

# קידום המוטיבציה של תלמידים: גישה כוללת לבית הספר מרטין ל' מאהר וקרול מידג'לי\*

220

פני כמה שנים כתב דייוויד מקלילנד (McClelland, 1961) ספר בשם *The Achieving Society*, שבו תיאר תכנית מחקר רחבת היקף ועשירה בתוכנה. מקלילנד טיפל בשאלה מדוע חברות מתמססות ונעלמות - מדוע חלקן נוטות להיות פוריות יותר מאחרות. תשובתו הייתה פיתוח של תשובה לאותה שאלה, שניתנה בתקופה מוקדמת יותר על-ידי הסוציולוג הידוע מקס ובר (Weber, 1904/1930). בקצרה, מקלילנד הדגיש את חשיבותה המכרעת של המוטיבציה וביסס את טיעונו באמצעות שפע של עדויות אמפיריות. לא כולם יסכימו לשיטות שבהן השתמש או יקבלו את תוקפם של הנתונים ללא עוררין. אולם רוב החוקרים יסכימו שמדובר במאמץ מקיף ורב השראה, מאמץ שמיקד את תשומת הלב בתפקידה של המוטיבציה בהישגים. בשנים שלאחר מכן פחת במידת מה העניין ביצירתה של חברה משיגה וברעיונותיו של מקלילנד.

אולם כיום פני הדברים שונים. ללא ספק קיים כיום עניין רב בהישגים, בביצועים, בפריון ובמצוינות בעולם העבודה כמו גם בעולם החינוך. אפשר לומר שחזרנו לגלות עניין במה שמקלילנד כינה "חברה משיגה" (achieving society). כמו כן נראה שקיימת הכרה גדלה והולכת בעובדה שהמוטיבציה היא רכיב חיוני בחברה כזו, כפי שמעידים בבירור דבריהם של קובעי המדיניות ושל מעצבי הדעות. אפשר לצטט למשל את הערותיו של לסטר ת'ורו (Thurow), כלכלן ידוע. כאשר הוא דן בסיבות לבריאותן הכלכלית של אומות במאמר ב-New York Times, ת'ורו התייחס למוטיבציה כאל מפתח. הוא גרס שכל ההצעות להבראה ולחיוניות כלכלית מחוירות בהשוואה לאיכות המוטיבציה של אלה המרכיבים את כוח העבודה. הוא מביא כדוגמאות את יפן ואת ארגנטינה. יפן משגשגת עם משאבים טבעיים מוגבלים, בעוד שארגנטינה נחלשת והולכת למרות השפע היחסי. מסקנתו של ת'ורו: "כל מה שחשוב הוא כוח עבודה בעל מוטיבציה גבוהה, ואתם תצליחו" (Thurow, 1983, p. 1). דעה זו מקובלת גם על אחרים (ראו למשל Covington, in press; Inkeles, 1980; Steers, 1981; Yankelowich, 1979).

מובן שלעתים קרובות נוהגים לייחס חולייתיים חברתיים לאיכות החינוך הזמינה בפיתוח משאבי אנוש (ראו למשל Dertouzos, Lester, & Solow, 1989). הדאגה לאיכות החינוך בבתי הספר של ימינו פונה, באורח בלתי-נמנע אולי, לתפקידה של המוטיבציה בהישגי התלמידים. וכך, בשנות התשעים של המאה העשרים, לא רק פסיכולוגים העוסקים במוטיבציה מדגישים את חשיבותה

\* Maehr, M. L. and Midgley, C., "Enhancing Student Motivation: A Schoolwide Approach," in *Educational Psychologist*, 26 (3&4), pp. 399-427.

בהוראה הבית-ספרית. המחלקה למחקר ולשיפור בחינוך במשרד החינוך של ארצות הברית קבעה את המוטיבציה במקום חשוב בסדר העדיפויות בתחום המחקר. במאמר שהתפרסם בכתב העת Educational Researcher מתווה כריסטופר קרוס, תת-המזכיר לענייני מחקר ושיפור בחינוך, ארבע עדיפויות בעבור חוקרים בתחום החינוך: הערכה, שיתוף פעולה, הפצה ומוטיבציה. קרוס מנמק:

אנו יודעים שבתי הספר משתפרים כל אחד בתורו, על-פי הנסיבות והתנאים הייחודיים לו. לרוע המזל, אף בית ספר באמריקה לא ישתפר אלא אם כן המורים שבו מבקשים להשתפר והתלמידים מבקשים ללמוד. זו הסיבה לכך ששאלת המוטיבציה של המורה, של התלמיד ושל ההורה היא אחת השאלות הבולטות החשובות ביותר הניצבות בפנינו. כיוון שהמוטיבציה היא סוגיה רבת פנים הנוגעת לממדים רבים של החינוך, אנו רוצים שכל מרכז יטפל בה. כמו כן אנו רוצים שמלומדים רבים יותר - הן בתוך מערכת המחקר החינוכית הפדרלית והן מחוצה לה - יבחנו אותה (Cross, 1990, p. 22).

כך שבו לא רק ההישגים, אלא גם המוטיבציה להישגים, אל אור הזרקורים. החוקרים מכירים במוטיבציה כצורך חיוני בחברה המודאגת בעליל באשר לעתידה. צורך ניכר זה פוקד בדרך מיוחדת את בתי הספר ואת אלה המנהיגים ומאיישים אותם. קיימת דרישה גוברת והולכת להרהר מחדש, לבנות מחדש ולבצע רפורמה בחינוך (ראו למשל Cuban, 1990). אולם איש לא יהיה מרוצה אם נשנה מבנים ותפקודים תוך התעלמות מהשפעתם על המוטיבציה של תלמידים. שינוי אצל התלמידים הוא תנאי בל יעבור. בייחוד צריכה להיות עדות לכך שעירור מוטיבציה של תלמידים ללמידה מושפעת באורח חיובי. מה אפשר לעשות אם כן? מה מציעים אנו, העוסקים במוטיבציה? בחיבור זה אנו מתווים גישה אחת לדרישה ל"בתי ספר משיגים", גישה המעוצבת כך שתקדם מוטיבציה בקרב תלמידים.

### קידום מוטיבציה בקרב תלמידים

העיסוק בתפקידה של המוטיבציה בלמידה ובהוראה אינו חדש. מחקרים רבים מספקים ידע על הגורמים לעירור מוטיבציה תלמידים ועל השלכותיה של המוטיבציה. אנו יודעים פחות על האופן שבו יש ליישם ידע זה באופן משמעותי בכיתות הלימוד ובבתי הספר. בדרך כלל אנו מעבירים למורים לעתיד פיסות של חכמה בהרצאות, בספרי לימוד ובמאמרים פופולריים, בתקווה שהדבר ישפיע על הפרקטיקה שלהם.



## מקרים נבחרים של מאמצים פרוגרמטיים

לעתים נעשים ניסיונות לעצב תכניות מלאות לקידום המוטיבציה אצל תלמידים. מקלילנד וכמה מתלמידיו למשל התעניינו מאוד בהתפתחותה של מוטיבציה להישגים וחקרו את הסוגיה באורח שיטתי. אם ניקח בחשבון את התקופה שבה התבצעה עבודתם, כמו גם את האוריינטציה התאורטית שהנחתה אותה, אפשר לנבא שתכניותיהם יירשמו לתכניות מיוחדות הפועלות מחוץ לבית הספר כך הציעו למשל שתלמידים חסרי מוטיבציה יירשמו לתכניות מיוחדות הפועלות מחוץ לבית הספר או לכיתת הלימוד (ראו למשל Kolb, 1965). המטרה הייתה שינוי כולל ברמה האישית. אפשר שחוקרים אלה לא התעלמו מתפקידם של המצב או של הסביבה, ובכלל זה של בית הספר וכיתת הלימוד, אולם אלה בוודאי לא עמדו במוקד מחקרם.

גישה שונה מאוד אפשר למצוא במחקרו של ריצ'רד דה-שרם (deCharms, 1972, 1976). בדומה למקלילנד, דה-שרם היה מוטרד מהבדלים אישיים במוטיבציה. אולם דה-שרם גילה עניין מיוחד במקור הנצפה של הסיבתיות - בשאלה האם הוא מצוי בתוך הפרט או מחוצה לו. הוא האמין שהתשובה לשאלה האם יחידים רואים עצמם כ"מקור" או כ"בן-ערוכה" היא בעלת השפעה מרכזית על המוטיבציה שלהם. עיסוקו במקור הנתפס של הסיבתיות היווה תרומה חשובה להתפתחותה של נקודת השקפה חברתית-קוגניטיבית על מוטיבציה. דה-שרם ערך מחקר שבדק האם אפשר לקדם מוטיבציה באמצעות תכנית המכוונת לפיתוח נקודת השקפה של מקור תחילה בקרב מורים ואחר כך בקרב תלמידיהם. כך הוא ניסה לשנות את המצב - סביבת הלמידה - ולהשפיע על המוטיבציה. במילים אחרות, תכנית לשינוי המוטיבציה נבנתה במסגרת ההקשר של בית הספר ובמונחים של תהליכי ההוראה הבית-ספרית. חלק ניכר מעבודתם המוקדמת של מקלילנד ושל עמיתיו על שינוי מוטיבציה מותיר את הרושם שאפשר להגיע למצב של מוטיבציה להישגים על-ידי היפוך ההיסטוריה ההתפתחותית של פרטים באמצעות סוג של תכנית פסיכותרפית (Maehr, 1974a; Maehr & Lysy, 1979). בעבודתו של דה-שרם גלומה הבטחה ששינוי מוטיבציה תלוי במצב. שורשי המוטיבציה מצויים במשמעות המצב בעבור הפרט, בייחוד בתפיסת "הסיבתיות האישית". יתר על כן, מתוך מאמציו הפרוגרמטיים של דה-שרם הופיעו תובנות באשר לאופן שבו העיצוב והמבנה של סביבת הלמידה, של אסטרטגיות ההוראה ושל שגרת ההוראה עשויים להשפיע על מערכות משמעות אישיות כאלה. מבחינה מושגית לכל הפחות נעשה צעד ראשון ומשמעותי לקראת עיצובה של ההוראה בבית הספר כך שתקדם את המוטיבציה של תלמידים.

## גישה המבוססת על תאוריית המטרות

לאחרונה תרמו כמה חוקרים נוספים (ראו למשל Weinstein, 1988; Brophy, 1987) לעניין גובר בפיתוח תכניות שמטרתן לקדם מוטיבציה והישגים אצל תלמידים. מתוכן בחרנו את מחקרם של קרול איימס (Ames, 1987, 1990) ועמיתיה (ראו למשל Ames & Archer, 1987, 1988), שכן מחקרים אלה משמשים מבשרים של המאמץ הפרוגרמטי שיתואר בהמשך החיבור.

מאמציה של איימס מורכבים מארבעה יסודות מרכזיים: (א) התמקדות במטרות כגורמים עיקריים של המוטיבציה; (ב) אמונה כי הסביבה הפסיכולוגית של כיתת הלימוד קובעת הבדלים איכותיים במטרות שתלמידים מאמצים; (ג) זיהויים של ממדי מפתח בכיתת הלימוד הקשורים בהתפתחותם של הדגשי מטרות; ו- (ד) ניסיון שיטתי לתרגם הנחות אלה שהן תאורטיות במהותן לכלל אסטרטגיות קונקרטיות לארגון ולניהול פעילויות בכיתה.

