

מחקרים וסוגיות בחינוך

תלמיד חרוץ לכיתתו ירוץ

על השימוש בשפת ההוראה ללמידה משמעותית

קובי גוטרמן

תקציר

למידה משמעותית מתחילה בהוראה משמעותית. הוראה כזו עושה שימוש מושכל בשפה ליצירת הצלחה של כל התלמידים והבאתם להישגים התנהגותיים ולימודיים. שפת ההוראה מתייחסת לשימוש המקצועי במילים, אמירות, שאלות, צליל ומקצב המאפשר למורים לשנות דפוסי הוראה ועל ידי כך לעזור לתלמידים להשתתף השתתפות פעילה בלמידה ולפתח מיומנויות חשיבה והתנהגות הנדרשות ללמידה. הדרך שבה תלמידים שומעים ומפרשים את המסרים הגלויים והסמויים של שפת ההוראה משפיעה על יכולתם ללמוד.

מילות מפתח: כשירות תקשורתית, שפה ההוראה, פדגוגיה איכותית, קידום ההוראה והלמידה.

הצלצול לתחילת יום הלימודים יוצר תנועה בחדר המורים. "צלצלו" נשמע קולה של הסגנית בניסיון לדרבן את האחרונים לכיתות. לגימה אחרונה מכוס הקפה, איסוף ניירות ממכונת הצילום, ולדרך.

על מפתח הכניסה לכיתה ג' ממתינה מחנכת הכיתה, כמו מסמנת: "אני כאן". ממקומה ליד הדלת היא אומרת: "תודה לעפרי וגיא שכבר יושבים יפה", "אני אוהבת את הדרך שבה מיכל ודנה מוכנות ומחכות", "תודה לרועי שכבר הוציא

מחברת". כמה דקות אחר כך משתתקת הכיתה והמחנכת נכנסת לכיתה, מניחה את תיקה ומתחילה בבדיקת שמות.

מדי יום ביומו וכמעט בכל שיעור במאות בתי ספר ובאלפי כיתות ברחבי הארץ תתגלה לעינינו תמונה זו או דומה לה. נדמה שאי-אפשר להתחיל את יום הלימודים או את השיעור ללא הריטואל הקבוע, שפת הגוף המשדרת נוכחות והמילים המנסות ליצור שקט. אולם מה באמת אנו אומרים לתלמידים כשאנו מדברים אליהם, במהלך השיעורים או ביניהם, בחצר או במסדרון? הדוגמה שלעיל מדגימה חלק משפת ההוראה הלקויה שבה משתמשים חלק גדול מהמורים. למידה אפקטיבית מתחילה בהוראה אפקטיבית, והוראה אפקטיבית מעוגנת בשפת ההוראה. אי-אפשר לנהל שיעור, להורות, לקדם תלמידים או לפתור בעיות ללא שימוש בשפה. השפה והשימוש בה הם הכלים העיקריים והמשמעותיים ביותר שלנו, ועם זאת איננו מנצלים אותה בדרך המיטבית לקידום הלמידה.

מאמר זה מנסה להצביע על שימושים בשפה שיש בהם כדי לקדם למידה משמעותית ולהביא את התלמידים להישגים התנהגותיים ולימודיים. שפת ההוראה היא השימוש המקצועי במילים, באמירות, בשאלות, בצליל ובמקצב המאפשר לתלמידים להשתתף באופן פעיל בלמידה ולפתח מיומנויות חשיבה והתנהגות הנדרשות ללמידה. הדרך שבה תלמידים שומעים ומפרשים את המסרים הגלויים והסמויים של שפת ההוראה משפיעה על יכולתם ללמוד. יצירת שפה משותפת לסגל הפדגוגי בבית הספר היא מעשה חינוכי חשוב ותנאי הכרחי לקידום הלמידה, אולם אין בה די. שימוש במילים מקצועיות בלבד בלי לדעת כיצד להשתמש בהן בדרך יעילה לקידום ההוראה משול להכרת המילים במילון בלי יכולת לחבר משפטים ולתקשר בשפה זרה. צוות בית הספר, מורים ומנהלים צריכים להכיר היטב את עולם המונחים הפדגוגיים ואת השפה האפקטיבית שיש בהם כדי לתרום להוראה משמעותית ולקידומם של כל התלמידים.

כוחה של שפת ההוראה

ניתוח שפת ההוראה מציב אתגרים לשינוי בניהול כיתה ובקידום הלמידה. השפה היא הכלי המאפשר למורים לבטא את החזון, להעביר מסר של אמון כי תלמידים יכולים להתפתח, ללמוד ולהגיע להישגים, לספק משוב המצביע על

חוזקות ולהציע הכוונה לשיפור מיומנויות. דנטון (Denton, 2008) אומרת כי מורים מיומנים משתמשים שימוש מושכל בשפה בשלושה תחומים עיקריים: (1) פיתוח אוטונומיה, מסוגלות ושליטה עצמית אצל תלמידים; (2) בניית תחושה של קהילה לומדת; (3) למידה ורכישה של מיומנויות וידע אקדמיים.

