



מדינת ישראל
משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
אגף א' חינוך יסודי

הכלה למעשה

העלון למדריכי ההכלה - איגרת מספר 8

תשרי תשע"ז - אוקטובר 2016

מוטיבציה ללמידה

המושג מוטיבציה זוכה להתייחסות נרחבת בתחומי הפסיכולוגיה והחינוך כאחד הגורמים התיאורטיים החשובים ביותר להבנת ההתנהגות האנושית.

מוטיבציה גישות והגדרות

המילה "מוטיבציה" נגזרת מהשורש הלטיני *motivus* שפירושו - כוח מניע. מוטיבציה היא תהליך פנימי המתרחש בתוך הפרט. אותו כוח מביא עמו את הכוונה לבצע פעולה ואת ההתמדה בביצועה.

"הנעה או מוטיבציה, היא מכלול התהליכים אשר מעוררים, מכוונים ומשמרים את ההתנהגות האנושית לעבר מטרה מסוימת." (ויקיפדיה).

המוטיבציה היא כוח פנימי המניע את האדם לעשייה שיש עמה תוצאות המתגמלות אותו.

ההתנהגות מכוונת מטרה (קפלן ועשור, 2001, Schunk, 2008).

המושג "הנעה" מדגיש את האנרגיה ואת התנועה המרכזיות לתופעה. בדומה לתנועה בעולם הפיזיקלי, מוטיבציה מופיעה כאשר יש כוח במערכת הפסיכולוגית של האדם המביא אותו להתחיל ולהתמיד.



התיאוריה והמחקר הנוגעים למוטיבציה עוסקים בזיהוי ובהבנה של התהליכים המשמעותיים העומדים בבסיס ההתנהגות האנושית, במקורם, בדרך פעולתם ובאופן שבו הם מקדמים או מונעים התנהגות מסוימת. אך ההתייחסות למוטיבציה צריכה לכלול לא רק עיסוק בהבדלים בכמות ההתנהגות ובעוצמתה, אלא גם באיכותה: לאיזו מטרה מכוונת ההתנהגות? האם המוטיבציה תואמת את הלמידה המשמעותית ותורמת לה, להישגים, להתפתחות, לשיתוף. פעולה, למיטביות של האדם ושל אחרים? (קפלן ועשור, 2001).

לדוגמה:

שני תלמידים יכולים להיות בעלי מוטיבציה גבוהה, אך יהיו מונעים על ידי מטרות שונות אשר יתבטאו בהתנהגויות שונות, יכללו רגשות שונים, יובילו לאיכויות שונות של תוצרים ויניעו תהליכי התפתחות שונים.

- תלמיד המונע על ידי מטרות של פיתוח עניין ולמידה משמעותית של החומר יבחר משימות מאתגרות, יחוש התרגשות חיובית כאשר יעשה שימוש באסטרטגיות אשר יתרמו להבנה עמוקה (כמו קישור לידע קודם ולתחומי עניין), יחתור לחיפוש אחר חומר נוסף, יבחר בלמידה שיתופית עם אחרים בעלי עניין דומה, ויידע לבקש עזרה כאשר האתגר נתפס כגדול מדי.

- תלמיד בעל מוטיבציה ברמה דומה, אך המונע על ידי המטרה של השגת ציונים גבוהים בלבד, יבחר משימות פחות מאתגרות, כאלה הכוללות סיכון קטן לקבל ציון נמוך. בעוד שהמשימות הללו עשויות לקדם השגת ציון גבוה, הלמידה מהן לא תהיה רבה כמו ממשימות מאתגרות יותר. תלמיד כזה יחוש תסכול ואולי אף חרדה אם ייתקל בחומר לא מוכר, ויעשה שימוש באסטרטגיות אשר יכוונו להשגת ציונים גבוהים, כגון: התמקדות רק בחומר שיהיה במבחן.

מוטיבציה זו היא פחות איכותית ממוטיבציה להבנה ולפיתוח עניין (Zusho & Maehr, 2009).



תיאוריות המוטיבציה מנסות לחקור ולהסביר את התהליכים הפסיכולוגיים המניעים את האדם. תהליכים הקשורים בעירור, במכוונות עצמית, בוויסות, או בהפסקת התנהגות מסוימת. המוטיבציה אם כן היא תהליך קוגניטיבי ורגשי כאחד - החשיבה והרגש מתווים את המסלול והרצון האישי שלנו ומגייסים את הכוחות ליישם את הרצון לעשייה בפועל. כך למשל אנשים הרצים במרוצים שונים ישאפו לסיים את המרוץ מכיוון שיש בעצם הביצוע תחושת מסוגלות. אדם אוכל ממתקים כי טעמם מסב לו הנאה. אדם רוכש לעצמו השכלה ומקצוע על מנת לרכוש לעצמו מעמד חברתי, יכולת התפרנסות, הצלחה וכו'.



נסה להיזכר בשני אירועי למידה:

אירוע שבו היית מוכון להרחבת עולם הידע שלך.

אירוע שבו היית מוכון להשיג ציון טוב.

כתוב 2-3 הבדלים בולטים בין שני המצבים.

רגש וקוגניציה בבסיס המוטיבציה

הרגש הוא המקור של המוטיבציה, האנרגיה המניעה אותה ומשאירה אותה בחיים גם כשקשה. יש במוטיבציה תשוקה רגשית, רצון להשיג משהו, לחוש משהו, או להימנע משהו.

מקור המוטיבציה הוא במערכת הלימבית, אותו חלק במוח שהוא רגשי וראשוני שאינו חושב בשפה הקוגניטיבית והרציונלית. הוא רגיש וערני לתשוקות ולסכנות ומגיב משם. כך למשל המוטיבציה להימנע ממקומות מסוכנים ומאיימים - להתרחק מכישלון, ממקומות גבוהים - אלו מסרים מהאמיגדלה הקולטת סכנות ומגיבה אליהן מיידית בהתקפה, בבריחה או בקיפאון (Fight or flight or freeze). כך גם התשוקה האנושית, ההתאהבות שמייצרת מוטיבציה ממקום רגשי מאוד ולא ממקום של חשיבה מתוכננת.

יש במוטיבציה גם חלקים קוגניטיביים של חשיבה ותכנון. המוטיבציה בנויה על היכולת לרצות משהו בעתיד, לחשוב, לדמיין כיצד הוא ייראה ולשאוף אליו.

למשל, תלמיד ישקיע בלמידה למבחן, חוויה שאינה מהנה במיוחד, מפני שהוא מסוגל לחשוב על העתיד בו הצלחה במבחן תזכה אותו בהערכה עצמית גבוהה, ואז ההשקעה תשתלם לו. החשיבה מאפשרת להרחיב את גבולות המוטיבציה מעבר לרגש ולתחושות הרגעיות ולצלוח מצבים מתסכלים בדרך להשגת יעדי מוטיבציה רחוקים ומורכבים יותר.

