

דיאלוג תומך צרכים פסיכולוגיים בין מורים ותלמידים כמקדם רווחה נפשית בבית הספר: המשגה ותוכנית יישומית*

(הוצאת החינוך, 2004)

חיה קפלן ואבי עשור
אוניברסיטת בן גוריון בנגב

תקציר

במאמר מוצגת תפיסה של דיאלוג מקדם צרכים, המבוססת על תיאורית ההכוונה העצמית של דסי וראיין (2000), בעיבודו של עשור (עשור, תשס"ד) לתחום החינוך, ועל תפיסת בובר (1960). התפיסה מניחה כי על מנת שדיאלוג מורה-תלמיד יוביל להתפתחות אופטימלית של תלמידים, על הדיאלוג להתייחס לשלוש קבוצות צרכים פסיכולוגיים בסיסיים: (1) קשר, שייכות וביטחון, (2) מסוגלות, (3) אוטונומיה. בהתבסס על התפיסה המוצגת, נגזרו אפיוני דיאלוג ספציפיים ופותחה תוכנית יישומית לקידום דיאלוג בין מורים לתלמידים. המאמר מתאר את התוכנית ומביא תוצאות בדיקה ראשונית של השפעותיה. הבדיקה כללה 420 תלמידים, אשר מלאו את השאלונים לפני התחלת התוכנית (כיתה ז') ובסוף השנה השנייה להתערבות (כיתה ח'). נמצא כי הייתה עלייה במידה שבה תלמידים תפסו את מורותיהן כמקיימות דיאלוג המכוון להבהרת הרלוונטיות של הלמידה לחייהם. כן הייתה עליה ברגשות חיוביים של תלמידים בזמן השיעור וירידה באלימות בכיתה וברגשות שליליים. לא נמצאו הבדלים מובהקים ברוב מימדי הדיאלוג. פירוש אפשרי (ואופטימי) של הממצאים ביחס להיעדר הבדלים על רוב אפיוני הדיאלוג הוא כי התוכנית סייעה לשימור ההדברות בין מורים לתלמידים, ואף מנעה התדרדרות נורמטיבית לגיל. מוצע כי יש לראות באפיוני הדיאלוג שבהם מתמקדת התוכנית מעין עדשות המסייעות להגברת המודעות למידה שבה השיחות בין מורים לתלמידים מתייחסות לצרכים בסיסיים, ובכך מקדמות דיאלוג משמעותי וסיפוק צרכים בבית הספר.

בעשור האחרון מתרחבת ההשפעה של הגישה הקונסטרוקטיביסטית בתחום החינוך. תהליך זה הוביל במידה רבה לשינוי השפה הבית ספרית. מושגים המדגישים רכישה ובעלות על ידע, כמו: רכישה, צבירה, הקנייה, קבלה, השגה, ועוד, פינו את מקומם למושגים המבטאים תהליכים תוך-ובין-אישיים של בניית ידע, כמו: אותנטיות, בניית משמעות, רפלקטיביות, קהיליית לומדים, למידה שיתופית, ומושגים נוספים אחרים (De Corte, 1993; Sfard, 1998). שפה חדשה זו מבטאת את השינוי שחל בהגברת תופעת הלמידה, הנתפסת כיום על ידי רוב החוקרים כתהליך אקטיבי, מעוגן בהקשר, בו הלמידה המשמעותית מאופיינת במכוונות עצמית. זאת בהבחנה מן המודל

* הכותבים מבקשים להודות לצוות שת"ל במחוז דרום – קלרה צולנג, דנה שטרקמן ומיכל חיים, על שותפות בהובלת גישת שת"ל והמחקר שנלווה לתוכנית היישומית; ליועצות מנחות שת"ל בבתי הספר, על עבודתן שנשאה פרי; לאסתר אורנשטיין, על דיאלוגים מקדמי צמיחה; להנהלת מחוז דרום, ליועצות הבכירות, למפקחות ובמיוחד למנהלת המחוז עמירה חיים, על התמיכה.

F. L. Smoll & R. E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective* (pp. 330–337). Dubuque, IA: Brown & Benchmark.

- Petitpas, A. J., Brewer, B. W., & Van Raalte, J. L. (1996). Transitions of the student-athlete: Theoretical, empirical and practical perspectives. In E. F. Etzel, A. P. Ferrante & J. W. Pinkney (Eds.), *Counseling college student-athletes: Issues and interventions* (2nd ed.) (pp. 137–156). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Pinkney, J. W. (1996). Coaching student-athlete toward academic success. In E. F. Etzel, A. P. Ferrante, & J. W. Pinkney (Eds.), *Counseling college student-athletes: Issues and interventions* (2nd ed.) (pp. 309–332). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Robson, C. (1997). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford, UK: Blackwell.
- Settles, I. H., Seilers, R. M., & Damas, A. (2002). One role or two? The function of psychological separation in role conflict. *Journal of Applied Psychology, 87*, 574–582.
- Stein, G. L., Raedeke, T. D., & Glenn, S. D. (1999). Children's perceptions of parent sport involvement: It's not how much, but to what degree that's important. *Journal of Sport Behavior, 22*, 591–601.
- Tenenbaum, G. (2003). An integrated approach to decision making. In J. L. Starkes & K. A. Ericsson (Eds.), *Expert performance in sports: Advances in research on sport expertise* (pp. 191–218). Champaign, IL: Human kinetics.
- Thomas, R. R., & Nelson, J. K. (2001). *Research methods in physical activity* (4th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ungerleider, S., & Golding, J. M. (1991). Mental practice among Olympic athletes. *Perceptual and Motor Skills, 72*, 1007–1017.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2003). *Foundations of sport and exercise psychology* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M. R., & Ebbeck, V. (1996). Self esteem and perceptions of competence in youth sports: Theory, research and enhancement strategies. In O. Bar-Or (Ed.), *The child and adolescent athlete* (pp. 364–382). Champaign, IL: Human Kinetics.

המסורת של העברה או רכישה, לפיו הלומד הנו קולט פסיבי של מידע מן הסביבה (Berry & Sahlberg, 1996; De Corte, 1996).

מושג נוסף שחדר לשפה הבית ספרית ונעשה ערך חינוכי חשוב בשנים האחרונות הנו המושג "דיאלוג". בגישה שבה הידע הנו תוצר הבנייה תוך ובין-אישית, שהמשמעות האישית מקבלת דגש, שהידע נמצא בתנועה ובהשתנות והוא תלוי הקשר – הדיאלוג הופך לכלי מרכזי (Cook-Sather, 2002).

ביוונית, פירוש המושג דיאלוג הוא "ידו שיח" (Dialogos). הדיאלוג כסוג ספרותי מצוי כבר בתרבות העתיקה. כשיח פילוסופי מקורו של הדיאלוג בסוקרטס, אבל הוא הגיע אלינו באמצעות כתיבי אפלטון בספרות היוונית (428–348 לפנה"ס). במרוצת מאות השנים שחלפו פגשו את הדיאלוג בכתבי קיקרו (106–43 לפנה"ס), בכתבי יום (1711–1776), ועוד. במאה העשרים ניתן להצביע על פאולו פרייה (1881, 1985) ממנהיגי הזרם הרדיקלי בחינוך, המציב במרכז הלמידה את החינוך הדיאלוגי "כחינוך המציב בעיות", איתן ניתן להתמודד באמצעות דיאלוג (לסקירה, סיגד, 1999).

אחד מאבות החינוך הדיאלוגי בתקופתנו הנו הפילוסוף מרטין בובר (1960). תורתו של בובר יושמה בתחום הטיפול הפסיכולוגי למרות שאין בנמצא "טיפול בובריאני", זאת בניסיון להבין מהי משמעותם של רגעים ספונטאניים, בהם חווים מטפל ומטופל מעין "קפיצה טיפולית", שאין להסבירה בעזרת תיאוריות קיימות (קרן, 1994; קרון ודסבן, 1989).

מהו אותו תהליך ההופך דיבור בין בני אדם ליותר מאשר העברת מידע זה לזה? מה מייחד את אותו רגע בו אדם חש שהוא חווה או לוקח דבר מה משמעותי בעקבות מה שנקרא בלשון פשוטה "שיחה"? ספציפית לתחום החינוך, נראה כי יש הצדקה לשימוש במושג "דיאלוג" כתהליך חינוכי עמוק ומשמעותי רק אם הוא מוסיף משמעות או רובד חדש למה שמאפיין את השיחה "הרגילה" בין המורה ותלמידיו.

מאמר זה מציג תפיסה ייחודית לגבי משמעות הדיאלוג במערכת החינוכית של ימינו. הדבר ייעשה באמצעות שתי פרספקטיבות: גישתו הפילוסופית של מרטין בובר (1960) ותיאורית ההכוונה העצמית של דסי וראיין (2000, 2002, 1991, 1985), המייצגת את ההיבט הפסיכולוגי. החלק הראשון של המאמר יציג את הגישה העומדת מאחורי המושג "דיאלוג מקדם צרכים" ויתאר תוכנית המכוונת לקדם דיאלוג מסוג זה, תוך הדגשת האפיונים הספציפיים של דיאלוג מקדם צרכים. בחלק השני, יוצגו ממצאי מחקר שליווה תוכנית התערבות שיישמה גישה זו. החלק האחרון ידון במשמעויות האפשריות של התוכנית למתבגרים ולמוריהם ולעבודת היועץ.

התפיסה, הרעיונות ודרכי העבודה, המובעים במאמר זה, מבוססים, בנוסף לתיאוריות שזכרו לעיל, גם על תפיסת הצמיחה של עשור (1995, 2001, תשס"ד), גישת שתייל (אורשטיין ואחרים, 1991, 1994, 1996), ועל מחקר ביחידה למוטיבציה ורגש, במחלקה לחינוך, באוניברסיטת בן גוריון בנגב (Alfi, Assor & Katz, 2004; Assor, Roth, & Deci, 2001; Assor, Kaplan & Roth, 2002; Assor, Roth, & Deci, 2004).

המושג "דיאלוג" בתפיסתו של מרטין בובר – סיכום קצר לצרכי

המחקר הנוכחי

על פי בובר (1960) האדם במהותו הוא ישות דיאלוגית המסוגלת להתמש באופן משמעותי רק בסיטואציות של מפגשים עם העולם. כלומר, התמששות העצמי נרקמת רק תוך כדי יצירת דיאלוג. לאדם שני יצרים בסיסיים, שהם במהותו הדיאלוגי: יצר ההתקשרות ויצר לחולל דבר. בובר מונה שני סוגי דיאלוג: דיאלוג "אני-אתה" ודיאלוג "אני-הלו" (בובר, 1960). יחס "אני-אתה" מציין קשר עמוק, שבו כל אחד מהנמצאים בדיאלוג פועל מתוך עצמו, מביא את הווייתו באופן ספונטאני ומתוך כנות, תוך ראיית ריבוי הפנים של האחר. ה"אני" מתייחס ל"אתה" ביחס אותנטי, תופס אותו כייחודי ואינו מנצלו לצרכיו. אין האני קיים בנפרד ואין האתה קיים בנפרד, אלא קיימת הזיקה אני-אתה. יחס "אני-הלו" מבטא קשר ענייני אינסטרומנטלי, שבו פועל כל אחד מהמשתתפים מתוך דאגה לתדמיתו ולרושם שהוא עושה על האחר, הוא תופס את האחר על פי סכמות צרות, מתייחס אליו ביחס חלקי כאל מושא לתצפית ולשימוש תכליתי ונטה להשתלט על זולתו; עד כדי פגיעה אפשרית באוטונומיה שלו. זהו דיאלוג טכני ולא משמעותי (פלדמן, 1994; Kortzweil, 1978).

על ידי מושג "החיים הדיאלוגיים" מתכוון בובר לקבוע את טיבו של היחס בתחום האנושי. כאשר שרויים בני אדם בדיאלוג, כל אחד מהם מתייחס אל האחר כאל אדם ייחודי ונפרד. דיאלוג, על פי בובר, הוא בעצם מעשה יצירה של שניים. כשמתקיים דיאלוג נוצר בין השניים דבר מה חדש, שלא היה קיים קודם לכן. התחום בו נוצרת יצירה חדשה זו הוא התחום הבין-אנושי, בהבחנה מהתחום התוך אישי, שמתייחס לחיי הנפש הפנימיים של האדם (בובר, 1960; קרון, 1994). על פי בובר, אם כן, הדיאלוג המשמעותי הנו שיחה המתקיימת בין שני אנשים ויותר, המאופיינת ביחסי אני-אתה, זאת בהבחנה מדיאלוג אני-הלו או ממונולוג, בו בני האדם מכוונים מילים זה לזה, אבל למעשה כל אחד מדבר לעצמו.

