

קידום הכוונה עצמית ומוטיבציה אוטונומית בקרב לומדים בחינוך המיוחד: תפיסה חינוכית ותכנית התערבות ניסויית להפרעות התנהגות בבית הספר

חיה קפלן ואתי היבשר

תקציר

המאמר מציג תכנית התערבות ומחקר מלווה שהתקיימו בבית ספר לחינוך מיוחד, שבו לומדים תלמידים עם הפרעות התנהגות. התכנית מבוססת על תיאורית ההכוונה העצמית ועל מושג ההכוונה העצמית וביטוייו בספרות החינוך המיוחד. התכנית גובשה ובוצעה בשיתוף בין בית הספר לבין הגף הניסויים וזימות במשרד החינוך ולבין המרכז למוטיבציה והכוונה עצמית במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. במאמר נציג בעיקר את הפיתוח הייחודי של סביבת למידה התנסותית מקדמת הכוונה עצמית, הנקראת "מרחבי יצירה ופיתוח". המחקר התמקד בשאלות: מה מאפיין את חוויית ההכוונה העצמית של תלמידים בעלי הפרעות התנהגות הלומדים ב"מרחבי היצירה והפיתוח" ובכיתות האם? מה סוג המוטיבציה המאפיין את התלמידים? וכיצד הם תופסים את תמיכת המורים בהם? במאמר מוצגים שני מחקרים כמותיים, שבחם השתתפו 45 ו-56 תלמידים מכיתות ד'-ח'. נערך שימוש בשאלונים תקפים ומהימנים, שהותאמו לאוכלוסייה. המחקר האיכותני התבסס על הסוגה הפנומנולוגית והשתתפו בו 8 תלמידים (מדגם מכוון). כלי המחקר כללו ראיון פתוח ומשימה השלכתית.

ניתוח מתאמי פירסון העלה כי תפיסות תלמידים הנוגעות להתנהגויות המורה – תמיכה ודיכוי אוטונומיה, תמיכה במסוגלות ותמיכה בשייכות – נמצאו בקשרים חיוביים ומובהקים עם מוטיבציה אוטונומית, תחושת בחירה, תחושת שייכות, תחושת מסוגלות והשקעה ובקשרים שליליים עם מוטיבציה כפויה וא-מוטיבציה. מבחני t וניתוח-שונות בין נבדקי העלו כי בקרב התלמידים הלומדים בשיעורים הרגילים וב"מרחבי היצירה והפיתוח" מתבטאת באופן מובהק רמה גבוהה יותר של מוטיבציה אוטונומית, בהשוואה למוטיבציה כפויה, והתלמידים תופסים את המורים באופן מובהק כיותר תומכים באוטונומיה בהשוואה לדיכוי אוטונומיה. ניתוח משוואות מבניות (Structural Equation Modeling) נמצא כי המוטיבציה האוטונומית תיווכה את התרומה של תמיכה בצרכים (משתנה לטנטי) על ההשקעה בכיתה, בעוד שדיכוי אוטונומיה ניבא באופן שלילי את המוטיבציה האוטונומית.

ניתוח המידע במחקר האיכותני נעשה באמצעות זיהוי תמות וניתוח ממפה ליצירת קשרים בין הקטגוריות. הניתוח העלה כי התלמידים תפסו את המורים כתומכים בצרכים הפסיכולוגיים שלהם, וסביבת המרחב זימנה בעיקר חוויה חיובית של מוטיבציה אוטונומית. נוסף על כך, הכלי ההשלכתי הצמיח את התמה "בין חיות לעייפות", שביטאה את המובחנות בין חוויית התלמידים בכיתה – תחושת עייפות מהלמידה הפורמלית – לבין חוויה של חיות ועניין ב"מרחבי היצירה והפיתוח".

לממצאים יש השלכות הנוגעות לעבודה מערכתית לקידום הכוונה עצמית ואיכות חיים בבתי ספר לחינוך המיוחד, כמו גם לעבודת היועצת החינוכית. המאמר דן בסוגיות כמו מקומן של הכניית לעיצוב התנהגות בחינוך המיוחד, טיפול בבעיות התנהגות בדרך תומכת אוטונומיה, השיבות של הלמידה ההתנסותית בחינוך המיוחד ותפקיד היועצת בקידום אקלים חינוכי מיטבי.

מילות מפתח: הכוונה עצמית, מוטיבציה אוטונומית, הפרעות התנהגות, חינוך מיוחד

רקע תיאורטי

עקרונות השוויון והשילוב בחברה לאנשים עם צרכים מיוחדים מעוגנים בישראל בחוקים כמו "חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (1998/התשנ"ח)", "חוק החינוך המיוחד (1988/תשמ"ח)" ו"תיקון מספר 7 בנושא שילוב (2002/התשס"ג)". התפיסה המובילה בחינוך המיוחד היא תפיסה הומניסטית-חינוכית, במובחן מן המודל הסיעודי הפטרוני ומן המודל הרפואי, המדגישים ליקויים ותסמונות (רייטר, 1999, 2004). קיימת הכרה בזכותו של הילד בעל הצרכים המיוחדים לחיות חיים משמעותיים ולהיות אוטונומי. תפיסה זו ממוקדת בהעצמת איכות החיים של הילד בעל הצרכים המיוחדים (רייטר, 1999, 2004; הס, 2011). עם זאת, במערכת החינוך עדיין שכיחה התפיסה שלפיה תלמידי החינוך המיוחד זקוקים יותר להבניה ופחות לאוטונומיה. שיטות המדגישות הכוונה חיצונית כגון "שיטת עיצוב ההתנהגות", עדיין מקובלות (רייטר, 1999; קוזמינסקי, 2004). הכוונה עצמית היא מטרה חשובה, אך לאנשים בעלי צרכים מיוחדים קשה להשיגה. מרביתם נשארים תלויים בהחלטותיהם של אחרים עבורם בתחומים כמו בחירת קריירה ומגורים, מתקשים לייצג את עצמם וחווים חיים לא מספקים (קוזמינסקי, 2004). נראה כי בתקופה שבה רווח בשיח הציבורי המושג "צדק חברתי", שבמסגרתו מדובר גם על פערים בהזדמנויות הניתנות במערכת החינוך לילדים מקבוצות שונות בחברה, חשוב לזכור גם את ילדי החינוך המיוחד, שקולם לרוב אינו נשמע. חשוב לשאול מהם התנאים שלהם הם זקוקים על מנת להתפתח באופן אופטימלי ומה ניתן לעשות על מנת לצמצם את הפערים בין התפיסה המוצהרת, המעוגנת גם בחוק, לבין המציאות השוררת במערכת החינוך.

המאמר מציג תכנית התערבות בבית ספר לחינוך מיוחד, שבו לומדים תלמידים בעלי הפרעות התנהגות. בית הספר הוכר כניסויי על ידי "גף ניסויים ויזמות במשרד החינוך". העבודה החינוכית המתוארת במאמר נעשתה בשיתוף ובהנחיה של הגף ושל "המרכז למוטיבציה והכוונה עצמית" במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. במהלך השנים חיפשו בבית הספר מענה למוטיבציה הנמוכה ללמידה ולקשיים הרגשיים והחברתיים של התלמידים. לצד זאת, זיהה צוות בית הספר בתלמידים יכולות וחוזקות, ושאל לבנות סביבות למידה שתתבססנה על כוחות אלה ותאפשרנה לילדים חוויות מעצימות של למידה והתפתחות. "תיאוריית ההכוונה העצמית" (Deci & Ryan, 2000, 2013), ובפרט התפיסה החינוכית, הערכים ועקרונות ההוראה הנגזרים מתיאוריה זו, נמצאו כמתאימים לצרכי בית הספר. בבית הספר פותחה סביבת למידה התנסותית מקדמת הכוונה עצמית, הנקראת "מרחבי יצירה ופיתוח", וגובשה תכנית מערכתית לתמיכה בצרכיהם הפסיכולוגיים הבסיסיים של התלמידים, תוך הדגשת הצורך באוטונומיה. המאמר מתמקד בשאלות: מה מאפיין את חוויית ההכוונה העצמית של תלמידים בעלי הפרעות התנהגות הלומדים ב"מרחבי היצירה והפיתוח" ובכיתות האם? מה סוג המוטיבציה המאפיין את התלמידים? וכיצד הם תופסים את תמיכת המורים בהם? לחלן נציג את ממצאיהם של שני מחקרים כמותיים ומחקר איכותני אחד שהתייחסו לשאלות אלה.

נתחיל את המאמר בהצגת "תיאוריית ההכוונה העצמית" שעליה מתבססת תכנית ההתערבות, ונמשיך בהצגת המושג "הכוונה עצמית" כפי שהוא מוגדר בספרות המקצועית על החינוך המיוחד. לאחר מכן נציג את תכנית ההתערבות ואת המחקרים שליוו אותה.

תיאוריית ההכוונה העצמית (Self Determination Theory)

"תיאוריית ההכוונה העצמית" היא תיאוריה מוטיבציונית-הומניסטית, שלפיה לכל אדם יש שלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים ואוניברסליים: הצורך בקשר ושייכות, הצורך בתחושת מסוגלות והצורך באוטונומיה, צרכים שסיפוקם תורם להתפתחות אופטימלית, למוטיבציה פנימית, לרווחה נפשית, למעורבות פעילה ואיכותית, להסתגלות חברתית ולהישגים לימודיים (Deci & Ryan, 2000; 2013, Assor, Kaplan & Roth, 2002; Reeve & Assor, 2011; Kaplan & Assor, 2012).

הצורך בקשר ושייכות הוא הצורך שחש הפרט להרגיש שיש בחייו אנשים קרובים, שיגנו עליו ויקבלו אותו כפי שהוא, והצורך להיות חלק מקהילה (Deci & Ryan, 2000). התנהגויות התומכות בתחושת השייכות והמוגנות כוללות למשל הפגנת חיבה, הקדשת משאבים, זמן ונכונות לעזרה, חיזוק הנטייה לאמפתיה והערך של התחשבות באחר, ומבנה בלתי תחרותי של למידה ומשמעת.

הצורך בתחושת מסוגלות מתייחס לשאיפת הפרט להרגיש אפקטיבי, לחוות את עצמו כמסוגל לממש ולהוציא לפועל כוונות, תכניות ומטרות ולהשיג תוצרים ויעדים שקשה להשיגם (Deci & Ryan, 2002; עשור, 2003). התנהגויות התומכות בתחושת המסוגלות כוללות למשל מתן אתגרים אופטימליים; תכנית עבודה בעלת מבנה ברור; משוב מיידי, ספציפי ולא השוואתי; סיוע בהתמודדות עם כישלון; הוראת אסטרטגיות ללמידה ולהתמודדות; ושידור מסר של אמונה ביכולת התלמיד להצליח.

הצורך באוטונומיה הוא צורך שחש היחיד להכוונה עצמית, לביטוי עצמי אותנטי, למשמעות ולחופש בחירה (Deci & Ryan, 2000). זהו הצורך שחש האדם לממש יכולות ונטיות ולגבש באופן פעיל ואקספלורטיבי מטרות, עמדות, ערכים ותוכניות, כלומר לגבש את זהותו (Reeve & Assor, 2011). תמיכה באוטונומיה על ידי המורה כוללת התנהגויות כמו: היעדר כפייה, שיתוף בבחירת מטרות הלמידה ונושאייה, עירור עניין בחומר הנלמד, הבהרת הערך או הרלבנטיות של החומר הנלמד, אפשרות ביטוי חופשי של דעות ורגשות, עידוד יוזמה אישית, הקטנת השימוש באמצעי שליטה, והכרה ברגשותיו ובנקודת מבטו של הילד (Reeve, 2006). דיכוי האוטונומיה מתבטא בלחץ על התלמיד לחשוב, להרגיש ולבצע בדרכים מסוימות (Grolnick, Gurland, Jacobs, & DeCoursey, 2002), בהצבת דרישות, בטון דיבור כופה, במתן הערכה שיפוטית ופומבית, בהיעדר חופש ביטוי, ובשימוש בגורמי מוטיבציה חיצונית כשיטות של עיצוב התנהגות (Reev & Jang, 2006).

"תיאוריית ההכוונה העצמית" מבחינה בין סוגים שונים של מוטיבציה, המבטאים רמות שונות של הכוונה עצמית (Deci & Ryan, 2000): מוטיבציה חיצונית ומוטיבציית

ריצוי (מוטיבציות כפויות); מוטיבציה הזדהותית ומוטיבציה פנימית (מוטיבציות אוטונומיות). **המוטיבציה החיצונית** מאופיינת ברמה נמוכה של הכוונה עצמית. ההתנהגות נשלטת על ידי גורמים חיצוניים, כמו תקווה לתגמול חומרי (פרסים) או רצון להימנע מעונש. **במוטיבציות ריצוי** האדם תופס את פעולותיו כנובעות מהניסיון להימנע מרגשות אשם או בושה ועל ידי השאיפה לשמר רמה מספקת של ערך עצמי. **המוטיבציה ההזדהותית** מאופיינת ברמה גבוהה של מוטיבציה אוטונומית; הפרט פועל מתוך הזדהות עם הערך או ההתנהגות ומתוך הכרה בחשיבותה של הפעילות או הבנת הקשר שלה למטרותיו. **מוטיבציה פנימית** היא פעולה הנעשית לשם הסיפוק או ההנאה הפנימית הכרוכים בפעילות עצמה. האדם לומד מתוך תחושת בחירה, ולא מתוך כפייה פנימית או חיצונית. זהו אב-טיפוס של פעילות מכוונת-עצמי אינהרנטית, שאיננה תוצר תהליך הפנמה.

התנהגויות הנובעות ממוטיבציות כפויות יכולות להיחפך למכוונות-עצמי באמצעות תהליך ההפנמה, תהליך אקטיבי שבו אמונות, עמדות, ערכים והתנהגויות, שבמקורם הונעו ממוטיבציה חיצונית, נעשים לחלק אינטגרטיבי של העצמי (Deci & Ryan, 2000). הפנמה עמוקה מסתיימת **במוטיבציה אינטגרטיבית**, שאפיוניה דומים לאלה של המוטיבציה הפנימית (Ryan, 1995). מצב מוטיבציוני נוסף הוא **א-מוטיבציה**. זהו מצב שבו התלמיד מבטא היעדר רצון ללמוד ולהשקיע. מצב זה עשוי לנבוע מאי הכרה בערך הפעילות, מתחושת מסוגלות נמוכה, מהיסטוריה של כישלונות או מאי ציפייה להגיע לתוצר הרצוי (Ryan, 1995).

במחקרים נמצא כי סיפוק שלושת הצרכים, ומאפייני המורים האמורים לספק אותם, אכן קשורים במוטיבציה אוטונומית, בהשקעה בלימודים ובהסתגלות חברתית-רגשית טובה לבית הספר (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2013; Reeve, 2006, 2013). בישראל נמצא כי תמיכה באוטונומיה משפיעה על רגשות חיוביים והשקעה בלמידה (Assor et al., 2002), על ירידה ברמת האלימות בכיתה (Kaplan & Assor, 2012; Assor, Feinberg, Kaplan, & Kanat-Maymon, in press), עשור, וקנת-מיימון, 2008), וכן על מוטיבציה אוטונומית ללמידה, הישגים לימודיים, השקעה בלמידה (על פי דיווחי מורים) ורגשות חיוביים (קפלן, 2005; קפלן, עשור, אל סייד וקנת-מיימון, 2014). דיכוי אוטונומיה (התנהגויות שליטה) על ידי המורה נמצא קשור לרגשות כעס וחרדה, שהגבירו מצדם את הא-מוטיבציה והמוטיבציה החיצונית (Assor, Kaplan, & Roth, 2005).

לנוכח ריבוי המחקרים ותחומי ההתייחסות של "תיאוריית הכוונה העצמית" (רפואה, עולם העבודה, הורות, ספורט, פסיכופתולוגיה ועוד), למרבה ההפתעה קיימים מעט מאוד מחקרים, מאמרים או התערבויות חינוכיות במסגרת תיאורטית זו, הדנים בפיתוח הכוונה עצמית בהקשר לחינוך המיוחד. בין מחקרים אלה יש לציין את זה של גרולניק וראיין (Grolnick and Ryan, 1990), אשר מצאו כי ילדים בעלי ליקויי למידה דיווחו על תחושת מסוגלות נמוכה יותר מתלמידים ללא לקות למידה בעלי מנת משכל דומה, בעוד שהמורים דיווחו על נטייה להפעיל שליטה רבה יותר בעבודה עמם. התנהגות מדווחת זו של המורים פגעה בתחושת האוטונומיה של התלמידים ויצרה

אצלם דפוסי תלות בגורמי סמכות חיצוניים. במחקר אחר מצאו דסי ועמיתיו (Deci, Hodges, Pierson and Tomassone, 1992) כי תמיכת הסביבה (הורים, בית ספר) באוטונומיה ובמסוגלות קשורה לתפיסות העצמי, ואלה ניבאו מוטיבציה פנימית, הסתגלות והישגים בקריאה ובחשבון גם בקרב תלמידי החינוך המיוחד.

