

פדגוגיה של ויסות עצמי ומוטיבציה לתלמידים בסיכון

ד"ר עינת ליכטינגר

המפגש של מורים עם תלמידים בסיכון הוא פעמים רבות מפגש מורכב וטעון ציפיות. מחקרים הראו שמורים שבוחרים ללמד אוכלוסיות מצוקה עושים זאת מתוך רצון לשפר את מצבם של התלמידים ולקדם חברה צודקת יותר. הם רואים את עצמם כסוכני שינוי, גשר בין התלמידים לבין הידע והכוח החברתי הטמון בו (Merseeth, Sommer & Dickson, 2008). עם זאת, פעמים רבות קיים פער תרבותי-חברתי בין המורים לבין תלמידיהם, והמפגש עם התלמידים "האחרים" יוצר זעזוע אצל המורים ודורש שינוי בתפיסת העולם שלהם (Schultz, Jones-Walker & Chikkatur, 2008).

הנחת היסוד במאמר זה היא שלמורים של בני נוער בסיכון יש חשיבות רבה ביצירת סיכויי ההצלחה של תלמידיהם. המחקר מלמד שלאמונות ולדרכי הפעולה של המורה יש השפעה ניכרת על יכולתו להכיל את התלמידים (Carrington & Elkin, 2002). כדי להוציא תלמידים ממעגל של הדרה חברתית יש צורך ב"איש חסד", מבוגר שיצור איתם קשר משמעותי ויעזור להם להתקדם (רוזנפלד, 1997). דמות זו יכולה וצריכה להיות המורה בבית הספר. מור (2006) מתווה כמה עקרונות להוראה של בני נוער בסיכון: קשר המבוסס על יחסי דאגה ותמיכה קבועים, הכרה בחוויות של הילד, מתן הזדמנויות לפעילות וציפייה מהתלמיד להישגים. לדעתה, הוראה כזו המשלבת תמיכה, הבניה וגבולות ברורים יכולה לשפר בצורה ניכרת את סיכויי הנערים להצלחה בבית הספר ובעתיד.

הוראה של בני נוער בסיכון צריכה להיות מבוססת על האזנה קרובה לתלמידים, לקהילה ולתרבות שלהם (Schultz, Jones-Walker & Chikkatur, 2008). תכניות הלימודים צריכות להיות ממוקדות בתלמידים ובצרכים האקדמיים, הרגשיים והחברתיים שלהם, וההוראה צריכה לאפשר מגוון של דרכי למידה ובחירה במשימות ובחומרים, כך שלכל התלמידים תהיה הזדמנות למעורבות בלמידה (Carrington & Elkin, 2002). יש מקום לאפשר לתלמידים להשתתף בקביעת המטרות ובהחלטות המשפיעות על לימודיהם ועל תפקודם בכיתה, לאפשר להם "להשמיע את קולם" ואת הפרספקטיבה שלהם ולהפוך אותם לשותפים בתהליכים החינוכיים (Schultz, Jones-Walker & Chikkatur, 2008).

ברוח זו פועלת הפדגוגיה של הוויסות העצמי והמוטיבציה שאנו מפעילים לאורך שנים בעבודה עם תלמידים בסיכון. אציג במאמר את העקרונות של פדגוגיה זו, ודוגמאות לדרכי פעולה המאפשרות קידום קוגניטיבי, רגשי וחברתי של התלמידים.

פדגוגיה של ויסות עצמי ומוטיבציה

ויסות עצמי הוא תהליך אקטיבי ודינמי שבו הלומד מציב לעצמו מטרות ומנסה לפקח על הקוגניציה, המוטיבציה וההתנהגות שלו כדי להשיגן. הוויסות העצמי מורכב מכמה שלבים: לפני הפעולה הלומד עושה תהליך של תכנון הכולל איסוף נתונים, הצבת מטרות ובניית תכנית עבודה. תוך כדי הלמידה הוא מפקח על מידת הצלחתו, ומשנה את האסטרטגיות שהוא מפעיל בהתאם למשובים שהוא מקבל. בסיום התהליך הוא מעריך את העבודה שעשה ומסיק ממנה מסקנות לעתיד (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2002).

