מסלולים
אל למידה משמעותית

היבטים פדגוגיים של הוראה ולמידה משמעותית



תוכן העניינים

ששת תפקודי לומד במאה ה-21	54
פתיחה	54
הקדמה	54
פיתוח ששת תפקודי לומד במאה ה-21	59
פיתוח תפקודי חשיבה (קוגניציה) וחשיבה על חשיבה (מטה קוגניציה)	59
פיתוח תפקודים תוך אישיים (רגשיים) ובין אישיים (חברתיים)	69
פיתוח תפקודים בתחום החושי-תנועתי	80
פיתוח תפקודי הכוונה עצמית בלמידה ובניהולה	85
תכנון ההוראה-למידה-הערכה	102
לתפקד בסביבה עתירת טכנולוגיה – ששת תפקודי הלומד בסביבה וירטואלית	109
צפייה בתלמידים בעת למידה בסביבה עתירת טכנולוגיה	113
קידום ההוראה ללמידה משמעותית ופיתוח ששת תפקודי לומד במאה ה-21:	121
שימוש בסרטונים לקידום ההוראה	123
משוב מקדם הוראה ללמידה משמעותית	125
למידה מהצלחות לקידום הוראה לשם למידה משמעותית	132
מקורות	138

רשימת הסדנאות המשולבות בתוך הפרקים:

- פגישה ראשונה עם ששת תפקודי לומד במאה ה-21 56
- פגישה שנייה עם ששת תפקודי לומד במאה ה-21 57
- למידה בסביבה עתירת טכנולוגיה 111
- קידום ההוראה ללמידה משמעותית ופיתוח ששת תפקודי לומד במאה ה-21 122
- התבוננות בהוראה ללמידה משמעותית 124
- משוב מקדם הוראה ללמידה משמעותית 132
- למידה מהצלחות בהוראה ללמידה משמעותית 135
- ילדים לומדים מהצלחות 135

ששת תפקודי לומד במאה ה-21

"נראה שהמציאות מראה כי רבים של רעיונות, רעיונות ומחשבות מעוררים בנו בעיה ורשה לעזרם... רבים אחרים בנו לבנו, מפעילים בנו את בנו על מציגים בנו את בנו", (קניאל, 2003)[61].

פתיחה:

בפרק זה נתמקד בששת התחומים של תפקודי הלומד במאה ה-21 הן כתורמים ללמידה משמעותית והן כתוצר של למידה משמעותית. נתאר את התפקודים, נציג גישות שונות בהתייחס לתחומים השונים, נעלה נימוקים מדוע חשוב לפתח את התפקודים בכל תחום, נסקור ממצאי מחקר עיקריים, נציע דרכים לפיתוחם וכן דרכים לפיתוח ההוראה לשם כך.

הקדמה

מהם תפקודי לומד במאה ה-21?

בתפקודים כוונתנו **לגישות, נטיות, ידע, מיומנויות והרגלים כפי שאלה באים לידי ביטוי בהתנהגות עצמאית של הפרט הלכה למעשה, במצבי חיים שונים, או ביצועים בלשונו של Gardner (1997)**[62]. ניתן לזהות רמה ואיכות של תפקוד באמצעות תצפית ישירה בתלמיד בעת פעילותו ובאמצעות ניתוח תוצרי למידתו. במחקר משתמשים גם בתגובות נשאלים לגבי מצבים היפותטיים (כגון: כיצד הדמות הגיבה, לדעתך, ל...).

תפקודי לומד חיוניים עיקריים במאה ה-21 באים לידי ביטוי בתחומים הבאים:

- השכלי:

  תפקודים קוגניטיביים כוללים חשיבה החל מרמת הזיהוי והזיכרון ועד לרמות של יישום, ניתוח, סינתזה והערכה, חשיבה ביקורתית ויצירתית.

  תפקודים מטה קוגניטיביים כוללים חשיבה על חשיבה, על משמעות הידע, על התהליכים והאסטרטגיות בהם משתמש הפרט בלמידתו.

- הרגשי:

  תפקודים תוך אישיים כוללים מודעות עצמית, תחושות מסוגלות עצמית, ויסות עצמי של רגשות והתנהגויות, ופעולה מתוך מודעות לנקודות החוזק והתורפה האישיות, והתמודדות חיובית עם מצבי מצוקה, כישלון ואתגר.

---

61 קניאל, ש' (2003). *פעולות התודעה. היסודות לחינוך לחשיבה*. תל אביב: הוצאת רמות. אוניברסיטת תל-אביב.

62 Gardner, H. (1997). Big thinkers: Howard Gardner on Multiple Intelligences. http://www.edutopia.org/multiple-intelligences-howard-gardner-video#graph1

- החברתי:

תפקודים בין אישיים כוללים ניהול תקשורת בין אישית מכבדת לזולת וגילויי רגישות, סובלנות והתחשבות כלפיו, עבודה בצוות תוך שיתוף פעולה, ויתור, בניית הסכמות וביצוע תפקידים.

- החושי-תנועתי:

התפקודים החושיים-תנועתיים כוללים ניהול אורח חיים בריא, שימוש בחושים לקליטת מסרים ולמידה, תפקוד תקין במצבי יום-יום כמו התמצאות במרחב, תנועה וכיוונית, ביטוי עצמי, הבעת רגשות, רעיונות וייצוג ידע.

- הכוונה עצמית וניהול עצמי:

כוללת בחירה במטרות (ובכלל זה בלמידה), תכנון דרכים להשגתן, ביצוע התכניות והערכת התהליכים והתוצר, הנעה פנימית, ארגון הסביבה, הזמן והמשאבים הדרושים להשגתם.

ההפרדה לתחומים השונים היא מלאכותית ונעשית לצורך ההתמקדות וההעמקה בכל פעם בהיבט מסוים. לכן נקיים התבוננות הוליסטית בלומד כאדם שלם.

תפקודי לומד = גישות ונטיות + ידע + מיומנויות והרגלים = התנהגות עצמאית של הפרט הלכה למעשה, במצבי חיים שונים.



בסדנה "פגישה ראשונה עם ששת תפקודי לומד במאה ה- 21" נתבונן ב"מובן מאליו" כביכול: בתפקודי הלומד בחיי היום יום כדי לחדד את היכולת לזהות את אופן ביטוים של התפקודים השונים בהתנהגויות ממשיות במצבי חיים שונים.

סדנה:

פגישה ראשונה עם ששת תפקודי לומד במאה ה- 21

מטרה: זיהוי ששת התפקודים ואופן ביטויים בפעילויות שילדים מבצעים בחיי היום יום

תוצר: שכלול היכולת לזהות את אופן הפעלת התפקודים השונים בחיי היום יום

חומרים: תמונות המתארות ילדים העוסקים בפעילויות שונות, שקף ובו הפרק "תפקודי לומד מתוך מסמך "אבני דרך ללמידה משמעותית"
(http://meyda.education.gov.il/files/lemidaMashmautit/chozer/index.html).

הפרק "תפקודי לומד" מתוך מסמך "אבני דרך"

מהלך הסדנה:

1. **במליאה:** הצגת ההגדרה של תפקודי לומד ושל ששת התפקודים העיקריים
2. **בקבוצה:** מוצגות תמונות של ילדים מבצעים פעילויות שונות.



כל חבר בקבוצה בוחר תמונה ומזהה אילו תפקודים מפעיל הילד בפעילות שבתמונה ומה מידת ההתערבות הנדרשת של מבוגר משמעותי לשם פיתוח התפקודים.

3. במליאה דיון בשאלות:

א. האם יש מקום להפרדה בין התחומים השונים? מדוע?

ב. כיצד באים לידי ביטוי התפקודים השונים במצבי החיים השונים שמתוארים בתמונות?

ג. אם הילד מפעיל באופן עצמאי תפקודים שונים בפעילויות השונות, האם יש צורך גם לבצע פיתוח מכוון שלהם? מדוע?

*רצוי לקיים תצפיות בפעילויות אמיתיות של ילדים. התמונות משמשות תחליף למקרים שלא ניתן לעשות זאת

בסדנה "פגישה שנייה עם ששת תפקודי לומדה במאה ה-21" נרחיב ונעמיק את הידע בנושא:

שקף:

תפקודי לומד = גישות ונטיות + ידע + מיומנויות והרגלים = התנהגות עצמאית של הפרט הלכה למעשה במצבי חיים שונים.

סדנה:

פגישה שנייה עם ששת תפקודי לומד במאה ה-21

מטרות:

★ הבנת הערך של פיתוח ששת תפקודי לומד במאה ה-21 הן כתורמים ללמידה משמעותית והן כתוצר של למידה משמעותית

★ הכרת גישות לפיתוח תפקודי לומד במאה ה-21

תוצר: המלצות לפיתוח תפקודי לומד במאה ה - 21

תמונת שיעור, כיתה ובית ספר המקדמים פיתוח תפקודי לומד במאה ה-21

חומרים:

- לכל קבוצת מומחים טקסט העוסק בקבוצת תפקודים בתחום אחד (קוגניטיבי – חשיבה, מטה קוגניטיבי – חשיבה על חשיבה, חברתי, רגשי, חושי-תנועתי והכוונה עצמית בלמידה וניהולה). ניתן להשתמש בסקירה שלהלן.
- כלי לתכנון יחידת הוראה
- כלי המתאר התנסויות ותוצרי למידה המקדמים פיתוח של ששת תפקודי לומד במאה ה-21.

מהלך הפעילות:

הפעילות ביחידה זו תתבצע בשיטת התצרף (JIGSOW).

1. 6 קבוצות מומחים: כל קבוצה מתמקדת בתחום אחד של תפקודי לומד ומבצעת:

א. הרחבה של הידע באמצעות עיון במחקרים, בגישות לפיתוח כל קבוצת תפקודים ובהשלכות על ההוראה בקבוצת התפקודים שהיא מתמקדת. שיתוף העמיתים בידע החדש שנרכש בעקבות הקריאה.

ב. דיון בשאלות המשולבות בתוך פרק המידע.

ג. דיון בשאלות: האם המידע עשוי לתרום לעבודת מפקחים, מנהלים, מדריכים ומורים בקידום למידה משמעותית? כיצד?

2. **בקבוצות ממוזגות**: כל קבוצה מורכבת מנציג אחד מכל קבוצת מומחים.

א. שיתוף בידע ובתובנות שהתגבשו בקבוצות המומחים.

ב. הבניית תמונת השיעור, הכיתה ובית הספר המפתחים תפקודי לומד במאה ה-21.

ג. גיבוש המלצות לפיתוח ששת תפקודי לומד במאה ה-21.

3. במליאה: ריכוז ההמלצות ודיון בדרכי יישום.

תצרף (ג'יגזו)

תצרף זו שיטת עבודה בקבוצות שבה יש לקבוצה מטרה משותפת. לכל פרט בקבוצה יש משימה אישית החיונית להשגת המטרה הקבוצתית. הפעילות נערכת בקבוצות בעלות שני הרכבים:

א. קבוצת מומחים – קבוצה שחבריה מתמחים בתת-נושא מסוים או בפרק לימוד או בקטע של טקסט וכדומה מתוך הנושא הכולל או מתוך הטקסט השלם שבו עוסקים במפגש.

חברי הקבוצה לומדים את הנושא ומתכננים יחד כיצד לשתף את חברי הקבוצה הממוזגת במה שלמדו. עם סיום הלמידה ועיבוד תת הנושא מצטרף כל חבר לקבוצה הממוזגת ומשתף את החברים במה שלמד. כך כל חבר בקבוצה הממוזגת תורם לקבוצה מהידע שרכש בקבוצת המומחים.

ב. קבוצה ממוזגת – קבוצה שבה משתתף נציג מכל קבוצת מומחים. תפקידה למזג לכלל שלמות את הידע שתורם כל אחד מחבריה.

פעילות בשיטת התצרף מתאימה לכיסוי חומר רב. הפעילות מעודדות מעורבות של כל המשתתפים ומטילה על כל אחד מהם אחריות להצלחת קבוצת המיזוג. כך נמנע מצב בו חבר או שניים משתלטים על הקבוצה בעוד שחברים אחרים נותרים סבילים (דון א' ובנט נ', 1996).[63]

63 דון, א', ובנט, נ' (1996). *שיח למידה בקבוצה*. קריית ביאליק: הוצאת "אח" בע"מ.

פיתוח ששת תפקודי לומד במאה ה-21

פיתוח תפקודי חשיבה (קוגניציה) וחשיבה על חשיבה (מטה קוגניציה) בבית הספר היסודי

"המסר העולה מכמות נכבדה של עבודה מחקרית על טבען של החשיבה והלמידה הוא כי למידה היא תוצאה של חשיבה" (פירקינס, 1998).

פתיחה:

בסעיף זה נעסוק בחשיבות של פיתוחם של תפקודי חשיבה וחשיבה על חשיבה להתפתחותם של ילדים. נכיר ממצאי מחקרים עיקריים בנושא ותכניות מרכזיות במסגרת בית הספר היסודי שנמצאו תורמות לפיתוח החשיבה. כמו כן נציג גישות שונות להוראה בתחום.

בינינו לבין עצמנו:

מה ידוע לכם על תפקודי החשיבה וחשיבה על חשיבה של תלמידיכם? כיצד אתם מזהים אותם?

מהי חשיבה?

החשיבה היא פרי היכולת השכלית של האדם. במילון העברי המרוכז (אבן שושן) מוגדר שכל כ"הכושר הרוחני של אדם לחשוב ולשקול, כוח השפיטה וההשגה, להבדיל מן "רגש""[64].

במסמך של משרד החינוך שכותרתו "אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה"[65] נאמר כי "חשיבה היא פעילות מורכבת ורבת-פנים שבלעדיה לא מתרחשת למידה משמעותית".

אתנחתא:

האם היכולת השכלית של אדם היא קבועה או שהיא ניתנת לפיתוח? כיצד אתם מגדירים "חשיבה"? האם החשיבה היא יכולת מולדת או נלמדת?

הגדרות רבות ניתנו למושג "חשיבה". להלן אחדות מהן:

פיאז'ה[66] מגדיר חשיבה כפתרון בעיות רציונאלי בהתאם לעקרונות הלוגיקה הפורמאלית.

---

64 אבן שושן, א' (2003). *המלון העברי המרוכז*. הוצאת דביר.

65 יועד, צ' (2009). אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה. מסמך מנחה למתכנני תכניות לימודים ארציות ומקומיות ולמפתחי חומרי למידה. ירושלים: משרד החינוך. המזכירות הפדגוגית.

66 עילם, ג' (2000). "למידה והתפתחות: תיאוריות מרובות, עולמות אפשריים", *חינוך החשיבה, עלון מספר 19 – למידה: גישות חדשות*, ירושלים: מכון ברנקו וייס.

לעומתו ויגודצקי[67] מגדיר חשיבה כפתרון בעיות באמצעים תרבותיים ובמיומנויות כדי להאיר בעיות וסוגיות חדשות, וכן היכולת לפתור בעיות כאשר לא ברור מאליו איזה כלל יש ליישם וכיצד יש ליישם אותו.

לדעת דה בונו[68] חשיבה היא חקר מודע של התנסות למען מטרה מסוימת. המטרה יכולה להיות קבלת החלטה, תכנון, פתרון בעיה, שיפוט, פעולה ועוד.

נאווה כהן[69] מתארת חשיבה כפעילות המסייעת לבני אדם להבין את העולם ולפעול בו. לדעתה החשיבה אינה נעשית בחלל ריק – היא זקוקה לידע ולתכנים, והיא מושפעת מגורמים חיצוניים, כמו: חברה, תרבות ומנהגים וכן מגורמים פנימיים כתכונות אופי, רגשות ותחושות גופניות.

אתנחתא:

התוכלו לזהות יסודות משותפים להגדרות השונות? מהן ההשלכות של כל הגדרה לגבי ההוראה?

מהי חשיבה על חשיבה?

חשיבה על חשיבה, מטה-קוגניציה, מונח שטבע Flavell (1979)[70] מתייחסת לידע ולמודעות של האדם על עצמו ועל אחרים כאנשים חושבים, לידע ולהבנה של האדם בתהליכי חשיבה בכלל ובתהליכי חשיבתו הוא בפרט, למודעות של האדם ולשליטה שלו על התהליכים ועל התוצרים של חשיבתו, ויסותם והערכתם.

לפי Kuhn ו- Pearsal (2000)[71] חשיבה מטה קוגניטיבית מתחילה כבר בגיל הילדות המוקדמת. ילדים בני 3 מסוגלים לחשוב על חשיבה כפעילות אנושית שהם ואחרים עוסקים בה.

זוהר (Zohar, 2004)[72] מכנה ידע מפורש שיש לפרט על אודות תהליכי חשיבתו "ידע מטה אסטרטגי". ידע זה כולל אסטרטגיות ומיומנויות חשיבה גבוהות, כמו: היכולת לסווג, היכולת לקבוע ולנתח קשרי סיבתיות. ידע מטה אסטרטגי כולל את היכולת לבטא במילים את דפוסי החשיבה ואת המבנים המושגיים שמשתמשים בהם במהלך החשיבה. ידע זה טומן בחובו מודעות לסוג האסטרטגיה שמשתמשים בה במהלך החשיבה וידע לגבי השאלות מתי, מדוע וכיצד ראוי להשתמש באסטרטגיה.

אתנחתא:

חוקרי חינוך רואים חשיבות ללמידה של מטה קוגניציה. מדוע?

---

67 עילם, ג'. (2000). *למידה והתפתחות: תיאוריות מרובות, עולמות אפשריים. מינוך החשיבה, עלון מספר 19 – למידה: גישות חדשות*, ירושלים: מכון ברנקו וייס.

68 דה בונו, א' (1998). *ללמד חשיבה*. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

69 כהן, נ' (1996). *חושבים בגן: טיפוח מיומנויות חשיבה ושפה בגן הילדים*. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

70 Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In: L. B. Resnick (ed.). The Nature of Intelligence. (pp. 231-235). NJ: Hillsdale, Erlbaum.

71 Kuhn, D. and Pearsall, S. (2000). Developmantal Origins of Scientific Thinking. Journal of Cognition and Development. 2000. Volume 1. Pp. 113-129.

72 Zohar, A. (2004). Higher Order Thinking in Science Classrooms. Springer,2004 (January 2, 0004)/ National School Reform Faculty. http://www.nsrfharmony.org/faq.html#1

מדוע חשוב לחנך לחשיבה?

בינינו לבין עצמנו:

האם אתם מיטיבים לחשוב? על מה מבוססת הערכתכם?

החשיבה היא בסיס חיוני ללמידה בעלת ערך, למידה שפירותיה הם יישום הנלמד בפתרון בעיות במצבים חדשים, בפיתוח וביצירה של תוצרים בעלי ערך ובהבניה של ידע חדש.

הצידוק העיקרי למצדדים בחינוך לחשיבה הוא העובדה שבעידן המידע הדגש עובר מזכירה של מידע לחשיבה על הידע.

טיעונים נוספים בזכות החינוך לחשיבה:

- חשיבה טובה חיונית לכל למידה משמעותית.
- החשיבה היא פעילות אנושית החיונית לתפקוד מושכל שאינו נסמך על דחפים ותחושות בלבד. לבית הספר יש חובה לפתח את התלמיד כאדם שלם כדי שיוכל להוציא מהכוח אל הפועל את מלוא כוחותיו ולתפקד באופן מיטבי כאדם בוגר. פיתוח החשיבה חיוני לשם כך.

מה מלמדים מחקרים?

לפי פיאז'ה[73] יש ארבעה שלבים עיקריים בהתפתחות השכלית החל מרגע הלידה. השלבים משותפים לילדי כל התרבויות וכל שלב נבדל מהשלב האחר באיכותו. בכל שלב נרכשות מיומנויות חשיבה חדשות המבוססות על השלבים הקודמים. רצף ההתפתחות משלב לשלב הוא קבוע, אך לכל פרט יש קצב אישי משלו המושפע מהבדלים בין אישיים ובין תרבותיים.

החשיבה מתפתחת עם הגיל כתוצאה מפעילות גומלין עם הסביבה. במהלך ההתפתחות מתקיים מעבר מחשיבה אינטואיטיבית לחשיבה הגיונית, לוגית.

ארבעת השלבים בתיאוריית ההתפתחות השכלית של פיאז'ה:

שלב ראשון: השלב החושי-תנועתי (סנסו-מוטורי) חל בגיל 0 – 1.5. בשלב זה הילדים חווים את העולם דרך החושים והלמידה נעשית על ידי ניסוי וטעייה וכן חיקוי.

שלב שני: שלב טרם פעולה שכלית הגיונית (קדם אופרציונאלי) חל בגיל 1.5 – 7. בשלב זה קיימים שני שלבי משנה:

א. השלב הקדם מושגי חל בגיל 1.5 – 4. בשלב זה הילדים מתחילים לרכוש שפה, מפתחים יכולת ההכללה מצומצמת, ועל בסיס נקודת מבט של החוויות האישית; יש הנפשה, תפיסת דוממים כבעלי תכונות אנוש

0 – 1.5 שנים: שלב חושי-תנועתי

1.5 – 7 שנים: שלב קדם אופרציונאלי

7 – 11 שנים: אופרציות קונקרטיות

11 – ואילך: אופרציות פורמאליות

73 סרוף, א', קופר, ת', ודהארט, ג' (1998). *התפתחות הילד: טבעה ומהלכה*. תל אביב: הוצאת האוניברסיטה הפתוחה

ב. השלב התחושתי, האינטואיטיבי, חל בגיל 4 – 7. בשלב זה אוצר המילים מתרחב באופן משמעותי, אך החשיבה עדיין מתרחשת על סמך החוויה האישית ומנקודת מבט אגוצנטרית.

שלב שלישי: בשלב זה הפעולה השכלית ההגיונית קשורה לחפצים ולמאורעות מוחשיים (אופרציות קונקרטיות). שלב זה חל בגיל 7 – 11. בשלב זה מתפתחת החשיבה ההגיונית המאפשרת לזהות חוקיות, להסיק מסקנות וכד'. בשלב זה הילדים כבר מסוגלים להתחשב במספר ממדים והם גם מסוגלים לבצע חשיבה גמישה, הפיכה, ולבצע מטלות של שימור. מתפתחת גם יכולת המיון על פי גודל וצורה בו-זמנית וזיהוי קשרים בין דברים מוחשיים.

שלב רביעי: בשלב זה יש פעולה שכלית הגיונית הקשורה לדברים מופשטים (אופרציות פורמאליות). שלב זה חל מגיל 11 ואילך. בשלב זה מתפתחים היכולת לחשיבה על חשיבה ועל רגשות של עצמי וכושר השיפוט והיכולת לראות דברים מנקודות מבט שונות.

ואולם במאמר שפורסם על ידי John Crace[74] בכתב העת הבריטי The Gourdian שכותרתו "Children are less than they used to be" דווח כי במחקר מקיף שנערך על ידי Michael Shayer, פרופסור בפסיכולוגיה יישומית באוניברסיטה הלונדונית King's College, נמצא שרק כ- 20% מהילדים ממצים את הפוטנציאל ההתפתחותי שלהם. כמו כן נמצא כי ילד ממוצע בן 11 אינו נמצא בשלב הפורמאלי המוקדם, אלא באמצע השלב הקונקרטי.

אתנחתא:

א. התוכלו לזהות בקרב תלמידיכם את המאפיינים המרכזיים של השלב ההתפתחותי שבו הם נמצאים? כיצד משפיעים מאפיינים אלה וכן ההבדלים הבין אישיים על ההוראה שלכם?

ב. אם ההתפתחות היא אוניברסאלית בקרב ילדים בכל התרבויות, כיצד ניתן להסביר את הפער בין השלבים שתוארו על ידי פיאז'ה לבין הממצאים של Shayer? האם נדרשים שינויים בהוראה בכיתה לאור הממצאים של Shayer? מדוע? אילו שינויים נדרשים?

בעקבות נתונים אלה פותחה על ידי Shayer David ו– Adey Philip[75] תכנית התערבות להעלאת רמת החשיבה של תלמידים. התכנית שנקראת "הבה נחשוב" (Let's think) כוללת סדרות של פעילויות לפתרון בעיות מאתגרות ומעניינות בכיתה במתמטיקה, במדעים ובאנגלית לתלמידים בגילאי 4 - 14. השיעורים על פי התכנית הם תוספת לשיעורים הרגילים במקצועות.

מרכיבי התכנית:

הכנה: הצגה מוחשית של בעיה, הצבת אתגר לתלמידים תוך קישור לידע קודם של התלמידים, בירור מושגים והסברת המטלה. האתגר צריך להיות מותאם לתפקוד העכשווי של התלמידים כך שיהיה קשה דיו כדי לאתגר, אבל לא קשה מדי כדי למנוע תסכול.

74 Crace, J. (2006). Children are less able than they used to be." The Gourdian. 24.1.2006 www.thegourdian.com.education/2006/jan/24/schools.uk www.thegourdian.com.education/2006/jan/24/schools.uk

75 Adey, P. (2011). The Adey Report. Let's Think, formerly known as Cognitive Acceleration. Programs for developing high-level thinking. www.letsthink.org.uk

הבנייה חברתית: עבודה שיתופית של כל הכיתה, כולל המורה, על פתרון הבעיה.- חברי הקבוצה פועלים כמתווכים זה לזה, מציעים פתרונות, בודקים רעיונות, מנסחים הכללה או מסקנה. המורה פנויה להעניק תיווך אישי לפי הצורך.

הצגת תוצרי הקבוצות תוך דיון והעלאת שאלות על ידי העמיתים.

מטה קוגניציה ורפלקציה: תלמידים מנתחים את האסטרטגיה שבאמצעותה נגשו להתמודד עם הבעיה ועבדו יחד, מעריכים את התהליך ואת התוצר ומפיקים לקחים לעתיד.

תיווך והכוונה להעברה: דיון בשאלה כיצד ניתן ליישם את מה שלמדנו בשיעור אחר.

התהליך מבוסס על התיאוריה של ויגודצקי לפיה ניתן לקדם לומדים מהתפקוד העכשווי שלהם אל התפקוד הפוטנציאלי שלהם באמצעות הצבת פיגומים על ידי אדם מנוסה ותוך כדי אינטראקציה חברתית הכוללת עבודת צוות ושיתוף העמיתים בכיתה בפתרונות, ברעיונות ובמשוב, ומטה קוגניציה על תהליך החשיבה והאסטרטגיות שבהן השתמשו התלמידים.

במחקר מלווה שארך כ- 25 שנה חזרו שוב ושוב ממצאים לפיהם לקבוצות ההתערבות היו ציונים גבוהים יותר מאשר לקבוצות הביקורת בנושאים ובמקרים אלה:

- מדידות של התפתחות קוגניטיבית מיד בסיום התכנית וכתוצאה ממנה.
- מבחני הישגים בתחום הדעת שבו הופעלה התכנית (כלומר: מתמטיקה, מדעים) גם שלוש שנים לאחר סיומה.
- מקרים שבהם הופעלה התכנית יותר משנתיים ברציפות[76], הייתה השפעה אף בתחומי דעת אחרים גם שלוש שנים לאחר סיומה. כך לדוגמה קבוצות של בני 12 -13 שנים שלמדו בתכנית במדעים יותר משנתיים, כשנבחנו בגיל 16, ציוניהם היו גבוהים באופן משמעותי גם במבחנים באנגלית.

אתנחתא:

האם תרצו ליישם תכנית כזאת בבית ספרכם? מדוע?

פלד וזהר[77] מצאו כי תלמידים שקיבלו הוראה מפורשת של ידע מטה אסטרטגי שיפרו את היכולת האסטרטגית והמטה אסטרטגית שלהם יותר מתלמידים שלא קיבלו הוראה מפורשת. תוצאות מחקרן מספקות הוכחה לכך שהוראה מפורשת של ידע מטה אסטרטגי היא אמצעי אפקטיבי להוראת חשיבה לתלמידים בעלי הישגים לימודיים נמוכים וזאת בניגוד לדעה הרווחת בקרב מורים. גם בן דוד[78] מציינת שמחקרים מתחומים שונים מצביעים על כך שתלמידים בעלי רמת הישגים נמוכה, מפיקים תועלת רבה יותר מהוראה של ידע מטה-אסטרטגי לעומת תלמידים בעלי רמת הישגים גבוהה.

76 *בהשפעת הידע שפותח בנושא ההעשרה האינסטרומנטלית של פוירשטיין*

77 Peled, B. and Zohar, A.(2007). The effects of explicit teaching of met strategic knowledge on low- and high-achieving students. Learning and Instruction In Press, Available online 19 September 2007.

78 *בן דוד, ע' (2009). מטה קוגניציה בהוראה ובלמידה. אאוריקה גיליון מספר 27.*

בינינו לבין עצמנו:

בדקו את עצמכם: האם אתם מזמנים פיתוח של החשיבה בזמן ההוראה-למידה? באיזה היקף?



כיצד עושים זאת?

הרפז[79] מחלק את התיאוריות השונות בנושא החינוך לחשיבה לשלוש גישות מרכזיות. לכל גישה השלכות על ההוראה. הגישות הן: גישת המיומנויות, גישת הנטיות וגישת ההבנה.

א. **גישת המיומנויות או היכולות**: לפי גישה זו חשיבה היא מיומנות. מיומנות מוגדרת[80] ככושר פעולה, כיכולת וזריזות לביצוע פעולות מסוימות, בעיקר בעבודת כפיים. חושב מיומן הוא מי שמסוגל להפעיל באופן מהיר ומדויק כלי חשיבה בהתאם לסוג חשיבה שעליו להפעיל, כגון: חשיבה ביקורתית, חשיבה יצירתית, חשיבה לפתרון בעיות, חשיבה מדעית[81]. כלי החשיבה כוללים רכיבים רבים, כלשונו של קניאל,[82], או אסטרטגיות חשיבה, דרכי פעולה מושכלת ומודעת המכוונת להשגת יעד[83] כמו: השוואה, השערה, מיון, שאילת שאלות, טיעון, אינדוקציה, דדוקציה. כמו כן יש תהליכים, כמו: תכנון, חקר, הבניית מושג, קבלת החלטות, פתרון בעיות, ניתוח, דרכי פעולה, ואסטרטגיות. ביצועם של תהליכי חשיבה כרוך בהפעלה משולבת של מספר אסטרטגיות חשיבה.

בדרך כלל דרך ההוראה הנהוגה בגישת המיומנויות היא של הקנייה באמצעות הדגמה, אימון ותרגול.

ב. **גישת הנטיות**: הגישה מוסיפה לחשיבה אלמנטים של הנעה, ערכים, עמדות, רגשות ותפיסות . לפי גישה זו הנטיות הן היסוד הקובע את איכותה של החשיבה הטובה. יחס זה מעוצב באמצעות תפיסות מוסכמות לגבי השאלה מהו חושב טוב? נטיות כוללות את התפיסה, את היחס של אדם לנושא החשיבה בכלל, לתכונות אופי ולהרגלי מחשבה מסוימים בהתייחס לסוג החשיבה בפרט, כגון: לחשיבה ביקורתית או לחשיבה יצירתית. הנטיות הן למעשה הגורם המניע להפעיל את מיומנויות החשיבה באופן איכותי והמהוות במידה מסוימת חלק מדפוס הפעולה והאישיות של האדם.

בגישה זו נעשה שימוש בדפוס העיצוב. דפוס העיצוב כולל פעולות לחינוך האופי על ידי דוגמה אישית של המורה, על ידי הצגת דמויות מופת ועידוד ההזדהות עמן וכן חינוך לערכים.



