



משרד החינוך

פסיכופס

15/2013

פסיכו פדגוגיה –
מודעות וידיעה במלאכת החינוך וההוראה

מתווה רעיוני לשכלול ידע פסיכו פדגוגי ויישומו

מוקדש באהבה לאנשי החינוך שלעולם תרים בלבם אחר הדרך לאפשר את מה שמאפשר

תשע"ד – 2014



הוועדה לחשיבה ולפיתוח ידע פסיכו פדגוגי –

- שוש צימרמן – מנהלת אגף תכניות סיוע ומניעה, שפ"י. יו"ר הוועדה
- אורית ברג – מדריכה ארצית, אגף תכניות סיוע ומניעה, שפ"י
- אמירה בהט – רכזת טיפול בפרט, אגף א' חינוך על יסודי
- אסתר רוסט – מרכזת פדגוגית, מזכירות פדגוגית
- אתי בוקשפן – מנהלת מחלקה למיומנויות יסוד, אגף א' חינוך יסודי
- גילה טייכר – מנהלת שפ"ח כפר סבא
- דני ז'ורנו – סגנית מנהלת אגף פסיכולוגיה, שפ"י
- חיות צפניה – פסיכולוגית חינוכית מדריכה, מרכזת תחום מור"ן, שפ"ח כפר סבא
- ד"ר חיה לשם – ממונה על אבחון והתאמות בתחום לקויות למידה, אגף לקויות למידה והפרעות קשב, שפ"י
- יעל בריל – מדריכה מרכזת לכישורי חיים, אגף תכניות סיוע ומניעה, שפ"י
- יעל מלמד – מדריכה ארצית לקידום אקלים ומניעת אלימות, אגף תוכניות סיוע ומניעה, שפ"י
- ישראל גולדשטיין – מנהל שפ"ח מרחבים
- כרמית סלונים – מדריכה לקידום אקלים ומניעת אלימות, אגף תכניות סיוע ומניעה, שפ"י
- ד"ר סופי ברזילי – מרצה במכללות, בבתי ספר ובהשתלמויות מורים בנושא של למידה קשובה
- מיכל אילן – מפקחת על יעצות ומדריכה ארצית לקידום אקלים ומניעת אלימות, שפ"י
- מיכל גלעד – מרכזת, המזכירות הפדגוגית
- מוריה טלמור – מדריכה ארצית לטיפול בפרט, אגף א', חינוך יסודי
- סיגלית שושן – מפמ"ר ערבית ועולם הערבים והאסלאם, המזכירות הפדגוגית
- שני לוי שמעון – אחראית על המערך הפדגוגי של לקויות למידה, אגף לקויות למידה והפרעות קשב, שפ"י
- תמי אומנסקי – ממונה על פיתוח מקצועי ויעוץ לגיל הרך, אגף ייעוץ, שפ"י



כתיבה

שוש צימרמן, אורית ברג, כרמית סלונים, מוריה טלמור, מיכל גלעד

עריכה

אורית ברג ושוש צימרמן

קראו והעירו

חנה שדמי, חווה פרידמן, אלה אלגריסי, קרן רוט וחברי הוועדה



בתרמילי אותם אשא בכל מקום, לכל מסע
קטעי פסיפס מתוך תמונה שלמה...

אילן גולדהירש

פרקי ה"פסיפס"

6	מבוא - מה ב"פסיפס"?
8	פרק ראשון - חושבים פסיכו פדגוגיה
9	• משולחן הוועדה
11	• רציונל
16	פרק שני - מדברים פסיכו פדגוגיה – אבני הפסיפס אסופת סדנאות
18	• חוויית שיא של למידה
19	• מפגש מהסוג האישי: הלמידה ואני לאורך מעגל החיים
20	• מגדירים לעצמנו מהי פסיכו פדגוגיה
21	• מהות ההדדיות בפסיכו פדגוגיה
22	• הוראה מודעת – לאפשר את מה שמאפשר
23	• למידה הוראה בקבוצה מנקודת מבט פסיכו פדגוגית
24	• הכלי להערכת מורים, היכן מסתתרת הפסיכו פדגוגיה?
25	• משוב אפקטיבי מקדם למידה
26	• פסיכו פדגוגיה "תוצרת בית"
27	פרק שלישי – עושים פסיכו פדגוגיה – אבני הפסיפס כלים פסיכו פדגוגים
29	• פשוט לדבר פסיכו פדגוגיה
31	• מבט פרטי
32	• בוא נשמע מה נשמע
34	• יש לי עיניים בגב
36	• חסמים רגשיים
37	• מסמנים מטרות
40	• שדר של אופטימיות
41	• ישיבות (פסיכו) פדגוגיות
42	• לינק לפסיכו פדגוגיה מקוונת
44	• מאמל"ה: משוב אפקטיבי מקדם למידה
45	נספחים –
46	• מושגים
49	• הפניות, לינקים ומקורות מומלצים
53	• ספרות

מה בפסיפס?

"פסיפס" הוא תוצר עבודת וועדה בין אגפית במשרד החינוך, אשר שקדה שנתיים על פיתוח מתווה מקצועי אינטר דיסציפלינארי בתחום הפסיכו פדגוגיה. המתווה מציע לאנשי החינוך תהליך העמקת מודעות לאספקטים הפסיכו פדגוגיים במלאכת החינוך וההוראה, תוך זיהוי הידע פסיכו פדגוגי הקיים ברשותם. בהמשך מציע פסיפס כלים לשכלול הידע הפסיכו פדגוגי והרחבתו במטרה ליישמו בתהליכי ההוראה.

ייחודיות המהלך בו חברו יחד שפ"י, אגפי הגיל והמזכירות הפדגוגית הוא בעצם היותו "הזמנה" פתוחה לכל איש מקצוע בצוות החינוכי. החל מגננות הקדם יסודי וכלה במחנכי התיכון, בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד. הזמנה לזהות את ההיבטים הפסיכו פדגוגיים הייחודיים לו לאיש החינוך כאדם וכאיש מקצוע ולהבין, כיצד היבטים אלה פוגשים את החוויה הלימודית, הרגשית והאישית של התלמיד.

מטרות ה"פסיפס"

- חידוד תפיסה אינטגרטיבית של תהליכים רגשיים ותהליכי הוראה-למידה-הערכה
- זיהוי ידע פסיכו פדגוגי קיים ורכישת ידע פסיכו פדגוגי עדכני נוסף
- התנסות בכלים שונים להטמעת הידע הפסיכו פדגוגי
- תרגום הידע הפסיכו פדגוגי לכדי כלי עבודה
- הפצת הידע בקרב קהילות לומדים ואנשי חינוך

"פסיפס" מציע תהליך התמקצעות התפתחותי הנדרש על מנת שאנשי החינוך יפתחו **ידע ומודעות** להשפעת התהליכים הרגשיים והתהליכים הלימודיים אלה על אלה, הן בקרבם, הן בקרב תלמידיהם והן להשפעת הקשר שנוצר בין אנשי החינוך לבין התלמידים. **ידע ומודעות** אשר ישפיעו באופן מובהק על תהליכי ההוראה ויקדמו למידה משמעותית.

את **"פסיפס"** כדאי לקרוא באופן אישי, לתרגל בתהליך למידה ופיתוח בצוות החינוכי ולתרגם לכלי התערבות ועבודה כאורח חיים וכשגרה.

את **"פסיפס"** ניתן ואף מומלץ לתרגל ולתרגם לתחום הדעת, לשכבת הגיל ולהיבט המקצועי הרלוונטי לקורא.

צוותי החינוך של **הגיל הרך**, מוזמנים לקרוא את **"פסיפס"** ולזהות בעזרתו את העשייה הפסיכו פדגוגית העמוקה והמקצועית שמאפיינת את החינוך בגיל זה, שמעצם מהותו קושר בין החוויה וההתנסות לבין הלמידה, ולהרחיב את הידע היישומי שלהם בנושא.

צוותי **החינוך המיוחד**, מוזמנים לקרוא את **"פסיפס"** ולאפיין באמצעותו את המרכיב הרגשי הכה דומיננטי וכה חשוב בעבודתם. לאפיין, לזהות אלמנטים פסיכו פדגוגיים הייחודיים לתחומם, להרחיב ידע וליישמו.

"פסיפס" נפתח ברציונל המספק רקע תאורטי ועונה על השאלה "מדוע חשוב לחדד מודעות להיבטים הרגשיים בתהליך ההוראה-למידה?" על מנת לאפשר שיח חינוכי בנושא פסיכו פדגוגיה בקרב חברי הצוות החינוכי, מציע **"פסיפס"** **אסופת סדנאות**. את הסדנאות יש להתאים לצוות הגן או בית הספר ולקיימן בהלימה וכהשלמה לתהליכי פיתוח מקצועי אחרים. על מנת לשכלל את הטמעת הידע הפסיכו פדגוגי, מומלץ לשלב במקביל לסדנאות גם היכרות עם הכלים השונים שמציע **"פסיפס"**. למעשה, את **פרק הכלים** רצוי לזמן מלכתחילה לכל איש ואשת חינוך לקריאה אישית ולהתחברות עצמית. בהמשך, במקביל לתהליך ההטמעה בצוות החינוכי, מומלץ לזמן **התנסויות ללמידה, אימון ויישום** הכלים וכמובן **להמצאה ולפיתוח** של כלים פסיכו פדגוגיים ייחודיים ורלוונטיים לכל ארגון.



חושבים פסיכו פדגוגיה

משולחן הוועדה

מהי פסיכו פדגוגיה?

תפיסה המיישמת את המודעות לרגשות המתעוררים ולעמדות המתעצבות בתוך יחסי הגומלין¹ בתהליכי הוראה-למידה.

ידע פסיכו פדגוגי מזהה את ההשפעה ההדדית של משימת הלמידה-הוראה והאספקטים הרגשיים אצל הלומד ואצל המלמד. בתהליכי הוראה-למידה הידע הפסיכולוגי והידע הפדגוגי משלימים זה את זה, משפיעים זה על זה ובאים לידי ביטוי באופן הוליסטי.

ידע פסיכו פדגוגי, מעצם הגדרתו, קיים בקרב אנשי החינוך וההוראה בסגנונות שונים ובתפיסות מגוונות והוא מסייע לאנשי החינוך, מעצים את חוויית המסוגלות שלהם ומשפיע על תהליכי ההוראה-למידה. לפיכך, כל תהליך פיתוח וקידום **ידע פסיכו פדגוגי** חשוב שיתבסס על תפיסת איש החינוך כמומחה ויתעצב מתוך כבוד לאנשי החינוך וההוראה ומתוך הכרה בידע הקיים ברשותם (ידע, פרקטיקה ואינטואיציה).

תפיסה פסיכו-פדגוגית ניתן לפתח, ללמד, ללמוד ולשכלל ככלי מקצועי המסייע לאיש החינוך בתהליך ההוראה ומקדם **"למידה משמעותית"**. **אוריינטציה "פסיכו פדגוגית"** מחדדת את הצורך להעביר זרקור גם אל איש החינוך, ל"האיר את איש החינוך" ולעזור לו לזהות את - **"הקסם (הידע) הפסיכו פדגוגי שלו"** אשר באמצעותו הוא מקדם למידה בקרב תלמידיו. לפיכך, **תרגום הידע הפסיכו פדגוגי ויישומו** צריך להיות אותנטי ומחובר למוטיבציה ההתפתחותית – מקצועית של איש החינוך וההוראה.

הידע הפסיכו פדגוגי (הקיים והמתפתח) צריך להיות מתורגם לכדי פרקטיקה מעשית, אשר מתחברת למשימות היום יום. פרקטיקה שראשיתה בחוויה, בהתנסות ובעיבוד על ידי צוותי החינוך וההוראה עצמם והמשכה ביישום בכיתה כחלק אינטגרלי מתהליכי ההוראה, למידה, התפתחות. תרגום **הידע הפסיכו פדגוגי** ויישומו מתקיים כתהליך התפתחותי מתמשך לאורך כל שנות העבודה של איש החינוך וההוראה כחלק משלים לתהליכי **"למידה משמעותית"**.

¹ יחסי גומלין -

תוך אישיים: בין התלמיד לבין עצמו בתהליך הלמידה - השפעת עולמו הרגשי של התלמיד על הלמידה, השפעת הלמידה על עולמו הרגשי. השפעת הידע הנרכש, הידע החסר, הידע המתערער והידע המתהווה אצל התלמיד על עולמו הרגשי. **בין איש החינוך לבין עצמו בתהליך ההוראה** - השפעת העמדות, הניסיון הידע, המודעות וסך כוחותיו של איש החינוך על תהליך ההוראה. השפעת משימת ההוראה על עולמו הרגשי של איש החינוך.

בין אישיים: בין אדם לאדם (איש חינוך – תלמיד/ איש חינוך – עמית/ תלמיד – תלמיד).
בין האדם (איש חינוך/ תלמיד) **לבין הידע**



הידע הפסיכו פדגוגי מושפע מתחום הדעת הנלמד. אנשי החינוך מהדיסציפלינות השונות מודעים, איש איש בתחומו, להשפעות הרגשיות הייחודיות המאפיינות את תחום הדעת שלהם ומשתמשים באותן **תובנות פסיכו פדגוגיות** ייחודיות כדי לקדם את תהליך ההוראה-למידה. לפיכך, מורה הניגש ללמד פרק בהיסטוריה יתמקד באספקטים רגשיים אשר יושפעו מהתוכן הנלמד, מהטקסט ומהסב-טקסט, מאסטרטגיות הלמידה והחשיבה הנדרשות ומהיקף הלמידה הנדרשת. לעומתו, מורה הניגש ללמד נושא חדש במתמטיקה יתמקד אולי באספקטים רגשיים המושפעים ממידת המסוגלות העצמית שחוזה התלמיד, רמת הביטחון מול רמת החרדה, היבטים ייחודיים של מגדר שמקדמים או חוסמים למידה, היכולת לפתח ידע חדש בהתבסס על ידע קודם, היכולת להתמודד עם אתגרים ממוקדים כגון תרגילים ובעיות, ועוד. **מומחיות פסיכו פדגוגית דיסציפלינרית** מהווה נדבך חשוב במומחיות ההוראה של איש החינוך וחלק מהידע המקצועי שלו.

יישום הידע הפסיכו פדגוגי, הלכה למעשה, מקדם מעצם מהותו את מכוונות אנשי החינוך ורגישותם כלפי קהלים משתנים (הן בקרב התלמידים והן בקרב צוותי החינוך). כדוגמת מכוונות ורגישות מגדרית, התפתחותית, רב תרבותית, וכזו המכוונת כלפי קהילות שונות צרכים.

ידע פסיכו פדגוגי עשוי לשרת את איש החינוך אשר שואף לזהות אספקטים מגדריים אשר משפיעים על תהליך ההוראה, על תהליך הלמידה ואולי אף משפיעים על קבלת החלטות של הלומדים והלומדות.

"למידה משמעותית" מתרחשת בנקודה בה התהליך הרגשי והתהליך הפדגוגי מתגבשים לכדי ידיעה שלמה. צוותי החינוך המבקשים להתנסות בתהליך זיהוי, שכלול ורכישת **ידע פסיכו פדגוגי** מוזמנים להכיר את **"פסיפס"** - מתווה רעיוני ויישומי לשכלול **ידע פסיכו פדגוגי**, על מנת **לאפשר יותר את מה שמאפשר**.

רציונל

מהי פסיכו פדגוגיה? מדוע חשוב לפתח מודעות וידע בתהליכי הוראה-למידה בנוגע להיבטים רגשיים, לתפיסות ועמדות של העצמי וליחסי לומד-מלמד?

תלמידים ואנשי חינוך מגיעים כל בוקר לבית הספר ולגן עם עולם פנימי עשיר: רגשות, מחשבות, מטלות, אתגרים, צרכים. מפגש בין עולמות, אשר כל אחד מהם הוא עולם ומלואו. מסמך זה מבקש לשאול - מה מעצב את המפגש בין איש החינוך לתלמיד/ים? מה משפיע עליו ומקדם תהליך למידה הכרוך בהנאה? מה מעצב תחושת הצלחה ומסוגלות? כתשובה לשאלות אלה, נבקש במסמך זה לחדד את החשיבות של היבטים הרגשיים בתהליכי הוראה, נכון לפיתוח מודעות ייחודית של אנשי דיסציפלינות ההוראה לאספקטים הפסיכו פדגוגיים הרלוונטיים לתחומם ונדגיש את התרומה שבאימוץ תפיסה פסיכו פדגוגית לצורך קידום הלמידה והרווחה הנפשית של התלמיד.

רציונל זה יתייחס למספר מצומצם יחסית של היבטים אודות המושג פסיכו פדגוגיה, במטרה להדגים לקוראים את משמעות התפיסה שבבסיס המושג. יוצגו מחקרים הקושרים בין מצבים רגשיים לבין תפקודי למידה, ולבסוף נתמקד בשני מושגים, מסוגלות עצמית ומוטיבציה, כמדגימים תפיסות ועמדות המתקשרות להוראה וללמידה.

פסיכו פדגוגיה היא תפיסה המיישמת את המודעות לרגשות המתעוררים ולעמדות המתעצבות בתוך יחסי הגומלין² בתהליכי הוראה-למידה. תהליך הלמידה מעורר רגשות הקשורים להקשר בו הוא מתקיים (מערכות יחסים בין לומד למלמד, בין הלומד ללומדים אחרים, האקלים בו מתרחשת הלמידה), והוא מושפע מעמדות ותפיסות של הפרט על למידה ועל המסוגלות שלו כלומד ומתפיסותו את המקצוע או את הנושא הספציפי אותו הוא לומד. מעבר לגיבוש אסטרטגיות הוראה-למידה המעוררות סקרנות, יוצרות עניין ומקדמות מעורבות, תפקידנו להסב את תשומת הלב לרגשות המתעוררים בתהליכי הוראה-למידה ולברר את התפיסות והעמדות של המורה והתלמיד, הפועלות לקידום או לעיכוב תהליכי הוראה-למידה. כך לדוגמא, תפיסת 'אתיקה של דאגה ואכפתיות' - caring³, הרואה בהוראה פרקטיקה של יחסים שמתקיימים על בסיס דאגה טבעית, אהבה, חמלה, נדיבות ותשומת לב, נוגעת במישרין גם בתהליכי ההוראה-למידה. אנשי חינוך אכפתיים יתחייבו ליחסי דאגה המושתתים על ראיית צרכי האחר ועמידה לרשותו. הם יגלו אחריות להתפתחות תלמידיהם כבני אדם שלמים: ינהלו איתם דיאלוג, יהיו קשובים לרגשותיהם, לצרכיהם, לתחומי העניין שלהם, למקורות המוטיבציה, לסגנונות הלמידה שלהם ועוד, כל זאת תוך הוקרת השונות הבין אישית כערך, וההבנה שמדובר במשימה מורכבת של מתן מענה לשונות, בתהליך למידה המתרחש בהקשר חברתי/קבוצתי.

