



כל הכיתה כל הזמן

האתגר נראה עצום אך אפשרי:
לשתף את כל התלמידים כל
הזמן במהלך השיעור. **ד"ר קובי
גוטרמן** מציע דרכים לעשות זאת
- למשל, לשאול שאלות משתפות,
לתת יותר זמן להמצאת תשובות,
לבקש מכל התלמידים לענות
בכתיבה חרישית במחברת, לבקש
מהתלמידים לסכם את השיעור

"לפני שאנחנו מתחילים", המשיכה, "מי רוצה להזכיר לי מה
ההגדרה לצלע?"
נשמע מוכר? שיעורים רבים מתחילים בשאלות "מי זוכר מה
עשינו בשיעור שעבר?" "ילדים, מי רוצה לומר לנו...?". שיעורים
רבים יותר כוללים בתוכם את הפנייה המוכרת כל כך: "מי רוצה/
מי יכול/מי מוכן/מי חושב?", ובתגובה שלושה עד חמישה תלמידים
מרימים יד לתשובה. לעתים אנחנו גם שומעים בתגובה את האמירה:
"זהו? רק שלושה תלמידים יודעים?". אכן מתסכל! איך מתגברים על
שיתוף הפעולה הדל הזה? כיצד משתפים יותר תלמידים בלמידה? מה
אפשר לעשות כדי שכל התלמידים או רובם יהיו מעורבים בלמידה
רוב הזמן?

הדרך לשיתוף יותר תלמידים בלמידה נשענת על תוכנה הנוגעת
לקשר שבין הוראה ללמידה ועל הכרת אופני הוראה המפעילים את
כל התלמידים במהלך השיעור. יישומם בכיתה מצריך (א) את העלאת
המודעות למצב הקיים; (ב) את הגדרת המקום שאנו רוצים להגיע
אליו; (ג) הבנה של התהליך הנדרש לשם כך; (ד) אמונה ביכולתם של
תלמידים; (ה) הכרה בחשיבות הלמידה; (ו) שיפור מתמיד של מיומנות
ניהול ההוראה.

תצפיות הוראה מלמדות שרק מיעוט של התלמידים משתתף
ישירות בלמידה ושלרוב המורים אין ידיעה על רמת המעורבות
הקוגניטיבית, על הידע או על המיומנויות הנרכשות במהלך השיעור.
שאלות במהלך ההוראה הן אחת הדרכים הנפוצות בהוראה לעורר קשב
ולמידה. נוסף על כך מתוך אינספור שיחות שהיו לי עם מורים הבנתי
שהשימוש בשאלות הוא אחת הדרכים היעילות לקדם את השיעור.

הישענות על שאלות כחלק מרכזי של ההוראה אינה מאפשרת
השתתפות של כל תלמידי הכיתה בלמידה, וגם לא של רובם. כפי
שעולה ממחקרים שונים (Bond, 2007), מספר השאלות הרב בשיעורים
אינו מאפשר זמן לחשיבה, ורוב השאלות הנשאלות הן שאלות ברמת
ידע או זיכרון. מורים מתמקדים ברמת חשיבה בסיסית – זכירה של ידע
– ומדגישים פחות רמות חשיבה גבוהות יותר. שילד (2003) מצאה כי
בניגוד למה שנהוג לצפות, דווקא מורי חטיבות הביניים נותנים פחות

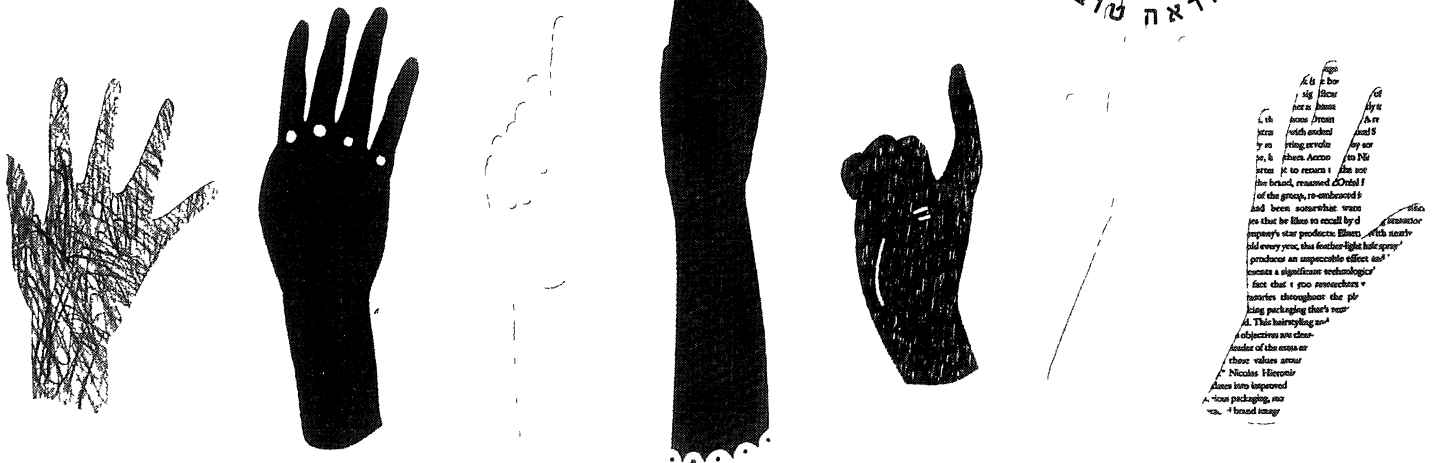
שיעור חשבון העוסק במצולעים הצמידה המורה על הלוח
תמונות שונות של מצולעים, פנתה לכיתה ושאלה: "מי
יאמר לנו איזו צורה יוצאת דופן?"

