

המורה

על סודות המורה

המורה

מסדנת המורה

על ספרים

מסדנת המורה

על ספרים

א-1 חשוון תשל"ו — אוקטובר 1975

תוכן העניינים

עמוד

בשכילי הגהשכה וכדרכי ההוראה והחינוך

| | | | |
|----|---|---|--------------------|
| 1 | על מדוכת הכתיב — שלוש בעיות ושאלות שמונה | — | אברהם צלמון |
| 6 | החינוך היעיל (C.B.T.E.) | — | יהושע וינשטיין |
| | בית-הספר כספק שירותי-חינוך והישגי תלמידיו | — | מיכאל הן ואריה לוי |
| 12 | (גישה סוציולוגית) | | |
| 17 | מה רע בחינוך המוסדי ? | — | בנימין יונס |
| 21 | "הילד טעון הטיפוח והילד ה'אורגאני' " | — | סוגיה מרכז |
| 23 | חינוך לצפייה בסרטי הקולנוע והטלוויזיה | — | שמעון אפשטיין |
| 28 | עיון ב"כובת ממוכנת" לדליה רביקוביץ | — | עדה ברקאי |

מרכזי מרטיין (עשר שנים למותו)

| | | | |
|----|---|---|----------|
| 32 | שאלת הערכים והחינוך לערכים במשנת בובר | — | אריה כהן |
| 55 | הסמכות המחנכת בסיטואציה החינוכית במשנת בובר | — | ברוך סגל |
| 66 | בובר בשיחה עם נציגי הסתדרות המורים | — | דב ילין |

רבי יהודה הלוי (900 שנה להולדתו)

| | | | |
|----|--|---|-------------|
| 72 | בעיות בהוראת ספר "הכוזרי" | — | מנשה רובשני |
| 79 | שירי ריה"ל בבית-הספר | — | גד כהן |
| 81 | יהדות ספרד וארץ-ישראל בימי ר' יהודה הלוי | — | אריה מנצ'ר |

מסדרנת המורה

| | | | |
|----|---|---|-----------|
| 85 | איך לימדו ילדים בשער-הגולן | — | הנה שמור |
| 91 | משחקים בלשון לאהבת הלשון | — | בינה שופט |
| 94 | לימוד הכתיב והדקדוק לפי אותיות השימוש | — | גאונה כהן |
| 95 | הוראת החשבון בכת"ס היסודיים ורציפות השיטה | — | שרגא שפר |

על ספרים

| | | | |
|-----|--|--|--|
| 104 | ההתבגרות — יוסף גלנין ; "נעורים בקיבוץ" — יוסף ארנון ; "לכסיקון לתודעה יהודית" — אביב עקרוני ; מחקר דיאלקט ערבי של יהודים — ניר שוחט ; "המשחק — ערכיו ובעיותיו" — מיטע גילדשטיין ; "קאפקא בעברית" — צבי קרניאל ; שני ספרים חדשים של מחבר אחד — יהושע ירון ; על ספרים בספרות, בלשון ובחברה — יוסף שה-לכץ ; הצצה בספרים שונים — צמח צמריין ; "פרוידיקה סקטוריאלית" — עדה הרצברג ; ספרים שנתקבלו במערכת | | |
| 127 | דברי סיום — העורך | | |

איך לימדו ילדים בשער הגולן

ב. שחרור מורים להוראה אינדיווידואלית, בעת שהמסייעים ידריכו את התלמידים הזקוקים לכך.

ג. קידום ילדים בהישגים לימודיים בתחו-מים של קריאה, לשון, איות, חשבון, מיומנויות בגיאוגרפיה.

ד. טיפוח ידידות בין גילאים שונים.

ה. הגברת שיתוף פעולה בין ילדים.

ו. טיפוח דימוי עצמי חיובי ואחריות אצל הילדים המסייעים.

