

מאמר בחוברת "אופק חדש - הצעד הבא: 2015 - 2020", תכנית הסתדרות המורים להתחדשות מערכת החינוך בישראל, יולי, 2015.

### **כיצד לקדם התמודדות, דיאלוג פדגוגי ומוטיבציה במסגרות "אופק חדש"?**

**פרופ' אבי עשור** | המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן גוריון בנגב

בשנה האחרונה פגשתי בשלוש תלמידות ומורותיהן, כולן מתוסכלות מכך שבמסגרת הקיימת אינן יכולות לממש את הפוטנציאל והחלומות שלהן. תלמידה אחת מרגישה בושה וייאוש בכל פעם שאינה מצליחה, לכן היא מפסיקה להשקיע ומידרדרת בלימודים. תלמידה שנייה נזקקת למשימות לימודיות שמתאימות לידע שלה, למשוב ולסיוע שוטף. תלמידה שלישית כמהה לקשר אישי ולשיחה שיאפשרו לה לשתף את המורה בנושאים שמעניינים אותה ובדרך ההערכה המתאימה לה. במקביל לתלמידות פגשתי את מורותיהן, וגם הן מתוסכלות: הראשונה מאוד רוצה לפתח בתלמידה שלה **יכולת התמודדות עם אי-הצלחה**. השנייה רוצה לתת **משוב וסיוע אישי שוטף**. לשלישית חשוב לקיים קשר אישי **ולשתף את התלמידים בקביעת נושאי הלימוד ודרכי הערכה**. כולן מוטרדות מהיעדר אפשרות לקיים קשר אישי משמעותי ושיח פדגוגי שוטף עם התלמידות על שאיפותיהן, צרכיהן, כאבן ומחשבותיהן באשר ללמידה, לקשר עם המורה ולמצבן החברתי. נוסף על כך הביעו המורות תסכול רב מאחר שהן רואות בהיבטי ההוראה שלעיל תחומים חשובים, והיו רוצות להמשיך לפתח ולשכלל אותם **כחלק מהתפתחותן המקצועית**. מורות ומורים נוספים חווים את ההוראה בכיתות גדולות וצפופות כמתסכלת משתי סיבות מרכזיות: (1) לא מתאפשרת עבודה יחידנית או קבוצתית, שיכולה לקדם תלמידים שזקוקים לתכנית עבודה ולמשוב שוטף המותאמים להם; (2) אין אפשרות לפתח קשר קרוב ודיאלוג פדגוגי משמעותי עם תלמידים.

הטענה המרכזית של מאמר זה היא, כי מאחר שהמסגרת המוצעת בתכנית "אופק חדש" מאפשרת עבודה באופן פרטני וקבוצתי עם תלמידים, היא מספקת **הזדמנות יוצאת דופן לתיקון**, לפחות חלקי, של התסכולים המקצועיים הנ"ל. עם זאת, ידוע כי **עצם ההזדמנות לעבוד פרטנית או קבוצתית – אין בה די**. כדי להגיע להתקדמות משמעותית בתחומים של **הוראה יחידנית מקדמת התמודדות, מוטיבציה ודיאלוג אישי פדגוגי עם התלמיד היחיד**, יש להבהיר ולתאר בפירוט כיצד אפשר לבצע הוראה ודיאלוג מסוג זה. **מטרת המסמך הנוכחי** היא אפוא לתת **תיאור קצר<sup>1</sup> של רצף הוראה ודיאלוג** עם תלמיד אחד, שיש בכוחו לקדם מוטיבציה אוטונומית ללמידה, התמודדות בונה ודיאלוג אישי-פדגוגי עם התלמיד.