---

79 הרפז, י'. מבוא: *גישות משלימות לחינוך החשיבה* בתוך פרקינס, ד' (2000). *נפי חשיבה*. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

הרפז, י'. (2013). הוראת החשיבה – ההיבט האידיאולוגי. *גילוי דעת גיליון 5, אביב 2014*, עמ' 65-92

80 אבן שושן, א'. (2003). *המילון העברי המרוכז*. הוצאת דביר.

81 חטיבה, נ' (2003). תהליכי הוראה בכיתה. תל אביב: ההוצאה האקדמית לפיתוח סגל הוראה.

82 קניאל, ש' (2009). חינוך לחשיבה. *אאוריקה. עלון 27*. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב

83 יועד, צ' (2009). אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה. מסמך מנחה למתכנני תכניות לימודים ארציות ומקומיות ולמפתחי חומרי למידה. ירושלים: משרד החינוך. המזכירות הפדגוגית.



ג. **גישת ההבנה**: לפי גישה זו חשיבה אינה עיסוק מנותק מידע בתוכן מסוים. יש קשר הדוק בין ידע בנושא מוגדר ותוכן מסוים לבין איכות החשיבה באותו נושא או תוכן. קשר זה בא לידי ביטוי בהבנה. אדם חושב טוב תוך שימוש אפקטיבי במיומנויות חשיבה ועל בסיס נטיות החשיבה שלו רק בהקשר לתוכן מסוים ורק כאשר יש לו הבנה טובה באותו תוכן. לפי גישה זו להבין משהו פירושו למקם אותו בתוך מארג של משמעויות ושל רשת של מושגים וליצור זיקות חדשות ביניהם. כך לדוגמה החשיבה על פתרון בעיה בחקר התאים של אורגניזמים חיים אינה דומה כלל לחשיבה על בעיות הדיור בישראל, אולם בשני המקרים נדרשת הבנה מעמיקה של הנושא שאת בעיותיו מבקשים לפתור.

בגישת ההבנה דרך ההוראה מדגישה למידה מעמיקה של מושגים, עקרונות ותהליכים בתחום הדעת ומושם דגש על הבניית ידע.

אתנחתא:

איזו מבין ההגדרות שהובאו למעלה על חשיבה מייצגת את גישת המיומנויות? איזו מייצגת את גישת הנטיות? ואיזו מייצגת את גישת ההבנה?

מהן הפעולות החינוכיות העיקריות הנדרשות בכל גישה? מהן ההזדמנויות הטמונות בכל גישה? ומהן הסכנות שבכל גישה?

קניאל[84] (2009) טוען כי רבים מניחים בטעות כי החשיבה היא דבר כללי שאפשר לפתח אותו ללא קשר לתחום ולתוכן בו פועלת החשיבה. חוו דעתכם על טענה זו לאור הסקירה שלפניכם.

84 קניאל, ש' (2009). חינוך לחשיבה. *אאוריקה. עלון מספר 27*. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

שלוש גישות לחינוך לחשיבה – טבלת סיכום

גישות	מיומנויות	נטיות	הבנה
תיאור	הפעלה יעילה של כלי חשיבה, יכולות.	כוח מניע המושפע מתכונות אופי ומהרגלים עם העדפה להפעלת חשיבה מסוג מסוים (ביקורתית, יצירתית, מדעית, פתרון בעיות)	הבנה מעמיקה בנושא או בתחום דעת או בסוגיה היא תנאי לחשיבה טובה באותו נושא, תחום דעת או סוגיה
דימויים	השכל הוא ארגז כלים, הפעלה מהירה ומיומנת של הכלים	אנרגיה הנטענת על ידי התנהגות חוזרת ונשנית	רשת, מארג של קשרים ומשמעויות מערכת פתוחה
הוראה-למידה	הקנייה: הדגמה, חיקוי, אימון, תרגול, העברה	עיצוב: מופת, הזדהות, הפנמה, חינוך האופי	טיפוח: חינוך להבנה, עיסוק פעיל במושגים בתחום דעת שאת הבנתו רוצים לטפח
מטה קוגניציה	מיומנות של חשיבה על מיומנויות ותהליכי חשיבה	נטייה, הרגל של התבוננות על החשיבה של עצמי, של הזולת	ידע על ידע והבנה של ידע חדש כשופך אור על הידע והחשיבה שקדמו להבנה החדשה

אתנחתא:

על פי איזו גישה אתם פועלים? מדוע?

כיצד עושים זאת?

אמנם החשיבה מתפתחת אצל בני אדם באופן טבעי, אך לאור הידע המחקרי המצטבר, יש חשיבות להוראה מפורשת של חשיבה ושל חשיבה על חשיבה. זהר[85] (2009) מציבה עקרונות אלה לחינוך לחשיבה:

א. גישה משלבת – שילוב החשיבה והלמידה של חשיבה על חשיבה בתוך הוראת תחומי הדעת.

ב. הוראה מפורשת של אסטרטגיות החשיבה כחלק ממטרות ההוראה (בנוסף למטרות ההוראה בתחום הדעת).

ג. שוויון: הצבת המטרה של פיתוח החשיבה עבור כלל אוכלוסיית התלמידים.

ד. מכוונות לפרט שבאה לידי ביטוי בתיווך ובהתאמת ההוראה לתלמידים השונים.

בן דוד[86] (2009) מציינת עקרונות ודרכי הוראה אלה:

א. המללה: למידה של אוצר מילים לשיום ולתיאור הפעולות ותהליכי החשיבה, שימוש בשפת החשיבה והחשיבה על חשיבה בשיח הלימודי בעל פה ובכתב וייצוגם באמצעים חזותיים ומוחשיים כמו תרשימים, מפות חשיבה, אנלוגיות.

ב. התנסות ממשית במשימות חשיבה מאתגרות, ובמיוחד שימוש במגוון סוגי שאלות.

ג. הקצאת זמן לחשיבה

ד. למידה שיתופית לסוגיה

ה. שימוש מושכל בטכנולוגיה.

85 זהר, ע' (2009). פיתוח החשיבה בהוראת מדע וטכנולוגיה ברוח ה"אופק הפדגוגי", בתוך *אאוריקה גיליון מספר 27*.

86 בן דוד, ע' (2009). מטה קוגניציה בהוראה ובלמידה. *אאוריקה גיליון מספר 27*.

אתנחתא:

תכננו יחידת הוראה-למידה באחד מתחומי הדעת המשלבת הוראה מפורשת של חשיבה. מומלץ להיעזר במסמך שהוכן במזכירות הפדגוגית של משרד החינוך "אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה - מסמך מנחה למתכנני תכניות לימודים ארציות ומקומיות ולמפתחי חומרי למידה" בהוראת החשיבה בכיתה[87].

לקראת סיכום

השלימו את הטבלה שלפניכם. תוכלו להיעזר בה להכנת תכנית להתפתחות מקצועית בתחום ולהכנת תכנית לחינוך לחשיבה.

חשיבה וחשיבה על חשיבה	תוצאות והישגים ברמת הלומד	תהליכי למידה, הוראה והערכה משמעותיים מותאמים למאה ה-21 (בדגש על ערך, מעורבות, רלוונטיות)	דוגמאות
הבנה מעמיקה	• מכיר את המושגים, הנושאים, התופעות הנלמדים ובוחן את ביטוייהם בסביבה. • מבין כיצד הם מתקשרים לידע קודם שנלמד. • בוחן את ההקשרים המגוונים ביחס לנושאים נוספים הן מהתחום הנלמד בבית הספר והן מחיי היום-יום. • מפרש ידע שנלמד, מציג דוגמאות הממחישות את התופעה, המושג, הנושא. • מיישם את הנלמד בתחום הדעת במצבים חדשים באותו תחום ובתחומים נוספים. • מבנה ידע ותובנות ומבטא אותם.	• מבצע הוראה מפורשת של מושגים, נושאים ותופעות. מזמן: • התנסויות להבנה מעמיקה על בסיס הידע שהוגדר בתכנית הלימודים ובנושאי הבחירה. • מצבים לפיתוח חשיבה ברמות שונות במשולב עם התכנים הנלמדים. • מצבים המעודדים לשאול, לחקור, לפתור בעיות, לבנות דגמים. • אפשרות לבטא את יישום הנלמד בדרכים שונות ובאמצעים מגוונים. • התנסויות רלוונטיות לפיתוח מגוון תפקודי חשיבה ברמות שונות (זיהוי, פירוש, ניתוח, הערכה, יישום).	

87 יועד, צ' (2009). אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה. מסמך מנחה למתכנני תכניות לימודים ארציות ומקומיות ולמפתחי חומרי למידה. ירושלים: משרד החינוך. המזכירות הפדגוגית.

חשיבה וחשיבה על חשיבה	תוצאות והישגים ברמת הלומד	תהליכי למידה, הוראה והערכה משמעותיים מותאמים למאה ה-21 (בדגש על ערך, מעורבות, רלוונטיות)	דוגמאות
חשיבה ביקורתית	• שואל שאלות ביקורתיות, מעמיקות, פוריות, מעוררות תהייה לגבי תופעות, נושאים. • מתכנן ומבצע מהלך שבעזרתו אפשר לענות על השאלות שנשאלו, בוחן את אמינות מקורות המידע והנכלל בהם, מבחין בין דעה לעובדה. • בוחן מגוון חלופות לצורך קבלת החלטות ובוחר ביניהן באופן מושכל. • מנסח טיעונים מנומקים ומבוססי נתונים. • מגבש עמדות ערכיות מנומקות ומיישם אותן.	• מעודד שאילת שאלות ביקורתיות ופוריות. • מזמן מצבים שבהם הלומד מתנסה בניסוח טיעונים מנומקים ומבוססי נתונים. • פועל לפיתוח המסוגלות לבחון את אמינות מקורות המידע. • יוצר הזדמנויות לדיונים שבמהלכם מושם דגש על פיתוח אבחנה בין דעה לעובדה. • מזמן דיונים מגוונים ומעודד שיפוט מוסרי, התבוננות בסוגיה מנקודות מבט שונות וגיבוש עמדה מנומקת.	•
חשיבה יצירתית	• מעלה רעיונות מגוונים, רלוונטיים ומקוריים. • מבטא חשיבה מסתעפת. • מבטא את עצמו בדרכים חדשניות ומגוונות. • מציג תוצרי למידה מקוריים.	• מעודד העלאת רעיונות מקוריים. • מאפשר התנסות בפתרון בעיות בדרכים שונות. • מעודד ביטוי אישי וקבוצתי במגוון דרכים ואמצעים.	
חשיבה על חשיבה	• מודע לאסטרטגיות החשיבה שבהן נקט ומסיק מסקנות לעתיד. • מפעיל רפלקציה ומעדכן תוצרים בהתאם. • משפר את תוצרי הלמידה מעת לעת.	• פועל לשילוב תהליכי חשיבה רפלקטיביים הכוללים ניתור, הערכה ומשוב כחלק בלתי נפרד מביצוע מטלות. • פועל לשילוב שפת החשיבה בשיח בכיתה. • מבצע הוראה מפורשת של אסטרטגיות חשיבה, תהליכי חשיבה ועיסוק בשאלות "כיצד", "מתי", ו"מדוע" ובשימוש בהן. • משתף את הלומדים בהערכת למידתם ובחיבור מחוונים המגדירים את מטרות הלמידה ואת רמותיה. • מזמן התנסויות בתהליכי ניתוח הצלחות ודיון על הערך והרלוונטיות ללומד.	•

סיכום:

חינוך לחשיבה חיוני לא רק לשיפור הישגים, אלא גם להעלאת היכולת הקוגניטיבית של התלמידים ולקיומה של חווית למידה משמעותית.

פיתוח תפקודים תוך אישיים (רגשיים) ובין אישיים (חברתיים) בבית הספר היסודי

אם אין אני לי, מי לי? וכשאני לעצמי, מה אני? ואם לא עכשיו, אימתי? (אבות א', יד')

פתיחה:

בסעיף זה נעסוק בחשיבות של תפקודים בין אישיים ותוך אישיים להתפתחותם של ילדים. נכיר את המיומנויות המרכזיות לתפקוד בתחומים הבין אישי והתוך אישי ונסקור ממצאי מחקרים עיקריים בנושא ותכניות מרכזיות במסגרת בית הספר היסודי שנמצאו כתורמות לפיתוח תפקוד בתחומים אלה. כמו כן נציג הצעה של אונסקו

בינינו לבין עצמנו:

העריכו איזה חלק מזמן הלמידה מוקדש בבית ספרכם לקידום תפקודים בין אישיים ותוך אישיים של התלמידים? האם אתם מרוצים ממצב זה? מדוע?

מהם תפקודים תוך אישיים (רגשיים) ובין אישיים (חברתיים)?

התחום הרגשי כולל מיומנויות תוך אישיות. התחום החברתי כולל מיומנויות בין אישיות. כדי להשתלב ולתפקד בחברה חיוניות מיומנויות בין אישיות ותוך אישיות החל מהגיל הצעיר. מיומנויות אלה הן משאב הכרחי ליצירת יחסים, לעיבוד חוויות ותחושות של קבלה, לחיבה ושייכות או לדחייה ובדידות. לשליטה של ילדים על מיומנויות אלה יש השלכות על אושרם, על המימוש העצמי שלהם ועל היכולת להשתלב בעבודה ולחיות חיים עצמאיים ומספקים בבגרותם.

התחום התוך-אישי, הרגשי מתייחס ליכולתם של הלומדים להכיר את עצמם ולפעול על בסיס ידע זה תוך מודעות להלכי רוח פנימיים, כוונות, מניעים ומשאלות.

בתחום זה נכללות מיומנויות, כגון: ויסות ומשמעת עצמית, שליטה עצמית, הנעה פנימית, תחושת מסוגלות עצמית, נטילת אחריות, נקיטת יוזמה, התמדה, הצבת יעדים, קבלת החלטות, התמודדות חיובית עם מצבי שינוי, אי-ודאות, לחץ ומשבר.

אנשים בעלי מיומנויות תוך אישיות מפותחות מודעים לרגשותיהם ולמטרותיהם ומתפקדים היטב באופן עצמאי. הם בעלי רפלקציה עצמית, הנעה פנימית ולומדים היטב כאשר יש להם הזדמנות להתרכז בנושא.

התחום הבין-אישי, החברתי מתייחס ליכולתם של הלומדים להבחין במצבי רוח, בכוונות, במניעים וברגשות של אנשים אחרים ולהגיב אליהם. בתחום הבין אישי נכללות מיומנויות כגון: ניהול שיח מכבד, עבודה בצוות, שיתוף פעולה, קבלת משוב ומתן משוב, מעורבות חברתית ותרומה לחברה, ניהול קונפליקטים, אמפתיה לזולת, סובלנות וסבלנות לאחר ולדעותיו, פתיחות, ויתור, יצירת הסכמות.

בינינו לבין עצמנו:

התוכלו לבצע מיפוי של מידת התפקוד של תלמידיכם בתחומים הבין אישי והתוך אישי? על מה אתם מבססים את הערכותיכם?

מדוע חשוב לפתח תפקודים תוך אישיים ובין אישיים באמצעות למידה חברתית-רגשית?

בתוך אותה כיתה קיימת שונות גדולה בין התלמידים בהנעה ללמידה ובתחושות המסוגלות שלהם ללמוד ולהצליח. בעוד שתלמידים רבים מעורבים ופעילים מבחינה אקדמית ונוטלים חלק בפעילויות בכיתה ומחוצה לה, אחרים פחות מעורבים והישגיהם נמוכים (Blum & Libbey, 2004)[88]. אחוז ילדים אלה עולה ככל שעולים בגיל. יתר על כן, ככל שעולים בגיל, גדל גם מספר הילדים בסיכון מבחינת התנהגויות מיניות, אלימות, דיכאון, התנהגויות אובדניות, חוסר תפקוד לימודי וכד'. ילדים בעלי קשיים רגשיים גם מפריעים למהלך הלימודים. יש הסכמה בקרב חוקרי חינוך כי אם תלמידי בית הספר היסודי וחטיבות הביניים ילמדו למידה חברתית-רגשית, יצומצמו בעיות ההתנהגות, ישתפרו ההסתגלות החיובית והביצועים האקדמיים (Diekstra, 2008[89], O'Connell M.E, Boat T, and. Warner K, E, 2009[90]). Diekstra (2008) מציינת כי "תשומת לב שיטתית מתוכננת להוראה של מיומנויות חברתיות ורגשיות במערכת הבית ספרית היא בעלת חשיבות רבה. היא מקדמת התפתחות כוללת של ילדים ובני נוער, מונעת התפתחותן של בעיות ומקדמת הישגים אקדמיים".

בינינו לבין עצמנו:

ג'ון הולט[91] עבד כמורה. את מסקנותיו מילולים שמורכם עם לעברית "כיצד נכשלים ילדים" מלא פרי ניסיונו במורכאה. בספריו מלא טען כי "סיבה "מהכביא שבבללה ילדים אינם לומדים 22יא "ספר מיא פלא: פלא לטעות, פלא למיות מלשמ ללעכ בעיני "מורים לשאר מילדים, פלא למיות פלות טובים בלימודים בשוללא לילדים אחרים, ועוד.

האם כתלמידים חשתם פחדים כאלה? כיצד התמודדתם אתם? כיצד אתם מסייעים לתלמידיכם להתמודד עם פחדים דומים?

מהי למידה חברתית-רגשית?

קבוצה של חוקרים, פסיכולוגים ואנשי חינוך בהנהגתו של דניאל קולמן הקימה בשנת 1993 את CASEL – השותפות ללמידה חברתית רגשית במכון פטזר בקלמזו, מישיגן. הם פיתחו תכניות ללמידה חברתית-רגשית ועקבו באמצעות מחקר אחר האפקטיביות שלהן.

CASEL[92] (2013) מגדירים למידה חברתית-רגשית כתהליך שבמהלכו ילדים רוכשים ידע, ומיומנויות ומפתחים תפיסות ועמדות בהתייחס לנושאים אלו:

88 Blum,R. W. and Libbey H. P. (2004). Journal of school health. Volume 74, Number 7 September 2004.

89 Diekstra, R. (2008a) Effectiveness of school-based social and emotional education worldwide-programs part one, a review of meta-analytic literature. In Social and emotional education: an international analysis. Santander: Foundation Marcelino Botin.pp 255-284.

90 O'Connell M.E, Boat T, and. Warner K, E, Editors (2009). Committee on the Prevention of Mental Disorders and Substance Abuse Among Children, Youth and Young Adults: Research Advances and Promising Interventions; Board on Children, Youth and Families; Division of Behavioral and Social Sciences and Education; Institute of Medicine; National Research Council

91 ג'ון הולט, ג' (1974) כיצד נכשלים ילדים. רמת גן: מסדה

92 CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. 2013

- מודעות ושליטה ברגשותיהם ויכולת להרגיע את עצמם בעת כעס.
- הצבת יעדים חיוביים והשגתם.
- ביטוי אכפתיות ודאגה לאחרים.
- ייזום ופיתוח יחסים חיוביים עם אחרים וניהול יעיל שלהם.
- קבלת החלטות באופן אחראי.

אתנחתא:

איזה אתגרים רגשיים וחברתיים עומדים בפני אנשי חינוך ותלמידים בסביבה הדיגיטאלית? מהם הכלים הדרושים למערכת החינוך כדי להתמודד עם אתגרים אלה?

CASEL [93] זיהו חמש קבוצות של מיומנויות ליבה חברתיות ורגשיות הקשורות זו בזו אשר לדעתם כדאי שתכניות חברתיות-רגשיות תפתחנה: מודעות עצמית, ניהול עצמי, מודעות חברתית, מיומנויות בין אישיות, קבלת החלטות אחראית.

אתנחתא:

לפניכם טבלה המפרטת את המיומנויות העיקריות בכל קבוצה. הציעו צורות ביטוי שלהן בשלבי הגיל השונים.

קבוצה	תת מיומנויות	שלב גיל		
		גן (בבית ספר עם חט"צ) א – ב	ג – ד	ה – ו
מודעות עצמית	מעריך את רגשותיו ואת השפעתן על התנהגותו.			
	מעריך את מחשבותיו ואת השפעתן על התנהגותו.			
	מעריך את חוזקותיו.			
	מכיר במגבלותיו.			
	מבטא ביטחון עצמי.			
ניהול עצמי	שולט בדחפים.			
	מתמודד עם לחצים.			
	מבטא מוטיבציה פנימית.			
	מציב יעדים בתחום האישי ופועל להשגתם.			
	מציב יעדים בתחום הלימודי ופועל להשגתם.			

93 Effective Social and Emotional Learning Programs Preschool and Elementary School Edition. 2013. CASEL.

קבוצה	תת מיומנויות	שלב גיל		
		גן (בבית ספר עם חט"צ) א – ב	ג – ד	ה – ו
מודעות חברתית	מסוגל לראות את נקודת המבט של הזולת.			
	מסוגל לחוש ולבטא אמפתיה כלפי האחר.			
	מבין נורמות התנהגות.			
	מכיר בשונות בין אנשים ומכבד אותה.			
	נעזר במשפחה לפי הצורך.			
	נעזר בעמיתים לפי הצורך.			
	נעזר בצוות בית הספר לפי הצורך.			
מיומנויות בין אישיות	יוצר ומנהל יחסים יציבים וחיוביים עם עמיתים.			
	מבטא את עצמו באופן ברור.			
	מאזין לדובר.			
	משתף פעולה בעבודת צוות.			
	אינו נכנע ללחץ חברתי שלילי.			
	מנהל באופן יעיל עימותים בין אישיים.			
קבלת החלטות אחראית	מקבל החלטות על בסיס עקרונות אתיים ונורמות חברתיות.			
	מנתח את המצב ואת התוצאות האפשריות לעצמו.			
	מנתח את המצב ואת התוצאות האפשריות לזולת.			
	מכבד את הזולת.			

ההנחה היא כי תלמידים המעריכים באופן מציאותי את עצמם ואת יכולותיהם (מודעות עצמית), היודעים לווסת את תחושותיהם ואת התנהגותם באופן נכון (ניהול עצמי) , המסוגלים לפרש נכון מסרים חברתיים (מודעות חברתית) , לפתור עימותים בין אישיים (מיומנויות בין אישיות), ולקבל החלטות טובות לגבי אתגרי היום יום (קבלת החלטות אחראית), נמצאים בדרך המובילה להצלחה בלימודים ובחיים. כלומר: קידום המיומנויות החברתיות רגשיות של התלמידים והגישות החיוביות, יובילו לשיפור ההסתגלות והביצועים אקדמיים.

מה מלמדים מחקרים?

בינינו לבין עצמנו:

מהן השערותיכם לגבי ממצאי מחקר בנושא פיתוח תפקודים תוך אישיים ובין אישיים? מדוע?

ממצאי מחקר שבוצעו על ידי CASEL מלמדים כי מיומנויות חברתיות-רגשיות ניתנות ללמידה וניתן להשיג בהן שליטה ממש כמו בתחומי דעת הנלמדים בבית הספר. יתרה מזאת נמצא כי תכניות למידה חברתית-רגשית מניבות תוצאות גבוהות יותר מכל תכנית התערבות אחרת.

סקירת מטה אנליזה[94] של 700 מחקרים על תכניות ללמידה חברתית-רגשית מראים כי ילדים שלמדו למידה חברתית-רגשית בכיתות א' – ו' היו בעלי ציון ממוצע גבוה ב- 11 – 17 נקודות במבחנים הסטנדרטיים לעומת ילדים שלא למדו בתכניות כאלה, היו בעלי מחויבות גבוהה יותר לבית הספר והתמידו בלימודים גם בגיל 18. כמו כן נמצא שבקרב ילדים אלה היו פחות אירועי התנהגות בעייתית בבית הספר ב-30%, 20% פחות התנהגות אלימה ו- 40% פחות שימוש כבד באלכוהול.

במחקרים אלה לא נמצא הבדל בהישגים בין ילדים שלמדו עם מוריהם בתכנית לבין ילדים שלמדו עם מנחים מומחים[95].

Payton ושות' (2008)[96] מדווחים על 3 סקירות רחבות היקף (מחקרי מטה אנליזה) שכללו 317 מחקרים שבהם השתתפו בתכניות ללמידה חברתית-רגשית למעלה מ- 300,000 תלמידי גן עד כיתה ח'. המחקרים כללו בדיקה של תכניות שהופעלו במהלך יום הלימודים ואחריו בקרב תלמידים ללא בעיות רגשיות והתנהגותיות ובקרב תלמידים עם בעיות רגשיות והתנהגותיות, באוכלוסיות שונות בבתי ספר באזורים שונים.

סקירות המחקרים כללו שלוש קבוצות: 1. סקירת מחקרים אוניברסאליים 2. סקירת מחקרים מנבאים 3. סקירת מחקרים של תכניות חוץ-בית ספריות.

להלן נתאר בקצרה כל סקירה ונציג את ממצאיה העיקריים:

1. **סקירת מחקרים אוניברסאליים:** סקירה זו בדקה את ההשפעה של תכניות חברתיות-רגשיות על אוכלוסיות מיוחדות בבתי ספר ללא מיקוד. הסקירה כללה מחקרים שנערכו בקרב 277,977 תלמידים ב- 180 בתי ספר. המחקרים בדקו התערבויות שכללו שילוב למידה חברתית-רגשית בשגרת הלמידה בכיתה או בסדרת שיעורים בפיתוח מיומנויות חברתיות-רגשיות, כמו: זיהוי בעיות ורגשות, הצבת יעדים, פתרון בעיות כלליות ופתרון בעיות בין אישיות. כמו כן היו מספר תכניות שהכילו רכיבים נוספים, כמו: שילוב פיתוח מיומנויות בכיתה עם היבטים בית ספרים וקהילתיים לחיזוק הנלמד בכיתה.

---

94 *סקירת מטה אנליזה היא שיטה סטטיסטית לעיבוד ממצאי מחקרים רבים בנושא מסוים.*

95 Lantieri, L. (2009). Cultivating Emotional Intelligences through Social and Emotional Learning:u Why it matters
http://lindalantieri.org/documents/NationalGeographicarticleEIthroughSEL_Englishtranslation.pdf
http://lindalantieri.org/documents/NationalGeographicarticleEIthroughSEL

96 Payton . J., Weissberg, R. P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., & Pachan, M(2008). The Positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews (Executive Summary). Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. CASEL.L.

2. **סקירת מחקרים מנבאים**: סקירה זו בדקה את ההשפעה של תכניות בית ספריות המיועדות לתלמידים ללא הפרעות נפשיות המגלים אותות מוקדמים של בעיות רגשיות והתנהגותיות. הסקירה הקיפה 80 מחקרים שבהם השתתפו 11,337 תלמידים.

3. **סקירת מחקרים על תכניות חוץ בית ספריות**: הסקירה בדקה את ההשפעה של למידה חברתית-רגשית המתקיימת במסגרות בלתי פורמאליות בבית הספר ולאחר שעות הפעילות של בית הספר שבהן השתתפו תלמידים ללא בעיות מיוחדות. הסקירה הקיפה 57 מחקרים שבהם השתתפו 34,989 ילדים. התכניות הופעלו אחר יום הלימודים לפחות בחלק משנת הלימודים תוך יעוץ וליווי של אדם מבוגר במטרה לפתח אחת או יותר מהמיומנויות החברתיות רגשיות.

אתנחתא:

אילו היה עליכם לקבל החלטה לקביעת מדיניות בנושא הפעלת תכניות חברתיות-רגשיות, איזו מבין קבוצת התכניות הייתם מאמצים? מדוע?

סוג התכניות	יתרונות	חסרונות
אוניברסאליות		
מנבאות		
חוץ בית ספריות		
משולב		

על פי סקירת המחקרים, הממצאים העיקריים הם:

1. התערבויות רגשיות-חברתיות היו יעילות הן בבית הספר והן במסגרות חוץ בית ספריות עבור תלמידים עם בעיות וללא בעיות. התכניות היו יעילות עבור ילדים בגילאים שונים, מרקעים שונים, באזורים שונים ומבתי ספר שונים.

2. תלמידים שהשתתפו בתכניות חברתיות-רגשיות הציגו שיפור בתחומים רבים של חייהם האישיים, החברתיים והאקדמיים: תכניות חברתיות-רגשיות חיזקו את המיומנויות החברתיות-רגשיות של התלמידים (כגון: שליטה עצמית, קבלת החלטות, תקשורת מיומנויות פתרון בעיות), הראו שיפור ביחס כלפי עצמם, כלפי בית הספר וכלפי אחרים, שיפור בהתנהגויות חברתיות, הפחתה של בעיות התנהגות (הפרעות, תוקפנות, אלכוהוליזם), מצוקה רגשית (חרדות, דימוי עצמי נמוך, דיכאון) ועלייה בביצועים אקדמיים. התכניות הניבו עלייה ממוצעת של 11 – 17 אחוזים במבחני הישגים.

3. מחקרים שאספו מידע בתהליך המעקב מצאו שהשפעות אלה נמשכו לאורך זמן, אם כי במידה מעטה לעומת התוצאות בטווח המידי.

4. נתונים מהסקירות הכלליות והמנבאות מצביעים על כך שתכניות חברתיות-רגשיות היו יעילות כאשר בוצעו על ידי צוות בית הספר. הדבר מעיד על כך שהתערבויות אלה יכולות להיות משולבות בשגרת הלמידה.

5. תכניות שהופעלו לפי העקרונות של **רצף והדרגתיות** צעד אחר צעד, **מעורבות פעילה** של התלמידים מלווה תרגול ומשוב, **גיוון בדרכי הלמידה**, כמו: הדמיות ומשחק תפקידים, **הוראה מפורשת ומיקוד** במיומנויות חברתיות-רגשיות מוגדרות, היו מוצלחות יותר מתכניות שלא כללו את העקרונות הללו.

לאור ההשפעה החיובית הנרחבת והמשמעותית מומלץ להפעיל בבתי הספר תכניות איכותיות המחזקות בו זמנית צמיחה רגשית, חברתית ואקדמית. יתר על כן, מחקרים מראים שאיכות האינטראקציה מורה-תלמיד ושיטות ההוראה-למידה בכיתה הם מנבאים חשובים להישגי תלמידים ולהסתגלות חברתית (Harme & Pianta, 2006, Mashburn & Pianta, 2006)[97], לכן על הכשרת המורים לפתח אצל המורים יכולות למתן תמיכה רגשית לתלמידיהם ולשימוש בשיטות משמעת חיוביות המגיבות לצורכי התלמידים (Allen, Pianta, Gregory, Mikami & Lun, 2011)[98].

אתנחתא:

לאור הסקירה נסחו המלצה בנושא פיתוח תפקודי לומד בין אישיים ותוך אישיים.
מהו סוג ההתערבות הרצוי, לדעתכם, בבית ספרכם? מדוע?

כיצד עושים זאת?

בפיתוח תפקודים בין אישיים ותוך אישיים יש 4 גישות נפוצות:

א. **גישה סביבתית**: מתמקדת ביצירת סביבת למידה אפקטיבית, מוגנת, מכבדת, אכפתית ומנוהלת היטב. למידה של תפקודים חברתיים-רגשיים מאופיינת ביחסים תומכים בין תלמידים לתלמידים ובין תלמידים למורה בתוך שגרת החיים של הכיתה ושל בית הספר הפועלים כקהילה אכפתית.