2. המסגרת החברתית

כל מורה קבע מי מתלמידיו יקבל סיוע. אך מי יהי המסייעים? להלן השיקולים: מלכתחילה היה ברור, שכל ילד ימלא תפקיד של מסייע, אם כיתתו נקבעה כמסייעת, אולם שקלנו רבות מי יהיו הראשונים למלא תפקיד זה. האמנו, שחשוב לתת הזדמנות לילדים למלא פונקציה מסייע בת-חוב בו הם עצמם התקשו כלומדים — כלומר: ילד, שהתמודד עם קשיי לימוד בחשבון, עשוי לצאת נשכר, כשיחזור שוב על החומר, שעה שילמד ילד אחר. כמו כן הנחנו, שתפקיד המ-סייע ישנה וישפר את הדימוי העצמי של התל-מיד, שהתנסה בקשיים לימודיים, שכן עתה תינתן לו הזדמנות ליהנות מהישגיו, בשמשו מד-ריך לאחרים. זאת ועוד: הנחנו, כי תלמיד, שהת-קדמותו בלימודים הושגה תוך קשיים ומאמצים, עשוי להבין את קשיי הזולת וסיכוי לו למלא את תפקיד הסיוע בסבלנות ובהצלחה. מול השי-קולים האלה העלינו שיקולים אחרים: חברת הילדים היא מסגרת מצומצמת, בה הכול מכירים את הכול. חששנו, שאם ראשוני המסייעים יהיו דווקא הילדים המתקשים בלימודים או אלה שהתקשו בעבר, ייווצר הרושם, שהפרוייקט כולו איננו אלא טריק פדגוגי, שהומצא לשם פתרון בעיות המתקשים.

בראשית דצמבר 1973 החליט חבר המחנכים בשער-הגולן על ביצוע פרוייקט של "למידה הדדית" — "ילדים מלמדים ילדים".

אותה שנה היו בחברת הילדים בשער-הגולן ארבע כיתות: ב', ג', ד', ו' וכן כיתה א', שהיא גן-ילדים לכל דבר, אלא שלתכנית הגן נוסף אלמנט של לימוד אינדיווידואלי של קריאה וחשבון.

חבר המחנכים ערך שורת דיונים, בהם לובנו הבעיות הכרוכות בביצוע הפרוייקט. בדיונים ביררנו את הסעיפים הבאים:

1. המטרות.
 2. המסגרת החברתית (כלומר: אילו כיתות ואילו ילדים נשתף בפרוייקט).
 3. התחומים שבהם נטפל (אילו מיומנויות נקדם, מקצועות הלימוד וכו').
 4. כיצד להכין את הילדים-המורים.
- תהליך הגיבוש של הרעיונות לכלל תכנית אופראטיבית היה ממושך למדי, למרות זאת חלו בתכניות שינויים לא מעטים בעת הביצוע.

ייתכן שהדברים החשובים ביותר, שהושגו בדיונים אלה, היו: הזדהות הצוות עם הפרוייקט, מעורבותו של כל מחנך במתרחש ושיתוף פעולה מירבי בעת הביצוע.

גיבוש זה של הצוות בלט בתגובות המחנ-כים, כאשר נדרשה מהם גמישות רבה בהתאמת ארגון שעות הלימוד בכיתותיהם עם הפעילות הבין-כיתתית או בהסתגלות למצבים בלתי צפו-יים, שנבעו משילוב הילדים בפעילות משותפת. הענייניות, הרוח הטובה וה"ספורטיבית" ציינו את האווירה בחבר העובדים והיו למקור טיפוק לכל המעורבים בפרוייקט.

תכנית הפעולה וביצועה

1. המטרות
- א. סיוע לילדים לפתח דרכי לימוד עצמ-איות.

ענייניים אחרים — ישפיעו על בחירת המסייע ושהתחרות בין הילדים עלולה להעכיר את האווירה בחברת-הילדים. אולם להפתעתנו הת-בדו כל החששות: אמנם, לא תמיד בחרו הילדים את ה"מומחה" לקריאה או לחשבון כמסייע — אך השיקולים, שלפיהם הם בחרו לעתים כמו: שכנות, חברות והתעניינות משותפת — נתגלו דווקא כגורמים חיוביים בפעילות הזוגות. כך, למשל, נשקל בצורה עניינית הגורם "בנים-בנות", וכחוכחה לכך תשמש העובדה, שלמסייעים בק-ריאה נבחרו כמעט בנות בלבד.

