

- 1) התפתחות המחקר בתחום, דבר המאפשר לזהות כשלים בתפקודם של מנגנונים קוגניטיביים, ניורולוגיים, ואחרים, המקשים על תלמידים ליקוי למידה למצות את יכולתם ולבטא אותה (מרגלית, 2000).
- 2) העדר יכולת של המערכת להתאים את מערך ההוראה לקשיים הספציפיים של תלמידים אלה והעדר יכולתה להעריך באופן מהימן ותקף את יכולתם האמיתית של התלמידים, תוך עקיפת הלכות הספציפית.
- 3) דיפוזיות רבה בהגדרת הסינדרום של לקות למידה, דבר המאפשר לאוכלוסיות תלמידים עם קשיים שונים ומגוונים להסתופף תחת הגדרה זו.

על פי הגדרה מקובלת בארץ "המונח לקות למידה מתייחס לקבוצת הפרעות הטרוגניות המתבטאות בקשיים משמעותיים ברכישה ובשימוש בהקשבה, דיבור, קריאה, כתיבה המשגה ו/או יכולות מתמטיות... על אף שלקות למידה יכולה להתרחש בו זמנית עם תנאים מגבילים נוספים (פגיעה חושית, פיגור שכלי, הפרעה רגשית ותרבותית), או תנאים חיצוניים (הבדלים תרבותיים, הוראה לא מספקת או לא מתאימה), אין לקות הלמידה תוצאה ישירה של תנאים אלו" (ראה – National Joint Committee on Learning Disabilities, 1994; ומשרד החינוך בישראל, חוזר המנהל הכללי, 2000).

למרות העיסוק הרב בתחום לקות הלמידה על ידי מומחים מדיסציפלינות שונות במרוצת השנים, עדיין, הסתום ואף המסתורין, רב מן הידוע והגלוי. די להתבונן בשניונים שחלו בהגדרת המושג "לקות למידה" בארץ ובעולם כדי להאיר על הערפל ותוסר הבהירות.

תופעת לקות הלמידה משקפת את ההתרוצצות הפנימית של התרבות בתוך עצמה בהתייחסות לתלמידים עם ליקויי הלמידה (אורנשטיין, 1999). מבוכה זו באה לידי ביטוי גם בשניונים שחלו בהדגשים טיפוליים בתחום במהלך השנים (לוין, 2001).

בתחילה ניתן הדגש על מיקוד בליקוי עצמו, מתוך הנחה שכל שהפער הלימודי יצטמצם ישתפרו התפקודים הסוציאליזציונליים. בהמשך, שולב טיפול פרא-רפואי והופיעו תוכניות חינוכיות ופסיכוחינוכיות, אשר חיברו בין אמצעים דידקטיים ובין אספקטים רגשיים והדגישו לימוד של כישורים חדשים. תוך תקווה שאלה יבואו במקום הדפוסים הלא מסתגלים ויוכלו לתפקד היום יומי. כיום הולכת ומתבססת הגישה שטיפול בתלמידים עם ליקויי למידה חייב להיות מולטי דיסציפלינרי. תוכנית טיפולית מלאה תכלול סיוע חינוכי לימודי בתחומי הקושי, תוכניות העשרה ומניעה ובמידת הצורך טיפול פסיכו דינמי אינטגרטיבי, פרטני ומשפחתי (לוין, 2001).

מרגלית וטור כספא (1998) מציגות מודל התפתחותי רב ממדי להבנת תפקודם של תלמידים עם ליקויי למידה. המחברות טוענות כי "מתקיימות התייחסויות גומלין הדדיות בין מאפייני הפרט, על קשייו ונקודות החוזק שלו, לבין מאפייני הסביבה (המשפחה והסביבה החינוכית) ולקשרי גומלין אלה תרומה ליבוי או להבנת תפקודם וקשייהם של תלמידים עם ליקויי למידה...".

ראיית השונות כאתגר מקדם צמיחה בבית הספר: טיפוח קהילה אכפתית למען תלמידים עם ליקויי למידה

חיה קפלן ומלי דגינר

אוניברסיטת בן-גוריון ושפ"י משרד החינוך

תקציר

המאמר דן בסוגיות שילובם של תלמידים עם ליקויי למידה בכיתה רגילה. הגישה המוצעת להתערבות חינוכית היא גישת הקהילה האכפתית הלומדת. הכרה בשונות הנובעת מהבדלים ברקע הסוציאקונומי, חברתי, האתני תרבותי וכמובן מההבדלים בכשרים וביכולות, מהווה אתגר מקדם צמיחה. טיפוח ביה"ס כקהילה אכפתית, בה השונות הנה ערך מרכזי, יאפשר התבוננות מזווית ראייה אחרת בתלמידים עם ליקויי למידה כמו גם בתלמידים אחרים. תפיסת עולם וגישה חינוכית הנותנת מקום לשונה ולייחודי הטמון בכל לומד, תסייע לבתי הספר לפתח דרכים חדשות להתערבויות חינוכיות אפקטיביות, וזאת ללא תחושת הכישלון או הסטיגמה הנלווים כיום, פעמים רבות, לתהליכים אלה בכיתה. תלמידים עם ליקויי למידה, לא עוד קבוצת שוליים, אלא חלק מכלל הצבעים הייחודיים המרכיבים את הפסיפס ששמו בית ספר.

בשנים האחרונות הולכת וגוברת המודעות במערכת החינוכית לצרכים הייחודיים של תלמידים עם ליקויי למידה. המגמה לשילובם של תלמידים בעלי צרכים חינוכיים מיוחדים במערכת החינוך הרגיל, הגבירה מודעות זו. על פי סקרים שונים מדובר באומדן של כ-10% תלמידים עם ליקויי למידה, הלומדים במסגרות חינוכיות רגילות (מרגלית, 2000), אך הדורשים התייחסות יתודית ופיתוח דרכי הוראה. יחד עם זאת, ההתייחסות לתלמידים אלה, במקרים רבים, הנה עדיין כאל קבוצה ייחודית ושונה. המפגש של בית הספר עם התלמידים המתקשים כרוך לא אחת ברגשות מורכבים. מחד, הבנה, מחויבות ורצון לעזור ומאידך, תחושות תסכול וחוסר אונים, המלוות בהאשמות כלפי התלמיד ומשפחתו. מורים רבים וגם יועצים מגלים קושי להכיל ולהתמודד רגשית עם קשיי התלמיד ונוטים לשלוח אותו לאבחון ולטיפול של גורמים חוץ בית ספריים, במקום להתמודד "בבית פנימה", תוך ניצול מאגר הכוחות והידע שקיים בבית הספר.

בקרב התלמידים, המאכלסים את מערכת החינוך, קיימת שונות גדולה הנובעת מהבדלים ברקע הסוציאקונומי, חברתי, האתני-תרבותי וכמובן מהבדלים בכשרים וביכולות, עמם הם מגיעים למערכת החינוך. תלמידים רבים מתקשים בלימודיהם בבית הספר מסיבות שונות ומגוונות, כגון: חסך חינוכי, שונות תרבותית, לקות למידה, בעיות רגשיות, מגבלות פיזיות, בעיות בריאות ויכולת קוגניטיבית כללית נמוכה. מבין כל הקבוצות לעיל בולט במיוחד מאבקה של אוכלוסיית התלמידים עם ליקויי הלמידה להכרה בצורכיהם הייחודיים. מספר גורמים תרמו לתופעה זו:

בשנים האחרונות התחוללו שינויים רבים בתחום החינוך. אך למרות זאת, המערכת החינוכית מבוססת, עדיין, על התנהגויות ודרישות נורמטיביות, לפיהן מוערך הפרט. מכאן שילדים שאינם מסוגלים להסתגל לדרישות ולנורמות הקיימות מוצאים עצמם כמתקשים או לקויים ובמפה הבית ספרית מקומם בשוליים. מעניין לציין בהקשר זה כי תפיסת ה"הכלה" (Inclusion) מניחה כבסיס לדין את הדמיון בין התלמידים וקוראת לפתח מערכות חינוכיות, המכילות את כלל תלמידיהן. המציאות בהרבה בתי ספר, מאופיינת ב"הוצאה" של התלמידים עם ליקויי הלמידה מן הכלל ולא בהכלתם. הבמה לכישלונם של תלמידים עם ליקויי למידה היא הכיתה וקשייהם מתגלים במצבים המחייבים למידה פורמלית. על פי המודל הנוירו התפתחותי, ליקויי למידה מתגלים בצורה ברורה במפגש של התלמידים עם הלמידה הפורמלית (מרגלית וטור כספא, 1998). ככל שרמת הקושי ומורכבות הדרישות הלימודיות עולות, גוברים קשייו של התלמיד לקוי הלמידה. בבית הספר היסודי מודגשת הערכה חינוכית מגוונת, הלוקחת בחשבון התנהגויות, כגון, שקדנות ושיתוף פעולה. אופי בית הספר היסודי מאפשר לחלק מן התלמידים עם ליקויי הלמידה לתפקד בצורה תקינה. התלמיד לקוי הלמידה בבית הספר העל יסודי מתמודד עם השינויים במטלות ובתנאי הלמידה וקשייו מתעצמים לנוכח שינויים הקשורים בגיל ההתבגרות.

נתבונן לרגע במציאות בתוכה חיים תלמידינו. מתקרים בארץ ובעולם גילו כי במהלך שנות הלימוד בבית הספר המוטיבציה הפנימית של התלמידים פוחתת והם חשים יותר ויותר מנוכרים מהלמידה (קפלן ועשור, 1998). שנות ההתבגרות המוקדמות מאופיינות בירידה חדה בתפקודים אקדמיים (עמדות, הישגים, ערכים, התנהגויות, עליה בתפיסות עצמיות שליליות, ועוד) ובאוריינטציות מוטיבציוניות (Hartehr, 1981; Skinner and Belmont, 1993; קפלן, 2002). אחד ההסברים לשינויים הפסיכולוגיים השליליים, הקשורים בהתפתחות של מתבגרים, מתייחס ל"חוסר התאמה התפתחותי", אי התאמה בין הצרכים ההתפתחותיים של המתבגר ובין הסביבה החינוכית אותה הוא חווה, וההזדמנויות המוצעות לו בכיתה ובבית הספר (ראה למשל: קפלן, 2002; Eccles et al, 1993; Midgley, Aderman and Hinks, 1995).

סקרים שונים מצביעים על היקפה החמור של תופעת האלימות בבתי הספר בארץ (בבנישתי ואחרים, 1999; הראל, 1999) ועל קשר בין שכיחות האלימות בבתי הספר ובין משתנים הקשורים באקלים בית הספר, תחושות השתייכות, לתצים בלמידה ובתפיסת התלמידים את המורים כדמויות תומכות (חוזר מנכ"ל, סא"ל 4/א, דצמבר 2000, עמ' 4).

