

קידום תפקודי לומד באמצעות בחירת יעדים בקרב תלמידים בחטיבות ביניים

יחיאל תנעמי

תקציר

מחקר זה בא לבחון את תרומתה של תוכנית התערבות לקידום תפקודי לומד, המעמידה במרכזה תהליך של בחירת יעדים בתחום הלימודי והחברתי-רגשי והשגתם, בזיקה לעקרונות הגישה האקזיסטנציאליסטית. המחקר הוא רפלקציה לעבודה שיתופית של מורים לקידום תפקודי לומד, בקרב תלמידים בכיתות ח' ומוריהם. הנתונים נאספו באמצעות שאלון מובנה, קבוצת מיקוד של תלמידים וריאיון עומק עם מורים. נמצא כי מרבית התלמידים דיווחו על התקדמות ניכרת בהשגת היעד ושביעות רצון מהתהליך. ככל שעלתה ההתקדמות בהשגת היעד, כך עלתה שביעות הרצון מהתהליך. המשתתפים המנבאים ביותר את מדד שביעות רצון התלמיד הם המוטיבציה של התלמיד ותפיסתו את המורה כמעודד בתהליך. המורה הוסיף לארגז הכלים התנסות בעבודה שיתופית ובהצבת יעדים לקידום מגוון צרכים של תלמידים, שני כלים שיכולים לשרתו בהמשך דרכו המקצועית. התרומה התאורטית של ממצאים אלו נוגעת למאפיינים המשפיעים על תפקוד התלמיד ולתרומת העבודה השיתופית בקידום תפקודו. התרומה היישומית מתבטאת במגוון המענים שמורה יכול לתת לצורך קידום הוראה-למידה משמעותית מעבר לתחום הדעת.

מלות מפתח: הוראה שיתופית, קידום יעדים, תפקודי לומד

מבוא

העידן שבו אנו חיים מזמן אתגרים רבים למורים ולתלמידים: ההתפתחות הטכנולוגית מאפשרת זמינות ונגישות של המידע, למידה יכולה להתבצע בכל מקום ובכל שעה והתלמיד יכול לשמש כצרכן של הידע וגם כיוצר שלו (הכט, 2018). כדי שתלמידים הגדלים כעת יוכלו להתמודד עם אתגרי המחר, גוברת כיום הדרישה שבתו ספר יפתחו בקרב תלמידיהם מיומנויות שהן תנאי להתמודדות עם אתגרי המחר. מיומנויות אלו כוללות בין השאר פתרון בעיות, חשיבה ביקורתית, שיתוף פעולה וניהול עצמי (מורגנשטרן, פינטו, וגרהוף, הופמן ולוטטי, 2019; Van Laar, Van Deursen, Van Dijk & De Haan, 2017). כל אלו מציבים בפני המורה אתגר ביצירת מקומו המשמעותי מחדש כנותן מענה מותאם לצרכי התלמיד בכיתה, מתוך תפיסה שכל תלמיד הוא תלמיד עם צרכים ייחודיים משלו (מורגנשטרן ואחרים, 2019). צרכים אלו באים לידי ביטוי בתחום הקוגניטיבי, הרגשי והתקשורתי כאחד. מאחר שכל מורה מתמחה בתחומים שונים, יש משמעות לתרומה הייחודית המצטברת של מחנך הכיתה ומורה השילוב בעבודה שיתופית כדי לתת מענה מותאם לתלמידים (Treachy & Gurganus, 2010).

לציטוט (מדעי החברה) – תנעמי, י' (תשפ"ב). קידום תפקודי לומד באמצעות בחירת יעדים בקרב תלמידים בחטיבות ביניים. *חמדעת*, י"ד.

פרטי המחבר: ד"ר יחיאל תנעמי,

החוג לחינוך מיוחד, האקדמיית חמדת; בית הספר העל יסודי בקבוצת יבנה; משרד החינוך.
דוא"ל: tanamiy@gmail.com

מאמר זה הוא רפלקציה על התנסות מורים בעבודה שיתופית, במטרה לקדם אצל התלמיד את האוטונומיה ללקיחת אחריות ומעורבות פעילה בעיצוב התפתחותו הלימודית, הבין-אישית והתוך-אישית, המושתתת על מספר אמונות שהתגבשו מתוך ניסיון עבודה בהוראה: תלמיד רוצה להתקדם ולהצליח בתפקודו ולהביא את נקודות החוזק שלו לידי ביטוי; מטרת שתלמיד מציב לעצמו עוזרות לתלמיד ולמערכת בקידומו; ההצלחה היא מה שתלמיד מגדיר לעצמו כהצלחה; תלמיד מגויס ושותף יכול להצליח, והוא זקוק למבוגר משמעותי המלווה אותו בדרכו.

כדי לתת מענה לדרישות אלו בקרב תלמידים בחטיבות ביניים, נבנתה תוכנית התערבות השואבת את השראתה מהגישה האקזיסטנציאליסטית. המאמר הנוכחי מתאר תהליך של בחירת מטרת בקרב תלמידים בכיתה ח', המבוסס על ההכונה העצמית בלמידה הוניהולה, באמצעות עבודה שיתופית של מורים המשמשים כמתווכים בתהליך. כמו כן הוא מציג מחקר המעריך את מידת הצלחת התהליך, תוך התמקדות בתרומה של מאפייני תפקודי לומד בתחום הבין-אישי והתוך-אישי ובשביעות רצונו של התלמיד מתהליך קביעת היעדים והשגתם.

רקע תאורטי

א. תפקודי לומד

תפקודי לומד הם סוגיה מרכזית בשדה החינוך, אשר מעסיקה את אנשי החינוך והמחקר כאחד באופן בלתי פוסק, כפי שניתן ללמוד ממסמך של משרד החינוך העוסק בהיערכות למאה ה-21:

מציאות החיים במאה ה-21 בתחומי החברה, הטכנולוגיה, הכלכלה, הסביבה והפוליטיקה היא מורכבת ומשתנה בקצב מואץ. מציאות זו מובילה לעתיד שונה ובלתי ידוע. לנוכח זאת, האתגר המרכזי של מערכת החינוך הוא לעצב ולהעצים, באופן מתמיד, את רלוונטיות החינוך בשני ממדים מרכזיים: האחד הוא הרלוונטיות של החינוך ללומד, הממד השני הוא הרלוונטיות של הלומד לעולם (מורגנשטן ואחרים, 2019).

תפקודי לומד הם מגוון של התנהגויות ומיומנויות עצמאיות הנדרשות לצמיחתו של הפרט ומותאמות לתפקודי לומד במאה ה-21. המערכת החינוכית נדרשת לטפח את דמותו של הלומד בתהליך ההוראה-למידה לאורך שנות לימודי החובה (משרד החינוך, 2014). ההכרה בתפקודי לומד כערך בעל משקל נולדה מתוך התובנה שהקניית מיומנויות חשובה לפחות באותה מידה כמו הקניית ידע, תוכן וחומר לימודי. מטא-אנליזה רחבה שעסקה בזיהוי הכישורים שיש לגביהם קונצנזוס מחקרי בדבר נחיצותם למאה ה-21, מצביעה על 12 כישורים מרכזיים: כישורי חשיבה עמוקה שבהם יש לאדם יתרון יחסי על מכונות (כמו חשיבה ביקורתית, יצירתיות וחדשנות ויכולת פתרון בעיות), כישורים דיגיטליים (כמו כישורי ניהול מידע וכישורים טכניים-דיגיטליים) וכישורי חיים ו חברתיים הנדרשים לצורך התנהלות אישית ובין-אישית בעולם המשתנה (כמו שיתוף פעולה, תקשורת, הכוונה עצמית, למידה לאורך החיים, מודעות אתית, מודעות תרבותית וגמישות) (Van Laar, Van Deursen, Van Dijk & De Haan, 2017). כל כישור מורכב מידע, מיומנויות ומערכים (Griffin and Care, 2015; OECD, 2018). ראוי לציין כי המסגרת המושגית כפי שעלתה מהמחקרים השונים אינה משותפת: אין הסכמה להגדרת הכישורים הנדרשים, וכן יש שימוש במושגים זהים אך התוכן שהם מייצגים שונה. עם זאת, כישורים אלו אוששו כמשקפים את הכישורים הנדרשים למשק ולחברה הישראלית (אייזנברג וזליבנסקי-אדן, 2019). בישראל שישה תפקודי לומד מרכזיים שמערכת החינוך נדרשת לטפח, כפי שעולה ממסמכי משרד החינוך בישראל (2013, 2014).

1. תפקוד קוגניטיבי – יכולת הלומד לבצע מגוון תפקודי למידה וחשיבה, מרמת הזיהוי והזיכרון ועד לרמות היישום, ניתוח סינתזה והערכה.
2. תפקוד מטא-קוגניטיבי – יכולת הלומד לחשוב על חשיבתו ולנווט את למידתו באמצעות חשיבה על משמעות הידע, על תהליכים ועל האסטרטגיות שהשתמש בהן, תוך הפעלת תהליכי תכנון, ניטור, ויסות ובקרה התורמים לקידום המודעות ללמידה ולשיפור מתמשך של תוצאותיה.

3. הכוונה עצמית בלמידה וניהולה – יכולת הלומד לבחור את מטרות למידתו, להגדיר, לתכנן את תהליך הלמידה, תוך ביסוסו על תהליכי חשיבה קוגניטיביים ומטא-קוגניטיביים. כמו כן, לשלב בהם פיתוח מוטיבציה פנימית גבוהה לגבי הנלמד והתאמת האסטרטגיות למטרות הלמידה לצורך השגת בנסיבות משתנות.
4. תפקוד בין-אישי – יכולת הלומד לנהל תקשורת בין-אישית המכבדת את האחר ומעניקה לו יחס רגיש, סובלני ומתחשב.
5. תפקוד תוך-אישי – יכולת הלומד להכיר את עצמו, לחוש תחושות מסוגלות עצמית, לווסת התנהגויות ורגשות ולפעול מתוך מודעות גבוהה לנקודות החוזק והתורפה בתפקודו. לזהות כיצד משימות חיו משפיעות על עולמו הרגשי וכיצד עולמו הרגשי מעצב את אופן התמודדותו עם משימות חיו.
6. תפקוד בהיבט החושי-תנועתי – יכולת הלומד לנהל אורח חיים בריא, להשתמש בשפת הגוף בצורה מושכלת ומודעת כדי להביע רעיונות ורגשות, לממש יצירתיות ולתת ביטוי לאופניות למידה מגוונת הניתנת לייצוג באופן רב-חושי ותנועתי.

כאמור, ששת התפקודים האלו נועדו להיטיב ולהעמיק את יכולות הלומד ולסייע לו בלמידה, בהתפתחות ובהשתלבות בחיי החברה והקהילה גם מעבר לתקופת הלימודים (משרד החינוך, 2014, פרק 3ב). שלושה מתוך ששת התפקודים שהוזכרו לעיל עומדים במרכז מחקר זה: הכוונה עצמית בלמידה וניהולה, תפקוד תוך-אישי ותפקוד בין-אישי. על כן נרחיב ברקע על חשיבותם לתהליך ההתפתחות של התלמיד. אחד ממאפייניה של המאה ה-21 הוא שינויים רבים ומהירים במגוון תחומי חיים שאינם ניתנים לתצפת מדויקת, עידן של אי-ודאות ההולכת וגוברת. שינויים אלו ישפיעו על כל פרט בתחומי חיים שונים כמו: התחום החברתי, הכלכלי והתעסוקתי. התלמיד של היום נדרש לכישורים שיאפשרו לו להתאים את עצמו לסביבה משתנה ולא ידועה באמצעות תפקודי לומד. אנו עדים כיום לתהליך מתמשך של השפעת ההתפתחות הטכנולוגית המביאה להחלפת עובד במכונה, או לשינוי במיומנות הנדרשת מהעובד לצורך הפעלת הטכנולוגיה או השימוש בה במכונות (Barber and Mourshed, 2007; World Economic Forum, 2016; OECD, 2017). כמו כן, לטכנולוגיה תרומה משמעותית בהנגשת הידע, והתלמיד יכול להיות צרכן ומפתח ידע כאחד (הכט, 2018). מכאן שבוגרי מערכת החינוך יידרשו להתאים את עצמם ללא נודע, להיות סתגלנים ולהתקדם עם העולם המשתנה (Prensky, 2012), וכדי להוסיף להיות רלוונטיים בשוק העבודה המודרני הם יידרשו לרכוש במהלך חייהם כישורים ומקצועות חדשים (מדהלה-בריק, 2015; Frey and Osborne, 2017). מהאמור לעיל עולה כי כישורי הכוונה עצמית בלמידה וניהולה לאורך כל חייו הם משמעותיים להשתלבות מיטבית של האדם בחיי הבוגרים. כישורים אלו באים לידי ביטוי ביכולתו של הפרט לבחור את מטרות למידתו, להגדיר, לתכנן את תהליך הלמידה, תוך ביסוסו על תהליכי חשיבה קוגניטיביים ומטא-קוגניטיביים. כמו כן, עליו לשלב בהם פיתוח מוטיבציה פנימית גבוהה לגבי הנלמד והתאמת האסטרטגיות למטרות הלמידה לצורך השגתן בנסיבות משתנות, לבצע רפלקציה וקבלת משוב על התהליך והערכה עצמית של התוצר והתהליך.