פיתוח אוטונומיה, מסוגלות ושליטה עצמית

כל המורים רוצים שהתלמידים ילמדו ויפתחו אוטונומיה, מסוגלות ושליטה עצמית. אנו לא נולדים עם שליטה עצמית, אלא לומדים אותה במהלך חינו. קרווין ומנדלר (Curwin and Mendler, 1988) מסבירים שכדי לפתח שליטה עצמית ילדים צריכים לפתח הרגשה של אוטונומיה ומסוגלות; הרגשה שהם שולטים בעצמם, ולא כוח הנמצא מחוץ להם. אחד התפקידים שלנו כמורים הוא לעזור לילדים לפתח את אותה הרגשת אוטונומיה ומסוגלות. אנו עושים זאת על ידי מתן אפשרות להיות מודעים לעצמם, מה הם עושים נכון, מה מעניין אותם, כיצד הם מרגישים וכיצד הם משתנים. ילדים צריכים לפתח מודעות כדי לבחור בחירות מודעות באשר להתנהגותם, לקבל החלטות ולעמוד בהן, ולשקף לעצמם את התהליך.

לשפת ההוראה יש משקל עצום בפיתוח יכולות אלו. אנחנו יכולים להשתמש במילים המתארות התנהגויות ומיומנויות חיוביות, או במילים מכלילות בלבד. אנחנו יכולים להשתמש בנימה המעודדת ילדים להתנסות במיומנות נלמדת כדי להוביל אותם לאוטונומיה ביצועית ולפיתוח מסוגלות, או בנימה המשיגה תוצאה הפוכה. "אני רואה שאתם לוקחים ברצינות את המשימה ומוסיפים פרטים חשובים" היא דוגמה טובה לשימוש בטון רגוע ומכובד במהלך משימה כתובה. בדרך כלל מספיקה הערה כזו כדי להגביר את המוטיבציה הביצועית. במהלך קריאת בוקר כשאני רואה תלמיד שאינו קורא או מפריע לתלמיד אחר, אפשר לומר בנחישות אך ללא כעס: "אתה צריך לפתוח ספר עכשיו!"

אמירות בסיסיות ופשוטות אלו עוזרות לתלמידים לפתח ולחזק רפרטואר של התנהגויות רצויות. הן מעידות על אמונה בתלמידים ומכוונות אותם להיעזר במשאבים האישיים שלהם ולפעול על פיהם. בדרך זו הן עוזרות לתלמידים להיות אוטונומיים ולפתח את הרגשת המסוגלות שלהם ויכולת שליטה עצמית.

בנייה של תחושת קהילה

בחירת המילים מעצבת גם את מערכות היחסים בין תלמידים ואת מערכות היחסים שיש לתלמידים עם תהליך הלמידה בכלל. "הכנתי משימה מרתקת לעבודה בקבוצות" היא אמירה מצוינת לפתוח שיעור של עבודה קבוצתית היוצרת אווירה המעודדת עניין, סקרנות, מעורבות ושיתופי פעולה בין תלמידים. "שמתי לב שאתם עובדים בשיתוף פעולה" הוא ביטוי המעודד ומחזק את התלמידים במהלך הפעילות. "הפוסטר שיצרתם הוא תוצר של הלמידה, אבל גם של שיתוף הפעולה המצוין שהיה ביניכם" היא עוד דרך טובה לחזק את הקשר ואת ההדדיות בין התלמידים. כשמגיע לידיעתי שתלמידים מסרבים לקבל תלמיד אחר למשחק בהפסקה, אני מעלה לדיון שאלה כללית העוסקת בתחושות של קבלה ודחייה במהלך משחק בחצר ושואל: "איך לדעתכם מרגישים תלמידים שלא רוצים לשחק איתם? מדוע זה קורה?" וכך תורם לשיח רגשי ולקידום מערכות יחסים תומכות בכיתה. פעילות סביב חגים, ימי זיכרון ואירועים בית ספריים היא עוד הזדמנות לאינטראקציה ולהדדיות בין תלמידים. עלינו להשתמש בשפה המעודדת תלמידים להעריך ולתרגל שיתוף פעולה עם אחרים, מתוך מתן ביטוי לכבוד הדדי ולאמפתיה.

למידה ורכישה של מיומנויות וידע

השפה הבית ספרית מכוונת ללמידה ולרכישה של מיומנויות וידע של תכנית הלימודים. כשאנו אומרים לתלמידים: "מעניין מה יהיו התוצאות של הניסוי" אנו עוזרים להם לפתח סקרנות אקדמית. כשאנו שואלים תלמידים: "מה עזר לך להצליח במשימה?" אנחנו מעודדים אותם לבצע תהליך רפלקטיבי. וכשאנו מבקשים מהם לבדוק את התוצאות שלהם אל מול המחווה, אנו מחזקים מיומנויות לימודיות ויכולת להערכה עצמית. אולם השפה היא הרבה יותר מאשר ביטוי מילולי של מחשבות, רגשות והתנסויות. השפה, כמו שאומר ויגוצקי (2004), מעצבת את המחשבות, את הרגשות ואת ההתנסויות שלנו. השפה מעצבת את תפיסת העצמי, עוזרת לנו להבין כיצד אנו חושבים ומשפיעה על מערכות היחסים שלנו. למילים שאנו משתמשים בהן ולנימה המתלווה אליהן תפקיד מכריע בקביעת אופי מערכות היחסים שלנו עם תלמידים. כמורים יש לנו היכולת לבחור בשפה הבונה יחסי אמון או בשפה היוצרת חוסר אמון, בשפה המחזקת דימוי עצמי או מחלישה דימוי עצמי.