תיאורית ההכוונה העצמית

תיאורית ההכוונה העצמית (Self Determination Theory) של דסי וראיין (2002, 2000, 1991, 1985; וראה גם Ryan & Deci, 2000) הנה תיאוריה אורגנימית הרואה באדם יצור מתפתח ופעיל המעורב בסביבתו בניסיון להטמיע (Assimilation) אספקטים חשובים ומעניינים של הסביבה וגם להתאים (Accommodation) עצמו לסביבה (Blasi, 1976; Ryan, 1993; Deci, Ryan & Williams, 1996).

בבסיס גישת ההכוונה העצמית עומדת ההנחה כי לכל אדם שלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים: הצורך באוטונומיה, הצורך בקומפטיטיות (תחושת מסוגלות) והצורך בתחושת קשר, בשייכות ובביטחון. להלן, הגדרות לכל אחד מצרכים אלו המבוססות על עשור (2001, תשס"ד).

צורך בקשר, בשייכות ובביטחון. הצורך בקשר מתייחס לשאיפה להרגיש שיש בחיך אנשים קרובים שמחבבים אותך, נהנים מקרבתך, ויכולים להבין אותך ולקבל

תיאורית הכוונה העצמית. ראיין (1991) טוען כי בימינו קשרים בין אנשים הנם יותר לא אישיים מאשר אישיים והם מאופיינים בהיעדר הדדיות:

"בני אדם מתייחסים זה לזה כאל אובייקטים חברתיים, כאל כלי לסיפוק צרכים אישיים, בדרך להישגים והצלחות. להיות קשור לאחר כאל אובייקט זו הנה צורה מלאכותית, הסותרת את האוטונומיה של הפרט... רק ביחסים של קשר אמיתי, המאופיין בהדדיות, בשיתוף העולם הפנימי של האחר (אמפתיה) ובהיעדר שליטה, יתאפשר ביטוי אמיתי של העצמי. מדובר בבניית תשתית לסביבה התומכת, למעשה, באוטונומיה, בה קיימת קבלה של הערכים, הצרכים והחוויות של האחר. תנאים אלה של אמון ופתיחות מאפשרים ביטוי לעצמי האותנטי..."

על פי ראיין, אוטונומיה במערכת יחסים מתייחסת לאוטנטיות של היחסים תוך עירוב העצמי של כל אחד מהבאים בקשר. כל אדם מסוגל לתבין ונאבק להבין את העולם של הבא עמו בקשר. האחד מכבד את השני, מכיר בחוויותיו ומעודד ביטוי עצמי, תוך קבלת תרגשות, האמונות, הערכים, והמחשבות של האחר. מדובר ב"הדדיות של אוטונומיה".

מכאן, שעל פי תיאורית הכוונה העצמית, תמיכה באוטונומיה במשמעותה העמוקה, הנה קבלה אמיתית של האחר. אוטונומיה מתייחסת לפעולות שנעשות בתחושת חופש ונובעות מן העצמי. אדם יחוש תחושת אוטונומיה כאשר יחווה משמעות ותכלית, וכאשר יחוש כי מה שהוא עושה הנו קוהרנטי ונובע מן העצמי שלו. על מנת לסייע לאחר לממש את הצורך באוטונומיה, נחוצה הכרה וקבלה אמיתית של העצמי של האחר – הכרת הגרעין של נטיות פנימיות שקיים בו, כפי שמשתמע מגישות הומניסטיות (לדוגמא, רוג'רס, 1959). כמו כן, חשוב לקבל את המטרות והאידיאלים העצמיים של האחר – בתנאי שמדובר במטרות ואידיאלים שהתגבשו בתהליך של חיפוש או מימוש עצמי ולא כתוצאה מכפייה. על מנת לסייע לתלמיד להגיע לסיפוק עמוק של הצורך באוטונומיה, יש צורך בהיכרות עמוקה שיכולה להתקיים באמצעות דיאלוג.

בהתייחסות לסגנון הורות טוענים Grolnick, Deci, & Ryan (1997) כי קונטקסט המאופיין באקלים אמוציונאלי חיובי, בכבוד ובקשר, כמו גם בהכרה בפרספקטיבה וברגשות של האחר, מהווה תשתית להתפתחות אופטימאלית. בדומה לכך, נראה כי אקלים של אכפתיות ושל אותנטיות במערכת היחסים, המאפשר סיפוק צרכים פסיכולוגים בסיסיים, נחוץ גם בכיתה.

מודל הכוונה העצמית לא דן ישירות במושג דיאלוג ובאפשרויות הטמונות בו כאמצעי למימוש שלושת הצרכים. תופעת הדיאלוג גם לא נחקרה עד כה באופן ישיר בהקשר החינוכי. יחד עם זאת, ההתייחסות לדיאלוג משתמעת ממודל זה, המדגיש את ההשפעות של התנהגויות מורה והורה שונות על תחושות הסיפוק של שלושת הצרכים בקרב ילדים. שכן, כפי שראינו, במהותו זהו מודל המדגיש אינטראקציות דיאלוגיות. המפגש הדיאלוגי על פי בובר והאינטראקציה תומכת הצרכים על פי מודל הכוונה העצמית, מאופיינים במפגש בין שניים. המורה והתלמיד מביאים למפגש איש איש את

אותך כפי שהנך, וכן לרצון להרגיש שאתה ראוי לאהבה; הצורך בביטחון מתייחס לשאיפה למוגנות בפני איומים על החיים ועל השלמות הפיזית, וכרוך ברצון לדעת כי יש אנשים שיחלצו להגנתך; הצורך בשייכות מתייחס לשאיפה להרגיש שישנה קבוצה של אנשים שאתה חלק מהם, והם נותנים לך תחושה של שייכות.

צורך בתחושת מסוגלות. הצורך לחוות את עצמך כמסוגל לממש כוונות ולהשיג תוצרים שלא קל להשיגם; הצורך להרגיש כי אתה יכול להשפיע ולהוציא לפועל תוכניות ומטרות.

צורך באוטונומיה. הצורך להרגיש כי בפעולות המרכזיות בחיך אתה יכול לממש יכולות ונטיות עניין מולדות ולפעול בהתאם לתכונות הטמפרמנט האישי; לגבש באופן פעיל ואקספלורטיבי אידיאלים ומטרות, התואמים את מימוש הצרכים בתחושת יכולת וקשר והנטיות המולדות; ולהיות בעל אפשרות בחירה, ובמיוחד – חופשי מכפייה. המודל של דסי וראין הנו מודל סיבתי לפיו מוטיבציה פנימית הנה תוצר של שרשרת סיבתית, הכוללת שני מרכיבים עיקריים: א. תהליכי עצמי – מחשבות, אמונות ורגשות הקשורים לסיפוק הצרכים הפסיכולוגים הבסיסיים, ב. גורמים בסביבה (לדוגמא, התנהגויות מורה או תלמידים אחרים) המשפיעים על המידה שבה הסיטואציה נתפסת כמספקת את שלושת הצרכים. בעבודות המתייחסות לתחום החינוך, מתארים דסי ועמיתיו אפיונים כלליים של גישה והתנהגות מורה שנמצאו כתומכים בצרכים ובאמצעותם במוטיבציה הפנימית (Connell, 1990; Deci & Ryan, 1991; Deci, Vallerand, Pelletier, Grolnick & Ryan, 1991; Skinner & Belmont, 1985; Deci, 1993); לפירוט בעברית, ראה גם עשור, 2001, תשס"ד; קפלן ודינינו, 2002).

למודל ההכוונה העצמית יש תמיכה אמפירית משמעותית בתחום החינוך בארץ ובעולם. במחקרים שונים נמצא כי אפיוני מורה האמורים לקדם את סיפוקם של שלושת הצרכים אכן קשורים להשקעה לימודית, ולהסתגלות רגשית טובה לבית הספר (לדוגמא: Connell & Wellborn, 1991; Deci et al., 1991; Deci et al., 1996; Deci & Ryan, 2000; Grolnick, Ryan & Deci, 1991; Skinner & Belmont, 1993; Miserandino, 1996). בישראל נמצא כי התנהגויות מורה התומכות באוטונומיה ובסיפוק הצרכים הבסיסיים במסוגלות ובקשר בכיתה מקדמות מוטיבציה פנימית ללמידה, רגשות חיוביים ואף הישגי תלמידים והשקעה לימודית על פי דיווחי מורים (עשור וקפלן, 2001; Kaplan, Assor, & Roth, 2003).

דיאלוג מקדם צרכים – בין בובר לגישת הכוונה העצמית

בבחינת גישתו הפילוסופית של בובר, דרך הפריזמה של תיאורית הכוונה העצמית, מתבקש מיד חיבור לתפיסה השמה דגש על חשיבות ההתייחסות לצרכים פסיכולוגיים בסיסיים. בובר מדגיש שני יצרים – היצר להתקשרות, המתחבר בתיאורית הכוונה העצמית לצורך בקשר ושייכות והיצר לחולל דבר, המתחבר עם הצורך במסוגלות, ואולי גם באוטונומיה.

כתיבתו של ראיין (1989, 1991, 1993, 1995) יוצרת גשר בין גישת בובר ובין

תוך השיחה וצובעים אותה, אי ההתייחסות אליהם הופכת את הדיאלוג לפחות אותנטי ולמנוכר יותר, כלומר לדיאלוג אני-הלו, בו חשים התלמידים כי המורה לובש מסכות. כדי שיתקיים דיאלוג אני-אתה משמעותי, על המורה להביא את עצמו כאדם לסיטואציה הדיאלוגית, קרי, עליו להיות מודע לצרכיו האישיים, לעמדותיו ולערכיו, וכאשר הדבר מתאים – חשוב שיתייחס לצרכיו ולרגשותיו במהלך השיחה עם התלמיד. ובמונחי תיאורית הצרכים, היעדר כל התייחסות לצרכים ולרגשות אישיים, כאשר הללו משפיעים על מהלך השיחה, יגרום לתלמיד לחוש שהשיחה אינה תורמת לתחושת הקשר והביטחון שלו, שכן הצרכים והרגשות שהוכחו יוצרים מעין מסך המרחיק את המורה מהתלמיד.

בובר מתאר גם מצב שלישי, של העדר דיאלוג. כך, קיימת אפשרות כי המורה ינסה לקיים תנאים שיסייעו בסיפוק צרכי התלמיד, אבל יעשה זאת באופן טכני ללא דיאלוג. למשל המורה יכול לתת בחירה מתוך מחשבה שבכך הוא מאפשר את סיפוק הצורך באוטונומיה, אבל בעצם הבחירה תהווה אקט טכני, שאיננו מבטא קבלה אמיתית של זכות הילד לאוטונומיה, ולא תנאים כלל לרצונות אותנטיים של הילד. ודוגמא נוספת – המורה מבין כי חשוב להבנות את תהליך הלמידה כאמצעי לחיזוק תחושת המסוגלות של תלמיד מתקשה, ולכן, יסביר לתלמיד באופן מפורט מה ילמד וכיצד. אולם, מאחר שלא קיים שיחה רצינית עם התלמיד, הוא בחר בדוגמאות שהתלמיד אינו מתעניין בהן ואף מעוררות אצלו רגשות שליליים. אנו רואים אפוא כי דיאלוג אני-אתה הוא כלי חיוני לקידום סיפוק צרכי הפסיכולוגיים של התלמיד, וכן להשגת פתרון אופטימלי במקרים בהם יש קונפליקט בין צרכי תלמיד ומורה.

עד כה הראינו כיצד דיאלוג אני אתה יכול לסייע לסיפוק אופטימלי של צרכי התלמיד והמורה. אולם, על מנת שדבר זה יקרה, חשוב שהמורה המנסה לקיים דיאלוג עם תלמיד, יהיה מודע לאפשרות שבמהלך השיחה שלו עם התלמיד הוא מתעלם באופן עקבי מצרכים מסוימים של התלמיד או שלו עצמו. כך, לדוגמא, במסגרת תצפיות שקיימנו במספר בתי ספר, מצאנו כי ישנם מורים לא מעטים המוכנים להתייחס ברצינות רבה לתחושות דחייה, חרדה או חוסר מסוגלות של ילד שמקורן בתגובות של תלמידים אחרים אל אותו ילד. אולם, הם אינם מתייחסים כלל לתחושות מסוג זה שמקורן בהתנהגותם הם או בשיטות ההוראה שלהם, וזאת, גם כאשר הילד נותן רמזים חקושים גם את התנהגות המורה אל תחושותיו וקשיו. כפי שצינו לעיל, היעדר התייחסות לתסכול של צרכים בסיסיים הופך את הדיאלוג לשטחי, ואינו מאפשר לשיחה בין המורה לתלמיד לסייע בהפחתת הפגיעה בצרכי התלמיד.

