



4 החמא"ים

ירחון לקידום מנהיגות, מקצועיות, מקצוענות ומצינות במינהל הבית ספרי בחינוך היסודי

הירחון מיועד למפקחים, למנהלים ולבעלי תפקידים בבתי-הספר היסודיים.

ניהול הפדגוגיה למימוש ההזדמנויות בהוראה ובלמידה בקבוצה הקטנה

"להשגת שיפור משמעותי בגורמים של מערכת חינוך קיימים שלושה עקרונות מרכזיים: (1) איכות של מערכת חינוך אינה יכולה אלא אם איכות המורים שלה; (2) הדרך היחידה אשר גורמת היא על ידי שיפור ההוראה; (3) ככדי להשיג את גורמים אלו צריכה להיות חובה להטמיע מנגנונים שיבטיחו שבני הסדר יעניקו הוראה לזוהי אלוהי אלו" (צ"ח מקנ"י: "כיצד מערכת החינוך המוציאה בלואם משיגה אצלם?")

"אופק חדש" מביא עמו שימת דגש על הוראה-למידה מכוונת לפרט ומכיר בצורך במגוון מסגרות של ארגון ולמידות חמה, תומכת ומאתגרת כאחת המעניקה בטחון, יחס אישי, חיבה, קבלה.

מאפייני הוראה ממוקדת בפרט

- ארגון ההוראה בסביבה חברתית, חינוכית ולימודית חמה, תומכת ומאתגרת כאחת המעניקה בטחון, יחס אישי, חיבה, קבלה.
- העמקת ההיכרות של המורים עם תלמידיהם, כמטרה כשלעצמה, וכדי להתאים להם את ההוראה-למידה, באופן שיוכלו להתפתח בהיבטים השונים: השכלי (הקוגניטיבי), הרגשי (אפקטיבי), החברתי-ערכי, החושי-תנועתי (הסנסו-מוטורי) - ולהגיע להישגים הנדרשים

הנחות היסוד בהוראה ממוקדת בפרט הן:

- ◀ כל לומד הוא אחד, יחיד ומיוחד.
- ◀ הלמידה היא תהליך אישי, מודע ומושכל המתרחש בהקשר חברתי בתוך יחסי גומלין עם מבוגרים משמעותיים ועם בני קבוצת השווים.
- ◀ יש מטרות חינוך-למידה משותפות וגם ייחודיות. יש להתאים לפרט את הדרכים.
- ◀ ללמידה בקבוצה יש מטרות אקדמיות, חברתיות ורגשיות.

● מעקב אחר התקדמות התלמידים ומתן משוב איכותי לצורך קידום

● פיתוח יחסי גומלין איכותיים, של המורים עם תלמידיהם, ובין התלמידים לבין עצמם.

● מתן אפשרות לכל תלמיד לבוא לידי ביטוי ולחוש תחושות שייכות, הערכה וקבלה.

בעקבות הרפורמה נוספו שעות לימוד רבות לבתי הספר היסודיים. שעות אלה מכונות "השעות הפרטניות", והן מיועדות להוראה-למידה ליחידים או בקבוצות שגודלן אינו עולה על חמישה תלמידים.

שינוי זה מזמין את בית הספר לערוך בחינה מחודשת של התרבות בו, תוך שימת דגש על קידום כל תלמיד ותלמידה בהיבטים השכליים (קוגניטיביים), החושים התנועתיים (סנסו-מוטוריים), התוך אישיים והבין אישיים. השינוי אף מרחיב את האפשרויות העומדות לרשות המורים להבאת כל תלמיד ותלמידה להישגים הנדרשים (סטנדרטים).

במסמך זה נעסוק בהיבטים השונים של הקבוצה הקטנה, ונתמקד בדיקטיקה של ההוראה-למידה בה. נעמוד על האפשרויות שנפתחות עבור המנהלים כמי שמופקדים על ניהול הפדגוגיה בבית הספר שבהנהגתם, ובתוך זה קידום משמעותי של איכות ההוראה-למידה.

מטרת מסמך זה

להעמיד לרשות המנהלים כלים לקידום ההוראה-למידה בקבוצה הקטנה בשעות הפרטניות

מה על המנהל לדעת

● להכיר ולהבין את ההזדמנויות שיש בהוראה ובלמידה במסגרת הקבוצה הקטנה

● לקבל החלטות בצוות על אמצעי הוראה המיטביים עבור הקבוצה

● להכיר במשמעויות של הרכבי הקבוצה, דרכי ההוראה והאסטרטגיות השונות בהוראה-למידה

● להגדיר את הידע והמיומנויות הדרושים למורים בהקשר של תהליכי ההוראה-למידה במסגרת הקבוצה הקטנה

● לזהות את הידע העכשווי של המורים בהקשר של תהליכי ההוראה-למידה במסגרת הקבוצה הקטנה

● להעמיד לרשות המורים את האפשרויות להתפתחות מקצועית בתחום/בנושא

● לקבל החלטות ארגוניות-פדגוגיות (כמו: ארגון זמן, ארגון צוות, לומדים, תכניות לימודים, וסביבה לימודית, דרכי ההוראה-למידה, אמצעים וחומרים.....)