קיים קשר הדדי בין תהליכי הוויסות העצמי לבין המוטיבציה של הלומדים. המוטיבציה היא הנעה לביצוע פעולה מכוונת, ותיאוריות שונות של מוטיבציה מציעות גורמים המביאים לבחירה, להתמדה ולהשקעה בלימודים. תיאוריית ההכוונה העצמית של דיסי וריאן (Deci & Ryan, 2008), שהיא תיאוריה הומניסטית ביסודה, מניחה שבבסיס ההתנהגות האנושית ניצבים שלושה צרכים בסיסיים: הצורך באוטונומיה, הצורך בתחושה של יכולת והצורך בקשר ובשייכות. סיפוקם של צרכים אלו יגרום לאדם למעורבות איכותית בפעילויות שיעסוק בהן, ואילו דיכוי או מניעה שלהם יפחית את המוטיבציה שלו. לפי גישה זו התלמידים מבקשים להרגיש תחושות של שליטה ולהרגיש שהם פועלים מתוך בחירה. נוסף לכך, התלמידים זקוקים לתחושה של מסוגלות עצמית בהתמודדות עם משימות לימודיות וחברתיות ורוצים לאהוב אנשים אחרים ולהיות אהובים, כך שירגישו חלק מקהילה (שם).

הפדגוגיה של הוויסות העצמי והמוטיבציה נועדה לקדם את ההישגים של התלמידים, אך לא פחות מכך - לשפר את מצבם הרגשי והחברתי. בתהליכים חינוכיים הנעשים לפי גישה זו המורים מאפשרים לתלמידיהם להציב לעצמם מטרות ולעקוב אחר התקדמותם. הם מאמנים אותם בהפעלה של אסטרטגיות מגוונות ומחזקים את תהליכי הבקרה שלהם (Schunk & Zimmerman, 2007). ההוראה מתמקדת בחיזוק המסוגלות העצמית של הלומד, האמונה שלו ביכולתו להצליח במשימות לימודיות וחברתיות, והמטרה היא להעביר את האחריות לפתרון הבעיות לתלמידים עצמם (Cleary, Velard, & Schnaidman, 2017). הוויסות העצמי מושפע מהסביבה הלימודית שיוצר המורה - מהאינטראקציה שנוצרת עם מורים ועמיתים לכיתה ומהמפגש עם המבנה והרעיונות של התכנים הנלמדים (Boekaerts & Cascallar, 2006). סביבה המקדמת ויסות עצמי היא סביבה מגוונת שמאפשרת לתלמידים בחירה בדרכי העבודה שלהם, וכן סביבה בטוחה שיש בה אקלים שיתופי וחם, ועם זאת - סביבה מובנית היטב ובעלת מסגרת ברורה. בסביבה כזו הילד יכול להעז ולהתפתח ולהביא לידי ביטוי את עולמו (ליכטינגר, 2011).

העיקרון הבסיסי של הפדגוגיה של הוויסות העצמי הוא שיתוף של התלמידים בתהליכים החינוכיים בכיתה. לכן ההוראה לפי גישה זו מתחילה בהצבת מטרות בשיתוף עם התלמידים, תוך הקשבה רגישה לצרכים שהם מעלים, ותמיכה בתהליכי התכנון, הפיקוח וההערכה שלהם כדי לעזור להם להשיג אותן (Cleary & Zimmerman, 2004). במחקר שבחן את ההשפעה של דרכי פעולה אלה על המורים המפעילים אותן נמצא שחל שיפור בתחושת המסוגלות העצמית ובגיבוש הזהות המקצועית של המורים. גורם מרכזי שהשפיע על החוויה של המורים היה השותפות הפעילה שיצרו עם התלמידים, והעובדה שהתלמידים לקחו אחריות להצלחת התהליך. מורים רבים תארו כיצד השיתוף עם התלמידים שינה את הבנתם באשר למערך היחסים בכיתה, והם הפסיקו לראות את התלמידים כפסיביים וכמתנגדים. המורים תיארו כיצד התחילו לתפוס את עצמם כפועלים ביחד עם התלמידים, ולא לעומתם (Lichtinger, 2016 & Leichtenritt). עיקרון מרכזי שעולה מהמחקר ומהניסיון המתמשך שלנו בעבודה בגישה זו הוא אפוא שההקשבה לתלמידים בסיכון ופעולה משותפת איתם להשגת המטרות שלהם הן כלים מרכזיים במפגש איתם בכיתה.

