

תנאים לקידום למידה רגשית-חברתית בכיתות מצויינות

יובל נבו

כתיבה: יובל נבו, יוזמת אורחא, עבור 'קרן טראמפ' ובשיתופה

ייעוץ אקדמי: גילי לייבושור

עריכת לשון: אפרת אבן

עיצוב: נועה רובין

תוכן עניינים

4	מבוא
6	הקדמה: הנחות יסוד המונעות עיסוק בתחום הרגשי-חברתי בכיתות מצוינות
10	חלק א' – מה נדרש כדי לשגשג?
12	חלק ב' – אתגרים רגשיים שונים בכיתות המצוינות
12	ערעור תפיסת המסוגלות
14	אתגר וכישלון
16	תסכול והתמדה
17	תחרותיות
18	עומס ולחץ
19	חוסר מוטיבציה
21	חוסר חיבור לתחום הרגשי
22	חלק ג' – מה הם התהליכים המאפשרים שגשוג בכיתות המצוינות?
22	תהליך מקביל לצוות בתחום החברתי-רגשי
23	מרחבים ללמידה עצמית
23	סילבוס חברתי-רגשי
24	קשר אישי עם איש צוות משמעותי
25	אתגרים דיפרנציאליים
26	השתייכות ללהקה
26	חוויות שיא משותפות
27	חיבור עמוק לתמונת העתיד
27	תפקידים לתלמידים
28	חלק ד' – מה הם השינויים הבית ספריים הנדרשים לקידום התהליכים המבוקשים? ..
29	סדירויות בית ספריות
34	עבודת צוותי ההוראה בבית הספר
35	סיכום

מבוא

מסמך זה עוסק בהיבטים הרגשיים-חברתיים וב-Social-Emotional Learning (SEL),¹ בעבודה עם תלמידים ותלמידות בכיתות מצוינות הומוגניות בתחומי ה-STEM.² כיתות המצוינות הללו כוללות כיתות עמ"ט, מופ"ת ונחשון, הקבוצות מואצות של לימודי מתמטיקה או מגמות חמש יחידות מתמטיקה, מגמות פיזיקה ומדעי המחשב וכדומה.

הספרות המחקרית על כיתות מצוינות מסתמכת לרוב על נתונים הנוגעים רק לתלמידים מחוננים. כדי להתייחס לתמונה במלואה אפתח בהצגת הגדרות נבחרות של תלמידים מחוננים, אך גם של תלמידים מצטיינים ושל כיתות מצוינות. התלמידים המחוננים מהווים כ-1.5% עד 3% מכלל אוכלוסיית התלמידים. שיעור התלמידים המצטיינים המאותר גם כן במבחני מחוננים הוא כ-5% נוספים מאוכלוסיית התלמידים.³ כיתות המצוינות מיועדות לאוכלוסייה רחבה הרבה יותר העשויה לנוע בין 20 ל-30 אחוזים ממספר התלמידים והתלמידות. בספרות מכנים קבוצה זו high achievers, והיא שונה מקבוצת המחוננים.

למחוננים יש מאפיינים רגשיים יחודיים (אשר אינם מאפיינים בהכרח את כלל המחוננים), כמו עוררות יתר (high-excitability) רגשית וקוגניטיבית ועיסוק בסוגיות מופשטות של צדק ובעיות רחבות, מאפיינים שאינם מזהים תמיד עם תלמידים אחרים בעלי הישגים לימודיים גבוהים. תכופות, יאמצו תלמידים בעלי כישורים גבוהים סגנון למידה שונה מאוד מסגנון הלמידה של תלמידים מחוננים – הם יתאפיינו בעבודה שיטתית ובהקשבה עירנית יותר בשיעור ובביצוע מדויק של ההנחיות והמטלות, בניגוד לתלמידים מחוננים העשויים ללמוד בסגנון זה, אך לא בהכרח. לא מעטים מבין התלמידים המחוננים דווקא יימנעו מהשקעה ויתרגלו להצליח ללא עבודה שיטתית.⁴

לפיכך, אפשר להצביע על הבדלים מהותיים בין כיתות מצוינות (high-achieving classrooms) ובין כיתות מחוננים. כאמור, חלק הארי של המחקר האקדמי בנושא עוסק בכיתות מחוננים. מחקרים על כיתות מצוינות והקבוצות לפי יכולת (ability grouping) מתרכזים בעיקר בשאלה אם נכון לקיים הקבוצות ובהשפעתן על שוויון והישגים. אף על פי כן אפשר למצוא בספרות אזכורים להבדלים בין הכיתות השונות. בהקשר זה, מעניין הניתוח שמפרסמת אקדמיית ואנגרד על תוכניות הלימוד בכיתות המחוננים ובכיתות המצוינות שלה,⁵ המגלה כי בכיתות המצוינות, המיקוד הוא בדיסציפלינות הליבה הנלמדות בבית הספר, אם כי בקצב מואץ או ברמה מעמיקה יותר. הכיתות הללו ממוקדות מאוד בציונים ובהישגים, ולכן ניתן להבחין גם ביתר תחרותיות בקרב תלמידיהן. בכיתות המחוננים, לעומת זאת, משולבים תכופות מקצועות העשרה ונהוגה סטייה מתוכנית הלימודים המקובלת, חינוך הוליסטי יותר במגוון תחומים ועיסוק רב במרכיבים חברתיים ורגשיים המוביל לצמצום התחרותיות בתוך הכיתה. ניתוח זה דומה מאוד למתווה שפרסם האגף למחוננים של משרד החינוך הישראלי,⁶ המדגיש שבכיתות מחוננים חשוב לשלב למידה רב-תחומית, עידוד סקרנות וחשיבה ביקורתית, שיטות הערכה חלופיות ולמידה עצמאית ועוד.

אף שבכיתות מצוינות רבות יש לא מעט תלמידים המוגדרים בידי משרד החינוך כמחוננים ומצטיינים, רבים מהמשתתפים בהן אינם כאלה. מסיבה זו, יתרכז מסמך זה במאפיינים הרגשיים הכלליים של המשתתפים בכיתות המצוינות. אנתח את האתגרים הנפוצים בתחום הרגשי והחברתי, ואתייעס לאסטרטגיות הכלליות הנגזרות ממאפיינים רגשיים אלו. לבסוף, אתאר את שינויי הסדירויות הבית-ספריות הנדרשות כדי להקל על מימוש האסטרטגיות הללו.

¹ בתהליך למידת SEL מגבשים הלומדים עמדות ורוכשים ידע ומיומנויות שישומם מאפשר ויסות רגשות, מודעות עצמית, מימוש מטרות אישיות וקולקטיביות, הבעת אמפתיה כלפי אחרים, גיבוש זהות, יצירה וניהול של מערכות יחסים תומכות וקבלת החלטות מושכלות ומיטיבות. למידה רגשית-חברתית אינה תוכנית אחת או שיעור יחיד אלא תפיסה חינוכית מקיפה המשלבת בין הוראה ישירה של מיומנויות רגשיות-חברתיות, להטמעתן בשפה, ביחסים, בפדגוגיה ובתרבות הבית-ספרית.

² גישה המעודדת למידה של מקצועות בתחומי המדע והטכנולוגיה.

³ מתוך הגדרות משרד החינוך למצטיין ומחונן המפורסמות בפורטל ההורים של האגף למחוננים ומצטיינים.

⁴ Kingore, B. (2003). High achiever, gifted learner, creative thinker. *Understanding Our Gifted*, 15(3), 3-5.

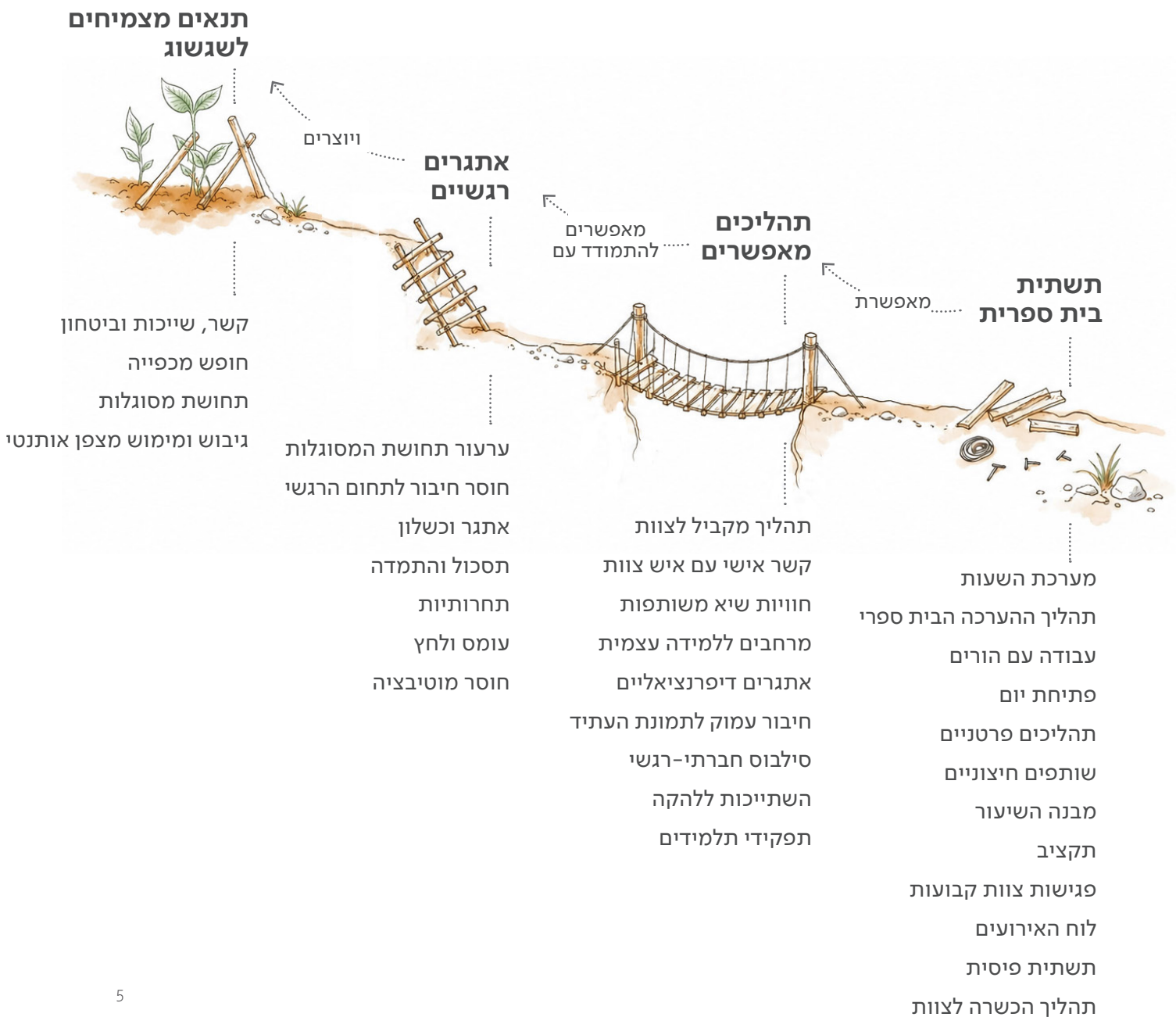
⁵ <https://vanguardgiftedacademy.org/latest-news/gifted-vs-advanced-classes-whats-the-difference>

⁶ "מתווה למערך הלמידה לתלמידים מחוננים הלומדים בכיתות מחוננים", תשע"ז.

הניתוח לעיל נשען על המחקר האקדמי אך גם על ניסיוני האישי כמורה בתוכניות מצוינות שונות, על ניסיוני כמנהל בית ספר ועל עבודתי בקידום תחום המצוינות בשדרות מטעם רשת אמי"ת. ההמלצות המעשיות מבוססות על צעדים שונים שנקטתי לאורך השנים.

מסמך זה נוצר במסגרת שיתוף פעולה בין קרן טראמפ ובין יוזמת "אורחא: בשביל צמיחה רגשית- חברתית בישראל". מטרת העל של היוזמה היא לחזק את הניידות החברתית של ילדים ונוער במערכות החינוך הפורמלית והלא פורמלית בישראל, באמצעות פיתוח, הפצה והטמעה של ידע יישומי מתחום הלמידה הרגשית-חברתית (SEL). ידע זה מבוסס על הקשר מקומי – הוא גובש מתוך עשייה בשטח, והוא מסייע לרשויות מקומיות, לארגונים ולמערכות חינוך להתמודד עם אתגרים בתחום הרגשי-חברתי.

החלק הראשון של המסמך כולל תיאור של התנאים המצמיחים המאפשרים שגשוג ומוטיבציה, החלק השני סוקר אתגרים רגשיים וחברתיים שונים בכיתות מצוינות, חלקו השלישי מתאר תהליכים שונים להתמודדות עם האתגרים שפורטו בפרק השני ויצירת תשתית לשגשוג. חלקו הרביעי והאחרון של המסמך ממליץ על שינויי סדיריות ומבנים בית-ספריים לשיפור האקלים הרגשי-חברתי בכיתות המצוינות. התרשים להלן מסכם את המהלך:



הקדמה: הנחות יסוד המונעות עיסוק בתחום הרגשי-חברתי בכיתות מצוינות

תפיסות נפוצות שונות מהוות חסם לעיסוק בתחום הרגשי-חברתי. אתייחס לכמה מהן. יש הרואים בלמידה הרגשית-חברתית נדבך נפרד מהלמידה ה"אמיתית". הלמידה האמיתית מתרחשת כשהתלמיד מבין כיצד לנתח שיר באנגלית או מסכם קטע בהיסטוריה. הלמידה הרגשית-חברתית נתפסת כשיחה עם היועצת או פעילות עם קלפים שעליהם מופיעות שאלות על רגשות. אני סבור שזו היא טעות בסיסית. פעמים רבות שאלתי בשיחות ובהרצאות איזה שיעור מזמן את האפשרויות הרבות ביותר לעסוק בתחומים רגשיים וחברתיים. התשובה הנפוצה ביותר שקיבלתי הייתה שיעור "כישורי חיים" בהדרכת היועצת. אני, לעומת זאת, סבור ששיעור מתמטיקה הוא המזמן את מירב ההזדמנויות לכך. בשיעור זה עולים רגשות של תסכול וכעס, תחושת המסוגלות מתערערת, התלמידים נדרשים לעזור זה לזה, תחרותיות והשוואתיות משפיעות מאוד על הלמידה. זה הוא מגוון של היבטים רגשיים וחברתיים שאפשר לעסוק בהם. כמורה למתמטיקה עסקתי רבות בסוגיות אלה. מורים למתמטיקה יודעים כי לרוב הדבר שחוסם תלמיד או תלמידה מלהצליח הם דווקא ההיבטים הרגשיים, לא הקוגניטיביים. לא ניתן להפריד את הלמידה ממרכיביה הרגשיים והחברתיים.

יש מורים המגלים אי-נוחות לנוכח הדגש המושם על למידה רגשית-חברתית, משום שהם חוששים שהדבר יפגע בהישגיות. לדידם, למידה רגשית-חברתית נועדה לגרום לתלמידים להרגיש טוב ולוותר לעצמם, במקום להעמיד בפניהם דרישות גבוהות וכך לעזור להם להצליח. לדעתם, יש משהו "רכרוכי" עד כדי עידוד לוותר עוצמי בעיסוק בהיבטים הרגשיים. גם כאן אני מזדהה דווקא עם הגישה הפוכה. לאורך השנים עסקתי בעידוד הישגיות בקרב תלמידיי. כמפקד תוכנית "תלפיות", עודדתי את החניכים שלי לכוון גבוה יותר, להתמודד עם עומס ולחץ והצבתי בפניהם דרישות גבוהות מאוד. ככל שסיפקתי מעטפת רגשית מוצלחת יותר, יכולתי לעשות זאת יותר. אני מאמין בשילוב החשוב בין אתגר לתמיכה. כשהם מגיעים יחד, אפשר להגיע רחוק מאוד. כיום כל ספורטאי הישגי כמעט נעזר בפסיכולוג ספורט המתמחה בתחום של ביצועים גבוהים. מטרת העיסוק בהיבטים הרגשיים היא לאפשר ליכולת לפרוץ החוצה. אם ברצוני לקדם הישגים, אמצא תכופות את החסמים דווקא בתחומים הרגשיים והחברתיים, ולכן עליי להתמקד בהם כדי למנוע נשירה מתוכניות המצוינות, להציב דרישות גבוהות ולאפשר לתלמידים ולתלמידות שלי להצליח.

תפיסה סמויה נפוצה בקרב אנשי חינוך רבים גורסת כי העיסוק בהיבטים הרגשיים והחברתיים נמצא באחריותם של אנשי מקצוע המתמחים בתחום כמו היועצים או הפסיכולוגים, וכי על המורה להתמקד בהוראה. מובן שליועצים ולפסיכולוגים מומחיות בתחומים הרגשיים והחברתיים, ולכן יש להם תרומה רבה ואפשר להיעזר בהם. אבל, אין תחליף לעיסוק ישיר של המורים, הרכזים והמנהלים עצמם בתחומים אלה. פעולות ישירות של המורים, הרכזים והמנהלים ישפיעו על היבטים רגשיים וחברתיים, בין אם ירצו בכך, ובין אם לאו. השפה שבה משתמש המורה תשפיע על היחס של התלמידים לכישלון ולהתמודדות עם אתגר. הקשר שיווצר בינו לבינם ישפיע על המוטיבציה שלהם. הדגשים של הרכז ישפיעו מאוד על האווירה בכיתות, כמו גם הטיפול שלו במקרי קצה כאלה ואחרים. האופן שבו רכז המערכת בונה את מערכת השעות משפיע ישירות על האפשרות לקשר בין מורים לתלמידים. מנהל בית הספר מכתוב בהתנהלותו את היחס של כלל המערכת להיבטים הרגשיים והחברתיים ולאקלים הבית-ספרי כולו. אף שהם אינם בהכרח אנשי מקצוע בתחום, לאור השפעתם הישירה והפוטנציאל שלהם להשפיע אף מעבר לכך, המלאכה הרגשית-חברתית מוטלת על כלל אנשי הצוות בבית הספר ואין הם בני חורין להיבטל ממנה.

