

# תרבויות בית ספר

## אבי קפלן ומרטין ל' מאהר\*

210

ותר מעשור חלף מאז נתפרסם הספר **אומה בסיכון** (*A Nation at Risk*). רבים מאלה המתבוננים כיום במצב החינוך רואים את "הזרם הגואה של הבינוניות" מוסיף לגאות. יש לציין כי סיבת הדבר אינה נעוצה בהיעדר ניסיון לעצור את הזרם. רבים יזמו ומוסיפים לזרם רפורמות, אולם רק תכניות בודדות כאלה הן בעלות השפעה מוכחת על השורה התחתונה של החינוך: מוטיבציה ולמידה של תלמידים. הצורך ברפורמה עומד על כן בעינו. אנו מאמינים, יחד עם מספר גדול והולך של חוקרים אחרים (למשל Sarason, 1990), כי שינויים ברורים ובני קיימא במוטיבציה ובלמידה של תלמידים יתרחשו רק אם וכאשר היבטים יסודיים של חיי בית הספר - ובייחוד "תרבות בית הספר" - ישתנו.

בחיבור זה נבחן את השאלה כיצד, מתי ובאילו אופנים תרבות בית הספר עומדת בבסיסן של המוטיבציה והלמידה של תלמידים. נפתח בתיאור טבעה של תרבות בית ספר, ונתמקד בייחוד באותם היבטים הקשורים ביותר למוטיבציה וללמידה של תלמידים. לאחר מכן נסכם מחקרים המדגימים את התפקיד שתרבות בית ספר ממלאת במוטיבציה של תלמידים. בשלב הבא נציע שינויים שאפשר וצריך לבצעם לקידום תפקידן של תרבויות בית ספר בעידוד מוטיבציה ולמידה של תלמידים. לבסוף, נסכם בקצרה את התנסויותינו שלנו באשר לאופן שבו אפשר לחולל שינויים אלה.

### תרבות בית הספר

תרבות בית הספר זוכה להתייחסות בייחוד בעשור האחרון. עם זאת, משמעות המושג והנושאים הכלולים בתווית זו השתנו באורח ניכר. תרבות בית הספר הייתה מושג רחב שבמסגרתו נדונו באופנים שונים פרקטיקות ניהול, מדיניות מנהלית, חידושים, ועמדות ופעולות של סגל ושל תלמידים. ההבחנה כי לבתי ספר יחידים יש ככל הנראה אופי ייחודי משותפת לשימושים השונים במושג. אדם המבקר בבתי ספר שונים, אפילו באותה עיר, ייתקל מיד ובאופן ישיר בהבדלים רבים המבנים של בתי הספר שונים זה מזה מבחינה פיזית, וכאשר הם דומים, משתמשים בהם לעתים קרובות באופנים שונים. על הקירות תלויות יצירות אמנות של תלמידים, והודעות רשמיות - או כתובות גרפיטי. הרצפות עשויות להיות נקיות או מלוכלכות, זרועות סימנים של "עבודה בתהליך" - או נקיות באורח מוגזם כמעט. באשר לממד ההתנהגותי, קיימים הבדלים באופן שבו תלמידים פונים למורים - ומורים לתלמידים. הצטרפו לשיבת מורים ותוכלו ללמוד דבר מה על הסוגיות ועל

\* Kaplan, A. and Maehr, M. L. "School Cultures," in A. Walberg and G. Haertel (eds.), *Psychology and Educational Practice*, Berkely: McCutchan, 1997, pp. 342-355.

הדאגות, על הערכים ועל היעדים, שכולם משתנים מבית ספר אחד למשנהו. הצטרפו לשתיית קפה לא-רשמית של הסגל, ותשמעו דברים רבים ושונים. סביר להניח שבבית ספר קתולי באזור כפרי באוהיו ישורר קוד שונה של לבוש בעבור תלמידים ומורים מאשר בבית ספר בלב סן-פרנסיסקו; ושני בתי ספר אלה שונים מבחינה זו, כמו גם מבחינות רבות אחרות, מבית ספר פרברי בניו-ג'רזי.

אלה הם ההבדלים המובנים מאליהם - דברים שנוכל לראות או לשמוע מיד או להבין בנקל. אין הם חסרי חשיבות, ואפשר בצדק לראות אותם כחלק מתרבות בית הספר. אולם קרוב לוודאי שהם לא מהווים את החלק הבסיסי ביותר של תרבות בית הספר, ככל שמדובר במוטיבציה ובלמידה של תלמידים. מרבית האנשים שניסו להבין בתי ספר או לשנותם הגיעו לכלל מסקנה שבבסיס חלק ניכר מן ההתנהגות שבה צפו חבויות הנחות באשר לאופן שבו יש לחיות את החיים באותו מקום המכונה בית ספר (Deal and Peterson, 1990). מורים מחזיקים באמונות מסוימות בנוגע לתלמידים, ונצמדים לתאוריות באשר לאופן שבו אפשר ללמדם. התלמידים מצדם פועלים מתוך הנחותיהם שלהם באשר לסיבה שבשלה הם עושים דברים מסוימים ובאשר לערכה של הפעילות, ומחזיקים ברעיונות גלויים למדי על המורים, על המשימות שהם מקבלים ועל המשמעת המופעלת על-ידי המורים וההנהלה. הנחות אלה קרובות למה שאנו חשים שהוא לבה של תרבות בית הספר - אך אינן קרובות דיין.