תלמידה אחת השיבה: "כולם מצולעים מלבד
העיגול".

בתגובה שאלה המורה: "מי רוצה לתקן את טליה? מאיזו צורה בנוי
העיגול?"

תלמידה אחרת אמרה: "קו עקום סגור".
"מי זוכר ההגדרה מדויקת של מצולע?", שאלה המורה.
"מצולע הוא קו שבור סגור", נידב תלמיד את המידע.
"מי רוצה לתת לנו כותרת לשיעור?", שאלה שוב המורה.
"הנרסה", ענו שלושה או ארבעה תלמידים בקריאת ביניים.
"זה הנושא הכולל", הסכימה המורה, "מי מוכן לחדר?"
"מצולע", לא אחרת התשובה לבוא מאחד התלמידים.
"רק מצולע אחד אתה רואה?", שאלה המורה.
ותלמידה השיבה: "מצולעים".

המורה כתבה על הלוח "מצולעים" והוסיפה: "הבנו שהנושא הוא
מצולעים".



מורים ותלמידים ותורמת לחיזוק תחושת המסוגלות העצמית שלהם. העיקרון הוא להפעיל במה שיותר תלמידים בכמה שיותר שיעורים. ההפעלה כוללת שאלות של ידע ובעיקר שאלות של חשיבה מסדר גבוה. איך עושים את זה?

כדי להציע פתרון יש צורך להבין שכל שאלה ששואל המורה – בין שזו שאלה המכוונת לברוך ידע קודם (ויכרון) ובין שזו שאלה המבקשת לברוך חשיבה מורכבת יותר: יישום, הסקה, שילוב ידע קודם עם ידע חדש, בניית ידע חדש – יוצרת עבור המורה "מצבים חסויים", כלומר מצבים שבהם הוא אינו יודע מי מהתלמידים חושב על השאלה שנשאלה. העובדה ששלושה, חמישה או עשרים תלמידים הרימו יד ורוצים לענות על השאלה אינה מוכיחה שהם יודעים את התשובה. לאחר שתלמיד או תלמידה עונים על השאלה, בייחוד אם מדובר בשאלת מידע סגורה, המורה עובר לשאלה הבאה או לפעילות הבאה ומניח שכל תלמידי הכיתה יודעים או מבינים את הנלמד. זהו מצב חסוי לחלוטין – למורה אין יכולת לדעת מי מהתלמידים יודע, מבין או חשב על השאלה ועל התשובה (העניינים מסתככים כאשר התשובה הראשונה שניתנה שגויה, שהרי אז אנו עומדים לפני דרכי תגובה שונות שלכל אחת מהן פוטנציאל להורדת המוטיבציה למתן תשובות בעתיד). מצב גלוי, לעומת זאת, הוא המצב שבו כל התלמידים עונים על השאלה. במצב זה כל התלמידים שותפים לחשיבה וללמידה.

מבחינה הם דרך אחת המאפשרת למורים לגלות את רמת הידע או החשיבה של התלמיד. בדרך כלל הגילוי מאוחר מדי ומתסכל מדי. אם כך, הפתרון נמצא בגישה המשלבת בין הפיכת החסוי לגלוי ובמתן זמן נוסף לחשיבה.

הטכניקה פשוטה להבנה אך קשה יותר לביצוע. הסיבות המקשות עלינו לבצע טכניקה פשוטה זו נעוצות בדרך הלמידה שלנו: רובנו למדנו אצל מורים ששאלו אותנו כמו שאנו שואלים את תלמידינו. זה כוחו של הרגל. לא אחת אנו מתקשים בשינוי, קושי שנובע מחוסר אמונה שאפשר להפעיל את כל התלמידים או את רובם בשיעור. לעתים איננו מאמינים שכל התלמידים מסוגלים, רוצים או יכולים לחשוב ולענות על השאלות או להיות שותפים פעילים בלמידה; ככלות הכול הניסיון בכיתה מראה שרובם אינם משתתפים פעילים בלמידה. המודעות ל"חסמי שינוי" היא צעד ראשון בדרך לשיפור תהליכי ההוראה.