מתוך האמור לעיל נובע כי תפיסת הצרכים על פי ריאן ודסי (2000) מאפשרת לגזור אפיוני דיאלוג מורה-תלמיד ספציפיים, המשקפים דיאלוג המתייחס לצרכים הבסיסיים של התלמיד. מורה המודע לאפיונים אלו, יכול להשתמש בהם כמעין עדשה דרכה הוא בוחן האם בשיחותיו עם תלמידיו הוא אכן מוכן לגעת בכל הצרכים הבסיסיים או שישנם צרכים מהם הוא נוטה להתעלם באופן עקבי. לדוגמא, שימוש בפריזמת אפיוני הדיאלוג כתומך צרכים, יכול לסייע למורה לגלות כי הוא מוכן בהחלט

צרכיו ועל בסיס תשתית יחסים של אכפתיות מקיימים ביניהם דיאלוג משמעותי. דיאלוג זה יכול לנוע על פני רצף שיש לו שני קטבים. בקוטב אחד נמצא דיאלוג התורם לסיפוק ניכר של הצרכים הבסיסיים של כל אחד מן המשתתפים. בקוטב השני, נמצא דיאלוג המבחר את גבולות סיפוק הצרכים ואינו מאפשר סיפוק מיידי רב של צרכים, וזאת במקרים בהם יש התנגשות בין צרכיהם של שני המשתתפים בדיאלוג.

דוגמא של דיאלוג התורם לסיפוק משמעותי של צרכי התלמיד, היא שיחה בין מורה לתלמיד בה התלמיד חש כי השיחה שהוא מקיים גורמת לו להרגיש שהוא ראוי לאהבה וכי יש אדם (המורה) הנחנה להיות בקרבתו ואף מבין אותו (מימוש הצורך בקשר). באותו שיחה המורה אף הוא יכול לחוות סיפוק משמעותי של הצורך שלו בקשר מאחר שהוא מרגיש את הקרבה הגדולה עם התלמיד. מעבר לכך, אם המורה מחזיק באידיאל של יצירת קשר עמוק עם תלמידיו וחשוב לו לקדם את תחושת הקשר של תלמידיו, סביר כי השיחה תסייע למורה לספק את הצורך שלו באוטונומיה. שכן, כזכור, הצורך באוטונומיה, כרוך, במידה רבה, בשאיפה לממש את האידיאלים האישיים שהאדם גיבש. באופן דומה, אם השיחה בין המורה לתלמיד מאפשרת לתלמיד לבטא באופן חופשי רעיונות ורגשות, ואף עוזרת לו לגבש כיווני פעולה והתפתחות אישיים, הרי שהדיאלוג מסייע לתלמיד לממש את הצורך שלו באוטונומיה. וכמובן, אם טיפוח האוטונומיה של התלמיד הוא אידיאל של המורה, הרי שהשיחה הנייל סייעה גם למורה לממש את הצורך שלו באוטונומיה.

אולם, אין זה הכרחי שסיטואציה של דיאלוג משמעותי תספק באופן מיידי ומלא את צרכיהם של שני המשתתפים בדיאלוג. מאחר ומדובר במפגש בין שניים המבטאים באופן אותנטי את צרכיהם, הרי שיתכן גם מצב של התנגשות בין צרכים או אי הסכמה. דיאלוג משמעותי מאפשר לכל אחד מן השותפים לבטא גם אי הסכמות. כלומר, אין מדובר בסיפוק מיידי של צרכי האחר, אלא בניסיון אמיתי להבין, תוך הבטחה סמויה או גלויה לנסות לספקם במידה ואין הם פוגעים בצרכים של אנשים אחרים. דיאלוג כזה מתרחש באקלים שמאפשר ביטוי רעיונות ביקורתיים, תוך אמפתיה וכבוד לרגשות ולדעות איש של זולתו ומכאן שמדובר בניסיון לטפל באופן בונה במצבים של אי הסכמה או קונפליקט.

המפגש האותנטי בין שניים הנו אפיון מרכזי של הדיאלוג המשמעותי. על פי בובר, מפגש בין שניים מאפשר יצירה של משמעות חדשה שלא הייתה נוצרת בדרך אחרת. משמעות כזו יכולה להיווצר בשני מצבי הדיאלוג שתוארו.

הדיאלוג המשמעותי שתואר למעלה, המתייחס לצרכים הבסיסיים של המשתתפים בו, הנו דיאלוג אני-אתה. יחד עם זאת, עשויה להתקיים גם סיטואציה שבה המורה מנסה לקיים דיאלוג עם תלמידיו, אבל בדיאלוג זה הוא איננו מערב את האני שלו עצמו. כלומר, סיטואציה שבה יהיה קיים רק "אתה" התלמיד ללא "אני" המורה. לא מעטים הם המצבים שבהם המורה מנסה להכיר את התלמידים ולשמוע מהם על רגשותיהם, עולמם הפנימי, וצרכיהם הבסיסיים, אבל זאת ללא התייחסות לרגשותיו ולצרכיו הבסיסיים שלו עצמו. מאחר שהצרכים הבסיסיים של המורה משתרבים אל

דיאלוג שונים ועל הקשר של אפיונים אלה לתפקוד התלמידים בבית הספר, חן מבחינה התנהגותית וחן מבחינה רגשית ומוטיבציונית (Kaplan et al., 2000; וראה גם קפלן, אורנשטיין וצולנג, 2000).

פיתוח תוכנית המקדמת דיאלוג תומך צרכים בין מורים לתלמידים ובדיקה ראשונית של השפעות התוכנית

כדי לבדוק את התרומה האפשרית של דיאלוג תומך צרכים לתפקודם של תלמידים פיתחנו תוכנית להעמקת הדיאלוג בין מורים לתלמידים, ובצענו בדיקה ראשונית של השפעות תוכנית זו על ההתנהגות הדיאלוגית של המורים, על רגשות התלמידים ועל אלימות בכיתה.

על בסיס התפיסה שהוצגה לעיל, (אורנשטיין ואחרים, 1996, 1991; בובר, 1960; עשור, 1995, 2001, תשס"ד; 2000, 2002, 1985, 1991, Deci & Ryan), ועל בסיס ממצאי מחקר הגישוש, גיבש צוות "שיפור תהליכי למידה" (שת"ל) במחוז דרום מודל התערבות לטיפול דיאלוג תומך צרכים בקרב מורים ותלמידים. המודל יושם ולווח במחקר אורך שנערך במשך שנתיים. כלי המחקר אפשרו מעקב אחר תוכנית ההתערבות ומתן משוב לבתי הספר.

מטרות תוכנית ההתערבות

- ◆ חיזוק הנטייה והיכולת של המורים לעסוק בדיאלוג המתייחס לצרכי התלמידים בשייכות, מסוגלות ואוטונומיה, על פי האפיונים הספציפיים של תמיכה בצרכים, המופיעים במודל התיאורטי של עשור (2001; תשס"ד; וראה גם עשור וקפלן, 2001) וכן ע"פ אפיוני הדיאלוג שנבחנו במחקר הגישוש (Kaplan et al., 2000), אפיונים התואמים את גישת בובר ואת גישת ההכוונה העצמית.
- ◆ הפחתת אלימות פיזית ומילולית בכיתה, הפחתת רגשות שליליים וחיזוק רגשות חיוביים בעת הלמידה.
- ◆ חידוד מודעות המורים לתפקידם ביצירת סביבה חינוכית-רגשית מקדמת צמיחה, תוך גיבוש משותף של דרכים ליישום.

דרך ההתערבות

תהליך ההכשרה התבסס על עקרונות שת"ל (אורנשטיין ואחרים, 1991, 1996) וכלל שלושה רבדים: (1) התנסות אישית-חוויתית, בתהליכי אינטרוספקציה והדגמת דיאלוג משמעותי (תנאים, כישורים, אפיוני דיאלוג, ועוד) בקבוצת המורים; (2) לימוד תיאורטי; (3) תכנון דרכים ליישום העקרונות שנלמדו בדיאלוג עם התלמידים. מפגשי המורים התקיימו אחת לשבועיים. בעקבות הסדנאות התקיימו תהליכים מקבילים בכיתות. יישום הדיאלוג התבצע חן במהלך השיעורים הרגילים והן בזמן שיוחד ספציפית לנושא הדיאלוג. תכנים ותהליכים, המעובדים על פי גישת שת"ל ועקרונותיה, מתפתחים בדרך שאינה מובנית מראש ומשתנים על פי נתונים וצרכים תוך בדיקה

להתייחס לנושא המסוגלות הלימודית, אולם הוא נמנע מהתייחסות לנושא האוטונומיה או לתחושת המוגנות בלמידה.

נסכם חלק זה בהגדרת של דיאלוג משמעותי, המשלבת את גישת ההכוונה העצמית עם גישתו של בובר. דיאלוג משמעותי הנו דיאלוג "אני-אתה" בו כל אחד מן הדוברים חש כי האחר מכבד ומנסה להבין את צרכיו הפסיכולוגיים ואת רגשותיו ויוצר תנאים התומכים בסיפוקם. במצבי קונפליקט, בהם סיפוק צרכים מיידי ומלא של שני המשתתפים איננו אפשרי, יאופיין הדיאלוג בביטוי אי-ההסכמה באופן שאינו פוגע בכבודו של האחר ובניסיון לחזור לפשרה אופטימאלית בהווה ולסיפוק מרבי בעתיד. תוכנית הדיאלוג, המתוארת בהמשך, התבססה על הניתוח שהצגנו בחלק זה, מתוך כוונה לחזק את יכולתם ונטייתם של המורים שהשתתפו בה לקיים דיאלוג אני – אתה עם תלמידים. זאת, על ידי שימוש בגישת הצרכים ואפיוני הדיאלוג שנגזרו מתוכה, כאמצעי מרכזי לבחינת הדיאלוג של המורה עם תלמידיו.

אפיוני דיאלוג תומך צרכים, אשר בהם התמקדה התוכנית נבדקו קודם להפעלת התוכנית במחקר גישוש. אפיונים אלו נגזרו מתוך התפיסות התיאורטיות שהוצגה לעיל, וכן מתוך עבודה קודמת בנושא הדיאלוג (קפלן, אורנשטיין, וצולנג, 2000; קפלן ועשור, 2000; Kaplan, Assor, Orenstien, & Shtarkman, 2000). להלן תיאור קצר של מחקר הגישוש.

מחקר הגישוש

במחקר הגישוש נבדקו אפיוני דיאלוג ספציפיים, אשר שוער כי יחיו קשורים להיבטים הבאים של תפקוד לימודי של תלמידים: מוטיבציה (פנימית, הכרתית), רגשות (חיוביים, שליליים), השקעה בלמידה. המדגם כלל 205 תלמידים בכיתות ה'–ו' ו-15 תלמידים בכיתות ט'–יא'. התלמידים מלאו שאלונים שהעריכו את תפישותיהם בנוגע לאפיוני דיאלוג שונים, המייצגים התנהגויות מורה שונות התומכות בצרכי תלמיד בסיסיים: תמיכה באוטונומיה – דיאלוג סביב רלבנטיות הלמידה; זיכוי אוטונומיה – דיאלוג המאופיין בניסיון לרצות את המורה; תמיכה בתחושת המסוגלות – דיאלוג סביב קשיים. לתיאור תיאורטי של המושגים השונים ראה עשור (2001). שאלוני המחקר התבססו על מחקרים אחרים בנושא הצרכים (Assor, 2002; Assor & Kaplan, 2001; Assor, Kaplan & Roth, 2002; Kaplan & Assor, 1998). a, b. מהמינות השאלונים בהם נעשה שימוש במחקר זה, נעה בין 0.70 ל-0.87.

הממצאים הראו כי לאפיוני דיאלוג מסוימים היה מתאם חיובי מובהק עם מספר משתנים הקשורים לתפקוד מוצלח ולרווחה נפשית, וזאת מעבר לגורם הגיל. כך, בכל הגילאים נמצאו האפקטים הבאים: דיאלוג סביב רלבנטיות הלמידה היה קשור באופן מובהק וחיובי גם למוטיבציה פנימית ללמידה וגם לרגשות חיוביים. דיאלוג המאופיין בביטוי מרצה (ניסיון לרצות את המורה) היה קשור באופן מובהק להופעת רגשות שליליים ולהפחתת ההשקעה בלמידה. דיאלוג סביב קשיים היה קשור באופן חיובי ומובהק למוטיבציה הכרתית. הממצאים הצביעו על חשיבות ההבחנה בין אפיוני

דיאלוג על רלבנטיות הלמידה – דיאלוג המאופיין בניסיונות ישירים של המורה לעזור לתלמידים לחוות את תהליך הלמידה כרלבנטי וכתומך במטרות, בערכים ובעניין האישי שלהם. על מנת לקדם תפיסה חיובית כזו של למידה, יכול המורה לשוחח עם תלמידיו על התרומה או הערך של מטלת הלמידה או הנושא הנלמד למטרות האישיות שלהם, הן בהווה והן בראייה לעתיד.

