

6. שאלה בלתי אפשרית

אחת מהבעיות המתעוררות עם חשיפתם של סטודנטים להוראה למודלים השונים של ההוראה היא שהם נוטים לעודף מוטיבציה "ליילד" את התשובות מתלמידיהם. האמונה ביכולת הילדים לענות על שאלות קשות הינה מבורכת, אולם לעתים מוגזמת. לא על כל השאלות יכולים הילדים להשיב, ולעתים נדרש מהמורה למסור ידע גם אם הוא אוחז באידיאולוגיה הנטיביסטית של המיילד.

בכיתה ג' של תלמידים תת-משיגים לימדה סטודנטית להוראה מיומנויות לשון וחלקי דיבר. לאחר שלימדה לעומק את נושא שמות העצם, היא הקדישה שיעור שלם להוראת נושא **שם התואר**.

כבר מתחילת השיעור ניהלה הסטודנטית דו-שיח עם התלמידים שבמהלכו השתמשה שוב ושוב בהטיות שונות של הפועל "**לתאר**". היא הראתה לאחד מהתלמידים תמונה של סוס, בלי ששאר ילדי הכיתה יידעו מה בתמונה, וביקשה ממנו **לתאר** מה ראה בתמונה, על-מנת שחבריו יוכלו לדעת עפ"י ה**תיאור**, מיהו בעל-החיים **שתיאר**. לאחר-מכן, קשרה את עיניו של תלמיד אחר, הניחה בידיו לימון, וביקשה **שיתאר** בפני חבריו מה יש בידיו. בזמן שהתלמיד עשה זאת, ביקשה ממנו הסטודנטית **לתאר** מה הוא חש במגע העצם שבידיו, ו**לתאר** מהו הריח שהוא מריח, ו**לתאר** מהי צורתו של אותו העצם.

לאחר ש"לשה" שוב ושוב את כל הטיות שם הפועל "**לתאר**" היא ביקשה מהתלמידים להכליל ולומר לה על מה לומדים היום, על שם ה-_____.

התלמידים ניסו שוב ושוב להשיב על שאלתה, אך ללא הצלחה. הסטודנטית המשיכה במשך דקות ארוכות לנסות ליילד את המושג "**שם תואר**", והתלמידים המשיכו לנחש ונכנסו לתסכול. המושג "**שם תואר**" לא היה קיים ברפרטואר המושגים ואוצר המילים שרכשו עד כה, ולכן בלתי אפשרי היה מבחינתם לומר אותו - אפילו בניחוש. כאשר חשפה הסטודנטית בפניהם את המושג המרכזי **שם התואר**, הם כבר הספיקו לחוות את חוויית התסכול.

המסקנה הבלתי נמנעת היא שלעתים מורים אינם יכולים ליילד מהתלמידים את המידע הנדרש גם אם השאלה ששאלו היא ברורה וגם אם עשו פעולת הכנה דיאלוגית נכונה לפני שאילת השאלה. כל זאת משום שלילדים חסר הידע המדויק הנדרש למתן תשובה לה מצפה המורה.

מורים מנוסים ובעלי הבנה ורגישות לדרכי החשיבה של תלמידיהם ולעולם הידע שלהם יודעים לרוב כיצד ומאיזה עולם-תוכן ליילד, ומתי לא ליילד. כלומר מתי להפסיק לשאול שאלות, מתי לא ניתן ליילד חומר מהתלמיד כי אין לו ידע ויכולת לענות על השאלות. במקרה כזה נדרש המורה להיות מסורן.

באופן דומה ניתן לומר, שאי אפשר ליילד מסטודנטים להוראה את המושג "קונסטרוקטיביזם", גם אם נעשתה פעולת הכנה של למידה בדרכי הוראה קונסטרוקטיביסטיות, משום שהמושג עצמו עדיין לא קיים ברפרטואר המילולי שלהם.

7. "מבול של שאלות"

המורה שואל שאלה אחר שאלה או "צורך" שאלות בהבזק אחד, בלי לאפשר לתלמיד להתארגן ולהתרכז בניסוח תשובה אחת מדויקת.

חלק מהכשרת סטודנטים להוראה מוקדש להכנת מערך שיעור על כל מרכיביו. בתוך מערך זה נוטות הסטודנטיות להוראה (ופעמים רבות אף מורות מתחילות) להכין רשימת שאלות אותן הן מתכננות לשאול במהלך השיעור. את הרשימה הן מכינות מתוך רצון להבטיח שהשיעור יפנה לכיווני חשיבה הרצויים להן. הרשימה מעידה על כוונה גבוהה.

