

יישום הגישה המוטיבציונית כמנוף לצמצום פערים חינוכיים בעת הקורונה

נאוה בן־ארצי*

תקציר

מחקרים במדינות שונות בעולם מצביעים על העמקת הפערים החינוכיים בין תלמידים מרקע סוציו־אקונומי גבוה לתלמידים מרקע סוציו־אקונומי נמוך כתוצאה ממשבר הקורונה. אחד הגורמים העיקריים לכך הוא שיעור ההשתתפות הנמוך בפעילות חינוכית של תלמידים מרקע סוציו־אקונומי נמוך. למרות התיעוד רחב ההיקף בספרות המחקר על הקשר שבין מוטיבציה לבין שיפור ההישגים האקדמיים, נשמעה לאחרונה קריאה להצגתה של גישה מעשית המתרגמת את התאוריות בתחום המוטיבציה לכדי מערך פעולות קוהרנטי, הניתן ליישום בתהליכי הכשרת מורים (לדוגמה, Chiu et al., 2021). הגישה המוטיבציונית ויישומיה בקבוצות עשויה לספק מענה הולם לקריאה זו ולתרום לצמצום הפערים בהישגים. חשיבותה מקבלת משנה תוקף נוכח העובדה שבעת הקורונה חוקרים ומעצבי מדיניות לא מיקדו את תשומת הלב בהגברת המוטיבציה, ובכך החמיצו את ההזדמנות לצמצום הפערים בהישגים.

המאמר הנוכחי שואף לתרום לצמצום הפערים בהישגים, כך שמורים בעת הפנדמיה יוכלו לעורר מוטיבציה פנימית בקרב תלמידים משכבות סוציו־אקונומיות נמוכות, על ידי שימוש בעקרונות ובאסטרטגיות של הגישה המוטיבציונית בקבוצות, כגון בכיתה.

המאמר מדגיש את החשיבות של תחום המוטיבציה בעת הזו אף יותר מתמיד, ומציע לאמץ את הגישה המוטיבציונית כתרגום אופרציונלי לתאוריית ההכוונה העצמית. יתרונה של הגישה הוא בביסוסה המחקרי בענף בתחום היעוץ והטיפול, המצביע על תרומתה להגברת המוטיבציה הפנימית. עד כה יישומיה של הגישה בתחום החינוך היו מצומצמים מאוד, ורק לפני כעשור הוצגו בשדה הקבוצתי, אך רובם ככולם, כאמור, עסקו במסגרות פרטניות. אלא שנוכח ההבדלים בין התהליכים המתרחשים בקבוצה, כגון בכיתה, לבין אלו המתרחשים ביחסי גומלין פרטניים, עולה צורך להציג דרכים ליישומה של הגישה בקבוצות במערכת החינוך. המאמר הנוכחי שואף למלא פער זה.

מילות מפתח: הגישה המוטיבציונית, חינוך, מוטיבציה ללמידה, קבוצות, קורונה

*נאוה בן־ארצי, הפקולטה למדעי החברה והרוח, הקריה האקדמית אונו.

מגפת הקורונה והמשבר בלמידה המסורתית במערכת החינוך

מגפת הקורונה והמדיניות שאומצה בעקבותיה השפיעו רבות על מערכת החינוך, ובפרט על התלמידים. ההשפעות ניכרו בשלושה מישורים עיקריים. המישור הראשון הוא פגיעה ברווחה הנפשית של התלמידים כתוצאה מהסגרים ומהיעדרם של קשרים בין-אישיים (Cowie & Myers, 2020; Song et al., 2020; Zartler et al., 2021). המישור השני הוא פגיעה בכישורים חברתיים-רגשיים של התלמידים בגלל מיעוט של מפגשים פנים אל פנים והתפתחותן של בעיות התנהגות (Creswell et al., 2021; Onwumere et al., 2021). המישור השלישי נוגע להעמקתם של הפערים החינוכיים בין תלמידים מרקע סוציו-אקונומי גבוה לתלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך בשל אי-שוויון בקיומם של תנאים ללמידה מרחוק (Goudeau et al., 2021).

המאמר הנוכחי מתמקד בהיבט השלישי – העמקתם של הפערים החינוכיים בהשפעתה של המגפה. המאמר יציע מענה אופרטיבי לבעיה זו באמצעות הצגת מתווה ליישומה של הגישה המוטיבציונית בקבוצות תלמידים. מחקרים קודמים כבר הצביעו על תרומתה של הגישה המוטיבציונית לעירור המוטיבציה הפנימית בקרב תלמידים ולשיפור הישגים לימודיים (למשל, Strait et al., 2012; Terry et al., 2014), אך אלו התמקדו ביישום עקרונות השיטה באופן פרטני ולא בעקרונות המתאימים ליישום במסגרת קבוצתית. תרומה חשובה שיש לגישה המוטיבציונית בתחום החינוך נמצאה גם על ידי שפטל ועמיתיה (Sheftel et al., 2014). הם מצאו שיישומה של הגישה תרם להגברת תחושת המסוגלות העצמית של התלמידים ולצמצום הנשירה מהלימודים בשיעור של 61% (Enea & Dafinoui, 2009). ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם ממצאיהם של מחקרים אחרים בתחום, ועל בסיסם המליצו החוקרים לאמץ גישה זו בזירה החינוכית (Snape & Atkinson, 2016).

חשוב לציין שמפאת ההבדלים בין תהליכים המתרחשים במסגרות פרטניות לבין אלו הקיימים במסגרות קבוצתיות כגון כיתה, נדרש מערך הכשרה שונה וייחודי, ההולם את מאפייני מערכת החינוך, ובפרט את התהליכים הייחודיים המתרחשים בכיתה.

העמקת הפערים החינוכיים בתקופת הקורונה

סוגיית הפערים החינוכיים מעסיקה חוקרים ומקבלי החלטות במערכות חינוך כבר שנים רבות (Autin et al., 2007; Levin, 2019). מחקרים רבים מצביעים על כך שהקורונה העמיקה פערים אלו (Bailey et al., 2021; Bol, 2020; Engzell et al., 2021; Goudeau et al., 2021), וגם חששותיהם של ארגון אונסק"ו (UNESCO, 2020) ושל הבנק המרכזי העולמי (World Bank Group, 2020) מפני העמקתם של הפערים החינוכיים אוששו. כך למשל, במדידת הפער בהישגים בארצות הברית בין תלמידי בתי ספר יסודי מרקע סוציו-אקונומי גבוה ונמוך נמצא כי לפני הקורונה הפער ביניהם עמד על סטיית תקן אחת, ובאביב 2021 הוא עלה עד 1.30 במתמטיקה ו-1.25 בקריאה (Bailey et al., 2021).

בחינת היקף אובדן שעות הלימוד מעלה מגמה דומה של פערים והבדלים מובהקים במספר ימי הלימוד בין תלמידים ממעמד סוציו-אקונומי גבוה ונמוך (Dorn et al., 2020; Engzell et al., 2021). לדוגמה, במחקר שבחן את ההבדל במספר ימי הלימוד הממוצע במהלך המגפה בארצות הברית בהשוואה לשלוש השנים שקדמו לה, נמצא כי בבתי ספר שאוכלוסיית התלמידים בהם הייתה ברובה לא לבנה (שחורים, אסיאתים, היספנים, לטינים),

מספר ימי הלימוד היה בשיעור של 59% (חשבון) ו-79% (קריאה) מהממוצע טרום הקורונה. בניגוד לכך, בבתי ספר שאוכלוסיית התלמידים בהם הייתה רובה לבנה (מעל ל-50%), מספר ימי הלימוד בחשבון ובכישת קריאה בעת הקורונה היו בשיעור של 69% ו-90% בהשוואה לתקופה שלפני הקורונה (Dorn et al., 2020).

תמונה דומה נמצאה באירופה. אנדרו ועמיתים (Andrew et al., 2020) מצאו הבדלים במספר שעות ההשתתפות בפעילות חינוכית בין ילדים המגיעים ממעמד סוציו-אקונומי שונה. כך לדוגמה, הם מצאו כי תלמידים בבית ספר יסודי שמשפחתם משתייכת לאחוזון העשירי השתתפו בכל יום בפעילות חינוכית קצרה ב-35 דקות בממוצע מזו שהשתתפו בה חבריהם לספסל הלימודים שמשפחתם שייכת למעמד הביניים. בהשוואה בינם ובין תלמידים שמשפחתם נמצאת באחוזון ה-90 נמצא פער של שעה ועשר דקות בממוצע. אובדן ניכר של ימי הלימוד בקרב תלמידים מהמעמד הסוציו-אקונומי הנמוך בהשוואה לתלמידים ממעמד סוציו-אקונומי גבוה עשוי להעמיק את הפערים החינוכיים בין קבוצות האוכלוסייה השונות (Engzell et al., 2021).