ב. **גישת פיתוח המיומנויות**: הוראה מפורשת של מיומנויות חברתיות-רגשיות הנעשית באופן שיטתי ורציף על פי תכנית רב שנתית. גישה זו יעילה ביותר כאשר משתמשים בתכניות שיש ראיות מחקריות כי הן איכותיות ושמספקות לילדים הזדמנות להיות מעורבים באופן פעיל בלמידתם, לעשות רפלקציה על הלמידה תוך מיקוד בחיזוק כשירויות חברתיות-רגשיות מסוימות.

ג. **גישה אינטגרטיבית**: גישה זו באה לידי ביטוי בכך שבתוך תהליכי הלמידה בתחומי הדעת השונים נעשה שימוש בדרכי למידה, כמו: עבודת צוות, פתרון בעיות ולמידת עמיתים ובתוכני למידה המשלבים חשיבה מסדר גבוה ומתקיימת בחינת התכנים מנקודות מבט חברתיות-רגשיות.

ד. **שילוב שלוש הגישות שצוינו**: הכיתה ובית הספר פועלים כקהילת לומדים אכפתית, מוקדש זמן ללמידה מפורשת של המיומנויות בתפקודים השונים, ותהליכי הלמידה והנושאים הנלמדים מזמנים התנסות הלכה למעשה ביישום התפקודים השונים.

97 Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59-71). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*, 17, 151-176.

98 Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science, 333*, 1034-1037.

אתנחתא:

לפניכם טבלה לתכנון למידה של מיומנויות חברתיות-רגשיות. היעזרו בה כדי למפות את המצב הקיים בבית ספרכם לנושא למידה חברתית-רגשית ולתכנון הפעילות בעתיד.

גישות להוראה-למידה של מיומנויות חברתיות-רגשיות					
מיומנויות	גישה סביבתית – אקלים ותרבות בית הספר	גישת פיתוח המיומנויות	גישה אינטגרטיבית		שילוב גישות	שיתוף קהילה ומשפחה
			תהליכי למידה	תוכני למידה		
מודעות עצמית						
ניהול עצמי						
מודעות חברתית						
מיומנויות בין אישיות						
קבלת החלטות אחראית						

לדעת אליאס (Elias, 2013)[99] ולאור הידע הנרחב המצטבר ממחקרים ומהפרקטיקה, הכרחית אינטגרציה בין פיתוח האישיות לתפקודים בין-אישיים, תוך-אישיים וללמידה אקדמית כדי להבטיח הצלחה במערכת החינוך למספר רב של תלמידים וכדי להכינם לתפקידים המורכבים הנדרשים מאזרחים בחברה דמוקרטית.

אונסקו (2003) התווה עשרה עקרונות ללמידה חברתית-רגשית:

א. טיפוח קהילה אכפתית.

ב. למידה יום יומית של מיומנויות רגשיות-חברתיות.

ג. קישור בין למידה חברתית-רגשית לפעילויות אחרות של בית הספר.

ד. הצבת יעדים כדי למקד הוראה.

ה. שימוש בתהליכי למידה מגוונים.

ו. טיפוח מעורבות ופעילות בקהילה כדי לפתח אמפתיה.

ז. עידוד מעורבות הורים ושיתופם.

ח. פיתוח מדורג ושיטתי של מיומנויות חברתיות-רגשיות.

ט. הכשרה לצוות ותמיכה בו.

י. הערכת ההישגים גם בתחומים הרגשיים-חברתיים.

99 Elias, J.M. (2013). *Social-Emotional and Character Development and Academics as a DualFocus of Educational Policy*. http://epx.sagepub.com/content/23/6/831.short

Elias (2003)[100] הציגה מדריך המבוסס על עשרת העקרונות של UNESCO ליישום למידה של מיומנויות אקדמיות וחברתיות-רגשיות. בחלק ג' של האוגדן יוצג הדגם של הכיתה הפועלת כקהילת לומדים אכפתית ותשולבנה בו הצעות מתוך המדריך.

לקראת סיכום

השלימו את הטבלה שלפניכם. תוכלו להיעזר בה להכנת תכנית להתפתחות מקצועית בתחום ולהכנת תכנית לפיתוח תפקודי הלומד בתחומים התוך אישי והבין אישי.

תפקודי לומד נדרשים במאה ה-21: תוך אישי רגשי	תוצאות והישגים ברמת לומד	תהליכי למידה, הוראה והערכה משמעותיים מותאמים למאה ה-21 (בדגש על ערך, מעורבות, רלוונטיות)	דוגמאות
ניהול רגשות	• מסוגל להביע רגשות ולשתף ברגשות. • מסוגל לזהות רגשות של הזולת, לכבד ולאפשר את ביטויים. • מודע לרגשותיו. • מסוגל לווסת רגשות והתנהגות. • מבין מצבים ויודע להתמודד עמם לאור הנסיבות. • מסוגל להתמודד עם מצבי לחץ ומשבר.	• מעודד לפעול מתוך מודעות לעצמו ומתוך הבנה כיצד משימותיו משפיעות על עולמו הרגשי, וכיצד עולמו הרגשי מעצב את אופן התמודדותו עם משימותיו. • מזמן חוויות שתאפשרנה להכיר את כוחותיו ולפעול לפיתוחן המתמיד. • מסייע להתמודד באופן מציאותי עם מצבים שונים. • נותן משוב מקדם.	•
אחריות למעשיו	• מבין מהי אחריות אישית. • לוקח אחריות על מעשיו.	מכוון לקבלת אחריות על מעשיו.	
		• מאפשר מצבי הצלחה ותחושות מסוגלות עצמית. • מוקיר ביצוע המטלות. • מעודד קבלת תפקידים ועמידה בהם.	
פתרון בעיות	• מתמודד בדרכים חיוביות עם מצבי תסכול וקושי.	• מסייע לתלמידים להכיר מגוון דרכי התמודדות עם בעיות.	

100 Elias. M. J. (2003). Academic and Social-Emotional Learning. International Academy of Education. http://www.ibe.unesco.org

תפקודי לומד נדרשים במאה ה-21: תוך אישי רגשי	תוצאות והישגים ברמת לומד	תהליכי למידה, הוראה והערכה משמעותיים מותאמים למאה ה-21 (בדגש על ערך, מעורבות, רלוונטיות)	דוגמאות
עבודה בצוות	• מקיים תקשורת בין אישית מקדמת ומועילה עם עמיתים ועם מבוגרים. • מסוגל לוותר ומתחשב בזולת. • מקבל סמכות ומפעיל סמכות לפי הצורך. • מאפשר לכל חבר בצוות לבוא לידי ביטוי. • מסוגל לקבל משוב ולפעול על פיו לצורך שיפור איכות התוצר הקבוצתי. • מגלה אחריות והתמדה במילוי תפקידים שקיבל או יזם. • תורם לתהליך ולתוצר הקבוצתי.	• מפתח מיומנויות לניהול תקשורת בין אישית מכבדת. • מפתח אבחנה בין מצבי רוח, בכוונות, במניעים וברגשות של השותפים ומגיב אליהם באופן רגיש, מתחשב ומוסרי. • מזמן תרגול מיומנויות לעבודה בצוות בעולם הממשי והווירטואלי. • מעודד גילוי אחריות לתהליך ולתוצר כחבר בצוות.	•
יחסים	• יוצר ומנהל יחסים חיוביים ומתגמלים עם יחידים וקבוצות. • מגלה אמפתיה, הבנה למחשבות ולרגשות של אחרים. • מכבד אחרים: מאמין שאחרים זכאים ליחס אדיב ולחמלה כחלק מהאנושיות שלנו. • מכבד שונות: מבין שאנשים וקבוצות שונים אלה מאלה ובעלי חוזקות.	• יוזם הוראה מפורשת של מיומנויות חברתיות.	•
ניהול שיח מכבד ומקדם	• מנהל שיח מכבד, סובלני, מקדם המעודד את השותפים לקחת חלק פעיל במרחב הממשי והווירטואלי ולהביע את עמדותיהם. • משתמש בשיח ליצירת הסכמות להחלפת דעות/ביצוע משימה/על פי הצורך. • מגלה פתיחות וסובלנות לדעות ורעיונות. • מקשיב ונותן משוב מכבד ומקדם. • מתנהג באופן אתי במרחב הממשי והווירטואלי. • מסוגל להציג מגוון טיעונים מבוססים, מנומקים, המציגים זוויות שונות בנושא שדנים בו והמבוססים על שיפוט מוסרי בעת הצורך.	• מזמן מפגשי שיח בנושאים שונים הרלוונטיים ללומדים ולתכנים הנלמדים. • מנהל שיח המכוון לתהליכי למידה, ליחסים בין השותפים ולרגשות השותפים. • מעודד הבעה כנה של דעות, רגשות ועמדות. • מטפח מיומנויות שיח בעולם הממשי והווירטואלי.	•

תפקודי לומד נדרשים במאה ה-21: תוך אישי רגשי	תוצאות והישגים ברמת לומד	תהליכי למידה, הוראה והערכה משמעותיים מותאמים למאה ה-21 (בדגש על ערך, מעורבות, רלוונטיות)	דוגמאות
תרומה לחברה-מעורבות חברתית (משפחה, כיתה, בית הספר, קהילה, מדינה, החברה הכללית)	• שותף פעיל ומעורב בחשיבה, בתכנון ובביצוע מהלכים לקידום מעורבות חברתית ולתרומה לזולת ולסביבה. • יוזם פעולות שיש בהן ערך לסביבה ולחברה.	• מעמיד מסגרות מגוונות להתנסות בתרומה לחברה. • מלווה את הלומדים בפעילות ההכשרה לתפקיד בשלב הביצוע ובתהליכי המשוב והרפלקציה. • מעודד ומוקיר פעולות משמעותיות שיש בהן ערך ותרומה לזולת, לסביבה ולחברה.	•
פתרון קונפליקטים	• פותר עימותים באופן בונה. • פונה לעזרה בעת הצורך.	• מפתח אסטרטגיות לפתרון קונפליקטים. • מעמיד לרשות התלמידים מידע על גורמי סיוע ומעודד להיעזר בהם בעת הצורך.	•
ערכים	• אינו נגרר אחר התנהגויות שליליות. • מקבל החלטות גם על פי שיקולי דעת ערכיים ויודע לנמק אותם. • מתנהל בצורה אתית ובטוחה במרחב הממשי והווירטואלי.	• מחנך לערכים. • מפתח שיפוט מוסרי. • מחנך לאתיקה ומוגנות ברשת.	•

פיתוח תפקודים בתחום החושי-תנועתי

"האדם כולו: הוא בעל חוש שמיעה, חוש ראייה, חוש ריח, חוש טעם, חוש מישוש, חוש שיווי משקל, חוש מרחב בשטח ועוד. האדם הכולו הוא יצור מורכב ביותר. כולו מעשה ידי אלוהים, ולכן עלינו לדעת כל עניין, וכל מעשה ואשכבה נאשכבה אחריהם."
(אלוהים בדיוק)[101]

פתיחה:

בסעיף זה נעסוק בחשיבות שיש לפיתוח תפקודים בתחום החושי-תנועתי לאורך כל שנות הלימוד בבית הספר. נכיר ממצאי מחקרים עיקריים בנושא. כמו כן נעמוד על מקומו של הפיתוח החושי-תנועתי בתכנית לימודים המקדמת למידה משמעותית ופיתוח תפקודי לומד במאה ה-21.

בינינו לבין עצמנו:

נסו להיזכר ביום בילוי שלכם על חוף הים. מה ראיתם? מה שמעתם? מה הרחתם? מה חשתם? אילו תנועות עשיתם? על מה חשבתם? מה הרגשתם?

מהם תפקודים חושיים-תנועתיים?

פיאז'ה[102] כינה את השלב בראשון בהתפתחות האדם "השלב החושי-תנועתי (סנסו-מוטורי)".

המערכת החושית (סנסו) כוללת שמיעה, מישוש ומגע, ראייה, ריח וטעם. מערכת החושים מאפשרת לנו לקלוט מסרים מהסביבה ולהעביר אותם על ידי חיישנים למוח.

המערכת התנועתית (מוטורית) כוללת את השלד והשרירים. היא מאפשרת לנו לנוע במרחב ולבצע אין ספור פעולות שגרתיות, כמו: אחיזה בחפץ וכתיבה.

המערכת החושית והתנועתית מתחילות להתפתח כבר אצל העובר. המערכות תלויות זו בזו כדי לבצע כל פעולה ונדרשת אינטגרציה ביניהן כדי שתהיינה מקושרות ומתואמות זו עם זו. כך המערכת החושית קולטת גירוי, מערכת העצבים מובילה את הגירוי למוח, המוח מקדד את המידע, מחליט כיצד להגיב ומעביר את ההוראה שלו לקבוצת השרירים הנכונה לביצוע התגובה[103]. לפי פאז'ה בשלב החושי-תנועתי, החל מגיל 0 ועד גיל שנה וחצי, מתפתחות המערכות החושיות-תנועתיות. האינטגרציה בין המערכות נמשכת ומתפתחת לאורך זמן והיא נוצרת בעקבות משימות משותפות ותגובה לגירויים מגוונים. התפקודים השכליים והחברתיים מבוססים על האינטגרציה החושית-תנועתית.

אתנחתא:

אם המערכות החושיות-תנועתיות מתפתחות כבר אצל העובר באופן טבעי, האם יש להקדיש לכך גם מקום בתכנית הלימודים במערכת החינוך היסודי? מדוע?

---

101 *אורחות צדיקים*. שם המחבר אינו ידוע, מהדורת אינטרנט מעוצבת על ידי יהודי איזנברג. /www.daat.ac.il/daat/mahshevt/orhot/hakdama-2.htm

102 סרוף, א', קופר, ת', ודהארט, ג' (1998). *התפתחות הילד: טבעה ומהלכה*, הוצאת האוניברסיטה הפתוחה, תל אביב.

103 Dunn, W. (2001). The sensations of everyday life: empirical, theoretical and pragmatic considerations. American Journal of Occupational Therapy, 55 (6), pp. 608-620.

מדוע חשוב לפתח תפקודים חושיים-תנועתיים?

הנימוקים העיקריים לחשיבות הפיתוח של תפקודים חושיים-תנועתיים:

א. **הישרדות**: תפקודים חושיים-תנועתיים חיוניים להישרדותנו כיצורים חיים בכך שהם מזהירים מפני סכנות סביבתיות ומאפשרים תקירה של הנסיבות כדי להגיב אליהן באופן הנתפס בעינינו כמיטבי עבורנו.

ב. **למידה**:

1. תפקודים חושיים-תנועתיים חיוניים ללמידה. כך לדוגמה החושים מעבירים מידע מוחשי למוח שבאמצעותו הוא יוצר הבנה על העולם ומבנה מושגים. לימוד השפה הדבורה והכתובה דורש אבחנה חזותית ושמיעתית וגם מוטוריקה עדינה. שיווי משקל, אבחנה בין ימין לשמאל, דימוי גוף ותחושת גוף במרחב וכד' עשויים להשפיע על יכולת הילד לשבת בכיתה, להתרכז ולעקוב אחר הוראות המורה או להתקדם במטלות בלי ללכת לאיבוד. כמו כן תחושת הביטחון שמקנה יכולת השליטה בגוף מאפשרת לנוע בחופשיות ולחקור את עולמנו.

2. אנשים שונים קולטים ומעבדים מידע ומייצגים ידע בדרכים שונות. יש המיטיבים לעשות זאת באמצעים חזותיים, יש המיטיבים לעשות זאת באמצעים שמיעתיים, יש המיטיבים לעשות זאת באמצעות פעילות בחומרים, ואחרים מיטיבים לעשות זאת באמצעות תנועה. לכן יש חשיבות להנגשת מידע באמצעי ייצוג שונים (חזותי, קולי, חומרים מוחשיים, תנועתי), לזימון אפשרויות ביטוי באופנים שונים ומגוונים (תמונות, כתב, סמלים, צלילים וקולות, מרקמים, דגמים, מוצרים, ריקוד וכד') ובדרכי מעורבות ופעילות מגוונות (פרטני, בצוות, פעילות מאתגרת, פעילות מוכרת ובטוחה וכד')[104].

ג. **אורח חיים בריא**: חשיבות מיוחדת נודעת להקדשת תשומת לב לפיתוח תפקודים חושיים-תנועתיים לאורך כל שנות הלימוד בבית הספר. הדבר חשוב במיוחד לאור הירידה בפעילות של ילדים: בתנועה, במשחק ובפעילות במרחב בסביבה החוץ ביתית והחוץ בית ספרית ולאור תופעות של עלייה במשקל ועלייה במספר הילדים המגלים קשיי קשב וריכוז.

ד. **תפקוד תוך-אישי**: תפקוד תקין של החושים ויכולת התנועה מקנים לנו תחושת ביטחון ושליטה עצמית, התמצאות בסביבה ומסוגלות להגיב למצבים שונים. ביטוי עצמי בדרכים שונות מזמן לנו אפשרויות לביטוי עצמי וייצוג של רעיונות ורגשות.

ה. **תפקוד בין-אישי**: אברי החישה והתנועה משמשים לא רק לקליטה של מסרים, אלא גם להעברת מסרים על ידי אנשים. תנועות, הבעות, מגע, קול וייצוגים צורניים וחומריים פרי מעשה אדם משמשים לתקשורת בין אנשים ולביטוי מחשבותיהם, רגשותיהם ותחושותיהם.

ו. **אינטליגנציות מרובות**: גרדנר (1996)[105] מגדיר אינטליגנציה כיכולת לפתור בעיות או לעצב תוצרים המוכרים כבעלי חשיבות במסגרת חברתית-תרבותית נתונה. לפי גרדנר היכולת האנושית מורכבת משמונה אינטליגנציות אלה:

104 Ros. C. and Meo. G. (2014). The IRIS Center. Vanderbilt Peabody Colledge and Clermont Greduate University.

105 גרדנר, ה' (1996). *אינטליגנציות מרובות: התיאוריה הלכה למעשה*. מאנגלית: אמיר צוקרמן. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.

- אינטליגנציה לשונית (מילולית): היכולת לזהות צלילים ולפענח מילים, להבין מילים ומשפטים, להשתמש במילים בצורה אפקטיבית בכתב ובעל פה לביטוי עצמי ולהעברת מסרים וכד'.
- אינטליגנציה לוגית-מתמטית: היכולת להבין מערכות פורמאליות ומופשטות וסמלים, לבנות מסרים באמצעות סמלים בעלי קשר ומבנה הגיוני, לבנות טיעונים הגיוניים ולהציג אותם באמצעים מגוונים, להשתמש במספרים לייצוג ידע, ניסוח כללים והכללות ופתרון בעיות וכד'.
- אינטליגנציה מרחבית: היכולת לתפוס את החלל בצורה מדויקת, להבין מפות ורישומים גיאומטריים, להעריך אסתטיקה חזותית, למקם את עצמנו וחפצים במרחב, לזהות כיוונים, לנווט ולהתמצא במרחב, להעביר מתלת ממד לדו ממד ולהיפך ולייצג רעיונות באמצעות צורה, צבע, קו, נפחים.
- אינטליגנציה מוזיקלית: היכולת להבין ולהעביר מסרים באמצעות צליל ומקצב, רגישות למגוון טונים, קול וצורות הבעה שונות באמצעות קולות וצלילים.
- אינטליגנציה גופנית-תנועתית: היכולת לשלוט בתנועות הגוף כולו בצורה מיומנת, מובחנת ומבוקרת כדי להביע מסרים שונים, רעיונות ורגשות וכדי לבצע פעולות שונות, היכולת לטפל בעצמים במיומנות וביעילות.
- אינטליגנציה תוך אישית: מודעות עצמית ופעולה על בסיס מודעות זו, יכולת חשיבה רפלקטיבית, ויסות עצמי של רגשות, הערכה עצמית והנעה פנימית.
- אינטליגנציה בין אישית: היכולת להבחין במצבי רוח, בכוונות, במניעים וברגשות של אחרים, להגיב אליהם ולנהל יחסים באופן אפקטיבי.
- אינטליגנציה טבעית (נטורליסטית): רגישות לאיתני הטבע, לחי ולצומח, לנוף, למזג האוויר, לסביבה החומרית, מעורבות בטיפוחה ושמירה עליה.

חשיבות מיוחדת נודעת לזימון התנסויות חושיות-תנועתיות ודרכי ביטוי המערבות תנועה, קול, צורה, צבע ומרקמים כמענה לשונות הגדולה בין הלומדים מצד אחד, לפיתוח ההוליסטי שלהם ולהרחבת קשת החוזקות שלהם מהצד האחר.

ז. **בנייה של תרבות**: תפקוד מיטבי של הפרט במצבים השונים בכלל ובתפקודים החושיים-תנועתיים בפרט מהווה בסיס לפיתוחן של האומנויות השונות: מוסיקה וזימרה, תיאטרון, אומנות פלסטית, פיסול, עיצוב ומחול. האומנות מאפשרת מתן ביטוי אישי של האדם, פיתוח יצירתיותו ועידוד תרומה ייחודית שלו לתרבות האנושית[106].

אתנחתא:

נסו לייצג בתרשים של מעגל את החלק היחסי בתכנית הלימודים שלכם המוקדש למענה לכל אחת מהאינטליגנציות של התלמידים. באיזה תחומים יש מקום להרחיבו, לדעתכם? מדוע? כיצד?

106 כהן עברון, נ' (2012). "מי בכלל צריך חינוך לאומנות?" בתוך *הד החינוך, גיליון 05, אפריל 2012, עמודים 56 – 59. הסתדרות המורים.*

מה מלמדים מחקרים?

עולם החישה חיוני להתפתחות המוח. מחקרי מוח מראים כי האזורים המוטוריים במוח מעורבים בתפקודים קוגניטיביים ורגשיים. לקואורדינציה גופנית יש השפעה על שפה, קשב וחשיבה. לשיווי משקל יש השפעה על המערכת הרגשית (לויט בן נון, 2012)[107]. כך פרופ' מינץ (2012)[108] מאוניברסיטת תל-אביב גילה במחקריו כי קיימות תופעות ברורות של חרדה ושל הערכה עצמית נמוכה בקרב ילדים הסובלים מבעיה בשיווי המשקל. באמצעות אימון ופעילות יום – יומית מתאימים חל שיפור בשיווי המשקל של ילדים וגם ירדה רמת החרדה שלהם.

ב"תכנית מסגרת לילדים מתקשים בגיל הרך בגן הילדים הרגיל, המשולב והמיוחד בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי"[109] צוין כי ליקויים במערכת החושית ובאינטגרציה הסנסו-מוטורית עלולים להתבטא בקשיים בתפקוד המוטורי, בבעיות רגשיות-חברתיות ובקשיי למידה של ילדים. פרופ' נמט[110] (2007) מונה את התרומות של העיסוק בפעילות גופנית: הנאה, שיפור הדימוי העצמי והביטחון העצמי, שיפור היכולת לעבוד בשיתוף פעולה, סיוע בהקניית ערכי משמעת ומחויבות, טיפול במחלות ומניעתן ושיפור היכולת האקדמית. פרופ' נמט מציין כי מחקרים מדגימים קשר ישיר בין מידת ההישגים האקדמיים לבין מידת הפעילות הגופנית והכושר הגופני (רמת פעילות גבוהה מלווה הישגים אקדמאיים טובים יותר).

אתנחתא:

"בא נבמיין ילד "מבלה על חוף הים. הילד מריח את מלוחות הים. הוא חש את משב הרוח על לחיו, את תמימות ריכני השמש על עורפו, את ריחות הדגים העולה מהסלע ריגלו, את הספוג הרגל בין אצבעותיו. לאחרונה רלה מרעידה את שלפו עם הכניסה למים הקרים. הוא מנסה לתפוס את "מרחב הפיס. הוא שומע את מרעיש הגלים באוזניו. הוא מרכיב בריזום של כל הפעולות, ומשיו בדוכים למרכב משיך "מטרלה" עם חבר. עיניו עורבות אחר שיט "עננים במרום ומבטו מנסה לבוד את "הפיעה שעל רו "הוף ועוד. אביו מספר לו כיצד נוכרו ימים וישנות, ובו"ביעו "הוא יתפס רשובה לשאלה, מדוע מי "ים מלוחים?

איזה אינטליגנציות יפעיל הילד?

כיצד ניתן לזמן בבית הספר מצבי למידה דומים?

גרינברג (2014)[111] מציין במאמרו "ילדים פעילים, ילדים חכמים" את החשיבות של הפעילות הגופנית להתפתחות תקינה של המוח ולשיפור כישורי הניהול ובהם היכולת לפתור בעיות מורכבות, לעבד מידע ולהפעיל את הזיכרון, הריכוז ותשומת לב. גרינברג מדווח על בסיס דו"ח מחקר של פרופ' פוגלמן מאוניברסיטת מונטריאול שבקנדה כי אימון בכל גיל יכול לגרום לשיפור בביצועים השכליים.

---

107 לויט בן נון, 2012, אצל צוריאל הררי, ק' (2012). **הרמת מסך**. *הארץ* 27.9.2012.

108 מינץ, 2012, אצל שביט-רז, נ' (2012). **נד-נד, עלה ורד ועכשיו תיפול**. *הארץ* 22.1.2012.

109 תכנית מסגרת לילדים מתקשים בגיל הרך בגן הילדים הרגיל, המשולב והמיוחד בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי משרד החינוך. הוצאת מעלות.

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/PreSchool/BaaleyTzrachimYechudim/TochnitMisgeret/ThumSensoMotori.htm

110 נמט, ד' (2007). *מדוע חשוב לילדים לעסוק בפעילות גופנית?*

www.refua.info/siteFiles/1/612/9793.asp

111 גרינברג, ש' (2014). ילדים פעילים, ילדים חכמים. *ידיעות אחרונות. זמנים בריאים* 7.9.2014



כיצד עושים זאת?

דרכים לפיתוח תפקודים חושיים-תנועתיים:

- מגדילים את חלקו של החינוך לאומנות ותנועה בתכנית הלימודים. בחלוקת המקצועות המסורתית בבית הספר יש שתי שעות שבועיות לחינוך גופני ועוד שעתיים בשבוע לאשכול אומנויות. אולם על רקע הרגלי החיים במאה ה-21, המידע המחקרי בדבר חשיבות הפיתוח של התפקודים החושיים-תנועתיים ובהתחשב בצורכי הפרט והחברה - אין זה מספיק.
- מעודדים פעילות בסביבה החומרית הקרובה לתלמידים, התנסות בה ושילוב של החושים השונים בחקירתה ובייצוג הידע שנבנה באמצעות האינטליגנציות השונות.
- בהוראה-למידה משלבים גם פיתוח תפקודים חושיים-תנועתיים ומעריכים את השגת היעדים שנקבעו לצורך שיפור מתמיד.
- מעודדים את התלמידים לבטא את נטיותיהם הייחודיות מחד גיסא, ולפתח את האינטליגנציות האחרות מאידך גיסא.

לקראת סיכום

השלימו את הטבלה שלפניכם. תוכלו להיעזר בה להכנת תכנית להתפתחות מקצועית בתחום ולהכנת תכנית לפיתוח תפקודי הלומד בתחומים התוך אישי והבין אישי.

תפקודי לומד נדרשים במאה ה-21: חושי-תנועתי	תוצאות והישגים ברמת לומד	תהליכי למידה, הוראה והערכה משמעותיים מותאמים למאה ה-21 (בדגש על ערך, מעורבות, רלוונטיות)	דוגמאות
פעילות והתנסות	• מתנסה במשחקים ובפעילויות במרחב בסביבות שונות. • מנהל אורח חיים בריא.	מזמן: • אימון שימוש בחושים לקליטת מידע ולהבעה עצמית. • פיתוח התמצאות במרחב, תיאום, יציבה. • פיתוח שיפוט אסתטי. • האזנה, הבעה והתבוננות באומנות.	•
ביטוי עצמי	• מביע רעיונות, מחשבות ורגשות באמצעות צליל, תנועה, צבע, צורה בחומרים ובייצוגים שונים. • מציג תוצרי למידה גם באמצעות תנועה, צליל, צבע, צורה חומרים וייצוגים שונים. •	• מעודד ביטוי עצמי של רגשות, רעיונות גם בנושאי הלמידה באמצעות קול, צבע, מרקם, תנועה.	•

פיתוח תפקודי הכוונה עצמית בלמידה וניהולה

מאיך טוב יותר לילד להבין משהו בכוחות עצמו מאשר שילמדו אותו - בהנחה, כמובן, שהלמידה לא מלווה בסכנת חיים, כמו במקרה של ניתוח לכבש סתום. אבל בסיטואציות פיזיות אין יוצאים מכלל זה. רוב הדברים, אם שהוא לומד בעצמו, הוא יבור טוב יותר. שנית ומשום יותר, כל פעם שהוא לומד משהו בעצמו, הוא רוכש עוד ביטחון ביכולתו ללמוד

(ז'ילן וולט.)[112]

פתיחה:

בסעיף זה נעסוק בחשיבות של פיתוח הכוונה עצמית בלמידה כבר בגיל בית הספר היסודי; נכיר הגדרות שונות לצירוף "הכוונה עצמית בלמידה", את המיומנויות המרכיבות אותה ואת ממצאי המחקרים העיקריים בנושא. כמו כן נעמוד על דרכים לפיתוח הכוונה עצמית בלמידה תוך מתן מענה לשונות בין הלומדים ברמת המוכנות שלהם בהכוונה עצמית בלמידה.

מהי הכוונה עצמית בלמידה?

בינינו לבין עצמנו:

האם אתם תופשים את עצמכם כבעלי הכוונה עצמית בלמידה? מדוע?

הכוונה עצמית בלמידה היא גישה שהתפתחה בשנות השבעים של המאה ה- 20 בהתייחס ללמידת מבוגרים, בעיקר בהקשר להשכלה גבוהה. הכוונה עצמית בלמידה נתפסת כשילוב דינאמי של גישות, של מיומנויות והרגלים החיוניים למורכבות שעמה מתמודדים אנשים בכל ההיבטים של החיים. מסוגלות הפרט להכוונה עצמית בלמידה חיונית לאור השינויים המהירים המתחוללים בסביבת החיים של האדם, היצירה המתמדת של ידע חדש, ההרחבה המתמדת של המידע והצורך ללמוד לאורך החיים. נושא ההכוונה העצמית בלמידה מופיע בארגונים רבים בתחומים שונים כאחד ממרכיבי החזון שלהם.

שורשיה של הגישה הם אומנם בחינוך למבוגרים, אך היא נוסתה ומופעלת גם במסגרות החינוך היסודי והעל יסודי. יתר על כן, רוב התיאורטיקנים סוברים כי יש לפתח את יכולת ההכוונה העצמית בלמידה כבר בשנות בית הספר היסודי (בירנבוים, 2004)[113], ואף בגיל גן הילדים (שובל ושריר, תשע"ג)[114].

---

112 הולט, ג' (1974). *כיצד נכשלים ילדים?* רמת גן: מסדה

113 בירנבוים, מ', יועד, צ', כ"ץ, ש' וקימרון, ה' (2004). *בהבניה מתמדת - סביבה לפיתוח מקצועי של מורים בנושא תרבות הל"ה המטפחת הכוונה עצמית בלמידה*. אוניברסיטת תל אביב ומשרד החינוך.
www.cet.ac.il/self-regulation/.../unit8-expand1.htm.

