



הזדמנויות בהוראה ובלמידה בקבוצה הקטנה



הוראה מכוונת לפרט



קראו והעירו:

דליה הלוי, מדריכה באגף לחינוך יסודי
לאה יגור, מפקחת במחוז חיפה
לאה פטרון, מפקחת במחוז תל-אביב
אריה פלד, מפקח במחוז הצפון
אירית כהן, מדריכה במחוז ירושלים
יפעת אשרת, מדריכה באגף לחינוך יסודי

כתבה: מלכה וידיסלבסקי
נטלו חלק בהכנת החוברת:
שוש אהרונוב, איריס אזולאי,
חיה גיל, שרה דוידזון,
דורית דימון, מלכי הואש,
דבי קורת, סמדר שמואלי,
דליה שמש, זהבה שמש

תוכן עניינים

4	הקדמה
5	מבוא
6	א. הקבוצה הקטנה כקבוצה לומדת
9 - 7	ב. הלמידה עם המורה בקבוצה הקטנה קשיים והזדמנויות
23 - 10	ג. תכנון ההוראה-למידה בקבוצה הקטנה 1. מטרות, תכנים, תהליכים וארגון לומדים- עמ' 10; 2. שיטות הוראה: הוראה ממוקדת במורה- עמ' 12; הוראה ממוקדת בתלמיד- עמ' 12; הוראה על הרצף- עמ' 12 3. אמצעי הוראה-למידה: "המשחק"- עמ' 15; "למידה המבוססת פרויקט"-עמ' 17; "למידה בסביבה מתוקשבת- עמ' 21 4. תכנון ההוראה-למידה- עמ' 22; 5. הקשר בין הפעילות החינוכית-לימודית במסגרות השונות- עמ' 23
27 - 23	ד. הרכבת הקבוצה 1. השונות בקבוצה- עמ' 23; 2. גודל הקבוצה- עמ' 27
31 - 28	ה. דרכי ההתערבות של המורה בקבוצה הקטנה 1. המורה כמתווך- עמ' 28 2. המורה כמנחה- עמ' 29 3. המורה כמאמן- עמ' 30 4. המורה כחבר שותף בקבוצה: למידה דיאלוגית- עמ' 30
34 - 32	ו. התהליכים בקבוצה כקבוצה לומדת 1. עקרונות - עמ' 32 2. תהליכים - עמ' 33 3. יחסי גומלין בקבוצה - עמ' 34
37 - 35	ז. זיהוי הצורך בהתערבות לקידום הלמידה 1. הערכה המכוונת לפרט - עמ' 35 2. הערכה עצמית והערכת עמיתים - עמ' 37
40 - 37	ח. רפלקציה ומשוב של התלמידים 1. רפלקציה - עמ' 37 2. פורטפוליו (תלקיט) - עמ' 38 3. יומן למידה - עמ' 39
47 - 41	ט. ניהול התיעוד 1. טבלה לריכוז נתונים על תפקוד התלמידים-ימולא ע"י כל מורה- עמ' 41; 2. טבלה כתתי לריכוז נתוני התל-ימולא ע"י המחנכ/ת- עמ' 42 3. טבלה כיתתית לשיבוץ תלמידים- עמ' 44 4. טבלה לתכנון שבועי של מורה לעבודה בשעות הפרטניות ובשעות שהייה- עמ' 45 5. יומן תיעוד נתונים על תפקוד התלמידים בשעה הפרטנית- עמ' 46 6. דף למורה לתיעוד מפגש פרטני/בקבוצה קטנה- עמ' 47
59 - 48	י. נספחים 1. התוכנית "מפגשים מלב אל לב"- 48; 2. אינטראקציה איכותית בכתה: א. 3 אסטרטגיות יסוד באינטראקציה איכותית- עמ' 50 ב. 6 אסטרטגיות המקדמות מטרות קוגניטיביות- עמ' 51 ג. 4 אסטרטגיות לפיתוח אינטראקציה איכותית בקבוצה הקטנה- עמ' 53 ד. 3 חלקים בארגון המפגש הלימודי-חברתי בקבוצה הקטנה- עמ' 54 ה. 7 כללים ליישום אינטראקציה איכותית בקבוצה הקטנה- עמ' 55 3. כלי הערכה- 56-59
60	יא. אינדקס
64 - 61	יב. מקורות

הקדמה

בעקבות רפורמת "אופק חדש" נוספו שעות לימוד רבות לבתי הספר היסודיים. שעות אלה מכונות "השעות הפרטניות". הן מיועדות להוראה-למידה ליחידים או לקבוצות שגודלן אינו עולה על חמישה תלמידים.

"אופק חדש" מדגיש את ההוראה-למידה המכוונת לפרט, את חיזוק הפרופסיה באמצעות התפתחות מקצועית, את השינוי שחל במבנה משרת המורה ואת ההכרה במגוון המשימות שעליו לבצע כחלק מתפקידו (בנוסף להוראה בכיתה בת כשלושים תלמידים ויותר).

שינויים אלה מזמינים את בית הספר לבחון מחדש את האקלים התרבותי שלו תוך מתן תשומת לב לקידום כל תלמיד ותלמידה בהיבטים השכליים (קוגניטיביים), החוש-תנועתיים, התוך אישיים והבין אישיים. שינויים אלה גם מעשירים את האפשרויות העומדות לרשות המורים להבאת כל תלמיד ותלמידה להישגים הנדרשים (סטנדרטים) בהיבטים השונים.

מטרת החוברת לסייע במימוש האפשרויות שבהוראה-למידה בקבוצה הקטנה.

החוברת מוקדשת למהותה של מסגרת הלימוד בקבוצה קטנה שבה מתקיימת **הוראה-למידה בקבוצה בת 2 - 5 תלמידים עם המורה**. בחוברת נציג את האפשרויות שהמסגרת מזמנת ואת העקרונות והתהליכים שצריכים להתקיים כדי לממש את היתרונות של המסגרת; נעמוד על תפקידי המורה בהוראה-למידה בקבוצה הקטנה; נבחן דרכי הוראה-למידה בקבוצה הקטנה ואת סוגי השיח בה; נשלב מידע עיוני ותרחישים מהשדה ונציע שאלות לדין כנקודת מוצא ללמידה של אנשי ההוראה. כדי להעשיר את התובנות והרעיונות שניתן להפיק מהחוברת, אנו מציעים לקיים למידה ודיונים בנושאים הנכללים בחוברת גם במסגרת קבוצתית של צוות ההוראה.

מפקחים ומנהלים יוכלו להשתמש בחוברת להערכת ההוראה-למידה בקבוצה הקטנה כנקודת מוצא להכוונת ההתפתחות המקצועית של המורים; **מורי-המורים** יוכלו להשתמש בחוברת כחומר עזר בתהליכי הפיתוח המקצועי של עובדי ההוראה; **המדריכים** יוכלו להשתמש בחוברת כחומר עזר בהנחיית המורים; **המורים** יוכלו להשתמש בחוברת לבחינה עצמית ולקידום עבודתם.

בברכה

שרה רויטר

מנהלת האגף לחינוך יסודי

הוראה-למידה בקבוצה הקטנה

מבוא

אני הנני אני, רק אם אני אדם חי, אמננין, אמניח, עסיו - אם זיצעטי את האינטגרציה בין מה שאני עשיתי
עצמי ועשיתי אחרים לבין מה שאני עשיתי לבד לזה של אישיותי.
(אריך פרום)

הקבוצה היא התא הבסיסי ביותר במבנה החברתי.

Schein (1970) מגדיר **קבוצה חברתית**: "חבורה של שני אנשים או יותר, המקיימים ביניהם פעילות גומלין (אינטראקציה); בפעילות זו מתקיימת ביניהם תלות הדדית כדי להשיג מטרות משותפות; חברי הקבוצה מודעים זה לזה; הם נתפסים בעיני עצמם כקבוצה מובחנת ומיוחדת הן ביחסיה הפנימיים והן ביחסיה עם סביבתה."

לפי הגדרה זו הרכיבים היוצרים קבוצה הם:

יחסי גומלין (נמשכים וקבועים, פעילויות, עניין משותף ורגשות הדדיים)

מטרה או מטרות משותפות לכל החברים

תלות הדדית בין חברי הקבוצה לצורך השגת המטרות והפעילויות המשותפות

פעילות גומלין המבחינה את הקבוצה מהאחרים. בקבוצה מתרחשים תהליכים בעלי משמעויות סובייקטיביות הקבוצה מעניקה את המשמעויות הללו לתהליכים ולסמלים המייחדים אותה

נורמות ותקשורת

אתגרתא

האם ניתן לראות קבוצה חברתית בהתקבצות של אנשים הממתינים בכל יום באותה שעה בבוקר לאוטובוס קו 68 ברחוב הרצל בקריית אונו כשהמטרה של כל אחד מהם להגיע למקום עבודתו והאינטרס של כל אחד מהם להגיע ליעדו בנחות, במהירות ובזמן? מדוע?
האם משפחה היא קבוצה חברתית? מדוע? האם קבוצת כדורסל יכולה להיחשב לקבוצה חברתית. מדוע?

הוגי דעות וחוקרים ואים באדם יצור חברתי!

על פי **הגישה הפסיכולוגית** לאדם יש צורך בסיסי לצאת מבידודו ולהשתייך (מסלאו, 1943, 1954; אלדרפר, 1969, 1972 אצל בר-חיים, 2002; פרום, 2001). בפסיכותרפיה מקובל להשתמש בקבוצה כמסגרת טיפולית

- הישרדות
- יציאה מבידוד
- פעילות גומלין
- למידה

Yalom, I. D. Leszcz, M. (2005) מדגישים את הלמידה הבינאישית המתקיימת בקבוצה.

על פי **הגישה הסוציולוגית** המניע להתאגדות של אנשים בקבוצות חברתיות הוא כורח

ההישרדות, בבחינת טובים השניים מן האחד.

על פי **תיאוריות למידה** כמו הגישה הקונסטרוקטיביסטית בתורתו של לב ויגודצקי, למידה

משמעוית מתקיימת תוך כדי קיום דו שיח והחלפת דעות בין עמיתים (מינץ ונחמיאס, 1998). לפי פיאז'ה, האדם לומד על ידי מגע-ומשא בינו לבין סביבתו החומרית והאנושית וקבלת משוב על פעולותיו. בתהליך זה הוא מתקן את מושגיו

2 הגישה הקונסטרוקטיביסטית: מקורה של הגישה בתורתו של לב ויגודצקי (מהדורה עברית, 2004). הקונסטרוקטיביזם ניזון משתי תיאוריות פסיכולוגיות. האחת היא התיאוריה הקונגניטיבית התפתחותית של פיאז'ה המדגישה את הפרט ואת הדרך שבה הוא מבנה את הידע שלו. עפ"י תיאוריה זו, כל פרט מבנה לעצמו את הידע בהתאם לידע הקונגניטיבי הקודם שלו ולהקשר שבו מתקיימת הפעילות. הידע נרכש בתהליך הדורש מן הלומד להיות פעיל, לקשר ידע קיים ומיומנויות קיימות לידע חדש. בתהליך זה מבנה הלומד את הידע שלו על- ידי יצירת מארג קשרים סמנטיים בין ידע קיים לידע חדש (מינץ ונחמיאס, 1998).

ומרחיב אותם כדי להתאים אותם למציאות האובייקטיבית. באמצעות פעולות גומלין אלה לומד האדם להבין תופעות מנקודות ראות שונות ולא להיות כבול להבנה הסובייקטיבית שלו בלבד, לערער על דברים שהיה בטוח בהם ולהוסיף מידע חדש לידע הקיים אצלו (שרן והרץ-לזרוביץ, 1978).

א. הקבוצה הקטנה כקבוצה לומדת

אין גויה נקנית אלא חזורה (זרכוט סג, ע"ז).

אתנחתא			
א. הקבוצה החברתית לאור הגישות השונות - השלימו את הטבלה			
גישות	פסיכולוגית	סוציולוגית	חינוכית
הנחות יסוד			
תפקיד הקבוצה			
מקומו של הפרט בקבוצה			

לאור הטבלה מהי המסגרת הרצויה ביותר ללמידה בעיניכם:
 1. הכיתה השלמה 2. הקבוצה הקטנה (עד 5 תלמידים) 3. מפגש מורה-תלמיד? מדוע?

קבוצה לומדת היא קבוצה חברתית שהפעילות בה מתמקדת בשינויים שהיא יוצרת בתלמידים עצמם, כמו: פיתוח מושגים, רכישת מיומנות וידע, פיתוח מודעות אישית וחברתית, בניית משמעות והמשגתה, פיתוח תפקודים תוך אישיים ובין אישיים.

ההנחות הן: 1. למידה מתרחשת בתוך אינטראקציה חברתית. 2. תלמידים לומדים אלה מאלה ואלה עם אלה. כדי שקבוצת תלמידים תתפקד כקבוצה לומדת, צריכים להתקיים רכיבים אלה:

יחסי גומלין בין החברים בה, מטרה או מטרות אישיות ומשותפות בנוגע למה שרוצים ללמוד, לדעת ולבצע, תלות הדדית בין חברי הקבוצה כדי להשיג את המטרה או המטרות, ופעילות גומלין בין חברי הקבוצה. כלומר על המשתתפים להכיר אלה את אלה, לפתח "דפוסי חיבוב" אלה כלפי אלה, לפתח תחושות שייכות כלפי הקבוצה, לחוש תחושת מימוש עצמי וערך בקבוצה, להסכים על כללי התנהגות משותפים ודרכי פעולה, להסכים על מטרה או מטרות משותפות בלמידה ועל תוצריה ולחלק ביניהם תפקידים ומשימות כדי להשיג את המטרה או המטרות ולהחליט על פעילות הגומלין של הקבוצה עם הסביבה.

- אישי
- בין אישי
- תוך אישי

אתנחתא

לפניכם דוגמה לכלי לקבלת משוב מהתלמידים בנוגע ללמידה בקבוצה הקטנה ותפקודה:

1. אני מכיר את החברים בקבוצה שלי. כן/לא
2. אני מקיים קשרים עם חברים מהקבוצה גם לאחר שמוציאים אותם לחופשות/לעיתים קרובות
3. אני נהנה לראות את הקבוצה. אף פעם/לפעמים/בדרך כלל/תמיד
4. מסתעף לראות בקבוצה. אף פעם/לפעמים/בדרך כלל/תמיד
5. אני מרגיש שמכבדים את זמני. אף פעם/לפעמים/בדרך כלל/תמיד
6. אני מקיים את הכללים שקבענו בקבוצה. אף פעם/לפעמים/בדרך כלל/תמיד
7. היחסים בקבוצה טובים מאוד/טובים/גרועים
8. חשוב לי שנגיח את המטרה/את שאלתנו. כן/לא
9. רציתי להשיג/להשיג

נסו לבנות עם התלמידים בקבוצה כלי משוב בנוגע ללמידה בקבוצה הקטנה ולתפקודה (הכלי צריך להיות מותאם לתלמידים מבחינת השפה וכמות הפריטים) ולדון עמם על ממצאיו. יש לשקול האם לקיים את המשוב בכל פעם שהקבוצה לומדת יחד או רק לאחר סדרת שיעורים, ובהתאם לכך לנסח את הפריטים. ניתן לאסוף את המשוב בכתב או/ו בעל פה.

ב. הלמידה עם המורה בקבוצה הקטנה

ההוראה-למידה במסגרת הכיתה כרוכה בקשיים רבים. הוראה-למידה בקבוצה קטנה עם המורה כמבוגר משמעותי ומקצועי עשויה למנוע את הקשיים שיש בהוראה-למידה במסגרת הכיתה.

הקשיים שבהוראה-למידה במסגרת הכיתה

היות והכיתה היא מסגרת ארגונית לקיבוץ של כ-30 ילדים בני אותו גיל בממוצע, בדרך כלל ההפרש בגילאים הוא בטווח של שנה אחת קיימת סכנה שחלק מהילדים "ילכו לאיבוד", לא יבואו לידי ביטוי ולא אחת גם לא ילמדו את מה שהמורה התכוון ללמד. גם אם המורה מפעיל מגוון דרכי הוראה-למידה, ההוראה במסגרת הכיתה כרוכה בקשיים אלה:
הזמן שהמורה יכול להקדיש לתלמיד היחיד או/ו לקבוצה הוא מוגבל.
למורה יש תחושת עומס בשל הצורך להפנות את תשומת הלב ולהקשיב לכל התלמידים.
על המורה להשקיע תשומת לב לניהול הכיתה והמשמעת בה, ולא אחת הדבר נעשה על חשבון התהליכים החינוכיים-לימודיים ואיכותם.

כדי לאפשר למידה משמעותית ולתת מענה טוב יותר לתלמידים השונים פותחה הלמידה השיתופית. ספרות ענפה נכתבה על הלמידה בקבוצות קטנות במסגרת הכיתה ההטרוגנית (שרן והרץ-לזרוביץ, 1978; זיו, 1977; חטיבה, 2003) כחלופה להוראה המסורתית ("הפרונטלית"). אחת השיטות הנפוצות ללמידה בקבוצות קטנות היא הלמידה השיתופית. Cohen (1994) מגדיר למידה שיתופית כעבודה קולקטיבית של תלמידים בקבוצה קטנה בלי התערבות ישירה ומיידית של המורה על מנת שכל תלמיד יוכל להשתתף במשימה הקבוצתית המשותפת ולתרום לה. אך גם כאשר מתקיימת למידה שיתופית במסגרת הכיתה, הדבר כרוך בקשיים אלה:
נדרשות מהמורה מיומנויות של תכנון מדוקדק של כל שיעור ושיעור, בניית סביבה לימודית מתאימה וניהול הכיתה כמערכת מורכבת.

על המורה לפתח אצל תלמידיו מיומנויות ללמידה עצמית ועצמאית ומיומנויות חברתיות בנוסף למטרות ההוראה-למידה

על פי תכנית הלימודים.

בעת הלמידה בקבוצות חלק ניכר מהזמן התלמידים פועלים באופן עצמאי על פי הידע העכשווי שלהם (שלעיתים עשוי להיות גם שגוי) והמורה לא תמיד נוכח כדי לזהות את היכולת הפוטנציאלית של כל אחד מהם ולקדם אותם לבניית ידע חדש וברמה גבוהה יותר.

לעיתים נוצר מצב שבו חלק מהילדים אינו בא לידי ביטוי ואילו אחרים משתלטים על הקבוצה. לעיתים קבוצות עסוקות בקונפליקטים בין-אישיים ואינן מתקדמות בלמידתן.

ההזדמנויות שעולות בהוראה-למידה בקבוצה הקטנה עם המורה כאחר משמעותי ומקצועי

ארגון הולמדים בקבוצה קטנה ב"שעות הפרטניות" מזמן מפגש אינטימי בין התלמידים לבין עצמם ובין לבין המורה; מאפשר למורה לעקוב אחר תפקודם בהיבטים הרגשיים (תוך-אישיים), החברתיים (בין-אישיים), השכליים (הקוגניטיביים) והחוש-תנועתיים, לתת משוב מעצב מידי ולהתאים את המסך ההוראה-למידה.

- ביטחון
- בחירה
- הכרת
- השתתפות
- מעורבות
- מסוגלות עצמית
- גמישות מחשבתית
- עושר של רעיונות
- פתרונות
- שוויון

סלבין (1995) מונה יתרונות אלה של הלמידה בקבוצות:

- לכל אחד מהחברים יכולה להיות תרומה לבניית הידע ולהשגת התוצר שהוגדר כך שהשלם גדול מסך כל חלקיו.
- מזמנת מעורבות והשתתפות פעילה של כל אחד מחברי הקבוצה.
- במשימות של פתרון בעיות - מספר הרעיונות ורמתם גבוהה בהשוואה לאלה המועלים על ידי אלה הולמדים למידה יחידנית.
- ניתן לבצע שינוי עמדות, אמונות ודעות הודות להקשבה לאנשים אחרים המבטאים את אמונותיהם ודעותיהם.
- מאפשרת למידה על רגשות - למידה חווייתית.
- עלייה בהישגים: על פי מחקרים, הישגי תלמידים שלמדו בקבוצות גבוהים מהישגי תלמידים שלמדו בכיתה רגילה.
- שילוב של תלמידים בעלי יכולות שונות או ממעמד חברתי כלכלי שונה.
- יחסים חיוביים בין החברים.
- שיפור במצבם הלימודי ובהערכה העצמית של התלמידים "החלשים" ללא פגיעה בתלמידים "החזקים" יותר.
- תחושת מסוגלות עצמית חברתית ולימודית: לתלמידי הקבוצות יש עמדות חיוביות לגבי עצמם והערכה עצמית גבוהה יותר מאשר לתלמידים בכיתות רגילות.
- יחס חיובי (יותר בהשוואה לקבוצת הביקורת) לבית הספר וללמידה.

לאור הניסיון המצטבר בנוסף לאמור למעלה מסגרת ההוראה-למידה בקבוצה קטנה בשעה הפרטנית מאפשרת גם:

- קיום יחסי גומלין (אינטראקציה) בין לומדים ולמידת עמיתים
- שיתוף בידע, בתחושות, בהתנסויות ובחוויות
- פיתוח היכולת להתבונן בנושא מזוויות חשיבה שונות, לאור דעות ותפיסות שונות
- למידה של מיומנויות חברתיות (ויתור, שיתוף, ניהול מו"מ, מנהיגות, גיבוש הסכמות)
- למידה של מיומנויות תקשורת וניהול שיח בקבוצה (הקשבה, אמפתיה, נתינת משוב)
- התנהלות בתוך צוות - חלוקת משאבים, חלוקת תפקידים, נתינת מקום לכל אחד
- קידום כל תלמיד בקבוצה כפרט וקידום הקבוצה ככלל באמצעות סיפוק **משוב מועיל**:

3 מאפייני המשוב המועיל הם: מידי, מפורט, מספק מידע, מתייחס לביצוע עליו ניתן והולם אותו, ניתן בגישה רגשית חיובית (חטיבה, 2003).

הילדים מציינים תרומות אלה של הלמידה בקבוצה הקטנה:

אני מרגיש יותר בטוח לטעות כשאני בקבוצה קטנה.
למורה יש זמן בשבילי.

אני יכול לעסוק במה שאני אוהב כי מאפשרים לי לבחור.
אני אוהב ללמוד בקבוצה קטנה.
לא רק לי קשה, יש עוד ילדים שקשה להם.
אני יכולה להתקדם טוב יותר בלימודים.



כדי להפיק את מירב ההזדמנויות שבלמידה בקבוצה הקטנה, אנו מציעים לפתח את

הלמידה בה במתכונת של סדנה. מילון אבן שושן מגדיר סדנה כ"בית מלאכה, בית חרושת קטן." בבית מלאכה מתרחשת פעילות של יצירה ומופקים תוצרים. לעיתים מתרחשת למידה באמצעות **שוליות**.

בסדנת למידה יש אפשרות ללמוד ולפתח הבנה תוך כדי עשייה והתנסות. כל המשתתפים מעורבים ופעילים ותורמים לתהליך היצירה והייצור. התוצר של הפעילות בסדנה הוא הידע שנבנה על ידי כל משתתף, הערכים והמיומנויות שהוא פיתח והחיבור של התוצרים האישיים לכלל מוצר קבוצתי.

מה על המורה לדעת ולדעת לעשות בהקשר של הוראה-למידה בקבוצה הקטנה?

אתגרתא

ערכו רשימה של הידע והמיומנויות הדרושים למורה בהקשר של ההוראה-למידה בקבוצה הקטנה.

לנוכחות המורה בקבוצת הלמידה הקטנה נודעת חשיבות רבה, ויש לו תפקיד מרכזי בהפקת מירב התועלת מההוראה-למידה במסגרת זו. על המורה לעשות פעולות אלה:

- לתכנן את ההוראה-למידה (כולל המטרות והתכנים, התהליכים, הסביבה הלימודית וההערכה).
- להחליט מה יהיה הקשר בין הפעילות החינוכית-לימודית בכיתה או במסגרת הפרטנית (מורה-תלמיד) לבין זו בקבוצה הקטנה.
- להרכיב את הקבוצה.
- להחליט על סגנון ההתערבות: מתווך או/ו מנחה או/ו מאמן או/ו חבר שותף בקבוצה.
- להוביל את תפקוד הקבוצה כקבוצה לומדת, בונה ידע, מפתחת ערכים ומיומנויות ומייצרת.
- לזהות את צורכי ההתערבות לקידום הלמידה של כל ילד כפרט ושל הקבוצה ולפעול בהתאם.
- לעשות רפלקציה עם התלמידים ולאסוף משוב מהם.
- לנהל תיעוד.
- להסיק מסקנות ולקחים וחוזר חלילה.

