

# מוטיבציה וחינוך: הפרספקטיבה של הכוונה עצמית

## אדוארד ל' דיסי, ר"ג ולרנד, ל"ג פלטייר, ר"מ ריאן\*

# כ

# 36

אשר התאוריה של הכוונה עצמית (Deci & Ryan, 1985, 1991) מיושמת לתחום החינוך, היא מתייחסת בעיקר לקידום עניין בלמידה ולטיפוח הכרה בערך החינוך, וביטחון ביכולת בקרב תלמידים. תוצאות אלה הן ביטויים של מוטיבציה פנימית, של הפנמת ערכים ושל תהליכי ויסות. המחקר מורה על כך שתהליכים אלה גורמים ללמידה באיכות גבוהה ולהבנה מושגית, כמו גם לקידום הצמיחה וההסתגלות האישית. נתאר כאן גם גורמים חברתיים-סביבתיים המטפחים מוטיבציה פנימית ומגבירים את ההפנמה, ומובילים בכך לתוצאות החינוכיות הרצויות.

בשני העשורים הראשונים לחייהם, ילדים ובני נוער מבליים כ-15,000 שעות בבית הספר. בתי הספר מייצגים, על כן, את החברות הראשוני, שהשפעתו על מהלך החיים של הפרט ועל החברה בכלל רבה ביותר. מערכות חינוך אידאליות הן אלה המצליחות לעורר בתלמידים התלהבות אמיתית ללמידה ולהישגים, ותחושה של מעורבות מרצון במפעל החינוכי. לדעתנו, עניין ורצון אלה הם הגורמים המביאים תלמידים לגילוי גמישות בפתרון בעיות, לרכישת ידע בצורה יעילה יותר, ולתחושה חזקה של ערך עצמי ואחריות חברתית.

**התכונות המרכזיות של למידה אופטימלית** הן הבנה מושגית ושימוש גמיש בידע. תוצאות הלמידה הרצויות הן הבנת היחסים בין העובדות, והדרכים לגלות או לחולל עובדות. רכישת עובדות ודלייתן מן הזיכרון הן תכונות חשובות אך אינן מספיקות להשגת חינוך מצוי. כך, התכונות המרכזיות של הסתגלות מיטבית הן תחושה טובה לגבי עצמך ופעולה רצונית למילוי צרכיך בעוד אתה קשוב לצורכי הסביבה החברתית ומביע דאגה כלפיה. התאמה וציות לדרישות חברתיות אינן לכשעצמן צורה מיטבית של הסתגלות, ואף עשויות לחבל בהתפתחות אישית וחברתית.

אנו שואפים לטפח בבתי הספר תוצאות נרחבות כאלה של למידה והסתגלות, ואף על פי שהן נחשבות לעתים לבלתי-תלויות או אף מנוגדות זו לזו, הרי שמחקרים על מוטיבציה שהודרכו בעיקר על-ידי תאוריית הכוונה העצמית (Deci & Ryan, 1985, 1991) הצביעו על כך שהתוצאות

\* Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991), "Motivation and Education: The Self-Determination Perspective," *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4), pp. 325-346.

משלימות זו את זו כאשר סביבת בית הספר מעוררת בתלמידים סוגים מסוימים של מוטיבציה. האיכות הגבוהה ביותר של למידה מושגית מתרחשת בתנאי מוטיבציה המקדמים צמיחה אישית והסתגלות.



## תאוריית ההכוונה העצמית

### ויסות התנהגות

37

רוב התאוריות העכשוויות על המוטיבציה מבוססות על המושג של התכוונות (Lewin, 1951). הן עוסקות בגורמים המקדמים (או שאינם מקדמים) הבנה של הסביבות האינסטרומנטליות התנהגות-תוצאה ובהתנהגות הנאותה להשגת תוצאות אלה. ההבחנה המושגית בין פעולות מוטיבציוניות ולא-מוטיבציוניות - במילים אחרות, בין התנהגות מכוונת ולא-מכוונת - תוארה במונחים שונים. אלה כוללים **סיבתיות אישית לעומת סיבתיות בלתי-אישית** (Heider, 1958), **תגובה רצונית לעומת חוסר אונים** (Seligman, 1975), ו**מוקד שליטה פנימי לעומת מוקד שליטה חיצוני** (Rotter, 1966).

שלא כמו תאוריות אחרות, תאוריית ההכוונה העצמית מקיימת הבחנה חשובה נוספת, בקרב סוג ההתנהגויות המכוונות או המונעות. היא מבחינה בין שני סוגי ויסות מכוון: מכוון עצמית ונשלט. פעילויות מוטיבציוניות הן מכוונות עצמית במידה שהעיסוק בהן רצוני לחלוטין והן מורגשות כנובעות מתוך העצמי של הפרט (Deci & Ryan, 1991) ומשקפות אותו; בעוד שפעולות הן נשלטות כאשר הן נכפות על-ידי כוח בין-אישי או תוך-אישי כלשהו. כאשר ההתנהגות היא מכוונת עצמית, תהליך הוויסות הוא בחירה; אך כאשר היא נשלטת, תהליך הוויסות הוא ציות (או לעתים התנגדות).

הממד בתגובות המכוונות שמתרע מן המכוון עצמית ועד לנשלט תואר גם באמצעות המושג "מוקד הסיבתיות הנתפס" (deCharms, 1968; Ryan & Connell, 1989). כאשר התנהגות היא מכוונת עצמית, האדם תופס שמוקד הסיבתיות הוא בתוך העצמי; בעוד שכאשר ההתנהגות נשלטת, מוקד הסיבתיות הנתפס הוא מחוץ לעצמי. הנקודה החשובה בהבחנה זו היא שהן התנהגויות מכוונות עצמית והן התנהגויות נשלטות הן מוטיבציוניות או מכוונות, אך תהליכי הוויסות שלהן שונים לחלוטין. זאת ועוד, נראה להלן שהתכוונות של הרכיבים ההתנסותיים וההתנהגותיים שלהן שונים בהתאם.

## צרכים אנושיים

רוב התאוריות העכשוויות על מוטיבציה מתמקדות במטרות או בתוצאות ובאמצעים המובילים לתוצאות המבוקשות (ראו Eccles, 1983; Dweck, 1986; Bandura, 1977). תאוריות כאלה עוסקות בכיוון ההתנהגות (כלומר, בתהליכים המכוונים את ההתנהגות אל התוצאות הרצויות), אך אינן עוסקות בשאלה מדוע תוצאות מסוימות הן רצויות. על כן, הן אינן מטפלות בסוגיה של מקור האנרגיה של ההתנהגות (energization).



