

גישה מוטיבציונית-התפתחותית ללמידה רגשית-חברתית:

קידום חוויות צמיחה של תמיכה בצרכים (ולא מיומנויות) הוא הגורם העיקרי להתפתחות רגשית-חברתית מיטבית

אבי עשור ונעם יצחקי
אוניברסיטת בן גוריון בנגב

1. רקע ומבוא

כיום יש הכרה בכך שטיפול יכולות קוגניטיביות וידע לא מספיקים כדי שתלמידים ובוגרי מערכת החינוך יוכלו לתפקד היטב וירגישו טוב. כמו כן ברור שכדי שתלמידים יתפתחו ויתפקדו היטב, הם חייבים לפתח משאבי צמיחה רגשיים, חברתיים ומוטיבציוניים שיאפשרו שגשוג, רווחה נפשית והתמודדות עם אתגרים וקשיים. על בסיס הכרה זו פנו רבים בעולם אל תפיסות ותוכניות המכונות למידה רגשית-חברתית (SEL). בעוד שמטרת הפנייה והדאגה שעומדת ביסודה הן חשובות, נראה כי הפתרון שכביכול נמצא לקידום התפתחות רגשית-חברתית מיטבית הוא בעייתי. זאת משום שהאופן שבו **שרב** התוכניות ללמידה רגשית-חברתית **מוצגות לעיתים שמות** דגש מרכזי (ולדעתנו מטעה) על הקניית מיומנויות. בנספח זה נביא גישה מבוססת מחקר שהיא רחבה יותר, ונציג התנהגויות מורה מקדמות צמיחה הנובעות מגישה זו. בסיומו של הנספח, **נתאר** השלכות הקריטיות של גישה זו על חשיבה והקצאת משאבים ברמות של מערכת החינוך.

נתחיל בהצגה של **שלוש מכשלות של גישות ותוכניות בתחום הלמידה הרגשית-חברתית:**

1. זיהוי מוטעה של מיומנויות רגשיות-חברתיות: **כמשאב המרכזי** של התפתחות ותפקוד רגשיים-חברתיים מיטביים. בחלק הבא תוצג תפיסה המבוססת על תיאוריות ומחקרים רבים, אשר מבהירה שמשאבי הצמיחה וההתמודדות העיקריים שחשוב לטפח בתלמידים הם חוויות צמיחה מספקות צרכים. לפי תפיסה זו, המיומנויות הן רק גורם מסייע.
2. זיהוי מוטעה של תפיסות עצמי ואחר חיוביות, מוטיבציה פנימית ולעיתים גם ערכים כמיומנויות רגשיות-חברתיות שאפשר ללמדן. זאת מכשלה רצינית מאוד, שכן הדרכים החינוכיות לטיפול משאבי צמיחה אלו שונות מאוד מהדרכים המתאימות לטיפול מיומנויות. בלבול בעניין זה יביא להשקעת מאמצים עקרים ואולי אף מזיקים.
3. זיהוי מוטעה של הוראת מיומנויות כאמצעי מרכזי לקידום התפתחות ותפקוד רגשי-חברתי מיטביים. זאת בעיה קשה, שכן היא עלולה להביא לכך שיעמיסו על מורים הוראת מיומנויות אשר יתרמו מעט מאוד לצמיחה רגשית-חברתית, ואף יסיטו את המערכת מהפעלת תהליכי שינוי חינוכיים משמעותיים ונחוצים הרבה יותר. כל זאת במקום להשקיע את עיקר המאמץ בהדרכת מורים בפרקטיקות המקדמות בתלמידים חוויות סיפוק צרכים, תפיסות עצמי חיוביות והפנמת ערכים.

כדי להבין מדוע מדובר במכשלות, וכבסיס לשילוב הוראת מיומנויות במסגרת תיאורטית, מחקרית וחינוכית רחבה ומבוססת יותר, נציג בחלק הבא תפיסה אינטגרטיבית בנושא משאבי הצמיחה הפנימיים התורמים להתפתחות מיטבית של התלמידים וכן פרקטיקות מורה שמקדמות אותם. עיקרי התפיסה מוצגים בתרשים למטה.

תרשים מסכם: מה חשוב שתלמידים יפתחו וילמדו בתחום ה SEL?

איך מורים יכולים לקדם "למידה" כזאת?



2. מה חשוב שתלמידים יפתחו וילמדו בתחום ה SEL?

המרכזי, מיומנויות הן רק משאב מסייע

2.1 חוויות צמיחה והפנמת ערכים

מחקר רב ותפיסות מרכזיות בפסיכולוגיה ובחינוך תומכים בתפיסה לפיה הגורם הישיר והבסיסי להתפתחות מיטבית הוא חוויות של סיפוק צרכים בקשר ושייכות, מוגנות, מסוגלות, אוטונומיה והפנמה של מטרות וערכים פרו-חברתיים. כפי שמוצג בתרשים שלעיל, חוויות אלו יוצרות תפיסות עצמיות ואחר חיוביות, ובעקבותיהן רגשות חיוביים ומוטיבציה אוטונומית, המביאים לפעולות היוצרות תחושות סיפוק ומשמעות

2004; Elliot et al. 2002; MacKenzie & ; Baumeister, 2012; Bowlby, 1969; Damon, 2008 ; (עשור), (Baumeister, 2014; Marcia, 1988; Martella et al., 2018; Ryan & Vansteenkiste, 2013; Winnicot, 1965) כן, נמצא כי כאשר ילדים חווים ותופסים את עצמם כראויים לאהבה, מוגנים, שייכים לסביבה החברתית שבה הם נמצאים, בעלי יכולת להתמודד עם אתגרים קשים, חופשיים מכפייה ובעלי ערכים ונטיות עניין שנותנים להם כיוון הנתפס כאותנטי – הם מוכנים לתת אמון באחרים, חווים רגשות חיוביים ותחושות של מרץ ואופטימיות ומפתחים מוטיבציה אוטונומית להשקיע בפעולות ובמטרות מאתגרות וחיוביות (למשל למידה, עזרה לזולת, פיתוח נטיות עניין ומעורבות חברתית). כתוצאה מפעולות אלו הם חשים תחושות של משמעות, צרכיהם הנפשיים הבסיסיים זוכים לסיפוק נוסף, אשר מחזק עוד יותר את תפיסות העצמי והמוטיבציה, וכן הלאה. כלומר, מדובר בתהליך ספירלי בו חוויות של סיפוק צרכים, מוטיבציה ופעולות בונות מחזקים זה את זה.

