

מוטיבציה – מה מורים צריכים לדעת

קרול א' איימס*

יש לזכור שלושה דברים בנוגע לחינוך. הראשון הוא מוטיבציה. השני הוא מוטיבציה. השלישי הוא מוטיבציה.

טרל ה' בל

152

מה נדרשים המורים לדעת על מוטיבציה ללימודים של תלמידים? מובן שהמושגים, העקרונות והתאוריות של המוטיבציה צריכים להיות יסודות בסיסיים בכל קורס מבוא בפסיכולוגיה חינוכית; אולם אין בכך די. מורים צריכים לדעת כיצד ידע מושגי זה מתייחס לכיתה ולתפקידם ההוראתי בכיתה. הם צריכים לדעת גם כיצד להסתמך על ידע זה בעת התמודדות עם סוגיות הכרוכות במוטיבציה ובעת קבלת החלטות בנושא ההוראה.

בעיה שכיחה העומדת בפני המורה מתייחסת לשיעורי בית. איזו מדיניות יש לקבוע לגבי שיעורי בית כך שהתלמידים יכינו אותם ועדיין ימשיכו לגלות עניין בחומר הנלמד? המדיניות של מורה א' קובעת שיש להגיש את שיעורי הבית מדי יום, שכל שיעורי הבית ייבדקו מדי יום ביומו ויינתנו עליהם ציונים, וכן ששיעורי הבית יהוו 30 אחוז מהציון הכולל של השליש, או הסימסטר. מדיניותו של מורה ב' קובעת שעל התלמידים להקדיש לשיעורי הבית לא יותר מחצי שעה בכל ערב, ששיעורי הבית יזוכו בציון של משביע רצון או לא משביע רצון, שתלמידים יוכלו להכין מחדש ולתקן את עבודתם, וכן ששיעורי הבית יהוו עשרה אחוזים מהציון. אפשר לחשוב שהמדיניות הקפדנית של מורה א היא אפקטיבית יותר, אך המחקר על המוטיבציה מצביע על כך שדווקא מדיניותו של מורה ב' נוטה יותר לקיים את שני היעדים. ברמת הכיתה, מורים עומדים לעתים תכופות בפני ילדים הנמנעים מאתגרים דרך קבע. ברמת הבנייה, על מורים להיפגש ולהחליט כיצד יש לבנות תכנית קריאה כך שתלמידים יקראו יותר וגם יפיקו הנאה מרובה יותר מקריאה. אלו הן דוגמאות פשוטות לבעיות ולהחלטות יום-יומיות הכרוכות בשאלות של מוטיבציה.

* Ames, Carol A., "Motivation: What Teachers Need to Know", in Teachers College Record, Vol. 91, No. 3, Spring 1990, pp. 409-421.

המוטיבציה של תלמידים מתוארת מזה זמן מה כאחת הבעיות הראשונות במעלה של החינוך¹ זוהי לבטח בעיה המצוינת בתכיפות הגבוהה ביותר על ידי מורים. המוטיבציה חשובה בשל תרומתה להישגים, אך חשובה גם כשלעצמה כתוצר.



המוטיבציה אינה מילה נרדפת להישג, ואי-אפשר להסיק על הנעת תלמידים על סמך התוצאות שהשיגו במבחני הישגים. גורמים רבים קובעים הישגים מידיים וביצועים במבחנים, ואפשר גם להבטיחם במגוון של דרכים. נהלים מסוימים שנועדו להגביר הישגים מידיים עשויים לאמתו של דבר להפחית מעניינם של תלמידים בלמידה כמו גם במעורבות ארוכת הטווח בלמידה. כאשר אנו מתייחסים למוטיבציה כתוצר, אנו עוסקים ב"מוטיבציה ללמידה"². במידה שאנו תופסים את פיתוח המוטיבציה ללמידה כערך, השאלה המעסיקה אותנו היא האם תלמידים יוזמים פעילויות למידה ומקיימים מעורבות בלמידה כמו גם מחויבות לתהליך הלמידה? בתי ספר אפקטיביים ומורים אפקטיביים מתאפיינים בכך שהם מפתחים בקרב תלמידים מטרות, אמונות ועמדות המשמשים לקיום מעורבות ארוכת טווח, ותורמים למעורבות איכותית בלמידה.

אם נעריך את בתי הספר ואת כיתות הלימוד שלנו רק על-פי הישגי התלמידים, אנו עלולים בנקל לאבד מגע עם המטרות והערכים החינוכיים האחרים. הישגי התלמידים אינם מבוקשנו היחיד. אנו מעוניינים שתלמידים גם יעריכו את תהליך הלמידה ואת השיפור במיומנויות שלהם, ויקדישו מרצון את המאמצים הדרושים לפיתוח וליישום המיומנויות והידע שלהם. לבסוף, אנו מבקשים שתלמידים יפתחו מחויבות ארוכת טווח ללמידה.³ במובן זה, המוטיבציה היא תוצר של חינוך. תלמיד הבוחר להשתתף בשיעורי מדע מתקדמים מכיוון שהוא מעוניין לדעת יותר ולא רק מכיוון שהוא חושב שביכולתו להצליח משמש דוגמה לתוצר כזה.

לפיכך יש להעניק קדימות לסיוע למורים בפיתוח הבנה של חשיבות המוטיבציה. זהו אכן אתגר לספרי לימוד בפסיכולוגיה חינוכית. אלה מקדישים על-פי רוב פרק אחד בלבד לנושא המוטיבציה, המספק מעט יותר מאשר סקירה של תיאוריות ושל מושגים. יתר על כן, לעתים קרובות נושאים הקשורים הדוקות למוטיבציה – כגון: ניהול הכיתה, הבדלים אישיים, מבחנים והערכות, הקבצות ומשפחה – מטופלים בפרקים אחרים תוך קישור רופף אם בכלל למושגי המוטיבציה וללא דיון בתהליכי המוטיבציה. פסיכולוגיה חינוכית עוסקת ביישום; אין די בהדגשת תיאוריות או בסקירת מבנים בסיסיים תוך פיזור דוגמאות פה ושם.

