

ניחוח כיתה

שער רביעי | ללמוד כיצד לנהל כיתה (הדגמת מפגשים)
עורכות: דבורה גורב ותמי ויסמן



תמיה תאוריה ומעשה
בהכשרת מורים

מכון סופיית



Learn How to Manage Your Class (Sample Sessions)

Editors: Dr. Dvora Gorev, Dr. Tami Vaisman

עורכות: ד"ר דבורה גורב וד"ר תמי ויסמן

הוצאת הספרים של מכון מופ"ת:

עורכת ראשית: ד"ר יהודית שטיימן

עורכת אקדמית: ד"ר אריאלה גדרון

עורכי טקסט ולשון: איסי שמש, ד"ר אסיה שרון

עורכת לשון אחראית: מירב כהן-דר

עורכת גרפית ומעצבת העטיפה: אורית לידרמן

מסת"ב: 978-965-530-140-3

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשע"ח/2018

טל': 03-6901406 <http://www.mofet.macam.ac.il>

תוכן העניינים

- 5.....הקדמה / תמי ויסמן ודבורה גורב
- נושא ראשון: השותפים לעשייה החינוכית - יחסים בין־אישיים / תמי ויסמן
8.....דבורה גורב
- נושא שני: פתיחת שנת הלימודים - השיעורים הראשונים של היום הראשון /
14.....הדס כץ שדה חן, תמי ויסמן, דבורה גורב
- 19.....נושא שלישי: למידה שיתופית / מלכה פורמן, תמי ויסמן ודבורה גורב
- נושא רביעי: מוטיבציה ללמידה ולהוראה / דבורה גורב, תמי ויסמן
25.....ואוה לאוטרשטיין-פיטליק
- 32.....נושא חמישי: רעש בכיתה / תמי ויסמן ודבורה גורב
- 35.....מקורות
- 36.....שיטות ותאוריות בניהול כיתה - מאגר תקצירים / אליעזר יריב
- 53.....נספחים

הקדמה

תמי ויסמן ודבורה גורב

שער זה של הספר ניהול כיתה שונה משערי הספר האחרים בכך שהוא מעשי-דידקטי, ומטרתו לאפשר לקוראים ליישם את הנושאים התאורטיים המוצגים בשלושת השערים הקודמים באמצעות הדגמה של מפגשים במבחר נושאים. שלוש קבוצות של אוכלוסיית יעד עשויות להיתרם ממפגשים אלו: (1) מורי מורים; (2) מורים בפועל - סטאז'רים, מורים חדשים וצוותי מורים בהשתלמויות; (3) סטודנטים בהכשרת מורים - בשיעורי פדגוגיה ובעבודה המעשית. לנוכח העובדה שמדובר בשלוש אוכלוסיות שונות, השתמשנו במילה משתתפים, כדי שכל קורא יוכל לדמות לעצמו את הקבוצה הרלוונטית לו.

הנושא הראשון 'השותפים לעשייה החינוכית - יחסים בין-אישיים', מציע לקוראים להתאמן בעזרת המפגשים המופיעים בו, לחיזוק בניית מערכות יחסים ולחיפוש אחר פתרונות אפשריים לדילמות מקצועיות העולות בעת ניהול שיעור. המפגשים המוצעים מזמנים מרחב להתמודדות וללמידה מתוך הצלחות של מורים אחרים. המורים, התלמידים וההורים הם הגורמים המרכזיים בעולם ההוראה. עם זאת, לא ניתן לבדוד אותם משאר מערכות היחסים בבית הספר. נושא זה מתאים לשני הפרקים הראשונים בשער הראשון בספר ניהול כיתה.

בנושא השני מוצג מפגש המתאים לאימון לקראת פתיחת שנת הלימודים. המפגש עוסק בהיכרות עם תלמידי הכיתה ועם המורים באופן חווייתי; מציע סדנאות לבניית חזון, חלום, ציפיות; מאפשר היכרות ובנייה של כללי ההתנהלות והמסגרות; ומדגיש את חשיבותו של שיעור הפתיחה של שנת הלימודים. הנושא מתאים לפרק הראשון שבשער השלישי בספר ניהול כיתה, 'תחילת שנת הלימודים'.

בנושא השלישי מוצגת סדנה המזמנת מרחב למורים לאימון בלמידה שיתופית בכיתה. ניהול כיתה במתכונת המוצעת בפרק זה דורש שינוי מהותי והתגברות על חסמים. הסדנה עוסקת בכמה היבטים של הלמידה השיתופית: בניית תרבות כיתתית של למידה שיתופית, שאילת שאלות מתאימות והצגת התוצר השיתופי.

הפרק מתאים לכמה פרקים בספר ניהול כיתה: 'הכיתה כיחידה חברתית' (שער ראשון, פרק שלישי); 'ניהול כיתה מתוקשבת' (שער שני, פרק שלישי); 'ניהול כיתה ללמידה שיתופית באמצעות שאלות' (שער שלישי, פרק חמישי).
בנושא הרביעי נמצא מפגש המזמן מרחב למורים לאימון ביצירת מוטיבציה להוראה וללמידה, והוא מתאים במיוחד לפרק השישי בספר, 'מקבץ תאוריות ושיטות לניהול כיתה'.

בנושא החמישי, 'רעש בכיתה', מוצג מפגש העוסק בעניין זה. הנושאים שהפרק עוסק בהם עוברים כחוט השני בכל פרקי הספר ניהול כיתה, ואנו רואים זאת בעיקר בפרקים אלו: 'הכיתה כיחידה חברתית' (שער ראשון, פרק שלישי); 'הסביבה הפיזית וניהול הכיתה' (שער שני, פרק ראשון); 'תחילת שנת הלימודים' (שער שלישי, פרק ראשון); 'הקניית כללים ואכיפתם' (שער שלישי, פרק שני); 'ניהול כיתה להגברת מוטיבציה' (שער שלישי, פרק שישי); ובעיקר - 'ניהול כיתה וטיפול בהפרעות בכיתה' (שער שלישי, פרק שביעי).

באופן כללי, המפגשים המוצעים בשער זה מציגים כמה אפשרויות לשילוב טכנולוגיה במפגשים של מורים וסטודנטים להכשרת מורים. ניתן לראות במפגשים אלה דגמים לניהול שיעורים מתוקשבים, והם מתאימים לפרק השלישי שבשער השני בספר ניהול כיתה, 'ניהול כיתה מתוקשבת'.

בנושא האחרון בשער זה, 'שיטות ותאוריות לניהול כיתה - מאגר תקצירים', נמצאות שתי רשימות מוערות של מגוון שיטות ותאוריות העוסקות בניהול כיתה. מומלץ מאוד לכל הקוראים לעיין בפרק זה ולהשתמש בו בהתאם לצורכיהם.

מאפייני המפגשים

נציין להלן מהם העקרונות שלפיהם בנינו את המפגשים.

- רלוונטיות - באיזו מידה המפגש רלוונטי עבור המשתתפים בו? המפגשים מושתתים על סיפורי הצלחות במטרה להעשיר את מגוון הכלים של המשתתפים ולפתח בהם יכולת זיהוי של פעולות מגבירות מוטיבציה.
- כיבוד הידע הטמון בכל אדם - אנחנו סומכים על כך שלכל אחד מהמשתתפים יש ידע, ולו אינטואיטיבי בלבד, על הוראה ועל למידה. אנו מסתמכים על ידע זה ופונים לפיתוח החשיבה בנושא.
- ניסוח חיובי של הדברים - גם כשאננו מצליחים להגיע להישג המצופה, חשוב שנהיה מודעים לכך ולצורך לחפש דרך חלופית להתמודדות.
- למידה פעילה - למידה המעודדת מעורבות של הלומדים בכל שלב בתהליך.

- רוב המפגשים מתבססים על מעגל הלמידה של קולב (Kolb, 1983), הכולל את השלבים האלה: העלאת ידע קודם, התנסות, התבוננות, המשגה ויישום (דרסלר, 2013; Kolb, 1983).
- לכל המפגשים מבנה אחיד. המפגש מתחיל במבוא, לאחר מכן מתוארת הלמידה שעשויה להתאפשר במפגש, ומפורטות הפעולות שיתבצעו במהלכו, ולבסוף מובאת טבלה עם הנחיות למשתתפים והנחיות והערות למרצים ולמנחים.
- ברוב המפגשים הצענו חלופות אחדות לבחירה כדי לאפשר למנחים להתאים את השיעור לקבוצות השונות. כללנו חומרים מגוונים שמהם ניתן לבחור את המתאימים ביותר לכיתה ולמטרות המורה.

נושא ראשון: השותפים לעשייה החינוכית - יחסים בין־אישיים תמי ויסמן ודבורה גורב

במהלך התנסותם של סטודנטים להוראה בבתי הספר הם נפגשים לראשונה עם השותפים לעשייה החינוכית. אט־אט נפרסת בפניהם תמונה של מערכת חברתית ומקצועית סבוכה המכילה מורים מקצועיים, מחנכים, רכזי מקצוע, רכזי שכבה, יועצות פדגוגיות, מנהלי בניינים (מנהלים פדגוגיים וחברתיים בדרך כלל) ומנהלי בית ספר. כבר בימים הראשונים הם נפגשים עם המערכת התומכת - מזכירות, אב בית ומנהלנים. נוסף על כך מגיעים לבית הספר מדריכים מקצועיים, מפקחים ואורחים, כגון עובדי המועצה האזורית או נציגים מבית ספר אחר. מעבר לדרישה מן המורים ללמד היטב ובאופן מקצועי, הם נדרשים גם לנהל את מערכות היחסים היום־יומיים שלהם עם כל השותפים שהוזכרו כאן.

המפגשים המוצעים להלן מתאימים לפרקים האלה בספר **ניהול כיתה: יחסים מורים ותלמידים** (שער ראשון, פרק 1); **יחסים מורים־הורים** (שער ראשון, פרק 2); **הכיתה כיחידה חברתית** (שער ראשון, פרק 3). מטרתן של הסדנאות המוצעות בפרק זה היא להגביר את מודעותם של הסטודנטים להוראה, של המורים ושל המנהלים לכמה נושאים: לחשיבותם של כישורים חברתיים; לצורך לפתח אותם; לצורך בהרחבת היריעה ממערכות יחסים עם תלמידים ועם הוריהם בלבד למערכות יחסים עם בעלי תפקידים נוספים בבית הספר ומחוצה לו. מערך מפגשים אלו נועד לפתח את הכישורים האלה.

המפגשים מאפשרים:

1. להכיר את מורכבות מערכות היחסים של השותפים לעשייה החינוכית הבית־ספרית.
2. לבנות מפות המתארות מערכות קשרים ויחסים בבית הספר.

מטרות הפעילויות במפגשים:

1. להתבונן במערכות היחסים באמצעות העדשות של **'מצבי אני'**.

2. ליצור מאגר פתרונות אפשריים לדילמות המועלות בשיעור והעוסקות במערכות יחסים.

בנושא זה מוצגים שני מפגשים:

מפגש 1 - מיפוי השותפים למעשה ההוראה.

מפגש 2 - ההיבט הרגשי של מערכות היחסים.

מפגש 1 - מיפוי השותפים למעשה ההוראה

הנחיות ומטרות למנחי הפעילות	הנחיות למשתתפים
<p>מורים רבים אינם מודעים למורכבות מערכות היחסים בבית הספר ולהשפעה שלהם הן על ההוראה בכיתה הן על ניווטה כתוצאה מכך. מטרת התרגיל היא להעלות את מודעות המשתתפים למורכבות זו.</p> <p>בשני האירועים מדובר בגבולות האחריות של כל אחד ואחד מן המשתתפים.</p>	<p>משימה 1: מיהם השותפים לעשייה החינוכית בבית הספר? בנו מפת מושגים המקשרת בין השותפים. כתבו על כל חץ מילה או כמה מילים המתארות את סוג הקשר. לדוגמה - על החץ בין מורה למנהלת יהיה כתוב 'מתן הוראות', כאשר ראש החץ מכוון למורה.</p> <p>משימה 2: נצפה יחדיו באירוע 'יש גבול' מהדקה השלישית עד סוף הדקה השישית (5:55-3:05): http://www.youtube.com/watch?v=mnLiWe_iFwc מהי הבעיה המרכזית העולה מתוך אירוע זה?</p> <p>המשך: http://www.youtube.com/watch?v=1WAgDaeqKMY ומה חושבים ואומרים התלמידים? http://www.youtube.com/watch?v=O_0FQYmbA2U</p> <p>דיון: התבוננו במפה שיצרתם - האם כעת תרצו לשנות בה משהו?</p>

הנחיות והערות למנחי הפעילות	הנחיות למשתתפים
<p>ניתן להציג את המפות החדשות המתארות את מערכת היחסים בכל אחד מהסיפורים, ובאמצעותן להדגים את המורכבות של סך כל מערכות היחסים האפשריות בכל אפיזודה המתרחשת בכיתה. הערה: סביר להניח שהמפה הראשונית תהיה: 'אני המורה' במרכז, וממנה יצאו חצים לכל השותפים. בעקבות ההתנסות תועמק ההבנה שמדובר במערכת מורכבת מאוד, שבה המורה אינו בהכרח במרכז, ושקיימים קשרים בין כל השותפים לאירוע.</p> <p>מערכות יחסים מסוגים שונים קיימות בין תלמידים לבין עצמם, בין הורים למורים, בין מורים מקצועיים למחנכים, בין מחנכים באותה שכבת גיל או באותה חטיבה, בין מורים למנהלים, בין מנהלים למזכירות, בין מנהלי בניינים (כגון רכזי שכבות ורכזים פדגוגיים) למנהלי בית הספר או למורים, בין מורים לפיקוח, למזכירות, ליועצות, לאב הבית וכן הלאה.</p>	<p>משימה 3: התחלקו לקבוצות של חמישה משתתפים. שתי קבוצות יתייחסו לאירוע 'יש גבול'. בכל קבוצה יחלקו המשתתפים ביניהם את התפקידים: האב, המורה, התלמיד, היועצת החינוכית והמנהל. בנו הצעה חלופית להתנהלות באירוע (אפשר כהצגה). סרטטו את מפת מערכות היחסים החדשה כפי שהיא משתקפת מהסיפור.</p> <p>הקבוצות האחרות יתייחסו לאירוע 'להישאר בהפסקה בכיתה': המורה אפשרה לתורנים בכיתה ו' להחליט מי מהילדים יכול להישאר בכיתה בהפסקה. כל הילדים קיבלו את האפשרות להישאר בכיתה לפחות בהפסקה אחת במשך השבוע, אך במשך שבועות החליטו כל התורנים שהילדה החדשה, שהגיעה מארץ אחרת, חייבת לצאת מהכיתה. הילדה סיפרה על כך בבית, ואמה באה לדבר עם המורה. האם תיארה את סבלה של הילדה כילדה דחויה בכיתה, וביקשה מהמורה להורות לתורנים שייתנו לילדתה להישאר בכיתה כרצונה. המורה השיבה לאם שמדובר בתהליך של בניית אחריות בכיתה, ואם היא תתערב עכשיו ייפגע התהליך כולו. בנו הצעה חלופית להתנהלות באירוע (אפשר כהצגה). סרטטו את מפת מערכות היחסים החדשה כפי שהיא משתקפת מהסיפור.</p> <p>לאחר שהבנו שמדובר כאן במערכות יחסים מורכבות מאוד, חוזרת השאלה - מהו הגבול? איך צריך להתנהל כדי שמחד גיסא לא ניכנס לטריטוריה של שותף אחר, ומאידך גיסא נשתף פעולה לקידום הלמידה, לשיפור האווירה או למען צורכי השותפים?</p>

מפגש 2 - ההיבט הרגשי של מערכות היחסים

הנחיות והערות למנחי הפעילות	הנחיות למשתתפים
<p>ניתן לערוך דיון על קטע הקריאה באמצעות שאלות המתייחסות ל'משחק התלמיד המפריע':</p> <p>המשתתפים במשחק הם התלמיד המפריע, המורה, שאר תלמידי הכיתה.</p> <p>- מה 'מרוויח' התלמיד המפריע מן הפרעה? - מה הוא מפסיד? - מה מרוויחים שאר התלמידים מן הפרעה? - מה הם מפסידים? - איזה 'אני' פועל אצל התלמיד בעת הפרעה? - איזה 'אני' של המורה עשוי להביא לשינוי? - מה יקרה אם המורה יבחר ב'אני' אחר?</p>	<p>קראו את התקציר של ד"ר תמי ויסמן לשלושה 'מצבי אני' כפי שמציג אותם אריק ברן בספרו משחקיהם של בני אדם (נספח 1). דונו בתקציר.</p> <p>צפו בדקות הראשונות של הסרטון המופיע בקישור, ונתחו את התנהגות הדמויות בו על פי שלושת 'מצבי האני'.</p> <p>http://www.mako.co.il/tv-erez-nehederet/season7-articles/Article-a2bf1036e6d2721006.htm</p> <p>להלן ניתוח אפשרי של הסצנה הראשונה: בסצנה זו מופיעות שלוש דמויות - מורה, תלמידה ואבי התלמידה. התלמידה אינה משתתפת בשיחה, ולכן לא ניתן לייחס לה מצב 'אני' כלשהו. האב מציג 'אניילדי' המאופיין בהשתובבות, ביצירתיות, בהומור, בפראות ובהיעדר גבולות. המורה מציגה 'אנייהורי' - מתלוננת על הילדה (התלמידה) ומתארת את שלל ההתנהגויות הבלתי ראויות שלה ואת הישגיה הדלים. במקרה כזה, של 'אניילדי' מול 'אנייהורי', מדובר במעין עסקה משלימה היכולה - תאורטית לפחות - להימשך עד אין־סוף. הדרך היחידה לצאת מהסיטואציה היא להכניס אליה 'אנייבוגר'.</p> <p>האירועים הבאים הם הצעות לעיסוק נוסף בהיבט הרגשי</p> <p>אירוע 1: בשיחה שהתפתחה בכיתה בשיעור חינוך, אמרו תלמידים אחדים כי אחד המורים פוגע בהם, לועג להם, מעליב, מספר בדיחות אבל לא יודע לקבל בדיחות שלהם, ובעיקר - הוא מדבר כל הזמן על עצמו ולא מקדם אותם בלמידה.</p> <p>תארו שיח אפשרי בין המחנכת לבין התלמידים בכל אחד ממצבי האני של המורה ושל התלמידים (מורה ילדי, מורה בוגר, מורה הורי; ילד ילדי, ילד בוגר וילד הורי).</p>

