

# "השמיעיני את קולך" - הקול האישי בקורס למידה מרחוק בספרות'

נעמי טנא

דְּבַר גְּרִיזִילִית גְּדָלָה אוֹתִי  
חֵלֶב פּוֹכְבִים הָיָה מְזוֹנֵי הַעֲקָרִי  
הַדָּבָר הָרֵאשׁוֹן שֶׁרָאִיתִי  
בְּיָמַי חַיִּי כְּנָתִי שֶׁאֲנִי זוֹכֵר  
הָיָה אֲנִי אֵיךְ אוֹכֵל לְשֹׁפֵחַ

יונה וולך

## תקציר

במאמר זה יוצג מחקר שנערך בעקבות כתיבה וניהול של קורס אקדמי בספרות בלמידה מרחוק, שהתמקד בשירת משוררות מובילות בספרות העברית המודרנית. במטרה להגביר את נכונות הלומדים להתמודד עם הטקסט השירי, התובע קשב והעמקה שאינם מובנים מאליהם לקורא בן זמננו, הועבר הקורס לסביבת למידה מתוקשבת שבה, כך הנחתי, ייווצרו תנאים לשיח על שירה בהפעלת דרכי למידה מגוונות. ללמידה כזאת אופי חברתי מובהק. היא מתנהלת בעת ובעונה אחת בשני מישורים: במישור הקול האישי (מיצוב הקורא ביחס לטקסט הספרותי) וברמת הקול הבין-אישי (מיצוב הלומד בזיקה לקהילת הפרשנות). המחקר מתמקד בתיאור תהליך הלמידה כשיח בין לומדים בעקבות משימות הקורס שכתבתי, אף הן בגיוס מרב המשאבים שמאפשרת סביבה מתוקשבת. אין המחקר מתיימר לקבוע הלכה בנושא מתודי כה מורכב כהוראת שירה ולמידתה אלא להצביע על הפוטנציאל הטמון בכלי תקשורת וירטואליים, ההולכים ומתרבים לנגד עינינו, לתהליכי למידה. בוויכוח על שילוב כלי תקשורת וירטואליים בתהליכי הוראה-למידה אני מתייצבת לצד המחייבים.

**מילות מפתח:** הוראת ספרות, חקר השיח, למידה מרחוק בקורסים אקדמיים, מגדר.

1 תודה לסיגל מורד אשר יעצה לי בעיבוד הנתונים.

## רקע תאורטי על קריאת שירה והוראתה

לשאלה הנפוצה ביותר בקרב תאורטיקנים: "מהי ספרות?" תשובות רבות, המותנות בשיטת הביקורת שהנשאל דוגל בה. תאורטיקן הספרות ג'ונתן קאלר (2004) עוסק בקושי שבהגדרת ייחודיותו של הטקסט הספרותי לעומת טקסטים אחרים, תוך תיאור שיטות קריאה מקובלות בביקורת הספרות. קאלר טוען בין השאר, שספרות היא "צורת כתיבה הפותחת את עצמה לאפשרויות קריאה שונות, ושבעיות פרשניות כרוכות בבניית משמעותה" (קאלר, 2004, עמ' 183). קאלר אף מזכיר את מעמדו של הטקסט הספרותי כהון תרבותי המאפשר הקניית שייכות בחברה (אדוני ונוסק, תשס"ז).

על נבצרותו הקסומה של הטקסט השירי כיצירת אמנות נכתב רבות, ואין כאן המקום להרחיב בנושא. לקורא שירה מוענק מרחב נדיב לפעילות בטקסט שירי, שבמיטבו הוא טקסט כתיב (במונחיו של רולאן בארת; בארת, 2005). הקורא אינו יכול להיות פסיבי. הוא נתבע להיות שותף במימוש הטקסט לעתים לכדי כתיבתו מחדש (דוגמה מייצגת היא שירת יונה וולך). שירה היא גם דיבור, שיה בין "אני כותב" ל"אני קורא". תגובה אישית בכתב בעת לימוד שירה כתהליך קוגניטיבי ורגשי עשויה לשפר את מימוש הטקסט במישור זה.

בעיניי, כמלמדת שירה, השירה אינה רק טקסט כתוב אלא גם התהודה של הקוראים על השירים. להבנתי, אם שירה אינה מדברת עם אנשים היא מפסיקה להיות לשון משותפת לנמעניה. לפי חוקר הספרות ניסים קלדרון, מאז יונה וולך השירה נמצאת במשבר (קלדרון, 2009). היא כלואה בחדר סגור, ואפילו אינה קיימת ב"רחוב" של המשכילים. היא אינה נוכחת כטקסט בתרבות הישראלית. בקורס הזה נעשה ניסיון להחזירה אל מעמדה הקודם.

אביבה קרינסקי חקרה הוראת ספרות בסביבת למידה מתוקשבת בבתי ספר תיכוניים (קרינסקי, תשנ"ז). בבסיס מחקרה עומדת גישתו של הנס רוברט יאוס, מאסכולת "תגובת הקורא". לפיו, הפקת משמעות היצירה מושפעת מאופק הקריאה של הקוראים. בפרשנות הטקסט הספרותי לא ניתן להתעלם מן הקורא כנמענו של הטקסט הספרותי ומנסיבות חייו החברתיים. זאת ועוד: אופק הקריאה של הקורא קובע את איכותה של היצירה.

נורית תמיר-סמילנסקי (1998, עמ' 7-27), בעבודתה על המתודה של הוראת ספרות בשילוב כתיבה אישית, מונה את יתרונותיה של התנסות זו: (1) מאפשרת את העלאת הנרטיב האישי של הקורא; (2) מזמנת תרגול הדמיון וכושר ההמצאה; (3) מפתחת את תוצרי הכתיבה ואת האוריינות של הלומד; (4) מעודדת פעילות חווייתית רגשית שיש לה השפעה על רמת האינטליגנציה של הלומד.

חוקרת המגדר אורלי לובין (2006, 2009) עוסקת בכתיבה ובקריאה של נשים את הטקסט הספרותי. לדעת לובין, העיוורון שלנו בקריאת טקסטים של יוצרות נובע מהכפיפות לתבניות

הגמוניות א-פוליטיות (לובין, 2009, עמ' 17). כשלוּבין שואלת את השאלה של הפורמליסטים הרוסים: מהי הפונקציה שממלא טקסט ספרותי? היא משיבה: הטקסט הספרותי הוא כלי שדרכו מתרחש הכינון העצמי של הסובייקט מתוך מיקום עצמי במרחב החברתי והתרבותי. טיעון זה הנחה אותי בבחירת שאלות הדיון של הקורס ומשימותיו. בנוסף למידע פרשני על השיר התבקשו הלומדות להביע עמדה מתוך זהות מגדרית, כמתבקש מנושא הקורס.

אילנה אלקד-להמן (2006) מציעה לפתח את החשיבה בהכשרת המורים לספרות באמצעות פיתוח כשירות אינטרטקסטואלית ברוח גישות קונסטרוקטיביסטיות בחינוך. לפי גישה זו, הלמידה היא תהליך סובייקטיבי והידע הוא מושג יחסי שהלומד בונה לעצמו. במסגרת פיתוח מודעות אינטרטקסטואלית הקורא בונה את פרשנות היצירה בכוחות עצמו כמסע בין עולמות ידע של הטקסט הספרותי לעולמו שלו. נקודת מוצא למסע האינטרטקסטואלי היא הידע הסובייקטיבי והאינטואיטיבי של הלומד.

כתב העת "דפים" הקדיש את גיליון 42 לספרות ולהוראתה. בפתח הדבר מציגה החוקרת יעל פויס (2006, עמ' 13-23) שתי עמדות עיקריות להוראת ספרות, המנוגדות זו לזו: עמדה הרואה בספרות אמנות ועמדה המשייכת את הספרות לתחום התקשורת המילולית. מבין שלושת המוקדים של פרשנות הטקסט הספרותי: יצירה, יוצר וקורא, האוריינטציה השלטת כיום היא האוריינטציה הגנרטיבית, או מה שמכונה: תאוריית "תגובת הקורא". גישה זו מתמקדת בתהליכי הקריאה של הקורא ובתגובתו לטקסט הספרותי, תוך שהיא מגבירה את סמכות הקורא מול סמכות הטקסט (Rosenblatt, 1978, 1988).

ראוי לציון מחקר החלוץ של יעל פויס ונעמי דה-מלאך (שהתפרסם גם הוא ב"דפים" 42, 2006), הבודק מסוגלות של סטודנטיות להוראת ספרות להעריך יצירה. ממסקנות המחקר עולה, שהסטודנטיות אמנם ידעו לתאר את היצירה מבחינה אסתטית, אך התקשו להעריך אם היא טובה בעיניהן, אף על פי שהסיפור שנבחר להערכה עוסק במיקום הסובייקט הנשי מול מערכי הכוח בחברה. ייתכן שהסיבה לאי-הכרעה בדבר איכותה של היצירה נעוצה בהימנעות מנקיטת עמדה של הקוראת ביחס לעצמה כאישה לנוכח כוחות אלה.

ביקורת הקאנון הספרותי, כפי שמשקף בין השאר בתכניות הלימודים בספרות בבתי הספר, נשמעת בספרה של דה-מלאך (2008). משרד החינוך, כסוכן תרבות וכמנגנון הפצה, קובע מי ייכלל בקאנון הספרותי. אף ההכרעה בדבר הטקסטים הנדחים היא בידי המוסד הזה (חבר, 2003). אי-לכך מספרן של יוצרות בתכנית הלימודים בספרות לבית הספר התיכון מועט יחסית למשקלן הסגולי בספרות העברית, למרות המדיניות של "האפליה המתקנת" בתכנית החדשה (2007) והחזרת המודרים (נשים, ערבים, עדות המזרח) לקאנון. כמתן קורס על טהרת משוררות במכללה להכשרת מורים אני רואה את עצמי מקדמת את החזרת שירת המשוררות לתכנית הלימודים דרך מורי העתיד.

