

טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר אבי עשור

מבוא

167

"אבא שלי היה לוקח אותי לטיולים ביער ומספר לי על דברים מעניינים שקורים ביער... יש לשער שהסיפור שלו לא היה נכון בפרטים, אבל מה שסיפר היה נכון בעיקרון. מכיוון שלא היה לי ניסיון עם הרבה אבות, לא הבנתי עד כמה הוא יוצא דופן, איך לימד את העקרונות העמוקים של המדע ואת האהבה אליו..."

ככה חינוך אותי אבא שלי, עם דוגמאות ושיחות כאלה; שום לחץ – רק שיחות נחמדות ומעניינות. זה נתן לי מוטיבציה למשך שאר ימי חי, ובגלל זה אני מתעניין בכל המדעים. נפלתי בפח, אפשר להגיד – כמו מישהו שקיבל משהו נפלא כשהיה ילד, והוא לא מפסיק לחפש אותו מאז. תמיד אני מחפש, כמו ילד, את הדברים הנפלאים שאני יודע שאני אמצא – אולי לא כל פעם, אבל לפעמים".

ר. פיינמן / מה אכפת לך מה חושבים אחרים

"כיוון שנגע בדג... חזרו אצבעותיו לרתת מחפץ הציור, כדרך האומנים שידיהם להוטות אחר אומנותן, שאם עלתה להם לעשות צורה מבקשים לעשות אחרת נאה הימנה, לא עלתה להם, על אחת כמה וכמה שהם בהולים לעשות..."

הצייר כשהוא מבקש לצייר צורה מסיר עיניו מכל דבר שבעולם חוץ ממה שהיה חפץ לצייר. מיד הכל מסתלק חוץ מאותה צורה. וכיוון שהיא רואה את עצמה יחידה בעולם הרי היא מתמתחת והולכת ומתפשטת ועולה וממלאה את כל העולם".

ש"י עגנון / מזל דגים

"והזהירו החכמים... ואמרו... שאין לשום תכלית החוכמה: לא לקבל כבוד מבני אדם, ולא להרוויח ממון... ולא תהייה אצלו תכלית לימוד החכמה – אלא לדעת אותה בלבד. וכן אין תכלית האמת אלא לדעת שהיא אמת. והתורה - אמת, ותכלית ידיעתה לעשותה".

הרמב"ם / הקדמות לפירוש המשנה – הקדמה לפרק חלק

קריאת תיאוריהם של עגנון ופיינמן עוררה בי שתי תגובות מנוגדות. מצד אחד, חשתי השראה והתפעלות – הנה מצב או אופן פעילות שהייתי רוצה לחוות מדי פעם; הנה חוויות הלמידה והעשייה שהייתי רוצה שתלמידיי וילדיי יחוו כתלמידים – דוגמאות הממחישות אידיאלים אישיים ומקצועיים שבאמת ראוי לשאוף אליהם! מצד שני, חשתי תסכול רב, מאחר שהתיאורים הבליטו את הפער בין הרצוי למצוי; כלומר, בין מה שהייתי רוצה שיקרה לי, לתלמידיי וילדיי במוסדות החינוך השונים, לבין מה שקורה בפועל. אני משער כי מחשבות ורגשות דומים עלו גם בחלק מהקוראים.



החוויות שאותן מתארים עגנון ופיינמן דומות ל"חוויות השיא" שעליהן מדבר מאסלו (Maslow, 1954), ובמובן זה יש בהן מרכיב של מעין "נס" – התרחשות ספונטנית שקשה לזמנה, ליצרה, להנדסה או לנבאה על בסיס תיאוריה "מדעית". עם זאת, ידוע לנו שיש תנאים סביבתיים ותהליכים בין-אישיים ותוך-אישיים המאפשרים את היווצרותם של תהליכי למידה מעין אלה. מטרת מאמר זה היא להציג תיאוריה העשויה לעזור לנו לקרב את עצמנו ואת תלמידינו לאותן חוויות יצירה ולמידה נכספות.

בשיחות שקיימתי בשנים האחרונות עם מורות שמעתי לעתים קרובות את הטענה הבאה: "התלמידיים חסרי מוטיבציה, הם פשוט לא רוצים ללמוד". במקביל, נתקלתי גם בלא מעט מנהלות שהשמיעו טענה דומה ביחס למורות רבות בצוות שלהן: "התפקיד לא באמת מעניין אותן, הן לא מוכנות להשקיע יותר מהמינימום ההכרחי!" בשני המקרים, לטענות אלה נלוו תחושות של רפיון, דכדוך, לחץ או מתח – לרבות בקרב מורות ומנהלות שגילו ועודן מגלות נכונות רבה להשקיע זמן ומאמץ בעבודתן.

לתגובות הרגשיות הללו היו בוודאי מספר סיבות. סביר להניח כי חלקן קשורות לאישיותם ולנסיבות חייהם של האנשים שאליהם התייחסו הטענות, או שמפיהם נשמעו, כמו גם למצב בבית הספר. אולם, ייתכן מאוד שמקור נוסף לדכדוך וללחץ הוא היעדר ידע והבנה בתחום המוטיבציה. למעשה, מדובר בשני סוגים של אי-הבנה. הראשון יסודו בכך שמצב של חוסר מוטיבציה ללמידה נתפס כנובע בדרך כלל מאישיותו של הילד או מן הרקע שלו, כך שלמורה יש מעט מאוד השפעה עליו. אם כך הם אכן פני הדברים, אין פלא שהמורה חש דכדוך ורפיון. אי-ההבנה השנייה נובעת מזיהוי של מוטיבציה חזקה עם מוטיבציה חיצונית. אנשי חינוך רבים סבורים שהדרך העיקרית לעורר מוטיבציה חזקה היא על ידי שימוש בחיזוקים חיצוניים או בעונשים; אולם, מכיוון שהשימוש בדרכים אלו אינו מתיישב עם תפיסת עולם הומניסטית, וגם כרוך לעתים קרובות בקונפליקט קשה עם ה"קליינט", הם חשים לחץ ואי-נוחות ביחס לכל הנושא של טיפוח מוטיבציה.

מוטיבציה פנימית ללמידה

יש לציין כי נפגשתי גם עם מורות שטענו כי להן "אין בעיה בתחום המוטיבציה", שכן הן יודעות כיצד לעורר או לחזק מוטיבציה פנימית אצל ילדים. במקרים אלה אני הוא שהרגשתי לא-בנוח – בשונה מהן. חששתי כי גם אם אכן הצליחו לקדם מוטיבציה ללמידה, הרי שמוטיבציה זו הייתה בעיקרה חיצונית או מוטיבציית ריצוי; וכפי שנראה, ממצאים מחקרניים רבים מראים כי למוטיבציות מסוג זה יש לעתים קרובות מחירים רגשיים וקוגניטיביים גבוהים. במאמר זה אציג תפיסה תיאורטית כוללת לגבי הנושא של מוטיבציה פנימית. אפתח בהגדרת המושג, ולאחר מכן אסביר מדוע חשוב לטפח מוטיבציה פנימית בתלמידים. אמשיך בהצגת מודל תיאורטי של גורמים המחזקים מוטיבציה פנימית ללמידה. אסיים בבחינה של מגבלות ובעיות אפשריות הכרוכות במאמצים לפתח מוטיבציה פנימית ללמידה בבתי ספר. ההוגים והחוקרים המרכזיים שעליהם אסתמך בפיתוח תפיסת המוטיבציה הפנימית הם אדוארד דסי וריצ'רד רייאן (Deci & Ryan, 1995; Ryan, 1991; Deci & Ryan, 1985; Deci, Ryan & Williams, 1996; Ryan and Connell, 1989; Grolnick, Deci & Ryan, 1997; Connell, 1990). כמו כן אסתמך על מאמרים וניירות עמדה שכתבתי בעבר בעצמי ובשיתוף עם חיה קפלן וקלרה צולנג (ראה עשור, תשנ"ו; עשור, 1996, 1997a, 1997b, 1998; עשור קפלן וצולנג, בדפוס; וכן Assor, 1999; Assor & Kaplan, 2001).

בטרם אתייחס למושג **מוטיבציה פנימית**, אגדיר תחילה את משמעות המונח **מוטיבציה**. ובכן, לגבי דידי, המושג מוטיבציה מתייחס לרצון להשקיע זמן ומאמץ בפעילות מסוימת, גם כשהדבר כרוך בקשיים, במחירים גבוהים ובאי-הצלחות. על פי הגדרה זו, מוטיבציה היא ישות נפשית פנימית, ועדיין ניתן להעריך את עוצמתה באופנים שונים; לדוגמה, על ידי שיחות ודיווחים מילוליים, או על ידי מעקב אחר ביטויים התנהגותיים, כגון השקעת מאמץ וזמן בפעילות הרלוונטית, נוכחות ודיוק, התמדה ומאמץ למרות קושי או כישלון, היענות לאתגרים ועמידה בהתחייבויות. ניתן להבחין בין שני ממדים מרכזיים של מוטיבציה לביצוע פעילות נתונה: **עוצמה**: מידת הרצון להשקיע בפעילות רלוונטית.

תחושת אוטונומיה: האם הרצון להשקיע נתפס ומורגש על ידי היחיד כנובע מבחירה, וכפעילות שהיחיד יכול להבין אותה ולהזדהות עמה, או כמבוסס על כפייה חיצונית נטולת צידוק. מן האמור לעיל נובע כי מוטיבציה חזקה אינה בהכרח מוטיבציה המלווה בתחושת אוטונומיה ומשמעות פנימית – תיתכן גם מוטיבציה חזקה המלווה בתחושה של כפייה וחוסר משמעות. אנשי חינוך רבים המתייחסים לנושא המוטיבציה נוטים להתמקד בממד העוצמה ולהתעלם מממד האוטונומיה. התעלמות זו עלולה להביא למצב שבו מורה המרוצה מהשקעתו הרבה של תלמיד מתעלם מכך שהתלמיד חש כי הפעילות כפויה עליו וחסרת משמעות בעבורו – מצב העלול לגבות מחירים גבוהים.

מושג המוטיבציה הפנימית מתייחס לשתי הרמות הגבוהות ביותר של תחושת אוטונומיה, מבין החמש שבהן אנו מבחינים על פני רצף חוויתי. קוטב אחד של הרצף מאופיין בתחושת בחירה ומשמעות (מוטיבציה פנימית טהורה). הקוטב השני מאופיין בתחושת כפייה וחוסר משמעות (מוטיבציה חיצונית). חמשת רמות האוטונומיה מייצגות חמישה סוגי מוטיבציה (או לשון אחר, חמישה סוגים של ויסות עצמי). תרשים מספר 1 מציג את חמשת סוגי המוטיבציה.