דיאלוג המאפשר ביטוי ביקורתי ומעודד חשיבה עצמאית – היבט זה של הדיאלוג מאפשר לתלמידים לבטא מחשבות ודעות באופן חופשי, כמו גם רגשות וביטויים של נחת ואי נחת ביחס לתהליכי הוראה-למידה. מדובר בסביבה בה ניתן להביע מחשבות ורגשות באקלים לא שיפוטי (ראה: Assor, 1999; Assor et al., 2002).

פסקי זמן לרפלקציה – מדובר בפסקי זמן בתהליכי הוראה-למידה, בהם נערכת רפלקציה אודות תהליכי למידה, רגשות, מחשבות וכו'. תהליכים אלה מאפשרים התבוננות פנימית הן של המורה והן של התלמידים בזיקה לתהליכים המתחוללים בכיתה ופיתוח תובנות הנוגעות לעצמי (ראה ירון, 1996).

דיכוי אוטונומיה (היעדר דיכוי)

דיכוי של ביטוי ביקורתי ועידוד ביטוי מרצה – מדובר בדיכוי של חשיבה עצמאית החותר באופן ישיר תחת הצורך של התלמידים בהכוונה עצמית וביטוי עצמי, בייחוד בגיל ההתבגרות. בסוג זה תקשורת קיימים מסרים סמויים וגלויים המדכאים ביטוי גלוי של מחשבות ועידוד ביטויים המרצים את המורה. למשל – לתת את התשובה שלדעת התלמיד המורה רוצה לשמוע ולא מה שהוא חושב באמת.

תרשים 1 מציג, בחלקו הימני, את אפיוני הדיאלוג תומכי הצרכים בהם התמקד תהליך ההכשרה. התרשים גם מדגים את התפיסה העומדת בבסיס תוכנית הדיאלוג, והוא מבוסס ברובו על העיבוד של עשור ועמיתיו לתיאורית ההכוונה העצמית (ראה: עשור, 2001, תשס"ד; עשור וקפלן, 2001; Assor et al., 2002; Assor & Kaplan, 2001). מדובר במודל סיבתי לפיו אפיוני דיאלוג (סביבה), התומכים בכל אחד מן הצרכים משפיעים על תחושות עצמי הנוגעות לסיפוק הצרכים ועל תפיסת אוטונומיה בלמידה, המשפיעים מצידם על תפקוד לימודי ומצב רגש-חברתי של התלמידים.

לשישה מתוך אפיוני הדיאלוג המופיעים בתרשים 1 יש מדדים אשר כבר תוקפו במחקרים אחרים (Assor et al., 2002; Assor & Kaplan, 2001; Kaplan et al., 2000), ועל כן הם נבדקו במחקר הנוכחי את השפעות תוכנית ההתערבות. לשני אפיוני דיאלוג – פסקי זמן לרפלקציה ודיאלוג על קשיים בלמידה – לא קיימים מדדים מתוקפים, ועל כן הם לא נבדקו במחקר עליו נדווח בהמשך.

חשוב לציין כי יש לראות בהערכה המחקרית של השפעות תוכנית הדיאלוג בדיקה ראשונית ומוגבלת. זאת בשל העדר אפשרות להעביר שאלונים בקבוצת ביקורת.

רפלקטיבית. מכאן שיישום עקרונות הדיאלוג בבתי הספר ובכיתות הוביל לתכנים ולתהליכים ייחודיים, והתוכנית לבשה פנים שונות בבתי ספר שונים, כאשר הציר המרכזי הנו הדיאלוג כתומך בסיפוק הצרכים הבסיסיים, ובחינת השיחות בין מורים לתלמידים מהפרספקטיבה של אפיוני דיאלוג תומך צרכים. מקוצר היריעה לא תתואר במאמר זה תוכנית ההתערבות באופן יותר מפורט. עם זאת, לאור מרכזיותם של אפיוני הדיאלוג תומך הצרכים בתוכנית ההתערבות ובתהליך ההערכה, נביא פירוט מסוים של אפיונים אלו.

אפיוני דיאלוג תומך צרכים שהודגשו בתוכנית ההתערבות תוכנית ההתערבות התמקדה באפיוני דיאלוג ספציפיים ביחס לכל אחד מן הצרכים הפסיכולוגים על בסיס תפיסתם של עשור (2001, תשס"ד) ועשור וקפלן (2001). ממדים אלה מתוארים להלן.

תמיכה בתחושת קשר ושייכות

מסר חיבה ואכפתיות – דיאלוג המפגין את מעורבותו התומכת של המורה כלפי התלמיד. מדובר בביטויים של אכפתיות והקשבה אמפתית, המשדרת עניין אמיתי בדברים הנאמרים. דיאלוג זה מכוון גם להעמקת תהליכי היכרות עם העולם הפנימי של התלמידים והמורה, תוך הדגשת הייחודיות של כל אחד מן הנמצאים בקשר. למשל, ניסיון כן מצד המורה להבין מהן נטיות העניין של התלמידים, מהן השאלות המעניינות אותם באופן אישי, תחביבים, וכו', וזאת בזיקה גם לתהליכי הלמידה בכיתה.

תמיכה בתחושת מסוגלות

דיאלוג על קשיים בלמידה – דיאלוג המאפשר העלאת קשיים הקשורים בלמידה וגיבוש משותף של דרכים להתמודדות עם קושי (מיקוד הקושי, זיהוי כוחות לצד חולשות, אסטרטגיות להתמודדות לימודית ורגשית, חיזוק התמודדות משימתית, וכו').

מסר מאמץ ומסוגלות – היבט זה של הדיאלוג מתמקד בהבנה של תיאורית ההצלחה בה מתחזק התלמיד (Dweck, 1999) והעברת מסרים הנוגעים למסוגלות ולאיינטליגנציה כגורמים לא קבועים הניתנים לשיפור, בהבחנה ממסוגלות הנתפסת כתכונה קבועה ובלתי ניתנת לשינוי. מורה החפץ לחזק תפיסת מסוגלות כניתנת לשינוי מעביר מסרים הנוגעים לחשיבות המאמץ בתהליך הלמידה, כמו גם מסרים הנוגעים ליכולת של התלמידים ללמוד ולהצליח, גם לנוכח קשיים ואי הצלחות.

תמיכה/עידוד אוטונומיה

דיאלוג על בחירה – דיאלוג המאפשר לתלמידים לבחור בזיקה למטרות ולעניין האישי שלהם (מה לומדים), כמו גם דיאלוג סביב תהליכי בחירה (איך לומדים). כלומר, דיאלוג המעודד ומאפשר שיתוף בבחירת מטרות למידה, דרכי למידה והערכה, וכו'.

השערות המחקר

1. השתתפות של מורות בתוכנית הדיאלוג תביא לתפיסתן על ידי תלמידיהן כמקיימות מידה רבה יותר של דיאלוג תומך צרכים בממדים בהם התמקדה התוכנית, יחסית למורות אחרות או לעצמן לפני התחלת התוכנית.
2. תוכנית הדיאלוג תתרום להפחתת אלימות ורגשות שליליים ולקידום רגשות חיוביים בעת הלמידה בקרב תלמידים.

שיטת המחקר

מדגם והליך

בתחילת כיתה ז' (תשי"ט) הועברו שאלונים לתלמידים ב-18 כיתות, בשמונה בתי ספר שבהם הופעלה תוכנית הדיאלוג, בשתי ערים מרכזיות בדרום. השאלונים הועברו פעם נוספת בסיום כיתה ח' (תשס"א). שלוש כיתות שהשתתפו במחקר בתחילת תשי"ט נשרו עקב החלפת המורה שלגביו מולאו השאלונים, ובשל כך התמקד המחקר ב-15 כיתות בלבד, כאשר מספר התלמידים שענו על השאלונים היה 420 (48% מהמדגם בניס ר-52% בנות). שאלוני המחקר הועברו על ידי מנחות שתייל, באישור ובשיתוף מנהלי בתי הספר והפיקוח. נשמרו תנאי העברה זהים (זמן, מקום, נוסח הסבר לתלמידים, שמירת סודיות, ועוד). כל השאלונים מתייחסים למקצוע מסוים ולמורה מסוים, וזאת כדי להבטיח שכך התלמידים מתייחסים לאותו מורה בתשובותיהם.

כלי המחקר ומשתני המחקר

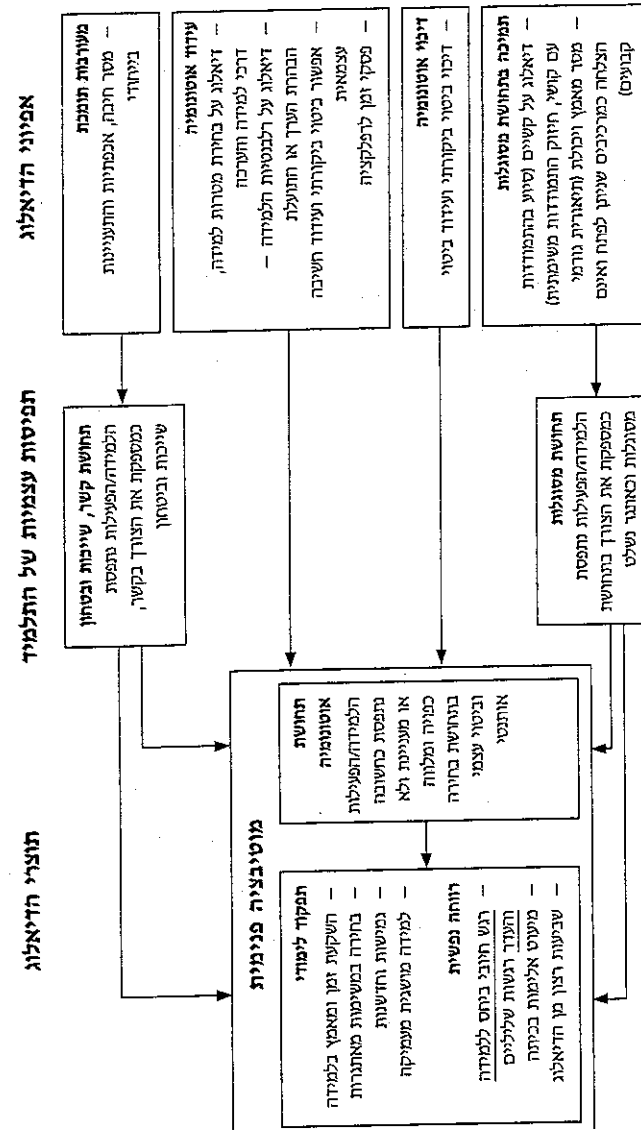
משתני הדיאלוג תומך הצרכים ומשתנים המתייחסים לרווחה נפשית ולאלימות של תלמידים נבדקו באמצעות סולמות דיווח עצמי אשר מולאו על ידי התלמידים. סולמות אלו תוקפו במחקרים שונים (Assor, 2002; Assor & Kaplan & Assor, 1998a,b; Assor et al., 2002; Kaplan, 2001).

עשור, קפלן ופיניברג (2003) ובמחקר הגישוש (Kaplan et al., 2000). ביחס לכל פריט, התבקשו התלמידים לציין עד כמה הוא נכון או לא נכון לגביהם באמצעות סולם בן 4 דרגות. להלן פירוט משתני המחקר, מהימנות כל משתנה ופריט לדוגמא:

תמיכה בקשר ושייכות

אכפתייות והתעניינות – משתנה המתייחס לתפיסות התלמידים בנוגע לתמיכת המורה בקשר ושייכות באמצעות דיאלוג. עד כמה המורה מבטא אכפתייות, מתייחס לרגשות התלמיד ואינו פוגע בו רגשית. משתנה זה נבדק על ידי 3 פריטים. פריט לדוגמא: "למורה אכפת ממני ולא רק בהקשר ללימודים". מהימנות המשתנה: תשי"ט – 0.80; תשס"א – 0.81.