38

שלא כמו התאוריות האחרות, תאוריית ההכוונה העצמית אכן מטפלת בסוגיית האנרגיזציה ובסוגיית ההכוונה, באמצעות הנחת היסוד שלה על צרכים פסיכולוגיים בסיסיים הטבועים בחיים האנושיים. התאוריה מתמקדת בראש ובראשונה בשלושה צרכים בסיסיים כאלה: הצורך במסוגלות, הצורך בקשר והצורך באוטונומיה (או בהכוונה עצמית - self determination). מסוגלות כוללת הבנה כיצד להשיג תוצאות חיצוניות או פנימיות מסוימות וכיצד להיות יעיל בביצוע הפעולות הנדרשות לכך; קשר כרוך בפיתוח קשרים בטוחים ומספקים עם אחרים בסביבתו החברתית של האדם; ואוטונומיה עוסקת ביזמה עצמית ובוויסות עצמי של מעשיו של האדם.

המושג "צרכים", כאשר משתמשים בו בצורה הכרוכה במספר קטן של צרכים פנימיים רחבים, הוא שימושי מכמה סיבות (Deci, in press). ראשית, הוא מספק תוכן לטבע האדם; כלומר, הוא פונה לשאלה האם קיימות אצל בני האדם תכונות מוטיבציוניות אוניברסליות. שנית, הוא מספק בסיס לצירוף ולשילוב של מגוון תופעות שבמבט שטחי אינן נראות קשורות זו לזו. שלישית, וחסוב במיוחד לדיוננו, מושג זה מאפשר לציין את התנאים הסביבתיים שיסייעו למוטיבציה, לביצוע ולהתפתחות. שלושת אלה יגיעו לשיאם בסביבות חברתיות המאפשרות לספק את הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים למסוגלות, לקשר ולאוטונומיה. הזדמנויות לספק כל אחד מצרכים אלה תורמות להיותנו בעלי מוטיבציה; עם זאת, הזדמנויות לספק את הצורך באוטונומיה הן תנאי הכרחי כדי שנוכל להיות בעלי הכוונה עצמית ולא נשלטים.

### הכוונה עצמית: מוטיבציה פנימית וחיצונית

אנו מבצעים התנהגויות של מוטיבציה פנימית לשם עצמן - מתוך הנאה וסיפוק על עצמם ביצוען. אנשים בעלי מוטיבציה פנימית יעסקו בפעילויות המעניינות אותם מרצונם החופשי, מתוך תחושה של עשייה רצונית וללא כל צורך בתגמולים חומריים או באילוצים (Deci & Ryan, 1985). ילד הקורא

ספר בשל התענוג הפנימי שבכך, מונע פנימית לפעילות זאת. התנהגויות מתוך מוטיבציה פנימית מייצגות את האב טיפוס של הכוונה עצמית - הן נובעות מתוך העצמי ומקבלות אישור מלא.

מצד שני, התנהגויות של מוטיבציה חיצונית הן אינסטרומנטליות מטבען. הן אינן מתבצעות מתוך עניין אלא בשל האמונה שהן אינסטרומנטליות לקראת תוצאות מובחנות. במחקרים מוקדמים על מוטיבציה פנימית וחיצונית (לדוגמה, Deci, 1971), שתי צורות המוטיבציה נראו מנוגדות זו לזו, כך שהתנהגויות מונעות חיצונית נתפסו כלא-מכוונות עצמית. לאחרונה הציעו התאוריה והמחקר שקיים מגוון סוגים של התנהגויות מונעות חיצונית, השונים זה מזה במידה שבה הם מייצגים תגובות מכוונות עצמית לעומת תגובות נשלטות (Ryan & Connell, 1989). זוהו ארבעה סוגים של מוטיבציה חיצונית (Deci & Ryan, 1985): ויסות מבחוח, ויסות מוחדר (introjected), ויסות הזדהותי ויסות משלב. הטיעון נסב סביב המושג של הפנמה.

**הפנמה.** הפנמה היא תהליך פרו-אקטיבי אשר באמצעותו אנשים משנים את הוויסות על-ידי נסיבות חיצוניות לוויסות על-ידי תהליכים פנימיים (Schafer, 1968). לדוגמה, ילד שאינו מעוניין לשנן את ערי הבירה של המדינות השונות לא יהיה בעל מוטיבציה פנימית לעשות כן, והלמידה שלו תצריך תוצאות מקריות כגון שבח של המורה. הפנמה היא התהליך שבאמצעותו הוויסות של לימוד הגאוגרפיה על-ידי הילד עשוי להפוך לפנימי, כך שלא יזדקק עוד למקריות חיצונית. בתאוריה של הכוונה עצמית, הפנמה נתפסת כתהליך מוטיבציוני. אנו מאמינים: (א) שבני האדם הם בעלי מוטיבציה פנימית (מתוך שלושת הצרכים הבסיסיים) להפנים ולמזג בתוך עצמם את הוויסות של פעילויות לא-מעניינות המשרתות תפקוד יעיל בעולם החברתי; (ב) שהמידה שבה תהליך ההפנמה והשילוב מתקדם בייעילות היא פונקציה של הסביבה החברתית.

הפנמה אופטימלית מביאה לשילוב מלא של הוויסות אל תוך העצמי, אם כי קיימות גם צורות פחות אופטימליות של הפנמה (Ryan, 1991). תאוריית ההכוונה העצמית מניחה שארבעת הסוגים של מוטיבציה חיצונית נובעים ממידות שונות של יעילות תהליך ההפנמה. סגנונות הוויסות הנובעים מכך מצויים, על כן, בנקודות שונות על-פני רצף אוטונומיה המתאר את מידת ההפנמה ושילוב שלהם.

**ויסות חיצוני.** ויסות חיצוני מתייחס להתנהגויות שמוקד היזמה לגביהן הוא מחוץ לאדם, לדוגמה: הצעת פרס או איום בעונש. תלמיד המבצע את המשימה כדי לזכות בשבח מן המורה או כדי להימנע מעימות עם ההורים, מווסת מבחוח. ההתנהגות מבוצעת בשל מקריות חיצונית, ומקריות זאת נחשבת כמוקד יזמה וויסות. ויסות מבחוח מייצג את הצורה הפחות מכוונת עצמית של מוטיבציה חיצונית.