סקירת הספרות מצביעה על מיעוט מחקרים שנערכו במסגרת של "תיאוריית ההכוונה העצמית" בחינוך המיוחד. עם זאת, המושג "הכוונה עצמית" הוא מושג מוכר ומבוסס בספרות המקצועית על החינוך המיוחד.

המושג הכוונה עצמית בספרות המקצועית על החינוך המיוחד

הספרות המקצועית על החינוך המיוחד עשירה במחקרים, מאמרים וסקירות, המתייעחים למושג הכוונה עצמית (Stang et al., 2009). בתחילת הדרך התמקדו החוקרים בעיקר במעברים לימודיים. בהמשך שולב הנושא בהתערבויות חינוכיות בקרב מגוון אוכלוסיות החל מבית הספר היסודי, אך בעיקר בחטיבות הביניים ובתיכונים (Field, Martin, Miller, Ward, & Wehmeyer, 1998). בארצות הברית נכלל נושא ההכוונה העצמית בתוכניות הלימודים כאחד הסטנדרטים בחינוך (Cobb, Lehmann, Newman-Gonchar, & Alwell, 2009).

(Thurlow, ואף זכה לחקיקה (Stang et al., 2009), ההכוונה העצמית בחינוך המיוחד על פי סטנדרט ועמיתיו של מיומנויות, ידע ואמונות המאפשרים לאדם לחיות חיים של איכות, להיות אחראי ובעל שליטה בחייו. וומאייר (Wehmeyer, 1996) הגדיר "הכוונה עצמית" כמצב שבו האדם פועל "כסוכן הסיבתי (causal agent) העיקרי בחייו, בוחר ומקבל החלטות ביחס לאיכות חייו, חופשי מהפרעה או השפעה חיצונית" (עמ' 24). מרטין ומרשל (Martin & Marshal 1995) מתארים אדם היודע לבחור, מציב לעצמו מטרות מתוך מודעות לצרכיו האישיים, חותר להשגתן ומלווה את התהליך בהערכה עצמית. "הכוונה עצמית" כוללת אפיונים פנימיים כמו מודעות לעצמי, אמונה בעצמי, וגם התנהגויות כגון הצבת מטרות, קבלת החלטות, פתרון בעיות וקבלת עזרה. ווימאייר וחבריו (Wehmeyer Sands, Doll, and Palmer, 1997) זיהו ארבעה אפיונים מרכזיים של הכוונה עצמית: (1) תפקוד אוטונומי – לפעול על בסיס העדפות, באופן חופשי מהשפעה חיצונית; (2) ויסות עצמי (Self-regulation) – ניהול עצמי, הצבת מטרות והשגתן ופתרון בעיות; (3) העצמה פסיכולוגית – אמונה שאני יכול לשלוט בתחומים מרכזיים בחיי ויש לי המיומנויות הנחוצות שיובילו להשגת תוצרים רצויים בעיני; (4) הכרת העצמי (Self-realization) – לפעול על בסיס היכרות טובה של העצמי שלי וצרכיו, כוחותיו ומגבלותיו.

לטענת קוזמינסקי (2004) רוב ההגדרות של המושג "הכוונה עצמית" הדגישו במיוחד מיומנויות והקצו תשומת לב מועטה לחשיבותם של הגורמים הסביבתיים בתהליך זה. בהמשך לכך התמקדו תוכניות ההתערבות בעיקר בפיתוח מיומנויות או בעבודה פרטנית (ראה/י למשל סקירה של Stang et al., 2009).

תחום "ההכוונה העצמית" זכה לריבוי מחקרים. אלה מביניהם שנערכו בתלמידי החינוך המיוחד התמקדו בעיקר במיומנויותיהם של בעלי ההכוונה העצמית, בדרך כלל

במיומנות אחת משמעותית, כגון בחירה, סגור עצמי או תקשורת אסרטיבית (למשל, בנושא בחירה: Wehmeyer, 2004; Shogren, Faggella-Luby, Bae, & ; רוב המחקרים התמקדו בתלמידים בעלי ליקויי למידה או בעלי פיגור שכלי, בעיקר בקרב מתבגרים (Branding, Bates, & Miner, 2009) ובקבוצות נוספות, כמו בני נוער בעלי הפרעות רגשיות (Mooney, Ryan, Uhing Reid, & Epstein, 2005).

אימוץ מיומנויותיה של ההכוונה העצמית הוביל למגוון תוצרים חיוביים, כמו הסתגלות טובה יותר לבית הספר התיכון (Wehmeyer & Schwartz, 1997), מעורבות בתכנון הקריירה האישית (Wehmeyer, Palmer, Soukup, Garner, & Lawrence, 2007), שיפור הביצוע האקדמי (Martin et al., 2003), צמצום הנשירה (Field & Hoffman, 1996), שיפור הסטטוס התעסוקתי, עצמאות כלכלית, מגורים עצמאיים, שכן נאה (Wehmeyer & Palmr, 2003), שיפור במושג העצמי (Campbell-Whatley, 2008), והפחתת בעיות התנהגות ותוקפנות (Shogren et al. 2004).

מעט מאוד נכתב על התנאים המקדמים את ההכוונה העצמית (Karvonen, Test, ; Wood, Browder, & Algozzine, 2004). אחת התכניות המקדמות את ההכוונה העצמית היא התכנית המערכתית של פילד ועמיתיה: "צעדים להכוונה עצמית" (Field & Hoffman, 2002; Field et al., 1998), שמטרתה לפתח את הידע, האמונות והמיומנויות הנחוצים להכוונה עצמית. התכנית מתמקדת במיומנויות כמו תכנון, הצבת מטרות, בחירה, מיומנויות תקשורת, והתוודעות לעצמי. פילד ועמיתיה מתארים עבודה מערכתית הכוללת את התלמידים, סגל המורים, ההורים, אנשי ההנהלה וצוות רב מקצועי ומציגים עדויות לכך שההכוונה העצמית הפכה לאורח חיים בקרב המורים ובקרב התלמידים.

הכוונה עצמית בחינוך המיוחד בישראל

"תפיסת החינוך המיוחד מושתתת על מחויבות ערכית, המבוססת על כבוד האדם וחירותו, שוויון, מתן הזדמנויות, סובלנות והכלה..." (אתר האגף לחינוך מיוחד).⁶ תפיסה זו מעמידה במרכז את העצמת איכות החיים והאוטונומיה של התלמידים. חזון הגף לחינוך מיוחד גורס כי כל אדם בעל צרכים מיוחדים ישתתף באופן פרואקטיבי בחברה. מכאן נובע הצורך בקיומה של חברה שוויונית, שחבריה מאפשרים לכל השותפים בה למצות את חזונם בהקשר לחייהם ובהתאם ליכולותיהם וכישרונותיהם (פן וטל, 2006).

במסגרת תכנית הליבה של החינוך המיוחד בישראל פותחה התכנית "לקראת בגרות – ל"ב 21" (רייטר, שלומי וצדר, 1997), שמטרתה טיפוח האוטונומיה ואיכות החיים של היחיד. רייטר (2003) טוענת כי ערכי המורה ותפיסתה את התלמיד כבעל אישיות ייחודית בעלת יכולות, ולא רק כבעל ליקויים, הם תנאי הכרחי להצלחת החינוך. המטרות העומדות בבסיס התכנית הן טיפוח המימוש העצמי תוך התחשבות בנתונים האישיים, טיפוח אחריות אזרחית והרגשת שייכות ומשמעות, פיתוח יכולת כלכלית

⁶ <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Special/HaagafBepeula/BaaleyTafkidim/Dvar.htm>

ועצמאות קיומית. מודל "מעגל ההפנמה" המיושם בתכנית מכוון לטפח בתלמיד מכוונות עצמית, מעורבות אקטיבית בתכנון עתידו, יכולת לקבל החלטות, שליטה על חייו ושביעות רצון (Reiter & Schalock, 2008).

במרכז תכנית הלימודים היחידנית (תח"י/תל"א) בחינוך המיוחד עומדים עקרונות של הכוונה עצמית, קרי עידוד השתתפות התלמיד בתחומים שונים, התבססות על כוחות הילד, זיהוי כישורנותיו, שיתוף התלמיד והוריו בתכנון ובחברת התכנית וקידום סגור עצמי (חוזר מנכ"ל ס"ה 9/ב, מאי, 2005).

הכוונה עצמית בחינוך המיוחד וצדק חברתי: מבט ביקורתי

בחינת המציאות מגלה כי קיים פער בין התפיסה ההומניסטית המוצהרת, המדגישה את טיפוח הכוונה העצמית בקרב אנשים בעלי צרכים מיוחדים, לבין תפיסתם כפסיביים וכזקוקים להגנה (קוזמינסקי 2004). על פי דורנר (2009) 58% מבעלי הצרכים המיוחדים משולבים בחינוך הרגיל. זהו אחוז נמוך בהתחשב בכך ששיעור גבוה של בעלי הצרכים המיוחדים הם בעלי לקויות קלות. למרות המדיניות והחוקים, גם בארצות הברית טוענים אנשי שדה ומחקר כי "החברה ממשיכה לשמר שליטה ניכרת במדיניות, כמו גם בחייהם של אנשים עם מוגבלויות" (Branding et al., 2009, עמ' 756).

אף על פי שלרבים מן המורים יש תפיסות חיוביות ביחס לקידום הכוונה העצמית בקרב תלמידיהם (Stang et al., 2009), מיעוטם מיישמים תכנית כזאת, או מטרות קשורות לנושא (Chambers, Test, Mason, Hughes, Konrad, Neale, & Wood, 2004; Wehmeyer, Saito, Lida, Lee, & Singh, 2007). תומה ועמיתיו (Thoma, Pannozzo, Fritton, & Bartholomew, 2008) טוענים כי קיים פער בין המחקר לבין הפרקטיקה. לטענתם, פרחי הוראה אינם מקבלים הכשרה מתאימה, ומורים אינם מיישמים את הידע הקיים בתחום וחשים חוסר מסוגלות לעשות זאת. ציימברס וחבריו (Chambers et al., 2007, עמ' 12) טוענים: "למרות שמורים הצהירו שהמושג הכוונה העצמית מוכר להם, איננו משוכנעים שהם באמת הבינו את המונח, הואיל והרבה מורים מרגישים שתלמידיהם אינם יכולים לצאת נשכרים מהוראה תומכת הכוונה עצמית".

הפער בין המדיניות המוצהרת לבין יישומו בפועל מעורר שאלה של צדק חברתי: האם התלמידים אכן לומדים בסביבה המאפשרת להם לממש את זכויותיהם האנושיות הבסיסיות לחיים מספקים ומשמעותיים בהווה ובעתיד, למשל, סביבה התומכת בצרכיהם הפסיכולוגיים? למושג צדק חברתי יש הגדרות ותיאוריות שונות (דהאן, 2007). המאמר הנוכחי מתייחס לשאלת הצדק החברתי מנקודת הראות של הזדמנויות הצמיחה המתאפשרות לילדים בעלי צרכים מיוחדים. תפיסה דומה ניתן למצוא בתיאוריית צדק המתייחסת ל"גישת היכולות" של סן ונוסבאום (Nussbaum, 2006). על פי תיאוריה זו, במושג "יכולות" הכוונה ל"מערך חירויות מהותיות והזדמנויות לבחור חיים שהם בעלי ערך מבחינתו של היחיד, כלומר לממש מערכת תפקודים בעלי ערך מבחינתו" (דהאן, 2007, עמ' 103). הזכות לחיים המאפשרים סיפוק צרכים פסיכולוגיים - יכולה להיכלל בתיאוריית צדק זו במושג "שייכות". מדובר בזכות לחיות עם אחרים, לקחת חלק באינטראקציות חברתיות וגם "ליהנות מתנאים חברתיים

המכוננים כבוד עצמי ומונעים השפלה, להיות בעל יכולת לחיות כאדם בעל כבוד ובעל ערך שווה לאחרים" (עמ' 104). נוסבאום גורסת כי "התיאוריות של צדק חברתי זנחו את קבוצת בעלי המוגבלויות ולא העניקו להם הזדמנויות להשמיע את קולם, לייצג את האינטרסים החיוניים שלהם ולקבוע את גורלם" (דהאן, 2007, עמ' 110). התכנית המוצגת במאמר הנוכחי מאפשרת לצמצם את הפער בין רמת ההצהרה לבין המציאות ולאפשר לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים לממש את זכויות היסוד שלהם לחיים בעלי משמעות.

כדי לקדם את התמיכה בהכוונה עצמית בקרב התלמידים לא די בהוראת מיומנויות. נחוצה עבודה מערכתית שתתייחס למקומן של פרוצדורות, מדיניות ותרבות, העשויות להשפיע על מימוש רעיון ההכוונה העצמית (Abery, 1993). נראה שנדרשים שינויים מערכתיים על מנת לוודא שהמכשולים להכוונה עצמית הוסרו או לפחות הצטמצמו (Chambers et al., 2007). התכנית המוצגת במאמר הנוכחי היא תכנית מערכתית המכוונת לכך.

תיאור האוכלוסייה העומדת במוקד תכנית ההתערבות והמחקר

התלמידים הלומדים בבית הספר לחינוך מיוחד מופנים אליו מן החינוך הרגיל בשל קשיי תפקוד בבתי הספר הרגילים, ובעקבות החלטתה של ועדת השמה. הם מאופיינים כבעלי אינטליגנציה תקינה, עם הפרעות התנהגות וקשיי הסתגלות על רקע רגשי, ליקויי למידה, קשיי קשב וריכוז, היפר אקטיביות ואימפולסיביות, קשיים בדחיית סיפוקים וחוסר שליטה בדחפים. התלמידים מגיעים לבית הספר עם פערים לימודיים גדולים, עם חוויות מצטברות של אי הצלחה ותסכולים מן הלמידה, עם מוטיבציה נמוכה מאוד ללמידה, המתבטאת בהיעדר רצון להצליח ולהשקיע (א-מוטיבציה), לעתים עם תחושת חוסר אונים נרכשת, דימוי עצמי פגוע, תחושת מסוגלות נמוכה, תחושת אי קבלה ודחייה מצד הסביבה (התיאור מבוסס על ראיונות עם צוות בית הספר).

בהגדרה פורמלית, על פי ה- *DSM-5*TM (APA, 2013), מופנים לבית הספר תלמידים בעלי הפרעת התנהגות (Conduct Disorder). הפרעה זו מתבטאת בדפוס חוזר ונשנה של התנהגויות הפוגעות בזכויות היסוד של אחרים או מפרות חוקים או נורמות חברתיות התואמות את גילם. אופי ההפרעה נקבע על פי קריטריונים ספציפיים המופיעים במדריך. הפרעת ההתנהגות גורמת לפגיעה משמעותית בתפקוד הלימודי, החברתי והתעסוקתי.

מדוע יש לקדם הכוונה עצמית בקרב תלמידים עם הפרעות התנהגות?

לא אחת אנו נתקלים בתפיסתם של מורים, בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד, שלפיה פיקוח והבנייה תקיפים יובילו להסתגלותם של תלמידים בעלי בעיות התנהגות (Deci et al., 1992). מורים נוטים להגיב בסגנון של דיכוי אוטונומיה כאשר התלמידים מגלים פסיביות בלמידה, השקעה מועט, ולומדים מתוך מוטיבציה חיצונית (Sarrazin, 2006, Tossier, Pelletier, Trouilloud, & Chanal). או שהתנהגותם בכיתה בעייתית (Ryan & La, 1996, Grolnick, Weiss, McKenzie, & Wrightman).

Guardia, 1999) ומולר ודסי (Moller & Deci, 2010) טוענים כי קיימת נטייה בקרב מורים להגיב בלחץ ובשיטות של שליטה כאשר התלמידים אינם משתפים פעולה או מתנהגים באופן לא מקובל או אלים. התלמידים מתנגדים לשליטה זו, ונוצר מעגל קסמים של השפעות שליליות.