מטרות ומוטיבציה. מחקרים שנערכו לאחרונה על מוטיבציה ועל הישגים מתרכזים בעיקר בתפקידן של מטרות ושל תכליות בניהול פעילויות, ובייחוד פעילויות למידה (Ames & Ames, 1990; Pervin, 1991; Maehr & Pintrich, 1991; Covington & Omelich, 1984; 1984). מדוע אדם לומד? מהי התכלית של ביצוע המשימה? אילו מטרות הן יעילות בעבור הלומד? החוקרים זיהו שתי מערכות מנוגדות של מטרות הישג. מערכות אלה זכו לכינויים שונים, ואנו מתייחסים אליהן כאן כמטרות "ממוקדות במשימה" ומטרות "ממוקדות ביכולת". בקצרה, כאשר ילדים מאמצים התמקדות ביכולת, הם מוטרדים בשאלה האם ישפטו אותם כמוכשרים (או עסוקים בהימנעות מכך שישפטו אותם כלא-מוכשרים), והעדות ליכולת היא בכך שהביצועים עולים על ביצועיהם של אחרים או בהצלחה אפילו כאשר המשימה היא קלה. לעומת זאת, כאשר ילדים ממוקדים במשימה, מטרות הלמידה היא להגיע להבנה, לתובנה או למיומנות ולהשיג דבר מה מאתגר. הלמידה זוכה להערכה לכשעצמה, והילד תופס את השגת השליטה כתלויה במאמץ שהוא משקיע. השאלה האם ילדים מכוונים למטרה אחת או אחרת משפיעה על התפתחותם של התלמידים: האם הם מפתחים תחושת מסוגלות ונכונות להתאמץ וליטול על עצמם אתגרים, או האם הם בוחרים משימות קלות ומתייאשים לנוכח כישלון (Elliott & Dweck & Leggett, 1988; Ames, 1984; Covington, in press; Dweck & Leggett, 1988; Maehr, 1989; Nicholls, 1984).

**מטרות וסביבת הלמידה.** התרכזות בסביבת הלמידה כמוקד לשינוי היא הגיונית מאוד מנקודת מבט תועלתנית. מחקריהם המוקדמים של מקלילנד ועמיתיו שהתמקדו בשינוי אישיות אינם מעשיים ביותר כאשר מדובר במרבית מצבי הלמידה. השיטה יקרה וגוזלת זמן רב. יתר על כן, תאוריות ומחקרים חדשים יותר מצביעים על כך שיתכן שזוהי גישה מוטעית. מבקרים מוקדמים של תכנית קידום המוטיבציה של מקלילנד ציינו את חשיבותו של המצב המידי בקביעת המוטיבציה והתייחסו באורח ספציפי למחקרים על שינוי מוטיבציה (ראו למשל Maehr, 1974a) השואבים ממחקרו של מקלילנד, מחקרים המדגימים את חשיבותו של ההקשר בקביעת המוטיבציה. עם הופעתן של תאוריות חברתיות-קוגניטיביות של למידה והישגים, התמקדות זו במצב קיבלה חיזוק.

על אף שלעיתים קרובות מכירים בעובדה שראוי להתרכז בטבעה של סביבת הלמידה בניסיון להשפיע על מוטיבציה אצל תלמידים (ראו למשל Maehr & Lysy, 1979; Maehr, 1974a), הרי האופן שבו אפשר וצריך לעשות זאת אינו תמיד ברור. מובן שמחקרים רבים נערכו על סביבות למידה לכשעצמן (ראו למשל Fraser & Walberg, in press), אולם עד לאחרונה לא שולבו מחקרים אלה במחקר ובתאוריה של המוטיבציה. מחקרים שנערכו לאחרונה מצביעים על כך שתלמידים תופסים את כיתות הלימוד כמגדירות את מטרת הלמידה בדרכים שונות, וכי תפיסות אלה משפיעות על המטרות שהתלמידים עצמם מסגלים, וכך משפיעות על המוטיבציה ועל הלמידה שלהם (Ames & )

Archer; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988; Nicholls, Cobb, Wood, Yackel, & Patashnick, 1990; Pintrich & Garcia, 1991; Powell, 1990). אם לומר זאת בפשטות, תלמידים עשויים לתפוס, ואכן תופסים את כיתות הלימוד כמדגישות מטרות משימה או מטרות יכולת, ותפיסה זו קשורה באיכות המוטיבציה שהם מפגינים.

**מִפְרָט של תהליכים בכיתת הלימוד.** שאלה קריטית בעיצוב אסטרטגיית התערבות היא השאלה כיצד אנו יכולים לשנות את תפיסת המטרות שהסביבה מדגישה. באופן ספציפי יותר, אילו אסטרטגיות הוראה ותהליכים של כיתת הלימוד עתידים ליצור דגשים נתפסים שונים? באופן כללי, העדויות הזמינות מצביעות על כך שהתמקדות ביכולת מתפתחת בדרך כלל בתנאים הבאים: התלמידים מקבלים רק מידה מועטה של בחירה באשר למשימות; בית הספר מדגיש תחרות והשוואה חברתית; בית הספר נוקט מדיניות של הקבצות על-פי יכולת ומעקב אחר יכולת; בית הספר נוקט בשיטה של הערכות פומביות של ביצועים ושל התנהגות; הציונים מבוססים על יכולת יחסית; ובית הספר אינו מעודד שיתוף פעולה ופעילות גומלין בין תלמידים.

לעומת זאת, התמקדות במשימה מתפתחת בדרך כלל כאשר תלמידים מעורבים בבחירה ובקבלת החלטות; כאשר קיימות הזדמנויות ליחסי גומלין ולשיתוף פעולה בין עמיתים; ההקבצות מתבססות על עניין ועל צרכים; והצלחה מוגדרת במונחים של מאמץ, של התקדמות ושל שיפור (Ames & Archer, 1988; Maehr, 1991).

תרומה מיוחדת של איימס ושל עמיתיה (Ames, 1990; Ames & Maehr, 1988; Powell, Ames, & ) מאהר, 1990; Tracey, Ames, & Maehr, 1990) כרוכה בשילוב ממצאים אלה עם קטגוריות החובקות שש שטחות של ניהול כיתת הלימוד. לפי ראשי תיבות שנשאלו מאפשיין (Epstein, 1989) שטחות אלה כונו בראשי התיבות TARGET: משימה (task), סמכות (authority), הכרה (recognition), הקבצות (grouping), הערכה (evaluation) וזמן (time). בכל אחד מתחומים אלה של TARGET, מורים עשויים להשתמש באסטרטגיות המדגישות התמקדות במשימה או התמקדות ביכולת. למשל: מורים עשויים להגדיר ואכן מגדירים את טבען של משימות לימודיות. הם עשויים לעשות ניסיונות ספציפיים להעניק לתלמידיהם התנסויות למידה מאתגרות ולבחור פעילויות מעניינות ומושכות באופן פנימי. באורח דומה, מורים מקבלים החלטות משמעותיות באשר לאופן שבו ישתפו בסמכות או יחלקו אחריות. הם מתגמלים תלמידים ומעניקים להם הכרה מסיבות שונות - שיפור, התקדמות או ביצוע השוואתי. הם מקבצים ילדים באופנים שונים ובכך מדגישים או מטשטשים תחרות בין-אישית והשוואה חברתית. הם בוודאי מעריכים באופנים שונים ועל בסיס גורמים שונים. לבסוף, מורים בוחרים לעשות שימוש בזמן המוקצב להם בדרכים מסוימות, ושולטים כמובן במידה משמעותית בתכנית הלימודים. במידה מסוימת נראה שכל הגורמים הללו תורמים לתחושה כללית של מהות הלמידה, לפחות בכיתת לימוד מסוימת. אסטרטגיות כגון אלה המקובצות בקטגוריות של TARGET משמשות כדי להעביר לתלמידים את תכלית הלמידה במצב נתון.

**תכנית נת-ביצוע.** לבסוף, איימס ועמיתיה עשו גם את הצעד החשוב של תרגום מערכת מאורגנת ולכידה של אסטרטגיות לכלל קווים מנחים לארגון כיתת הלימוד ולהוראה בה. חשוב מאוד לספק סיווג שימושי של פעולות העשויות להשפיע על הדגשי המטרה בכיתת הלימוד, אולם היישום מתאפשר במידה רבה באמצעות פרטים תפעוליים המנחים את המורה במיון ובבחירה של אסטרטגיות. איימס ועמיתיה עבדו עם מורים כדי לפתח בכל אחד מן התחומים אסטרטגיות שיקדמו התמקדות במשימה בכיתת הלימוד. אסטרטגיות אלה לוקטו מתוך הספרות הזמינה ומתוך התנסויותיהם של מורים, אורגנו במסגרת תחומים של TARGET וקובצו בספר הדרכה (Ames, 1989) שמורים יכולים להשתמש בו על נקלה. אחר כך המשיכה הקבוצה של איימס וזימה הערכה שיטתית של האפקטיביות של המאמץ הכולל במדגם שכלל יותר מ-700 תלמידים בכיתות ב עד ו, 1011 - כיתות לימוד שונות ב-14 - בתי ספר שונים. בתכנית מעין-ניסויית הוקצו הכיתות לתנאים של

”ניסוי” או לתנאי ”ביקורת”. המורים שלימדו בכיתות הניסוי התבקשו לעשות שימוש במערכת של אסטרטגיות מכל אחת מן הקטגוריות באופן קבוע ולדווח על השימוש.

המחקר עדיין בעיצומו. אולם קיימות כבר עדויות למעלותיה של התכנית. ראשית, ברור שלמורים יש מידה רבה של שליטה על האסטרטגיות שהם משתמשים בהן בתחומים השונים של התפקוד בכיתה. מורים שונים בוחרים להשתמש באסטרטגיות שונות בכל אחד מן התחומים הללו. רלוונטית במיוחד, כפי שמעידות התוצאות המוקדמות של מחקרה של איימס, היא העובדה שכאשר מורים עושים שימוש באסטרטגיות TARGET המתוכננות לקדם סביבה הממוקדת במשימה בכיתה הלימוד, הם אינם רק משנים את האקלים הפסיכולוגי של כיתה הלימוד אלא גם משפיעים על אוריינטציות המוטיבציה של תלמידיהם, בייחוד של תלמידים בסיכון גבוה (Powell et al., 1990; Tracey et al., 1990).

לסיכום, תכנית איימס סיפקה גישה שיטתית ליצירת שינוי בסביבת כיתה הלימוד שדומה שאינה רק מעשית אלא גם אפקטיבית. אפשר לחשוב על גישות נוספות להפעלת השינוי באקלים הפסיכולוגי של כיתה הלימוד, ועלינו להמשיך ולעבוד על כך. אולם צעד ראשון מוצק כבר נעשה. זוהי התחלה העשויה לשמש פרדיגמה למאמצי התערבות אחרים.