**ויסות מוחדר.** "בליעת" הוויסות תוך אי-קבלתו היא הבסיס לוויסות המוחדר. ויסות כזה כרוך בכללים או בדרישות מופנמים המפעילים לחץ על הפרט להתנהג באורח נאות, ומחוזקים על-ידי איום בסנקציות (כגון רגש אשם) או בהבטחת תגמולים (כגון רגש עליונות). אף על פי שהוויסות המוחדר מצוי בתוך האדם, הוא אינו חלק מן העצמי המשולב (Deci & Ryan, 1991), כך שהתנהגות המווסתת על-ידי החדרות אינה נחשבת למכוונת עצמית. תלמיד המגיע לכיתה בזמן כדי שלא לחוש שהוא אדם רע, מווסת על-ידי החדרות. הוא לא הזדהה עם הוויסות כך שזה הפך לחלק מהעצמי שלו, והדייקנות אינה נובעת מבחירה אלא מכפייה פנימית. בקצרה, אף על פי שוויסות מוחדר הוא פנימי לאדם, הוא דומה יותר לשליטה חיצונית מאשר לצורות של הכוונה עצמית, כי הוא כרוך בכפייה או בפיתוי ואינו נובע מבחירה אמתית.

**ויסות הזדהותי.** ויסות הזדהותי מתרחש כאשר האדם לומד להעריך את ההתנהגות, מזדהה אתה ומקבל את תהליך הוויסות. עם ההזדהות, תהליך הוויסות הופך לחלק מלא מן העצמי, כך שהאדם מבצע את הפעילות ביתר רצון. התנהגויות המווסתות בדרך זו נחשבות לאוטונומיות או

מכוונות עצמית יותר מאשר התנהגויות המווסתות על-ידי מקריות חיצונית או על-ידי החדרות, מכיוון שההזדהות מאפשרת לנו תחושה של בחירה או של רצונית בהקשר לפעילות. דוגמה לכך היא תלמיד העושה מרצונו עבודה נוספת במתמטיקה, מתוך אמונה שהדבר חשוב להמשך הצלחתו במתמטיקה. המוטיבציה היא חיצונית מכיוון שהפעילות מתבצעת בעיקר בשל שימושיותה או בשל היותה אינסטרומנטלית לקראת המטרה של שיפור הביצוע המתמטי והצלחה במאמצים בעתיד, ולא מתוך עניין. יחד עם זאת, זוהי התנהגות מכוונת עצמית יחסית, מכיוון שהתלמיד מבצע אותה מרצון, מסיבות אישיות, ולא כתוצאה מלחץ חיצוני.

**ויסות משלב (אינטגרטיבי).** ויסות משלב הוא צורת המוטיבציה החיצונית המתקדמת ביותר מבחינה התפתחותית. תהליך הויסות משולב במקרה זה במלואו בתחושת העצמי הלכידה של היחיד; כלומר, ההזדהויות נטמעות הדדית אל תוך הערכים, הצרכים והזהויות של הפרט. נער עשוי למשל להיות מצד אחד בעל הזדהות עם היותו תלמיד טוב, ומצד שני - עם היותו ספורטאי מצטיין. ייתכן ששתי הזדהויות אלה ייראו לתלמיד כסותרות זו את זו והדבר יגרום לו למתח, גם אם הוא מעריך את שתיהן. רק כאשר שתי הזדהויות ישתלבו זו בזו וייצרו הרמוניה זו עם זו ועם תחושת העצמי הכוללת של התלמיד, יושלם תהליך ההפנמה. כאשר תהליכי הויסות משולבים, ההתנהגות מבטאת את זהות הפרט - למה הוא מייחס ערך וחשיבות. התנהגויות המווסתות על-ידי תהליכים משולבים הן מכוונות עצמית לחלוטין, ומופיעות בעיקר בשלב הבגרות.

ויסות משלב קרוב במקצת למוטיבציה פנימית, בכך ששתיהן צורות של ויסות עצמי אוטונומי. כך, התכונות הנקשרות להתנהגות המונעת מבפנים - כגון התנהגות מרצון, יצירתיות, הבנה מושגית או אינטואיטיבית - עשויות לשמש כסמנים אובייקטיביים של מידת השילוב של הויסות החיצוני. עם זאת, מוטיבציה פנימית וויסות משלב שונים זו מזו. מוטיבציה פנימית מתאפיינת בעניין בפעילות עצמה, בעוד שויסות משלב מתאפיין בחשיבותה של הפעילות לתוצאה המוערכת על-ידי הפרט.

לאחרונה נבנו כמה שאלונים להערכת סגנונות ויסות (לדוגמה, Blais, Sabourin, Boucher, & Vallerand, 1990; Ryan & Connell, 1989; Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989; Vallerand & O'Connor, 1991). שאלונים אלה שונים זה מזה בגיל הנבדקים שאליהם הם מכוונים, בתחומי ההתייחסות שלהם וכן במספר המבנים ההנעתיים שהם מעריכים, מתוך השישה (חוסר מוטיבציה, ויסות חיצוני, ויסות מוחרר, ויסות הזדהותי, ויסות משלב, ויסות פנימי). עם זאת, הסולמות השונים נשענים על יסודות תאורטיים משותפים, והניבו בניסויים תוצאות משלימות.

שני הסולמות הרלוונטיים ביותר לדיון הנוכחי על המוטיבציה בחינוך הם "השאלון האקדמי של ויסות עצמי" (Academic Self-Regulation Questionnaire, ASRQ; Ryan & Connell, 1989) וכן "הסולם האקדמי של מוטיבציה" (Academic Motivation Scale, AMS; Vallerand et al., 1989). ה-ASRQ תוכנן בעיקר לתלמידים בכיתות הגבוהות של בית הספר היסודי ובחטיבת הביניים. הוא כולל ארבעה תת-סולמות המודדים מוטיבציה חיצונית, מוחררת, צורות הזדהויות של מוטיבציה חיצונית וכן מוטיבציה פנימית. הוא מתמקד בהנעת התלמידים לביצוע פעילויות הקשורות לבית הספר (ועל כן אינו מעריך חוסר מוטיבציה), ומבקש מהם לציין את מידת נכונותן של סיבות שונות. שילוב לא נכלל ב-ASRQ בשל ההנחה שהתלמידים צעירים מכדי להגיע לתחושת שילוב בהקשר לפעילויות אלה. הסולם מציג גזע ואחריו כמה סיבות, כגון "אני מכין את שיעורי מפניי"; "שאהיה בצרות אם לא אעשה כן" (חיצוני); "שארגיש רע עם עצמי אם לא אעשה כן" (מוחרר); "שחשוב לי להכין את שיעורי" (הזדהותי); "שאני נהנה מהכנת השיעורים" (פנימי).

ה-AMS (Vallerand et al., 1989) גם הוא מעריך ויסות חיצוני, מוחרר והזדהותי וכן מוטיבציה פנימית, אך מודד גם חוסר מוטיבציה. סולם זה תוכנן לתלמידי מכללות, ותבניתו דומה

לזו של ריאן וקונל (Ryan and Connell, 1989) ב-ASRQ. נסקור להלן מחקרים שהשתמשו בשאלונים אלה כמו גם בשיטות אחרות הרלוונטיות להכוונה עצמית.