רגשות כמשפיעים על תפקודי למידה

מחקרים שונים מצביעים על הקשר בין רגשות לבין למידה. כך למשל תיאוריית "ההרחבה והבנייה" (פרדריקסון אצל צימרמן 2010)⁴, מתחום הפסיכולוגיה החיובית, מציגה הבדל מהותי בין רגשות חיוביים לשליליים. האחרונים מתעוררים במצבים בהם מתקיים איום על העצמי. מצבים אלה מפיקים תגובה של פעולה צרה ממוקדת ומהירה כדי להתמודד עם האיום, תוך כדי צמצום אופציות התגובה (fight or flight). רגשות חיוביים, לעומת זאת, מרחיבים את רפרטואר המחשבה-פעולה. רגש

² ראה פירוט בעמוד 9

³ אלפרט, ב. (2008). בתוך: נ. אלוני (עורך). דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי. הוצאת חדקל, תל-אביב, עמ' 236-258.

⁴ צימרמן, ש. (2010). "רווחה נפשית בראי הפסיכולוגיה החיובית". הוצאת אה, עמ' 33 - 35

שמחה או תחושת שביעות רצון מעוררים פעילות חקירה, משחק ויצירה. פעילות החקירה שמתעוררת בעקבות הרגש יוצרת ידע חדש וחוויות חדשות, ובכך פועלת בכיוון הרחבה של העצמי. כשאנשים חווים רגש חיובי הם יצירתיים יותר, פתוחים יותר לרעיונות ומסוגלים להעז יותר. פרדריקסון⁵, ערכה מחקרים רבים שאוששו את התיאוריה שלה. באחד המחקרים עוררו בקבוצות סטודנטים רגשות שונים ובהמשך ניתנו להם משימות לביצוע. הממצאים הצביעו כי מי שחווה רגשות חיוביים כמו שמחה ושביעות רצון, גילה יותר גמישות מחשבתית ועניין להיות מעורב באותה עת בפעולות רבות יותר ובעשייה מגוונת.

מחקר נוסף שבחן את הקשר בין רגשות ללמידה בארגונים⁶, התמקד בהשפעת רגשות כמו כעס או תוקפנות של צרכנים כלפי נותני השירות, על תפקודם של האחרונים. למרות שהנושא נבדק בסביבות עבודה, ניתן להסיק מהממצאים גם לגבי סביבות למידה. על פי ממצאי המחקר תוקפנות שהופנתה כלפי עובדי שירות פגעה בתפקוד הקוגניטיבי שלהם (בעיקר בתפקודי זיכרון). ממצאים ממחקרים נוספים⁷, מעידים כי אפילו עדות לכעס משפיעה על רגשותיו של העד, על המוטיבציה שלו ועל היכולת להתמודד עם מורכבות ולפתור בעיות באופן יצירתי.

מחקרים עדכניים של חקר המוח מגלים כי המוח "מרחיב את הקשרים הסינפטיים (קשרים המעלים את יכולת החשיבה והזיכרון) כאשר אנו מעודדים אותו להסתכן סיכונים מחושבים. לעומת זאת, איומים וחרדה מפני כישלון מחלישים את הפעילות המוחית המאפשרת למידה. רגשות משפיעים על כל מה שאנו לומדים ומארגנים את מה שאנו לומדים. רגשות ומחשבות מעוצבים הדדית ואינם ניתנים להפרדה"⁸. גוטרמן במאמרו: "הייתי בלחץ" - מנגנוני הגנה של המוח האנושי ושימושם בהוראה ולמידה⁹, מתייחס גם לקשר הפיזיולוגי בין לחץ לבין פגיעה בזיכרון, ובכך מחזק את הטענה בנוגע לקשר בין רגשות, הן חיוביים והן שליליים, לבין תפקוד קוגניטיבי.

ומה באשר לרגשות שליליים שמתעוררים בתהליך הלמידה? פחד, עצב, בושה, חוויות כישלון, חרדה מפני כישלון או תחושת חוסר ערך? מה מקומם בתהליך הלמידה?

סביר להניח שתהליך למידה אינו כרוך רק ברגשות חיוביים. רגשות שליליים עלולים להתעורר בתהליך כתוצאה מיחסי גומלין עם המורה, עם תלמידים בכיתה או עם חומר הלימוד. לעיתים התלמיד (או המורה) מצליחים לווסת רגשות אלה, כך שאינם מתערבים בתהליך הלמידה ולעיתים, כאשר אינם מצליחים, רגשות אלה עלולים להתערב בתהליך הלמידה ולבלום התקדמות. לא ניתן למנוע רגשות שליליים, אולם יש דרכים לסייע לתלמיד (וגם לאיש החינוך) להתמודד עם תחושת לחץ, חרדה או דכדוך. אחת האפשרויות היא באמצעות פיתוח תחושת מסוגלות ופיתוח מוטיבציה ללמידה.

⁵ שם

4. Rafaeli, A., A. Erez, et al. (2012). [When customers exhibit verbal aggression employees pay cognitive costs](#). *Journal of Applied Psychology*, in press.

5. Rafaeli, A. Efrat, (2011), Others' Anger Makes Work Harder not Smarter: The Effect of Observing Anger and Sarcasm on Creative and Analytic Thinking, *Journal of Applied Psychology*.

⁸ גוטרמן, ק. (2009). "המוח הולמד בכיתה", *הד החינוך*, גיליון מס' 01, כרך פ"ד, ע"מ 72-74.
⁹ גוטרמן, ק. (2009). "הייתי בלחץ" - מנגנוני הגנה של המוח האנושי ושימושם בהוראה ולמידה. נדלה מהאתר של המינהל הפדגוגי-משרד החינוך ב-26.3.14 <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Zchuyot/LomdimZchuyot/Hafalot/HayitiBelacjatz.htm>

מושגים אלה קשורים זה לזה. למעשה, מסוגלות עצמית אף משמשת גורם מנבא למוטיבציה של תלמידים וללמידה שלהם¹⁰.

מסוגלות עצמית ומוטיבציה כמדגימות תפיסות ועמדות המתקשרות להוראה וללמידה

מסוגלות עצמית מתייחסת לאמונתו של אדם (תלמיד/איש חינוך) ביכולתו להתמודד עם אתגר או לבצע משימה, בעיקר כאשר מדובר בתחום אקדמי מסוים (למשל, חשבון, אנגלית, כתיבה). לומדים מפתחים מסוגלות עצמית מתוך הסקת מסקנות מביצועים שלהם עצמם, ביצועים של אנשים הדומים להם, עידוד ושכנוע שהם מקבלים מאנשים אחרים ומתוך תגובותיהם הפיזיולוגיות. שינויים פיזיולוגיים שנגרמים כתוצאה מעוררות רגשית גורמים לנו לחוש אי נוחות, ולכן עוררות רגשית גבוהה מורידה את תחושת המסוגלות העצמית שלנו, ולהיפך.

העובדה כי תחושת המסוגלות מושפעת במידה רבה מאינטראקציה עם הסביבה (מטלות, ביצועים, צפייה במודלים הדומים לנו, קבלת משוב ועידוד מאנשים בסביבתנו), מדגישה את תפקידו של איש החינוך בהעצמת תחושת המסוגלות של התלמיד. צימרמן¹¹, טוען כי אמונה של תלמידים באשר ליכולתם להתמודד עם מטלה לימודית כלשהי פועלת להפחתת לחץ, חרדה או דיכאון. הוא טוען כי טוב יעשו מורים אם יפתחו בתלמידיהם תחושת מסוגלות לגבי מקצוע המתמטיקה, למשל. פיתוח תחושת מסוגלות בנוגע לתחום הנלמד נמצאה אפקטיבית יותר מאשר הקניית מיומנויות לניהול חרדה המתעוררת נוכח המקצוע. אנשים בעלי תחושת מסוגלות גבוהה עוסקים בלמידה מתוך רצון רב יותר, עובדים קשה יותר, מתמידים יותר כשהם נתקלים בקושי ומגיעים להישגים גבוהים יותר. ניתן לומר כי תחושת מסוגלות משפיעה על מחשבותיו של האדם, רגשותיו ומעשיו. מכאן שניתן לראות קשר בין תחושת מסוגלות לבין המוטיבציה של האדם.

מוטיבציה מוגדרת כרצון להשקיע זמן ומאמץ בפעילות מסוימת, גם כשהדבר כרוך בקשיים, במחירים גבוהים ובאי הצלחות. ניתן להבחין בשני מדדים מרכזיים של מוטיבציה: האחד קשור לעוצמה, כלומר למידת הרצון להשקיע בפעילות מסוימת והשני קשור לתחושת האוטונומיה, כלומר האם הרצון להשקיע נובע ממוטיבציה פנימית (כגון - בחירה ומשמעות) או מבוסס על מוטיבציה חיצונית (כגון כפייה או רצייה)¹².

תיאוריות המוטיבציה מציעות הסברים לתהליכים הגורמים לכך שתלמידים מתמידים ומשקיעים בלימודים, כמו גם במעורבות חברתית ובעזרה לאחר. הן מנסות להסביר מהם הגורמים לאיכות גבוהה של השקעה לימודית ומעורבות חברתית, הן מבחינת תחושות התלמיד והן מבחינת התוצר הלימודי¹³. התיאוריות השונות מדגישות מגוון השקפות פילוסופיות על מהות האדם; כך למשל, תיאוריית ההכונה העצמית (Self-Determination Theory) של דסי וראיין¹⁴, מקורה בגישה הומניסטית המדגישה בעיקרה את הנטייה האוניברסלית של האינדיבידואל לפיתוח הפוטנציאל הגלום בו ולמימוש העצמי באופן אותנטי. תיאוריה זו, שהפכה לאחרונה לאחת מהתיאוריות החשובות בתחום המוטיבציה בכלל ובתחום המוטיבציה החינוכית בפרט, מניחה שבבסיס התנהגות האדם

¹⁰ Zimmerman, B. J., (2000), Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91
¹¹ ibid

¹² עשור, א. (2005). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר. **אוריקה**, 20.

¹³ קפלן, א' ועשור, א' (2001). מוטיבציה ללמידה בבית הספר - הלכה ומעשה. **חינוך החשיבה**, 20, 7-30.

¹⁴ Deci, E.L. & Ryan, R.M.(1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

עומדים שלושה צרכים בסיסיים מולדים: הצורך באוטונומיה, הצורך בתחושת יכולת והצורך בקשר ובשייכות. הצורך באוטונומיה הוא צורך האדם להרגיש שהתנהגותו אינה כפויה עליו, אלא נובעת ממנו ומבטאת את נטיותיו ואת צרכיו האוטנטיים. הצורך בתחושת יכולת הוא צורך האדם להרגיש שהוא בעל מסוגלות להשיג יעדים מבוקשים. הצורך בקשר ובשייכות הוא צורך האדם לאהוב אנשים אחרים ולהיות נאהב והצורך להיות חלק מקהילה. לפי תיאוריית ההכוונה העצמית, סיפוק הצרכים הללו יביא את האדם למעורבות עמוקה ואיכותית בפעילויות בהן יעסוק, בעוד שדיכויים או מניעת סיפוקם יפגום באיכות המוטיבציה, ולעתים גם יפחית מעצמתה.

מחקרים הראו שאנשי חינוך תומכי אוטונומיה מעוררים בתלמידיהם יותר מוטיבציה פנימית, סקרנות ורצון באתגר. תלמידים הנשלטים יתר על המידה לא רק מאבדים יוזמה אלא גם לומדים פחות טוב, בייחוד כאשר הלמידה סבוכה ודורשת עיבוד תפיסתי ויצירתי. למידה מתוך מכוונת עצמית תתאפשר בבתי ספר בתנאים כיתתיים שיתמכו בשלושת הצרכים האנושיים הבסיסיים הללו, תוך כדי חשיפה לרעיונות חדשים ותרגולן של מיומנויות חדשות¹⁵. טענתו של עשור, המתבססת על הדירוג של ראין ודסי¹⁶, היא כי סוגי מוטיבציה שונים מדורגים על פני רצף לפי תחושת המשמעות והאוטונומיה הנלווית אליהם. כך למשל, בקצה אחד של הרצף ממוקמת מוטיבציה חיצונית בה התלמיד ישקיע בלימודים מתוך פחד מעונש או מתוך תקווה לתגמול, ובקצה האחר הוא יפעל לאור מוטיבציה פנימית ורגשית וישקיע מתוך הנאה ועניין.

ישנה חשיבות רבה להבנת אנשי החינוך את תהליכי המוטיבציה ללמידה בקרב תלמידים, ואת העובדה שתהליכים אלה מורכבים וכוללים כמעט תמיד אינטראקציה בין מאפייני התלמיד, המאפיינים של ההקשר החברתי הרחב, ואפיוני המצב הספציפי שבו התלמיד מבצע את ההתנהגות¹⁷. בנוסף, חשוב שאנשי החינוך ידעו כי יש קשר בין מקור המוטיבציה שלהם ועוצמתה לבין התנהגויות התלמידים והנעתם בלמידה. כך למשל נמצא כי תלמידים אשר למדו אצל מורים בעלי מוטיבציה חיצונית דיווחו על עניין מועט יותר בלמידה והנאה מועטה יותר בביצוע משימות, בהשוואה לתלמידים שלמדו אצל מורים בעלי מוטיבציה פנימית¹⁸. בודן¹⁹, סבור אף הוא שיש קשר בין מוטיבציה גבוהה להוראה בקרב מורים לבין מוטיבציה גבוהה ללמידה אצל תלמידיהם, הוא מוסיף, כי התלהבות המורים מקרינה על התלמידים. מחקר נוסף המחזק את התפיסה כי מוטיבציה של מורים היא גורם מרכזי לאפקטיביות בכתה ולשיפור הישגים בבית הספר²⁰, מעיד כי מורים בעלי מוטיבציה גבוהה יכולים ליצור אקלים חברתי-רגשי טוב יותר בכתה ומסוגלים לעשות אינטגרציה של ידע מקצועי, ידע דידקטי, ידע בין אישי ותוך אישי.

¹⁵ ראין, ר. ודסי, א. מוטיבציה פנימית ומוטיבציה חיצונית: הגדרות קלאסיות וכיוונים חדשים. **הד החינוך**. גיליון 7, כרך פ"ה. תמוז תשע"א, אוגוסט 2011. עמ' 62-68.

¹⁶ ראה הערה מספר 12

¹⁷ ראה הערה מספר 11

¹⁸ Pelletier, L.G., Seguin-Levesque, C. & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers motivation and teaching behaviors. **Journal of Educational Psychology**, 94 (1), 186-196.

¹⁹ Budden, J. (2009). Motivation-The Teacher. [www. Britishcouncil. org/languageassistant-tips-teacher-motivation.htm](http://www.Britishcouncil.org/languageassistant-tips-teacher-motivation.htm)).

²⁰ Ofoegbu, F.I. (2004). Teacher motivation: a factor for classroom effectiveness and school improvement in Nigeria. FindArticles. Colledge Student Journal. March.



סיכום

על רקע הידע הרב שהצטבר הקושר בין למידה לבין היבטים רגשיים, תפיסות ועמדות, מתחדדת החשיבות של מעורבות אנשי החינוך בתהליך פיתוח מקצועי המשכלל את היכולות הפסיכו פדגוגיות שלהם, הן באופן רחב והן בהתמקדות בתחום הדעת עליו הם אמונים. לכל איש חינוך פרקטיקות פסיכו פדגוגיות המעוגנות בידע, בניסיון ובאינטואיציות שהתפתחו בעקבות שנים של הוראה. שכלול התהליך הפסיכו פדגוגי יתרחש בתנאי שאיש החינוך יקצה זמן ומקום לרפלקציה, להעמקת המודעות העצמית, לשיתוף וללמידת עמיתים. התייחסות לרגשות איש החינוך, למחשבות שלו, לכוחותיו, לחולשותיו ולפרקטיקות העבודה שלו, תעמיק את המודעות שלו להיבטים השונים של עבודת ההוראה, תגביר את תחושת המסוגלות והמוטיבציה הפנימית, ובכך תשפיע גם על תחושת המסוגלות וההנעה של התלמידים ותשפר את הישגיהם²¹.

²¹ קס, אפרת (2000), תחושת המסוגלות המקצועית של המורה -סקירת ממצאי הספרות בחלוקה תלת ממדית של המושג, מעוף ומעשה, מספר 6.



אבני הפסיפס – אסופת סדנאות

"פסיפס" מזמין את הצוות החינוכי לתהליך מתמשך לקידום ידע פסיכו פדגוגי וליישומו בתהליכי ההוראה למידה. תהליך מודולארי שאינו לינארי ואינו הירארכי. תהליך המתקיים לאורך השנים כאורח חיים בית ספרי.

המהלכים השונים והכלים המוצעים ב**"פסיפס"** עומדים ברובם הן בפני עצמם כתהליך שלם והן ניתנים לשילוב בחיי היום יום בבית הספר או בגן למשל, בדרך של למידת חדר המורים, למידת עמיתים, השתלמויות תוכן, ישיבות צוות פיתוח מקצועי בתחומי הדעת ועוד. (את מפגשי המליאה חשוב שינחו שני אנשי מקצוע – האחד מתחום הפדגוגיה והשני מתחום הפסיכולוגיה או הייעוץ, מפגשים בקבוצת עמיתים קטנה ניתן לערוך ללא הנחייה).