תוצר לוואי של שימוש מושכל בשפה מלמד גם את התלמידים לבחור בשפה מקדמת ותומכת. לדוגמה, כשמכל אומרת לתלמידה בכיתה: "השתמשת בעקרונות שגילית בניסוי" ולא "כל הכבוד" סתמי, היא משתמשת במשוב מקדם למידה (Black and Wiliam, 2010). השימוש במשוב מלמד את התלמידים כיצד גם הם יכולים לתת משוב לעמיתים. כשנועה, מחנכת כיתה א', מדגימה הקשבה פעילה לתשובה של תלמיד ומשתמשת בפרפרזה היא מלמדת את תלמידיה באופן סמוי כיצד מגיבים לדברי אחרים; וכשיאיר, מחנך כיתה ד', שואל את תלמידיו "מה בעצם אנחנו שומעים כאן?" או "מה את מנסה לומר לנו?" הוא מלמד את תלמידיו לא לקבל תשובות כמובנות מאליהן ולהרהר שנית על הרעיונות המובעים.

עקרונות לשימוש בשפה

אמרו מה אתם רוצים להשיג והימנעו משפה עקיפה. "אני אוהבת איך שרועי ושירה יושבים ומחכים", "שימו לב איך נגה ורני קשובים", אומרות המורות בכיתה א' ועושות שימוש מובהק בשפה עקיפה. מדוע זה לא עובד? המוקד במשפט "אני אוהבת..." או "מוצא חן בעיניי..." הוא על המורה ולא על התלמידים עצמם או על הפעולה שאנו רוצים להשיג. גם אם חלק מהתלמידים רוצים להיות כמו רועי ושירה או רוצים להשביע את רצונה של המורה בטווח הקצר, בפועל אנחנו מלמדים אותם שחשוב להשביע את רצון המורה או להיות כמו אחרים ולא שזה הדבר הנכון לעשות עכשיו. לדוגמה אמרו: "אתם מתבקשים לשבת", "עכשיו אני מדבר ואתם מקשיבים".

שינוי המיקוד בשפה ממני לתלמיד או למשימה

במקום	נסו לומר
אני אוהבת את הדרך שבה השתמשתם בצבעים השונים.	השתמשתם בצבעים שונים, וכך אפשר לראות טוב יותר את ההבדלים.
זה מאוד משמח אותי שאתם מתנהגים יפה בשיעור.	שמתם לב כמה השיעור היה משמעותי היום כשהקשבתם והשתתפתם?
אני כל כך מרוצה מהדרך שבה עזרתם אחד לשני לנקות ולסדר את הכיתה.	עזרתם אחד לשני לנסות ולנקות את הכיתה כך שסיימתם מוקדם יותר ויש לכם יותר זמן להפסקת אוכל.

כאשר אנו משתמשים בשפה ישירה וכאשר אנו אומרים את מה שאנו מתכוונים אליו ומתכוונים למה שאנו אומרים, תלמידים לומדים לבטוח ולהאמין בנו. השימוש בשפה ישירה מאפשר לתלמידים להרגיש שהמורים מכבדים ומעריכים אותם וכי הם לא משתמשים במניפולציה זולה של השוואה לילדים אחרים כדי להשיג את מה שהם רוצים. בשביל ילדים עולם המבוגרים צריך להיות חף ממניפולציות. משמעותה של שפה נקייה מתכסיסנות היא יצירת אווירה של אמון, כנות ויושרה המעלים את הביטחון ההכרחי ללמידה. רק בסביבה בטוחה תלמידים מרגישים שהם יכולים "להסתכן" לחשוף את עצמם ואת מחשבותיהם, להתנסות ולפתח מיומנויות.

שימוש בשפה ישירה

במקום	נסו לומר
לא לרוץ	ללכת בבקשה!
אתם מבזבזים זמן	נתחיל במשימה כשלכולם חוברת על השולחן
למה אתם מסתובבים בכיתה?	עצרו! חזרו למקומות!

בדומה לשימוש בשפה עקיפה, השימוש במשפטי שאלה אינו יעיל ואינו מקדם את ההתנהגויות שאנו רוצים להשיג. כשאני שואל "אתם מוכנים בבקשה לשבת?" אני בעצם מתכוון לומר: "שבו עכשיו"; כשאני שואל "כמה פעמים אמרתי לך לא לדבר?" אני מתכוון לומר: "תתרכז במשימה" או "תהיה קשוב". נדמה לנו שהשימוש במשפטי שאלה נעים יותר לאוזני התלמידים ושזו דרך נימוסית יותר להביע את מה שאנו רוצים. ברור גם שתלמידים מבינים שמשפט השאלה מסמן שאני מצפה מהם לשבת או שאני מצפה מהתלמיד להיות קשוב ולא לדבר. עם זאת, בשפה סמויה אני מאפשר לחלק מהתלמידים לחשוב שיש להם בחירה ולבלבל אותם באשר לכוונתי.

שימוש בשפה ישירה במקום בשאלות

במקום	נסו לומר
אתם מוכנים לא להצביע עכשיו?	ידיים למטה עד שאני מסיים את ההסברים.
כמה פעמים כבר אמרתי לא לדבר?	עכשיו אני מדבר ואתם מקשיבים.
אני מדברת! את מוכנה להסתכל עליי?	עיניים אליי!
מי מדבר איתי?	אני צריכה אתכם איתי.