114 שובל, א' ושריר, ט' (תשע"ג). שיפור למידה באמצעות הצבת פיגום לילדים המתנסים בתנועה בגן הילדים – מפרקטיקה לתיאוריה. הגיגי גבעה תשע"ג.
http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/A88EF834-AB84-4C7D-B0D9-ADDF717D92F3/174592/shovalSharir.pdf

הגישה התפתחה לתחום ידע מוגדר הכולל את היכולת להעביר ידע למצבים חדשים. היא שואפת לסגור את הפער בין ידע בית ספרי לבעיות בעולם הממשי תוך התחשבות באופן שבו אנשים לומדים במצבי חיים שונים. (Bolhuis, 1996; Temple & Rodero, 1995)[115]

Knowles (1975)[116] הגדיר הכוונה עצמית בלמידה כתיאור של תהליכים שבהם אנשים יוזמים, באופן עצמאי או בעזרת סיוע של אחרים, אבחון של צורכי הלמידה שלהם, מגדירים את יעדי הלמידה, מאתרים מקורות אנושיים וחומריים ללמידה, בוחרים ומיישמים דרכי למידה מתאימות ומעריכים את תוצרי הלמידה. בתהליך זה הלומד נוטל אחריות על למידתו. הלמידה אינה משהו שקורה ללומד, אלא משהו שקורה על ידי הלומד (Zimmerman, 1986)[117].

לפי Hiemsstra (1994)[118] לצירוף "הכוונה עצמית בלמידה" חמישה מובנים:

- תכנון עצמי של למידה ולמידה באמצעות פרויקטים.
- אוטונומיה בלמידה. אוטונומיה נקשרת לעיתים קרובות עם עצמאות מחשבתית, קבלת החלטות אישית וחשיבה ביקורתית.
- אוטודידקטיות כלמידה עצמאית המתרחשת מחוץ למסגרות החינוך הפורמאלי.
- למידה עצמאית.
- למידה מרחוק כדוגמת האוניברסיטה הפתוחה וצורות שונות של למידה מקוונת.

לדעת Candy (1991)[119] נעשה שימוש בצירוף "הכוונה עצמית בלמידה" בשלושה מובנים:

- לציון תהליך למידה שנשלט על ידי הלומד: הלומד יודע לבחור מה ללמוד, לתכנן את למידתו, לבצע את תכנית הלמידה, להעריך את מקורות הלמידה ואת תהליך הלמידה ותוצאותיו.
- לתיאור הדרכים שבהן תלמידים לומדים ומעבדים מידע.
- לתיאור התנהגויות למידה עצמאית ארוכות טווח.

המכנה המשותף להגדרות השונות להכוונה עצמית בלמידה הוא שהלומד נתפס כאחראי על למידתו וכמנהל של תהליך למידתו. הכוונה עצמית בלמידה כוללת ניהול עצמי - ניהול של ההקשר, כולל ההקשר החברתי, ושל הפעולות הדרושות ללמידה ובכלל זה איתור מידע והערכה, ניטור עצמי - התהליך שבמהלכו הלומד מתקדם בתהליך הלמידה תוך בחינה מתמדת שלו, מעריך ומווסת את חשיבתו ואת רגשותיו והתנהגותו.

---

115 בתוך

Hayati Abdullah Mardziah, (2006). Educational Resource Information Center (U.S. Department of Education)/Updated on Jul 26, 2007

116 Knowles, M. (1975). Self-Directed Learning: *A Guide for Learners and Teachers*. Cambridge: Pearson Learning Group.

117 Zimmerman, B. J. (1986). A Social Cognitive View of Self-Regulated. *Academic Learning Journal of Educational Psychology*. 1989, Vol. 81, No. 3, 329-339. Graduate School and University Center City University of New York

118 Heimstra, R. (1994).. Self-Directed Learning. In T. Husen & T.N. Postleshwaite (eds), *The International Encyclopedia of Education* (second edition). Oxford: Pergamon Press.

119 Candy, P.C. (1991). *Self-Directed Learning for Life Long Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco: Jessey-Bass Publishers.

בהכוונה עצמית בלמידה מתקיימים שלושת היסודות החיוניים ללמידה משמעותית:

א. **ערך**: הלומד מייחס חשיבות ללמידה בכלל והוא, הלומד, מחליט מה ברצונו ללמוד, מהו הידע הנחוץ, החשוב לו בפרט. ללומד יש הבנה לגבי למידתו. כמו כן הלומד קובע תבחינים להערכת הלמידה ותוצאותיה, מעריך אם תהליך הלמידה ותוצאותיו ראויים ומספקים, עומדים באמות המידה שקבע לעצמו.

ב. **מעורבות**: הלומד נוטל על עצמו אחריות ללמידתו, מבנה את סביבת הלמידה שלו, פעיל ומפעיל תפקודים שכליים, תוך אישיים, בין אישיים וחושיים-תנועתיים במהלך תהליך הלמידה, שולט בו ומנהל אותו, החל מהיוזמה ללמידה, דרך תכנון התהליך וביצועו תוך ניטור הלמידה כך שתשיג את מטרותיה ועד להערכה.

ג. **רלוונטיות**: הלומד מגדיר את מטרות הלמידה תוך התמודדות עם שאלות אלה: מה ייחשב כידע רלוונטי לו? מה הוא כבר יודע על הנושא? מה ירצה לדעת עוד? מה ירצה להיות מסוגל לעשות בעקבות הלמידה? הוא מגדיר את דרכי הלמידה תוך מענה לשאלות אלה: כיצד הוא מעדיף ללמוד? עם מי הוא רוצה ללמוד? מתי הוא רוצה ללמוד?

אתנחתא:

לפניכם שני תיאורי מקרה.

א. בשבוע הראשון ללימודים בקורס "מבוא לסוציולוגיה" נתבקשו הסטודנטים לכתוב חיבור בנושא: "מה לי ולסוציולוגיה?". המרצה, ד"ר אבי בן-דוד, הוא איש רב-תושייה ומקורי בדרכי ההוראה שלו. הוא ביקש מהסטודנטים לכתוב חיבור בן 2 עמודים בלבד, ללא הגבלה בנושא הלימודים, ללא ציון מקורות וללא ביבליוגרפיה. הוא הבהיר שהוא מעוניין לדעת מה הם חושבים על הנושא, מה הם יודעים עליו ומה הם מצפים ללמוד בקורס. הוא הבטיח שיקרא את החיבורים בעיון רב ויחזיר אותם לסטודנטים עם הערות והארות. הוא הבהיר שהוא מצפה לקבל חיבורים מקוריים ולא חיבורים שנכתבו על-פי הנוסחה המקובלת. הוא הבטיח שלא יקרא את החיבורים בקול רם בכיתה ולא יגלה את שמות הכותבים. הוא הבטיח שלא יעביר את החיבורים לסטודנטים אחרים. הוא הבטיח שלא יעביר את החיבורים לאחר שיחזיר אותם לסטודנט

חשיבותה של הכוונה עצמית בלמידה

בינינו לבין עצמנו:

לדעת Garrison (1997)[121] חשיבותה המרכזית של הכוונה עצמית בלמידה היא בסוג הלומדים שהיא מפתחת. מהו סוג הלומדים הרצוי לדעתכם? מדוע?

לדעת Knowles (1975) יש שלושה יתרונות עיקריים להכוונה העצמית בלמידה:

- הלומדים שיוזמים לומדים יותר דברים ולומדים טוב יותר מאשר לומדים שמגיבים.
- הכוונה עצמית בלמידה נותנת מענה להתפתחות פסיכולוגית ולצורך באוטונומיה. חוקרים מצאו שהצורך של ילדים לאוטונומיה גובר עם הגיל. הכוונה עצמית בלמידה יכולה להיות הדרך למתן מענה לתשוקה הטבעית לדעת ולהשגת למידה משמעותית שתלווה את התלמידים בבגרותם[122].
- לומדים בעלי הכוונה עצמית מסוגלים לעשות העברה של ידע ומיומנויות למידה שנלמדו ממצב אחד למצב אחר ובכך מתאפשרת למידה לאורך החיים ושליטה של הלומדים על למידתם (Heimstra 1994)[123].

ביל מייר (Bill Meyer), נעומי הייווד (Naomi Haywood), דרשו סצ'דב (Darshan Sschdev) וסלי פרדיי (Sally Faraday)[124] (2008) מונים יתרונות אלה של הכוונה עצמית בלמידה:

- הישגים לימודיים טובים יותר ובמיוחד שיפור בכתיבה ובפתרון בעיות.
- עלייה בהנעה ללמידה, בהנאה ממנה, במעורבות בלמידה, בתחושת הביטחון העצמי ובתחושת המסוגלות העצמית.
- מודעות גבוהה יותר של התלמידים לגבי חוזקותיהם ולגבי יכולתם לנהל אותן.
- אפשרות למורים להתאים את המטלות לתלמידים השונים, להעשיר את מגוון ההתנסויות ולהתמקד בהוראה-למידה-הערכה ופחות בניהול כיתה.
- קידום ההכלה וצמצום פערים על רקע חברתי-כלכלי.
- שיפור באקלים החינוכי בבית הספר.

121 Garrison, D.R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. In *Adult Education Quarterly*, Fall 97 v 48 n 1, p18, 16 p.

122 Many, J.E., Fyfe, R., Lewis, G. & Mitchell, E. (1996). Traversing the Topical Landscape: Exploring Students' Self-Directed Reading-Writing-Research Processes. *Reading Research Quarterly*; v31 n1 p12-35 Jan-Mar 1996. [EJ 521 366.]

123 Heimstra, R. (1994).. Self-Directed Learning. In T. Husen & T.N. Postleshwaite (eds), *The International Encyclopedia of Education* (second edition). Oxford: Pergamon Press.

124 Meyer, B, Haywood, N, Sachev, D, and Faraday, S. (2008). *What is independent learning and what are the benefits for students?* London: Department for Children' Schools and Families Research Report 051, 2008.

יתרונות נוספים שספרות החינוך מציינת הם:

- אפשרות למימוש עצמי ולטיפוח לומד עצמאי (Schraw ואח', 2006)[125]
- תרומה להתפתחות רגשית וחברתית של התלמידים: Zimmerman (2000[126], 2002[127]) מצא כי ככל שהיכולת להכוונה עצמית גבוהה יותר, עולה היכולת להיעזר בחברה באופן המחזיר ללומדים משובים חיוביים על פעולות הלמידה שלהם. Whitebread ואחרים (2005)[128] מדווחים שילדים בעלי הכוונה עצמית הציגו כבר בגן הילדים כישורים גבוהים יותר כמו בחירה, התמודדות עם מטלות, פתרון בעיות וקיום יחסים חיוביים עם עמיתים.
- השפעה על תהליכים קוגניטיביים כמו ריכוז וזכירה: לדעת Markant[129] ו- Gureckis (2012) מאוניברסיטת ניו יורק הכוונה עצמית בלמידה תורמת למיקוד תשומת הלב של הלומד על מידע מועיל החסר לו, וחושפת אותו למידע שלא היה נחשף אליו בדרך של התבוננות סבילה. האופי הפעיל של הכוונה עצמית מסייע גם בקידוד מידע ושימורו לאורך זמן.
- עידוד עצמאות, ביטחון עצמי ומודעות למקורות למידה זמינים.
- חיזוק מודעות עצמית לגבי האחריות האישית ללמידה.
- פיתוח כישורים בין אישיים שכוללים התמדה, עקביות, ביטחון עצמי ויכולת לקבוע באופן עצמאי כללים להנהגה עצמית.[130]

125 Schraw, G, Crippen, K. J and Hartley, K. (2006). **Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning**. Research in Science Education (2006) 36: 111–139 DOI: 10.1007/s11165-005-3917-8 *University of Nevada*

126 Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation a social cognitive perspective. In M.Boekaerts, P.R.Pintrich, M.Zeidner (Eds.), *Handbook of self regulatio*. (pp.13-39). San Diego Academic Press.

127 Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview Theory into Practice, 42(2), 64-70.

128 Whitebread, D., Anderson, H., Coltman, P., Page, C., Paternak, P. D. & Mehta, S. (2005). Developing independent learning in the early years. *Education*, 3(13), 40-50.

129 Gureckis, T. M.. Markant. D. B. **Self-Directed Learning: A Cognitive and Computational Perspective**. Perspectives on Psychological Science, 2012; 7 (5): 464 DOI: 10.1177/1745691612454304

130 Hayati Abdullah Mardziah (2007). Educational Resource Information Center (U.S. Department of Education)/Updated on Jul 26, 2007.

מאפיינים של לומדים בעלי הכוונה עצמית בלמידה

במחקרים[131] נמצא שיש רצף בין הרמה הגבוהה והנמוכה של מידת מוכנות להכוונה עצמית בלמידה.

מידת שליטתו בתהליכים הקוגניטיביים והמטה-קוגניטיביים, ויכולתו ביזמות יהיו שם במוכנות להכוונה עצמית בלמידה. נראה כי אך טבעי הוא שכאשר הרגשים נוטים לתרום את תרומתם לתהליך הלמידה, הוא יתקדם בצורה יעילה יותר. אם לומד מסוים נתקל בקשיים רבים יותר בקצב מהיר יותר מאשר עמיתיו הנמצאים ברמה דומה של מוכנות להכוונה עצמית בלמידה, נמצא שהוא יפסיק להשקיע מאמצים ויתייאש. לעומת זאת, תלמיד שיש לו מוכנות גבוהה להכוונה עצמית בלמידה, יתמיד בלמידה ולא יוותר בקלות.

לאור מסקנות המחקר, מהי, להערכתכם, רמת המוכנות להכוונה עצמית בלמידה בישראל?

לדעת Zimmerman (2011)[132] הכוונה עצמית בלמידה אינה יכולת אישיותית או מיומנות ביצוע, אלא תהליך שבמהלכו לומדים הופכים לבעלים של הלמידה שלהם ולמומחים בתהליכי למידתם. זהו תהליך המכוון על ידי הלומד עצמו שבמהלכו יכולות מתורגמות למיומנויות משימתיות בתחומים שונים. הכוונה עצמית בלמידה היא כיוון של התפתחות בחינוך על פני רצף מלומד תלותי אל לומד עצמאי. ישנן רמות שונות של עצמאות בלמידה (Meyer ואח', 2008).[133]

131 Guglielmino, P. J. and Guglielmino, L. M. An Exploration of Cultural Dimensions and Economic Indicators As Predictors of Self-Directed Learning Readiness in Guglielmino, L. M and Long, H. B. (2011). Cultural Dimensions, Economic Indicators, and SDL. *International Journal of Self-Directed Learning* Volume 8, Number 1, Spring 2011.

132 Zimmerman, J.B., (2011).Barry Zimmerman Discusses Self Regulated Leaning Process Emerging Research Commentary, December 2011.
http://archive.sciencewatch.com/dr/erf/2011/11decerf/11decerfZimm

133 Meyer, B, Haywood, N, Sachev, D, and Faraday, S. (2008). *What is independent learning and what are the benefits for students?* London: Department for Children' Schools and Families Research Report 051, 2008.

בירנבוים (1997)[134] ממיינת את המיומנויות והכישורים הספציפיים הנדרשים מלומדים בעלי הכוונה עצמית בלמידה לחמש קבוצות: קוגניטיביות, מטה קוגניטיביות, חברתיות, אישיות וניהול משאבים.

מלומד בעל הכוונה עצמית בלמידה נדרשים:

- מוקד שליטה פנימי ואחריות אישית ללמידתו.
- תחושת מסוגלות עצמית חיובית.
- מוטיבציה פנימית ללמידה תוך נכונות להשקעת מאמץ והתמדה.
- אבחון עצמי של צורכי הלמידה.
- מחויבות לתהליך ולתוצר.
- ויסות רגשות והתמודדות עם מצבי תסכול וקשיים.
- הגדרת מטרות ויעדים של הלמידה והתוצר המצופה.
- תכנון תהליך הלמידה.
- מיומנויות לאיתור מידע ולשימוש מושכל בו.
- חשיבה ברמות שונות וחשיבה על תהליכי החשיבה והלמידה ושיפורם.
- שימוש במגוון אסטרטגיות למידה בהתאם לתכני הלמידה, לסגנון הלמידה האישי ולמטרות.
- קיום יחסי גומלין עם עמיתים, קהילת הלמידה, מורים, מקורות מידע אנושיים.
- ביצוע תכנית הלמידה תוך עדכון והתאמה שלה לאור משוב שוטף.
- ניהול קצב הלמידה.
- ארגון סביבת הלמידה.
- הבניית הידע, ארגונו וייצוגו.
- חשיבה רפלקטיבית, משוב והערכה של התהליך והתוצר.
- הסקת מסקנות ויישומן בלמידה חדשה.

אתנחתא:

א. האם ניתן להסיק מדבריו של Zimmerman כי ההוראה היא מיותרת? מדוע?

ב. שחזרו תהליך למידה מוצלח שחוויתם. מה אפיין תהליך זה? מה הפך אותו למוצלח, לדעתכם?

ג. מהו, לדעתכם, המרכיב החיוני ביותר מתוך רשימה זו להכוונה עצמית בלמידה? מדוע? האם הרשימה שלפניכם היא רשימה ממצה? מה עוד נדרש, לדעתכם, מלומד בעל הכוונה עצמית בלמידה?

134 בירנבוים, מ' (1997). בהבנייה מתמדת. ירושלים: משרד החינוך.



אתנחתא:

מהו תפקידם של המורים בתהליך המתואר?

מה מלמדים מחקרים?

לומד בעל הכוונה עצמית מצליח ליזום, לנהל, לבקר ולהתאים באופן עצמאי את מהלכי הלמידה בתהליך מעגלי שבו הוא מציב לעצמו מטרות, מתכנן את השגתן באמצעות אסטרטגיות קוגניטיביות ומטה קוגניטיביות, מפקח על התהליך, מעריך את התקדמותו ומנהל את המוטיבציה שלו להמשיך וללמוד.

ההנחה היא כי לכל אדם יש היכולת לפתח מיומנויות והרגלים להכוונה עצמית בלמידה. בקרב חוקרי חינוך יש הסכמה כי ניתן ללמד וללמוד הכוונה עצמית בלמידה ולפקח עליה (Omrod, 2012)[135]. על המורה לסייע לתלמידים לפתח תפיסות, מיומנויות והרגלים להכוונה עצמית בלמידה על ידי הוראה מפורשת, תיווך, אימון ותמיכה המבוססים על צורכי התלמידים והפעילות בהקשר המסוים[1].

Mayer ואח' (2008)[136] מדווחים בסקירה שלהם על הממצאים הבאים:

- ילדים בסביבות גיל שבע מסוגלים, בעזרת סיוע מתאים, לקיים דיבור פנימי תוך שימוש ב"שפת חשיבה", לנסח כללים לפתרון בעיות, למיין פריטים, להעלות השערות על אירועים עתידיים ולנמקן באופן הגיוני. כל אלה הן מיומנויות הדרושות ללמידה עצמאית (Taggart ואח', 2005).
- לילדים צעירים יש מודעות ללמידה ולהצבת יעדים. ניתן ללמד אותם להשתמש בתומכי זיכרון. נמצא גם שילדים בגילאי 5 – 10 מסוגלים לשוחח ולעשות רפלקציה על למידתם. יכולת זו גדלה בהדרגה עם הגיל (Bransford ואח', 2000).
- לילדים בגיל בית הספר היסודי יש מיומנויות מטה קוגניטיביות החיוניות ללמידה עצמאית. יתר

135 Omrod, J. E. (2012). *Human Learning* (6th ed.) . Upper Saddle River, N. G. Pearson Education, Inc.

136 Meyer, B, Haywood, N, Sachev, D, and Faraday, S. (2008). *What is independent learning and what are the benefits for students*? London: Department for Children' Schools and Families Research Report 051, 2008.

על כן, במחקר שנערך נמצא כי ילדים בני 6 מסוגלים לתאר כיצד הם לומדים, תוך ציון העובדה שלמידה דורשת האזנה, זכירה, עריכת רשימות, התנסות, ניחוש ושימוש בידע קודם (Bullock ו-Muschamp, 2006).

עם זאת מחקרים מראים שתלמידים אינם הופכים לבעלי הכוונה עצמית בלמידה בכוחות עצמם. עליהם ללמוד כיצד ללמוד (Mayer, 2008). תפקיד המורים משתנה. נדרש מעבר מהוראה ממוקדת מורה ללמידה מכוונת לומד (Gibbons, 2003)[137].

אתנחתא:

מהן ההשלכות שיכולות להיות למידע זה לגבי פיתוח הכוונה עצמית בלמידה?
הכוונה עצמית תורמת למוטיבציה פנימית ללמידה ולהעלאת רמת ההישגים, אך מוטיבציה פנימית ללמידה מושפעת מתחושת מסוגלות עצמית וממוקד שליטה פנימי. כיצד מורים יכולים לתרום לפיתוח מוטיבציה פנימית ללמידה?

Weiner (2010)[138] מונה חמישה שינויים במעבר להכוונה עצמית בלמידה:

תחומים	ממצב של	אל מצב של
יחסי הכוחות ומוקד קבלת ההחלטות	קבלת רוב ההחלטות בהתייחס להוראה-למידה-הערכה על ידי המורה.	שיתוף התלמידים בהחלטות בנושאים אלה.
	שליטה של המורה על ניהול ההוראה-למידה ועל החיים החברתיים בכיתה.	העברת שליטה מסוימת לתלמידים.
תוכני הלמידה	מיקוד בתכנים	דגש גם על תהליכי הלמידה ושימוש בתכנים גם לפיתוח מיומנויות למידה וגם לקידום מודעות עצמית בלמידה.
	ציפייה ללמידה צייתנית של תכנית הלימודים.	תיווך להבנת הערך שבנלמד.
	הוראה מסורתית.	למידה פעילה ועידוד מעורבות של התלמידים בלמידה.
תפקיד המורה	ביצוע הוראה.	הנחייה, תיווך, סיוע לתלמידים לקחת אחריות על למידתם.
	מתן הנחיות והוראות.	עיצוב תהליכים.
	הגדרה של תכנים והרצאה עליהם.	הדגמה של אסטרטגיות.
	מיקוד במורה ובתכנית הלימודים[133].	מיקוד בלומדים ובלמידת עמיתים.
	ניהול כיתה.	הבניית קהילת לומדים אכפתית.
אחריות ללמידה	אחריות המורה על ההוראה.	חינוך התלמידים ליטול אחריות על למידתם.
מטרות ההערכה ותהליכים	הערכת ביצועים ושליטה בידע.	משוב מקדם למידה.
	ציון שגיאות.	עידוד למידה מטעויות.
	הערכה הניתנת על ידי המורה.	שיתוף התלמידים בהערכה עצמית.
	אקלים של תחרות.	אקלים של שיתופיות ועבודת צוות.

137 Gibbons, M. (2002). The Self-Directed Learning Handbook: Challenging Adolescent Students to Excel. Paperback – October 2. 2002.

138 Weiner, M. (2010). What it means to be a self regulated learner. Retrieved April 7, 2013 from http://www.facung-andlearnung/what-it-means-to-be-a-self-regulater-learner.

139 *תכנית הלימודים – תוספת של המחברת*

בינינו לבין עצמנו:

היכן, להערכתכם, אתם נמצאים על פני הרצף בכל אחד מהתחומים? מה תרצו לשנות? מדוע? התוכלו לזהות מי מבין תלמידיכם הוא בעל נכונות ויכולת להכוונה עצמית בלמידה? כיצד?

כיצד עושים זאת?

דרכים לפיתוח לומדים בעלי הכוונה עצמית בלמידה:

Zimmerman (2011) מתאר את התהליך שבו לאנשים לומדים יש שליטה בתהליכי למידתם כתהליך ספיראלי הכולל:



למורים תפקיד חשוב בהדרכת התלמידים ללמידה באופן עצמאי, בהדגמת דרכי למידה וחשיבה, בפיתוח מודעותם לערך ולרלוונטיות של הלמידה ושל עמידה בהישגים נדרשים, בעידוד לאחריות אישית ללמידה, ובשיפוט העצמי של התלמידים (Weiner, 2010). למורים יש גם תפקיד מרכזי בטיפוח תחושת מסוגלות עצמית של התלמידים ואמון ביכולותיהם ללמוד ולהצליח באמצעות סביבת למידה ואקלים תומכים.

כשם שיש שונות בין התלמידים מבחינת סגנון למידה, עניין ותפקוד, כך יש גם שונות בין התלמידים בנכונות וביכולת לכוון באופן עצמאי את למידתם. יתר על כן, הנכונות והיכולת להכוונה עצמית עשויים להשתנות במצבים ובפעילויות שונים. בעת למידה של תחום, נושא או מיומנות חדשים, התלות במורה גדולה יותר. גם גורמים התפתחותיים משפיעים על מידת העצמאות של תלמידים בלמידתם. המטרה של המורה היא להתאים את ההוראה לרמת המוכנות של התלמידים בהכוונה עצמית בלמידה ולקדם אותם לרמה גבוהה יותר.



הוראה טובה מתאימה לדרגת ההכוונה העצמית של התלמיד ומעצימה את התלמיד להתקדם אל עבר הכוונה עצמית גבוהה יותר בתהליך מתוכנן ולאורך זמן. אי-התאמה בין רמת המוכנות של התלמידים בהכוונה עצמית בלמידה לבין סגנון ההוראה של המורה עשויה ליצור בלבול ולהקשות על תפקוד התלמידים ולמידתם.

אתנחתא:

מערכת החינוך שואפת לפתח אנשים משכילים בעלי הבנה מעמיקה בגופי ידע בתחומי הדעת השונים. הציעו דוגמאות ליחידות לימוד המשלבות למידה של תכנים מתכנית הלימודים עם תהליכים של פיתוח הכוונה עצמית בלמידה.

איזה כלים יכולים לסייע לכם כמורים להתאים את סגנון ההוראה לרמת המוכנות בהכוונה עצמית בלמידה של תלמידיכם?

Grow (1991)[140] יצר דגם המהווה כלי עבודה שעשוי לסייע למורים לפתח לומדים בעלי הכוונה עצמית גבוהה. הדגם מבוסס על דגם המנהיגות המצבית של פאול הרסי וקנת בלנצ'רד (Hersey ו- Blanchard, 1988)[141]. דגם זה מבוסס על ההנחה שאין דרך טובה אחת לנהל את כולם. יחד עם זאת ניתן לנהל כל אחד בדרך שתעלה את התפקוד וההכוונה העצמית שלו. על מנהיגים להתאים את סגנון המנהיגות שלהם לנתוני עובדיהם.

הדגם מציג 4 רמות מוכנות של אנשים בהכוונה עצמית בלמידה, את תפקיד המורה בכל שלב, את הפעולות הנדרשות כדי לקדם את התלמידים משלב לשלב בהכוונה עצמית בלמידה ואת הבעיות העלולות להתעורר במקרה של אי-התאמה בין רמת המוכנות של הלומדים לבין סגנון ההוראה של המורה.

לומדים ברמה 1 תלויים מאוד בהוראה ובהכוונה של תהליך למידתם. המורה משמש כמומחה בתחום הדעת. עליו להציב לתלמידים ציפיות ברורות, מטרות בהירות, תכנית לימודים מובנית ויעדים מפורשים.

140 Grow, G.(1991). Teaching Learners to be Self-Directed. *Journal of Adult Education Quarterly Spring* 1991; 41 :125-149.

141 Hersey, P. and Blanchard, K. (1988). *The Management of Organizational Behavior*. Utilizing human resources (5th ed.). Engelwood Cliffs, HY: Prentice – Hall.

לומדים ברמה 2 הם בדרך כלל בעלי הנעה גבוהה ללמידה ורצון להבין את הרלוונטיות של הנלמד ואת אפשרות היישום שלו בחיי היום-יום.

לומדים ברמה 3 מוכנים ליטול אחריות על למידתם, אך זקוקים לכלים כדי לעשות זאת. על ההוראה להיות ממוקדת בפיתוח חשיבה ביקורתית ובמיומנויות מטה קוגניטיביות של התלמידים.

לומדים ברמה 4 הם בעלי הכוונה עצמית בלמידה. הם מפיקים תועלת מרבית ממורה המעניק להם אוטונומיה בלמידתם והמשמש כיועץ.

ארבע הרמות בהכוונה עצמית בלמידה על פי Grow (1991)

רמה	תלמיד	מורה	דוגמאות	הוראה ולמידה
רמה 1	תלותי	סמכותי, מאמן	מאמן עם משוב מיידי, מתרגל, מרצה	ממוקד מורה, מורה כמומחה, תלמידים מצפים להכוונה מפורשת מה לעשות, כיצד לעשות ומתי. שיטות ההוראה: הרצאה, הוראה מפורשת, הטלת מטלות מוגדרות. **טעויות אפשריות**: המורה יותר מידי שתלטן, משתק יוזמה של תלמידים ומחזק את התלות שלהם בו או משתמש בענישה כדי להשיג שליטה.
רמה 2	מתעניין	מניע, מדריך	הרצאות מעוררות השראה בצירוף שיחות מונחות ושיטות של הצבת יעדים ולמידה	מנחה, מספק הכוונה וסיוע, מעודד תלמידים לבנות את הביטחון העצמי שלהם ואת מיומנויותיהם, מכיר בסגנונות למידתם ויעדיהם האישיים. מסביר מטלות, מדגים, מייעץ בפרויקטים, מספק משוב, מעורר הנעה, מבטא יחס אישי. **טעויות אפשריות**: המורה מתמקד בהעסקת התלמידים ובהפעלתם, אך משאיר אותם ללא מיומנויות נדרשות ו/או מוטיבציה, או נשאר במרכז ואינו פועל לקידום התלמידים לרמה הבאה.
רמה 3	מעורב	מאפשר	דיאלוג, שיחות שבהן המורה משתתף כשותף שווה מעמד, סמינריונים, פרויקטים קבוצתיים	מורה משתף בקבלת החלטות וביישומן, ומשתתף בהתנסויות הלמידה, פועל כמאפשר של למידה – מעצים תלמידים, התלמידים לומדים כיצד ללמוד, מציב מטלות פתוחות, פרויקטים מתוכננים היטב, תבחינים ברורים, מחוונים המסייעים לתלמידים לנווט את התקדמותם בכוחות עצמם; מעודד יוזמה אישית וחשיבה ביקורתית, מטפח למידה שיתופית. **טעויות אפשריות**: מקבל כמעט כל דבר מכל תלמיד. תלמידים עלולים לא להעריך ולא לכבד אותו.
רמה 4	בעל הכוונה עצמית	יועץ, מאציל	התמחות, שוליאות, עבודה פרטנית או קבוצתית עצמאית	ממוקד לומד, המורה כיועץ, תלמידים יכולים ורוצים ליטול אחריות על למידתם, מיומנויות בניהול זמן, בניהול פרויקט, בהצבת יעדים, בהערכה עצמית, בהערכת עמיתים, באיסוף מידע ובשימוש במקורות למידה ומומחים. **טעויות אפשריות**: שומר על ריחוק, מאבד מגע עם התלמידים ואינו מקדם אותם, או שאינו מזהה התנסויות למידה שבהן חשובה התערבותו ומשאיר את התלמידים לנפשם.

בינינו לבין עצמנו:

נסו לאבחן את רמת המוכנות שלכם להכוונה עצמית בלמידה בכלל ובהתייחס ללמידה משמעותית בפרט. הכינו לעצמכם תכנית התקדמות וישמו אותה.

על המורה להעריך במדויק את הדרגה שבה נמצא כל תלמיד בהכוונה עצמית בלמידה ולהתאים לו את תכנית הלימודים האישית ואת אופן ההתערבות שלו כמורה כדי לקדם את התלמיד לרמה גבוהה יותר.