הנחיות והערות למנחי הפעילות	הנחיות למשתתפים
<p>ניתן להמשיך לצפות בסרטון ולנתח קטעים נוספים על פי שלושת מצבי ה'אני'.</p> <p>כל קבוצה בוחרת אירוע אחד המתואר מימין. בסיום הפעילות הקבוצתית תציג כל קבוצה את עבודתה.</p>	<p>תארו שיח אפשרי בין המחנכת לבין המורה שעליו מתלוננים, בכל אחד ממצבי האני הללו. בעקבות השיחות שהצעתם, אילו הייתם במקומה של המחנכת, כיצד הייתם אתם מתמודדים עם הבעיה?</p> <p>אירוע 2: המורה מרים נכנסה לכיתה והודיעה על בוחן. התלמידים הכירו את הנוהל והוציאו דפים. דקות אחדות לאחר תחילת השיעור נכנסה לכיתה תלמידה מצטיינת בלימודים, ולאחר שהבינה שהכיתה עונה על שאלות בבוחן, קראה לכולם להפסיק לכתוב כי 'זה לא פייר לעשות בוחן על נושא חדש שלא כולם מבינים'. הבוחן התקיים למרות ההפרעה, וכל התלמידים ענו עליו, לרבות התלמידה שעוררה את המהומה. אמה של התלמידה היא מורה ומחנכת בבית הספר ואף באותה שכבת גיל. מרים פנתה אליה וסיפרה לה על אודות האירוע.</p> <p>תארו שיח אפשרי בין המורה לבין התלמידים בכל אחד ממצבי ה'אני' של המורה ושל התלמידים (מורה ילדי, מורה בוגר, מורה הורי; ילד ילדי, ילד בוגר וילד הורי).</p> <p>תארו שיח אפשרי בין המורה לבין האם בכל אחד ממצבי ה'אני' הללו. בעקבות השיחות שהצעתם, אילו הייתם במקומה של מרים, איך הייתם מרגישים, וכיצד הייתם אתם מתמודדים עם הבעיה?</p> <p>אירוע 3: בזמן שיעור הוציא אחד הילדים טלפון נייד וענה לשיחה. המורה העירה לו וביקשה שיכניס את המכשיר לילקוט. התלמיד ענה שמדובר בשיחה חשובה עם אביו. המורה התעקשה שיפסיק את השיחה, ותבעה ממנו לצאת מהכיתה. דקות אחדות לאחר מכן הופיע האב בבית הספר כשהוא כועס ורוחת מזעם: 'למה הוצאת את הבן שלי מהכיתה? אפילו לא ביררת מה קרה!'</p>

הנחיות והערות למנחי הפעילות	הנחיות למשתתפים
<p>נושאים לדיון: האגו שלי מול האגו של כל השאר. איך אני מקבל דברים כגון הערה פוגעת, הערות של מורה X על מורה Y (או עליי) - האם אני מבליג, תוקף או מטפל בכך בצורה עניינית? איזה ממצבי ה'אני' מאפשר לי לעשות זאת?</p>	<p>תארו שיח אפשרי בין המורה לבין התלמיד בעל המכשיר בכל אחד ממצבי ה'אני' של המורה ושל התלמיד (מורה ילדי, מורה בוגר, מורה הורי; ילד ילדי, ילד בוגר, ילד הורי). תארו שיח אפשרי בין המורה לבין ההורה בכל אחד ממצבי ה'אני' הללו. תארו שיח אפשרי בין המורה לבין הכיתה לאחר שהתלמיד הוצא מהכיתה, במצב אני-בוגר של כולם. בעקבות השיחות שהצעתם, אילו הייתם במקומה של המורה, איך הייתם מרגישים, וכיצד הייתם אתם מתמודדים עם הבעיה?</p>

נושא שני: פתיחת שנת הלימודים - השיעורים הראשונים של היום הראשון

הדס נץ שדה חן, תמי ויסמן, דבורה גורב

מבוא

נתחיל בסיפור שמורה מספרת:

בתחילת כיתה ט' הגיעה לבית הספר שבו לימדתי קבוצת תלמידים מבית ספר אחר. בשיחות חוזרות שהיו לי עם אחת התלמידות החדשות, שאלתי אותה על חוויותיה מבית ספרנו. הנחתי שהיא תספר על מורים, על מקצועות חדשים, על אירועים בבית הספר וכדומה, אך להפתעתי התשובה היחידה שהצלחתי לקבל ממנה הייתה: "משעמם".

"מה משעמם?" הקשיתי, והיא השיבה: "הכול. המורים כל הזמן רוצים שנלמד".

"ומה את היית רוצה לעשות?" המשכתי ושאלתי. הנערה חייכה במבוכה, התפתלה ואמרה: "להכיר את הילדים בכיתה".

אצלי נפל האסימון: אותה נערה כלל לא הייתה פנויה ללימודים. מה שעניין אותה היה מיצובה החברתי בכיתה, יצירת קשרים ובניית יחסים עם התלמידים האחרים שפגשה לראשונה. היא גם הייתה חרדה מהשינויים שהחלו להתרחש במיצוב החברתי של חבריה הקודמים. מהשיחה אֵתה גם למדתי, שבבית הספר הקודם כל מערכת היחסים בין מורים לתלמידים ונוהלי בית הספר היו שונים לחלוטין מאילו שפגשה בבית הספר החדש. העניין החברתי היה אף מורכב עוד יותר: כל שנת הלימודים האחרונה בבית הספר הקודם היא וחבריה נחשבו לבוגרים של בית הספר (תלמידי כיתה ח' בבית ספר יסודי שמונה שנת), ואילו בבית הספר החדש הם אמנם הבוגרים של חטיבת הביניים, אבל מעליהם ובקשר ישיר אתם נמצאים תלמידי החטיבה העליונה אשר - כך התברר - היו מושא ההתעניינות שלה. מכאן מובן ה"שעמום" של הנערה: המורים בדרישות שלהם ללמידה הפריעו לה ליצור קשרים ולמצב את עצמה בחברה החדשה.

עד כאן הסיפור. גם אם לא בכל שנה התלמידים עוברים מהפכות מהסוג שתואר, תחילת שנת הלימודים מלווה בצורך להיכרות מחודשת בין התלמידים לבין

עצמם ובין התלמידים למורים. מדי פעם בפעם (בסיום כיתה ו', בסיום כיתה ט', בהעתקת מקום המגורים, בחלוקה להקבצות וכן הלאה) יש צורך בפעילויות מוגברות שיאפשרו לתלמידים ולמורים למצב את עצמם מחדש. התחלות חדשות במערכת החינוך אינן זרות לקוראי פרק זה, בין שחוו זאת כתלמידים ובין שחוו זאת כמורים. על כן מערך שיעור זה מרובה בהצעות, וכל קורא יוכל לבחור את הרלוונטיות לו. מטרתנו היא להציג אפשרויות ליצירת אווירה נעימה בכיתה, שתאפשר למידה תוך כדי שיתוף פעולה בין הלומדים. הדבר מצריך הבנה שיש צורך לנסח כללים ברורים, שיאפשרו לכלל תלמידי הכיתה ולכל פרט בה להגיע ללמידה משמעותית ולקיים את הכללים הללו.

המפגש מאפשר:

1. להתנסות בסדנאות היכרות.
2. להתנסות בסדנאות של החזון, של החלום או של הציפיות.
3. להתנסות בבניית אמנה כיתתית.

מטרות הפעילויות במפגש:

1. לערוך היכרות עם מעברים ממסגרת למסגרת כפי שתלמידים חווים אותם.
2. לערוך היכרות בין המשתתפים באמצעות פעילות בדרכים יצירתיות ובאופן שישתף כל אחד מהנוכחים תוך כדי התחשבות בשונות ביניהם.
3. ליצור חוויית פתיחה נעימה שתוביל לאקלים כיתתי תומך ונעים.
4. לברר לעצמי את החזון, את החלום או את הציפיות שלי ולהציג אותם.
5. להגדיר מסגרות, כללי התנהגות, כללי למידה, דרכי קשר וזמני קשר, כולל התייחסות לכלים המתאימים, למשל דף מידע (טלפונים, דוא"ל, סיסמאות).

לנושא זה שני חלקים ודיון מסכם:

- חלק א' - היכרות עם תלמידי הכיתה ועם המורים בדרך חווייתית.
- חלק ב' - בחירה מתוך שלוש אפשרויות:
- אפשרות ראשונה - סדנאות בבניית חזון, חלום וציפיות.
 - אפשרות שנייה - היכרות ובנייה של כללי ההתנהלות ושל המסגרות ובניית אמנה.
 - אפשרות שלישית - מכתב לתלמידים החדשים ודיון בעקבותיו (נספח 3).
- דיון מסכם בדבר החשיבות הנודעת לשיעור הפתיחה של שנת הלימודים.

חלק א'

הנחיות והערות למנחי הסדנה	הנחיות למשתתפים
<p>הכנה נדרשת: ארגון צורת הישיבה במעגל בתנאי שמספר המשתתפים אינו עולה על 15. אם מדובר במספר גדול יותר, מומלץ לעבור בהקדם האפשרי לעבודה בקבוצות.</p> <p>נקודות אפשריות להתייחסות: שם, תואר, גיל, מעמד משפחתי, התנסות מקצועית, מקום מגורים, רגשות (כגון התרגשות לקראת היום הראשון ללימודים). האופן שבו המנחה מציג את עצמו משמש דוגמה לאופן שבו הוא מצפה שהמשתתפים יציגו את עצמם.</p> <p>הצגת המשתתפים לפני עמיתיהם היא סימולציה למצב שבו הם יתנסו בימים הקרובים, מצב המעורר עניין והתרגשות.</p> <p>מטרתו של חלק זה היא לערוך היכרות בין הנוכחים. כיוון שהקבוצה עשויה לכלול מספר משתתפים רב, סבב היכרות יכול להעיק ולהתיש. לכן מומלץ להחליף את פעילות ההיכרות אחרי כל חמישה משתתפים. אם ההתנסות הזאת נעשית בקבוצות קטנות, יש לתכנן חילופים בין חברי הקבוצות במשך השיעור, כדי שבסיומו כל משתתף יערוך היכרות ראשונית עם חלק ניכר מהמשתתפים האחרים. יש שלל רעיונות יצירתיים למשחקי היכרות. לדוגמה: זרקו בלון לחבר ובקשו ממנו לספר על עצמו; התארגנו על פי חודשי השנה שבהם נולדתם, עיינו בהורוסקופ וספרו איך זה מתחבר אליכם; בחרו עצם/ תמונה/ היגד/</p>	<p>הפעילות מתבצעת בסבב בין המשתתפים.</p> <p>המנחה מציג את עצמו ואחר כך מבקש מהמשתתף הראשון לקום ולהציג את עצמו במשך שתי דקות בפני הכיתה שהוא עומד ללמד ושאלו הוא מכיר אותה.</p> <p>בתום ההצגה המשתתפים מתייחסים להצגה: לשפת הגוף, לקשר העין שנוצר (או לא) עם הלומדים, לתכנים, למידת הנינוחות או הלחץ ועוד.</p> <p>דנים במשמעויות של המידע שמסרו המשתתפים - יתרונות וחסרונות. דנים בהסברים שהמשתתף נותן על עצמו (לרוב המשתתפים מגיעים למסקנה שמוטב להגיד כמה שפחות - לציין שם ומקצוע שהמורה ילמד ולהסתפק בכך).</p> <p>בהמשך הסדנה המשתתפים יתחלקו לקבוצות עד חמישה משתתפים. כל קבוצה תתאר בכתב חמישה משחקי היכרות.</p> <p>בסוף המפגש אחד המשתתפים יבנה מסמך משותף עם ההצעות של כולם, והמסמך יעלה לאתר הקורס בנוסח של נספח 2.</p>

הנחיות למשתתפים	הנחיות והערות למנחי הסדנה
	<p>כרטיס כלשהו והסבירו למה בחרתם ואיך הדבר מציג או משקף אתכם; כל משתתף מספר על תחביב שלו; כל משתתף מספר על מוזיקה שהוא אוהב; תכנית טלוויזיה שהוא מעדיף; סרט טוב שראה לאחרונה; ספר טוב שקרא לאחרונה; בנספח 2 שבנו סטודנטים להכשרת מורים במדעים, מופיעים משחקי היכרות נוספים. ניתן גם לבקש מהמשתתפים להציע משימה משלהם. לחלופין, בקבוצות של מעל 15 משתתפים ניתן לעשות היכרות בקבוצות קטנות של 5-6 לומדים: כל זוג מחליף מידע של היכרות, ובן הזוג מציג את חברו לקבוצה.</p>

חלק ב'

ניתן להמשיך את המפגש באחת משלוש האפשרויות הבאות:

אפשרות ראשונה: בניית חזון, חלום וציפיות

הנחיות למשתתפים	הנחיות והערות למנחי הסדנה
<p>כל משתתף בוחר כיתה אחת שהוא מלמד ומתאר את החלום שלו - לאן היה רוצה להגיע עם כיתה זו בסוף השנה. אפשר לעשות זאת על ידי מציאת שיר באינטרנט, תמונה וכדומה. או: כל משתתף כותב לעצמו מטפורה המתארת את הקשר שלו עם התלמידים 'אני כמורה' (לדוגמה: גנן, מיילד, מדריך תיירים וכדומה), מספר לבן הזוג או לבת הזוג את המטפורה ומפרט. שומר במעטפה לסוף השנה. או: המשתתפים ירשמו על פתקית או בתיקייה במחשב מה ציפיותיהם מהשנה. ניתן לאסוף ולהכניס לקופסה שתיפתח אחרי תקופה שנקבעה (בסוף שנת הלימודים או בסיום הלימודים בבית הספר).</p>	<p>ניתן לבחור חלופה אחת או יותר.</p>

אפשרות שנייה: היכרות ובנייה של כללי ההתנהלות ושל המסגרות וכתבת אמנה

הנחיות ומשתתפים	הנחיות למשתתפים
<p>המלצות להצגת הכללים: מעט כללים ולא הצפה; כללים בני השגה; הצגת הכללים במיפוי או בתרשים. הצגה כזו תוכל לשמש כלי לבדיקת מימושם במשך השנה והקשר לעשייה השוטפת. יש להצטייד בכמה דוגמאות של אמנות בית-ספריות (להוריד מהאינטרנט או לאמץ מבתי ספר אחרים). מתוך העיסוק בחשיבות הבניית המסגרת וכלליה יסיים המנחה את החלק הזה בחשיפה ובהגדרה של:</p> <ul style="list-style-type: none"> • המסגרות • כללי ההתנהלות • דרכי הקשר וזמני הקשר • דף מידע חיוני (טלפונים, דוא"ל, סיסמאות) • הנושאים שיילמדו (סילבוס) • חומרי הלמידה הכתובים והמתוקשבים • מה נדרש ללמידה (הציוד הנדרש לשיעורים) • דרכי הערכה של התלמידים: דוגמאות למחווים • דוגמאות משנים קודמות למחברות ולתוצרים. 	<p>כל קבוצה מקבלת שתי אמנות בית-ספריות או כיתתיות, והיא מתבקשת להגיע להסכמה על חמישה כללים המקובלים על כל חברי הקבוצה. כל קבוצה תעלה את המסמך שיצרה לאתר הקורס, תקרא את המסמכים של הקבוצות האחרות ותיצור מסמך חדש ובו שישה כללים. במליאה יוצגו רק השינויים והנימוקים להם.</p>

אפשרות שלישית: מכתב לתלמידים החדשים ודיון בעקבותיו (נספח 3)

הנחיות ומשתתפים	הנחיות למשתתפים
	<p>קוראים את המכתב יחד, דנים בו ואז מבקשים מכל משתתף לכתוב שתי פסקאות ממכתב שהוא היה רוצה לתת לתלמידיו עם פתיחה השנה. זהו תרגיל מורכב המצריך זמן למחשבה ולהתבוננות עצמית. במליאה המשתתפים קוראים את הפסקאות שכתבו ודנים בהן.</p>

נושא שלישי: למידה שיתופית

מלכה פורמן, תמי ויסמן ודבורה גורב

מבוא

בחיפוש אחר דרכים ללמידה משמעותית התבססה ההבנה שלמידה כזו מתקיימת תוך כדי דיאלוג או רבי־שיח עם השותפים ללמידה. הדבר נעשה בתהליך של הבניית ידע תוך כדי שאילת שאלות ותהיות, ניהול דיון, העלאת השערות והתמודדות עם קשיים, כאשר הידע הולך ונבנה מתוך האינטראקציה עם אנשים אחרים ועם הסביבה הלימודית. למרות הבנה זו, ששותפים לה גם מורים ומחנכים רבים, עדיין במרבית הכיתות בבתי הספר היסודיים ובעיקר בבתי הספר העל־יסודיים בארץ ממשיכה לכבש שיטת ההוראה המסורתית, שבבסיסה התפיסה שהמורים הם בעלי הידע והם מנהלים את השיעור באמצעות מסירתו לתלמידים.