4.3 למידה שולית: פרקטיקה המיועדת להכשיר את האדם ללימוד מקצוע. בימי הביניים הייתה אחת הדרכים היותר מקובלות בהן למדו אנשים צעירים מקצוע, במיוחד בתחומי האמנות והאומנות. צורה של פרקטיקום, שבו איש המקצוע המתחיל עובד בצמידות לאיש המקצוע המנוסה ובהנחייתו ובהכוונתו. (לייב, ג' 2000).

אתנחתא:

מבחינת סדר הפעולות שעל המורה לעשות - במה הייתם מתחילים: בבניית הרכב הקבוצה או בתכנון ההוראה-למידה? מדוע?

להלן נציג מידע ונציע כלים שיאפשרו למורה לבצע את הפעולות האלה באופן מיטבי.

ג. תכנון ההוראה-למידה בקבוצה הקטנה

ניתן ללמוד בקבוצה הקטנה כל נושא/תוכן אשר ניתן ללמד בכיתה. ניתן לקיים בה כל פעילות הוראתית-לימודית אשר ניתן לקיים במסגרות הכיתה, כגון: דיון, הרצאה, הסבר, תרגול, הדגמה, צפייה, סיוה, ניסוי, משחק. ניתן לפעול בכל אחד מהמבנים החברתיים המתקיימים בכיתה: מליאה, יחידני, קבוצה/קבוצות משנה. כמו כן ניתן להשתמש באותן דרכי ההוראה-למידה שבהן משתמשים בכיתה כגון: הוראה מפורשת, למידה דיאלוגית, למידה קונסטרוקטיביסטית (הבנייתית), למידה שיתופית, הוראה מותאמת.

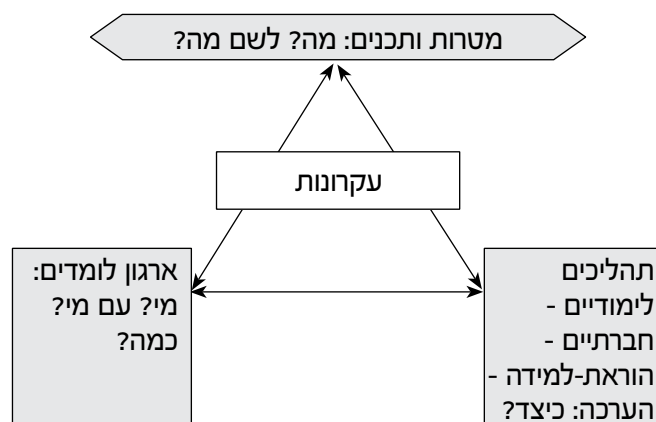
אולם רצוי לתכנן בקפידה את ההוראה-למידה בקבוצה כדי להפיק ממנה את מירב התועלת.

אתנחתא

בעת ההתלבטות אם לקיים את ההוראה-למידה של הנושא/התוכן המסוים בקבוצה הקטנה, שאלו עצמכם שאלות אלה: האם אי-אפשר לעשות זאת באותה מידה של יעילות במסגרת הכיתה או המסגרת הפרטנית (מורה-תלמיד)?

1. המטרות, התכנים, התהליכים וארגון הלומדים

בתכנון ההוראה-למידה יש להבטיח הלימה בין המטרות והתכנים הנלמדים לבין התהליכים הלימודיים-חברתיים ולבין ארגון הלומדים. כך שאם המטרה היא להעביר מידע (לא מורכב) בזמן קצר לתלמידים רבים, ניתן לעשות זאת במסגרת הכיתה באמצעות הרצאה מלווה במצגת או/ו בדף מידע. לעומת זאת אם המטרה היא שכל תלמיד יגלה חוק פיסיקאלי, ושהתלמידים יבצעו סדרת בדיקות אמפיריות, יסיקו מסקנות ויכלילו הכללות באמצעות דיון מונחה על ידי המורה, רצוי לעשות זאת בקבוצה קטנה. ואילו אם המטרה היא לקדם תלמיד לשליטה במיומנות כלשהי שהתקשה בה - רצוי לעשות זאת במסגרת פרטנית על ידי הוראה ישירה של המורה ובאמצעות תיווך.



אתנחתא

הנושא: ארגון הלומדים במסגרות מגוונות בהתאמה למטרות הפעילות החינוכית
המטרה: להתאים את ארגון הלומדים למטרות החינוכיות-לימודיות ולתכנים הנלמדים.
 א. סמנו + במקום המתאים.

פרטני (מורה-תלמיד)	קבוצה קטנה	כיתה	הפעילות/המטרה
			יצירת מכנה תרבותי משותף על ידי קריאה והאזנה לטקסט אחיד
			דיון בנושאים הקשורים בחיי הכיתה/המדינה/אקטואליה/דילמה מוסרית
			הבעת דעה, שאלת שאלות, קריאה וכד' של כל חבר
			האזנה להרצאה
			צפייה בסרט
			פתרון סכסוכים בין ילדים
			מפגש של קבוצה בעלת הרכב אחיד (הומוגנית) מבחינת עניין או בעלת נושא משותף לדיון/ חקירה ולמידה/אימון ותרגול/פתרון בעיות
			שיחה ב"ארבע עיניים"
			מפגש של קבוצה בעלת שונות (הטרוגנית) מבחינת ההישגים הלימודיים ללמידה משותפת בטווח ההתפתחות המשותף (ויגודצקי)
			רפלקציה על תהליך הלמידה
			למידת עמיתים
			משפט מבוים
			משוב על תוצרי הלמידה של כל אחד
			חונכות
			שירה בציבור
			התייחסות לדברי כל אחד מהחברים
			הוראה-למידה מותאמת לפרט
			למידה שיתופית בקבוצות קטנות, דיווח על התוצרים ודיון, הסקת מסקנות והכללה
			משוב של התלמיד על ההוראה
			הערכה מעצבת של המורה על תפקוד התלמיד ותוצרי הלמידה שלו
			הדמיה (סימולציה)

			צפייה של המורה בתפקוד של כל אחד מהתלמידים
			משחקי חברה
			צפייה של המורה בתפקוד התלמיד
			חידון
			הכוונה והדרכה אישית לכל תלמיד

ב. מה ההתלבטויות שהיו לכם? מדוע?

ג. נסחו הכללות לגבי כל אחת מהמסגרות לארגון לומדים.

2. שיטות ההוראה⁵ בקבוצה הקטנה

חטיבה (2003) ממיינת את **שיטות ההוראה-למידה** ל-3 קבוצות לפי מידת המיקוד שלהן ברצף שבין המורה לתלמיד: **א. הוראה ממוקדת-מורה:** חטיבה (שם) מגדירה הוראה זו כ"סגנון הוראה שבו ההוראה על כל הקשור בה מתוכננת ומבוצעת על ידי המורה. המורים הם השולטים, המנהיגים, היוצרים, עושי ההחלטות בעוד שהתלמידים הם המועסקים, ההולכים בתלם, המשתמשים".

שיטות ההוראה הנהוגות בהוראה ממוקדת-מורה הן: הוראה פרונטאלית⁶, הרצאה⁷ והוראה מפורשת/ישירה⁸. **ב. הוראה ממוקדת-תלמיד:** זו הוראה שמטרתה "להתאים את ההוראה לתלמיד, לאפשר ללומד לקחת את האחריות על למידתו, לנצל את מלוא הפוטנציאל של כישוריו ולהיעשות אדם מכוון למטרה, אחראי ואוטונומי". שיטות ההוראה הנפוצות בהוראה ממוקדת-תלמיד הן: בחירה/דמוקרטיה⁹, הוראה דיאלוגית¹⁰, הוראה במסגרת למידת חקר/למידה תוך גילוי¹¹, למידה יחידנית¹², לימוד לקראת שליטה¹³.

ג. הוראה ברצף שבין הוראה ממוקדת-מורה להוראה ממוקדת-תלמיד:

שיטות ההוראה: הוראה מותאמת לתלמיד¹⁴, דיון¹⁵, למידה בקב' קטנות¹⁶, למידה שיתופית¹⁷, קהיליית למידה¹⁸.

5 ההברות שלהלן לגבי השיטות השונות מבוססות על חטיבה (2003).

6 הוראה במליאת הכיתה בעיקר בצורת הרצאה המשלבת מעט שאלות ותשובות וקטעי דיונים.

7 המורה עומד רוב הזמן לפני הכיתה פנים-אל-פנים ומציג את החומר. לעיתים הוא נעזר במצגת. קטעי וידיאו והקלטות.

8 הצגה של מטרות השיעור, חזרה ובדיקת שיעורי בית, הצגה שיטתית מדורגת של חומר חדש, תרגול מונחה, משוב ותיקונים, תרגול עצמאי וסיכומים תקופתיים.

9 שיתוף התלמידים בקבלת החלטות דמוקרטיות בכל הנושאים והדרכים של הלמידה וניהול חיי הכיתה.

10 דו-שיח בין המורה לתלמידיו ובינם לבין עצמם מתוך עמדה של שוויון, סקרנות והקשבה כנה.

11 התלמידים חוקרים כדי לגלות עקרונות של חומר הלימוד באמצעות תהליך חקר הכולל זיהוי תופעה או בעיה; העלאת השערות; זיהוי מסקנות הגיוניות הנובעות מהשערה; איסוף מידע, ניתוחו, פרשנותו והערכתו ובחינתו לאור ההשערות והסקת מסקנות.

12 תהליך למידה שבו כל תלמיד לומד לבדו, ללא קשרי גומלין אישיים עם חבריו לכיתה, ולפעמים בהנחיה אישית של מדריך או מורה.

13 הוראה-למידה לקראת השגת שליטה בחומר שפורק ליחידות באמצעות צעדים מדורגים הכוללים הערכה שוטפת ותיקונים לפי צורך.

14 הרחבה של גישת ההוראה-למידה יחידנית תוך התאמה מרבית של ההוראה לפרט תוך כיבוד השונות וטיפוח הכישורים והתכונות של כל תלמיד ותלמיד. 15 צורה של אינטראקציה קבוצתית, של חילופי דברים, שבהם חברי קבוצה בוחנים יחדיו סוגייה כלשהי שהם צריכים להבין, להעריך, לפתור או להחליט לגביה, תוך התבוננות בה מנקודות ראות שונות ותוך הבעת דעותיהם לגביה.

16 למידה בקבוצות בנות 2 תלמידים ויותר, הכוללת עבודה בצוות על משימה.

17 מתייחסת לכיתה כאל מערכת של תת-מערכות - הקבוצות. התלמידים משתפים פעולה בלמידה ואחראיים על למידת כל חברי הקבוצה ולא רק על למידתם שלהם.

18 ארגון תכנית הלימודים סביב שיעורי מסד שמיועדים ליצור בסיס ידע משותף לכל התלמידים. התפצלות לקבוצות-עניין החוקרות היבט בנושא ומתמחות בו, העברת הידע לאחרים בקבוצות חדשות והכנת מיצג של כל הידע שנבנה בקבוצות השונות (מכונה גם כשיטת הגיגוז - תצרך).

אתנחתא

א. השלימו בטבלה מי מבצע כל אחת מהפעולות (המורה או התלמיד) בכל אחד מהמציבים:

הוראה ממוקדת-מורה	הוראה ממוקדת-תלמיד	הוראה ברצף שבין הוראה ממוקדת-מורה להוראה ממוקדת-תלמיד	
			הגדרת מטרות הלמידה
			בחירת התכנים והנושאים
			קביעת הרכב הקבוצה
			עיצוב התהליכים/דרכי ההוראה-למידה
			הערכת ההישגים

ב. לאור ההזדמנויות שצוינו בעמודים 7-8 בהקשר של הלמידה בקבוצה הקטנה עם המורה כאחר משמעותי ומקצועי, מהן שיטות ההוראה המתאימות במיוחד למסגרת זו? מדוע?

לדעתנו, כל תהליך הוראה-למידה הוא ממוקד תלמיד וממוקד-מורה בו בעת: הוא ממוקד תלמיד במובן זה שהתלמיד הוא מושא התהליך החינוכי-לימודי ומוקדו, והוא ממוקד מורה במובן זה שלמורה יש תפיסות בנוגע לטבע האדם, להוראה וללמידה ולמטרות החינוך; הוא מחליט על הגישה שאותה הוא מאמץ בעבודתו; הוא מתכנן את תהליכי ההוראה-למידה ומעצב אותם. גם כאשר המורה בוחר בדרכים ממוקדות-תלמיד, על פי התיאור של חטיבה, שבהן מתקיים דיאלוג עם התלמידים ובין התלמידים, או נוקט בגישת ה**הוראה** קונסטרוקטיביסטית¹⁹, או מפעיל שיטות דמוקרטיות והתלמידים בוחרים מה ללמוד/לחקור ומחליטים כיצד לעשות זאת ועם מי לעשות זאת - המורה הוא זה שבוחר ומחליט על אסטרטגיה זו או אחרת, מגדיר את מטרות הלמידה ומעצב את התהליכים ואת דרכי הפעולה. ההבדל הוא בתוכן המטרות ובשיטות. בהוראה ממוקדת-מורה המטרות בדרך כלל נגזרות מתכנית הלימודים, ואילו בהגדרת המטרות בהוראה ממוקדת-תלמיד יש משקל רב יותר לנתוני התלמיד כפרט, לחלקו בהגדרת המטרות האלה, במגוון המטרות (מטרות בין אישיות ותוך אישיות בנוסף למטרות האקדמיות, לדוגמה) ובסוג המטרות (כך לדוגמה, פיתוח כישורי לומד עצמאי או פיתוח מיומנויות לעבודה בצוות).

ניתן, כאמור, להשתמש בכל אחת משיטות ההוראה-למידה גם במסגרת הקבוצה הקטנה, ואולם כדי להפיק את מירב התועלת מן המסגרת של ארגון הלומדים בקבוצה קטנה, רצוי להשתמש בשיטות שבאמצעותן ניתן להשיג את היתרונות שצוינו בעמודים 7 - 8 בנוגע להוראה-למידה בקבוצה הקטנה. שיטות נפוצות להשגת היתרונות של למידה במסגרת הקבוצה הקטנה הן דיון/שיחה²⁰ ופתרון בעיות. כאן נציג למידה באמצעות פתרון בעיות מתמטיות.

19 ראו בעמוד 5.

20 ראו לדוגמה את התכנית "מפגשים מלב אל לב" התכנית מופיעה בשפה העברית ובשפה הערבית באתר בכתובת:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/Hevra/LevElLev>

פתרון בעיות מילוליות במתמטיקה של ילדים בגילאי 5-8 על פי שיטת ד"ר רוני שטיינברג

על פי הידע הנצבר על דרכי החשיבה של ילדים צעירים, ילדים בגילאי 5 - 8 מצליחים לפתור היטב בעיות די מורכבות בחשבון אם מאפשרים להם להשתמש באסטרטגיות לא פורמאליות. שטיינברג (1989) סבורה שעל המורה לתכנן את ההוראה ולהתאימה לילדים השונים. לשם כך על המורה להיות מודעת לעושר דרכי החשיבה הלא פורמאליות שהילדים מביאים אתם ולרמה שבה הם מסוגלים לתפקד כדי לפתור בעיות חיבור וחסור. שטיינברג מצאה

- תחושת גאווה
- תחושת מסוגלות
- התאמה לדרכי החשיבה
- הבנה
- למידת דרכי פתרון

שילדים צעירים בגן ובתחילת בית הספר מפתחים לעצמם הבנה רבה ומשמעותית בחשבון. כאשר המורה התאימה את ההוראה לדרכי החשיבה של הילדים והרמה שבה הם תפקדו כדי לפתור בעיות בחשבון, חל שינוי עצום באסטרטגיות הפתרון של הילדים במשך ההוראה ולאחריה.

כמו כן נמצאו ממצאים אלה:

א. אם מאפשרים לילדים לתאר את אסטרטגיות הפתרון שלהם בפני הילדים האחרים - הילדים הופכים להיות גאים מאוד בחשיבה שלהם

ב. הילדים מקבלים מסר שדרכים שונות יכולות להוביל לפתרון גם בחשבון.

ג. הילדים לומדים זה מזה דרכי חשיבה שונות

ד. יש ילדים המנסים לפתור תרגיל באופן ספונטאני בכמה דרכים שונות. זה עוזר להם לפתח שיקול דעת לגבי סבירות התוצאות, קשר בין המספרים וזיכרון העובדות.

תיאור הסדנה לפתרון בעיות בחשבון:

"אנחנו לא מתרגלים עם הילדים פתרון בעיות, אנחנו מאפשרים להם לפתח את יכולת פתרון הבעיות שלהם ויכולת ההבנה והייצוג של הבעיות", מבהירה ד"ר שטיינברג (תש"ס).

יש חטיבות צעירות²¹ המיישמות את השיטה כך: קבוצה קטנה של ילדים בטווח גילאים קרוב (בדרך כלל בגילאי 5 - 7) יושבים עם המורה סביב שולחן. המורה מארגנת את הסביבה הלימודית כך שיש מגוון של אביזרים (פקקים, כפתורים, בדידים, חשבוניה וכו') שהילדים יכולים להיעזר בהם בפתרון הבעיות (מותר להשתמש גם באצבעות). המורה מציגה לילדים בעיה חשבונית ("ספור") ומוודאת שכול ילד הבין אותה. כל ילד פותר את הבעיה באופן עצמאי ומתעד על הדף את דרך הפתרון שלו (בצויר או/ו במילים כתובות או/ו במספרים). ילד שלא מבין איך לפתור את הבעיה - המורה מספרת את הבעיה במילים אחרות או מבקשת ממנו לספר, מכוונת באמצעי המחשה (כמויות של חפצים או פקקים, לדוגמה), מפרקת את הבעיה ומבקשת ממנו לבצע צעד אחר צעד (כגון: "תראה לי כמה יש בקופסה הראשונה? כמה יש בקופסה השנייה... וכו').

בסבב, כל ילד מציג את הפתרון שלו ואת הדרך שבעזרתה הגיע אליו. רצוי לשאול שאלות שיעודדו את הילדים לחשוב ושיעזרו להם לשמור על קשב, וכן לעודד את הילדים לשאול שאלות הבהרה. חשוב גם לעודד דרכי פתרון שונות של הילדים. המורה מכוונת את הילדים לשימוש בשפה מוסכמת לזיהוי העקרונות המתמטיים.

בנוסף לכך רצוי גם ליצור, לדעתנו, תוצר קבוצתי כמו לוח מעוצב/כרזה עם פתרונות הילדים או עם תרשומת של דברי הילדים בהתייחס לשאלות אלה: מה למדתי? מה הרגשתי? (המורה תעודד ילדים לתקשר אלה עם אלה באמצעות שאלות כמו: מי עוד חושב כך? מי חושב אחרת? מדוע? מי רוצה להוסיף? מה?)²².

לפניכם דוגמה לבעיה שילדים בני 5-7 פתרו.

הבעיה: 16 ילדים עשו מדורה. כל ילד הביא שני-תפוחי אדמה. כמה תפוחי אדמה היו בסך הכול?

21 חטיבת צעירה: מסגרת חינוך-למידה שבה ילדים בגילאי 5 - 7 ולעיתים 8 לומדים יחד והיא חלק מבית הסיפור היסודי (5-12).

22 על השיח האיכותי בקבוצה ראו בעמ'

אתנתא

מה מתוך ההזדמנויות שצוינו בעמודים 7 - 8 בהקשר של הלמידה בקבוצה הקטנה עם המורה כאחר משמעותי ומקצועי ניתן לממש באמצעות דיון? פתרון בעיות?

3. אמצעי הוראה-למידה בקבוצה הקטנה

בקבוצה הקטנה ניתן להשתמש בכל אותם **אמצעי הוראה-למידה** שבהם משתמשים במסגרת הכיתה. רצוי לבחור באמצעי שמאפשר להפיק את ההזדמנויות שצוינו למעלה בנוגע ללמידה בקבוצה. נרחיב כאן את הדיבור על המשחק, על הפריקט הקבוצתי ועל למידה בסביבה מתוקשבת.

א. המשחק כאמצעי הוראה-למידה בקבוצה הקטנה

במילון אבן שושן מוגדר המשחק כשעשוע, התעסקות בדבר משעשע ומהנה לבילוי זמן ולתענוג בחברה או ביחידות, ואולם בהדרגה מתפתחת ההכרה במשחק כאמצעי יעיל ללמידה וכחלופה חדשנית ראויה להוראה המסורתית בכיתה (Rubin, 1999 אצל Mungai ו- Jones, 2002). במאמר ב- US Today (אצל Mungai ו- Horovitz, 2002 Jones, 2002) דווח על שימוש גובר במשחקים ובצעצועים לפיתוח קבוצות מנהלים בתחום העסקי.

תחת המונח "משחק" בעברית נכנסים משחקי קופסא/שולחן, משחקי מחשב, משחקי ספורט, משחקי חצר, משחק תפקידים, משחק הדמיה (סימולציה), משחק סוציו-דרמטי ומשחק דרמטי.

למשחק ארבע תרומות עיקריות לקידום התפתחותו של הילד:

כשרים שכליים: המשחק מרחיב את טווח הריכוז וההתייחסות של הילד, בונה אוצר מילים, משמש אמצעי לארגון רעיונות ומחשבות ומהווה תחילתה של פעילות מחשבתית שכלית פורייה.

כשרים רגשיים: המשחק מסייע לאיזון רגשי אצל הילד. כל ילד, גם זה הגדל בתנאים הטובים ביותר, מתנסה בכישלונות, בפחדים, בדחייה, בתסכול ועוד. באמצעות המשחק הילדים יכולים לחוש נאהבים יותר, מוגנים ולהמתיק לעצמם את החיים. הם רק צריכים

להגיד "אני רוצה ש..." ומשאלתם מתמלאת. דרך המשחק הילדים יכולים לחוש הנאה ולהיות גדולים, חזקים ומצליחים.

ג. **כשרים חברתיים:** המשחק מכשיר את הילד לפעול בחברה. באמצעותו הילד מקיים תקשורת, לומד להאזין, לוותר, לבטא את עצמו, לקבל חוקים וכללים, להגיב לזולת.

ד. **ידע:** באמצעות המשחק הילדים מרחיבים את הידע שלהם על אודות העולם. הם לומדים עובדות בנוגע לתופעות, למכשירים, למוסדות חברתיים ולאופנים שבהם משמשות אותנו השפה הכתובה והטכנולוגיה, חשבון, הנדסה ועוד.

חטיבה (2003) מציינת תרומות נוספות אלה של שילוב המשחק בלמידה, ובעיקר משחק הדמיה (סימולציה) ומשחק תפקידים: המשחק מאפשר לתלמידים לפתח ידע חדש בקונטקסט המיישם אותו ידע, הנאה ומעורבות גבוהה של התלמידים בלמידה, הגברת הריכוז, עיבוד קוגניטיבי עמוק של הנושא הנלמד, יישום תכונות חשובות של למידה עצמאית.

ניתן לשחק בכל סוגי המשחקים שצוינו. כמו כן ניתן ליצור משחקים דידקטיים עם ילדים כפעילות סיכום של הקבוצה לשם ייצוג הידע שנלמד. גם באמצעות המשחק הדרמטי (ההמחזה) ניתן לייצג למידה של קבוצה. לפי Thiagi (1998) אצל Mungai ו- Jones 2002 במשחק דידקטי מעוצב היטב צריכים להתקיים מאפיינים אלה:

עיונות (קונפליקט): השחקנים זקוקים ליעד אותו הם רוצים להשיג ולמכשולים מאתגרים שיש להתגבר עליהם בדרך להשגת היעד.

משמעות: למשחק צריכים להיות חוקים וכללים ברורים כיצד יש לשחק (צעדים, חילופי תור, מה יחשב להצלחה ומה יחשב לכישלון וכד').

- באתגר
- הנאה
- הנעה
- חוויה
- ידע
- מגוון
- כשרים
- מעורבות
- פעילות

מבנה: פתיחה, מהלך המשחק וסיום: צריך להיות ברור מי פותח וכיצד (כגון: הגרלה, הטלת קובייה), מהלך המשחק ומתי ובאלו תנאים המשחק מסתיים (כגון: השגת מספר מסוים של נקודות, אחרי משך זמן מוגדר, כששחקנים מורחקים וכד').

מסגולות: מתייחס למיומנויות או/ו לתחום הידע המסוימים שהמשחק נועד לשפר.