לפי הדגם של Grow על המורים להתאים את סגנון ההוראה שלהם לדרגת ההכוונה העצמית של התלמידים כדי להגביר הכוונה עצמית. בעיות מתעוררות כאשר לתלמידים בלתי עצמאיים יש מורים שאינם מבצעים הוראה ישירה, וכאשר ללומדים בעלי הכוונה עצמית יש מורים שנוקטים סגנון הוראה סמכותי ממוקד מורה. סגנון ההוראה צריך להיות מותאם לתפקוד, ליכולת ולהנעה של התלמיד בזמן נתון ("מוכנות הלומד").

אתנחתא:

א. בחרו 2-3 תלמידים ונסו לאבחן את המוכנות שלהם בהכוונה עצמית בלמידה. הכינו תכנית לקידומם לרמה גבוהה יותר.

ב. רוב הילדים בגיל גן נראים באופן טבעי ברמות 3 או 4 כאשר אין מכוונים אותם. כאשר מלמדים אותם באופן מכוון - הם בדרך כלל נענים, מתעניינים, נרגשים ובעלי אנרגיה יצירתית ספונטנית אותה הם רוצים להפנות לפרויקטים מספקים תחת הנחייתה של גננת/מורה בעלת יכולת. האם, לדעתכם, תשוקה מדהימה זו ללמידה מתוחזקת בבית ספרכם? כיצד?

בטבלה שלפניכם מתוארות התוצאות של הצירופים האפשריים השונים בין רמת הלומד בהכוונה עצמית בלמידה לבין סגנון ההוראה של המורה. ניתן לראות כי יש שני מצבים מסוכנים: א. כאשר הלומדים הם בעלי הכוונה עצמית גבוהה בלמידה, אך המורה נוקט בסגנון הוראה סמכותי, ממוקד מורה. ב. כאשר הלומדים אינם עצמאיים ותלויים במורה, אך המורה מאציל סמכויות ואינו מכוון אותם בתהליך הלמידה. במקרים כאלה התלמידים עלולים לגלות סימני פסיביות או מרדנות. מורים עלולים לפרש את התנהגות התלמידים כחוסר שיתוף פעולה ומרדנות במקום להבין שעליהם לשנות את סגנון ההוראה שלהם.

סגנון ההוראה / רמת לומד	1 מורה מומחה-בעל סמכא	2 מורה משווק-מניע	3 מורה מאפשר	4 מורה מאציל סמכות
רמה 4: לומד בעל הכוונה עצמית בלמידה	ערבוב מסוכן: התלמידים מתנגדים למורה סמכותי	ערבוב	כמעט מתאים	מתאים
רמה 3: לומד מעורב בלמידה	ערבוב	כמעט מתאים	מתאים	כמעט מתאים
רמה 2: לומד מתעניין בלמידה	כמעט מתאים	מתאים	כמעט מתאים	כמעט מתאים
רמה 1: לומד תלותי	מתאים	כמעט מתאים	ערבוב	ערבוב מסוכן: תלמידים מתנגדים לחופש שניתן להם

בינינו לבין עצמנו:

בחנו את עצמכם: האם אתם מודעים למוכנות להכוונה עצמית של תלמידיכם ולרמה שבה כל אחד מהם נמצא? האם יש לכם כלים להיענות לתלמידים שונים? לקדם אותם?

כיצד עושים זאת?

Gugliemino (2013)[142] מציגה את העקרונות הבאים כחיוניים לקידום הכוונה עצמית בלמידה:

א. **אווירה תומכת** הכוללת, מצד אחד, בניית תחושת יכולת באמצעות התנסויות מגוונות מותאמות לטווח ההתפתחות של הלומדים, לסגנונות למידתם ולעניין שלהם, ובאמצעות זימון הצלחות על ידי הצבת פיגומים, תיווך וסיוע במהלך התנסותם של התלמידים במשימות חדשות. ומצד אחר השארת ההובלה, ניתוח הקשיים וקבלת האחריות על הלמידה ללומדים.

ב. **אינטראקציה חברתית** והזדמנויות לתמיכה הדדית, ללמידת עמיתים ולעבודת צוות.

ג. **הדרכת התלמידים** באופן שיטתי ומדורג במיומנויות מידעיות, ארגון הידע והצגתו, ניהול הלמידה, הערכה עצמית וחשיבה רפלקטיבית ופיתוח מודעות עצמית, כמו כן למורה יש תפקיד מרכזי בבית הספר היסודי בהבטחת הבנה מעמיקה של התלמידים בתכנים הנלמדים. לפי בירנבוים (2007)[143] "משוב הניתן במסגרת הכוונה עצמית בלמידה צריך לעזור ללומד לזהות בעצמו את הפער בין ביצועו לבין הביצוע המצופה, ולהשאיר בידיו את האחריות לתכנון פעולות התיקון וההתאמה הנדרשות ולביצוען".

ד. **פיתוח שני צידי** המוח ומתן מענה להיבטים הרגשיים-חברתיים והקוגניטיביים של הלומד על ידי עידוד יצירתיות, אפשרויות לביטוי הלמידה בדרכים שונות, למידה בדרכים כמו פתרון בעיות, פרויקטים וסיורים.

142 Gugliemino, L. M. (2013). The Case for Promoting Self-Directed Learning in Formal Educational Institutions. SA-eDUC JOURNAL. Volume 10, Number 2. October 2013.

143 בירנבוים, מ'. (2007). הערכה לשם.למידה. הד החינוך . 81(7): 40-46, 2007

בתצפיות שנערכו על ידי PERRY (1998) בכיתות ב' ו-ג' נמצאו הבדלים בין כיתות שבהן המורים מעודדים הכוונה עצמית לבין כיתות שבהן המורים אינם מעודדים אותה. המאפיין מורים המטפחים הכוונה עצמית הוא: הצבת משימות פתוחות ומאתגרות, מתן אפשרויות ללומדים לבחור ברמת האתגר של המשימה, אפשרות להערכה עצמית, הדרכה לשימוש באסטרטגיות למידה התומכות באוטונומיה, עידוד להתמודדות עם אתגרים, הדגשת ההתקדמות האישית וטיפוח תפיסה הרואה בשגיאות הזדמנות ללמידה.

לפי MacBeath (1993)[144] יש מבנה היררכי בצורת פירמידה במרכיבי הסביבה המאפשרת טיפוח הכוונה עצמית בלמידה:



אתנחתא:

א. חוו דעתכם על המבנה המוצע על ידי MacBeath. התוכלו להציע חלופה למבנה זה?

ב. תכננו יחידות הוראה-למידה-הערכה לתלמיד ברמה 1 אחת בהכוונה עצמית ולתלמיד ברמה 3 בהכוונה עצמית. על התכנון לכלול פיתוח הכוונה עצמית בלמידה באמצעות העקרונות שצוינו וגם הבטחת הבנה מעמיקה של התלמידים בנושא הנלמד.

לקראת סיכום

השלימו את הטבלה שלפניכם. תוכלו להיעזר בה להכנת תכנית להתפתחות מקצועית בתחום ולהכנת תכנית לחינוך לחשיבה.

144 אצל

Meyer, B, Haywood, N, Sachev, D, and Faraday, S. (2008). *What is independent learning and what are the benefits for students*? London: Department for Children' Schools and Families Research Report 051, 2008.

תפקודי לומד נדרשים במאה ה-21: הכוונה עצמית בלמידה ובניהולה	תוצאות והישגים ברמת לומד	תהליכי למידה, הוראה והערכה משמעותיים מותאמים למאה ה-21 (בדגש על ערך, מעורבות, רלוונטיות)	דוגמאות
קבלת אחריות	• מתמיד בביצוע התפקיד. • משפר את איכות הביצוע ממשימה למשימה. • מתנהג באופן בטוח במרחב הממשי והווירטואלי.	• מעודד התמדה ומסייע להתגבר על מחסומים. • נותן משוב מקדם.	•
הנעה	• מסוגל לפעול מתוך עניין והנאה. • מודע לתחומי עניין ולדרכי הלמידה המתאימים לו. • מודע לדרכי למידה שמסייעות לו ללמוד. • מסוגל להשקיע מאמץ ולהתמיד כדי להשיג מטרות גם כשהדבר כרוך בקשיים. • יוזם הרחבה והעמקה בלמידה.	• מאפשר למידה על פי תחומי עניין שונים ורלוונטיים ללומד ובדרכי למידה לפי בחירתו. • מפעיל אסטרטגיות למידה המגבירות הנעה פנימית ללמידה. • מעודד ומוקיר מאמץ לאורך זמן תוך זימון הצלחה ועידוד יוזמה. • מזמן מצבים המאפשרים ללומד לזהות את תחומי העניין שלו. • מטפח אמון ומעודד התמדה והתמודדות.	•
תחושת מסוגלות	• חש תחושת מסוגלות ומיקוד שליטה פנימי. • מודע ליכולותיו ומגבלותיו בתחומים האקדמי, החברתי, הרגשי והחושי-תנועתי ופועל למימוש חוזקותיו ולשיפור מתמיד בהן. • מסוגל להעריך את ביצועיו באופן אובייקטיבי.	• מזמן ללומד מצבי הצלחה. • משתף תלמידים בתהליכי הערכה עצמית. • נותן משוב מקדם.	•
למידה עצמאית	מסוגל לבצע תהליך למידה עצמאי הכולל: • הצבת שאלות • הגדרת יעדים • הכנת תכנית עבודה להשגתם. • ביצוע התכנית תוך שימוש במקורות מידע מגוונים, שיפוט והערכה שלהם, שימוש בשיטות יעילות לקבלת מידע ולהפצתו. • הערכה עצמית של התוצר והתהליך.	• מבצע הוראה מפורשת: מיומנויות של לומד עצמאי. • מאמן, באמצעות מטלות קצרות טווח וארוכות טווח, ליישום הנלמד, בהצבת יעדים, תכנון השגתם, ביצוע התכנון והערכה של התוצר והתהליך. • מפתח כישורי מידענות.	•

אתנחתא:

א. הרפז (2011)[145] אומר כי תלמידים לומדים היטב כאשר הם מעורבים בתהליך הלמידה באמצעות שכלם, דמיונם, רגשותיהם וגופם. כיצד יכול מורה שאינו מומחה בפיתוח תפקודים חושיים-תנועתיים לפעול לפיתוח תפקודים אלה במהלך שגרת הלמידה בתחומי הדעת השונים?

ב. נסו לתכנן יחידת לימוד שתשלב את פיתוח התפקודים השונים. היעזרו בטבלאות שבעמודים 106 ו-107.

סיכום

פיתוח מכוון ומזדמן של כל קבוצת תפקודים תורם לקידומו של התלמיד באותו תחום, אולם לכל קבוצת תפקודים השפעה גם על התפקודים האחרים. לכן יש חשיבות רבה לפיתוח כל התפקודים באופן עקבי ומכוון ולאורך זמן. פיתוח תפקודי הלומדים בתחומים הקוגניטיביים (חשיבה), המטה קוגניטיביים (חשיבה על חשיבה), הבין אישיים (רגשיים), התוך אישיים (חברתיים), החושיים-תנועתיים והמסוגלות העצמית ללמידה וניהולה תורמים לרווחה הרגשית והחברתית של התלמידים, לבריאותם, להעלאת ההישגים, להשתלבות טובה יותר שלהם בחברה ולתרומתם לה. הדבר מקדם את המסוגלות של התלמידים להתמודד עם אתגרי המאה ה-21. יש לפתח כל תחום באופן מכוון וממוקד וגם לשלב את פיתוחם של התחומים השונים בתוך תכנית הלימודים של בית הספר לאורך כל שנות הלימוד. במיוחד חשוב להתאים את הפיתוח של התפקודים השונים למאפייני סביבת החיים במאה ה-21. זו סביבה דינאמית, משתנה תדיר, ועתירת שינויים חברתיים, תרבותיים, כלכליים וטכנולוגיים. במיוחד יש חשיבות לפיתוח ששת התחומים לתפקוד הנדרש ברשת. יהודה שוחט דיווח ב- 23.9.2014 במוסף "24 שעות" של ידיעות אחרונות על סקר חדש החושף כי ל- 94% מהילדים בני ה- 12 בישראל יש מכשיר סלולארי. לפי הנתונים עולה כי בני הנוער בארץ מדברים ללא הפסקה, מסמסים בלי הכרה ולא מרימים את הראש מהמכשירים. שוחט מזהיר מפני המחיר שנשלם בעתיד כשיגדל כאן דור שלם שאינו קורא ספרים, שאינו יודע להביע רגשות ושאינו נזהר מהקרינה! אם נוסיף לכך את המידע על אלימות ברשת ועל חשיפה של ילדים למידע ולגורמים מפוקפקים, הרי שפיתוח תפקודי הלומד בסביבה זו הוא צו השעה.

אתנחתא:

כיצד יש להתמודד עם האתגרים העומדים בפני התלמידים והמורים ברשת? מהם הדגשים הנדרשים לפיתוח ששת תפקודי הלומד ברשת?[146]

145 הרפז, י' (2010). *בית הספר של המודל השלישי. קווי מתאר. הד החינוך*. אפריל 2010.

146 לונברג, א' ווידיסלבסקי, מ' (2015). *הזדמנויות ללמידה משמעותית ברשת. 4 הממ"מים גיליון 33*. ירושלים: משרד החינוך.

תכנון ההוראה-למידה-הערכה

בתכנון ההוראה יש להתחשב בהיבטים עיקריים אלה:

- **השלב ההתפתחותי של התלמיד**: לפי פאז'ה ילדים עוברים עם הגיל ארבעה שלבים עיקריים בהתפתחות חשיבתם באופן ספונטאני ללא התערבות של המבוגר[147]. לפי אריקסון (1960)[148] גם מבחינה רגשית וחברתית יש שלבים בהתפתחות הילד. בין גיל 6 – 11 – תקופת ביה"ס היסודי, נמצא הילד לפי אריקסון בשלב ההתפתחותי הרביעי הנקרא **יצירה** לעומת נחיתות. בשלב זה עובר הילד משלב "האני" האגוצנטרי לשלב "אנחנו", משלב הדמיון והמשחק לכניסתו הראשונה אל עולם המבוגרים. הילד מפתח את התפקודים התוך אישיים והבין אישיים ולומד לדחות סיפוקים, לשלוט בתגובות למצבים, רוכש מיומנויות ומכשיר את עצמו לקראת המקום שיתפוס לאחר מכן בחברה, לומד לחיות כחלק מחברה. היכולת לבצע מטלות בקבוצה מתפתחת בהדרגה. כך ילדים בגילאי 5 – 7 ייטיבו לקיים יחסי גומלין עם עמית או שניים. ילדים בוגרים יותר יכולים לקיים יחסי גומלין עם יותר עמיתים[149]. כל אלה צריכים להוות חלק בשיקולי הדעת בתכנון ההוראה-למידה-הערכה.
- **הידע והתפקוד העכשווי של הלומד**: כדי להבטיח רלוונטיות של הנלמד על המידע החדש להיקשר אל הסכמות שכבר ישנן במוחו של הלומד[150]. כמו כן יש להתחשב בשלב שבו נמצא הלומד בלימוד הנושא והמיומנויות. לפי Shuel (1990)[151] למידה משמעותית, מורכבת, היא תהליך התפתחותי. אופי תהליך הלמידה משתנה עם ההתקדמות ברכישת השליטה והמיומנות בגוף הידע.
- **ההתפתחות האפשרית של הלומד**: לפי ויגודצקי[152] למידה היא תהליך המתקיים במרחב הבין-אישי שבין הלומדים לבין אחרים משמעותיים. על המלמדים לזהות את התפקוד העכשווי של התלמיד ואת טווח ההתפתחות הקרובה שאליה יוכל התלמיד להגיע באמצעות תיווך שלהם.
- **סגנון הלמידה והעדפות הלמידה של הלומד**[153]: ערוצי הקליטה וערוצי הביטוי של תלמידים נבדלים זה מזה. יש תלמידים שמעדיפים ללמוד באמצעות חוש הראייה, יש תלמידים שמעדיפים ללמוד באמצעות חוש השמיעה, יש תלמידים הלומדים היטב באמצעות פעילות בתנועה, ואחרים מיטיבים ללמוד באמצעות פעילות ומגע עם חומרים.
- **פיתוח הוליסטי של התלמידים**: בתכנון ההוראה-למידה-הערכה יש להתייחס הן להישגים המצופים בתחום הדעת והנושא הנלמד והן להישגים המצופים בתפקודי הלומד תוך הימנעות מיצירת עומס קוגניטיבי.

---

147 ראו עמוד 60

148 אריקסון, א'. (1960). *ילדות וחברה*. הוצאת ספרי דעת זממנו.

149 וידיסלבסקי, מ'(תשס"ט). *הזדמנויות בהוראה ובלמידה בקבוצה הקטנה*. ירושלים: משרד החינוך.

150 ראו רלוונטיות בלמידה בפרק א'

151 Shuel, T. J. (1990). Phases of Meaningful Learning. Review of Educational Research. Winter 1990: 60,4: ProQuest Central.

152 ויגודצקי, ל' (2004). *למידה בהקשר חברתי. התפתחות תהליכים פסיכולוגיים גבוהים*. מיכל צלרמאיר, מ' ו קוזולין, א' (עורכים) ספרית אדום כהה, סדרת קו אדום, תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

153 National Center for Universal Design http://www.udlcenter.org/January 10, 2014

אחד הכלים הנפוצים בתכנון הוראה-למידה-הערכה הוא הטקסונומיה (ביוונית: טקסיס = סידור, ונומוס = חוק). פסיג (2000)[154] מתאר טקסונומיה (תסוויג) כמערכת צורנית המסודרת בסדר מדרגי בעל משמעות, כך שהשגת מטרה בשלב גבוה מותנית בהשגת מטרות קודמות לה. השלבים לפי בלום[155] הם ידע, הבנה, יישום, אנליזה, סינתזה והערכה. פסיג מוסיף את שלב ההשבחה. הטקסונומיה של בלום מדגישה תפקודים קוגניטיביים. לעומת זאת הטקסונומיה של קרתוואל[156] כוללת גם תפקודים חושיים-תנועתיים, רגשיים וחברתיים: קבלה, היענות, התייחסות ערכית, ארגון, אפיון ערך או מערכת ערכים.

המטרות העיקריות של הטקסונומיה: תכנון לימודים לפי רמות מורכבות ובדיקת הישגים. הטקסונומיה מציעה גם את האפשרות לבחון הישגים בתהליכי הוראה המתוכננים לפי מטרות אלה. לאחר הגדרת ההישגים ותכנון ההוראה-למידה נעשה תכנון הדרכים להעריך אותם.

CRL (Center for Research on Learning and Teaching)[157] מגדיר מערך שיעור כמפת הדרכים של המורה אל עבר השגת יעדי הלמידה של התלמידים באופן אפקטיבי בתוך מסגרת זמן מוגדרת וציון הדרכים להעריך זאת. לפני תכנון מהלך השיעור חשוב להגדיר את יעדי הלמידה. לאור זאת לעצב את הפעילות הלימודית ואת הדרכים לקבלת משוב על השגת היעדים.

יעדים ללמידה

על היעדים להיות ברורים, ממשיים ומדידים ביחס לנושא השיעור, להבנת התלמידים את התוכן הנלמד ולתובנות שתהיינה להם בעקבות השיעור. הגדרת נושא השיעור ויעדיו תהיה לאור ערכו לחברה וללומדים והרלוונטיות.

תכנון מהלך השיעור או יחידת לימוד

על התכנית לתת מענה לשונות הרבה בין התלמידים מבחינת הידע והניסיון הקודם שלהם, ההנעה ללמידה והעדפות הלמידה. לכן יש צורך בתכנון הדרכים לזיהוי ידע עכשווי של התלמידים בנושא ועמדות שלהם כלפיו. יש לשקול את הדרכים להצגת הנושא ליצירת **מעורבות של התלמידים** מבחינת עניין וחשיבה, להגדיר את מקומם של התלמידים בבחירת נושאי הלמידה, בהגדרת מטרות הלמידה בכלל ויחידת הלימוד או השיעור ויעדיו בפרט. כמו כן יש לבחור בדרכים מגוונות להבניית הידע ופיתוח הבנה מעמיקה בו, כגון: הסתייעות בדוגמאות ממציאות החיים, באנלוגיות ובהמחשות, התנסויות של התלמידים, ארגון הלומדים לביצוע ההתנסויות, חומרים ועזרים נדרשים.

חומרים ותהליכים שונים עשויים לזמן **פיתוח תפקודי לומד** שונים. כך לדוגמה אומנות בכלל וספרות יפה בפרט ובמיוחד שירה וכן טיפול בבעלי חיים עשויים לתרום במיוחד להתפתחות הרגשית של תלמידים. התנסות בתהליכי חקר ופתרון בעיות עשויה לתרום במיוחד להתפתחות הקוגניטיבית של תלמידים. דיוני דילמה, פעילות התנדבות ותרומה לקהילה, למידה שיתופית ומשחקים קבוצתיים עשויים לתרום במיוחד להתפתחות החברתית-ערכית של תלמידים. פעילויות חוץ כיתתיות, תנועה, מחול ויצירה בחומרים שונים עשויות לתרום במיוחד להתפתחות החושית-תנועתית של תלמידים. למידה מבוססת פרויקטים

154 פסיג, ד' (2000). *מיומנויות וכישורי למידה עתידיים*. אוניברסיטת בר-אילן. http://www.passig.com/pic/TaxonomyBookHebrewJune2000Final.htm.

155 אצל פסיג שם

156 אצל פסיג שם

157 Milkova. S. (לא צוין) Strutegies for Effective Lesson Planning . CRLT (http://www.crlt.umich.edu.

או תוצר ולמידת חקר עשויות לתרום במיוחד לפיתוח הכוונה עצמית בלמידה.

יש לראות את המקום של יחידת הלימוד או השיעור בתוך מכלול תהליכי ההוראה-למידה כדי להבטיח פיתוח ששת תפקודי הלומד במאה ה-21 והתפתחות הוליסטית של התלמיד כאדם.

אתנחתא:

בטבלה שלפניכם מוצגות דוגמאות להזדמנויות למידה העשויות לקדם פיתוח של כל אחת מקבוצת התפקודים. הוסיפו דוגמאות להזדמנויות למידה לפיתוח תפקודי הלומד במאה ה-21.[158]

תפקודי לומד	דוגמאות להזדמנויות למידה
תפקודי חשיבה	למידת חקר ופתרון בעיות, משפט מבוים, יצירת מפות מושגים
תפקודים תוך אישיים	אומנות לסוגיה ובמיוחד ספרות יפה, כתיבה אישית, משחק דרמתי, טיפול בבעלי חיים
תפקודים בין אישיים	משחק סוציו-דרמתי, משחק תפקידים, למידה שיתופית, משחקים קבוצתיים, פעילות התנדבות ותרומה לקהילה
תפקודים חושיים-תנועתיים	למידה חוץ כיתתית, תנועה, מחול, שירה, יצירה בחומרים
הכוונה עצמית בלמידה	למידה מבוססת פרויקטים או תוצר, למידת חקר

תכנון הזמן

על התכנית להיות בת ביצוע בתוך מסגרת זמן מוגדרת. לכן חשוב למקד דגשים, להגדיר משך זמן לכל חלק ופעילות בשיעור ולהפיק לקחים לגבי ההמשך.

תכנון ההערכה של הלמידה וההוראה[159]

מחקרים מראים כי הערכה לשם למידה היא אחת הדרכים החשובות ביותר לקידום למידה משמעותית ולהעלאת רמת ההישגים של הלומד[160]. לפי בירנבוים (2007)[161] ממצאי מחקרים מראים שתהליך הערכה לשם למידה מיטבי מעלה את הישגי הלומדים במבחנים החיצוניים יותר מהערכה מסכמת ומקדם מיומנויות חשיבה ופתרון בעיות. העלייה בהישגים ניכרת בעיקר אצל התלמידים החלשים. על תהליך ההערכה להיות תהליך מעצב, דינאמי, גמיש ומתמשך, מספק הזדמנויות למידה משמעותיות ומאפשר לתלמיד להציג באופן פעיל את הידע שלו ואת יכולותיו[162]. ההערכה מאפשרת זיהוי צרכיו

158 *ראו נתיבים להוראה משמעותית. מניפת מודלים להוראה משמעותית. תשע"ה. ירושלים: משרד החינוך.*

159 *ראו חוזר מנכ"ל התכנית הלאומית ללמידה משמעותית – מבחנים פנימיים כחלק מההערכה על פני הרצף החינוכי, חוזר מנכ"ל תשעה/2(א), י"ג בתשרי התשע"ה, 07 באוקטובר 2014.כלי לתכנון פעולות הערכה, עמוד*

160 Assessment Reform Group, 2002. http://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/10principles_english.pdf

161 *בירנבוים, מ' (2007). הערכה לשם למידה. הד החינוך.*

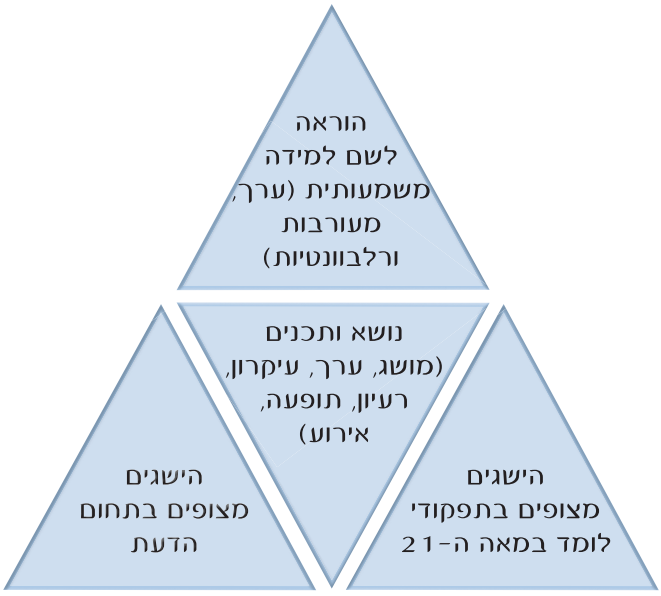
162 *לוין, ת' וחורין (תשנ"ח, 1998). טיפוח מודעות לתהליכי למידה של תלמידי כיתה ג' באמצעות פורטפוליו "מציג", הלכה ומעשה גיליון 13. ירושלים: משרד החינוך. המזכירות הפדגוגית.*

ההתפתחותיים, העדפותיו, נטיותיו, יכולותיו וקשייו של הלומד שישמשו בסיס לבניית תכנית למידה מתאימה בשיתוף עמו. כדי שהערכה תקדם למידה, עליה להיות **בעלת ערך** בכך שהיא מאפשרת הפקת משוב איכותי, מבנה ומעצים. עליה להיות **רלוונטית** בכך שהיא מספקת למורה ולתלמיד מידע לגבי ההתקדמות בהשגת יעדי הלמידה. יש **לשתף ולערב** את התלמיד בתכנון ההערכה, בביצועה ובפירושה. בירנבוים (2007)[163] מציינת כי תנאי הכרחי להצלחה של הערכה לשם למידה (הל"ל) הוא שיתוף התלמידים בתהליך ההערכה. על ההערכה להשתלב בתהליכי הלמידה ולתרום לקידום למידה משמעותית, להתייחס לכל תחומי הלמידה והפעילות החינוכית, כגון: איכות הלמידה, תפקודי הלומד, תהליכי הלמידה, סביבת הלמידה, האקלים החינוכי, תפקודי המורה ותהליכי ההוראה. ההערכה יכולה להתייחס ללומד בודד, אך יכולה גם להעריך הישגים באמצעות פרויקטים משותפים לקבוצת לומדים, ואת תרומתו של כל יחיד לקבוצה.

ההערכה יכולה להתבצע באמצעות התבוננות בפעילות התלמידים במהלך השיעור ובתוצרי ההתנסות שלהם וכן באמצעות שאלות התלמידים מצד אחד, ושאלות המורה מהצד האחר. דרך מועילה היא כתיבת סיכום קצרצר על ידי התלמידים שמתייחס למה למדו בשיעור, דעתם על הנלמד, תובנות שיש להם ולרפלקציה על תהליך הלמידה. על ידי כך תוכל המורה לקבל מידע גם על הערך שתלמידים ייחסו ללמידה ולדרך הלימוד, לפרשנות של תלמידים לגבי הרלוונטיות של הנלמד ולמידת מעורבותם בלמידה. שיתוף המליאה במדגם של משובים כאלה מהווה חזרה על הנלמד וגם מאפשר למורה לזהות תפיסות שגויות והבהרות נדרשות.

תרשים **מושאי תכנית ההוראה:**

נושא ותכנים, הישגים מצופים בתחום הדעת, הישגים מצופים בששת תפקודי הלומד במאה ה- 21 והוראה לשם למידה משמעותית



163 בירנבוים, מ' (2007). הערכה לשם למידה. *הד החינוך*.

אתנחתא:

נסחו 5 שאלות עיקריות שעל מורה לשאול עצמו בעת תכנון ההוראה, למידה הערכה כדי להבטיח למידה משמעותית ועמידה בהישגים המצופים בתחום הדעת או בנושא הנלמד ובתפקודי הלומד במאה ה-21.

תוכלו להיעזר בכלים הבאים לתכנון הוראה-למידה-הערכה ולאיסוף נתונים על ביצועי הוראה-למידה-הערכה.

א. כלי לתכנון יחידת הוראה-למידה-הערכה

1.

תחום הדעת ותפקודי לומד	הישגים מצופים**	הערכה****	תכנית ההוראה-למידה	משוב ומסקנות להמשך*****
תחום דעת, נושא*			ראו טבלה ב'	
תפקוד קוגניטיבי				
תפקוד מטה קוגניטיבי				
תפקוד תוך אישי				
תפקוד בין אישי				
תפקוד חושי-תנועתי				
הכוונה עצמית בלמידה				

2. תכנית ההוראה-למידה

הפעילות	תוצר/ים	ארגון לומדים	זמן	חומרים	סביבה לימודית

* בתחום הדעת: תוכן, מושג, רעיון, תהליך, עיקרון

** *הישגים מצופים: מה התלמיד יידע בנושא הנלמד ובתפקודים השונים? מה התלמיד יהיה מסוגל לעשות בנושא הנלמד ובתפקודים השונים? בהגדרת הישגים מצופים יש להיעזר הן בתכנית הלימודים והן בפירוט תפקודי הלומד במאה ה – 21[164] במסמך "אבני דרך ללמידה משמעותית"[165]. דוגמאות להתנהגויות לומד בתחומי התפקודי השונים ראו בחוברת זו.*
לא תמיד בכל יחידת לימוד יהיה פיתוח של כל התפקודים, ואולם חשוב שלאורך זמן יתבצע פיתוח של כל התפקודים.