א. הקבוצה הקטנה כקבוצה לומדת

"עין גורה נקנת אלף חזורה"
(זכור סג, ע"ז)

הקבוצה היא התא הבסיסי ביותר במבנה החברתי.

קבוצה לומדת היא קבוצה חברתית שהפעילות בקבוצה מתמקדת בשינויים שהיא יוצרת בתלמידים עצמם כמו פיתוח מושגים, 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.

והחוש-תנועתיים (המוטוריים), לתת משוב מעצב מידי ולהתאים את המשך ההוראה-למידה.

סלבין (Slavin, 1995) מונה יתרונות אלה של הלמידה בקבוצות:

- לכל אחד מהחברים יכולה להיות תרומה לבניית הידע ולהשגת התוצר שהוגדר, כך שהשלם גדול מסך כל חלקיו.
- יש אפשרות למעורבות ולהשתתפות פעילה של כל אחד מחברי הקבוצה.
- במשימות של פתרון בעיות, מספר הרעיונות ורמתם גבוהה בהשוואה לאלה המועלים על ידי אלה הלומדים למידה יחידנית.
- ניתן לבצע שינוי עמדות, אמונות ודעות הרווחת להקשבה לאנשים אחרים המבטאים את אמונותיהם ודעותיהם.
- מתאפשרת למידה על רגשות - למידה חווייתית.
- על פי מחקרים, הישגי תלמידים שלמדו בקבוצות גבוהים מההישגי תלמידים שלמדו בכיתה רגילה.
- יש שילוב של תלמידים בעלי יכולות שונות או ממעמד חברתי כלכלי שונה.
- מתקיימים יחסים חיוביים בין החברים.
- חל שיפור במצבם הלימודי ובהערכה העצמית של התלמידים "החלשים" ללא פגיעה בתלמידים "החזקים" יותר.
- העצמת תחושת המסוגלות העצמית החברתית והלימודית: לתלמידי הקבוצות יש עמדות חיוביות לגבי עצמם והערכה עצמית גבוהה יותר מאשר לתלמידים בכיתות רגילות.

כדי שקבוצת תלמידים תתפקד כקבוצה לומדת צריכים להתקיים רכיבים אלה: (* יחסי גומלין בין חבריה, (* מטרה או מטרות אישיות ומשותפות בנוגע למה שרוצים ללמוד, לדעת ולבצע, (* תלות הדדית בין חברי הקבוצה כדי להשיג את המטרה או המטרות (* פעילות גומלין בין חברי הקבוצה.

כלומר על המשתתפים להכיר אלה את אלה, לפתח דפוסי חיוב אלה כלפי אלה, לפתח תחושות שייכות כלפי הקבוצה, לחוש תחושת מימוש עצמי וערך בקבוצה, להסכים על נורמות משותפות ודרכי פעולה, להסכים על מטרה או מטרות משותפות בלמידה ותוצריה וביחסים ביניהם, לחלק ביניהם תפקידים ומשימות כדי להשיג את המטרה או המטרות ולהחליט על פעילות הגומלין של הקבוצה עם הסביבה.

דונו עם הצוות בשאלה: מה על המורה לדעת ולדעת לעשות כדי לפתח את הקבוצה כקבוצה לומדת?

ב. הלמידה עם המורה בקבוצה הקטנה

ארגון הלומדים בקבוצה קטנה ב"שעות הפרטניות" מזמן מפגש אינטימי בין התלמידים לבין עצמם ובין לבין המורה. בקבוצה הקטנה ניתן לקיים קשר עין בין כל החברים, לשמוע כל אחד ולהתייחס אליו. יש אפשרות לשפע התנסויות ופעילויות עם חפצים וחומרים, ביצוע הדגמות וניסויים ועריכת תצפיות וסיוורים קצרים במסגרת למידת חקר. המורה יכולה לצפות בעבודת התלמידים על משימה, לעקוב אחר תפקודם בהיבטים הרגשיים (תוך-אישיים), החברתיים (בין-אישיים), השכליים (הקוגניטיביים)

- ביטויי יחס חיובי (יותר בהשוואה לקבוצת הביקורת) לבית הספר וללמידה.
- פיתוח יחסי גומלין (אינטראקציה) בין לומדים ולמידת עמיתים.
- שיתוף בידע, תחושות, התנסויות וחוויות.
- 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).
- למידה של מיומנויות הקשורות להתנהלות בתוך צוות - חלוקה במשאבים, חלוקת תפקידים, נתינת מקום לכל אחד.