היבט נוסף שהמאה ה-21 מדגישה בפנינו הוא הצורך בשיתוף פעולה ועבודת צוות הדרושים לצורך התמודדות עם מטלות מורכבות. הערך המוסף של שיתוף פעולה הוא ביכולתו להעצים את השותפים ולאפשר להם להשיג יחד מטרות שלא יכלו להשיג כל אחד לבדו, ובכך שהוא מגביר את רמת השאיפות, המוטיבציה, המורל והחוסן לאתגרי הקבוצה ומשמש כלי רב עוצמה לשיפור הישגים ויצרנות (משרך החינוך, 2019). ההתפתחות הטכנולוגית מזמנת לנו שפע של הזדמנויות לשיתופי פעולה בין אנשים הנמצאים במקומות שונים, כך שלמרחק יש משמעות קטנה יותר לצורך עבודת הצוות (Friedman, 2005; Plucker, Kennedy, and Dille, 2015). עבודת צוות יעילה מצריכה יכולות חברתיות לצד יכולות קוגניטיביות. היכולות החברתיות כוללות יכולת ורבולת אך גם מגוון יכולות תקשורתיות נוספות, גישה פעילה, יכולת ביטוי עצמי במסגרת העבודה הקבוצתית, ראייה רחבה של העבודה הקבוצתית והבנה של התנהלות חברתית תקינה (Plucker, Kennedy and Dille, 2015; Griffin and Care, 2015). היבט זה של שיתוף פעולה ועבודת צוות מעלה את חשיבותם של התפקוד הבין-אישי והתוך-אישי: בפרט הבין-אישי באה לידי ביטוי היכולת של הפרט לנהל תקשורת בין-אישית המכבדת את האחר ומעניקה לו יחס רגיש, סובלני ומתחשב בקבוצת העבודה. לצד אלו נדרשת יכולת תוך-אישית של הפרט להכיר את עצמו, לחוש תחושת מסוגלות עצמית, לווסת את התנהגותו ורגשותיו ולפעול מתוך מודעות גבוהה לנקודות החוזק

והתורפה שלו בתפקודו כחבר בקבוצה. כמו כן עליו לזהות כיצד המשימות משפיעות על עולמו הרגשי וכיצד עולמו הרגשי מעצב את אופן התמודדותו עם משימות הקבוצה ומשימות חיוי כאחד. היבטים אלו של התפקוד הבין-אישי והתוך-אישי באים לידי ביטוי גם בבית הספר באינטראקציות של מורה-תלמיד ושל תלמיד עם חבריו, בלמידה פנים אל פנים ובלמידה מתוקשבת.

כאמור, המערכת החינוכית נדרשת לטפח את דמותו של הלומד בתהליך ההוראה-למידה לאורך שנות לימודי החובה. המורה נדרש לזהות ולמפות את הגורמים המקדמים או מעכבים את תהליך הלמידה של הלומד לצורך קידומו ולתת מענה למגוון צרכים של לומדים בכיתה, שיאפשרו תחושת מסוגלות ומימוש עצמי של התלמיד (משרד החינוך, 2014). כמו כן, הוא נדרש לספק לתלמיד מענה מותאם אישי לרצון ולצורך ומשמש חונך אישי ומכוון (עיקרון הפרסונליות) ומקדם שותפויות לקידום התלמיד (עיקרון השיתופיות) (מורגנשטרן ואחרים, 2019).

ניתן לומר שתפקודי לומד מעוגנים בתפיסה הפילוסופית המוכרת כתפיסה אקזיסטנציאליסטית. על פי תפיסה זו, משימתו הבסיסית של האדם היא בניית חיים אותנטיים ובעלי משמעות אישית. כלומר כל האפשרויות פתוחות בפני האדם ויש לו אפשרות לבחירה חופשית ולנשיאה באחריות ומעורבות פעילה בעיצוב חייו, ללמידה והתפתחות בלתי פוסקת תוך חיפוש משמעות (הכוונה עצמית בלמידה וניהולה). האדם מממש את עצמו בשלושה ממדים: (א) יחסיו עם סביבתו הפיזית וצרכיו הביולוגיים, (ב) יחסיו עם הזולת (הבין-אישיים), (ג) תפישותיו ורגשותיו של האדם עצמו (התוך-אישיים) (רוג'רס, 1980/1969; פרנקל, 1981/1946; קירקגור, 1997/1843). לאור האמור לעיל סביר להניח שלתפקוד התוך-אישי והבין-אישי תהיה תרומה ניכרת בקידום הכוונה עצמית בלמידה וניהולה, הכוללת בחירת מטרות ויעדים.

ב. מטרות ויעדים

מטרה (Goal) היא השאיפה – המקום שאליו הפרט רוצה להגיע. יעדים (Objectives) הם מטרות ביניים, ציוני דרך המובילים להשגת המטרה. בקביעת מטרה האדם מבקש להשיג שינוי בין המצב בהווה לבין המצב הרצוי בעתיד, והיא מנוסחת בדרך כלל כמשפט קצר ותמציתי שהוא כותרת לכל יתר הרכיבים של המטרה (קניאל, 2006). מטרות מקלות על הביצוע, בכך שהן מכוונות את הקשב ואת הפעולה, הן מגייסות את האנרגיה ואת המאמץ, הן מאריכות את ההתמדה והן מניעות לפיתוחן של אסטרטגיות הולמות לביצוע המטלה המובילה אל המטרה (Latham & Locke, 2015).

עיקר כוחה של גישת העבודה עם מטרות ויעדים הוא ברמת הפרט. השפעותיה ומהימנותה בעלות עוצמה רבה, ממושכות וישימות לאנשים במגוון רחב של תפקידים ותחומים, כולל למידה וחינוך (Locke & Latham, 2017): בהיבט של הלומד – המטרות והיעדים מאפשרים לתלמיד להבהיר לעצמו את תהליכי הלמידה שלו ולמדוד אותם, מספקים לתלמידים שפה משותפת שבה יוכלו לערוך דיון (Giardi, 2018) ויש להן השפעה בתת-המודע על ביצוע המשימה ועל ביצועים אקדמיים (Morisano, 2013). ההשפעה מועצמות כשאנשים כותבים באריכות על מטרותיהם (Locke & Latham, 2019). בהיבט של המורה – דיוק יעדי ההוראה של המורה מחדד ומפשט את תוכניות השיעור ומאפשר לו ליצור הערכות מעצבת המסייעות לקידום התוכנית (Giardi, 2018).

כדי להשיג מטרה צריכים להתקיים בה חמישה רכיבים (Doran, 1981, Yemm, 2012): ספציפית (Specific), מדידה (Measurable), ברת השגה (Achievable), רלוונטית (Relevant) ומוגבלת בזמן (Time Bound). נוסף על כך, ישנם שלושה רכיבים הידועים בספרות כמסייעים בהשגת מטרות: שיתוף מבצע המטרה בהגדרתה ובבחירת תוכנית הפעולה להשגתה, משוב על מידת ההתקדמות וההצלחה בהשגתה (Latham & Locke, 2015) ומיזוג של המישור התוך-אישי והבין-אישי.

במהלך חייו האדם ממזג את הצורך בייחודיות והגשמה עצמית לצורך בזוהר חברתית (קניאל, 2006). משמעות הדבר היא מיזוג אופטימלי של אינטליגנציה תוך-אישית ובין-אישית (גרדנר, 1996/1993). מכאן שלמישור התוך-אישי והבין-אישי משמעות רבה בהתפתחותו של תלמיד. בהקשר למחקר הנוכחי,

המישור התוך-אישי בא לידי ביטוי בבחירה ביעד, במוטיבציה לקדם אותו ובתחושת המסוגלות שלו להשגת היעד שבחר. במישור הבין-אישי הדבר קשור באינטראקציות שהוא מקיים עם סביבתו הלימודית והחברתית, כגון חבריו לכיתה, ההורים, המחנך והמורים המקצועיים. כמו כן, מישור זה יכול לבוא לידי ביטוי גם בפומביות הבחירה, כלומר שיתוף כל תלמידי הכיתה ביעדים שנבחרו. לדעת קניאל (2006) כשרוצים לחולל תהליך של שינוי בקרב קבוצת תלמידים כדאי להביא בחשבון את שני המישורים האלה ולטפח את שניהם. ההכנה ושימור התהליך במסגרת מליאת הכיתה יוצרים את הלכידות ואת האינטראקציה ומעודדים את כולם להתקדם יחד, כל אחד לעבר היעד שלו. הדבר מקדם למידה שיתופית, המכילה בתוכה את המוכנות הרגשית וההנעתית לעבוד בקבוצה ולא לבד ולהיות פעיל בה. משמעותה של למידה שיתופית בקבוצה או בזוגות היא שהמורה וכל אחד מחברי הקבוצה אמור להימצא בתפקיד של מלמד או מתווך לאחרים. תיווך (mediation) הוא אינטראקציה בין אישית המאפשרת למידה. הוא נועד לזרז התפתחות קוגניטיבית באמצעות אופנויות למידה, פיתוח דרכי חשיבה מגוונות ואפשרות להתמודד (פויירשטיין, רנד ופויירשטיין, 2001). למידה מתווכת מתרחשת כאשר קיים מרחק בין הלומד למטרות שהוא רוצה להשיג, וחבר או מבוגר מגשר על פער זה לאורך כל תהליך הלמידה (קניאל, 2006). הגישור נעשה באמצעות המתווך, שנמצא בין המטרות שהלומד רוצה להשיג לבין הלומד. הוא בורר ומארגן את התכנים, מכניס אותם להקשר ומוסות את התנהגות הלומד, כדי שזרם התודעה יהיה יעיל. עוצמת התיווך תלויה בשלב הלמידה, באופי המשימה ובמצבו של הלומד (צוראל, 1999).

על פי הגישה המיטבית (Cowen, 2000) המורה הוא המבוגר המשמעותי מבחינה רגשית ולימודית, ותהליך הלמידה הוא אירוע המוזן מהערוץ הרגשי ומהערוץ הדידקטי המתרחש במרחב הקשר שבין המורה והתלמיד. במחקר הנוכחי מחנך הכיתה הוא הדמות המשמעותית בתיווך הלמידה באמצעות שני ערוצים אלו, מפתח את תחושת מסוגלותו של התלמיד, מגביר את המוטיבציה שלו ומעצב את דימויו העצמי (אל-דור, 2014). דמותו של המחנך משמעותית ביותר בכיתה הטרוגנית, כיתה המאכלסת תלמידים עם מגוון של צרכים, בהם כאלו המאובחנים כלקויי למידה. מחקרים מצביעים על כך שככל שתלמידים לקויי למידה תופסים את המורה כבסיס בטוח וכדמות תומכת ומשמעותית, כך רמות הבדיחת שלהם נמוכות יותר והמוטיבציה שלהם ללמידה גבוהה יותר (Al-Yagon & Margalit, 2006). סבר להניח שהדבר נכון באותה מידה גם עבור כלל התלמידים בכיתה הטרוגנית, שהיא כיתה שלומדים בה תלמידים עם מגוון צרכים. חשוב לזכור כי קידום ההצלחה של תלמידים תלוי באמון של המורים ביכולתם המקצועית והאישית לתת מענה לצרכים הרבים והשונים בכיתה הטרוגנית וביכולתם לתרום בצורה ניכרת להצלחת תלמידים לקויי למידה (מרגלית, 2014). הכשרתו של מורה בחינוך הרגיל היא על פי רוב דיסציפלינרית, חסרה לו הכשרה מקצועית וכלים מתאימים לעבודה בכיתה הטרוגנית (Rosas & Campbell, 2010) ורבים מהם חשים חוסר אמון וחוסר ביטחון בכישוריהם המקצועיים לתת מענה לתלמידים לקויי למידה בכיתה הרגילה (Levi, Einav, Raskind, Ziv & Margalit, 2013). אחד הכלים לקידום תחושת מסוגלותו של מורה הוא שיתוף פעולה של מורים לחינוך מיוחד עם מורי החינוך הרגיל ותמיכה בהם. למורה לחינוך מיוחד יש ארגז כלים עשיר לקידום מגוון תלמידים עם צרכים מיוחדים (Rosas & Campbell, 2010). לאור זאת, כדי לקדם למידה בעלת משמעות למגוון התלמידים בכיתה בתהליך קביעת המטרות והיעדים וליווי התלמיד להשגתם, מחנך הכיתה והמורה המשלב בבית הספר שיתפו פעולה בדרך של הוראה שיתופית.

הוראה שיתופית (Co-Teaching)

שיתופיות בחינוך היא תהליך שבו שניים או יותר פועלים יחדיו באופן המעצים את יכולתם כפרטים יחידים להשגת יעד פדגוגי-חינוכי משותף שלא יכלו להשיג כל אחד לבדו (מורגנשטרן ואחרים, 2019). הוראה שיתופית (Co-Teaching) היא שיתוף פעולה בין מורה של הכיתה הרגילה ומורה לחינוך מיוחד או תומך מקצועי אחר, החולקים את האחריות לתכנון, העברה והערכה של ההוראה עבור כיתה שלומדים בה יחד תלמידים רגילים ותלמידי חינוך מיוחד (Friend, Reising & Cook, 1993; Weiss, 2004). הוראה שיתופית פותחה כמודל הוראה שיכול לתת מענה משמעותי ולהביא להצלחה של שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה (Treahy & Gurganus, 2010). הגדרה זו הורחבה לחינוך הרגיל וכיום היא לובשת צורות שונות של שותפות (Bauwens, Hourcade & Friend, 1989; Cook & Friend, 1995). הוראה שיתופית יעילה מגבירה את הסבירות להצלחה בקרב התלמידים והמורים כאחד, כמו הצבת

ציפיות גבוהות להישגים אקדמיים והתנהגותיים; יצירת סביבת לימודים חיובית ותומכת והקצאת זמן לתכנון העבודה המשותפת (Dieker, 2001).