## מוטיבציה ותוצאות חינוכיות

מחקרים עדכניים קישרו מוטיבציה מתוך הכוונה עצמית לתוצאות חינוכיות שונות בכל טווח הגילים, מן הכיתות הראשונות של בית הספר היסודי ועד לתלמידי מכללה. אחדים ממחקרים אלה (כגון Daoust, Vallerand, & Blais, 1988; Vallerand, 1991; Vallerand & Bissonnette, in press) מצאו שתלמידים בעלי צורות מוטיבציה של הכוונה עצמית חזקה יותר לביצוע משימות בית הספר נטו להישאר בבית הספר יותר מאשר תלמידים בעלי מוטיבציה פחותה של הכוונה עצמית. חוקרים אחרים (כגון Grolnick, Ryan, & Deci, in press; Pintrich & De Groot, 1990) קישרו בין מוטיבציה פנימית לבין צורות אוטונומיות של מוטיבציה חיצונית לביצוע אקדמי חיובי.

41

זיהינו קודם לכן הבנה מושגית והסתגלות אישית כתוצאות החינוכיות החשובות ביותר. כמה מחקרים התמקדו בזמן האחרון ביחס של מוטיבציה לתוצאות אלה. אחדים מהם (Grolnick and Ryan, 1987; Grolnick et al., in press) מצאו שתלמידי בית ספר יסודי שדיווחו על מוטיבציה אוטונומית יותר לביצוע משימות בית הספר, הפגינו ככלל למידה מושגית רבה יותר וזכירה טובה יותר מאשר אלה שדיווחו על מוטיבציה אוטונומית פחותה. ניסוי שנערך בקרב תלמידי מכללה (Benware and Deci, 1984) הניב תוצאות דומות. תלמידים ששיננו חומר מסוים כדי להשתמש בו דיווחו על יתר מוטיבציה פנימית ללמידה והפגינו הבנה מושגית רבה יותר מאשר תלמידים שלמדו את החומר כדי לעמוד בבחינה. נמצא גם (Grolnick & Ryan, 1987) שתלמידי בית ספר יסודי שנתבקשו לשנן חומר כדי להיבחן עליו הפגינו עניין פחות ולמידה מושגית גרועה יותר מאשר אלה שנתבקשו לשנן את החומר מבלי שהוזכר מבחן. עם זאת, ההתניה במבחן גרמה להגברת זכירת החומר המשונן לטווח קצר - פחות משבוע - עד שנעלמה.

גוטפריד (Gottfried, 1985, 1990) מדדה מוטיבציה פנימית לנושאים מוגדרים כגון מתמטיקה וקריאה בכיתות הנמוכות והגבוהות של בית הספר היסודי ובחטיבת הביניים. היא דיווחה על מתאמים חיוביים משמעותיים בין מוטיבציה פנימית לבין הישגים (כפי שנמדדו במבחני הישגים תקינים ובהערכות המורים). הקשר בין מוטיבציה פנימית לבין ביצוע אקדמי נמצא גם במחקרים משלימים (Lloyd and Barenblatt, 1984; Haywood and Burke, 1977).

מחקרים אחרים התמקדו בהסתגלות אישית - כלומר בתוצאות רגשיות - המנובאת על-ידי משתנים הנעתיים. במחקר אחד (Vallerand et al., 1989) נמצא שתלמידים בעלי מוטיבציה פנימית גבוהה יותר וויסות הזדהותי הפגינו בכיתה רגשות חיוביים יותר, הנאה רבה יותר מן העבודה האקדמית, ושביעות רצון רבה יותר מבית הספר מאשר תלמידים שהפרופיל הנעתי שלהם היה

אוטונומי פחות. גם במחקר אחר (Ryan and Connell, 1989) נמצאו מתאמים חיוביים בין סגנונות הוויסות האוטונומיים לבין הנאה מבית הספר, בעוד שסגנונות הוויסות הנוטים יותר לשליטה התגלו כקשורים בחרדה רבה יותר ובהתמודדות מוצלחת פחות עם כישלון. לבסוף, נמצא קשר חיובי (Deci, Schwartz, Sheinman, and Ryan, 1981) בין מוטיבציה פנימית לבין הערכה עצמית של תלמידים. נראה ממחקרים אלה ואחרים (כגון Connell & Wellborn, 1990) שתלמידים המונעים פנימית ללימודים שפיתחו סגנונות אוטונומיים יותר של ויסות נוטים יותר להישאר בבית הספר, להגיע להישגים, להפגין הבנה מושגית, ולהסתגל יותר מאשר תלמידים בעלי סוגי מוטיבציה פחות מכוונים עצמית. נראה, על כן, שראוי לחקור את התנאים החברתיים-הסביבתיים המקדמים צורות מוטיבציה המכוונות עצמית.

## השפעות חברתיות-סביבתיות על תלמידים

מחקרים רבים הוקדשו בשני העשורים האחרונים לבדיקת הדרך שבה היבטים שונים של הסביבה החברתית משפיעים על מוטיבציה פנימית ועל ויסות עצמי אוטונומי, ומכאן - על איכות הביצוע. השערה מרכזית של התאוריה של הכוונה עצמית היא שסביבות חברתיות התומכות במסוגלות, בקשר ובאוטונומיה, יקדמו פעילות מכוונת (כלומר, מוטיבציונית). זאת ועוד, תמיכה באוטונומיה תקדם את היותה של הפעולה המוטיבציונית מכוונת עצמית (ולא נשלטת). כך, תמיכה במסוגלות (לדוגמה, משוב חיובי) תגביר את המוטיבציה בכללה; אך המוטיבציה הפנימית וההפנמה המשולבת יוגברו רק כאשר התמיכה תסופק בצורה התומכת באוטונומיה (Ryan, 1982). בדומה לכך, תמיכה בקשר (לדוגמה, מעורבות בין-אישית של הורים ומורים) תגביר את המוטיבציה בכלל, אך תגביר מוטיבציה פנימית והפנמה משולבת רק כאשר האחרים המעורבים יתמכו באוטונומיה (Grolnick & Ryan, 1989). במידה שהסביבות החברתיות לא מאפשרות סיפוק של שלושת הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים של מסוגלות, קשר ואוטונומיה, הם יפחיתו את המוטיבציה, יפגעו בתהליך ההתפתחות הטבעי, ויגרמו לניכור ולביצוע דל יותר.