נוהגים לאפיין מוטיבציה במסגרת של מה שמכונה ההשקפה הכמותית של המוטיבציה,⁴ שעל-פיה המוטיבציה היא עצמת ההתנהגות, כיוון ההתנהגות ומשך ההתנהגות.⁵ השאלה העומדת בפני מורים היא כיצד לגרום לתלמידים לבצע את מה שהמורה מצפה מהם לבצע, וכיצד לגרום להם לעשות כן בהתמדה ולאורך זמן. אך מיקוד זה אינו מסייע לנו בחשיבה על האופן שבו יש לפתח ולטפח מוטיבציה ללמידה בקרב התלמידים.

במקום לעסוק במשך ההתנהגות (או מה שמכונה זמן עיסוק – engaged time), עלינו לחשוב על איכות העיסוק במשימה (task). תלמידים צריכים לפתח דפוסי חשיבה של מוטיבציה, התורמים ללמידה תוך ויסות עצמי. משך הזמן שתלמידים מקדישים למשימה אינו מדד המאפשר לנו לדעת למה הם קשובים, כיצד הם מעבדים מידע, כיצד הם מגיבים לביצוע שלהם וכיצד הם מפרשים משוב. הגורם המכריע הוא איכות זמן העיסוק, ולא משך זמן העיסוק.

במקום כיוון ההתנהגות, עלינו לחשוב על מטרות התלמידים או על הסיבות ללמידה. שני תלמידים עשויים לבחור לעסוק בפרויקט מדעי או למלא דף עבודה במתמטיקה, אולם ייתכן שמטרותיהם בעיסוק זה יהיו שונות לחלוטין. סביר להניח שתלמיד העובד למען תגמולים חיצוניים כמו ציונים יעסוק בתהליכי חשיבה והתנהגויות שונים מאוד מאלו של תלמיד המעוניין ללמוד משהו חדש על הנושא או לשפר מיומנות. הסיבות ללמידתם של תלמידים הן בעלות השלכות חשובות באשר לאופן שבו הם ניגשים ללמידה ועוסקים בה.

כמו כן, מוטיבציה אינה עניין של הגברת העצמה של התנהגות. המשימה העומדת בפני המורים אינה העלאת רמת המוטיבציה או אפילו הבאתה לרמה אופטימלית; טענה כזאת מנציחה את ההשקפה שמוטיבציה היא מצב של עוררות או של אנרגיה. על-פי הנחה זו, הגברה או אופטימיזציה של מצב זה תשפר גם את הביצוע. אנו מוצאים לעתים קרובות שתלמידים יכולים להיות מונעים באותה מידה, אך מסיבות שונות מאוד. לעתים תכופות הבעיה אינה בכך שהילד חסר מוטיבציה, אלא שהוא חסר מוטיבציה לעשות את מה שאנו מעוניינים שיעשה. במקום להתמקד בהבחנה בין מוטיבציה גבוהה, מוטיבציה נמוכה ומוטיבציה אופטימלית בקרב תלמידים, עלינו להגדיר דגמי מוטיבציה מסתגלים ובלתי-מסתגלים או חיוביים ושליליים, וכן להבין מדוע וכיצד תבניות אלו מתפתחות לאורך זמן.

מבנים של מוטיבציה

הוראת מושגים כמותיים כמו משך זמן, עצמה וכיוון לא תסייע למורים בהבנה מדוע וכיצד תלמידים מפתחים דפוסי חשיבה מסתגלים, חיוביים או אפקטיביים. ברמה הכללית ביותר, דפוסי חשיבה אלו כוללים מטרות, אמונות ועמדות הכרוכים באופן שבו תלמידים ניגשים למצבי למידה, עוסקים בתהליך הלמידה ומגיבים לחוויות למידה. דוגמאות לכך הן ערך עצמי או מושג העצמי של האדם באשר ליכולת, לתכונות, ללמידה תוך ויסות עצמי ולמטרות הישגים. עלינו להקדיש תשומת לב רבה יותר לדרך שבה מורים יכולים להצליח יותר בהפנמת דפוסי מוטיבציה מסתגלות אלו בקרב תלמידים. אתאר בקצרה כמה ממבנים אלו, כהכנה לדבריי הבאים.

ערך עצמי

הערך העצמי של תלמידים קשור הדוקות לתפיסתם העצמית באשר ליכולתם בסביבת בית הספר.⁶ לתפיסה עצמית זו של יכולת או של מסוגלות (efficacy) אישית יש השלכות משמעותיות על התנהגות ההישג של תלמידים. מסוגלות אישית היא הציפייה או האמונה שאדם מסוגל לבצע משימה מסוימת, או לארגן ולהוציא אל הפועל את ההתנהגויות הדרושות במצב מסוים.⁷ מסוגלות אינה תפיסה עצמית של יכולת במובן הכללי אלא היא תלוית-משימה או תלוית-מצב. הערך העצמי של אדם עומד על הפרק כאשר המשימה חשובה וכאשר הוא חש מאוים מבחינת יכולתו. ברור שבכיתה אפשר להפוך כל משימה לדבר חשוב באמצעות השימוש בתגמולים חיצוניים ונהלי הערכה מסוימים. אכן, קשה מאוד להתבונן בכיתה ולקבוע מהם הדברים החשובים או חסרי החשיבות בעבור ילדים שונים. כתוצאה מכך, לעתים קרובות מסוגלות אישית היא גורם מכריע בחיזוי המטלות שתלמידים יבחרו, נכונותם לנסות מטלות קשות ולהתמיד בהן, ובכיתות רבות אף הביצועים הממשיים.

ממבט ראשון, נראה כי הגברת המסוגלות העצמית של תלמידים מתמצה בהגברת ביטחונם בכך שהם מסוגלים להצליח. אין הדבר כך בהכרח. ניקח לדוגמה מצב שבו מורה אומרת לכל תלמידיה שכל הסיפורים שיכתבו עתידיהם להופיע בעיתון הכיתה. אף על פי שכל הילדים יכולים לצפות להצלחה ב"פרסום" סיפוריהם, ילד מסוים עלול עדיין להטיל ספק ביכולתו לכתוב סיפור. לא חל שינוי בביטחון העצמי של הילד באשר ליכולתו לכתוב את הסיפור. לעומת זאת, המסוגלות העצמית של ילדים מגיבה בחיוב כאשר הם לומדים להציב מטרות מציאותיות קצרות טווח, וכאשר מלמדים אותם כיצד להתקדם לעבר מטרות אלה. לא נדרש כאן שכנוע שהם מסוגלים להצליח, או אפילו הבטחת הצלחה; יש לספק להם את האסטרטגיות לשם כך.

