



האגודה הסטודנטית
אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

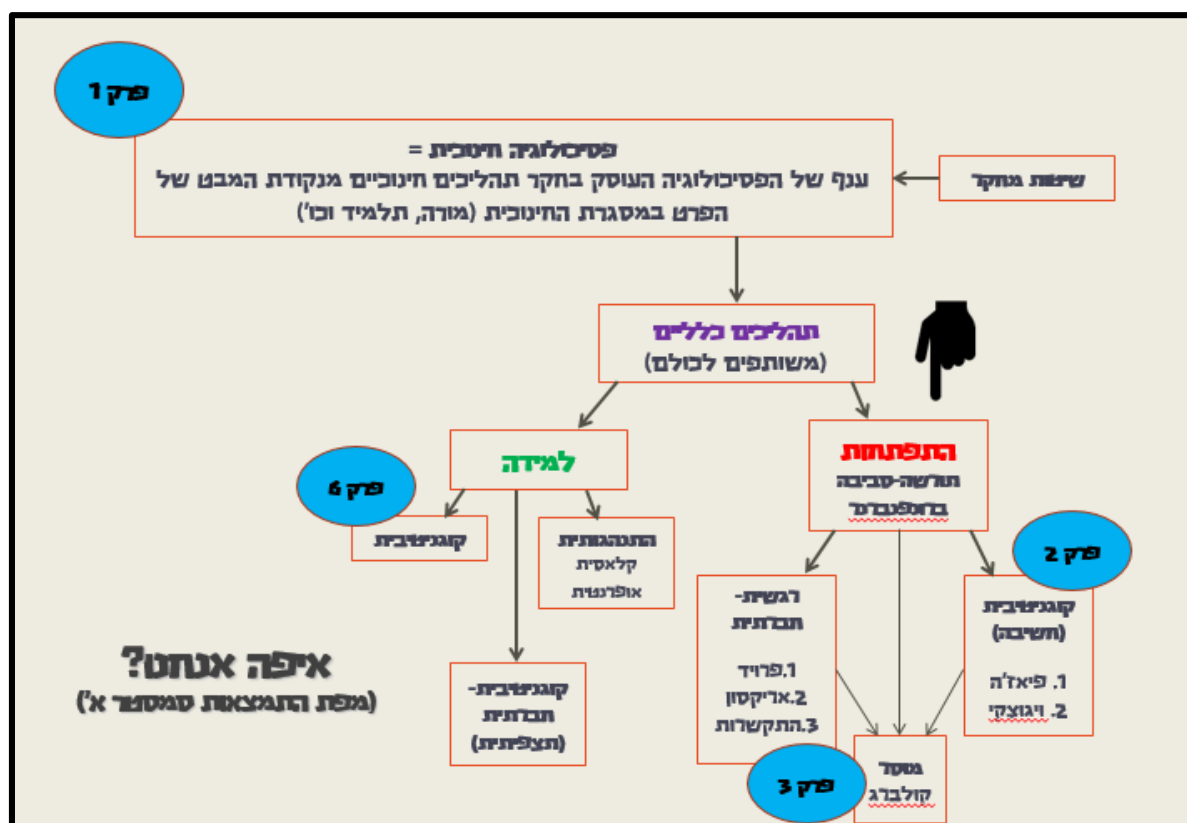
באדיבות מדור אקדמיה, אגודת הסטודנטים, אוניברסיטת בן גוריון.
www.bgu4u.co.il

פסיכולוגיה חינוכית - סיכום למבחן סמסטר א'- סיכום של קרן

נושא	תת נושאים	עמוד
מבוא לאקדמיה שיעורים תרגולים ספר קריאה	שיעורים: 1. מהי פסיכולוגיה 2. היסטוריה 3. גישות מרכזיות במאה ה-20 4. גישות מרכזיות במאה ה-21 5. פסיכולוגיה חינוכית	4-5
שיטות מחקר שיעורים תרגולים ספר קריאה	שיעורים: 1. למה לומדים שיטות מחקר 2. ארבע גישות לרכישת ידע תרגולים: 1. מאפיינים של מדע 2. עקרונות מנחים למחקר ספר: פרק 1 1. סיכום הפרק 2. מושגים מרכזיים	5-8
תורשה מול סביבה שיעורים תרגולים ספר קריאה	שיעורים: 1. תורשה סביבה 2. שורשים היסטוריים 3. המודל האקולוגי של יורי ברונפברנר 4. סביבה מול תורשה- שיטות מחקר תרגולים: 1. המודל האקולוגי של יורי ברונפברנר- הנחות יסוד 2. חשיבות המודל האקולוגי	8-12
מבוא להתפתחות שיעורים תרגולים ספר קריאה	שיעורים: שילוב עם התרגול 1. מושגי יסוד 2. תחומי מחקר 3. תקופות התפתחות	12
התפתחות קוגניטיבית-גנטית פיאז'ה שיעורים תרגולים ספר קריאה	שיעורים: 1. התפתחות קוגניטיבית 2. 4 הנחות יסוד 3. תאוריית השלבים של פיאז'ה 4. השלכות לחינוך 5. ביקורת על התיאוריה של פיאז'ה ספר: פרק 2 1. המשך לביקורת 2. תיאוריות נאו-פיאז'יות	12-15
התפתחות חברתית- תרבותית ויגוצקי שיעורים תרגולים ספר קריאה	שיעורים: שילוב עם התרגול 1. תאוריה חברתית-תרבותית 2. 4 הנחות יסוד 3. איך מתבצע תהליך הלמידה? 4. משמעויות לחינוך 5. השוואה בין פיאז'ה לויגוצקי	16-21

	ספר: 1. ביקורת על התיאוריה של ויגוצקי 2. התיאוריה היום 3. התפתחות שפה 4. התפתחות אוצר מילים 5. התפתחות תחביר 6. התפתחות הבנה שמיעתית 7. התפתחות יכולת תקשורת ורבולית 8. שונות בהתפתחות השפה 9. למידת שפה שנייה 10. ילדים דו לשוניים 11. מושגים	
21-24	שיעור: 1. רקע לתאוריה 2. שלבים בתאוריה 3. יחס הפרט מול הסביבה: 4. השלכות המודל של אריקסון על מערכת החינוך בתרגול לא למדנו את התאוריה	התפתחות רגשית-פסיכו חברתית אריקסון שיעורים
24-25	תרגול: 1. תיאוריית התפתחות המוסר של קוהלברג 2. התפתחות מוסרית 3. הנחות יסוד 4. שלבי התפתחות מוסרית 5. ביקורת על התאוריה 6. משמעויות לחינוך 7. דוגמא	תאוריית התפתחות המוסר של קוהלברג תרגולים
25-35	ספר: 1. התפתחות האישיות 2. התפתחות תחושת עצמי וזהות 3. התפתחות מערכות יחסים עם קבוצת השווים והבנה בינאישית 4. סוגים ומאפיינים של קשרים חברתיים 5. התפתחות מוסרית ופרו חברתית (קולהברג)- תוספת 6. מושגים מרכזיים	התפתחות אישית וחברתית ספר קריאה
35-42	שיעור: שילוב עם התרגול 1. מהי למידה? 2. מה אינה למידה? 3. התניה קלאסית- פאבלוב 4. תהליכים הקשורים להתניה 5. התניה בהקשר חינוכי 6. דוגמאות נוספות להתניה 7. התניה אופרנטית- סקינר 8. חיזוקים 9. השוואה בין שני קלאסית לאופרנטית 10. תופעות שאפשר להסביר בעזרת התניות 11. עונשים 12. משמעויות לחינוך: שימוש נכון בחיזוקים ועונשים ועיצוב התנהגות ביקורת על הגישה ההתנהגותית	למידה והתניה קלאסית- פאבלוב אופרנטית סקינר שיעורים תרגולים

42-51	שיעור: (משולב עם תרגולים וספר) 1. למידה חברתית 2. איך תהליכים קוגניטיביים משפיעים על למידה? 3. דטרמיניזם הדדי 4. למידה קוגניטיבית 5. הנחות יסוד: 6. תהליך עיבוד המידע לפי גישה זו 7. מאגר הזיכרון לטווח קצר- STM. 8. ארגון הידע במאגר לטווח ארוך (LTM) 9. ביקורת על מודל שלושת המרכיבים 10. עיוות מידע ושכחתו 11. תובנה - INSHIGHT ספר: 1. סיכום של הספר - תוספות 2. מושגים מהספר	תאוריית הלמידה הקוגניטיבית וחברתית אלברט בנדורה וולפגנג שיעורים תרגולים ספר קריאה
52	שיעור: 1. תפיסת עצמים 2. תפיסה- הגדרה 3. מה משפיע על תפיסה? 4. חשיבות הדיוק בתפיסה בהקשרים חינוכיים 5. שיפור הדיוק בתפיסה 6. מושגים מרכזיים בתפיסת עצמים	תפיסת עצמים שיעורים



שיעור:**מהי פסיכולוגיה?**

מדע החוקר את התנהגותם של יחידים ואת התהליכים המנטליים שלהם (הדרך שבה אנו חושבים ומרגישים).

מה הקשר לפסיכולוגיה חינוכית?

- ההקשר- יישום תחום הפסיכולוגיה בהקשר החינוכי. יחיד בקבוצה, למידה, מוטיבציה ועוד.
- הנושאים- חקר תהליכי למידה והוראה, חקר הלומדים והמלמדים
- המטרה- לבחון שאלות פסיכולוגיות הנוגעות לתהליכים חינוכיים תוך שימוש בגישות אובייקטיביות מדעיות.

היסטוריה:

למה לומדים את ההיסטוריה של הפסיכולוגיה החינוכית?

- הבנה מעמיקה- הצורך להבין את ההיסטוריה אשר נובע מהצורך להבין טוב יותר את הבסיס לרעיונות
 - חשיבה ביקורתית- הפקת לקחים מתוך ידע היסטורי
 - הבנת הגיוון- להבין כיצד הפסיכולוגיה הפכה להיות כה מגוונת
- שורשי הפסיכולוגיה באו מהפילוסופיה, מאפלטון ואריסטו, שהתעניינו בתפקיד המורה, גישות הוראה והקשר בין מורה לתלמיד.

מדע הפסיכולוגיה החל לפני 130 שנה עם **וויליאם ג'יימס** שכתב את עקרונות הפסיכולוגיה, **סטנלי הול** שהקים את ארגון הפסיכולוגים האמריקאים שתפקידו היה לאחד את כל האנשים שרואים עצמם כפסיכולוגים, ו**וילהלם וונט** מגרמניה שעסק בפסיכולוגיה ניסויית פיזיולוגית והיה הראשון שהתייחס לעצמו כפסיכולוג.

וילהלם וונט והסטרוקטורליזם - (גרמניה) 1832-1920 - "אבי הפסיכולוגיה", שאף לנתק את הפסיכולוגיה מהפילוסופיה. לפי הגדרתו, מטרת הפסיכולוגיה היא ניתוח שיטתי של התודעה למרכיביה הפשוטים ביותר, ולכן נקראת **גישת הסטרוקטורליזם** כיוון שהיא עוסקת במבנים נפשיים. **השיטה היא אינטרוספקציה** (הסתכלות פנימה), כלומר, שאף להבין את הסיבות שמובילות אדם לעשות משהו. הוא חקר את מבנה החוויה כסכום חלקיה ע"י שיטות מדעיות, כך שניתן לתאר חוויה תוך שימוש ב-3 צירים: נעים- לא נעים, אקטיבי- פאסיבי, רגוע-מתוח. **טיכנר** הוא זה שמביא את הסטרוקטורליזם לארה"ב.

וויליאם ג'יימס והפונקציונליזם - (ארה"ב) 1842-1910 - לפי הגדרתו, מטרת הפסיכולוגיה היא חקר האופן בו הפרט מסתכל לסביבתו לכן יש לחקור את המטרות ותפקידי התהליכים, ולכן גישה זו נקראת **פונקציונליזם** מפני שמשמעותי להבין כיצד מה שאנחנו עושים משרת אותנו. הנחת הגישה היא **פונקציונליזם** = אין רעיונות מוחלטים, האמיתות של הרעיונות נקבעות עפ"י מידת התועלת או ההשלכות. הוא מדבר על מושג שנקרא **זרם התודעה** = טווח התודעות שאנו מודעים אליהם.

השוואה בין שתי הגישות:

סטרוקטורליזם	פונקציונליזם
גרמניה	אמריקה
חקר מבנה החוויה כסכום חלקיה	חקר מטרת ותפקידי התהליכים
אמיתות כלליות	הבדלים בין אישיים
השפעות פיזיולוגיות	השפעות פילוסופיות
Sensations, feelings	Self, habit, free will
מדעיות (מה בתודעה?)	יישומיות (לשם מה?)

גישות מרכזיות במאה ה-20:

הגישה הפסיכודינמית - נוסדה ע"י **זיגמונד פרויד** ונוגעת לתת מודע. פרויד טען שיש רמות מודעות שונות (מודע, סמוך למודע ולא מודע). זוהי גישה דטרמיניסטית לפיה התנהגותם של בני אדם מושפעת מתהליכים שמתרחשים בגיל צעיר ואין לנו אפשרות לשלוט בהם, כך שאין לנו שליטה או בחירה אמיתית בדברים שמניעים אותנו, מפני שהכל זה השתלשלות של המקרים הנפשיים. בין ממשיכיו- אריקסון, יונג ואדלר.

הגישה הביהביוריסטית - נוסדה ע"י **ווטסון וסקינר** שטען שאנו יכולים לאלץ בני אדם בצורה מושלמת לפי הגירויים שנתן להם ולפי התגובות לאותם גירויים. למעשה, לפי גישה זו, ניתן לשלוט בכל באמצעות גירוי

ותגובה. גם גישה זו היא גישה דטרמיניסטית אך השונה בה מהגישה הפסיכודינמית הוא מקור ההשפעה על המעשים שלנו- לפי הגישה הפסיכודינמית כל מעשינו מושפעים מהתת מודע ואילו פי הבהיורזים כל מעשינו מושפעים מהסביבה ומהגורמים ממנה. בגישה זו אין ערך לבחון תהליכי מחשבה פנימיים, מה שאינו ניתן לתצפית לא ניתן למחקר, לכן מתעלמים במכוון מכל למידה שאינה מתבטאת במעשים.

הגישה ההומניסטית- יוסדה ע"י קארל רוג'רס ואברהם מאסלו. עפ"י גישה זו טמון פוטנציאל להגשמה עצמית שנמצא בתוך האדם, כך שיש לו אוטונומיה על עצמו ויש בו כוחות להוביל את עצמו למקום של הגשמה ופיתוח עצמי. גישה זו נותנת מקום להחלטות חופשיות ועל החברה לעזור לאדם לנווט את עצמו ובכך לעזור לו להגשים את עצמו. גישה זו מאפשרת שינוי פנימי.

הגישה הקוגניטיבית- עוסקת בחקר הקוגניציה, כלומר בחקר התהליכים המנטליים המודעים. חקר תהליכי חשיבה, תפישה, זיכרון, שפה, קשה, ופתרון בעיות. בוחן תיאוריות באמצעות מחקר התנהגותי.

אסכולות מרכזיות במאה ה-21:

פסיכולוגיה חברתית- חקר התנהגות האדם בהקשר החברתי. במסגרתה מתבצעים מחקרים העוסקים בתהליכים המתרחשים בקבוצה, חקר השפעה קבוצתית.

נוירופסיכולוגיה- ניסיון למפות אנטומית אזורים שונים הקשורים לתפקודים קוגניטיביים שונים.

פסיכולוגיה בין תרבותית- חוקרת תופעות אוניברסליות והשפעות הסביבה עליהן.

הפסיכולוגיה החינוכית

בשנת 1892 הול רצה לפתח מדע ניסויי שאפשר יהיה ליישמו גם בידי אנשים בעלי הכשרה מינימלית (הורים) מורים, ודווי המשיך את עקרונותיו וניסה לקחת את המדע לחקר חברתי. מטרתה היא בחינת התפתחות ילדים בגיל ב"ס מבחינה חברתית, קוגניטיבית ורגשית. אבחון וטיפול בילדים בעלי קשיי למידה והתנהגות.

תרומה אפשרית של כל תיאוריה/אסכולה לפסיכולוגיה החינוכית:

1. פסיכודינמית- קונפליקט פנימי של התלמיד בין עונג (מה שהוא רוצה לעשות כעת) לבין המציאות
2. ביהיוריסטית- כיצד לעצב את התנהגות התלמידים באמצעים חיזוקים להתנהגות
3. הומניסטית- כיצד אפשר להוביל את התלמידים או המורים למיצוי הפוטנציאל הגלום בהם
4. קוגניטיבית- תהליכי זיכרון, קשב, שפה בתוך ההקשר הלימודי והחינוכי
5. חברתית- הפרט בתוך החברה, השפעות, קונפורמיות, תפקידים ועמדות
6. נוירופסיכולוגית- זיהוי גורמים ביולוגיים ומוחיים אשר מקדמים למידה
7. בין תרבותית- הבדלים בין תרבותיים בתהליכי למידה. מגע בין תרבויות בהקשר הבית ספרי.

נושא שני- שיטות מחקר

שיעור: (2+3)

למה לומדים שיטות מחקר? כלי המחקר הוא כלי שעוזר בקבלת החלטות ארגוניות, הוא מאפשר הערכה נכונה של הישגים ומאפשר לנו לשפוט באופן מהימן את הממצאים של ההערכה. כמו כן, הוא גם מאפשר לנו לשפר תהליכי חינוך (דרך מסקנות המחקרים).

ארבע גישות לרכישת ידע:

- דבקות- דבקות בדעה מסוימת, הישענות על תפיסות קיימות
- סמכות- רכישת ידע ממישהו בעל סמכות
- אינטואיציה
- הגישה המדעית- התבוננות על תופעות ובניית תיאוריות מתאימות. תיאוריה מדעית טובה היא כזו שאפשר לבדוק אותה באופן אמפירי.

תרגול: (1+3)

מאפיינים של מדע

1. **אובייקטיביות**- גישה המבוססת על ניסויים ותצפיות המאפשרים לאשש או להפריך טענות תיאוריות
2. **אובייקטיביות**- בלתי תלוי בדעותיו, אמונותיו או ציפיותיו של החוקר או כל אדם אחד.
3. **פומביות**- התצפית ואופן הסקת הנתונים יהיו גלויים לכל ומדענים שונים יוכלו לערוך בדיוק את אותה התצפית.
4. **הדירות**- שניתן לחזור עליו ולייצר אותו בתהליך זהה בתנאים שונים וע"י אנשים שונים.
5. **כימות**- ביטוי הנתונים באופן כמותי ולא בצורה ערכית או שיפוטית.
6. **תיאוריות הניתנות להפרכה**- תיאוריה חייבת להיות בנויה באופן אשר מאפשר לבדוק את היתכנותה.

עקרונות מנחים למחקר

מדגם- מדגם צריך להיות מייצג, כלומר, תואם במידה רבה את מאפייני האוכלוסייה שהוא בא לייצג. מדגם יכול לייצג ע"י **דגימה** אקראית ולקיחה בחשבון אחוזים שונים של אוכלוסיות שונות מתוך האוכלוסייה הכללית. גודל **המדגם** משפיע על תוצאות הניסוי.

קשר וסיבתיות- לקשר במחקר קוראים **מתאם**, הוא מהווה קשר בין שני משתנים והוא למעשה בדיקה סטטיסטית של קשר, כאשר הערכים נעים בטווח בין (+1) ל- (-1). הגורם הסיבתי קודם בזמן. הקריטריון הוא הקשר.

טיב המדידה- המידה בה כלי המדידה מדויק.

1. מהימנות reliability:

- **מהימנות מעבר לזמן**- בזמנים שונים נצפה לקבל את אותן תוצאות
 - **מהימנות מעבר לשופטים**- נצפה שתוצאות משני שופטים יהיו זהות.
 - **מהימנות פנימית** – המתאם בין השאלות השונות בשאלון-מעבר לפריטים. מדידה של אותה שאלה מספר פעמים. ריבוי פריטים מקיים את המהימנות. *למשל בשאלות אמריקאיות ניתן לגלות שיש שאלה ספציפית שהכשילה את רוב הנבדקים. בזכות אותה השאלה ניתן לגלות איפה היה הקושי ויכול להיות שהיא לא תיכלל בציון.
- הדרך להעריך את מהימנות כלי המדידה היא בעזרת **מתאם**.

2. תוקף validity- באיזו מידה כלי המדידה מודד את מה שאנחנו מתכוונים למדוד.

- **תוקף תוכן** (תוקף נראה) **face validity**- האם כלי המדידה מקיף את כל עולם התוכן בו אנו מתעניינים.
 - **תוקף מבנה** **construct validity**- בחינת קשרים (מתאמים) בין מדידת משתנה בכלי מסוים לבין מדידת אותו משתנה בכלים אחרים.
 - **תוקף קריטריון** (ניבוי)- בוחן את היכולת של משתנה אחד לנבא משתנה אחר הקשור אליו.
- אם אין מהימנות לא יכול להיות תוקף. מהימנות היא תנאי מקדים ליצירת תוקף.** מדד לא מהימן- מדד שהתוצאה שתתקבל תהיה שונה בכל פעם. מדד מהימן אבל לא תקף- השאלות השונות יגיעו לאותה תוצאה אבל היא לא תהיה המטרה אליה רצינו להגיע.

דרכים לאיסוף נתונים-

1. דיווח עצמי- הנבדק מתבקש להשיב לשאלות באמצעות שאלון או ריאיון. ההטיות שייתכנו בדיווח עצמי:

- שמירה על אינטרס כלשהו
- רצייה חברתית או רצון לרצות את החוקר
- חוסר מודעות, נקודת מבט שונה, שכחה.

2. תצפית התנהגותית- החוקר צופה בהתנהגות הנבדק ומסיק ממנה על משתני המחקר. חולשות השיטה:

- מהימנות- פרשנות אישית שונה של תצפיות
- תוקף- אין ודאיות של הפרשנויות השונות
- אתיקה- הטיית הנבדקים

סוגי מחקרים-

1. **מחקר תיאורי**- תיאור תמונת מצב
2. **מחקר מתאמי**- קשר בין משתנים בלי לדעת סיבתיות.
3. **מחקר ניסויי**- מציג קשר **סיבתי** בין משתנה תלוי ומשתנה בלתי תלוי. למחקר כזה יש שלושה תנאים שצריכים להתקיים:

- המשתנה הבלתי תלוי מתרחש פני המשתנה התלוי
- חלוקה רנדומלית לתנאי הניסוי
- מהלך ניסוי זהה למעט תפועל המשתנה הבלתי תלוי

מחקר מעבדה- מחקר בשליטת החוקר, המשנה גורמים ומשתנים במכוון. בדיקת השפעה של גורמים מסוימים (ב"ת) על גורמים אחרים (תלויים). מחקרי מעבדה הם המחקרים התקפים יותר והמדויקים יותר. בעיית המחקר היא האם הוא יכול או לא יכול לקרות במציאות עצמה, ולא רק בתנאי מעבדה.

מחקר שדה- מחקר שנעשה במציאות הטבעית. המחקר איננו מתערב במציאות, אלא רק "מודד" אותה.

תוקף ממצאי המחקר-

- **תוקף פנימי**: האם הגורם שתפעלנו הוא שגרם לתוצאה שהתקבלה במחקר? האם המשתנה הב"ת הוא זה שהשפיע על המשתנה התלוי? האם ההסבר שלנו לתוצאות המחקר הוא ההסבר הנכון?

- **תוקף חיצוני:** עד כמה ניתן להכליל את ממצאי המחקר שבוצע בתנאים מסוימים למצבים ולאוכלוסיות אחרות. הגדלת תוקף חיצוני במדגם מתאפשרת באמצעות הגדלת המגוון שבמדגם - מתן ייצוג טוב יותר למשתתפים דמוגרפיים כמו גיל/דת/מין ועוד.

ספר:

סיכום הפרק

ללמוד וללמד היום: פסיכולוגיה חינוכית- המדע של התפתחות, למידה, מוטיבציה, הוראה והערכה בתוך ומחוץ לבתי הספר.

התלמידים באים ממקומות רבים בעולם ושונים בשפתם ובתרבות: התלמידים כיום מגוונים בצורה דרמטית ומפותחים מאד טכנולוגית, לכן ישנה חשיבות רבה לכך שמורים ידעו להתמודד עם סוגי התלמידים השונים בצורה אפקטיבית. בניגוד לשונות, בשל ההשפעות של תקשורת ההמונים, חולקים התלמידים גם נקודות דמיון רבות, במיוחד את העובדה שהם משמעותית יותר מפותחים טכנולוגית ממוריהם. התלמידים דיווחו שהמכשול הגדול שלהם בשימוש בטכנולוגיה בבי"ס הוא מניעת הגישה לאתרים שהיו צריכים להשתמש בהם בשביל שיעורי בית ואיסור השימוש במכשירים סלולריים. בתי ספר מתמקדים בלימוד ולמידה- דברים קשים הן למורים והן לתלמידים בבי"ס. הרבה מהמחקר מתמקד בתחושת היעילות של המורים כאשר יעילותם תלויה בתחושת היעילות שהם חשים ובאמונה שלהם בעצמם ובתלמידים. כמו כן, תחושת הסיפוק של המורים מושפעת הן מהתמיכה מהמערכת (יותר בשנים הראשונות) והן מהצלחות תלמידיהם.

ציפיות גבוהות: בשנת 2002 הוציא ג'ורג' בוש חוק שנקרא NCLB = "אף ילד לא נשאר מאחור". משמעותו היא עריכת מבחנים שנתיים בקריאה ובמתמטיקה ופעם בשלוש שנים במדעים. בתי הספר צריכים להביא את כלל התלמידים למצב של "עובר" ולדווח על כל קבוצת מיעוטים/שונה בנפרד. ממשל אובמה, במקום לאשר מחדש את החוק של בוש, החזיר את החוק ESEA יחד עם שינויים כאשר העיקרי בהם הוא מעבר ממערכת של ענישה למערכת של תגמולים. כמו כן, הוא הציג רשימה של 5 מטרות:

1. בוגרי תיכון מוכנים לקריירה ואו אוניברסיטאות ומכללות ללא קשר למוצא, גזע ומצב כלכלי.
2. מורים ברמה גבוהה מקטינים פערים ולכן התוכנית מציעה להקי קרן למורים ומנהיגים ולפתחה בכל בתי הספר.
3. שוויון הזדמנויות לכולם כאשר המטרה שכלל התלמידים יהיו חלק מתוכנית ההכנה לקריירה/השכלה גבוהה שכוללת תגמולים להצלחה והתערבות בבתי ספר מתקשים.
4. העלאת הרף ומוטיבציה להצלחה בעזרת רצף של תחרויות מתוך תפיסה שמענקים יגרמו לאנשים להשתתף במירוץ להצלחה.
5. בנוסף למירוץ להצלחה יינתנו מענקים לשימור ההצלחה ולארגונים שמחדשים ומפתחים פתרונות חדשניים ומוצלחים.

האם מורים באמת משפיעים? למשך תקופה חוקרים סברו כי רקע כלכלי הוא המשפיע העיקרי ברמת ההשכלה, אך מחקרים קודמים לכך סירבו לקבל את חוסר האונים של המורים אל מול ההשפעה הכלכלית. פסיכולוגיה חינוכית באה להסתכל מעבר לחווית היחיד לבד, אלא כקבוצה. נערכו שלושה מחקרים בנושא ההשפעה של המורים על התלמידים, כאשר שניים התמקדו ביחסי מורה-תלמיד ואחר בדק את המחיר של לימוד ברמה גרועה.

