

אידיאלי של מטלה שבוצעה היטב. היא אומרת, "יכול להיות שבהתחלה זה נראה קצת קשה, אבל אתם יכולים לעשות את זה. עברנו על כל מה שאתם צריכים, ואין שום סיבה שלא תיגשו לעבודה בביטחון. אני אעזור לכם בכל בעיה שתיתקלו בה. תעשו את הטוב ביותר שאתם יכולים – זה כל מה שאני רוצה מכם."

אף על פי שתרחיש זה עשוי ליצור רושם שגברת סאלי עסקה בעניינים שוליים לפני שפנתה להוראה ממש, למעשה היא הכינה את הקרקע ללמידה באמצעות פנייה לגישות ותחושות ספציפיות המשפיעות על אקלים הלמידה ועל אופן ביצוע המטלות בכיתה. גברת סאלי עסקה באקלים הלמידה כאשר בירכה את התלמידים לשלום עם היכנסם לכיתה, כאשר ארגנה אותם בקבוצות עבודה וכאשר דנה עם התלמידים בשני כללי התנהגות ותיקנה אותם בהתאם. היא עסקה בגישות ובתפיסות ביחס למטלות בכיתה כאשר הציגה לתלמידים דגם אידיאלי של מטלה שבוצעה היטב. היא גם עסקה בגישות ובתפיסות ביחס למטלות בכיתה כאשר אמרה לתלמידים שאף על פי שהמטלה אולי נראית קשה, הם מצוידים בכל המיומנויות והיכולות הדרושות לביצועה.

היחסים בין גישות ותחושות לבין למידה הם מורכבים. עם זאת, כפי שמדגים התרחיש המובא לעיל, קיימים שני תחומים כלליים שמורים יכולים להתמקד בהם בביטחון שמאמציהם ישאו פרי.

טיפוח גישות ותפיסות חיוביות ביחס לאקלים הלמידה

מספר המחקרים העוסקים בתפקידו של אקלים הכיתה בתהליך הלמידה גדל במידה משמעותית בשנות השמונים (למשל Brophy, 1982; Fisher & Berliner, 1985). המחקר והתיאוריה המשיגו לרוב את אקלים הכיתה במונחים של גורמים חיצוניים ללומד, כגון איכות וכמות המשאבים הנגשים, הסביבה הפיסית של הכיתה וכיוצא באלה. לאחרונה החלו פסיכולוגים לתפוס את האקלים בכיתה כפונקציה של הגישות והתפיסות

מימד 1:

גישות ותחושות חיוביות ללמידה

בהעדר גישות ותחושות חיוביות יש לתלמידים רק סיכוי מועט, אם בכלל, ללמוד בצורה מיומנת. קיימות שתי קטגוריות של גישות ותחושות המשפיעות על הלמידה: (1) גישות ותחושות ביחס לאקלים הלמידה; ו-(2) גישות ותחושות ביחס למטלות בכיתה. הנחה בסיסית של מודל ממדי הלמידה היא שמורים טובים מתגברים ללא הרף גישות ותחושות בשתי הקטגוריות גם יחד. מורה טוב מפנים טכניקות ואסטרטגיות לשיפור גישות ותחושות עד לנקודה שבה הן הופכות לשקופות – כלומר, הופכות לחלק ממארג ההוראה, עד שבקושי ניתן להבחין בהן בעין בלתי-מיומנת. לשם הדגמה, בואו ונביט בכיתתה של גברת סאלי.

הכיתה של גברת סאלי

יום ראשון בבוקר, שעה ראשונה. גברת סאלי עומדת לי דלת כיתתה, מברכת לשלום את התלמידים הנכנסים. "בוקר טוב מייק, מה נשמע?" "מרתה, שמעתי שהצלחת במשחק אתמול." בדרך כלל, כאשר התלמידים כבר יושבים, גברת סאלי מבקשת מהם להסתדר בקבוצות עבודה. היום, לשם שינוי, היא נזקקת לזמן מה כדי להבהיר כמה כללים ונהלים, שדומה שהתלמידים מבולבלים לגביהם. על אף שהסבירה אותם עוד לפני שבוע, התלמידים פשוט מתעלמים מהם. כאשר היא מתחקרת תלמידים, מתברר לה כי אי-העמידה שלהם בכללים ונהלים היא תוצר של אי-הבנה יותר מאשר של אי-ציות או של התעלמות. היא סוקרת את שני הכללים ושואלת תלמידים מה דעתם – האם היו רוצים לשנות אותם בדרך כלשהי? רק תלמידים מעטים מבקשים כמה שינויים. רוב התלמידים האחרים מסכימים שהשינויים ישפרו את הכללים. גברת סאלי עונה, "בסדר, זה נשמע הגיוני." היא כותבת את הכללים בגירסה החדשה על הלוח, ומסבירה שתשאיר אותם שם במשך כמה ימים כתזכורת לכולם. אז היא מבקשת מהתלמידים להסתדר בקבוצות העבודה שלהם. לפני שהם מתחילים לעבוד, היא מסבירה בפירוט את נושא העבודה, ומציגה לתלמידים דגם