דיאלוג מקדם צרכים המתבסס על תיאורית ההכונה העצמית תרשים 1



* תרשים זה מבוסס על התרשימים המופיעים אצל עשור (2001, תשי"ז) והמתארים את העיבוד של עשור ועמיתיו למודל ההכונה העצמי לוחם החינך.

בתחושת המסוגלות באמצעות דיאלוג. עד כמה המורה מעביר מסרים הנוגעים לחשיבות המאמץ בתהליך הלמידה, כמו גם מסרים הנוגעים ליכולת של התלמיד ללמוד ולהצליח. משתנה זה נבדק על ידי 3 פריטים. פריט לדוגמא: "המורה אומרת שאני יכול להצליח אם רק ארצה". מהימנות המשתנה: תשי"ס – 0.76; תשס"א – 0.77.

תמיכה באוטונומיה ודיכוי אוטונומיה

דיאלוג על בחירה – עד כמה המורה מאפשר בחירה בתהליכי הלמידה ומשוחח עם התלמידים אודות תהליכים של בחירה. משתנה זה נבדק על ידי 3 פריטים. פריט לדוגמא: "המורה שואלת אותנו איזה נושא אנחנו רוצים ללמוד יותר ואיזה פחות". מהימנות המשתנה: תשי"ס – 0.59; תשס"א – 0.67.

דיאלוג על רלבנטיות – עד כמה המורה משוחח עם התלמידים על התרומה או הערך של מטלת הלמידה או הנושא הנלמד למטרות האישיות שלהם, ועל הקשר בין הלימודים בהווה ובין העתיד והחיים. משתנה זה נבדק על ידי 3 פריטים. פריט לדוגמא – "אנחנו משוחחים עם מורה על הקשר בין הלימודים ובין מה שקורה בחיים". מהימנות המשתנה: תשי"ס – 0.65; תשס"א – 0.65.

יכולת להשמיע ביקורת – עד כמה המורה מאפשר הבעת מחשבות ודעות באופן חופשי, כמו גם רגשות וביטויים של נחת ואי נחת ביחס לתהליכי הוראה-למידה. משתנה זה נבדק על ידי 4 פריטים. פריט לדוגמא – "המורה מקשיבה לרעיונות ולדעות של תלמידים בכיתה". מהימנות המשתנה: תשי"ס – 0.63; תשס"א – 0.67.

דיכוי ביטוי – דיכוי ביטוי ביקורתי וחשיבה עצמאית ועידוד ביטוי מרצה. משתנה זה נבדק על ידי 4 פריטים. פריט לדוגמא: "המורה מוכנה לשמוע רק תשובות המתאימות לדעתה". מהימנות המשתנה: תשי"ס – 0.67; תשס"א – 0.68.

עד כה הוצגו משתנים הקשורים להתנהגות מורה התומכת (פוגעת) בצרכים הפסיכולוגיים. שלושת המשתנים הבאים מתייחסים לרגשות התלמידים בעת הלמידה ולתחושת ביטחון בכיתה. להלן תיאור המשתנים:

רגש חיובי/רגש שלילי: שני משתנים נפרדים, המתייחסים לרגשות הנלווים ללמידה בכיתה. התלמיד נשאל: "עד כמה התחושות הבאות משקפות את מה שאתה מרגיש בשיעור" והוא מתבקש להתייחס לרגשות חיוביים, כמו: התלהבות או הנאה; ולרגשות שליליים, כמו: כעס או דאגה. המשתנה "רגש שלילי" נבדק על ידי 5 פריטים. מהימנות המשתנה: תשי"ס – 0.65; תשס"א – 0.63. המשתנה "רגש חיובי" נבדק על ידי 5 פריטים. מהימנות המשתנה: תשי"ס – 0.70; תשס"א – 0.70.

אלימות בכיתה: משתנה הבודק את תפיסת התלמידים ביחס להתנהגויות חברים בכיתה כמציקים, מרביצים או מעליבים. משתנה זה נבדק על ידי 2 פריטים. פריט לדוגמא: "ביכיתה שלי יש הרבה תלמידים שמציקים ומרביצים". מהימנות המשתנה: תשי"ס – 0.68; תשס"א – 0.74. על אף שמשתנה זה כולל רק שני פריטים הוא נמצא במחקרים אחרים שעשינו כבעל תוקף מספק. כך, במחקרים אלו (עשור, קפלן ופיינברג,

כל הפריטים הבודקים את משתני המחקר מופיעים בנספח 1. מתאמי פירסון בין המשתנים השונים שכללו בניתוח בשנה הראשונה של ההתערבות (תשי"ס) ובשנה השנייה של ההתערבות (תשס"א), קבוצת ניסוי וקבוצת ביקורת) מוצגים בלוחות 1 ו-2.

לוח 1
מתאמי פירסון בין משתני המחקר לפני תחילת התוכנית

מסר	מסר	מסר	דיאלוג	דיאלוג	דיאלוג	יכולת	דיכוי	רגש	רגש
אכפתיות	מאמץ	מאמץ	על	על	על	להביע	ביטוי	חיובי	שלילי
והתעניינות	ויכולת	בחירה	רלבנטיות	ביקורת	ביקורת	ביטוי	חיובי	שלילי	שלילי
מסר מאמץ ויכולת	-.60 **	-	-	-	-	-	-	-	-
דיאלוג על בחירה	.43 **	-.43 **	-	-	-	-	-	-	-
דיאלוג על רלבנטיות	.43 **	.48 **	.45 **	-	-	-	-	-	-
יכולת להשמיע ביקורת	.59 **	.58 **	.42 **	.55 **	-	-	-	-	-
דיכוי ביטוי	-.61 **	-.42 **	-.17 **	-.23 **	-.48 **	-	-	-	-
רגש חיובי	.35 **	.40 **	.25 **	.31 **	.32 **	-.22 **	-	-	-
רגש שלילי	-.07	-.18 **	-.20 **	-.19 **	-.17 **	.00	-.48 **	-	-
אלימות בכיתה	-.27 **	-.28 **	-.18 **	-.25 **	-.22 **	.27 **	-.20 **	.10 **	-

המדגם כולל את כיתות ז' בקבוצת ההתערבות, N=420

** p < .01 * p < .05

לוח 2
מתאמי פירסון בין משתני המחקר בסוף השנה השנייה של התוכנית

מסר	מסר	מסר	דיאלוג	דיאלוג	דיאלוג	יכולת	דיכוי	רגש	רגש
אכפתיות	מאמץ	מאמץ	על	על	על	להביע	ביטוי	חיובי	שלילי
והתעניינות	ויכולת	בחירה	רלבנטיות	ביקורת	ביקורת	ביטוי	חיובי	שלילי	שלילי
מסר מאמץ ויכולת	.61 **	-	-	-	-	-	-	-	-
בחירה	.41 **	-.44 **	-	-	-	-	-	-	-
רלבנטיות	.51 **	.57 **	.50 **	-	-	-	-	-	-
יכולת להשמיע ביקורת	.59 **	.60 **	.50 **	.56 **	-	-	-	-	-
דיכוי ביטוי	-.61 **	-.42 **	-.26 **	-.36 **	-.49 **	-	-	-	-
רגש חיובי	.32 **	.30 **	.30 **	.33 **	.32 **	-.23 **	-	-	-
רגש שלילי	.04	-.07	-.21 **	-.18 **	-.10 **	.04	-.44 **	-	-
אלימות בכיתה	.19 **	-.17 **	-.11 *	-.15 *	-.18 **	.08	-.16 **	.05	-

המדגם כולל תלמידי כיתות ח' בקבוצת ההתערבות ובקבוצת הביקורת N=646

** p < .01 * p < .05

עיון במצבים מלמד כי המשתתפים השונים מובחנים זה מזה. עם זאת, המתאמים הבינוניים בין מימדי הדיאלוג תומך הצרכים (המסבירים לעיתים 36 אחוז מהשונויות של המשתתפים בהם מדובר) מלמדים שממדי דיאלוג אלו בהחלט קשורים זה לזה. כך, אנו מוצאים כי מורה הנתפס על ידי תלמידיו כמקיים דיאלוג המאפשר ביקורתיות, נתפס גם כמי שמשוחח עם תלמידיו על מידת הרלוונטיות של הנושאים הנלמדים לחייהם. קשר זה בין הממדים השונים של תמיכה בצרכים צפוי תיאורטית ונמצא גם במחקרים אחרים (La Guardia, Ryan, Couchman, & Deci, 2000; Deci, Ryan, & Ryan, 2000; Deci, Ryan, Couchman, & Deci, 2000; Deci, Ryan, Couchman, & Deci, 2000; Deci, Ryan, Couchman, & Deci, 2000). (Gagne', Leone, Usunov, & Kornazheva, 2001).

■ ממצאים

ההשוואה של תמונת המצב בתחילת התוכנית ובסיומה נערכה ע"י ביצוע מבחן t למדגמים תלויים. בגלל ריבוי השוואות, רמת המובהקות שנדרשה הייתה 0.05. הממצאים מוצגים בלוח 3.

לוח 3

תפיסות תלמידים לגבי דיאלוג תומך צרכים, רגשות ואלימות בכיתה בתחילת התוכנית לעומת תפיסותיהם בסוף השנה השנייה לתוכנית

משתנה	לפני התוכנית		אחרי התוכנית		ערך t	מובהקות
	תשי"ס		תשס"א			
	SD	M	SD	M		
תפיסות לגבי התנהגות דיאלוגיות תומכת של המורה						
מסר איכפתיות והתעניינות	0.60	3.12	0.60	3.15	0.63	לא מובהק
מסר מאמץ ויכולת	0.62	3.39	0.64	3.35	1.07	"
דיאלוג סביב בחירה	0.71	2.54	0.76	2.61	1.36	"
דיאלוג על רלבנטיות	0.76	2.71	0.74	2.91	2.88	0.004
יכולת להשמיע ביקורת	0.57	3.17	0.65	3.19	0.35	לא מובהק
דיכוי ביטוי	0.60	1.84	0.68	1.89	0.38	"
ממדי רווחה נפשית ומוגנות						
רגש חיובי	0.70	1.96	0.67	2.86	11.6	0.000
רגש שלילי	0.53	2.77	0.57	2.09	11.9	0.000
אלימות בכיתה	0.90	2.29	0.93	2.03	3.67	0.000

המתאמים להגשות בזמן השיעור. כך, חלה עליה מובהקת ברגש החיובי וירידה מובהקת ברגש השלילי בתקופה שחלפה. כמו כן, חלה ירידה ברמת האלימות הפיזית והמילולית, עליה מדווחים התלמידים ביחס תבריהם לכיתה. לא נמצאו הבדלים מובהקים בשאר המשתתפים. יחד עם זאת, ניתן לציין כי בשתי תקופות הזמן נמצאה רמה גבוהה במשתתפים הבאים: אכפתיות והתעניינות, מסר מאמץ ויכולת יכולת להשמיע ביקורת, ורמה נמוכה יחסית של דיכוי ביטוי, כך שהשגת שיפור במשתתפים הללו הינה משימה קשה. מעניין לציין גם כי הרמה של המשתנה דיאלוג על בחירה נמצאה נמוכה מעט מרמות משתני הדיאלוג האחרים.

■ דיון

הממצאים העיקריים ומשמעותם

בחינת הממצאים מלמדת כי נראה שלתוכנית הדיאלוג היו ארבע השפעות: (1) קידום נטייתן של המורות לקיים דיאלוג המבחיר את הרלוונטיות של הנושאים הנלמדים לחיי התלמידים, (2) עליה ברגש החיובי בעת הלמידה (3) ירידה מובהקת ברגש השלילי בעת הלמידה (4) הפחתת האלימות המילולית והפיזית בכיתה. עם זאת, ההשוואה על רוב המשתתפים הראתה כי השתתפות בתוכנית לא הייתה קשורה בשינויים משמעותיים על רוב משתני הדיאלוג. כך, בהשוואה בין המדידה לפני התוכנית ואחריה נמצא כי נשמרה רמה יציבה, גבוהה יחסית, במרבית המשתתפים המתאמים לתפיסות תלמידים ביחס לתמיכת המורה בצרכים הפסיכולוגים באמצעות דיאלוג. כיצד ניתן לפרש ממצאים אלו?