בקרב המורים – הוראה שיתופית מאפשרת פיתוח תרבות של שיתוף בשיקולי דעת פדגוגיים בין עמיתים להוראה, חלוקה במטלות בין עמיתים, מתן גיבוי ואוזן קשבת, וכן היא מזמנת חשיפה לסגנונות הוראה ותקשורת שונים. יתרונות אלו באים לידי ביטוי בכיתה בשלביה השונים של ההוראה – בתכנון, בביצוע וברפלקציה (מכון מופת ומשרד החינוך, 2017).

בקרב תלמידים – מחקרים מצביעים שתלמידי חינוך רגיל ותלמידי חינוך מיוחד נתרמים מלמידה שיתופית של שני מורים מומחים העובדים אתם בכיתה. התרומה היא בהיבט האקדמי והחברתי במשולש של מורה, תלמיד רגיל, תלמיד חינוך מיוחד (למשל: James, 2015; Welch, 2000; Fontana, 2005). כמו כן, הוראה שיתופית יכולה לתרום להתפתחות המקצועית של שני המורים (Day, 1999).

כאמור, הפן הקוגניטיבי נראה לכאורה עיקרי בתפקודו של תלמיד בבית הספר, אך תפקוד התלמיד מושפע ממכלול אישיותו והווייתו בתחומים השונים, כפי שהם באים לידי ביטוי בתפקודי לומד, כמו תפקוד קוגניטיבי, מטא-קוגניטיבי, הכוונה עצמית, תפקוד בין-אישי ותוך-אישי. טיפוח תפקודים אלו בקרב התלמיד הוא נדבך חשוב בהתפתחות אישיותו של התלמיד ובהכנתו לחיים בוגרים ועצמאיים כנדרש במאה ה-21. הכוונה עצמית בלמידה וניהולה נוגעת, בין השאר, ליכולת הלומד לבחור את מטרות למידתו ולהגדיר ולתכנן את תהליך הלמידה, תוך ביסוסם על תהליכי חשיבה קוגניטיביים ומטא-קוגניטיביים. הצבת מטרות באה לידי ביטוי במגוון תחומי חייו של האדם לאורך תהליך צמיחתו, וחשוב לתת לתלמיד התנסות בתהליך מעין זה כחלק מהכלים הנדרשים לצורך התפתחותו, כפי שנעשה במחקר זה ויתואר בתוכנית ההתערבות.

תוכנית ההתערבות

מטרת ההתערבות היא לקדם את התפקוד הקשור בהכוונה עצמית בלמידה וניהולה, תוך התמקדות בבחירת מטרות ויעדים, בשל חשיבותו המרכזית לתחומים רבים בלמידה ובחיים. התפקוד הבין-אישי והתוך-אישי נבחרו משאר תפקודי הלומד כמתווכים להשגת המטרות והיעדים, תוך התבססות על הוראה שיתופית כמובא בתרשים 1.



תרשים 1: תהליך ההתערבות לקידום תפקודי לומד

התפקוד הבין-אישי בא לידי ביטוי באינטראקציות מורה-תלמיד לאורך יישום התהליך. כלומר בשיתוף הפעולה של התלמיד עם המורים המלווים את התהליך, בשותפות ומעורבות פעילה של התלמיד בבחירת היעד שהוא רוצה לקדם, בחשיבה על אופנים שונים לקידומו ובתפיסת התלמיד את מעורבות המורים בתהליך כחיובית. התפקוד התוך-אישי בא לידי ביטוי ביישום ההחלטות שהתקבלו באינטראקציה הבין-אישית בין התלמיד למורים המלווים את התהליך. כלומר במוטיבציה של התלמיד להשקיע בקידום היעד ובתחושת המסוגלות שלו לקדם את היעד. בחרנו לקדם תפקודים אלו באמצעות בניית תוכנית התערבות כיתתית, שאותה מלווים בהוראה שיתופית מחנך הכיתה הרגילה ומורה השילוב.

ליישום חוק השילוב בכל חטיבת ביניים מוקצות שעות הוראה למתן מענה לתלמידים המתקשים בלימודם, שנמצאו זכאים לקבלת מענה מתוכנית השילוב. שעות אלו ניתנות לתלמידים אלו רק על ידי מורה משלב שבהשכלתו הוא מורה לחינוך מיוחד (וורגן, 2007). מורה המומחה להורות תחום דעת מסוים אינו בהכרח כשיר ללמד תלמידים עם מגוון צרכים, כמו תלמידים עם צרכים מיוחדים, ומורה לחינוך מיוחד בדרך כלל חסר השכלה דיסציפלינרית, אך יש לו ארגז כלים עשיר לקידום תלמיד מתקשה (Rosas & Campbell, 2010). שימוש במטרות ויעדים לקידום מגוון תפקודי תלמיד רחוב בחינוך המיוחד, וכאן הורחב לכלל תלמידי הכיתה, כולל תלמידי השילוב שבה. הדבר מאפשר למורה שימוש בשפה ובאסטרטגיה אחידות לכלל תלמידי הכיתה.

במחקר זה חברו המחקר ומורה השילוב לצורך קידום תלמידי הכיתה כולה. ההוראה השיתופית שלהם אינה בתחום דעת ספציפי אלא בקידום תפקודו של התלמיד בתחום שבו הוא בוחר – לימודי, התנהגותי או חברתי. קידום וליווי התלמיד בתהליך נעשה לאורך כל זמן הלמידה בהלימה ליעד שהתלמיד בחר ולרמת ההתפתחות שבה הוא נמצא לגבי השגת היעד. המסר שביצע התוכנית נעשה על ידי המחקר והמורה המשלב הועבר גם לתלמידים.

כדי להרחיב את מומחיותם של שני המחקרים הרגילים במתן מענה מקצועי לתלמידים עם צרכים מיוחדים בתהליך הצבת היעדים, הוחלט לעשות שימוש במודל ה"עד כל השל"מ, שנועד לקידום מומחיותם של מורים במתן מענה מקצועי לתלמידים עם צרכים מיוחדים בתחום דעת מסוים ומעוגן בעקרונות של "הלמידה המשמעותית" (תנעמי, 2018). מאחר שההתערבות אינה בתחום דעת ספציפי אלא בקידום תפקודו של התלמיד, הותאם המודל לצורך זה, והמורה המשלב הוביל את התהליך על פי המודל כמובא להלן:

1. הכנת בתחום הדעת – באות לידי ביטוי במספר תחומים: (א) יצירת בהירות עם המחקר בנוגע למטרות שהוא רוצה להשיג בתהליך של הצבת יעדים, הבניית שלבי התוכנית, קביעת דרכי עבודה, חלוקת האחריות, העלאת קשיים ודרכי פתרון; (ב) בתחילת הסמסטר השני של השנה ערכו המחקרים במליאת הכיתה הכנה לתלמידים בנושא קביעת יעדים לקידום במהלך הסמסטר. במסגרת זו שוחחו המורים עם התלמידים והסבירו להם את החשיבות של בחירת יעד שאותו התלמיד רוצה לקדם, אשר יכול להיות בתחום הלימודי, בתחום החברתי או בתחום ההתנהגותי, ואת אופן הביצוע. התלמידים התבקשו לחשוב על יעד לקראת המפגש האישי עם המחקר ומורה השילוב, שבו יוחלט מה יהיה היעד לקידום.
 2. כלים ספציפיים וגנריים – הקניה למורה בנוגע לאופן בחירת יעדים עם התלמיד.
 3. הוראה שיתופית – הנחיה שיתופית של שני מורים, מתחומי דעת שונים – מחנך הכיתה מהחינוך הרגיל ומורה השילוב מהחינוך המיוחד. ההנחיה השיתופית נערכה בשני שלבים.
 - א. בחירת היעד: נערך מפגש אישי עם כל תלמיד, שבו נכחו – התלמיד, מחנך הכיתה והמורה המשלב. המורים סייעו לתלמידים שבחרו יעד להמשיג אותו, להגדיר אמות מידה להצלחה וכן בדקו שהיעד שהוצב רלוונטי ובר השגה. במקרים שבהם לדעת המורים היעד היה "גדול" מדי לתלמיד, עזרו המורים לתלמיד, תוך כדי "משא ומתן", להגדיר יעד בר השגה. לתלמידים שהגיעו ללא יעד ברור סייעו המורים לבחור יעד בר השגה.
 - ב. לאחר הגדרת היעד הוא נרשם, והמורים ביררו עם התלמיד מהי הדרך שבה הוא רוצה להשיג אותו וכן במה המורים יכולים לעזור לו. סיוע שהיה קשור לשיעורים שהמחקר מלמד, ניתן על ידי המחקר, וסיוע שהיה פרטני יותר או דרש ידע מקצועי ניתן על ידי המורה המשלב, כדי לא ליצור עומס על המחקר.
- למספר מועט של תלמידים נדרש מפגש נוסף, ולעיתים מעמיק יותר, כדי לבחור יעד. במקרים אלו נשלח התלמיד עם שאלה למחשבה, כמו אפשרות בחירה של יעד או תחום מתוך מספר אפשרויות, או שהצוות זיהה סימנים המבטאים חוסר השלמה עם היעד שנבחר וביקש מהתלמיד לחשוב על היעד ובמפגש המשך אפשר היה להחליפו. מפגשי ההמשך עם התלמיד התקיימו על ידי המורה המשלב. יש לציין שבחירת היעד נעשתה באמצעות שיח בין המורים לתלמיד בפגישה

שיעודה לכך כמתואר לעיל, מתוך כבוד למקומו של התלמיד בתהליך. מקומם של המורים בתהליך בחירת היעד היה בשאלת שאלות מכוונות כדי לסייע לתלמיד בבחירת תחום היעד, במיקוד ודיוק היעד ובניסוחו, כך שיהיה בר ביצוע לתלמיד.

ב. ליווי התלמידים: הליווי לאורך הסמסטר נעשה על ידי המחנך והמורה המשלב בנפרד. המחנך שוחח על התהליך במליאת הכיתה ושאל על מידת התקדמות באפן כללי, וכן באופן פרטני כאשר שאל תלמידים במפגשים לא פורמליים בהזדמנויות שונות על מידת התקדמותם ואם הם צריכים סיוע כלשהו כדי להתקדם. המורה המשלב ליווה את התהליך באופן פרטני בהזדמנויות לא פורמליות וכן בליווי אישי לאלו שהיו זקוקים לכך. הליווי האישי בא לידי ביטוי ברכישת כלים ושימוש בהם כדי לקדם את היעד. למעשה, שני המורים תיווכו את התהליך לתלמיד וסייעו לו להתמיד בביצוע התהליך.

4. שיתוף הלומדים – בוצעה רפלקציה שיתופית (collaborative reflection) שבה המחנך והמורה המשלב הם קבוצת עמיתים תומכת ומעצימה, הנפגשת באופן סדיר (מאי, ריינגולד, גריסרו ולי, 2011) ומקיימת דיון רפלקטיבי על המתרחש בתהליך כדי לקדם את השגת המטרה. דיון מעין זה מקטין חרדות, מגביר תחושת ביטחון ומסוגלות, מאפשר פתיחות מחשבתית, כבוד הדדי וקבלת שונות (מאי ואחרים, 2011; Hatton & Smith, 1995). אחת לשבוע המחנך והמורה המשלב עקבו אחר מידת ההתקדמות של התלמידים והעריכו אותה, הציפו קשיים שעולים או אתגרים הדורשים פתרון עם מורים מקצועיים שונים או עם תלמידים ספציפיים ותווכו כדי לסייע בקידום היעד. כשהמחנך והמורה המשלב ראו לנכון שיש צורך במפגש עם תלמיד כדי למקד את היעד ולסייע לתלמיד לעמוד בו, הם יזמו את המפגש. כמו כן, לעיתים הם גם יזמו מפגש שלהם ושל התלמיד עם מורים מקצועיים רלוונטים כדי לשחרר חסמים בתהליך.

5. ליווי המורה – ליווי המחנך לאורך כל התהליך כדי ליצור משמעותיות ורלוונטיות בין דיונים והחלטות שעלו ברפלקציה השיתופית לצרכים שעולים מיישום התהליך עם התלמידים. יצירת ערוץ תקשורת זמין אפשרה מתן מענה מידי הולם לסיטואציות בלתי שגרתיות אצל תלמידים מסוימים וחיזקה אמינות ומשמעות של התהליך בקרב התלמידים והמורים כאחד. כמו כן, כדי להעשיר את המורה בכלים ולחזק את תחושת מסוגלותו במתן מענה לתלמידים שוני צרכים בכיתה.

שני העקרונות הראשונים נוגעים להרחבת מומחיות המורה במתן מענה לתלמידים עם צרכים מיוחדים. שלושת העקרונות האחרונים נוגעים לדרכי ביצוע התהליך. האמונה בבסיס מודל **"התד"ע כל השל"מ"** היא שתהליך משמעותי שהמורה יעבור בהכנה לתהליך ולאורך יישומו יביא לידי הפנמת עקרונות המודל ויעשיר אותו בכלים להוראה מכילה, יעילה ומקצועית יותר בכיתתו.

לסיכום, בתהליך הלמידה-הוראה, מורה נדרש לתת מענה לתחום הקוגניטיבי, הרגשי והחברתי של תלמיד, כפי שהם באים לידי ביטוי בששת תפקודי הלומד: קוגניטיבי, מטא-קוגניטיבי, הכוונה עצמית בלמידה וניהולה, בין-אישי, תוך-אישי וחושית-תנועתית. תפקודים אלו מייצגים את המיומנויות וההתנהגויות הנדרשות לצמיחתו של הפרט בתהליך הלמידה ובהשתלבות בחברה במאה ה-21.