של הלומד, יותר מאשר כאוסף של יסודות חיצוניים ללומד. אם יש לתלמידים גישות ותפיסות מסוימות, נבנה אקלים מנטלי המקדם את הלמידה. אם גישות ותפיסות אלה אינן במקומן, נוצר אקלים מנטלי שאינו מקדם את הלמידה. באופן כללי, שני סוגים של גישות ותפיסות משפיעים על האקלים המנטלי של הלומד: תחושת המקובלות והרגשת נוחות וסדר.

מקובלות

באופן אינטואיטיבי, אנחנו יודעים שהלמידה מעוכבת אם תלמידים מרגישים שאינם מקובלים על המורה ועל חבריהם לכיתה. נסו להיזכר במקרה בילדותכם שבו הרגשתם לא מקובלים על חבריכם לכיתה, או במקרה מתקופת הלימודים במכללה שבו חשתם שמרצה כלשהו אינו נוהג בכם בכבוד. בשני המקרים, קרוב לוודאי שתחושות אלה הסיחו את דעתכם מהלמידה לא מעט. חוקרים מאשרים את חשיבותה של תחושת המקובלות. תום גוד ועמיתיו (Good, 1982; Good & Brophy, 1972) הדגימו את חשיבותן של תחושות של תלמידים ביחס להיותם מקובלים על המורה; ארתור קומבס (Combs, 1962, 1982) הדגיש במשך עשרות בשנים את חשיבותן של תחושות המקובלות אצל תלמידים.

למעשה, כל העבודה המחקרית והתיאורטית בתחום זה מלמדת כי מורים עוזרים לתלמידים להרגיש מקובלים בכיתה באמצעות מחוות פעוטות לכאורה אך חשובות ביותר. חשבו על גברת סאלי העומדת בדלת ומברכת את התלמידים לשלום. פעולה פשוטה זו תורמת לאין-שיעור לתחושת המקובלות של התלמידים. בפסיכולוגיה קלינית, רוברט קרקהאף (Carkhuff, 1987) זיהה התנהגויות ספציפיות המטפחות תחושת מקובלות. גם בחינוך, כמה חוקרים ותיאורטיקנים זיהו וניסחו טכניקות ספציפיות לשיפור תחושת המקובלות אצל תלמידים. חלק גדול מעבודתה של מדלין הנטר (Hunter, 1969, 1976, 1982), למשל, והטכניקות המוצגות בתוכנית הפופולרית "ציפיות של מורים והישגים של תלמידים" של קרמן, קימבל ומרטין (Kerman, Kimball, & Martin, 1982) עוסקים בפעילויות

המשפרות את תחושות המקובלות אצל תלמידים. מורים יכולים לטפח את תחושת המקובלות של התלמידים בדרכים רבות:

- באמצעות קשר עין עם כל תלמיד ותלמיד בכיתה.
- באמצעות שימוש בשמם הפרטי של התלמידים או בכינוי החביב עליהם.
- באמצעות תנועה מכוונת כלפי הלומדים ושהות בקרבתם.
- באמצעות מגע פיסי עם התלמידים בדרכים הולמות וראויות.

שימוש במאפייני התנהגות אלה ואחרים יכול לעזור לתלמידים להרגיש מקובלים ויכול גם לטפח תובנה ומודעות אצל מורים. למשל, מורה למדעים בבית-ספר תיכון סיפרה לי פעם כי לאחר שניסתה לשמור על קשר עין עם כל תלמיד ותלמיד בכיתה, התברר לה שנמנעה תמיד מלהסתכל בתלמידים שישבו בחלקה האחורי-השמאלי של הכיתה. היא תהתה בקול רם האם נהגה כך במשך כל חמש-עשרה השנים שבהן היא מלמדת, ואמרה שאם אכן כך, חבל לה מאגד על כל מאות התלמידים שישבו בחלק זה של הכיתה.