כדי להגיע לשינוי הנדרש ממורים ומתלמידים במעבר מהוראה-למידה מסורתית ללמידה שיתופית - למידה שבה קבוצה דנה, בונה ידע ומגיעה לתוצר משותף - השותפים ללמידה צריכים להכיר בכך שלמידה בקבוצות עשויה להכין את הלומד למיומנויות המאה ה־21 בדרך יעילה יותר מאשר הדרך המסורתית. מטרתה של סדרת המפגשים המוצעת להלן היא להטמיע את דרך ההוראה-למידה הזאת באמצעות אימון בהוראה ובלמידה בקבוצות.

המפגשים מאפשרים:

1. להתנסות בתכנון שיעור בלמידה שיתופית.
2. להתנסות בפיתוח שאלות המקדמות למידה.
3. להתאמן בתכנון ובניהול למידה שיתופית באמצעות שאילת שאלות.
4. להתנסות בניהול כיתה המבוסס על למידה שיתופית.

מטרות הפעילויות במפגשים:

1. לבנות תרבות כיתתית של למידה בקבוצות.

בפרק זה מוצגים שלושה מפגשים:

מפגש 1 - בניית תרבות כיתתית של למידה שיתופית; אימון ראשון בביצוע למידה שיתופית.

מפגש 2 - שאלת שאלות המתאימות ללמידה שיתופית; אימון שני בביצוע למידה שיתופית.

מפגש 3 - הצגת התוצר השיתופי.

**מפגש 1 - בניית תרבות כיתתית של למידה שיתופית
אימון ראשון בביצוע למידה שיתופית**

הנחיות להערות למנחי המפגש	הנחיות למשתתפים
<p>המטרה היא לבנות תרבות כיתתית של למידה שיתופית באמצעות שאלת שאלות מקדמות למידה. בפרק החמישי בשער השלישי של הספר, מופיעים השלבים הנדרשים לבניית תרבות כיתתית שכזו. הפעילות הראשונה מקבילה להעלאת ידע קודם ולהתנסות במעגל הלמידה של קולב (Kolb).</p> <p>המשתתפים חווים בדרך של התנסות את הקשיים בארגון תוצר משותף. הצופים מתעדים ומשקפים את התהליך.</p>	<p>פעילות ראשונה</p> <p>בקבוצות של ארבעה תארו חויית למידה שיתופית שהתנסיתם בה במהלך לימודיכם עד כה. בעת התיאור רשמו את היתרונות ואת החסרונות שבהתנסות הזאת.</p> <p>ערכו רשימה קבוצתית של היתרונות ושל החסרונות. אחד המשתתפים ישמש בתפקיד צופה בדיונים ויתאר את הדרך (הסכמות, אי-הסכמות, משא ומתן וכיוצא בזה) שבה הגיעה הקבוצה לרשימה המוסכמת.</p> <p>במליאה, ערכו רשימה כיתתית של היתרונות ושל החסרונות. קבוצת הצופים ממשיכה לצפות ולרשום. לאחר קבלת התוצר הכיתתי יספר הצופה מכל קבוצה על הדרך שבה הגיעה הקבוצה לרשימה המוסכמת, וישווה זאת לדרך שבה הגיעה הכיתה לרשימה המבוקשת.</p>
<p>דיון כיתתי או קבוצתי (בקבוצות הראשונות). המנחה צריך לוודא שיועלו מושגי המפתח: הקשבה, אחריות ללמידה, תורי דיבור, תוצר משותף, דיון קבוצתי, דיון כיתתי, יחסי כבוד וכדומה.</p>	<p>פעילות שנייה</p> <p>דיון בנושא: למה אנו מצפים כאשר מדברים על בניית תרבות של למידה שיתופית?</p>

הנחיות והערות למנחי המפגש	הנחיות למשתתפים
<p>יש לחלק בכיתה את הפרק 'ניהול העבודה בקבוצות בכיתה' (נספח 4).</p>	<p>פעילות שלישית תכננו שיעור שבמהלכו תלמדו את התלמידים באחת מכיתותיכם איך לעבוד בקבוצות. בתכנון זה בחרו נושא לשיעור, קבעו את מספר המשתתפים בכל קבוצה, את הרכבה, את אופן בחירת התלמידים בכל קבוצה, את משך הזמן המוקדש לעבודה בקבוצות, את סביבת הלמידה ואת התוצר המשותף הנדרש מהקבוצה בתום הלמידה השיתופית. נמקו כל אחת מהבחירות שלכם. כל קבוצה תציג את החלק במשימה שבו היה לה קשה במיוחד להגיע להסכמה, וכיצד התקבלה לבסוף הסכמה זו.</p>
<p>חשוב שהמשתתפים ידברו על יכולות שבאו או שלא באו לידי ביטוי, על התפקידים בקבוצה, על שיתוף פעולה, על משתתפים שאינם תורמים באופן פעיל ועל משתתפים שמשתלטים על פעילות הקבוצה. האם התרחשה למידה? מה למדו? מה היה קשה? מהם החששות שעלו? האם יש הצעות לייעול?</p>	<p>פעילות רביעית במליאה: ניתוח התהליך של העבודה הקבוצתית - מהם הרווחים ומהם ההפסדים באופן למידה זה?</p>
<p>הפעילות החמישית משמשת הטרמה למפגש הבא. בחרנו לעבוד על למידת חקר. ניתן לעבוד על למידה על פי בעיות או על למידה על פי פרויקטים PBL. בזמן המפגש אפשר לחפש שאלות חקר במקורות מידע באינטרנט. דוגמאות לשאלת חקר שלא מתחום המדעים: כיצד הגיבה העיתונות הכתובה לדוברים הרשמיים של מדינת ישראל בשבוע הראשון לפרוץ מבצע צוק איתן? מה ניתן ללמוד על אישיותו של אברהם חלפי מתוך שיריו? כיצד משפיע google earth על אופן הלמידה או על ההוראה בשיעורי גאוגרפיה?</p>	<p>פעילות חמישית - הכנה למפגש הבא כתבו שאלת חקר קטנה המתאימה לאימון בסדנה על ביצוע תהליכי חקר (מפגש 2). שיעורי בית: קראו את הפרק 'ניהול כיתה ללמידה שיתופית באמצעות שאלות' בספר ניהול כיתה, ביחוד את הסעיף 'ניהול כיתה באמצעות שאלות המקדמות למידה'.</p>

**מפגש 2 - שאלת שאלות מתאימות ללמידה שיתופית
אימון שני בביצוע למידה שיתופית**

הנחיות ומטרות למנחי המפגש	הנחיות למשתתפים
<p>המנחה מחליט אם יישארו אותן קבוצות, ומשקף את הנימוקים להחלטתו.</p>	<p>פעילות ראשונה</p> <p>שבו בקבוצות, הציגו את שאלות החקר שחברתם, והסבירו מדוע הן נבחרו. בחרו חבר מהקבוצה שישימש מורה מנחה בפעילות זו.</p> <p>החליטו על שאלה אחת שאתה תעבדו במהלך השיעור. בזמן העבודה עליכם:</p> <ul style="list-style-type: none"> • להעלות השערה. • להציע ניסוי או דרך חקירה אחרת המתאימים לשאלה. • לתכנן במפורט את הניסוי או את דרך החקירה (ואם אפשר - כדאי גם לבצע). • להציע תוצר סופי. <p>ענו על השאלות: כיצד השאלה שבחרתם והתהליך שהצעתם מקדמים למידה שיתופית? מה תלמידים עשויים ללמוד בעבודה כזו? אילו יכולות יבואו לידי ביטוי אצל התלמידים שיבצעו עבודה זו? מה עוד נדרש כדי לשפר את הלמידה? אילו כישורים הנדרשים במאה ה-21 עשויים להתפתח בעקבות למידה זו? מה היה תפקידו של המורה או של מנחה הקבוצה בעבודתכם?</p>
<p>שאלות החקר של כל הקבוצות יוצגו ויירשמו על לוח.</p> <p>שאלת חקר אחת תיבחר בהצבעה, וייערך עליה דיון במליאה. הדיון ייעשה בהתאם לשאלות המופיעות בפעילות הקודמת. שאר הקבוצות יעלו את תשובותיהן לאתר הקורס.</p> <p>בסיום הדיון תיערך שיחה על תפקיד מנחה הקבוצה ועל תפקידו של המורה או של המנחה הכיתתי.</p>	<p>פעילות שנייה</p> <p>במליאה: הצגת שאלות החקר, סיכום התהליך ודיון.</p>

מפגש 3 - הצגת התוצר השיתופי

הנחיות והערות למנחי המפגש	הנחיות למשתתפים
<p>בעיות לדיון: שעמום ואיבוד עניין עלולים להופיע כאשר כל קבוצה מציגה לפי סדר כלשהו; רק קבוצה אחת מציגה; רק אחד מהמשתתפים בקבוצה מציג את התוצר הקבוצתי.</p> <p>במפגשים הקודמים הצענו כמה פתרונות לבעיות הללו. לדוגמה, קבוצה אחת מציגה ושאר המשתתפים מגיבים להצגת התוצר, ואילו הקבוצות האחרות מעלות את תשובותיהן לאתר הקורס. ניתן גם לדרוש מהמשתתפים לשפר את תשובותיהם בעקבות הדיון שהתקיים במליאה.</p> <p>דוגמה נוספת להצגה אפשרית: כל קבוצה מציגה רק חלק מהמשימה. לדוגמה, רק את החלק הבעייתי שבה (מתוך הפעילות הרביעית במפגש הראשון).</p>	<p>פעילות ראשונה קבוצות: מהן הבעיות העומדות בפני המורים והתלמידים בבואם להציג את התוצר המשותף של עבודתם? העלו כמה דרכים להצגת התוצר המשותף. התייחסו ליתרונות ולחסרונות שבכל אחת מדרכים אלו.</p>

הנחיות והערות למנחי המפגש	הנחיות למשתתפים
<p>הוראות לאצור תערוכה מופיעות בנספח 5.</p> <p>המנחה או המורה יכולים להחליט מה יהיה נושא התערוכה, או לחלופין לאפשר ללומדים להחליט זאת. משנקבע הנושא, ניתן לעבור לפעילות השנייה, שבה כל קבוצה פועלת ליצירת מרכיב אחד בתערוכה.</p> <p>פעילות למבקרים בתערוכה</p> <ul style="list-style-type: none"> • אילו מתוצרי הקבוצות עניינו אתכם במיוחד, מצאו חן בעיניכם או משכו את תשומת לבכם? כתבו את חוות דעתכם על הדף המיועד לכך, שנמצא לצד התוצר. • איזו שאלה הייתם רוצים להפנות למי שיצר תוצרים מיוחדים אלו? כתבו את שאלתכם על הדף המיועד לכך, שנמצא לצד הפריט. <p>אם יעלה נושא רוחבי הדורש התייחסות, אפשר לתכנן מפגש נוסף.</p>	<p>פעילות שנייה הציגו את התוצר המשותף.</p> <p>בקבוצות: קבעו תוצר דמיוני שהושג בעבודה משותפת. סכמו דינכים באיזו דרך יוצג התוצר. להלן דוגמאות לדרכים אפשריות להצגת התוצר: מצגת (למשל שיעור עם google earth); עיתון (למשל עיתון המאגד ומנתח את התגובות לאירועים בשבוע הראשון של מבצע צוק איתן); מחזה; מיצג אמנותי; פוסטר. כתבו על שלט את שם התוצר ואת הדרך שבה יוצג. כתבו דף מידע (2-3 פסקאות) על התוצר שלכם.</p> <p>לכלל המשתתפים: אצרו תערוכה שתכלול את תוצריהן של כל הקבוצות (היעזרו בהוראות שבנספח 5).</p>
	<p>פעילות מסכמת: עבודה יחידנית: כל משתתף רושם לעצמו את מה שלמד, את הקשיים, ומה עוד עליו ללמוד או במה להתנסות לפני שהוא נכנס לכיתה ומתחיל לעבוד בקבוצות על למידה משותפת.</p> <p>במליאה: שיתוף</p>

נושא רביעי: מוטיבציה ללמידה ולהוראה

דבורה גורב, תמי ויסמן ואוה לאוטרשטיין-פיטליק

מבוא

מוטיבציה, הן של המורים הן של התלמידים, היא מרכיב חשוב באקלים הלימודי ובקביעת התקדמותם האישית של המשתתפים בשיח החינוכי. לכן ראוי לעסוק במוטיבציה כחלק מניהול הכיתה במשך כל שנות ההתפתחות המקצועית של המורה. כדי שיצירת מוטיבציה תיהפך לכלי בידי של המורה, יש צורך בהעלאת המודעות לחשיבות הנושא, בהבנה עמוקה של המושגים הקשורים אליה, בלמידה ובתרגול.

האם ניתן לשכלל כישורי מורים שכבר סיימו את הכשרתם הראשונית, להניע את תלמידיהם? כמה עדויות מחקריות מצביעות על כך שהתשובה היא חיובית. בניסוי שערכו ריב ואחרים (Reeve, Jang, Carell, Jeon, & Barch, 2004), נמצא שתלמידיהם של מורים שהוכשרו לעודד אוטונומיה בכיתה, גילו יותר מעורבות ופעילות בהשוואה לקבוצת ביקורת של תלמידי מורים שלא הוכשרו לכך. כמו כן נמצא שככל שניתנה יותר אוטונומיה לתלמידים, כך גם גדלה מעורבותם בלמידה. בחרנו להתמקד במושג self-regulated learning, הנקרא בעברית 'ויסות עצמי של הלמידה' או 'הכוונה עצמית',¹ כמרכיב מרכזי במוטיבציה ללמידה, המובילה לפיתוח אחריות אישית של הלומד ללמידה שלו. ויסות עצמי בלמידה (בירנבוים, יועד, כ"ץ וקימרון, 2004; ליכטינגר, 2011) הוא תהליך שבו הלומד מציב לעצמו מטרות למידה ומנהל את התנהגותו הקוגניטיבית, הרגשית והגופנית בהתאם למטרות אלו ולמשובים שהוא מקבל מהסביבה. תהליך הויסות העצמי מורכב משלושה שלבים: (1) תכנון הלמידה; (2) פיקוח תוך כדי הלמידה; (3) הערכה בסופה של הלמידה.

נציע כאן שלושה מפגשים העוסקים בנושא זה. המפגשים משמשים מודלינג ליצירת מוטיבציה למורים ללמוד על מוטיבציה - הן על זו שלהם ללמד הן על זו של תלמידיהם ללמוד.

1 בספר זה יפיעו לחלופין המושגים 'ויסות עצמי בלמידה' ו'הכוונה עצמית בלמידה' כמושגים נרדפים.

המפגשים מאפשרים:

1. להעלות ידע קודם בנושא המוטיבציה על כל מרכיביה.
2. להתנסות בדוגמאות של הוראה מעוררת מוטיבציה.
3. לתרגל בכלים מעוררי מוטיבציה.

מטרות הפעילויות במפגשים אלו הן:

1. להגביר את המודעות לנושא המוטיבציה להוראה וללמידה.
2. להכיר רעיונות ודוגמאות להגברת המוטיבציה ללמידה של מורים ותלמידים.

פרק זה מורכב משלושה מפגשים:

- מפגש 1 - סדנת סיפורי הצלחה.
- מפגש 2 - מפגש מקוון או משימה בין שני המפגשים - התנסות בהפעלה ובוויסות עצמי בכיתה.
- מפגש 3 - הצגות ודיון.

מפגש 1 - סדנת סיפורי הצלחה

הנחיות והערות למנחי המפגש	הנחיות למשתתפים
<p>ההתנסות היא עם דוגמאות של הוראה מעוררת מוטיבציה. בניית ידע משותף מתוך ידע פרקטי צבור של המשתתפים.</p> <p>לאחר העבודה בקבוצות מתכנסים למליאה, וכל קבוצה מציגה את המסקנות. דנים בהן ורושמים אותן במרוכז.</p> <p>עוברים לשלב ההמשגה והעיסוק במושגים המרכזיים. אפשר לעשות זאת על גבי הלוח או בעזרת מצגת (בכיתה מתוקשבת שבה אפשר להקריין את הכתוב על כל צג על גבי צג גדול - לכל המליאה).</p> <p>הוראת המושגים באמצעות מצגת מתוך הפרק 'מוטיבציה ללמידה וניהול כיתה' בספר ניהול כיתה ומקורות נוספים.</p> <p>עבודה בקבוצות, הצגת התוצרים הקבוצתיים במליאה.</p> <p>בסוף ההצגות במליאה כל משתתף כותב לעצמו מה הוא לוקח אֶתו מהמפגש.</p>	<p>כל משתתף כותב לעצמו סיפור הצלחה (הצלחה קטנה כגדולה).</p> <p>דוגמאות: תלמיד שלא שיתף פעולה ובעקבות פעולה כלשהי החל לשתף פעולה; תלמיד שלא הקשיב בשיעורים והודות להתערבות נעשה מקשיב ותורם; כיתה ששררה בה אווירה שלילית ובשל הפעילות השתנתה בה האווירה לטובה.</p> <p>בקבוצות קטנות - להקשיב לסיפורים של כל אחד מחברי הקבוצה ולכתוב את המסקנות המשותפות, ומה היו הגורמים שעוררו את המוטיבציה: בקרב תלמידים יחידים, בקרב כיתה שלמה, בבית הספר.</p> <p>במליאה - הצגת המסקנות של כל קבוצה ולאחר מכן השוואה להצעות שבנספח 6.</p> <p>מושגים מרכזיים: מוטיבציה; מוטיבציה פנימית וחיצונית; ויסות עצמי של למידה.</p> <p>הנחיות: קראו את תיאור המקרה שלהלן (מתוך יומן פדגוגי של סטודנטית להוראה) וענו בקבוצה על השאלות שלאחריו:</p> <p>מיומנה של סטודנטית</p> <p>הסברתי לתלמידים כי בשיעור הזה הם יעבדו בקבוצות. לצורך העבודה בקבוצות ביקשתי מהם לבחור נציגים לכל קבוצה, כלומר ראשי קבוצה. הכיתה התחילה לגלות התנגדות. הם לא היו מוכנים לבחור נציגים גם לאחר שקיבלו הסבר על אופן השיעור. בחרתי נציג או נציגה לכל קבוצה, וגם לאחר מכן הם לא היו מוכנים לשותף</p>