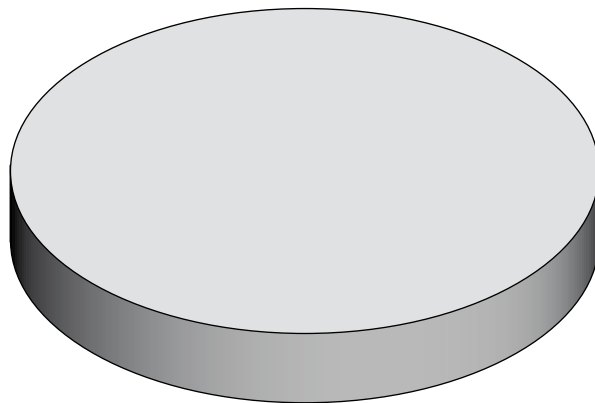
השלמה עם כישלון, כי "זה רק משחק" או/ו "כאילו".

התבוננות מכוונת של המורה בתלמידים²³ כשהם משחקים יכולה לספק לו מידע רב על התפקוד החברתי שלהם, העדפותיהם, הידע שלהם בנושאים שונים, מקומם בקבוצת השווים, דרך ההתמודדות שלהם עם מצבי תסכול, התפקוד המוטורי שלהם (בעיקר בעת משחקי חצר), אסטרטגיות חשיבה ופעולה שלהם. ניתן להשתמש במידע זה להתאמת ההוראה והפעילות החינוכית במסגרות ההוראה-למידה השונות, לתווך בעת המשחק לצורך קידום הלמידה של התלמידים. אפשרות נוספת היא שגם המורה תשתתף במשחק ותהיה **בתצפית משתתפת**.²⁴

אתנחתא

א. מה מתוך ההזדמנויות שצוינו בעמודים 7-8 בהקשר של למידה בקבוצה הקטנה עם המורה כאחר משמעותי ומקצועי ניתן לממש באמצעות המשחק?

ב. בדקו במשך שבוע ימים איזה חלק יחסי ב"עוגת הזמן של הפעילויות הלימודיות" אתם מקדישים לכל אחת מפעילויות אלה: קריאה, האזנה, כתיבה, דיבור, ציור, תנועה, שירה, משחק? סמנו במעגל שלפניכם. מה החלק היחסי של המשחק ב"עוגת הזמן של הפעילויות הלימודיות"? האם תרצו להגדיל אותו לאור האמור כאן?



ב. למידה מבוססת פרויקט

למידה מבוססת פרויקט היא שיטת למידה מובנית המערבת תלמידים בלמידה של ידע חיוני וכישורי חיים באמצעות תהליך חקירה מובנה המאורגן סביב שאלות מורכבות אותנטיות ותוצרים ומשימות מתוכננים בקפידה. משך כל פרויקט הוא כשלושה - ארבעה שבועות עם משימות לביצוע על פי לוח זמנים.

הפרויקט מתבצע בדרך כלל על ידי קבוצות תלמידים העובדים יחד להשגת יעד משותף. הערכת הביצועים היא אישית ומתחשבת באיכות התוצר, בהעמקה בתכנים, בהבנה המוצגת ובהבנת התרומה של הפרויקט ללמידה.

היתרונות של למידה מבוססת פרויקט (Oliver ו-Reeves, Herington 2002):

23 התבוננות מכוונת

24 תצפית משתתפת היא שיטת מחקר הנהוגה במדעי החברה. בשיטה זו החוקר הוא שותף פעיל בקבוצה אותה הוא חוקר ובהתרחשויות בה. כך מתנסה החוקר בחוויותיה של הקבוצה הנחקרת והופך לאחד הפרטים בה. הדבר מאפשר לחוקר להשיג היכרות קרובה ואינטימית עם הקבוצה ועולמה ולהיות שותף ליחסי הגומלין בה. למורה הנוקט בשיטה זו נפתחת אפשרות להכיר מקרוב את יחסי הגומלין בין הילדים ולהבין טוב יותר את עולמם.

- מזמנת למידה של העולם האמיתי, הממשי.
- מאפשרת ביטוי לסגנונות למידה שונים.
- מאפשרת פיתוח מיומנויות של לומד עצמאי: תכנון הלמידה, המשימות, הכלים והביצוע.
- מעודדת מעורבות אישית.
- מזמנת ראייה רב-כיוונית ובין תחומית של נושאים תוך שימוש במגוון מקורות והערכת הרלוונטיות שלהם.
- משלבת בתהליך למידת עמיתים הדרושה להשלמת המשימות.
- מאפשרת לתלמידים לבטא ערכים, דעות ורעיונות ולנמק אותם.
- מאפשרת הערכה מובנית בתוך תהליך הלמידה וקבלת תוצרים מגוונים.

- מענה לאינטליגנציות שונות
- פיתוח מיומנויות לומד עצמאי
- התאמה לסגנונות שונים
- טיפוח מעורבות
- למידה של נושאים אוטנטיים
- רלוונטיים ורב תחומיים

אתנחתא:

לפניכם דוגמה לתכנית הוראה-למידה באמצעות פרויקט במדע וטכנולוגיה. לכיתה ד':

הנושא: פיתוח בר קיימא במסגרת לימודי הטבע.

תת נושא: טבע עירוני²⁵

המשימה / הפרויקט: טיפוח אתר טבע עירוני

התוצר: תכנית טיפוח לאתר טבע עירוני

תיאור המשימה: העירייה הכריזה על מפעל לטיפוח אתרי טבע עירוניים. במסגרת המפעל התבקשו בתי הספר להגיש תכניות טיפוח בנוגע לאתרי הטבע העירוניים בסביבתם. הובטח תקציב ליישום התכניות שתאושרנה על ידי ועדה ציבורית. תלמידי הכיתה התבקשו במסגרת למידה באמצעות פרויקטים להציע תכניות לטיפוח אתרי טבע עירוניים בסביבתם. הובטחו משאבים ליישום התכניות שתאושרנה על ידי ועדה ציבורית.

ידע קודם: בכיתה ג' למדו התלמידים מהו אתר טבע עירוני, ערכו תצפיות ומעקב באתר טבע עירוני, עקבו אחר השפעת שינויים במזג האוויר על האתר, איתרו מפגעים סביבתיים באתר ועמדו על השפעת האדם ויצורים חיים על הסביבה ופתחו מחוון להערכת הלמידה שלהם.

מצופה מהתלמידים ליישם את שלמדו בכיתה ג': לבחור אתר ולחקור אותו, לאסוף עדויות ולתעד אותן.

ההישגים בעקבות הפרויקט:

1. התלמידים יכינו תכנית טיפוח שתתחשב בהבנות שלהם על השפעת האדם ויצורים חיים על הסביבה, שתכלול התייחסות לצומח, לחי ולדומם בסביבה ושיתן מענה לצרכים של האדם - בעלי העניין.

2. התלמידים יפתחו אחריות לפיתוח בר קיימא וייטלו חלק פעיל בו.

ההישגים המצופים על פי תכנית הלימודים במדע ובטכנולוגיה

סט"מ 1.1. א: התלמידים יכירו את המיומנויות של טיפול במידע בתחומי המדע והטכנולוגיה: איסוף, הערכה, עיבוד, ייצוג והצגת המידע והידע ויתנסו בהן כיחידים וכצוות.

סט"מ 1.1. ב: התלמידים יכירו מיומנויות חקר ופתרון בעיות תוך הפעלה של חשיבה ביקורתית, חשיבה יצירתית, חשיבה מערכתית, חשיבה לוגית ויתנסו בהן כיחידים וכצוות.

סט"מ 5.1. א: התלמידים יכירו מרכיבי סביבה חיים ודוממים ויבינו עקרונות ותהליכים במערכת אקולוגית.

סט"מ 5.1. ב: התלמידים יבינו את מקומו של האדם בטבע, יפתחו מודעות לצורך בפיתוח בר קיימא ויפגינו אחריות אישית בשמירה ובהגנה על ערכי הטבע ועל איכות הסביבה.

ההישגים המצופים על פי תכנית הלימודים בעברית:

הישג נדרש מספר 1: האזנה ודיבור למטרות שונות: הצגת רעיונות בשיחה, בדיון או בהרצאה - תוך התאמת תוכן הדברים וצורתם לנושא, לנמען ולנסיבות...

הישג נדרש מספר 2: כתיבת טקסטים למטרות שונות ולנמענים שונים: דיווח על התנסויות לימודיות, תיאור והסבר של תופעות, תהליכים והתנהגויות..., הבעת עמדה מנומקת על טקסט - כתוב, דבור או חזותי...

הישג נדרש מספר 3: הפקת טקסטים כתובים, תקינים מבחינה לשונית והולמים מבחינה תקשורתית.

הישג נדרש מספר 5: הפקת מידע ולמידה מטקסטים כתובים מסוגים שונים בתחומי דעת שונים: הפקת מידע ממקורות מידע דיגיטליים... איתור טקסטים למטרות למידה... דלית מידע רלוונטי לנושא הנלמד משני מקורות מידע לפחות.

25 טבע עירוני הנו מושג חדש בתכנון ערים. העיקרון של אתרי טבע הנמצאים בסביבה העירונית ושומרים על האופי המקורי והייחודי של הטבע המקומי, לרווחת הציבור, הולך ותופס תאוצה. בערים רבות ברחבי אירופה וביבשת אמריקה מקצים לכך שטחים נרחבים. לשיקום ולשימור מערכות טבעיות בגבולות העיר. הטבע נתפס כמשאב יוקרתי ואיכותי, זול לתחזוקה ובעל מגוון תכנים שאותם ניתן לנצל לצרכים ציבוריים רבים בכל ימות השבוע - לצעירים, מבוגרים ומשפחות (המשרד להגנת הסביבה). http://www.sviva.gov.il/bin/en.jsp?enPage=BlankPage&enDisplay=view&enDispWhat=Zone&enDispWh o=teva_city&enZone=teva_city

מיומנויות: עריכת סקר של שביעות רצון ואיתור צרכים בהתאמה לקהל היעד, כתיבת תכנית, איתור מידע רלוונטי באמצעות מנוע חיפוש.

תוצרים: שאלון סקר, כלי תכנון, כלי הערכה, תכנית טיפוח המורכבת מתכנית כתובה, תרשים ודגם, והכוללת התייחסות לצומח, לחי ולדחום בסביבה ומתן מענה לצרכים אקולוגיים ולצרכי האדם - בעלי העניין.

חשיבה: תכנון, בחירה, טיעון, חשיבה ביקורתית.

מושגים: תכנית, אקולוגיה, טבע עירוני, שמורת טבע, בית גידול, סקר, צרכים.

רעיונות: יחסי גומלין אדם-סביבה, שימור בר קיימא.

ההישג המצופה	התהליך	ארגון הלומדים	ארגון הזמן
סט"מ 1.1 (א) עברית: 5	<ul style="list-style-type: none"> הצגת הפרויקט וביורר המונח "פרויקט". ביורר ידע קודם בנוגע למושג "טבע עירוני" (מה אני כבר יודע?) והרחבתו באמצעות מידע רלוונטי שאותר על ידי שימוש במנוע חיפוש (מה התחדש לי?). טבע עירוני לעומת שמורת טבע - השוואה 	כיתה אישי	1 שיעור
1.1 (ב) עברית:	<ul style="list-style-type: none"> הגדרת מתווה התוצר (ראשי פרקים): מה צריכה לכלול התכנית? התארגנות בצוותים בקבוצות בנות 3-5 תלמידים, בחירת האתרים והסברת נימוקי הבחירה בכתב על ידי כל אחד. בניית מחוון לתפקוד הקבוצה וכל אחד בה²⁶ 	כיתה: זוגות, ריכוז וסיכום במליאה קבוצות עניין (על-פי האתר הנבחר), אישי כיתה	1 שיעור
(ב) עברית: 2, 1	בניית מחוון ²⁷ להערכת התכניות - התוצר של הפרויקט (במהלך התהליך חוזרים מידי פעם ובודקים עצמנו לאורו ומשפרים אותו).	כיתה: דיון במליאה, זוגות, ריכוז וסיכום במליאה	1 שיעור
1.1 (ב) 1.5 (א)	חקירה של האתרים ואיסוף עדויות.	קבוצות עניין באופן עצמאי. כל תלמיד מתעד באופן פרטני את ממצאי החקירה ואיסוף הנתונים.	
1.1 (ב) 1.5 (א) עברית: 5	<ul style="list-style-type: none"> חקירת העדויות והשוואתן בהתייחס לתנאי הסביבה בכל אחד מהאתרים שמהם נאספו. הרחבת הידע באמצעות מקורות מקוונים. 	כיתה: קבוצות ממוזגות	2 שיעורים
1.1 (ב) 1.5 (ב)	<ul style="list-style-type: none"> הכנת סקר שביעות רצון ואיתור צרכים אצל בעלי העניין המשתמשים באתר. בניית מחוון להערכת שאלון הסקר. 	כיתה: דיון במליאה ובקבוצות עניין	1 שיעור
1.1 (א)	<ul style="list-style-type: none"> ביצוע הסקר, עיבודו והסקת מסקנות. הערכה באמצעות המחוון. 	אישי ובקבוצות עניין באופן עצמאי	
1.5 (ב)	למידה ממומחים: מנהל מחלקת הגינון והתברואה, אדריכל נוף, מומחה מהמשרד לאיכות הסביבה.	קבוצות עניין 1/2 - 1 שעה כל קבוצה עם המומחה	2 שיעורים

²⁶ ימולא באופן אישי לאחר כל פעילות של קבוצת העניין. יידון במפגשי הקבוצה עם המורה.

²⁷ המחווין: סדרה של קווים מנחים למתן ציון לצורך הערכת עבודות של תלמידים. המחווין כולל קריטריונים שהם התנאים שכל מבצע חייב לעמוד בהם כדי להצליח. בירנבוים מציגת את החשיבות שיש לשיתוף התלמידים בבניית המחווין: פתוח אחריות, הבניה של יכולת הערכה עצמית, פיתוח היכולת הרפלקטיבית של התלמידים, פיתוח החשיבה הביקורתית (בירנבוים, 1997, 1998).

	אישי ושיתוף קבוצת העניין באופן עצמאי או בקבוצה הקטנה עם המורה, לפי תיאום עם המורה	גיבוש הרעיון/ות העיקרי/ים בתכנית והנמקתם.	1.1. (א) עברית: 2
2 שיעור	כיתה אישי ושיתוף קבוצת העניין באופן עצמאי או בקבוצה הקטנה עם המורה, לפי תיאום עם המורה בחירה וגיבוש של רעיון מוסכם לתוצר הקבוצתי	<ul style="list-style-type: none"> • בניית מחוון להערכת הטיעון בנוגע לרעיון/ות • כתיבת תיאור עיקרי התכנית - הרעיונות והצדקתם (הטיעון). • הערכה באמצעות המחוון. 	1.1. (א) עברית: 2
1 שיעור	כיתה אישי	<ul style="list-style-type: none"> • עיצוב דף התכנון. • מילוי דף התכנון. 	עברית: 2
	אישי ושיתוף קבוצת עניין באופן עצמאי או בקבוצה הקטנה בסיוע המורה מיזוג למסמך אחד של הקבוצה	<ul style="list-style-type: none"> • כתיבת התכנית לפי המתווה (ראשי הפרקים). 	עברית: 2
1/2 שיעור	כיתה	<ul style="list-style-type: none"> • בניית מחוון לתרשים. 	1.1. (א)
1 שיעור וסיום עצמאי	כיתה: אישי בקבוצת עניין ומיזוג לתרשים קבוצתי	<ul style="list-style-type: none"> • הכנת תרשים. • הערכת התרשים באמצעות המחוון. 	1.1. (א)
1/2 שיעור	כיתה	<ul style="list-style-type: none"> • בניית מחוון לדגם. 	1.1. (א)
1/2 שיעור וסיום עצמאי	כיתה: בקבוצת עניין	<ul style="list-style-type: none"> • הכנת דגם. • הערכת הדגם באמצעות המחוון. 	1.1. (א)
1 שיעור	כיתה אישי ושיתוף קבוצת העניין מיזוג לתוצר קבוצתי	<ul style="list-style-type: none"> • בניית מחוון למצגת. • הכנת מצגת. • הערכת המצגת באמצעות המחוון. 	1.1. (א) עברית: 2 עברית: 3
1/2 שיעור 1/2 שיעור	כיתה	<ul style="list-style-type: none"> • בניית מחוון להצגת התכנית. • הרצאה: תהליכים ושינויים בטבע העירוני. 	
10 - 15 דקות לתלמיד, כולל המשוב	כיתה: קבוצות ממוזגות	הצגת טיוטת התכנית בקבוצות ממוזגות ²⁸ וקבלת משוב עליה (כולל שימוש במצגת, בתרשים ובדגם). הערכת ההצגה באמצעות המחוון.	עברית: 1
	אישי ושיתוף קבוצת עניין באופן עצמאי	הכנסת שינויים ותיקונים לאור המשוב.	עברית: 3
1 שיעור	כיתה: אישי ובמליאה	רפלקציה על התהליך והערכת העמידה בהישגים.	1.1. (א)

28 קבוצה ממוזגת היא קבוצה שבה נמצא נציג אחד לפחות מכל קבוצת עניין/מומחים.

כל תלמיד מתעד את התוצרים האישיים בתהליך ומשלב אותם בפרויקט הקבוצתי כנספחים (המחווים והטיטות, לדוגמה).

במהלך הפרויקט לכל קבוצה יש 1/2 שעה לשבוע ללמידה בקבוצה קטנה עם המורה. זה כולל דיווח, היועצות וקבלת הנחייה לפי הצורך.

בכל שבוע 1/2 שעה מוקדשת להוראה-למידה פרטנית עם ילדים על פי זיהוי הצרכים במהלך התהליך (כגון: סגירת פערי ידע עם תלמיד חדש בכיתה, שיחה עם תלמיד שהתקשה להשתלב בקבוצה).

חוו את דעתכם בנוגע למידת ההלימה בתכנית בין מטרות/יעדי הלמידה ותכניה, התהליכים והמסגרות לארגון הלומדים.

ג. למידה בסביבה מתוקשבת

המחשב הינו אחד מאמצעי ההוראה המרכזיים המבטא את האפשרויות הטמונות בסביבה לימודית מתוקשבת, לקידום תפיסות ההוראה והלמידה שהוצגו. לפי תפיסות אלו, הלמידה היא צירוף של תהליכים חברתיים ושל תהליכי הבנייה ולכן

יש להבטיח שהישיבה בעת הלמידה בקבוצה הקטנה תאפשר קשר עין וקרבה (אינטימיות) בין המשתתפים, ושהחומרים ואמצעי ההוראה-למידה יהיו נגישים. רצוי שכלי זה לא יחצוץ בין המשתתפים, אלא יקדם את יחסי הגומלין ביניהם. סביבה כזו גם מדגישה את הלמידה כתהליך בין-אישי ולא רק תוך-אישי, בחזקת "שותפות אינטלקטואלית" (סלומון, 2001).

השימוש במחשב מאפשר פיתוח מיומנויות למידה כגון: עיצוב, התייעצות ומשוב, בדיקת השערות, שימוש במאגרי מידע ועוד. באגף לחינוך יסודי הצטבר ידע גם על תרומת המחשב לרכישת השפה הכתובה בכיתות א'-ב'. לפי ידע זה נמצא כי הפעילות המשותפת במחשב מאפשרת:

- אינטראקטיביות
- זמינות
- מאגרי מידע
- מולטי מדיה
- נגישות
- קהילות
- רב תחומיות

- שכלול מיומנויות השימוש במחשב תוך הפריה הדדית והתייעצות בנוגע לטכנולוגיה ושימושיה.
 - השבחת תוצרי הכתיבה ובכלל זה שיפור המבנה הלשוני, שימוש במוסכמות כתיבה, תכנים ועיצוב הטקסט.
 - כתיבה לטווח ארוך: הודות ליכולת לשמור את הטקסט ניתן לחזור למטלה ולשפר את התוצר סופי. כמו כן לחפש במשותף פתרון לבעיות שנוצרות ולדון עליהם ברמה המטה-לשונית.
 - שכלול המיומנויות החברתיות: העמקת ההיכרות בין הילדים, פיתוח מיומנויות עבודה בצוות, התחשבות מתוך כבוד הדדי - והכול מתוך התחשבות בכותב הטקסט.
- הלמידה בקבוצה הקטנה מאפשרת למורה להכיר מקרוב את התחומים החזקים והחלשים אצל הילדים, ובהתאם לכך להתאים להם את ההוראה. כמו כן מאפשרת סביבה זו למורה להעלות נושאים משמעותיים ואוטנטיים לדיון, כמו: סוגיות אתיות סביב העבודה בסביבה המתוקשבת.

במסגרת הלמידה בקבוצה הקטנה יש אפשרות לפעול להשגת מגוון מטרות בכל שיעור/יחידה (מטרות אקדמיות, תוך אישיות ובין אישיות) ביחס לכל תלמיד ותוך התאמה טובה יותר לתלמידים השונים. בנוסף להישגים שיוגדרו בהתייחס לנושאים ולתכנים הנלמדים, ניתן לפתח ולטפח בכל שיעור בקבוצה הקטנה את ההישג הנדרש (סטנדרט) מספר 1 בחינוך הלשוני - האזנה ודיבור למטרות שונות.

4. תכנון ההוראה-למידה בקבוצה הקטנה

McTighe ו- Wiggins (1999) סבורים שההוראה שייכת לקבוצת מקצועות העיצוב והמורים הם מעצבים (כמו: אדריכלים, מהנדסים). לדעתם, במהות ההוראה עומדת פעולת העיצוב של תכנית הלימודים, התנסויות הלמידה וההערכה לשם השגת מטרות מוגדרות לאור צורכי התלמידים. תכנית הלימודים היא אמצעי להשגת יעדים חינוכיים. לאור זאת הם מציעים לתכנן את יחידות הלימוד כך שתהיינה ממוקדות תוצאות ושגם התלמידים והוריהם יוכלו להעריך את מידת השגת התוצאות על ידי התלמיד. הסטנדרטים בתכנית הלימודים מגדירים מה על התלמידים לדעת ולהיות מסוגלים לעשות. הם מספקים למורים את מסגרת ההתייחסות שעוזרת להם לזהות את סדרי העדיפויות בהוראה-למידה ומנחים אותם בעיצוב יחידות הלימוד, תהליכי ההוראה-למידה וההערכה. בתכנון התנסויות הלמידה יש להתייחס בנוסף לסטנדרטים גם לצורכי התלמידים, לרמת התפקוד העכשווית שלהם, לשלבי ההתפתחות שלהם והעניין שלהם.

אתנחתא:

הנושא: תכנון ההוראה-למידה בקבוצה הקטנה/ סדנת הלמידה

מטרה: לבנות תכנית הוראה-למידה מכוונת לעמידה בהישגים הנדרשים

א. היעדר בטבלה שלפניכם בתכנון ההוראה-למידה בקבוצה קטנה

שמות התלמידים בקבוצה:

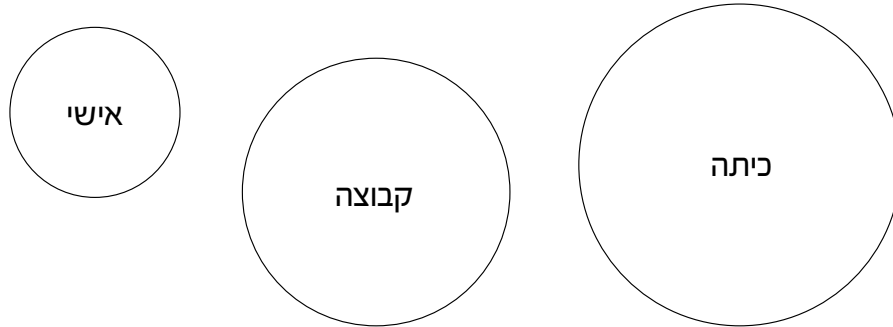
תחומים	ההישגים המצופים: מה התלמיד יידע? ומה יהיה מסוגל לעשות?	אילו עדויות נאסוף לגבי השגת היעד? כיצד?	תכנית ההוראה-למידה: התכנים והתהליכים בקבוצה
אקדמי			
תוך אישי			
בין אישי			
חושי-תנועתי			
אחר:			

ב. נסו לעצב תכנית הוראה-למידה למפגש בלתי-מובנה שנועד בעיקר למטרות חברתיות (בין אישיות).

5. הקשר בין הפעילות החינוכית-לימודית במסגרות השונות (כיתה, בקבוצה, הקטנה, פרטנית)

אתנחתא:

לפניכם 3 עיגולים. כל עיגול מייצג מסגרת לארגון הלומדים: הכיתה, הקבוצה והפרטנית. גזרו העמידו את העיגולים על הדף כך שיבטאו את הקשרים שיש לקיים, לדעתכם, בין המסגרות השונות. מדוע?