זונו בצוות ודרגו בסדר חשיבות יורד (החל מהחשוב ביותר) את היתרונות של הלמידה בקבוצות לפי סלבין. בררו עם הצוות, מה תרצו להשיג באמצעות הלמידה בקבוצה הקטנה.

המחקרים על הלמידה בקבוצות התייחסו בדרך כלל ללמידה השיתופית במסגרת הכיתה השלמה.

"השעות הפרטניות" ב"אופק חדש" מאפשרות למידה בקבוצה קטנה עם המורה כאחר משמעותי ומקצועי.

לנוכחות המורה בקבוצת הלמידה הקטנה נודעת חשיבות רבה. למורה תפקיד מרכזי בהפקת מירב התועלת מהוראה ולמידה במסגרת זו.

על המורה לעשות פעולות אלה:

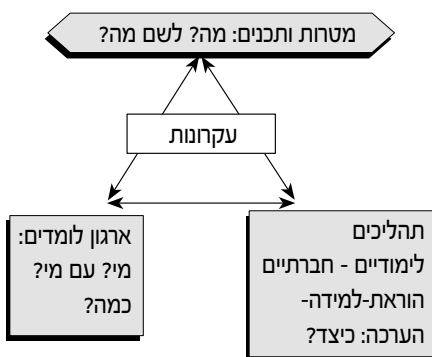
- לתכנן את ההוראה-למידה (כולל המטרות והתכנים, התהליכים, הסביבה הלימודית וההערכה)
 - להחליט מה יהיה הקשר בין הפעילות החינוכית-לימודית בכיתה או במסגרת הפרטנית (מורה-תלמיד) לבין זו בקבוצה הקטנה
 - להרכיב את הקבוצה
 - להחליט על סגנון ההתערבות: מתווך ו/או מנחה ו/או מאמן ו/או חבר שותף בקבוצה
 - להוביל את תפקוד הקבוצה כקבוצה לומדת, בונה ידע, מפתחת ערכים ומיומנויות
 - לזהות את צורכי ההתערבות לקידום הלמידה של כל ילד כפרט ושל הקבוצה ולפעול בהתאם
 - לערוך רפלקציה עם התלמידים ולאסוף משוב מהם
 - לנהל תיעוד
 - להסיק מסקנות ולקחים וחזור חלילה.
- בחוברת "הזדמנויות בהוראה ובלמידה בקבוצה הקטנה"¹ מוצג מידע ומוצעים כלים, שנועדו לאפשר למורה לבצע את הפעולות האלה באופן מיטבי. בירחון זה מובאים עיקרי הדברים.

הכינו עם הצוות מחוון להערכת איכות ההוראה בהתייחס לרכיבים אלה:

- תכני ההוראה-למידה
- הרכב הקבוצה

¹ וידיסלבסקי, מי ואחי' (תשס"ט). הזדמנויות בהוראה ובלמידה בקבוצה הקטנה. ירושלים: משרד החינוך, האגף לחינוך יסודי. www.education.gov.il, חינוך יסודי, מינהל

בתכנון ההוראה-למידה יש להבטיח הלימה בין המטרות והתכנים הנלמדים, בין התהליכים הלימודיים- חברתיים ובין ארגון הלומדים.



כך אם המטרה להעביר מידע (לא מורכב) בזמן קצר לתלמידים רבים, ניתן לעשות זאת במסגרת הכיתה באמצעות הרצאה מלווה במצגת או/ו בדף מידע. לעומת זאת כדי שכל תלמיד יגלה חוק פיסיקאלי, על התלמידים לבצע סדרת בדיקות אמפיריות, להסיק מסקנות ולבנות הכללות באמצעות דיון מונחה על ידי המורה - תהליך כזה רצוי בקבוצה קטנה. כאשר המטרה היא לקדם תלמיד לשליטה במיומנות כלשהי שהתקשה בה - רצוי לעשות זאת על ידי הוראה ישירה של המורה, באמצעות תיווך - במסגרת של מורה-תלמיד.