הבנת הילדים את יכולתם מגיבה לשינויים התפתחותיים כמו גם להשפעות מצביות, ויש לכך השלכות חשובות גם על העשייה. לילדים צעירים יש תפיסה אופטימית של יכולתם, ציפיות גבוהות להצלחה ויכולת להשתקם במהירות לאחר כישלון.⁸ הם גם נוטים לזהות מאמץ עם יכולת. לגביהם, תלמידים שמתאמצים הם חכמים ותלמידים חכמים מתאמצים. ככל שילדים מתקדמים בבית הספר, תפיסתם העצמית באשר ליכולתם פוחתת ונוטה לשקף את הערכת המורה. הערכתם העצמית של ילדים בוגרים יותר מגיבה יותר לכישלון או למשוב שלילי, כלומר, הם נוטים להנמיך את ציפיותיהם לאחר כישלון. זאת ועוד, ילדים בוגרים יותר מפתחים השקפה מבחינה יותר בין מאמץ לבין יכולת. בעוד שמאמץ עשוי להגביר את הסיכוי להצלחה, היכולת קובעת את גבולות הישגיו של המאמץ. כאן המאמץ הופך ל"חרב פיפיות":⁹ מאמץ וכישלון בצדו מאיימים על התפיסה העצמית באשר ליכולת.

155

מהן המסקנות המתבקשות מכך לגבי מורים? ראשית, שבחים על מאמצייהם של ילדים צעירים עשויים להעביר להם תחושת ביטחון ביכולתם. מכיוון שאינם מבחינים בבירור בין יכולת למאמץ, שבחים על מאמצייהם עשויים להגביר את ביטחונם העצמי. הדבר אינו נכון לגבי ילדים בוגרים יותר. הם מבחינים בין מאמץ ליכולת, וחשוב להם יותר להיתפס כבעלי יכולת. מכאן הפער בין ההעדפות של מורים לאלה של תלמידים. בעוד שמורים עשויים להעריך מאמץ ועבודה קשה, תלמידים מעדיפים למרב את סיכוייהם להצליח, תוך שהם משקיעים את המאמץ המזערי ביותר. יכולת הוא דבר חשוב ברוב הכיתות; כאשר תפיסתם העצמית של תלמידים באשר ליכולתם מאוימת, הם מפגינים מוטיבציה של הימנעות מכישלון.¹⁰ הם מפעילים טקטיקות של הימנעות מכישלון כמו חוסר מאמץ, משיכת זמן, מאמץ מזויף ואפילו הכחשת מאמץ. מדוע הם עושים זאת כאשר ברור שהתנהגויות אלו מגבירות את הסיכוי לכישלון? התנהגויות אלו מפחיתות את המשמעות השליליות של כישלון. מנקודת מבטם של תלמידים, כישלון ללא מאמץ אינו בעל משמעות שלילית באשר ליכולתם. הם השיגו "כישלון תוך שמירה על הכבוד".¹¹

ייחוס תכונות ואמונות מטאקוגניטיביות קרובות

ייחוס התכונות להצלחה ולכישלון מצד תלמידים הוא בעל השלכות על התנהגות ההישג שלהם. השלכות אלה מתוארות היטב בספרות המחקרית. ייחוסים קשורים לציפיות באשר לסבירות ההצלחה, להערכות באשר ליכולת אישית, לתגובות רגשיות של גאווה או חוסר אונים, ולנכונות לעסוק בקוגניציות המונעות על ידי מאמץ כמו גם בלמידה תוך ויסות עצמי. במשך הזמן, ילדים המאמינים שכישלון נובע מהיעדר יכולות עשויים להפגין תחושה של חוסר אונים. ילדים אלו מתאפיינים בציפיות נמוכות, ברגשות שליליים ובאסטרטגיות לא-אפקטיביות. קיימת סבירות נמוכה יותר שילדים בעלי דפוסי ייחוס דיספונקציונליים כאלה יפתחו או יפעילו אותן מיומנויות מטאקוגניטיביות המאפשרות התמודדות עם טווח רחב של מטלות לימודיות. לעומת זאת, סביר להניח שילדים הרואים קשר בין מאמצייהם לבין הצלחה יגיבו לכישלון או למצבים בעייתיים בתקווה ויעסקו בהתנהגות אסטרטגית המכוונת למשימה.¹²



השימוש שתלמידים עושים באסטרטגיות למידה ובתהליכי חשיבה אחרים של ויסות עצמי קשור לאמונות ייחוסיות. אלו תהליכים המונעים על ידי מאמץ, ומבחינה זו הם כרוכים במוטיבציה. תהליכים אלה כוללים לדוגמה ארגון ותכנון, הצבת מטרות, בקרה עצמית וכן הוראה עצמית. אסטרטגיות אלו מכונות אסטרטגיות למידה כלליות, מכיוון שאפשר ליישם אותן על-פני מצבים שונים ובתחומים שונים. מובן שעל התלמידים להכיר את האסטרטגיות ולהיות מודעים למידת התאמתן לנסיבות, אך מעבר לידע ולמודעות קיימת גם השאלה של רצייה (או מוטיבציה), האם התלמידים עתידים ליישם את האסטרטגיות בחירת התלמידים לעסוק בחשיבה אסטרטגית כזאת תלויה בעיקר במידת נכונותם להשקיע את המאמץ הדרוש ובאמונתם שמאמץ מוביל להצלחה. כך, קיימות שתי סוגיות הנוגעות לשימוש באסטרטגיות על ידי תלמידים. הסוגיה הראשונה נוגעת לשאלה האם עומדות לרשותם של תלמידים המיומנויות או האסטרטגיות הדרושות, והאם הם מסוגלים ליישם אותן? השנייה היא סוגיה של מוטיבציה: האם תלמידים מאמינים שמאמץ קשור להצלחה ושהתוצאה מצדיקה את המאמץ, והאם הם מוכנים להשקיע את המאמץ הדרוש? ¹³

מטרות הישג

הסיבות ללמידה ומטרות ההישג של התלמידים קשורות לייחוס התכונות. ¹⁴ הסוגיה כאן היא מדוע תלמידים עוסקים בלמידה ובוחרים לעסוק במטלות לימודיות, ולא האם הם עוסקים בכך. לדוגמה, תלמידים עשויים לבחור להשתתף בפעילויות מסוימות כדי לזכות בתגמולים חיצוניים, כדי לפתח את מיומנויותיהם ואת יכולתם, כדי להפגין את חכמתם על ידי ביצועים העולים על אלה של אחרים או על ידי ניסיון להצליח תוך מאמץ מזערי.