225



### הצורך בגישה כוללת לבית הספר

תכנית איימס היא דוגמה ראויה לציון לניסיון לעבוד באופן אישי עם מורים כדי ליצור תכניות לשינוי מוטיבציה ברמת כיתה הלימוד. עם זאת, כפי שמציינת איימס עצמה, מדיניות והליכים של בית הספר עשויים לחבל במאמצים ברמת הכיתה. כך, מורה מסוים יכול לעמול קשה בכיתה הלימוד כדי להפוך את הלמידה לבעלת משמעות מבחינה פנימית ולהיתקל לפתע בהודעה של מנהל בית הספר על תחרות לימודית בית-ספרית הקשורה בתגמולים חיצוניים. או שיטה בית-ספרית של פרסים המבוססים על יכולת יחסית עשויה לחבל במאמציו של מורה להעריך תלמידים על בסיס התקדמות ושיפור. בקצרה, כיתה הלימוד אינה בבחינת אי בודד. היא מהווה חלק ממערכת חברתית רחבה יותר, וקשה לפתח שינויים בכיתה הלימוד ולשמרם מבלי להתמודד עם הסביבה הרחבה יותר של בית הספר.

יתר על כן, המורים אינם יכולים לשאת לבדם בנטל של שינוי משמעותי בבית הספר; גם מנהיגי בית הספר צריכים להיות מעורבים בשינוי הבית-ספרי אם אנו מבקשים לשנות את המבנה העמוק ביותר של ההוראה והלמידה. עובדה בסיסית זו עשויה להיראות מובנת מאליה לכל אדם העובד בבתי ספר על בסיס יום-יומי. עם זאת, היא בולטת באורח יוצא דופן במחקרים על בתי ספר כישויות ארגוניות (ראו למשל Baden & Maehr, 1986; Deal & Peterson, 1990; Owens, 1981). אולם רק לעתים רחוקות, אם בכלל, פסיכולוגים ארגוניים מדברים ישירות ובאריכות אל אלה התופסים את בית הספר בכללותו, אל אלה שהם חיוניים בתהליך החשיבה והבנייה מחדש לא רק של כיתה מסוימת או של תכנית נבחרת, אלא של ההקשר הרחב יותר של למידת תלמידים. רק לעתים רחוקות אנו מדברים אל מנהיגי בית הספר. רק לעתים נדירות אנו רואים מאמר של חוקר בכיר על שינוי סביבת בית הספר לצורך קידום מוטיבציה והישגים בקרב תלמידים הפונה אל קובעי המדיניות, אל מנהלים ואל צוותי ההנהגה של בית הספר. אין פירוש הדבר שהמוקד של בית הספר בכללו צריך להיות המוקד היחיד. אנו מבקשים רק להצביע על כך שיש מקום למוקד כזה. יתר על כן, אנו מאמינים שזהו מוקד שהגיע זמנו. דומה שהגל הנוכחי של רפורמה סובב בדרך מיוחדת סביב בנייה מחדש של בית הספר. המוקד הוא בשינוי מבני רחב באופן שבו אנו עוסקים בהוראה הבית-ספרית.

אנו טוענים כי בנייה מחדשת של התאוריה ושל המחקר בתחום המוטיבציה לצורך יישום ברמה הבית-ספרית הוא דבר רצוי ואולי אף הכרחי אם אנו מבקשים לחולל רפורמה מתמשכת בבתי הספר. נטלנו על עצמנו לא רק להעלות טענה זו אלא גם ליזום תכנית של שיתופית המבוססת על תאוריה בבתי ספר נבחרים, שמטרתה לשנות את הסביבה הפסיכולוגית של בית הספר. להלן תיאור של התאוריה ושל התכנית.

## מסגרת לבנייה מחדש של סביבת הלמידה בבתי הספר

אם אפשר לשנות את סביבת כיתת הלימוד באופן שיקדם את המוטיבציה ואת ההישגים בקרב תלמידים, האם קיים בסיס לצפות שאפשר יהיה להפעיל שינויים דומים ברמת בית הספר? קיימות שלוש סוגיות לפחות שיש לטפל בהן. ראשית, האם באמת קיים דבר מה המכונה סביבת למידה בית-ספרית? באורח ספציפי יותר, האם בתי ספר נוטים להדגיש מטרות למידה שונות? שנית, האם הבדלים אלה במטרות בית הספר קשורים למוטיבציה ולמעורבות האישית של תלמידים? שלישית, האם אפשר להסיט הדגשים בסביבת בית הספר באותו אופן שבו נעשה הדבר במחקרה של איימס ברמת כיתת הלימוד?

### בית הספר כסביבת למידה

לא רק שאינטואיטיבית נראה סביר שלבית ספר מסוים יש אופי או "אישיות" משלו, אלא שקיימת כמות גדלה והולכת של עדויות המחזקות תחושה זו. מחקרים מוקדמים שנערכו על סביבות חינוכיות, בין השאר על-ידי שטרן (Stern, 1970), סיפקו ללא ספק הצדקה ראשונית לאמונה זו. בתקופה מאוחרת יותר הביא העניין ב"תרבות בית הספר" לשפע של מחקרים, של תיאורים ושל נתונים (ראו למשל Deal & Peterson, 1990). עם זאת, מחקרים אלה לא התרכזו תמיד בהשפעות של סביבת בית הספר על התוצאות בקרב תלמידים, ובייחוד על מוטיבציה. יתר על כן, לעתים קרובות לא המשיגו המחקרים את סביבת בית הספר כך שיתאפשר לנו לצפות באורח שיטתי באופן שבו פעולה הננקטת על-ידי מנהיגי בית הספר עשויה להביא לשינוי, ובייחוד שינוי העשוי לקדם את המוטיבציה ואת ההישגים של תלמידים. עם זאת, מחקר ופעילויות פיתוח מסוג זה ננקטו.

בסדרה של מחקרים, ניסו בראסקמפ ומאהר ( Braskamp & Maehr, 1985; Krug, 1989; Maehr & ) להפעיל את התפיסה של "תרבות ארגונית" ומאחר יותר של תרבות בית ספר באופן שיאפשר הערכה מהירה תוך שימוש בטכניקות של שאלונים תקינים ושל ניתוח פסיכומטרי. עבודה זו התבססה על תאוריית המטרות, ובאופן כללי היא מקבילה, מבחינה מושגית, לעבודתה הנזכרת לעיל של איימס. תרבות בית הספר הוגדרה כדגש שבית הספר מציב לכאורה על מטרות מסוימות. המאמצים הראשונים בחנו מגוון של מטרות אפשריות, ששתיים מהן היו דומות למטרות משימה ויכולת המוגדרות ברמת כיתת הלימוד. בקצרה, הנחת היסוד הייתה שלא רק שאנו יכולים לתאר בית ספר (או כל ארגון אחר) במונחים של המטרות המודגשות, אלא גם שתיאור כזה יוכיח עצמו כמועיל בצפיית תבניות המוטיבציה והלמידה של תלמידים.

המאמצים הראשוניים תמכו במהותם בתקפותה של הנחה זו (Krug, 1989; Maehr, 1987). ראשית, הוכח שאפשר לפתח הערכות אמינות של תפיסות התלמידים באשר להדגשי המטרות של בית הספר שאפשר להשתמש בהן לתיאור בתי ספר שונים ולהשוואה ביניהם. יתר על כן, נמצאו עדויות לכך שאפשר אמנם לאפיין בתי ספר באמצעות הדגשי מטרה שונים. לא רק שסביר שבתי ספר מסוימים יאופיינו יותר מאחרים באמצעות תחושת מטרה, אלא סביר גם שידגישו מטרות שונות. חלקם מדגישים יותר את הלמידה כמטרה בפני עצמה; אחרים מדגישים במיוחד תגמולים חיצוניים ותחרות.

לסיכום, מחקרים מוקדמים אלה הצביעו על כך שממש כשם שאפשר להגדיר את סביבת כיתת הלימוד במונחים של תאוריית המטרות, כך אפשר להגדיר גם את בית הספר. ממדי מטרה דומים מתקיימים לכאורה בנוגע לשתי "סביבות פסיכולוגיות" שונות אלה (Maehr, 1991). ייתכן מאוד שהסביבה הפסיכולוגית של בית הספר שונה מסך כל הרכיבים המקבילים שלה בכיתת הלימוד.

## הקשר בין סביבת הלמידה של בית הספר לבין המוטיבציה של תלמידים

זיהוי ממדים של בית הספר כסביבת למידה היה הצעד הראשון. הצעד הבא היה לקבוע האם ממדים אלה קשורים בדבר מה שאפשר לראותו כמוטיבציה או כהישגים של תלמידים. מאהר ופיינס (Maehr & Fyans, 1989; Maehr, in press) ערכו ניתוח מקיף של היחסים בין תפיסתם של תלמידים את בית הספר לבין המוטיבציה שלהם והישגיהם בכ-880 בתי ספר באילינוי. התפיסות של בתי הספר תועדו תוך שימוש בגרסה ניסויית מוקדמת של מדד שתוכנן כדי להעריך דגשי מטרה נתפסים. המוטיבציה הוערכה באמצעות שאלון המגלם מגוון פריטים המשמשים בדרך כלל לעריכת מפתחות של ממדים שונים של מוטיבציה, למשל ייחוסים (Weiner, 1980, 1986), "מוטיבציה מתמשכת" (Maehr, 1976) וחרדת הערכה (Hill, 1980; Hill & Wigfield, 1984). ההישגים בארבעה תחומי תוכן (מתמטיקה, אנגלית, מדעי הטבע ומדעי החברה) הוערכו באמצעות התוצאות של מבחני הישגים מתוקננים.

סדרה של ניתוחי נתיבים נערכה כדי לקבוע את התקפות המושגית של מודל סיבתי שעל-פיו דגשי המטרה בבית הספר קשורים למוטיבציה ועקב כך להישגים. באופן כללי, בכל רמות הגיל ובכל הקבוצות, נמצא כי משתני המוטיבציה מסבירים חלק ניכר מן השונות במשתני ההישגים. באופן כללי, תפיסות של דגשי המטרה של בית הספר הסבירו באורח קולקטיבי חלק משמעותי מן השונות במוטיבציה. עם זאת, מעניין שהחשיבות של הבחנות אלה באשר לדגשי המטרות בבית הספר, או "הסביבה הפסיכולוגית" (Maehr, 1991), גדלה ככל שהכיתה הייתה גבוהה יותר. לאמתו של דבר נמצאו עדויות לכך שבעוד שהמשפחה עשויה למלא את התפקיד החשוב ביותר בכיתות הנמוכות, חשיבותה של הסביבה הפסיכולוגית של בית הספר עולה בכיתות הגבוהות. כמו כן, מעניין לציין שהשפעת הסביבה הפסיכולוגית של בית הספר היא בעלת החשיבות הפחותה ביותר,



ככל הנראה, בעבור תלמידים לבנים ובעלי סטטוס חברתי-כלכלי גבוה וחוברה ביותר בעבור תלמידים מרקע אתני ומרקע של סטטוס חברתי-כלכלי נמוך יותר. יתר על כן, חשוב לציין שעל אף שכל אחד מממדי דגש המטרה תרם לשינויים במוטיבציה, הרי הגשמה (המכונה כאן **התמקדות במשימה**) תרמה במידה הרבה ביותר. לסיכום, מחקרים מוקדמים אלה הגבירו את הביטחון בכך שהסביבה הפסיכולוגית של בית הספר אינה רק בבחינת קוריוז מעניין, אלא אולי גם משתנה בעל חשיבות במוטיבציה ובהישגים של תלמידים. כך הופיעה האפשרות שהסביבה הפסיכולוגית של בית הספר עשויה להיות משתנה בו כדאי להתמקד ביצירת שינוי במוטיבציה של תלמידים. עם זאת יש לציין שהמחקרים התייחסו למוטיבציה התייחסות גלובלית, ומשתנה המוטיבציה הכללית הזו נקשר לקריטריון מסוים אחד של הישגים: הביצוע במבחני הישגים מתוקננים. במאמצים מוקדמים אלה לא בחנו את האופן שבו מטרת משפיעות על האיכות (Ames & Ames, 1984) של המוטיבציה של תלמידים. כתוצאה מכך, הממצאים מצביעים על כך שדגשי מטרת עשויים להיות חשובים, אולם חושפים רק מעט באשר לאופן שבו שונות בדגש המטרה משפיעה לא רק על מידת המוטיבציה אלא גם על טבעה.