ריב (Reeve, 2006) טוען כי מורה הנוקט סגנון הוראה המאופיין בשליטה אינו מתייחס לפרספקטיבה של התלמידים (איך הם מרגישים, מה הם חושבים, מדוע הם פעלו כפי שפעלו). ריב מציג סיבות שונות מדוע מורים משתמשים בסגנון זה: למשל, לחץ להשיגים המופעל עליהם מגבוה ואמונותיהם הניזונות מן התפיסה הביקביוריסטית, שלפיה שימוש בתגמולים ובענישה הוא יעיל ובעל ערך רב יותר. לטענת ריב קיים בלבול בין שליטה לבין - הצבת גבולות. לצד תמיכה באוטונומיה יש - להציב גבולות בדרך שאיננה פוגעת באוטונומיה של התלמידים.

על פי תיאוריית ההכוונה העצמית, לשימוש בשיטות המבוססות על פיקוח - כמו מתן פרסים או תגמולים, עונשים, כפייה, הגברת תחרות, פיקוח יתר, שימוש בשפה מכתובה וכופה, או תכניות של עיצוב התנהגות - יש מחיר מוטיבציוני ורגשי. שיטות אלה מביאות אמנם להשפעות מיידיות על ההתנהגות, אבל הן מטפחות מוקד-סיבתיות חיצוני, משפיעות על הפחתת המוטיבציה האוטונומית ורמת ההכוונה העצמית, מחזקות מוטיבציה כפויה ופוגעות בתהליכי ההפנמה של התנהגויות וערכים (Deci, Koestner, & Ryan, 2001; Ryan & Deci, 2006). בהיעדר הפנמה עמוקה תוביל הפסקת התגמולים לחזרה להתנהגויות הקודמות (Deci et al., 1999). לנוכח נטייה זו להשתמש בשיטות של שליטה על תלמידים בעלי בעיות התנהגות, ובמחיר הנלווה לשימוש בשיטות אלה, נראה כי נחוצה תכנית שתתמוך בצרכיהם הפסיכולוגיים של התלמידים ותקדם את יכולת ההכוונה העצמית שלהם.

כפי שראינו בסקירת הספרות המקצועית, יכולות של הכוונה עצמית הביאו למגוון תוצרים חיוביים, כמו הסתגלות טובה יותר של תלמידים לבית הספר התיכון, שיפור ההישגים והפחתת בעיות התנהגות (Schwartz & Wehmeyer, 1997). היעדר הכוונה עצמית במעברים חינוכיים עשוי להיות כרוך בקשיי הסתגלות ובנשירה מבית הספר (Field & Hoffman, 1996; Eisenman, 2009).

תחושות של סיפוק הצרכים הפסיכולוגיים וחוויה של הכוונה עצמית עשויות לצייד את התלמידים במאגר של זיכרונות חיוביים, ואף לחזק את תפיסת העצמי שלהם ואת תפיסתם את האחרים כראויים לאמון. תשתית זו נחוצה במיוחד לאור האפיונים הרגשיים, החברתיים וההתנהגותיים של התלמידים, המגיעים עם תחושות עמוקות של תסכול (למשל, דחייה מצד הסביבה, תחושת מסוגלות נמוכה, חוסר אונים וחוסר משמעות). מכאן שתכנית לקידום ההכוונה העצמית עשויה לחזק בתלמידים את המשאבים המוטיבציוניים הפנימיים, הן במסגרת החינוכית הקיימת והן במסגרות העתידיות, להכניס למעברים הצפויים בחייהם, ואף להגדיל את סיכוייהם לחיים מספקים (רייטר, 2003) ולקדם את תהליכי גיבוש הזהות בתקופת ההתבגרות המוקדמת והמאוחרת.

תיאור תכנית ההתערבות בבית הספר

יישום הגישה ועקרונות ההכוונה העצמית על פי "תיאוריית ההכוונה העצמית" (SDT, Deci & Ryan, 2000), המתבטא בהתערבות בית ספרית מקיפה ושיטתית במסגרת של חינוך מיוחד לילדים בעלי הפרעות התנהגות, הוא ייחודי לבית הספר (בישראל ובעולם). התכנית פועלת באופן מערכתי ברמות השונות של הארגון: הנהלה, צוות מוביל, תלמידים, מורים מקצועיים ומחנכים, סיעות, קהילה. התכנית זוכה לתמיכה ממשרד החינוך ומן הפיקוח של החינוך המיוחד. בבית הספר קיימים מבנים ארגוניים לתמיכה בתהליכי השינוי ולחיזוק תהליכי ההפנמה בקרב המורים והתלמידים והתפיסה שלפיה ההכוונה העצמית היא המארגנת את העבודה בתחומים השונים של חיי בית הספר. התכנית מכוונת לטפח את בית הספר כסביבה התומכת בצרכיהם הפסיכולוגיים הבסיסיים של התלמידים והיא מתבצעת בארבע מסגרות התנסות:

- "מרחבי יצירה ופיתוח", להלן, מרחבים – סביבות למידה אותנטיות, המשלבות פעילויות של יזמות ומכוונות עצמית ומאפשרות לתלמידים לממש יכולות ונטיות, לגבש באופן פעיל תחומי עניין חדשים ולפתח כישורים שיאפשרו להם השתלבות עצמאית עם העולם שמחוץ לבית הספר.
- הזדמנויות למעורבות חברתית וקהילתית.
- הוראה תומכת הכוונה עצמית והתעניינות במסגרת השיעורים הרגילים.
- תכנית ליבה רב שנתית: למידה רגשית-חברתית וטיפול כישורי הכוונה עצמית וכישורי חיים.

במאמר הנוכחי אנו מציגים בעיקר את מרחבי היצירה והפיתוח כסביבה מקדמת הכוונה עצמית, ומחקר שבחן היבט זה של התכנית הבית ספרית. המרחבים פרוסים על מגוון רחב של תחומי עניין: אמנות, ספורט, אפייה, מוסיקה, מחשבים, קולנוע, עבודה בעץ (נוי עץ), ניהול קיוסק, גינון וטיפול בבעלי חיים. התלמידים יכולים להשתתף גם בלהקות ייצוגיות בתחום התזמורת והמחול. כל תלמיד יכול לבחור שני מרחבים, פעמיים בשנה.

תהליכי הלמידה וההתנסות במהלך השנה מאופיינים בתמיכה באוטונומיה. שיתוף התלמידים בקבלת החלטות בא לביטוי בהזמנת התלמיד לבחור את תחומי העניין שלו ואת המרחבים שבהם יתנסה. הבחירה נעשית לאחר תהליך למידה בנושא זה, שיחות בכיתה ושיחות פרטניות, היכרות עם מגוון המרחבים הקיים ותהליך של קבלת החלטות, הכרוך בחשיבה על מגוון השיקולים הכרוכים בבחירה. הסביבה העשירה מזמנת לכל תלמיד עיסוק בנושאים הקרובים ללבו, לכישוריו וליכולותיו (מימוש תחומי עניין אותנטיים) והזדמנויות לגילוי ולגיבוש יכולות ותחומי עניין חדשים. התלמידים מקבלים סיוע בהצבת מטרות אישיות והזדמנויות לבחינה רפלקסיבית של עצמם (למשל: במה אני חזק? מה מעניין אותי? כיצד אני מתמודד עם קשיים?) ושל הסביבה (מה האפשרויות העומדות בפניי?). במרחב מתקיים דיאלוג תומך אוטונומיה (Kaplan & Assor, 2012). המורה והתלמידים משוחחים על התועלת שבפעילות והקשר שלה

לחיים, התלמידים מביעים את דעותיהם באופן חופשי ויכולים לבטא גם ספקות ורגשות שליליים.

המרחבים מחזקים את הרלבנטיות של הנושאים הנלמדים בכיתות האם (בחשבון, בהנדסה, במדעים, בחינוך הלשוני, ועוד). כך, בעוד שהלמידה בכיתה כרוכה פעמים רבות במפגש עם חוויות של תסכול והתלמידים מתנגדים לא אחת לכתוב או לבצע משימות, במרחב ניתנת להם הזדמנות ללמידה משמעותית של תכנים הקשורים לתכנית הלימודים הפורמלית, בדרך חווייתית ורלבנטית. למשל, המרחבים מזמנים שימוש במדידה ושקילה (מתמטיקה), מבנה גופם של בעלי חיים, חושים, רבייה, דרכי הגנה (מדעים), כתיבה – יומן, סיפורים, ברכות והודעות, קריאה ומילוי הוראות (חינוך לשוני), ועוד.

המרחבים תומכים גם בתחושת השייכות של התלמידים. המורה הוא דמות אכפתית, קשובה לצרכיהם, מתעניינת, נותנת סיוע ועזרה בעת הצורך, מחזקת את יכולותיהם של התלמידים ומכירה בייחודיותם. המרחבים מתבצעים באקלים לא תחרותי וללא השוואה חברתית. המורה דואגת לשמירה על כללים של התנהגות נאותה ומכבדת ועל התחשבות באחר. ההשתתפות במרחב מזמנת לא אחת שיתופי פעולה ועזרה הדדית בין התלמידים.

המרחבים תומכים גם בתחושת המסוגלות של התלמידים. התלמידים מתנסים בפעילויות המאפשרות להם חוויות של הצלחה, הם לומדים כיצד להציב מטרות, מקבלים מן המורה הכוונה וסיוע בהתמודדות עם קשיים, משוב מיידי, מסרים של יכולת ולגיטימציה של קשיים, ועוד.

אחד הכלים שפותחו באופן ייחודי בניסוי הוא "המעגל היזמי", המיושם במרחבים שבהם מתקיים תהליך של תכנון מוצר, הכנתו ומכירתו (בית המאפה, קיוסק, נוי עץ). התהליך היזמי מאפשר למידה, התנסות ומעורבות מלאה של התלמיד בכל השלבים, החל מזיהוי הצורך (בסביבה או כצורך אישי), העלאת רעיונות, סקר שוק, תכנון המוצר ותהליך הייצור, ביצוע עבודת הייצור והיצירה, פרסום ושיווק, מכירה, שיקולי רווח והפסד וכדומה. מפת דרכים זו מחזקת את תחושת האוטונומיה של הילדים, המנהלים את התהליך באופן עצמאי בליווי המורה, וגם את תחושת המסוגלות של התלמידים, החוזים לעתים לראשונה בחייהם חוויית הצלחה. הלמידה היא אותנטית ומשמעותית. התלמיד לומד על אודות העולם האמיתי של העסקים בתהליך הכרוך בחשיבה יצירתית, קבלת החלטות ופתרון בעיות. המורה מסייעת לתלמידים להשיג את המידע והכלים הנחוצים בתהליך, אך האחריות לכל התהליך היא שלהם.

התכנית מעודדת מעורבות חברתית של התלמידים בקהילה, הן במסגרת בית הספר והן מחוצה לו. מודגשים הקשרים בין המרחב לבין הקהילה על ידי פעילויות של שיווק מוצרים או מתן שירות לקהילה. לדוגמה, "בית המאפה" משווק בתוך בית הספר דברי מאפה; במרחב "חומר וצבע" יוצרים מוצרי נוי הניתנים כשי לאורחי בית הספר, וכמו כן נמכרים באירועים בית ספריים שונים. במרחב "מדריכים לבעלי חיים" מרחיבים התלמידים ומגבשים את תחומי העניין שלהם בנושאים שאותם הם מעבירים בגן הילדים בשכונה, שבו הם פועלים כמדריכים צעירים. הם לומדים לפתח אחריות, משקיעים זמן ומאמץ בבחירת הפעילויות ובהכנת חומרי הלמידה לתלמידי הגן, ונעשים

מעורבים ואכפתיים כלפי אנשים אחרים. כך הם לומדים להעריך את עצמם ולומדים על הקשר שבין השקעה ומאמץ (חיזוק תחושת המסוגלות).

כל צוות המורים עבר השתלמויות להעמקת היכרות עם "תיאוריית ההכוונה העצמית" וכן סדנאות שבהן נבנו מחוונים לתהליכי הוראה-למידה התומכים בהכוונה עצמית והתעניינות, המבוססים על ידע שהצטבר במחקרים רבים (למשל, Reeve, 2006). צוות המורים בנה יישומים ספציפיים במקצועות שונים המתאימים לאוכלוסיית התלמידים בבית הספר. המאמר הנוכחי לא יתמקד בהיבט זה.

לצד תכנית הניסוי פועלות בבית הספר תכניות שונות, כגון "מפתח הלב", "כישורי חיים" וכמובן ל"ב 21, המקדמות כישורי הכוונה עצמית, למידה רגשית-חברתית וערכים. בבית הספר נבנתה תכנית ליבה התפתחותית רב-שנתית, המשלבת תכנים ופעילויות מכלל התכניות. התכנית פועלת בכיתות האם ועוסקת במושגים ובתהליכים החשובים לטיפוח אדם בעל מכוונות עצמית. לדוגמה: תהליכי בחירה וקבלת החלטות, פתרון בעיות, הצבת מטרות, היכרות עם דמויות מופת שהצליחו למרות הקשיים, כישורי דיאלוג, ועוד.

תכנית ההתערבות בבית הספר לוותה בתהליכי הערכה ומחקר. להלן נציג שלושה מחקרים שליוו את תהליכי השינוי בבית הספר, שניים כמותיים ואחד איכותני.

על המחקרים שליוו את תכנית ההתערבות

יישום תיאוריית ההכוונה העצמית בבית ספר לחינוך מיוחד בישראל הוא ייחודי. משום כך היה צורך לבחון האם התיאוריה ישימה בבית ספר לחינוך מיוחד ויכולה לשמש גישה מנחה להתערבות חינוכית. כמו כן שאלנו: מה מאפיין את התהליכים המוטיבציוניים-רגשיים של התלמידים? ובאופן ספציפי, מה מאפיין את חוויית ההכוונה העצמית של התלמידים הלומדים ב"מרחבי היצירה והפיתוח" ובכיתות האם? מה סוג המוטיבציה המאפיין אותם? וכיצד הם תופסים את תמיכת המורים בהם? שיערנו כי תפיסות הנוגעות להתנהגויות מורה: תמיכה באוטונומיה, תמיכה במסוגלות ותמיכה בשייכות, יימצאו כקשורים קשר חיובי עם מוטיבציה אוטונומית, תחושת בחירה, תחושת שייכות, תחושת מסוגלות והשקעה – וכקשורים קשר שלילי עם מוטיבציה כפויה וא-מוטיבציה. במחקר מס' 2 הוספנו היבט נוסף: שיערנו גם כי תמיכה באוטונומיה תנבא השקעה בכיתה (דיווח מורה) **בתיוך** המוטיבציה האוטונומית.

שיטה (בשני המחקרים הכמותיים)

משתנים: המשתנים הבלתי תלויים התמקדו בהתנהגויות המורה במרחב (מחקר מס' 1) או בכיתה (מחקר מס' 2): תמיכה באוטונומיה ודיכוי אוטונומיה (מחקרים 1-2), תמיכה בשייכות ותמיכה במסוגלות (תוספת משתנים במחקר מס' 2). המשתנים התלויים בשני המחקרים התייחסו לסוג המוטיבציה של התלמידים במרחב או בכיתה: מוטיבציה אוטונומית, שהורכבה משני סולמות: מוטיבציה פנימית ומוטיבציה הכרתית – ומוטיבציה כפויה, שהורכבה משני סולמות: מוטיבציה חיצונית ומוטיבצית ריצוי. כמו כן נכללו במשתנים תחושת בחירה (רק במחקר מס' 1), השקעה על פי דיווח המורה, תחושת שייכות, תחושת מסוגלות וא-מוטיבציה (רק במחקר מס' 2).

לוח 1 מציג את המשתנים בשני המחקרים, את מהימנותם והיגדים לדוגמה.

לוח 1: הצגת משתני שני המחקרים, מהימנותם והיגדים לדוגמה בכל אחד מהמחקרים.