ניתן לדמות את הרגש והחשיבה לכוחות המניעים את המכונית. הרגש הוא האנרגיה- הדלק והחשיבה היא ההגה והנהג המכוונים את המכונית למקום הרצוי על פי התכנון המוקדם. האינטגרציה בין שניהם נותנת למוטיבציה עוצמה וסיכוי להשגה. כשיש רק תשוקה, נשארים לפעמים "חולמים באוויר". כשיש רק חשיבה, היא עלולה להיות מכנית, ללא אנרגיה חיובית למימושה.

גורמים פנימיים (רגשיים) המשפיעים על המוטיבציה

01

מסוגלות עצמית ומוטיבציה:

תפיסת התלמיד את עצמו כבעל יכולת גבוהה או נמוכה משפיעה על הערך העצמי שלו. תפיסה זו נוצרת לפי מידת ההצלחה או הכישלון של התלמיד בלימודיו ולעיתים קרובות מתגבשת על בסיס השוואה שהתלמיד עושה בינו לבין עמיתיו. תפיסת המסוגלות של התלמיד תשפיע על רמת המוטיבציה שלו. כשהתלמיד תופס את היכולת שלו כגורם משתנה שעשוי להשתנות בעקבות מאמץ, הוא יגלה רמת מוטיבציה גבוהה לעומת תלמיד שמאמין שרמת היכולת שלו קבועה ונתונה.

לחץ לקובץ

מסוגלות עצמית

02

תחושת ביטחון, קשר, שייכות ומוטיבציה:

לתחושת השייכות והביטחון של התלמיד בבית הספר השפעה מכרעת על רמת המוטיבציה. ככל שהתלמיד חש שהמורה מכבד אותו כאדם בעל ערך ויכולת למידה, מאמין ביכולתו להתקדם ומשדר מחויבות להענקת תמיכה מתמשכת, כך התלמיד יהיה מוכן להתגייס ואף לקחת סיכונים תוך כדי הלמידה.

03

היכרות מעמיקה עם התלמיד ומוטיבציה:

קשר של שייכות נבנה בעיקר על בסיס מערכת יחסים קרובה בין המורה לתלמיד. כשהמורה רואה את עצמו מחויב להכיר את התלמיד כך שהוא מזהה את רמת המוכנות שלו, את תחומי העניין שלו ואת הפרופיל הלימודי שלו, התלמיד מרגיש מספיק בטוח ומוכן להתגייס ללמידה. כשהתלמיד יודע שהמורה יזמן לו נושאים שמעניינים אותו, הוא יהיה מוכן להתמודד גם עם תכנים מורכבים, ולו רק בגלל הקשר הקרוב שיש לו עם המורה.

לחץ לקובץ

היכרות מעמיקה עם התלמיד

04

גילויי אכפתיות של המורה ומוטיבציה:

מעבר להיכרות מעמיקה עם הפן הלימודי של התלמיד, ישנה חשיבות עליונה להיכרות האישית על כל היבטיה. היכרות של המורה עם החיים האישיים של התלמיד וגילוי עניין ורגישות כלפי התלמיד הם בסיס איתן ללמידה. תלמיד שיודע שהמורה יתחשב בו, יגלה אמפטיה כלפיו, יתמוך בו בשעת צרה, יגיע לבית הספר בתחושה של ביטחון ויהיה זמין ומוכן ללמידה. המורה ישמש לו דוגמה אישית וכתובת.

לחץ לקובץ
גילויי אכפתיות

06

זיהוי הכוחות המניעים את התלמיד ומוטיבציה:

כוחות שונים מניעים את התלמיד ללמידה. ריק לבוי, מאנשי החינוך הבולטים בארצות הברית, זיהה שישה כוחות המניעים את התלמיד. לכל תלמיד כוחות ההנעה הייחודיים לו. כשהמורה מזהה את מערך הכוחות של התלמיד, הוא יכול לזמן לו את התנאים הנדרשים כדי לעורר אצלו את המוטיבציה ללמידה, למשל: אם מדובר בתלמיד שמעמדו בכיתה חשוב לו, המורה יאפשר לו לקבל תפקיד המגביר את תחושת המעמד שלו.

לחץ לקובץ
זיהוי הכוחות המניעים

05

תמיכה רגשית ומוטיבציה:

נמצא כי התמיכה הרגשית היא גורם מרכזי ביותר בהתקדמות התלמידים להישגים גבוהים. מדובר בעידוד מתמשך של התלמיד לאורך תהליך הלמידה, יחס חם ומבין ותמיכה בחשיבה בסדר גבוה. נמצאה הלימה גבוהה בין ניהול שיח אמפטי של המורה עם תלמידיו לבין העלאת המוטיבציה ללמידה. המחקר מדגיש את חשיבות הפיתוח של אמון התלמיד בעצמו וביכולותיו על בסיס הקשר האישי עם המורה. מערכת יחסים זו אינה באה במקום למידה, אלא משמשת בסיס לדרישות לימודיות.

לחץ לקובץ
תמיכה רגשית
ומוטיבציה

קשרים חברתיים:

קשרים חברתיים מעניקים לתלמיד תחושת ביטחון באופן כללי וגם בתחום הלמידה. כשהתלמיד מרגיש שותף וחלק מהחברה, ואינו עסוק בדאגה שמא יפגעו בו או ילעגו לו, הוא יכול לעסוק בלמידה ולגייס את עצמו להצלחות בה. המורה צריך לדאוג לסביבה חברתית בטוחה המבוססת על נורמות של אינטראקציות מכבדות.

**לחץ לקובץ
קשרים חברתיים**

לסיכום: תלמיד ירגיש נינוח בכיתה כאשר:

- יחוה את המורה כמי שמאמין בו וביכולותיו להשיג את המטרות הלימודיות
- המורה יזמין אותו לקחת חלק פעיל בנעשה בכיתה
- המורה יתייחס אליו כאל אדם ייחודי שיש לו כוחות לצד חולשות
- המורה יעביר לו מסר ברור שהכיתה שייכת לכלל הבאים אליה
- יידע שהמורה מחפש אחר דרכים מגוונות ללמד את החומר כך שכל תלמיד יצליח



גורמים חיצוניים (פדגוגיים) המשפיעים על המוטיבציה

09

דיונים וויכוחים:

תפקיד חשוב יש לדיונים ולויכוחים המתקיימים סביב נושאים נלמדים. באמצעות ויכוחים אלו התלמיד לומד להביע את דעתו האמתית, וכך נוטל חלק פעיל בלמידה. צורת למידה זו מעוררת אצל התלמיד רמת עניין גבוהה ומכאן גם מוטיבציה גבוהה. הדיון גורם לחוסר איזון מסוים במיוחד כשמובעות דעות שונות ועל התלמיד לשכנע את הזולת בצדקת דעתו. על מנת לעשות זאת, התלמיד נדרש לחקור את הנושא באופן מעמיק וכך תשתפר הלמידה שלו.