אבני דרך בהבניית תהליך ההתמקצעות -

- 1. רתימת איש החינוך לקדם יישום ידע פסיכו פדגוגי בתהליכי הוראה למידה.** לעורר השראה ותחושת חירות לחקור תובנות פסיכו פדגוגיות וליישמן במלאכת החינוך, בהתבסס על תהליכי למידה מהצלחות.
- 2. חידוד ההבנה ויצירת המשגה ברורה של איש החינוך** באשר לפסיכו פדגוגיה והשפעתה על תהליכי הוראה למידה בכלל ובתחום הדעת שלו בפרט. לשאוף להעמקת הידע בנושא פסיכו פדגוגיה בהוראה. (ברור עמדות, ברור הבנות, ברור ערכים, הגדרת חזון פנימי). לבסס הבנה אובייקטיבית של המושג פסיכו פדגוגיה ולהעמיק הבנה אישית – רגשית של המושג, בהתבסס על תהליכים רפלקטיביים.
- 3. זיהוי כלים וסגנונות פסיכו פדגוגיים יעילים הקיימים ברשות איש החינוך ושכלולם ובנוסף, פיתוח כלים פסיכו פדגוגיים חדשים, בהתבסס על תהליכי למידת עמיתים ובהתייחס לתחומי הדעת השונים.**

מאבני הפסיפס – חוויית שיא של למידה

מפגש זה, ברוח גישת ה"חקר המוקיר" (נבו, 2007), מתמקד בחשיפה ובגילוי של חוזקות המשתתפים בתחום הלמידה. זהו מפגש ראשון בתהליך ההכרות עם המושג **פסיכו פדגוגיה** והוא מכון ליצור התלהבות בקרב המשתתפים להמשיך ולגלות כיצד מושג זה בא לידי ביטוי בעבודתם.

בחרו בן/בת שיח, וראינו זה את זה בעזרת השאלות הרשומות מטה. הזמינו את המרואיינים לספר את סיפורם. פנו להם מקום ועודדו אותם באמצעות התעניינות וסקרנות, שמרו על אנרגיה חיובית והקשבה כרויה. רשמו את עיקרי הדברים ובעיקר ציטוטים וסיפורים נבחרים כך שתוכלו, לאחר מכן, לשתף בסיפור ששמעתם בצורה נאמנה.

לפניכם רצף של שאלות אך אנא זכרו: סיפור הוא דבר מסתעף וצומח, לשאלות אלו אין תשובות נכונות או שגויות! השתדלו בעיקר להקשיב ולשאול שאלות הבהרה, נסו להתערב כמה שפחות במהלך הדברים.

1. מתוך ההיסטוריה שלך כלומד אתה מוזמן להיזכר בחוויית שיא של למידה מתחומי הדעת בבית הספר או למידה מהחיים... בה הרגשת מצליח, מבין, מלא סיפוק ואפילו התרוממות רוח. ספר לי על החוויה הזו.

- מה הייתה הלמידה?
- מה היו הנסיבות?
- מי היה מעורב?
- כיצד תוכן הלמידה השפיע על החוויה?
- מה הפך את החוויה לרבת עוצמה?
- איזה יכולות שלך יצאו לאור?
- מה בך אפשר לכך לקרות?
- מה בסביבה אפשר לכך לקרות?
- אילו תובנות רכשת מהתנסות זו?

2. ביחד, בדו שיח - מה שמענו? מה גילינו על חוויית שיא של למידה?

3. הצטרפו לשני זוגות אחרים עם בן/בת זוגכם לראיון, כך שתיווצרנה קבוצות של ששה אנשים.

- הציגו את בן/בת זוגכם לראיון בפני חבריכם לשישייה תוך הצגת עיקרי הריאיון שלכם. ערכו סבב עד שכל אחד מהנוכחים הוצג.

- בזמן שהסיפורים מסופרים, הקשיבו לנושאים המהדהדים מעבר לראיונות: סמנו נקודות ותמונות מרכזיות: חוזקות שמאפשרות למידה במיטבה, יכולות וכוחות שתורמים לתחושת מסוגלות, מאפיינים של דמויות משמעותיות בסביבה, או מאפייני סביבה אחרים.

- רכזו בדף את הנקודות העיקריות של דיונכם ואת הנושאים שהדהדו מעבר לראיונות, את הרקמה המשותפת: דימויים, מטאפורות, ערכים וגורמים שורשיים ובסיסיים שיוצרים חוויית שיא של למידה.

א. כתבו על דף נפרד משפטים פרקטיים שנאמרים על ידי חברי הקבוצה ומבטאים ידע אודות דברים שעובדים ומצליחים, מעין המלצות "עשה ואל תעשה".

ב. התכוננו לשתף את האחרים בדוגמאות מעבודתכם.

4. במליאה – אספו את התמונות העיקריות מכל קבוצה. הצביעו על מאפיינים משותפים שעלו. סכמו יחד עם המשתתפים מה הם המאפיינים של חוויית שיא של למידה.

מהיבטים תוך אישיים, בין אישיים וסביבתיים.

לסיום - ניתן להתנסות בכתיבת "מתכון אישי" ליצירת חוויית שיא של למידה, מומלץ להתייחס לתחום דעת מסוים ואפילו לתוכן ספציפי...

מאבני הפסיפס – מפגש מהסוג האישי:

הלמידה ואני לאורך מעגל החיים²²

תהליכי למידה מלווים אותנו לאורך כל חיינו והם בעלי השפעה רבה על האופן בו עוצבה זהותנו וגובש ערכנו העצמי. בסדנה זו נפגש עם עצמנו על ציר הזמן, נחוות מחדש אירועי חיים אשר תהליכי למידה כרוכים בהם וננסה לזהות את השפעתם על מי שאנו היום.

לפניכם כרטיסיות עם שאלות שונות הנוגעות לחוויות למידה-הוראה במהלך מעגל החיים. בחרו שאלה הנוגעת לכם במיוחד והתבוננו בזיכרונות שהיא מעוררת בכם. בעקבות זיכרונות אלה נסו להגדיר לעצמכם תובנות הנוגעות ל"מערכת היחסים" שלכם עם משימת הלמידה והשפעתה על מי שהנכם כיום... בשלב הבא אתם מוזמנים לשתף את חבריכם (במליאה או בקבוצות), בסיפור האישי שעלה (בקצרה) ובתובנות שצמחו ממנו.

מתוך המפגש התוך אישי והבינאישי שנוצר נסו לנסח יחד תובנות קבוצתיות על הקשר שבין למידה לבין רגש והשפעתם על תהליכי זהות, תהליכי בניית ערך עצמי אישי וחברתי.

כרטיסיות לדוגמא -

- נסה/י להיזכר בשנותייך כתלמיד/ה במערכת החינוך. מיום כניסתך לגן ועד לטקס סיום יב'. האם תוכל/י לשלוף מהזיכרון חוויה אחת שנחרטה בזיכרון? מה היה באותה חוויה שגרם לה להיחרט בתאי הזיכרון לשנים ארוכות? באיזה אופן השפיעה עליך אז/ היום?
- האם תוכל/י לספר משהו על מערכת היחסים שלך עם למידה - אלו רגשות מתקיימים שם? האם חלו שינויים במערכת היחסים במהלך השנים?
- ספרי על חווית הצלחה הזכורה לך כתלמיד/ה. מה היה שם? מי היה שם? מה למדת על עצמך?
- מהם התנאים המאפשרים לך למידה משמעותית?
- ספרי על חווית כישלון שחווית כתלמיד/ה. מה היה שם? מי היה שם? מה למדת על עצמך?
- מהם התנאים המאפשרים לך הוראה משמעותית. הצלחה בהוראה?
- ספרי על חוויה אישית מתוך שלל ההתנסויות שלך בתהליך ההוראה, אלו רגשות התעוררו שם? מה היה הדיבור פנימי שליווה את אותה חוויה? מדוע בחרת להביא אותה לחדר?
- מבין עשרות אנשי החינוך שהיו שותפים ללמידה שלך לאורך השנים. הזמן או הזמיני אחד מהם למעגל. ספרי עליו. מה גרם לו להיבחר?
- הזמן או הזמיני איש חינוך מעברך למעגל. יש לך הזדמנות לומר לו את שעדיין לא נאמר וחשוב שייאמר...
- האם את/ה יכול/ה לספר על תחום לימוד שאהבת במיוחד או ששנאת במיוחד? מה עצב את עוצמת הרגש?
- באיזו דרך את/ה מוצאת קשר בין האווירה המשפחתית שבה גדלת לבין דמותך כלומדת?
- אלו קשרים התקיימו בין התחום הלימודי לבין התחום החברתי בחיך כתלמיד/ה?
- באיזו אוירה משפחתית גדלת בהקשר של למידה. אלו מסרים הועברו אלייך כילד/ה בהקשר זה?
- מהם התנאים המאפשרים לך למידה? מהי הדרך שלך להטמיע בתוכך ידע חדש?
- ספרי על אחד מילדיך בהקשר של תהליך למידה במערכת החינוך.
- למידה עבורך היום היא כמו.....

²² סדנא זו נכתבה על ידי יעל מלמד

מאבני הפסיפס –

מגדירים לעצמנו מהי פסיכו פדגוגיה

מפגש זה, המבוסס על תפיסת "חכמת ההמון", מסייע לחדד את ההבנה האקדמית והרגשית של המושג **פסיכו פדגוגיה**, תוך שימוש באסטרטגיות של למידת עמיתים, למידה מהצלחות וברור עמדות.

מחלקים למשתתפים דף ובו 6 מסגרות ריקות תחת הכותרת **פסיכו פדגוגיה**. המשתתפים מוזמנים לנסח במסגרת הראשונה את ההגדרה האישית שלהם למושג – **פסיכו פדגוגיה**.

ממשימו, יקריאו המנחים את קטע שירו של חיים נחמן ביאליק, וישאלו: 1. איזו חוויה מתעוררת בכם בעקבות הטקסט? (בשאלה זו אנו מזמינים למעשה את המשתתפים לזהות בזמן אמת כיצד מהלך הוראתי מייצר מגוון תגובות רגשיות כגון - נוסטלגיה, חרדה, חוסר הבנה, חיבור אישי). 2. באיזה מתח פנימי עוסק השיר? (המתח שבין ההכרה כי יצירה, ולענייננו "למידה", מגיעה קודם כל מעולם הרגש הפנימי והייחודי של האדם לבין בדיקת ההשפעות החיצוניות של הבית והסביבה על היצירה או הלמידה).

המשגה – כצוות חינוכי עומדים לרשותנו משאבי ידע, ניסיון ותפיסות מרשימים ומגוונים. כאנשי חינוך כולנו מתנדנדים ברצף שבין משימתנו ללמד את התלמידים, להקנות להם ידע ולהורות, לבין רצוננו לאפשר ללומד לגלות ידע ותובנה מתוך עצמו ולזהות את תהליך התגבשות הידע כתהליך פנימי בתוכו. שאלות אודות הקשר בין תהליכים רגשיים ללמידה הן למעשה "שאלות פסיכו פדגוגיות" ומהי **פסיכו פדגוגיה**? אנו מזמינים אתכם לשהות בשאלה חשובה זו ולבנות יחד את התשובה אליה - "לחצוב את הגדרת המושג מלבבנו" ☺. נבקש מארבעה חברי צוות מתנדבים לתאר בקצרה התערבות חינוכית שנקטו ואשר לדעתם מהווה - "**הדגמה של התערבות פסיכו פדגוגית**". נאזין לפי סדר לארבע ההדגמות הקצרות. בתום כל הדגמה, כל משתתף ייקח לעצמו 5 דקות לשוב ולהתבונן על הגדרת המושג **פסיכו פדגוגיה** כפי שכתב אותה בראשית הדף, ולשנות את ההגדרה במידת הצורך, לאור הפרזנטציה האחרונה. ניתן להוסיף/ להוריד / לנסח אחרת... את ההגדרה החדשה יש לכתוב במלבן חדש ולידו לציין את שם המדגים. מי שלא רואה לנכון לשנות בעקבות הדגמה מסוימת, מוזמן להשאיר את המלבן הבא ריק ורק לציין לידו את שם המדגים. בתום ההדגמות יהיו לכל אחד 5 מלבני הגדרות למושג. המלבן השישי יישאר ריק. משנסיים נקריא את ההגדרות הסופיות, נקליד אותן ונקרין אותן סימולטנית.

דין במליאה: על עצם התהליך – מה קרה פה? השוואה בין ההגדרות – האם קיימת שונות? מניין היא נובעת? האם קיים דמיון? האם עלו מושגים / מילים / ביטויים חוזרים? (נסמן אותם) האם זה מושג קל או קשה להגדרה? איזו הבנה התחדדה בכם? במלבן השישי אפשר לנסות להגדיר יחד מהי **פסיכו פדגוגיה** על סמך החומרים שרכזנו, אפשר להשתמש בהגדרות קיימות (ראה פרק רציונל) ואפשר להשאיר פתוח...

לסיכום: נחדד את הקשר בין למידה לבין רגשות. בין התוכן הנלמד ואתגרי התוכן לבין העמדה הרגשית כלפי הלמידה הוראה. נחשוב יחד כיצד משפיעים תסכול/כעס/ שעמום / שחיקה על המורה עצמו ועל תהליך הלמידה הוראה. נתבונן על תחומי דעת שונים ועל ההשתמעויות הרגשיות המאפיינות אותם. נשאף להדגים כיצד מודעות המורה למנעד הרגשי המתעורר בו, תסייע לו בניהול רגשותיו. כיצד מורה יכול לצאת נשכר מהמודעות לאספקטים בהתנהגות שלו אשר משפיעים גם על המצב הרגשי בכיתה וגם על תהליך ההוראה למידה.

ליישום - בזוגות, נשתף בסיפור קצר על חוויה רגשית עוצמתית שחוויתי כאיש חינוך במהלך שיעור.

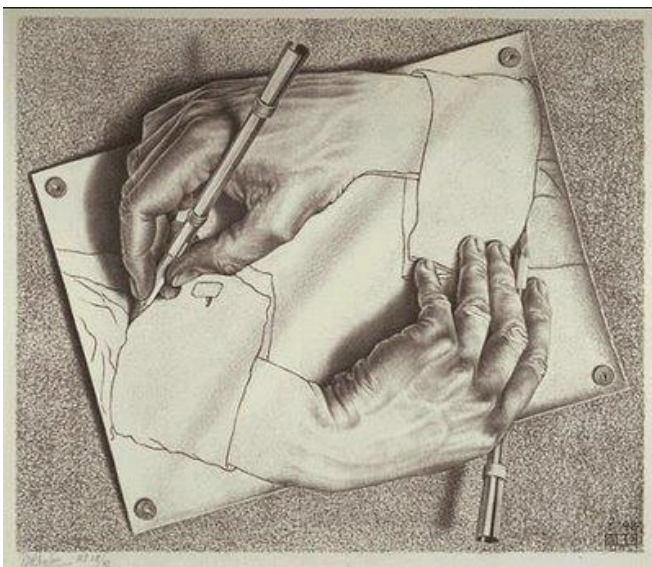
לא לכתבי קאור מן-הקפקה,
אל לא-קא לי קירשה מאפי,
כי מספצי וצורי נקרתיו
וחצרתיו מלפפי.
ניצול אחר צור לפי מסמתי,
ניצול קטן - אק בלו שפי הוא,
לא שאפתיו מאיש, לא גנפתיו
כי ממני ופי הוא. (ביאליק)

מאבני הפסיפס – מהות ההדדיות בפסיכו פדגוגיה

פעילות חלופית או פעילות המשך להגדרת המושג "פסיכו פדגוגיה"

מתחלקים לצוותים של כשלושה שותפים ועובדים לפי ההנחיות הבאות -

הביטו בתמונה שלפניכם ושוחחו אודות המושג "**הדדיות**" כפי שהוא משתמע מהתמונה ומהדהד בעולמכם?



"[ידיים רושמות](#)" (1948), ליתוגרפיה מאת האמן ההולנדי מוריץ קורנליס אשר.

פסיכו פדגוגיה...

- בנו יחד רשימה של המרכיבים הרלוונטיים לדעתכם לצלע ה"פסיכית" (הרגשית) במושג פסיכו פדגוגיה
- בנו יחד רשימה של המרכיבים הרלוונטיים לדעתכם לצלע ה"פדגוגית" (לימודית) במושג פסיכו פדגוגיה
- הגדירו את **מהות ההדדיות** בין שני מרכיבי המושג.
- כעת, לאור כל מה שכתבתם, שובו להגדרותיכם את המושג "**פסיכו פדגוגיה**" ונסחו הגדרה משותפת.

דיון במליאה:

- על עצם התהליך – מה קרה פה?
- כיצד הגדרתם את מהות ההדדיות בין שני המושגים?
- מה תפקיד הרב ממדיות בהבנת המושג וביישומו?
- אם יהיה זמן - נקריא את הגדרות המחודשות, נקליד אותן ונקרין אותן סימולטנית.

לסיכום וליישום – עיצוב מיפוי המושג באמצעות אפליקציית [wordell](#)

מאבני הפסיפס – הוראה מודעת... לאפשר את מה שמאפשר

פסיכו פדגוגיה כמודעות אישית ומקצועית גבוהה, מעודדת את איש החינוך לפתח **"הוראה מודעת"** - מבט פנימי קבוע של איש החינוך על עצמו ועל כל שעובר עליו בתהליך ההוראה-למידה. מבט פנימי אשר מאפשר לאיש החינוך להתפנות להתבוננות שלמה על התלמיד. מודעות איש החינוך לעצמו בתהליך ההוראה למידה אינה מחליפה כלל וכלל את ההוראה הממוקדת בתלמיד ומותאמת לצרכיו, נהפוך הוא. **"הוראה מודעת"** מחזקת את האוטנטיות של איש החינוך ואת הביטחון שלו בבחירותיו המקצועיות, כך שיחוש מסוגל ונינוח להתגמש ולהתאים את תהליך ההוראה-למידה למכלול היחסים המתהווים בתוכו. כל איש חינוך מפתח לעצמו סגנון הוראה על פי - תפיסת עולם, אינטואיציות, ידע וניסיון מצטבר. **"הוראה מודעת"** מזמינה את איש החינוך "לחדד" את מודעותו לסגנון ההוראה הייחודי שלו מתוך **היבטים פסיכו פדגוגיים**. **"הוראה מודעת"** מאירה את איש החינוך מנקודת מבט מתפעלת, מזהה כוחות, מאתרת הצלחות. תהליך שמשכלל את **היכולות הפסיכו פדגוגיות** של אנשי החינוך וההוראה, בהתבסס על היכולות הקיימות בידיהם.