הניסוי שבדק יחסי מורה-תלמיד הוכיחו כי ישנה השפעה של הוראה מוצלחת ויחסים טובים בגיל הגן גם עד כיתה ח' במיוחד לתלמידים עם בעיות התנהגות ולתלמידים שמתקשים במתמטיקה. הניסוי שבדק הוראה טובה מול הוראה גרועה מצא כי ההישגים הם בהתאמה לאיכות ההוראה כאשר ההשפעה הרבה היא על תלמידים בעלי הישגים נמוכים. כמו כן, יש יותר השפעה בכיתות הנמוכות, אך ייתכן כי הוראה טובה בכיתות הגבוהות תפצה על הוראה גרועה בכיתות הנמוכות.

מהי הוראה טובה?: מורה המחויב לעבודתו, בעל מגוון של יכולות התמודדות טכניות ומנטליות. בנוסף על המורה להיות קשוב לתלמיד, לעזור לו להתמודד עם החומר הלימודי ולבנות לו ביטחון עצמי. מהיום הראשון על המורה להנחיל בתלמידיו את תחושת השייכות והרצון ללמוד.

איך הוראה מבדילה עוזרת? המורים לוקחים בחשבון לא רק את הנושאים שהם מלמדים, אלא גם את התלמידים עצמם. בכיתות מבחינות התלמידים עובדים בקצב שונה, לעיתים אף בשיטות שונות ומוערכים ע"י מדדים שמתאימים לצרכיהם. הוראה מבדילה תופסת את כלל התלמידים כמחפשי מטרה, אתגר, ידע וכות. גישה זו מדגישה את השוני בין התלמידים ומשמשת כקו מנחה לחיזוק האינדיבידואל, כאשר רואים את ההבדלים כהזדמנות ולא כקושי ומגיבים אליה בחיזוקים, במתן אתגר והשקעה בהם.

מהן דאגות המורה? דאגות המורה משתנות עם הניסיון- בשנים הראשונות עיקרי הדאגה הם לגבי משמעת, החדרת מוטיבציה, הערכת עבודת התלמידים והתמודדות עם ההורים וצוות המורים. כאשר המורה נהיה מנוסה יותר הוא מפנה את דאגותיו לטובת התפתחות אישית ומקצועית והשפעה על טווח גדול יותר של תלמידים.

תפקיד הפסיכולוגיה החינוכית: פסיכולוגיה חינוכית היא להבין ולשפר את ההוראה ותהליכי הלמידה. היא מפתחת ידע ושיטות בתחום ובודקת מה קורה כאשר מישהו או משהו (אדם/מחשב) מלמדים משהו (נושא כלשהו) מישהו אחר בסיטואציה מסוימת (כיתה/אולם/חדר).

מושגים מרכזיים:

1. **מתאם סטטיסטי (correlation)** - מספר אשר מעיד על חוזק וכיוון הקשר בין שני אירועים או מדידות. נע בין (-1) ל- (+1), כאשר מספרים אלה מעידים על הקשרים החזקים ביותר.
2. **מתאם חיובי (positive correlation)** - קשר בין שני משתנים שכאשר האחד עולה/יורד גם השני עולה/יורד (נעים ביחד).
3. **מתאם שלילי (negative correlation)** - קשר בין שני משתנים שכאשר משתנה אחד עולה המשתנה השני יורד.
4. **מחקר ניסוי (Experimentation research)** - שיטה בה משתנים עוברים מניפולציות שונות. מחקר כזה מחפש אירועים של סיבה ותוצאה, החוקר מיישם את השינוי בעצמו ורושם את התוצאות.
5. **מחקר חצי ניסויי (quasi-experimental)** - עונה על רוב הקריטריונים של מחקר ניסוי מדעי אמיתי כאשר ההבדל הוא שאין חלוקה לקבוצות אלא המחקר מתבצע על קבוצות קיימות.
6. **מחקרים יחידניים (single subject experimental)** - החוקרים בוחנים את ההשפעה של גורם מסוים על אדם יחיד בשיטה של בסיס-התערבות-בסיס-התערבות. ABAB.
7. **מחקרים מיקרו גנטיים (micro genetic studies detailed)** - בוחנים שינוי על ידי תצפיות רבות ומפורטות - מהרגע שהשינוי מתחיל ועד שהוא מתקבע ונהיה יציב.
8. **מחקר אקטיבי (action research systematic)** - המורה מבצע מעקב סיסטמטי ואו בודק שיטות שונות על תלמיד על מנת להביא לשיפור.
9. **EBPP Evidenced based practice in psychology** - מתודולוגיה המשלבת את המחקר הכי רלוונטי אל הנושא ביחד עם התובנות של החוקרים אשר חקרו את התופעה ביחד עם התרבות הנחקרת. (מחקר רלוונטי + תובנות חוקרים + תרבות)
10. **השערה (hypothesis)** - ניבוי של מה יכול להתרחש בניסוי שמבוסס על תיאוריה ומחקר מקדים.
11. **הוראה מבדילה/שונה (differentiated instruction)** - הוראה אשר לוקחת בחשבון את היכולות של התלמידים ומאתגרת אותם, כך שההוראה לא מתאימה רק לנושא הספציפי הנלמד אלא גם מתחשבת בצרכיהם הפרטיים.
12. **הוראה פסיכולוגית (educational psychology)** - משמעת ברורה של תיאוריות, מחקרים, מתודות, בעיות וטכניקות. פסיכולוגים חינוכיים עורכים מחקרים בלמידה והוראה ועובדים על מנת לשפר את ההוראה.
13. **מחקרים תיאוריים (descriptive studies)** - מחקרים אשר כוללים מידע מפורט אודות סיטואציות ספציפיות, לעיתים גם כוללים סקרים, ראיונות, הקלטות או שילוב של כלל המתודות.
14. **אתנוגרפיה (ethnography)** - גישה מפורטת למחקר המתמקדת בחיים בתוך קבוצה ומנסה להבין את המשמעות של האירועים הקשורים לאנשים השייכים לקבוצה.
15. **תצפית משתתפת (participant observation)** - שיטת ניהול מחקר תיאורי בו החוקר הופך להיות חלק מהקבוצה הנחקרת על מנת להבין טוב יותר את החיים בה.

נושא שלישי-תורשה מול סביבה

שיעור:

תורשה וסביבה

לאילו נושאים היא רלוונטית?

- התפתחות - קוגניטיבית, רגשית - חברתית
- הבדלים בין אישיים - בקוגניציה, באישיות, במוטיבציה
- למידה - גישות ביהביוריסטיות, גישות קוגניטיביות/חברתיות
- תפיסה ותפיסה חברתית
- מוטיבציה

נייטיביזם- ז'אן ז'אק רוסו- תכונות ויכולות מולדות הן המעצבות את ההתפתחות, הכל תלוי בגנים, בתורשה.

תורת האבולוציה- צ'ארלס דארווין- הברירה הטבעית- אנחנו תוצר של עבר ביולוגי כלשהי כאשר הפרטים שמותאמים בצורה הטובה ביותר לסביבה הם אלו ששורדים.

תורת התורשה- גרגור מנדל- חקר הדנ"א, חקר תכונות והאופן בו הן מועברות מדור לדור.

אאוגניקה- פרנסיס גלטון- בהשפעת תיאוריית הברירה הטבעית ותורת התורשה הוא פיתח גישה פילוסופית שתכליתה השפעת התורשה על מאפיינים התנהגותיים. תיאוריה זו שמה במטרה להשביח את הגן האנושי.

אמפיריציזם- ג'ון לוק- כל הידע נרכש דרך ניסיון. האדם נולד "לוח חלק" עם יכולת ללמוד מהתנסויות הסביבה.

תורשה+סביבה= תכונה- גנים צריכים את הסביבה על מנת להתפתח. לא כל גן יבוא לידי ביטוי אם הסביבה לא מאפשרת לכך.

המודל האקולוגי של יורי ברונפברנר

חשיבות ההקשר, הקונטקסט, שבו אדם מתפתח. **תיאוריית 4 ההקשרים/תיאוריית המעגלים:**

הוגה הרעיון שההתפתחות מושפעת הן מהתורשה והן מהסביבה. הוא מיפה ארבעה הקשרים בהם הילד מתפתח כאשר כל אחד מהם יכול להשפיע על ההקשר שמתחתיו.

1. **הקשר הביולוגי-** הקשר זה מתייחס לשלושה מרכיבים:

- המורשת האבולוציונית המשותפת לכלל בני האדם (תכונות משותפות אוניברסליות, כמו רפלקסים, סקרנות ועוד)
- מאפיינים גנטיים אישיים- הבדלים בינאישיים המאפשרים הסתגלות לתנאי סביבה שונים.
- פעילות הגומלין בין הגנים לבין הסביבה- נובעים מהתורשה הגנטית.

2. **הקשר הסביבה הקרובה של הילד-** הסביבה הקרובה הראשונית שהילד בא עמה במגע. בהקשר זה יש דגש על הקשר משפחתי כאשר המשפחה נתפסת כמערכת דינמית אשר נתונה לשינוי ולהמשכיות, קשר אחד משפיע על הקשרים אחרים. הקשר משפחתי בא לידי ביטוי כמודלים לחיקוי (או ההפך), והקשרים קרובים מחוץ למשפחה כמו הסביבה החינוכית, קבוצת השווים והשכונה.

3. **הקשר חברתי כלכלי-** מתייחס לשני רעיונות:

- שינויים חברתיים והשפעתם על המבנה המשפחתי, כמו תעסוקת האם (זמן עם הילד, סיפוק מעבודתה..), גירוש, חד הוריות ומשפחות לא "מסורתיות".
- מעמד חברתי כלכלי- השתייכות לקבוצה על בסיס הכנסה, עיסוק והשכלה, סגנון הורות, עוני, אובדן תעסוקה- עלול להוביל לעימותים ואלימות.
- **תרבות:** מכלול דפוסי ההתנהגות ודרכי המחשבה המשותפים לאנשים בני קבוצה אחת ומבדילים בינם לבין בני קבוצות אחרות (אמונות, ערכים וכללי התנהגות)
- **חברות/תירבות-** התהליך שבו מונחלים לילדים כלליה של החברה/התרבות וערכיה
- **תת תרבויות-** קבוצה שאמונותיה, ערכיה וכללי ההתנהגות שלה שונים מאלו של התרבות השלטת.

אינטראקציות בין סביבות שונות שקרובות לילד (mesosystem)- אי התאמה בין הסביבות הקרובות לילד משפיעה עליו באופן משמעותי (בית חילוני ובי"ס דתי ועוד).

4. **הקשר תרבותי-** תרבות היא מכלול דפוסי ההתנהגות ודרכי המחשבה המשותפים לאנשים בני קבוצה אחת ומבדילים בינם לבין קבוצות אחרות. בתהליך החיברות מונחלים לילד כללים וערכים של החברה. תת תרבות- קבוצה שערכיה וכללי ההתנהגות שלה שונים משל התרבות השלטת

5. **הקשר תרבותי וזמן-** אנחנו תוצר של התפתחויות היסטוריות ושל הזמן שבו אנו נולדים. ההקשר ההיסטורי משפיע רבות על ההקשר התרבותי של התקופה, חוקים, נורמות וחינוך.

סביבה מול תורשה- שיטות מחקר

כיצד נבדוק אם אפיון מסוים מושפע יותר מגורמים סביבתיים או מגורמים תורשתיים?

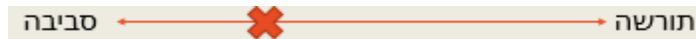
1. **מחקרים גנטיים במשפחה-** בדיקה של תדירות התרחשות מסוימת בעץ המשפחתי

2. **מחקרי תאומים** - השוואת נקודות דמיון ושני בין תאומים זהים לנקודות דמיון ושוני של תאומים לא זהים.
3. **מחקרי אימוץ** - בדיקת נקודות דמיון בין הילד המאומץ לבין משפחתו הביולוגית, וכן נקודות דמיון בין הילד המאומץ למשפחתו המאמצת.
4. **מחקרי מקרה** - תאומים שהופרדו בלידה - בעייתי מבחינה אתית אך קיימים מקרים.

תרגול:

המודל האקולוגי של יורי ברונפברנר - הנחות יסוד

1. לא ניתן לבחון התפתחותו של ילד מבלי לבחון את ההקשרים בהם הוא מתפתח.
2. ההקשרים השונים נמצאים באינטראקציה עם הילד, כמו גם זה עם זה.
3. התיאוריה משלבת בין תורשה לסביבה בהשפעותיהן על התפתחותו של הילד.



חשיבות המודל האקולוגי

- המודל מאפשר לבחון כיצד אירועים שונים במערכות השונות שלכאורה אינם קשורים זה לזה, כמו מסורת תרבותית, תקציב הביטחון, שכונת המגורים, אבטלה של הורה, גירוש, או השכלת המטפלות במעון - משפיעים זה על זה ומשפיעים על התפתחותו של הילד.
- המודל מזכיר לנו שילדים עם מאפיינים אישיים שונים יושפעו באופן שונה ממערכות אלו, ובעצמם ישפיעו על המערכות האלה. ילד חייכן ונינוח הוא לא רק תוצר של התנהגויות שמפנים אליו מבוגרים וילדים אחרים, אלא הוא עצמו משפיע על האקלים הרגשי במשפחתו, וגם במסגרת החינוכית שלו.
- המודל מזהיר אותנו מחיפזון ופשטנות ביחסנו לגורמים המעצבים את התפתחותם של ילדים.

ספר: פרק 2

הסביבה של הילד אינה רק הסביבה הקרובה שלו, אלא גם המסגרת הרחבה (עיר מדינה וכו'). ברונפברנר מתייחס להשפעות אלה כ-3 שכבות השפעה על התפתחות הילד:

1. **משפחה** - מערכות יחסים עם קרובי משפחה, תפקידי ההורים, תזונה ורפואה, פעילויות לימודיות.

2. **קהילה** - תשתיות קהילתיות, ביטחון פיזי, בטי ספר ומסגרות חינוכיות, מגוון אפשרויות למידה.
3. **מדינה** - לימוד והכשרת מורים, תוכניות ממשלתיות, השפעת המערכת הכלכלית.

לכל השכבות הללו מחלחלת התרבות שהיא המסגרת שגורמת לילד להבין מה נכון ומה לא נכון, אמת ושקר, טוב ורע.

תפקיד המוח בלמידה והתפתחות

קבוצה של נוירונים במקומות שונים במוח אחראים לתפקודים שונים. לדוגמא, חלקים של המוח האמצעי והאחורי אחראים לתפקודים בסיסיים חיוניים כמו נשימה, דפיקות לב, תזוזות הגוף (גפיים) ומיומנויות תפיסה בסיסיות (קואורדינציה בין העיניים).

חשיבה מודעת מתרחשת בקורטקס, אשר ממוקם בצדדים ובחלק העליון של המוח. החלק של הקורטקס, אשר נמצא ליד המצח, נקרא הקורטקס הקדם-חזיתי, ואחראי על פעולות אנושיות כמו ריכוז, חשיבה, קבלת החלטות, קואורדינציה ומחשבות לא פרודוקטיביות. החלק האחר של הקורטקס אחראי על מידע ויזואלי ושמיעתי.

רוב הלמידה ככל הנראה כרוכה בשינוי בנוירונים או בסינפסות:

הבסיס הפיזי של למידה הוא בשינויים בקישורים הפנימיים בין נוירונים. למידה לעיתים מחזקת ומייצרת סינפסות, אך לעיתים גם להיפך – לפעמים היא כוללת אלימינציה של סינפסות כדי להכחיד ידע/התנהגות קודמת ע"פ החדשה.

נראה כי נוירונים נוצרים כתוצאה של גירוי מחויות למידה, אם כי עדיין לא ברור הקשר בניהם.

שינויים ופיתוחים במוח מאפשרים מחשבות מורכבות ועילות:

הנוירונים עצמם נוצרים עוד לפני הלידה, אך לאחריה הנוירונים פורסים דנדריטים בקצב מהיר, במיוחד ב-2-3 שנים הראשונות לחייו. נראה כי הרבה מהיווצרות הסינפסות המוקדמות פועלות לפי הגנים, יותר מאשר למידה.

תיאוריות מנחות כי ע"י ייצור סינפסות רבות בילדות – לילדים יש יותר פוטנציאל להסתגל למגוון רחב של מצבים וסיטואציות.

סינפסות אשר לאורך הזמן נמצאות כלא תואמות את השימוש היומיומי – נהרסות בתהליך דילול סינפטי.

אנשים, לא משנה באיזה גיל, ממשיכים לייצר ולדלל סינפסות לפי חוויותיהם האישיות.

שינוי נוסף במוח המתרחש הוא ייצור המיילין. בתחילה אנו נולדים ללא מיילין על האקסונים. ייצור המיילין מגביר את היעילות והמהירות של העברת המידע במוח. תהליך ייצור המיילין נמשך לאורך כל הילדות והבגרות המוקדמת, במיוחד בקורטקס. מחקרים מנחים כי ישנה השפעה של התפתחות זו על התנהגות המתבגרים, במיוחד בתחום הריכוז והשליטה על דחפים.

חלקים רבים של המוח עובדים בהרמוניה כדי לאפשר חשיבה מורכבת והתנהגות:

אמנם חלקים במוח אחראים לתחומים ותפקודים שונים אך שתי ההמיספרות משתפות פעולה כדי לבצע מטלות יומיומיות. למעשה, נראה שגם המחשבה והעיבוד הכי פשוטים עוברים בשתי ההמיספרות וזה עניין של אחוזי עבודה, בהתאם למשימה.

המוח ממשיך להתפתח לאורך החיים:

בעבר חשבו כי המוח מתפתח יותר בשנים המוקדמות לחייו ולכן יש להעמיס עליו כמה שיותר מידע כאשר הוא "בתקופה הרגישה" שלו. אך מחקרים מודרניים מראים כי המוח ממשיך להתפתח באותה הצורה לאורך

החיים ואין עדות שהעמסת מידע בגילאים צעירים הפכה את המוח ל"טוב יותר" בגילאים מאוחרים. למעשה, אין עדות כלל ל"תקופה רגישה" של המוח. הוא ממשיך ללמוד ולהתפתח כל הזמן.

הנוירולוגיה אמנם למדה על המוח, אך לא מספיק על למידה. לכן כדאי בינתיים להתמקד בתיאוריות הלמידה של מדע הפסיכולוגיה.

נושא רביעי- מבוא להתפתחות

שיעור:

מושגי יסוד

התפתחות- תהליך שבו חלים שינויים סדירים ומצטברים בפיזיולוגיה, בקוגניציה ובהתנהגות.
פסיכולוגיה התפתחותית- חקר של שינויים קוגניטיביים, פיזיים, וחברתיים לאורך החיים.
התפתחות נורמטיבית (טיפוסית)- שינויים כלליים וארגון התנהגות מחדש שחלים בקרב מרבית הילדים.
התפתחות אישית- סטיות מההתפתחות הנורמטיבית המאפיינת יחידים. הבדלים בין אישיים באישיות וביכולת.

תחומי מחקר

- התפתחות מוטורית
- התפתחות קוגניטיבית
- התפתחות רגשית, חברתית
- התפתחות מוסרית
- התפתחות מינית

תקופות התפתחויות

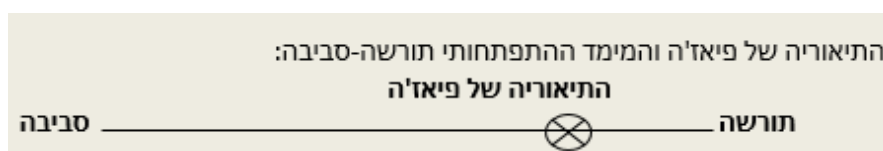
- קדם לידה
- ינקות: 0-12 חודשים
- גיל הרך: 12-30 חודשים
- גיל הגן: 2.5-5 שנים
- ילדות: 6-12 שנים
- התבגרות: 12-20 שנים
- בגרות מוקדמת: 20-40 שנים
- בגרות
- בשלות/זקנה

נושא חמישי – התפתחות קוגניטיבית- פיאז'ה

שיעור: (שילוב עם התרגול)

התפתחות קוגניטיבית

פיאז'ה פיתח תיאוריית שלבים בנוגע להתפתחות הקוגניטיבית של הילדים (אפיסטמולוגיה גנטית), כולל הילדים שלו. הוא טען כי בכל גיל ילדים חושבים אחרת והם מסוגלים לפתח תכונות מסוימות בעזרת התורשה. ההתקדמות תלויה בגירויים ובאינטראקציה עם הסביבה שלנו. עפ"י התיאוריה ההתפתחות מושפעת יותר מהתורשה מאשר מהסביבה. הרעיון הוא ההבחנה בין שלב לשלב.



גישה הבנייתית (constructivism) - תפיסת התפתחות קוגניטיבית כתהליך שבו ילדים בונים בצורה פעילה מערכות משמעות של המציאות באמצעות התנסות ואינטראקציות עם הסביבה.

4 הנחות יסוד:

הנחת יסוד ראשונה

ילדים הם פעילים בלמידה שלהם, הם סקרנים ללמוד וצמאים לידע. **ילדים יוזמים אינטראקציות עם הסביבה**, נחשפים לגירויים ונותנים להם משמעות. ילדים נולדים עם מבנים פסיכולוגיים בסיסיים (סכמות) שמאפשרים להם לפרש גירויים (בתהליכי הטמעה, התאמה והסתגלות). מבנים אלה מתפתחים עם הגיל ומאפשרים אינטראקציות מורכבות יותר. ההבדל בא לידי ביטוי בגיל שלהם, כאשר בכל גיל מתפתחת צורת חשיבה שונה.

בקיצור,

עם מה נולדים? -- סכמות

סכמות - מבנים קוגניטיביים המכתיבים את אופן ההסתכלות על העולם. מבנים אלה מתאפיינים בדינאמיות, הם בסיסיים ומולדים ומאפשרים לנו לפרש גירויים

- סכמה היא בעצם כל **תבנית פעולה** שדרכה מסתגלים לסביבה.
- **דינאמית** (לא סטטית) – משתנה עם כל שינוי שחל בילד ובסביבה.
- תינוקות נולדים עם **רפלקסים בסיסיים**, שמהווים בסיס ל**סכמות הראשוניות** שהן בעיקר פיזיות. (מציצה, יניקה, אחיזה)
- כשגדלים, הסכמות הופכות להיות **שכליות-מנטליות** (אופרציות).

הנחת יסוד שנייה

מירוש העולם מתבסס על סכמות. הסכמות (הידע שלנו) מתרחבות והופכות מורכבות יותר בעזרת תהליכי **אסימילציה** (הטמעה) ו**אקומודציה** (התאמה).

באיזה מבין שני התהליכים מתרחשת למידה, ולמה?

תהליך ההסתגלות (למידה) - תהליך הבניית הסכמה בתגובה לסביבה, כולל בתוכו את ההטמעה והתאמה.

תהליך ההתפתחות הקוגניטיבי מתרחש באמצעות שני תפקודים: אסימילציה ואקומודציה

גירוי חדש-->אסימילציה-->חוסר איזון-->אקומודציה

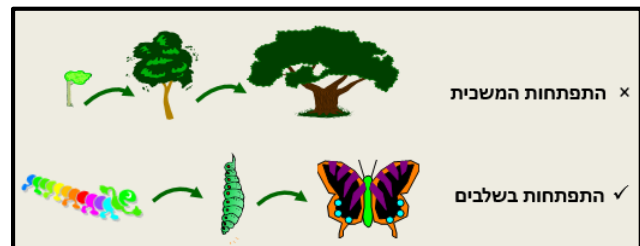
1. גירוי - ילד רואה משהו בפעם הראשונה בחייו	ילד רואה גמל בפעם הראשונה בחייו
2. הטמעה (אסימילציה) - תהליך הבנת חוויות חדשות במונחים של סכמות קיימות. כלומר, לוקחים את הסביבה ומתאימים אותה לתוך המושגים שלנו.	ילד אומר: "הנה סוס"
3. חוסר איזון - הסכמה הקיימת לא יכולה לפרש את הגירוי בצורה טובה. כיוון שקיים אצלנו מנגון האיזון - כיוון שקיימת הנטייה הטבעית לפעול בכדי להגיע למצב אידיאלי של איזון כמענה לדרישות החיים. זה הכוח המניע את ההתקדמות השכלית מתוך מאבק מתמיד להבין את עולמנו.	"זה לא ממש כמו סוס... יש בכל זאת משהו שונה..."
4. התאמה (אקומודציה) - תהליך של שינוי סכמות קיימות לשם התאמתן למצבים חדשים. כלומר, לוקחים את המושגים שלנו ומתאימים אותם לסביבה.	ילד אומר: "הנה גמל"



הנחת יסוד שלישית - אינטראקציה פעילה עם הסביבה הכרחית להתפתחות הסכמות. כדי לפתח את הסכמות הילד חייב סביבה שתספק לו גירויים. כלומר-

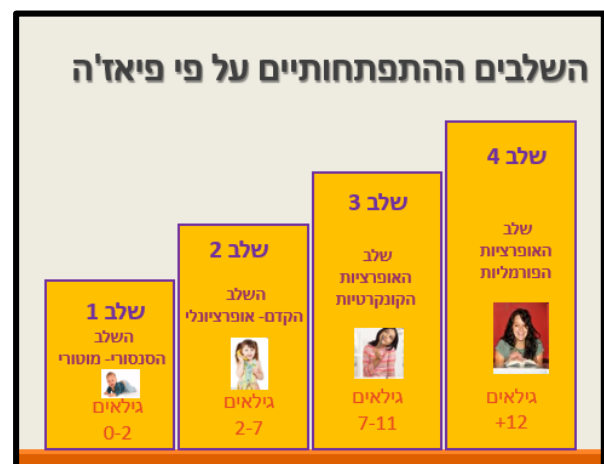
הנחת יסוד רביעית:

התפתחות אינה המשכית אלא בשלבים - ההתפתחות אינה נבנית על ידי שינויים איטיים ומתמידים, אלא על ידי חלוקה לשלבים ברורים. ההתפתחות היא אוניברסאלית וזמן הופעת כל שלב הוא אינדיבידואלי לכל ילד ותלוי בסביבתו.



תאוריית השלבים של פיאז'ה

אופרציות - פעולות מחשבתיות פנימיות, המייצגות מהות מוחשית ונעשות בחשיבה בלבד (הסקה, מיון, פעולות חשבון וכדומה)



1. השלב הסנסורי מוטורי (0-2) - השלב בו הסכמות משתנות במידה הרבה ביותר.

- התינוק לומד להכיר באמצעות חושיו והתנועות את סביבתו.
- מתבצעת התפתחות היכולת לבצע פעולות מכוונות
- הבנה ראשונית לגבי היחסים בין תופעות.
- הדבר המשמעותי ביותר בשלב זה הוא "קביעות האובייקט" (החל מגיל 10 חודשים) - הכרה כי קיימים אובייקטים גם אם הם כבר אינם נראים לעין - דימוי מנטאלי של אובייקט שנעדר.
- לקראת סוף השלב הזה מתפתחת היכולת להשתמש בסמלים.

2. השלב הקדם אופרציונלי (2-7) - בשלב זה נרכשת השפה, ובמקביל מתחיל שימוש בסמלים בשביל לבטא מאורעות, עצמים ופעולות. אין הבחנה בתכונות משותפות המגדירות קבוצה, כלומר, אינו יודע לסווג אובייקטים לפי מאפיינים בסיסיים (צבע, צורה וכו'). בנוסף, אין יכולת שימור - אין הבנה כי אפיונים שונים של אובייקטים נשארים קבועים למרות שצורתם השתנתה.

