

מוטיבציה ללמידה בבית הספר – הלכה ומעשה אבי קפלן ואבי עשור

13

עידן, תלמיד כיתה ז', מתאר את המקצוע האהוב עליו: "למשל בטבע, כשאנחנו לומדים על המימן. אני יודע הרבה על המימן, ואני כל הזמן משתתף בשיעור, מצביע או כשעושים ניסויים, אני כבר יודע מה הניסוי, כי יש לי ספר של ניסויים אז כבר עשיתי הרבה ניסויים ואני מכיר למרות שתמיד אני לומד משהו חדש, זה לא שאם אני מכיר את החומר אז אני יודע את הכול, תמיד אני לומד משהו חדש, זה מה שכיף". אך בהיסטוריה, מקצוע שבו ציוניו של עידן הם בינוניים ומטה, התיאור שונה: "אני יכול להגיע לציונים קצת יותר טובים. אם אתחיל להקשיב, או שאפסיק להעביר פתקים באמצע השיעור זה תלוי רק בי. אני יכול להביא גם מאיות, אבל למי יש כוח זה רק בגלל הכוח זה קשור לרצון. זה לא שאני שוכח, אני לא כל כך רוצה, זה נמאס לשבת כל הזמן ורק להקשיב, וכל הזמן לשבת זה מעצבן" (קטעים מריאיון שנערך על-ידי גלית ללוז במסגרת קורס בנושא "מוטיבציה בחינוך").

אירנה, תלמידת כיתה ח', מתארת את השתלשלות יחסה למקצוע הערבית: "אני דווקא אוהבת ערבית, בהתחלת השנה הביאו לנו מוֹנָה והיה לי כיף אֶתוּ, וגם אהבתי את המקצוע, ואחר כך הביאו לנו מוֹנָה והיא הייתה כזו 'בערך', לפעמים צועקת, אבל לפעמים מלמדת טוב, אז קצת התחלתי לשנוא את המקצוע, ואחר כך הביאו לנו אני לא יודעת למה כל הזמן משנים לנו את המורה לערבית?— הביאו לנו מוֹנָה, והוא רק נותן לנו אותיות, דפים, 'תלמדו בבית', 'תעשו ככה', בשיעור הוא רק צועק על ילדים, וזה מעצבן ובגלל זה אני שונאת עכשיו את המקצוע".

עידן ואירנה מבטאים מחשבות, רגשות והתנהגויות שאינם זרים לעוסקים בחינוך. תהליכים אלה נוגעים למה שמורים, הורים ותלמידים מכנים "מוטיבציה". לכולנו ישנה הבנה אינטואיטיבית לגבי מוטיבציה. אנו יודעים להצביע על מקרים שבהם יש לנו ולאנשים אחרים יותר או פחות מוטיבציה. מורים העובדים עם תלמידים שנים רבות מיומנים מאוד ורגישים לעלייה ולירידה ברמת המוטיבציה של תלמידיהם. עם זאת, מחנכים רבים מתחבטים בשאלות מוטיבציה מדי יום: מדוע גל מקשיב בעוד שמיקי היושב מאחוריו מפריע? מדוע אלינה פותרת את דף הבעיות במרץ בעוד שרית יושבת מול הדף, משרבטת ציורים על השוליים, ומצחקקת עם נורית? מדוע אלכס תורם רעיונות לקבוצה ואילו סימה רוצה לעבוד רק לבד? מדוע תלמידים בעלי אותה יכולת מגיבים באופן כה שונה לקושי בפתרון בעיה בחשבון? מה אני כמורה לחשבון יכולה לעשות כדי שהכיתה שלי תקשיב יותר? אלו דברים אני יכול לעשות שיגרמו לתלמידים לרצות ללמוד

לאנשי חינוך יש כמובן גם תיאוריות—מדעיות פחות או יותר—לגבי המוטיבציה של התלמידים. אמירות כגון: "התלמידים שלי השנה חסרי מוטיבציה", "מצאתי פעילות שממש העלתה את המוטיבציה של התלמידים", או "בית הספר הזה מכוון את המוטיבציה של התלמידים רק להשגת ציונים", מבטאות אמונות לגבי טבע התהליכים המוטיבציונים. —האמירה הראשונה מבטאת למשל הנחה שהמוטיבציה שוכנת בתלמידים; השנייה, שמוטיבציה היא מאפיין של משימה; והשלישית, שלבית הספר יש השפעה על אופי המוטיבציה של התלמידים.

פיתוח תיאוריות מוטיבציה הוא עיסוק עתיק יומין. את גלגולו המודרני אפשר למצוא בתחומים רבים – מפילוסופיה, דרך פסיכולוגיה ועד לנויר-ביולוגיה. בשדה התיאוריה והמחקר הפסיכולוגי-חינוכי, מוטיבציה הייתה נושא מרכזי במחצית הראשונה של המאה ה-20, ואפשר אולי אף לומר שתיאוריות העוסקות בתהליכים מוטיבציונים – אינסטינקטים, צרכים (needs), הרגלים (habits), עוררות (arousal), חיזוקים ועונשים, כוחות נפשיים (drives), וציפיות לתוצאות (outcome expectancies) – הגדירו את תחום הפסיכולוגיה החינוכית בשנים אלה. העניין בתהליכי מוטיבציה ירד בשנות ה-60 בעקבות המהפכה הקוגניטיבית, כאשר תהליכי חשיבה עלו ופרחו וקיבלו את מושב הכבוד בפסיכולוגיה בכלל ובפסיכולוגיה החינוכית בפרט. רק באמצע שנות ה-70, חזרו תיאוריה וחקר המוטיבציה לתמונה, ובמהלך שנות ה-80 התפתח תחום המוטיבציה כל כך עד שב-1992 הכריז אחד מהפסיכולוגים החברתיים המובילים בארצות-הברית ש"מושג המוטיבציה חזר!" (Pervin, 1992).

בעשורים האחרונים גוברת והולכת ההכרה בתפקיד המרכזי של תהליכי מוטיבציה בהצלחת תלמידים בלימודים ובתהליכי הסתגלות אחרים כגון רגשות כלפי למידה וכלפי בית ספר, התנהגות מפריעה בכיתה, התמודדות עם קושי וכישלון, ומיטביות (well-being) באופן כללי (בטלר, 1996; Pintrich and Schunk, 1996). הכרה זו עלתה בד-בבד עם התפתחות תיאוריות ותכניות מחקר שמטרתן היא הבנת המניעים והתהליכים העומדים מאחורי התנהגותם של תלמידים בבית הספר. מטרה חשובה של תיאוריות ומחקרים אלה היא יישומם במצבים שבהם המוטיבציה של תלמידים אינה אופטימלית. ואכן, בשנים האחרונות היו ניסיונות רבים והצלחות לא-מבוטלות בהפעלת תכניות לעידוד ולקידום המוטיבציה של תלמידים בבית הספר (ראו לדוגמה, Maehr and Midgley, 1996; Assor, Alfi, Kaplan, Roth, and Katz, 2000; עשור ועמיתים, 2000).

אסופת המאמרים מציגה כמה גישות ותיאוריות המהוות כיום את המסגרות המרכזיות להבנת תהליכי מוטיבציה בבית הספר. האסופה אינה ממצה את כל התיאוריות הקיימות, ויש אף שיטענו שתיאוריות חשובות אחדות אינן מקבלות את הייצוג הראוי. גם התיאוריות המוזכרות מוצגות על-ידי מאמר אחד או שניים, ועל כן אפשר לטעון כי הן אינן מוצגות באופן מעמיק דיו. יחד עם זאת, האסופה מציגה בפני הקורא מושגים ותהליכים המשמשים מספר גדל והולך של חוקרים, מחנכים, יועצים ופסיכולוגים בניסיונותיהם להבין את המוטיבציה ללמידה בבתי הספר ולשפר אותה. המאמר הנוכחי סוקר בקווים כלליים את הגישות והתיאוריות המרכזיות בתחום המוטיבציה בשנים האחרונות. תקוותנו שסקירה זו תגביר את העניין של הקוראים בנושא המוטיבציה, ואת המוטיבציה שלהם לקריאת אסופת המאמרים ולמעורבות עמוקה יותר בהכרת תחום המוטיבציה ללמידה.

מהי מוטיבציה ?

מקור המילה מוטיבציה (motivation) הוא במילה 'תנועה' (motion). ואמנם, מוטיבציה היא מושג המתאר מניעים (motives) להתנהגות, ותיאוריות מוטיבציה מתיימרות להסביר תהליכים המניעים

את האדם להתנהג באופן מסוים. במהלך התפתחותה של הפסיכולוגיה כתחום דעת ומחקר צצו הסברים רבים להתנהגות האנושית. אחדים מהתאורטיקנים טענו למאזן של אנרגיות פסיכולוגיות שמביא להתנהגות כאשר הוא מופר. אחרים טענו שהתנהגות היא תוצאה של למידה מתוכנתת הפועלת על-ידי חיזוקים ועונשים. היו שהתמקדו בצרכים מולדים של האדם, אחרים הדגישו את המטרות שהאדם מציב לעצמו ופועל להשגתן, וישנם גם תאורטיקנים שהצביעו על ההשפעה התרבותית והסביבתית החזקה המגדירה יעדים והתנהגויות בעבור האדם. לפני שנצלול לתוך מגוון ההסברים, ראוי שנגדיר לעצמנו את תחום התופעות שאותן אנו מכנים "מוטיבציה". כיצד אנו יודעים לומר שלתלמידה אחת יש יותר מוטיבציה, פחות מוטיבציה, או מוטיבציה שונה מאשר לתלמידה אחרת? לצמיחת שער אין אנו מייחסים מוטיבציה, אך לגזיזתו – כן. פעילויות פיזיולוגיות כגון גדילה, עיכול ושינה אינן נחשבות כמערכות מוטיבציה. לעומתן, התעמלות, קריאה ושיחה הן פעילויות שאנו מייחסים להן מניעים. נדמה אם כן שהתנהגויות שלהן אנו מייחסים מוטיבציה הן אלה שאנו מניחים שאפשר לשלוט בהן ולכוונן למטרה כלשהי. באופן מוגדר יותר, אנו מייחסים מוטיבציה להתנהגות הכוללת בחירה בין אלטרנטיבות של מטרות ואמצעים.