היגדים לדוגמה	מהימנות מחקר 2 כתי	מהימנות מחקר 1 מרחב	
המורה נותנת לי לבחור איך לעבוד במרחב/בכיתה. המורה במרחב/בכיתה מדברת אתנו על הקשר בין מה שאנו לומדים ובין העתיד.	.80	.67	תמיכה באוטונומיה
המורה אומרת לי כל הזמן מה לעשות/כשאני בוחר נושא לעבודה המורה מנסה להתערב ולהשפיע יותר מדי על הבחירה שלי.	.80	.68	דיכוי אוטונומיה
מוטיבציה חיצונית אני מבצע את המשימות במרחב/בכיתה כדי לזכות בניקוד או בקופונים. / כדי שהמורה לא תיתן לי עונשים. מוטיבציית ריצוי אני משתתף בפעילויות במרחב/בכיתה כדי שהמורה יהיה מרוצה ממני. / כי אני רוצה שתלמידים אחרים יחשבו שאני מוכשר.	.78	.82	מוטיבציה כפויה
מוטיבציה הכרתית אני מבצע את המשימות במרחב/בכיתה כי אני רוצה ללמוד דברים חדשים. / כי זה יעזור לי בעתיד. מוטיבציה פנימית אני משתתף בפעילויות במרחב/בכיתה כי אני נהנה מזה. / כי זה כיף.	.87	.81	מוטיבציה אוטונומית
אני מרגיש שאני ממש רוצה להשתתף במרחב. / אילו הייתי בוחר מחדש מרחב, הייתי בוחר אותו מרחב.	לא נכלל במחקר השני	.70	תחושת בחירה
המורה מסבירה לנו איך צריך לעשות את העבודה בכיתה.	.65	לא נכלל במחקר הראשון	תמיכה במסוגלות
למורה אכפת ממני ולא רק בהקשר ללימודים.	.83	לא נכלל במחקר הראשון	תמיכה בשייכות
אני אפילו לא מנסה להצליח בכיתה / אני לא משקיע שום מאמץ בכיתה.	.64	לא נכלל במחקר הראשון	א- מוטיבציה
יש לי הרבה חברים בכיתה / טוב לי בכיתה שלי.	.63	לא נכלל במחקר הראשון	תחושת שייכות
אני יכול להצליח בכיתה אם אני רוצה / כשאני מחליט לעשות משהו קשה בכיתה, אני יכול לעשות זאת.	.65	לא נכלל במחקר הראשון	תחושת מסוגלות
התלמיד מגלה עניין, הנאה וסקרנות בזמן הפעילות בכיתה / משקיע בלמידה ובפעילות בכיתה.	.92	לא נכלל במחקר הראשון	השקעה (דיווח המורה)

משתתפים ומדגם: בשנתיים שבהן נערך המחקר למדו בבית הספר כ-80 תלמידים בכל שנה, ב-12 כיתות ב' ח'י. בכל כיתה למדו 6-8 תלמידים. בשני המחקרים השתתפו רק תלמידים שלמדו בכיתות ד' ח'י. במחקר הראשון השתתפו 45 תלמידים, שלמדו ב"מרחבי היצירה והפיתוח" (68% מכלל תלמידי ד' ח'י) במחקר השני השתתפו 56 תלמידים שלמדו במסגרת של כיתות האם (85% מכלל תלמידי ד' ח'י). השאלונים הועברו לכל התלמידים שנכחו בכיתה בזמן העברת השאלון. הוחרגו מן המחקר מספר מועט של תלמידים בעלי קשיים מהותיים בקריאה, תלמידים שמילאו את השאלון ללא קריאה מעמיקה (על פי המלצות צוות המחקר, לאחר תום מילוי השאלונים), תלמידים שלא נכחו באותו יום ומספר מועט של תלמידים שלא שיתפו פעולה, לרוב עקב מצב רגשי ביום העברת השאלון.

כלי המחקר: במחקר נכללו שאלונים שתוקפו במחקרים קודמים (Assor & Kaplan, 2002; Assor et al., 2001; קפלן, 2005, קפלן ועשור, 2004) ותוקפו שוב במחקר הנוכחי. הסקאלות התבססו על מדדים מקובלים בעולם (Ryan & Connell, 1989; Deci & Ryan, 2000). הסולם נע מ-1 (לא מסכים כלל) ועד 4 (מסכים מאוד). מהימנות המשתנים מופיעה בלוח 1. בכל סולם נכללו 3-10 היגדים.

נוהל: התלמידים מילאו שאלונים שהתייחסו לחוויית הלמידה במרחב (מחקר מס' 1) או בכיתה (מחקר מס' 2, שהתבצע בשנה שלאחר מכן). במחקר הראשון מילא כל תלמיד שאלון על מרחב אחד בלבד והתייחס למורה המלמדת במרחב זה. כל השאלונים הועברו באותה תקופת זמן (חודש אפריל). במחקר השני מילאו התלמידים את השאלון ביחס למחנכת. על מנת לחזק את הסיבתיים, השאלונים שבדקו את תפיסות התלמידים ביחס למורה הועברו בינואר, והשאלונים שבדקו את תפיסות העצמי המוטיבציוניות הועברו בסוף חודש פברואר. השאלונים הועברו בנוסח אחיד על ידי ארבע מורות, שקיבלו הכשרה על ידי החוקרת הראשית. המורות היו מוכרות לתלמידים, אבל לא לימדו אותם ישירות במרחב או בכיתה. בקרה על איכות ההעברה נעשתה על ידי עוזר מחקר, שצפה בכיתה במהלך מילוי השאלונים וסייע בהעברתם. התלמידים קיבלו הסבר על המחקר וחשיבותו והובטחה להם סודיות. המספר המועט של המשתתפים נובע מגודל בית הספר כבית ספר לחינוך מיוחד, ומשיקולים שהוצגו בסעיף "משתתפים ומדגם".

ניתוח סטטיסטי: הניתוח נעשה בתכנת SPSS. הניתוחים כללו בדיקת ממוצעים, סטיות תקן ושכיחויות (סטטיסטיקה תיאורית). לבדיקת הבדלים בין קבוצות נערכו מבחני t וניתוח שונות בין-נבדקי. הקשרים בין המשתנים נבדקו באמצעות ניתוח של מתאמי פירסון. כדי לבדוק את הניבויים של המשתנים הבלתי התלויים נערך במחקר מס' 2 ניתוח נתיבים (Structural Equation Modeling – SEM, AMOS17).

ממצאים – מחקר מס' 1

במחקר הראשון השתתפו תלמידים שלמדו במרחבי היצירה והפיתוח. לוח 2 מציג את המשתנים, הממוצעים, סטיות התקן, ואחוזי התלמידים שנמצאו גבוהים ונמוכים בכל משתנה. בסוגריים מופיעה השכיחות.

לוח 2: משתנים, ממוצעים, סטיות תקן, אחוזי התלמידים שנמצאו גבוהים ונמוכים בכל משתנה ושכיחויות – מחקר מס' 1.

ממוצע	סטיית תקן	אחוז נמוכים (עד 2.5)	אחוז גבוהים (2.5 ומעלה)
2.88	.67	22.7% (10)	77.3% (35)
1.96	.83	76.7% (35)	23.3% (10)
3.42	.62	6.7% (3)	93.3% (42)
2.46	.72	55.6% (25)	44.4% (20)
3.27	.82	14% (5)	86% (38)

בקרב התלמידים הלומדים במרחבים מתבטאת רמה גבוהה של מוטיבציה אוטונומית (93.3%) יחסית למוטיבציה כפויה (44.4%). במבחן t נמצאו הבדלים מובהקים בין המוטיבציה האוטונומית למוטיבציה הכפויה: $t(44)=7.30, p<.001$, כלומר, התלמידים מרגישים במרחבים יותר מוטיבציה אוטונומית מאשר מוטיבציה כפויה. ממצא זה נתמך באמצעות המשתנה תחושת בחירה. 86% מן התלמידים דיווחו על תחושת בחירה גבוהה ביחס להשתתפות במרחבים. הממצאים מלמדים כי התלמידים תופסים את המורים כיותר תומכים באוטונומיה שלהם, כלומר בהכוונה העצמית, מאשר כמדכאים את האוטונומיה. במבחן t נמצאו הבדלים מובהקים בין תמיכה באוטונומיה לבין דיכוי אוטונומיה: $t(42)=4.87, p<.001$. רק 23.3% מן התלמידים תפסו את המורים כמחזקים ויסות חיצוני (דיכוי אוטונומיה), לעומת 77.3% שתפסו את המורים כתומכים בהכוונה עצמית.

לוח מס' 3 מציג מתאמי פירסון בין המשתנים השונים.

לוח 3: מתאמי פירסון בין משתני המחקר – מחקר מס' 1.

משתנה	1	2	3	4
1. תמיכה באוטונומיה	-	-	-	-
2. דיכוי אוטונומיה	-.37*	-	-	-
3. מוטיבציה אוטונומית	.46**	-.46**	-	-
4. מוטיבציה כפויה	.13	.31*	.13	-
5. תחושת בחירה	.35*	-.56**	.52**	.03

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

נמצאו קשרים חיוביים ומובהקים בין תמיכה באוטונומיה לבין המוטיבציה האוטונומית ותחושת הבחירה. לעומת זאת, דיכוי האוטונומיה קשור בקשר שלילי ומובהק עם המוטיבציה האוטונומית ועם תחושת הבחירה ובקשר חיובי מובהק עם המוטיבציה הכפויה.

ממצאים – מחקר מס' 2

במחקר מס' 1 בדקנו את התמונה המוטיבציונית בסביבת המרחבים, המהווים את אחד המוקדים המרכזיים בתכנית ההתערבות. במחקר מס' 2 שאלנו על אודות תמונת המצב בכיתות האם. הרחבנו את משתני המחקר והעמקנו בניתוח הסטטיסטי. התלמידים התייחסו במחקר זה ללמידה בכיתות האם ולמחנכת.

לוח 4 מציג את משתני המחקר, הממוצעים וסטיות התקן של המשתנים השונים.

לוח 4: משתני המחקר, הממוצעים וסטיות התקן – מחקר מס' 2.

ממוצע	סטיות תקן	
3.15	.63	1. תמיכה באוטונומיה
2.04	.76	2. דיכוי אוטונומיה
3.62	.63	3. תמיכה במסוגלות
3.35	.75	4. תמיכה בשייכות
3.34	.87	5. מוטיבציה אוטונומית
2.62	.78	6. מוטיבציה כפויה
1.64	.84	7. א-מוטיבציה
3.45	.75	8. תחושת שייכות
3.52	.48	9. תחושת מסוגלות

בניתוח שונות בין-נבדקי, שבו נכללו המשתנים התלויים. התוצאה יצאה מובהקת ($F(4,204)=67.5, p<.001$), ובניתוח המשך ההשוואה בין כל זוג משתנים יצאה מובהקת, פרט להשוואות בין מוטיבציה אוטונומית ומסוגלות, מוטיבציה אוטונומית ושייכות ותחושת מסוגלות ושייכות. הממצאים מצביעים על הבדלים מובהקים בין המוטיבציה האוטונומית לבין המוטיבציה הכפויה בכיתה. בניתוח שונות בין-נבדקי, שבו נכללו המשתנים הבלתי תלויים, התוצאה יצאה מובהקת ($F(3,168)=67.4, p<.001$) ובניתוח המשך ההשוואה בין כל זוג משתנים יצאה מובהקת. מכאן שעל פי הממצאים התלמידים תופסים את המורים כתומכים יותר באוטונומיה בהשוואה לדיכוי אוטונומיה והם חווים יותר מוטיבציה אוטונומית בהשוואה למוטיבציה כפויה.

לוח 5 מציג טבלת מתאמי פירסון בין משתני המחקר.

לוח מספר 5: טבלת מתאמי פירסון בין משתני המחקר

משתנה	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. תמיכה באוטונומיה	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. דיכוי אוטונומיה	-.28*	-	-	-	-	-	-	-	-
3. תמיכה במסוגלות	.52**	-.28*	-	-	-	-	-	-	-
4. תמיכה בשייכות	.73**	-.35*	.68**	-	-	-	-	-	-
5. מוטיבציה אוטונומית	.60**	-.40*	.68**	.82**	-	-	-	-	-
6. מוטיבציה כפויה	.04	-.07	.10	.05	.14	-	-	-	-
7. א-מוטיבציה	-.30*	.31*	-.19*	-.47**	-.52**	.35*	-	-	-
8. תחושת שייכות	.50**	-.39*	.65**	.77**	.74**	-.08	-.51**	-	-
9. תחושת מסוגלות	.22*	.04	.09	.29*	.37*	.02	-.15	-.32**	-
10. השקעה דיווח מורה	-.07	.01	.12	.17	.28*	-.11	-.29*	.26+	.25+

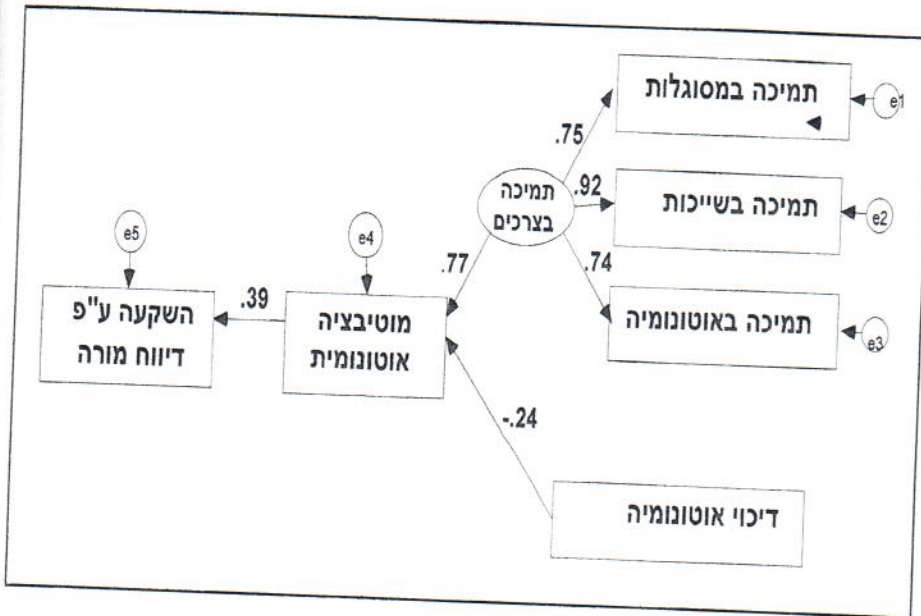
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

דפוס המתאמים תואם את ההשערות לגבי הקשרים בין המשתנים. תמיכה באוטונומיה קשורה בקשר חיובי ומובהק למוטיבציה אוטונומית, לתחושת שייכות ולתחושת מסוגלות, אך בקשר שלילי לא-מוטיבציה, וללא קשר למוטיבציה כפויה. דיכוי אוטונומיה קשור באופן חיובי ומובהק לא-מוטיבציה ובאופן שלילי ומובהק למוטיבציה אוטונומית ולתחושת שייכות. תמיכה בשייכות קשורה בקשר שלילי ומובהק לא-מוטיבציה, אך בקשר חיובי למוטיבציה האוטונומית, לתחושת השייכות ולתחושת

המסוגלות. תמיכה במסוגלות קשורה בקשר שלילי ומובהק לא-מוטיבציה, ובקשר חיובי למוטיבציה האוטונומית ולתחושת השייכות. המוטיבציה האוטונומית קשורה בקשר מובהק וחיובי עם השקעה. המתאמים בין המשתנים הבלתי תלויים גבוהים מאוד, דבר המרמז על כך שהתלמידים אינם מבחינים בבירור בין התנהגויות המורה השונות.

כדי לבדוק את הניבויים של המשתנים הבלתי תלויים נערך ניתוח נתיבים (Structural Equation Modeling – SEM, AMOS17). עקב המתאמים הגבוהים בין המשתנים הבלתי תלויים יצרנו משתנה לטנטי, הנקרא "תמיכה בצרכים". המודל מוצג בתרשים 1.

תרשים 1: ניתוח נתיבים (SEM) – מחקר מס' 2



המודל תמך בהשערות המחקר. המוטיבציה האוטונומית תיווכה את תרומתה של תמיכה בצרכים על ההשקעה בכיתה (דיווח מורה), בעוד שדיכוי האוטונומיה ניבא באופן שלילי את המוטיבציה האוטונומית. המודל מיטיב לתאר את הנתונים על פי מדדי טיב ההתאמה המקובלים ($\chi^2(9)=14.6, p=ns, CFI=.96, NFI=.90, RMSEA=.09$). אפשר לומר כי המודל מצביע על (ומיטיב לתאר את) הקשר שבין תמיכה בצרכים ודיכוי אוטונומיה, מוטיבציה אוטונומית והשקעה על פי דיווח המורים בכיתות.

מחקר מס' 3 – מחקר איכותני

המחקרים הכמותיים אישרו כי תיאוריית ההכוונה העצמית ישימה גם בקרב תלמידים בחינוך המיוחד וזאת במסגרות למידה שונות (בכיתות, במרחבים). לאור ממצאים אלה התעוררו השאלות: מה מאפיין את חווית הלמידה וההכוונה העצמית במרחבים, והאם קיימים הבדלים בין חוויית הלמידה במרחב לבין חווית הלמידה בכיתה? שאלות אלה הצמיחו מחקר איכותני, המפורט להלן.