ללא ספק, רשימת השאלות מספקת לסטודנטית תחושת ביטחון: "לא אתקע!"

אולם, דווקא רשימה זו, מלאת הכוונות שמטרתה לעודד את התלמידים בכיתה להשתלב בשיחה ולהשיג רמת הדדיות גבוהה עלולה להיות למכשלה לדיון, ובמקום לעודד דיאלוג עם הילדים, היא עלולה לחסום אותו. לא אחת קורה שהסטודנטית חסרת-הניסיון והביטחון שואלת את השאלות ברצף ועוברת לשאלה הבאה בלי להשאיר לתלמידיה די זמן להבנת השאלה הקודמת, לארגון תשובתם ולניסוחה כראוי.

לעתים השאלה הנשאלת שנייה נועדה לפשט את השאלה הראשונה ולהקל על הבנתה והיא אכן מנוסחת במילים פשוטות ומובנות יותר. אולם, פעמים רבות השאלה הנשאלת שנייה שונה לחלוטין מזו שקדמה לה ועלולה להוביל את הדיון לכיוונים אחרים לגמרי.

בנוסף, הרצון "להתקדם בשיעור" ולהספיק לשאול את כל מאגר השאלות עלול לגרום לכך

שהסטודנטית/המורה לא תקשיב באמת לתשובת התלמיד, ותחזק אותו בין אם תשובתו נכונה ובין אם היא איננה מדויקת.

בכיתה ג' של תלמידים בעלי לקויות חשיבה קשות לימדה סטודנטית את הנושא
"אני וגופי".

בשיעור הפתיחה היא התכוונה לעשות לתלמידיה היכרות ראשונית עם הנושא ועם
איברי הגוף החיצוניים באמצעות שאלות שאותן רשמה ברצף בתוך מערך השיעור:

- 1) התבוננו בעצמכם ותארו כיצד אתם נראים?
- 2) איך אנשים מכירים אתכם?
- 3) איך אני יודעת שזה משה וזה יעקוב?
- 4) האם אתם יכולים לראות את כל גופכם?
- 5) מה אתם יכולים לראות ומה אינכם יכולים לראות בגופכם?
- 6) האם כולנו נראים אותו דבר?
- 7) האם לכולנו יש אותם איברים, ואלו הם?
- 8) מה היה קורה אילו כל האנשים היו נראים בדיוק אותו הדבר?
- 9) לפי מה אתם יכולים לזהות את החבר שלכם?
- 10) אלו איברים זוגיים יש לנו בגוף, ומאלו איברים יש לנו רק אחד?

מתוך עיון ברשימת השאלות נראה שהשאלות ברובן כלליות מדי, אמורפיות ונעדרות מיקוד וכיוון, ובעיקר "קופצניות". שאלה ראשונה יכולה להתפרש לכיוונים רבים, מה גם שיש ילדים שמתביישים או לא רוצים לראות איך הם נראים...

לשאלה השנייה ייתכנו תשובות רבות: לפי המראה החיצוני, לפי השם, לפי צורת הדיבור, לפי ההורים וכו' וכו'. זוהי שאלה שאיננה מכוונת בהכרח לנושא השיעור.

שאלה שלישית היא שאלה ללא כיוון, אך אילו נוסחה באופן שונה כמו: "מה ההבדל בין המראה החיצוני של משה לשל יעקוב?" ייתכן שהייתה מכוונת את התלמידים לסקירת הגוף ולהתבוננות בו ולציון איבריו החיצוניים.

השאלות הרביעית והחמישית הן שאלות טובות, אולם לא בהקשר זה של פתיחת הנושא. ייתכן שהן יכלו לפתוח דיון בנושא "איברי הגוף הפנימיים".

לתוך השאלה התשיעית נכנס מימד חברתי, שאיננו רלבנטי לשיעור, ואילו השאלה האחרונה היא שאלה טובה שעשויה לפתוח דיון בנושא איברים זוגיים או אי-זוגיים, אולם השאלה לא בהכרח מתקשרת לקודמותיה.

בשיעור בנושא "כישורי-חיים" בכיתה ב' לימדה סטודנטית על בעלי מקצוע. בתחילת השיעור היא עשתה חזרה קצרה וניסתה ליילד את ההגדרה שנעשתה בשיעור הקודם. היא עשתה זאת בעזרת 3 שאלות שנאמרו בנשימה אחת:

ילדים, אתם זוכרים שדיברנו על בעלי-מקצוע?

מה אמרנו שזה בעל-מקצוע?

איך הגדרנו בעל מקצוע?

מי זה בעל מקצוע?