נסיבות אלה הופכות את חייהם של כלל התלמידים לקשים. הפגיעה באיכות החיים של התלמידים לקויי הלמידה קשה עוד יותר. המצב הקיים מצביע על צורך בשינוי. במציאות שבה התלמידים מתמודדים עם תחושות ניכור, העדר רלבנטיות ועניין, ירידה במוטיבציה פנימית, אלימות גוברת וחוסר התאמה בין המערכת החינוכית ובין הצרכים ההתפתחותיים של המתבגר, מתחדדת בעיתם של תלמידים עם לקוי למידה בבית הספר בכלל, ובכיתה בפרט. חשיבה על כיוון התערבות אפשרי מובילה

להתמקדות מערכתית שתאפשר את שילובם השלם של התלמידים לקויי הלמידה בקהילה הבית ספרית. מאמר זה מתמקד במאפייני הסביבה הבית ספרית ועוסק בשאלה – מהם האפיונים של בית ספר המאפשר צמיחה אישית וחברתית לכלל חבריו, או בניסוח אחר – כיצד נהפוך את בית הספר לחממה להתפתחות וגדילה עבור התלמידים, כמו גם עבור המורים? לא נתייחס, במאמר זה, לבית החורים ולהשפעתו על תפקוד הילד, כמו כן, לא נתייחס לעבודה ברמה פרטנית (לימודית, רגשית, ואחר) עם התלמיד לקוי הלמידה, לתכנים ולשיטות הוראת. כל אלה הם חשובים, אך אינם מודגשים בחיבור זה.

נתמקד בגישה חינוכית מערכתית-קהילתית, תוך התייחסות לשני מעגלים – בית הספר והכיתה. נציע התבוננות מזווית אחרת בתופעת לקות הלמידה, תוך הדגשת התפיסה הרואה בתלמידים עם ליקויי למידה חברים שווים בקהילת בית הספר. נשרטט תיאור אופטימלי של בית הספר כקהילה אכפתית לומדת*, תוך שזירת עקרונות גישה שת"ל (שיפור תהליכי למידה).

■ ראיית השונות כאתגר

בבסיס גישת "הקהילה האכפתית" מערכות יחסים המבוססות על אכפתיות, אמפתיה והתחשבות. יחסים אלה מאפיינים את כלל הקהילה ובמהותם ראית השונות כחלק טבעי במכלול אפיוני הקהילה.

הנחות יסוד

- ◆ בית הספר הנו קהילה המאופיינת ברב גונית ורב תרבותיות, תלמידים עם ליקויי למידה הנם קבוצה אחת מבין קבוצות ייחודיות שונות, גלויות וסמויות, המרכיבות את אוכלוסיית בית הספר.
- ◆ התייחסות אל התלמיד כפרט, תוך ניסיון להכיר את עולמו הפנימי, תגלה את השונות גם בקרב תלמידים שאינם מזוהים כ"שונים" או כבעלי צרכים ייחודיים.
- ◆ עבודה בראייה מערכתית, המתייחסת לשונות כערך, תקדם את כלל אוכלוסיית התלמידים, ללא התייחסות מתייגת העשויה להיות כרוכה בבניית תוכנית התערבות המיועדת לקבוצה ספציפית (ליקויי למידה, עולים חדשים, וכו').
- ◆ מינה "החריגי"? זאת הנח החלטה תרבותית. תפיסה בית ספרית המכילה את השוני בין התלמידים רואה בשוני אתגר, תצמצם את השוליים של הנורמה ותאפשר מקום מכבד לכלל החברים בקהילה.

בית הספר והכיתה כקהילייה אכפתית לומדת

קהילה אכפתית הנה קבוצה (כיתה, בית ספר, ארגון) של אנשים הפועלת באופן

* גישת הקהילה האכפתית פותחה במרכז למוטיבציה ורגש, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת ברוקלין (עשור, קפלן, פיינברג, בן צוק, שני ווטס, 2000, 2001, 2002).

שכל חברה יכולים להגיע לסיפוק אופטימלי של הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים שלהם, תוך גילוי התחשבות ואמפטיה זה כלפי זה (עשור, קפלן, פיינברג, בן צוק ונוטע, 2001).

גישת "קהילה האכפתית" מכוונת לפתח את בתי הספר כקהילות אכפתיות של לומדים, המאופיינות במערכות יחסים תומכות ובשיתוף בין התלמידים, המורים וההורים (בתוך ובין הקבוצות השונות), בקיום מטרות משותפות (אקדמיות וחברתיות) ובמחויבות ברורה לנורמות ולערכים של אכפתיות, צדק, אחריות, בהיענות לצרכים ההתפתחותיים, התרבותיים והחברתיים של התלמידים, ובבניית תשתית של תוכנית לימודים משמעותית עבור התלמידים (לסקירה ראה: Battistich, Schaps, Watson, Solomon, and Lewis, 2000; Battistich, Solomon, Kim, & Watson, 1995; Solomon, Watson, Battistich, Schaps, & Delucchi, 1992; Battistich & Hom, 1997; Battistich, 2001; Solomon, Battistich, Watson, Schaps, & Lewis, 2000).

הגישה מתמקדת בקידום התפתחות חברתית, רגשית ומוסרית של הילדים, תוך הפנמה של ערכים פרו-סוציאליים דמוקרטיים, כמו גם, התפתחות אינטלקטואלית, בקהיליה לומדת, המאפשרת סיפוק צרכים פסיכולוגיים בסיסיים. על פי גישה זאת, תהליכי הלמידה הוראה השגרתיים, כמו גם החיים החברתיים של התלמיד, מחוץ ללמידה הפורמלית, מהווים חממה להתנסות, למידה והתפתחות של התלמידים.

"קהילה אכפתית לומדת" מאופיינת בשותפות ובהדדיות. התלמידים מעורבים בחיי הכיתה, הן מבחינה לימודית והן מבחינה חברתית. הם שותפים בעיצוב ובניהול חיי הכיתה (חוקים, נורמות, מטרות, תהליכי למידה, דרכי הערכה ומשוב, ועוד), עוסקים בעבודה שיתופית (הצבת מטרות למידה משותפות, חלוקת תפקידים, קבלת החלטות אודות דרכי למידה, ועוד), מסייעים לאחרים ומקבלים עזרה, מנהלים דיאלוג פתוח אודות מצבים חברתיים ולימודיים ונורמות חברתיות, עורכים רפלקציה אודות רגשות, התנהגויות, התנסויות וצרכים אישיים ומפתחים כישורים חברתיים. בבסיס הגישה טמונה האמונה כי לתלמידים יש מוטיבציה פנימית להבין את העולם החברתי, להסתגל אליו וליצור מערכות חברתיות אכפתיות עם אחרים (Deci & Ryan, 2000).

קהילות אכפתיות לומדות מאופיינות בתחושת קהילתיות גבוהה של התלמידים, שנמצאה מצדה קשורה לעמדות חיוביות כלפי הלמידה, תחושת חיוביות ביחס לבית הספר, הנאה מלמידה, מוטיבציה פנימית, עמדות וערכים חברתיים, כמו: דאגה וכבוד כלפי אחרים, מיומנויות בפתרון בעיות, מחויבות לערכים דמוקרטיים, הסתגלות חברתית, הפחתה של בעיות התנהגות, שימוש בסמים ואלכוהול, ועוד (Battistich et al., 2000; Battistich, 2001; Salomon et al., 2000; Watson, Battistich and Solomon, 1997).

סיפוק צרכים פסיכולוגיים בסיסיים – תשתית לקהילה אכפתית

בתשתית הקהיליה האכפתית – סיפוק משמעותי של צרכים פסיכולוגיים. על פי מודל

ההכוונה העצמית, העומד ביסוד גישה זו (Deci & Ryan, 1985, 1991, 2000; Ryan & Deci, 2000a,b), מוטיבציה פנימית, הסתגלות חברתית ומיטיביות (Well Being) הנם תוצר של שרשרת סיבתית המונה שני מרכיבים עיקריים:

1. הערכת התלמיד כי הלמידה או המצב החברתי מאפשרים סיפוק של שלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים: הצורך בקשר, שייכות ובטחון, הצורך בתחושת מסוגלות והצורך באוטונומיה.

2. אפיוני סביבה חינוכית ראו חברתית, בעיקר התנהגויות מורה, אך גם התנהגויות חברים, בהקשר ללמידה (או אפיוני סביבת העבודה עבור המורה) המשפיעים על הלמידה בה הלמידה והסביבה החברתית נתפסים כמספקים את שלושת הצרכים.

התלמיד יפתח מוטיבציה פנימית ללמידה ולפעולה כאשר הוא חושב (ומרגיש) כי הוא:

א. לומד/פועל מתוך תחושה של וויסות עצמי, בחירה, חופש וביטוי עצמי אותנטי, ולא מתוך כפייה. הלימוד או הפעולה מאפשרים מימוש נטיות עניין ויכולות (פוטנציאליים), גיבוש אקספלורטיבי של אידיאלים, מטרות, תוכניות וערכים מכווני זהות (ראה עשור, 2002) – סיפוק הצורך באוטונומיה.

ב. המשימה הלימודית/הפעילות מאתגרת במידה מתאימה ומאפשרת לפרט לממש רצונות ותוצאות חיוביות, גם כאלה שלא קל להשיגם ולהימנע מתוצאות שליליות ולכן תוכל לחזק את תחושת היכולת האישית – סיפוק הצורך בתחושת מסוגלות.

ג. המשימה הלימודית/הפעילות מאפשרת לפתח קשרים בטוחים ומספקים עם אנשים קרובים ומקנה תחושת בטחון (פיסית ופסיכולוגית) בסביבה החברתית. השתתפות בבית הספר ובכיתה אינם מסכנים את המעמד ואת המקובלות החברתית של הפרט, גם אם יטעה ולא יצליח. הפרט חש כי יש בחייו אנשים קרובים, המחבבים אותו, המקבלים אותו כמו שהוא, אשר יחלצו להגנתו בעת הצורך. הוא חש ראוי לאהבה, חלק ממקום ומקבוצה של אנשים הנותנים לו תחושה של הגנה ושייכות – סיפוק הצורך בקשר, שייכות וביטחון.