הפעילות בקבוצה הקטנה יכולה להוות המשך לפעילות החינוכית-לימודית בכיתה לצורך תרגול, העמקה או/ו הרחבה. היא יכולה להוות הכנה ללמידה בכיתה על ידי בניית ידע ומיומנויות שייעשה בהם שימוש במסגרת הכיתה. היא יכולה גם לספק למורה מידע על צורכי ההתערבות שלה עם ילדים מסוימים אם במפגש הוראה-למידה פרטני ואם בדרך אחרת, לפי העניין (כמו היוועצות עם מומחים, שיחה עם הילד או/ו ההורים, פעולה חברתית עם הכיתה או הקבוצה ועוד). כמו כן היא יכולה להוות מטרה כשלעצמה לשם זימון מסגרת לימוד אינטימית ותומכת לתלמידים או/ו מתן מענה לקבוצות עניין של תלמידים.

ד. הרכבת הקבוצה

בקביעת ההרכב של הקבוצה הקטנה (הומוגני-הטרוגני) וגודלה יש להתייחס למכלול היבטים, כמו גיל התלמידים וצרכיהם, מטרות הלמידה ומורכבות הנושא הנלמד.

1. השונות בקבוצה הקטנה

שונות בחינוך מתייחסת להבדלים שיש בין התלמידים בתוך מסגרת התייחסות נתונה (גיל, כיתה או בית הספר). "ברור שהשונות בכל קבוצת גיל ובכל קבוצת לימוד היא רבה, מעבר לשאלות של יכולת אישית ומוטיבציה" (ענבה, 2000). תלמידים בתוך אותה קבוצת גיל נבדלים זה מזה בהתנסויותיהם וברקע האישי שלהם, במוכנותם ללמידה, בתחומי העניין ובסגנונות הלמידה שלהם. להבדלים אלו השפעה על מה שעליהם ללמוד, על הקצב שבו עליהם ללמוד, על הדרך שעליהם ללמוד ועל התמיכה הדרושה להם מצד המורים כדי ללמוד (Tomlinson, C. A, 2000). ארגון הלומדים או הרכב קבוצות הלימוד משקף עמדות בנוגע לשונות בין בני אדם ולתפיסות בנוגע ללמידה ומהווה את אחת הדרכים להתמודד עם שונות זו. ארגון לומדים בעל הרכב אחיד (הומוגני) או בעל הרכב מגוון (הטרוגני) יכול להתייחס לכיתה השלמה או למבנה הקבוצות בתוך הכיתה ובמסגרת הקבוצה הקטנה בהשתתפות המורה.

אתנחתא:

חוו דעתכם: איזה הרכב קבוצות אתם מעדיפים: הומוגני או הטרוגני? מדוע? באיזה הרכב תעדיפו שילדכם ישתלב? מדוע? האם יש לאפשר לתלמידים לבחור את החברים שלהם לקבוצה? מדוע?

בחוזר המנהל הכללי תשס"ו/7 (ב) מוצגת מדיניות האגף לחינוך יסודי בנושא הרכב קבוצות הלימוד כך:

”3.2 קידום התלמידים במקום מיונם

תפקיד מערכת החינוך הוא לקדם את התלמידים תוך הכרה בשונות ובהבדלים האינדיווידואליים ביניהם. הכרה זו מאופיינת על ידי התייחסות לשונות כאל ערך תוך התגברות עד כמה שאפשר על אי-שוויון ועל פערים ובו בזמן עידוד וטיפוח הייחודי בכל תלמיד כדי להגיע למיצוי הפוטנציאל הגלום בו.

קידום תלמידים מתממש באמצעות -

א. קיום מסגרות לימוד גמישות ומשלבות שאינן מתייגות;

ב. עידוד מגמת הקידום של ילדים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות רגילות;

ג. יישום המדיניות של טיפול בילדים מוכשרים, בעיקר בבתי-הספר הרגילים (ועדיף בכיתותיהם הרגילות) ולא בכיתות ובמוסדות מיוחדים;

ד. קיום ההנחיה להימנע מיצירת הקבוצות בלימוד מיומנויות היסוד בכל

הכיתות של בית-הספר היסודי;

ה. פיתוח תכניות לימודים מגוונות וגמישות שאינן מנוסחות במונחי זמן אחיד;

ו. עידוד שיטות הוראה דיפרנציאליות (פרטניות וקבוצתיות).²⁹

- גיל
- מין
- רקע חברתי תרבותי
- הישגים
- תפקוד
- סגנונות למידה
- אינטלגנציות

נרחיב כאן מעט בנושא הרכב קבוצות הלימוד ונציג נתוני מחקר בנוגע לשתי הצורות הנפוצות של ארגון הלומדים: ארגון הומוגני וארגון הטרוגני.

מסגרת בעלת הרכב תלמידים הומוגני מבחינת הישגים בלימודים²⁹

ארגון לומדים הומוגני נקרא גם "שיטת ההקבצה" לפיה מחלקים את התלמידים למספר רמות לימוד, כשבכל במסגרת לומדים תלמידים בעלי רמת הישגים דומה בלימודים.

המסקנות מסקירת המחקרים בנושא הן:

הממצאים מראים כי בפועל שיטת ההקבצה מגדילה פערים לימודיים וחברתיים ומהווה חלק מרכזי במנגנון ההסללה (חלוקה למסלולים) במערכת החינוך (רש ודה, 1990; מושל, 1994 אצל קשתי ואח', 2001).

טלר (2003) מציינת מספר סיבות להגדלת הפערים בעקבות שיטת ההקבוצות:

1. קצב ההתקדמות בהקבוצות הנמוכות איטי מאשר בהקבוצות הגבוהות.

2. החומר מוגש ברמה נמוכה יותר מאשר בהקבוצות הגבוהות.

3. סביבת הלמידה אינה מספקת לתלמידים בעלי הישגים נמוכים עמיתים המספקים

מודלים לפתרון בעיות.

4. התיוג של התלמידים ושיוכם להקבצה הנמוכה מעביר מסר של ציפיות נמוכות

וחוסר אמון ביכולותיהם להגיע להישגים גבוהים. התלמידים מפנימים מסר זה ומפתחים גישה שלילית ללימודים

ולמאמץ.

5. התיוג יוצר בידול חברתי.

בעוד שעבור תלמידים מחוננים ומצטיינים במיוחד ייתכן יתרון אקדמי כלשהו ללמידה בקבוצות הומוגניות (Kulik, 1993)

אצל Cotton, 2002), מרבית התלמידים אינם נתרמים מלמידה במסגרת הומוגנית והתלמידים המסווגים בהקבוצות נמוכות

וחלשות סובלים מפגיעה בדימוי העצמי שלהם, בירידה בהנעה ללמידה ובשביעות רצון כללית מבית הספר. "מחקרים ...

מראים כי הנזק הנגרם [בחלוקה לקבוצות הומוגניות, דהיינו בשיטת ההקבוצות] לתלמידים החלשים גדול יותר מהתועלת

מאמץ.

29 השיטה רווחת בחינוך העל-יסודי. ראשיתה בשנות ה-60 עם הקמת חטיבות הביניים. חלוקת התלמידים לקבוצות הומוגניות נועדה, לכאורה, לאפשר

התמודדות טובה יותר של התלמידים בעלי הישגים הנמוכים.

26 | הזדמנויות בהוראה ובלמידה בקבוצה הקטנה

שמפיקים החזקים, וכך הממוצע הכללי יורד. ההקבצות, מסכמת טלר (2003) לפי ממצאים אלו, גורמות לירידה ברמת ההישגים הכללית...".

מסגרת בעלת הרכב תלמידים הטרוגני מבחינת הישגים בלימודים³⁰

במסגרת זו יש טווח שונות גדול בין התלמידים, בעיקר בהישגים בלימודים. המחקר (Cotton, 2002) תומך בארגון לומדים הטרוגני תוך שילוב דרכי הוראה-למידה מגוונות וכן בהוראה ברמה גבוהה בקבוצות הומוגניות לזמנים קצרים (לפי העניין, ללמידה של מיומנות או מושג מסוימים וכד') כחלק מהרכיבים של ארגון לומדים. אף ממצאי המחקרים בישראל מצביעים על כך שהלימודים במסגרות ההטרוגניות מקדמים את התלמידים החלשים ואת אלו שבסיכון, ואינם מזיקים לתלמידים החזקים (מבקר המדינה, 1993; דר ורש, 1988 אצל קשתי ואח', 2001). המחקר מראה כי תלמידים העוברים מכיתות חלשות והומוגניות לכיתות הטרוגניות נחשפים לאווירה לימודית איכותית ומגבירים את שאיפותיהם

- האווירה לימודית
- איכותית וחיונית
- אמון
- אתגר
- דימוי עצמי חיובי
- דגמי חיקוי חיוביים
- העצמה
- עלייה בהישגים
- ציפיות גבוהות
- יחס חיובי ללמידה

להמשיך בלימודים (כפיר וחו, 1985 אצל קשתי ואח', 2001).

אתגרתא:

א. לאור האמור למעלה, מהו ההרכב הרצוי של הקבוצה הקטנה?

ב. לפניכם תרחיש של חלק משיעור בקבוצה קטנה.

הנושא: מילוי הוראות

דרך הלימוד: _____

הרכב הקבוצה: 5 תלמידים מכיתה ב' שהתקשו במילוי הוראות (פעילות מטרימה למבחן).

ההישגים המצופים: הישג מספר 5 בחינוך הלשוני: הפקת מידע ולמידה מטקסטים כתובים מסוגים שונים בתחומי דעת שונים, ציון דרך: ביצוע פעולות על פי הוראות כתובות.

הסביבה הלימודית: כיתה בסוף יום הלימודים. התלמידים והמורה יושבים סביב שני שולחנות מחוברים. על יד המורה עומד לוח נייד. במרכז השולחן כלי כתיבה, דפים ריקים ורצועות נייר עם הוראות.

מהלך הפעילות:

המורה: "היום נלמד למלא הוראות כתובות. מי רוצה לתת דוגמה מהחיים שלו, כשהוא נדרש למלא הוראות".

תלמידה א': "כשאמא שלי מבקשת שאני אסדר את הצעצועים בחדר, היא אומרת לי "סדרי את החדר".

תלמיד ב': "יש הוראות במשחק ההרכבה שלי בבית".

תלמידה ג': "הוראות זה גם מה שהמורה אומרת בכיתה: לצבוע, לגזור, לתפור".

המורה: "נכון מאוד. בחיינו יש לנו הרבה הוראות. מי רוצה לספר לנו מה הוא עושה עם הוראות כשנותנים לו דף עם הוראות כתובות?"

תלמידה א': "אני קורא".

תלמיד ב': "גם אני".

30 הבסיס העיוני של קיבוץ הלומדים ההטרוגני גם הוא במשנתו החברתית של ויגודצקי (מהדורה עברית, 2003). בקבוצה ההטרוגנית מתקיימת מערכת יחסים שבין ה"מומחה" ל"טירון" באמצעות מושג חדש שטבע ויגודצקי, אזור ההתפתחות המשוערת (Zone of Proximal Development). פירושו של מושג זה הוא המרחק בין דרגת ההתפתחות אליה יגיע הלומד ("טירון") ללא הנחייה לבין פוטנציאל ההתפתחות אליו יכול להגיע בהנחיית אדם בעל ידע רב ממנו ("המומחה"). אך ל רב מדי, אלא הנמצא בקרבה לטווח ההתפתחות המשווער.

המורה: "נכון מאוד. אנחנו צריכים לקרוא מההתחלה ועד הסוף. זה כלל ראשון (רושמת את הכלל על לוח נייד העומד בסמוך לשולחן שיושבים על ידו). ממתניה כדקה ושואלת: "למישהו יש עוד רעיון, מה צריך לעשות?"

אין מגיבים. נותנת לכל תלמיד רצועה עם הוראה (כל ילד קיבל הוראה שונה. מילות ההוראה מודגשות). מבקשת מהתלמידים לחשוב, מהן הפעולות הנוספות שיש לעשות. ממתניה וממשיכה: "רמז. שימו לב למלה המודגשת".

מבקשת מכל ילד לקרוא את המלה המודגשת אצלו. קוראים בסבב:

תלמידה א': "שער" (מתקשה לקרוא), תלמיד ב': "גזור", תלמידה ג': "קרא", תלמיד ד': "הדבק". תלמידה ה': "הקשב".

המורה: "מה המשותף לכל המילים?"

תלמידה ג': מה לעשות.

המורה: "נכון. אלה מילות הוראה שאומרות לנו מה צריך לעשות. בואו נקיף אותן במעגל". תלמידים מבצעים.

המורה: "אז מהו הכלל השני?"

התלמידים ביחד: "לסמן".

המורה: "נכון. הכלל השני הוא לסמן את מילת ההוראה, זאת מלה הרומזת לנו מה אנחנו צריכים לעשות. בצעו את ההוראה שקיבלתם".

תלמידה א': "אני לא יודעת מה זה "שער"."

המורה: "אז האם אפשר לבצע הוראה אם יש לנו מלה לא מובנת?"

תלמידים ביחד: "לא".

המורה: מבררים את פירוש המלה. "האם נוכל להגיד שיש עוד כלל?"

תלמיד ב': "כן שצריך להבין את המילים".

המורה: "יופי! אז הכלל הוא להבין את המילים ולתת הוראות לעצמי, מה אני צריכה לעשות. ואם אינני יודעת את פירוש המלה, אני מחפשת במילון או שואלת.

בואו נסכם, מה אנחנו צריכים לעשות כשנותנים לנו דף עם הוראות: מבקשת מתלמיד ד' לקרוא מהלוח הנייד את הכלל שרשמו. וממשיכה: מהו הכלל השני שאמרנו?"

תלמידה א': "לסמן את המלה".

המורה: "נכון. את מלת ההוראה. ומה עוד?"

תלמידה ג': "להבין".

מורה: "נכון. להבין ו..."

תלמיד ב': "לתת הוראות לעצמי".

המורה: "מצוין. ומה עושים אחרי זה? איזה כלל עוד לא אמרנו?"

ממתניה. אין תגובה. אומרת: "לעשות! לעשות, לבצע, את ההוראה!"

התלמידים פורצים בצחוק.

המורה: "עכשיו כל אחד ירשום הוראה וייתן לחבר שעל ידו למלא אותה".

פונה לתלמידה שמימינה: "האם את מוכנה להיות זוג אתי?"

הילדים פועלים בשקט ומשוחחים ביניהם, המורה עובדת עם אחת התלמידות....

ג. הרכב הלומדים בתרחיש שלפנינו הוא הומוגני. הציעו דרך ללימוד הנשא במסגרת קבוצה מעורבת, הטרוגנית.

ד. מהי שיטת ההוראה שהמורה נקטה בה (ממוקדת מורה או ממוקדת תלמיד)? מדוע?

ה. האם ניתן להגדיר את הקבוצה כקבוצת למידה? מדוע?

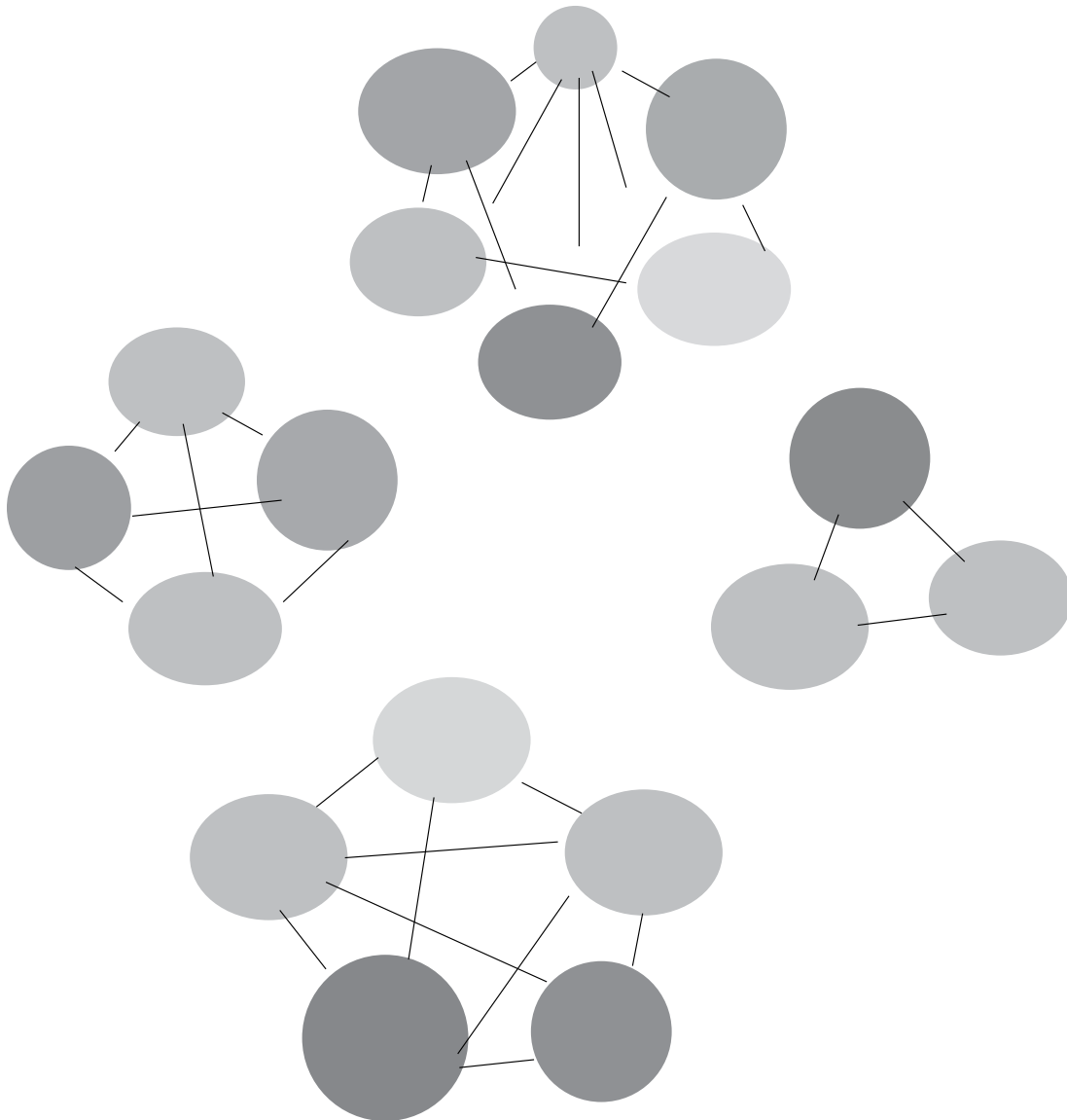
ו. הציעו שאלות מנחות לקבלת החלטות לגבי הרכב הלומדים בקבוצה הקטנה.

2. גודל הקבוצה:

היבטים המשפיעים על קביעת מספר התלמידים בקבוצה:

גיל התלמידים: תלמידים צעירים מאוד ייטיבו לקיים יחסי גומלין עם עמית- שניים. ילדים בוגרים יותר יכולים לקיים יחסי גומלין עם יותר עמיתים.

בטרשים שלהלן מוצגת כמות התקשורות שמתקיימות בהרכבים של 3, 4, 5, 6 אנשים



מורכבות הנושא הנלמד והמיומנויות הנרכשות: למידה של נושא או מיומנויות מורכבות דורשת השקעת מאמץ מבחינת הקשב והריכוז והפעלת הכשרים השכליים והרגשיים. גם למידה בקבוצה דורשת השקעת מאמץ נוסף של קשב וריכוז והפעלת הכשרים התוך-אישיים והבין-אישיים. לכן אם הילדים כבר פיתחו מיומנויות תפקוד בקבוצה של 2-3 תלמידים, או/ו כאשר הקבוצה מגובשת ומיומנת, ניתן להעלות את רמת המורכבות של הנושא או המיומנויות שיילמדו.

יעדי ההוראה-למידה לכל פרט ולקבוצה: הגדלת מספר המשתתפים בקבוצה מגדילה את טווח השונות בין התלמידים ואת השונות ביעדי ההוראה-למידה לכל פרט.

טווח השונות הרצוי: כשהלמידה בקבוצה היא עם המורה כאחר משמעותי ומקצועי, ניתן ליצור הרכב בעל טווח שונות גדול יותר מפני שהמורה יכול לסייע ולתווך לפי הצורך.

ה. דרכי ההתערבות של המורה בקבוצה הקטנה

אתנחתא

יש הטוענים כי על המורה להיות מסוגל לנוע בין הסגנונות השונים ולהתאים אותם למצב בכל זמן נתון. מה נדרש, לדעתכם, מהמורה מבחינת הידע והמיומנויות כדי להיות מסוגל לעשות זאת?

1. המורה כמתווך³¹

מרביתם להשתמש בתיווך בהוראה פרטנית (מורה-תלמיד), ואולם יש לו גם חשיבות לקידום הלמידה בקבוצה הקטנה בעלת הרכב לומדים הטרוגני. יש משקל רב גם לתיווך שנותנים עמיתים ולתיווך שניתן באמצעות טקסט או מחשב. לפי ויגודצקי, **התיווך** הוא סוג של חונכות, עשייה משותפת של טירון ומומחה בשטח ההתפתחות הקרובה של הילד. הלמידה על פי ויגודצקי, היא תהליך המתקיים במרחב הבין-אישי שבין הלומדים לבין אחרים משמעותיים, בתחום שבו הלומדים מבקשים לפתח יכולות וידע. המלמדים, שמזהים צורך זה, משערים את טווח ההתפתחות הקרובה של הלומדים³², ומציעים להם תיווך כך שיוכלו לפעול באופן מתקדם יותר מאשר זה שבו הם פועלים באופן עצמאי. ויגודצקי הדגיש, כי הלמידה קודמת להתפתחות ומאפשרת את ההתפתחות. כל תלמיד יכול לממש את טווח ההתפתחות הקרובה שלו ומכאן משתמע שהוא יכול לממש את הפוטנציאל האישי שלו.

גשר למימוש יכולת

על פי ויגודצקי מטרת ההוראה היא **פיתוח החשיבה** בנוסף על הקניית ידע. כיוון שהשפה היא כה מרכזית לפיתוח החשיבה, יש לספק הזדמנויות רבות שיאפשרו לילדים להגיע לרמות שונות של דיבור בדגש על הדיבור הפנימי שהוא אחראי לכל הרמות הגבוהות של התפקוד הקוגניטיבי. תפקידיו של המורה הם: לאבחן ולאפיין את שלב ההתפתחות העכשווית, לשער מה הטווח הפוטנציאלי, להתאים את דרכי ההוראה שיתמכו בתלמיד במעבר משלב לשלב, לשוחח עם התלמיד ולסייע לו להמליל את ההתנסויות שלו ולפתח מושגים מופשטים יותר ויותר וגם לספק תוכן מאתגר וליצור מצב בו התלמיד יכול לעבור מרמתו העכשווית לרמה גבוהה יותר.

מהרעיון הכללי של 'שטח ההתפתחות הקרובה' ושל השפעת האינטראקציה החברתית על התפתחות החשיבה, התפתחה התיאוריה של ר' פוירשטיין על למידה מתווכת.

פוירשטיין מציין שהאדם מסוגל לרכוש לעצמו לא רק כמויות של ידע או מיומנויות, אלא גם מבנים קוגניטיביים חדשים שבאמצעותם נפתחים לפניו תחומים שקודם לכן לא נכללו במאגר הידע והיכולות שלו. יכולת ייחודית זו של האדם לשנות את עצמו קיימת כאפשרות, אולם כדי לממש אותה דרושה השקעה של מאמצים ושל אמצעים. פוירשטיין מוסיף וטוען שהלמידה המתווכת מתרחשת כאשר בין הלומד לבין העולם מתייצבת דמות בעלת ידע, ניסיון וכוונות, אשר מתווכת לו את העולם, הופכת אותו למוכן יותר בשבילו, מקנה לו משמעות ומקדמת את התפתחותה של גמישות מחשבתית ושינוי מבני.

לאדם פתוחים שני ערוצי השתנות: האחד, על ידי פגישה ישירה בינו לבין גירוי הסביבה; זהו ערוץ המשותף לבני האדם ולבעלי החיים. הערוץ השני הוא הפגישה שבין האדם לסביבה באמצעות מתווך. **המתווך הנו סוכן למידה** המכוון את עצמו למטרות מסוימות שמתרחשות בעת האינטראקציה של הילד עם הגירוי. יסוד הכרחי להתרחשותה של למידה הוא

31 עובד על פי דבי קורת, תשס"ח. "המורה כמתווך בקבוצה קטנה - מה, מתי ואיך?" אגרת מחוז הצפון אדר ב'.