שימוש מוגבר במשפטי תיאור, בייחוד בניהול המשמעת בכיתה ובניסיון להשיג קשב. "אתה לא יושב!" "אתה מדבר!" "אתה מפריע לי!" הן דוגמאות מוכרות לכולנו. כאילו שהתלמיד המפריע אינו יודע שהוא מפריע או שהתלמידה המפטפטת אינה יודעת שהיא מפטפטת. גם במקרה זה לשימוש בשפה ישירה עדיפות ברורה על משפטי התיאור, שכן והיא מבטאת בדיוק את מה שאנו רוצים להשיג. אנחנו רוצים להשתמש במשפטים שיבטאו את מה שאנו מצפים שיקרה: "אני צריכה אותך אתי!", "שב בבקשה!", "תתרכז!", "עיניים ולב אליי!" הן אלטרנטיבות יעילות יותר.

ניהול כיתה הוא אחת המשימות המורכבות שבפניה ניצבים מורים. אחת הדרכים שבהן מורים מנסים להתמודד עם הפרעות למהלך השיעור היא איום בשלילת ההפסקה. יותר מפעם אחת שמעתי בכיתה את המשפט: "אם ההתנהגות הזו תימשך נצטרך לוותר על ההפסקה". השימוש באזהרות מיותרות ובהיגדים המלמדים על חוסר עקביות אינו מקדם אותנו, ובייחוד כשאנו לא מקיימים או מבצעים אותם. יתרה מכך, המסר הכפול שנוצר בעקבות אמירות או איומים שאין מאחוריהם דבר מבלבל את התלמידים ומצביע על חוסר עקביות. לעומת זאת, כשתלמידים יודעים שאנחנו מתכוונים למה שאמרנו ומבצעים את מה שאמרנו, הם לוקחים אותנו ברצינות. כדאי לזכור שתלמידים לומדים את השפה הסמויה מהר יותר מאשר את השפה הגלויה, ובעיקר שתלמידים לומדים ממעשים יותר מאשר מדיבורים. כשאני אומר לתלמיד: "זו פעם אחרונה שאני מעיר לך", ותלמידי הכיתה יודעים שהיו כאלה פעמים בעבר, או יהיו כאלו בעתיד, אין להם כל סיבה להתייחס בכובד ראש לנאמר. ואם אי-אפשר להתייחס ברצינות למשפט "זו פעם אחרונה שאני מעיר לך", מדוע עליהם להתייחס ברצינות להנחיות אחרות שלי או לנושאי ההוראה? במקום להשתמש באזהרות מסוג זה, המייצרות חוסר עקביות, גם כאן יש להתבטא בדרך שתשיג את מה שאני רוצה להשיג. "אתה צריך להיות מרוכז עכשיו בלמידה" היא תזכורת טובה לתלמיד שעסוק בעניינים אחרים. "חמש דקות ואנחנו עוברים למשימה בזוגות" היא תזכורת טובה לתלמידה שממשיכה לפטפט. כשתלמידים שוכחים כלל כיתתי ודיון בכיתה נעשה סוער, אפשר להזכיר לתלמידים את הכללים הכיתתיים באמצעות סימן מוסכם. רצוי לשנות את המיקום הפיזי שבו אני נמצא בדרך כלל בכיתה ולהתקרב לתלמיד זה או אחר; אפשר לבקש מכל התלמידים לעמוד, להתמתח ולהושיב אותם בחזרה לאחר כדקה.

מסרים מבלבלים הם גם תוצאה של אופן השימוש בשפה. לטון הדיבור ולדרך

שבה דברים נאמרים יש משקל שלעתים הוא גדול יותר מהמילים עצמן. לדוגמה, כשאני פונה לתלמיד שמשוחח עם תלמיד אחר בכיתה בטון ענייני ואומר: "אתה צריך לעסוק במשימה שלך עכשיו" אשיג את האפקט הרצוי. אותו משפט שייאמר בטון כועס נתפס כהתקפה על התלמיד, משדר חוסר אמון ומייצר פוטנציאל לכעסים והתפרצויות. כשאני מבקש מתלמידים לשוחח בקול נמוך, כדאי שגם אני אשוחח בקול נמוך, ולבטח אומר זאת בקול נמוך. ככלל, צבע קול יציב, ענייני ובמידת הצורך חמים משדר ישירות, כבוד ואמירה ברורה בנוגע לציפיותי מהתלמידים הן בתחום ההתנהגות והן בתחום הלמידה. שימוש במסרים מבלבלים מקבל ביטוי גם בפער בין מילים להתנהגויות כאשר אנו עושים שימוש בשפת גוף. סימני ידיים, עמידה נוקשה או רפויה, הבעות פנים – כל אלה מייצגים שימוש בשפת גוף. שפת הגוף שלנו חזקה לפחות כמו השפה הדבורה. אנו יכולים להעביר מסרים באמצעות קרבה פיזית, פנים זועפות או מחייכות, ועוד. חשוב כמובן שתהיה זהות בין השפה הדבורה לשפת הגוף. שפת הגוף יכולה גם היא להעביר מסרים מבלבלים. כשאני פונה לתלמיד לקבל תשובה, לדוגמה, ותוך כדי כך מביט בספר שבידי או מתעסק בהעלאת מצגת, המסר של שפת הגוף ברור יותר מהאמירה שלי שאני מקשיב לתשובה. עלינו להיות מודעים להבדלים בין השפה הדבורה ובין שפת הגוף ולוודא שמתקיימת זהות ביניהן.