לאחר תיאור הרצף, אתייחס בקצרה למסגרת ההתפתחות המקצועית ולהקשר הניהולי-ארגוני הנדרשים ללמידה וליישום איכותי של הרצף. במאמר זה לא אתייחס להיבט נוסף, שבכיתה גדולה קשה לעתים לפתח אותו: **הנטייה לכבד את האחר ולהקשיב לו - גם כאשר דעתו שונה מדעתך, והוא שייך לקבוצת מיעוט**. זהו היבט חשוב שפיתוחו הוא צורך קיומי של החברה הישראלית, והמסגרות המוצעות בתכנית "אופק חדש" יכולות לתרום רבות גם בנושא זה. אך כאמור הוא מחייב מאמר נפרד.

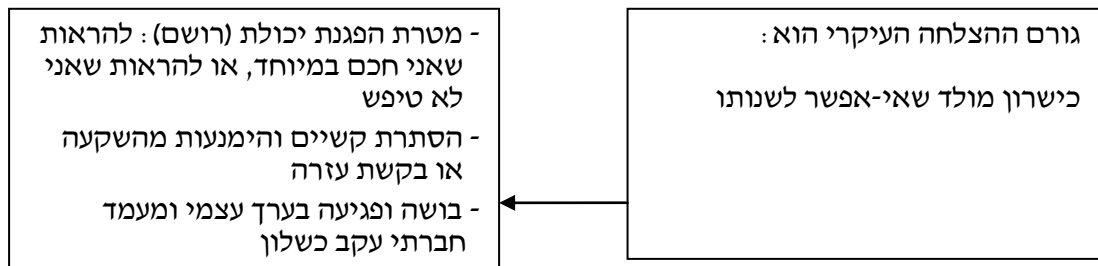
**רצף הוראה יחידנית המקדם התמודדות, מוטיבציה, ודיאלוג פדגוגי - מתרבות של הפגנת יכולת לתרבות של שיפור יכולת.**

ההנחה הבסיסית העומדת ביסוד הרצף היא שעל מנת שמורה יפתח תחושת מסוגלות

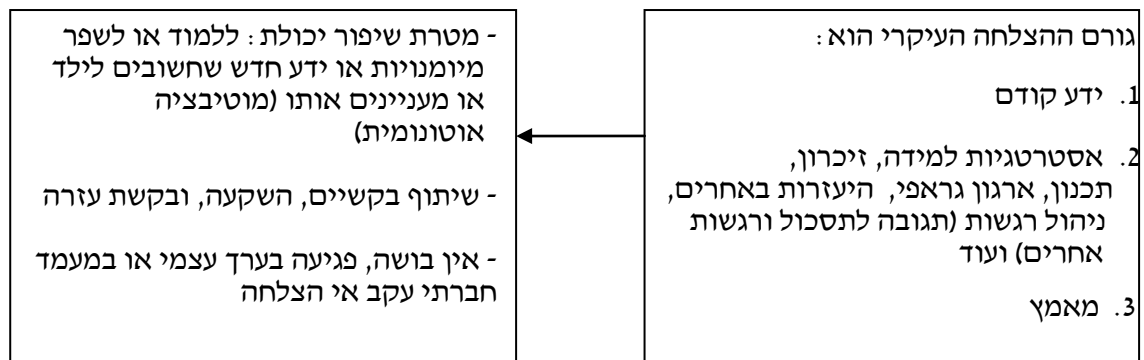
<sup>1</sup> הרצף מתואר בתרשים מספר 2, וביתר פירוט בעבודות המופיעות בביבליוגרפיה (עשור, 2015, 2013)

אצל תלמידיו ורצון להשקיע בלמידה, עליו לדאוג שהם ייחשפו לשני מרכיבים :  
 (א) **הצלחות רבות** ; (ב) **תרבות כיתה ודיאלוג אישי** איתנו (בנקודות קריטיות), אשר תומכים בתפיסה בונה של גורמי הצלחה. לפי תפיסה זו, הצלחה לימודית מבוססת במידה רבה על **ידע קודם**, **שיטות עבודה יעילות ומאמץ**, **יותר מכישרון**. מכאן שכישרון אינו מעיד על היעדר כישרון אלא על היעדר ידע קודם, אסטרטגיות או מאמץ. על כן אין צורך להסתיר אי-הצלחות ואפשר לבקש סיוע בלי לחשוש שזה אומר שאתה טיפש. כך התלמיד רואה בלמידה אמצעי **לשיפור יכולת** ולא אמצעי ל**הפגנת יכולת** (או הסתרה של מוגבלות בסיסית).<sup>2</sup>