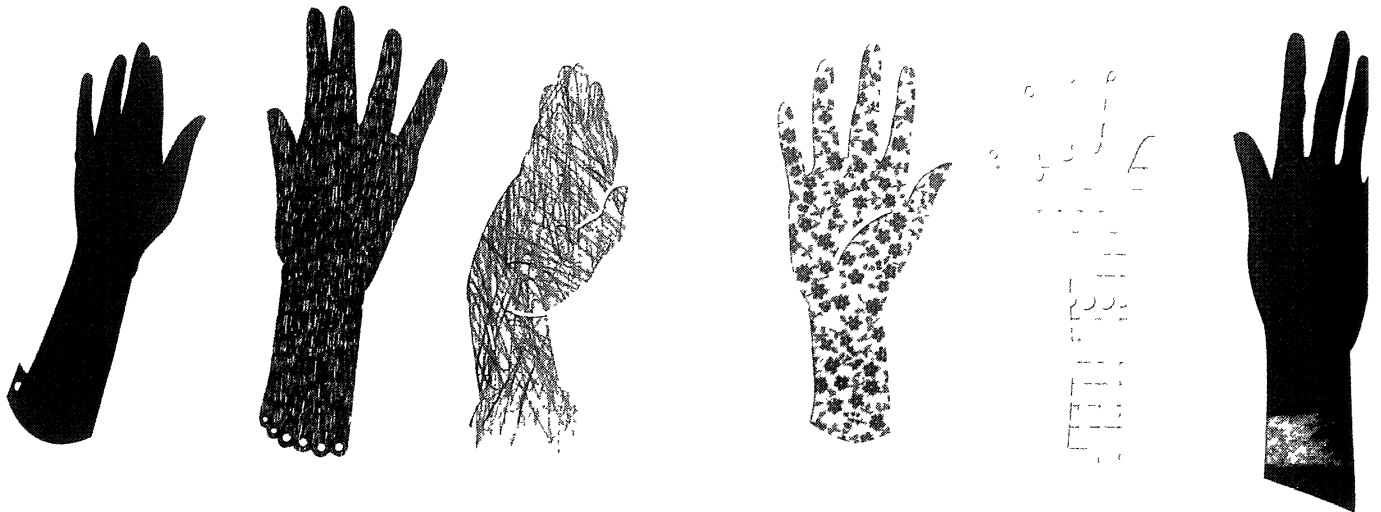
עוד תובנה אחת חשובה לפני שאגיע לגישה המוצעת. חשוב להבין כי מערכת השעות בבית הספר מאופיינת בשלושה זמנים: זמן שיעור,

משקל לרמות חשיבה כגון ניתוח, הערכה ויצירתיות ממורים בבתי הספר היסודיים. שאלות ברמת חשיבה בסיסית, המבקשות מתלמידים לזכור "מה למדנו בשיעור האחרון", מגבילות את החשיבה לשליפה מן הזיכרון של הידע שהמורה מחפש.

במרבית תצפיות ההוראה שערכתי מצאתי שהפנייה ברוב השאלות הנשאלות מתחילה ב"מי". שאלה הפותחת ב"מי" היא שאלה מצמצמת אפשרויות, שכן רק תלמיד אחד יכול לענות עליה. משניתנה התשובה הנכונה נסתמה האפשרות לעוד תשובות מצד תלמידים אחרים. לשאלת ה"מי" יש מופעים שונים. מורים שואלים: "מי מוכן?", "מי יכול?", "מי רוצה?" ואפילו "מי חושב?". האמידה הסמויה של כל אחת משאלות אלה קשה לא פחות מעצם היותה שאלה מצמצמת. לתשובה על השאלה "מי מוכן" יש יותר תלמידים שאינם מוכנים מתלמידים המוכנים או יכולים. השאלה "מי רוצה" מאפשרת לתלמידים רבים את הבחירה שלא לרצות: מדוע להתאמץ?