גם לתפקידם של ההורים כתומכי למידה יש חשיבות רבה בהקשר של חינוך, ובעת הקורונה הוא קיבל משנה תוקף. הדבר בלט במיוחד בעת הסגרים, שבהם הקשר של התלמידים עם המורים ועם חבריהם לספסל הלימודים היה מוגבל. נמצא כי התמיכה החינוכית של הורים מהמעמד הנמוך הייתה מוגבלת בהשוואה להורים מהמעמד הגבוה (Andrew et al., 2020; Bol, 2020). הורים מהמעמד הגבוה הם לרוב משכילים ובעלי ידע ומיומנויות, שאותם הם לעיתים קרובות מנחילים לילדיהם. אחת מהמיומנויות האלו הוא שימוש מושכל בלמידה המקוונת ובאמצעים העומדים לרשותם במרשתת (Van Dijk, 2013). גם להון התרבותי שהילדים סופגים תפקיד חשוב. נמצא כי הורים מהמעמד הגבוה והבינוני תומכים רגשית ומעשית בילדיהם יותר מאשר הורים מהמעמד הנמוך, ומקדמים כך את יכולותיהם הלימודיות (Bol, 2020; Goudeau et al., 2021).

לסיכום, מחקרים בעולם מצביעים על העמקת הפערים בחינוך בין ילדים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך לילדים ממעמד סוציו-אקונומי גבוה בגלל אובדן רב יותר של ימי לימוד, שיעור השתתפות נמוך יותר בפעילות חינוכית והבדלים באוריינות הדיגיטלית של ההורים. מכאן שתפקידם של המורים בעידוד ובהגברת המוטיבציה להשתתפות בפעילויות חינוכיות, החשוב בימים כתיקונם, ממלא תפקיד חשוב ומרכזי יותר בתקופות משבר, כגון מגפת הקורונה.

העמקת הפערים הלימודיים בישראל

העמקת הפערים הלימודיים בעת הקורונה נמצאה גם בישראל (דהאן ועמיתים, 2020; פינסון ועמיתים, 2020; רוזנברג ועמיתים, 2021). מספר חוקרים קשרו את העמקת הפערים לפער הדיגיטלי (digital divide) (Van Dijk, 2013) שבין תלמידים מרקע סוציו-אקונומי גבוה לנמוך, ואלה תוארו בזיקה לזירה הישראלית (Goudeau et al., 2021). בישראל החרפתו של הפער בולטת במיוחד בקרב תלמידים השייכים למגזר החרדי, הערבי והבדואי ולתלמידים מאוכלוסיית מבקשי המקלט. האחרונים סבלו עוד לפני הקורונה מפערים בהישגים הלימודיים, ושיעורם בקרב השכבות החלשות גבוה בהשוואה למרבית התלמידים מהמגזר היהודי הלא חרדי (אנדבלד ועמיתים, 2019; בן אשר ועמיתים, 2021; פינסון ועמיתים, 2020).

במחקר שערכו רוזנברג ועמיתותיו (2021) לבחינת יעילות הלמידה מרחוק מנקודת מבטם של הורים מהמגזר החרדי, תיארו החוקרים שלושה גורמים עיקריים שהעמיקו את הפערים החינוכיים בעת הקורונה. גורמים אלו מוכרים גם מספרות המחקר העולמית (Goudeau et al., 2021). הגורם הראשון הוא היעדר נגישות של כל הילדים למכשירי קצה כגון טלפונים וטלפונים ניידים. מטעמים תרבותיים גם לא נעשה במגזר זה שימוש במערכות למידה מבוססות אינטרנט דוגמת זום, וחלק ניכר מהמשפחות נדרשו לרכוש מערכות טלפוניות וטלפונים ניידים נוספים לשימושם של הילדים. יש לציין שמלכתחילה קרוב למחצית מבין משקי הבית במגזר זה הוגדרו כמשפחות עניות בהשוואה למשפחות יהודיות אחרות (42% לעומת 11%, בהתאמה; כהנר ומלאך, 2019). אין ספק שמבחינה זו הצורך לרכוש טלפונים היה נטל כלכלי כבד מנשוא וספק אם כל המשפחות אכן הצליחו להתמודד איתו. אולם, גם אם נניח כי מרבית המשפחות החרדיות רכשו טלפונים וטלפונים ניידים, הרי שיעילות הלמידה באמצעותם נמצאה נמוכה מאוד (רוזנברג ועמיתים, 2021).

הגורם השני הוא היעדר מרחבי למידה זמינים לכל הילדים. על פי צחור-שי וקסיר (2020), צפיפות דירת המגורים של חרדים דומה לזו של הערבים ועומדת על 1.4 נפשות בחדר במוצא, בהשוואה ל-0.8 אצל יהודים לא חרדים. היעדר מרחבי למידה זמינים, על פי גונדו ועמיתיו (Goudeau et al., 2021), הוא הגורם התורם ביותר במגזר החרדי להעמקת הפערים הלימודיים בקורונה בין תלמידים משכבות סוציו-אקונומיות שונות. יתרה מכך, גורם זה קשור באופן הדוק גם ליכולתם של ההורים לתווך ולתמוך בתהליך הלמידה של ילדיהם, שאף הוא נמנה בין הגורמים להגדלת הפערים בחינוך בעת הקורונה.

להיבטים אלו מתווסף משאב הזמן. היות שמשאבי ההורות מוגבלים, ברור כי הקדשת זמן ופניות רגשית וקוגניטיבית לתמיכה בילדים הופכת למשימה מאתגרת עד בלתי אפשרית במשפחות מרובות ילדים. רוזנברג ועמיתותיו (2021) כינו זאת 'גמישות'. גם הורים מהמגזר הבדואי והערבי נדרשו למשימה זו והתקשו בה עקב המספר הגבוה של הנפשות בבית ומיעוט המכשירים הדיגיטליים העומדים לרשותם (פינסון ועמיתים, 2020).

בשונה מהחברה החרדית, גישתם של תלמידים מהמגזר הבדואי והערבי למערכת המקוונת הייתה מוגבלת בגלל היעדר תשתית ולא מבחירה. נכון לחודש אפריל 2020, לכ-90 אלף תלמידים בכ-55 רשויות מקומיות ערביות לא הייתה גישה למחשב או לאמצעי קצה חלופי לחיבור למערך הלמידה מרחוק. תמונה עגומה זו מאפיינת גם את מצבם של התלמידים הלומדים ב-48 הכפרים הבלתי מוכרים בנגב, כפי שעולה מעתירת ארגון עדאלה לבג"ץ באפריל 2020 (מרכז עדאלה, 2020). לפי העתירה, כ-51 אלף תלמידים סובלים מהיעדר חיבור לרשת החשמל או לאינטרנט. גורם נוסף שבגיניו הועמקו הפערים החינוכיים הוא היעדר ציוד הולם ללמידה מקוונת. נכון לחודש דצמבר 2019, מרבית האזרחים הערביים דיווחו שהם גולשים באינטרנט באמצעות הטלפון הנייד (71%), ומעט פחות ממחצית מבין האזרחים הערבים (43%) דיווחו שהם משתמשים במחשב הביתי לעומת 77% מהאזרחים היהודים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2019). השימוש בטלפון הנייד בלמידה מקוונת מוגבל בשל מאפייניה של המערכת, שאינם מותאמים לגלישה זו. יתר על כן, לעיתים נדרשים התלמידים להוריד קובצי למידה. פעולה זו קשה לביצוע בנייד (רוזנברג ועמיתים, 2021), ועל כך יש להוסיף את הקשיים הכרוכים בתקשורת המקוונת בין המורים לבין התלמידים. לנוכח כל זאת, נראה ש"ילדים רבים לא לקחו חלק בשיעורים המקוונים ואף עם החזרת המשק ללימודים, רוב תלמידי החינוך הבדואי לא חזרו לספסל הלימודים, לא ביצעו משימות לימודיות, לא נבחנו ולא קיבלו תעודות עם ציונים/הערכה בסוף שנת הלימודים" (פינסון

ועמיתים, 2020, עמ' 17). דפוס נשירה זה בקרב תלמידים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך תורם להעמקת הפערים בחינוך.

לסיכום, בישראל, בדומה למצב בעולם, הפערים החינוכיים בין ילדים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך לילדים ממעמד סוציו-אקונומי גבוה העמיקו בעת מגפת הקורונה כתוצאה מהפער הדיגיטלי. אימוץ הגישה המוטיבציונית עשוי לסייע בצמצום הפערים הללו על ידי עירור המוטיבציה הפנימית ללמידה. למוטיבציה הפנימית מקום מרכזי במידת השתתפותם של התלמידים מהמעמד הסוציו-אקונומי הנמוך בפעילות החינוכית ובשיפור ההישגים.

חשיבות מיקוד המאמצים במוטיבציה בהקשר למגפת הקורונה

במטרה להגביר את המוטיבציה של התלמידים ללמידה מרחוק חוקרים בחנו באופן אמפירי את יישום עקרונות תאוריית ההכוונה העצמית (Self-Determination Theory; Ryan & Deci, 2020). בלמידה המקוונת. הם הציגו מגוון הצעות, אך בחינתן מצביעה על הסתברות גבוהה ליישומן בקרב תלמידים מהמעמד הסוציו-אקונומי הגבוה ועל קשיים ביישומן בקרב תלמידים מהמעמד הסוציו-אקונומי הנמוך. לדוגמה, לי (Li, 2021) בחן את יישומו של עיקרון האוטונומיה במערך הלמידה המקוון. עיקרון זה תורגם להצגתם של מגוון מקורות ופעילויות חינוכיות, כגון קטעי וידאו, שמע וקישורים, שמהם יכלו התלמידים לבחור כיצד להציג את תוצרי עבודתם: וידאו, בלוג, מצגות וכן הצגת אפשרות ללמידה בכל זמן ומקום שהם יבחרו.