## תכלית ההוויה הבית-ספרית

211

מחקרים שנערכו לאחרונה בנושא מוטיבציה ולמידה של תלמידים הקדישו תשומת לב מיוחדת לתפקיד שתכליות ומטרות ממלאות בעיצוב מוטיבציה ולמידה של תלמידים ובהכוונתן. התלמידים מכירים כמובן במגוון של תכליות בהקשר של הפעילות הבית-ספרית. שתיים מהן ממלאות לכאורה תפקיד חשוב במיוחד בקביעת מוטיבציה ולמידה. כל תכלית מייצגת הגדרה מנוגדת של הפעילות בבית הספר; והגדרות שונות אלה מובילות להבדלים יסודיים בדרך שבה תלמידים פועלים, מרגישים וחושבים כאשר הם משתתפים בשיעורים, מכינים את שיעורי הבית, פוסעים במסדרונות, מקיימים קשרים עם עמיתים לספסל הלימודים ועם מורים - או פשוט מסתובבים בבית הספר. תכליות או "מטרות" אלה אינן יעדים מוגדרים שיש להגיע אליהם או אמות מידה שיש לעמוד בהן. הן דומות יותר לתאוריות העוסקות בהוויה הבית-ספרית ובמטרותיה, כמו גם בערכה - תאוריות הקשורות באורח הדוק לשאלה מי הוא האדם בבית הספר ומה הוא מסוגל לעשות.

## שתי מטרות חיוניות ומנוגדות

אנו מכנים את המטרה ראשונה בשם "משימה". במקרה זה, ההתמקדות היא בלמידה: התקדמות, התפתחות ברכישת מיומנות, פתרון בעיה או רכישת ידע. במידה רבה, מקובל על העוסקים בחינוך כי המשימה הלימודית בעלת ערך לכשעצמה, והיא עשויה וצריכה להיות מעניינת ומהנה. את המטרה השנייה אנו מכנים "יכולת", שכן כאן המוקד הוא בהפגנת העובדה שהאדם הוא בעל יכולת לבצע דברים - למעשה, בעל יכולת גבוהה יותר מאחרים. אלה הדוגלים במטרות של יכולת רואים את החינוך הבית-ספרי ואת משימות בית הספר כמשחק תחרותי במהותו שבו יש כאלה המפסידים. בית הספר הוא זירת תחרות על קביעת היררכיות שונות של הישגים, של יכולת, ולעתים קרובות - אם גם באורח מרומז - של ערך וקבלה. גוף ידע משמעותי למדי מצביע על כך ששתי מטרות אלה - משימה ויכולת - קיימות בקרב תלמידים בכל הרמות. בדרך כלל תלמידים מאמצים מטרה אחת מן השתיים כקו עיקרי המנחה את התנהגותם בבית הספר. קיימים הבדלים

אישיים אצל תלמידים בבולטות של שתי המטרות: תלמידים אחדים "מודעים לציונים", ואחרים מחבבים לכאורה באמת ובתמים את תהליך הלמידה. ראוי לציין שמרבית התלמידים נבדלים זה מזה גם במידה שבה הם מנסים להשיג מטרות אלה במהלך ביצוע משימה נתונה כלשהי. נשוב ונעסוק בנקודה זו בהמשך. ראוי להדגיש תחילה שמטרות אלה ממלאות תפקיד חשוב מאוד באופן שבו תלמידים ניגשים לפעילות הבית-ספרית, ובפרט בדפוסים שונים של פעולה, של רגשות ושל מחשבות.

## פעולות, רגשות ולמידה

קיימת כמות ניכרת של מידע מתוך מחקרים שבדקו את האופן שבו פרטים פועלים, מרגישים ולומדים כאשר הם מחזיקים בעיקר באחת משתי תאוריות אלה על בית הספר. תלמידים המחזיקים במטרות משימה שונים ככלל מבחינה איכותית מתלמידים המחזיקים במטרות יכולת. דבר זה מתברר מן הדרך שבה הם עוסקים במשימות לימודיות, מעמדותיהם כלפי בית הספר, ומן התחושות שהם חווים במסגרתו.

