוגיים ותרומתם ללימוד הילד היחיד

56	<b>נספחים</b>
57	דוגמה לדף תצפית
59	דוגמת מערך פעילות
62	<b>חלק ג': בעקבות התלקיט של אביגיל</b>
62	תכתובת בין המד"פית לבין אביגיל
62	מכתב המדפ"ית
64	מכתבה של אביגיל
	מה ניתן ללמוד מסיפורה של אביגיל על התקדמותה
	לקראת מעמד של מורה ראויה-דברים שנאמרו בטקס
68	סיום שנת הלימודים
	למידה תוך כדי התנסות בעבודה עם ילד יחיד - עדות
74	עצמית של אביגיל
82	<b>דיון וסיכום</b>
	מה למדה אביגיל "בלימוד הילד היחיד" -
82	בעבודתה עם יוסי?
	מה מקומו של "לימוד הילד היחיד" בתכנית ההתנסות
85	המעשית - הפרקטיקום?
90	<b>סוף דבר</b>
101	<b>רשימת ספרות</b>

## פתח דבר

מרכיב הפרקטיקום בתכניות ההכשרה של המורים קצר ומצומצם יחסית, ותכניות ההתנסות המעשית במרכיב זה עמוסות בדרך כלל בתכנים ובמטרות שרוצים להשיג, ועל כן יש המטילים ספק בצורך להקדיש זמן מיוחד ללימוד הילד היחיד. מנגד, רבים רואים חשיבות בנושא זה ומחייבים לכלול אותו כחלק בסיסי בתכנית ההתנסות של הסטודנטים, בפרקטיקום המתקיים בבית הספר. אנו בין אלה הסבורים שלנושא זה חשיבות רבה בתכניות ההכשרה של המורים וכי עליו להיכלל בתכנית ההתנסות של הסטודנטים והוא ראוי לבחינה ולתשומת-לב מיוחדת.

בחיבור שלפנינו נפתח בהצגת עמדתנו באשר לחשיבות נושא זה בתכניות ההכשרה של המורים. נציג מקרה שבו אביגיל, סטודנטית שנה ג', התנסתה במשך סמסטר בלימוד של ילד יחיד (A case of one child study), שבסיומו הגישה תלקיט ובו דיווחה על התנסותה בעבודה עם הילד היחיד ותיארה אותה. בהמשך נציג את התכתובת בין המדפ"ית לבין הסטודנטית על עבודתה וכן נביא קטעים מתוך דברים שאותה סטודנטית השמיעה בטקס סיום לימודיה בסוף שנת הלימודים וגם עדות עצמית שלה על מה שלמדה בעבודתה עם הילד היחיד. נבחן וננתח את החומר המתועד ונשאל מהן הראיות בחומר המתועד שיש בהן כדי לסמן את התקדמותה של הסטודנטית לקראת מעמד של "מורה ראויה", המטרה הנכספת בתכנית ההכשרה, ומה המסקנות שלנו לגבי מקומו של הנושא "לימוד הילד היחיד" בתכנית ההתנסות של הסטודנטים.

עם סיום לימודיה במכללה נקלטה אביגיל כמורה מחנכת כיתה א' בבית הספר מ"מ אזורי. על מסע תלאותיה בשנת ההוראה הראשונה ועל השפעת לימוד הילד היחיד על עבודתה כמורה היא מדווחת ב"סוף דבר", החלק הסוגר את החיבור שלפנינו.

# חלק א' - על לימוד הילד היחיד

## פדגוגיה פיידוצנטרית מול גישות אחרות

שיקולי הדעת הדידקטיים בפדגוגיה פיידוצנטרית ממוקדים בילד, בלומד. על פי גישה זו, בהוראה ראויה, המורה מתחיל את תהליך שיקולי הדעת וקבלת ההחלטות שלו באשר למה ואיך עליו לעשות, בשאלות שנוגעות בילדים. בגישה זו לומדים להקשיב לילדים, לנסות להיענות לצרכים שלהם, לומדים להכיר את יכולותיהם ולהתאים את ההוראה לתגובותיהם, לומדים להכיר מקרוב כיצד הילדים מתייחסים לסביבתם האנושית, החברתית והפיזית, וכיצד הם מקיימים קשרי גומלין אתה. מורה, בתהליכי קבלת ההחלטות שלו והבחירות הפדגוגיות שהוא עושה, שוקל שיקולים הקשורים להיכרותו את עולם הילדים והנובעים ממנה. לעומת זאת, בגישות אחרות הפדגוגיה עשויה להתרכז בשיקולי דעת דידיקטיים הממוקדים בתכניות הלימודים, בהוראה ובמורה עצמו. סטודנטים בראשית דרכם, בהתפתחותם כמורים, נוטים לפדגוגיה מן הסוג השני. הם מרוכזים בעצמם (self-concerns) ובחומר הלימודים שהם אמורים ללמד (task - concerns) והם מתרכזים בלימוד אותן מיומנויות ויכולות שמבטיחות להם ניהול וארגון למידה יעילה בכיתה לומדת במטרה לזכות בהכרה ובהערכה הנדרשות מצד הממונים והסובבים אותם כדי לשרוד במערכת החינוך. רק בשלבים מאוחרים יותר, עם צבירת ותק וניסיון, עשויים המורים להקדיש תשומת לב ראויה יותר להשפעת ההוראה על התלמידים (impact concerns). (Good & Brophy, 2000; Bullough et al., 2004) וראו גם בחוברת "עיון מחודש בתפיסת התפקיד והתפקוד של המדריך הפדגוגי", בעריכת זילברשטיין ורייכנברג, נייר עבודה מס' 2, מכון מופ"ת, (בדפוס).

מכאן, שאם אנו רוצים לטפח אצל הסטודנטים גישה פיידוצנטרית; דרכי הוראה מגיבות, הוראה דיאלוגית ורפלקטיבית, סגנונות הוראה המסייעים לילדים ללמוד בדרך פעילה, בדרך שבה הם בוניים את הבנותיהם - סביר להניח שלטיפוח גישה כזאת חשוב שהסטודנטים ילמדו להכיר מקרוב את עולמו של הילד על מורכבותו הרבה.

## העבר, העתיד והווה המצווה

סטודנטים נכנסים לתכניות ההכשרה עם אמונות שיש להם אודות ילדים, אודות תהליכי למידה ותהליכי הוראה. אמונות אלו מקורן בעיקר בחוויות שהם עצמם חוו כילדים וכתלמידים. תפיסת עולמם במושגים אלו מצומצמת ויוצאת מנקודת מבט של האישי. מטבע הדברים תפיסות אלו הן אידיאליסטיות ומוגבלות בבועה של הביוגרפיה הסובייקטיבית שאותה הם חוו כילדים וכתלמידים (Richardson, 2003). גם כאשר המתבגר נתון להשפעה רבה של חברת הנערים העמיתים (peer groups), נקודת מבטו אל הזולת, אל האחר, היא תמיד מן ה"אני" שלו, מתוך עצמו ועולמו. ספק רב אם הוא קולט את המורכבות ואת הרב-ממדיות של הזולת, של האחר. אמונות הכניסה של פרחי ההוראה באשר לשונות ולמורכבות עולמם של הילדים נמצאו פשטניות וחד-ממדיות (Richardson, 2003). גודוויין (Goodwin, 2002) עקב אחר קבוצות סטודנטים שהתנסו במטלה של לימוד (חקר) ילד יחיד (One child study) לאורך סמסטר בשנת ההתכשרות הראשונה שלהם. הוא מצא שבכניסתם למטלה, תפיסת עולם של ילדים אצל הסטודנטים הייתה חד-ממדית, סטראוטיפית וכללית בניסוחה. רק במשך הזמן, תוך כדי עבודה עם הילד היחיד, הלכה תפיסתם ונעשתה בהדרגה רב-ממדית, והם התחילו לראות את הילד ראייה פרטנית על כל מורכבותו. על כן אפשר לומר, כי עברם האישי של הנכנסים למסלול ההתכשרות להוראה אינו מכין אותם להיכרות קרובה וממצה עם עולמם של הילדים שעמם יצטרכו לעבוד בבוא הזמן. מן הצד האחר, ספק רב אם ימצאו אפשרויות ליצור היכרות קרובה וממצה עם התלמיד היחיד בעתיד, כאשר יקבלו על עצמם כמורים טירונים את האחריות לכיתה לומדת מאוכלסת בשלושים תלמידים ויותר. בשלב זה המורה הטירון נוטה לראות את הכיתה כקבוצת תלמידים. אף שיתכן כי הוא ער ומודע לעובדה שאין דבר כזה כמו "תלמיד ממוצע", הרי בלחץ הנסיבות ובלחץ האחריות שהוא נושא בו, הוא לרוב עושה את בחירותיו הפדגוגיות ואת הכרעותיו הדידקטיות בהתכוונות אל הכיתה כקבוצה, ורק לעיתים רחוקות הוא מצליח גם להפעיל



הוראה דיפרנציאלית עקבית ומותאמת לתלמידים היחידים. מורה טירון עשוי למצוא את עצמו בדילמה אמיתית. על כך כותבת דרלינג-המונד (Darling-Hammond, 1996) במאמר שבו היא סוקרת כישלונות ותסכולים בהכנסת שינויים ורפורמות בבית הספר:

*As in earlier eras of reform, many schools and classrooms are beginning to display the inevitable dilution and misapplication of ideas that are poorly understood by those asked to enact them... In particular, teachers and administrators often find it difficult to develop settings that are both learning-centers- that is focused on challenging curriculum goals for all students - and learner centered - that is attentive to the needs and interests of individual learner. They often tend to lose one in the course of pursuing the other*

(Darling-Hammond, 1996, p. 9)

לדבריה, ואנו סבורים כמוה, מה שרצוי ומבוקש זו גישה מאוזנת מצד המורה הלוקחת בחשבון את שתי הפדגוגיות שהזכרנו לעיל, גם זו המעמידה במרכז את הלומד וגם זו המעמידה במרכז את חומר הלימודים, את ההוראה ואת המורה עצמו ומשלבת בין שתי הגישות. ואולם בכוח הנסיבות, כאשר המציאות היא שהכיתות מאוכלסות במספר תלמידים רב ועומס העבודה על המורה כבד מאוד, רק טבעי הוא שהמורה נוטה לנוע ולהתמקד ב"למידה", דהיינו בפדגוגיה של חומר לימודים והוראה, ולא דווקא ב"לומד", כלומר בפדגוגיה פיידוצנטרית כהגדרתה של דרלינג-המונד. הדגש מושם על האחידות, על שאיפה להישגים כיתתיים, קבוצתיים, ולא דווקא על הוראה דיפרנציאלית ועל הוראה המגיבה ללומד היחיד שחלקו ומקומו כפרט מן הסתם מתקפה.

במגמות הרווחות היום במערכת החינוך בכיוון של חיוב תכניות ליבה והנהגת סטנדרטים בהישגי התלמידים, נטייה זאת בכיוון ה"למידה" על חשבון ה"לומד", כדברי דרלינג-המונד, עוד תלך ותגבר.

הסטודנטים עצמם עומדים על הקושי שיהיה להם להתמסר להוראה מגיבה ולהוראה פרטנית בבוא הזמן, כאשר בתור מורים טירוניים יקבלו אחריות לכיתה לומדת.

במונוגרפיה על התפתחות סטודנטים בנתיבה המקצועית של המורה, שונמקר (Schoonmaker, 1998) מצטט מיומנה של סטודנטית, שבו היא מביעה את שמחתה על שניתנה לה ההזדמנות לעבוד עם ילד יחיד ולהכיר את עולמו מקרוב:

*I enjoyed doing the child study because you miss too much about a student when you have to watch 27 of them...*

*But if a teacher is by herself in the classroom, how would she ever time to do it? Even with two of us there, we are both constantly involved in something*

*(Schoonmaker, 1998, p. 576)*

אם אפילו במצב של שני מבוגרים בכיתה, כאשר הסטודנטית והמורה החונכת עובדות כצוות הוראה בכיתה, שתיהן עסוקות ועמוסות ומתקשות להתפנה לתלמיד היחיד, אז, תוהה הסטודנטית, מה יהיה מצבי כאשר כמורה אצטרך ללמד ולהיות אחראית לכיתה מאוכלסת, צפופת תלמידים?

בעבודה המוצגת בחיבור זה בהמשך, אביגיל הסטודנטית תוהה, כשהיא מקבלת עליה לעבוד עם תלמיד יחיד, אם מטלה זאת תתרום להכשרתה להוראה, שהרי היא תצטרך בבוא הזמן ללמד כיתה ולא תוכל ואולי גם לא תיירש ללמד תלמיד יחיד. אחרי התלבטויות היא מחליטה לקבל את המטלה. ואמנם במהלך ביצועה ובסיום הסמסטר היא מודעת לתרומה הרבה שהמטלה הזאת תרמה להכשרתה למעמד של "מורה ראויה".

לסיכום דברינו על ניסיון העבר של הסטודנטים ועל הפרספקטיבות לעתיד המצפות להם בתור מורים טירוניים, המסקנה היא שמה שנשאר הוא ההווה-כלומר הפרקטיקום בתכנית ההכשרה, ואותו אין להחמיץ. זאת הסיבה שבכותרת הסעיף הזה רשמנו "העבר, העתיד וההווה המצוה". על העבר אין להסתמך, פרח ההוראה נושא עמו את תפיסתו הביוגרפית, האישית, המצומצמת אודות

עולמו של ילד, ואילו התחזית לעתידו המקצועי כמורה בכיתה מאוכלסת היא שלא יהיו לו אפשרויות ריאליות להיכרות קרובה עם הילד היחיד, ועל כן מה שנשאר הוא ההווה, זמן ההכשרה להוראה, שהוא הזמן שבו מצווה עליו לטפל באופן שיטתי ומעמיק בנושא הזה. אשר על כן נראה לנו שבתכנית ההתנסות המעשית של הסטודנטים חובה להקדיש זמן ומחשבה ללימוד ולחקר הילד - התלמיד היחיד. זאת הדרך להגיע להיכרות קרובה עם עולמו של הילד על מורכבותו הרבה מכמה היבטים: קוגניטיבי, רגשי, חברתי והתנהגותי, ולכן אין לוותר על נושא זה בתכנית ההתנסות המעשית.

### **לימוד הילד היחיד במכללת המורים באוניברסיטת קולומביה, ניו יורק**

רכיב זה מופיע כרכיב מרכזי בתכניות ההכשרה של מורים באוניברסיטת קולומביה, ניו יורק (Teachers College, Columbia University, N.Y). לנושא זה מקדישים סמסטר בעבודה המעשית בשנת ההכשרה הראשונה, והוא מלווה בתכנית מובנית של לימודי ליבה (Core studies), לימודים תאורטיים בקורסים במכללה המבססים את לימוד הילד היחיד על יסודות תאורטיים והתומכים בטיפול התובנות בעבודה עם הילד היחיד.

לתכנית "לימוד הילד היחיד" שתי פנים: מחד גיסא המטלה מאפשרת לסטודנט להגיע להיכרות קרובה ומעמיקה עם עולמו של הילד, ומאידך גיסא היא מאפשרת לסטודנט בתהליך עבודתו עם הילד להתבונן בעצמו ולבחון את עצמו כמי שאמור להתפתח ולהיות מורה. בצד הכרת עולמו של הילד באמצעות התצפיות, השאלות שהסטודנט מעלה, התופעות והנושאים שהוא חוקר, בוחן ושוקל בהקשר לילד שהוא עובד עמו בתהליך שמלווה תיעוד מפורט, העשייה הזאת והחומר המתועד משמשים מצע לדיונים רפלקטיביים עם המנחה (המדריך הפדגוגי או/ו המורה החונך) ועם העמיתים, דיונים המסייעים לסטודנט לבחון את עצמו בתהליכי רפלקציה באשר לעיצוב זהותו כמורה לעתיד (Goodwin, 2002).

גודוין, (Goodwin, 2002), במחקר מעקב אחר 18 בוגרים של תכנית הכשרה באוניברסיטת קולומביה (סטודנטים בעלי רקע חברתי, כלכלי ותרבותי שונים) מדווח על השלכות וממצאים חיוביים אצל הסטודנטים שהיו במעקב, כגון:

- ◆ הסטודנטים למדו לראות את עולמם של הילדים בראייה רב-ממדית. ולא זאת בלבד אלא שהם למדו להכיר בכך שעולם זה הוא דינמי ומשתנה כל הזמן במהלך האינטראקציה של הילד עם סביבתו האנושית והפיזית. עקב כך, שינו הסטודנטים את תפיסתם לגבי תהליכי הלמידה וההוראה. הם הסיקו שללמוד להיות מורה זה תהליך מתמשך שאינו נגמר בהכשרה. הצורך להתחשב בשונות הקיימת ובהשתנות המתמדת אצל ילדים מחייב את המורה ללימוד מתמשך את התלמידים, שמגמתו היא להתאים את ההוראה ליכולותיהם ולצורכיהם המשתנים.
- ◆ סטודנטים העתיקו את האחריות ללמידה שייחסו תחילה לתלמידים בלבד או לסביבה שממנה באו, לאחריותם הם כמורים בעתיד. במקום לתלות את הסיבות לכישלונות התלמידים בתלמידים עצמם הם החלו לשאול את עצמם מה אפשר לעשות למענם על מנת שיתקדמו וילמדו.
- ◆ באמצעות לימוד הילד היחיד הגיעו הסטודנטים למסקנה שאין דבר כזה כמו ילד ממוצע (general child). זה מונח ריק. למסקנה זאת הם הגיעו בעקבות היכרות קרובה ומעמיקה עם ילד אחד, ומתוך ההכרה שכל ילד הוא עולם בפני עצמו.

בסיכום דיווחו כתב החוקר:

*My experience with the case of one child is that it does consistently help student teachers expand their thinking, deepen their conceptions of children, and recognize the complexity of teaching*

(Goodwin, 2002, p. 152)

הכללת לימוד הילד היחיד בתכנית ההתנסות של הסטודנטים מזמנת להם את האפשרות להרחיב את התבוננותם בילדים ולהעמיק את מושגיהם עליהם. באמצעות לימוד זה הם גם רוכשים תובנות באשר למורכבות העיסוק בהוראה, ובדרך זאת לימוד הילד היחיד תורם לעיצוב תפיסת התפקיד של המורה הראוי.

## לימוד הילד היחיד כיצד?

ההתנסות עצמה עם הילד היחיד היא חשובה, ואולם עיקר הלימוד מן ההתנסות הזאת מתרחש בחשיבה, ברפלקציה על ההתנסות. הפקת ידע חדש, לקחים ומסקנות לגבי התנהגות עתידית מתאפשרת על סמך החשיבה והרפלקציה על העשייה, על ההתנסות. עיקרון זה מקובל בכל סוגי הלמידה ההתנסותית (experiential learning) (ראו זילברשטיין תשנ"ח; Tom, 1999, ועוד).

מכאן שהכלים העיקריים המצויים בידי הסטודנטים המבצעים מטלה זאת הם יומנים, תלקיטים שיש בהם תיעוד עשיר ומגוון על עבודתם עם הילד. תיעוד זה מאפשר לקיים מעגלי משוב עם המד"פ ועם המורה החונכת בתהליך ההתקדמות בעבודה עם הילד.

כדי שהסטודנט יבין את המציאות הנגלית לעיניו בהתנסות עם הילד היחיד הוא נוקק לכלים פרשניים. באמצעות תאוריות, רעיונות ומושגים שהוא לומד בקורסים העיוניים במכללה הוא עשוי לנסות ולפרש ולהבין הבנה מעמיקה יותר את התנסותו. ללא שימוש במסגרות מושגיות ככלים פרשניים, ההתנסות נותרת רדודה ובמידה רבה חסרת משמעות ופשר. לדעתה של גרוסמן (Grossman, 1989) ללא פרשנות הנעשית באמצעות מסגרות מושגיות, הלימוד ההתנסותי נשאר אישי ולעתים אפילו מוטעה בפרשנותו.

*Learning from experience requires first that one interpret that experience. Without a framework for making sense of student difficulties... the teachers' learning is largely idiosyncratic and potentially miseducative.*

(Grossman, 1989, p. 202)

על כן חשוב לסייע לסטודנט להשתמש ככל האפשר במסגרות מושגיות כדי להבהיר ולהעמיק את ההבנה של התנסויותיו. לימודי הליבה (core studies) באוניברסיטת קולומביה (שהזכרנו לעיל) ממלאים במידה רבה תפקיד זה. ואולם לנקודה זאת יש השלכה גם לגבי המחברים את הנייר שלפנינו. בבואנו לפרש את המקרה שנראה בהמשך, גם אנו זקוקים למסגרות מושגיות ככלים

פרשניים כדי להפוך את המקרה המדווח בנייר זה, "התלקיט של אביגיל", למקרה מייצג, כזה שהקורא אותו יוכל להכליל ממנו הכללות נטורליסטיות (צבר בן יהושע, 1999) המתאימות לו.

ההתנסות של אביגיל עם הילד היחיד היא המצע לחקירה ולבחינה, לרפלקציה שאביגיל עושה באמצעות מושגים ורעיונות שמקורם בלימודים העיוניים שלה, ואילו תיעוד ההתנסות והרפלקציה שלה משמשים לנו כמצע לחקירה ולבחינה, תהליך שבו אנו משתמשים במושגים תאורטיים ככלים פרשניים.

בדרך זו תהליך הלמידה שלנו מהתלקיט של אביגיל איננו לא דרך לימוד פשוט מן ההתנסות וגם לא דרך לימוד "מן הספרים", אלא זהו תהליך מורכב, שבו התאוריות "מן הספרים" מספקות לנו שאלות לחקירת ההתנסות ומסגרת לפירוש הממצאים.

קוכרן-סמית (Cochran-Smith, 2003) מציעה דרך זו ליצירת ידע חדש בידי מורי-מורים:

*..... the subject matter of teacher education is generated when teacher educators treat their work as a site for intentional investigation at the same time they treat the knowledge and theory produced by others as generative material for interrogation and interpretation.*

ועוד נוסף נקודה חשובה: סיפורה של אביגיל המתואר בתלקיט שהגישה יש בו לא רק תיאור המציאות שהיא עצמה חוותה ותיאור מה שלמדה תוך כדי התנסותה, אלא ייתכן שנוכל למצוא בו גם סימני דרך המנבאים את התפתחותה העתידית כמורה ראויה. לויס (Lewis, 2004) מציינת את שתי הפנים שניתן לגלות בסיפורים שהמורים (או הסטודנטים) מספרים על התנסותם. בסיפורים אלה ניתן לחשוף את העשייה היומיומית שלהם ואת הרפלקציות על העשייה הזאת, ואולם בסיפורים אלה יש פן נוסף;

*Stories just don't tell us who we are, or who we have been.  
Stories tell us that we might be... The critical reflection upon,  
writing and interpreting one's unfolding helps generate one's*

*becoming... Telling stories has the potential for changing individual practice and the culture of schools.*

*(Lewis, 2004, p. 239)*

אשר על כן, גם אנו ננסה לראות ולבחון בסיפורה של אביגיל לא רק את ההתנסות שהיא מתארת ולא רק את מה שהיא למדה מן ההתנסות הזאת אלא גם את סימני הדרך המצביעים על התפתחותה כמורה ראויה, על הפוטנציאל למה שאולי היא יכולה להתפתח.

## חלק ב' - התלקיט של אביגיל

### מבוא

מכללת אחוה מקיימת תכנית רב-שנתית ליצירת שותפות עם בית הספר היסודי מ"מ "בן גוריון" במ"ב, שמטרתה להכניס שינויים בתכנית ההכשרה של הסטודנטים, לתרום להתפתחותו המקצועית של סגל המורים בבית הספר ובמכללה ולקדם את הישגי התלמידים ואת הפעילות החינוכית של בית הספר.

בשנת הניסוי הרביעית (תשס"ד) התנסתה קבוצה של 15 סטודנטיות מן השתוננים ב' ו' ג' יומיים בשבוע בהוראה ובפעילויות אחרות בבית הספר, בהדרכה צמודה של המד"פית ובהנחיית מורות חונכות בכיתות שאליהן הוצמדו. בתכנית ההתנסות לסטודנטיות שנה ב', מוקד ההתנסות בסמסטר א' היה "לימוד הילד היחיד". לסטודנטיות בשנתון ג' הוצע נושא זה כבחירה. אביגיל, סטודנטית שנה ג', בחרה באפשרות זאת לאחר התלבטות. בהמשך נבחר את השתלשלות עבודתה של אביגיל ב"לימוד הילד היחיד".

המסמכים והתעודות שנציג וננתח מתייחסים לעניינים הבאים:

1. תכנית התנסות לשנת תשס"ד כפי שנוסחה בצוות הניהול של השותפות.
2. הנחיות לעבודת סיכום לסמסטר א'.
3. התלקיט של אביגיל.
4. מכתב משוב של המד"פית לאביגיל.
5. מכתב תשובה של אביגיל למד"פית.
6. דברי אביגיל בטקס סיום שנת הלימודים.
7. למידה תוך כדי התנסות בעבודה עם יחיד - הערכה עצמית של אביגיל.
8. תרומת לימוד הילד היחיד לאביגיל בשנת עבודתה הראשונה כמורה.



תכנית ההתנסות של הסטודנטיות לשנת תשס"ד, אחרי שנדונה בצוות הניהול של פרויקט השותפות\* ואחרי שנדונה במפגש עם הסטודנטיות - נוסחה על ידי המד"פית בדפי הנחיה והיא הוגשה לסטודנטיות כתכנית לביצוע בקווים כלליים. להלן המסמך שהסטודנטיות קיבלו:

## מסמך 1 - תכנית התנסות לשנת תשס"ד - סטודנטיות שנתון ב'

### רציונל

סטודנטים מגיעים ללימודים עם אמונות, סטראוטיפים ועמדות על תלמידים, על למידה ועל הוראה. הם משליכים, מתוך ניסיונם האישי והכרתם את עצמם, על התלמידים ועל המורים.

בהתנסות המעשית ניצב הסטודנט בחזית הכיתה. הוא מלמד את תלמידי הכיתה ומתמודד עם אוסף אירועים המתרחשים בקצב מהיר. בפניו נחשפת קבוצה לומדת המאפשרת לו לגלות תהליכים חברתיים ואינטראקציות לימודיות. התנסות כזו אינה מספיקה כדי לראות את היחיד בכיתה ולהכיר אותו.

התבוננות ממוקדת בתלמיד היחיד הפועל במצבים שונים ובהקשרים שונים מאפשרת לסטודנט היכרות מעמיקה עם הפרט. להיכרות זו יש השפעה על ההכרעות והשאלות שעל המורה להכריע בהן במהירות תוך כדי השיעור. היכרות מקרוב של צרכיו, כישוריו ונטיותיו של התלמיד, התנסות במצבים של הפתעה, אכזבה, מבוכה וסתירה, כל אלו יעוררו אצל הסטודנט מחשבה וישפיעו על עמדותיו ודעותיו לגבי התלמיד, ההוראה והלמידה. דיבור עם התלמיד "בגובה העיניים" יסייע לבניית קשר אישי בין השניים. שיתופו בתכניות, במחשבות ובהתלבטויות, יאפשר לו לראות את המורה כאדם ואותו כשותף בבניית הקשר. התייחסות לתלמיד בצורה הוליסטית

\* בצוות הניהול משתתפים נציגי בית הספר (המנהלת, סגניתה והמורה המתאמת) ונציגי המכללה (המנחה האקדמי של הניסוי, ראש המכללה האחראית לפרויקט, המד"פית וחוקרת המעריכה את הניסוי)

תחשוף את הסטודנט לנקודות החוזק של התלמיד, המזמנות לו הצלחות. ההצלחות יחזקו את ביטחונו העצמי, יפתחו את אישיותו ויגבירו את יכולתו להתמודד עם קשיים ואכזבות.

הדגש בהתנסות בסמסטר א' יהיה על התבוננות ממוקדת בתלמיד יחיד.

ההיכרות עם עולמו של התלמיד תלווה בלימודים עיוניים רלוונטיים, שיאפשרו הבנה טובה יותר של ההתנסות וקשר בין הידע התאורטי לידע המעשי.

הדגש בהתנסות בסמסטר ב' יהיה על עבודה קבוצתית ועל הוראה במליאה. בשני הסמסטרים הסטודנט יתנסה גם במכלול תפקידי המורה האחרים, זאת, בתיאום עם החונכת, עם המדריכה ובהתאם לרמת המוכנות של הסטודנט.