### גורמים הניתנים להשפעה בסביבת בית הספר

בעבור החוקרים כמו גם בעבור אנשי המעשה, חשוב לקבוע האם אפשר לשנות את סביבת בית הספר באופן כזה שישפיע חיובית על מוטיבציה ועל הישגים. כך, ניסיון להתערב ולשנות את הסביבה הפסיכולוגית של בית הספר הוא הצעד הבא בתהליך. זהו צעד גדול באמת. הוא כרוך, קודם כול, בזיהוי היבטים של סביבת בית הספר שאפשר לשנותם. ממש כפי שאיימס (Ames, 1989) זיהתה אסטרטגיות של ארגון ושל הוראה בכיתת הלימוד שהשפיעו על הסביבה הפסיכולוגית של כיתת הלימוד, כך רצוי לזהות הליכים, מדיניות ופרקטיקות שיש להם השפעות ברמה הכוללת של בית הספר. כאשר נזהה גורמים אלה, עלינו לשקול תהליכים לשינוי. משימה כפולה זו עומדת בבסיס מאמצינו הנוכחיים. דוח התקדמות מובא להלן.

מחקרים ראשוניים על תרבות ועל אקלים בית הספר (Baden & Maehr, 1986; Maehr, 1991) כמו גם הספרות הענפה על האפקטיביות של בית הספר (ראו למשל Good & Weinstein, 1986) מצביעים על כך שהמדיניות, הפרקטיקות וההליכים של בית הספר מגדירים את מהותו של בית הספר, מה התלמידים אמורים לעשות וכיצד יש לארגן ולנהל את פעילויות התלמידים. באמצעות שימוש במדיניות מסוימת, קידומה או ערעורה, סביר להניח שמנהיגי בית הספר יגיעו לתוצאות דומות לאלה שנצפו ברמת כיתת הלימוד. יש להניח שהחלטות, פרקטיקות ופעילויות שיש להן השפעות על כלל בית הספר יסמלו את התכלית ואת המשמעות של הזמן שתלמידים מבליים בבית ספר מסוים. טבלה 1 מציגה מתווה של האופן שבו המדיניות ברמת בית הספר עשויה להיות קשורה לקביעה של סביבה פסיכולוגית בבית הספר. שימו לב שמתווה זה מובנה גם במסגרת הפרדיגמה של TARGET שבה השתמשה אימס ברמת הכיתה, בעיקר מטעמי נוחות. למעשה, האפשרויות המוגדרות באמצעות TARGET עשויות להתברר כמגבילות יתר על המידה, ועשויות להיות במיטבן רק נקודת פתיחה לשיקולים של מדיניות. על אף שטבלה 1 מכוונת למדיניות מפתח ותחומים פרוצדורליים שיש לבחון אותם כאשר אנו יוצרים את שינוי סביבת בית הספר שאנו מבקשים להגיע אליו, רצוי לפרט במידת מה. ההדגמות שלנו של האופן שבו המדיניות וההליכים של בית הספר עשויים להשפיע על מוטיבציה ועל למידה בקרב תלמידים מבוססות בעיקר על אקסטרפולציה של המחקר ברמת הכיתה ועל תצפיות איכותניות שערכנו במהלך עבודתנו. זיהוי מדיניות והליכים של בית הספר המשפיעים על המוטיבציה של תלמידים מצוי עדיין בשלב ראשוני, ממתין לניתוח וללימוד שיטתיים יותר, שהם כמובן מטרה מרכזית של המאמץ הנוכחי שלנו.

אני לא מלנה עם  
התרגל והאקלים של  
זית הספר...  
.....  
.....



**משימה.** ודאי שלבתי הספר יש מידה מסוימת של השפעה על מה שילדים עושים בהקשרים של בית הספר. קבוצות של מפתחי תכניות לימודים מתרגמות מנדטים של המדינה ומנדטים מקומיים לכלל ציפיות וקווים מנחים. השאלה האם הלמידה תהיה מאתגרת ובעלת משמעות או עבודה בלבד עשויה למצוא את ביטויה בכמה דרכים שונות ברמת בית הספר. אפשר להשקיע משאבים בפעילויות המתאגרות תלמידים, כגון פיתוח פרויקטים לירידי חינוך, או לראות בפרויקטים כאלה דבר מה מצועצע ומיותר. בתי ספר ומדיניות בית הספר יכולים להדגיש היצמדות נוקשה לספרי הלימוד או לעודד התנסויות פעילות על-ידי כך שיספקו משאבים ויתמכו בתכנון גמיש המאפשר טיולים מחוץ לבית הספר. בתי הספר יכולים להביע דאגה לגבי המצאותם של בעלי חיים בכיתות הלימוד, וכך למנוע ממורים במוסד ליצור למידה מעוגנת בהקשר המיועדת לעורר מעורבות מצד התלמידים. מדיניות האחזקה של בית הספר עשויה למנוע הוראת מדע המבוססת על פרויקטים שבמסגרתה התלמידים עוסקים לעתים בניסויים מדעיים מלכלכים. בתי הספר עשויים לחייב את המורים להשתמש בטקסטים, בדפי עבודה ובתרגילים מתוכננים מראש שאינם מאפשרים התערבות, או לחלופין המורים עשויים ליהנות מחירות לעצב ולהשתמש במשימות המכוונות לפעולה, נובעות מן העניין של התלמידים, מאתגרות ויצירתיות (ראו למשל Meece, 1991).

בלומנפלד ועמיתיה (ראו למשל Blumenfeld, Mergendoller, & Swarthout, 1987) חוזרים וטוענים שחשוב שנשאל דרך קבע, מה תלמידים מתבקשים לעשות בבית הספר? הדגש הוא על כך שהמורים לבדם אינם מחליטים מה יעשו תלמידים בכיתה. החלטות אלה מתקבלות גם בדרכים ישירות ועדינות ברמת בית הספר כאשר דנים בסוגיות של תכנית הלימודים, מעניקים פרסים למורים מצטיינים, מגישים דוחות על החדשות בבית הספר, בוחרים ספרי לימוד ומקצים משאבים. מנהיגי בית הספר עשויים לספק באורח אובססיבי חומרים מוכנים, או להעלות השערות על טבען של משימות: האם הן בעלות משמעות, מאתגרות, מעניינות, חשובות?

### **טבלה 1. מסגרת כללית לשימוש בפיתוח דגש על מטרות משימה בלמידה ברמת בית הספר**

תחום	מוקד	מטרות	אסטרטגיות TARGET
משימה	הערך הפנימי של הלמידה	צמצום הסתמכות על תמריצים חיצוניים. עיצוב תכניות המציבות אתגר לכל התלמידים. הדגשת מטרות ותכליות בלמידה. הדגשת ההנאה שבלמידה	עודדו תכניות המנצלות את הרקע ואת הניסיון של התלמידים. הימנעו מתשלום (כספי או אחר). על נוכחות, ציונים או הישגים. טפחו תכניות המדגישות הצבת מטרות וויסות/ניהול עצמי.

תחום	מוקד	מטרות	אסטרטגיות TARGET
			טפחו תכניות העושות שימוש בלמידה בבית הספר במגוון של הקשרים מחוץ לבית הספר (למשל, שולאות, התנסויות בשדה ופעילויות של תכניות לימודים משותפות).
<b>סמכות</b>	השתתפות תלמידים בהחלטות הנוגעות ללמידה ולבית הספר	סיפוק הזדמנויות לפיתוח אחריות, עצמאות, מיומנות של הוראה ומנהיגות. פיתוח מיומנויות של ויסות עצמי	ספקו בחירה אופטימלית במצבים של הוראה טפחו השתתפות בהקשרים של תכנית הלימודים ומחוצה לה. טפחו הזדמנויות ללמידת אסטרטגיות מטא-קוגניטיביות לשם ויסות עצמי.
<b>הכרה</b>	טבעם של הכרה ושל תגמול בהקשר של בית הספר	סיפוק הזדמנויות לכל התלמידים לזכות בהכרה. הכרה בהתקדמות בהשגת המטרה. הכרה במאמץ במגוון רחב של פעילויות למידה	טפחו פרסים על "מצוינות אישית". טפחו מדיניות שבה אפשר להכיר בכל התלמידים ובהישגיהם. הכירו במגוון רחב של פעילויות תלמידים הקשורות בבית הספר ופרסמו אותן.
<b>הקבצות</b>	פעילויות גומלין, מיומנויות חברתיות וערכים של אסטרטגיות.	בניית סביבה של קבלה ושל הערכה של כל התלמידים. הרחבת הטווח של פעילות גומלין חברתית, בייחוד של תלמידים בסיכון. קידום פיתוח של מיומנויות חברתיות. עידוד ערכים הומניים. בנו סביבה שבה כולם יוכלו לראות עצמם כמסוגלים לתרום תרומה משמעותית.	ספקו הזדמנויות ללמידה, לפתרון בעיות ולקבלת החלטות בקבוצה. הקצו זמן והזדמנויות לפעילות גומלין בין עמיתים. טפחו את התפתחותן של תת-קבוצות (צוותים, בתי ספר בתוך בתי ספר וכדומה) שבמסגרתן עשויה להתרחש פעילות גומלין בעלת משמעות. עודדו חברות בקבוצות מרובות כדי להגביר את הטווח של פעילות גומלין בין עמיתים.
<b>הערכה</b>	טבעם של הליכי הערכה והשימוש בהם	הגדרת תחושת היכולת והמסוגלות העצמית של התלמידים. הגברת מודעות התלמידים להתקדמות בפיתוח מיומנויות ובהבנה.	הפחיתו את הדגש על השוואות חברתיות של הישגים על-ידי צמצום התייחסות בציבור לאמות מידה מתוקננות של הערכה (למשל ציונים ותוצאות מבחנים). יסדו מדיניות

תחום	מוקד	מטרות	אסטרטגיות TARGET
		הגברת הערכת התלמידים למערכת הכשרונות הייחודית להם. הגברת קבלת התלמידים את הכישלון כחלק טבעי מן הלמידה ומן החיים.	והליכים המעניקים לתלמידים הזדמנויות לשפר את ביצועיהם. צרו הזדמנויות בעבור התלמידים להערכת התקדמותם לקראת מטרות שקבעו לעצמם.
זמן	ניהול זמן לצורך ביצוע תכניות והשגת מטרות	שיפור קצב השלמת העבודה. שיפור מיומנויות של תכנון וארגון. שיפור יכולת הניהול העצמי. מתן אפשרות למשימת הלמידה ולצורכי התלמידים להכתיב את לוח הזמנים.	ספקו התנסות בקביעת מטרות אישית ובבקרת ההתקדמות בביצוע תכניות להשגת המטרה. טפחו הזדמנויות לפיתוח מיומנויות ניהול זמן. אפשרו לתלמידים להתקדם בקצב שלהם כל אימת שהדבר אפשרי. עודדו גמישות בלוח הזמנים של התנסויות הלמידה.