מוטיבציה חיצונית (Extrinsic) – השקעה מתוך פחד מעונש או מתוך תקווה לתגמול חומרי או לזכויות יתר.

רגשות: כפייה, חוסר משמעות, פחד, תקווה, כעס.

מוטיבציה קונפורמית – השקעה מתוך הכרה בתוקף של דרישות הסמכות או המסורת בגלל מעמדם המיוחד (לעיתים המקודש). הסמכות או המסורת אינם צריכים לספק רציונל לדרישותיהם.

רגשות: יראת כבוד

מוטיבציית ריצוי-הימנעות (Introjected-Avoidance) – השקעה מתוך פחד מדחייה (על ידי אחרים מוכרים או עצמך).

רגשות: חרדה, כעס, בושה, אשמה, קונפליקט פנימי חזק.

מוטיבציית ריצוי-התקרבות (Introjected-Approach) – השקעה מתוך תקווה לקבלה, השתייכות, הערכה או מעמד חברתי.

רגשות: חרדה מעטה, כעס מועט, גאווה, קונפליקט פנימי.

מוטיבציה פנימית הכרתית (Identified) – השקעה עקב זיהוי הערך הפנימי של הפעילות: הפעילות היא אמצעי חיוני המאפשר פעילות אחרת המספקת עניין או הנאה, או שהפעילות היא בעלת ערך מוסרי שהרציונל שלו ברור.

רגשות: היעדר קונפליקט, שלווה יחסית, סיפוק.

מוטיבציה פנימית הכרתית אינטגרטיבית – השקעה עקב זיהוי הערך הפנימי של הפעילות לזהות האישית: הפעילות מאפשרת מימוש או גיבוש ערכים או מטרות אשר, בעקבות תהליך בדיקה ושקילה (אקספלורציה), קבלו מקום גבוה בהיררכיית הערכים והמטרות העומדים במרכז הזהות האישית.

רגשות: היעדר קונפליקט, סיפוק רב.

מוטיבציה פנימית רגשית (Intrinsic) – השקעה מתוך הנאה ועניין.

רגשות: היעדר קונפליקט, שלווה יחסית.

א. אתגר אופטימלי (או קונפליקט קוגניטיבי) – קשור בתחושת יכולת ושליטה (רכישת מיומנויות [כגון במשחק מחשב], ערעור הנחות, חידות).

ב. חוויות התמזגות (תחושת) – קשור בצורך בקשר ובשייכות (חוויות טבע, מיסטיקה, מגע עם חומר).

ג. הנאה מהפעילות – ביטוי פוטנציאל מחשבתי, מוטורי או ביטוי סמלי – הנאה מהפעלת המחשבה, השרירים, משחקי דמיון.

הערה: הדרוג הנ"ל מבוסס על הדרוג שפותרח ע"י דסי ורייאן (see Ryan, 1995), אולם אין הוא זהה לו לחלוטין. ההבדל הוא התוספת של מוטיבציית קונפורמיות, חלוקת מוטיבציית הריצוי למוטיבציית הימנעות ולמוטיבציית התקרבות, וסוגי המוטיבציה הפנימית הרגשית. גם האפיונים של חלק מהמוטיבציות והכינויים שלהן שונים במקצת.

מבחינת החוויה הפנימית, מוטיבציה הכרתית ומוטיבציה רגשית פנימית מלוות שתייהן בתחושות של אוטונומיה, בחירה ומשמעות אישית. על פני הרצף, המוטיבציה הרגשית מייצגת דרגה גבוהה יותר של תחושת אוטונומיה, שכן סוג זה של מוטיבציה מלווה בהיעדר התנגדות או קושי פנימי כלשהם. אולם, עקרונית, ניתן לטעון כי בעבור אנשים רבים מצב של מוטיבציה הכרתית יהיה אף הוא מלווה בתחושות של אוטונומיה, דווקא בגלל ממד השליטה העצמית שהוא דורש (הוגים מסוימים רואים בהתגברות ההכרה על הרגש והצרכים האישיים ביטוי עליון של אוטונומיה).



אפיונים של פעילות הנובעת ממוטיבציה פנימית

לתפיסות היחיד ביחס לגורמי המעורבות שלו בפעילות נתונה יש השפעה ניכרת על האפיונים ההתנהגותיים, הקוגניטיביים והרגשיים של המעורבות בפעילות הרלוונטית. ניתן לראות באפיונים אלו אינדיקטורים (רובם עקיפים) של מוטיבציה פנימית. תרשים מספר 2 מציג את שלושת סוגי האפיונים ומרכיביהם.

תרשים 2. מאפיינים של פעילות הנובעת ממוטיבציה פנימית

מאפיינים התנהגותיים

1. השקעת מאמץ וזמן בהיעדר תגמול או לחץ חיצוני.
2. בחירת משימות קשות בהיעדר תגמול או לחץ חיצוני.
3. התמדה, בייחוד לאחר כישלון או במצב של קושי – בהיעדר תגמול או לחץ חיצוני.

מאפיינים קוגניטיביים

1. ריכוז קשב רב במשימה (מעורבות רבה במשימה).
2. ריכוז מועט של קשב ומחשבה בהשלכות הביצוע על ההערכה העצמית או על המעמד החברתי של היחיד (כולל אי-התרכזות בבדיקת הישגי האחרים וקצב התקדמותם).
3. גמישות ויצירתיות בחשיבה על המשימה.

מאפיינים רגשיים

1. היעדר כעס.
2. מיעוט חרדה ולחץ.

3. מיעוט רגשות בושה, אשמה או גאווה רבה.
4. רגשות חיובים מתונים (שלווה, סיפוק, שמחה מתונה).

מאפיינים כוללניים

1. ארבעה סגנונות של התמודדות עם כישלון (Connell & Tero, 1984):
 1. התמודדות משימתית יעילה (הכוללת ניסיונות לאתר את סיבת אי-ההצלחה וניסיונות למצוא דרכים יעילות יותר לביצוע המשימה).
 2. הכחשה והפחתת ערך הפעילות (או המשימה).
 3. השלכה (Projection).
 4. הגברת חרדה.
2. שלושת הסגנונות האחרונים מייצגים דרכים לא יעילות להתמודדות עם קושי – התמודדות המכוונת לרגש ולא למשימה (ראו Lazarus & Folkman, 1984).

מאפיינים התנהגותיים של מעורבות משימתית מתוך מוטיבציה פנימית:

השקעת מאמץ וזמן בהיעדר תגמול או לחץ חיצוני. מאפיין זה שימש במחקרי מעבדה שונים כאינדיקטור ישיר מרכזי של מוטיבציה פנימית (ראו Deci, 1971; Deci & Ryan, 1985). הנחת העבודה הייתה כי כאשר יש השקעה של זמן ומאמץ ללא תגמול או לחץ חיצוני, המוטיבציה המובילה להשקעה היא פנימית. עם זאת, מאחר שמוטיבציה פנימית היא מצב תודעתי-רגשי פנימי, רצוי מאוד לבדוק אותה לא רק על בסיס מדד התנהגותי, אלא גם על בסיס תפיסותיו ורגשותיו של היחיד ביחס לגורמי פעילותו. מאפיינים נוספים (הקשורים למאפיין המאמץ והזמן, או המהווים מקרים פרטיים שלו) הם:

בחירה במשימות קשות (בהיעדר תגמול חיצוני או פיקוח).

התמדה (בהיעדר תגמול חיצוני או פיקוח).

172

מאפיינים קוגניטיביים של מעורבות משימתית מתוך מוטיבציה פנימית:

ריכוז וקשב רב בעת ביצוע המשימה; הקדשת חשיבה מועטה להשלכות הביצוע על הערכתו העצמית או מעמדו של היחיד ביחס לאחרים (כולל אי-התרכזות בבדיקת הישגי האחרים וקצב התקדמותם).

גמישות ויצירתיות בחשיבה על המשימה

שני המאפיינים הנ"ל הם תוצר של מספר תהליכים פנימיים המתרחשים במקביל. ראשית, הנכונות הרבה להשקיע במשימה (עקב עניין ו/או הכרה בחשיבותה) גורמת להשקעה רבה של מאמץ קוגניטיבי, המתבטאת בריכוז ואולי גם ביצירתיות. שנית, היעדרם של רגשות חרדה, לחץ, כעס או קונפליקט מאפשר ריכוז רב ומונע את הסטת הקשב והמחשבות אל הרגשות עצמם, או אל השלכות הפעילות על העצמי. שלישית, כאשר היחיד אינו מודאג מתוצאות פעילותו (כלומר, אינו חושש מאיבוד תגמולים, הערכה או אהבה) הוא מרגיש חופשי יותר לנסות דרכי חשיבה ופעילות חדשות (ועל כן הוא גם גמיש ויצירתי יותר).

מאפיינים רגשיים

היעדר כעס.

היעדר חרדה ולחץ.

היעדר רגשות בושה, אשמה או גאווה רבה.

רגשות חיוביים מתונים (שלווה, סיפוק, שמחה מתונה).

היחיד אינו חווה רגשות שליליים חזקים בעת הפעילות, שכן הוא אינו חש באיום על צרכיו הבסיסיים – תחושת שייכות וביטחון, תחושת יכולת והערכה עצמית או תחושת אוטונומיה. כמו כן, הוא אינו תופס את הפעילות כמסוגלת להביא לשיפור דרמטי בסיפוק הצרכים הללו. הוא עוסק בפעילות משום שהוא נהנה ממנה, או מכיר בחשיבותה העקרונית, אולם הוא אינו חש שקיומו הרגשי תלוי בפעילות ובתוצאותיה.

בהקשר זה, חשוב לציין כי מבחינת החוויה הרגשית המצב של מוטיבציית ריצוי מנוגד באופן קיצוני למצב של מוטיבצייה רגשית פנימית טהורה. במצב של מוטיבציית ריצוי, היחיד תופס את הפעילות כבעלת השפעה גבוהה על מידת ההערכה או האהבה שיקבל (מאחרים ומעצמו). כתוצאה מכך, נוצרים רגשות חזקים של חרדה ולחץ. הציפייה להערכה או קבלה, או מנגד, לחוסר הערכה ודחייה, עלולה להביא בהתאמה לגאווה או לבושה ואשמה. יש לציין כי המושגים מעורבות-אגו ומטרות אגו (בטלר, תשנ"ו; Nichols, 1984; Dweck, 1996; Butler, 1987) מתייחסים למצבים מוטיבציוניים דומים מאוד לאלו הגלומים במושג של מוטיבציית ריצוי.