המודל מניח כי לסביבה החברתית יש השפעה רבה על הלמידה שבה הלמידה או הפעילות נתפסת כתהליך המסוויל לספק את הצרכים האישיים או לתסכולם. כאשר מדובר בתלמידים, מאפיין חשוב במיוחד הוא התנהגות המורה בכיתה. אפיוני התנהגות מורה, העשויים לתמוך בכל אחד מן הצרכים ובאמצעותם במוטיבציה פנימית ללמידה מתוארים במאמרים שונים (Connell, 1990; Deci & Ryan, 1985, 1991; Deci, Vallerand, Pelletier, Grolnick & Ryan, 1987; Skinner and Belmont, 2000; Deci, 1993).

בעקבות מחקרים שנערכו בעולם ובארץ וניסיון חינוכי שנצבר בעבודה עם בתי ספר,

למשל, ישומי קהילה אכפתית בעיר פתח תקווה (עשור, קפלן, פיינברג, בן צוק ונוטע, 2001, עשור, 2001), וישומי גישת הצמיחה בבתי ספר בדרום (ראה למשל – עשור, קפלן, רוט, אלפי, כץ וצולנג, 2000), ניתן להדגים התנהגויות מורה (אפיוני סביבה) התומכות בצרכים השונים.

תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים – הדגמת אפיוני סביבה חינוכית (התנהגויות מורה)

סיפוק הצורך ביכולת

- סיוע בבחירת מטלות למידה מאתגרות.
- קבלה ומתן של משוב אינפורמטיבי, מיידי וברור ולא השוואתי, מן המורה ומעמיתים.
- חיזוק תהליכים של אבחון עצמי וקבוצתי (באמצעות רפלקציה, משוב, ועוד).
- סיוע בהתמודדות עם קשיים ועם כישלון, הן בהקשר למטלה הלימודית והן בהקשר לתהליכים הרגשיים והחברתיים.
- דיאלוג/מתן מפת דרכים ברורה ללמידה (מטרות, יעדי משנה, דרכי עבודה), לצד חיזוק כישורי הלומד להכוונה עצמית של תהליך הלמידה (הצבת מטרות, תכנון, וכו').
- שדר של אמונה ביכולת הלומדים.

סיפוק הצורך באוטונומיה

- אפשר בחירה של מטלות מעניינות, בעלות משמעות וערך ברור הן לפרט והן לקבוצה. הנושאים נקבעים על ידי הכיתה או הקבוצה.
- שתוף התלמידים בקבלת החלטות הנוגעות לתהליכי הלמידה, דרכי הערכה ומשוב, הצגת תוצרים, ועוד.
- עידוד הבעה חופשית וביקורתית של רעיונות ודעות, הקשורים לתהליכי ותכני הלמידה.
- חיזוק רלבנטיות ומשמעות הלמידה עבור הלומד (חיבור בין הלמידה ובין החיים).
- עידוד תהליכי בחירה ודיאלוג אודות תהליכים אלה.
- העדר שימוש בחיזוקים ובתגמולים חיצוניים (ציונים לשבח, פרסים).

סיפוק הצורך בקשר ושייכות

- תהליכי למידה המעודדים שיתוף פעולה והתחשבות בין התלמידים, למשל: עבודה שתופית (בזוגות, קבוצות קטנות).
- הנחייה ותרגול מעשי ורפלקטיבי של מיומנויות חברתיות, מיומנויות תקשורת וכישורי דיאלוג.
- הפחתת תחרותיות והשוואה חברתית (בין ילדים בקבוצה, בין קבוצות תלמידים).
- הימנעות מביוש והפגנת חיבה.

- שיחות אודות רגשות וצרכים של האחר והשונה ממני, פיתוח אמפתיה.
- פיתוח הנורמה של קבלה ומתן עזרה (בזמן השיעורים, פעולות בית ספריות כחונכות, סיוע בקהילה, ועוד).

המידה שבה המשימה הלימודית והאקלים החברתי שמאפיין אותה, נתפסים על ידי הילד כמסוגלים לספק את צרכיו (או לתסכל אותם) משפיעה, על פי המודל, על מידת ההשקעה (Engagement) שלו במשימה הלימודית (או בפעילות החברתית). למשל: חווית כישלון חוזרת ונשנית (פגיעה בצורך למסוגלות), תוביל לכך שהתלמיד יירתע מביצוע המשימה או שמידת ההשקעה שלו תהיה נמוכה.

השקעה בלמידה, מתוך מוטיבציה פנימית, מתייחסת לעוצמה ולאיות האמוציונלית, ההתנהגותית והקוגניטיבית של מעורבות התלמידים כאשר הם יוזמים ומבצעים פעילויות למידה שונות (Connell & Wellborn, 1991; Skinner, 1991). השקעה מתוך מוטיבציה פנימית באה לידי ביטוי בהתנהגויות, כמו: יוזמה, מאמץ, קשב וריכוז, התמדה ומאמצים נמשכים לנוכח כישלון או קושי ורגשות חיוביים, כמו: התלהבות, אושר, סקרנות ועניין (Connell & Wellborn, 1991). תסכול הצרכים על ידי הסביבה יוביל להתנהגויות כמו: הימנעות, פסיביות, התנגדות, תוקפנות, ויתור ולרגשות שליליים כמו: שעמום, כעס וחרדה (Miserandino, 1996).

קיים אם כן, קשר בין תהליכי העצמי, בהם מגבש התלמיד בכיתה עמדות ותפיסות, בזיקה לכל אחד מן הצרכים ובין ההשקעה וההתנהגות (לימודית, חברתית) שלו בכיתה. כאשר הצרכים הפסיכולוגיים מסופקים, חדבר משפיע על תהליכי העצמי, שמשפיעים מצדם על איכות הלמידה וההשקעה, החסתגלות החברתית ועל תחושות הקשורות למיטביות (Well Being) של התלמיד.

המודל של דסי ועמיתיו מספק מסגרת תיאורטית מקיפה, המשלבת כיוונים מרכזיים של המחקר על מוטיבציה ומתבססת על ממצאים עדכניים בתחום. למודל יש תמיכה אמפירית משמעותית בתחום החינוך. כך נמצא במחקרים בעולם כי שלושת הצרכים ואפיוני מורה, האמורים לספק אותם, אכן קשורים בהשקעה לימודית, בהישגים ובהסתגלות רגשית טובה לבית הספר (Connell & Wellborn, 1991; Deci et al. 1991, 1996; Deci and Ryan, 2000; Grolnick, Ryan & Deci, 1991; Skinner & Belmont, 1993; Miserandino, 1996).

גם מחקרים שנערכו בארץ תומכים במודל. מחקר שנערך על ידי קפלן ועשור (1998) הצביע על ירידה במוטיבציה הפנימית במהלך שנות הלימוד בבית הספר ועל עליה של למידה מתוך מוטיבציה חיצונית (קפלן ועשור, 1998). בנוסף, ניתן להצביע על פערים מובהקים בין תפיסות מורים ותלמידים בהקשר לתהליכים מקדמי למידה בכיתה (קפלן, אורנשטיין ואחרים, 2000). למשל, בעוד מורים חושבים כי הם מעניקים לתלמידים אפשרויות בחירה מספקות בלמידה, התלמידים תופסים את רמת הבחירה, שניתנת על ידי המורה, כנמוכה.

באוכלוסייה ישראלית נמצא כי דווחי תלמידים על תמיכת מורים בשלושת הצרכים

הבסיסיים מנבאים תחושת בחירה של התלמידים, השקעה בלמידה, רגשות חיוביים והיעדר רגשות שליליים (Assor & Kaplan, 2001; Assor, Kaplan & Roth, 2001). כמו כן, נמצא כי תלמידים מבחינים בין סוגים שונים של התנהגויות מורה התומכות באוטונומיה: קידום רלבנטיות, אפשרות ביטוי ביקורתית, ומתן בחירה ובין סוגים שונים של התנהגויות מורה המדכאות אוטונומיה: דיכוי ביטוי וכפיית רצף התנהגות (Assor, Kaplan & Roth, 2001; Assor & Kaplan, 2001). תפיסות תלמידים בנוגע לכפיית אוטונומיה נמצאו קשורות לרגשות שליליים בלמידה בכל הגילאים. תפיסות תלמידים, הנוגעות לרלבנטיות הנלמד ומתן בחירה על ידי המורה, נמצאו קשורות לרגשות חיוביים של עניין והנאה בלמידה. באופן מיוחד נמצאה השפעה חזקה של קידום רלבנטיות הנלמד על רגשות חיוביים ועל השקעה (Assor, Kaplan & Roth, 2000). מחקר עדכני נוסף אישש ממצאים אלה והוסיף מידע חשוב תמיכת הסביבה החינוכית, קרי התנהגויות מורה התומכות בצרכים, נמצאה כמנבאה גם הישגים לימודיים (ציונים במתמטיקה והיסטוריה) והשקעה בלמידה, כפי שדווח על ידי מורים. כמו כן, מחקר זה סיפק אישוש חזק להנחה בדבר חשיבות תמיכת המורה בצורך של התלמיד לאוטונומיה, גם כאשר נלקחה בחשבון ההשפעה של תמיכת המורה בצרכים האחרים (עשור וקפלן, 2001, דוח מחקר למדענית הראשית, משרד החינוך).

מהם התהליכים החינוכיים המאפשרים היווצרות קהילה מתחשבת ואכפתית?

מה מאפיין קהילה אכפתית?

על פי גישת הקהילה האכפתית, שגובשה בעבודה חינוכית במסגרת תוכנית "צמיחה אישית בקהילה אכפתית" (להלן, "צמיחה בקהילה") בעיר פתח תקווה (ראה – עשור, קפלן, פיינברג, שני, בן צוק ונוטע, 2000, 2001) על מנת לבסס קהילה אכפתית, יש ליצור תחילה בבית הספר תשתית או מסגרת שתמנע פגיעה חזקה בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים ותבטיח רמה מינימאלית של התחשבות. מסגרת זו כוללת את המרכיבים הבאים (ראה סילבוס להשתלמות בתי ספר בגישת "צמיחה בקהילה", עשור, קפלן, ואחרים, 2000, 2001).

א. הגבלת אלימות

בית ספר המקדם ערכי קהילה אכפתית חייב לתת את הדעת לגילויים של אלימות ולפתח דרכים למניעתה. מכאן שיש לשדר מסרים וציפיות ברורים ועקביים ביחס להתנהגויות רצויות. על פי גישת הקהילה האכפתית, חוקים ונורמות נדונים ונקבעים במשותף עם התלמידים. יחד עם זאת, כתשתית, על מנת ליצור קרקע של אמון ובטחון, על המורה לשדר באופן ברור "קווים אדומים" ביחס להתנהגויות הרצויות בכיתה ובבית הספר. בהמשך, עם ביסוס הנורמות של שיתוף תלמידים, יתקיים דיאלוג גם על נושאים הקשורים לאלימות ויוחלט יחד על דרכי התנהגות רצויות בכיתה ובבית הספר. מרכיב זה חיוני לביסוס תחושת בטחון ושייכות בסיסית.