פתיחה – נשמיע את השיר **"ככה זה"** מאת ברי סחרוף ("אל תחפש רחוק / תישאר קרוב/ כי ככה זה/ לאהוב את עצמך/ לא מול המראה, תיכנס לתוך / כן זה יכול להאיר אותך" ...)

כל משתתף מקבל פתק שבגבו הציטוט - "פסיכו פדגוגיה - כן, זה יכול להאיר אותך", חושב ומנסח על גבי הפתק משפט המתאר ידע או סגנון פסיכו פדגוגי אשר לדעתו משרת אותו נאמנה בתפקידו. ידע או סגנון שבהם הוא טוב. משסיים הוא חותם את שמו, מתוך ידיעה, שפתקים אלו יהיו חשופים לעיני כולם. משסיימו, מעבירים את הפתקים בסבב במעגל וקוראים איש את פתק רעהו, בלי תגובה, בלי חיוך או מבט, ריכוז מלא בכתוב. מששב פתק המקור לבעליו, מתבקשים כולם להניח את פתקיהם בתוך, בלב המעגל.

דיון : איך הרגשתם בכתיבת הפתקים, בסבב? מה חשבתם במהלך הסבב? מה גיליתם/הבנתם בפעילות? האם נכון לדעתכם לזהות **סגנונות פסיכו פדגוגיים**? האם הסגנון הפסיכו פדגוגי מושפע גם מתחום הדעת הנלמד? האם יש כזה דבר **"מומחיות פסיכו פדגוגית"**? מהי? מה ייחודה? מה מעניקה לי ההבנה שיש לי **מומחיות פסיכו פדגוגית**? האם אנו יכולים לעשות משהו עם המומחיות שלנו? כפרטים? כצוות? מה מייצג "המצבור" המצוי כעת בלב המעגל? מהי להבנתכם **"הוראה מודעת"**?

לסיכום – נסביר למשתתפים כי אנו מזמינים אותם למעשה לתהליך רפלקטיבי – "יש לך ידע?! תבדוק אותו, תשאל עליו שאלות, תסתכל עליו בעיניים עתידניות. מה ההשלכות של הידע הזה על עבודתך? על תחום הדעת שבו אתה מומחה?" נעודד את אנשי החינוך להציע האחד לשני, פיסות ידע ועוגני ידע נוספים, בעזרת הוראת עמיתים שמבוססת על למידה מהצלחות. מי שרוצה להרחיב ילמד מהידע האקדמי הקיים ומהידע של העמיתים ובסופו של תהליך יבדוק איך לתרגם זאת ככלי עבודה בכיתה.

ליישום – **"הוראה מודעת"** שואפת לאפשר את מה שמאפשר.... אמרו מילה אחת המאפשרת לכם לאפשר יותר לתלמידים...

מאבני הפסיפס – למידה הוראה בקבוצה

מנקודת מבט פסיכו פדגוגית

הלמידה בכיתה מתרחשת בהקשר חברתי. הכיתה, כקבוצת השווים, קבוצת ההתייחסות וקבוצת השייכות, משפיעה על עולמם הרגשי של חבריה. תהליכי ההוראה למידה מבטאים פעמים רבות הלך רוח של אקלים כיתה, נורמות למידה ונורמות ההתנהגות. בתוך סיטואציות ההוראה למידה ומחוצה להן רוחשת וגועשת החוויה. היכולת לזהות תהליכים קבוצתיים וחברתיים בכיתה, להבין אותם ולהשתמש בהם כפלטפורמה חינוכית, תשרת נאמנה כל איש חינוך בעל מודעות פסיכו פדגוגית. מומלץ לקיים בצוותים החינוכיים דיונים ולמידה אודות תהליכים קבוצתיים וחברתיים בכיתה. להציף מושגים כגון – תחרות, השוואה חברתית, ייחוס, רצייה, לחץ, שיתוף פעולה, לכידות, חיקוי, אוניברסליות, למידה בין אישית, השפעות מגדריות, תחרות ועוד....

השאלה הפסיכו פדגוגית שעל איש החינוך לשאול את עצמו בהכללה ונקודת מוצא היא:

איך משפיעה הדינמיקה הקבוצתית בכיתה על-

- תהליך ההוראה שלי?
- תהליך הלמידה של כל תלמיד וכל תלמידה?
- אקלים הלמידה בכיתה?

את המפגש שיעסוק בנושא מומלץ לפתוח עם פעילות המדגימה כיצד למידה או התמודדות עם למידה עשויות להיות מושפעות מתהליכים בינאישיים בקבוצה. **פעילות לדוגמא - "לקלף ת'תפוח"** (מקור לא ידוע). מביאים כלי מטבח מסוגים שונים כמספר המשתתפים (כף, מצקת, מערוך, מרית, מזלג, פותחן...) מקפידים שבין הכלים יהיו רק סכין אחת או קולפן אחד. מפזרים את הכלים על מגש וכל משתתף בוחר לעצמו אקראית כלי. רק אחרי שבחרו את הכלים מחלקים למשתתפים תפוחי עץ. ומסבירים שהמשימה שלהם היא לקלף את התפוח שלהם, בעזרת הכלי שניתן להם, תוך 5 דקות. בשלב זה רוב המשתתפים מבינים שהכלי בו בחרו הוא חסר תועלת והם מנסים להתמודד עם המשימה באסטרטגיות שונות. כל שאלה שהמשתתפים מפנים למנחה להבהרה, המנחה מחזיר למשתתפים – פעל כפי שאתה מבין. במקביל המנחה מציין לעצמו אסטרטגיות, דינמיקה והתבטאויות שמתרחשות בין המשתתפים. בתום חמש הדקות, עוצרים, מזמינים את המשתתפים לתאר איך הרגישו? מה עבר עליהם? איך פעלו? ובוחנים יחד איך ביצוע המשימה (=הלמידה) הושפע קודם כל מהחוויה הרגשית שלהם ואיזו השפעה בינאישית וקבוצתית הייתה על הפרטים ועל אווירת התפקוד בכלל? במהלך השיחה מחדדים הבנות והבחנות בקשר למנגנונים חברתיים שנצפו בפעילות ושהשפיעו על ביצוע המשימה (כגון - תחרות, השוואה, לחץ, שיתוף פעולה, לכידות, חיקוי, אוניברסליות, למידה בין אישית ועוד).

בתום הפעילות החווייתית נתחלק לשלוש ונבקש מהמשתתפים לחבר **"שאלון פסיכו פדגוגי"** **לאבחון תהליכים חברתיים המתרחשים בכיתה ואשר עשויים להשפיע על הלמידה.** כל קבוצה מקבלת תחום אחד עליו היא צריכה לחבר את מספר שאלות (למשל – לחץ חברתי, ייחוס, רצייה, לכידות, חיקוי, חרם, תחרות, שיתוף פעולה, נורמות כלפי למידה, נורמות מגדריות ... ועוד). משסיימו, מתחלפים ביניהם, וכל שלשה צריכה להתייחס לתחום החדש שקיבלה ולחבר שאלות אבחון בנושא הממוקד בחוויה של המורה בכיתה. **ליישום**, מרכזים את השאלות, מבקשים מתנדב שידיפס את השאלון המוגמר להפצה ולשימוש כולם. **לסיכום**, ניתן לבקש מכל משתתף לספר משהו אחד בינאישי או חברתי שאפשר לו היום לשתף פעולה כאן, בינינו....

מאבני הפסיפס – הכלי להערכת מורים היכן מסתתרת הפסיכו פדגוגיה?

"הכלי להערכת מורים" נבנה לפני מספר שנים על ידי ראמ"ה. הכלי מציע לראשונה מדדי הצלחה מוסכמים הנדרשים ממורה במדינת ישראל. האתגר של כולנו הוא להיעזר בכלי כבמנוף שיסייע לשכלל את מקצועיות המורים ולהשתמש בו כבכוכב צפון שמסמן את הכוון אשר לאורו מורה או קבוצת עמיתים יפתחו וירחיבו את יכולותיהם המקצועיות.

מפגש זה ניתן לשלב כחלק מתהליך עבודה עם הצוות על "הכלי להערכת מורים". המפגש יהיה ממוקד **בהיבטים הפסיכו פדגוגיים** של הכלי ולכן ההמלצה היא לקיימו לאחר שהצוות התוודע למושג "פסיכו פדגוגיה".

מומלץ, באם ניתן, לקשר את התהליך לתחום דעת מסוים.

את המפגש ניתן **להתחיל בצפייה** בקטע מסרט בו משולבים רגעים של הוראה. (למשל, קטע מתוך "יומני החופש" - כדוגמא להצלחה, קטע המציג מורכבות כמו בסרט "אמיר לא רוצה להרוויח אותי" - <https://www.youtube.com/watch?v=YRe0FLrueAQ>, או כל קטע אחר לפי בחירה).

לקראת צפייה ניתן לבקש מכל משתתף לסמן לעצמו תוך כדי צפייה **היבטים פסיכו פדגוגיים** שבלטו לעיניו בתהליך ההוראה שהתרחש בכתה.

עם תום הצפייה:

א. לאסוף את **ההיבטים הפסיכו פדגוגיים** שנצפו בסרט.

ב. לנסות, באם ניתן, לאפיין קטגוריות של ההיבטים השונים.

בהמשך נחלק לכל זוג משתתפים מדד אחד מתוך הכלי להערכת המורים ונבקש:

- לגלות את **ההיבטים הפסיכו פדגוגיים** המשולבים בתוך התיאורים המפרטים כל מדד
- לבחון האם משהו מההתנהגויות הללו בא לידי ביטוי בקטע הסרט שנצפה
- לנסות לתאר סיטואציה קונקרטית הממחישה את **ההיבט הפסיכו פדגוגי** שמשולב בכלי

את המפגש ניתן **לסיים** בבקשה מכל משתתף לספר על **פרקטיקה פסיכו פדגוגית** בה הוא נוקט.

מאבני הפסיפס –

משוב אפקטיבי מקדם למידה²³

משוב הוא תגובה או התייחסות הניתנת לאדם כתגובה לעשייה שלו. משוב מהזולת מאפשר לנמען המשוב להפיק למידה על ביצועיו, בתנאי שהמשוב ניתן באופן יעיל ואפקטיבי למשל - מאיר נקודות חוזק, מחזק נקודות חולשה ומסייע לאדם לאתר דרכים לשיפור הביצוע. משוב אפקטיבי תורם לחיזוק תחושת המסוגלות של הפרט שכן הוא מאשש עבורו את הצלחותיו ומאשר את יכולת הביצוע שלו. משוב לימודי הינו **מהלך פסיכו פדגוגי** מעצם מהותו שכן הוא ניתן בתוקף מערכת היחסים שבין הלומד לבין המלמד והוא משפיע על האופן בו הלומד תופס את אותה סיטואציה לימודית ועל עמדתו כלפי עצמו כלומד באותה סיטואציה ובכלל.

משוב אפקטיבי שואף לעורר בתלמידים מוטיבציה להמשיך להשקיע ולהתמיד. נזכור כי **תלמידים הזוכים לשבח על יכולותיהם וכישוריהם** ("זו תוצאה ממש טובה, אתה ממש חכם"...) **משייכים את ההצלחה ליכולות שלהם. בעוד תלמידים המקבלים משוב על מאמץ** ("זו תוצאה ממש טובה בטח השקעת בזה הרבה מאמץ) **משייכים הצלחה להשקעה מאמץ והתמדה.** (Dweck, 2006)

"מחקרים עדכניים בתחום ההוראה והלמידה מוכיחים כי המשוב הניתן לתלמיד על עבודתו ולמידתו (בכתב ובעל פה) הוא המשתנה בעל ההשפעה הרבה ביותר על הישגיו – יותר מאשר ידע קודם של התלמיד, יותר מהמוטיבציה שלו ומהאקלים הכיתתי, ויותר מאיכות השאלות שהמורה שואל". ([בזז-שוורץ](#))

נתחיל את המפגש בהצגת **מטרת הסדנא**: הפקת למידה מתוך תהליך מתן המשוב. נתחלק לזוגות. **ההוראה לעבודה בזוגות**: כל משתתף מתבקש לבחור נושא קרוב לליבו (מכל תחום – מקצוע, תחביב, כשרון...). וללמד משהו מאותו תחום את בן זוגו. תהליך ההוראה/למידה יתבצע במהלך 5 דקות. לאחר שכל אחד מבני הזוג לימד את חברו, כל אחד ייתן לשני **משוב קצר** על תהליך ההוראה שלו.

בשלב הבא ניתן "משוב על המשוב". המשתתפים מתבקשים לתת לבני הזוג משוב אודות האופן בו הם "מישבו אותם" ניתן לתת משוב חופשי או להיעזר בראשי הפרקים הבאים:

- החוויה המרכזית שהמשוב עורר?
- איזה סוג של אמירות אפיין את המשוב - כלליות או נקודתיות? מתייחסות ליכולת או למאמץ? מתייחסות לתהליך או לתוצר?
- האם המשוב התמקד בהיבטים שהיו יעילים ואפקטיביים ולחילופין האם התייחס למה שטעון שיפור?
- האם המשוב ניתן במסר "אני" או במסר "אתה"?
- האם המשוב עודד פיתוח עתידי או שהתייחס למושא המשוב כמוגמר?

שבים לדין במליאה - מה היה המרכיב המשמעותי ביותר במשוב שניתן לכם? מהו משוב יעיל ומקדם למידה להבנתכם?

לסיים, מומלץ לבסס ידע ומיומנות באמצעות הרצאה קצרה על פי המאמר של מאיה בזז שוורץ **"משוב בשיח הכיתה"** תוך חיבור הדברים לתובנות שעלו מתוך ההתנסות בקבוצה.

²³ סדנא זו פותחה בהשראת מהלך למידה ייחודי שהתקיים במחוז תל אביב בהנחיית המפקחות רבקה הלינגר ושושי ליכטנשטט

מאבני הפסיפס – פסיכו פדגוגיה "תוצרת בית"

כחלק מתהליך הלמידה בצוות החינוכי, מומלץ להציע לחברי הצוות את הכלים השונים, המופיעים בפרק הבא - **"עושים פסיכו פדגוגיה"**. את הכלים כדאי להעניק למורים כשהם מודפסים. מומלץ לתרגל אותם יחד בצוותים ובמליאה ולדון אודות החיבור האישי של כל איש חינוך לכלי זה או אחר.

בנוסף אנו ממליצים בחום להקדיש זמן, במהלך למידת הצוות, לפיתוח הכלי הייחודי שלכם. להזמין את אנשי הצוות החינוכי לסדנא "פתוחה ואוורירית" שתאפשר ספונטניות וביטוי אישי של רצון אנשי החינוך בצוות להמשיך ולשכלל את **הידע הפסיכו פדגוגי** שלהם ולהרחיב את יישומו.



אבני הפסיפס – כלים פסיכו פדגוגיים

הנחת העבודה שבבסיס **"פסיפס"** היא שלכל איש חינוך יש סגנון פסיכו פדגוגי המאפיין אותו בעבודתו. סגנון אשר מתפתח ומשתכלל בכל גיל מקצועי ובכל תפקיד במערכת החינוך. הסגנון הפסיכו פדגוגי מושפע **מעמדתו** הרגשית והמקצועית של איש החינוך כלפי תהליך ההוראה, **מתפיסתו** את כלל מערכות היחסים שבתוך תהליך ההוראה למידה **ומיכולתו לקיים תהליכים רפלקטיביים** של התבוננות על התלמיד, על תהליך ההוראה-למידה ועל עצמו. הסגנון הפסיכו פדגוגי, מתעצב פעמים רבות בהשפעת תחום הדעת שבו עוסק איש החינוך ולגביו הוא מומחה.

למען אנשי החינוך פיתחנו ב**"פסיפס"** אסופת כלים פסיכו פדגוגיים להתפתחות אישית ומקצועית בהוראה. כלים אשר מטרתם לסייע לאיש החינוך לזהות את הידע הפסיכו פדגוגי הקיים ברשותו, לשכלל אותו ולהוסיף עליו. אסופת כלים המזמינה את איש החינוך לתהליך ארוך טווח לקידום ידע פסיכו פדגוגי וליישומו בתהליכי ההוראה למידה. הזמנה לתהליך מודולארי שאינו לינארי ואינו הירארכי. תהליך המתקיים לאורך השנים כאורח חיים אישי ו/או בית ספרי. תהליך הניתן למימוש הן באופן אישי, הן בקבוצות עמיתים והן במליאת הצוות.

כלי **"פסיפס"** מציעים לאיש החינוך נקודות התייחסות יעילות וזמינות ליישום עקרונות עבודה פסיכו פדגוגיים. נקודות התייחסות אשר תשרתנה כל איש חינוך בכל דרג ומקצוע בסיטואציה ובהקשר הרלוונטיים לו.

כלי **"פסיפס"** הינם כלים מעשיים וממוקדים לשימוש אישי ו/או קבוצתי, אשר אחרי תרגול קל ויישום לאורך זמן, עשויים להפוך למופנמים בתודעת איש החינוך ולחדד את מודעותו לאספקטים פסיכו פדגוגיים, הן בזמן אמת, הן בעת ההכנה למפגש הלימודי והן בתהליכי רפלקציה ועיבוד בדיעבד.

מאבני הפסיפס – פשוט לדבר פסיכו פדגוגיה

מורים יקרים, פעמים רבות אנו יוצאים משיעור עם מליאת הכיתה, עם קבוצת תלמידים או מהקנייה פרטנית כשאנו מוצפים ברגשות ובמחשבות, מנסים להגדיר לעצמנו – *מה עבר עלינו? מה קרה? לתלמידנו? מה באצט התרחש, מה, במפגש ההוראה-למידה?* שאלות רבות אשר לעיתים מתפוגגות מאליהן ברצף האינסופי של המשימות ולעיתים באות לידי ביטוי בשיחה עם עמית המסייע להתאורר ולחדד הבנות.

עבור אותם רגעים חשובים ולמענכם פיתחנו את "**פשוט לדבר פסיכו פדגוגיה**". כלי פשוט המאפשר לקיים שיח תמיכה לחידוד התובנות האישיות והמקצועיות אודות תהליכים פסיכו פדגוגיים בהוראה. למעשה, מורים יקרים, אנו מזמינים אתכם ואת עמיתים "לדבר פסיכו פדגוגיה" כדרך שגרה.