נראה כי הגישה המוטיבציונית יכולה להיות אחת הדרכים להתמודדות עם הנשירה של תלמידים רבים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך. ראשית, גישה זו מתמקדת רובה ככולה בשיח שמתקיים בין המורים לבין התלמידים. קיומו של שיח זה אפשרי בפלטפורמות כגון טלפון וטלפון נייד, שאינן מחייבות שימוש במחשבים נייחים, שכאמור, אינם נגישים לכלל אוכלוסיית התלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך. שנית, עד כה יישומיה של הגישה המוטיבציונית בשדה החינוכי מצביעים על הצלחות ניכרות בתחום המוטיבציה ועל העלאת ההישגים של התלמידים.

מוטיבציה והישגים אקדמיים

הקשר בין מוטיבציה לבין הישגים אקדמיים מתועד היטב בספרות המחקר (Amrai et al., 2011; Rokeach, 1973; Sivrikaya, 2019). מוטיבציה אקדמית מתארת את יחסו של התלמיד ללימודים, והיא כוללת היבטים רגשיים של הנאה מלמידה, סקרנות, התמדה בביצוע משימות, חיפוש אחר אתגרים והתמודדות עם קשיים המתעוררים במהלך הלמידה (Gottfried, 1985). המוטיבציה היא המנוע המפעיל והמאיץ אותנו. זהו דחף המסייע להמשך קיומה של הפעילות האנושית לאורך זמן לצורך השגת המטרה (Schunk et al., 2012). אפשר לומר שמדובר במבנה רב-ממדי הכולל אמונות, מטרות, ערכים, תשוקות, צרכים ורגשות של האדם (Anderman & Dawson, 2011). חרף ההכרה בתרומתה של המוטיבציה להעלאת ההישגים האקדמיים, חוקרים מצביעים על קשיים בתרגומם של התאוריות והמחקרים לכלל מתווה להכשרה שיטתית למורים. כך למשל, עורכי כתב עת שעסק בבחינת מוטיבציה בלמידה מקוונת במזרח הרחוק, יצאו בקריאה דחופה להצגתם של עקרונות מוטיבציה מעשיים המאפשרים את יישומם בהכשרת מורים (Chiu et al., 2021). קריאה זו זהה למסקנותיהם

של חוקרים אחרים שבחנו את נושא המוטיבציה בקרב תלמידים במחקרים משווים במדינות אירופה כגון איטליה ופורטוגל (Zaccoletti et al., 2020). מכאן שהצורך במתווה המציע צעדים אופרטיביים להגברת המוטיבציה הפנימית הוא צורך ממשי. יתרה מכך, נראה כי מתווה המתאר צעדים אופרטיביים עשוי לתרום רבות להגברת המחקר הניסויי בתחום המוטיבציה בחינוך. תרומה נוספת שיש למתווה פרקטי היא היכולת להפעילו במסגרות חינוכיות שונות, כך שיהיה אפשר להעריך את מידת היעילות של היישום בהקשרים חינוכיים שונים, למשל בתרבויות שונות או בשלבי הלימוד השונים (בבית הספר היסודי והתיכון). המאמר הנוכחי מציע מתווה ליישום העקרונות של הגישה המוטיבציונית בחינוך בקבוצות. נוסף על העדויות הישירות המצביעות על תרומתה של הגישה המוטיבציונית להעלאת ההישגים הלימודיים, מחקרים מצביעים על הקשר בין עקרונותיה המעשיים של הגישה לבין תאוריית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2020).

תאוריית ההכוונה העצמית (Self-Determination Theory)

תאוריית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2020) מניחה שמוטיבציה פנימית עשויה להתפתח בשעה ששלושה צרכים ימולאו: הצורך באוטונומיה – התחושה של האדם כי פעולותיו הן תוצר של בחירתו החופשית ולא של כפייה; הצורך בשייכות/קשר – קיומם של אנשים אחרים הקרובים אלינו רגשית ושכלפיהם אנו חשים קרבה, ובתוך כך התחושה שהאדם אינו בודד אלא הוא חלק מקבוצה או שיש לו יחסי גומלין עם אחרים; תחושת מסוגלות – האמונה כי ביכולתנו לבצע פעולות או להשיג דברים החשובים לנו. על פי התאוריה, מילוי הצרכים האלו עשוי לעורר בפרט מוטיבציה פנימית, היינו ביצוע פעולות מבחירה ובהנאה.

נמצא כי תאוריה זו מסייעת בשיפור ההישגים הלימודיים והיא משמשת מסד נוסף המבסס את התרומה האפשרית של הגישה המוטיבציונית לצמצום הפערים בהישגים האקדמיים. בעשרים השנים האחרונות נעשה שימוש תכוף בתאוריית ההכוונה העצמית כמסגרת תאורטית ומעשית לבחינת הקשר בין מוטיבציה לבין הישגים לימודיים (לדוגמה, Sivrikaya, 2019). כאמור, תאוריית ההכוונה העצמית היא אחת התאוריות הנפוצות ביותר במחקר ובפרקטיקה של עדה החינוך, אולם שאלת הכשרתם המעשית של מורים ביישום עקרונות התאוריה נותרה פתוחה, חרף פיתוחם של מגוון של כלים המודדים את יעילותה (Center of Self-Determination Theory, 2021).

הסיבה לכך היא שחוקרים שונים הציעו דרכים אופרטיביות שונות ליישומה, לדוגמה עשור ועמיתיו (2021) בהשוואה למחקרם של סנצ'ז-אוליביה ועמיתיה (Sánchez-Oliva et al., 2017). עושר הדרכים המוצעות חשוב וראוי, אך בהיעדר מתווה אחיד המתאר שלבים ברורים ומוסכמים פותחת יכולת ההכללה ובחינת יעילות היישום. משום כך, יש ערך במתווה אחיד המאפשר יישום זהה, כולל בחינת יעילותו במסגרות שונות והסקה על אודות מידת ההכללה של המתווה.

הגישה המוטיבציונית כגישה מעשית שעקרונותיה מבוססים על תאוריית ההכוונה העצמית

הגישה המוטיבציונית היא גישה מכוונת פעולה ובעלת אוריינטציה מעשית, המוכרת כבר יותר מ־30 שנים. מילר ורולניק, הוגי הגישה, הגדירו כסגנון שיחה שיתופי לחיזוק המוטיבציה והמחויבות של הפרט לשינוי (Rollnick)

(Miller, 1995 &). היא פותחה במסגרת טיפולית שנועדה לעורר את המוטיבציה הפנימית בקרב מכורים לסמים להיגמל ולהתמיד בתהליך הגמילה. הגישה נבחנה בעשרות רבות של מחקרים, ואלו מצאו שהיא יעילה בעירור המוטיבציה הפנימית (Miller & Rollnick, 2012). משכך, גישה זו אומצה בסוכנויות טיפול ברחבי העולם, כולל בארצות הברית, באוסטרליה ובשבדיה, כגישה מרכזית לטיפול, והיא מיושמת במנעד רחב של תחומי בריאות הנפש, רובם ככולם בתחום הטיפול והיעוץ הפרטני, כגון הפרעות אכילה, שינוי אורח חיים ומניעת שימוש באלכוהול בעת היריון. מרבית היישומים נעשו במסגרות טיפוליות פרטניות, ורק לפני כעשור הוצגו יישומיה בקבוצות (Wagner & Ingersoll, 2012). באסטרטגיות העיקריות של הגישה המוטיבציונית באים לידי ביטוי שלושת הרכיבים המרכזיים של תאוריית ההכוונה העצמית – אוטונומיה, קשר ומסוגלות. רכיבים אלו רלוונטיים גם לדרכי הפעולה שעל היועץ לנקוט וכן לירוח הגישה המוטיבציונית שניסחו הוגיה. משום כך, חוקרים שונים המשיגו את הגישה המוטיבציונית כתרגום האופרטיבי לגישת ההכוונה עצמית (Markland et al., 2005; Patrick & Williams, 2012).

הביטוי האופרטיבי של עיקרון האוטונומיה הוא בכך שהמטפל מדגיש את הבחירה המצויה בידיו של המטופל, תוך בירור מגוון האפשרויות העומדות לרשותו. בגישה המוטיבציונית העיקרון בא לידי ביטוי אופרטיבי בכך שלאורך כל התהליך המטפל מדגיש את החוזקות של המטופל. היינו, המטפל תמיד ימצא אספקט חיובי בהתנהגותו של המטופל; אם כשל במאמציו, ידגיש המטפל את הניסיון, ואם לא עשה כל ניסיון לשנות את דרכיו, ידגיש את הרצון שלו לכך. עיקרון האוטונומיה עוסק גם בהקניית מיומנויות ושימוש מוגבר בשיקופים המדגישים את חוזקותיו של המטופל, כך שהאמונה שלו ביכולת שלו לחולל את השינוי הולכת וגדלה (Markland et al., 2005; Patrick & Williams, 2012).