בסיכומי של דבר, כמו יעדים רבים בבית הספר, גם אם יש רצון עקרוני לעסוק בתחום הרגשי-חברתי, יחושו מורים רבים שהזמן לא מתיר לעסוק בכך. עליהם להספיק חומר, והם לא יכולים לוותר על שיעורים שלמים כדי לדבר על רגשות. אני מבין היטב את העומס המוטל על מורים. במאמר

מוסגר אזכיר את ההנחה שלי שעיסוק ברגשות חוסך זמן בטווח הארוך הואיל ועבודה על התחומים הרגשיים והחברתיים מעלה את המוטיבציה, וכתוצאה מכך הופכת הלמידה ליעילה הרבה יותר. עיסוק בהיבטים רגשיים לא חייב לגזול זמן ולא לבוא על חשבון הספק חומר. אפשר לשפר מאוד את תחושת התלמידים באמצעות שיחות קצרות של דקה אחת או שתיים על רגשות של תסכול, אכזבה וכעס העולים במהלך השיעור. אפשר להנכיח את הרגש בכך שהמבחן ייפתח בשאלה "מה שלומך?". מרתון למידה כזה או אחר ישרת את הספק החומר אך גם יביא לגיבוש. הנחייה שכולם בכיתה פותרים בזוגות או בשלשות תרגילים כי חשוב להתמודד עם הנושאים יחד, תשפיע מאוד על היבטים חברתיים, ולא תגזול זמן הוראה. שינויי שגרות וסדירויות לא יגזלו זמן מהשיעורים, אך ישפיעו על ההיבטים החברתיים. אם בית הספר ינכיח את ההיבטים הרגשיים בתעודה, הדבר לא יבוא על חשבון ההספק.

אם כן, נניח שמורה המלמד בכיתה מצוינות מניח להנחות היסוד הללו ומחליט שברצונו לקדם למידה רגשית-חברתית. מה עכשיו? מה עליו לעשות? מסמך זה נכתב כדי לענות על שאלה זו. מעבר לניתוח התאורטי, כולל המסמך פירוט של פרקטיקות שונות לקידום למידה רגשית-חברתית, לפי ראשי פרקים אלה:

- צמצום מבחנים ובחנים בשלבים הראשונים למען למידה מתוך סקרנות וגיבוש הכיתה
- שימוש באירועי הערכה פתוחים – עבודות, פורטפוליו ומשימות דומות
- טווח ציונים בחטיבת הביניים (למשל ציון A או צבע "ירוק" לציונים בין 90 ל-100), במקום ציון מדויק, בדומה לשיטה האמריקאית
- אפשרות ל"תיקון מבחן" כדי לתרגל למידה מכישלונות
- פתיחת מבחן בשאלה כמו "מה שלומך היום?" או "עד כמה אתה לחוץ?"
- הקדשת סעיף בתעודה למיומנויות כמו למידה עצמית או עבודת צוות
- הוספת ציון, בכל מקצוע, על תלמידאות ומאמץ, נוסף על ציון המעיד על שליטה בחומר
- הוספת משוב עצמי לתעודה



שינויים בשיטת ההערכה

- מעקב פרטני שבועי יחד עם התלמיד או התלמידה אחר המטלות השבועיות שלהם
- הטרמה פרטנית: עבודה ממוקדת של הקנייה לקראת הנושא שיילמד בשיעור הבא
- אפשרות ללמוד עצמאית לצד מורה שעסוק במשימה אחרת
- בחירת תפקיד לתלמיד המחייב עבודה צמודה עם המורה כדי לחזק את הקשר ביניהם
- גיבוש קבוצה קטנה של תלמידים יחד ("להקה") באמצעות אתגר משותף
- שימוש בחונכים חיצוניים לליווי תלמידים



עבודה פרטנית עם התלמידים

- העדפת זמן ללמידה עצמית (בנוכחות מורה או מתרגל) על תוספת תגבורים ותרגולים
- יצירת זמני עבודה עצמית בבית הספר בהם התלמידים יכולים לעבוד על מטלות הבית עם סיוע של מנטורים חיצוניים או תלמידים בוגרים
- עידוד לבקשת עזרה בין התלמידים בעת עבודה עצמית
- דרישה לעבוד בזוגות או בשלשות בזמן עבודה עצמית
- הצבת שני שולחנות מחוץ לכיתה והצמדת שולחנות לקיר הכיתה כפינות ללמידה עצמית
- שיעור כפול או ארוך מכך מעודד למידה עצמית
- שילוב זמנים ייעודיים במערכת ללמידה עצמית
- הקדשת זמן במהלך עבודה עצמית לעצירה והתבוננות ברגשות ותחושות העולים מתוך העבודה



עידוד עבודה עצמית של התלמידים

- גישת הצמיחה של דווק
- אפקט "הדג הגדול בבריכה קטנה"
- תסמונת המתחזה
- תסכול וחשיבותו
- החשיבות "לחגוג כישלונות"
- מיומנויות ניהול עצמי
- הבדלים בין עומס ללחץ
- חשיבות השיח הרגשי ללא ציניות



סוגיות שמומלץ לדבר עליהן במפורש

- לשבח את התלמידים על מאמץ, השקעה, התמודדות עם אתגר וכדומה ולהימנע משימוש במילים כמו "גאון", "חכם" ו"מוכשר"
- על המורה להנכיח את הטעויות שלו ולהראות שהוא לומד מהן
- על המורה לשוחח על רגשותיו שלו
- לדרוש בשלום התלמידים מתוך ציפייה אמיתית לתשובה
- סידור הכיתה בח', בקבוצות וכדומה במקום בטורים



התנהלות שוטפת של המורה

- העברת אחריות לתכנון ותיאום תכני העשרה, ככל הניתן, לתלמידים עצמם ולעודד למעורבות בקבלת ההחלטות הנוגעות לעשייה הכיתתית
- לאפשר לתלמיד בעל תחושת מסוגלות נמוכה ללמד אחרים
- הקפדה על תהליך סדור של בחירת תפקידים לתלמידים, הגדרתם, ליווי ובקרה על ביצוע התפקיד ומשוב מסודר בסיום



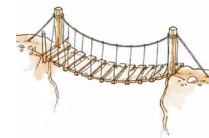
העברת אחריות לתלמידים

- הקצאת זמן שקט לאחר שהוצגה שאלה בכיתה בידי המורה
- למידה שיתופית בקבוצות מצמצמת את התחרות
- הדגשת הרלוונטיות של הנושאים הנלמדים בכיתה לעולם שמחוץ לבית הספר
- תכנון אתגרים דיפרנציאליים לתלמידים שונים
- הוספת אפשרויות בחירה רב-גיליות



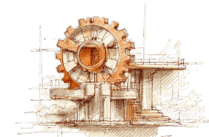
פדגוגיה

- יצירת תהליך רגשי-חברתי מקביל לצוות
- ארגון אירועי שיא: סמינרים, סיורים, מרתונים, לילות לבנים וכדומה
- חשיפה וחיבור לאנשים הפועלים מתוך מוטיבציה פנימית וסקרנות
- יצירת "סילבוס" של תכנים בתחום החברתי-רגשי שיועבר בידי צוות המורים לאורך השנה
- מיפוי התלמידים שלא נוצר קשר בינם ובין אחד מאנשי הצוות
- שיבוץ זמן במערכת לשיח לא פורמלי בין מורים לתלמידים ולתלמידות
- שהייה ממושכת ועקבית במוסדות ואתרים המשקפים לתלמידים לאן ביכולתם להגיע



פעולות שמקדם רכז התוכנית

- עידוד תלמידים לכתיבת עבודות גמר
- בניית מערכת השעות כך שכל מורה יפגוש כמה שפחות תלמידים שונים
- פתיחות יום רגשיות-חברתיות
- שיבוץ ימים המיועדים לקשר לא פורמלי של מורה ותלמיד
- מיפוי התלמידים בהתאם לרמת ההשקעה שלהם
- שיתוף פעולה ארוך טווח עם גוף כזה או אחר
- שיבוץ במערכת של זמן עבודה לצוותי כיתת המצוינות
- זמן ייעודי להכשרת הצוות במערכת מעבר למליאות



פעולות שמקדמת ההנהלה

חלק א' – מה נדרש כדי לשגשג?

מה צריכים תלמידים בכיתות מצוינות כדי לשגשג? מה דרוש כדי שילמדו מתוך מוטיבציה, סקרנות והתלהבות? מה נחוץ כדי שהלחץ והעומס לא ימנעו מהם להמשיך ולנסות למרות הקושי? ומה חיוני כדי שיחוו שהשיעורים מצמיחים אותם כבני אדם ובונים את החוסן האישי שלהם?

אחת התשובות הידועות לשאלה מה נדרש כדי לשגשג סופקה בידי חוקרי המוטיבציה דסי וריאן (Deci & Ryan). החוקרים תיארו בחלקה הראשון של תיאוריית ההכוונה העצמית שלהם (Self-Determination Theory) שילוב של שלושה נדבכים הנדרשים להשגת שגשוג נפשי: אוטונומיה, הצורך להרגיש שאנו פועלים בחופשיות ולא תחת לחץ חיצוני או כפייה; מסוגלות, הצורך להרגיש שביכולתנו להתמודד עם אתגרים ולהשיג את מטרותינו; שייכות, הצורך להרגיש חלק מקבוצה וליהנות מקשרים משמעותיים.⁷

תיאוריית "התנאים המצמיחים" היא פיתוח של תיאוריה זו. לפיה, שגשוג של בני אדם מחייב תנאים מצמיחים מסוימים.⁸ ניתן לכנות את התנאים המצמיחים הללו "אבות המזון" הנפשיים – אנו זקוקים לכל אחד מהם מבחינה נפשית, וכמו שהחסרת אחד מאבות המזון תביא לפגיעה גופנית, כך נסבול מקשיים נפשיים ללא אחד התנאים המצמיחים – תסכול, דיכאון, חרדה, היעדר מוטיבציה וכדומה.

לפי תיאוריה זו, ישנם ארבעה תנאים מצמיחים מרכזיים:

1. קשר, שייכות וביטחון – הצורך להרגיש שיש אדם שאוהב אותנו ושחם להיות בחברתנו, אדם שאפשר לשתף בטרדות ויקשיב לנו קשב רב. הצורך להרגיש שאנו חלק מקבוצה שחבריה רוצים להיות עימנו. הצורך להרגיש הגנה מפני סכנות.
2. תחושת מסוגלות – הצורך להרגיש שאנו מסוגלים להתמודד עם אתגרים ולממש מטרות שאפתניות, תוך כדי התמודדות עם אימים וקשיים.
3. חופש מכפייה – הצורך להרגיש שלא כופים עלינו ולוחצים עלינו לפעול באמצעות אימים, עונשים או ביצירת רגשות אשמה או בושה, ומכבדים את זכותנו לבחור, ליזום ולכוון את פעולותינו.
4. גיבוש ומימוש מצפן פנימי אותנטי – הצורך לדעת מה חשוב לנו באמת ולממש זאת על ידי גיבוש ערכים, שאיפות והעדפות אישיות שאנו מזדהים עימם, גזירה של מטרות פעולה הנובעות מהם וניסיון לממש את כל אלה בפועל.

כאשר מתמלאים כל התנאים הללו, האדם יחווה צמיחה ושגשוג, מוטיבציה והתלהבות. המוטיבציה היא מושג מפתח בתיאוריה זו. למעשה, התנאים המצמיחים עונים באופן עמוק על השאלה מה נדרש כדי ליצור מוטיבציה פנימית. המוטיבציה הזו תתבטא, מחד גיסא, בתפקוד מקצועי מיטבי הכולל גילויים של סקרנות, הנאה מלמידה, התלהבות ועוד. היא תיתן בידי התלמידים כוח להתגבר על קשיים לאורך הדרך, ותאפשר להם להתמיד למרות תסכול ולנוכח אתגר. היא תגביר את הסיכוי שהתלמידים ייטלו אתגרים ויאמצו אליהם את המאמץ. מאידך גיסא, היא תתבטא גם בתפקוד רגשי מיטבי: חיות, מרץ, תפיסות עצמי חיוביות, תפיסות חיוביות של האחר ואמפתיה.

מובן כי נרצה לראות בכיתות מצוינות את התפקוד הלימודי והרגשי החיובי הזה. על כן חשוב לברר איך להביא את התנאים המצמיחים לידי ביטוי בכיתות המצוינות.

⁷ Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

⁸ עשור, א', יצחקי, נ', לייבושור, ג' ויוסט, א' (2022). ניהול מצמיחה: כיצד מצמיחים צוות חינוכי שמרגיש במיטבו ומתפקד היטב. אבני ראשה.

התנאי הראשון, קשר ושייכות, הוא בסיסי וחשוב ביותר. הקשר כולל ראשית את הקשר האישי עם המחנך או עם מורים אחרים. נתאר בהמשך הדברים דרכים מעשיות לעידוד קשר כזה. סוג נוסף של קשר הוא הקשר לתלמידים אחרים. לא לכל תלמידי הכיתה בהכרח, אלא למספר תלמידים שאליהם התלמיד או התלמידה מרגישים חיבור. השייכות לכיתה היא נדבך נוסף, הנשען על הקשרים בה אך דורש יותר מכך.⁹ לא מעט תלמידים חשים לא בנוח עם ההצטרפות לכיתה מצוינות; הם חוששים מתדמית ה"חננון", מדעתם של חברים בכיתה, או שנכנסו לכיתה מלחץ הוריהם ולא רוצים להיות בה ולכן לא חשים שייכות אליה. גם תלמידים בעלי הישגים נמוכים עשויים להרגיש שאינם שייכים לכיתה המצוינות. אחד האתגרים החשובים של מחנך הכיתה, אם כן, הוא חיזוק תחושת השייכות הכיתתית הזו. נתאר בפרקים הבאים פרקטיקות שונות העשויות לסייע בכך.

התנאי השני, תחושת מסוגלות, קשור מאוד למפגש של התלמידים עם אתגרים אופטימליים. אתגר אופטימלי הוא אתגר שבו יש הלימה בין דרגת הקושי של האתגר לבין היכולת להתמודד איתו. כאשר דרגת הקושי נמוכה ביחס ליכולות, יתקבל שיעמום. כאשר דרגת הקושי גבוהה מדי, יתעורר תסכול. כאשר הדרגה תואמת את היכולות, אפשר לחוש חוויות אופטימליות שמעצימות את תחושת המסוגלות.⁴⁰ מקשה על כך העובדה שלתלמידים יש יכולות שונות. כיצד, אם כן, ניתן לייצר אתגרים אופטימליים לכל? לשם כך נדרשים מנגנונים שונים בכיתה המצוינות המאפשרים ליצור אתגרים דיפרנציאליים – להקשות על המתקדמים ולסייע לתלמידים המתקשים. יש דרכים רבות ומגוונות ליצירת אתגרים מגוונים ודיפרנציאליים יותר, נתייחס לכמה מהן בהמשך הדברים.

התנאי השלישי, חופש מכפייה, הוא מעט מורכב יותר. התלמידים נמצאים במסגרת מוגדרת. מובן שיורו להם מה לעשות. אין ציפייה שהתלמידים ינועו ללא מגבלות וגבולות. זה אף לא נדרש למען שגשוג. השאלה היא אם בתוך הגבולות הללו, השיח עם התלמידים מכבד, ניתנת להם אוטונומיה לקבל החלטות, להשפיע על הכיתה ועוד. דווקא בכיתות מצוינות שבהן ברור שלתלמידים יש יכולות גבוהות, מתכנן צוות בית הספר תכופות את כלל הפעילות מבלי להעביר אחריות לתלמידים. לכן, חשוב להעביר בכיתות המצוינות אחריות רבה ככל הניתן לתלמידים עצמם בתכנון ותיאום תכני ההעשרה, במעורבות בקבלת ההחלטות ובכל תחום אחר אפשרי. ככל שיועמק השיח הפתוח עם התלמידים על כיווני הכיתה ועל הסיבות להחלטות השונות, ככל שיינתן יותר מקום לתלמידים להביע את דעתם, ככל שתועבר יותר אחריות לתלמידים, כך הם יחוו יותר חופש מכפייה.

התנאי הרביעי, החיבור למצפן אותנטי, הוא לכאורה פשוט יותר: התלמידים הגיעו לכיתה המצוינות מסיבה כלשהי. מרביתם מחוברים למטרה של הכיתה וחשים זיקה לתחומי התוכן שלה. עם זאת, ישנם כאלה שלא מרגישים כך. אלו הם תלמידים שבחרו בכיתה מהסיבות ה"לא נכונות". במקרים אלו יש לבצע תהליך ממושך יחסית עם התלמידים כדי לאפשר להם להבין מה ביכולתם לקבל מהכיתה ולהשלים עם ההיבטים שהם מתחברים אליהם פחות.

יעדים אלו הם רצויים וראויים, אבל דווקא בכיתות מצוינות נבחין באתגרים וקשיים רבים של התלמידים והתלמידות בתחום חברתי והרגשי המערערים את התנאים המצמיחים ואת היכולת לשגשג. בחלק הבא אציג בפירוט כמה מהם.

⁹ לפירוט על השייכות, משמעויותיה והיווצרותה, ראו: בן נתן, ש', כץ-ברגר, ה' ובהרב, ת' (2026). שייכות: מפה מושגית, עקרונות, פרקטיקות, הקשרים. יוזמת אורחא – בשביל צמיחה רגשית חברתית בישראל.
⁴⁰ Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I.S. (eds.). (1992). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge University Press.

חלק ב' – אתגרים רגשיים שונים בכיתות המצוינות

עצם הכניסה לתוכניות מצוינות יוצרת מציאות רגשית וחברתית מורכבת. ההצטרפות לקבוצת שווים שבה נהוגה רמה אקדמית גבוהה ודרישה להישגים גבוהים מציפה מיד אתגרים בתחום הרגשי והחברתי. כניסה לכיתה כזו מסבה לעיתים לתלמיד תחושה מערערת המחייבת "סנסמייקינג", בחינה מחדש של הנחות היסוד שלו, הערכת מצב של המציאות הסובבת אותו ולפעמים, בעקבות כך, הגדרה מחדשת של הזהות שלו. אם אני בכיתת מצוינות, האם זה אומר שאני "חננון"? האם מותר לי ליהנות מהלימודים, או שעדיף לי להראות שאני לא אוהב אותם? האם כדאי לי להתאמץ כמיטב יכולתי, או דווקא לא להשקיע? האם אני רוצה להראות שאני חלק מהכיתה, או להפגין שאני לא באמת שייך? אם אני שייך לכיתה, מה זה אומר עליו? תהליך הסנסמייקינג הוא תהליך מתמשך שיכול לארוך חודשים ושנים, והוא משפיע מאוד על התנהגות התלמידים בכיתה.⁴¹

ספרות מחקרית ענפה העוסקת בתלמידים בעלי הישגים גבוהים מתארת כיצד מסגרות מצוינות עלולות לעורר חרדות, דיכאון, שימוש בחומרים אסורים ועוד.⁴² יש להתייחס למחקרים הללו בעירבון מוגבל, הואיל ונערכו בבתי ספר אמריקאיים שבהם נגזרים הלחץ והמתח מתרבות שונה. אבל, גם בהקשר הישראלי, מראים מחקרים העוסקים במחוננים, פגיעה בתחושת המסוגלות האקדמית, עדות נוספת לאתגרים הרגשיים של התלמידים בכיתות אלה.⁴³ נתאר להלן כמה היבטים של האתגרים הרגשיים-חברתיים הניצבים בפני התלמידים והתלמידות בכיתות המצוינות.