**סמכות.** עבודתנו הראשונית מצביעה על כך שסוגיית הסמכות עשויה להיות חשובה ברמת בית הספר ממש כשם שהיא חשובה ברמת כיתת הלימוד. הנהלת בית הספר, באמצעות כללים והנחיות של כלל בית הספר, יכולה להתמקד בשליטה בהתנהגות באמצעות הצבת מגבלות לתלמידים או לפתח דרכים להעניק לתלמידים מידה רבה יותר של אחריות. הספקת סביבה בטוחה ומסודרת ללמידה עשויה להפוך לשליטה גרידא בתלמידים ללא דאגה להתפתחות של ויסות עצמי ושל שיפוט עצמאי. לפני זמן רב הדגיש ג'ון דיואי (Dewey, 1916/1966) כי כיתת הלימוד עשויה להיות סימן מבשר חשוב לנטילת חלק בחברה דמוקרטית. הדבר נכון ללא ספק, אולם אנו מוסיפים לכך שהשתתפות של תלמידים מובילה להשקפות על טבעה של משימת בית הספר, על מידת הרלוונטיות של בית הספר לחייהם ועל הערך הפנימי של הלמידה (ראו למשל (Nicholls, 1989). אנו יכולים להשתדל למצוא הזדמנויות בעבור תלמידים ליטול חלק בניהול בית הספר. הליכי משמעת יכולים לשקף כוח גרידא או ניסיונות לפתח חשיבה ביקורתית באשר להשלכות של התנהגות היחיד. מנהיגי בית הספר יכולים להעסיק את התלמידים בהבהרת ערכים או להציג בפניהם נקודות השקפה מוגדרות. לסיכום, אפשר לראות מדיניות במונחים של האופן שבו היא מנסה להעביר מידה גדלה והולכת של סמכות ושל אחריות לתלמידים.

**הכרה.** זהו התחום שבו נעשינו לראשונה ערים במיוחד להשפעתו המיוחדת של בית הספר. שעה שעבדנו עם מורים בכיתת הלימוד כדי לספק הכרה על בסיס התקדמות, שיפור ומאמץ, מורים הצביעו בפנינו על כך שהכרה ברמת בית הספר מבוססת לעתים קרובות על יכולת יחסית (למשל, פרסום רשימת תלמידים מצטיינים). בבית ספר אחד המורים פיתחו ועשו שימוש באסטרטגיות של כיתת הלימוד שמזערו תחרות חברתית ותגמולים חיזוניים לתפוקה והדגישו התקדמות בהשגת מטרות אינדיבידואליות של תלמידים. שעה שעסקו במאמץ זה הודיע המנהל שבית הספר ישתתף בתכנית פיצה-האט. תכנית זו, שכוונתה טובה, מתגמלת תלמידים על מספר הספרים שהם קוראים.

התלמידים מתחרים זה בזה, ההכרה היא על בסיס יכולת, ויש המתעלמים מן הקושי או מן האתגר שהם חלק מן המשימה. מורים מספרים לנו שחלק מן התלמידים אינם מנסים כלל, חלקם מרמים ורובם קוראים את הספרים הקלים והקצרים ביותר שהם יכולים למצוא.

הכרה מורכבת משני חלקים לפחות. החלק הראשון הוא מה שמכירים בו. החלק השני הוא במי מכירים. כאשר אנו מכירים בהישגים לימודיים באורח תחרותי מבחינה חברתית, יש כאלה שיזכו להכרה רק לעתים רחוקות, אם בכלל. המחקר ברמת הכיתה חוזר ומדגים בפנינו את הבעיות הנוצרות עקב תשומת לב חד-ממדית כזו, שאינה במקומה, להכרה ולגמול (Maehr, 1976; Ryan & Stiller, 1991).

**הקבצות.** תלמידים והורים מקבלים מסרים מפורשים באשר למשמעות ולתכלית הלמידה באמצעות פרקטיקת ההקבצות הנהוגה בבית הספר (ראו למשל Cohen, 1986; Ames, 1984, 1987). הקבצות והסללה על-פי יכולת הם לעתים קרובות החלטות המתקבלות ברמת בית הספר. בחירת ספרי לימוד, המתבצעת לעתים קרובות ברמת בית הספר או ברמת המחוז, עשויה גם היא להשפיע על ההקבצות. השאלה האם המורים ייטלו על עצמם לעסוק בלמידה בשיתוף פעולה עשויה להיות תלויה בעמדה שנוקטים מנהיגי בית הספר ובמשאבים הזמינים להם.

עלינו לשים לב לעובדה שכאשר תלמידים מחולקים להקבצות אנו מקצים להם משאבים שונים. חישבו על דוגמה ספציפית. לעתים קרובות אנו רואים שהשימוש במחשב אינו מחולק באורח שווה בין תלמידים. התשובה לשאלה מי משתמש במחשב ולאילו תכלית עשויה לשקף באורח אפקטיבי את דעתו של בית הספר באשר לשאלה מי מסוגל להשיג ומהו ערכו של ההישג. באורח דומה, ייתכן שמורים ייעדו מדע המבוסס על פרויקטים רק לתלמידים בקבוצות ה"מתקדמות". שוב קיים כאן מסר. יש להניח שכל התלמידים עשויים לצאת נשכרים מראיית הרלוונטיות של המדע ושל הטכנולוגיה לחיי היום-יום שלהם. הזדמנויות לשימוש במדע במהלך לימודי המדעים אינה צריכה להיות נחלתם של מתי מעט בלבד אם למידה, בניגוד לביצועים תחרותיים, היא מטרתו של בית הספר.



**הערכה.** לעתים קרובות מורים אינם חופשיים להעריך תלמידים בהתאם להעדפות ולמטרות שלהם עצמם. מדיניות בית הספר עשויה להכתיב את טבעה של ההערכה וכך להשפיע על הסביבה הפסיכולוגית. במסגרת תאוריית ההישגים קיימת כמובן היסטוריה ארוכה של עניין בשאלה זו (ראו למשל Covington & Omelich, 1987a, 1987b). נראה גם שקיימת מודעות רחבה לכך שפרקטיקות הערכה בית-ספרית עשויות להשפיע על טבען ועל איכותן של הלמידה והמוטיבציה בקרב תלמידים. מפעם לפעם נוהגים לבחון את מדיניות בית הספר באשר לשיטות השונות למתן ציונים.

הטיעונים בעד ונגד שיטות שונות למתן ציונים מבוססים רק לעתים רחוקות על תאוריית המוטיבציה; עם זאת, קיימת לפחות הכרה מסוימת בכך שהאופן שבו בית הספר בוחר להעריך ביצועי תלמידים הוא בעל חשיבות מכרעת. קיים כיום עניין רחב בתפקידה של ההערכה בקביעת טבעה של סביבת הלמידה. למרבית המורים אין כמעט מה לומר על טבעם של מבחני ההישגים המתוקנים או על תכניות הבחינה ברמת המדינה, ועל האופן שבו יפרשו את התוצאות וישתמשו בהן. קיימים תחומים מעטים של פעילויות בית הספר שגלום בהם פוטנציאל גדול יותר להגדרה מחדש של משמעות ושל תכלית בית הספר בעבור תלמידים מאשר הערכה.

**זמן.** הרכיב האחרון של מסגרת ה-TARGET הוא זמן. זהו הרכיב שאנו יודעים עליו, קרוב לוודאי, פחות מאשר על כל האחרים. עם זאת, עבודה תאורטית (ראו למשל Amabile, 1983) מצביעה על חשיבותם של אילוצי זמן בהשפעה על טבעה ועל אופייה של המוטיבציה. יתר על כן, המאמצים הראשוניים שלנו בזיהוי מדיניות והליכים של בית הספר העשויים להיות קריטיים בבניית טבען של המוטיבציה ושל הלמידה בבתי הספר מדגישים את חשיבותו של ממד מסוים זה. הבה ניצור בדוגמה כדי להבהיר זאת: דברים מעטים בלבד בבית הספר הם גמישים פחות מלוח השעות. מורים למדעים המבקשים לערב את התלמידים בפרויקטים מאתגרים לומדים עד מהרה ששיעור בן 40 או 50 דקות עשוי לקטוע את הפעילות בנקודה של תובנה ממשית. אפשר לבלות חלק גדול מן השיעור באיסוף חומרים ובניקויים. כל מורה המבקש להעביר את ההוראה אל מחוץ לכותלי בית הספר, למוזיאון או לגן ציבורי הגובל בשטח בית הספר, יהיה מוגבל במידה משמעותית על-ידי מדיניות של לוח זמנים. אילוצי זמן מעין אלה משפיעים בוודאי על טבען של משימות המוצגות בפני תלמידים. במרבית בתי הספר התיכוניים ובבתי ספר יסודיים רבים, ההחלטה על חלוקת היום לפרקי זמן מתקבלת ברמת בית הספר. נוסף על כך, אפשר שידרשו ממורים בבית הספר היסודי להקדיש מספר מסוים של דקות מדי יום להוראת מתמטיקה. המורה יעדיף אולי להקדיש יום שלם למתמטיקה, לשלב הוראת מתמטיקה ומדעים, או לנצל אירוע או תופעה המתפרסמים בחדשות, אך הוא מוגבל על-ידי המנדט של בית הספר. השיעור בן 40 עד 50 הדקות מתוכנן היטב כך שיתאים לתבנית ההרצאה של המורה ולפעילויות קבוצתיות מתוכננות מראש. אין הוא מותאם לגישת פרויקטים ללמידה, לגישות הוראה הממזערות את זמן הדיבור של המורה לטובת השתתפות התלמידים או לתכנית לימודים בין-תחומית.

השתמשנו בתחומי TARGET, כפי שעשתה אימס, כדי להדגים את האופן שבו אפשר להעביר את תכלית הלמידה לתלמידים באמצעות טווח רחב של החלטות בית הספר. לא כל מדיניות או אסטרטגיה ניהולית מתאימה בדיוק לאחת מן הקטגוריות הללו. ראשי התיבות הקלים לזכירה משמשים, במקרה הטוב, כדי להצביע על מגוון של תחומים שבהם המדיניות וההליכים ברמת כיתה הלימוד וברמת בית הספר כאחד הם אופרכיים.

## לקראת תכנית לשינוי ברמת בית הספר

על בסיס תאורטי, מדיניות והליכים ברמת בית הספר מביעים ככל הנראה את המטרה ואת המשמעות של ההוראה הבית ספרית. הם מגדירים קרוב לוודאי לא רק את טבעה ואת ערכה של הלמידה אלא גם את ערכם של הלומדים. התאוריה (Maehr, 1984) מוסיפה ומציעה שמשמעויות מעין אלה קשורות במוטיבציה ללמידה בקרב תלמידים. השאלה היא, אם כן, האם אלה הנמצאים בתפקידי מנהיגות יכולים לשנות את הסביבה הפסיכולוגית של בית הספר?