כל כיתה מאופיינת בשלושה ארבעה "כוכבים" – תלמידים ששמחים לענות או להתבלט. אלה מצילים את השיעור ועושים את העבודה עבור שאר התלמידים. כחלק מהמקרים מורים שאינם מסתפקים באותם שלוש-ארבעה משתתפים מתעקשים ומבקשים: "אני רוצה לראות עוד ידיים!" או: "זה כל מי שיודע?" – אמירות שברור כלל "תורמות" עוד תלמיד אחד או שניים למעגל המשתתפים בשיעור. אותו תלמיד או אותם שני תלמידים הם תוצר ישיר של הזמן הנוסף שהמורה נתן להם כדי לשלוף מהזיכרון את המידע הנדרש לצורך תשובה. אם כך, המפתח להשתתפות של יותר תלמידים בשיעור הוא בראש ובראשונה זמן. מספר התלמידים שישתתפו בשיעור תלוי בכמות הזמן שהמורה נותן להם לחשוב על השאלה ולנסות לענות עליה באמצעות הזיכרון במידע קודם. מאות תצפיות שנערכו בכיתות בארץ (גוטרמן, 2006) מגלות כי הזמן המרבי למתן תשובה לאחר שאלה עומד על שנייה עד שנייה וחצי. עוד עולה מתצפיות הוראה שמספר השאלות בשיעור ממוצע הוא בין ארבעים לשישים. ברור שכמות כזאת של שאלות אינה מאפשרת זמן לתשובות ומגבילה את סוג השאלות לשאלות ידע או לשאלות ברמת חשיבה נמוכה (בלום, 1956).

עינת וילף (2008) טוענת כי היעדר ההשתתפות בשיעורים הוא מגורמי הבזבוז הגדולים ביותר של מערכת החינוך. יותר תלמידים יכולים להיות שותפים למהלך השיעור – להתמודד עם שאלות ולהביע עמדות. השתתפות של תלמידים בלמידה היא מאבני היסוד של הוראה יעילה. השתתפות כזאת מעלה את המוטיבציה של



מחקרים רבים (Marzano, Pickering & Pollock, 2001; Brophy, 1996) מלמדים כי תלמידים מתייחסים ברצינות למורים תכליתיים הממוקדים בהוראה. פעולות שאינן הוראה (כדיקת נוכחות, העברת הורעות) אפשר לעשות בדרכים שאינן פוגעות בזמן המוקדש להוראה. לדוגמה, כדיקת נוכחות יכולה להיעשות תוך כדי עיסוק התלמידים בכתיבה או דיון בקבוצות למידה; הורעות אפשר לכתוב על הלוח, להפיץ דף מצולם, להקריא לקראת סוף השיעור.

שלב ההוראה בשיעור מחייב את המורה להזכיר לתלמידים במה אנו עוסקים **אין** אנו מתקדמים. לדוגמה: "בשיעור האחרון עסקנו בגורמים למהפכה התעשייתית, היום נדבר על השפעת האיגודים על מבנה התעשייה". כשאני פותח את יחידת ההוראה בהיגד או באמירה על הלמידה שבה עסקנו בשיעור האחרון אני ממקד את התלמידים בנושא ומונע מעצמי את השאלה המביכה: "מי יזכיר לי מה עשינו בשיעור האחרון?", גם אם אני זוכר מה עשינו והשאלה נועדה לעודד את התלמידים לזכור. כשאני מתאר לתלמידים במה נעסוק היום אני יוצר ציפייה וממקד את ההוראה. במצב שבו אני מבקש מהתלמידים לזכור מה היה בשיעור האחרון אני שוב מתחיל את ההוראה בשאלת "מי המבודדת והמצמצמת. הכנת היגד או אמירה פותחת מחייבת אותי כמורה לברוק במה עסקנו בשיעור האחרון, לאן אני רוצה להגיע היום, ומכאן גם להכנת מטלה מפעילה. **בשלב השני אני מפעיל את כל התלמידים במטלת פתיחה.** מטרת מטלה זו היא יצירת מעורבות של כל התלמידים בכיתה גם אם כל מה שאני מבקש לדעת הוא מה הם זוכרים מהשיעור הקודם. המטלה חייבת להיות קשורה לתהליך ההוראה-למידה מהשיעור הקודם ומוכן שעליה להיות קשורה למטרת ההוראה של השיעור שבו נעסוק היום. מטלה זו היא מעין גשר בין השיעורים ותכליתה לרתום את כל התלמידים ללמידה. המטלה מחוברת למטרת השיעור, מפעילה את כל התלמידים, נשענת על ניסיון או על ידע קודם של התלמידים ומאפשרת למורה לדעת מהם תוצרי הלמידה בכיתה (בהתייחס לשיעור הקודם).