- ◀ נסו לקבוע עקרונות לתכנון מיטבי של הוראה-למידה (המטרות וההישגים המצופים, התכנים, דרכי ההוראה והתהליכים).
- ◀ לאור עקרונות אלה הכינו תכנית הוראה-למידה בקבוצה הקטנה (היעזרו בטבלה הבאה).
- ◀ פתחו במשותף מחוץ להערכת תוכניות ההוראה.

- התערבות המורה ותפקידו (מנחה? מאמן? מתווך? שותף?)
- איכות השיח בקבוצה
- תהליכי משותב והערכה

ג. תכנון ההוראה-למידה בקבוצה הקטנה

ניתן ללמוד בקבוצה הקטנה כל נושא/תוכן אשר ניתן ללמוד בכיתה. ניתן לקיים בקבוצה הקטנה כל פעילות הוראתית-לימודית אשר ניתן לקיים במסגרת הכיתה, כגון: דיון, הרצאה, הסבר, תרגול, הדגמה, צפייה, סיוע, ניסוי, משחק. ניתן לקיים בקבוצה הקטנה פעילות 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 וכד'.

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

לאחר עריכת תצפית על ההוראה-למידה בקבוצה הקטנה, כדי לברר, מה התרומה הייחודית שהייתה להוראה-למידה במסגרת זו, דונו עם המורה בשאלות אלה: מה היו מטרות ההוראה-למידה? האם אי-אפשר להשיג זאת באותה מידה של יעילות במסגרת הכיתה? האם לא יהיה יעיל יותר לעשות זאת במסגרת הפרטנית (מורה-תלמיד)?

1. המטרות והתכנים, התהליכים וארגון הלומדים

הנושא: תכנון ההוראה-למידה בקבוצה הקטנה
 מטרה: לבנות תכנית הוראה-למידה מכוונת לעמידה בהישגים הנדרשים
 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:			

2. שיטות ההוראה² בקבוצה הקטנה

חטיבה (2003) ממיינת את שיטות ההוראה-למידה לשלוש 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 החלטות בעוד שהתלמידים הם

המועסקים, ההולכים בתלם, המשתמשים". שיטות ההוראה הנהוגות בהוראה ממוקדת-מורה הן הוראה פרוטנציאלית, הרצאה והוראה מפורשת/ישירה.

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

² ההבהרות שלהלן לגבי השיטות השונות מבוססות על חטיבה (2003). ראו הגדרות בעמ' 15

למבנה הקבוצות בתוך הכיתה ובמסגרת הקבוצה הקטנה בהשתתפות המורה.

בחזור המנהל הכללי תשס"ט (3), "נוהלי הפעלת השעות הפרטניות בבתי הספר היסודיים ברפורמת "אופק חדש" נאמר: "הלמידה בקבוצה הקטנה תתקיים במגוון הרכבים לימודיים וחברתיים כדי למנוע תיוג על נאקיו ולאפשר למידת עמיתים ברמה גבוהה לכל התלמידים".

◀ כיצד נקשרות הנחיות אלה להשקפתכם? כיצד הן נקשרות להיבטים רגשיים של תלמידים בעלי יכולות שונות? מה לפי דעתכם גורם התיוג לתלמידים?

◀ כיצד יושפע הרכב קבוצות הלימוד בבית-ספרכם מהנחיות אלה?

◀ האם יש לאפשר לתלמידים לבחור את החברים שלהם לקבוצה? מדוע?

דונו בשאלות אלה גם עם הצוות. רצוי לקיים בירור דומה גם עם התלמידים והוריהם.

2. גודל הקבוצה:

היבטים המשפיעים על מספר התלמידים בקבוצה:

1. כמות התקשורות בקבוצה:

בקבוצה בת 2 אנשים יש 2 קווי תקשורת

בקבוצה בת 3 אנשים יש 3 קווי תקשורת

בקבוצה בת 4 אנשים יש 6 קווי תקשורת

בקבוצה בת 5 אנשים יש ___ קווי תקשורת

בקבוצה בת 6 אנשים יש ___ קווי תקשורת

בחירה/דמוקרטיה, הוראה דיאלוגית, הוראה במסגרת למידת חקר/למידה תוך גילוי, למידה יחידנית, לימוד לקראת שליטה.

ג. **הוראה ברצף שבין הוראה ממוקדת-מורה להוראה ממוקדת-תלמיד:** שיטות ההוראה: הוראה מותאמת לתלמיד, דיון, למידה בקב' קטנות, למידה שיתופית, קהיליית למידה.

צפו בשיעור/יחידת הוראה-למידה בקבוצה הקטנה ותעדו את התצפית בדף התיעוד בעמ' 14.