ב. נוכחות דמות אכפתית (Caring) קרובה (היעדר בידוד)

ברמה מינימאלית מדובר בקיום של לפחות דמות אחת קרובה לתלמיד ומניעת בידוד חברתי, כמו חרם כיתתי. מתחום ההתקשרות ידוע כי לאדם יש צורך בקיומה של לפחות דמות אחת אשר מחבבת אותו ותחלץ להגנתו במצבים של מצוקה פיזית או רגשית. ברמה אופטימאלית מדובר בביסוס של מערכות יחסים אישיות ותומכות של המורים עם התלמידים, בסביבה מוגנת ובטוחה (סיפוק הצורך בקשר ושייכות). הדבר מחייב יצירת תשתית ארגונית (זמן ומקום), המאפשרת אינטראקציה בין אישית בין המורים לתלמידים ורכישת כישורים מתאימים (כישורי דיאלוג ותקשורת, ראה בהמשך).

ג. שליטה מינימלית ותחושת יכולת בסיסית במיומנויות יסוד

כאשר תלמיד נכשל שוב ושוב בנושאים ובמיומנויות המוערכים כחשובים וחיוניים על ידי סביבתו הקרובה (מורים, חורים, חברים) נפגעת באופן יסודי תחושת היכולת שלו והוא אינו פנוי להקשיב ולהתחשב באחר. מכאן שעל המורה לאתר תלמידים הסובלים מכישלונות חוזרים ו/או מתחושת חוסר יכולת ולסייע להם. ברמה אופטימלית. מדובר בבניית תוכנית כיתתית המכוונת לפיתוח תחושת מסוגלות בקרב תלמידי הכיתה, כנגד מהיכרות המורה עם התלמידים ומצרכיהם. תהליכים פנימיים הקשורים לתחושת יכולת או מסוגלות עצמית תוארו על ידי בנדורה (1977) ועל ידי קונל, סקינר ואחרים (Skinner, Wellborn, & Connell, 1990).

ד. צמצום תחרות והשוואה חברתית

חלק גדול משיטות הלימוד, ההערכה וההנעה בבית הספר, מעודדות כיום השוואה ותחרות בין תלמידים מבחינת ביצועיהם ויכולתם. על פי גישת הקהילה האכפתית, שיטות אלה מאיימות על תחושת היכולת ולעיתים גם השייכות של חלק מהילדים, שאינם בטוחים ביכולתם או בהצלחתם.

פעמים רבות מאמצים ילדים אלו אסטרטגיות הגנתיות, למשל: הימנעות מכל מאמץ (Work avoidance), במיוחד אם הוא פומבי, או שהם בוחרים מטרות קלות מאוד או קשות מאוד ומוותרים על ניסיון להתמודדות אחרי אירוע הצלחה ראשונית (מטרת אגריהימנעות).

אווירה תחרותית השוואתית בכיתה פוגעת בהתפתחותה של אמפטיה והתחשבות באחר. אווירה כזאת מחזקת את תפיסת הפרט כי האחרים מאיימים על מעמדו (ומכאן שכאב היריב הוא האחר, אינו מעורר הזדהות, אלא סיפוק ושמחה לאיד (עשור, 2002). דוגמה להליכים ולשיטות המעודדים השוואה ומאיימים על תחושת היכולת הם: ציון התלמידים או העבודות המצטיינות; הצבעה על תלמיד "טוב" כדוגמה לאחרים; שיטת הערכה ומשוב המתבססת על הערכות וציונים גלובליים, במיוחד מספריים (בטלר, 1996), המעודדת השוואה בין תלמידים ואינה מספקת אתגרי שיפור ספציפיים;

דיונים בהם התלמידים מותחרים ביניהם על מציאת התשובה ה"נכונה" (עשור ואחרים, 2002, עשור, 2002), ועוד.

ה. ביטוי והתייחסות לכולם

מרכיב זה חיוני לתמיכה בתחושות השייכות והאוטונומיה. ישנן לא מעט כיתות בהן יש מספר תלמידים שאין להם שום הזדמנות לביטוי עצמי חיובי, להשפעה או לבלטות. אין להם כל תפקיד, עבודותיהם אינם מוצגות, במהלך דיונים בכיתה המורה אינו פונה אליהם או שכמעט אינו מגיב לדבריהם, כך שדעותיהם אינן נשמעות. אם אינם מפריעים או פוגעים באחר אזי הם בחזקת נוכחים נפקדים. יתכן כי במסגרת תהליכי דיון ושיתוף ניתן יהיה לאפשר לתלמידים אלו להתחיל להתבטא בכיתה. עם זאת, על מנת לסייע להם להתחיל לתפוס "מקום" רצוי שהמורה יזום פעולות ושינויים שיתנו להם הזדמנויות מסוג זה.

ו. הימנעות משליטה, ענישה בוטה ומתן תגמולים ופרסים חיצוניים

עקרון זה מודגש עקב חשיבותו הרבה ועקב השימוש הרב הקיים כיום בהרבה בתי ספר בתגמולים ובפרסים חיצוניים, כמו גם בדפוסים של שליטה וענישה. שיטות ענישה חזקות, סמכותיות יותר והתחשבות נמוכה בצרכי הילדים עשויים להפחית את הערך העצמי של הילדים ולפגוע בתחושות היכולת, ליצור חרדה וכעס, לפגום במערכות היחסים של המורה עם הילדים, לגרום להפחתת המוטיבציה הפנימית ולהגברת למידה מתוך תחושת כפייה ורציה (מוטיבציה חיצונית) ולהוביל לתגובות נגד של התנגדות והתנהגות תוקפנית. בית ספר אכפתי נמנע משימוש בשיטות כאלה להגברת למידה, מוטיבציה והסתגלות.

מרכיבים חיוניים להשגת רמה אופטימלית של אמפטיה, התחשבות וסיפוק צרכים למירב התלמידים (עשור, 2002; עשור ואחרים, 2001)

סיפוק צרכים בסיסיים מהווה תשתית לקהילה אכפתית, אבל איננו מספק. כדי להביא את התלמיד להתחשבות רבה יותר בצורכי האחר וברגשותיו, אין להסתפק רק במניעת פגיעה חזקה בצרכים, אלא יש לחזק בתלמיד גורמים נפשיים שיסייעו לפיתוח מוטיבציה פנימית או הכרתית (סיבות פנימיות) לאכפתיות והתחשבות. על פי עשור 2002, מדובר בארבעה גורמים נפשיים:

- ◆ תחושת קבלה היוצרת פניות לאחר.
- ◆ סיפוק עמוק מסויע ומהתחברות לרגשות ולרצונות אותנטיים של האחר.
- ◆ קשב אמפטי לסבלם של אחרים.
- ◆ הפנמה אינטגרטיבית של ערך ההתחשבות בזולת כערך מרכזי בזהות האישית המתגבשת.

במסגרת חיון והתנסויותיו בבית הספר חשוב שהתלמיד יבין מדוע כדאי וחשוב לו

להתעניין באחרים ולעזור להם. על מנת להוביל להשגת רמה אופטימלית של אמפטיה, התחשבות וסיפוק צרכים למירב התלמידים, יש לפתח מרכיבים נוספים, שיוכלו להתפתח על בסיס התשתית שתוארה למעלה. אפיונים אלה תומכים בגורמים הנפשיים, המביאים להתחשבות אופטימלית ובכך מאפשרים היווצרות קהילה אכפתית של ממש.

א. חיזוק היכרות משמעותית עם העולם האישי והרקע החברתי של כל תלמיד, תוך דגש על אספקטים ייחודיים ומעשירים (התחברות לעצמי ולאחר). שיחות ופעילויות, המאפשרות היכרות בין התלמידים ובינם לבין המורה, מחזקות את תחושת הקבלה של התלמידים וזאת באווירה של קבלה ועניין, דבר שמאפשר לכל תלמיד להציג את עצמו כמות שהוא ולהתייחס בכבוד לאחר. המורה, כחלק מן הקהילה מאפשרת, אף היא לתלמידה להכיר אותה, בפעילויות שונות, המשתלבות בחיי הכיתה.

ב. שיתוף של אחרים (sharing) ברגשות, קשיים ורצונות, הנעשה במסגרת מקבלת ובטוחה. שיתוף מקדם התחשבות ואמפתיה תוך חיזוק תחושת הקבלה היוצרת פניות לאחר. הוא מדגים את הסיפוק הרגשי הנובע מהתחברות לרגשות הכואבים של האחר ושל עצמו, וכן מחזק קשב אמפטי לקשיי האחר (עשור, 2002). לשם כך יש להקצות זמן לדיאלוג רפלקטיבי ולאפשר לתלמידים לפתח מודעות לרגשות ומחשבות, כמו גם כישורים לרפלקציה ושיתוף אחרים בתוצרי תהליך פנימי זה. תהליכים אלה מתקיימים בהקשר לתהליכי הלמידה ולתהליכים החברתיים בכיתה.

ג. חיזוק שיטתי ומודמן של כישורים המקדמים קשר, אמפטיה ועבודה משותפת בונה. בין כישורים אלה ניתן לציין, למשל: הקשבה אמפטיה, ויסות רגשות, פתרון קונפליקטים, קשב פנימי, נוהל דיון וויכוח בונה, מתן משוב, ספציפי, לא השוואתי, אמפטי מבחינת מטרת האחר ויכולתו לקבל ביקורת, ועוד. מדובר בכישורים בסיסיים שיאפשרו קיום המרכיבים השונים של קהילה אכפתית. כישורים אלה יפותחו, כמובן, גם בקרב מורים וגם בקרב תלמידים. למשל, פיתוח גישה אמפתית אצל המורה, פיתוח כישורי המורים לאמפתיה והבנה של צרכי התלמידים, הן במצבי למידה והן במצבים חברתיים. לדוגמה – במקרה של התנהגויות מפריעות יוכל המורה לנתח את הסיבות להתנהגות התלמידים למשל, אילו צרכים פסיכולוגיים מתוסכלים עומדים מאחורי ההתנהגות, ולבסס את תגובותיו על הבנות אלה.

תחום חשוב של כישורים הנו תחום הדיאלוג. קהילה אכפתית של ממש מאופיינת בקיום דיאלוג פתוח המאפשר ביטוי עצמי, הבעת דעות ורעיונות, רגשות, חששות וספקות. בהקשר זה ניתן ליישם את עקרונות שת"ל לפיתוח דיאלוג משמעותי בין התלמידים והמורה (אורנשטיין, 1990) ואת מודל "דיאלוג מקדם צמיחה", שמבוסס על גישת ההכוונה העצמית (ראה – קפלן, 2002).