לחץ לקובץ
עידוד לדיונים
וויכוחים

מתן דוגמה אישית למוטיבציה חיובית

מחקר שבדק את רמת המוטיבציה של מורים ששמים דגש על ממד ההתחדשות והעניין בהכנת שיעוריהם, זיהה כי גם אצל המורה עצמו מופעל אותו מנגנון של חיפוש-ציפייה בזמן שהוא תר אחר הדרכים היצירתיות ללמד את תלמידיו. במצב זה, כשמוחו מוצף בדופמין, הוא יהיה אנרגטי, ערני ויתרגש. אותה התלהבות שמתעוררת אצלו תועבר לתלמידיו וכך נוצר מצב של "כדור שלג" בו גם המורה וגם תלמידיו מונעים ללמידה מיטבית כאשר הם מונעים על ידי הכרה ביכולתם לבצע משימות.

08

למידה חוץ כיתתית:

תלמידים פוגשים בבית הספר נושאים רבים הקשורים לאתרים ולמקומות ממשיים, אך הם עצמם מנותקים מכל מגע קונקרטי אתם. תמונות וסרטים עשויים אמנם לקרב את הלומדים אל העולם הממשי, אבל אמצעים אלה אינם יכולים לשמש תחליף לעולם זה. למידה טבעית מתרחשת תוך כדי תהליך של התנסות אקטיבית של הלומדים עם הנושא הנלמד.

למידה שיתופית:

הלמידה השיתופית מזמנת למידה חברתית, שהוכחה כגורם מעורר מוטיבציה. בלמידה בקבוצה התלמיד תורם את חלקו וגם נתרם על ידי חבריו. יש לו אחריות להצלחת הקבוצה מהמקום של גאוות יחידה והשתייכותו אליה.

**לחץ לקובץ
למידה שיתופית**
קביעת מטרת-על בהוראת כל יחידה:

מודל ה-UBD שייסדו מקטיי וגרנט מדגיש את קביעת מטרת-על ללמידה ויציאה ממנה אל תכנון יחידות הלימוד. לפי מודל זה, מדובר בתכנון "לאחור" - מהמטרה שנקבעה אל דרכי המדידה וההערכה ובהלימה תכנון דרכי ההוראה והלמידה. קביעת המטרה היא מעין גשר בין תכנית הלימודים ללמידה. מטרת-העל מנוסחת כשאלה מהותית המעוררת פרובוקציה ואי נחת אצל התלמיד, וכך הוא מונע למצוא את המענה המתאים דרך העיסוק בלמידה.

**לחץ לקובץ
קביעת מטרות על**
עזרה בתכנון ובארגון הלמידה

כדי לקדם את מימוש המוטיבציה צריך טכניקות התארגנות. הרצון אינו מספיק בשביל להגיע לתוצאה. צריך שתהיינה דרכים לתרגם את אנרגיית המוטיבציה לתוצאות ממשיות:

תהליך ההתארגנות כולל בניית תכנית פעולה - הגדרת יעדים חיצוניים, זיהוי משאבים שיסייעו להשגת היעדים, הגדרת לוח זמנים וחשיבה מוקדמת על התמודדות עם קשיים שעלולים לעלות.

12

רלוונטיות:

למידה טבעית מתרחשת כאשר היא קשורה לצורך חיוני ומשמעותי לחיי היום יום של הלומד. לעיתים קרובות הנושאים הנקבעים בתכניות הלימוד הם פועל יוצא של החלטות מבוגרים בלי לשים לב לתחומי העניין והרלוונטיות של הנלמד לחיי התלמידים. כאשר המורה מחבר את הנלמד לידע קיים ורלוונטי של התלמיד, רמת העניין שלו עולה, ובעקבותיה המוטיבציה ללמידה.

לחץ לקובץ
רלוונטיות

משימות פשוטות

לשם לימוד יעיל של אסטרטגיות והדגשת השיפור על המורים להתחיל בפירוק של משימות מורכבות וארוכות טווח למשימות פשוטות יותר, קצרות טווח, שניתן לקבל עליהן משוב בזמן קצר. משוב של הצלחה במשימה פשוטה יחסית שהושגה על ידי השקעת מאמץ ושימוש באסטרטגיה המתאימה, יקדם את תפיסת היכולת של התלמידים ואת המוטיבציה לנסות את המשימה הבאה בתור. המשוב צריך להתמקד במאמץ ובשימוש באסטרטגיות של התלמיד, ולא ביכולת או ברמת האינטליגנציה שלו (Dweck, 2006).

מתודיקה יעילה ויצירתית בהוראה

גם בהיעדר עניין פנימי אפשר להגביר את המוטיבציה באמצעות גיוון וחדשנות של החומר וארגון שונה של העבודה. למשל קבוצות שיתופיות או שילוב אפשרויות בחירה מגבירים את ההנעה. ארגון נכון של החומר, שילוב אמצעי המחשה ומולטימדיה יכולים לעזור גם הם לחוויות ההצלחה של התלמידים, ומכאן להגברת המוטיבציה שלהם.

למידה מטעויות:

כאשר הכיתה היא מקום בטוח עבור התלמיד, הוא יודע שגם אם הוא יטעה ה"שמייים" לא יפלו עליו. הכלת הטעות ולמידה ממנה היא תשתית להתנסות בלמידה. כאשר התלמיד חושש מעשיית טעות שמא המורה יבטל אותו, יעריך אותו פחות, ואף יעליב אותו, הוא אינו יכול להתגייס ללמידה. ככל הילד מתבגר, כך הוא יכול ללמוד מהטעויות בהתאם לשלבי ההתפתחות של המוח.

מתן אוטונומיה ואפשרות בחירה לתלמיד

דרך נוספת להעלאה של המוטיבציה של התלמיד היא לתת לו מידה רבה יותר של אוטונומיה. כאשר התלמידים מקבלים אחריות ושליטה רבה יותר בתהליך הלמידה, מידת העניין והיכולת להתמיד ולהעמיק בנושא נלמד תלך ותתרחב. מורים יכולים לגלות אוטונומיה במתן אפשרויות לתלמידים לבחור את הטקסטים מהם ילמדו את החומר, במיקוד בתת נושא, בבחירה של חברים עמם יעבדו וכו'. ככל שמידת האוטונומיה והאתגר של התלמידים יגדלו תוך התייחסות לשונות שביניהם, המוטיבציה תעלה.