מאפיינים כוללניים

מלבד המאפיינים הספציפיים שנזכרו לעיל ניתן להצביע על מאפיין אחד נוסף של מעורבות במשימה מתוך מוטיבצייה פנימית – מאפיין המשלב מרכיבים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים. מאחר שקשה להצביע בהקשרו על דומיננטיות של אחד המרכיבים, אנו רואים בו מאפיין כוללני. המאפיין שבו מדובר הוא סגנון ההתמודדות עם אי-הצלחה (או קושי) בפעילות. טרו וקונל (Tero & Connell, 1984) הבחינו בין ארבעה סגנונות התמודדות:

1. "התמודדות משימתית יעילה" (הכוללת ניסיונות לאתר את סיבת אי-הצלחה ולמצוא דרכים יעילות יותר לביצוע המשימה).
2. הכחשה והפחתה של ערך הפעילות.
3. השלכה (Projection).
4. הגברת חרדה.

שלושת הסגנונות האחרונים, המייצגים דרכים בלתי יעילות להתמודדות עם קושי, דומים לסגנונות ההתמודדות המכוונים לרגש ולא למשימה שעליהם מדברים לזרוס ופולקמן Lazarus (Folkman, 1984). אנו מניחים כי מוטיבציה פנימית מאפשרת התמודדות חיובית עם כישלון או קושי, מאחר שהיא אינה כרוכה ברגשות שליליים ההופכים את ההתמודדות לאיום שקשה לעמוד בו, או להתנסות שיש עמה יותר נזק מאשר תועלת.



דסי וחבריו כמובן אינם החוקרים היחידים שהתייחסו לפעילות מתוך מוטיבציה פנימית. מבין האחרים ראוי במיוחד להזכיר את צ'יקזנטמיהלי (Csikszentmihalyi, 1990), המתאר חוויות של זרימה (Flow), המהוות מצב תודעה הדומה מאוד למצב של מוטיבציה רגשית פנימית. עם זאת, צ'יקזנטמיהלי כולל בעבודתו גם רכיב של תחושת קלות ושטף בביצוע וכשירות על אית – תחושות שאותן אני איני כולל כמאפיינים הכרחיים של מוטיבציה פנימית.

אם לשוב אל הציטטות הפותחות מאמר זה, נראה כי הן מעידות על רבים מהאפיונים של פעילות מתוך מוטיבציה פנימית. המצבים שאותם מתארים פיינמן ועגנון מייצגים רמה גבוהה במיוחד של מוטיבציה רגשית פנימית, ונראה שאף מדגימים היטב חוויות של זרימה ומעורבות מלאה במשימה.

לאחר שהסברנו מהי מוטיבציה פנימית, וכיצד היא משפיעה על פעילות היחיד, נעבור אל הגורמים התוך-אישיים, הבין-אישיים והסביבתיים המשפיעים עליה.

מדוע חשוב לטפח מוטיבציה פנימית ללמידה?

“תורה נקנית – במיעוט שינה, במיעוט תענוגות, במיעוט שחוק”.
 “כך היא דרכה של תורה: חיי צער תחיה – ובתורה אתה עמל”.

מסכת אבות, ה', פרק קניין תורה

לגבי רבים, החשיבות של טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה היא מובנת מאליה. אולם, כפי שמעידה הציטטה שלעיל, אין להתעלם מקיומן של טענות רציניות ביחס למוגבלותה של למידה מתוך מוטיבציה פנימית. בפרק זה אתייחס תחילה לתועלת שמביאה המוטיבציה הפנימית, ואחר כך למגבלות ולמחירים אפשריים שלה.

מצד התועלת ניתן למנות לפחות חמש סיבות טובות לטיפוח מוטיבציה פנימית:

1. **התנסות רגשית חיובית מאוד.** מצב של מוטיבציה פנימית הוא מעצם הגדרתו מצב רגשי חיובי מאוד. מוטיבציה פנימית רגשית מלווה בתחושות של עניין או הנאה, ולעתים אף בחוויית זרימה (Csikszentmihalyi, 1990). מצבי מוטיבציה פנימית מהסוג ההכרתי או הרגשי מלווים בתחושות של חופש, בחירה, שלמות עצמית, היעדר לחץ וקונפליקט, שלווה, ולעתים אף מימוש עצמי.

2. **אמצעי לבניית זהות.** מצבי מוטיבציה פנימית מסייעים לאדם למצוא מה באמת מעניין אותו, ועם אילו כיווני פעילות הוא מזדהה וחש בנוח. העיסוק בתכנים אלה עשוי לספק כמה מן התשובות המשמעותיות האפשריות לשאלות כגון "מי אני?"; "במה אני רוצה להתמקד (בשעות הפנאי ו/או העבודה בחיי)?"; ו"אולי אף "לאיזו קבוצה תרבותית אני רוצה להשתייך?". סביב שאלות מעין אלה נבנית הזהות העצמית ותחושת האוטונומיה (הכוונה היא לאוטונומיה במובן של "חופש לשם" (From, 1941), אותנטיות, קוהרנטיות ומשמעת פנימית). לדוגמא, תלמיד אשר חווה חוויות רבות ועמוקות של מוטיבציה פנימית במהלך העיסוק בתחום לימודי מסוים עשוי לרצות להפוך את העיסוק באותו תחום לאחד הבסיסים של זהותו המתפתחת.

3. **קידום למידה מעמיקה ויצירתית.** מספר מחקרים הראו כי מוטיבציה פנימית מביאה לעיבוד עמוק יותר של מושגים ותיאוריות. המושג **עיבוד עמוק** מתייחס בהקשר זה לתפיסה של קשרים רבים ומורכבים יותר בין מושגים, ולתפיסה מובחנת ורב ממדית יותר של המושגים עצמם. הסיבה לכך היא שלומדים המונעים על ידי מוטיבציה פנימית נוטים להמשיך ולעסוק (לקרוא, לשוחח, לחשוב) בשאלות המעניינות אותם, וכתוצאה מכך יוצרים קשרים רבים ומורכבים יותר בין המושגים שבהם הם עוסקים. מצב של מוטיבציה פנימית מאפשר יצירתיות וגמישות: מאחר שאין חשש להפסד של תגמולים או הערכה, ניתן לנסות רעיונות חדשים, גם לנוכח האפשרות שרעיונות אלו לא יובילו להצלחה במשימה. בנוסף לכך, תחושות הלחץ והחרדה הכרוכות בדרך כלל במצבים של מוטיבציה חיצונית או מוטיבציית ריצוי מביאים להורדת רמת החשיבה, בניגוד לתחושת השחרור והמשחקיות האופיינית למוטיבציה פנימית.

4. **קידום ההתחשבות באחר ותחושת השייכות לבית הספר.** מצבי מוטיבציה פנימית הם מצבים רצויים ונעימים מבחינה רגשית. מצבים מעין אלה נמצאו במחקרים רבים כתורמים לנטייה להתחשב באחר. יש להניח כי כאשר התלמידים מרגישים שהלמידה היא מעניינת ומשמעותית, הם חווים תחושה חזקה יותר של הכרת תודה ושייכות לבית הספר. לפיכך, מצבי מוטיבציה פנימית, אשר יכולים בהחלט להיות אינדיבידואליים, תורמים רבות לשיפור האווירה החברתית במוסדות הלימוד. קשר זה בין מוטיבציה פנימית לאקלים הבין אישי והחברתי בבית הספר הוא חשוב ביותר, שכן הוא מצביע על כך שקידום המוטיבציה הפנימית הוא נושא חשוב לא רק למי שמעוניין בלמידה או בהתפתחות אישית של התלמידים, אלא גם לאלה המעוניינים בהתפתחותם החברתית.

5. **אמצעי להתמודדות בונה עם תחושות ריקנות וזמן פנוי ועם לחצי בני הגיל.** מוטיבציה פנימית ביחס לתחום ידע או יצירה יכולה לסייע ליחיד להעסיק את עצמו בשעות הפנאי – כאשר הוא לבדו בבית או מחוץ למסגרת המעסיקה אותו. במצבים כאלה, מתבגרים שפיתחו הנעה פנימית ביחס לנושא מסוים נמצאו תלויים פחות בגירויים כגון טלוויזיה, וכבעלי עמידות גבוהה יותר בפני לחצים של בני גילם להשתתף בפעילויות שיש בהן סיכון עצמי (כגון שתיית אלכוהול, צריכת סמים או נהיגה פרועה). העיסוק בתחום העניין עשוי להעניק תחושת משמעות ומלאות, שכתוצאה ממנה האדם זקוק פחות להתנסויות שימלאו אותו בריגושים ובתכנים מסכנים, ולכן גם נוטה פחות להיסחף להשתתפות בהתנסויות מעין אלה. במקרים שבהם יצר המתבגר קשר עם אנשים אחרים המתעניינים באותו תחום, תחושת הבדידות המופחתת תורמת אף היא להפחתת הצורך ב"הסתפחות" לחבורה כלשהי – ומכאן להגברת העמידות בפני לחצים חברתיים הרסניים.

אנו רואים אפוא שהתרומה של מוטיבציה פנימית להתמודדות עם פנאי, עם לחצים חברתיים ועם התנהגויות מסכנות מקבילה במידה רבה לתרומתה לפיתוח הזהות העצמית. למעשה, במובנים מסוימים, ניתן לומר שמוטיבציה פנימית תורמת להתמודדות מוצלחת יותר בנושאים שנזכרו לעיל בשל תרומתה לפיתוח זהות אישית מגובשת ומעוגנת חברתית.

אני מניח כי בעת קריאת דבריי עד כה עלה חיוך סלחני (או מריר) על פניהם של קוראים לא מעטים, בייחוד בקרב אלה עתירי הניסיון בהוראה. מקור החיוך, אני מאמין, הוא בהערכתם של אותם קוראים כי תפיסת המוטיבציה הפנימית המוצגת כאן היא נאיבית ואופטימית מידי, ואינה ניתנת ליישום במציאות החינוכית והחברתית בישראל. בהמשך אנסה להראות כי ישנם מספר אפיונים של התנהגות מורה ושל מבנה בית הספר המאפשרים טיפוח משמעותי של מוטיבציה פנימית ללמידה גם במסגרות חינוכיות "רגילות". עם זאת, חשוב להדגיש כי גם לפי דסי וריאן (Deci & Ryan), ובוודאי לפי תפיסתי שלי, ניתן בהחלט להתחיל לעורר למוטיבציה פנימית דרך עירור מוטיבציה חיצונית או מוטיבציית ריצוי.