הקשר/היחסים המתוארים בתאוריית ההכוונה העצמית באים לידי ביטוי באמפתיה המדויקת, שהיא המסד לביסוסו של קשר בין המטפל לבין המטופל. להתנהגות האמפתית יש זיקה ישירה לתפיסת המסגרת הטיפולית/ייעוצית כתהליך דיאלוגי בין שני אנשים, שאומנם לאחד מהם יש ידע וניסיון רב מהאחר, אך הוא פועל בצורה שוויונית ומכבדת. בהמשך לכך, ביסוס הקשר של היועץ עם הנועץ נעשה על ידי היכרות עם הערכים והאמונות החשובים לו וגילוי עניין כן ואמיתי בהם (Miller & Rollnick, 2012). הגישה המוטיבציונית מיושמת בהצלחה רבה בתרבויות שונות. מחקרים שונים בתחום החינוך יישמו את הגישה בקרב אוכלוסיות שונות, בעיקר בקרב תלמידים ממוצא אפרו-אמריקאי (לדוגמה, Terry et al., 2014; Levy et al., 2022).

טרי ועמיתיו (Terry et al., 2014) בחנו את תרומתה של הגישה המוטיבציונית להעלאת ההישגים האקדמיים בקרב תלמידים אפרו-אמריקאים בארצות הברית. במחקרם נמצא שיפור מובהק סטטיסטית בתחום המתמטיקה, אך לא בתחומי לימוד אחרים שבחנו. לוי ועמיתיו (Levy et al., 2022) בחנו את השימוש בספוקן וורד בתהליך ייעוצי חינוכי בבית ספר. על אף ההבטחה שיש במחקרים אלו, בהיעדר קבוצת ביקורת אלו הם מחקרים חלוציים. לכן נדרש גוף מחקרי נוסף להעמקת ההבנה על אודות ההיבטים הרב-תרבותיים של הגישה המוטיבציונית.

ראוי לציין כי הוגיה של הגישה מציינים במפורש כי מאפייניה מאפשרים את התאמתה לשונות תרבותיות (Miller & Rollnick, 2012). אך כאמור, עד כה, למיטב ידיעתנו, זהו היבט הראוי לפיתוח.

למידה חברתית-רגשית והישגים לימודיים

למידה חברתית-רגשית (SEL; Social-Emotional Learning) מתארת תהליך שבמהלכו נרכשים ומיושמים גישות, מיומנויות וידע המסייעים להבנת הרגשות ולניהולם. התהליך מאפשר לפרט להרגיש ולהביע אמפתיה כלפי הזולת, להגדיר ולהשיג יעדים חיוביים, לפתח יחסים בין-אישיים ולהתמיד בהם ולקבל החלטות מיטיבות (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2015).

ארגון קאסל (CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), שהוא אחד הארגונים המובילים בעולם בתחום הלמידה הרגשית במערכת החינוך, זיהה חמש יכולות קוגניטיביות, רגשיות והתנהגותיות הנחוצות ללמידה חברתית-רגשית:

מודעות עצמית: היכולת לזהות במדויק רגשות ומחשבות ולהבין את השפעתן על התנהגויות שונות.

ניהול עצמי: היכולת לווסת את הרגשות, המחשבות וההתנהגויות במצבים שונים.

מודעות חברתית: היכולת לראות את נקודת המבט של אנשים מתרבויות ומרקעים שונים ולגלות אמפתיה.

מיומנויות ביחסים בין-אישיים: היכולת לבסס ולתחזק מערכות יחסים בריאות ומתגמלות עם אנשים שונים וקבוצות שונות.

קבלת החלטות אחראית: היכולת לקבל החלטות בונות הנוגעות להתנהגות אישית, לאינטראקציות ולציפיות בבית הספר ובחיים, בהתחשבות בסטנדרטים המוסריים, ברווחת העצמי וברווחתם של אחרים.

חוקרים שונים הצביעו על הקשר בין מיומנויות של למידה חברתית-רגשית לבין הישגים לימודיים (לדוגמה, Oberle et al., 2014). במחקרים אלו ואחרים הראו החוקרים שמיומנות חברתית רגשית מנבאת הישגים אקדמיים ברמת דיוק הגבוהה מזו של מבחנים אחרים. יתרה מכך, כושר הניבוי נמצא תקף לחמש שנים. היינו, המיומנויות הפרו-חברתיות של ילדים בכיתה ג' ניבאו את הישגיהם של התלמידים בכיתה ח' (Capara et al., 2000). ממצאים אלו מלמדים על החשיבות של טיפוח מיומנויות חברתיות-רגשיות של התלמידים כחלק מתהליך הלמידה ושיפור ההישגים.

הרחבת יישומי הגישה המוטיבציונית לעבודה בקבוצות

לעבודתו של המורה עם קבוצת תלמידים בנושא מוטיבציה יש ערך רב, משום היכולת להשפיע על מספר רב של תלמידים בעת ובעונה אחת. נוכח היקף הנשירה ושיעורי ההשתתפות הנמוכים של תלמידים מבעלי רקע סוציו-אקונומי נמוך, כפי שנראו במגפת הקורונה, קיים צורך דחוף לטיפול באמצעות מוטיבציה ולהעדיף דפוסי פעולה קבוצתיים על פני פרטניים. תרומה נוספת לעבודה הקבוצתית עם התלמידים נוגעת ליעילות של עבודת המורה. חלק מהמחקרים מראים שבהשוואה לבעלי מקצועות אחרים מורים מדווחים על לחץ גבוה בעבודתם. בימי המגפה לחץ זה התגבר והוביל לפרישתם של מורים רבים (Camp et al., 2022).

אף שהגישה המוטיבציונית מוכרת כבר יותר מ־30 שנים, רק לפני כעשור הוצגה על ידי ווגנר ואינגרסול (Wanger & Ingersoll, 2012) דרך שיטתית ליישומה בקבוצות. תיאורי מקרים ליישומה של השיטה בקבוצות עסקו במגוון נושאים: משתמשים בחומרים ממכרים, נשים עם התמכרויות, הרגלי אכילה בריאה, גברים עם עבר של אלימות בין בני זוג ועוד, אבל מקומו של שדה החינוך נפקד מהם. ועדיין, למרות קיומם של מחקרים שיישמו את הגישה המוטיבציונית בחינוך (להרחבה ראו: Wells et al., 2013; Snape & Atkinson, 2016) רובם המכריע הסתמכו על עקרונות העבודה הפרטניים ולא התייחסו לעקרונות העבודה של הגישה המוטיבציונית בקבוצות (Strait et al., 2012; Terry et al., 2014).

כך למשל, המדריך שפורסם על ידי פריי ועמיתיו ליישום הגישה עם מורים, הורים ותלמידים (Frey et al., 2013) אינו עוסק בהבדלים בין תהליכים המתרחשים בקבוצה לבין אלו המתרחשים באופן פרטני. לכן מורים המעוניינים לאמץ את עקרונות הגישה המוטיבציונית בקבוצות – בכיתתם הפיזית או הווירטואלית – עשויים להיתקל בקשיים, משום שהתהליכים הקבוצתיים המתרחשים בכיתה מחייבים התייחסות השונה מזו שהמורה נדרש לה במפגש של אחד על אחד (Schmuck & Schmuck, 1975).

בעבודה הקבוצתית נוספת לדינמיקה הקיימת בין הפרט לבין המורה במפגש הדיאדי גם דינמיקה בין התלמידים ובין עצמם ובין התלמידים והמורה. וכך מלבד הפעולות והאסטרטגיות המיושמות במפגש הפרטני, מתווספות פעולות ייחודיות הנדרשות בקבוצה, כגון הפניית קשב לתהליכים המתרחשים בקבוצה כשלם, לפרטים שבה כאינדיווידואליים ולקשר שנוצר בין המורה לבין כל אחד מהמשתתפים. בבסיס הגישה המוטיבציונית מצויה הנחת האמביוולנטיות, לפיה בתהליך שינוי האדם מתמודד עם אמונות, גורמים וסיבות פנימיים התומכים בביצוע השינוי. לצד אלו קיימים גורמים וסיבות התומכים בהישארות במצב הקיים. המשמעות בהקשר של השדה החינוכי היא שהתלמיד נמצא בתוך חוויה אמביוולנטית: מצד אחד הוא רוצה שינוי ומצד שני הוא מבקש להשאיר את המצב הקיים וחושש לשנותו. לדוגמה, בלמידה מקוונת תפקידו של המורה לסייע לתלמידים לחשוף היבטים שונים ולחזק את הגורמים התומכים בביצוע השינוי. המורה יעודד את התלמידים לבחון את גורמי 'הבעד' ו'הנגד', היינו ההשתתפות או אי־ההשתתפות בשיעורים המקוונים או אלו הנערכים פנים אל פנים. באופן זה, התלמידים מפיקים בעצמם את הסיבות ללמידה. זהו למעשה רכיב ה'הפקה' (Elicit), שהוא אחד מאדני הגישה המוטיבציונית והוא מבוסס על תאוריית התפיסה העצמית (Self-Perception) של בם (Bem, 1972). לפי תאוריה זו הטיעונים שהתלמידים מעלים בעצמם עשויים לשכנע אותם במידה רבה יותר לעשות את השינוי.