שיעורי בית ומוטיבציה

שיעורי הבית הם צורה קלאסית לוויסות עצמי של התלמיד בלמידתו. התלמיד מחליט אם, מתי ואיך להתמודד עם משימות שיעורי הבית שניתנו לו בכיתה. כמו כן, גורם ההתמדה הוא משמעותי בביצוע מטלות בבית. על מנת לתת מענה לשונות זו על המורה לתת משימות שונות לתלמידים שונים בהתחשב בשלושה פרמטרים: כמות השיעורים, רמת הקושי של השיעורים סגנון הלמידה של התלמיד

לחץ לקובץ
שיעורי בית ומוטיבציה

חיזוק הצלחות

מחקרים מתחום הפסיכולוגיה החיובית מראים כי רמת הפרודוקטיביות והמוטיבציה גדלה כאשר כמות החוויות החיוביות גדולה פי שלושה לפחות מהשליליות. תלמידים שמתקשים בלמידה חווים הרבה כישלונות. כל כישלון נוסף מגביר את תחושת חוסר הביטחון ומקטין את רמת הציפיות של הסביבה מהילד. לכן תחושת המסוגלות האישית של התלמיד תלך ותקטן. מתן פרסים וחיזוקים הוא אמצעי יעיל לטווח קצר. הילד לומד ממוטיבציה חיצונית, ומפסיק כשהפרס כבר לא משפיע עליו. שימוש בעונשים והפחדה יעיל עוד פחות. הלמידה מתקשרת אצל הילד לחוויות שליליות של כעס ותסכול, והמוטיבציה האישית ללמידה פוחתת. לכן מומלץ להתמקד בהצלחות האישיות של התלמיד. לאפשר לו הצלחה דרך התאמת המשימות ליכולתו. ואז להתמקד וללמוד את דפוס ההצלחה. כל הצלחה או הישג ביצועי יעלו את תחושת הביטחון העצמי ואת רמת הציפיות של הסביבה, זאת בתנאי שהתלמיד חש שההצלחה מיוחסת לו. שלא יחשוב שהצליח ממזל, או כי מישהו נתן לו להצליח מתוך רחמים. כדי שהילד יאמין שההצלחה היא שלו ובזכותו, כדאי לנתח כל הישג, קטן ככל שיהיה, ולשאול: מה היה חלקך בהצלחה? מה עשית הפעם שהביא את ההצלחה? להעביר לילד את המסר שאנחנו יודעים שההצלחה היא בזכותו, ושחשוב לנו להבין אתו איך עשה זאת כדי שימשיך להצליח גם בפעמים הבאות. חיזוק תחושת האוטונומיה והמסוגלות של התלמיד משפיע לחיוב על המוטיבציה.



דרכי הערכה ומוטיבציה

אם נשאל את עצמנו מה תפקידו של בית הספר, רבים יגיבו באומרם שבית הספר הוא מקום שבא לייצר למידה אקדמית שתהווה בסיס להמשך רכישת השכלה גבוהה ומקצוע. תפיסה זו שמה דגש על ההישגים הלימודיים בבית הספר ובכך מעצימה את מקומם של הציונים שהתלמיד מקבל בתחומי הדעת השונים. ההוראה המסורתית דוגלת ב"כיסוי" תכנית לימודים שנקבעה מראש תוך כדי זמן קצוב, כשמדידת הלמידה נעשית כמעט רק על ידי היבחנות פורמליות. רבים מהמבוגרים מסתפקים בהתעניינות בציונים בלבד. כשהילד מקבל את תוצאות הבחינה, מיד שואלים אותו המבוגרים: "כמה קיבלת?" ואם התוצאה אינה מספקת את ההורה, ימשיך לחקור את הילד בנימה ביקורתית: "האם למדת כמו שצריך?" בכך מכוונים את המוקד לציון ולא לעניין ולהשקעה בתהליך הלמידה.

ההערכה בכיתה היא תהליך שבו המורה אוסף, מארגן, ומפרש מידע אודות מידת ההפנמה, ההבנה ויכולת היישום של התלמידים את הנלמד. הערכה זו אמורה לשמש את המורה ולכוון את ההוראה שלו מתוך הבנת מקומם של התלמידים השונים וצורכיהם.

ישנם שני סוגי הערכה: הערכה מעצבת והערכה מסכמת. ההערכה המעצבת היא הערכה מתמשכת שבה המורה מכוון, מדריך ומעודד את התקדמותו של התלמיד תוך כדי תהליך הלמידה. על סמך המידע שהוא אוסף, המורה יודע מה עליו לעשות כדי שהתלמידים יתקדמו. גישה זו מעניקה לתלמיד ביטחון ומעבירה לו את המסר: "אני פה אתך, אני רוצה שתצליח ואעשה ככל אשר ביכולתי לעזור לך להתקדם ולממש את יכולותיך". ההערכה המעצבת היא כלי פרגמטי המדייק והמקדם תהליכי למידה, וכמובן מייצר את התנאים הנדרשים להכוונה עצמית של התלמיד, להתמדה בלמידה ולתפיסת עולם התפתחותית. להערכה המסכמת "טון" אחר ומטרתה שונה. בהערכה המסכמת ניתן ציון כמותי המייצג את הידע של התלמיד. הציון הוא סיכום סופי ללמידה ובהתאם למיקומו על רצף ההצלחה מסב לתלמיד תחושת הישג או כישלון. הציון נתפס כסופי ואינו ניתן לשינוי. רוברט סטייק, חוקר אמריקאי מאוניברסיטת אילנוי, השתמש במטאפורה של השף שמכין את התבשיל באומרו כי ההערכה המעצבת דומה לשף שטועם את התבשיל כדי לבדוק אם חסר בו תבלין כלשהו ומוסיף לתבשיל את מה שנדרש, לעומת ההערכה המסכמת שדומה לאורח שאוכל את המרק שהוא התוצאה הסופית תהיה אשר תהיה. תחומי למידה רבים נמדדים בהערכה מעצבת, כגון: כדורגל וכדורסל, שחייה, לימוד כלי נגינה, אמנות. בתחומים אלו התלמיד לומד עם המדריך שנותן לו משוב תוך כדי הלמידה. התלמיד חוזר ומתאמן בהתאם להדרכתו של המאמן תוך כדי קבלת עידוד ותמיכה, מחמאות וחיזוקים. רוב הלמידה בחיים נעשית כך וניכר כי צורה זו מביאה עמה את עירור המוטיבציה במוח.

מילים בוראות מציאות

כמה מילים על חשיבות המילים הנכונות לתלמיד

כשאנחנו מציגים דוגמאות להיגדים נכונים לתלמידים, הם מייצרים חיבור בין מורה לתלמיד ומעידים על אכפתיות.

השקעה:

"מכיוון שאתה כל כך חשוב לי אני מתכוון לעבוד קשה כדי לעזור לך להתפתח ולצמוח בדרך המהירה ביותר שאתה יכול. כדי שתצליח אתה חייב להתאמץ ולהשקיע בלמידה שלך. אני רוצה לבקש ממך שתעשה את המאמץ הכי טוב שלך וגם אני אעשה את המאמץ הכי טוב שלי וביחד נצליח להוביל אותך להצלחה!"

הזמנה ללמידה

"אני כל כך שמח שאתה בכיתה שלי, ואני ממש רוצה להכיר אותך טוב יותר. אני מודע לכך שאתה מביא אתך לכיתה הרבה מאוד התנסויות ושיש לך הרבה מה לתרום לכיתה. אני אנסה לעשות כמיטב יכולתי כדי שהכיתה שלנו תהיה מקום בו תוכל ללמוד ולהתפתח..."

התמדה:

"אתה יודע, לא תמיד תצליח להגיע לתשובה הנכונה בניסיון הראשון שלך. כך גם אני. כשאתה מרגיש שקשה לך ואתה לא מצליח, אל תדאג אני אהיה אתך, ואני אחפש את הדרך שתעזור לך להצליח. לעולם לא אוותר עליך!"