ערעור תפיסת המסוגלות

בספרות יש התייחסויות רבות למושגים כמו חוללות עצמית (self-efficacy),⁴⁴ דימוי עצמי (self-concept), מסוגלות (competence),⁴⁵ הקשורים כולם למידה שבה מעריך התלמיד את יכולתו לבצע משימות שונות ולדרך שבה הוא מסתכל על עצמו. דוגמאות רבות מהמחקר מוכיחות כי האופן שבו אנו תופסים את עצמנו ואת יכולותינו, משפיע מאוד על הביצועים וההישגים שלנו, ופעמים רבות הוא המנבא החשוב ביותר להצלחה אקדמית.⁴⁶

הכניסה לכיתת מצוינות עשויה לפגוע מאוד בתחושת המסוגלות של התלמיד או התלמידה לנוכח ההשוואה לתלמידים ולתלמידות סביבו. הסיבה לכך היא שתחושת המסוגלות שלנו תלויה בעיקר בסביבה המיידית שלנו. אם תלמיד מגיע לכיתת עמ"ט, הגאווה על השתייכותו לכיתה תשפיע על תחושת המסוגלות שלו הרבה פחות מאשר ההשוואה שלו לשאר התלמידים והתלמידות בכיתה, שרבים מהם עשויים להיות בעלי יכולות גבוהות משלו. תופעה זו מכונה בספרות המקצועית "אפקט הדג הגדול בבריכה קטנה" – כפי שדג בבריכה קטנה מרגיש שהוא גדול, אך מגלה שהוא קטן למדי בהגיעו לאוקיאנוס שבו הוא פוגש דגים גדולים ממנו בהרבה, כך תחושת המסוגלות של תלמיד שהתרגל להיות התלמיד החכם בסביבתו הקרובה, תיפגע מאוד עם המעבר לסביבה שבה יש הרבה יותר תלמידים בעלי יכולות גבוהות ממנו.⁴⁷

Weick, K.E., Sutcliffe, K.M. & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421.

Ebbert, A.M., Kumar, N. L. & Luthar, S.S. (2019). Complexities in adjustment patterns among the "best and the brightest": Risk and resilience in the context of high achieving schools. *Research in Human Development*, 16(1), 21-34.

Zeidner, M. & Schleyer, E.J. (1999). The big-fish-little-pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 305-329.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122. ראו למשל,

Masten, A.S., Coatsworth, J.D., Neemann, J., Gest, S. D., Tellegen, A. & Garmezy, N. (1995). The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. *Child Development*, 66(6), 1635-1659.

Broadbent, J. (2016). Academic success is about self-efficacy rather than frequency of use of the learning management system. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(4).

Marsh, H.W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280-295.

התערערו תחושת המסוגלות עם המעבר לסביבה הישגית באה לידי ביטוי גם באפקט פסיכולוגי נוסף המכונה "תסמונת המתחזה". זו היא תחושה פנימית עמוקה של חוסר שייכות למקום שנמצאים בו. היא רלוונטית לבעלי תפקידים בכירים, למנהלים, וגם למשתתפים בתוכניות מצוינות.¹⁸ הסובלים מתסמונת המתחזה נוטים לייחס את הצלחותיהם לגורמים חיצוניים ("היה לי מזל", "המבחן היה קל" וכדומה), ולחוש חרדה ומתח סביב ביצוע תפקידם. במפתיע, אין התאמה בין תסמונת המתחזה להישגים – גם תלמידים בעלי הישגים גבוהים עשויים לסבול מתסמונת זו. אף שמלכתחילה נחקרה התסמונת בעיקר בקרב נשים בסביבות הישגיות,¹⁹ לא ברור כלל שיש בה הבדלים מגדריים, והיא נפוצה גם בקרב גברים. התסמונת נפוצה במיוחד בקרב מיעוטים אתניים. תלמיד מרקע סוציו-אקונומי שונה או מתרבות אחרת מזו של שאר תלמידי הכיתה, צפוי לסבול ממנה בסבירות גבוהה הרבה יותר.²⁰

מה יכול לעשות בית הספר? מורים רבים עונים על השאלה "מה צריך כדי שתלמיד יצליח?" בתשובה: "שיאמין בעצמו". כאמור, המחקר על תחושת המסוגלות אכן תומך בכך. כששואלים את המורים מה צריך כדי שתלמיד יאמין בעצמו, אחת התשובות היא: "הוא צריך שמישהו יאמין בו". זה נכון. כשאדם אחר מאמין בך, יש לכך השפעה על תחושת המסוגלות,²¹ אך זו תשובה חלקית בלבד. אפשר לשוחח על תחושת המסוגלות של התלמיד, להראות לתלמידה שאנחנו מאמינים בה, לדבר על התופעות שהזכרנו לעיל ומסבירות את הירידה בתחושת המסוגלות, אך בסיכומו של דבר, הגורם המשפיע ביותר על תחושת המסוגלות הוא הישגים בפועל.²² אפשר לדבר ארוכות עם תלמידים על תחושת המסוגלות שלהם, אבל כשהם מצליחים להכין את מטלות הבית, מבינים את החומר הנלמד בשיעור ומגיעים להישגים גבוהים במבחנים – אנו נמצאים במקום אחר לגמרי. ייתכן בהחלט שיחוו עדיין בעיות בכל הקשור לתחושת המסוגלות שלהם, אבל הן יהיו שונות לחלוטין. יש כאן, אם כן, מעגל קסמים מסוכן – תחושת מסוגלות נמוכה מובילה להישגים אקדמיים נמוכים, המובילים לתחושת מסוגלות נמוכה. כיצד ניתן לשבור את המעגל הזה?

כמה פרקטיקות מאפשרות לעשות זאת:

- **סיוע ממוקד בביצוע מטלות בית הספר.** כאשר תלמיד מכין את המטלות, הוא מבין טוב יותר את החומר, ובעיקר – הוא מגיע לשיעור הבא כשהוא מרגיש שהוא תלמיד מן המניין שמסוגל להבין את הנושא הבא שיילמד. חשוב ביותר שההתערבות כאן תהיה מינימלית, שהתלמיד או התלמידה יכינו את המטלות בעצמם, עד כמה שניתן. זה הדבר שישפר את תחושת המסוגלות. לכן, **מרחבי למידה בבית הספר שבהם התלמידים יכולים לשקוד על מטלות הבית עם סיוע של חונכים חיצוניים או תלמידים בוגרים** צפויים לשפר מאוד את תחושת המסוגלות. דרך אחרת היא **מעקב פרטני שבועי יחד עם התלמיד או התלמידה על המטלות השבועיות שלהם**, כדי לוודא שהם יודעים כיצד להתמודד איתן (באמצעות בקשת עזרה מחבר, תכנון זמן, צפייה בסרטוני הסבר באינטרנט וכדומה). בשיחה שבועית בת עשר דקות המוקדשת למעקב אחר מטלות, אפשר להגיע לשיפור משמעותי בתפקוד של התלמיד או התלמידה.
- **מבדקי הצלחה.** זו היא פרקטיקה נפוצה מאוד בכיתות מתקשים ורלוונטית גם בכיתות מצוינות, בפרט בתחילת השנה. **ריבוי מבדקים שבהם הרוב המכריע של התלמידים יצליח**, ישפרו את תחושת המסוגלות.

Bravata, D.M., Watts, S.A., Keefer, A.L., Madhusudhan, D.K., Taylor, K.T., Clark, D.M., Nelson, R.S., Cokley, K.O. & Hagg, H.K. (2020). Prevalence, predictors, and treatment of impostor syndrome: A systematic review. *Journal of General Internal Medicine*, 35(4), 1252–1275.

Clance, P.R. & Imes, S.A. (1978). The impostor phenomenon in high achieving women: Dynamics and Therapeutic Intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15(3), 241–247.

Clance, P.R. & Imes, S.A. (1978). The impostor phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 15(3), 241–247.

Bandura, Self-efficacy Mechanism.

Artino Jr., A.R. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspectives on Medical Education*, 1(2), 76–85.

- **הטרמה.** פעמים רבות כשתלמיד צובר פערים או משקיעים זמן רב בתגבורים או בשיעורים פרטניים שבהם מצטמצמים הפערים הללו. דרך יעילה יותר לשיפור תחושת המסוגלות היא דווקא באמצעות הטרמה: **עבודה ממוקדת של הקנייה לקראת הנושא שילמד בשיעור הבא.** כך, התלמיד או התלמידה יגיעו לשיעור הבא כשהם כבר מכירים היכרות ראשונית את החומר, וירגישו הרבה יותר בנוח לתרגל בזמן השיעור. חשוב יותר שהתלמידים יהיו נינוחים בזמן הלמידה השוטפת מאשר לצמצם פערים קודמים, זאת לצורך שיפור תחושת המסוגלות, המהווה בסיס להמשך הלמידה.
- **הנכחה.** מעבר לכל המפורט, יש עדיין חשיבות לשוחח במפורש על אפקט 'הדג הגדול בבריכה קטנה', על תסמונת 'המתחזה' ועל השפעתה של תחושת המסוגלות על הצלחה. השיח הזה מנרמל את תחושת הלחץ והחרדה המתלווה לתחושת מסוגלות נמוכה, ומספק תקווה לתלמיד או לתלמידה שהבעיה אינה בלתי הפיכה אלא מצב שהם יכולים להיחלץ ממנו.
- **לתת לתלמיד בעל תחושת מסוגלות נמוכה ללמד.** תחושת מסוגלות עולה בעקבות הוראה של תלמידים צעירים יותר. גם תלמיד בכיתה ט' המתקשה במתמטיקה מסוגל ללמד משוואות תלמידי כיתה ז'. יש יתרונות רבים בתלמיד מתקשה המלמד בעצמו. ניתן לעשות זאת בכיתות צעירות יותר כחונך של תלמיד או של קבוצת תלמידים, או כעוזר מורה המתלווה למורה בכיתות הצעירות. ניתן גם לעשות זאת בכיתה שלו: לבחור נושא שאותו התלמיד מתכוון להכיר בצורה מעמיקה, ולהביא אותו לסייע לחבריו בכיתה בנושא המסוים הזה.

אתגר וכישלון

אתגר הוא משימה או מטלה שאין ודאות אם תצלח או תיכשל, ותוצאותיה תלויות ביכולות.²³ יהיו תלמידים שישתערו קדימה לנוכח אתגר וינסו בכל יכולתם להתגבר עליו. האתגר ידרבן אותם, והעמידה בו תשפר את תחושת המסוגלות שלהם. אחרים יהיו משותקים לנוכח האתגר, או שיימנעו ממנו ככל יכולתם. יהיו כאלה שידבקו במשימות שהם משוכנעים שביכולתם לפתור ויוותרו מראש לנוכח משימות קשות יותר. מה מביא להבדל בין שני סוגי התלמידים?

קרול דווק מתארת כיצד היחס של האדם ליכולותיו, אם הן נתונות בעיניו ('הגישה המקובעת') או עשויות להשתנות ('גישת הצמיחה'), משפיע מאוד על נכונותו ליטול אתגרים ולהתמודד עם כישלונות. אדם הפועל מתוך הגישה המקובעת מניח שיכולותיו לא ישתנו, ולכן השאלה המעניינת היא אם הן טובות דיו. האם אני מספיק חכם? האם אני מספיק מוכשר? אלה שאלות הנובעות מתוך הגישה המקובעת. המחקר מראה שאם פועלים מתוך הגישה המקובעת, נוטים להימנע מאתגרים וכישלונות, שכן אי עמידה באתגר תעיד על כישורים נמוכים מדי ומכיוון שהיכולות נתונות – אין בידי הפרט לעשות דבר בקשר לכך. על כן, אתגרים ייתפסו כמפחידים ביותר. לעומת זאת, אם אדם פועל מתוך גישת הצמיחה, אם הוא יוצא מהנחה שיכולותיו יכולות להשתנות, השאלה שתעניין אותו היא מה עליו לעשות כדי לשפר את יכולותיו. כיוון שאתגרים וכישלונות הם הזדמנות ללמידה, הוא ייטה לרצות ליטול על עצמו אתגרים. לפיכך, אימוץ גישת הצמיחה משפיע מאוד על הימנעות מלמידה, יחס לכישלונות, מתח נפשי ולפיכך לאורך זמן על קצב ואיכות הלמידה.²⁴

הנכונות ליטול אתגרים, אם כן, קשורה הדוקות ליחס לכישלון. הפחד להיכשל הוא מן המחסומים העיקריים ללמידה. חוקרים שונים הראו כיצד למידה משתפרת דרמטית כאשר יש נכונות אמיתית להיכשל. מחקר שנערך בקרב צוותים שונים בחברת גוגל ובדק מה הם התנאים ההופכים צוותים למוצלחים גילה שהצוותים היעילים ביותר היו אלה שבהם חברי הצוות הרגישו בנוח לטעות, להיכשל ולשתף בכישלונות שלהם.²⁵ אדם גרנט מתאר כיצד ברכישת שפה שנייה, מי שמעז לטעות

²³ נבו, י' (2023). חידת החידות: מה יכולות ללמד אותנו החידות וכיצד?. הוצאת פרדס.

²⁴ דווק, ק' (2006), כוחה של נחישות. תרגמה ורדה יערי. הוצאת כתר.

²⁵ פריאל, ע' (2024). ביטחון פסיכולוגי בצוותי עבודה בבית הספר, בצוות ההנהלה ובחדר מורים. אבני ראשה.

ולהישמע מגוחך ילמד לדבר באותה שפה מהר הרבה יותר. הוא אף הראה כי יש מומחים ללמידת שפות המקפידים לטעות 100 עד 200 פעמים ביום כדי לוודא שהם מתגברים על החשש מטעות וכך לומדים הרבה יותר מהר.²⁶ ג'וש וייצקין, רב-אמן בשחמט שנעשה לאלוף העולם באומנות הלחימה הסינית, טאי-צ'י, תיאר בספרו "The art of learning", כי אחד היתרונות שלו על יריביו נבע מכך שלא התנגד לנפילה – הוא נפל, קיבל זאת, קם ולמד מכך.²⁷

הפחד מכישלון קשור קשר הדוק לתופעה נפוצה – הפרפקציוניזם. זה הוא חיפוש אחר חוויות חיוביות בלבד תוך כדי הימנעות מוחלטת מחוויות שליליות; הישגיות בשילוב עם חשש עמוק מכישלון.²⁸ לא מעט תלמידים בכיתות המצוינות סובלים מפרפקציוניזם. נטייה זו עשויה להביא להישגים גבוהים אך גם לפגוע עמוקות בתחושת האושר ולמנוע למידה עקב חשש מכישלון. ביטוי אחר של פרפקציוניזם הוא דווקא הימנעות והגעה להישגים נמוכים מתוך חשש להיכשל. לאור יתרונות קצרים בדמות הישגים גבוהים, הפרפקציוניזם עשוי להיאחז במשך שנים ארוכות, לפגוע מאוד בתחושות האושר והמסוגלות לטווח ארוך, ולעודד הימנעות מקבלת אתגרים שבהם אפשר להיכשל.

התמודדות עם אתגרים מחייבת כמעט תמיד מיומנות נוספת – היכולת לקבל עזרה. בקשת עזרה כוללת הכרה פומבית בכך שאיני מצליח להתמודד לבד. גם זו מיומנות נרכשת, שפעמים רבות יש לפתח. תלמידים רבים יעדיפו לוותר ולהפסיק להתאמץ במקום לבקש עזרה. ויגוצקי מראה בטיפולוגיה המפורסמת שלו שהלמידה המשמעותית מתרחשת ב-ZPD (Zone of Proximal Development), האזור שבו נמצאות משימות שעיון איני יכול להתמודד לגמרי לבד, אך אוכל להצליח להתמודד איתן בתיווך של גורם מסייע.²⁹ כלומר, הלמידה היעילה ביותר מתקיימת דווקא בתחום שבו בקשת עזרה היא הכרחית להצלחה. חשוב לפתח את היכולת לבקש עזרה, הן ממורה והן מתלמידים אחרים.

מה בית הספר יכול לעשות? היחס של התלמידים לכישלון תלוי מאוד באווירה השוררת בכיתה ובהרגלים המוטמעים בה. **שיח מפורש על המודל של דווק** הוא כלי טוב ליצירת אווירה המעודדת למידה מכישלונות במקום התמקדות בשאלה אם אני מספיק טוב. שבתו והצגתי את המודל לתלמידיי לאורך השנים ונוכחתי כי לאחר שהכירו אותו, הסתייעו בו במעבר מגישה מקובעת לגישת צמיחה. דווק עצמה ממליצה לספר לתלמידים על האלסטיות של המוח ועל טיבן המשתנה של היכולות שלנו, כדי להביא למעבר לגישת הצמיחה.³⁰ כמו כן, השפה שבה אנחנו משתמשים משפיעה מאוד על הגישה שהתלמידים יאמצו. **אם נשבח את התלמידים על מאמץ, השקעה, התמודדות עם אתגר וכדומה ונימנע משימוש במילים כמו "גאון", "חכם" ו"מוכשר", נעודד את התלמידים לאמץ את גישת הצמיחה.**

אפשר לעסוק ישירות גם ביחס לכישלון. ניתן לעשות זאת בפועל. **האפשרות ל"תיקון מבחן"** מעודדת למידה מכישלונות. כך גם **התייחסות לטעויות נפוצות** באופן מפורש במהלך ההוראה השוטפת, כדי להדגים בפועל למידה מכישלונות. רצוי גם לדבר על כך, **להצהיר על כוונתנו "לחגוג כישלונות"**, למשל. כמו במקרים אחרים, גם כאן **הדוגמה האישית חשובה ביותר**. כשמורה מנכיח את הטעויות שלו ומראה שהוא לומד מהן, זה הוא שיעור חשוב ביותר לתלמידיו.

נוסף על כל זאת, הצגת אתגרים שאין ודאות שיצליחו בהם, מטמיעה בתפיסת התלמידים כי לגיטימי להיכשל ולא להצליח בשיעורים. אפשר לעשות זאת באמירה חיובית כמו: "היום אני רוצה שנתמודד עם אתגר קשה שאני חושב שתצליחו לעמוד בו". מנגד, באופן אישי, פתחתי שיעורים רבים בכך

Grant, A. (2023). Hidden Potential: The Science of Achieving Greater Things. Pinguin.²⁶

Waitzkin, J. (2007). The art of learning: An inner journey to optimal performance. Simon and Schuster.²⁷

Ben-Shahar, T. (2009). The pursuit of perfect: How to stop chasing perfection and start living a richer, happier life. McGraw Hill Professional.²⁸

Vygotsky, L.S. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole, V. John-Steiner, S.²⁹ Scribner & E. Souberman (eds.). Mind in society: The development of higher psychological processes (pp. 79–91). Harvard University Press.