תרשים 1: תפיסת הצלחה הרסנית - תרבות של הפגנת יכולת והסתרת קושי



תרשים 2: תפיסת הצלחה בונה - תרבות של שיפור יכולת ושיתוף בקשיים



הרצף המתואר בתרשים מספר 3 מציע דרך ליצירת תרבות והתנהלות קבוצה התומכת בתפיסת הצלחה בונה ובצרכים של התלמידים ושל המורה (בתחושת מסוגלות, אוטונומיה ושייכות במהלך הלמידה). מושם דגש מרכזי על **שיתוף** התלמידים בקביעת יעדים שהם אתגרים ואופטימאליים עבורם, סיוע בפרשנות **בונה** של קשיים ואי-הצלחות, וכן **מתן משוב ספציפי** וסיוע

<sup>2</sup> תיאור מפורט יותר של תפיסות ההצלחה מופיע אצל עשור (2013, 2015) ואצל דואק (2009).

המקדמים התמודדות ומוטיבציה פנימית ללמידה. חשוב לציין כי **כל התהליך מתבצע תוך קיום דיאלוג שוטף עם התלמידים**, כולל עידוד קבלת משוב מהתלמיד במה המורה עוזר ובמה לא, וכן מה לא ברור ודורש הסבר נוסף. כן יש עידוד ליוזמות של התלמיד בתהליך הלמידה. נראה כי יישום איכותי של הרצף המתואר כאן יכול לשמש אמצעי חשוב להשגת המטרות של תכנית "אופק חדש - הצעד הבא".

### תרשים 3: רצף הוראה יחידנית המקדם התמודדות, מוטיבציה ודיאלוג פדגוגי

#### I. הכנה קבוצתית: הליך ודיון קבוצתי אשר יוצרים **תרבות ביתה** המאופיינת ב: (1) הזדהות של

התלמידים עם המטרה של שיפור יכולתו של כל תלמיד כמטרה קבוצתית; (2) התלמידים מחזיקים בתיאוריה בונה של הצלחה, מכוונים לשיפור יכולת ולא להפגנת יכולת, ונכונים לחשוף קושי ולבקש עזרה; (3) לתלמידים יש מוטיבציה אוטונומית לפעול בהתאם לנורמות של התחשבות ואי-הפרעה שנקבעו יחד איתם, כדי שהמורה יוכל בשלבים הבאים לעבוד עם תלמידים יחידים בזמן שהשאר עובדים ללא השגחה. בעת ההכנה הקבוצתית יש לדאוג גם להדגמה של המושגים המרכזיים באמצעות תצוגות על קירות הכיתה, מחברות ומרכיבים אחרים של הסביבה הפיזית.

#### II. יישום רצף הוראה המקדם מוטיבציה אוטונומית והתמודדות עם אי-הצלחה

1. בחירת מטרות למידה כלליות:  
קביעת ידע ו/או מיומנות תלמיד שחשוב הן לילד והן למורה לפתח אצל התלמיד, בשיתוף התלמיד (תמיכה בתחושת אוטונומיה).
2. עיצוב תכנית עבודה והערכה:  
קביעה משותפת של מטרות ויעדים אישיים קצרי טווח בני-הישג וקביעת דרכים להערכתם.
3. עבודה בהתאם לתכנית תוך קבלת משוב שוטף וסיוע במידת הצורך: התלמיד מתחיל ללמוד מושגים או לתרגל מיומנויות שהוא רוצה לפתח (יעדי משנה). המורה מספק את שלושת סוגי התמיכה הבאים:

א. משוב אינפורמטיבי (ולא שולט - Not Controlling): משוב ספציפי, תכוף, לא השוואתי ביחס לתלמידים אחרים, כולל קודם כול מרכיבים חיוביים; תומך בתיאוריית הצלחה בונה (ניתן גם במקרה של הצלחה) - מרכיב קריטי.