מחקרים הבוחנים השערות אלה נערכו במעבדה, בבתי ספר ובבתים פרטיים. בכמה מחקרים נבחנו השפעות הגורמים המבניים או האירועים המצביים, כגון תגמולים וקביעת לוחות זמנים מוגדרים. באחרים הוערכה השפעת האקלים הבין-אישי הכללי. במרבית המחקרים הייתה המוטיבציה הפנימית המשתנה התלוי; במחקרים מאוחרים יותר נבחנה ההפנמה על-ידי התמקדות בוויסות הזדהותי או משולב כמשתני התוצאה.

## תמיכה במסוגלות ובקשר

על-פי התאוריה של הכוונה עצמית, תמיכות במסוגלות (כגון אתגרים אופטימליים ומשוב על ביצוע) ובקשר (כגון מעורבות ההורים וקבלה על-ידי עמיתים) מסייעות למוטיבציה. עם זאת, תמיכות כאלה יסייעו למוטיבציה פנימית ולהפנמה משולבת רק במידה שיהיו מלוות בסביבות בין-אישיות התומכות באוטונומיה ולא בהקשרים שולטים. אמנם יש לערוך עוד מחקר רב בנוון, אך מחקרים שנסקרו להלן מספקים תמיכה מסוימת לקביעות אלה.

מחקרים שונים בחנו את ההשפעות של תמיכות במסוגלות ובקשר על מוטיבציה והפנמה. לדוגמה, נמצא שמשוּב חיובי מגביר ככלל את המוטיבציה הפנימית על-ידי קידום המסוגלות



## 43

הנתפסת (ראו Vallerand, 1983; Harackiewicz & Larson, 1986; Blanck, Reis, & Jackson, 1984), אף על פי שמחקרים אחדים הראו שקידום זה מתרחש רק כאשר המשוב מלווה בתמיכה באוטונומיה (Fisher, 1978; Ryan, 1982). כאשר ההקשר הכללי הוא זה של שליטה, סביר יותר שיופיעו צורות נשלטות של מוטיבציה חיצונית (Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1991). כך למשל ביטויי שבח לתלמידים על הצלחתם בפעילות חינוכית יזומה על-ידיהם עשוי לעורר תחושה של מסוגלות ומוטיבציה פנימית, בעוד שביטויי שבח על ביצוע מה שהיו "צריכים" לעשות או מה שנאמר להם לעשות יגרום להם לחוש נשלטים, ויגרור הפחתת המוטיבציה הפנימית וחיזוק צורות לא-אוטונומיות של מוטיבציה חיצונית.

משוב שלילי, בין אם הוא ניתן באורח בין-אישי ובין אם באורח אישי בצורת כישלון, נמצא ככלל כגורם המחליש את המוטיבציה הפנימית על-ידי הפחתת המסוגלות הנתפסת (Deci, Cascio, & Krusell, 1973), וכמה מחקרים הראו שהפחתה במסוגלות הנתפסת גוררת תחושה של חוסר מוטיבציה וחוסר אונים (Boggiano & Barrett, 1985).

ולרנד וריד (Vallerand and Reid, 1984, 1988) מצאו רמות גבוהות יותר של מוטיבציה פנימית לאחר משוב חיובי מאשר לאחר משוב שלילי, וניתוח נתיבים הראה שמסוגלות נתפסת היא שתיווכה בין המשוב לבין השינויים במוטיבציה פנימית. מחקרי שדה קישרו גם הם בין מסוגלות נתפסת לבין מוטיבציה פנימית וויסות עצמי הזדהותי, הן בתלמידי החינוך הרגיל (Grolnick et al., in press; Vallerand et al., 1989) הן בתלמידי החינוך המיוחד (Deci, Hodges, Pierson, & Tomassone, in press).

מחקרים בודדים בלבד נערכו על ההשפעות של מעורבות בין-אישית או של קרבה מצד מבוגרים על המוטיבציה הפנימית של ילדים ועל הוויסות העצמי האוטונומי. קיימות עדויות לכך שכאשר נשללת מילדים המעורבות הבין-אישית שהם שואפים לה, הם עלולים לאבד את המוטיבציה הפנימית (Anderson, Manoogian, & Reznick, 1976). מחקרי שדה על מעורבות בין-אישית, שהשתמשו בשיטות של ריאיון ושאלונים, הצביעו גם הם על כך שהורים ומורים



המעורבים יותר במעשי הילדים גורמים לילדים להיות בעלי מוטיבציה ובעלי הכוונה עצמית גבוהות יותר, במיוחד כאשר המעורבות מלווה בתמיכה באוטונומיה (ראה Grolnick & Ryan, 1989; Grolnick et al., in press).

## תמיכה בהכוונה עצמית

חוקרים רבים בחנו את תוצאות ההשפעות התומכות באוטונומיה, לעומת אלה התומכות בשליטה, על מוטיבציה פנימית והפנמה של הוויסות. בקבוצה אחת של מחקרים הופעלו אירועים הסביבתיים כגון הצעת תגמול, קביעת לוחות זמנים מחייבים, או הענקת בחירה, כדי לבחון את השפעותיהם על מוטיבציה פנימית או על הפנמה. התוצאות מרמזות על הגורמים הסביבתיים הנוטים ככלל לתמוך באוטונומיה ועל אלה הנוטים לתמוך בשליטה. כמו כן נמצא שהקשר בין-אישי, כפי שהופעל בסגנונו הבין-אישי של החוקר, יכול למתן את השפעות האירועים החיצוניים. כך, השפעות של אירועים מוגדרים כגון תגמולים מצביים או הגבלות השתנו בהתאם לצורת הצגתם על-ידי הנסיין - בסגנון תומך באוטונומיה או בסגנון בכוונת שליטה. מערכת אחרת של מחקרים נעשתה בבתי ספר ובבתים פרטיים כדי לבחון את היחס בין הקשרים בין-אישיים כלליים (כפי שהוערכו בשאלונים או בראיונות) לבין מוטיבציה פנימית או הפנמה של תלמידים בנסיבות אלה. נדון במחקרים אלה לפי קבוצותיהם.

**השפעות של אירועים חיצוניים.** תגמולים כגון פרסים וכסף מנוצלים לעתים קרובות בבתי ספר ובבתים פרטיים כאמצעי למוטיבציה להתנהגות רצויה. השפעתם על מוטיבציה פנימית נבחנה בכמה מחקרים. נמצא שכאשר התלמידים קיבלו תגמול כגון תשלומי כספים (Deci, 1971), תגמולי הצטיינות במשחק (Lepper, Green & Nisbett, 1973) או פרסים על השתתפות בפעילות מעניינת (Harackiewicz, 1979), הם נטו לאבד עניין ורצון לעסוק בפעילות לאחר שהתגמולים הופסקו, בהשוואה לתלמידים שעסקו בפעילות ללא תגמולים. תוצאות דומות התקבלו כאשר הנבחנים ביצעו פעילות מעניינת כדי להימנע מתוצאות שליליות (Deci & Cascio, 1972).