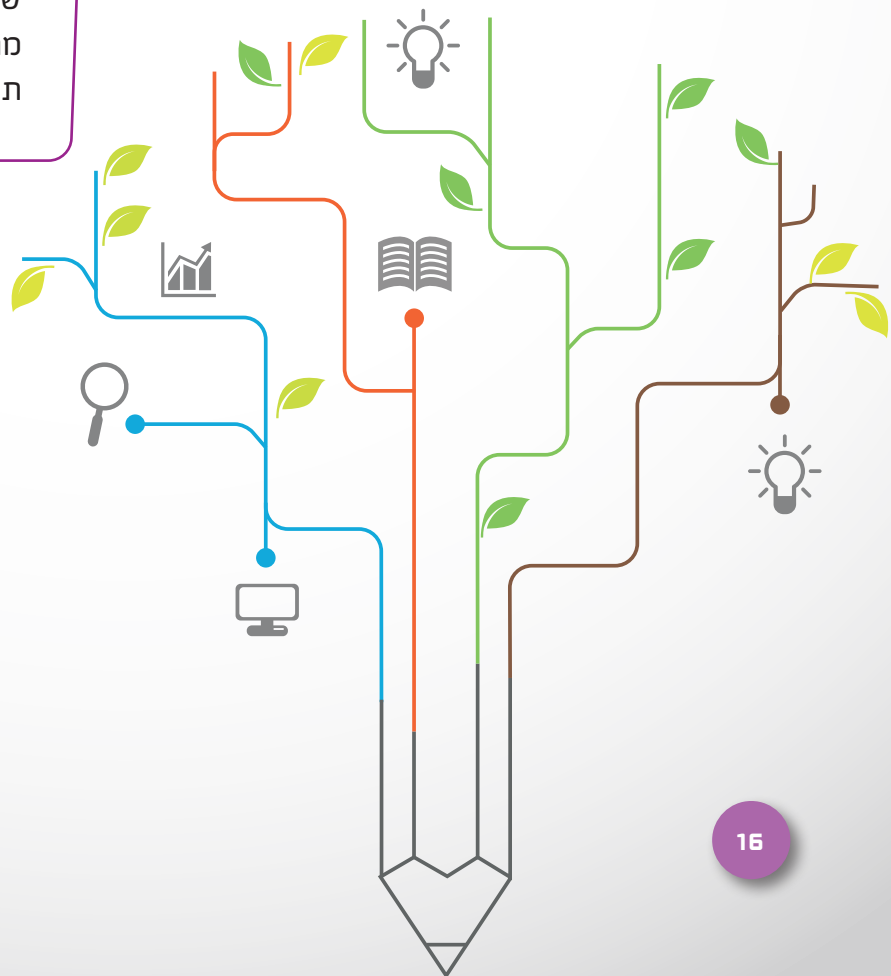
שקיפות

"אני אקשיב לך, אני אלמד ממך, אני אצפה בך בזמן שאתה לומד בכיתה, אני אתמקד בהתקדמות שלך ואתייעץ אתך. אני אשתדל לחשוב על מה שאני מלמד ואבדוק אם הדרך הזו מתאימה לך. זה מה שאני מצפה מעצמי כי אני רוצה להיות מורה משמעותי עבורך. גם אני מבקש ממך את אותו הדבר. אני מצפה ממך להיות לומד משמעותי!"



מתן הזדמנות

"אתה עדיין ילד צעיר ואני רוצה לחשוף אותך לכל מיני חומרים של למידה. אני רוצה ליצור עבורך הזדמנויות שבהן תחוה למידה במצבים שונים, בתפקידים שונים ועם תכנים שונים. זו תקופה מרגשת כי תגלה שיש המון דרכים בהן תוכל להגיע להצלחה!"



הקדמה

הסדנה המוצעת מתבססת על תאוריות ייחוס סיבתיות. אנו ממליצים לקרוא את התקציר התיאורטי לפני שניגשים להעברת הסדנה.

תאוריות ייחוס הסיבתיות מאמינות שהאדם מייחס להתנהגויות של אחרים ושל עצמו סיבות להצלחותיו ולכישלונותיו משפיעות על ההנעה שלו. כל אחד מאתנו מחפש סיבה להצלחותיו ובייחוד לכישלונותיו. תאוריות הייחוס מבדילות בין סיבות פנימיות לחיצוניות. סיבה פנימית היא סיבה הקשורה לאישיות האדם או להתנהגותו, לדוגמה תלמיד ניכשל בבחינה במתימטיקה כי הוא אינו מוכשר במתימטיקה. סיבה חיצונית מקורה מחוץ לאדם, לדוגמה: תלמיד ניכשל במבחן כי המבחן היה קשה, או המורה החמיר בדרישותיו אנו ממליצים לקרוא את הרקע התיאורטי ולהשתמש בו במהלך הסדנה. (לקוח מתוך, הגישה הקוגניטיבית בהנעה - שיעור מס' 12)

ווינר - גישת הייחוס הסיבתית להתנהגות הישגית (Weiner, 1971;74)

סוג הייחוס (פנימי/חיצוני) שאדם מייחס לעצמו, משפיע על התייחסותו הרגשית לתוצאה (הצלחה או כישלון), על הביטחון ועל הערכה העצמית שלו => ומכאן משפיע על התנהגות עתידית שלו.

הסיבות העיקריות להן אנשים מייחסים הצלחה או כישלון:

יכולת (אני מסוגל / לא מסוגל לבצע)

קושי המטלה (מטלה ספציפית קלה / קשה)

מאמץ (התאמצתי / לא התאמצתי)

מזל (יום טוב / יום רע)

שלושת מאפייני הייחוס ע"פ ווינר, (לקוח מתוך עבודתה של: רויטל אלטברגר).

- סיבות פנימיות/ סיבות חיצוניות
- סיבות יציבות/ סיבות ארעיות
- סיבות נשלטות/בלתי נשלטות

מידת יציבות / מיקוד סיבתיות	פנימית	חיצונית
יציב	יכולת	אופי המשימה
לא יציב	מאמץ	מזל

• **מיקום שליטה פנימי/חיצוני (הידר/ווינר)**

ייחוס סיבתיות חיצוני -

- « הסיבה נמצאת מחוץ לאדם הפועל ואינה תלויה בו .
- « ההנחה: הגורמים החיצוניים הם האחראים לתוצאות.