ליצירת האווירה העניינית תרמו חברי מז-כירות החברה תרומה מכרעת ביחסם הבלתי-אמצעי לילדים ולמשימה גם "זהו. כך בחרו איפוא המחנכים את הילדים העתידים לקבל סיוע, והילדים בחרו את "מוריהם".

3. תחומי הפעולה והסיוע

בעת הדיונים המכינים בצוות המחנכים הגענו למסקנה שהוראת ילדים לילדים, עשויה להצ-ליח בתחומים בהם אפשר: (א) להגדיר ברורות את היעד, (ב) להצביע על דרך קונקרטי של ביצוע, (ג) לראות התקדמות בפרקי זמן קצרים יחסית.

מסקנה אחרת הייתה: לאחר שהמורה יקבע את הילד העתיד לקבל סיוע, יהיה הוא (הילד) שותף לתיכנון המטרות והדרך למימוש הסיוע (על שיתופו של הילד בקביעת המסייע כבר דובר קודם). בהתייעצויות אלה יהיו שותפים המורה והילד ללא נוכחות ילדים אחרים.

דוגמאות של תחומי פעילות ומטרותיהם

קידום ילד בקריאה

א. המורה הגיש למסייע או לתלמיד מספר קטעי קריאה, לבחירה. התלמיד איתר וסימן את המלים בהן הוא התקשה, בקטע שבה; ובחזרת המסייע התאמן — ראשית, בקריאת המלים המ-סומנות, ואחרי כן בקריאת הקטע כולו עד אשר הגיע לכלל קריאה רהוטה. קריאה זו הוקלטה לעתים ברשם-קול.

ב. קריאת טקסט אינפורמטיבי ומיצוי בעז-

רצינו ליצור אווירה, שכל ילד יראה זכות לעצמו למלא תפקיד של מסייע.

התעוררה בעייה נוספת: אחוז הבנים הזקו-קים לסיוע עולה על אחוז הבנות, ואילו בשילות למלא תפקיד זה שכית דווקא אצל הבנות.

השגנו, שהבנים יסרבו לשתף פעולה עם בנות-מסייעות.

היחלט להביא את כל הבעייה בפני מזכירות חברת-הילדים; ואמנם, הייתה לנו המזכירות לעזר רב בעצה, בארגון ובביצוע הפרוייקט.

במזכירות החברה התרחש עתה תהליך דומה לזה, ש"עבר" על צוות המהנכים: אגב היפוש פתרונות לבעייה שהעלינו, נוצרו מעורבות והז-דהות עם מטרות הפרוייקט. המזכירות גילתה רגישות רבה לתגובות אפשריות של הילדים, הצביעה על קשיים, שעתידים להתגלות ועזרה לנו להתמודד אתם.

חברי המזכירות הציעו לנו להניח לילד המק-בל סיוע להיות שותף בקביעת המסייע שלו. ואיך בוצעה תכנית זו של קביעת הזוג: מסייע — ומקבל סיוע?

א. המורה קובע את הילדים העתידים לק-בל סיוע.

ב. המורה והתלמיד מתייעצים, קובעים את התחום בו הוא יקבל סיוע ומטרות ספציפיות לתהליך זה.

מטרות ספציפיות — כלומר: אימונים בק-ריאת מספרים גדולים, הכנת דו"ה, קידום בקריאת חומר לימודי (כשהחומר נקבע על-ידי התלמיד בהתאם לעיסוקו בלימודים) וכו' וכו'.

ג. אחד המורים ושניים מהילדים, חברי המזכירות מרכיבים רשימה טנטאטיבית של מסייעים המתאימים לטיפול בתחומי הלימוד המוצעים ובילדים המועמדים לקבל סיוע.

ד. המורה (ולעתים ילד — חבר מזכירות ה-חברה) מבררים עם ה"תלמיד" מי מהילדים המוצעים למלא תפקיד של מסייע מתאים לו במיוחד.