ב. סיוע בהתמודדות עם אי-הצלחה: כולל ניסיון להבין (יחד עם התלמיד) את הסיבות לאי-הצלחה; ניסיון התומך בתיאוריית הצלחה בונה, זיהוי אסטרטגיות חסרות ופיתוחן (רק במקרה הצורך!)<sup>1</sup>, סיוע ברכישה או בחיזוק מיומנויות וידע חסר, שינוי תכנית הלימוד והיעדים בהתאם לצורך ובעקבות שיח עם התלמיד.

ג. קידום משוב וסיוע מתלמידים אחרים: שיתוף פעולה בין תלמידים - מרכיב הדורש מאמץ מיוחד.

4. **סיכום והערכה דו-כיוונית**: התלמיד והמורה מעריכים מה נלמד ומזהים חוזקות ונקודות טעונות שיפור בעבודה המשותפת שלהם.

5. **הצבה משותפת של יעד משמעותי ואופטימאלי חדש**.

### **III. דיוני ביניים כיתתיים וסיכום כיתתי:**

דיון כיתתי המתייחס ל: (1) חיזוק ההזדהות של התלמידים עם המטרה של שיפור יכולתו של כל תלמיד כמטרה קבוצתית; (2) המידה שבה תלמידי הכיתה מסייעים או מפריעים זה לזה להתקדם לעבר היעדים שהציבו לעצמם; (3) חיזוקה של תיאוריית הצלחה בונה; (4) העמקת נורמות של התחשבות, ריסון עצמי ואי-הפרעה המאפשרות למורה לעבוד עם תלמידים יחידים בשעה שתלמידי הכיתה האחרים עובדים ללא השגחה.

### **תשתית ניהול, ארגון והדרכה.**

על מנת שמורים יוכלו להפעיל באופן איכותי את מודל רצף ההוראה שתואר לעיל וגם יתפתחו מקצועית בהקשר זה, יש ללמוד את הנושא כחלק מההתפתחות המקצועית, וכן ללוות את ההפעלה בתמיכה ובהתייעצות שוטפת. כך, על מנת שמורים יוכלו לרכוש ולתרגל את הכישורים הנדרשים להפעלת הרצף, חייבת להינתן להם אוטונומיה לבחירת דרך ההוראה המיטבית לתלמידים ותמיכה מצד ההנהלה הן במשאבי זמן והן בגיבוי מוראלי המדגיש את חשיבות הנושא, מגלה עניין ומעניק מרחב ללמידה ולטעות.

### **מיומנויות רצף הוראה יחידנית ו"דיאלוג פדגוגי".**

כדי שהמורה יוכל להפעיל את רצף ההוראה היחידנית באופן איכותי עליו לפתח לפחות שלוש מיומנויות יסוד: (1) **כישורי הקשבה ופתרון קונפליקטים**.<sup>3</sup> (2) **קידום תפיסה ותרבות הצלחה בונה בכיתה** (דואק, 2009; עשור, 2013). הדבר כולל מרכיב של עבודת הכנה כיתתית ודיון קבוצתי ומרכיב של עבודה ושיח אישי עם התלמיד על האופן שבו הוא מפרש את אי-הצלחה ודרך ההתמודדות שהתלמיד מגבש. (3) **כישורי הצבה משותפת של מטרות ויעדי ביניים ומתן משוב אינפורמטיבי ולא שולט** (על סמך ידע תוכן וידע פדגוגי).