מטלה לדוגמה הקשורה לנושא המהפכה התעשייתית תהיה: "היזכרו בחמש הסיבות למהפכה התעשייתית שדיברנו עליהן בשיעור הקודם". את רמת התשובה המתבקשת אנו יכולים לקבוע בהתאם לרמת הידע (זכירה) המצופה מהתלמידים. אנו יכולים לבקש להיזכר בסיבה אחת, שתיים, שלוש או כל הסיבות שדנו בהן בשיעור הקודם. דוגמה אחרת לתחילת הוראה הכוללת פתיח ומטלה לשיעור מקרא בכיתה ד' תהיה: "תלמידים, בשיעור שעבר שוחחנו על מסע המרגלים ליריחו במצוות יהושע. היום נראה אילו עוד פעולות נדרשו

זמן הוראה וזמן למידה. **זמן שיעור** הוא מסגרת השיעור כפי שהיא קבועה במערכת. ברוב בתי הספר שיעור נמשך 45 דקות. הזמן המובחן השני הוא **זמן הוראה**. המוקדש לפעילויות הוראה וקידום הלמידה. בזמן זה מורים מדברים, שואלים שאלות, מפעילים קבוצות למידה וחשיבה ומשתמשים באסטרטגיות הוראה שונות. זמן זה שונה מזמן השיעור וקצר ממנו. זמן ההוראה מצטמצם עקב כל פעילות שאינה פעילות הוראה – החל בהגעה מאוחרת לכיתה של תלמידים או מורים, טיפול בענייני משמעת, עיסוק בניקיון הכיתה לאחר הפסקה וכלה בהורעות שמורים צריכים להעביר לתלמידים ובהתייחסות חינוכית לאירועים שוטפים שאינם הוראה. הזמן השלישי הוא **זמן למידה**. זה הזמן שבו תלמידים לומדים את נושא ההוראה או עסוקים בלמידה של תוכני ההוראה, וכמעט שאי אפשר למדוד אותו במהלך השיעור. למורים אין כל שליטה על זמן זה. העובדה שאני מלמד משהו אינה מבטיחה שהתלמיד לומד את אותו "משהו" שאני מלמד. אפשר לראות את המעורבות בלמידה גם דרך פעילויות אחרות, לדוגמה פעילויות שהתלמיד מפיץ בהן תוצר גלוי (כותב, מצייר את מה שהתבקש, עושה תנועות יחד עם כולם, שר). בניגוד למה "שעובר לתלמיד בראש", פעילויות אלה גלויות.

לא מיותר גם להזכיר שעל המורה לשאול את עצמו לפני כל שיעור "מה אני רוצה שהתלמידים שלי ידעו בתום השיעור?", ובמילים אחרות: "מהי מטרת השיעור?".

אז איך עושים את זה?

מוכנות ללמידה: עם הכניסה לכיתה ולפני תחילת תהליך ההוראה אני מבקש מהתלמידים להגיח מחברת על השולחן ולהראות שיש ברשותם כלי כתיבה. בקשה זו נכונה לכל גיל – מכיתה א' עד י"ב. הקפדה על פעילות פשוטה זו בתחילת כל שיעור יוצרת מוכנות בשלוש רמות: טכנית, רגשית וקוגניטיבית. נכון שנדרש יותר מזה לתהליכי למידה, אך הבקשה אומרת שאני מבקש מתלמידי להיות מוכנים לכתוב (מחברת וכלי כתיבה). ברמה הרגשית נוצרת בעקבות הבקשה ציפייה "משהו" עומד לקרות ושאיני מתכוון ללמד. אמירה סמויה מתלווה ומסמנת לתלמידים שאנו בכיתה ומטרת הזמן המשותף שלנו היא עיסוק בהוראה ולמידה.

את ההוראה בשיעור יש להתחיל כמה שיותר מוקדם לאחר הכניסה לכיתה. זמן מבוזבז הוא זמן שיחסר לי כדי לסיים את שלבי ההוראה ולהפוך את השיעור ליעיל (Hunter, 1982). התחלת השיעור בזמן משרדת לתלמידים רצינות מצד המורה ואת משמעות משאב הזמן.