**תכנית סמסטר א' - בדגש על עבודה עם יחיד**  
בהתנסות ארבעה שלבים:

**שלב א' - בחירת התלמיד להתבוננות**

1. הסטודנט יערוך תצפית פתוחה לאורך יום התנסות או שני ימי התנסות.
2. הסטודנט יבחר תלמיד שאותו ירצה להכיר היכרות מעמיקה במהלך הסמסטר.
3. הסטודנט יעמק את הבחירה ויעלה שאלות, לבטים והשערות תוך שיתוף המורה החונכת והמדריכה.
4. הסטודנט יתעד את כל תהליך הבחירה ביומנו.

**התייעצות עם המד"פית ומשוב לגבי הבחירה**

**שלב ב' - איסוף נתונים על התלמיד**

בשלב זה יאסוף הסטודנט נתונים על הילד באמצעות תצפיות, שיחות ומקורות נוספים.

1. הסטודנט ישוחח עם הילד על הבחירה בו, ויקבל את הסכמתו לעבודה משותפת.
2. הסטודנט ישוחח עם החונכת כדי להתייעץ עמה ולהסכים לגבי המעגלים שיש לבחון אותם
3. הסטודנט יעשה פעולות שונות כדי להכיר את הילד בתחומים השונים (לימודי, חברתי, רגשי והתנהגותי), יאתר את נקודות החוזק והחולשה של הילד ויבחר נושא להמשך ההתייחסות.

**התייעצות עם המד"פית ומשוב: לגבי הנושא הנבחר.**

4. הסטודנט יערוך תצפיות אחדות על מנת לאסוף נתונים ולהבין את התופעה, את פעילות הילד; בזמנים שונים (סוף יום, תחילת יום). בנושאים שונים (עיוניים, מקצועיים). בהפעלות שונות (קבוצתית, אישית, במליאה). ובמסגרות שונות (בכיתה, בחצר, בטיול, באסיפת הורים).
5. הסטודנט יערוך שיחות מזדמנות ומתוכננות כדי לקבל נתונים נוספים על הילד. (עם המחנכת, עם מורים מקצועיים ועם הילד עצמו).

**התייעצות עם המד"פית ועם המורה החונכת ומשוב לאחר איסוף הנתונים: ניסוח הנושא, הצעת דרכי ההתערבות ותכנון משימות עבודה. שלב זה יימשך כחודש ימים.**

**שלב ג' - מתן פרשנות לנתונים והפעלת תכנית התערבות**  
בשלב זה ייתן הסטודנט פרשנות לממצאים ויפעיל דרכי התערבות. החומר הרב שצבר: בעקבות התצפיות, השיחות, הלימודים התאורטיים והמשובים שקיבל לאורך ההתנסות, יסייעו לו לתת פרשנות לממצאים שאסף ולתכנן את פעילויותיו עם הילד.

שלב זה ימשך כחודש ימים. במהלכו תיערך התייעצות עם המז"פית והמורה החוקרת. זיהוי כל מהן משוב.

### שלב ד' - סיכום והגשת התלטיט

זהו שלב של סיכומים ומסקנות. סיכום הלמידה, הפקת לקחים ובידור עצמי של העמדות, הדעות והאמונות.

1. הסטודנט יתעד בטיטה את התהליך.

2. הסטודנט יציג את הסיכומים והמסקנות שלו, יפיק לקחים ויברר לעצמו את עמדותיו, דעותיו ואמונותיו.

רצוי להגיש פורטפוליו (תלטיט), שבו יופיעו עדויות ורפלקציות (יומנים, קטעים ממחברת מקשרת, עבודות המעידות על הטיפול ותוצאותיו, חומרים משלב איסוף הנתונים והאבחון הדיאגנוסטי). החומר יוגש בשיעור האחרון של סמסטר א'.

מסמך ההנחיות שלעיל הובא לדיון ולקבלת הערות במפגש עם הסטודנטיות. אביגיל, כמו שאר הסטודנטיות, התייחסה למסמך הזה כמסמך שנתן הנחיות כלליות ומשאיר מרחב לחופש המחשבה והפעולה של הסטודנטית. אפשר לומר שהמסמך, כפי שנוסח, משקף פשרה בין הרצון לתת מרב האוטונומיה וחופש הפעולה לסטודנטית מול הרצון ליצור מכנה משותף של עבודה משמעותית בלימוד הילד היחיד באמצעות מסגור תחומי ההסתכלות, הצעות של דרכים וכלים לעריכת תצפית ואיסוף נתונים, הצעות לבניית המטלה בשלבים וקיום מחזורי התייעצות ומשוב בתהליך ביצוע המטלה.

תשע סטודנטיות מתוך הקבוצה של 15 ביצעו את המטלה ב"לימוד הילד היחיד". סטודנטיות של שנתון ב' קיבלו את המטלה כחובה, ואביגיל, סטודנטית שנה ג', בחרה מרצונה לבצע אותה מבלי שהייתה חייבת לבחור בה.

החיבור שלפנינו הוא מונוגרפיה שנועדה לתאר את התנסותה של אביגיל. סיפורה מתחולל במסגרת הפעילות של קבוצת הסטודנטיות המתנסות בבית

הספר. קורא החיבור הזה עשוי להתעניין במידע רקע המתייחס לביצוע המטלה על ידי קבוצת הסטודנטיות.

במהלך הביצוע, מטבע הדברים, נתעוררו קשיים ובעיות והופקו לקחים להפעלת המטלה הזאת בעתיד. בקטע שלהלן אנו מקדימים את תיאור התלקיט של אביגיל, בשורות אחדות שבהן מוצגת תמצית הלקחים שהפיקה המד"פית בקריאת התלקיטים שהוגשו לה כתוצרי עבודתן של הסטודנטיות. הלקחים נוסחו כנקודות למחשבה ולדיון לקראת האפשרות שהתנסות דומה תתוכן שוב בשנה הבאה:

1. לוח הזמנים בעבודה עם הילד היחיד היה עמוס וצפוף. הועלתה הצעה לערוך את התצפיות הראשונות לבחירת הילד בשבוע העבודה המעשית המוגדרת כשבוע הסתגלות להכרת בית הספר והוא מקדים את פתיחת שנת הלימודים. מאידך גיסא, יש סבורים שאין לבחור את הילד היחיד בשבוע זה, כי זה שבוע של הסתגלות, שבו הילדים, הסטודנטים וגם המורה מסתגלים זה לזה. בזמן ההסתגלות ההתנהגות אינה רגילה, ולכן בחירה בזמן זה יכולה להכשיל.
2. עריכת תצפיות שיטתיות מחייבת שליטה בידע ובמיומנויות מתאימות. יש לבדוק מתי נושא עריכת תצפיות מופיע בסילבוס הלימודים של הסטודנטיות. בכל מקרה, לימוד המתודולוגיה של עריכת התצפיות הוא בבחינת דרישת-קדם לביצוע המטלה של לימוד הילד היחיד.
3. מתי ללמד את התכנים הנדרשים לעבודה? יש תכנים שהכרתם היא בבחינת דרישת-קדם לביצוע המטלה הזאת, למשל, חשוב לדון בנושאים כגון יצירת אמון, הקשבה, משמעות כריתת חוזה, ניהול שיחה, דרכי התמודדות עם תסכולים ועוד.
4. סטודנטים נתקלו בקשיים בבחירת הילד להסתכלות וגם פרק הזמן שנקבע לזה לא הספיק. מתי ומי צריך להתערב ולסייע בבחירה זאת?
5. איך להתמודד עם בעיות רגשיות הנחשפות אצל הילדים במהלך העבודה עם. למשל, קרה שילד בכה כאשר הסטודנטית החונכת פנתה לסייע לילד אחר.

6. כיצד ומתי להיעזר בדמויות שיכולות לתרום לתהליך, למשל, יועצת, פסיכולוג, הורים, מגשר וכו'.
7. כיצד להבהיר לסטודנטיות שעבודה עם ילד יחיד היא הוראה הדורשת תכנון וחשיבה מקדימה ואיננה מבחינת מתן "שיעור פרטי".
8. כיצד להתגבר על התחושה של חוסר שליטה והנהגה כשעובדים עם ילד יחיד?
9. מתי והיכן מתבצעת העבודה עם הילד (מאיזה שיעור להוציאו? היכן ללמד אותו?)
10. עד כמה לימוד הילד צריך להיות מקיף? האם זה כולל ביקורי בית, השתתפות באסיפות ההורים? וכו'.
11. מה הם גבולות השיתוף של הסטודנטית בידע המצוי על הילד בבית הספר, בתיקים האישיים וכיוצא בזה?
12. האם נכון להפעיל מטלה זאת בסמסטר א' שנתון ב' כאשר הסטודנטיות עדיין אינן מכירות היטב את מערכת בית הספר ואת תרבותה? הסטודנטיות עצמן נתונות בתהליך של לימוד והסתגלות לבית הספר, לכיתה, לחונכת, לקבוצת הסטודנטים ולמד"פית.

הקטע שלעיל מדברי המד"פית הובא כדי להדגים את הקשיים שהתעוררו במהלך ביצוע המטלה, וכמו בכל תהליך של מימוש תכנית חינוכית גם כאן מופקים לקחים והם אמורים להביא לשינויים בתכנית ההתנסות הראשונית. לקראת סיום הסמסטר - עדנה המד"פית מגישה לסטודנטיות דף הנחיות להגשת התלקיט.

## סמך 2 - דף הנחיות להכנת התלקיט

דף שהוגש לסטודנטיות לקראת סיום סמסטר על ידי המד"פית.

השותפות שעומדת בבסיס הפרויקט במייב מזמינה אותך להיות שותפה בהערכת הישגך, באמצעות הגשת פורטפוליו - תלקיט.

הפורטפוליו (התלקיט) הוא כלי לתייעוד תהליכי הוראה - למידה. מטרתו לאפשר לך לבטא באמצעות עדויות שונות את התפתחותך בתחום האישי והמקצועי, את הידע והמיומנות שרכשת ואת יכולתך הרפלקטיבית. אני רואה בתלקיט מכשיר למדידה והערכה.

הוא אמור לתעד ולשקף את תהליך הלמידה שלך מההתנסות בסמסטר א' בעבודתך עם יחיד והוא אמור לכוון עבודתך בהמשך לסמסטר ב'. הוא מאפשר ליצור תהליך הערכה בהסתמך על אוסף העדויות של עבודתך במהלך סמסטר זה.

לפניך כמה הגדרות למונח פורטפוליו, דבר שיאפשר לך לבחור אחת מהגדרות, ובהתאם לה לבנות את התיק.

1. הפורטפוליו הוא תיק הכולל מיגוון עבודות המשקפות ומתעדות את הישגי התלמיד. תיק העבודות משמש עדות ליחודיות ולכישורים של בעל התיק.

2. הפורטפוליו הוא תהליך פיתוח של יצירה, הכולל אוסף מסמכים וארגונים בצורה שתתעד תהליך דינמי, כך שהתהליך ישמש עדות לשלבי התפתחות הלומד.

3. הפורטפוליו הוא אוסף מכוון של עבודות מגוונות ורבות של תלמיד. האוסף מציג את מאמצי הילד, אופיו וקצב התקדמותו, יכולתו והישגיו.

בכל מקרה, התיק יכלול:

תיאור תהליך ההתנסות, תצפיות, דפי עבודה, דפי תכנון, רפלקציות, הבעת עמדה, לקחים ומסקנות, התנסויות, אירועים, אינטראקציות שתרמו במיוחד לצמיחתך האישית והמקצועית (שיחה, משוב, שיעור).  
צייני את הדרך הטובה ביותר בשבילך, שבה אוכל לתרום להתפתחותך.

כתבי הערכה עצמית מסכמת של הישיגך וצייני כיוונים להמשך התפתחותך.

אני מודעת לחשיבה הרבה הנדרשת ממך לארגון התיק והגשתו, כמו כן גם למשימה המורכבת המוטלת עליי בהתייחסות לעולה ממנו. אני בטוחה שגם לך וגם לי זו תהיה חוויה מעשירה

מועד אחרון להגשה 7.6.04  
עבודה נעימה ורגועה - עדנה

עדנה המד"פית מדגישה בדף ההנחיות את תפקיד הפורטפוליו ככלי להערכה עצמית, הסטודנטית שותפה באחריות לתהליך ההתכשרות שלה עצמה, ועל כן היא נקראת "לבטא באמצעות עדויות שונות את התפתחותה האישית והמקצועית, את הידע והמיומנויות שהיא רכשה ואת יכולותיה ברפלקציה". הפורטפוליו בראש ובראשונה הוא מכשיר למדידה, אבל גם מכשיר הערכה בידי הסטודנטית להערכה עצמית ובו בזמן מכשיר הערכה גם בידי המד"פית ושאר הגורמים האחראים למעמדה של הסטודנטית בתהליך ההכשרה. לגבי תכולת הפורטפוליו, תוכנו ומבנהו אין הנחיות חד משמעיות ומחייבות. יש רק הנחיה כללית לפיה בכל מקרה רצוי שהתיק יכלול תיאור ההתנסויות, אירועים ודברים שקרו, תיאור תהליך ההתנסות, חומרים שהיו בשימוש, עמדות, לקחים ומסקנות ובעיקר "אינטראקציות שתרמו במיוחד לצמיחתך האישית והמקצועית כגון שיחות, משוברים ושיעורים שנתת". על מנת להרחיב את חופש הבחירה של הסטודנטית בפיתוח הפורטפוליו עדנה מגישה לסטודנטיות שלוש הגדרות המגוונות את המחשבה אודות התלקיט ופותחות אפשרויות שונות לפיתוחו.

ולבסוף עדנה פונה אישית לכל סטודנטית בבקשה שתציין את משאלותיה באשר ל"דרך הטובה ביותר בשבילך, שבה אוכל לתרום להתפתחותך".



## **יוסי קנומה הילד והאגדה**

**סיכום תהליך סמסטריאלי אישי -  
בעקבות ילד אישי ומיוחד**

בהנחיית הגב' עדנה גוז

מגישה: אביגיל  
פרויקט מ"ב  
בע"ה 8/02/04

## תהליך העבודה עם יוסי - סיכום סמסטר־אילי

### הבחירה שלי בילד

העבודה עם היחיד עבור סטודנטיות שנה ג' - זוהי בחירה, וכמו כל בחירה גם בחירה זו טמנה בחובה התלבטויות לא מעטות עבורי:

### הקטנת ראש

מדוע לי להכביד על עצמי ולהוסיף לי עוד עבודה? הרי ברור לי ששנה ג' היא שנה קשה, שבה אני עובדת על סמינריון, על פרויקט, ובאופן שוטף התנסות בנושא אחד במסגרת העבודה המעשית. מעל כל אלה, אני אם חד-הורית, כך שהראש שלי מלא מלהכיל עוד התנסות, אשר נתפסת בעיניי כגובה מחיר רגשי יותר מאשר כל מחיר אחר.

### הלמידה שלי

מה בעצם יכולה להוסיף לי עבודה עם יחיד שלא למדתי בשנה שעברה? הרי גם בשנה שעברה התנסיתי בעבודה עם יחיד במסגרת השיעור "שילוב התלמיד החריג" בהנחיית המדפ"ית לחינוך מיוחד. נכון, למדתי המון, ותמיד יש עוד מה ללמוד. אך לאור הסעיף הקודם: האם זה נחוץ לי דווקא השנה? ובכל זאת, החלטתי להתנסות בעבודה עם יחיד, ובחירתי ביוסי.

כזכור, את תלמידי הכיתה שבה אני מתנסה השנה היה לי העונג להכיר בשנה שעברה, לימדתי ולמדתי בכיתה זו פעם בשבוע במשך ארבעה חודשים. בתקופה זו נקשר אלי מאוד יוסי, הרגשתי שיש לו יחס מיוחד אליי: הוא חיכה לי בבוקרי יום רביעי, ביקש תמיד להצטרף אל הקבוצה שאותה אני מלמדת ועוד כל מיני אינטראקציות שהביאו אותי להסיק שהוא מוצא בי משהו, ועם המשהו הזה אני יכולה להתחיל את עבודתי עם היחיד. לכן, אני מוצאת שחשוב לציין, שהבחירה הראשונה שלי דווקא ביוסי נובעת מהבחירה הראשונה שלו בי.

אך זו כמובן לא הסיבה היחידה. להלן מספר סיבות אשר היו נכונות לגבי תהליך הבחירה הראשוני, וישנן סיבות נוספות אשר התהוו במהלך עבודתי עם יוסי, ועל כך אפרט בהמשך הכתיבה המסכמת.

- ◆ יוסי הוא ילד ללא בעיות התנהגות ומשמעת, ומנקודת מבט אגוצנטרית לחלוטין, החלטתי שיהיה לי קל יותר לעבוד איתו מבחינה לימודית, מבלי להתעכב על בעיות התנהגותיות הדורשות למידה מעמיקה הרבה יותר של הילד.
- ◆ יוסי הוא ילד חדור מוטיבציה ללמידה. מבחינתי הרצון ללמוד, הרצון לדעת והרצון להתנסות הם דברים אשר סוללים את הדרך ללמידה מוצלחת. מכיוון וצפיתי שגורם זה יניב פירות בסוף הסמסטר ואוכל להתרווח בכיסאי ולומר "הנה קידמתי את הילד בתחום הזה והזה... ייאמר לזכותי...." כך דמיינתי לעצמי את סוף הסמסטר, ואולם מבחינה זאת נחלתי אכזבה בריאה, כי למדתי שיעור טוב בחיים מהו.
- ◆ מבחינה רגשית - אני אוהבת את הילד הזה, וסיגלית המורה - החונכת אמרה שהיה ברור לה מלכתחילה שאני אבחר בו: אני אוהבת לשמוע אותו, לחקור אותו בשאלות על דברים שהוא בעצמו מעלה ולרדת לסוף דעתו, בסוף אני תמיד מוצאת את ההיגיון שבדבריו, תמיד מעניינת אותי זווית הראייה שלו את הדברים. וכך חשבתי, ששהייה לצידו תעשיר את עולמי ותלמד אותי להיות יותר קשובה לילד, ולא לשכוח שמנקודת המבט של הילד - תמיד יש היגיון בדבריו.

### הדברים אשר חיזקו את בחירתי ביוסי

שיחה עם סיגלית (המורה החונכת): כאמור לעיל, לסיגלית היה ברור שאבחר ביוסי. היא טענה שיש לו אהבה מאוד מיוחדת אליי, ומהיכרותה עמי, היא יודעת שאף אני אלמד לאהוב אותו. היא הדגישה בפניי שאקבל ממנה הרבה הכוונות וגם מהמורה המשלבת, ואמרה שהיא בטוחה שאני אצליח בעבודתי עימו. כנראה ש"ההצלחה המובטחת" עשתה את שלה וחיזקה אותי בבחירתי. סיבה קצת פתטית, לא?!

שיחה עם לאה: לאה (המורה המשלבת) היא אדם מאוד מוערך בעיניי, היא אחד האנשים הכי טהורים, ישרים ואמיתיים שאני מכירה. לכן כשלאה אמרה כי לעבוד עם יוסי זה רעיון מצוין, כי יש לו יכולות ויש לו מוטיבציה,

והוא צריך הרבה חום ואהבה, החלטתי שהדבר האחרון אשר יאשר את בחירתי זה לשאול את פי הילד.

שיחה עם יוסי: אני חושבת שחלק זה מהווה חלק חשוב ביותר בבחירתי ביוסי. ביקשתי לשוחח עם יוסי, והסברתי לו שבמסגרת הלימודית שלי הייתי שמחה לעבוד איתו קצת יותר מאשר עם שאר ילדי הכיתה. יוסי שמח על הרעיון ושאל "האם נשחק במשחקים"? כמובן שלא הייתי צריכה לשכנע אותו, הרעיון קסם לו, וכאן הוכיח שהבחירה שלו בי, והבחירה שלי בו היא הדבר הכי נכון לעשותו.

### הבחירה של הילד (פרשנות)

אביגיל היא סטודנטית שנה ג', וזו שנת ההתנסות השנייה שלה בבית הספר הזה. תכנית ההתנסות של שנה ג' בנויה על השתלבות בצוות ההוראה של הכיתות החונכות.

בכיתות אלו הסטודנטיות משתלבות בצוות הוראה משותף עם המורה החונכת בתכנית הלימודים המתנהלת בכיתה. ההצעה לעבוד עם ילד יחיד הוצעה לסטודנטיות שנה ג' כאפשרות לבחירה. אביגיל מתלבטת אם לבחור באפשרות זאת.

מצד אחד התנסות עם ילד יחיד נראית לה כחשובה ותורמת לה המון, ומן הצד השני בחירה זו נראית בעיניה מכבידה ויוצרת עומס מיותר. בשנה ג' של הלימודים במכללה תכנית הלימודים עמוסה בלאו הכי, והיא מהססת אם לקבל על עצמה עול לימודים נוסף, ובעיקר היא נרתעת מן העומס הרגשי שיכול להיות כרוך בעבודה עם ילד יחיד.

לבטים אחרים הם תועלתיים. מה העבודה הזאת תתרום לה מעבר למה שכבר למדה בשנה שעברה, בשנה ב' של לימודיה. במסגרת הנושא של "שילוב התלמיד בעל הצרכים המיוחדים" היה לה כבר ניסיון כלשהו בעבודה עם ילד יחיד. אמנם "תמיד יש עוד מה ללמוד, אך לאור העומס שפורט לעיל, האם זה נחוץ לה דווקא השנה?"

בטקס סיום של שנת הלימודים, אביגיל נשאה דברים בשם הבוגרים. בדבריה היא מזכירה לבטים נוספים.

"בשנה זאת ניתנה לי האפשרות לבחור תלמיד ולעבוד איתו לאורך הסמסטר. כשחשבתי על הרעיון, לא הצלחתי לראות את הלמידה הטמונה בהתנסות מסוג זה. כמורה בעתיד חשבתי, מתי אוכל לעבוד עם יחיד? כיצד עבודה זו יכולה לתרום לי? התייעצתי עם המורה לאה- המורה המשלבת - והיא פרסה בפניי כל כך הרבה יתרונות שיש בעבודה כזו, ושכנעה אותי"

לאביגיל פקפוקים אם ההתנסות בעבודה פרטנית עם ילד יחיד תתרום להכשרתה להיות מורה. דימוי המורה שהיה לאביגיל הוא של דמות שעומדת בפני כיתה ומלמדת אותה. על כן המטלה של עבודה עם תלמיד יחיד מעוררת אצלה שאלות "כמורה לעתיד חשבתי מתי אוכל לעבוד עם יחיד? כיצד עבודה זו יכולה לתרום לי בהתכשרותי להיות מורה?"

בהתייעצות עם המורה המשלבת, אביגיל לומדת להכיר את היתרונות שהיא תפיק מהעבודה הזאת, ואולם לא רק ההתייעצות עם המורה המשלבת חיזקה את בחירתה בילד, ביוסי, אלא היו סיבות נוספות שהביאו אותה לבחור במטלה הזאת, וכך היא כותבת: "אוהבת לשמוע את הילד, לחקור אותו בשאלות בדברים שהוא בעצמו מעלה ולרדת לסוף דעתו. בסוף אני תמיד מוצאת את ההיגיון שבדבריו, תמיד מעניינת אותי זווית הראייה שלו את הדברים. וכך חשבתי, ששהייה לציודו תעשיר את עולמי ותלמד אותי להיות יותר קשובה לילד, ולא לשכוח שמנקודת המבט של הילד - תמיד יש היגיון בדבריו."

דונלד שון (Schon, 1988) מאפיין את ההוראה הרפלקטיבית בהכשרת המורים בטיפול מורה סקרן המעוניין להבין את אשר הילד אומר ועושה, מורה שמאמין שמאחורי אמירתו או עשייתו והתנהגותו של הילד יש נימוקים, יש היגיון מנקודת מבטו של הילד.

*By reflective teaching, I mean what some teachers have called "giving the kids reason": listening to kids and responding to them...*

(p. 19)

אביגיל, בשחזור הסיבות שהביאו אותה לבחור לעבוד עם יוסי, חושפת עמדה של פרח הוראה הנוטה להתפתח להוראה רפלקטיבית על פי הגדרתו של שון. היא מביעה בבהירות את סקרנותה להקשיב ולשמוע את הילד, להכיר את

נקודת מבט, לרדת לסוף דעתו כי היא מניחה ש"מנקודת המבט של הילד תמיד יש היגיון בדבריו".

אביגיל מתייחסת לבחירת הילד ברצינות רבה והיא מונה סיבות נוספות לכך שבחרה במטלה לעבוד עם הילד יוסי. היא מוצאת שחשוב לציין "שהבחירה הראשונה שלי דווקא ביוסי נובעת מהבחירה הראשונה שלו בי". עוד בשנת ההתנסות הקודמת, בהיות אביגיל בשנה ב' - יוסי שלח כלפיה אותות חיבה ורצון להתקשר. הקשר הרגשי, האנושי ההדדי שנוצר גם הוא היה מרכיב חשוב ואולי המרכיב הראשוני לקבלת ההחלטה לעבוד אתו.

זאת ועוד, כדי להתחזק בהכרעה של הבחירה, אביגיל מחליטה להתייעץ עם המורה החונכת ועם המורה המשלבת והן שמחזקות את בחירתה לעבוד עם יוסי, ולבסוף ההתייעצות עם יוסי עצמו, הסכמתו ורצונו לעבוד עם אביגיל חותמות את החלטתה לעבוד עמו.

זה המקום להעיר ששלב הבחירה של הילד שעמו תעבוד הסטודנטית עמוס לבטים ואינו קל לכיצוע. למרות ההנחיה הכללית שאין לחפש דווקא ילד בעל צרכים מיוחדים וכי גם ילדים רגילים מתאימים להתקשרות, כדי להגיע להיכרות קרובה עם עולמו של הילד, הרי הלבטים ושיקולי הדעת בבחירת הילד המסוים הם מורכבים ואינם חד-משמעיים.

### **לבטים ושיקולי דעת בבחירה של הילד**

דברים שכתבה אחת המורות-החונכות באותו בית ספר ביומנה מאירים את הפן המורכב של שלב הבחירה בילד.

*"יערה, שנישאה בתחילת השנה (במזל טוב!) והשתלבה בכיתה מאוחר יותר, החלה מיד לכשהיגיעה לצפות בילדי הכיתה במטרה לבחור את התלמיד המתאים לה. היעדים שהציבה לעצמה היו לבחור תלמיד המתקשה בלימודים ולבדוק:*

*במה הוא מתקשה?*

*מה מקשה עליו את ההתקדמות?*

*מה מקדם אותו?*

*למצוא את הדרכים והאמצעים לקידומו, להקנות לו אסטרטגיות*

למידה מתאימות, לנהל מעקב אחר התקדמותו. תהליך הבחירה של התלמיד 'המיועד' היה מעניין, מבחינתי, וכיטא את התפיסות וההנחות (המוטעות) של הסטודנטית.

בימים הראשונים לשהותה בכיתה, יערה צפתה, עקבה, בררה ובחרה תלמיד. בתום יום הלימודים, ניגשה אלי והודיעה, כשענייה קורנות:

"מצאתי!"

"מי?! שאלתי - "כפיר", ענתה יערה.

כפיר הוא אחד התלמידים המצטיינים מבחינה לימודית בכיתתנו. "מדוע בחרת דווקא בו?" שאלתי, ונעניתי כי כפיר נראה בעל קשיים לימודיים. הוא נראה כאינו מבין את השיחות המתנהלות בכיתה, וזאת ניתן ללמוד מכך שאינו משתתף כלל בדיונים ושיחות הכיתה. יערה הופתעה מאוד מיכולותיו של כפיר כפי שתוארו על ידי, והחליטה להמשיך ולצפות ביתר תשומת לב עד לאיתור התלמיד המתאים. בפעם השנייה בחרה תלמידה ממוצא אתיופי, והנימוקים לבחירה היו שהילדה נראית כמנותקת מהאירועים בשיעור, במקום להיות פעילה ושותפה לשיח הכיתתי, היא מרבה לקשט את מחברותיה או מפטפטת עם חברתה. גם במקרה זה התבדתה יערה. "מבחינתי", אמרתי ליערה "את יכולה לבחור כל אחד מתלמידי הכיתה, אין תלמיד שאין צורך לקדמו, כל אחד מהמקום שבו הוא נמצא".

יערה הייתה נאמנה למטרתה - למצוא/לזהות תלמיד עם קושי בתחום הלימוד:

בניסיון השלישי, בחרה יערה תלמידה שמתקשה מאוד גם בנושאים מתחום המתמטיקה וגם בנושאים הקשורים בשפה, ילדה שמתקשה מאוד לשמור על הריכוז והקשב לפרקי זמן ארוכים, ובולטת מאוד בתנועתיות ובאימפולסיביות.