מורים גם משפיעים על תחושת המקובלות של התלמידים באופן שבו הם עונים על שאלותיהם. הנה כמה מאפייני התנהגות בסיסיים אך רבי-ערך:

- **סבלנות** – להשתחות ולתת לתלמיד יותר זמן לענות על השאלה, במקום לעבור מיד לתלמיד אחר כאשר אין מקבלים תשובה מיידית.
- **יחס של כבוד** – הוקרת היבטים נכונים של תשובה לא נכונה.
- **חזרה על השאלה**.
- **ניסוח מחדש של השאלה** – שימוש במלים אחרות, שעשויות להגביר את הסיכויים לתשובה נכונה.
- **הדרכה** – מתן רמזים ורמיזות שיאפשרו לתלמיד להגיע לבסוף לתשובה הנכונה.

שוב, פעולות אלה עשויות להיראות חסרות משמעות, אולם הן נושאות מסר חשוב לתלמידים. מורה אחת אמרה לי שמעולם לא העלתה בדעתה באיזו מידה היא משדרת אי-קבלה של תלמידים בכיתה עד

שהתחילה לפקח על תגובותיה לתשובות לא נכונות של תלמידים. היא גילתה שתגובתה השגורה היתה מיד לעבור לתלמיד אחר וכן הלאה עד שקיבלה את התשובה הנכונה. היא הגיעה למסקנה שהתנהגותה בזמן שאילת שאלות מתאפיינת בטונים שליליים ביותר, ואלה קרוב לוודאי שגרמו לתלמידים לענות לשאלותיה באי-רצון.

תלמידים צריכים להרגיש מקובלות לא רק מצד המורה אלא גם מצד חבריהם לכיתה. על אף שצורך זה נענה בצורה מסיבית בשנים האחרונות בזכות "התנועה ללמידה שיתופית" (cooperative learning), חשיבותו מוכרת זה עשרות שנים במחקר על היבטיה החברתיים של הלמידה. לפי סלווין (Slavin, 1983). המחקר על התועלת הגלומה בלמידה שיתופית היה מפותח למדי עוד בשנות העשרים. מסקירתו את הספרות העוסקת בנושא הסיק סלווין כי למרות שמדת ההשפעה של למידה שיתופית על ביצועים אקדמיים לא הוכחה די הצורך, אי אפשר להכחיש את האפקטיביות שלה בטיפול מקובלות והבנה בקרב חברי הקבוצה.

מודל הלמידה השיתופית הפופולרי ביותר הוא קרוב לוודאי זה שפותח על ידי רוג'ר ודיוויד ג'ונסון (Johnson, Johnson, Roy, & Holubec, 1984). במודל שלהם, הם מדגישים כי "יכולת לקחת אחריות אישית" ו"תלות הדדית חיובית במסגרת הקבוצה" הן מרכיבי יסוד של למידה שיתופית. אף אחת מדינמיקות אלה אינה מתרחשת באופן טבעי. מורים צריכים להבנות מטלות כדי לטפח יכולת לקחת אחריות אישית ותלות הדדית במסגרת הקבוצה, לרוב באמצעות הטלת האחריות להיבטים שונים של המטלה על חברים שונים בקבוצה. למשל, חבר אחד יכול להיות אחראי לאיסוף המידע, חבר אחר יכול להיות אחראי לארגון של המידע למכלול לכיד, חבר אחר יכול להיות אחראי לדיווח לכיתה, וכן הלאה. יכולת לקחת אחריות אישית ותלות הדדית במסגרת הקבוצה ניתנות לטיפול גם באמצעות הטלת תפקידים אינטראקטיביים שונים על תלמידים, כגון סייע, מקליט או כתב. הדינמיקות של הלמידה השיתופית הן אשר מעלות את הסיכויים להיווצרותה של תחושת המקובלות בקרב חברי הקבוצה. סלווין (Slavin, 1984) מציין כי הסיכויים גוברים כאשר מורים מבנים מטלות משותפות כך שהעבודה נעשית בקבוצות מעורבות מבחינה המוצא, המין והיכולת.