15



מרטין מאהר (Maehr, 1984; Maehr and Midgley, 1996) הגדיר שלושה ממדים להתנהגות מוטיבציונית: כיוון, עוצמה ואיכות. "כיוון", אומר מאהר, מתייחס לבחירה שעושה האדם — בנקטו פעילות אחת ולא אחרת, בהתמידו בפעילות מסוימת גם כאשר מתעוררים קשיים או עולות אלטרנטיבות אחרות, או בהמשיכו בפעילות מסוימת גם כאשר אין הוא נדרש לעשות זאת. "עוצמה" היא רמת ההשקעה שהאדם משקיע בפעילות — רבה או מעטה. לבסוף, ה"איכות" של הפעילות מבחינה גם היא בין התנהגויות בעלות אופי מוטיבציוני שונה — פתרון בעיות בדרכים חדשניות מול עבודה קשה תוך שימוש באסטרטגיה לא-מוצלחת; חשיבה ביקורתית ועמוקה המעוררת שאלות נוקבות שעלולות להכעיס את המורה מול צעידה בטוחה לקראת הציון הרצוי. תיאוריות מוטיבציה מוקדמות יותר התמקדו בשני הממדים הראשונים. תיאוריות עכשוויות שמות דגש רב גם על הממד השלישי — איכות המעורבות של האדם במשימה. כך למשל כאשר מוקד העשייה הוא למידה עמוקה, חשוב לדעת האם התלמיד מבצע את המשימה הלימודית היטב מתוך מעורבות קוגניטיבית משמעותית, או עובד באופן שטחי כדי לסיים מהר ככל האפשר. לאחרונה החלו חוקרי מוטיבציה להוסיף לממד האיכות גם דגש על החוויה הפסיכולוגית של התלמיד: רגשותיו בקשר לפעילויות בהן הוא עוסק, תחושותיו כלפי למידה וכלפי בית הספר באופן כללי, וההערכה העצמית שלו. תיאוריות המוטיבציה מציעות הסברים לתהליכים המביאים לכך שתלמידים בוחרים, מתמידים, ומשקיעים בלימודים, כמו גם במעורבות חברתית ובעזרה לאחר. כמו כן, הן מנסות להסביר מהם הגורמים המביאים לאיכות גבוהה של השקעה לימודית ומעורבות חברתית — הן מבחינת תחושות התלמיד והן מבחינת התוצר הלימודי. אסופת המאמרים

כוללת בין השאר גם כאלה המתארים כיצד אפשר להשתמש בתהליכים ובגורמים אלה כמסגרות להתערבות לשם הגברת רמת המוטיבציה ואיכותה.

תיאוריות מוטיבציה

תיאוריות המוטיבציה המתוארות באסופת המאמרים חופפות בנקודות מסוימות, אך גם שונות זו מזו. לחוקרים שונים ישנן תפיסות שונות לגבי המטרות החינוכיות הרצויות של בית ספר, והתיאוריות משקפות תפיסות אלה. ההבדלים בתפיסת מטרות בית הספר משפיעים בהכרח על הדרך שבה מוגדר סוג המוטיבציה הרצוי בבית הספר, וכן על הדרכים המוצעות לעידוד המוטיבציה אצל תלמידים ומורים. התיאוריות השונות אף התפתחו מגישות שונות, ומבטאות בתהליכים שאותם הן מדגישות השקפות פילוסופיות שונות על מהות האדם. כך לדוגמה תיאוריית ההכוונה העצמית (Self-Determination Theory) של דיסי ועמיתיו (Deci, Vallerand, Pelletier, and Ryan, 1991) מקורה בגישה הומניסטית המדגישה בעיקרה את הנטייה האוניברסלית של האינדיבידואל לפיתוח הפוטנציאל הגלום בו ולמימוש העצמי האמתי או האותנטי שלו. לעומתה, תיאוריות אחרות, כגון התיאוריה העוסקת במסוגלות-עצמית (self-efficacy) (Schunk, 1991) או תיאוריית מטרות ההישג (Ames, 1992a; Dweck, 1986; Nicholls, 1984) מדגישות תהליכים סוציו-קוגניטיביים המתמקדים בתפיסות הסובייקטיביות של האדם את עצמו ואת סביבתו והנבנים תוך אינטראקציה עם הסובבים אותו.

16

הרובד ההיסטורי-תרבותי שבו התפתחו תיאוריות המוטיבציה — הווה אומר, השאלות שהנחו את החוקרים, הגישה הפילוסופית בה דגלו, הרעיונות אליהם נחשפו והאירועים המרכזיים שהתרחשו בעת עבודתם, אם בבית הספר אם מחוצה לו — השפיע רבות על הדגשים שלהן. בעוד דגש על תהליכים מסוימים של תיאוריה אחת יכול אולי להביא להבנה טובה יותר של הבדלים בתגובה לכישלון בין תלמידים בעלי אותה יכולת, הדגש של תיאוריה אחרת יביא אולי להבנה טובה יותר של התנהגות מפריעה אצל תלמיד. כבכל תחום, אין בנמצא תיאוריה החובקת את כל התהליכים המורכבים המביאים תלמיד זה או אחר להיות מי שהוא בכיתה. עם זאת, אנו מקווים כי מגוון התהליכים והמודלים המתוארים על-ידי התיאוריות השונות ייתן בידי המחנך או החוקר כלים מושגיים אשר יסייעו לו בהבנת התופעות בהן הוא מעוניין ובהתמודדות אִתן.

דרך אחת להבחנה בין תיאוריות מוטיבציה שונות היא לאפיין בהתאם לממדים המבטאים דגשים שונים ופרספקטיבות שונות. אפשר להציע ארבעה ממדים כאלה: מידת הדגש של התיאוריה על איכות המוטיבציה — דגש רב או מועט על רגשות התלמיד ותחושותיו לגבי הלמידה; תפיסת התיאוריה את מקור המוטיבציה — האדם או הסביבה; תפיסת התיאוריה את קביעות התהליכים המוטיבציוניים — קבועים לאורך זמן ומצב או משתנים; ודגש התיאוריה על ספציפיות התהליכים המוטיבציוניים — כלליים או ספציפיים. כל תיאוריה יכולה להיות מאופיינת על-ידי ארבעת הממדים הללו. לדוגמה, התיאוריה ההתנהגותית למוטיבציה (Skinner, 1968) מעוניינת יותר בשכיחות ההתנהגות ופחות במשמעות שיש להתנהגות בעבור התלמיד, שמה דגש חזק מאוד על הסביבה כמקור המוטיבציה, מניחה שמוטיבציה משתנה בהתאם לחיזוקים ולעונשים המצויים בכל מצב, ומתמקדת בתהליכי מוטיבציה לפעולות ספציפיות, כגון המוטיבציה של חולדה ללחיצה על דוושה או המוטיבציה של תלמיד לבצע משימה מסוימת בכיתה. לעומת תיאוריה זו, התיאוריה ההומניסטית של אברהם מאסלו (Maslow, 1954) מדגישה מאוד את משמעות ההתנהגות בעבור האדם, טוענת שמקור המוטיבציה הוא בצרכים פנימיים מולדים שלו, מניחה שמוטיבציה משתנה בהתאם למידת סיפוק הצרכים במצבים שונים, ומתמקדת בתהליכי מוטיבציה כלליים ביותר כגון ערך עצמי ומימוש פוטנציאל אישי. מובן שהתיאוריה ההתנהגותית

למוטיבציה מתימרת להסביר גם דפוסי מוטיבציה כלליים וקבועים יותר, והתיאוריה של מאסלו מתימרת להסביר בחירות ספציפיות שעושה האדם והשפעות סביבתיות על תהליכי מוטיבציה. אך הסברים אלה ינבעו מתוך הגישה המהותית של התיאוריות, ולפיכך יבטאו את הדגשים השונים לפי הממדים המפורטים לעיל. תיאוריות עכשוויות נוטות להכיר בשילוב בין מאפיינים אישיים של האדם לבין מאפיינים סביבתיים כמשפיעים על המוטיבציה של האדם במצבים שונים. עם זאת, אפשר למשל להבחין בדגשים שונים ששמים תאורטיקנים המגיעים מהפרספקטיבה האישיותית למול אלה הדוגלים בגישה בעלת דגש סביבתי-מצבי.



17

ראוי שמחנכים הרוצים ליישם תהליכים מוטיבציוניים ישימו לב לדגשים הללו, מכיוון שהם מבטאים את נקודות העצמה והחולשה של התיאוריות. כך לדוגמה שימוש בעקרונות התיאוריה ההתנהגותית יכול להיות יעיל להשפעה על המוטיבציה של התלמיד במצב מסוים. בנוסף, הדגש הסביבתי בתיאוריה נותן בידי המחנך את השליטה המוחלטת על עיצוב התנהגות התלמיד. אולם, ייתכן מאוד שהשימוש בגישה התנהגותית להגברת עצמת ההתנהגות ושכיחותה ילווה בהתפתחות של רגשות שליליים ביחס להתנהגות עצמה או ביחס למורה המחזק ההתנהגות זאת. לעומת זאת, שימוש בעקרונות הגישה ההומניסטית יכול להקשות על השגת תוצאות התנהגותיות מיידיות, מחייב מידה רבה של סבלנות וגמישות, אך צפוי להביא לשינוי מוטיבציוני בטווח הארוך.

מוטיבציה כתכונת אישיות

אחת הגישות הדומיננטיות ביותר, לפחות עד שנות ה-70, טענה כי המוטיבציה לפעולות ספציפיות במצב נתון (מוטיבציה מצבית) מושפעת בעיקר ממניעים אישיים ארוכי טווח. לדוגמה, גישה זו טוענת שהמוטיבציה להשקיע רבות בלמידה למבחן יונקת את עצמתה מצורך פסיכולוגי להישגיות (Need for Achievement או nAch). דיוויד מקללנד (McClelland, 1961), אחד המובילים גישה זו, טען שצורך זה אינו מודע, וכי הוא מעוצב בשנות חייו הראשונות של הילד על-ידי התנסויות במשפחה (או בקבוצה) ובתרבות שבה הוא גדל, ומגדיר את הנטייה האישית שלו לנסות ולהצליח במצבי הישג.

בהתאם לתפיסתו את הצורך בהישגיות, מקללנד השתמש בכלי מדידה השלכתיים (מבחן TAT) כדי למדוד את רמת הצורך בהישגיות של אנשים. במדידה זו, המעריך אינו שואל את המשתתפים ישירות לגבי המוטיבציה שלהם, אלא מבקש מהם לספר סיפורים על תמונות אחדות,

כאשר הסיפורים משמשים כעין דגימות של עצמת המניע להישג של מספר הסיפור. עצמת המניע להישג מוערכת על-ידי ניתוח השכיחות והאופן שבו מופיעים בסיפורים נושאים הקשורים בהישג. הביקורת על גישה אישיותית זו למוטיבציה (לדוגמה, Maehr, 1974) הצביעה על כך שתלמידים שנראה כי אינם שואפים להישגים בכיתה, מגלים שאיפה חזקה מאוד להישגיות במצבים אחרים – לדוגמה, ברגע שהם עולים על מגרש הספורט. כך, בעוד שהפרספקטיבה הרואה במוטיבציה תכונה הדומה לתכונת אישיות ממשכה להדריך כמה חוקרים, רוב התאורטיקנים מכירים היום במורכבות של תכונה זו, בתלות של המוטיבציה במאפייני המצב, ובסכנה שיש בטרמיניזם המצביע על תלמידים מסוימים כחסרי מוטיבציה באופן מהותי.