## תרומת הדיון המקוון לחקר הלמידה בסביבה מתוקשבת

אלה החוקרים קורסים בסביבת למידה מתוקשבת מציגים היבטים שונים כדי לעמוד על יתרונותיה של סביבה זו ללומד ולמלמד. יכולות טכנולוגיות חדשות להפצת ידע מאפשרות דרכי למידה מגוונות המניבות שיתופיות, הבניית ידע, מטא-קוגניציה ואף שינוי עמדות ביחס לתכנים הנלמדים בקורסים מקוונים (לוי ומידדז'נסקי, 2006; רימור וקוזמינסקי, 2002). החוקרים מדגישים את חשיבותן של קבוצות הדיון בתהליך הלמידה, ומתארים את השיח הלימודי המקוון כ"שובר" מחיצות, מביא את הלומד לידי חשיבה רפלקטיבית ולידי מיומנויות תקשורת גבוהות. בנוסף לכך, השיח בקהיליית לומדים מקוונת מאפשר אינטימיות ועומק לעומת השיח בקורס קונוונציונלי. לוי ומידדז'נסקי (2006) במחקרן אפיינו את השיח הבין-סובייקטיבי בקבוצות דיון כאשכולות של מקהלת קולות, הנעים בין דו-שיח לרב-שיח שוויוני בין מנחה לסטודנטים ובין הסטודנטים לבין עצמם. רימור וקוזמינסקי (2002) דיווחו במחקרן על רפלקטיביות גבוהה של סטודנטים בקורסים מקוונים. רביד ורפאלי (Ravid & Rafaeli, 2004) חקרו רשתות של קבוצות דיון א-סינכרוניות, ומתארים את אופיין בשתי מטפורות פרדוקסליות: "עולם קטן" (small world) ו"נטול קנה מידה" (scale free), המסבירות את הצלחתן ואת יעילותן, לאמור: קבוצת הדיון המתוקשבת יוצרת מצד אחד אינטימיות של עולם קטן ומצד אחר – תחושה של מרחב אין-סופי.

במחקר של מרכוס (2003) מתוארת מורכבות האינטראקציה בסביבת למידה מתוקשבת. שלושה סוגי אינטראקציה (Moore, 1989) מתקיימים בקורסים מתוקשבים: אינטראקציה עם התוכן, עם המנחה ועם עמיתים. מרכוס מציעה ממד רביעי: אינטראקציה עם המערכת כמכניזם שתומך בתהליכים חברתיים החיוניים ללמידה טובה. מכניזם כזה הוא הדיון המקוון. באומן ואיגר (2007) פיתחו מחוון להערכת קבוצת דיון מקוונת לקביעת הרמה הקוגניטיבית בה. רימור, דמני ורוזנר (2006) בדקו את הקשר בין רמת הפעילות של הסטודנטים בפורום לבין רמת החשיבה המטא-קוגניטיבית ועמדותיהם כלפי למידתם. מממצאי המחקר עולה, ששיח מקוון מקדם חשיבה ברמה גבוהה ומשפר את עמדת הלומדים כלפי הנלמד. חקר הקורס "ארבע משוררות" מתמקד לאו דווקא בחשיבה אלא בשיח הכתוב בקול האישי של הלומדים. זוהי מעין למידה רפלקטיבית, מעין גילוי האני הלומד: תובנותיו, רגשותיו ודיעותיו.

## הדיון כמרחב דיאלוגי בלמידה

לפי הרפז (2008), אנשים לומדים היטב כשהם עוסקים בבעיות אותנטיות המותאמות לפרופיל האינטליגנציות שלהם ופועלים בסביבה דיאלוגית, התומכת בלמידתם ומספקת להם משוב מתמשך. בספרות המחקר על תהליכי למידה מדברים על "למידה רבת עוצמה" (effective learning) (Brandt, 1998). רון ברנדט, חוקר תהליכי למידה בבתי ספר ובארגונים, מונה בין

התנאים של למידה אפקטיבית: התנסות (ולא רק ידיעה פסיבית), אקלים רגשי חיובי, כינון קהילת לומדים ועיסוק בנושאי לימוד הרלוונטיים לעולמם של הלומדים. המתודה של הוראת הקורס "ארבע משוררות" נשענת על הדגשת ההיבט החברתי והאישי של הלמידה, ונתמכת מבחינה תאורטית גם ברעיונותיו של מיכאיל מ' בחטין על אופיו הדיאלוגי של הטקסט הספרותי. בחטין הוא אבי הרעיון שהשפה היא בראש ובראשונה מדיום חברתי, היא דיבור (parole) ולא יחידת ערך מילוני (langue). שפה זו אינה רק אובייקט לחקירה בלשנית, אלא מדיום של קיום שבו האדם מממש את עצמו. בחטין קובע ש"שני קולות הם מינימום חיים, מינימום הקיום" (בחטין, 1978, עמ' 125-126). הכוונה היא שהמילה היא סימן לקיומו של הדובר. לשפה נוכחות בין-סובייקטיבית, וכזאת היא מאפשרת לתופעות חברתיות, לתודעות של תקופה ולתפיסות עולם לחלחל ביצירה הספרותית. זאת כמעט ללא תיווך הזיכרון הסובייקטיבי של היוצר. בחיבורו *הדבר ברומן* בחטין (1989) מתאר את הטקסט ברומן כמנכיח ריבוי שפות וסגנונות ("פוליפוניה") של הקולות הדוברים בו. השקפת בחטין על השפה ביצירה הספרותית הלחלה לביקורת התרבות כיום. לדעתי, ניתן להישען עליה גם לצורכי המחקר על השיח הכתוב בקבוצות דיון לימודיות מקוונות.

את המונח "דיאלוגיות" (dialogism) תבע בחטין על מנת לתאר את ריבוי אופני המבע הטמון בשפה הכתובה כפועל יוצא ממיקומה הבין-סובייקטיבי על קו התפר שבין ה"אני" ל"אחר". קולות דוברים זה עם זה בהסכמה או בחוסר הסכמה יוצרים פוליפוניה של צלילים, ואין צורך למזג ביניהם או להעדיף קול אחד על פני חברו. לדברי בחטין, הפוליפוניה היא מאפיין מרכזי ברומנים של דוסטויבסקי (בחטין, 1978, עמ' 10). במילים אלה הגדיר את ייחודם ואת איכותם הספרותית. בקורס הנחקר "ארבע משוררות" נלמדו הנושאים גם באמצעות שיח פוליפוני במסגרת הדיונים.

## תפיסה מגדרית בנוגע לחשיבה, ללמידה ולקריאה

דפוסי התפתחות החשיבה והלמידה אצל נשים ואצל גברים שונים אלה מאלה, כך מצאו ארבע חוקרות פמיניסטיות (Belenky, Clinchy, Goldberger & Tarule, 1997) שהרחיבו את ההגדרה של דרכי חשיבה ולמידה על ידי מתן לגיטימציה וערך לחשיבה סובייקטיבית (פרידמן, 2007) אינטואיטיבית, המאפיינת נשים. זוהי דרך חשיבה הנחשבת נחותה בתרבות בהשוואה לחשיבה אנליטית. עם זאת, לאחרונה קיימת הכרה רבה יותר בערך של הקול הדובר את הידע האישי, הנובע מניסיון חיים ומהבנת היחסים בין בני אדם, מאינטרוספקציה ומרגשות. ידע סובייקטיבי אינו בא לאשש תקפות של רעיונות אלא להוליד תובנה ואינטואיציה בתהליך החשיבה (בירקאן, 1997). בחשיבה סובייקטיבית שולט "רפוס הגילוי" לעומת ההנמקה הלוגית.

סביבת למידה מקוונת מאפשרת ואף מעצימה את קולן של נשים, ולא רק של נשים, אלא של קבוצות חברתיות נוספות שהודרו מהשפעה ונטולות קול משלהן. בנוסף לכך מצאו בלנקי ואחרות (Belenky et al., 1997) שבחשיבת נשים נוצר המיזוג בין הקול הפנימי האישי לבין הקול החיצוני (של הידע האובייקטיבי) רק בשלב האחרון מתוך ארבעת שלבי התפתחות החשיבה. במאמר זה תואר סביבת הלמידה המתוקשבת כמרחב בין-אישי שבו הלמידה מתרחשת גם באמצעות חשיבה סובייקטיבית של נשים הלומדות שירת נשים.

בשנים האחרונות עלה הצורך גם בפדגוגיה פמיניסטית ביקורתית בהכשרת מורים (אלפרט, 2000; בירקאן, 1997). הפדגוגיה הביקורתית מבקשת לנטרל יחסי כוח והיררכיות חברתיות לצורך כינון ה"עצמי" של הלומדים תוך שיח שוויוני בין שותפים - לומדים ומלמדים. השקפה חינוכית פמיניסטית מכירה בידע הנובע מניסיונות החיים המעשיים של הנחקרים כבסיס למחקר, כפי שהוזכר לעיל. חלק מהזרמים של הפדגוגיה הפמיניסטית מערערים על השיח האקדמי ודוגלים בפרקסיס חינוכי אלטרנטיבי, היינו קישור הידע לעמדה (standpoint theory), לאישי, להקשרי ולייחודי. השקפה חינוכית פמיניסטית מציעה חלופה לחקר הלמידה: חקר הידע הסובייקטיבי שהוא ידע הנובע משיפוטים של רגש, חשיבה ואינטואיציה, ואינו סומך על אמות מידה אובייקטיביות בלבד. הפדגוגיה הפמיניסטית באגף הביקורתית שלה אף חרתה על דגלה דה-מיסטיפיקציה של הידע הקאנוני (Gur-Ze'ev, 2005). לתוכני ההוראה יש זיקה הכרחית למציאות (גור-זאב, 1999).