שיטה

סוגת המחקר: זהו מחקר פנומנולוגי המתמקד במשמעות שמקנים התלמידים ללמידה ולהתנסות במרחבים ובכיתות האם. מחקר פנומנולוגי מתמקד במשמעות שמייחסים אנשים מסוימים לתופעה מסוימת או במהות החוויה האנושית כפי שהיא נחוות על ידי המשתתפים, ובמקומה של חוויה זו בחיי היום יום שלהם (שקדי, 2003; Creswell, 2007). את פרדיגמת המחקר אפשר להגדיר גם כפרדיגמה של סגור, שלפיה המחקר נותן למשתתפים (התלמידים) קול ומעניק להם יכולת ליצור שינוי בחייהם (Creswell, 2007).

משתתפים: מדגם מכוון (purposeful sample) של 8 תלמידים, מתוכם שתי בנות ושישה בנים, בכיתות ה'-ח', שלמדו ב"מרחבי היצירה והפיתוח". המדגם המכוון (המובחן ממדגם אקראי במחקר הכמותי-פוזיטיביסטי) מתמקד בבחירת האינפורמנטים המיטיבים יותר מכול לייצג את האוכלוסייה והעשויים ללמדנו יותר מכול על אודות התופעה הנחקרת (שקדי, 2003). על פי שקדי, על מנת שהמשתתפים יתאימו למטרות המחקר עליהם לרצות לשתף פעולה. בחירת המשתתפים נעשתה בשיתוף עם יועצת בית הספר ומחנכת הכיתה כדי שיהיה ייצוג גם לבנים וגם לבנות, למרחבים שונים ולגילאים שונים. בחרנו תלמידים בכיתות ה'-ח' שיש להם יכולת ביטוי לתאר את חוויית ההשתתפות במרחבים. לתלמידים ניתן הסבר על הראיון והם יכלו גם לבחור לא להשתתף בו.

כלי המחקר: בוצע ראיון מוטיבציוני, שפותח לצורך המחקר וכלל שני חלקים: החלק הראשון היה מורכב ממשימה השלכתית והחלק השני היה ראיון עומק מובנה פתוח (שקדי, 2003). הכלי ההשלכתי מבוסס על כלי שפותח ותוקף על ידי כץ, עשור וקנת-מיימון (2008; Katz & Cohen, 2014; Katz, Assor, & Kannat-Maymon, 2008), הכולל סט של תמונות לבנים וסט של תמונות לבנות. בפני התלמידים הוצגו שלוש תמונות: ילד מתעורר בחדרו, ילד פוסע ברחוב לקראת הכניסה לבית הספר (בית הספר נראה בחזית), ילד הולך הביתה אחרי סיום הלימודים (בית הספר מאחורי גבו). התמונות היו בשחור לבן ומותוות בקווים סכמטיים. סט זה הוצג בפני התלמידים פעמיים. בפעם הראשונה התבקשו התלמידים להתייחס למחשבות ולרגשות של הילד ההולך לבית הספר או חוזר ממנו, ובסבב השני הם התבקשו להתייחס למחשבותיו ולרגשותיו של הילד היוצא ללמוד באותו יום במרחב, או בסיום יום שבו למד במרחב. בתום סבב שלוש התמונות נערך דיבוב על פי תשובות הילד. למשל: אם התלמיד אמר שהילד בתמונה מתרגש

לקראת המרחב ולא פירט, נאמר לו: "אמרת שהילד בתמונה מתרגש לקראת המרחב – ממה הוא מתרגש? למה הוא מתרגש?"
 החלק השני של הראיון כלל שאלות מוטיבציוניות, לדוגמה: "ספֵּר על המרחב שלך; מה עושה לך חשק לבוא למרחב? מה אתה אוהב במרחב? ממה אתה לא מרוצה? ספר על חוויה נעימה או לא נעימה שהייתה לך במרחב; מה קל לך ומה קשה לך? מה הייתה מציע למורה על מנת להפוך את המרחב למקום נעים עבורך ועבור חבריך?".

נוהל: מדובר בילדים הלומדים בבית הספר היסודי במסגרת של חינוך מיוחד, חלקם בעלי ליקויי למידה והפרעות קשב. לכן היו המראיינים חייבים לבוא מתוך בית הספר, מופְּרִים לתלמידים, אבל לא מי שלימדו אותם בפועל. שתי מורות, חברות צוות הערכה בתכנית הניסוי, אומנו וביצעו את הראיונות. עקב אפיוני התלמידים הצריכו הראיונות לעתים הכוונה ספציפית ושאלות דיבור. התלמידים קבלו מידע על מטרת הראיון ומבנהו והסכימו להשתתף, תוך הבטחת סודיות (הסכמה מדעת). לתלמידים הייתה אפשרות לסרב להשתתף במחקר, וכל סירוב התקבל בהבנה.

תוצאות

הניתוח שילב קידוד פתוח וחילוץ תמות רעיוניות, תוך התייחסות למבנה משמעות תיאורטי – במקרה הנוכחי "תיאוריית ההכוונה העצמית" (שקדי, 2011). לאחר הניתוח הראשוני נערך ניתוח ממִּפָּה ליצירת משמעות וקשרים בין הקטגוריות (שקדי, 2003). הראיונות העלו כי סביבת המרחב זימנה בעיקר חוויה חיובית של מוטיבציה אוטונומית והכוונה עצמית. בניתוח התמטי זוהו אפיונים ספציפיים של מוטיבציה אוטונומית ביחס למרחב: ביטויי עניין והנאה, הבעת רצון להמשיך בפעילות, תהליך בחירה שהתבסס בעיקר על עניין, תחושת שביעות רצון במרחב (אין דברים שלא אוהבים, לא רוצים לעשות שינויים בפעילות ולא רוצים לשנות את המרחב), תחושת מסוגלות והתמדה גם לנוכח היעדר תגמולים חיצוניים. על פי אפיונים אלה סוּגָה המוטיבציה של כל אחד מהמשתתפים לשלוש רמות: 1) אוטונומית-גבוהה, חמישה תלמידים – ביטויים רבים של מוטיבציה אוטונומית; 2) אוטונומית-בינונית, שני תלמידים – חוויה כללית של מוטיבציה אוטונומית עם 1-2 ביטויים של מוטיבציה כפויה; 3) מוטיבציה כפויה – ילד אחד.

בראיונות אפשר לזהות אפיונים של התנהגויות-מורה הנתפסים על ידי הילדים כתומכים בכל אחד מצרכיהם הפסיכולוגיים ומלווים בתחושות של סיפוק צרכים. נוסף על כך הצמיח הכלי ההשלכתי תמה שאותה כינינו "בין חיות לעיפות", שביטאה את המובחנות בין חוויית התלמידים בכיתה – תחושת עייפות מהלמידה הפורמלית – לעומת חוויית חיות ועניין במרחבים, ובעיקר אפיונים של מוטיבציה אוטונומית. ממצאים אלה מחזקים את ממצאי השאלונים. נציג תחילה את הממצאים באפיונים השונים של מוטיבציה אוטונומית, שזוהו בראיונות התלמידים.

אפיונים של מוטיבציה אוטונומית להשתתפות במרחב

שבעה תלמידים סיפרו על עניין בתחום הספציפי של המרחב ותיארו מה הם בדיוק אוהבים בפעילות זו. בחלק מן המקרים אפשר היה לזהות אף תחושה עמוקה של עניין המלווה בתחושת זרימה (Flow). למשל, נועם מגלה עניין במוסיקה ומבטא תחושת זרימה עם המוסיקה, אולי כי היא משמשת אותו כאמצעי לפורקן.

נועם: איזה כיף! הולכים ללמוד מוסיקה (בטון גבוה ושמח).

מראינת: ולמה הוא אוהב את זה?

נועם: כי מתופפים שמה, שמה, את כל העצבים הוא מוציא על המוזיקה, על התופים.

מראינת: בסדר, אז אנחנו מדברים על "מרחב צליל וקצב". ספר לי על המרחב שלך. מה יש במרחב?

נועם: יש שם מערכת תופים ודרבוקות שזה כל הילדים אוהבים, וזה כיף (בטון גבוה יותר). למה שמה אתה יכול לעשות הכול ... לתופף ...

אצל שבעה תלמידים הופיעו ביטויים של הנאה ספונטנית ביחס למרחב. מדובר ביחידות משמעות (הקשר רטורי) שבהן ביטאו הילדים הנאה באמצעות מילים, כמו: כיף, סבבה, טוב, חשק, אוהב/ת, מבסוט, נעים, שמחה, הנאה, וכו'. כל ילד השמיע בין 9-11 מילים שונות המבטאות הנאה. לדוגמה, אצל אלי הופיעו עשר מילים המבטאות הנאה. הוא נהנה מן הפעילות המשחקית הקיימת במרחב, מן הדינאמיות (במובחן מן הפסיביות שיש בעיניו בכיתה), מן ה"ביחד" החברתי.

היום יש מרחבים! לא נלמד בכיתה, אז כיף...

זה כיף, עושים משהו, פעילים, לא סתם לשבת ולכתוב.

היה לו כיף במרחב. נהנה וזהו.

במרחב סבבה, אנחנו משחקים במחשב וגולשים באינטרנט.

חמישה תלמידים ביטאו רצון להמשיך בפעילות, או ביקשו להעשיר או לשפר את הלמידה במרחב, בקשות המביעות מוטיבציה פנימית. לדוגמה, קרין אומרת: "היא לא רוצה לחזור מוקדם כל כך, היא רוצה ללמוד עוד דברים חדשים, ולדעת עוד דברים חדשים. אה.. היא במרחב, היא רוצה להמשיך וללמוד עוד..."

שישה תלמידים מספרים על תהליך הבחירה. הבחירה מבוססת בעיקר על עניין ומשיכה לתחום שבו עוסק המרחב (שבעה תלמידים), ורצון ללמוד דבר חדש (תלמידה אחת). תלמיד אחד בחר בגלל ההיבט החברתי ותלמיד אחד בחר בעקבות הכוונה מבית הספר. למשל, ארז אומר: "כי אתה עושה דברים שאתה לא עושה בזמן שאתה לומד ואתה גם יכול... בחרת מרחב ו... אתה בוחר מה שמוצא בעיניך, כיף לך שם ו... זה קצת שונה מיום רגיל".

ארבעה תלמידים הביעו תחושת שביעות רצון במרחב: אין דברים שהם לא אוהבים במרחב, הם לא רוצים לעשות שינויים בפעילות או לשנות את המרחב.

מראינת: אם היית קוסם והיה לך מטה קסם ביד, והיית יכול לשנות משהו במרחב, מה היית משנה?
אלעד: כלום.

מראינת: אולי היית יכול לשנות משהו בצידוד? אולי היית יכול לשנות משהו באנשים שנמצאים שם? אולי היית יכול לשנות משהו במבנה? [...].
היית רוצה לשנות משהו?
אלעד: לא.

שבעה תלמידים ביטאו **סיפוק של הצורך במסוגלות** במרחב. את תחושת המסוגלות תיארו יחד עם ביטויים של השקעת מאמץ, בקשת עזרה וקבלתה, התמודדות עם אתגר, רכישת כלים חדשים, קבלת משוב, חוויית הצלחה, עבודה לבד. תחושת היכולת נלווית לאפיוני המוטיבציה האוטונומית שהוצגו לעיל.

מראינת: מה אתה רוצה להיות כשתהיה גדול?
אלעד: אני לא יודע. יש לי הרבה מומחיות, אני טוב בלבשל, במחשבים, בהכול כמעט. אם אני רוצה לעשות משהו אז אני אתאמץ, אם אני רוצה לעשות משהו זה תמיד יצליח.

קרין מספרת כי ביום של המרחב היא איננה זקוקה לבונוסים בגלל שבחרה את המרחב, ושהיא נהנית ממנו. היא מתמידה גם לנוכח **היעדר תגמולים חיצוניים**.

מראינת: אם היא לא הייתה מקבלת בונוסים באותו יום, היא גם הייתה שמחה?
קרין: גם הייתה שמחה.
מראינת: למה?
קרין: כי בגלל שהיה לה את החוג (מרחב) שלה, שהיא מאוד אוהבת, ושהיא בחרה אותו, ושכן נתנו לה...

תלמיד אחד – מוטיבציה כפוייה

במובחן מן התלמידים שהוצגו עד כה, המוטיבציה של שחר הייתה כפוייה, הן ביחס למרחב והן ביחס לבית הספר. הוא חווה את בית הספר ואת המרחב באופן שלילי. הוא חש שהמורים מגבילים אותו וחווה תחושה של אי סיפוק צרכיו הפסיכולוגיים. יחד עם זאת, הוא מודע מאוד לבעיות ההתנהגות שלו, מבטא מאבק פנימי ביחס להתנהגותו ומבין שזה המקור לקשייו. כל הביטויים של מוטיבציה אוטונומית שתוארו אצל חבריו – אינם באים אצלו כלל לביטוי. הוא אינו מביע תחושה של רצון אמיתי ובחירה ביחס למרחב, אינו רוצה להמשיך בפעילות דומה ולא חווה תחושת שייכות למרחב מסוים. בראיון הוא מתייחס כל פעם למרחב אחר. להלן כמה דוגמאות:

במשימה ההשלכתית הוא מבטא חוסר רצון ללכת לבית הספר
שחר : הוא מרגיש לא טוב.

מראינת : הוא מרגיש לא טוב.. למה הוא מרגיש לא טוב?
שחר : כן, טוב, בגלל... כי הוא חולה...

מראינת : אוקיי, אבל הוא רוצה ללכת לבית הספר?
שחר : לא !

שחר חווה באופן שלילי את הפיקוח של המורים :
שחר : הוא מרגיש בבית ספר רע...

מראינת : למה?

שחר : זה בגלל שהמורות מחזיקות אותו.

הוא מבטא חוסר שביעות רצון מהמרחב, לא מתמקד במרחב אחד
כתחום עניין ורוצה לשנות מרחב :

שחר : הייתי צריך קודם כול להיות אצל ר (מרחב בעלי חיים), אבל
מכיוון שלא נותנים לי להיות שם, אז שמו אותי בצליל וקצב.

מראינת : אם עכשיו אני נותנת לך מקל קסמים... מה היית משנה
במרחב?

שחר : הייתי משנה לבית מאפה.

ביטויים של תמיכה בצרכים על ידי המורים

מרבית התלמידים מתארים התנהגויות של תמיכה בצרכיהם על ידי מורי המרחבים.
תיאורים אלה משולבים גם בתחושות של סיפוק צרכיהם, ולכן הציטוטים מופיעים יחד
בתמה אחת.

תמיכה בתחושת מסוגלות לצד תחושת מסוגלות. התלמידים מתארים את המורה
כמקור ידע, נותנת סיוע בעת קושי, מסבירה, עונה על שאלות, ניתן לשוחח עמה או
עמו. תחושות סיפוק הצורך במסוגלות באות לביטוי באמירות המתייחסות להשקעת
מאמץ, בקשת עזרה וקבלתה, התמודדות עם אתגר, רכישה של כלים חדשים, קבלת
משוב, עבודה לבד. למשל :

אורן : חווייה? בהתחלה שלא ידעתי לעשות קרמיקה ולימדו אותי לעשות
קרמיקה וחשבנו שזה יתפקשש בתנור ששורפים את זה, זה יישבר וזה
לא נשבר זה היה אה...

מראינת : וזה שימח אותך?

אורן : כן.

מראינת : העבודה הראשונה זה מה ששימח אותך?

אורן : כן, שהצלחתי לעשות אותה.

תמיכה באוטונומיה ותחושת אוטונומיה. תמיכה באוטונומיה מתבטאת ביחס מכבד, בהקשבה של המורה, היענותו לבקשות, מתן אפשרות בחירה, מתן הסבר לפעילות. הילדים מביעים תחושת בחירה וקבלה, תחושה שמקשיבים להם.

מראינת: מה הדברים שגורמים להרגיש טוב במרחב?

אלעד: זה שהוא מכבד אותי, שאני מדבר אִתּוֹ... אז הוא שומע לי. אם אני רוצה משחו אז זה... הוא נותן לי, למשל, לערוך; או שאם אני רוצה להסתכל טלוויזיה הוא נותן לי.

ואם אתה פונה לך איך הוא מתייחס אליך?

אלעד: בכבוד.

דוד: מספר על תמיכה בבחירה מצד המורה. המורה מאפשר לילדים לבחור את המוצרים שהם ייצרו:

מראינת: מה עושים הילדים, כולם עושים מעמדים?