הנחיות ומטרות למנחי המפגש	הנחיות למשתתפים
	<p>פעולה. חלק זה ארך הרבה מעבר למשוער ויצר אווירה שלא אפשרה להמשיך ללמד. בהמשך השיעור חילקתי לכל אחת מהקבוצות 'מכתב מצ'רלס דארווין'. הקריאה המשותפת לא עבדה טוב. בכל קבוצה היה תלמיד אחד שקרא, תלמיד שהקשיב, ותלמידים שלא שיתפו פעולה.</p> <p>תרגיל מסכם למפגש 1 אילו עדויות יש בתיאור הזה המעידות על חוסר מוטיבציה ללמידה בכלל ולעבודה בקבוצות בפרט? הציעו למורה הצעות להעלאת רמת המוטיבציה בכיתה תוך כדי התייחסות לקשר שבין אופן ניווט הכיתה לבין התנהגות התלמידים.</p>

מפגש 2 - מפגש מקוון או משימה בין שני המפגשים - התנסות בהפעלה ובוויסות עצמי בכיתה

הנחיות ומטרות למנחי המפגש	הנחיות למשתתפים
<p>קריאת חומרים על מוטיבציה: חובה - שער שלישי, פרק שישי בספר ניהול כיתה. רשות - ראו בהמשך</p> <p>אנו מציעים לתת דוגמה להתערבות המתאימה לכל אחת מהאוכלוסיות: לסטודנטים ההוראה - לאתר תלמיד ולבנות יחדיו תכנית עבודה ללמידת נושא.</p> <p>למורים חדשים - תלמיד המכין שיעורי בית באופן חלקי - לבנות במשותף תכנית להתמודדות עם שיעורי בית במקצוע אחד ולעקוב אחרי התקדמותו.</p> <p>למורים ותיקים - לתת משימה לימודית ייחודית לתלמיד חלש (למשל לנצח על מקהלה), ולאפשר לו לבחור את הנושא, את הזמן ואת מקום הלמידה. לחלופין, לאפשר לתלמיד חלש ללמד נושא וקהל על פי בחירתו.</p>	<p>קראו את הפרק 'מוטיבציה ללמידה וניהול כיתה' בספר ניהול כיתה וחומרים נוספים לבחירתכם (ראו הצעות לקריאה בעמוד הבא). התמקדו במושגים 'ויסות עצמי' ו'אחריות אישית ללמידה'.</p> <p>כתבו הצעה להתערבות מעשית המגבירה ויסות עצמי של התלמיד היחיד, של קבוצת תלמידים ושל הכיתה כולה.</p> <p>נסו את ההצעה שלכם בכיתתכם והביאו למפגש הבא את תיאור ההתנסות ומה למדתם ממנה.</p>

הצעות לקריאה בנושא מוטיבציה וויסות עצמי

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. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט. נדלה מתוך:

<http://www.cet.ac.il/self-regulation/main.htm>

ליכטינגר, ע' (2011). ויסות עצמי בלמידה. הד החינוך, 7(פ"ה), 82-84. ניוזלטר Elearning (פברואר 2012). יצירת מוטיבציה ללמידה על סמך תיאוריות מעולם ההתנהגות הארגונית. נדלה מתוך:

http://www.e-learning.co.il/home/NL2/NLArticle_34_2.html

את המבוא לכתב העת חינוך לחשיבה, 20, כתבו קפלן ועשור (2001), והוא הוקדש לנושא 'הנעה ללמידה - תפיסות חדשות של מוטיבציה'. נדלה מתוך:

http://hsf.bgu.ac.il/edu/files/eduhome/segel/avi_assor/generalmotiv.pdf

רביב, ע' (2006). אפשר גם אחרת: סביבת למידה המעודדת הנעה והנאה. עיונים בחברה, בטכנולוגיה ובמדע, 3, 48-39.

המחקר תוכנן ועוצב במטרה לבחון את השפעתה של תכנית לימוד אינטרדיסציפלינרית שיושמה בעזרת מודל הוראה/למידה פיידוצנטרי על אוכלוסיית תלמידים המוגדרים תת-הישגיים על פי הפרמטרים של משרד החינוך. במחקר השתתפו 46 תלמידים מכיתות י'-י"א בעיירת פיתוח בארץ. מטרתו העיקרית של המחקר הייתה לבחון אם מתחוללים שינויים במוטיבציה ללמידה של התלמידים, וכיצד שינויים אלו משפיעים על הישגיהם של התלמידים. נדלה מתוך:

http://c3.ort.org.il/Apps/WW/page.aspx?ws=ae466ecb-cf97-419c-b96d-7ad1af8f9ad1&page=cd3ea023-0f2d-4daf-8a06-db2b32d43ea7&fol=edf68219-bbff-476c-9223-36ebedc6811&box=75d07ac6-bea3-4f40-8a0d-e0b7fe856a78&_pstate=item&_item=e43d648a-6446-4cb2-ab5f-81da53016c0a

אשל, ע' (2010). יצירת מוטיבציה בקרב סטודנטים - האם הבעיה נפתרה? על הגובה, 9. תרגום ועיבוד מתוך Garrett, P. E. (2009). Student motivation: Problem solved? *Tomorrow's professor Blog*, 913.

המחבר טוען שקידום המוטיבציה הפנימית תלוי במורה. עליו לקדם את ערך הנושא בעיני הלומדים, להגביר את ביטחונם העצמי ולשפר את האווירה בכיתה. נדלה מתוך:

http://althagova.colman.ac.il/Files.ashx?file=08_2011/P-7-8.pdf&objid=977&nsid=294&lcid=1037&boneid=12572

מפגש 3 - הצגות ודיון

הנחיות והערות למנחי המפגש	הנחיות למשתתפים
<p>לעודד משתתפים לספר גם על אי-הצלחות.</p> <p>שאלות מנחות שיופנו למציגים: מה הניע אותך לבחור בהתנסות זו? מטרת השאלה היא להבהיר למשתתפים מהן תפיסותיהם בנוגע למוטיבציה.</p> <p>מה מניע אותך ללמוד? מטרת השאלה היא להוביל את המשתתפים לדבר על גורמי המוטיבציה שלהם ולגעת גם בגורמי המוטיבציה האלה: היכרות עם תחום חדש או עם נושא בלתי מוכר; הנושא מוצג באופן חידתי או מסתורי.</p> <p>פרופ' דניאל חזן בספרו <i>Beyond Formulas in Mathematics and Teaching: Dynamics of the High School Algebra Classroom</i> מתאר כיצד הוא ומורה נוספת בנו מבחר שאלות במתמטיקה מחיי היום-יום של תלמידיהם. התלמידים כלל לא שיתפו פעולה ולא גילו התעניינות. בבדיקה מעמיקה של כיתתם התברר להם שהכיתה מחולקת לשתי אוכלוסיות, שלכל אחת מהן היו תחומי עניין שונים, ואף אחת מהן לא התעניינה במה שכינו המורים 'בעיות מחיי היום-יום'.</p>	<p>הצגת התרגיל המסכם מהפגישה הקודמת.</p> <p>עבודה בזוגות - בחרו נושא לימודי מתוך הנושאים שאתם מלמדים, ומצאו דרך להציג אותו באופן שיתחבר לעולם התלמידים שלכם. לדוגמה, הוראת הנושא 'אבות המזון' יכולה להתחיל בדיון על צמחונות מול אכילת בשר (אבות המזון - נושא מדעי, מרוחק, ואילו נושא הצמחונות על כל היבטיו מעניין בני גילים שונים). דרך נוספת להתחבר לעולם התלמידים היא לאפשר להם להציע חלופות בגישה לתכנים, גם אם בדרכים שונות מאלו שתוכננו מלכתחילה.</p> <p>מתוך מה שעשיתם וכן מתוך הידע המצטבר שלכם, איך לדעתכם אפשר:</p> <ul style="list-style-type: none"> • לעורר מוטיבציה שתתחיל מעולם התלמיד? • לגרום לתלמיד להיות אחראי ללמידתו? • לטפח קשר מורה-תלמיד כגורם מוטיבציוני? • לשלב תקשוב מעולם התלמידים? <p>סיכום במליאה - רפלקציה: ידע חדש שנלמד; מימונות שעסקנו בה או שרכשנו אותה; חשיבה על התהליך שעברנו.</p>

הנחיות והערות למנחי המפגש	הנחיות למשתתפים
<p>לדברי ליכטינגר (2011), אלה הן פעולות המורה התומכות ביצירת ויסות עצמי: להקנות אסטרטגיות וליצור שגרה של ויסות עצמי בכיתה; לאפשר לתלמידים להציב מטרות אישיות וקבוצתיות; להציע משימות מגוונות המאפשרות בחירה, ושיהיו רלוונטיות ואותנטיות; יצירת אקלים בטוח ושיתופי.</p> <p>רפלקציה</p>	<p>עשור (2011) מאפיין את פעולות המורה ואת התכונות התומכות בפיתוח ויסות עצמי: תמיכה בתחושה של היעדר כפייה ואפשרות בחירה; תמיכה בגיבוש מצפן פנימי ומימושו; תמיכה בקשר, ביטחון ושייכות; הבניה - מבנה מקדם מסוגלות.</p> <p>חלוקה לקבוצות: כל קבוצה מקבלת קטע קריאה המתייחס לאחד המאפיינים של עשור, ומציגה אותו במליאה.</p>

נושא חמישי: רעש בכיתה

תמי ויסמן ודבורה גורב

מבוא

עצם קיומו של רעש בכיתה אינו מעיד בהכרח על היעדר למידה. לעתים רעש מעיד דווקא על מעורבות בלמידה ועל פעילות ושיח של הלומדים בנושא הנלמד. לא כל מורה מוכן או יכול להכיל רעש. ההתייחסות לו תלויה בתרבות הבית-ספרית ובתפיסות של המורה את עצמו כמי ששולט בכיתה או לחלופין כמי שמנחה תהליכי למידה.

מטרתו של המפגש המוצע להלן היא לאפשר למשתתפים לבחון את אמונותיהם ואת תפיסותיהם לגבי המושג 'רעש בכיתה' ולהרחיב את תפיסותיהם לגביו. המפגש המוצע להלן מתאים לפרקים בספר ניהול כיתה: יחסי מורים לתלמידים, תחילת שנה, הקניית כללים ואכיפתם, סוף מעשה במחשבה תחילה - תכנון שיעור, טיפול בהפרעות בכיתה, הסביבה הפיזית וניהול כיתה, ניהול כיתה כמרחב לשינוי חברתי.

המפגש מאפשר:

1. להבין את המשמעויות השונות של רעש בכיתה.
2. לגבש עמדה לגבי האופן שבו המורה רואה את תפקידה בכיתה.
3. להגדיל את מגוון התגובות האפשריות לרעש או להפרעה בכיתה.

מטרות הפעילויות במפגש:

1. להשוות בין תגובות של מורים לבין רעש בכיתה.
2. לתרגל התמודדות עם עלבון הנובע מרעש של הפרעה.
3. לנווט רעש של למידה.

הנחיות והערות למנחי המפגש	הנחיות למשתתפים
<p>מהו רעש בשבילי? האם הרעש בכיתה הוא קנוניה נגדי? האם משמעו שאיני די חשוב או משמעותי לתלמידים? שלא מכבדים אותי? אולי זה רעש שאינו קשור אליי אלא להתרחשות? האם 'רעש' או 'הפרעה' הם כל מה שקורה בכיתה לאחר שמתחיל שיעור? לדוגמה, האם איחור, אי־הכנת שיעורי בית, דיבורים בכיתה או יציאת תלמידים מהכיתה - נחשבים תמיד לרעש או להפרעה? אילו תחושות ורגשות מעלה הרעש? מהן האסוציאציות או המטפורות העולות אצלי כתגובה למילה רעש? מומלץ להפנות את הלומדים לספרו של אריאלי, אי-נחת בהוראה.</p>	<p>תיאורי מקרה מורה מנסה ללמד נושא חדש בכיתה. הוא הכין היטב את השיעור, יש באמתחתו ניסוי מעניין וסיפור מרתק, אבל בכיתה מתחיל רעש. בהפסקה הוא מספר לעמיתו, המכיר את הכיתה ומלמד בה, על החוויה שעבר ועל התסכול והעלבון שלו.</p> <p>מורה מלמדת נושא חדש בכיתה. היא הכינה היטב את השיעור, יש באמתחתה ניסוי מעניין וסיפור מרתק אבל בכיתה מתחיל רעש. המורה מאפשרת לתלמידים לדבר ביניהם במשך כמה דקות. בהפסקה היא מספרת לעמיתה המכירה את הכיתה ומלמדת בה על החוויה שעברה ועל הסיפוק ששאה מהאירוע הזה.</p> <p>דיון: מהו רעש בשבילי?</p>
<p>אפשרויות פעולה כתגובה לסיטואציה שבה כל תלמידי הכיתה או חלקם אינם קשובים:</p> <ul style="list-style-type: none"> • להעיר באופן אישי לתלמידים המפריעים. • להבהיר ולשתף את התלמידים בצורך בניהול כיתה תקין. להעביר את המסר ש"אני מבינה אתכם, זה לא פגע בי", ועם זאת לאכוף את הצרכים של האחרים ללמוד. • להקציב זמן להפוגות לצורך שיחות בין התלמידים, שאינן במסגרת משימות הלימוד. בתום ההפוגה הקצובה - מתחילה למידה. למשל: "בעוד חמש דקות תתחיל עבודה בקבוצה, תוכלו לסיים את מה שבווער לכם ולחזור ללמידה". 	<p>חלק א - רעש של הפרעה כל משתתף מציע רעיונות לפעולה שתמנע את תחושות העלבון והתסכול של המורה כשמתחיל רעש בכיתה.</p> <p>בקבוצות - מסכימים על שלוש הצעות לפעולה.</p> <p>במליאה - כל קבוצה מציגה את הצעותיה בלוויית שיקולי דעת.</p>

הנחיות והערות למנחי המפגש	הנחיות למשתתפים
<ul style="list-style-type: none"> • לשתוק. בדרך כלל אחרי כמה דקות מורגשת רגיעה. היעדר העשייה משמעותית ומשפיעה. • לגעת בשקט בכתף של התלמיד המדבר עם חברו בעניינים שאינם קשורים למשימה. • להקטין את משך זמן ההוראה הפרונטלית. • לנסות לאבחן מהו הגורם לרעש - גורם הקשור לנושא? האם הרעש חיובי? מעיד על תהליך למידה? האם הוא גל רעש קטן בלבד? • להמשיך לעבוד בלי להתחשב ברעש הקיים. • לתת לגיטימציה לעניין שגרם לסערה. לעצור את השיעור ולאפשר לדבר על זה. <p>להפנות לספר רעש - קווים לדמותה של הפרעה תרבותית של יעקב בורק, המדבר על רעשים מסוגים שונים המפריעים לנו.</p>	
	<p>חלק ב - רעש של למידה כל משתתף מציע דוגמאות של רעש, המעידות על למידה.</p> <p>בקבוצות - כתבו הצעה כיצד לעורר בכיתה רעש של למידה.</p> <p>במליאה - כל קבוצה מציגה את הצעותיה בלויית שיקולי דעת.</p>

מקורות

- אריאלי, מ' (1995). אינחת בהוראה. תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- בורק, י' (2008). רעש - קווים לדמותה של הפרעה תרבותית. אור יהודה: כנרת זמורה-ביתן.
- 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. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, יח' 1. נדלה מתוך:
<http://www.cet.ac.il/self-regulation/Units/unit1-expand.htm>
- ברן, א' (1993). משחקיהם של בני אדם. בן שמן: מודן.
- דרסלר, מ' (2013). מעגל הלמידה של קולב. אאוריקה, 36, 1-8.
- יריב, א' (מאי 2010). מכתב לסטודנטים שלי. ביטאון מכון מופ"ת, 42, 71-74.
- ליכטינגר, ע' (2011). ויסות עצמי בלמידה. הד החינוך, 7(פ"ה), 82-84.
- עשור, א' (2011). "לקרוא את בית הספר מבעד למשקפי המוטיבציה" (בריאיון עם יורם הרפז). הד החינוך, 85(7), 50-57.
- קס, א' (2000). תחושת המסוגלות המקצועית של המורה. תל אביב: מכון מופ"ת. נדלה מתוך:
http://www.achva.ac.il/sites/default/files/achvafiles/maof_book/2000_5.pdf
- Chazan, D. (2000). *Beyond formulas in Mathematics and teaching: Dynamics of the high school Algebra classroom*. New York: Teachers College Press.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25–39.
- Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223–252.
- Kolb, D. A. (1983). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Metzger, M. (2002). Learning to discipline. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 77–84.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147–169.

שיטות ותאוריות בניהול כיתה -

מאגר תקצירים

אליעזר יריב

הספר ניהול כיתה והמוסף האינטרנטי מציגים רק חלק מהמגוון הרחב של מודלים תאורטיים ושל שיטות מעשיות רבות שפותחו בשנים האחרונות לניהול כיתה ולטיפול בהפרעות. למען מרצים המבקשים להעשיר את ידיעותיהם ואת דרך הוראתם הבאנו להלן שתי רשימות מוערות: הראשונה - של מיומנויות ושל שיטות ספציפיות לניהול כיתה, והשנייה - של תאוריות וגישות בניהול כיתה ומשמעת.

הרשימה הראשונה מבוססת על המיון שערכו אוניל וסטפנסון (O'Neill & Stephenson, 2012) לתכנים הרבים הנלמדים במוסדות להכשרת מורים באוסטרליה ובארצות אחרות. השיטות יוקנו באמצעות סימולציות ומשחקי תפקידים המצולמים במעגל סגור, אשר יאפשרו למשתתפים לנתח את התנסותם ולהפיק תובנות.