כיתה/נושא	נושא השיעור	משפט פותח הוראה	מטלת פתיחה	הצגת המטלה
כיתה ד' מקרא	כיבוש הארץ	בשני השיעורים הקודמים קראנו על ביקור שני המרגלים ביריחו. היום נבחן את הדיווח שלהם ונראה את ההבדל בין מקרה זה למקרה של 12 המרגלים ששלח משה.	היזכרו במהלך האירועים שחוו שני המרגלים. ציירו ציר זמן מיציאתם ועד חזרתם, ציינו לפחות שלושה אירועים על ציר זה.	כשהתלמידים כותבים ציירו ציר זמן על הלוח. לאחר כשתי דקות ולאחר שעברתם בין התלמידים בקשו מאלה הרוצים בכך להגיע אל הלוח ולציין על ציר הזמן את האירוע ביחס לסדך האירועים. בקשו מהתלמידים לבדוק את עצמם ולהשלים את ציר האירועים במחברת.
כיתה ו' מדעים	גידול אוכלוסיות	אנו מתחילים היום ללמוד על גורמים המשפיעים על ממדי אוכלוסייה. מידע על ממדי אוכלוסייה עוזר לנו לתכנן טוב יותר את אורח חיינו.	היזכרו בתחומים שונים שעסקנו בהם בשיעורי מדע השנה וכתבו מהם אותם תחומים המשפיעים או מושפעים מגידול האוכלוסייה בעולם.	לאחר שתיים עד שלוש דקות תלו על הלוח פוסטר שכתוב עליו: זמינות משאבים, כושר ריבוי, טורפים, אורח חיים, מרחב מחיה, הגירה, תופעות עונתיות ופגעי טבע. בקשו מהתלמידים להשוות בין הכתוב אצלם לבין הנקודות הכתובות בפוסטר. הדגישו שלא צריך לדייק במילים אלא ברעיון בכללותו.
כיתה ח' היסטוריה	המהפכה התעשייתית	היום נמשיך לעסוק במהפכה התעשייתית. נציג את ארגוני העובדים שצמחו על רקע המהפכה.	חשבו וכתבו לפחות שני הבדלים בתפיסה של מוקס לעומת התפיסה של רוברט אוון על ארגוני עובדים כפי שהוצגה בשיעור הקודם.	לאחר שתי דקות אמרו: אני מוכן לשמוע. לאחר שניתנה דוגמה אחת, הרימו יד ושאלו: "מי עוד ענה כמו...". את התשובה רשמו על הלוח בציון שם האומר.
כיתה י' אזרחות	הצהרת בלפור (המשך מהשיעור הקודם)	בשיעור שעבר השווינו בין הצהרת בלפור להצהרת כורש. השוואת כאלה מדגישות את ההשפעה שהייתה ועדיין יש לגורמי חוץ על החיים של היישוב בארץ.	היזכרו בשלוש מתוך חמש הנקודות שהעלינו ורשמו אותן.	בקשו מהתלמידים היושבים אחד ליד השני להשוות ולהשלים את המידע. בקשו מאחד התלמידים להקריא, כתבו את המידע על הלוח וחזרו על הבקשה להשלמת המידע.

לאחר מתן התשובה הנכונה (בשאלות של ידע או זיכרון) אני מרים יד ושואל "מי כתב תשובה כמו...". כאן אני מאפשר לתלמידים אחרים להשתתף בשיעור, גם אם רק בהרמת יד. תלמידים רבים מתוסכלים כשתלמיד אחר ענה את התשובה שהם כתבו או חשבו עליה. הבעיה בולטת במיוחד בשאלות סגורות או בשאלות שיש עליהן רק תשובה נכונה אחת. בתצפיות שיעורים בבית הספר היסודי שמעתי לא אחת תלמידים המגיבים בטרוניה: "הוא לקח לי את התשובה", או "אני רציתי להגיד". הרמת היד שלי מסמנת לתלמידים שאני מבקש את השתתפותם בדרך זו. השאלה "מי ענה כמו...?" או "מי קיבל תשובה כמו...?" נותנת הזדמנות לכל התלמידים להיות מעורבים ולהרגיש שותפות ובעלות על התשובות ומפחיתה את התסכולים של אלה שענו בכתב אך לא התבקשו לענות בעל פה.

כשאנו מבקשים מתלמידים לכתוב ורק אחר כך לענות, אנחנו מאפשרים זמן חשיבה רב יותר. תלמידים שכתבו נוטים יותר להשתתפות פעילה מתוך רצון לענות על השאלה. אחרי הכול הם השקיעו זמן בחשיבה ובכתיבה, מדוע לא לקצור רווחים מאמירת התשובה ולקבל חיזוק חיובי? יהיו מצבים ששאל "מי ענה כמו...?" וגם תלמידים שלא ענו כך ירימו את ידם. תלמידים אלה מקבלים ביטחון מאחרים. אולי לא כתבו את אותה תשובה ואולי רק חשבו שרצו לכתוב אותה וייתכן שבכלל חשבו על דברים אחרים או התשובה שנאמרה הזכירה להם את התשובה הנדרשת. בכל מקרה השתתפותם מבורכת; לא בכל יום עלינו לבחון את התלמידים. מסוגלות עצמית של תלמידים נבנית לאורך זמן ושואבת מחוויות של הצלחה.

ככל כיתה נמצא את אותם שלושה איבועה תלמידים שיענו מיד <

במהלך הכניסה לארץ המובטחת. היזכרו בדיון שלנו על הבטחות וקיומן, רשמו לפחות דוגמה אחת של הבטחה ומימושה ששוחחנו עליה בשיעור הקודם". המטלות אינן מוגבלות לשיעורים עתירי מלל. מוכן שאפשר לפתוח כך כל שיעור – במדעים, במתמטיקה, בשפה. בדוגמאות שלעיל אפשר לחזור על הבקשה לתשובות מתלמידים שונים עד למיצוי הסיבות או האמירות. אפשר להרחיב את הפעילות בעזרת כתיבת התשובות על הלוח וציון שמו של המשיב לידן. טכניקה פשוטה זו מעלה את המוטיבציה של התלמידים למעורבות בלמידה.