בהקשר לפיתוח סיבות פנימיות להתחשבות חשוב למקד את הדיאלוג גם בסיבות להתנהגויות רצויות ובמתן הסבר ורציונאל לדרישות ולציפיות. תפקיד המורה הנו לעזור לתלמידים להבין את הסיבות לגורמות ולחוקים הרצויים בקהיליית הכיתה. מתן רציונאל או פיתוח הרציונאל תוך כדי דיאלוג עם תלמידים, נמצא כמפתח מוטיבציה הכרתית והנו בעל חשיבות רבה בתחום הדיאלוג.

ד. השתתפות (Participation) תלמידים בעיצוב וניהול הכיתה ובית הספר, על בסיס עקרונות דיון ועבודה של כבוד הדדי, התחשבות ורציונליות (שינוי ארגוני, ערכי ותוכני). מדובר בתהליך המחייב יצירת מבנים סדירים ופורמליים בכיתה ובבית הספר. לדוגמא, הקמת וועדות שונות שתאפשרנה שיתוף התלמידים בתהליכי תכנון, קבלת החלטות ופתרון בעיות, הן בתחום הלמידה (דרכי הערכה, בחירת תכני לימוד), והן בתחום החיים החברתיים (חוקים, נורמות, ועוד), תוך מעקב משותף אחר תהליכים ויישום ההחלטות שהתקבלו. תהליכים אלה יתבססו על עקרונות קומר ועמיתו (Comer, Haynes, Joyner, & Ben Avie, 1996) – קונצנוס, שיתוף כל הנוכחים, ואי האשמה. התהליכים שתוארו יאפשרו סיפוק צרכים בסיסיים ופיתוח חשיבה על ערכים מנחים ויתרמו בכך לקידום ההפנמה של ערך ההתחשבות ולהפיכתו למרכיב מרכזי של הזהות המתגבשת (עשור, 2002). בחקשר זה ניתן ליישם דרכים שפותחו בשתי"ל בתחום של יצירת אמנת למידה המקדמת תהליכי בחירה ושיתוף פעולה בכיתה (אורנשטיין ואחרים, 1990).

ה. קידום תהליכי למידה שיתופית – מורים רבים משתמשים בשיטה של עבודה בקבוצות. יחד עם זאת, התבוננות מעמיקה באופי העבודה הקבוצתית בהרבה כיתות מגלה בעייתיות רבה בתהליכי הלמידה ובאופי התהליכים הקבוצתיים המתקיימים בסוג זה של למידה. בכיתות רבות מאופיינת העבודה בקבוצות בתחרותיות, העדר שיתופיות, שליטה של חברים מסוימים על הלמידה וניהולה, ומכאן גם ברגשות ובהתנהגויות שליליות כלפי חברים מסוימים. תלמידים עשויים לצאת מחווייה זאת בתחושת עלבון וחוסר ערך. מורים רבים המשתמשים בעבודה בקבוצות מחמיצים את הערך הגלום בעבודה השיתופית להתפתחות חברתית ומוסרית, ולתרגול מיומנויות חברתיות, העשויות להקרין גם על החיים שמחוץ לכיתה.

תווך מתאים על ידי מבוגר של תהליכים חברתיים הכרוכים בעבודה שיתופית קבוצתית יכול לסייע בפיתוח הבנת התהליכים הנוחים לאינטראקציה חברתית אפקטיבית וחשיבות העבודה המשותפת להשגת מטרות חשובות לפרט ולקבוצה. עבודה שיתופית יכולה להוביל לכבוד הדדי, לסולידריות ולעקרונות של צדק (קולברג, 1981), לשדר את חשיבות הערך של התחשבות באחר וכיבודו, להוות הזדמנות לגיבוש הערכה לתרומת האחר ולתרגול מיומנויות חברתיות ומוסריות. דרך זו של למידה מזמנת משא ומתן בין תלמידים, הזדמנויות ליישוב מחלוקות, תרגול ברפלקציה, ופיתוח דרכים לשיתוף פעולה.

חלק ניכר מהמצדדים בעבודה שיתופית רואים את עיקר ההשפעה של דרך זו על הישגים אקדמיים. גישת הקהילה האכפתית מדגישה גם מטרות חברתיות-ערכיות וקיים גוף מחקרי שאכן מוכיח כי עבודה שיתופית מובילה לתוצרים חברתיים וערכיים, כמו: הבנת האחר, סיוע הדדי, שיתוף, הבנת המשמעות של צדק חברתי, כבוד הדדי והתחשבות בין ילדים, פיתוח נטיות לשיתוף עם אחרים גם מחוץ לסיטואציות הלמידה.

9. פעולות חונכות ואו סיוע מודרכות (בכיתה, בייס ואו בקהילה), המדגימות את הערך הרגשי העמוק של פעולות סיוע מוצלחות ומחזקות מוטיבציה פנימית לעזרה

לאחר. אחת מתוכניות הקהילה האכפתית הנה תוכנית "חברים", בה חונכות כיתות גבוהות כיתות צעירות יותר, בתהליכים המשלבים תכנון ורפלקציה מתמדת.

10. חיזוק אמפטיה והפנמה אינטגרטיבית של עקרונות ההתחשבות על ידי עיסוק רגשי וקוגניטיבי (שיטתי ומזדמן) בתכנים שונים (נושאים לימודיים ואקטואליים). מדובר בעיבוד חומרים ספרותיים, לימודי תנ"ך ושאר לימודים הומניים ובחומרים אקטואליים וקישורים לתהליכים רגשיים (כיצד מרגישה הדמות בסיפור?) וקוגניטיביים (כיצד ראוי והגון להתנהג במקרה המסוים?).

בחקשר זה ניתן להשתמש בסיטואציות חברתיות כאמצעי לקידום אמפטיה, להפנמה של ערכי התחשבות ולתרגול משמעותי של כישורים חברתיים. חיי הכיתה גדושים במצבים חברתיים, המתרחשים בזמן הלמידה הפורמלית ומחוצה לה. סיטואציות אלה מהוות הזדמנויות ללמידה מן הניסיון.

11. שיתוף הורים בעיצוב ביה"ס ובקידום ערך ההתחשבות והאמפטיה בביה"ס. מדובר בשיתוף ההורים במטרות ובתהליכים החינוכיים המתקיימים בכיתה ובבית הספר, ובפעולות משותפות של הורים, מורים ותלמידים, המכוונות לחיזוק הערכים והעקרונות העומדים ביסוד תהליך השינוי.

פעולות כלל בית ספריות המקדמות ערכי אכפתיות וקהילתיות

גישת הקהילה האכפתית שמה דגש על שני מעגלי "קהילתיות". האחד, טיפוח הכיתה כקהילה אכפתית לומדת, והשני, טיפוח תרבות ארגונית – קהילה אכפתית ברמה מערכתית, המתחברת גם עם הקהילה שמחוץ לבית ספר. אפיוני הקהילה האכפתית, שתוארו קודם לכן, באים לידי ביטוי במעגלים השונים.

הניסיון והמחקר מלמדים כי על מנת לפתח אקלים וערכים של קהילתיות בבית הספר יש לבסס את העקרונות ברמה מערכתית. מחקרים שנערכו על ידי המרכז להתפתחות הילד באוקלנד, קליפורניה, העלו כי הממצאים החיוביים של יישום גישת הקהילה האכפתית, התקיימו בבתי ספר בהם יושמה התוכנית ברמה מערכתית (Battistich et al., 2000; Battistich, 2001; Salomon et al., 2000; Watson et al., 1997).

עבודה מערכתית לפיתוח קהילה אכפתית לומדת מזמנת התבוננות בבית הספר תוך שימוש בעדשות של שלושת הצרכים וערך ההתחשבות באחר ובהמשך, גיבוש תוכניות התערבות להתפתחות וצמיחה. על מנת לבסס את העבודה ברמה מערכתית ולהוביל להפנמת הגישה, קיימת חשיבות רבה ואף הכרח לעבודה על פי עקרון מעגלי ההקבלה. על מנת לפתח קהילה אכפתית בכיתה, יש לבסס תחילה קהילה אכפתית בקרב צוות המורים והנהלה. לשם כך יש לתת למורים הזדמנות לעבור תהליכים משמעותיים של למידה, התנסות והתפתחות כצוות, תוך שילוב תהליכי אינטרוספקציה, ולרכוש תוך כדי כך הבנות וכלים לעבודה מקבילה בכיתות.

העבודה המערכתית תכלול לימוד ועיבוד עקרונות המוטיבציה הפנימית, דרכים לסיפוק צרכים, ולהפנמה של אמפתיה והתחשבות באחר, כמו גם גישת הקהילה

האכפתית ועקרונותיה. לאחר מכן (או תוך כדל), יערכו חברי הקהילה הבית ספרית אבחון עצמי מערכתי – באיזה מידה מבנה הארגון הקיים (חלוקת תפקידים, נהלים, דפוסי קבלת החלטות, דרכים לקביעת מדיניות, ועוד), חזון בית הספר, תהליכי למידה – הוראה, ופעילויות שונות (חברתיות, ערכיות, קהילתיות, וכו'), המתקיימות בבית הספר, אכן מקדמים סיפוק צרכים פסיכולוגיים בסיסיים, התחשבות באחר וערכי קהילה אכפתית. מדובר בתהליך של אבחון פנימי שיאפשר זיהוי נקודות כוח לצד נקודות הראויות לשיפור. תהליך האבחון הרצוי יתקיים בשיתוף מורים, תלמידים, והורים. דגם העבודה יקבע על ידי בית הספר. למשל, הקמת צוותי שיפור, הפעלת צוות היגוי ובאמצעותו עבודה עם מורים, תלמידים והורים, ועוד.

תהליך האבחון המערכתי ותוכניות ההתערבות הנגזרות ממנו, מתבססים גם על מודל ההכוונה העצמית ומכאן שעשויים לכלול את המרכיבים הבאים: אפיוני סביבה (התנהגויות מורה ומנהל) התומכים בכל אחד מן הצרכים, תהליכי עצמי (תחושת מסוגלות, תחושת שייכות וביטחון, תחושת אוטונומיה) ותוצרים התנהגותיים (השקעה בלמידה) ורגשיים (רגש חיובי, העדר רגש שלילי), כמו גם סוג המוטיבציה ללמידה – מוטיבציה פנימית, מוטיבציה הכרתית, מוטיבצית ריצוי, מוטיבציה חיצונית (עשור, 2001).