סוגים של תכניות לקידום הוויסות העצמי והמוטיבציה של התלמידים

כדי להמחיש את דרכי הפעולה המאפיינות פדגוגיה של ויסות עצמי ומוטיבציה אתאר להלן סוגים אחדים של תכניות התערבות לקידום תהליכים אלה, כפי שהופעלו בכיתות ובקבוצות של תלמידים בסיכון. את ה תכניות העבירו מורים בהנחייתי, במסגרת לימודיהם ב תכנית לתואר שני לחינוך והוראה לתלמידים בהדרה במכללת אורנים. במהלך 15 השנים האחרונות הפעלנו מאות תכניות ברוח זו בכיתות ובקבוצות תלמידים במגזרים שונים בצפון הארץ. מחקר הערכה שנעשה עליהן הראה שהן יצרו שינוי משמעותי במוטיבציה, בהישגים ובאקלים החברתי והרגשי בכיתות שהועברו בהן (ליכטינגר, 2018). לכל ה תכניות היה מבנה אחיד: בתחילתן תקיימו עם התלמידים שיחות, ובהן הוגדרו ביחד המטרות של הקבוצה ודרכי הפעולה להשגתן. נוסף לכך, התלמידים היו אחראים לפיקוח על התקדמותם, ונעשו איתם שיחות קבועות להערכה עצמית משותפת שכללו חגיגות של הצלחה או דיון בדרכי שיפור כשנדרשו. באופן כזה התלמידים היו שותפים לניהול ה תכנית, דבר שחזק את המכוונות העצמית והמוטיבציה שלהם. ה תכנית הותאמה לצרכים של כל כיתה או קבוצה בהתאם למיפוי תהליכי הוויסות העצמי של התלמידים. הן הופעלו בפרק זמן שנע בין כמה חודשים לשנה, כחלק מהלמידה השוטפת בכיתות.

בחינה של ההתערבויות מאפשרת להגדיר ארבעה סוגים של מטרות שה תכניות ביקשו להשיג: שיפור המוטיבציה והתפקוד הלימודי, קידום הקריאה וההבעה בכתב, ויסות רגשי וחברתי וחיזוק האקלים החברתי ותחושת השייכות לכיתה ולבית הספר. ברוב הכיתות הייתה התייחסות לכמה מטרות בד בבד, בשאיפה ליצור במשולב שינויים לימודיים, רגשיים וחברתיים. להלן יפורטו הפעילויות שנעשו בסוגים השונים של ההתערבויות.

שיפור המוטיבציה והתפקוד הלימודי

המטרה של ההתערבויות הלימודיות היא לחזק את המוטיבציה של התלמידים ואת ההישגים שלהם. לשם כך המורים פועלים לקדם את תחושת המסוגלות העצמית ואת התפקוד של התלמידים בכיתה, ובכך לאפשר להם הצלחות מדורגות וליצור מעגלים חיוביים של מוטיבציה. ההתערבויות כוללות התאמה של חומרי הלימוד ליכולות ולצרכים של התלמידים, הפעלות מגוונות ורב-חושיות ולמידה שיתופית. פעמים רבות מתקיימים בכיתות בוחני הצלחה קבועים, ומטרתם לחזק את המוטיבציה של התלמידים. חלק מה תכניות התמקדו באופן ספציפי בהתמודדות של התלמידים עם מבחנים, מתכונות ובגרויות, בהנחה שהצלחה במבחנים מחזקת את ההסתגלות החברתית של הנערים ואת תחושת המסוגלות העצמית שלהם.

בתחילת התהליך התלמידים בליווי המורה מגדירים לעצמם מטרות לימודיות אישיות וקבוצתיות. לאחר מכן הם קובעים את ההתנהגויות שחשוב להם לשמור בכיתה כדי להתקדם. התלמידים מפקחים על ההתקדמות שלהם בלמידה בעזרת מפות מובנות של החומר הנלמד וטבלאות מעקב, ומעריכים את התקדמותם בכל שלב. בד בבד, המורים מקנים לתלמידים אסטרטגיות מגוונות של למידה. כדי לשמור על המוטיבציה של התלמידים הם מעודדים אותם לקבוע לעצמם פרסים ומסיבות משותפות בסיום של פרקי חומר או לאחר מבחנים. התלמידים לומדים גם כלים לזיכרון רגשי ומנסחים לעצמם משפטי עידוד להצלחה. מכיוון שהלמידה נתפסת כתהליך שיתופי נוצרת בכיתה תחושה של שותפות לדרך. ההחזקה של המורה מחד גיסא ותהליכי הניהול העצמי מאידך גיסא, וכן האקלים החברתי החם והמבצע המשותף, מביאים לשיפור ניכר בתפקוד ובהישגים של התלמידים.