שאמרתי: "שלום לכולם, היום אתן לכם משימה קשה מדי שלדעתי מרביתכם לא תצליחו". בכך, נרמלתי למעשה את האפשרות לכישלון. לא מעט תלמידים נרגעו כתוצאה מכך והחשש שלהם מכישלון פחת.

מיומנות בקשת עזרה ממורה ומתלמידים אחרים מתפתחת בדרך הטובה ביותר כשניתנת לתלמידים אפשרות לעבודה עצמית. במצבים כאלה המורה יכול לזהות איזה תלמיד נתקע ולא מבקש עזרה, לעודד אותו לעשות זאת, ואז לשוחח איתו כדי לגלות מדוע נמנע מכך. אפשר גם לעודד בצורה פעילה תלמידים להיעזר זה בזה, כדי לסגל אותם לכך ולהפוך את העזרה ואת ההיעזרות למרכיב בתרבות הכיתה.

תסכול והתמדה

בדיחה ידועה מספרת על תייר הפונה לאישה בניו יורק בשאלה כיצד להגיע ל'קרנגי הול'. היא משיבה לו: "Practice, practice, practice"³¹. התרגול וההתמדה הם מפתח להצלחה במתארים רבים, בפרט כדי לעמוד בדרישות של כיתות המצוינות. מחקרים רבים מדגישים את החשיבות של ההתמדה במשימה לאורך זמן. דאקוורת', למשל, מדגישה את ה"גריט", שילוב בין להט ובין התמדה, כמרכיב חיוני להצלחה. היא מראה כיצד ה"גריט" הוא המנבא הטוב ביותר להצלחה בשלב הבסיסי והמאתגר של אקדמיית "ווסט פוינט" להכשרת קצינים אמריקאים.³²

בבסיס יכולת ההתמדה ניצבת מיומנות מוגדרת היטב: היכולת לשאת תסכול לאורך זמן. זו היא מיומנות נרכשת. אפשר בהחלט להביא תלמידים לשאת תסכול למשך זמן הולך ומתארך באמצעות תרגול. כאשר התלמידים מבינים שמדובר ביעד העומד בפני עצמו ומסתגלים אליו, נפתח פתח להתקדמות משמעותית שלהם. נשיאת תסכול מחייבת חוסן פנימי ויכולת לנצל משאבי אנרגיה פנימיים כדי להתמודד, למרות הקושי. בתרבות הפינית התפתח המושג "סיסו" שמשמעותו היא היכולת לגייס משאבי אנרגיה חבויים ברגעי משבר וקושי, מושג שמערכת החינוך בפינלנד שואפת לפתח ורואה בו מרכיב חשוב באישיותם של בוגריה.³³

ביקורת עזה נמתחת על מערכת החינוך של ימינו, בה מנסים הורים ומורים רבים לגונן על הילדים ולחסוך מהם התמודדות עם קושי ותסכול. "הורות ההליקופטר", השגחת היתר על הילדים, מונעת מהם את האפשרות ללמוד כיצד לשאת תסכול וקושי, ואיך להתמיד חרף כך.³⁴

מה יכול בית הספר לעשות? נשיאת תסכול נלמדת דרך תרגול. כשתלמידים נדרשים להתמודד זמן ממושך עם משימות מורכבות, הם לומדים לשאת תסכול. לכן, **למידה עצמית ממושכת היא דרך יעילה לחינוך להתמדה ולנשיאת תסכול.** בית הספר, מצידו, נדרש להקצות זמן ממושך במערכת ללמידה עצמית. המורה נדרש לנצל את הזמן הזה. יתר על כן, **המורה יכול לשוחח מפורשות על חוויות התסכול.** כמורה דיברתי עם תלמידיי בגלוי על כך שמטרת השיעור היא ללמוד לחוות תסכול, להאריך בהדרגה את הזמן שבו נחוה תסכול, ומדוע זה חשוב. חזרתי על המסר הזה פעמים רבות מאוד. הדבר העיקרי שעלינו לעשות כמורים, כדי שהתלמידים שלנו יצליחו לשאת תסכול, הוא לא להתרגש בעצמנו כשהם מתוסכלים: להיות שם, להכיל, לקבל, אבל לא לוותר להם. לאפשר להם להמשיך ולהיות מתוסכלים. אם התסכול חריג ומוגזם, מומלץ לתמוך עוד ולהרגיע, כמובן, אך פעמים רבות אנו המורים נוטים לפעול למנוע את התסכול בעוד שהתלמידים דווקא מסוגלים להתמודד איתו, וכך אנו גוזלים מהם הזדמנות חשובה ביותר ללמידה.

³¹ תודה לפרופ' יורם הרפז.

³² דאקוורת', א' (6102). גריט, תרגום עופר קובר. הוצאת מטר.

³³ Lahti, E.E. (2019). Embodied fortitude: An introduction to the Finnish construct of sisu. *International Journal of Wellbeing*, 9(1), 61-82.

³⁴ הספר הבא מביא דוגמה קיצונית מעט המקדשת התמדה ויכולת לשאת תסכול, אך הוא מעניין, ראו: צ'ואה, א' (1102). המנון הקרב של אמא נמרה. תרגמה דפנה לוי. הוצאת מודן.

תחרותיות

ספרות מחקר ענפה עוסקת בתחרותיות בלמידה ובהשפעותיה.³⁵ יש תלמידים שתחרות מדרבנת אותם להצליח, אחרים נרתעים ממנה. מחקרים אחדים גורסים כי בניסויים להפיק מתחרות יותר מאשר בנות. זה הוא נתון מדאיג מאוד לאור התחרותיות המובנית במערכת החינוך.³⁶ התחרות בשיעור ניכרת החל מהשוואת ציונים, וכלה בהצבעה מהירה מאחרים כשהמורה שואלת שאלה. היא נפוצה מאוד בכיתות מצוינות, ויש לה יתרונות וחסרונות.

בין יתרונות התחרותיות נכללת המוטיבציה, המרצת התלמידים להתעלות על עצמם ולדחוף את עצמם קדימה. עבור תלמידים רבים, היא גם מהנה מאוד. רבים מבין התלמידים יזדמנו לסביבות תחרותיות במשך חייהם, בין אם בעולם העסקים או בתחומים אחרים, ועל כן חשוב ללמוד איך להתחרות ואיך להתנהל בסיטואציות כאלה. בעלות על חברה המוכרת מוצר מסוים, מחייבת באמת להשיג את המתחרים.

עם זאת, במערכת החינוך יש לתחרותיות מחירים כבדים. ראשית, היא דוחקת תלמידים רבים הצידה. כשהתלמידים המהירים ביותר בכיתה מתחרים לענות על שאלות המורה, נדחקים רוב תלמידי הכיתה ליציע וצופים מן הצד בתחרות במקום להשתתף בעצמם. ככל שהסביבה תחרותית יותר, אין מקום לתלמידים המתקשים להתחרות. הם יודעים שבכל מקרה לא יצליחו לנצח, ולכן מבחינתם אין טעם לשחק כלל. הם נמנעים. מעבר לכך, תחרות משנה מאוד את האווירה בכיתה. היא יוצרת מתח, ומצמצמת את שיתוף הפעולה בין המשתתפים. תחרות יוצרת "משחק סכום אפס", מצב שבו התקדמות של האחד היא על חשבון האחר. במצב כזה אין מניע לפעול לטובת תלמיד אחר.

התחרות משפיעה לרעה גם על התלמידים המנצחים בתחרות, לא רק על התלמידים המפסידים. היא עלולה לגרום להם להסתפק בהבסת חבריהם, במקום לנסות ולהשתפר בהתאם ליכולותיהם. אפשר להבחין בכך בבירור אצל תלמידים המשקיעים את עיקר מאמציהם בהשגת ציון 100, במקום להשקיע בלמידה עצמאית ועמוקה של נושאים שונים המעניינים אותם. פעמים רבות יוצרת התחרותיות הנעה חיצונית במקום מוטיבציה פנימית ועמוקה יותר ללמידה.

עיקר המחקר כיום מדגיש את חסרונותיה של התחרותיות ומבהיר כי ככלל היא איננה מביאה לשיפור ניכר של הישגים,³⁷ בעוד שמעבר ללמידה שיתופית ולא תחרותית משפר אותם במידה רבה.³⁸ **ההמלצה היא לצמצם את התחרותיות בהוראה השוטפת בכיתה**, ולתחום אותה רק למקרים חריגים.

מה על בית הספר לעשות? יש הגורסים כי יש לנסות ולהכחיד את התחרות לגמרי. בקורסים שונים בצה"ל המיועדים לחיילים מצטיינים בתחומם, נהוג "עיקרון אי השוואה" – נאסר על המשתתפים בקורס להשוות את מצבם עם אחרים סביבם. כדי לוודא שכך יקרה, מקפידים לתת לחניכים שונים מטלות שונות בקצב שונה, נוסף על דגשים פיקודיים מחמירים האוסרים על החניכים לעסוק בכך. חוסר הוודאות של החניכים לגבי מקומם היחסי, מחייבת אותם להתמקד בהישגים האישיים שלהם, ולנסות ולהשתפר כמיטב יכולתם. מעבר לקשיים המעשיים ביישום גישה כזו, אני סבור שהיא איננה נכונה במערכת החינוך. יש משהו כמעט טבעי בתחרותיות, נוסף על יתרונותיה, ומשום כך אינני ממליץ לבטל אותה לחלוטין.³⁹

Murayama, K. & Elliot, A.J. (2012). The competition–performance relation: A meta-analytic review and test of the opposing processes model of competition and performance. *Psychological Bulletin*, 138(6), 1035–1070. ³⁵

Niederle, M. & Vesterlund, L. (2011). Gender and competition. *Annu. Rev. Econ.*, 3(1), 601–630. ³⁶

Maruyama & Elliot, The competition–performance relation. ³⁷

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. ³⁸ Routledge.

בית הספר האנתרופוסופי שבו לומדת בתי שואף לצמצם תחרותיות כמיטב יכולתו. אף על פי כן, מדי שבוע תיארה בפניי בתי בפירוט רב כמה הצליח כל אחד מהתלמידים בכיתתה להתקדם בסריגת התיק לחלילית. ³⁹

עם זאת, ישנן דרכים שונות לצמצום התחרות. אפשר ליצור אווירה הרבה פחות תחרותית בשיעורים דרך השיח הנהוג בכיתה וההתנהלות השוטפת בה. אפשר, למשל, להגדיר זמן שבו כל תלמיד חושב עם עצמו על התשובה שלו, ורק לאחריו לאפשר לתלמידים לענות. השהות הזו מצמצמת את התחרות על מי מצליח לענות ראשון, ומאפשרת לקבוצה גדולה יותר של תלמידים לבוא לידי ביטוי. שילוב של למידה שיתופית בקבוצות, מצמצמת גם היא תחרות. שיטת "הנבחרת" שפיתח ארגון "ערי חינוך" היא דוגמה לפרקטיקה המעודדת למידה שיתופית, ומניה וביה מצמצמת תחרותיות בכיתה.

כמנהל ניסיתי לפעול למען צמצום התחרותיות באופן מערכתי: נמנעתי מחלוקת תעודות הצטיינות על הישגים לימודיים, למשל. כמו כן, שיניתי את שיטת הענקת הציונים בחטיבת הביניים כדי לרכז את ההערכה. החלפנו את הציונים בצבעים המייצגים טווחי ציונים, בדומה לשיטה האמריקאית – ירוק מייצג 90-100, כחול מייצג 80-90, צהוב מייצג טווח של 70-80, כתום מייצג 60-70 ואדום מייצג 60 ומטה. שיטה זו מקטינה את התחרותיות ומקשה על התלמידים לחשב ממוצע וכך לצמצם את עצמם למספר אחד ובר השוואה.

עומס ולחץ

עומס ולחץ הם מושגים שונים הנוטים להופיע יחד, ומאפיינים תחושות של תלמידים רבים בכיתות מצוינות. יחד עם זאת אין הם חופפים. בעוד שאפשר למדוד עומס באופן כמעט אובייקטיבי, לפי כמות המשימות הנדרשות ביחס לזמן המוקצב לבצע אותן, לחץ הוא תחושה פנימית. עומס עשוי להוביל ללחץ, אך לא בהכרח. שני מושגים ניתן לתרגם ללחץ – Stress ו-Pressure. הם דומים, אך שונים. Pressure הוא לחץ חיצוני – דרישות גבוהות, ציפיות מהסביבה ועוד. הוא כולל גם את העומס, כתנאי סביבה חיצוני נוסף. Stress הוא תחושה פנימית המתעוררת לאור פער בין לחץ חיצוני ובין משאבים שאדם מרגיש שעומדים לרשותו. כאשר הוא חש שאין לו משאבים המאפשרים לו להתמודד עם הלחץ החיצוני, הוא חווה לחץ פנימי. נבהיר כי Pressure לא חייב להוביל ל-Stress, לעיתים הוא אף עשוי לעודד דווקא מוטיבציה גבוהה יותר ושיפור הביצועים. הכל תלוי במשאבים העומדים לרשות האדם.⁴⁰

ללחץ ממושך עשויות להיות השפעות שליליות רבות:⁴¹ בעיות פיזיולוגיות, פגיעה בשינה, פגיעה במצב הרוח ועוד. לחץ קיצוני עשוי לעורר בעיות בריאותיות שונות. מעבר לכך, בעוד שלחץ עשוי להוביל לביצועים גבוהים בטווח קצר ובעוצמה מסוימת, לחץ מוגזם עשוי לפגוע בהישגים ולהביא להימנעות מלמידה.

עומס ולחץ ממושכים עשויים להוביל גם לשחיקה (burnout). מושג השחיקה נחקר בעיקר ביחס למבוגרים בשוק העבודה, אך פגשתי לא מעט משתתפים בתוכניות מצוינות שחוו שחיקה במידה זו או אחרת. לפי אחת ההגדרות בספרות המחקר,⁴² שחיקה היא תופעה המורכבת משלושה ממדים: עייפות ותשישות (exhaustion), תחושת ריחוק מהעבודה וציניות כלפיה (depersonalization), ותחושת חוסר יעילות וחוסר מסוגלות (inefficacy). בניגוד לדיכאון, השחיקה לא משתלטת על כלל תחומי החיים, אלא מוגבלת לעבודה. אדם יכול להיות שחוק בעבודה, ושמח מאוד בסוף השבוע. תלמיד או תלמידה החווים שחיקה יחוו פעמים רבות שהם לא מצליחים להביא את עצמם ללמוד אף שהם מנסים, הם חשים נטולי כוחות מול הלימודים, למרות שיש להם אנרגיות גבוהות בתחומי החיים האחרים שלהם.

Fletcher, D., Hanton, S. & Mellalieu, S.D. (2006). An organizational stress review: Conceptual and theoretical issues in competitive sport. In S. Hanton & S. Mellalieu (eds.). Literature reviews in sport psychology (pp. 321–373). Nova Science.

Cohen, S., Janicki-Deverts, D. & Miller, G.E. (2007). Psychological stress and disease. JAMA, 298(14), 1685–1687.

Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. Annual Review of Psychology, 52(1), 397–422.

מה על בית הספר לעשות? לנוכח לחץ ומתח של תלמידים, נעשים תכופות ניסיונות להפחתת העומס. פתרון זה אינו בהכרח בכיוון הנכון. העומס מחייב את התלמידים להתמודדות לא קלה, הוא מהווה אתגר, ולכן הוא חשוב. אם נפחית את העומס, אנו עלולים לשדר לתלמידים ולתלמידות מסר שלפיו איננו מאמינים ביכולותיהם ובכוחותיהם להתמודד.

במקום להפחית את העומס, אפשר לבחון כיצד למנוע ממנו להפוך ללחץ. דרך אחת היא **עיסוק במיומנויות ניהול עצמי**: ניהול טבלת משימות, מיפוי הזמן הנדרש למילוי המשימות ביחס לזמן הפנוי שמתכוונים להקדיש לביצוען, היכולת לתעדף, בחינה מתי הלמידה יעילה ומתי איננה, ועוד. יש תלמידים ותלמידות העושים זאת כמעט בטבעיות, בעוד שאחרים יזדקקו לעזרה בכך. דרך שנייה היא **הנכחת ההבדלים בין עומס ללחץ**, נרמול חוויות הלחץ והעומס, וכך לעיתים תושג הקלה בתחושת הלחץ למרות עומס רב. כמובן שקיימות שיטות רבות ומגוונות נוספות לטיפול בלחץ כמו מדיטציה, מיינדפולנס, תרגולי נשימות ועוד.

ברצוני להציע שיטה לטיפול בשחיקה שהשתמשתי בה תכופות ביחס לתלמידים שחוקים. ראשית דיברתי איתם על דימוי החול הטובעני; אם אתה בתוך חול טובעני ונלחם בו, אתה רק תשקע יותר מהר. צריך להרפות... לא להילחם בשחיקה. לקבל את זה שאני שחוק, שאני מסוגל כרגע ללמוד פחות מכפי שהתכוונתי ללמוד, ושמצב זה יעבור. חשוב להדגיש שהבעיה תחלוף, שכן החווה שחיקה לראשונה עלול לחשוב שהוא חווה משהו בלתי הפיך שלא ישתנה, וזה הוא מצב מפחיד מאוד. בהמשך לכך, אחת הדרכים האפקטיביות להחזיר ללמידה תלמיד שחוק היא **להציע לו ללמוד לצד מורה באופן עצמאי**, כשהמורה פשוט נוכח שם. כמה פעמים ביקשתי מתלמיד שחוק לשבת לידי בזמן שאני עסוק בדבר אחר, ופשוט ללמוד. הנוכחות שלי כמורה עוזרת לתלמיד להתרכז ולאסוף את עצמו. עשיתי זאת עם תלמידים אחדים כמה פעמים עד שהתאוששו וחזרו ללמידה יעילה.

חוסר מוטיבציה

ציטוט ידוע אומר כי בחינוך ובלמידה יש שלושה דברים חשובים: מוטיבציה, מוטיבציה ומוטיבציה. הבעיה היא שמוטיבציה היא נושא סבוך ביותר. כמעט כל אחד מהנושאים האחרים המופיעים בחלק זה, תחושת המסוגלות, היחס לכישלון, היכולת לשאת תסכול, התחרותיות ועוד, משפיעים על המוטיבציה ומושפעים ממנה. עם זאת, כיוון שהנושא כל כך מרכזי בשיח, והשאלה אם התלמידים "רוצים ללמוד" או לא, משפיעה כל כך על הדינמיקה בכיתה, ראוי להקדיש לו סעיף נפרד.