השימוש בתגמולים מובטחים או באיום בעונש הוא אסטרטגיה נפוצה ביותר. עם זאת, המחקר על מוטיבציה פנימית (כגון Ryan, Mims, & Koestner, 1983) ועל הפנמה (כגון Freedman, 1965) חזר והראה שלמרות שמצבים אלה עשויים לשמש לצורך שליטה בהתנהגות כל עוד הם מופעלים, הם נוטים גם לפגוע במוטיבציה הפנימית למשימות מעניינות ולעכב את הפנמה של הוויסות למשימות לא-מעניינות (Deci et al., 1991).

הערכות ביצוע נפוצות במערכות החינוך בצורת ציונים, משוב מילולי או הערכה בכתב. המחקר חוזר ומראה שכאשר ההערכות מודגשות או מובלטות, הן חותרות תחת המוטיבציה הפנימית (Smith, 1974), תחת הלמידה המושגית (Benware & Deci, 1984) ותחת היצירתיות (Amabile, 1979). הדבר דומה גם לגבי השגחה (לדוגמה, Lepper & Greene, 1975).

אירועים חיצוניים אחרים המותווים כדי לעורר מוטיבציה או לשלוט באנשים - כולל לוחות זמנים מוגדרים (Amabile, DeJong, & Lepper, 1976), מטרות כפויות (Mossholder, 1980) ותחרות (Deci, Betley, Kahle, Abrams, & Porac, 1981; Vallerand, Gauvin, & Halliwell, 1986; Vallerand, Hamel, & Daoust, 1991) - הפחיתו גם הם את המוטיבציה הפנימית. הנושא המשותף לכל הממצאים האלה הוא שכל אחד מן האירועים שנזכרו משמש כדי ללחוץ על התלמיד לחשוב, להרגיש או להתנהג בצורה מכוונת. אין זה מפתיע, על כן, שמציאות האירוע משמשת סימן לתלמיד שהוא נתון לשליטה. שליטה באמצעות מצב חיצוני נוטה להפחית את תחושת

האוטונומיה של הפרט, מטפחת מוקד סיבתיות נתפס חיצוני, מפחיתה על-ידי כך את המוטיבציה הפנימית ומעכבת את ההפנמה.

האם קיימים אירועים סביבתיים מסוימים שיטפחו את חוויית ההכוונה העצמית ויגבירו בכך את המוטיבציה הפנימית או את ההפנמה המשולבת? שני אירועים כאלה אכן זוהו. חוקרים מצאו (Zuckerman, Porac, Lathin, Smith & Deci, 1978) שכאשר אפשרו לתלמידי מכללה לבחור בין משימות שונות ולקבוע את משך הזמן המוקצב לכל אחת, הם הונעו פנימית יותר מאשר נבדקים שהוכתבו להם המשימות ומשכי הזמן. תוצאות דומות התקבלו גם עם ילדים (Swann & Pittman, 1977). זאת ועוד, נמצא במחקר על הפנמה (Deci et al., 1991) שהדגשת הבחירה במקום נקיטת סגנון של שליטה, תרמה להפנמת הוויסות של פעילות לא-מעניינת על-ידי הנחקרים.

מחקרים אחרים הצביעו גם הם על כך שכאשר אנשים מתבקשים לבצע פעילות לא-מעניינת, או לבצע פעילות מעניינת בדרך שאינם רגילים בה, הכרה בתחושת האי-נחת שלהם מן המשימה או מן הדרך שנתבקשו לבצע מסייעת לתחושת ההכוונה העצמית שלהם. הכרה כזו גרמה להתמדה במוטיבציה הפנימית (Koestner, Ryan, Bernieri, & Holt, 1984) והגבירה את ההפנמה (Deci et al., 1991). מחקרים אלה מלמדים שהענקת הזדמנות לתלמידים בסביבה חינוכית להשתתף בקבלת החלטות בקשר לפעילויות החינוכיות מעודדת את ויסות הפעילויות מתוך הכוונה עצמית, ומביאה קרוב לוודאי לתוצאות של למידה מועילה והסתגלות טובה.

## 45

**הקשרים בין-אישיים.** חינוכאים יהיו בוודאי מודאגים מן ההכרה שרבים מן המבנים והנהלים התקניים בחינוך של היום נוטים להיתפס כשולטים ולהיות בעלי תוצאות שליליות להתפתחות הוויסות העצמי האוטונומי. כיצד נוכל, על כן, לנצל אירועים ומבנים רלוונטיים למוטיבציה בצורות שלא יהיו בעלי השלכות שליליות?

התשובה נעוצה לרעתנו בעובדה שאירועים מצביים כגון תגמולים ומשוב מוגשים במסגרת של אווירה בין-אישית כללית. כמה ניסויי מעבדה הראו שהסגנון הבין-אישי הננקט על-ידי מפעיל האירוע משפיע במידה רבה על תוצאותיו.

אירועים כגון משוב חיובי (Ryan, 1982), תגמולים תלויי-ביצוע (Ryan et al., 1983) ומגבלות (Koestner et al., 1984) הופעלו במחקרי המעבדה באחת משתי צורות: בשפה וסגנון ששידרו שליטה ולחץ (במילים כגון "צריכים" או "חייבים"), או בשפה וסגנון לא-שולטים שרמזו על אפשרות בחירה. התוצאות הראו בעקיבות שאורח ההצגה היה חשוב. אף על פי שמשוב חיובי למשל נוטה לטפח מוטיבציה פנימית, הוא הפחית אותה כאשר הוצג באורח שולט; ואף על פי שתגמולים נוטים להפחית את המוטיבציה הפנימית, הם גרמו להתמדתה או אף הגבירו אותה כאשר השפה או סגנון ההצגה היו ללא לחץ והורו על מסוגלות. סגנון הצגה לא-שולט הוכח כתורם להפנמת הוויסות ולאחר מכן לוויסות עצמי אוטונומי (Deci et al., 1991). ייתכן אם כך שאפשר לנצל טכניקות רבות של מוטיבציה הנוטות להיות שולטות בצורות לא-מעכבות. דבר זה מחייב שמפעילי אירועים כאלה יוכלו לאמץ את מסגרת ההתייחסות של המקבלים, ויציגו את האירועים בדרך שלא תיתן להם תחושה של היותם כלי משחק בלבד (deCharms, 1968).

