

בית ספר מצמיח: בית ספר התומך בצרכים נפשיים ומקדם קשב לעצמי ולאחר*

אבי עשור

מבוא

פרק זה מציג תפיסה של בית ספר חדשני המסוגל, להערכתך, לקדם את יכולתם של בוגריו לחיות חיים מספקים ומשמעותיים, ולהתחשב באחר במסגרת החברה הישראלית הפוסטמודרניסטית. הדגם מבוסס על תיאוריית ההכוונה העצמית של רייאן ודסי (2000), תפיסת הצמיחה של עשור (1995, 2001), תפיסת החינוך לאוטונומיה של אבירם (2000) ורעיונות שפותחו על ידי קבוצת שת"ל במשרד החינוך (שיפור תהליכי למידה, אורנשטיין, תשנ"א). בשנים האחרונות היה ניסיון ליישם חלקים מסוימים של הדגם במסגרת פרויקטים וניסויים שנערכו בכמה בתי ספר בארץ (פרוייקט הצמיחה האישית-חברתית באזור באר שבע, פרויקט צמיחה בקהילה אכפתית בפתח תקווה, וכן בתי ספר באבן יהודה ובירושלים; ראה עשור, 1997; עשור, 1998; עשור, רוט, קפלן, אלפי, וכץ, 2000). חלק מהרעיונות המוצגים בפרק מקורם בדיונים ובעבודות שנוצרו על ידי קבוצת המדריכים בבתי ספר אלה (ראה לדוגמה: עשור, רוט, קפלן, אלפי, כץ וצולנג, 2000; עשור, קפלן, פיינברג, שני, פיקרסקי ובן-צוק, 2000, 2001).

ביסוד התפיסה עומדת ההנחה, כי ישנם חמישה משאבים פנימיים העשויים לאפשר לבני אדם לחיות חיים מספקים תוך התחשבות באחר, ואשר אינם מטופחים מספיק ברוב בתי הספר הקיימים כיום. מטרת בית הספר שאני מציע היא לטפח את חמשת המשאבים האלה, ובאמצעותם לקדם את סיכוייהם של בוגריו לחיות חיים מספקים ומשמעותיים יותר. שלושת המשאבים הבסיסיים ביותר הם: חוויות של סיפוק הצרכים הבסיסיים בקשר ובשייכות, ביכולת, ובאוטונומיה; חוויות שבעקבותיהן מתפתחות תפיסות עצמיות ותפיסות זולת שהן חיוביות בעיקרן. שני משאבים נוספים כוללים כישורים, ערכים ונטיות המאפשרים קשב פנימי ונטייה להתחשבות באחר.

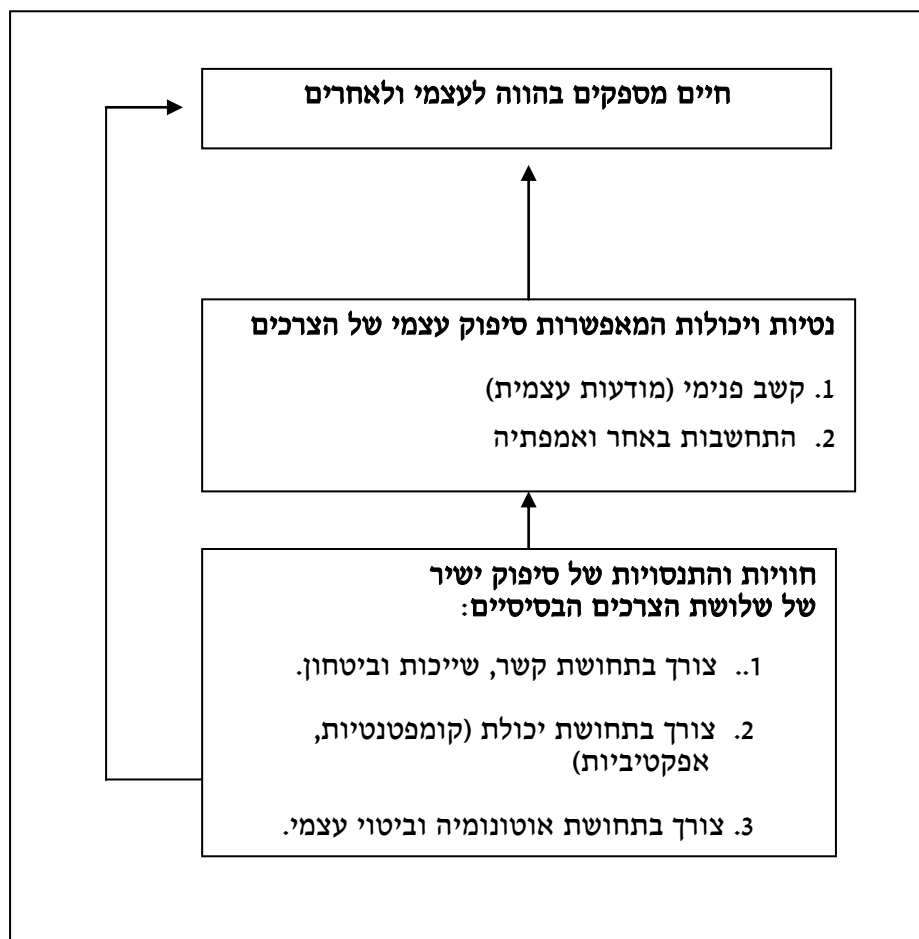
*בתוך: רוני אבירם (2004), בית הספר העתידי. הוצאת מסדה.

הפרק מתחיל בהצגה של כל אחד מהמשאבים, תוך התייחסות למרכיבים ולתהליכים פנימיים המצויים בבסיסו של כל משאב. ביחס לכל משאב (והמרכיבים שלו) אנסה להראות עד כמה חשוב משאב זה להתפתחות ולרווחה נפשית, ועד כמה אינו מטופח ולמעשה נפגע ברוב בתי הספר כיום (חלק א'). לאחר מכן, יתוארו התנהגויות מורה וכן תוכניות, תהליכים או אפיונים של בית הספר שיש בהם כדי לתמוך בכל אחד מהמשאבים (חלק ב'). מכאן אעבור לתיאור שמונה אפיונים כוללניים של בית ספר תומך צרכים (כאשר כל אחד מהאפיונים יכול לתמוך בכמה משאבים), וציון האופן שבו צרכים אפיונים אלה להתבטא במטרות, בתוכנית הלימודים, בתהליך ההוראה והלמידה, בנורמות ובמנגנוני ויסות ההתנהגות בבית הספר ובמבנהו הארגוני (חלק ג'). אסיים בשתי טבלאות: האחת מסכמת את ההבדלים בין בית הספר המוצע לבין רוב בתי הספר הקיימים כיום, והשנייה מראה כיצד בית הספר המוצע מתמודד עם סיכונים ועם סיכויים הכרוכים בתהליכי שינוי פוסטמודרניים (חלק ד').

חלק א - חמישה משאבים פנימיים שבית הספר צריך לטפח אצל תלמידיו

תרשים מספר 1 מציג סיכום של חמישה משאבים פנימיים הדרושים כדי לאפשר לבני אדם לחיות חיים מספקים תוך התחשבות באחר, של היחסים ביניהם ושל תרומתם לחיים משמעותיים ומספקים.

תרשים מס' 1: המשאבים האישיים לחיים מספקים



1. חוויות של סיפוק ישיר של שלושה צרכים נפשיים בסיסיים

שלושת המשאבים הבסיסיים הם חוויות של סיפוק ישיר של הצרכים בקשר, בשייכות ובביטחון, של הצורך בתחושת יכולת ושל הצורך באוטונומיה. בעקבות גישתם של רייאן ודסי (Ryan & Deci, 2000), ארונוף ווילסון (Aronoff & Wilson, 1985), ועשור (1995) אני מניח, שחוויות 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. הם מאפשרים התמודדות יעילה עם תסכולים ועם קשיים בהווה, ותורמים להתפתחותם של כישורים ונטיות לקשב פנימי, ולאמפתיה ולהתחשבות באחר. הסיפוק הישיר מושג באמצעות מפגש עם תגובות ועם פעולות של אחרים, במהלך פעולות אישיות או תוך בחינת התוצרים של הפעילות האישית. דוגמה לחוויה של סיפוק ישיר של הצורך בתחושת היכולת הינה אירוע שבו הצליח תלמיד לבצע עבודה אומנותית כלשהי באיכות שלה הוא שאף ושאותה דמיון, על אף שנדרשו מאמץ ניכר ומיומנות רבה.

תרשימים מספר 2 ו-3 מציגים את שלושת קבוצות הצרכים. תרשים מספר 2 מספק הגדרה מושגית מופשטת של כל אחת מקבוצות הצרכים. תרשים מספר 3 מציג את שלושת הצרכים הבסיסיים במונחי תלמיד ובית ספר, כאשר הצרכים מוגדרים במונחים של חוויית התלמיד ולא במונחים תיאורטיים מופשטים.

תרשים מספר 2: הגדרות תיאורטיות של שלושת הצרכים הבסיסיים

צורך בקשר, בביטחון ובשייכות:

- הצרכים בקשר ובביטחון מתייחסים לשאיפה של האדם להרגיש שיש בחייו אנשים קרובים שמחבבים אותו ונהנים מקרבתו, אנשים שייחלצו להגנתו, שיכולים להבין אותו ולקבל אותו כפי שהנו; הצורך של האדם להרגיש שהוא ראוי לאהבה ואינו דוחה.
- הצורך בשייכות ובביטחון מתייחס לשאיפה להרגיש שישנה קבוצה של אנשים ו"מקום" שאתה חלק מהם, והם נותנים לך תחושה של שייכות והגנה.

צורך בתחושת יכולת:

- הצורך של האדם לחוות את עצמו כמסוגל לממש כוונות ולהשיג תוצרים שלא קל להשיגם; הצורך של האדם להרגיש שהוא יכול להשפיע ולהוציא לפועל תוכניות שהיו בדמיונו.

צורך באוטונומיה:

הצורך של היחיד להרגיש כי בפעולות המרכזיות בחייו הוא יכול:

- 1 לממש יכולות (פוטנציאלים) שניחן בהן מלידה ולפעול בהתאם לתכונות טמפרמנט מולדות.
- 2 לגבש באופן פעיל וחקרני (אקספלורטיבי) אידיאלים, מטרות עמדות ותוכניות המקדמים את מימוש צרכיו בתחושת יכולת ובקשר, ותואמים את הטמפרמנט האישי שלו.
- 3 להיות בעל אפשרות בחירה, וכמובן, חופשי מכפייה (כאשר יש לו רצונות ברורים שחשוב לו לממשם או רגשות חזקים שחשוב לו להביעם).

תרשים מספר 3: הגדרות של הצרכים הבסיסיים ושל התפיסות הקשורות אליהם בהקשר בית ספרי

תפיסות עצמי ותפיסת אחרים המבוססות על הזיכרונות	חוויות וזיכרונות רצויים	הצורך הבסיסי בהקשר בית ספרי
צורך בקשר:		
<p>"אני מעורר אהדה וחיבה, אני דוחה, ישנם אנשים בעלי ערך שאוהבים להיות איתי. בני-אדם מוכנים להעניק חיבה ולעזור".</p>	<p>חוויות וזיכרונות של הפגנת חיבה, הקדשת זמן, אכפתיות, והיעדר דחייה.</p>	<p>"חשוב לי להרגיש שתלמידים ומורים בבית הספר אוהבים אותי, רוצים בקרבתתי ואינם נדחים מפני".</p>
צורך בביטחון ובשייכות:		
<p>"אני חי בסביבה ובחברה בטוחה. אני חש חלק מהסביבה/החברה הזו ורוצה להמשיך להשתייך אליה".</p>	<p>סביבה בטוחה ואכפתית, קבלת עזרה והגנה במקרים של איום או של פגיעה (פיזית או רגשית).</p>	<p>"אני רוצה להיות חלק מקבוצה וממקום המגינים עליי מפגיעות פיזיות ורגשיות".</p>
צורך בתחושת יכולת (מסוגלות):		
<p>"אני יכול להתמודד עם אתגרים קשים (בלימודים ובתחומים נוספים). אחרים מוכנים לעזור ולהביע הערכה".</p>	<p>חוויות של הצלחה בלימודים בספורט ובאירועים נוספים, וייחוס ההצלחה לעצמי.</p>	<p>"חשוב לי להרגיש שאני מסוגל להתמודד היטב עם נושאים ומשימות קשות בתחום הלימודי, האתלטי, ובתחומים אחרים. אני יכול לממש תוכניות ולהשיג את המטרות שחשובות לי".</p>
צורך באוטונומיה (ביטוי עצמי, זהות, והיעדר כפייה):		
<p>- "אני מכיר את אפיוני הטמפרמנט והנטיית האישיות שלי ומשתדל לקחת אותן בחשבון (ללא תחושות אשמה). - אני יודע מה חשוב לי, ועם איזו תרבות וערכים אני מזדהה. ישנם אנשים וקבוצות שהם עבורי מקור הזדהות או השראה, מאפשרים לי לבחור דברים משמעותיים, ועוזרים לי למצוא את "עצמי". כלומר, לזהות ולממש נטיות עניין, ולגבש עמדות, מטרות ותוכניות אישיות אותנטיות. - אני מסוגל לבחור בין חלופות משמעותיות בחיי ויש מסגרות ואנשים איכותיים שיהיו מוכנים לאפשר לי לבחור".</p>	<p>מעורבות בפעילויות משמעותיות, התנסויות של בחירה ושל שיח בנושאים החשובים לי, חשיפה לדמויות ולקבוצות מעוררות הערכה ורצון להזדהות.</p>	<p>"אני רוצה שבב"ס אוכל לממש את יכולותי ולעסוק בדברים שמעניינים אותי באופן בסיסי, בדרך שמתאימה לטמפרמנט שלי. - חשוב לי שבית הספר יסייע לי לגבש את עמדותיי בנושאים חשובים, ואת מטרותיי ותוכניותיי המקצועיות (כלומר, שבית הספר יעזור לי להתמודד עם השאלות "מי אני?" "מה ארצה לעשות בחיי?" "במה אני מאמין?"). - אני רוצה להרגיש שבבית הספר יש לי אפשרות לבחור את התכנים שבהם אעסוק והדרך שבה אעסוק בתכנים אלה".</p>

נעבור עתה להצגה של שלושת הצרכים הבסיסיים, המרכיבים והתהליכים הפנימיים התורמים לסיפוק כל צורך, והמידה שבה הצורך מסופק או שאינו מסופק ברוב בתי הספר.

1.1 הצורך בקשר שייכות וביטחון

1.1.1 הגדרת הצורך, המרכיבים והתהליכים שבבסיסו.