השגנו, שגורמים צדדיים — כמו: מעמד במגרש ספורט, פופולאריות או שיקולים בלתי

ההנאה שבקריאה, הטתה אותם מהתוכנית; אך נוכחנו, כי התהליך שהתבצע היה פורה לאין ערוך מזה שתוכנו.

ואמנם סוכם, שזכותם של שני הילדים היא לשנות תכנית, אם הם ידעו לנמק השינוי.

לסיום פרק זה יצויין, כי חשוב להגדיר היטב את המשימות, כך שהילדים ידעו: מה הם עושים, ולשם מה; שיהיו מודעים לצורך לבדוק, אם השינוי גו את המטרה ובאיזו מידה השיגוה. אך מאידך גיסא חשוב, שהמחנכים והילדים יהיו מודעים לכך, שיש לגלות גמישות, יצירתיות ויוזמה בעת הביצוע, אם גם תשתנה אגב כך המטרה.

4. הכנת המשיעים — כיצד מלמדים לסייע?

חרדנו, שמא נפגום בספונטאניות ובבלתי-אמצעיות של התנהגות הילדים; שמא תבלום הכנה מדוקדקת את הרעננות — והן אין מטרתנו להפוך את המשיעים למורים מקצועיים! מאידך גיסא אזכיר כאן, שכמטרה החשובה ביותר נקבע: טיפוח כישורים ומיומנויות העשויים לקדם את הילדים בלמידה עצמית, כדי שיוכלו ליהנות מתכניות האינדיווידואליזאציה הנהוגה בבית-ספרנו.

כיצד אפוא ללמד את המסייע לעזור ל"תל-מידו" למצוא פתרונות אפשריים לבעייה בה הוא מטפל, בלי להחיש לו תשובה ספציפית — כיצד יעזור ילד לילד ללמוד. התלטנו להכשיר את המסייעים לתפקידיהם על-ידי משחקי סימולאציה, כשאת תפקידי התלמידים המתקשים ממלאים המחנכים.

תיאור המשחק

ילדה התנדבה למלא את תפקיד המורה. היא קנתה "עצות" דידאקטיות מהנוכחים — קהל המסייעים והלק מצוות המורים.

לצורך "קניית העצות" עמדו לרשות הילדה-המורה 10 נקודות. המטרה: לסייע לפתרון הבעייה, בלי לגלות את התשובה או את הדרך לפתרון. היה זה אירוע מאלף ומשעשע כאחד, שכן כל אותם עקרונות, שאנו מקנים לילדים בעמל רב במגמה לחנך אותם ללימודים עצמאיים — הופיעו עתה כ"עצות", שקהל הילדים יעץ לילדה-המורה.

רת כרטיס עבודה מנחה.

ג. קריאת עיתון ילדים והכנת דו"ח קצר.
ד. קריאת סיפור או סיפור בהמשכים ושיחה על הנקרא, במטרה לעורר מוטיבאציה ועניין בקריאה עצמית.

ל ש ו ן

א. כרטיסי עבודה עצמית למיניהם.
ב. אימונים בכתיב, כשהמלים בהן מתאמן הילד נבחרות מבין אלה, שהוא מגדיר כשימו-שיות ביותר בשבילו, או מבין אלה ה"מכשילות" אותו.

פעילות זו היתה לעתים הדדית — במקרים שגם המסייע היה זקוק לשיפור הכתיב.

ג. סיוע בכתיבת סיכום קצר.

ד. פתרון תשבצים.

ה. אימונים בשימוש במילון.

מבט ומולדת: סיוע בעריכת תצפית, ניסוי וסיכום. אימונים בשימוש במפה, אטלס, גלובוס וכו'.

חשבוני: א. סיוע בפתרון בעיות (שהוצעו על-ידי המורה); ב. עבודה ועזרה לילד להתגבר על קושי ספציפי, שהוגדר על-ידי המחנך והילד (אימון בלוח הכפל, בחילוק, בחיסור, בקריאת טעון וכו'); ג. הדרכה לעבודה עצמית בפניות חשבון, לפי כרטיסי עבודה עצמית, בנושאים כמו: מדידה, שקילה, דיאגרמות וכו'; ד. סיוע בבחינה עצמית — איתור קשיים ספציפיים ותכנון דרכי התקדמות.