32 ויגודצקי מציג בפנינו את רעיון "טווח ההתפתחות הקרובה" - ישנם שני מישורים של התפתחות בה נמצא הילד: הרמה האקטואלית, העכשווית, שבה יש תפקודים מנטאליים שכבר הושלמו ובעזרתם יכול התלמיד לפעול בכוחות עצמו ללא מבוגר. הרמה השנייה היא הרמה הפוטנציאלית, שבה יש יכולות שעדיין לא הגיעו לכלל בשלות והיא הרמה המשוערת אליה יכול התלמיד להגיע, אם יקבל סיוע מתאים (תיווך על ידי מבוגר מומחה). המרחק בין הרמה האקטואלית לבין הרמה הפוטנציאלית הוא "טווח ההתפתחות הקרובה" וברגע שהתלמיד הגיע בעזרת אינטראקציה איכותית אל הרמה הפוטנציאלית, היא הופכת לרמה האקטואלית וחוזר חלילה.

כוונה והדדיות - אינטראקציה בין מבוגר לילד יכולה להיחשב כפעולת תיווך רק אם המבוגר הוא בעל כוונה לתיווך, ואם הוא מעביר כוונתו זו לילד. הפעולה כפעולת תיווך תתרחש רק אם הילד ייענה להזמנת המבוגר על ידי הפניית תשומת ליבו אליו, ובכך נוצרת הדדיות.

2. המורה כמנחה

המנחה הוא הנושא באחריות הכוללת לתהליך העבודה המתרחש בקבוצה, ועליו מוטל לפעול ליצירת התנאים הנדרשים כדי שהקבוצה תהיה המקום והמסגרת בה יוכלו חבריה להפיק תועלת, לצמוח ולהתפתח. (Shechtman 2006) מתייחסת לשלושה תחומים עיקריים בקשר למנחה:

- **אישיות המנחה** - חשוב שהמנחה יהיה בעל נכחות ("להיות שם" עבור המשתתפים), ביטחון עצמי, אומץ (היכולת לקחת סיכונים ולהיות מוכן להיפגע), מודעות עצמית, כנות, אותנטיות, יצירתיות ואמונה בתהליך הקבוצתי.
- **תפקידי המנחה** - על המנחה לתכנן מראש את בניית הקבוצה. בתהליך העבודה עליו ליצור אקלים חיובי ולשמרו; עליו לעזור למשתתפים לעבוד על נושאים משמעותיים להם, להתחבר זה לזה; עליו לסכם דברים ולתת משוב; לשמור על משתתפי הקבוצה ולשים לב במיוחד לחלשים ולפגיעים שביניהם: מחד גיסא עליו לעזור למשתתפים השקטים בקבוצה לבוא לידי ביטוי, ומאידך גיסא לעצור משתתפים שתלטניים.
- **מיומנויות המנחה** - המיומנויות הנדרשות הן: הנחייה של האזנה פעילה, הבהרה, שיקוף, יכולת לסכם ולפרש, יכולת לתת אישור ותמיכה ולאתגר את המשתתפים על מנת לקדם את התהליך. מומלץ שלמנחה יהיה "ארגז כלים" של טכניקות בהן יוכל להשתמש. עליו ליצור בקבוצה תנאים המאפשרים לחבריה לפתח תחושה של ביטחון פסיכולוגי, אמון הדדי ולקיים תקשורת פתוחה (פוקס, 1964) וכן ליצור אפשרויות לאתגור, לעימות ולבחינה של פרדיגמות קיימות ויציבות. במובן זה עליו להבהיר לעצמו ולמשתתפים את מטרת הקבוצה, להקשיב להתרחשויות ולתהליך הקבוצתי ולבחון את תהליך ההתפתחות של הקבוצה. עליו לנהל את עצמו ואת התערבויותיו כך שיהיו בהלימה עם מטרת הקבוצה.

מנצח בתזמורת

במהלך העבודה עם הקבוצה נובע כוחו של המנחה משליטתו על התנהגותו ומכאן השפעתו ותרומתו הרבים למהלך הקבוצתי. הוא מחליט מתי להתערב, כיצד להתערב, ואל מי לפנות. הוא זה שמצביע על אירועים ואינטראקציות משמעותיות ואף מחליט לאילו מהם יש פוטנציאל למידתי בקבוצה כנגזר ממטרותיה. מנחה שאינו משפיע על המהלך הקבוצתי, חייב לשאול עצמו מה הטעם בנוכחותו בקבוצה.

3. המורה כמאמן

האימון (coaching) הוא שיטה מקובלת למעלה משני עשורים בתחום העסקי והפרטי. נעזרים בו כדי להשיג הצלחה של פרט או ארגון. המאמן הוא בעל הכשרה בתהליך ויכול להיות מומחה בתחומים שונים כמו: מינהל, כלכלה, משפט, חינוך. **האימון** הוא באנלוגיה לעולם הספורט שבו ספורטאי נכנס ל"הסגר" במחנה אימונים. האימון הוא תהליך מובנה, מקצועי, שיטתי, ממוקד תוצאות ושלם המתבצע בדרך כלל ב"אחד על אחד", אך ניתן לביצוע גם בקבוצה³³. נקודת המוצא היא שכל הנתונים האישיים של הפרט (או הקבוצה במקרה של התייחסות בקבוצה) (כגון: יכולותיו, מיומנויותיו וסך כל המשאבים המקצועיים, החברתיים, האישיים והכלכליים אותם צבר) - הם הבסיס הטוב ביותר להצלחתו בעתיד. הכלי המרכזי של האימון הוא חשיבה תוצאתית. המתאמנים לומדים:

הפרט הוא האדריכל המהנדס והבנאי של עצמו חשיבה תוצאתית

1. להגדיר את התוצאות אליהן הם שואפים להגיע.
2. לבנות את אסטרטגיית ההצלחה המתאימה להם ביותר בתחום מוגדר בו בחרו או בכלל.
3. לבנות תכנית פעולה ולהתאמן כדי להשיג הישג משמעותי המקרב אותם להצלחה

אליהם הם שואפים להגיע. נקודת המוצא היא שהמתאמנים הם מומחים לחייהם ולעבודתם. תפקידו של המאמן הוא

33 התכנית "מפגשים מלב אל לב" שפותחה באגף לחינוך יסודי כוללת אימון של הקבוצה בהצבת יעד ופעולה להשגתו. ראו בנספח.

אתנחתא:

מטרות:

להשתמש בכלי של אימון לפיתוח האחריות של כל תלמיד ללמידתו וללמידת הקבוצה
להשתמש בכלי של אימון ליצירת הדיאלוג מעצים מורה-תלמידים
תרגול:

- א. בחרו מורה עמית ותרגלו עמו אימון באמצעות משחק הדמיה בזוגות: מורה-מאמן תלמיד-מתאמן.
- ב. שוחחו ביניכם על התובנות שהיו לכם בהתנסות ונסחו עקרונות למפגש אימון של הקבוצה.
- ג. תכננו את היישום של האימון בקבוצה הקטנה.

4. המורה כחבר שותף בקבוצה: הלמידה הדיאלוגית

מקור המילה **דיאלוג** במילה היוונית dialogos ופירושה שיח, דו-שיח. האנציקלופדיה העברית (לייבוז'ץ, 1961) מגדירה דיאלוג כך: "תהליך של חשיבה משותפת, וזו כרוכה בהבנה הדדית, הבאה לידי ביטוי בדרך של הסכמה, או בדרך של התנגדות מנומקת. שיחה ללא הבנה הדדית אמיתית אינה ראויה להיקרא בשם דיאלוג". לפי בובר (אצל כהן, 1976), תנאי הכרחי לדיאלוג הוא ראיית ה"אתה" במרכז ולא רק ה"אני". הגילוי והחקירה חייבים להיות משותפים באופן דמוקרטי ושוויוני כדי לאפשר לאחר לתת משמעות אישית ללמידה.

לדעת גור (2007), הדיאלוג הוא דרך לחוות עולם. "מהותו של הדיאלוג בפדגוגיה של פריירה היא שיח שוויוני בין לומדים ומלמדים, שיח הנובע מהחיים של הלומדים ומבוסס על כבוד הדדי. באמצעות הדיאלוג הזה המורה מכיר את החיים של התלמידים, את הדברים המשמעותיים עבורם, ואינו מניח שידע

אחד טוב מידע אחר. הוא מסתמך על עולמם התרבותי של הלומדים. המורה והתלמידים לומדים דרך השיח המשותף, ומשתתפים בהחלטות הקשורות ללמידה ולחומר הלימודים". (גור, שם).

בלמידה הדיאלוגית גם המורה וגם התלמיד מלמדים ולומדים. במערכת היחסים בין השותפים ללמידה הדיאלוגית יש הדדיות, התכונות, שוויוניות, אמפטיה רגשית וקוגניטיבית, גמישות בהחלפת עמדות בין המשתתפים לדיאלוג, בהערות לתרומה ההדדית שבלמידה (רון, 1994). בכך על המורה לשמש דגם חיקוי לתלמידיו.

- הבנה
- הדדיות
- הקשבה
- כבוד הדדי
- שוויון
- שחרור מכבלי המעמד

אתנחתא

האם במשחק יכולה להתקיים למידה דיאלוגית? מדוע?

אין פירוש הדבר שהמורה רשאי להיות כלי ריק. ההיפך הוא הנכון: עליו להיות בעל הבנה מעמיקה בעולם התוכן מצד אחד ומהצד האחר עליו להיות בעמדה של נכונות להסיר את "מדי המקצוע" וללמוד מתלמידיו. כאשר בקבוצה הקטנה מתקיימת למידה דיאלוגית, מתרחשת הלכה למעשה הסדנה של בניית ידע אישי ויצירת ידע משותף ומשמעותי לכל אחד בקבוצה (ללא מחסומי האגו האישיים מחד גיסא וללא התבטלות הפרט מאידך גיסא) מתוך כבוד הדדי ושותפות. ניתן לדמות זאת למופע ג'ז שבו לכל נגן/כלי יש תפקיד וקול משלו, אך כל הקולות מתחברים מתוך הקשבה הדדית מלאה לכלל שלמות ומשמעות ייחודית שאינה קיימת בכל קול כשלעצמו.

אתנחתא

הנושא: דרכי ההתערבות של המורה בקבוצה הקטנה

המטרה: העשרת מאגר הכלים (דרכי ההתערבות)³⁴ של המורה לקידום הלמידה בקבוצה הקטנה

א. השוו בין דרכי ההתערבות.

השתתפות שוויונית	אימון	הנחייה	תיווך	דרך ההתערבות
				מאפיינים
				הנחות המוצא
				מקור/שימוש
				תפקיד המורה
				תפקיד התלמיד
				מטרות
				ידע ומיומנויות של המורה
				דרכי הפעולה

ב. חוו דעתכם: האם כל אחת מדרכי ההתערבות מתאימה לכל תלמיד/לכל קבוצה? בכל תוקף? מדוע?

ג. התוכלו לזהות את דרכי ההתערבות של המורה בתרחיש שבעמודים 26 - 28 ובתרחיש שבעמוד 35

ד. נסחו שאלות מנחות שתסייענה בבחירה בדרך ההתערבות.

ו. התהליכים בקבוצה כקבוצה לומדת

זיו וזיו (2001) אומרים: "המורה בעבודתו מבלה את רוב זמנו בפעילות גומלין עם קבוצות, ואפשר היה לצפות שיהיה מומחה לתהליכים קבוצתיים. ואולם כיוון שבחינוך מדגישים את היחיד על כשריו, מניעיו והישגיו, הכיתה נתפסת בדרך כלל בעיני המורה כאוסף של יחידים, וזאת אף על פי שלמעשה מקיים המורה פעילות גומלין עם קבוצה המכילה יותר מסך כל מרכיביה, ואיננו מקיים, כפי שניתן להסיק בטעות, שלושים דיאלוגים נפרדים עם שלושים תלמידיו". בתצפיות שקיימו מצאנו במקרים רבים תמונת מצב דומה גם בהוראה-למידה בקבוצה הקטנה, לכן יש חשיבות להכרת העקרונות והתהליכים הקבוצתיים שצריכים להתקיים בהוראה-למידה בקבוצה הקטנה ולשיח שיש לפתח בה.

1. עקרונות:

כדי שהקבוצה תתפקד כקבוצה לומדת ותשיג את היעדים³⁵ שהוצבו, צריכים להתקיים עקרונות אלה:

חברי הקבוצה מבינים את היעד/ים/ המשימה ומחויבים לפעול להשגתם³⁶.

חברי הקבוצה יודעים ומבינים מהו התוצר האישי והקבוצתי המבוקש מהלמידה/הפעילות בקבוצה.

התהליכים, הכללים והנהלים ידועים לכל חברי הקבוצה ויש הסכמה לגביהם.

לכל אחד בקבוצה יש תפקיד/תרומה ליצירת התוצר.

לכל אחד ניתנת האפשרות להתבטא.

מתקיימת למידה אישית והדדית ונעשה ייצוג שלה בדרכים מגוונות.

34 הכלים השונים מוצגים כאן בנפרד למטרות למידה ואבחנה מבדלת. בפועל הדברים שלובים לא אחת זה בזה ויש נקודות משיקות ביניהם.

35 יעד: תוצאה סופית רצויה

36 בסדנת משחק היעד יכול להיות גם חווית ההנאה, ההתנסות והתהליך המשחקי כשלעצמו (בגישה ההומניסטית למשחק יש ערך כשלעצמו - הוא מהווה מענה לצורך אנושי). (יונה ואבירם).

אתנחתא

לפניכם תרחיש _____ * בקבוצה. .

הנושא: ניהול האתר הבית-ספרי

דרך הלימוד: קבוצת משימה

הרכב הקבוצה: 5 תלמידים מכיתה ו' (נאמני מחשב)

ההישגים המצופים: _____ **

הסביבה הלימודית: התלמידים והמורה למתמטיקה, שהיא גם רכזת המחשבים, יושבים במעבדת המחשבים. החדר נמצא במקלט בית הספר. הסביבה נאה ומטופחת. אווירה רגועה.

מהלך הפעילות:

1. יושבים במעגל. אחד התלמידים מבקש לדון בשאלות אלה: "האם המורים וההורים משתמשים באתר?" "האם הם שבעי רצון ממנו?"

מגיעים למסקנה שאין לקבוצה נתונים מספיקים כדי לענות על השאלות. מעלים הצעות כיצד ניתן לקבל נתונים. מחליטים שיש לערוך סקר שיבדוק את מידת השימוש באתר ואת מידת שביעות הרצון (משך הדיון כ- 10 דקות).

2. התלמידים נחלקים לפי בחירתם לשני צוותים: בצוות האחד שני תלמידים ובצוות השני שלושה. עובדים על הכנת השאלות לסקר. המורה יושבת בכל פעם על יד אחד הצוותים, שואלת שאלות למיקוד. כעבור כ- 10 דקות המורה מרכזת את הקבוצה, מראה דוגמה שמצאה באחד האתרים לסקר שביעות רצון בנושא צרכני ומפנה את תשומת לב התלמידים למבנה ולדרך ניסוח השאלות. התלמידים עובדים כ- 10 דקות נוספות.

3. בקבוצה: כל צוות מציג את התוצר שלו ומתקיים דיון קצר הכולל שאלות הבהרה, הערות בנוגע לניסוח, הצעת תוספת/שינוי והחלטה על השאלות שתהיינה בסקר. מסכמים מהן השאלות שתהיינה בסקר, וכשיעורי בית מחליטים להעלות את הסקר לאתר.

א. חוו דעתכם:

1. * כיצד יש לקרוא להתרחשות המתוארת: שיעור? פעילות? סדנה? מפגש? מדוע?
 2. מהו הרכב הלומדים הרצוי (הומוגני/הטרוגני)? מדוע?
 3. ** מה היו, לדעתכם, ההישגים המצופים מהלמידה בקבוצה? האם הם הושגו?
- ב. העריכו את התרחיש המתועד באמצעות העקרונות שלמעלה.

2. תהליכים

אתנחתא

היזכרו במקרה שבו הייתם שותפים בקבוצת משימה. מה היו השלבים השונים שעברתם עם הקבוצה מהקמתה ועד לפירוקה? מה חשתם בכל שלב?

טוקמן (Tuckman, 1967) וטוקמן והגנס (Tuckman & Jenes, 1977) זיהו 5 שלבים בהתפתחות של קבוצות קטנות כמו קבוצת משימה, קבוצת למידה וקבוצת תמיכה. השלבים הם:

1. **עיצוב (forming):** המטרה העיקרית של שלב זה היא לעודד התקשרות בין משתתפי הקבוצה על ידי היכרות הדדית, הגדרת הציפיות, הסכמה על מטרות וכללי פעולה להשגת המטרה. בשלב זה ייווצר גם הגבול התחום בין משתתפי הקבוצה לבין העולם החיצון. יש תלות של חברי הקבוצה במנהיג והכוונתו. לחברים יש צורך לחוש ביטחון וקבלה על ידי החברים האחרים בקבוצה. החברים מנסים להיות מכוונים זה כלפי זה וכלפי המשימה. כדי לעבור לשלב הבא על

החברים להשתחרר מחשש מעימותים ודיון בנושאים רגישים.

2. **סערה** (storming): שלב המאופיין בקונפליקט, תחרות ומאבק על שליטה ולעיתים אף מרד. בשלב זה יכולות להופיע התנגדויות של המשתתפים הבודקים גבולות והמאתגרים את המנהיג. להתנהגות המנהיג יש השפעה רבה על חיזוק או פירוק הקונפליקטים והמרידות בקבוצה. יש צורך בוותור ובהשתלבות של הפרטים, בדרישה למבנה ולמחויבות, ועולות שאלות בנוגע לחלוקת האחריות, דרך התגמול ודרך ההערכה. כדי לעבור משלב זה לשלב הבא על הקבוצה לעבור מ"מנטאליות של ניסוי ותהייה" ל"מנטאליות של פתרון בעיות" ולפתח יכולת להאזין זה לזה.

3. **מיסוד** (norming): בשלב זה מתגבשים היחסים הבין-אישיים. מתפתחת חיבה הדדית והערכה לתרומה של כל חבר לבניית הקבוצה ותחזוקתה ופתרון סוגיות שמעסיקות את הקבוצה. יש נכונות ללמידה הדדית ולשינוי עמדות. חלה עלייה ברמת האמון ההדדי, בתחושת השייכות וביכולת לפתור בעיות. יש זרימה בתקשורת, שיתוף בתחושות וברעיונות ומתן משוב, חקירה של הפעולות בנוגע למשימה, פתיחות ויצירתיות. מתפתחת תחושה של "גאוות יחידה".

4. **ביצוע** (performing): בשלב זה יש יכולת לעבוד באופן עצמאי ובתת-קבוצות להשגת המטרה ולהשלמת המשימה; התפקידים מותאמים להתפתחויות ולצרכים המתעוררים; מושם דגש על תפוקות; יש תלות הדדית הן ברמת היחסים הבין-אישיים והן בנוגע לפתרון בעיות בהקשר למשימה. יש תחושת מסוגלות עצמית וביטחון. אין כבר צורך בקבלת אישורים וחיזוקים מצד הקבוצה. יש הרמוניה מבחינת המבנה, האווירה והתפקוד של הפרטים בקבוצה ושל הקבוצה.

5. **פיזור, סיום** (adjourning): עם סיום המשימה מסתיים התפקוד של הקבוצה ומתרחש תהליך של השתחררות ופרידה מצד היחיד, הקבוצה והמנחה. זהו שלב חשוב ומובנה בתהליך. לסיום מוצלח תהיה השפעה על המשתתפים מבחינת ההערכה העצמית, תחושת המסוגלות והביטחון העצמי שלהם.

3. יחסי הגומלין בקבוצה³⁷

ליחסי הגומלין (אינטראקציה) בין המשתתפים בקבוצה יש חשיבות רבה בהבטחת תפקודה האיכותי בקבוצה לומדת. יחסי הגומלין מושפעים מדפוסי החיבור בין המשתתפים והתגובות שלהם איש לרעהו. אינטראקציה איכותית בכיתה מדגישה את "השיח הדיאלוגי" (פלד ובלום קולקה, תשנ"ז)³⁸. וולף מתארת את מאפייני השיח האיכותי כך: "שיח זה מאופיין בכך שמורים ולומדים ממוקדים בעניין שבו הם דנים: פתרון בעיות, דיון בדילמה או העמקה בנושא לימודי, כאשר האחריות להשגת מטרת המפגש מוטלת על כל משתתף. מצב זה מחייב כל פרט להיות קשוב לפרטים האחרים ולתרום את תרומתו לדיון באמצעות טענות נגד, הצעות, שאלות ועוד". כדי שמאפיינים אלה יושגו, יש לפתח אצל הלומדים מיומנויות כמו הקשבה, התמקדות בנושא שבו עוסק הדיון, שאילת שאלות, העלאת טענות, הסקת מסקנות, הגבה לנאמר, באופן שמבטא כבוד לזולת ולדעותיו; שימוש באוצר מילים ושפת גוף מתאימים.

אתגרתא

בחרו באחד התרחישים שהובאו בחוברת זו והעריכו באיזו מידה מתקיימת בו אינטראקציה איכותית?
תעדו איחועי שיח בקבוצה הקטנה, העריכו את איכות האינטראקציה והכינו תכנית לשיפור לפי הצורך³⁹.

37 ראו בנספח את מאמרה של דינה וולף "אינטראקציה איכותית בכיתה" מתוך: "הידברות בהוראה ובלמידה" - אפשרויות 2, משרד החינוך, התרבות והספורט - האגף לחינוך יסודי, ירושלים, 2004

38 על הלמידה הדיאלוגית ראו בעמוד

39 העזרו במאמרה של דינה וולף שבנספח

ז. זיהוי צורכי ההתערבות לקידום הלמידה

"אם לא נהיה מסוגלים להעריך את הלמידה המתבצעת בתחומים שונים ובאמצעות תהליכים קוגניטיביים שונים, גם החידושים הטובים ביותר בתכנית הלימודים יישארו ללא שימוש".

(גרדנר, 1996)

גרדנר (1996) מגדיר את המושג "הערכה" כרכישת מידע על כישורים ופוטנציאלים של יחידים, במטרה לתת משוב מועיל ליחידים ולספק נתונים מועילים לקהילה הסובבת.

בקבוצה הקטנה משתנים מאפייני הסביבה הלימודית, תהליכי ההוראה-למידה ומטרות ההערכה, ולכן יש להתאים את שיטות ההערכה.⁴⁰

- אחריות
- הקשבה
- התבוננות
- צפייה
- שיתוף

הקבוצה הקטנה מאפשרת אינטראקציות לימודיות וחברתיות שונות מאלה המתרחשות במליאת הכיתה. למורה ניתנת הזדמנות להתבונן מקרוב בתלמיד היחיד באופן מעמיק וקבוע ולעקוב לא רק אחר הישגיו הלימודיים, אלא גם אחר תהליכי הלמידה ודפוסי ההתנהגות שלו.

זוהי גם הזדמנות לבצע תהליכי הערכה ומשוב במתכונת שונה מאשר במליאת הכיתה: להתאים את ההערכה לפרט, לנהל מעקב מתמיד על ידי תצפיות ורישום, לשתף את הלומדים בכל שלבי ההערכה ולעגן את ההערכה בתוך שגרות העבודה בקבוצה הקטנה.

על **תהליך ההערכה** להיות תהליך מעצב, דינאמי, גמיש ומתמשך, משתף את התלמיד, מספק הזדמנויות למידה משמעותיות ומאפשר לתלמיד להציג באופן פעיל את הידע שלו ואת יכולותיו תוך שימוש בנתונים המתעדים את תהליך ההתקדמות בלמידה (Gold, Olson & Deming, 1992 אצל לזין וחורין, 1998).

ההשלכות היישומיות של תפיסה זו הן:

א. על ההערכה להיות מכוונת לפרט.

ב. לתלמיד יש מקום מרכזי בהערכת הישגיו והתקדמותו, ויש מקום גם להערכת עמיתים.

1. הערכה מכוונת לפרט

בקבוצה הקטנה ניתן לקיים **הערכה המכוונת לפרט**. התפיסה של הערכה מכוונת לפרט מבוססת

על הנחות יסוד אלה:

לכל אדם פחפיל יכולות, רמת תפקוד ותחומי עניין ייחודי, ולפיכך לא תיתכן דרך אחת ויחידה המתאימה ללמד ולהעריך את כולם. לאור השינויים המהירים בסביבה בתחומי החיים השונים (חברתיים, פוליטיים, כלכליים, משפטיים וטכנולוגיים) - מקומיים וכלל עולמיים), איש אינו יכול ללמוד כיום את כל מה שיש ללמוד ומהצד האחר יש ללמוד ולפתח מגוון יכולות. לאור זאת, על המורה:

לזהות חוזקות וחולשות בתפקוד התלמידים ולהתאים את ההוראה-למידה.

לבצע הערכה מותאמת לפרט.