הבעתי את דעתי ואמרתי שכדאי לבחור תלמיד כזה שיספק לה

(ליערה) חוויות הצלחה. לא שתלמידה זו אינה יכולה להתקדם, אך צעדי התקדמותה קטנים, איטיים ולעיתים יש נסיגות לא צפויות וקשה למקד את קשייה.  
לבסוף נבחר תלמיד שענה על 'הדרישות'. "

אף שההנחיה הייתה שניתן לבחור כל תלמיד, גם תלמיד רגיל, יערה רוצה להתמקד בתצפיות הבחירה בילד יוצא דופן, שהיא משערת כי הוא בעל צרכים מיוחדים ויהיה זקוק לתכנית התערבות מיוחדת מצדה כדי להתקדם. בשני מקרים יערה נכשלה מבחינתה בבחירת הילדים, ודברים שהמורה-החונכת מגלה בשיחה עמה מעמידים אותה על טעותה.

המורה החונכת חוזרת ומבהירה לה "את יכולה לבחור כל אחד מתלמידי הכיתה, אין תלמיד שאין צורך לקדמו, כל אחד מהמקום בו הוא נמצא".

למרות דברים אלה, יערה חוזרת ונכשלת גם בבחירה השלישית שלה, ורק בהמשך נבחר תלמיד שבחירתו נראית מוסכמת גם על יערה וגם על המורה-החונכת.

קטע זה מיומנה של המורה-החונכת מצביע על הקשיים שסטודנטית נתקלת בהם בשלב בחירת הילד לעבודה עמו. אמנם, מטרת העבודה הזאת היא בראש ובראשונה לתת הזדמנות לסטודנטיות להגיע להיכרות קרובה עם עולמו של ילד, אך הרי זה לא מספיק. המורות החונכות מצידן מעוניינות בעזרה שסטודנטית יכולה להושיט לילד או לילדה המתקשים בלימודים, וגם הסטודנטיות שמות דגש על תכנית ההתערבות שהן יכולות להפעיל כדי לקדם את הילדים בהיבטים השונים של התפתחותם (לימודי, חברתי או התנהגותי), ובדרך זאת ל"זכות בחוויות הצלחה" שהן חשובות לטיפוח תחושת המסוגלות של הסטודנטית ובו בזמן לעזור לתלמיד, עניין חשוב גם בעיני המורה-החונכת.

גם אביגיל, כשהיא מפרטת את הסיבות שהביאו אותה לבחור ביוסי כילד שעמו תעבוד, כותבת בין השאר, שמכיוון שיוסי הוא ילד חדור מוטיבציה ללמידה ואין לו בעיות התנהגות, נראה לה שהדרך ללמידה מוצלחת סלולה 'מכיוון וציפיתי שגורם זה יניב פירות בסוף הסמסטר, ואוכל להתרווח בכיסאי ולומר "הנה קידמתי את הילד בתחום הזה והזהוה..... ייאמר להוסיף לזכותי.... כך דמיינתי לעצמי את סוף הסמסטר...."



גם אצל אביגיל הסיכוי ל"זכות בחוויות ההצלחה", חוויות המחזקות את תחושת המסוגלות, בתחושה שהנה "אני מסוגלת לקדם את יוסי בהישגים הלימודיים" מהווה גורם בבחירת הילד שעמו היא מחליטה לעבוד. יוצא אפוא שבהעדפת הבחירה של ילד חריג, בעל צרכים מיוחדים - יש צירוף של רצון משני הצדדים. המורה החונכת שמחה לקבל נוכחות של מבוגר נוסף בכיתה, שיסייע לקדם ילד חלש, המתקשה בלימודים (מורה בכיתה המאכלסת מספר תלמידים רב לא תמיד יכולה להתפנות להוראה פרטנית ולסייע לילד הנוזק), ומנגד גם הסטודנטית מעדיפה לבחור ילד כזה שתוצאות עבודתה עמו ייראו מוחשיים יותר. בהמשך התלמיט של אביגיל אנו קוראים;

### על הילד יוסי

#### תעודת-זהות

שם פרטי: יוסי

שם משפחה: קנומה

שם האם: נרדלו

שם האב: מנורה

מספר הנפשות במשפחה: שלוש - אחות - חנה בת 18, חיילת.

אח - שלום הלומד בחטיבה.

יוסי הוא הקטן במשפחה.

#### אינפורמציה מפי יוסי

במהלך שיחותיי עם יוסי, למדתי פרטים רבים על משפחתו:

משלח יד-האב: עובד כמאבטח בחניון לטרקטורים

משלח יד-האם: עובדת כמנקה

אימו של יוסי יוצאת מוקדם בבוקר מהבית, ואת הכריכים לבית הספר מכין בדרך כלל האב, ולעיתים קרובות יוסי מכין בעצמו את הכריך לבית הספר. יוסי חולק עם אחיו את חדר השינה. גרים בדירת בת שלושה חדרים, האם שהתה לא מומן באתיופיה במשך חודש ימים, בתקופה זו למדתי להכיר את

המאכלים אשר האב נוהג להכין, בעיקר מאכלים של העדה האתיופית. בימי שישי האב והאם מכינים יחדיו את השבת, דבר אשר מצא חן בעיניי מאוד, ולדברי יוסי לכל אחד יש תפקיד בבית ביום שישי. תפקידו של יוסי: רחיצת הכלים בכיור לכל אורך יום שישי וניקוי השיש והשולחן במטבח. פרט לזה ליוסי ישנם תפקידים נוספים בבית: כמו ניקיון השירותים והמקלחת.

### **סדר יומו של יוסי**

יוסי קם בבוקר בשעה שבע וחצי, אביו מעיר אותו בבוקר. הוא מגיע לבית הספר בשמונה, ובסיום יום הלימודים הוא הולך אל המועדון, שם הוא אוכל ארוחת צהריים ומכין את שיעוריו. בשעה שש הוא בדרכו בהסעה חזרה הביתה.

### **מה יוסי אוהב לאכול?**

משיחותיי עימו על המועדון, אני למדתי על אהבתו הרבה למאכלים הישראליים: ביום שאוכלים שקשוקה בצהריים, הוא שמח ועליו מהבוקר, וכמובן לא שוכח לומר לי שהוא כבר מחכה לסיומו של היום רק מסיבה זו. יוסי לא אוהב לאכול כריך עם שוקולד, אך לצערי כמעט מידי יום, הכריך שלו לארוחת העשר מרוח בשוקולד. שאלתי אותו לפרט העניין, והאם אביו יודע שאין הוא אוהב את הממרח הזה, הוא ענה שאביו אומר שפשוט אין זמן בבוקר. לכן לעיתים יוסי מעיד על כך, שהוא קם מוקדם יותר בבוקר כדי להכין לו את האוכל האהוב עליו לבית הספר: טוסט או פיצה. יוסי מאוד אוהב פירות, אך אף פעם לא מביא עימו פרי או כל קינוח אחר לבית הספר, לכן אני מצדי, בכל יום עבודה מעשית דואגת להביא לו פירות, ובעיקר קלמנטינות אותן הוא אוהב כל כך. שאלתי את יוסי איזה יום בשבוע הוא הכי אוהב, והוא ענה: "את יום חמישי, כי מחלקים עוגות במועדון....."

בסעיף "על הילד יוסי" אנו לומדים להכיר את יוסי ואת משפחתו במידע כללי. יוסי חי ומתפקד בתא המשפחתי וחשוב שנכיר את משפחתו, את מערכת היחסים בין חברי המשפחה ואת חלוקת התפקידים בבית שבו גם יוסי לוקח

את חלקו. אנו מתוודעים לסדר יומו של יוסי ואנו לומדים להכיר את העדפותיו ואת המאכלים האהובים עליו. כבר בקטע האינפורמטיבי הקצר אנו לומדים על הקשר האישי-רגשי בין אביגיל ליוסי, קשר שבא לידי ביטוי בכך שאביגיל דואגת להביא פירות האהובים על יוסי. בכל יום של העבודה המעשית בבית הספר. בסעיף הבא "בעקבות התצפיות" אביגיל מדווחת על מה שהיא למדה על יוסי מן התצפיות שערכה עליו. הדוח מחולק לארבעת התחומים שבהם הסטודנטיות הונחו לצפות: התחום הלימודי, החברתי, הרגשי וההתנהגותי. את הדוח אביגיל מסכמת בתיאור מה שהיא למדה מתצפיותיה על יוסי ומה הסמינר הפדגוגי, הקורס המלווה את ההתנסות וניתן על ידי המד"פית, תרם לעבודתה עם יוסי.

### **בעקבות התצפיות**

#### **הלמידה שלי את יוסי**

כחלק מן המטלה הסמסטריאלית, ניתנו הנחיות לצפות בארבעה תחומים, כשבכל אחד מהם פורטו נקודות התייחסות. במהלך הסמסטר השתדלתי לבדוק, לראות ולשאול וכך ללמוד את יוסי.

#### **התחום הלימודי**

בתחום הלימודי יוסי חלש מאוד, אין מקצוע שבו הוא חלש יותר או חלש פחות. רק לאחרונה החלה אימו של יוסי לשתף פעולה עם צוות בית הספר על מנת שיוסי יאובחן כלקוי למידה, אך עדיין אין אבחון. לעת עתה, על פי דברי לאה, המורה המשלבת, ליוסי יש בעיית זיכרון חמורה הן לטווח הארוך והן לטווח הקצר, ובנוסף לכך הוא סובל מהפרעות קשב וריכוז. מבחינתי אבחון זה של לאה היה מספיק מקצועי בשבילי כסטודנטית, והוא בהחלט היווה עבורי נקודת פתיחה מצוינת לבניית הפעילויות עם יוסי. בשלב זה, שהוא שלב התחלתי, הצטרפתי אל יוסי לשעות השילוב שלו אצל לאה, ומתצפיותיי אלו למדתי:

יוסי לומד בעזרת הברקות חוזרות ונשנות, אך עדיין החוזרות אינן מבטיחות שהוא יזכור את אשר למד ביום המחרת (מצורפות תצפיות מספר 1, 2). בנוסף,

יוסי זקוק להמון אמצעי המחשה או איורים. לאה מלמדת את יוסי בעיקר קריאה, ואת המימיקה הגופנית אשר מלווה כל אות, כל צליל וכל תנועה שהיא מלמדת - אני אימצתי. כך שכל בוקר, בזמן קריאת הבוקר, אני משתמשת באותן טכניקות הלימוד של לאה, למשל: כשאות דגושה, אני נוגעת במרכז הבטן שלי ואומרת "האות לא חלשה... היא חזקה... יש לה פופיק" ומיד יוסי קורא את האות כמו שצריך. ישנם עוד הרבה טיפים שאימצתי, ואני בטוחה שהם יעזרו לי גם בעתיד.

באחד הבקרים, בעת קריאת הבוקר עם יוסי, הוא לא הצליח לקרוא מילה המנוקדת בקמץ ובפתח. לצערי אין אני זוכרת מהי המילה, לא טרחתי לרשום זאת לעצמי. כל כולי הייתי מרוכזת בתסכול שלי. אפילו לרגע הרגשתי שאני ממש שונאת את יוסי. הנה, אני יושבת עם ה"ילד" הזה כל יום, מנסה להתקדם איתו ולו במעט בקריאה, והנה הוא לא מצליח לקרוא מילה פשוטה. אם הוא לא יודע לקרוא את תנועות הקמץ והפתח, אז מה עוד יש ללמד אותו? הרי לפני דקה הוא כן ידע לקרוא! אתמול לא הייתה בעיה איתו בתנועות אלו! בקיצור, עדנה, התסכול היה גדול. הרגשתי שאני נכשלתי עם יוסי, וחבל לי על העצבים שלי, וחבל על הילד הזה שמוכרח ללמוד בחינוך הרגיל כשהוא בעצם שייך לחינוך המיוחד. אני זוכרת שניסיתי בעזרת אותיות שונות, מילים שונות לגרום ליוסי להיזכר בתנועות, אך ללא הועיל, הוא פשוט נתקע באותה מילה. פניתי אליו בכעס משהו, ושאלתי: "תגידי לי, מה יש לך? אתה ממש לא מרוכז היום!"

והוא ענה לי: "לא נכון! אני דווקא מאוד מרוכז!"

התשובה שלו ממש הרגיזה אותי, ואני המשכתי לצלוב אותו ברשעותי. סיומה של תקרית מצערת זו היה שפשוט קמתי, ביקשתי ממנו שיחזור לכיתה ואני ניגשתי אלייך לשיחה. שיתפתי אותך, וראיתי בעינייך שעשיתי עוול בהתנהגותי כלפי הילד! ואמרת לי: "הוא ילד עם בעיות של הפרעות קשב וריכוז, כשהוא אמר שהוא מאוד מרוכז - הוא באמת הרגיש כך. הילדים האלה באמת מרגישים שהם מרוכזים..." התשובה שלך עשתה לי משהו. חרטתי אותה בזיכרוני: יוסי באמת מרגיש כך, מבחינתו הוא אכן מאוד מרוכז - הוא רואה את האותיות והמילים בדרך שלשמחתי אני לעולם לא אראה. אין כאן נוסחת קסם, התסכול לא עבר ונעלם כלא היה, אלא תמיד הייתי צריכה

להזכיר לעצמי שכך אכן נראים הדברים, ותפקידי הוא לעזור ליוסי לראות את האותיות והתנועות, ולקרוא אותן כמו שצריך. בטרם אני מתמקדת בנקודות ההתייחסות בילד, כפי שביקשת, אני רוצה לשתף אותך בפעילות אשר בניתי עבור יוסי, ובפעילות זו הפתעתי הייתה רבה, למרות שנראה לי שזה היה רק חד-פעמי וחולף, אך כולי תקווה להמשך טוב יותר.

הרקע לבחירתי בפעילות זו נבע מהרגיסי ההתנהגותית של יוסי: השינוי הבולט שחל בו היה התפרצויות בכי לעיתים קרובות מידי, ותגובה זו הייתה משוללת כל פרופורציה לסיבת הבכי, למשל: סיגלית שאלה מי יכול להדפיס על מחשב בבית איזה דף לכיתה, ויוסי הצביע. כמובן שליוסי אין מחשב בבית והמשימה ניתנה לילד אחר, יוסי הגיב בכבי מתפרץ שארך זמן רב, הוא סובב את גבו אל סיגלית וסירב לדבר עימה במשך זמן רב. זו דוגמה אחת מיני רבות אחרות, ולכן החלטתי לעבוד איתו על "מהי התנהגות בוגרת?" (מצורף מערך מס' 1).

ההפתעה בפעילות זו הייתה שחזור הסיפור שנעשה לאחר שתי קריאות (השחזור מצורף למערך 1), ויוסי הסביר לי מה פירוש המילה "נבון" שהופיעה בסיפור. הוא אמר: "נבון - זה ללמוד טוב ולגדול בחוכמה", בתחילה חשבתי שאין לו מושג מה הוא אומר, אך הדוגמאות שבאו אחר כך ממנו הבהירו לי שהוא אכן מבין. הקישורים שהוא עשה בשיעור זה אף הם הפתיעו אותי: כששאלתי "כיצד גדל החתלתול?" (זה שם הסיפור שקראנו), הוא ענה: "הוא גדל...וגדל...הוא היה קטן ואמרו לו שקטן יהיה גדול, לאח שלי היה בר-מצווה והיה כתוב 'זה הקטן גדול יהיה ככה גדלים'"

לדעתי התשובה של יוסי הייתה מדהימה, חשיבה פשוטה - אם כתוב שצריך לגדול אז גדלים, פשוט נפלא!

## תפיסתי את יוסי בתחום הלימודי על פי נקודות התייחסות

### מידת המעורבות בשיעור

יוסי משתתף לעיתים קרובות בכיתה, תמיד יש לו מה לומר. שמת לב שמידת ההשתתפות הרבה ביותר היא בתחילתו של כל שיעור, בין אם הנושא הנדון הוא פעילות בהפסקה ובין אם זה תחילתו של נושא לימודי. לצערי התשובות שיוסי עונה במליאה אינן קשורות לשאלה הנשאלת, וזאת כאשר השאלה היא

פתוחה. לעומת זו, בעבודה יחידנית, הן כשייסי עובד עימי והן עם לאה, הוא עונה תשובות נכונות, לוקח לו זמן, הרבה זמן לענות. הוא מתחיל בתשובה בת מילה אחת, ועם קצת דיבור הוא ממשיך לדבר, ובסופו של דבר ניתן להגיע להיגיון שעומד מאחורי דבריו, וניתן להבין שהוא מבין את השאלה, אך קשיי השפה, קשיי הארגון וכושר הביטוי המילולי שלו מגבילים אותו מאוד, וזה מוביל אותי לנקודת ההתייחסות הבאה.

### **הבעה בעל פה ובכתב, אוצר מילים ושגיאות כתיב**

ליוסי אוצר מילים דל ביותר, בהתחשב בכך שהוא יליד הארץ הלומד בכיתה ב' המשפטים שלו קצרים, עונה בדרך כלל במילה אחת, מתקשה בביטוי מושגים הנלמדים בכיתה, כמו מושגי חשבון: עשרת, יחידה נפרדת ועוד. לכן ניתן לראות שקושי זה של קליטת השפה משפיע על כל תחומי הלימוד. כתוצאה מכך ליוסי יש קושי עצום בשיעורי תורה: בשיעורים אלו נדרשות כמה מיומנויות אשר מובילות להבנת השיעור:

**קריאה** - ליוסי קושי עצום בקריאת מילים ארוכות ומילים המנוקדות בקמץ ובפתח, המתאים לראשית הקריאה בכיתה א', וכאמור יוסי לומד בכיתה ב', מכאן שקריאת טקסט המשלב בתוכו את כל הניקוד העברי קשה במיוחד ליוסי.

**הבנה** - כאמור, אוצר מילותיו מוגבל במיוחד לשפה היומיומית הפשוטה, ושפת התורה הדורשת הרבה יותר מזה, פענוחה קשה ליוסי בהשתתפות בכיתה, במליאה.

**דצף** - ישנו דצף בסיפורי התורה, כך שכל שיעורי התורה בנויים כנדבך על נדבך. ליוסי קשיי זיכרון לטווח הרחוק, כך שאין הוא מצליח לקשר דמויות, אירועים, שמות ועוד. כל שיעור לגבי יוסי רווי בדמויות חדשות, במילים קשות, בכתב מסורבל ובהרבה קושי להבנה.

מכאן ניתן להבין שיוסי מאבד כל קשר עם הנלמד בשיעור עוד בדקות הראשונות (מצורפת תצפית מס' 3, הממחישה את הנכתב לעיל בשיעורי תורה).

**שגיאות כתיב** - ליוסי יש קושי רב בזיהוי הפונמות, כך שמאוד קשה לקרוא את אשר הוא כתב (ראו: נספח 1: מכתב עבור סיגלית, ודף נספח מס' 2).

**התמודדות עם מטלות לימודיות בכיתה ובעבודת בית** - בתחום זה יוסי מוכיח את המוטיבציה הרבה שיש לו ללמידה, הוא תמיד מכין את שיעורי הבית, לדבריו הוא עושה אותם במועדונית אחר הצהריים. עדיין לא נתקלתי במקרה שבו הוא לא עשה את שיעוריו, וסיגלית מחזקת את הרושם בעניין הזה.

**התמודדות עם מטלות בכיתה** - לדברי סיגלית יוסי צריך את הדחיפה הראשונית לעשייה, ולאחר מכן הוא ממשיך בכוחות עצמו. אני חושבת שאין הדבר כך: לדעתי יוסי צריך כל הזמן משהו שיהיה לידו, יכוון, יסביר וילמד כל פעם מחדש את התוכן למטלה הכיתתית. זה כאמור מתקשר לדברים שכתבתי עד כה: הוא פשוט אינו מבין את עניין המטלות בכיתה כפי שהן ניתנות. סיגלית נותנת בדרך כלל שש מטלות בפעם אחת על הלוח, כשהחלוקה היא על פי קבוצות ועל פי הספק אישי של כל ילד. בעיניי עבור ילד לקוי למידה זה נורא: הוא צריך לדעת ולזכור לאיזה קבוצה לימודית הוא שייך (לא על פי סדר הישיבה בקבוצות בכיתה), הוא צריך לזכור את הרצף-איזה מטלה באה אחרי איזה מטלה. שוב, זה המון בשביל ילד לקוי למידה, אפילו אני, שאינני לוקה, אני לא תמיד זוכרת מה בא אחרי מה....

### מקצועות מועדפים ומורים אהובים

סיגלית מאוד אהובה על יוסי, הוא תמיד דואג לומר זאת. כמובן שלאה היא הדמות הנערצת עליו, וניתן לראות זאת כשהוא חוזר משיעור עימה - הוא ממש שמח ופורח, יש בלאה משהו מיוחד שראוי להערצה. בעיניי היא אחד האנשים הטהורים שאני מכירה - כל כולה רק טוהר מידות וטוב-לב.

אין ליוסי מקצוע אהוב במיוחד, אפילו לא ספורט. ליוסי קשיים בתחום לימוד זה: על פי תצפיותיי בשיעורי הספורט של יוסי אני מוצאת שיש ליוסי קושי בביצוע משימות גופניות - הוא מגושם בתנועותיו, אינו מבין את המשימה הנדרשת ממנו, לכן הוא שומר על קשר עין קבוע עם הילד שלצידו ומחקה אותו בביצועיו. הוא נופל לעיתים קרובות - יש לו קושי בארגון הרגליים (עדנה, אין אני יודעת איך לכתוב את הנושא הזה, הוא פשוט מתבלבל כל הזמן עם הרגליים, במקום ריצה של פעם רגל ימין קדימה ופעם רגל שמאל, לעיתים הוא שולח את אותה רגל פעמיים קדימה-מסתרבל ונופל...). חגורת כתפיים שלו חלשה

מאוד, הוא כל הזמן זורק את הגוף קדימה, ניתן לראות זאת גם בכיתה, כאשר הוא תמיד נשען על השולחן ומאוד מתקשה להחזיק את הגוף ישר. שיעורי הספורט והשלכותיהם החברתיות מובילים אותי לתחום הבא, הוא התחום החברתי.

### התחום החברתי

קשריו החברתיים של יוסי מאוד מצומצמים לתחום בית הספר והמועדונית. בשיחה שלי עימו מתברר שאין לו הרבה חברים בתחום בית הספר, ולדעתי אין לו חברים של ממש. צפיתי ביוסי בהפסקות, ומה שנתפס בעיניו כמשחק, נראה בעיניי כרדיפה אחר ילד שאינו יודע שמישהו משחק איתו תופסת... וזה מאוד עצוב. הנושא החברתי של יוסי נהיר גם לסיגלית, שהשכיחה לפעול בעניין. סיגלית לקחה על עצמה לקדם את יוסי, ולו כמעט, בתחום החברתי. בהתאם לכך, החלה לשאול, בתום כל הפסקת עשר, מי שיחק עם מי. היא התמקדה בעיקר ביוסי, נופה כאשר לא היה ליוסי עם מי לשחק, ושמה דגש על כך שזוהי כיתה אחת, וכולם צריכים לשחק עם כולם. פעולה פשוטה זו של סיגלית קידמה לזמן מה את התחום החברתי של יוסי. הילדים החלו לספר איך הם שיחקו איתו בהפסקה, בתופסת, במחבואים, והם אף היו גאים בעצמם. יוסי מצידו סיפר כמה כיף היה לו לשחק בהפסקה עם בר, גפן, עומרי ועוד. ברגע שסיגלית הפסיקה לשאול את הילדים במליאה מי שיחק עם יוסי פסקו גם האינטראקציות המשחקיות עם יוסי בהפסקות, וזאת על פי דברי יוסי. סדר הישיבה בכיתה משתנה לעיתים קרובות, אך יוסי ישב עד לשבועיים האחרונים תמיד לבד. כיום הוא יושב לצד ילד אשר גם הוא חלש מבחינה לימודית ומבחינה חברתית, כך שאין הוא יכול לתרום ליוסי בתחומים אלו במיוחד. האינטראקציות ביניהם היא בעיקר ויכוחים על מי לקח למי ולמה. אין ביניהם כימיה. לדעתי את יוסי יש להושיב לצידה של גפן, שהיא ילדה נהדרת וחרוצה, הרואה את כל הילדים בגובה העיניים, שמחה תמיד להושיט יד ולעזור. כל ילד שיישב לצידה יתפתח בצורה כזאת או אחרת, ואני חושבת שהיא הייתה יכולה להועיל גם ליוסי. יש לציין שגפן המשיכה לשחק עם יוסי גם לאחר שסיגלית הפסיקה לשאול על המשחקים



בהפסקה. זה מראה איזו ילדה נהדרת היא, ויוסי יכול להיות חבר נהדר (מצורף נספח מס' 2, בעקבות פעילות על חברות - מערך מס' 2, בנספח זה מסכם יוסי מי הם החברים שלו).

יוסי מספר שלאחר המועדוניית הוא חוזר הביתה, אין הוא משחק עם חברים בשכונה. הוא מגיע הביתה, רואה שתי תכניות אהובות עליו: "דרגון בול z" ו"מומיה". לאחר מכן הוא מתפנה לעבודות הבית אשר מוטלות עליו באופן קבוע, ולבסוף הוא הולך לישון. הוא אינו מתקלח כל יום, הוא מחליף את בגדיו בבוקר, ומצחצח את שיניו לעיתים רחוקות, והוא ישן עם שני דובים...  
 טרם נכנסתי לשיעור ספורט עם יוסי, חשבתי בליבי שחייבת להיות נקודת חוזק אחת בולטת אצל יוסי: אם הוא לא טוב מהבחינה הלימודית, הוא חייב להיות מצוין בתחום ספורטיבי. אך טעיתי. יוסי מגושם מאוד, אינו מצליח בשיעורי ספורט לעקוב אחרי שתי משימות שניתנות ברצף, וזה בדרך כלל מה שקורה. יש צורך לרוץ (משימה אחת), לקפוץ ארבע פעמים (משימה שנייה), לעשות גלגול (משימה שלישית), כל אלו מקשים על יוסי. אך הוא מצא לו פתרון: פשוט להיצמד לילד שלצידו ולחקות אותו בתנועותיו- וזוהי סוג של אינטליגנציה שקיימת ביוסי, הוא מצליח לעקוף מכשולים ולהגיע לפתרונות בעצמו.

### התחום הרגשי

את יוסי אני מכירה זו השנה השנייה. אני מוצאת שחלה אצל יוסי הידרדרות מבחינה רגשית: הוא תלתי בצורה קיצונית, אינו מבצע מטלות בכוחות עצמו - תמיד זקוק לעזרה ולתמיכה נפשית בביצוע כל מטלה. כשהוא אינו מבין משהו הוא פשוט מסרב להמשיך, ניתן לראות זאת בעיקר בתחום לימודי המתמטיקה שבו ליוסי יש קושי רב. הוא מתקשה בזיהוי אותיות ושיומן, דבר אשר גורם לו להתכנס בעצמו מהבחינה הזו שהוא אינו רוצה להמשיך בקריאה וטוען שהוא כבר עייף.

יוסי מאוד נקשר אליי, מה שגורם לו להיות מאוד רגיש לתגובות שלי כלפיו: כשאין אני פנויה רק למענו - הוא פורץ בבכי, ואני חושבת שהצבת גבולות היא דבר חשוב, יוסי אינו מבין זאת, כך שהוא תובע אותי לעצמו לעיתים קרובות, ורואה בפנייתי לילד אחר פגיעה אישית בו. התנהגות זו מעידה על

ביטחון עצמי ירוד, על כושר התמודדות נמוך במיוחד. יוסי צריך באופן קבוע עידוד לעשיית דברים (על כך הרחבתי בסעיף הקודם), ובלי חיזוקים חיוביים, כמעט לא ניתן להגיע איתו לדבר. יוסי מאוד אוהב פרגון, הבא לידי ביטוי במתנה מוחשית, דבר אשר מעיד על חוסר בבית. משיחותיי עם לאה על מצבו הרגשי של יוסי, אשר הידרדר בשנה זו ובא לידי ביטוי בכך המתפרץ שלו לעיתים קרובות, נודע לי, שאימו של יוסי פוטרה מעבודתה.