לחוויות ולתחושות שתוארו לעיל יש חשיבות נוספת: ילדים החשים אהובים, שייכים, מסוגלים וחופשיים מכפייה הם ילדים המעוניינים ללמוד דברים שיכולים לתרום להם. ואכן, בינדמן ועמיתים הראו במחקרם כי כאשר ילדים נחשפים למבוגרים התומכים בחוויות צמיחה ותפיסות עצמי חיוביות, הם מפתחים מיומנויות רגשיות-חברתיות, ובמיוחד כישורים של ויסות עצמי, גם בהיעדר הוראה ישירה בנושא (Bindman et al., 2015)

2.2 מיומנויות כגורם משני מסייע

התפיסות המדגישות את חשיבותן של חוויות צמיחה מייחסות גם הן מקום חשוב למיומנויות רגשיות-חברתיות. אולם, הן רואות בהן גורם מסייע. לדוגמה, התפיסה העצמית של התלמיד כמי שיש לו מיומנויות התמודדות עם כישלון מאפשרת לו לנסות להתמודד וליטול סיכון בסביבה שיש בה סיכוי להצלחה ויחס תומך כאשר הוא אינו מצליח. ההצלחה בהתמודדות יוצרת חוויה ותפיסה של מסוגלות, ואלו בתורן יוצרות רגשות חיוביים ומוטיבציה שמאפשרת להתמיד, להצליח ולהרגיש סיפוק. כפי שהודגם בדוגמא שלעיל, המיומנויות אינן מביאות באופן ישיר להצלחה ולסיפוק, והשפעתן מושגת על ידי כך שהן יוצרות חוויות סיפוק צרכים (מסוגלות) ותחושות עצמי חיוביות.

יש לציין, כי בעוד ההשקעה בהוראה שיטתית של מיומנויות אצל ילדים לפי תוכנית קבועה מראש היא בעייתית לדעתנו, הרי שטיפוח מיומנויות רגשיות חברתיות אצל מורים הוא דבר רצוי בהחלט, כפי שמסובר בפרקים 3 ו-8 במסמך המסכם. כמובן, בתנאי שטיפוח כזה נעשה בדרך התומכת בצורכי המורים במסוגלות, באוטונומיה ובשייכות.

מתוך האמור עד כה, ברור כי לחוויות צמיחה של סיפוק צרכים ותפיסות עצמי חיוביות יש תפקיד מכריע בהתפתחות ובתפקוד מיטבי של תלמידים. על כן, חשוב לבדוק אילו פרקטיקות של מורים יכולות לקדם חוויות ותפיסות כאלו. בחלק הבא נראה כי הפרקטיקות החשובות שמקדמות חוויות צמיחה הן **דרכי עבודה והתייחסות** (דע"ה) אשר תומכות בסיפוק צרכים, תפיסות חיוביות והפנמת ערכים באופן ישיר וללא הוראת מיומנויות שיטתית.

3. דרכי עבודה והתייחסות (דע"ה) של מורים (ללא הוראת מיומנויות) הן גורם הצמיחה העיקרי

מחקרים רבים מראים כי יש כמה דרכי עבודה והתייחסות של מורים ומחנכים התומכות ישירות בצורכי התלמידים ובתפיסות עצמי חיוביות שלהם, מקדמות הפנמת ערכים פור-חברתיים, ומשמעות – ומהוות את גורם הצמיחה החשוב ביותר (ראו: עשור, 2000; Hamre & Pianta, 2001; Baker et al., 2003; Eccles & Roeser, 2009; Patall et al., 2018; Salomon et al., 1996; Shim et al, 2013; Schunk & Miller, 2002; Ruzek

6. קידום עבודה שיתופית והפחתת תחרות והשוואה בין תלמידים.

3. דרכי התייחסות ועבודה התורמות לתחושות אוטונומיה, לעניין בלמידה, לגיבוש מצפן פנימי אותנטי ולזהות נותנת משמעות. כפי שמסבירים עשור ועמיתיו (Assor, 2018; Assor, et al., 2020) עשור ויצחקי (Latest Assor & Noam AIC chapt in Harpaz Tramp 26.2.19 book.pdf), הצורך

באוטונומיה הוא למעשה צורך על הכולל לפחות שני מרכיבים:

(א) צורך בחופש מכפייה וחופש לחקור ולכוון את עצמך,

(ב) צורך בקיום מצפן פנימי אותנטי הכולל ערכים, שאיפות, נטיות עניין, ומטרות הנגזרות מהם ומתוות כיוון המורגש כאותנטי.

הצורך בחופש מסופק באמצעות דרכי התייחסות הבאות:

1. ניסיון להבין את נקודת המבט של התלמיד ואת רגשותיו ולאפשר ביקורת, גם אם התלמיד

לא משתף פעולה

2. עידוד בחירה ויזמה של תלמידים

3. מתן הסבר ורציונל למשימות לימודיות ולנורמות התנהגות

4. הימנעות מפרקטיקות של איום ושליטה, כולל השוואות חברתיות והתניית אהבה.