לדוגמה אציג תכנית שהפעילה מורה בכיתה י"ב שחנכה בתיכון של הזדמנות אחרונה בצפון. תלמידי הכיתה היו אמורים לגשת לבגרויות באופן חלקי או מלא, אבל לקראת אמצע השנה המוטיבציה שלהם ירדה, והם התקשו להתמודד עם המטלות הרבות שהיו צפויות להם. ה תכנית נפתחה בתהליך של בדיקת הנתונים והגדרת המטרות: התלמידים בהנחיית המורה בדקו באילו מבחני בגרות הם עומדים להיבחן ומה מצבם במקצועות השונים. הם שוחחו על חשיבות הבגרות עבורם וקיימו טקס חגיגי של הצבת מטרות. לקראת תקופה המבחנים התקיים תהליך של ויסות זמן שבו התלמידים בנו לוח זמנים לתקופה וסימנו עליו את התגבורים, מבחני המתכונת ומבחני הבגרות שצפויים להם. בתחילת כל שבוע המורה עזרה לתלמידים לבנות תכנית עבודה שבועית שבה הם תכננו ברמה היום-יומית מה ומתי ילמדו. במהלך השבוע הם פיקחו על התקדמות שלהם ועשו שינויים לפי הצורך, ובסיומו הם העריכו את מצבם ובנו תכנון מחודש לשבוע הבא. כל תלמיד כתב לעצמו משפט עידוד בראש ה תכנית ונערכו תרגילי מיינדפולנס לחיזוק הרגש והקשב. כבר בתחילת ה תכנית התלמידים התלהבו מהאפשרות לתכנן, וחלק החלו לעשות את התהליך בעצמם. לתלמידים שהתקשו או התייאשו במשך הזמן המורה עזרה באופן פרטני. כל התלמידים ניגשו למבחנים, ולאחר כל מבחן חגגו כולם במסיבות משותפות שארגנו.

קידום הקריאה וההבעה בכתב

התערבויות אלה נועדו לקדם מיומנויות של הבנת הנקרא והבעה בכתב אצל תלמידים בסיכון, ולחזק את המוטיבציה והמסוגלות העצמית שלהם בתחום זה. ההתערבויות התמקדו בהקניה של אסטרטגיות ותהליכי ויסות עצמי בקריאה ובכתיבה, תוך התמקדות במטרות של התלמידים ובנושאים הרלוונטיים להם. בחלק מהכיתות נערכו פרויקטים מיוחדים של קריאה וכתיבה דוגמת כתיבה של ספרים אישיים, בניית מצגות בנושאים לימודיים, כתיבה של יצירות משותפות והמלצות על ספרים שקראו.

פרויקט מיוחד כזה היה כתיבה של עיתון כיתתי. הוא התקיים בבית ספר מפתן במגזר הערבי בצפון, בכיתה שמנתה עשרה נערים בני 13-17. חלק מתלמידי הכיתה, שנחשבו "חזקים" יותר, קראו ברמה של סוף בית הספר היסודי וסבלו מבעיות התנהגות קשות. האחרים קראו ברמה נמוכה אף יותר, וסבלו מלקויות למידה. המורה הייתה עבורם דמות משמעותית ביותר, אבל האווירה בכיתה הייתה סוערת והמוטיבציה ללמידה נמוכה מאוד.