מטרת המאמר הנוכחי אפוא היא לתאר ולהעריך את תוכנית ההתערבות, שהתמקדה בתהליך של בחירת מטרתו ויעדים בקרב תלמידים בחטיבות הביניים המבוסס על הוראה שיתופית, ההכוונה העצמית בלמידה וניהולה, תוך התמקדות בתרומה של מאפייני תפקודי לומד מהתחום הבין-אישי והתוך-אישי לשביעות רצונו של התלמיד מהתהליך.

שאלות המחקר

1. היעד שנבחר לקידום: מהם התחומים שלו ומי בחר אותו?
2. מהי מידת התקדמות התלמידים בהשגת היעד?
3. מהי תרומת ההיבטים התוך-אישיים והבין-אישיים להשגת היעד?
4. מהם הגורמים המנבאים את שביעות הרצון של התלמידים מתהליך השגת היעד?

שיטת המחקר

מערך המחקר הוא משולב (בר שלום, 2011), שבו הפרדיגמה האיכותנית תומכת ומעמיקה את הפרדיגמה הכמותית (Creswell, 2013). החלק הכמותי מבוסס על שאלון שחובר לצורך מחקר זה והועבר לתלמידים לקראת סיום השנה. החלק האיכותני מבוסס על שתי שאלות פתוחות שניתנו בשאלון האינטרנטי וראיונות עם שני המחנכים ועם קבוצת מיקוד של ארבעה תלמידים, שגם הם נערכו בסוף השנה.

משתתפים

37 בנים הלומדים בשתי כיתות ח' בבית ספר ממ"ד במרכז הארץ. בכיתה אחת 20 תלמידים שמתוכם שניים בתוכנית השילוב, ובשנייה 17 תלמידים שמתוכם שניים בתוכנית השילוב.

מחנכי הכיתות: אחד בעל ותק של שמונה שנות הוראה בכלל ושבע שנים בחינוך בבית ספר זה. לשני שבע שנות ותק בהוראה, שש שנות חינוך בבית ספריסודי, וזו השנה הראשונה שבה הוא מלמד תלמידים בחטיבת ביניים ושנה ראשונה בבית ספר זה. משתתף נוסף הוא מורה לחינוך מיוחד ולו 34 שנות ותק בבית הספר, שבמהלכן שימש מחנך כיתות חינוך מיוחד וכיתות רגילות, מורה מקצועי, וכיום משמש בתפקיד של מורה בתוכנית השילוב בבית הספר.

כלים

א. שאלון הערכה אישי לתלמיד (נספח 1) שכלל 14 שאלות שהועבר בצורה אינטרנטית. השאלון חובר לצורך ההערכה ועבר תהליך של תיקוף תוכן. השאלון ניתן לשיפוט של שני מומחים: אחד בעל ידע במתודולוגיה והשני בעל ידע וניסיון עשיר בחינוך והוראה. שני השופטים קיבלו הסבר על מטרת השאלון והתבקשו להעיר הערות בנוגע לתוכן השאלון (כגון האם יש היגדים חסרים/מיותרים) ובנוגע לשפה (כגון האם ההיגדים בהירים, האם השאלון קוהרנטי). בעקבות ההערות נעשו שינויים בניסוח של חלק מההיגדים ובארגון המבנה הפנימי של השאלון, כך שקובצו היבטים בכל אחד משני התחומים. להלן רכיבי השאלון:

- היעד ודרך הבחירה: פרטי היעד שהתלמיד בחר; התחום שאליו משתייך היעד (לימודי, חברתי, התנהגותי); מי בחר את היעד? (התלמיד, התלמיד בשיתוף עם המורה, המורה).
- תפיסת ההתקדמות בהשגת היעד – בסולם של חמש דרגות.
- תרומת התחום התוך-אישי להשגת היעד אשר באה לידי ביטוי בשני היבטים בסולם של חמש דרגות (א) מוטיבציה – ההיגד: שהשקעתי כדי לקדם את היעד; (ב) תחושת מסוגלות – ההיגד: שהרגשתי שאני מסוגל לקדם את היעד. אף ששני היבטים אלו שייכים לתחום התוך-אישי, בחרנו להסתכל על כל אחד מהם בנפרד. בדיקת המהימנות הפנימית של הפריטים הבודקים את ההיבט התוך-אישי העלתה מהימנות טובה: אלפא של קרונברך = 761.
- תרומת התחום הבין-אישי להשגת היעד של אינטראקציית מורה-תלמיד אשר באה לידי ביטוי בהיבטים הבאים, בסולם של חמש דרגות: (א) שיתוף פעולה של התלמיד – ההיגד: שיתוף הפעולה עם המורים המלווים את התהליך, (ב) מעורבות התלמיד בתהליך – ההיגד: שהייתי שותף פעיל ומעורב בבחירת היעד ובחשיבה על רעיונות לקידומו. (ג) תפיסת התלמיד את מעורבות המורה באינטראקציה – ההיגד: שהמורים עודדו אותי. למרות ששלושת היבטים אלו שייכים לתחום הבין-אישי, בחרנו להסתכל על כל אחד מהם בנפרד. בדיקת המהימנות הפנימית של הפריטים הבודקים את ההיבט הבין-אישי העלתה מהימנות טובה: אלפא של קרונברך = 713.
- שביעות רצון: נמדדה בשתי דרכים, בסולם של חמש דרגות. האחת בשאלה ישירה – "אני שבע רצון שקיים תהליך של קביעת יעדים והגשמתם במסגרת בית הספר". השנייה בשאלה עקיפה – "אני ממליץ ליישם את השיטה של קביעת יעדים בכיתה שלי גם בשנה הבאה". נבנה מדד המבוסס על ממוצע הדירוגים, מהימנות אלפא של קרונברך: 873. ערך גבוה במדד מצביע על שביעות רצון ברמה גבוהה.
- גורמים מקדמים ומעכבים את השגת היעד: באמצעות שתי שאלות פתוחות.

7. בסוף השאלון המשיב התבקש לציין אם הוא מוכן להיות חונך של תלמיד שמתחיל את התהליך ולעזור לו בהשגת היעדים שלו.
- ב. במטרה לקבלת מידע משלים לשאלון ההערכה האישי של התלמיד התקיימו שני ראיונות כמובא להלן:
1. קבוצת מיקוד של תלמידים – נבחרה קבוצת מיקוד של ארבעה תלמידים לריאיון קבוצתי, והם נשאלו את השאלות הבאות: נימוקים לבחירת היעדים, השפעת היעד על היבטים נוספים בחייו של התלמיד, שיתוף הסביבה הקרובה לתלמיד ביעד שנבחר, יכולת התלמיד לבחור יעדים באופן עצמאי וברצון להיות חונכים לתלמיד בתוכנית דומה.
 2. ריאיון עם המורים שהשתפו בתהליך – בריאיון נשאלו השאלות הבאות: אתגרים בתהליך, מקומו של המורה, העומס על המורה, השפעת התהליך על המורה, אינטראקציה של המחנך עם המורה לחינוך מיוחד, תרומת התהליך למורה ולתלמידים והצעות לשיפור של התהליך.

הליך

הנתונים נאספו לקראת סיום השנה. השאלון האינטרנטי הועבר לתלמידים והוסבר שהוא אנונימי, אינו קשור ללימודים הסדירים שלהם בבית הספר והם יכולים להפסיק למלא אותו כשהם רוצים. כמו כן ההשתתפות של התלמידים בקבוצת המיקוד הייתה וולונטרית.

אתיקה: מאמר זה הוא רפלקציה על עבודת מורים במסגרת בית הספר. מחבר המאמר משמש כמורה השילוב, והתלמידים שהשתתפו במחקר אינם לומדים אצלו. הוא בנה את המודל, העביר את השאלונים וערך את הראיונות עם המחנכים וקבוצת המיקוד של התלמידים.

ממצאים

כאמור, המחקר הוא מחקר משולב ולכן הממצאים יוצגו בשילוב של הממצאים הכמותיים – העולים מניתוח סטטיסטי של שאלון ההערכה האישי, והממצאים האיכותניים – שעלו מניתוחי תוכן של שתי השאלות הפתוחות שניתנו בשאלון האינטרנטי ומראיונות עם שני המחנכים ועם קבוצת מיקוד של התלמידים.

השתתפו במחקר תלמידים משתי כיתות. כדי לבחון אם קיימים הבדלים בהערכת התהליך בזיקה לכיתה, נערכו מבחני t על כל המשתנים שבשאלון, ולא נמצאו הבדלים מובהקים. משמעות הדבר היא שהתהליך שהתלמידים עברו אינו קשור לכיתה שלמדו בה או למחנך שלהם, ולכן הניתוחים ייערכו בנוגע לשתי הכיתות כקבוצה אחת.

1. בחירת היעד לקידום

התלמידים התבקשו לדווח מהו תחום היעד הנבחר ומי בחר אותו. שישה תלמידים בחרו שני יעדים לקידום ותלמיד אחד בחר שלושה יעדים לקידום. סך הכול נבחרו 45 יעדים.

תחומי היעד הנבחר

מבדיקת תחומי היעדים עולה כי 80% מהיעדים שנבחרו היו בתחום הלימודי, 18% בתחום ההתנהגותי ו-2% מהיעדים בתחום החברתי.

מבדיקת המקצועות שנבחרו בתחום הלימודי עולה כי 41% מהתלמידים בחרו לקדם את תחום המתמטיקה ובהפרש קטן ממנו את תחום האנגלית (38%). היעדים האחרים היו: 11% מהתלמידים בחרו בתחומים הקשורים ללימודים. לדוגמה: "למידה לקראת מבחנים", "להצביע יותר בשיעור", "להכין שיעור בית", "להשתפר בלימודים", חיזוק לימודי קודש (3%) קידום תחום שפתי (3%). יש לציין שאחד התלמידים בחר יעד ערכי, "חיזוק האמונה", אשר שויך לתחום הלימודי.

מבדיקת היעדים בתחום ההתנהגותי בלטו יעדים כמו לקיחת ריטלין באופן קבוע (5%), שליטה בהתנהגות (8%), לדוגמה: "פחות לריב עם חברים", "להתעצבן פחות מהר", ו"להגיע יותר לבית הספר" (5%).

בוחר היעד

מהממצאים עולה כי 54% מהתלמידים בחרו את היעד בכוחות עצמם ו-46% מהתלמידים בחרו את היעד בשיתוף עם המורים. מעניין לציין שלא היה יעד שנבחר רק על ידי המורים.

מניתוח דברי התלמידים והמורים עולות קטגוריות המרחיבות את הממצאים הכמותיים בנושא בחירת היעד לקידום.

א. המניעים לבחירת היעדים: מדברי המורים עולה שאצל התלמידים קיים מניע פנימי והתלמיד רק צריך את הדחיפה – "מספיק השיח שאתה או אני משדרים לילד שאנחנו איתו ממשיכים לפקח ושמים עין על הדברים. זה נותן אות לכול". "הם הרגישו שזה לטובתם ואף אחד לא מחייב אותם. העצמנו אותם ונתנו להם אחריות כבוגרים וזה גרם להם להצליח". מדברי התלמידים ניתן להצביע על שני מניעים עיקריים. האחד – הרצון להצליח ולהתקדם: "להשיג ציונים טובים יותר" ו"עזור לי להצליח בבגרות", והשני – מענה לצורך: "היה לי קשה ורציתי להשתפר", "היה לי קשה והמקצוע מאוד חשוב", "הייתי צריך לעשות את זה [את השינוי]", "להיות יותר מחובר [לנעשה בכיתה]".

ב. השיחה האישית

1. נקודת מבט חדשה על התלמידים: במהלך השיחה האישית של התלמיד עם המנחה והמורה המשלב נחשף המנחה לאספקטים נוספים של התלמידים שלא הכיר קודם – "ראיתי שיתוף פעולה מצד התלמידים", "שהיו תלמידים שלא ציפיתי לתשובות רציניות כל כך והם היו רציניים", "פתאום ראיתי שיש לי תלמידים רגישים. זה נותן לי פרספקטיבה יותר רחבה על מספר תלמידים שלי ולשים לב יותר למתרחש".

2. תהליך ניהול השיחה: בקיום השיחות האישיות נחשף המנחה לאופן ניהול שיחה אישית עם התלמיד השונה מזו שבה הוא פועל – "קיבלתי פרספקטיבה אחרת על שיחות אישיות וצרכי התלמידים", "החשיבות של לבוא מוכן לשיחה עם התלמיד ולכוון אותו בשיחה, לתת לו לומר מה קשה לו, לדעת להוציא מהתלמיד עצמו את הדברים, לדייק ולמקד את הקושי של התלמיד". לתלמידים השיחה האישית שימשה מקור סיוע בבחירת היעד: "[בשיחה האישית] עזרתם לי למקד במה לבחור".

ג. הצבת יעדים: המורים והתלמידים רואים חשיבות רבה בקביעה המשותפת של היעד – מורה ותלמיד – ולהשפעה הרבה שלו על המוטיבציה והתפקוד של התלמיד. מדברי המורים – "זה מגדיר לתלמיד עצמו מה מטרת-העל שלו ואם יש לו כזו עם ליווי של הצוות קל לו יותר להשיגה", "המשגת המטרה על ידי התלמיד כבר עושה את הדברים ונכנס לתת מודע", "הופכים להיות יותר יישומיים [בתפקוד שלהם]". מדברי תלמידים – "הייתי יותר ממוקד במטרה", "לחשוב עם עצמי לרגע איך להשתפר".