אנו משתפים כעת פעולה עם מנהיגי בתי ספר הן ברמת בית הספר היסודי והן ברמת חטיבת הביניים במסגרת תכניות בנות שלוש שנים המיועדות להשיב על שאלה זו. כדי להעריך את היעילות של גישתנו אנו משתמשים במערך של בית ספר התערבות ובית ספר ביקורת. אספנו נתונים בסיסיים

מארבעה בתי ספר (בתי ספר לצורך הדגמה ולצורך ביקורת ברמת בית הספר היסודי וברמת טיבת הביניים) מתלמידים, ממורים ומהורים. לא רק שפיתחנו מדדים של הסביבה הפסיכולוגית של בית הספר, אלא גם תכננו אמצעים להערכת שינויים במוטיבציה של תלמידים. רשמים איכותניים מתועדים גם הם. אם התכנית תצליח במונחים של קידום בתי הספר המשמשים לצורך הדגמה לקראת דגש על למידה, על שליטה במשימה ועל מאמץ, ואם תהיינה עדויות לכך שתלמידים מעורבים יותר באופן אישי בלמידה כתוצאה מכך, אנו נקדיש מאמצים לפיתוח דרכים להעברת תהליך שינוי זה לבתי ספר אחרים ולמנהיגים אחרים. על אף שתכניות אלה נמצאות בשלבים הראשוניים שלהן, אנו מאמינים שראוי לתאר את התהליך שאנו חוזים, כמו גם לחלוק חלק מחוויותינו עד כה.

## תהליך מוצע

פרויקטים אלה מבוססים באמת ובתמים על שיתוף פעולה. תוך שהם פועלים יחדיו, מורים ומנהיגי בית הספר בוחנים ומעדכנים טווח רחב של מדיניות ופרקטיקה כדי להתקדם לקראת סביבת למידה המכוונת למשימה בבית הספר. לקראת העבודה הממשית עם מנהיגי בית הספר פיתחנו תכנית בת שלוש שנים. התכנית מותווה בטבלה 2. להלן מידע נוסף המבהיר את הטבלה.

**בחירת צוות הנהגה.** לפני תחילת התכנית, קבוצה מן האוניברסיטה נפגשת עם כל סגל בית הספר. הקבוצה מתארת את התכנית כמאמץ המתבצע תוך שיתוף פעולה שמטרתו לבחון ולעדכן את המדיניות ואת ההליכים של בית הספר כדי לקדם את המוטיבציה בקרב כל התלמידים, בייחוד בקרב אותם תלמידים המצויים בסיכון להיכשל בבית הספר. הסגל מתבקש להציע חברים לצוות הנהגה שייטול על עצמו אחריות ליזום ולתמוך בתכנית. החברות בצוות הנהגה נקבעת על-ידי המנהל וצוות האוניברסיטה מתוך רשימה של מתנדבים ומועמדים מסגל בית הספר. צוות הנהגה זה פועל תוך שיתוף פעולה הדוק ומתמשך עם צוות האוניברסיטה.

**יצירת המסגרת.** נערכת סדרה של פגישות עם צוות הנהגה כדי ליצור מסגרת משותפת.

מתוארים תפקידיהם של צוות האוניברסיטה ושל צוות הנהגה. צוות הנהגה מחליט על המדיניות ועל הפרקטיקות שברצונו לבחון. צוות האוניברסיטה עובד עם צוות הנהגה כדי לקבוע איזו מדיניות ואילו פרקטיקות אפשר לשנות כדי לשקף אוריינטציה למשימה.

**פיתוח מודעות.** פיתוח מודעות הוא תהליך מתמשך במהלך תקופת שיתוף הפעולה, אולם נודעת לו חשיבות מיוחדת בשלבים הראשונים. פיתוח מודעות הוא חיוני ליצירת שינוי ארוך טווח. לעתים קרובות מדי כופים תכניות על בתי ספר בלא שטורחים כלל להבהיר את הרציונל שבבסיסן. אזי, כאשר צוות היישום עוזב או כאשר התמריצים נפסקים, התכנית גוועת בשל היעדר תמיכה. אחת ממטרותיה של התכנית שלנו היא לפתח מודעות לתכנית בקרב תומכים עתידיים שישמרו אותה ויורו לאחרים על סגולותיה.

חלק מתהליך המודעות כרוך בדיון במדיניות ובהליכים המקדמים מוטיבציה ומעורבות בקרב תלמידים. בייחוד בוחנים מדיניות ופרקטיקות מבחינת תרומתן להתמקדות ביכולת יחסית ובביצועים או להתמקדות בשליטה ובלמידה. דנים בפרקטיקות ברמת בית הספר וברמת כיתת הלימוד כאחד, ובוחנים את המקורות ואת הרציונל של פרקטיקות אלה. קיים טווח רחב של מדיניות ושל פרקטיקות שאפשר לבחון, ובכלל זה הקבוצות, מתן ציונים, שיעורי בית, שמירה על רמת הציונים, שימוש בנתונים של מבחני הישגים, משמעת, נוכחות, ייעוץ, תחרויות של כלל בית הספר, טבען ורמתן של משימות לימודיות, שימוש יצירתי בטכנולוגיה, הכרה בתלמידים, פעילויות של תכנית הלימודים, הזדמנויות לפעילות גומלין ולשיתוף פעולה בין תלמידים, למידה בין תחומים, ציונות, פעילויות תוך שיתוף פעולה בעבור מורים של החינוך המיוחד ושל החינוך הרגיל, תקשורת עם הורים, שימוש במשאבים קהילתיים, טבעם של תמריצים, ומתן אפשרות

לתלמידים להגיע לסטנדרטים גבוהים יותר. אלה הן רק כמה מן הפרקטיקות שאפשר לדון בהן במונחים של תרומתן לאקלים בית ספרי הממוקד במשימה או ביכולת.

## טבלה 2. צעדים בתהליך השינוי

235

1. בחרו את צוות ההנהגה.
  - א. תארו את מטרת התכנית לסגל בית הספר.
  - ב. הזמינו מתנדבים ומועמדים מתוך סגל בית הספר.
  - ג. בחרו את החברים תוך התייעצות עם המנהל.
2. פתחו את המודעות של צוות ההנהגה.
  - א. דונו בסוג של סביבת בית הספר שיאפשר לכל התלמידים לחוות הצלחה, לעמוד בפני אתגרים לימודיים, לחוש מסוגלים ומעורבים ולהיות חלק מכלל קהילת בית הספר.
  - ב. ספקו מסגרת להתערבות במונחים של מטרות הממוקדות במשימה ושל מטרות הממוקדות ביכולת.
  - ג. פתחו מודעות למדיניות ולהליכים קודמים בסביבת בית הספר המכוונים למטרות משימה.
  - ד. נתחו את המדיניות/ההליכים של בית הספר במונחים של התאמה למטרות משימה.
3. פתחו תכניות לשיפור בית הספר.
  - א. זהו מדיניות/הליכים ספציפיים של בית הספר שיש לפרשם מחדש או לעדכןם.
  - ב. פרטו טקטיקות/אסטרטגיות חלופיות ליצירת השינוי.
  - ג. כללו את הסגל כולו בתכנון.
  - ד. כללו את ההורים ואת הקהילה בתכנון כאשר הדבר הולם.
4. ישמו אסטרטגיות לשיפור בית הספר.
  - א. ישמו אסטרטגיות ספציפיות ליצירת שינוי.
  - ב. כללו את ההורים ואת הקהילה ביישום כאשר הדבר הולם.
  - ג. בקרו את ההצלחה או הכישלון של מאמצי היישום.
  - ד. העבירו את טבעו של השינוי ואת הרציונל שבבסיסו לקהל הלקוחות הרלוונטי.
5. ישמו עקרונות ואסטרטגיות בבית ובקהילה.
  - א. עבדו עם סגל בית הספר כדי לשפר את התקשורת עם המשפחות.
  - ב. עבדו עם סגל בית הספר כדי לעצב אסטרטגיות לעידוד דגש המבוסס על מטרות משימה בבית.
  - ג. זהו הזדמנויות בקהילה להתנסויות המבוססות על מטרות משימה.
  - ד. עבדו עם קבוצות של הקהילה כדי לזמן לתלמידים חוויות המכוונות למטרות משימה.



- א. תארו אסטרטגיות ופעילויות פרוגרמטיות המתרחשות במהלך הפיתוח והיישום של התכנית.
- ב. צרפו את סגל הפרויקט ואת סגל בית הספר לדו-שיח קבוע באשר להצלחת היישום של אסטרטגיות שונות.
- ג. ערכו ניתוח של כל הנתונים שייאספו במהלך ההדגמה כדי לקבוע את יעילותה.

**בחינת מדיניות והליכים.** במשך שלב זה נבחנים המדיניות וההליכים המתקיימים בבית הספר במונחים של השפעתם על התלמידים, ובייחוד על אלה המצויים בסיכון לכישלון בבית הספר. הדיון מתמקד באופן שבו אפשר לפרש מחדש או לעדכן את המדיניות ואת ההליכים הקיימים כך שכל התלמידים יוכלו להיעשות מעורבים בקהילת בית הספר, ללמוד ולהצליח, ולחוש מסוגלים ומעורבים. צוות ההנהגה עשוי להחליט למשל לבחון את השימוש במחשבים בכיתה. חברי הצוות עשויים למצוא שבכיתות רבות השימוש במחשבים מוגבל לילדים המסיימים את עבודתם במסגרת זמן מסוימת. הם עשויים למצוא שבדרך כלל התלמידים המפיקים עיתונים וגרפיקה באמצעות המחשב הם תלמידים מקבוצות היכולות הגבוהות יותר. הם עשויים למצוא שתלמידים נחשלים מקבלים עבודות ברמה נמוכה לביצוע על המחשב, בעוד שתלמידים בעלי הישגים גבוהים מקבלים בעיות מורכבות ומעניינות יותר.

236

**פיתוח אסטרטגיות לשיפור בית הספר.** השלב הבא כולל פיתוח ויישום של תכניות לשיפור בית הספר. טוב, תוך שימוש בדוגמה של כמות ואיכות זמן המחשב, אפשר לבחון אסטרטגיות וטקטיקות חלופיות שמטרתן לחולל שינוי. ייתכן שיש צורך לידע את המורים באשר לתכנות מחשב המתאימות לתלמידים בכל רמות ההישגים, המעורדות מיומנויות חשיבה ברמה גבוהה. אפשר לגייס אנשי עסקים מקומיים כדי להציג תכנות מחשב מתאימות לקבוצות יכולת מעורבת. תלמידים מכיתות גבוהות יותר יכולים אולי לעבוד עם תלמידים צעירים יותר מכל רמות ההישגים כדי להפיק כתב עת של בית הספר, לעצב שלטים או עלונים. אם מורים אינם מודעים לדרכים שבהן תלמידים יכולים להשתמש במחשבים תוך שיתוף פעולה, אפשר אולי לארגן השתלמות כדי להדגים גישה מצליחה זו. צוות ההנהגה עשוי להחליט שדרושים מחשבים נוספים אם בית הספר מבקש שלכל התלמידים תהיה גישה למחשב, ולהסכים להביא את הבקשה בפני ההנהלה. צוות ההנהגה עשוי להחליט לערב הורים בהופעה בפני מועצת המנהלים של בית הספר. האסטרטגיות שיוחלט עליהן תלויות במצב בבית הספר שבו מדובר, אולם היעד הוא לנוע לקראת דגש על משימה, על למידה ועל אתגר והרחק מדגש על יכולת יחסית ועל ביצועים יחסיים.



צוות ההנהגה צריך לשקול את האופן שבו אפשר לספק משאבים למורים הנענים למאמצי השינוי. בבדיקה ההיפותטית של השימוש במחשבים ושל זמינותם מגייסים הורים ואנשים מן הקהילה להשגת משאבים. מורים המכירים בערך של הספקת חומרים מאתגרים לכל התלמידים עשויים להזדקק לעזרה ניכרת בזיהוי חומרים חדשים אלה, ברכישתם ובשימוש בהם, ובלמידת דרכים חדשות להעברת משימות אלה.