במצב השגור, ילדים רבים מאמינים כי למידה של נושאים הקשורים לבית הספר אינה יכולה להיות מועילה או בעלת ערך בעבורם, ובוודאי שלא מעניינת. על פי רוב, מדובר בילדים החשים מידה רבה של ניכור וחוסר שייכות לבית הספר, ושאינם מאמינים בסיכויי הצלחתם או בכך שמישהו מתוך המערכת הבית-ספרית מעוניין בה. במקרים כאלה, האפשרות היחידה לערב את הילד בלמידה היא באמצעות מוטיבציה חיצונית ומוטיבציית ריצוי. כלומר, בתחילה הילד משקיע בלמידה על מנת לזכות בתגמולים ובאהבה. לאחר מכן, כאשר הוא מתחיל להאמין ביכולתו להצליח במסגרת המערכת הקיימת (ובתועלת הלמידה בעבורו), פעולותיו הופכות יותר ויותר למונעות מתוך מוטיבציה פנימית. דומה כי זהו אחד המקרים שאליהם כיוונה אמרת חז"ל, "מתוך שלא לשמה בה לשמה".

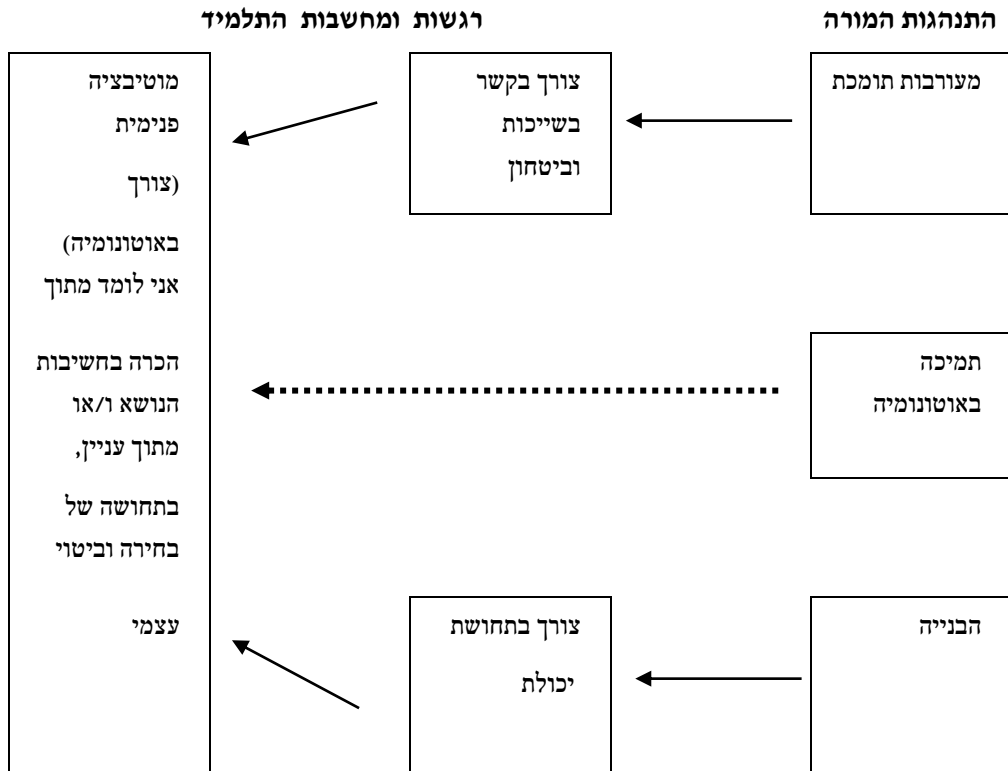
176

יש לציין כי מוטיבציה פנימית חשובה במיוחד כאשר מדובר בלמידה הדורשת אנליזה, סינתזה ויישום חדשני של המושגים הנלמדים (ראו Deci, Ryan & Williams, 1996). כאשר מדובר בשינון של פרטים, תרומתה של למידה מתוך מוטיבציה פנימית היא פחותה. על כן, קבוצות חברתיות-תרבותיות המעוניינות בשימור הקיים על כל פרטיו זקוקות פחות למוטיבציה פנימית. לעומת זאת, קבוצות וחברות המעוניינות בחדשנות חייבות לקדם למידה מתוך מוטיבציה פנימית. באופן דומה, ייתכן כי במבחינה הישגים, שאינם דורשים עיבוד מעמיק של הנושא הנלמד, למידה מתוך מוטיבציה חיצונית היא בהחלט יעילה, במיוחד כאשר התוצאות נבחנות בטווח הקצר. מכאן נובע כי בתי ספר המעוניינים בהצלחה מידית ובמבחינה הישגים המדגישים שינון יכולים בהחלט להסתמך על מוטיבציה חיצונית או מוטיבציית ריצוי.

מודל של הגורמים למוטיבציה פנימית ללמידה

תמונה כללית

המודל הסיבתי שערכתי ושאיג בהמשך עובד בהתבסס על תפיסתם ועבודותיהם של דסי, ריאן, קונל וגרולניק (Deci, Ryan & Williams 1996; Deci & Ryan, 1991; Connell, 1990; Grolnick, Deci & Ryan, 1997) על פי מודל זה, המוטיבציה הפנימית ללמידה היא תוצר של שרשרת סיבתית, הכוללת גורמים תוך-אישיים (מחשבות ורגשות של התלמיד הקשורים לסיפוק צרכיו הבסיסיים) וסיבתיים (התנהגויות מורה ותלמידים אחרים, המתסכלות את התלמיד או התומכות בצרכיו. המודל הסיבתי (בגרסה תמציתית) מופיע בתרשים.



בבסיס המודל התיאורטי שלעיל עומדת ההנחה כי לכל אדם שלוש קבוצות של צרכים פסיכולוגיים בסיסיים: הצורך באוטונומיה (הכוונה עצמית), הצורך בתחושת יכולת (תחושת מסוגלות והשפעה) והצורך בתחושת קשר בשייכות וביטחון. תרשים 4 מציג הגדרות תיאורטיות כלליות של שלושת הצרכים הללו.

תרשים מספר 4. הגדרת שלושת הצרכים הבסיסיים

צורך באוטונומיה: הצורך להרגיש כי הפעולות המרכזיות בחיך מבטאות ותואמות את צרכיך הבסיסיים, נטיותיך וערכיך – צורך בתחושה של ביטוי עצמי אותנטי, עצמאות, משמעות, ובחירה.

צורך ביכולת: צורך לחוות את עצמך כמסוגל לממש כוונות ולהשיג תוצרים שלא קל להשיגם; צורך להרגיש שאתה יכול להשפיע ולהוציא לפועל תוכניות שהיו בדמיוןך.

צורך בקשר וביטחון: צורך להרגיש שיש בחיך אנשים קרובים שמחבבים אותך ונהנים מקרבתך; אנשים שיחלצו להגנתך; אנשים שיכולם להבין אותך ולקבל אותך כפי שהנך; צורך להרגיש שאתה ראוי לאהבה ואינך דוחה.

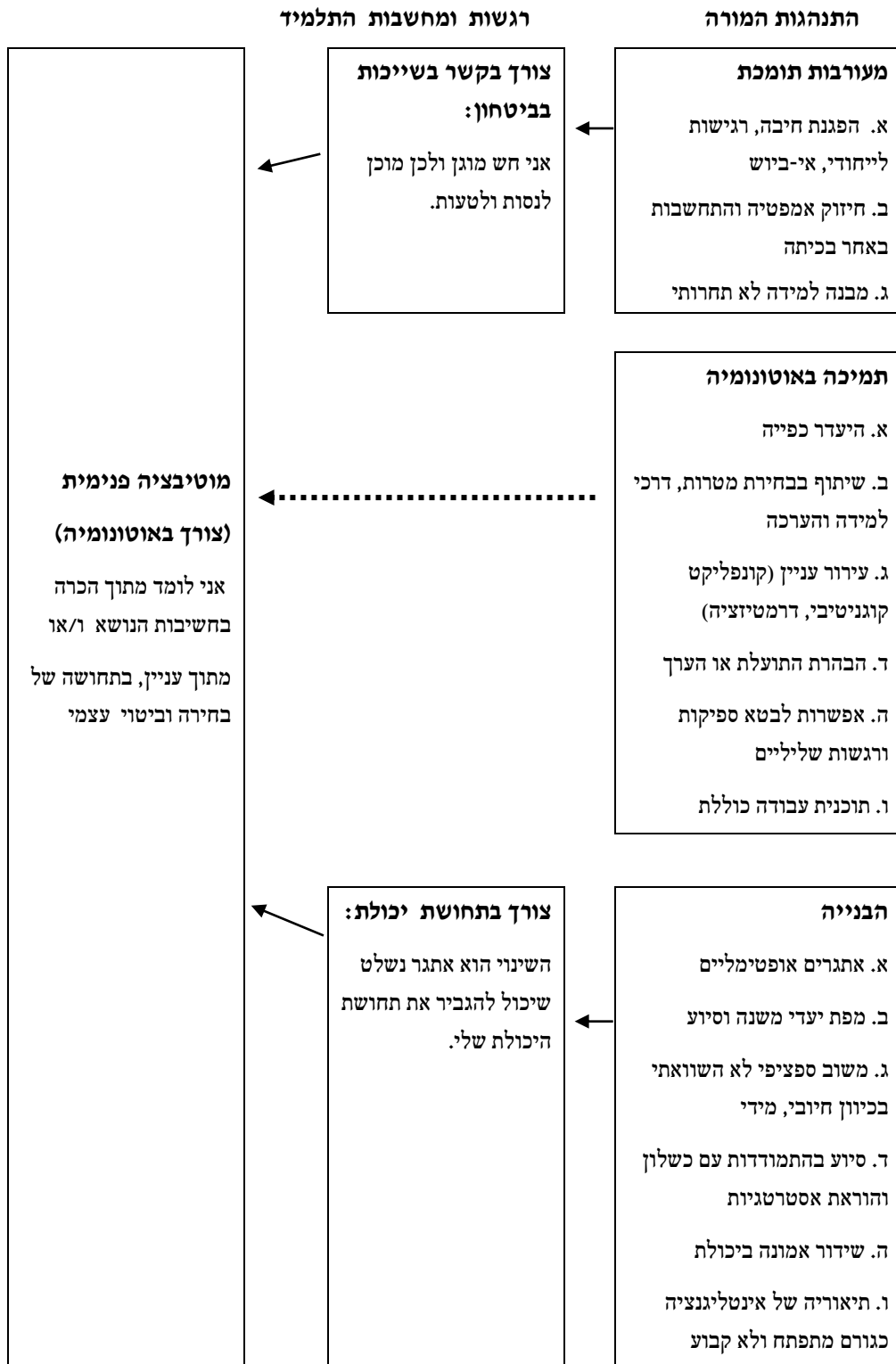
צורך בשייכות: צורך להרגיש כי יש קבוצה של אנשים ו"מקום" שאתה חלק מהם, והם נותנים לך תחושה של שייכות, בטחון וזהות.