למידה שיתופית אינה הדרך היחידה לטפח תחושת מקובלות בקרב תלמידים. על בסיס התיאוריות הפסיכותרפיוטיות שלו, גלסר (Glasser, 1965, 1969) הגה את "המפגש הכיתתי", פרק זמן בן חצי שעה עד ארבעים וחמש דקות שבמהלכו תלמידים ומורים חדלים מפעילויותיהם האקדמיות הנורמליות ומגלגלים דיונים לא שיפוטניים בבעיות אישיות, התנהגותיות או אקדמיות, תוך ניסיון למצוא פתרונות קולקטיביים. גלסר מתאר שלושה סוגי מפגשים, בעלי מוקד שונה במקצת. בדיונים במודל של גלסר, גויס ווייל (Joyce & Weil, 1986) מתמקדים במפגש לפתרון בעיות חברתיות, העוסק בדרך כלל בבעיות התנהגותיות וחברתיות. הדינמיקה הקבוצתית במהלך המפגשים היא אשר יוצרת את תחושת המקובלות אצל חברי הקבוצה:

מגמת המפגש היא תמיד חיובית – כלומר, לקראת פתרון יותר מאשר לקראת איתור פגמים. מדרך הטבע, לבעיות רבות אין תשובה יחידה. למשל, במקרה של התמודדות עם מעשי בריגנות, הפתרון הוא לרוב בדיון הכיתתי עצמו (גויס ווייל, 1986, עמ' 207).

תחושת מקובלות היא היבט חשוב של אקלים למידה חיובי. הטכניקות הפורמליות והלא פורמליות המתוארות לעיל יכולות לעזור למורים ליצור אווירה זו.

נוחות וסדר

נוחות, כפי שהיא מתוארת כאן, משמעה נוחות פיזית. תחושת הנוחות הפיזית של התלמיד בכיתה מושפעת על ידי גורמים כמו טמפרטורת החדר, סידור הריהוט, וכמות הפעילות הפיזית המתאפשרת במשך יום הלימודים. חוקרים שבדקו סגנונות למידה מצאו כי תלמידים מגדירים נוחות פיזית בדרכים שונות (Carbo, Dunn, & Dunn, 1986; McCarthy, 1980). אחדים מעדיפים חדר שקט; אחרים מעדיפים מוסיקה; כמה מעדיפים חלל ריק מחפצים, ואחרים חשים בנוח כאשר הם מוקפים בכלים ובחומרים המשמשים אותם בעבודתם. כדי לספק מגוון כזה, רבים מהתיאורטיקנים של סגנונות למידה מציעים שתלמידים יעבדו יחד על

פיתוח סטנדרטים קבוצתיים לסביבה הפיסית של הכיתה. למשל, לתלמידים יכולים להחליט כקבוצה:

- כיצד לסדר את שולחנות העבודה ואת הרהיטים האחרים.
- מתי לקחת הפסקות למנוחה, ואיזה סוג של הפסקות לקחת.
- מה לתלות ולהציג על הקירות.

כפי שמסתבר, כאשר מאפשרים לתלמידים לקבל סוג כזה של החלטות, מרוסנת נטייתו הטבעית של המורה לארגן את הסביבה הפיסית כך שתהיה נוחה לו אך לא בהכרח לתלמידים.

היבט חשוב אחר של תחושת הנחות הוא הטון הרגשי השורר בכיתה. מחקרים שנערכו על ידי מנדלר (Mandler, 1983) ואחרים (Santostefano, 1986) מלמדים כי גוון רגשי חיובי מקדם למידה באופן כללי. רוב המורים מטפחים גוון רגשי תוך ניצול צדה הקליל יותר של ההוראה ואף באמצעות קלות ראש מכוונת המשולבת בשגרה היומית. לדוגמא, פעם נכחתי בשיעור של מורה בבית-ספר תיכון שתוארה באוזני כ"מיטב שבמיטב", וכעבור חמש דקות מתחילת השיעור מצאתי את עצמי מתגלגל מצחוק. כאשר עברתי על ההערות שרשמתי על מנת לזהות את הגורמים שעשו את אותה מורה ל"מיטב שבמיטב", הגעתי למסקנה שלא רק ששלטה היטב בחומר הלימוד והציגה אותו בבהירות, אלא גם הצחיקה, במודע, את התלמידים (ואותי) ושמרה על הטון המבודח במשך כל השיעור. במבט לאחור, הבנתי שלמדתי לא מעט ותוך כדי כך גם נהניתי.

עד לאחרונה ניתנה רק תשומת לב מועטה לחשיבותו של הריגוש החיובי בהוראה, אולם עבודתם הקלינית של רוג'ר מילס ועמיתיו (Mills, Dunham, & Alpert, 1987) הדגימו את התפקיד המרכזי שהוא ממלא בלמידה. באופן בסיסי, טוען מילס שמצבנו הרגשי בכל זמן שהוא, צובע את הפעילות הקוגניטיבית ואת ההתנהגות שלנו. המצב הרגשי הרצוי ביותר הוא שמחה או מצב רוח מרומם. ומילס טוען שמורים צריכים לנסות בגלוי ליצור מצב כזה לעתים תכופות ככל האפשר. מורים שבמשך שנים השתמשו בהומור כחלק מרפרטואר ההוראה שלהם יכולים

לשאוב סיפוק מהידעיה שניצלו עיקרון בסיסי של התנהגות אנושית כדי לשפר את למידת התלמידים.