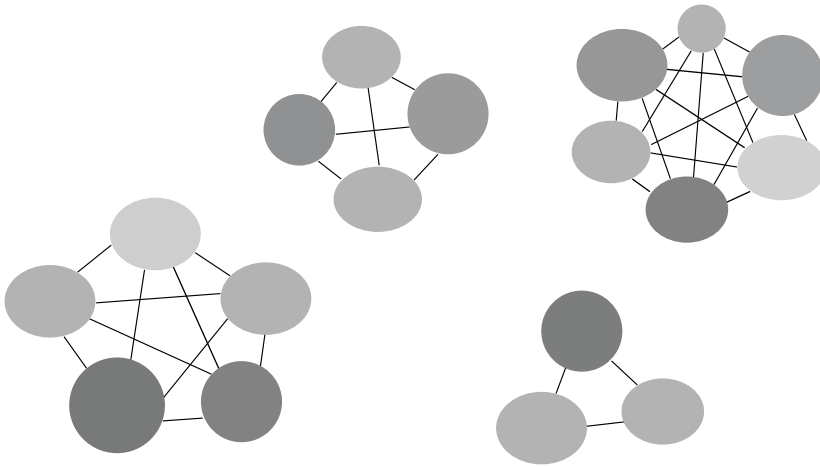
ד. הרכבת הקבוצה

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" (ענבר, 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 (Tomlison, C. A, 1995, 2000).

ארגון הלומדים או הרכב קבוצות הלימוד משקף עמדות בנוגע לשונות בין בני אדם ותפיסות 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

התרכיבים שלהלן מוצגת כמות התקשורות שמתקיימות בהרכבים של 2, 3, 4, 5, 6



דונו בצוות על נושא הרכב הקבוצות ועל הקשר שבין החלטות אלה לבין החזון הבית-ספרי ומערכת ערכיו.

ה. דרכי התערבות של המורה: המורה כמתווך למידה, המורה כמנחה, המורה כמאמן, המורה כחבר שותף בקבוצה.

1. המורה כמתווך

מרבית 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 ויגוצקי (2004) התיווך הוא סוג של חונכות, עשייה משותפת של טירון ומומחה בשטח ההתפתחות הקרובה של הילד.

תפקיד המורה הוא להדריך ולתמוך, להיות שותף פעיל בלמידה, להעריך את ההתקדמות של הלומד, לשמש כמאפשר המארגן את הסביבה הלימודית ומעשיר אותה, כך שתהיה תומכת בהתפתחות התלמיד, ולנהל את

2. גיל התלמידים: תלמידים צעירים מאוד יטיבו לתקשר עם עמית-שניים. ילדים בוגרים יכולים לפעול היטב גם בקבוצה בת 5 חברים.

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

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

להשגתן (כ"ץ, 2007).

4. המורה כחבר שותף בקבוצה: הלמידה כדיאלוג

מקור המילה **דיאלוג** במילה היוונית dialogos ופירושה שיח, דו-שיח. האנציקלופדיה העברית (לייבושיץ, 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.

בלמידה הדיאלוגית גם המורה וגם התלמיד מלמדים ולומדים. במערכת היחסים בין השותפים בלמידה 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.

תוכנית הלימודים באופן דיפרנציאלי.

2. המורה כמנחה

המנחה הוא הנושא באחריות הכוללת לקבוצה, על תהליך העבודה בה, ועליו מוטל לפעול ליצירת התנאים הנדרשים כדי שהקבוצה תהיה המקום והמסגרת בה יוכלו חבריה להפיק תועלת, לצמוח ולהתפתח.

תפקידי המנחה - על המנחה לתכנן מראש את בניית הקבוצה. בתהליך העבודה - עליו ליצור אקלים חיובי ולשמרו; 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: עליו לעזור למשתתפים השקטים בקבוצה לבוא לידי ביטוי מחד גיסא ולעצור משתתפים שתלטננים מאידך גיסא (Shechtman 2006).

3. המורה כמאמן

האימון (coaching) הוא שיטה מקובלת למעלה משני עשורים בתחום העסקי והפרטי. נעזרים בו כדי להשיג הצלחה של פרט או ארגון) - הכלי המרכזי של האימון הוא חשיבה תוצאתית. המתאמנים לומדים: (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 למימושה ולהתאמן כדי להשיג הישג משמעותי המקרב אותם להצלחה אליה הם שואפים להגיע. נקודת המוצא היא שהמתאמנים הם מומחים לחייהם ולעבודתם. תפקידו של המאמן הוא להניע ולהוביל את המתאמנים לגלות מתוך עצמם את חזונם וייעודם ולהגדיר לעצמם את התוצאות שהם רוצים להשיג וכן לפעול