המורה הציעה לתלמידים להקים ביחד עיתון שבו יהיו הם הכתבים. לאחר שהביאה לכיתה עיתונים שונים נכשלו התלמידים לרעיון. הם למדו איך בנוי עיתון, אילו סוגי הכתבות יש בו, קראו חלקים מהן ואף דנו במתרחש במדינה ובעולם. בשלב הבא בחר כל אחד מהתלמידים נושא לכתוב עליו. המורה הקנתה להם אסטרטגיות כתיבה ראשוניות, והתלמידים בנו לעצמם בהנחייתה תכנית עבודה שכללה את בחירת הנושא, חיפוש חומר, בניית ראשי פרקים, כתיבת החומר ועריכתו. במהלך הכתיבה הם סימנו לעצמם ✓ על כל שלב שעברו, עד לסיום התהליך. התלמידים הקלידו את הכתבות במחשב, מה שהקל עליהם לכתוב את החומר. לאורך התהליך המורה עודדה את העבודה השיתופית שלהם, והתלמידים החזקים קיבלו תפקיד לסייע לחלשים, מה שגייס את שתי הקבוצות לעבודה. לאחר שבועות של עבודה אינטנסיבית תהליך הכתיבה. כדי לציין את האירוע התקיים טקס של כל בית הספר, ותלמידי הכיתה הקריאו בעצמם את התוצרים שלהם. אפילו התלמידים החלשים ביותר הצליחו לקרוא מאמרים קצרים שכתבו. דפי העיתון הודפסו בצבע ועוטרו בתמונות. התלמידים בחרו לתלות את העיתון בכניסה לבית הספר, וצירפו לכתבות את תמונתם האישית ואת שמם בכתב גדול. בעקבות ה תכנית חלה עלייה במוטיבציה ללמידה והאווירה בכיתה השתפרה.

בדומה לכך, בכיתה ט' שהתאפיינה בקשיים לימודיים והתנהגותיים קשים הציעה המורה לתלמידים לכתוב ספרים אישיים על עצמם. כל נער בחר את הנושאים שרצה לכתוב עליהם: סיפורי חיים, משפחה, תכונות אישיות, חברים ותחביבים. הם הוסיפו לספרים תמונות וציורים, ועבדו עליהם בעניין רב. בסיום הכתיבה כל תלמיד הכין מצגת של הספר שלו והראה אותה לחבריו בכיתה, ובסיום השנה התקיים ערב עם ההורים והמורים המקצועיים של הכיתה, והוצגו בו הספרים והמצגות.

שיפור הוויסות הרגשי והחברתי

מטרתן של תכניות אלה היא לשפר את יכולות הוויסות הרגשי של התלמידים, ולקדם את המיומנויות החברתיות שלהם ואת הסתגלותם לסביבה. ה תכניות נועדו לעזור לתלמידים, שהקושי הרגשי והחברתי

פגע באיכות החיים שלהם ובתפקודם בכיתה. המטרה היא שהמורים יהיו אלה שמתערבים בנושאים הרגשיים והחברתיים של התלמידים כחלק מהחיים השוטפים בכיתה, ועל בסיס הקשר האישי שנוצר עימם. ההתערבויות מתבססות על תהליכים קוגניטיביים של פיתוח שפה רגשית וביטוי של רגשות, ניתוח סיטואציות חברתיות, בחינת הרגשות במהלכם והקניה ממקדת של אסטרטגיות חליפיות. התלמידים מפתחים במהלכן מודעות לעולם הרגשי שלהם ויכולת שליטה עצמית, ובונים בהדרגה רפרטואר יעיל יותר של התנהגויות חברתיות.

תכנית מסוג זה הפעילה מורת שילוב בתיכון ברנקו וייס בצפון. המורה עבדה עם נער שהתאפיין בצד הקשיים הלימודיים גם בקשיים חברתיים בולטים. הנער התקשה להתאים את עצמו לחברת התלמידים בכיתה וסבל מדחיייה ומהצקות. המורה פעלה בכמה מישורים: בשלב ראשון מחנך הכיתה פעל לקידום האקלים החברתי בכיתה. הוא קיים עם התלמידים שיחה כללית בנושא היחסים בכיתה. התלמידים העלו במהלכה הצעות לתגובות חברתיות אלטרנטיביות, בנו טבלת התנהגויות ותלו אותה בכיתה. במהלך השבועות שלאחר מכן התלמידים בדקו את ההתנהגויות שלהם, ובשיעורי מחנך התקיים דיון בנושא. בד בבד המחנך הפעיל רצף של פעילויות לגיבוש הכיתה ואפשר לתלמידים ליזום רעיונות משלהם. הפעילות הכיתתית הביאה לשיפור מסוים בתגובות כלפי הנער וכלפי נערים אחרים בכיתה.