מוטיבציה כנובעת מצורכי אדם בסיסיים – תיאוריית ההכוונה העצמית

גישה אחרת, הרואה את בסיס המוטיבציה בצרכים של האדם, היא הגישה ההומניסטית. אחד המייצגים העיקריים של גישה זו הוא אברהם מאסלו (Maslow), שטען שהאדם מונע על-ידי שורה של צרכים בסיסיים, חלקם צורכי "חסר" כגון הצרכים הפיזיולוגיים של רעב או הצרכים הפסיכולוגיים של ערך עצמי ושייכות, וחלקם צורכי "צמיחה" המניעים את האדם לפיתוח הפוטנציאל הגלום בו (Maslow, 1954). תיאוריית ההכוונה העצמית (Self-Determination Theory) (Deci et al., 1991) מייצגת מסגרת תאורטית עכשווית המבוססת על הגישה ההומניסטית. תיאוריה זו מניחה שבבסיס התנהגות האדם עומדים שלושה צרכים בסיסיים מולדים: הצורך באוטונומיה, הצורך ביכולת והצורך בקשר ובשייכות. "הצורך באוטונומיה" הוא הצורך של האדם להרגיש שהתנהגותו אינה כפויה עליו, אלא שהיא נובעת ממנו ומבטאת את צרכיו ונטיותיו האוטנטיים. "הצורך ביכולת" הוא הצורך של האדם להרגיש שהוא בעל יכולת ומסוגל להשיג יעדים שקשה להשיגם. "הצורך בקשר ובשייכות" הוא הצורך של האדם לאהוב אנשים אחרים ולהיות אהוב על-ידיהם, להיות מחובר אל אנשים אלו באופן עמוק וכן (יחסים ותקשורת אותנטית המתייחסים לצרכים ולרגשות פנימיים, יחסי אני-אתה), וכמו כן הצורך להיות חלק מקהילה גדולה יותר.

לפי תיאוריית ההכוונה העצמית, סיפוק הצרכים הללו יביא את האדם למעורבות עמוקה ואיכותית בפעילויות בהן יעסוק, בעוד שדיכוי או מניעת סיפוקם יפגום באיכותה של המוטיבציה ולעתים גם יפחית מעצמתה. כך לדוגמה התיאוריה טוענת שכאשר תלמידים חשים שהמורה כופה עליהם ללמוד דברים שאינם קשורים כלל לנטיותיהם, לתכונותיהם ולערכים האוטנטיים שלהם – איכות המוטיבציה שלהם ללמידה תהיה נמוכה. סיפוק הצרכים לאוטונומיה, ליכולת וקשר ולשייכות תלוי כמובן בגורמים רבים, כגון מצבו המשפחתי של הילד והגישה החינוכית של הוריו, קבוצת השווים וערכיה וכן הפרקטיקות החינוכיות הנהוגות בבית הספר.

מוטיבציה חיצונית ופנימית

במהלך המחצית הראשונה של המאה ה-20 היה עיקר השפעתה של הגישה ההומניסטית בתחום הטיפולי (לדוגמה, Rogers, 1959). בתחום המחקרי שלטה בשנים אלה "הגישה ההתנהגותית". בניגוד למיקוד בצרכים הפנימיים של האדם כבסיס המוטיבציה, התמקדה הגישה ההתנהגותית בהשפעה שיש לסביבה על התנהגות האדם. הדוגלים בשיטה זו (לדוגמה, Skinner, 1968) טענו שהאדם מונע באופן בסיסי לחפש חוויות חיוביות ולהימנע מחוויות שליליות. מוטיבציה, או

ההתנהגות בכיוון מסוים ובעצמה מסוימת נובעת, לפי גישה זו, מן ההיסטוריה של החיזוקים והעונשים שניתנו לאדם. התנהגות שהביאה לחוויה חיובית—לחיזוק—תיטה להופיע בתכיפות גבוהה יותר, בעוד שהתנהגות שהביאה לחוויה שלילית—לעונש—תיטה להופיע בתכיפות נמוכה יותר. בדומה לתיאוריה שטענה שמוטיבציה נעוצה בצורך בהישגיות, גם הגישה ההתנהגותית לא התייחסה לאיכותה של המוטיבציה אלא בעיקר לכיוונה ולעצמתה.

הגישה ההתנהגותית השפיעה רבות על הפרקטיקה החינוכית. גישה זו, שעדיין מנחה אנשי חינוך רבים, בעיקר בחינוך המיוחד, הביאה ליצירת תכניות של עיצוב התנהגות ו"כלכלות אסימונים" שמטרתן הכוונת ההתנהגות של התלמידים בכיתה לכיוון הרצוי למורים. בעוד שתכניות אלה נמצאו כיעילות למדי בהפסקת התנהגות מפריעה ובהכוונה להתנהגות רצויה בטווח הקצר, הן עוררו ביקורת מצד הדוגלים בגישה ההומניסטית. הביקורת התמקדה בשלוש נקודות עיקריות: האחת הדגישה את האיכות הנמוכה של התנהגות או הלמידה הנעשית לשם קבלת חיזוק—מוטיבציה חיצונית—יחסית להתנהגות הנעשית לשם עצמה מתוך עניין והנאה— מוטיבציה פנימית; השנייה טענה שמתן חיזוק על התנהגות שמלכתחילה נעשתה מתוך מוטיבציה פנימית פוגע במוטיבציה הפנימית ומפחית אותה, כך שלאחר העלמות החיזוק נחלשת מאוד עצמת ההתנהגות ושכיחותה; השלישית הדגישה את חוסר המוסריות בבניית מערכת מניפולטיבית של שליטה בתלמיד אשר, לטענת חלק מאנשי החינוך ההומניסטים, פוגעת בזכויותיו הבסיסיות של התלמיד כאדם (לדוגמה, Kohn, 1996).

19



הוויכוח בין מצדדי החיזוקים לבין שולליהם המדגישים מוטיבציה פנימית נמשך גם בשנים האחרונות (ראו לדוגמה, Eisenberger, Chance, 1992, 1993; Deci, Koestner, and Ryan, 1999; Eisenberger, and Cameron, 1996; Cameron, and Pierce, 1996; Kohn, 1993; ודהיכוטומיה בין מוטיבציה פנימית לבין מוטיבציה חיצונית הפכה לאחת מן המסגרות התיאורטיות המוכרות יותר בתחום. אך במהרה התברר שמוטיבציה פנימית ומוטיבציה חיצונית אינן מספיקות כדי לתאר את מגוון המניעים שיש לתלמידים. לדוגמה, האם תלמיד אשר עושה את שיעורי הבית כדי שלא להרגיש אשם מונע על-ידי מניעים פנימיים או חיצוניים? האם תלמיד אשר לומד כדי שהוריו יתגאו בו מונע על-ידי מניעים פנימיים או חיצוניים? מהי איכות המוטיבציה של למידה מתוך רצון לגרום להורים גאווה או כדי שלא לחוש אשמה? האם השקעת התלמידים תהיה איכותית בדומה למוטיבציה פנימית, או שמא היא תהיה שטחית בדומה למוטיבציה חיצונית?

תיאוריית ההכוונה העצמית, שהפכה לאחרונה לאחת מן התיאוריות החשובות בתחום המוטיבציה בכלל ובתחום המוטיבציה החינוכית בפרט, מציגה את המוטיבציה הפנימית והחיצונית לא כדיכטומיה, אלא כשני קטבים של רצף אשר מתייחס למידה שבה פעולות נתפסות כאוטונומיות וכמשמעותיות. יש מניעים להתנהגות הנמצאים בקוטב של מוטיבציה חיצונית, יש כאלו הנמצאים בקוטב של מוטיבציה פנימית, ויש כאלו הממוקמים על נקודות שונות ברצף שבין הקטבים הללו. התיאוריה מתמקדת בתפיסת התלמיד את הסיבות להתנהגותו. לדוגמה, האם אלו סיבות פנימיות שהתלמיד חש כי הן משקפות את נטיותיו ותחומי העניין שלו (מוטיבציה פנימית), סיבות של אשמה או גאווה שהתלמיד רואה בהן מקור של כפייה ולחץ השוכן בתוכו, או סיבות חיצוניות בבירור הקשורות בתגמולים או בהפסדים חומריים.

דיסי ועמיתיו (Deci et al., 1991) טוענים שבעוד מוטיבציה פנימית (intrinsic regulation) מתארת מצב שבו אדם מבצע פעילות מתוך הנאה צרופה, מוטיבציה חיצונית עשויה להיות ברמת שונות של הפנמה. ברמה החיצונית ביותר ישנן התנהגויות שהאדם מבצע מכיוון שכוח חיצוני שולט בו בבירור—כאשר מובטחים לו חיזוקים או מאיימים עליו בעונשים (extrinsic regulation). ברמה חיצונית פחות, תסווגנה התנהגויות שהאדם עושה כדי למלא ציפיות של אנשים אחרים החשובים לו (introjected regulation). האדם מבצע התנהגויות אלה מכיוון שהוא חושש לאכזב את הוריו או מוריו, מכיוון שהוא ירגיש אשם אם לא יעשה אותן, או מכיוון שהוא ירגיש שאנשים אחרים—ולכן גם הוא עצמו—יחשבו שהוא חכם יותר, חשוב יותר, או טוב יותר אם יעשה אותן. התיאוריה טוענת שביצוע התנהגויות אלה כולל מתן עצמי של חיזוקים או עונשים, ולכן הוא מלווה בתחושה של כפייה, אך הכפייה היא פנימית.

ברמת הפנמה גבוהה יותר, תסווגנה התנהגויות שהאדם עושה מכיוון שהוא מזדהה עם הערך של ההתנהגות (identified regulation). אדם יכול לחשוב שהתנהגות מסוימת היא חשובה, או ערכית מבחינה מוסרית, למרות שהיא אינה מהנה או מעניינת. לדוגמה, מורה שאינו נהנה מעיסוק באינטרנט או במחשבים, אך נהנה מההוראה, המשקיע רבות בשיפור שליטתו בנושא המחשב והאינטרנט מכיוון שהוא חושב כי המחשב והאינטרנט הם משאבים שסייעו לו ללמד טוב יותר ובאופן שיהיה מעניין ומספק יותר בעבורו. הזדהות זו עם הערך של ההתנהגות מביאה לתחושה של בחירה שמלווה את הביצוע ומקנה לו מיקום פנימי יותר מאשר בשני סוגי המוטיבציה הקודמים.

ברמה הפנימית ביותר של המוטיבציה החיצונית, מסווגות התנהגויות שהאדם מבצע מאחר שהן תואמות מטרות וערכים שהוא הגדיר כחשובים ביותר בעבורו וכמשקפים היטב את עצמיותו וזהותו (integrated regulation). כך, רופא בעל זהות מקצועית מגובשת וחזקה, העד למעשה פשע אלים שבו גם הפושע נפגע, יגיש עזרה גם לפושע הפצוע מכיוון שהגשת עזרה לכל אדם פצוע היא חלק מזהותו כרופא;—זאת למרות הכעס שהרופא חש כלפי הפושע. התנהגות ברמת הפנמה זו נובעת מערכים מקצועיים שלא נכפו על האדם אלא עוצבו והופנמו על-ידו תוך תהליך של בחירה בין נטיות וערכים אלטרנטיביים או אף סותרים בהם הוא מחזיק. במצב זה של אינטגרציה של ערכים מסוימים עם הזהות העמוקה של האדם, גם אם ההתנהגות עומדת בניגוד לרגשות או נטיות אחרות, עדיין אין האדם חווה אותה כחיצונית וכפויה מאחר שהיא תואמת ערך שהוא עליון ומרכזי יותר בזהותו. יתר על כן, מכיוון שמדובר בזהות בוגרת ומודעת לעצמה, אין האדם מופתע מהסתירה בין רצונותיו השונים ומהצורך בלום רצון אחד לצורך מימוש ערך אישי עליון. לעתים, בלימת הרצונות המנוגדים אף אינה נתפסת כהליך של כפייה פנימית אלא כהליך של בחירה אותנטית שרק מגבירה את הסיפוק מההתנהגות.