סדר מתייחס לשגרות ולקווים מנחים של התנהגות נאותה בכיתה. תודות למחקרים שעניינם ניהול כיתה (Anderson, Evertson, & Emmer, 1980; Emmer, Evertson, & Anderson, 1980), יש למחנכים הוראות ברורות כיצד לנהוג. למשל, אנחנו יודעים שכללים ונהלים מפורשים ומודגשים יוצרים אקלים מקדם למידה. אם תלמידים אינם יודעים את הפרמטרים להתנהגות בסיטואציית למידה, הסביבה הפסיכולוגית עלולה להפוך לכאוטית. לרוב, הכללים והנהלים נוגעים בנקודות הבאות:

- תחילת השיעור.
- סיום השיעור.
- הפרעות.
- נוהלי הוראה.
- נהלים שאינם קשורים ישירות להוראה.
- נוהלי מתן ציונים.
- התנהגות כללית בכיתה או בשטח בית-הספר.
- נוהלי תקשורת.

סדר מתייחס גם לתחושת הביטחון שמקנה סביבת הלמידה. אף שמסלו (Maslow, 1968) הוכיח את חשיבותה של תחושת הביטחון, קרוב לוודאי שהיתה זו עבודתו של רון אדמונדס המנוח (Edmonds, 1982) שהאירה את תשומת לבם של מחנכים לחשיבותה של תחושת ביטחון מוצקה בעת תהליך הלמידה. ברמה כללית למדי, אדמונדס ציין כי תלמידים מוכרחים להרגיש ששטח בית-הספר הוא מקום בטוח; כלומר, הם מוכרחים להאמין שהם יכולים לאכול ארוחת צהריים בבטחה, להשתמש בשירותים בבטחה, ללכת הביתה בבטחה, וכדומה. ברובם הגדול של בתי-הספר באמריקה כבר קיימת תחושת ביטחון מעין זו (אף שזו נותרת בגדר בעיה בסביבות שבהן יש דריסת רגל ל"תרבות כנופיות"). תלמידים מוכרחים גם להאמין שלא יפלו קורבן למעשיהם של תלמידים אחרים בכל דרך שהיא, ושבמידה שיקרה כן המורים יתערבו במהירות. למרבה הצער, לעתים קרובות מורים אינם מבחינים בפגמים

בתחושת הביטחון. ראיינתי פעם מורה בבית-ספר תיכון שהיה משוכנע בכך שתלמידי הכיתה שהוא חניך ראו בבית-הספר בכלל ובכיתה שלו בפרט סביבה בטוחה בהחלט. ואולם כאשר ביקש מהתלמידים למלא שאלון אנונימי בנוגע לתחושותיהם אלה, גילה שכמה תלמידים בכיתתו נאלצים תחת איומים לשלם "דמי חסות" לאחרים!

לסיכום, מורים צריכים להיות ערים לכך שלרוב, מאפייני התנהגות פשוטים הם הקובעים באיזו מידה תלמידים מרגישים מקובלים – על המורים ועל חבריהם לכיתה כאחד. על המורים להיות ערים גם לכך שיש בידם לשנות את הסביבה הפיסית של הכיתה כדי לאפשר לתלמידים להרגיש יותר בנוח.

טיפול גישות ותחושות חיוביות ביחס למטלות בכיתה

לומדים מיומנים מאמינים שהמטלות שהם מתבקשים לבצע הן בעלות ערך, שהם מבינים בבירור את הדרישות לביצוע המטלה, ושיש להם את המשאבים הדרושים לביצוע מוצלח של המטלה. מורים יכולים להשתמש במספר טכניקות כיתתיות כדי לתמוך בהנחות אלה.