עבודה מסוג זה מובילה, כמובן, להתייחסות לצרכים של כלל הקהילה ומכאן שדין כזה יוביל גם לברור צרכי מורים ודרכים לסיפוקם. כמו כן, כוללת גישת הקהילה האכפתית התייחסות למעגלים קהילתיים נוספים, כמו ההורים (למשל, תוכניות להגברת מעורבות הורים, בעיקר על ידי פעולות מתוכננות שוטפות של הורים וילדים, הנערכות בבית ובבית הספר).

קהילה אכפתית לומדת ברמה מערכתית משמעותה בית ספר הפועל כארגון לומד, בו תהליכי הערכה, אבחון עצמי ומשוב הנם חלק מאורח החיים ותרבות בית הספר. מדובר בבית ספר שאבני היסוד שלו הנם ערכי קהילה אכפתית ועל תשתית זו נבנים תהליכי הלמידה הוראה, החיים החברתיים והקהילתיים.

■ תהליכים רגשיים ומוטיבציוניים בקרב תלמידים

מודל ההכוונה העצמית עשוי לשמש עבור המורה כעוגן לתהליכי ההוראה – למידה בכיתה ולסייע לו בגיבוש דרכי למידה והתייחסות שיסייעו להתפתחות התקינה של תלמידים עם צרכים ייחודיים. מחקרים שונים מספקים מידע אודות תהליכים מוטיבציוניים ורגשיים בקרב אוכלוסיות שונות של תלמידים מן הפרספקטיבה של גישת ההכוונה העצמית (נשירה מבית הספר, לקויות למידה, ועוד) ומפרספקטיבות נוספות.

למשל, במחקר שערכו Grolnick & Ryan (1990) נמצא כי ילדים לקויי למידה תפסו עצמם כפחות קומפטינטיים, בהשוואה לתלמידים ללא לקות למידה בעלי מנת משכל דומה (קבוצת ביקורת). התלמידים עם לקויי הלמידה ייחסו את תוצרי הלמידה שלהם, הצלחה ככישלון, לאחרים משמעותיים ולא לעצמם, כלומר, רמת ההכוונה

העצמית שלהם נמצאה נמוכה. תפיסות העצמי האקדמיות של תלמידים אלה היו דומות לאלה של תלמידים תת משיגים. כמו כן, נמצא כי המורים דווחו על נטייה להפעיל שליטה רבה יותר בעבודה עם תלמידים עם לקויי למידה, זאת בהשוואה לחבריהם שאינם לקויי למידה, תוך אמונה כי תלמידים אלה זקוקים להבניה רבה יותר. גרולניק וריאין מצאו כי תפיסה כזו משפיעה על פגיעה בתחושת האוטונומיה של תלמידים עם לקויי למידה ומכאן על יצירת דפוסי תלות בגורמי סמכות חיצוניים בתהליך הלמידה, תוך הפחתה של תהליכי הכוונה עצמית.

במחקר שנערך על ידי Renick & Harter (1989) נמצא כי תלמידים לקויי למידה הושפעו באופן חזק מאד מתהליכים של השוואה חברתית. 84% מן התלמידים לקויי הלמידה השוו עצמם באופן ספונטני לחבריהם בכיתות הרגילות. תפיסת המסוגלות האקדמית של תלמידים אלה נמצאה כהולכת ופוחתת עם העלייה בגיל וזאת בעיקר בכיתות הרגילות, בהן היו התלמידים משולבים. תפיסת המסוגלות של תלמידים אלה, בתשוואה לתלמידים עם לקויי למידה אחרים, בכיתות של לקויי למידה, נמצאה דומה (כלומר, השילוב לא קידם ואף פגם בתחושת המסוגלות עקב תהליכים של השוואה חברתית).

מחקר שנערך על ידי Deci, Hodges, Pierson & Tomassone (1992), בקרב תלמידים לקויי למידה ותלמידים בעלי בעיות התנהגות, מביא סימוכין לתקפות מודל ההכוונה העצמית גם בקרב תלמידי חינוך מיוחד. המחברים יוצאים נגד הגישה, השוררת לטענתם בחינוך המיוחד, לפיה התלמידים זקוקים להבניה, כמו זו המיושמת בשיטות של עיצוב התנהגות, המדגישות שליטה. מורים משתמשים בשיטות אלה מתוך רצון טוב להגביר את ההישגים וההסתגלות של התלמידים לבית הספר. אולם, שיטות אלו נמצאו כמפחיתות מוטיבציה פנימית והכוונה עצמית בקרב תלמידים בחינוך הרגיל ולכן סימוכין מתחום המחקר והתיאוריה (ראה אזכורים קודמים).

במחקר שערכו דסי ועמיתיו (1992) נמצא כי תמיכת הסביבה (בית, בית ספר) בצרכי התלמידים לאוטונומיה ומסוגלות, כפי שנמדד בתפיסות התלמידים, נמצאה קשורה לתפיסות עצמי ואלה נבאו מוטיבציה פנימית, הסתגלות והישגים בקריאה ובמתמטיקה, גם בקרב תלמידי חינוך מיוחד.

הידע הרב שנצבר בתחום המוטיבציה, עשוי לספק מפת דרכים לעבודה עם תלמידים עם לקויי למידה בבית הספר – ועל פי הגישה המוצהרת במאמר זה – עבור כלל התלמידים.

למשל, בתחום של תחושת היכולת ניתן להתבסס על עבודתם של בנדורה (1977) וסקינר (1995) ולטעון כי תחושת היכולת או המסוגלות העצמית הנה תוצר של שני סוגי אמונות או הנחות שיש לתלמיד: אמונות ביחס לגורמי הצלחה בתחום מסוים (התלמיד יודע מה נדרש או מה עשוי לקדם הצלחה במתמטיקה), ואמונות ביחס לשליטה בגורמי הצלחה אלה (התלמיד מאמין כי הוא שולט בגורמים המובילים להצלחה (למשל – אני מכיר אסטרטגיות הנחוצות לפתרון בעיות מילוליות). סקינר (1995) טוענת כי אמונות אלה סובבות סביב השקעת מאמץ (על מנת להצליח צריך להשקיע מאמץ; אני יכול

אדפטיביות (ראה, למשל, עבודתו של ווינר (1986) המתארת כיצד מורים מסייעים לעיצוב ייחסי הסיבתיות של התלמיד). קידום מודעות התלמיד לגורמים שמקדמים או בולמים אותו בלמידה, באמצעות דיאלוג רפלקטיבי, שיחות אישיות עם תלמידים, זימון חוויות הצלחה, חיזוק תיאורית הצלחה המתייחסת ליכולת כניגונת לפיתוח (חיזוק האמונה באינטליגנציות מרובות), הקניית דרכי התמודדות עם אי הצלחה, דיאלוג סביב ניתוח סיבות להצלחה או כישלון, ועוד – כל אלה ועוד הן דרכי יישום של ידע פסיכולוגי, העשויות לקדם את התפתחות התלמידים כלומדים.

קהילה אכפתית לומדת – ראיית השונות כאתגר מקדם צמיחה בבית הספר

המחקרים שתוארו ואחרים מלמדים על כך כי המבנה השכיח במערכת החינוכית יוצר אקלים הבולם את התפתחותם של התלמידים לקויי הלמידה, כמו גם את התפתחות כלל התלמידים – פגיעה בתחושת הקומפיטנטיות שלהם, הגברת תהליכים שליליים של השוואה חברתית, הפחתת מכוונות עצמית בלמידה ופיתוח לומד בעל דפוסי תלות במבוגר, למידה מתוך מוטיבציה חיצונית ותחושת כפייה. תלמידים רבים מאופיינים באמונות שליליות ולא אדפטיביות ביחס ל"עצמי כלומד", ומגלים "מוטיבציה של הימנעות" (אליוט, 1999), כלומר, מגסים להימנע ממצבים בהם יופגן חוסר היכולת שלהם או מגלים דפוסיים של אימוטיבציה. ספרות העוסקת בתיאור עולמם הפנימי של התלמידים עם לקויי הלמידה מציירת תמונה עגומה של בדידות, דחיה חברתית ומצוקה רגשית (מרגלית, 1999), כלומר פגיעה חזקה בתחושת הקשר והשייכות. האם לכך פיללנו?

אנו מציעים דרך אחרת, בניית סביבה לימודית-חברתית שתאפשר צמיחה וסיפוק צרכים פסיכולוגיים בסיסיים, באקלים של אכפתיות והתחשבות, עבור כל באי בית הספר. אימוץ גישת הקהילה האכפתית, יכול לסייע בהבניית גישה מערכתית הרואה בשונות אתגר מקדם צמיחה.

מודל ההכוונה העצמית של דסי, ראיין ואחרים (1985, 1996, 2000) הנו מודל אוניברסלי, המתייחס לגורמי סביבה, לגורמי עצמי ולזיקה ביניהם. זהו מודל רב ממדי, בלשונן של מרגלית. וטור כספא (1998), המשלב היבטים רגשיים, חברתיים ומוטיבציוניים בזיקה ללמידה ובזיקה לחיים בכלל. מדובר בראש ובראשונה בתפיסה חינוכית בסיסית העשויה לשמש עוגן לכל הפעולות החינוכיות.

על פי תפיסתנו, חשוב לשלב את העבודה החינוכית עם תלמידים בעלי צרכים ייחודיים בבית הספר, כמו: תלמידים לקויי למידה, עם מדיניות בית הספר ועם תהליכים חינוכיים המתאימים לכלל האוכלוסייה. כך טיפוח ערכים של התחשבות באחר, בתהליכי למידה שיתופית או בתהליכי הלמידה השגרתיים בבית הספר, כמו גם בחיים החברתיים בבית הספר, יוביל להתחשבות בצרכים של אוכלוסיות שונות ולקבלת השונה. אקלים של קהילתיות יהווה חממה להתפתחותם של תלמידים לקויי למידה, כמו גם להתפתחותם התקינה של כלל התלמידים.

עבור התלמידים לקויי הלמידה, כמו גם עבור תלמידים רבים אחרים, הפיכת בית

להשקיע מאמץ), תפיסת מקום היכולת כגורם בהצלחה או בכישלון (על מנת להצליח צריך להיות חכם; אני לא חכם בהיסטוריה), ולהשפעתם של אחרים משמעותיים על הצלחה או כישלון בתחום (הצלחתי בגלל שהמורה עזרה לי).