לאורך זמן, אפשר לבחון מגוון רחב של מדיניות והליכים באמצעות מסגרת מטרות משימה ויכולת, וליישם ולהעריך אסטרטגיות שינוי רבות. הציפייה היא שצוות המנהיגות וסגל בית הספר ימשיכו לבחון ולעדכן את המדיניות ואת ההליכים של בית הספר תוך שימוש באותה מסגרת לאחר סיום ההשתתפות של האוניברסיטה. חשוב ביותר שסגל בית הספר ככלל ייקח בעלות על תכנית זו כדי למרב את הסבירות של שינוי ממשי. יתר על כן, המטרה היא ליצור תכנית שאפשר להעבירה לבתי ספר אחרים, ללא קשר ליחסי שיתוף הפעולה עם חוקרי האוניברסיטה.

**מעורבות הבית והקהילה.** צוות האוניברסיטה פועל עם צוות ההנהגה (וצוות ההנהגה פועל עם הסגל) כדי לערב הורים הן בבחינת המדיניות וההליכים של בית הספר והן בפיתוחן של התנסויות משלימות בבית (שימו לב למעורבות ההורים בבחינה ההיפותטית שלעיל של השימוש במחשבים). קיימת הסכמה רחבה על כך שעירוב ההורים בחינוך ילדיהם הוא בעל חשיבות ראשונה במעלה (ראו למשל Epstein, 1989; Epstein & Becker, 1982; Marjoribanks, 1979). צוות ההנהגה והסגל מחליטים על טבעם של הקשרים ועל האסטרטגיות הספציפיות המוצעות להורים.

הצוותים מפתחים אמצעים לבחינת המשאבים הקהילתיים מבחינת הפוטנציאל שלהם לספק הקשרים של למידה המכוונת למשימה לתלמידים בעלי הישגים נמוכים (שימו לב למעורבותם של אנשים מן הקהילה בבחינה ההיפותטית שלעיל של השימוש במחשבים). עירוב הקהילה באופן המדגיש יכולת או ביצועים יחסיים (כמו במקרה שתואר לעיל שבו מעניקים פיצה לילדים הקוראים את המספר הרב ביותר של ספרים) אינו פורה. הכוונה היא לעבוד עם הקהילה כדי לספק לתלמידים התנסויות שבמסגרתן יש להם עדויות ברורות לתוצאות החיוביות של מאמציהם ושבהן התקדמות היא הבסיס להערכה. על אף שטבעה המדויק של מעורבות הקהילה תהיה תלויה בפרקטיקות שייבחנו, הרי מעורבות אפקטיבית של הורים ושל אנשי הקהילה היא מטרה מתמשכת.

## התהליך הלכה למעשה

דבר אחד הוא להציע ודבר אחר הוא ליישם את המוצע. בסעיף זה אנו מתארים את תחילתה של פעילות הגומלין שלנו עם צוותי ההנהגה, בייחוד בבית הספר היסודי, וחולקים עמכם כמה הצלחות ראשוניות.

מחוז בתי ספר שבו אוכלוסייה גדולה של תלמידים בסיכון, במרחק נסיעה סביר מאוניברסיטת משיגן, הסכים להשתתף בפרויקט. בית ספר יסודי וחטיבת ביניים במחוז זה משמשים כאתרי הדגמה.

צוות לשיפור בית הספר הוקם בבית הספר היסודי לפני חמש שנים ונפגש באורח סדיר במהלך תקופה זו. צוות זה יזם במשך השנים תכניות שונות שמטרתן להביא לשיפור בית הספר; לרבים ממאמצים אלה מוקד שונה מזה שאנו דוגלים בו. אחד ההישגים שהם מזכירים הוא מיסוד תהליך שבמסגרתו שולחים בכל יום רביעי עם כל ילד דפדפת המספקת להורים מידע על בית הספר ועל ילדם. כמו כן החלו בתכנית של משמעת אסרטיבית (תגמול תלמידים על כך שאינם מפרים כללי התנהגות), תכנית אמץ-ילד (כך שלכל ילד בסיכון יש חבר מבוגר) ותכנית להגברת ההערכה

העצמית. המנהלת היא מנהיגה חזקה הנערצת על הסגל ועל קהילת בית הספר, והיא חברה דינמית בצוות. צוות זה לשיפור בית הספר הפך לצוות ההנהגה שנבחר לפעול עם צוות האוניברסיטה כדי לשנות את הסביבה הפסיכולוגית של בית הספר, כלומר להניע את בית הספר מדגש על יכולת יחסית לקראת דגש על שליטה במשימה ועל למידה. צוות ההנהגה וצוות האוניברסיטה ידועים יחד כ"קואליציה".

קואליציה זו נפגשת כעת דרך קבע, בדרך כלל מדי שבוע למשך כשעה וחצי. במהלך שתי הפגישות הראשונות דנו המשתתפים בתאוריה שעליה מבוסס הפרויקט והסבירו אותה. בתחילה, נראה היה שצוות ההנהגה של בית הספר משוכנע שיש לנו מניע נסתר ושבלב מסוים נאמר להם מה באמת עליהם לשנות - ככלות הכול, לשם מה אנו נמצאים שם? הדגשנו (ואנו מוסיפים להדגיש) שמנהיגי בית הספר צריכים להחליט מה יש לשנות ואיזה צורה בדיוק ילבש השינוי. אנו מקפידים להסביר להם את האופן שבו כל שינוי עשוי להשפיע על המוטיבציה של התלמידים על-פי התאוריה. שימוש בדוגמאות ובאנקדוטות להדגמת התאוריה הוא מועיל במיוחד. למשל, כדי להבחין בין ילד הממוקד במשימה לבין ילד הממוקד ביכולת, אנו נותנים את הדוגמה של ילדה המגיעה הביתה מבית הספר ואומרת לאימה שהיה לה יום נהדר משום שקיבלה ציון 10, הצליחה יותר מחברתה הטובה ביותר, או קיבלה פרס על איות. העמדנו דוגמה זו מול דוגמה של ילדה האומרת שהיה לה יום נהדר מפני שהצליחה סוף-סוף לפתור תרגיל של חילוק ארוך, קראה סיפור נפלא על הודו, או ניסתה לפתור בעיה קשה ממש. כאשר דנו באופן שבו אוריינטציה כזו או אחרת עשויה להשפיע על התנהגותו של אדם, מנהיגי בית הספר הזדהו עם הדוגמה שבה בוחרים שלא לקחת קורס מסוים באוניברסיטה כיוון שהוא עלול להנמיך את ממוצע הציונים. כולם התנסו בכך והביאו דוגמאות. מורה אחת אמרה: "תמיד רציתי ללמוד כימיה - אך לא בחרתי קורס זה. האם לא היה זה נפלא אילו יכולנו פשוט לחשוב מה אנו רוצים ללמוד ולא לדאוג עד כמה נצליח?" היא ביטאה זאת טוב יותר משיכולנו לבטא זאת אנו. בסיום אחת הפגישות אמר מורה: "אני מתחיל לתפוס את הרעיון. אתם עוזרים לנו לחשוב על דברים בצורה שונה כך שהילדים יחשבו עליהם בצורה שונה". אלה היו רגעי תובנה חיוביים מאוד, אולם לא הכול היה חיובי. בפגישה הבאה מורים אמרו שהם עייפו מלדבר על תאוריה ורוצים להמשיך - לעשות משהו קונקרטי יותר מאשר דיבורים על תאוריה. צורך זה להתקדם במהירות הוא תמה החוזרת על עצמה.

בתגובה הצענו למורים בפגישה הבאה לבצע סיעור מוחות - לרשום על הלוח את המדיניות, את ההליכים ואת הפרקטיקות שהם מבקשים לבחון. תיארו את הקטגוריות של TARGET כדי להמריץ חשיבה על טווח רחב של פרקטיקות. כמו כן הצענו שכדי להבין טוב יותר את התאוריה, ייתכן שירצו לבחור אחד מן התחומים ולבחון את האופן שבו הוא מדגיש יכולת יחסית או שליטה במשימה. המורים גילו התלהבות והעלו כמה רעיונות. הם החליטו להשתמש ביריד החינוך שלהם כדוגמה. יריד זה, הדומה ליריד מדעים, מתקיים אחת לשנה והוא אירוע חשוב של בית הספר. בית הספר מעודד את ההורים לסייע לילדיהם לפתח פרויקט אך לא לבצע את העבודה בעבורם. הפרויקטים מוערכים ואלה הנחשבים טובים ביותר מוצגים באולם הכניסה; שאר הפרויקטים מוצגים בכיתות. המורים פתחו בדיון בנקודות העוצמה והתורפה של היריד. מורים דיברו על תפקידם של ההורים וציינו שחלק מן ההורים מבצעים את העבודה בעבור הילד מכיוון שהם רוצים שהילד ינצח, בעוד שהורים אחרים אינם מעורבים כלל. כך ישנם ילדים שאינם יכולים להשתתף. המורים דיברו על האכזבה שחוו ילדים רבים כאשר לא זכו, ועל נטייתם של הורים להתבונן רק באותם פרויקטים שהוערכו כטובים ביותר. על אף שבחינת היריד הוצעה רק כדרך לבחינת התאוריה, מורים החלו להציע שינויים. הם החליטו לוותר על השיפוט ולהעניק לכל המשתתפים סרט צבעוני. מורה אחד הציע ליצור קשר עם בית הספר התיכון כדי לראות אם אפשר לגייס תלמידים כדי לסייע לתלמידים שהוריהם אינם יכולים להשתתף. הועלו רעיונות נוספים שמטרתם



בעבור בתי ספר בסביבות משתנות. הגדרת תפקיד זו התקבלה פחות או יותר, אולם צוות הנהגת בית הספר ממשיך ללחוץ על צוות האוניברסיטה להיעשות מעורב באופן פעיל בפעילויות היום-יום בבית הספר, לפחות כדי להבין טוב יותר את חברי הצוות ואת תלמידיהם. די אם נאמר שקיים מתח בין מטרתו של צוות האוניברסיטה ליצור מודל לשינוי בית הספר שאפשר להכלילו לבין הצורך של צוות הנהגה להתמודד עם בעיות בבית ספר מסוים כעת.

בפגישתנו האחרונה הסכימו המורים שהמדיניות שאותה הם מבקשים לבחון כעת היא השארת כיתה, או כפי שהם ניסחו זאת, חלופות להשארת כיתה. דומה שהם שוכנעו על-ידי העדויות המחקריות שקראו שהשארת כיתה אינה מועילה. כאשר אמרנו שכל מה שנעשה ונשנה יחד במהלך השנים הבאות הוא, במובן מסוים, חלופה להשארת כיתה, הם נראו ספקניים. אנו בטוחים שהפגישות הבאות תהיינה מעניינות ומעוררות, כאשר הקואליציה תדון בסוגיות אלה ותחליט בשאלה האם אפשר לבצע שינויים ספציפיים בסביבת בית הספר כך שהשארת כיתה תיתפס כלא-נחוצה.