דוד: לא, יש כל מיני דברים, אפשר לעשות כל דבר...

מראינת: אבל איך בוחרים מה לעשות? איך בוחרים שזה יהיה מעמד,

זה יהיה שרפרף או מדף? מי בוחר?

דוד: הילדים!! וזה כיף לבחור.

תמיכה בתחושת שייכות וקשר, תחושת שייכות וביטחון. תמיכה בשייכות באה לביטוי בנתינת חום ואהבה, שיחות על דברים אישיים והגבלת אלימות. הילדים מבטאים חוויה חיובית, אוהבים את המורים ואת השיעורים שלהם.

מראינת: מה היא עושה שנעים להיות אִתּהּ?

אורן: לתת חום ואהבה.

מראינת: איך אתה מרגיש שהיא נותנת חום ואהבה?

אורן: כי רואים את זה, מרגישים את זה. זה משחו שאי אפשר להסתיר.

מראינת: איך אתה יודע שהוא אוהב אותך? מה הוא עושה שגורם לך

להרגיש שהוא אוהב אותך?

נועם: כל פעם, נכון, את ראית, נכון בשיעור למטה, אז הוא כאילו... הוא

התחיל לחייך אלי בגלל שתופפתי הרבה וזה קשה (מראינת: מתאר

אירוע שקרה בשיעור שאני נכחתי בו).

מראינת: הוא חייך אליך ומהחיוך הבנת שהתאמצת?

נועם: כן.

מראינת: אתה מדבר אִתּוֹ עם העיניים?

נועם: כן.

תפיסת הלמידה בכיתה במובחן מן הלמידה במרחב

המשימה ההשלכתית שיקפה את המובחנות שיש בחוויה של הילדים בין הלמידה בכיתה ובין המרחב. כך ניכר אצל שישה ילדים שינוי בין תיאור מחשבות ורגשות הילד בתמונה – לפני ההליכה לבית הספר ואחרי החזרה ממנו **ביום רגיל** לבין מחשבות

ורגשות הילד לפני ההליכה לבית הספר ואחרי החזרה ממנו **ביום של מרחב**. ניכר שחוויות הלמידה בבית הספר היא פחות חיובית. המחשבה על בית הספר יוצרת תחושת עייפות, שעמום, היעדר חיות. קטע המעבר בין בית הספר ובין המרחב יוצר מעין התעוררות ופתאום התלמידים מבטאים שמחה, הנאה, כף.

אלעד מספר כי הילד בתמונה רוצה להמשיך לישון במקום ללכת לבית הספר:

אלעד: שהוא רוצה לישון, הוא לא רוצה לקום...

אלעד: ביי אמא, ביי... מה... רואים שהוא לא רוצה ללכת...

אלעד: אין לו חשק, כנראה.

אבל – תגובתו המיידית לשאלה מה מרגיש וחושב הילד ביחס למרחב

היא:

אלעד: איזה כיף לו!

מראינת: יותר כיף לו מיום רגיל?

אלעד: כן, בטח!

מראינת: למה?

אלעד: כי זה יום שכמעט לא לומדים... אה... עושים פעילות, הכול, כף.

רוב הילדים תופסים את הלמידה בכיתה כמשעממת. רובם כורכים יחד במשפט אחד את הכיף במרחב במובחן מן הכיתה, שבה משעמם או לא כף. הילדים מסבירים כי השעמום נובע גם מתחושת הקושי. כך אומר **אלדר**: בגלל שביום רגיל משעמם לו, וביום של המרחב כיף יותר, כף... ואלי אומר: היום יש מרחבים! לא נלמד בכיתה, אז כף...

מראינת: הוא אוהב ללמוד?

ארז: אה... אה... לא כל כך.

מראינת: למה?

ארז: כי חלק אחד זה כיף לדעת דברים חדשים, אבל חלק שני זה מש...

מש... משעמם, זה כאילו משעמם, אתה חושב (לעצמך) שמשעמם כי

קשה לך.

מראינת: אתה חושב שמשעמם? אתה חושב שהוא משתעמם כי קשה

לו?

ארז: כן.

הפעילות במרחב נחווית כמצב דינאמי, כמאפשרת גיוון, כיוצרת חיות, במובחן מן הלמידה הפסיבית בכיתה:

מראינת: יותר שמחה ללכת לבית הספר ביום של המרחבים מאשר ביום

רגיל?

אורן : כן, כי זה כיף, זה מוציא אותך טיפה מהלימודים, זה מוציא אותך מהיום הרגיל, זה כיף... במרחבים יש פעילות כיפית...
 הלימודים בכיתה מבאסים, המפגש עם החברים – כיף
מראינת : הרגע הוא התעורר. תיכף צריך לקום להתארגן לקראת בית הספר. מה הוא חושב? מה הוא מרגיש?
אלי : באסה, יש לימודים... מבאס כי לומדים וכיף כי רואה חברים (משימה השלכתית, יחס לבית הספר).

המשימות הבית ספריות כרוכות בתחושת מחויבות ביחס ללימודים וביחס להתנהגות ואף בתחושת לחץ.

דוד : היה לו טוב ועכשיו הוא הולך לשחק עם חברים. אבל, אם יש לו שיעורי בית אז הוא יעשה שיעורי בית ואם לא, הוא ישחק עם חברים.
מראינת : איך הוא מרגיש עם זה?
דוד : הוא מרגיש שמח.
מראינת : שיש לו שיעורי בית?
דוד : לא.
מראינת : מה הוא מרגיש?
דוד : קצת אה... לחוץ.

הלמידה במרחב נתפסת כפעילות הנאתית; יותר כיף לשחק במרחבים, אבל גם לומדים דברים חדשים.

מראינת : זה כיף יותר מכל יום אחר?
קרין : כן. וגם היא לומדת דברים חדשים על הטבע, על הצמחים ואיך לעזור לטבע.
מראינת : חוץ מהעובדה שאתה מתופף, יש עוד דברים?
נועם : יש עוד דברים. כל פעם הוא מלמד אותנו מקצבים חדשים, וזה כיף כל פעם ללמוד משהו חדש.

לא הצגנו ממצאים כמותיים המשווים בין הלמידה במרחב לבין הלמידה בכיתה, אבל על פי המחקר האיכותני נראה כי הלמידה במרחב נתפסת כחוויתית ואוטונומית יותר בהשוואה ללמידה הפורמלית בכיתה. הממצאים מחזקים את הדגשת הלמידה במרחבים כפי שנעשתה בניסוי ואת הצורך לחזק בכיתות את המוטיבציה האוטונומית של התלמידים, למרות שבמחקר הכמותי הם מבטאים בכיתה יותר מוטיבציה אוטונומית בהשוואה למוטיבציה כפויה. במאמר הנוכחי לא נציג את הממצאים שמקורם בעבודה שנעשתה בבית הספר בהקשרים אלה.

דיון

טיפוח איכות חיים והכוונה עצמית בקרב תלמידים עם צרכים מיוחדים הם אחד מערכי היסוד של החינוך המיוחד בישראל ובעולם (רייטר, 2004; Cobb et al., 2009). במאמר הנוכחי הצגנו תפיסה חינוכית ותכנית התערבות הנמצאים בהלימה לתפיסת החינוך המיוחד. ערך ההכוונה העצמית משולב בבית הספר הן ברמה מערכתית, המתייחסת לתרבות בית הספר כיסוד מארגן של כלל העשייה, והן ברמה פרטנית, המתייחסת להעצמת התלמידים. הואיל וההתערבות החינוכית של קידום ההכוונה העצמית בחינוך המיוחד במסגרת "תיאוריית ההכוונה העצמית" היא ייחודית, היה חשוב לבחון את ישימותה של התיאוריה במסגרת של בית ספר לחינוך מיוחד לילדים בעלי הפרעות התנהגות.

ממצאי המחקרים הכמותיים מלמדים כי בקרב התלמידים הלומדים במרחבים ובשיעורים הרגילים מתבטאת במובהק רמה גבוהה יותר של מוטיבציה אוטונומית יחסית למוטיבציה כפויה והתלמידים תופסים במובהק את המורים כתומכים יותר באוטונומיה (ומכאן גם בהכוונה עצמית) מאשר כמדכאים אוטונומיה. דפוס המתאמים נמצא בהלימה עם ההשערות. נמצאו קשרים חיוביים ומובהקים בין תמיכה באוטונומיה לבין מוטיבציה אוטונומית, תחושת בחירה, תחושת שייכות ותחושת מסוגלות וקשר שלילי ומובהק עם א-מוטיבציה. לעומת זאת, דיכוי אוטונומיה קשור בקשר שלילי ומובהק עם מוטיבציה אוטונומית, תחושת שייכות ותחושת בחירה, ובקשר חיובי ומובהק עם מוטיבציה כפויה וא-מוטיבציה. המוטיבציה האוטונומית קשורה בקשר מובהק וחיובי עם השקעה. במחקר מסי' 2 נמצא גם כי מוטיבציה אוטונומית תיווכה את התרומה של תמיכה בצרכים על ההשקעה בכיתה (על פי דיווח המורה), בעוד שדיכוי אוטונומיה ניבא באופן שלילי את המוטיבציה האוטונומית.

הממצאים תואמים ממצאי מחקרים המדווחים בספרות (Deci & Ryan, 2000; Reeve, 2006; 2013, וראה/י סקירה), תומכים בישימותה של תיאוריית ההכוונה העצמית גם בחינוך המיוחד ומצביעים על תפקידם החשוב של המורים בטיפוח ההכוונה העצמית בקרב התלמידים. במחקר הנוכחי לא בחנו את הישגי התלמידים, אבל מחקרים מוכיחים כי תמיכה בצרכים מובילה גם להישגים טובים יותר (קפלן, 2005; קפלן, עשור, אלסייד וקנת מימון, 2014).

החוקרים מסכימים שמורים איכותיים תורמים להתפתחות האקדמית והקוגניטיבית של התלמידים ומקדמים הישגים (Darling-Hammond & Sykes, 2003). המחקר הנוכחי מוסיף: מורים איכותיים משלבים בהוראה שיטות של תמיכה בצרכיהם הפסיכולוגיים של תלמידיהם ותורמים לחוויית למידה מיטבית, ולא רק להישגים.

בית הספר המוצג במאמר הוא ספר לחינוך מיוחד. לאור האפיונים המיוחדים של התלמידים קיימת חשיבות הרבה לתמיכה בצרכיהם הפסיכולוגיים. עשור (2003) טוען כי "חוויות של סיפוק ישיר של צרכים יוצרות מעין מאגר או תשתית של זיכרונות או של תפיסות פנימיות, המשמשים בסיס להרגשה של חיים מספקים בהווה ושל אופטימיות ביחס לעתיד" (עמ' 168). התנסויות חיוביות אלה נחוצות מאוד לתלמידים

המגיעים עם מטען של פגיעה במסוגלות עקב כישלונות חוזרים ונשנים. תחושת יכולת היא תנאי בסיסי להתפתחות נפשית תקינה (עשור, 2003). תלמידים רבים יסתירו את הפגיעה בתחושת היכולת באמצעים הגנתיים, ותופעה זאת עשויה לחזק בעיות התנהגות. במקרים של תלמידים עם קשיי ויסות התנהגותי הפגיעה בתחושת המסוגלות היא קשה. התלמידים בבית הספר מגיעים גם עם תסכול עז של הצורך בקשר ושייכות עקב חוויות של אי קבלה ודחייה, הן במשפחה והן בבית הספר שממנו הגיעו. כאשר תלמיד חש חוסר שייכות לחברים או למורה, הוא אינו יכול להתפנות ללמידה. כדי לספק את הצורך בשייכות עשויים התלמידים ליצור חברויות המאופיינות בהיעדר משמעת ובקשיי הסתגלות למערכת. ואילו החוויות שבית הספר מזמן לתלמידים עשויות לאפשר להם להתמודד עם תסכולים ולצידם במטען רגשי חיובי של תחושות שייכות ומסוגלות.

תכנית ההתערבות בבית הספר תומכת גם בצורך באוטונומיה, תמיכה המחזקת מוטיבציה אוטונומית, תחושת שייכות, תחושת מסוגלות והשקעה. תמיכה בצורך באוטונומיה, הכוללת מתן בחירה, קבלה בלתי מותנית, עירור עניין ורלבנטיות, כמו גם מתן הזדמנות לממש יכולות ונטיות ולגבש תחומי עניין ויכולת חדשים (כפי שנעשה במרחבים), חשובה מאד לקידום תהליכים של הבניית זהות. נזכור כי התלמידים לומדים בבית הספר עד כיתה ח', גיל שבו שאלות של זהות נעשות למשמעותיות בחייהם.

ייחודיותה של תכנית השינוי שהוצגה במאמר היא בהיותה מערכתית. במסגרת החינוך המיוחד אפשר להזכיר את התכנית של פילד ועמיתיה (Field & Hoffman, 1996), המדגימה עבודה מערכתית מקיפה הכוללת את התלמידים, המורים, ההורים, אנשי הנהלה וצוות רב מקצועי. קיימות מעט תכניות התערבות חינוכיות מערכתיות המבוססות על "תיאוריית ההכוונה העצמית" (Deci, 2009; Assor, Kaplan, Feinberg, & Tal, 2009). תכנית הדומה לה היא "תכנית הקהילה האכפתית" (Solomon, Battistich, Watson, Schaps, & Lewis, 2000), המבוססת על התפיסה כי סביבה תומכת-צרכים ואכפתית היא תשתית ללמידה ולהתפתחות של ילדים. בארץ פותחה תכנית "צמיחה אישית בקהילה אכפתית" לצמצום אלימות בבתי ספר כלליים, המבוססת גם היא על "תיאוריית ההכוונה העצמית" (פיינברג ועמיתיה, Assor in press, et al.). התכנית מכוונת לקידום התחשבות ואכפתיות בין תלמידים ולצמצום אלימות בדרך שאינה פוגעת באוטונומיה (במובחן מתכניות המבוססות על גישות התנהגותיות). מדובר בתכנית מערכתית, שבה כל בית הספר עובר תהליכי למידה ויישום בגיבוי של גורמים במערכת, כמו הפיקוח, בדגש על קידום ההפנמה וההזדהות של המורים עם מטרות ההתערבות. התכנית הופעלה במשך שלוש שנים בשלושה בתי ספר יסודיים. ממצאי המחקר המלווה העלו כי התלמידים דיווחו על הפחתה באלימות ועל עלייה ברמת ההתחשבות בין התלמידים, והם תפסו את מורותיהם כיותר מגבילות אלימות וכפחות מדכאות אוטונומיה, יחסית לקבוצת ביקורת שלא נחשפה לתכנית. תכניות שינוי רבות מטפלות יותר בסימפטומים ופחות במהות, או מיושמות כפרויקט בית ספרי ללא מסגרת רעיונית או תיאורטית וללא עבודה מערכתית כוללת

(שדמי, 2004). אבירם (2004) טוען כי תכניות שינוי קיימות מתעלמות פעמים רבות מההכרעות הערכיות העומדות בבסיס השינויים, ללא בירור מעמיק של הנחות היסוד והצרכים של המורים והתלמידים. תכנית ההתערבות שהוצגה במאמר הנוכחי עובדת באופן מערכתי ומדגישה גם תמיכה בצרכיהם הפסיכולוגיים של המורים. במסגרת תהליכי השינוי מודגש הדיון הביקורתי בשאלות ערכיות, כמו: מה מקומה והשפעתה של תכנית עיצוב התנהגות בבית הספר? בית הספר לחינוך מיוחד שבו הופעלה התוכנית חרט על דגלו את ערך שוויון ההזדמנויות ואת האמונה כי גם בקרב לומדים בחינוך המיוחד ניתן לפתח הכוונה עצמית ומוטיבציה אוטונומית.