**האקלים בכיתה.** תוצאות המשלימות את ניסויי המעבדה שנזכרו לעיל התקבלו גם בהקשר של כיתה הלימוד. מחקר אחד (Deci, Schwartz, et al., 1981) השתמש במכשיר להערכת סגנונות המורים, מתוך מחשבה שמורים מסוימים מכוונים לתמיכה באוטונומיה של תלמידיהם, בעוד שאחרים מכוונים לשליטה בהתנהגות של תלמידיהם. כמובן שמכוונות המורה משפיעה על האקלים הכללי בכיתה, והתוצאות גילו שהתלמידים בכיתה של מורה התומך באוטונומיה הפגינו מוטיבציה פנימית, מסוגלות נתפסת והערכה עצמית גבוהות יותר מאשר תלמידים בכיתות של מורים שולטים.

מחקר אחר (Ryan and Grolnick, 1986) העריך תפיסות של תלמידי בית ספר יסודי בקשר למידת התמיכה באוטונומיה או השליטה בכיתה. תלמידים שתפסו את המורה כתומך באוטונומיה דיווחו על רמות גבוהות יותר של מוטיבציה פנימית, של מסוגלות נתפסת ושל הערכה עצמית מאשר תלמידים שתפסו את המורה כשולט.

ולרנד (Vallerand, 1991) ביקש מתלמידים למלא את שאלון ה-AMS (Vallerand et al., 1989), וכמו כן לדרג את מידת התמיכה באוטונומיה או את השליטה של המורים. נמצא קשר חיובי בין תפיסת התלמידים באשר לתמיכה באוטונומיה מצד המורה לבין צורת המוטיבציה של הכוונה עצמית (כלומר, מוטיבציה פנימית וויסות עצמי הזדהותי), וכן בין תפיסת התלמידים את המורה כשולט לבין צורות מוטיבציה של אי-הכוונה עצמית (כלומר, ויסות חיצוני וחוסר מוטיבציה).

לבסוף, באחד המחקרים (deCharms, 1976) קבוצת מורים הודרכה לתמיכה באוטונומיה, עובדה שגרמה להגברת המוטיבציה הפנימית והעלתה את רמת ההישגים של התלמידים בהשוואה לתלמידיהם של מורים שלא עברו הדרכה כזאת.

**הקשרים של הבית הפרטי.** הנעת התלמידים לפעילויות בית הספר מושפעת לא רק מחוויותיהם בבית הספר אלא גם מחייהם בבית. מחקרים באמצעות ראיונות ושאלונים גילו שסגנונם של ההורים באשר לתמיכה באוטונומיה לעומת שליטה (ומעורבות) משפיעים על הוויסות העצמי של התלמידים בעבודת בית הספר וכן על הישגיהם בלימודים. ילדיהם של הורים שנחשבו על-ידי מעריכיהם מקצועיים כתומכים באוטונומיה וכמעורבים (Grolnick & Ryan, 1989), או שנתפסו ככאלה על-ידי ילדיהם בגיל בית הספר היסודי (Grolnick et al., in press), היו בעלי מוטיבציה פנימית גבוהה יותר ואוטונומיים יותר בוויסות העצמי. ילדים אלה של הורים מעורבים ותומכים באוטונומיה גם הגיעו להישגים גבוהים יותר בבית הספר מאשר ילדיהם של הורים שולטים ולא-מעורבים.

ולרנד (Vallerand, 1991) ערך מחקר דומה בבתי ספר תיכוניים, ומצא שככל שהתלמידים תפסו את הוריהם כתומכים יותר באוטונומיה, דיוקנם המוטיבציוני התאפיין בהכוונה עצמית גבוהה יותר; בניגוד לכך, ככל שהתלמידים תפסו את הוריהם כשולטים יותר, דיוקנם המוטיבציוני התאפיין בהכוונה עצמית נמוכה יותר. ובכך, השפעות הבית הפרטי מקבילות לאלה של בית הספר.

## מוטיבציה של התלמידים: כיוונים עתידיים

כמה כיווני מחקר חשובים לעתיד עולים מתוך מתווה תאוריית ההכוונה העצמית ומתוך סקירת המחקר על מוטיבציה פנימית והפנמה. נדון כאן באחדים מהם.

**ייחוס ערך.** כדי שתלמידים יהיו מעורבים באורח פעיל בעשייה החינוכית, עליהם לייחס ערך ללמידה, להישג ולהגשמה גם באשר לנושאים ולפעילויות שאינם מעניינים אותם (Ryan & Stiller, 1991). שלא כמו מרבית התאורטיקנים, אנו מניחים שקיימת מוטיבציה להפנים את הוויסות של התנהגויות לא-מעניינות שהן בעלות ערך לתפקוד אפקטיבי. בניסוי מעבדה ראשוני (Deci et al., 1991) ובמחקר שדה ראשוני (Grolnick & Ryan, 1989) נמצא שהפנמה לקראת צורות הוויסות של הכוונה עצמית היא יעילה ביותר כאשר (א) התלמידים מבינים את ערך הפעילות לגביהם, (ב) ניתנת להם בחירה בקשר לפעילות תוך לחץ מזערי, (ג) קיימת הכרה ברגשותיהם ובפרספקטיבות שלהם. גורמים אלה תומכים בהכוונתם העצמית. כאשר ערך הפעילות מופנם, אין זה גורם בהכרח יתר עניין בפעילות או יתר מוטיבציה פנימית לבצע אותה, אלא יתר רצון לבצעה בשל חשיבותה האישית.

לדעתנו, אי-אפשר להבין במלואה את סוגיית ייחוס הערך לפעילות חינוכית במונחים של הספקת מידע על ציפיות ותוצאות, מפני שהמפתח לרכישת ערכים הוא תחושת חירות לאמץ אותם לעצמך. ייחוס ערך נובע מהפנמה ושילוב, הדורשות שהתלמיד יחוש כשיר, מקושר ואוטונומי בעת ביצוע הפעילויות.

**התפתחות.** הזכרנו לעיל ארבעה תהליכי ויסות רלוונטיים להתנהגות מוטיבציונית המתעוררת מבחוץ (חיצוני, מוחדר, מזוהה ומשלב), ודנו בהם במונחים של דרגות שונות של הכוונה עצמית המשתקפת בהם. בעבודתנו האמפירית עד כה טיפלנו במושגים אלה כבמשתנים של הבדלים אישיים, והערכנו את המידה שבה כל אדם מבטא כל סוג של סגנון ויסות. לא בדקנו לעומק את הופעתם ההתפתחותית של סגנונות אלה. אין זה ברור למשל אם קיים רצף לא-משתנה בהופעת סגנונות הוויסות, או האם סגנון אחד שולט על האחרים בגילים מסוימים.