גם תאוריות ביקורתיות פמיניסטיות בספרות מדברות על הבסיס האידאולוגי של חקר הספרות (הרציג, 2004), לאמור: ההגמוניה התרבותית הגברית מדירה קולות של נשים ומיעוטים אחרים אל הפריפריה. במעבר בין דור ביאליק למודרניזם (אלתרמן, שלונסקי, גרינברג) נחשבה שירת נשים לנחותה ולמנותקת מהמגמות המרכזיות בשירה. מעמדן של המשוררות היה כפול: בתוך המסורת הלשונית-תרבותית או מחוץ לה (גלוזמן, 2000). דן מירון היה הראשון שחקר מסורת של כתיבת משוררות בספרות העברית מאז שנות העשרים של המאה הקודמת (מירון, 2004) ועד ימינו (מירון, 2003). בעשור האחרון נעשו מחקרים למיקומן מחדש של משוררות על מפת הספרות העברית (אולמרט, 2008; גלוזמן, 2000). רק לאחרונה הוחזרה יצירתן של המשוררות לשיח האקדמי, ולעתים מתוך קריאה דקונסטרוקטיביסטית של השירים לעומת אופן התקבלותם בתרבות. דוגמה מובהקת ל"קריאה מחדש" בשירי רחל היא קריאת החוקרת דנה אולמרט (2008). במאמרה עוסקת אולמרט, בין השאר, בכתיבה ובמחירה עבור המשוררת בעולמם של משוררים גברים ובהישגיה הפואטיים של רחל בזרם המודרניזם בשירה העברית. תאוריות ספרותיות כדוגמת אסכולת תגובת הקורא (reader's response criticism) מאפשרות לערער על סמכות הטקסט מול סמכות הקורא. לפי תאוריות אלה אין קריאה אחת

נכונה של הטקסט הספרותי אלא קריאות רבות; אין פירוש אחד ליצירה, כי הפרשנות היא תהליך מתמשך של יצירת משמעויות על ידי פעילות הקורא ותגובתו (איזור, 2006). חוקר הספרות סטנלי פיש מדבר על קהילה פרשנית (shared interpretative community) היוצרת נורמות פרשנות משלה לטקסט הספרותי בהתאם לרקע התרבותי של הכריה (Fish, 1980).

### **נוכחות והשתתפות בקורס מקוון באמצעות שיח כתוב**

קורס למידה מרחוק מתרחש בכתב ולא באמצעות שיח דבור. שריג (2000) מתארת את התפקיד החברתי של הכתיבה: הכותב מכוון את זהותו העצמית תוך כדי שיחה עם האחר, ויוצר טקסט מכוון נמען. הלומד בקורס מקוון חייב להשתתף בשני דיאלוגים: דיאלוג ב"מרחב" חיי הנפש הפנימיים ודיאלוג נוסף ב"מרחב" הבין-אישי, הפומבי, במקום שבו הכותבים נפגשים ומשמיעים את קולם ומציגים את תוצרי למידתם. במרחב הבין-אישי הזה על הלומד לגלות סימנים של נוכחות וירטואלית נוסח "אני כותב משמע אני קיים". זאת בניגוד ללמידה המתרחשת פנים אל פנים, כאשר הלומד יכול להסתפק בנוכחות פיזית ופסיבית.

סקירת הספרות עד כה נועדה להסביר את המורכבות הטמונה בהוראת שירה בלמידה מרחוק. במסגרת המחקר הנוכחי לא אוכל, למצער, להתייחס לכלל ההיבטים שסוגיה זו מעוררת. אתרכז בחקר השיח הלימודי בדיונים ובעקבות ביצוע משימות הלמידה, וזאת בשל החשיבות שאני מייחסת לשיח זה.

בקורס נעשה ניסיון להחזיר את השירה אל מעמדה הקודם בתרבות, גם אם זה כרוך ב"הנמכת" השירה, למשל שילוב הלחנת שירי משוררות לצד מאמרים אקדמיים כפרשנות לגיטימית לטקסט. במהלך הקורס הושמעו עיבודים מוזיקליים רבים לשירי המשוררות מאת מוזיקאים כמו: מיכה שטרית, יהודית רביץ, אבי בללי, שמעון גלבץ, אילן וירצברג, ערן צור. כיוון מתודי זה תואם מהלך חשוב שאבחן קלדרון במוזיקה הישראלית ה"קלה": החזרת שירי משוררים אל השיח התרבותי. במסגרת המחקר שאלתי שתי שאלות הנוגעות ללמידה בקורס: (1) האם הצגת קול אישי בשיח כתוב ומקוון מביאה ללמידה משמעותית ללומד? (2) מהו טיבו של הקול האישי בלמידה?

### **הקורס "ארבע משוררות" בלמידה מרחוק**

סביבת למידה מקוונת אמורה לספק לסטודנטים כלים ללמידה ולתקשורת. הקורס "ארבע משוררות" התקיים, כאמור, במהלך שנת הלימודים תשס"ז במערכת קס"ם (קורסים מתוקשבים) שפותחה במכללה האקדמית בית ברל. הכניסה לקורס מתאפשרת למשתתפים בו בלבד. על כן זהו מרחב למידה סגור, אינטימי, "עולם קטן" (Ravid & Refaeli, 2004). סביבת למידה מקוונת מושתתת על כלים התומכים בלמידה ובמשוב עליה, ואלו הם:



1. דף מבוא לנושא המכיל את כל המידע הנחוץ ללמידת הטקסט השירי: קישורים למאמרים אקדמיים סרוקים העוסקים בו, סיכום סוקר תאוריות וגישות על אודותיו ומסמך הנחיות לביצוע המשימה בהתבסס על המידע כולו.
2. דף המכונה "פרסום משימה" שבו הלומדים מציגים את פרי עבודתם ומקבלים משוב עליה מעמיתיהם, וכך מתאפשרת שקיפות לכל המשתתפים.
3. דף דיון על נושא המשימה לאחר לימודו במטרה להרחיב את בסיס הנושא הנלמד. המנחה הציגה את השאלות, אך הדיונים התקיימו בניהול הסטודנטיות, ללא התערבות המנחה. מנהלות הדיון כתבו סיכום על התנהלותו. קורפוס הטקסטים שנכתבו בתגובות הסטודנטיות בכל חמשת הדיונים נותחו לצורכי המחקר הנוכחי.
4. יחידת מולטימדיה בשם "מקראה מקוונת לשירה" המכילה מידע על המשוררות ועל יצירתן וכוללת קישורים לאוסף שירים שהולחנו בכיצועים שונים.
5. יחידת לימוד לקריינות שיר: "איך לדבר שיר", הכוללת קישור לסרטוני הדרכה לשם שילוב קטעי קריינות במצגת.
6. יחידת לימוד בשם "סגנון, סוגה, תבנית, קונוונציה", העוסקת בתת-סוגות בשירה.
7. רשימה ביבליוגרפית המכילה, בנוסף לביקורת הספרות, גם מאמרים בביקורת התרבות ואף קישורים לעיתונות שמתפרסמות בה סוגיות חברתיות ותרבותיות אקטואליות המתקשרות לנושא הנלמד בקורס.
8. מונחון מקוון המכיל מונחים ומושגים בתחום השירה.
9. כלים לניהול הלמידה על ידי המרצה: מסמך הנחיות להתנהלות בקורס, לוח הודעות, תיבת מסרים לתקשורת בין כל המשתתפים, לוח זמנים לביצוע המשימות והדיונים, מעקב כניסות לאתר.
10. מחווני הערכה ומשוב על ביצוע כל אחת מחמש משימות הקורס.

## כמה הערות דיסקטיות

בכל אחת ממשימות הקורס המתוקשב "ארבע משוררות" ניתנו כמה אפשרויות בחירה לביצוע המשימה. אפשרויות אלה ניתנו כפתיחת דלת ללימוד הטקסט השירי בכמה מישורים: הלשוני והמוזיקלי, האינטלקטואלי והרגשי ואף החזותי. מגוון המשימות הוא פועל יוצא של הטכנולוגיה העומדת לרשות המנחה בקורס מקוון: בפלטפורמה זו ניתן לבצע קריינות שיר ולהשמיעה בקהילת הלומדים; השמעת עיבוד מוזיקלי; השמעת קולה של היוצרת, ראיונות וידאו עם המשוררת באינטרנט; נגישות לאתרי מידע וחומרי למידה בתחום האמנויות וכדומה. בתכנון המשימות גייסתי את הכלים הללו לתועלת הלמידה. המשימות ושאלות הדיון בקורס נכתבו



מתוך רצון להתמודד עם נושאים העשויים לעניין, להבנתי, את משתתפות הקורס, כמו: זהות, אימהות, הורות, שכול. (נושאי המשימות יפורטו בהמשך המאמר בסעיפי התיאור של הדיונים). הדיאלוג על תהליך הלמידה בין המנחה לבין הסטודנטיות התעצם באמצעות תיבת המסרונים המידיים. הסטודנטיות התכתבו אתי על בסיס יום-יומי, בשליחת מסרונים לפני ביצוע המשימה, תוך כדי ביצועה ולאחר מכן. מידיות התקשורת אפשרה לי, כמנחה, חשיבה רפלקטיבית על הוראתי ואף שכתוב מידי של משימה בהתאם לתגובות המשתתפות.

לפי תאוריית המורכבות (צלרמאיר וקיני, 2006), החוקר איננו רק משקיף מבחוץ, אלא שותף פעיל במהלך המחקר, אולם כמנחה, עליו בלבד מוטלת האחריות האקדמית לקורס ולתכניו. כדי לאזן את עמדת הכוח שלי לנוכח המשתתפות, יזמתי פעולות לשיתוף הסטודנטיות בתהליך ההוראה: התייעצות על שאלות הדיון עם מנהלות הדיון; זימון דיון רפלקטיבי על המשימות; הבעת עמדות ודעות אישיות כשנשאלתי על כך; שכתוב המשימות לאור התגובות עוד בעודן בתהליך הביצוע. במת הדיון יוחדה להשמעת קולות המשתתפות. נמנעתי ככל האפשר ממעורבות בדיונים. את הטקסטים שלהן המעידים על למידתם, כפי שהובעו בקולן האישי, אני מבקשת להציב גם בחזית המחקר הנוכחי.

## מתודולוגיה אוכלוסיית המחקר

משתתפי המחקר הם עשרים ושבע סטודנטיות וסטודנט אחד, שלמדו במהלך שנת הלימודים תשס"ז בקורס למידה מרחוק, ללא מפגשים פנים אל פנים, במכללה האקדמית בית ברל, בחוג לספרות עברית. הסטודנטיות<sup>2</sup> הן מהמגזר היהודי והערבי, ונמצאות בשלבי הכשרה שונים בהוראה: בוגרות אוניברסיטה, סטודנטיות סדירות של המכללה, מורות בפועל. דומה שהחתך התרבותי המגוון תרם רבות לשיח הפוליפוני בתהליך הלמידה. כל הסטודנטיות הביעו בכתב את הסכמתן לחשיפת התכנים לצורכי המחקר ברמת ציטוט דבריהן ובציון שמותיהן הפרטיים.