- **מרכז -** נטייה להתרכז בהיבט אחד ולהתעלם מהאחרים
- **חשיבה בלתי הפיכה** - התמקדות בנתון ולא בשינויים. לא מסוגלים לבצע בראש את התהליך ההפוך. אין מודעות לכך שלפעולות מסוימות קיימות פעולות המבטלות אותן, המביאות את המצב לקדמותו, כמו פעולה חשבונית של כפל וחילוק
- **אגוצנטריזם** - אין אפשרות לתפוס נקודת ראות שונה משל עצמם.
- **אנימיזם** - ייחוס חיים, רצון ותודעה לחפצים דוממים (להפוך בובה ליצור חי למשל)

3. שלב האופרציות הקונקרטיות (7-11) - הילד מפתח חשיבה לוגית ומסוגל להבין קשרים בין אירועים ומצבים מוחשיים.

- **יכולת ההתפזרות** - יכולת להתמקד בכמה היבטים של הסיטואציה
- **הפיכות** - היפוך ופיצוי - יכולת להבין שדברים שהשתנו יכולים לחזור לקדמותם.

- **ליצור סדרות** - יכולת לסדר דברים בקישור לוגי לפי היבט מסויים.
 - מסוגל **ליצור מושגים ולסווגם לקטגוריות וקבוצות** (לפי צורות ובהמשך גם לצבעים),
 - מפתח הבנה של **הכלה קבוצתית** - שיוך של כמה אובייקטים לאותה קטגוריה.
4. **שלב האופרציות הפורמליות (+12)** - בשלב זה הילד מסוגל להבין תהליכים מופשטים, ולבצע חשיבה רפלקטיבית וחשיבה מדעית. כשהילד נתקל בבעיה הוא מפתח לעצמו תיאוריה, משער מה יכול לקרות או מה גרם לבעיה, בודק ומוצא פיתרון. **בעיה > תיאוריה (גורמים משפיעים) > השערות > בדיקה > פיתרון**
- * **ניסוי המטוטלת של פיאז'ה** - מה משפיע על מהירות התנועה, אורך חוט, משקל עצם, גובה, תנופה-

השלכות לחינוך:

התאמת החינוך לשלב ההתפתחותי דרך-

- התמקדות בתהליך החשיבה ולא רק בתוצאה
 - זיהוי התפקיד הקריטי של מעורבות פעילה עם הסביבה ויוזמה עצמית של ילדים
 - נגד הוראה מוקדמת מידי- הפחתת גישות הוראה שמטרתן לגרום לילדים לחשוב כמו מבוגרים.
 - קבלת הבדלים בין אישיים בתהליך וקצב ההתפתחות-
1. חתירה לעבר הוראה בקבוצות קטנות
 2. מעקב אחר הצלחת ההתפתחות במונחים של הילד עצמו

משמעויות לחינוך מבחינה מעשית-

מטרת המורה היא לגרום לתהליכי הטמעה והתאמה. המורה צריך לחשוף את התלמיד לחומרי הלימוד שמתאימים לשלב ההתפתחותי שלו. יש צורך בזיהוי סכמות קיימות על מנת לאפשר גירויים רלוונטיים שיובילו לתהליך של למידה. יש לחשוף את הילדים להתנסויות ואתגרים שיגרמו להם להפרת איזון ולתהליכים פנימיים של אקומודציה שיעוררו את החשיבה וההתפתחות שלהם.

ביקורת על התיאוריה של פיאז'ה-

- ההתפתחות אינה בשלבים אלא הדרגתית
- רכישת יכולות מסוימות מושגת בגיל צעיר יותר- מה שמונע את ביטויין הן יכולת שפה או מוטוריקה.
- ההתפתחות יכולה להיות שונה לגבי משימות ויכולות שונות (בעזרת אובייקטים שונים).
- הפרזה בחשיבות הבשילה הקוגניטיבית לעומת השפעות תרבותיות, סביבתיות.

מתוך הספר: פרק 2

המשך לביקורת-

- יש רצף ללמידה אך לא בהכרח בגילאים- לעיתים ילדים יכולים להקדים את זמנים
- הפרזה ביכולותיהם של המבוגרים לעומת יכולת הילדים להבנה
- ערך את המחקר רק על ילדים שוויצרים, אך מחקרים אחרים הראו כי קצב ההתפתחות הקוגניטיבי משתנה מקבוצה תרבותית אחת לאחרת.

תיאוריות ניאו-פיאז'יות-

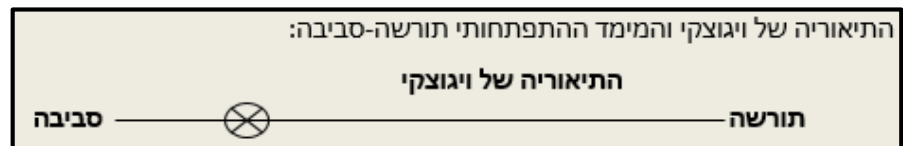
השפעתו של פיאז'ה הייתה רבה אודות אופן הבנתנו את ההתפתחות הקוגניטיבית, ולכן נוצרו בעקבותיה מחקרים רבים. חלקן תיאוריות שתומכות בתיאוריה של פיאז'ה ומשלב אותה עם הידוע לנו כיום. התיאוריות החדשות הסכימו עם פיאז'ה כי ישנו צורך בהתפתחות של המוח בכדי לאפשר פעילויות חדשות ולמידה, ואף הביאו לדוגמה את **זיכרון העבודה** = מאפשר לנו להחזיק ולחשוב באופן זמני על כמות קטנה של מידע חדש. יכולת זו גדלה ומשתפרת עם הזמן בילדות ובכך מאפשרת ללמוד יותר ולעשות יותר דברים בו זמנית.

תיאוריות אלה גם פוסלות את ההנחה של פיאז'ה כי יש סדרה קבועה של שלבים אוניברסאליים, אך כן הסכימו כי השלבים הם היררכיים ורק כאשר ילד מסיים שלב אחד הוא יעבור לשלב הבא. באשר לשיטה הקלינית של פיאז'ה בו שואל המבוגר את הילד שאלות תוך כדי שהוא מתמודד עם מטלה- התיאוריות החדשות מביאה לנו מבט חדש ופנימי על עולמו הלוגי של הילד. בנוסף, פיאז'ה גם הציע לתת לילדים כמה שיותר התנסויות פיזיות בדברים שונים ולבוא במגע חול, מים וכו' על מנת להבינם, אולם מחקרים אחרים הראו כי זה לא מספיק ויש להוסיף הכוונה והוראה על מנת שהילד באמת יבין את טיבו של הדבר.

שיעור: (שילוב עם התרגול)

תאוריה חברתית-תרבותית

- בניגוד לגישתו של פיאז'ה, אשר טוענת שהאחריות על ההתפתחות הקוגניטיבית מוטלת על הילדים, טען ויגוצקי כי המבוגרים בכל חברה הם אלה שמכוונים את התפתחות הילד.
- התפתחות שכלית, ניתנת להבנה רק בהקשר של ההקשרים ההיסטוריים והתרבותיים שהילדים חווים. כלומר, גישה זו מתאפיינת בראייה רב תרבותית ומתחשבת בהבדלים בין תרבויות ובקבוצות באותו טווח גילאים.
- ויגוצקי חקר במיוחד את תפקיד החברה והתרבות על ההתפתחות הקוגניטיבית כיוון שההתפתחות תלויה במערכות הסימנים שילדים גדלים איתן: הסמלים שהתרבות יוצרת כדי לסייע לאנשים לחשוב ולפתור בעיות
- **הלמידה, על פי ויגוצקי קודמת להתפתחות.** בשביל התפתחות קוגניטיבית חייבת להיות אינטראקציה בין הלומד למומחה וחייב להיות שימוש בכלים תרבותיים.



4 הנחות יסוד-

הנחת יסוד ראשונה-

ההתפתחות לא מסתיימת בגיל ההתבגרות אלא ממשיכה כל החיים.

הנחת יסוד שנייה-

ההתפתחות מתרחשת בעיקר ע"י אינטראקציה חברתית (אנושית) עם אחרים שהם מומחים.

מומחים = כל אדם שיוזע יותר מהלומד בתחום ספציפי. (הוא יכול להיות מבוגר יותר או מקבוצת השווים). למידה היא קודם כל חיצונית (משמעות משותפת) ורק אחר כך מופנמת פנימה (משמעות אישית).

הנחת יסוד שלישית-

התפתחות מקבלת אופי שונה בהתאם לתרבות, קונטקסט, זמן בהיסטוריה ותחום, כלומר, תלויה במערכת הסימנים שהילד גדל איתן- הסמלים שהתרבות יוצרת כדי לסייע לאנשים לחשוב ולפתור בעיות (שפה, כתיבה). העברת ידע באינטראקציה חברתית אינה נטולת הטיה:

- תלוי בקונטקסט מסוים בו ההתפתחות מתרחשת.
- שימוש בכלים תרבותיים - כל דבר שיש לו משמעות משותפת לקבוצת אנשים מסוימת.
- תרבות כוללת מערך סמלים המשותפים לאנשים בחברה, דבר המאפשר תקשורת שוטפת והבנה משותפת.

הנחת יסוד רביעית-

התפתחות קוגניטיבית אינה אוניברסלית ואינה יכולה להיות מופרדת להשפעות ביולוגיות, אישיות, חברתיות או תרבותיות – היא תוצאה של כולן

איך מתבצע תהליך הלמידה?

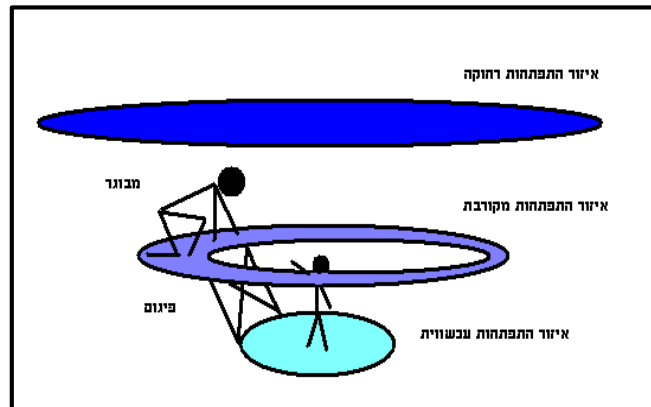
ויגוצקי הבחין בין שני מונחים לבדיקת היכולות של הילדים בכל שלב-

1. שלב ההתפתחות האמיתי- הגבול העליון של בעיות שהילד יכול לפתור לבד.
2. שלב הפוטנציאל ההתפתחותי- הגבול העליון של בעיות שילדים יכולים לפתור בעזרת מבוגרים.

ויגוצקי האמין כי משימות שילדים כבר יודעים לעשות לא מלמדות אותן הרבה, אך משימות בהן יש צורך במעט עזרה ואתגר- יקדמו אותם מאד. לעומת זאת, משימות שהילדים לא יכולים לעשות כלל אלא רק בעזרת מבוגרים- לא יועילו כלל. כלומר, יש רף למידה עליון בכל שלב אליו הילדים יכולים להגיע, והוא יכול להשתנות מאדם לאדם ועם הזמן.

מכאן נגזר תהליך הלמידה אותו ויגוצקי מחלק ל-3 איזורי התפתחות שמשקפים את היכולות הקוגניטיביות של הילד. האזורים דינאמיים ומשתנים עם הלמידה ועם הזמן-

1. **אזור התפתחות אקטואלית/עכשווית** - משימות שהילד יכול לבצע לבד ללא צורך בעזרת מבוגר
2. **אזור התפתחות מקורבת (Zone of proximal development)** - הפער בין מה שתלמיד יכול לעשות ללא סיוע לבין מה שהוא יכול לעשות עם סיוע בלבד. בשלב זה נכנסים **הפיגומים Scaffolding** - העזרה שניתנת ע"י מומחה, אדם בעל יכולת רבה יותר מהילד. (הלמידה היא משותפת - למידה של המשימה באופן הדרגתי בעזרת הפיגומים, כך שהילד יוכל לבצע את המשימה לאחר מכן לבד).
3. **אזור התפתחות רחוקה** - משימות שהילד לא יוכל לעשות כלל, גם בעזרת מבוגר.



דוגמא לתהליך הלמידה:



לסיכום...

לפי ויגוצקי על מנת שתתרחש התפתחות קוגניטיבית חייבים להתרחש התהליכים הבאים:

- אינטראקציה בין הלומד למומחה.
- שימוש בכלים תרבותיים.

משמעויות לחינוך

- דגש על חשיבות האינטראקציות החברתיות
- המורה כמתווך וכמנחה
- מתן משימות שיתאימו לרמת ה-ZPD של הילדים תוך הקפדה על מתן פיגומים מתאימים בעזרת כלים תרבותיים (שפה)
- העברה הדרגתית של האחריות ללומד עם התפתחות היכולת
- התפתחות קוגניטיבית היא תלויה נושא

השוואה בין פיאז'ה לויגוצקי

שונה			דומה
ויגוצקי	קריטריון	פיאז'ה	✓ שתייה עוסקות בהתפתחות קוגניטיבית והתפתחות החשיבה (שואלים מה מתפתח?) ✓ שתייה תאוריות הבנייתיות קונסטרוקטיביות- מאמינות שהידע נבנה ע"י הילד, ההבדל הוא איך.
לא יכול להצביע מתי ואיך ביולוגיה משפיעה. יודע שמשפיעה מעצם היותנו בני אדם – מדברים בשפה וכו'	תורשה - סביבה	יש נקודה בה ביולוגיה משפיעה: אנחנו נולדים עם סכמות בסיסיות - רפלקסים.	
התפתחות המשכית: רואה את ההתפתחות כנמשכת כל החיים.	שלבי- המשכי	התפתחות שלבית: ההתפתחות נפסקת לפני גיל ההתבגרות.	
תלוי הקשר, תחום ותרבות.	אוניברסלי- פרטיקולרי	תהליך אוניברסלי	
נעשית באינטראקציה חברתית עם מומחים, באמצעות הגדרת מצב משותפת והפנמת המשמעות.	הבניית ידע פנימית- חיצונית	מתרחשת בתוך האינדיבידואל, באמצעות ניסוי וטעייה המובילים להטמעה והתאמה.	
קיום אינטראקציה חברתית יעילה ומקדמת (בעזרת פיגומים)	דגש בהוראה דומם ואנושי- חברתי	הצבת סביבה עשירה בגירויים עבור הילד (דוממים ואנושיים)	
למידה קודמת להתפתחות	התפתחות- למידה	התפתחות קודמת ללמידה	

ספר: פרק 2

ביקורת על התיאוריה של ויגוצקי-

(-) חסרה בפרטים ואינה מפרטת את המאפיינים השונים בכל גיל.

(+) האירה את השפעת התרבות והחברה על הילדים

(+) מתחשב בהבדלי תרבויות ובקבוצות בתוך טווחי הגילאים

(+) האיר על תופעת ה"דיבור העצמי"

התיאוריה היום

- **בנייה חברתית של משמעות:** פסיכולוגים מודרניים הרחיבו את התיאוריה של ויגוצקי בכך שאמרו כי פעמים רבות מבוגרים עוזרים לילדים להצמיד משמעות לדברים ואירועים בחייהם. אינטראקציה זו (חווייה לימודית ממוצעת) מעודדת את הילד לחשוב על הדברים בצורה מסוימת, ולפתח חשיבה נוספת על בסיס זה. מעבר לסביבה המשפחתית – גם בביה"ס הילדים מדברים עם קבוצת השווים להם ומעלים רעיונות שונים לבעיות. בלמידה עם קבוצת השווים ילדים לומדים איך לאחד רעיונות, לבצע קואורדינציה בין דעות שונות וכו'.
- **פיגומים:** שיטה שעל פיה מחליטים איזה סוג של תמיכה יש לתת לילדים. פיגומים זו שיטה של הדרכה ומבנה, אשר מסופק ע"י אדם בוגר יותר לילד, עד אשר יצליח לבד. כמו בבניין – עוזר לייצב וכאשר יציב ומוכן – לא צריך אותם יותר. הפיגומים יכולים לבוא לידי ביטוי בלימוד אסטרטגיות לפתרון בעיות, הדגמות, חלוקת בעיה גדולה לקטנות ועוד. ככל שהתלמידים רוכשים יותר מיומנויות למידה, כך התמיכה מתפוגגת.
- **השתתפות מודרכת בפעילויות בוגרות:** כל חברה מאפשרת, ואף דורשת שילדים יהיו מעורבים וילמדו לבצע פעולות "בוגרות". ההשתתפות היא מודרכת, בינונית ועם "פיגומים", אשר לפי ויגוצקי מאפשרת לילדים למתוח את החשיבה והמסוגלות הקוגניטיבית שלהם לקצה אזור הלמידה המוערך של אותו השלב.
- **התמחות:** דוגמא מיוחדת של למידה מודרכת, בו מערכת היחסים היא אחד על אחד, והתלמיד לומד לבצע פעולות מורכבות בתחום ספציפי. אז המורה בהדרגה מוריד את הפיגומים ונותן לילד להתנסות בדברים לאט לאט, במסגרת ברורה ומכוונת. בהתמחות התלמיד לומד לא רק איך לבצע את המטלה, אלא גם איך לחשוב עליה (התמחות קוגניטיבית).

התפתחות שפה-

לשפה חלק מהותי בהתפתחות קוגניטיבית. **פיאז'ה** טען כי מילים עוזרות לילד לייצג ולחשוב על אובייקטים ואירועים ולשתף אותם עם החברה. השיתוף מאפשר לילדים לחשוב בצורה לוגית יותר, ופחות אגוצנטרית. לפי **ויגוצקי**, השפה עוד יותר הכרחית להתפתחות מפני שתהליך החשיבה של הילדים הוא תרגום פנימי של אינטראקציות חברתיות שהן ורבוליות. בנוסף, בשיח עם מבוגרים הילדים לומדים את המשמעות שהתרבות מנה לאירועים, וכך הילד מפתח את היכולת לפרש סיטואציות בהתאם לתרבות. לילד יש שיח פנימי אשר מנחה אותו להתנהגויות מסוימות, בעוד שהנחיה חיצונית אינה עושה.

בעיות תיאורטיות בנוגע להתפתחות השפה-

אין ספק שהסביבה היא חלק משמעותי בהתפתחות השפה אצל הילד- הוא יכול ללמוד אותה רק אם הסביבה משתמשת בה באופן שוטף. ככל שהשפה אליה הילד נחשף עשירה יותר, כך אוצר המילים ומורכבות התחביר שהילד יפתח תהיה מהירה יותר. הילדים אינם פשוט סופגים את השפה, אלא משתמשים במה שהם שומעים כדי לבנות את הבנת השפה. כמו כן, ישנה שאלה בנוגע לקשר בין מאפיינים גנטיים שהילד רוכש לבין התפתחותה השפה. יש תיאוריות שטוענות שלמידת שפה מתרחש באמצעות תפקודים ספציפיים במוח, ולעומתן יש תיאוריות שטוענות בלמידת השפה היא כמו למידה של דבר דבר אחר, לפי סכמות וניסוי וטעיה.

התפתחות אוצר מילים-

רוב הילדים מוקפים תמידית בשימוש בשפה, ולכן הם מגיעים לבית הספר כבר עם היכולת לדבר ולתקשר ועם אוצר מילים בסיס. רוב אוצר המילים מתפתח במהלך שנות בית הספר, בעיקר ע"י הבנת המילים מתוך הקשר. ההבנה הראשונית של המילים היא בד"כ שטחית ומעורפלת, אך עם השימוש והחשיפה למילה, ההבנה מעמיקה יותר.

התפתחות תחביר-

ככל שהילדים מתבגרים הם רוכשים הבנה מעמיקה יותר של תחביר, שמנחה אותם כיצד לבנות משפטים בצורה נכונה. ההתפתחות העיקרית מתרחשת בזמן התיכון, כנראה כתוצאה מהנחיה לכך בבית על ידי כתיבת חיבורים ותשובות ארוכות.

התפתחות הבנה שמיעתית-

היכול של ילדים להבין מה הם שומעים מושפעת מאוצר המילים ומהתחביר שלהם. בערך בגיל 11 הילד מבין שלא מספיק רק להקשיב, אלא גם להבין את הדברים שנאמרים סביבו.

התפתחות יכולת תקשורת ורבולית-

רוב הילדים שולטים בצלילים של השפה המדוברת עד גיל 8-9, אך כדי לתקשר בצורה נכונה הילדים צריכים גם לקחת בחשבון מרכיבים נוספים (לדוגמה הגיל של מי שהוא מדבר איתו, ידע קודם, נקודת מבט). **פראגמטיקה** = מרכיבים חברתיים בהרכבת השפה, כולל נימוסים וכללי התנהגות, מיומנויות להתחלת וסיום שיחה, שינוי נושא, לספר סיפור וקיום וויכוח יעיל.

שונות בהתפתחות השפה-

לסביבה יש חלק בשונות סביבתית- אוצר המילים ועולמות התוכן אליהם נחשפים הילדים משפיע על קצב וטיב התפתחות השפה. בנוסף, נורמות חברתיות ישפיעו על הצורה בה אנחנו מתבטאים (שימוש בבדיחות, מטאפורות וכו'). ילדים יכולים גם להתפתח בצורה נורמטיבית בכל שאר המישורים אך יהיה להם עיכוב בהתפתחות השפה.

למידת שפה שנייה-

חשיפה לשפה נוספת בגיל מוקדם יכולה לתרום לשליטה של הילד בהגייה ובתחביר. ככל שהשפה השנייה שונה יותר משפת האם, כך היא תורמת יותר להתפתחות. יש קשר בין למידה של שפה שנייה בגיל מוקדם לבין הצלחה בתחומים הקשורים לקריאה, אוצר מילים, דקדוק.

ילדים דו לשוניים-

לפי מחקרים, ילדים דו לשוניים מצליחים יותר במשימות קוגניטיביות מורכבות ובמשימות שדורשות יצירתיות. בנוסף, יש לכך השפעות על התפתחות אישית ותרבותית. לעיתים, יכולה שפה נוספת לפגוע בהתפתחות והתמחות בשפת האם של הילד.

מושגים

התפתחות קוגניטיבית (Cognitive development)- פיתוח של קשרים קוגניטיביים הכוללים מחשבה מורכבת, סיבתיות ושפה ומתפתחים עם הגיל.

אוניברסאליות (Universals)- דגמים זהים שמדברים על איך ילדים משתנים ומתקדמים לאורך זמן, בלי קשר לסביבה הספציפית שלהם.

התפתחות של אבני דרך (Development milestone) - הופעה של התנהגות חדשה ומתקדמת יותר המעידה על תהליך משמעותי בהתפתחות הילד.

התבגרות (Maturation) - התרחשות של התקדמות פיזית מבחינה גנטית, אשר מעידה על התפתחות הילד.

השלב הקריטי-רגיש (Sensitive period) - טווח גילאים בו הילד מתפתח ובו בזמן מאד רגיש לסביבה.

תרבות (Culture) - מערך של התנהגויות ואמונות השייכות לחברה מסוימת.

נוירון (Neuron) - תא במוח או במערכת העצבית המשדר לתאים אחרים.

סינפסה (Synapse) - צומת בין שני נוירונים דרכה מועברים האותות החשמליים (התשדירים של הנוירון).

מוליך עצבי (Neurotransmitter) - חומר כימיקלי אשר דרכו מעביר הנוירון הודעות מתא אחד לאחר.

קורטקס (Cortex) - החלק העליון של המוח בו מתבצעות פעולות כמו ריכוז, חשיבה, קבלת החלטות. חשיבה מודעת.

מיאלין (Myelination) - מגביר את יעילות ומהירות העברת מידע במוח.

שיטה קלינית (Clinical method) - תהליך בו מבוגר מציג משימה או בעיה ושואל את הילד מספר שאלות. לאחר מכן הוא מעצב שאלות נוספות בהתאם לתגובות הילד לשאלות הקודמות.

הכללה (Class inclusion) - זיהוי של אובייקט אשר בו זמנית שייך לקטגוריה ספציפית ולקטגוריות משנה.

קונסטרוקטיביזם (Constructivism) - פרספקטיבה תיאורטית המניחה כי התלמידים לומדים באמצעות למידה הבנייתית וכי הלומדים "בונים" ידע יורת מאשר "סופגים" ידע מהניסיון שלהם.

הטמעה (Assimilation) - תהליך של הבנה של חוויות חדשות במונחים של סכמות קיימות.

התאמה (Accommodation) - תהליך של הבנת חוויות חדשות באמצעות עיצוב סכמה קיימת או יצירת סכמה חדשה.

הסתגלות (Equilibrium) - שלב בו ניתן להתאים אירוע חדש עם סכמות קיימות.

חוסר הסתגלות (Disequilibrium) - שלב בו אין אפשרות להתאים אירועים חדשים לסכמות קיימות. משולב בדרך כלל עם אי נוחות מנטאלית.

השלב הסנסורי מוטורי (Sensorimotor stage) - השלב הראשון של ההתפתחות הקוגניטיבית כאשר סכמות מבוססות על התנהגות רחבה ותפיסות.

השלב הקדם אופרציונלי (Preoperational stage) - השלב השני בתיאוריה של פיאז'ה. בשלב זה הילדים יכולים לחשוב על אובייקט ועל אירועים מסוימים מעבר לנקודה מידית, אך הם עדיין לא יכולים לחשוב בצורה לוגית.

אגוצנטריות בשלב הקדם אופרציונלי (Preoperational egocentrism) - לפי פיאז'ה, חוסר היכולת של הילדים לראות מצבים מחוץ לנקודת מבטם.

תכונת השימור (Conservation) - ההבנה כי אם שיניתי מקומו של חומר מסוים למיקום הכמות תישאר זהה.

שלב האופרציות הקונקרטיות (Concrete operation stage) - השלב השלישי בתיאוריה של פיאז'ה לפיו ישנה חשיבה בוגרת אך עדיין מוגבלת למציאות.

אגוצנטריות בשלב האופרציות הפורמליות (Formal operational egocentrism) - חוסר יכולת של מתבגרים בשלב האופרציות הפורמליות להפריד פרספקטיבה של אובייקט לוגי המתואר ע"י אחרים לתנאים ספציפיים.

תיאוריות ניאו-פיאז'ה (Neo-Piagetian theory) - פרספקטיבה תיאורית המשלבת אלמנטים של התיאוריה של פיאז'ה עם ממצא מחקרים עכשוויים ונושאים תיאורטיים.

קונפליקט חברתי קוגניטיבי (Socio-cognitive conflict) - מצב בו אדם נתקל בקונפליקט ועליו להיאבק עם הרעיונות ונקודות מבט אשר לא משתלבים עם דעותיו ואמונותיו הפרטיות.

כלי קוגניטיבי (Cognitive tool) - נושא, סמל, אסטרטגיה, מוצר או אובייקט כלשהו תרבותי אשר עוזר להסביר לפרט את דרך ההתנהגות במצבים שונים.

דיבור עצמי (Self talk) - תהליך בו אנו מדברים לעצמנו במטרה להדריך אותנו תוך כדי מטלה.

דיבור פנימי (Inner speech) - תהליך בו אנו מדברים לעצמנו ומדריכים את עצמנו מנטאלית טוב יותר מאשר בקול. הקול הפנימי הוא הדיבור העצמי שהופך להיות פנימי עם ההתבגרות.

הפנמה (Internalization) - תהליך בו הלומד משלב בהדרגה את תפיסות ופעילויות החברה לתוך התהליך הקוגניטיבי הפנימי.

שלב ההתפתחות האמיתי (Actual development level) - השלב בו הלומד יכול לבצע לבד את המטלות.

שלב הפוטנציאל ההתפתחותי (Level of potential development) - השלב העליון של המטלות שהלומד יכול לבצע בהצלחה בעזרת מומחה שיודע יותר ממנו באותו התחום.

אזור ההתפתחות המקורבת (Zone of proximal development) - טווח של משימות שהלומד מסוגל לבצע בעזרת סיוע, אך לא יכול לבצען בעצמו.

הליך למידה מכוון (Mediated learning experience) - דיון בין המבוגר לילד כאשר המבוגר עוזר לילד להבין את האירוע אשר חוו כאשר הוא עוזר לו לחשוב על התופעה או האירוע בדרכים שונות, להסיק מסקנות וכו'.