"פשוט לדבר פסיכו פדגוגיה" הינו כלי הבוחן שיעורים והתערבויות חינוכיות מנקודת מבט אישית, מנקודת מבט בינאישית ומנקודת מבט פדגוגית.

כשמדברים **פסיכו פדגוגיה**, מבינים למעשה ש"הכל יחסים". התבוננות רפלקטיבית על מכלול היחסים בשיעור מאפשרת גיבוש **תובנה פסיכו פדגוגית** שבאפשרותה להעצים את מומחיות המורה בכך שהיא מרחיבה את זווית ההסתכלות שלו ובוחנת את האסטרטגיות היעילות יותר והיעילות פחות עבורו ועבור תלמידיו.

אז איך עושים זאת? מפגשי "**פשוט לדבר פסיכו פדגוגיה**" יערכו בקבוצות קטנות של שותפי תפקיד. הקבוצות יכולות להיות קבועות לאורך תקופה, אך ניתן לעשות שינוי מחזורי בחדר המורים אחת למספר חודשים, בתנאי שכל חברי הקבוצה הספיקו להביא מקרה לדיון לפחות פעם אחת. המפגשים יערכו כחלק ממפגשי ההתפתחות המקצועית ויערכו כ- 50 דקות בכל פעם. כל מורה יוכל להציג שיעור לדיון לפי סדר שהקבוצה תקבע מראש, אלא אם כן יהיה מורה שיזדקק לעזרת הקבוצה באופן דחוף ואז הקבוצה תוכל להתגמש ולהיעתר לצורך המיידי.

בידי כל משתתפי השיח יהיה עותק של הדף הרצ"ב "**פשוט לדבר פסיכו פדגוגיה**". המורה, אשר מציג באותו מפגש, בוחר שיעור שלימד ושוב יבקש להתמקד ומנסח מראש, טרם פגישה, תשובות לארבע ההיבטים המצוינים בלב הדף. בעשר הדקות הראשונות של הפגישה, אותו מורה מתאר את השיעור שהיה, לפי הסדר המתבקש מארבע השאלות. עמיתיו לקבוצה לא מתערבים ולא שואלים שאלות הבהרה. בשלב זה, הקבוצה קשובה לשטף הדיבור של אותו מורה בפניות מלאה. בתום עשר הדקות, וכאשר שאלת המורה ברורה לכולם, מתחיל התהליך הקבוצתי. בידי כל המשתתפים אוסף השאלות הנוגעות הן לחוויית המורה (**בצבע כחול**) והן לחוויית התלמידים להשערות (**בצבע אדום**). המורה בוחר שאלה ועונה עליה, בהמשך העמיתים יכולים להזמין אותו לענות על עוד שאלה מהדף, אשר להבנתם חשוב שהוא יתעמק בה. הוא לא חייב לענות על שאלות החברים וביכולתו להמשיך ולענות על שאלות לפי נטיית לבו ובחירתו. העמיתים ימשיכו להזמין ולהזמין שאלות. בתום עשרים דקות של שאלות ותשובות, המורה הדובר מוזמן לנוח. בעשר הדקות הקרובות חבריו לקבוצה מוזמנים, בסבב, לשתף בקצרה היכן האירוע שתיאר והדברים ששיתף הדהדו בעולמם האישי (אסוציאציות, הזדהות, סיפור אישי). בעשר הדקות האחרונות של הפגישה המורה הדובר מוזמן לנסח את התובנה הפסיכו פדגוגית שאלה הגיע בעקבות השיחה ובעקבות התהליך הרפלקטיבי. חבריו לקבוצה, מוזמנים כעת לייצג לו ולהעניק לו בנדיבותם ידע מניסיונם האישי במצבים דומים, או לחילופין לשתף בתובנות שלהם מתוך המפגש. אם הדיון מתנהל בקבוצת מומחי תחום דעת, מומלץ לחדד אספקטים שמושפעים מהתחום ומהתוכן הייחודיים.

פשוט לדבר פסיכו פדגוגיה...

באילו אסטרטגיות תלמידך נקטו ומה להשערתך גרם להם לבחור בהן?

אילו מסרים, להשערתך, תלמידך קלטו ממך במהלך השיעור?

האם תוכל לזהות בחירות של תלמידך שנבעו אולי מאספקטים מגדריים?

האם להשערתך התעוררה דילמה אצל תלמידך במהלך השיעור? תאר מהי וכיצד הם התמודדו עמה.

מה בדברים שנאמרו ובהתנהגויות שהתרחשו עשוי להעיד על דברים שתלמידך למדו על עצמם/ עליך/ על חומר הלימוד?

כיצד תכני השיעור והחומר הנלמד השפיעו להשערתך על תלמידך?

האם זימנת לתלמידך חווית הצלחה? כיצד עשית זאת? כיצד זה השפיע על מהלך השיעור?

האם הצלחת לעורר בתלמידך מוטיבציה? כיצד עשית זאת? כיצד זה השפיע על מהלך השיעור?

מה בדברים שנאמרו ובהתנהגויות שהתרחשו עשוי להעיד על התחושות של התלמידים עם כניסתם לשיעור ובמהלכו?

עם אילו תחושות הגעת לשיעור? (סקרן, נלהב, עייף...). מהן התחושות שעלו בך במהלכו? כיצד תחושות אלו השפיעו על מהלך השיעור?

באילו אסטרטגיות / דרכי הוראה נקטת? מהם שיקולי הדעת שהפעלת בבחירת אסטרטגיות אלו?

אפיין את האינטראקציה שנוצרה במהלך השיעור. מה זה עורר בך? כיצד זה עיצב את המשך תהליך ההוראה?

האם התעוררה אצלך דילמה במהלך השיעור? תאר אותה וספר איך התמודדת עמה?

איזו אבחנה מגדרית אתה יכול לזהות בתגובותיך השונות בשיעור כלפי בנים או בנות?

מה למדת במהלך השיעור על תלמידך / על חומר הלימוד?

מה בתהליך ההוראה למידה זימן לך שם תחושת הישג הוראתי? האם בתהליך ההוראה למידה התעוררה בך תחושת חוסר אונים, למה?

כיצד תכני השיעור והחומר הנלמד השפיעו עליך?

בפרספקטיבה לאחור, איך אתה מבין / מרגיש / מפרש את השיעור? מה היית עושה אחרת?

1. כותרת מאפיינת לשיעור
2. תיאור השיעור בקצרה
3. רגע להמשך ההתבוננות: תיאור סיטואציה קצרה.
4. שאלה שעמה נשאתר

אילו עוצמות של תלמידך באו לידי ביטוי בשיעור? נסה להבין למה הם היו זקוקים שם?

ומה עוד?

ומה עוד?

מה למדת על עצמך? אלו עוצמות שלך באו לידי ביטוי בשיעור? מה עוד היה מסייע לך?

30

נסח תובנה פסיכו פדגוגית עמה אתה יוצא מהשיח הנוכחי

מאבני הפסיפס – מבט פרטי

"מבט פרטי" הינו תרגול כוונה והתמקדות בתלמיד אחד לשם חידוד תובנות פסיכו פדגוגיות לגביו, מתוך מטרה להיטיב עמו בלמידתו, להיטיב עם עצמו בהוראתו ועל מנת לשפר את תהליך ההוראה למידה המתקיים בינכם.

"מבט פרטי" מזמין אותך, איש החינוך, לבחור תלמיד או תלמידה אליו תבקש להסב את תשומת לבך, עליו תרצה להניח את מבטך, לגביו תרצה להבין דבר מה.

ב **"מבט פרטי"** אפשר למשל להשתמש כשחשים חוסר נוחות או חוסר יעילות בקשר עם תלמיד מסוים, או לחילופין כשמזהים קשר הוראה למידה זורם ויעיל עם תלמיד מסוים. את **"מבט פרטי"** אפשר גם ליישם כשמזהים שתלמיד מסוים לא בא לידי ביטוי בכיתה, כשחשים שתלמיד מסוים נוגע מאוד ללבנו או לחילופין מעורר בנו התנגדות או כעס.

את **"מבט פרטי"** אפשר לבצע גם כשתרים אחר דרך להעמיק את הקשר עם תלמיד מסוים.

"מבט פרטי" *לכל פרט פרט – שיצור*

- מי התלמיד שבחרתי להתבונן בו במבט פרטי ומדוע בחרתי בו?
- מה אני יודע עליו ומה הוא מעורר בי?
- מה בקשר בינינו עשוי לרמז על מה שאני מעורר בו?
- מה מתכני השיעור המתוכנן או ממשימותיו עשוי להשפיע עליו?
- מה אתכנן שונה בשיעור זה ביחס לקשר ביני ובינו?
- מה אוכל לעשות במהלך השיעור כדי לקדם את המטרה שהגדרתי?

"מבט פרטי" *לכל פרט פרט – השיצור*

- מה הרגשתי במהלך השיעור כלפי אותו תלמיד?
- מה הבנתי במהלך השיעור על אותו תלמיד?
- כיצד ההתכווננות הייחודית אליו השפיעה – עליו, עלי ועל הלמידה?
- למה עוד הוא זקוק ממני כדי שתתאפשר לו למידה טובה יותר?
- למה אני זקוק כדי ללמד אותו טוב יותר?

מאבני הפסיפס – בוא נשמע מה נשמע

איך נדבר עם תלמיד על הלמידה שלו? איך נעזור לתלמיד לדבר על רצונותיו, רגשותיו ועמדותיו כלפי הלמידה ובכלל? שיח אישי עם תלמיד על הלמידה שלו הוא פשוט ומורכב בו זמנית. ישנן דרכים רבות לעשות זאת – החל מהפשוטה מכולן – פשוט לדבר. וכלה במורכבת מכולן – לאבחן אותו, ובין שתי הדרכים הללו, כל אחד מאתנו מוצא את הדרך שלו לדבר עם תלמידיו על הלמידה.

"בוא נשמע מה נשמע" היא טכניקה לשיפור תהליך הלמידה בשיעור הפרטני באמצעות הגברת מודעות התלמידים לעמדותיהם כלפי הלמידה ובהתבסס על התעניינות כנה וקשר משמעותי עם המורה. הטכניקה מציעה מסגרת לניהול השעה הפרטנית באופן קבוע ואחיד באמצעות כלי להבניית הקשר האישי עם התלמידים. טכניקת **"בוא נשמע מה נשמע"** מזמנת אפשרות להבנות עם התלמידים את מודעותם לקשר שבין עמדותיהם ללמידה לבין תהליך הלמידה, ומשכללת את יכולת התלמידים לשתף בעמדותיהם כלפי הלמידה. טכניקת **"בוא נשמע מה נשמע"** מאפשרת למורים להעביר מסר של כבוד, קבלה והכרה בעמדות התלמידים כלפי הלמידה ולהמשיך בתהליך ההוראה מתוך מודעות וקבלה אך ללא ויתורים ועוזרת למורים לשמוע את התלמידים, עוזרת לתלמידים לדעת ששמעו אותם בכבוד ובהבנה, ומכאן ממשיכים במשימות ההוראה-למידה.

ומהי טכניקת **"בוא נשמע מה נשמע"**? בשיעור הפרטני אשר מתנהל לפי הטכניקה, עוזרים המורה והתלמידים שלוש פעמים במהלך השיעור לבירור עמדותיהם הרגשיות של התלמידים כלפי תהליך הלמידה כאן ועכשיו. המורה שואל את התלמידים מספר קטן של שאלות בכל עצירה. השאלות הינן שאלות ידועות מראש, קבועות והן נשאלות בסדר קבוע ובזמנים קבועים. כל סבב שאלות נמשך מקסימום חמש דקות ואפילו פחות באם ניתן.

סבב ראשון של שאלות - מיד בתחילת השיעור, סבב שני של שאלות - אחרי 15 דקות של למידה, סבב שלישי של שאלות - בחמש הדקות האחרונות של השיעור.

כל מורה מוזמן לעצב את השאלון בדרכו, לנסח את השאלות, לקבוע את מספרן ואת תדירות השימוש בהן. אבל... מהרגע שהמורה עצב את השאלון, הוא משתמש באותו שאלון לאורך כל שנת הלימודים. חשוב לנסח את השאלות באופן המותאם לגיל הלומדים.

הצעה – ניתן לחבר את השאלות הקבועות **יחד עם התלמידים** ובכך להפוך אותן ליותר רלבנטיות.

השאלות צריכות להיות כתובות על דף (מצ"ב דוגמא). הדפים ישמרו בקלסר מיוחד אצל המורה או בתיקיה במחשב של המורה. המורה כותב בקצרה על הדף את תשובות התלמידים. כל שיעור נכתבות/ מוקלדות התשובות במקומן הנכון בדף. הדפים נאספים לאורך השנה בקלסר/ בתיקית המחשב כפרוטפוליו של תהליך הלמידה.

בתחילת השנה המורה שואל והתלמיד עונים, לאורך זמן, התלמידים יכולים להיות אלה שקוראים את השאלות או אפילו שואלים אותן מהזיכרון, אך תמיד **המורה הוא זה שכותב את התשובות** (באמצעות תפקיד זה מעביר המורה לתלמידיו מסר של הקשבה, קבלה והכלה שלו את דברי התלמיד).

ההקפדה הנוקשה מעט על עקביות השאלות, הזמנים, הכתיבה ואיסוף הדפים, מייצרת למעשה טקסיות גלוות ללמידה. טקסיות המזמנת תחושת קביעות וסדר, הניתנים לצפייה בהיותם ידועים מראש ומאפשרים לתלמידים לפתח חוויה פנימית של שליטה בסיטואציית הלמידה. (בהשאלה מעולם הטיפול הרגשי, אנו מייצרים כאן "סטינג", מסגרת כללים מובנית לשיעור הפרטני).

לוא נשמע מה נשמע



השיעור של עומר, דן, רומי ומיכל

תאריך _____ שיעור מספר _____

רגע לפני שנתחיל ללמוד

איך את/ה מרגיש/ה היום? _____

מה את/ה רוצה שיקרה או שלא יקרה בשיעור? _____

מה אתה רוצה לומר לי או לשאול אותי? _____

רגע אחד, מיד נשוב ללמוד אבל לפני כן....

איך את/ה מרגיש/ה עכשיו? _____

איך את/ה מסתדר/ת עם השיעור עד עכשיו? _____

מה את/ה רוצה לומר לי או לשאול אותי? _____

רגע לפני שמסיימים.....

איך את/ה מרגיש/ה עכשיו? _____

מה הצלחת ומה לא הצלחת לעשות היום? _____

האם למדת משהו על עצמך היום? _____

מה את/ה רוצה לומר לי או לשאול אותי? _____

להתראות בשיעור הבא

מאבני הפסיפס – "יש לי עיניים בגב"

השיעור בכיתה הינו סיפור עלילה אשר מחבר יחדיו אינסוף סיפורים קטנים ורגעים פסיכו פדגוגיים המתרחשים בכיתה. עלילות משנה ודרמות של למידה, הוראה, חיברות, קשרים, כשרים ועוד...

כאנשי חינוך, פיתחנו לעצמנו עיניים שראות כמעט הכל. במהלך השיעור אנחנו קולטים ויודעים לזהות תלמיד שלמידתו שותקה בשל אימה, תלמיד שלמידתו התאפשרה בתנאים של חיבה, תלמיד שלמידתו הושפעה ממה שקורה בספסל ליד ותלמיד שלמידתו הושפעה ממה שלא קורה שם.

בזמן אמת, במהלך השיעור, אנחנו קולטים אווירה ודינמיקה שמשפיעה על תהליך הלמידה הוראה, משפיעה עלינו, משפיעה על הפרטים בכיתה ועל הכיתה ככלל.

הביטוי **"יש לי עיניים בגב"** מבטא למעשה את כל אותן אינטואיציות ותובנות פסיכו פדגוגיות שאנו כאנשי חינוך מזהים בזמן אמת בעת התרחשותן בשיעור ופעמים רבות אנחנו רק מבטאים אותן בעוד אנו יכולים למעשה להשתמש בהן כדי לקדם את הלמידה, למשל -

"יש לי עיניים בגב" רוצה למעשה לומר - "יש לי אינטואיציה חזקה שמתרחש כאן משהו לא גלוי שמשפיע על תהליך הלמידה".

"מה זה צריך להביע?" רוצה למעשה לומר - "ההתנהגות בה נקטתם כעת (פטפוט, דיבור בהתפרצות מתוך התלהבות, לגלוג, הבעת רגשות) מביעה מסר. מה היא מוסרת לי ולכם על הלמידה שמתרחשת כעת?"

"אתה רוצה להסביר לי מה אתה עושה?" רוצה למעשה לומר - "שמתי לב למשהו שעשית תוך כדי תהליך הלמידה-הוראה, ואני סקרנית להבין מדוע עשית זאת וכיצד זה משפיע על הלמידה שלך?"