### שיטת המחקר וכלי המחקר

המחקר הנו מחקר אמפירי, לפי פרדיגמת המחקר האיכותי (שלסקי ואלפרט, 2007; שקדי, 2003), ונערך על פי עקרונות ניתוח נתונים טקסטואליים אשר כתובים ומתועדים באתר הלמידה. התקשורת בין המשתתפות ותהליך הלמידה על כל מרכיביו מתנהלים בערוצי התקשורת הכתובה. המאפיין הייחודי של הטקסטים שנכתבו במסגרת זו הוא היותם ממוענים אל נמען ממשי. נמצאו עשרה סוגי שיח: (1) מסרונים בין המנחה ללומדות; (2) מסרונים

2 בשל הרוב הנשי אנוקוט מעתה לשון נקבה לתיאור משתתפי הקורס, למרות השתתפותו של סטודנט אחד.

למנחה ביוזמת הלומדות; (3) הודעות המנחה המופיעות על לוח הודעות לצורכי ניהול הלמידה, הפונות אל כלל הלומדות; (4) תגובות הלומדות לשאלות הדיון של המנחה בדפי הדיון; (5) משימות כתובות של הלומדות המשקפות דיאלוג בין טקסט לקורא; (6) תגובות סטודנטיות למשימת עמיתה; (7) דפי מבוא לנושא הנלמד והנחיה של המנחה לכיצוע המשימה; (8) דברי סיכום של מנהלות הדיון הממוענים למשתתפות בדיון; (8) ריאיון כתוב ומקוון עם קבוצת מיקוד בתום הקורס לצורכי המחקר; (9) מסרונים בין הלומדות לבין עצמן לצורכי למידה שיתופית; (10) תגובות רפלקטיביות על הלמידה. המחקר הנוכחי הוגבל אך ורק לחקר טקסטים המכילים תגובות של המשתתפות לשאלות הדיון (סוג שיח 4). בעקבות ביצוע חמש משימות הקורס התנהלו המישה דיונים א-סינכרוניים, וזאת כדי למקד את המחקר בסוגת השיח הבין-סובייקטיבי כפי שהתרחש ותועד במסמכי הקורס המקוונים. עליי להבהיר, שהמחקר הזה הוא על אודות הדיבור (בחטין, 1978) או השיח בין קולות המשוחרים זה עם זה. יש מקום להרחיבו אל סוגי שיח נוספים בקורס מקוון.

## ניתוח טקסטואלי של השיח

כאמור, השיח המקוון והכתוב של המשתתפות בחמשת הדיונים משמש קורפוס הטקסטים לניתוח. מתוך כלל ההיגדים שבדיונים, 599 במספר, נופו לצורכי המחקר היגדים שהשתתפו בשאלות הדיון שזכו למספר התגובות הרב ביותר. שאלות הדיון עם המספר הרב ביותר של תגובות מופו באמצעות תוכנת "נרלייזר" לעיבוד נתונים לפי קטגוריות תוכן מובחנות. הקטגוריות נבנו על סמך הקטגוריות הקיימות בספרות המחקר בניתוח השיח: חמשת הממדים של הקול האישי בטקסט לפי שריג (1997, 2000), מיצוב לשוני של האני בשיח מקוון (Kupferberg, 2008) וניתוח מטפורי של האני (קופפרברג וגרין, 2001; קופפרברג ופינגולד, 2005). עיבוד הנתונים נעשה על ידי הכללת ההיגדים לקטגוריות בהתאם לצורכי חקר השיח הכתוב של הסטודנטיות בדיונים.

## ממצאי המחקר

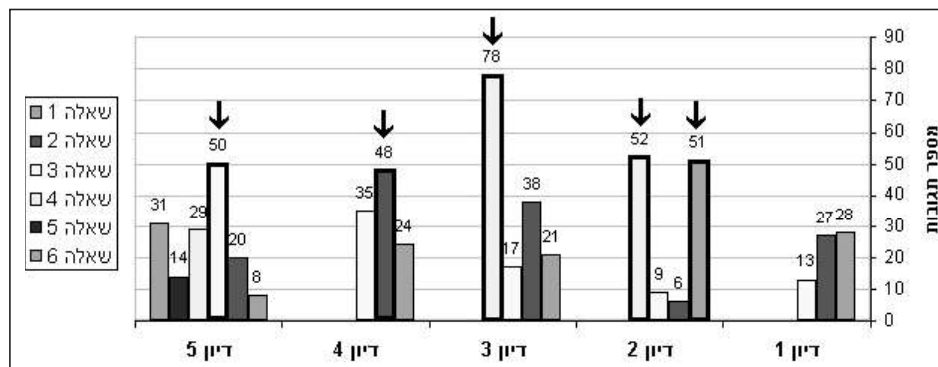
כאמור, במחקר לא נכללו כל שאלות הדיון בכל היקפן הטקסטואלי - כשש מאות היגדים. עובדה זו מסמנת את גבולות המחקר ואת מגבלותיו. כדי לתקף את ממצאי המחקר נבדקה התפלגות התגובות בחמשת הדיונים מבחינה כמותית, ונבחרו שאלות הדיון הפוריות ביותר לניתוח. לוח 1 מציג את התפלגות ההיגדים בחמשת הדיונים.

לוח 1: מספר התגובות לפי שאלות הדיון

מספר השאלה	דיון 1	דיון 2	דיון 3	דיון 4	דיון 5	סך הכול
1	28	51	21	24	8	132
2	27	6	38	48	20	139
3	13	9	17	35	50	124
4		52	78		29	159
5					14	14
6					31	31
סך הכול	152	107	154	118	68	599

לפי לוח 1 נראה שלצורכי המחקר ניתן למפות את שאלה מספר 4 בדיון השלישי כפורה ביותר - עם 78 תגובות; בדיון השני שאלה 4 - עם 52 תגובות, וכן הלאה. שאלות שזכו למרב התגובות (לפחות 50 תגובות) הן הבסיס לממצאי המחקר. הסיבה לבחירת שאלות הדיון הפוריות ביותר למחקר נעוצה בחשיבות שיש בשיח המתקשב למידת היענות הלומדים. התגובה בדיון היא סימן לנוכחות וירטואלית, למעורבות בנושא הלימודי ולהעדפתו. המשתתפות כתבו תגובות רבות לשאלות שעניינו אותן, אף על פי שחובת התגובה חלה רק על שאלת דיון אחת. בשל כך בתרשים 1 סומנו בחץ חמש משאלות הדיון שזכו למספר התגובות הרב ביותר. התכנים של השיח במחקר הנוכחי ינותחו בשאלות דיון אלה בלבד.

תרשים 1: מיפוי מספר התגובות לפי שאלות הדיון



## שאלות הדיון שמופּו לצורכי המחקר

- דיון 2: שאלה 1** "דובה גריזילית גידלה אותי" כותבת יונה וולך על מקור עוצמתה כמשוררת כשיר ארספואטי שקראתם במשימה זאת. מדוע, לדעתך?
- דיון 2: שאלה 4** האם, לדעתך, מינו של הכותב משפיע על יצירתו?
- דיון 3: שאלה 4** השיר מאת דליה רביקוביץ, "אמא מתהלכת" - האם ייחשב שיר פוליטי? בשירה פוליטית המשוררת מתעמתת עם פצעי המציאות. האם ניתן להגדיר את השיר "אמא מתהלכת" כשיר פוליטי?
- דיון 4: שאלה 2** עם מי מבין ארבע המשוררות היית נפגשת לערב בבית קפה?
- דיון 5: שאלה 3** מה למדתי על עצמי מאחרים במהלך לימודי בקורס?

שאלות הדיון ינותחו לפי קריטריונים האמורים להבליט את יעדי המחקר, דהיינו: תיאור טיבה של למידת שירה באמצעות הקול האישי והשיח הרב-קולי. סדר הצגת השאלות במאמר נקבע על פי מספר התגובות, כלומר שאלת הדיון שזכתה למספר התגובות הרב ביותר (דיון 3, שאלה 4) תימצא בראש ניתוח התוכן, ולא כפי שהתרחשה בפועל. בניתוח הממצאים אצטט את ההיגדים כלשונם בכל אחת מחמש שאלות הדיון לפי המאפיין העולה מהם על אודות הקול האישי בלימוד שירת המשוררות בסביבה מתוקשבת.

### תוקף קולה של האם אל מול השיח ההגמוני (דיון 3, שאלה 4, 78 תגובות)

השאלה בדיון זה נוסחה כך: "השיר מאת דליה רביקוביץ, 'אמא מתהלכת' - האם ייחשב שיר פוליטי? בשירה פוליטית המשוררת מתעמתת עם פצעי המציאות. האם ניתן להגדיר את השיר 'אמא מתהלכת' כשיר פוליטי?" הדיון התנהל בשאלה אם ניתן לגייס אימהות לצורך נקיטת עמדה פוליטית. ראוי לציין שהשיר מביע מחאה לנוכח המציאות הפוליטית של שנות התשעים, זמן רב לאחר מלחמת לבנון הראשונה, אבל בה בעת רלוונטי גם למציאות של הקוראות בשנת 2007, זמן קצר לאחר מלחמת לבנון השנייה. בשל 78 התגובות שזכתה להן, שאלה זו מוצבת בראש כלל דיוני הקורס, מה שמעיד על חשיבותה בעיני הלומדות. בנוסף לכך, המשתתפות העדיפו לדון בשאלה זו על פני שלוש השאלות האחרות שנשאלו באותו דיון. תשע-עשרה הסטודנטיות שהגיבו לשאלה עשו זאת יותר מפעם אחת. בדיון השתתפו בסך הכול עשרים וארבע מתוך עשרים ושמונה הסטודנטיות.