בדקו עם הצוות מה על המורה לדעת ולדעת לעשות בכל אחת מדרכי ההתערבות. תוכלו להיעזר בדוגמאות שבטבלה שלפניכם (שימו לב: הטבלה אינה שלמה). הכינו תכנית להתפתחות מקצועית בנושא

זרכי ההתערבות	מה המורה צריך לדעת	מה המורה צריך לדעת לעשות
המורה כמתווך	<ul style="list-style-type: none"> לזהות ידע קודם של התלמיד ואפשרויות ההתקדמות שלו 	<ul style="list-style-type: none"> לאבחן ולערוך מיפוי להתבונן בתפקוד התלמיד ולהאזין לו
המורה כמנחה	<ul style="list-style-type: none"> לזהות את צרכי הפרטים והקבוצה 	<ul style="list-style-type: none"> ליצור תנאי למידה הולמים להתבונן בחברים ובאינטראקציה ביניהם ולהאזין להם
המורה כמאמן	<ul style="list-style-type: none"> להגדיר עם התלמיד/הקבוצה את התוצאה הנדרשת עבורו/עבורה 	<ul style="list-style-type: none"> לאמן להשגת התוצאה להתבונן בתלמיד/בקבוצה ולהאזין לו/לה כדי לזהות את נקודות החוזק שלו/שלה ואת רצונותיו/רצונותיה, שאיפותיו/ שאיפותיה
המורה כחבר שותף בקבוצה	<ul style="list-style-type: none"> להכיר את חיי התלמידים והרקע החברתי תרבותי שלהם 	<ul style="list-style-type: none"> לנהל שיח מתוך שוויון להתבונן ולהאזין

1. העקרונות, השלבים בהתפתחות הקבוצה ויחסי הגומלין בה

1. עקרונות:

כדי שהקבוצה תתפקד כקבוצה לומדת ותשיג את היעדים³ שהוצבו, צריכים להתקיים עקרונות אלה:

³ יעד: תוצאה סופית רצויה

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 בויתור 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.

ג. **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 "גאווה יחידה".

ד. **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

⁴ 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).

- חברי הקבוצה מבינים את היעד/ים/ המשימה ומחויבים לפעול להשגתם⁴.
- 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.

2. שלבים בהתפתחות הקבוצה

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

א. **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 התוחם בין משתתפי הקבוצה לבין העולם החיצון. יש תלות של חברי הקבוצה במנהיג והכוננות. 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.

ב. **סערה (storming)**: שלב המאופיין

הפרטים בקבוצה ושל הקבוצה.

ה. **פיזור, סיום (adjourning):** עם סיום המשימה מסתיים התפקיד 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 בקבוצה⁵

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 אצל וולף, 2004)⁶. 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, שאלת שאלות, העלאת טענות, הסקת מסקנות, הגבה לנאמר, באופן שמבטא כבוד לזולת ולדעותיו; שימוש באוצר מילים ושפת גוף מתאימים.

הכינו עם המצוות מחוון להערכת איכות האינטראקציה בקבוצה הקטנה. צפו בשיעור/יחידת הוראה-למידה בקבוצה הקטנה והעריכו באמצעות המחוון את איכות האינטראקציה בה.

⁵ מבוסס על מאמרה של דינה וולף "אינטראקציה איכותית בכיתה" מתוך: "הידברות בהוראה ובלמידה" - אפשרויות 2, משרד החינוך, התרבות והספורט - האגף לחינוך יסודי, ירושלים, 2004. ראו גם בחוברת "הזדמנויות בהוראה ובלמידה בקבוצה הקטנה" באתר האגף לחינוך יסודי, מינהל בכתיבת www.education.gov.il.

⁶ על הלמידה הדיאלוגית ראו בעמוד 11

צפו בשיעור/יחידת הוראה-למידה בקבוצה הקטנה וזהו את האסטרטגיות שהמורה נוקטת בהן לקידום שיח דיאלוגי בקבוצה. תעדו את התצפית בכלי שלפניכם וקיימו שיחת משוב עם המורה על דרכי ההתערבות שלה.