פיגומים (Scaffolding) - עזרה שניתנת ע"י אדם בעל יכולת רבה יותר מהילד, יכול להיות הן מבוגר והן מקבוצת השווים. זהו מנגנון תמיכה אשר עוזר ללומד לבצע משימה באופן עצמאי באזור ההתפתחות הרחוקה.

השתתפות מודרכת (Guided participation) - ביצוע של ילד עם הדרכה ותמיכה של פעילות בעולם המבוגרים.

חניכות/התמחות (Apprenticeship) - חונכות בה אדם עובד בצורה אינטנסיבית עם מומחה על מנת ללמוד לבצע מיומנויות חדשות ומורכבות.

חניכות קוגניטיבית (Cognitive apprenticeship) - התמחות בה המורה והתלמיד עובדים יחד על מטלה קשה כאשר המורה מנחה את התלמיד בדרך החשיבה עד שהילד מתמקצע בה.

הערכה דינאמית (Dynamic assessment) - בחינה שיטתית של מידת ואופן המוכנות של תלמיד ללמוד ידע או מיומנות חדשה, לרוב בהנחיית עוזר או צורה אחרת של פיגום (מנחה).

תחביר (Syntax) - סט חוקים שאדם משתמש בו, לעיתים שלא במודע, על מנת לחבר מילים יחד לכדי משפט.

פרגמטיקה (Pragmatics) - שימוש בהתנהגויות חברתיות יעילות וראויות מבחינה תרבותית באינטראקציות מילוליות עם אחרים.

מודעות לשונית (Metalinguistic awareness) - היכולת לחשוב באופן מודע על טבע השפה ותפקודה.

לקות שפה (Specific language impairment) - חוסר יכולת ייצור או הבנת השפה המדוברת בשל מומים עד כדי צורך בחינוך מיוחד.

מודעות שמיעתית (Phonological awareness) - היכולת לשמוע את הקולות הברורים בנוצרים מהגיית המילים.

נושא שביעי - התפתחות רגשית פסיכו-חברתית - אריקסון

שיעור:

רקע לתאוריה

מבוססת על התיאוריה הפסיכו-אנליטית של פרויד, כאשר בדומה אליה היא מבוססת על שלבים מובחנים ושונים איכותית זה מזה אשר ביניהם סדר מסוים. בשתי התיאוריות מודגשת חשיבות שלבי החיים המוקדמים, אולם אצל אריקסון שלבי התיאוריה מקיפים את כל חיי האדם, מינקות ועד זקנה. להבדיל מהתיאוריה של פרויד.

בתיאוריה של אריקסון ההתמקדות היא ביישוב קונפליקטים בין אותם צרכים ביולוגיים פנימיים לבין דרישות וכוחות חברתיים. התיאוריה בת 8 שלבים, הרואה את האדם כיצור המתפתח מיום לידתו ועד מותו. כל שלב מביא איתו משבר חדש שדורש הסתגלות מחודשת כאשר פתרון טוב ונכון של המשבר יאפשר צמיחה טובה לעבר השלב הבא. התיאוריה מייחסת לאדם כוחות ולכן היא אופטימית יותר, כאשר בכל שלב ניתן לתקן את הכישלונות שנעשו בשלבים הקודמים. בנוסף, אריקסון שם דגש גדול יותר לא רק על היצרים הבסיסיים, אלא גם על ההיבטים של הסביבה ושל התרבות. כך, ככל הילד מתפתח הסביבה הופכת להיות רחבה יותר, וחלקים אחרים משפיעים על התפתחות הילד.

זהות אגו זו חוויה מודעת של העצמי שאנו מפתחים מילדות אשר מגיעה לשיא בהתבגרות כמשבר זהות. אנו מפתחים זהות דרך האינטראקציות החברתיות שלנו.

חוזק של אגו מתייחס לתפיסה של שליטה על כל מיני יכולות שלנו. מתייחס לדרך בה האדם מתפתח לאורך חייו.

שלבים בתאוריה

1. שלב אוראלי- סנסורי (אמון לעומת חשדנות)-

גיל: לידה עד שנה וחצי

מערכות יחסים- דמות האם

משבר התפתחותי- אמון בסיסי לעומת חשדנות בסיסית. כלומר, האם לתת אמון בסביבה שלי או ביכולות שלי, לעומת לחשוב שהצרכים שלי אולי לא יענו. התינוק צריך לרכוש אמון בסיסי באם שתספק את צרכיו. אם ההורה לא מצליח להיענות תמיד לצרכי התינוק מתפתחת חשדנות בסיסית.

מטרה מרכזית בשלב זה- פיתוח אמון בסיסי- אמונה בעצמי וביכולותיי לצד אמונה בעולם. דגש פסיכוסוציאלי- לקבל ולתת בתמורה.

פתרון הקונפליקט- היענות לצרכי התינוק (מזון, ניקיון ונוחות) אשר מובילה להתפתחות תקווה. הסתכלות של התינוק על מערכות היחסים שלו כמשהו שהוא בטוח, בסיס שיכול לספק את הצרכים שלו. יש צורך באיזון אופטימלי בין הענות טוטאלית לבין המקום בו ההורים לא מצליחים לתת מענה. **תקווה**

2. השלב השרירי- אנאלי (עצמאות לעומת ספק ובושה)-

גיל: 1.5-3 (ילדות מוקדמת)

מערכות יחסים מרכזיות: הורים

משבר התפתחותי: עצמאות לעומת ספק ובושה. הילד הופך להיות נייד יותר ועצמאי יותר, מתפתח מבחינה מוטורית ומבחינה לשונית, ומפתח רצונות משלו. על הילד להבין שהוא לא לבדו בעולם ויש את קבוצת השווים בעלי רצונות שונים משלו. ילד מתחיל לחפש עצמאות שבאה לידי ביטוי ברצון להחליט (בלבוש, באוכל), במקומות בהם אינו מצליח להיות עצמאי ומגיב בצורה קשה ומפתח תחושה של בושה (כמו חוסר יכולת לשלוט בצרכים)

פתרון הקונפליקט: הילד מפתח תפיסה של יכולת שליטה בגופו ולהפעיל את סביבתו. תפקיד ההורים הוא להיות במקום העוזר לילד לאזן בין פיתוח עצמאותו לבין ההבנה שיש דברים מסוימים שמביישים אם הם נעשים בהקשרים לא נכונים. ילדים שפותרים נכון את הקונפליקט יהיו מסוגלים יותר להכיל את קיומם של אנשים אחרים (כמו לחלוק צעצועים) מפני שהגבולות הנוצרים ע"י ההורים קשורים למקום בו הסיטואציה מתרחשת (בבית אפשר להגיד בקול רם שיש לי פיפי, במסעדה לא) וכך הילד מבין שהוא לא לבד. **רצון חופשי**

3. השלב הלוקומוטורי- גניטלי (יוזמה לעומת אשמה)-

גיל: 3-6

מערכות יחסים מרכזיות: בני המשפחה הגרעינית

משבר התפתחותי: יוזמה לעומת אשמה. יכולות התנועה והשפה של הילד מתפתחות ולכן הילד יכול להיות יותר פעיל וסקרן, שואל פעמים רבות "למה?" ומחפשות תשובות לשאלותיו. כמו כן, הילד מגלה עניין באחרים בעזרת משחקי תפקידים.

פתרון הקונפליקט: התפתחות יוזמה והתנהגות מכוונת מטרה. ההורה והסביבה צריכים לעזור לילד לתעל את סקרנותו ודחפיו באופן מקובל, וכך ללמדו להציב לעצמו מטרות ולפעול עבורן. אם ההורים לא מספיק תומכים ביוזמת הילד וסקרנותו עלולה להיווצר תחושת אשמה. **מטרה**

4. שלב החביון (יכולת לעומת רגשי נחיתות)-

גיל: 6-12 (גיל יסודי)

מערכות יחסים מרכזיות: קבוצת השווים- השכונה ובית הספר

משבר התפתחותי: כשירות (Industry) לעומת נחיתות. מתרחשת למידה של עולם מושגים חדש, רכישת מיומנויות חדשות, למידה של היכולת להשתמש בידע על מנת לפתור בעיות, הרחבת המעגל החברתי, וחשיבות עולה של מערכות יחסים עם קבוצת השווים והמורים. בשלב זה הילד לומד לזכות בהערכה על היכולות שלו. הצלחות מובילות לגיבוש ערך עצמי חיובי, וכישלון מוביל לחוויית נחיתות. אם הילד משתמש נכון בידע שצבר הוא ירגיש כשיר. המקום של בית הספר, השכונה והמשפחה בשלב זה הוא משמעותי מאוד בגיבוש הערך העצמי של הילד. בשלב זה יש להציב לילד משימות מאתגרות שיצליח לעמוד בהן, עידוד שיתוף פעולה עם ילדים אחרים, חיזוק התהליך ולא רק התוצאה.

פתרון הקונפליקט: תפקיד ההורים הוא לסייע לילד לממש את מלוא הפוטנציאל שלו בסביבה הנתונה. יש צורך בהתאמת דרגת הקושי של המשימה ליכולת של הילד, לעודד השקעה- תהליך על פני התוצאה הסופית. חשוב להפעיל את הילד ומנגד להיות רגישים לקשיים. **כשירות**

5. שלב גיל ההתבגרות (גיבוש זהות לעומת בלבול תפקידים) -

גיל: 12-18

מערכות יחסים מרכזיות: קבוצת השווים, מודלים לחיקוי.

משבר התפתחותי: זהות לעומת בלבול תפקידים - "משבר זהות". מהם הערכים, מי אני, מה הייחודיות שלי, במה אני דומה לאחרים. הרבה מהבסיס עליו נשען עולמו של הילד עד כה - מתערער. המשבר מתפתח מתוך מקום של קושי להגדיר דפוסי התנהגות יציבים. המתבגר אינו ילד, אך גם עוד לא מבוגר, דבר שגורם לאי בהירות ואי יציבות במעמדו בעיני עצמו ובעיני הסביבה. המתבגר מנסה לגבש זהות ע"י הערצה של מודלים לחיקוי, והופכים להיות ביקורתיים יותר (ההורים כבר אינם מושלמים).

פתרון הקונפליקט: חוויה של זהות שגובשה, נאמנות לעצמי, לרעיונות ולאנשים אחרים. במידה והמשבר לא נפתר מתקיימת התנהגות "עבריינית", התמוטטות רגשית. **נאמנות**

6. שלב הבגרות המוקדמת (אינטימיות לעומת בדידות) -

גיל: 18-25 (פחות או יותר)

מערכות יחסים מרכזיות: בני זוג לאהבה, מין, שיתוף פעולה ולתחרות

משבר התפתחותי: אינטימיות לעומת בדידות. יצירת אינטימיות רגשית וגופנית עם בן/בת הזוג תוך יכולת ונכונות לאמון הדדי.

פתרון הקונפליקט: השתחררות מן הקבוצה ויכולת ליצור זהות זוגית מבלי לאבד את הזהות האישית. בשלב זה האדם צריך להתחיל להיות יצרני ולהתקדם על מנת להשיג מעמד בחברה, יוצא מבית הוריו ומגבש זהות משל עצמו. אנשים שלא מצליחים ליצור את האינטימיות הזו חווים משבר בדידות. **אהבה**

יחס הפרט מול הסביבה:

האם פתרון המשברים ההתפתחותיים שהוצגו עד כה תלוי יותר בילד המתפתח או בסביבתו?

מקובל לחלק את שלבי ההתפתחות של אריקסון לשתי קבוצות -

שלבים 1-4 מתארים את השקעת החברה באדם. פתרון מוצלח של המשבר תלויה בסביבת הילד

שלבים 5-8 מתארים את השקעת האדם בחברה

פתרון מוצלח של המשבר הוא אפשרי בעיקר בעזרת הסביבה שמקיפה את הילד.

7. שלב הבגרות המוקדמת (פוריות לעומת קיפאון) -

גיל: 30-40 (לא מוגדר באופן ספציפי)

מערכות יחסים מרכזיות: בני משפחה, עמיתים לעבודה

משבר התפתחותי: פוריות לעומת קיפאון

פתרון הקונפליקט: יצרנות בבית, בעבודה ובחברה תוך התפתחות רגש של דאגה כלפי הזולת והסביבה. **אכפתיות ודאגה**

8. שלב הבגרות המאוחרת (שלמות עם עצמי לעומת ייאוש) -

גיל: הזקנה

מערכות יחסים מרכזיות: האדם בחשבון נפש עם עצמו

משבר התפתחותי: "שלמות האני" לעומת ייאוש.

פתרון הקונפליקט: השלמה עם סוף הדרך תוך הסתכלות אחורה

בסיפוק. **חוכמה**

השלכות המודל של אריקסון על מערכת החינוך

- הדגש על השפעת הסביבה מחזק את חלקו של בית הספר ואת תפקידם של המורים בהתפתחותם התקינה של ילדים.
- דגש על התפתחות רגשית ולא רק על הקניית ידע.

- דגש על הצרכים הייחודיים של כל תלמיד
- התאמת תכני לימוד לצרכים הייחודיים של כל שלב התפתחות

נושא שמיני- תאוריית התפתחות המוסר של קוהלברג

תרגול:

תיאוריית התפתחות המוסר של קוהלברג

הושפע מאוד מעבודתו של פיאז'ה ואף הרחיב את תיאוריית ההתפתחות המוסרית שלו מ-3 שלבים ל-6 שלבים

התפתחות מוסרית

תיאוריות של התפתחות מוסרית מתמקדות בהתפתחות רמת השיפוט שאנשים עושים כאשר הם עומדים בפני דילמות מוסריות (ולא בהכרעה לכאן או לכאן). מתבסס על פיאז'ה.

דילמה מוסרית – דילמה שבה יש התנגשות בין ערכים שונים של האדם ועליו להחליט מה המעשה "הנכון" ביותר. (דוגמא- הדילמה של היינץ')

הנחות יסוד

הנחת יסוד ראשונה-

שאיפת האדם למוסריות.

1. יש עקרונות מוסר אוניברסליים ("טובים"): צדק, שוויון.
2. האדם רוצה להיות מוסרי.

הנחת יסוד שנייה-

שלבי התפתחות המוסר הם קבועים ואוניברסליים

1. קוהלברג חילק את ההתפתחות המוסרית לשישה שלבים.
2. האדם עובר את רצף השלבים בסדר קבוע, כך שכל שלב נבנה על הקודם וכרוך בהבנה עמוקה יותר של מושג הצדק.

הנחת יסוד שלישית- התפתחות מוסרית נשענת על התפתחות קוגניטיבית- מעבר מריכוז אגוצנטרי לחשיבה מופשטת מאפשר התפתחות מוסרית

שלבי התפתחות מוסרית

שלבי ההתפתחות המוסרית לפי קוהלברג

קדם מוסכמות ← האדם עצמו

1. הימנעות מעונש - ציות לכללים מוסריים כדי להימנע מעונש או לקבל פרס.
2. מכוונות לתגמול - ניצני הגינות כאשר המעשה משתלם והדדיות כמעשה חליפין.

מוסכמות ← החברה

3. מדיניות הילד הטוב – שיפוט מוסרי מתוך מקובלות החברה הקרובה, מילוי ציפיות.
4. סמכות (חוק וסדר) – היענות לכללים חברתיים מתוך הערכה של חוק וסדר.

פוסט מוסכמות ← עקרונות

5. החוזה החברתי - התנהגות מוסרית המושתתת על הסכם חברתי, ניתן לשינוי.
6. עקרונות מוסר אוניברסליים - מצפון אישי כעיקרון מוביל, דגש על שוויון בזכויות אדם.

איך?

קונפליקט קוגניטיבי, יצירת סכמות חדשות של חשיבה מוסרית

מה מתפתח משלב לשלב?

תפיסת צדק, ה"עולם" מתרחב, גמישות מחשבתית

ביקורת על התאוריה

1. התפתחות מוסר היא תלויה תרבות, ועל כן היא לא אוניברסלית. לדוגמא- ערכים קבוצתיים ושיתופיים באוכלוסיות לא מערביות.
2. תהליך התפתחות המוסר איננו מתאים לשני המינים ומשתנה לפי מגדר. לדוגמא- נשים יותר מוכוונות לדאגה לאחר, ועל כן שיקוליהן המוסריים שונים משל גברים.

משמעויות לחינוך

- המסגרת החינוכית צריכה להוות בסיס להתנהגות צודקת ומוסרית שמלווה בהסבר הרציונל מאחורי החוקים בהם מחזיקה. יש להקפיד על הסבר עקבי ותכוף של הסיבות והרציונל מאחורי זכויות וחובות.
- אינטראקציה חברתית שתקדם חשיבה מוסרית ואמפתיה (ויגוצקי). דוגמא אישית של דמויות סמכות.
- לחשוף תלמידים למצבים המעוררים שאילת שאלות, קונפליקט, אי הסכמה, ויכוח, העלאת דעות אחרות, הקשבה לאחר, התנסות במשחקי תפקידים ועוד – על מנת שיכיר נקודות מבט שונות, יחשוב על אופן החשיבה שלו ויוכל לעלות ברמת החשיבה המוסרית.

דוגמא – הסיפור על הילדה עם החרס. למה ילדים השתתפו בחרס?

שלב	תת שלב	דוגמא
קדם מוסכמות	הימנעות מעונש	"לא רציתי להשתתף בחרס כדי שלא יענישו אותי" "רציתי להשתתף כדי שלא יחרימו אותי"
	מכוונות לתגמול	"החרמתי כדי שיהיו לי יותר חברות" "לא החרמתי כדי שהמורה תציין אותי לשבח"
מוסכמות	מדיניות הילד הטוב	"רציתי לעמוד בציפיות של הילדים ממני" "רציתי לעמוד בציפיות של המורה ממני"
	סמכות (חוק וסדר)	"המורה אמרה שאצלנו יש חוק שלא נושמים חרס על אחרים" "אף אחד לא אמר שיש חוק שאסור להחרים"
פוסט-מוסכמות	חזוה חברתי	"כולנו מסכימים שבכיתה חשוב להיות נחמדים לכולם" "כולנו מסכימים שאם רב הילדים בכיתה לא אוהבים ילד מסוים לא חייבים להיות נחמדים אליו"
	עקרונות מוסר אוניברסליים	"אסור להתייחס אחרת לאנשים רק כי הם באים מרקע או מוצא שונים" "זכותי לא לרצות להיות חברה של משהי, זה חלק מהחופש שלי ולאף אחד אין זכות להכתיב לי מה לעשות"

נושא תשיעי- התפתחות אישית וחברתית

ספר: פרק 3

התפתחות האישיות

בית הספר הוא מקום שנועד לא רק לפתח את היכולות הקוגניטיביות והלשוניות, כי אם גם את ההתפתחות האישית (ביסוס דפוסי התנהגות והבנת הזהות האישית) ואת ההתפתחות החברתית (כישורים בין אישיים והבנת ההתנהגות בחברה) בהקשר זה בפרק מדובר גם על ההתפתחות האישית של כל ילד. ההתפתחות האישית היא ביסוס דפוסי התנהגות והבנת הזהות האישית. **ההתפתחות האישית מושפעת מכמה גורמים:**

• מזג רוח:

הנטייה הכללית של הילדים להגיב ולהתמודד עם מצבים וגירויים שונים בעולם בצורה מסוימת (כעס, ביישנות וכו'). נטייה למזג רוח מסוים יכול להשפיע על נסיבות סביבתיות שונות אשר ישפיעו על ההתפתחות האישית והסביבתית של הילד (לדוגמא ילד ביישן יחוה פחות חוויות מאשר ילד הרפתקן וחברותי ולכן יחוה פחות הזדמנויות לפתח מיומנויות חברתיות).

השפעה סביבתית יכולה לכוון את ההתנהגות לכיוונים שונים. הנטייה המולדת להתנהגות בצורה מסוימת הינה נטייה קדומה, אשר ההשפעות הסביבתיות יכולות לכוון בהשפעה סביבתית יש 2 גורמים עיקריים:

- 1. השפעת הורים** – סגנון ההורות והקשר בין הילד להורה משפיעים מאוד על הדרך בה הוא יתפתח. מחקרים הראו שקשר טוב שנוצר בין ההורים ו/או המטפלים לבין התינוקות, משפיע רבות על האישיות המתפתחת. ילדים שגדלו בסביבה אוהבת ותומכת יתפתחו ככל הנראה להיות עצמאיים, עם ביטחון עצמי ובעלי יכולת ליצור קשרים בין אישיים טובים. לעומת זאת, ילד שגדל ללא תמיכה ואהבה מהוריו/מטפלו, כנראה יגדל להיות ילדוטי, תלוי ובעל נטייה להתנהגות מופרעת ואגרסיבית.
- 2. ציפיות תרבותיות וחברות** – התרבות, על ערכיה, חוקיה, הנורמות המקובלות בה וכן הדרך בה מונחלים עיקרי התרבות לצעירים משפיעים רבות על עיצוב האישיות של הילד.

לפי הפסיכולוגיה ישנן 5 תכונות אישיות עיקריות:

- 1. מצפוניות** – ממד ערכי, הבוחן כנות, עמידה בהבטחות, תחושת אחריות ומהימנות.
 - 2. נועם** – ממד חברתי, כמה קל להסתדר עם האדם
 - 3. מוחצנות** – ממד שבוחן עד כמה אנו מסוגלים להיטמע בסביבה, או עד כמה אנו נוהגים בקיצוניות
 - 4. יציבות רגשית (נוירוטיות)** – ממד שבוחן עד כמה העצמי שלנו יציב, מבחינת הנטייה למצבי רוח
 - 5. פתיחות לניסיון** – עד כמה אנחנו מוכנים להתנסות בחוויות ואתגרים חדשים.
- חלק מהתכונות הללו נראות ביחס להתנהגות ילדים, אך לא תמיד. יותר מכך – ההתנהגויות עצמן לעיתים שכיחות בהתנהגות ילד אך יכולות להשתנות בין סיטואציות שונות.

אין התנהגות אחת טובה או מזג רוח טוב אשר יעידו על הצלחה בלימודים. הכל תלוי בהתאמה שבין האופי לסיטואציות – בחלק מהן כאלה יצליחו ובחלק מהן אחרים יצליחו – כמורים יש להתחשב בזה וליצור מערכת שתתאים, עד כמה שאפשר, למגוון רב של תלמידים.

התפתחות תחושת עצמי וזהות

עם ההבנה של סמלים וחשיבה אבסטרקטית, אנשים מתחילים לפתח הגדרות לגבי העצמי שלהם. כאשר נתבקש לתאר את עצמנו ב-10 משפטים/מילים – לא בהכרח נתאר קווי אופי אך הכל יהיה חלון לתוך התפיסה העצמית שלנו – האמונות והשיפוט שלנו כלפי עצמנו. בתפיסה עצמית כללית, ילדים בכיתות א'-ג' נוטים להבחין רק בין שני עולמות כלליים – כמה הם מוכשרים במשימות היום יומיות וכמה הם אהובים ע"י בני משפחה וחברים. ככל שגדלים, כך מתווספים יותר גורמים ויותר עולמות שלפיהם שופט הילד את עצמו, כאשר לחלקם האקדמיה חשובה יותר ולחלקם משפחה וחברים. ילדים ומבוגרים נוטים להתנהג בדרכים שמשקפות את איך שהם חושבים על עצמם (לדוגמא, מי שמחשיב עצמו פעיל חברתית – יוקף בחברים). האמונות של אנשים כלפי עצמם, כמו גם האמונות שלהם כלפי העולם המתבססות על דעתם האישית ולכן לא תמיד מדויקות. כאשר האמונה שלהם כלפי עצמם מדויקת אז יכולים הילדים לבחור לעצמם פעילויות מתאימות לגילם. כאשר התפיסה העצמית שלהם מעט גבוהה מהמציאות אז היא יכולה לעודד את התלמידים לשאוף אל עבר מטרות גבוהות או אפשרויות, אך כאשר התפיסה רחוקה מהמציאות היא עלולה ליצור תחושה של עליונות ולגרום להתנהגות בריונית כלפי עמיתיהם, או אם הערך העצמי נמוך בהרבה אז ימנע הילד מפעולות מאתגרות אשר יפתחו אותם קוגניטיבית וחברתית.

גורמים המשפיעים על תחושת העצמי:

1. הילד מקבל תובנות לגבי עצמו לפי חוויות של הצלחה וכישלון
2. הילד מתאים בין מה שהוא חושב על עצמו להתנהגות שלו (לדוג' הוא חושב רעות לגבי עצמו, הוא יתנהג בצורה שלא ממצה את הפוטנציאל שלו ויכוון נמוך)
3. הילד מקבל תובנות לגבי עצמו ביחס להתנהגות של אחרים (למשל אחר מצליח – אני בטח אצליח פחות)
4. הילד מקבל תובנות לגבי עצמו ביחס לאופן בו אחרים מתייחסים אליו.
5. שייכות לקבוצה גדולה מגבירה את תחושת הערך העצמי

שלבים התפתחותיים בתחושת העצמי:

את התאוריה של אריקסון נהוג לסווג ל3 שלבים בפיתוח ערך העצמי:

- 1. ילדות** – שלב בו הילדים נוטים לחשוב על עצמם במונחים פיזיים שקל לראותם ולאבחן אותם. ילדים גם

יכולים לסווג את עצמם כשייכים לקבוצה תרבותית או אתנית מסוימת כאשר הם חיים בחברה עם קבוצות שונות.

2. בגרות מוקדמת – בשלב זה מפתחים הילדים הערכה עצמית כללית יחסית מבוססת. יחד עם זאת ההערכה העצמית בשלב זה היא בד"כ יותר נמוכה. בנוסף באות לידי ביטוי בשלב זה 2 תופעות עיקריות:

* בני נוער יותר מפותחים קוגניטיבית ומסוגלים להבין איך אחרים תופסים אותם (בניגוד לאגוצנטריות שמאפיינת את הגילאים הצעירים יותר).

* לנוער יש נטייה לחשוב שכל מה שקורה להם, אחרים לא מסוגלים להבין.

3. בגרות מתקדמת – בשלב זה בני נוער מתחילים לבחון את אישיותם ונאבקים באי התאמה ובסתירות מדי פעם. בסופו של דבר נוצרת אינטגרציה ובני הנוער מפתחים זהות הגדרה של מי הם כבני אדם, מה חשוב להם ומה הן השאיפות שלהם.

מרשייה תיאור 4 דפוסים של גיבוש זהות עצמית שכל נער בוחר לעצמו:

זהות מתפוגגת – הנער משליך מעליו כל תיוג או שיוך לקבוצה

סגירה כביכול – אימוץ זהות ע"פ מה שנהוג בתרבות או בבית הוריו

מורטוריום – חיפוש אחר אופציות שיגדירו את הזהות שלי.

השגת זהות – אימוץ זהות נבחרת לאחר שלב המורטוריום.

מרשייה תיאור ארבעה דפוסים התנהגות שאולי מתאים את הסטאטוס במסע החיפוש:

1. **זהות מתפוגגת** – חלק מבני הנוער מחליטים שלא לשייך עצמם לשום קבוצה או דרך חיים מסוימת. זהו שלב לפני החיפוש אחר מה מתאים לך.
 2. **סגירה כביכול** – כאשר הנער בוחר לעצמו מסלול או אמונות, בד"כ לפי מה שהוכתב לו ע"י ההורים או תרבות, מבלי לחקור ולבדוק אפשרויות אחרות.
 3. **מורטוריום** – כאשר הנער טרם גיבש לעצמו סט של קריירה ואמונות אך הוא, באופן פעיל, תר אחר האפשרויות העומדות בפניו – משבר זהות.
 4. **השגת זהות** – לאחר שלב המורטוריום, הנער סוף סוף מצא לעצמו את סט האמונות והעבודה שמתאימה לו והוא נסגר על הזהות שלו.
- מבין כל השלבים הללו, שלב הזהות המתפוגגת הוא כנראה הבעייתי ביותר, כאשר הנער מרגיש אבוד ולא מכוון. שלב המורטוריום חל בד"כ בבגרות המוקדמת.