בשיחותיי עם יוסי בעקבות ידיעה זו, שאלתי אותו מי מכין לו את כריכיו לארוחת הצהריים, והוא ענה שאבא שלו, כי אימו נסעה לאתיופיה לתקופה ארוכה. אין אני יודעת מהי האמת מאחורי הסיפור: ייתכן שאכן האם נסעה לאתיופיה או שהיא נעדרת מסיבה אחרת, בכל אופן, היעדרותה של האם מהבית כנראה מאוד משפיעה באופן רגשי על יוסי, וזה בא לידי ביטוי בהתנהגותו. ליוסי מאוד קשה להתמודד עם תשובה שלילית. לעיתים אין כל היגיון לבקשותיו, וליוסי מאוד קשה לקבל זאת. הוא למשל ביקש להתנדב ולעזור בסידור הספרייה הכיתתית. עבודה זו דורשת מיומנויות קטלוג והבנה שאין ליוסי, או שיהיה לו מאוד קשה להתמודד עימם, והתשובה השלילית של סיגלית גררה התפרצות בכי.

### **התחום ההתנהגותי**

יוסי בעיניי הוא ילד טוב. אני מתכוונת לכך שהוא מקפיד להגיע בזמן לשיעור, מעולם לא הגיע באיחור לכיתה, הוא אינו מתחצף, למרות שלפעמים נראה כי סירובו לעשות דברים זוהי חוצפה, אך בעיניי אין כך הדבר. התנגדותו לעשיית דברים נובעת מחסכים לימודיים ורגשיים שיש ליוסי. הוא אינו רוצה להרגיש שונה מכלל ילדי הכיתה, לכן לפעמים הוא מסרב לצאת החוצה ללמידה עימי או עם אורטל (הסטודנטית השנייה בכיתה).

### **ארגון וסדר**

מבחינה חיצונית ניתן לראות ביוסי ילד זנוח: הוא אינו נקי ומסודר בתלבושתו, לעיתים קרובות מגיע עם אותם בגדים במשך יומיים. עיניו תמיד מלוכלכות

מקורי שינה, מה שמעיד שאין הוא שוטף את פניו בבוקר - והוא אף מאשר זאת. שינוי תמיד מלוכלכות וצהובות. אני דואגת בימים בהם אני נמצאת לשלוח אותו לשטוף את פניו עד כמה שניתן. ובימים בהם אני רואה ששינוי נקיות אני מחמיאה לו על כך, וכל פעם מחדש הוא מתפלא איך אני יודעת שהוא צחצח את שיניו. יוסי סובל מנזלת הנראית כרונית, והוא משתמש באותה חתיכת טישו לאורך כל היום, כך שבמרבית הזמן הוא מקנח את אפו בשרוול חולצתו. ביקשתי ממנו שלא יעשה כך, והסברתי לו מה זה עושה לי ולו, במקביל דאגתי להביא לו חבילות טישו עדין באריזה יפה - כך שאני דוגלת בשיטה של תמיד להציע תחליף, ולא רק לומר מה טוב, אלא להציע אלטרנטיבה מתקבלת. באופן כללי ליוסי יש גבולות ברורים. לעיתים צריך להעמיד אותו על מקומו, כמו בתקרית שקרתה לי עימו, ואת היית נוכחת בה: עשיתי שיעור במליאה ויוסי דרש בצורה בוטה שאני אצא עימו החוצה ללמוד. הסבר פשוט על כוונתי ללמד במליאה לא סיפק אותו, והתנהגותו כלפיי כתוצאה מכך נראתה לי מזלזלת משהו. אני אישית קצת נפגעת. אני מצפה ממנו לדבר אלי קצת יותר בהבנה ובכבוד, אך כנראה שהקשר החם שלי עימו נתן לו את התחושה שהוא יכול לפנות אלי בטון פוקד. אך יוסי הבין את טעותו לאחר כשעתיים בשיחה אישית שניהלתי עימו. יש לציין שלאחר תקרית זו יוסי לא חזר על התנהגות דומה.

### לסיכום למידתי את יוסי:

אני מוצאת, שמהמקום בו אני נמצאת עם יוסי, נכון יהיה לומר שזה עוול שילד כמוהו לומד בכיתה רגילה: ליוסי קשיים רבים, שלדעתי נובעים מבעיות נוירולוגיות, וככאלה יש לטפל בו במסגרת מצומצמת יותר - בכיתת החינוך המיוחד. הרעיון בכללותו לשלב ילדים חריגים בכיתה הרגילה הוא רעיון אצילי, שאני בטוחה שנובע ממקום טוב, שלא לנתק את הילדים האלה מהחברה, שהם לא ייצאו לחיים מנותקים משהו, שמבחינה חברתית הם ירגישו שייכים ועוד. אך בפועל - מה קורה עם הילדים הללו? מבחינה לימודית, הם צוברים פערים עצומים, ובכלל זה כמוכן נמצא יוסי. הקושי בהבנת הוראות פשוטות בכיתה שם את יוסי בטרם התחיל השיעור במקום נמוך בהרבה משאר ילדי הכיתה. מבחינה חברתית - אין לילד הזה חברים של ממש. אם הוא היה בבית

ספר מיוחד, אזי היו לומדים בכיתה עוד ילדים הדומים לו בתפיסתם האיטית והבתנם הלוקה בחסר, כך שמבחינה לימודית הוא היה מצליח יותר, ואז מעמדו הלימודי-כשווה בין שווים - היה מוביל אותו למעמד חברתי טוב הרבה יותר מזה שהוא נמצא בו כיום, ואם מעמדו החברתי היה טוב, אזי על פי תפיסתי של מסלאו, אחד הצרכים הבסיסיים יותר של האדם - הצורך החברתי - היה מתמש ואז יוסי היה פנוי יותר ללמידה. בקיצור, מערכת החינוך, כפי שהיא כיום, היא מעגל סגור עבור יוסי, שבסיום תקופת הלימודים הוא ימצא את עצמו בדיוק כמו בקו ההתחלה: ללא ידע נרכש וללא חברים. כיום אני נמצאת עם יוסי בכיתה, ואני חושבת שמבחינה לימודית וחברתית תרמתי לו רבות: דאגתי להקשיב לתשובותיו במליאות שקיימתי, גם אם לעיתים הן נראו כנמשכות זמן חיים. פחדתי בזמן זה על מקומי בכיתה בעיני שאר הילדים, אך התעקשתי לתת לכל מילה של יוסי במליאה את המקום הראוי לה. כאמור, כשמקשיבים ליוסי עד הסוף, ניתן למצוא את ההיגיון והרציונל שבדבריו. אך למי יש זמן להקשיב? בטח לא למורה המקיימת שיעור עם עוד שלושים תלמידים נוספים... וחבל! אני חושבת שאת ההתנסויות שהתאפשרו ליוסי במהלך סמסטר זה, הוא לא היה יכול לקבל בשום מקום אחר: למשל- הפעילות עם יוסי שבה הלכנו יחד לדואר לשלוח מכתב. אנו מדברים איתו בכיתה על מושגים מתמטיים, כשהוא סובל מחסך מאוד רציני בתחום האוריינות החברתית, הילד הזה מעולם לא ראה את היס. הלוואי ויתאפשר לי בחופש הגדול לבלות עימו ועם בתי בחוף הים, אני בטוחה שזו תהיה חוויה מסחררת עבורו ואפילו יותר עבורי(מצורף מערך מס' 3).

בכל בוקר, בכל יום התנסות מעשית, יוסי מקבל את פניי באהבה שפשוט אין לה תחליף, נהפכתי להיות משהו מאוד קבוע בחייו. הוא אף לקח ממני את מספר הטלפון שלי בבית, אמנם הוא מעולם לא התקשר, אך הוא ביקש אותו כדי שאם לא יהיה לו אוכל להביא לבית הספר, הוא יגיד לי ואני אכין לו. עד כדי כך הפתיחות בינינו, כמובן שיוסי לחש לי זאת באוזן וביקש שאף אחד לא ידע מעניין זה.

אני רוצה להוסיף לסיים, שלדעתי אפשר לעשות עם יוסי רבות במקום ובבית הספר הנכון.

בתצפיות המתועדות של אביגיל יש פרטים רבים על אודות יוסי. הפרטים שאנו לומדים על יוסי אינם נשארים כפיסות ידע נבדלות זו מזו, אלא הם מתקשרים להכללות היוצרות בעינינו את דמות הילד שלפנינו.

ההנחיות להסתכלות בילד היחיד הנחו מראש את הסטודנטיות לארבעה היבטים באישיותו המורכבת של הילד; ההיבט הלימודי, החברתי, הרגשי וההתנהגותי. הנחיות אלו מעוגנות בראייה רב-ממדית, ראייה ששואפת להכיר את הילד עד כמה שאפשר במורכבותו ובאישיותו השלמה, רבת הפנים, ואמנם הדוח מאורגן על פי ארבעת ההיבטים האלה. ואולם חשוב לציין שאביגיל אינה מסתפקת באמירות כלליות, סטראוטיפיות על ילד מתקשה בלימודים עם בעיות חברתיות ורגשיות והתנהגות חריגה, אלא שהיא מספרת על תצפיות מפורטות, על אירועים ודברים שקורים ליוסי בהיותו בבית הספר ובהיותו בביתו בתוך משפחתו. היא מציינת בפנינו דמות חיה של ילד בעל צרכים מיוחדים על נקודות החוזק שלו (המוטיבציה החזקה והנכונות לשתף פעולה למשל), ועל הנקודות החלשות שלו (בעיות בזיכרון, בקשב, בריכוז, יתר תגובות רגשיות ועוד), על החסך התרבותי- חברתי של הסביבה שבה הוא גדל ועוד.

התיאורים המפורטים המובאים בעדויות המתועדות שמובאות בגוף התלקיטי וגם בנספחים שאביגיל צירפה לתלקיט- הם סימנים לחקר אתנוגרפי בזעיר אנפין, חקר שבא לידי ביטוי במה שקרוי תיאור עבה (thick description) (צבר בן יהושע, 1999), אשר נותן לקורא תמונה עשירה ואותנטית על הדמות המורכבת של יוסי, שחי את עולמו במציאות מורכבת עם קשיים המאפיינים משפחת עולים הנקלטת בישראל.

### מצבו של יוסי בתחום הלימודי בעיני אביגיל

את תיאור מצבו של יוסי בתחום הלימודי אביגיל מחלקת להתרשמות כללית - שני העמודים הראשונים מוקדשים לזה, ובהמשך היא מתייחסת לשלושה נושאים מרכזיים בתחום הלימודי: מעורבותו של יוסי בשיעורים, מצבו במקצוע המרכזי בלימודים בכיתה ב'-לימודי הקריאה והכתיבה והתייחסותו אל המקצועות ואל המורים האחרים.

אביגיל מצטרפת ליוסי בשיעורים הרגילים ובשיעורי השילוב שלו ומגלה את הקשיים שיש לו בשימור הקשב והריכוז ובעיקר את בעיית הזיכרון. קשיים אלה ידועים למורת השילוב. אביגיל אוספת מידע משתי המורות, מורת הכיתה ומורת השילוב, ואולם היא צופה וחוקרת ומסתמכת על תצפיותיה המתועדות באשר ללימוד הקשיים של יוסי. כדי להבהיר את הבעיה החמורה בזיכרון לטווח קצר אביגיל מביאה אירוע שהביא אותה לכלל תסכול עמוק וכמעט לייאוש. כאמור לעיל, אביגיל איננה רק צופה מן הצד, המתבוננת ורושמת את אשר היא רואה. היא צופה משתתפת, המעורבת במה שקורה ליוסי. במעורבותה זו היא מגלה אצל יוסי את הבעיה החמורה של זיכרון לטווח קצר. השתלשלות האירוע ואופן התמודדותה של אביגיל מאלפים וראויים להתייחסות מיוחדת:

"הנה, אני יושבת עם "הילד" הזה כל יום, מנסה להתקדם איתו ולו במעט בקריאה, והנה הוא לא מצליח לקרוא מילה פשוטה. אם הוא לא יודע לקרוא את תנועות קמץ ופתח, אז מה עוד יש ללמד אותו? הרי לפני דקה הוא כן ידע לקרוא! אתמול לא הייתה בעיה איתו בתנועות אלו! בקיצור, עדנה, התסכול היה גדול. הרגשתי שאני נכשלת עם יוסי, וחבל לי על העצבים שלי, וחבל על הילד הזה שמוכרח ללמוד בחינוך הרגיל כשהוא בעצם שייך לחינוך המיוחד. אני זוכרת שניסיתי בעזרת אותיות שונות, מילים שונות לגרום ליוסי להיזכר בתנועות, אך ללא הועיל, הוא פשוט נתקע באותה מילה. פניתי אליו בכעס משהו, ושאלתי: "תגידי לי, מה יש לך? אתה ממש לא מרוכז היום!"

והוא ענה לי: "לא נכון! אני דווקא מאוד מרוכז!"  
התשובה שלו ממש הרגיזה אותי, ואני המשכתי לצלוב אותו ברשעותי.

סיומה של תקרית מצערת זו היה שפשוט קמתי, ביקשתי ממנו שיחזור לכיתה ואני ניגשתי אלייך לשיחה. שיתפתי אותך וראיתי בעינייך שעשיתי עוול בהתנהגותי כלפי הילד! ואמרת לי: "הוא ילד עם בעיות

של הפרעות קשב וריכוז, כשהוא אמר שהוא מאוד מרוכז - הוא באמת הרגיש כך. הילדים האלה באמת מרגישים שהם מרוכזים..."  
התשובה שלך עשתה לי משהו. חרטתי אותה בזיכרוני: **יוסי באמת מרגיש כך, מבחינתו הוא אכן מאוד מרוכז** - הוא רואה את האותיות והמילים בדרך, שלשמחתי, אני לעולם לא אראה. אין כאן נוסחת קסם, התסכול לא עבר ונעלם כלא היה, אלא תמיד הייתי צריכה להזכיר לעצמי שכך אכן נראים הדברים, ותפקידי הוא לעזור ליוסי לראות את האותיות והתנועות ולקרוא אותן כמו שצריך".

אכן, האירוע הוא דרמתי ומשאיר את רישומו החזק בליבה של אביגיל. תיאור התמודדותה ומחשבותיה מלווה ברגשות עזים. אולי ניתן לומר בענווה מסוימת שהאירוע הזה הוא בבחינת אירוע מכונן בעיצוב דמותה של אביגיל כמורה ראויה. הוא לימד אותה שהאחריות ללמידה, חרף כל הקשיים ובסופו של דבר, מונחת על כתפי המורה.

יוסי אינו מצליח לקרוא מילה פשוטה, אינו מזהה את תנועות הקמץ והפתח וזה למרות ש "לפני דקה הוא כן ידע לקרוא! אתמול לא הייתה בעיה איתו בתנועות אלו!" ליוסי יש בעיה עם הזיכרון. הוא לא עקבי. גם מה שלמד זה עתה הוא עלול לשכוח. תחושת התסכול והכישלון גדולה. אביגיל חושבת על עצמה ובאותה נשימה על הילד. "חבל לי על העצבים שלי, וחבל על הילד הזה שמוכרח ללמוד בחינוך הרגיל, כשהוא בעצם שייך לחינוך המיוחד". אביגיל, במקומות אחרים ובהקשרים אחרים מזכירה שייכתך ומקומו הנכון של יוסי הוא בחינוך המיוחד, במסגרת המתאימה לו, שיכולה להיענות לצרכיו המיוחדים.

למרות הנאמר לעיל, אביגיל ממשיכה לנסות, לגרום ליוסי להיזכר בתנועות בעזרת אותיות שונות ומילים שונות, אך ללא הועיל, "הוא פשוט נתקע באותה מילה". ובנקודה זו היא מחליטה שהסיבה להתנהגותו העיקשת כביכול של יוסי היא חוסר ריכוז ועל כך היא נוזפת בו.

הילד בתמימותו וכנותו עונה את אשר הוא באמת חש: "לא נכון! אני דווקא מאוד מרוכז!"

תשובת הילד הכעיסה את אביגיל. קשה היה לה להאמין שאכן זה נכון והיא מרימה ידיים, שולחת את יוסי חזרה לכיתה בייאוש של אין-אונים. למזלה של אביגיל - ברגעי מבוכה קשים כאלה תמיד יש כתובת שאפשר לפנות אליה מידיית כאשר העניין חם עדיין. עדנה המד"פית, הצמודה לקבוצת הסטודנטיות בשני ימי ההתנסות בבית הספר, תמיד נגישה ברגעים כאלה. ואמנם בשיחה עם עדנה, אביגיל לומדת להכיר בכך שאכן אצל הילדים האלה קיימת בעיה של הזיכרון (גם לטווח קצר), הגם שהם חשים שהם בהחלט מרוכזים. בעקבות השיחה עם עדנה אביגיל לומדת משהו חשוב מאוד "התשובה שלך עשתה לי משהו: חרטתי אותה בזיכרוני: יוסי באמת מרגיש כך, מבחינתו הוא אכן מאוד מרוכז! - הוא רואה את האותיות ואת המילים בדרך, שלשמחתי, אני לעולם לא אראה."

אביגיל מגלה תובנה חדשה שהיא מאוד עקרונית בהבנת עולמו של ילד. לא כל מה שאני המורה-הסטודנטית-רואה מבחינתי, הוא הדבר שהוא הילד רואה מבחינתו. לתובנה זו מסקנה מעשית חשובה מאוד. האחריות ללמידה היא לא על הילד (אולי לא בעיקרו של דבר). אין להטיל את האשמה של הקשיים והכישלונות עליו אלא האחריות היא על הסטודנטית-המורה לעתיד. "אין כאן נוסחת קסם, התסכול לא עבר ונעלם כלא היה, אלא תמיד הייתי צריכה להזכיר לעצמי שכך אכן נראים הדברים, מתפקידי הוא לעזור ליוסי לראות את האותיות ואת התנועות ולקרוא אותן כמו שצריך."

מסקנתה של אביגיל מן האירוע המכונן הזה היא עקרונית: תפקידי כסטודנטית, מורה לעתיד, לעזור ליוסי למרות התסכול והקשיים - אינני רשאית או זכאית להשתחרר מאחריותי ללמידת הילד שהוא תלמידי. דברים אלה של אביגיל יש בהם משום אישוש לממצאים שגודווין (Goodwin, 2002) מדווח עליהם במחקרו לפיו סטודנטים שהתנסו ב"לימוד הילד היחיד" העתיקו את האחריות ללמידה שייחסו תחילה לתלמידים בלבד או לסביבה שממנה באו, לאחריותם הם כמורים לעתיד.

מן הראוי להצביע על כך שבמסגרת השותפות של המכללה עם בית הספר מתאפשרות נגישות מיידית למד"פית והתייעצויות תכופות בינה לבין



הסטודנטיות. על כך כותבת אביגיל בקטע הלקוח ממסמך, שבו היא מעריכה את למידתה עם הילד היחיד (מסמך שנראה בהמשך).

ברגעי משבר, כאשר יוסי לא ירד לסוף דעתי, וגרוע מזה, אני לא ירדתי לסוף דעתו, הרגשתי שאני פשוט מבזבזת את זמני לריק, ממש כך. כל מה שרציתי זה להרים ידיים! הרי אני לא ממש חייבת לעשות את העבודה הזו!

**היתרון והפתרון לפלונטרים מסוג זה טמונים באופי ובתנאים בהם אנו לומדים בהתנסות המעשית כמתכשרות להוראה בפרויקט מ"ב.**  
ביאומי הרב ביקשתי את יוסי להיכנס חזרה לכיתה, ומיד פניתי אלייך עדנה.

אמירות פשוטות לכאורה, כמו "הוא באמת מרוכז כמו שהוא אומר..."  
סידרו לי את החשיבה ואת התפיסה שלי את יוסי, כך שכל מעידה, כל ירידה הייתה לצורך עלייה. היתרון בכך שאת נתקלת בבעיה, כאמור יש לי אל מי לפנות באופן מידי "על-חם", עם תחושות אמיתיות שהזמן לא הספיק להקחותן, והמענה המקצועי הוא המענה המידי.

סופר לעיל על אירוע שבו ביקשה המורה סיגלית ילד שיתנדב להדפיס דף במחשב, ויוסי הצביע אף שאין לו מחשב בבית והוא אינו מסוגל למלא את הבקשה. אירוע זה מעיד על עמדתה העקרונית של אביגיל כצופה משתתפת. גם כאן אביגיל אינה מסתפקת בצפייה במתרחש ובלמוד תגובתו של הילד, אלא היא גם מסיקה מסקנות מן האירוע ומתכננת פעילות שתסייע ליוסי ותלמד אותו דבר מה מועיל על עצמו.

יוסי מגיב "בבכי מתפרץ שאורך זמן רב" וללא פרופורציה לסיבת הבכי. מקרה זה מצטרף למקרים אחרים של התפרצויות בכי אצל יוסי. אביגיל רואה תופעה זאת כ"רגרסיה התנהגותית", התנהגות לא מתאימה לגיל, לא די בוגרת. היא יוזמת פעילות עם יוסי שבה יקראו וישוחחו על סיפור מתוך הספר "כיצד גדל החתלתול" (ראו את מערך הפעילות בנספח, בהמשך).

במערך השיעור אביגיל כותבת בין השאר:  
"אבקש מיוסי לנקוב בפעולות אותן ביצע החתול, ונסה להבין האם  
זה השפיע על גדילתו של החתול. ננסה לעמוד על אפיוני הגדילה  
אצל ילדים.

אבקש מיוסי לספר לי על משפחתו, בעיקר על תגובות משפחתו  
לעשיית דברים: לפי דעתו מה נתפס בעיניהם כבוגר ומה לא.  
יוסי יסכם במילותיו מהי בגרות, והאם הוא חושב שהוא ילד  
בוגר".

הסיפור מתאר את התנהגות החתול, ההורה הבוגר, עם החתולון  
וכיצד החתולון לומד להתנהג כמו שצריך כפי שזה משתקף באמרה  
המחמיאה של החתול לחתולון הקטן  
"מי שקטן הוא גדול מבפנים".

אביגיל, בקריאת הסיפור, שחזרו בפי יוסי, והשיחה על משפחתו, איך הם  
מגיבים על עשיית דברים, מה בעיניהם נתפס כבוגר ומה לא-מביאה את יוסי  
להבחנה ולמתן משמעות (אולי עדיין מצומצמת, אבל בכל זאת משמעות  
כלשהי) להתנהגות ולתגובה הנחשבת בוגרת, נבונה, מול תגובה לא בוגרת  
ולא נבונה.

בהמשך אביגיל מתבוננת במעורבותו של יוסי בשיעורים. מסתבר שיוסי מגלה  
רצון רב להיות מעורב, יש לו מוטיבציה רבה ללמוד, ואולם לדאבון-הלב אין הוא  
מסוגל להיות שותף פעיל בשיח המתנהל בשיעור. תשובותיו לשאלות פתוחות  
הן לרוב לא לעניין. אין זה אומר שהוא אינו מסוגל לענות תשובות נכונות.  
עובדה היא שבלמידה יחידנית עם אביגיל או עם מורה משלבת, כאשר הוא  
מקבל זמן מספיק הוא מסוגל לענות תשובות נכונות. ומכאן אביגיל חוקרת  
ומנסה לאבחן את הקשיים של יוסי בהבעה (אוצר מילים דל) ושיגאות כתיב.  
האבחונים שלה מגובים בחומרים מתועדים שהיא צירפה כנספחים לתלקיט.  
אביגיל גם לומדת להכיר את התייחסותו של יוסי למקצועות ולמורים אחרים.  
מעניינת במיוחד הסתכלותה ביוסי המשתתף בשיעור ספורט, על הקשיים  
הגופניים שלו ועל האופן שבו הוא משתדל להתגבר עליהם.

### מצבו של יוסי בתחום החברתי בעיני אביגיל

ליוסי אין הרבה חברים בבית הספר. התנהגותו, בהפסקות היא "כאילו" הוא משחק עם חברים. המורה ערה למצבו ויוזמת שיחות עם הילדים וממריצה אותם לשחק עם יוסי בהפסקות. פעילות זו עוזרת לקדם מעט את יוסי מבחינה חברתית, ואולם התבוננותה של אביגיל ביוסי מובילה אותה להצעה יותר מרחיקת לכת. לדעתה, רצוי להושיב את יוסי בכיתה לצידה של גפן, תלמידה שהיא "ילדה נהדרת, חרוצה, הרואה את כל הילדים בגובה העיניים, שמחה תמיד להושיט יד ולעזור. כל ילד שיושב לצידה מתפתח בצורה כזאת או אחרת ואני חושבת שהיא יכולה הייתה להועיל גם ליוסי"

מצבו החברתי של יוסי מחוץ לבית הספר, בשונו הביתה, לא טוב יותר, אין לו חברים וסדר יומו קבוע ומלא בעבודות בית ובסיפוק צרכיו המידיים. הפרט שאביגיל מוסיפה: "הוא ישן עם שני דובים..." מסמן רבות את מצבו החברתי (ואולי גם רומז על "רגרסיה התנהגותית" שעליה העירה אביגיל, לעיל). תיאור הפתרון המקורי שיוסי מוצא כדי להיות כאחד התלמידים בביצוע המשימות הנדרשות בשיעור הספורט הוא דוגמה ל"סוג האינטליגנציה שקיימת אצל יוסי ובעזרתו הוא מצליח לעקוף מכשולים ולהגיע לפתרונות בעצמו".

### מצבו של יוסי בתחום הרגשי בעיני אביגיל

מצבו הרגשי, באופן לא מפתיע, לא טוב. הוא לא עצמאי, זקוק לתמיכה רבה, לעידוד, לחיזוק. סף התסכול שלו נמוך ביותר והוא מתיימש בקלות. כאשר הוא נתקל בקושי, הוא מסרב להמשיך ולנסות ולהתמודד במטלה וטוען שהוא עייף.

הוא תלתי מאוד ונקשר יותר מדי לאביגיל. פנייתה של אביגיל לילד אחר נתפסת בעיני יוסי כפגיעה אישית בו. התנהגות זאת, לדעתה של אביגיל, מעידה "על ביטחון עצמי ירוד, על כושר התמודדות נמוך במיוחד". העובדה שיוסי מקבל ומעריך מאוד קבלת מתנות מוחשיות (פרי או דבר אחר) יש בה להעיד על חוסר בביתו - בסביבה שבה הוא חי. הסיפור העצוב על היעדרותה הממושכת של אמו מן הבית מכביד על מצבו הרגשי של יוסי.

### **מצבו של יוסי בתחום ההתנהגותי בעיני אביגיל**

בעיני אביגיל "יוסי הוא ילד טוב, מקפיד להגיע בזמן לשיעורים, מעולם לא הגיע באיחור לכיתה והוא אינו מתחצף". סירובו לעיתים לעשות דברים נובע מחסכים לימודיים ורגשיים. התנהגותו של יוסי מבחינת הניקיון (ההיגיינה) האישי בעייתית, שינוי לא תמיד מצוחצחות, יש לו נזלת כרונית והוא מקנח את אפו בשרוול חולצתו. אביגיל ביקשה ממנו לא לעשות זאת והביאה לו חבילת טישו עדין באריזה יפה.

ההערה שאותה מוסיפה אביגיל חושפת טפח מהשקפת עולמה הפדגוגי. "אני דוגלת בשיטה של תמיד להציע תחליף, ולא רק לומר מה לא טוב, אלא להציע אלטרנטיבה מתקבלת".

רק לומר דברי ביקורת, מה לא טוב, מבלי להציע תיקון ממשי שמתקבל על דעתו וביכולתו של הילד לתקן - אין זו הדרך הנכונה שהיא תנקוט כמורה. הסבך הרגשי שבו שרוי יוסי עלול להביא אותו לעיתים להתנהגות לא שקולה. האירוע שעליו מספרת אביגיל - שבו התכוונה ללמד את הכיתה במליאה והוא דרש באופן בוטה שהיא תצא עמו לשיעור פרטני - יחידני, מדגים את הקושי שיש ליוסי בהבנת גבולות בהתנהגותו ובציפיותיו מן הזולת (במקרה הזה, מאביגיל). גם במקרה זה אביגיל מגיבה ואינה עוברת לסדר היום ומציינת "שלאחר תקרית זו יוסי לא חזר על התנהגות דומה".