כאשר תלמידים מחזיקים במטרות משימה, הם מפגינים עניין בלמידה, מומרצים על-ידי אתגרים, וסביר יותר שיעשו שימוש באסטרטגיות קוגניטיביות יעילות ופורות. הם מתכננים את התנהגותם ומפקחים עליה, ומנהלים את זמנם כך ששיגו את יעדי הלמידה שלהם. הם עשויים להפעיל אסטרטגיה של שינון כאשר הדבר נדרש, אך אינם מגבילים את למידתם לאסטרטגיה זו בלבד. סביר שיפעילו גם אסטרטגיות של "עיבוד לעומק", כגון קישור מידע שנלמד בתחום מסוים למידע שנלמד במקום אחר. בקצרה, הם פועלים על החומר כדי לארגן אותו באופן משמעותי בעבורם, המסייע להם לדלות את הידע ולעשות בו שימוש אפקטיבי. יתר על כן, קרוב לוודאי שתלמידים אלה יאמינו כי מאמץ עשוי להביא לשיפור במיומנויות ובידע. לפיכך הם לומדים מטעויות, וכישלונות מקריים אינם מרתיעים אותם. הם חשים הצלחה כאשר הם משיגים שליטה במיומנות מסוימת או כאשר הם לומדים דבר מה חדש ומעניין. ההזדמנויות שהם תופסים להצלחה תלויות במשימות ובמשאבים שמספק להם בית הספר ובחירות הניתנת להם לעסוק בתחומי העניין שלהם. מאפיינים אלה מצויים אצל תלמידים המחזיקים במטרות משימה, ללא קשר לרמת ההישגים שלהם.



בניגוד לכך, תלמידים המחזיקים במטרות יכולת מתמקדים ביכולת ובערך העצמי שלהם. הם מתעניינים בפעילויות למידה כאשר אלה מעידות על כך שהם חכמים. הם מנסים להימנע ממשימות מאתגרות וקשות כאשר אלה מאיימות על יכולתם, ובמקום להשתמש באסטרטגיות למידה "עמוקות", סביר הרבה יותר שיפעילו אסטרטגיות "שטחיות", כגון שינון. קרוב לוודאי

שתלמידים אלה יאמינו כי אם אדם משקיע מאמץ רב במשימה, הרי שאינו חכם או מוכשר. לפיכך, יש להניח שלא יעסקו במשימות במשך פרק זמן ארוך. לנוכח אפשרות של טעות או כישלון, הם נוטים לאמץ "אסטרטגיות של הכשלה עצמית". אסטרטגיות אלה מספקות להם תירוצים סבירים לכישלון שאינם מתייחסים ליכולת נמוכה וכך אינם מערערים את הערכתם העצמית (Covington, 1992). תלמידים המחזיקים במטרות יכולת חשים מצליחים כאשר ביצועיהם טובים מאלה של תלמידים אחרים, וכאשר הם יכולים לבצע את משימות בית הספר במהירות וללא קושי. מאחר שרק תלמידים מעטים יכולים להיות "הטובים ביותר", ההזדמנויות להצלחה שתלמידים אלה מכירים בהן מוגבלות. קרוב לוודאי שאותם תלמידים שאינם מסוגלים להיות הטובים ביותר יאמצו אסטרטגיות אחרות שאינן תורמות להסתגלות, כגון הפחתה מערכם של הלמידה ושל בית הספר.

עמדותיהם של תלמידים בעלי מטרות משימה יהיו בדרך כלל חיוביות יותר כלפי בית הספר וכלפי הלמידה מאשר אלה של תלמידים בעלי מטרות יכולת. תלמידים אלה מדווחים כי הם נהנים לשהות בבית הספר, משועממים פחות, חשים פחות חרדה ויותר נוחות. סביר יותר שתלמידים בעלי מטרות יכולת ידווחו על עמדות ועל תחושות שליליות. מעניין לראות שדבר זה נכון גם לגבי תלמידים הנתפסים באופן אובייקטיבי כמצליחים בבית הספר, אך המחזיקים במטרות יכולת. יתר על כן, המחקר מצביע על כך שמטרות משימה קשורות לא רק לעמדות חיוביות כלפי הלמידה וההוראה הבית-ספרית, אלא גם להתנהגות הסתגלותית בכלל. בניגוד לכך, מטרות יכולת קשורות להתנהגות מפריעה, לניכור ולהערכה עצמית נמוכה. הסיבות לכך ברורות. מטרות יכולת מתמקדות בעצמי, ולעתים קרובות - במידת התפקוד הגרוע של התלמיד בבית הספר. כאשר בית הספר הוא בבחינת משחק תחרותי שבו חלק מן המשתתפים, ואולי אף שיעור ניכר מתוכם, אינו יכול לצפות לניצחון, ודאי שיהיו לכך השפעות על ההערכה העצמית ועל תחושת ההשתייכות.