הצורך במצפן פנימי אותנטי מסופק באמצעות פעולות מורה התורמות להפנמה או גיבוש של ערכים, מטרות, ומחויבויות שהתלמידים מזדהים איתם עמוקות על ידי:

1. טיפוח קשב פנימי להעדפות ורגשות אותנטיים (במיוחד במצבי בחירה)

2. חשיבה, חקירה, התנסות, ודיאלוג על ערכים וכיווני פעולה

3. הדגמת הערך של השקעה בפעולות משמעותיות

4. טיפוח נטיות עניין.

בגיבוש מצפן פנימי המקדם צמיחה, חשובה במיוחד ההפנמת ערכים פרו־חברתיים. לכן, יש חשיבות מיוחדת לפרקטיקות המקדמות הפנמה כזו. לדוגמה: פרקטיקות מורה ובי"ס המדגישות את חשיבות ערכים אלו באמצעות נורמות ותקנות מתאימות, ועוד יותר באמצעות שותפות פעולה של התלמידים בחשיבה על ובקביעה בפועל של הערכים והנורמות המכוונים את פעילות בי"ס. דוגמאות לגישה זו הן הקהילה הצודקת של קולברג, והקהילה האכפתית המתוארת בפרק 6 (Battistich et al., 1997). גישות אלו רואות בדיונים על ערכים אמצעי משני, שיש לו טעם רק אם הסביבה החינוכית מממשת את הערכים יום יום, וגם משתפת את הילדים בעיצובם.

בחלק זה ראינו שכדי שמורים יוכלו לקדם צמיחה רגשית־חברתית משמעותית אצל תלמידים הם חייבים להפנים פרקטיקות מורכבות רבות. יתר על כן, מאחר שההפעלה של פרקטיקות אלו בתנאים השוררים בבתי ספר רבים היא משימה קשה, נראה שאם רוצים שמורים יפנימו אפילו רק חלק מהפרקטיקות האלה ויפעילו אותן באופן איכותי, חייבים להקדיש לכך מאמצי הכשרה וליווי משמעותי. לפיכך, אין זה סביר לדרוש ממורים שעוד לא הגיעו לרמה סבירה של הפנמה והפעלה של פרקטיקות צמיחה חינוכיות, להשקיע מאמץ נוסף בהשתלמות מקיפה בהוראת מיומנויות.

4. הוראה יעילה של מיומנויות רגשיות חברתיות היא גורם משני בקידום, בצמיחה ובתפקוד מיטבי

הוראת מיומנויות רגשיות־חברתיות יכולה לתרום לצמיחה מכיוון שכאשר ילד תופס שישלו מיומנויות, גובר הסיכוי שיפעל בדרך אשר תביא לחוויות של סיפוק צרכים. ואולם, לפי תפיסות המוטיבציה וההתפתחות שהוצגו, הוראת מיומנויות היא גורם משני יחסית לדרכי עבודה והתייחסות (דע"ה) של מורה כפי

שהוצגו לעיל, אשר מונעות תסכול ופגיעה בצרכים וגם תורמות ישירות לסיפוקם. הסיבה לכך היא שגם אם לילד יש מיומנות מסוימת, חשוב שהמורה יצור תהליך הוראה וסביבה חברתית שיאפשרו לתלמיד ליישם את המיומנות בהצלחה ולהפיק מההצלחה. כך לדוגמה, גם ילד שלמד להתמודד עם תסכול ולהתמיד בהשקעה לימודית, לא יתמודד עם אתגרים קשים אם המשימות לא מאפשרות הצלחה, אם המורה לא נותן משוב (או נותן משוב תכונתי והשוואתי מלחיץ), אם טעות או אי הצלחה גורמים לזלזול מצד תלמידים או אחרים, או שאין התייחסות ועזרה אחרי אי-הצלחה.

סיבה נוספת לכך שהוראת מיומנויות היא גורם משני בקידום, בצמיחה ובתפקוד מיטבי היא שהילד יהיה מוכן ללמוד את המיומנויות מהמורה רק אם המורה יפגין כלפיו יחס אכפתי ומכבד. זאת משום שהתלמיד לא פנוי ללמידה מהמורה כאשר המורה נתפס בעיניו כמי שלא מתעניין בו ולא מקיים אתו שיח, אדיש או לא מנסה לעזור (בהיבטים לימודיים וחברתיים), ולעיתים אף גורם לתלמיד לחוש לתסכול על ידי מתן משימות לא מתאימות או הערות לא רגישות. במקרים אלו, לעיתים התלמיד אף יגיב בחשדנות, בציניות ואף בהתרסה. החץ המקווקו בתרשים לעיל מבטא את העובדה שהיעילות של הוראת מיומנויות ישירה מותנה בקיום דרכי עבודה והתייחסות המשדרות אכפתיות. התומכות בצורכי התלמיד, או לפחות אינן מתסכלות את צרכיו.

5. שילוב הוראת מיומנויות בפרקטיקות מורה התומכות ישירות בצרכים ובערכים של תלמידים

מתוך האמור עד כה עולה כייש לתת עדיפות להדרכה ולליווי של מורים בלימוד ובהפעלה של דרכי עבודה והתייחסות תומכות, בלי להעמיס עליהם הוראה ישירה שיטתית של מיומנויות לפי תוכנית קבועה מראש. אולם, ייתכן מאוד שאפשר לשלב הוראת מיומנויות ספציפיות כחלק מהמאמץ של המורה לתמוך בצורכי התלמידים ובהפנמת ערכים פרו-חברתיים. כאשר מתבצע שילוב כזה, חשוב שהמיומנויות הנלמדות ייבחרו באופן המשלים את העשייה המכוונת ליצירת סביבה לימודית-חברתית תומכת, ובהתאם לצרכים שעלו מתוך שיחות ועבודה עם התלמידים. זאת בניגוד לבחירת המיומנויות בהתאם לתוכנית לימודים קשיחה, שבה המיומנויות מוקנות לפי תכנון קבוע מראש.