גיוון בתפיסת העצמי:

- **הבדלי מין** – מחקרים מצאו כי גברים מדרגים עצמם גבוה יותר מאשר בנות. בנוסף, נמצא כי לרוב התפיסה העצמית נעשית ביחס לתפקידי המגדר – למשל, גברים נוטים לבדוק עצמם לפי יכולתם במתמטיקה ובספורט ונשים בספרות וקריאה.
- **הבדלי מוצא ותרבות** – בקבוצות אתניות רבות ילדים ובני נוער רואים את התרבות ואת חברי הקבוצה כחלק ממי שהם כבני אדם, ולעיתים הם יבחרו לאמץ את התנהגות התרבות. בנוסף, בני נוער נוטים לפתח זהות אתנית חזקה ולהיות גאים בא, עד כדי לעיתים דחייה של התרבות המערבית המודרנית. במקרים רבים הגאווה האתנית מובילה להצלחה אקדמית וחברתית, וחוזק אל מול האפליה. לא כל המתבגרים האתניים חשים גאווה שכזו, לעיתים להיפך.

התפתחות מערכות יחסים עם קבוצת השווים והבנה בינאישית

קשרי חברות מספקים פונקציות רבות להתפתחות האישית והחברתית של המתבגר. החברים הם זירת לימודים להתנהגות חברתית – כמו שיתוף פעולה, משא ומתן, שליטה רגשית ועוד. חברים מספקים תמיכה רגשית, ביטחון ושיתוף. ע"י שיתוף החברים תחושות ובמחשבות האישיות, בני נוער עשויים לגלות שהם אינם מיוחדים כפי שהם חשבו ואט אט לזנוח את המחשבה שאין דומה להם ומבין אותם, כפי שצוין קודם. תפקיד שלישי הוא סוכני חיברות – אשר מעצבים את מערכת ההתנהגות והאמונות של המתבגר. צעירים אחרים

משמשים כמודל לחיקוי מצב אחד, ומטילים סנקציות על התנהגות מעבר לגבולות המוסכמים מאידך. לחץ חברתי זה משפיע רבות על המתבגרים.

האמת על לחץ חברתי:

למרות שללחץ החברתי בהחלט ישנה השפעה מסוימת על ההתפתחות, ההשפעה הכללית שלו על התנהגות ילדים כנראה מוערך יתר על המידה. רוב הילדים רוכשים סט אמונות חזק מהמשפחות שלהם ולא בהכרח ישתנו בהתאם לצו החברה. יתר על כן, ילדים נוטים להתחבר עם ילדים בעלי התנהגות, ערכים ומטרות דומות לשלהם. ילדים נוטים להפעיל לחץ עצמי על רכישת התנהגויות שלדעתם החברה תעריך (רמז לתחושת "הקהל המדומה" שמבקר אותם, אשר הוזכר קודם). לעיתים התלמידים ינהלו "חיים כפולים" בכדי לרצות את החברה – בעוד שבבית הם ילמדו קשה ויעשו את שיעורי הבית – בכיתה הם יפריעו, יצחקו ויתנהגו כמופתעים כאשר יקבלו ציונים טובים.

סוגים ומאפיינים של קשרים חברתיים

חברות

חברים קרובים בד"כ דומים בגיל ובד"כ (אך לא תמיד) מאותו המין. חברים מבליים זמן רב יחד ובכך רוכשים סט חוויות דומה המאפשר להם לחלוק אספקטים מסוימים בחיים. קשרים אלו חשובים למתבגר ולכן כדי לפתור קונפליקטים הם דואגים לראות את הדברים גם מנקודת המבט של חבריהם, בכך הם מפתחים יכולות של פתרון קונפליקטים ופרספקטיבה מחוץ לשלהם. קבוצה זו של חברים גם תורמת לתחושת השייכות של המתבגרים, ותורמת להערכה העצמית שלהם.

קבוצות חברתיות גדולות

סטודנטים ותלמידים רבים שייכים לקבוצה חברתית גדולה, אשר נפגשת באופן קבוע. אלה הן הקליקות, המכילות עד כ-10 ילדים והן יחסית אקסקלוסיביות – חלק "בפנים" וחלק "בחוץ". חברות בקליקות מסוימות משפיעות על הסטאטוס החברתי של השותפים בהן.

Crowd

קבוצות גדולות מהקליקות והחלוקה אליהן פחות סלקטיביות. החברים בהן בד"כ דומים במאפיינים ובהתנהגויות (ספורטאים, חנונים, פופולאריים וכו'). ההשתייכות אליהן לפעמים רצונית ולפעמים שרירותית. מתבגרים לרוב יצטרפו לקבוצות אלה כאשר הקבוצה הכללית אינה מתאימה להם או כאשר הם רוצים להתבדל מהשאר.

כנופיות

מעוררות המולות, מופרדות בצבע ובסמלים מהשאר, "הבעלים" של טריטוריה ספציפית, בד"כ אויבות של קבוצה יריבה. לרוב בעלי חוקים נוקשים בנוגע להתנהגות והאישיות. בני נוער וילדים מצטרפים לכנופיות מסיבות רבות. חלקם כדרך להפגין נאמנות למשפחות/חברים/שכונה שלהם, חלקם מחפשים את הסטאטוס שהחברות מעניקה להם וחלקם מחפשים אלטרנטיבה להשגת הכרה בהצלחות האישיות שלהם. רבים מצטרפים לכנופיה כדי פונים לחפש תמיכה נפשית במקום אחר.

קשרים רומנטיים

מתבגרים זקוקים לחברה, חיבה, ביטחון, אותם הם יכולים לקבל מקשרים רומנטיים, וכמו כן, אלה מספקים הזדמנות ליצירת יכולות חברתיות חדשות. לפעמים המחשבות וההתעסקות ברומנטיקה נעשית יותר במרחם של הילדים מאשר במציאות, ולעיתים, בגילאי החטיבה לרוב, ההידלקויות הן לא מציאותיות ומושא ההידלקות הוא מחוץ להישג (סלבס, מורים וכו'). בשלב מסוים הילדים מתחילים לצאת לדייטים, כאשר לרוב הבחירה נעשית על בסיס שטחי ופיזי. בהמשך, לרוב בגילאי התיכון, נוצרות חברויות לטווח ארוך אשר לפעמים מובילות גם לאינטימיות. כאשר הילדים מגיעים לגיל תיכון (לפעמים מוקדם יותר) הם עלולים לחוש בלבול בנטיות המיניות שלהם, ולהימשך לבני אותו מין במקום או בנוסף למין ההפוך. חלקם מקבלים את זה וחלקם מנסים להילחם בזה ולשנות את זה ולכן חווים תחושות של תסכול, דיכאון וחוסר שייכות.

פופולריות ובידוד חברתי- פופולריים, דחויים חברתית, שנויים במחלוקת, המוזנחים.

כאשר תלמידים מתבקשים לזהות את ה"פופולאריים" הם לרוב יבחרו בילדים הדומיננטיים, שאולי שייכים לקבוצה יוקרתית כזו או אחרת. במקרים רבים, הם יתייחסו לאלה כאל אגרסיביים או סנוביים. תלמידים דחויים חברתית הם לרוב בעלי כישורים חברתיים נמוכים או שנפלו קורבן לאפליה (כמו קבוצות מיעוט או עניים). תלמידים החווים דחייה חברתית ממושכת לרוב ימנעו מהשתתפות בפעילות ספורטיבית או להפך – הם יתעסקו בפעילויות המושכות תשומת לב לא ראויה. קבוצה שלישית היא השנויים במחלוקת – חלק מאוד יאהבו אותם וחלק ישנאו. הם לרוב קבוצה של תלמידים בעלי אישיות אגרסיבית אך בעלי כישורים חברתיים גבוהים. החוקרים זיהו גם קבוצה רביעית – המוזנחים. אלה שלא מתייחסים אליהם בשום צורה. לרוב שקטים ומופנמים מתוך העדפה להיות לבד או ביישנות יתר. חלק מהתלמידים זהו מצב זמני ולחלקם התקופות הללו ארוכות מאוד. תלמידים המשתייכים לקבוצה זו נמצאים בסיכון גבוה לדיכאון.

קוגניציה חברתית

כדי להיות אפקטיביים בקשרים בין אישיים, על התלמידים להתחשב גם בדעות והאמונות של אחרים, כמו גם התנהגותם. אלה המתחשבים באחרים כך באופן תדיר – לרוב בעלי כישורים חברתיים גבוהים ורוכשים חברים בקלות.

שינוי פרספקטיבה – אלמנט חשוב בקוגניציה חברתית הוא היכולת לראות את הדברים מנקודת מבט של מישהו אחר. התיאוריה של ה-Mind היא הבנה כללית של מצבים מנטאליים ופסיכולוגיים של מישהו אחר. ככל שילדים גדלים, כך הם רוכשים יותר כלים להבנה מורכבת של מצבו של האחר – מאפשר להם ליצור קשרים עם אחרים.

ניתוח מידע חברתי:

התהליך המנטאלי הכרוך בהבנה ותגובה לאירועים בחיים נקרא גם עיבוד מידע חברתי. תהליך זה כולל תשומת לב להתנהגויות ספציפיות ומתן פירוש והבנה להם. בנוסף לשקלול נכנסות המטרות והמוטיבציות שהתלמידים מנסים להשיג בשיחה, ובשילוב כל אלה, הם נשענים על מידע מחוויות קודמות בחייהם וניסיון, בכדי לקבוע בהתנהגות הכי כדאי להם לנקוט.

אגרסיה

התנהגות אגרסיבית היא התנהגות הנעשית במכוון בכדי לפגוע באדם אחר. לפעמים כוללת אלימות פיזית ולפעמים אלימות חברתית, אשר עשויה להשפיע על קשרי חברות כאלה או אחרים (לדוגמה – חרם). באופן כללי, האגרסיביות יורדת לאורך הילדות והבגרות, עם עליה זמנית במעבר בין היסודי לחטיבה ואולי תיכון.

חוקרים חילקו שתי קבוצות של תלמידים הפועלים באגרסיביות:

1. **אגרסיביות פרואקטיבית** – כאשר האגרסיה באה במטרה להשיג מטרות ויעדים מסוימים.
2. **אגרסיביות ריאקטיבית** – כאשר האגרסיה באה כתגובה לתסכול או פרובוקציה מבין שני אלה, החברים בראשונה יתקשו יותר לשמור על חברויות.
- אלה הנוקטים באגרסיה כלפי אחרים הם בריונים ולרוב מפנים את הכעס אל חסרי הישע.
- לחלק מהילדים יש נטייה גנטית לאגרסיביות וחלק נהיים אגרסיביים כתוצאה מאבנורמליות נוירולית, אך רבים מושפעים מהסביבה – סביבה לא מתפקדת בבית, חשיפה רבה לאלימות (בבית, בשכונה, במידה וכו') ומחסור באהבה וחובה – כל אלה תורמים מאוד לאגרסיביות (אך לא מחייבים).
- מספר מוטיבציות ופקטורים קוגניטיביים מוסיפים להתנהגות זו:
1. **יכולת מועטה להזדהות** או לראות את הדברים מנקודת מבטו של האחר. כמו כן, יכולת מועטה לחוש אמפתיה.
2. **אינטרפרטציה מוטעית** של רמזים חברתיים, במיוחד כאשר אלה אמביוולנטיים (משתמעים לשני פנים). הנטייה לפרשנות עוינת קיימת בעיקר בילדים הנוטים לאגרסיה ריאקטיבית.
3. **אנוכיות** – בעוד שלילדים רגילים קיום מערכות יחסים חברתיות זאת מטרה חשובה, עבור האגרסיביים לעיתים מימוש מטרות אנוכיות כמו שם כבוד, נקמה וכו' הן יותר חשובות.
4. **חוסר יכולת לפתור קונפליקטים** בדרכים של שלום – מוביל את האגרסיביים לפעול בדרכי אלימות.
5. **האמונה באפקטיביות של האגרסיביות** והמחשבה כי זוהי דרך התנהגות מקובלת גורמת פעמים רבות לאגרסיביים להמשיך להתנהג כך. אלה המשתמשים הרבה באגרסיה פרואקטיבית מאמינים שלאגרסיביות יהיו תוצאות חיוביות. בנוסף, בריונים מתחברים זה לזה ובכך מחזקים את האמונה כי זוהי דרך התנהגות נאותה.

אלא אם ישנה התערבות מכוונת מצד מבוגר, אנשים אגרסיביים ימשיכו לדבוק בדפוס התנהגות זה, גם כאשר יהיו מבוגרים בעוד שקורבנותיהם ימשיכו לסבול ויציגו דיכאון והערכה עצמית נמוכה. במערכת החינוכית על המורים לשים לב להתנהגויות אלה ולתת כלים אחרים מלבד אלימות להתמודדות. כמו כן, יש ללמד אותם לפתור קונפליקטים ולגרום להם להבין שאלימות זו לא הדרך.

טכנולוגיה וקשרי חברות

התפתחות הטכנולוגיה בכלל והאינטרנט בפרט מאפשרים היום ליצור אינטראקציות מרובות יותר עם חברים בכל דרך אפשרית (פייסבוק, סקייפ, וואטסאפ וכו'). אלה יכולים לתרום להערכה עצמית, לתחושת השייכות ולתמיכה הפסיכולוגית. עם זאת, האינטרנט משמש גם למטרות זדוניות כמו הפצת שמועות, זהויות בדויות, תרמיות ועוד.

גיוון בקשרי חברות וקוגניציה חברתית

ישנם תלמידים בעלי לקויות שיש להם איחור בהתפתחות קוגניציה חברתית וכתוצאה מכך בעייתיים גם בקשרים בין אישיים. ישנם מקרים, כמו בתסמונת אספרגר, שהתלמיד מראה יכולת ממוצעת או מעל הממוצעת באקדמיה, אך היכולות הבין אישיות שלו יהיו מועטות מאוד, ככל הנראה בשל סטייה במוחם. תלמידים עם בעיות רגשיות והתנהגויות כרוניות צפויים להיות בעלי יכולות נמוכות של נקיטת פרספקטיבה אחרת ויכולות פתרון קונפליקטים וכמו כן, חברים מעטים.

הבדלי מגדר

בנים נוטים להסתובב בקבוצות גדולות, בעוד שבתות מעדיפות להסתובב בקבוצות קטנות ואינטימיות יותר. כמו כן, נראה שבתות טובות יותר בקריאת שפת גוף ודואגות להרמונית הקבוצה. בנוסף, יש הבדל בסוג האגרסיביות שהם נוקטים (בתות נוטות יותר להשתמש באגרסיה חברתית).

הבדלי תרבות וגזע

ישנם הבדלים בין תרבותיים בהתנהגות הבין אישית. לדוגמה – הרבה אינדיאנים, היספנים ואפרו-אמריקאים מחונכים לפתור קונפליקטים בצורה של שלום ומחויבים לשמירה על הרמונית הקבוצה שלהם.

עידוד יצירת קשרי חברות בריאים

1. נתינת הזדמנויות רבות לאינטראקציה חברתית ושיתוף פעולה, כמו משימות בזוגות או בקבוצה עם מטרה משותפת.
2. לעזור לתלמידים לפרש סיטואציות קבוצתיות בצורה נכונה ופרודוקטיבית, ע"י עזרה שמאפשרת להם לראות את הצד השני ודרכי התנהגות טובות בסיטואציות שונות. תלמידים המבינים את הצד השני, נוטים להיות פחות אלימים ועוינים מאשר אחרים.
3. לימוד יכולות חברתיות ספציפיות ומתן הזדמנויות לתרגול עם פידבק – טוב ו/או רע – אם ההתנהגות אינה רצויה.
4. עידוד הבנה, שיח ואינטראקציה בקבוצות מגוונות. צריכים ללמוד שיש אנשים שונים מהם ואיך להתמודד עם השונה בצורה טובה.
5. הסברה על בריונות ולמה היא לא נסבלת בחברה. יש להסביר שהיא לא רק פיזית ושהקורבן לא אשם. כמו כן, יש לתת ולעודד תלמידים לדווח, גם אם באופן אנונימי, מכיוון שבריונות נעשית לרוב מחוץ לטווח הראייה של הצוות.
6. עזרה בשינוי "השם" של תלמיד אנטי-סוציאלי לשעבר. תלמידים נוטים להמשיך להציק למישהו גם אם ההתנהגותו השתנתה לטובה. יש להסב את תשומת ליבם לשינוי ולציין אותו לטובה.
7. יש ליצור עלייה בכבוד שהתלמידים רוכשים אחד כלפי השני – ללמד כבוד בין בני אדם ללא הבדלי דת, גזע ומין – קשרים בין אישיים תלויים ביכולת התלמידים לכבד אחד את השני ולעזור אחד לשני בזמנים קשים.

התפתחות מוסרית ופרו חברתית (קולהברג) - תוספת

מגמות התפתחות במוסריות ופרו-סוציאליות

1. ילדים מפתחים סטנדרטים פנימיים להערכת התנהגות בגיל מוקדם מאוד. בגילאי גן ילדים כבר מבינים כי התנהגות הפוגעת באחר – פיזית או נפשית – היא לא מקובלת ולא רצויה. כבר בגיל 4 ישנה הבנה שזה לא בסדר לפגוע באחר, לא משנה מה.
2. ילדים מבחינים יותר ויותר בין עבירות מוסר ועבירות מקובלות – כמעט כל חברה כיום מניחה את החברים בה להתנהג בעבירות מוסר (פגיעה בזכויות האדם, לדוגמה). אלה מניחות גם מלעסוק בעבירות קונבנציונאליות, אשר לרוב ספציפיות לתרבות, בעוד שהמוסריות יותר אוניברסאלית. המודעות לעבירות גוברת ביסודי, אך כאשר הם מגיעים להתבגרות, הם לא תמיד מסכימים עם המבוגרים לגבי מהן עבירות המוסר – איזה מהן קונבנציונאליות ואיזה הן בחירה אישית של האדם.
3. היכולת של ילדים להגיב רגשית לסבל של אחרים. שני סוגי רגשות חשובים מתפתחים בגילאים 2-3 – אשמה (כאשר הם עשו משהו לא בסדר) ובושה (כאשר הם לא עמדו בציפיות מסוימות). תחושות אלה אמנם שליליות, אך חיוביות במובן שהילד פיתח תחושה של טוב ורע ודואג לפעול לפיהן. תחושה של אמפתיה – בה הילד יכול לחוש את סבלו של אדם במצב לא טוב, מתפתחת בגילאי הטרנס-יסודי, ולרוב מופיעה בהיעדר עשייה לא טובה של הסובל. אמפתיה לרוב תוביל להתנהגות פרו-סוציאלית, אשר תוביל לסימפטיה – כאשר לא רק מזדהים, אלא יש גם דאגה לשלומם של האדם.
4. עם הגיל, הדעה לגבי בעיות מוסריות נעשית מופשטת וגמישה במקרים של דילמות. במחקרו קולהברג אמר כי ככל שילדים מתבגרים, כך מחשבתם בנושא נהיית מורכבת יותר וההתפתחות של חשיבה מוסרית מאופיינת ברצף של שישה שלבים המחולקים לשלושה שלבים כלליים של מוסריות:
 1. **מוסריות פרה-קונבנציונאלית** – כאשר הילד טרם הפנים את צווי החברה לגבי מה מותר ומה אסור, אך במקום זאת הפוקוס הוא על תוצאות מעשיו (האם יכעסו עליו).
 2. **מוסריות קונבנציונאלית** – כאשר יש ציות לדמות סמכותית או לחוקים כלליים ללא שאילת שאלות או הבנת החוקים ותפקידם.
 3. **מוסריות פוסט-קונבנציונאלית** – כאשר האדם מבין מדוע יש חוקים ומדוע יש לציית להם, ושהם גמישים ולא תמיד יש לציית להם באופן עיוור.

גורמים המשפיעים על התפתחות החשיבה המוסרית

1. התפתחות קוגניטיבית – במיוחד היכולת לחשוב על מספר גורמים ונושאים בו זמנית, והיכולת לחשוב ולהבין מושגים אבסטרקטיים כמו צדק. התפתחות קוגניטיבית חשובה, אך לא מבטיחה התפתחות מוסרית.
2. הכוונה ומתן הזדמנויות חוזרות לחשוב על הצד של האחר והתעקשות על כפרה במקרה שהייתי לא בסדר – מפתח צד מוסר חזק.

3. דיסיאקוויזיבריום – מפגש חוזר עם דילמות מוסריות שילדים לא מצליחים ליישב עם הידע ונקודת המבט הנוכחית שלהם והם צריכים משוב ולפתח דרכים חדשות. כמו כן, נמצא כי פיתוח חשיבה מוסרית לא נוצר ממבוגרים שמדקלמים הוראות ומטיפים, אלא מהאופי, הפרטי של הילד בו הוא התלבט ושיפר אותו עם הזמן.

גיוון בחשיבה מוסרית

קשור בחברה ובגנים גם יחד. בגנים למשל חש גם האחראי על התפתחות סטיות מוחיות שבהמשך עלולות לגרום לאנטי-חברתיות.

הבדלי מגדר

ישנם הבדלים מינוריים בין גברים ונשים, למשל נמצא שנשים נוטות לחוש יותר בושה ואשמה מגברים והן נוטות לחוש יותר אמפתיה לסבל של אחר. לאורך ההיסטוריה חוקרים שונים לא הסכימו על גודל ההבדל בחשיבה המוסרית בין בנים לבנות. במחקרו מצא קוהלברג כי גברים חושבים בצורה מעט יותר מתקדמת מנשים, אך חוקרת בשם קרול גיליאן אמרה כי קוהלברג לא תיאר כראוי חשיבה מוסרית של נשים – היא טענה כי אופי החשיבה של קוהלברג התבסס על מקור של צדק – המאפיין חשיבה של גברים – ולעומת זאת נשים באות ממקום של חשיבה טיפולית יותר – של אחריות למצבם של אחרים.

הבדלי תרבות ואתניות

כמעט כל התרבויות בעולם מכירות בחשיבות זכויות האדם והוגנות (נטייה לצדק), כמו גם חמלה לאחרים (נטיית טיפול). הבדל בין התרבויות נוגע באשר לדגש שהן שמות בין השתיים. הבדל נוסף הוא בראיית החברה התנהגויות מסוימות כבעלות אופי מוסרי לבין התנהגויות בעלות אופי מקובל וחוקי (לדוגמה – לבוש בארה"ב הוא עניין של בחירה, אך באיראן זהו עניין של חוק).

עידוד התפתחות מוסרית ופעילות פרו-סוציאלית

נאמר כי הדור החדש פחות מוסרי ופחות פרו-סוציאלי מדורות קודמים וכי יש לחנך לקראת מוסריות ולהוקיע התנהגות לא מוסרית, אך למעשה, אין הוכחות כי כך הדבר, בעצם נמצא כי חינוך נוקשה בתחום מוביל לתוצאות מעטות. שיטות מומלצות לפי המחקרים הם:

1. עידוד ראיית הדברים מנקודת מבט אחרת, אמפתיה והתנהגות פרו-סוציאלית במצבים שונים, במיוחד בקונפליקט.
2. מתן הסברים מדוע התנהגות לא מקובלת – עונש כשלעצמו לא מספיק וגורם לילד להתמקד בסבל שלו מהענישה. לעומת זאת, מתן הסברים גורם לילד לחשוב כיצד מעשיו הובילו לכאב של מישהו אחר.
3. חשיפת התלמידים למספר מודלים של התנהגות מוסרית ופרו-סוציאלית. ילדים נוטים לחקות התנהגות שהם רואים, במיוחד אם היא מגיעה מדמויות סמכות. אם כך – התנהגות מוסרית של תלמידים/מורים/הורים צפויה לגורר התנהגות דומה אצל הילד עצמו.
4. לגרום לתלמידים להתדיין בנושאים מוסריים ודילמות באופן שקשור לחומר האקדמי. לא תמיד תהיה תשובה חדה ונכונה, אך חשוב לדבר על זה.
5. לגרום לתלמידים להשתתף באופן פעיל בהתנדבות קהילתית. לגרום לילדים להיות מרוצים מעצמם בשל ביצוע הפעולה (בעזרת הכוונה ועידוד) ובכך זה ישתלב באישיות שלהם. לאחר הזדהות ושמחה על ביצוע ההתנדבות, הילדים יחשבו שהם אנשים רחומים ונחמדים וזה חלק מאישיותם.

התמונה הגדולה

ישנם מספר רעיונות שחוזרים על עצמם בפרק:

1. האישיות, החברתיות וההבנה המוסרית של תלמיד הם ע"י בנייה עצמית – כמו שילדים אוספים ומחליטים לעצמם השקפת עולם – כך גם הם קובעים לעצמם את הערכות העצמית, טבעם של אנשים אחרים ומוסר.
2. התפתחות חברתית ומוסרית כוללות שינויים לא רק בהתנהגות אלא גם בקוגניציה החברתית ובתגובות הרגשיות.
3. אינטראקציה עם אחרים מספקת נקודות התייחסות להרבה סוגים של השקפות אישיות וחברתיות, לדוגמה – ילדים קובעים את החוזקות והחולשות שלהם ע"י השוואה לאחרים, כלומר, אינטראקציה חברתית מועילה לא רק להתפתחות קוגניטיבית.
4. התפתחות מתרחשת בצורה הטובה ביותר בהקשר של סביבה חברתית ואוהבת המספקת מבנה והכוונה להתנהגות פרודוקטיבית.

גיוון בולבי - תאוריית ההתקשרות:

כדי להבין את הרקע להיווסדות התאוריה יש להבין את הרקע של מייסד התאוריה. גיון גדל במשפחה עשירה מאוד באנגליה, וטופל בשנים הראשונות לחייו ע"י מטפלת. בגיל 6 היא עזבה את תפקידה וגיון הרגיש כאילו היה מדובר במות אמו.

התאוריה שפיתח מתייחסת לקשרים החברתיים הראשונים והשפעתם על הבריאות הנפשית של הילד.

התקשרות: קשר חברתי רגשי אינטנסיבי בין הילד לבין הדמות הטיפולית המרכזית בחייו. לרוב זאת האם, אך יש פעמים גם שילד נקשר לכמה דמויות מרכזיות הבאות עמו במגע. הקשרים הנוצרים בין הילד לדמות המטפלת המרכזית, יוצרים סכמה של קשרים חברתיים שמשפיעה על הקשרים לכל החיים.

ניסויי הקופים של הארלו:

בניסויי שערך הופרד קוף מאמו. לאחר מכן נבנו 2 מודלים של אם- אחד רכה ונעימה למגע ואחת שעשויה מברזל ומספקת רק מזון. הקופים העדיפו את המודל הרך והנעים. על כן המסקנה כי הקשר הראשוני עם דמות ההתקשרות נובע מהצורך במגע מרגיע ובחום ולא דווקא ממניעים הישרדותיים. יחד עם זאת חשוב להדגיש שגם קשר שבנוי רק על חום ומגע לא מספיק להתפתחות תקינה.. יש צורך בשילוב בין השניים.

מבחן המצב הזר:

בולבי יחד עם תלמידתו Ainsworth פיתחו מבחן שנקרא "המצב הזר" שבנוי ממספר שלבים. מטרתו להראות סגנונות התקשרות שונים בין התינוק לאמו. המבחן אמור להבחין בין פעוטות שיש להם התקשרות בטוחה (הבריאה) לתינוקות שאין להם התקשרות בטוחה. האם יוצרת דפוס, סכמה שתגרום לתינוק לתקשר בצורה כזו גם עם אנשים אחרים בהמשך. המידה שבה התינוק מרגיש שיש דמות שהוא יכול לבטוח בה בעתות מצוקה זוהי המהות של התקשרות בטוחה.