דסי וריאן הם כנראה חוקרי המוטיבציה הידועים ביותר בעולם. התיאוריה שבזכותה נודעו היא תיאוריית ההכוונה העצמית (Self Determination Theory) המתארת לעומק את מושג ההנעה העצמית ואת סוגי ההנעה המפעילים אותנו. הם מפרטים חמישה סוגים שונים של מוטיבציה לפי סולם הנע ממניע חיצוני למניע פנימי:⁴³

1. מוטיבציה חיצונית – פעולה מתוך חשש מעונש או מתוך רצון לקבל פרס.
2. מוטיבציית ריצוי ואגו – פעולה מתוך שאיפה לקבלת יחס חיובי מהסביבה.
3. מוטיבציה הזדהותית-הכרתית – פעולה מתוך הבנה שהמטרה חשובה, גם אם אינה מחוברת לעולמי הפנימי.
4. מוטיבציית מצפן אינטגרטיבי – הלימה בין המצפן הפנימי למטרה (המשיגה נכונות לבצע גם משימות לא נעימות).
5. מוטיבציה פנימית – פעולה מתוך עניין, הנאה וסיפוק פנימי.⁴⁴

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *43* Contemporary Educational Psychology, 25(1), 54–67.

⁴⁴ ראו: רמב"ם, פירוש המשנה, סנהדרין י, "על דרך חינוכו של נער קטן", קטע המתאר יפה שלבים דומים של מוטיבציה.

נניח לדוגמה שתלמידה משקיעה ארבע שעות בעבודה על מטלת אתגר קשה במתמטיקה. אם היא עושה זאת כי המורה מעניק עשר נקודות בונוס למי שמצליח, היא פועלת מכוח המוטיבציה הראשונה, מוטיבציה חיצונית לחלוטין. אם הסיבה לכך היא רצונה להרשים את המורה שלה ולהראות לה שהצליחה, אנו בתחום המוטיבציה השנייה. אם היא שוקדת על התרגיל משום שאביה אמר שמתמטיקה זה חשוב והיא שומעת לדבריו, אף שאיננה אוהבת מתמטיקה במיוחד ולא מבינה לחלוטין מדוע היא חשובה, הרי שהיא מונעת מכוח המוטיבציה השלישית. אם ברור לה שהיא רוצה להתקבל ליחידת עילית טכנולוגית בצה"ל ומאמינה שעבודה על המטלה תסייע לה בכך, למרות שהיא לא נהנית במיוחד מלמידת מתמטיקה, הכוח המניע הוא המוטיבציה הרביעית. אם היא נהנית מאתגרים מתמטיים (זהו דבר כמעט מובן מאליו, שכן אין כמעט דברים מהנים כמו התמודדות עם אתגרים מתמטיים) ולא מוצאת כל סיבה למניע נוסף להתמודדות עם המטלה, אנחנו במוטיבציה החמישית, מוטיבציה פנימית מלאה.

הסולם של דסי וריאן מאפשר לסווג גם את מניעיהם של תלמידים שונים להשתתף בתוכניות לקידום מצוינות. אם תלמידים מגיעים מכוח הנאתם מאתגרים בתחומים הנלמדים בקבוצת המצוינות או מתוך רצון פנימי להעמיק בתחומים הנלמדים שם, הם מונעים בידי המוטיבציה החמישית. אם התלמידים מאמינים ממקום אותנטי שחשוב להם להתקדם בחיים בכיוון כזה או אחר ותוכנית המצוינות תעזור להם בכך, אנחנו במוטיבציה הרביעית. אם תלמידים מצטרפים כי "ההורים אמרו לי שכדאי לי", או כי הם סומכים על דעתה של מחנכת היסודי שאומרת שהם מתאימים לכיתה המצוינות, אנו במוטיבציה השלישית. יהיו תלמידים שלא ירצו לעסוק במצוינות וליטול אתגרים, אך כשיראו שחבריהם מצטרפים לנבחרת כזו או אחרת, הם יצטרפו גם מתוך קנאה ומשום שלא ירצו להישאר מאחור. זו היא מוטיבציה מהסוג השני. יהיו גם תלמידים שירצו להצטרף לתוכניות מצוינות כי התלמידים בכיתה מתוגמלים בדרך כזו או אחרת, למשל בהזדמנות להפסיד לימודים לצורך סיורים חיצוניים וכדומה. במקרה זה הם מונעים בידי הסוג הראשון של המוטיבציה.

סוג המוטיבציה המניע את התלמידים משפיע מיידית על המחויבות שלהם לתהליך. ככל שהמוטיבציה גבוהה יותר, המחויבות יציבה יותר. אבל, סוג המוטיבציה משפיע גם על סוג הלמידה שהם מצפים אליה מהמסגרת. תלמידים המונעים מכוח המוטיבציה החמישית יחפשו אתגרים אינטלקטואליים והעמקה בחומר. תלמידים המונעים מכוח המוטיבציה הרביעית ירצו לראות תועלת מהלמידה: איך הלמידה תשפר את הציונים שלי? זה יופיע במבחן? זה יעזור לי להתקבל ל-8200? המניע מביא לסוגי למידה שונים מאוד.

מה יכול בית הספר לעשות? כפי שמעידה האמרה הידועה כי "מתוך שלא לשמה, בא לשמה", עשויים מיני המוטיבציה להשתנות. תלמיד עשוי להגיע למגמת פיזיקה כי היא "נחשבת" יותר, ולמצוא שהוא נהנה מאוד מהפיזיקה עצמה. תלמידה עשויה להגיע לכיתה מופ"ת משום שהוריה לחצו עליה להצטרף, ושם לגלות שהיא נהנית מהאתגר ומהסביבה החברתית. לכן, חשובה פחות השאלה מדוע תלמידים מצטרפים לתוכניות המצוינות. מעניין יותר כיצד, בעודם שם, מעודדים אותם לאמץ מוטיבציה גבוהה מהסוג החמישי או הרביעי.

אין לזלזל במוטיבציה מהסוג הרביעי (הלימה בין המצפן הפנימי למטרה). תכופות היא מספיקה בהחלט כדי לדחוף להישגים גבוהים. אפשר גם לעודד אותה בדרכים שונות, כמו חשיפת התלמידים לאופק שלאחר הלימודים ולאופן שבו הלימודים בכיתות המצוינות יסייעו להם להשיג את מטרותיהם בצבא, באקדמיה ובשוק התעסוקה. **הדגשת הרלוונטיות של הנושאים הנלמדים לעולם שמחוץ לבית הספר** מסייעת מאוד לחיזוק המוטיבציה הרביעית. גורמים ברי סמכא המתארים בפני התלמידים את הקשר בין הישגיהם ובין הבחירות שעשו בתיכון, משפיעים גם הם לטובה על מוטיבציה זו.

באותה עת, חשוב לא לזנוח את עידוד המוטיבציה הפנימית (הסוג החמישי). זה עשוי להיות מורכב יותר כי תלמידים ותלמידות עשויים לשאול: "בשביל מה אני צריך לדעת את זה?", "יהיה על זה ציון?" ושאלות נוספות הסותרות את הנחות היסוד של המוטיבציה הזו. אבל, זה אפשרי. **סמינרים וסיורים לגירוי סקרנות ועניין** מסייעים ביצירת מוטיבציה מסוג זה. גם שאלות מעוררות עניין ואתגר מציפות מוטיבציה כזו. אם שיעור מדעים על צפיפות נפתח בשאלה "איך זה שמצופים קטנים מצליחים להציף בבריכה תינוק במשקל 15 ק"ג אבל לא יצליחו להציף משקולת במשקל 1 ק"ג?" הדבר מעודד סקרנות מעבר לחומר עצמו. עוד **דרך משמעותית לעידוד מוטיבציה מהסוג החמישי היא חיבור לאנשים הפועלים מתוך מוטיבציה זו**. אם מורה שתלמידים חשים אליו חיבור וקשר, מפגין את אהבתו וחיבתו לתחומי הדעת, ומתלהב מנושאים שונים הקשורים אליהם, הדבר מחנך טוב יותר מכל אמצעי אחר כמעט למוטיבציה מהסוג החמישי.

רתיעה מהעולם הרגשי

הסוגיות לעיל קשורות ליכולת לעסוק ברגשות ולשוחח עליהם. זו היא יכולת שאינה מובנת מאליה. אחד המודלים המפורסמים בתחום ה-SEL הוא RULER, מודל העוסק בשלבים השונים של ניהול הרגשות (זיהוי הרגש, הבנתו, שיום שלו, הבעה שלו וויסות שלו). היכולת לזהות רגש, לשיים אותו, לשוחח עליו ולעבד אותו, היא יכולת בסיסית וחשובה.⁴⁵ אף על פי כן, לא תמיד קל לקיים שיח רגשי בכיתות מצוינות. לא מעט תלמידים בכיתות מצוינות נוטים לציניות או 'בורחים' לרציונליזציה. חשוב להתאמץ ולקיים שיח כזה, הואיל ושיח רגשי חופשי מסייע מאוד לעיסוק בסוגיות שהובאו עד כאן: התמודדות עם כישלונות, תחושת מסוגלות, פגיעות, בקשת עזרה ועוד.

מה על בית הספר לעשות? לצורך שיח רגשי יש ליצור אווירה בטוחה בכיתה, שההיית שיפוט ומניעת הערות ומחוות ציניות. כמו בסוגיות אחרות, לדוגמה האישית של המורה יש כאן חשיבות עצומה. **כאשר המורה משוחח על רגשותיו**, משיים רגשות ומציג את מודעותו אליהם, לא מהסס לשוחח על רגשות עם תלמידים ותלמידות ומבהיר לכיתה שהשיח הזה חשוב בעיניו, התלמידים ירגישו זאת. **דיבור מפורש על הקושי לקיים שיח רגשי**, ההשפעה של ציניות ולגלוג על שיח כזה וכדומה, יקלו על קיומו.

יש שגרות שונות המנכיחות את מקום הרגש. הן יכולות להיות קטנות: **לשאול את התלמידים מה שלומם ולאפשר להם לענות בכנות; לפתוח מבחן בשאלות על עולם הרגש** כמו "עד כמה אתה לחוץ?", "האם אתה מרגיש שאתה במיטבך היום?" וכדומה; **להקדיש זמן במהלך עבודה עצמית לעצירה והתבוננות על הרגשות והתחושות העולים מתוך העבודה**, לפני החזרה לעבודה (נהגתי כך כמורה, לא פעם, ואני מייחס לכך חשיבות רבה). תלמידים המתקשים בשיח מילולי על רגשותיהם יוכלו לענות על שאלות סגורות יותר כמו "עד כמה אתה מרגיש מתוסכל, בסולם של 1-10?". יש עוד דרכים רבות להנכח הרגש בלמידה. חשוב לעשות זאת לאור ההשפעה המכרעת של המצב הרגשי על תהליכי הלמידה, כפי שאפשר ללמוד מהסקירה עד כאן.

חלק ג' – מה הם התהליכים המאפשרים שגשוג בכיתות המצוינות?

בחלק ב' תיארתי קשיים אפשריים בתחום החברתי-רגשי של תלמידים בכיתות מצוינות, והצעתי פרקטיקות ברמת המורה היחיד או ברמת בית הספר, כדי להתמודד איתן. מתוך הפרקטיקות השונות, ניתן היה לזהות גם תהליכים רחבים יותר העשויים לסייע ולקדם את התלמידים והתלמידות בכיתות המצוינות. אעסוק להלן בתהליכים הללו.

תהליך מקביל לצוות בתחום החברתי-רגשי

מחקרים רבים על הובלת תהליכי שינוי פדגוגיים מסיקים כי ההתערבות החשובה ביותר איננה בעבודה הישירה מול התלמידים בהכרח, אלא תהליך המתבצע בקרב צוות המורים. קידום יכולות הצוות הוא המפתח לכל שינוי פדגוגי.⁴⁶ **בתחום החברתי-רגשי, בפרט, ההמלצה החד-משמעית היא לפתוח בהכשרת הצוות החינוכי עצמו וכן ליצור תהליך לצוות,**⁴⁷ במקביל לתהליך שהיינו רוצים להעביר את התלמידים.

כלומר, שלב מקדים וחשוב להנחלת כלים לתלמידים ותלמידות בתחום הרגשי-חברתי הוא הקניית הכלים למורים. לא מעט מבין המורים המלמדים בכיתות המצוינות רחוקים מתחום זה. כמה מהם נמנעים ממנו במודע, בהם מורים מעולים שעושים עבודה נהדרת. כדי להתמודד עם הבעיה הזו אפשר לנקוט בכמה גישות. גישה אחת היא להחליט ש"זה מה יש, ועם זה ננצח", המורים יוותרו רחוקים מעולמות הרגש, ויבחרו פרקטיקות וסדירויות שיוכלו לקדם למרות זאת. חלק מהפרקטיקות שהוזכרו כאן, כמו הטמעת מיומנויות ניהול עצמי ויצירת אתגרים, לא מחייבות חיבור עמוק לתחום הרגשי וגם מורים רחוקים ממנו יכולים ליישם. גם פרקטיקות כמו אירועי שיא או השתתפות בתחרויות אפשר לקיים עם מורים הרחוקים מהעולמות החברתיים-רגשיים, אף שחיבור לתחום זה יתרום כנראה ליעילות של הפרקטיקות הללו.

גישה שנייה היא לנסות ולשלב באופן מתון היבטים חברתיים ורגשיים בעבודה השוטפת של צוות המורים. גם לצעדים קטנים עשויה להיות משמעות. אם כל ישיבת צוות מקצועי תיפתח בשאלה "מה שלומכם מ-1 עד 10?" ותינתן הבמה לכמה מורים לספר מדוע נתנו את הציון שנתנו, יש בכך תרומה רבה. אם יוצרים אווירה בתוך הצוותים שבתנאי יכולים המורים לחוש ביטחון לנתח טעויות וכישלונות ולהציף אותם מול שאר חברי הצוות, אם יוצרים תהליכים שבמסגרתם המורים מנתחים יחד מיפויים ונתוני תלמידים ומתלבטים יחד ממקום לא שיפוטי מה ניתן לעשות כדי לשפר אותם, יש בכך ערך רב מאוד.

גישה שלישית היא להקדיש תשומת לב ייעודית לתחום הרגשי והחברתי של הצוות ולהכשרתו לעיסוק בתחומים חברתיים ורגשיים. סדנאות העוסקות בכך הן פרקטיקה אחת. השתלמות ייעודית בנושא היא פרקטיקה נוספת. חניכה פרטנית למורים המעוניינים בכך היא שיטה אחרת, כמו גם קיום תצפיות עמיתים וניתוחן. אפשר לגבש צוות מצומצם של כמה מורים המעוניינים לקדם את התחום שיעסוק בכך ויקדם זאת.⁴⁸ יש מגוון דרכים לפעול ייעודית להכשרה אם מעוניינים בכך.

לכל אחת מהגישות הללו יש יתרונות וחסרונות. על בית הספר לבחור מה נכון עבור הצוות המיוחד שלו לאור מגוון שיקולים כמו רמת הקשב לנושא, המאפיינים הייחודיים של אנשי הצוות ושל הרכזים המובילים את התחום, מהלכי הכשרה אחרים מול הצוות המתקיימים במקביל ועוד.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2015). Professional capital: Transforming teaching in every school. Teachers College Press.

⁴⁷ CASL, הארגון המוביל בעולם בתחום הלמידה החברתית-רגשית, <https://casel.org>.

⁴⁸ יצירת קהילת מורים במסגרת מהלך "השקפה" יכולה לסייע בכך.

מרחבים ללמידה עצמית

למידה עצמית⁴⁹ היא מיומנות חשובה בפני עצמה והיא גם שימושית מאוד. הלמידה העצמית מעבירה את האחריות לתלמידים, מפנה את המורה לשיח פרטני יותר עם תלמידים שונים ולחיזוק הקשר האישי בתוך השיעור עצמו, היא מזמנת אינטראקציות חברתיות בין התלמידים וסיוע הדדי בכיתה, מאפשרת ביתר קלות עבודה דיפרנציאלית עם התלמידים והתלמידות ועוד. מיומנויות רבות שצוינו קודם לכן, כמו התמודדות עם תסכול, ניהול זמן או היכולת לבקש עזרה, יכולות להתפתח ביתר קלות במרחבים של למידה עצמית.

כלל האצבע כאן הוא שיש להעדיף זמן למידה עצמית (עם נוכחות של מורה או מתרגל) על הוספת תגבורים ותרגולים. ההבדל הוא שבתגבור או בתרגול מקור הידע הוא המורה או המתרגל והאחריות מוטלת עליו, בעוד שבלמידה עצמית האחריות מוטלת על הלומד והוא נדרש למצוא מקורות ידע לביצוע המשימה באמצעות ספרים, הרשת או חברים שלו או שלה. תכופות ישנטייה להוסיף עוד שעות תגבור לתלמידים מתקשים, כשלמעשה קידום, הן מבחינה רגשית-חברתית והן מבחינת הקניית היכולות המקצועיות, ישתפר באמצעות הקצאת זמני עבודה עצמית מונחים. חשוב שתלמידים ותלמידות יתרגלו את ההבנה שהם לא חייבים נוכחות של מורה כדי ללמוד. צפייה בסרטוני הסבר באינטרנט יכולה לאפשר התמודדות עם כל חומר שהוא, אם מתרגלים לכך ומתרגלים זאת. בזמני למידה עצמית אפשר להראות לתלמידים והתלמידות, למשל, איך לחפש סרטונים רלוונטיים, כיצד לסכם אותם ביעילות ואיך להיעזר בהם בצורה היעילה ביותר ללמידה.

נבהיר כי במונח 'למידה עצמית' אין הכוונה שהתלמידים ילמדו לבדם – כדאי ומומלץ שהתלמידים ילמדו יחד. יתר על כן, אחד ממאפייני תלמידי הדור הנוכחי הוא שתלמידים מבקרים הרבה פחות בבתי חברים כדי ללמוד יחד מאשר בדורות קודמים.⁵⁰ ללמידה המשותפת יש יתרונות רבים לתמיכה הרגשית וליכולת להתמודד עם החומר ולשאת תסכול יחד, ולכן חשוב לעודד אותה. אם לא בבית, אז בתוך בית הספר. למידה עצמית משותפת היא אחת הדרכים היעילות ביותר להרגיל תלמידים לבקש עזרה.