ערך המטלה

מבין האמונות שנמנו לעיל, תחושת ערכן של מטלות היא קרוב לוודאי החשובה ביותר להצלחתן של הלומד. המחקר והתיאוריה בנושא ההנעה (למשל, Schunk, 1990; 1987; McCombs, 1984) מורים כי לומדים מוונעים ביותר כאשר הם מאמינים שהמטלות שהם שוקדים על ביצוען רלוונטיות למטרותיהם האישיות. גלסר (Glasser, 1981) ופאוארס (Powers, 1973) מעלים היפותזה שלפיה בני-אדם פועלים על סמך מבנה הירארכי של צרכים ומטרות: הם צריכים לספק צרכים פסיים בסיסיים (כגון מזון או מחסה) וצרכים פסיכולוגיים (כגון תחושות של מקובלות וביטחון) לפני

שהם מסוגלים לגבש מטרות – כלומר, להחליט מה הם "מנסים במודע לבצע ולהשיג" (Schunk, 1990). מנקודת ראות זו, הניסיון לפתח אקלים מנטלי חיובי, אשר נדון בסעיף הקודם, מתמקד במציאת מענה לצרכים הפסיכולוגיים של התלמידים. יותר ויותר מחקרים מורים על כך שכאשר תלמידים עובדים על מטרות שהם עצמם קבעו, הם מוונעים ויעילים הרבה יותר, ומגיעים להישגים גבוהים יותר מאשר בזמן שהם עובדים על מטרות שהמורה קבע (Schunk, 1985; Hom & Murphy, 1985). ממחקרים אלה משתמע בבירור שאם מורים רוצים שיהיה לתלמידים מניע אמיתי להצליח במטלות בכיתה, עליהם למצוא דרך לקשר בין המטלות לבין מטרותיו של התלמיד. ניתן לאפשר לתלמידים להבנות מטלות סביב מה שמעניין אותם, ניתן לאפשר לתלמידים לפקח על היבטים ספציפיים של המטלות, ורצוי גם לעקוב אחר מוקדי הסקרנות הטבעית של התלמידים.

התאמה גלויה של מטלות לתחומי עניין של תלמידים היא עניין פשוט של זיהוי תחומי עניין אלה וקישורם למטלות. למשל, מורה למתמטיקה היודעת שתלמידים רבים בכיתה הם אוהדי כדורסל, יכולה להשתמש בטבלת הקליעות המופיעה במדור הספורט בעיתון כדי להדגים את המושג "ממוצע". באורח מוזר, יש במחקר רק ראיות מעטות המלמדות כי מורים משתמשים בתחומי עניין של תלמידים, להוציא תחום הוראת הקריאה. מורו (Morrow, 1991) מציין שעל פי המחקרים מתבררת נטייה לזהות ולנצל תחומי עניין של תלמידים במיוחד בגישות הוראה בעלות בסיס ספרותי.

אם ברצוננו לאפשר לתלמידים להגדיר כיצד המטלות יבוצעו, עלינו לוודא שהמטלות עצמן תהיינה פתוחות יחסית. למשל, מורה ללשון עשוי לסקור את כללי השימוש בפסיקים וכתרגיל לבקש מתלמידים למצוא דוגמאות לכל כלל באיזשהו חומר קריאה שברצונם לקרוא. תלמיד המתעניין בבייסבול יוכל להשתמש בעמודי הספורט בעיתון. תלמיד המתעניין במוסיקה יוכל להשתמש במלות פזמונים פופולריים, וכדומה. ניצול תחומי הסקרנות הטבעית של התלמידים היא דרך נוספת להפיכת מטלות לרלוונטיות. בני-אדם הם יצורים סקרנים מטבעם. למעשה, אנו "מוֹבְּנִים" לרצות לדעת מדוע דברים קורים, כיצד הם פועלים, מהם החלקים שמהם הם מורכבים, מה יקרה אם... וכו' (Lindsay)

(Norman, 1977). מורים יכולים לעקוב אחרי תחומי הסקרנות הטבעית על ידי הצעה של "צימוקים" מעניינים לצד התכנים הנלמדים. למשל, ראיתי פעם מורה שהציגה לתלמידים כמה פרטים מחייו של ארנסט המינגווי ואז ביקשה מהם לקרוא את אחד מהסיפורים הקצרים שכתב. במיוחד תיארה להם כיצד הקים המינגווי ארגון ריגול נגדי בשם "בית-חרושת לנוכלים" כדי לטפל בזרימת המרגלים הגרמנים לקובה ובנוכחות צוללות סמוך לחופי קובה במהלך מלחמת העולם השנייה. הפרטים הסעירו את דמיונם של התלמידים והם נשאו עמם את ההתלהבות גם לקריאת הסיפורים.