תלמידים המעוניינים ללמוד דברים חדשים ולפתח את מיומנויותיהם ואת יכולתם מתוארים כתלמידים המכוונים לפיתוח מומחיות בחומר (mastery oriented). אלה מוכנים להקדיש את המאמץ הדרוש ללמידת דברים חדשים ולהתמודדות עם מטלות מאתגרות. נטייה זו של יעד מומחיות עשויה להוביל ללמידה עצמאית ולמעורבות מתמשכת בפעילויות הישג. תלמידים אלה הם בעלי מוטיבציה ללמוד.

בניגוד לכך, תלמידים המחשיבים את הביצוע הנורמטיבי והמבקשים להפגין את יכולתם או להגן עליו כאשר הם חשים מאוימים, מכוונים להדגמת יכולת (performance oriented). הם נוטים להקדיש מחשבה רבה יותר ליכולתם מאשר לשאלה "כיצד לבצע את המשימה?" האסטרטגיות שלהם, כגון שינון עובדות, קריאה או לימוד רק לקראת מבחן, נוטות לשרת את הביצועים שלהם לטווח קצר בלבד.

הבחירה לאמץ מטרות מומחיות או מטרות הדגמת יכולת תלויה בחלקה בהתנסויות של התלמידים במסגרת הכיתה, ובעיקר בהתרשמות שלהם מהאופן שבו המורה בונה את הלימוד בכיתה. ¹⁵ ילדים רבים מגיעים לבית הספר עם מטרות מומחיות או למידה, אך רבים עוברים חברות המכוון אותם למטרות הדגמת יכולת. ¹⁶ כאשר אנו מביאים בחשבון את העליונות של נהלי הערכה ציבוריים, של השוואות

נורמטיביות, של תגמולים חיצוניים, של הקבצה על-פי יכולת ושל דגש על תפוקה, מהירות ושלמות, אין פלא בכך שילדים מתקשים לקיים מכוונות למומחיות או ללמידה.

הגברת המוטיבציה

במרבית קורסי מבוא שלנו, אין אנו ממשיכים מעבר לתיאוריות או למבני המוטיבציה הבסיסיים. עם זאת, אל לנו להניח שמורים מוכנים לתרגם רעיונות אלו לפעילות כיתתית. זו בעיה מרכזית של קורסי מבוא. אנו מקדישים תשומת לב מועטה מדי לדרך שבה ההקשר החברתי של הכיתה עשוי לחבל בהתפתחות המוטיבציה של תלמידים ללמוד או להקל עליה, ולשאלה כיצד עקרונות מוטיבציה מתייחסים זה לזה. אנו סוקרים את השאלות הבסיסיות, מדגישים עקרונות אחדים ואולי גם סוקרים מקרה בוחן אחד או שניים, ולאחר מכן מקווים שפיתחנו במידת מה את האינטואיציה של המורה ושהוא יהיה מסוגל ליישם ידע זה. ספרי לימוד רבים העוסקים ביישומים, מסתמכים על השכל הישר. בכמה ספרים מרכזיים מוצגת בעיה (למשל, כיצד יש להתמודד עם ילד המגלה מוטיבציה מועטה) ולאחר מכן מוצגים פתרונות של מורים. פתרונות אלה אינם קשורים למסגרת מושגית כלשהי. כיוון שמורים מנוסים הם המקור לרעיונות ולפתרונות אלה, הם נתפסים כאמינים, תקפים ומבוססים תפיסתית. לרוע המזל, במרבית המקרים אין הדבר כך. הבעיה היא שאסטרטגיות רבות להגברת המוטיבציה של תלמידים כרוכות בשימוש בעקרונות הנוגדים את האינטואיציה. אמחיש זאת באמצעות דוגמאות הקשורות למבני המוטיבציה שתוארו לעיל.

157

1. אם ילדים אינם בטוחים ביכולתם להצליח, אנו עשויים להסיק שתלמידים אלה בעלי הביטחון העצמי הנמוך צריכים לקבל מנה גדושה של חווית הצלחה. אולם, הספרות הרבה בנושא של חוסר אונים נרכש והדרכה מחודשת לייחוס מצביעה על כך שהצלחה כשלעצמה אינה מקלה על תסמונת חוסר האונים.¹⁷ בניגוד להשערותינו, הספקת תוצאות ומשוב של הצלחה או הבטחתם אינם בהכרח מחזקים את ביטחונם של תלמידים ביכולתם. מרשם כזה מתעלם מתפקידם של גורמי מוטיבציה קוגניטיביים בקביעת האופן שבו ילדים מפרשים את התנסויותיהם בכיתה. בעבור ילדים רבים, אין ההצלחה מספיקה כדי ליצור או לקיים את האמונה בכך שהם בעלי יכולת להפוך כישלון להצלחה. ילדים המשוכנעים שהם חסרי היכולת הדרושה לביצוע מטלות בית הספר אינם נוטלים אחריות על הצלחה ואף ממעיטים בערך ביצועיהם כאשר הם מצליחים. לפיכך, אין זה עניין של שכנוע תלמידים אלה שהם מסוגלים להצליח או של הבטחת הצלחה; במקום זאת יש לספק להם מטרות ואסטרטגיות קצרות טווח להתקדמות לקראת המטרות.¹⁸ כאשר תלמידים מבינים כיצד להשיג מטרה ומתמקדים באסטרטגיות ולא בתוצאות, קיימת סבירות גבוהה יותר שהם יחוו "בעלות" על התוצאה.