לפיתפסה הזרצוי בתחילת השנה לבדוק אילו היבטים בתפקוד האישי והכיתתי מציקים לתלמידים ולמורים והיו רוצים לשפרם, ואז לקיים מהלך חינוכי מתמשך ורב-ממדי. לדוגמה, נניח שמתברר כי תלמידים רבים תופסים עצמם כחסרי חברים, או חוששים מהדרה. נוסף על כך, רבים מצטרפים לפעולות הדרה מחשש להיות מודרים בעצמם. בתגובה לכך, ניתן להתחיל במהלך הכולל כמה שלבים:

1. קיום שיחות ודיונים המעלים את הנושא למודעות התלמידים.
2. הפעלת שיטות לימוד קבוצתי המפחיתות דחייה, מאפשרות הכרת החוזקות של כל ילד ומקדמות חברויות.
3. הפחתה של דרכי הוראה היוצרות השוואה חברתית ותחרות על סטטוס.

כדי לחזק את האפקטיביות של הפרקטיקות והמבנים החינוכיים האלה, יכולים המורים להוסיף הוראה ותרגול של מיומנויות הקשבה ופתרון קונפליקטים, התורמות לעבודה קבוצתית ומחזקות אמפטיה. דוגמאות לשילוב במהלכים חינוכיים מצומצמים יותר התומכים בתחושות מסוגלות, אוטונומיה ושייכות מופיעות בתוכנית הקהילה האכפתית (פרק 6), ובעשור (2004, 2013, 2018; פירוט המקורות) בסוף המאמר.

6. השלכות שליליות אפשריות של תוכניות למידה רגשית-חברתית המתמקדות בעיקר בהוראת מיומנויות לפי תוכנית קבועה

לתוכניות המתמקדות בהוראת מיומנויות יכולות להיות ארבע השפעות שליליות:

1. חיזוק תפיסה וחשיבה חינוכית מוטעה הרואה את תפקידו של המורה בתחום הרגשי כמלמד מיומנויות יותר מאשר מקדם חוויות צמיחה, ותפיסות עצמי וזולת חיוביות אצל תלמידים.
2. ברמת מטה משרד החינוך וגופים מממנים נוספים: הסטת משאבי זמן וכסף לתוכניות שאינן מתמקדות בקידום משאבי צמיחה עיקריים.
3. גזלת זמן יקר של המורה לצורך למידה והפעלה של הוראת מיומנויות, הפוגעת ביכולתו להקדיש זמן ללמידה ולהפעלה של דרכי התייחסות ועבודה תומכות צרכים. זאת, כאשר למידה והפעלה איכותית של פרקטיקות חשובות אלו היא משימה קשה מאוד בכל מקרה, בוודאי במציאות המאפיינת את מערכת החינוך הישראלית.
4. החמצה של ההזדמנות לשינוי משמעותי; למרות ההכרה הגוברת בתפקיד החשוב של מערכת החינוך,

בקידום התפתחות רגשית מיטבית. זאת משום שבמקום לבצע שינויים משמעותיים בדרכי העבודה וההתייחסות של מורים לתלמידים ובסביבה הלימודית והחברתית הקיימת בבתי הספר, חוזרים שוב אל הפתרון המוכר של הוספת עוד שיעור, והפעם בתחום הרגשי-חברתי. במובן זה, הסתמכות על הוראה ישירה כחלק מתוכנית קבועה, לא רק שאינה מקדמת שינוי, אלא מספקת תירוץ שאולי אף מונע פעולה רצינית לשינוי. כך, תוכנית סדורה של הוראת מיומנויות עלולה רק לחזק את תקרת הזכוכית הבולמת שינוי חינוכי משמעותי.

7. סיכום

התפיסות והמחקר שהוצגו בפרק זה מדגישים כי למידה רגשית-חברתית כוללת הרבה יותר מאשר רכישת מיומנויות. לפי תפיסות אלו, המשאב החשוב ביותר של למידה רגשית-חברתית הוא חוויות צמיחה תומכות צרכים, המשמשות בסיס להתפתחות רגשות חיוביים, תפיסות עצמי ואחר חיוביות, מטרות ונטיות עניין פנימי, ערכים פרו- חברתיים, ומוטיבציה אוטונומית. כלומר, כאשר מתרחשת למידה רגשית-חברתית משמעותית, ילדים לומדים שהם אנשים אשר ראויים לאהבה ולהערכה, ומסוגלים להתמודד עם אתגרים; הם לומדים שיש רבים בעולם שאפשר לתת בהם אמון, שנכון ומספק להתחשב באחר, שיש דברים שמעניינים אותם באמת, ושיש להם ערכים ומטרות שהם מזדהים איתם, ואלו משמשים בסיס לזהות אישית ולתחושת משמעות.

מיומנויות עוזרות לחזק את הלמידה של התפיסות והערכים האלה, אבל הן עדיין משאב משני. הגורם העיקרי בבית הספר אשר יכול לחזק למידה של תפיסות ושל ערכים המשמשים משאב מרכזי להתפתחות מיטבית הוא התנהגות מורים, תהליך לימודי וסביבה חברתית (בכיתה ובבית הספר), היוצרים חוויות קבלה חברתית והצלחה לימודית. לאלו מתווספות פעילויות אשר מחזקות נטיות עניין, ערכים, ומטרות נותני משמעות.