בהירות המטלה

באופן בסיסי, אם אין ללומדים מודל ברור של האופן שבו נראית מטלה שבוצעה היטב, מאמצי הביצוע שלהם לרוב לא ישאו פרי. מחנכים כגון הנטר (Hunter, 1982) מספקים למורים קווים מנחים רבי-ערך לגבי הדרכים שבהן ניתן להסביר לתלמידים בבירור את המטלות ואת ציפיותיו של המורה לגבי ביצוען. באופן כללי, הוא מציע למורים לספק לתלמידים דגם של מטלה שבוצעה היטב. למשל, בהתאם לקווים המנחים של הנטר, מורה להבעה המבקש מהתלמידים לכתוב חיבור צריך לספק לתלמידים דוגמא לחיבור טוב אשר תדגים את אמות המידה שהוא מצפה מהם לעמוד בהן.

משאבים

אין ספק שתלמידים צריכים לדעת שיש להם מספיק חומרים, זמן, ציוד וכדומה, לביצוע המטלה. אלה הם משאבים חיצוניים. נוסף לכך, תלמידים צריכים גם לחוש שיש להם את המשאבים הפנימיים הדרושים – "הדבר הנכון". בניגוד לאמונה הרווחת, "הדבר הנכון" אינו בהכרח יכולת. למעשה, המחקר והתיאוריה הפסיכולוגיים מורים על כך שבדרך כלל לומדים מייחסים הצלחה לכל אחת מארבע הסיבות הבאות: יכולת, מידת השקעה, קושי המטלה, ומזל (Weiner, 1972, 1983; Schunk, 1990).

השתיים הראשונות מבין אלה, יכולת ומידת השקעה, הן רכיבים מהותיים להנעה. לומדים המאמינים שיש להם משאבים פנימיים לבצע מטלה בהצלחה מייחסים את הצלחתם למידת ההשקעה; אין שום מטלה שנראית להם כמצויה מעבר להישג ידם. לומדים המאמינים שהם טובים בכמה דברים אבל פחות טובים באחרים מייחסים את הצלחתם ליכולת; הם חשים שאינם מסוגלים להצליח במטלות מסוימות. בכיתה, מורים צריכים להדגיש כל הזמן את חשיבותה של ההשקעה ולטפח את תחושת היכולת של התלמידים. מורים יכולים לתת דוגמאות רבות-ערך לאופן שבו ההשקעה והמאמץ השתלמו בחייהם שלהם או בחייהם של אחרים. קובינגטון (Covington, 1983, 1985) מציע לתת לתלמידים מעת לעת חיזוקים (כגון ציונים) המבוססים על מאמציהם יותר מאשר על מידת הצלחתם בביצוע המטלה.

מורים יכולים לשפר למידה באמצעות תכנון דרכים לשיפור גישות ותחושות ביחס לאקלים בכיתה וביחס למטלות בכיתה.

תכנון לשם פיתוח גישות ותחושות חיוביות ללמידה

מורים טובים ניסו מאז ומתמיד לטפח גישות ותחושות חיוביות ביחס ללמידה. בכיתה המנוהלת היטב, רבות מהדרכים לעשות כן נראות פשוט חלק מהזרימה הטבעית של הפעילות. אולם התנהגויות שקופות לכאורה הן על פי רוב תוצאה של החלטות מודעות של תכנון מוקדם של המורה. היות שגישות ותחושות ממלאות תפקיד כה חשוב בלמידה, מורים צריכים לתכנן ולבצע התנהגויות בגלוי כדי לוודא את השפעתן. כדי לבדוק כיצד מורים יכולים לתכנן תגבור של גישות ותחושות חיוביות, הבה ונתבונן בגברת קונקלין, מורה צעירה למדעים בבית-ספר תיכון, שהחליטה לפתח יחידת לימוד בנושא מזג האוויר. כחלק מההכנה ליחידה, היא מחליטה לתכנן מה לעשות כדי לתגבר את מימד הלמידה הראשון.

התכנון של גברת קונקלין למימד 1

אף על פי שהיא מלמדת כבר יותר מעשר שנים, גברת קונקלין החליטה לוודא שהיא מתגברת גישות ותחושות חיוביות ביחידת הלימוד שלה בנושא מזג האוויר. מה שגרם לה לעבור על שיטות העבודה שלה היה סרטון וידיאו שבו צפתה לאחרונה, ובו ראתה את עצמה מלמדת בשנתה השנייה כמורה. היא הבחינה בכך שנהגה לעשות בכיתה כמה דברים נחמדים, שמשום-מה הוזנחו במהלך השנים. למשל, היא הבחינה בכך שהיתה נוגעת תכופות בכתפי התלמידים בשעה שהיתה מסתובבת בין הטורים בכיתה, והיא זכרה שפעולה פשוטה זו יצרה קשר בינה לבין התלמידים, עזרה להם להרגיש מקובלים ונתנה להם להרגיש שדואגים להם. היא החליטה לנקוט מחדש כמה מהתרגולות שעם הזמן חדלה מהן.