המורה בגישה המוטיבציונית עושה שימוש בארבעה כישורי ליבה. את האסטרטגיות שבהן נעשה שימוש אפשר לזכור לפי ראשי התיבות של המונחים באנגלית המכונים 'משוט' – OARS: שאלות פתוחות (open questions), אישורים (affirmations), שיקופים (reflections) וסיכומים (summaries). שאלות פתוחות מבטאות את העניין שיש למורה להבין את נקודת מבטם של התלמידים, לאסוף מידע נוסף ולברר עימם את הערכים והעמדות שיש להם. השאלה הפתוחה מעבירה מסר של אוטונומיה ומקדמת שיתוף פעולה בין המורה לבין התלמידים. אישורים הם ביטויים המדגישים את הכוחות והחוזקות שיש לתלמידים, כפי שבאו לידי ביטוי בדבריהם. אלו עשויים להיות המאמץ שתלמיד עשה, התוצאה שהשיג או הרצון שהביע לחולל שינוי בתהליך. רפלקציות הן משפטים שבהם המורה חוזר על דברי התלמידים או ממשיג אותם, כך שאפשר להסיק כי הוא הבין את הערכים,

את הרגשות או את תפיסת עולמם. המטרה בסיכומים היא להדגיש היבטים בעולמם של התלמידים וכך לקשר בין מידע חדש מסוים למידע קודם שנמסר. בדרך זו אפשר לאתר תמות חוזרות, כדי להניע את השיחה לקראת השלב הבא בתהליך העבודה על פי הגישה המוטיבציונית.

השימוש בכישורי הליבה בא לידי ביטוי בצעדים המעשיים שעל המורה לנקוט. צעדים אלו מבוססים על מודל השינוי שהוצע על ידי פרוצ'סקה ודיקלמנטה ומכונה 'המודל הטרנס-תיאורטי' (The Trans-theoretical Model; Prochaska & DiClemente, 1983). המודל מתאר חמישה שלבים המתרחשים בעת תהליך שינוי. השלב הראשון הוא השלב של קדם-הרהור (pre-contemplation), ובו המודעות לשינוי או הרצון לשינוי נמוכים במיוחד. בשלב זה קיים עניין מועט בשינוי. השלב השני, שלב ההרהור (contemplation), מבטא מחשבה והתלבטות ביחס לשינוי. בשלב זה אומנם קיימת אמביוולנטיות בנוגע לשינוי, אך גם קיימת מוכנות לאסוף מידע עליו. שלב ההכנה (preparation) בא לידי ביטוי בביצוע פעולות העשויות לסייע לקראת מימוש השינוי. בשלב זה מתבצע המעבר מהלך הרוח החשיבתי, ששקל ובחן את השינוי, לצעדים אופרטיביים. חשוב לציין שבשלב זה ייתכנו נסיגות ויהיה קושי להתמיד בתהליך השינוי. שלב הפעולה (action) משמעותו מחויבות רבה לשינוי ואשר על כן נקיטת צעדים העשויים לתמוך בתהליך השינוי ולבססו לאורך זמן.

השימוש בכישורי הליבה נעשה בכל אחד מארבעת שלבי התהליך: 'יצירת קשר עם התלמידים', 'התמקדות', 'הפקת תכנים מהתלמיד' ו'תכנון'. שלבים אלו פותחו במקור כפרוטוקול טיפולי/ייעוצי והם הומשגו מחדש והותאמו לעבודה קבוצתית במסגרות שמחוץ לחדר הטיפול הפרטני על ידי ווגנר ואינגרסול (Wanger & Ingersoll, 2012). בעוד שיישומים של הגישה המוטיבציונית נחקרו רבות באופן פרטני, המחקר בקבוצות בכלל ובקבוצות בחינוך בפרט עדיין נמצא בראשית דרכו. מספר היבטים מבחינים את העבודה הקבוצתית על פי הגישה המוטיבציונית מהעבודה הפרטנית (Wanger & Ingersoll, 2012). ראשית, צמצום השיח של המורה והרחבת המקום לשיח של התלמידים. מנחים על פי הגישה המוטיבציונית ייטו לתת מקום נרחב יותר לתלמידים ויכולת לבטא את עצמם בהרחבה, בניגוד למסגרת הפרטנית שבה השיח בין התלמיד למורה הוא שוויוני יותר. שנית, חלק מהתהליך הקבוצתי עשוי לכלול הקניית אסטרטגיות ומיומנויות למשתתפים כך שיוכלו להשתמש בהן בעת הדיונים. דינמיקה זו, בין התלמידים לבין עצמם, אינה קיימת בפגישה פרטנית שבין מורה לתלמיד. המשתתפים אם כן הם חלק מהמשאבים שבהם המורה עשוי להשתמש כדי לסייע לתלמידיו לפתח מוטיבציה פנימית. שלישית, מיקוד בהווה והימנעות מכוונת מעיסוק עמוק בעבר. בניגוד לגישות המייחסות חשיבות לשחרור רגשות קשים על ידי העלאתם למודעות, הגישה המוטיבציונית מכוונת להווה ולמתרחש בו. משום כך הדינמיקה בקבוצה מהווה לא פעם מוקד לדיון בין המורה לבין התלמידים.

מתווה ליישומה של הגישה המוטיבציונית בכיתה

כאמור, יישומה של הגישה המוטיבציונית בקבוצות באופן נרחב החל רק לפני כעשור, ויישומה בקבוצות בשדה החינוך נמצא בראשית דרכו. אשר על כן, הנחת מתווה המתאר את שלבי יישומה של הגישה בעבודה עם קבוצת תלמידים תהיה בעזרת אימוץ העקרונות הכלליים להנחיית קבוצה כפי שתוארו על פי הגישה המוטיבציונית (Wanger & Ingersoll, 2012) ויישומם בזיקה להקשר. אלו כוללים ארבעה שלבים מרכזיים: התקשרות, חקירת עמדות, הרחבת עמדות ותכנון השינוי. להלן פירוט כל אחד מהשלבים הללו.

השלב הראשון הוא ההתקשרות. שלב זה כולל ביצוע פעולות המוכרות מתחום הנחיית קבוצות, כגון היכרות, תיאום ציפיות ועיצוב חוזה העבודה. בעבודה בגישה המוטיבציונית יש לשים לב למתן אוטונומיה וזכות בחירה של התלמידים לבצע את השינוי ויש להימנע מקונפליקטים. ההימנעות מקונפליקטים היא אחד המרכיבים הייחודיים בהנחיית קבוצה על פי הגישה המוטיבציונית, ולכן כבר בשלב ההיכרות יש להצהיר על כך. שלישית, המורה עשוי לציין כי התלמידים מתבקשים להימנע מלהתערב יתר על המידה בחייהם של חבריהם. מנגד, התלמידים מוזמנים להיעזר בחבריהם לקבוצה כדי ליצור שינוי באמצעות הקשבה ותמיכה הדדית. לבסוף, המורה עשוי להדגיש את חשיבותה של אמפתיה, קבלה וכבוד הדדי.

היבט נוסף המייחד הנחיה של קבוצה ברוח הגישה המוטיבציונית הוא מיפוי מצב התלמידים עוד לפני המפגש הראשון. המיפוי נערך כשבועיים לפני התכנסות הקבוצה, ובמסגרתו והתלמידים מתבקשים לציין באופן מפורט את הפעילויות שבהן עסקו ואת משך הזמן שהקדישו לכל פעילות. כך למשל, עבודה עם קבוצת תלמידים בנושא חזרה לשגרת לימודים עשויה לכלול בירור בעניין היקף הזמן שהקדישו לפעילות לימודית בהשוואה לפעילויות חברתיות. פירוט זה חשוב משום שבהמשך המורה יציג נתונים שיאפשרו לתלמידים להשוות בין התנהגותם לבין היקף הפעילות הנדרש כדי להצליח בלימודים. ההשוואה נעשית בדרך של פיתוח דיאלוג עם התלמידים בנוגע למשמעות הממצאים. מטרת פעילות זו היא לעורר דיון בין הרצוי לבין המצוי, אך בדרך שאינה קונפליקטואלית. כלומר, התלמידים נחשפים למידע בלי שיחששו אשמה, בושה או האשמה. אפשר לומר במידה רבה של ודאות שהדיאלוג שמתנהל הוא דיאלוג במישור ההתנהגותי-קוגניטיבי, כך שיתעורר בקרב התלמידים ספק ביחס להתנהגותם בהווה בהשוואה להתנהגות הרצויה לצורך הצלחה בלימודים.

בשלב השני מבצעים חקירת עמדות. מטרת השלב הזה הן להעמיק בהבנת אורחות חייהם של התלמידים ובהמשך לבחון את הגורמים בעד ונגד השארת המצב הנוכחי על כנו ובחינת גורמים בעד השינוי ונגדו. השגת המטרה הראשונה נעשית על ידי מיקוד מאמציו של המורה בהבנת נקודת המבט של התלמידים ביחס להתנהגותם בהווה, ללא שיפוטיות או ביקורת. ההתמקדות בהווה היא אחד העקרונות הייחודיים לגישה המוטיבציונית, ומשמעותה צמצום השיח על העבר וניתוח הגורמים שהובילו לכישלון בשינוי אורחות חייהם.