בד בבד קיימה המורה עם הנער תהליך מתמשך של רכישת אסטרטגיות חברתיות. היא לימדה אותו לנתח אירועים חברתיים בעזרת טבלה שהכילה את הרכיבים הבאים: מה קרה? מה חשבתי ומה הרגשתי? מה עשיתי? מה הייתה התוצאה? לאחר אירועים בעייתיים דנו המורה והנער באלטרנטיבות להתנהגות, והתלמיד ניסח לעצמו כללים אישיים וכתב אותם במחברת. לאחר אירועים מוצלחים נעשתה למידה מהצלחות והמורה עזרה לו להגדיר כללים לשימור. לצד זאת, במשך חודשים אחדים הנער הזמין חברים מהכיתה ללמידה משותפת ולמשחקי שולחן בחדר השילוב. בהדרגה הוא למד לפעול עם החברים בצורה מותאמת, והמפגשים במסגרת האישית יצרו קשר בינו לבין כמה נערים. המורה ערכה עם הנער גם תכנית ויסות זמן לקידום לימודי המתמטיקה שלו, ועזרה לו לחפש עבודה לשעות אחר הצוהריים בכלבייה באזור. ה תכנית המורכבת והחשובה הזאת הביאה לשיפור במצבו הרגשי והחברתי של הנער ואפשרה לו להתקדם גם בלימודים.

שיפור האקלים החברתי ותחושת השייכות לכיתה ולבית הספר

מטרתן של התערבויות אלה היא לחזק את תחושת השייכות של התלמידים לכיתה ולבית הספר, ליצור אקלים חם ובטוח ולחזק את תחושת הערך שלהם כקבוצה. במסגרת ההתערבויות נעשים בקבוצה תהליכים של הצבת מטרת משותפת בתחום החברתי ופיקוח עצמי על האופן שבו התלמידים מתנהגים זה לזה. בד בבד מתקיימות פעילויות גיבוש מתמשכות: ציון חגים וימי הולדת, וקיום מסיבות משותפות לציון התקדמות בלימודים או חגים. חשוב במיוחד שבמסגרת תכניות כאלה האחריות מועברת לתלמידים. הם בוחרים תפקידים ותחומי אחריות ומנהלים בעצמם את החיים בכיתה.

כמה פרויקטים כאלה לגיבוש חברתי נערכו בבתי ספר של ברנקו וייס בצפון. באחת הכיתות שבהן האקלים החברתי היה קשה קיימה המורה סדרה של פעילויות מתמשכות להיכרות ולגיבוש בין התלמידים, ובהמשך העבירה אליהם את האחריות להפעלות. בעקבות בקשה של התלמידים נעשה מבצע משותף לקישוט הכיתה: התלמידים צבעו את הקירות ויצרו פלקטים בנושאים שמשמעותיים להם. בכיתה אחרת בנה המורה עם התלמידים ועדות שהיו אחראיות להפעלת החיים החברתיים בכיתה: ועדת טיולים, ועדת ספורט, ועדת מסיבות, ועדת קישוט וועדת ווטסאפ, ששלחה לתלמידים תזכורות וצילומים של חומרי למידה. התלמידים בחרו את סוגי הוועדות והתחלקו לפי רצונם. המורה השקיע מאמץ רב בליווי התהליך, והם הצליחו לעמוד היטב ביעדים שהציבו לעצמם.

פעמים רבות הגיבוש החברתי מתבסס על פרויקטים משותפים שהתלמידים יוזמים או שותפים להם. מתקיימים פרויקטים של תרומה לבית הספר דוגמת הקמת גינה בחצר, ציור קיר, עבודה עם תלמידים צעירים והפקה של אירועים בית-ספריים. בדומה נעשים פרויקטים של תרומה לקהילה דוגמת ציון חגים בגנים או בבתי אבות, וכן מבצעים כיתתיים כמו מסיבות סיום, ארוחות משותפות, טיולים ותערוכות של יצירה ותוצרי למידה. התלמידים בוחרים את הפרויקטים ופעילים בתכנון ובביצוע שלהם תוך עבודה שיתופית וביצוע תהליכי ויסות עצמי. חלק מ תכניות הגיבוש החברתי והפרויקטים נעשה דווקא בסוף השנה או לקראת הפרדה מבית הספר בכיתות ו', ט' או י"ב, במטרה לסייע לתלמידים לעבור תהליכים נכונים של פרדה ולציין את ההישגים שלהם בסיום התקופה.