הצורך בקשר שייכות וביטחון נתפס על ידי תאורטיקנים רבים כצורך אנושי בסיסי ביותר שאי-סיפוקו פוגע בהתפתחות, ברווחה נפשית ובלמידה, ואילו סיפוקו מקדם צמיחה. ניתן להבחין בין רמת חסך המאופיינת בחשש מדחייה, בבדידות ובשאיפה למוגנות ולאישור לבין רמת צמיחה (Growth) המאופיינת בשאיפה לאינטימיות ולקשר מאתגר ואותנטי (ראה ; עשור, 1995; McAdams, 1985). על פי תפיסתי, תפקידו של בית הספר הוא, קודם כול, למנוע פגיעה בצורך בקשר ברמת החסך. כלומר, למנוע דחייה, בבדידות וחשיפה לפגיעות פיזיות ורגשיות.

1.1.2 חשיבות סיפוק הצורך בהתפתחות וברוחה נפשית.

בעקבות תיאוריית ההתקשרות (Ainsworth, 1989) ניתן להניח, כי כאשר תלמיד חש תחושות של חוסר ביטחון וחוסר שייכות או קשר ביחס לתלמידים האחרים ולמורה, הוא אינו יכול להתפנות ללמידה. הוא עסוק באיומים האפשריים על ביטחונו ובצורך לבסס קשרים מספקים, ואין ביכולתו להתפנות להבחין בהיבטים המעניינים או החשובים של הנושא הנלמד. חשיבותם של קשרים בטוחים ותומכים עם החברים לכיתה עולה גם מתוך גוף המחקר העוסק בנושא הלמידה השיתופית ובתהליכים קבוצתיים בכיתה (ראה לדוגמה: הרץ-

לזרוביץ ופוקס, 1987; Slavin, 1995; Sharan, 1994; Hertz-Lazarowitz & Miller 1992).

(Solomon, Watson, Battistich, Schaps, & Delucchi, 1992).

לעתים נהוגות בסביבת הילד נורמות חברתיות של זלזול בערך הלמידה. במקרים כאלה, עצם ההשקעה בלמידה יכולה לפגוע במעמדו החברתי ובתחושת השייכות שלו. במקרים אחרים שוררת בכיתה אווירה תחרותית וביקורתית מאוד. גם באווירה מסוג זה יש סכנה שאי-הצלחה או טעויות יזכו לתגובות "קטלניות", ויפגעו במעמדו החברתי ובתחושת שייכותו של התלמיד. בשני המקרים, דווקא המעורבות העמוקה בלמידה נתפסת כמסוכנת, בעוד שמצב של מעורבות נמוכה נתפס כבטוח.

1.1.3 מידת סיפוק הצורך בבתי ספר.

ממצאי מחקר עדכניים בארץ מראים, כי תלמידים רבים חשים חוסר ביטחון וחוסר שייכות בכיתה ובבית הספר, בעיקר עקב אלימות פיזית ומילולית, וכן עקב תופעות של חוסר התחשבות וחוסר נכונות לעזרה בין תלמידים (הראל, 1997; עשור, 1995; פורמן, 1994; עשור, קפלן וקנט-מיימון, 2001a). מצב דומה נמצא גם בארצות מערביות רבות אחרות (Juvonen & Graham, 2001). כך, נמצא כי בבתי ספר רבים בישראל 30-40 אחוזים מהתלמידים דיווחו שעברו בחודש האחרון התנסות אחת לפחות מתוך ההתנסויות הבאות: מכות קשות, ניסיונות לסחיטת כסף באמצעות איומים, גניבות, עלבונות קשים או איומים בחרם.

1.2 הצורך בתחושת יכולת

1.2.1 הגדרת הצורך, המרכיבים והתהליכים העומדים בבסיסו.

הצורך בתחושת יכולת (Sense of Competence) מתייחס לשאיפת הילד להרגיש אפקטיבי (כלומר, מסוגל לחולל או לברוא אפקטים על פי רצונו ועל פי תוכניותיו). מקור המושג הוא בעבודתו של רוברט וייט (White, 1959) אשר הדגיש, כי הצורך בקומפוטנטיות ובאפקטיביות אינו נובע מצמצום, חסך וניסיון למנוע או להפחית תחושות חרדה או פחד, אלא מתוך משיכה אל הרגשות החיוביים שיוצרת פעילות אפקטיבית.

תהליכים בסיסיים שביסוד תחושת היכולת תוארו על ידי קונל, סקינר ועמיתיהם בכמה מאמרים (לדוגמה: Skinner, Wellborn, & Connell, 1990; Connell, 1990). תפיסתו של בנדורה (1977) בנושא המסוגלות העצמית אף היא רלוונטית לנושא של תחושת היכולת. בהתבסס על החוקרים הנ"ל ניתן לטעון, כי תחושת יכולת בתחום מסוים או בפעילות נתונה היא תוצר של שני גורמים:

א. **ידעה של הגורמים המביאים להצלחה בתחום (Contingency knowledge).**

ב. **שליטה או בעלות על הגורמים הללו (Capacity beliefs).**

לדוגמה: תלמיד ירגיש תחושת יכולת בלימודי מתמטיקה בכיתה ט' בבית ספר מסוים אם יחזיק באמונות הבאות: ראשית, הוא יאמין שהגורם העיקרי להצלחה בלימודים שבהם מדובר הוא מיומנות וידע בתחום, וכי ידע ומיומנות הם בעיקר תוצר של השקעת מאמץ (אמונות ביחס לגורמי הצלחה). שנית, הוא יאמין כי הוא מסוגל להשקיע מאמץ (אמונות ביחס לבעלות על גורמי הצלחה).

מתפיסה זו נובע, שעל מנת שתלמיד ירגיש תחושת יכולת בתחום ובהקשר מסוים צריכה להתקיים בתחום זה חוקיות או מבניות, המאפשרת לילד לזהות גורמים ברורים שיש בהם כדי לתרום להצלחתו. מכאן, שסביבות

כאוטיות מאיימות על האפשרות לחוש תחושת יכולת. מלבד זאת, על מנת שילד יחוש תחושת יכולת חשוב שיצליח, וגם ייחס את הצלחותיו לגורמים פנימיים (אישיים) שיש לו עליהם שליטה (Weiner, 1986). כך, ילד המאמין שמיומנות בתחום מסוים היא בעיקר פונקציה של כשרון מולד שלא ניתן כמעט לפתחו, צפוי לגלות התמודדות לקויה עם אי-הצלחה לימודית. שכן, עבורו, אי-הצלחות חוזרות הן בבחינת עדות להיעדר כשרון מולד מספיק, כשרון שלא ניתן לפתחו. נובע מכך כי האמונה שהגורם המרכזי להצלחה הוא כשרון מולד שאינו בר-פיתוח היא אמונה מסוכנת. אמונה זו עלולה בהחלט להביא לכך שכאשר הילד יתחיל להיכשל הוא יוותר מראש על התמודדות רצינית.

במילים אחרות, רצוי שהילד יחזיק בתפיסה של גורמי הצלחה האומרת, שיכולת לימודית או אינטליגנציה (ברמה הנדרשת להצלחה בבתי ספר) אפשר לפתח במידה רבה באמצעות תרגול מתאים (כמו שרירים, לדוגמה, בתחום היכולת האתלטית), והיא איננה קבועה מראש. Dweck (1999) קוראת לתיאוריית האינטליגנציה האדפטיבית – תיאוריה תוספתית (האינטליגנציה כגורם מתפתח), בעוד שלתיאוריה ההרסנית היא קוראת תיאוריית אינטליגנציה מקובעת (Fixed – האינטליגנציה כגורם קבוע).

מתפיסה זו נובע, שעל מנת שילדים יפתחו תחושת יכולת לימודית יציבה בתחומים שונים, חשוב שלא רק יצליחו בהתמודדותם עם אתגרים לימודיים או מחשבתיים, אלא גם יפתחו תיאוריית גורמי הצלחה אדפטיבית (תיאוריה המייחסת את הצלחה לגורמים פנימיים נשלטים). ומאחר שתיאוריה כזו תוכל להתפתח רק בסביבה שתספק לה אישוש, הרי שתפקיד הסביבה החינוכית הטובה הוא לא רק לסייע להצלחה אלא גם לתמוך בפירוש המתאים של הצלחות ואי-הצלחות.

1.2.2 חשיבות סיפוק הצורך בהתפתחות ולרווחה נפשית

לפי רייאן ודסי (2000) תחושת יכולת היא תנאי בסיסי הכרחי להתפתחות נפשית תקינה, למוטיבציה פנימית, לביצוע משימות מורכבות ברמה גבוהה ולרווחה נפשית. לפי וייט (1959), הצורך בתחושת יכולת ובאפקטיביות הוא מרכיב חשוב ברווחה נפשית ובתפקוד אנושי, הכרוך ברגשות חיוביים ובתחושת צמיחה.

ההכרה בחוסר האפשרות להצליח יכולה להכאיב מאוד. עקב כך, ייתכן שתלמידים רבים יעדיפו לומר שהמשימה אינה מעניינת אותם או שאינה חשובה בעיניהם, במקום לומר שהם חשים חסרי יכולת או חסרי אונים. כלומר, ייתכן מאוד, שתלמידים רבים מפעילים תהליכים הגנתיים ומסתירים מעצמם ומאחרים את

הסיבה האמיתית לחוסר העניין וההשקעה בלמידה. על כן, כאשר טוען תלמיד שהלמידה איננה חשובה לו או שאיננה מעניינת אותו, רצוי לבדוק גם את תחושות היכולת שלו כלפיה.

האפשרות לקיים בדיקה כזו באופן שיסייע לתלמיד תלויה בראש ובראשונה באופי הקשר שיצר המורה עם התלמיד, וביכולתו של המורה להקשיב באופן אמפתי ולקיים עם הילד דיאלוג פתוח. מנגד, ניתן להניח כי חוסר העניין במשימות לימודיות נובע לעתים גם מכך, שמשימות אלה אינן נתפסות על ידי התלמיד כבעלות תרומה משמעותית לתחושת היכולת שלו. במילים אחרות, מדובר במשימות שהן קלות מדי עבור הילד, או שהוא חש כי אינו יכול ללמוד מהן דבר חדש.

1.2.3 מידת סיפוק הצורך בבתי ספר.

לעומת תחום האלימות, נושא תחושת היכולת בתחומים השונים לא זכה לבדיקה מקיפה בישראל ובחו"ל. עם זאת, ישנם ממצאים מחקריים המלמדים, שילדים רבים אינם בטוחים ביכולתם הלימודית ולמעשה, מטרתם המרכזית בעת שהותם בבית הספר היא למנוע פגיעה בתחושת היכולת שלהם. עבור רבים, המצב הוא אף קשה יותר: מטרתם המרכזית בעת שהותם בבית הספר היא למנוע את היווצרות הרושם שהם טיפשים, חסרי כשרון או חסרי יכולת (ראה קוויגטון, 1992). אליוט (1999) קורא למוטיבציה המרכזית של ילדים אלה "מוטיבציית הימנעות". במונחיה של דואק (1999), מטרתם העיקרית של ילדים אלה היא להימנע מלהפגין חוסר יכולת, ולא לפתח יכולת. כך נראה, שמתבגרים רבים מסיימים את בית הספר התיכון עם התחושה שאין להם יכולת, והם אף חסרים את הכשרון הבסיסי הנדרש להצלחה במתמטיקה ברמה של 4 יחידות ולעיתים אף 3 יחידות. נראה כי המצב גרוע במיוחד אצל בנות רבות המייחסות לעצמן ליקויים בסיסיים שאינם ניתנים לתיקון בתחומים הכרוכים בחשיבה מתמטית.

1.3 הצורך באוטונומיה.

1.3.1 הגדרת הצורך, המרכיבים והתהליכים שבבסיסו.

לפי תפיסתו, כולל צורך הבסיס באוטונומיה את שלושת סוגי השאיפות הבאים:

- א. השאיפה לפעול בהתאם לטמפרמנט ולנטיות האישיות ולממש פוטנציאלים מולדים.
- ב. השאיפה לגבש, באמצעות תהליך בדיקה והתאמה אישית (אקספלורציה), מערכת מטרות ואידיאלים התומכת בצרכים בקשר וביכולת, והתואמת את הנטיות ואת הטמפרמנט אישי.

ג. השאיפה להיות בעל אפשרות בחירה.

על פי תפיסתי, הצורך בקשר והצורך בתחושת יכולת הם אוניברסליים ונמצאים אצל כולנו (אף כי בדרגות עוצמה שונות). אולם, לכל אדם יש גם אפיונים ייחודיים שחשוב שיבואו לידי ביטוי. אפיונים אלה יכולים לכלול כשרונות ונטיות עניין מולדים, וכן תכונות טמפרמנט שאף הן מולדות (לדוגמה, אינטרוברטיות לעומת אקסטרוברטיות). כך, ניתן לזהות את הצורך באוטונומיה עם הצורך בביטוי של אפיונים אישיים ייחודיים שיש להם בסיס גנטי. תפיסה זו של צורך באוטונומיה דומה לתפיסתו של רוג'רס (1969) ביחס לצורך במימוש נטיות ופוטנציאלים אישיים.

מרכיב נוסף של הצורך באוטונומיה הוא השאיפה לגיבוש מערכת מטרות, אידיאלים, עמדות ומחויבויות, התומכת בצרכים בקשר וביכולת ותואמת נטיות וטמפרמנט אישי. ניתן להניח כי מערכת ערכים ומטרות חזקה וקוהרנטית תתרום לתחושה של חופש והכוונה עצמית, מאחר שקיומה של מערכת כזו מאפשר לאדם להיות עצמאי יותר ותלוי פחות באחרים כאשר הוא מתכנן את פעולותיו ואת חייו, מקבל החלטות, ורוצה להעריך את האחרים או את עצמו (במונח "להעריך" הכוונה לניסיון לקבוע עד כמה אתה או אחרים הנכם בעלי ערך וראויים להערכה). בעולם פוסטמודרני, רלטיביסטי, הרווי בהתנגשויות ערכים והמאופיין בהיעדר סמלים וסמכויות מקודשים, השאיפה למערכת ערכים קוהרנטית נמצאת במצב של תסכול גבוה. על כן, יש להניח כי זהו ההיבט הסובל מהאיום החמור ביותר של הצורך באוטונומיה, ולכן הוא המרכיב של הצורך באוטונומיה החשוב ביותר לטיפול בבתי ספר ובמשפחה.