**** *הערכה: אילו עדויות נאסוף לגבי השגת היעד? כיצד?*
***** *ייעשה בשיתוף התלמידים או על ידי המורה בתום השיעור.*

164 *תפקודים = גישות, ערכים ונטיות + ידע + מיומנויות + הרגלים = התנהגות עצמאית של הפרט הלכה למעשה במצבי חיים שונים*

165 *אבני דרך ללמידה משמעותית. ירושלים: משרד החינוך. תשע"ה.*
http://meyda.education.gov.il/files/lemidaMashmautit/chozer/index.html

ב . איסוף נתונים על תהליך הוראה-למידה

נושא: _____

	תיאור הוראה-למידה- הערכה*						הערות
תכנים וארגונם							
חומרי הוראה-למידה							
ארגון זמן							
פעילות לומדים וארגון לומדים							
הערכה ומשוב							
סביבה לימודית							
פעילות המורה וארגון צוות							
התנהגויות לומד שפותחו במהלך הלמידה							
תחומים	קוגניטיבי	מטה קוגניטיבי	תוך אישי	בין אישי	חושי תנועתי	הכוונה עצמית בלמידה	
	תפקודי לומד**						

רצוי להשוות בין מה שתוכנן לבין מה שבוצע

* בשורות יש לפרט, כגון: ארגון תכנים - אינטגרטיבי או דיסציפלינארי, הנושא מקושר לעולמם של הלומדים וכד'; חומרי הוראה-למידה – כגון אמצעי המחשה מהסביבה הקרובה, מוצגים שתלמידים הביאו, ספר לימוד וכד'.

** יש לציין התנהגויות במקום המתאים בתאים

על אף חשיבותה של ההערכה בתוך תהליכי הלמידה, נצטט כאן את דבריו של הפילוסוף מרטין בובר כאזהרה מפני השתעבדות להערכה בלתי-פוסקת:

"אמר רבי אורי: גאדם צומא לעלי, כדאוך לעמוד אצל עלי ולהביט בלי-הפל איך הוא אצל ואמא רבה אצל - לא אראה כלום. אבל טפל אחד כל הצמן, לחלוך את הפשלם, ויהי עלין מפני המציאים, ויהצל בצמנו. כך הוא הגאדם: אין צדוך אלא להתבבד על הגעיצה, למען ישמח ויהיה לרחמו, אבל אין צא מן הגיזה לבדוך בכל שעה, כמו רבה נתרבה."[166]

166 בובר, מ' (2005 הוצאה). האור הגנוז סיפורי חסידים. תל-אביב: שוקן.

לתפקד בסביבה עתירת טכנולוגיה – ששת תפקודי לומד בסביבה וירטואלית

הסוגיות הפדגוגיות שמעסיקות את אנשי החינוך בסביבה הווירטואלית במהותן הן אותן הסוגיות שמעסיקות אותם בסביבה הממשית. ששת תפקודי הלומד שיש לפתח בסביבה הווירטואלית הם אותם התפקודים שיש לפתח גם בסביבה הממשית, אולם **נדרשת התייחסות מיוחדת לגבי אופן יישומם בסביבה זו הלכה למעשה** לאור ההזדמנויות והאתגרים שהיא מזמנת.

אנו נציג כאן את המאפיינים העיקריים של הסביבה הווירטואלית, את ההזדמנויות הטמונות בחובה, את האתגרים שהיא מעמידה והסיכונים שהיא יוצרת ואת ההתערבות החינוכית הנדרשת בפיתוח תפקודי הלומד[167].

מאפיין	הזדמנויות	קשיים וסיכונים	התערבות חינוכית
ריבוי ייצוגים	הנגשה רב חושית של מידע	אנשים מסוגלים לעבד מספר מוגבל של מסרים בו-זמנית, קשיי קשב וריכוז בהתמקדות במטלה לאורך זמן. מזמן קליטת מידע באמצעות חוש הראייה והשמיעה ולעיתים התנועה. אין הפעלה של חוש הריח והמישוש.	עיבוד קוגניטיבי מתאים, עיצוב הסביבה בהתאמה לגיל הלומדים ולמאפייניו, תיווך למיקוד והבנה, פיתוח אוריינות חזותית ומיומנות לסינון גירויים לא רלוונטיים, זימון התנסויות מפצות בסביבה הממשית.
יישומים שונים	הנגשה של אפשרויות למידה ותקשורת לאנשים עם מוגבלויות		
	תיווך בין המוחשי למופשט	תפיסות שגויות, שטחיות	מעורבות המורה בתהליך הלמידה של התלמיד, בהתאמת הסביבה, בביצוע תהליכים רפלקטיביים ומטה רפלקטיביים, ובתיווך למשמעות, לערך ולרלוונטיות.
עדכניות ונגישות של מידע	מידע נגיש ומתעדכן כל העת	הצפה במידע בלתי ממוקד	פיתוח הכוונה עצמית בלמידה וניהולה: ניהול זמן, פיתוח אוריינות מחשב ומיומנויות מידעניות בעיקר לזיהוי תוקף ומהימנות של מידע והתמקדות בעיקר, חשיבה מסתעפת – היכולת להבנות ידע ולארגן מידע תוך כדי חיפוש הקשרים ואסוציאציות ממקורות מגוונים ומתחומי דעת שונים; תיווך להבנה.
		מידע בלתי מדויק, טקסטים בלתי מותאמים מבחינת רמת קריאות, ידע קודם נדרש וכד'	

---

167 לונברג, א' ווידיסלבסקי, מ' (תשע"ה). *הזדמנויות ללמידה משמעותית ברשת. 4 הממ"מים גיליון מספר 31*. ירושלים: משרד החינוך.

וידיסלבסקי, מ', הררי, ל' ושמש, ד' (תשע"א). *הדרך אל מרחב בטוח באיטרנט. 4 הממ"מים גיליון מספר 28*. ירושלים: משרד החינוך.

וידיסלבסקי, מ', פבסנר, א' ופלד, ב' (תשע"א). *פדגוגיה חדשנית או פדגוגיה איכותית בסביבה חדשנית? 4 הממ"מים גיליון מספר 27*. ירושלים: משרד החינוך.

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/Minhal/Yerchonim/

מאפיין	הזדמנויות	קשיים וסיכונים	התערבות חינוכית
סביבות למידה מגוונות	חומרי למידה מיוצרים ומעודכנים בקלות, ייצוג התכנים בכלים מגוונים	איכות ירודה של החומרים	ניתוח ביקורתי של חומרי הלמידה על ידי המורה ובחירה מוקפדת של הסביבות.
מציאות רבודה	למידה הקשרית ומותאמת אישית, הוספה של רובד דיגיטאלי לתוך הקשר ממשי, העשרת החוויה הקוגניטיבית		
קישוריות	למידה בין תחומית ובין מוסדית	שטחיות	הבנייה של תכנית הלימודים ושל סביבת הלמידה.
ריבוי כלים והתחדשות מתמדת שלהם	עושר של אמצעי הוראה, למידה ותקשורת	ריכוז מאמץ בתפעול הטכנולוגיה על חשבון הבנה מעמיקה ועיסוק במהויות	תיווך להבנת ההזדמנויות שיש בכלי לפרט ולחבר, פיתוח אוריינות טכנולוגית מעמיקה.
משחקיות	הנאה, מעורבות ורלוונטיות ללומד מבחינת דרך הלימוד, למידת תכנים בדרכים מגוונות	התמכרות למשחקים מסוכנים, צורך גובר בגירויים ופעלתנות יתר	פיתוח מכוונות עצמית להתנהלות ברשת הכוללת מודעות עצמית, שליטה עצמית, ויסות התנהלות.
יציאה מהמרחב המוחשי ויצירת קשרים וירטואליים	יצירת קשרים חובקי עולם, הרחבה של הסביבה והסרת מחיצות של דת, לאום, מין וגיל	בריחה מיחסים בין אישיים קרובים, פגיעה בהתפתחות החושית-תנועתית, תחושות בדידות ובידוד	פיתוח תפקודים תוך אישיים ובין אישיים להבנה של העולם הווירטואלי, חיזוק הביטחון העצמי, הענקת רשת תמיכה חברתית בעולם הממשי וזימון התנסויות חושיות-תנועתיות מפצות בסביבה הממשית.
נגישות וזמינות של הטכנולוגיה	פרטיות מצד אחד, ושליטה באינטראקציות מהצד האחר	פריקת רגשות ודחפים בכל עת ללא סייגים ועכבות	פיתוח מודעות עצמית, ויסות רגשות והתנהגות, חינוך לערכים והתנהלות אתית.
תקשורת מיידית	קשר מהיר, תגובות אותנטיות	אימפולסיביות ואי-דחיית סיפוקים	פיתוח שיפוט מוסרי וערכים, מיומנויות תקשורת וויסות התנהגות.
אנונימיות וחוסר נראות	תחושת חופש ועצמאות, נוחות ונינוחות	טשטוש זהות וחוסר גבולות, התנהגות בלתי אחראית בחסות האנונימיות	הבנת העולם הווירטואלי והסכנות הטמונות בו, חינוך להתנהגות אתית ובטוחה ברשת, הדרכה והכוונה למוגנות ולהימנעות מסיכונים ברשת, פיתוח תפקודים תוך אישיים ובין אישיים, ובעיקר רגשות כמו אמפתיה, חמלה וערכים כמו כבוד האדם.
היעדר קשר עין	שחרור ממבוכה וביישנות	יחסי גומלין נעדרי הבעות פנים וגוף, מצבי רמייה והסרת עכבות	
השטחה חברתית	כולם נתפסים כשווים, לגיטימציה ליצירת קשרים חוצי גבולות מין, גיל, לאום ודת	ניצול מצד מבוגרים עם נטיות שליליות	

מאפיין	הזדמנויות	קשיים וסיכונים	התערבות חינוכית
אחסון ואחזור מידע	אפשרויות לעיבוד נתונים רבים ומורכבים בתוך זמן קצר, נגישות למידע רב כמעט בכל תחומי החיים אפשרות לתיעוד תהליכים	אפשרות לתיעוד תהליכים חדירה לפרטיות ופגיעה בצנעת הפרט	הבנת העולם הווירטואלי והסכנות הטמונות בו, חינוך להתנהגות אתית ובטוחה ברשת, הדרכה והכוונה למוגנות ולהימנעות מסיכונים ברשת, פיתוח תפקודים תוך אישיים ובין אישיים, ובעיקר רגשות כמו אמפתיה, חמלה וערכים כמו כבוד האדם.
תקשורת מהירה וזמינה, יישומים כמו הבלוג	דרכי ביטוי וייצוג יידע במגוון אמצעים	כתיבה פונקציונאלית תוך שימוש באוצר מילים ובמבנים תחביריים דלים	פיתוח מיומנויות הבעה בכתב באמצעות סוגות שונות, פיתוח השיח הדבור.
יישומים חברתיים כמו: פורומים, רשתות חברתיות	עבודת צוות, קהילות למידה וקהילות חברתיות	סכסוכים, התפרקות צוות.	פיתוח מיומנויות לעבודת צוות כמו קביעת יעדים משותפים, חלוקת אחריות ומטלות, ויתור, בניית הסכמות, ניהול הצוות, חינוך לערכים ולהתנהגות אתית.

סדנה:

למידה בסביבה עתירת טכנולוגיה

מטרות: הבנת הביטוי הייחודי של ששת תפקודי לומד במאה ה-21 בסביבה הווירטואלית,

הכרת דרכי התערבות חינוכית הנדרשות לקידום למידה משמעותית ופיתוח תפקודי לומד בסביבה הווירטואלית

תוצר: מיומנויות של התבוננות בלמידה בסביבה הווירטואלית והגדרת דרכי התערבות לשיפורה

חומרים: כלי לצפייה בתהליכי למידה המתקיימים בסביבה עתירת טכנולוגיה, שקף מאפיינים, הזדמנויות, קשיים וסיכונים בסביבה הווירטואלית והתערבויות חינוכיות נדרשות

מהלך הפעילות:

מליאה:

דנים במאפייני הסביבה הווירטואלית, בהזדמנויות ובאתגרים שיש בה וכן בתפקודי הלומד

קבוצות:

דנים בשאלה, מה יעיד במהלך יחידת הוראה או שיעור המתקיימים בסביבה עתירת טכנולוגיה אם התלמידים חווים למידה משמעותית ומפתחים את תפקודי הלומד במאה ה-21?

משווים את הרשימה שהתקבלה עם מה שמופיע בכלי הצפייה בתהליכי למידה המתקיימים בסביבה עתירת טכנולוגיה ומעדכנים את הכלי לפי הצורך.

מליאה:

1. משתפים בעדכונים, אם ישנם.
2. פועלים לפי אחת האפשרויות הבאות:
   א. צופים בסרטון שבו מתקיימת למידה בסביבה עתירת טכנולוגיה.
   ב. צופים יחד בשיעור המתקיים הלכה למעשה בסביבה עתירת טכנולוגיה. באמצעות כלי הצפייה מרכזים את המידע שנאסף על תפקודי הלומד בעת למידה בסביבה זו ובמסקנות לגבי השינויים הנדרשים בסביבה ולגבי התערבויות מורה נדרשות.
3. מסכמים את התובנות לגבי תהליכי חינוך, הוראה ולמידה בסביבה עתירת טכנולוגיה:

תפקודי לומד נדרשים במאה ה-21 בסביבה זו וההתערבויות החינוכיות ההכרחיות.

צפייה בתלמידים בעת למידה בסביבה עתירת טכנולוגיה

הכלי המובא בזאת מבוסס על המסמך "מטרות הוראה בסביבה מתוקשבת"[168] ועל מסמכים העוסקים בלמידה משמעותית ובפיתוח תפקודי לומד במאה ה-21 וכן על הכלי להערכת עובדי הוראה שפותח במשרד החינוך[169]. הכלי **לצפייה בתלמידים בעת למידה בסביבה עתירת טכנולוגיה** נועד לצורכי התפתחות מקצועית לשם קידום למידה משמעותית ופיתוח תפקודי לומד במאה ה-21[170]. מורים יכולים לבצע בחינה עצמית של עשייתם בסביבה המתוקשבת ושל תפקודי התלמידים בה כנקודת מוצא לשיפור ההוראה. מנהלים, מורים עמיתים, רכזים ומדריכים יכולים לסייע באיסוף נתונים ותיעודם כבסיס לשיחת משוב על תהליכי ההוראה-למידה-הערכה.

אנו מציעים להשתמש בכלי המוגש בזאת לאיסוף נתונים לשם זיהוי צורכי הפיתוח המקצועי בכלל והדרכה בפרט.

טרום התצפית:

- יש לקיים שיחה מקדימה עם המורה לצורך תיאום ציפיות לגבי מטרות התצפית ולצורך הגדרת נקודות התייחסות במהלך התצפית.
- בעת קיום תצפית בודדת יש לבחור היבטים מסוימים שבהם רוצים להתמקד. אין לצפות לכך שבכל יחידת הוראה או שיעור יהיו כל הרכיבים.

טופס לתיעוד צפייה בתלמידים בשיעור בסביבה עתירת טכנולוגיה

שם המורה: _____ תאריך הצפייה: _____ שעה: _____

נושא השיעור או יחידת הלימוד: _____ תחום, מקצוע: _____

שכבת הגיל: _____ מספר התלמידים: _____

מטרות ההוראה-למידה (כפי שהוצגו על ידי המורה בשיח מקדים):

שם ותפקיד של עורך/ת התצפית: _____

_____

✶ *בעת הצפייה יש להקיף במעגל או לסמן V במקום המתאים.*

168 *מטרות הוראה בסביבה מתוקשבת.* http://web.macam.ac.il/~jhurvitz/mismakh/standards-b.htm

169 http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HaarachatOvdeyHoraa/KleyHaarachatOvdeyHoraa/

170 *הכלי פותח על ידי לימור הררי, בעבר מדריכה באגף א' לחינוך יסודי*

1. סביבת ההוראה-למידה

א. המקום שבו מתקיים השיעור: בכיתה, במעבדה, אחר: _____

ב.

תיאור התשתית הטכנולוגית:		
	קיים	לא קיים
חיבור לאינטרנט		
עמדת מורה הכוללת מחשב		
מקרן		
לוח אלקטרוני		
מחשב לכל תלמיד		
סמארטפונים		
מצביעונים		
מכשירי מדידה		
אחר		

ג. ארגון הלומדים: ישיבה של תלמידים בטורים בזוגות או יחידים, בקבוצות, משתנה, קבועה, על יד עמדות מחשב.

ד. סביבת הלמידה: בסביבה יש או אין ביטוי לתוצרי תלמידים; הסביבה מזמנת או אינה מזמנת פיתוח של ששת תפקודי הלומד במאה ה-21; בסביבה יש או אין חומרים וציוד להתנסות ולהמחשה.

✶ *רצוי להיעזר בכלי להתבוננות בסביבת למידה המזמנת קידום למידה משמעותית ופיתוח תפקודי לומד במאה ה-21. ראו בפרק ג'.*

הערות: _____

2. למידה בתחום הדעת, בנושא:

תבחינים	רמה			
	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	כלל לא
התלמידים מגלים הבנה בנושא הנלמד				
התלמידים מגלים שליטה באמצעים הטכנולוגיים הנדרשים לשיעור זה				
התלמידים מתבטאים בשפה תקינה, גבוהה ועשירה (דבורה וכתובה)				
המטלה שניתנה במהלך השיעור או כהמשך לו: רלוונטית לתלמידים, מובנת לתלמידים, הם מבצעים אותה באופן עצמאי, יחידני, בזוגות, בצוותים				
המטלה שבה עוסקים התלמידים היא פתוחה או סגורה, תחומית או בין תחומית, מזמנת תקשורת רב כיוונית, אינטראקטיבית, מבטאת תהליך למידה, בעיה אוטנטית, בעיה רלוונטית, אחר: _____				
במהלך ביצוע המטלה התלמידים מפעילים כישורי חשיבה מסדר גבוה: מיפוי, חקר, הנמקה, השוואה, רפלקטיביות, הערכה, הכללה, הסקת מסקנות, פתרון בעיות, חשיבה יצירתית, אחר:_____				
התלמידים עוסקים בהבניית ידע, בהקשבה להרצאה, להצגה, לשאלות של המורה, בפתרון בעיות, בחקר, בשאילת שאלות, בפיתוח מושג, בחשיבה רפלקטיבית, בלמידה שיתופית, אחר:_____				
עולמות התוכן הטכנולוגי בהם משתמשים התלמידים בשיעורים: ספקי תוכן, מאגר מידע, אתרים ייעודיים ברשת, הדמיות (סימולטורים), משחקים, יישומונים וכד' _____				

3. רלוונטיות של הכלים הדיגיטליים, של עולמות התוכן הדיגיטאלי והפעילות שהתלמידים מבצעים:

א. עולמות התוכן שבהם נעשה שימוש בשיעור:

ספקי תוכן, מאגרי מידע, אתרים ייעודיים ברשת, הדמיות (סימולטורים), משחקים, יישומונים, אחר: _____

ב. עולמות התוכן:

תבחינים	ציון			
	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	כלל לא
התרומה של השימוש בעולמות התוכן שנבחרו למטרות				
ההתאמה בין עולם התוכן הדיגיטאלי לתפקוד הלומדים				
התרומה של עולם התוכן הדיגיטאלי לקידום תפקודי לומדים במאה ה-12				

ג. הפעילות שהתלמידים מבצעים בסביבה המתוקשבת

תרגול, עיבוד וניתוח נתונים, כתיבה, עריכה ושכתוב, תהליך למידה מידעני או חלק ממנו, פתרון בעיות, אחר:_____

ד. הכלים הדיגיטאליים שבהם מתנסים התלמידים ואליהם הם נחשפים

מעבד תמלילים, מחולל מצגות, גיליון אלקטרוני, יישומון, בלוג, ויקי, אחר: _____

תבחינים	ציון			
	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	כלל לא
ההתאמה בין הכלים הדיגיטאליים שבהם נעשה שימוש לסוג הפעילות				
ההתאמה של הכלים הדיגיטאליים לשונות בין התלמידים				

4. הערך של תהליך הלמידה

תבחינים	ציון			
	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	כלל לא
מטרות השיעור ברורות לתלמידים				
חלוקת זמן השיעור הולמת את שלב הלימוד (פתיח, גוף, סיכום ומשוב), מטרתו וצורכי הלומדים				
יש גמישות כמענה להתרחשויות במהלך השיעור				
נעשה שיקוף המבנה והרצף של השיעור במודלינג לתהליך ההוראה-למידה-הערכה				
התלמידים מקבלים ונותנים משוב ומתקיימת הערכה מעצבת במהלך השיעור				

5. מעורבות התלמידים

א. בהחלטה על שימוש בכלים דיגיטליים

- המורה קובע/ת באיזה כלי טכנולוגי להשתמש.
- התלמידים דנים בנימוקים לבחירה במיומנות או בפונקציה במחשב.
- המורה מציעה/ה כלים שונים ואחר כך מאפשר/ת בחירה חופשית/מוסכמת אחידה.

ב. בלמידה של מיומנויות מחשב

- התלמידים צופים במורה מדגים/ה מיומנויות בפני הכיתה בעזרת האמצעים הדיגיטאליים הקיימים.
- התלמידים לומדים עם המורה את מיומנויות התקשוב בקבוצה קטנה או באופן פרטני.
- התלמידים מקבלים הוראות כתובות.
- התלמידים מופנים לאמצעי המחשה, כגון: סרטון, יישומון, הדמיה, אחר: _____
- מתקיימת למידת עמיתים.

ג. בקביעת מטרות השיעור:

- התלמידים שומעים/קוראים בתחילת השיעור את מטרות השיעור.
- התלמידים מגדירים עם המורה את מטרות השיעור.
- התלמידים יודעים/מבינים מהן מטרות השיעור.

ד. לשיעור יש מטרות באחד או יותר מההיבטים הבאים:

תבחינים	ציון	
	כן	לא
תחום התוכן		
אוריינות דיגיטאלית		
מידענות מתוקשבת		
ששת תפקודי לומד במאה ה-21: חשיבה חשיבה על חשיבה רגשי- חברתי חושי- תנועתי הכוונה עצמית		
אחר		

ה. מעורבות, פעילות והשתתפות תלמידים:

תבחינים	ציון			
	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	כלל לא
התלמידים מגלים הנעה וסקרנות				
התלמידים פעילים				
התלמידים משתפים זה את זה בדעות וברעיונות				
התלמידים מנמקים את דעותיהם				
התלמידים מסבירים את רעיונותיהם				
התלמידים שואלים שאלות				
התלמידים אינם חוששים לשגות				
השיח בין התלמידים ממוקד בנלמד				
התלמידים ממשיגים תהליכי חשיבה				
התלמידים ממשיגים תהליכים מידעניים				
התלמידים מיצגים תהליכים מידעניים				
התלמידים מגיבים בכבוד זה לדברי זה				
התלמידים דנים בסוגיות חברתיות/ערכיות				
התלמידים משתמשים ברשת כחלק מהשיח הלימודי				

ו. ביטוי לשונות הלומדים

תבחינים	ציון			
	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	כלל לא
התלמידים מבטאים את כישוריהם				
התלמידים פועלים בסגנונות למידה שונים על פי בחירתם (כגון: חושי-תנועתי, מילולי, לוגי-מתמטי, חברתי, פרטני)				
התלמידים מייצגים ידע באופנים שונים				

תבחינים	ציון			
	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	כלל לא
במהלך הלמידה ובסיומה התלמידים שותפים להערכה של השגת המטרות שנקבעו				
התלמידים מעריכים את התקדמותם/הישגיהם בנושא הנלמד בסביבה המתוקשבת	כן		לא	
התלמידים מתעדים את תוצרי למידתם	כן		לא	
התלמידים מסכמים את הנלמד	כן		לא	
התלמידים מקבלים משוב עקבי להתנהגויות רצויות	כן		לא	

6. אתיקה, ערכים והתנהגות נבונה:

תבחינים	ציון			
	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	כלל לא
התלמידים מתייחסים להיבטים העוסקים באתיקה, בזכויות יוצרים ובהתנהגות נבונה ברשת				
התלמידים פועלים באופן אתי ברשת				
התלמידים מתנהגים ברשת בצורה בטוחה				

לשיחה לקראת התצפית:

מהם שיקולי הדעת של המורה לשילוב הסביבה הטכנולוגית במהלך השיעור? הקיפו את התשובות הנכונות: קישור לידע עולם קודם, עירור עניין והנעה, הדגמה, הצגה, המחשה, קידום הקריאה והכתיבה, למידה של תוכן חדש, מעקב והערכה, אחר: _____

שיקולים והחלטות בתכנון השיעור, בניהולו בסביבה המתוקשבת ובתרומתה של הסביבה לשיעור

- מדוע בחר/ה המורה להשתמש או לא להשתמש בכלי הטכנולוגי?
- מדוע בחר/ה המורה במיומנות מתוקשבת מסוימת?
- במה השימוש בסביבה המתוקשבת תרם להשגת מטרות הלמידה? להשגת תקשורת בין המורה לתלמידים ובין התלמידים לבין עצמם? לקידום למידה משמעותית ולפיתוח תפקודי לומד במאה ה-21?

נושאים לדיון

- תרומת הסביבה המתוקשבת לקידום למידה משמעותית ולפיתוח תפקודי לומד במאה ה-21
- תדירות השימוש בסביבה המתוקשבת במהלך השיעורים
- שימוש בסביבות למידה מתוקשבות בשיעור עצמו ומחוצה לו
- צורכי ההתפתחות המקצועית של המורה ודרכים למתן מענה להם
- אתגרים העומדים בפני המורה
- בקשות והמלצות

קידום ההוראה ללמידה משמעותית ופיתוח ששת תפקודי לומד במאה ה-21

בפרק זה עסקנו בהרחבת הידע בנושא פיתוח תפקודי לומד,

אולם חשיבות מיוחדת נודעת ליישום הידע בתהליכי ההוראה, הלמידה וההערכה הלכה למעשה. לשם כך נדרשת למידה והתפתחות מקצועית מתמדת של צוותי החינוך[171].

לפי סרג'ובאני (2002) למורים, כמו לתלמידים, יש סגנונות למידה ייחודיים וצרכים ייחודיים לפתרון בעיות[172]. הוא זיהה סגנונות למידה אלה של מורים: הקונקרטי, הקוגניטיבי, הצופה הרפלקטיבי והמנסה הפעיל. חשוב להתאים את דרכי הלמידה וההתפתחות המקצועית של המורים לסגנונות למידתם.

סגנונות הלמידה, המאפיינים שלהם והשלכותיהם על ההתפתחות המקצועית

הסגנון	המאפיינים	ההשלכות על ההתפתחות המקצועית
הקונקרטי	לומדים היטב כאשר הם מתמודדים עם משהו במישור הממשי, הקונקרטי. מעוניינים לדעת מה עובד בכיתה ולהתנסות בזה.	מעדיפים לעבוד זה עם זה. רצוי שיעבדו עם עמיתים המצטיינים בהמשגה מופשטת או בצפייה ובחשיבה רפלקטיבית.
הקוגניטיבי המשגה מופשטת	מעדיפים לקרוא על הנושא קודם שהם מתנסים בכך בעצמם. אוהבים לקרוא רעיונות עיוניים על סוגיות מעשיות ועל מחקרים הקשורים בהוראה ובלמידה, לדון ברעיונות אלה ולהתעמק בהם.	תורמים לצוות חשיבה ותכנון, מציבים יעדים ומטרות. רצוי לכוון אותם ליישום הנלמד, לשבץ אותם בצוותים הטרוגניים עם מורים מעשיים.
הצופה הרפלקטיבי	מעדיפים לצפות קודם בעמיתים, להבין את המתרחש ולפתח תובנות לגבי מה שראו.	רצוי לשבץ אותם בצוות עמיתים המכוונים לפעולה והיכולים לספק לבעלי סגנון זה את העזרה המעשית ביישום בפרקטיקה שלהם.
המנסה הפעיל	מעדיפים "לקפוץ למים" ולערוך ניסויים עם רעיונות ומעשים חדשים. אוהבים להציב מטרות ולהתקדם במשימות. מוכנים להסתכן ואינם חוששים משינוי דרכי עבודתם.	רצוי לסייע להם להיצמד למסלול עשייה יציב.

171 אשרת, י' ווידיסלבסקי, מ' (תשס"ז). "במה לניהול ההתפתחות המקצועית בבית הספר", *4 הממ"מים, גיליון מספר 18*, ירושלים: משרד החינוך.

172 סרג'ובאני, ת' ג'. (2002) ניהול בית ספר היבטים עיוניים ומעשיים. תל-אביב: הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.

סדנה:

קידום ההוראה ללמידה משמעותית ופיתוח ששת תפקודי לומד במאה ה-21

מטרה: התאמת הפיתוח המקצועי של המורים למאפייני המורים השונים לשם קידום למידה משמעותית

תוצר: שימוש מושכל באוגדן ככלי לפיתוח מקצועי בית ספרי

חומרים: שקף סגנונות למידה של מורים, טבלה לכל משתתף למיפוי סגנונות הלמידה של צוותו

מהלך הפעילות:

הפעילות המוצעת היא במסגרת המפקח ומנהליו, אך כל מנהל יכול לבצע פעילות דומה עם מוריו תוך ביצוע התאמות נדרשות.

מליאה: הצגת סגנונות הלמידה של מורים על פי סרג'ובאני

אישי: מתנסים במיפוי מורים בבית הספר על פי המיון של סרג'ובאני: היזכרו במורים בבית הספר שבהנהלתכם. התוכלו למפות אותם על פי ארבעת הסגנונות שמציין סרג'ובאני?

סגנון / המורה	הקונקרטי	הקוגניטיבי – המשגה מופשטת	הצופה הרפלקטיבי	המנסה הפעיל

בזוגות: כל זוג בוחר באחד הסגנונות ומאתר אם ניתן מענה לסגנון זה בפרק "פיתוח תפקודי לומד במאה ה-21".

במליאה: משתפים במידע. מעלים הצעות לשימוש בחוברת במסגרת הפיתוח המקצועי בבית הספר בהתייחס לשונות בין המורים.

באתר משרד החינוך "ישראל עולה כיתה" מוצג תיעוד של תהליכי הוראה לקידום למידה משמעותית. כדי להפיק את מירב התועלת מהחומרים המוצגים נציג להלן אפשרויות שימוש בכלים נפוצים לקידום ההוראה: א. סרטונים ב. שיחת המשוב ג. המתודה של למידה מהצלחות ד. פעולת הצוות כקבוצת תמיכה מקצועית.

שימוש בסרטונים לקידום ההוראה

מורים בעלי סגנון הלמידה של הצופה הרפלקטיבי מעדיפים לצפות בעמיתים בטרם יהיו מוכנים להתנסות בדרכי הוראה חדשות. לא תמיד ניתן לערוך תצפיות בשדה. כתחליף לכך ניתן להיעזר בסרטונים.

א. **הסרטונים ככלי לשיפור ההוראה:** הסרטונים מאפשרים:

- להביא את "השדה" לקהלים שונים בזמנים שונים, כלומר: אנשים שונים במקומות שונים יכולים לצפות באירוע המצולם בלי שיצטרכו להיות נוכחים בו.
- תיעוד כדי לשמר את ההתרחשות
- מבט רב-ממדי על שיעורים
- "ללכוד" מצבים
- להתמקד באירוע או בפרטים מתוכו
- רב שיח ופרשנות מצד צופים שונים בהתייחס לאותו אירוע/פרט
- התבוננות מרוחקת במידת מה, הסתכלות מהצד, ללא מעורבות רגשית הן למלמדים המצולמים והן לצופים.

ב. **חסרונות השימוש בסרטונים ככלי לשיפור ההוראה**

- בדרך כלל סרטונים אינם מתעדים את כל האירוע במלואו, אלא עוברים עריכה וסינון. הם מציגים את התמונה כפי שהעורך או הצלם העדיפו להציג אותה.
- ההרחקה עשויה ליצור קושי אצל המתבונן ל"היכנס לאווירה" ולהתייחס אליה.
- אם המטרה של הצפייה היא מתן משוב מעצב למורה לשיפור ההוראה, חשוב לעשות זאת בסמוך ככל הניתן לצפייה.