במצב הנוכחי נראה כי מורים רבים עובדים בתנאים המקשים עליהם מאוד להתמודד עם האתגרים הניצבים בפניהם, בתחומים הבאים:

1. התייחסות והקשבה לכל תלמיד, מניעת דחייה חברתית והצקה לתלמידים
2. תמיכה בהצלחת התלמידים בלימודיהם ובעניין שלהם בלמידה
3. הוראה איכותית ויעילה, שהיא אתגר קשה מאוד בכלל (Shulman, 2004), ובוודאי בסביבות קשות

בהן פועלים מורים רבים.

על כן, במצב של עומס משימות ומשאבים מוגבלים, חשוב שבתי ספר ישקיעו קדם כול בפיתוח פרקטיקות מורים וסביבה לימודית-חברתית, התומכים בחוויות הצמיחה, בתפיסות, במוטיבציה ובערכים שתוארו. לעיתים סביר להשקיע זמנית גם בהוראת מיומנויות ספציפיות. **אבל זאת, רק כאשר נראה שהמורים מספקים תמיכה טובה לצרכי תלמידים, או כאשר נראה שהוראת כשורים ספציפיים יכולה לתרום למהלך חינוכי מתמשך של תמיכה בצורכי התלמיד ושיפור הסביבה הלימודית והחברתית.**

רשימת מקורות

פינברג, ע., קפלן, ח., עשור, א., קנט-מיימון, א. (2008). צמיחה אישית בקהילה אכפתית – תכנית להפחתת אלימות ולקידום התחשבות בדרך תומכת אוטונומיה. דפים 46, מכון מופ"ת.

א. עשור. (2015). כיצד לקדם התמודדות, דיאלוג פדגוגי, ומוטיבציה במסגרות "אופק חדש": אופק חדש - הצעד הבא: 2015 – 2020: תכנית הסתדרות המורים להתחדשות מערכת החינוך בישראל, יולי, 2015.

א. עשור. (2004). בית ספר מצמיח: בית ספר התומך בצרכים נפשיים ומקדם קשב לעצמי ולאחר. בתוך, רוני אבירם (עורך) בתי ספר עתידניים. ת"א: הוצאת מסדה.

א. עשור. (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר. *חינוך החשיבה*, 20, 167-190. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

עשור, א, ויצחקי, נ. (2020). טיפוח מצפן פנימי אותנטי כמשימה מרכזית של חינוך הומניסטי תומך אוטונומיה.

[Latest Assor & Noam AIC chapt in Harpaz Tramp 26.2.19 book.pdf](#)

א. עשור. (תשנ"ו). צמיחה וקמילה אישית בבית הספר: ניתוח מוטיבציוני. בתוך י. דנילוב (עורכת). *תכנון מדיניות החינוך: ניירות עמדה תשנ"ד*. ירושלים: משרד החינוך - המזכירות הפדגוגית, מחלקת הפרסומים של משרד החינוך.

קפלן, ח. ועשור, א. (2004). דיאלוג תומך צרכים פסיכולוגיים בין מורים ותלמידים, כמקדם רווחה נפשית בבית הספר: המשגה ותוכנית יישומית. *הייעוץ החינוכי*, 13, עמ' 161-189

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2014). Fostering a need-supportive teaching style: Intervention effects on physical education teachers' beliefs and teaching behaviors. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 36(6), 595–609.

Akioka, E., & Gilmore, L. (2013). An intervention to improve motivation for homework. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23(1), 34–48.

Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241–252.

Alfi, O., Katz, I., and Assor, A. (2004). Supporting teachers' willingness to allow temporary, competence-supporting, failure. *Journal of Education for Teaching*, 30, 27-41

Assor, A. (2012). Allowing Choice and Nurturing an Inner Compass: Educational Practices Supporting

- Students' Need for Autonomy. In Sandra L. Christenson, Amy L. Reschly, and Cathy Wylie (Eds.), *The Handbook of Research on Student Engagement*. Springer Science.
- Assor, A. (2018). The Striving to Develop an Authentic Inner-Compass as a Key Component of Adolescents' Need for Autonomy: Parental Antecedents and Effects on Identity, well-Being, and Resilience. In Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Van Petegem, S. (Eds.), *Autonomy in Adolescent Development: Towards Conceptual Clarity*. Psychology Press, pp. 119 - 145.
- Assor, A. (2015). An Instruction Sequence Promoting Autonomous Motivation for Coping with Challenging Learning Tasks. In John Wang, Liu Woon Chia, and Richard Ryan. (Eds.). *Building Autonomous Learners: Research and Practical Perspectives using Self-determination Theory*. Springer.
- Assor, A. (2011). Autonomous Moral Motivation: Consequences, Socializing Antecedents and the Unique Role of Integrated Moral Principles. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *The Social Psychology of Morality: Exploring the Causes of Good and Evil*. Washington, DC : American Psychological Association.
- 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 Efklides, A., Sorrentino, R., & Kuhl, J. (Eds.) *Trends and prospects in motivation research*, (pp. 99 - 118). Holland: Kluwer.
- Assor, A., Soenens, B., Yitshaki, N., Ezra, O., Geifman, Y., & Olshtein, G. (2020). Towards a wider conception of autonomy support in adolescence: The contribution of reflective inner-compass facilitation to the formation of an authentic inner compass and well-being. *Motivation and Emotion*, 44(2), 159-174.
- Assor, A., Benita, M., Yitshaki, N., Geifman, Y., & Maree, W. (2020). Sense of authentic inner compass as a moral resource across cultures: possible implications for resisting negative peer-pressure and for parenting. *Journal of Moral Education*, 1-19.
- Assor, A., Feinberg, O., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2018). Reducing violence in non-controlling ways: A change program based on self determination theory. *Journal of Experimental Education*, 86(2), 195-213.
- Assor, A., Vansteenkiste, M., & Kaplan, A. (2009). Identified versus introjected-approach and introjected-avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth strivings. *Journal of Educational Psychology*, 2, 482–497
- 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. (2009). Enhancing teachers' motivation to apply humanist information technology innovations. *Policy Futures in Education*, 66, 662-669
- Assor, A., Kaplan, H., Roth, G., & Kanat-Maymon, Y. (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, 396-412.