תרשים 5 מציג את שלושת הצרכים הבסיסיים במונחי תלמיד ובית ספר, כאשר הצרכים מוגדרים במונחים של חוויית התלמיד ולא במונחים תיאורטיים מופשטים.

תפיסות עצמי ואחרים המבוססות על הזיכרונות	חוויות וזיכרונות רצויים	הצורך הבסיסי בהקשר בית- ספרי
צורך בקשר		
אני מעורר אהדה וחיבה, אני דוחה, יש אנשים בעלי ערך שאוהבים אותי בני-אדם מוכנים לתת חיבה ולעזור	זיכרונות של הפגנת חיבה, הקדשת זמן, אכפתיות, והיעדר דחייה	חשוב לי להרגיש שתלמידים ומורים בבי"ס אוהבים אותי, רוצים בקרבתי ואינם נדחים ממני
צורך בביטחון ושייכות		
	סביבה בטוחה, קבלת עזרה והגנה במקרים של איום או פגיעה (פיזית או רגשית)	אני רוצה להיות חלק מקבוצה ומקום המגינים עלי מפגיעות פיזיות ורגשיות
צורך בתחושת יכולת (מסוגלות)		
אני יכול להתמודד עם אתגרים קשים (בלימודים ובתחומים נוספים) אחרים מוכנים לעזור ולפרגן	חוויות של הצלחה בלימודים בספורט ובאירועים נוספים, וייחוס ההצלחה לעצמי.	חשוב לי להרגיש שאני מסוגל להתמודד היטב עם נושאים ומשימות לימודיות, אתלטיות ואחרות; אני יכול לממש תוכניות ולהשיג מטרות שחשובות לי
צורך באוטונומיה (ביטוי עצמי, זהות, והיעדר כפיה)		
יש פעילויות ונושאים שמעניינים אותי, אני יודע מה חשוב לי, ועם איזו תרבות אני מזדהה יש אנשים וקבוצות שהם עבורי מקור להזדהות או השראה	מעורבות בפעילויות משמעותיות, התנסויות של בחירה ושל שיח על נושאים החשובים לי, חשיפה לדמויות וקבוצות מעוררות הערכה	חשוב לי להרגיש שלא כופים עלי, ושהפעולות העיקריות שלי בבי"ס הן מעניינות או חשובות; חשוב לי למצוא נושאים ופעילויות שיעניינו אותי ויעזרו לי לענות על השאלה: "מי אני"? ומה ארצה לעשות בחיי

עיון בתרשים 5 מראה כי החוויה של מוטיבציה פנימית ללמידה זהה למצב שבו הלמידה נתפסת כמספקת את הצורך באוטונומיה.

תרשים 6 מציג תאור מפורט של הגורמים המשפיעים על מוטיבציה פנימית ללמידה.



עיון בתרשים 6 מראה כי ישנם שני סוגי גורמים המשפיעים ישירות על המוטיבציה הפנימית של התלמיד:

- א. תפיסת התלמיד את המורה ואת בית הספר כתומכים בצרכיו לאוטונומיה בהקשר של למידה.
- ב. תפיסת הלמידה כבלתי מאיימת על הצורך בקשר שייכות ובטחון, וכמספקת את הצורך בתחושת יכולת. (השפעת הגורם הראשון מסומנת בתרשים 6 בחץ מקווקו, ואילו השפעת הגורמים מהסוג השני מסומנת בחץ העשוי מנקודות).

תפיסת המורה ובית הספר כתומכים בתחושת אוטונומיה בלמידה

המונח **תמיכה באוטונומיה** מתייחס לחמישה סוגי פעולות מורה (גישות מורה) שיש בהן כדי לחזק את תחושת האוטונומיה של התלמיד:

1. היעדר כפייה.
2. שיתוף בבחירת מטרות הלמידה ונושאה ובעיצוב דרכי הלמידה וההערכה.
3. עירור עניין בחומר הנלמד (עירור העניין יכול להיעשות בדרכים שונות; לדוגמא, על-ידי קישור למטרות אישיות, לשאלות שמעסיקות את התלמיד או לנושאים החשובים לו [עיקרון הרלוונטיות והלמידה האוטנטית], יצירת פערים וסתירות ביחס לידע קודם או בין תופעות שונות על ידי דרמטיזציה ושיטות נוספות המתוארות).
4. הבהרת הערך או התועלת של התכנים והמיומנויות הנלמדים (לדוגמא, המורה משוחח עם התלמידים או מארגן התנסויות שיגרמו להם להאמין כי כדאי להם ללמוד אנגלית או כי חשוב להם לדעת היסטוריה).
5. מתן אפשרות לבטא רגשות שליליים, התנגדות וספקות ביחס לאופי ההוראה והלמידה או תכניה.
6. יצירת תכנית עבודה מוסכמת, הכוללת מטרות ושלבי ביניים. גיבוש תכנית כזו על ידי התלמיד (בסיוע המורה) מאפשר לתלמיד להבין מדוע הוא עובד על הנושאים הספציפיים הרלוונטיים לשלב מסוים, גם כאשר נושאים אלה כשלעצמם אינם מעניינים אותו. באופן זה, התכנית הכוללת מחזקת את המוטיבציה ההכרתית. במילים אחרות, מדובר בצורך של התלמיד לראות את התמונה הכוללת. יש לציין כי הגורם של עירור עניין פועל בעיקר על המוטיבציה הפנימית הרגשית, ואילו הגורם של הבהרת הערך או התועלת פועל על המוטיבציה ההכרתית.

180



על פי המודל המוצע, במקרים רבים המורה אינו יכול להסתפק בפעולות המחזקות את תחושת האוטונומיה ביחס ללמידה, שכן תהליך הלמידה מאיים על צורך הילד בתחושת יכולת או בתחושת קשר שייכות וביטחון. לעומת זאת, כאשר הלמידה נתפסת כתורמת לתחושת היכולת, גוברת הנטייה לראותה כמעניינת וחשובה.

הצורך בתחושת יכולת כגורם של מוטיבציה פנימית ללמידה

ניתן להניח כי כאשר משימה כלשהי מאיימת על תחושת היכולת של הילד, הוא יחשוב וירגיש כי היא אינה חשובה או מעניינת. במקרה כזה, הבעיה אינה נובעת מכך שהמורה לא נקט בפעולות התומכות בתחושת האוטונומיה של התלמיד. ייתכן מאוד שהתלמיד מרגיש שיש לו בחירה, וכי אכן כדאי לו ללמוד מיומנות מסוימת, אולם הוא חש שאין ביכולתו להצליח ברכישת המיומנות שבה מדובר. הוא סבור כי המורה, מבנה ההוראה, המשימות ו/או המשוב וההערכה אינם מאפשרים הצלחה, או כי חסרים לו כישורים בסיסיים המאפשרים הצלחה. תהליכים בסיסיים העומדים ביסוד תחושת היכולת תוארו על ידי קונל, סקינר וולברן במספר מאמרים (ראו לדוגמא: Skinner, Wellborn, & Connell, 1990; Connell, 1990). תפיסתו של בנדורה בנושא המסוגלות העצמית אף היא קרובה מאוד לתפיסה שהוצגה לעיל בנושא תחושת היכולת.

ההכרה בחוסר האפשרות להצליח יכולה להכאיב מאוד. עקב כך, ייתכן כי תלמידים רבים יעדיפו לומר שהמשימה אינה מעניינת אותו או חשובה בעיניו, במקום לומר שהם חשים חסרי יכולת או חסרי אונים. כלומר, ייתכן מאוד כי תלמידים רבים מפעילים תהליכים הגנתיים ומסתירים מעצמם ומאחרים את הסיבה האמיתית לחוסר העניין וההשקעה בלמידה. מתוך המודל שהוצג לעיל נובע כי כאשר התלמיד טוען שהלמידה אינה חשובה או מעניינת בעבורו, רצוי לבדוק גם את תחושות היכולת שלו כלפיה. האפשרות לקיים בדיקה כזו באופן שיסייע לתלמיד תלויה בראש ובראשונה באופי הקשר שהמורה יצר עם התלמיד, וביכולתו של המורה להקשיב באופן אמפטי ולקיים עם הילד דיאלוג פתוח. מנגד, ניתן להניח כי חוסר העניין במשימות לימודיות נובע לעתים גם מכך שמשימות אלו אינן נתפסות על ידי התלמיד כבעלות תרומה משמעותית לתחושת היכולת שלו. במילים אחרות, מדובר במשימות שהן קלות מדי בעבור הילד או שהוא חש כי אינו יכול ללמוד מהן דבר חדש.

לסיכום הנושא של תחושת היכולת, נראה כי משימה הנתפסת על ידי התלמידים כמסוגלת לתרום לתחושת היכולת היא משימה המהווה אתגר אופטימלי. כלומר, מדובר במשימה שאפשר ללמוד ממנה, ושהיא לא קשה מדי אך גם לא קלה מדי.

הצורך בקשר שייכות וביטחון כגורם של מוטיבציה פנימית ללמידה

תנאי נוסף לפיתוח עניין פנימי במשימות לימודיות הוא תחושה בסיסית של מוגנות, קשר ושייכות. בעקבות תיאוריית ההתקשרות (Ainsworth, 1978) ניתן להניח כי כאשר תלמיד חש תחושות של חוסר בטחון וחוסר שייכות או קשר אל התלמידים האחרים ואל המורה, הוא אינו יכול להתפנות ללמידה. הוא עסוק באיומים האפשריים על בטחונו ובצורך לבסס קשרים מספקים, ואין ביכולתו להתפנות לראות את ההיבטים המעניינים או החשובים של הנושא הנלמד. חשיבותם של קשרים בטוחים ותומכים עם החברים לכיתה עולה גם מתוך גוף המחקר העוסק בנושא הלמידה השיתופית

ובתהליכים קבוצתיים כיתה (ראה לדוגמא: הרץ-לזרוביץ ופוקס, 1987; 1995; Sharan, Slavin, 1995; Hertz-Lazarowitz & Miller 1992; Solomon et al., 1992; 1994).