מיומנויות ושיטות בניהול כיתה

שיטות לעידוד מוטיבציה	
שבה, עידוד, פרסים	מתן חיזוקים מילוליים או חומריים לתלמיד עבור התנהגות מתאימה.
כלכלת אסימונים	מתן פרסים חומריים עבור צבירת "אסימונים" על התנהגות טובה.
מערכת דירוג	דירוג של התנהגויות רצויות ושל התנהגויות בלתי רצויות.
חיזוקים לפעילות כיתתית	מתן שבה או תגמולים עבור התנהגות כיתתית רצויה.
מעקב והערכה עצמית	מתן אפשרות לתלמידים להסתייע בכלים להערכה עצמית לשם הערכת תפקודם.
שימור פעימה קצבית של פעילות	שמירה על קצב גבוה של פעילות בשיעור וצמצום זמני ביניים והפסקות בלתי מתוכננות.

שיטות לעידוד מוטיבציה	
היענות חלקית לדרישות התלמידים וויתור על מקצת הדרישות בתמורה להתחייבות התלמידים לבצע פעולות כיתתיות אחרות.	הסכמה חלקית
הבטחה לתלמידים שאם הם ימלאו מטלה לא אהובה, הם יזכו לאחר מכן למטלה מועדפת.	עקרון פרימק
המורה והתלמיד מנסחים יחדיו מסמך המגדיר את ההתנהגות הרצויה בעתיד, וגם חותמים עליו.	חוזי התנהגות
שיטות למניעת הפרעות לניהול כיתה תקין	
הגדרת הכללים והמחשתם בשבועות הראשונים של שנת הלימודים. כללים בהירים מסייעים לארגן את התנהגות התלמידים ולהמחיש מתי וכיצד מתרחשת הפרתם.	הקניית הכללים בכיתה
עיצוב הכללים בכיתה ועריכת פעולות לשימורם (כגון תקנון כיתתי).	הגדרה ושימור של כללים
סידור הכיתה וסידור הישיבה מאפשרים פעילות ותנועה זורמת בשיעור ומסייעים לפתור בעיות אישיות נקודתיות ולצמצם מתחים חברתיים.	סידור כיתה וסידור ישיבה
מעקב אחר גורמים מסיחים (כגון רעש או צפיפות) ומאמץ להסירם או לצמצם את השפעתם.	הסרה וצמצום של גורמים מסיחים
בניית תכנית חיזוקים שיטתית המאפשרת לצמצם התנהגות מפריעה.	תכנון ומימוש של התערבויות התנהגותיות
נקיטת צעדים לבדיקה אם מאחורי התנהגויות מתנגדות קיימים לקות או קושי בלתי נשלט.	אבחון מתי "לא רוצה" נובע מ"לא יכול"
חינוך חברתי רגשי להגברת המודעות הרגשית ולהקניית מיומנויות התנהגות פרו-חברתיות.	הקניית מיומנויות חברתיות
קיום שיחה לשם הפקת לקחים והקניית שיטות לפתרון בעיות חברתיות.	הקניית מיומנות של פתרון בעיות
שימוש הוראתי בתכנים ספרותיים ואמנותיים כדי להציף ולעבד תכנים אישיים רגשיים של תלמידים.	ביבליותרפיה

שיטות למניעת הפרעות לניהול כיתה תקין	
הגדרת כללי התראה לפני שהמורה מגיב	איתות לתלמיד שנועד להמחיש שהתנהגותו עומדת לעבור את הגבול.
מתן רמזים מילוליים על התנהגות תקינה	איתות לתלמיד שהתנהגותו תקינה. נועד למקרים שבהם נחוץ לתמוך בתלמידים עם נסיגה בתפקודם.
מעקב אחר התנהגות התלמיד בכל עת ("עיניים בנב")	מעקב מתמיד וערני אחר ההתנהלות בכיתה - אישית וקבוצתית - תוך כדי התייחסות מידית להפרעות של יחידים.
ניהול כיתה באמצעות ריבוי משימות	המורה מנחה את התלמידים שסיימו, לעבור למטלה הבאה, בעוד חבריהם משלימים עדיין את המטלה הקודמת.
מעברים מתוכננים היוצרים שטף בהוראה	הכרזה על סיום פעילות ועל מעבר לפעילות הבאה. ההודעה המוקדמת מכינה את התלמידים. המורה מפקח על ביצוע המעבר.
מחוות ואיתותים לא מילוליים	ויסות התנהגות התלמידים באופן לא מילולי וטיפול בהפרעות בעזרת תנועה בכיתה, מבטי עיניים, מחוות והבעות פנים.
שינוי במתווה השיעור במצבי הסחות ועייפות	שינוי תכנית ההוראה והתאמת שיטות ההוראה והתכנים כשהעומס המנטלי גבוה מדי והתלמידים מתעייפים.
שיטות תקשורת	
התאמת אינטונציה קולית	שימוש תיאטרלי בקול והתאמתו לתוכן הנלמד ולשיטות ההוראה (כגון שאילת שאלה) לשם גיוון ההוראה והגברת העניין בה.
משא ומתן	קיום דו־שיח ודיון על דרישות כדי לסייע בפתרון מחלוקות ולהשיג הסכמות המונעות שימוש באמצעים כוחניים.
שיחת כיתה / שעת מחנך	קיום שיחות כיתה ושעת מחנך לשם דיון כיתתי על עניינים חברתיים ואישיים.
שיחה אישית עם תלמיד(ים)	קיום שיחה אישית שנועדה להיכרות, לגיבוש קשר ולמציאת פתרון לקשיים של תלמיד יחיד או של כמה תלמידים.

שיטות תקשורת	
שיחת משמעת	קיום שיחה עם תלמיד לאחר הפרעה. המורה מאפשר לתלמיד להסביר את התנהגותו ואת מניעיו, מברר עמו את ההתרחשויות, ויחד הם פותרים את הבעיה כדי למנוע את הישנותה.
שימוש בהומור להפגת מתח	השמעת בדיחות וסיפורים מצחיקים שנועדו להרגיע ולשפר את האווירה בכיתה.
שיתוף פעולה עם יועצת בית הספר	התייעצויות והתערבויות עם היועצת או עם פסיכולוג בית הספר במקרים מורכבים.
הקשבה רפלקטיבית, מתן תשובות תומכות	הקשבה פעילה ואמפתית לדברי התלמיד והתייחסות אוהדת ותומכת.
שמירת קצב ההוראה	התאמת קצב התקדמות הלימוד לקצב הקליטה ולתפקוד של התלמידים תוך כדי התחשבות בעומס הלימודים וברמת החומר.
איתור המטרות המוטעות	זיהוי רגשות, כמו כעס, נקמה או ייאוש, והתייחסות אליהם כמקור להתנהגות מפריעה.
שימוש במסרי 'אני' במקום במסרי 'אתה'	תיאור השפעת ההפרעה על התלמיד ועל הכיתה במקום להעיר ישירות לתלמיד. המסר העקיף מדרבן את התלמיד לשתף פעולה.
שיטות לשמירת הקשב של כלל הכיתה	שימוש באמצעים חזותיים, הערות מפתיעות, שינוי באינטונציה ועריכת הפסקות קצרות (פאוזות), השומרות על קצב ועל קשב.
הצגת ציפיות והבהרתן	קיום מתכונת שיחה בתחילת שנת הלימודים ובתחילת השיעור, שבה המורה מגדיר את ההתנהלות המצופה מהתלמידים.
הדגמת התנהגות רצויה	המורה מודע להשפעתו, והוא מתנהג באופן הממחיש את הערכים ואת ההתנהגויות שהוא דורש מתלמידיו.
מחוות ואיתותים לא מילוליים	יסות התנהגות התלמידים באופן לא מילולי וטיפול בהפרעות בעזרת תנועה בכיתה, מבטי עיניים, מחוות והבעות פנים.

שיטות לצמצום הפרעות	
איום בצמצום זכויות ותגמולים	הגדרת טובות הנאה שישללו מהתלמיד אם ימשיך בהתנהגותו המפריעה.
פסק זמן להרהר בהתנהגות	הגדרת פסק זמן בתוך הכיתה או במקום אחר בבית הספר כדי לתת לתלמיד שהות להירגע ולשקול מחדש את התנהגותו. מיועד למצבים של סערה פנימית או של קונפליקט חברתי שנחוץ להרגיע.
פסק זמן במתן חיזוקים חיוביים	הפסקה במתן עידוד ובמתן תגמולים ממחישה לתלמיד שחלה החמרה בהתנהגותו ושהוא נדרש לשנותה כדי לזכות שוב בחיזוקים חיוביים.
קביעת 'מחיר' להתנהגות	הגדרת 'תעריף' שלילי להתנהגויות לא מתאימות. איום שנועד להמחיש לתלמידים את חשיבות העמידה בכללים.
התעלמות 'טקטית'	'כתף קרה'. המורה מתעלם זמנית ואינו משתף את התלמיד. איתות לתלמיד שהתנהגותו נעשתה בעייתית. חיוני שהתעלמות זו תהיה מידתית וקצרה.
גינוי	גינוי ונזיפה על התנהגות פוגעת ולא מוסרית.
'תוצאות טבעיות'	דרישה לשאת בתוצאות המעשים ולתקנם. למשל, להישאר שעה נוספת לאחר איחור בבוקר או לשלם בעבור תיקון חלון שהתלמיד שבר.
רכישת זכויות על התנהגות טובה	מתן אפשרות לתלמיד לשקם את תפקודו ואת היחס אליו באמצעות צבירת התנהגויות טובות.
דירוג ההפרעות מהקלה לחמורה	דירוג חומרת המעשים והמחשת משמעותם המוסרית. מגביר מודעות, אחריות אישית ושליטה עצמית.
בחירת חלופות ומעקב אחר מימושן	הסכמה עם התלמיד על החלופות העומדות לרשותו. המורה מאפשר לתלמיד בחירה לשם הגברת תחושת האחריות והשליטה העצמית.
שיחה מאבחנת לאיתור הגורמים לקשיים	מעקב שיטתי אחר התנהגות מפריעה תוך כדי ניסיון להעריך את הגורמים לה.

שיטות לצמצום הפרעות	
העלאת השערות לגבי גורמים אפשריים לקשיים מתמשכים ובדיקתם באמצעות תצפיות על מצבים ספציפיים.	בירור מי תורם לבעיות - המורה או התלמיד
השאת התלמיד בתום יום הלימודים כדי לשוחח אתו על קשייו. העיכוב אינו נעים לתלמיד, והוא מאותת על נסיגה בתפקודו ועל הצורך להשתפר.	שיחת מעקב בתום יום הלימודים
הסחת דעת התלמיד והפניית תשומת לבו והתנהגותו לכיוון החיובי. דרך מועילה לטפל בהפרעה בלי נזיפה ובלי הענשה.	הסטת הפרעת התלמיד באמצעות שאלה או הזמנה
קרבת המורה מגבירה קשר וגם פיקוח ושליטה על התנהגות התלמיד. אמצעי לא מילולי לטיפול בהפרעות.	קרבה פיזית לתלמיד
מתן הסבר ופיקוח קפדני על עמידת תלמידים בתור. נועד להקנות הרגלים וסדר בפעילות הכיתה.	ניהול עמידה בתור

תאוריות וגישות בניהול כיתה ומשמעת

הרשימה המוערת השנייה מציגה עשרים גישות תאורטיות בניהול כיתה. רוב הגישות משקפות את האידאולוגיה של מחבריהן, ורק מיעוטן מבוססות על מחקר שיטתי שבחן את יעילותן. אחדות מדגישות פיקוח התנהגותי, ואחרות נובעות מגישה הומניסטית המדגישה ערכים של שוויון ושל כבוד. אחדות עוסקות ביחסי מורה-תלמיד, וחלקן משקיפות על ההתרחשויות בכיתה במבט מערכת. רק מקצת הגישות מקיפות תאוריה ופרקטיקה, ואילו השאר הן חלקיות באופיין. בחרנו לקבץ אותן לשש קטגוריות כלליות, על פי המיון שעורך תיאור וובלס (Wubbes, 2011), מיון שהצגנו בפרק המבוא של הספר. מובן שהחלוקה הזאת וגם התיאורים הקצרים שצירפנו נועדו להיכרות ראשונית בלבד. מרצים המבקשים להרחיב את ידיעותיהם מוזמנים לעיין בספריהם של צ'רלס וטאובר (Charles, 2010; Tauber, 2007), אשר מפרטים את מהות הגישות ודנים בתרומתן ובשימוש האפשרי בהן בכיתה.

שליטה ופיקוח על התנהגות	
<p>הגישה ההתנהגותית (ביהיוריסטית) והמחקר על התניה אופרנטית בוחן עקרונות למידה של בעלי חיים ובני אדם. ניתוח התנהגות יישומי נערך בדרך של מדידות חוזרות ונשנות של התנהגות נצפית, מתוך מטרה לשנות התנהגויות משמעותיות באמצעות שימוש בתכנית חיזוקים שיטתית. אם התכנית אכן חוללה את השינוי המצופה (הפחתה או אף הכחדה של התנהגות מפריעה או הקניית התנהגות רצויה) - המורה מפסיק בהדרגה את מתן החיזוקים. אם התלמיד שב להתנהגות הבלתי רצויה - עורכים מדידה חוזרת ומשיבים את התכנית למתכונתה הקודמת. את המתכונת של ניתוח התנהגות יישומי ניתן לממש במגוון רחב של פעולות חינוכיות עם יחידים וקבוצות בתוך הכיתה ובבית הספר. מתכונת זו מאפשרת לאתר מוקדם בעיות התנהגות העלולות להחמיר וכן לערוך תכניות התערבות יעילות המסייעות לצמצם את שכיחותן של התנהגויות לא רצויות ברמת הפרט, הקבוצה ובית הספר כולו. השיפור באקלים מצמצם התנהגות בעייתית של יחידים.</p>	<p>ניתוח התנהגות יישומי (applied behavior analysis)</p>
<p>השימוש בהערכת התנהגות תפקודית נועד לחקור את התהליכים בכיתה במתכונת של "מערך של נבדק אחד בניסוי אחד". לשם כך החוקרים או המורים עוקבים אחר משתנה תלוי יחיד (כגון מספר הפעמים שהתלמיד קם מהכיסא), מודדים אותו ומאתרים את "קו הבסיס" של שכיחות ההתנהגות המדוברת. מדידת "קו הבסיס" נעשית לרוב באמצעות תצפית הנערכת מדי יום ביומו ומאפשרת לבדוד את המשתנה הגורם להפרעות (כגון הצקה של תלמיד שכן). לאחר זיהוי המוקדים להתנהגות הבעייתית ניתן לנסות לשנות את אותם מוקדים, לחזק התנהגות נאותה אחרת או להציע התנהגות חלופית שתמנע את ההפרעה. לדוגמה, עדיף שילד יגיד "אני לא רוצה לכתוב" ושל לא יכתוב, מאשר שיזרוק שולחן וממילא לא יכתוב.</p>	<p>הערכת התנהגות תפקודית (functional behavior analysis)</p>

שליטה ופיקוח על התנהגות

<p>'משחק ההתנהגות הטובה' הוא אסטרטגיית ניהול התנהגות קבוצתית המבוססת על משחקים ונועדה לסייע לתלמידים - החל בכיתות הנמוכות של בית הספר היסודי - להתנהג כהלכה. גישה מבוססת מחקר זו נשענת על יסודות של כללים כיתתיים, של חברות בקבוצה, של מעקב אישי וקבוצתי אחר ההתנהגות ושל מתן חיזוקים לעבודתם של יחידים ושל קבוצות. התכנית מסתייעת בפעילות הקבוצה ובהשפעתה כדי להקנות לילדים שיטות כיצד לשתף פעולה, כיצד לציית להוראות הקבוצה (כגון עבודה שקטה ומסודרת, התייחסות מנומסת לחברים) תוך כדי יצירת אקלים לימודי מיטבי והקניה יעילה של מיומנויות למידה. נמצא שהתכנית מפחיתה התנהגות תוקפנית ומפריעה, מגבירה את זמן העבודה בכיתה ומצמצמת מצוקה נפשית והתנהגויות לא רצויות.</p>	<p>'משחק ההתנהגות הטובה' good behavior) (game</p>
---	--

<p>גישה זו נחשבת פשוטה וקלה ליישום, והיא מיועדת בעיקר לכיתות החינוך המיוחד. עקרונותיה נשענים על הבניה מערכתית ועל תקיפות בניהול הכיתה: אין התייחסות סלחנית להפרעות. כדי למנוע אותן ולטפל בהן יש להגדיר לכיתה ארבעה-חמישה 'כללי ברזל' (תקנון), כולל קביעת מחירים של הפרעות ושל חוסר ציות, אבל גם תוך ציון של התגמולים על התנהגות טובה. התלמידים ישננו את התקנון, והוריהם יחתמו עליו. הגישה מניחה שהתלמיד הוא טוב מיסודו, שתלמידים מתנהגים היטב כשהם מבינים את הכללים וגם שכדאי להם, ושהם זוכים לתגמול חיובי הודות לכך. על כן יש לשבח התנהגות טובה בהתמדה ובעקביות כדי לחזק אותה ולהבהיר בתקיפות שהמורה לא יסבול הפרעות - הוא אינו מוכן שיפריעו לו או לאחרים.</p>	<p>משמעת תקיפה Lee & Marlene) (Canter</p>
---	--

שליטה פנימית

משמעת עם כבוד
 Richard
 Curvin & Allen
 (Mandler)

לתחושת הכבוד חשיבות בהבנת הגורמים להתנהגות בעייתית ולתיקונה. ילדים המפריעים ומתקשים בלימודים חשים מובסים, והם חדלים מלהתמודד בדרכים מקובלות. כדי לשמור על כבודם הם מעדיפים לפנות לדרכים אחרות, לא מסתגלות, במקום להצטייר כטיפשים וכחסרי ישע. גישה משמעת עם כבוד מקנה למורים שיטות ניהול כיתה המצמצמות את העיסוק בהפרעות ובצייתנות תוך כדי חתירה ליחסים מעצימים ושוויוניים המשרים תקווה ועידוד לתלמידים. העקרונות הבסיסיים: (1) חתירה לשינוי ארוך טווח במקום פתרונות קצרי מועד; (2) ניסוח אישי של מסרים ('מסרי אני') עדיף על שבחים; (3) כללים וחוקים צרכים להיות הגיוניים; (4) על המורה להדגים במעשיו את הערכים שהוא מטיף להם; (5) על המורה לכבד תמיד את התלמיד; (6) אחריות חשובה יותר מצייתנות; (7) מוטב לחדול מפעולות חסרות תכלית ותועלת; (8) גם התייחסות המותאמת ומכוונת לצרכיו של כל תלמיד בנפרד יכולה להיות הוגנת, גם אם לא שוויונית. את כל אלה ניתן ליישם באמצעות עריכת חוזה המתאם ציפיות בין צוות המורים לתלמיד, הקניה חוזרת ונשנית של הכללים וקיום פגישות לבירור תקלות תוך כדי הפעלת 'תוצאות טבעיות' להפרות משמעת.