- Assor, A., and Oplatka, I. (2003). Towards a conceptual framework for understanding heads' personal growth and development. *Journal of Educational Administration*, 41, 471 – 497.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good but relevance is excellent: Autonomy affecting teacher behaviors that predict students' engagement in learning. *British Journal of Educational Psychology*. 72, 261-278.
- Assor, A. (1999). Value accessibility and teachers' ability to encourage independent and critical thought in students. *Social Psychology of Education*, 2, 1-24.
- Aviram, R., & Assor, A. In defense of personal autonomy as a fundamental educational aim in liberal democracies. (2010). *Oxford Review of Education*, 36, 111–126.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206-221.
- Baumeister, R. F. (2012). Need-to-belong theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology*., Vol. 2. (pp. 121–140). Sage Publications Ltd.
- Bindman, S. W., Pomerantz, E. M., & Roisman, G. I. (2015). Do children's executive functions account for associations between early autonomy-supportive parenting and achievement through high school?. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 756-770.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss, Vol. I: Attachment. New York: Basic Books.
- Bundick, M. J., & Tirri, K. (2014). Student perceptions of teacher support and competencies for fostering youth purpose and positive youth development: Perspectives from two countries. *Applied Developmental Science*, 18(3), 148–162.
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence.
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary educational psychology*, 40, 99-111.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34(3), 365–396.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., Ntoumanis, N., Gillet, N., Kim, B. R., & Song, Y. G. (2019). Expanding autonomy psychological need states from two (satisfaction, frustration) to three (dissatisfaction): A

- classroom-based intervention study. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 685.
- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201–237.
- Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). Educating the whole child: Improving school climate to support student success. *Palo Alto, CA: Learning Policy Institute*.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development., Vol. 1, 3rd ed.* (pp. 404–434). John Wiley & Sons Inc.
- Elias, M. J., Kranzler, A., Parker, S. J., Kash, V. M., & Weissberg, R. P. (2014). The complementary perspectives of social and emotional learning, moral education, and character education. *Handbook of moral and character education*, 272-289.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Thrash, T. M. (2002). The need for competence. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. (pp. 361–387). University of Rochester Press.
- Flunger, B., Mayer, A., & Umbach, N. (2019). Beneficial for some or for everyone? Exploring the effects of an autonomy-supportive intervention in the real-life classroom. *Journal of Educational Psychology*, 111(2), 210–234.
- Guay, F., Valois, P., Falardeau, É., & Lessard, V. (2016). Examining the effects of a professional development program on teachers' pedagogical practices and students' motivational resources and achievement in written French. *Learning and Individual Differences*, 45, 291–298.
- Gustavsson, P., Jirwe, M., Aurell, J., Miller, E., & Rudman, A. (2016). Autonomy-supportive interventions in schools: A review. *Stockholm: Karolinska Institutet*.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1175–1188.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.

- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: from programs to strategies and commentaries. *Social policy report*, 26(4), 1-33
- Kaplan, H., Assor, A., Alsaid, H., & Kanat-Maymon, Y. (2014). The unique contributions of autonomy support and suppression to the prediction of an optimal learning experience among Bedouin students: Testing self determination theory in a collectivist society. *Dapim*, 58, 41-77. (Hebrew).
- 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
- Levy, I., Kaplan, A., & Assor, A. (2004). Academic achievement goal structures and young adolescents' biased preferences for peers as cooperation partners: A longitudinal study. *Social Psychology of Education*, 7, 127 - 159
- MacKenzie, M. J., & Baumeister, R. F. (2014). Meaning in life: Nature, needs, and myths. In A. Batthyany & P. Russo-Netzer (Eds.), *Meaning in positive and existential psychology*. (pp. 25–37). Springer Science, New York, NY.
- Madjar, N., & Assor, A. (2013). Two Types of Perceived Control over Learning Perceived Efficacy and Perceived Autonomy. In John A.C. Hattie and Eric M. Anderman (Eds.), *The International Handbook of Student Achievement*. New York: Rutledge.
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning: Recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools. In *Handbook of social behavior and skills in children* (pp. 175-197). Springer, Cham.
- Oga-Baldwin, W. L. Q., Nakata, Y., Parker, P., & Ryan, R. M. (2017). Motivating young language learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 140–150.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Wynn, S. R. (2010). The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 896–915.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: Cautions from a developmental systems perspective. *School Psychology Review*, 27(3), 407–417.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. (pp. 365–386). New York, NY: Springer Science + Business Media.
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2014). An intervention-based program of research on teachers' motivating styles. *Advances in motivation and achievement*, 18, 293-339.