ג. בדיווח מיום עיון שהתקיים בירושלים (2009) על ידי היוזמה למחקר חינוכי בנושא **יחסי גומלין מורה-תלמיד** [173] צוינו, בין השאר, יתרונות אלה של השימוש בסרטונים:

1. מאפשר להשתמש בקטעי שיעורים כדי לעזור למורים לשפר את עבודתם ולהביא לשיפור גם בהישגי התלמידים. הטכנולוגיה המאפשרת שימוש בקטעי שיעורים מצולמים (בניגוד לכתובים) מאפשרת מבט רב-ממדי על שיעור ומתאימה במיוחד להתמקדות ביחסי גומלין מורה-תלמיד.
2. לדעת Pianta [174] השימוש בווידיאו וברשת האינטרנט חושף את הסטודנטים להוראה לקטעים של הוראה טובה ובכך יכול לייעל את תהליך הלמידה וההכשרה שלהם. תהליך כזה יכול לקצר את תקופת ההכשרה, ולהרחיב ולהאריך את ההתמחות בשטח.
3. בהרצאתה ביום העיון ציינה ד"ר יעל פויס שהוראה היא מקצוע הדורש פעילות רבת-חשיבה בסביבה מורכבת. ניתוח מושכל של סיטואציות מצולמות של מצבי הוראה-למידה אותנטיים עשוי להבהיר את מורכבות המערכת והגורמים הפועלים בה ולחזק את הזיקה בין הפרקטיקה לתיאוריה, זיקה שתכניות הכשרה כה חותרות אליה.

---

173 ניסן א', (2009). *דיווח מיום עיון שנערך בירושלים על ידי היוזמה למחקר חינוכי בנושא יחסי מורה תלמיד.*

http://education.academy.ac.il/Admin/Data/Publications/pianta%20-interaction-report.pdf

174 Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, pre-K*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing

סדנה:

התבוננות בהוראה ללמידה משמעותית

מטרה: חידוד מיומנות הצפייה בהוראה לקידום למידה משמעותית ולפיתוח ששת תפקודי לומד במאה ה-21

תוצר: כלי להתבוננות בהוראה לקידום למידה משמעותית

חומרים: סרטון מתוך הסרטונים שבאתר "ישראל עולה כיתה"

מהלך הפעילות:

במליאה: מציגים את השימוש בסרטונים ככלי לקידום ההוראה ללמידה משמעותית.

בוחרים באחת האפשרויות שלהלן:

א.

1. **בזוגות:** מכינים כלי להתבוננות בהוראה לקידום למידה משמעותית.
2. **ברביעיות:** ממזגים את הכלים לכלי משותף.
3. **במליאה:** אוספים את התוצרים ומבנים כלי צפייה מוסכם.

ב. משתמשים ב"תמ"ה", כלי למיפוי תמונת מצב בית ספרית של תהליכי הוראה ולמידה שפותח במשותף על ידי מכון אבני ראשה, המזכירות הפדגוגית, מחוז ירושלים והיחידה למחקר ופיתוח במכון ברנקו וייס*

ג. משווים את הכלי שפותח על ידי קבוצת המשתתפות לבין כלי הצפייה של "תמ"ה" ויוצרים כלי מותאם לדגשים שהוצגו באוגדן לקידום למידה משמעותית ופיתוח ששת תפקודי לומד במאה ה-21.

ד. צופים בסרטון תוך הסתייעות בכלי הצפייה שהוכן. מזהים בסרטון את היסודות המרכיבים למידה משמעותית ופיתוח תפקודי לומד במאה ה-21 וכן את הטעון שיפור בהוראה.

דף תצפית בשיעורים http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/17.3.aspx

משוב מקדם הוראה ללמידה משמעותית[175]

ברור לכולם שכחלק מתהליכי הלמידה נעשה בבתי הספר שימוש קבוע במשוב לתלמידים. Hattie ו- Timperley (2007)[176] מצאו, על סמך סינתזה רחבת היקף של ממצאי מחקר, כי המשוב הוא אחד הגורמים המשפיעים ביותר על למידה והישגים, אולם תהליכי משוב נעשים גם בין המורים לבין עצמם ובין מנהלים למורים כחלק מעבודת בית הספר. לדעתנו, אם שיחת משוב תיתפס ככלי שמטרתו העיקרית היא קידום מתמיד של הפרט והארגון, ולא רק כשלב בהערכת העובדים, יכולה להיות לה תרומה רבה לקידום תהליכי עבודה בארגונים בכלל ולקידום תהליכי ההוראה-למידה והניהול בבתי הספר בפרט.

Hattie ו- Timperley (2007)[177] מגדירים משוב כמידע הניתן לפרט על ידי סוכן (דהיינו: מורה, עמית, הורה, עצמי, ממונה) בהתייחס להיבטים של ביצועיו או של הבנתו. מטרתו של המשוב היא לצמצם את הפער בין הביצוע העכשווי לביצוע הרצוי. פשר[178] סבורה שהמשוב הוא חלק ממחזור תקשורת אשר בו מסתיים תהליך של הערכה.

כדי שהמשוב ישיג את מטרתו ויהפוך לאירוע משוב ולא לפעולה סתמית של תקשורת, נדרשת התכוונות מצד השותפים להתרחשות. משוב מקדם הוא משוב המתפרש על ידי הנמען כמכוון להצמיחו וגם כמספק לנמען כיווני פעולה להשגת מטרה זו.

תרומות המשוב הן:

פרנקל (1998)[179] מונה יתרונות אלה לשיחת המשוב:

- מהווה אמצעי לשיפור מיומנויות רפלקטיביות.
- מבטא התאמה בין מאפייני ההוראה לבין תהליך הערכתה.
- מאפשר הקניית "ידע של תוכן פדגוגי של מורים".
- משמש מסגרת לטיפוח "דמות המורה הרצויה".

קשיים במתן משוב

כריסטינה ביאלאסזקה-דוברניי (2007)[180] סבורה שהעברת משוב היא אחת המשימות החשובות ביותר של מנהלים – אך רבים מתקשים לבצע אותה ביעילות. נראה כי הקושי בהעברת משוב כרוך בכך שהוא נתפס כחלק מתהליך הערכה ביקורתי שיוצר תחושת איום אצל המקבל ומקשה על המוסר בשל החשש מערעור "השקט התעשייתי" ומיצירת התנגדויות[181].

---

175 בכתיבת סקירה זו נטלו חלק ד"ר אסתי דורון וגב' דליה שמש

176 Timperley H. & Hattie. J. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, Vol 77 (1) 81-112 . http://rer.sagepub.com/content/77/1/81.short-2.

177

178 פשר, ע'. http://www.pasher.co.il/print.asp?id=171

179 פרנקל, פ' (1998). **מטא-רפלקציה על תהליך של ניתוח שיחות משוב**. בתוך זילברשטיין ואח' (עורכים). רפלקציה בהוראה ציר מרכזי בהתפתחות מורה. האגף להכשרה והשתלמות מורים, משרד החינוך. תל-אביב: מכון מופ"ת.

180 Harvard Monday Morning 3.9.2007 -מה.

181 פשר, ע'. http://www.pasher.co.il/print.asp?id=171

יש מנהלים החוששים שבשיחת המשוב תעלינה התנגדויות, תתעוררנה מחלוקות ואי הבנות ותצופנה בעיות שלאחריהן קשה יהיה לחזור לשגרה של עשייה משותפת. יש מנהלים החשים קושי רגשי והיעדר מיומנויות לניהול האינטראקציה הבין אישית בשעת שיחת המשוב.

ואילו המורים מתאכזבים לעיתים משיחת משוב שהתקיימה הלכה למעשה. מורים טובים שומעים דברי עידוד ומתבקשים להמשיך בפועלם על אף שלא נאמר להם במפורש מהו הדבר שהם עושים היטב, ולא התרחש תהליך למידה מצמיח ומשמעותי בשיחה. למורים אחרים מועבר מסר של אי-שביעות רצון, אך חסר להם מידע לגבי הביצוע הנדרש והראוי וכיצד עליהם לסגור את הפער בין זה לבין הביצוע שלהם בפועל.

סוגי משוב

Kreitner (2010)[182] מבחין בשלושה סוגי משוב:

א. משוב כסוג של דיאלוג בין **מנחה למונחה**

הדיאלוג מוגדר על ידי Fernandez, Balboa & Marshall (1994)[183] כ"תהליך פעיל של דיון רציני מתמשך המאפשר לקול האישי של האנשים להתפתח ולהישמע". לפי Barbules (1993)[184], הדיאלוג הוא מרכיב פדגוגי-קומוניקטיבי המתאפיין באינטראקציה של שיח המכוונת להוראה וללמידה והכוללת שותפות מרצון ושיתוף פעולה הדדי, אמון ואכפתיות. פעילות הדיאלוג מכוונת לקראת גילוי והבנה חדשה: הבנה שמטרתה לשפר את הידע, ההתבוננות והרגישות של המשתתפים.

תפיסת הדיאלוג יוצאת נגד התפיסה של "המונולוג הפדגוגי" שעל פיה המנחה הוא מעביר הידע.

ב. משוב כדיאלוג הוראתי בין **מורה למאמן**

לפי Duncan (2006)[185], דיאלוג הוראתי הוא שיחה מובנית על אודות ההוראה והלמידה במטרה לספק משוב למורה. המדד לשיפור הוא תמיד למידת התלמיד. דיאלוג הוראתי אינו חקירה ואינו עיסוק תרפויטי. זו שיחה בין עמיתים המבררים יחד כיצד ניתן לעשות את העבודה טוב יותר. דיאלוג הוראתי בעזרת מאמן או מנחה מאפשר למורה לחשוב על פרקטיקת ההוראה שלו ועל דרכים לשיפורה. דיאלוג הוראתי הוא דרך להתפתחות מקצועית שבה המורה מזהה אתגרים בעבודת ההוראה שלו ומתכנן תכנית פעולה (action plan) כדי לטפל בהם. תכנית הפעולה היא המחויבות של המורה, ויחד עם המאמן הם מחליטים כיצד לאסוף את המידע שיספק לו משוב איכותי. באמצעות הדיאלוג ההוראתי המורה מפתח מיומנויות לרפלקציה תוך כדי תהליכי ההוראה ומכוון אותם לאור תגובות התלמידים ותפקודם.

---

182 בתוך
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Meidaanut/NoarMachshevim/Kesher/KishuryHanhaya/h6.htm?wbc_purpose=basicredirectgviyatashlumim.htm

183 Fernandez-Balboa, J.M., Marshall, J. (1994). Dialogical pedagogy in teacher education: Toward an education for democracy. *Journal of Teacher Education. 45, 3.*

184 Burbules, N. C.(1993). Dialogue in teaching: *Theory and practice*. New York: Teachers College Press.

185 Duncan, M. (2006*). Experts from literacy coaching: Developing effective teachers through instructional Dialogue*. Chapter 2 pp.16-22.NY, Richard C. Owen Publishers.
http://www.rcowen.com/PDFs/LitCoach%20ch2%20for%20web2.pdf

ג. משוב כ**שיח רפלקטיבי**

זילברשטיין (תשנ"ח)[186] מגדיר את ההוראה כעיסוק פרקטי רפלקטיבי. לרפלקציה[187] תפקיד מרכזי בשיפור ההוראה. לפי שון (1988)[188], בשיחת משוב מתקיים תהליך משותף לנותן המשוב ולמורה. על שיחת המשוב לכוון את המורה ללמוד מההתנסות של עצמו ושל עמיתיו.

ההנחיה הרפלקטיבית כוללת מאפיינים של ייעוץ, ביקורת ותיאור. אדם מסייע לאדם אחר בהקשר של תכנים ספציפיים שבהם הוא עוסק.

רפלקציה טובה אינה שיפוטית ואין בה חתירה לתשובה נכונה. המקום לחפש תשובות הוא אצל המורה עצמו. ההנחיה כוללת מאפיינים של שאלת שאלות וסגירת מעגלים.

תפיסת הלמידה כפעילות רפלקטיבית רואה בדיאלוג הרפלקטיבי הנמצא בבסיס שיחת המשוב, מנגנון חיוני לבניית הידע. בדיאלוג נבחנת התקדמות הפרט הלומד אל מול המטרה ונקודת המוצא. בשיחת משוב ניתן לנתח את ההתנסות ולסייע למורה לפתח מיומנויות של רפלקטיביות.

במקומות שונים בארצות הברית התארגנו קבוצות של אנשי חינוך במטרה לשפר את ההוראה שלהם באמצעות למידה משותפת, מתן משוב וקבלתו. קבוצות אלה נקראות "**חברים ביקורתיים**" (critical friends)[189]. קבוצות חברים ביקורתיים הן קהילות מקצועיות המורכבות מ- 8–10 אנשי חינוך המתכנסים בהתנדבות למשך שעתיים לפחות אחת לחודש. בקהילות אלה נעשה שימוש במשוב עמיתים על הפרקטיקה בכיתה, על תכניות ההוראה ועל חומרי ההוראה שהמורים מפתחים, על תוצרי התלמידים ועל אירועים אחרים בעבודת המורים.

לדעת Major ו-Guerrero, דיבור עם עמית מקל על המתח, מוביל לשיחה פרודוקטיבית יותר ועוזר לעמית ה"מאמן". משוב עמיתים מאפשר לחוש יותר ביטחון בהוראה. תוך כדי צפייה בעמית ולמידה ממנו ניתן להיחשף לגישות חדשות, לראות אסטרטגיות פעולה, להתנסות, והחשוב ביותר - להרגיש חלק מקהילה גדולה יותר. המורה אינו צריך להישאר בודד בכיתה. באמצעות צפייה בעמיתים ומתן משוב הקירות הופכים ל"שקופים". Major ו- Guerrero מדגישות שהאווירה צריכה להיות תומכת ותורמת לצמיחה, והתחושה ש"אנחנו ביחד בעניין הזה" מאפשרת שיתופיות מלאה ושוויון.

משוב עמיתים

למידה שיתופית בתהליכי הכשרה מקצועית מבוססת על כך שהמתאמנים צופים באירועים ומתייחסים אליהם, ותוך כדי כך הם הופכים למודעים ליכולותיהם ומוצאים פתרונות לבעיות שמתעוררות. תהליכי הכשרה שכאלה כרוכים גם במתן משוב הדדי של המתלמדים מתוך גישה לפיה מדובר באנשי מקצוע המתאמנים והמפתחים את תחושת המסוגלות המקצועית שלהם.

---

186 *זילברשטיין, מ' (תשנ"ח).* ***ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי: קווים לתכניות הכשרה והשתלמות חלופיות****. חוברת מס' 1 בסדרת ניירות דיון. האגף להכשרת עובדי הוראה. תל-אביב: מכון מופ"ת.*

187 *מקורו של המונח "רפלקציה" בלטינית ומשמעו "פנייה לאחור", פירושו המילולי של המונח הוא השלכת ראייה לאחור על פעולה, על התרחשות או על אירוע שקרה (זילברשטיין ואח'. (1998). רפלקציה בהוראה ציר מרכזי בהתפתחות מורה. תל אביב: מכון מופ"ת).*

188 Schon. D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York. Basoc Books.

189 Major, A. Guerrero, A. (2010). *Field Notes: Collegial Coaching: The Art of Conversation April Major*, Vista La Mesa Elementary School Angie Guerrero, High Tech High Chula Vista. http://www.nsrfharmony.org/faq.html#1 .

לא תמיד יש צורך במאמנים או במנהלים על מנת ליצור שיחות משוב משמעותיות ותהליכי למידה מעצימים. גם מורים מנוסים יכולים להציע תמיכה וידע הדדי תוך התמקדות בשאילת שאלות וללא הצורך להציע תשובות.

ארבעה יסודות יש לשיחות העמיתים: עבודת עמיתים ("אנחנו ביחד בעסק הזה"), הערכת האומנות, שימוש בפרוטוקולים ושאלות פתוחות.

עקרונות דומים נמצאים גם בבסיס שיחות המשוב שעורכים מאמנים למורים ומן הראוי שיהיו גם בבסיס שיחות המשוב של המנהלים למורים.

משוב מנהל:

בשונה ממי שנמצא בתפקיד של מאמן או מנחה מורים, תפקידו של מנהל בית ספר מורכב יותר. הוא פועל לקידום ההוראה והלמידה ולפיתוחם המקצועי של המורים, אך הוא נדרש גם להעריך את עבודתם בצמתים שונים של הקריירה המקצועית שלהם ואף לדווח על הערכה זו.

בשיחת משוב יכול המנהל לסייע למורה להבין את התנהגותו ולהגיע להבחנות משמעותיות לגבי המתרחש בכיתה, לשפר את יכולתו להתמודד עם בעיות ועם מצבים חדשים ולעזור לו להתגבר על קשיים. הוא יכול לסייע למורה להכליל את הידע שלו לגופי ידע משמעותיים לקראת התמודדות עם מצבים הוראתיים בעתיד, להכליל מהתנסות ספציפית להתנסויות מרחיבות ומכלילות, לגשר בין הידע הספונטני לידע רשמי מתאים ולאפשר לו ללמוד מהניסיון של עצמו ומהניסיון של זולתו.

אנו מציעים להתייחס למשוב כאל תהליך שוויוני, ולא כאל משהו שנעשה לעובד על ידי הממונים עליו. פורטר (Porter, 1982)[190] מתייחס להנחת היסוד הנמצאת בבסיס שיחת המשוב. ההנחה היא שהמשוב הוא הזמנה לשיחה המבוססת על אינטראקציה ועל תהליך תקשורת דינאמי בין שני אנשי מקצוע שמטרתה – למידה משותפת והעצמה. דיאלוג[191] מאפשר תהליך למידה אישי של שינוי וצמיחה. בדיאלוג מסוג זה מוותר המנהל על ההנחה כי הוא רואה את התמונה הנכונה וכי האמת בידיו. הוא מגיע למפגש עם נכונות ללמוד ממנו. במפגש זה המנהל, כמי שאחראי על המפגש, מביא את עצמו למרחב המשותף עם המורה כאדם שווה ערך. כך ניתן סיכוי גבוה ליצירת הכרה הדדית בין השניים (Recognition). דיאלוג כזה מכוון להעצמה (Empowerment) ולחיזוק תחושת השליטה, הבחירה והמסוגלות של המורה.

שיחת משוב יעילה ומועילה היא שיחה היוצרת הנעה ומובילה לשינוי, ללמידה, להתפתחות ולצמיחה.

שיטות נפוצות בשיחת משוב

א. **תבנית "הכריך והמילוי"**: בתבנית זו השיחה נפתחת ביעד לשימור, עוברת דרך יעד לשיפור ומסתיימת ביעד נוסף לשימור. דרך זו מאפשרת למקבל המשוב לשמוע מהם היעדים לשיפור אך גם לצאת בתחושה חיובית – יעדים לשימור – בסיום השיחה.

190 Porter, L. (1982). "Giving and Receiving Feedback It Will Never Be Eassy but It Can Be Better". NTL Reading Book of Human Relations Training. New England Regional Leadership Program, Center of Rural Studies.

191 ראו בוידיסלבסקי, מ' (תשס"ט). *הזדמנויות בהוראה ובלמידה בקבוצה הקטנה*. משרד החינוך. http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/Minhal/OfekChadash/small_group_chances.htm. עמ' 32.

דוגמה לכך מהווה המשוב בתהליך הפיקוח הקליני. גוטרמן (2006)[192] המתבסס על תפיסת הפיקוח הקליני (Clinical Supervision) של Sergiovanni[193], מתאר את תהליכי המשוב וההכנה לשיחת המשוב כתהליך מחזורי בעל חמישה חלקים הכוללים:

(א) פגישת טרום תצפית

(ב) תצפית באיסוף הנתונים

(ג) ניתוח השיעור וקביעת אסטרטגיה

(ד) פגישת משוב על ההוראה

(ה) ניתוח פגישת המשוב.

גוטרמן מדגיש את חמשת העקרונות של גישת התצפית והשיח: אמון, עקביות, אמפטיה, ידע פדגוגי ושפת השיח. שיחת המשוב תוגבל ל-20 דקות בלבד, ותיעשה קרוב ככל הניתן לזמן הצפייה. רצוי שהיא תתקיים מיד לאחר השיעור אחרי הפסקה קצרה שבה המנהל מכין את שיחת המשוב והמורה נח מהשיעור ונערך לשיחה. שיחת המשוב תכלול תהליך של שיקוף קצר, התייחסות לנקודות חוזק ולנקודות לשיפור ותאפשר למורה לקיים תהליכי רפלקציה עם עצמו. גוטרמן ממליץ להימנע מנגיעה ישירה בבעיות רגשיות או מהתייחסות שלילית או בעלת דעות קדומות של המורה לתלמידים. המנהל לא יתעלם מבעיות אלו, אלא יעלה אותן על ידי מעקף פדגוגי. את שיחת המשוב יש להכין מראש ורצוי לקיימה במקום בו המורה ירגיש נוח. במהלך שיחת המשוב יש לשמור על אווירה חיובית ולדאוג כי היעדים שנבחרו לשימור ולשיפור יועברו בצורה נאותה ויהיו ברורים למורה.

ב. מפגש המשוב כ-Feed Forward מבוסס על שיטת "התחקיר המוקיר[194]" המתמקד בחקר הצלחות ובזיהוי פעילויות חיוביות בעבודת ארגון או פרטים. ההנחה היא כי משוב המתייחס לעתיד על בסיס חוויה חיובית מהעבר, מאפשר העברת ידע סמוי לידע גלוי. הדברים נאמרים גם בין המורה לבין עצמו כשיח פנימה, וגם כלפי המנהל – החוצה. הניסיון הוא לבחון ולאתר את התנאים שאפשרו חוויה חיובית שבה היה המורה במיטבו.

כיצד עושים זאת?

ניהול שיחת משוב מועילה

א. הכנה לקראת שיחת משוב בעקבות תצפית בשיעור.

מטרת ההכנה היא לזהות את הדפוסים השכיחים ביותר העולים בשיעור ולהתייחס אליהם במהלך השיחה (גוטרמן, 2006). כדי לבסס את השיחה על עובדות וראיות מתוך השיעור מומלץ שהמנהל יקרא היטב את תרשומת השיעור ויתכנן שני יעדים לשימור ושני יעדים לצמיחה.

192 *גוטרמן ק' (2006). בדרך למנהיגות חינוכית הצעד הבא: מנהל בית הספר כמנהיג של תהליכי הוראה ולמידה באמצעות צפייה ומשוב. בתוך אלוני נ' (עורך). המינוך וסביבו כרך כ"ח. שנתון מכללת סמינר הקיבוצים.*

193 Sergiovanni, T.J. (1955). The Principalship: A Reflective Practice Perceptive. Boston: Allyn & Bacon, 3rd edition.

194 *"**תחקיר מוקיר**" הינו מתודולוגיה חדישה להובלת שינוי וצמיחה בארגונים. המשתתפים בתהליך חוקרים את המצבים בהם הארגון היה במיטבו ומגלים את העוצמות הטמונות בהם ובארגון ואת גורמי המפתח להצלחתו (1997).*

http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=2000



יעדים לשימור יהיו מהתחום שבו ההוראה הייתה יעילה ותרמה ללמידה של תלמידי הכיתה. בתחום זה נרצה לחזק התנהגויות הוראה יעילות.

יעדים לצמיחה יהיו מהתחום שזוהה במהלך השיעור כתחום שבו לא הייתה הבנה או לא התקיימה למידה על אף שהשיעור התנהל במלואו. ביעדים אלו יבקש המנהל ליצור שינוי בהתנהגות המורה. יש לנסח יעדים לשימור או לשיפור במונחים התנהגותיים.

כללים ועקרונות לניהול שיחת המשוב:

1. תאמו ציפיות.
2. זהו את ההזדמנויות הטמונות בשיחת המשוב עבור כל אחד מכם.
3. התבססו על עובדות ולא על תחושות: תארו התרחשויות והתנהגויות שנצפו והתייחסו לתוצאות שהתקבלו או לביצועים.
4. אפשרו חשיבה משותפת והימנעו מהחלטות חד צדדיות. המורה הוא/היא המומחה/ית בתחומו/ה, ויש לתת משקל רב לדבריו/ה. חשוב לשמוע את דעתו/ה על המשימות שעומדות לפניו/ה. הדבר יוצר תחושה של שיתוף ומחויבות.
5. נהלו שיחה מכוונת יעדים - במהלך השיחה נסו להעלות פתרונות לבעיות בהווה או לפחות רשמו אותן כדי להציע להן פתרון תוך פרק זמן מוגדר.
6. קבעו יעדים ממשיים, מדידים וניתנים לביצוע בתוך פרק זמן שיוגדר.
7. היו קשובים זה לזה – נהלו דיון פתוח באווירה משוחררת ככל הניתן. חשוב לקיים שיח משמעותי ואמיתי על ההוראה והלמידה, על תפיסותיו המקצועיות של המורה ועל כיוון ההתפתחות המקצועית שלו. אם אינכם בטוחים שהבנתם את הדובר, בקשו הבהרות ודוגמאות.
8. שמרו על כבוד הדדי.
9. שאלו שאלות המאפשרות להגיע לתובנות.
10. עודדו רפלקציה: שיקוף התנהגויות הוראה מאפשר חשיבה ועבודה רפלקטיבית.
11. הקפידו על חלוקת הזמן כך שלא יהיה דובר עיקרי בשיחת המשוב.
12. הפעילו את עקרון הסגירה וסיכום שיחת המשוב. מומלץ לסיים את השיחה בשאלה: "מה את לוקחת מהשיחה היום?" שאלה כזו משאירה מקום לחשיבה רפלקטיבית ומאפשרת למורה להיות שותפה בקביעת המטרות העתידיות.
13. עודדו הבאת תובנות מהשיח.
14. תעדו את שיחת המשוב: התיעוד ישמש אתכם לצורך מעקב וכבסיס למפגש הבא.



ב. **בחינה עצמית ומשוב על המשוב.**

כדי לשפר את איכות שיחת המשוב ויעילותה רצוי שהשותפים לאירוע יבחנו את תפקודם בו ויפיקו לקחים להמשך.

ניתן לעשות זאת כפעולה אישית של רפלקציה עצמית או בשיחה משותפת תוך התייחסות לשאלות הבאות:

- האם יצרתי אווירת אמון ופתיחות?
- האם גיליתי הקשבה כנה?
- האם נשאלו שאלות שקידמו רפלקציה על העשייה? פרשנות עליה? חשיבה על אפשרויות חדשות? בירור תפיסות ועמדות?
- מי ניווט את השיחה? מי דיבר רוב הזמן?
- האם בסופה של השיחה הוגדרו יעדים מעשיים המאפשרים המשך צמיחה והתפתחות מקצועית?
- כיצד חשתי במהלך השיחה?
- האם בשיחת המשוב הבאה אעשה דברים אחרת? מה? מדוע?

ג. **חידוד יכולת האבחנה שלכם כמנהלים.**

למרות הגישה לפיה רצוי ששיחת המשוב תהיה אירוע של מפגש בין עמיתים למקצוע, אין להתעלם מהעובדה שעל המנהלים מוטלת האחריות לקידום ההוראה והלמידה בבית הספר ולהכוונת הפיתוח המקצועי של המורים להשגת מטרה זו. לכן יש חשיבות רבה לחידוד יכולת ההתבוננות והאבחנה של המנהלים לגבי התנהגויות המורה והתלמידים, ליחסי הגומלין ביניהם, לתפקודם, לסביבה הלימודית, לאווירה בכיתה, לתפיסות המורה ולגישות שלה, לדרכי ההוראה ולכלים דידקטיים העומדים לרשותה, לשליטתה בנלמד וכד'.

לסיכום

למשוב יש תפקיד חשוב בלמידה של אנשים ושל ארגונים בכך שהוא מכוון לסגירת הפער בין התפקוד העכשווי לתפקוד הרצוי, אולם יש צורך שהשותפים לשיחת המשוב יסכימו על מטרותיו, ירגישו אחריות משותפת לגביו ורצון להפיק ממנו את התועלת האפשרית. כמו כן חשוב להכיר את הגישות השונות ואת הדרכים המגוונות שבהן משתמשים במשוב בחינוך, לפתח מודעות לגבי הגישה שבה בוחרים לנהל את שיחת המשוב, לפתח מיומנויות לניהול שיחת משוב ולקיים את הכללים והעקרונות שנסקרו לעיל כדי להבטיח שיחת משוב מועילה.

סדנה:

משוב מקדם הוראה ללמידה משמעותית

מטרה: פיתוח מיומנויות לניהול שיחת משוב מקדם הוראה ללמידה משמעותית

תוצר: קידום הוראה ולמידה משמעותית

חומרים: הסרטון שבו צפו בפעילות הקודמת, הסקירה שלעיל

מהלך הפעילות:

אישי: קריאת הסקירה לקראת הפעילות.

מליאה: משתפים בתובנות מהקריאה של הסקירה.

בזוגות: מבצעים תרגול ואימון: חבר אחד בתפקיד המורה שבסרטון והחבר האחר בתפקיד נותן המשוב.

במליאה: זוג מדגים שיחת משוב מקדמת הוראה ללמידה משמעותית ומקבל משוב עמיתים לשיפור.

מתנסים הלכה למעשה עם מורים.

מליאה: משתפים עמיתים ומפיקים לקחים להמשך.

למידה מהצלחות לקידום הוראה לשם למידה משמעותית

קידום למידה משמעותית דורש תהליך מתמשך ורציף ומאמץ מערכתי של בית הספר. אחד הכלים לכך יכולה להיות הלמידה מהצלחות. למידה מהצלחות היא שיטת למידה שפותחה במכון ברוקדייל[195]. השיטה כוללת התבוננות מעמיקה בפעולות מוצלחות ובחוזקות ובהעצמתן כנקודת מוצא ללמידה מתמשכת של הארגון והצלחתו.

מקורה של למידה מהצלחות בפסיכולוגיה החיובית הכוללת שני עקרונות:

1. יציאה מהחוזקות - עיקרון האומר שיש לצאת מהחוזקות וכך תהיה השפעה על הקשיים.
2. טיפול בקשיים - פירוק של מוקשים ובניית מיומנויות באמצעות החוזקות.

השיטה חשובה במיוחד בתחום ההוראה הנחשבת לעיסוק פרקטי רפלקטיבי, שבמהלכו מתפתח ידע רב (זילברשטיין, 1998)[196].

המורה אינו מסתפק בהעברת ידע או ביישום תיאוריות שנבנו על ידי אחרים, אלא הוא עצמו אחראי ליצירת ידע פדגוגי באמצעות רפלקציה על פעילותו ובאמצעות המשגתה לתיאוריות פעולה. הקבוצה המקצועית יכולה לסייע לחילוץ הידע הסמוי של המורה ולהמשגה של הידע הפדגוגי שלו מצד אחד, ומהצד האחר החברים בקבוצה יכולים ללמוד מעדויות הפרט על פעולות מוצלחות שלו: על ידי חילוץ העקרונות שהביאו להצלחה ומהבסיס העיוני לכך.

---

195 רוזנפלד, י', מ', סייקס, י', י' וייס, צ' (2006). *למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית ספרית. תכנית פילוט 2002 – 2005*. ירושלים: מכון ברוקדייל ומשרד החינוך.

196 זילברשטיין, מ' (תשנ"ח). *ההוראה כעיסוק פרקטי רפלקטיבי. קווים לתכניות הכשרה והשתלמות חלופיות*. נייר עמדה. תל-אביב: מכון מופ"ת.