### **לסיכום למידתי את יוסי**

הלימוד הממושך לאורך הסמסטר את יוסי מן ההיבטים הלימודיים, הרגשיים, החברתיים וההתנהגותיים מוביל את אביגיל לכמה הכללות - מסקנות. המסקנה הראשונה ואולי החשובה בעיניה היא שיוסי לומד בבית ספר הלא נכון מבחינתו. ליוסי קשיים מרובים, הנובעים, לפי השערתה של אביגיל, מבעיות נוירולוגיות, ולכן מסגרת מצומצמת - כיתת חינוך מיוחדת הייתה מתאימה לו יותר. היא מודעת לרעיון של כיתות השילוב, רעיון אצילי עם כוונות טובות לדבריה, ואולם לא בכל המקרים זה מתאים. אביגיל דנה ביחסי הגומלין הקיימים בין מצבו החברתי של יוסי למצבו הלימודי. כאן היא מזכירה את משנתו של מסלאו על הצורך החברתי כצורך בסיסי, שאילו התממש, ייתכן

שיוסי היה פנוי יותר ללמידה. זו דוגמה נוספת שבה אביגיל מנסה להשתמש במושגים וברעיונות שלמדה בקורסים העיוניים במכללה כדי להבין באופן מעמיק יותר את ההתנסות בעבודה המעשית.

המסקנה השנייה של אביגיל קשורה לעמדה בסיסית שמורה אמור לנקוט כלפי תשובותיו, תגובותיו של הילד בשיח הלימודי המתנהל בכיתה. זוהי עמדה יסודית בטיפוח השקפת עולם פדגוגית-פידוצנטרית, המחייבת הוראה מגיבה- רפלקטיבית.

שון (Schon, 1988) טוען, שביסוד ההוראה המגיבה הרפלקטיבית נמצאת ההנחה לפיה שמאחורי דבריו או התנהגותו של ילד יש היגיון, יש הסבר מבחינתו. גם כאשר אנו מופתעים ונבוכים, עלינו לנסות ולחשוף מה עומד מאחורי דבריו או התנהגותו. (to give the kids reasons)

(Schon, 1988: 40) לאביגיל לא היה קל במהלך שיעור בכיתה, לחכות בסבלנות ולתת ליוסי זמן לחשוב ולהתבטא: "דאגתי להקשיב לתשובותיו.... גם אם לעיתים הן נראו כנמשכות זמן חיים, פחדתי בזמן זה על מקומי בכיתה בעיני שאר הילדים, אך התעקשתי לתת לכל מילה של יוסי במליאה את המקום הראוי לה. כאמור, כשמקשיבים ליוסי עד הסוף, ניתן למצוא את ההיגיון והרציונל שבדבריו."

ואולם, אביגיל, אינה משלה את עצמה ואינה מתעלמת מן המציאות. "אבל למי יש זמן להקשיב? בטח לא למורה המקיימת שיעור עם עוד שלושים תלמידים נוספים... וחבל!" התחזית לגבי עצמה כאשר תהיה מורה טירונית ואחראית לכיתה לומדת, היא עגומה, ואולם היא שמחה שבתור סטודנטית ניתנה לה ההזדמנות במסגרת לימוד היחיד להגיע לאמיתה הזאת ש"ניתן למצוא את ההיגיון והרציונל בדבריו של הילד" ולכנות את למידתו של הילד על גילוי זה.

המסקנה השלישית של אביגיל היא שבמסגרת הזאת, כיתת השילוב בבית ספר רגיל, יש עיוות של סדרי עדיפויות המתאימים ליוסי. החסך הרציני שממנו הוא סובל בתחום האוריינות החברתית (ראו לדוגמה הפעילות שאביגיל יזמה להליכה יחד לדואר וכתובה ומשלוח של מכתב) מעורר את המחשבה שהטיפול בתחום זה אולי חשוב יותר למשל מאשר לימוד מושגים מתמטיים.

לכסוף, אביגיל מסיימת בנימה אופטימית שאפשר לעשות עם יוסי רבות במקום ובבית הספר הנכון והיא מתארת את סימני הקשר האישי והאהבה שמתפתחת בין יוסי לבניה - קשר מרגש ומתמשך גם אחרי שהמסטר חלף.

### **הלימודים הפדגוגיים ותרומתם ללימוד הילד היחיד**

שתי מסגרות לימוד תמכו והעמיקו את עבודתה של אביגיל בעבודה עם הילד היחיד. שתי המסגרות התקיימו בבית הספר במ"ב. מסגרת אחת היא הסמינר הפדגוגי שניתן על ידי המד"פית ושלווה את ההתנסות המעשית של הסטודנטיות. רוב הזמן מוקדש לנושאים, לבעיות ולדילמות שעולות מן העשייה בכיתה ובבית הספר. המסגרת השנייה היא קורס ליבה של נושאים תאורטיים, שאמורים להעמיק את התובנות ואת ההבנות בעבודה המעשית. בקורס זה דנו בנושאים כגון שונות, טיפוסי לומדים, מדרג הצרכים של מסלאו, ניהול שיחה אישית, הקשבה, עבודה מול יחיד לעומת עבודה מול הקבוצה והמליאה, הבית והשפעתו על התפתחות הילד ועוד. ניתנו גם הרצאות אורח על התרבות האתיופית.

בקורס, כאמור, לקחו חלק כמה מרצים מן המכללה.

בקטע שלהלן אביגיל מתייחסת לשתי המסגרות הללו:

*החלק של הסמינר הפדגוגי ושל קורס הליבה ותרומתם לעבודות*

*עם הילד היחיד*

*שיעורי הפדגוגיה מאוד אהובים עליי. אין אני רושמת בשיעורים אלו דבר, כי הם מובנים לי ונהירים לי, אני כידוע לומדת חזותית, כך שאין אני זקוקה להעלאת דברים על הכתב, אלא רק אם הם כוללים בתוכם ספרות ורצפים שאינם כרונולוגיים. בשיעורי הפדגוגיה קיבלתי חדות על המושג של הילד היחיד, למדתי בשנה זו אף לכבד את השונות הרבה שיש בכיתה הפדגוגית, ומשיחותיי עימד על שונות זו, ביצעתי השלכות על עבודתי עם היחיד. הכי תורמים לי השיחות האישיות איתך, השאלות הממוקדות שלי והתשובות הרב משמעיות שלך, אשר פותחות בעיניי דרכי חשיבה נוספות.*

השיעורים עם ד"ר ארז בקורס הליבה תרמו לי באופן ישיר לעבודתי עם היחיד. הספרות הענפה, המכלול של הילד, הקונטקסט המשפחתי ומשקלו בחיי הילד, השפעתי הצפויה והאפשרית כמורה על התפתחותו של הילד, אלו נושאים חשובים. שיעוריו של ד"ר ארז מעניינים במיוחד, הוא נותן משוב מקצועי לכל שאלה. גם אם היא נשאלת על ילד ספציפי, ניתן למצוא בו השלכות והקשרים לכלל הילדים ולא דווקא על הילד מן החינוך המיוחד.

בקטע הקצר שלעיל אביגיל רושמת לקחים עיקריים שהפיקה בשני הקורסים והשפעתם על "לימוד הילד היחיד", נושא עבודתה.

מושג הילד הורחב והועמק וקיבל חדות. בשיעור בסמינר הפדגוגי קבוצת הסטודנטים היא הטרוגנית בהרכבה ונושא השונות הוא לא רק נושא ללימוד ולדיון, אלא גם חוויה שהסטודנטית חווה אותה במערכת היחסים בתוך הקבוצה ההטרוגנית בהרכבה.

אביגיל למדה לכבד את "השונות" - משמע להתייחס לאחר כאל זולת בעל זהות ייחודית משלו, שראוי להתחשבות - ויישמה בעבודתה עם היחיד את המסקנות שהסיקה מליבון המושג הזה ומהבנתו המעמיקה. וכמובן היא חוזרת ומדגישה את הערכתה לשיחות האישיות שהיא מקיימת עם המד"פית, שיחות ש"פותחות בפניי דרכי חשיבה נוספות".

באשר לקורס הליבה בנושאים תאורטיים-אותם נושאים הנוגעים בהבנת הילד כמכלול- הילד באישיותו האינטגרטיבית, עולמו הקוגניטיבי, התפתחותו, דרך למידתו, עולמו החברתי והרגשי, הילד בעל הצרכים המיוחדים, נושאים המסייעים לסטודנטיות להבין טוב יותר את עולמם של הילדים שעמם הם מתנסים ועובדים - אביגיל מעריכה לימודים אלה כתורמים לעבודתה זו.

גם כאן אביגיל מעירה הערה, שממנה ניתן ללמוד על מאפיין משותף בשני הקורסים. במקביל ללימוד הקבוצתי ולדיונים בנושאים מתוכננים מראש מוקדש חלק מן הזמן לשאלות ספציפיות על ילד ספציפי המועלות על ידי אחת הסטודנטיות שנתקלה באירוע זה או אחר. המשוב המקצועי במקרים

אלה הוא אמנם על הילד הספציפי, אבל "ניתן למצוא בו השלכות והקשרים  
לכלל הילדים ולא דווקא על הילד מן החינוך המיוחד."

## **נספחים**

בתלקיט המוגש על ידי אביגיל צורפו בנספחים דפי תצפית ומערכי פעילויות  
שהיא ביצעה עם יוסי. דפים אלה מגבים את המתואר בטקסט הכתוב  
בתלקיט. נציג להלן דוגמה אחת מדפי התצפית שבמקבץ ודוגמה אחת של  
מערך הפעילות - הפעולה עם יוסי.



## דוגמה לדף תצפית

יוסי/תצפית מס' 3

29/10/03

הערות: הסבתי לשולחן לצידו של י', וכך התצפית הינה תצפית משתתפת.

שעת ההתחלה: 10:25

שעת סיום: 10:39

שיעור: תורה בנושא סדום ועמורה.

סיגלית אל כלל הכיתה: "אנשי סדום, אסור היה לארח אנשים..." הילדים

בכיתה מוסיפים פרטים הזכורים להם משיעור שעבר בנושא זה.

י' עוקב בעיניו אחר הדוברים בכיתה, אף אחד אינו נעלם מעיניו.

נשען עם הפנים על היד, מרים את עיניו ומתבונן בי.

מרים את הראש ומתבונן בסיגלית שאומרת: "בואו נקרא את זה

בשפת התורה".

נוגע באוזנו הימנית בחוזקה וממש מקפל אותה.

סיגלית: "כולם פותחים בפסוק א', עמוד 80".

י': מרים את מרפק ימין אשר נשען על הספר: "אני בזה? איזה עמוד

אנחנו?"

אני עונה לו שאכן הוא נמצא בעמוד הנכון.

י': מצביע על פסוק א' ושואל: "ואני עונה שכן ומבקשת ממנו לעקוב

עם האצבע."

י': אינו מצליח לעקוב עם האצבע, הוא עובר למילה הבאה בערך לאחר

קריאת שש מילים ויותר, כך שהוא עוקב בפיגור מה.

מתבונן לצדדים, מתביית על ספר של השכן ומניח את האצבע בהתאם

לכך בספרו. (יש לציין שאני לידו ואין הוא שואל אותי).

סיגלית: מבחינה במצוקת י', וניגשת אליו ומניחה את אצבעו במקום

הקריאה.

י' אינו מצליח לעקוב גם הפעם. אצבעו מונחת באמצע עמוד הקריאה,

כשלתע ילדי הכיתה הופכים את הדף.

י' נראה מופתע מרעש הדפים המתהפכים, והוא הופך את הדף.  
בעמוד הבא מופיעה תמונה בשחור ולבן, י' מתמקד בה.  
מתבונן בי. מצביע על התמונה ואומר: "תסתכלי, את רואה?  
תסתכלי".  
הופך דף ומתבונן לשבריר שנייה בתמונה צבעונית.  
חוזר אל התמונה בשחור-לבן ומתבונן בה ארוכות.

אביגיל עורכת את תצפיותיה בסביבות לימודיות, שבהן יוסי מתנסה במהלך יום רגיל. הפעם התצפית היא בשיעור תורה. בתיאורה את הקשיים הלימודיים בסיפורו של יוסי בתלמיט (ראו לעיל עמ' 35), אביגיל כבר הזכירה את הקושי שלו לעקוב אחרי הקריאה בפסוקי התורה. בתצפית הזאת בולטת המוטיבציה של יוסי ורצונו להשתלב בנעשה בכיתה אף שאינו יכול לעקוב עם כולם אחר קריאת הפסוק. תשומת ליבו נתונה לתמונה שאותה ככל הנראה הוא מנסה להבין. התצפית אמנם קצרה יחסית, 14 דקות, אך היא מפורטת ועשירה במידע על יוסי ועל הקורה בכיתה.

מעריך הפעילות המובא להלן קשור לאירוע שבו יוסי הגיב בבכי מתפרץ שארך זמן רב וללא פרופורציה לסיבת הבכי. אביגיל פירשה התנהגות זאת (והתנהגות דומה במקרים נוספים) כ"רגסיה התנהגותית", כהתנהגות שאינה מתאימה לגיל, התנהגות לא די בוגרת. כתגובה תכננה אביגיל את הפעילות המתוארת במערך המובא להלן, בתקווה שבאמצעותה תוכל לשוחח עם יוסי על כך שמצפים ממנו להתנהגות אחרת.

## דוגמת מערך פעילות מערך פעילות לילד מס' 1

נושא: ספרות

תת-נושא: התנהגות חברתית

הרעיון המרכזי: התנהגות כמשקפת בגרות

אמצעים: הספר "כיצד גדל החתלתול" מאת צביה וילנסקי

המטרות: הילד ינקוב בהתנהגות החתול ויסווג אותה כבוגרת - לא בוגרת.  
הילד ינקוב בפעולות המצביעות על בגרות וייתן דוגמאות אישיות  
להמחשה.

חיוזק טכניקת ניבוי והשערות.

מושגים: בגרות, תבונה

פתיחה:

א. אציג בפני יוסי את הספר ואשאל על מה לדעתו מסופר. אבקש ממנו לזהות את האיור ולקרוא לו בשם.

ב. אקרא עם יוסי קריאה ראשונית את הסיפור ואפרש לו מילים קשות ההכרחיות להבנת הרצף.

ג. אקרא עם יוסי קריאה שנייה את הסיפור להבנת הרצף הכללי, ואתעכב על ביאור המילים הקשות בתום הקריאה.

גוף השיעור:

אבקש מיוסי לספר לי במילותיו את הסיפור, ואני אכתוב אותו.

אבקש מיוסי לנקוב בפעולות אותן ביצע החתול, וננסה להבין האם זה השפיע על גדילתו של החתול. ננסה לעמוד על אפיוני גדילה אצל ילדים.

אבקש מיוסי לספר לי על משפחתו, בעיקר על תגובות משפחתו לעשיית

דברים: לפי דעתו מה נתפס בעיניהם כבוגר ומה לא.

סיום: יוסי יסכם במילותיו מהי בגרות, והאם הוא חושב שהוא ילד בוגר.

שחזור הסיפור - מאת יוסי קונומה  
 "היה פעם חתול קטן ועדן. היה מעט חתולון קטן ושובב והיה גדול  
 וקטן...  
 הוא היה קטן, בעגו פאנמיניו הכדור...  
 וקפץ על השעון ואמר: 'אתה לי כדור'  
 ימה עשית? כעסה אמה...  
 החתול קטן- אני רוצה גם לשחק...  
 לא, אתה קטן מדי...  
 יאני יכול גם לעזר לך...  
 לא, אתה יותר מדי...  
 ביום אחד ירד גשם, החתול אתה הפעונית ועולות... הוא  
 חיכה והתרשם...  
 שמש זרחה ואמר: 'אתה יותר חתולון קטן'  
 אותה...  
 הוא סייד ואמא אמרה: 'אתה יותר חתולון קטן'  
 יאני, אני...  
 חיבבה אותו...  
 מי שקטן הוא גדול חתולון קטן...

הערות: זהו שחזור הסיפור במדויק כפי שסיפר לי יוסי. הוא שחזר את הסיפור  
 בעזרת הספר, דפדוף בדפים ועם הרבה הפסקות. השחזור הוא מצוין, הוא די  
 ממצה את התוכן.  
 שימי לב עדנה, למשפט האחרון שהוא אמר "מי שקטן הוא גדול  
 מבפנים..."

הרעיון המרכזי של הסיפור הוא להציג התנהגות המשקפת בגרות ואת זה  
 לעשות באמצעות סיפור האנשה של משפחת חתולים, אמא וחתולון. אביגיל  
 בחרה סיפור המרתק את תשומת ליבו של יוסי והיא מתכננת את הפעילות

באופן שעומס הקריאה ייפול בעיקר עליה, קריאה ראשונה ושנייה עם ביאור ופירוש של מילים קשות והכרחיות להבנת רצף הסיפור. הנקודות לשיחה שהיא רשמה עשויות להוביל את יוסי "להבנת התגובות במשפחתו לעשיית דברים: לפי דעתו מה נתפס בעיניהם כבוגר ומה לא". שחזור הסיפור בפי יוסי מעיד על הבנה של תוכן הסיפור ובמשפט המסיים בניסוחו הלא מדויק "מי שקטן הוא גדול מבפנים" מעיד על כך שיוסי מבין שגם ילד קטן יכול להתנהג כגדול, כבוגר. מבחוץ הוא ילד קטן אבל "מבפנים הוא גדול", הוא מתנהג כמו גדול. ואת המשפט הזה מביאה אביגיל כעדות להישג בפעילות זו.

# חלק ג' - בעקבות התלקיט של אביגיל

## תכתובת בין המד"פית לבין אביגיל

מכתב המד"פית:

אביגיל,

כל התיאור שלך את התהליך שעברת בסמסטר הראשון היה מרתק בעיניי. ואפילו הכותרת שנתת להתנסות מעידה על כך.

תהליך הבחירה שתיארת היה מיוחד. מיוחד בזה שהבחירה הראשונית הייתה של יוסי ואת נענית לה מנימוקים שכליים ורגשיים.

למדת את יוסי לפני ולפנים. ברגישותך התבוננת גם בפרטים הקטנים (היום שאוהב-בגלל העוגות, השינה עם שני הדובים...), שנותנים תמונה מאוד עשירה על עולמו של הילד. נחשפת לתרבות משפחה של עולים מאתיופיה ולהשתלבותם בארץ, וזו ודאי משלימה את המפגש עם המגשר האתיופי בשיעור הפדגוגיה.

כל הפעילויות שתכננת וביצעת היו מכוונות לקידומו של יוסי, והן היו מגוונות, מסקרנות ומצביעות על החשיבה הרבה שהשקעת בדרכים לקידומו.

אני יודעת שהייתה זו התנסות מורכבת שלוותה לא אחת בתסכולים, כעסים ואכזבות, אך, לא את, אביגיל, שתרימי ידיים ותישברי. (אני מסכימה איתך שיוסי לא נמצא במקום המתאים).

הרגישות שלך, האהבה והאכפתיות בלטו לאורך כל התהליך עם יוסי והוא ודאי חש בזאת. כל זה לא בא על חשבון קביעת הגבולות והשמירה עליהם - משימה שוודאי אינה פשוטה, אך הקפדת בה. השכלת להיעזר בכל הגורמים העומדים לרשותך לקידומו והבנתו של יוסי והעשרת את ידיעותיך והבנתך בעבודה עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים.

הצעת הרבה מעצמך רגשית וחומרית, ובכך זימנת ליוסי התנסות ייחודית, שבלעדיך לא היה מצליח לקבל בשל תנאים אוניקטיביים.

איך הייתה הפרידה מיוסי עם סיום הסמסטר? האם חשבת על המשך קשר כלשהו בסמסטר הבא כשתתנסי בכיתה של ימית? (מורה חונכת אחרת)

לסיכום: הרגישות שבך אביגיל, התבונה, הכנות והשיתוף שלך אותי בצרכיך, מאפשרים לי ללמד אותך וללמוד ממך. והחומר המצוין שהגשת מאפשר להפיק לקחים להמשך העבודה בפרויקט.

### בהצלחה בהמשך עדנה

עדנה המד"פית, נוסף על השיחות בעל פה שהיא מקיימת עם מודרכיה, היא מקפידה על מתן משוב בכתב ליומנים ולתלקיטים שהם מגישים לה, ולו משוב קצר ותמציתי.

עדנה ממקדת את דבריה באיכויות הבולטות במארו התלקיט שהוגש לה. בעיניה, תיאור התהליך שאביגיל עברה בהתנסותה ב"לימוד הילד היחיד" מרתק, ואפילו הכותרת שניתנה לעבודה מעידה על כך.

אביגיל הכתירה את עבודתה " **יוסי קנומה-הילד והאגדה: סיכום תהליך סמסטריאלי אישי - בעקבות ילד אישי ומיוחד**".

עדנה שמה לב לקשר הרגשי העמוק שנוצר בין אביגיל ליוסי. זאת לא סתם עבודה אלא עבודה מאוד אישית עם ילד אישי ומיוחד. אביגיל חושפת אמפתיה רבה ומחויבות מוסרית ליוסי, על כן היא לא מהססת לקרוא בכותרת לעבודתה "יוסי קנומה - הילד והאגדה". עדנה רגישה לגילוי זה ומציינת אותו בהערכה. במכתבה, עדנה מתייחסת לשתי הפנים בעבודתה של אביגיל:

א. התצפיות על יוסי (ללמוד להכיר אותו)

ב. פעולות התערבות שאביגיל נקטה לקידומו.

בקשר לתצפיות היא מצביעה על הפירוט הרב, על התיאור העבה (שכידוע הוא מן המאפיינים עבודה אתנוגרפית טובה) (ראו צבר בן יהושע, 1999 על ה-thick description), שממנו לומדים הרבה על הילד יוסי באופן ישיר ובמשתמע (למשל,

היום שאוהב-בגלל העוגות, השינה עם שני הדובונים...). באשר לפעילויות שעליהן סופר בתלקיט ומערכיהן צורפו בנספחים "היו מגוונות, מסקרנות ומצביעות על החשיבה הרבה שהשקעת בדרכים לקידומו", מכתבה של עדנה ענייני, אבל הוא לא חסר את הנימה האישית. היא מודעת לתסכולים ולאכזבות שאביגיל עברה והיא נותנת לה עידוד ותחושת ביטחון, כי היא מכירה את אביגיל כמי ש"לא מרימה ידיים"-כמי שרוצה ויכולה להתמודד עם בעיות.

מערכת היחסים שאביגיל פיתחה עם יוסי זוכה להערכה רבה. יש בה הרבה רגישות, אהבה ואמפתיה, ואולם כחונכת נבונה (ובהיבט לעתידה, כמורה טירונית) טוב שהיא יודעת לקבוע גבולות ויודעת לשמור עליהם. שיתוף הגורמים הנוספים, המורה החונכת והמורה המשלבת, על ידי אביגיל לשם קידומו של יוסי, זוכה להערכה.

בסיכום דבריה עדנה מציינת את ההתנסות הייחודית שזמנה ליוסי בעבודה זאת מבחינה לימודית, רגשית וחומרית.

היות שבסמסטר השני אמורה אביגיל לעבור לכיתה של מורה חונכת אחרת, יש מקום לשאול, האם וכיצד יישמר הקשר עם יוסי.

המכתב מסתיים במשפט רב משמעות המציג את מערכת היחסים ההדדיים, הדיאלוגיים, בין המד"פית לבין הסטודנטית-אביגיל.

"הרגישות שבך אביגיל, התבונה, הכנות והשיתוף שלך אותי בצרכיך, מאפשרים לי ללמד אותך וללמוד ממך. והחומר המצוין שהגשת מאפשר להפיק לקחים להמשך העבודה כפרייקט".

אביגיל גם היא מקיימת עם עדנה תקשורת בכתב, ונוסף על שיחות בעל פה היא משגרת לה את מכתב התשובה הבא:

## מכתבה של אביגיל

15/03/04

עדנה,

קראתי את למידתי את יוסי, ממרחק של זמן מה בפרספקטיבה קצת שונה, וקראתי את הארותייך. תגובתי במשוב זה נחלקת לשני



מישורים, אשר בהם אשתדל לענות על שתי שאלות עיקריות:  
 מה אני לומדת מהמשוב שלך על למידתי את יוסי?-המישור הלימודי  
 מה אני לומדת על עצמי?-המישור האישי  
 למידה במישור הלימודי: אני מוצאת שיש לי בעיה של אסרטיביות.  
 הנה אני מציגה בפנייך את יוסי, שאכן השקעתי בו רגשית, אך לא  
 מספיק. אני למדה זאת מהארנתך (ב-א' לא ב-ע' במכוון) ומהפנייתך  
 אותי לעוד מדרגה בקידומו של יוסי. הרי כתבתי לך ש"לדעתי יש  
 להושיב את יוסי לצידה של גפני", זה הרי היה ועדיין יכול לתרום  
 רבות לקידומו החברתי, ואת עדנה, כותבת לי בתגובה "אולי כדאי  
 להציע לסיגלית?". כל כך פשוט! זה מלמד אותי שהצד המקצועי  
 שבי לא כל כך חזק, ואני צריכה להמשיך ולשנן לעצמי שטובתו  
 של הילד תמיד עומדת במרכז. אני מנסה, ביחד איתך, להבין את  
 הרציונל שמנע ממני מלגשת לסיגלית, ואני מגיעה למסקנה שבה  
 פתחתי והיא, שיש לי בעיית אסרטיביות הנובעת מחשש להוות איום  
 למורה מקצועית וותיקה, שנראה לי שאם אגש אליה בהצעה כזו,  
 היא תקבל אותה ותיישם אותה, אך היא תראה זאת (המסקנה על  
 פי היכרותי עימה) כעלבון לבינתה, כי היא הרי יודעת מה טוב ליוסי,  
 אך סיגלית אולי מבחינתה להושיב את יוסי ליד גפן זהו בזבוז זמן  
 משווע, כשבמקום זאת אפשר לתרום לילד אחר את המקום לצידה  
 של גפן, ילד שיוכיח כי אכן הוא מקבל את הקביים מגפן וממשיך  
 לבדו. דבר זה לא סביר גם בעיניי שיקרה עם יוסי בשלב זה של  
 התפתחותו, שכאמור, התפתחותו הרגשית נמצאת כרגע ברגרסיה,  
 אך שווה בהחלט לנסות. יש לציין שבכל פעם שאני כותבת את השם  
 סיגלית, או מזכירה אותה כאילו אני בוגדת באמון שהיא נתנה בי.  
 לא יודעת למה, זה נתפס בעיני כרכילות, אולי בעיקר בגלל הסיבה  
 שאין אני מסוגלת לומר לה את הדברים באופן ישיר, יש לה השפעה  
 כזאת עלי, וחבל. בכל אופן, ההארה שלך היא נכונה וטובה, ואני  
 עדיין שואלת את עצמי האם לומר זאת לסיגלית.

במישור האישי: בחרתי להגיב דווקא במישור זה, כי השאלות שלך אותי בסיום המשוב גרמו לי לתהות רבות על שאלתך: "איך הייתה הפרידה מיוסי עם סיום הסמסטר? האם חשבת על המשך קשר כלשהו בסמסטר הבא....?" ואני חושבת על נושא הפרידה באופן כללי בחיי, ואני מוצאת שאין אני יודעת לסגור מעגלים. הדבר הכי טריוויאלי בעבודה זו היה לכתוב על הפרידה, כך הרי דברים נסגרים, אך לי אין את זה. אני לא נפרדת בעיקר מאנשים שאני אוהבת, אני פשוט מתנתקת.... אבל אצל יוסי ישנו אלמנט נוסף שהתעלמתי ממנו, וזאת העובדה שיוסי הוא ילד, והדברים איתו ולגביו צריכים להיות ברורים. אני בסך הכל שאלתי אותו אם ירצה שנמשך לפעול יחד כאשר אחזור מהחופשה שלי, הוא אמר שכן. ואני השארתי את ההרהורים האלו לעצמי. פניתי ללאה המורה המשלבת, ושאלתי אותה לדעתה, היא ענתה לי שהנושא מאוד חשוב, ובעקבות הקשר החם והטוב שיש לי עם יוסי, אז רצוי וכדאי שאמשך לעבוד איתו. עד ליום ראשון, פתיחת סמסטר ב', לא ידעתי אם אני רוצה להמשיך לבלות בחברתו. חשבתי על כך שיש לי המון דברים לבצע (כמו הפרויקט), ויוסי מתיש אותי נפשית, האם יש בי את הכוחות האלו בשבילו? האם זה לא יבוא על חשבון הפניית האנרגיות שבי לאפיקים שיועילו לי יותר? הגעתי למסקנה, שעבודה עם יוסי היא עבודה שהפרתה אותי יותר מאשר אותי, ולמרות התחושה הכללית של התשה, בשורה התחתונה הוא מאוד מחזק אותי, אני אוהבת להיות במחיצתו.