2. דגש על הצלחה מלווה בהמלצה "נסו לומר משהו חיובי על עבודת הילד". חיזוק חיובי לעבודתו של תלמיד, גם אם הוא מתייחס להיבט צר מתוך המאמץ הכולל, אמור להיות צעד בכיוון של שיפור הביטחון העצמי של הילד. למרבה הצער, בעבור אותם ילדים הזקוקים במיוחד למשוב חיובי, לעתים תכופות אותו "משהו חיובי" הוא דבר חסר חשיבות או לא-רלוונטי לדרישות המשימה. לדוגמה, אם המשימה היא לכתוב יומן קריאה על-פי מתכונת מסוימת, הערה חיובית על כתב היד המסודר של הילד לא תשיג את התוצאה הרצויה.

מצד אחד, נדמה ששימוש נדיב בדברי שבח הוא דרך מובהקת וברורה מאליה לעודד ילדים שביצועיהם נמוכים ככלל. אך מצד שני, ברופי (Brophy) הוכיח שהאופן שבו משתמשים בדרך כלל בשבחים בכיתות של בתי ספר יסודיים עלול לפגוע בהתנהגות ההישג של תלמידים אלו.¹⁹ לעתים תכופות, השבחים שהתלמידים מקבלים מתייחסים להיבטים לא-רלוונטיים של המשימה; במקרים אלו, ילדים דוחים את דברי השבח. ילדים עלולים לפרש שבחים על ביצוע מטלות קלות או כאלה שאינן תלויות במאמציהם או באיכות הביצוע כעדות לכך שהם חסרי יכולת. דברי שבח כאלו עלולים, אם כך, לגרום להשפעות שליליות לא-רצויות על הביטחון העצמי של תלמידים.



יש לשקול את השפעת דברי השבח מנקודת מבט התפתחותית. ילדים קטנים וילדים גדולים יותר עשויים לפרש שבחים בצורה שונה. דברי שבח על מאמץ מתקבלים על ידי ילדים קטנים כציפייה חיובית באשר ליכולתם לבצע את המלאכה, ועשויים לשפר את תפיסתם לגבי יכולתם. מכיוון שילדים בוגרים יותר מבחינים בין יכולת לבין מאמץ, הם עשויים לפרש דברי שבח על מאמציהם כציפייה נמוכה באשר ליכולתם. חשוב, על כן, להבין את האופן שבו שינויים התפתחותיים בקוגניציה מתווכים באשר להשפעתה של התנהגות שמאחוריה עומדות כוונות טובות. לשם יישומם של עקרונות פסיכולוגיים בסיסיים נדרש יותר מהבנה מקרית של האופן שבו קוגניציה מעניקה משמעות לפעולות ולאירועים בכיתה.

3. אחד מן הפרדוקסים לכאורה של מחקר על למידת תלמידים נוגע להשפעות של תגמולים ושל תמריצים על הנעת תלמידים. לימדו אותנו שאם ברצוננו להגביר את הסיכוי להתנהגות מסוימת, השיטה היעילה ביותר היא יישום עקרונות של החיזוק החיובי. למעשה, נראה שעברנו אינדוקטרינציה לאורח חשיבה זה בצורה טובה כל כך עד שאנו עושים שימוש מוגזם בחיזוקים חיצוניים אלו. מחקר עכשווי של בוגיאנו ועמיתיה (Boggiano et al.) תומך בהנחה זו.²⁰ חוקרים אלה הציגו בפני מבוגרים, סטודנטים והורים תרחישים המתארים ילדים המעורבים בפעילות בעלת עניין גבוה או נמוך, וביקשו מהם לשפוט באיזו מידה אסטרטגיות מסוימות עשויות לשמר או להגביר את העניין של הילד לאורך זמן. לדוגמה, הם תיארו ילד בן עשר כ"מי שנהנה באמת מקריאה ואוהב במיוחד לקרוא ספרים כדי ללמוד דברים חדשים". ילד אחר בן עשר תואר כ"מי שאינו נהנה מקריאה ובוחר את הספרים הקלים ביותר לכתובת יומן קריאה". בלטה במיוחד העדפתם להציע תגמולים חיצוניים (כגון העלאת דמי הכיס של הילד ב-50 אחוז) על-פני אסטרטגיות אחרות כדרך לשימור ולהגברת העניין של הילד, ללא קשר לרמת ההתעניינות של הילד. תגמול הועדף על-פני שכנוע, ענישה או אפילו אי-התערבות. יתר על כן, בוגיאנו ועמיתיה מצאו שמבוגרים מעדיפים באופן עקיב תגמולים גדולים על-פני תגמולים קטנים. הם פירשו העדפה זו כשיקוף של האמונה שרמת ההתעניינות תשתנה בהתאם לגודל התגמול.

אין ספק שתכניות הכרוכות בתגמולים חיצוניים נפוצות בבתי הספר שלנו כמנגנונים להגברת התנהגות הישג. בבתי ספר רבים ובכיתות רבות, תמריצים חיצוניים נתפסים כאמצעי חיוני כדי לגרום לילדים להקדיש זמן למטלות ולשיעורים שונים. לפני למעלה מ-20 שנה, ג'קסון (Jackson) טען שחוויות בית-ספריות רבות כרוכות בתכנית לימודים סמויה של אמצעי שליטה ואילוצים חברתיים.²¹ ככל שתלמידים מתקדמים בבית הספר, הם נתונים לשליטה חיצונית גוברת והולכת.

מהן אפוא התוצאות של שימוש בתמריצים חיצוניים כדי לנסות ולעצב התנהגויות הישג, כדי לגרום לתלמידים לעשות את שיעורי הבית, כדי לשפר את איכות העבודה וכדי לגרום להם להקדיש זמן רב יותר למטלות מסוימות? העדויות העולות ממחקר נרחב מתכנסות לזיהוי של "העלות הסמויה" הטמונה בשימוש בתגמולים חיצוניים כדי להניע ילדים.²² אין פירוש הדבר שתמריצים אינם אפקטיביים במצבים

מסוימים ובעבור ילדים מסוימים. הבעיה הבסיסית היא שנעשה שימוש במערכת תמריצים זהה בעבור כל הילדים בכיתה.