כלי תיעוד תצפית באסטרטגיות שהמורה נוקטת לקידום שיח דיאלוגי בקבוצה

מספר הפעמים שהופעלה האסטרטגיה	מה המורה עושה/אומרת?	האסטרטגיה
		הקשבה כנה וממוקדת
		הקדשת זמן לתגובה
		מתן הרשאה (לגיטימציה) ללומד להתבטא
		שיקוף של דברי הדובר
		התייחסות לתוכן
		עידוד חשיבה (סיכום, השוואה, הסקת מסקנות וכד')
		מסירת מידע מקדם שאילת שאלות עניין
		פיתוח שפה
		פנייה אישית ללומד/ת
		הפניית איש אל רעהו
		הפניית הפרט לקבוצה
		הפניית הקבוצה לפרט

צריכים המורים להרחיב את הידע שלהם ולהעמיק את הבנתם בנוגע לתהליכי הוראה ולמידה, לפתח דרכי הוראה חדשות, לשכלל את מיומנותיהם. אחד מתפקידי המרכזיים של המנהל הוא הפיתוח המקצועי של המורים

ז. הערכת ההוראה והלמידה בקבוצה הקטנה

כדי שניתן יהיה למנף את ההזדמנויות הטמונות בהוראה ולמידה בקבוצה הקטנה,

בצוות. כמנהיג הפדגוגי של בית-הספר שלו, עליו לפתח את ליבת היכולת המקצועית בכל התלמידים. בבית-הספר, הממוקדת בלמידה איכותית

צפו בעבודת המורים במסגרת הקבוצה הקטנה לאורך זמן. רכזו את הנתונים בדף שלפניכם.

קבוצה קטנה				היבט
2 עד 5 תלמידים				ארגון לומדים
הטרונגי		הומוגני		הרכב
קבוע	משתנה	קבוע	משתנה	
				מאפיינים
				גיל
				תפקוד לימודי
				תפקוד רגשי
				תפקוד חברתי
				סגנון למידה
				עניין
				רקע חברתי-כלכלי
				שיטות ההוראה
				ממוקדת מורה
				ממוקדת תלמיד
				על הרצף שבין הוראה ממוקדת מורה להוראה ממוקדת תלמיד
				מטרות
				אקדמיות
				בין אישיות
				תוך אישיות
				חושיות-תנועתיות
				אחרות:
				דרכי התערבות של המורה
				מתוך
				מנחה
				מאמן
				משתתף
				יחסי הגומלין בקבוצה
				חיבה וקבלה
				תחרות
				שיתופיות
				הפרעה

ז. סיכומו 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 (מורה-תלמיד).

בירחון זה הצגנו בפניכם באופן תמציתי את ההיבטים העיוניים והמעשיים של ההוראה-למידה בקבוצה הקטנה ואת הדרכים והתהליכים שיכולים לקדם את מימוש ההזדמנויות הרבות שבהוראה ובלמידה בקבוצה הקטנה.

מונחון

הוראה פרונטאלית - הוראה במליאת הכיתה בעיקר בצורת הרצאה המשלבת מעט שאלות ותשובות וקטעי דיננים

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

הוראה מפורשת/ישירה - הצגה של מטרות השיעור, חזרה ובדיקת שיעורי בית, הצגה שיטתית בצעדים של חומר חדש, תרגול מונחה, משוב ותיקונים, תרגול עצמאי וסיכומים תקופתיים

בחירה /דמוקרטיה - שיתוף התלמידים בקבלת החלטות דמוקרטיות על ידי התלמידים בכל נושאי דרכי הלמידה וניהול חיי הכיתה

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

הוראה במסגרת למידת חקר/למידה תוך גילוי - התלמידים חוקרים כדי לגלות עקרונות של חומר הלימוד באמצעות תהליך חקר הכולל זיהוי תופעה או בעיה; העלאת השערות; זיהוי מסקנות הגיוניות הנובעות מההשערה; איסוף מידע, ניתוחו, פרשנותו והערכתו ובחינתו לאור ההשערות והסקת מסקנות.

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

שולמן (1988) מונה שמונה קטגוריות של ידע שעל המורים לשלוט בהן, לדעתו:

ידע התוכן של הדיסציפלינה/תחום הדעת/ תחום התוכן הרלוונטי: היכולת להבין עבודות, מושגים, מבנים ועקרונות בתחום, כיצד הם מאורגנים וקשורים ביניהם ומהו אופי החקירה, וכן להעלות השערות לתקף אותן.

ידע פדגוגי כללי: ידע על עקרונות פדגוגיים וטכניקות של הוראה יעילה, שאינו מוגבל לתחום תוכן מסוים.

ידע קוריקולארי, ידע של ההקשר ההוראתי ושל תוכנית הלימודים: הבנת תוכנית הלימודים והיכרות עם חומרי הלמידה הקיימים.

ידע תוכן פדגוגי שהוא שילוב של הידע הדיסציפלינארי עם הידע של דרכי הוראת התחום

ידע על תלמידים ומאפייניהם: הכרת תכונותיהם של התלמידים, אופן החשיבה שלהם, היבטים של הנעה בלמידה, הבנת האופן שבו מתרחשת הלמידה וישום של ידע זה לקידום הלמידה.