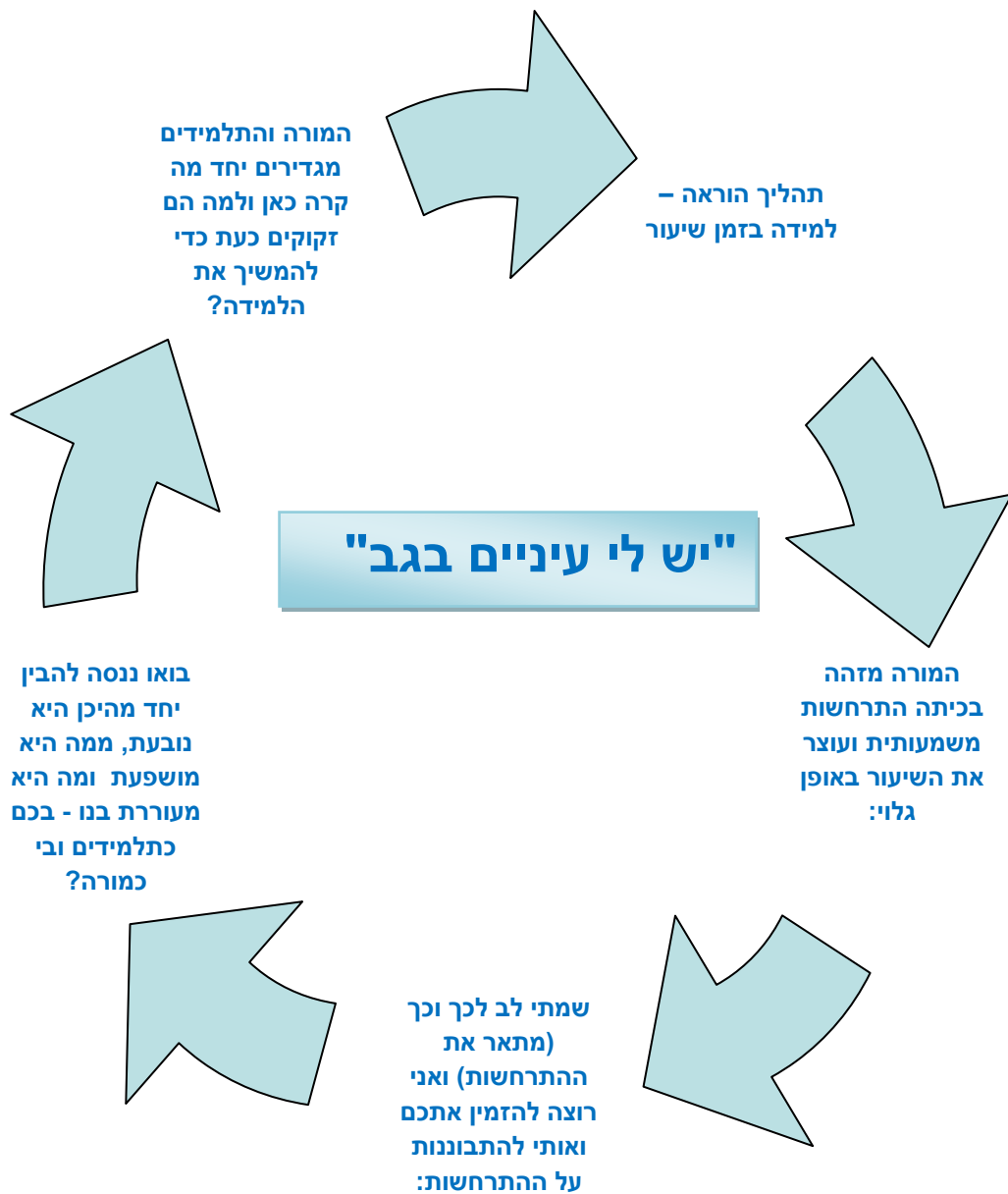
"למה נדמה לי שאני מדברת עם עצמי?" רוצה למעשה לומר - "יש לי תחושה של חוסר פניות ללמידה, מעניין אם יש משהו שמפריע לכם כעת להתפנות ללמידה?"

הכלי **"יש לי עיניים בגב"** מציע לכם, אנשי החינוך, לשים לב לכל אותן תובנות ואינטואיציות עוצמתיות וחכמות שיש לכם מתוקף המומחיות והניסיון ולהשתמש בהן ככלי פסיכו פדגוגי לקידום תהליך ההוראה למידה בזמן שיעור. ככלי לשיפור רווחת התלמידים ורווחתכם. היכולת לעצור, להסב את תשומת לב התלמידים להתרחשות ולהעלות לגלוי את מניעה והסבריה, היא מהלך מקצועי תומך למידה. מהלך המעביר מסר של קבלה וכבוד לתלמידים, מגייס אותם לחדד מודעות רגשית להתנהגות שלהם והופך אותם לשותפים פעילים בהצלחת תהליך הלמידה הוראה.

הכלי **"יש לי עיניים בגב"** לוקח מסר שעלול להישמע כשיפוטי ומתרגם אותו מחדש למסר של רתימה ושותפות. זהו "כלי לפירוק מוקשים" שחוכמתו היא בהתבוננות על המוקש כמשאב פסיכו פדגוגי, והסטת "האנרגיה" שלו לכיוונים פרודוקטיביים מעצימים רגשית ומקדמי למידה.

בעזרת **"יש לי עיניים בגב"** אנו מתפנים לשמוע מהתלמידים איך הם רואים את הלמידה? מה חוויתם לגבי נושאים כה בסיסיים כגון - הערכה, משוב, למידה, מבחן, שיעורי בית? אנו מעלים את החוויות שלהם למודע. ממלילים זאת כאורח חיים ובשגרה ולא רק כהתערבות חד פעמית יזומה.

העצירה בזכות **"יש לי עיניים בגב"** מזמנת הזדמנות לבטא אמירות מחזקות כוחות כגון - חשוב לי לומר לכם ש... אני מזהה בכם את היכולת ל... אני מרגישה שבשיעור הזה הצלחנו ב... ועוד.



ומהי התרחשות משמעותית? כל התרחשות דומיננטית ב"כאן ועכשיו" של השיעור אשר חוזרת על עצמה ומשפיעה על תהליכי ההוראה-למידה. למשל - הפרעה, חוסר שקט, הימנעות, אי השתתפות, אי הכנת משימה, איחורים רבים, קשיי ריכוז, הבעת לגלוג, הבעת כעסים, דחיית חבר, הסתודדויות. ומנגד, התרחשות יכולה גם להיות - התלהבות, חדוות למידה, הישגים מצוינים, עמידה במשימות, השתתפות פעילה, יזמות, שיתוף...

מאבני הפסיפס – חסמים רגשיים

תהליך הלמידה הינו קוגניטיבי ממהותו אך מושפע מ.. ומשפיע על.. תהליכים רגשיים הן אצל הלומד והן אצל המלמד.

רגשות המתעוררים בזמן הלמידה יכולים לנבוע ממקורות שונים – תלויים ושאינם תלויים בעצם הלמידה. רגשות מסוימים עשויים לזרז ולייעל את הלמידה, למשל - התלהבות, חדווה, הנאה, מתח, אתגר. רגשות אחרים עלולים להוות חסם ללמידה, למשל - פחד מכישלון, רתיעה מנושאים חדשים, רתיעה ממקצוע מסוים, חשש מאי בהירות, פחד מתחרות, פחד מהצלחה, ביישנות, לחץ ועוד...

על מנת לעזור לתלמיד להתמודד עם חסמים רגשיים חשוב לעצור רגע ולשאול את עצמנו מה לדעתנו מקור החסם? האם אנחנו מכירים משהו דומה בניסיון החיים שלנו? מה עוזר לנו להתגבר על חסמים דומים?

בהמשך ננסה לסייע לתלמיד לפתח מודעות לרגש שמשתק או חוסם אותו ולהבין יחד עמו מה עומד בבסיס הרגש, מה עורר אותו? נמשיך ונעודד אותו למפות את הכוחות, היכולות ותחומי החוזק שלו, לצד איתור הקשיים ונקודות החולשה. היאחזות בכוחות עשויה לסייע ברגעים של קושי ולפוגג חסמים רגשיים עתידיים.

יצאת משעור וחשת שהיה "משהו באוויר" שחסם את הלמידה של אחד התלמידים (או כמה מהם)? זו יכולה להיות הזדמנות לנהל דיאלוג עם התלמיד. דיאלוג שיסייע לשניכם להעמיק את הקשר ביניכם ויעזור לשניכם לזהות ולהבין מהו החסם וכיצד ניתן לפוגג אותו.

שלב ראשון – הצעה לדיאלוג פנימי של איש החינוך בינו לבין עצמו

- מהו להשערתך החסם?
- אילו עדויות או ביטויים התנהגותיים העידו על קיומו?
- אילו תחושות מתעוררות בך לנוכח החסם?
- אילו תגובות התלמיד עצמו מעורר בך?
- איזה הסבר יש לך להיווצרות החסם הרגשי?
- האם נתקלת בחסם דומה במהלך חיך ומה סייע לך להתגבר עליו?

שלב שני – הצעה לדיאלוג בין איש החינוך לבין התלמיד

- איך הרגשת במהלך השיעור?
- נדמה היה לי שמשוה הפריע לך בשיעור. חשוב לי להבין אותך: האם זה נכון? אם כן, מה זה היה? האם התגובה הזו מוכרת לך ממצבים אחרים? אם כן, אילו?
- האם יש שיעורים בהם אתה מרגיש אחרת? אילו? למה? מה מאפיין אותם?
- אילו כוחות ויכולות שלך מסייעים לך להיות מעורב בשיעורים ולהרגיש טוב?
- מה יכולה להיות התרומה שלי לשיפור ההרגשה שלך? מה היית רוצה לבקש ממני?

מאבני הפסיפס – מסמנים מטרות

כהשלמה לתהליך תכנון השיעור ולתכנון מטרות ההוראה, ניתן ואף מומלץ לתכנן גם "מטרות פסיכופדגוגיות". מטרות העונות על שאלות כמו: באילו היבטים רגשיים אתמקד במהלך השיעור? כיצד אתרום לחיזוק תפיסות ועמדות חיוביות אודות העצמי? מה יאפשר לי ללמד במיטבי? מה יאפשר לתלמידי ללמוד במיטבם?

לפניכם דף תכנון שיעור "מסמנים מטרות" המציע פסיפס רחב ועשיר של מטרות פסיכופדגוגיות שונות. מתוך פסיפס המטרות ניתן לבחור בכל פעם במטרה אחת ולהחליט להתמקד בה במהלך השיעור. לדף נבחרו 9 תחומים שיש להם נגיעה להיבטים רגשיים (אופטימיות, תקווה, קשר בין אישי), להיבטים של תפיסות ועמדות המשפיעות על הלמידה (הנעה ללמידה, מסוגלות עצמית, ביטוי אותנטי, מגדר והשפעת התכנים) וההקשר החברתי בו מתרחשת הלמידה. כל ההיבטים הללו משולבים בתהליכי הוראה/למידה משפיעים עליהם ומושפעים על ידם.

אנו מאמינים כי כל איש חינוך מחזיק ידע, ניסיון ופרקטיקות עבודה שיאפשרו לו ליישם את המטרות המתאימות לו ביותר מבין ההצעות המובאות בהמשך. עצם ההמשגה של מטרה מסייעת להפנות אליה זרקור ולחדד מודעות שיאפשרו את יישומה. **להלן דוגמאות לדרכי יישום של כמה מן המטרות**²⁴.

אופטימיות: איש החינוך יכול להחליט להתמקד בשיעור בהעברת המסר שכישלון הוא אירוע זמני נקודתי ואינו מוכלל על כל ישותו של התלמיד. לשם כך הוא ישלב במהלך השיעור אמירות המכוונות לכלל הכיתה כגון - *זה אנושי להיכשל. כישלון באבחון אומר שצריך לא מצאתם את הדרך המתאימה לכם ללמוד... לכל אחד יש תחום בו הוא יכול להצליח...*

בסוף השיעור אמירות פנים אל פנים המכוונות לתלמיד מסוים כגון - *היה משהו בשיעור הזה שרצית לך לחוסר שקט... אני מאמין שפצצת הבאה יהיה טוב יותר, כשאנחנו מבינים מה מקשה עלינו להתרכז אפשר לנסות לפתור זאת. אף תיבה לא הפצצת לא הצלחת, אתה צריך להאמין לעצמך...*

תקווה: תקווה ניתן לעורר בתלמידים כאשר מעבירים להם מסרים שיסייעו להם לצפות את העתיד. לכן הצבת מטרות (לעתיד) ומתן סיוע לממש אותן (על ידי תכנון אסטרטגיות מגוונות ושמירה על המוטיבציה לפעול לקראת יישום המטרה גם במצבי קושי) מהווים חלק מההגדרה של תקווה. ניתן לבחור במטרה זו בכל עת.

בחירת מטרת שיעור שתהייה מוגדרת ובת מימוש, מהווה שלב ראשון בחשיבת תקווה. השלב השני כולל תכנון אסטרטגיות שונות למימוש המטרה לדוגמא: שימוש בלוח, יצירת עניין, הטרמה של ידע, חיבור לרגש, הפעלה מחברת, שאילת שאלות, כתיבה במחברת, עבודה בקבוצות, איסוף תוצרים. בשלב השלישי צריך לשמר את המוטיבציה גם במצבי קושי באמצעות עידוד, סיפורי התמודדות של דמויות שמשמשות כמודל, חלוקת המטרה הראשונית למטרות משנה ועוד.

פיתוח תקווה היא מטרה שמתאימה במיוחד בעיתוי של גיבוש הציפייה לעתיד לדוגמא: **בתחילת השנה** חשוב להציג את סילבוס הלמידה, להבהיר את הדרישות, את אופן הרכבת הציון הסופי וכו'.

²⁴ חלק מהדוגמאות בדף זה הוצעו על ידי שני לוי שמעון



לפני מבחן הגדרה ממוקדת בעזרת קריטריונים ברורים מהי הצפייה של המורה בתשובות התלמידים? מהי תשובה טובה? מה המורה בודק? מה מצופה מהתלמיד?

למידה בהקשר חברתי: למידה שמתרחשת בכיתה או בקבוצה קטנה מושפעת תמיד גם מהקונטקסט החברתי. תלמידים מתחרים זה בזה, מתביישים בקשייהם, משווים עצמם לאחרים, רוצים להתבלט וכל זאת בתוך דינמיקה קבוצתית שיש בה מנהיגים, תלמידים פחות פופולריים או דחויים, צורך בקונפורמיות ועוד.

הצבת מטרות לפיתוח יכולות למידה בהקשר חברתי יכולה להתמקד ביצירת אקלים כיתתי תומך, מקבל ולא ביקורתי, בתכנון אסטרטגיות המאפשרות לתלמידים רבים ככל האפשר לענות על שאלה (מתן תשובה בכתב ואיסוף התשובות, למשל), בעידוד בנות או בנים להצטיין בתחום שלכאורה לא נחשב "מתאים" להם, בחשיבה כיצד לבנות צוותי עבודה כך שהתחרות בין התלמידים בקבוצה לא תשתק, שתלמידים ירגישו חופשיים להתבטא וירגישו שייכים ותורמים.

מסמנים מטרות

מטרות העוסקות בפיתוח יכולות למידה בהקשר חברתי

- לשים לב לאספקטים של למידה בהקשר חברתי והשפעתם על התלמיד (תחרות, דחיה, השוואה, תחושת נחיתות ועוד)
- להבנות קריטריונים מושכלים לגיבוש קבוצת למידה, כגון: רצף הטרוגניות-הומוגניות, דינמיקה בין אישית, סגנונות למידה, מגדר, תרבות, תפקודים חברתיים
- לאפשר מהלכים של למידה שיתופית

מטרות העוסקות בפיתוח תפיסה אופטימית

- לראות בכישלון אירוע זמני נקודתי ולא מוכלל ולהתנהג בהתאם.
- להתייחס לכישלון כאל מצב זמני בלבד
- להתייחס לכישלון כמשהו נקודתי בלבד ולא מוכלל ליתר תחומי הדעת או תחומי החיים
- לראות כל כישלון כתלוי בנסיבות ולא במונחים של אשמה אישית.

מטרות העוסקות בפיתוח תקווה

- לבחור מטרה מתאימה
- ליישם עקרונות ההוראה המפורשת כמאפשרת לתלמיד לצפות את תהליך הלמידה.
- להציע אסטרטגיות מגוונות לקידום מטרה
- לעודד ברגעי קושי בדרך להשגת המטרה

מטרות העוסקות בביטוי עצמי כן ואמיתי

לזמן אפשרויות להבעה כנה ואמתית של דעות, רגשות ועמדות

מטרות העוסקות בפיתוח מסוגלות עצמית

- לסייע לתלמיד לפתח אמונה ביכולת שלו לבצע מטלות מסוגים שונים
- לזמן מטלות מאתגרות בטווח ההתפתחות המשוער של התלמיד



מטרות העוסקות בהשתמעות הידע והתוכן הנלמד והשפעתו על המורה ועל התלמיד

לזהות מרכיבי תוכן שעשוי להיות להם השפעה על המורה, על התלמידים ועל האקלים הכיתתי ולשקול בהתאם את אופן ההוראה

מטרות העוסקות בפיתוח הנעה ללמידה

- לזהות את הגורם המניע ללמידה/הוראה
- לשבץ בשיעור שאלה או הפניה שעוזרת לתלמיד לברר את הגורם המניע אותו 'כאן ועכשיו'
- להבנות שיעור כך שייתן מענה לאותם גורמים מניעים

מטרות העוסקות בקידום למידה של בנים ובנות

- לזהות עמדות אישיות שלי ביחס לפוטנציאל ההצלחה של בנים ובנות בתחום התוכן ולהתמודד עמן, בידיעה כי אין הבדלים בין המינים בתחומי הפוטנציאל להצלחה בלמידה.
- לדאוג לפנות לבנות ולבנים באותה תדירות
- לתת משוב מקדם למידה לבנות ולבנים ולא לוותר על אף אחת ועל אף אחד מהם
- לדאוג שהסביבה החינוכית תייצג גם בנות וגם בנים כדי לאפשר לבנות מודלים להשראה ולתחושת משמעות

מטרות העוסקות בחיזוק הקשר הבין אישי

- לזהות אספקטים רגשיים שמתעוררים במפגש עם התלמיד
- ליצור ולאפשר אינטראקציה עם התלמיד במהלך השיעור
- לנצל הזדמנויות להעביר מסר מילולי או לא מילולי של "ראיתי אותך"
- לייצר הזדמנויות לדיאלוג אישי אודות למידה

מאבני הפסיפס – שדר של אופטימיות

שתי תיאוריות מסבירות את המושג אופטימיות:

- תיאוריית הציפייה (expectancy theory) – תכונה מולדת של ציפייה חיובית מהחיים
- תיאוריית פירוש המציאות (coping explanatory process) – תכונה נלמדת. הדרך בה אדם מסביר לעצמו את מציאות חייו בכלל ואת כישלונות העבר בפרט. אם ההסבר הוא נקודתי, זמני ומיוחס לנסיבות הספציפיות – אפשר לומר על האדם שהוא אופטימי. **על מנת לפתח חשיבה אופטימית נדרש תהליך מתמשך אשר מאתגר את הפרשנות הפסימית המכלילה שהאדם עושה.**

פסימי	אופטימי
מוכלל – "בכל דבר אני נכשל.."	נקודתי – "באנגלית יותר קשה לי מאשר בספרות"
תלוי בי – "אני לא יוצלח..."	לא תמיד תלוי בי – "היה אי שקט בכתה..."
קבוע – "אבוד לי. גם אם אלמד – לא אצליח"	זמני – "במבחן הקודם הצלחתי יותר..."
מה יהיה איתך?	היה משהו בשיעור הזה שגרם לך לחוסר שקט...
שוב אותו דבר?	אני מאמין שבפעם הבאה יהיה טוב יותר.
ידעתי שתענה ככה...	כשאתה קשוב אתה מצליח יפה להבין... נסה להתרכז...