בזמן שהתלמידים עונים על המטלה שנדרשה מהם אנו יכולים לעבור ביניהם, לחזק את הכותבים, לעודד את המשתתפים, לתת "טיפ" או להוכיח לתלמיד או לתלמידה מתקשים את אחת הסיבות או אחת האמירות ולשאל אותם אם הזכרת סיבה אחת או היגד אחד עוזרת להם להיזכר. זוהי הזדמנות מצוינת עבורנו להציץ קצת במחברות ולתת לתלמידים תחושה שאנו כאן כדי לעזור. זו גם הזדמנות

טובה עבורנו לזהות את התלמידים המתקשים, את החוקים ואת המשתפרים. כשאני עובר בין התלמידים ומוזהה שהתלמיד שבדרך כלל שותק בכיתה רושם עובדה אחת או יותר, אני יכול לבקש את אישורו להשתמש בדוגמה שלו (מובן שהבקשה תיעשה בשקט, ביני לבינו). בתום שתיים או שלוש הדקות שהקצבתי למטלה קצרה זו אני אומר: "אני מוכן לשמוע תשובות". שימו לב: גם כאן לא נעשה שימוש במילה "מי". לקבלת התשובה הראשונה אני פונה לאותו תלמיד שהוסכם בינינו שאבקש ממנו לקרוא את תשובתו. זוהי שעת כושר נפלאה לחזק אותו, היות שאני יודע מראש שתשובתו נכונה.



מספר השאלות הרב בשיעורים אינו מאפשר זמן לחשיבה, ורוב השאלות הנשאלות הן שאלות ברמת ידע או זיכרון



כולם, מאפשרת להם את הזמן הנדרש לזכירה ומשלבת אותם מידית בתהליכי ההוראה-למידה. במהלך השיעור אפשר לחזור על הפעלה זו של התלמידים ככל פעם שאנו מבקשים לחשוב, לשער, להתמודד עם בעיה ובכל פעילות קוגניטיבית או יצירתית.

גם כסיכום השיעור יש לחתור לשיתוף של כל התלמידים. סיכום שיעור טיפוסי נעשה בחמש או עשר הדקות האחרונות של השיעור. האמירה השגרתית "בואו נסכם" או "אני מסכמת" מדגישה שוב שהמורה מקבלת על עצמה את החלק הפעיל בשיעור. כשאני שואל מורים אם התלמידים רכשו את הידע החדש, הבינו או יישמו את ההוראה או המידע שהוקנה, קשה להם לאמור אם כך קרה. מורים אומרים לי: "תלמידים לא יודעים לסכם, או אני מסכם עבורם". ברור שבמצב שהמורים בקיאים בידע שלימדו הם גם ידעו לסכם את השיעור. אולם האם התלמידים רכשו בקיאות בידע ויודעים לסכם אותו? האם סייענו להם בכך? כרי שהלמידה תהיה אפקטיבית התלמידים צריכים לסכם את השיעור בכוחות עצמם. האמצעי הוא מטלת סיכום המחייבת את כל התלמידים. על המטלה להיות קשורה למטרת השיעור, עליה להפעיל את כל תלמידי הכיתה, להביא לביטוי את הידע החדש שנרכש ולתת למורה משוב על הלמידה. מטלה לדוגמה לשיעור מקרא בכיתה ד' תהיה: "חשבו וכתבו על השונה והדומה במעבר הירדן לארץ כפי שדיברנו עליו בשיעור לעומת חציית ים סוף". גם הפעם אפשר לעבור בין התלמידים ולעקוב מקרוב אחר כתיבתם. שימו לב, המטלה מחייבת את כל התלמידים, היא קשורה למטרה של ההוראה בשיעור, היא מביאה לביטוי את המידע החדש שנלמד. כשאני בודק את הכתיבה אני מקבל משוב על הלמידה. חשוב לזכור כי מטלת הסיכום אינה מחליפה שיעורי בית.

"כל הכיתה, כל הזמן" אינו רק ביטוי, אלא ציווי – הנחיה חיונית להוראה טובה. שיתוף התלמידים בלמידה פעילה מעלה את רמת הביטחון ואת תחושת המסוגלות של תלמידים ומורים כאחד. תלמידים שותפים בלמידה מרגישים טוב יותר עם עצמם, לומדים יותר ומשיגים יותר. מורים המלמדים בגישה זו מתמלאים בתחושת סיפוק מההוראה, מרגישים משמעותיים ומרוצים יותר מהישגיהם ומהישגי תלמידיהם.