לעתים קיימות סביב הילד נורמות חברתיות של זלזול בערך הלמידה. במקרים כאלה, עצם ההשקעה בלמידה יכולה לפגוע במעמדו החברתי ובתחושת השייכות שלו. במקרים אחרים שוררת כיתה אווירה תחרותית וביקורתית מאוד. גם באווירה מסוג זה יש סכנה שאי-הצלחה או טעויות יזכו לתגובות "קטלניות", ויפגעו במעמדו החברתי ובתחושת שייכותו של התלמיד. בשני המקרים, דווקא המעורבות העמוקה בלמידה נתפסת כמסוכנת, בעוד שמצב של מעורבות נמוכה נתפס כבטוח.

כמו במקרה של תחושת יכולת, גם במקרה של מוגנות, קשר ושייכות ייתכן שהילד יעדיף לומר שהלמידה אינה מעניינת או חשובה בעבורו, במקום להודות בכך שאינו יכול להתפנות ללמידה עקב תחושות של חוסר ביטחון או שייכות. ושוב, גם כאן תפקיד המחנך הוא ליצור קשר ודיאלוג שיאפשרו חשיפה רגישה ובונה של התחושות המקשות על מציאת עניין בלמידה.

עד כה עסקנו בגורמים המשפיעים על מוטיבציה פנימית ישירות, כאשר הגורם הראשון אליו התייחסנו היה התנהגות מורה התומכת בצורך באוטונומיה. עתה נעבור לשני סוגים נוספים של התנהגויות מורה, התומכים בצרכים, ביכולת, בקשר השייכות וביטחון של התלמיד – ובאמצעותם, במוטיבציה הפנימית. שני סוגי התנהגויות אלו מכונים הבנייה ומעורבות תומכת. הבנייה מחזקת את התפיסה שהלמידה יכולה לתרום לתחושת יכולת, ואילו מעורבות תומכת מחזקת את התפיסה שהלמידה אינה מאיימת על תחושת השייכות והביטחון. הבנייה ומעורבות תומכת הן גורמים המשפיעים על המוטיבציה הפנימית באופן בלתי ישיר (כאשר תחושות היכולת והשייכות משמשות כמשתנים מתווכים).

תרשים מספר 6 מציג את הקשרים בין הבנייה ומעורבות תומכת לבין המשתנים האחרים וכן את המרכיבים של כל אחד ממשתני התנהגות המורה.

182

הבנייה – התנהגויות מורה התומכות בתפיסת הלמידה כתורמת לתחושת יכולת

ההבניה הלימודית תורמת למוטיבציה פנימית בכך שהיא מביאה לתחושת מסוגלות ביחס למשימות הלימודיות. תחושת המסוגלות יסודה בתפיסות עצמיות ודרכי חשיבה הגורמות לתלמיד להעריך כי היא יכול להצליח בהתמודדות עם משימות לימודיות העומדות בפניו, וכי התמודדות מוצלחת תתרום לתחושת היכולת שלו.

ניתן להבחין במספר התנהגויות מורה המספקות הבנייה התומכת בתחושת יכולת:

מתן אתגרים אופטימליים. המורה מסייע לתלמיד למצוא אתגרים אופטימליים – משימות שהן לא קלות מדי ולא קשות מדי, ושהצלחה בביצוען תורמת לתחושת יכולת. הצבת אתגרים אופטימליים מחייבת פיתוח תכניות עבודה אישיות, ולעתים גם אבחון מוקדם של ידע קודם.

תכנית עבודה הכוללת יעדי משנה ומבנה מסייע ברור וזמין (מפת דרכים וסיוע). התלמיד יודע מהם הידע או המיומנויות (יעדי המשנה) שעליו לרכוש על מנת להשיג את התוצר (המטרה) שבו הוא מעוניין; כלומר, לתלמיד יש מעין "מפת דרכים" המציגה את הצעדים שיש לעשותם על מנת להשיג את המטרה, מכשולים אפשריים ודרכים להתגברות עליהם. המפה גם מתארת למי ולהיכן יש לפנות כאשר הוא נתקל בקושי (נוהל בקשת סיוע מהמורה, חונכים, תלמידים אחרים, עזרים ואמצעים לתרגול מיומנויות והשלמת ידע חסר). כאשר התלמיד פונה לעזרה, הוא מקבל אותה בזמן. מפת הדרכים המפורטת מחזקת את תחושת השליטה שלו ואת אמונתו כי ניתן להצליח

במשימות הלימודיות שהציב לעצמו כמטרות-על. במקום לראות יעד רחוק, שאינו אופטימלי לנוכח אי-הבהירות ביחס לדרך אליו, התלמיד מבין שהיעד הרחוק הוא אתגר שאפשר להשיג בעזרת שורה של צעדים ואמצעים העומדים לרשותו.

משוב ספציפי ולא השוואתי, באוריינטציה חיובית. המורה נותן לתלמיד משוב ספציפי, המצביע ראשית על המיומנויות או הידע שהילד רכש, ורק אחר כך על מיומנויות או צדדים שאפשר לשפר או לשכלל; כל זאת, תוך התייחסות לתכניות הילד ולביצועיו הקודמים, ותוך הימנעות מהשוואה לאחרים. מבחינה זו, ציונים מספריים המאפשרים השוואה לאחרים סותרים את סוג המשוב הרצוי, ואינם תומכים בתחושת היכולת. לעומתם, שיטות ההערכה המצביעות על נקודות טעונות שיפור נועדו להציג בפני התלמיד אתגר אופטימלי.

סיוע בהתמודדות עם כישלון והוראת אסטרטגיות ללמידה ולהתמודדות. המורה מלמד את התלמידים לנתח את הגורמים לאי-הצלחתם. בניתוח זה הדגש הוא על הגורמים האפשריים הבאים לכישלון: אבחון של אסטרטגיות למידה והתמודדות מוטעות או חסרות, העדר מאמץ, וידע קודם שחסר. בניתוח הסיבות לאי-הצלחה נעשה ניסיון להחליש את הנטייה לייחס כישלון ליכולת בסיסית לקויה. כמו כן, רצוי שהתלמידים ילמדו לזהות דרכי התמודדות בלתי יעילות ספציפיות כגון הפחתת ערך המשימה, הכחשה או השלכה (ראה תרשים 2). יש להניח כי הלמידה המשמעותית ביותר נעשית מיד לאחר קבלת משוב או הערכה המלמדים על אי-הצלחה, שכן אז לילד חשוב במיוחד להבין את הסיבות לאי-הצלחתו. אולם, חשוב גם ללמד ולעבוד על נושאים אלו עם כל הכיתה באמצעות סיפורים ודוגמאות. הלמידה העקיפה, הפחות מאיימת, מניחה את התשתית ללמידה הישירה המתרחשת לאחר כישלון.

183

שידור מסר של אמונה ביכולת התלמיד להצליח. בעת מתן המשוב והסיוע בהתמודדות עם קושי, על המורה לשלב מסרים המביעים אמונה ביכולת התלמיד להשתמש ביעילות במשוב, בדרכי הניתוח ובאסטרטגיות הלמידה וההתמודדות שאותן הוא לומד. הדגש כאן אינו על אמירות כלליות בנוסח "אתה מוכשר" או "אתה חכם", אלא יותר על אמירות כגון "אני בטוח שאתה יכול למצוא איזה מושגים חסרים לך", או "אילו שיטות למידה מתאימות לך", או "כיצד להשקיע יותר זמן בלימוד הנושא".

תיאוריות האינטליגנציה וההצלחה המועברות על ידי המורה. אחד הגורמים העיקריים לתפיסת משימות לימודיות כמאיימות על תחושת היכולת נעוץ בעובדה שהתלמיד סבור שהצלחה היא במידה רבה פונקציה של כמות קבועה של יכולת מולדת, שלא ניתן לפתחה באופן משמעותי. בתנאים אלו, כאשר אדם מחשיב את עצמו כבעל יכולת בסיסית נמוכה, הרי שהשקעת מאמץ לא תשפר את הישגיו ורק תחשוף את מוגבלותו. לאור הנזק הגלום בתיאוריית היכולת המולדת, ולאור תקפותה המפוקפקת (ראו Dweck, 1986), חשוב שהמורה יעביר מסרים הסותרים אותה והמחזקים את התפיסה שלפיה הצלחה תלויה בעיקר בידע קודם, מאמץ ואסטרטגיות. המורה יכול לחזק את אמונת התלמיד ביכולתו להצליח במשימות שונות אם יטפח בו אמונה באינטליגנציות מרובות ויציג מגוון משימות המתייחסות לאינטליגנציות השונות. כך, תלמיד שאינו מצליח במיוחד במשימות הדורשות יכולת ניתוח מילולית, אך המצליח במשימות הדורשות יכולת ביטוי אמנותי או יצירתיות, יימנע מייחוס אי-הצלחתו בסוג משימות אחד לסוגי משימות אחרים. כתוצאה מכך, כישלון בסוג משימה או בתחום אחד לא יקרין על תחומים אחרים.

מעורבות תומכת – התנהגויות מורה התומכות בתפיסת התלמיד כבלתי מאיימת על תחושת המוגנות והשייכות של התלמיד

מעורבות תומכת של המורה תורמת למוטיבציה הפנימית בכך שהיא יוצרת מעין "מרחב מוגן" המאפשר לתלמיד להתפנות להשקעת עצמו בלמידה. בלשונה של אינסוורת' (Ainsworth, 1978), המורה הופך את הכיתה ואת בית הספר ל"בסיס בטוח לחקירה" (secure base for exploration). להלן מספר התנהגויות מורה התומכות בתחושת המוגנות והשייכות של הילד:

הפגנת חיבה, הקדשת משאבים, אי-ביוש רגישות למאפיינים ייחודיים של התלמיד. התנהגויות אלו מאותתות לתלמיד ולחבריו שהתלמיד חשוב למורה, ושהמורה רואה בו אדם הראוי לכבוד ולהתייחסות, גם אם אינו משיג הישגים גבוהים במקצועות המוערכים בחברה הרחבה (או גם אם התלמיד שייך לקבוצה בעלת סטאטוס חברתי נמוך). התנהגות המורה מבהירה לתלמיד שהמורה לא יעליב אותו אם לא יצליח בעבודתו, ולא יניח לאחרים לפגוע בו במהלכה או כתוצאה מתשובה "לא מוצלחת". מעניין לציין כי קיימות מספר התנהגויות מורה שאמנם אינן כוללות ביטויים ישירים של חיבה או עניין, אולם נתפסות כנראה על ידי תלמידים כביטויים משמעותיים מאוד של מידת החיבה והאכפתיות של המורה כלפיהם. התנהגויות אלו כוללות את כמות הזמן שהמורה מקדיש לתלמיד, נכונותו לעזור לו ואי-הפלייה ביחס לתלמידים אחרים בנושאי ציונים ומשמעת.