טיפול מוכון מציאות
 William
 (Glasser)

שיטת טיפול וייעוץ זו זונחת את העיסוק בסימפטומים של המטופל ונשענת על שלושה עקרונות שהמטופל והמטפל בונים יחדיו: הבנת המציאות, קבלת אחריות והבחנה בין טוב לרע. הנחות היסוד הן שאנשים עושים כמיטב יכולתם למען עצמם, שהם אחראים למעשיהם, ושקשייהם האישיים נובעים מהשפעת המציאות החברתית ולא מבעיה נפשית מהותית, למשל התנהגות לא נורמטיבית מתרחשת כשצרכיו של הילד אינם מתמלאים. לכן הטיפול מתמקד ביחסים המתהווים כאן ועכשיו בין המטפל למטופל, תוך כדי ניסיון לבדוק מהם הצרכים הלא ממומשים ומתוך שאיפה לנסח מטרות לעתיד ולחפש דרכים לשיפור שליטתו של האדם בתנאי חייו באופן שאלו יסייעו לו לפתור את בעיותיו. שיטת טיפול זו אינה מבררת את עברו של המטופל ואינה חותרת לחשוף תכנים לא מודעים. למעשה היא מפרידה בין אישיותו של המטופל לבין התנהגותו, והיא נזהרת שלא להאשים את המטופל בקשייו. נמצא שהשיטה מועילה בניהול כיתה ובסיוע לתלמידים תת־משיגים לשפר הישגים ושליטה עצמית. עוד נמצא ששיטת טיפול זו היא כלי מועיל עבור פסיכולוגים ויועצות בית ספר לטיפול בבעיות רגשיות של תלמידים.

גישות הממוקדות בשיח

<p>גישה זו מדגישה את החמלה ואת הקבלה האמפתית של רגשות ילדים תוך כדי מתן חופש בחירה בתוך גבולות ברורים. הייחודיות בגישה זו היא בכללי התקשורת ובדרכי השיחה המוצעים להורים ולמורים: מודעות להשפעתם האפשרית - החיובית או השלילית - על הילדים; עידוד ילדים לבטא רגשות והתייחסות מבינה ולא שיפוטית כלפיהם; התייחסות להתנהגות הבעייתית ולא לילד כ'בעייתי' ('אני רואה שהחדר לא מסודר'); הצמדת כללים לתופעות שונות ('בכיתה לא צוחקים על מי שמתקשה'); הימנעות ממיילים ומביטויים מכלילים ('תמיד', 'לעולם') ועוד. יחס חומל ותקיף כזה יקנה תחושת רווחה וילמד תלמידים לפתור את בעיותיהם בעצמם.</p>	<p>תקשורת בהסכמה (Haim Ginnott)</p>
<p>בשונה מהתפיסות הרגילות של צדק מעניש, צדק מאחה שואף להתמודד עם עוולות ועם מעשים שליליים באמצעות גינוי המעשה וחיפוש הדרך לשוב ולחבק את העושה. בגישה זו, המנוגדות לתפיסה המשפטית הנהוגה בעולם המערבי, הנזק מוגדר לא במונחים של עברה על החוק, אלא של פגיעה באדם אחר או בחברה. במרכז התהליך עומד הנפגע עצמו, המגדיר את הפגיעה בו במונחיו שלו ומשפיע ישירות על התגובה החברתית למעשה. תפיסה זו דוגלת בשיטות של גישור, של היוועדות באמצעות מתאם ומעגלי תמיכה ושל הידברות, שיטות המסייעות להגיע להסכמה ולפיוס בין הנפגע לפוגע.</p>	<p>צדק מאחה (אלון נוימן, 2006)</p>
<p>זוהי גישה אינטגרטיבית, נאו־פרוידיאנית לאישיות האדם. ההנחות הבסיסיות הן כי בני אדם מקבלים החלטות על גורלם ועל סיפור חייהם. לכל אדם יש שלושה מצבי אגו המבטאים את אישיותו באמצעות שפת גוף, מחשבות והתנהגות: הורה, בוגר, ילד. מצב הורי מתאפיין בתמיכה ובדאגה סמכותית לאחרים, מצב של בוגר מייצג התנהגות שקולה ואחראית, ומצב ילדי מייצג התנהגות יצרית, יצירתית וחסרת אחריות. מצבים אלו קיימים אצל כל בני האדם במינונים משתנים ובמצבים שונים. בתקשורת בין־אישית בני אדם מאמצים אחד ממצבי האגו, כאשר לעתים נוצרת אי־התאמה בדמות דפוסי משחק (כגון 'עסקה מנוגדת' שבה האחד פועל במתכונת 'הורה־ילד', ואילו האחר במתכונת 'בוגר־בוגר'). כדי לפתור אי־התאמה נחוץ לנתח את עסקת החליפין מתוך שאיפה להשיג 'עסקה משלימה' המאפשרת תקשורת טובה ויחסים תקינים, במקום 'עסקה מנוגדת' המועדת לסכסוכים.</p>	<p>ניתוח עסקתי (אריק ברן, 1964)</p>

גישות הממוקדות בשיח

<p>גישה זו מצדדת בניהול דמוקרטי של החיים בכיתה מתוך התחשבות בזכויות אנושיות המוגנות על ידי החוקה והמדינה. החל מהיום הראשון ללימודים המורה מבהיר את האמנה החברתית שלפיה הוא פועל. הוא מציין את עשרת העקרונות המוסריים שלפיהם תתנהל הכיתה, ובעיקר את החופש, הצדק והשוויון. החופש מאפשר לתלמידים להיות הם עצמם ולבטא את דעותיהם בפתירות. הצדק מחייב את בית ספר שחוקיו ותקנותיו יהיו הוגנים, ושתלמיד שמואשם בהתנהגות בעייתית יוכל להשמיע את טיעוניו ולזכות ביחס מכבד. השוויון מזכה כל תלמיד בהזדמנות לחינוך ולרכישת השכלה. יחס המורה לכל התלמידים צריך להיות הוגן ושוויוני, אם כי לא זהה, ומתאים לצורכיהם. העקרונות האחרים כוללים בין השאר את אחריות התלמידים להתנהגותם, את החובה לשמור על רכוש בית הספר, את חובת בית הספר לשמור על ביטחונם, על בריאותם ועל בטיחותם של התלמידים. הטיפול בהפרעות נעשה באמצעות שיח בין המחנך לתלמידיו.</p>	<p>משמעת המבוססת על עקרונות אמנה חברתית של כבוד וצדק (Forrest Gathercoal)</p>
--	--

גישות הממוקדות בהוראה ובתכנית הלימודים

<p>הטיפול הטוב ביותר במשמעת הוא באמצעות ניהול כיתה המונע הפרעות. עקרונותיו הבסיסיים הם: (1) יחס חיובי לתלמידים; (2) מתן אפשרות לתלמידים לעצב את הכללים ואת החוקים בכיתה; (3) הקניית יסודות של משמעת עצמית; (4) שיתוף התלמידים בפעילויות משמעותיות. חשוב לנתח ולהבין את הסיבות להפרעות ולהשתמש בשיטות יעילות לטיפול בהן ולמניעתן (כגון שינוי קצב דיבור, מתן רמזים, נזיפה, שיחת משמעת).</p>	<p>מודל תכנן-למד הערך (Kevin Barry & Len King)</p>
---	---

גישות הממוקדות בהוראה ובתכנית הלימודים

<p>גישה זו עוסקת בהשפעת ניהול הלמידה על התנהגות התלמידים. ראשית מחקרו של קונין החלה בהתרחשות לא צפויה בכיתה: כשנזף בתלמיד מפריע, הוא שם לב שכל התלמידים החלו להתנהג כהלכה. תופעת 'אפקט האדווה' זכתה לאישוש אמפירי חלקי, אבל ממצאי סדרת מחקרים שערך קונין המחישו כיצד התנהגות מורים עלולה לדרדר את המשמעת, ואילו עקרונות אחרים של ניהול כיתה דווקא מסייעים לצמצם הפרעות: (1) שימוש בגישות פרוי אקטיביות המונעות הפרעות ומלוות במעקב ערני ומתמשך אחר התנהגות התלמידים ('עיניים בגב'); (2) ניהול הפעילות בכיתה תוך כדי מתן הנחיות המותאמות לקצב האישי של כל תלמיד; (3) שמירה על קצב פעילות גבוה (מומנטום) ומניעת הפרעות והימנעות מקפיצות בהוראה מעניין לעניין ומתרחשויות המאטות את זרימת השיעור; (4) דגש על פעילות קבוצתית עם שאלות והפעלה של כלל התלמידים.</p>	<p>עקרונות ניוט שיעור Jacob) (Kounin</p>
--	--

<p>נקודת המוצא של גישה זו היא שבכל כיתה יש כמה תלמידים שמפריעים ומשבשים את ההוראה ואת הלמידה. שימוש בענישה ובהעלבה מעורר תוקפנות בקרב התלמידים ופוגע בכבודם ובמוטיבציה שלהם ללמוד. גם דרישה לצייתנות מוחלטת אינה משפיעה על שינוי התנהגותם. לבעיות המשמעת יש גם השפעות קשות על המורים: קשיים נפשיים ובריאותיים, שחיקה ורצון לפרוש מההוראה. במקום השיטות השמרניות והסמכותניות מציע לואיס אמנה שבה לא די לציית לכללים, אלא נדרש מהתלמידים אף לגלות אחריות למעשיהם ולהתנהגותם. כמו כן חיוני להתאים את ההוראה למאפיינים של התלמידים וללמד תכנים מעניינים בשיטות יעילות המשתפות אותם. על המורים להימנע מסגנון דיבור מתנשא, הורי ופטרונאי המגביר נטייה של תלמידים להפריע ולמרוד. הוא מציין שיטות התנהלות של התקרבות לתלמידים, מתן רמזים והנחיות שקטות, המחשה של צורכי הכיתה, שימוש בטיעונים מוסריים ('כשאת צועקת, אחרים לא שומעים. האם זה הוגן?'), ובעיקר יחס חיובי להתנהגות טובה.</p>	<p>גישה התפתחותית לניהול כיתה (Ramon Lewis)</p>
---	---

גישות הממוקדות בהוראה ובתכנית הלימודים

<p>משמעת עוסקת בעיקר במודעות התלמידים להתנהגותם ולאחריות לתוצאות מעשיהם כלפי אחרים. תלמידים מצפים שמוריהם ינחו וילמדו אותם. חיוני שהמורים אכן ישמשו דגם לחיקוי ויתמכו בהתנהגות חיובית שמתרחשת באקלים חיובי ותורמת ליחידים ולכיתה כולה. גישתו של רוג'רס נשענת על ארבעה מרכיבים - זכויות הילדים (rights) והאחריות (responsibility) שלהם להתנהגותם; כמו כן חיוני שיתקיימו כללי התנהגות (rules) וכן שגרת לימודים (routine) וחינוך, שיאפשרו לכולם למלא את תפקידם ולהשיג את היעדים של בית הספר. כדי להגשים מטרות אלו נחוץ שמורים ינקטו צעדים מניעתיים (כגון חוקים בהירים), צעדים לתיקון התנהגות מפריעה (כגון ענישה) וגם צעדים של תמיכה (כגון מתן עידוד).</p>	<p>משמעת החלטית וארבעת ה־R (Bill Rogers)</p>
--	---

<p>כדי לבנות אקלים חיובי על המורים לגלם בנוכחותם ובמעשיהם דגם ראוי של כבוד הדדי ושל שיתוף פעולה. כמו כן עליהם לאמץ מגוון שיטות לניהול כיתה. בעיות משמעת נובעות מהתאמה לקויה בין מאפייני הפרעות לבין אמצעי ההתערבות. גישה זו, שפותחה בעקבות סדרת תצפיות, מציעה כמה מיומנויות חשובות בניהול כיתה: (1) תלמידים זקוקים לדמות סמכותית. שימוש יעיל בשפת גוף ובתקשורת בלתי מילולית מאפשר לגבש סמכות כזו ולטפל בהפרעות תוך כדי הוראה בעזרת קשר עין, תנועה בכיתה, מגע, מחוות והבעות פנים; (2) סיוע יעיל לתלמידים המתקשים בתרגול בכיתה באמצעות סידור פיזי של הכיתה ומתן הנחיה מדורגת, שלפיה התלמיד מצביע על הקטע שבו הוא מתקשה, והמורה מציע סיוע מדויק; (3) פיתוח מערכת תמריצים לתלמידים בעבור התנהגות תקינה.</p>	<p>בניית משמעת חיובית בכיתה (Fredric Jones)</p>
---	--

גישה אקולוגית

**גישה אקולוגית-
מערכתית**
(אליעזר יריב,
1999, 2010)

הגישה האקולוגית-מערכתית מניחה שלהתנהגות בעייתית של תלמידים בכיתה יש מגוון גורמים שנחוץ לאתרם ולנתחם כדי לבחור גישה מותאמת לסיוע ולהתמודדות. ראשית, יש לברר את התנהלות הכיתה ואת הסתגלות התלמידים על פי משולש גורמים הכולל - נוסף על כישורי התלמיד ועל אישיותו - גם את השפעתם של המשפחה, של המורה ושל קבוצת השווים. לאחר איתור התרומה האפשרית של כל גורם יש לתכנן התערבות המבוססת על גישה מערכתית. גישה זו כוללת משולש של אמצעי התמודדות ובו כמה היבטים מניעתיים - מהלכים מערכתיים, חינוך חברתי רגשי והתערבות יעילה לאחר אירוע. התערבות זו ניתנת למימוש בהדרגה תוך כדי ניצול חמש אסטרטגיות שכל אחת מהן כרוכה ברמת השקעה עולה, ויש לה משמעות וכלים ספציפיים (פירמידת התגובות החינוכיות). האסטרטגיה הראשונה מתחילה בהתעלמות, ולאחריה שימוש בכלים לטיפול מידי בהפרעות תכופות וקלות ערך; כדי לטפל בהפרעות קשות יותר יש להשתמש באמצעים של חוק וסדר (כגון ענישה). ובמקרים קשים במיוחד נחוץ לאתר את החסמים המונעים שינוי ולהתאים טיפול בגישות ייעוציות (כגון 'שיחת משמעת'). בטווח הארוך המורה מצמיח את התלמידים תוך כדי מתן אפשרות לממש יכולות וצרכים אישיים להתנהגות המממשת את הפוטנציאל שלהם ואת אישיותם.

גישות בין-אישיות

גישה זו מקנה הן למורים הן להורים מיומנויות תקשורת יעילות וכן מיומנויות יעילות לפתרון קונפליקטים בכיתה. מטרת האימון היא לאפשר זמן מרבי של הוראה ולמידה. הסדנאות מקנות למשתתפים טכניקות של מנהיגות הממוקדת בקבוצה, בתפקודה ובצרכיה, וכן הקשבה פעילה לתלמידים, כזו המאותרת גם את הנושאים הסמויים שאינם נאמרים. המורה לומד להשתמש במסרים אישיים ('מסרי אני') במקום בהאשמת אחרים ('מסרי אתה'), כלומר במסרים המשפרים את ההבנה ההדדית ומצמצמים עוינות. גורדון מלמד הורים ומורים שבמצבי קונפליקט חיוני לברר ערכים, לבדוק מי אחראי להיווצרות הבעיה ולפתרונה, ובאמצעות סכמה של שישה צעדים לפתרון בעיות הוא מקנה מיומנות להשגת מצב של רווח לכול (win-win situation).

אימון להוראה
יעילה (Thomas Gordon)

החוקרים רדל ווטנברג היו הראשונים שאיתרו את השפעת הקבוצה על יחידים בתוכה. התנהגות תלמידים בכיתה מושפעת לא רק מהצרכים האישיים שלהם כיחידים, אלא גם מהציפיות ומהנורמות הקבוצתיות. כאשר הדחפים הפנימיים מתנגשים בלחצים הקבוצתיים מתעוררים לבטים חריפים, והתלמיד נדחף לאמץ 'תפקיד', דפוס התנהגות (כגון מנהיג או ליצן), שבו הוא מצליח למזג את כישוריו (אחריות או חוש הומור) ואת צרכיו הפסיכולוגיים (שליטה, תשומת לב) עם האקלים בקבוצה. משחק מוצלח זוכה בתגובה אוהדת של שאר התלמידים, אך עלול לשבש לעתים את הלימודים בכיתה. כדי לאבחן את הגורמים להפרעות, על המורה לזהות את הכוחות החברתיים והפסיכולוגיים הפועלים בכיתה ולשנות את הדינמיקה הקבוצתית בתוכה.