נראה כי לא ניתן להגיע לפירוש חד משמעי של הממצאים. עם זאת, ישנו נתון התפתחותי כללי, אשר התקבל במחקרים רבים בארץ ובעולם, שיכול לסייע בהבנת הממצאים. כך, נמצא במחקרים שונים כי בגילאי הטיבת הביניים (כיתות ז' עד ט'), תחילת גיל ההתבגרות ישנה ירידה עקבית במוטיבציה פנימית, וביחס חיובי כלפי בית הספר (Harter, 1981; Skinner & Belmont, 1993; Kaplan & Assor, 1998a) וראו גם: עשור ועמיתיו, 2000; עשור ואיילות, 2001). בעקבות ממצאים אלו אפשר להניח כי קיומה של נטייה כללית להתחזקות הגישה השלילית לדמויות סמכות בגרות ולבית הספר בתחילת גיל ההתבגרות מקשה מאד על השגת שינויים חיוביים בתפיסת המורה, בוודאי כאשר מדובר בתוכנית שנמשכה פחות משנתיים. ייתכן, אפוא, כי לנוכח המגמה ההתפתחותית השלילית, גם מצב של עצירת הירידה ושימור יחס חיובי למורה הוא הישג.

אישוש ישיר יותר להסבר המוצע היה מתקבל אילו היינו מבצעים בדיקה הכוללת הרוואת ביקורת. ובבדיקה כזו מראים כי, בניגוד לקבוצת ההתערבות, בקבוצת הביקורת

(Eccles & Midgely, 1989) יחסית למורי בית הספר היסודי. בנוסף לכך, רבים המורים בחטיבת הביניים ובתיכון לא מאפשרים לתלמידים לעסוק באופן משמעותי בשאלות זהות הרלוונטיות מאד בגיל זה (Kaplan, Assor, & Kanat-Maymon, 2001; Simmons & Blyth, 1989). נראה כי אי ההתאמה בין הצרכים ההתפתחותיים של המתבגר ובין ההזדמנויות המוצעות לו בכיתה ובבית הספר גורמת לירידה במוטיבציה לימודית משימתית או פנימית ובתפקודים אקדמיים שונים (Eccles et al. 1993; Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman & Midgely, 1991).

תוכנית ההתערבות שתוארה במאמר זה מדגישה את חשיבות הדיאלוג בין התלמיד למורה ולמסגרת החינוכית ולכן יכולה לסייע בצמצום "חוסר ההתאמה ההתפתחותית" בין צרכי התלמיד לבין בית הספר. כך, הדיאלוג שהתוכנית תחזק בין התלמיד לצוות החינוכי יכול לסייע בבניית סביבה רגשית-חברתית המתאימה יותר מבחינה התפתחותית לתלמידים.

נראה גם כי התוכנית יכולה לסייע למורים לא מעטים להגיע לסיפוק רב יותר במסגרת עבודתם. כך, מורים רבים מרגישים כי אינם מצליחים ליצור קשר ושית משמעותי עם תלמידיהם, וזאת למרות שהרצון לקשר מסוג זה היה אחד המניעים המרכזיים לכניסתם לתחום ההוראה (ראה: Huberman 1993). תוכנית המסייעת למורים לפתח דיאלוג המכוון לצרכי תלמיד בסיסיים (תוך התייחסות גם לצרכי מורה), עשויה לחבא ליצירת קשר משמעותי יותר עם תלמידים. סיבה חשובה להיעדר קשר משמעותי בין מורה לתלמיד היא היעדר הקשבה והתייחסות לצרכי תלמיד. תוכנית הדיאלוג תומך הצרכים מתחזקת את נטייתו ויכולתו של המורה לבחון את המידע בה הוא אכן מתייחס לצרכי התלמיד השונים. כך, לדוגמה, ישנם מורים אשר בעקבות התוכנית מגלים כי בשיחותיהם עם תלמידים לא אפשרו כל ביקורת, או שלא ניסו להבין האם התלמיד תופס את הנושא שהמורה מלמד כרלוונטי לחייו או לעתידו של התלמיד. ובהקשר זה, גם לא היה כל ניסיון מצד המורה להבין כיצד התלמיד רואה את עתידו. השתתפות בתוכנית הדיאלוג סייעה למורים להבין כי דיאלוג תומך אוטונומיה אינו מסתפק בהצעת בחירה, והוא כולל נכונות לשמוע ביקורת, כמו גם ניסיון להבין את הרלוונטיות של התהליך הלימודי לחיי התלמיד. בעקבות ההבנה הזו יש סיכוי תתרשח העמקה של השיח והקשר בין המורה והתלמיד ויתחזקו תחושות הסיפוק המקצועי והמשמעות של המורה.

מגבלות התוכנית וכיווני פיתוח

תוכנית ההתערבות בוצעה בקבוצות מורים קטנות יחסית, לרוב מחנכים. בקבוצות אלה לא השתתפו כל המורים המלמדים בכיתה ובשכבה. כך קרה שפעמים רבות העלו תלמידים בעיות שידו של המורה הבודד קצרה מלעזור בהם, מאחר והם מחייבות שינוי בתפיסה הכוללת בבית הספר ונוגעות לאנשי צוות שלא השתתפו בתוכנית הדיאלוג. על פי תפיסתנו, על מנת שיתחולל שינוי מהותי, על בית הספר לעבור תהליך שינוי מערכתי כולל בו ישולבו כלל המורים, כולל המורים המקצועיים

בקבוצת ההתערבות (יחסית לקבוצת הביקורת) היה בעצירת הירידה בתפיסת המורה כתומך באוטונומיה ובמניעת ירידה במעורבות בלימודים. הממצאים של תוכנית הצמיחה תורמים לפירוש הממצאים הנוכחיים, כמשקפים יעילות של תוכנית הדיאלוג בשימור איכות הדיאלוג והקשר בין מורה לתלמידו, ובמניעת התדרדרות נורמטיבית בתחום זה. זאת מאחר שגם התוכנית של עשור ועמיתיו התבססה על תפיסת ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 1991, 2000), ובמקרה של תוכנית זו הייתה קיימת קבוצת ביקורת. עם זאת, נוכל להגיע לפירוש מבוסס יותר של הממצאים רק במחקר אשר יכלול קבוצת ביקורת, אשר בהיעדר תוכנית דיאלוג תראה ירידה משמעותית באיכות הדיאלוג בין מורה לתלמידו. ייתכן, כמובן שניתן להגיע בכל זאת לשינויים חיוביים ממש, אך לצורך זה יש להתחיל בתוכנית בגילאים צעירים יותר, וליישם אותה באופן מקיף וממושך יותר.

נעבור עתה לדיון באותם משתנים בהן הראה ניתוח התוצאות שיוניים חיוביים, כנראה כתוצאה מהפעלת התוכנית. לגבי המשתנה של דיאלוג על רלבנטיות, מצאו עשור ועמיתיו (Assor et al., 2002) כי המשתנה של הבהרת הרלוונטיות של הנושאים הנלמדים לחיי התלמיד ולתוכניותיו העתידיות הוא היבט חשוב במיוחד של תמיכה באוטונומיה. כך נמצא כי המשתנה של הבהרת רלוונטיות היה בעל קשר יותר חזק מרוב המשתנים האחרים המייצגים תמיכה באוטונומיה עם רגשות התלמיד ומעורבותו בלמידה. בתחום של רווחה נפשית בבית הספר, קיים מחקר ענף המצביע על כך שלקיום אלימות פיזית ומילולית בכיתה ישנן השפעות קשות ביותר, לעיתים ארוכות טווח, על תלמידים ועל מורים (Oliveus, 1993; Juvonen & Grhahm, 2001). העובדה שתוכנית הדיאלוג מצליחה כנראה להשפיע באופן חיובי על שני משתנים מרכזיים אלו מצביעה על הפוטנציאל הטמון בתוכנית זו.

ערכה של תוכנית הדיאלוג מבחינה התפתחותית ומנקודת מבטו של המורה

בכמה מאמרים רבי השפעה, טענו החוקרות אקלס, מידגלי ועמיתיהן (Eccles & Midgely, 1989; Midgely, Eccles & Feldlaufer, 1991) כי בחטיבות ביניים רבות קיים מצב של חוסר התאמה התפתחותי בין צרכי המתבגר לאופיו ומבנהו של בית הספר. כך, בתקופה בה המתבגר מעוניין באוטונומיה הוא מגיע למסגרת שבה קיימות אפשרויות מועטות לקבלת החלטות עצמאית ולביטוי עצמי משמעותי (ראה גם עשור ואילות, 2001, בנושא זה).

מהם הצרכים ההתפתחותיים של תקופת ההתבגרות המוקדמת? בתקופה זו נמצאים התלמידים בשלב בו הם חשים ומבטאים רצון לשלוט בחייהם, הם בעלי יכולת מחשבתית גבוהה, לרבים מהם יש תחומי עניין משמעותיים והם רוצים לקבל יותר בחירה ולהשפיע יותר. במעבר מבית הספר היסודי לתיכון, בדרך כלל, התלמידים מגיעים לכיתות בהן קיימות אפשרויות מועטות יותר לקבלת החלטות ולבחירה, יחסית לבית הספר היסודי, כיתות בהן מלמדים מורים שרבים מהם מאמינים פחות במתן אוטונומיה לתלמידים (Midgely, Eccles & Feldlaufer, 1991), ומגלים פחות מעורבות

משמעויות לגבי תפקיד היועץ החינוכי

תפקידו הבסיסי של היועץ בגישת ההתערבות המוצעת הנו לקדם צמיחה של מורים, בתהליכים העשויים לשמש דגם לעבודה מקבילה של המורים עם התלמידים. התוכנית מבוססת על הנחת יסוד לפיה שינוי משמעותי המקדם צמיחת תלמידים יתחולל רק אם המורים עצמם יקיימו דיאלוג מקדם צרכים עם התלמידים. ניתן להתייחס לתפקידו של היועץ בהקשר זה בתפיסה צרה או בתפיסה רחבה.

במאמר הצגנו עבודה עם קבוצות קטנות של מורים, לרוב מחנכים. זהו מודל עבודה המציג תפיסה צרה יותר של תפקיד היועץ. על פי מודל זה היועץ יעבוד כמנחה קבוצות מורים שיורכבו על פי צרכי בית הספר. למשל, ניתן לעבוד עם צוות המורים של כיתה אחת לאור צרכים ספציפיים של כיתה זו, למשל, כיתת מבי"ר.

בתפיסה רחבה של תפקיד היועץ, יכול היועץ להוות גורם פנימי המקדם תהליכי צמיחה ושינוי בכלל בית הספר מתוך ראייה מערכתית. כך יכול היועץ, למשל, להיות חבר בצוות שינוי בית ספרי המציב מטרות מערכתיות, ביניהן, קידום תפיסה דיאלוגית בבית הספר. לדוגמה, באחד מבתי הספר שהשתתפו בתוכנית החליט הצוות המוביל על שינוי מבני והקצה שעתיים קבועות במערכת השעות של בית הספר כזמן גמיש לדיאלוג. מדובר בזמן בו מורים ותלמידים יכולים ליזום מפגשים לדיאלוג אישי או קבוצתי. מפגשים אלה מתקיימים על פי העקרונות של דיאלוג מקדם צרכים. אנו, כמובן, מעודדים תפיסה רחבה זו של תפקיד היועץ.

תוכנית ההתערבות המוצעת עשויה להוות כלי מרכזי עבור היועץ החינוכי בתחומים שונים של עבודתו הייעוצית. היועץ יכול לשלב את התפיסה העומדת בבסיס תוכנית הדיאלוג ואת המושגים והמיומנויות הנלווים לה, הן בתחומים המוכרים של עבודת הייעוץ והן כאמצעי לפיתוח יוזמות חדשות. להלן דוגמאות ממספר תחומים.

אחד התחומים החשובים של עבודת היועץ הנו ליווי התלמידים במעבר מבית היסודי לחטיבת הביניים. כזכור, אחד התוצרים האפשריים של תוכנית ההתערבות הנו מניעה של ירידה נורמטיבית במוטיבציה פנימית ובתפיסות חיוביות של בית הספר בקרב התלמידים. עבודה של היועץ עם מורי חטיבות הביניים הנה משמעותית בהקשר זה. כלומר, תוכנית דיאלוג מקדם צרכים יכולה להוות כלי חשוב בעבודתו של היועץ עם המורים והתלמידים בנושא "מעברים".

מוקד חשוב ומרכזי בעבודת היועצים בבתי הספר הנו קידום מיטביות בקרב התלמידים. התוכנית המוצעת יכולה לשמש כאמצעי נוסף לקידום הרווחה הנפשית בקרב תלמידים. מאחר ומדובר בתהליכים שראשיתם בעבודה עם מורים, הרי שאתד הרווחים הנוספים שיכולה להיות לעבודה זו של היועץ הנה יצירת סביבה אופטימאלית מספקת צרכים גם עבור המורים. מורים רבים שהשתתפו בסדנאות ציינו כי אחד הרווחים שלהם בתוכנית היה השתתפות בקבוצת תמיכה המאפשרת יצירת קשרים חברתיים ומקצועיים משמעותיים, דבר שלא התאפשר קודם לכן. כלומר, מדובר בסיוףק הצורך בקשר ושייכות גם עבור המורים. מכאן שתפקידו של היועץ בהיבט זה מתרחב גם לעבודה בקידום מיטביות של מורים.