התכנית החינוכית שהוצגה וממצאי המחקרים שליוו אותה מצביעים על חשיבותה של תמיכה באוטונומיה כדרך לקידום הכוונה עצמית בקרב התלמידים, במובחן משיטות שבהן נעשה שימוש בגורמי מוטיבציה חיצוניים. כיצד ניתן להפחית את בעיות ההתנהגות בדרך תומכת אוטונומיה? והאם בבית ספר השואף לקדם הכוונה עצמית יש להימנע לחלוטין משיטות של עיצוב התנהגות, המאפשרות תוצרים מהירים ונראים? ריב וג'אנג (Reeve & Jang, 2006) טוענים כי שילוב אופטימלי של תמיכה באוטונומיה ושל תמיכה במסוגלות באמצעות הבנייה (Structuring) עשוי להביא לתוצרים המצופים. פעמים רבות נעים אנשי החינוך בין הקטבים של מתן רמה גבוהה מדי של אוטונומיה, המובילה לתחושה של כאוס ובלבול, לבין מתן רמה גבוהה מדי ונוקשה של הבנייה, המובילה לתחושת דיכוי ולהתנגדות. המפתח הוא איזון בין השניים. הבנייה מקדמת את הכוונה לפעול, בעוד שתמיכה באוטונומיה מקדמת את ההכוונה העצמית ואת התאמת הפעולה למשאבים המוטיבציוניים הפנימיים. מרבית התכניות לעיצוב התנהגות הקיימות כיום מקדמות ויסות חיצוני ונחותות כאמצעי לשליטת/ה של המורה בתלמידים. מכאן שחשוב לשלב בין מתן גבולות ואכיפה לבין תמיכה באוטונומיה, כגון שיח חינוכי ובו הסבר ומתן רציונל לדרישות, שילוב משוב אינפורמטיבי, שילוב דרכים של הערכה עצמית, שימוש בסגנון תומך אוטונומיה (טון דיבור, קבלת רגשות שליליים). מדובר בתהליך ארוך, שחשוב שיעשה באופן עקבי.

במצבים קיצוניים של קשיים בוויסות התנהגותי ורגשי עם הגעת התלמידים לבית הספר, אפשר להבנות תכנית של גבולות ברורים ותגמולים מיידיים, העשויה להביא להפחתה מיידיית של בעיות ההתנהגות ולהתנסות הילדים בחוויות ראשונות של הסתגלות. עם זאת, גם במקרים כאלה חשוב לשלב כבר מתחילת הדרך בין הבנייה לבין תמיכה באוטונומיה, ולהמיר במשך הזמן את השימוש בגורמי המוטיבציה החיצונית בהצבת גבולות ברורים, מתן משוב ספציפי ומיידי ואבחון עצמי של התלמידים, וכן בדיאלוג תומך אוטונומיה (קפלן ועשור, 2004). בבית הספר לחינוך מיוחד מכנים תהליך זה "ממשעת למשמעות".

מסקירות של התערבויות טיפוליות בילדים בעלי הפרעות התנהגות (בושריאן, 2013, היוזמה למחקר יישומי בחינוך) עולה כי קיימים כמה סוגים של התערבויות יעילות: התערבויות בשיתוף עם המשפחות והקהילה, התערבויות הממוקדות בילד (למשל, תכנית לוויסות רגשי), התערבויות הנערכות במסגרת החינוכית (למשל, ניהול כיתה על ידי מורים), לצד טיפולים תרופתיים והתערבויות פסיכו-חינוכיות המתבססות על

הגישה ההתנהגותית. הגישה שדווחה כיעילה במרבית ההתערבויות היא גישת הטיפול הקוגניטיבית-התנהגותית.

במאמר הנוכחי הוצגה תכנית מערכתית בית ספרית המבוססת על תיאוריה הומניסטית, שבמהותה היא ביקורתית כלפי תכניות הנסמכות בעיקר על הגישה ההתנהגותית. עם זאת, כפי שמומלץ בדו"ח (בושריאן, 2013), נראה כי נחוצה תכנית אינטגרטיבית והוליסטית. לצדה של תכנית כדוגמת זו שהוצגה במאמר חשוב ליישם תכניות בתחום המשפחה והקהילה שנמצאו יעילות, וכן לטפל בילדים באופן פרטני או קבוצתי על פי צרכיהם, כולל הצרכים הרפואיים. חשוב שהתכניות השונות, למשל תכניות להורים, תהיינה תואמות את הגישה המובילה את התכנית החינוכית המערכתית בבית הספר ולא סותרות אותה (למשל, לאמן את ההורים בשיטות ההתנהגותיות, בעוד שבבית הספר נמנעים משיטות מסוג זה).

אחד הערוצים המטפחים את ההכוונה העצמית הם "מרחבי היצירה והפיתוח", המאפשרים לילדים חופש ליזום, לחקור, וללמוד בדרכים לא פורמליות. המחקר האיכותני הצביע על כך שהמרחבים אכן מזמנים חוויה של מוטיבציה אוטונומית, היות ועניין, ובמרחבים תופסים התלמידים את המורים כתומכים בצרכיהם הפסיכולוגיים. מרחבי היצירה והפיתוח מקדמים למידה אוטונומית בדרך לא פורמלית. חוויות אלה נחוצות מאוד לתלמידים לשיקום חוויית הלמידה בבית הספר ועשויות לקדם למידה משמעותית. במושג "למידה משמעותית" מעורבים גם ההיבט הקוגניטיבי של הבניית הידע וגם החוויה הרגשית-פסיכולוגית הנלווית ללמידה (גלסנר, 2014), והוא כרוך ביישומם של עקרונות הגישה הקונסטרוקטיביסטית (Savery, & Duffy, 2001). ב"מרחבי היצירה והפיתוח" ניתנת לתלמידים הזדמנות להיות פעילים ולהבנות את הידע והמשמעות הרלבנטיים להם. המרחב נבחר על ידי התלמידים וקשור לתחומי העניין שלהם, ולכן מתאפשרת בו למידה אותנטית. הלמידה נעשית בשיתוף עם החברים, והידע מתפתח באמצעות משא ומתן קבוצתי.

סביבת הלמידה המזמנת סבירות ללמידה משמעותית כוללת התנסויות שונות המעודדות מוטיבציה פנימית ללמידה (גלסנר, 2014). גלסנר מדגים התנסויות הכוללות עשייה של ממש בידיים ושימוש בחושים השונים, פעולות המעודדות נתינה לאחר, למידה מבוססת פרויקטים הכרוכה בלמידה לקראת תוצר, ועוד. התכנית שתוארה מתבססת על למידה התנסותית המאפשרת לתלמידים ליצור תוצרים משמעותיים להם. אפשר לצרף תכנית זו למגוון הקיים של שיטות התנסותיות, המקדמות מוטיבציה פנימית ללמידה.

המטרה של פיתוח הכוונה עצמית ומוטיבציה אוטונומית בקרב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים חוברת לשליחותו המקצועית של הייעוץ החינוכי בחינוך המיוחד ובחינוך הרגיל. אחד מתפקידיהם המרכזיים של היועצים החינוכיים הוא להיות שותפים בתהליכים לקידום הרווחה הנפשית בקרב התלמידים (שדמי, 2004). העבודה הייעוצית בתקופתנו מתבססת על פרדיגמת המיטביות, המתמקדת בגורמי הבריאות והצמיחה של האדם ומדגישה את טיפוח תחושות השייכות, הערך והכבוד, המסוגלות, האוטונומיה והמימוש העצמי של התלמידים (ארהרד, 2014). "תיאוריית ההכוונה

העצמית" מציעה את התנאים הנחוצים להתפתחות ולתפקוד אופטימלי (Deci & Ryan, 2000) ואת חשיבותם של המורים בתמיכה בצרכיהם הפסיכולוגיים של התלמידים ובקידום מוטיבציה אוטונומית, כפי שהוצג במאמר. מדובר בתכנית של צמיחה, הנשענת על יסודות הפסיכולוגיה החיובית (Deci & Vansteenkiste, 2004), החוברת לתכניות התערבות לקידום מיטביות, המדווחות בספרות (צימרמן, 2010).

יישומה של גישת ההכוונה העצמית בבתי ספר מקרינה על עבודת היועץ החינוכי. על מנת לקדם אקלים חינוכי מיטבי נחוצה עבודה מערכתית, המציבה את ההכוונה העצמית כאחד השיקולים המרכזיים בעשייה החינוכית, ועבודה משותפת עם הצוות החינוכי, התומכת גם בצרכיהם הפסיכולוגיים של המורים (פיינברג ועמיתיה, 2008). יש להתאים את דרכי ההתערבות לצרכי בית הספר ואוכלוסייתו ולהוביל תפיסה הכורכת יחד את כל תחומי העשייה הבית ספרית (למידה פורמלית ולא פורמלית, התחום החברתי, לימודי העשרה, תכניות לקידום כישורי חיים, ועוד). חשוב לבסס את ההתערבות על אבחון. אפשר להיעזר בשאלון של שפ"י "אקלים חינוכי מיטבי", הכולל מדדים של רווחה נפשית (ארהרד, 2014), אפשר גם, כמובן, ליישם את כלי האבחון שהוצגו במאמר. עקרונות אלה תואמים את תפיסת היועץ החינוכי בתקופתנו הן בחינוך הרגיל והן בחינוך המיוחד (שדמי, 2004; ארהרד, 2014).

עבודה מערכתית של היועצים בחינוך המיוחד, המתמקדת בקידום מוטיבציה אוטונומית בקרב התלמידים, מציבה בפני היועצים משימות כמו: השתתפות בצוות המוביל האחראי על קביעת המדיניות, היכרות עם תיאוריות עדכניות של למידה, מוטיבציה והוראה, ידע על המטלות ההתפתחותיות בגילאים השונים, קיום מערך הדרכה ותמיכה לצוות בתהליכי השינוי ועבודה עם מורים על שינוי עמדות (היימן, 2004), למשל, להעצים את אמונתם ביכולת ההכוונה העצמית של התלמידים, במובחן מן התפיסה שלפיה יש להניעם באמצעות פיקוח ושליטה.

התכנית שתוארה במאמר עומדת בסטנדרטים שנקבעו על ידי משרד החינוך ושפ"י, המתווים את תפקידם של היועצים בטיפוח אקלים חינוכי מיטבי, תוך מתן מענה לאוכלוסיות מגוונות של תלמידים (חוזר המנכל"ית, עה/8(ב), 2015). התכנית נותנת מענה ייחודי לתלמידים בעלי הפרעות התנהגות (סטנדרט 5) ומקדמת את סטנדרט 3, המתמקד בלמידה רגשית וחברתית, המותאמת לצרכיהם הפסיכולוגיים והרגשיים של התלמידים. למשל, תכנית ליבה הנסבה על התחום הרגשי-חברתי ועל פיתוח כישורי הכוונה עצמית, ו"מרחבים" הנסבים על המעורבות החברתית בקהילה. נוסף על כך מקדמת התכנית גם את סטנדרט 4: הבניית סביבות למידה משמעותיות התומכות בתהליכי למידה, הערכה ומשוב וחיזוק מוטיבציה פנימית ותחושת מסוגלות. למשל, הוראה תומכת למידה, ומסוגלות ב"מרחבים" ובשיעורים הרגילים, הבניית ה"מרחבים" כסביבות למידה המקדמות מוטיבציה אוטונומית, מתן הזדמנויות לתהליכי בחירה, ועוד.

הסטנדרטים ממצבים את היועץ החינוכי גם בתחום הלמידה. במסגרת העבודה המערכתית יכול היועץ לפעול ליצירת סינרגיה בין תהליכים חברתיים, רגשיים ומוטיבציוניים לבין הלמידה הפורמלית וליזום ערוצי למידה בלתי פורמלית העשויים

לתת מענה לצרכי התלמידים, כמו שנעשה בתכנית שהוצגה במאמר הנוכחי. בהקשר זה ניתן להזכיר רעיונות חדשים של שפ"י בנושא פסיכו-פדגוגיה (צימרמן, ברג, סלונים, טלמור, וגלעד, 2014), המתמקדים בזיקה בין רגשות ותפיסות העצמי של המורה ושל התלמיד לבין תהליכי ההוראה-למידה. תפיסה זו נשענת על ידע מתחום המוטיבציה בכל הקשור בתהליכים רגשיים וקוגניטיביים. תהליכי הוראה-למידה מיטביים מתחוללים כשהמורה מודע הן לרגשותיו שלו והן לעולם הפנימי-רגשי והקוגניטיבי של התלמיד, ומודעות זו מכוונת את הפדגוגיה. "תיאוריית ההכוונה העצמית" מדגימה תהליכים אלה. הזיקה בין מוטיבציה של מורים לבין מוטיבציה של תלמידים עומדת במרכזם של מחקרים עדכניים בתחום המוטיבציה (ראה/י: Richardson, Karabenick, & Watt, 2014). התכנית שהוצגה במאמר יכולה להדגים את יישומה של התפיסה הפסיכו-פדגוגית.

המגמה ההולכת וגוברת לשילובם של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוכית הכללית מציבה בפני היועצים החינוכיים אתגרים מקצועיים חדשים (זיו, 2014). נדרש מאמץ משולב בהכנת התלמידים למעבר הלימודי הצפוי באמצעות תכניות לקידום הכוונה עצמית, שתאפשר את הסתגלותם למערכת החדשה. בהקשר למאמר הנוכחי מדובר במעבר ממסגרת של חינוך מיוחד למסגרת של החינוך הכללי. לצד זאת, יש לקדם בבתי הספר הקולטים אווירה של קבלה והכלה.

לנוכח השינויים הכלכליים והחברתיים, המתרחשים כיום בעולם ובישראל ומשפיעים על חייהם של ילדים רבים, חרט הייעוץ החינוכי על דגלו גם את המושג "צדק חברתי" (ארהרד, 2014). ב"ייעוץ לצדק חברתי" מתייחסת ארהרד לסוגיות שמקורן במבנה החברתי-כלכלי והפוליטי, שביסוד אי השוויון בהזדמנויות לרכישת השכלה של תלמידים מקבוצות חברתיות שונות. ארהרד טוענת: "תשומת הלב המוגברת המופנית בעולם לסוגיות של צדק חברתי מצביעה על כך שסנגור למען אלה שקולם אינו נשמע בחברה הוא מחויבות מרכזית של העוסקים ב"ייעוץ" (ארהרד, 2014, עמ' 304). ארהרד מתמקדת בעיקר בזכויותיהם של תלמידים מקבוצות שוליים חברתיות. אנו מתייחסים גם לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים. הגישה החינוכית שהוצגה במאמר עשויה לקדם סוגיות של צדק חברתי גם בקרב תלמידים אלה.

הצעות למחקר עתידי

המחקרים שהוצגו במאמר הוכיחו את ישימותה של "תיאוריית ההכוונה העצמית" במסגרת החינוך המיוחד. עם זאת, למחקרים אלה יש כמה מגבלות. המחקרים הכמותיים נערכו עם מספר מועט של משתתפים, עקב התנאים להעברת שאלונים במסגרת החינוך המיוחד. במחקר עתידי חשוב להגדיל את מספר המשתתפים, דבר שיכול להיעשות על ידי צירוף של בית ספר נוסף למחקר. כמו כן חשוב להגדיל את מספר התלמידים במחקר האיכותני, על מנת לחזק את אמינות הממצאים. מגבלה נוספת קשורה לאופי האוכלוסייה שהשתתפה במחקר. עקב צרכיהם הייחודיים של התלמידים המליץ סגל בית הספר שהעברת השאלונים והראיונות תיעשה על ידי מורים מהצוות שלא לימדו באופן ישיר את התלמידים. למרות שמדובר

באילוץ שאפשר את קיום המחקר, ולמרות שבמחקר הכמותי נכחה בכיתה עוזרת מחקר, קיימת אפשרות שמתן התשובות לשאלות בדבר תפיסותיהם את עצמם ואת מוריהם (שעמם יש להם יחסים קרובים) הונע משאיפה לרצות. חשוב בהקשר זה לזכור כי המשתנה "השקעה" התבסס על דיווח המורים ולא על דיווח עצמי. כמו כן, במחקר האיכותני התעורר הצורך בדיבוב התלמידים, וחלק מהראיון התבצע במתכונת של שאלה ותשובה, דבר היכול גם הוא לפגוע באמינות המחקר.

מחקר עתידי עשוי לכלול כלי מחקר נוספים, כמו תצפיות בכיתות או ראיונות עם מורים. הרחבה של כלי המחקר עשויה לסייע לזהות גם ממצאים שאינם תואמים את "רוח ההתערבות"; למשל, אילו צרכים של התלמידים מסופקים פחות בבית הספר ובאילו מסגרות. ניתן לבסס מחקר עתידי על הסוגה האתנוגרפית, שתאפשר להכיר את תרבות בית הספר ואת אורחות החיים בו מקרוב ולאורך זמן. באמצעות תצפיות משתתפות ניתן יהיה להכיר את התהליכים המוטיבציוניים-רגשיים המאפיינים את התלמידים, וכן את אופיים של תהליכי ההוראה-למידה המתקיימים בבית הספר.