תיאוריית ההכוונה העצמית, שבסיסה מצוי כאמור בגישה ההומניסטית, טוענת שככל שהמניעים הנתפסים יהיו פנימיים יותר, כך איכות המוטיבציה תהיה גבוהה יותר. לפי התיאוריה, כאשר צרכיו הבסיסיים של התלמיד—לאוטונומיה, ליכולת וקשר ולשייכות—מסופקים, התלמיד יתפוס את

מניעיו להתנהגות כנובעים ממנו ועצמו ויהיה בעל מוטיבציה פנימית לפעילויות. בנוסף, תמיכה בשלושת הצרכים הבסיסיים תביא לכך שהתלמיד יפנים ביצוע של התנהגויות שבתחילה הוא עושה מתוך מוטיבציה חיצונית לחלוטין. כך לדוגמה בסביבה התומכת בשלושת הצרכים, תלמיד שבתחילת שנת הלימודים עושה את שיעורי הבית באנגלית בשל תחושה שאם לא יעשה אותם ייענש, עשוי להפנים את ערך הפעילות ובהמשך השנה לעשות את שיעורי הבית ואף את העבודות הניתנות בשיעור בשל תחושה שהעבודות אכן יסייעו לו לדעת אנגלית וכי ידיעת אנגלית תאפשר לו לעסוק במגוון עיסוקים החשובים לו או המעניינים אותו.

תיאוריית ההכוונה העצמית שימשה לאחרונה מסגרת להתערבויות שמטרתן הגברת רמת המוטיבציה ואיכותה בקרב תלמידים בהקשרים שונים (לדוגמה, עשור, תשנ"ו; עשור ועמיתיו, 2000; קפלן ופלד, בדפוס). ראוי לציון במיוחד תכנית רפורמה מקיפה במבנה בית הספר המבוססת על תיאוריית ההכוונה העצמית ועל תפיסת הצמיחה של עשור (עשור, תשנ"ו; עשור, בדפוס; עשור ועמיתיו, 2000). שם התכנית הוא "קידום צמיחה אישית וחברתית בבתי ספר", ומטרתה היא להפוך את בית הספר למקום המספק תמיכה משמעותית לצרכים הנפשיים הבסיסיים של תלמידים ומורים. בבסיס התכנית עומדת ההנחה שסיפוק אוטונומיה, יכולת וקשר ושייכות, הוא תנאי הכרחי להתפתחות רגשית חברתית וקוגניטיבית מיטבית של ילדים במסגרת בית הספר. התכנית כוללת מודל של בית ספר יסודי ועקרונות של תהליך שינוי אשר באמצעותו בית ספר רגיל יכול להפוך לבית ספר התומך בצורכי התלמידים והמורים. הן מודל בית הספר והן עקרונות השינוי מבוססים על שילוב בין תיאוריית ההכוונה העצמית (Ryan and Deci, 2000) לבין גישת הצמיחה של עשור (1996).

21

התכנית יושמה בארבעה בתי ספר יסודיים (כולל בית ספר ניסויי אחד) בדרום הארץ במשך שלוש שנים (ראה עשור ועמיתיו, 2000; Assor et al., 1998, 2000). הרכיבים העיקריים של בית ספר מקדם צמיחה אשר אומצו ויושמו על-ידי בתי הספר היו: (1) שינוי תפקיד המורה מ"שופט" ו"מעביר חומר" ל"בן ברית מקדם צמיחה", (2) מבנה למידה מקדם צמיחה הכולל ארבעה רכיבים: רכישת מושגי יסוד ועירור עניין, בחירה ותכנון ספציפי, מתן משוב וסיוע, והערכה תלת-כיוונית של מורה ותלמידים, (3) הזדמנויות רבות, בחלקן מובנות, לדיאלוג משמעותי בין מורה לתלמיד, (4) מבנה ותכנית לימודים המאפשרים לתלמידים לפתח עניין פנימי ותחושת מסוגלות בתחום כלשהו שבו בחרו. תוצאות מחקר הערכה הראו כי התלמידים בבתי הספר שבהם יושמה התכנית גילו עניין רב יותר והשקעה בלימודים ותפסו את מוריהם כתומכים יותר באוטונומיה – יחסית לתלמידים של בית ספר שבו לא התקיימה התערבות מסוג זה (אולם הונהגה תכנית חדשנית בתחום הלמידה).

בתי הספר המשיכו ביישום הגישה גם לאחר עזיבת המדריכים החיצוניים. בשנים האחרונות, שולבו בתכנית הצמיחה האישית-חברתית מושגים מתחום האינטליגנציה הרגשית ותפיסת הקהילה האכפתית (caring community) (ראו עשור, 1998; עשור, 2000) והיא מיושמת כיום בכמה בתי ספר במרכז הארץ, בחלק מהמקרים בליווי תהליך הערכה מדעי מקיף.

מוטיבציה כתהליכים קוגניטיביים: תפיסת מסוגלות עצמית

המהפכה הקוגניטיבית בפסיכולוגיה, שאירעה בשנות ה-50 וה-60, לא פסחה על תחום המוטיבציה והפנתה את תשומת הלב מצרכים בסיסיים ולא-מודעים ומחזזקים ועונשים לתהליכים קוגניטיביים. אחת ההתפתחויות החשובות ביותר במחקר ובתיאוריה בתחום הייתה ההבנה שתהליכי המוטיבציה כוללים את הציפיות של האדם לתוצאות התנהגותו. הגדרות שונות לציפיות אלה הפכו למושגים מרכזיים בהסבר התנהגות אנושית, ואולי החשוב בהם מבחינה תאורטית הוא

מושג "המסוגלות העצמית" (self-efficacy) (Bandura, 1977). המסוגלות העצמית היא תפיסת האדם את עצמו כמסוגל לבצע בהצלחה את המשימה העומדת בפניו. תפיסה זו עומדת בבסיסה של תיאוריה רחבת היקף (Bandura, 1977, 1986, 1993), העוסקת הן בגורמים השונים להתפתחות תפיסות של מסוגלות עצמית, והן בהשפעות של תפיסות מסוגלות עצמית על הכיוון, העצמה והאיכות של העיסוק במשימה. מושג המסוגלות העצמית התפתח בתוך מסגרת תאורטית המכונה "למידה חברתית" (social-learning). תיאוריה זו פותחה על-ידי אלברט בנדורה בשנות ה-70 כתגובה לחוסר היכולת של גישות התנהגותיות השוללות כל עיסוק בתהליכים מנטליים להסביר תופעות שונות. התיאוריה אימצה את המושג הקוגניטיבי של "ציפייה" כמבנה תיאורטי חשוב, ובנוסף לכך הצביעה על אינטראקציות חברתיות שמהוות חיזוקים ועונשים לאדם, כבסיס להתפתחותם של הציפיות להצלחה ותפיסת המסוגלות העצמית. כך לדוגמה התיאוריה מניחה שתפיסת המסוגלות העצמית של אדם לביצוע משימה מסוימת מתפתחת כתוצאה מחוויות קודמות של הצלחה וכישלון במשימות דומות, וציפייה באנשים אחרים הדומים לאדם המצליחים או הנכשלים במשימה. במהלך השנים, נכללו בתיאוריה תהליכים קוגניטיביים נוספים, אך היא שמרה על אופייה החברתי. תאורטיקנים בתחום הלמידה החברתית מניחים שתפיסת המסוגלות העצמית מושפעת גם משכנוע של האדם על-ידי אנשים אחרים, למשל הורים או מורים, לגבי יכולתו לבצע את המשימה.

מחקרים מראים כי תפיסת מסוגלות עצמית גבוהה ביחס למשימה כלשהי מחזקת את הנטייה לבחור במשימה, להתמיד בעשייה גם כאשר נתקלים בקשיים, לבצע באופן איכותי, ואף להעריך את המשימה כחשובה וכמנהנה (Schunk, 1991). שאנק (Schunk, 1991) מתאר את התהליכים התורמים להתפתחות תפיסת מסוגלות עצמית גבוהה למשימות לימודיות, וכמו כן תכניות התערבות שהוא ועמיתיו הפעילו במטרה להעלות את תפיסת המסוגלות העצמית של התלמידים. במסגרת תכניות אלה שונו המטרות שלקראתן עברו התלמידים ממטרות ארוכות טווח, כלליות וקלות למטרות קצרות טווח, ספציפיות ומאתגרות. כאשר המטרה קצרת טווח וספציפית, לתלמידים קל יותר להעריך את התקדמותם לקראתה, דבר המחזק את הערכתם לגבי יכולתם להשיג אותה. מטרות קלות יכולות אולי לתרום לתפיסת מסוגלות ראשונית, אך לטווח קצר בלבד. הגברת תפיסת המסוגלות תבוא רק בעקבות הצלחה במשימות מאתגרות. דרכים נוספות להעלאת המסוגלות העצמית של תלמידים כללו שילוב של הצבת מטרות קצרות טווח, ספציפיות ומאתגרות עם מידע על יכולתם של עמיתים מקובצת השווים לבצע את המשימה בהצלחה, ועם שכנוע של התלמידים שהם יכולים להצליח. שאנק גם מציין שהוראה של אסטרטגיות לפתרון משימות תורמת למסוגלות העצמית ולבחירת מטרות מאתגרות יותר על-ידי תלמידים.

מושג תפיסת המסוגלות העצמית היווה את אחד מעמודי התווך להתפתחותה של הגישה התיאורטית למוטיבציה שנקראת הגישה הקוגניטיבית-חברתית. גישה זאת מתבססת על ההנחה שהתנהגות האדם מתווכת על-ידי תהליכים קוגניטיביים, ושתהליכים אלה מתפתחים תוך כדי אינטראקציה חברתית. הנחות בסיסיות בגישה זו הן שהסביבה, התהליכים הקוגניטיביים באדם, והתנהגות האדם משפיעים זה על זה באופן הדדי (Bandura, 1986), וכן שהאדם, כמו המדען, מנסה להבין את הסובב אותו (Weiner, 1986). הנחות אלה עומדות בבסיס כמה תיאוריות קוגניטיביות-חברתיות שחלקן מתוארות להלן.