לעתים מתוך תסכול או כעס אנו נוטים להשתמש בציניות. כשתלמידי כיתה א' מפספסים את ההנחיה ושואלים פעם אחר פעם "איפה עמוד 29?" ותשובת המורה: "אחרי עמוד 28", הבעיה של מציאת העמוד הנכון לא נפתרה. כשאנו שואלים תלמידים בחטיבת הביניים: "איזה חלק של 'לא' לא הבנת?" גם כאן אנו משתמשים בציניות. הבעיה בשימוש בציניות בכיתות הנמוכות של בית הספר היסודי היא שילדים צעירים אינם מבינים ציניות, והיא מתסכלת וגורמת לבלבול, ובעיני תלמידים בוגרים ציניות נתפסת כמענה סרקסטי, מעליב ולעתים אף משפיל. לא נתפלא אם היא תחזור אלינו כבומרנג.

ומה באשר לשפה המקדמת את הלמידה בכיתה? מאחר שהשימוש בשפה הוא כה משמעותי, כמורים עלינו להשתמש בשפה שימוש מושכל כדי לחזק את האמונה של תלמידים בעצמם. השימוש בשפה מקדמת למידה מביע אמון ביכולות התלמידים וברצונם הכן להצליח. שפת ההוראה מעבירה את ההנחות והציפיות שיש לנו מהתלמידים, ואלה משפיעות על הציפיות של התלמידים מעצמם ועל ההנחות שלהם בנוגע לעצמם. בשיעור מדעים בכיתה ד' אמרה גלית: "כשכולם יהיו מוכנים נוכל להתחיל בניסוי". האמירה הגלויה מסמנת

לתלמידים את הציפייה של המורה כי כל התלמידים צריכים להיות קשובים ומאורגנים וכי יש למה לצפות. עוד משדרת האמירה את התפיסה של המורה כי התלמידים רוצים לשתף פעולה, להקשיב וללמוד. כשיעל, מחנכת כיתה ב', כותבת את המילים שהיו עתה בהכתבה על הלוח ומבקשת מתלמידיה לבדוק לעצמם אם האיות נכון היא אומרת להם ברמה הסמויה כי היא בוטחת בהם ומאמינה שיבדקו ויתקנו בעצמם. תרצה, מחנכת כיתה ו', אומרת לתלמידיה: "אתם יכולים להתבונן בתרשים כדי להזכיר לעצמכם את הרעיונות שהעליתם בהקשר של מילות שאלה". ולפני משימה בקבוצות היא אומרת: "אעבור ביניכם ואראה את הדרכים השונות שאתם משתמשים בהן כדי לענות על המשימה". אמירות אלו מאפשרות לתלמידים שימוש במידע שהם דנו בו בשיעורים קודמים מתוך הערכה למידע שעלה והערכת המורה את תרומתם של התלמידים ללמידה ואת יכולתם להשתמש במגוון אסטרטגיות שנלמדו בעבר.

שפה מומלצת בשימוש בשאלות פתוחות מתוך מטרה להרחבה ויצירת אמון

במקום	אמרו
איך אפשר להשתמש ב...?	איך תוכלו להשתמש ב... כדי לגלות עובדות על...?
איזה דברים נוכל לעשות בסיוור?	איזה דברים לדעתכם נוכל לעשות בסיוור שיעזרו לנו ללמוד על...?
מהן חלק מהדרכים שבהן נשתמש כדי לפתור את הבעיה?	מהן חלק מהדרכים שבהן נשתמש כדי לפתור את הבעיה בהתייחס למה שלמדנו ולחומרים שיש לנו?

הבעת האמונה בתלמידים תלויה פחות באמירה הישירה "אני מאמין בכם" ויותר בהתנהגויות ובשפת ההוראה שלנו (גוטרמן, 2011). כשנועה, מחנכת כיתה א', מגיבה לתשובה של תלמיד באמירה: "זה מאוד מעניין מה שסיפרת לנו. אתה יכול לשתף אותנו בדוגמה?" היא מחזקת את האמונה של התלמיד ביכולתו המילולית ומאפשרת לו ליצור הקשרים מניסיונו. וכשהיא מבקשת מתלמידיה להשיא עצה לדמות בשיר שלמדו היא אומרת לתלמידיה ברמה הסמויה כי היא מכבדת את דעתם וקשובה לרעיונותיהם. איסוף הרעיונות וקבלה של כל רעיון תומכים בתפיסה כי לכל ילד וילדה יש מה לתרום ומחזקים אותה. שימוש מושכל זה בשפה מחזק את האמונה של תלמידיה בעצמם וביכולותיהם.

חיזוק האמונה בתלמידים לפני פעילות למידה עצמאית בכיתה ובמהלכה

במקום	אמרו
אני מזכירה לכם שצריך להתרכז עכשיו.	חשבו מה עליכם לעשות כדי להתרכז.
אם אתם לא מבינים תשאלו אותי.	מה עליכם לעשות כשמתעוררת שאלה?
אני לא רוצה להזכיר לכם כל חמש דקות מה צריך לעשות.	מה אפשר לעשות כדי להתקדם?
מי מוכן להזכיר לנו מה השלב הבא?	היזכרו מה השלב הבא במשימה.