חשוב שהמורים ישתמשו בכלי הערכה שיתייחסו לתחומי התפקוד השונים של התלמיד:

מרחביים וחשיי-תנועתיים

תוך אישיים, כמו מכוונות עצמית בלמידה ותחושת מסוגלות עצמית לימודית וחברתית

קוגניטיביים, כולל חשיבה מסדר גבוה

מטה - קוגניטיביים ורפלקטיביים

בין אישיים

40 ראו בנספחים פירוט של כלי הערכה אשר פותחו במסגרת "המשוב הבית ספרי" על ידי המחלקה למשוב בית ספרי באגף לחינוך יסודי ועל ידי המחלקה למעורבות חינוכית ודידקטית בשיתוף עם גורמים באקדמיה ובמשרד החינוך

המורה צריך לפתח מגוון **תפקודים** אצל הלומד ולהעריכם. התפקודים לפי בירנבוים (1997) הם:

כשירויות קוגניטיביות

פתרון בעיות	חשיבה ביקורתית	חשיבה לוגית
חשיבה מקורית /יצירתית	הבעה בכתב ובעל פה	בחירת נושא והגדרתו
שאלת שאלות	שימוש מושכל במאגרי מידע	ניסוח השערות מחקר
תכנון תהליך/מערך מחקר	בחירת מידע רלוונטי	עיבוד וארגון מידע
התבוננות/תצפית	ניתוח נתונים	הצגת נתונים
מיזוג מידע	הסקת מסקנות	שיפוט/הערכה

כשירויות מטח-קוגניטיביות

הכרת עצמו כלומד	שימוש מושכל באסטרטגיות למידה	הערכת יעילות האסטרטגיה
רפלקציה	הערכה עצמית	

מיומנויות ניהול משאבים

חיפוש מקורות מידע	ארגון הזמן והסביבה הלימודית	שימוש בכלי מחקר
חיפוש סיוע		

כשירויות חברתיות

תקשור עם הסביבה	ניהול שיחה/דיון	שכנוע
הנהגה	עבודה בצוות	הקשבה
שיתוף פעולה	קבלה ונתינה של משוב/בקורת	

איכויות אישיות

הנעה פנימית	נקיטת יוזמה	סקרנות, פתיחות
עמידה במצבי תסכול	לקיחת אחריות	אמונה ביכולת האישית
התמדה/כוח רצון	כושר ריכוז	הסתגלות לשינויים
עצמאות		

אתנחתא

מפו את כלי ההערכה שיש בבית ספרכם בטבלה שלפניכם:

תחום תפקוד	הכלי	קהל היעד	מסגרת ביצוע	
			פרטני (מורה-תלמיד)	קבוצה קטנה
מרחבי				
חוש-תנועי				
תוך-אישי				
בין-אישי				
לימודי (אקדמי)				
תפקודי לומד כלליים				

האם ובאיזה תחום חסרים לכם כלים? מדוע?

2. הערכה עצמית והערכת עמיתים:

הערכה עצמית מוגדרת על ידי Topping (2003) כסידור ודירוג של הרמה, הערך והאיכות של ביצועי הלומד או של תוצרי הלמידה שלו. הערכה זו מעודדת את התלמיד להיות שותף פעיל בתהליך הלמידה ולבצע רפלקציה על תהליך למידתו, סגנונו ותוצריו. בהערכה זו, התלמיד מעריך את ביצועיו על פי קריטריונים ברורים שלובנו טרם תחילת העבודה או במהלכה.

הערכת עמיתים מתייחסת לחוות דעתם של התלמידים העמיתים על עבודתו של כל תלמיד לפי קריטריונים ברורים שנדונו מראש בין התלמידים לבין המנחה. הערכת עמיתים יכולה להיות מעצבת או מסכמת, כאשר הערכת עמיתים מעצבת מאפשרת זיהוי מוקדם של טעויות ותפישות שגויות (מידזנסקי וטל, 2004).

אתנחתא

בנו לעצמכם מאגר בית ספרי של כלי אבחון.
מה יהיה חלקם של התלמידים ביצירת המאגר? מדוע?

ה. רפלקציה ומשוב של התלמידים

רפלקציה היא התהליך שבאמצעותו הלומד חושב על התהליך והביצועים שלו ומהווה רכיב בהערכה העצמית שלו את תפקודו, מחשבותיו ותחושותיו. עיסוק רפלקטיבי הוא בעיקרו פעולה של חשיבה ביקורתית המעוררת רגשות ומביאה למודעות. מודעות זו מאפשרת למידה טובה המתאפיינת בדיאלוג של התייעצות, קבלה ומתן ביקורת עצמית וביקורת של לומדים עמיתים.

הוגי חינוך מייחסים חשיבות רבה לרפלקציה בלמידה. הם רואים ברפלקציה פעילות מנטאלית וגם נטייה או עמדה שיש לבני אדם או אין להם, והיא כזאת שאפשר גם לטפח אותה "מעין הלך-נפש או דיספוזיציה לבחינה ולחיפוש העצמי" (Buchmann, 1933, אצל זיברשטיין, 1998). לפי דיואי (1933) רפלקציה היא פתיחות, התמסרות לבחינה עקבית של העצמי, שבה אחריות ויושר אינטלקטואלי הם חלק בלתי נפרד מעולמו הרחני של ההוגה הרפלקטיבי. כלומר על החינוך לטפח את נטיותיהם של הלומדים בעלי הנטייה הרפלקטיבית ולפתח את היכולות הרפלקטיביות של הלומדים שלא ניכרת אצלם נטייה כזו.

בקבוצה הקטנה מתאפשר קיומו של מה שבירבובים (1998) מכנה "שיח רפלקטיבי" המאפשר לקול האישי של כל אחד מהחברים להתפתח ולהישמע והוא עוסק בשיתוף מתוך פתיחות ואמון במחשבות ותחושות על הלמידה וההתנסויות שכל אחד עובר.

שפירי ובוזו (1998) מחלקים את הפעילות הרפלקטיבית ל-4 שלבים:

התלמיד מסתכל פנימה על למידתו (אינטרוספקציה) ומתבונן בה במבט רפלקטיבי.

התלמיד מזהה ומפענח מצבים חדשים המתפתחים במהלך הלמידה.

התלמיד מבקר את מהלכיו ועורך בחינה מחדש מודעת ומכוונת עם עצמו ועם אחרים.

התלמיד מגיב בהתאם למשוב שהוא קולט ממקורות שונים.

ההתבוננות פנימה, הרפלקציה, הסקירה המחודשת והמשוב על רעיונותיו ועל ביצועיו מאפשרים ללומד לבחון את דרכו מול חלופות אפשריות, לנסח מחדש את הידע הקודם, להציע פתרונות שלא חשב עליהם בשלב הראשוני של תכנון הלמידה וליצור הבנה חדשה ומושגים חדשים (שפירי ובוזו, 1998).

גישות חינוכיות שונות מתייחסות באופן שונה לפיתוח רפלקציה בהוראה ולמידה. ונר (1998) **מונה שלוש גישות**

41 מקורו של המונח "רפלקציה" בלטינית ומשמעותו "פנייה לאחור". פירושו המילולי הוא השלכת ראייה לאחור על פעולה, על התרחשות או על אירוע שקרה (זילברשטיין ואח', 1998).

כאלה:

באמצעות **כלים** שנועדו לעורר רפלקציה - נובע מהגישה החינוכית הרואה בחינוך הקניה או טיפוח של מיומנויות, ומתייחסת אל הרפלקציה כחלק מסל המיומנויות והיכולות אותן יש להקנות לתלמידים.
על ידי טיפוח ה**נטייה** הרפלקטיבית - נובע מהגישה הרואה בחינוך תהליך שעיקרו עיצוב נטיות - יטפח את היכולת הרפלקטיבית על ידי הדגמה של רפלקציה, שיחה על חשיבות הרפלקציה, יזהה מקרים של רפלקציה, יעודד אותם וייתחם למידה ולאיכות הרפלקציה של תלמידיו.
על ידי הצבת הרפלקציה במוקד ההגדרה מחדש של **תפקידו של המורה** - המורה יבחן ויעדכן את עמדותיו ביחס להוראה למידה ויגזור מהם את השינויים הדרושים בדרך פעולתו כמורה. השינויים יתבטאו בגישה של המורה ללמידה ולאירועים הכיתתיים באמצעותם מתרחשת הלמידה.

ונר (1998) מונה **חמש דרכים לפיתוח יכולת רפלקטיבית**:

1. ההפסקה הרפלקטיבית - עוצרים את מהלך חשיבתו של התלמיד על מנת לבצע רפלקציה.
2. KWL - ראשי תיבות של Know, Want to know, Learned כלומר, מה אני יודע? מה אני רוצה לדעת? ומה למדתי? 3. זוהי מסגרת התייחסות רפלקטיבית פשוטה לכל נושא חדש שאנו מנסים ללמוד או להבהיר לעצמנו.
- רשימות סדורות של שאלות - יכולים להגדיר את השאלות המעניינות אותנו ברפלקציה וגם לבקש מהתלמידים להגדיר לעצמם את השאלות שלהם.
4. יומני חשיבה - ליווי תהליך הלמידה דרך יומן. ביומן נצברות עדויות לתהליכים רבים ושונים, לתגליות עצמיות ולשינוי תפיסות ועמדות המתרחשים במשך פרק זמן משמעותי.
5. הנחייה קוגניטיבית - המנחה עוזר למורה לשים לב לפעולות שהוא (המורה) מבצע ומכוון את המורה להעריך בעצמו את תרומתם לשיעור.

בין הכלים המאפשרים שימוש ברפלקציה ופיתוח היכולת הרפלקטיבית נמצאים ה**פרויקט** (שהוא כלי רפלקטיבי ופרואקטיבי כאחד)⁴² ה**פורטפוליו**⁴³ ו**יומן הלמידה**. המשותף לשלושה כלים אלה הוא שהם מאפשרים שילוב שלוש תהליכים: **הוראה, למידה והערכה** כחלק מתהליך רחב של למידה. הם מזמנים:

- פיתוח של מיומנויות לביצוע הערכה עצמית כך שהלומד שותף להערכת תפקודו והישגיו, חושב על למידתו ועל התפתחותו כלומר.
 - אחריות ללמידה.
 - הבנה ברמה אישית של מהות תהליך הלמידה.
 - התמקדות בפיתוח תהליך של למידה והנמקה.
 - מעורבות בהפעלת רפלקציה.
 - כלי משוב למורה על תהליכי ההוראה-למידה ועל הישגי התלמידים.
- אנו נתמקד כאן בקצרה ב**יומן הלמידה** ככלי לרפלקציה, משוב⁴⁴ והערכה.

42 ראו בעמ' 17 - 21 .

43 פורטפוליו: אוסף מכוון של עבודות (בתהליך או עבודות גמורות של תלמיד), שבהן הוא מציג את מאמציו, התקדמותו והישגיו בכמה תחומים (Paulson &

Paulson, 1991 אצל לוי וחורין, 1998).

44 כלי משוב על הלמידה בקבוצה הקטנה ראו בעמוד 6.

אתנחתא

בצעו רפלקציה על הלמידה שלכם עד כה באמצעות חוברת זו:
מה חשתם במהלך הלמידה? מדוע?
מה אהבתם? מדוע?
מה עורר אצלכם התנגדות? מדוע?
מה התחדש/התחדד לכם?
מה יישמתם עד כה?
מהם המסקנות והלקחים שלכם מהיישום?
מה בכוונתכם ליישם בעתיד? מדוע?

יומן הלמידה ככלי לרפלקציה, משוב⁴⁵ והערכה

יומן הלמידה הינו אחד הכלים הרחובים לטיפול חשיבה רפלקטיבית. ביומן הלומד מנהל את הלמידה בקביעות ובעקביות. הוא מסייע לכותבו לנתח את תחושותיו והתנסויותיו בהתייחס ללמידה. היומן אינו רישום של הרצאות או ראשי פרקים של שיעור. ביומן מספר הכותב על הציפיות שהיו לו או המטרות והיעדים שהוא הציב לעצמו ללמידה בשיעור/פרויקט/סיור וכד', מארגן את הידע החדש שבנה במהלך הלמידה, מתייחס באופן ביקורתי כלפיו וכלפי תהליך הלמידה ומציג את תחושותיו ודעותיו בנוגע אליהם. הוא מהווה למעשה שיקוף או ייצוג של הרפלקציה שמתרחשת באמצעות החשיבה. ניתן להשתמש בו גם לשיתוף הקבוצה בעת שיחת המשוב או ככלי להערכה עצמית.

- אחריות
- התנסויות
- ניהול הלמידה
- מחשבות
- עצמאות
- רעיונות
- תחושות

מוצע להכניס תחילה את השימוש ביומן במסגרת הקבוצה הקטנה שבה כל ילד יכול לשתף ולהתבטא ובהמשך ניתן להכניסו לעבודה כחלק מכל פעילות חינוכית-לימודית⁴⁶.

אתנחתא:

נהלו יומן למידה אישי שלכם בנוגע להוראה-למידה בקבוצה הקטנה. עם הזמן יומן זה יהיה לכלי עבודה רב ערך עבורכם: תוכלו לעקוב באמצעותו אחר התפתחותכם המקצועית, להסיק מסקנות ולהפיק לקחים, לשתף עמיתים ועוד.

ט . ניהול התיעוד:

בדברנו על ניהול התיעוד כוונתנו לאיסוף עקבי ושיטתי של עדויות בנוגע להוראה-למידה-הערכה.

התיעוד מאפשר:

- בדיקה של תכנון מול ביצוע,
- ביצוע הערכה מעצבת ומסכמת של ההוראה והלמידה,
- מעקב אחר תהליכים לאורך זמן ולמידה מהם,
- רפלקציה ובקרה.

45 כלי משוב על הלמידה בקבוצה הקטנה ראו בעמוד 6.
46 הצעה לשלבים בהכנסת יומן הלמידה ראו בנספחים.

אתנחתא

התוכלו לזהות את כלי התיעוד שהשתמשו בהם בחוברת עד כאן? באיזה כלי תיעוד אתם משתמשים?

בהמשך מובאים לפניכם כלים אלה:

טבלה מספר 1: טבלת ריכוז נתונים על תפקוד התלמידים על ידי כל מורה לצורך קבלת החלטות בנוגע לצרכי התלמידים ותכנון שיבוץ התלמידים ב"שעות הפרטניות"

טבלה מספר 2: טבלה כיתתית לריכוז נתונים על תפקוד התלמידים על ידי המחנך לצורך קבלת החלטות בנוגע לצרכי התלמידים ברמת כיתה ותכנון שיבוץ התלמידים ב"שעות הפרטניות"

טבלה מספר 3: טבלה כיתתית למחנכת ולצוות המלמד בכיתה על שיבוץ תלמידים בשעות הפרטניות לתקופה שבין ___ ל- ___ (רצוי לקיים מעקב אחר ניצול השעות לאור הצרכים ולשנות בהתאם בפרקי זמן של אחת לחודש - שלישי).

טבלה מספר 4: טבלה לתכנון שבועי של המורה של העבודה בשעות הפרטניות ובשעות השהייה

יומן לתיעוד נתונים על תפקוד התלמידים ולמידתם בקבוצה הקטנה

דף למורה לתיעוד מפגש פרטני/בקבוצה קטנה

טבלה מספר 6: יומן לתיעוד נתונים על תפקוד התלמידים ולמידתם בקבוצה הקטנה.

בתאים יש לרשום תיעוד קצר של תפקוד התלמיד ולמידתו, הערות והמלצות לפי הצורך

שם התלמיד	תאריך: _____	תאריך: _____	תאריך: _____
1	לימודי		
	חברתי		
	רגשי		
	שונות		
2	לימודי		
	חברתי		
	רגשי		
	שונות		
3	לימודי		
	חברתי		
	רגשי		
	שונות		
4	לימודי		
	חברתי		

דף מספר 6: למורה לתיעוד מפגש פרטני/בקבוצה קטנה

שם המורה: _____

תאריך: _____ שעה _____ מקום: _____

שם/ות התלמיד/ים: _____

נושא המפגש: _____

סוג הפעילות (להקיף במעגל): סיוע, תגבור, העשרה, חינוך וחברה, אחר _____

מה תוכן ומה הושג? מדוע? _____

משוב התלמיד/ים: _____

ומה הלאה? (דברים שכדאי לזכור, המלצות להמשך וכד') _____

סיכום של דבר

ההוראה-למידה עם המורה כמבוגר משמעותי ומקצועי בקבוצה הקטנה פותחת הזדמנויות הן בהיבטים החינוכיים לימודיים והן ביחסי מורה-תלמיד ותלמיד-תלמיד, ויכולות להיות לה השלכות גם על העשייה החינוכית-לימודית במסגרת הכיתה ובמסגרת הפרטנית.

בחוברת זו הצגנו בפניכם את ההיבטים העיוניים והמעשיים של ההוראה-למידה בקבוצה הקטנה ואת הדרכים והתהליכים שיכולים לקדם את מימוש ההזדמנויות הרבות שבהוראה-למידה בקבוצה הקטנה.

י. נספחים

נספח מספר 1: התכנית "מפגשים מלב אל לב"

תכנית חברתית-ערכית המיועדת למחנכי כיתות א'-ו'. התכנית פותחה על ידי המחלקה לחינוך לחיים בחברה באגף לחינוך יסודי ונועדה לסייע למחנכים בניהול מפגשים בינם לבין קבוצת תלמידים קטנה (המונה עד 5 תלמידים) בהם ישוחחו על אודות נושאים הרלוונטיים לעולמם של התלמידים. המהלכים הנכללים בתכנית מדגימים מודל מובנה לניהול שיח רגשי, חברתי וערכי המאפשר להעמיק את ההיכרות בין המחנך לתלמידים ובינם לבין עצמם, לטפח את הלכידות החברתית ולהעצים את הפרט והקבוצה. בערכה הנכללת בתכנית מוצגות כרטיסיות שולחניות למורה ולתלמידים המפרטות את מהלכם של 42 "מפגשים מלב אל לב" סביב מגוון נקודות מוצא לשיח.

התכנית מופיעה בשפה העברית ובשפה הערבית בכתובת:
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/Hevra/LevElLev>

נספח מספר 2: וולף דינה (2004). "אינטראקציה איכותית בכיתה"

בתוך: "הידברות בהוראה ובלמידה" - אפשרויות 2, משרד החינוך, התרבות והספורט - האגף לחינוך יסודי, ירושלים⁴⁸

מבוא

כל מפגש לימודי בין מורים ללומדים הנו, מטבעו, גם מפגש חברתי. כל משתתף מחזיק בכוונות גלויות וסמויות, במעמד, בידע, בניסיון ועוד, אשר יכולים להשפיע על התנהגויות, על יחסים בין-אישיים ואף על היחס למטרת המפגש כולו - לטוב ולרע.

במאמר זה נעסוק באינטראקציה המילולית אשר מתקיימת בין מורים ללומדים, ונכיר כלי ליישום "אינטראקציה איכותית" בכיתה, המדגיח את "השיח הדיאלוגי"⁴⁹ (פלד ובלום קולקה, תשנ"ז). שיח זה מאופיין בכך שמורים ולומדים ממוקדים בעניין שבו הם דנים: פתרון בעיה, דיון בדילמה או העמקה בנושא לימודי, כאשר האחריות להשגת מטרת המפגש מוטלת על כל משתתף. מצב זה מחייב כל פרט להיות קשוב לפרטים האחרים ולתרום את תרומתו לדיון באמצעות טענות נגד, הצעות, שאלות ועוד.

תפקידו של המורה בשיח מסוג זה הוא אמנם מרכזי וחשוב, אך בו בזמן הוא שונה משיח הכיתה המסורתי המתואר במחקר במשך יותר משלושים שנה. השיח המסורתי מאופיין בכך שמורים הם לעתים הדוברים העיקריים בו (פלד, 1993; Flanders, 1970). הם אלה השואלים את רוב השאלות - הנועדות בדרך כלל לבחון את הלומדים (גלובמן וקולא, 1992), וגם משקיעים מאמצים רבים בריכוז הקשב של הילדים לדבריהם, במטרה לשמור על השקט ועל הערנות. דפוסים אלה נמצאו גם אצל גננות (דיין ותובל, 1992). קיומו של "שיח דיאלוגי" אינו גורע מתפקידו המרכזי של המורה, אך מפנה מקום חשוב גם ללומדים.

...**"האינטראקציה האיכותית"** שתתואר להלן מציעה כלי לקיום תקשורת עם הלומדים, המקשר בין עמדות [המורים] לבין דרכי פעולה [שלמה]. העמדה אשר עומדת בבסיס יצירתו של הכלי ואמורה ללוות את המורה ביישומו רואה את הלומד כישות עצמאית ובעלת ערך, גם כאשר תפקודו - הלימודי או החברתי - אינו תואם את ציפיותיו של המורה. במקרים אלה שוקל המורה - כצעד ראשון - כיצד לפעול כדי להפוך מצב שיכול להתפרש ככישלון לנקודת מוצא ללמידה.

לאורה של עמדה זו אנו מעוניינים להביא את הלומדים להישגים הבאים:

- לפתח מעורבות בלמידה, אחריות ומחויבות אישית כלפיה.

48 צמצמנו את הטקסט ביחידת המבוא וביחידות "מקורותיה של אינטראקציה איכותית" "אסטרטגיות לפיתוח אינטראקציה איכותית" ו"כללים ליישום אינטראקציה איכותית". במקומות הבודדים שהייתה התערבות של הכותבת הם סומנו ב- [] שאר המאמר מובא ככתבו וכלשונו.
49 ראו גם בחוברת זו במאמר על ידע, הוראה ולמידה, את הסעיפים: "דיאלוג ויצירת ידע" וכן "הוראה דיאלוגית".

- לפתח כישורים קוגניטיביים, תקשורתיים ולשוניים.
- במהלך הדיון: לפתח יכולת להתמקד בנושא שבו עוסק הדיון, להרחיבו ולהעמיק בו תוך כדי הקשבה, שאילת שאלות, העלאת טענות, הסקת מסקנות ועוד.
- להיות קשובים לאחרים גם כאשר דעותיהם או כישוריהם אינם צפויים או מקובלים.

נציג להלן את מקורותיה של "אינטראקציה איכותית", אסטרטגיות וכללים לקיומה, ונבהיר כיצד משתקפות עמדותיה הלכה למעשה בכיתה.

מקורותיה של "אינטראקציה איכותית"

.... "אינטראקציה איכותית" ככלי עבודה למורים פותחה ונוסחה על סמך מחקר שאסף נתונים על אינטראקציה איכותית של גננות ואינטראקציה איכותית בין מורים לתלמידים בקבוצות קטנות.

אינטראקציה איכותית ככלי עבודה - אסטרטגיות פעולה

הקטגוריות המציינות "אינטראקציה איכותית" אשר נמצאו במחקר, תורגמו לאסטרטגיות שאותן יכולים מורים להנהיג בכיתה על-פי שיקול דעתם בשיחה עם פרט, עם קבוצה קטנה או בשעת דיון במליאה, בהתאם למטרותיהם ובהתאמה לצורכי הלומד. האסטרטגיות עוסקות בחלקן ב"שיח פעילות"⁵⁰, אך מטרותן במקרה זה להרגיל את הלומדים לקיים "שיח דיאלוגי" באווירה של שותפות. כדי לקיים "אינטראקציה איכותית" אנו מביאים בחשבון טווח רחב של לומדים: לומדים שממעטים להשתתף בשיחה, כאלה שנדחים על-ידי אחרים, וכן הימצאותם של אלה הנוטים להשתלט על השיחה - "כרישי תורות" - במונחיו של אריקסון (Erickson, 1996).

האסטרטגיות נחלקות לשלוש קבוצות:

- א. אסטרטגיות יסוד
 - ב. אסטרטגיות כלליות - לפיתוח כישורים קוגניטיביים ולשוניים
 - ג. אסטרטגיות לפיתוח אינטראקציה איכותית בקבוצה
- ברצוננו להעיר שתי הערות בנוגע לחלוקה המוצעת לעיל:
- במציאות משולבות האסטרטגיות אלה באלה, וההפרדה ביניהן היא תיאורטית גרידא ובאה לצורך הבהרה ולמידה. על כן הן מיושמות לרוב במשולב.
 - ההיגדים של המורה: תגובותיו, שאלותיו ועוד, יכולים להישמע דומים או אפילו זהים כאשר הוא משתמש באסטרטגיות שונות. ההבדל המהותי ביניהם הוא בכוונותיו או במטרת דבריו בזמן הנתון. הוא יכול בכל שלב בשיחה או בדיון להחליט מה חשוב לו לקדם אצל ילד מסוים או אצל הקבוצה כולה ולבחור בהתאם לכך אסטרטגיה מתאימה, למשל: להביא להרחבת הידע (התייחסות לתוכן), להפעיל חשיבה (חשיבה), לעודד שימוש בשפה (שפה).