אלה דוגמאות מעטות מהפעילות המגוונת, שהתרחשה בעת הפרוייקט.

כאמור, הוגדרו המטרות והאמצעים במפורש, במידת האפשר. אולם הביצוע הקונקרטי לא היה, כמובן, השתקפות נאמנה של התיכנון. גורמים שונים — כמו: התעניינות רגשית ויוזמה — השפיעו על שינויים בתהליך הלמידה ולעתים אף על עצם המטרות שנקבעו.

לדוגמה: על ילד מכיתה ו' הוטל להכין עם ילד מכיתה ג' סיפור לקריאה בפני כיתתו. המטרה היתה אפוא שיפור הקריאה ומיומנויותיה. כאשר דיווחו הילדים על הפעילות התברר, כי השיחה, שהתפתחה בין שני הילדים על תוכן הסיפור ועל

גילויי בושה, או על רצון "למשוך" תשומת-לב של הילדים המסייעים.

המורים ציינו, שנוכחותם של הילדים הבוגרים בכיתה סייעה רבות בשיפור האווירה הלימודית בכיתה. ואכן, בהמשך הזמן למדנו להעזר בילדים בוגרים להנחיית קבוצות דיון או חקירה בכיתות ב'–ג'.

את הפרוייקט ליזונו בהתמדה בפגישות, דיווח והדרכה. פגישות אלה התנהלו בהרכבים שונים.

1. פגישות צוות המסייעים

כאן עלו שאלות כמו:

— "איך אני יכול לוודא, שהילד למד, כשלע-תים הוא אומר: 'כן, אני יודע', מפני שהוא מת-בייש, שלא הבין — והרי גם אני עושה כך לפעמים".

— "מה נוכל לעשות כאשר הילד לא מתרכז, מטחק, לא לומד?".

— "לא הצלחתי להסביר לזיווה מה זה שלישי, היא הבינה יפה מה כתוב בספר ואיך לעשות את התרגיל, אבל לא ידעה לתת שום דוגמה של שלישי..."

(כאן היה ברור, שזיווה חיפשה "קשר" משמעותי בין ההשבון והמציאות הממשית — הקונקרטי. המעניין הוא, שאף המסייעת לא הצליחה למצוא דוגמאות של קשר כזה, אלא אחרי מאמץ מחשבתי רב).

— "איך לגרום להתעניינות אמיתית?"

שאלה זו הטרידה מאוד את המסייעים, וילד אחד העיר: "רק עכשיו הבינותי, שאם לא מתענ-ינים לא לומדים, אפילו אם יושבים בשקט ולא מפריעים..."

שאלות אחרות:

— "איך לומד אדם? מה פירוש לומד? מדוע צריכים ללמוד דברים, שלא מעניינים את הילד?"

ועוד שאלות מסוג אחר:

— "האם היחס הסבלני עוזר לכל הילדים, האם לגדי לא היה עוזר אילו הענשנו אותו, כשאין הוא מתאמץ מספיק?"

המחנכים, שהכירו היטב את ה"יועצים", ידעו, שאותם הילדים אינם נאמנים ביותר כלומדים לעקרונות, שעתה הושיטו בתבונה רבה למסייעים. הילדים הציעו למורה (ילדה מכיתה ו'): "בקשי משרה (המורה ששיחקה תפקיד של תלמידה) לקרוא את ההוראה פעם נוספת" — "בקשי משרה לחזור על ההוראה במלים שלה — לא כפי שהן כתובות בספר" — "הזכירי לה את הבעיות הדומות שפתרה, ואיך פתרנו אותן" וכו' וכו'. הרגשנו, שהילדים הפנימו בעת המשחק את עקרונות הלמידה העצמית במקורות ובעומק. ה"עצות" סוכמו ונרשמו והמסייעים שקלו אלו מהן תורמות יותר לחינוך לומד עצמאי.