חיזוק הנטייה לאמפטיה והערך של התחשבות באחר. הגברה של נטיית תלמידים לתגובות אמפתיות, והפנמה של ערכים ונורמות המדגישים את נושא ההתחשבות באחר, מחזקים את תחושת הביטחון של הילד ומפחיתים את החשש שהשקעה בלמידה תביא לתגובות לעג או לפגיעה במעמדו החברתי. חיזוק הנטייה לאמפטיה יכול להיעשות על ידי הפניית תשומת הלב לרגשות ולמחשבות של האחר, במיוחד במצבים של פגיעה או קונפליקט. המדובר הוא הן בהתרחשויות עכשוויות (בבית הספר או מחוצה לו, כולל בארצות אחרות) והן במצבים המוצגים בחומרי הלמידה (ראה Solomon, Watson, Battistich, Schaps, & Delucchi, 1992). כמו כן, ניתן להעביר מסרים ישירים ביחס לערך של התחשבות באחר, ולחזק את הפנמתו באמצעות מגוון פעולות כוללניות, כגון אלה המפורטות על ידי שפס ועמיתיו (Solomon et al., 1992).

מבנה בלתי תחרותי של למידה ומשמעת. מחקרים רבים הראו כי השימוש בתחרות ובהשוואה חברתית כאמצעי לחיזוק המוטיבציה ללמידה (ובאופן כללי, כדרך להשגת רמה גבוהה של שליטה בהתנהגות) יוצר תחושה חזקה של איום וחוסר בטחון ופוגע בתחושת השייכות של תלמידים. בתנאים כאלה, הלמידה הופכת בעבור התלמידים המצליחים לאמצעי לשמירה על מעמדם החברתי והערכתם העצמית; כלומר, גם בקרב התלמידים ה"חזקים" הלמידה שוב אינה מונעת מתוך מוטיבציה פנימית, ונעלמות תחושות השחרור, המשחק וההנאה הכרוכות בלמידה מתוך הנעה פנימית. מנגד, בעבור התלמידים המתקשים, ההשקעה בלמידה נעשית מסוכנת מאוד, מאחר שעל פי התפיסה השלטת בכיתה היא עלולה לחשוף את כשרונם המוגבל. בעבור תלמידים אלו, התחרותיות עלולה להביא להתנהגות של נסיגה וחוסר עשייה מוחלט (דסי וראיין מכנים מצב זה בשם "א-מוטיבציה"). בנוסף לכך, שימוש רב בטכניקות תחרותיות הוא בבחינת מסר סמוי אך רב-עוצמה שהערך של השגיות חשוב יותר מהערך של התחשבות באחר.

עלי להבהיר כי אינני מתנגד למתן אפשרות לתלמידים להציג את יכולתם ותוצריהם ולזכות עליהם בהערכה ציבורית. עם זאת, הדגש הוא על כך שכל התלמידים יזכו להזדמנויות מעין אלה, ושההערכה שמקבל האחד לא תבוא על חשבון זו שמקבל השני. כמו כן, איני מציע לפסול כל תחרות ובהשוואה חברתית, במיוחד כאשר ההשוואה לאחר משמשת לצורך זיהוי אתגרים אופטימליים. שכן, במצבים רבים, רמת הביצוע של אדם אחר הדומה ללומד בנתוניו היא אמצעי

יעיל ביותר להערכת שעור השיפור האפשרי, ובעקבות זאת לקביעה של סטנדרד ביצוע שהוא בבחינת אתגר אופטימלי. עם זאת, כוונתי היא להימנעות משימוש בתחרותיות כאמצעי מרכזי לקידום למידה וקיום חוקים ותקנות.

סכנות ומגבלות בשימוש במודל של גורמי המוטיבציה הפנימית

לסיום, ברצוני להעלות כמה נקודות למחשבה בנוגע לסכנות ולקשיים אפשריים הגלומים בשימוש במודל של גורמי המוטיבציה פנימית אשר הוצג במאמר זה.

שימוש אנטי הומניסטי במודל של גורמי תחושת האוטונומיה

יתכן מאוד כי הרשימה של גורמי הסביבה החינוכית התורמים לקידום מוטיבציה הכרתית ופנימית ביחס ללמידה או ביחס לערכים שונים יכולה, למעשה, לשמש ככלי לצורך החדרה מתוחכמת של ערכים ומטרות אנטי-הומניסטיים לתוך "נפשם" של ילדים. כך, נראה כי אפשר להשתמש ברשימת גורמי הסביבה המכונים גורמים תומכי-אוטונומיה לקידום הפנמה עמוקה של ערכים ופעולות גזעניות על ידי ילדים ומתבגרים - הפנמה אשר תהפוך את הפעולות הללו לציר מרכזי של הזהות האישית (Identified or Integrated motivation). לדוגמא, ניתן להפעיל תהליך חינוכי המסביר והמדגים היטב את הרציונל של פעולות גזעניות ומעגן את הפעולות הללו בסמלים תרבותיים מקובלים ובמסורת מוערכת. אפשר לתת לגיטימציה להבעת ספיקות והתנגדות מסוימת, וניתן לשתף את הילדים בקביעת יעדי הפעולות הגזעניות וסוג הפעולה הספציפית בה ירצו להשתתף. וכמובן, ניתן ליצור סביבה מובנה וחמה המספקת את צורכי הילד בתחושת קומפלטיות ושייכות לקבוצה הנבחרת (הגזע הנבחר) כאשר הוא לומד לפעול כ"גזען".

185



הניתוח הנ"ל מראה כי קידום תחושת אוטונומיה ומשמעות בקרב חבריה של קבוצה תרבותית מסוימת אינו משמש בהכרח ערובה נגד פעולות אנטי הומניות נפשעות. הוגים בעלי תפיסה הומניסטית אופטימית יאמרו בודאי כי לא ניתן להגיע לתחושה עמוקה של אוטונומיה והזדהות הכרתית ביחס לפעולה או ערך שהם אנטי אנושיים ביסודם. כלומר, אצל בני אדם אשר לא סבלו מפגיעה חמורה בצורכיהם הבסיסיים, תתחולל, באיזשהו מקום (ברמה פחות או יותר מודעת), התקוממות פנימית נגד הרוע.

אני נוטה להניח כי זוהי אמנם הנחה נכונה. אולם, כאן יש שני סייגים חשובים. ראשית, ישנם רבים שהתסכול הרב שנגרם לצורכיהם הבסיסיים הפחית את הרגישות שלהם לפגיעה באחר ואולי אף הפך את דיכוי האחר לאמצעי להשגת סיפוק תחליפי מפצה לצרכים בסיסיים אשר נפגעו בעבר. שנית, במערכת של אינדוקטרינציה מתוחכמת (המשתמשת בעקרונות המודל שהוצג) – גם אדם שצרכיו לא נפגעו מאוד בעבר יכול לחוש תחושה ניכרת של אוטונומיה והזדהות עם ערכים אנטי-אנושיים. שכן, הערכים הללו מוחדרים באופן המספק תמיכה רבה מאוד לצרכים האישיים הבסיסיים. יתכן, אמנם, כי ערכים גזעניים סותרים את הצורך בקשר, ועל כן יעוררו אצל אותו אדם התקוממות פנימית מסוימת. אולם, התרומה של אותם הערכים (ואופן החדרתם) לצורך בשייכות, לתחושת היכולת וכן לזהות האישית ולתחושת המשמעות היא כה גדולה – עד כי יש בה כדי להאפיל כמעט לגמרי על הסבל הנגרם כתוצאה מפגיעה ביצור חי אחר.

מתוך האמור לעיל נובע כי כל מי שמחזיק בערכים הומניסטיים אוניברסליים (דהיינו – ערכים המדגישים את כבודו ואת זכויותיו של כל אדם באשר הוא אדם) חייב להיזהר מהפעלת המודל של גורמי המוטיבציה הפנימית ככלי טכנוקרטי לקידום מוטיבציה, הפנמת ערכים והשגת תוצאות. כך, יש תמיד לדאוג לכך שמודל זה יופעל על ידי מנהלים ומערכות אשר כבר מחזיקים בערכים הומניים כלל-אנושיים. אם המנהלים או המערכות הללו אינם מחזיקים בערכים הומניים כאלה – עדיף שלא יכירו את מודל המוטיבציה, וכך ימנע שימוש לרעה במכשיר יעיל זה.

186 שימוש במודל גורמי המוטיבציה הפנימית כאמצעי לאינדוקטרינציה מתוחכמת ולדיכוי מחשבה חופשית – תחושת אוטונומיה לעומת אוטונומיה בפועל

גם כאשר מודל המוטיבציה הפנימית אינו משמש להחדרת ערכים אנטי-הומניים, עדיין יתכן כי הוא ישמש בו כאמצעי מניפולטיבי לקידום מטרות וערכים שונים. זאת תוך דיכוי סמוי של האפשרות לבדיקה ושקילה יסודית של הערכים והמטרות בהם מדובר. לדוגמא, שימוש כזה יכול להיעשות על ידי הורים או מורים המעוניינים כי הילד יאמץ כיוון מקצועי מסוים, יפתח כשרים כלשהם (בתחום האומנות, הספורט וכו') או יאמץ פרקטיקה דתית כלשהי. התהליכים שיופעלו יהיו זהים לאלו שהוזכרו בסעיף הקודם – בהקשר להפנמת ערכים גזעניים. למעשה, המקרה של שימוש במודל המוטיבציה הפנימית לקידום גזענות הוא מקרה פרטי של שימוש במודל זה לצורך אינדוקטרינציה כלשהי.

כך, יתכן כי נערה תאמץ את הלכות הדת או תדבק בשאיפה מקצועית כלשהי בגלל שהיא הוצגה באופן משכנע, נתנה לה במסגרתה בחירה מסוימת, והיא קבלה הבנייה וסיוע שאפשרו לה להרגיש כי היא מסוגלת לעמוד בדרישות הרלוונטיות. אולם, יתכן בהחלט, כי אותה נערה לעולם לא חשבה ביסודיות על עקרונות הדת שבה מדובר, או על מידת ההתאמה של העיסוק שאליו היא מכשירה את עצמה לנטיותיה, ליכולותיה או לצרכיה. לדוגמא, נערה אשר הסביבה החינוכית, המשפחתית והתרבותית הכללית אליה נחשפה העבירה אליה באופן מעודן ומתוחכם, אך ברור ועקבי, את המסר כי רצוי מאוד שתלמד להיות מורה. אם נעשה שימוש יעיל במודל המוטיבציה יתכן כי הנערה לעולם לא תשקול את הכיוון המקצועי שלה ביסודיות, בפרט עם הסביבה התרבותית היא סביבה סגורה המעבירה מסרים עקביים ואינה מאפשרת חדירה של מסרים אחרים.