המיקוד בתהליכים בהווה, הידוע כעיקרון ה'כאן ועכשיו' (here and now), אינו חדש בהנחיית קבוצות (Yalom & Leszcz, 2020), אולם לא פעם הוא משמש כנקודת מוצא לבחינת ה'אז והשם' (then and there) (Nelson & Gorman, 1974) במטרה להבין כיצד אירועים שהתרחשו בעבר משפיעים על ההתנהגות בהווה. כאמור, הנחיה על פי הגישה המוטיבציונית תתמקד רובה ככולה בהווה, ותמעט, ככל האפשר, בהתייחסות לעבר. ההתוויה המפורשת שמציעים וגנר ואינגרסול (Wanger & Ingersoll, 2012) היא שגם בשעה שעולה נושא שלילי, על המורה לנתב את השיחה להיבטים חיוביים.

בעת הדיון על התנהגותם של התלמידים בהווה יש להדגיש את החוזקות שלהם באמצעות הבלטת אחד או יותר מהמישורים הבאים: המשגת הערכים העומדים בבסיס התנהגותם; המאמצים שעשו גם אם לא עלו יפה; הדגשת הכוונה שעמדה ביסוד ההתנהגות; ההתנהגות עצמה. כך למשל, אם התלמידים לא הצליחו להתמיד בלימודיהם המורה עשוי להמשיג את הסיטואציה באופן חיובי ולהדגיש את הרצון שלהם לנסות ולהתמיד (Rollnick & Miller, 1995). בדומה לכך, במצב שבו תלמידים השתתפו בחלק מהשיעורים, אך נשרו מהם בהמשך, המורה עשוי להדגיש את הכוחות שמצאו להשתתף בהם. בעבודה עם קבוצת תלמידים המורה

חותר למציאת המכנה המשותף בין המשתתפים ואף מעודד אותם להביע תמיכה באחר. כמובן, היבט זה ייחודי לעבודה בקבוצה. יש לציין כי היבטים אלו אינם ייחודיים לגישה המוטיבציונית, אך ההתמקדות בחיובי באופן מובהק, ובעיקר בכוחות ובחוזקות של כל אחד מהמשתתפים, יוצרת אווירה ייחודית ושונה מזו הקיימת בקבוצות, שבהן נוטים לבחון את הגורמים ואת הסיבות שגרמו לכישלון בעבר במטרה להימנע משחזורם בהווה.

תהליך חקירת העמדות כולל את בחינת הגורמים בעד המשך המצב הקיים ואת הגורמים ששוללים את המשך קיומו. בהמשך לכך, הדיון יעסוק בבחינת הגורמים בעד המצב העתידי, אך גם בבחינת הטיעונים נגד השינוי. ארבעת שלבי התהליך אינם מקריים והם אחד המאפיינים הייחודיים לגישה המוטיבציונית. מטרתם לקדם את האמביוולנטיות ביחס למצב הקיים, אך בלי שהיועצת או המורה נוקטות עמדה. במילים אחרות, בחינת ארבעת היבטים אלו מעוררת שיח על אודות השינוי ("בעד שינוי המצב הקיים" או "בעד המצב העתידי"), אך מנגד מאפשרת למורה שלא להיות בעמדה "המשכנעת" לטובת השינוי, אלא לנקוט עמדה שבה היא מאפשרת לתלמידים לבחון את מכלול ההיבטים באמצעות התייחסות לגורמי הנגד ("נגד שינוי המצב הקיים" ו"נגד התנהגות העשויה להוביל לשינוי עתידי"). תהליך זה הוא אחד מאבני היסוד של הגישה המוטיבציונית, המדגישה את הצורך שהתלמיד יפיק מעצמו ובעצמו את הסיבות והגורמים לשינוי. המורה ממלאת תפקיד של 'מאיצה' ומסייעת להוציא מהכוח אל הפועל גורמים אלו.

בעבודה עם יותר מקבוצה אחת אפשר שכל אחת מהקבוצות תבקש לבחון היבט אחד מארבעת הגורמים שתוארו לעיל, ולאחר מכן יתקיים דיון כיתתי הנוגע לכל ארבעת הגורמים הללו. זהו שלב הכנה לקראת חיזוק המחויבות לשינוי. בשלב זה המורה יוזמת דיון בעניין הקשר האפשרי בין הערכים של התלמידים, היינו אותם היבטים החשובים להם בחיים, לבין התנהגותם. כמו בדיון בקבוצה הפרטנית, גם כאן השאלות הן שאלות פתוחות, ללא שיפוטיות וביקורת. בדומה לדיון על אודות השינוי, גם כאן המטרה היא לעורר אצל התלמידים הבנה כי קיים פער בין התנהגותם בהווה לבין שאיפתם לגבי העתיד, כפי שזו באה לידי ביטוי בערכים שלהם. הבנה זו היא תוצר של הדיון שיתקיים על ידי המורה.

השלב השלישי מתמקד בהעמקה ובהרחבת העמדות. מטרתו של שלב זה היא להעמיק את הפער בין המצב הקיים לבין המצב הרצוי, והוא נעשה באמצעות שימוש באסטרטגיות המשוטות שתוארו לעיל (שאלות פתוחות, שיקופים, חיזוקים וסיכומים). בהמשך לכך, המורה מציגה בפני התלמידים את מודל השינוי של פרצ'סקה ודיקלמנטה (Prochaska, & DiClemente, 1983) ומספקת מסגרת לדיון. נוסף על כך היא מסייעת להם להבין כי שינוי הוא תהליך ועל כן נדרשת מהם סבלנות. במסגרת הדיון המורה מזמינה את התלמידים לבחון היכן הם ממקמים את עצמם בתהליך השינוי. כאן נדרשת המורה להתייחס להבדלים בין חברי הקבוצה ולהזמין אותם לבחון כיצד הם יכולים לסייע האחד לאחר בתהליך השינוי. כך התלמידים עשויים לספק תמיכה הדדית, נוסף על התמיכה שהם מקבלים מהמורה.

בהתאם לעיקרון 'להפיק-לספק-להפיק' (Elicit-Provide-Elicit), לפיו בטרם מציגים מידע למשתתפים הם מתבקשים לחוות את דעתם ולשתף במחשבותיהם בנושא, המורה תפנה אל התלמידים ותשאל אותם מהם

הגורמים המסייעים להם להתמיד בלימודים. אין זה משנה אם המידע שהתלמידים ימסרו יהיה נכון או לא, תגובתיה של המורה צריכות להתמקד במתן חיזוקים על עצם השיתוף במידע ועל כך שהם מספקים תמיכה לחברים האחרים בקבוצה. אם מועלה מידע שגוי, המורה תעורר דיון בכיתה באמצעות הזמנה לבחון את המידע.

חשוב לציין כי המורה לעולם מבקשת רשות ומציעה את האפשרות לדיון לשמיעת דעות נוספות. בכלל זה היא מציגה את דעתה ומחקרים בנושא. התנהגות זו נועדה לכבד את האוטונומיה של המשתתפים. אם קיימת הסכמה, היא אכן תציג את המידע המבוסס על מחקרים, אך לאחר מכן תזמין את המשתתפים להביע את דעתם על מידע זה. המורה עשויה להמשיך בעירור המוטיבציה על ידי הזמנת התלמידים לבחון כיצד המידע שהוצג עשוי להועיל להם בתהליך השינוי, ולהציג להם השאלה מה היו רוצים לעשות כדי שהמידע יעזור להם בתהליך השינוי (לדוגמה, הגברת ההשתתפות שלהם בלימודים).

כאמור, הגישה המוטיבציונית מדגישה את השינוי דרך השיח. אשר על כן, בשלב זה פותח מודל לזיהוי סימנים לשינוי בשיח של התלמידים, והוא כולל זיהוי ארבעה היבטים: רצון ("הייתי רוצה להשתתף יותר בשיעורים"), מסוגלות ("לו הייתי רוצה להשתתף יותר בשיעורים הייתי מסוגל לעשות זאת"), סיבות ("כדאי להשתתף בשיעורים כי ככה יש לי יותר סיכוי להצליח") וצורך ("אני צריך להשתתף יותר בשיעורים").

אסטרטגיות לעירור שיח המעודד שינוי כוללות שאלות המדגישות את הצורך, לדוגמה "מדוע אתה מעוניין בשינוי?" או "מה אתה יכול לעשות כדי שהשינוי יתרחש?". אסטרטגיות להעמקת הצורך בשינוי כוללות משפטים דוגמת "אמרת שאת מעוניינת לעשות את השינוי. את יכולה לפרט אילו צעדים תעשי כדי לממש זאת?" התבוננות קדימה; "כיצד ייראו חיך אם תשתתף יותר בשיעורים?" ושימוש בשאלות קצה: "איזה דברים טובים יקרו בעקבות השינוי שתעשה?".

השלב רביעי מתמקד בתכנון השינוי. בשלב זה המטרה היא לבנות תוכנית אופרטיבית לשינוי ולהציב יעדים התנהגותיים. התוכנית כוללת את תיאור היעד, את לוח הזמנים להשגתו, את הקשיים העלולים לצוץ בדרך וכיצד להתגבר על קשיים אלו. העבודה עם כלל הכיתה נעשית בשלב זה במספר שלבים. תחילה, כל תלמיד עובד באופן אינדיווידואלי. לאחר מכן הם עורכים דיון בזוגות, ובו הם מתייחסים לסוג היעדים שהוגדרו: האם הם יעדים קלים מדי להשגה? קשים מדי? האם הם יעדים ההולמים את המטרה הכללית? כללי הדיון בזוגות כוללים הפניית תשומת לב למשותף, הדגשת ההיבטים החיוביים ובעלי ההיתכנות הגבוהה לביצוע והצעות נוספות על פי מה שנכתב על ידי בן הזוג, כגון הצעה להוספת יעדים, מכשולים או דרכים להתמודדות יעילה עם מכשולים אלו. לאחר הדיון בזוגות נערך דיון עם כלל הכיתה.