איני מציעה שעלינו להשריש בלבנו את הרעיון שתמריצים אינם אפקטיביים או שהם פוגעים במוטיבציה. שימוש בתמריצים חיצוניים עשוי להניב השפעות רבות על המוטיבציה של ילדים. חיזוי ההשפעות הספציפיות דורש ניתוח של כמה תהליכים המרכיבים אותן. לדוגמה, חשוב לשקול את הקשר בין תמריצים חיצוניים לבין משתני מוטיבציה אחרים. במקרים מסוימים, תגמולים עשויים לגרום להגברת המסוגלות האישית, דבר שעשוי להשפיע באופן חיובי על המוטיבציה של תלמידים או על נכונותם ללמוד. הקשר בין תגמולים חיצוניים לבין הבדלים אישיים הוא בעל חשיבות מכרעת. לעתים קרובות, תמריצים חיצוניים בכיתה נועדים להניע את התלמידים הקשובים פחות מכול, או אלה שביצועיהם נמוכים. עם זאת, התגמולים מוענקים ככלל לכיתה כולה או אפילו לכל אוכלוסיית בית הספר, כדוגמת תכניות רבות המעניקות תמריצים לקריאה. העלות הסמויה בולטת לעין במיוחד כאשר התגמולים חלים על קבוצות גדולות, מבלי התייחסות להבדלים אישיים בעניין, בביצוע וביכולת.

4. מן המחקר על מוטיבציה פנימית עולה ההמלצה להעניק לתלמידים אפשרויות בחירה ובכך גם לספק להם תחושה של שליטה אישית במסגרת הכיתה.²³ על-פי השקפה זו, בחירה של מטלות או של פעילויות מטפחת אמונה בשליטה אישית ומגבירה את העניין ואת המעורבות בלמידה. אפשר בנקל לתמוך בהשקפה זו, והיא מעניקה לנו יישום פשוט ונוח של תיאוריית המוטיבציה הפנימית במסגרת הכיתה. בעיה מתעוררת כאשר אנו שוקלים את ההקשר או את המבנה של כיתות רבות. כאשר קיימת ציפייה להערכות נורמטיבית ולהשוואות ציבוריות, בחירות התלמידים משקפות ניסיון להימנע מאתגר והעדפת מטלות המבטיחות הצלחה. במילים אחרות, בהקשרים מסוימים בחירה אינה בין אפשרויות שוות. כאשר הערכה תלויה בתוצר הסופי, הבחירות אינן מבוססות על עניין; סביר יותר שהן משקפות הגנה על היכולת האישית או דאגה לרמת הביצוע. במקרה זה אי-אפשר ליישם תיאוריה של מוטיבציה מבלי לשקול את ההקשר של הכיתה.

5. על בסיס תיאוריית הייחוס, אנו עשויים להסיק שכדאי לנסות ולשכנע תלמידים שהם אינם עובדים קשה די הצורך או שעליהם להתאמץ יותר במקרה של כישלון או של ביצוע חלש. הרעיון הוא שתלמידים צריכים להבין שהתוצאה משתנה בהתאם למאמץ שהושקע, ומאמץ מוגבר יביא לתוצאות חיוביות יותר. השיקול הראשון במקרה זה הוא שדרישה מתלמיד להתאמץ יותר אינה מועילה כאשר הוא מאמין שהוא כבר מתאמץ ככל יכולתו. זהו תרחיש שכיח בקרב ילדים צעירים המאמינים שהם כבר מתאמצים מכיוון שמן החכמה לעשות כן. אמירה לילדים אלה שלא עבדו מספיק עלולה להפחית את תחושת המסוגלות שלהם.

שנית, בעיות מתעוררות כאשר אנו שמים דגש יתר על המאמץ. אין ברצוננו להטביע בתלמידים את הרושם שמאמץ מרבי וממושך הוא שמוביל להצלחה. תלמידים עשויים לחוש שבעי רצון כאשר הם עבדו קשה מאוד והצלחתו, אך תחושה זו מלווה על פי רוב גם הכרה ש"איני רוצה לעבוד קשה כל כך שוב". ייתכן שהבעת ציפייה למאמץ מרבי תעורר מדי פעם את הרצון של התלמיד להשקיע, אבל לאורך זמן סביר יותר שתלמידים יפתחו רפיון ידיים. בכיתות שבהן המטרה היא להפגין יכולת לאורך זמן, אין זה רצוי שתלמידים יגבירו את מאמציהם ללא הרף.

לבסוף, במרבית הכיתות תלמידים אינם תופסים מאמץ כגורם הקובע את ההיררכיה שלהם בכיתה. ניקולס (Nicholls) טוען שהסיבה לכך שתלמידים מצויים בתחתית ההיררכיה אינה היעדר מאמץ.²⁴ שכנוע התלמידים שזוהי הסיבה לכך פשוט אינו מהימן. אם אנו מעוניינים שמורים יישמו את תאוריית הייחוס בכיתת הלימוד, עליהם לדעת שהשאלה האם להעביר לתלמידים את המסר שמאמץ הוא חשוב תלויה באופן שבו הם בונים מטלות, מעריכים אותן ומעניקים הכרה ותגמולים.

דוגמאות אלו ממחישות את טבען המורכב של למידה ומוטיבציה בכיתה. אחת מן הבעיות העיקריות בהכשרת מורים היא שאיננו מטפלים מספיק באופן שבו התאוריה, המבנים והעקרונות של מוטיבציה קשורים לפרקטיקה: כיצד מורים יכולים לפתח בקרב תלמידים מוטיבציה ללמידה? כפי שחמש הדוגמאות שלעיל מראות, אנו מתבססים כיום על חכמת הניסיון או מפיקים יישומים מבלי להתייחס למורכבות הכרוכה בכך. כאשר אנו מיישמים בכיתה הלכה למעשה תאוריה ומחקר של מוטיבציה, עלינו לשקול כיצד מבני מוטיבציה קשורים זה לזה, לשינויים התפתחותיים, להבדלים המיוחדים ליחידים ולתרבות, ולהקשר או למבנה של הכיתה עצמה.

ההקשר של המוטיבציה

לבסוף, אם ברצוננו שמורים יישמו מבנים אלו כדי לפתח דפוסי מוטיבציה כאלו בקרב תלמידים, חשוב להכיר בעובדה שמוטיבציה מתרחשת בהקשר – הקשר בית הספר, כיתת הלימוד או המשפחה. אנו מקדישים זמן ניכר לדיון בהבדלי מוטיבציה אישיים, להתייחסות למוטיבציה כתכונה, אך איננו מקדישים תשומת לב מספקת לאופן שבו הארגון והמבנה של הכיתה מעצבים ומחברתים דפוסי מוטיבציה מסתגלים ולא-מסתגלים. כמו כן, פיתוח מכוונות של מוטיבציה חיובית בקרב תלמידים הוא בהכרח עניין של התמודדות עם השונות בקרב התלמידים בכיתה.²⁵ על המורים להכיר דרכים לטיפול בשונות זו, ושיטות אלו מחייבות התבוננות מקיפה בכיתת הלימוד.