לסיכום, קיימת סיבה טובה לטעון כי מטרות משימה קשורות להיותו של התלמיד תלמיד טוב כמו גם אורח טוב של בית הספר. מעטים יטילו ספק בעדיפותם של סוגי התנהגות שונים מבחינה איכותית שקושרו באורח דיפרנציאלי להחזקה במטרות משימה (בניגוד ליכולת). לא זאת בלבד שאנו מבקשים שהתלמידים יאהבו ללמוד, אנו רוצים גם שירכשו את הידע הנחוץ בדרכים היעילות ביותר. כמו כן אנו רוצים שתהיה להם הרגשה טובה לגבי עצמם כתלמידים וכבני אדם. אם, כפי שהדברים נראים, סביר יותר שמטרות משימה ייצרו מצב זה מאשר מטרות יכולת, המסקנה היא שעל בתי הספר להיות מעוניינים לעודד תלמידים לאמץ מטרות משימה ולהימנע מן הדבקות הנפוצה כל כך במטרות יכולת. המחקר של התקופה האחרונה על תרבויות בית ספר עשוי לתרום לכך תרומה מעניינת וחשובה.

## תרבויות בית ספר ומטרותיהם של תלמידים

מחקרים שנערכו לאחרונה (Maehr, Midgley, et al., 1996) מצביעים על כך שכיתות לימוד ובתי ספר שונים ככלל זה מזה לא רק במאפיינים ברורים מאליהם כגון גינונים ולבוש, אלא גם באופן שבו הם מגדירים למידה והוראה בית-ספרית. כיתות לימוד ובתי ספר מדגישים במידה שונה מטרות משימה ומטרות יכולת - או לפחות התלמידים תופסים את בתי הספר כעושים כן. ככול שהדברים אמורים במוטיבציה ובלמידה של תלמידים, תפיסתם של התלמידים היא החשובה.

שני מחקרים ראשוניים העוסקים בגורמי בית הספר, המשפחה וקבוצת השווים - הקשורים במוטיבציה ובלמידה של תלמידים - מספקים בסיס לקביעה זו. ממצא ראשון במחקר אחד היה כי תלמידים מכירים ללא ספק בקיומם של דגשים במטרות מסוימות בבתי הספר שלהם. ממצא חשוב שני הוא המתאם בין הדגש הנתפס על מטרת משימה לבין מוטיבציה והישגים. כן נמצא שדגשים במטרות יהיו מכריעים יותר בעבור תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך יחסית ובעבור בני

מיעוטים. הייתה זו אחת העדויות הראשונות לכך שבתודעתם של תלמידים, בתי ספר נתפסים כמגדירים את תכליותיהם באופנים שונים - וייתכן שהם משפיעים בכך על דרגת ההשקעה של תלמידים בלמידה.



עם זאת, מחקר אחר (Ames and Archer, 1988), קבע את מקומם של ההקשר ושל התרבות בעיצוב איכות המוטיבציה והלמידה של תלמידים בבית הספר. המחקר נערך במסגרת כיתת הלימוד, והתמקד בתפיסתם של התלמידים את ההדגשה היחסית על מטרות משימה ומטרות יכולת במסגרת הכיתה. לא זאת בלבד שהתלמידים זיהו בבירור את הדגשים השונים הללו בכיתת הלימוד, אלא נראה היה שהושפעו מהם; כלומר, הם עיצבו הגדרות וגישות משלהם ללמידה בהתאם לאותם דגשים. כאשר תלמידים תפסו את הכיתה כמדגישה מטרות למידה, הם נטו ליישם אסטרטגית למידה "עמוקות" יותר, לבחור במשימות מאתגרות ולנקוט בעמדות חיוביות יותר כלפי הכיתה.

מחקרים מאוחרים יותר מצאו כי הדגש שבית הספר וכיתת הלימוד שמים על מטרות משימה ומטרות יכולת הוא רכיב שקל לזהותו בהקשר של בית הספר. אמנם אין אנו מבחינים בדגשים במטרות כפי שאנו יכולים להבחין בכרזות על הקירות או בספרים ובעזרים הטכנולוגיים שבהם משתמשים, אולם אנו יכולים לזהותם כאשר הם מצוינים במדדים מהימנים באמצעות שימוש בכלים מתוקננים ונוחים להפעלה. מדדים אלה אכן משקפים מאפיינים ייחודיים של הקשרי למידה. החוקרים חלוקים בשאלה האם המדדים שהושגו משקפים גם מאפיין חשוב של "התרבות הסובייקטיבית", כפי שאפשר לכוונה, של מוטיבציה ושל למידה - שכן מסתבר שהתפיסה של אותם דברים שבית הספר וכיתת הלימוד מדגישים קשורה במטרות המשימה והיכולת שתלמידים החזיקו בהן במהלך לימודיהם (לדוגמה, 1994, Anderman and Young).