ולשאלתך, האם יהיה קשר עם יוסי בסמסטר הזה, אז התשובה היא כן. שוחחתי עם סיגלית על כך, שבשלב הראשוני, עד לאחר פסח, אני אקח את יוסי לקריאת בוקר, ובהמשך, אעבוד איתו אחת לשבוע בימי ראשון.

ולסיכום: נהניתי לקרוא את המשוב שלך, למדתי על היכולות שלי דרכך. מאוד חששתי להגיש את העבודה כי הרגשתי שאין היא ממצה את העשייה שלי, אך את רואה גם מעבר לכתוב. את ברורה

בכתיבתך, מה שמאוד מקל עלי בהבנת הלך הדברים, אין משפטים אשר משתמעים לשני פנים, ומבחינתי זה מצוין.  
לצערי, הערכת את עצמי נמוכה מהערכתך אותי, כך שלא אחת עצרתי ושאלתי: זוהי מחמאה או המציאות, אבל אני אאמין לך ואגיד שזוהי המציאות.... ועל חיוזקים אלו אני מודה.  
אני מוצאת שאין מן הנמנע להתנצל בשנית על שגיאות הכתיב בעבודה, ועל ההדפסה הלא ישירה, שהם תוצר של מסך מרצד ומדפסת מקולקלת.... ושוב איתך הסליחה.

שלך בברכה  
אביגיל

מכתב התשובה של אביגיל מתייחס למכתבה של עדנה מיום 16.02.04 וגם להערות שעדנה רשמה בגוף הטקסטים בתלקיט שאותו החזירה לאביגיל. בתשובתה אביגיל מבחינה בין למידתה את הילד, למידתה את יוסי, זאת המטלה כפי שהיא הוגדרה, לבין מה שלמדה על עצמה באמצעות העבודה הזאת, מה שמוגדר בפיה, המישור האישי.  
עדנה העירה לה בשולי הטקסט, בתלקיט, שיייתכן שהייתה צריכה להציע למורה להושיב את יוסי ליד גפן (התלמידה הנהדרת שחשה לעזור לילדים אחרים). אביגיל מתדיינת עם עצמה, האם נכון הוא מצידה לנסות ולשכנע את סיגלית המורה לקבל את הצעתה ומדוע בכלל ההצעה הזאת לא עלתה בראשה של סיגלית. ייתכן שהיא אינה אסרטיבית מספיק כדי לתת עצה לסיגלית המורה, אבל גם ייתכן שהצדק הוא עם סיגלית שאולי חושבת כי אם תושיב את יוסי ליד גפן היא לא תתרום לקידומו של יוסי, ולכן מוטב להושיב על יד גפן ילד שיקבל ממנה "קביים וימשיך לבדו"-מה שיוסי עדיין אינו מסוגל לעשות. ואולם אביגיל ממשיכה להתלבט וחושבת שלמרות הרגרסיה הרגשית של יוסי "שווה בהחלט לנסות" להגיש לו את התמיכה המתמשכת של גפן. את המישור האישי אביגיל קושרת לנושא הפרידה. בוודאי אישי היא אומרת "שהיא לא נפרדת מאנשים שהיא אוהבת...היא פשוט מתנתקת...?" אבל לגבי יוסי, שהוא ילד, הדברים צריכים להיות ברורים, ואכן אחרי שיחה

עמו נקבע בהסכמה הדדית לעשות הסדרים ולקיים את הקשר גם בסמסטר ב', אף שאביגיל עמוסה במילוי חובות סטודנטים ובין השאר צריכה להגיש עבודת גמר.

למרות הקושי והתחושה הכללית של התשה, אביגיל אוהבת להיות במחיצתו של יוסי והיא הגיעה למסקנה שהעבודה הזאת "הפרתה אותי יותר מאשר אותו".

בסיום מכתבה, אביגיל, שוב מביעה את תודתה למד"פית ש"רואה דברים גם מעבר לכתוב" ומציינת במיוחד את סגנון ההדרכה של עדנה לפיו הערותיה והארותיה נאמרים בבהירות וחדות ולא בניסוח כללי, עמום המשתמע לכמה פנים.

## **מה ניתן ללמוד מסיפורה של אביגיל על התקדמותה לקראת מעמד של מורה ראויה; דברים שנאמרו בטקס סיום שנת הלימודים**

בטקס סיום שנת הלימודים (תשס"ד), בין שאר הדוברים, נשאו דברים גם אחדות מן הבוגרות. אביגיל, בוגרת מסלול הגיל הרך הייתה בין הבוגרות שנשאו דברים.

את לימודיה בהתנסות המעשית היא עשתה במשך שנתיים, שנות הלימודים ב' ו-ג', בבית הספר "בן-גוריון" במ"ב. תכנית ההתנסות בשנה ג' הציעה אפשרות להתרכז בחניכה פרטנית, בתלמיד/ה יחיד/ה בסמסטר הראשון. אביגיל בחרה באפשרות זאת. במסיבת הסיום היא בחרה להתייחס לעבודתה עם ילד בכיתה ב', כיתתה של סיגלית, המורה החונכת. בחירה זאת מעידה על החשיבות שאביגיל מייחסת להתנסות בטיפול הפרטני ביוסי (שם בדוי) ילד אתיופי שזקוק לסיוע. זאת למרות שכאשר היא עמדה לפני האפשרות לבחור אופציה זאת, היו לה פקפוקים אם ההתנסות בעבודה פרטנית תתרום להכשרתה להיות מורה. דימוי המורה שהיה לאביגיל הוא דימוי של מי שעומדת בפני כיתה ומלמדת כיתה. לא מפתיע שהמטלה של עבודה עם תלמיד יחיד מעוררת אצלה שאלות "כמורה בעתיד חשבתי מתי אוכל לעבוד עם יחיד? כיצד עבודה זו יכולה לתרום לי בהתכשרותי להיות מורה?".

דברי ההסבר והשכנוע של לאה המורה המשלבת, עזרו לה להחליט ולבחור למרות פקפוקיה במטלה הזאת. בדברים שהיא השמיעה במסיבת הסיום, היא מתארת את עבודתה עם הילד יוסי ואת אשר למדה בעבודה זו:

פתיחה: שמי אביגיל, ואני מתנסה זו השנה השנייה בפרויקט במ"ב. בשנה זו ניתנה לי האפשרות לבחור תלמיד ולעבוד איתו לאורך הסמסטר.

כשחשבתי על הרעיון, לא הצלחתי לראות את הלמידה הטמונה בהתנסות מן הסוג הזה

כמורה בעתיד חשבתי, מתי אוכל לעבוד עם יחיד? כיצד עבודה זו יכולה לתרום לי?

התייעצתי עם לאה, המורה המשלבת, והיא פרסה בפני כל כך הרבה יתרונות שיש בעבודה כזו ושכנעה אותי. היא אף המליצה על ילד מסוים. פניתי אל אותו ילד. נקרא לו יוסי. הסברתי את מהות ההתנסות שלי, והוא מאוד שמח למחשבה שנעבוד יחד, וכך יצאנו לדרך. (חדור מוטיבציה)

קצת רקע על יוסי: יוסי הוא ילד הלומד בכיתה ב', ממוצא אתיופי, ובמסגרת העבודה עם היחיד עבדתי איתו על ארבעה תחומים: לימודי חברתי, רגשי והתנהגותי.

את הלמידה עם יוסי תיעדתי ביומן רפלקטיבי, שהוא חלק מאוד מרכזי בלמידה בפרויקט במ"ב. לכתובת הרפלקציות ערך רב בעיניי: הכתיבה עזרה לי, בראש ובראשונה, לשחזר את מהלך הפעילות שלי עם יוסי, היא חייבה אותי לחשוף את שיקולי הדעת אשר הנחו אותי, לברר מה בעצם היה בפעילות, להגיע למסקנות, לשאול שאלות ולתהות. על כל רפלקציה קיבלתי משוב מהמדריכה עדנה. המשוב היווה פידבק לעשייה שלי, וההארות שלה סייעו לי לחשוב בכיוונים שונים ולעיתים קרובות פתחו בפניי צוהר נוסף לחשיבה, שבלי משוב לא הייתי חושבת על כך. כך שלכתיבת הרפלקציות,

עם כל הטרחה שיש בכך, יש ערך רב.  
הייתי רוצה לקרוא בפניכם רפלקציה אחת לדוגמה.

### יוסי מכתב

רפלקציה פרטנית על עבודה על פי מערך שיעור מסי 3 - יוסי  
- תלמיד כיתה ב'.

בחירתי בנושא שיעור זה עבור יוסי היא מכמה סיבות:

1. לדעתי עבור ילד עם קשיי למידה כשל יוסי, כדאי להתמקד בשיעורים אשר יעזרו לו להתמצא ולהתארגן טוב יותר בתוך ומחוץ לכותלי בית הספר, ופחות להתמקד בשיעורים עיוניים. בעקבות בעיית הזיכרון הקשה שלו, הוא שוכח את אשר למד כעבור פרק זמן קצר.

2. לאה, המורה המשלבת, ביקשה לעבוד עם יוסי על נושאים שהם מעבר לתחום הלימוד בבית הספר.

3. מצאתי שליוסי יש חוסר עצום במושגים בסיסיים, אשר לילדים בגילו הם מהווים חלק מהשפה היומיומית. כיוון שתקשורת היא דבר מאוד בסיסי לפיתוח הקשרים החברתיים, חשבתי שזו תהיה דרך טובה להעשרת שפתו המילולית כאמצעי לפיתוח קשריו החברתיים. כמובן שאין אני חושבת שפעילות זו היא אשר תפעל כמטה קסם וכל מצבו החברתי ישתנה, אך הכיוון היה נכון בעיניי.

הפעילות תוכננה לפרק זמן של שעה וחצי, ובמסגרת פעילות זו תכננתי יציאה אל מחוץ לכותלי בית הספר. התחלתי בשיעור, בקריאת הסיפור "איתמר מכתב" מאת דויד גרוסמן וביאור המילים הקשות שבו. כבר כאשר קראנו את שם הסיפור בלטה חוסר ההבנה של יוסי. יוסי קרא את שם הסיפור כ: "היא-תמר מכתב". הבנתי זאת, כי שאלתי אותו: מי מצויר בתמונה, האם זה ילד או ילדה? יוסי ענה שזו בת כי כתוב היא-תמר....

התחושה שלי באותו הרגע הנתון הייתה של חוסר אונים. אני בהרגשתי מוותרת על דברים שנתפסים במערכת החינוך ברומו של עולם, כמו חשבון, עברית וכו'. והנה יוסי יושב לצדי ולאחר קריאה של שתי מילים בלבד, אני בתחושה שאין לו מושג בכיתה על מה ילדים לומדים. אני חושבת על שיעור תורה בכיתה: מה הן שתי מילים אלו "איתמר מכתבי" לעומת השפה אותה קוראים ולומדים בשיעורי תורה? הרי ברור, מניסיוני עם יוסי שהבנתו לוקה בחסר. ואני שואלת את עצמי, לצערי לעיתים קרובות מידי, האם אין מקומו של ילד כזה בחינוך המיוחד? שם רמת הילדים תהיה כרמתו, הוא יוכל לחוות חוויות חיוביות בתחום הלימודי ולצמוח מכך על פי התקדמותו האישית, דבר אשר אינו מתאפשר לו בכיתה. האם כתוצאה מצמיחה לימודית מוערית זו שאני עומדת לתרום לו הוא יוכל להצליח יותר מבחינה חברתית? ואם הוא יצליח יותר מבחינה חברתית - האם זה משפיע באופן ישיר על שיפור יכולות לימודיות כשטוב ונעים בכיתה? בקיצור עדנה, אין אני יודעת מה בא קודם - הביצה או התרנגולת. התסכול בעבודה עם ילד כזה הוא גדול. כושר ההתמודדות הרגשית שלי איתו קרס לעיתים קרובות, עד כדי כך שאני משדרת את התחושה, ושואלת את יוסי "מה, לא הבנת? הרי אתמול דיברנו על זה.... איך אתה לא זוכר?!"

בהמשך הפעילות, מצאתי שליוסי ישנם קשיים עצומים בהבנת הכתוב וקישורו למציאות. למשל, יוסי לא ידע מהי חותמת, כמובן שהבאתי איתי כחלק מאמצעי ההמחשה מספר חותמות של בתי אריאל, אין הן חותמות של דואר, אך בהחלט הן שירתו את המטרה. ואני יודעת שלפחות יוסי העשיר את שפתו במילה אחת חדשה. ועל כך לא ניתן לי לומר אלא דייני!

בפעילות זו, יוסי ביקש לכתוב מכתב לסיגלית מחנכת הכיתה, שהוא אוהב אותה מאוד. בכתיבת המכתב עבדנו על המודעות הפונולוגית, תרגלנו את הכתיבה, ובכך עבדנו על שיפור מיומנויות מוטוריות, וכל

זה נבע מהרצון שלו, מחקול האישי שלו ולא ממני. בסיום כתיבת המכתב יצאנו אל מחוץ לכותלי בית הספר. היציאה עם יוסי אל מחוץ לכותלי בית הספר הייתה תווייתית עבורי. יוסי שמח על הרעיון, ההתרגשות הייתה רבה, והשאלות שחא שאל אותי בדרך עד שהגענו אל הדואר מצחיקו אותי נורא. למשל, עצרנו ליד תיבות חדואר, והוא שאל: "אם לפה סיגלית תבוא ותיקח את המכתבי מה, נחכה עד שהיא תבואו איך היא תקבל אותנו ועוד כל מיני שאלות מצחיקות, ואני חשבתי בלבי יכל הדברים אשר הם טריוויאליים עבור כל ילד, עבור יוסי הם חוויה מעולם אחר, משהו אשר לא נשען על ידע קודם", והמורה, יש לציין, עצובת וכואבת.

אני מסכמת את הפעילות הזו במילה אחת: שמחה. אני שמחה שניתנה לי ההזדמנות לחוות עם יוסי חוויה למידה שאינה שגרתית, שלו לא בחרתי לעבוד עם היחיד לא הייתי זוכת בכך. שמחה לראות את יוסי קורן משוער, מעצם היציאה מכותלי בית הספר ושמחה מתחושת הסיפוק והעצומה שאני חשה בזקניית כישורי חיים לילד אשר יש לו חסך עצום בעניין.

הפעילות סוכמה במילים עם יוסי בעמוד מספר ימים: יוסי הגיע אל בית הספר מלא שמחה, ואמר: "קיבלתי בדואר מכתב מסיגלית"...

האומנם ההיכרות המעמיקה עם יוסי בהיבטים השונים (הלימודי, הרגשי, ההתנהגותי והחברתי) תרמה להתכשרותה של אביגיל להיות מורה? נראה שאכן אביגיל מודעת לתרומה זאת. ההיכרות המעמיקה עם יוסי מעניקה לה הזדמנות קונקרטית ללמוד משהו בתחום הקרוי בפניו ידע פדגוגי של לומדים ילד בעל צרכים מיוחדים, אבל ההיכרות עמו מעוררת שאלות רבות הקשורות בעולמם של ילדים בכלל.

הדרך שבה לימדה אביגיל את יוסי והמשתקפת באמצעות התייעוד ביומנים רפלקטיביים גם היא תרמה להכשרתה להיות מורה הבוחנת וחוקרת את



עבודתה באמצעות רפלקציה ויצירת שיח שיתופי בקהילה המקצועית שאליה היא שייכת. למרות הקושי והטרחה, אביגיל מקיימת במודע את שגרת הכתיבה ביומנים הרפלקטיביים. היא מודעת לערך הכתיבה הזאת. היא מעריכה את הדיאלוג המתפתח בינה לבין המד"פית בעקבות קריאת היומנים. בכל אלה יש סימנים מעודדים להתפתחות המורה-החוקר, המורה הרפלקטיבי.

בסיפורה של אביגיל עולות שאלות, תמיהות והתלבטויות יותר מאשר תשובות. "ואני שואלת את עצמי לעתים קרובות מדי, האם אין מקומו של ילד זה בחינוך המיוחד?!"... "הוא חסר כל כך הרבה ביכולת הקריאה והבנת הנקרא. איך הוא יכול להשתלב בכיתה בשיעורי התורה למשל?!".... "בחינוך המיוחד רמת הילדים תהיה כרמתו, הוא יוכל לחוות חוויות בתחום הלימודי ולצמוח על פי התקדמותו האישית, דבר שאינו מתאפשר לו בכיתה השילוב".

אביגיל מתלבטת באשר לתרומת התערבותה לקידומו האישי של יוסי. האם העשרת השפה תשפר את מצבו החברתי בכיתה וזו תקדם אותו מבחינה לימודית? "האם כתוצאה מצמיחה לימודית מזערית זאת (בפעילות בכתיבת המכתב) הוא יוכל להצליח מבחינה חברתית? ואם הוא יצליח יותר מבחינה חברתית האם זה משפיע באופן ישיר על שיפור יכולות לימודיות כשטוב ונעים בכיתה".

אביגיל אמנם רואה שיש קשר בין הדברים - בין כישורי השפה, המצב החברתי והיכולות הלימודיות, ואולם קשר זה נראה מעגלי ואין היא יודעת "מה בא קודם - הביצה או התרנגולת". עם זאת, הספקנות אינה משתקת את פעילותה עם יוסי, וכך זה נכון. ואולם חשוב להדגיש שהספקנות, ההתלבטויות והתמיהות הן בסיס טוב להתפתחות אישית-מקצועית לכל פרח הוראה.

באשר למחויבות המוסרית, פן זה בולט בסיפורה של אביגיל. למרות התסכול בעבודה עם ילד שכזה, ואף שכושר ההתמודדות הרגשית שלה לעיתים קורס, היא ממשיכה לעבוד עם יוסי במסירות רבה על שיפור המיומנויות המוטוריות שלו, טיפוח המודעות הפונולוגית והעשרת עולמו בשפה ובכישורי חיים. אביגיל חשה מחויבות מוסרית כלפי יוסי ורצון לעזור לו. מורה ראוי צריך לדעת להתייחס אל האחר, כל אחר, ולגלות חמלה ורצון לעזור. סיפורה של אביגיל מעיד שהיא כזאת. "אני שמחה שניתנה לי ההזדמנות לחוות עם יוסי חווית

למידה שאינה שגרתית, שלו לא בחרתי לעבוד עם היחיד לא הייתי זוכה בכך. שמחה לראות את יוסי קורן משהו, מעצם היציאה מכותלי בית הספר ושמחה מתחושת הסיפוק העצומה שאני חשה בהקניית כישורי חיים לילד אשר יש לו חסך עצום בעניין. יוצא אפוא שאביגיל חשה שהבחירה לעבוד עם ילד יחיד בהחלט רלוונטית להתכשרותה לקראת מעמד של מורה המלמד כיתה, כי אין כמו ההיכרות הקרובה עם הילד היחיד כדי ללמוד על עולמו של ילד, והרי גם מורה העומד בפני כיתה, לפניו ומולו ילדים, שכל אחד הוא פרט בפני עצמו. עבודה עם הילד היחיד אכן מכשירה את הסטודנטית להיות "מורה ראויה".

## **למידה תוך כדי התנסות בעבודה עם ילד יחיד - עדות עצמית של אביגיל**

בסיום שנת הלימודים פנתה המד"פית אל הסטודנטיות וביקשה מהן להעלות על הכתב, כרפלקציה, את אשר הן חושבות שלמדו באמצעות "לימוד הילד היחיד" בתכנית ההתנסות השנתית. המסמך המובא להלן הוא סיכומה של אביגיל את ההתנסות הזאת:

01/06/04

עדנה,

אנסה לכתוב במספר מילים במה הועילה לי העבודה עם היחיד  
(יוסי קנומה),

במהלך סמסטר א' לשנת לימודים זו, או לחלופין במה היא תרמה  
לי כמתכשרת להוראה.

**עצמאיות:** עצמאיות, בשונה מעצמאות, היא היכולת של אדם לבחור. נובעת מכך היכולת להבחין בין טוב ובין רע. במקרה הזה, זוהי היכולת שלי לבחור בתלמיד מסוים, כשהמטרה העיקרית היא לקדם אותו מבחינה לימודית, חברתית ובכלל, ונד בנד להתנסות בהוראה אינדיווידואלית. מבחירה זו אני למדתי על הקשיים שלי לבצע בחירות ועל הביטחון שיש לבצע אותן. לצערי, אני חושבת שאם יוסי לא היה בוחר בי, אולי הייתי עובדת עם ילד אחר. אני כנראה

צריכה את הביטחון שהילד אכן זקוק לי, והרצון בא ממנו ולא ממני. בטווח הארוך של המטלה ללמוד עם הילד היחיד זה מקל על אופי הלימוד, זה הרבה יותר קל, כי הוא רוצה ללמוד איתי. בעתיד כמובן שהדברים לא ייראו כך, תלמידים לא בוחרים את המורה שתחנך אותם, וקל וחומר שהמורה אינה בוחרת את התלמידים שילמדו בכיתתה. לכן ההתנסות הזאת לימדה אותי להיות עם הרבה יותר ביטחון, להיות בטוחה שאני יכולה להועיל לכל תלמיד, ולא לחכות שהתלמיד יפנה אליי. ובמילה אחת-יוזמה! יוזמה בעיניי מעידה על אינטליגנציה גבוהה, ולכן אני אאמץ זאת בעתיד.

**מורה:** מהי מורה בעצם? על פי הפסיכולוגיה ההתנהגותית, עליי לראות רק את ההתנהגות הגלויה של התלמיד, לנהוג בהתאם: לשפר, לחזק, לרסן. העיקר ללמד את הילד את החומר הנדרש על פי תכנית הלימודים. העבודה עם היחיד חיזקה אצלי את התחושה שישנם כל כך הרבה דברים שהם מעבר לכך: אישיות התלמיד, התחושות שלו, הרגשותו בכיתה, אסטרטגיות הלמידה המתאימות לו, והרשימה עוד ארוכה. זה נפלא בעיניי שניתן להתבונן אל תוך הילדים, ולצערי זה מתאפשר רק עם בודדים, ונכון להיום רק עם יוסי. מכאן למדתי, שעליי, כמורה מן המניין בעתיד הלא רחוק בכלל, עליי לפנות זמן להיכרות אישית ומעמיקה עד כמה שניתן עם התלמידים. זה חשוב מאוד, ואני בטוחה שאני אמצא את הדרך לעשות זאת. כך שהילד ירגיש טוב בכיתתי, כל ילד יהיה בתחושה שאכן אכפת לי ממנו, וזה בעיניי מהווה כר לצמיחה לימודית מצוינת עבור התלמידים.

**שאלות:** בתחום זה אני חושבת שחידדתי את טיב השאלות שלי אל התלמידים. באמצעות העבודה עם היחיד, מטבע הדברים השיחות היו אחד על אחד, וסוג השאלות, והדרך בה השאלות נשאלות מאוד משמעותיות. זה ההבדל בין לדעת האם הילד הבין את אשר אני אומרת ובין אם לא, האם דבריו מקושרים לחומר הנלמד או לא, האם השאלה מאיימת או שוהי שאלה המזמינה כר נרחב של תשובות ואמירות רלוונטיות ועוד.

**השונות הלכה למעשה:** שונות בין תלמידים. עד כמה שזה נראה לכאורה פרדוקס: עבודה עם יחיד, אך ביחיד באה לידי ביטוי השונות בין התלמידים! דווקא בעבודה עם היחיד השונות חודדה ובאה לידי ביטוי. הכיכוד: יוסי קנומה, הוא ילד מיוחד, עולם ומלואו, ראשו מלא כרימון והיצירתיות שבו, מקוריות תשובותיו הם אלו אשר המחישו לי שונות בין תלמידים מהי.

השונות היא לא רק במראה החיצוני, השונות היא לא רק במבטא המעיד על המוצא, השונות היא לא רק בסגנון הלמידה אליו עלי להתאים את התייחסותי לילד.

השונות היא בעיקר היכולת שבי לראות את הילד על כל צדדיו, אופיו, תכונותיו וכישרונותיו. השונות היא בי - עלי להיות שונה בהקשבתי אל יוסי- כי האינטליגנציה הוורבלית שלו לוקה בחסר, עלי להפעיל את כל תורת המימיקה כדי להראות ליוסי שאני מקשיבה - כך שעלי להיות שונה כשאני איתו בתנועות גופי, לחוש את כל כולי כשאני בשיחה איתו. השונות התפיסתית שלו הובילה לשינויים אישיותיים בי- הייתי חייבת לפתח את קשרי הבין אישיים ולשוחח לעיתים קרובות עם מורות הבאות איתו במגע, כמו לאה המורה המשלבת, כך שיוסי חולל שינויים בי, הרי אני אדם שאינו מתייעץ בדרך כלל, אך מצאתי שכל שיחה אשר מושאה היה יוסי העשירה אותי מבחינה לימודית ורגשית. למדתי מלאה אסטרטגיות למידה שונות ללימוד הקריאה, אסטרטגיות אשר ניתנות ליישום גם בחינוך הרגיל, ניסיתי את מרביתן על בתי היחידה, והן פשוט פועלות. על כך תודתי ללאה ובעיקר ליוסי.

**פיתוח אינטליגנציה תוך אישית:** זוהי היכולת של האדם להבין את עצמו, זוהי האינטליגנציה המצביעה על פיתוח מודעות עצמית גבוהה. באמצעות העבודה עם יוסי, יכולתי יותר להתקרב אל עצמי: ברגעי משבר, כאשר יוסי לא ירד לסוף דעתי, וגרוע מזה, אני לא ירדתי לסוף דעתו, הרגשתי שאני פשוט מבזבזת את זמני לריק, ממש כך, כל מה שרציתי זה להרים ידיים! הרי אני לא ממש חייבת לעשות את העבודה הזו!

**היתרון והפתרון לפלונטרים מסוג זה טמונים באופי ובתנאים בהם אני לומדת בהתנסות המעשית כמתכשרות להוראה בפרויקט מ"ב.**  
ביאוש הי הרב ביקשתי את יוסי להיכנס בחזרה לכיתה, ומיד פניתי אלייך עדנה. אמירות פשוטות לכאורה כמו "הוא באמת מרוכז כמו שהוא אומר..." סידרו לי את החשיבה ואת התפיסה שלי את יוסי, כך שכל מעידה, כל ירידה הייתה לצורך עלייה. היתרון הוא בכך שכאשר אני נתקלת בבעיה, כאמור, יש לי אל מי לפנות באופן מידי "על-חם", עם תחושות אמיתיות שהזמן לא הספיק להקהותן, והמענה המקצועי הוא המענה המידי.  
לסיכום אומר שאני בטוחה שישנם עוד המון דברים שהעבודה עם יוסי תרמה לי כמתכשרת להוראה, אך אלו הם עיקרי הדברים.

קריאה מהנה  
שלך בברכה  
אביגיל

אביגיל מסכמת את אשר למדה בהתנסות "לימוד הילד היחיד", בעבודתה עם יוסי, בחמישה סעיפים הממקדים את מחשבותיה:  
**עצמאיות:** עצמאיות כשם פועל מסמלת אצל אביגיל את יכולת הבחירה. ברפלקציה על ההחלטה לבחור לעבוד עם יוסי עולים ספקות באשר לדרך שבה הוכרעה הבחירה. בעצם לא אביגיל בחרה ביוסי, אלא יוסי בחר בה. התגלגלו הדברים באופן כזה שיוסי מאוד רצה לעבוד עם אביגיל והיא נענתה ברצון. היא ידעה וצפתה שכך תתפתח מערכת יחסים של מחויבות משני הצדדים, ושיוסי ירצה ללמוד ולהתקדם, והרי מטרת העבודה המשותפת היא לקדם את יוסי בלימודיו. במחשבה שנייה - אביגיל רואה את דרך הבחירה הזו כדרך בחירה לא נכונה "בעתיד כמובן שהדברים לא ייראו כך, תלמידים לא בוחרים את המורה שתחנך אותם, וקל וחומר שהמורה אינה בוחרת את התלמידים שילמדו בכיתתה."

ולכן המסקנה מן ההתנסות הזאת היא שעליה לגלות אסרטיביות ותחושת מסוגלות ו"להיות בטוחה שאני יכולה להועיל לכל תלמיד ולא לחכות שהתלמיד יפנה אלי".