עבודתו של ווינר (1986) מספקת ידע אודות ייחסי סיבתיות להצלחה וכישלון (פנימי לעומת חיצוני, קבוע לעומת זמני, ועוד). ממד מיקום הסיבתיות משפיע על תגובות רגשיות להצלחה ולכישלון. ייחוס ההצלחה לסיבות פנימיות מוביל לגאווה במצבי הצלחה ולחוסר שביעות רצון במצבי כישלון ומכאן לקליחת אחריות ולעשייה. ייחוס הכישלון לגורם חיצוני מוביל לתחושה מעטה של גאווה לנוכח הצלחה, אך גם לבושה מעטה לנוכח כישלון ולאיי לקיחת אחריות. כשתלמיד מייחס את הסיבה להצלחה או כישלון לגורם קבוע הצפייה הנה שתוצאה זו תחזור בעתיד. אם התוצאה מיוחסת לגורם זמני או לא קבוע קיימת צפייה נמוכה שהתוצאה תחזור בעתיד. ייחוס התוצאה לגורם פנימי זמני, כמו, היעדר מאמץ יכול להוביל להשקעת מאמץ רב יותר, בהבחנה מייחוס הסיבה לגורם פנימי קבוע, העשוי במצב של כישלון להרפות את ידי התלמיד.

חוויות ההצלחה והיסטורית ההצלחה או אי ההצלחה יכולים להסביר מצבים של אימוטיבציה. בהקשר זה ניתן להזכיר את תיאורית "חוסר אונים נלמד" של זליגמן (1975). הצפייה לחוסר שליטה יוצרת הפחתה במוטיבציה וגורמת לרגש שלילי. כאשר הפרט חווה מאורעות שאינם ניתנים לשליטה וכאשר הוא לומד כי תגובותיו אינן יעילות, נוצרת בו אמונה במישור הקוגניטיבי כי תגובותיו אינן יעילות, ומבחינה רגשית גוברים חרדה ודיכאון. הצפייה לאי שליטה מובילה לחוסר אונים, לירידה בהערכה העצמית ולהפחתה בהשקעה של ההתנהגות המסוימת.

דוויק (1999) טוענת שבני אדם מפתחים אמונות שמארגנות את עולמם ונותנות משמעות לחוויות שלהם. היא מכנה אמונות אלה בשם "מערכות משמעות". דוויק מתמקדת בתיאוריות שילדים מפתחים אודות האינטליגנציה – עד כמה הילד תופס את האינטליגנציה שלו כתכונה קבועה ובלתי ניתנת לשינוי או עד כמה האינטליגנציה נתפסת על ידי הילד כגורם אותו הוא יכול לפתח תוך כדי למידה.

סך כל האמונות, בהן מחזיק הילד, יוצרות תיאורית הצלחה אישית שמנווטת את הילד בתהליכי הלמידה שלו. אמונות פנימיות אלה, שהן סמויות מעיני המורה, עשויות להסביר מדוע עבור ילד מסוים כישלון הנו גורם ממריץ להשקעת מאמץ נוספת (זה רק מבחן... ההצלחה תלויה במאמץ שאשקיע... אני יכול לפתח את היכולת שלי אם אשקיע מאמץ... אני צריך לתרגל אסטרטגיה לפתרון בעיות מילוליות), בעוד שעבור ילד אחר אפילו הצלחה איננה גורם מעודד (הצלחתי נובעת מכך שהמבחן היה קל... המורה התחשב בי... זה רק מזל כי אני ממילא חלש במתמטיקה...).

מורים אינם מודעים בדרך כלל לאמונות שיש לתלמידים אודות עצמם כלומדים ומכאן גם שאינם משוחחים עמם בהקשר זה או אינם פועלים בכיתה בדרך העשויה לפתח בילד תיאורית אדפטיבית של גורמי הצלחה (סקינר, 1995). במקרים רבים דרכי ההוראה והתקשורת של מורים עם תלמידים מחזקים דווקא תיאוריות עצמיות שאינן

הספר לקהילה אכפתית הנו שאלת חיים. בית הספר הנו מקום המרכז את מכלול החוויות של התלמידים – חוויות חברתיות, לימודיות ורגשיות, מקום הם מעצבים את זהותם, מגבשים את ערכיהם ומתכוונים לחיים עצמאיים כאנשים בוגרים. ומכאן שמגרש זה, בו מתחוללות האפיונות החשובות בחיי התלמיד, חשוב שיקבל אופי של קהילה אכפתית העשויה לשמש חממה להתפתחות.

התשובה החולמת למצוקתם של התלמידים לקויי הלמידה הנו טיפול במכלולים השונים – בית הספר, הבית, הפרט. בחיבור זה התמקדנו בבית הספר כקהילה אכפתית. שינוי בתפיסת העולם והפיכת בית הספר לקהילה אכפתית, הנו תשתית בסיסית עליה יבנו תחומי עזרה שונים, אותם מרבים כיום לקבל התלמידים לקויי הלמידה, לעיתים קרובות ללא הואיל. במסגרת בטוחה ואכפתית קבלת עזרה תתקבל בברכה על ידי התלמיד לקוי הלמידה, וזאת ללא תחושת הכישלון או הסטיגמה, הנלווים כיום, פעמים רבות, לתהליכים אלה. בכתה, בה החתחשבות הנה ערך מופנם, תהליכי עזרה הדדית יהיו מובנים מאליהם. לשוחח עם חבר או עם המורה על קושי אישי לא יחשב כחשיפה של חולשה או טיפשות, לצאת לשיעור תגבור לא יפחית ממעמד הילד בכיתה, ותלמיד שמתקשה בקריאה יעזר בחבריו ללא חשש מתגובות לועגות. בעיקר חשובים המסרים הסמויים העוברים פעמים רבות בחלל הכיתה – במקום מסרים של "אתה לא מצליח בחשבון משמע אתה טיפש... או עצלן", יתחזקו מסרים המתייחסים לאמונה ביכולת הלומדים, חשיבות השקעת המאמץ ולא רק התוצר, ועוד.

טיפוח הכיתה כקהילה אכפתית, בה השונות הנה ערך מרכזי, יאפשר התבוננות מזווית אחרת בעבודה עם תלמידים לקויי למידה, כמו גם עם כל התלמידים, ופיתוח דרכים חדשות להתערבות, למשל:

- ◆ לצד תהליך האבחון הסטנדרטי של לקות למידה, ניתן לשלב גם אבחון דיאלוגי, בו האבחון נתפס כתהליך דינמי מתמשך, המתקיים כדיאלוג רפלקטיבי בין לומד ומלמד. בדרך זו ניתן לעודד אבחון עצמי של הלומד כבסיס לבניית תוכנית אישית ולחזק תהליכים וכישורים של הכוונה עצמית אצל התלמידים.
- ◆ התחשבות במכלול של עמדות ותפיסות הקיים בקרב לומדים ומלמדים ובחינת החשפעה של עמדות אלה על הלמידה (למשל – דיאלוג סביב משמעות הלמידה). תפקודו של התלמיד לקוי הלמידה מושפע ממערכת של אמונות ותפיסות, אותן גיבש במהלך השנים אודות "עצמי כלומד" ואודות "למידה" ומתפיסות המורה, העוברות אליו במסרים גלויים או סמויים. יש מקום להעלות תפיסות אלה למודע ולנתח את משמעותן והשפעתן על תהליכי הלמידה ועל ההישגים.
- ◆ מתן לגיטימציה למגוון של דרכי למידה בקרב לומדים. הכיתה הנה מעבדה בה ניתן ללמוד אודות רפרטואר רחב של דרכי למידה באמצעות דיאלוג בין לומדים ומלמדים. אין דרך אחת "נכונה" ללמידה. השונות בדרכי הלמידה יוצרת עושר ומאפשרת יצירתיות.

◆ הארה של מכלול הכוחות הקיים בכיתה. בכיתה אכפתית תהיה התייחסות נקודות החוזק של התלמידים. המסר בדבר ריבוי אינטליגנציות, מאפשר לכל לומד לגלות את תחומי החוזק שלו ולגייס אותם לדרכי התמודדות עם נקודות החולשה.

קיים גוף מחקרי ותיאורטי עדכני, כמו גם ניסיון שנצבר בעבודה עם בתי ספר בארץ, המספק מידע אודות אפיוני סביבה חינוכית, העשויים לתמוך בכל אחד מן הצרכים ולסייע בכך לגיבוש תהליכי עצמי חיוביים תחושת אוטונומיה, תחושת מסוגלות ותחושת שייכות – ולטיפוח מיטביות בקרב התלמידים, ומכאן גם למוטיבציה פנימית, ולחשקעה איכותית בלמידה, שמשפיעה מצדה גם על הישגים... אימוץ גישת הקהילה האכפתית ברמה המערכתית עשוי לסייע בקבלת השונות כחלק מן הכוח של בית הספר. הטיפול בלקות הלמידה – לא עוד שיטה לעבודה ברמה פרטנית, אלא תפיסת עולם וגישה חינוכית, הנותנת מקום לשונה ולייחודי הטמון בכל לומד. ליקויי למידה, כיתת החינוך המיוחד, התלמידים המשולבים, עולים חדשים, ועוד – לא עוד קבוצות שוליים, אלא חלק מכלל הצבעים הייחודיים המרכיבים את הפסיפס ששמו בית ספר.

■ מילות סיום

במאמר זה הצגנו גישה חינוכית שמגמתה טיפוח בית הספר כקהילה אכפתית לומדת. לגד עינינו עמדו תלמידי בית הספר, הראויים לפי תפיסתנו, ללמוד באקלים אכפתי, המכבד ותומך בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים שלהם. אין זו משימה קלה. מדובר בתהליך שינוי ממושך בו יהיו שותפים כל באי בית הספר – מורים, תלמידים והורים. המאמר התמקד בהצגת הגישה. בתי ספר המעוניינים באימוץ וביישום העקרונות של קהילה אכפתית לומדת, יכולים לפנות לכותבות המאמר.

מקורות

- אורנשטיין, א. ואחרים (עורכים), (1990). בין לומדים ומלמדים, מזווית ראייה אחרת, חלק א', משרד החינוך והתרבות, ירושלים.
- אורנשטיין, א. (עורכת), (1996). בין לומדים ומלמדים, קהילה לומדת חוקרת, חלק ב', משרד החינוך והתרבות, ר"ם.
- אורנשטיין, א.; בנימיני, ד.; בן גלים, נ.; מאיר הדרי, ע.; בלשר, א.; בן צוק, נ.; וקפלן, ח. (1999). קידום תרבות הלמידה בבית הספר על פי עקרונות שתייל, תרומות שתייל לעשייה הלימודית בבית הספר, נייר עבודה לדרי בלחה נוי, מנחלת שפיי.
- בטלר, ר. (1996). הרצון ללמוד: המוטיבציה ללימודים והשלכותיה על העבודה הפסיכולוגית ייעוצית בבית הספר. בתוך: א. לסט וס. זילברמן (עורכים), סוגיות בפסיכולוגיה של בית הספר, מאגנס.
- בבנישתי, ר., אסטור, ר. וזעירה, ע. (1999). אלימות במערכת החינוך, בית הספר לעבודה סוציאלית, האוניברסיטה העברית בירושלים.