וכל בעלי התפקידים, תוך בדיקת הקיים וחיפוש משותף של דרכים שיאפשרו צמיחה לפרט ולמערכת. תוכנית ההערכה, כתוכנית המספקת למערכת משוב, עשויה לשמש קרש קפיצה לתהליך שינוי כזה, אך זאת רק אם כל המערכת שותפה לו.

יש לזכור כי התוכנית שתוארה מתמקדת בדיאלוג ואינה מתרכזת באופן ישיר ועקבי בשינויים ארגוניים, פדגוגיים ותוכניים בכלל בית הספר. נראה כי כדי להגיע להשפעה גדולה יותר של תוכנית הדיאלוג, רצוי לשלבה בתוכניות מערכתיות מקיפות יותר המתבססות על הנחות יסוד דומות. לדוגמה, תוכנית "צמיחה אישית בקהילה אכפתית" בעיר פתח תקוה (עשור, קפלן, פיינברג, שני, בן צוק ונוטע, 2000b, 2001; עשור, קפלן, וקנט-מיימון, 2001) ותוכנית הצמיחה האישית-חברתית (עשור, אלפי, קפלן, כץ, רוט, קפלן וצולנג, 2000). במסגרת שילוב מעין זה, יכולים תהליכי דיאלוג, בהם התמקדה תוכניתנו, לתרום תרומה משמעותית לקידום שינויים ארגוניים, פדגוגיים ותוכניים בבית הספר. על פי גישת ההכוונה העצמית ותפיסות נוספות (לדוגמה, Cook-Sather, 2002), הצלחתם של תהליכי שינוי התורמים רבות לסיפוק צרכי התלמידים בבתי ספר מחייבת שיתוף רב של תלמידים והתייחסות לפרספקטיבה הייחודית שלהם אודות בית הספר והשינויים הנחוצים בו.

מגבלות המחקר

מגבלה אחת של המחקר כבר הוזכרה, זוהי נוגעת להיעדר קבוצת ביקורת. מגבלה נוספת היא השימוש בסולם בן שני פריטים בלבד לצורך מדידת אלימות. למרות העדויות לתקפות הסולם (עשור, קפלן ופיינברג, 2003; Assor, 2002), רצוי במחקרים עתידיים להשתמש בסולמות הכוללים מספר רב יותר של פריטים והמתייחסים למספר הפעמים בהם בתלמיד היה אובייקט של פעולות אלימות ספציפיות. אולם, קיימת גם מגבלה אחרת, שייכת כי היא מהותית יותר, כאשר מדובר בתוכניות המדגישות את ערך האוטונומיה ומבוססות על גישת שת"ל.

נשאלת השאלה: עד כמה המודדים בהם השתמשנו היו רגישים לתהליכי השינוי הייחודיים אשר התרחשו בבתי הספר? על פי עקרונות שת"ל, תפיסת האוטונומיה של רייאן ודסי, ותפיסת הדיאלוג הבובריאני, עוצבה התוכנית תוך התאמה לצרכי בית הספר ולדיאלוג שהתקיים בכל בית ספר בין המנחה למורים. כתוצאה מכך, התחוללו בכל בית ספר תהליכים ייחודיים והתוכנית לבשה פנים או הדגשים שונים. תהליך ההערכה המתייחס לכלל בתי הספר באמצעים כמותיים, עשוי לאבד ייחודיות זו. מכאן שעשויות היו להתקיים השפעות שלא באו לידי ביטוי בתהליך הערכה זה. עיון במסמכים המתעדים את העבודה בבתי הספר ושיחות עם מנחות שת"ל מאשרים כיוון חשיבה זה. לדעת המנחות הממצאים "חוטאים" לתוכנית מאחר ובשטח התחוללו תהליכים שהנם משמעותיים עוד יותר ממה שבא לידי ביטוי במאמר זה. מכאן שתהליכים רגשיים חברתיים יש להעריך לא רק במחקר כמותי, אלא גם באמצעים איכותניים כגון ראיונות ותצפיות.

אחד הנושאים עליהם אמון היועץ הנו איתור צרכים התפתחותיים של תלמידים ובניית תוכניות תואמות גיל. ניתן לשלב את עקרונות הדיאלוג מקדם הצרכים בפעילות עם קבוצות גיל שונות תוך התאמת הדיאלוג לצרכים ההתפתחותיים. למשל, בכיתות העליונות של בית הספר העל יסודי ניתן לקיים עם התלמידים דיאלוג הקשור לתהליכים של אקספלורציה וגיבוש זהות האופייניים לגיל. כך יכול הדיאלוג לשמש ככלי עבור היועץ – ובאמצעותו המורה – בליווי התלמידים בתהליכי התפתחות קריירה.

חשוב להדגיש כי למרות שהשתמשנו במושג "תוכנית" אנו רואים בדיאלוג מקדם הצרכים גישה פסיכולוגית בסיסית לעבודת היועץ והמורה. "התוכנית" שילמדו המורים בתחילת הדרך עשויה להפוך לדרך חיים וגישה בעבודתם היום יומית.

סיכום

רבים מאתנו יכולים להצביע על מצבים שבהם חוו דיאלוג משמעותי אך לא תמיד אנו יכולים להסביר חוויה זו במילים. השילוב בין גישות הצמיחה וההכוונה העצמית (עשור, 2001, תשס"ד; Deci & Ryan, 2000; Assor & Kaplan, 2001) מחז, והגישה הבוריאנית וגישה שת"ל מאידך (אורנשטיין ועמיתיה, 1991, 1996; בובר, 1960) אפשר יצירת תפיסה של דיאלוג "אני-אתה" כמתייחס לשלוש קבוצות צרכים נפשיים בסיסיים של תלמיד ומורה "כאן ועכשיו". הבחינה של הדיאלוג מתוך פרספקטיבת הצרכים מכוונת לחידוד מודעות המורה לצרכי התלמיד ולצרכיו הוא. מודעות זו אמורה לאפשר זיהוי של צרכים שלא הייתה התייחסות אליהם, או שההתייחסות אליהם הייתה שטחית ולא מספקת. הגברת המודעות לצרכי התלמיד והמורה אמורה להביא לדיאלוג משמעותי, דיאלוג "אני – אתה" של ממש. שאלות רבות נותרו עדיין ללא מענה לגבי מידת האפקטיביות של תוכנית הדיאלוג. יחד עם זאת, נראה כי התוכנית אכן תורמת לקידום נטייתן של מורות לקיים דיאלוג המבהיר את הרלוונטיות של הנושאים הנלמדים לחיי התלמידים, להפחתת האלימות בכיתה ולהגברת הרווחה הנפשית של תלמידים. ממצאים ממחקר זה וממחקרים נוספים מצביעים על האפשרות שהתוכנית יכולה לסייע לשימור מידת סבירה של היעדרות וקשר בין מורים לתלמידים, ואף למנוע התדרדרות נורמטיבית לגיל בתחום זה.

ביבליוגרפיה

- אורנשטיין, א., קאליש, נ., בנימיני, ד., וכץ, י. (1991). *בין לומדים ומלמדים – מוויית ראה אחרת*, תוכנית לשיפור תהליכי הלמידה, מח' הפרסומים, משרד החינוך.
אורנשטיין, א., אופנהיימר, ד., כ"ץ, י., פלדמן, א., בנימיני, ד., שדמי, ח. (1996). *בין לומדים ומלמדים, חלק שני, קהילייה לומדת חוקרת*, משרד החינוך והתרבות.
אורנשטיין, א., כ"ץ, י., פלדמן, א., ואופנהיימר, ד. (1994). על הפיתוח הנחוץ של עבודת התוראה,

- בתוך: דנילוב, י. (עורכת). *תכנון מדיניות החינוך, ניירות עמדה, התשנ"ה – התשנ"ו*, מחלקת הפרסומים, משרד החינוך, ירושלים.
ירון, א. (1996). פסק זמן בלמידה, בתוך: א. אורנשטיין (עורכת ואחרים). *בין לומדים ומלמדים, חלק שני, קהילייה לומדת חוקרת*, משרד החינוך והתרבות.
סיגד, א. (1999). הוראה דיאלוגית – דרך לחינוכית או אחיות עיניים? בתוך: מ. ברלב, מ. גובר, נ. לנג, י. קורח, מ. (עורכים). *ערכים וחינוך לערכים, סוגיות בהשתלמות מורים, ח', משרד החינוך*, אוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך.
עשור, א. (1995, תשנ"ו). צמיחה וקמילה אישית בבית הספר: ניתוח מוטיבציוני. בתוך: י. דנילוב (עורכת). *תכנון מדיניות החינוך: ניירות עמדה תשנ"ד*. ירושלים: משרד החינוך – המוכרות הפדגוגיות, מחלקת הפרסומים של משרד החינוך.
עשור, א. (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר. בתוך: קפלן, א. ועשור, א. (עורכים), *הנעה ללמידה: תפיסות חדשות של מוטיבציה, חינוך החשיבה, 20*, ירושלים: מכון ברנקו וייס.
עשור, א. (תשס"ד). בית ספר התומך בצרכים נפשיים ומקדם קשב לעצמי ולאחר, בתוך: ר. אבירם (עורך), *בית הספר העתידי*. ת"א: מסדה.
עשור, א. ואילות, ק. (2001). ערכים של ילדים יהודיים בישראל: מדידה, התפתחות והבדלי מגדר. *מגמות, 41*, כרך מיוחד: "הילד בישראל – היבטים היסטוריים וסוגיות בנות זמננו", 148–179.
עשור, א. וקפלן, ח. (2001). גורמים המנבאים מוטיבציה פנימית ללמידה – מודל ההכוונה העצמית במבט התפתחותי. דו"ח מחקר למדענית הראשית של משרד החינוך.
עשור, א., קפלן, ח., ופיינברג, ע. (2003). *סיכום תוצאות התערבות בנושא צמיחה בקהילה*. דו"ח מחקר, אוניברסיטת בן גוריון.
עשור, א., אלפי, א., קפלן, ח., כץ, ע., רוט, ג., קפלן, א., צולנג, ק. (2000a). אקטובר. שימוש בתיאוריות מוטיבציה עדכניות לקידום רפורמות מקיפות בבתי ספר. סימפוזיון בכנס האגודה הישראלית למחקר חינוכי (איל"ה), ת"א.
עשור, א., קפלן, ח., פיינברג, ע., שני, צ., פיקרסקי, ת., ובן-צוק, נ. (2000b). *קידום צמיחה אישית בקהילה אכפתית*. המחלקה לחינוך, יחידה למוטיבציה ורגש, אוניברסיטת בן גוריון וגף שת"ל, משרד החינוך.
עשור, א., קפלן, ח., פיינברג, ע., שני, צ., פיקרסקי, ת., ובן-צוק, נ. (2001). תנאים בסיסיים ומתקדמים ליצירת קהילה אכפתית תומכת צרכים בבי"ס. סילבוס להשתלמות בתי ספר גישת הקהילה האכפתית, המחלקה לחינוך, היחידה למוטיבציה ורגש, אוניברסיטת בן גוריון, משרד החינוך.
עשור, א., קפלן, ח., וקנטרימימו, י. (2001). *דו"ח הערכת סיפוק צרכים בבתי ספר – תוכנית צמיחה בקהילה*. המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן גוריון.
פלדמן, א. (1994). *הדרכה, בתוך: הדרכת מורים, אסופת מאמרים*, משרד החינוך, התרבות והספורט, לשכת ההדרכה, ירושלים.
קפלן, ח., אורנשטיין, א. וצולנג, ק. (2000). איכויותיו של דיאלוג משמעותי בין מורים ותלמידים בהקשר לסיפוק צרכים פסיכולוגיים בסיסיים והשפעתו על מוטיבציה ומיטביות בקרב התלמידים. מאמר שהוצג בכנס היועצים החינוכיים, הייעוץ בראי התמורות החברתיות באלף השלישי, שפיים.
קפלן, ח. ודנינו, מ. (2002). ראיית השונות כאתגר מקדם צמיחה בבית הספר: טיפוח קהילה אכפתית למען תלמידים עם ליקויי למידה, הייעוץ החינוכי, יא, 64–87.