## מקורות ומשאבים לשינוי בתרבות בית הספר

המחקר העוסק בהבדלים בדגשים, בהקשר ובשינויים בכולטות היחסית של המטרות בכיתות לימוד שונות ובבתי ספר שונים, מוביל למסקנה הבלתי-נמנעת שהדגש על המטרה הוא משתנה תלוי הקשר. אם אכן דגש על המטרה הוא משתנה, מהם מקורותיה של שונות זו, וכיצד אפשר לשלוט בהם, להשפיע עליהם ולנהלם? כפי שצוין לעיל, רובנו מעדיפים שתלמידים יחזיקו במטרות משימה ולא במטרות יכולת. האם אפשר לעצב ולנהל את הקשר בית הספר כך שיפעל להשגת העדפה זו?

קל יחסית לבקר בתי ספר; וקל יהיה לעצור בנקודה זו ופשוט להטיף למורים ולמנהלים לעשות משהו בנוגע לדגשי המטרות בבית ספרם. המחשבה על רפורמה בבית הספר מפחידה כמובן לא רק את אנשי המעשה. חוקרים אף הם מעזים רק לעתים רחוקות לסכן את שמם הטוב בהקשר זה. מלבד זאת, עולה השאלה מהם הגורמים בבית הספר המביאים הלכה למעשה לדגשים שונים אלה? החוקרים חייבים להצביע על דבר מה בבית הספר - והם אכן מסוגלים לעשות זאת.

עם תחילת ההתעניינות במטרות ובהקשרים של בית הספר, החלו כמה חוקרים לקבץ קטעים שונים של ספרות מקצועית העוסקת במקורות תלויי ההקשר של המוטיבציה של תלמידים (למשל Ames, 1992; Epstein, 1989). הם הבהירו כי סוגים מסוימים של מדיניות ושל נהלים בבית הספר משפיעים, קרוב לוודאי, על התלמידים ומעודדים אותם לאמץ מטרות משימה או משימות יכולת. דומה ששלושה תחומים של מדיניות ושל נהלים בבית הספר חשובים במיוחד לעניין זה.

## טבעה של "משימת הלמידה"

בלומנפלד ואחרים (ראו לדוגמה Blumenfeld, Puro, and Mergendoller, 1992) ציינו את ההכרח לשקול מה התלמיד מתבקש לעשות. כיצד מחנכים בונים ומגדירים משימות למידה? ראשית, סביר להניח כי משימות מסוימות הן משמעותיות ומעניינות יותר, ותלמידים נמשכים אליהן בקלות רבה יותר בשל הערך הטבוע בהן. כאשר זהו המצב, הסבירות של אוריינטציה לקראת מטרת משימה גבוהה יותר. הפוטנציאל לסביבות מכוונות למשימה נוצר באמצעות המדיניות ובאמצעות שיטות ההוראה בבית הספר - החלטות שמחנכים מקבלים בעיצוב ההוראה. כיתות לימוד ובתי ספר משפיעים על משמעות המשימה בכמה דרכים הקשורות ביניהן. ראשית, הם משפיעים על הערך הטבוע במשימות בכך שהם הופכים את המשימות למאתגרות ומורכבות במקצת בעבור התלמידים המתבקשים למלא אותן. שנית, הם מעניקים לתלמידים מידה מיטבית של בחירה באשר לשאלה מה לעשות וכיצד. לבסוף, הם מסייעים לתלמידים בקישור משימות למשמעויות כלליות יותר, והופכים את הלמידה ל"רלוונטית" (השוו, Lepper and Cordova, 1992). הסיוע לתלמיד בבניית משמעות לעיסוקו הוא אחת המשימות החינוכיות החשובות ביותר. עם זאת, לעתים קרובות מדי, הנהלים והמדיניות של בית הספר פועלים למעשה כנגד מטרה זו. לדוגמה, חלוקת השיעורים ליחידות של 40 עד 50 דקות נוטה לצמצם את מידת הבחירה שמאפשרים לתלמידים ואת ההזדמנויות להתנסויות מעשיות - וכך את ההזדמנויות לעסוק בהעמקה בבניית ידע. עידוד הוראה בצוות בין-תחומי כדי להתמודד עם מגבלות זמן מעין אלה עשוי לסייע בהרחבת המשמעות של ביצוע חישוב מתמטי מסוים כמו גם של קריאת שיר.

לסיכום, עידוד אימוצה של מטרת משימה מתחיל בטבעה של המשימה שהתלמיד מתבקש לבצע. עיצוב משימות אלה נשלט במידה רבה על-ידי אמונותיהם של מורים ובחירתם ב"חומרי למידה", כמו גם על-ידי הנחות מקובלות באשר לצורת הארגון והניהול של בית הספר ושל ההוראה הבית-ספרית.

## מערכות הערכה והכרה

הדברים שחשיבותם מובנת מאליה בעת ההרהור בתאוריות של בית הספר, מסירתן ועיצובן, הם אולי נוהלי הערכה וההכרה. הדרך שבה אנו מעריכים למידה מצביעה לא רק על הגדרתנו מהי למידה אלא גם על מידת הערכתנו אותה. ההכרה המיוחסת לתהליך הלמידה משמשת כדי לפרסם ולקדם את מה שעשוי להיות מוצג באופן מעודן יותר בתהליך השיפוט וההערכה.