במדרגות בית הספר היסודי המתמיד ברמת גן, שבו למדתי, היה תלוי שלט פח לבן שעליו נכתב באותיות כחולות "עלה ורד בצד ימין". ההיגיון מאחורי שלט פשוט זה הוא שמוטב לבקש את ההתנהגות הרצויה במקום לנסות להכחיד את ההתנהגות הלא רצויה, ומכאן שכדאי לבקש מילדים "בבקשה ללכת" במקום לומר "לא לרוץ", ו"הוציאו ספר ומחברת" במקום לתאר: "אין לך ספר ומחברת". תיאור העובדה אינו מקדם לביצוע הפעולה הרצויה. יתרה מכך, התיאור מצביע על ביצוע לקוי של התלמיד ומעורר תסכול וכעס, ואילו הדרישה לביצוע אינה שיפוטית ומשמשת כתזכורת. באחד משיעורי האנגלית הגיבה המורה לאי-הכנת שיעורי הבית באמירה: "זו פעם שלישית השבוע שאתה לא מכין שיעורי בית. אני לא חושבת שאתה בכלל רוצה ללמוד אנגלית". אין באמירה זו משוב על מה רצוי או מה מצופה, מה נכון ומה לא נכון, וכמובן האמירה חוסמת כל חשיבה רפלקטיבית או הכוונה להתמודדות עם שיעורי הבית. החלופה: "בוא נראה אם יש משהו שאתה יכול לעשות עכשיו מתוך שיעורי הבית" מזמינה את התלמיד להשתתף בפעילות, להשלים את שיעורי הבית ולהתקדם בלמידה. השימוש באמירות לא שיפוטיות כמו: "שמתי לב שלא הכנת שיעורי בית בשבוע האחרון. יש משהו שאני יכולה לעזור לך בו כדי להצליח במשימה הזאת?" מאפשר התחלה של שיח פרודוקטיבי על הכנת שיעורי בית ועל למידה.

ילדים בבית הספר היסודי לומדים טוב יותר דרך פעולות ואינטראקציות מוחשיות. יש אפוא עדיפות לשימוש בהמחשה על ידי תיאור ממשי של הפעולות. במקום לומר לתלמיד, לדוגמה: "תהיה אחראי" (מופשט), מוטב לומר: "כשאתה מגיע לשיעור, הוצא ספר מחברת וקלמר והנח בקצה השולחן". במקום לומר לתלמידים שההתנהגות שלהם "לא מכבדת", מומלץ לומר: "אני מצפה מכם

להקשיב לחברים בכיתה בלי להתפרץ". אפשר גם לבקש מתלמידים להגדיר במילים שלהם התנהגויות מסוימות. נועם, מחנכת כיתה ב', שאלה את יונתן שהתקשה להתרכז במהלך משימת כתיבה: "מה יכול לעזור לך למצוא רעיונות טובים לסיפור שלך?" ואפשר כמובן להציע טיפ מוחשי יותר: "תתבונן ברשימת הנושאים שכתבנו בשבוע שעבר ותראה אם יש משהו שאתה יכול לקחת משם". אין בכך כדי לומר שאי-אפשר להשתמש בשפה מופשטת כמו "אחריות" או "הצלחה". כדאי לדון במשמעות המילים האלה עם תלמידי הכיתה. אפשר לשאול תלמידים מה המשמעות של להיות אחראים על הלמידה שלהם, או מה עליהם לעשות כדי להצליח בשיעורי אנגלית. תרגום המונחים המופשטים להתנהגויות מוחשיות עוזר לתלמידים להבין מה מצופה מהם ומה עליהם לעשות כדי להצליח.

שימוש בשפה מוחשית (בייחוד עם ילדים צעירים)

במקום	אמרו
כיצד אתה יכול לתאר את מה שכתבת?	מהם חלק מהדברים שאתה אוהב בדמותה של ... שתיארת בחיבור שכתבת?
מהם הדברים שבהם אתה יכול להשתפר?	מה עשית היום במהלך הפעילות בקבוצות שעזר לך ללמוד את הנושא?
איך אתה רואה את ההתקדמות שלך בחשבון?	מה גרם לך תחושה של הצלחה במהלך המשימה בשיעור חשבון היום?
איך מתנהגים ילדים אחראים?	מה הדברים שעליך להביא לכיתה?

שפה שגורה אצל מורים רבים היא השימוש בהכללות לא מקדמות. לא אחת אני שומע מורים שואלים: "מי לא הבין?" או "הבנתם?" הרי איננו מצפים שתלמידים שלא הבינו ירצו להעמיד את עצמם במרכז תשומת הלב הכיתתית כ"לא מבינים". הבנה בודקים באמצעות שאלה או משימת הבנה. בשיעור חשבון בכיתה ב' שעסק במדידת שטחים, לדוגמה, הנחתה טלי את תלמידיה להשתמש בדפי עיתון שווים בגודלם כדי למדוד את שטח השולחן. המטלה נועדה לבדוק את יכולתם ליישם מדידת שטחים באמצעות עזרים כמו שלמדו בשיעור קודם. כשמורים אומרים: "זה הולך להיות קשה", תהיה הכוונה אשר תהיה (אם מתוך אמפתיה לתלמידים ואם מתוך ניסיון להשיג את תשומת לבם), הם מציגים אמירה כוללנית שוודאי אינה מתאימה לכל תלמידי הכיתה. לחלק מהתלמידים "זה" אכן יהיה קשה, אולם סביר שלחלקם "זה" יהיה קל, והם ישאלו את עצמם, מה היה קשה?