פרויקטים מסוג זה עשתה מחנכת בכיתה י"א בבית ספר בצפון הארץ. חלק מהתלמידים בכיתה זו לא ניגשו לבגרות, האווירה החברתית הייתה סוערת ונוצרה תופעה של היעדרות מהלימודים. המורה הציעה לתלמידים לארגן בבית הספר פרויקט, והתלמידים בחרו לארגן יום ספורט לחטיבת הביניים. בעזרת המורה לספורט הם תכננו את התחנות שיפעילו וחילקו ביניהם את התפקידים. הם פעלו למופת לאורך יום הספורט, והמשיכו גם בשבועות שלאחר מכן לארגן טורניר של משחקי כדור. התלמידים זכו להדים חיוביים בבית הספר וערכו יום טיול משותף כפרס לעצמם. לאורך כל התקופה חל שיפור ניכר בנוכחות שלהם בבית הספר ובאווירה הכוללת בכיתה.

מחנכת של תלמידי פנימייה בכיתה י"ב עודדה אותם לקראת סוף השנה לתכנן בעצמם את מסיבת הסיום שלהם, נוכח הקשיים שחשו אל מול הפרדה הצפויה. התלמידים החליטו על תכנית הערב, ולאחר מכן התחלקו לצוותים שהכינו את ההצגה, הברכות, הכיבוד והקישוט. נוסף לכך הם יזמו והפיקו יום פינוק למורות בית הספר כמתנה לסיום השנה: התלמידים שבמגמת מלונאות אפו עוגות ועוגיות, והתלמידים ממגמת עיצוב שיערו העניקו למורות טיפול פנים.

סיכום

הפדגוגיה של הוויסות העצמי והמוטיבציה מאפשרות למורים "לשמוע את קולם" של התלמידים, להקשיב למטרות שלהם ולתת להם כלים להשגתן. רוזנפלד (1997) מציין את החשיבות של למידה מהצלחות בעבודה עם אוכלוסיות מודרות, דווקא משום שהעבודה עם אוכלוסייה זו מאופיינת פעמים

- Pintrich P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulation learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research and applications* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schultz, K., Jones-Walker, C. E., & Chikkatur, A. P. (2008). Listening to students, negotiating beliefs: Preparing teachers for urban classrooms. *Curriculum Inquiry*, 38(2), 155-187.
- Zimmerman, B. J. (2002). Achieving self-regulation: The trial and triumph of adolescence. In F. Pajars & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education, Vol. 2: Academic motivation of adolescents* (pp. 1-27). Greenwich, CT: Information Age.



ד"ר עינת ליכטינגר, מרצה וחוקרת בתחום הוויסות העצמי, מלמדת במכללת אורנים בתכניות לתואר שני בחינוך של נוער בהדרה ובחינוך בגיל הרך, ובחוג לחינוך מיוחד. במסגרות אלה היא מנחה מורים וגננות ממגזרים מגוונים בעריכת תכניות התערבות בכיתות ובגנים שלהם

רבות בתבוסות ובתסכול. אני מקווה שהרעיונות שהוצגו כאן, ומבוססים על פעילות עשירה של המורים בשטח, יתרמו לעשייה יצירתית והמשתפת בחינוך של תלמידים בסיכון.

מקורות

- ליכטינגר, ע' (2011). ויסות עצמי בלמידה (מאמר מוזמן לכתב העת בנושא מוטיבציה). הד החינוך, פ"ה (7), 82-85.
- ליכטינגר, ע' (2018). קידום הוויסות העצמי והמוטיבציה של תלמידים בסיכון: הערכה של תכנית התערבות. מניתוק לשילוב, 20, 129-154.
- מור, פ' (2006). לראות את הילדים: מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון. ירושלים: אשלים ומשרד החינוך והתרבות.
- רוזנפלד י' (1997). לימוד מהצלחות: כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את מיועדיה. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- Boekaerts M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in Self-Regulation? *Educ Psychol Rev*, 18(3), 199-210.
- Cleary, T. J., Velardi, B., & Schnaidman, B. (2017). Effects of the self-regulation empowerment program (SREP) on middle school students' strategic skills, self-efficacy, and mathematics achievement. *Journal of School Psychology*, 64, 28-42.
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the schools*, 41(5), 537-550.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/ Psychologie Canadienne*, 49(3), 182.
- Lichtinger, E., & Liechtenritt J. (2016). Self-regulation programs of at-risk youth: Are teachers affected too? *Journal of Education of Students Placed at Risk*, 21(2), 104-117.
- Merseeth, K. M., Sommer, J., & Dickstein, S. (2008). Bridging worlds: Changes in personal and professional identities of pre-service urban teachers. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 89-108.