• **ייחוס סיבתיות פנימי -**

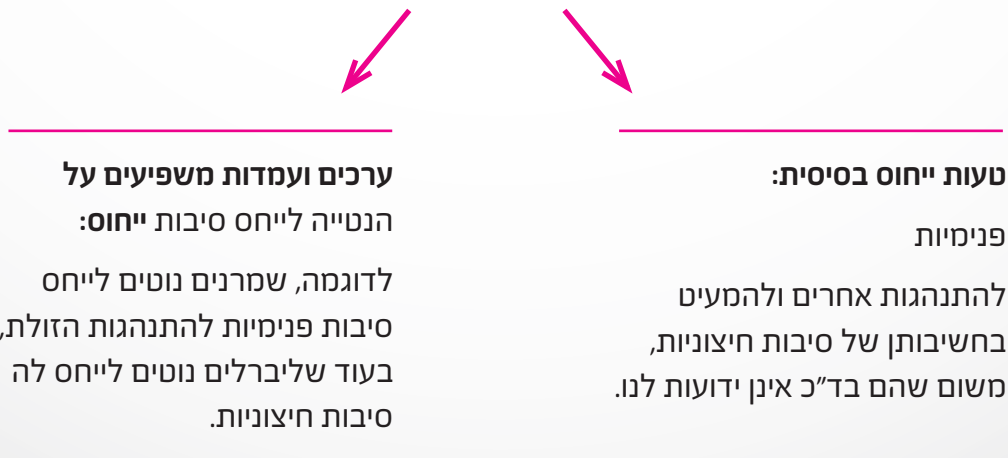
- « הסיבה קשורה באדם עצמו
- « ההנחה: האדם הפועל הוא האחראי לתוצאות פעולתו
- « סיבה
- סיבה נשלטת/לא נשלטת (ווינר))
- האם הפרט יכול לשנות את הסיבה אם הוא רוצה
- סיבה יציבה/לא יציבה (ווינר)

האם הסיבה קבועה לאורך זמן או שסביר שהיא תשתנה

- (סיכום הגישה לקוח מתוך הרצאתה של רויטל אלטברגר, שיעור 3)
- טעויות ועיוותים בייחוס**, (לקוח מתוך, ייחוס סיבתיות, סכמות ותיאור)

כאשר אנשים מייחסים סיבה לתופעות מתרחשות טעויות ייחוס משני סוגים:
קוגניטיביות ומוטיבציוניות.

טעויות ייחוס קוגניטיביות נגרמות ממגבלות בתפיסת הגירויים ומסכימות (ערכים ועמדות):



טעויות ייחוס מוטיבציוניות הנובעות מצרכים פסיכולוגיים של הפרט:



שמירת האגו

נטייתו של הפרט לייחס לעצמו את הצלחותיו ומאידך לייחס את כישלונותיו לאחרים או לגורמים אחרים. נטייה זו שומרת על האגו, שכן גורמים חיצוניים אינם ניתנים לשליטתו של הפרט.

אשליית השליטה

הנטייה לייחס לעצמנו את הסיבות לתופעות והיא נובעת מהגזמתנו ביכולת השליטה שלנו. **חוסר אונים נרכש** מתאר מצב הפוך, שבו האדם מאבד את תחושת השליטה בגורלו (נוטה לייחוס חיצוני ולא פנימי).

מהלך הסדנה

1. משימה:

את המשימה יש לתת למשתתפים למלא מספר ימים לפני הסדנה, על מנת שנוכל לרכז ולמפות את הנתונים.

א. בחר/י כתה או קבוצת ילדים שבעבודתך איתה, את/ה מרגיש/ה **תסכול וחוסר הצלחה**. ציין/י את הביטויים ההתנהגותיים והמילוליים. לדוגמה "מרביתם לאחר.... אינם מביאים ציוד" וכ"ו כתוב/י מהן לדעתך הסיבות לכך.

הסיבה	תיאור חוסר ההצלחה

ב. בחר/י כתיבה או קבוצת ילדים שבעבודתך איתה, את/ה מרגיש/ה **סיפוק**, **חווה הצלחה**.
ציין/י את הביטויים ההתנהגותיים ו/או המילוליים . כתוב/י מהן לדעתך הסיבות לכך.

הסיבה	תיאור ההצלחה

2. רכזו את הנתונים שעלו על גבי הטבלאות. את המיפויים נחלק במהלך הסדנה ונעבור על הנתונים שהתקבלו.

3. לאחר סיימו, נציג בפני הצוות המודרך את גישת הייחוס של ווינר ושלושת מאפייני הייחוס כפי שמופיעים ברקע התיאורטי לסדנה.

4. כעת נבקש מכל משתתף לסמן במרקר ייחוסים חיצוניים בצבע ורוד וייחוסים פנימיים בצבע צהוב בכל אחת מהטבלאות שמילאו.

5. סיכום ביניים:

נאסוף במליאה את הייחוסים הפנימיים והחיצוניים שעלו מתוך הטבלאות ונרכז אותם עפ"י סוג הייחוס על גבי הלוח.

נשקף- פעמים רבות נמצא שאנו עושים ייחוסים חיצוניים ולא נשלטים לכישלונות (למשל טוענים שהיכולת של התלמידים נמוכה, אין שיתוף פעולה של ההורים, תנאים פיזיים לא מתאימים) אך נותנים ייחוסים פנימיים ונשלטים להצלחה (אנו משקיעים מאמץ בתכנון השיעור, מגוונים בדרכי ההוראה, שומרים על קשר טוב עם הילדים, מלמדים בצורה מעניינת...). איסוף הנתונים יסייע לנו לשקף את "התופעה".

סיכום:

ממחקרים שונים עולה כי לאנשים בעלי "מיקוד שליטה פנימי", כלומר, אנשים המאמינים שתוצאות מעשיהם תלויות בהם, יש מוטיבציה גבוהה יותר לעשייה. לעומתם אנשים בעלי "מיקוד שליטה חיצוני", כלומר אנשים המאמינים שתוצאות מעשיהם אינן תלויות בהם, הינם בעלי מוטיבציה פחותה והם יתאמצו ויפעלו פחות מכיוון שלא יתפסו את עצמם כבעלי יכולת להשפיע על תוצאות מעשיהם והצלחותיהם.

במחקרים נמצא קשר בין "מיקוד שליטה" להישגים לימודיים: האמונה שקיימים גורמים חיצוניים המשפיעים על הלומד, כגון בעיות משפחתיות, אישיות המורה וקושי המשימה מפחיתה את המאמץ שתלמידים משקיעים בלימודים וזאת משום שמאמץ לא נתפס כמרכיב משמעותי הקובע הצלחה.

נמצא גם קשר בין "מיקוד שליטה" לרמת שאיפה, כלומר, מי שמרגיש שביכולתו לשלוט בסביבה, מאמין גם שמידת הצלחתו במשימות תלויה בו עצמו, ולכן הוא קובע רמת שאיפה בהתאם לכישוריו לעמוד במשימה.

בנוסף ישנו קשר בין "מיקוד שליטה" וחרדה. חרדה מתעוררת כאשר לאדם יש תחושה של חוסר שליטה ואי ודאות על המתרחש בסביבתו. מכאן ניתן להסיק שבעלי "מיקוד שליטה חיצוני" יחוו חוויות חרדה יותר מבעלי "מיקוד שליטה פנימי".

לאור כל זאת, שינוי המגמה במערכת החינוך יתחיל בשינוי התפיסה והתודעה של המורים. על המורים להאמין שיכולותיו וכישוריו של התלמיד אינם תוצאה של גורמים כאלו ואחרים, כגון תכונות מולדות או השפעות סביבתיות, אלא הם תוצאה של בחירות והחלטות, חלקן לא מודעות, של התלמיד עצמו. עלינו לפרש את מציאות חייו של הילד על פי המטרות אליהן הוא שואף ולא על פי נסיבות חייו.