ידע על הקשרים חינוכיים (כיתה, בית ספר, מערכות חינוך, קהילות ותרבויות)

ידע על השקפות חינוכיות, מטרות וערכים ועל הבסיס ההיסטורי והפילוסופי שלהם

ידע על עצמי: מודעות לפילוסופיה ולעמדות האישיות כלפי ההוראה והתלמידים וכלפי עקרונות בית הספר וכן מודעות לנקודות החוזק התורפה העצמיות בזיקה לתהליכים הבית ספריים.

מפו באמצעות שמונה הקטגוריות הידע את ידע המורים בבית ספרכם בנוגע להוראה-למידה בקבוצה הקטנה על פי התצפיות והשיחות עם, ותכננו את המשך הפיתוח המקצועי שלהם למימוש היתרונות של הלמידה במסגרת זו מזמנת.

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

הוראה מותאמת לתלמיד - הרחבה של גישת ההוראה-למידה יחידנית תוך התאמה מרבית של ההוראה לפרט תוך כיבוד השונות וטיפוח הכישרונות והתכונות של כל תלמיד ותלמיד.

דיון - צורה של אינטראקציה קבוצתית, של חילופי דברים, שבה חברי קבוצה בוחנים יחדיו סוגייה כלשהי שהם צריכים להבין, להעריך, לפתור או להחליט לגביה, תוך התבוננות בה מנקודות ראות שונות ותוך הבעת דעותיהם לגביה.

למידה שיתופית - בקבוצות בנות 2 תלמידים ויותר, הכוללת עבודה בצוות על משימה. מתייחסת לכיתה כאל מערכת של תת-מערכות - הקבוצות. התלמידים משתפים פעולה בלמידה ואחראיים על למידת כל חברי הקבוצה ולא רק על למידתם שלהם.

קהיליית למידה - ארגון תכנית הלימודים סביב שיעורי מסד שמועדים 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 הניגוד - תצפיה).

רשימת מקורות

1. וולף, ד' (2004) "אינטראקציה איכותית בכיתה" בתוך: "הידברות בהוראה ובלמידה" - אפשרויות 2, ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט - האגף לחינוך יסודי.
2. ויגוצקי, ל' (2004). למידה בהקשר חברתי. התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים. עורכים: צלמאיי, מ' וקוולין, א. תל-אביב. הקיבוץ המאוחד
3. חטיבה, נ' (2003). תהליכי הוראה בכיתה. תל-אביב: ההוצאה האקדמית לפיתוח סגל הוראה.
4. כ"ץ, ר' (2007). Couching אימון לחיים. הוצ' אופוס בע"מ.
5. ענבר, ד' (2000). גישה שונת האתגר החינוכי תל-אביב: הוצאת רכס.
6. רוך, צ' (1994). היערכות המורה להוראה דיאלוגית. דפים. ירושלים: משרד החינוך והתרבות. גף להכשרת

עובדי הוראה. מכון מופי"ת. חוברת 18.

7. תקציר מחקר מקונן: "כיצד מערכות החינוך המובילות בעולם מגיעות לפסגה?" (2007). תקציר דו"ח המחקר פורסם באדיבות העמותה למצוינות בחינוך. ישראל. www.see.org.il/hebrew/Index.asp?CategoryID=485

8. חוזר המנהל הכללי תשס"ט (3), "נהלי הפעלת השעות הפרטניות בבתי הספר היסודיים ברפורמת "אופק חדש".

9. Waters, T. Martzano, R.J. & Mcnulty, B., (2003). Balanced Leadership, What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leaders on Student Achievement. Aurora, Co: Mid-continent Research for Research for Education and Learning.

10. Shechtman, Z. (2006). Group Counseling and Psychotherapy with Children and Adolescents. Mahava, New-Jersey: Erlbaum.

11. Shulman, L.S. (1988). The danger of dichotomous thinking in education. In: Peter P., Grimmett & Gallen L. Erickson (Eds), Reflection in teacher education. Teachers. College NY. and London.

12. Slavin R.E., (1995). Cooperative Learning: Theory, Research and Practice (2ed.). Allyn&Bacon.

13. Tuckman, B. (1965). Developmental Sequence in Small Groups. Psychological Bulletin, 63, 384-399.

14. Tuckman, B., & Jensen, M., (1977) Stages of Small Group Development. Group and Organizational Studies, 2, 419-427.

15. Tomlison, C.A., (2000). Differentiation of instruction in the elementary grades. ERI.

16. Tomlinson, C., (1995). Gifted learners and the middle school: problem or promise? Source: Eric 535, clearinghouse on disabilities and gifted education. Reston VA.