- 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. (2001). Choice is good but relevance is excellence: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*.
- Assor, A., Alfi, O., Kaplan, H., Roth, G., Katz, I., & Zuleng, C. (2000). *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, May.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., & Watson, M. (1995). Schools as Communities, Poverty Levels of Students Populations, and Students' Attitudes, Motives and Performance: A Multilevel Analysis. *American Educational Research Journal*, 32, 627-658.
- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., & Lewis, C. (2000). Effects of the Child Development Project on student' drug use and other problem behaviors, *The Journal of Primary Prevention*, 21, 75-99.
- Battistich, V. & Hom, H. (1997). The relationship between students' sense of their school as community and their involvement in problem behaviors, *American Journal of Public Health*, 87.
- Battistich, V. (2001). Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school. Symposium conducted at the AERA, Seattle, April.
- Comer, J. P., Haynes, N. M., Joyner, E. T., & Ben Avie, M. (1996). *Rallying the whole village*. New York: Teachers College Press.
- 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 infancy to childhood* (pp. 61-97). Chicago, University of Chicago Press.
- Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1987). Development within the context of schools. *International Society for the Study of Behavioral Development Newsletter*. (2, Serial No. 12).
- Connell, J. P., & Wellborn, J. P. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self system processes. In M. R. Gunnar and L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes in development: Minnesota Symposium on child psychology*, (43-77), Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New-York: Plenum.
- Deci, E.L., Hodges, R, Pierson, L, & Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps, *Journal of Learning Disabilities*, 25, 457-471.
- הראל, י. (1999). אלימות בני נוער בישראל, 1998-1994. ממצאי הסקר הרב לאומי על התנהגויות סיכון והיפגעות בקרב בני נוער 1998, המגמה לסוציולוגיה של הבריאות, אוניברסיטת בר אילן, המרכז לילדים ולנוער גיוינט-מכון ברוקדייל.
- חוזר המנהל הכללי ס.א. 4 (א), 2000. יצירת אקלים בטוח וצמצום האלימות במוסדות החינוך, ירושלים, משרד החינוך.
- חוזר המנהל הכללי, תשי"ט/9 (א), מאי 2000. הוראות קבע, התאמת דרכי ההיבנות בבחינות הבגרות לתלמידים עם ליקויי למידה, ירושלים, משרד החינוך.
- לוי, ג. (2001). היבטים בטיפול בבעיות התנהגותיות, רגשיות וחברתיות של ילדים לקויי למידה, הרצאה ביום עיון של שפ"י, מארס.
- מרגלית, מ. (1999). מגמות פיתוח בחינוך המיוחד: קידום התמודדות עם בדידות, קשרי חברות ותחושת קוהרנטיות, בתוך: ט. היימן (עורכת), ליקויי למידה, האוניברסיטה הפתוחה.
- מרגלית, מ. וטור כספא, ח. (1998). ליקויי למידה: מודל נוייר-התפתחותי רב ממדי, פסיכולוגיה, 1 (1), 64-76.
- מרגלית, מ. (2000). לקות למידה בכיתה, דילמות חינוכיות במציאות החדשה, השתמעויות בהכשרה ובחשתלמויות מורים, נייר עמדה מספר 4, מכון מופ"ת.
- 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. (2002). בית ספר מצמיח. בתוך ר. אבירם (עורך), בתי ספר עתידניים, בדפוס, ת"א: מסדה.
- עשור, א. (1995). הפסיכולוג החינוכי כשותף בניצוב מחדש של בית הספר, הרצאה, כנס הפסיכולוגים, הפ"י.
- עשור, א. וקפלן, ח. (2001). גורמים המנבאים מוטיבציה פנימית ללמידה - מודל ההכוונה העצמית במבט התפתחותי. דוח מחקר, הוגש לפרופ. זמירה מברך, המדענית הראשית, משרד החינוך והתרבות. המחקר נתמך על ידי מענק מחקר מטעם המדענית הראשית בעקבות זכייה בתחרות המדענית הראשית, שנת תשנ"ט.
- עשור, א., קפלן, ח., פיינברג, ע., שני, צ., פיקרסקי, ת., וברצוק, נ. (2000). קידום צמיחה אישית בקהילה אכפתית. המחלקה לחינוך, יחידה למוטיבציה ורגש, אוניברסיטת בן גוריון וגף שתי"ל, משרד החינוך.
- עשור, א., קפלן, ח., פיינברג, ע., שני, צ., פיקרסקי, ת., וברצוק, נ. (2000). 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., אלפי, א., קפלן, ח., כץ, ע., רוט, ג., קפלן, א., צולנג, ק. (אוקטובר 2000). שימוש בתיאוריות מוטיבציה עדכניות לקידום רפורמות מקיפות בבתי ספר. סימפוזיון בכנס האגודה הישראלית למחקר חינוכי (איל"ח), ת"א.
- קפלן, ח., עשור, א., וצולנג, ק. (2002). תיאוריית ההכוונה העצמית כמפתח להבנת התנגדות ללמידה בקרב מורים, התקבל לפרסום בספר: בין לומדים ומלמדים, מוטיבציה פנימית בין תיאוריה ומעשה, בחוצאת שפ"י, שתי"ל.
- קפלן, ח. (2002). דיאלוג מקדם צמיחה, דוח סיכום תהליך הערכת תוכנית שתי"ל בשנים תשי"ט-תשס"א, הוגש לגף תוכניות מניעה וסיוע בשפ"י, ולמשרד החינוך מחוז דרום.

- 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*, (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska 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. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., Valleraud, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The Self-Determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Dweck, C. S. (1999). *Self theories, their role in motivation, personality and development*. Lillington, NS: Edwards Brothers.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Miller Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Grotnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Grotnick, W. C., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). The inner resources for school achievement: motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Grotnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec, & L. Kuuczynski, (Eds.), *Parenting and Children's Internalization of Values*, A *Handbook of Contemporary Theory*, Wiley & Sons, Inc.
- Grotnick, W., & Ryan, R. (1990). Self-Perceptions, motivation and adjustment in children with learning disabilities: a multiple group comparison study, *Journal of Learning Disabilities*, 23.
- 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* (215-255). Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Kaplan, H., Orenstien, E. (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, Belgian.
- 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, Israel, January.
- Kaplan, H., & Assor, A. (1998b). *The meaning and consequences of autonomy related* Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1986). *An attribution theory of motivation and emotion*. New York: International Journal of Educational Research, 27, 571-586.
- Watson, M., Battistich, V., & Solomon, D., (1997). Enhancing student' social and ethical development in schools: An intervention program and its effects. *Journal of Educational Psychology*, 89, 3-51.
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E. & Lewis, C. (2000). A six district study of educational change: direct and mediated effects of the child development project. *Social Psychology of Education*, 4, 3-51.
- Solomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E., & Delucchi, K. (1992). Creating a caring community: Educational practices that promote children's pro-social development. In F. K. Oser, A. Dick, & J. Parly (Eds.): *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis*. San Francisco, CA: Josey-Bass.
- Solomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E., & Delucchi, K. (1992). *WH and Company*.
- Seligman, M. E. (1975). Helplessness: On depression development and death. SF: Skinner, E. A. (1995). *Perceived Control, Motivation & Coping*. Sage Publications.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G. & Connell, J. P. (1990). What is takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G. & Connell, J. P. (1990). What is takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. University of Chicago Press.
- Skinner, E. A. (1991). Developmental of perceived control: A dynamic model of action in context. In R. Gunner & L.A. Sroufe (Eds.), *Self processes in development: Minnesota Symposium on child psychology* (167-216). Chicago, University of Chicago Press.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000a). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-76.
- Renick & Harter, S. (1989). Impact of social comparisons on the developing self perceptions of Learning Disabled students, *Journal of Educational Psychology*, 81, 631-638.
- Miseraandino, 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.
- Middle school teachers and students: A goal theory approach. *Journal of Early Adolescence*, 15, 90-113.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development*. Harper & Row.
- Middle school teachers and students: A goal theory approach. *Journal of Early Adolescence*, 15, 90-113.
- Miseraandino, 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.
- Renick & Harter, S. (1989). Impact of social comparisons on the developing self perceptions of Learning Disabled students, *Journal of Educational Psychology*, 81, 631-638.
- 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(4), 571-581.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G. & Connell, J. P. (1990). What is takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived Control, Motivation & Coping*. Sage Publications.
- Seligman, M. E. (1975). Helplessness: On depression development and death. SF: WH and Company.
- Solomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E., & Delucchi, K. (1992). Creating a caring community: Educational practices that promote children's pro-social development. In F. K. Oser, A. Dick, & J. Parly (Eds.): *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis*. San Francisco, CA: Josey-Bass.
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E. & Lewis, C. (2000). A six district study of educational change: direct and mediated effects of the child development project. *Social Psychology of Education*, 4, 3-51.
- Watson, M., Battistich, V., & Solomon, D., (1997). Enhancing student' social and ethical development in schools: An intervention program and its effects. *International Journal of Educational Research*, 27, 571-586.
- Weiner, B. (1986). *An attribution theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

הייעוץ החינוכי

כתב-עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

בשיתוף עם:

השרות הפסיכולוגי ייעוץ, משרד החינוך והתרבות
האגף להכשרה ולפיתוח כוח אדם, משרד העבודה והרווחה
אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך, המגמה לייעוץ חינוכי

עורכת: פרופ' ציפורה שכטמן

כרך י"א

אב-אלול תשס"ב, אוגוסט 2002



אגודת היועצים החינוכיים בישראל

ISRAEL ASSOCIATION OF EDUCATIONAL COUNSELORS

מס' ת.ד. 53, תל-אביב, מיק. 889988

Muscle	(Immervation)	Interpretation	FB	PSW	Amp	Dur	Poly	Stabil.	IP
			Normal	Normal	Normal	Normal	Normal	Normal	Normal
							Voluntary act		

Left Median	Palm - Wrist	3.1	7.1
Right Ulnar	Palm - Wrist	2.6	4.3
Left Ulnar	Dig V - Wrist	2.5	-0.7

SENSORY NERVES:

Lat SD	[ms]	28
Amp SD	[µV]	32
Amp SD	[µV]	27

CV SD	[ms]	
Amp % SD	[%]	

CV SD	[ms]	
Amp % SD	[%]	

CV SD	[ms]	
Amp % SD	[%]	