הדגש על התאמה של אידיאלים ושל מטרות לצרכים ביכולת ובקשר ולנטיות האישיות הוא ההיבט של ההגדרה של השאיפה לגיבוש ערכים, הקושר אותה לתפיסות הומניסטיות אוניברסליות נוסח רייאן ודסי (2000) או מסלו (1970). שכן, על פי תפיסות אלה אין דיי בגיבוש מערכת אידיאלים ומטרות בעלת קוהרנטיות מינימלית, חשוב גם שמערכת זו תתאים לצרכים ולנטיות האישיות של האדם. כלומר, מערכת האידיאלים והמטרות צריכה להיות אותנטית (במובן של התאמה לצרכים ולנטיות האותנטיים של האדם המחזיק בערך). כדי שהאידיאלים, ובמיוחד מטרות, יהיו אותנטיים, חיוני שהאדם יבחן אידיאלים ומטרות שונות ויתאים אותם (במיוחד את המטרות) לצרכיו ולנטיותיו האישיות. הבחינה תתבסס על התנסות ועל והיכרות עם תחומים, דרכי פעולה, גישות ואנשים שונים, ועל בדיקת ההתאמה של הדרכים ושל הכיוונים שנוסו לצורכי האדם ולנטיותיו. תהליך הבחינה וההתאמה שבו מדובר הוא למעשה תהליך האקספלורציה, התופס מקום מרכזי בגיבוש הזהות האישית (Marcia, 1993). לכן, אקרא למרכיב זה של הצורך באוטונומיה: שאיפה לגיבוש פעיל וחקרני (אקספלורטיבי) של אידיאלים ושל מטרות אותנטיים.

מן הדגש על חשיבות האוטנטיות נובעת תפיסה בלתי רלטיביסטית של ערכים ושל תרבויות. כך, אפשר לדרג ערכים ותרבויות על פי המידה שבה הם מאפשרים מימוש צרכים ונטיות בסיסיות. ככל שהערך והתרבות מאפשרים מימוש מלא יותר של הצרכים ושל הנטיות הבסיסיים - יהיו הם אנושיים יותר וחיוביים יותר. ישנם ערכים ותרבויות שהם אנושיים ובריאים יותר מאחרים. לפי תפיסתי, אם כן, לא "הכול הולך" ולא הכול לגיטימי וטוב באותו מידה.

חשוב לציין, שהמרכיב השני של הצורך באוטונומיה אינו כולל מימוש מטרות ואידיאלים, אלא רק את תהליך הגיבוש והשימור שלהם. יש לציין, שהמימוש העקיב של מערכת אידיאלים ומטרות קוהרנטית יכול לתמוך באופן חלקי בצורך במשמעות, גם כאשר מימוש זה רחוק מלאפשר סיפוק אופטימלי של הצרכים בקשר וביכולת ושל הנטיות המולדות. אנו רואים, אפוא, כי הצורך במשמעות אינו זהה לצורך באוטונומיה. כאשר עוסקים בשאלות הקשורות בפיתוח אוטונומיה עולה לא פעם הנושא של פיתוח היכולת הרפלקטיבית והקשב הפנימי של האדם (אבירם, 1999). בדומה לכך, כאשר עוסקים בהתפתחות זהות עולה נושא האקספלורציה (מרשיה, 1993; פלום ובלושיין, 2000). בתפיסה המוצגת כאן ביחס לצורך באוטונומיה, תפקיד הרפלקטיביות והאקספלורציה חשוב משני טעמים. ראשית, תהליכים אלה מסייעים לגיבוש מטרות המאפשרות סיפוק אופטימלי של הצרכים בקשר וביכולת תוך התחשבות בנטיות אישיות. שנית, כאשר התרבות והסביבה שבהם חי האדם מספקים מסרים סותרים או עמומים ביחס למטרות ולערכים ראויים, וכאשר יש אפשרות של בחירה כלשהי, תהליכי רפלקסיה ואקספלורציה מאפשרים גיבוש מערכת ערכים ומטרות קוהרנטית יותר. בעוד שהסיבה הראשונה לאקספלורציה רפלקטיבית קיימת בכל תרבות, הרי שהסיבה השנייה תקפה ורלבנטית במיוחד בתרבויות פוסטמודרניות מובהקות.

המרכיב השלישי של הצורך באוטונומיה מתייחס לשאיפה לקיום מידה כלשהי של בחירה. הדגש כאן הוא על החשיבות של עצם האפשרות לבחור. כלומר, אדם לא יהיה מרוצה אם נעשתה בחירה עבורו על ידי מישהו אחר על אף שהדבר הנבחר חשוב או מעניין בעיניו. מרכיב זה מודגש יותר בתרבויות מערביות-

אינדיבידואליסטיות (ראה: Iyengar & Lepper, 1999; כץ ועשור, 2002). ניתן להניח כי בתרבויות

אינדיבידואליסטיות קיימת מודעות גבוהה יותר לאפשרות של סתירה בין צורכי האדם לבין צורכי הקבוצה שאליה הוא שייך, וכן לגיטימציה גבוהה יותר לניסיון לממש מאוויים ומטרות המבטאים את העצמי האישי (בשונה או אף בניגוד לעצמי הקבוצתי או הקהילתי). בהיותם מודעים לאפשרות של סתירה, חשוב לבעלי תרבות זו לקיים בידם את האופציה של חופש התמרון וחופש הבחירה.

1.3.2 חשיבות סיפוק הצורך בהתפתחות וברוחה נפשית.

להערכת, שלושת המרכיבים של הצורך באוטונומיה חשובים. אולם, גיבוש אקספלורטיבי של מערכת אידיאלים ומטרות אותנטית (כלומר, תומכת בצרכים ובנטיות בסיסיים) הוא האספקט החשוב ביותר, בפרט בחברה פוסטמודרנית, שיש בה סתירות ערכיות רבות ומגוון אפשרויות המגבירים את תחושת הבלבול וההצפה. מחקר שנעשה על ידי קפלן עשור וקנט-מיימון (Assor, Kaplan, & Kanat-Maymon, 2001b) הראה כי בתחום הלמידה, המרכיב של גיבוש אקספלורטיבי של מטרות עתידיות, היה חשוב יותר משני המרכיבים האחרים של הצורך באוטונומיה כמנבא של מוטיבציה פנימית ללמידה. מחקרם של עשור קפלן ורוט (בדפוס) נותן אף הוא תמיכה עקיפה למסקנה זו. מחקרים בתחום הזהות מראים, כי מתבגרים שאינם מצליחים לגבש מערכת מטרות ועמדות ברורה ומחייבת סובלים מקשיים ניכרים, כגון דיכאון, מוטיבציה נמוכה ותחושות ניכור (מרשה, 1993).

1.3.3 מידת סיפוק הצורך בבתי ספר:

ישנם מחקרים מעטים שמהם ניתן ללמוד על מידת הסיפוק של הצורך באוטונומיה בבתי ספר. במחקרים שערכו עשור, קפלן וקנט-מיימון (2001a) וכן עשור, רוט, אלפי, קפלן כץ וצולנג (2000) בישראל, נמצא, כי מבין המרכיבים השונים של תמיכת המורה באוטונומיה, המרכיב שנמצא כפחות מסופק בבתי ספר יסודיים בארץ הוא מרכיב התמיכה בבחירה (או אי-כפייה). אין בידנו נתונים המתייחסים לגיל התיכון, אולם, נראה כי המצב בבתי ספר תיכוניים הרבה יותר גרוע. שכן, בבתי ספר יסודיים לא מעטים בישראל קיימים מבנים לימודיים שאינם נוקשים. מבנים אלו מאפשרים התייחסות המספקת תמיכה מינימלית למרכיבי הטמפרמנט והבחירה של הצורך באוטונומיה. הליקויים בבתי ספר תיכוניים בולטים במיוחד כאשר מדובר במרכיב העוסק בטיפוח ובחיזוק מטרות ואידיאלים אותנטיים. מרכיב זה רלוונטי במיוחד לגיל ההתבגרות, גיל שבו תהליך הבחינה והגיבוש של מטרות ושל אידיאלים מהווה ציר מרכזי של ההתפתחות האישית. מרכיב זה הוא שולי, כנראה, ברוב בתי הספר מכיוון שבדרך כלל אינו חלק ממטרות בית הספר, ומורים רבים מרגישים שההתייחסות אליו איננה תואמת את הציפיות מהם ואת הכשרתם. עשור ואילות (2001) מניחים כי היעדר תמיכה משמעותית באוטונומיה בחטיבות הביניים הוא אחד הגורמים המרכזיים לחשיבות המעטה שמייחסים תלמידיהם של מוסדות אלו לערכים של מעורבות בבי"ס כקהילה ולתרומה לבי"ס. זאת לעומת דרגת חשיבות גבוהה המיוחסת לערך זה בבתי ספר יסודיים.

2. שתי נטיות החיוניות לחיים מספקים

עד כה עסקנו בשלושה צרכים בסיסיים שסיפוקם במסגרת בית הספר מקדם את סיכוייו ואת יכולתו של התלמיד לחיות חיים מספקים בהווה ובעתיד. כפי שצוין קודם לכן, אני מניח כי בנוסף לחוויות של סיפוק צרכים, ישנן עוד שתי נטיות או יכולות אשר מקדמות אפשרות של חיים מספקים הן עבור היחיד והן עבור בני האדם הסובבים אותו. אלה הן הנטייה והיכולת למודעות עצמית (קשב פנימי), והנטייה והיכולת לאמפתיה ולהתחשבות באחר.

2.1 הנטייה והיכולת לקשב פנימי (מודעות עצמית).

2.1.1 הגדרת המשאב, המרכיבים והתהליכים שבבסיסו.

נטייה זו כוללת את הרצון ואת היכולת לזהות צרכים, שאיפות ורגשות אישיים, ולהעריך את עוצמתם ואת השפעותיהם האפשריות על תפקודו ועל רווחתו הנפשית של היחיד. בתחום זה נכללת גם היכולת לזהות תהליכי הגנה וסילוף, המקשים על זיהוי הצרכים "האנתטיים" והכושר לזהות יכולות, חולשות (ורגישויות) ואמונות, שיש בהן כדי לסייע במימוש הצרכים או לפגוע בסיפוקם.

היכולת לזהות צרכים ומאפיינים אישיים (קשב פנימי) דורשת כושר לוסת רגשות (חרדה, כעס, עצב וכו') ויכולת לדחות סיפוק. שכן, לעתים קרובות, הרגשות השליליים הם הקשים יותר לזיהוי, ותהליך זיהויים דורש יכולת גבוהה של נשיאת תסכול והכלה (containment). יש לציין, כי המושג אינטליגנציה רגשית, כפי שהוא מוגדר על ידי מאיר, סלוביי וקרזו (Mayer, Salovey, & Caruso, 1999), חופף במידת מה למושג קשב פנימי כפי שהוא מוגדר כאן. עם זאת, הגדרתי שמה דגש רב יותר על היכולת של האדם להתמודד עם נטיות אקטיביות להונאה עצמית, להתנקות מרגשות ולהגנתיות יתר, ובכך דומה יותר למושג יכולת תובנה (Insight), שבו משתמשים פסיכולוגים פסיכודינמיים.

הרצון להפנות קשב אל העצמי מבוסס על שתי אמונות. ראשית, אמונה בערך או בתועלת של הפניית קשב אל העצמי. שנית, אמונה שהיחיד מסוגל אכן להקשיב לעצמו. את שתי האמונות הללו חשוב לפתח כחלק מתהליך של פיתוח הנטייה למודעות עצמית.

2.1.2 התרומה להתפתחות ולרווחה נפשית.

טיפול הנטייה והיכולת למודעות עצמית חשוב, מאחר שמדובר במשאב המאפשר סיפוק עצמי של צרכים גם כאשר הסביבה שבה נמצא האדם אינה תומכת בצרכים. קשב פנימי ברמה גבוהה מוביל לזיהוי העובדה שהצרכים הפנימיים אינם מסופקים. זיהוי הקושי בסיפוק צרכים בסיסיים מאפשר לאדם לנקוט פעולות המכוונות לסיפוק הצרכים, בין השאר, באמצעות שינוי הסביבה והיחסים הבין אישיים שבמסגרתם הוא פועל. חשוב לומר, עם זאת, כי לפי תפיסתי עצם היכולת והנטייה להפעלת קשב פנימי תלויה בסיפוק ראשוני מינימלי של הצרכים הבסיסיים. סיפוק ראשוני זה מעניק את הכוח ואת האמונה המאפשרים ליחיד לשאת את הקושי והכאב הכרוכים בקשב הפנימי כאשר הצרכים הבסיסיים מתוסכלים.

2.1.3 מידת הטיפול בבתי ספר.

על פי הידוע לי, אין מחקר שיטתי שיש בו כדי לספק אומדן לרמת היכולת ולנטייה של תלמידים בארץ או בעולם לקשב ולתובנה פנימית. מחקרים בתחומי ההבנה והאינטליגנציה הרגשית מלמדים כי, בממוצע, בנות הן בעלות יכולת גבוהה יותר בתחומים אלה מאשר בנים (מאייר ועמיתיו, 1999; נרובאי, עשור וקנט-מיימון, 2001). על כן, סביר להניח כי, בנים, יותר מבנות, זקוקים לשינויים חינוכיים אשר יקדמו את נטייתם ויכולתם להקשיב לעצמם. בישראל ובארה"ב ישנן כיום כמה תוכניות חינוכיות המכוונות (בין השאר) לשיפור הכשרים הרגשיים-חברתיים, וכוללות בתוכן מרכיב המכוון לשיפור הקשב הפנימי לרצונות ולרגשות (ראה: אליאס ועמיתיו, 1997; עשור, קפלן, פיינברג, שני, פיקרסקי ובן-צוק, 2001; Greenberg, Kusche, Cook, & Quamma, 1995).

נראה כי לתוכניות מסוג זה יש ערך. אולם, חשוב להדגיש כי, על פי תפיסתי, הן

חייבות להתנהל בד בבד עם התמיכה בצרכים הבסיסיים, ובמיוחד תוך כיבוד זכותו

של הילד להשתתף בעיצוב התוכנית או אף להתנגד לה.

2.2 נטייה להתחשבות באחר ולאמפתיה.

2.2.1 הגדרת המשאב, המרכיבים והתהליכים שבבסיסו.

נטייה להתחשב באחר יכולה לנבוע מכמה מניעים. מצד אחד, קיימת קבוצת מניעים שאינם מבטאים הזדהות עם פעולת העזרה והפנמה עמוקה שלה. לקבוצה זו שייכות נטיות להתחשבות המונחות על ידי הרצון להימנע או לזכות בתגמולים חומריים, וכן על ידי הרצון להימנע מאשמה או להיות מוערך על ידי עצמך ועל ידי אחרים. מצד אחר, קיימת קבוצת מניעים המבטאת הפנמה עמוקה ואוטונומית של הנטייה להתחשבות. בקבוצה זו נכללות נטיות התחשבות המבוססות על:

א. הזדהות עם רגשותיו של האחר או אמפתיה עמוקה להם.

ב. סיפוק מפעולת העזרה, מכיוון שפעולת הסיוע היא דרך טובה לסיפוק הצרכים הבסיסיים בקשר וביכולת.

ג. היותו של ערך העזרה לאחר מרכיב חשוב בזהות האישית האינטגרטיבית (כלומר, זהות המבוססת על אקספלורציה ורפלקסיה).