זמני למידה עצמית יכולים להידרדר בקלות לשיעורים חופשיים. לכן חשוב להקפיד וליצור מסגרת לזמנים הללו: לתת משימות ברורות לתלמידים (כולל תוכנית מגירה לתלמידים שמסיימים מוקדם את המשימות), להקפיד על כללים ברורים של התנהלות בזמני הלמידה העצמית, ועוד. בבית ספר 'תבל' שניהלתי, השתמשנו בפרקטיקות נוספות לחיזוק זמני הלמידה העצמית כמו מתן הערכה בתעודה על הלמידה העצמית, שגרה שבמסגרתה הסביר כל תלמיד בתחילת זמני הלמידה העצמית על מה הוא מתכוון לעבוד, ועוד.

סילבוס חברתי-רגשי

בחלק ב' של מסמך זה אפשר היה להבחין בסוגיות תיאורטיות-עיוניות רבות הרלוונטיות לתחום החברתי-רגשי, שעצם השיח עליהן עשוי לסייע לתלמידים ולתלמידות. אם מספרים לתלמידים על תסמונת המתחזה, אסטרטגיות שונות לניהול זמן, ההבדל בין לחץ לעומס, על גישת הצמיחה ועוד, יהיו תלמידים ותלמידות שיחושו הקלה או שיקבלו כלים להתנהל בצורה טובה יותר. רבות מהשיחות הללו יכולות להיות קצרות מאוד – שיח של עשר עד חמש עשרה דקות, כולל שאלות והתייחסויות של התלמידים, עשוי להספיק.

⁴⁹ הספרות המקצועית מבחינה בין למידה עצמית – היכולת להתמודד עם משימה ללא מורה, ובין למידה עצמאית – היכולת לחקור באופן עצמאי תחום ידע חדש.

⁵⁰ Twenge, J.M., Spitzberg, B.H. & Campbell, W.K. (2019). Less in-person social interaction with peers among U.S. adolescents in the 21st century and links to loneliness. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(6), 1892–1913.

לאור זאת, כדאי ליצור "סילבוס" של תכנים בתחום החברתי-רגשי שצוות המורים יעביר לאורך השנה. עקרונית, אפשר להביא מרצים חיצוניים או להיעזר ביועצת להעברת התכנים. אבל, יש גם יתרון גדול בכך שהמורים עצמם יעבירו את התכנים. אם המורים מציגים את התכנים הללו בעצמם, מועבר המסר שהנושאים הללו נמצאים בליבת העיסוק. אחרת, עובר באופן סמוי המסר שכל התחומים החברתיים-רגשיים שייכים לעולם תוכן אחר של פסיכולוגים ויועצים ולא ללמידה השוטפת בכיתה.

בעת בניית הסילבוס, חשוב להתאים את התכנים למועדים רלוונטיים לאורך השנה, שבהם סוגיות שונות מתעוררות באופן טבעי. כך, בסמוך להצטרפות לכיתת המצוינות, מומלץ לעסוק באפקט "הדג הגדול בבריכה קטנה" העוסק בפגיעה בתחושת המסוגלות עקב הצטרפות לקבוצה; בתקופות עומס מומלץ לדבר על עומס ולחץ ועל מיומנויות הקשורות לניהול זמן; בתקופת מבחנים כדאי לעסוק בתחרותיות ובהשוואתיות או ביחס לכישלון; בשיעור מאתגר ומתסכל במיוחד כדאי לדבר על "גריט" או על "סיסו", וכדומה.

חשוב ביותר שהמורים המעבירים את התכנים יהיו אלה הכותבים את הסילבוס. ניתן לחלק בין מורים שונים את העברת התכנים, כמובן, אך חשוב שכולם יהיו שותפים לחשיבה על התכנים שיועברו והמועדים שבהם יתקיימו. ניתן להיעזר במקורות חיצוניים כמו מסמך זה, כמובן, אך אין לוותר על מופע שבו המורים המציגים, מתכננים יחד את פרישת התכנים. יהיו תכנים שמתבקש להעביר לאור נסיבות כאלה ואחרות, אך חשוב שהיה תכנון מראש של התכנים שיועברו באותה השנה. רק אם יהיה שלב של "פיתוח" של חשיבה משותפת של הצוות על המסרים, הסילבוס אכן יוטמע ולא יישאר על הנייר בלבד. חשוב למנות איש צוות שתפקידו לעקוב אחרי יישום הסילבוס כדי לוודא שהתכנים אכן מועברים, בעיקר לאור העומס של שנת הלימודים.

קשר אישי עם איש צוות משמעותי

רבות מהפרקטיקות שהובאו בחלק ב' נשענות בסופו של דבר על קשר משמעותי בין המורה לתלמידים. יכולת התלמידים להיעזר במסרים של המורה על נושא כזה או אחר קשורה מאוד לאמון שהם נותנים באותו מורה, דבר הקשור ישירות לקשר האישי איתם. הדוגמה האישית של המורה תשפיע הרבה יותר על תלמידים החשים מחוברים אליו. היכולת של המורה לספק תמיכה וסיוע לתלמידים שונה לחלוטין אם יש לו קשר אישי עם אותם תלמידים. לכאורה זה הוא דבר מובן מאליה. כל אנשי החינוך יודעים כמה חשוב קשר אישי עם תלמידים. לעיתים הוא מתרחש מאליה, אבל פעמים רבות צריך ליצור אותו. אם יש תלמיד בכיתת המצוינות שלא נוצר קשר משמעותי בינו ובין אחד מאנשי הצוות, יש לפעול אקטיבית למען כך.

יש דרכים רבות ומגוונות ליצירת קשר. **קשר עשוי להיווצר מתוך עבודה משותפת:** אם המורה יושב באופן פרטני עם התלמיד, מלמד אותו, לומד יחד איתו ועובד איתו, זו היא דרך מעולה ליצירת קשר. **קשר יכול להיווצר גם מזמן משותף.** שיחה לא פורמלית בטיול השנתי, שיחה באוטובוס בדרך לסמינר של כיתת המצוינות, כל אלה דרכים נהדרות ליצירת קשר. אם לתלמיד יש **תפקיד כלשהו המחייב אותו לעבוד באופן צמוד למורה, זו היא דרך נוספת ליצירת קשר.**

ברמה המערכתית, כפי שממפים את ציוני התלמידים, **חשוב למפות גם את התלמידים שלא קשרו עדיין קשר לאחד מאנשי הצוות.** מיפוי זה יכול להתבצע בידי מחנכי הכיתה, בשיתוף עם היועצת, בישיבות פדגוגיות של כלל הצוות ועוד. אפשר לבקש מכל מורה ליצור "רמזור" של התלמידים, שבו מסומן בירוק תלמיד עימו יש לו קשר חזק ובצהוב תלמידים שעמם יש לו אך קשר חלקי, ומתוך ההתבוננות בתוצאות של כלל המורים אפשר להבחין בתלמידים שיש להשקיע בהם בכיוון זה.

כמו כן, יש להקדיש שיטתית ובאופן מערכתי זמן שבו מורים יקיימו שיח לא פורמלי עם התלמידים והתלמידות. יש בתי ספר שממנים מנחה מהצוות לכל תלמיד. ניתן לעשות זאת גם רק עבור כיתות המצוינות. בבתי ספר אחרים המורים נדרשים להקדיש בכל שבוע חלק מהשעות הפרטניות שלהם לשיחות בלתי פורמליות עם תלמידים. אפשר גם להגדיר ימים מרוכזים שבהם מתקיימות שיחות לא פורמליות עם התלמידים, "ימי דיאלוג" או זמן לפני חלוקת התעודות, למשל.

הדבר החשוב ביותר כאן הוא המוכוונות של הצוות. אם לצוות ברור שחשוב ליצור קשר אישי עם כל אחד ואחת מתלמידי כיתת המצוינות, ימצאו הדרכים לממש זאת.

אתגרים דיפרנציאליים

כאמור, חשוב מאוד לזמן אתגרים אופטימליים לתלמידים לשם בניית תחושת המסוגלות והרווחה הכללית שלהם: אתגרים התואמים את רמתם, לא נמוכים מדי ולא גבוהים מדי. לרוב, כיתות המצוינות הן הומוגניות מבחינת תכני הלימוד – כולם לומדים פיזיקה, כולם לומדים חמש יחידות מתמטיקה, וכדומה. לאור זאת, לרוב יעמדו בפניהם אותם אתגרים, וכלל התלמידים יידרשו לעמוד בהם. הדבר פוגע הן בתלמידים בעלי היכולות הגבוהות, והן בתלמידים בעלי היכולות הנמוכות. בצבא האמריקאי מוכר הביטוי "one size fits no one", זה תכופות המצב בכיתות המצוינות (ובמרבית הכיתות בכלל): הלמידה מכוונת ל"תלמיד הממוצע". בספרו "the end of average"⁵¹ מראה טוד רוז כיצד מערכות שונות המכוונות ל"אדם הממוצע" מספקות תכופות מענה רע למרבית האנשים. הוא מדגים כיצד כיסא באוטו לא יהיה נוח לרוב האנשים אם הוא מכוון למידות הממוצעות, היות ומרבית האנשים חורגים מהממוצע במבנה הגוף שלהם, אורך הידיים, אורך הרגליים וכדומה. מסיבה זו אפשר לכוון את הכיסא במכונית.

אפשר לתכנן אתגרים לימודיים שניתן "לכוונם" לתלמידים שונים. המשימות יכולות להינתן מראש ברמות קושי שונות כשעל התלמידים לבחור באיזו רמה הם מעוניינים. ניתן גם לספק רמזים שונים למשימות, ואז רמות הקושי משתנות בהתאם לרמזים. רעיון אחר הוא לספק שאלות אתגר המחליפות כמה מהשאלות הרגילות, ותלמידים מתקדמים יכולים לבחור בהן. אפשר גם ליצור מסלולי למידה שונים לתלמידים בעלי יכולות גבוהות: אפשרויות ללמידה עצמית או עצמאית לשם העמקה בחומר, למשל.

כמו כן, **קל יותר להתאים את רמות האתגר כאשר מוצעות אפשרויות בחירה בתוך כיתת המצוינות. ניתן לעשות זאת בעזרת "חובת בחירה":** למשל, מציעים לתלמידים שני קורסים ברמות שונות וכל תלמיד בוחר את הקורס שבו ישתתף. כיוון שמדובר בכיתות קטנות, אפשר לקיים את הבחירה במסגרת רב-גילית בין כיתות מצוינות בכמה שכבות גיל (במיוחד בחטיבת הביניים). **ניתן להציע גם אפשרויות שונות שרק חלק מהתלמידים יוכלו לבחור להשתתף בהן,** וכך לספק עוד אפשרויות לאתגר דיפרנציאלי. למשל, להציע קורס רשות המתקיים מחוץ לשעות הלימודים, להציע הצטרפות ל"נבחרת" כלשהי על זמן שיעורים אחרים, לאפשר יציאה לסיורים שלא כל התלמידים חייבים להשתתף בהם, ועוד.

השתייכות ל"להקה"

לקבוצת השווים יש תפקיד מפתח בהצלחת התלמידים. אבל, יש קבוצות ויש קבוצות. הקבוצה יכולה להיות מפורדת ולא משמעותית לתלמידים בה. היא יכולה להשפיע באופן שלילי. היא גם יכולה להיות כוח חיובי חשוב מאוד. הקבוצה יכולה לחזק נורמות חיוביות, לספק תמיכה ועידוד למשתתפים בה ועוד. הקבוצה יכולה להיות הכיתה או קבוצה מסוימת מתוך הכיתה.

קבוצה יכולה להפוך ל"להקה". בלהקה לכל חבר יש תפקיד ותרומה מוגדרת לשאר הקבוצה. לשם כך צריך לוודא שכל חבר בקבוצה אכן מוצא את מקומו, ומצליח להביא תרומה ייחודית. חלק יתרמו מיכולת ההבנה המהירה שלהם, חלק מכישרונם לסדר וארגון, חלק מכוח יחסי האנוש הטובים שלהם ועוד. לכל תלמיד ותלמידה בקבוצה יש אפשרות לסייע לכלל. צריך לייצר את התנאים שבמסגרתם היכולות של כל אחד ואחת ייצאו לפועל.

למורה יש תפקיד חשוב ביצירת האווירה בקבוצה, ובהפיכתה ללהקה. הוא יכול **לתת תפקידים לתלמידים, לשוחח עימם על הכוח שלהם כקבוצה ולדאוג לאווירה הנכונה בקבוצה**. מעבר לכך, אחת הדרכים **ליצור קבוצה אפקטיבית היא בעזרת אתגר משותף**. אם כיתת המצוינות מאמצת אתגר כמו ממוצע כיתתי שיעלה על הציון שמונים במבחן משווה כלשהו, זכייה ביריד מדעים חיצוני, או הצלחה בלימוד עצמאי של נושא כלשהו, הדבר יכול לתרום מאוד לחיזוק כוחה של הקבוצה.

גם נושא האווירה הקבוצתית בכיתה צריך להיות נושא לדיון בישיבות פדגוגיות או בישיבות צוות מקצועי. צוות המורים יכול להשפיע מאוד על אווירה כזו או אחרת בכיתות המצוינות, וחשוב שאחד המשתתפים שייבחנו יחד יהיה האווירה והנורמות שבכל כיתה, הגיבוש, תחושת המשימה המשותפת שלהם, העזרה ההדדית בתוך הכיתה, עד כמה הכיתה יוזמת ואחראית על הלמידה העצמית של חבריה ועוד. לצוות יש, כאמור, מגוון דרכים להשפיע על כך, אם הנושא מונח על השולחן.

חוויות שיא משותפות

לא מעט מהפרקטיקות שתיארנו קודם לכן יועצמו בעזרת **חוויות שיא משותפות של התלמידים והתלמידות**. באירועי שיא יכול להיווצר קשר חזק עם אנשי צוות שונים, התלמידים יכולים להתגבש ביניהם, ועשויה להיווצר אווירה חזקה יותר של אמון בכיתה.

חוויות שיא יכולות להיות מחנה קיץ, "לילה לבן" בבית הספר, אירוע שיא בית ספרי שמארגנת כיתת המצוינות, משלחת לחו"ל, הקאתון, תחרות כלשהי שהכיתה משתתפת בה וכדומה. חשוב שכמה שיותר מתלמידי הכיתה יהיו מעורבים באירוע השיא לאור תרומתו להמשך הדרך.

עצם השהייה זמן ממושך יחד יוצרת חיבור בין התלמידים, אך **החיבור יתעצם אם הוא יכלול גם אתגר שיוציא את התלמידים והתלמידות מאזור הנוחות שלהם**. אפשר לקיים את האתגרים הללו בתוך בית הספר בדמות מרתון למידה למבחן כזה או אחר או מיזם כיתתי שהכיתה מפעילה בבית הספר. ניתן גם לצאת מחוץ לתחומי בית הספר לסיור ממושך שמארגן גוף כזה או אחר בתחומי ה-STEM, חיבור לתחרות חיצונית שהכיתה מתחרה בה יחד וכדומה.

חשוב לכוון מראש את אנשי הצוות המלווים את אירועי השיא לנצל את הזמן שיש לרוב באירועים כאלה לשיח לא פורמלי, לעידוד חיבור בין התלמידים והתלמידות וכדומה.

חיבור עמוק לתמונת העתיד

כאמור, אחת מהדרכים העיקריות ליצור מוטיבציה בקרב התלמידים היא החיבור לתמונת עתיד משמעותית, בין אם בצבא, באקדמיה או בשוק התעסוקה. יש דרכים רבות להשיג זאת. הדרך המיידית והנפוצה היא **החשיפה** – הרצאות אורח, סמינרים בנושא, ביקורים באתרים ובמוסדות רלוונטיים ועוד. עם זאת, החשיפה היא מוגבלת, ולעיתים קרובות לא תצליח להביא לשינוי ניכר בתמונת העתיד של התלמידים.

דרך משמעותית יותר היא **שהייה ממושכת במקומות המסמלים לתלמידים יעד שביכולתם להגיע אליו**. אם התלמידים מגיעים בעקביות, שנה אחר שנה, כמה פעמים בשנה, לאוניברסיטה או לחברת הייטק, אם הם נחשפים בעקביות לחיילים מיחידה טכנולוגית, תהיה מידת ההשפעה עליהם גדולה הרבה יותר.

מעבר לשהייה ממושכת במקום, ניתן להביא את המקומות אל התלמידים באמצעות מנטורים. שימוש **במנטורים ליווי תלמידים** מקרב הורי התלמידים, חיילים בצה"ל, סטודנטים או מתנדבים אחרים יכול לשפר מאוד את המענה לתלמידים ולהמחיש את תמונת העתיד שלהם. זו הסיבה שכל כך חשוב **לעודד תלמידים לכתיבת עבודות גמר** – במסגרת עבודת הגמר התלמיד יעבוד בצורה רצופה עם מנטור מהתחום, ולכך תרומה אדירה מעבר למיומנויות שעבודת הגמר מקדמת כמו הלמידה העצמאית, ההתמדה והאחריות האישית, ההזדמנות ללמוד לעומק תחום שמעניין את התלמיד ועוד.

תפקידים לתלמידים

פרקטיקות רבות שצוינו כאן מחייבות השקעת זמן וכוח אדם, דבר קשה לביצוע במערכת עם מחסור במורים ועומס משימות עצום המוטל על כל מורה. אחד ממשאבי הזמן וכוח האדם שאיננו מנצלים די לרוב הוא התלמידים עצמם. **התלמידים שלנו מסוגלים לעשות יותר מאשר לשבת ולפתור תרגילים**. תלמידים בכיתה ט' יכולים להיות מתרגלים של תלמידים מכיתה ז', ותלמידים בוגרים יכולים לעיתים ללמד קבוצות קטנות בצורה טובה מאוד. מעבר להיותם כוח אדם משמעותי וליכולתם לתרום תרומה משמעותית, הם יכולים גם להפיק מכך תועלת רבה מאוד. כשתלמיד מקבל תפקיד, הוא משפר את תחושת המסוגלות שלו, את מיומנויות הניהול העצמי, את המיומנויות הבין-אישיות שלו, את יכולות האמפתיה והשיח הרגשי שלו ועוד ועוד.