ניתן לתרגם את השיטה גם לכלי למידה של תלמידים ועם תלמידים[197].

הנחות היסוד של השיטה

- ידע מקצועי רב חשיבות שאינו גלוי וידוע לכל מצטבר אצל חברי הארגון.
- אנשים בארגון נוחלים הצלחות ראויות לשחזור, ובכוחם לחזור עליהן, לשפרן ולהפיצן.
- למידה מקצועית מתמשכת חיונית לשיפור מתמיד של תפקודו של הארגון ולאיכות השירותים שהוא מעניק ללקוחותיו.
- הפיכת ידע אישי סמוי זה לידע גלוי, צוותי, בר יישום (actionable knowledge) עשויה לקדם שיפור מתמשך בביצועים תוך העצמת הפרט, הצוות והארגון.

תרומת השיטה "למידה מהצלחות" לקידום הלמידה

- השגת מטרות הארגון למען שיפור השירות ללקוחותיו.
- העלאת רמת המוטיבציה והיוזמה בארגון באמצעות פיתוח תחושת מסוגלות עצמית, חוויות הצלחה ושותפות ביצירת הידע ויישומו.
- הסטת המיקוד מכישלונות ומחיפוש "אשמים".
- קידום הארגון כארגון לומד.
- שיפור האקלים בארגון וחיזוק האופטימיות.
- טיפוח עבודת הצוות.
- יצירת פתיחות לתהליכי הפקת לקחים.
- יצירת טווח פתרונות רחב יותר לאתגרים הניצבים בפני הארגון.
- זיהוי דפוסי הלמידה האישיים, הצוותיים והארגוניים.
- מנוף ללמידה ולהצלחה מתמשכת.

כיצד עושים זאת?

המסלול השלם של למידה מהצלחות: התהליך כולל שלוש מתודות שכל אחת מהן כוללת תהליך חקר:

- למידה מהצלחות העבר – המתודה הרטרוספקטיבית.
- המסע בעקבות שאלת הלמידה – המתודה הפרוספקטיבית.
- הלמידה על הלמידה – המתודה הרציפה (ongoing) לקידום הלמידה המתמשכת למען העשייה.

מתודת הלמידה הרטרוספקטיבית כוללת את השלבים הבאים:

- תיאור ההקשר, הרקע
- איתור הצלחה ראויה[198]
- תיאור ההצלחה: תמונות המצב "לפני" ו"אחרי"

197 בסדנה שבהמשך מובא תיאור תהליך שבוצע עם תלמידים בגילאי 5 – 7.

198 הצלחה: לפי רוזנפלד ההצלחה מוגדרת באמצעות מדדים אובייקטיביים ומדדים סובייקטיביים לפיהם השינוי הושג ללא תוצאות לוואי חמורות.



- זיהוי תוצרים חיוביים
- זיהוי תוצרי לוואי שליליים ומחירים
- תיאור הפעולות שהביאו להצלחה
- זיהוי צמתים, נקודות מפנה בין המצב "לפני" למצב "אחרי", הזמן או האירוע המכונן שבו חל השינוי
- חילוץ עקרונות לפעולה
- סוגיות לא פתורות להמשך למידה
- פרטים למידע נוסף

מתודת הלמידה הפרוספקטיבית: מטרת תהליך זה היא לשפר את העשייה מתוך התמודדות עם סוגיה לא פתורה. התהליך כולל שלבים אלה:

- זיהוי תחום שנדרש בו שינוי
- ניסוח שאלת למידה
- הפעלת תהליך המשלב בין למידה לבין עשייה באמצעות שני מעגלי למידה: מעגל פנימי שתכליתו יישום תכנית הפעולה, ומעגל חיצוני שבו שותפים כל חברי קבוצת הלמידה.
- המשתתפים מלווים את תהליך השינוי מבחינת סיוע בתכנון, מיקוד, הערכה ולמידה מהתהליך כולו.

מתודת הלמידה על למידה: התהליך נועד לזהות ולפתח את דפוסי הלמידה המשותפים של חברי קהילת הלמידה. התהליך כולל שלבים אלה:

- פעילות של רפלקציה והתבוננות משותפת בתהליך: כיצד מתרחשת הלמידה במטרה להיטיב אותה ולהטמיע אותה במערכת הארגונית וכן בגורמים המעכבים את הלמידה.
- בחירה בין מספר נתיבי התקדמות: תגובה מהירה לשיפור הלמידה בעקבות סוגיות שהעלו המשתתפים או התמקדות בתהליכים מעמיקים על פי המתודה הראשונה (למידה מהצלחות) ו/או על פי המתודה השנייה: ניסוח שאלות למידה ובניית תכניות פעולה למען קידומה של הלמידה למען העשייה.

אתנחתא:

הציעו דוגמאות למדדים שבאמצעותם ניתן יהיה לקבוע כי קידום למידה משמעותית הצליח.

סדנה:

למידה מהצלחות בהוראה ללמידה משמעותית

מטרה: קידום ההוראה ללמידה משמעותית

תוצרים: הפעלת התהליך כחלק משגרת העבודה במסגרת מפקח ומנהליו ובקרב צוותי המורים

מהלך הפעילות:

במליאה: הצגת השיטה

יישום מדורג של המתודות כחלק משגרת העבודה במסגרת מפקח ומנהליו ובקרב צוותי המורים.

סדנה:

ילדים לומדים מהצלחות לקידום ללמידה משמעותית

מטרה: שימוש בשיטה של למידה מהצלחות לקידום למידה משמעותית

תוצר: תכנית פעולה להכנסת השיטה של למידה מהצלחות גם לעבודה עם תלמידים

חומרים: עדות מורה

מהלך הפעילות:

מליאה: לאחר הכרת השיטה והתנסות בה בלמידה בקרב הקבוצה המקצועית, דנים בשאלה האם ניתן ליישם את השיטה של למידה מהצלחות גם בעבודה עם תלמידים כאחת משיטות ההוראה המקדמות למידה משמעותית?

אישי: קוראים את העדות של המורה.

קבוצה: מזהים בתהליך ההוראה רכיבים של למידה משמעותית ופיתוח תפקודי לומד במאה ה-21.

מליאה: דנים בשאלה כיצד ניתן לשלב את השיטה של למידה מהצלחות גם בעבודה עם תלמידים כאחת משיטות ההוראה המקדמות למידה משמעותית?

עדות המורה גב' רחל דסקל
מבית ספר "ברנדייס" בהרצליה

רקע: המורה רחל דסקל פיתחה תכנית רב-שנתית ללמידה מהצלחות. התכנית כוללת עיסוק רב-שנתי בלמידה מהצלחות במעגלים שונים: "אני עם עצמי", "אני ומשפחתי", "אני וחברַיי", "אני כתלמיד" וכן למידה מהצלחות ברמת הפרט, ברמת הקבוצה וברמת החברה. הילדים מיומנים בקיום שיח, ואחת לשבוע המורה מקיימת איתם פעילות בקבוצות בנושאים

כמו: מהו דיאלוג? סודות, חברות. התהליך המתואר כאן התקיים בקבוצות דו-גיליות עם תלמידי גן – א'.

תיאור התהליך

א. מהי הצלחה?

במליאה: ציוני מפיסולו ויצע רקדם של ניקדים:

"מורה: מדם אדם מכירים את המילה **"צלחה"?**

מי מוכן לכשום על הלוח את המילה **"צלחה"?**

יוד מגנדב וכרב על הלוח **"צלחה".**

מגפדמה שימה שבה כל יוד סיפר, מהי "צלחה" בשבילו.

אשי: כל יוד כשם ולאו צייר

מדברי הילדים.

אני "צלחתי לשמוח במים, "צלחתי לשטוף את הבד של האוטו של אמא ואבא, "צלחתי בהרכיב משבון, אני ניצחתי ב[ר]זוקה שלי ושם מבולה של ב[ר] בוקה שלי בבאוליבב,

ב. מה מרגישים כשמצליחים?

"מורה: כיבד "הרבשתם כשה"צלחתם?

מדברי הילדים:

כיף, ניצחון, כשאבם רם בברכ וש לו אהרבוה טובה בה סימן שהוא "צלית לשון טוב, ש לו מבב כלה שמח...

ג. מה צריך לעשות כדי להצליח?

ילדים מאחו כיבד "צלימה. מדברי הילדים:

הרבוה משבון ללמוד למשוב לא למעסך בבב... "רשבה", ללמוד למשוב ולה"רשיב, אני "צלחתי לשמוח כי למדתי לא לפחד מהמים, "צלחתי בהכרבה בשלל שאי[ה]האמנויה א[ה]רבה וא[ה]צלחויה, "צלחתי בשלב שמיה "א[ק]מתי בעצמי, הרבלתי, "רשבתי למורה, "הלמדתי.

ד. הצלחה – הרחבת התפיסות באמצעות ספרות:

במליאה: המורה קוראת מתוך

כצניק, י' (עורכת). האבנים **מציינות אותה** בריבועים על סלפר בתוך האוסף **"אבנים לא יולדים בלב קפוא שלא נאמר"**

- המורה: מה למדנו מהסיפור על הבלמה?

מדברי הילדים:

שבריך שיאוף פעולה, הרשמה, כבוד הדדי, עבודה בזוג כמו בכדורגל, הבלגה, אהבה.

- המורה: מהו הסוד, הדבר הכי חשוב להבלמה שלמדנו מהסיפור?

"המבט חייך ואמר: 'סוד פשוט. אמרתי להם שבמרום שכל אחד יתן לבד ושמע רק את עצמו, נתן כולנו יחד. כל נתן רשיב לאחרים ואיש את הניתן שלו לניתן של כולם".

ה. מה אנו צריכים לעשות כדי להצליח בחברה?

מכיוון שילדים רבים ם רשיים בהיבט המבחי, הורדש לנושא בה מפגש בהמלך בומה.

בזמה מדברי הילדים: אני הבלמתי לשבנע את אחותי להסכיר את הבובה כי אני יודעת לשבנע. אני יודעת לכבד את הסבירה ואת אחותי. אני מתנהגת בסבלנות.

ו. מה אנו צריכים לעשות כדי להצליח בלימודים?

המלך בומה.

ז. סיפור ההצלחה שלי

עיסוך בסיפור הבלמה שיוך בחר להביא למבחין. הדיון יכלול בחלוי מהבחבי הבלמה והתחסות לשאלות מה אנו יכולים לעשות כדי להבלים? מה למדנו מהסבר?

מרחבים להצלחה: מעגלי ההתייחסות



מקורות

- אבן שושן, א' (2003). *המילון העברי המרוכז*. הוצאת דביר.
- *אורחות צדיקים*. שם המחבר אינו ידוע, מהדורת אינטרנט מעוצבת על ידי יהודי איזנברג. www.daat.ac.il/daat/mahshevt/orhot/hakdama-2.htm/
- אריקסון, א' (1960). *ילדות וחברה*. ספריית ספרי דעת זמננו.
- אשרת, י' ווידיסלבסקי, מ' (תשס"ז). "במה לניהול ההתפתחות המקצועית בבית הספר", 4 *הממ"מים, גיליון מספר 18*, ירושלים: משרד החינוך.
- בובר, מ' (2005 הוצאה). *האור הגנוז סיפורי חסידים*. תל-אביב: שוקן.
- ביאלאסזקה-דוברניי, כ' (2007). *Harvard Monday Morning* 3.9.2007.
- בירנבוים, מ' (1997). *בהבניה מתמדת*. ירושלים: משרד החינוך.
- בירנבוים, מ', יועד, צ', כ"ץ, ש' וקימרון, ה' (2004). *בהבניה מתמדת - סביבה לפיתוח מקצועי של מורים בנושא תרבות הל"ה המטפחת הכוונה עצמית בלמידה. אוניברסיטת תל אביב ומשרד החינוך*. www.cet.ac.il/self-regulation/.../unit8-expand1.htm.
- בירנבוים, מ' (2007). *הערכה לשם למידה. הד החינוך* 81 (7): 46-40, 2007
- בן דוד, ע' (2009). מטה קוגניציה בהוראה ובלמידה. *אאוריקה גיליון מספר 27*.
- בלאנצ'ארד, ק', קוריו, ד', וקאריו, י' (2000). *מנהל ברגע בונה צוות ברמת תפקוד גבוהה*. הוצאת מודן.
- גוטרמן ק' (2006). בדרך למנהיגות חינוכית הצעד הבא: מנהל בית הספר כמנהיג של תהליכי הוראה ולמידה באמצעות צפייה ומשוב. בתוך אלוני נ' (עורך). *החינוך וסביבו* כרך כ"ח. שנתון מכללת סמינר הקיבוצים.
- ג'ון קולדוול הולט (1974) *כיצד נכשלים ילדים*.. רמת גן: מסדה
- גרדנר, ה' (1996). *אינטליגנציות מרובות: התיאוריה הלכה למעשה*. מאנגלית: אמיר צוקרמן. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- גרינברג, ש' (2014). ילדים פעילים, ילדים חכמים. *ידיעות אחרונות. זמנים בריאים* 7.9.2014.
- דה בונו, א' (1998). *ללמד חשיבה*. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- דון, א', ובנט, נ' (1996). שיח למידה בקבוצה. קריית ביאליק: הוצאת "אח" בע"מ.
- הרפז, י' (2010). *בית הספר של המודל השלישי*. קווי מתאר. הד החינוך. אפריל 2010.
- הרפז, י' מבוא: גישות משלימות לחינוך החשיבה בתוך פרקינס, ד'. *נופי חשיבה*. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- הרפז, י' (2013). הוראת החשיבה – ההיבט האידיאולוגי. *גילוי דעת, גיליון 5, אביב 2014, עמ' 92-65*
- ויגודצקי, ל' (2004). *למידה בהקשר חברתי. התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים*. עורכים: צלרמאיר, מ' וקוזולין, א'. תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

- וידיסלבסקי, מ' (תשס"ו). ניהול הידע בבית הספר או ניהול בית הספר כארגון לומד, *4 הממ"מים, גיליון מספר 12*.
- וידיסלבסקי, מ', זכאי, ר' ורם, ס' (תשע"א). ניהול צוות או ניהול צוותים? *4 הממ"מים, גיליון מספר 29*.
- וידיסלבסקי, מ', הררי, ל' ושמש, ד' (תשע"א). הדרך אל מרחב בטוח באיטרנט. *4 ממ"מים גיליון מספר 28*. ירושלים: משרד החינוך.
- וידיסלבסקי, מ', פבסנר, א' ופלד, ב' (תשע"א). פדגוגיה חדשנית או פדגוגיה איכותית בסביבה חדשנית? *4 ממ"מים גיליון מספר 27*. ירושלים: משרד החינוך.

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/Minhal/Yerchonim/

- וקסלר, מ' (2013). הכיתה כמקרוקוסמוס התמודדות עם התנהגויות ואמירות גזעניות בתוך הכיתה. האגודה לזכויות האזרח בישראל. הסדנה. www.acti.org.il/education
- זהר, ע' (2009). פיתוח החשיבה בהוראת מדע וטכנולוגיה ברוח ה"אופק הפדגוגי", בתוך *אאוריקה גיליון מספר 27*.
- זילברשטיין, מ' (תשנ"ח). *ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי: קווים לתכניות הכשרה והשתלמות חלופיות*. חוברת מס' 1 בסדרת ניירות דיון. האגף להכשרת עובדי הוראה. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- זילברשטיין ואח' (1998). *רפלקציה בהוראה ציר מרכזי בהתפתחות מורה*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- יועד, צ' (2009). *אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה מסמך מנחה למתכנני תכניות לימודים ארציות ומקומיות ולמפתחי חומרי למידה*. ירושלים: משרד החינוך. המזכירות הפדגוגית.
- כהן, נ' (1996). *חושבים בגן: טיפוח מיומנויות חשיבה ושפה בגן הילדים*. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- כהן עברון, נ' (2012). "מי בכלל צריך חינוך לאומנות?" בתוך *הד החינוך, גיליון 05, אפריל 2012, עמודים 56 – 59. הסתדרות המורים*.
- כלי למיפוי תמונת מצב בית ספרית של תהליכי הוראה ולמידה שפותח במשותף על ידי מכון אבני ראשה, המזכירות הפדגוגית, מחוז ירושלים והיחידה למחקר ופיתוח במכון ברנקו וייס.

http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/17.3.aspx

- לויט בן נון, 2012, אצל צוריאל הררי, ק' (2012). **הרמת מסך**. *הארץ 27.9.2012*.
- לוין, ת' וחורין, א' (1998)., טיפוח מודעות לתהליכי למידה של תלמידי כיתה ג' באמצעות פורטפוליו "מציג", *הלכה ומעשה גיליון 13, תשנ"ח*, 1998. ירושלים: משרד החינוך. המזכירות הפדגוגית.
- לונברג, א' ווידיסלבסקי, מ' (תשע"ה). הזדמנויות ללמידה משמעותית ברשת. *4 הממ"מים גיליון מספר 31*. ירושלים: משרד החינוך.

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/Minhal/Yerchonim/

- מינץ, 2012, אצל שביט-רז, נ' (2012). **נד-נד, עלה ורד ועכשיו תיפול**. *הארץ 22.1.2012*.
- משרד החינוך משוב וביקורת אפקטיביים. הקשר הרב דורי.

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Meidaanut/NoarMachshevim/Kesher/KishuryHanhaya/h6.htm?wbc_purpose=basicredirectgviyatashlumim.htm

- נבו, ד' (1992). ההערכה ככלי לשיפור ההוראה והלמידה. בתוך: זילברשטיין מ' (עורך). הערכה בתכנון לימודים והוראה: *פרספקטיבה של המורה*. משרד החינוך והתרבות. עמ' 5-12.

http://www.achva.ac.il/site1/pages/mahon_bankmida.asp

- נמט, ד' (2007). מדוע חשוב לילדים לעסוק בפעילות גופנית? עיריית כפר סבא. היחידה לקידום פעילות גופנית.
- ניסן א' (2009). דיווח מיום עיון שנערך בירושלים על ידי היוזמה למחקר חינוכי בנושא יחסי מורה תלמיד.

http://education.academy.ac.il/Admin/Data/Publications/pianta%20-interaction-report.pdf

- נתיבים להוראה משמעותית. מניפת מודלים יישומיים להוראה משמעותית. תשע"ה. ירושלים: משרד החינוך.
- סרג'ובאני, ת' ג' (2002). *ניהול בית ספר היבטים עיוניים ומעשיים*. תל-אביב: הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.
- סרוף, א', קופר, ת', ודהארט, ג' (1998). *התפתחות הילד: טבעה ומהלכה*, הוצאת האוניברסיטה הפתוחה, תל אביב.
- עילם, ג' (2000). "למידה והתפתחות: תיאוריות מרובות, עולמות אפשריים", בתוך: *חינוך החשיבה, עלון מספר 19* – למידה: גישות חדשות, ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- פסיג, ד' (2000). *מיומנויות וכישורי למידה עתידיים*. אוניברסיטת בר-אילן.

http://www.passig.com/pic/TaxonomyBookHebrewJune2000Final.htm

- פרנקל, פ' (1998). מטא-רפלקציה על תהליך של ניתוח שיחות משוב. בתוך זילברשטיין ואח' (עורכים). *רפלקציה בהוראה ציר מרכזי בהתפתחות מורה*. האגף להכשרה והשתלמות מורים, משרד החינוך. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- פשר, ע' (1978). *בשלות לתהליך משוב בארגונים*.

http://www.pasher.co.il/print.asp?id=171

- צוריאל הררי, ק' (2012). *הרמת מסך*. הארץ 27.9.2012.
- קניאל, ש' (2003). *פעולות התודעה. היסודות לחינוך לחשיבה*. תל אביב: הוצאת רמות. אוניברסיטת תל-אביב.
- קניאל, ש' (2009). חינוך לחשיבה *אאוריקה עלון 27*. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- קפלן, ח' (תשנ"א). *הערכה ומשוב בתהליכי למידה*. בתוך: *בין לומדים ומלמדים מזווית ראייה אחרת*. עמ' 68-74. ירושלים. משרד החינוך והתרבות, שפ"י, שח"ר.
- רוזנפלד, י', מ', סייקס, י', י' וייס, צ' (2006). *למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית ספרית*. תכנית פילוט 2002 – 2005. ירושלים: מכון ברוקדייל ומשרד החינוך.
- שביט-רז, נ' (2012). נד-נד, עלה ורד ועכשיו תיפול. הארץ 22.1.2012.
- שובל, א' ושריר, ט' (תשע"ג). שיפור למידה באמצעות הצבת פיגום לילדים המתנסים בתנועה בגן הילדים – מפרקטיקה לתיאוריה. *הגיגי גבעה תשע"ג*.

http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/A88EF834-AB84-4C7D-B0D9-ADDF717D92F3/174592/shovalSharir.pdf

- שרן, ש', שחר, ח' ולוין, ת' (1998). *בית הספר החדשני ארגון והוראה*. תל-אביב: רמות.

- תמ"ה. תכנית מסגרת לילדים מתקשים בגיל הרך בגן הילדים הרגיל, המשולב והמיוחד בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי משרד החינוך. הוצאת מעלות.

  http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/PreSchool/BaaleyTzrachimYechudim/TochnitMisgeret/ThumSensoMotori.htm

- Adey, P. (2011). The Adey Report. Let's Think, formerly known as Cognitive Acceleration. Programs for developing high-level thinking. www.letsthink.org.uk
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011) An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. Science, 333, 1034-1037.
- Bambino, D. (2002). Critical Friends. Association for Supervision and curriculum development. *Educational Leadership*. Pp 25-27 http://www.moralleader.org/download/Bambino.pdf
- Blum ,R. W. and Libbey H. P. (2004). *Journal of school health*. Volume 74, Number 7 September 2004.
- Burbules, N. C.(1993). *Dialogue in teaching: Theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Candy, P.C. (1991). *Self-Directed Learning for Life Long Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco: Jessey-Bass Publishers.
- CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. 2013
- Crace, J. (2006). Children are less able than they used to be." The Gourdian. 24.1.2006. www.thegourdian.com.education/2006/jan/24/schools.uk
- Diekstra, R. (2008a) Effectiveness of school-based social and emotional education worldwide- programs part one, a review of meta-analytic literature. In Social and emotional education: an international analysis. Santander: Foundation Marcelino Botin.pp 255-284.
- Duncan, M. (2006). *Experts from literacy coaching: Developing effective teachers through instructional Dialogue*. Chapter 2 pp.16-22.NY, Richard C. Owen Publishers. http://www.rcowen.com/PDFs/LitCoach%20ch2%20for%20web2.pdf
- Dunn, W. (2001). The sensations of everyday life: empirical, theoretical and pragmatic considerations. *American Journal of Occupational Therapy*, 55 (6), pp. 608-620.
- Dunne F., Nave, B., & Lewis A. (2000). *Critical Friends Groups: Teachers helping Teachers to Improve Student Learning. Phi Delta Kappa Center for Evaluation, Development and Reesearch*, no. 28
- http://www2.spokaneschools.org/ProfessionalLearning/Initiatives/Book_Study-04-2006/ProLibwebpage/Articles/Collaboration/CF_Teachers_Helping_Teachers_to_Improve_Student_Learning.pdf
- Effective Social and Emotional Learning Programs Preschool and Elementary School Edition. 2013. CASEL.
- Elias. M. J. (2003). *Academic and Social-Emotional Learning. International Academy of Education*. http://www.ibe.unesco.org.
- Elias, M.J. (2013) *Social-Emotional and Character Development and Academics as a*

Dual Focus of Educational Policy.
http://epx.sagepub.com/content/23/6/831.short.

- Fernandez-Balboa, J.M., Marshall, J. (1994). Dialogical pedagogy in teacher education: Toward an education for democracy. *Journal of Teacher Education*..Vol 45, issue 3 pp172-173.
- http://dheise.andrews.edu/leadership/comps/6a/1educ_fndns/freed_readings/educ632_1.1text.htm
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In: L. B. Resnick (ed.). *The Nature of Intelligence*. (pp. 231-235). NJ: Hillsdale, Erlbaum.
- Gallimore, R., Ermeling, B.A., Saunders, W.M., & Goldenberg, C. (May, 2009,). "Moving the Learning of Teaching Closer to Practice: Teacher Education Implications of School-based Inquiry Teams." *Elementary School Journal* (special issues).
- Gardner, H. (1997). Big thinkers: Howard Gardner on Multiple Intelligences. http://www.edutopia.org/multiple-intelligences-howard-gardner-video#graph1
- Garrison, D.R. (1997). *Self-directed learning*: Toward a comprehensive model. In Adult Education Quarterly, Fall 97 v 48 n 1, p18, 16 p.
- Gibbons, M. (2002). *The Self-Directed Learning Handbook: Challenging Adolescent Students to Excel*. Hoboken, N: Jossy-Bass.
- Guglielmino, P. J. and Guglielmino, L. M. An Exploration of Cultural Dimensions and Economic Indicators As Predictors of Self-Directed Learning Readiness in Guglielmino, L. M and Long, H. B. (2011). Cultural Dimensions, Economic Indicators, and SDL. *International Journal of Self-Directed Learning* Volume 8, Number 1, Spring 2011.
- Gugliemino, L. M. The Case for Promoting Self-Directed Learning in Formal Educational Institutions. *SA-eDUC JOURNAL. Volume 10, Number 2. October 2013*.
- Grow, G.(1991). Teaching Learners to be Self-Directed. *Journal of Adult Education Quarterly Spring 1991*; 41 :125-149.
- Gureckis, T. M.. Markant. D. B. **Self-Directed Learning: A Cognitive and Computational Perspective**. *Perspectives on Psychological Science*, 2012; 7 (5): 464 DOI: 10.1177/1745691612454304.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), Children's needs III: Development,prevention, and intervention (pp. 59-71). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists
- Hattie. J. & Timperley. H. (2007). The Power Of Feedback. *Review of Educational Research*, Vol 77 (1) 81-112 .
  http://rer.sagepub.com/content/77/1/81.short.
- Hayati Abdullah Mardziah , *Educational Resource Information Center (U.S. Department of Education)*/Updated on Jul 26, 2007.
- Hayati Abdullah, M. author of Self-Directed Learning, Eric Digest EDO-CS-01-10 December 2001.
- Heimstra, R. (1994). Self-Directed Learning. In T. Husen & T.N. Postleshwaite (eds), *The International Encyclopedia of Education* (second edition). Oxford: Pergamon Press.

- Hersey, P. and Blanchard, K. (1988). *The Management of Organizational Behavior*.
- Utilizing human resources (5th ed.). Engelwood Cliffs, HY: Prentice – Hall.
- Hiemstra, R. (1994). Self-directed learning. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (second edition), Oxford: Pergamon Press.
- Knowles, M. (1975). Self-Directed Learning: *A Guide for Learners and Teachers*. Cambridge: Pearson Learning Group.
- Krietner R. (1977). *People are systems too: Filling the feedback vacuum. Business Horizons*, Vol 20, issue 6 54-58. מאוחזר
  http://econpapers.repec.org/article/eeebushor/v_3a20_3ay_3a1977_3ai_3a6_3ap_3a54-58.htm.
- Kuhn, D. and Pearsall, S. (2000). Developmantal Origins of Scientific Thinking. *Journal of Cognition and Development*. 2000. Volume 1. Pp. 113-129.
- Lantieri, L. (2009). Cultivating Emotional Intelligences through Social and Emotional Learning: Why it matters
- http://lindalantieri.org/documents/NationalGeographicarticleEIthroughSEL_Englishtranslation.pdf
- Major, A. Guerrero, A. (2010). *Field Notes: Collegial Coaching: The Art of Conversation April Major*, Vista La Mesa Elementary School Angie Guerrero, High Tech High Chula Vista.
- Many, J.E., Fyfe, R., Lewis, G. & Mitchell, E. (1996). Traversing the Topical Landscape: Exploring Students' Self-Directed Reading-Writing-Research Processes. *Reading Research Quarterly*; v31 n1 p12-35 Jan-Mar 1996. [EJ 521 366].
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. Early Education and Development, 17, 151-176.
- Meyer, B, Haywood, N, Sachev, D, and Faraday, S. (2008). *What is independent learning and what are the benefits for students*? London: Department for Children' Schools and Families Research Report 051, 2008.
- Milkova . S. (לא צוין) Strutegies for Effective Lesson Planning . CRLT (http://www.crlt.umich.edu .
- Nada AbiSamra. Team Building Workshop. *Benefits of "Organized" TEAMWORK*. http://nadabs.tripod.com/team/benefits.html.
- O'Connell M.E, Boat T, and. Warner K, E, Editors (2009). Committee on the Prevention of Mental Disorders and Substance Abuse Among Children, Youth and Young Adults: Research Advances and Promising Interventions; Board on Children, Youth and Families; Division of Behavioral and Social Sciences and Education; Institute of Medicine; National Research Council
- Omrod, J. E. (2012). *Human Learning* (6th ed.) . Upper Saddle River, N. G. Pearson Education, Inc.
- Payton . J., Weissberg, R. P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., & Pachan, M. . 2008. The Positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews (Executive Summary). Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. CASEL.

- Peled, B. and Zohar, A. The effects of explicit teaching of metastrategic knowledge on low- and high-achieving students. Learning and Instruction In Press, Available online 19 September 2007.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, pre-K*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing
- Porter, L. (1982). "Giving and Receiving Feedback It Will Never Be Easy but It Can Be Better". *NTL Reading Book of Human Relations Training*. New England Regional Leadership Program, Center of Rural Studies.
- Ros. C. and Meo. G. (2014). The IRIS Center. Vanderbilt Peabody Colledge and Clermont Greduate University.
- Shuel, T. J. (1990). Phases of Meaningful Learning. Review of Educational Research. Winter 1990: 60,4: ProQuest Central.
- Schon. D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York. Basoc Books.
- Schraw, G, Crippen, K. J and Hartley, K. (2006).*Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning*. Research in Science Education (2006) 36: 111–139 DOI: 10.1007/s11165-005-3917-8 University of Nevada.
- Sergiovanni, T. J. (1955). *The Principalship: A Reflective Practice Perceptive. Boston*: Allyan & Bacon, 3rd edition.
- Weiner, M. (2010). What it means to be a self regulated learner. Retrieved April 7, 2013 from http://www.facung-andlearnung/what-it-means-to-be-a-self-regulater-learner.
- Whitebread, D., Anderson, H., Coltman, P., Page, C., Paternak, P. D. & Mehta, S. (2005).
- *Developing independent learning in the early years*. Education, 3(13), 40-50.
- Witter-Merithew, A. (2001). *Feedback: A Conversation About 'The Work' Between Learners and Colleagues*. Distance Opportunities for Interpreter Training (DO IT) Center.
- Wolsey, T. (2010). *Feedback on Studant Work*.
  http://www.suit101.com/content/feedback-on-student-work-a1411194
- Zimmerman, B. J. (2011). Barry Zimmerman *Discusses Self-Regulated Learning Processes/ Emerging Research Commentary*, December 2011.
  http://archive.sciencewatch.com/dr/erf/2011/11decerf/11decerfZimm.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R.Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self regulation*. (pp.13-39). San Diego Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview Theory into Practice*, 42(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (1986). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning *Journal of Educational Psychology*. 1989, Vol. 81, No. 3, 329-339. Graduate School and University Center
- Zohar, A. (2004). *Higher Order Thinking in Science Classrooms*. Springer,2004 (January 2, 0004)/ National School Reform Faculty.
  http://www.nsrfharmony.org/faq.html#1