השיר "אמא מתהלכת" מאת דליה רביקוביץ נכתב בתגובה לאירוע צבאי בשטחים, ומתאר את סבלה של אם פלסטינית שאיבדה את עוכרה "בנסיבות פוליטיות ביטחוניות", כפי שמציינת באירוניה הדוברת בשיר. השיר נכלל בקובץ אמא עם ילד (1992) המאגד בתוכו את שירתה הפוליטית של דליה רביקוביץ (צמיר, 2006). מוסד האימהות נתפס בתרבות באופן דיאלקטי

כעוצמה פרטית וכאיך אונות ציבורית (ברונר, 1993), כקשר אמביוולנטי בין אהבה לכוה, ובמילים אחרות: היד המנענעת את העריסה אינה יכולה לנהל את העולם. מתגובות הסטודנטיות עולה הזדהות עם נקודת המבט האימהית של הדוברת על המציאות הפוליטית, הצומחת מ"עבודת האימהות" (Rudick, 1989). לפי רודיק, חשיבה אימהית מתנהלת בזיקה לפרקטיקה אימהית, לעומת חשיבה מערבית-הגמונית, המתבססת על חשיבה רציונלית. רודיק טוען כי יש להקנות לחשיבה האימהית תוקף וערך מוסרי לא רק בספרה הפרטית אלא גם בספרה הציבורית. נוסף על כך, חשיבה אימהית עשויה להשפיע על החברה לכיוון של שלום ואי-אלימות. אף משתתפות הקורס חושבות שלגיטימי לכתוב שיר פוליטי מנקודת ראות אימהית במטרה לזעזע את אמות הספין של הקונצנוס. הסטודנט היחיד שבחבורת הלומדות שלל נקודת ראות אימהית בשיר פוליטי, ואילו הסטודנטיות הרחיקו לכת מעבר להזדהות עם הדוברת אל עבר חשיפה אישית (שריג, 2000), המאפיינת קול אישי בלמידה. להלן תגובות אחדות מדבריהן.

נירה נזכרת בתמונה מסויטת מאירוע מכונן בחיי אישה - לידת בנה:

בימים אלו איני יכולה שלא לשתף אתכם בזיכרון מהולדת בני הבכור. אני זוכרת שבין כל הירוק שראיתי (כי נכנסה קבוצה של מתלמידים לראות את הלידה בבגדיהם הירוקים של הרופאים) ראיתי בדמיוני גם את בני במדי האקי. זה נורא! האם לא אלה גם רגשות שרליה רביקוביץ מנסה להעלות בקוראי השיר? "הבטן הרכה" של האם...

מיכל מוחה כאם כנגד המצב הפוליטי-צבאי, כשהיא מעלה את השאלה "עד מתי?":  
אימא היא מילה גדולה, ולא מובן מאליה. לפעמים מפחיד להיות אימא. כוכד האחריות שאנו נושאות. האם נכון או לא? נירה, גם לנגד עיני עמד אותו תינוק במדי צבא, במציאות מצמררת כמו שלנו, לא מובן מאליו שיחיה עד 120. חשבתי שאני פסימיסטית, אבל עכשיו אני מכינה שעוד נשים מחוברות למקום הקשה הזה. עד מתי?

מירי כותבת מנקודת ראות חושפנית-אישית על הקושי להיות אם במציאות הישראלית: "אני אישית אימא לארבעה בנים, שמיום שהם נולדו אני לא מפסיקה לחשוב על זה שאני צריכה לשלוח ארבעה חיילים לצבא". עדנה מוסיפה: "גם הבת שלי שהיא חיילת אני דואגת... היא נמצאת קרוב לשכם".

תגובות מסוג זה מתקשרות לנושא העיקרי של השיר "אמא מתהלכת": תיאור הסבל האימהי. הקריאה בשיר מעלה בסטודנטית אתי טראומה מן הילדות, והיא משתפת בה את הקהילה, באומרה: "כשהייתי ילדה קטנה אחי הבכור שירת בגולני ונלחם בלבנון. כשבהזדמנות נדירה התקשר הביתה אימא שלי הייתה רק בוכה ולא מסוגלת לדבר".

השיח האימהי בדיון זה מנסה להשתחרר מדרפסי חשיבה הגמוניים המצדיקים, לנוכח הנסיבות, את המלחמה. הקול של האם מקונן ומבטא פחד. חוה אף מוסיפה תוקף אוניברסלי לחשיבה המעוגנת באימהות:

ההתייחסות ל'קולה של אימא' עבורי היה להיטמע בפן האנושי שלו ולא לסווגו כשיר פוליטי [...] סבל וייסורים של אם יהודייה שווים לאלה של האם הפלשתינאית (ובכלל מי מודד?). השיר מתאר מצב אפשרי לכל אם, והרמיזה בסופו לשנה 1988 מאפשרת לדעתי את היכולת שלנו כאימהות יהודיות להזדהות עם סבלה של האם הפלשתינאית. אני נוטה לחשוב ולהבין את השיר כך שמגמתו לא הייתה פוליטית אלא ראיית המקשר לחלק האימהי שבנו.

לדעת חוה, אין השיר פוליטי במשמעות של תיאור מצב תלוי נסיבות חד-פעמיות, אלא הוא חורג ופורץ את גבולותיו של השיר הפוליטי אל התביעה להכרה בסבל האימהי כנימוק למחאה.

### **האם שפת השיר של המשוררות מכוננת זהות מגדרית? (דיון 2, שאלה 4, 52 תגובות)**

שאלה זו נשאלה בעקבות המשימה השנייה, אשר דנה בדיוקן רב-הפנים של המשוררת (שחם, 2001), ובייחוד באופן שבו הדוברת בשיר מציגה את עצמה ככותבת (לובין, 2006). לשאלת הדיון נכתבו המישים ושתיים תגובות שבהן הביעו הלומדות את דעתן שמינו של הכותב אמנם ניכר בכתיבתו. לעומתן בשבע תגובות נשללה הזהות המגדרית כמאפיין כתיבה. מתגובתן החיובית של רוב המשתתפות לשאלת דיון זו ניתן להסיק, שהיצירה והכתיבה אכן מכוננות, לדעתן, זהות מגדרית ברורה. אף הסטודנט שבחבורה צידד בסממן המגדרי של המשוררות בכתיבה. להלן יודגמו כמה היגדים בנושא.

רחל טוענת שהמגדר הוא מוקד העולם הפנימי, ועל כן גם המוקד של כתיבת שירה: כל אחד שכותב מביא אל הכתיבה את עולמו הפנימי (לאו דווקא בחלוקה של שכל מול רגש) ומובן שעולמו הפנימי בנוי בראש ובראשונה ממינו. קשה לי לדמיין שיר של משורר גבר המכיל את השורה "צריחות שצרחתי נואשת כואבת". מדובר פה בזעקה של אישה, גבר היה מביע את זעקתו וכאבו במילים אחרות.

המשתתפות בדיון סבורות שלמשוררת צריך להיות קול מובחן משלה. זאת גם לאחר שקראו את שני המאמרים (גלזמן, 2000; לובין, 2006) שבהם לא ניתנה תשובה חד-משמעית לשאלה זו. במחקרים האלה דיברו על העדר מסורת כתיבה נשית בעברית, בייחוד בראשית המודרניזם, ועל הקשיים של המשוררות להיות סובייקט כותב מובחן וברור. ואילו לדעת המשתתפות, וברוב

גורף, למשוררת צריך להיות קול כזה, מעצם זהותה ככותבת אישה. בין אלה שלא הסכימו לדעת הרוב אציג את דברי נירה:

אני עדיין עומדת על דעתי כי דיוקן האישה ככותבת (ולאחר שהסירה את כול שעליה...) הוא דיוקן של אדם רגיש המבטא את המציאות כפי שהוא מבין אותה. בעולמנו הרווי מינויות שונות (האם כך אומרים: סוגים שונים של מיניות) הקו המבדיל, בעיניי, הוא דק מאוד.

### **האם העוצמה האימהית היא מקור כוחה של הבת? (דיון 2, שאלה 1, 51 תגובות)**

השאלה בדיון זה נוסחה כך: "דובה גריזילית גידלה אותי" כותבת יונה וולך על מקור עוצמתה כמשוררת בשיר ארספואטי שקראתם במשימה זאת. מדוע היא בוחרת במטפורה זאת כדי לסמן את האני שלה ככותבת? הדיון במטפורה זו נבחר בהתבסס על מחקרים הרואים בשפה המטפורית שפה המתמצתת את מהות האמירה של הדובר (קופפרברג וגרין, 2001; קופפרברג ופינגולד, 2005). בשירה של יונה וולך, האמירה: "דובה גריזילית גידלה אותי" מייצגת תפיסת אָם עוצמתית-מיתית כמקור ליצירת הבת. הסטודנטיות הרחיבו את הדיון לקשר שבין אם לבת. במסגרת המשימה התבקשו המשתתפות לקרוא מאמר העוסק, בין השאר, במערכת יחסים בין אימהות לבנות (פרידמן, 2007). רוב הסטודנטיות פירשו את המטפורה כמסמנת את כוחה המצמית של האם כלפי הבת. חוה כותבת: "אמה של יונה מתוארת באמצעות דימוי מעולם החי [...] דימוי זה יכול להמחיש ולבאר את הביטוי 'חיבוק דוב' המוענק בעוצמה חונקת שאינה מאפשרת ניעות ומצרה צעדיה (של הבת)". מבין התגובות ארבע-עשרה שללו מכול וכול את העוצמה האימהית כמיטיבה.

בחמש תגובות בלבד נמצאה הערכה חיובית לאם כמקור ליצירת הבת. טלי כותבת:

הדוברת בשיר בוחרת בדובה הגריזילית כדמות שממנה היא שואבת כוח. דובה גריזילית היא חיה גדולה ורבת-עוצמה [...] אבל התחושה היא אמביוולנטית. מצד אחד, הגנה בלתי-פוסקת, מעין חיבוק דוב - דאגה יתרה עד כדי מחנק, מצד שני, תחושה שההגנה והמזון הרוחני הם ללא תנאים כשהשמים הם הגבול.

מרים כ' כותבת פרשנות לשיר מזווית חדשה. לדעתה, המטפורה מציינת העדר דמות אם מבחינת הבת:

יונה וולך רואה בדמות הזו את הכמיהה לאם מיתולוגית שאולי חסרה לה, הרצון לאם שאינה קיימת. הדובה מעניקה מזון רוחני ולא גשמי. יונה וולך, בעזרת הדמויות המיתולוגיות שלה, יצרה עולם אגדתי, דמיוני שהייתה רוצה כי יהיה לה.

דומה שאי-קבלת העוצמה האימהית מצד הבת נובעת מהקושי לבחון את מערכת היחסים שבין בנות לאימהות מנקודת המבט של האם ולא של הבת, וזאת על אף היות רובן אימהות. מרים



מנסה לסגל לעצמה נקודת מבט של אָם דרך ביקורת אימהותה היא: "דרך אגב, שיר מאוד יפה לדעתי, מה גם שנתן לי להביט באור אחר על דמותי כאימא, שאולי גם לפעמים אני כזו, שמגוננת יותר המידה על ילדיי... ותחשבו על זה..."