ד"ר קובי גורמן הוא מרצה בסמינר הקיבוצים

מקורות

- ג, שילד, 2003. מערכת החינוך בראי המיצ"ב, ירושלים. משרד החינוך, אגף הערכה ומדידה
- י, גורמן, 2006. בדרך למנהיגות חינוכית, שנתון סמינר הקיבוצים
- ע, וילף ומ' וילף, 2008. בחזרה לאלף-בית: הדרך להצלחת החינוך בישראל (ללא תוספת תקציב), תל אביב משכל
- B., Bloom, 1956. *Taxonomy of Educational Objectives*, New York: McKay.
- N., Bond, 2007. "12 Questioning Strategies that Minimize Classroom Management Problems", *Kappa Delta Pi Record* 44(1), pp. 18–21.
- J., Brophy, 1996. *Teaching Problem Students*, New York: Guilford.
- J., Brophy, and T. Good, 1986. "Teacher behavior and student achievement", in: M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, New York: Macmillan, pp. 328–375.
- M., Hunter, 1982. *Mastery Teaching*, CA. TIP Publications
- R. J., Marzano, D. J., Pickering, and J. E. Pollock, 2001. *Classroom Instruction that Works*, Virginia: ASCD.

ובקול על השאלה. כדי למנוע מצבים שתלמידים אומרים בקול את התשובה לפני שאילת השאלה, אני אומר: "אני מבקש מכולם להיזכר, אך לא לומר". יש לתרגל פעולה זו בכל פעם שפונים לכל התלמידים. כמו בכל מיומנות נרכשת, לאחר כמה פעמים שאני פונה לכיתה בדרך זו התלמידים מגיבים כהתאם. יש להבחין בין פנייה המבקשת מהתלמידים להיזכר ובין פנייה המבקשת מהם לחשוב. כשאנו מבקשים לדעת אם התלמידים זוכרים מהם מבשרי הסתיו או מהן הסיבות למהפכה הצרפתית אנו מבקשים מהם להיזכר. כשאנו מבקשים במהלך שיעור מהתלמידים לבצע פעילות חשיבה מורכבת יותר, הפנייה תהיה: "אני מבקש מכולם לחשוב, או לשער, מה יכולות להיות הסיבות ל...".

כדי להפוך את ההוראה ממצב חסוי למצב גלוי אפשר להשתמש בדרכים שונות. מספר האפשרויות העומדות לפנינו לשם כך תלוי ביצירתיות, בניסיון נצבר וכמובן בהתאמה לגיל התלמידים ולצורכי ההוראה. להלן דוגמאות המתאימות לגילים שונים.

בכיתות א'–ב' שמיומנות הכתיבה עדיין לא נרכשה בהן או זמן הכתיבה ארוך מהרצוי: "ילדים, אתמול שוחחנו על מבשרי הסתיו. היזכרו לפחות בדוגמה אחת שדיברנו עליה". אני מאפשר לתלמידים זמן של כ-15 שניות ואומר: "עכשיו אמרו לחבר או חברה שיושבים לידכם". אני מקשיב להחלפת המידע בין הילדים ויכול אחר כך לומר: "שמעתי את נועה אומרת לנטע, 'נחליאלי'". עכשיו אני מרים את ידי כסימן מוסכם שזו התגובה שאני מצפה לה מהתלמידים ושואל: "יש עוד ילדים שזכרו את הנחליאלי?". אני יכול לנקוט דרך אחרת להפיכת חסוי לגלוי בכיתות שבהן עדיין לא נרכשה מיומנות הכתיבה ולומר: "אני נזכרתי בנחליאלי, יש ילדים שגם הם זכרו את הנחליאלי?", ותוך כדי כך אני שוב מרים את ידי כסימן מוסכם לתגובה הרצויה מהתלמידים. ברוב המקרים רוב התלמידים ירימו את ידם. וכבר ציינתי שלא ממש חשוב אם ישנם תלמידים שלא זכרו את הנחליאלי אך הרימו את ידם. חלקם זכרו, חלקם חשבו שזכרו וחלקם פשוט לא רוצים להיות נבוכים ליד חבריהם לכיתה. בכל מקרה השגתי יותר השתתפות ויותר חוויות של שותפות והצלחה.

בכיתות בוגרות יותר אומר משהו מעין זה: "בשיעור שעבר דיברנו על האיגודים המקצועיים שהתפתחו תוך כדי המהפכה התעשייתית ואחריה. היזכרו לפחות באחד משלושת המנהיגים שדנו בהם ומה הייתה תרומתם לעובדים בבתי החרושת". לאחר שהות של כ-15 שניות אומר: "עכשיו כתבו". אני מאפשר לתלמידים כדקה לכתיבה ולאחר מכן מבקש לשמוע תשובות.

פתיחת השיעור בדרך זו משלבת את רוב התלמידים בכיתה או את