סוגי התקשרות:

התקשרות בטוחה: (60-65 אחוז מהתינוקות)- רוצים אינטרקציה עם האם כאשר היא חוזרת לחדר התקשרות לא בטוחה- נמנעת: (20% מהתינוקות) – מתעלמים מהאם כאשר היא חוזרת לחדר. התקשרות לא בטוחה- אמביוולנטית/מתנגדת- (10% מהתינוקות)- מראים כעס כלפי האם. רוצים מגע אך נמנעים ממנו בכעס. לא בטוחים- (10-15% מהתינוקות) – מפגינים התנהגות מבולבלת, חסרת רגשות או מדוכאת.

מהי הסיבה לסוגי ההתקשרות השונים?

הענות רגישה לצרכי התינוק (השפעת המטפל)
טמפרמנט/מזג התינוק (השפעת התינוק)
באופן כללי דפוס ההתקשרות נוטה להיות קבוע, למעט במקרים בהם נסיבות החיים קיצוניות. ילדים בעלי התקשרות בטוחה מתמודדים היטב עם בעיות חדשות, מפגינים בטחון עצמי גבוה יותר ובאופן כללי מפגינים כישורים חברתיים גבוהים יותר.

יחד עם זאת ליקויים בסביבה הקרובה לילד (חוסר תפקוד בבית, חשיפה רבה לאלימות, ומחסור באהבה וחיבה) עלולים לעודד אגרסיביות.

אגרסיביות:

1. אגרסיביות פרואקטיבית- האגרסיה באה להשיג מטרה כלשהי
 2. אגרסיביות ריאקטיבית- האגרסיה באה כתגובה לתסכול או פרובוקציה.
- אף על פי כן, זה לא מצב ללא מוצא, ישנן כמה הנחיות לגבי כיצד לטפח יחסי חברות תקינים ותיקון הנזק שנוצר:

- נתינת הזדמנויות רבות לאינטראקציה חברתית ושיתוף פעולה
- עזרה לילד בפירוש סיטואציות חברתיות בצורה שתאפשר לילד לראות את הצד האחר
- לימוד יכולות חברתיות ספציפיות ומתן הזדמנויות לתרגל עם פידבק
- עידוד הבנה, שיח ואינטראקציה בקבוצות מגוונות
- הסברה על בריונות ועל דחייתה בחברה
- לימוד המושג כבוד וטיפול.

- Personal development** - משתנה עם הגיל, מרכיבי התנהגות שונים הנבדלים בין אדם לאדם והבנה עצמית מורכבת.
- Social development** - מתפתחת עם הגיל, גוברת הבנה מתוחכמת של אנשים אחרים ושל החברה בצורה הוליסטית (שלמה), וכן עלייה בכישורים אישיים ובהפנמת סטנדרטים של התנהגות.
- Personality** - דרכים המאפיינות אינדיבידואל מסוים בהן הוא חושב ומתנהג, בטווח רחב של נסיבות.
- Temperament** - נטייה גנטית להגיב בדרכים מסוימות לסביבה חברתית ופיזית כאחד.
- Attachment** - קשר חזק ומלא חיבה בין ילד לאדם המטפל בו.
- Authoritative parenting** - סגנון הורות המאופיין בחום, סטנדרטים גבוהים של התנהגות, הסברים ואכיפה מתמדת של חוקים, והכללת הילד בקביעת החלטות.
- Authoritarian parenting** - סגנון הורות המאופיין בחוקים נוקשים להם מצופה הילד לציית ללא עוררין.
- Child maltreatment** - הזנחה או התעללות עקבית אשר המסכנת את בריאותו הנפשית והפיזית של הילד.
- Socialization** - תהליך עיצוב התנהגות והאמונות של ילד כך שיתאמו את הקבוצה התרבותית אליה הוא משתייך.
- Culture shock** - תחושת הבלבול של תלמיד אשר פוגש סביבה חדשה בה הציפיות מההתנהגות שונות ממה שהכיר ולמד עד כה.
- Goodness of fit** - מצב בו הציפיות והתנאים של חדר הלימוד תואמים את המזג והאופי של התלמידים הלומדים בו.
- Sense of self** - תפישה, אמונות, שיפוט ורגשות של אדם כלפי עצמו. כולל בתוכו הערכה עצמית וזהות עצמית.
- Self-efficacy** - האמונה של אדם כי הוא יכול להוציא לפועל התנהגויות מסוימות או להשיג מטרות מסוימות.
- Imaginary audience** - אמונה של אדם כי הוא מרכז תשומת הלב בכל סיטואציה חברתית.
- Personal fable** - האמונה של אדם כי הוא שונה בתכלית מכל אדם אחר ולכן אף אחד לא יוכל להבין אותו.
- Identity** - הגדרה מבנית של אדם את עצמו, מי הוא ומה הדברים שחשוב לו להשיג בחייו.
- Ethnic identity** - המודעות של אדם לשייכותו לקבוצה תרבותית או אתנית מסוימת והסכמתו לאמץ התנהגויות המאפיינות את הקבוצה הזאת.
- Peer pressure** - תופעה לפיה קבוצת השווים מעודדת התנהגויות מסוימות ומוקיעה התנהגויות אחרות.
- Self-socialization** - נטייה עצמית של אדם להתאים עצמו למה שהוא מאמין כי מצופה ממנו ע"י אחרים.
- Clique** - קבוצת חברים בגודל של בין 3-10 חברים.
- Crowd** - קבוצה חברתית גדולה החולקת עניין משותף והתנהגויות דומות.

-Subculture -קבוצה המתנגדת לדרכי התרבות של הקבוצה הדומיננטית, ומאמצת נורמות ודרכי התנהגות משלה.

-Gang -קבוצה חברתית מלוכדת המאופיינת בטקסי פולחן וחניכה, צבעים וסמלים מיוחדים, התמצאות טריטוריאלית וסכסוכים עם קבוצות מתחרות.

-Popular student -תלמיד שהרבה אנשים אוהבים אותו ותופסים אותו כנחמד ואמין.

-Rejected student -תלמיד שהרבה אנשים תופסים כלא נחשק בתור שותף חברתי.

-Controversial student -תלמיד שחלק מהאנשים אוהבים, וחלק מהאנשים אינם אוהבים.

-Neglected student -תלמיד שלגביו אין לאנשים שום הרגשה, חיובית או שלילית.

-Social cognition -תהליך חשיבה הנוגע בדרך בה אנשים אחרי חושבים, מתנהגים ומגיבים.

-Perspective taking -היכולת להסתכל על הסיטואציה מנעליו של אדם אחר.

-Theory of mind -הבנה כללית של אדם את העמדות פסיכולוגיות ומנטליות של עצמו ושל האחרים (מחשבות, רגשות וכו').

-Recursive thinking -החשיבה של אדם על מה אנשים אחרי חושבים עליו.

-Social information processing -תהליכים מנטליים אשר עוזרים להבין ולהגיב לאירועים חברתיים.

-Aggressive behavior -פעולה מכוונת שנועדה לפגוע באדם אחר מבחינה פיזית או פסיכולוגית.

-Physical aggression -פעולה שיש בה פוטנציאל לגרום לפציעה פיזית.

-Relational aggression -פעולה שעלולה להזיק ליחסים בינאישיים.

-Proactive aggression -אגרסיביות מכוונת נגד אדם אחר כאמצעי להשגת מטרה נכספת.

-Reactive aggression -תגובה אגרסיבית לתסכול או פרובוקציה.

-Bully -ילד או מבוגר שבאופן תדיר מאיים, מטריד או פוצע אנשים אחרי.

-Hostile attributional bias -הנטייה לפרש התנהגות של אחרי כמשקפת כוונות עוינות או אגרסיביות.

-Cyberbullying -יצירת קשרים אגרסיביים דרך אמצעים טכנולוגיים ניידים או אינטרנט.

-Prosocial behavior -התנהגות של אדם המכוונת לשלומם הטוב של אנשים אחרי ולא רק של עצמו.

-Morality -סטנדרטים של אדם להתנהגות צודקת או שגויה.

-Moral transgression -פעולה שגורמת נזק או מפרה את הזכויות של אנשים אחרי.

-Conventional transgression -פעולה שמפרה ציפייה תרבותית כללית בהסתכלות על התנהגות חברתית נאותה.

-Guilt -תחושת אי נוחות של אדם כאשר גרם כאב או מצוקה לאדם אחר.

-Shame -תחושת מבוכה או השפלה לאחר היכשלות בסטנדרטים מוסריים של התנהגות.

-Empathy -חווייה בה חולקים רגשות דומים לאדם שנמצא בנסיבות חסרות מזל.

-Sympathy -תחושת צער אצל אדם אחד עבור אדם אחר שחווייה מצוקה, תוך דאגה לשלומה.

Moral dilemma - מצב בו הזכויות או הצרכים של שני אנשים או יותר עשויים להיפגע, והתשובה הנכונה כיצד לפעול אינה חד משמעית.

Pre conventional morality - מחסור בסטנדרטים פנימיים של אדם לגבי מה נכון ומה שגוי. קבלת החלטות תתבצע בעיקר לפי מה שטוב לאדם עצמו.

Conventional morality - קבלה ללא עוררין של מה שהחברה מגדירה כנכון או כשגוי.

Post conventional morality - חשיבה המבוססת על התפתחות עצמית, עקרונות מופשטים בנוגע למה נכון ומה שגוי.

Induction - הסבר מדוע סוג מסוים של התנהגות אינו מקובל, לעיתים תוך התמקדות בכאב או מצוקה שאדם אחד גרם לאדם אחר.

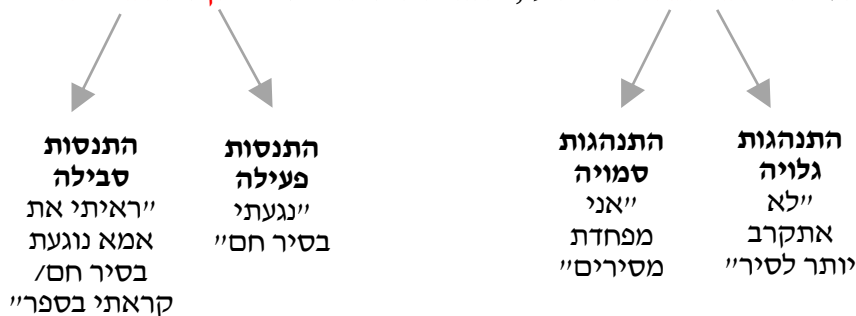
Service learning - פעילות שמקדמת למידה והתפתחות דרך תרומה לזולת ולקהילה "בחוץ"

נושא עשירי - למידה והתניה קלאסית - פאבלוב אופרנטית סקינר

שיעורים: שילוב עם התרגולים

מהי למידה?

שינוי קבוע יחסית **בהתנהגות** או ידע, שהוא תוצאה של **ניסיון** או **התנסות**.



למידה מחייבת ששינוי כלשהו יתרחש, שינוי זה צריך להיות קבוע לאורך זמן. השינוי כאמור מתרחש מאיזושהו ניסיון של הפרט. ברמת המחקר למידה נמדדת בזמן הביצוע. אך יש לזכור כי ביצוע מורכב לא רק ממה שלמדנו אלא גם מדברים אחרים, כמו למשל מוטיבציה. הלמידה היא גם תהליך כללי המשותף לכולם, בדומה למושג התפתחות. אך התפתחות נוגעת יותר לתהליך ההבשלה, לתהליך אותו הפרט עובר ומתייחס יותר לשילוב בין תורשה לסביבה ולאלמנט הביולוגי הטבעי. בלמידה הדגש הוא יותר על הסביבה.

למידה ≠ ביצוע

תהליכי למידה:

1. התניה קלאסית
2. התניה אופרנטית
3. למידה תצפיתית (למידה חברתית)
4. למידה קוגניטיבית

מה אינה למידה?

רפלקס – תגובה מולדת אוטומטית בלתי נלמדת.
אינסטינקט – מולד, אבל מורכב יותר, כולל סדרה של פעולות בעלות מטרה מכוונת
הטבעה – אינסטינקט שיופעל רק אם בתקופה הקריטית יש חשיפה לגירוי המתאים.
בשילה – שינוי פיזיולוגי התפתחותי, שאינו תוצאה של למידה: אינו תלוי בניסיון או תרגול
שינויים זמניים – תוצאה של עייפות/מחלה/סמים/מוטיבציה.

התניה קלאסית - פאבלוב

למידה לפי הגישה ההתנהגותית (ביהביוריזם)

הנחת היסוד של הגישה:

- האדם נולד "טבולה-ראסה"
- הלומד פאסיבי
- גישה "מדעית": למידה צריכה להיות מתוארת על ידי התנהגות נצפית בלבד, ללא שימוש בתהליכים חבויים ("מנטאליזם").
- עקרונות הלמידה הם פשוטים ודומים בבני אדם ובבעלי חיים אחרים.



מושגים בסיסיים

תגובה בסיסית-פיזיולוגית (רפלקס) שקשורה לגירוי מסוים מופיעה בתגובה לגירוי אחר (ללא הגירוי המקורי).

גירוי בלתי מותנה - גירויים שגורמים באופן אוטומטי/רפלקסיבי לתגובה כלשהי. (בשר)

תגובה בלתי מותנית - תגובה רפלקסיבית המתרחשת לאחר הופעתו של הגירוי הבלתי מותנה. (ריור)

גירוי מותנה - גירוי ניטרלי שבמקור לא יצר תגובה מותנית. רק לאחר הצמדה לגירוי הבלתי מותנה, נוצר קשר אסוציאטיבי המעורר את התגובה המותנית. גם בתהליך הצמדה עדיין מדובר בתגובה בלתי מותנית. (פעמון-בשר-ריור)

תגובה מותנית - תגובה נלמדת לגירוי המותנה והיא תלויה בניסיון ובהתנסות. (פעמון-ריור)

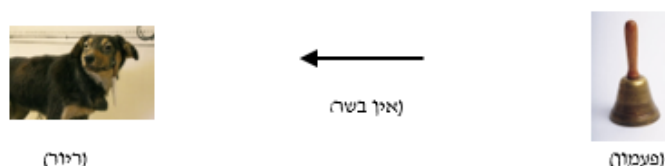
שלבים בהתניה קלאסית

שלב 1: התגובה הפיסיולוגית לבשר היא ריור



מה קורה כאשר בכל פעם שמגיע בשר נשמע צליל פעמון?

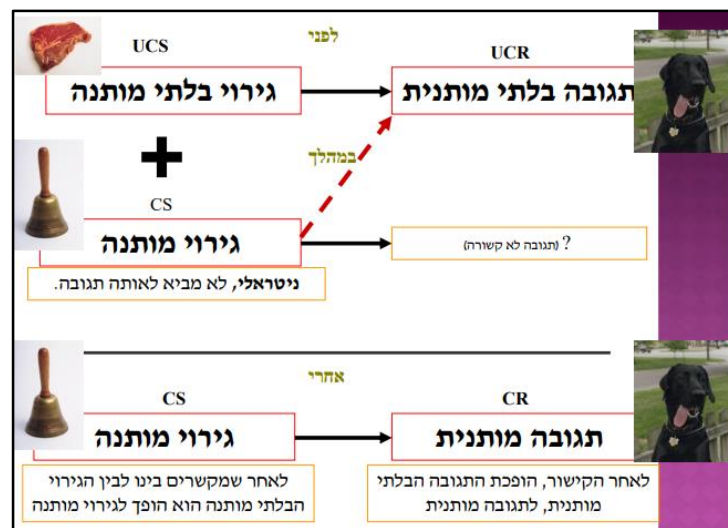
שלב 2: לאחר כמה פעמים הכלבים התחילו לרייר מהרגע שהושמע צליל הפעמון, עוד לפני שהוא נתן להם בשר.



למה?

מה קרה פה במונחים של התניה קלאסית?

1. גירוי בלתי מותנה (בשר) ← תגובה בלתי מותנית (ריור)
2. גירוי מותנה (פעמון) + גירוי בלתי מותנה (בשר) ← תגובה בלתי מותנית (ריור)
3. גירוי מותנה (פעמון) ← תגובה מותנית (ריור)



תהליכים הקשורים להתניה

- **הכללה - Generalization** תהליך שבו משליכים את הלמידה שנוצרה לגבי גירוי מסוים על סדרה של גירויים דומים. לדוגמא, עם הכלבים של פאבלוב, הכלבים למדו להכליל את התגובה שלהם להרבה מאוד סוגים של צלילים. התופעה מאפשרת לנו "חסכון" במשאבים – ברגע שלמדנו משהו נעשה פעולות דומות לגבי דברים אחרים. הדברים שנראים לנו דומים מספיק אנו מכלילים לגביהם את התחושות והתגובות שהיו לגבי הגירוי המותנה. (למשל התגובה לצליל של אופנוע או אמבולנס אחרי צוק איתן. מכלילים את התגובה לאזעקה לצליל של סירנה). (דומה לתהליך הטמעה- פיאיזה. אצלו מדובר על תהליך קוגניטיבי.
- **הבחנה - Discrimination** תהליך שבו אנו לומדים לאיזה סוג של גירוי אנו מגיבים בצורה מסוימת ולאיזה סוג של גירוי לא נגיב בצורה הזו. לדוגמא, אם נלמד לפחד ממשוהו, למשל ללכת על גשרים גבוהים, אבל נלמד שאם עולים על מתקן בלונה פארק לא קורה לי כלום, אני לומדת להבחין בין הפחד ממקומות גבוהים שבהם אין תיחום שסוגר אותי לעומת מקומות גבוהים שהם יותר בטוחים. (למשל ההבחנה בין אזעקה בצוק איתן לבין סירנה של אמבולנס). (דומה לתהליך התאמה-פיאיזה).
- **זעיכה/ הכחדה - Extinction** תהליך ההתניה הוא הפיך. פעמון (הגירוי המותנה) כבר לא יעורר ריור (תגובה מותנית). ניתן להכחיד את התגובה המותנית כאשר יש גירוי מותנה. אם ילד בסופר שרגיל שכל פעם שהוא נשכב על הרצפה וצורח הוא מקבל את הוופל שהוא ביקש, מפסיק לקבל את מה שהוא מבקש, בסופו של דבר הוא יתרגל.

הסתייגות - הכלבים לא שוכחים!

התניה בהקשר חינוכי

- למידת שפה כהתניה קלאסית:
 - קישור אסוציאטיבי בין מילה שרירותית לאובייקט
 - הכללה והבחנה בלמידת שפה
- דעה קדומה כתופעה שבבסיסה הכללה
- "רק בישראל": התפתחות של חרדה מאזעקות
- התניה קלאסית כדרך לטיפול
- דרך לעידוד גישה חיובית לבית הספר
- שיווק ופרסום של מוצרים לילדים

דוגמאות נוספות להתניה

תגובה	עוד דוגמה להתניה	
	גירוי	
לפני ההתניה	סוכריה (בלתי מותנה)	הושטת יד (בלתי מותנית)
במהלך ההתניה	צליל במחשב (מותנה) + סוכריה (בלתי מותנה)	ללא תגובה/תגובה לא רלוונטית
לאחר ההתניה	צליל במחשב (מותנה)	הושטת יד (בלתי מותנית)

התניה קלאסית בפרסום:

קישור מוצר כמו קולה לקור, קישור מוצר כמו בושם לסקס, קישור מוצר כמו סיגריות לאנשים כמו קאובוי, מנגד, ניתן לראות ניסיון לנתק את הקישור בין סיגריות לאטרקטיביות. בסרטים יש מוזיקה שאפשר לקשור לדמויות (לקשור את שיר הפתיח של סיינפלד לסיינפלד).

התניה קלאסית ופוביות

ג'ון ווטסון (פסיכולוגיה התנהגותית, ביהיוריזם) היה הראשון שהביא את התניה קלאסית ושל ביהיוריזם לתוך המחקר ההתנהגותי. הוא עשה ניסוי בו לקח את ההנחות של פאבלוב של התניה קלאסית וניסה ליישם. הוא ניסה לעורר פחד מעכברים אצל תינוק. בכל פעם שהיה חושף את התינוק לעכבר הוא יצר רעש גדול שהבהיל את התינוק. הוא חזר על התהליך מספר פעמים ובסופו של דבר התינוק פחד והחל לבכות בכל פעם שהראו לו עכבר. התינוק הכליל את הפחד שלו גם על דברים אחרים- ארנבת, מעיל צמר ודברים שהזכירו לו עכבר.

התניה אופרנטית- סקינר

התניה זו התגלתה לאחר ההתניה הקלאסית. סקינר שהיה ממשיכו של ג'ון ווטסון (ביהיוריזם) טען שהתניה קלאסית אינה מספיקה כדי להסביר את כלל ההתנהגויות של בני האדם. התניה אופרנטית-אינסטרומנטלית. נקראת כך כי **האופרציה משמשת כמכשיר להשגת התוצאה הרצויה**. התוצאות של ההתנהגות הזאת משנות את ההסתברות שהיא תקרה שוב, כלומר, כשאנו מחזקים את ההתנהגות הזאת אנו מגבירים את ההסתברות שהיא תקרה שוב. **בלמידה זו אנשים או בע"ח לומדים לקשר בין ההתנהגות לבין התוצאות של המעשים שלהם**. כלומר הלומד, מבצע פעולה כלשהי, מהתוצאה שלה (והתגובה שהוא מקבל עליה) הוא לומד איך לנהוג בפעם הבאה.

למידה דרך פעולה: הלמידה מבוססת על התוצאות של הפעולה (רצויות/לא-רצויות).

- התנהגות שמובילה לתוצאה **רצויה** תחזור על עצמה.
- התנהגות שמובילה לתוצאה **לא-רצויה** תיכחד.



חיזוקים

מהו חיזוק?

חיזוק: גירוי המגביר את ההסתברות להופעתה של תגובה (רצויה)

פעולה- < חיזוק- > הגברת פעולה.

ניתן לבצע שני סוגים של חיזוק:

א. **חיזוק חיובי** - נותנים תוצאה שרוצים שיהיה עוד ממנה, כלומר, **מתן גירוי** המעלה את תדירות התגובה ההתנהגותית. יש דגש על עניין הקדימות בזמן. ההתנהגות הרצויה קורית לפני קבלת החיזוק. התנהגות רצויה <----- חיזוק חיובי <----- חזרה על ההתנהגות הרצויה.

דוגמא

הילד מדבר על רגשותיו <----> הוריו מעודדים אותו <----> ימשיך לדבר

ב. **חיזוק שלילי** - גורם לעשות פעולה מסוימת באמצעות זה שאני רוצה להפסיק את העניין. למשל: צפצוף כשלא חוגרים חגורה. כשילד לוקח סוודר כי ההורה מציק לו כדי שהוא יפסיק להציק. כלומר, **הפסקת גירוי** המעלה את תדירות התגובה ההתנהגותית. סילוק הגירוי מהווה סיפוק ומגביר את תדירות התגובה **דוגמא**: לקחת כדור להפסקת כאב ראש (הפסקת כאב ראש).

ניתן לחלק לשני סוגים של חיזוקים - ראשוני ומשני

חיזוק ראשוני: Primary

חיזוק המספק צרכים בסיסיים (מזון, בטחון, חום, מין)

חיזוק משני: Secondary

חיזוק שערכו נובע מהקישור שלו לחיזוק ראשוני או לחיזוק משני אחר. **חיזוקים חברתיים** (חינך, חיבוק, תמיכה) **חיזוקים סימבוליים** (כסף, ציונים, נקודות זכות - המאפשרים קבלה של חיזוקים אחרים) **חיזוקי פעולה** (גישא לפעולות מהנות, משחקים)

העיקרון של פרימק:

פעילות מועדפת יותר יכולה לשמש חיזוק לפעילות פחות מועדפת. למשל: אם תאכל את הירקות, תוכל לשחק במשחקי מחשב. "סדר את החדר ואז תוכל לראות טלוויזיה" - אז צפייה בטלוויזיה היא חיזוק לסידור החדר.

וניתן להבחין בין חיזוק מלא לחלקי:

א. **חיזוק מלא** - חיזוק שניתן בכל פעם שהתגובה מתבצעת.
ב. **חיזוק חלקי** - ניתן רק בחלק מהפעמים. (לפעמים אחרי שתעשה פעולה טובה תקבל חיזוק, ולעיתים לאחר מכן לא תקבל חיזוק). תהליך הלמידה הוא יותר מורכב ויותר אטי כי לוקח זמן להבין את הקשר בין הפעולה לבין מה שהיא גורמת לו, ומצד שני אחרי שלמדתי ההכחדה של זה תהיה יותר אטית.

תפריטי חיזוק/ לוחות זמנים של חיזוקים

1. **רווח קבוע** - החיזוק ניתן אחת לזמן מסוים קבוע מראש (תעודה בבי"ס).
השלכות - הגברת ההתנהגות הרצויה לפני הביקורת, מעט תגובה בזמנים אחרים.
2. **רווח משתנה** - החיזוק ניתן אחד לכמה זמן, לא באופן קבוע, המועד משתנה.
השלכות: רמה גבוהה של ההתנהגות הרצויה (ירידה מיד לאחר החיזוק) אבל באופן כללי תגובה יציבה (בחני פתע)
3. **יחס קבוע** - אחרי מס' תגובות מסוים ניתן החיזוק (4 פעמים מדבקת סמיילי על התנהגות טובה = פרס)
השלכות: רמת הפעילות גבוהה למדי עם עליה בפעילות לקראת סוף המכסה וירידה לאחר השלמת המכסה (צבירת נקודות שמובילה לפרס על "התנהגות טובה")
4. **יחס משתנה** - החיזוק ניתן בתגובה לפעילות כלשהי, לאחר כמה תגובות, אבל מס' התגובות משתנה (אראלה ממפעל הפיס)
השלכות: רמת פעילות גבוהה כל זמן שמאמינים שיש סיכוי ממשי לקבל את החיזוק

השוואה בין שני קלאסית לאופרנטית

תחום ההשוואה	התניה קלאסית	התניה אופרנטית
מה נלמד?	שני דברים מתרחשים יחד	דבר אחד מוביל לדבר שני (התנהגות מובילה לתוצאות)
טבע הלומד	הלומד פסיבי- אין לו שליטה על הופעת הגירוי, וגם התגובה שלו היא רפלקסיבית (דמויות רפלקס) ואינה בשליטתו.	הלומד אקטיבי יותר- התנהגותו משפיעה על התוצאות. ההתנהגות היא בשליטה.
מה החיזוק?	החיזוק = הגירוי הבלתי מותנה.	החיזוק = הגירוי שנין בתגובה להתנהגות האופרנטית. התוצאה של ההתנהגות.
מתי מופיע החיזוק?	החיזוק מופיע לפני התגובה המותנית ואינו תלוי בהתרחשות התגובה המותנית.	החיזוק מופיע אחרי ביצוע פעולה ובתנאי שהיא התרחשה.

תופעות שאפשר להסביר בעזרת התניות

תופעות שניתן להסביר בעזרת התניות:

אמונות טפלות- עשינו מעשה כלשהו שהצליח ומאותו רגע כל פעם שנרצה להצליח במצב דומה נבצע את אותה פעולה.

פוביות- הסיבות להיווצרות של פוביות היא מתוך קישור בין הגירוי לבין גירוי אחר בלתי מותנה או כתוצאה מחיזוק כלשהו. לדוגמא, כשהיינו קטנים נחשפנו לעכבישים בתוך קונטקסט לא נעים ולכן אנו מפחדים מעכבישים.