סיכום

מגפת הקורונה גרמה לטלטלה עולמית במגוון רחב של תחומי חיים, ובכלל זה בחינוך (World Bank Group, 2020). מעצבי מדיניות, מנהלים, מורים, הורים ותלמידים נדרשו להסתגל למציאות שונה מזו שהכירו עד אז. מחקרים מישראל ומהעולם מלמדים כי בעקבות המגפה העמיקן הפערים הלימודיים בין תלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך לתלמידים מרקע סוציו-אקונומי גבוה (פינסון ועמיתים, 2020). צמצום של הפערים האקדמיים הוא משימה מהמעלה הראשונה, בהתחשב בהשלכות החברתיות והאישיות במישורים רבים: הכלכלי – אובדן מיצוי ההון האנושי, החברתי – העמקת השסעים בין חלקים שונים של החברה הפוגמים בלכידותה, הפסיכולוגי – פגיעה בדימוי העצמי ובערך העצמי של הפרט ופגיעה במוביליות החברתית (פינסון ועמיתים, 2020). זוהי, אם כן, חובתה של החברה לאפשר לכל פרט וקבוצה חברתית לייצר את התנאים ההולמים ללימודים, אך גם לעודד את חבריה לרכוש השכלה, חרף תנאי מצוקה וקשיים שונים. עיקרון הצדק החברתי הוא העומד לפנינו ויישום הגישה המוטיבציונית בכיתה הוא אחת הדרכים העשויות לתרום לכך.

דיון

המאמר הנוכחי הציג את יישומי הגישה המוטיבציונית כמנוף לצמצום הפערים החינוכיים שהועמקו עקב מגפת הקורונה. מנתונים שפרסמה יוניסף, קרן החירום הבין-לאומית של האומות המאוחדות לילדים, עולה כי בין החודשים מארס 2020 ועד לפברואר 2021 קרוב ל-168 מיליון תלמידים שהו בבתייהם ושערי בית ספרם היו סגורים למשך כשנה (Avanesian et al., 2021). מצב זה הצריך שינויים בדפוסי הלמידה והוראה והתאמה של מערכי השיעור למסגרת לימודית חדשה, מקוונת, בעיקר בשימוש בתוכנת הזום.

עד כה, חרף קיומן של תאוריות מוטיבציה רבות בחינוך, קיים קושי ליישמן הלכה למעשה. קושי זה הוביל לקריאה דחופה מצידם של חוקרים שונים למציאת גישה מעשית ושיטתית שתאפשר למורים לעורר את המוטיבציה של התלמידים. המאמר הנוכחי מצביע על המענה לקריאה זו באמצעות יישום הגישה המוטיבציונית בקבוצות, לאור הקשר בינה לבין תאוריית ההכוונה העצמית, שיישום עקרונותיה בשדה החינוך הניב שינויים מרחיקי לכת במוטיבציה של התלמידים. אולם בשונה ממנה, הגישה המוטיבציונית מציעה מערך פעולות שיטתי וסדור, הניתן ליישום זהה על ידי המורים. ליבת הגישה היא ערכים הומניסטיים המדגישים את האוטונומיה של הפרט, יצירת תנאים הולמים לצמיחה אישית ושימוש מוגבר באמפתיה מדייקת ובאסטרטגיות המדגישות את חזקותיו של הפרט (Miller & Rollnick, 2012).

יישומה של הגישה בשדה החינוכי נעשה עד כה על ידי אימוץ העקרונות המתאימים ליעוץ פרטני, גם כאשר הייעוץ נעשה בקבוצות. חשוב להבין שלתהליכים קבוצתיים שמתרחשים בכיתה יש היבטים ייחודיים (Schmuck, 1975). הדינמיקה בין המשתתפים לבין עצמם ובינם לבין המורה מחייבת ידע ומיומנויות אחרים מאלו הנדרשים בתהליך ייעוץ פרטני. המאמר הנוכחי דן ביישומה של הגישה המוטיבציונית בכיתה בהתבסס על מודל שהוצע על ידי ונגר ואינגרסול (Wanger & Ingersoll, 2012) וכולל ארבעה שלבים: התקשרות, בדיקת עמדות, הרחבת עמדות ותכנון השינוי. יישום הגישה המוטיבציונית בהקשר לעבודה בקבוצות בחינוך עד כה לא נדון בספרות המחקר בתחום.

למרות ההבטחה הגלומה ביישום הגישה בכיתה ראוי לשים לב למספר סוגיות העשויות להגביל את יישומה בשדה החינוך. ראשית, זוהי גישה בעלת אוריינטציה מעשית, המייחסת חשיבות רבה לדיאלוג. משום כך נדרשת יכולת ורבולית גבוהה של התלמידים. במקרים שבהם המורים והתלמידים דוברי שפות שונות עשוי להיווצר פער לשוני שיקשה על יישומה. שנית, הנחותיה של הגישה, כפי שהן באות לידי ביטוי בִּירוּח הגישה המוטיבציונית, מחייבות אימוץ של עמדה דיאלוגית גם מצידם של המורים. זהו מבנה של שיח, השונה מיחסי סמכות הטמונים במערך התפקידים המסורתי של מורה ותלמיד, שבו המורה הוא בעל הסמכות ועמדתו אינה בהכרח כזו המעודדת שיח שוויוני. לכן עוד לפני יישומה של הגישה יש להכשיר מורים לכך. שלישית, הדגש הרב על תהליכי המשגה קוגניטיביים עשוי להועיל לחלק מהתלמידים, אך ייתכן שאינו יועיל במקרים שבהם נדרש בירור רגשי מעמיק. היינו, לעיתים יש לפנות ולברר היבטים נפשיים־רגשיים העלולים להוות מחסום לשינוי. נקודה רביעית היא שעירור המוטיבציה הפנימית של התלמידים ללא קיומן של תשתיות לימודיות הולמות, למשל תשתית טובה של קווי טלפון או תקשורת וירטואלית, עלול לעורר תסכול אצל תלמידים.

מכאן נובע שלא בכל מצב רצוי להשתמש בגישה המוטיבציונית. עם זאת, לנוכח הקשיים ליישם תאוריות של מוטיבציה בשדה החינוך והצורך במתווה ברור, ניתן ליישם חלק מהשלבים בקבוצות שונות. באופן דומה, נראה כי לגישה המוטיבציונית יש פוטנציאל בצמצום הפערים האקדמיים ועירור המוטיבציה הפנימית בקרב תלמידים מרקע סוציו־אקונומי נמוך. עד כה, למיטב ידיעתי, טרם הוצגו – וממילא גם לא נבדקו – יישומיה של הגישה המוטיבציונית בקבוצות במערכת החינוך. משום כך קיימת חשיבות רבה למחקרים אמפיריים עתידיים. המאמר הנוכחי, המציע מתווה ליישום הגישה בכיתה, עשוי לתרום להכשרתם של מורים לשימוש בגישה זו, ובהמשך למחקרים על אודות השפעותיה של הגישה על עירור המוטיבציה של התלמידים. נראה כי יישומה של הגישה המוטיבציונית בקבוצות בחינוך הוא כיוון מבטיח שעשוי לסייע בצמצום הפערים האקדמיים בין תלמידים ממעמדות שונים.

רשימת מקורות

אנדבלד, מ', הלר, א', כראדי, ל' וקסיר (קלינר), נ' (2019). **רמת החיים, העוני והאי־שוויון בהכנסות 2018–2019 ואומדן ל־2020**. המוסד לביטוח לאומי.

https://www.btl.gov.il/Publications/oni_report/Documents/oni2019.pdf

בן אשר, ס', שידלובסקי, א' ושורק, י' (2021). פרדוקס האחידות כאיום על שוויון. **לקסייקון**, 16, 18–21.

דהאן, י', אבו רביעה קווידר, ס', יונה, י', ביטון, א', חסאן, ש', לוי, ג', מסאלחה, מ', יעקב ספראי, ל' ופינסון, ה' (2020). **משבר הקורונה והשפעתו על מערכת החינוך הישראלית**. משרד החינוך.

http://fs.knesset.gov.il/23/Committees/23_ci_bg_585527.pdf

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2019, 18 בנובמבר). **לקט נתונים לרגל יום הילד הבין־לאומי 2019**.

https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2019/349/11_19_349b.pdf

כהנר, ל' ומלאך, ג' (2019). **שנתון החברה החרדית בישראל 2019**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

<https://www.idi.org.il/books/29375>

מרכז עדאלה (2020, 17 במאי). **משבר הקורונה: פעילות עדאלה נוכח ההתמודדות עם מגיפת COVID-19**.

<https://www.adalah.org/he/content/view/9945>

פינסון, ה', אבו רביעה, ס', בן-דוד הדר, א', דדון, ד', כפרי, י' ופוריס, מ' (2020). **קבוצת חשיבה: פערים ואי שוויון בלמידה מקוונת**. משרד החינוך.