בחרנו בדוגמה אחת מני רבות, הממחישה טענה זו היטב. שיפוט והערכה של למידת תלמידים נסכים לרוב על רמות ביצוע השוואתיות שאינן מביאות בחשבון את רמות הפתיחה של יכולת, ניסיון קודם, או העולם החברתי והתרבותי של התלמיד. כאשר השגת הציון המרבי במבחן הופכת ליעד העיקרי של תלמידים ולמהותו של המאמץ בבית הספר, מתרחשות כמה תופעות - מרביתן שליליות. תלמידים נוטים לשכוח שצמיחה ולמידה הן התכליות של הפעילות הבית-ספרית. אלה המסוגלים לנצח בתחרות הלימודית יימנעו לעתים מלהעז לחשוב מחשבות חדשות, כדי להטמיע את התשובה "הנכונה" בתודעתם, ועל-ידי כך להימנע מן הסיכון "להיראות טיפש". גרועה לא פחות היא העובדה שתלמיד שאינו מיטיב להתחרות יהיה בעל סיכוי קטן בלבד לחוות את הנאות הלמידה המגיעות לו.

בקצרה, כאשר הפגנת יכולת במסגרת תחרות עם אחרים הופכת לשם המשחק בבית הספר, הלמידה מתערערת. ייתכן שצורה לא מעודנת במיוחד של לוחמה בכיתה זוכה לעידוד. ייתכן שמלמדים את התלמידים הניחנים ב"כישרון" להימנע מטעויות במקום ללמוד מהן. תלמידים "טעוני טיפוח" יחוו בוודאי לא-מסוגלים. ייתכן שיחוו אבדן של הערכה עצמית - או, כדי להגן עליה, יפטרו את בית הספר כלא-רלוונטי.

## התפלגות של סמכות

לבסוף, חשוב להדגיש עובדה מובנת מאליה: תלמידים לומדים. כפי שמתברר מתוך כמה תכניות מחקר, תלמידים לומדים באופן הטוב ביותר כאשר הם פועלים הלכה למעשה כשחקנים ראשיים בתהליך הלמידה. במשך תקופה מסוימת, המחקר בנושא מוטיבציה הדגיש כי דרגה מרבית של בחירה חיונית לעידוד השקעה מצד תלמידים. לאחרונה, חוקרים מדגישים את האופן שבו השתתפותם של תלמידים בתהליך הלמידה חיונית לאיכות הלמידה שלהם. כלומר, סביר להניח שתלמידים יפתחו מיומנויות מטה-קוגניטיביות הולמות ויעסקו בעיבוד עומק, רק אם לא יתייחסו אליהם כאל כלים סבילים שלתוכם נוצקת החכמה. הידע נבנה על-ידי הלומדים - זהו תהליך פעיל הנובע באורח משמעותי מתוך יזמתו של הלומד בסביבה חברתית מעשירה.

לאחר שהדגשנו נקודה בסיסית זו, יש להוסיף כי קיים שפע של דוגמאות לכך שמדיניות ונהלים של בית הספר משמשים לעתים קרובות כדוגמה חמורה לאופן שבו אפשר לשכוח נקודה בסיסית. כדי ליצור בית ספר אפקטיבי דרושים כמובן סדר ובטיחות. אולם בה במידה יש צורך חיוני בסביבה שבה הלומד אינו רק נשלט אלא הופך יותר ויותר לשולט - תחילה בלמידתו ולאחר מכן בגורלו. קיימת שונות משמעותית בין בתי ספר ובין תרבויות בית ספר במה שנוגע לממד זה, וזוהי שונות מכרעת. בין התוצאות שיש לשקול בתחום זה היא העובדה שאפשרות בחירה מצומצמת מפחיתה את הסבירות של אימוץ תאוריית מטרת משימה בלמידה הבית-ספרית.

## תהליך השינוי התרבותי

כמובן, הידיעה מה יש לשנות אינה משלימה את מעגל הידע הנדרש. שינוי כלשהו בבתי ספר דורש מאבק, ושינוי מדיניות מן הסוג שאנו שואפים אליו גם הוא לא יהיה קל. אי-אפשר לקרוא בפשטות לשינוי בבית הספר. עלינו לשקול ברצינות האם בית הספר מסוגל אכן לבצע את השינוי הנדרש. תשובתנו לכך היא כי בית הספר מסוגל לבצע שינוי זה, אך אין זה דבר קל כלל ועיקר.

## התנסויות בשינויים בבתי ספר

כדי לקבוע את מידת הישימות של ביצוע שינוי המדיניות שאנו מבקשים, יזמו מאהר, מידגלי ועמיתיהם (Maehr, Midgley et al., 1996) שני ניסויים מקיפים שעסקו בשינוי בבית הספר. עד היום הניבו ניסויים אלה כמה ממצאים קריטיים בנוגע לשינוי תרבות בית הספר.