לאחר שהוצהר נושא השיעור, פנתה הסטודנטית אל התלמידים בשאלות שמטרתן רענון הידע. השאלה הראשונה מנוסחת באופן שגוי. השאלה האחרונה מנוסחת באופן המכוון למתן דוגמאות של בעלי-מקצוע. רק השאלה: "איך הגדרנו בעל-מקצוע?" מנוסחת כראוי מכיוון שהיא מכוונת ליצירת הגדרה, וקוראת להגדרה בשמה. ניסוח מדויק של הפעילות המילולית שנעשית בכיתה עשוי ללמד את התלמידים שההגדרה היא משמעות מנוסחת היטב.

בהמשך השיעור התמקדה הסטודנטית ב**רופא כבעל מקצוע**, ובבחירת הרופא המתאים מתוך סוגים שונים של רופאים. גם כאן שאלה את התלמידים מספר שאלות ברצף:

ילדים, איך נדע לאיזה רופא ללכת?

איך יודע הרופא במה אנחנו חולים?

אנחנו מחליטים במה אנחנו חולים?

יותר מדי שאלות, ולכל שאלה תשובה שונה. סביר להניח שחוסר המיקוד של הסטודנטית בשאלותיה עלול לבלבל את התלמידים ולהוביל לדיון לא ממוקד.

Wilén (2001) מציע למורה לגבש במערך השיעור מספר **שאלות-מפתח מתוכננות** שתבואנה במקביל לשאלות ספונטאניות שתעלינה בתוך הדיאלוג המתפתח בכיתה. אולם, גם ההתמקדות בשאלות המרכזיות של השיעור במקום הרשימה הארוכה של השאלות עלולה לגרום לסטודנטית או למורה המתחיל להתעלם משאלות או מהערות חשובות של התלמידים שאינן תואמות את השיעור המתוכנן ושאיןן "עונות" על שאלותיהם. הדיאלוג עלול, איפוא, להיות מנוהל ומתועל רק לכיוון החשיבה של המורה, בעוד שלתשובות התלמיד ולהערותיו לא תינתן התייחסות הולמת. Wilén פוסל את המיתוס על פיו אנו נוטים לחשוב שמורים נותנים לתלמידיהם זמן מספיק כדי לענות על שאלותיהם ומצטט מחקרים המעידים על כך שלאחר שהתלמיד מפסיק לדבר, המורה מגיב לעתים בפחות משנייה אחת בשאלה נוספת.

במחקר של Rowe (1986), המצוטט אצל Wilén (2001) נמצא שכאשר מורים שמרו על מרווח זמן של 3 דקות לפחות בין תשובתו של תלמיד לבין שאילת שאלה נוספת השתפרה כמותן ואיכותן של תשובות התלמידים באופן דרמטי.

במחקר של Wood (1983) נוסו שיטות שונות של שאילת שאלות לילדים בגן, ונמצא שהאופן שהגננת שוחחה עם תלמידיה קבע את מידת פעילותה בזמן השיעור ואת תחושת המסוגלות של התלמידים. גננות שנטו להיות בשליטה מירבית בזמן השיחה עם הילדים, ושבעיקר שאלו שאלות ברצף, נטו לקבל פחות שאלות חוזרות מצד תלמידים, ונטו פחות לקבל תשובות תלמידים הכוללות הרחבה ועיבוד (ולא שאלות "פינג פונג").

שאלת השאלות ברצף גרמה לכך שהגננות לא התייחסו באופן נכון ובתשומת-לב אל התלמידים שביקשו להרחיב את הדיבור מעבר לשאלתן הספציפית, ומכאן המסקנה שתכיפות שאלותיו של המורה עלולה להשפיע על סגנון תגובתו לתשובות התלמידים, על רצונם של הילדים לענות בכיתה, על יוזמתם ועל כמות הדיבור שלהם וגם על רמת התחכום החשיבתי שבתשובותיהם.

שאלות הנשאלות ברצף עלולות, אם כן, לגרום למורה להסתפק בתשובה קצרה לשאלותיו, וכן עלולות לגרום לו לעבור במהירות מתלמיד אחד לשני בלי לפתח דיאלוג אמיתי עם אף אחד מהם. ברוקס וברוקס (1997) מציינים שאחד מהמאפיינים של מורים קונסטרוקטיביסטים הוא שהם ממתנים מעט לאחר שהם מציגים שאלה.

סביר להניח שעבודה עקבית ושיטתית עם סטודנטים להוראה במטרה להביאם למודעות לאופן השימוש בשאלת שאלות עשויה להוביל לתוצאות חיוביות ביותר.