על פי תפיסתי, הנטייה להתחשבות הראויה לטיפול במערכת החינוך היא זו המבוססת על שלושת המניעים הפנימיים יותר. נסביר עתה בקצרה את טיבו של כל מניע.

א. צמצום אי-נחת אישית כתוצאה מקשב אמפתי לסבלם של אחרים (הפחתת הקהות

הרגשית). ההנחה ביחס למניע זה היא, כי גם כאשר הצרכים הבסיסיים מסופקים דיים, ייתכן שאדם יפנה את מרב תשומת לבו ומרצו לתחומי העניין שלו ולפיתוח יכולתו, ובאותו זמן יתעלם מקשייהם או מסבלם של אחרים. הפניית תשומת הלב לסבלם או לקשייהם של אחרים תעורר באותו אדם את הרגישות הבסיסית שטמונה בו (המבוססת על הצורך ועל הנטייה לקשר), רגישות אשר לא באה לידי ביטוי בגלל מעורבות יתר בתחום המימוש אישי, או בגלל שאיפות-יתר הישגיות או תחרותיות שחיזקה בו סביבתו. במובן מסוים, תהליך חיזוק הקשב לסבל של האחר משקף מעבר מדגש על אגו פרטי (Ego) לאגו רחב יותר ("W-ego"). במונחיהן של מרקוס וקיתיאמה (1991), ניתן לראות את חיזוק הקשב לסבל של האחר כחלק מתהליך רחב יותר, הכולל את התחזקות הצד הקולקטיבי-אמפתי של ה"עצמי" (בניגוד לצד הקולקטיבי-כנוע של ה"עצמי"). גישותיהן ומחקריהן של גיליגן (1980), ואייזנברג (1994), מתייחסות במידה רבה לאמפתיה כגורם פנימי מרכזי בקידום הנטייה לסייע לאחר.

ב. סיפוק עמוק מסיוע ומהתחברות לרגשות האחר. המניע השני התומך בנטייה להתחשבות הוא

הסיפוק הרגשי העמוק, הנובע מסיוע וולונטרי לזולת ומהתחברות לרגשות ולרצונות אותנטיים (לעתים כואבים) של הזולת. ההנחה היא, כי הסיוע לאחר, כאשר הוא נעשה מתוך בחירה ובאופן שנראה נכון והגיוני למסייע, מביא לעתים קרובות לתחושת סיפוק עמוקה. הסיפוק יכול לנבוע מן ההזדהות עם

רגשותיו של האדם שמסייעים לו ("ההקלה והשמחה של האחר הם גם שלי – המסייע"), וגם מתרומת הסיוע לחיזוק תחושת היכולת והערך האישי. שכן, ערכה של פעולת סיוע מוצלחת הוא ברור מאוד בהיותו נתמך על ידי היזון חוזר רגשי רב עוצמה (זאת, שלא כמו פעולות קשות אחרות שערכן, לעתים, אינו ברור).

כמו כן, **עצם החשיפה לרגשות אותנטיים של האחר**, בפרט אם רגשות אלה כוללים מרכיב של כאב או של קושי, יש בה משהו מספק מאוד כדרך ליצור קשר עם אחרים. שכן, עצם חשיפתם של רגשות עמוקים בפני אדם אחר משקפת אמון רב, ונותנת למאזין תחושה עמוקה של אינטימיות והתחברות של ממש אל האחר. אם כך, עצם ההקשבה האמפתית לקשיי האחר או לרגשותיו המורכבים היא דרך להגיע לסיפוק עמוק של הצורך בקשר, ועומדת בניגוד מוחלט למצב של בידוד וניתוק בין אישי. עם זאת, מדובר בדרך של סיפוק הצורך בקשר שהיא די בוגרת ומחייבת כוחות פנימיים.

מלבד זאת, החשיפה לרגשות פנימיים של האחר יכולה להביא להתחברות אל חלקים אותנטיים ועמוקים של הקיום ושל החוויה האישית הפנימית. שכן, ההתחברות אל רגשות האחר היא דרך טובה (ובטוחה יותר) להתחבר אל רגשות אישיים שלעתים קשה לאדם להכיל ולחוות. לעתים, עצם ההאזנה לרגשותיו המורכבים או הכואבים של האחר מסייעת למקשיב להרגיש מסוגל יותר להתמודד עם רגשותיו שלו, ובעקבות זאת, להבין את עצמו טוב יותר.

כך, ההתייחסות האמפתית לרגשותיו של האחר יכולה לסייע לאדם לצמצם את בידודו ואת ניכורו לא רק מאחרים אלא גם מעצמו. וכאשר מתרחשת התקרבות לכל טווח הרגשות (ללא אובדן שליטה) מתעוררת תחושה של חיות (Vitality) ושל קיום עמוק ומלא יותר (אם גם לעתים כואב יותר). יוצא, אפוא, כי התייחסות עמוקה לאחר מאפשרת התקרבות עמוקה אל העצמי.

ג. רצון לבטא ערך העומד במרכז הזהות האישית האינטגרטיבית-אותנטית. ביסוד המניע

השלישי להתחשבות עומד הרצון לבטא ערך העומד במרכז זהות אישית אינטגרטיבית-אותנטית, ביטוי אשר מצדו מקדם תחושות של אוטונומיה, משמעות וערך עצמי. ההנחה ביחס לגורם זה היא, כי התחשבות באחר היא בסופו של דבר ערך רציונלי ונכון. אם אדם יחשוב היטב ויביא בחשבון את כל צרכיו ורגשותיו האותנטיים, הוא יגיע באופן אוטונומי למסקנה שחשוב ורצוי להתחשב באחר. ואז, ערך ההתחשבות יהפוך ציר חשוב בזהות האישית האינטגרטיבית שגיבש האדם מתוך מחשבה, חקירה ותחושת בחירה. כתוצאה מכך, התחשבות באחר תהפוך יותר ויותר לביטוי של אוטונומיה אישית, וכאשר האדם יעזור לאחר הוא ירגיש שהוא מבטא מרכיב אוטונומי מרכזי בזהותו וב"עצמי" האותנטי שלו. תפיסה זו תואמת מאוד את

גישותיהם של רייאן ודסי (2000), קולברג (1981) ושל הוגי תוכנית הקהילה האכפתית וחוקריה (Solomon,) (Watson, Battistich, Schaps, & Delucchi, 1992).

כמו כן, ניתן להניח כי מימוש ערך העומד במרכז הזהות האינטגרטיבית תורם לתחושת משמעות וכן לתחושת ערך עצמי. התרומה לערך העצמי מותנה בכך שהסטנדרטים שביחס אליהם מעריך האדם את עצמו אינם קיצוניים ומחמירים מאד, ויש להם בסיס אנושי-מוסרי איתן (זאת, בניגוד לסטנדרטים קיצוניים ורודפניים הנובעים מכניעה בלתי ביקורתית לתביעות הוריות קיצוניות או לנורמות תרבותיות מדכאות). הדגש על ההתחשבות כביטוי לערך מרכזי בזהות האינטגרטיבית תואם את ממצאיהם של חוקרים שבדקו את מניעיהם של אנשים שהסתכנו בהצלת יהודים מן הנאצים (אולינר ואולינר, 1988).

לפי תפיסתי, הנטייה להתחשב באחר מותנית במידה סבירה של סיפוק של שלושת הצרכים הבסיסיים. שכן, כאשר צרכים אלה אינם מסופקים האדם אינו פנוי רגשית וקוגניטיבית, וקשה לו להתייחס לקשייו של הזולת. מעבר לכך, ייתכן מאוד שאי-סיפוק צרכיו יהפוך אותו כועס ומריר, מצב שיפחית את רצונו לעזור לאחרים וייתכן אף שייצור נטייה לפגוע ולהכאיב לאחרים.

2.2.2 התרומה להתפתחות ולרווחה נפשית.

הנטייה להתחשב באחר חשובה משתי סיבות. הסיבה הראשונה היא התרומה הברורה לרווחה הנפשית של האדם שביחס אליו מגלים התחשבות. הסיבה השנייה היא תרומתה של פעולת ההתחשבות והעזרה לסיפוק שלושת הצרכים הבסיסיים של האדם המגלה התחשבות באחר. שכן, כאשר חש אדם אמפתיה ומסייע לאחר הוא מחזק את הקשר שלו עם האחר. מלבד זאת, כאשר מסייע אדם לאחר כדרך לביטוי הערך העומד במרכז הזהות שלו, הוא מממש בכך את הצורך שלו באוטונומיה. כמו כן, סיוע יעיל לאחר מניב לעתים תחושת יכולת. משום כך אין זה מפליא, שאנשים, המייחסים ערך רב לנושא ההתחשבות והסיוע לאחר, מדווחים על רמה גבוהה יותר של רווחה נפשית ושל סיפוק בחייהם מאנשים, שערך ההתחשבות אינו חשוב עבורם אלא דווקא ערכי כוח ויוקרה, המנוגדים לערך ההתחשבות (Casser & Ryan, 1996; Ryan, Chirkov, Little, Sheldon, Timoshina, & Deci, 1999).

2.2.3 מידת הטיפוח בבתי ספר.

הערכה של רמת ההתחשבות והאמפתיה בין תלמידים היא משימה מורכבת, ונראה כי אין בנמצא מחקרים או סקרים הנותנים תמונה המשקפת את רמתם של המשתתפים הנ"ל באוכלוסיית התלמידים בישראל או בארצות אחרות. עם זאת, סקר שבוצע בארץ (עשור, קפלן וקנט-מיימון, 2001a) וכלל למעלה מאלף

תלמידים מלמד, כי תלמידים רבים (לעתים 25 – 40 אחוז) מציינים שרוב החברים בכיתתם אינו מתחשב ואינו מסייע כשאחד מחבריהם נקלע למועקה רגשית או מתקשה בלימודים.

באשר לתוכניות חינוכיות, הרי שרובן מתמקד במניעה או בצמצום אלימות ולא בקידום התחשבות מתוך מניעים אמפתיים וערכיים. יוצאות דופן בתחום זה הן תוכניות כגון הקהילה האכפתית (סולומון ועמיתיו, 1992) בארה"ב והגישה המכונה "קידום צמיחה אישית בקהילה אכפתית" בישראל (עשור, קפלן, פיינברג, שני, פיקרסקי, בן צוק, 2001, 2000). בתוכנית הפועלת בישראל נעשה ניסיון ליישם את התפיסה המוצגת בפרק זה, תוך הסתמכות חלקית על עקרונות, שיטות וחומרים של תוכנית הקהילה האכפתית ("The Caring Community" המופעלת בארה"ב (Solomon et al., 1992). תוכנית הקהילה האכפתית מתמקדת באופן מיוחד בקידום הנטייה להתחשב באחר, ולהערכתו, היא בין התוכניות הרציניות ביותר בתחום זה בעולם.

בחלק זה של הפרק הצגתי את חמשת המשאבים האישיים העיקריים שאותם אמור בית הספר לטפח. נעבור עתה להתנהגויות מורה ולתהליכים חינוכיים שיש בהם כדי לפתח כל אחד מחמשת המשאבים שמנינו.

חלק ב - השלכות חינוכיות ברמת הכיתה: התנהגויות מורה ותהליכים

כיתתיים התורמים לטיפול חמשת משאבי הצמיחה.

1.1. כללי: התנהגויות מורה התומכות בצרכים הנפשיים הבסיסיים

בחלק זה, יוצגו בקצרה התנהגויות מורה ותהליכים ותוכניות חינוכיים שיש בהם כדי לקדם את סיפוק שלושת הצרכים הנפשיים הבסיסיים בבית הספר, בעיקר בהקשר לתהליך הלמידה בכיתה. דגם זה מבוסס על תפיסתם ועל עבודותיהם של גרולניק, דסי, רייאן, קונל וויליאמס במסגרת תיאוריית ההכוונה העצמית (Deci, Ryan, 1997; Grolnick, Deci & Ryan, 1997; Connell, 1990; Ryan & Deci, 2000; Williams 1996; &).

תרשים מספר 4 מציג התנהגויות מורה העשויות להפוך את הלמידה בבית הספר (ובבית) לתהליך התומך בכל אחד מהצרכים.

תרשים מספר 4: התנהגויות מורה התומכות בשלושת הצרכים במהלך הלמידה

תמיכה באוטונומיה:

- היעדר כפייה או הימנעות מהפסקה שרירותית של הרצף הטבעי של הפעילות.
- שיתוף התלמידים בבחירת מטרות, דרכי למידה והערכה.
- הבהרת הערך של התוכן הנלמד ע"י הבלטת תרומתו לפעילויות ולמטרות שלתלמיד יש בהן עניין פנימי, או ע"י קישור תוכן זה לנושאים ערכיים/חברתיים שהתלמיד עוסק בהם כחלק מתהליך גיבוש הזהות שלו.
- עירור העניין של התלמידים בנושא הנלמד ע"י יצירת קונפליקט קוגניטיבי או דרמטיזציה.
- מתן אפשרות לתלמידים לבטא ספיקות ורגשות שליליים.
- פיתוח תוכנית למידה/עבודה כוללת וקוהרנטית המבהירה לתלמיד מדוע חשוב לעסוק בכל אחד מהנושאים הכלולים בתוכנית.

תמיכה בתחושת יכולת (הבנייה):

- יצירת אתגרים אופטימליים באמצעות זיהוי משותף (מורה עם תלמיד) של ידע קודם.
- פיתוח מפת יעדי משנה וסיוע.
- מתן משווא ספציפי מידי שאיננו השוואתי ובכיוון חיובי.
- סיוע בהתמודדות עם כישלון והוראת אסטרטגיות (ניתוח סיבתי ושימוש באסטרטגיות בונות לויסות רגשות, להיעזרות באחר ולהתמודדות משימתית).
- שידור אמונה ביכולת של התלמידים.
- העברת תיאוריה של הגורמים להצלחה לימודית בתחום ספציפי כניתנים לפיתוח ולא קבועים מראש (תיאוריה של אינטליגנציות מרובות הניתנות לפיתוח).

תמיכה בקשר ובשייכות (מעורבות תומכת):

- הפגנת חיבה, הקדשת משאבים, הימנעות מביוש, ורגישות למאפיינים ייחודיים של התלמיד.
- חיזוק אמפטיה והתחשבות באחר בכיתה.
- עידוד מבנה למידה לא תחרותי.

1. התנהגויות מורה המקדמות סיפוק ישיר של שלושת הצרכים הנפשיים

הבסיסים

1.1 תמיכה באוטונומיה - פעולות מורה התומכות בתחושת אוטונומיה בלמידה.