והנה הכללים שנרשמו כחשובים ביותר:

- לעודד את הלומד למאמץ להבין את ההוראה לפני שהוא פונה לעזרה;
- לסייע ללומד לאתר את הקושי הספציפי ולגלות יחד את הפתרונות האפשריים בלי לגלות לו תשובה ספציפית;
- להזכיר ללומד באילו דברים דומים טיפל בעבר וכיצד התגבר על הקשיים.
- לעודד לילד לרשום את הקושי שאיתר ושלא הצליח להתגבר עליו ולבקש סיוע מהמורה. (בשעה שנקבעה לכך לפי תכנון מסוים ולא ברגע שהקושי מופיע).

ימן ומקום הביצוע

הפרוייקט פעל פעמיים בשבוע בשעות קבועות. כאשר הילדים הלכו למלא את תפקידיהם המסייעים התנהלו בכיתותיהם הלימודיים כתיקנם. הפגישות ארכו 40 דקות ותיכף עם סיומן חזרו המסייעים והשתלבו בלימודי כיתותיהם ללא תקלות.

הפגישות התקיימו בדרך כלל בכיתותיהם של הילדים שקיבלו את הסיוע. לעתים פרשו הילדים אל מעבר לפרגוד או לפינה המיועדת להתבודדות ולשקט.

אולם לעתים קרובות התרחש הסיוע בכיתה, כשהמסייע יושב ליד תלמידו, ומבצע את תכניתו, והילדים האחרים עוסקים בעבודה עצמית. הילדים התנהגו באופן טבעי, לא דיווחו על

שאלתי את עצמי מדוע. כאשר שרקה שאלה או-
תי חשבתי קצת והבנתי את העיקרון, שבעצם
כבר ידעתי, אבל לא אמרתי אותו לעצמי".
ועוד סיפור: כאשר אינני מרוכז בשיעור
משעמם לי ואני מפריע, עכשיו אני חושב על
התנהגותו של בני ומנסה להתרכז, במקום להמ-
ציא דרכים למשוך תשומת לב". שאל המנחה:
"כיצד עוזר לך הדבר הזה להתרכז?"

עונה המסייע: "זה באמת לא תמיד עוזר.
אני לא בטוח, שאם אדם יודע מה צריך לעשות
הוא כבר באמת יודע איך ועושה זאת..."

ועוד סיפור: "לנירה (כיתה ג') יש הרבה
שגיאות כתיב. ניסיתי לעזור לה בעזרת כרטיסים
שהמורה הכינה. ראיתי שזה משעמם את נירה
ולא עוזר לה בכלל.

"קשה ביותר היה לנירה להבחין בין א-ה,
כי לנירה היה נראה שלשתי האותיות צליל
דומה.

המצאנו משחק: נירה ואני 'נצוד' את כל
המלים שמתחילות באות ה'. 'נצוד' בבית, בכיתה,
בבית-הספר, וכו'. אחרי כן נשווה אם 'צדנו' או-
תן המלים ומי 'צד' יותר. גם לי היו קשיים עם
צלילי אותיות. לרוב אמרתי: 'אני יעשה'. במ-
קום אני אעשה. התחלתי גם אני 'לצוד' מלים
ולסווג אותן. כשחשבתי על המלים, חדלתי לש-
גות. כך, כשלימדתי את נירה, למדתי בעצמי".
הילדים נתבקשו לחזור את הפעילות שהת-
רחשה. לעתים תאם התיאור של בני הזוג, ולע-
תים נבדל התיאור בפרטים רבים.

הילדים המסייעים הדגישו חוזר והדגש את
הרגשת הביטחון, שהסיוע מקנה להם; את הצי-
פייה והשמחה שחשו בימים שהתכנית התבצעה.
בשני מקרים היה תהליך יצירת הקשר בין זוג
הילדים ממושך למדי, במקרה אחד היה שיתוף
הפעולה לקוי.

סיפרה רחל: "דליה (כיתה ד') לא הקשיבה,
טענה שלא מבינה, לא יודעת... הייתה לי הרג-
שה, שדליה רוצה להכשיל אותי. עסקנו בכרטיסי
עבודה עצמית ולא התקדמנו בכלל. יום אחד
אמרתי לה: 'אם קשה לך, ניקח חומר קל יותר'
(רחל גילתה יחס ענייני!)¹, דליה צחקה ושיתפה
פעולה ומאז היה כבר נעים לעבוד יחד".