חוסר אונים נלמד- מצב הנגרם בעקבות חוויות מרובות של היעדר שליטה בהן אין לפרט יכולת לשנות מצב בלתי נעים. במקרים אלו תחושת חוסר האונים נוצרת לאור התפיסה, שלא קיים קשר בין התגובות של האדם לבין התוצאות שלהן. שינוי זה גורם לאדם להאמין שהיכולה לשינוי אינה תלויה בו, אלא תלויה במקור חיצוני כלשהו, אשר עליו אין לו יכולת שליטה. כתוצאה מכך, נוצרת פסיביות ופגיעה ביכולת הלמידה. האינדיבידואל נוכח לגלות כי כל פעולה שהוא עושה איננה מועילה. כלומר ניתוק הקשר בין ההתנהגות לתוצאה. תופעה שנמצאה בתחילה בבעלי חיים ולאחר מכן בקרב בני אדם. התוצאה: פאסיביות ופגיעה ביכולת הלמידה. אדם שלא מסוגל להגיע למטרה שלו, מגיע בסופו של דבר לחוסר אונים ולכן זה פוגע בלמידה ופוגע ביכולת שלו לעשות דברים שהוא כן מסוגל לעשות. יש חוסר אונים נלמד בהקשר החברתי: נשים מוכות. קשה להבין מהצד למה אישה בחווה התעללות, למה היא לא קמה ועוזבת. אנו יכולים לנתח את התופעה הזו מנק' מבט של חוסר אונים נלמד. אולי מנק' של זה שהיא ניסתה ולא הליחה ובסופו של דבר יש תופעה כזו של נשים מוכות שלא עוזבות. בהקשר החינוכי- המורים אמונים על החינוך והלימוד, צריכים להיות במקום של האיזון העדין בין מטרה מאתגרת לבין מטרה שגורמת לתלמיד להרגיש שהוא לא בעל יכולת להתמודד עם סוג מסוים של תרגילים למשל. כשהפרט מרגיש שאין קשר בין תוצאות מעשיו לבין התגובות שהוא מקבל, הוא מאמין שהיכולת לשינוי אינה תלויה בו אלא תלויה במקור חיצוני כלשהו שאין לו עליו שליטה. כתוצאה מכך נוצרת פסיביות ופגיעה ביכולת הלמידה. כל פעולה שהוא עושה לא מועילה. אדם שלא מצליח להגיע למטרה שלו מגיע לחוסר אונים.

עונשים

מהו עונש?

גירוי שמקטין את תדירות התגובה ההתנהגותית. הוספת או הפסקת גירוי שמחליש/מוריד את השכיחות של התנהגות מסוימת. גירוי בלתי נעים המתקבל מהסביבה/ הפסקת גירוי נעים המתקבל מהסביבה בתגובה לפעולה בלתי רצויה בכדי להכחיד פעולה זו. השימוש בה שכיח בכל המצבים בהם מנסים ללמוד.

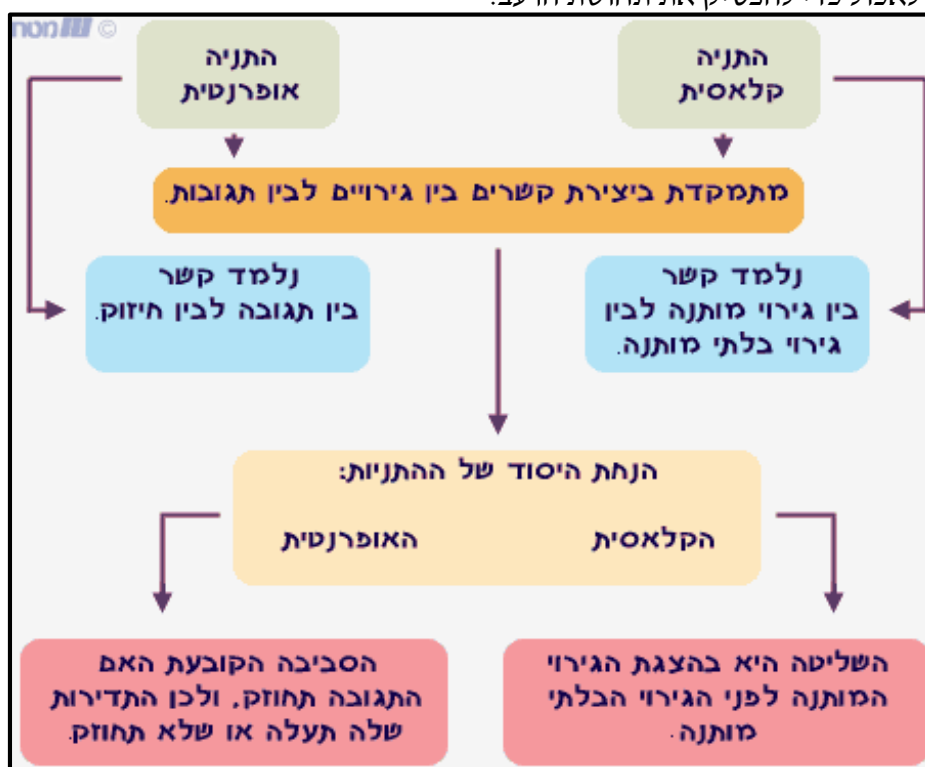
פעולה- < עונש- > הכחדת/הפסקת ההתנהגות

בין עונש לחיזוק שלילי

ההבדל בין חיזוק שלילי לעונש הוא המטרה- האם מחזקים התנהגות או מכחישים התנהגות? שואלים את עצמנו מהי המטרה, צריך לנסח את המטרה. לדוג- אבא שרוצה שילדיו יסדרו את הסדר- אני יכולה להגיד שאני נכנסת לחדר והחדר מבולגן ואני צועקת וכאן במקרה הזה הצעקה היא עונש על זה שהחדר מבולגן- ענישה על ההתנהגות של בילגון החדר. מצד שני אפשר שהילדה תבוא וכדי להפסיק את הצעקות הילדה תסדר את החדר, אז הצעקות מהוות חיזוק שלילי. ההבדל הוא לא בסוג הפעולה שנוקטים-צעקות). אם מענישים אז כדאי שיהיה ברור למוענש על מה נענש וזה יכול להגביר את יעילות העונש. האם מכחישים התנהגות או מעודדים התנהגות? חיזוק שלילי מכוון להגברת התנהגות רצויה בעוד עונש מכוון להפסקת התנהגות בלתי רצויה. להיכנע לילד שמנדנד – הפסקת נדנד – האמא נתנה לו ממתק- זה חיזוק שלילי כי הנדנד פסק. מבחינת הילד זה חיזוק חיובי כי הוא מקבל את הגירוי- שוקולד. **ההבדל בין חיזוק שלילי לעונש: חיזוק שלילי גורם להגברת התנהגות רצויה בעוד שעונש גורם להפסקת התנהגות בלתי רצויה!**

דוגמאות לחיזוקים שלילים המפסיקים חוויה לא נעימה ולהתנהגות אותה הם מחזקים:

- ✓ לקחת כדור להפסקת כאב ראש (הפסקת כאב ראש).
- ✓ להיכנע לילד מנדנד (הפסקת הנדנד)(אך איזה חיזוק הילד מקבל?)
- ✓ לעשן על מנת להוריד חרדה.
- ✓ לשים חגורת בטיחות כדי להפסיק את הזמזום הנורא.
- ✓ לאכול כדי להפסיק את תחושת הרעב.



משמעויות לחינוך: שימוש נכון בחיזוקים ועונשים ועיצוב התנהגות

- באופן כללי, נעדיף להשתמש בחיזוקים ליצירת שינוי התנהגותי, אלה המתנגדים לה טוענים כי-
- א. עונש רק מדכא התנהגות באופן זמני והוא אפקטיבי רק בנוכחות המעניש
 - ב. לא ברור מה ההתנהגות שבאה במקום ההתנהגות המודכאת לדוגמא- מעורר רצון לנקמה
 - ג. לפעמים ענישה מקבעת התנהגות לא רצויה (לדוגמא, כתוצאה מחרדה מהעונש)

ד. לפעמים הענישה מוכללת להתנהגות כן רצויה
ה. תופעות הלוואי של העונש- עלבון, כעס, חרדה- עלולות לגרום דחייה מלמידה באופן כללי.

עקרונות בסיסיים לשימוש "נכון" בחיזוקים:

- ✓ חמור
- ✓ עקביות – מעבר למצבים ואנשים
- ✓ בתגובה להתנהגות ספציפית
- ✓ מייד
- ✓ ראשוני חדש
- ✓ דגש על הדרך
- ✓ פרופורציה

דרך חינוכית ושיטה לשינוי ההתנהגות הגלויה של הילד המבוססת על עקרונות ההתניה האופרנטית.

עקרונות לבניית תכנית עיצוב התנהגות:

- א. זיהוי הבעיה והגדרה מדויקת של ההתנהגות אותה רוצים לשנות
- ב. התמקדות ב-2-3 התנהגויות מסוימות ("תפסת מרובה – לא תפסת")
- ג. המוטיבציה לפעולה חלשה יותר- ככל שהמוטיבציה לעשות אתה ההתנהגות שאנחנו מנסים להכחיד היא חלשה יותר אז העונש יהיה יעיל יותר. (למשל ילד שמספר בדיחת בכיתה אבל זה לא משהו שכ"כ חשוב לו אז העונש יהיה יעיל).
- ד. אין באותו זמן חיזוק להתנהגות

חשוב לזכור!

- ✓ יחסי אמון והקשבה כתנאי בסיסי להצלחת התכנית
- ✓ יהיו כישלונות ונפילות... הם חלק מהתהליך

ביקורת על הגישה ההתנהגותית

מה עם ה"קופסה השחורה"?

תהליכי למידה והתנהגות של בני אדם הם הרבה יותר מורכבים מאשר גירוי/חיזוק ← תגובה
האדם אינו פאסיבי כפי שמציגים אותו.
יש לו שליטה מסוימת ובחירה חופשית.

מתן דגש על התוצאה הגלויה ולא על הדרך

הדגשת הפן הגלוי והמוחצן של ההתנהגות וזניחת הפן הסמוי ואין התייחסות למוטיבציה להתנהגות (פנימית מול חיצונית)

נושא אחד-עשר – תאוריית הלמידה החברתית-קוגניטיבית

למידה חברתית

שינוי התנהגותי גלוי או סמוי יחסית ארוך טווח הקורה כתוצאה מהתנסות מסוימת.



למידה עקיפה/למידה מצפיה/ למידה חברתית

צורת למידה שבה אנשים רוכשים התנהגויות חדשות באמצעות צפייה שיטתית בתגמולים שאחרים מקבלים. הרי אמרנו שבגישה ההתנהגותית (ביהביוריסטית) נשאלת השאלה האם הלמידה היא רק עצמאית או שאפשר ללמוד גם על ידי צפייה באחרים. תחום הלמידה התצפיתית מדגיש את המקום שבו אנו יכולים ללמוד גם דרך הסתכלות על אחרים.

תנאים ללמידה עקיפה

1. קשב- צפייה במודל המצבע את ההתנהגות ותפיסתה.

2. הצפנה- זיכרון ההתנהגות ושליפה שלך
3. יכולת ומיומנות שחזור
4. יכולת ומיומנות שחזור ההתנהגות
5. מוטיבציה-הרצון לבצע את ההתנהגות. (חיזוקים/עונשים- בעבר, בעתיד, צפייה במודל מקבל חיזוק)

אבל! למידה עקיפה אינה מספיקה לניבוי התנהגות.

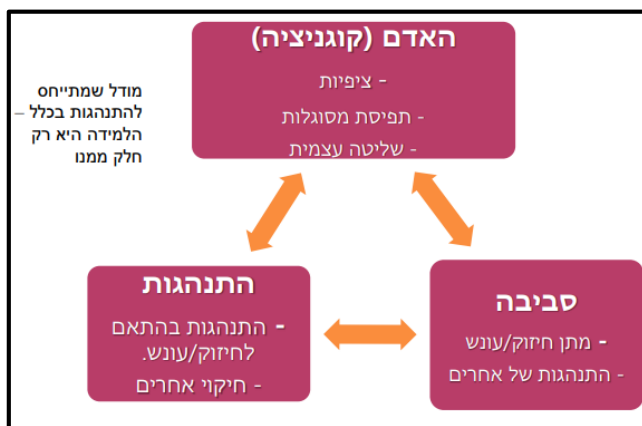
איך תהליכים קוגניטיביים משפיעים על למידה?

גישה באה להבין מה התהליכים שקורים לנו בתוך המוח שבעזרתם אנו בעצם מעבדים מידע. **אלברט בנדורה** מכניס את הקופסא השחורה בין הגירוי להתנהגות ושואל כיצד תהליכים קוגניטיביים משפיעים על ההתנהגות פיתוח של הגישה הביהביוריסטית ומשיכה מסוימת לכיוון הקוגניטיבי. על מנת שהתנהגות תתרחש אנו צריכים לקחת בחשבון מושגים נוספים כמו שליטה עצמית ותפיסת המסוגלות העצמית שלנו להוציא לפועל את ההתנהגות.

שליטה עצמית וחוללות עצמית

שליטה עצמית מגבירה את היכולת שלנו להתנהג בצורה שמובילה לתוצאות חיוביות ונמנעת מגירויים אברסיביים, לא נעימים.

חוללות עצמית/מסוגלות עצמית: אמונה של האדם בנוגע ליכולתו לבצע התנהגות מסוימת בצורה מוצלחת. היא ספציפית לתחום ונובעת ממקורות שונים הן בסביבה והן באדם עמו.



דטרמיניזם הדדי

קיים דטרמיניזם הדדי, השפעה הדדית בין האדם (תהליכים קוגניטיביים), אירועים בסביבה, התנהגות ולמידה

למידה קוגניטיבית

- ✓ דגש על תהליכים פנימיים של עיבוד מידע המתווכים בין גירוי לתגובה.
- ✓ קיימת אפשרות שלמידה תתרחש בקוגניציה ולא יהיה לה ביטוי מעשי בהתנהגות.
- ✓ הגירויים שאנו קולטים ומשמעותם נתפסים באופן שונה מאדם לאדם בהתאם לניסיון העבר ולהקשר

הנחות יסוד:

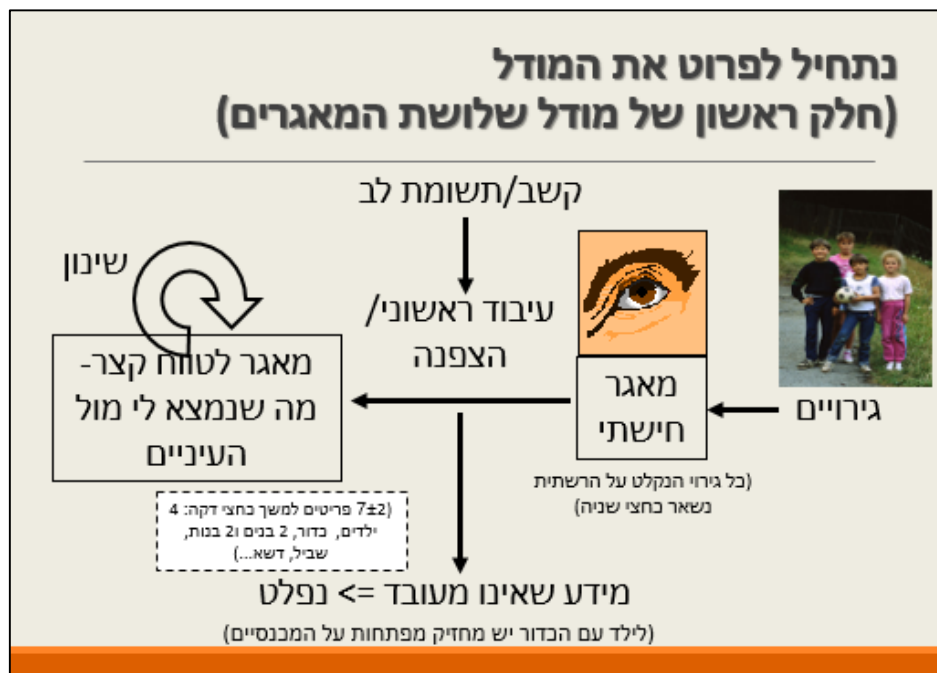
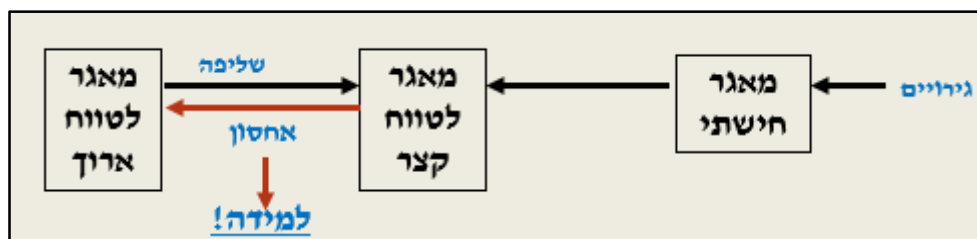
1. **תהליך קוגניטיבי משפיע על מה שנלמד** – ידע ולמידה מונעים ע"י תהליכים סובייקטיביים- אנו לא מונעים ללמידה ע"י הסביבה. קורה משהו בסביבה, אנו מפרשים את הידע ואז אנחנו מתנהגים. לכן הידע שלנו לא משקף בהכרח מציאות חיצונית אובייקטיבית, אלא מושפע מתהליכים סובייקטיביים של האדם.
2. **תהליכים קוגניטיביים של אנשים יכולים להירמז מהתנהגותם** – בני האדם פעילים (גישה קונסטרוקטיבית) בתהליך פירוש הגירויים החיצוניים ובתהליך הלמידה. היו שאמרו, בעיקר ביהביוריסטים, שלא ניתן לצפות בחשיבה האנושית ולכן לא ניתן לחקור אותה בצורה מדעית ואובייקטיבית. פסיכולוגים קוגניטיביים לא מסכימים וטוענים כי ע"י הסתכלות על תגובות אנשים לאירועים והתרחשויות, ניתן, ניתן להסיק נחוש מלומד בנוגע לתהליכים הקוגניטיביים המדגישים את התגובות
3. **אנשים לומדים וזוכרים בצורה סלקטיבית** – אנחנו מחליטים לאן להסב את תשומת הלב להבחין בין תחושה (היכולת להרגיש גירוי בסביבה) ובין תפיסה (פרשנות של גירוי). זה בלתי אפשרי לתפוס את כל מה שהגוף חש. בגלל שהלומד יכול להכיל רק כמות מסוימת של מידע, הוא בוחר במה להתמקד. תלמידים נתקלים מדי יום במידע חדש רב. אין להם ברירה, אלא לבחור במה להתמקד. הם בוחרים גירויים בהם יתמקדו ומתעלמים מהשאר.

4. **הבנה ומשמעות לא נובעות ישירות מהסביבה, במקום הן יכולות לנבוע מהלומד** – תיאוריות למידה שמתמקדות בדרכים להבניית ידע אצל הלומד נקראות קונסטרוקטיביזם. תלמידים לא לומדים את המידע בדיוק בדרך בה המורים מלמדים אותו. כל אחד יפרש את החומר הנלמד לפי דרכו שלו. לפעמים הם עשויים להבנות מידע שגוי. אנו מקנים משמעות לגירויים אלו.
5. **בני אדם לא מקבלים ידע מוכן, אלא בונים את הידע שלהם**. שינויי התבגרות במוח מאפשרים תהליכים קוגניטיביים מתוחכמים המשתפרים עם הגיל – שינויים אלו מאפשרים לילד תהליך קוגניטיבי יעיל.

תהליך עיבוד המידע לפי גישה זו

זיכרון - לעיתים נשתמש במונח "זיכרון" כדי לתאר את יכולת הלומדים להחזיק בידע לתקופה ארוכה. לעיתים נשתמש במונח כדי לתאר מיקום מדויק בו לומדים מיישמים את מה שלמדו – "זיכרון לטווח ארוך", או "זיכרון עבודה".

- ◀ **קליטת הגירוי במערכת החושים** - אנחנו מסתכלים על הסביבה רואים ושומעים אותה והם נכנסים למעגל החישה.
- ◀ **הפניית קשב** - מטאפורת הפנס- אני לא יכולה בקשב לכל מה שקורה סביבי. תלוי בניסיון קודם או במידע שמעניין אותך כאדם. הקשב יוצר עיבוד ראשוני (מידע שאינו מעובד נפלט). המידע המעובד עובר למאגר לטווח קצר (5 פלוס מינוס 2 פריטים למשך חצי דקה)
- ◀ **הצפנה/קידוד** - הגירויים שנתפסו על ידי החושים מתורגמים לייצוגים בזיכרון (חזותי, אקוסטי, משמעות). לוקחים את כל הייצוגים, כל החיבור בין החושים יוצרים איזו תמונה, ייצוג. לומדים מאחסנים מידע בדיוק כמו שקיבלו אותו רק לעיתים רחוקות. במקום זאת, הם משתמשים בקידוד, שינוי המידע בצורה כלשהי. למשל – כשקוראים סיפור מדמיינים איך הדמויות נראות. מדובר בקידוד של התיאורים לתמונות של הדמויות.
- ◀ **אחסון** - הייצוגים נשמרים בזיכרון. התהליך של העברת הידע הנלמד לזיכרון נקרא "אחסון".
- ◀ **שליפה** - איתור מידע מהזיכרון בעת הצורך. לעיתים, לאחר שמאחסנים מידע בזיכרון, מגלים שצריך להשתמש בו. תהליך ההוצאה של המידע מהזיכרון (על מנת להשתמש בו) נקרא "שליפה". למרות שמרבית הפסיכולוגים הקוגניטיביים משתמשים במושגים הני"ל, הם עדיין חלוקים בדעותיהם לגבי כיצד הזיכרון עובד. למרות זאת, רבים מהם מאמינים כי הזיכרון מורכב משלושה מרכיבי מפתח: משלב חושי (sensory register), זיכרון עבודה (טווח קצר) וזיכרון לטווח ארוך



טבעו של המשלב החושי

המשלב החושי הוא החלק בזיכרון המחזיק במידע הנקלט, בצורתו הלא מקודדת (פחות או יותר). לכן, מידע חזותי מאוחסן בצורה של מידע חזותי, מידע קולי מאוחסן בצורה קולית וכו'. למשלב החושי יש קיבולת גדולה – הוא יכול להכיל מידע רב בפעם אחת. המידע המאוחסן במשלב החושי לא נשאר שם במשך זמן רב. מידע חזותי מחזיק מעמד פחות משנייה. מידע קולי מחזיק כמה שניות יותר. כדי לשמור על המידע, על הלומד להעביר אותו לזיכרון העבודה. אם המידע לא יועבר לזיכרון העבודה, הוא יישכח או יאבד.

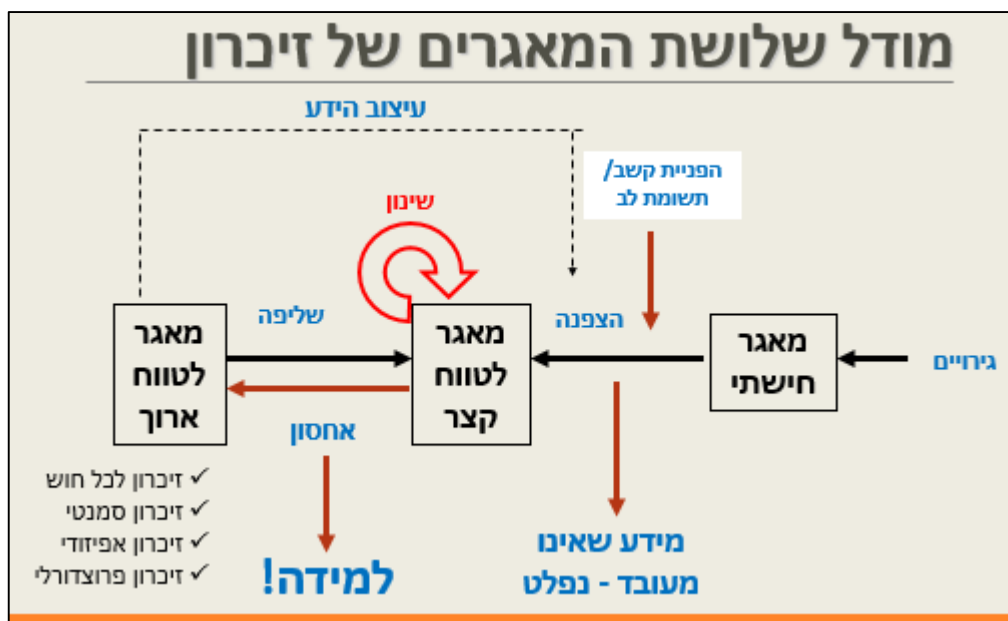
העברת מידע לזיכרון העבודה – תפקידה של תשומת הלב

כדי לשמור על המידע, צריך לקדד אותו בצורה כלשהי. התהליך מתחיל בתשומת לב – פסיכולוגים רבים מאמינים כי מידע במשלב החושי, שלא מקבל את תשומת הלב של הלומד, נעלם מהזיכרון. תשומת לב מחייבת הן את מיקוד החושים והן את מיקוד המחשבה במידע. לתשומת לב יש קיבולת מוגבלת. למשל – אם קוראים ספר ורואים טלוויזיה, ניתן להתרכז רק באחת המשימות ולא בשתייהן בו זמנית. כשמדובר במטלות פשוטות, ניתן לעשות אותן בו זמנית (ללכת וללעוס מסטיק, למשל) אך כשמדובר במטלות מורכבות יותר, ניתן יהיה להתרכז רק במטלה אחת בזמן נתון.

מאגר הזיכרון לטווח קצר - STM.

זיכרון העבודה הוא המקום בו אנו מחזיקים במידע בזמן שאנו מנסים להבין אותו. רוב התהליך הקוגניטיבי מתרחש בשלב זיכרון העבודה. המידע מאוחסן בזיכרון העבודה במשך זמן לא רב, כ-5 עד 20 שניות, אלא אם הלומד עושה איתו משהו. לפעמים זיכרון העבודה מכונה "זיכרון לטווח קצר". תהליך המוכנה "תחזוקת חזרה" (maintenance rehearsal) שומר על המידע בזיכרון העבודה כל עוד ממשיכים לחשוב עליו. ברגע שהחשיבה תיפסק, המידע יעלם. במאגר הזיכרון לטווח קצר קיים כל מה שנמצא במחשבה המודעת עכשיו.

- **המודעות** - כל מה שנמצא במחשבה המודעת עכשיו.
- **זיכרון עבודה (working memory)** – לוח העבודה של המוח ("ה-desktop"). מאפשר לבצע אופרציות על הידע- זה היכולת שלי לבצע אופרציות על הידע- היכולת לדמיין 5 ועוד 5 ועוד 5 זה יכולת עבודה. לעשות איזו שהיא פעולה על הידע.
- דרך להגדלת הקיבולת - **chunks**. מגדיל את היכולת לזכור פרטי מידע.



ארגון הידע במאגר לטווח ארוך (LTM)

הזיכרון לטווח הארוך הוא המקום בו מאוחסן הידע הכללי של הלומד, אמונותיו, הדברים שהוא לומד בביה"ס והזיכרונות. בנוסף, בזיכרון לטווח הארוך מאוחסן הידע לגבי ביצוע פעולות מגוונות, כמו: רכיבה על אופניים. המידע המאוחסן בזיכרון לטווח הארוך מחזיק שם במשך זמן רב מאוד. בעבר, פסיכולוגים רבים האמינו כי

המידע המאוחסן בזיכרון לטווח הארוך נשאר שם בצורה כלשהי באופן תמידי. כיום, יותר ויותר פסיכולוגים סבורים כי גם מידע המאוחסן בזיכרון לטווח הארוך, עשוי להישכח בסופו של דבר.

סכמות (Schema) - מערכות מאורגנות של נתונים במאגר לטווח ארוך המייצגות ידע ורגשות הקשורים בנושא מסוים.