מסתבר, אם כן, כי סביבה המקדמת תחושת אוטונומיה ביחס לערך מטרה או פעילות כלשהי אינה בהכרח גם סביבה המקדמת את חופש המחשבה ביחס לאותה מטרה ערך או פעילות. אם נניח כי חופש המחשבה וקיום של שיקול דעת מעמיק לגבי ערכים ופעולות אישיים הם מרכיבים

מרכזיים של מושג האוטונומיה אזי נובע מכך כי תחושת אוטונומיה ואוטונומיה בפועל הם שני דברים שונים.

מן האמור לעיל נובע כי אם אנו מעוניינים בקידום אוטונומיה בפועל (כלומר, בקידום חופש המחשבה ועומקה) – אזי אין די בשימוש במודל של גורמי המוטיבציה הפנימית. המרכיב הנוסף שיש להוסיף הוא החשיפה של תלמיד או הילד לסביבות ולגורמים המחזיקים בערכים שונים והנחות שונות ביחס למציאות. החשיפה לתת-תרבויות ולאנשים והמגלמים באורח חייהם תפיסות שונות לגבי החיים הראויים עשויה לתרום לעירור תהליכים של בדיקה וחשיבה יסודית לגבי הערכים המועברים על ידי הסביבה החינוכית הדומיננטית בחיי התלמיד. רצוי כי חשיפה כזו תעשה בהדרגה תוך הזדמנות לרפלקציה על ההתנסות. חשוב שהגורם המסייע לילד בעיבוד ההתנסות וברפלקציה יהיה פתוח, לפחות במידת מה, לערכים השונים מאלו של הקבוצה הדומיננטית.

דומה כי עיון יסודי בבעיית חופש ועומק המחשבה על ערכי יסוד מעלה כי, בסופו של דבר, אין זה סביר להניח כי ההכרעה ביחס לערכי יסוד יכולה להתקבל רק על סמך שיקולים רציונליים והתאמה לצרכים ולנטיות בסיסיות של האדם. השיקולים הרציונליים הם מורכבים והנטיות והצרכים האישיים הם בד"כ כלליים מאוד, ומשניהם יחד (מהשיקולים הרציונליים ומהנטיות האישיות) לא ניתן לגזור באופן חד משמעי ערכים ומטרות מכווני זהות. כך יוצא שהבחירה בערכים מכווני זהות מושפעת, בסופו של דבר, במידה רבה מערכיה של התרבות והקהילה אליה חשוב לאדם להשתייך. כלומר, האפשרות של אוטונומיה בפועל מוגבלת.

187

עם זאת, יש בכל זאת הבדל בין אוטונומיה מוגבלת לחוסר אוטונומיה. ההבדל הוא בכך שהאדם שיש לו אוטונומיה מוגבלת ניסה בכל זאת לבדוק ולשקול את ההנחות העומדות ביסוד ערכיו ומטרותיו, כאשר במהלך הבדיקה הוא לוקח בחשבון ערכים והנחות יסוד של תרבויות (אחורות-תרבויות) אחרות. כאשר אדם עבר תהליך בדיקה מסוג זה – אזי ניתן לומר כי תחושת האוטונומיה שלו מבוססת על מידה ניכרת של אוטונומיה בפועל. סביר גם להניח כי תחושת האוטונומיה גם תנבא טוב יותר נכונות להחזיק בערכים ומטרות בתנאים קשים שאינם תומכים בערכים ומטרות הללו. לדוגמא, כאשר האדם יוצא מתת התרבות שלו ונחשף לתרבות הנוגדת את הערכים הללו, או כאשר האדם מתחיל לשלם מחירים רגשיים גבוהים במיוחד עבור המשך ההחזקה בערכיו או במטרותיו.

התפקיד המרכזי של המערכת החינוכית הוא לטפח מוטיבציה פנימית רגשית ללמידה – האומנם?

קריאה שטחית של מודל המוטיבציה הפנימית יכולה ליצור אשליה כאילו ניתן לבסס את ההשקעה בלמידה על רגשות של עניין והנאה. ובכן, חשוב להבהיר כי המודל שהוצג אינו טוען זאת. ישנם אמנם מקרים בהם הלמידה אכן מונעת על ידי חוויה של עניין והנאה. אולם, המודל שהוצג מניח כי, במקרים רבים, לא ניתן לבסס את הלמידה על מוטיבציה פנימית רגשית בלבד. המודל גם מניח כי במקרים כאלה ניתן לבסס את הלמידה על הבנת ערכה עבור הלומד. כלומר, על מוטיבציה פנימית הכרתית ולא רגשית. אחד התפקידים המרכזיים של המערכת החינוכית והמחנך הוא, אם כן, לסייע ללומד לתפוס את הלמידה כמאפשרת גיבוש ומימוש ערכים ומטרות אישיים. במקרים רבים, התפקיד של חיזוק המוטיבציה הפנימית הרגשית הוא פחות חשוב. כמוכך, רצוי לנסות לבסס את הלמידה על שני סוגי המוטיבציה הפנימית גם יחד. ואכן, מחקר העוסק בהתפתחות עניין פנימי לאורך זמן (Enduring individual interest) מראה כי עניין פנימי בפעילות כלשהי - הנמשך לאורך תקופה ארוכה - מבוסס הן על הנאה מהפעילות והן על הכרה בחשיבותה. בכל מקרה, חשוב לחזור

ולהדגיש כי מודל המוטיבציה הפנימית אינו מציע לבסס את הלמידה בעיקר על "כיף ומשחקים" (fun and games) והוא מחשיב מאוד את התהליך של הבנת תרומת הלמידה לגיבוש ולמימוש זהותו של הלומד.

ביבליוגרפיה

- בטלר, ר. (תשנ"ו). הרצון ללמוד: המוטיבציה ללימודים והשלכותיה על העבודה הפסיכולוגית ייעוצית בבית הספר. בתוך א. לסט וס. זילברמן (עורכים), **סוגיות בפסיכולוגיה של בית הספר**. ירושלים: הוצאת מגנס.
- הרמב"ם. (תשכ"א). **הקדמות לפירוש המשנה** (ערוכות ומבוארות על ידי מ. ד. רבינוביץ) - הקדמה לפרק חלק (עמודים קיד - קטו). ירושלים: הוצאת מוסד הרב קוק.
- הרץ-לזרוביץ, ר. ופוקס, א. (1987). **למידה שיתופית בכיתה**. הוצאת אח, חיפה.
- ר. פיינמן, ר. (1996). **מה אכפת לך מה חושבים אחרים** (עמודים 16-13). ת"א: הוצאת מחברות לספרות.
- עגנון, ש"י. **מזל זגים**.
- עשור, א. (תשנ"ו). צמיחה וקמילה אישית בבית הספר: ניתוח מוטיבציוני. בתוך י. דנילוב (עורכת). **תכנון מדיניות החינוך: ניירות עמדה תשנ"ד**. ירושלים: משרד החינוך - המזכירות הפדגוגית, מחלקת הפרסומים של משרד החינוך.
- עשור, א., קפלן, ח., וצולנג, ק. (בדפוס). **שימוש בתיאוריית ההכוונה העצמית לצורך הבנת התנגדות לשינוי וללמידה בקרב מורים**. בתוך א. אורנשטיין (עורכת) למידה מזווית אחרת, כך שלישי. הוצאת מחלקת הפרסומים של משרד החינוך.
- עשור, א. (1998). **הצעה לתוכנית "בינת הלב" בקריית אונו**. הוגש למטה הארצי של שפ"י ולמחוז ת"א של משרד החינוך.
- עשור, א. (1996). **מודל תיאורטי של בית ספר המקדם צמיחה אישית**. המחלקה לחינוך אוניברסיטת בן גוריון.
- עשור, א. (1997a). **הצעה לבית ספר ניסויי בפסגות מיתר: ביי"ס מקשי"ב - מוטיבציה לקשר, יכולת וביטוי עצמי**. נייר עמדה המפרט את עקרונותיו של בית ספר ניסויי הנתמך על ידי המזכירות הפדגוגית. המחלקה לחינוך אוניברסיטת בן גוריון, ובי"ס פסגות - מיתר.
- עשור, א. (1997b). **התמקדות בתפקיד ובמוטיבציה פנימית של מורים כמפתח לשינוי הומניסטי עמוק בבתי ספר**. הרצאות בכנס הסתדרות הפסיכולוגים בת"א (1997).
- Assor, A. (1999). Value accessibility and teachers' ability to encourage independent and critical thought in students. *Social Psychology of Education*, 2, 315-338.
- Assor, A. & Kaplan, H. (2001). Mapping the domain of autonomy support: Five important ways to enhance or undermine students' experience of autonomy in learning. In Efklides, A., Sorrentino, R., & Kuhl, J. (Eds.) *Trends and Prospects in Motivation Research*. Holland: Kluwer.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. *Journal of Educational Psychology*, 78, 210-216.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti and M. Beeghly (Eds.), *The Self in Transition: Infancy to Childhood* (pp. 61-97). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Csikszentmihali, M. (1990). *Flow*. New York: Harper.

- Deci, E. L. (1971). "Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation". *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 1990 (pp. 237-288). Lincoln, NB: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165-183.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- From, E. (1941). *Escape from Freedom*. New York: Rinehart.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., and Ryan, R. M., (1997). Internalization Within the Family: The Self-Determination Theory Perspective. In J. E. Grusec and L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and Children's Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory* (pp. 135-161). New York: Wiley.
- Hertz-Lazarowitz, R. & Miller, N. (1992). *Interaction in cooperative groups: The anatomy of group learning*. New York: Cambridge university press.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-428.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Sharan, S. (1994). *Handbook of cooperative learning methods*. New York: Greenwood Publishing Group.
- Skinner, E.A., Wellborn, J.G. & Connell, J.P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Solomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E., & Delucchi, K. (1992). Creating a caring community: Educational practices that promote children's prosocial development. In F. K. Oser, A. Dick, & J. Patry (Eds.): *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis*. San Francisco, CA: Josey-Bass.
- Tero, P., & Connell, J. P. (1984). Children's academic coping inventory: A new self-report measure. Paper presented at American Educational Research Association, Montreal.