- (Eds.). *Self processes in development: Minnesota Symposium on child psychology* (vol. 23, pp. 43–77). Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students perspectives: Toward trust, dialogue and change in education, *Educational Researcher*, 31, 3–14.
- Deci, E. L., & Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, vol. 38. *Perspective on Motivation*. (pp. 237–288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.), (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of Learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165–183.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930–942.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The Self Determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325–346.
- De Corte, E. (1993). *Learning theory and instructional science*. Paper presented at the Final Planning Workshop of the Esp-Programme, Learning in Humans and Machines. St Gallen, Switzerland.
- De Corte, E. (1996). Chancing views of computer-supported learning environments for the acquisition of knowledge and thinking skills. In S. Vosniadou, E. E. De Corte, R. Glaser, & H. Mandi (Eds.), *International perspective on the design of technology supported learning environments* (pp. 129–145). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education* (Vol. 3, pp. 139–188). San Diego, CA: Academic Press.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Miller Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, M., & et al. (1993). Development during adolescence: The impact of
- קפלן, ח. ועשור, א. (2002). דיאלוג מקדם צמיחה: סיפוק צרכים פסיכולוגיים בסיסיים וטיפוח מוטיבציה פנימית ומיטביות בקרב תלמידים. מאמר שהוצג בכנס "מופת", הכשרת מורים לשליחות חברתית – מפתח לעתיד, הכינוס הרביעי להכשרת מורים, אחווה, מכללה אקדמית לחינוך, 23–27 ביוני.
- קרן, ת. ודסברג, ח. (1989). מפגש בעולם המשותף של המטפל והמטופל – דו שיח עם תורתו של מרטין בובר. *שיחות*, (2), 130–136.
- קרן, ת. (1994). תלת שיח: הממד הדיאלוגי ביחסי מטופל-מטפל-מדריך, בתוך: ת. קרן וח. ירושלמי (עורכים), *הדרכה בפסיכותרפיה*, מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- Alfi, O., Katz, I., & Assor, A. (2004). Supporting teachers willingness to allow temporary, competence-supporting, frustrations. *Journal of Education for Teaching*, 30, 27–41
- Assor, A. (1999). Value accessibility and teachers ability to encourage independent and critical thought in students. *Social Psychology of Education*, 2, 1–24.
- Assor, A. (2002). Teacher-based, class-based, and self-based determinants of aggression in the classroom. Paper presented at the 2nd International Seminar on Violence and Adolescence. Tel Aviv, Israel.
- Assor, A., & Kaplan, H. (2001). Mapping the domain of autonomy support: Five important ways to enhance or undermine student's experience of autonomy in learning. In: A. Effklides, J. Kuhl, & R. Sorrentino (Eds), *Trends and prospects in motivational research*. Kluwer Academic Publications.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261–278.
- Assor, A., Alfi, O., Kaplan, H., Roth, G., & Katz, I. (2000, May). The Autonomy-Relatedness-Competence (ARC) program: Goals, implementation principles, description and some results. Paper presented at the 7th workshop on achievement and task motivation, Lueven University, Belgium.
- Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. ((2004). The Emotional Costs of Perceived Parental Conditional Regard: A Self-Determination Theory Analysis. *Journal of Personality*, 72, 47–89.
- Berry, J., & Sahlberg, P. (1996). Investigating pupils ideas of learning, *Learning and Instruction*. 6, 19–36.
- Blasi, A. (1976). Concept of development in personality theory. In J. Loevinger (Ed.), *Ego Development* (pp. 29–53). San Francisco: Jossey-Bass.
- Buber, M. (1960). *I and Thou*. Translated by Smith, R. G. New-York, 2nd Ed. Scribner Paperback.
- Connell, J. P. (1990). Context, self and action: A Motivational analysis of self system processes across the life span. In D. Cicchetti (Ed.), *The Self in transition: from*

- Midgley, C., Eccles, J. S., & Feldlaufer, H. (1991). Classroom environment and the transition to junior high school. In: J. Frase, & H. Walberg (Eds.), *Educational Environments, Evaluation, Antecedents and Consequences*. Pergamon Press.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-219.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishers Inc.
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in the Client-Centered Framework. In Koch, I. S. (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 3, pp. 184-256). New-York: McGraw-Hill.
- Ryan, R. M. (1989). Social ontology and its relevance for psychological theory. *New Ideas in Psychology*, 7, 115-124.
- Ryan, R. M. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness. In J. Strauss & G. R. Goethals (Eds.), *The self: Interdisciplinary approaches*, (pp. 208-238). New-York: Springer-Verlag.
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Developmental perspectives on motivation* (Vol. 40, pp. 1-56). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness and the self: Their relation to development and psychopathology, In Daute, C. & Cohen, D. *Handbook of Developmental Psychology*.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sfard, A. (1998). On The two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27, 4-13.
- Simmons, R. G., and Blyth, D. A. (1987). *Moving into Adolescents: The Impact of Pubertal Change and School Context*. Aldine de Gruyler, Hawthorn.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D.A., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescents: Changes in childrens domain specific self-perceptions and general self esteem across the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 83, 552-565.
- Freire, P. (1985). *Politics of Education*. Translated by Macedo, D. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Grolnick, W. C., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). The inner resources for school achievement: motivational mediators of childrens perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In Grusec, J. E. & Kuczynski, L. (Eds.), *Parenting and Childrens Internalization of Values, A Handbook of Contemporary Theory*, Wiley & Sons, Inc.
- Harter, S. (1981). A model of mastery motivation in children: Individual differences and development change. In W. A. Collins (Eds.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology* (vol. 14, pp. 215-255). Hillsdal Nj: Erlbaum
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. New York: Teachers College Press.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2001). *Peer harassment in school*. New York: The Guilford Press
- Kaplan, H., & Assor, A. (1998a). Teachers Response to Students needs as a predictor of Internalization of the Value of Learning. Paper presented at the International Research Workshop, Values, Psychological Structure, Behavioral Outcomes and Inter Generalization Transmission, January, 12-16th, 1998, Israel, Science Foundation and Ben Gurion University Maale Hachamisha.
- Kaplan, H., & Assor, A. (1998b). The meaning and consequences of autonomy related teachers-actions for students: A developmental perspective. Paper presented at the 6th international workshop on achievement and task motivation, The Saloniki, Greece.
- Kaplan, H., Assor, A., & Roth, G. (2003). Is Autonomy important for all students? Evidence from a longitudinal study with children of high and low parental education. Paper presented at AERA 2003, 84th Annual Meeting of the American Educational Research Association. April, Chicago, Illinois
- Kaplan, H., Assor, A., Orenstien, E., & Shtarkman, D. (2000). The call for dialogue: Exploring the qualities of meaningful dialogue between students and teachers concerning needs, satisfaction and its effect on students intrinsic motivation, Paper presented at the 7th WATM, at Lueven University, Belgium.
- Kaplan, H., Assor, A., & Kanat-Maymon, M. (2001). Integrated motivation: the role of future plans and identity development in promoting high quality learning. Paper presented at the annual meeting of the European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI), Switzerland.
- Kortzziel, D. (1978). *Martin Buber and the modern educational thought*, Tel Aviv, Mofet.
- Lo Guardia, I. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-

אבחון קשיי תלמידים בבחירת מסלול הלימודים והשירות הצבאי באמצעות האינטרנט*

תמר אמיר*, איתמר גתי**, טלי קליימן** וצחי סעדה**

*אוניברסיטת תל אביב

**האוניברסיטה העברית בירושלים

תקציר

תלמידי תיכון רבים נתקלים בקשיים בבחירת החטיבה העליונה, מגמת הלימוד ומסלול השירות הצבאי המועדף. במחקר הראשון פותחו גרסאות אינטרנט של השאלונים לאיתור הקשיים בבחירת מסלול הלימודים והמקצוע המותאמים למתבגרים (גתי ואח', 2001), ושולבו במדור לתלמידי תיכון באתר "כיוונים לעתיד" (<http://kivunim.huji.ac.il>). תגובותיהם של התלמידים לגרסת האינטרנט של השאלונים ($N=646$) הושוו לממצאי מחקר קודם (גתי ואח', 2001), שהתבסס על שאלוני נייר ועיפרון ($N=1835$). נמצא כי קיימת שקילות בין הגרסאות, במונחי מבנה עשר קטגוריות הקושי ומחיימות. במחקר השני יושם מודל ארבע-שלבי לניתוח תגובות התלמידים לשאלונים באינטרנט ופירוש דפוס הקשיים שלהם (Gati, Amir, & Kleiman, 2004) תוך התייחסות (א) לאמינות דפוס התשובות, (ב) למידת האינפורמטיביות שלו, (ג) לבלטות יחסית של הקשיים השונים, (ד) למידת הביטחון שבה ניתן המשוב. נמצא כי תשובותיהם של מרבית התלמידים הן אמינות ואינפורמטיביות. עם זאת, לחלק מהם ראוי לתת את המשוב ב"הסתה" בהתייחס לקריטריונים של האמינות, האינפורמטיביות ויחס השונויות בין ובתוך קטגוריות הקושי. ממצאי המחקר משקפים את האפשרות להפיק משוב אישי ממוחשב לתלמידים, לגבי קשייהם בבחירת מסלול הלימודים או השירות הצבאי המועדף, אשר יסייע ליועץ החינוכי ולהם באיתור המקורות לקשייהם ואפשר את הכוונתם למקורות סיוע מתאימים באינטרנט ומחוצה לו.

החלטות קריירה הן בין החלטות החשובות והמכריעות שאדם נדרש לקבל במהלך חייו. החלטות הקריירה הראשונות מתקבלות כבר בתקופת התיכון, כאשר בני הנוער נדרשים לבחור בבית הספר התיכון ובמגמות הלימוד בהם ילמדו. בנוסף, בפני חלק מהמתבגרים עומדת גם האפשרות לבחור מסלול שירות צבאי מועדף. בכל שלושת מצבי החלטה הללו ניתנת לתלמידים האפשרות לציין את האלטרנטיבות המועדפות עליהם, אולם ההחלטה הסופית נתונה בידי בתי הספר או הצבא הלווקחים בחשבון גורמים נוספים שעליהם אין לתלמיד השפעה ישירה. להחלטות אלה של המתבגרים השלכות מרחיקות לכת הן על האפשרויות הלימודיות והמקצועיות שיפתחו בפניהם

נספח 1

משתני המחקר והפריטים המרכיבים אותם

תפיסת הדיאלוג כתומך בתחושת קשר ושייכות

מסד אכפתיות והתעניינות

המורה מבינה איך אני מרגיש.

למורה אכפת ממני ולא רק בחקשר ללימודים.

לא אכפת למורה אם היא מעליבה אותי או תלמידים אחרים בכיתה (R).

תפיסת הדיאלוג כתומך בתחושת מסוגלות

מסד מאמץ ויכולת

המורה אומרת שאני יכול להצליח אם רק ארצה.

המורה מעודדת אותי כשאני מתקשה בלימודים.

המורה מעודדת אותי להתאמץ כשקשה לי ללמוד משהו.

תפיסת הדיאלוג כתומך באוטונומיה

דיאלוג על בחירה

המורה שואלת אותנו איזה נושא אנחנו רוצים ללמוד יותר ואיזה פחות.

המורה שואלת אותנו אם יש משהו שאנחנו רוצים לשנות בדרך בה אנו לומדים.

אנחנו משוחחים עם המורה על דרכים שונות שיעזרו לנו לבחור טוב יותר.

דיאלוג על רלבנטיות

אנחנו משוחחים עם מורה על הקשר בין הלימודים ובין מה שקורה בחיים.

אנחנו משוחחים עם המורה למה חשוב ללמוד נושאים מסוימים בבית הספר או בשיעור.

המורה משוחחת אתנו על ההרגשה שלנו ביחס לשיעור.

יכולת להשמיע ביקורת

המורה מקשיבה לרעיונות ולדעות של תלמידים בכיתה.

המורה נותנת לנו לדבר על דברים שמרגיזים אותנו בשיעור.

המורה אומרת שאם אנחנו לא מסכימים אתה חשוב שנגיד לה את זה.

המורה מוכנה לשמוע בקשות או תלונות של תלמידים ביחס לשיעורים שלה.

תפיסת הדיאלוג כמדבא אוטונומיה

דיכוי ביטוי

המורה מוכנה לשמוע רק תשובות המתאימות לדעתה.

המורה לא מוכנה להודות בטעויות שלה.

המורה מפסיקה אותי לפני שאני מסיים להגיד את מה שרציתי.

המורה לא מרוצה כשתלמידים מתנגדים לדעתה.

אלימות בכיתה

בכיתה שלי יש הרבה תלמידים שמעליבים ולועגים אחד לשני.

בכיתה שלי יש הרבה תלמידים שמציקים ומרביצים.