**שליטת בית הספר על מדיניות ועל נהלים.** המסקנה הראשונה שהחוקרים הגיעו אליה הייתה שלבתי הספר יש סמכות שיפוט לא-מבוטלת באשר לתחומים של מדיניות ושל נוהל שצוינו לעיל - סמכות מספקת כדי לבצע שינויים משמעותיים אם הם אכן בוחרים לעשות כן. בבתי ספר יסודיים רבים למשל קיימת אפשרות ליזום דרכי הערכה חדשות, ובכלל זה נהלים חדשים של מתן ציונים. גם במקרים שבהם מדיניות המחוז מציבה קווים מנחים נוקשים, עדיין יש למורים ולמנהלים מידה ניכרת של חירות באשר לאופן שבו הם מיישמים מדיניות זו. מורים מעניקים ציונים כגון "A" או "B" אם עליהם לעשות זאת, אולם הם מעניקים אותם מתוך מגוון של סיבות. וחשוב מכול, הם הקובעים את המשמעות שתהיה לצינונים אלה בעבור התלמידים. לבתי ספר יש מידה ניכרת של חירות בדרך שבה הם בוחרים להכיר בביצועים ובהתנהגות "רצויים". הם יכולים להדגיש כמובן הישגים לימודיים יותר מאשר הישגים בתחום הספורט. הם עשויים גם להקפיד ולהדגיש למידה והתקדמות, ולא להגביל עצמם להכרה באלה המקבלים את הציונים הגבוהים ביותר במבחנים. הם עשויים להכיר בחדשנות וביצירתיות - או בקונפורמיות. כמו כן הם יכולים להכיר באלטרואיזם ובאזרחות טובה. ברור גם שתלמידים מבחינים אם בית הספר מכיר או שאינו מכיר בדברים אלה.

217

בתי ספר אינם יכולים לשנות את תרבותם ללא מאמץ ואולי אף ללא כאב מסוים; וסביר שיעשו זאת בהצלחה רק אם מתמלאים תנאים מסוימים. אחד התנאים הללו הוא קיומו של חזון בהיר ובר-ביצוע באשר למהות בית הספר, ההוראה והלמידה.

**קיומו של חזון לבית הספר.** שינוי בבית הספר מצריך הכרה בצורך בשינוי כמו גם מטרה לעתיד. חזון לבית הספר מספק את שתיהן. כאשר אנו משתמשים בביטוי "חזון לבית הספר", כוונתנו לתאוריה של בית הספר החובקת ראיית תכלית כמו גם אסטרטגיות להשגת תכלית זו. בחיבור זה הצגנו את החזון שלנו לבית הספר, חזון המבוסס על המחקר העכשווי כמו גם על ניסיונו אנו בשינוי בתי ספר. חזון זה אינו מושלם; לכל היותר זהו חזון מתהווה. עם זאת, הוא מספק דוגמה לתמונה העולה בדעתנו כאשר אנו, כמו אחרים, טוענים שחזון הכרחי לשינוי בבית הספר - או כדי שבית הספר יתפקד היטב ובצורה אפקטיבית (השוו, Roueche, Baker, and Rose, 1989).

אנחנו צוללים כרגע  
חזון חדש לבית הספר



החזון שלנו מצהיר בבירור על הדבר שאנו מבקשים בעבור התלמידים: למידה. התלמידים הם המוקד הסופי והלמידה היא התוצר הסופי. מטרתנו אינה בניין נקי, בית בטוח, גורם חברתי או מחברת, מועדון או מקום עבודה, אף על פי שהיא עשויה לכלול משהו מכל אלה. אולם בסופו של



דבר, בית הספר צריך להיות מקום למידה בעבור כל התלמידים. יתר על כן, אנו טוענים כי פירוט מרבי באשר למה שאנו מבקשים מבית הספר חיוני להשגת אמון לא רק מצד חברי הסגל ומועצות המנהלים של בתי ספר, אלא גם מצד הלקוחות החשובים ביותר: התלמידים. מצאנו בשלב מוקדם במחקרנו שכאשר התלמידים תפסו שיש לבית הספר תחושה באשר למטרותיו, בייחוד כאשר בית הספר ייצג את מטרת הלמידה, הייתה סבירות גבוהה יותר שהם ישקיעו בתהליך הלמידה.

ייעוד, תחושת תכלית בהירה ובת-קיימא, הוא צעד ראשון וחשוב לקראת השגת אפקטיביות. עם זאת, לא כל ייעוד של בית הספר טוב באותה מידה. השערותנו, המתבססת על כמות ניכרת של מחקרים, מצביעה על כך שליייעוד הקשור בקידום מטרות משימה יהיו השפעות אישיות והשפעות על הלמידה שונות בתכלית מאלו של ייעוד המתרכז במטרות יכולת. במרבית המצבים, אם לא כולם, תרבות המתמקדת במשימה עדיפה בכירור.