יש מגוון תפקידים שתלמידי כיתות מצוינות יכולים למלא. ניתן להטיל עליהם להעביר שיעורי העשרה או קורסי העשרה לתלמידים צעירים יותר, להעביר תגבורים ושיעורי עזר לתלמידים צעירים ולבני מחזורם, ועוד ועוד. הם יכולים להוביל ימי שיא, לארגן סמינרים ומרצים חיצוניים לשכבות שלהם, לסייע בהעברת חומר לתלמידים חולים ולרכז משימות ומטלות לכלל התלמידים. כלל האצבע כאן הוא שתלמידים מסוגלים להרבה יותר מכפי שאנחנו סבורים, והוא יישאר נכון גם אם נגביה את הרף. לא קל להעביר תפקידים לתלמידים. נדרש כאן תהליך שיטתי כדי לוודא שהתלמידים מקיימים את המשימות כראוי. תומר אושרי תיאר היטב את המרחבים בניהול העצמי, ונתן מסגרת מוצלחת להעברת האחריות לתלמידים.⁵² **הקפדה על תהליך מסודר של בחירת תפקידים לתלמידים, הגדרת התפקיד, ליווי ובקרה של התלמידים ומשוב מסודר בסיום יבטיח שהתפקידים יקוימו כהלכה.**

חלק ד' – מה הם השינויים הבית ספריים הנדרשים לקידום התהליכים המבוקשים?

בחלק הקודם ציינו תהליכים שונים אשר מימושם מאפשר פיתוח כישורים ומיומנויות בתחום הרגשי-חברתי. בעקבות כך עולה השאלה – כיצד יש לממש אותם בבית הספר? מה נדרש כדי שהתהליכים הללו יבואו לידי ביטוי? זו היא שאלה קשה.

יש משהו כמעט מדכא בקריאה בספרות המחקרית המתארת את הרפורמות הבית ספריות ואת הניסיונות להביא לשינוי עמוק בבתי הספר. רוב מכריע של הספרות עוסק בניתוח מפורט של הסיבות לכישלונן של רוב הרפורמות במאה השנים האחרונות.⁵³ הכישלון נובע מכך שרפורמות כמעט ולא חוצות את "מחסום דלת הכיתה" ולא מצליחות להביא לשינוי פדגוגי עמוק, או מהקושי שלהן להביא לשינוי עמוק במבנה ובשגרה הבית ספרית. המבנה של בתי הספר הציבוריים המודרניים, של זמן השיעורים, הדיסציפלינות העיקריות הנלמדות בבית הספר ומבנה יום הלימודים נקבע כבר ב-1906. זמן קצר לאחר מכן התעוררה ביקורת רבה על מבנה זה, על כך שבתי הספר מלמדים נושאים שאינם רלוונטיים ועל המבנה שלהם. כבר משנות ה-20 של המאה העשרים ניסו רפורמטורים שונים לקדם רפורמות כאלה ואחרות במבנה בית הספר. הרפורמות הללו חזרו בגלים לאורך השנים. ניסו להפוך את הכיתות לגמישות ופתוחות יותר. ניסו להוסיף סטנדרטים ושיטות מדידה ברורות יותר של העשייה הבית ספרית. ניסו להפוך את הלמידה לדיפרנציאלית יותר, לשלב למידה המבוססת על פרויקטים, והוראה בין-תחומית. מאמצים שהובילו מיטב החוקרים ואנשי החינוך, נכשלו שוב ושוב. גם אם הושגו הצלחות נקודתיות בבית ספר כזה או אחר, נשאר מבנה בית הספר יציב כמעט לגמרי לאורך השנים.⁵⁴

הספרות המקצועית מספקת מגוון סיבות לקושי להוביל לשינויים פדגוגיים עמוקים בבית הספר: האופן שבו המבנה הקיים של בית הספר נותן למורים ביטחון פסיכולוגי במקצוע מורכב;⁵⁵ הדרך שבה מוטמע מבנה בית הספר עמוקות, הן בתלמידים, הן בהורים והן במורים לאור הזמן הממושך שבילו בו כתלמידים;⁵⁶ הזמן הממושך שנדרש כדי להביא לשינוי עמוק בבית הספר כאשר רוב מקבלי ההחלטות מכהנים לתקופות קצרות יחסית;⁵⁷ בעיות ברפורמות עצמן כמו התעלמות מכמה שחקנים, משאבים לא מספקים, טיפול כושל או זניח בהתנגדויות צפויות ובהשגת תמיכה פוליטית,⁵⁸ ועוד.

אף על פי כן הספרות המקצועית מעלה גם כמה כיוונים המעניקים תקווה ביחס לסיכוי לחולל שינוי בית ספרי. כיוון אחד הוא ההתמקדות בשינוי הסדירויות הבית ספריות, מושג שהזכרנו קודם לכן.

סדירויות (regularities) הוא מושג שפותח בידי הוגה החינוך סימור סאראסון בשנות ה-80 של המאה העשרים. סאראסון מתאר בספרו המפורסם *The Culture of School and the Problem of Change*⁵⁹ ניסוי מחשבתי זה: נניח שחייזר מגיע לבית הספר, ומתבונן בו. מה הוא יראה? הוא יראה שבמרבית הזמן קבוצות של 30-40 אנשים קטנים יושבים ליד שולחנות, שניים מאחורי שולחן, בכיתות נפרדות, ומולם עומד איש גדול יותר שמדבר כמעט כל הזמן. הוא יזהה את דפוסי השיח שבכיתה. הוא יראה שבכל 40 דקות משהו משתנה והאנשים הקטנים קמים, זזים לחדרים אחרים ולעיתים יוצאים למגרש או לחצר. הוא יראה את האינטראקציות ביניהם. הוא יבחין כמה מעט משוחחים האנשים הגדולים עם אנשים גדולים אחרים במהלך היום. אפשר להמשיך עוד ועוד. כל

Ravitch, D. & Stoehr, L.A. (2017). The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education. In *Early learning* (pp. 125-128). Routledge.

Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The "grammar" of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.

Cohen, D.K. (2011). *Teaching and its predicaments*. Harvard University Press.

Lortie, D.C. (2020). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago press.

Eisner, E.W. (1992). Educational reform and the ecology of schooling. *Teachers' college record*, 93(4), 610-627.

Ibid.

Sarason, S.B. (1996). Revisiting "The culture of the school and the problem of change".

Teachers College Press.

הדברים שהחייזר רואה הן הסדירויות הבית ספריות. הן, למעשה, מהוות את המצע שעל בסיסו מתקיימים המהלכים הפדגוגיים השונים בבית הספר והן כוללות את מערכת השעות, את מבנה יום הלימודים, את לוח השנה השנתי ועוד. סאראסון טוען שרק שינוי עמוק בסדירויות בית הספר יאפשר הטמעה של רפורמה בית ספרית עמוקה. רפורמה שלא מעוגנת בשינוי סדירויות דינה להיכשל.

אבל, המחקר על רפורמות חינוכיות מדגיש **שרפורמה חינוכית מוצלחת צריכה לשלב בין שינוי סדירויות ובין יציקת תוכן פדגוגי**.⁶⁰ שינוי הסדירות לבדו לא יביא לשינוי עמוק בבית הספר. לשם שינוי פדגוגי עמוק נדרשת השקעה מסיבית בצוותי החינוך. חוקרים רבים רואים ביצירת צוותי חינוך אפקטיביים הפועלים יחד, לומדים, מסייעים זה לזה ומפתחים יחד טכניקות לשיפור בית הספר שלהם, את המפתח החשוב ביותר להובלת שינוי בית ספרי.⁶¹ פולן והרגריבס גורסים כי הדבר החשוב ביותר ברפורמות חינוכיות הוא ה-*capacity building* של צוותי ההוראה, ומראים כי מספר מדינות שהשקיעו מאוד במתן כלים לצוותי ההוראה שלהם וביכולתם לקבל החלטות מושכלות (סינגפור, יפן, פינלנד, קנדה ודרום קוריאה הן דוגמאות מובהקות), הצליחו לשפר עד מאוד את מערכות החינוך שלהן.

אם כן, תהליכים כמו יצירת חוויות שיא משותפות לתלמידים, יצירת מרחבים ללמידה עצמית, הטמעת סילבוס חברתי-רגשי, יצירת להקות בית ספריות, קשרים משמעותיים בין מורים לתלמידים ועוד, מחייבים שינוי סדירויות בית ספריות כמו גם שינוי בעבודת צוותי החינוך. אתייחס כאן לשתי הסוגיות הללו.

סדירויות בית ספריות

אתאר להלן את הסדירויות הבית ספריות העיקריות, ואת הדרך שבה שינוי שלהן יכול לקדם תהליכים לחיזוק ה-SEL בכיתות מצוינות הומוגניות:

מערכת השעות: אחת הסדירויות המשפיעות ביותר היא מערכת השעות הבית ספרית – שיבוץ המקצועות השונים לאורך השבוע בכל אחת מהכיתות ושיבוץ המורים למקצועות השונים. המערכת מכתיבה את האופן שבו יילמד כל מקצוע, אילו תכנים יתווספו, חוויית המורים בבית הספר, ועוד.

בכל הקשור לתמיכה בתהליכים הנדרשים לקידום התחום החברתי-רגשי בכיתות המצוינות, המערכת משפיעה באופן הדוק על הקשר בין מורה לתלמיד דרך משתנה שבתי ספר נוטים להתעלם ממנו: מספר התלמידים שמורה רואה בשבוע אחד. סייזר מנתח לעומק את החשיבות של משתנה זה, ומתייחס אליו ברשימת עשרת העקרונות שהוא מציע לשינויים בית-ספריים. הוא סבור שמורה צריך לראות עד 80 תלמידים בשבוע.⁶² ייתכן שזה יעד שאפתני מדי, אך אין ספק שמספר התלמידים שמורה פוגש בשבוע משפיע מאוד על היכולת שלו ליצור קשר אישי עם התלמידים שלו. משך הזמן שמורה פוגש בכל שבוע את הכיתה משפיע גם הוא: מורה שפוגש את הכיתה שעתיים יכיר אותה הרבה פחות ממורה המגיע לכיתה לארבע שעות. הדבר נכון במיוחד לגבי מחנכי כיתות המצוינות – לדעתי, ראוי שמחנך בחטיבת הביניים יראה את הכיתה שלו לפחות עשר שעות בשבוע. זה יעד שאפתני בחינוך הממלכתי, אך אפשרי, אם המחנך נכנס לשעתיים חינוך, מלמד שני מקצועות או מקצוע עתיר שעות ונכנס גם לזמן למידה עצמאי, למשל. **בניית מערכת השעות יכולה להביא לצמצום משמעותי של כמות התלמידים שמורה רואה בשבוע ולהגדלת הזמן שלו עם אותה כיתה**, וכמנהל בניית את מערכת השעות מתוך השיקולים הללו. בעת בניית מערכת השעות אפשר להחליט שמקצוע נלמד מספר רב של שעות במחצית הראשונה של השנה ולא נלמד במחצית השנייה, שמורים מלמדים את אותה כיתה יותר ממקצוע אחד, שמקצוע מסוים לא יילמד בשנה מסוימת ויוקצו לו יותר שעות בשנה הבאה אחריה.

⁶⁰ זוהר, ע' (3102). ציונים זה לא הכל: לקראת שיקומו של השיח הפדגוגי. הוצאת הקיבוץ המאוחד.
⁶¹ Hargreaves, A. & Fullan, M. (2015). Professional capital: Transforming teaching in every school. Teachers College Press.

⁶² Sizer, T.R. (2004). Horace's compromise: the dilemma of the American high school: with a new preface. Houghton Mifflin Harcourt.

מערכת השעות משפיעה מאוד גם על האפשרויות ללמידה עצמית ועצמאית. **שיעור כפול או אף למעלה מכך מעודד למידה עצמית הרבה יותר משיעור בן 40 דקות.** זאת כיוון שמצד אחד נדרש זמן התארגנות עד שתלמידים מתחילים ללמוד ביעילות במרחב ללמידה עצמית, ומצד שני, ככל שהשיעור ארוך יותר, כך יתקשה המורה הממוצע להשקיע בהקנייה בלבד ויקדיש לפחות חלק מהשיעור לזמן עבודה עצמית של התלמידים. כמנהל הקפדתי בעת בניית מערכת השעות להימנע ככל הניתן משיעורים בני 40 דקות בלבד. יש בתי ספר שבהם המנהלים מעדיפים שמקצוע יילמד שלוש שעות רצוף מאשר לפצל אותו לשעתיים ושעה, משיקולים אלה בדיוק. **ניתן גם לשלב במערכת זמנים ייעודיים ללמידה עצמית** ולשבץ מראש מורים שישגחו על התלמידים בזמנים אלה. יש יתרון גדול לקיים את הזמנים הללו דווקא במשך היום ולא בסופו כשהתלמידים מותשים ורוצים לסיים ולחזור לביתם.

מבנה יום הלימודים / לוח הצלולים: מבנה יום הלימודים משפיע מאוד על חוויית התלמידים בבית הספר. אורך ההפסקות, הדרך שבה נפתח היום וגם אורך השיעורים. לכאורה, אורך השיעורים נתון, אבל אפשר בהחלט להחליט שבאופן גורף כלל השיעורים כפולים, לקצר חלק מהשיעורים, במיוחד בשעות מאוחרות ביום, ועוד. ככלל, לדעתי שיעור בן 45 דקות אינו מתאים לאווירה בכיתה הישראלית הממוצעת, שבה השיעור מתחיל בכ-5 עד 10 דקות איחור, ויש בו ריבוי הערות משמעת. זמן הלמידה האופטימלי של שיעור בכיתות ז'-ח', לדוגמה, צריך להיות לדעתי בן 75 דקות, זמן המאפשר הקנייה ולמידה עצמאית במינונים טובים.

אחת ההחלטות החשובות לגבי מבנה יום הלימודים היא הדרך שבה נפתח היום. יש בתי ספר שבהם כל יום נפתח בפגישת המחנכת עם תלמידיה במשך רבע שעה. הדבר משפיע מאוד על החיבור שלה לתלמידים. בבית הספר שניהלתי דאגנו לפתיחת יום עם אחד המורים המקצועיים או מחנך/ת הכיתה בפרק זמן של חצי שעה בכל יום כדי לאפשר זמן שבו משלבים פעילות חברתית ושיח בתחילת היום, ובכך לחזק את תחושת השייכות של התלמידים ולעודד שיח רגשי לפני שנפתחים הלימודים.

מהלך השיעור: מהלך השיעור משתנה ממקצוע למקצוע וממורה למורה, אך בית הספר יכול להשפיע על כך. יש בתי ספר שבהם נהוג טקס מסוים בתחילת שיעור: כיבוד המורה בקימה, הקראת שמות, בדיקה מי הכין שיעורי בית ועוד. יש בתי ספר שמסיימים שיעורים בדרך כזו או אחרת. הרגלים סביב מבנה השיעור משפיעים על מגוון היבטים בלמידה ובתהליכים החברתיים-רגשיים.

אפשר לשלב בשיעור טקסים קבועים של שיח רגשי. אם המורה פותח את השיעור בשאלה כנה מה שלום התלמידים, מבקש מכל תלמיד לדרג את הרגשתו מ-1 עד 10, זו היא שגרה המעודדת שיח רגשי. ניתן להחליט שכל שיעור מתמטיקה, לדוגמה, נפתח בעשר דקות של עיסוק בסוגיה מתוך הסילבוס החברתי-רגשי שבית הספר יבנה. באמצע השיעור אפשר לעצור את הלמידה ולעבור לשיח על החוויה הרגשית שהיא מעוררת. אפשר לסיים שיעור כשהתלמידים נשאלים עד כמה הבינו את החומר או לספר קצרות באיזו תחושה הם יוצאים מהשיעור.

כמו כן, מבנה השיעור משפיע מאוד על קיומו או היעדרו של זמן ללמידה עצמית בשיעור. אם מתקבלת החלטה בית ספרית שזמן ההקנייה לא יעלה על שליש מהשיעור, הדבר משפיע מאוד על היקף הלמידה העצמית.

אפשר לשלב כחלק ממבנה השיעור מקום לתפקידי תלמידים. כמורה להיסטוריה, למשל, פתחתי כל שיעור בכך שתלמיד סיפר במשך עשר דקות על נושא רלוונטי לשיעור שנלמד. התלמיד קיבל את הנושא מראש והתכונן לקראת העברת השיעור, ואף קיבל משוב על כך מהכיתה ומהמורה. זוהי דוגמה לתפקידי תלמידים המשתלבים במבנה השיעור.

לוח האירועים השנתי: הלוח השנתי / הגרף השנתי / הגאנט השנתי, כוללים ראשית את מבנה השנה, החלוקה של השנה לרבעונים, שלישים ומחציות, כשהמנהל יכול להשפיע מאוד על האורך של כל מחצית, ועל השאלה אם השנה מחלוקת למחציות, שלישים או רבעונים. מעבר לכך, נמצאים בו כלל האירועים השונים – טיולים, פעילויות שונות ועוד. טקסים, אירועי שיא, ועוד ישפיעו מאוד על המצוינות הבית ספרית.

כאמור, **בלוח האירועים השנתי ניתן וכדאי לשתול מרתונים, לילות לבנים, ימי שיא, פעילויות התנדבות הקשורות לתחומי ה-STEM, סיורים ועוד.** הלוח השנתי חשוב ביותר ליצירת חוויות שיא משותפות. אם כל רכז מקצוע נדרש לשלב ימי שיא כאלה או אחרים, הדבר משפיע מאוד גם על קיום חוויות השיא המשותפות. כמו כן, באמצעות סיורים ניתן להשפיע על החיבור העמוק לתמונת העתיד, במיוחד אם יוצרים סדרת סיורים למקום ספציפי עד שהוא הפך מוכר ונוח.

מעבר לכך, ניתן לשתול בלוח השנה **ימים המיועדים לקשר לא פורמלי של מורה ותלמיד** כמו "ימי דיאלוג", שבהם מורי ה-STEM מקיימים שיחות בלתי פורמליות עם התלמידים. ניתן ליצור גם דיאלוג מובנה בין מורים לתלמידים סביב קבלת תעודות ההערכה. סדירויות אלה משפיעות מאוד על הקשר בין מורים לתלמידים והרחבתו לתחומים החורגים מהלימודים עצמם.