ייחוסים סיבתיים להצלחה ולכישלון

אחת המסגרות התיאורטיות רבות-ההשפעה שהתפתחו כחלק מן הגישה הקוגניטיבית-חברתית למוטיבציה ללמידה היא תיאוריית הייחוסים הסיבתיים (causal attribution theory) (Weiner,)

1986). תיאוריה זו מניחה שהאדם מנסה להסביר לעצמו את הסיבה לאירועים כגון הצלחה וכישלון. כאשר תלמידה מצליחה בבחינה, טוענת התיאוריה, היא תסביר לעצמה את הסיבות להצלחתה: השקעה בלמידה לקראת הבחינה, יכולת גבוהה בתחום, מבחן קל, מזל, או כל סיבה אחרת. בדומה לכך, כאשר התלמידה נכשלת, היא תסביר לעצמה את הסיבות לכישלונה. התיאוריה טוענת שאופי הסיבות הנתפסות כתורמות להצלחה ולכישלון ישפיע על הציפיות של התלמידה להצליח או להיכשל באירועים דומים בעתיד, על תחושת השליטה שיש לה לגבי הצלחות וכישלונות עתידיים, על רגשותיה כלפי המשימה וכלפי עצמה, ולכן גם על המוטיבציה שלה.

בעוד שכל תלמיד ותלמידה יכולים לייחס את הצלחותיהם וכישלונותיהם לסיבות רבות ומגוונות, תיאוריית הייחוסים הסיבתיים טוענת שאפשר לאפיין את הסיבות בהתאם למספר ממדים. הממדים המאפיינים את הסיבה, ולא הסיבה הספציפית, הם אלה המשפיעים על המוטיבציה של התלמידים בעתיד. ויינר (Weiner), הפסיכולוג שפיתח את המסגרת התיאורטית הזו בתחום המוטיבציה ללמידה, טוען שישנם שלושה ממדים עיקריים לסיבות להצלחה ולכישלון: ממד המיקום — האם הסיבה נתפסת כממוקמת בתוך התלמיד או מחוצה לו; ממד השליטה — האם הסיבה נתפסת כבת שליטה או כלא-ניתנת לשליטה; וממד העקיבות — האם הסיבה נתפסת כמאפיין קבוע או כמאפיין משתנה. כל ממד משפיע על תהליכים קוגניטיביים ורגשיים אצל התלמיד, והשילוב של שלושת הממדים בכל סיבה מביא להתפתחות ציפיות ורגשות אשר ישפיעו על המוטיבציה של התלמיד להשקיע ולנסות להצליח בעתיד (Weiner, 1986).

23



ויינר הגדיר כמה סיבות קלאסיות המשמשות תלמידים בהסבר הצלחות וכישלונות בבית הספר. אלה כוללות מאמץ, יכולת, מזל וקושי משימה. מאמץ למשל מאופיין אצל רבים מן התלמידים כסיבה הממוקמת בתוך התלמיד, בת-שליטה, ולא קבועה. מזל, לעומת זאת, מאופיין אצל תלמידים רבים כסיבה הממוקמת מחוץ לתלמיד, אינה בת-שליטה, ולא קבועה. העובדה שמאמץ נתפס כממוקם בתוך התלמיד ומזל כממוקם מחוץ לתלמיד תביא לרגשות שונים הנוגעים לאחריות הנתפסת בקרב תלמידים המייחסים הצלחה וכישלון למאמץ או למזל. לדוגמה, תלמידה התופסת את הצלחתה במשימה מסוימת כנובעת מהשקעת מאמץ תיטה לחוש גאווה רבה יותר על הצלחתה מאשר תלמידה אשר תופסת את הצלחתה כנובעת ממזל. תיאוריית הייחוסים הסיבתיים טוענת שרגשות שונים נותנים למשימה ערך שונה בעבור התלמידים, וכך משפיעים על המוטיבציה שלהם להצליח בהן. תפיסת מאמץ כבת-שליטה, ומזל כלא-ניתן לשליטה, תשפיע על המכוונות של התלמידים לנסות להשפיע על הצלחה וכישלון במצבים עתידיים הדומים למצב הנוכחי. לבסוף, התפיסה שמאמץ כמו מזל אינם מאפיינים קבועים, תתרום לתפיסה שההצלחה או הכישלון

שאירעו לא יחזרו בהכרח בעתיד. תפיסה זו הביאה חוקרים שונים לנסות ולבדוק האם ישנם דפוסי ייחוסים בקרב תלמידים מקבוצות שונות אשר יסבירו הבדלים קבוצתיים במוטיבציה ובהישגים. אך תוצאות המחקרים לא הצביעו על מסקנה ברורה. כך לדוגמה הן מחקר שעסק בדפוסי ייחוסים של בנים ובנות להצלחה ולכישלון במתמטיקה, והן מחקר שעסק בדפוסי ייחוסים של תלמידים מקבוצות אתניות שונות (לדוגמה, לבנים ואפרו-אמריקנים), לא הצביעו על הבדלים עקיבים בדפוסי הייחוס של התלמידים מהקבוצות השונות (ראו Graham, 1994; Meece et al., 1982).

עם זאת, וינר מדגיש שייתכן שתלמידים מסוימים יתפסו סיבות כגון מאמץ כמאופיינות על הממדים באופן שאינו תואם את התפיסה הנורמטיבית שמאמץ הוא סיבה הממוקמת בתוך התלמיד, בת-לשליטה ולא-קבועה. אם תלמיד המייחס את כישלונו למאמץ תופס מאמץ כתכונה לא-נשלטת, הוא לא ינסה להפעיל שליטה על רמת המאמץ שלו כאשר הוא ייקלע למצב הדומה לזה שבו הוא נכשל. בדומה, סביר שתלמידים המייחסים את הצלחתם למזל, והמאמינים שאפשר לשלוט בו, יפעילו אסטרטגיות שונות שלדעתם שולטות במזל, כאשר ייקלעו למצבים הדומים לאלו בהם הצליחו. אפשר לראות תופעה זו בקרב מהמרים או אוהדי ספורט המאמינים שבגדים מסוימים, אוכל מסוים, טקסים מסוימים, או קמיעות ישלטו במזל ויביאו להצלחה. התפיסה של סיבות שונות כבעלות מאפיינים כאלה או אחרים על שלושת הממדים תלויה בגורמים רבים, כאשר אחד החשובים שבהם הוא ככל הנראה התרבות שבה גדל התלמיד. במחקרים נמצא שבעוד שתלמידים מתרבויות שונות תפסו סיבות כשונות במאפייניהן על-פני שלושת הממדים (ראו לדוגמה Maehr and Nicholls, 1980), האפיון על שלושת הממדים השפיע על רגשות ותפיסות, ולכן על מוטיבציה, באופן דומה (ראו לדוגמה Stipek, Weiner, and Li, 1989).

תיאוריית מטרות ההישג

תיאוריית הייחוסים הסיבתיים עומדת בבסיסן של תיאוריות עכשוויות נוספות למוטיבציה (לדוגמה, Covington, 1992). אחת המסגרות התאורטיות החדשות יחסית שהתפתחה בשני העשורים האחרונים והפכה לבעלת חשיבות רבה בתחום המחקר והעשייה החינוכית היא תיאוריית מטרות ההישג (Achievement Goal Theory) (Ames, 1992a). תיאוריה זו מתמקדת במטרות השונות שיש לתלמידים כאשר הם עושים את המשימות הלימודיות בבית הספר. אמנם, הספרות המוטיבציונית מלאה בתהליכים המוגדרים כמכווני מטרה. אך חוקרים ותאורטיקנים שונים משתמשים במושגי "מטרה" בעלי מובן שונה מאוד (ראו לדוגמה, Austin and Vancouver, 1996). לדוגמה, תיאוריות שונות משתמשות במושגי מטרה השונים ברמת הספציפיות שלהם. תיאוריית הלמידה החברתית המדגישה את חשיבות המסוגלות העצמית מתייחסת למטרות ספציפיות של ביצוע משימה, כגון פתרון נכון של כל התרגילים בדף העבודה על שברים בחשבון, או סיום של הקורס בפסיכולוגיה חברתית בציון גבוה מ-85. בהשוואה, תיאוריות אחרות (ראו לדוגמה Ford, 1992) משתמשות במטרות הכלליות המנחות את התנהגות האדם בחייו, כמו למשל שמחה, יצירתיות ובריאות. תיאוריית מטרות ההישג מגדירה מטרות ברמת ביניים. בעוד המטרות הן ייחודיות למצב הלימודי המסוים, הן אינן הדבר הספציפי אותו מנסה התלמיד להשיג במשימה (לדוגמה, לפתור נכון את התרגילים), אלא מבטאות תכלית עמוקה יותר (לדוגמה, שיפור המיומנות של פתרון תרגילים הכוללים שברים בחשבון, למידה עמוקה של התהליכים בפסיכולוגיה חברתית, או הדגמה של יכולת גבוהה בחשבון או בפסיכולוגיה). כך, תיאוריית מטרות ההישג אינה מתמקדת ב"מה שהתלמידים מנסים לעשות בכיתה" אלא ב"מדוע התלמידים עושים את מה שהם עושים בכיתה".

תיאוריית מטרות ההישג, השייכת לגישה הקוגניטיבית-חברתית, התפתחה מתוך מיוזג של הבנות שנבעו מתכניות מחקר שונות שכל אחת מהן בפני עצמה יכולה להוות מסגרת תאורטית להבנת תהליכי מוטיבציה בקרב תלמידים. תכנית מחקר אחת שתרמה תרומה משמעותית להתפתחות תיאוריה זו, עסקה בהבדלים בדפוסי התמודדות עם קושי בקרב תלמידים בעלי יכולת דומה (Dweck and Leggett, 1988). השאלה שהובילה את תכנית המחקר הזו הייתה: מדוע תלמידים מסוימים מראים דפוסי של "חוסר אונים נלמד" (learned helplessness), הכוללים ייאוש במקרה של קושי או כישלון, בעוד שתלמידים אחרים בעלי אותה רמת יכולת מראים דפוסי מסתגלים ומתמידים בניסיון להתמודד עם הקושי. החוקרים—קרול דווק ועמיתיה (Dweck, 1986, 1999; Dweck and Leggett, 1988)—משערים שההבדל בין תלמידים אלה הוא בתיאוריות שיש להם על אינטליגנציה. התלמידים המסתגלים חושבים שאינטליגנציה או חכמה הם דברים שאפשר לפתח (incremental theory), בעוד שהתלמידים חסרי האונים חושבים שאינטליגנציה או חכמה הם דברים קבועים וסטטיים (entity theory). תלמידים החושבים שאינטליגנציה היא דבר שאפשר לפתח מאמצים בכיתה מטרות למידה (learning goals) המכוונות לשיפור היכולת שלהם. תלמידים אלה נוטים לחפש דרכים שונות כדי לפתור בעיות, מחפשים משימות התורמות לפיתוח היכולת שלהם, ונהנים מאתגרים כמו משימה קשה ומורכבת. לעומתם, תלמידים החושבים שאינטליגנציה היא דבר קבוע, מאמצים בכיתה מטרות של הדגמת היכולת שלהם (performance goals). כאשר תלמידים אלה תופסים את עצמם כבעלי יכולת גבוהה, הם ינסו להדגים את יכולתם הגבוהה על-ידי קבלת ציונים גבוהים, או על-ידי ביצוע טוב יותר מזה של התלמידים האחרים. אם תלמידים אלה תופסים את עצמם כבעלי יכולת נמוכה, הם ינסו להימנע מהדגמת היכולת הנמוכה שלהם על-ידי שימוש באסטרטגיות שונות כגון הימנעות ממשימות שהם עלולים להתקשות בהן. תלמידים אלה עלולים גם להפנים את התפיסה שהם בעלי יכולת נמוכה ולהפסיק לנסות ללמוד—התנהגות המאפיינת חוסר אונים נלמד.