### התהליך עד כה: הערה רפלקטיבית

כאשר התחלנו בשיתוף הפעולה עם צוות הנהגה בבית הספר היסודי לא ידענו אם אפשר יהיה לעבוד יחד באופן פורה כדי לחולל שינויים בסביבת בית הספר תוך שימוש במסגרת של תאוריית מטרות. כעת אנו אופטימיים ביחס לאפשרות לחולל שינויים ולקיימם. זמן רב מדי אנו אומרים לבתי ספר מה עליהם לשנות בהתבסס על האופנה החולפת האחרונה בתחום החינוך. לעתים קרובות מורים אינם חשים מעורבים ומחויבים. לעתים קרובות מדי השינויים מיושמים באופן המחבל במטרה שהם מבקשים להשיג. כתוצאה מכך יש להצעות לרפורמה נטייה למחזר את עצמן (Cuban, 1990). הגישה שלנו שונה בתכלית. היא מתמקדת בשינוי סביבת בית הספר ולא בשינוי הילד, היא מתרכזת בהחלטות של המורים על השינוי הנדרש ומטפלת בסוגיה החשובה של האופן שבו יתבצעו השינויים באמצעות הצעת תאוריה כוללת שתנחה את ההחלטות. אולם התכנית נמצאת עדיין בתהליכי פיתוח. בשלב זה אנו יכולים רק להבטיח דיווח סדיר על מה שיתרחש.

### מסקנות

תיארנו תכנית לשיתוף פעולה עם מנהיגי בית הספר כדי לחולל שינויים במדיניות ובפרקטיקות תוך שימוש במסגרת של תאוריית המטרות. חשוב לחזור ולציין את הרציונל ואת נקודת ההשקפה שהאיצו בנו לעזוב את מגדל השן ולעסוק בפעילות שאנו מאמינים שהיא מועילה. כיום קיימת שאיפה לא רק ליצור חברה משיגה, אלא גם ליצור חברה כזו באמצעות פיתוחם של בתי ספר משיגים. קיימים כיום מאמצים נרחבים ומגוונים "לבנות מחדש" את בתי הספר. אנו מאמינים שבתאוריית המוטיבציה העכשווית גלומה מסגרת להנחיית בנייה מחדש כזו. אולם עד היום לא ראו חוקרי המוטיבציה את תפקידם כדוברים אל אלה הקובעים את המדיניות ומנחים את הפרקטיקה בבתי הספר. אנו מבקשים לטעון שהסוגיות שנדונו במסגרות שעסקו ברפורמה בבתי הספר כוללות באורח בלתי-נמנע סוגיות של מוטיבציה, אולם הן משתמשות בדרך כלל במודלים ובאופנים שתאוריית המוטיבציה סילקה הצדה כלא-שימושיים או בפשטות כמוטעים. כעת אולי הגיעה העת לחשוב בגדול וליישם את מה שאנו יודעים בשינוי ארגוני. זהו טבעו של המאמץ שבו אנו מעורבים. אנו סבורים שהוא עשוי לשמש ליצירת שינוי בבתי הספר כמו גם להרחבת הידע שלנו על ההתפתחות האנושית.

- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Ames, C. (1984). "Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: Amotivational analysis," in R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, (Vol. 1, pp. 117-207). New York: Academic.
- Ames, C. (1987). "The enhancement of student motivation," in M. L. Maehr & D. A. Kleiber (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Enhancing motivation* (Vol. 5, pp. 123-148). Greenwich, CT: JAI.
- Ames, C. (1989). *School-home strategies to enhance motivation*. Unpublished manuscript, University of Illinois, Department of Educational Psychology, Urbana-Champaign.
- Ames, C. (1990). "Motivation: What teachers need to know," *Teachers College Record* 51, 409-421.
- Ames, C., & Ames R. (1984). "Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition," *Journal of Educational Psychology* 76, 535-556.
- Ames, C., & Archer, J. (1987). "Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning," *Journal of Educational Psychology* 79, 409-414.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). "Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes," *Journal of Educational Psychology* 80, 260-270.
- Ames, C., & Maehr, M. L. (1988). *Home and school cooperation in social and motivation development* (project DE-H023T 80023). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Baden, B., & Maehr, M. L. (1986). "Confronting culture with culture: A perspective for designing schools for children of diverse sociocultural backgrounds," in R. S. Feldman (Ed.), *The social psychology of education* (pp. 289-309). New York: Cambridge University Press.
- Blumenfeld, P. C., Mergendoller, J., & Swarthout, D. (1987). "Task as a heuristic for understanding student learning and motivation," *Journal of Curriculum Studies* 79, 135-148.
- Braskamp, L. A., & Maehr, M. L. (1985). *Spectrum: An organizational development level*. Champaign, IL: MetriTech.
- Brophy, J. (1987) "Socializing students' motivation to learning," in M. L. Maehr & D. A. Kleiber (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Enhancing motivation* (Vol. 5, pp. 181-210). Greenwich, CT: JAI.
- Cohen, E. G. (1986). *Designing groupwork*. New York: Teachers College Press.
- Covington, M. V. (in press). *Emotion, motivation and cognition in school achievement*. New York: Cambridge University Press.

- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1984). "Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences," *Journal of Educational Psychology* 6, 1038-1050.
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1987a). "I knew it cold before the exam': A test of the anxiety-blockage hypothesis," *Journal of Educational Psychology* 4, 393-400.
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1987b). "Item difficulty and test performance among high-anxious and low-anxious students," in R. Schwarzer, H. M. van der Ploeg, & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 5, pp. 127-135). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Inc.
- Cross, C. T. (1990). "National goals: Four priorities for educational researchers," *Educational Researcher* 19, 24.
- Cuban, L. (1990). "Reforming again, again, and again," *Educational Researcher* 19, 3-13.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- deCharms, R. (1972). "Personal causation training in the schools," *Journal of Applied Social Psychology* 2, 95-113.
- deCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.
- Dertouzos, M. L., Lester, R. K., & Solow, R. M. (1989). *Made in America*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. New York: Free Press: (Original work published 1916).
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). "A social-cognitive approach to motivation and personality," *Psychological Review* 95(2), 256-273.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). "Goals: An approach to motivation and achievement," *Journal of Personality and Social Psychology* 54, 5-12.
- Epstein, J. L. (1989). "Family structures and student motivation: A developmental perspective," in C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research in motivation in education: Goals and cognitions* (Vol. 3, pp. 259-295). New York: Academic.
- Epstein, J. L., & Becker, H. J. (1982). "Teacher practices of parent involvement: Problems and possibilities," *Elementary School Journal* 83, 103-113.
- Fraser, B. J., & Wallberg, H. J. (in press). *Educational environments: Evaluation, antecedents, and consequences*. London: Pergamon.
- Good, T. L., & Weinstein, R. S. (1986). "Schools make a difference: Evidence, criticisms, and new directions," *American Psychologist* 41, 1090-1097.
- Hill, K. T. (1980). "Motivation, evaluation and educational testing policy," in L. J. Fyans, Jr. (Ed.), *Achievement motivation: Recent trends in theory and research* (pp. 34-95). New York: Plenum.

- Hill, K. T., & Wigfield, A. (1984). "Test anxiety: A major educational problem and what can be done about it," *Elementary School Journal* 85, 105-126.
- Inkeles, A. (1980). "Continuity and change in the American national character. *Tocqueville Review* 2, 20-51.
- Kolb, D. A. (1965). "Achievement motivation training for underachieving high school boys," *Journal of Personality and Social Psychology* 2, 783-792.
- Krug, S. (1989). "Leadership and learning: A measurement-based approach for analyzing school effectiveness and developing effective leaders," in M. L. Maehr & C. Ames (Eds.), *Motivation enhancing environments: Advances in motivation and achievement* (Vol. 6, pp. 249-277). Greenwich, CT: JAI.
- Maehr, M. L. (1974a). "Culture and achievement motivation," *American Psychologist* 29, 887-896.
- Maehr, M. L. (1974b). *Sociocultural origins of achievement*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Maehr, M. L. (1976). "Continuing motivation: An analysis of a seldom considered educational outcome," *Review of Educational Research* 46, 443-462.
- Maehr, M. L. (1954). "Meaning and motivation," in R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol. 1, pp. 115-144). New York: Academic.
- Maehr, M. L. (1957). "Managing organizational culture to enhance motivation," in M. L. Maehr & D. A. Kleiber (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Enhancing Motivation* (Vol. 5, pp. 257-320). Greenwich, CT: JAI.
- Maehr, M. L. (1989). "Thoughts about motivation," in C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 299-315). New York: Academic.
- Maehr, M. L. (1991). "The 'psychological environment' of the school: A focus for school leadership," in P. Thurston & P. Zodiates (Eds.), *Advances in educational administration* (Vol. 2, pp. 51-81). Greenwich, CT: JAI.
- Maehr, M. L., & Braskamp, L. A. (1956). *The motivation factor: A theory of personal investment*. Lexington, MA: Heath.
- Maehr, M. L., & Fyans, L. J., Jr. (1959). 'School culture, motivation and achievement,' in M. L. Maehr & C. Ames (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivation enhancing environments* (Vol. 6, pp. 215-247). Greenwich, CT: JAI.
- Maehr, M. L., & Lysy, A. (1979). "A comparison of achieving orientations of preschool and school-age children," *International Journal of Intercultural Relations* 2, 38-69.
- Maehr, M. L., & Pintrich, P. R. (Eds.). (in press). *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (Vol. 7). Greenwich, CT: JAI,
- Marjoribanks, K. (1979). *Families and their learning environment: An empirical analysis*. London: Routledge & Kegan Paul.
- McClelland, D. (1961). *The achieving society*. New York: Free Press.



- Meece, J. L. (in press). "The classroom context and students' motivational goals," in M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7). Greenwich, CT: JAI.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1955). "Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities," *Journal of Educational Psychology* 80, 514-523.
- Nicholls, J. G. (1954). "Conceptions of ability and achievement motivation," in R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol. 1, pp. 39-73). New York: Academic.
- Nicholls, J. G. (1959). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G., Cobb, P., Wood, T., Yackel, E., & Patashnick, M. (1990). "Assessing students' theories of success in mathematics: Individual and classroom differences," *Journal for Research in Mathematics Education* 21, 109-122.
- Owens, R. G. (1951). *Organizational behavior in education* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pervin, L. A. (Ed.). (1990). *Goal concepts in personality and social psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (in press). "Student goal orientation and self-regulation in the college classroom," in M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7). Greenwich, CT: JAI.
- Powell, B. (1990, April). *Children's perceptions of classroom goal orientation: Relationship to learning strategies and intrinsic motivation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Powell, B., Ames, C., & Maehr, M. L. (1990, April). *Achievement goals and student motivation in learning disabled and at-risk children*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Ryan, R. M., & Stiller, J. (in press). "The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning," in M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7). Greenwich, CT: JAI.
- Steers, R. M. (1981). *Introduction to organizational behavior*. Santa Monica, CA: Goodyear.
- Stern, G. (1970). *People in context: Measuring person-environment congruence in education and industry*. New York: Wiley.
- Thurow, L. (1983, May 8). "Motivation factor," *New York Times*, business section, p. 1.
- Tracey, C. B., Ames, C., & Maehr, M. L. (1990, April). Attitudes and perceptions of competence across regular, at-risk, and learning disabled students. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Weber, M. (1930). *The Protestant ethic and the spirit of capitalism* (T. Parsons, Trans.). New York: Scribner. (Original work published 1904)

- Weiner, B. (1980). *Human motivation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weinstein, R. S. (1988, April). *An expectancy model for improving the motivational climate of classrooms and schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Yankelowich, D. (1979, August 6). "We need new motivational tools," *Industry Week*, pp. 61-65.