### **האם ניתן ללמוד שירה דרך לימוד על האני? (דין 5, שאלה 3, 50 תגובות)**

הדיון החמישי, האחרון בקורס, התרחש בעקבות משימה שבה כתבה כל אחת מהמשתתפות שיר כמחווה (הומאז') כלפי שיר של משוררת שבחרה ובהתאם לסוגה שבה נכתב. בעקבות שאלות הדיון העמידו המשתתפות לבחינה את תהליך הלמידה שעברו בקורס. בדיון עלו נושאים כמו: מהי למידה משמעותית; מהו ידע אישי; מה ניתן ללמוד באמצעות האחרים; מהו הערך המוסף של קהילת לומדים ומהי תרומת הדיון, השיחה, הלמידה. השאלה השלישית בדיון הייתה: "מה למדתי, אם בכלל, על עצמי מאחרים?". להלן דברי חוה, המסכמים את הדיון:

הרווח הראשון שהיה לי מעמיתי בקורס היה במישור האישי: הלמידה... עליי. דרכם ובאמצעותם של התגובות והדיונים הנפלאים מצאתי את עצמי מכירה ו"בונה" אותי מחדש. למרות הווירטואליות הצלחתי "להכיר" כל אחת בעיקר בזכות הכנות והסרת כל מחיצה ומסכה "מגוננת" על עצמן (כולל אותי - מעולם לא הייתי כל כך חשופה ואמיתית). וגם... מכל הכתובים למדתי דרכי התייחסות שונות לשירה וניתוחה, עמדות, פרשנויות ולהשתתף (אמנם די מינורית) בדיונים - וזה אמר לגביי להיות שלמה עם האמירה שלי ולהגן עליה. המשוב וההערכה עזרו לי בגיבוש עמדותיי והכרת מקומי. אני מודה לכולכן על היותכן.

וסומיה מסכמת את התועלת שבלמידה בדרך השיחה הקהילתי כך: "רצייתי להגיד אני למדתי, קראתי, כתבתי, הגבתי, נהניתי, יצרתי, גיבשתי ותיקנתי..."

שלוש מטפורות מארגנות (קופפרברג וגרין, 2001) שבהן השתמשו הלומדות ממצות את טיב הלמידה דרך כינון האני:

1. ויקטוריה: "כשקראתי את השירים התקלפה הקליפה ויכולתי להזדהות עם חלק מהשירים והם דיברו אליי ואל עולמי הפנימי".
2. סנדי: "האתגר היה בצלילה לתוך השירים ומה שרואים שם במעמקים. לכל אחת קורה משהו שם בפנים. צריך אוויר מספיק לא רק כדי לצלול אלא גם כדי לצאת. זו הסיבה שצריך שותפה לצלילה". כוונת סנדי למשימת פרשנות שיתופית, ל"מסע אינטרטקסטואלי אל ארץ האם" בעקבות שירה של דליה רביקוביץ, "הבגר", ובזיקה למאמרה של מיכל בן-נפתלי (2000). לדעת בן-נפתלי, שיר זה הוא דיאלוג נוקב בין בת לאם. המסע בין הטקסטים הפך עד מהרה גם למסע פנימי של הלומדות...
3. מרים ה': "שירי המשוררת נגעו בי כמו חץ".

מטפורות אלו ממחישות שהלמידה המשמעותית ביותר של הסטודנטיות הייתה על עולמן הפנימי החבוי במעמקי האני. לימוד שירה מאפשר להגיע לעולם זה גם אם צריך להבקיע את המעטה החיצוני ולצלול פנימה.

### מאפייני הקול האישי (דיון 4, שאלה 2, 48 תגובות)

כדי לאפיין את הקולות האישיים בדיונים הווירטואליים השתמשתי בארבעת הקריטריונים של הקול האישי בשיח כתוב, שיצרה גיסי שריג (1997): כנות, חשיפה, יצירתיות ועוצמה. לוח 2 מציג ציטוטים מתגובות המשתתפות בדיון הרביעי, בנושא בחירת המשוררת המועדפת לפגישה אישית, ועשויים אף להדגים את גילויי הקול האישי על ארבעת ממדיו.

#### לוח 2: הקול האישי כפי שעלה מדברי המשתתפות בקורס

ציטוט	מאפיין קול אישי לפי שריג
<p><b>רחל:</b> "אני חושבת שלא הייתי רוצה להיפגש עם אף אחת מן המשוררות הללו לפגישה בבית קפה (...) אבל אני חוששת שפגישה בבית קפה הייתה יכולה לקלקל את הדמות שיצרתי לי בדמיוני (...). פתאום דמות ערטילאית הופכת לכשר ודם. נעים לי עם דמותה המעורפלת והמופלאה של רחל, ולא הייתי מעוניינת לדעת כמה סוכר היא שמה בקפה שלה, או אם יש לה שני קילו עודפים..."</p>	<p>עוצמה הנובעת מאמירה ברורה ונחרצת</p>
<p><b>סנדי:</b> "אני רוצה לכנס את כל הארבע משוררות יחד ולהקשיב לשיחה שהייתה יכולה להתפתח ביניהן... מדמיינת? דליה לא הייתה מצליחה להשתיק את יונה כדי להשמיע את דבריה, שבדרך כלל נשמעו בשקט בקול עמוק, מלנכולי ומעט מהסס... יונה הייתה קוראת את השיר 'תותים' וצוחקת על המבוכה של רחל למשמע ההתייחסות הגלויה למין שבשיר [...] אגי מערכנת את רחל שכבר מצאו תרופה לשחפת ובהמשך מחברת שיר על המעמד ההזוי הזה..."</p>	<p>יצירתיות והומור הנובעים מהזווית שבה נכתבה התגובה</p>
<p><b>דינה:</b> "לאגו משעול אני לא מתחברת, וכן, גם ליונה וולך לא... תסלחנה לי בנות, היא לא מצליחה לגעת בנבכי נשמת, דליה רביקוביץ, למרות שיריה המופלאים לא מעוררת את מיתריי. רחל בכל שיריה כמעט נוגעת בי לעומק. [...] אם הייתי פוגשת את רחל הייתי מנסה להבין מה גרם לה לוותר על אושר, מה הביא אותה לוותר על זוגיות, ומדוע הסתפקה בפרורי אהבת גבר לא פנוי? (העור שלי בוער כי גם לי היה פרק כזה בחיי)."</p>	<p>חשיפה אישית</p>

מאפיין קול אישי לפי שריג	ציטוט
כנות הנובעת מתיאור ההתלבטות בין שתי משוררות	<b>ויקטוריה:</b> "אם לקרוא אז את רחל, אך פגישה עם יונה וולך: אני מתחברת לשירים של רחל (...) לגעת בנקודות רגישות ואמתיות של החיים. הכנות שלה לפעמים מכאיבה. למרות זאת הייתי רוצה להיפגש עם יונה וולך אפילו שאינני מתחברת לסגנון הכתיבה שלה..."

## השיח כמקהלת קולות קרנבלית

אנסה לתאר עוד את ייחודיותו של השיח הלימודי שהתרחש בקורס, באמצעות שימוש במושג "קרנבל" שתבע בחטין. "קרנבל" הוא מסגרת לקומוניקציה בלתי-מעוכבת, שכל משתתף בה יכול להביע את תחושותיו ואת פרשנותו לנוכח הטקסט השירי הנדון. בחטין מכנה "קרנבל" קומוניקציה דיאלוגית חופשית ופמיליארית בין בני אדם (אופנהיימר, 1991), המשוחררת מעקרונות השיח הנורמטיבי. בדיון על המשימה הראשונה נשאלו המשתתפות על פשר כותרת השיר "לוטה" מאת יונה וולך, ברמת המצלול וברמת המשמעות של השיר. התקבלו שש-עשרה תגובות משתים-עשרה משתתפות. השיח הפך עד מהרה למקהלת קולות. ההשערות בהקשר זה הניבו פרשנות אינטואיטיבית, אישית, לפי המאפיינים של הידע האישי של שריג (2000, עמ' 37), הנרכש כאשר הלומדים מנכסים אותו מול האחרים. להלן רוכזו ציטוטים המתארים את קרנבל הקולות שבו המשתתפות מביעות את דעתן בעת ובעונה אחת.

**ורד:** "לוטה מצלצל - לוליטה. ייתכן שהסמליות של שמות היא ניסיון של וולך להסתתר תחת זהויות מושאלות, כי הדרך היחידה לכתוב על עצמה בצורה צלולה היא להסתכל על עצמה מבחוץ". **ויקטוריה:** "הפירוש של נערה פתיינית מתאים לשיר. לוטה אינה מודעת למיניות שלה, אך הגברים מסביב הם אלה ש'מלבישים' עליה את התכונות ואת הפנטזיות שהם רוצים לראות בה". **רחל:** "לוטה היא דמות מסתורית: עוטה סוג של מסך כנגד העולם, היא מתקשה להתמודד עם העולם, ומכניסה את עצמה לבועה". **סנדי:** "לדעתי יונה עוטה דמות גברית משהו על מנת להצניע את נשיותה. המסכה היא של גבר, הקול האישי - נשי!" **סומיה:** "ללוטה אין שפה וקול משל עצמה, בגלל פער תרבותי, חברתי, מחשבתי". **אתי ו':** "באופן מסוים יש איזושהי סתירה בזה שהיא 'לוטה בערפל', מסתורית ומעורפלת, לבין שהיא כה גלויה בכתיבה על עצמה כמישהי שמתבוננת מבחוץ וכותבת. הפנים והחוץ מתערבבים. לוליטה - בלתי נגיעה, תמימה, שברירית, עדיין ילדה". **ענת:** "היא מסתירה את עצמה ומראה את מה שהיא רק צריכה להראות והיא משדרת דברים שהיא צריכה לשדר". **מרים כ':** "לדעתי יונה וולך בשיריה אוהבת להשתמש בדמויות מוזרות, דמויות שבעצם החברה מוקיעה, והיא חושפת אותן בשיריה".