א. אסטרטגיות יסוד

"אסטרטגיות יסוד" מונחות בבסיסה של "אינטראקציה איכותית", והן מנחות את המורה בכל מצב תקשורתי בכיתה: במפגש עם לומד או עם קבוצת לומדים, במפגשים מזדמנים עמם או במפגשים מתוכננים מראש. שלוש "אסטרטגיות

היסוד" הן:

50 שני סוגי שיח עיקריים מתקיימים בכיתות: "שיח פעילות" ו"שיח נושא" (פלד ובלום קולקה, תשנ"ז). באמצעותו של "שיח פעילות" עוסקים המורים בהתארגנות, בשמירה על המשמעת ועל הסדר בכיתה, דוגמאות: "הוציאו מחברות חשבון"; "זכרו שבשעה השנייה מתקיים מבחן במקרא"; "שחר, יש לך רשות דיבור". "שיח נושא" - עוסק בנושא מוגדר, לימודי או אחר, סביבו מנהלים דיון ענייני. "שיח פעילות" שולט בכיתה ונמצא לעיתים משולב ב"שיח נושא". שני סוגי השיח, על-פי הגדרתם, נחוצים בעינינו במסגרת החינוכית. יחד עם זאת, כדי לקיים "אינטראקציה איכותית" אנו מציעים להעצים את "שיח הנושא" ולהמעט עד כמה שניתן ב"שיח הפעילות".

א.1. הקשבה כנה וממוקדת

הקשבה כנה מצביעה על כוונות אמיתיות של המורה להבין את הלומדים ואת דבריהם. במצב הקשבה מסוג זה המורה מאזין לדובר בלי לשפוט אותו ובלי לקטוע את שטף דיבורו, גם כאשר הבין את כוונותיו לפני שסיים את דבריו (אלא במקרה שמדובר בלומד אשר אינו מתחשב בחבריו לקבוצה ואינו שם גבול לדבריו). המורה בוחן גם את ההתנהגות הלא-מילולית של הדובר ועל-פי הצורך הוא משיב בדרך עניינית לדבריו, שואל שאלות המשקפות עניין בדבריו, מביע את דעתו וכו'.

א.2. הקדשת זמן לתגובה

לאחר שהמורה פונה ללומדים, הוא מפנה להם זמן סביר להגיב בהתחשב בכך שלעיתים עליהם לתכנן, להיזכר או לנסח לעצמם את דבריהם לפני שהם מגיבים. גם כאן מקציב המורה לעצמו זמן לצפות בהתנהגות הלא-מילולית של הדובר: אופן הדיבור, הבעות הפנים, תנועות העיניים, תנוחת הגוף ועוד, כדי ללמוד אם הוא היה מובן, מה יחסו של הדובר לנושא שעוסקים בו ועוד. המידע שהמורה מקבל על הלומד בפרק זמן זה, מסייע בידו לבחור אסטרטגיה מתאימה אשר תנחה אותו בהמשך השיחה עם הלומד.

א.3. מתן הרשאה (לגיטימציה) ללומדים להתבטא

הכוונה היא למתן הרשאה ללומדים לבטא את עצמם במגוון דרכים: ביצירה, בהבעת דעה, בשאלה ועוד. מדובר בהרשאה לעצם הביטוי, ולא בקבלה או בהסכמה גורפת לכל דברי הלומד או לכל מעשיו באשר הם.

ב. אסטרטגיות כלליות

האסטרטגיות הכלליות מקדמות מטרות קוגניטיביות, כגון: הרחבת ידע העולם, פיתוח אסטרטגיות למידה וחשיבה, וכן פיתוח כישורים לשוניים ובקרה של הלומדים על דבריהם ועל מעשיהם. שש האסטרטגיות הכלליות כפי שסוכם במחקר הן: שיקוף, התייחסות לתוכן, חשיבה, מידוע, שאלות עניין ושפה - פיתוח כישורים לשוניים.

ב.1. שיקוף

המורה חוזר על דברי הלומדים בלי לשנות דבר, או על-פי הצורך, תוך כדי ארגון דבריהם מחדש או הרחבתם. במקרה האחרון השיקוף הוא מורכב והוא כולל גם "מידוע"⁵¹. השימוש בשיקוף משדר ללומדים שמקשיבים להם ומתעניינים בהם ובדבריהם. באמצעותו יוצר המורה מצב המאפשר ללומד לחזור ולהקשיב לעצמו ומכאן לשקול מחדש את דבריו ואת האופן שבו הם מנוסחים. בעקבות ה"שיקוף" חוזרים לעיתים קרובות הלומדים על דבריהם ומבהירים את כוונותיהם.

ב.2. התייחסות לתוכן

המורה מתייחס לתוכן הדברים של הלומדים ומגיב אליהם בדרך עניינית. הוא מעודד אותם לנמק, להרחיב, להסביר, להוכיח או להביע עמדה, אומר את דעתו ובעת הצורך הוא מציע להם לחזור למקורות מידע. בדרך זו משדר המורה ללומדים כי עליהם לקחת אחריות על דבריהם: עליהם לבסס את הדברים ולהביעם באופן ברור. דוגמאות:

"תוכל להציע נימוקים נוספים? נראה שאלה לא סיפקו את הקבוצה" (הנמקה)

"לא ברור לי, את יכולה להרחיב/להסביר?" (הרחבה או הסבר)

"מהי עמדתכם בנושא?...על מה מסתמכת טענתכם...?" (הבעת עמדה והוכחה)

ב.3. חשיבה

המורה מעודד את הלומדים להפעיל אסטרטגיות חשיבה אשר עוזרות להם להתמקד, להתארגן, לתכנן, לערוך בקרה,

51 ראו סעיף 4.4. להלן.

לשקול, לשחזר, לפתור בעיות ועוד.

דוגמאות:

"לא ברור לי כיצד ניתן לה מאוים אטזלה..." (בקרה, התמקדות ושחזור)
(גור שיון זמנה) "אני רואה כאן פרט שלא התייחסתם (המורה מצביעה על הפרט)
"גראו מה הוא יכול להוסיף אכס אהבנת מזנה השטח..." (התמקדות)
"מעניין, איך הגלסת למסקנה ש...?" (בקרה ושחזור)
(בשקבות ניסוי) "גופסה מעניינת, מה גרבו אשטו כדי אדעל האס זו גופסה חד - קעמית?" (אכנון ופרוון זסיה)
"כיצד אכננתם אפרור את הזסיה?" (אכנון)
"מה נשטה קודם...? מה יהיה הזסד הזא?" (התארלנת ואכנון)

לפי הצורך עוזר המורה ללומדים לפתור את השאלות שהועלו במהלך השיעור תוך כדי שימוש באסטרטגיות נוספות, כגון: הוספת מידע רלוונטי, סיוע במציאת מידע במקורות שונים, ואף הצעת פתרונות אפשריים לבעיה.

4.4. מידוע

המורה מספק ללומדים מידע רלוונטי במצבים תקשורתיים שונים, במטרה לקדם את הלמידה, את המשימה, את הדיון ועוד. המידע שהמורה מוסר הוא מסוגים השונים (על-פי המחקר שתואר כאן): עובדות (בעל-פה או מתוך חומר כתוב), דוגמאות, מידע אישי (רגשות, תוכניות, חוויה פרטית או משפחתית), הצעות וחלופות לבחירה. דוגמאות:

"שם נוסף לירח הוא "סהר"... (מסירת עובדות)

"היכן אתם מתכוונים לחפש את המידע...? ... במילון, באנציקלופדיה,

בספר לימוד, באינטרנט..." (הצעת חלופות)

באמצעות המידע שהמורה מוסר ללומדים בצורות השונות הוא מעשיר את עולמם בפרטים חדשים או בזוויות ראייה נוספות. יתרה מזו, המורה משדר לתלמידיו כי ניתן לסמוך עליו כאשר מסיבות שונות הם אינם מבינים במה מדובר או מה עליהם לעשות, או כאשר הם מתקשים להתקדם בכוחות עצמם בלמידה.

5.5. שאלות עניין

המורה שואל שאלות אשר התשובה עליהן אינה צפויה מראש. המסר של מורה המרבה לשאול "שאלות עניין" הוא של אמון בלומדים ושל עניין אן המכוון לסייע להם ללמוד ולפתח את כישוריהם.⁵²

6.6. שפה - פיתוח כישורים לשוניים

כאשר המורה משתמש באסטרטגיות המוצעות כאן הוא מקדם גם מטרת הקשורות לפיתוח כישורים לשוניים של הלומדים, לדוגמה: כאשר המורה משקף את מעשיהם או את דבריהם במשפטים תקינים ומאורגנים היטב; כאשר התלמידים מתבקשים לחזור על דבריהם, להרחיב, לנמק, להסביר, או להדגים; כאשר המורה מרגיל את הלומדים ליזום ולבקש הבהרות בעצמם; כאשר המורה שואל שאלות עניין ואף שאלות מבחן.

דוגמאות:

"אמה אכנון אכר ש... (חוזרת על דברי הילד זספה תקינה)?" (שאלת עניין ושיקוף)

"לא הזנת...! אכא אהסזיר שוב כיצד זה קרה?" (מסירת מידע אישי וזקשת הסזר)

"אמרת ש"הוא" השאילו אר ספר. מי זה "הוא"? לא ברור לי על מי את מצברג" (שיקוף, שאלת עניין וזקשת הזכרה).

52 מניתוח התצפיות עלו שאלות של מורים שניתן לחלקן לשני סוגים: "שאלות עניין" ו"שאלות מבחן". "שאלות מבחן" נועדו לבחון את הידע של הלומדים, והתשובות עליהן היו צפויות מראש. "שאלות מבחן" לא נכללו בקטגוריה של "השיח האיכותי" מפני שהן תפסו מקום מרכזי בשגרת השיח בכיתה ולא תרמו לפיתוח "למידה איכותית". שאלות משני הסוגים מקומן בעיינו ב"שיח האיכותי" בבית-הספר, כאשר קיימת התאמה בין מטרת המפגש הלימודי לסוג השאלות שנשאלות במהלכו.

בדוגמאות אלה מדגים המורה ללומדים שימוש בשאלות עניין בזמן שהוא קורא להם להשתמש בשפה באופן ברור יותר, כאשר התוכן והניסוח מותאמים לשומע.

ג. אסטרטגיות לפיתוח אינטראקציה איכותית בקבוצה

בסעיף זה נעסוק באסטרטגיות שמורה יכול ליישם במהלך דיון שנערך עם קבוצת לומדים. האסטרטגיות שיתוארו להלן מתרכזות בעיקר ביחסים החברתיים בין המשתתפים בדיון. ... במטרה להרגיל את הלומדים להקשיב איש אל רעהו ולהגיב בדרך עניינית לדברי האחרים וכדי לטפח בקרבם תחושה של שייכות לקבוצה (קבוצת דיון, כיתה, בית-ספר), נציע להלן אסטרטגיות לפיתוח אינטראקציה איכותית בקבוצה. במהלך הדיון משלב המורה אסטרטגיות אלה יחד עם האסטרטגיות שהוצעו בסעיפים הקודמים. במשך הזמן מתרגלים הלומדים לפנות לקבוצה או לפרט במקום לפנות בעיקר למורה, מכאן שהצורך להשתמש באסטרטגיות שנציע בהמשך, הולך ופוחת עם הזמן. ארבע האסטרטגיות לפיתוח אינטראקציה איכותית בקבוצה הן:

ג.1. פנייה אישית ללומד/ת

המורה פונה ללומדים אשר אינם מרבים לנקוט יוזמה והשתתפותם בשיחה מצומצמת מסיבות שונות. בפנייה אליהם באופן אישי משדר המורה שהשתתפותם רצויה ושהם נחשבים בעיניו. לשם כך ממשיך המורה לפנות לאותם לומדים גם אם לא הגיבו לפניותיו בפעמים הקודמות. דוגמאות:

.... "מה דעתך על ההסרה של יוסי...?"
כדי להקל על התאמצות/ה, המורה יכולה להציג מידע בצורה של "חלופות לבחירה", למשל: "אויזו הצעה מקובלת סאיר: זו של רינה או זו של אריאלה?"
או בדיון על אחת הדמויות שבסיפור:
"מה אתה חושב? האם יוסי היה צריך לברוח או שהיה צריך לספר להורים...?"
במקרים מסוימים המורה יכול לבקש נימוק או הסבר:
.... "מדוע אתה חושב כך...?"
.... "מה אתה היית מציע/ת...?"
.... "גוכא אספר לנו מהניסיון שלך בנושא..."
.... "אתה אומר ש(משקפים את דברי הלומד)... רשיון מקורי."
.... "רשיון מעניין... גוכא אפרט..."
.... "אחא!... (בנימה שמזישה עניין, הקשבה) חיוך, מגש (פנייה שאינה מיאולית)

ג.2. הפניית איש אל רעהו

המורה פונה ללומדים במטרה להפנות אותם לעמית שדיבר, ובכך לשדר להם שעליהם להגיב לכל הנוכחים ולא רק אליו, כלומר, הנמענים לדבריהם הם כל המשתתפים בדיון, ולא רק המורה. דוגמאות:

.... "נראה שאת לא מסכימה עם גאור, גוכא אהסביר לו מדוע?"
.... "לא הזנת את דנת? גוכא אטאזו אומה אמה התכוונה."

ג.3. הפניית הפרט לקבוצה

המורה אינו מביע את עמדותיו באופן מיידי כאשר פונים אליו, אלא שהוא מפנה את הלומדים אל הקבוצה. דוגמאות:

... "שאלה מסוימת... גשאל את היוזים... מסניין מה דעתם על כך"
 ... "את אומרת שראית נא עיניך... ספרי לכאן..."
 ... "אתה טוען ש... (מסקרים את דברי הומו) גבוק מה חושבת על כך בקבוצה."

ג.4. הפניית הקבוצה לפרט

המורה פונה לקבוצה במטרה להפנות את תשומת לבם של הלומדים לדברים שאמר אחד מהם. גם באופן זה הוא מרגיל אותם להקשיב איש לדברי חברו, ולא רק אליו.
 דוגמאות:

... "רן אומר ש... גליצו לו מה אתם חושבים על כך..."
 ... "שמעתי את זר...? היא טוענת ש..." "מה דעתכם?"
 ... "לא שמעתם את גיא?... חבל... תשאלו אותו מה הוא אמר"

ד. ארגון המפגש הלימודי-חברתי בקבוצה

... מומלץ לארגן התנסות זו בשלושה חלקים:

פתיחה - בפתיחה מעלים את מטרת המפגש או את הנושא שיידון. את הדיון יכול לפתוח המורה או אחד הלומדים שהתכוון לכך מבעוד מועד.

מהלך ההתנסות - בחלק זה מביעים המשתתפים - המורה והלומדים - דעה, מוסיפים מידע, מציעים הצעות, מסיקים מסקנות ועוד. במהלכו של הדיון מסכם המורה מדי פעם את הדברים שנאמרו או נעשו במטרה לארגן את הדברים ולמקד את הלומדים במה שנאמר בדיון עד כה.

סיום - לקראת סיום המפגש מסכמים המשתתפים את עיקרי הדברים בכתב במטרה לתעד את הלמידה, וכן לתעד החלטות משותפות בנוגע לחלוקת תפקידים או מטלות המשך. הסיכומים נשמרים במקום קבוע מראש בכיתה (קלסר לוח בכיתה) כדי שיתאפשר לכל משתתף לחזור לסיכומים אלה בעת הצורך (זכירה, חזרה, הוכחה ועוד). הסיכום יכול להתבצע בשתי הדרכים הבאות: כל משתתף מספר בקבוצה מה הוא למד מהדיון והמורה מסכם במרוכז את הנאמר או כל תלמיד מסכם את הדברים במחברתו האישית.

להלן טבלה לסיכום האסטרטגיות לקיום אינטראקציה איכותית:

אסטרטגיות יסוד	הקשבה כנה וממוקדת	הקדשת זמן לתגובה	מתן הרשאה לזולת להתבטא			
אסטרטגיות כלליות	שיקוף	התייחסות לתוכן	חשיבה	מידוע	שאלות עניין	שפה
אסטרטגיות לאינטראקציה איכותית בקבוצה	פנייה אישית ללומד/ת	הפניית איש אל רעהו	הפניית הפרט לקבוצה	הפניית הקבוצה לפרט		

ה. כללים ליישום "אינטראקציה איכותית" בקבוצה

להלן שבעה כללים מנחים לקיומה של "אינטראקציה איכותית":

- על המורה לעודד את הלומדים להיות דוברים ראשיים: ליזום, להביע את דעותיהם, להגיב, לשאול, לנמק, להרחיב את דבריהם ועוד.
- עליו לאפשר להם להשלים את דבריהם, גם אם הבין את כוונותיהם בטרם הביעו אותם במלואם
- על המורה לעודד התנסות בשיחה גם בבית-הספר: לקחת תור מיוזמתם ללא בקשת רשות. בעת הצורך יכול המורה

לנקוט צעדים שונים כגון:

- להמשיך להקשיב לדובר ולא מתייחסים לזה שנכנס לדבריו.
 - לסמן בתנועת יד או במבט ל"מתפרץ" לכך שעסוקים בהקשבה למישהו אחר.
 - להימנע משיפוט דברי הלומד כלפי התשובה, לעודד אותם לנמק את דבריהם או להסביר אותם
 - לקיים שיחה גלויה עם התלמידים בנוגע לכללים הנדרשים לשיפור התקשורת הבין-אישית.
- אסטרטגיות וכללים אלו ישדרו לתלמידים מסרים ברורים: הדיון מיועד לתלמידים והם ממלאים חלק מרכזי בו כדוברים. הנמענים נדרשים להקשיב לדברי האחרים במטרה להגיב וללמוד
- ... התחשבות בשני גורמים אלה - המטען האישי והבין-אישי - הם מעמודי התווך של "האינטראקציה האיכותית", שמטרתה לשדר **קבלה וכן יחס של אמון** בין המורה ללומדים. כאן חשוב להבהיר את הנושאים הבאים: **א. קבלת התלמידים מתייחסת כאן ללומד כאדם**. אין הכוונה, כמובן, להסכמה גורפת לכל התנהגות או לכל היגד שהלומד מביע. **ב. אמון בתלמידים** פירושו, **אמון בכך שלכל אחד מהם ידע כלשהו ויכולת ללמוד**, ועל כן חשוב להעמיד בפניהם מטלות מאתגרות. הבעת האמון משתקפת גם בנקיטת **עמדה שאינה שיפוטית** כלפיהם, אלא **עמדה מעריכה ומקדמת**.
- ... עמדה שאינה שיפוטית מלכתחילה, עשויה להזין אצל הלומדים תחושה של ביטחון אישי ותחושה של שייכות לקבוצה ומזמינה אותם להיות מעורבים בלימודים ובחברה.
- לעיתים, בתנאים אלה, מגלה המורה בתלמידיו תכונות שקודם לכן היו נסתרות מעיניו.

לסיכום

בזכות מעמדו ממלא המורה תפקיד מרכזי ביצירת האווירה הלימודית והחברתית השוררת בכיתה [או בקבוצה הקטנה]⁵³. יצירה זו מקורה בדרכי עבודתו, בארגון הסביבה ועוד, אך בעיקר באיכות האינטראקציה שהוא מקיים עם הלומדים. "אינטראקציה איכותית" מזמינה את המורים להיות **מודעים** יותר לעצמם בהתנהגותם המילולית והלא-מילולית בכיתה [או בקבוצה הקטנה]. כמו כן המורים מתבקשים **לבחון מניעים ועמדות** המנחים אותם באינטראקציה שלהם עם פרטים ועם קבוצות **ולשקול את צעדיהם** תוך הפעלת שיקול דעת מקצועי וגם יצירתי.

... הכוונה היא לקיים מסגרת לימודית בעלת כללים מוכרים ואף גבולות ברורים, באקלים המאפשר ללומדים להוציא מהכוח אל הפועל את המיטב הטמון בהם.

אתנחתא

- א. הכינו על סמך המאמר כלי להערכת איכות השיח בקבוצה.
- ב. תעדו אירועי שיח בקבוצה הקטנה שבהם מתחולל תהליך של למידה בעת אינטראקציה איכותית בין לומדים לבין מלמדים ובין התלמידים לבין עצמם.

נספח מספר 3: כלי הערכה

א. כלי הערכה אשר פותחו במסגרת המשוב הבית ספרי על ידי **המחלקה למשוב בית ספרי** בשיתוף עם גורמים שונים והמזמנים אפשרויות שונות להערכת הלומדים: הערכה של הישגים לימודיים, הערכה של תהליכים לימודיים, הערכה של התנהגויות לימודיות והערכה של תהליכים התפתחותיים

כלים:

1. הכלי: ערכה ללמידה בדרך החקר: להערכת מכוונות עצמית⁵⁴

53 תוספת של הכותבת

54 פותחה על ידי בירנבוים וצוות באוניברסיטת תל-אביב בשיתוף עם משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, האגף לחינוך יסודי, המחלקה למשוב בית ספרי באגף לחינוך יסודי.

מטרת הערכה היא לסייע למורה ולתלמיד בפיתוח ובהערכה של כישורי הכוונה עצמית בלמידה בשיטת החקרה. הכלי מאפשר למורה לזהות את דפוסי החשיבה והלמידה של הלומד ולהעריך באופן שוטף את היכולות הללו על מנת שיוכל להתערב בצורה איכותית ולנהל דיאלוג עם הלומד על כישוריו ועל האמצעים לשיפורם. הערכה מציעה מיפוי הכולל תשעה ממדים של כישורי לומד בעל הכוונה עצמית בתכנון וביצוע משימות חקרה ומדגימה רמות שונות של כישורים בממדים אלו.

2. הכלי: בהבניה מתמדת

הכלי "בהבניה מתמדת" מהווה "סביבת למידה" לפיתוח מקצועי של מורים בנושא תרבות ההל"ה המטפחת הכוונה העצמית בלמידה⁵⁵. הכלי כולל מדריך למורה ולומדה (תקליטור) שמטרתם - פיתוח קהילות למידה בנושא של הכוונה עצמית בלמידה. החומרים המוצעים בתקליטור, באתר המשוב הבית ספרי ובפורום "בהבניה מתמדת" מהווים סביבה עשירה ללמידה ולהערכה ומיועדים לצוות הפדגוגי בבית הספר.

3. הכלי: התבוננות מכוונת⁵⁶

"התבוננות מכוונת" הינו כלי להערכת התנהגויות לימודיות. הכלי מבוסס על גישת "חלופות בהערכה" ונגזר מהתפיסה של הערכה דינאמית (פויירשטיין, 1979). מטרתו הייחודית של הכלי היא הבניית ההתבוננות האינטואיטיבית של המורים בתלמידיהם. מטרת ההתבוננות הינה אפיון התנהגויות לימודיות לצורך בחירת אסטרטגיות הוראה יעילות יותר. הציפייה היא ששימוש באסטרטגיות הוראה יעילות יטפח מיומנויות חשיבה מסדר גודל גבוה וכן מיומנויות חברתיות ורגשיות במצבים שונים דבר שיגרום לעלייה בהישגי התלמידים. את ההתבוננות בהתנהגויות תלמידים נוח במיוחד לבצע בקבוצות קטנות. כמו כן הוכן מאגר של משימות משוב בתחומי דעת שונים.

כלי ההערכה ושימושיהם - טבלת חתכים

תחום - כלי	קוגניטיבי	מטה - קוגניטיבי	ניהול משאבים	אישייתי	חברתי
התבוננות מכוונת (תצפית)	פתרון בעיות, שאילת שאלות, יצירתיות	תכנון	חיפוש מידע רלוונטי, חיפוש סיוע	הנעה, אחריות, התמדה, סקרנות	עבודה בצוות, הערכת עמיתים
עֶרְפָּה להערכת מכוונות עצמית בלמידה	עיבוד וארגון מידע, שאלת שאלות, יצירתיות	תכנון, שימוש מושכל באסטרטגיות למידה	חיפוש מקורות סיוע	הנעה, אחריות, התמדה, סקרנות	הערכת עמיתים
ערכה להערכת תהליכי למידה אינטגרטיביים	עיבוד וארגון מידע, ניסוח שאלות, יצירתיות	תכנון, שימוש מושכל באסטרטגיות למידה	בחירה ושימוש במקורות מידע, חיפוש סיוע	עניין והנעה, אחריות, התמדה	הערכת עמיתים
מאגרי משימות מבחן	עיבוד וארגון מידע, שאילת שאלות, פתרון בעיות	שימוש מושכל באסטרטגיות למידה	סקרנות		עבודה בצוות

ב. כלים אשר פותחו באגף לחינוך יסודי על ידי המחלקה למעורבות חינוכית ודידקטיקה ובשיתוף עם גורמים באקדמיה לזיהוי הרמה העכשווית (האקטואלית) של התלמיד כנקודת מוצא לתכנון ההוראה-למידה במסגרות השונות של ארגון הלומדים לפי שיקולי הדעת של המורה לשם מימוש הרמה האפשרית (הפוטנציאלית):

1. הכלי: מיפוי כיתה

בודק יכולת לשחזר בכתב טקסט סיפורי⁵⁷. ניתן לקבל מידע על הבנת סיפור ועל היכולת לשחזר סיפור בכתב. מסגרת

55 שם

56 הכלי פותח ע"י צוות ממכון סאלד בשיתוף משרד החינוך התרבות והספורט.
57 "ומה הלאה?" (1992). המינהל הפדגוגי האגף לחינוך יסודי. מחלקת הפרסומים.