לפיכך, המורה חייב להיות מונחה, ראשית כול, על ידי מטרות המעניקות חשיבות ראשונה במעלה לפיתוח מוטיבציה ללמידה בקרב התלמידים. שנית, יש צורך במסגרת לזיהוי אותם היבטים או מבנים של כיתה הניתנים להשפעה. מבנים אלו צריכים לייצג את ארגון הכיתה ולהיות קשורים לתכנון ההוראה. לאחר מכן, עלינו לזהות אסטרטגיות שישמשו להגברת המוטיבציה של כל התלמידים. אסטרטגיות ויישומים אלו צריכים להיות מעוגנים בתאוריה ובמחקר, ויש להעריך אותם ביחס לגורמי התפתחות, למבני מוטיבציה אחרים ולהבדלים אישיים. ספרי לימוד רבים בפסיכולוגיה חינוכית מתארים רעיון אחד או שניים ליישום, אך אינם מספקים סקירה כוללת של ארגון כיתת הלימוד.

כאשר אנו בוחנים את כיתת הלימוד, קיימים שישה תחומי ארגון הכרוכים בסוגיות של מוטיבציה שאפשר להשפיע עליהם: משימה, סמכות, הכרה, הקבצה, הערכה וזמן. אפסטיין (Epstein) תיארה מבנים אלו בפירוט ניכר.²⁶ קיימת ספרות מחקרית נרחבת בקשר לכל תחום, ואפשר לחלץ ממנה אסטרטגיות מוטיבציה רבות. העיקר הוא ליישם אסטרטגיות הולמות בכל אחד מתחומים אלו, בתכיפות ובאופן עקיב. לעתים קרובות, מורים בשלב ההכשרה לומדים רבות על אחד מהתחומים בלבד, ומורים מתמקדים באחד או בשניים מהם, ועוסקים במידה מועטה בתחומים האחרים. כתוצאה מכך המוטיבציה מוגבלת לתחום אחד של הכיתה. לעתים קרובות, תחום זה הוא תגמול או הכרה (הספקת תגמולים ותמריצים), ואפילו בתחום זה נעשה שימוש באסטרטגיות לא-הולמות.

במסגרת חיבור זה מוצעת נקודת מוצא לחילוף אסטרטגיות ויישומי מוטיבציה מן המחקר ומן התיאוריה, ולקישור ביניהן לבין כל תחומי ארגון הכיתה ותכנון ההוראה. דבר זה חשוב מכיוון שאי-אפשר להמתין ליום שישי אחר הצהריים כדי לפעול למען הגברת המוטיבציה, או לתפוס אותה כדבר שעושים בו שימוש בעתות הפנאי, או כדבר החורג מעבר לפעילות הלימודית. כמו כן, לא ייתכן שהדאגה למוטיבציה תופיע רק כאשר התלמיד אינו מצליח. מוטיבציה כתוצר חשובה לכל התלמידים בכיתה כל הזמן. השקפה זו מעניקה למוטיבציה של התלמידים מקום מרכזי כתוצר חינוכי חשוב כשלעצמו. הדגש הוא על זיהוי אסטרטגיות שיטפחו מכוונות למטרות מומחיות בקרב תלמידים וייתחסו לכל היבטי הלמידה והארגון בכיתה. נדרשת גישה מקיפה שתבחן את נקודות ההשקה בין תיאוריה ומחקר על מוטיבציה לבין למידה בכיתה.

1. Lawrence A. Cremin, *The Transformation of the School*, New York: Random House, 1961.
2. Carole Ames and Jennifer Archer, "Achievement Goals and Learning Strategies," *Journal of Educational Psychology* 80 (1989): 260-267; Jere Brophy, "Conceptualizing Student Motivation," *Educational Psychologist* 18 (1983): 200-215; Elaine S. Elliott and Carol S. Dweck, "Goals: An Approach to Motivation and Achievement," *Journal of Personality and Social Psychology* 54 (1988): 5-12; Martin L. Maehr, "Meaning and Motivation: Toward a Theory of Personal Investment," in *Research on Ames Motivation in Education*, Vol. 1: *Student Motivation*, ed. Russell Ames and Carole Ames (Orlando: Academic Press, 1984), pp. 115-144; and John Nicholls, "Quality and Equality in Intellectual Development," *American Psychologist* 34 (1979): 1071-1084.
3. Brophy, "Conceptualizing Student Motivation," pp. 200-215.
4. Carole Ames and Russell Ames, "Systems of Student and Teacher Motivation: Toward a Qualitative Definition," *Journal of Educational Psychology* 76 (1984): 535-556.
5. Nathan Gage and David C Berliner, *Educational Psychology* (Boston: Houghton-Mifflin, 1984).
6. Martin Covington and Richard Beery, *Self-Worth and School Learning* (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1976); Martin Covington, "The Motive for Self-Worth," in *Research on Motivation in Education*, Vol. 1, pp. 77-113.
7. Dale Schunk, "Self-efficacy and Cognitive Skill Learning," in *Research on Motivation in Education*, Vol. 3: *Goals and Cognitions*, ed. Carole Ames and Russell Ames (San Diego: Academic Press, 1989), pp. 13-14.
8. Deborah Stipek, "The Development of Achievement Motivation," in *Research on Motivation in Education*, Vol. 1, pp. 145-174.
9. Martin Covington and Carol Omelich, "Effort: The Double-Edged Sword in School Achievement," *Journal of Educational Psychology* 71 (1979): 169-182.
10. Covington and Beery, *Self-Worth and School Learning*.
11. Ibid.
12. Ames and Archer, "Achievement Goals," pp. 260-67; Carole Diener and Carol Dweck, "An Analysis of Learned Helplessness: Continuous Changes in Performance, Strategy and Achievement Cognitions following Failure," *Journal of Personality and Social Psychology* 36 (1978): 451-462.
13. Ames and Archer, "Achievement Goals," pp. 260.
14. Ibid.; Elliott and Dweck, "Goals," pp. 5-12; Nicholls, "Quality and Equality," pp. 1071-1084; and Maehr, "Meaning and Motivation," pp. 115-144.
15. Covington and Beery, *Self-Worth and School Learning*; Ames and Archer, "Achievement Goals," pp. 260-267; and Ames and Ames, "Systems of Student and Teacher-Motivation," pp. 535-556.