בשיחות אלה שררה אווירה של חרדות בין
המחנכים והמסייעים. שוב לא הרגשנו, שכל הת-
שובות ערוכות בידינו. הילדים שאלו בתום לב
וברצינות, והמחנכים שווחו עם הילדים ביושר
ולא כ"ממלאים תפקיד של מחנך", אלא כמחפ-
שים תשובות אמיתיות לשאלות אמיתיות.

מובן, שמעבר להתעניינות הכנה של הילדים,
אשר רצו למצוא תשובות לבעיות, שהעסיקו או-
תם כמסייעים, היו אלה שאלות שהעסיקו אותם
כתלמידים, שאלות שנבעו ממודעות חדשה לבע-
ותיהם כלומדים. הילדים בקשו הנחיות ספציפי-
יות כיצד להמחיש, להסביר, ביקשו הדרכה באב-
חנה מה העיקר ועל מה אפשר לוותר במטלה
לימודית.

האימרה: "כיצד לסייע מבלי לגלות" הפכה
לסיסמת הפרוייקט. השיחות, שניסו לענות על
השאלות שציטטנו לעיל — לא הפכו, כמובן,
את הילדים המסייעים למורים, אך ללא ספק תר-
מו להבנתם את תהליך הלמידה.

2. פנישה אינדוידואליות עם מסייעים

או עם זוג: מסייע-נעזר

בפגישות אלה ביררנו את הבעיות שנתעור-
רו, כגון: האם רצוי להציע לילד להתאמן גם
אחרי שעות הלימוד, או: מהי השיטה המתאימה
ביותר לסייע לילד מסויים וכו'.

השיחות המעניינות ביותר היו עם המסייעים.
שאלנו אותם: "במה עזר לך הסיוע?". בדרך
כלל היתה התגובה הראשונה מבוכה, או כעין
התמרמרות. הילדים אמרו: "אני לא עשיתי זאת
בשביל להיעזר, אלא בשביל לעזור, אפילו הפ-
סדתי שעות לימוד בכיתתי" (כזכור הכיתות
למדו לפי תכניתן הרגילה, כאשר קבוצות ילדים
יצאו למלא את תפקיד המסייעים).

כאשר שתקנו וציפינו לתגובות נוספות, רח-
פה השאלה זמן מה בחלל. לאט-לאט חדרה הש-
אלה ועוררה את הילדים לתגובות אוטנטיות,
ספציפיות ועשירות. והנה חלק מתגובות הילדים:
"בכיתה ד' למדתי כיצד לעשות חילוק ארוך
(זה היה ילד שהתקשה בחשבון). רק עכשיו,
כאשר לימדתי את אבי, הבנתי את העיקרון".
וילד אחר: "תמיד ידעתי, שבפעולות חיסור של
תרגיל 65—153 יש להתחיל מהיחידות, אך לא

אימן תלמיד צעיר בקריאה, והאחרון סייע ל"מו-
רו" להתאמן באותם המשפטים בכתיב נכון. כך
נשלם המעגל מבחינת: הכול מלמדים את הכול.
7. המורים התפנו לשיחות ולהדרכה אינדי-
וידואלית של תלמידיהם, כשעול הסיוע הרצוף

לילד המתקשה הוקל מעליהם במידה ניכרת.
הקושי העיקרי במימוש הפרוייקט היה הצורך
לתאם את ארגון הלמידה בכיתות השונות לש-
עות, שבהן קויימה הלמידה ההדדית הבין-
כיתתית.

המורים ציינו, כי המסגרת הנוקשה של הש-
עות והימים אילצה אותם לתכנן באופן נוקשה
יותר גם את מערכת השעות בכיתותיהם. למשל:
לעתים אי-אפשר היה לנצל ימי שמש לשם טיולי
טבע, אם באותו יום פעל הפרוייקט. מסיבה זו
ויתרה למעשה הגננת על שילוב גן-המעבר
בפרוייקט.