המונח תמיכה באוטונומיה מתייחס לשישה סוגי פעולות מורה (גישות מורה) שיש בהן כדי לחזק את תחושת האוטונומיה של התלמיד. בהקשר הנוכחי ארחיב מעט רק ביחס לאותן פעולות שלא זכו להתייחסות מספקת בפרסומים אחרים. הסבר רחב יותר ניתן למצוא במאמרים של עשור וקפלן (Assor & Kaplan, 2001), עשור, קפלן ורוט (בדפוס), וגרולניק וחבריה (Grolnick et al. 1997). להלן תיאור הפעולות:

1.1.1 היעדר כפייה או הימנעות מהפסקה שרירותית של הרצף הטבעי של הפעילות.

1.1.2 שיתוף התלמידים בבחירת מטרות, דרכי למידה והערכת.

1.1.3 הבהרת הערך של התוכן הנלמד. זאת, על ידי קישור התכנים והמיומנויות למטרות

ולתוכניות אישיות אפשריות או לנושאים ערכיים/חברתיים שהתלמיד עוסק בהם כחלק מתהליך גיבוש הזהות שלו. לדוגמה, המורה משוחח עם התלמידים או מארגן התנסויות שישכנעו אותם שכדאי ללמוד אנגלית, מאחר שידיעת אנגלית עשויה לאפשר להם לעסוק בתחום שנראה להם מעניין. בדומה לכך, מעלה המורה שאלות ערכיות או חברתיות שהן בעלות חשיבות אקטואלית רבה, והדיון בשאלות אלה מדגיש את חשיבותו של ידע מסוים בהיסטוריה.

1.1.4 חיזוק העניין של התלמידים בנושא הנלמד ע"י יצירת קונפליקט קוגניטיבי

או דרמטיזציה. ניתן לעורר עניין באמצעות יצירת סתירה לידע קודם או הדגשת אי-התאמה

בין תופעות שונות, וכן באמצעות דרמטיזציה ושיטות נוספות.

1.1.5 מתן אפשרות לבטא ספיקות ורגשות שליליים. זאת ביחס לאופי ההוראה והלמידה או

ביחס לתכניה.

1.1.6 פיתוח תוכנית למידה/עבודה כוללת וקוהרנטית. גיבוש תוכנית כזו על ידי התלמיד

(בסיוע המורה) מאפשר לתלמיד להבין מדוע הוא עובד על הנושאים הספציפיים הרלוונטיים לשלב מסוים, גם כאשר נושאים אלה כשלעצמם אינם מעניינים אותו. כתוצאה מכך, הלמידה אינה נתפסת כפוגעת בתחושת האוטונומיה.

בסעיף זה התרכזתי בפעולות מורה התורמות לתפיסת הלמידה של נושאים שגרתיים בבית הספר כתהליך התורם לסיפוק הצורך באוטונומיה. עם זאת, נראה כי על מנת שבית הספר יתמוך באופן משמעותי בצורך

באוטונומיה הוא חייב לאפשר התנסויות ופעילויות החורגות הרבה מעבר לתוכנית הלימודים הסטנדרטית. לדוגמה, חשוב שבית הספר יסייע לתלמידיו לפתח **תחומי עניין אישיים**, אשר במסגרתם יוכל התלמיד לפתח תחושת יכולת. התחום שהתלמיד בחר חייב להתיישב עם כשרונותיו ועם הטמפרמנט שלו. עיסוק רציני בתחום עניין יכול לשמש בסיס חלקי למטרות עתידיות ולזהות המתגבשת. תחום עניין כזה יכול גם לסייע בהתמודדות עם בעיות של ריקנות, של זמן פנוי, של חוסר משמעות ושל לחץ חברתי אשר עלולות לגרום לחבלה עצמית (ראה עשור, 2001).

מלבד טיפוח תחומי עניין, חשוב שבית הספר ייצור מסגרות שיתקיים בהן עיסוק ביקורתי שוטף בדילמות ובנושאים ערכיים חברתיים (ביסודי – תוך שיתוף ההורים, בתיכון - בשילוב מפגשים עם בני נוער מרקע תרבותי ואידיאולוגי שונה). בבית הספר היסודי יש מקום מסוים לטקסים ולסמלים כחלק מן התשתית שעליה נבנית הזהות האוטונומית (זהות שביחס אליה מתקיים תהליך ביקורתי, אך גם כאשר מבקרים אותה - היא נותנת עדיין תחושת כיוון, ומשמשת בסיס להגדרה עצמית). בבית הספר התיכון חשוב לאפשר לתלמידים לבדוק סביבות עבודה ומקצועות שונים, כאשר ההיכרות וההתנסות מלווה בקישור רפלקטיבי לתוכניות ולאידאליים אישיים-תעסוקתיים. מרכיב חשוב נוסף של בית ספר התומך בצורך באוטונומיה הוא מרכיב הדמוקרטיזציה – שיתוף תלמידים בעיצוב ובניהול בית הספר. השיתוף עצמו מעניק תחושת בחירה והשפעה לתלמידים רבים.

1.2 הבנייה – פעולות מורה התומכות בתפיסת הלמידה כתורמת לתחושת יכולת

ניתן להבחין במספר פעולות מורה המספקות הבנייה התומכת בתחושת יכולת:

1.2.1 יצירת אתגרים אופטימליים. המורה מסייע לתלמיד למצוא אתגרים אופטימליים –

משימות שאינן קלות מדי ואף אינן קשות מדי, שהצלחה בביצוען תורמת לתחושת יכולת. הצבת אתגרים אופטימליים מחייבת פיתוח תוכנית עבודה אישית, לעתים על בסיס אבחון מוקדם של ידע קודם (כאשר האבחון מתבצע כמשימה משותפת של המורה והתלמיד).

1.2.2 פיתוח מפת יעדי משנה וסיוע. סעיף זה מתייחס לתוכנית עבודה הכוללת יעדי משנה

ומבנה מסייע, ברור וזמין (מפת דרכים וסיוע). המורה פורש לפני התלמיד מעין "מפת דרכים" המציגה את הצעדים שיש לעשות על מנת להשיג את המטרה, ומציגה גם את המכשולים האפשריים והדרכים להתגבר עליהם. באמצעות ה"מפה" יבין התלמיד מהו הידע ומה הן המיומנויות (יעדי המשנה) שעליו לרכוש על מנת להשיג את התוצר (המטרה) שבו הוא מעוניין. המפה גם מתארת למי ולאן יש לפנות כאשר הוא נתקל בקושי

(נוהל בקשת סיוע מהמורה, חונכים, תלמידים אחרים, עזרים ואמצעים לתרגול מיומנויות והשלמת ידע חסר). כאשר יפנה התלמיד לעזרה הוא יקבל אותה בזמן. מפת הדרכים המפורטת מחזקת את תחושת השליטה שלו ואת אמונתו, שניתן להצליח במשימות הלימודיות שהציב לעצמו כמטרות על.

1.2.3 מתן משוב ספציפי מיידי שאיננו השוואתי ובכיוון חיובי. המורה נותן לתלמיד

משוב ספציפי המצביע קודם כול על המיומנויות או על הידע שהילד רכש, ורק אחר כך על מיומנויות או על צדדים שאפשר לשפר או לשכלל; כל זאת, תוך התייחסות לתוכנית העבודה של הילד ולביצועיו הקודמים, ותוך הימנעות מהשוואה לאחרים. מבחינה זו, ציונים מספריים המאפשרים השוואה לאחרים סותרים את סוג המשוב הרצוי, ואינם תומכים בתחושת היכולת. לעומתם, שיטות ההערכה המצביעות על נקודות ספציפיות אשר התלמיד מסוגל לשפר (והדרכים לשיפורן) נועדו להציג בפני התלמיד אתגר אופטימלי המחזק את המוטיבציה הפנימית להשקעה במשימה.

1.2.4 סיוע בהתמודדות עם כישלון והוראת אסטרטגיות. סעיף זה כולל פעולות מורה

המאפשרות לתלמידים לנתח את הסיבות לאי-הצלחתם, לאמץ ולפתח שיטות בונות לויסות רגשותיהם השליליים לאחר הכישלון, להיעזר באחרים, ולתכנן את דרך ההתמודדות העתידית שלהם עם הנושא. בניית הסיבות מושם דגש על גורמים לא קבועים ונשלטים לכישלון כגון: אבחון של אסטרטגיות למידה והתמודדות מוטעות או חסרות, היעדר מאמץ וידע קודם שחסר. בניית הסיבות לאי-הצלחה נעשה ניסיון להחליש את הנטייה לייחס כל כישלון ליכולת בסיסית לקויה. כמו כן, רצוי שהתלמידים ילמדו לזהות דרכי התמודדות רגשית המחבלות בהתמודדות משימתית יעילה. לדוגמא: הפחתת ערך המשימה, הכחשה או השלכה.

יש להניח כי הלמידה המשמעותית ביותר נעשית מיד לאחר קבלת משוב או הערכה המלמדים על אי-

הצלחה. שכן, במצב זה חשוב לתלמיד להבין את הסיבות לאי-הצלחתו. עם זאת, הסיוע להתמודדות עם כישלון אינו יכול להתבסס רק על עבודה עם התלמיד מיד לאחר שלמד על כישלונו. בנוסף לעבודה זו, חשוב ללמד את התלמידים ולעבוד אתם על מושגי יסוד בתחום ההתמודדות עם כישלון באמצעות סיפורים ודוגמאות. לימוד מושגי היסוד בתחום זה מקנה מעין אוצר מילים או מושגים, שניתן להתבסס עליו כאשר עובדים עם התלמיד לאחר שנודע לו שנכשל. כך, הלמידה העקיפה, המאיימת פחות, מניחה את התשתית ללמידה הישירה המתרחשת לאחר כישלון.

1.2.5 שידור מסר של אמונה ביכולת התלמיד להצליח. כאשר המורה מגבש עם התלמיד

מטרות (המהוות אתגר אופטימלי), בעת מתן המשוב ובזמן הסיוע בהתמודדות עם קושי, על המורה לשלב מסרים המביעים אמונה ביכולת התלמיד להשיג את המטרה או להשתמש ביעילות במשוב ובדרכי הניתוח ואסטרטגיות הלמידה וההתמודדות שאותן הוא רוכש. הדגש כאן אינו על אמירות כלליות בנוסח "אתה

מוכשר" או "אתה חכם", אלא על אמירות כגון "אני בטוח שאתה יכול למצוא אילו מושגים חסרים לך", או "אילו שיטות למידה מתאימות לך", או "כיצד להשקיע יותר זמן בלימוד הנושא".

1.2.6 - העברת תיאוריה של הגורמים להצלחה לימודית בתחום ספציפי כניתנים לפיתוח

ולא קבועים מראש (תיאוריה של אינטליגנציות מרובות הניתנות לפיתוח). אחד הגורמים העיקריים לתפיסת משימות לימודיות כמאיימות על תחושת היכולת נעוץ בעובדה שהתלמיד סבור, שהצלחה היא במידה רבה פונקציה של כמות קבועה של יכולת מולדת שלא ניתן לפתחה באופן משמעותי. בתנאים אלה, כאשר אדם מחשיב את עצמו כבעל יכולת בסיסית נמוכה וקבועה, הרי שהשקעת מאמץ לא תשפר את הישגיו ורק תחשוף את מוגבלותו. לאור הנזק הגלום בתיאוריית היכולת המולדת, ולאור תקפותה המפוקפקת (ראו Dweck, 1986), חשוב שהמורה יעביר מסרים הסותרים אותה והמחזקים את התפיסה שלפיה, עבור רב הילדים, ההצלחה במשימות בית ספר תלויה בעיקר בידע קודם, במאמץ ובאסטרטגיות. כמו כן, המורה יכול לחזק את אמון התלמיד ביכולתו להצליח במשימות שונות אם יטפח בו אמונה באינטליגנציות מרובות, ויצג מגוון משימות המתייחסות לאינטליגנציות השונות. כך, תלמיד, שאינו מצליח במיוחד במשימות הדורשות יכולת ניתוח מילולית, לא יסיק מכך שהוא אינו מסוגל להצליח במשימות הדורשות יכולת ביטוי אומנותי או יצירתיות. כתוצאה מכך, כישלון בסוג משימה או בתחום אחד לא יקרין על תחומים אחרים.

1.3 מעורבות תומכת – פעולות מורה התומכות בתפיסת הלמידה כבלתי מאיימת על

תחושת המוגנות והשייכות של התלמיד מעורבות תומכת של המורה יוצרת מעין "מרחב מוגן"

המאפשר לתלמיד להשקיע עצמו בלמידה. בלשונה של איינסוורת' (Ainsworth, 1989) הופך המורה את הכיתה ואת בית הספר ל"בסיס בטוח לחקירה" (secure base for exploration). להלן מספר פעולות מורה התומכות בתחושת המוגנות והשייכות של הילד:

1.3.1 הפגנת חיבה, הקדשת משאבים, הימנעות מביוש, רגישות למאפיינים ייחודיים

של התלמיד. התנהגויות אלה מאותתות לתלמיד ולחבריו שהתלמיד חשוב למורה, ושהמורה רואה בו אדם הראוי לכבוד ולהתייחסות, גם אם אינו משיג הישגים גבוהים במקצועות המוערכים בחברה הרחבה (או גם אם התלמיד שייך לקבוצה בעלת סטטוס חברתי נמוך). התנהגות המורה מבהירה לתלמיד שהמורה יימנע מלהעליב אותו אם לא יצליח בעבודתו, ולא יניח לאחרים לפגוע בו במהלכה של תשובה "בלתי מוצלחת" או כתוצאה ממנה. מעניין לציין, כי קיימות מספר התנהגויות מורה שאומנם אינן כוללות ביטויים ישירים של

חיבה או של עניין, אולם נתפסות, כנראה, על ידי תלמידים כביטויים משמעותיים מאוד של מידת החיבה והאכפתיות של המורה כלפיהם. התנהגויות אלה כוללות את כמות הזמן שהמורה מקדיש לתלמיד, נכונותו לעזור לו ואי-הפלייה ביחס לתלמידים אחרים בנושאי ציונים ומשמעת.

2.3.1 חיזוק הנטייה לאמפתיה וערך ההתחשבות באחר. הגברה של נטיית תלמידים

לתגובות אמפתיות והפנמה של ערכים ונורמות המדגישים את נושא ההתחשבות באחר, מחזקים את תחושת הביטחון של הילד, ומפחיתים את החשש שהשקעה בלמידה תגרור תגובות לעג או פגיעה במעמדו החברתי. חיזוק הנטייה לאמפתיה יכול להיעשות באמצעות הפניית תשומת הלב לרגשות ולמחשבות של האחר, במיוחד במצבים של פגיעה או של קונפליקט. ההתייחסות היא, הן להתרחשויות עכשוויות (בבית הספר או מחוצה לו, כולל בארצות אחרות), והן למצבים המוצגים בחומרי הלמידה (ראה Solomon, Watson, Battistich, Schaps, & Delucchi, 1992). כמו כן, ניתן להעביר מסרים ישירים המתייחסים לערך ההתחשבות באחר, ולחזק את הפנמת הערך באמצעות דיונים בנושאים ערכיים מכווני זהות (במיוחד בהקשר של שיתוף התלמידים בעיצוב וניהול בית הספר). סלומון ועמיתיו (Solomon et al., 1992) מתארים פעולות שונות שיש בהן כדי להעמיק את הנטייה להתחשבות.