התמודדות עם
הקבוצה
Fritz Redl
& **William**
(Wattenberg)

גישות בין-אישיות

התנהגות מוכוונת מטרה (רודולף דרייקורס, 1973)

גישה זו מבוססת על יסודות הדמוקרטיה והשוויון האנושי, ולפיה הילד נולד ונשאר יצור חברתי, וכל מאמציו ומעשיו נועדו לאפשר לו לחוש שייך, להשתלב בחברה ולתרום לה כמיטב יכולתו. כאשר הילד מקבל די הזדמנויות להגשים את מטרותיו החברתיות, הוא יצמח להיות אדם יצירתי, פעיל ובטוח בעצמו. לפיכך משמעת היא מציאת הדרכים להשתלב בחברה על ידי קבלת החוקים השוררים בה. על הילד להבין את הדרישות ולנהוג על פיהן. בעיית משמעת נובעת כאשר נוצר קונפליקט בין הכמיהה להשתייכות לבין השאיפה לייחודיות, והיא כרוכה בהפרעה לתפקוד הקבוצה ולהתפתחותה. הנחות היסוד: (1) לכל התנהגות יש משמעות חברתית. רק כך ניתן להבין את התנהגות הילד בזיקה לתפקיד המורה ולקבוצת השווים; (2) לכל התנהגות יש מטרה - תחושת שייכות והשתלבות בחברה; (3) לכל תלמיד יש תפיסת עולם ומציאות משלו, בהתאם לתהליכי החשיבה האישיים שלו. בעיות משמעת מכוונות להשיג מטרות מוטעות, המשקפות את תפיסת העולם של הילד באשר ליחסיו עם חבריו בקבוצה, והוא מנסה לשנות את יחסיו עם דמויות סמכות באמצעות ניסיון להשיג תשומת לב, להתעמת כדי להפגין כוח, להעניש או לנקום באלו שלהרגשתו מונעים ממנו להשיג את מטרותיו. כשכל הפעולות הללו נכשלות, הילד נקלע לתחושת ייאוש, והוא מפגין אוזלת יד וחוסר יכולת מדומה.

הוראה דמוקרטית
(Maurice Balson)

בעיות משמעת מעיבות על איכות הלמידה וההוראה בבית הספר, והן נובעות מהבנה שגויה של הגורמים להפרעות ולהתנהגות בעייתית. גישה זו מתייחסת למאפיינים של הפסיכולוגיה האינדיווידואלית של התלמיד. לדעת בלסון, בעיות התנהגות מתרחשות כשמורים מגיבים באופן שגוי לאותם מאפיינים ומניעים. שיפור המערכת שבין המורה לתלמידים חייב להתרחש בתוך הקשר חברתי ומתוך מתן כבוד וגילוי של אכפתיות. הצעד הראשון כרוך בשיפור הידע והכישורים הבין-אישיים של המורים בנושאים של דינמיקה כיתתית, ניהול סכסוכים וניהול כיתה. על המורים להקנות אחריות ולשתף את התלמידים בניהול הכיתה.

מקורות

- ברן, א' (1964). משחקהם של בני אדם: הפסיכולוגיה של יחסי־אנוש. תל אביב: רשפים.
- דרייקורס, ר' (1973). פסיכולוגיה בכיתה. תל אביב: הסתדרות המורים.
- יריב, א' (1999). שקט בכיתה, בבקשה! אבן יהודה: רכס.
- יריב, א' (2010). יש לי עיניים בגב: טיפול בבעיות התנהגות בבית־הספר. אבן יהודה: רכס.
- נוימן, א' (2006). צדק מאחז: סקירת תיאוריות ויישומים. אתר פסיכולוגיה עברית. נדלה מתוך: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=703>
- Charles, C. (2010). *Building classroom discipline* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- O'Neill, S., & Stephenson, J. (2012). Does Classroom Management coursework influence pre-service teachers' perceived preparedness or confidence. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1143–1311.
- Tauber, R. (2007). *Classroom management: Theory and practice* (4th ed.). Westport, CT: Praeger.
- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: What should prospective teachers. *Teaching Education*, 22(2), 113–131.

נספחים

נספח 1 - תמצית הספר משחקיהם של בני אדם, אריק ברן²

חומר קריאה למפגש השני בנושא: השותפים לעשייה החינוכית - יחסים בין-אישיים

בשנות השישים פרסם אריק ברן את התאוריה שלו בדבר האופן שבו בני אדם מתקשרים זה עם זה. ברן מתאר שלושה 'מצבי אני': (1) 'אני ילדי' (2) 'אני בוגר' ו-(3) 'אני הורי'.

המושג 'ילדי' שונה מהמושג 'ילדותי'. המושג 'ילדותי' נושא עמו קונוטציה שלילית, ונתפס כדבר בלתי רצוי שיש לחדול ממנו. לעומת זאת המושג 'ילדי' (הילד שבתוך האני) הוא הצד שבתוכנו התורם את המרץ, את ההנאה, את היצירה, את הספונטניות ואת המקוריות, ממש כמו הילד במשפחה.

באותו אופן המושג 'בוגר' שונה מהמושג 'מבוגר'. הבוגר מצוי במצבי ה'אני' של כל המבוגרים, אבל לעתים צריך לחשוף או להפעיל אותו. מבוגרים הם אנשים היכולים להפעיל את הבוגר שבתוכם רוב הזמן. במצב של 'אני בוגר' האדם קובע הערכה עצמאית, אובייקטיבית, והוא מביע את מחשבותיו ואת רגשותיו באופן שאינו מושפע מדעות קדומות. אבל לעתים ה'ילד' שבהם משתלט תוך כדי גרימת תופעות לא רצויות.

ה'הורה' שבתוכנו הוא סך כל התגובות שאדם מגיב כפי שהיו הוריו מגיבים (הוא נעשה דומה להוריו, או מגיב כפי שהוריו היו רוצים שיגיב, ובכך הוא מסגל את עצמו לתביעותיהם). במצב של 'אני הורי' האדם נמצא באותו מצב נפשי שבו נהג להיות אחד מהוריו (או תחליפי הוריו). מדובר בתנוחות, במחוות, בצירופי מילים, ברגשות וכדומה. לעומת זאת במצב של 'אני ילדי' האדם פועל כפי שנהג לפעול בהיותו ילד קטן.

2 ברן, א' (1993). משחקיהם של בני אדם. בן שמן: מודן.

כשאריק ברן מדבר על מצבי 'אני' הוא מדבר על כולנו, על האוכלוסייה הנורמלית של בני האדם. הוא מסביר כי מדובר בפנים שונות באישיות של כל אדם. מצב 'אני' הוא מערכת מגובשת של רגשות ושל מרקם התנהגויות. בכל רגע נתון אדם הנמצא בחברה מייצג מצב 'אני' של הורה, של בוגר או של ילד, והוא יכול לשנות מצב 'אני' אחד למשנהו.

מסקנות:

1. כל אדם נושא בתוכו ילד קטן.
 2. כל אדם נושא בתוכו את הוריו.
 3. כל אדם ללא קשר לגילו או למצבו הנפשי מסוגל להעריך חלק מהמציאות באופן אובייקטיבי ולהגיב אליה בצורה בוגרת. לכל אחד יש 'אני בוגר'.
- אצל האדם הנורמלי מדובר באיזון של שלושת הפנים של האישיות. כל אחד משלושת הפנים תורם לאישיות: הילד תורם אינטואיציה, יצירה, מרץ, ספונטניות והנאה; הבוגר הכרחי לשם טיפול יעיל בעולם החיצון, והוא חווה הנאות וכישלונות המיוחדים רק למבוגר; ההורה פועל בהעברה בין־דורית של תרבות לילדיו, ומסייע להפוך תגובות רבות לאוטומטיות. יש בכך יתרון משום שהדבר משחרר מהחלטות.

מגע חברתי - לטיפות

ברן קורא לכל סוג של קשר חברתי בשם 'לטיפה'. גריעה חברתית, הוא טוען, קשה מעונש אחר. זאת משום שהיעדר מגע חברתי עלול להביא לתופעות פסיכיאטריות קשות ביותר. ולכן אנשים רבים מעדיפים כל סוג של עונש ובלבד שלא יהיה זה בידוד. במילים של יום־יום טוען ברן: "אם לא ילטפו אותך - ייהרס עמוד השדרה שלך". משחר ילדותו ניצב האדם בין הצורך שלו לעצמאות ודרישות החברה הדוחקות אותו הרחק מאמו, לבין הצורך האי־סופי שלו לקרבה בלתי פוסקת אל האם. הקונפליקט הזה שבין הצורך בקרבה לעומת הצורך בעצמאות קיים אצל כולם, אולם ההזדקקות שלנו לקשר חברתי שונה מאדם לאדם. אדם אחד (נניח מדען) יסתפק במשפט אחד (לטיפה אחת) ממורה נערץ, והדבר יאפשר לו להישאר בריא מבחינה גופנית ונפשית, בעוד אחר (נניח שחקן) יהיה זקוק למאות לטיפות של קהל אנונימי כדי למנוע את קריסת עמוד השדרה שלו. דוגמאות לטיפות:

היי

היי

מה נשמע?
בסדר, מה המצב?
על הכיפק, איך אצלך?
בסדר
אוקיי, ניפגש, אה?
כן, כשרק ירד קצת הלחץ
אוקיי, יאללה ביי
ביי

היו כאן חמש לטיפות הדדיות.

כשאנחנו נפגשים עם מכר בלימודים או בעבודה, קיים סוג קשר כמו זה שהוצג לעיל, העוזר לנו לשרוד במקומות האלו. אם אנחנו רגילים להחלפה יומית של חמש לטיפות עם מכר בעבודה, ופתאום יעבור אותו אדם, יגיד רק "היי" וימשיך ללכת בלי להתייחס ל"היי" שלי, ארגיש קצת שלא בנוח. אולי אף אתחיל לחשוב שאולי קרה דבר-מה שכדאי לי לדעת.

אם הייתי חולה שישה ימים, הרי שיש לי חסך של שלושים לטיפות. בפגישה הבאה אצפה לקבל אותן:

- היי

- היי, איפה היית בזמן האחרון? (נימת דאגה - 4 לטיפות)

- הייתי חולה

- באמת? מה היה לך? (התעניינות - 7 לטיפות)

- הייתה לי שפעת

- ואיך את מרגישה עכשיו? (המשך התעניינות - 7 לטיפות)

- הרבה יותר טוב, אבל אני עוד חלשה קצת

- תשמעי, כדאי לך לשמור על עצמך, לא להיכנס ללחץ כל כך מהר (יחס אישי - 7 לטיפות)

- אני משתדלת, אבל הלחץ...

- גם לי הייתה שפעת ולקח לי הרבה זמן לחזור לעצמי (מספר על עצמו - 8 לטיפות)

- טוב, צריך לחזור לעניינים. תודה

- תהיי בריאה (שוב, טון דואג - 4 לטיפות)

- ביי

בשיחה הזו היו יותר משלושים לטיפות, ועכשיו נוצר חוב. עכשיו אני חייבת כעשר לטיפות לאותו מכר שזמן רב כל כך לא החלפנו אלא כמה מילות נימוס.

בתוך יום או יומיים יתאזן החוב, ושוב נחזור להחלפת ליטופים במינון נמוך המתאים לשנינו.

[תנו דוגמה מניסיונכם בבית הספר להשפעה שיש ל'ליטיפה' על התנהגות תלמידים.]

מגע חברתי - עסקות

בעסקה קיים גירוי (אמירה או עשייה המעוררות את הזולת) ותגובה (תגובה לגירוי). ניתוח עסקתי הוא זיהוי מצב של 'אני' שעורר את הגירוי ומצב של 'אני' המגיב לגירוי. עסקות יכולות להתקיים בין אנשים שונים:

- בוגר-בוגר (פותרים בעיה מהחיים במשותף)
- הורה-הורה (מייעצים, מרכלים)
- ילד-ילד (משחקים, ספורט)
- הורה-ילד (הדרכה, מתן הוראות)

אלו הן עסקות משלימות, והן יכולות להימשך עקרונית עד אין סוף. העסקות הבעייתיות, אלו המונעות תקשורת, הן עסקות מוצלבות: כשהגירוי מגיע ממצב של 'אני בוגר', ואילו התגובה מגיעה ממצב של 'אני ילד'. לדוגמה: מורה: אולי נברר מדוע הפסקת ללמוד לאחרונה? תלמיד: תמיד את נטפלת אליי.

כדי ליצור תקשורת, טוען ברן, משהו צריך להשתנות אצל אחד משני המשתתפים בקשר: או שהמפעיל (הבוגר) ייעשה 'הורי' כדי להשלים את ה'ילד', או שהמופעל (הילד) ייעשה 'הורי' כדי להשלים ל'הורי'. לדוגמה:

בוגר: אולי נדבר על הקושי שלך להתמיד ולא לאכול בין הארוחות?
בוגר: כן, נראה לי שזה נושא מרכזי שאנחנו צריכים לעבוד עליו. או: לא, אינני מעוניינת לשוחח על עניין זה היום. היום אני מעדיפה לדבר על [...]

בוגר: אולי נדבר על הקושי שלך להתמיד ולא לאכול בין הארוחות?
ילדי: תמיד את מעלה את הנושא הזה כשאני כבר כל כך רעבה ועייפה!
הורי: אל תצעקי עליי! אני רוצה את טובתך!
בשלב זה הפכה העסקה ממוצלבת (בוגר-ילד) למשלימה (הורה-ילד).

[תנו דוגמה מחיי בית הספר לעסקה משלימה ולעסקה מוצלבת. באיזה מצב 'אני' נמצא כל אחד ממשתתפי העסקה?]

משחקים

המשחק, לדברי אריק ברן, הוא סדרה של עסקות המתקדמת אל תוצאה צפויה ומוגדרת. למשחקים יש שני אפיונים: אופי נסתר ותגמול. המושג 'משחק' אינו מרמז על קלות ראש או על שעשוע. כך לדוגמה המשחק הנורא, משחק המלחמה.

משחק טיפוסים הוא 'אלמלא אתה' (משחק נפוץ בין זוגות). דוגמאות:

"אלמלא אתה - הייתי לומדת לרקוד"

"אלמלא אתה - הייתי ממשיכה לתואר שלישי"

"אלמלא אתה - הייתי יוצאת לעבוד"

נתייחס למשפט השלישי: "אלמלא אתה - הייתי יוצאת לעבוד". מדוע כדאי לבת הזוג לשחק במשחק 'אלמלא אתה'?

כמו בכל משחק, גם במשחק 'אלמלא אתה' יש יתרונות:

1. יש חילופי לטיפות (גם כעס, עצבנות או פגיעה הם לטיפות).
2. יש אישור לעמדתה של בת הזוג (כל הגברים רודנים).
3. יש הימנעות ממעשה המעורר חשש (לצאת לעבודה) באמצעות ציזית.
4. יתרון חברתי פנימי - הטענה 'אלמלא אתה' אומרת שיש זכות לפיזיו.
5. יתרון חברתי חיצוני - אפשר לדבר על בן הזוג עם חברות: "אלמלא הוא". הדבר מעורר קרבה בין בת הזוג לבין נשים אחרות המדברות באותו אופן.
6. יש לזוג על מה לדבר.

נספח 2 - אסופה של משחקי היכרות

1. **חבילה עוברת (א)** - חבילה עטופה בשכבות של ניירות עיתון. בכל שכבה יש פתק ועליו שאלת היכרות (דוגמאות: כמה אחים יש לך, מה התחביב שלך, מה המקצוע האהוב בבית הספר וכן הלאה). העברת החבילה נעשית תוך כדי השמעת מוזיקה, וכשהמורה עוצר את המוזיקה - החבילה נעצרת, התלמיד שהחבילה בידי מסיר את העטיפה, קורא בקול את השאלה ועונה עליה. בסוף ישנה הפתעה.
2. **חבילה עוברת (ב)** - המורה מכין מראש חבילה המכילה כמה חבילות אחרות. כל 'קילוף' של חבילה חיצונית חושף חבילה נוספת. על כל חבילה מנוסח משפט מנחה המביא לשיתוף הילדים, למשל 'מסור את החבילה לתלמיד הכי גבוה בכיתה', או 'ספר על אירוע חווייתי שעברת, ואחר כך מסור את החבילה לילד שלדעתך הכי מבין את מה שעברת'. כל ילד המקבל את החבילה מקלף שכבה נוספת, וחוזר חלילה, עד למשימה הסופית, למשל 'שאג בקול: החופש נגמר!'
3. **חבילה עוברת (ג)** - מעגל מכינים 'חבילה עוברת'. כל תלמיד שהחבילה מגיעה אליו אומר את שמו ומקלף עוד שכבה מעטיפות החבילה. על כל עטיפה מודבקת שאלה על אופי או על תכונה אישית של התלמיד, או כל שאלה אחרת המאפשרת היכרות עמו.
4. **היכרות בסדר** - מסתדרים בטורים בסדר עולה על פי נושא מסוים. דוגמאות: האות הראשונה בשם הפרטי, תאריך הלידה, מספר האחאים, מספר הנעליים.
5. **פלונטר** - כדור צמר עובר מתלמיד לתלמיד (אסור להעביר לתלמיד הסמוך אליך). כל אחד שהכדור מגיע אליו אומר את שמו, ואז מוסר אותו הלאה. על כל אחד להמשיך להחזיק בצמר. כתוצאה מההעברות נוצר 'פלונטר' (רשת סבוכה של חוטי צמר). לאחר שמגיעים לתלמיד האחרון, מחזירים את כדור הצמר באותו הסדר שבו נמסר הכדור. בכל מסירה יש להגיד את שמו של הילד שאליו מוסרים. בדרך זו משתחרר ה'פלונטר'.
6. **היכרות באמצעות זיכרון** - שלושה תלמידים מספרים על עצמם, ועל הכיתה להצליח לזכור את מרב הפרטים.
7. **סבב שמות שבו כל אחד אומר את שמו ואת שם בעל החיים האהוב עליו**. לפני כן עליו לומר את שמותיהם של התלמידים (ואת שמות בעלי החיים האהובים) של אלה שאמרו לפניו.