**חזון משותף.** לא די בכך שהחזון יהיה נחלתו של חבר אחד בקהילת בית הספר, כמו למשל המנהל. מנהלים, סגל, הורים ותלמידים צריכים להיות שותפים לחזון, ותהליך הגשמתו הוא תהליך קבוצתי במלוא מובן המילה. תקשורת, לכידות ויחסים חברתיים טובים אינם מובטחים לכשעצמם שדברים טובים יתרחשו בבית הספר. אולם לא סביר שיתרחשו דברים טובים אם בית הספר אינו מקום מלוכד ותומך מבחינה חברתית במידה סבירה. שינוי תרבותי כרוך בתקשורת אפקטיבית, בעבודה משותפת לקראת מטרה מסוימת ובאמון בין החברים.

**מנהיגות.** מישהו חייב ליטול סיכון אם מתקבלת החלטה לבצע את הצעדים ההכרחיים בנתיב המוביל לשינוי. על כל המעורבים ליטול סיכון מסוים, אולם בדרך כלל אדם כמו המנהל יצטרך לומר, בשלב מכריע כלשהו של אי-ודאות, "בסדר, הבה נעשה זאת". הוא אמנם "יספוג את האש" עקב החלטה זו, אך גם יגן עליה, יקדם אותה ויתמוך בה. כאשר אנו מהרהרים בניסיוננו בשינוי תרבות בתי ספר, אנו מסיקים שרבים היו מעורבים בתהליך, אולם תמיד היו רגעים שבהם הייתה העבודה נעצרת אלמלא קם מישהו בעמדת הנהגה ואמר, "הבה נעשה זאת". אכן, מסירותו של המנהיג לשינוי, אמונתו בחזון ונכונותו ליטול סיכונים ולעודד אחרים לעשות כן הם הכוחות העיקריים המעצבים את תהליך השינוי ומניעים אותו קדימה.

## מסקנות

בשנים האחרונות, הקהילות, המדינות והממשל האמריקני הקצו משאבים ניכרים לרפורמה בבתי הספר. חלק ניכר מהם הוקדש להכשרה ולהכשרה-מחדש של מורים, להספקת חומרים חדשים למורים, ולעתים להעמדת טכנולוגיה כלשהי לרשותם. בתוך כך הוקדשה רק מחשבה מעטה לעיצוב בית הספר, ובייחוד לגיבוש חזון באשר למהותו של בית הספר. עם זאת, חזון מעין זה הוא לבטח אחד העניינים החשובים ביותר שיש לעסוק בהם. בסופו של דבר, זוהי מהותה של בחינת תרבות בית הספר. הצגנו כאן חזון ראוי, על-פי אמונתנו, וגם כזה שאפשר ליישמו. כמו כן דיווחנו על עדויות המצביעות על כך שחזון המקדם מטרות משימה יניב תוצאות בהשקעת התלמידים בלמידה ובאהבת הלמידה. קיומו של חזון הוא כמובן יותר ממחצית הבעיה. כתוצאה מכך, ניסיוננו ביישום שינויים בתרבות בית הספר עשוי להיות שימושי. אנו מקווים שניסיוננו ישמש לא רק כזרז לחשיבה על שינוי אלא גם כתמריץ וכקו מנחה ליישום השינוי. אנו מקווים שההצעות האחדות שהעלינו יקדמו לפחות את השאיפה לנסות.

- Ames, C. (1992). "Classrooms: Goals, structures, and student motivation," *Journal of Educational Psychology* 84, 261-271.
- Ames, C., and Archer, J. (1988). "Achievement goals in the classroom: Student learning strategies and motivation processes," *Journal of Educational Psychology* 80, 260-267.
- Anderman, E., and Young, A. (1994). "Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects," *Journal of Research in Science Teaching* 31, 811-831.
- Blumenfeld, P. C.; Puro, P.; and Mergendoller, J. R. (1992). "Translating motivation into thoughtfulness," in H. H. Marshall (ed.), *Redefining student learning* (pp. 207-239). Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corp.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Deal, T. E., and Peterson, K. D. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. Washington D.C.: U.S. Printing Office.
- Epstein, J. L. (1989). "Family structures and student motivation: A developmental perspective," in C. Ames and R. Ames (eds.), *Research on motivation in education, Vol. 3* (pp. 259-295). San Diego: Academic Press.
- Lepper, M. R., and Cordova, D. I. (1992). "A desire to be taught: Instructional consequences of intrinsic motivation," *Motivation and Emotion* 16, 187-208.
- Maehr, M. L.; Midgley, C.; et al. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder, CO.: Westview Press (Harper/Collins).
- Roueche, J. E.; Baker, G. A.; and Rose, R. R. (1989). *Shared vision: Transformational leadership in American community colleges*. Washington, D.C.: The Community College Press.
- Sarason, S. B. (1990). *The predictable failure of educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.