וכך שוב יצרנו מסר לא ברור ומבלבל. זאת ועוד, חלק מהתלמידים השומעים את האמירה "זה הולך להיות קשה" מוותרים מראש על הניסיון לבצע את המשימה או להתרכז בלמידה, כי "קשה", אז אין טעם לנסות ואני מרים ידיים. במשפחת ה"קשה" אפשר לשמוע גם את "אם אתם לא מצליחים אתם יכולים לפנות אליי" או "ילדים שקשה להם יכולים לעשות את עמוד 6 במקום", ואלה כמובן אמירות שיש בהן הנחה סמויה שיהיו ילדים שלא יצליחו. שפה זו יוצרת מוטיבציה הפוכה לזו שאנו רוצים להשיג (Deci and Ryan, 2008). במקום זאת אפשר לומר: "אני חשבתי שזה מאתגר. מעניין מה אתם תחשבו על זה", או לקחת אחריות על ההוראה ולומר: "אם אתם רוצים לשאול אותי משהו, אני כאן". שפה מכלילה יכולה להיות גם שפה מעודדת מוטיבציה. הנה מה שלמדתי מעדי, מחנכת בבית ספר תל אביבי. עדי מכבדת את תלמידיה בהנחיה: "אני מזמינה אתכם לחשוב על..." ותדיר היא אומרת: "כל ילד וכל ילדה... (קוראים את הפסקה הראשונה לעצמם, עונים על השאלה, פותחים את הספר בפרק ח', עוצמים עיניים ומדמיינים ש...)". השימוש בשפה המכלילה המתייחסת גם לבנים וגם לבנות בכיתה מקדם את השוויון ואת הכבוד ההדדי בין התלמידים והתלמידות בכיתה. כולנו רוצים להרגיש שייכים. לתלמידים בכיתה ההרגשה הזאת חשובה בייחוד אם אנו רוצים ליצור הנעה פנימית ללמידה. כשתלמידים מרגישים ביטחון וחשים מוערכים הם מוכנים להשתתף יותר בשיעורים ובתהליכי הלמידה, ואלה מובילים כמובן ללמידה משמעותית יותר (Jensen, 1998).

החלפות אמירות שבח סתמיות בתיאורים מדויקים לקידום הלמידה

במקום	אמרו
יפה, יפה מאוד!	שמרת על רווחים בין המילים שמאפשרים לקרוא היטב את מה שכתבת.
מצוין!	ראיתי שהשתמש בתבנית הסיפורית כדי לכתוב את הפסקאות כמו שלמדנו.
כל הכבוד!	נתת ביטוי לפרטים הקטנים ביותר במודל שבנית.
כתבת טוב.	ראיתי שכתבת את הרעיון המרכזי במילים שלך.

השימוש בשפה משתפת מאפשרת לנו להניע את כל תלמידי הכיתה ללמידה משמעותית. בתחילת השיעור מבקש גיל, מחנך כיתה ג', מתלמידיו: "הוציאו

מחברות, ספרים וכלי כתיבה". תוך כדי כך הוא כותב שאלה על הלוח ואומר: "אתם מתבקשים לחשוב על רעיונות לתשובה ולכתוב אותה במחברת". כל תלמידי הכיתה כותבים, ורובם משתתפים בשיח המשותף. השאלה הפתוחה מאפשרת ליותר תלמידים להרגיש בטוחים לשתף את הכיתה בדעות ובמחשבות שרשמו. גישה זו יוצרת בכיתה מרחב למידה מאפשר ובטוח. בהמשך השיעור גיל מציג מגוון של משימות חקר ומנחה את התלמידים: "עבדו בזוגות, חקרו ובררו את המידע הנדרש לכם להשלמת המשימה". כמעשה שגרה גיל מפעיל את כל הכיתה כל הזמן (גוטסמן, 2008), מאתגר את היכולת של תלמידי לחקור ולברר מידע בעצמם. בהצגת נושא הוא מציע כמה שאלות מכוונות העוזרות להניע את תהליך הלמידה ומאפשרות לתלמידים לחשוב ולגלות בעצמם. הילדים בכיתה מגיבים בהתלהבות למשימות ומייצרים תוצרים מושקעים.

וכך זה נראה

זהו יום רגיל בכיתה של עדי. לאחר ההפסקה הגדולה היא פותחת את השיעור בכיתה ד' ואומרת: "הייתה הפסקה קצת סוערת. שמעתי דברים שלא היה לי קל לשמוע. עכשיו אנחנו יושבים ונרגעים. אני רוצה שתקשיבו למה שאני הולכת לומר. אנחנו בשיעור מקרא, כולנו פותחים מחברות". עדי מסמנת לתלמידיה כי היא מודעת לאירועים שהיו בהפסקה, אולם בכוונתה להתחיל מיד בשיעור. היא ממליצה בבהירות מה היא מצפה מתלמידיה ומכוונת אותם ללמידה. היא מזכירה לתלמידיה: "בשיעור שעבר למדנו שיהושע מכבד את ההסכם שהוא חתם עליו ויוצא להציל את הגבעונים מחמשת המלכים". היא ממתינה מעט, סוקרת בעיניה את הכיתה וממשיכה: "יהושע מודאג שהוא לא יוכל להילחם ופונה לה' בבקשה, אפילו בציווי. זו פעם ראשונה שהסופר המקראי שם בפי הדובר ציווי, וה' מקשיב לו". במשפט זה היא יוצרת רצף עם השיעור הקודם ומכינה את התלמידים לקראת מטרת השיעור הנוכחי. היא ממקדת אותם במטלת פתיחה קצרה היוצרת מעורבות של כל התלמידים בלמידה כשהיא שואלת: "מה מבקש יהושע מאלוהים? כיצד הוא מבקש זאת כאשר הוא מבין שהלילה יורד?" לאחר הצגת המטלה היא אומרת: "לרשותכם חמש דקות", ומאפשרת זמן סביר הנדרש לביצוע המטלה. בזמן שהתלמידים פעילים ועסוקים במטלה היא בודקת נוכחות ללא קריאה קולית של שמות התלמידים וכך מיעלת את ניהול זמן השיעור. במהלך העבודה האישית היא מקפידה לעבור בין התלמידים ולוודא שכולם כותבים ועסוקים במטלה. היא פונה לתלמידים שנראה כי הם זקוקים להנחה