המזור בדבריה הוא, שהיא תולה את השינוי בעמדה בצורך לנקוט יוזמה ובגילוי אינטליגנציה, ואין היא תולה את השינוי במחויבות המורלית ובאחריות המקצועית שיש למורה כלפי כל תלמיד מבלי לחכות או לצפות שהתלמיד יפנה אליו. כאן המקום להוסיף הערה לגבי הפרשנות הסובייקטיבית של הסטודנטיות ושל המורות-החונכות שהן מייחסות למטרת המטלה של "לימוד הילד היחיד". מטרת ההתנסות של "לימוד הילד היחיד", כפי שהוצגה בהצהרת הכוונות בתכנית ההתנסות המעשית, לא הייתה לבחור ולהתקשר עם תלמיד המגלה קושי בלמידה או תלמיד הסובל מבעיות אחרות, ילד בעל צרכים מיוחדים. על כן, הקריטריון, עד כמה הסטודנטית יכולה לקדם את התלמיד ועד כמה יש לה סיכויים להצליח ולחוות חוויות חיוביות המחזקות את תחושת המסוגלות של הסטודנטית - אינו רלוונטי.

המטרה של ההתנסות הייתה להכיר מקרוב את עולמו של הילד. לא חשוב כלל איזה ילד - אם ילד מתקשה בלימודיו או מצליח בלימודיו. המטרה הייתה להכיר ולהבין את חשיבת הילד, את עולמו הרגשי, את התנהגותו בסביבות אנושיות ופיזיות שונות, בשיעורים השונים, בהפסקות, בפעילות חברתית, מהן מערכות היחסים בינו לבין הסובבים אותו, מה מניעיו, במה הוא מעוניין, מה מסקרן אותו, איך הוא מתייחס למורים, לחברים, מה הוא מביא מן הבית ועוד ועוד - בקיצור ללמוד על עולמו של הילד. החלק של תכנית ההתערבות וקידומו של הילד הוא משני לעיקר, שהוא - להגיע להיכרות קרובה ולהבנת עולמו של הילד.

ואולם גם הסטודנטיות וגם המורות-החונכות נטו לבחור בילד שעמו יש להן יותר סיכויים לחוות חוויות הצלחה, לחוש תחושת מסוגלות של מורה המקדמת ילד בלימודיו. גם המורות-החונכות שמחו על בחירה כזאת, כי הן רצו עזרה ממשית. אין להן תמיד היכולת להתפנות בכיתות המאוכלסות, במידה מספקת, לטיפול פרטני בתלמידים יחידים הזקוקים לעזרה. סטודנטית, המקבלת על עצמה עבודה עם ילד כזה, תורמת תרומה ממשית למורה-החונכת בכיתה. זה גם המקרה שקרה עם אביגיל ויוסי.

**מורה:** בקטע זה אביגיל נוגעת בלזז המטרה של ההתנסות שהוא- הכרת עולמו של הילד.

לדעתה, העיקר לא יכול להיות רק "ללמד את הילד את החומר הנדרש על פי תכנית הלימודים". יש כל כך הרבה דברים שהם מעבר לכך. הילד הוא אישיות מורכבת "התחושות שלו, הרגשותו בכיתה, אסטרטגיות הלמידה המתאימות לו, והרשימה עוד ארוכה"

רק בלימוד הילד היחיד - אחד לאחד ניתן להתבונן בילדים וללמוד אותם. "למדתי, שעליי כמורה מן המניין בעתיד הלא רחוק בכלל, עלי לפנות זמן להיכרות אישית ומעמיקה עד כמה שניתן עם התלמידים, זה חשוב מאוד, ואני בטוחה שאמצא את הדרך לעשות זאת."

היא נוכחה לדעת ש"הכר לצמיחה לימודית" הוא המצב שבו לילד יש תחושה "של מורה שאכן אכפת לו", וזו הדרך שבה היא תרצה לבחור כמורה-טירונית.

**שאלות:** התבוננות פנימה על אופן התנהלות העבודה בהתנסות עם יוסי, אופן שאפשר להגדירו כדיאלוג, כשיח מתמשך, מניבה תובנה מיוחדת באשר לחידוד השאלות וניסוחן המכוון יותר. ההתנסות זימנה אפשרויות לקיום השיח המתמשך ודיאלוגים פוריים בין אביגיל ליוסי. רק בשיח כזה ניתן לעמוד על טיב השאלות שהיא שואלת את יוסי בשיח עמו. האם השאלה הייתה מובנת ליוסי או לא, האם דבריו בתשובה קשורים לחומר או לעניין הנדון או לא, האם השאלה יצרה אצל יוסי תחושת איום, חרדה ורתיעה או להפך, היא הזמינה אותו למרחב של חשיבה ושל אמירות רלוונטיות וכו'.

אפשר אולי לומר שבעבודה הזאת למדה אביגיל הרבה בתחום של מיומנויות לניהול שיח אמיתי עם ילד. אמנם העבודה הייתה עם יוסי, ילד שהוא מיוחד, אבל ללא ספק למדה אביגיל באמצעות העבודה הזאת הרבה על ניהול שיח עם כל ילד שהוא.

**השונות הלכה למעשה:** אביגיל תמחה נוכח מה שנראה לכאורה כפרדוקס:

איך בעבודה עם ילד יחיד אפשר ללמוד על שונות בין תלמידים? תשובתה היא שדווקא בעבודה עם היחיד חודדה תפיסת השונות ונעשתה מאוד מעניינת. לדעתה, מלימוד המורכבות בעולמו של הילד אפשר ללמוד על השונות

הנדרשת בתגובות של הבוגר-המורה, הסטודנטית, כל בוגר - להתנהגות של הילד.

**"יוסי הוא ילד מיוחד, עולם ומלואו, ראשו מלא כרימון והיצירתיות שבו, מקוריות תשובותיו הם אלו שהמחישו לי שונות בין תלמידים מהי"**  
והיא ממשיכה ואומרת **"השונות היא לא רק במראה החיצוני, השונות היא לא רק במבטא המעיד על המוצא, השונות היא לא רק בסגנון הלמידה אליו עלי להתאים את התייחסותי לילד.**

**השונות היא בעיקר ביכולת שבי לראות את הילד על כל צדדיו, אופיו, תכונותיו וכישרונותיו"**

וכאן אביגיל מגיעה להיפוך נושא מחשבותיה באשר למושג השונות. השונות זה מושג שמושאו הם לא רק הילדים-התלמידים, אלא, **"השונות היא בי-עליי להיות שונה בהקשבתי אל יוסי- כי האינטליגנציה הוורבלית שלו לוקה בחסר, עליי להפעיל את כל תורת המימיקה כדי להראות ליוסי שאני מקשיבה - כך שעליי להיות שונה כשאני איתו בתנועות גופי..."** לפיכך, היא אומרת שאת הביטוי המושג שונות צריך לחפש בה, באופן הקשבתה, התייחסותה, תגובתה אל הילד. ההשפעה של ההדדיות, הדיאלוג המתנהל בין אביגיל עם יוסי, השיח בין ה"אני האתה" במובן הבובריאני, הולידו שינויים בקווי אישיותה של אביגיל. **"השונות התפיסתית שלו הובילה לשינויים אישיותיים בי "אביגיל המופנמת והסגורה שנמנעת מלהתייעץ עם אחרים, פונה אל המורות, מתייעצת הרבה עם לאה, המורה המשלבת וממנה היא לומדת הרבה לא רק בהקשר ישיר של עבודתה עם יוסי אלא גם "אסטרטגיות אשר ניתנות ליישום גם בחינוך הרגיל".**

**פיתוח אינטליגנציה תוך אישית:** אביגיל מבינה את המושג אינטליגנציה תוך אישית במשמעות של היכולת להתמודד עם קשיים, עם בעיות, ולהגיע לפתרונות, לתוצאות רצויות. במהלך עבודתה עם יוסי היא מצאה את עצמה לעיתים במצבים של קושי ומבוכה, שהביאו אותה לתחושת תסכול, לייאוש ולחוסר אונים. לדוגמה היא מזכירה את האירוע המתסכל עם יוסי בקריאת התנועות קמץ ופתח, אירוע שתיארנו בפירוט לעיל (ראו עמודים 44-48).



במקרים אלה של מצבי מבוכה, הנראית כ"פלונטרים" ללא מוצא, המעוררים לעיתים דילמות, שאין לה יכולת להכריע כיצד לפעול לפתירתן, אביגיל מעידה שהתמזל מזלה להיות בתנאים של התנסות מעשית, שבהם הייתה המד"פית, עדנה, צמודה לקבוצת הסטודנטיות והייתה נגישה מידיה להתיעצות במקרים כאלה. ואכן, במקרה הזה, האירוע בקריאת הקמץ והפתח, דבריה של עדנה... "סידרו לי את החשיבה ואת התפיסה שלי את יוסי, כך שכל מעידה, כל ירידה הייתה לצורך עלייה. היתרון בכך שכאשר את נתקלת בבעיה, כאמור יש לי אל מי לפנות באופן מידי 'על-חס', עם תחושות אמיתיות שהזמן לא הספיק להקהותן, והמענה המקצועי הוא המענה המידי."

אביגיל, בדבריה, מאירה את אחד מן השינויים הבולטים בהתנסות הסטודנטים בדגם השיתופי, הדגם המתקיים בבית ספרה. נוכחות המד"פית ונגישותה להתיעצויות כל אימת שהסטודנטיות חשות צורך בהתייעצות כזאת מאפשרת ליבון לבטים, הבהרת קשיים ודיון במציאת דרכים להתמודדות בבעיות הצצות תוך כדי העשייה בכיתה ובבית הספר.

כספי (כספי, 1965) מגדיר קושי כמצב מביך בלתי מנוסח, שעלול לבלום את האדם בפעולתו. לעומתו, בעיה היא מצב מנוסח, מוגדר, שהופך להיות הזדמנות לחשיבה ולפעולה יעילה.

תנאי העבודה וההתנסות של אביגיל במ"ב, הנגישות של עדנה הם שמאפשרים לאביגיל להפוך "קשיים" ל"בעיות", לצאת ממצבים קשים, חסרי פשר ופתרון אל מצבים שלומדים מהם ומתקדמים.

באין נוכחות ונגישות מידיה אל המד"פית, מטבע הדברים, הקשיים הנחשפים והתחושות האמיתיות בקשר אליהם "מתקהים", ואין סיכוי שהם יהפכו ל"בעיות" פוריות שיצמיחו את הסטודנטיות בהתכשרותן להיות מורות.

## דיון וסיכום

### מה למדה אביגיל "בלימוד הילד היחיד" בעבודתה עם יוסי?

במסע סיפורו של יוסי על תחנותיו השונות למדנו להכיר את עולמו של יוסי, ילד מיוחד ממשפחת עולים אתיופית, בעל מוטיבציה חזקה ורצון להשתלב עם חבריו בכיתה ב'. יוסי מתמודד עם קשיים העומדים בדרכו למלא את ציפיות הבית ואת ציפיות הסביבה שבה הוא חי. למדנו להכיר פיסות מידע על עולמו המורכב של יוסי בלימודים ובחברה ולמדנו על התנהגותו בבית הספר ומחוצה לו.

ואולם בסיפור זה הדגש הוא לא על תיאור מציאות עולמו של יוסי, אלא על הדרך שאביגיל מסתכלת ומתבוננת בה. איך היא רואה ומפרשת את המציאות הזאת, איך היא צופה ביוסי, איך היא קולטת את אשר היא רואה, שומעת וחשה ואיך היא מפרשת את רשמיה, לומדת לקחים ומסיקה מסקנות.

עדותה העצמית טבועה במסמכים שהיא כתבה בעקבות חשיבה ורפלקציה על עבודתה עם יוסי. ממסמכים אלו אנו למדים לא רק על מה שהיא חוותה, למדה והשכילה להכיר מעולמו האישי המיוחד של יוסי, אלא הם מאפשרים לנו גם להציץ באותם השלכות, לקחים, הכללות ומסקנות שאביגיל מנסחת לעצמה באשר לעולמו של הילד היחיד ולהשתמעויות הנובעות מזה לגבי עצמה בעתיד, כאשר תהיה מורה.

היא מציינת שהיא צריכה להפגין יותר עצמאיות - יכולת לבחור ולהחליט החלטות במילוי חובותיה הנובעות מעצם הגדרת התפקיד של מורה. אל לה לחכות לפניית התלמיד אליה. היא זאת שחייבת לפנות אל כל תלמיד והיא זאת שצריכה להיות היוזמת.

היא מכירה במורכבות עולמו של יוסי, ומכאן היא מסיקה לגבי כל ילד, ועל כן חשוב ללמוד את מיומנויות השיחה האישית במרחב של יחסי ה"אני-ואתה" באופן שהשאלות שאני הסטודנטית המורה שואלת מובנות או לא מובנות ליוסי, מאיימות או מזמינות מרחב של חשיבה לעניין ועוד. היא מודעת

לכך שבתור מורה תפקידה הוא לא רק ללמד את החומר בתכנית הלימודים, אלא הרבה מעבר לזה.

הפרשנות שהיא נותנת למושג השונות והתובנות שהיא למדה מהתבוננותה בעולמו המקורי והמורכב של יוסי מפתיעות ומרשימות במקוריותן.

היא מציינת שלכאורה זה פרדוקס, ללמוד על שונות מהסתכלות בילד היחיד. ובכל זאת היא למדה דבר מה יסודי שישמש אותה בהמשך דרכה כמורה. בעצם כאן נזרע הזרע של אותה עמדה הגורסת את דרך "ההוראה המגיבה", "ההוראה הדיאלוגית", "ההוראה הרציפרוקלית", (Brown & Paliscar, 1988) וסגנונות הוראה דומים להם שביסודם קיים הרצון של המורה להגיב להתנהגות, להגיגיו ולרגשותיו של התלמיד האינדיווידואל, הפרט. אביגיל, על יסוד התבוננותה במורכבות אישיותו של יוסי, מגיעה למסקנה שבה, בהתנהגותה היא צריכה השונות לבוא לידי ביטוי. האופן שבו היא מקשיבה ליוסי, קולטת את מחשבותיו ותגובותיו הוא המכתיב לה את אופן תגובותיה באינטראקציה עם יוסי. היא משיגה תובנה מאוד חשובה לכל מורה. תופעת השונות אינה מתמצית בהבדלים הקיימים בין התלמידים אלא בשונות התגובה של המורה לתופעת השונות הקיימת אצל התלמידים כאשר רואים אותם באישיותם המורכבת.

אביגיל מתוודה ומספרת לנו כי עבודתה עם יוסי שינתה קווים באישיותה. נטייתה להיות מופנמת ומסוגרת בתוך עצמה נפרצה ונפתחה לשיחות ולהתייעצויות עם המורה המחנכת, עם המורה המשלבת ובעיקר עם המד"פית. בדרך זאת היא למדה מהן, בין השאר, מיומנויות הוראה, אסטרטגיות למידה וכיו"ב.

היא חשה שהוסיפה וחזקה את האינטליגנציה התוך-אישית שלה, כאשר כוונתה במושג זה הוא להגברת היכולת שלה להתמודד עם קשיים, להפוך אותם לבעיות ולמצוא להם פתרונות. היא מנצלת את התנאים הנוחים של סביבת העבודה, של נגישות המד"פית, של נגישות המורה המשלבת והמורה-חונכת ונעזרת בהן לקידום ולחידוד יכולתה, יכולת שהיא מגדירה כ"אינטליגנציה תוך אישית".

לוייס (Lewis, 2004) כותבת שבסיפורים שאנו מספרים אנו חושפים לא רק את מה שאנו בהווה ומה שהיינו בעבר, אלא גם את מה שאנו אמורים

להיות בעתיד. בסיפורינו אנו מגלים את הפוטנציאל להתפתחות עתידית שלנו. אשר על כן, גם מסיפורה של אביגיל ניתן לנסות ולפענח את ניצני התפתחותה ל"מורה ראויה" בעתיד (זילברשטיין, 2005).

בין המאפיינים של המורה "הראוי" זילברשטיין מציין את היותו חוקר הבוחר את עצמו, מתבונן בעשייתו ולומד ממנה לקחים להתנהגותו העתידית. מורה כזה לומד גם מעמיתיו ומקבל תשומות אחרות מבחוץ, המזמנות לו אפשרויות ללמוד.

אביגיל ככל הנראה מסגלת לעצמה את העמדה (הדיספוזיציה) של לומדת מתמידה, המבינה שכמורה היא יוצאת למסע ארוך של למידה מתמדת (Life Long Learning) בהתפתחותה בנתיבה המקצועית שלה. היא גם נוכחת לדעת בחשיבות שני המכשירים המרכזיים בארגו הכלים של "המורה הראוי" (Odell & Wang, 2002):

א. שליטה בידע תוכן פדגוגי, דהיינו יכולתו של המורה לעבד ולהפוך חומר לימודים (S.M) לחומר נגיש, מובן, קליט לתלמידים, ידע ששולמן (Shulman, 1987) מגדיר אותו כידע תוכן פדגוגי (Pedagogical Content Knowledge).

ב. ידע לומד פדגוגי (Pedagogical Learner Knowledge) - ידע על עולמו של הילד הלומד.

שליטה בשני סוגי הידע האלה מאפשרת למורה לבנות יחד עם תלמידיו את דרך ההוראה המגיבה, ההוראה הדיאלוגית.

אביגיל, בעבודתה עם יוסי, למדה קטע חשוב בהוראת הקריאה והחשבון לילד בעל צרכים מיוחדים, ואגב זה למדה גם, כפי שהיא מעידה בעצמה, אסטרטגיות למידה והוראה מתאימות גם בחינוך הרגיל. ואולם עיקר לימודיה היה בתחום ידע הלומד - היכרות קרובה עם עולמו של הילד.

לא נרחיק לכת מדי אם נאמר ששני כיווני למידה אלה, דהיינו רכישת ידע תוכן פדגוגי ורכישת ידע לומד פדגוגי, ינחו וידריכו את דרכה של אביגיל בעתיד כמורה מתפתחת.

## מה מקומו של "לימוד הילד היחיד" בתכנית ההתנסות המעשית - הפרקטיקום?

במבוא לחיבור זה כתבנו שעל מנת להגיע להוראה בגישות פיידוצנטריות, גישות המציבות במרכז ההוראה והלמידה את הילד האינדיווידואלי - נחוץ להכיר את עולמו המורכב. האידאולוגיות החינוכיות של המכללות, על אף ההבדלים ביניהן, הרי הן מכשירות את בוגריהן להיות מורים ששיקולי הדעת הדידקטיים והפדגוגיים שלהם ממוקדים בילד, כלומר. לכן הכרת עולמו של הילד מן הראוי שתהיה נושא מרכזי בתכניות ההכשרה של הסטודנטים. ואולם, האם נושא זה מקומו דווקא בתכנית ההכשרה ובייחוד בתכניות ההתנסות המעשית?

תשובה לשאלה זו כלולה במבוא, שבו הערכנו כי לא הניסיון האישי, אף לא הביוגרפיה האישית של הסטודנט מאפשרים את אשר אנו מגדירים כהיכרות עם עולמו של ילד. גם העתיד הצפוי לסטודנט כמורה בכיתה מאוכלסת בתלמידים רבים אינו צופן בחובו הזדמנויות נאותות שיאפשרו לו להתפנות ולהתמסר לתלמיד היחיד, ועל כן נראה לנו שבשנות ההכשרה להוראה במסגרת ההתנסות המעשית, יש לזמן לו הזדמנות מתאימה להקדיש לנושא "לימוד הילד-היחיד" את מלוא תשומת הלב. הנושאים הנלמדים בקורסים העיוניים הפסיכו-חינוכיים במכללה, כגון נושאים בהתפתחות הקוגניטיבית, הרגשית והחברתית של הילד, נושאים הקשורים בתורת הלמידה, בתהליכי הלמידה, בסגנונות ובדרכי הוראה בכיתות רגילות ובכיתות הטרוגניות, תלמידים בעלי צרכים מיוחדים ועוד - כל אלה הם נושאים תומכים, המעמיקים את הבנתו של הסטודנט את עולמו של הילד, אבל אין הם באים במקום הלימוד השיטתי של הילד היחיד הלכה למעשה.

כיצד יילמד נושא זה - האם בתור גוש לימוד בפרק זמן מוגדר או כנושא נלווה לפעילויות אחרות בזמן מתמשך, האם כלימוד מונחה ומובנה יותר או פתוח יותר, האם כמטלה לסטודנט יחיד או זוג סטודנטים, האם יושם דגש על עבודת הסטודנט היחיד או דווקא על השיח הקבוצתי הקולקטיבי ועוד ואריאציות אחרות אפשריות - בכל אלה איננו נוקטים עמדה. אלה נושאים לעיון ולדיון שלא כאן מקומם.

הממצאים העולים מניתוח עבודתה של אביגיל מאששים את הממצאים שדווחו על סמך הניסיון המצטבר בתכניות ההכשרה באוניברסיטת קולומביה בניו יורק ואשר עליהם דיווח גודוויין (Goodwin, 2002) ואשר הובאו לעיל, במבוא.

- כמו הסטודנטים באוניברסיטת קולומביה גם אביגיל פיתחה תפיסה רב-ממדית על עולמו של ילד. רק לימוד מתמשך של ילד יחיד על היבטיו השונים, תחומי פעילותו ומערכות התייחסותו לסביבות הלימודיות השונות וסביבות אחרות, חושף את מורכבות עולמו ואת מקוריותו של הילד ובמידה רבה חושף גם את החד-פעמיות של הפרט.

אביגיל למדה להכיר את יוסי, הילד המיוחד, המקורי, ודרכו למדה להכיר את הצורך של המורה להקשיב ולהגיב לשונות המתבקשת מן הפנים המורכבות והמגוונות של עולמו של הילד

להכרת עולמו המורכב של הילד יש מסקנות מעשיות, אשר יבואו לידי מימוש בעתיד, כאשר אביגיל תהיה מורה אחראית לכיתה לומדת. רק בדרך העבודה הזאת, העבודה עם יוסי, היא מגיעה לתובנה של ראיית הרב-ממדיות באישיותו של הילד ושל המתחייב מראייה זו באשר להוראה ראויה.

*"זה נפלא בעיניי שניתן להתבונן אל תוך הילדים, ולצערי זה מתאפשר רק עם בודדים, ונכון להיום רק עם יוסי. מכאן למדתי, שעליי, כמורה מן המניין בעתיד הלא רחוק בכלל, עלי לפנות זמן להיכרות אישית ומעמיקה עד כמה שניתן עם התלמידים, זה חשוב מאוד, ואני בטוחה שאני אמצא את הדרך לעשות זאת כך שהילד ירגיש טוב בכיתתי. כל ילד יהיה בתחושה שאכן אכפת לי ממנו וזה בעיניי מהווה כר לצמיחה לימודית מצוינת עבור התלמידים".*

אשר על כן, הכרת עולמם המורכב של הילדים והמחויבות המקצועית והמוסרית של המורה להיענות למורכבות זאת מובילה את אביגיל למחויבות המוסרית לגלות אכפתיות כלפי כל תלמיד. לנקוט פדגוגיה של אכפתיות (caring) (Noddings, 1999), וזו הגישה המבטיחה "כר לצמיחה לימודית מצוינת עבור התלמידים". יוצא אפוא, ש"לימוד הילד היחיד" מוביל להכרת עולמו הרב-ממדי, שממנה משתמע הצורך של המורה להגיב ולהיענות לרב-

ממדיות זו. היענות זו יש בה משום גילוי אכפתיות כלפי התלמיד היחיד, אשר גורמת לו להרגיש טוב, וזה יוצר מצב שאביגיל מגדירה כ"כר לצמיחה לימודית מצוינת". המחויבות המוסרית כרוכה במחויבות מקצועית ויש לה סיכויים להגיע להישגים עם התלמידים.

כמו הסטודנטים באוניברסיטת קולומביה גם אביגיל העתיקה את האחריות ללמידה מן הילד אל עצמה, אל המורה לעתיד. בהמשך לאירוע המתסכל עם יוסי בלימוד הקמץ והפתח, ובהמשך לשיחה עם עדנה אחרי שאביגיל כעסה והגיבה באופן לא נכון להתנהגותו של יוסי - אביגיל מגיעה לתובנה שלא כל מה שהיא רואה או חשה מבחינתה זהה למה שהילד רואה או חש מבחינתו. מתובנה זו היא מגיעה למסקנה מעשית שלפיה אין להטיל את האשמה של הקשיים והכישלונות על הילד, וכי האחריות היא על הסטודנטית, על המורה לעתיד. והיא מוסיפה ואומרת "אין כאן נוסחת קסם, התסכול לא עבר ונעלם כלא היה, אלא תמיד הייתי צריכה להזכיר לעצמי שכך אכן נראים הדברים, ותפקידי הוא לעזור ליוסי לראות את האותיות והתנועות, ולקרוא אותן כמו שצריך".

ואנו הוספנו וכתבנו שמסקנתה של אביגיל מן האירוע המכונן הזה היא עקרונית, לאמור: "אינני רשאית או זכאית להשתחרר מאחריותי ללמידת הילד-התלמיד".

כמו הסטודנטים באוניברסיטת קולומביה - למדה גם אביגיל מתוך עבודתה עם יוסי, שאין דבר כזה כמו "ילד ממוצע". זהו מושג סטטיסטי, אבל הוא ריק ממשמעות במובן המייצג ילד מסוים. היכרות קרובה ומעמיקה עם יוסי הביאה אותה להבנת העולם המורכב והמיוחד של הילד.

ולבסוף, הערה מסכמת על האופן שבו תכננה והנחתה המד"פית את עבודתם של הסטודנטים בלימוד הילד היחיד.

סיכום התנסות ממושכת בדרך של פיתוח תלקיט והגשתו לקבלת משוב והעמדתו לדין ציבורי בקבוצה, יש בו הזדמנות לפיתוח האוטונומיה המקצועית של הסטודנטים (Reis, 2002).

שיתוף הסטודנטים בתכנון תוכנו, הרכבו ומבנהו של התלקיט ובעיצובו מקנה להם תחושה של בעלות על למידתם (Reis, 2002). אמנם אין אנו יודעים כיצד להקנות תשוקה או נטיות לסקרנות אינטלקטואלית, להקנות רצון גלות

וללמוד דברים חדשים כולל ללמוד על עצמנו - באמצעות רפלקציה, התבוננות פנימית, דרך החקר העצמי (Dinkelman, 2003), אבל אנו כן יכולים לנסות לטפח תשוקה ונטיית כאלה. התלקיט הוא כלי מתאים למטרה זו (Reis, 2002). סביר להניח שאכן פיתוח התלקיט על ידי אביגיל חיוק את נטיותיה לרפלקציה, להתבוננות פנימית ולחקר עצמי.

עדנה, המד"פית, הייתה נתונה במתח של שתי המגמות - מצד אחד לא לפגוע במרחב האוטונומיה שיש לסטודנטים בתכנון למידתם ובבניית התלקיט, ומן הצד השני למנוע את החשש מפני דילול המטלה והפיכתה לטריוויאלית, חסרת משמעות בתהליך ההתכשרות של המורה.

פולן (Fullan, 1993), סבור שבתכנון ובביצוע תלקיטים המסכמים התנסות של סטודנטים, נכון לספק,

*... varying degrees of support and structure if the ultimate goal is to promote thoughtful and autonomous teachers*

(p. 6)

ואמנם מטרתה של עדנה היא לחנך סטודנטים חושבים וגם אוטונומיים. שילוב של הנחיות בקווים כללים עם מתן מרחב של אוטונומיה במהלך ביצוע של העבודה בהתפתחותה הוא שהוביל לתוצאות חיוביות.

ולבסוף נדמה לנו שגם בעבודה זאת של אביגיל בא לידי ביטוי דבר נוסף שעליו מדבר פולן (Fullan, 1993), לאמור שהתלקיט מאפשר לסטודנט לצאת כביכול מתוך "ארון הספקות שלו" ולחשוף ולאוויר את לבטיו וספקותיו בדיון ציבורי בשיתוף עמיתיו ומדריכיו.

*to come out of the closet with doubts about what is being done and act upon these doubts in thoughtful and constructive ways.*

(p. 13)



סקירת עבודתה של אביגיל וניתוח משמעויותיה אכן מעידים על כך שהיא במהלך עבודתה חשפה דילמות, לבטים וספקות שעלו תוך כדי עבודתה, היא התייחסה אליהם בחשיבה בוחנת רפלקטיבית וגם מצאה לא אחת דרכים לפתרונות ולהפקת לקחים. סיכום העבודה בפיתוח תלקיט והגשתו לקבלת משובים מאפשר לאביגיל לאורר ולהבהיר את לבטיה וספקותיה בדיון ציבורי בשיתוף עם מדריכה ועמיתה.