- Reeve, J., Cheon, S. H., & Jang, H. R. (2019). A teacher-focused intervention to enhance students' classroom engagement. In *Handbook of student engagement interventions* (pp. 87-102). Academic Press.
- Reeve, J., Vansteenkiste, M., **Assor, A.**, Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H., Kaplan, H., Moss, J. D., Olausson, B. S. & Wang, C. J. (2013). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 1-18.
- 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. Chirkov, R. M. Ryan & K. Sheldon (Eds.), *Human autonomy in cross - cultural context: Global perspectives on the psychology of freedom and people's well-being*. Springer.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. & Kaplan, H. (2006). Assessing the Experience of Autonomy in New Cultures and Contexts. *Motivation and Emotion*, 30, 365-376.
- Ringeisen, H., Henderson, K., & Hoagwood, K. (2003). Context matters: Schools and the "research to practice gap" in children's mental health. *School Psychology Review*, 32(2), 153-168.
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and instruction*, 42, 95-103.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Schunk, D. H., & Miller, S. D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. *Academic motivation of adolescents*, 2, 29-52.
- Shim, S. S., Cho, Y., & Wang, C. (2013). Classroom goal structures, social achievement goals, and adjustment in middle school. *Learning and Instruction*, 23, 69-77.
- Solomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E., & Delucchi, K. (1996). Creating classrooms that students experience as communities. *American Journal of Community Psychology*, 24(6), 719-748.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342-358.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 242-253.
- Tian, L., Chen, H., & Huebner, E. S. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social*

Indicators Research, 119(1), 353–372.

- Urduan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44(5), 331–349.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of psychotherapy integration*, 23(3), 263.
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12–23.
- Wijnia, L., Loyens, S. M. M., Deros, E., & Schmidt, H. G. (2014). Do students' topic interest and tutors' instructional style matter in problem-based learning? *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 919–933.
- Weinstock, M., Assor, A., & Broide, G. (2009). Schools as promoters of moral development: The essential role of teachers' encouragement of critical thinking. *Social Psychology of Education*. 12, 137 – 151.
- Winnicott, D. W. (1965). *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development*. International Universities Press.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of educational psychology*, 96(2), 236-250

נספח:

פרקטיקות מורה ומבנים חינוכיים התומכים באופן ישיר בצרכי תלמידים ובהתפתחות רגשית חברתית מיטבית

תמיכה במסוגלות:

1. הצבת אתגרים אופטימליים, מבוססת על הערכה ושיחה עם התלמיד. רצוי בשיתוף התלמיד.
2. משוב אישי ספציפי מכוון משימה, ידע ואסטרטגיות, לא השוואתי, לא תכונתי, חיובי לפני שלילי, ובזמן סביר, אחרי בצוע (המיוחד אחרי החזרת עבודות ומבחנים).
3. הצבת יעדי למידה ברי השגה בטווח קצר, שהשגתם מתחזקת את תחושת המסוגלות (Schunk).
4. תחזוק תחושת המסוגלות של התלמיד ע"י קיום דיאלוג איתו כאשר לא מצליח או לא משקיע. מוקדים אפשריים חשובים של הדיאלוג יכולים להיות:
 - א. סיוע בהתמודדות עם אי הצלחה באמצעות פרושים התומכים בתיאוריה (מיינדסט) בונה של הצלחה וכשלון (ראה עבוד של עשור לתפיסת דואק בנושא בשילוב עם תפיסות ראיין ודסי). הפרושים העוזרים להבין שהצלחה נקבעת במידה

רבה על ידי ידע קודמת ואסטרטגיות מסוגים שונים (לימודיות, מוטיבציוניות, רגשיות וחברתיות, ומאמץ, יותר מאשר כשרון מולד שאי אפשר לפתחו. עוזר להפחית תחושות חסר מסוגלות בעקבות כשלון או אי הצלחה.

4. ב.. סיוע בהתמודדות עם אי הצלחה באמצעות למידת אסטרטגיות מסוגים שונים (לימודיות, מוטיבציוניות, רגשיות וחברתיות) בהתאם לצרכי הילד ועל בסיס שיחה ועבודה אישית אתו (בניגוד להוראת אסטרטגיות לכל הכיתה או עבודה עליהן גם כאשר הילד לא נזקק להן). (צימרמן, עשור, ועוד). סיוע על ידי הפניה למקורות שונים והתחלת תהליך של סיוע ומשוב מתמשך (חומרי למידה ובחינה עצמית, וכן גורמים מסייעים בבי"ס, או מסגרת לפניה ובקשת משוב וסיוע בהמשך.

5. דגש על תהליך יותר מאשר התוצאה במהלך הלימוד (מעגל הוויסות עצמי בלמידה של צימרמן).

6. התייחסות לטעות כחלק מתהליך הלמידה וכאירוע מועיל לכיתה וללמידה.

7. יצירת מפת דרכים המאפשרת לתלמיד להבין את הכיוון והדרך שיעשו בלמידה בתחום ספציפי. מה יהיו תוצרים או ידע סופי אפשריים. כל זאת תוך כדי הדגשת חשיבות הדרך ותוצרי ביניים.

8. דגש על ריבוי אינטליגנציות. יש כל מיני יכולות, וכולן ניתנות לפיתוח על ידי מאמץ. משמעותו שאי הצלחה בתחום ספציפי לא מלמדת על חסר מסוגלות כללי.

9. יצירת מסגרות, ונורמות של עבודה בקבוצות המאפשרות בקשת עזרה, משוב בונה, וסיוע בין תלמידים.

10. יצירת תרבות כיתה המדגישה את כל העקרונות הנ"ל בכל השעורים וכחלק מהכיתה. שיחות, סיפורים, חמרי אינטרנט, וסרטים המבהירים את העניין, דוגמאות מתוך חייו והתפתחות המורה עצמו, פלקטים ועזרים המבטאים את העקרונות באופן פיזי, ועוד (ראו מאמר עשור על הנושא בפרסומים של אופק חדש והד החינוך, וכן באנגלית).