8. **קוביית היכרות** - קובייה גדולה אשר על כל אחת מהפאות שלה מצויר בעל חיים או כתובה מילה המתארת רגש (אוהב, שונא, פוחד) או מצב (הדבר שהכי הצחיק אותי, המקום הכי יפה שביקרתי בו). על כל תלמיד להטיל את הקובייה ולספר על עצמו בהתאם לפאה שהתקבלה.
9. **היכרות באמנות** - קולאז', ציור, הדבקה או פיסול של שלושה דברים שהילד יכול לספר על עצמו (דברים שקרו לי, תכונות, תחביבים וכולי).
10. **אמת או שקר** - הילדים יושבים במרוכז ולפי סדר כלשהו (סדר הישיבה, שם המשפחה, באופן אקראי וכולי) אומרים שני משפטים: אחד אמת ואחד שקר. על הכיתה לנחש איזה מהמשפטים הוא האמיתי ואיזה מהם הוא השקרי. משחק זה מתאים בעיקר לילדים המכירים זה את זה.
11. **סיפורי 'פדיחות'** - הילדים יושבים במרוכז, ולפי סדר כלשהו (סדר הישיבה, שם המשפחה, באופן אקראי וכולי) מספרים על אודות תקרית מביכה ('פדיחה') שאירעה להם. הרעיון הוא לקרב את התלמידים זה לזה באמצעות שיתוף בכך שלכולם קורים מקרים לא נעימים.
12. **שמות (א)** - כולם יושבים במעגל (סידור זה יוצר אווירה נעימה). המורה מפזרת על הרצפה כרטיסיות ועליהן שמות של בעלי חיים. כל תלמיד מרים כרטיסייה של בעל חיים שעמו הוא מזדהה. הדבר עשוי ללמד אותנו מעט על אופיו של התלמיד, על משהו מאישיותו או על תכונה בולטת אצלו. התלמיד אומר את שמו ומציג את הכרטיסייה שבחר בתוספת הסבר מדוע בחר בכרטיסייה זו, וכיצד היא מתקשרת לאחת מתכונותיו.
13. **שמות (ב)** - כולם יושבים במעגל. תלמיד מוסר כדור לתלמיד שאינו יושב לידו, וכך הלאה. התלמיד שאצלו נמצא הכדור אומר את שמו ואת התחביב האהוב עליו ביותר.

נספח 3 - מכתב לתלמידים החדשים

קטע קריאה לנושא שני, חלק ב, אפשרות שלישית

אל: כל תלמידיי

מאת: גב' מצגר

שלום לכם,

הנדון: ציפיות, תהליכים, חוקים וכללים (כל הנהלים שנחוץ שתדעו)

כיצד אני מצפה שתתנהגו ושתעבדו בכיתה הזו? כאנשים בוגרים. לתשובה הזאת, בת שתי המילים, יש אין ספור יתרונות, החל בפשוטים ובמובנים מאליהם (כמו הרשות לצאת לשירותים), ועד המשמעותיים (האחריות והבעלות על הלימודים בכיתה). הבה נתחיל בדברים הפעוטים ונעלה בהדרגה כלפי מעלה:

1. אינכם צריכים לבקש את רשותי לצאת לשירותים. רק אמרו לי לאן אתם הולכים, כך שאדע אם לחכות לכם או שאוכל להשאיר על השולחן שלכם את המשימות הבאות.

2. לא אכפת לי אם אתם מביאים אוכל לכיתה, אבל מכת המכרסמים שפשתה לאחרונה בבית הספר הביאה להחלטות מחייבות של כלל בית הספר על איסור הכנסת אוכל לכיתה. אנחנו נמלא כמובן אחר ההנחיות. עם זאת, מותר לכם להביא שתייה. אני בטוחה שאם תשפכו - תנקו אחריכם. באופן כללי, אני מקווה שתקחו אחריות על מראה הכיתה ועל ניקיונה, ושלא אצטרך לשמוע אמירות כגון 'אני לא לכלכתי, זה מישהו אחר'.

3. אם אתם יודעים שתאחרו לכיתה בגלל השיעור הקודם, אל תטרידו את המורה בבקשה שייתן לכם אישור. אני לא אשאל היכן הייתם (אלא אם האיחורים יהפכו להרגל). אני מניחה שעשיתם כל מאמץ להגיע לכאן במועד.

4. אם אני מאחרת, אתם יכולים להניח שעשיתי כל מאמץ להגיע לכאן בזמן ושאני לא עושה 'גוונים' במספרה של 'עופר' - מעצב שער'. אם אני מאחרת, עליכם להתחיל את השיעור בלעדיו. לרוב אתם תדעו מהי תכנית הלימודים שלנו ומה נחוץ לעשות. לכל הפחות היו נוכחים בכיתה. אם אין אני מסיימת את השיעור במועד - אנא העירו לי על כך. חשוב לי שתגיעו בזמן לשיעור הבא. לפעמים אני כה שקועה בהוראה ובפעילות שלנו שאני שוכחת מתי

- השיעור מסתיים. ההרגל הזה אינו גורם לשאר המורים לחבב אותי יותר. ההפך הוא הנכון.
5. אני אדבר אליכם כמו למבוגרים, למעט במצבים שבהם אני מותשת או עצבנית. אני מניחה שאתם מסוגלים להתמודד באופן בוגר עם נושאים שנויים במחלוקת. אם אתם מוטרדים מהדברים שאני אומרת בכיתה, אני מקווה שתגידו לי ישירות. איני מעוניינת להביך או להרגיז אתכם, אבל גם איני מעוניינת ללמד כך שאתם תסכימו עם כל מילה היוצאת מפי. אני מקווה לאתגר אתכם לחשוב על העמדות ועל האמונות שלכם. כאשר אני מלמדת, אני משתדלת לזכור את הכלל: 'תטריד את הרגועים ותרגיע את המוטרדים'. לפעמים, כאשר השיעור אינו קל, קחו זאת כמחמאה על כך שאתם מסוגלים לשאת עמימות וחילוקי דעות.
6. אני מצפה שבהדרגה תרגישו בעלות על השיעורים, שאתם האחראים למה שקורה פה. השיעורים כאן אינם 'המחזה של גברת מצגר'. במחשבה שנייה, הביקורת הכי מצחיקה ששמעתי עליי במסיבת סוף שנה הייתה ש'הבעיה עם השיעורים של גברת מצגר היא מתייחסת אל התלמידים כמו אל מבוגרים'. שאלתי: 'האם הם מתנהגים כמו מבוגרים?' התשובה הייתה: 'כן, הכיתה שלך דומה לקבוצת אנשים שיושבת במעגל ומקיימת דיונים'. אכן, בעיה קשה.
7. למרות כל מה שאמרתי, רוב הזמן התלמידים כאן לומדים קשה מאוד. התלמידים שלי משלימים 95 אחוזים מעבודות הבית מדי יום ביומו (ולכן ברומא תתנהג...). משום כך אני מבקשת לתת לכם אשראי שאתם באמת מתאמצים. בהתאם למגבלות הזמן, לעתים אאסוף את שיעורי הבית, אציץ בהם במהירות, אצרף כמה שאלות או רק אשאל אם הכנתם את השיעורים. ערכה של כל מטלה הוא 1/32 מכלל הציון. אם אתם משקרים לי שהכנתם את השיעורים, אולי כדאי שתשוחחו עם עצמכם למה אתם מוכרים את היושר שלכם בזול כל כך בעבור עניין כה פעוט. אם שכחתי לבדוק, תנו לי איתות כדי שאתן לכם את הציון.
8. אתם חייבים להתייחס לאחרים בכבוד. יותר חשוב לי שתכבדו אחרים מאשר שתכבדו אותי. אני רוצה להזהיר אתכם שאם תלעגו לאחרים אני די אכעס. אני לא אסבול תלמידים שמזלזלים באלה שחלשים מהם בלימודים. כדאי שתזכרו שלכל אחד מאתנו יש נקודות תורפה. לעתים קרובות האדם הכי אמיץ בחדר הוא זה שצריך לעבוד הכי קשה כדי להבין את החומר.
9. ואם אני כבר באווירה של אזהרות, תרשו לי להזכיר לכם שאני עריצה בכל מה שקשור להעתקות. אם אתפוס אתכם מעתיקים, אצרף על כך הערה

- בגיליון האישי שלכם. אם אתם בכיתה י"ב, כדאי שתתקשרו למכללות שפניתם אליהם כדי להסביר להם את העניין. רוב התלמידים בבית הספר הזה עובדים קשה, והעתקה במבחן מגמדת את מאמצייהם של התלמידים הישרים. אני אפילו לא מקבלת את התירוץ שמישהו היה בעומס ולכן החליט להעתיק. רוב התלמידים לחוצים, אז מה? רובכם חינכתם את עצמכם להיות ישרים. אני מעריכה מאוד את העבודה הקשה שלכם.
10. אתם זקוקים לחברותא, למישהו שתוכלו להתקשר אליו כדי שייתן לכם את השיעורים אם נעדרתם.
11. אם אתם יודעים מראש שתיעדרו, אנא הודיעו לי. זה יוכל לחסוך ממני הרבה ניירת. אני אודיע לכם מראש אם איעדר.
12. אעשה כמיטב יכולתי ליצור בעבורכם חוויות מלמדות, אבל בסופו של דבר תצטרכו להחליט אם אתם מקבלים עליכם את האחריות להשכלה שלכם. אינכם נמצאים בבית הספר בשביל ההורים או בגלל הציונים. אתם כאן כדי להפוך לאנשים משכילים. היחס להשכלה ישתנה כשתבינו שאתם עושים זאת רק עבורכם.
13. הכיתה הזו היא אחד מאותם מצבים שבהם 'כולם שווים ואחדים שווים יותר'. גם אם אני מניחה שתוכלו להתנהג כמבוגרים, עדיין אני שומרת לעצמי את הזכות לנהוג כמורה. אני קובעת את הסטנדרטים הלימודיים ואת הציונים, מדווחת להורים וקובעת את קצב התקדמות הכיתה. חשוב לי שתדעו שאין לי היסוסים ביחס לתפקיד שלי כמורה.

אני מצפה ללמוד מכם.

יריב, א' (2010). יש לי עיניים בגב! טיפול בבעיות התנהגות בבית הספר. אבן יהודה: רכס תורגם מתוך: Metzger, M. (2002). Learning to discipline. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 77-84.

נספח 4 - ניהול העבודה בקבוצות בניתה

(מתוך הפרק, ניהול ביתה ללמידה שיתופית באמצעות שאלות, שער שלישי, פרק חמישי בספר ניהול ביתה).

כשמתכננים עבודה בקבוצות בעת שיעור בכיתה, חשוב להקדיש מחשבה לנושאים האלה: גודל הקבוצה (מומלץ שלושה-שישה תלמידים); הרכב הקבוצה (הומוגנית או הטרוגנית?); האם לאפשר לתלמידים לבחור את חברי הקבוצה, או שמא לתת הוראות ברורות בנוגע לדרך החלוקה?; האם החלוקה נותנת מענה לשונות של משתתפי הקבוצה?); משך הזמן הניתן לעבודה בקבוצות (מומלץ לתת לעבודה בקבוצות לפחות שני שיעורים רצופים); סביבת הלמידה (לדוגמה, סביבה המאפשרת פעילות אמנותית, גישה למאגרי מידע, המקום שבו יעבדו הקבוצות והציוד הנדרש לעבודתן, כגון מחשב או משאבים אחרים). אופי התוצר המבוקש (לפני תחילת העבודה בקבוצות יש צורך להחליט מה יהיה אופיו של התוצר המשותף, שלא היה יכול להיווצר אלא אם כן הלמידה תהיה בקבוצה). נוסף על כך, אם יש צורך בלימוד השימוש בכלים טכנולוגיים לתמיכה בביצוע המשימה, יש להקדיש גם לכך את הזמן הנדרש.

כחלק מההכנה לשיעור יש צורך לפתח שאלות מקדמות ללמידה שיאתגרו את התלמידים ויעוררו אותם ללמידה. המורה צריכה להחליט אם היא זו אשר תעלה את השאלה או את הסוגיה המרכזית שעליה יעבדו בקבוצות, או שהיא תטיל על התלמידים את המשימה לשאול שאלה מקדמת ללמידה; האם כל אחת מהקבוצות תבצע אותה משימה, או שהקבוצות יבצעו משימות שונות? בהתאם לבחירתה תתכנן המורה את הצגת התוצרים במליאה ואת הדיון שיתנהל בעקבותיה. במליאה בכיתה המורה תבהיר מהם התוצרים המבוקשים, ותציג בשקיפות את מחוון ההערכה.

בשלב הראשון על המורה ללמד את התלמידים איך לעבוד בקבוצות ולהבהיר את הרציונל לכך. בשלב זה יש צורך בעבודה עם התלמידים על בניית תרבות העבודה בקבוצות. תרבות זו מושתתת על כללי ההתנהלות בקבוצה. כדי לקיים את הכללים הללו, רצוי שהמורה והתלמידים יבנו אותם במשותף. כללים אלו עניינם בתורי דיבור, בהקשבה, במתן כבוד לחברי הקבוצה האחרים ולדעותיהם וכן בסבלנות ובאורך רוח המאפשרים חשיבה וניסוח ברור של תוצר העבודה המשותפת. הסכמה על הכללים אינה מספקת, ויש להתאמן בביצועם בכיתה. התרגיל הבא עשוי לשמש דוגמה לאימון כזה: לאחר שיינתנו הסברים כלליים

על העבודה בקבוצות, תחולק הכיתה לקבוצות, וכל קבוצה תגבש כמה כללים המתייחסים לדרך העבודה המשותפת שלהם. בסיום התהליך יוצגו כל הכללים במליאה ויגובש מסמך משותף המחייב את כל התלמידים. בצורה כזו יתאמנו התלמידים אימון ראשוני ובסיסי בעבודה בקבוצות ובניהול דיון המביא בחשבון את התוצרים של כל אחת מהקבוצות.

נספח 5 - הוראות לאצירת תערוכה

ההוראות מיועדות לעבודה במליאה (פיתחה את הרעיון ד"ר עתר עוז, מכללת סמינר הקיבוצים):

- את התוצרים שהכנתם בקבוצות הניחו על שולחן או באזור המיועד לתערוכה.
- ליד התוצר הקבוצתי הניחו את דף המידע שהכנתם.
- עברו במהירות על תוצרי כל הקבוצות כדי לקבל רושם כללי על התערוכה.
- קבעו קריטריונים לדרך שבה יוצגו התוצרים, וארגנו מחדש את תוצרי כל הקבוצות לתערוכה על פי הקריטריונים שקבעתם במשותף.
- בחרו שם לתערוכה שלכם.
- מה הייתם משנים בתערוכה?
- תכננו דרך אחידה לכתיבת דפי מידע על התוצרים שלכם (למשל קטלוג תוצרים) כדי להקל על המבקרים.
- הציעו דרכים לקבלת משוב מהמבקרים, למשל, להוסיף דפי משוב ליד התוצר או ליצור קישור לאתר התערוכה, שם יוכלו לכתוב את התרשמותם, או לכתוב הודעה ולשלוח לכתובת התערוכה, או בכל דרך מעניינת אחרת.

נספח 6 - הצעות לעידוד מוטיבציה ללמידה (מלכה פורמן)

1. מתן חיזוקים - קיימות דרכים רבות לחיזוקים: חיזוקים מילוליים אישיים וחיזוקים בפני כל הכיתה; חיזוקים חזותיים, כגון נענוע בראש; חיזוקים תנועתיים, כגון טפיחה קלה על השכם; ניתן להכין טבלאות התנהגות לפי כללים המותאמים לתלמיד מסוים, ובסוף היום או בסוף השבוע לסכם את הניקוד ולתת מעין פרס סמלי (כמו תעודת הערכה או מדבקה); משלוח מסרי נחת ומילה טובה להורים.
2. מבצעים פרטניים וכללים בכיתה - עמידה ביעד תזכה את התלמיד או את הכיתה בפעילות ייחודית לתלמיד או לכיתה.
3. הצגת הלמידה ועידוד תלמידים המשתתפים בקורסי מצוינות במקצוע מסוים (כגון מצוינות במתמטיקה, בתקשורת, בכלכלה וכן הלאה) - הצגת העשייה לפני כל תלמידי הכיתה ואפשרות ליצירת פעילות אתגרית כיתתית. פעילות מאתגרת מגבירה מוטיבציה ומעודדת תלמידים להצטרף ללמידה.
4. הסכם אישי והסכם כיתתי - כתיבת מסמך אישי שבו כל תלמיד מציין מהן נקודות החוזק שלו ואילו נקודות טעונות שיפור. התלמיד מביע רצון להשתפר במקומות הטעונים שיפור, ונקבעים יעדים ודרכי פעולה התורמים להצלחתו. התלמיד, ההורים והמורה חותמים על ההסכם תוך כדי ציון נקודות זמן לבדיקת ההישגים והערכתם.
5. שיחות מוטיבציה, יצירת קשר אישי והצגת הרצוי בלמידה - ניהול שיחות אישיות ויצירת תקשורת בונה עם התלמידים על החשיבות של הלמידה לעתידם ועל משמעות ההשכלה בחברה המודרנית.
6. התלמיד הוא המורה - מתן אפשרות לתלמידים לגשת ללוח ולשמש מורים לכמה דקות. התלמידים מקבלים הזדמנות להסביר לשאר תלמידי הכיתה כיצד פתרו שאלה מורכבת, ואף מתייחסים לשאלות התלמידים.
7. למידה בשיח משותף על תחומי העניין של התלמידים - עם הצגת הנושא הנלמד, מבררים עם התלמידים מה יעניין אותם לדעת על הנושא. כאשר התלמידים מציגים נושאים שמעניינים אותם, הם סקרנים יותר ולומדים טוב יותר.