"ברגע שאנחנו כמורים נאמין ביכולותיו האמיתיות של התלמיד, מתחת למעטה חוסר היכולת המופגן על ידו, נאפשר לו לממש את הפוטנציאל הטמון בו. נתינת אמון ביכולותיו של הילד ומתוך כך מתן אחריות במגוון תחומים יאפשרו לילד לממש את יכולותיו ולהתגבר על קשייו והם יהיו הכלים המעשיים לפיתוח מיקוד השליטה הפנימי של התלמיד. כלים אלו יאפשרו שיפור ופיתוח המוטיבציה להצלחה, עליה ברמת שאיפותיו הלימודיות והחברתיות וחיזוק תחושת השליטה העצמית", (מתוך עבודתה של נעמה אלפסי, גישת שפר).

איך מדריכים את זה?

את נושא המוטיבציה אפשר להדריך במגוון דרכים. נציג דרך המכוונת לניתוח לוגי של נתונים מתוך מיצ"בים. הדרכה שיכולה להיות רלוונטית ברמה פרטנית, לצוות או לחדר מורים.

שאלות המיצ"ב בוחנות את נושא המוטיבציה ומגדירות העדר מוטיבציה, מוטיבציה אוטונומית ומוטיבציה כפויה.

ממה מורכבת מוטיבציה? מידה?

- קיימים סוגים שונים של מוטיבציה, ואפשר לדרגם לפי תחושת האוטונומיה ועומק הלמידה. דירוג זה נמצא על רצף המתחיל מהמצב הבעייתי ביותר - היעדר מוטיבציה - דרך מוטיבציות כפויות ועד למצב הרצוי ביותר: מוטיבציות אוטונומיות.
1. **היעדר מוטיבציה:** התלמיד אינו רוצה כלל להשקיע בלימודים. היעדר מוטיבציה עשוי לנבוע מתחושה של חוסר מסוגלות, המחזקת לעתים על ידי הוראה שאינה רגישה לצורכי התלמיד.
 2. **מוטיבציות כפויות:** מורכבות משני סוגי מוטיבציה -
 - א. מוטיבציה חיצונית: התלמיד משקיע בלימודים, אבל הסיבה היא חשש מעונש או רצון לתגמול חומרי. משום כך, כאשר אין פיקוח או כשאין תגמול חיצוני, הוא מפסיק להשקיע. במקרה זה הלמידה בדרך כלל שטחית ומתמקדת רק במה שנדרש.
 - ב. מוטיבציה מוחדרת: התלמיד משקיע כדי להימנע מבושה או מתחושת אשמה, כלומר כדי שהוא עצמו או אחרים לא יחשבו שהוא חסר ערך. הכפייה במצב זה פנימית ולא חיצונית, והלימוד אינו מלווה בתחושה של הנאה או הבנת ערך העניין, אלא בלחץ וכעס. ההתמקדות היא רק ב"חומר למבחן".
 3. **מוטיבציות אוטונומיות:** מורכבות משני סוגי מוטיבציה -
 - ג. מוטיבציה הזדהותית (הבנת החשיבות): התלמיד משקיע כי הוא מבין את הערך של המשא הנלמד ומזדהה אתו, ועל כן חש תחושה של בחירה ורצון אמיתי ללמוד.
 - ד. מוטיבציה פנימית: התלמיד משקיע כי הלמידה מעניינת ומהנה אותו, ולכן יש לו תחושה חזקה של בחירה וביטוי עצמי. התלמיד ממשיך ללמוד ולהעמיק גם ללא מבחנים.
- מוטיבציות אוטונומיות הן המוטיבציות הרצויות ביותר ללמידה. מורים יכולים לחזק את המוטיבציות האוטונומיות אצל התלמיד על ידי תמיכה בצורך שלו לתחושת מסוגלות ושייכות, וכן על ידי מתן בחירה של ממש וחזוק הרלוונטיות של הלמידה למטרות התלמיד ולתחומי העניין שלו. היעדר תמיכה מצד המורה בצרכים אלו עלול לחזק את המוטיבציות הכפויות ואף לגרום לירידה מוחלטת של המוטיבציה.

מצ"ב לוחות משני בתי ספר שונים:

בית ספר ראשון

לוח 42: דיווחי התלמידים על מוטיבציה אוטונומית ללמידה: נתוני המדד המסכם ושיעור המסכימים (באחוזים) עם הנאמר בהיגדים המרכיבים אותו

שכבות בית ספר		המדד/ההיגד			
		ה'	ו'		
שכבות ה'ו'	סך הכול	בבית ספר			
		74%	70%	77%	מדד מסכם: מוטיבציה אוטונומית ללמידה בקרב התלמידים
		58%	48%	65%	א. "כשאני מכין את העבודות ואת השיעורים, זה מפני שהדבר מעניין ומסקרן אותי".
		65%	56%	72%	ב. "כשאני לומד ברצינות, זה מפני שהנושא מעניין אותי".
		60%	59%	60%	ג. "כשאני משקיע בלימודים, זה מפני שאני נהנה מזה".
		94%	93%	95%	ד. "כשאני משקיע בלימודים, זה מפני שהלימודים חשובים לי".
		81%	81%	80%	ה. "כשאני מכין את העבודות ואת השיעורים, זה מפני שהדבר עוזר לי לדעת דברים חשובים".
		84%	81%	86%	ו. "כשאני לומד ברצינות, זה מפני שהדבר יעזור לי בעתיד".

לוח 43: דיווחי התלמידים על מוטיבציה כפויה ללמידה: נתוני המדד המסכם ושיעור המסכימים (באחוזים) עם הנאמר בהיגדים המרכיבים אותו

המדד/ההיגד	שכבות בית ספר		שכבות ה'ו' סך הכול
	ה'	ו'	
מדד מסכם: מוטיבציה כפויה ללמידה בקרב התלמידים	10%	23%	16%
א. "כשאני מכין את העבודות ואת השיעורים, זה כדי שלא ארגיש רע עם עצמי".	23%	47%	33%
ב. "כשאני לומד ברצינות, זה מפני שאני מרגיש אשם כשאני לא עושה את כל מה שאני יכול".	9%	26%	16%
ג. "כשאני משקיע בלימודים, זה כדי שלא אתבייש בעצמי".	7%	20%	13%
ד. "כשאני משקיע בלימודים, זה מפני שאני לא רוצה שיעשו לי בעיות".	3%	10%	6%
ה. "כשאני לומד ברצינות, זה מפני שאני לא רוצה שיענישו אותי".	10%	19%	14%
ו. "כשאני מכין את העבודות ואת השיעורים, זה מפני שאני לא רוצה שיכעסו עלי".	9%	17%	12%

בית ספר שני

לוח 18: דיווחי התלמידים על מוטיבציה אוטונומית ללמידה: נתוני המדד המסכם ושיעור המסכימים (באחוזים) עם הנאמר בהיגדים המרכיבים אותו