החברים ציינו דרכים ורעיונות לשיפור ה-
פרוייקט, כמו: ויהול יומן של הילדים המעורבים
בפעילויות, עריכת בדיקות איבחון מדוייקות יו-
תר לפני תקופת הסיוע ואחריה וכו'.

ל ס י כ ו ם

הפרוייקט נמשך כמעט במשך שני שלישים
של שנת-הלימודים, וכל הילדים מהכיתות המסיי-
עות השתתפו בו. נוכחנו, המחנכים והילדים
כאחד, שאכן כל ילד עשוי להיות לעזר לחברו,
אם מתאימים היטב את הזוגות ובוחרים בתבונה
את תחום הפעולה.

פעילות זו של חברת-ילדים לומדת, נושאת
בחובה סיכויים רבים של למידה, של טיפוח זי-
קות הומאניות ואישיות בין הילדים לבין עצמם
ובין הילדים ומוריהם, של מוטיבאציה רבה יותר
ללמידה ועוד. אולם אם מצב למידה זה איננו
חלק מחיי היום-יום של בית-הספר והוא נשאר
רק אפיזודה חולפת, ספק אם סיכוי זה ייצא מן
הכוח אל הפועל.

הערה: בינתיים הגיע לירי ספר המתאר
נסיונות אין ספור, שנערכו בעולם בלמידה
הדדית — הספר Children Teach Children
A. Gartner, M. Kohler, F. Riessman.

(סקירה על ספר זה ימצא הקורא המתעניין
ב"בחינוך המשותף", חוברת מס' 85).

כאשר פג מועד תפקידה של רחל, ביקשו שתי
הבנות להמשיך יחד. טיב היחסים ופוריות הזי-
קות שהתפתחו בין הבנות הם סיפור מרתק בפני
עצמו.

בשיחות אלה היה ה"תלמיד" מצביע על
קשייו ומציין את סוג העזרה, המקדמת אותו.

שיחות סיכום של המחנכים

1. הילדים הצעירים התקרמו בדרכי למידה
עצמיות. למדנו זאת, כאשר הילדים בעת הדיו-
נים בקבוצות-לימוד או בעת העבודה העצ-
מית, כאשר הילדים הצעירים חזרו ושגנו לעצ-
מם: "עדיין לא קראנו את ההנחיות בתשומת-
לב, כפי שהגדולים יעצו לנו"...

2. התפתחו יחסים הדוקים ורציניים בין גיל-
אים שונים. חבורות אלה התמידו והיפרו את חיי
הילדים גם כאשר הוחלפו המסייעים. המחנכים
ציינו, כי במקרים לא מעטים היו קשרים אלה
למקור כוח ועידוד לילדים, בהתמודדם עם בע-
יות לימוד וחברה. (במקרים אלה בקשו המחנכים
להמשיך בסיוע, למרות שתם מועד הפרוייקט
המתוכנן).

3. בסיטואציה הלימודית החדשה (כשילד
מלמד ילד ולא מורה מלמד ילד) הייתה התנסות
לימודית מספקת ושימשה לכעין חוויה מתקנת
לכשלונות בעבר.

4. הילדים המבוגרים המסייעים הזדהו מאוד
עם תפקידיהם, נהנו ממנו, למדו דברים חשובים
על דרכי למידה, על חשיבות הריכוז, הקשב
והמעורבות; גילו אפשרויות של שליטה והת-
כוננות עצמית. הם דיווחו על מודעות חדשה
לעצמם כלומדים, שהתבטאה — לדבריהם —
ברצון ויכולת לאתר קשיי למידה של עצמם
ובתכנון שלבי למידה הולמים.

5. הסיוע, שהושט לילד המתקשה לפני הגיעו
לסף התיסכול והאכזבה הטוטאלית מעצמו, עו-
דד במקרים מסויימים את הילד להמשיך במאמ-
ציו, תוך יחס ענייני יותר לקשייו.

6. שיתוף הפעולה היה לדבר שעושים אותו
ואין מרברים עליו. העזרה ההדדית הייתה לדבר
שמנשימים על ידי הלמידה ההדדית. הדדיות
מובהקת זו התרחשה, למשל, כאשר ילד מבוגר