<https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/gapsandinequality2020.pdf>

רוזנברג, ח', סבג בן-פורת, ח' וביליג, מ' (2021). **למידה מרחוק במגזר החרדי בתקופת הקורונה: אסטרטגיות, עמדות ויעילות**. משרד החינוך.

<https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/ultraOrthodoxLearning.pdf>

צחור-שי, א' וקסיר, ג' (2020). **על קורונה, צפיפות וערים חרדיות**. המכון החרדי למחקרי מדיניות.

<https://machon.org.il/publication/על-קורונה-צפיפות-וערים-חרדיות/>

Amrai, K., Elahi, S. R., Zalani, H. A., & Parhoon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15(2), 399–402. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.111>

Anderman, E. M., & Dawson, H. (2011). Learning with motivation. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 233–256). Routledge.

Andrew, A., Cattani, S., Costa Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A., & Sevilla, A. (2020). Inequalities in children's experiences of home learning during the COVID-19 lockdown in England. *Fiscal Studies*, 41(3), 653–683. <https://doi.org/10.1111/1475-5890.12240>

Autin, F., Batruch, A., & Butera, F. (2019). The function of selection of assessment leads evaluators to artificially create the social class achievement gap. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 717–735. <https://doi.org/10.1037/edu0000307>

Avanesian, G., & Mishra, S., & Mizunoya, S. (2021). COVID-19 and school closures: One year of education disruption. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.13528.42245>

Bailey, D. H., Duncan, G. J., Murnane, R. J., & Au Yeung, N. (2021). Achievement gaps in the wake of COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 266–275. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X211011237>

- Bem, D. J. (1972). Self-perception theory. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 6, pp. 1–62). Academic Press.
- Bol, T. (2020, April 30). Inequality in homeschooling during the corona crisis in The Netherlands. *First results from the LISS panel* (working paper). <https://doi.org/10.31235/osf.io/hf32q>
- Center of Self-Determination Theory. (2021). *Perceived autonomy self-regulation questionnaire*. <https://selfdeterminationtheory.org/perceived-autonomy-support/>
- Chiu, T. K., Lin, T. J., & Lonka, K. (2021). Motivating online learning: The challenges of COVID-19 and beyond. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(3), 187–190. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00566-w>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *2015 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs – Preschool and elementary school edition*.
- Cowie, H., & Myers, C. A. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on the mental health and well-being of children and young people. *Children & Society*, 35(1), 62–74. <https://doi.org/10.1111/chso.12430>
- Creswell, C., Shum, A., Pearcey, S., Skripkauskaitė, S., Patalay, P., & Waite, P. (2021). Young people's mental health during the COVID-19 pandemic. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 5(8), 535–537. [https://doi.org/10.1016/s2352-4642\(21\)00177-2](https://doi.org/10.1016/s2352-4642(21)00177-2)
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., & Viruleg, E. (2020, December 8). *COVID-19 and learning loss – disparities grow and students need help*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/public-sector/our-insights/covid-19-and-learning-loss-disparities-grow-and-students-need-help>
- Enea, V., & Dafinoui, I. (2009). Motivational/solution-focused intervention for reducing school truancy among adolescents. *Journal of Behavioural and Cognitive Psychotherapies*, 9(2), 185–198.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of The National Academy of Sciences*, 118(17), e2022376118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Frey, A. J., Lee, J., Small, J. W., Seeley, J. R., Walker, H. M., & Feil, E. G. (2013). The Motivational interviewing navigation guide: A process for enhancing teachers' motivation to adopt and

- implement school-based interventions. *Advances in School Mental Health Promotion*, 6(3), 158–173. <http://dx.doi.org/10.1080/1754730X.2013.804334>
- Goudeau, S., Sanrey, C., Stanczak, A., Manstead, A., & Darnon, C. (2021). Why lockdown and distance learning during the COVID-19 pandemic are likely to increase the social class achievement gap. *Nature Human Behaviour*, 5(10), 1273–1281. <http://dx.doi.org/10.1038/s41562-021-01212-7>
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631–645. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.6.631>
- Levin, B. (2007). Schools, poverty, and the achievement gap. *Phi Delta Kappan*, 89(1), 75–76. <http://dx.doi.org/10.1177/003172170708900115>
- Levy, I. P., Emdin, C., & Adjapong, E. (2022). Lyric writing as an emotion processing intervention for school counselors: Hip-hop spoken word therapy and motivational interviewing. *Journal of Poetry Therapy*, 35(2), 114–130. <https://doi.org/10.1080/08893675.2021.2004372>
- Markland, D., Ryan, R. M., Tobin, V. J., & Rollnick, S. (2005). Motivational interviewing and self-determination theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(6), 811–831. <https://doi.org/10.1521/jscp.2005.24.6.811>
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2012). *Motivational interviewing: Helping people change*. Guilford Press.
- Nelson, W. M., & Groman, W. D. (1974). The meaning of here-now, there-then Gestalt therapy. *The American Journal of Psychoanalysis*, 34(4), 337–346. <https://doi.org/10.1007/BF01254129>
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Hertzman, C., & Zumbo, B. (2014). Social-emotional competencies make the grade: Predicting academic success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 138–147. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.02.004>
- Onwumere, J., Creswell, C., Livingston, G., Shiers, D., Tchanturia, K., Charman, T., Russel, A., Treasure, J., Di Forti, M., Wildman, E., Minnis, H., Young, A., Davis, A., & Kuipers, E. (2021). COVID-19 and UK family carers: policy implications. *The Lancet Psychiatry*, 8(10), 929–936. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(21\)00206-6](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(21)00206-6)

- Patrick, H., & Williams, G. C. (2012). Self-determination theory: Its application to health behavior and complementarity with motivational interviewing. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-18>
- Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1983). Stages and processes of self-change of smoking: Toward an integrative model of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51(3), 390–395. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.51.3.390>
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.
- Rollnick, S., & Miller, W. R. (1995). What is motivational interviewing? *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 23(4), 325–334. <https://doi.org/10.1017/S135246580001643X>
- Ryan, R., & Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sánchez-Oliva, D., Pulido-González, J. J., Leo, F. M., González-Ponce, I., & García-Calvo, T. (2017). Effects of an intervention with teachers in the physical education context: A self-determination theory approach. *PloS One*, 12(12), e0189986. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0189986>
- Snape, L., & Atkinson, C. (2016). The evidence for student-focused motivational interviewing in educational settings: A review of the literature. *Advances in School Mental Health Promotion*, 9(2), 119–139. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2016.1157027>
- Schmuck, R. A., & Schmuck, P. A. (1975). *Group processes in the classroom* (2nd ed.). W. C. Brown.
- Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2012). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson.
- Sheftel, A., Lindstrom, L., & McWhirter, B. (2014). Motivational enhancement career intervention for youth with disabilities. *Advances in School Mental Health Promotion*, 7(4), 208–224. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2014.949061>
- Sivrikaya, A. H. (2019). The relationship between academic motivation and academic achievement of the students. *Asian Journal of Education and Training*, 5(2), 309–315. <http://dx.doi.org/10.20448/journal.522.2019.52.309.315>

- Song, K., Xu, R., Stratton, T. D., Kavcic, V., Luo, D., Hou, F., Bi, F., Jiao, R., Yan, S., & Jiang, Y. (2020). *Psychological stress and gender differences during covid-19 pandemic in Chinese population*. *BMC Public Health*. <http://dx.doi.org/10.1101/2020.04.29.20084061>
- Strait, G. G., McQuillin, S., Smith, B., & Englund, J. A. (2012). Using motivational interviewing with children and adolescents: A cognitive and neurodevelopmental perspective. *Advances in School Mental Health Promotion*, 5(4), 290–304. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2012.736789>
- Terry, J., Strait, G., McQuillin, S., & Smith, B. H. (2014). Dosage effects of motivational interviewing on middle-school students' academic performance: Randomized evaluation of one versus two sessions. *Advances in School Mental Health Promotion*, 7(1), 62–74. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2013.851995>
- World Bank Group. (2020). *The covid-19 Pandemic: Shocks to education and policy responses*. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses>
- UNESCO. (2020, August). *Education during covid-19 and beyond*. <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-education-during-covid-19-and-beyond>
- Van Dijk, J. A. (2013). A theory of the digital divide. In *The digital divide* (pp. 49–72). Routledge.
- Wagner, C. C., & Ingersoll, K. S. (2012). *Motivational interviewing in groups*. Guilford Press.
- Wells, H., Jones, A., & Jones, S. (2013). Teaching reluctant students: Using the principles and techniques of motivational interviewing to foster better student-teacher interactions. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(2), 175–184. <http://dx.doi.org/10.1080/14703297.2013.778066>
- Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2020). *The theory and practice of group psychotherapy*. Hachette.
- Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R. A., & Daniel, J. R. (2020). Parents' perceptions of student academic motivation during the COVID-19 lockdown: A cross-country comparison. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592670>
- Zartler, U., Dafert, V., & Dirnberger, P. (2021). What will the Coronavirus do to our kids? Parents in Austria dealing with the effects of the COVID-19 pandemic on their children. *Journal of Family Research*, 34(1), 367–393. <https://doi.org/10.20377/jfr-713>