16. John Nicholls, *The Competitive Ethos and Democratic Education* (Cambridge: Harvard University Press, 1989).
17. Carole Dweck, "Motivation," in *Handbook of Psychology and Education*, ed. R. Glaser and A. Lesgold (Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1985).
18. Schunk, "Self-efficacy and Cognitive Skill Learning."
19. Jere Brophy, "Teacher-Praise: A Functional Analysis," *Review of Educational Research* 51 (1981): 5-32.
20. Ann Boggiano et al., "Use of Manimal-Operant Principle to Motivate Children's intrinsic Interest," *Journal of Personality and Social Psychology* 53 (1987): 866-879.
21. Philip W. Jackson, *Life in Classrooms* (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968); Mark Lepper and Melinda Hodell, "Intrinsic Motivation in the Classroom," in *Research on Motivation in Education*, Vol. 3, pp. 73-105.
22. Mark Lepper, "Extrinsic Reward and Intrinsic Motivation: Implications for the Classroom," in *Teacher and Student Perceptions: implications for Learning*, ed. J. Levine and M. Wang Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1983a), pp. 281-317; and idem, "Social Control Processes and the Internalization of Social Values: An Attributional Perspective," in *Developmental Social Cognition: A Sociocultural Perspective*, ed. E. Tory Higgins et al. (New York: Cambridge University Press, 1983), pp. 294-330.
23. Richard deCharms, *Enhancing Motivation: Change in the Classroom* (New York: Irvington, 1976); Edward Deci and Richard Ryan, *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior* (New York: Plenum, 1985); and Richard Ryan, James Connell, and Edward Deci, "A Motivational Analysis of Self-determination and Self-regulation in Education," in *Research on Motivation in Education*, Vol. 2: *The Classroom Milieu*, ed. Carole Ames and Russell Ames (Orlando: Academic Press, 1985), pp. 13-51.
24. Nicholls, *The Competitive Ethos and Democratic Education*.
25. Joyce Epstein, "Effective Schools or Effective Students: Dealing with Diversity," in *Policies for America's Public Schools: Teachers, Equity, Indicators*, ed. Ron Haskins and Duncan MacRae (Norwood, N.J.: Ablex, 1988).
26. Ibid.; and idem, "Family Structures and Student Motivation: A Developmental Perspective," in *Research on Motivation in Education*, Vol. 3, pp. 259-295.

חינוך החשיבה

עכשיו בהצעה מיוחדת!

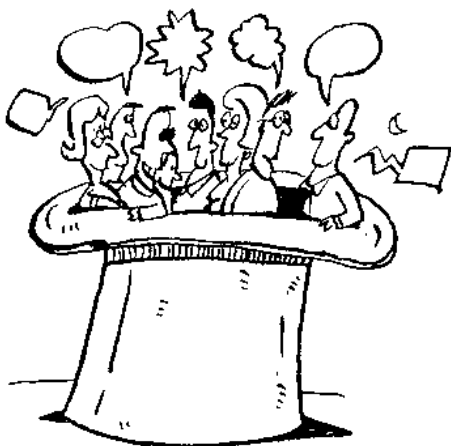
מחיר מבצע
ל-3 אוגדנים
100 ש"ח בלבד

אוגדן עלונים 1995 מחיר רגיל: 46 ש"ח
אוגדן עלונים 1996 מחיר רגיל: 46 ש"ח
אוגדן עלונים 1997 מחיר רגיל: 46 ש"ח

מחיר מבצע
ל-3 חוברות
150 ש"ח בלבד

הוראה ולמידה בקהילת חשיבה (חוברת 18) מחיר רגיל 73 ש"ח
הלמידה: גישות חדשות (חוברת 19) מחיר רגיל 73 ש"ח
מוטיבציה (חוברת 20) מחיר רגיל 73 ש"ח

כתב העת **חינוך החשיבה** מביא לקוראיו תיאוריות חדשות על למידה, חשיבה, הבנה, הוראה וידע ברמה גבוהה ביותר, בעלות משמעות יישומית ובלשון מובנת לכל. המאמרים בו עוסקים בנושאי חינוך עכשוויים שונים, כגון:



- מהי הוראה לשם הבנה?
- סגנונות חשיבה בבית הספר
- ילדים כלומדים חושבים ויצירתיים
- קונסטרוקטיביזם בהוראה
- שאלות פוריות
- מודל לאסטרטגיה של שינוי בבתי ספר

לפרטים ולרכישה נא לפנות למכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה

טלפון: 02-6436881, 02-6436882 פקס: 02-6436883

תכנית מנהיגות למידה חשיבה

תכנית מל"ח מנהיגות למידה חשיבה

תכנית מל"ח, המופעלת על ידי מכון ברנקו וייס, פועלת במגוון דרכים לבניית אמונם של הלומדים ביכולתם האישית להצליח בבית הספר ובקהילה.

תכנית מל"ח מתבצעת בקבוצות קטנות ונועדה לסייע לתלמיד לקדם את הישגיו הלימודיים והאישיים, תוך התאמה לצרכיו. בשיטה זו, של למידה פרטנית ועל פי תכנית אישית, מתמודד התלמיד עם סגירת פערים בכיתה, הכנת שיעורי בית, הכנה למבחנים וכתובת עבודות. תוך זיהוי נטיות חשיבה אישיות, הוא מתקדם בפיתוח יכולות הביטוי שלו, הגשמת יעדיו האישיים, שימוש במיומנויות של למידה וחשיבה ופיתוח מנהיגות עצמית.

התכנית מופעלת באמצעות מנחים ובשיתוף עם מורי בית הספר והורי התלמיד.

פרטים נוספים על אודות התכנית ניתן לקבל:

☎ בטלפון 02-6436881/2

🌐 או באתר המכון באינטרנט www.branco weiss.org.il/melach