אישית נוספת ושואלת: "איך אני יכולה לעזור?" או "יש משהו שאתה צריך ממני?" בחזרה למליאה היא מכריזה: "בואו נשמע את תשובותיכם". לאחר כתיבת התשובה ועיבודה, לתלמידים רבים יש יותר ביטחון להצביע ולשתף בתשובתם. מתן ההזדמנות לתלמידים רבים להשתתף, ולו בהרמת יד כאות הסכמה לתשובה שכבר נאמרה, משיגה השתתפות גבוהה ופעילה יותר של התלמידים, המרגישים שגם קולם נשמע אף שבפועל לא דיברו בפני כל הכיתה. לאחר פתיח זה מפנה עדי את תלמידיה למטלת האיורים שהם ביצעו ואומרת: "אני מבקשת לעבוד בזוגות. אתם מראים אחד לשני או אחת לשנייה את האיור שלכם, ובינתיים ארשום על הלוח משימה קצרה. ושוב, אתם לא מעתיקים את המטלה, אלא מתחילים לעבוד", ומקריאה מהלוח את המטלה: "לאילו פרטים החבר או החברה התייחסו?" העבודה בזוגות מלמדת את תלמידיה על שיתוף פעולה, על אחריות משותפת, ומפתחת יכולות הערכה שנרכשו בשיעורים קודמים. כדקה לפני סיום המטלה עדי מזכירה: "התכוונו לסיים", ואחר כך היא אומרת: "עברתי ביניכם וראיתי כל מיני טכניקות שהשתמשתם בהן. למשל רותם השתמשה במחשב והראל כתב גם את הפסוק. אנחנו נמשיך להתייחס אחד לעבודתו של השני, ובהמשך תראו את מה שעשיתם". המשוב החלקי על המשימה נע מהכלל לפרט תוך כדי ציון הטכניקות השונות וחיזוק הלמידה. ושוב היא ממקדת אותם לפעילות הכיתתית שתהיה בהמשך השיעור. היא מפעילה את המקרן הכיתתי, מציגה מפה תנכית ואומרת: "אני מזמינה אתכם להסתכל ולזהות גם את גבעון וגם את עמק אילון כדי שתראו איפה ההתרחשות הזאת הייתה". לאחר שיוכל מצביע על המקום במפה שואלת עדי: "אתם מסכימים עם יובל?" ומרימה את ידה כסימן לדרך שבה תלמידים שמסכימים נדרשים להגיב. השקף הבא מציג ציור בסגנון המוכר לתלמידים הגורר קריאות ביניים של שם הצייר, ועדי אומרת: "נכון, גוסטב דורה, צייר צרפתי, וזיהיתם יפה שכבר נפגשנו אתו בסיפורים אחרים שבהם ראינו איורים שלו. הביטו בבקשה בתמונה ושערו למה הוא מתייחס מאוד בפסוק שלנו?" וכך מפנה את הכיתה לחשיבה. כל תשובה של תלמיד או תלמידה מזכים אותם במשוב מתקף או מחזק, בחיוך ובשאלה לכיתה: "מסכימים?" הדיון הכיתתי מתנהל כשעדי מאפשרת לתלמידים להביא את דעתם ובתוך כך מבררת או מחזקת דפוסי חשיבה. לפני היציאה להפסקה עדי מזכירה לתלמידיה: "צאו להפסקה ושמרו על המרחב הפרטי של כל אחד ואחת. להתראות".

מקורות

ויגוצקי, ל', 2004. למידה בהקשר חברתי: התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים, תל אביב: הקיבוץ המאוחד

גוטרמן, י', 2008. "כל הכיתה כל הזמן", הד החינוך פב (7): 38-44.

____, 2011. "תובנות מחדר הכיתה", החינוך וסביבו לג: 107-123.

Black, P., Wiliam, D., 2010. "Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment," *Phi Delta Kappan* 92 (1): 81-90.

Curwin, R. L. and Mendler, A. N., 1988. *Discipline with Dignity*, Alexandria, VA: ASCD.

Deci, E. L. and Ryan, R. M., 2008. "Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being across Llife's Domains," *Canadian Psychology* 49: 14-23.

Denton, P., 2008. "The Power of Our Words," *Educational Leadership* 66 (1): 28-31.

Jensen, E., 1998. *Teaching with the Brain in Mind*, Alexandria, VA: ASCD.

koby.gutterman@smkb.ac.il