המאגר לטווח ארוך מורכב ממספר סוגי זיכרונות/סכמות (ידע):

- **ידע היגדי (זיכרון דקלרטיבי/מפורש) -** ידע של "מה!"
- **זיכרון סמנטי -** בו מאורגן בצורה מסודרת כל הידע שיש לנו על העולם.
- **זיכרון אפיזודי (אוטוביוגרפי) -** חוויות אישיות משמעותיות שחוונו בחיינו.
- **ידע תהליכי (פרוצדורלי/לא מפורש) -** ידע של "איך!", בו מאורגנות פעילויות מוטוריות שהפכו לאוטומטיות.

ביקורת על מודל שלושת המרכיבים

- ייתכן כי תשומת הלב היא חלק מזיכרון העבודה ולא רכיב נפרד.
- מחקרים הראו תוצאות מעורבות בהקשר לשאלה האם זיכרון העבודה והזיכרון לטווח הארוך הם אכן יחידות נפרדות. פסיכולוגים מסוימים הציעו כי הזיכרון לטווח הארוך וזיכרון העבודה הם פעולות שונות של אותו זיכרון.
- למרות הביקורת המוצגת, מודל שלושת המרכיבים יכול להסביר לנו אספקטים שונים של למידה וזיכרון, שעלינו לקחת בחשבון כשאנו מלמדים.

עיוות מידע ושכחת

שכחת מידע היא תוצר של תקלה בשלבי הזכירה **הצפנה** (העדר קשב), **אחסון** (היעדר עיבוד מעמיק) או **שליפה**.

הפרעות בשליפת חומר:

- **הפרעה פרואקטיבית -** חומר ישן מפריע לזכירת חומר חדש (או משבש אותו).
- **הפרעה רטרואקטיבית -** חומר חדש מפריע לזכירת חומר ישן (או משבש אותו).
- **חוסר של רמזי שליפה** (Recognition - זיהוי, Recall - הזכרות)
- **השערת הדעיכה -** שכחת מידע שלא השתמשנו בו. עם זאת כל מידע משאיר "סימן" בזיכרון.
- **הגורם הרגשי -** זכירה ושכחה מושפעות ממצב רגשי, לחץ נפשי, black out.

תובנה - INSHIGHT

פתרון בעיה באמצעות ארגון מחדש של תפיסת הגירויים בלמידת תובנה. 1. **קיימת מטרה**. 2. **הפתרון מושג בבת אחת לאחר חשיבה מאומצת**. 3. **הפתרון מיושם ללא שגיאות**.

ספר: פרק 6

אחסון בזיכרון לטווח הארוך

מידע המאוחסן בזיכרון לטווח הארוך מקודד בווריאציות שונות: בצורה ורבלית (מילים של שירים, למשל), בצורה דמיונית (מראה פנים של אדם אהוב, למשל) ובצורה סמנטית – סט של משמעותיות סמויות.

ידע דקלרטיבי (הצהרתי) - ידע המתייחס למהות של דברים בעבר, בהווה ובעתיד. מרבית הידע הדקלרטיבי הוא ידע מפורש – ברגע שאנו נזכרים בו, אנחנו יודעים מה הדבר שאנו נזכרים בו.

ידע פרוצדורלי - ידע המסביר כיצד לעשות דברים. במקרים מסוימים, ידע פרוצדורלי מסביר כיצד לנהוג בסיטואציות מסוימות. בנסיבות כאלו, הוא גם ידע מותנה. חלק גדול מהידע הפרוצדורלי הוא ידע מרומז – אנחנו לא יכולים להסבירו בצורה מודעת, אבל הוא משפיע על חשיבתנו ועל התנהגותנו.

כיצד לומדים ידע דקלרטיבי?

כשמדובר בידע דקלרטיבי, יש הבחנה בין שני סוגי אחסון לטווח ארוך: למידה ע"י שינון ולמידה משמעותית.

למידה ע"י שינון – כשמנסים ללמוד ולזכור דברים בלי לקשר אליהם משמעות יתרה. צורה נפוצה של למידה ע"י שינון היא חזרה – חזרה על משהו שוב ושוב במסגרת זמן קצרה, או ע"י אמירה בקול, או ע"י חשיבה על הדבר. חזרה היא לא דרך אפקטיבית לשמירה על ידע בזיכרון לטווח הארוך. אם הלומד יחזור על הדבר מספיק פעמים, הוא עשוי לעבור לזיכרון לטווח הארוך, אך התהליך ארוך ומייגע.

למידה משמעותית – הבחנה בקשר בין מידע חדש למידע ישן, שכבר מאוחסן בזיכרון לטווח הארוך. כשמדברים על "הבנה" ו"תפיסה", מדברים על למידה משמעותית. למידה משמעותית אפקטיבית יותר מלמידה ע"י שינון כאשר רוצים לאחסן מידע בזיכרון לטווח הארוך. יש שלוש צורות ללמידה משמעותית: הרחבה, סידור ודימוי חזותי. בהרחבה, הלומדים משתמשים בידע קודם כדי "לקשט" רעיון חדש. סידור מקל על הלמידה, משום שקל לנו יותר לזכור מידע כמסדרים אותו בסדר לוגי. סידור יוצר הקשר בין פיסות שונות של מידע חדש ויצירת מבנה כולל ואחיד. צורה נוספת של סידור היא זיהוי קשר בין חלקים. דימוי חזותי (תמונות מנטאליות של אובייקטים או רעיונות) יכול להוות דרך אפקטיבית לאחסון מידע.

כיצד לומדים ידע פרוצדוראלי?

חלק מהפרוצדורות שאנשים לומדים נשענות על התנהגות גלויה לעין. לרבות אחרות, יש גם מרכיב מנטאלי משמעותי. מרבית הפרוצדורות משולבות בהתנהגות גלויה לעין וברכיבים מנטאליים. ידע פרוצדוראלי נע בין פעולות פשוטות לפעולות מורכבות. פעולות מורכבות נלמדות לאט, לאחר אימון ממושך.

כשמדובר בפרוצדורות מורכבות, לעיתים הלומד קולט אותן תחילה כידע דקלרטיבי. השימוש שלו בפרוצדורות הוא איטי ומסורבל, אך לאחר אימון, הידע הדקלרטיבי מתפתח לידע פרוצדוראלי.

תפקידם של ידע קודם ושל זיכרון עבודה באחסון בזיכרון לטווח הארוך

תלמידים עשויים לבחור בלמידה משמעותית כאשר יש להם ידע בסיסי קודם ומשמעותי. לעיתים, הידע הקודם של התלמיד עשוי "להתערב" במה שהתלמיד רוצה ללמוד כעת. לדוגמה – תלמיד עשוי להבין יותר טוב עיקרון מדעי, אם הוא ראה בעבר את אותו עיקרון, או בחייו הפרטיים או בכיתה. ככל שיש לתלמיד יותר ידע קודם, המאחסן בזיכרון לטווח הארוך, כך יהיה לו קל יותר ללמוד דברים חדשים. הסיבה לכך היא שככל שיש לתלמיד יותר ידע קודם, יש לו יותר מידע אליו יוכל לקשר את הידע החדש. הידע הקודם של התלמיד תורם ללמידתו בכמה דרכים:

- הידע הקודם עוזר לו לקבוע מה יותר חשוב ללמוד ובכך, מסייע לו למקד את תשומת הלב שלו כראוי.
- ידע קודם עוזר לתלמיד להרחיב מידע (למשל – השלמת מידע חסר).
- ידע קודם מספק מסגרת לסידור מידע חדש.

שימוש באמצעי עזר בהיעדר ידע קודם רלוונטי

כאשר תלמידים מתקשרים להבחין בקשר בין ידע קודם לידע חדש הנלמד בכיתה, או כאשר לגוף המידע אין מבנה סידורי לוגי, שיטות לימוד מיוחדות הנשענות על שימוש באמצעי עזר (mnemonics), עשויות לסייע לתלמידים לזכור את החומר הנלמד בצורה אפקטיבית יותר.

שליפת מידע מהזיכרון לטווח הארוך

שליפת מידע מהזיכרון לטווח הארוך נראית ככוללת דרך של אסוציאציות: רעיון אחד מזכיר לי רעיון שני, הרעיון השני מזכיר לי רעיון שלישי וכן הלאה. אנשים עשויים לזכור דבר בשלב מאוחר יותר, כאשר הצליחו לקשר אותו למשהו אחר המאוחסן בזיכרון לטווח הארוך שלהם.

גורמים המשפיעים על שליפת מידע

אפילו כאשר אנשים מקשרים בין מידע חדש לידע הבסיסי הקודם שלהם, הם לא תמיד מסוגלים למצוא את אותו מידע בסיסי כשהם זקוקים לו. מחקרים הצביעו על לפחות שישה גורמים המשפיעים על שליפת מידע:

1. **קשר מרובה לידע קודם ומגוון של הקשרים** – לעיתים תלמידים לומדים ידע חדש בסביבה מוגבלת, למשל – בכיתה מתמטיקה. כאשר זה קורה, התלמידים עשויים לקשר בין ההתנהגויות ודרכי החשיבה שנלמדו ובין המקום בו נלמדו בלבד. מדובר בשליפת מידע בנסיבות מוגבלות. תהליך זה נקרא "למידה תלויה מצב", או "הכרה (קוגניציה) תלויה מצב". לתלמידים יהיה קל יותר לשלוף מידע כאשר ניתן לקשר את המידע החדש לידע קודם מגוון להקשרים שונים אותם הם מכירים.
2. **ייחודיות** – תלמידים עשויים לזכור יותר טוב דברים ייחודיים. העובדה שהם שמים לב לדברים ייחודיים, מגבירה את הסיכויים שאותם דברים יישמרו בזיכרון לטווח הארוך שלהם. קל יותר לשלוף מידע ייחודי מהזיכרון לטווח ארוך, מאשר לשלוף מידע משעמם או שגרתי.
3. **הרמוניה רגשית (emotional overtone)** – כאשר מידע טעון רגשית, תלמידים ישימו לב אליו יותר, ימשיכו לחשוב עליו וירחיבו אותו. קל יותר לשלוף מידע טעון רגשית, מאשר מידע נטול רגש.
4. **אימון קבוע** – כפי שתואר קודם לכן, חזרה אינה דרך פרקטית ללמידה. לעומתה, אימון קבוע מדבר על חזרה ואימון ביכולת/מידע חדש במהלך כמה שבועות, חודשים, או שנים. כאשר אימון נפרש על טווח זמנים זה – ובאופן אידיאלי בהקשרים שונים – אנשים בכל גיל לומדים את המידע בצורה טובה יותר וזוכרים אותו לאורך זמן. לאחר אימון ממושך, אנשים יגיעו למצב אוטומטי – שימוש במיומנות במהירות, ללא מאמץ, תוך שליפה זריזה. בהגעה למצב אוטומטי טמון יתרון נוסף. כאמור, זיכרון עבודה מוגבל מבחינת קיבולת. לכן, כאשר מגיעים למצב אוטומטי בפעולות מסוימות, נותר מקום פנוי יותר בזיכרון העבודה לעובדות ומידע נוסף. מצב אוטומטי מושג אך ורק ע"י אימון.
5. **רמזים רלוונטיים לשליפת מידע** – רמזים המסייעים לנו להיזכר תחת איזו קטגוריה נמצא המידע אותו אנו מתקשים לשלוף.
6. **זמן המתנה** – הכוונה לזמן החולף כאשר המורה ממתין לכך שהתלמיד יגיד משהו, מהרגע בו המורה אמר דבר קודם לכן. במרבית הכיתות, זמן ההמתנה אינו מספיק עבור תלמידים, על מנת לשלוף את המידע הדרוש כדי להגיב לדברי המורה.

מדוע הלומדים שוכחים לפעמים?

מידע רב, בו נתקל הלומד, הוא מעין "דואר זבל" שלא שווה לשמרו. כאשר הלומד שוכח מידע שכזה, הוא נפטר מאי-סדר מיותר. לעיתים, יש ללומדים קושי לזכור מה הם כן אמורים לזכור. חמש סיבות אפשריות לשאלה מדוע לומדים שוכחים:

1. **כישלון באחסון או בייצוב המידע בזיכרון לטווח הארוך** – לא תמיד לומדים מצליחים לאחסן את המידע בזיכרון לטווח הארוך, ממגוון סיבות. בנוסף, גם לאחר שהמידע הועבר לזיכרון לטווח הארוך, הוא זקוק לזמן נוסף על מנת להתייצב ולהתגבש. לפעמים, יש כשל בשלב זה.
2. **דעיכה/ריקבון (decay)** – כמו שהוזכר קודם לכן, לא כל המידע המאוכסן בטווח הארוך נשאר שם לנצח. מידע מסוים עשוי להישכח ולדעוך. לכן חוקרים מסוימים מתייחסים לתהליך זה כאל דעיכה, או "ריקבון" (decay).
3. **חיפוש לא הולם בזיכרון לטווח ארוך** – לתלמידים עשויים להיות קשיים בשליפה מהזיכרון לטווח הארוך. לעיתים, הם פשוט לא מסוגלים להיזכר ולשלוף את המידע המבוקש. לעיתים הם עשויים "להיתקל" במידע בשלב מאוחר יותר, כאשר ראו משהו אחר. במקרים אחרים, הם לעולם לא יצליחו לשלוף את אותו מידע, אולי משום שלמדו אותו ע"י שינון, או שאין להם מספיק רמזים לשליפה שידריכו אותם בעת החיפוש בזיכרון לטווח הארוך.

4. **התערבות** – לפעמים אנשים מסוגלים לשלוף בקלות דברים שלמדו, אך לא מצליחים להבין מה מתקשר למה. התערבות עשויה להתרחש כאשר מדובר בפרטים הדומים זה לזה, או כאשר הפרט נלמד ע"י שינון ולא ע"י למידה משמעותית.
5. **טעות בשחזור** – לעיתים תלמידים מצליחים לשלוף חלקים ממידע שמאוכסן בזיכרון לטווח הארוך, אך לא מצליחים לשלוף את שאר חלקי המידע הרלוונטי. במקרים כאלה, הם עשויים להשלים את הפערים תוך הישענות על ידע כללי ועל הנחותיהם על העולם. למרות שהפערים מושלמים לפי היגיון לוגי, לא תמיד הם מושלמים בצורה נכונה. צורה זו של שכחה נקראת "טעות בשחזור".

הפרעות בשליפת חומר :

הפרעה פרואקטיבית - חומר ישן מפריע לזכירת חומר חדש (או משבש אותו). לדוג' אם יבקשו ממני לזכור טלפון של אדם שעכשיו החליף טלפון, הטלפון הקודם יפריע לי לזכור- רמז שליפה מקושר ל2 פריטים.

הפרעה רטרואקטיבית - חומר חדש מפריע לזכירת חומר ישן (או משבש אותו). כיוון שהסכמות נמצאות באותה מגירה, לדוגמא אחסון הסיסמא החדשה יקשה עלי לזכור סיסמא ישנה.

חוסר של רמזי שליפה (Recognition- זיהוי, Recall- הזכרת) רמזי שליפה- מידע שמאפשר להיזכר בקלות. כמו זיהוי אדם מוכר מהצבא אשר בהקשר אחר הזיהוי לא יצליח. במידה ותיהיה במילואים תצליח להיזכר. (רמז שליפה)

השערת הדעיכה - שכחת מידע שלא השתמשו בו. כל מידע משאיר "סימן" בזיכרון.

הגורם הרגשי - זכירה ושכחה מושפעות ממצב רגשי, לחץ נפשי, black out. (כמו ואלס עם באשיר והתמונות המושתלות בלונה פארק, אנשים בנו זיכרונות שלמים לפי הדמיון). כמו כן קיימים מקרים רבים של אבדן זכרון או זכרונות מודחקים.

מושגים מהספר

למידה LEARNING

שינוי ארוך טווח בייצוג המנטאלי או באסוציאציות, כתוצאה מחוויה.

פסיכולוגיה קוגניטיבית COGNITIVE PSYCHOLOGY

פרספקטיבה תאורטית כללית, המתמקדת על תהליכים מנטליים בדגש על למידה והתנהגות.

תהליך קוגניטיבי COGNITIVE PROCESS

חשיבה ותגובה מנטלית מסוימת על אירוע או פיסת מידע.

תאוריית עיבוד המידע INFORMATION PROCSSING THEORY

פרספקטיבה תאורטית המתמקדת בדרכים ספציפיות בהן הלומד חושב או מעבד מנטלית מידע או אירועים.

קונסטרוקציה CONSTRUCTION

תהליך מנטלי בו הלומד בונה לעצמו הבנה או אינטרפרטציה בעזרת חלקי מידע שונים ונפרדים.

קונסטרוקטיביזם CONSTRUCTIVISM

גישה תאורטית הגורסת כי לומדים "מרכיבים" בעצמם את הידע שלהם באמצעות חוויותיהם האישיות ולא סופגים מידע.

זיכרון MEMORY

היכולת המנטלית לשמור דבר מה שנלמד קודם לכן ; כמו כן ה"מיקום" המנטלי בו הלומד אחסן את החומר הנלמד.

אחסון STORAGE

תהליך האחסון של מידע חדש בזכרון .

"רשם חישתי" SENSORY REGISTER

מרכיב בזכרון ; "מחזיק" מידע באופן בלתי מעובד למשך זמן קצר מאוד (2-3 שניות, תלוי מה הדבר).

תשומת לב ATTENTION

התמקדות של (תהליך ה)עיבוד מנטלי בגירוי מסויים.

זיכרון פעיל WORKING MEMORY

מרכיב בזכרון; "מחזיק", מעבד וחושב על פיסת מידע מוגבלת במשך זמן קצר.

המבצע הראשי CENTRAL EXECUTIVE

מרכיב בזכרון האנושי; "רואה" את שטף המידע

חזרה תחזוקתית MAINTANANCE REHARSEL

חזרה מהירה על פיסת מידע קטנה, על מנת להשאירה בזיכרון הפעיל.

זיכרון לטווח ארוך LONG TERM MEMORY

רכיב בזכרון; "מחזיק" ידע וכישורים לתקופה ארוכה (יחסית).

תפעול ACTIVATION

"דרגה" הניתנת לדבר בזכרון אשר "טופל" (כלומר עובד) באופן אקטיבי ועובד מנטלית.

ידע דקלרטיבי DECLARTIVE KNOWLEDGE

ידע הנוגע לטבע ה"איך" של דברים: איך הדברים ישנם, היו ויהיו.

ידע פרוצדורלי PROCEDURAL KNOWLEDGE

ידע העוסק כיצד לעשות דברים (לנהוג, לאכול בסכו"ם).

ידע מותנה CONDITIONAL KNOWLEDGE

ידע העוסק בתגובה הראויה (מנטלית או פיזית) לסיטואציה, בהתאם לתנאים השונים.

ידע מפורש EXPLICIT KNOWLEDGE

ידע אשר הלומד מודע לו ויכול לתאר אותו בצורה מילולית.

ידע מרומז IMPLICIT KNOWLEDGE

ידע אשר הלומד אינו נזכר בו באופן מודע, או שאינו יכול להסבירו. יחד עם זאת, זהו ידע אשר משפיע על התנהגות ו/או חשיבתו של הלומד.

שינון שבעל פה ROTE LEARNING

למידה של מידע באופן (יחסית) לא מעובד, מבלי להבינו או למשמע אותו.

חזרה REHARSAL

תהליך קוגניטיבי בו יש חזרה על המידע שוב ושוב במסגרת זמן קצרה (לרוב מדובר במספר דקות או פחות), כדרך אפשרית ללמידה וזכירה של המידע.

למידה משמעותית (המעניקה משמעות) meaningful learning

תהליך קוגניטיבי בו הלומד מקשר מידע חדש לדברים שהוא כבר יודע.

הרחבה ELABORATION

תהליך קוגניטיבי בו הלומד מייפה (או מוסיף ל)מידע חדש בהתבסס על מה שהוא כבר יודע/מכיר.

ארגון ORGANIZATION

תהליך קוגניטיבי בו הלומד מקשר בין מספר פיסות מידע שעליו ללמוד (על ידי יצירת קטגוריות, זיהוי ההיררכיה, קביעת יחסי סיבה ותוצאה).

מפת קונספט CONCEPT MAP

דיאגרמה הנוצרת לאור רעיון מסוים, בה מוצגים מושגים (קונספטים) והיחסים הפנימיים ביניהם. תפקיד מפה זו הוא להגביר את הלמידה והזכרון של הנושא.

דימוי חזותי VISUAL IMAGERY

התהליך בו נוצרת "תמונה" מנטלית של אובייקט או רעיון – ייצוג מנטלי של רעיון ע"י תמונה או אובייקט (מודגם בעמוד 196 על ידי הסינית המנדרינית).

בסיס המידע KNOWLEDGE BASE

המידע הקיים אצל כל אדם לגבי נושא מסוים, או על העולם בכללותו.

PRIOR KNOWLEDGE ACTIVATION קודם מידע של תפעול

איזכור של מידע קודם ללמוד ביחס למידע חדש.

MEANINGFUL LEARNING SET מערכת למידה משמעותית

גישה לפיה הלומד ממשמע ומבין את המידע אותו הוא לומד.

MENMONIC מנמוני

טריק שנועד לסייע ללמוד ולזכור מידע ספציפי (משמעות המילה מנמוני היא אמצעי אמצעי עזר המסייע לזכירה של דברים).

VERBAL MEDIATOR מגשר מילולי

מילה או משפט המחברים בין שתי פיסות מידע שונות.

KEYWORD METHOD שיטת מילת המפתח

טכניקה מנמונית; יצירת אסוציאציה בין שתי רעיונות שונים על ידי ייצוג חזותי או מילים הנשמעות אותו הדבר ומייצגות את הרעיונות.

SUPERIMPOSED MEANINGFUL SRUCTURE מבנה משמעותי מתווסף

צורה, מילה, משפט, פואמה, או סיפור על מידע על מנת להקל היזכרות בו (כלומר, קישור של מידע לצורה, מילה וכ' על מנת להיזכר בה בקלות. לדג': לקשר את התאוריה של יורי ברונפברנר לעיגול- כל מעגל מושפע ממעגל קודם).

SITUATED LEARNING AND COGNITION קוגניציה ולמידה בהקשר של סיטואציה

כישורי ידע, התנהגות וחשיבה נרכשים ומיושמים בהקשרים מסויימים, ובעלי יכולת שליפה מצומצמת (אם בכלל) בהקשרים אחרים.

HOT COGNITION קוגניציה חמה

למידה או תהליך קוגניטיבי הטעונים רגשית (לדג': יהודי שלומד על השואה).

AUTOMATICITY אוטומטיות

היכולת לענות מהר וביעילות בזמן עיבוד מנטלי או ביצוע מטלה.

RETRIVAL CUE רמז לשליפה

גירוי שמדריך היכן לחפש פיסת מידע בזכרון הארוך-טווח.

RECOGNITION TASK מטלת זיהוי

מטלת זכרון; המבצע אותה צריך לזהות מידע נכון לצד מידע שקרי או לא רלוונטי (לדג': שאלות אמריקאיות).

RECALL TASK מטלת הזכרות

מטלת זכרון; המבצע צריך לשלוף מידע מהזכרון לטווח ארוך עם רמזי שליפה מינימליים

wait time זמן המתנה

זמן ההמתנה שהמורה מחכה עד שהיא מגיבה; אחרי שאילת שאלה או שמיעת התשובה/תגובה של התלמיד.

CONSOLIDATION ביסוס/גיבוש

תהליך נוירולוגי; מידע חדש שנרכש מתגבש במוח, לרוב לוקח מספר שעות, אך לעיתים גם יותר.

DECAY רקבון

תהליך היחלשות והתרופפות של מידע המאוחסן בזכרון לטווח ארוך, לרוב בשל חוסר שימוש.

INTERFERNCE התערבות

תופעה שבה מידע הקיים בזכרון לטווח ארוך מפריע לזכירה של מידע חדש נכונה.

RECONSTRUCTION ERROR טעות שיחזור

הבנייה הגיונית אך לא נכונה של זיכרון, על ידי ערבוב של מידע הנשלף מהזכרון לטווח ארוך עם ידע ואמונה כללית על העולם של הלומד.

שיעור:

תפיסה

תהליך בו בוחרים, מארגנים ומפרשים אינפורמציה שנאספת על ידי החושים, בכדי להבין את העולם שסביבנו

גירוי- > תחושות: מה קרה? -> תפישה: מה המשמעות?

מה משפיע על הסביבה?

מאפיינים של הגירוי (לדוגמה: בולטות, גודל)
מאפיינים של התופס (לדוגמה: המוטיבציה, הידע הקודם-סכמות, מצב-הרוח, התרבות)
מאפיינים במצב שבו נעשית התפיסה, מהם הגירויים הנוספים שמסביב לגירוי זה?

חשיבות הדיוק בתפיסה בהקשרים חינוכיים

- ✓ שכלול היכול לעזור בעיבוד מידע (זכירה ולמידה).
- ✓ הערכה, התייחסות הוגנת. כשאני מעריכה תלמידים אני רוצה להיות כמה שפחות מושפעת מתפישות סובייקטיביות שאני באה איתן כי זה עלול ליצור הטיה. או לחילופין כשאני באה עם סכמה ש'בנות פחות טובות מבנים במתמטיקה', אני אשים לב יותר לכישלונות של הבנות בעת ההערכה שלהן.
- ✓ קבלת החלטות נכונה ואתית.

ההקשרים שאנו באים איתם יכולים לחלק לנו את העולם לקטגוריות מסוימות.

שיפור הדיוק בתפיסה

אפשר לשפר את הדיוק בתפישה על ידי הבנה של:

מהן התפישות? כיצד הן נוצרות? ממה הן מושפעות וממה צריך להיזהר?

מושגים מרכזיים בתפישת עצמים: (תופס גם לגבי תפיסת אנשים)

1. **סלקציה** – לדוגמא אפקט מסיבת הקוקטייל. אנו נחשפים להמון גירויים שמיעתיים ואנו מסבים את תשומת הלב שלנו לגירויים שנשמעים לנו רלוונטיים. אנו מחליטים מה נשאר בתוך המערכת שלנו ומה עובר הלאה ולא נשים אליו לב.
2. ***קטגוריזציה (הקבצה)** – עיקרון הקירבה. פישוט הגירוי כדי שיהיה יותר נוח לעבד אותו.
****קטגוריזציה** – עקרון הסגירות. הנטייה שלנו לייצר לעצמנו צורות סגורות.
*****קטגוריזציה- עקרון ההמשכיות.**
******קטגוריזציה-עקרון הדמיון.** אנו נוטים לחלק דברים לפי הדמיון שלהם.
קטגוריזציה -נובע מתוך ארגון מידע - גישת הגשטלט – "השלם הוא אחר מסכום חלקיו". התמקדות בתבנית השלמה (ההוליסטית) של התנהגות.
- קצת על עקרונות קטגוריזציה וטעויות נפוצות במבחנים:**
***הטעות של הקירבה** – בלבול בין מושגים שלמדנו יחד.
***הטעות של הסגירה** – הצגת תשובה או מודל בתשובה בקווים כלליים שחסרים בה חלקים.
***הטעות של ההמשכיות** – בקריאת והבנת השאלות. לוודא שלא המשכתם בראש שאלה שלא נשאלה.
***טעות של דמיון** – בלבול בין מושגים דומים, או תיאוריות דומים. (חיזוקים – עונשים).
3. **הבחנה בין דמות לרקע** - אנו עושים הבחנה בין מה שרלוונטי וחשוב לבין מה שלא חשוב לנו. ישנה גם הבחנה בין דמות לרקע.
4. **תפקיד ההקשר** – כשהגירוי עמום נפרש אותו לפיה הקשר, לפי הגירויים שנמצאים סביבו. לעיתים הדרך להבנה נכונה היא רק מתוך ההקשר.

אלוהים ישמור כמה חומר.....