3.3.1 מבנה בלתי תחרותי של למידה ומשמעת. מחקרים רבים הראו כי השימוש בתחרות

ובהשוואה חברתית כאמצעי לחיזוק המוטיבציה ללמידה (ובאופן כללי, כדרך להשגת רמה גבוהה של שליטת מורה בהתנהגות תלמידיו) פוגע בנטיית התלמידים להתחשב בעמיתיהם, יוצר תחושה חזקה של איום ושל חוסר ביטחון, ופוגע בתחושת השייכות של תלמידים. בתנאים כאלה משרתת הלמידה את התלמידים המצליחים כאמצעי לשמירת מעמדם החברתי ולהערכתם העצמית; כלומר, גם בקרב התלמידים ה"חזקים" הלמידה אינה מונעת יותר מתוך מוטיבציה פנימית, ונעלמות תחושות השחרור, המשחק וההנאה הכרוכות בלמידה מתוך הנעה פנימית. מנגד, עבור התלמידים המתקשים, ההשקעה בלמידה נעשית מסוכנת מאוד, מאחר שעל פי התפיסה השלטת בכיתות רבות היא עלולה לחשוף את כשרונם המוגבל. לתלמידים אלה עלולה התחרותיות לגרום להתנהגות של נסיגה ושל חוסר עשייה מוחלט (דסי וראיין מכנים מצב זה בשם "א-מוטיבציה"). מלבד זאת, שימוש רב בטכניקות תחרותיות הוא בבחינת מסר סמוי אך רב עוצמה שעריך ההישגיות חשוב יותר מערך ההתחשבות באחר.

ברצוני להבהיר כי אינני מתנגד למתן אפשרות לתלמידים להציג את יכולתם ואת תוצריהם ולזכות בהערכה ציבורית. עם זאת, יש לשים את הדגש על כך שכל התלמידים יזכו להזדמנויות מעין אלה, ושההערכה שמקבל האחד לא תבוא על חשבון זו שמקבל האחר. כמו כן, איני מציע לפסול כל תחרות

והשוואה חברתית, במיוחד כאשר ההשוואה לאחר משמשת לצורך זיהוי אתגרים אופטימיים. שכן, במצבים רבים רמת הביצוע של אדם אחר, הדומה ללומד בנתוניו, היא אמצעי יעיל ביותר להערכת שיעור השיפור האפשרי, ובעקבות זאת אף לקביעה של סטנדרט ביצוע שהוא בבחינת אתגר אופטימלי. עם זאת, כוונתי היא להימנעות משימוש בתחרותיות כאמצעי מרכזי לקידום למידה ולקיום חוקים ותקנות.

עד כה הצגנו הפעולות מורה התומכות בשלושת הצרכים. נעבור עתה לפעולות מורה ולתהליכים חינוכיים שיש בהם כדי לחזק את הנטייה לקשב פנימי ואת הנטייה להתחשבות באחר.

2. התנהגויות מורה המקדמות את הנטייה לקשב פנימי ולהתחשבות באחר.

כפי שכבר הזכרתי, אני מניח כי ניתן לקדם את הנטייה לקשב פנימי ואת הנטייה להתחשבות באחר רק אם מתקיים סיפוק סביר של שלושת הצרכים הבסיסיים. יותר מכך, בפרט כאשר מדובר בנטייה להתחשבות באחר, סיפוק עמוק של שלושת הצרכים הוא כשלעצמו גורם המחזק נטייה זו. עם זאת, כפי שכבר הוסבר, יש צורך בגורמים מקדמים נוספים. גורמים אלה יוצגו להלן.

2.1 קידום ישיר של הנטייה והיכולת לקשב פנימי (מודעות עצמית)

את הנטייה והיכולת לזהות רגשות, רצונות וצרכים פנימיים ניתן לטפח הן באמצעות תוכניות הוראה ישירות והן באמצעות עידוד התלמידים להפעיל קשב פנימי ותהליכים רפלקטיביים כאשר הדבר רלוונטי.

2.1.1 תוכניות הוראה ישירות: את הנטייה והיכולת לזהות רגשות, רצונות וצרכים פנימיים

ניתן לטפח באמצעות שיעורים ופעילויות המכוונים להכרת עולם הרגשות, הצרכים והמניעים. השיעורים יכוונו לרכישת ידע והבנה כללית בנושא, תוך קישור לחוויות ולתכנים אישיים – אם הדבר מתאים והתלמידים מעוניינים בכך. דוגמאות לתוכניות המטפחות הבנה רגשית-חברתית ניתן למצוא בחוברת על תוכניות העוסקות בלמידה חברתית-רגשית, שכתבו אליאס ועמיתיו

(Elias, Zins, Weissenberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwag-Stone, & Shriver, 1997).

בארה"ב ובישראל ישנן כיום כמה תוכניות חינוכיות המכוונות לשיפור הכשרים הרגשיים-חברתיים, וכוללות בתוכן מרכיב המתייחס לשיפור הקשב הפנימי לרצונות ולרגשות (ראה: Elias & Tobias, 1997; Grinberg et al., 1995; עשור, קפלן, פיינברג, שני, פיקרסקי, ובן-צוק, 2001). תוכנית שהקשב הפנימי בה הוא מרכיב מרכזי הכולל קשב לרמה הגופנית, היא גישת ה-Focusing (ג'נדלין, 2001). נראה שלתוכניות

מסוג זה יש ערך, אולם, חשוב להדגיש כי, על פי תפיסתי, הן חייבות להתנהל בהקשר התומך בצרכים הבסיסיים, ובמיוחד תוך כיבוד זכותו של הילד להשתתף בעיצוב התוכנית או אף להתנגד לה.

2.1.2 עידוד שוטף אך רגיש של תהליכי קשב פנימי בתלמידים. במקביל ללימוד מסודר

ושוטף של תכנים המסייעים להגברת הקשב הפנימי, חשוב שהמחנכים יעודדו את התלמידים לשים לב לרגשותיהם ולרצונותיהם. קשב פנימי חשוב ומתגמל במיוחד כאשר בני אדם מתמודדים עם קשיים ועם דילמות, או כאשר הם עומדים בפני החלטה, בפני קביעת עמדות או בפני הצגת בקשות או דרישות. לכן, בתי ספר שיש בהם מידה רבה של שיתוף תלמידים ומתקיים בהם דיאלוג רציני בין תלמידים לבין מורים, הם גם בתי ספר שיש בהם אפשרות לעודד באופן רציני תהליכי קשב פנימי (ראה, עשור, 1997; עשור, קפלן, פיינברג, שני, פיקרסקי, ובן-צוק, 2000, 2001). כמובן, גם עידוד מזדמן של תהליכי קשב פנימי צריך להיעשות ברגישות רבה, תוך ניסיון מתמיד להימנע מחדירת יתר.

2.2 קידום ישיר של הנטייה להתחשבות באחר ולאמפתיה.

במסגרת הדיון בנטייה להתחשבות באחר ובתהליכים הפנימיים שביסודה טענת, כי אוריינטציה אמפתית ומתחשבת עמוקה יכולה להתבסס על שלושה מניעים פנימיים:

1. אמפתיה עמוקה ביחס לרגשותיו ולמצבו של האחר.
2. סיפוק מפעולת העזרה, מכיוון שפעולת הסיוע היא דרך טובה לסיפוק הצרכים הבסיסיים בקשר ביכולת ובאוטונומיה (דרך ההתחברות לעצמי).
3. ערך העזרה לאחר הוא מרכיב חשוב בזהות האישית האינטגרטיבית.

נתאר עתה בקצרה שבעה תהליכים חינוכיים התומכים בשלושת המניעים מקדמי ההתחשבות, המאפשרים היווצרות קהילה מתחשבת ואכפתית של ממש.

2.2.1 חיזוק היכרות התלמידים עם העולם האישי ועם הרקע החברתי של

עמיתיהם לכיתה - באווירה של קבלה ועניין. מרכיב זה מחזק את תחושת הקבלה אצל התלמידים, מכיוון שהוא משדר שסיפוריהם וחוויותיהם של כל התלמידים חשובים ומעניינים. תחושת הקבלה איננה מותנית, ומאפשרת לתלמידים להתרכז פחות בהפגנת הישגיהם או ייחודיותם ולהתייחס יותר לאחרים.

2.2.2 יצירה של קבוצות לשיתוף שוטף של אחרים (sharing) ברגשות, קשיים

ורצונות, כאשר השיתוף מבוסס על קשב פנימי במסגרת מקבלת ובטוחה.

מרכיב זה מקדם התחשבות ואמפתיה בכך שהוא מחזק את תחושת הקבלה היוצרת פניות לאחר. הוא מדגים את הסיפוק הרגשי הנובע מהתחברות לרגשות הכואבים של האחר ושל עצמך, וכן מחזק קשב אמפתי לקשיי האחר.

2.2.3 חיזוק שיטתי ומזדמן של נטיות ושל מיומנויות המקדמות קשר, אמפתיה

ועבודה משותפת בונה.

המיומנויות והנטיות כוללות:

- הקשבה אמפתית (Gordon, 1975; Faber & Mazlish, 1980);

- ויסות רגשות (לדוגמה: Elias. & Tobias, 1996; רונן, 1994),

- פתרון קונפליקטים (לדוגמה: Elias. & Tobias, 1996; Gordon, 1975; ;

Johnson & Johnson, 1995a)

- ניהול דיון לפי שלושת עקרונות קומר (Comer, Haynes, Joyner, & Ben Avie, 1996),

או לפי עקרונות של ניהול מחלוקת וביקורת בונה (Johnson & Johnson, 1995b).

כישורים אלה חיוניים לקיום המרכיבים האחרים התורמים להתחשבות (כגון, היכרות או שיתוף – SHARING). שכן, בלעדיהם לא יופעלו מרכיבים אלה באופן שיש בו כדי לחזק את תחושת הקבלה, את הסיפוק מהתחברות לרגשות האחר, או את הקשב האמפתי.

2.2.4 השתתפות (Participation) של תלמידים בעיצוב ובניהול הכיתה ובית

הספר על בסיס כללי עבודה ודיון אשר ביסודם עומדים הערכים של כיבוד זכויות האחר ושל

רצינוניות. שיתוף התלמידים בעיצוב ובניהול בית הספר והכיתה מתייחס להליך ארגוני מקיף הכולל קבלת החלטות, תכנון ומעקב, ונועד להגביר את התמיכה של הכיתה ושל בית הספר בצורכי התלמידים. המטרה היא להגיע לרמה אופטימלית של סיפוק צרכים והתחשבות באחר. כדי לבצע את השינויים הנדרשים ייערכו דיונים בוועדות ובכיתה כולה. העבודה המשותפת בוועדות ובכיתות תתנהל על בסיס הכישורים שנלמדו, וכל אלה על פי עקרונות קומר ועמיתיו (Comer, Haynes, Joyner, & Ben Avie, 1996). העקרונות הם: קונצנזוס, שיתוף כל הנוכחים, ואי-האשמה.

ללא הקפדה על עקרונות קומר וללא הפעלה רגישה ואיכותית של הכישורים שנלמדו, יש סכנה שתהליך שיתוף התלמידים יהפוך להליך פוליטי כוחני שרק יגביר חשד ועוינות, במיוחד בדיונים ובהליכים שייערכו בקבוצות

גדולות, במקום לעודד אמפתיה והתחשבות. הדיונים המשותפים מאפשרים פיתוח חשיבה על ערכים מנחים, ותורמים בכך לקידום ההפנמה של ערך ההתחשבות ולהפיכתו למרכיב מרכזי של הזהות המתגבשת. בעקבות הדיונים הקשורים בתהליכי השיתוף עשויים התלמידים לייחס חשיבות רבה לערכים המתמקדים בהתחשבות, בכבוד לאחר ובזכויות האדם. יתרון נוסף של הליך שיתוף התלמידים טמון באפשרות להגיע לרמה גבוהה יותר של סיפוק צרכים. זאת מכיוון שלתלמידים יהיו אפשרויות רבות לבטא ולהסביר את צורכיהם במסגרת הדיונים שייערכו. וכמובן, ככל שגדל סיפוק הצרכים כן קטנה המוטיבציה לאי-התחשבות.

2.2.5 פעולות חונכות ו/או סיוע מודרכות (בכיתה, בבית ספר ובקהילה). פעולות אלה

אמורות להדגים את הערך הרגשי העמוק של פעולות סיוע מוצלחות, וכתוצאה מכך לחזק את המוטיבציה הפנימית לסייע לאחר. חשיבותן של פעולות מסוג זה הודגמה במחקרים רבים.

2.2.6 עיסוק רגשי וקוגניטיבי (שיטתי ומזדמן) בתכנים המחזקים אמפתיה והפנמה

אינטגרטיבית של עקרונות ההתחשבות (תכני לימוד ואקטואליה). סעיף זה מתייחס לשימוש בחומרי הלימוד, בתכנים הומניים (ספרות, תנ"ך, היסטוריה אמנות) ובחומרים אקטואליים לחיזוק אמפתיה ולהפיכת ערך ההתחשבות והסיוע לערך מרכזי בזהות. הממד האמפטי-רגשי יתמקד בעיקר בהפניית תשומת הלב לרגשות שחווים האנשים שבהם מדובר. הממד הקוגניטיבי יתמקד בדיונים ובחשיבה על ההתנהגות הראויה וההגונה מבחינה מוסרית (איזה אדם היית רוצה להיות, כיצד נכון והגון להתנהג, וכו').

2.2.7 שיתוף הורים בעיצוב בית הספר ובקידום ערך ההתחשבות והאמפתיה.

מרכיב זה כולל הליכים שמטרתם שיתוף ההורים במטרות וברציונל של השינוי. כמו כן, רצוי שיכלול דיונים והתנסויות של הורים לבדם ושל הורים ותלמידים בצוותא, שמטרתם קידום קשב אמפטי לאחר וטיפול החשיבה על ערך ההתחשבות באחר. ייתכן מאוד שהפעילויות שייעשו יהיו דומות לאלה שהוזכרו בסעיף הקודם.

בישראל, בפתח תקווה, פועלת כיום תוכנית בשם "קידום צמיחה אישית בקהילה אכפתית" (עשור, קפלן, פיינברג, שני, פיקרסקי, בן צוק, 2000, 2001) המנסה ליישם את שבעת התהליכים שתוארו לעיל, במגמה לקדם היווצרות קהילה אכפתית, התומכת במימוש צורכיהם הבסיסיים של התלמידים והמורים החברים בקהילה זו. התוכנית מתבססת באופן חלקי על שיטות וחומרים של תוכנית הקהילה האכפתית המופעלת בארה"ב (Salomon et al., 1992).