גברת קונקלין נעזרת במדריך תכנון המונה את שתי הקטגוריות של גישות ותחושות החשובות ללמידה ואת המרכיבים של כל אחת מהן (ראו לוח 2.1). בשעה שהיא עוברת על מה שכתבה, היא נוכחת לדעת שלא תספיק לעסוק בכל המרכיבים שמנתה במהלך יחידת לימוד אחת, ואז היא עורכת רשימה של אותם מרכיבים שתדגיש במיוחד ושל הצעדים שעליה לנקוט לשם כך:

1. לעזור לתלמידים להרגיש מקובלים על המורה – קבלת פנים חמה בפתח הכיתה מדי יום תעזור לפתוח את השיעורים בתחושה טובה.
2. לעזור לתלמידים לחוש שהמטלות בכיתה הן בעלות ערך – הסבר בדבר האופן שבו מטלות יכולות להתקשר לחיי היומיום של התלמידים יעזור לתלמידים לפתח גישה חיובית יותר כלפיהן. גברת קונקלין מבינה שעליה לגלות בתחילה מהם תחומי העניין של תלמידיה, אבל היא גם חושבת שהטרחת תשתלם.
3. לעזור לתלמידים להבין בבירור את המטלות בכיתה – תיאור של האופן שבו עשויה להיראות מטלה שבוצעה היטב, או הצגת דגמים של מטלות שבוצעו היטב, עשויים לעזור לתלמידים להבין מה הם אמורים לבצע ולהשיג.

לוח 2.1 מדריך לתכנון יחידת לימוד באמצעות מימד 1: גישות ותחושות

מטלות בכיתה	אקלים הכיתה
מה לעשות כדי לעזור לתלמידים: ✓ לחוש שהמטלות בכיתה הן בעלות ערך. _____ להאמין שהם מסוגלים לבצע את המטלות. ✓ להבין בבירור את המטלות. פעילויות נבחרות: _____ - <i>אני רוצה לראות את המטלות שלכם על הקיר</i> _____ - <i>אני רוצה לראות את המטלות שלכם על הקיר</i> _____ - <i>אני רוצה לראות את המטלות שלכם על הקיר</i>	מה לעשות כדי לעזור לתלמידים: ✓ לחוש מקובלים על המורים ועל חבריהם לכיתה. _____ לראות בכיתה מקום נוח ומסודר. פעילויות נבחרות: _____ - <i>אני רוצה לראות את המטלות שלכם על הקיר</i> _____ - <i>אני רוצה לראות את המטלות שלכם על הקיר</i> _____ - <i>אני רוצה לראות את המטלות שלכם על הקיר</i>

כפי שמורות הדוגמאות שהביאה גברת קונקלין, תכנון הפעילות באמצעות מימד 1 הוא באופן בסיסי עניין של שאילת שתי שאלות רחבות הכוללות בתוכן כמה שאלות ספציפיות יותר, ותשובה עליהן:

1. מה צריך לעשות כדי לעזור לתלמידים לפתח גישות ותחושות חיוביות ביחס לאקלים הלמידה?

א. מה צריך לעשות כדי לעזור לתלמידים להרגיש מקובלים על המורה ועל חבריהם לכיתה?

ב. מה צריך לעשות כדי לעזור לתלמידים לתפוס את הכיתה כמקום נוח ומסודר?

2. מה צריך לעשות כדי לעזור לתלמידים לפתח גישות ותחושות חיוביות ביחס למטלות בכיתה?

א. מה צריך לעשות כדי לעזור לתלמידים לתפוס את המטלות בכיתה כבעלות ערך?

ב. מה צריך לעשות כדי לעזור לתלמידים להאמין שהם מסוגלים לבצע את המטלות?

ג. מה צריך לעשות כדי לעזור לתלמידים להבין בבהירות את המטלות?

לא בכל שיעור ניתן לגשת לשאלות אלה. כפי שמדגימה התוכנית של גברת קונקלין, רק מעטות מהן מודגשות בכל אחת מיחידות ההוראה. עם זאת, במהלך שנת הלימודים, קרוב לוודאי שמורים יכולים לגשת לכל השאלות. אם מורה ניגש במודע ובאופן שיטתי לאחד או יותר מבין התחומים השייכים למימד 1, רבים הסיכויים שתלמידים יפתחו וישמרו גישות ותחושות חיוביות ביחס ללמידה.