תכנית מחקר אחרת, שתרמה להתפתחות תיאוריית מטרות ההישג, עסקה באופן שבו ההבנה של "מושג היכולת" (concept of ability) מתפתח עם הגיל (Nicholls, 1984, 1989). בעוד שילדים קטנים מחזיקים בתפיסה "לא-מובחנת" (undifferentiated) של יכולת, ואינם מבחינים בין יכולת לבין מאמץ—ילדים בכיתה א סבורים למשל כי הילד החכם ביותר הוא זה המשקיע את מאמץ הרב ביותר בלימודים—בגילי הילדות המאוחרת, ילדים מפתחים תפיסה "מובחנת" (differentiated) של יכולת ומבינים שיכולת ומאמץ אינם זהים, ואף בעלי קשר הפוך: ככל שנדרש מאמץ רב יותר להצליח במשימה מסוימת, היכולת יותר נמוכה. כאשר תלמידים מתמקדים ביכולת כמובחנת ממאמץ, השקעת מאמץ הופכת להיות מאיימת, שכן היא יכולה להצביע על יכולת נמוכה.

ניקולס (Nicholls, 1984) טוען שכאשר תלמידים חושבים על יכולת כמובחנת ממאמץ, הם מכוונים אל האופן שבו אחרים חושבים על היכולת שלהם, דבר המעמיד את הערך העצמי שלהם—את האגו—במוקד העשייה (ego-involved). תלמידים אלה מאמצים בכיתה מטרות של הדגמת יכולת גבוהה או הימנעות מהדגמת יכולת נמוכה, ונוטים לבחור משימות שתדגמנה את היכולת הגבוהה שלהם על-ידי הצלחה תוך השקעת מאמץ מזערית. כאשר תלמידים אלה רואים סיכון להדגמת היכולת הגבוהה שלהם, הם בוחרים במשימות קשות מאוד שבהן כישלון אינו מצביע על יכולת נמוכה, או במשימות קלות מאוד שבהן הצלחתם מובטחת. לעומתם, תלמידים אשר אינם חושבים על יכולת כמובחנת ממאמץ לא יתמקדו בהדגמת היכולת שלהם אלא בפתרון המשימה העומדת לפניהם (task-involved). תלמידים אלה ינסו למצוא את הדרכים הטובות ביותר לפתור את המשימה ולא יהיו מודאגים בקשר לאופן שבו הם נתפסים על-ידי אחרים.

ניקולס טוען שלמרות שמגיל הילדות המאוחרת תלמידים מבינים שיכולת ומאמץ הם דברים נפרדים, אין התלמידים מכוונים לתפיסה זו כל הזמן. רק כאשר אירועים בסביבתם, כגון הדגשת החשיבות של ציונים גבוהים, הדגשת החשיבות של תחרות או הצבעה על התלמידים המוצלחים בכיתה לעומת תלמידים אחרים מעלים את ההערכה של היכולת למודעות, או אז הופכים התלמידים למעורבי-אגו (ego-involved). במקרים אחרים, למשל כאשר התלמיד אינו חושב על הביצוע שלו לעומת זה של אחרים, וכאשר הוא נהנה מן הפעילות וחושב שהיא משמעותית בעבורו, הוא אינו מתמקד בהדגמת יכולתו אלא בביצוע המשימה באופן הטוב והאיכותי ביותר.



תכניות מחקר נוספות שתורמו להתפתחות תיאוריית מטרות ההישג כללו השוואה בין דפוסי המוטיבציה של תלמידים תחת שיטות הוראה יחידניות, שיתופיות, ותחרותיות (לדוגמה, Ames, 1984), ובין המשמעות של הצלחה וכישלון בקרב תלמידים מתרבויות שונות (לדוגמה, Maehr and Nicholls, 1980). קרול איימס (Ames) טוענת שכל תכניות המחקר הללו מצביעות על כך שתלמידים נוטים לאמץ מטרות שונות, או תכליות שונות, בעבור העשייה הלימודית בכיתה: חלקם עושים את המשימה מכיוון שהם רוצים ללמוד, להבין, לפתח את יכולתם או להשתפר—מטרות מומחיות (mastery goals) הדומות ל-learning goals ול-task-involvement, ואחרים עושים את המשימה מכיוון שהם רוצים להדגים יכולת גבוהה או להימנע מהדגמת יכולת נמוכה—מטרות הדגמת יכולת (performance goals) הדומות ל-ego-involvement (Ames, 1992a).

בדומה לניקולס, איימס מאמינה שהסביבה החינוכית משדרת לתלמידים אלו מטרות חשובות בכיתה. איימס (Ames, 1992b) מחלקת את הסביבה החינוכית לשישה ממדים חופפים, כאשר פעולות המורה בכל ממד מעבירים לתלמידים מסר לגבי התכלית של העשייה בבית הספר. הממדים כוללים את המשימות הלימודיות (task), מבנה הסמכות בכיתה (authority), הדרך שבה מורים מביעים הכרה בתלמידים (recognition), האופן שבו תלמידים מחולקים לקבוצות ולהקבוצות (grouping), האופן שבו מתבצעת הערכת הלמידה (evaluation), והדרך שבה מורים משתמשים בזמן בכיתה (time). הממדים הללו, שקיבלו את ראשי התיבות TARGET, מבנים סביבה חינוכית שבה מודגש הערך של מטרות מומחיות או למידה או הערך של מטרות הדגמת היכולת.

איימס (Ames, 1992b) מפרטת את המאפיינים השונים בכל ממד המדגישים לתלמידים מטרות מומחיות ומפחיתים את הדגש על מטרות הדגמת יכולת. לדוגמה, משימות לימודיות צריכות להיות משמעותיות בעבור התלמידים, ובאופן כללי, לספק תוצר שהתלמידים תופסים כשימושי. על המשימה לבנות על תחומי העניין של התלמידים, להציב בפניהם אתגר ולמקד אותם בעשייה

לשם עצמה ולא בהערכת יכולתם. רצוי גם, שהמשימה תהיה שונה בעבור תלמידים שונים, כך שהשוואה בין ביצועי תלמידים תאבד את משמעותה. אימס בנתה תכנית התערבות ביחד עם מורים בה מפורטות אסטרטגיות הוראה בכל ממד של סביבת הכיתה, המדגישות מטרות משימה ומפחיתות דגש על מטרות ביצוע.

שילוב של תכנית ההתערבות של אימס בגישה העוסקת בתרבות ארגונית של בתי הספר הביא לדגש על סביבת בית הספר כולה כמשפיעה על מטרות ההישג של התלמידים (A. Kaplan and Maehr, 1997; Maehr and Midgley, 1991). קפלן ומאהר מתארים את בית הספר כמאופיין על-ידי תרבות מסוימת המדגישה ערכים, נורמות ואמונות המשרדות לתלמידים ולמורים מה חשוב ומה מוערך בבית הספר. בעוד שבתי ספר מסוימים מדגישים לתלמידים מצוינות והדגמת יכולת גבוהה כדברים בעלי הערך, בתי ספר אחרים מדגישים למידה והבנה, וישנם גם בתי ספר בעלי תרבות המשרדת מסרים כפולים הכוללים את שתי המשמעויות הללו של העשייה החינוכית גם יחד. תרבות זו של בית הספר יכולה לעתים לעמוד כמכשול למורים בודדים המנסים לשנות את הדגש המוטיבציוני בכיתה שלהם. לדוגמה, מורה המנסה לבנות משימות בתחום הלימוד תוך התחשבות בתחומי העניין של התלמידים עלול להיתקל בקשיים הנובעים מן הדגש של בית הספר על מצוינות בבחינות הבגרות. מאהר ומידגלי (Maehr and Midgley, 1991, 1996) מתארים את יישום הגישה הזו בשני בתי ספר בארצות-הברית. כותבים אלה בונים על ההבנות של אימס במסגרת הכיתתית, ועל הממדים של הסביבה החינוכית (TARGET), ומתארים תכנית שבה שיתוף פעולה בין חוקרים לבין צוות מורים והנהלה הביא לזיהוי ולהפעלה של אסטרטגיות שונות ברמת בית הספר שיצרו מסגרת לשינוי התרבות הבית-ספרית באופן שתדגיש יותר מטרות מומחיות ופחות מטרות הדגמת יכולת.

27

מגמות התפתחות בתחום המוטיבציה

התיאוריות שפורטו עד כה מתארות תהליכים מרכזיים המהווים מוקד למחקר בתחום המוטיבציה ולהתערבות בבתי הספר. המחקרים בתחום בחנו את הקשרים ואת ההשפעות של רמת המסוגלות העצמית, ייחוסים סיבתיים שונים, רמות הפנמה שונות של הפעילות, או מטרות הישג שונות על תהליכים כגון דרכי התמודדות עם קושי וכישלון, ויסות עצמי של למידה, שימוש באסטרטגיות למידה יעילות, התנהגות מפריעה בכיתה, העתקה במבחנים, רגשות בבית ספר, ואפילו מיטביות (Well-being) כללית.

המחקר ממשיך ובוחר את הקשר בין תהליכי מוטיבציה אלה לבין תהליכים אחרים כגון מטרות חברתיות שיש לתלמידים בבית הספר (לדוגמה, Urdan and Maehr, 1995; Wentzel, 1993), יחסים בין קבוצות (לדוגמה, Levy, Kaplan and Patrick, 2000), הפנמת ערכים בתרבויות שונות (לדוגמה, Assor, Roth and Deci, 2000), קבלת החלטות ובחירה מושכלת (Assor, Katz,) (Maymon, and Bereby-Mayer, 2000) והתנהגויות מורה התורמות או המדכאות מוטיבציה איכותית בקרב תלמידים (Assor and Kaplan, in press). כמו כן, נעשים ניסיונות להשתמש במושגים מוטיבציוניים לצורך הבנת התנהגות מורים והשפעתה על מעורבות תלמידים, לדוגמה התנהגויות המדכאות אוטונומיה (Assor and Kaplan, in press), תהליכים של התנגדות לשינוי אצל מורים, וגורמים העשויים לחזק נכונות של מורים להפנים רפורמות חינוכיות (Assor and Kaplan, 1999).