המדד/ההיגד	שכבות בית ספר		כלל השכבות (ה'ו')
	ה'	ו'	בבית ספר
מדד מסכם: מוטיבציה אוטונומית ללמידה בקרב התלמידים	88%	77%	82%
א. "כשאני מכין את העבודות ואת השיעורים, זה מפני שהדבר מעניין ומסקרן אותי."	73%	60%	66%
ב. "כשאני לומד ברצינות, זה מפני שהנמשא מעניין אותי."	83%	72%	77%
ג. "כשאני משקיע בלימודים, זה מפני שאני נהנה מזה."	83%	61%	72%
ד. "כשאני משקיע בלימודים, זה מפני שהלימודים חשובים לי."	98%	87%	93%
ה. "כשאני מכין את העבודות ואת השיעורים, זה מפני שהדבר עוזר לי לדעת דברים חשובים."	96%	89%	93%
ו. "כשאני לומד ברצינות, זה מפני שהדבר יעזור לי בעתיד."	96%	91%	94%

לוח 19: דיווחי התלמידים על מוטיבציה כפויה ללמידה: נתוני המדד המסכם ושיעור המסכימים (באחוזים) עם הנאמר בהיגדים המרכיבים אותו

המדד/ההיגד	שכבות בית ספר		כלל השכבות (ה'ו')
	ה'	ו'	בבית ספר
מדד מסכם: מוטיבציה כפויה ללמידה מצד התלמידים	37%	36%	37%
א. "כשאני מכין את העבודות ואת השיעורים, זה כדי שלא ארגיש רע עם עצמי."	54%	43%	48%
ב. "כשאני לומד ברצינות, זה מפני שאני מרגיש אשם כשאני לא עושה את כל מה שאני יכול."	52%	30%	41%
ג. "כשאני משקיע בלימודים, זה כדי שלא אתבייש בעצמי."	46%	37%	41%
ד. "כשאני משקיע בלימודים, זה מפני שאני לא רוצה שיעשו לי בעיות."	19%	37%	28%
ה. "כשאני לומד ברצינות, זה מפני שאני לא רוצה שיענישו אותי."	25%	36%	31%
ו. "כשאני מכין את העבודות ואת השיעורים, זה מפני שאני לא רוצה שיכעסו עליי."	27%	34%	31%

התבוננו על הנתונים השונים מתוך המיצ"בים של שני בתי הספר

ניתן להציף שאלות אלו בשיח בצוות בית הספר. הוסיפו שאלות כראות עיניכם.

- אלו אמירות של מורים בכיתה מעודדות מוטיבציה אוטונומית ואלו מוטיבציה כפויה?
- אלו פעולות של מורים בכיתה מעודדות מוטיבציה אוטונומית ואלו מוטיבציה כפויה?
- מהי העמדות של המורה ביחס ללימודים בכלל, לתחום הדעת שהוא מלמד? ואיך הן משפיעות על המוטיבציה שלו ללמידת החומר אותו הוא מלמד?
- מה ניתן ללמוד בהבדל שבין בתי הספר בעניין המוטיבציה?
- איך נתוני המוטיבציה משפיעים ומושפעים לדעתכם מהאקלים הכיתתי? הבית ספרי?
- חשבו על אנשי הצוות שלכם ומשפטים שגורים שלהם מה הם מעודדים?
- על איזו סוג מוטיבציה ישנו תגמול בבית הספר (חיובי או שלילי).
- צפו במספר שיעורים בכיתה, אפשר של מספר מורים שונים ורשמו את המשפטים המעודדים סוגים שונים של המוטיבציה, הביאו את התוצאות לשיח בצוות.
- מהי מידת החשיבות של העלאת המוטיבציה של תלמידיך?
- כיצד אתה מעודד את תחושת המוטיבציה בתלמידיך?

- אוריון ניר, (2013). מוטיבציה ללמידה וסביבת הלימוד החוץ-כיתתית, קריאת ביניים, ביטאון למורי מדע וטכנולוגיה בחטיבת הביניים
- בן מנשה עודד, (2004). מדריך לבניית שיעור המגייס אנרגיה ללמידה. הוצאה עצמית
- לאבוי, ר' (2008). פריצת דרך במוטיבציה. חיפה, הוצאת אמציה.
- עדיני יעל, נורי אהודי, קרני אבי, ורטמן מעיין (2012).
<http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=5506>
- קפלן אבי (2013). עקרונות לטיפול מוטיבציה ללמידה ולהישגים בחטיבת הביניים קריאת ביניים, ביטאון למורי מדע וטכנולוגיה בחטיבת הביניים
- Arguedas, M., Daradoumis, T., & Xhafa, F. (2016). Analyzing How Emotion Awareness Influences Students' Motivation, Engagement, Self-Regulation and Learning Outcome. Educational Technology & Society, 19 (2), 87-103
- Angela Falter Thomas R (2015) Increasing Student Motivation and Engagement in Sixth Grade Reading Assignments THE CALIFORNIA READER , VOL. 48, NO. 4
- Yaron GHILAY , Ruth GHILAY(2015) ISMS: A New Model for Improving Student Motivation and Self-esteem in Primary Education, International Electronic Journal of Elementary Education, 7 (3), 383-398
- Jessie De Naeghel, Hilde Van Keer (2013) The relation of student and class-level characteristics to primary school students' autonomous reading motivation: a multi-level approach Journal of Research in Reading, ISSN 0141-0423 Volume 36, Issue 4, pp 351-370
- Jennifer Henderlong Corpus, Stephanie V. Wormington (2014) Profiles of Intrinsic and Extrinsic Motivations in Elementary School: A Longitudinal Analysis, THE JOURNAL OF EXPERIMENTAL EDUCATION

Süleyman Can (2015) Investigation of the Motivation Level of Teachers Working at State Schools in Relation to Some Variables International Journal of Progressive Education, Volume 11 Number 3

Kaufeld M. & Gregory G. The Motivated Brain/Improving Student Attention, Engagement and Perseverance. 2015. ASCD Publishers. Alexandria, Virginia, USA

Tomlinson Carol Anne. How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms. 2001. 2nd edition. ASCD Publishers. Alexandria, Virginia, USA

Tomlinson Carol Anne. Imbeau Marcia A. Leading and Managing a Differentiated Classroom. 2010. ASCD Publishers. Alexandria, Virginia, USA

Marzano Robert J. Classroom Management that Works. Research Based Strategies for Every Teacher. 2003. ASCD Publishers. Alexandria, Virginia, USA

Tomlinson Carol Anne and Mctighe Jay. Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design. 2006. ASCD Publishers. Alexandria, Virginia, USA

Vatterrott.C. Rethinking Homework. Best Practices That Support .Diverse Needs.2009. ASCD Publishers

Christopher Pugliese and Eran Magen. A Relational Bank Account That Pays Dividends. ASCD Express, Vol. 11, No. 11. Copyright 2016 by ASCD

Ayla Cetin-Dindar (2016) Student Motivation in Constructivist Learning Environment, Eurasia

הנושא הבא לעלון: ניהול כיתה