ד. תרומה לתהליך בחירת היעד: התהליך תרם למחנכים ולתלמידים כאחד. התרומה למחנך בשני מישורים: האחד, בחשיפה לטכניקת הצבת היעדים והשפעתה – "הצבת מטרות ויעדים לתלמידים [היו אתגר עבורי כמנחה]", "זה גרם לחשוב מחוץ לקופסה... ולחשוב איך מנהלים את הדברים טוב יותר", "יצאנו מהמסגרת הכיתתית לפרטנית ולדבר לב אל לב לתלמיד". המישור השני הוא הערך המוסף של שיתוף הפעולה עם מורים נוספים: "שיתוף פעולה עם המורים המקצועיים ומורה החינוך המיוחד". תרומת התהליך לתלמידים באה לידי ביטוי במודעותם לחשיבות התהליך כ"תהליך חשוב"; באפשרות לעשות בו שימוש באופן עצמאי "אם אני רוצה"; במקומו של המורה כמתווך ותומך בביצוע התהליך "... אבל אם אני צריך חיזוק אני צריך אותו מכם...".

2. תפיסת ההתקדמות בהשגת היעד

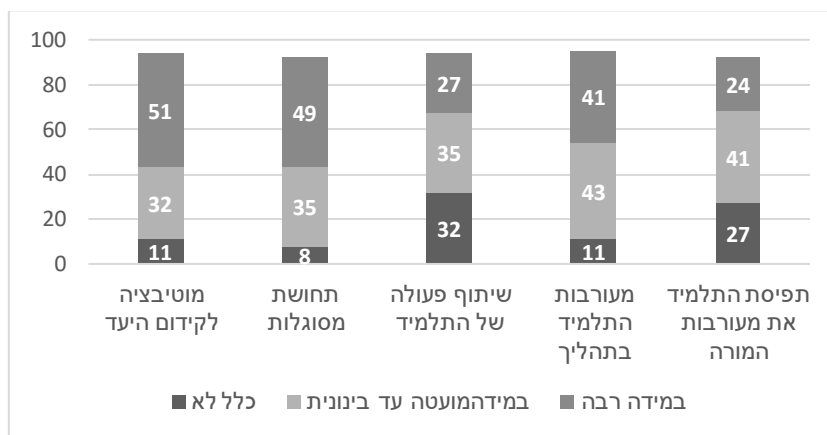
התלמידים התבקשו להעריך את מידת התקדמותם בהשגת היעד על סולם של חמש דרגות. לצורך הצגת הממצאים קובצו הסולמות לשלוש קבוצות: כלל לא – דירוג 1, במידה מועטה עד בינונית – דירוג 2 ו-3, במידה רבה – דירוג 4 ו-5. נמצא כי 38% מהתלמידים העידו שהם התקדמו בהשגת היעד במידה רבה. 51% מהתלמידים העידו שהתקדמו במידה מועטה עד בינונית. 11% העידו שלא התקדמו כלל בהשגת היעד. המשמעות העולה מממצאים אלו היא שרוב מכריע של התלמידים התקדמו בהשגת היעד.

3. תרומת היבטים תוך-אישיים ובין-אישיים להשגת היעד

כאמור בפרק הכלים, הוערכו מספר היבטים של תפקודי לומד המשתייכים לתפקוד התוך-אישי והתפקוד הבין-אישי שעזרו לתלמידים לקדם את היעד: בתחום התוך-אישי – (א) מוטיבציה של התלמיד להשקיע בקידום היעד; (ב) תחושת מסוגלות לקדם את היעד. בתחום הבין-אישי – (א) שיתוף הפעולה של התלמיד עם המורים המלווים את התהליך; (ב) בשותפות ומעורבות פעילה של התלמיד בבחירת היעד שהוא רוצה לקדם ובחשיבה על אופנים שונים לקידומו; (ג) בתפיסת התלמיד את מעורבות המורה בתהליך. ההתייחסות להיבטים אלו תהיה בשתי דרכים: (א) הצגת ההתפלגות של כל אחד מהיבטים; (ב) הצגת ההיררכיה בין היבטים השונים.

א. התפלגות ההיבטים השונים

התלמידים התבקשו להעריך באיזו מידה סייע להם כל אחד מהיבטים השונים בהשגת היעד על סולם של חמש דרגות. לצורך הצגת הממצאים קובצו הסולמות לשלוש קבוצות: כלל לא – דירוג 1, במידה מועטה עד בינונית – דירוג 2 ו-3, במידה רבה – דירוג 4 ו-5. התפלגות ההיבטים השונים מוצגת בתרשים 2.



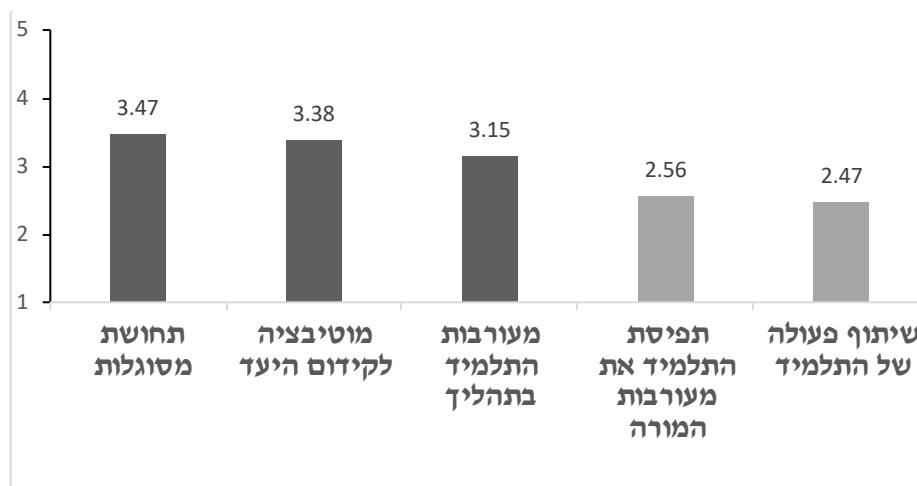
תרשים 2: ההיבטים השונים – התפלגות באחוזים

מתרשים 2 עולה כי בשני היבטים המשתייכים לתחום התוך-אישי – מוטיבציה לקידום היעד ותחושת מסוגלות, 49%–51% מהתלמידים העידו שהיבטים אלו תרמו במידה רבה להשגת היעד. בהיבטים המשתייכים לתחום הבין-אישי 41% מהתלמידים דיווחו כי מעורבות התלמיד בתהליך תרמה במידה רבה להשגת היעד, ואילו רק 24%–27% דיווחו כי שיתוף הפעולה של התלמיד עם המורים ותפיסת התלמיד את מעורבות המורה תרמו במידה רבה להשגת היעד.

ב. ההיררכיה בין היבטים

כדי לבדוק את ההיררכיה בין היבטים אלו נערך ניתוח שונות עם מדידות חוזרות מלווה במבחן Bonferroni. נמצאו הבדלים מובהקים בין היבטים השונים ($F(4,30)=3.14; p<.05$). במבחן המשך מסוג Bonferroni נמצא כי ההיררכיה של המדדים היא: תחושת מסוגלות, מוטיבציה,

מעורבות התלמיד בתהליך < תפיסת התלמיד את מעורבות המורה, שיתוף פעולה של התלמיד עם המורה. כלומר תחושת מסוגלות, מוטיבציה ומעורבות התלמיד בתהליך, תורמים יותר מאשר תפיסת התלמיד את מעורבות המורה ואת שיתוף הפעולה של התלמיד עם המורה. הממוצעים בתרשים 3.



תרשים 3: ההיבטים שעזרו בהשגת היעד בסולם 5-1

מניתוח הנתונים האיכותניים בתשובות המורים והתלמידים עולות קטגוריות שתומכות בממצאים הכמותיים ואף מרחיבות אותם.

תשובות המורים: ניתוח תוכן של הראיונות עם המורים שופך אור נוסף על הגורמים המקדמים מנקודת ראותו של המורה:

א. בתחום הבין-אישי

1. הכנת התלמידים לתהליך: המחנך רואה חשיבות בהכנת התלמידים לתהליך טרם קביעת היעדים – "אם עושים הכנה כחודש לפני ומדבר איתם על התוכנית התלמידים באים כבר מוכנים וחושבים לפני ומתבשלים לפני. זה מקל על התהליך".

2. יצירת מפגש משמעותי עם התלמידים: המחנך מודע לכך שיש חשיבות ביצירת מפגש משמעותי לתלמיד כנדבך בעל חשיבות להנעת התהליך – "יש טבלאות", "מספיק השיח שאתה או אני משדרים לילד שאנחנו איתו ממשיכים לפקח ושמים עין על הדברים. זה נותן אות לכל"

ב. הוראה שיתופית בין מחנך למורה שילוב

1. מסר לתלמידים: המחנך רואה במפגש שלו ושל מורה השילוב עם התלמיד העברת מסר משמעותי של מערכת בית הספר לתלמיד שהוא חשוב למערכת ושהיא רוצה בקידומו – "מפגש הצבת היעדים עם כל תלמיד יוצר אמון ביננו כמערכת לבין התלמיד ומראה שלמערכת בית הספר אכפת מהם", "שזה לא רק בא מהמחנך אלא מהצוות זה נותן גם תוקף".

2. תרומת העבודה השיתופית: העבודה השיתופית מזמנת תרומה הדדית של השותפים להצלחת התהליך ובכך מעשירה את השותפים בתחומים שהם פחות חזקים בהם או שהם נחשפים אליהם בפעם הראשונה – "זה תהליך שהוא לא שגרתי", אדם חיצוני שנותן לך כלי עבודה בצורה שונה", "הדברים היו מוסברים מובנים וברי הבנה לי כמורה", "איך לכוון את התלמיד איך לעזור לו לגבש החלטה במיוחד שהתלמיד מתלבט, מסתבך, שיטות לתת לו לגיטימציה לדבר ולהביע מטרותיו ללא חשש. לדעת שהמטרה שלו לא מוגזמת". היבט נוסף שעלה מהשותפות הוא תמיכה והעצמה שהמחנך חש מהמורה המשלב – "השיח ההקשבה שיתוף הפעולה, הרצף שבתהליך. הדחיפה מצדך ההתעניינות. זה לא שגר ושלח", "כשהיינו במלכוד ידענו לצאת מזה", "מורה לבד לא יעשה את זה בחיים", "אם לא הייתה בתמונה

לעולם לא היה לי את הגב לעשות זאת. כל ההתמודדות עם ילדים מיוחדים כי יש לי ידיים נוספות שעוזרות לי".

3. מודעת המחנך לתרומה הייחודית של מורה השילוב: הדבר בלט בהיבט המקצועי של המחנך – "הידע, הניסיון, קריאת הנתונים", "... אצלך הם נפתחו בלי משחקים. זה משהו שלא הייתי מספיק עד סוף שנה להגיע לזה". הדבר בא לידי ביטוי גם בהסתכלות המחנך על תפיסת התלמידים את הצטרפות מורה השילוב לתהליך – "זה יצר יותר רצינות לתהליך. הם לקחו את הצטרפות שלך באופן טבעי ולא חששו. להפך זה הרגיע אותם. נתת מטחח יותר ברות השגה", "... עיניים שהם מחוץ לקופסא זה נותן לתלמידים באמת אמון לדבר...", "זה לא משהו שהיו יכולים לקבל ממחנך".

ג. תרומת הצבת יעדים להתפתחות המקצועית של המחנך

1. המחנך נוכח לדעת שהצבת יעדים היא כלי לסייע בקידום תפקודי לומד שהוא כמורה אמור לקדם: "דבר אלמנטרי חשוב ונכון. זה מגדיר לתלמיד עצמו מה מטרת העל שלו ואם יש לו כזו עם ליווי של הצוות", "אנו עוזרים לו וגם לנו. זה עוזר לנו לראות איך הוא מתקדם".
2. הצבת יעדים לכלל הכיתה תרמה גם לתלמידי השילוב שהיו כשויים בין שווים בתהליך: "אם רק אתם היה צריך לעבוד על יעדים היה קשה יותר", "כשעבדנו עם כל הכיתה זה הניע אותם יותר".

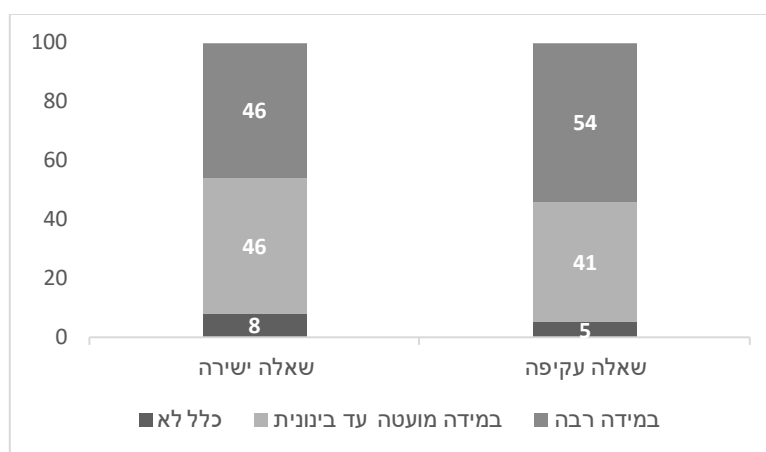
תשובות התלמידים: השאלון האינטרנטי כלל שתי שאלות פתוחות, שבהן התבקשו התלמידים לציין שני דברים שעזרו להם לקדם את היעד ושני דברים שהפריעו להם לקדמו. ניתוח תוכן של התשובות מחזק את הממצאים הכמותיים ואף מרחיב אותם כמובא להלן.