במקביל ממשיות גם מגמות של פיתוח תאורטי, כאשר בהתפתחויות אלה אפשר לראות מגמות משלימות (Kaplan, Middleton, Urdan and Midgley, in press). מגמה אחת שאפשר לראות בקרב תאורטיקנים של מוטיבציה ממשיות להיות פירוק מושגים ותהליכים לרכיבים

ספציפיים יותר ויותר שנראים כמשמעותיים להסבר התנהגות השונה איכותית בין תלמידים. לדוגמה, בשנים האחרונות הבחינו חוקרים בין שתי אוריינטציות שונות של מטרות ההישג – "מומחיות" ו"הדגמת יכולת". אוריינטציה אחת כונתה אוריינטציה גישה (approach orientation), ומתארת מצב שבו התלמיד מכוון לתוצאות החיוביות האפשריות של התנהגותו. כך, מטרות מומחיות גישה (mastery-approach) הן אוריינטציה מוטיבציונית שבה התלמיד מעורב במשימה הלימודית תוך שהוא מכוון לשיפור יכולתו, ללמידה ולהתקדמות. מטרות הדגמת יכולת גישה (performance-approach) הן אוריינטציה מוטיבציונית שבה התלמיד מעורב במשימה תוך שהוא מכוון להדגמה של יכולת גבוהה. האוריינטציה השנייה כונתה אוריינטציה הימנעות (avoidance orientation), ומתארת מצב שבו התלמיד מכוון לתוצאות השליליות האפשריות של התנהגותו. כאשר תלמיד מאמץ מטרות מומחיות-הימנעות (mastery-avoidance), הוא מעורב במשימה אך חושש שהוא לא יצליח ללמוד את החומר, שהמיומנויות שלו אינן משתפרות, או אף שיכולתו מתדרדרת. כאשר תלמידה מאמצת מטרות הדגמת יכולת-הימנעות (performance-avoidance), היא מכוונת לאפשרות שהיא לא תצליח להדגים יכולת גבוהה ואף עלולה להדגים יכולת נמוכה (ראו לדוגמה, Elliot, 1999). ההבחנה בין אוריינטציות גישה לבין הימנעות אומצה לאחרונה גם על-ידי חוקרים בתיאוריית ההכוונה העצמית (ראו Assor and Kaplan, 1999). התהליך של פירוק אוריינטציות מוטיבציוניות למושגים יותר ספציפיים, והבחינה של האיכויות של האוריינטציות השונות והתאמתן למצבי למידה שונים, נמשך (ראו לדוגמה, Urdan, 2000).

מגמה משלימה היא זו המנסה למצוא מסגרות תיאורטיות רחבות ועמוקות יותר להסבר תופעות של מוטיבציה ללמידה. לפני כמה שנים לדוגמה נעשה ניסיון לשלב בין הגישה הקוגניטיבית-חברתית לבין הגישה המדגישה צרכים ותהליכים רגשיים לא-מודעים (McClelland, Koestner, and Weinberger, 1989). בבסיסו, שילוב זה מציע שקיימות בעצם שתי מערכות נפרדות של ייצוגים קוגניטיביים-רגשיים של מוטיבציה — מערכת אחת שהיא יותר רגשית ופחות מודעת, ומערכת שנייה שהיא יותר מודעת ונשלטת. טענת התאורטיקנים היא שכל מערכת משפיעה על התנהגות בנסיבות שונות, וכך הן משלימות זו את זו בהסבר התנהגות האדם. ניסיון אחר למציאת מסגרת רחבה הכוללת תהליכים מוטיבציוניים רבים הוא שילוב תיאוריות המתמקדות בעצמי (self) עם תהליכי בניית המשמעות של מצב ומשימה בעבור התלמידים. ניסיון זה נוגע למשל בתפקיד שיש לתהליכי זהות אישית וזהות קבוצתית, כגון זהות אתנית, מגדר, וזהויות אחרות, בתהליכי בניית המשמעות של מצבים בבית הספר, ובמטרות ההישג שתלמידים מאמצים (Maehr and A. Kaplan, 2000).

למרות המגמה למציאת תהליכים עמוקים וכוללים, רוב המחקרים בתחום המוטיבציה נעשו במסגרות התאורטיות הספציפיות, ורק מעט מאוד חוקרים ניסו לגשר במחקרם על-פני תהליכים מוטיבציוניים מתיאוריות שונות. בנוסף, הבדלים בהגדרות של המושגים המוטיבציוניים מקשים על העברת ההבנות שהושגו במסגרת תאורטית אחת לקידום ההבנה של התהליכים המוטיבציוניים עליהם מדברת תיאוריה אחרת. חוקרים רבים הביעו מורת רוח ממצב זה שבו תיאוריות מוטיבציה אינן תורמות להתפתחות גוף ידע קוהרנטי, ובעת האחרונה אפשר לראות ניסיונות להבהרת התהליכים החופפים והשונים בין המסגרות התיאורטיות השונות. כך לדוגמה הוקדש גיליון מיוחד של כתב העת *Contemporary Educational Psychology* שפורסם לאחרונה (Vol. 25, No. 1, 2000), לנושא המוטיבציה בחינוך. הוא נפתח במאמר מקיף הבוחן את ההגדרות של המושגים המרכזיים בתחום המוטיבציה, ואת הדומה והשונה ביניהם (Murphy and Alexander, 2000). בנוסף, אפשר לראות יותר ויותר מחקרים המשלבים מדדים של המשתנים השונים המתוארים על-ידי התיאוריות בניסיון לברר את הקשרים בין משתנים אלה (לדוגמה, Kaplan and Assor, 1999), ואת החשיבות היחסית של המשתנים, בניכוי תהליכים בקרב תלמידים. מחקר אינטגרטיבי זה עדיין נמצא בשלבים ראשוניים, אך המגמה ברורה לעין.

לבסוף, מגמה נוספת התורמת להתפתחות התיאורטית בתחום המוטיבציה היא התעצמות הנטייה לשלב שיטות מחקר שונות בחקר תהליכי מוטיבציה. כמו תיאוריות שונות, גם שיטות מחקר שונות מכוונות לענות על שאלות שונות ויכולות לספק מטרות שונות. כך, בשנות ה-70 וה-80, שהיו שנים שבהן המסגרות התיאורטיות הבולטות היו בשלבים הראשונים של התפתחותן, שיטות המחקר הדומיננטיות היו בעיקר ניסויים ושיטות מחקר איכותניות כגון ריאיון. שיטות מחקר אלה, העושות שימוש במספר משתתפים קטן יחסית, מאפשרות בירור מעמיק של התהליכים המעורבים בחוויה המוטיבציונית. מאוחר יותר, כאשר המושגים והתהליכים העיקריים התבססו, עבר הדגש המחקרי לשימוש בשיטות פסיכומטריות הכוללות בעיקר שאלונים. מחקר מסוג זה מאפשר בדיקה של תהליכים בקרב מדגמים גדולים ומידת התאמתם להסבר המוטיבציה באוכלוסיות שונות. היום ניכרת מגמה לקראת שילוב של שיטות מחקר שונות בחקר תהליכי מוטיבציה, וחוקרים רואים יותר ויותר את היתרונות של בדיקת תהליך פסיכולוגי על-ידי מדדים שונים המאפשרים מבט רב-ממדי, מקיף ומעמיק יותר (ראו לדוגמה, Turner and Meyer, 1999).

סיכום

במאמר זה בחנו בקצרה את תחום המוטיבציה ללמידה ואת המושגים המרכזיים שבהם משתמשים היום חוקרים ואנשי חינוך להבנת תהליכי מוטיבציה בקרב תלמידים. כמו כן תארנו דרכים שונות בהן תיאוריות אלה מיושמות במטרה לשפר את המוטיבציה ללמידה בבית הספר. אנו מקווים שהסקירה הצליחה להעביר לקורא מעט מהפעילות הענפה המתרחשת בתחום המוטיבציה ללמידה בארץ ובעולם. באירופה ובארצות הברית קיימים גופים אקדמיים ומקצועיים שעיקר עניינם הוא מחקר ויישום בתחום המוטיבציה ללמידה. תיאוריות מוטיבציוניות מוסיפות להתפתח וישנם גם חידושים בשיטות המחקר ובתכניות יישומיות לשיפור מוטיבציה. במקביל, גוברת ההכרה בקרב אנשי חינוך וקובעי מדיניות באשר לחשיבותם של תהליכים מוטיבציוניים ללמידה, וכן להתפתחות רגשית, חברתית, ומחשבתית מיטבית של תלמידים ומורים.

אנו מקווים שהסקירה הבהירה כי התהליכים המביאים תלמיד ספציפי להתנהג בצורה מסוימת בכיתה הם מורכבים מאוד. תהליכים אלה כוללים כמעט תמיד אינטראקציה בין מאפייני התלמיד, המאפיינים של ההקשר החברתי הרחב, ואפיוני המצב הספציפי שבו התלמיד מבצע את ההתנהגות. כל תאוריית מוטיבציה מאירה היבט מסוים של תהליכים אלו באופן המושפע מהאמונות ומהערכים של העוסקים בה בנוגע למטרות של התהליך החינוכי ובנוגע לטבע האדם והחברה. על כן, חשוב שאנשי חינוך הבודדים בתיאוריה מסוימת כבסיס לפעולתם החינוכית יבחנו באופן ביקורתי את ההנחות העומדות בבסיס התיאוריה, ואת ההשלכות המעשיות והאידאולוגיות הנובעות מבחירה בתיאוריה זו. וכמובן, על אנשי החינוך להשתמש בשכל הישר, בניסיונם, ובתצפיות בבית הספר כדי להעריך את ההמלצות של התיאוריות השונות. למורים יש ידע רב, אף כי לעתים סמוי ולא-מנוסח, לגבי מה שעובד בכיתה ובבית הספר ואלו אסטרטגיות יביאו למוטיבציה גבוהה ואיכותית יותר אצל תלמידים. ניקולס ונולן (Nicholls and Nolen, 1994) נותנים דוגמה מאירת עיניים לפער בין המלצה של תיאוריית הייחוסים הסיבתיים לבין מה שהשכל הישר של המורים אומר שיש לעשות כדי לעודד תלמידים החווים כישלון, כאשר בדוגמה זו השכל הישר גובר על ההמלצה ה"מדעית". עם זאת, אנו מאמינים כי התיאוריות והמחקרים בתחום



המוטיבציה עשויים לתרום רבות ליכולתם של מורים לקדם למידה והתפתחות מיטבית בבתי ספר. אך נראה כי קיים תנאי מוקדם לכך שתיאוריות בתחום המוטיבציה יזכו להתייחסות מעמיקה מצד מורים. תנאי זה הוא סדר העדיפויות החינוכי של המורה והמערכת החינוכית שבה הוא נמצא.

להערכתנו, רוב המורים יהיו מוכנים להשקיע מאמץ בלימוד ביקורתי של תיאוריות מוטיבציה רק אם המטרה החינוכית המרכזית שלהם ושל בית ספרם היא העמקת איכות הלמידה וחיזוק אהבת הלמידה. כל עוד המטרה המרכזית היא השגת ציונים גבוהים במבחני הישגים סטנדרטיים, הסיכוי שמורים ישקיעו את מרצם בלימוד נושא המוטיבציה בכלל, וביישום התהליכים לשם עידוד מוטיבציה איכותית בפרט, היא נמוכה. אולם, כאשר הדגש המרכזי הוא על איכות הלמידה ועל חיי הרגש של התלמיד, אזי התיאוריות שהוצגו כאן הופכות לרלוונטיות ביותר וכתוצאה מכך גדלה הנכונות לעסוק בהן. חלק מהמאמרים שהזכרנו בסקירתנו מסבירים את היתרונות שבהצבת אהבת הלימוד ולמידה מעמיקה ומשמעותית כמטרות מרכזיות של בית הספר. אנו מקווים כי המאמרים שהזכרנו יהיו בעלי ערך מיוחד בעבור אותם מורים ובתי ספר המוכנים להתמקד באיכות הלמידה והמעוניינים בקידום שינויים חינוכיים משמעותיים.