11. מסגרות עבודה, זמנים ונהלים קבועים המאפשרים עבודה אישית עם תלמידים על הצבת אתגרים אופטימאליים, וסיוע בהתמודדות עם כשלון על ידי פרושים בונים, ואסטרטגיות מתאימות. (ראו מאמר עשור על הנושא בפרסומים של אופק חדש והד החינוך, וכן באנגלית).

תמיכה בצורך באוטונומיה :

1. ניסיון להבין את הפרספקטיבה של התלמידים (רגשות, רצונות, דעות) - כאשר קובעים יעדי למידה, דרכי למידה, ודרכי הערכה. לא מחייב להסכים תמיד.

2. מתן אפשרות ליוזמה ובחירה בתהליך הלמידה; שיתוף התלמיד בקביעת מטרות הלמידה אם מתאים..

3. עידוד דיאלוג על משמעות הלמידה וחמר הלימוד לתלמידים, כולל מתן אפשרות לביקורת בונה על תהליך הלמידה. ראה מאמר באנגלית על רלוונטיות כחשובה יותר מבחירה.

4. הימנעות משיטות הנעה וניהול כיתה הפוגעות בתחושת אוטונומיה ובמוטיבציה אוטונומית: איומים ועונשים, ביוש (שמינג), תחרות והשוואה בין תלמידים, התניית חום והערכה בהישג, ותגמולים חיצוניים שלא קשורים לנושא. יוצר תחושה של כפייה ופגיעה באוטונומיה.

5. שיחות ועבודות הסייעות לתלמידים לבנות את המצפן הפנימי האותנטי שלהם (מה חשוב להם ומה מעריכים בחיים, מה עמדתם בנושאים מרכזיים במחבר החיים שלהם). מה הערכים, העמדות והתפיסות שלהם בנושאים שחשובים להם ולמורה, ובנושאים בולטים בציבוריות הישראלית. איזה כשורים ותחומי ידע ועניין חשוב להם במיוחד לפתח. רלוונטי במיוחד מכתה ו-ז והלאה. ראה מאמר עשור על טיפוח מצפן פנימי בספר הרפז (בדפוס).
6. מתן רציונל לחמר הנלמד, תוך התייחסות למצפן הפנימי (ערכים, שאיפות ונטיות עניין) כאשר זה נראה לא מספיק רלוונטי (רק אם יש רציונל משכנע).
7. אפשרות למורה להתמקד ולהקדיש מקום רב יחסית לנושאים שמלהיבים אותו ו/או שהיה רוצה להתפתח בהם. הדגמת הערך והעניין שיש בנושא על ידי המורה מקדמת הזדהות ומוטיבציה אוטונומית ללמוד אותו.
8. ערור עניין בלמידה בשיטות שונות (המחשה רגשית ומוחשית של משמעויות רציניות, פער מושגי, ועוד)
9. מסגרות קבועים המאפשרים לשתף התלמידים בהפיכת הכיתה לקהילה אכפתית לומדת: מאפשרות שיחה רצינית ונהלים ותהליכי קבלת החלטות ויישום החלטות על דרכי התנהלות, עבודה, ומשמעת בכיתה, אשר יאפשרו להפוך את הכיתה לקהילה אכפתית; קהילה שיש בה למידה, ביטוי אישי והעזרות באחר - באווירה תומכת ומכבדת.
10. מסגרות למידה ועבודה המאפשרות ביטוי עצמי, והעמקה בנושאים שמעניינים את התלמיד. ראה פרק על בייס מקשיב, בספר על בייס עתידני.

תמיכה בצורך בקשר, שייכות ומוגנות

1. יצירת תרבות כיתה של אכפתיות והתחשבות: נורמות, שגרות עבודה והתנהלות, ומבני עבודה, אשר מחזקים התחשבות ואכפתיות כלפי תלמידים אחרים, על בסיס הבנה, הזדהות, והפנמה אוטונומית של הערכים של התחשבות באחר, וכבוד לשונה. ראה מאמר בדפים על פרויקט הקהילה האכפתית. מעגלי שיח, עבודה בקבוצות המבוססת על נורמות ונהלי התחשבות, שיתוף ועזרה. כאן אפשר ורצוי בחלט לשלב כשורים של הקשבה, ואולי גם ניהול קונפליקט.
2. מניעת הדרה, חרם, ביוש ואלימות בכיתה. דגש מיוחד על הפחתת שימוש באלימות מילולית או אינטרנטית לקדום סטטוס חברתי. הפסקת השיעור והתייחסות מיידיית כאשר יש התנהגות פוגענית.
3. יצירת אפשרויות ונהלים המאפשרים ביטוי אישי ותפקיד לכל תלמיד.
4. מזעור תחרויות והשוואה חברתית בין תלמידים כאמצעי לקדום משמעת או הישגים.
5. היכרות, קשר, ודיאלוג של המורה עם כל תלמיד (במיוחד חשוב בכיתות הראשונות של היסודי). הקדשת זמן, שיח אישי, הקשבה, והפגנת אכפתיות ביחס לכל תלמיד, גילוי עניין וידע על הנושאים החשובים לתלמיד והתחומים המעניינים אותו. רצוי מאד גם ביקור בבית והכרות עם הרקע המשפחתי.
6. נורמות, נהלים ומסגרות לפתרון בונה של קונפליקטים. לדוגמא גישור. כאן אפשר לשלב לימוד מיומנויות פתרון

7. חלוקה הוגנת של תשומת הלב של המורה לתלמידים. ההפך מהתייחסות דיפרנציאלית מפלה (אפקט פיגמליון ועבודות של אלישע באב"ד, תהליכי למידת מורים מבוססי תצפית שנוסו בהולנד ובמקומות אחרים).