חלק ג - השלכות חינוכיות ברמת ביה"ס: מרכיבים חיוניים של בית

ספר מקדם צמיחה

עד כה תיארו התנהגויות מורה ותהליכים חינוכיים ייחודיים שיש בהם כדי לקדם כל אחד מחמשת משאבי הצמיחה האישיים שביסוד התפיסה המוצעת. מאחר שמדובר בכמות לא קטנה של תהליכים והתנהגויות, ישנה סכנה להצפה ולטשטוש המסר, בבחינת "מרוב עצים לא רואים את היער". כדי לאפשר ראייה בהירה של המאפיינים העיקריים של בית ספר המקדם את חמשת משאבי הצמיחה, נביא עתה רשימה של שמונה מרכיבים עיקריים של בית ספר תומך צרכים ומקדם קשב פנימי והתחשבות באחר.

1. מרכיב ראשוני: תפקיד המורה לשמש "בן-ברית" המקדם צמיחת תלמידים. על פי הגדרה

זו, מטרתו העיקרית של המורה לסייע לתלמידים בסיפוק הצרכים הנפשיים הבסיסיים שלהם. וזאת, באמצעות התייחסות אמפתית לצורכי תלמידים, ובאמצעות נטילת תפקיד פעיל בטיפוח כישוריהם המחשבתיים והרגשיים של התלמידים. התפקיד של "בן ברית" מחייב שינוי עמוק באופי היחסים, בתקשורת ובעבודה עם הילדים. המורה הופך מ"מעביר חומר" ומ"שופט" לאדם המעורר עניין וחשיבה ועוזר לתלמיד בגילוי ובבחירת מטרותיו ובמימושן, תוך גילוי רגישות וקיום תקשורת שוטפת עם הילד ביחס לרגשותיו, למחשבותיו, ולצרכיו. המעבר לתפקיד של "בן ברית" דורש סובלנות לעמימות, ביקורת עצמית, וכן יכולת להקשיב ולנהל דיאלוג, לגלות אמפתיה, לתת משוב, ולנהל עימות בונה כאשר יש צורך בכך.

2. שיתוף משמעותי של התלמידים בעיצוב ובהפעלת בית הספר. הכוונה לבחירת תכני הלימוד

והמסרים הערכיים, הקצאת משאבים, חוקים ואכיפתם, ניהול שוטף, עיצוב הסביבה, פעילויות תרבותיות, ועוד. השיתוף נעשה על פי עקרונות של כיבוד זכויות האחר ושל רצינות.

3. טיפוח יכולת ותחושת יכולת גבוהה של כל התלמידים במיומנויות ובמושגי היסוד. זאת,

באמצעות תהליכים ומסגרות המספקים אתגרים אופטימליים, משוב וסיוע (התומכים בתחושת היכולת). וכן, על ידי קשר אישי ואקלים חברתי היוצרים תחושה של ביטחון ומקטינים חשש מאובדן מעמד חברתי כתוצאה מכישלון. מיומנויות היסוד מתייחסות לכישורי כתיבה וקריאה בעברית ובאנגלית, מתמטיקה בסיסית, ושימושי מחשב.

4. **פיתוח תחומי עניין עבור כל תלמיד.** זאת, כבסיס חלקי לזהות עתידית, וכדרך (אחת) להתמודד

עם בעיות של ריקנות, זמן פנוי, חוסר משמעות ולחץ חברתי, בעיות העלולות להביא להתנהגויות של חבלה עצמית.

5. **חיזוק הנטייה להתחשב באחר ובחוקים מוסכמים.** הכוונה לחיזוק הנטייה לאמפתיה ולטיפוח

הפנמה אינטגרטיבית של ערך ההתחשבות באחר במגוון אמצעים: תרבות בית ספר מקבלת ולא תחרותית, קבוצות שיתוף בקשיים ובלבטים אישיים, היכרות מעמיקה בין התלמידים, חיזוק הנטייה לאמפתיה וערך ההתחשבות באמצעות עיסוק בתכני לימוד מתאימים, פעולות חונכות וסיוע, ואמצעים נוספים.

6. **חיזוק מיומנויות קשב פנימי, הקשבה אמפתית, ויסות רגשות ופתרון קונפליקטים.** זאת,

בעיקר כחלק מאורח החיים הכללי בבית הספר (תוך ניצול שוטף של הזדמנויות מתאימות), אך גם במסגרת שיעורים מיוחדים המוקדשים לנושא.

7. **פיתוח של זהות ערכית-תרבותית.** זאת, במסגרות משותפות של ילדים, הורים ומורים (ביסודי),

ותלמידים מרקע תרבותי-חברתי שונה (בתיכון), תוך דיון ביקורתי בתכנים ערכיים-תרבותיים רלוונטיים לקבוצה, ותוך התייחסות לצורך בטקסים ובסמלים (בעיקר בבית הספר היסודי).

8. **צמצום דרסטי של תוכנית הלימודים המחייבת ה"רגילה" כדי לאפשר פיתוח רציני של**

המרכיבים האחרים. תוכנית הלימודים המחייבת הרגילה, המדגישה ידע בתחומים תיאורטיים-

מסורתיים שונים (כגון היסטוריה, ספרות, תנ"ך, מדעי הטבע ועוד), צריכה להצטמצם מאוד ולכלול רק את השליטה במיומנויות היסוד וכן את השיעורים הנדרשים לקידום ולהפעלה של המרכיבים השונים (לדוגמה שיעורים העוסקים בלימוד על רגשות או בלימוד של מיומנויות הקשבה ופתרון קונפליקטים). בבית הספר תהיה התייחסות לתחומים התיאורטיים שנזכרו, אולם זו תהיה בהקשר של טיפוח הנטיות והכישורים שבהם מתמקד בית הספר. ללא צמצום ושינוי מסוג זה, לא ייתכן שבית הספר אכן יוכל לתמוך בצרכים ובנטיות מקדמי צמיחה.

עד כה הצגתי את משאבי התלמיד שבית הספר המוצע צריך לפתח, את התהליכים החינוכיים המתרחשים בבית ספר זה ואת אפיוניו הכלליים. בחלק האחרון של הפרק אנסה להראות בקצרה, באמצעות טבלה, כיצד יכול בית הספר המוצע להתמודד עם בעיות ועם סכנות פסיכולוגיות וחברתיות שאוריינטציות פוסטמודרניסטיות, ואינדיבידואליסטיות-הישגיות יוצרות או מעצימות. בטבלה זו אנסה גם להראות כיצד

עשוי בית ספר זה להגביר את יכולתם של בוגריו להשתמש באפשרויות החיוביות שהאוריינטציות האלה מעלות. טבלה שנייה שתוצג בחלק זה של הפרק תשמש מעין סיכום שישווה את בית הספר המוצע לבית הספר המודרני השכיח.

חלק ד': טבלאות מסכמות

1. בית הספר התומך בצרכים כתגובה למגמות פוסטמודרניסטיות

ואינדיבידואליסטיות-הישגיות

בטבלה זו מוצגות הדרכים המשמשות את בית הספר המוצע בהתמודדותו עם המגמות החברתיות העכשוויות שיש בהן בעת ובעונה אחת סיכונים ומגמות היוצרות סיכויים. יש להדגיש, עם זאת, שבית הספר המוצע אינו שואב את הצדקתו מן השינויים החברתיים העמוקים המתרחשים בחלקים גדולים של העולם בכלל, ובישראל בפרט. שכן, הפגיעה בצרכים הנפשיים הבסיסיים אפיינה בתי ספר וחברות רבות בעבר. ההצדקה, להערכתנו, היא יסודית יותר, ומבוססת על כך, שברוב החברות האנושיות קיים קושי גדול ליצור מסגרות חברתיות גדולות התומכות באופן רציני בצורכיהם של החברים בהן.

תרשים מספר 5 : בית הספר התומך בצרכים כתגובה למגמות פוסטמודרניסטיות

ואינדיבידואליסטיות – הישגיות

התגובה	המגמה
א. איזון מגמות פוסטמודרניות ואינדיבידואליסטיות-הישגיות שליליות:	
התנהגויות מורה ומסגרות בית ספר התומכות בסיפוק צרכים בסיסיים והמפחיתות בכך נטייה לאלימות. מסגרות ותהליכים ספציפיים להפחתת אלימות ולקידום התחשבות (ראה שבעת האפיונים של בית ספר המקדם התחשבות) המטפחים באופן ישיר את הנטייה לאמפתיה ולהתחשבות.	הגברת הנטייה לאלימות ולחוסר התחשבות באחר כתוצאה ממסרים תרבותיים ותקשורתיים אלימים, התערעורת סמכותם של מורים, והגברת המרירות ותחושת הניכור של קבוצות גדולות בחברה.
כדי לאפשר פיתוח אידיאלים וערכים מכווני זהות	בלבול ערכי עמוק כתוצאה מרלטיוויזם מוסרי,

<p>מקיים בית הספר מסגרות ותהליכים המקדמים הפנמה עמוקה של ערכי התחשבות באחר (ראה שבעת האפיונים של בית ספר המקדם התחשבות, במיוחד מרכיב הדיונים הביקורתיים בשאלות מוסריות וחברתיות).</p>	<p>התערערו מקורות הסמכות וסתירות בין גורמי השפעה שונים.</p>
<p>בית הספר מתמודד עם קושי זה באמצעות יצירת מסגרות לבדיקה ולפיתוח תחומי עניין, ולהכרת עולם העבודה וקישורו לזהות האישית המתגבשת.</p>	<p>קושי להחליט על כיוון תעסוקתי עקב ריבוי אפשרויות והצפת מידע.</p>
<p>בעיית הפער הלימודי מטופלת על ידי התמקדות בית הספר בטיפוח השליטה במיומנויות יסוד, וכן ביצירת קהילה אכפתית המבוססת על עקרונות של קבלה, סיוע והפחתת תחרותיות (ראה במיוחד את טבלה 3 העוסקת בתמיכה בתחושת יכולת).</p>	<p>התגברות הפערים בהישגים ובמיומנויות לימודיות-הישגיות בין תלמידים כתוצאה מהגידול באי-השוויון, והתמעטות משאבים ממלכתיים המוקצים לצמצום פערים (עקב התחזקות המגמה האינדיבידואליסטית-הישגית-קפיטליסטית).</p>
<p>תחושת חוסר הביטחון והדחייה מטופלות בעיקר באמצעות אפיוני המורה ובית הספר, התומכים בצרכים בקשר ובשייכות (ראה טבלה 3 – תמיכה בקשר), וכן באמצעות יצירה של קהילה אכפתית, שיש בה דגש רב על היכרות, קבלה ועזרה לאחר.</p>	<p>שיעור גירושין גבוה יותר ושינויים תכופים בסביבה חברתית מסיבות תעסוקתיות גורמים לתחושות של חוסר ביטחון ולספקות ביחס למידה שבה זכאי הילד לאהבה ולהתייחסות.</p>
<p>טיפול בנושאים אלה במסגרת קבוצות שיתוף ודיון (ראה החלק העוסק בקידום הנטייה להתחשבות).</p>	<p>חשיפה של ילדים לנושאים מאיימים וקשים לעיכול כגון מוות, אלימות וסטיות מין.</p>
<p>א.2 ניצול וחיזוק מגמות פוסטמודרניות ואינדיבידואליסטיות-הישגיות חיוביות:</p>	
<p>לגיטימציה למגוון דרכי ביטוי ועיסוק מאפשרת לתלמידים להרגיש נוח עם תחומי עניין, עיסוק וביטוי, שבעבר לא נחשבו יוקרתיים או איכותיים דיים.</p>	<p>לגיטימציה לתחומי עיסוק וביטוי אישי שונים ומגוונים.</p>
<p>ערעור הסמכות הבוגרת וההכרה ביכולותיהם של ילדים ובזכויותיהם מחזקים את הצורך והנטייה לחזק את הקשב הפנימי ולפנות אל ה"עצמי" כמקור ידע</p>	<p>הכרה ביכולות קוגניטיביות-טכנולוגיות מתקדמות של ילדים וזכותם של ילדים להסבר ולבחירה.</p>

<p>וסמכות, לשתף ילדים בעיצוב ובניהול בית הספר, וכן להסתמך על מוטיבציות פנימיות-אוטונומיות (הבנה מעוגנת-זהות ואמפיתיה) כמניע להתנהגות מוסרית ומתחשבת (במקום המניעים שיסודם בפחד וריצוי מקורות סמכות חיצוניים).</p>	
---	--

2. בית הספר המוצע מול בית הספר המודרני

תרשים מספר 7 : אפיוני בית הספר המוצע מול בית הספר המודרני בהתייחס לכמה אפיונים

מרכזיים:

בית ספר התומך בצרכים ובנטיות לקשב פנימי ולהתחשבות	בית הספר המודרני
מטרות	
<p>תמיכה בצרכים האנושיים הבסיסיים, טיפוח נטייה ויכולת לקשב פנימי, להתחשבות ולאמפתיה כלפי האחר, לימוד ידע וכישורים הנחוצים להשגת המטרות הנ"ל.</p>	<p>העברת גוף ידע שלעתיים קרובות אינו רלוונטי לסיפוק הצרכים האנושיים הבסיסיים, לסוציאליזציה להתחשבות באחר ולקיום חוקים מתוך מוטיבציות אוטונומיות.</p>
תוכנית לימודים	
<p>דגש על מיומנויות יסוד, טיפוח נטיות וכישורים המקדמים קשב פנימי, אמפתיה והתחשבות באחר (הקשבה אמפתית, ויסות רגשות, פתרון קונפליקטים). דיונים בשאלות ערכיות-חברתיות הרלוונטיות לזהות. היכרות עם עולם העבודה (בתיכון). תחומי עניין, פעולות חונכות וסיוע מודרכות. צמצום דרסטי של היקף תוכנית הלימודים בדיסציפלינות שאינן מקנות "שפות בסיסיות" כדי לפנות זמן ומשאבים לעיסוקים התורמים ישירות לפיתוח הנטיות והצרכים שבהם מתמקד בית הספר.</p>	<p>תוכנית לימודים אחידה המתפרשת על תחומי ידע רבים עם דגש אקדמי-דיסציפלינרי.</p>