השאלות המופיעות בהמשך מהוות דוגמא לדרך אחת המשולבת בתהליך ההוראה להעברת מסר של אופטימיות והדגמה של חשיבה אופטימית. השאלות מכוונות לראייה נקודתית של המציאות, להבנה אובייקטיבית וסובייקטיבית של הציון, ללקיחת אחריות בדרך ידידותית ולא מאשימה, ליציאה לפעולה ולעשייה ובנוסף, לגיוס כוח ממקום בו כבר התקיימה חוויית הצלחה.

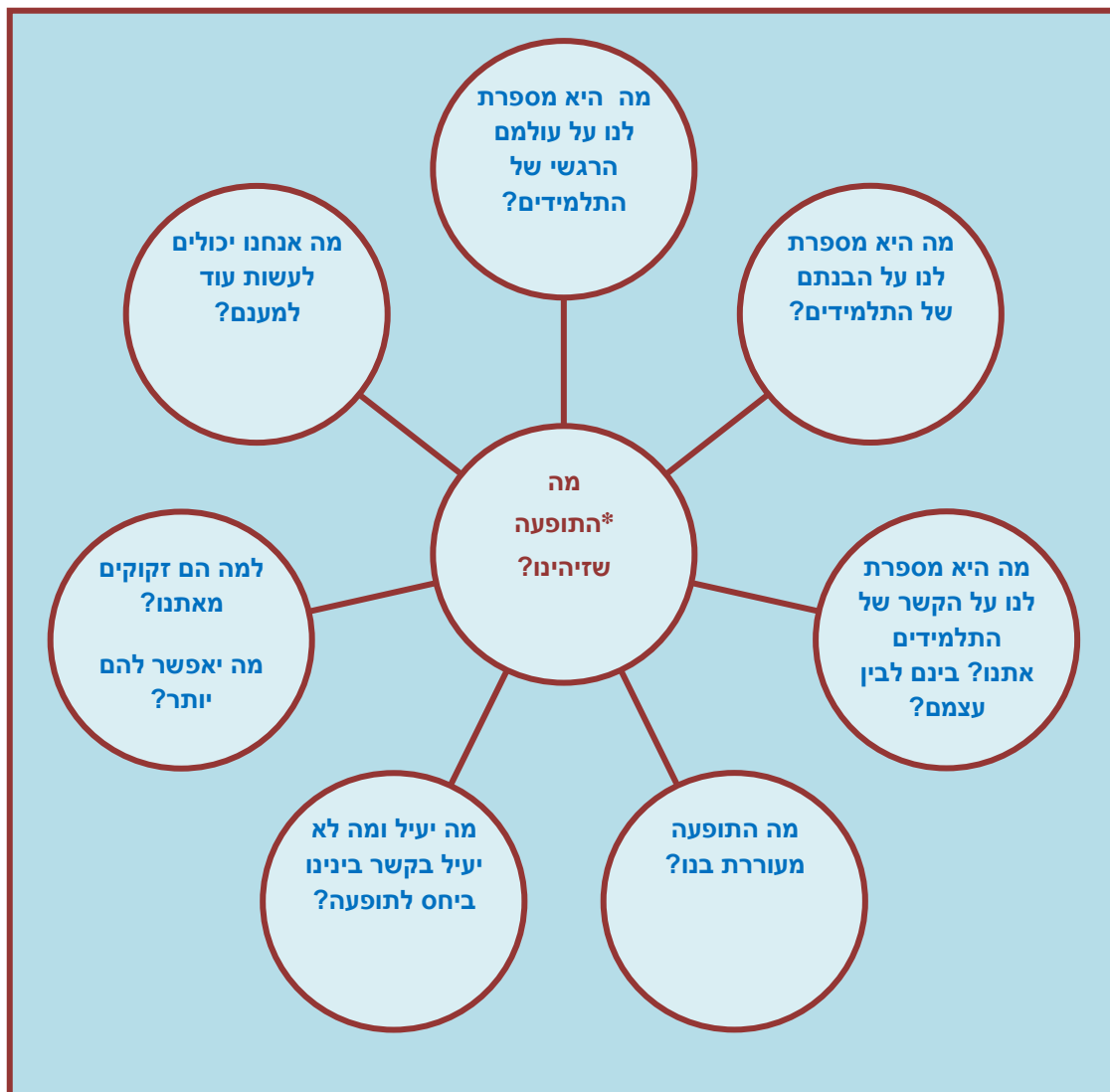
דוגמאות לשאלות מקדמות אופטימיות לאחר החזרת מבחן: מתוך "המבחן ככלי אבחון"/שני לוי שמעון

- האם הציון משקף את ידיעותיך? אם לא, מדוע?
- מה אתה זוכר שהיה קשה? מה אתה זוכר שהיה קל? (כדאי לכוון גם לגורמים אובייקטיביים כמו: רעש, זמן, חום וכו'.. כמו גם לגורמים סובייקטיביים כמו: לחץ, התרגשות, קושי לקרוא את השאלות, קושי להבין...)
- כיצד למדת למבחן? כמה זמן הקדשת? האם שיננת או עברת על שאלות? האם ניסחת גם תשובות בכתב? כיצד השפיע עליך תוכן החומר הנלמד למבחן?
- חשוב על מבחן במקצוע אחר בו הצלחת? כיצד עשית זאת? במה הוא שונה מהמבחן הזה?
- מה ניתן לעשות במבחן הבא כדי לשפר? האם אתה חושב שתוכל לעשות זאת?
- מה הדבר מצריך ממך? במה אתה צריך עזרה בהתגייסות זו?

מאבני הפסיפס – ישיבות (פסיכו) פדגוגיות

ישיבה רב מקצועית, הדנה בתלמיד, בכיתה או בתופעה, דנה בוודאי בתהליך הלימודי, בידע הנרכש ובהישגים הקיימים מול המצופים. יתרון הוועדה הוא במפגש הקולות, בחשיבה המשותפת ובשיקוף ההדדי. הניסיון לחקור לעומק תופעה, אירוע או מהלך התפתחותי של תלמיד, מקבלת עומק ואופק אחר עת הדיון בצוות עוסק גם בשאלות פסיכו פדגוגיות, כלפינו וכלפי התלמידים. אנו מזמינים אתכם להעשיר את הדיון באספקטים פסיכו פדגוגיים -

- בשלב ראשון – נסו להגדיר מה *התופעה (פרטנית או כיתתית) שזיהיתם כצוות
- בשלב שני – היעזרו בשאלות שלפניכם לחקור אספקטים פסיכו פדגוגיים של התופעה, מומלץ לנוע בכיוון השעון....



***תופעה** = אירוע או תמונת מצב - לימודי, התנהגותי, רגשי... אישי, כיתתי או קבוצתי. הניסוח הוא אמנם בלשון רבים אך מיועד גם לחשיבה אודות תופעות פרטניות.



מאבני הפסיפס – לינק לפסיכו פדגוגיה מקוונת

בתהליכי הוראה-למידה, המתקיימים בסביבה טכנולוגית והעושים שימוש בפלטפורמות מתוקשבות, נשמרים ומתקיימים העקרונות הפסיכו פדגוגיים במלואם, תוך התאמה לסביבה החדשנית. התהליך המתקשב מזמן לנו כאנשי חינוך הרחבה של הידע הפסיכו פדגוגי ויישומו באופן שמנצל את יתרונות ההוראה המתוקשבת ומתרגם אותם ליחסים בינאישיים דיגיטליים כחלק נוסף בתוך תוך המערכת השלמה של יחסי מורה תלמיד.

איש חינוך, בעל ידע פדגוגי וטכנולוגי, אשר מרחיב את תהליכי ההוראה-למידה אל מעבר לגבולות הכיתה לתוך המרחב הטכנולוגי המקוון, מוזמן לזהות בעשייה החינוכית המתוקשבת את המאפיינים הרגשיים, הבינאישיים, החווייתיים והחברתיים הגלומים בה. אותו איש חינוך חשוב שיברר עם עצמו, במקביל, את העמדות הרגשיות והחווייתיות שלו כלפי ההוראה המקוונת.

בבואו ליישם תהליך הוראה מקוונת, טרום התהליך, במהלכו ובסופו, מוזמן איש החינוך לפתוח לעצמו עוד ועוד **לינק'ים** פסיכו פדגוגיים שירחיבו את נקודות המבט שלו.

לינק כחול – ממוקד בתלמיד

לינק אדום – ממוקד באיש החינוך

עושים לינק

לינק לחווית "הלאידה השיתופית" מה בהתנהלות התלמיד מעיד על נכונות לחלוק ידע משלו עם חבריו? מה בהתנהלות התלמיד מעיד על נכונות לקבל ידע חדש מחבריו? מה בהתנהלות התלמיד מעיד על נכונות לעבוד בשיתוף פעולה עם חבריו? מה מידת המעורבות של התלמיד בלמידה השיתופית?



לינק לחווית "הלאידה השיתופית" כאיש חינוך, מה מעורר בך התהליך השיתופי? האם אתה מאמין בו? האם אתה פתוח כלפיו? איך אתה מסתדר עם למידה שיתופית עם עמיתך? מה קורה לך כשאתה נדרש לחלוק ידע? לקבל ידע מאחרים? מה קורה לך כשתלמידך מאתגרים אותך בלמידה השיתופית?

לינק ל"תקשורת בינאישית דיגיטלית" מה מאפיין את התקשורת הדיגיטלית בינך ובין התלמיד? מה קל לו ומה קשה לו ביצירת תקשורת דיגיטלית? מה מאפיין את הקשרים החברתיים הדיגיטליים שהוא יוצר? למה הוא זקוק ממך, להבנתך, בתקשורת הדיגיטלית בינכם? מה אתה יכול להעניק לו בתקשורת הדיגיטלית בינכם?



לינק ל"תקשורת בינאישית דיגיטלית" כאיש חינוך, מה קורה לך בתקשורת דיגיטלית עם תלמידך? מה קל לך ומה קשה לך ביצירת תקשורת דיגיטלית? מה מאפיין את הקשרים הדיגיטליים שאתה יוצר עם תלמידך? עם עמיתך? למה אתה זקוק כדי לחוש מסוגלות גבוהה בתקשורת הדיגיטלית עם תלמידך?

לינק לחווית "כפנים - בחוץ" עד כמה התלמיד מורגש על ידיך כנוכח בשיעור המקוון? מה הוא עושה או לא עושה שמנכיח אותו? מה מאפשר לו לבחור להיות או לא להיות בתוך התהליך המקוון? למה הוא זקוק כדי להיות מסוגל לפעול באופן מקוון? מה יתרונות ומה חסרונות התהליך המקוון עבורו באופן לימודי? רגשי? בינאישית? למה הוא זקוק כדי לעשות חיבור לימודי ורגשי בין התהליכים הפיזיים בכיתה לבין התהליכים המקוונים?



לינק לחווית "כפנים - בחוץ" מה עמדתך כלפי הוראה-למידה מקוונת? למה אתה זקוק כדי ליישם הוראה מקוונת? מה יתרונות ומה חסרונות התהליך המקוון עבורך כאיש חינוך באופן לימודי? רגשי? בינאישית? למה אתה זקוק כדי לעשות חיבור לימודי ורגשי בין התהליכים הפיזיים בכיתה לבין התהליכים המקוונים? מה יתרונותיך היחסיים במערכת הוראה-למידה מקוונת?

ועוד **לינק** שכדאי לעשות...

לינק מה מהות יחסי מורה-תלמיד בהוראה-למידה מקוונת?

לינק אילו היבטי קשר נתרמים ואילו היבטים נגרעים בקשר המקוון?

לינק איזו השפעה יש להוראה-למידה מקוונת עליך כאיש חינוך? כאדם? על תלמידך?

לינק איזה צורך פסיכו פדגוגי מתמלא בפלטפורמה המקוונת?

לינק איזה צורך פסיכו פדגוגי נגרע בפלטפורמה המקוונת?

לינק האם יש שונות בין סוגי תחומי הידע והתכנים לבין באופן בו הם משפיעים על חווית הלמידה המקוונת?



מאבני הפסיפס – מאמל'ה: משוב אפקטיבי מקדם למידה

כאנשי חינוך אנו שואפים שהדיאלוג הלימודי אשר אנו מקיימים עם תלמידינו בעקבות הביצועים הלימודיים שלהם יהיה בבחינת "משוב אפקטיבי ומקדם למידה". משוב אשר יחזק את תחושת המסוגלות שלהם, יעורר בהם מוטיבציה להמשיך להשקיע ולהתמיד ויעזור להם לקשור בין התמדה והשקעה לבין הישג. משוב אשר יעביר מסר אופטימי לתלמידינו שתמיד ביכולתם לשנות ולשפר בעזרת השקעה, מאמץ והתמדה. על מנת להתאמן במתן משוב אפקטיבי פיתחנו למענכם את מאמל'ה -

מאמל'ה – משוב אפקטיבי מקדם למידה.

מאמל'ה הוא משוב המחולל למידה אישית והתפתחות. משוב ששם דגש על מאמץ והשקעה. ("צדקת בתשובתך – טוב שהשקעת בכך חשיבה"). משוב שאינו מבוסס על הערכה או שיפוט אלא מהווה מדרגה אמפתית, מעודדת ומאתגרת לשלב הבא בחשיבה. (לא נאמר "זו תשובה נכונה או לא נכונה", אלא נאמר – "בוודאי השקעת מחשבה כדי להגיע לתשובה זו, נשמח אם תשתף אותנו במחשבות שהנחו אותך כדי שיחד נוכל להבין את תשובתך).

איך נשתמש במאמל'ה? ניתן למאמל'ה שלנו משוב מודע ומקצועי על פי 7 העקרונות -

- נשזר בדו שיח – משוב המבוסס על דיאלוג עם התלמיד ולא על מונולוג של נותן המשוב**
"בוא נדבר על... חשבו לי לדעת מה אתה חושב על... איך אתה מסביר את..."
- מעודד חשיבה - יוצר אתגר קוגניטיבי ומעודד את התלמיד להסביר, להבהיר, להרחיב, לנמק...**
"מצניין את תוכל להסביר איך הגעת למסקנה? אני סקרן להבין עוד, האם תוכל להרחיב מעט את הרציון? איזה נימוק אתה יכול להציג לקביעה שלך?"
- מעורר אופטימיות - מתייחס לתשובה או לביצוע כשלב בדרך ולא כסוף מוחלט** "הפעם לא דינקת בתשובה, הפעם הבאה תנסה שוב ואחר כך שוב..."
- מעניק תקווה – מתייחס למידת המאמץ וההשקעה ולא לנתונים כמו שכל או כישרון** "יש לך את היכולת להתאמץ ולנסות – תמיד תוכל לסמוך על הכח שלך להשקיע ולהתמיד"
- יצירתי – מעודד את התלמיד להפיק מתוך המשוב רעיון חדש** "מצניין מה עוד אנחנו יכולים ללמוד ממה שכתבת? אולי הרציון שלך מעורר רציון חדש?"
- אמפתי - מתבונן על הטעות של התלמיד. מנסה להבין יחד עם התלמיד את המחשבות שהנחו אותו ומשם יוצא עמו להבניה מחודשת של ההבנה.** "חשוב לי להבין איך הגעת לתשובה. את נבין זאת יחד, נוכל לנתק אותה ולהתקדם בלכותה"
- לוקח את הזמן - משהה תגובה, מאפשר התבוננות ומרחב תהייה ותעייה** "רע, אנחנו לא ממהרים. בוא נחשוב על זה קצת. קודם כל אחד מאתנו בלבד ואז ביחד..."

נספחים

אופטימיות²⁵ (לקוח מתוך הספר "רווחה נפשית בראי הפסיכולוגיה החיובית" מאת שוש צימרמן, (2010), הוצאת אה, עמ' 122 - 124)

משמעות המושג "אופטימיות" נראית לכאורה מובנת מאליה. מקובל לחשוב על אופטימיות כעל אמונה שצופה לתוצאה חיובית בעתיד, אולם בשנים האחרונות נעשית הבחנה בין שתי תיאוריות המסבירות את המושג: (1) תיאוריית הציפייה (expectancy theory), הרואה באופטימיזם מאפיין אישיותי הקשור לאוריינטציה **עתידי** ולהסתכלות קדימה. תיאוריה זו קשורה באסטרטגיות התמודדות, משום שהאמונה שצפויות תוצאות חיוביות מאפשרת גיוס משאבים אישיים להתמודדות עם המכשולים העומדים בפני השגת המטרה. כך, למשל, תלמיד אופטימי המצפה לתוצאות חיוביות, אם יתקל בסירוב בניסיונו להתקרב לנערה שהוא מחבב, יאמר לעצמו שלא יכול להיות שהוא לא ישיג אותה בסופו של דבר, ולכן יחפש דרכים נוספות ליצור עימה קשר. (2) התיאוריה השנייה מסבירה את המושג "אופטימיות" כהליך התמודדות הקשור לפירוש המציאות (coping explanatory process). תיאוריה זו דווקא ממוקדת **בעבר** ובאופן שבו בני האדם מסבירים לעצמם את הסיבה לאירוע מסוים. מדובר בתהליך קוגניטיבי המתווך את המציאות. האופטימי, על פי תיאוריה זו, מסביר אירועים כזמניים, שהתרחשו שלא באשמתו ושהם מוגבלים לנסיבות הקיימות בלבד. בניגוד לפסימי, המסביר אירועים - ובעיקר כישלונות - כקבועים (זה תמיד ככה), אישיים (חלו באשמתו) ומשליכים על הכול. אם נחזור לדוגמה הקודמת, אותו תלמיד אופטימי, על פי תיאוריה זו, כאשר יתקל בסירוב של נערה, יאמר לעצמו כי אולי הדרך שבה ניסה למשוך את תשומת לבה לא הייתה מוצלחת, וכי עליו לחשוב על דרכים אחרות לכבוש את לבה.