## סוף דבר

אביגיל סיימה את לימודיה במכללה, ובתשס"ה אנו מוצאים אותה מורה טירונית, שנה ראשונה בהוראה. היא מחנכת כיתה א', כיתה המאוכלסת ב 32 תלמידים תוססים, ילדים שמתחילים את צעדיהם הראשונים בבית הספר. בזמן עריכת המונוגרפיה שלפנינו פנינו אליה וביקשנו ממנה להשליך מבט לאחור ולבחון את התרומה שתרמה עבודתה עם יוסי - לימוד הילד היחיד - לעבודתה כמורה, כמחנכת כיתה א', כמורה שאחראית לכיתה לומדת וכחברה בסגל המורים של בית הספר. כמחצית השנה חלפה מאז קיבלה כיתה לחינוכה, ויש לה היכולת לתאר את התנסותה בתקופה זו ולנסות ולהעריך איך ובמה עבודתה עם יוסי תרמה לעבודתה כמורה. להלן תשובתה:

14/02/05

### **עבודה עם ילד יחיד: סיועה ותרומתה לעבודתי בכיתה**

כבואי לבחון את עשייתי עד כה כמורה מן המניין, בעיקר בשימת דגש על השפעתה של היכרות קרובה ואישית עם ילד על עבודתי כמורה, אתן רקע כללי על הכיתה אותה אני מלמדת בתפקיד "מחנכת", זו לי ולהם השנה הראשונה. אני מלמדת בכיתה א' בבית ספר קהילתי אזורי. בכיתתי 32 תלמידים מיישובים שונים, מרקע סוציו אקונומי שונה. בריאיון עבודה בבית ספר זה קיבלתי את חינוך כיתה א'. החודש הראשון ללימודים היה קשה מאוד עבורי ומתיש באופן מיוחד. מצאתי את עצמי מטופלת בילדים עם בעיות שונות ומגוונות, שכולן דורשות את התייחסותי ופועלי בעניין, גם אם לא באופן רשמי אלא מעין צו מצווה הנובע מהאופי שלי לפעול בשביל.... לפעול למען.....

על קצה המזלג:

א' ילד עם בעיות רגשיות קשות, בעיות התנהגות, בעיות דידקטיות ועוד. א' אובחן כילד המתאים לכיתה קטנה, אך הוריו התעקשו שהוא יהיה בכיתה רגילה, וכך קיבלתי אותו. במהלך היום אי צועק ומקלל, אין הוא מסוגל שיסתכלו עליו או בכיוונו, גם לא המורה. כך חווייתי בחודש הראשון בקבוקים שעפים מעל לראשי, חוברות שנזרקות עליי ובעיות אלימות מצידו כלפי ילדים אחרים בכיתה. ב' הוא ילד עם בעיות התנהגות חמורות במיוחד, יש לו קושי לשמור על גבולות וקושי עצום בדחיית סיפוקים. הדבר בא לידי ביטוי בכך שבכל זמן נתון בשיעור הוא מכה ילד מסוים, או קורע לו את המחברת, זורק דברים ועוד. ואם לא די בכך, הוא בועט ומכה מורים בהפסקות....

ג' היא ילדה היפראקטיבית שאינה יושבת ולו לשנייה: צועקת, משתוללת, מכה ילדים ומקללת.

ד' הוא ילד היפראקטיבי אשר לועס ובלע כל דבר שנקרה בדרכו, מבחינתי אני צריכה להיות דרוכה שמא ייחנק מסיכה או מחק שהוא בולע

ו' היא ילדה עם קשיים קוגניטיביים עצומים, וכמוה גם ז', ח' ו ט'.

למה אני בעצם כותבת את כל זה? קיבלתי כיתה, אשר הרכבה צריך היה להיות מה שנקרא "כיתה רגילה", אך כפי שניתן להבין קיבלתי "כיתה חינוך מיוחד", המונה כתשעה ילדים חריגים בעלי צרכים מיוחדים בתוך כיתה רגילה, והעבודה הקשה התחילה:

בשבוע הראשון ניסיתי לגייס את כל מה שלמדתי, ממש לפי כל התאוריות: הקראתי את שמות הילדים בבוקר, הקשבתי לכל דבר שלילדים היה לומר, יצרתי מגע אישי, אך ללא הועיל. אי-אפשר היה לנהל כיתה. הרגשתי שאני הולכת ומתרחקת מכל מה שלמדתי, הווה אומר התרחקתי מן האינדיווידואל ונצמדתי אל הקולקטיב. למשל

במקום להקריא בבוקר את שמות הילדים, פשוט שאלתי, מי חסר היום". פשוט נגמרה לי הסבלנות, ועוד לא עבר שבוע...

נהייתי צרודה מאוד, צעקתי המון בכיתה, וכבר עברו שבועיים וכלום לא השתנה. בעיות האלימות בכיתה היו הרבות ביותר בבית הספר, וכיתה שלי קיבלה את השם "הכיתה התוססת ביותר", מורים מקצועיים התלוננו שאי אפשר ללמד אצלי, הורים התלוננו שהבעיה היא אצלי כי הם שלחו את הילד שלהם ללא כל בעיה ופתאום הוא אלם. רציתי להרים ידיים, אך אפשר להתמודד עם כל כך הרבה קשיים בכיתה אחת, רציתי להתפטר ושאלתי תוך כמה זמן ההתפטרות תיכנס לתוקף, וקיבלתי תשובה שההתפטרות לא באה בחשבון, שעלי לשמור יותר על גבולות בכיתה, ובקיצור קיבלתי חיזוק בצורה מאוד עדינה שהבעיה היא אצלי....

אני לא חושבת שהבעיה הייתה אצלי, אבל ללא אפשרות לפרק כיתה שפירושה המעשי להודיע על כישלון בשילוב הילדים החרויים בכיתות הרגילות, לא נמצאה דרך אחרת. מהר מאוד הבנתי שעלי לגייס את עצמי, את מרצי ואת כוחותיי כדי לצלוח את השנה הזו עם הרכב התלמידים המאוד מורכב שיש לי.

**בשלב הראשון** הכנתי לעצמי מיפוי כיתה מבחינה לימודית, כשהדגש הוא על הבחינה הרגשית: בפועל ילד שהתנהגותו והקושי הלימודי שלו נובע מבעיות רגשיות הושם בקבוצה אחת- יש ילדים המגלים חרדה, פחד, זרות ויש כאלה שנרגעים כאשר נוגעים בהם ועוד עם בעיות התנהגות. ילדים אלה קיבלו ממני תיווך רב יותר ומגע אישי. וכך הלאה, לבסוף בכיתה היו ארבע קבוצות למידה.

**בשלב השני** ויתרתי על כל שעות השהייה שלי והתחלתי לזמן הורים ולשמעו יותר על איך הם רואים את הילד בבית, במה ההורים עוסקים, מתי הם מגיעים מהעבודה, מי מקבל את הילד בבית ועוד. כך אספתי אינפורמציה שהייתה מאוד חיונית לי בהמשך הטיפול בילדים. האמנתי, ואני עדיין מאמינה שיש צורך בסיפוק צרכים

בסיסיים כמו הצורך בחום ובאהבה כדי שהילד יוכל להתנהג וללמוד במסגרת לימודית רגילה.

**בשלב השלישי** פניתי לשיחות רבות עם פסיכולוגית בית הספר ועם צוות בית הספר בכלל, וזאת, כי אני חושבת שאותן בעיות שיש לי היו בעבר, הגלגל לא הומצא אצלי, לכן "אין חכם כבעל ניסיון". ואכן העצות היו מגוונות, אך רובן לא התאימו לעשייה בכיתה שלי, מסיבה אחת פשוטה שכמות הבעיות שיש אצלי היא רבה, וזה אינו דומה לטיפול בילד יחיד עם בעיות מיוחדות בכיתה רגילה- אצלי יש ילדים רבים הדורשים יחס אישי והתעמקות אינדיווידואלית. **ובמקביל**, החלטתי לא לוותר על האני מאמין שלי, והצבתי בפניי מטרות לימודיות להשגה בטווח של חודש.

מיותר לציין שאף על פי שהמערך הלימודי קיבל אצלי עדיפות אחרונה, לא ויתרתי עליו כלל. העמדתי לנגד עיני את הקשר הטוב עם הילדים, ודאגתי שקשר טוב יהיה בין הילדים לבין עצמם, והשתמשתי בכל אשר למדתי מעבודתי עם היחיד במסגרת פרויקט מ"ב. עדנה, המדריכה הפדגוגית, ליוותה אותי בשיחות טלפון לאורך כל התהליך, למרות שאין אני נמנית עם כיתת הסטודנטיות שלה לשנה זו, ועל כך הערכת הרבה אליה.

התחלתי לפתוח את הבקרים בשיחות אישיות אך כלל כיתתיות, לשמוע את הילדים בסיפור אישי שלהם ולעשות העברה לכל הכיתה, למשל, ילד סיפר שבהפסקות לא משתפים אותו במשחק, הרחבתי את השיחה ושאלתי מי שיחק עם מי ובכלל מה עושים בהפסקות. הקראתי סיפור על ילד שנפל בחצר ונשאר חבול כאשר אף אחד לא השגיח ולא שם לב וכך הסיפור האישי הפך לעניין לכולם וכך שכולם ירגישו שהם חלק משיחה ובעיות המשמעת בחצי שעה זו הלכו ופחתו. הקדשתי יותר זמן לעבודה עם יחידים, לימדתי בקבוצות, נתתי עבודה, ולקחתי אליי ילדים, כך הבנתי יותר את דרכי החשיבה שלהם. בהדרגה הילדים רכשו הרגלי עבודה. אני פותחת במליאות

וכעבור עשר דקות הקבוצה החזקה ממשיכה לעבוד לבד ואז אני מתפנה לעבוד עם היחידים. תלמידים חזקים גומרים, ואז הם עוזרים לחלשים. אני נגד השיטה לטפח "עוזר הוראה" או "ראשי קבוצות" מקרב התלמידים החזקים. זה יוצר אווירת אי-שוויון. החלשים נפגעים. עליי לציין שאין אני יודעת אם הייתי עושה את כל זה, לולא עבדתי עם ילד יחיד בעבר. אני חושבת שלו לא התנסיתי בעבודה עם יחיד כסטודנטית, הייתי פחות רגישה וקשובה לילדים, והייתי מתמקדת יותר בהישגים לימודיים.

היום, לאחר חצי שנת לימודים, יש לי כיתה עם הרכב תלמידים מצוין: התלמידים לומדים, אין בעיות אלימות כלל.

מה בעצם קרה?

התמקדתי בעיקר בילדים הבעייתיים בכיתה מבחינה התנהגותית, ואיתם עבדתי אחד על אחד - ניסיתי לזהות את הצרכים שלהם, בין אם מדובר בצרכים של חוס ואהבה ובין אם מדובר בצורך להציב גבולות והצורך באמירתו של אדם מבוגר שינחה ויאמר מה לעשות. כדי לזהות צרכים כאלו ואחרים חובה להיות קשוב לשפתנו של הילד: הוורבלית או הגופנית. יש לקרוא את הילד בין ובתוך השורות. כדי לעשות זאת הייתי חייבת להבין את הערך הרב שיש בהתנסות עם יחיד, ולשמחתי ניתנה לי ההזדמנות הזו בשנתי השלישית כסטודנטית. עבודה זו פתחה בפני צוהר נפלא לעולמם של הילדים, ובעזרת צוהר זה מצאתי את הכלים המתאימים להגיע להבנה עם כל הילדים בכיתה. עליי אף לציין שבמבט לאחור אני חושבת שטוב שבחרתי ביוסי - ילד עם בעיות לימודיות, ולא בחרתי בילד שעל פניו נראה כי אין לו בעיות, הווה אומר שמבחינה לימודית והתנהגותית הוא תלמיד טוב. תודתי העמוקה ליוסי על שאפשר לי להיכנס לעולמו האישי והפרטי ולהבין את תהפוכות חשיבתו והתנהגותו, הוא אשר היווה עבורי ויהווה בעתיד אבן בוחן בהצלחותיי וכישלונותיי עם תלמידיי בהווה ועם תלמידיי לעתיד.

ועוד הערה, אני חושבת שיש מקום להתנסות בעבודה עם ילד יחיד בשנה השלישית ללימודי ההוראה. בשנה השנייה, אני לא חושבת שהייתי מגיעה לבשלות הנחוצה לסייע לילד יחיד, אלא אולי הייתי יותר מתמקדת בללמוד את הבעיות ולא לנסות לעזור, והרי התכלית היא לנסות ולעזור ולא להישאר תקוע בלימוד הבעיות.

סיפור תלואתיה והתמודדותה של אביגיל בכיתה מאוכלסת של ילדים הנחשפים לראשונה לנורמות, להרגלי עבודה, לדרישות שבית הספר מטיל עליהם - הוא לא סיפור יחידאי. סיפורים כאלה, כיתות א' מאוכלסות, שבהן משולבים ילדים בעלי צרכים מיוחדים ולעיתים מספרם גדול יחסית (כמעט כשליש הכיתה במקרה של כיתתה של אביגיל), בוודאי קיימים במקרים רבים נוספים.

השאלה הגדולה היא מה המורה יכולה לעשות ועושה בפועל במצב כזה. מה הן הכרעותיה? על פי אילו גישות והשקפות חינוכיות היא תקבל את הכרעותיה? האם הכרעותיה תהיינה בכיוון של מאמץ בניהול ובארגון הכיתה? האם הדאגה תוקדש לקולקטיב - לכיתה בכיוון של עיצוב גבולות, טיפוח שגרות והרגלי עבודה ושמירת משמעת, וזאת גם במחיר של אי-היענות לצרכים האישיים האינדיווידואליים של כל התלמידים, גם כאלה שיש להם צרכים מיוחדים, או שההתמודדות עם הבעיות הצצות צריכה להיות כזאת שלוקחת בחשבון את התלמידים האינדיווידואליים, כולל אלה שיש להם צרכים מיוחדים.

אביגיל נמצאה במצב שבו הייתה צריכה לבחור בין שתי האפשרויות. נוכחות תשעה ילדים בעלי צרכים מיוחדים, שליש מן הכיתה, שהם כל כך שונים בהתנהגותם, המצביעה על בעיות קשות, הביאה למצב של "אי אפשר היה לנהל כיתה", ואולם אביגיל מרגישה שהיא "הולכת ומתרחקת מכל מה שלמדתי... הווה אומר התרחקתי מן האינדיווידואל ונצמדתי אל הקולקטיב". אבל זה נוגד את אמונותיה ואת כל עולמה החינוכי, ובמצב קונפליקטואלי זה היא מגיעה למחשבה שעליה להתפטר - לעזוב את ההוראה.

העצות הזורמות אליה מן הסביבה- סביבת העבודה, הורים, מנהלת, מורים עמיתים, לנהוג בקשיחות, להציב גבולות ולכפות משמעת, אינן מתקבלות על

דעתה. הן נוגדות וסותרות את אמונותיה, את העדפותיה וגם את אישיותה. **"מצאתי את עצמי מטופלת בילדים עם בעיות שונות ומגוונות שכולן דורשות את התייחסותי ופועלי בניין, גם אם לא באופן רשמי אלא מעין צו מצווה הנובע מהאופי שלי לפעול בשביל.... לפעול למען...."**

גם אם פורמלית אין מחייבים אותה להתייחס ולפעול למען תשעת התלמידים המיוחדים השונים כל כך מן התלמידים האחרים, גם אם הסביבה תקבל פתרונות שיאפשרו לכיתה ללמוד במחיר הזנחת אותם תלמידים קשי חינוך, הרי אביגיל רואה את עצמה מחויבת מן "האופי שלי", האישיות שלה ותפיסת עולמה החינוכית לטפל בהם. היא רואה בכך מעין "צו המצווה עלי לפעול למענם".

ואכן בתבונה רבה, בהשקעת מחשבה רבה, זמן ועבודה קשה, היא מתקדמת שלב אחר שלב, בהתאם למטרות הלימודיות שהציבה ובו בזמן מטפלת ומקדישה תשומת לב מיוחדת לתלמידים היחידים הזקוקים לזה ומגיעה בתום חצי שנת לימודים למצב שבו היא יכולה לומר "יש לי כיתה עם הרכב תלמידים מצוין: התלמידים לומדים. אין בעיות אלימות בכלל" (ההדגשה היא של המחברים).

האומנם ההתנסות בלימוד הילד היחיד, העבודה עם יוסי, תרמה למהלך ההתפתחות הזאת של אביגיל, המורה הטירונית?

הבה נקשיב למה שהיא אומרת, "מה בעצם קרה?"

התמקדתי בעיקר בילדים הבעייתיים בכיתה מבחינה התנהגותית, ואיתם עבדתי אחד על אחד - ניסיתי לזהות את הצרכים שלהם, בין אם מדובר בצרכים של חוס ואהבה ובין אם מדובר בצורך להציב גבולות והצורך באמירתו של אדם מבוגר שינחה ויאמר מה לעשות. כדי לזהות צרכים כאלו ואחרים חובה להיות קשוב לשפתו של הילד: הורבלית או הגופנית. יש לקרוא את הילד בין ובתוך השורות. כדי לעשות זאת הייתי חייבת להבין את הערך הרב שיש בהתנסות עם יחיד, ולשמחתי ניתנה לי ההזדמנות הזו בשנתי השלישית כסטודנטית. עבודה זו פתחה בפני צוהר נפלא לעולמם של הילדים, ובעזרת צוהר זה מצאתי את הכלים המתאימים להגיע להבנה עם כל הילדים בכיתה" (ההדגשה היא של המחברים).



ללא ספק העבודה עם יוסי זימנה לאביגיל הזדמנות להכיר מקרוב את עולמו המורכב הרב ממדי של ילד. היכרות זו הכשירה אותה להיות קשובה ורגישה לשפתו "הוורבלית והגופנית" של הילד. היכרות קרובה זו עם עולמם של ילדים והרגישות להיות קשובים ולהיענות לצורכיהם מובילים את אביגיל "למצוא את הכלים המתאימים להגיע להבנה עם כל הילדים בכיתה". (ההדגשה היא על כל הילדים).

גישה זו, הפיידוצנטרית ביסודה, שדואגת לכל התלמידים מזכירה את תכנית הרפורמה היומרתית בארצות הברית (No Child Left Behind). שעה שעל הצלחתה והישגיה של תכנית זו מערערים רבים, לא כך בכיתה של אביגיל. לא נסתכן יתר על המידה אם נאמר, שבסוף שנת הלימודים הכיתה כולה עשויה להציג הישגים נאים במקצועות היסוד המצופים בכיתה א'.

לסיכום המונוגרפיה של אביגיל נכון יהיה לחזור למסמך שכתבה עם סיום לימודיה במכללה, בתאריך 1.6.04. במסמך שכותרתו "למידה תוך כדי התנסות עם הילד היחיד" אביגיל מסכמת את למידתה עם יוסי בחמישה סעיפים, שבהם היא רושמת לקחים שהיא חושבת ליישם כאשר תהיה מורה המקבלת אחריות על כיתה תלמידים. (ראו עמ' 74-77 בספר זה)

האם הצהרת הכוונות, ההבטחות לעתיד לבוא כאשר היא תהיה מורה, מתקיימות ומתממשות בתפקודה כמורה טירונית? האם הניצנים של תכונות המורה הראויה בעת שהיא עדיין סטודנטית מגיעות לבשלות ולפריחה בהיותה מורה בפועל?

הבה נעיין בחמשת הלקחים שהיא פירטה במסמכה:

**עצמאיות** - אחד הלקחים שאביגיל מעידה עליו הוא היכולת לעמוד במצבי בחירה, לבחור בחירה מנומקת, רציונלית, תואמת את מטרות הפעולה. תיאור התפתחות הדברים בחצי השנה בכיתה א' שהיא מחנכת אינו משאיר ספק שהיא אינה נגרת בזרם האירועים ללא יכולת לנווט את עצמה. להפך, מעשיה מעוגנים בהכרעות מודעות ורצוניות עם כוונות ברורות.

**מורה** - אביגיל כתבה שלהיות מורה זה יותר מאשר להעביר חומר, ללמד נושא בתכנית הלימודים. "למדתי, שעליי, כמורה מן המניין בעתיד הלא רחוק

בכלל, עליי לפנות זמן להיכרות אישית ומעמיקה עד כמה שניתן עם התלמידים, זה חשוב מאוד, ואני בטוחה שאני אמצא את הדרך לעשות זאת".

את המשפט הזה כותבת אביגיל בסיום שנת הלימודים כסטודנטית שנה ג'. התנהגותה עם הילדים בכיתה א', התמסרותה להיכרות ולטיפול הפרטני בכל הילדים, בייחוד תשעת הילדים בעלי הצרכים המיוחדים, מעידה שאכן תחזית זו שלה מתקיימת הלכה למעשה.

**שאלות** - בסעיף זה היא מסבירה שהיא למדה לנהל שיח עם התלמידים, איך לשאול שאלות המובנות להם ואיך לפתח שיח אמיתי עמם, שיח המוליד תוצאות. גם חלק זה, ככל הנראה, ממשיך להתקיים ולהתפתח בעבודתה כמורה טירונית.

**השונות הלכה למעשה** - בסעיף זה אביגיל מזכירה את הפרדוקס כביכול. איך אפשר ללמוד על השונות דווקא מתוך לימוד הילד היחיד. הדעת נותנת שעל השונות לומדים מהתבוננות בילדים שונים. לא כך רואה אביגיל את הדברים. היא נותנת פירוש משלה למשמעות השונות. היא למדה את מורכבותה רבת הפנים של אישיותו והתנהגותו של יוסי והשתנתו המתמדת, ואולם המשמעות של השונות מתמצית בתהליך שחל אצלה: "היכולת שלי לראות את הילד על כל צדדיו... השונות היא בי, עליי להיות שונה בהקשבתי אל יוסי...". השונות בתגובותיה לשפתו הוורבלית והגופנית של יוסי היא המשמעותית מנקודת מבטו של המורה. ללא ספק הקשבתה לילד א', שהוריו התעקשו שיהיה בכיתה רגילה, ילד שצועק ומקלל, שאין הוא מסוגל שיסתכלו עליו או בכיוונו, גם לא המורה וכו' וכו'. שונה מהקשבתה לילד ב' "יש לו קושי לשמור על גבולות וקושי עצום בדחיית סיפוקים. הדבר בא לידי ביטוי בכך שבכל זמן נתון בשיעור הוא מכה ילד מסוים, או קורע לו את המחברת, זורק דברים ועוד". לכל 32 הילדים בכיתה צרכים וכולם זוכים להקשבה המיוחדת להם, והדבר מתחדד כאשר המדובר באותם תשעה ילדים בעלי הצרכים המיוחדים.

ובכן, פרשנותה המיוחדת של אביגיל למושג השונות מצאה את ביטויה כמחנכת כיתה א' בשנת עבודתה הראשונה.

**פיתוח אינטליגנציה תוך אישית** - בסעיף החמישי אביגיל מתכוונת לכך שהיא למדה להתמודד עם קשיים, עם בעיות, ולהגיע לפתרונות מועילים.

היא למדה להפוך מצבי קושי למצבים מוגדרים כבעיות שיש דרכים לפתור אותן.

הרפלקציה של אביגיל על התנסותה בתור מחנכת כיתה א' בשנת עבודתה הראשונה היא כולה תיאור של התמודדויות עם קשיים, קשיים שמתנסחים לבעיות שיש למצוא להן פתרונות, ואכן, היא אינה מרימה ידיים, היא מתמודדת ועומדת במבחן התוצאה.

בסיכום חלק זה של סוף דבר אפשר לומר שאצל אביגיל יש קווי התפתחות ברורים בנתיבה של המורה הראויה. לימוד הילד היחיד כנושא מרכזי בתכנית ההתנסות שלה כסטודנטית, אכן תרם את חלקו להתפתחותה המקצועית והאישית המוצלחת.

## ביבליוגרפיה

- זילברשטיין, מ' (תשנ"ח). הוראה כעיסוק פרקטי - רפלקטיבי: קווים לתכנון ההכשרה והשתלמות חלופיות, חוברת מספר 1 בסדרה ניירות-דיון, תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת.
- זילברשטיין, מ' (2005). המדריך הפדגוגי בקונטקסט החזון החינוכי של המורה הראוי, בתוך מ' זילברשטיין, ור' רייכנברגר (עורכים), *עין מחודש בתפיסת התפקיד והתפקוד של המדריך הפדגוגי*, חוברת מספר 2 בסדרת ניירות-עבודה, לימודי התמחות בהדרכה הפדגוגית, תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת
- כספי, מ' (1965). *החשיבה: אנתולוגיה*, ירושלים, הוצאת בית ספר לחינוך של האוניברסיטה העברית.
- צבר בן-יהושע, נ', (1999). *המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה*, תל אביב: הוצאת מודן.
- Brown A. & Paliscar (1988): Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition. In Resnick (Ed.): *Cognition and instruction: Issues and agenda*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bullough, R. V., Young, J., Draper, R. J., (2004), One-Year teaching internships and dimensions of beginning teacher development. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10, (4), pp. 365-394.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators, *Teaching and Teacher Education* 19, pp 5-28.
- Darling, L. F., (2001), Portfolio as practice: the narratives of emerging teachers, *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 107-121.
- Darling-Hammond L., (1996), The right to learn and advancement of teaching, *Educational Researcher*, 25, (6), pp. 5-17.
- Dinkelman, T. (2003). Self-study in teacher education, *Journal of Teacher Education*, 54, (1), pp. 6-18.
- Fullan, M., (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*, N.Y., Falmer.

- Good, T. L., & Brophy, J. E., (2000). *Looking in classrooms* (8th Ed.), N.Y., Longman.
- Goodwin A. L., (2002). The case of one child: making the shift from personal knowledge to professionally informed practice, *Teaching Education 13*, (2), pp. 137-154.
- Grossman P. L., (1989). Learning to teach without teacher education, *Teachers College Record 91*, (2), pp. 191-208.
- Lewis P. J., (2004). Trying to teach well: a story of small discoveries, *Teaching and Teacher Education, 20*, pp. 231-242.
- Noddings N., (1999). Caring and competence In Griffin G. A. (Ed.), *The education of teachers, Ninety-eight yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago, The University of Chicago Press, pp. 205-220.
- Reis N. K., (2002). The benefits, tensions and visions of portfolios as a wide scale assessment for teacher education, *Action in Teacher Education 23*, (4), pp. 10-17.
- Richardson, V. (2003). Preservice teacher's beliefs in Rath J & McAninch A.C.(Eds) *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education*. Greenwich, Connectaug, Information Age Publishing
- Schon D., (1988). Coaching reflective teaching, In Grimmett P. P. & Erickson G. L. (Eds.), *Reflection in teacher education*, N.Y., Teachers College Press, pp. 19-29.
- Schonmaker F., (1998). Promise and possibility: Learning to teach, *Teachers College Record 99*, (3), pp. 559-591.
- Shulman L. S., (1987) Knowledge and teaching: Foundation of new reform, *Harvard Educational Review 57*, pp. 1-22.

- Tom A. R., (1999). Re-inventing Master's degree study for experienced teachers, *Journal of Teacher Education* 50, (4), pp. 245-254.
- Wang J. & Odell S. J., (2002). Mentored learning to teach according to standard based reform: A critical review, *Review of Educational Research* 72, (3), pp. 481 - 546.



אביגיל בסיום לימודיה עובדת כמורה-מחנכת בכיתה א', שבה שלושים ושניים תלמידים - מתוכם תשעה תלמידים הם בעלי צרכים מיוחדים. בתום הסמסטר הראשון היא כותבת, בין השאר: "התמקדתי בעיקר בילדים הבעייתיים בכיתה מבחינה התנהגותית, ואיתם עבדתי אחד על אחד - ניסיתי לזהות את הצרכים שלהם, בין אם מדובר בצרכים של חום ואהבה ובין אם מדובר בצורך להציב גבולות ואם בצורך באמירה של אדם מבוגר שינחה ויאמר מה לעשות. כדי לזהות צרכים כאלה ואחרים חובה להיות קשוב לשפתו של הילד: הוורבלית או הגופנית. יש לקרוא את הילד בין ובתוך השורות.

...לשמחתי ניתנה לי ההזדמנות להתנסות עם הילד היחיד בשנתי השלישית, כסטודנטית. עבודה זו פתחה בפני צוהר נפלא לעולמם של הילדים, ובעזרת צוהר זה מצאתי את הכלים המתאימים להגיע להבנה עם כל הילדים בכיתה... תודתי העמוקה ליוסי על שאפשר לי להיכנס לעולמו האישי והפרטי ולהבין את תהפוכות חשיבתו והתנהגותו. הוא אשר היווה עבורי בעבר ויהווה גם בעתיד אבן בוחן בהצלחותי ובכישלונותי עם תלמידיי".