האבחון: כלל הכיתה קהל היעד: תלמידי כיתות ב'-ו'.

2. הכלי: מבדק קריאה וכתיבה בכיתות א'⁵⁸

בודק מיומנויות בסיס בקריאה וכתיבה. שטף, דיוק הבנה וכתיב. ניתן לקבל מידע על שליטה בשמנות הרכיבים על פי דו"ח ועדת הקריאה - שיום אותיות, זיהוי צלילי אותיות, קריאת צרופים של עיצורים ותנועות, קריאת מילים, קריאה קולית של טקסט, הבנת הנקרא, הכתבה. מסגרת האבחון: פרטני. קהל היעד: תלמידי כיתות א' ותחילת ב'.

3. הכלי: אבחון דינאמי בטקסט נרטיבי⁵⁹

בודק רמת קריאה עצמית של טקסט סיפורי (ספר). ניתן לקבל מידע על עמדות התלמיד לגבי קריאה ולגבי עצמו כקורא, אופן מסירת סיפור בעל פה, המכוונות לקריאה, שטף קריאה, דיוק בקריאה, הבנת הסיפור, הרמזות ברמזים חוץ-טקסטואליים, הפעלת ביקורת עצמית. השפעת התיווך על רמת הביצוע. מסגרת האבחון פרטני. קהל היעד: תלמידי כיתות ב'-ו'.

4. הכלי: סיכום כמותי של תוצאות האבחון הדינאמי בטקסט נרטיבי⁶⁰

ניתן לקבל כימות הנתונים מרישום האבחון, מסגרת האבחון, וקהל היעד

5. הכלי: אבחון דינאמי בטקסט מידעי⁶¹

בודק הפקת מידע מטקסט מידעי. ניתן לקבל מידע על שימוש באסטרטגיות קריאה בטקסט עיוני. מסגרת האבחון פרטני. קהל היעד תלמידי כיתות ד'.

6. הכלי: תבחינים להערכת כתיבה בסוגות שונות⁶²

מתייחס ליכולת לכתוב סיפור ותת סוגות שכיחות. ניתן לקבל מידע על רמת הכתיבה מבחינת התוכן, המבנה והלשון. מסגרת האבחון: פרטני ובקבוצה. קהל היעד: תלמידי כיתות א'-ב'.

7. הכלי: ערכת מעק"ב - מיפוי עדכני בקריאה ובכתיבה⁶³

(בודק שטף ודיוק בקריאה. ניתן לקבל מידע על שטף בקריאת עיצורים, מלים בודדות, טקסט סיפורי, שיבושי פענוח, דיוק בקריאת ציחופים, מיפוי הצלילים השגויים, דיוק בקריאת מלים בודדות, דיוק בקריאה. מסגרת האבחון: פרטני. קהל היעד: תלמידי כיתות א'-ו'.

8. הכלי: המשך ערכת מעק"ב

בודק מוסכמות הכתיבה, זיהוי רמת ההתפתחות בכתיב. ניתן לקבל מידע על כתיבת סיפור, סוגי השיבושים בקריאה, איכות העיצוב הגרפי: גודל, צורה, כיוונים, רווחים, סוגי שגיאות כתיב, שלב קדם תקשורת, שלבים פונטי חלקי ופונטי מלא, איות מוסכם.

9. הכלי: מאגר משימות בקריאה ובכתיבה⁶⁴

בודק הבנת הנקרא בטקסים מסוגות שונות. ניתן לקבל מידע על היכולת להתמודד באופן עצמאי עם שאלות בהבנת הנקרא ולהפיק תשובות מבוססות טקסט וכתיבה עצמאית בהתאם לטקסט. קהל היעד: תלמידי כיתות ד'-ו'.

58 לשכת המדען הראשי, האגף לחינוך יסודי, המרכז הארצי לבחינות ולהערכה. ירושלים: משרד החינוך.

59 "ומה הלאה" (שם)

60 לשכת המדען הראשי, האגף לחינוך יסודי, המרכז הארצי לבחינות ולהערכה בשיתוף עם פרופ' מלכה מרגלית - אוניברסיטת תל-אביב. שם

61 ירושלים: האגף לחינוך יסודי

62 "ככתבם וכלשונם" וככתבם וכזמנם" האגף לחינוך יסודי בשיתוף עם מ"ל בית ברל

63 שני, מ', ואח'. האגף לחינוך יסודי בשיתוף עם מכון מופ"ת, אגודת ניצן, אוניברסיטת חיפה. הוצאת יסוד.

64 משרד החינוך: לשכת המדען הראשי, המינהל הפדגוגי, האגף לחינוך יסודי, האגף לתכניות לימודים.

נספח מספר 4: שלבים לשימוש על ידי התלמידים בהכנסת יומן הלמידה:

1. **כיתות ג'-א' בחטיבה הצעירה** (במחצית הראשונה של השנה): בסבב מתייחס כל תלמיד⁶⁵ לשאלות אלה: מה

הרגשתי בקבוצה? מדוע? מה למדתי?

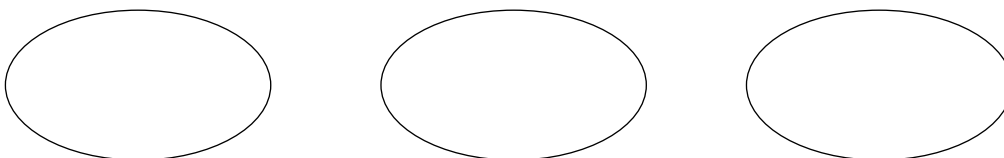
המורה רשמת על גיליון נייר המונח במרכז השולחן את דברי הילדים עם שמותיהם. זה מאפשר תיעוד, איסוף והדפסה של דף דיווח שבועי או חודשי להורים כחלק מעלון.

2. **כיתות א' (מהמחצית השנייה) - ב':**

לכל תלמיד דף המחולק לשני חלקים:

איך הרגשתי בקבוצה/בשיעור?

מסמן על דף את תחושותיו על ידי סימון פרצוף מחייך (נהייתי) או רגיל (טוב) או עצוב



מה למדתי? ניתן לכתוב או לצייר.

בראש הדף רושמים התלמידים את שמם ואת התאריך.

אוספים את הדפים בדפדפת אישית.

בסבב משתפים את הקבוצה ומנמקים. המורה רשמת על גיליון נייר המונח במרכז השולחן את דברי הילדים עם שמותיהם. זה מאפשר תיעוד, איסוף והדפסה של דף דיווח שבועי או חודשי להורים כחלק מעלון.

3. **כיתות ג'-ד':**

התלמידים כותבים יומן למידה. הם מתייחסים לשאלות אלה: מה הרגשתי? מדוע? מה תכננתי ללמוד? מה למדתי? במה היה לי מעניין/קשה/וכד'? כיצד אני לומד? מה ארצה לשפר/לשנות? מדוע? דעתי על התוצר של הקבוצה היא.... אני מציע ש....

בסבב משתפים ומתייחסים לנאמר.

ניתן לנהל את יומן הלמידה במחשב.

בהסכמה עם התלמידים ניתן להשתמש ביומן בתהליכי ההערכה. בונים יחד מחוון ועושים הערכה גם של היומן וניהולו.

4. **כיתות ה'-ו':**

התלמידים מתכננים יחד את מבנה יומן הלמידה ותכניו וכותבים יומן למידה.

בסבב משתפים ומתייחסים לנאמר.

ניתן לנהל את יומן הלמידה במחשב.

בהסכמה עם התלמידים ניתן להשתמש ביומן בתהליכי ההערכה. בונים יחד מחוון ועושים הערכה גם של היומן וניהולו.

65 יש לאפשר לתלמיד שאינו מעוניין לשתף לא לעשות זאת. כשהילדים יפתחו תחושות אמון וביטחון, גם הם יתבטאו.

יא. מילון: א-ב של מונחים

1. אינטראקציה איכותית - עמ' 49
2. גישות להיווצרות קבוצות חברתיות: - עמ' 5
3. גישה סוציולוגית - עמ' 5
4. גישה פסיכולוגית - עמ' 5
5. גישה קונסטרוקטיביסטית - עמ' 5
6. הוראה-למידה: מסגרות למידה- עמ' 10
7. הוראה-למידה: מבנים חברתיים - עמ' 10
8. הוראה-למידה: דרכים - עמ' 10
9. הוראה-למידה: שיטות ממוקדות מורה:
10. הוראה פרונטאלית - עמ' 12
11. הרצאה- עמ' 12
12. הוראה מפורשת/ ישירה- עמ' 12
13. הוראה-למידה: שיטות ממוקדות תלמיד:
14. בחירה/דמוקרטיה - עמ' 12
15. למידת חקר/למידה תוך גילוי- עמ' 12
16. למידה יחידנית - עמ' 12
17. לימוד לקראת שליטה- עמ' 12
18. הוראה קונסטרוקטיביסטית - עמ' 13
19. הוראה-למידה: שיטות על הרצף:
20. הוראה מותאמת לתלמיד- עמ' 12
21. דיון- עמ' 12
22. למידה בקבוצות קטנות- עמ' 12
23. למידה שיתופית - עמ' 12
24. קהיליית למידה - עמ' 12
25. פתרון בעיות במתמטיקה-עמ' 13
26. הוראה-למידה: תיווך - עמ' 28
27. הוראה-למידה: הנחייה - עמ' 29
28. הוראה-למידה: אימון - עמ' 30
29. הוראה-למידה דיאלוגית - עמ' 30
30. הוראה-למידה: אמצעים:
31. "המשחק"- עמ' 15;
32. "למידה המבוססת פרויקט"-עמ' 17;
33. "למידה בסביבה מתוקשבת- עמ' 21
34. הערכה: כלים
35. מכוונת עצמית- עמ' 56;
36. בהבנייה מתמדת- עמ' 56;
37. התבוננות מכוונת- עמ' 56;
38. מיפוי כיתה- עמ' 57;
39. מבדק קריאה-כתיבה לכתה א' - עמ' 57;
40. אבחון דינאמי בטקסט נרטיבי - עמ' 58;
41. סכום כמותי - עמ' 58;
42. אבחון דינאמי בטקסט - עמ' 58;
43. תבחינים להערכת כתיבה בסוגות שונות - עמ' 58;
44. ערכת מעק"ב-מיפוי עדכני בקריאה-כתיבה - עמ' 58;
45. מאגר משימות בקריאה כתיבה - עמ' 58
46. שלבי גיל לשימוש ביומן למידה - עמ' 39 + 59
47. הערכה: מחוון - עמ' 19
48. הערכה מכוונת לפרט - עמ' 35
49. הערכה: משוב מועיל - עמ' 8
50. הערכה: פרוטפוליו / תלקיט - עמ' 39
51. הערכה: הפלקציה - עמ' 37
52. הערכה: תהליכים - עמ' 35
53. הערכה: תצפית משתפת - עמ' 16
54. חשיבה - עמ' 51
55. לומדים: ארגון הומוגני-"שיטת ההקבצה" - עמ' 24
56. לומדים: ארגון הטרוגני - עמ' 25
57. מידוע - עמ' 52
58. קבוצה חברתית - עמ' 5
59. קבוצות: גישות להרכבה - עמ' 5
60. קבוצה לומדת - 6
61. שאלות עניין - עמ' 52
62. שוליאות - עמ' 8
63. שטח ההתפתחות הקרובה - עמ' 28
64. שיח דיאלוגי - עמ' 48
65. שיח פעילות - עמ' 49
66. שיקוף - עמ' 51
67. תיעוד - עמ' 40
68. תפקודי לומדים - עמ' 36
69. תפקודים: כשירויות קוגניטיביות - עמ' 36
70. תפקודים: כשירויות מטה-קוגניטיביות - עמ' 36
71. תפקודים: כשירויות חברתיות - עמ' 36
72. תפקודים: מיומנויות לניהול משאבים - עמ' 36
73. תפקודים: איכויות אישיות - עמ' 36

יב. רשימת מקורות

1. אגוזי, מ' פרופ' פוירשטיין, ר'. (1987). **התיאוריה של הלמידה המתווכת ומקומה בהכשרת מורים**, דפים, 6, 34-16. תל אביב: מכון מופ"ת
2. בירנבוים, מ'. 1997. **חלופות בהערכת הישגים**. תל-אביב. רמות.
3. בירנבוים, מ'. 1998. **פיתוח הכוונה עצמית של לומדים באמצעות התערבות מורים (דו"ח מסכם)**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
4. בירנבוים, מ'. (2000). **ערכה למיפוי ולהערכה של כישורי הכוונה עצמית בלמידה בדרך החקר**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.
5. בירנבוים, מ', יעד, צ', כ"צ, ש', קימרון, ה'. 2004. **בהבניה מתמדת - סביבה לפיתוח תרבות הל"ה המטפחת הכוונה עצמית בלמידה**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
6. גלובמן, ר'. (1994). **התאמת ההוראה לפרט בבתי ספר פעלתניים**. דו"ח מחקר, רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
7. גלובמן, ר', קולא, ע'. (1992). **ושיודע לשאול: שאילת שאלות על-ידי ילדים כמרכיב בתהליך של פיתוח לומד עצמאי**. תל אביב: רמות אוניברסיטת תל-אביב.
8. דיין, י', תובל, ח'. (1992). **השאלה כמרכיב ביחסי הגומלין שבין המחנך לבין הילד**. הד הגן (א), תשרי תשנ"ג. תל-אביב: הסתדרות המורים.
9. בר-חיים, א'. (2002). **התנהגות ארגונית**, כרך א, יחידה 4. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
10. גור, ח'. (2007). **פאולו פריירה - עשור למותו: הוראה דיאלוגית**. בתוך הד החינוך, גיליון מספר 9, כרך פ"א. תל-אביב: הסתדרות המורים.
11. גרדנה, ה'. (1996). **אינטלגנציות מרובות**. ירושלים: ברנקו ווייס.
12. ונה, ג'. (1998). **חשיבה על חשיבה באמצעות חידות**, חינוך החשיבה, עמ' 80 - 84.
13. זיו, זיו, א', זיו, נ'. (2001). **פסיכולוגיה בחינוך**, תל-אביב: הוצ' יחדיו.
14. חטיבה, נ'. (2003). **תהליכי הוראה בכיתה**. תל-אביב: הוצאה אקדמית לפיתוח סגל הוראה בכיתה.
15. טישמן, ש', פרקינס, ד', גיי, א'. (1996). **הכתה החושבת. למידה והוראה בתרבות של חשיבה**. משרד החינוך והתרבות.
16. יונה, ש', אבירם, ר'. **מקומו של המשחק בחינוך בתוך תכנון לימודים הלכה למעשה**, גיליון 11. ירושלים: משרד החינוך.
17. וולף, ד'. (תשנ"ו). **פל"ח - למידה פעילה וחוויתית בגן הילדים**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
18. וולף, ד'. (תשנ"ז). **הערכת תוכנית פל"ח על-פי פרטי פעילות הגומלין של הגנת עם ילדי הגן והסביבה הלימודית**. (עבודת מ"א), רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
19. ויגודצקי, ל'. (2004). **למידה בהקשר חברתי: התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים**. עורכים: צלרמאיר, מ' וקוזולין, א'. תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
20. וילק, ד'. (1998). **הדיאלוג והחינוך לדיאלוג - הגדרות, מהות ורקע**, מקרא ועיון, גיליון מסד 74.
21. זהר, ע'. (2007). **האופק הפדגוגי רפורמה או שינוי?** הד החינוך. תל-אביב: הסתדרות המורים.
22. זילברשטיין, מ', בן פרא, מ', זיו, ש'. (עורכים). (1998). **רפלקציה בהוראה**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
23. חטיבה, נ'. (2003). **תהליכי הוראה בכיתה**. תל-אביב: הוצאה האקדמית לפיתוח סגל הוראה.
24. טל, ק'. (1997). **תורת ההשתנות הקוגניטיבית (תורת התיווך)**, הד הגן, תשרי: תל-אביב: הסתדרות המורים.
25. טל, ק'. (1997). **השתמעויות חינוכיות של תורת התיווך**, הד הגן, כסלו: תל-אביב: הסתדרות המורים.
26. טל, ק'. (1997). **תורת התיווך - יישומים רגשיים**, הד הגן, סיון. תל-אביב: הסתדרות המורים.
28. כהן, א'. (1976). **משנתו החינוכית של מרטין בובר**. תל-אביב: יחדיו.

29. כ"ץ, ר'. (2007). Coaching **אימון לחיים**. הוצ' אופוס בע"מ.
30. לוין, ת', וחורין, א'. (1998). **טיפוח מודעות לתהליכי למידה של תלמידי כיתה ג' באמצעות פורטפוליו 'מציג'**. בתוך משה, א'. ואח' (עורכים). הלכה למעשה בתכנון לימודים, חוברת 13. ירושלים: משרד החינוך.
31. לוין, ג'. (2003). **ישחקו הילדים: להבין משחקי ילדים**. הד הגן, ס"ז(ד') 12-19.
32. לייב, ג'. (2000). **תרבות הרכישה והפרקטיקה של ההבנה**. חינוך החשיבה, 19, 98-115.
- Lave, J. (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. In D. Kirshner (ed.), *Situated Cognition*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates & J. Whitson (eds.).
33. מידזנסקי, ש', טל, ט'. (2004). **מודל להערכה חלופית השזורה בלמידה בתוכנית העשרה שבועית למחוננים**. (תמצית מאמר שהוצג בכנס. The second biannual joint Northumbria/EARLI sig Assessment Conference (Bergen, June 2004)
34. מינץ, ר', ונחמיאס, ר'. (1998). **הוראת מדע וטכנולוגיה בעידן הידע**, מחשבים בחינוך, גיליון 45, 46.
35. סלומון, ג'. (2001). **סביבה לימודית עתירת טכנולוגיה: הצעת מסגרת מושגית**.
36. סמילנסקי, ש', שפטיה, ל'. (1993). **המשחק הסוציו-דרמטי: אמצעי לקידום לימוד, חברתי ורגשי של ילדים צעירים. קריית ביאליק: אח**.
- http://ceti.macam.ac.il/Courses/ma2/art_1.html
37. ענבר, ד'. (2000). **ניהול שונות האתגר החינוכי תל-אביב: הוצאת רכס**.
38. פוירשטיין, ר'. (1994). **הלמידה המתווכת**, הד הגן, כסלו. תל-אביב: הסתדרות המורים.
39. פייטלסון, ד'. (1990). **תפקידי המשחק ומקומו במערכת החינוך**, נייר עמדה. אוניברסיטת חיפה.
40. פינס, ד', פינס ק'. (1981). **מילון לועזי-עברי המורחב**. תל-אביב: עמיחי.
41. פלד, נ', בלום קולקה ש'. (תשנ"ז). **דיאלוגיות בשיח בכיתה**. חלקת לשון - כתב-עת לטיפוח החינוך הלשוני, 24, מכללת לוינסקי, עמ' 60-30.
42. פלד, נ'. (1993). **על השפה הדבורה: מאפייני השיח בכיתה**. מחשבות כתובות 10-11, עמ' 8-30; 12-13, עמ' 3-18. משרד החינוך וכללת בית ברל.
43. פרום, א'. (2001). **אמנות האהבה**. מחברות לספרות, זמורה בע"מ.
44. צבר בן-יהושע, נ'. (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. מודן, ת"א.
45. רון, צ'. (1994). **היערכות המורה להוראה דיאלוגית**. דפים. ירושלים: משרד החינוך והתרבות. גף להכשרת עובדי הוראה. מכון מופ"ת. חוברת 18.
46. רוזמן, מ', (1988). **זהות אישית**, רמות.
47. רוזמן, פרנקל, זלצמן, (1997). **כישורי חיים - פיתוח זהות אישית בקבוצות ילדים ומתבגרים**, רמות-אוניב' עברית.
48. שטיינברג, ר'. תש"ס. פתרון בעיות מילוליות בגן. חוברת א'. תל-אביב: הסתדרות המורים www.itu.org.il/Index.asp?ArticleID=1116&CategoryID=515&Page=1
49. שטיינברג, ר'. (תשמ"ט). **התפתחות דרכי חשיבה מתמטית של ילדים בגילאים 5 - 8** בתוך החינוך וסביבתו, שנתון סמינר הקיבוצים י"א, 1989. עמ' 78-92.
50. שפירי, נ', בוזו. ע' (1998). **הלמידה כפעילות רפלקטיבית: זיקות בין תפיסת הלמידה לבין תפיסת ההערכה החלופית** - בתוך: רפלקציה בהוראה ציר מרכזי בהתפתחות המורה עורכים: מ'זילברשטיין, מ' בן-פרץ וש' זיו, מכון מופ"ת.
51. שרן, ש' הרץ-לזרוביץ, ר'ץ (1978). **שיתוף פעולה ותקשורת בבית-הספר**. ירושלים ותל-אביב: שוקן.
52. **התבוננות מכוונת**. 2005. ירושלים: מכון סאלד.
53. תקציר מחקר מקנזי: **"כיצד מערכות החינוך המובילות בעולם מגיעות לפסגה?"** (2007). תקציר דו"ח המחקר

- .54 חוזר המנהל הכללי תשס"ט (3), "נוהלי הפעלת השעות הפרטניות בבתי הספר היסודיים ברפורמת "אופק חדש".
- .55
Dewey, J. (1933). **How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process**. Chicago: D.C. Heath.
- .56
Dixon. L. 1996. **Vygotsky in the classroom: Mediated Literacy Instruction and Assessment**. LONGMAN.
- .57
Erickson, F. (1996). **Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations**. In: Discourse, learning, and schooling. D. Hicks (Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- .58
Feuerstein, R., Klein, P.S. & Tennenbaum, A. (1991), **Mediated Learning Experience (M.L.E)**, Freund Pub. House, London.
- .59
Flanders, N.A.(1970). **Analysing teacher behavior**. Reading, Mass: Addison Wesley.
- .60
Martens, B. & Halperin, S. (1990). **Matching theory applied to contingent teacher attention**. Behavioral Assessment, 12, 139-155.
- .61
Mungai, D. and Jones, D. 2002. **Proceedings of the 18th Annual Conference on Distance Teaching and Learning** August 14-16.
- .62
Paris S. G. and J. P. Byrnes (1984) **Constructivist Approach to Self-Regulation and Learning in the Classroom in**: Zimerman. B. J, & Schunk.D. H,(Eds) (1989), **Self Ragulated learning and Academic Achievement**, New York: Springer.
- .63
Porter, J. (1993). **School delivery standards**. Educational Researcher, 22 (5), 24-30.
- .64
Schein, E.H. 1970. **Organizational psychology**. 2nd ed.Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- .65
Reeves, T.C., Herrington, J., & Oliver, R. (2002). **Authentic activity as a model for web-based learning**. 2002 Annual MAAmerican Educational Reseaech Association, New Orleans. La. USA.
- .66
Shechtman, Z. (2006). **Group Counseling and Psychotherapy with Children and Adolescents**. Mahava, New-Jersey: Erlbaum.
- .67
Tuckman, B. 1965. **Developmental Sequence in Small Groups**. Psychological Bulletin, 63, 384-399.

Tuckman, B. & Jensen, M. 1977. Stages of Small Group Development. Group and Organizational Studies, 2, 419-427.	.68
Tomlinson, C (1995). Gifted learners and the middle school: problem or promise? Source: Eric 535, clearinghouse on disabilities and gifted education Reston VA.	.69
Wiggins, G. and McTighe, J. 1999. Understanding by Design. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.	.70
Yalom, I. D. & Leszcz, M. (2005). The theory and practice of group psychotherapy (5th ed.). New York: Basic Books.	.71
http://web.macam.ac.il/~jhurvitz/safa-ktuva/quest-2.htm http://web.macam.ac.il/~jhurvitz/safa-ktuva/quest-3.htm	.72