דיקטיקה	
<p>הוראה פרונטלית, מעט אינדיבידואציה ושיתוף תלמידים, ומעט משוב אישי ספציפי שאיננו השוואתי.</p> <p>אפשרויות מעטות למורים ללמוד, לדון ולהתייעץ בתחומים הבאים: יחסים ותקשורת עם התלמידים, יחסים בתוך צוות המורים ובין המורים לבין ההנהלה, הוראת כישורים רגשיים-חברתיים לתלמידים.</p>	<p>אינדיבידואציה בהוראה ובלמידה: שיתוף התלמידים בקביעת תכנים, מטרות ודרכי למידה והערכה. משוב שוטף, אישי, ספציפי, שאיננו השוואתי (ראה טבלה 3).</p> <p>אפשרויות רבות למורים ללמוד ולהתייעץ בתחומים הבאים: יחסים ותקשורת עם התלמידים, יחסים בתוך צוות המורים ובין המורים לבין ההנהלה, הוראת כישורים רגשיים-חברתיים.</p>
הערכה	
<p>הערכה מסכמת של התלמיד ע"י המורה, מעודדת השוואה בין תלמידים ופוגעת במוטיבציה של תלמידים שאינם מצליחים, כמו גם בנטייתם להתחשב באחר.</p> <p>ההערכה מחזקת מוטיבציה להפגנת יכולת יחסית לאחרים ולא לשיפור היכולת.</p> <p>הערכה מעצבת ודיאלוגית תלת-כיוונית (מורה, תלמיד, וחברים) המבוססת על התפיסה של מורה כבן ברית (ראה טבלה 4). מטרת ההערכה היא לתת מידע ספציפי שאיננו השוואתי על מרכיבים מספקים או טובים לעומת מרכיבים ספציפיים שניתן לשפר.</p> <p>ההערכה מחזקת מוטיבציה פנימית לשיפור היכולת באמצעות הצגה שוטפת של אתגרים אופטימליים. ישנו מאמץ קבוע להימנע מלבייש את הילד לפני אחרים, וכן להימנע מלהשתמש בהערכה כאמצעי לחץ ואיום המבטיח הישגים ומשמעת.</p>	<p>הערכה מעצבת ודיאלוגית תלת-כיוונית (מורה, תלמיד, וחברים) המבוססת על התפיסה של מורה כבן ברית (ראה טבלה 4). מטרת ההערכה היא לתת מידע ספציפי שאיננו השוואתי על מרכיבים מספקים או טובים לעומת מרכיבים ספציפיים שניתן לשפר.</p> <p>ההערכה מחזקת מוטיבציה פנימית לשיפור היכולת באמצעות הצגה שוטפת של אתגרים אופטימליים. ישנו מאמץ קבוע להימנע מלבייש את הילד לפני אחרים, וכן להימנע מלהשתמש בהערכה כאמצעי לחץ ואיום המבטיח הישגים ומשמעת.</p>

מבנה ארגוני	
<p>- שיתוף התלמידים בניהול ובעיצוב בית הספר (כולל ההיבטים העוסקים בתכנים, בתקצוב ובמשמעת);</p> <p>- העברה שוטפת של משוב ושל ביקורת בונה מתלמידים למורים, ממורים לתלמידים ובין תלמידים;</p> <p>- חלק ניכר מהמשאבים ומהמערך הארגוני מכוון לקידום וליישום תוכניות ומסגרות מצומצמות וממוקדות, המכוונות לקידום הנטיות להתחשבות ולקשב פנימי, ולקידום שלושת הצרכים;</p> <p>- חלק ניכר מהפעילות היא בקבוצות קטנות או ביחידות. פעילות זו ניתנת לשינוי על פי החלטת חברי הקבוצה כתוצאה מן הרפלקסיה ומהדיאלוג השוטף שהם מקיימים על משמעות הפעילות עבורם (לדוגמה: קבוצות שיתוף קטנות, קבוצות ללמידה ולתרגול כישורי הקשבה ופתרון קונפליקטים, קבוצות התייעצות לחונכות ופעולות סיוע. זמן רב מוקצה לעבודה בקבוצות קטנות או עם מורה לרכישת מיומנויות יסוד, וכן לדיאלוגים אישיים עם המורה ובין תלמידים);</p> <p>- קיום תהליכי דיאלוג, סיוע, שיתוף ומשוב איכותי שוטף מצד המורים למנהל או להנהלה, ומצד המנהל/הנהלה למורים.</p>	<p>- עיקר הפעילות בכיתות גדולות הנפגשות במקום קבוע על פי תוכנית שנתית קבועה, עם אפשרות מעטה למגע אינטימי ואישי יותר בין מורים לבין התלמידים, וכן בין התלמידים לבין עצמם;</p> <p>- רמה לא מספיקה של תהליכי דיאלוג, סיוע, שיתוף ומשוב איכותי מצד המורים למנהל או להנהלה, ומצד מנהל/הנהלה למורים.</p> <p>- ריכוז הכוח בידי המנהל והמורים;</p> <p>- היעדר מנגנוני משוב וביקורת רציניים מצד תלמידים למורים ולהנהלה;</p> <p>- עיקר משאבי הזמן, כוח האדם והכסף מושקעים ביישום תוכנית לימודים מחייבת סטנדרטית;</p>

ביבליוגרפיה

- אבירם, ר. (1999). לנווט בסערה: חינוך בדמוקרטיה פוסט-מודרנית. מסדה.
- בטלר, ר. (1996). הרצון ללמוד: המוטיבציה ללימודים והשלכותיה על העבודה הפסיכולוגית-יעוצית בבית הספר. בתוך א. לסט וסילויה זילברמן (עורכים), סוגיות בפסיכולוגיה של בית-הספר: שיקולים ויישומים (עמ' 75-50). מאגנס.
- גינדלין, י. ט. (2001). התמקדות. הוצאת מרקם.
- הראל, י., קני, ד., ורהב, ג. (1997). נוער בישראל. המרכז לילדים ולנוער ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- הרץ-לזרוביץ, ר. ופוקס, א. (1987). למידה שיתופית בכיתה. הוצאת אח, חיפה.
- עשור, א. (1995, תשנ"ו). צמיחה וקמילה אישית בבית הספר: ניתוח מוטיבציוני. בתוך י. דנילוב (עורכת). תכנון מדיניות החינוך: נירות עמדה תשנ"ד. ירושלים: משרד החינוך - המזכירות הפדגוגית, מחלקת הפרסומים של משרד החינוך.
- עשור, א. (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר. בתוך: קפלן, א. ועשור, א. (עורכים), הנעה ללמידה: תפיסות חדשות של מוטיבציה, חינוך החשיבה, 20, ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- עשור, א. (1997). הצעה לבית ספר ניסויי: בית ספר מקשי"ב – מוטיבציה לקשר, יכולת וביטוי עצמי. נייר עמדה המפרט את עקרונותיו של בית ספר ניסויי הנתמך על ידי המזכירות הפדגוגית. המחלקה לחינוך אוניברסיטת בן גוריון, ובית ספר פסגות – מיתר.
- עשור, א. (1998). עקרונות תוכנית "בינת הלב" בקריית אונג. הוכן בהזמנת המטה הארצי של שפ"י ומחוז ת"א של משרד החינוך.
- עשור, א. ואילות, ק. (2001). ערכים של ילדים יהודיים בישראל: מדידה, התפתחות והבדלי מגדר. מגמות, כרך מיוחד: "הילד בישראל - היבטים היסטוריים וסוגיות בנות זמננו" 41, 179-148.
- עשור, א., קפלן, ח., וקנט-מיימון, י. (2001a). דו"ח הערכת סיפוק צרכים בבתי ספר - תוכנית צמיחה בקהילה. המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן גוריון.

פרק בתוך ספר בעריכת רוני אבירם, בית הספר העתידיני, 2004, הוצאת מסדה

עשור, א., קפלן, ח., פיינברג, ע., שני, צ., פיקרסקי, ת., ובן-צוק, נ. (2000). קידום צמיחה אישית בקהילה אכפתית. המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן גוריון וגף שת"ל, משרד החינוך.

עשור, א., קפלן, ח., פיינברג, ע., שני, צ., פיקרסקי, ת., ובן-צוק, נ. (2001). תנאים בסיסיים ומתקדמים ליצירת קהילה אכפתית תומכת צרכים בבי"ס. המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן גוריון, משרד החינוך.

עשור, א., אלפי, א., קפלן, ח., כץ, ע., רוט, ג., קפלן, א., צולנג, ק. (2000, אוקטובר). שימוש בתיאוריות מוטיבציה עדכניות לקידום רפורמות מקיפות בבתי ספר. סימפוזיון בכנס האגודה הישראלית למחקר חינוכי (איל"ה), ת"א.

פורמן, מירטה. (1994). ילדות כמרקחה: אלימות וצייתנות בגיל הרך. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

רוני, ת. (1994). הדרך לשליטה עצמית. הוצאת קשת.

Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. American Psychologist, 44, 709-716.

Aronoff, J. and Wilson, J.P. (1985). Personality in the social process. N.J.: Erlbaum.

Assor, A., Alfi, O., Kaplan, H., Roth, G., & Katz, I. (2000, May). The Autonomy-Relatedness-Competence (ARC) program: Goals, implementation principles, description and some results. Paper presented at the 7th workshop on achievement and task motivation, Lueven University, Belgium.

Assor, A. & 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. Holand: Kluwer.

- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (in press). Choice is good but relevance is excellent: Autonomy affecting teacher behaviors that predict students' engagement in learning. British Journal of Educational Psychology.
- Assor, A., Kaplan, H., & Kanat-Maymon, Y. (2001b). Toward a differentiated conception of autonomy related needs: The strivings for disposition accommodation, behavioral choice, and active goal-ideal formation in school children. Paper presented at an international workshop on motivation in Ben Gurion Universtiy, Israel.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, *84*, 191-215.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. **Journal of Educational Psychology**, *78*, 210-216.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti and M. Beeghly (Eds.), **The Self in Transition: Infancy to Childhood** (pp. 61-97). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Comer, J. P., Haynes, N. M., Joyner, E. T., & Ben Avie, M. (1996). Rallying the whole village. New York: Teachers College Press.
- Covington, M. V. (1992). Making the grade. New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihali, M. (1990). **Flow**. New York: Harper.
- Deci, E. L. (1971). "Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation". **Journal of Personality and Social Psychology**, *18*, 105-115.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior**. New York: Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), **Nebraska Symposium on Motivation**, 1990 (pp. 237-288). Lincoln, NB: University of Nebraska Press.

Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. **Learning and Individual Differences**, 8, 165-183.

Eisenberg, N. (1992). The caring child. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Elias, M. J. & Tobias, S. E. (1996). Social problem solving. New York: The Guilford Press.

Faber, A. & Mazlish, E. (1980). How to talk so kids will listen & listen so kids will talk. New York_ Avon books.

Flum, H., & Blustein, D. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. Journal of Vocational Behavior, 56, 380-404.

Giligan, C. (1982) In a different voice. Cambridge, Mass: Harvard university Press.

Gordon, T. (1975). Parent effectiveness training. New York: New American library.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. **American Psychologist**, 41, 1040-1048.

Dweck, C. S. (1999). Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia, PA: Psychology Press.

Elias, M. j., Zins, J. E., Weissenberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N, M., Kessler, R., Schwag-Stone, M. E., Shriver, T. P. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria, Virginia, USA: Association

Elliot (1999), Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 72, 218-232.

From, E. (1941). **Escape from Freedom**. New York: Rinehart.

Greenberg, M. T. Kusche, C. A., Cook, E. T., and Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged deaf children: The effects of the PATHS curriculum. Development and Psychopathology, 7, 117-136.

Grolnick, W. S., Deci, E. I., and Ryan, R. M., (1997). Internalization Within the Family: The Self-Determination Theory Perspective. In J. E. Grusec and L. Kuczynski (Eds.), **Parenting and Children's Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory** (pp. 135-161). New York: Wiley.

Hertz-Lazarowitz, R. & Miller, N. (1992). **Interaction in cooperative groups: The anatomy of group learning**. New York: Cambridge university press.

Kaplan, H. & Assor, A. (2001). Integrated motivation: the role of future plans and identity development in promoting high quality learning. Paper presented at the annual meeting of the European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI), Switzerland.

Katz, I. & Assor, A. (2002). The effect of autonomy support on intrinsic motivation in Jewish and Bedouin children: The meaning of autonomy in different cultures. Paper to be presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), New Orleans.

Kohlberg, L. (1981). Essays on moral development. Harper & Row.

Iyengar, S. S., & Lepper, R. (1999). Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 76 (3), 349-366.

Johnson, D. W., & Johnson, R. (1995b). Creative controversy: Intellectual challenge in the classroom. Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, D. W., & Johnson, R. (1995a). Teaching students to be peacemakers. Edina, MN: Interaction Book Company.

Juvonen, J. & Graham, S. (2001). Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized. New York: Guilford.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). **Stress, Appraisal, and Coping**. New York: Springer

Marcia, J. E. (1993). The status of the statuses: Research review. In Marcia, J.E., Waterman, A.S., Matteson, D.R., Archer, S. L. and Orlofsky, J. L. (Eds.), Ego - Identity : A handbook for psychosocial research. New York: Springer-Verlag.

Markus, R.M., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implication for cognition, emotion, and motivation. Psychological Review, 98 (2), 224-253.

Maslow, A. (1954). **Motivation and Personality**. New York: Harper and Row.

- Mayer, J. D., Caruso, D. R., Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. Intelligence, 27, 267-298.
- McAdams, D.P. (1989). Intimacy : The need to be close. New York: Doubleday.
- Neurobuy, A., Kanat-Maymon, Y., & Assor, A. (2001). Emotional intelligence as a predictor of social coping in high-school and elementary school. Paper presented at the annual meeting of the European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI), Switzerland.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. **Psychological Review**, 91, 328-346.
- Oliner S. P., & Oliner, P.M. (1988) The altruistic personality: rescuers of Jews in Nazi Europe. New York: Free Press.
- Ryan, R. M., Chirkov, V. I., Little, T. D., Sheldon, K. M., Timoshina, E., & Deci, E. L. (1999). The American dream in Russia: Extrinsic aspirations and well being in two cultures. Personality and Social Psychology Bulletin, 25, 1509-1524.
- Ryan, R.M & Deci, E.R. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well being. American Psychologist, 55 (1) 68-78.
- Sharan, S. (1994). **Handbook of cooperative learning methods**. New York: Greenwood Publishing Group.
- Skinner, E.A., Wellborn, J.G. & Connell, J.P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. **Journal of Educational Psychology**, 82, 22-32.

Slavin, R. E. (1995). **Cooperative learning: Theory, research and practice.**

Boston: Allyn & Bacon.

Solomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E., & Delucchi, K. (1992).

Creating a caring community: Educational practices that promote children's prosocial development. In F. K. Oser, A. Dick, & J. Patry (Eds.): **Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis.** San Fransisco. CA: Josey-Bass.

Tero, P., & Connell, J. P. (1984). Children's academic coping inventory: A new self-report measure.

Paper presented at American Educational Research Association, Montreal.

Rogers, C. (1969). Freedom to learn. Charles, E. Merrill Publishing Company.

Columbus, Ohio.

White, R. W. (1959). Motivation re-considered: The concept of competence.

Psychological Review, 66, 279-333.

Weiner, B. (1986). An attribution theory of motivation and emotion. New York:

Springer-Verlag.