אירועי הערכה ומבנה התעודה: מחקרים רבים עוסקים בחשיבות ההערכה והשפעתה על תהליכי הלמידה.⁶³ שאלה ראשונה שיש לשאול היא עד כמה ההערכה צריכה להיות ממוקדת בציונים, ועד כמה אפשר להשתמש בהערכה "רכה" יותר? עד כמה מקצוע צריך לכלול אירועי הערכה אובייקטיביים בדמות מבחנים ובחנים, ועד כמה הוא צריך לעודד למידה חופשית יותר תוך מיעוט בכלי הערכה "קשים"? לציונים יש יתרונות, הם יוצרים מחויבות ללמידה, מאפשרים לוודא רמה מסוימת בכיתה ומתכתבים עם הציונים שיינתנו במשך הזמן לקראת בחינות הבגרות. עם זאת, יש להם גם חסרונות רבים. הם מעודדים השוואתיות ותחרותיות שפעמים רבות מזיקות לרוב תלמידי הכיתה, הם מחזקים מוטיבציה חיצונית על פני מוטיבציה פנימית, מעודדים למידה לשם המבחן במקום למידה מתוך סקרנות, ועוד. בכיתות מצוינות רבות יש נטייה להגביר את השימוש במבחנים, בחנים וציונים. זה לא יסייע בהכרח לתלמידים לשפר את הישגיהם. אפשר לדרוש מתלמידים הרבה מבלי להסתמך על מבחנים וציונים. **במיוחד בשנים הראשונות של כיתת המצוינות, יש ערך רב לצמצום המבחנים והבחנים וליצירת מרחבים שבהם התלמידים חווים למידה מתוך סקרנות, משקיעים בגיבוש הכיתה, בלמידה עצמאית ועמוקה, ורק במשך הזמן עוברים למבחנים המסורתיים יותר.**

מבנה התעודה משפיע מאוד על עבודת המורים ביום-יום. אילו מקצועות נכנסים לתעודה ואילו לא?, האם מתייחסים בה במפורש למיומנויות שונות? האם יש בה חלק של הערכה עצמית של התלמידים? האם הממד הוא כמותי או מילולי? האם יש רק ציון על שליטה בחומר או על מדדים נוספים כמו התנהגות והתנהלות שוטפת? אלה שאלות רבות לגבי התעודה המשפיעות גם בצורה רחבה הרבה יותר. דרך התעודה ניתן גם לחזק מיומנויות שונות. **אם בית הספר מייחס חשיבות למיומנויות כמו עבודת צוות או יכולת למידה עצמית, ניתן לשלב זאת בתעודה באופן שיטתי, כמו למשל לתת הערכה לכל תלמיד על מיומנות שבית הספר רוצה להדגיש, או על התפקוד שלו בזמני העבודה העצמית.** אפשר לשלב בתעודה גם התייחסויות מפורשות לאופן שבו התלמיד ביצע תפקידים שונים. אם יש התייחסות בתעודה לשיעורי העשרה כאלה ואחרים, זהו מסר שסקרנות, ללא קשר לבגרות, היא תכונה חשובה ומרכזית.

ככל שהתעודה כוללת חלק יותר משמעותי של רפלקציה של התלמידים, כך היא מעודדת יותר את השיח הרגשי, כמו גם את מידת האחריות של התלמידים על תהליך הלמידה. ניתן להגדיר שכל תלמיד נדרש להוסיף עמוד של רפלקציה עצמית. אפשר גם להוסיף עמודה ליד הציון שנותן המורה עם הערכה עצמית, שכל מורה ממלא לאור שיחה שלו עם התלמיד, וכך גם לעודד שיח של מורים ותלמידים על הציונים וההישגים.

התעודה ותהליכי ההערכה משפיעים מאוד על ההשוואתיות והתחרותיות. **אירועי הערכה פתוחים – עבודות, אלבומים וכדומה, מאפשרים להביא לידי ביטוי מצוינות של התלמידים ביתר קלות ומצמצמים השוואתיות, במיוחד בחטיבת הביניים.** אפשרויות למועדי ב' ולתיקוני ציון מעבירים מסרים חשובים לגבי למידה מטעויות. כמו כן, **ככל שיש בתעודה יותר התייחסות לתהליך ולא רק לתוצאה הסופית, למשל דרך מתן ציון אחד לשליטה בחומר וציון נוסף ל'תלמידאות',** אנו מחזקים את גישת הצמיחה על חשבון הגישה המקובעת. ככל שבמטלות הערכה התלמיד נדרש יותר להתייחס לטעויות שלו, ללמוד מהן ולתקן אותן במקום להתמקד רק בציון, אנו מעודדים יותר את גישת הצמיחה שלו.

תהליכים פרטניים עם תלמידים: בכל בית ספר יש שגרות מוגדרות שונות המשפיעות על האופן שבו מתבצעת העבודה הפרטנית עם התלמידים. כך, לכל מורה יש שעות פרטניות, ובבתי ספר שונים יהיו מנגנונים שונים שיקבעו כיצד הוא מנצל אותן, וכמה מאופן הניצול הוא לשיקול דעתו. שגרה נוספת היא האופן שבו הצוות בוחן את התלמידים בהסתכלות אישית – במועצות הפדגוגיות, בישיבות צוותי מקצוע ועוד. יש בתי ספר אשר מגדירים אנשי צוות שונים כחונכים לתלמידים. דפוסים ושגרות של עבודה פרטנית עם התלמידים ישפיעו מאוד על האקלים והאווירה הבית ספרית. שעות פרטניות מאפשרות יצירת קשר אישי עם תלמידים, כמובן. ניתן להשתמש בהן לצורך כך באופן יזום – מיפוי התלמידים, איתור תלמידים שלא נוצר איתם קשר אישי והקצאת שעה פרטנית לאיש צוות שיעבוד איתם על כל נושא שהוא.

השעות הפרטניות מאפשרות גם יצירת להקות. בשעה פרטנית מותר למורה לעבוד עם חמישה תלמידים לכל היותר. ניתן בהחלט ליצור כך קבוצה שלומדת יחד נושא שמעניין אותה או מבצעת פעילות כלשהי בהנחיית המורה, ודרך כך ליצור להקה מגובשת. למשל, מורה למתמטיקה יכול להוציא לשעה פרטנית חמישה תלמידים בעלי יכולות גבוהות ולתת להם להתקדם עצמאית בחומר הלימוד. הדבר יספק מרחב ללמידה עצמית, וגם יחזק את הקשר בין אותם תלמידים.

כמו כן, הדרך שבה מתבוננים באופן פרטני בתלמידים משליכה על האווירה בבית הספר. אם בית הספר מתמקד בישיבה פדגוגית רק בתלמידים עם ציונים נמוכים, עובר כך המסר שהציונים הם המשתנה המשמעותי היחיד. לעומת זאת, **אם בית הספר מחליט למפות את התלמידים לפי רמת המאמץ שלהם – מי משקיע וממצה את יכולותיו, ומי איננו עושה כן, הדבר מחזק שפה של גישת הצמיחה בכלל בית הספר.**

תקציב בית הספר: כמו בכל ארגון, תקציב בית הספר הוא אחת הסדירויות המשפיעות ביותר. לא מעט מהוצאות בית הספר אינן בשליטת המנהל. כך, שעות התקן למורים לרוב מנוהלות בנפרד, וההשפעה עליהן היא באמצעות שיבוץ מערכת השעות שציינתי לעיל. בבתי ספר רבים אף היבטים שונים של תפעול הבניין כמו ניקיון ותחזוקה אינם חלק מהתקציב. עדיין, יש תקציב נכבד שלמנהל בית הספר יש שליטה עליו. בשנים האחרונות נעשה מהלך לחיזוק האוטונומיה הבית-ספרית בנושאי התקציב, כשהציר המרכזי שלו הוא מערכת הגפ"ן, דרכה מנהלים מעצבים את התקציב שלהם. הקצאת משאבים לקידום מצוינות היא צעד שיכול להשפיע מאוד על המצוינות הבית-ספרית, על אף שרבות מהפרקטיקות שאני מזכיר כאן לא דורשות תקציב רב, אם בכלל.

בית הספר יכול לקיים פעילויות שונות הדורשות מימון: סיורים, תוכניות חיצוניות, ציוד ועוד. הוא יכול לתקצב נבחרות כאלה ואחרות במטרה לייצר להקות. ניתן להשקיע כספים בתהליך אשר יסייע לתלמידים בחשיפה לתמונת עתיד מסוימת. דרך הקצאת המשאבים מבהיר בית הספר לתלמידים למעשה מה חשוב לו. אם חשובה לו הלמידה הרגשית-חברתית, יושקעו משאבים שישפיעו על התהליכים הללו.

התשתיות הפיזיות של בית הספר: כפי שמראים מחקרים רבים, המרחב הפיזי משפיע על האקלים ועל ההוראה. ההשפעה של התשתיות הפיזיות כוללת את הציוד שבו משתמשים, סידור המרחב, מה מופיע על הקירות, ועוד.

מרחבים המיועדים לתלמידים בתוכניות מצוינות כמו "חדר STEM" או חלל ייעודי לעבודות חקר, ותנאים המאפשרים לתלמידים מצוינים ללמוד, כמו ספרייה, חדר מחשבים, מרחבים לעבודה עצמאית ועוד, יכולים להשפיע מאוד על הלמידה. יש נטייה לעיתים לכוון דווקא למרחבים נוצצים שנראים מרשימים וחדשניים. זה נחמד, אבל השיקול המרכזי צריך להיות פונקציונלי. **צעדים פשוטים כמו הצבת שני שולחנות מחוץ לכיתה והצמדת שולחנות לקיר הכיתה כדי שתלמידים מצטיינים יוכלו לשבת שם ולעבוד עצמאית הם לעיתים יעילים הרבה יותר מריהוט יוקרתי שיישבר לאחר זמן קצר.**

גם עיצוב הכיתות עצמן משפיע על האווירה הרגשית-חברתית. **האווירה בכיתה משתנה אם יש בה שולחנות בודדים בטורים, או אם מחברים אותם לקבוצות, מסדרים בצורת ח' או במבנים אחרים.** הדבר משפיע על טוויית קשרים וגיבוש להקות בתוך הכיתה. זאת נוסף על מסרים הנתלים על הקירות ויכולים לעודד הטמעה נוספת של השפה הרגשית-חברתית, או עידוד מיומנויות ספציפיות כמו "גריט", התמדה וכדומה.

עבודה מול הורי בית הספר: יש פוטנציאל עצום בשיתוף פעולה עם ההורים. לא מעט בתי ספר יוזמים תהליכים המערבים את ההורים ומביאים אותם לתמוך בתהליכים רבים ושונים בבית הספר. תהליכים של עבודה עם ההורים יכולים לרתום הרבה מאוד כוחות שיש בידיהם, זאת מעבר לערך המוסף הרב של שיתוף פעולה עם הורים לכלל התהליכים החינוכיים בבית הספר ולאקלים הכולל.

להורים יכול להיות תפקיד משמעותי בחיבור עמוק של התלמידים לתמונת עתיד. הרצאות חשיפה של הורים, רתימת הורים כמנטורים ועוד, פותחים בפני התלמידים אפשרויות שלא תמיד הם חושבים עליהן.

מעבר לכך, אם מצליחים לרתום את ההורים לחיזוק השיח הרגשי, מושג כך מכפיל כוח משמעותי. אם ההורים מפנימים את חשיבות גישת הצמיחה ועידודה, הם יוכלו לשוחח אחרת עם הילדים שלהם. שיח עם הורים על קשיים רגשיים נפוצים ועל פתרונות אפשריים יכול לקדם מאוד את קהילת בית הספר כולה.

שותפים חיצוניים של בית הספר: בתי ספר רבים מקיימים שיתוף פעולה ארוך טווח עם גוף כזה או אחר. אם זה מוסד שנמצא באזור (בית חולים או בית אבות, מתנ"ס, גן בוטני, מוזיאון, ספרייה וכדומה), אם ארגון שמשותף פעולה עם בית הספר (חברת הייטק, עמותה, יחידה צבאית ועוד). דרך שיתוף כזה ניתן לקדם מטרות פדגוגיות רבות, בפרט סביב תחום המצוינות. מובן שזו אחת הדרכים המשמעותיות ליצירת חיבור עמוק לתמונת העתיד. זה הוא גם אפיק שימושי ליצירת להקות במידה וקבוצת תלמידים מגיעה בקביעות לתוכניות או לסיורים במוסד השותף, הדבר יחזק מאוד את הקשרים של התלמידים שבקבוצה זו.

עבודת צוותי ההוראה בבית הספר

יש כמה מנגנונים שדרכם ניתן לקדם את עבודת צוותי ההוראה בבית הספר. המנגנון החשוב ביותר הוא **יצירת צוותים בעלי סדירות מוגדרת לשם קידום תהליכים שונים בכיתת המצוינות**. הצוות יכול להיות מצומצם או רחב, לפי החלטת בית הספר. כפי שתלמידים יכולים להיתרם מחלקם בלהקה, כך גם מורים. אם המורים משתייכים לצוות שנפגש בתכיפות ובו הם חשים בנוח, יכולים לסמוך על העמיתים שלהם ונתרמים מהעבודה המשותפת איתם, הם חשים טוב יותר ומתפתחים מקצועית. היכולת שלהם לקדם תהליכים גדלה. הסיכוי שהם יממשו את המדיניות הבית-ספרית גדל. כתוצאה מכך, בתהליך המקביל, גם התלמידים שלהם ירוויחו. כדי שהצוות יהיה אפקטיבי, הוא מחייב ראשית סדירות קבועה של מועדי פגישותיו. לאור הקשיים לסנכרן בין המערכות של אנשי הצוות, **חשוב ביותר לקבוע את מועד ישיבות הצוותים לפני שמשבצים את המערכות הכיתתיות**, אחרת מתגלה תכופות שלא נותר מועד שבו כולם יכולים להיפגש.

מעבר לגיבוש צוותים, חשובה גם הכשרת הצוות. ענת זוהר מדגישה **שתהליכי ההכשרה של הצוות הם מרכיב קריטי ביצירת רפורמה חינוכית בת קיימא**.⁶⁴ לפיכך, הסדירויות הקשורות למועדים והדמויות האחראיות להכשרת הצוות בתחום כזה או אחר הן חשובות ביותר. נכללים כאן מועדי ההכשרות, הפניית הצוות להשתלמויות והכשרות חיצוניות, שימוש במדריכים חיצוניים ומנטורים לצוות, ועוד. **בתי ספר שונים דואגים לכך שבימי ראשון התלמידים מתחילים ב-10 בבוקר והשבוע נפתח בזמן המוקדש לשיח של הצוות, השתלמות, עבודת צוותים וכדומה. בתי ספר אחרים מקיימים זמני למידת צוות ממושכים בימי שישי או אחר הצהריים**. ככל שזמן עבודת הצוותים ממושך יותר ומוגדר בצורה ברורה יותר, כך הצוות יוכל להתקדם ולהשתפר.

למידת הצוות ועבודתו יהיו יעילות ככל שיתבססו יותר על נתונים. גם בתחום הרגשי-חברתי ניתן לעבוד עם נתונים ברורים. אפשר למדוד שביעות רצון, קשרים חברתיים בכיתה, אווירה חברתית, תחושת מסוגלות, קשרי מורה-תלמיד (כפי שצינתי לעיל) ועוד. **שגרת צוותים הכוללת שימוש בנתונים לשם למידה תחזק מאוד את הצוותים ואת ויכולותיהם**.

סיכום

במסמך זה הוצגו צרכים של תלמידים בכיתות מצוינות הומוגניות בתחום הרגשי-חברתי, והוצעו מענים מגוונים לצרכים הללו. כן פורטו צעדים שונים שניתן לבצע. עולה כמובן השאלה – מה צריך לעשות עכשיו? אם אני מורה או מנהל שהשתכנע שכדאי לקדם את התחום הזה, מאיפה להתחיל?

מורה שמעוניין לקדם את התחום יכול לאמץ פרקטיקות פשוטות שצוינו כאן ולשלבן בשיעור ללא צעדים נוספים: להנכיח את השיח הרגשי בכיתה, לשוחח על התסכול שעולה מתוך המטלות, לאפשר יותר זמן לענות על שאלות שמציג המורה בשיעור, לשבץ שאלה ראשונה במבחן כמו "מה שלומרך?" וכדומה. ניתן גם לשוחח עם התלמידים, אפילו במשך חמש עד עשר דקות, על סוגיות שונות שעלו כאן ורלוונטיות להם: השוואתיות, תחרותיות והמקום שלה, תסמונת המתחזה, גישת הצמיחה ועוד.

רכז כיתות מצוינות בית-ספרי או רכז שכבה יכולים לעשות יותר מכך. ביכולתם לארגן ימי שיא כאלה ואחרים, ליצור סילבוס מובנה של סוגיות רגשיות שיועבר בכיתות המצוינות בידי מורים שונים, לדאוג למסלולים שונים של אתגרים לתלמידים עם יכולות גבוהות, לארגן תכנים הקשורים לתמונת עתיד, לדאוג שצוות המורים ישלב היבטים של למידה עצמית ועצמאית בשיעורים שלהם, לחלק תפקידים לתלמידים שונים ועוד.

מנהל או מנהלת בית הספר יכולים לפעול באופן רחב יותר, דרך שינוי סדירות בית הספר. יצירת צוות בית-ספרי העוסק בנושא החברתי-רגשי בכיתות המצוינות, קווים מנחים לבניית המערכת לכיתות אלה כך שתחזק היבטים חברתיים ורגשיים, החלטה על מדיניות רחבה בבית הספר הבאה לידי ביטוי במבנה השיעורים ובתעודות, כל אלה החלטות ברמת מנהל בית הספר שיספקו את התשתית לעשייה רגשית וחברתית בכיתות.

ניתן, כמובן, להיעזר במומחים בתחום ה-SEL, ביועצות, בפסיכולוגית בית הספר (אם ישנה) ועוד. תחום ה-SEL הוא דיסציפלינה בפני עצמה ויש לא מעט אנשים המתמחים בה. אבל, המסר העיקרי של מסמך זה הוא ש"לא בשמיים היא". כל מורה יכול לקדם את ההיבטים הרגשיים והחברתיים של הלמידה. ניתן לקדם אותם ישירות וגם בעקיפין, דרך יצירת הזדמנויות לחיבור, גיבוש, קשר, מרחב פעולה ועוד. גם רכז שרחוק מתחום ה-SEL יכול לארגן סמינר של יומיים שבסופו של דבר יקדם מאוד את תחושת השייכות בכיתה ואת הקשר של המורה והתלמידים. מנהל לא צריך היכרות עמוקה עם תחום ה-SEL כדי לדאוג שמורים יהיו מספר שעות רב בכיתה ויפגשו כמה שפחות תלמידים באותו שבוע.

פעמים רבות נשאלתי על פרקטיקות שונות שהמלצתי שישתמשו בהן בעבודה עם תלמידים בעלי יכולות גבוהות: "למה לא להשתמש בפרקטיקות האלה לכלל התלמידים? למה דווקא לבעלי היכולות הגבוהות?" זה נכון, כמעט כל הפרקטיקות המיועדות לעבודה עם תלמידים בעלי יכולות גבוהות יתרמו לכלל התלמידים. אבל, עבור כלל התלמידים הן בגדר nice to have. עבור המוחננים הן must.⁶⁵ כך גם לגבי למידה רגשית וחברתית. זה חשוב לכלל התלמידים, אך לאור הצרכים המיוחדים של התלמידים והתלמידות בכיתות המצוינות, העיסוק בנושא זה בכיתות אלה הוא הכרח.