א. גורמים מקדמים: בהלימה לממצאים הכמותיים נמצא כי 64% מהתלמידים דיווחו שהיבטים בתחום התוך-אישי עזרו להם לקדם את השגת היעד. הדבר בא לידי ביטוי באמירות המבטאות בצורה מפורשת את היבט המוטיבציה, אך משתמעת מהם גם תחושת מסוגלות, כמו "מוטיבציה", "הכוח רצון להצליח...", וכן באמירות המבטאות היבט מעשי יותר כמו "למדתי והקשבתי בשיעורים". היבטים אלו בוטאו גם יחד, למשל "התמדה ולמידה בבית", "...ללמוד ולהתאמץ". בניגוד לממצאים הכמותיים, שבהם באו לידי ביטוי שלושה היבטים של תפקוד בין-אישי, בניתוח התוכן באו לידי ביטוי רק שניים מתוכם – תפיסת התלמיד את מעורבות המורה (9%) ושיתוף פעולה של התלמיד עם המורים (18%), למשל "השקעה ותמיכה מהמורים". ממצא זה משלים ומרחיב את הממצאים לגבי מעורבותו של המורה כפי שנמצאה בממצאים הכמותיים. בניתוח התוכן עלו גם תשובות אשר מרחיבות את הממצאים הכמותיים לתחומים שלא נבדקו בשאלון, כמו תמיכה חוץ-בית ספרית של ההורים, למשל "... ולא לאכזב את אמא שלי...". ו"קבלת סיוע באמצעות שיעורים פרטיים", או קבלת חיזוקים – "שאם אני מקבל יותר מ-90 בתעודה באנגלית אני טס לחו"ל".

ב. גורמים מעכבים: נמצא כי 36% דיווחו שתחושת מסוגלות נמוכה הפריעה לקידום היעד ו-9% ציינו מוטיבציה נמוכה, למשל "שלא היה לי כוח", "הסחות דעת ועצלנות". לעומת זאת, רק 18% מהתלמידים הצביעו על כך שמעורבות המורים המלווים את התהליך הייתה עבורם גורם מפריע לקידום היעד: "שהמורים לא עזרו לי לקדם את היעד"; "לפעמים המורים לחצו עליי יותר מידי".

4. ניבוי שביעות הרצון מהתהליך

כאמור בפרק הכלים, שביעות הרצון נבדקה בשתי דרכים. האחת בצורה ישירה – "אני שבע רצון שקיים תהליך של קביעת יעדים והגשמתם במסגרת בית הספר". השנייה בצורה עקיפה – "אני ממליץ לישם את השיטה של קביעת יעדים בכיתה שלי וגם בשנה הבאה". ההתפלגות באחוזים של שני ההיבטים מוצגת בתרשים 4.



תרשים 4: היבטים של רמת שביעות הרצון באחוזים

מתרשים 4 עולה כי רוב התלמידים דיווחו שהם שבעי רצון מתהליך קביעת היעדים, ו-46%–54% מהתלמידים דיווחו כי הם שבעי רצון מתהליך קביעת היעדים במידה רבה. כמו כן חשוב מדד שביעות רצון המבוסס על שני היגדים אלו, שהממוצע שלו 3.42 וס.ת. 1.15. מדד שביעות הרצון נבדק בזיקה להיבטים שונים כמובא להלן:

- א. מי בוחר את היעד
כדי לבחון אם קיימים הבדלים בשביעות הרצון בזיקה לבחור היעד (התלמיד / התלמיד ומורה), נערך מבחן t למדגמים בלתי תלויים, ולא נמצאו הבדלים מובהקים. במילים אחרות שביעות הרצון מהתהליך אינה קשורה בבחור היעד (התלמיד / התלמיד והמורה).
- ב. סוג היעד
כדי לבחון אם קיימים הבדלים בשביעות הרצון בזיקה לסוג היעד שנבחר (לימודי/התנהגותי), נערך מבחן t למדגמים בלתי תלויים, ולא נמצאו הבדלים מובהקים. משמעות הדבר היא ששביעות הרצון אינה קשורה לסוג היעד שנבחר (לימודי/התנהגותי).
- ג. מידת ההתקדמות
כדי לבדוק אם קיים קשר בין שביעות הרצון לבין מידת ההתקדמות בהשגת היעד חשוב מתאם פירסון, ונמצא קשר חיובי מובהק בעוצמה חלשה ($r=.36, p<.05$). כלומר ככל שעולה מידת ההתקדמות בהשגת היעד כך עולה שביעות הרצון של התלמיד מהתהליך.
- ד. תפקוד תוך-אישי ותפקוד בין-אישי
כדי לבדוק אם קיים קשר בין המדד של שביעות הרצון לבין היבטים בתפקודי לומד המשותפים לתפקוד תוך-אישי (מוטיבציה ותחושת מסוגלות) ובין-אישי (שיתוף פעולה עם המורים, מעורבות התלמיד בתהליך ותפיסת התלמיד את מעורבות המורה) חשוב מתאם פירסון. נמצא קשר חיובי מובהק בעוצמה בינונית (המתאמים נעים בין 44 ל-56 במובהקות $p<.01$) בין מדד שביעות הרצון לבין המוטיבציה בהיבט התוך-אישי, מעורבות התלמיד בתהליך ותפיסת התלמיד את מעורבות המורה בהיבט הבין-אישי. כלומר ככל שעולה מידת היבטים אלו כך שביעות רצונו של התלמיד מהתהליך עולה.

ניבוי מדד שביעות הרצון

במטרה לנבא את מדד שביעות הרצון מהתהליך בוצע ניתוח רגרסיה כשהמנבאים הם: מידת ההתקדמות של התלמיד בהשגת היעד והיבטים הקשורים בתפקוד התוך-אישי והבין-אישי שנמצאו קשורים למדד שביעות רצון (תפיסת התלמיד את מעורבות המורה, מעורבות התלמיד בתהליך, מוטיבציה של התלמיד לקידום היעד). התקבלה רגרסיה מובהקת ($F(4, 29) = 5.69, p<.01$), כך שהמודל מסביר 44% מהשונות בשביעות הרצון והמנבאים הם תפיסת התלמיד את מעורבות המורים כמעודדים והמוטיבציה של התלמיד, כפי שמוצג בלוח 1.

לוח 1: תוצאות ניתוח הרגרסיה לניבוי שביעות הרצון מתהליך העבודה עם היעדים (N=37)

מנבאים	β	P
תפיסת התלמיד את מעורבות המורים	.36	*
מוטיבציה של התלמיד לקידום היעד	.53	**
מתאם מרובה R	.66**	
* $p < .05$ ** $p < .01$		

כלומר תפיסת התלמיד את המורה כמעודד אותו בתהליך ומוטיבציית התלמיד לקידום היעד הם המשתנים המנבאים את מדד שביעות הרצון של התלמיד מהתהליך, ואילו מידת התקדמותו של התלמיד בהשגת היעד ומעורבות התלמיד בתהליך לא נמצאו כמנבאים.

גורמים מאתגרים

לצד שביעות הרצון מהתהליך, ציינו המורים והתלמידים גם אתגרים שהתהליך מזמן. בניתוח תוכן של דברי המורים עולה כי תהליך הצבת יעדים "דורש זמן ניכר בפגישה הראשונה... ועוד קצת בשימור", "המעקב אחר הביצוע, כל חודש לטפטף", "זה דורש כל הזמן להיות עסוק בזה ברקע, אך זה תרם והיה שווה להשקיע", "יותר השקעה של זמן מאשר עבודה". בניתוח תוכן של התשובות הפתוחות בקבוצת המיקוד של התלמידים בדבר קשיים שהיו להם בתהליך, ציינו מחציתם שהיה להם קשה להתמיד והמחצית האחרת ציינה שלא היה להם קושי.

דיון

אחד מתפקידי המורה הוא לקדם את התלמיד, וכמאמר הרש"ר הירש (הירש, 1968) "חינוך, פירוש להכשיר ולצייד את הילד לקראת עתידו, למען יוכל לעמוד בפני כל ניסיונות החיים ותמורותיהם". כלומר, בניית חיים אותנטיים בעלי משמעות אישית במעגלי חיו השונים (רוג'רס, 1980/1969; פרנקל, 1981/1946; קירקגור, 1997/1843). מחקר זה עוסק בהערכת תוכנית התערבות לקידום תפקודי לומד באמצעות תהליך של הוראה שיתופית, תוך התמקדות בתרומה של מאפייני תפקודי לומד מהתחום של הכוונה עצמית בלמידה, הבין-אישי והתוך-אישי, לשביעות רצונו של התלמיד מהתהליך. המחקר נערך בקרב 37 תלמידים הלומדים בשתי כיתות ח'.

כאמור, הכוונה עצמית בלמידה נוגעת בין השאר להצבת שאלות, הגדרת מטרת ויעדים, תכנון תוכנית להשגת המטרות וביצועה, תוך ביצוע רפלקציה וקבלת משוב על התהליך והערכה עצמית של התוצר והתהליך (משרד החינוך, 2014). הכוונה עצמית משמעותית לתחום הלמידה ולתחומי חיים שונים לאורך חיו של האדם, ובשל כך הושם דגש במחקר זה על קידומו של תפקוד זה. בדיון נעסוק עד כמה תרמה הצבת יעדים ומהם הגורמים המקדמים השגת יעדים, בזיקה למחקר זה.

תרומת הצבת יעדים

ממצאי מחקר זה מצביעים על כך ש-80% מהיעדים שנבחרו לקידום היו בתחום הלימודי, בעיקר במקצועות המתמטיקה והאנגלית, 18% בתחום ההתנהגותי ו-2% בתחום החברתי. ניתן להסביר התפלגות בחירה זו בתפיסת התלמידים את תפקיד בית הספר בעיקר כמקום לקידום לימודי. 54% מהיעדים נבחרו על ידי התלמידים עצמם ו-46% על ידי התלמיד בשיתוף המורה, דבר המצביע על אמון שהתלמידים נתנו בתהליך, על אחריותיותם ושותפותם. עוד עולה ממצאי המחקר כי תהליך בחירת היעדים, ההנחיה והליווי להשגתם תרם למחנכים ולתלמידים כאחד כפי שיוסבר להלן.

1. הביט של המחנך תרומת התהליך באה לידי ביטוי בשלוש נקודות עיקריות
 - התפתחות מקצועית של המחנכים. הספרות המחקרית מתארת שלוש תקופות בהתפתחות המקצועית של מורה: (א) התפתחות מקצועית בשלב ההכשרה להוראה, (ב) בשלב ההתמחות

והכניסה להוראה, (ג) במשך רוב שנות עבודתו של המורה (אבידב־אונגר, חזנר ורוזנברג, 2013). במחקר זה המונחים נמצאים בשלב השלישי של התפתחותם המקצועית. ההתפתחות המקצועית במחקר באה לידי ביטוי בעיקר בחשיפה לטכניקה של הצבת יעדים וליווי בהתנסות בה, בדרכי הכלה של כלל תלמידי הכיתה, שימוש בשפה אחידה, במעבר מהסתכלות כיתתית להסתכלות פרטנית ובהתנסות בעבודה שיתופית. פיתוח מקצועי זה, על אף היותו אישי ובמסגרת פנים-בית ספרית, הרחיב את מומחיותם של המונחים הרגילים במתן מענה לתלמידים עם מגוון של צרכים, וכפי שהעריך את התהליך אחד המונחים: "דבר אלמנטרי חשוב ונכון... אנו עוזרים לו וגם לנו. זה עוזר לנו לראות איך הוא מתקדם". כמו כן, רצף תהליך הפיתוח לאורך המחצית העצים את המונח: "...הרצף בתהליך... זה לא שגר ושלח". חיזוק לממצאים אלו בא לידי ביטוי גם בכך שדיוק יעדי ההוראה של המורה מחדד ומפשט את תוכניותיו ומאפשר לו ליצור הערסת מעצבות המסייעות לקידום התוכנית (Giardi, 2018), ובמחקר זה – לכוון את התלמיד להשיג את יעדיו תוך כדי תנועה.