**האם קהילת פרשנות וירטואלית היא קהילה? (דיון 4, שאלה 1, 24 תגובות)**  
בשאלה הראשונה בדיון הרביעי נשאלו המשתתפות על אודות שייכותן לקהילת לומדים. על פניו, הקהילה הווירטואלית אינה קהילה "ממשית" אלא מעין קהילה מדומיינת (אנדרסון, 2000). קהילה מדומיינת היא מושג שיצר ההיסטוריון בנדיקט אנדרסון בדיונו בלאומיות. לדעתו, האומה היא קהילה מדומיינת, כי החברים בה אינם מכירים את מרבית האנשים האחרים החברים בה, ועם זאת הם מרגישים שייכות עזה זה לזה.

אופי הקהילה הפרשנית לפי סטנלי פיש (Fish, 1980) הוא תלוי הקשר חברתי ותרבותי, ובזיקה אליו מתרחשת הפעילות הפרשנית. הקוראים כחברי הקהילה מייצרים את משמעות היצירה בהתאם לשיח התרבותי של זמנם.

אדגים זאת בהצגת חלק מתגובות המשתתפות, המביעות תחושת השתייכות לקהילת הלומדים הווירטואלית. **הילה:** "רקמה אנושית מאוד מציאותית ואפילו מוחשית באופן מוזר". **שרון** חושבת שהקהילה צמחה על בסיס עקרונות דמוקרטיים ושיתוף בין חבריה, ואיננה פוסלת אותם על מגוון דעותיהם. **עדי** מציינת שזוהי קהילה ש"מצמיחה אותנו", ואילו **איתי ו'** מאפיינת את החברות בה כ"כל אחד ואחת מאיתנו הביא את עצמו, כלומר את הרגשות, התחושות, התסכולים, הפחדים והחששות הגלויים והסמויים שלו בין השורות שנכתבו באתר זה". **ורד:** "לקהילה הווירטואלית גם איכות וקסם מיוחדים, שאינם בני השוואה לאיכויותיה של שום קהילה אחרת". מיעוט מהסטודנטיות הסתייג מהתואר "קהילה" כמציינת את קבוצת הלומדים, בנימוק שלאחר השגת היעדים המשותפים של הקבוצה היא תתפרק ותיעלם.

ואסיים בהבאת דברי **רחל** על קהילת לומדים וירטואלית: "אנשים שאין להם פנים", אבל יש להם "פנים וירטואליות שהן הפנים האמתיות".

## **האימהות כמרכיב מרכזי בזהות הקול האישי של הלומדות**

לפי קופפרברג (Kupferberg, 2008), בשיח כתוב יש חשיבות למיצוב האני לנוכח האחר. בדיון הראשון של הקורס נוצרה היכרות בין משתתפות הקורס באמצעות שאלה פתוחה: "כתבו כמה מילים על עצמכן/ נשמח להכיר - כמה פרטים מזהים, מידע, כל מה שנראה לכן ראוי לציין". בקורס השתתפו, כאמור, עשרים ושמונה סטודנטיות וסטודנט, כאשר יותר מ-50% (חמש-עשרה) הן אימהות (והאחרות רווקות, נשואות ללא ילדים וסטודנט אב). אף שלא נתבקשו לציין את מצבן האישי, אחת-עשרה האימהות הנשואות ראו לנכון לציין את אימהותן כמרכיב מרכזי במיצובן בפני הקהילה. הציטוטים שלהלן ידגימו את החשיבות שהמשתתפות מייחסות לאימהותן בהגדרת זהותן. **כנרת:** "אם לשתי בנות, בנות 22 ו-23. הקטנה עובדת ולומדת בפרוז והגדולה קצינה בצבא. אני אימא גאה ושמחה בחלקי". **נירה:** "[...] אימא לארבעה קטנים ממש

כשירה של לאה גולדברג: 'בארץ סין גר צ'אן סו לין בבית עם גינה, ולו שלושה בנים גדולים ובת אחת קטנה'". **מירי:** "יש לי ארבעה בנים, מה שאומר שאני אִם הבנים". מיכל: "שמי מיכל. אני בראש ובראשונה אימא לשני ילדים מדהימים".

## מודעות הלומדות לכוחו של השיח ככלי למידה

לפי בחטין, כאמור, דיאלוג בין קולות הוא בסיס להיווצרות הידע האנושי. כל טקסט נוצר בעקבות שיח בין-סובייקטיבי ייחודי בין קולות שונים הבאים מרקע חברתי ותרבותי שונה. רק אינטראקציה בין הקולות מצמיחה משמעות. הלמידה באמצעות שיח מקוון באה לידי ביטוי במתן לגיטימציה למגוון של דעות ובאפשרות ללמוד מאחרים. להלן אביא ציטוטים מדברי הלומדות המתארות את השיח ככלי למידה. **מיכל:** "דרך השיח והדיון החופשי בקורס ראיתי יותר ויותר שכל אחד קורא את הטקסט מהמקום הפרטי שלו ולוקח את הדברים לחוויה האישית שלו, וכך כל קורא יכול להתחבר ולאהוב לקרוא ולהתבטא בחופשיות מבלי שיבקרו אותו ויאמרו לו נכון או לא. זהו מעוף ליצירתיות ודרור לרגשות האדם". **טלי:** "היה מעניין לראות איך כל אחד מתחבר למשהו אחר, למשוררת אחרת, ומתרגם את השירים מהזווית שלו על פי אישיותו וניסיון חייו". **שרה:** "אני אישית השתתפתי בדיון, קראתי תגובות העמיתים וזה עזר לי מאוד לגבש רעיונות, לתקן ניסוח המשפטים. האמת: למדתי הרבה". **חאלד:** "כל אחד ואחד לומד מהעמיתים שלו ותמיד יש הרבה מה ללמוד [...] כך שכולם לומדים מכולם ואז נהפכים לעשירי ידע". בעקבות השאלה השישית בדיון החמישי: "מה תרם הדיון ללמידה?", כתבה הילה שהשיח בדיון הוא כלי למידה עיקרי של הקורס: "ההשפעה של השירים באופן אישי עלינו, הקישור של השירה לחיי היום-יום שלנו ויצירת השיח על השירה ומחוצה לה. אני חושבת שמה שהפך את הקורס הזה למיוחד הוא השיח, הדיון, ממנו למדתי הרבה על עצמי, על שירה ועליכן". מתוך תגובות שנכתבו על אודות תרומת הדיון ללמידה ניתן לסכם ולומר, שהשיח מניב רעיונות חדשים אצל הלומד בהשפעת הזולת (מרים כ); יוצר קרבה בין לומדים (עדנה); מקרב רחוקים (סומיה); מְזַמֵן ביטוי חופשי מהמקום האישי, ללא חשש משיפוט (מיכל).

## לסיום: הרהורים ותובנות

לחקר הקורס "ארבע משוררות" נגיעה לתחומי דעת שונים: הוראת שירה, שילוב כלי למידה מבוססי טכנולוגיה בהוראה, תהליכי כתיבה כשיח, למידה אינטראקטיבית בקהילת לומדים, מגדר וזהות ברכישת ידע, תהליכי קריאה ותגובה לטקסט ספרותי ועוד. תוצאות המחקר מראות את כוחה של למידת שירה בדרך של שיח כתוב בין לומדים, המניב תהליך למידה משמעותי ללומד. אין זה אומר שלילת דרכי הוראה אחרות והעדפת למידה בדרך המתוארת במחקר.

- מממצאי המחקר ניתן להסיק מסקנות אחדות:
1. שיח וירטואלי מאפשר להציג ידע אישי בקריאת שירה ופרשנותה, כאשר הזהות המגדרית היא המאפיין הדומיננטי בו.
  2. המחקר מבקש להסב את תשומת הלב לחשיבות הנכחת "השיח הראשוני" בלמידה (שריג, 2000, עמ' 48-81) לצד השיח ה"משני", האקדמי.
  3. לימוד שירה כתחום תוכן ייחודי מְזַמֵן תגובה רגשית מעמיקה לטקסט, כשזו צפה ועולה בקולה האישי של הלומדת בזיקה למיצובה אל מול קהילת לומדות וירטואלית. להבנתי, ניתן ללמד שירה רק בדרך של דיאלוג ומתן אפשרות להצגת תגובת הקורא.
  4. השמעת הקול היא כלי יעיל ללמידה.
  5. בקורס הנחקר נבנה ידע סובייקטיבי: ידע על האני באמצעות האחרים.
  6. שיח בקבוצות דיון א-סינכרוניות (מה שמכונה "פורום") נחשב לטכנולוגיה "ענייה" בעידן של טכנולוגיות למידה "עשירות" (בלאו וכספי, 2007). מממצאי המחקר הנוכחי ניתן לומר, שבשעה שברשתות החברתיות הנוכחות רופפת למדי בשיח (הסתפקות ב-being), הרי בקבוצות דיון א-סינכרוניות סגורות של הקורס הנחקר גילו הלומדות נוכחות מוכחת (doing) בלמידה.
  7. ללמידה ולקריאת טקסטים שיריים נדרש "הון תרבותי" רב (שם). התנסות בפרשנות אישית הזוכה לתיקוף הקהילה עשויה להעצים את הקוראות כמשתתפות בשיח התרבותי.
  8. השקיפות בהצגת תוצרי הלמידה תרמה ללמידה מעמיתים.

## שאלות ותהיות

השיח בקורס הנחקר מעצם טיבו נושא אופי ייחודי בהיותו מאתגר מגדרית: שיח של נשים קוראות על טקסטים של נשים יוצרות. הפדגוגיה הביקורתית מדגישה את המרכיבים של כינון ה"עצמי" של הלומד ואת השיח השוויוני בין שותפים - לומדים ומלמדים - כיעד ההוראה והלמידה (גור-זאב, 1999). נדרש מחקר נוסף לתיאור התפתחות הלומדת במהלך הקורס ולבדיקת רמת המיומנות בקריאת טקסטים שיריים. אני תקווה, שלעת עתה די בהבאת דברי הלומדות כדי להעיד על צמיחתן האישית בקורס.

עליי לציין עוד מגבלה של המחקר הנוכחי: הכתיבה ככלי לביטוי הקול האישי נחקרה רק מההיבט התוכני, ויש מקום להרחיב בניתוח הצורני של השיח. העדפתי את התכנים נובעת מן החשיבות שאני, כמלמדת שירה, מייחסת לקול האישי ה"מדבר" עם השיר בנוסף לאמצעי התיווך האקדמיים (ה"מובן מאליו") שניתנו להבנתו. ואסיים בציטוט מדברי הסטודנטית דינה על הנכחת הקול האישי בלמידת שירה: "אפשר לקחת מאתנו חפצים, מילים, לפעמים אפילו אנרגיה, אבל לא את ראייתנו הייחודית".