גם אם אין קורלציות גבוהות בין שתי התיאוריות הללו, שתיהן מראות קשר חזק לדיכאון. קיימים מחקרים רבים הקושרים בין סגנון הסבר פסימי לבין דיכאון. סגנון זה ניבא התפרצות של דיכאון בקרב מבוגרים צעירים וכן בקרב ילדים ובני נוער. המחקר מראה כי אנשים עם סגנון הסבר פסימי נטו להפוך דיכאוניים **לאחר** אירוע שלילי ואילו אנשים בעלי ציפייה שלילית נטו להפוך דיכאוניים בשל **ציפייה שלילית** מתוצאות אירוע.

לאופטימיות יש השלכות משמעותיות על הסתגלות לבית הספר ועל הבריאות. באשר להסתגלות לבית הספר קיימים מחקרים המעידים על הסתגלות קלה יותר במעברים (קיימים נתונים בעיקר לגבי המעבר מתיכון לקולג'). מחקרים אחרים העלו כי אופטימיות בקרב תלמידים קשורה לגישה חיובית כלפי בית הספר, תפיסה עצמית חיובית, יכולת לדחות סיפוקים, ומיקוד שליטה פנימי.

אופטימיות קשורה גם לבריאות פיזית ונפשית. מחקרים מראים כי תלמידי קולג' בעלי דפוסי הסבר פסימיים חלו כפליים יותר במחלות זיהומיות וביקרו יותר אצל רופאים מאשר תלמידים בעלי סגנון הסבר חיובי. בנוסף הם נטו לדווח על יותר תאונות אישיות ותאונות רכב. מחקר מעניין נוסף (Caravajal, Garner & Evans, 1998) בקרב תלמידי תיכון הפעילים מבחינה מינית העלה כי התלמידים האופטימיים נטו לקיים מין בטוח, לשתות פחות אלכוהול, היו מעורבים פחות בהתנהגות אלימה ויותר בפעילות גופנית.

לסיכום, עיקר החשיבות של מאפיין האופטימיות היא בהקשר לבריאות נפשית. קיים קשר בין סגנון הייחוס הפסימי לבין דיכאון. קיימים מחקרים רבים המגלים קשר חיובי בין סגנון הסבר פסימי לבין

²⁵ הקטע אודות אופטימיות מתבסס על מאמרם של: Boman et al. (2009), עמ' 51-64.



דיכאון וחרדה בקרב ילדים ומתבגרים. קיימת גם רמיזה לכך כי אופטימיות מסייעת לפתח חוסן בקרב ילדים. תוצאות מחקרים העלו כי ילדים אופטימיים נטו להתאושש מהר ממצבי לחץ.

תקווה²⁶ (לקוח מתוך הספר "רווחה נפשית בראי הפסיכולוגיה החיובית", מאת שוש צימרמן, (2010), היצאת את, עמ' 121 – 122)

לכאורה נראה שאין צורך להסביר את המושג "תקווה", אנו מתייחסים לתקווה כאל ציפייה חיובית מן העתיד. "תקווה", במשמעותה המקצועית-פסיכולוגית, אכן כוללת תוכניות אל העתיד (ומכאן - קשורה גם לאופטימיות), אך היא מוגדרת כסדרה של תהליכים קוגניטיביים המכוונים להשגת מטרות מסוימות. קיימות כמה תיאוריות המסבירות את המושג "תקווה", והתיאוריה שאומצה כאן היא של שניידר (Snyder, 2002). 27. תקווה מוגדרת כעוצמה אנושית שבאה לידי ביטוי ביכולת להגדיר מטרה בבהירות, לפתח אסטרטגיות ספציפיות לצורך השגת המטרה, ולפתח ולשמר מוטיבציה ליישם את האסטרטגיות הללו. על פי שניידר, מטרה יכולה להיות כל דבר שהאדם רוצה לחוות, ליצור, להשיג, לעשות או להיות. המטרה יכולה להיות לטווח קצר או ארוך, קלה להשגה או קשה יותר, אם כי חשוב להדגיש כי אנשים המגלים רמות תקווה גבוהות מציבים לעצמם מטרות קשות ומסובכות קצת יותר מהמטרות שהשיגו קודם לכן. ההנחה של המחקר היא כי תקווה מתפתחת על בסיס המחשבה שהדברים צפויים ואפשריים, והיא מונעת על ידי מתווכים חברתיים בין-אישיים. המחקר אכן מעלה כי קיימת קורלציה גבוהה יחסית בין רמות התקווה של המטפלים לבין אלה של הילדים בטיפולם.

על פי מחקרים שנערכו בארה"ב, מרבית בני הנוער מדווחים על רמות גבוהות של תקווה, ובעזרת התערבות אפשר להעלות את רמת התקווה גם של אלו המדווחים על רמות תקווה נמוכות מהממוצע. כמה מחקרים מראים כי תקווה נמצאת בקורלציה עם רווחה נפשית, עם שביעות רצון גלובלית ועם בריאות נפשית. רמות גבוהות של תקווה קשורות גם להתמודדות אפקטיבית עם כישלון. תלמידים בעלי רמות גבוהות של תקווה מתייחסים לכישלון כפידבק קונסטרוקטיבי המורה להם כיצד להשתפר, ולא כפידבק דסטרוקטיבי המערער את תחושת הערך שלהם. קיימים ממצאים רבים המורים על קשר בין רמות גבוהות של תקווה לבין תפקוד לימודי טוב.

טווח ההתפתחות הקרובה (קישור לאתר של מכון מופת המסביר מה פירוש המושג)
<http://web.macam.ac.il/~tamil/psychology/123.htm> •

<http://web.macam.ac.il/~tamil/psychology/vigozkytheo12.htm> •

²⁶ הקטע אודות תקווה מבוסס על מאמרם של Lopez et al. (2009).

²⁷ קיימות הגדרות נוספות למושג "תקווה", אך הגדרתו של שניידר מקובלת בקרב חוקרי הרווחה הנפשית.



תפיסה עצמית חיובית (לקוח מתוך הספר "רווחה נפשית בראי הפסיכולוגיה החיובית", מאת שוש צימרמן, (2010), הוצאת אח, עמ' 127–126)

תפיסה עצמית היא למעשה הברומטר של התפיסה המופנמת של כישלונותיו והצלחותיו של אדם. המושג "תפיסה עצמית" קרוב במשמעותו לשני מושגים נוספים: "דימוי עצמי" ו"הערכה עצמית". ההבדלים בין המושגים הללו הם שוליים.

(.....)

תפיסה עצמית - זהו מושג רב-ממדי הנבנה מתפיסות עצמיות בתחומים שונים תוך אינטראקציה מתמדת עם הקונטקסט שבו שרוי הילד. ברקן (Bracken, 1992) הציע מודל המתאר את התפיסה העצמית הגלובלית כנבנית על פי תפיסה עצמית בתחומים אחדים: התפיסה העצמית האקדמית המתייחסת לתחושתו העצמית של האדם בקונטקסט הלימודי של בית הספר, התפיסה העצמית הרגשית המתייחסת למודעות ולקבלה של הרגשות של אדם כולל הרגשות השליליים שלו, התפיסה העצמית של מסוגלות המוגדרת כתפיסתו לגבי יכולתו להשיג את הצרכים הבסיסיים שלו, תפיסה עצמית משפחתית הנוגעת לתחושתו כבן משפחה, התפיסה העצמית הפיזית הנוגעת לתפיסתו את המראה החיצוני שלו, דימוי הגוף, בריאותו ומגבלותיו הפיזיות, והתפיסה העצמית החברתית שהיא תפיסתו לגבי יכולתו ליצור קשר עם אחרים ולהיות מקובל חברתית.

התגבשותה של תפיסה עצמית מוסברת באמצעות תיאוריית הלמידה החברתית. תפיסה עצמית מתגבשת כתוצאה ממשוב המתקבל במישרין על ידי ההתנסות של הפרט או ממשוב עקיף שמתקבל מן הסביבה. כך, למשל, תלמיד שקיבל ציון 80 בבחינה בלשון - יכול לפרש את הציון על פי הסטנדרטים שלו כהצלחה גדולה, אבל כאשר הוא מראה את הציון לאימו הוא יכול לקרוא בעיניה אכזבה שלא קיבל ציון גבוה יותר. מובן שהפרשנות של התלמיד מושפעת מהסטנדרטים האישיים שלו (80 זה ציון מספיק טוב), מסטנדרטים אובייקטיביים (קשה להתווכח עם העובדה כי ציון 100 מעיד על הצלחה חד משמעית), מסטנדרטים של השוואה (כל שאר ילדי הכיתה קיבלו 70 ומטה), מהיכולת שלו להגיד לעצמו דברים מפצים ("אבל באנגלית אני הכי טוב בכיתה") או מהסטנדרטים האידיאליים שהוא מציב לעצמו (תלמיד טוב מקבל ציון 100 בכול).

מכיוון שהמושג "תפיסה עצמית" קשור לקונטקסטים הרבים שהתלמיד מתנהל בהם (בעיקר למשפחה, לבית הספר ולקבוצת הגיל), ומשפיע באופן משמעותי על הרווחה הנפשית שלו, קיימת חשיבות רבה ליצירת התערבויות לשיפור התפיסה העצמית בקונטקסטים הרבים שבהם היא מתגבשת.

הפניות, לינקים ומקורות מומלצים

[כתבה על בי"ס תל חי בת"א שעובד על מיינפולנס](#)

[ילדים יכולים ללמד את עצמם-סוגטה מיטרה](#)

[מחקר על החשיבות של כישורים חברתיים](#)

[סרטון מעניין על העצמי](#)

[המכרה למשאב האנושי-מחוז ת"א](#)

[כל ילד צריך גיבור - ריטה פירסון](#)

[כוחה של אמפתיה](#)

[מורים אלופים](#)

[פלורה מור – "לראות את הילדים"](#)

["נלחמים בויתור"- מאמר מאת ד"ר אורית אלפי](#)

מכתבים למורה -

1. [אלבר קאמי](#)

2. [מאיר שלו](#)

סרטים, תכניות וסרטונים -

[יומני החופש Freedom Writers](#)

אנגלית תרגום: עברית

ארה"ב, 2007

במאי: Lagravenese Richard

אורך הסרט: 122 דקות

מתאים לגילאים: נוער, תיכון, מבוגרים



מבוסס על רב המכר של ארין גרוול. מורה צעירה (הילארי סוואנק) לוקחת 150 תלמידים בעיתיים מהשכבות הנמוכות ביותר ותוך שהיא מחדירה בהם את האהבה לכתיבה היא מצליחה לשכנע אותם, בעזרת המילים, להפוך לבני אדם טובים יותר. הספר הוא סיפורה האמיתי של ארין גרוול, מורה המגיעה לתיכון מוכה אלימות בפרבר אמריקאי, שתלמידיו חונכו על ברכי השנאה בין הגזעים והשבטים, ובתוך מלחמות הכנופיות העירוניות. עם הזמן מצליחה המורה להגיע אל ליבם, דרך כתיבת יומנים אישיים, ובהשראת לימוד השואה ויומנה של אנה פרנק. אולם יחד עם הצלחתה, נאלצת המורה לשלם מחיר אישי ומשפחתי בשל השקעתה המרובה.

"המורה אירנה"

סרט דוקומנטרי במאי: איתמר חן

שנה: 2010

הפקה: בלאק שיפ הפקות סרטים בע"מ

בחייהם של 26 ילדים תתרחש השנה תפנית משמעותית - הם עומדים לפגוש את אירנה. כבר למעלה מ-10 שנים שהמורה אירנה מתפקדת כ"מורה למשימות מיוחדות". אירנה, שעלתה לפני כ-15 שנים מרוסיה, היא מחנכת בבית הספר היסודי "גבעת גונן" הממוקם בלב שכונת הקטמונים שבירושלים, הידועה כשכונת מצוקה מוזנחת שקורסת תחת בעיות כלכליות ואבטלה גואה. מרבית הילדים הלומדים בבית הספר חיים במציאות קשה, ומחפשים את דרכם בין תקווה לייאוש. אירנה יוצאת למלחמה אינסופית בקשיי היום יום ובבירוקרטיה המתישה, נחושה בדעתה להצליח היכן שכל האחרים הרימו ידיים, כדי לתת לילדי הכיתה תקווה לחיים טובים יותר.

אורך: 52 דק'

"תיכון" (הזדמנות אחרונה"

"עובדה" - תכנית מיוחדת

בית הספר "ברנקו וייס" ברמלה הוא תיכון ברמה שאליו מגיעים נערים ונערות שאף תיכון אחר לא היה מוכן לקבל אותם, הנערים עוברים תוכנית שיקום וביחד עם מורים מקצועיים ואוהבים מנסים להשלים את הבגרויות למרות כל הקשיים בדרך. הסרט מראה כיצד המורים יכולים לעורר מוטיבציה בקרב תלמידים.

49 דקות

"משהו על קשר אנושי"

עמית צור



בתוך שגרת יום יום מטורפת אנחנו לא תמיד עוצרים וחושבים על מקומם של האנשים החשובים לנו בחיינו, כמה הם השפיעו עלינו ובאיזה תחומים, מה אימצנו לחיינו בזכותם ומה זכינו ללמוד מהם. עמית צור מספרת על קשר מורה תלמיד

6 דקות

"קריאה תמה"

במאי ומפיק: תמיר טרבלסי

הסרט מספר על תלמיד עם דיסלקציה שהתקשה לרכוש את הקריאה עד כיתה י'. בסרט עדויות של מורים על יחסם לתלמיד והקושי של המורה לקבל את קשייו של התלמיד. הסרט מראה את יכולתו של המורה הפרטי לקדם אותו בזכות היחס האישי והמקצועיות.

"שניים על גשר"

סרטוני אנימציה על קשר בין תלמיד למורה, חינוך על דרך החיוב

"כיצד מתמודדים עם תלמיד שיוצר אצל המורה דחייה"

בי"ס קדמה - 2 דקות

איך מתמודדים ומנהלים מפגש דיאלוג מוצלח עם תלמיד כלפיו חש המורה-מחנך דחייה? קלרה יונה-משומר מייסדת בי"ס קדמה נותנת עצה של זהב.

המורה האמיתי-ברוזה מלמדת את בניה לעלות במדרגות

"מורים על מורים- תחושות של מורים בכניסתם לכיתה"

קרן טראמפ - 2 דקות



סרטונים אודות ילדים עם צרכים מיוחדים -

[קטע מתוך הסרט: בחזית הכיתה \(סרט על תלמיד בעל תסמונת טורט\)](#)

[סרט באורך מלא- כוכבים על פני האדמה \(קשר ייחודי בין מורה לבין תלמיד לקוי למידה\)](#)

[התמודדות עם ילד חריג- סרטון המתאר התמודדות של משפחה עם ילד בעל צרכים מיוחדים](#)

[קטע מתוך הסרט: רדיו \(התמודדות של נער עם צרכים מיוחדים בניסיונו להשתלב בחברת בני גילו כעוזר מאמן במשחקי פוטבול\)](#)

סרטים בשפה הערבית או מתורגמים -

[סרטון: מורה בעל השפעה \(מתורגם לערבית\)](#)

[סרטון אנימציה- בית הספר ותלמידים בעלי צרכים מיוחדים](#)

[חטיבת פורידס - ערבית](#)

- אלפרט, ב' (2008). דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי. בתוך: נ' אלוני (עורך), כל שצריך להיות אדם, (236-258). תל אביב: חדקל.
- בזז-שוורץ, מ' משוב בשיח הכיתה [גירסא אלקטרונית]. נדלה ב- 22 יוני 2014 מאתר אבני ראשה: <http://www.avneyrosha.org.il/Pages/Home.aspx>
- ביאליק, ח'נ' (תשל"ג) שירים. תל אביב: דביר.
- גוטרמן, ק' (2009). המח הלומד בכתה. *הד החינוך*, כרך פ"ד (1), 74-72.
- גוטרמן, ק' (2009). הייתי בלחץ - מנגנוני הגנה של המוח האנושי ושימושם בהוראה ולמידה. [גירסא אלקטרונית]. נדלה ב- 26 מרץ 2014 מהאתר של המנהל הפדגוגי-משרד החינוך: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Zchuyot/LomdimZchuyot/Hafalot/HayitiBelacjatz.htm>
- לוי שמעון, ש' (2011). ממבחן לאבחון. *הד החינוך*, 6, 60-58.
- עשור, א' (2005). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר. *אאוריקה*, 20.
- צימרמן, ש' (2010). *רווחה נפשית בראי הפסיכולוגיה החיובית*. קריית ביאליק: אח.
- קס, א' (2000). תחושת המסוגלות המקצועית של המורה - סקירת ממצאי הספרות בחלוקה תלת ממדית של המושג, *מעוף ומעשה*, 6.
- קפלן, א' ועשור, א' (2001). מוטיבציה ללמידה בבית הספר - הלכה ומעשה. *חינוך החשיבה*, 20, 30-7.
- ראיין, ר' ודסי, א' (2011). מוטיבציה פנימית ומוטיבציה חיצונית: הגדרות קלאסיות וכיוונים חדשים. *הד החינוך*, פ"ה (7), 68-62.

- Boman, P., Furlong, M.J., Shochet, I., Lilles, E. & Jones, C. (2009). Optimism and the school context. In: R. Gilman, E.S. Huebner & M.J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (51-64). New York, NY: Routledge.
- Bracken, B.A. (2009). Positive self concept. In: R. Gilman, E.S. Huebner & M.J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (77-88). New York, NY: Routledge.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.



- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Gervase, B. & Aniq, F.K. (2005). When is appreciative inquiry transformational? A meta-case analysis. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 41, 161-181.
- Lopez, S.J., Rose, S., Robinson, C., Marques, S.C. & Pais-Ribeiro, J. (2009). Measuring and promoting hope in schoolchildren. In: R. Gilman, E.S. Huebner & M.J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (37-50). New York, NY: Routledge.
- Rafaeli, A. (2011). Others' Anger Makes Work Harder not Smarter: The Effect of Observing Anger and Sarcasm on Creative and Analytic Thinking, *Journal of Applied Psychology*.
- Rafaeli, A., A. Erez, et al. (2012). When customers exhibit verbal aggression employees pay cognitive costs. *Journal of Applied Psychology*.
- Snyder, C.R. (2002). Hope Theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4) 249–275.
- Zimmerman, B.J., (2000). Self-Efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*. 25, 82–91.