- עבודה שיתופית – במחקר זה חברו יחדיו מחנך הכיתה ומורה השילוב לעבודה שיתופית לצורך קידום וליווי תלמידי הכיתה כולה לאורך התהליך. מהממצאים עלתה תמיכה הדדית, חשיפה לסגנונות הוראה ותקשורת ותחומה הדדית בין המורים, שכל אחד מהם הביא את תחום מומחיותו. כמו כן "השיח, ההקשבה, שיתוף הפעולה, הרצף בתהליך, הדחיפה מצידך וההתעניינות" מחזקים את תחושת מסוגלות המורים שהשתתפו בתהליך. ממצאי המחקר עומדים בהלימה לספרות, לפיה הוראה שיתופית יכולה לתרום להתפתחות המקצועית של המורים (Day, 1999). הוראה שיתופית מאפשרת פיתוח תרבות של שיתוף בשיקולי דעת פדגוגיים בין עמיתים להוראה, חלוקה במטלות בין עמיתים, מתן גיבוי ואזן קשבת, היא מזמנת חשיפה לסגנונות הוראה ותקשורת שונים (מכון מופת ומשרד החינוך, 2017). עבודה שיתופית זו אף עומדת בהלימה לדרישות של המורה בעידן המאה ה-21 לקידום שותפויות לשם קידום התלמיד (מורגנשטרן ואחרים, 2019).
 - מתן מענה לכלל תלמידי הכיתה שהשתתפו בתהליך – בדרך כלל נשאב המונח לתת מענה אישי לתלמידי השילוב או לתלמידים המתקשים בכיתה, בשל האירועים שהם מזמנים ומידת תכיפותם. בחירת יעדים לכל תלמידי הכיתה קידמה התייחסות לכל התלמידים בכיתה ולא החריגה את תלמידי השילוב או המתקשים – "אם רק איתם היה צריך לעבוד על יעדים היה קשה יותר", כשעבדנו עם כל הכיתה זה הניע אותם יותר". ממצאים אלו תומכים בממצאי מחקרים קודמים, המצביעים על כך שתלמידי חינוך רגיל ותלמידי חינוך מיוחד נתרמים מלמידה שיתופית של שני מורים מומחים העובדים אתם בכיתה (למשל: James, 2015; Welch, 2000; Fontana, 2005).
2. בהיבט של התלמיד – התרומה של תוכנית ההתערבות באה לידי ביטוי בשתי נקודות עיקריות כפי שיוסבר להלן.
- חוויה של הצלחה בתהליך הכוונה עצמית באמצעות בחירת יעדים וחתירה להשגתם – מהממצאים עולה כי רוב מכריע של התלמידים שהשתתפו בתהליך (89%) העידו שהתקדמו בהשגת היעד שהציבו לעצמם. ניתן להניח שאחוזי הצלחה גבוהים אלו מצביעים על מהימנות ותקפות העבודה עם בחירת יעדים וליווי התהליך להשגתם (Locke & Latham, 2017). ניתן לומר גם כי ממצאים אלו תומכים בממצאי מחקרים קודמים, שלפיהם הוראה שיתופית יעילה מגבירה את הסבירות להצלחה בקרב התלמידים והמורים כאחד (Dieker, 2001).
 - שביעות רצון של התלמיד מהתהליך – ממצאי המחקר מצביעים על כך כי רוב מכריע של התלמידים (כ-90%) שהשתתפו בתהליך הביעו שביעות רצון ממנו. עוד נמצא כי שביעות רצונם של התלמידים אינה קשורה לבחור היעד או לסוג היעד שנבחר. ככל שתלמיד התקדם בהשגת היעד שבחר – עלתה שביעות רצונו מהתהליך. ממצאים אלו תומכים למעשה בממצא הקודם, שלפיו רוב מכריע של התלמידים שהשתתפו בתהליך העידו שהתקדמו בהשגת היעד – גם התקדמו וגם היו שבעי רצון מהתהליך. שני ממצאים אלו משקפים שהתהליך היה משמעותי לתלמידים ושהם היו מגויסים ומחויבים לו והתמידו בו לאורך כל תקופת יישומו במטרה לקדם את היעד שבחרו. חיזוק לכך מתקבל מהממצא שמוטיבציית התלמיד היא אחד ממנבאי שביעות רצונו של התלמיד מהתהליך. ממצאים אלו עומדים בהלימה לממצאי מחקרים קודמים, לפיהם מי שמצליח להתמיד בחתירה למטרה למרות המכשולים שבדרך – כמעט תמיד ישיג את היעד, וזה

דבר הקשור יותר לחוויית ההצלחה מאשר ל-IQ של התלמיד (Duckworth & Duckworth, 2016).

היבט נוסף של שביעות רצון של התלמיד בא לידי ביטוי בתפיסתו של התלמיד את הצוות החינוכי המלווה – המחנך והמורה המשלב – כתומכים בביצוע התהליך: "אם אני צריך חיזוק, אני צריך אותו מכאן...". שביעות רצון זו עולה בקנה אחד עם מחקרים שבדקו למידה שיתופית בקרב תלמידים בחינוך הרגיל והחינוך המיוחד, שמהם עולה כי שני סוגי התלמידים נתרמים מהוראה שיתופית בהיבט האקדמי והחברתי (למשל: James, 2015; Welch, 2000; Fontana, 2005). כמו כן, נמצא שתפיסת התלמיד את המורה כמעודד אותו בתהליך היא אחד משני המנבאים את שביעות רצון. למעשה, תפיסתו זו של התלמיד את המורה מתכתבת עם תפיסת מערכת החינוך את המורה במאה ה-21 (מורגנשטרן ואחרים, 2019) – כמספק לתלמיד מענה מותאם אישי לרצון ולצורך והיותו כחונך אישי ומכוון (עיקרון הפרסונליות). נוסף לכך, היא מתכתבת עם הגישה האקזיסטנציאליסטית, לפיה כל האפשרויות פתוחות בפני האדם התלמיד ויש לו אפשרות לבחירה חופשית ולקיחת אחריות ומעורבות פעילה בעיצוב חייו (רוג'רס, 1980/1969; פרנקל, 1981/1946; קירקגור, 1997/1843): התלמיד בוחר את התחום שברצונו לקדם, מנסח ומדייק את היעד שברצונו לקדם, קובע עם המורה את האופן שבו הוא רוצה לקדם את היעד ומשתף את המורה מה הוא צריך כדי להשיג את היעד. המורה מלווה את התלמיד בתהליך הביצוע תוך ביצוע הערכה מעצבת בדרך להשגת היעד. תיווכו של המורה לאורך התהליך עשוי לסייע לתלמיד בבניית חיים משמעותיים ואוטנטיים במסגרת הלמידה, לאפשר לו לגלות את מסוגלותו העצמית, לצאת מאזור הנוחות ולעשות דברים שלא היה רגיל להם. אומנם תוכנית ההתערבות עסקה בבחירת יעדים והשגתם בהיבט הבית ספרי, אולם ייחודה של תוכנית זו שהיא מאפשרת לתלמיד לחוות חוויה של צמיחה אישית מעבר ללמידה הבית ספרית, אשר יש בה משום סיוע בקידום חוסן נפשי של התלמיד.

הגורמים המקדמים את השגת היעדים

הממצאים מצביעים על שלושה גורמים עיקריים המקדמים את השגת היעדים כפי שיוסבר להלן.

1. מיקוד קידום השגת היעדים בתחום התוך-אישי והבין-אישי
 כאמור, במחקר זה נבחרו התפקודים תוך-אישי ובין-אישי כמתווכים ומניעים את השגת היעדים. ממצאי המחקר מצביעים על כך שהתחום התוך-אישי והבין-אישי תרמו להשגת היעדים, ועוצמת התרומה של הפן התוך-אישי הייתה גדולה יותר מזו של התחום הבין-אישי. הדבר עלה הן מהניתוח הכמותי הן מהניתוח האיכותני. ממצאים אלו מחזקים מחקרים קודמים בדבר חשיבותם של שני תחומים אלו למימוש העצמי (רוג'רס, 1980/1969; פרנקל, 1981/1946; קירקגור, 1997/1843), וכן בכך שהם משמעותיים כאשר רוצים לחולל תהליך של שינוי בקרב תלמידים ושיש לטפחם בתהליך (קניאל, 2006). בהקשר למחקר זה, המישור התוך-אישי בא לידי ביטוי בבחירה ביעד, במוטיבציה לקדם אותו ובתחושת המסוגלות של התלמיד להשגת היעד שבחר. במישור הבין-אישי הדבר קשור בעיקר באינטראקציות שהוא מקיים עם המורים המלווים את התהליך. ניתן להסביר שהתחום התוך-אישי היה בעוצמה גדולה יותר מזו של הבין-אישי, מאחר שהתלמיד כנראה ראה את תפקידו של המורה בתהליך כמובן מאליו, ואילו את התהליך של הצבת יעדים ראה כמשהו חדש ולא שגרתי לגביו כתלמיד.

2. העבודה השיתופית

שיתופיות בחינוך היא תהליך שבו שניים או יותר פועלים יחדיו באופן המעצים את יכולתם כפרטים יחידים להשגת יעד פדגוגי-חינוכי משותף שלא יכלו להשיג כל אחד לבדו (מורגנשטרן ואחרים, 2019). שיתופיות זו מקבלת משמעות חזקה יותר כאשר מדובר במחנך שבא מתחום דיסציפלינרי מסוים והוא בדרך כלל חסר הכשרה וכלים מתאימים להוראה בכיתה הטרוגנית, המכילה כיום תלמידים עם מגוון צרכים, ומורה שבא מתחום החינוך המיוחד – שהוא בדרך כלל חסר הכשרה דיסציפלינרית, אך יש לו ארגז כלים עשיר לקידום תלמיד מתקשה (Rosas & Campbell, 2010). מהממצאים עולה שהעבודה השיתופית הייתה משמעותית גם למורה וגם לתלמידים, בכך שנתנה

מענה מותאם לשניהם: בהיבט של המורה – שהרגיש שהוא נמצא בתהליך שהוא גם מוביל וגם שותף לו ולומד טרם תחילת התהליך ובמהלכו תוך כדי תנועה וחש בטוח דיו להיות שותף בתהליך זה: "הדברים היו מוסברים מובנים וברי הבנה לי כמורה", "איך לכוון את התלמיד איך לעזור לו...", "..." היה לי את הגב לעשות זאת". המורה ראה בשיתופיות גם פן של העצמת התהליך בעיני התלמידים: "שזה לא רק בא מהמחנך אלא מהצוות זה נתן גם תוקף", "זה יצר יותר רצינות לתהליך. הם לקחו את ההצטרפות שלך באופן טבעי ולא חששו. להפך זה הרגיע אותם...". בהיבט של התלמידים – ראו את הצוות כשותפים משמעותיים מעורבים בתהליך שהם עוברים. מהממצאים עולה כי הם נהיו מודעים לחשיבות תהליך הצבת היעדים ולאפשרות לעשות בו שימוש עצמאי בהמשך דרכם. הדבר גם השתקף בשביעות רצונם מהתהליך ורצונם להמשיכו בשנת הלימודים הבאה. ממצאי מחקר זה מחזקים מחקרים קודמים (א) בדבר מטרתה של ההוראה השיתופית, שפותחה כמודל הוראה שיכול לתת מענה משמעותי ולהביא להצלחה של שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה (Treachy & Gurganus, 2010). (ב) בדבר תוצאותיה: כמגבירה את הסבירות להצלחה בקרב התלמידים והמורים כאחד (Dieker, 2001) בקרב תלמידי החינוך הרגיל והמיוחד שנמצאים בכיתה (למשל: James, 2015; Welch, 2000; Fontana, 2005) וכתורמת להתפתחות מקצועית של המורים (Day, 1999).

מהסתכלות על האינטראקציה המשותפת של המורים השותפים בתהליך והתלמידים, סביר להניח שתפיסת התלמיד את תפקיד המורה כמעודד ומחזק בתהליך, כפי שנמצאה במחקר זה, חיזקה אצלם את הנחישות, תחושת המסוגלות והמוטיבציה להשגת המטרה למרות מכשולים שבדרך. נראה שחיזוקים אלו של המורה נטעו בתלמידים את האמונה שהיכולת להשיג את היעד שבחרו תלויה יותר במאמץ שלהם, שבסוף הובילה להצלחה שפירושה שינוי גבול היכולת ללמוד, בבחינת – אין דבר העומד בפני הרצון והמאמץ. דבר זה עומד בהלימה לתפיסתה של דווק (Dweck, 2017) שאנשים בעלי תבנית חשיבה מתפתחת יודעים ששישונות ויכולות אפשר לבנות ולפתח עם הזמן על ידי מאמץ ועבודה.

3. המודל על פיו בוצעה ההתערבות

כאמור, כדי להרחיב את מומחיותם של שני המחנכים הרגילים במתן מענה מקצועי לתלמידים עם מגוון צרכים בכיתה הוחלט לעשות שימוש במודל התד"ע כל השל"מ שנועד למטרה זו (תנעמי, 2018). עקרונות המודל הותאמו לתהליך בחירת יעדים וסיוע בחתירה להשגתם על ידי התלמידים, כך שלמחנכים הייתה מעטפת של מענים בהבנה מה הם כמחנכים רוצים להשיג ואיך הם מתכננים להוביל את המשימה – וכפי שתיאר זאת אחד המורים בסוף התהליך: "הדברים היו מוסברים מובנים וברי הבנה לי כמורה". משמעות הבנה זו היא בשני מעגלים: במעגל הראשון – מחנך ומורה משלב, ובמעגל השני – מחנך, מורה משלב והתלמידים. בהירות זו תרמה לתחושת מסוגלותו של המורה להיות בשני המעגלים כחלק מעבודה שיתופית ולפרקים – במעגל הראשון גם כלומד תוך כדי תנועה ובהתאם לצרכים והאתגרים שעולים בתהליך. ממצאי המחקר בדבר שיעור התלמידים הגבוה שהעידו שהתקדמו בהשגת יעדיהם, שביעות רצונם מהתהליך ותפיסתם את הצוות בתהליך לצד תגובות המחנכים לתהליך מצביעים על תרומתו של המודל להצלחת התהליך, וסביר להניח שהביא לתוצאות אלו.

מגבלות המחקר

- א. מחקר זה מבוסס על חקר מקרה בבית ספר אחד עם מספר קטן של נבדקים. לכן לא ברור באיזו מידה ניתן להכליל את הממצאים גם לבתי ספר אחרים. מומלץ לחזור ולנסות את עקרונות המחקר הנוכחי במספר גדול של נבדקים.
- ב. מחקר זה בוצע על שתי כיתות בניסוי בכיתות ח'. מומלץ לחזור ולנסות את עקרונות המחקר הנוכחי גם בקרב בנות ובמגוון רב יותר של גילים, כדי לאשש את הצלחת תהליך בחירת היעדים והשגתם באמצעות העבודה השיתופית.

המלצות למורה

- א. להיעזר במודל שנעשה בו שימוש במחקר זה לצורך מתן מענה למגוון הצרכים של התלמידים בכיתה. יישום המודל יכול להיעשות בשיתוף בין המחנך למורה השילוב.

ב. מודל זה עשוי לתת מענה להכלה והשתלבות של תלמידים עם מגוון צרכים בכיתה הטרוגנית. מחקר זה הראה את התרומה של שיתוף הפעולה בין מחנך הכיתה ומורה השילוב לקידום תפקודם של התלמידים. מומלץ למסד את שיתוף הפעולה בין המורים המקצועיים, המחנכים וצוות ההכלה הבית ספרי, כדי לקדם בצורה מיטבית את תפקודי התלמידים, כמו תזמורת המנגנת בצורה מתואמת.