## מקורות

- אדוני, ח' ונוסק, ה' (תשס"ז). קולות הקוראים - מעשה הקריאה בסביבת התקשורת הרב ערוצית. ירושלים: מאגנס.
- אולמרט, ד' (2008). עבדות ועונג - על ארס-פואטיקה ומזוכיזם בשירת רחל. ספרות ומרד, מחקרי ירושלים בספרות עברית, כב', 31-63.
- אופנהיימר, י' (1991). מושג הדיאלוג אצל בחטין. ביקורת ופרשנות, 28, 93-108.
- איזר, ו' (2006). מעשה הקריאה: תאוריה של תגובה אסתטית. (תרגום: אביבה גורן). ירושלים: מאגנס.
- אלפרט, ב' (2000). פדגוגיה פמיניסטית כגישה בחינוך ובהכשרת מורים. בתוך: ש' שלסקי (עורך), מיניות ומגדר בחינוך (עמ' 29-62). תל-אביב: רמות - אוניברסיטת תל-אביב.
- אלקר-להמן, א' (2006). הקסם שבקשר - אינטרטקסט, קריאה ופיתוח חשיבה. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- אנדרסון, ב' (2000). קהילות מדומיינות - הגיגים על מקורות הלאומיות ועל התפשטותה. (תרגום: דן דאור). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- באומן, נ' ואיגר, ע' (2007). הערכת איכות הדיון בקבוצות דיון לימודיות. מצגת שהוצגה בכנס צ"ייס למחקרי טכנולוגיות למידה. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- בארת, ר' (2005). מות המחבר/ מהו מחבר. (תרגום: ד' משעני). תל-אביב: רסלינג.
- בחטין, מ"מ (1978). סוגיות הפואטיקה של דוסטויבסקי. (תרגום: מרים בוסנג). תל-אביב: ספריית פועלים.
- בחטין, מ"מ (1989). הדבר ברומן. (תרגום: ארי אבנר). תל-אביב: ספריית פועלים.
- בירקאן, ט' (1997). "החטא וחירותה" - דיאלוג ביקורתי פמיניסטי. עיונים בחינוך - כתב עת למחקר בחינוך, 2(2), 141-171.
- בלאו, א' וכספי, א' (2007). הקשר בין תפיסת שלושה מרכיבים של נוכחות חברתית והשתתפות בקבוצות דיון לימודיות. בתוך: י' עשת, א' כספי וי' יאיר (עורכים), האדם הלומד בעידן הטכנולוגי (עמ' 59-66). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- בן-נפתלי, מ' (2000). קריעה: על יחסי אם-בת בעקבות 'הבגד' מאת דליה רביקוביץ. רסלינג, 7, 65-79.
- ברונר, ז' (1993). קולה של אמא: דיאלקטיקה של תודעה עצמית פמיניסטית. זמנים, 46-47, 4-17.
- גור-זאב, א' (1999). מודרניות, פוסט-מודרניות ורב-תרבותיות בחינוך בישראל. בתוך: א' גור-זאב (עורך), מודרניות, פוסט-מודרניות וחינוך (עמ' 7-50). תל-אביב: רמות.



גלזמן, מ' (2000). שירת נשים במודרניזם: לקראת היסטוריוגרפיה פמיניסטית. אדרת לבנימין (כרך ב', עמ' 112-148). (עריכה: זיוה בן פורת). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, המכון לפואטיקה וסמיוטיקה ע"ש פורטר.

דה-מלאך, נ' (2008). לא על היופי לבדו: על הוראה ביקורתית של ספרות. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

הרפז, י' (2008). המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

הרציג, ח' (מתרגמת ועורכת). (2004). ביקורת הספרות הפמיניסטית - אסופת מאמרים. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

חבר, ח' (2003). של מי הרגל הגסה? הוויכוח על בחינות הבגרות בספרות. תיאוריה וביקורת, 22, 185-188.

לובין, א' (2006). איך בכל זאת נשים מצליחות לכתוב? בתוך: נ' ינאי, ת' אלאור, א' לובין וח' נווה (עורכים), דרכים לחשיבה פמיניסטית/ מבוא ללימודי מיגדר (עמ' 273-323). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה והקיבוץ המאוחד.

לובין, א' (2009). הפוליטיקה של כתיבה נשית - מי מפחד מוירג'יניות: נשים כותבות נשיות. עיתון 77, 341-342, 14-19.

לוי, ד' ומידו'נסקי, ש' (2006). מדואט למקהלה - מחקר פעולה על תרומה של קבוצת דיון ממוחשבת לשינוי תפיסתי. בתוך: ד' לוי (עורכת), מחקר פעולה: הלכה ומעשה - זיקות פילוסופיות ומתודולוגיות בין מחקר פעולה לבין פרדיגמת המחקר האיכותי (עמ' 119-140). תל-אביב: מכון מופ"ת.

מירון, ד' (2003). הסיבילה הקומית: על שירתה של אגי משעול. בתוך: אגי משעול, מבחר וחדשים (עמ' 293-443). ירושלים: הקיבוץ המאוחד ומוסד ביאליק.

מירון, ד' (2004). אמהות מייסדות, אחיות חורגות: על ראשית שירת הנשים העברית. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

מרכוס, ט' (2003). מקומה של קבוצת הדיון בקורסים המועברים בלמידה מרחוק כשיטה הא-סינכרונית, כמטייבת תהליכי למידה. חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך", אוניברסיטת בר-אילן.

פויס, י' (2006). טקסט, קורא ומורה - פתח דבר. דפים, 42, 13-23.

פויס, י' ודה-מלאך, נ' (2006). "לא אוכל להגדיר סיפור כטוב" - סטודנטיות להוראה מעריכות סיפור. דפים, 42, 154-181.

פרידמן, א' (2007). אימהות בראי התיאוריה. בתוך: נ' ינאי, ת' אלאור, א' לובין וח' נווה (עורכות), דרכים לחשיבה פמיניסטית - מבוא ללימודי מיגדר (עמ' 189-210). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

צלרמאיר, מ' וקיני, ש' (2006). העצמי ביחס לאחרים במחקר פעולה. מחקר פעולה: הלכה ומעשה (עמ' 83-118). תל-אביב: מכון מופ"ת.

צמיר, ח' (2006). בשם הנוף: לאומיות, מגדר וסובייקטיביות בשירה הישראלית בשנות החמישים והששים. ירושלים: כתר/ הקשרים.

קאלר, ג' (2004). "מהי הספרות והאם חשוב מהי?". בתוך: ח' הרציג (מתרגמת ועורכת), מבוא לתורת הספרות והתרבות: צעדים ראשונים (עמ' 161-183). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

קופפרברג, ע' וגריין, ד' (2001). חקר האני המקצועי באמצעות מיצוב פיגורטיבי: שיטת מחקר איכותית. סקריפט, 2, 144-169.

קופפרברג, ע' ופינגולד, ש' (2005). החיים בין שני עולמות: מיצוב לשוני בשיח נרטיבי של עולות מרוסיה. בתוך: ע' קופפרברג וע' אולשטיין (עורכות), שיח בחינוך - אירועים חינוכיים כשדה מחקר (עמ' 332-355). תל אביב: מכון מופ"ת.

קלדרון, נ' (2009). יום שני - על שירה ורוק בישראל אחרי יונה וולך. תל-אביב ובאר-שבע: דביר, הקשרים ואוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

קרינסקי, א' (תשנ"ז). הדגם של ה"התקבלות" בהוראת הספרות. תל-אביב: מכון מופ"ת.

רימור, ר', דמני, ר' ורוזנר, ע' (2006). סטודנטים לומדים בסביבות עתירות טכנולוגיה: הזיקות שבין חשיבתם המטא-קוגניטיבית, עמדותיהם והשתתפותם בפורום מתוקשב. דו"ח מחקר.

רימור, ר' וקוזמינסקי, א' (2002). ניתוח רפלקסיות של סטודנטים בפורום מתוקשב. דו"ח מחקר.

שחם, ח' (2001). נשים ומסכות: מאשת לוט עד סינדרלה - תדמיות שאולות וייצוגי הדמות הנשית בשרי משוררות עבריות. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). דרכים בכתיבת מחקר איכותני, מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט. תל-אביב: מכון מופ"ת.

שקדי, א' (2003). מילים מנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום. אוניברסיטת תל-אביב: רמות.

שריג, ג' (1996). אוריינות עיונית כמערכת נורמות לטיפול יצירתי ורפלקטיווי בידע. חלקת לשון, 22, 7-41.

שריג, ג' (1997). לכתוב דבר: כתיבה לשם חשיבה. אור-יהודה: הד-ארצי ומסדה.

שריג, ג' (2000). שיח ראשוני ושיח משני באוריינות עיונית. רוח הדברים: ניצני תרבות חקר ועיון (עמ' 48-81). חולון: יסוד.

תמיר-סמילנסקי, נ' (1998). קריאת ספרות יפה כשילוב כתיבה אישית - הוראת ספרות במוסדות להכשרת עובדי הוראה. תל-אביב: מכון מופ"ת.

- Brandt, R. (1998). *Powerful learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R. & Tarule, J. M. (1997). *Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind*. New York: Basic Books.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gur-Ze'ev, I. (2005). Feminist critical pedagogy and critical theory today. *Journal of Thought*, 40(2), 55-72. Available at: <http://construct.haifa.ac.il/~ilangz/critpe60.pdf>
- Kupferberg, I. (2008). Self-construction in computer mediated discourse. In: T. Hansson (Ed.), *Handbook of research on digital information technologies: Innovations, methods, and ethical issues* (pp. 402-415). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Ravid, G. & Rafaeli, S. (2004). A-synchronous discussion groups as small world and scale free networks. *First Monday*, 9(9). Available at: <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/index>
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary Work*. Carbondale: Southern Illinois UP.
- Rosenblatt, L. M. (1998). Writing and reading: The transactional theory. *Reader: Essays on Reader-Oriented Theory, Criticism, and Pedagogy*, 20, 7-31.
- Rudick, S. (1989). *Maternal thinking: Toward a politics of peace*. Boston: Beacon Press.