נדמה אפוא שיותר מכול, הדבר שדרוש כדי להביא ליישום רציני של גוף הידע המוטיבציוני שסקרנו הוא שינוי סדר העדיפויות של מערכות החינוך בישראל: מדגש על הישג הנמדד על-ידי ציונים השוואתיים, לדגש על למידה מעמיקה המונעת על-ידי מוטיבציה איכותית ועל התפתחות רגשית וחברתית מיטבית של התלמיד.

מראי מקום

בטלר, ר' (1996). "הרצון ללמוד: המוטיבציה ללימודים והשלכותיה על העבודה הפסיכולוגית-יעוצית בבית הספר", בתוך לסט, א', וזילברמן, ס' (עורכים), **סוגיות בפסיכולוגיה של בית-הספר: שיקולים ויישומים**, ירושלים: מאגנס, עמ' 50-75.

עשור, א' (תשנ"ו). "צמיחה וקמילה אישית בבית הספר: ניתוח מוטיבציוני", בתוך דנילוב, י' (עורכת), **תכנון מדיניות החינוך: ניירות עמדה תשנ"ד**, ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית.

עשור, א' (1998). **עקרונות תוכנית "בינת הלב" בקריית אונו**. הוכן בהזמנת המטה הארצי של שפ"י ומחוז ת"א של משרד החינוך.

עשור, א' (2000). **קידום צמיחה אישית בקהילה אכפתית: תכנית לפרויקט מערכתי בחינוך היסודי בפ"ת**. לא פורסם.

עשור, א' (בדפוס). "טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר", **חינוך החשיבה 19**, ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.

עשור, א', ואחרים (2000). **שימוש בתיאוריות מוטיבציה עדכניות לקידום רפורמות מקיפות בבתי ספר**. סימפוזיון בכנס האגודה הישראלית למחקר חינוכי (איל"ה), ת"א.

קפלן, א', ופלד, ל' (בדפוס). "המוטיבציה ללמידה של ילדים חולים: תהליכים ומשמעותם עבור מורים", **עיניים בחינוך**.

31

Ames, C. (1984). "Competitive, Cooperative, and Individualistic Goal Structures: A Cognitive-Motivational Analysis," in Ames, C., and Ames, R. (eds.), *Research on Motivation in Education*, Vol. 1, Chap. 6, pp. 177-207.

Ames, C. (1992a). "Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation", in *Journal of Educational Psychology*, Vol. 84, pp. 261-271.

Ames, C. (1992b). "Achievement Goals and the Classroom Motivational Climate," in Schunk, D. H. and Meece, J. L. (eds.), *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 25-57.

Assor, A., and Kaplan, A. (1999, April). *Obtaining Self-Acceptance and Avoiding Self-Rejection: Approach and Avoidance Aspects of Self-Determination in Education*. Paper Presented in the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.

Assor, A., and Kaplan, H. (1998, April). *Enhancing Teacher's Motivation for a Deep Humanistic Change in Schools*. Paper Presented at the 6th International Conference on Motivation, Thessaloniki, Greece.

Assor, A., and Kaplan, H. (1999, August). *Using Self-Determination Theory to Understand Teachers' Resistance to the Learning of New Roles: Conceptualization and a Case Example*. Paper Presented at the Annual Meeting of the European Association for Research in Learning and Instruction, Sweden.

- Assor, A., and Kaplan, H. (In press). "Mapping the Domain of Autonomy Support: Five Important Ways to Enhance or Undermine Students' Experience of Autonomy in Learning," in Efklides, A., Sorrentino, R., and J. Kuhl, (eds.), *Trends and Prospects in Motivation Research*. Holand: Kluwer.
- Assor, A., et al. (2000, May). *The Autonomy-Relatedness-Competence (ARC) Program: Goals, Implementation Principles, Description and Some Results*. Paper Presented at the 7th Workshop on Achievement and Task Motivation, Lueven University, Belgium.
- Assor, A., et al. (2000, May). *The Impact of Performance Feedback on the Persistence of Interest: Sometimes Girls Can be More Autonomous than Boys*. Paper Presented at the 7th Workshop on Achievement and Task Motivation, Lueven University, Belgium.
- Assor, A., Roth, G., and E. L. Deci (2000, April). *Sense of Compulsion and Sense of Choice as Mediators of the Effects of Parental Strategies on Children's Behavior*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Austin, J. T., and Vancouver, J. B. (1996). "Goal Constructs in Psychology: Structure, Process, and Content," in *Psychological Bulletin*, 120, pp. 338-375.
- Bandura, A. (1977). "Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change" *Psychological Review*, 84, pp. 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). "Perceived Self-Efficacy in Cognitive Developmental and Functioning," in *Educational Psychologist*, 28, pp. 117-148.
- Cameron, J., and Pierce, W. D. (1996). "The Debate about Rewards and Intrinsic Motivation: Protests and Accusations Do Not Alter the Results, in *Review of Educational Research*, 66, pp. 39-51.
- Chance, P. (1992/ Nov.). "The Rewards of Learning," in *Phi Delta Kappan*, pp. 200-207.
- Chance, P. (1993, June). "Sticking Up for Rewards," in *Phi Delta Kappan*, pp. 787-790.
- Covington, M. V. (1992). *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. New York: Cambridge University Press.
- Deci, E. L., Koestner, R., and R. M. Ryan (1999). "A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation," in *Psychological Bulletin*, 125, pp. 627-668.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., and R. M. Ryan (1991). "Motivation and Education: The Self-Determination Perspective," in *Educational Psychologist*, 26, pp. 325-346.
- Dweck, C. S. (1986). "Motivational Processes Affecting Learning," in *American Psychologist*, 41, pp. 1040-1048.

- Dweck, C. S. (1999). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dweck, C. S., and Leggett, E. L. (1988). "A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality," in *Psychological Review*, 95, pp. 256-273.
- Eisenberger, R., and Cameron, J. (1996). "Detrimental Effects of Reward: Reality or Myth?" in *American Psychologist*, 51, pp. 1153-1166.
- Ford, M. (1992). *Motivating Humans: Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Graham, S. (1994). "Motivation in African Americans," in *Review of Educational Research*, 64, pp. 55-117.
- Kaplan, A., and Assor, A. (1999, April). *Integrating Motivational Concepts: Achievement Goals and Self-Determined Regulation*. Paper Presented at the Annual Meeting of the European Association for Research in Learning and Instruction, Sweden.
- Kaplan, A., and Maehr, M. L. (1997). "School Cultures," in Walberg, H., and Haertel, G. (eds.), *Psychology and Educational Practice*, Berkeley, CA: McCutchan Pub., pp. 342-355.
- Kaplan, A., Middleton, M., Urdan, T., and C. Midgley, (In press). "Goals and Goal Structures."
- Kohn, A. (1993, Jan.). "Rewards versus Learning: A Response to Paul Chance," in *Phi Delta Kappan*, pp. 783-787.
- Kohn, A. (1996). "By All Available Means: Cameron and Peirce's Defense of Extrinsic Motivators," in *Review of Educational Research*, 66, pp. 1-4.
- Lepper, M., Greene, and Nisbett, R. (1973). "Undermining Children's Intrinsic Interest with Extrinsic Rewards: A Test of the Overjustification Hypothesis," in *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, pp. 129-137.
- Levi, I., Kaplan, A., and H. Patrick (2000, April). *Achievement Goals, Intergroup Processes, and Attitudes towards Collaboration*. Poster Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, USA.
- Maehr, M. L. (1974). "Culture and Achievement Motivation," in *American Psychologist*, pp. 887-896.
- Maehr, M. L. (1984). "Meaning and Motivation: Toward a Theory of Personal Investment," in Ames, C., and Ames, E. (eds.), *Research on Motivation in Education*, Vol. 1, Chap. 4, pp. 115-144.
- Maehr, M. L., and Kaplan, A. (2000, April). It Might be All About Self: *Self-Consciousness as An Organizing Scheme for Integrating Understandings from Self-Determination Theory and Achievement Goal Theory*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, USA.

- Maehr, M. L., and Midgley, C. (1991). "Enhancing Student Motivation: A Schoolwide Approach," in *Educational Psychologist*, 26, pp. 399-427.
- Maehr, M. L., and Midgley, C. (1996). *Transforming School Cultures*. Boulder, CO: Westview Press.
- Maehr, M. L., and Nicholls, J. G. (1980). "Culture and Achievement Motivation: A Second Look," in N. Midgley (ed.) *The Achievement Goals Project and Beyond: Personal Achievement Goals and Goal Structures at Adolescence*. Lawrence Erlbaum.
- Warren, (ed.), *Studies on Cross-Cultural Psychology*. New York: Academic Press, Vol. 2, pp. 221-267.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.
- McClelland, D. (1961). *The Achieving Society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- McClelland, D. C., Koestner, R., and J. Weinberger (1989). "How Do Self-Attributed and Implicit Motives Differ?" in *Psychological Review*, 96, pp. 690-702.
- Meece, J. Parsons, J., Kaczala, C., Goff, S., and R. Futterman (1982). "Sex Differences in Math Achievement: Toward A Model of Academic Choice," in *Psychological Bulletin*, 91, pp. 324-348
- Murphy, P. K., and Alexander, P. A. (2000). "A Motivated Exploration of Motivation Terminology," in *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 3-53.
- Nicholls, J. G. (1984). "Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance," in *Psychological Review*, 91, pp. 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G., and Nolen, S. B. (1994). "Big Science, Little Teachers: Knowledge and Motives Concerning Student Motivation," in Nicholls, J. G., and Thorkildsen, T. A. (eds.), *Reasons for Learning: Expanding the Conversation on Student-Teacher Collaboration*, pp. 5-20.
- Pervin, L. A. (1992). "The Rational Mind and the Problem of Volition," *Psychological Science*, 3, pp. 162-164.
- Pintrich, P. R., and Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rogers, C. R. (1959). "A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships, as Developed in the Client-Centered Framework." in Koch, I S. (ed.), *Psychology: A study of a Science*, New York: McGraw-Hill, Vol. 3, pp. 184-256.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000). "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well Being," in *American Psychologist*, 55, pp. 68-78.

- Schunk, D. H. (1991). "Self-Efficacy and Academic Motivation," in *Educational Psychologist*, 26, pp. 207-231.
- Skinner, B. F. (1968). *The Technology of Teaching*. New York: Appleton-Centaury-Crofts.
- Stipek, D., Weiner, B., and K. Li (1989). "Testing Some Attribution-Emotion Relations in the People's Republic of China," in *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, pp. 109-116.
- Turner, J. C., and Meyer, D. K. (1999). "Integrating Classroom Context into Motivation Theory and Research: Rationales, Methods, and Implications," in Urdan, T. (eds), *Advances in Motivation and Achievement*, Vol. 11, pp. 87-12.
- Urdan, T. (2000, April). *The Intersection of Self-Determination and Achievement Goal Theories: Do We Need to Have Goals?* Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Weiner, B. (1986). *An Attribution Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Wentzel, R. K. (1993). "Motivation and Achievement in Early Adolescence: The Role of Multiple Classroom Goals," in *Journal of Early Adolescence*, 13, pp. 4-20.