מהממצאים עולה שתהליך ההתערבות במחקר זה היה משמעותי הן למורה הן לתלמיד. נראה שדבריו של הרב קרליבך ש"כל ילד צריך מבוגר אחד שיאמין בו", שינחה ויכוון אותו בתהליך צמיחתו והתפתחותו, מקבלים במחקר זה משמעות כפולה – למורה ולתלמיד. כי סביר להניח שבאמצעות המודל שבו נעשה שימוש במחקר זה היה "קל יותר לבנות ילד חזק מאשר לתקן אדם שבור", כמאמר פרדריך דאגלס. נראה שהמורים והתלמידים פעלו בתהליך זה בהלימה לתפיסתה של דווק (Dweck, 2017), לפיה אנשים בעלי תבנית חשיבה מתפתחת יודעים שכישרונות ויכולות אפשר לבנות ולפתח עם הזמן על ידי מאמץ ועבודה.

ביבליוגרפיה

- אבידב-אונגר, א', רוזנר, מ' ורוזנברג, א' (2013). הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה בראי הרפורמת של "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" – ממדיניות ליישום. בתוך ש' שמעוני וא' אבידב-אונגר (עורכות), על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים – מדיניות, תאוריה ומעשה (עמ' 165–196). תל אביב: מכון מופ"ת.
- איזנברג, א' וזליבנסקי-אדן, ע' (2019). התאמת מערכת החינוך למאה ה-21. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- אל-דור, י' (2014). לקויות למידה: מדיניות משרד החינוך – תמונת מצב עם מבט לעבר ולעתיד. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כב(39), 255–270.
- בר שלום, י' (2011). מחשבות על המחקר האתנוגרפי. שבילי מחקר, 17, 94–101.
- גרדנר, ה' (1996). אינטליגנציות מרובות: התיאוריה הלכה למעשה (א' צוקרמן, מתרגם). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט. (המקור פורסם ב-1993)
- הירש, ש"ר (1968). יסודות החינוך: מבחר שיחות פדגוגיות (א' וולף ומ"צ פרוש, מתרגמים, כרך ב). בני ברק: נצח.
- הכט, י' (2018, 7 בינואר). איך עוברים ממערכת חינוך מבוססת הוראה למערכת חינוך מבוססת למידה? נדלה ביום 5.3.19 מתוך <https://www.edunow.org.il/article/3433>
- וורגן, י' (2007). יישום "חוק השילוב" – מסמך עדכון. ירושלים: הכנסת – מרכז המחקר והמידע. נדלה ביום 1.6.17 מתוך <https://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m01813.pdf>
- חברי צוות החשיבה. (2017). הוראה בצמד: נייר עמדה מסכם של צוות החשיבה. ח"מ: משרד החינוך ומכון מופ"ת. נדלה ביום 4.12.18 מתוך <https://academia-kita.macam.ac.il/wp-content/uploads/2017/11/co-teaching-3-2017.pdf>
- מאי, נ', ריינגולד, ר', גריסו, ג' ולוי, צ' (2011). מעגל ידע פרופסיונאלי בקרב מורים בחנ"מ על פי משנתו של פאולו פריירה – הבנייתו של כלי קוגניטיבי להגדרת פתרונות חינוכיים. סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב, 26(2), 35–56.
- מדהלה-בריק, ש' (2015). מקצועות בסיכון: מגמות המחשוב בשוק העבודה בישראל. בתוך א' וייס וד' צ'רינובסקי (עורכים), דוח מצב המדינה: חברה, כלכלה ומדיניות 2015 (עמ' 45–80). ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- מורגנשטרן, ע', פינטו, א', וגרהוף, ע', הופמן, ת', לוטטי, ש' (2019). פדגוגיה מוטת עתיד 2: מגמות, עקרונות, השלכות ויישומים. ירושלים: משרד החינוך. נדלה ביום 6.3.19 מתוך http://meyda.education.gov.il/files/Nisuyim/pamabook2_1.pdf
- מרגלית, מ' (2014). לקויות למידה: מודל ניר-התפתחותי – לאחר 15 שנים. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כב(39), 15–34.
- משרד החינוך. (2013). מדיניות לקידום למידה משמעותית במערכת החינוך. ירושלים: המחבר. נדלה ביום 17.3.19 מתוך <http://meyda.education.gov.il/files/lemidaMashmautit/med.docx>
- משרד החינוך. (2014). משהו טוב קורה עכשיו: אבני דרך בלמידה משמעותית. ירושלים: המחבר. נדלה ביום 8.1.17 מתוך

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/LemidaMashmautit/mashmautit/>

פירשטיין, ר', רנד, י' ופירשטיין, ר"ש (2001). אל תקבלוני כמות שאני: קידום האדם עם פיגור תפקודי (מהדורה שנייה). ירושלים: המרכז הבינלאומי לקידום כושר הלמידה, המכון למחקר ע"ש הדסה-ויצ-קנדה.

פרנקל, ו' (1981). האדם מחפש משמעות: מבוא ללוגותיראפיה: ממחנות המוות אל האכסיסטנציאליזם (ח' איזק, מתרגם). תל אביב: דביר. (המקור פורסם ב-1946)

צוריאל, ד' (עורך). (1999). התנסות בלמידה מתווכת. קריית ביאליק: אח.

קירקגור, ס' (1997). חיל ורעדה: ליריקה דיאלקטית (מהדורה שלישית מתוקנת, א' לוי, מתרגם, י' גולומב, עורך). ירושלים: מאגנס. (המקור פורסם ב-1843)

קניאל, ש' (2006). חינוך לחשיבה: חינוך קוגניטיבי לשליטה על התודעה. תל אביב: רמות.

הוג'רס, ק' (1980). חופש ללמוד (י' שטרנברג, מתרגמת, י' פישבין, עורכת). תל אביב: ספרית פועלים. (המקור פורסם ב-1969)

תנעמי, י' (2018). הוראת מתמטיקה לתלמידים עם צרכים מיוחדים: מודל לתוכנית התערבות למורים. מחקר ועיון בחינוך מתמטי, 6, 66-78.

Al-Yagon, M., & Margalit, M. (2006). Loneliness, sense of coherence and perception of teachers as a secure base among children with reading difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 21-37. doi:10.1080/08856250500268619

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. New York, NY: McKinsey & Company.

Bauwens, J., Hourcade, J. J., & Friend, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *RASE: Remedial and Special Education*, 10(2), 17-22. doi: 10.1177/074193258901000205

Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-15. doi:10.17161/fec.v28i3.6852

Cowen, E. L. (2000). Psychological wellness: Some hopes for the future. In D. Cicchetti, J. Rappaport, I. Sandler, & R. P. Weissberg (Eds.), *The promotion of wellness in children and adolescents* (pp. 477-503). Washington, DC: Child Welfare League of America Press.

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publication.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.

Dieker, L. A. (2001). What are the characteristics of "effective" middle and high school co-taught teams for students with disabilities? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 46(1), 14-23. doi:10.1080/10459880109603339

Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70(11), 35-36.

- Duckworth, A., & Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. New York, NY: Scribner Book Company.
- Dweck, C. (2017). *Mindset: Changing the way you think to fulfil your potential*. New York: Robinson.
- Fontana, K. C. (2005). The effects of co-teaching on the achievement of eighth grade students with learning disabilities. *The Journal of At-risk issues*, 11(2), 17–23.
- Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*, 114, 254–280. doi:10.1016/j.techfore.2016.08.019
- Friedman, T. L. (2005). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Friend, M., Reising, M., & Cook, L. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 37(4), 6–10. doi:10.1080/1045988X.1993.9944611
- Friend, M., Reising, M., & Cook, L. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 37(4), 6–10. doi:10.1080/1045988X.1993.9944611
- Giardi, M. (2018). [Self-Assessment in middle school](https://www.edutopia.org/article/self-assessment-middle-school). Retrieved from <https://www.edutopia.org/article/self-assessment-middle-school>
- Griffin, P., & Care, E. (2015). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Dordrecht: Springer.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49. doi:10.1016/0742-051X(94)00012-U
- James, K. L. (2015). *The impact of co-teaching on general education students in seventh grade math* (Doctoral dissertation). Liberty University.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (2015). The science and practice of goal setting. In *Wiley Encyclopedia of Management* (Vol. 5). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons. doi:10.1002/9781118785317.weom050031
- Levi, U., Einav, M., Raskind, I., Ziv, O., & Margalit, M. (2013). Helping students with LD to succeed: The role of teachers' hope, sense of coherence and specific self-efficacy. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 427–439. doi:10.1080/08856257.2013.820457
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2017). Theory development by induction: goal-setting theory, 1990 to 2013. *The Oxford Handbook of Strategy Implementation*. doi:10.1093/oxfordhob/9780190650230.013.002
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2019). The development of goal setting theory: A half century retrospective. *Motivation Science*, 5(2), 93–105. doi:10.1037/mot0000127

- OECD. (2017). Data sources. In *OECD science, technology and industry scoreboard 2017: The digital transformation* (p. 211). Paris: Author. doi:10.1787/9789264268821-en
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030_Flyer_2019.pdf
- Plucker, J. A., Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2015). *What We Know about Creativity. P21 Research Series*. Washington DC: Partnership for 21st Century Learning. Retrieved from <http://www.p21.org/our-work/4cs-research-series/creativity>
- Prensky, M. R. (2012). *From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Rosas, C., & Campbell, L. (2010). Who's teaching math to our most needy students? A descriptive study. *Teacher Education and Special Education*, 33(2), 102–113. doi:10.1177/0888406409357537
- Treahy, D. L., & Gurganus, S. P. (2010). Models for special needs students. *Teaching Children Mathematics*, 16(8), 484–490. doi:10.2307/41199522
- Van Laar, E., Van Deursen, A. J., Van Dijk, J. A., & De Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in human behavior*, 72, 577–588. doi:10.1016/j.chb.2017.03.010
- Weiss, M. (2004). Co-teaching as science in the schoolhouse: More questions than answers. *Journal of Learning Disabilities*, 37(3), 218–223. doi:10.1177/00222194040370030601
- Welch, M. (2000). Descriptive analysis of team teaching in two elementary classrooms: a formative experimental approach. *Remedial and Special Education*, 21(6), 366–376. doi:10.1177/074193250002100606
- World Economic Forum. (2016). *The future of jobs: Employment, skills, and workforce strategy for the fourth industrial revolution*. Geneva, Switzerland: Author. Retrieved from <http://hdl.voced.edu.au/10707/393272>
- Yemm, G. (2012). *The financial times essential guide to leading your team: How to set goals, measure performance and reward talent*. Harlow: Pearson Education.

נספח: שאלון לתלמיד להערכת תהליך הצבת היעדים

שלום,
 בתחילת מחצית ב' נתבקשת לבחור יעד להשגה באחד משלושת התחומים – לימודי, התנהגותי או חברתי.
 אנחנו מעוניינים לדעת מה אתה חושב לגבי נושא קביעת היעדים ועבודה עליהם. אנא קרא את השאלות שלפניך וענה עליהן.
 חשוב להדגיש כי השאלון הינו **אנונימי** ומיועד לצורכי למידה וקידום מתן מענה לתלמידים. נעריך מאוד אם תענה על כל השאלות בשאלון.
 אנו מודים לך על שיתוף הפעולה.

ההיגדים				
1. היעד שבחרתי לקדם הוא :				
2. לאיזה תחום משתייך היעד שבחרת?	1- לימודי	2- חברתי	3- התנהגותי	
3. מי בחר את היעד?	1-אני בעצמי	2-אני בשיתוף עם המורים	3-המורים	
4. התקדמתי בהשגת היעד	בכלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה מאוד
5. הכי עזר לי להשיג את היעד	1- בכלל לא	2- במידה מועטה	3- במידה בינונית	4- במידה רבה
א. שיתוף הפעולה עם המורים המלווים את התהליך				
ב. שהייתי שותף פעיל ומעורב בבחירת היעד ובחשיבה על רעיונות לקידומו				
ג. שהשקעתי כדי לקדם את היעד				
ד. שהרגשתי שאני מסוגל לקדם את היעד				
ה. שהמורים עודדו אותי				
6. אני שבע רצון שקיים תהליך של קביעת יעדים והגשמתם במסגרת בית הספר.				
7. אני ממליץ ליישם את השיטה של עבודה על יעדים בכיתה שלי גם בשנה הבאה.				
8. אני מוכן להיות חונך של תלמיד שמתחיל את התהליך ולעזור לו בהשגת היעדים שלו?				
9. שני דברים שעזרו לי לקדם את היעד הם :				
10. שני דברים שהפריעו לי לקדם את היעד הם :				

Promoting Middle School Students' Learner Skills via Setting Goals

Yechiel Tanami

Abstract

The purpose of this study is to examine the contribution of an intervention program in promoting learner skills, which focuses on the process of setting goals in academic, social-emotional field and achieving them, in affinity to the principles of the existentialist approach. The study is a reflection on the collaborative work of teachers in promoting learner skills, among 8th-grade students and their teachers. Data were gathered by questionnaire, focus group of students, and in-depth interviews with teachers. The majority of the students report significant progress in achieving their goals and satisfied with the process. Higher increase in achieving the goals was associated with the higher level of satisfaction. The significant predictors of students' satisfaction were personal motivation and perception of the teachers as encouraging them in the process. The teachers added to their toolbox an experience in collaborative work and in setting goals to advance a variety of students' needs, which they can apply later in their professional career.

Theoretically, the findings illuminate the characteristics affecting student functioning and the contribution of collaborative work. Practically, the findings provide variety of strategies that teachers can apply to promote significant the quality of teaching-learning process.

Keywords: collaborative teaching, goal setting, learner functions