השילוב של שלושת הכישורים הללו מאפשר קיום של שיח שניתן לכנותו "**דיאלוג פדגוגי**". זאת בשונה מדיאלוג שניתן לכנותו "טיפולי-פסיכולוגי", המתמקד בקשיים, בצרכים ובמאויים הקשורים לכלל עולמו של האדם. הדיאלוג הטיפולי-פסיכולוגי חורג לעיתים קרובות הרבה מעבר לחוויה של התלמיד בבית הספר אל משפחתו, יחסיו החברתיים וחוויות העבר המעצבות שלו. לעומת זאת, **הדיאלוג הפדגוגי** עוסק בראש ובראשונה בחוויה העכשווית של התלמיד בהקשר ללמידה, למורה ולחבריו לכיתה. כך, על מנת להגיע לשיח מעמיק ומשמעותי עם התלמיד, לעתים קרובות די בכך שהמורה ייצור שיח כן על הרצונות והתחושות של התלמיד לגבי

<sup>3</sup> גישות מומלצות בנושא הן אלו של גורדון (2011) או פייבר ומיזליש.

נושאי הלמידה, דרכי ההערכה, האופן בו התלמיד חווה ומפרש אי-הצלחה או הצלחה, דרך ההתמודדות שלו עם אי-הצלחה ותחושותיו ביחס למורה וביחס לחבריו לכיתה. ובאופן כללי יותר - כיצד המורה והתלמיד יכולים לעבוד בדרך שתספק את שניהם. לעתים ההיבטים האלו קשורים לרקע משפחתי ולחוויות עבר. אך מאחר שהמורה עוסק בהוראה ובחינוך, חשוב שיתמקד קודם כול בדיאלוג פדגוגי שמטרתו שיפור חוויית הלמידה והלמידה עצמה. יש גם סיכוי גבוה שהמורה והתלמיד כאחד יתפסו סוג שיח כזה כמתאים יותר וחודרני פחות מדיאלוג טיפולי-פסיכולוגי.

### **סיכום**

מאמר זה מציג את מסגרת התכנית "אופק חדש" כמסגרת הולמת במיוחד לטיפול בבעיות קריטיות הפוגעות במורים ובתלמידים כאחד. ניסיתי להראות כי תכנית "אופק חדש" יכולה לאפשר לימוד ויישום איכותי של **רצף הוראה יחידנית המקדם התמודדות, מוטיבציה ודיאלוג פדגוגי**. זאת בתנאי שמתקיימים לימוד ויישום שיטתיים ומודרכים של מרכיבים מרכזיים ברצף, בליווי תמיכה ניהולית-ארגונית המאפשרת מרחב למידה. נחזור עתה אל שלוש המורות ותלמידותיהן. אני מאמין כי אם יתאפשר למורות וללישם את הרצף המוצע, הן ותלמידותיהן ישברו את מעגל הקסם של התסכול ויתחילו במימוש החלום והפוטנציאל שלהם. אצל התלמידה הראשונה יתפסו את מקום הבושה והייאוש - בדיקה עניינית של הסיבות לאי-הצלחה, ובעקבותיה התמודדות והישגים. אצל התלמידה השנייה יופיעו במקום תסכול ותחושת בידוד הנובעים מהיעדר משוב וסיוע - תחושה של קשר והתמקדות בידע ובמיומנויות שיש לשפר. ואילו אצל השלישית תתחלף תחושת השוליות וחוסר הרלוונטיות של חומר הלימוד בתחושה של עניין, שותפות והשפעה. במקביל, המורות ייהנו מהזדמנות לחוות סיפוק רב לנוכח התקדמות התלמידות ושיפור הקשר איתן. כן תהא זו הזדמנות לפתח מיומנויות מקצועיות חשובות.

### **מראי מקום**

גורדון, ת. (1995). **הורות יעילה**, הוצאת יבנה.

דואק, ק. (2009). **כוחה של נחישות**, כתר, ירושלים.

עשור, א. (2013). **רצף הוראה מקדם הנעה**, הד החינוך, אפריל, 96-99.

פייבר, א. ומייזליש, א. **איך לדבר כך שהילדים ילמדו**, הוצאת לייף-סנטר.

Assor, A. (2015). An instruction sequence promoting autonomous motivation for coping with challenging learning tasks. In J. Wang, L. W. Chia, and R. Ryan. Building autonomous learners: Research and practical perspectives using self-determination theory. Springer.