סיכום

התכנית שהוצגה במאמר הנוכחי משתלבת עם ההדגשים בשפ"י על העבודה המערכתית, המעוגנת בפרדיגמה של שגשוג ובריאות. יישום פרדיגמה זו בחינוך המיוחד משמעו אמונה בפוטנציאל ההתפתחות של התלמידים תוך דגש על רווחה נפשית, אופטימיות ותקווה (ארהרד, 2014). אנו מאמינים שאפשר לפתח את כישורי ההכוונה העצמית בקרב התלמידים לקראת עתיד שבו הם עצמם יהיו סוכני השינוי הראשוניים המנהלים את חייהם, ומקווים כי היועצים החינוכיים ישלבו אתגר זה בעשייתם.

ביבליוגרפיה

- אבירס, ר' (2004). **בית הספר העתידיני**, תל אביב: מסדה.
- ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**, תל אביב: מכון מופת – כליל, סדרת ספרים בנושאי חינוך ותרבות.
- בושריאן, ע. (2013). **התערבויות טיפוליות בילדים בעל בעיות או הפרעות בהתנהגות: מניעה והתמודדות בישראל ובעולם, הלכה למעשה**. דוח מפעילות צוות מומחים, היוזמה למחקר יישומי בחינוך, ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- גלסנר, א. (2014). **הוראה שמגבירה את הסבירות לחוות תחושות של למידה משמעותית. ביטאון מכון מופ"ת, 52**, עמ' 79-84.
- דהאן, י' (2007). **תיאוריות של צדק חברתי**. תל אביב: משרד הביטחון – ההוצאה לאור.
- דורנר, ד' (2009). **הועדה הציבורית לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל – דוח דורנר**. משרד החינוך, ישראל: ירושלים. נכרה מאתר האגף לחינוך מיוחד (15.12.14):
- <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/110CC9BE-2119-4326-AE90-6F279F8AA57F/169090/Dorner.pdf>
- חיימן, ט' (2004). **הכיתה המשלבת: עמדות מורים כלפי תלמידים עם וללא לקות למידה. דפים, 38**, 152-165.
- זיו, א' (2014). **האתגר: תלמידים עם ליקויי למידה – המשגה, הכלה והשלכות על תפקידי היועצת**. ת"א: ספריית פועלים, מל"א המרכז ללימודים אקדמיים, עמ' 159-203.
- הס, א' (2011). **סוגיות מתודולוגיות בהערכת איכות חיים על פי המודל ההומניסטי חלק ב': הקשר בין הסביבה הלימודית-חברתית לבין פרופיל איכות חיי התלמיד המשתלב. סוגיות בחינוך מיוחד ושילוב, 26**(2), 5-12.
- חוזר מנכ"ל ס"ה 9 (ב). (2005/מאי). ת"א: משרד החינוך, האגף לחינוך מיוחד.
- חוזר המנכ"לית, הוראות קבע, משרד החינוך (2015). עה/8(ב), אקלים חינוכי מיטבי והתמודדות מוסדות חינוך עם אירועי אלימות וסיכון, ניסן התשע"ה, אפריל.
- חוק החינוך המיוחד (1988/תשמ"ח), משרד החינוך. נכרה מאתר אגף החינוך המיוחד (15.4.2011):
- <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Special/HukimUnehelim/HokHinuchMeyuhad/>
- חוק החינוך המיוחד. תיקון מספר 7 בנושא שילוב (2002/התשס"ג), משרד החינוך. נכרה מאתר הכנסת (15.4.2011):
- <http://www.knesset.gov.il/laws/heb/FileD.asp?Type=1&LawNum=1876&SubNum=2>
- חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (1998/התשנ"ח). נכרה מאתר משרד המשפטים (15.12.2014):

- <http://index.justice.gov.il/Units/NetzivutShivyonSite/mishpati/HokShivion/Pages/HokShivion.aspx>
עשור, א' (2003). בית ספר התומך בצרכים נפשיים ומקדם קשב לעצמי ולאחר. בתוך:
ר' אבירם (עורך). **בית הספר העתידי** (עמ' 165-120). תל אביב: מסדה.
פיינברג, ע', קפלן, ח', עשור, א', וקנת-מיימון, י' (2008). צמיחה אישית בקהילה
אכפתית, תכנית
להפחתת אלימות ולקידום התחשבות בדרך תומכת אוטונומיה. **דפים**, 46, 21-61.
פן, ר', וטל, ד' (2006). משניים את העולם באמצעות חינוך. **אאוריקה**, 22, 30-34.
צימרמן, ש' (2010). **רווחה נפשית בראי הפסיכולוגיה החיובית**. קרית ביאליק: הוצאת
ספרים אח בע"מ.
צימרמן, ש', ברג, א', סלונים, כ', טלמור, מ', וגלעד, מ' (2014). **פסיפס פסיכו-פדגוגי –
מודעות וידיעה במלאכת החינוך וההוראה**. מסמך ועדה בין אגפית לחשיבה
ולפיתוח ידע פסיכו-פדגוגי. משרד החינוך. נכרה מאתר השירות הפסיכולוגי
ייעוצי (24.12.2014):
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/shipurTahaliceyLemida/psypas.htm>
קוזמינסקי, ל' (2004). **מדברים בעד עצמם, סגור עצמי של לומדים עם לקויות למידה**.
תל אביב: יסוד ומכון מופ"ת.
קפלן, ח' (2005). השפעות של התנהגויות מורה תומכות או מדכאות אוטונומיה על
תפקוד לימודי,
מוטיבציה ורגשות של ילדים ומתבגרים: מחקר אורך על תלמידים מרמות שונות של
השכלה הורית. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור בפילוסופיה", אוניברסיטת בן
גוריון בנגב.
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.
קפלן, ח', ועשור, א' (2004). דיאלוג תומך צרכים פסיכולוגיים בין מורים ותלמידים
כמקדם
רווחה נפשית בבית הספר: המשגה ותכנית יישומית. **הייעוץ החינוכי, י"ג**, 161-189.
קפלן, ח', עשור, א', אלסייד, ח', וקנת-מיימון, י' (2014). התרומות הייחודיות של תמיכה
באוטונומיה ושל דיכוי לניבוי חוויית למידה מיטבית בקרב תלמידים בדואים:
בחינת תיאורית ההכוונה העצמית בחברה קולקטיביסטית. **דפים**, 58, 41-77.
רייטר, ש' (1999). איכות חייו של הילד בעל הצרכים המיוחדים לאור הרחבת עקרון
הנורמליזציה. **סחי"ש**, 14(2), 61-69.
רייטר, ש' (2003). הסביבה הלימודית כאתגר להתפתחות. **סוגיות בחינוך מיוחד
ובשיקום**, 18, 87-93.
רייטר, ש' (2004). **מעגלי אחוה, לשבירת הקשר בין מגבלות לבדידות**. חיפה: היחידה
להוצאה לאור של אחוה – איגוד נכי חיפה והצפון.
רייטר, ש', שלומי, ד', צדר, ש' (1997). **לקראת בגרות, ל"ב**, 21, **תכנית לימודים לבני גיל
16-21 בחינוך המיוחד**. ירושלים: האגף לתכניות לימודים והאגף לחינוך מיוחד,
משרד החינוך התרבות והספורט.

- שדמי, ח' י' (2004). היועץ וקידום המיטביות. בתוך: ר' ארהרד, וא' קלינגמן (עורכים), **ייעוץ חינוכי בבית הספר בחברה משתנה** (עמ' 343-366). תל אביב: רמות.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת, מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**. תל-אביב: הוצאת רמות – אוניברסיטת תל-אביב.
- שקדי, א' (2011). **המשמעות מאחורי המילים, מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה**. תל אביב: רמות.

- Abery, B. (1993). A conceptual framework for enhancing self-determination. In M. Hayden & B. Abery. (Eds.), *Challenges for a Service System in Transition: Ensuring Quality Community Experiences for Persons with Developmental Disabilities*. (pp. 345-380). Baltimore: Brooks.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, (DSM-5-TM), 5th Edition*. Washington, DC. London, England.
- Assor, A., Feinberg, O., Kaplan, H., & Kanat-Maymon, Y. (In press). Reducing violence and promoting caring in non-controlling ways: An educational change program based on self-determination theory. *The Elementary School Journal*.
- Assor, A., & Kaplan, H. (2001). Mapping the domain of autonomy support: Five Important ways to enhance or undermine students' experience of autonomy in learning. In A. Efklides., R. Sorrentino., & J. Kuhl. (Eds.), *Trends and Prospects in Motivation Research* (pp101-120). Holand: Kluwer.
- Assor, A., Kaplan, H., Feinberg, O., & Tal, K. (2009). Combining vision with voice: A learning and implementation structure promoting teachers' internalization of practices based on self-determination theory. *Theory and Research in Education*, 7, 234-243.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15, 397-413.
- 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.

- Branding, D., Bates, P., & Miner, C. (2009). Perceptions of self determination by special education and rehabilitation practitioners based on viewing a self directed IEP versus an external - directed meeting. *Research in Developmental Disabilities, 30*, 755-762.
- Campbell-Whatley, G. D. (2008). Teaching students about their disabilities: Increasing self determination skills and self concept. *International Journal of Special Education, 123(2)*, 137-145.
- Chambers, C. R., Wehmeyer, M. L., Saito, Y., Lida, K. M., Lee, Y., & Singh, V. (2007). Self-determination: What do we know? Where do we go? *Exceptionality, 15(1)*, 3-15.
- Cobb, B., Lehmann., Newman-Gonchar, R., & Alwell, M. (2009). Self determination for students with disabilities: A narrative meta-synthesis. *Career Development for Exceptional Individuals, 32(2)*, 108-114.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. Thousand Oakes: Sage Publications.
- Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (2003). Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the "highly qualified teacher" challenge. *Education Policy Analysis Archives, 11(33)*, 1-55.
- Deci, E. L. (2009). Large-scale school reform as viewed from the self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education, 7*, 244-252.
- Deci, E., & Chandler, C. L. (1986). The importance of motivation for the future of the Ld Field. *Journal of Learning Disabilities, 19(10)*, 587-594.
- 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(7)*, 457-471.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 125*, 627-668.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research., 71*, 1-27.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11(4)*, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. In: E. L. Deci., & R. M. Ryan. (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 431-441). Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). The importance of autonomy for development and well-being. In B. W. Sokol., F. M. E. Grouzet., & U. Muller. (Eds.), *Self-regulation and Autonomy: Social and Developmental Dimensions of Human Conduct* (pp. 19-46). New York: Cambridge University Press.
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27, 17-34.
- Eisenman, L.T. (2007). Self-determination interventions: building a foundation for school completion. *Remedial and Special Education*, 28 (1), 2-8.
- Field, S., & Hoffman, A. (1996). *Steps to Self-determination. A Curriculum to Help Adolescents Learn to Achieve their Goals*. Austin, Texas: Pro-Ed, An International Publisher.
- Field, S., & Hoffman, A. (2002). Lessons learned from implementing the Steps to Self-Determination curriculum. *Remedial and Special Education*, 23(2), 90-98.
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998). *A Practical Guide for Teaching Self-determination*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., Jacob, K. F., & Decourcey, W. (2002). The development of self-determination in middle childhood and adolescence. In A. Wigfield., & J. S. Eccles. (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 147-171). San Diego, CA: Academic Press.
- Grolnick, W., & Ryan, R. (1990). Self-Perceptions, motivation and adjustment in children with learning disabilities: a multiple group comparison study, *Journal of Learning Disabilities*, 23(3). 177-184.
- Grolnick, W. S., Weiss, L., McKenzie, L., & Wrightman, J. (1996). Contextual, cognitive, and adolescent factors associated with parenting in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 33-54.
- Kaplan, H., & Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I-Thou dialogue in schools: Conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education*, 15, 251-269.
- Karvonen, M., Test, D. W., Wood, W. M., Browder, D., & Algozzine, B. (2004). Putting self-determination into practice. *Exceptional Children*, 71, 23-41.
- Katz, I., Assor, A., & Kannat-Maymon, Y. (2008). A projective assessment of autonomous motivation in children: Correlational and experimental evidence. *Motivation and Emotion*, 32, 109-119.

- Katz, I., Cohen, R. (2014). Assessing autonomous motivation of students with cognitive impairment. *Journal of Intellectual and developmental Disability*. Vol. 39, No. 4, pp. 323-332.
- Martin, J. E., & Marshall, L. H. (1995). Choice Maker: A comprehensive self-determination transition program. *Intervention in School and Clinic*, 30, 147-156.
- Martin, J. E., Mithaug, D. E., Cox, P., Peterson, L. Y., Van Dycke, J. L., & Cash, M. E. (2003). Increasing self-determination: Teaching students to plan, work, evaluate, and adjust. *Exceptional Children*, 69, 431-447.
- Moller, A. C., & Deci, E. L. (2010). Interpersonal control, dehumanization, and violence: A self-determination theory perspective. *Group Processes & Intergroup Relations*, 13, 41-53.
- Mooney, P., Ryan, J. B., Uhing, B. M., Reid, R., & M Epstein, M. H., (2005). A Review of Self-Management Interventions Targeting Academic Outcomes for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Behavioral Education*, 14(3), 203-221.
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Harvard University press.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- Reeve, J., & Assor, A. (2011). Do social institutions necessarily suppress individuals' need for autonomy? The possibility of schools as autonomy promoting contexts across the globe. In V. I. Chirkov., R. M. Ryan., & K. M. Sheldon. (Eds.), *Human Autonomy in Cross Cultural Contexts, Perspectives on the Psychology of Agency, Freedom and Well-being* (pp. 111-132). N.Y.: Springer.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.
- Reeve, j.M (2013). How Students Create Motivationally Supportive Learning Environments for Themselves: The Concept of Agentic Engagement. *Journal of Educational Psychology*, Apr 29, 2013.
- Reiter, S., Schalock, R. L. (2008). Applying the concept of quality of life to Israeli Special Education programs: A national curriculum for enhanced autonomy in students with special needs. *International Journal of Rehabilitation Research*, 31, 13 - 21.

- Richarson, P.W., Karabenick, S.A., & Watt, M.G. (2014). *Teacher Motivation, Theory and Practice*. N.Y. & London: Routledge. .
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will?. *Journal of Personality*, 74, 1557-1586.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2013). Toward a social psychology of assimilation: Self-determination theory in cognitive development and education. In B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet, U. Muller (Eds.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct* (pp. 191-207). New York: Cambridge University Press. doi: 10.1017/cbo9781139152198.014
- Ryan, R. M., & La Guardia, J. G. (1999). Achievement motivation within a pressured society: Intrinsic and extrinsic motivations to learn and the politics of school reform. In T. Urdan. (Ed.), *Advances in Motivation and Achievement* (pp. 45-85). Greenwich, CT: JAI Press.
- Sarrazin, P. G., Tessier, D. P., Pelletier, L. G., Trouilloud, D. O., & Chanal, J. P. (2006). The effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers' autonomy-supportive and controlling behaviors. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4, 283-301.
- Savery, J. R. & Duffy, T. M. (2001). *Problem- Based Learning: An instructional model and its constructivist framework* (CRLT Technical Report No. 16-01). Bloomington, IN: Center for Research on Learning and Technology, Indiana University.
- Shogren, K. A., Faggella-Luby, M. N., Bae, S. J., Wehmeyer, M. L. (2004). The effect of choice-making as an intervention for problem behavior: A meta-analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6, 228-237.
- 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.
- Stang, K. K., Carter, E. W., Lane, K. L., & Pierson, M. R. (2009). Perspectives of general and special educators on fostering self determination in elementary and middle schools. *The Journal of Special Education*, 43(2), 94-106.

- Test, D., Mason, C., Hughes, C., Konrad, M., Neale, M., & Wood, W. (2004). Student involvement in individualized education program meetings: A review of the literature. *Exceptional Children*, 70, 391-412.
- Thoma, C. A., Pannozzo, G. M., Fritton, S. C., & Bartholomew, C. (2008). A Qualitative study of preservice teachers' understanding of self-determination for students with significant disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 94-106.
- Thurlow, M. L. (2002). Positive educational results for all students: The promise of standards-based reform. *Remedial and Special Education*, 23, 195-202.
- Wehmeyer, M. L. (1996). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth and adults with disabilities?. In D. J. Sands, & M. L. Wehmeyer. (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp. 15-34). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(2), 131-144.
- Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B., Soukup, J.H., Garner, N.W., Lawrence, M. (2007). Self-determination and student transition planning, knowledge and skills: predicting involvement. *Exceptionality*, 15 (1), pp. 31-44.
- Wehmeyer, M. L., Sands, D. J., Doll, B., & Palmer, S. (1997). The development of self-determination and implications for educational interventions with students with disabilities. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 44(4), 305-328.
- Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63, 245-255.