אין ספק שאצל ילדים בוגרים יותר ואצל מבוגרים, הפנמת ויסות מסוים אינה צריכה לעבור מסוג אחד למשנהו. אדם עשוי להחדיר או לשלב ויסות חדש באורח ישיר ותוך זמן קצר אם הוא בעל נכונות לעשות כן. עם זאת, ייתכן שהתפתחות נכונות כזאת היא חלק מן הרצף ההתפתחותי.

**מסוגלות ואוטונומיה.** מושג המסוגלות הוא מרכזי בתאוריות עכשוויות רבות של

מוטיבציה בחינוך, והוגדר במונחים של שליטה בתוצאות (Crandall, Katkovsky, & Crandall, 1965), של מסוגלות עצמית (Bandura, 1977), של ביטחון עצמי (Dweck, 1986) ושל בעלות על אסטרטגיות ויכולות להצלחה (Skinner, Wellborn, & Connell, 1990). גם אנו מייחסים למסוגלות חשיבות כתנאי מוקדם למוטיבציה, אך עם זאת אנו מאמינים שהיא אינה תנאי מספיק למוטיבציה פנימית, לייזום עצמי ולשילוב. אדם עשוי להיות כשיר ביותר ובעל מוטיבציה גבוהה, ועם זאת להיות מווסת מבחוץ או להיות מוחדר, ועל כן לא יהיה אוטונומי או בעל הכוונה עצמית. במקרים כאלה, האדם הוא "כלי משחק" יעיל (deCharms, 1976). ריאן וקונל (Ryan and Connell, 1989) מדווחים שבכיתות הגבוהות של בית הספר היסודי, רמת ההחדרה ורמת ההזדהות היו בעלי מתאם חיובי דומה לדיווחי הילדים על מידת מאמציהם בבית הספר ולדירוג ההורים לגבי מידת המוטיבציה שלהם. עם זאת, שני הסגנונות היו שונים זה מזה בתכלית במתאמים אחרים. ילדים שביטאו החדרה רבה יותר ביטאו גם חרדה רבה יותר בבית הספר והאשמה עצמית; בעוד שילדים שביטאו הזדהות רבה יותר ביטאו גם הנאה רבה יותר בבית הספר והתמודדות חיובית יותר עם כישלונות. ממצא זה מצביע על חשיבותה של צפייה מעבר למסוגלות ולשליטה בתוצאות, אל מקורות הייזום והוויסות, כדי להבין מוטיבציה אפקטיבית בבית הספר - אל חשיבותה של האוטונומיה (Ryan, 1982).

**קשר ואוטונומיה.** ריאן (Ryan, 1991; Ryan & Belmont, 1991; Ryan & Lynch, 1989) טען שהאוטונומיה מתפתחת באופן האפקטיבי ביותר במצבים שבהם ילדים ומתבגרים חשים קשר וקרבה למבוגרים משמעותיים, ולא היבדלות מהם. עדיין רבה העבודה לבחינת האינטראקציה בין המעורבות והקשר של מבוגרים אל ילדיהם מצד אחד, לבין עידוד האוטונומיה וההכוונה העצמית של ילדים אלה מצד שני. נדרשת עבודה אמפירית רבה עד שנגיע להבנת התרומות הלא-תלויות והאינטראקטיביות של תמיכות בקשר ובאוטונומיה להתפתחות מוטיבציה והכוונה עצמית.

## השפעות על מורים: מדיניות חינוכית

המחקרים שנסקרו כאן מבהירים שהתנהגותם של מורים - במיוחד מידת היותם תומכים באוטונומיה לעומת שולטים - היא בעלת השפעה ניכרת על המוטיבציה של התלמידים ועל הגדרתם העצמית. על כן חשוב להבין האם גורמים כלשהם (פרט להבדלים אישיים ביניהם) משפיעים על המידה שבה מורים יהיו תומכים באוטונומיה או שולטים. נערכו כמה מחקרים בנושא זה, ואותרו שני מקורות עיקריים של השפעה. הראשון מתייחס ללחצים המופעלים על מורים על-ידי דרישות הארגון של בית הספר, והשני מתייחס להשפעות - אמיתיות או מדומות - מצד תלמידים.

חוקרים אחדים (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner, and Kauffman, 1982) טענו שכאשר מורים מצויים בלחץ או תחת שליטה מצד הממונים עליהם או מצד המערכת בכללה, הם עשויים להגיב על-ידי היותם שולטים יותר בתלמידים. נערך ניסוי שבו הופעל לחץ על מחצית מן המורים (נאמר להם שהם אחראיים על הביצוע הנאות של תלמידיהם), ועל מחציתם לא הופעל כל לחץ. נמצא שהמורים שהופעל עליהם לחץ שלטו הרבה יותר על תלמידיהם מאשר אלה שלא הופעל עליהם לחץ. במחקר משלים (Fink, Boggiano, and Barrett, 1990) נתקבלו תוצאות דומות. זאת ועוד, נמצאה עדות במחקרים אלה שכאשר המורים היו שולטים יותר, פחתו הישגי התלמידים בפעילויות של פתרון בעיות, הן בשיעור עצמו והן לאחריו.

המורים עומדים בלחץ מצד מנהלים להבטיח שהתלמידים יגיעו לרמת הישגים נאותה. מוסדות ממשלתיים, קבוצות הורים וכוחות אחרים מחוץ לכותלי בית הספר מפעילים לחצים על המנהלים והמורים כאחד, וחדירה זו לתחושת ההכוונה העצמית של המורים עשויה לגרום להם להיות שולטים יותר כלפי תלמידיהם. כתוצאה מכך, תיפגע ההכוונה העצמית של התלמידים, למידתם המושגית והסתגלותם האישית.

מקור השפעה מעניין אחר על התנהגות מורים הוא התלמידים עצמם, או אמונותיהם של המורים על אודות התלמידים. בניסוי אחד (Jelsma, 1982) נמצא שכאשר תלמידים (ששותפו בסוד הניסוי) היו חסרי שלוה או לא-קשובים בשיעור, המורים נעשו שולטים יותר מאשר בשעה שהתלמידים היו קשובים. נראה שתלמידים בעלי מוטיבציה ואוטונומיה גבוהות בבית הספר עשויים להפיק מן המורים יותר תמיכה באוטונומיה, בעוד שתלמידים לא-קשובים ובעלי מוטיבציה נמוכה יפיקו מן המורים יותר התנהגות שולטת.

בניסוי אחר (Pelletier and Vallerand, 1989) נעשה צעד נוסף בכיוון זה: נבחנה בהקשר למוטיבציה השפעת הנבואה המגשימה את עצמה (ראה לדוגמה Rosenthal & Jacobson, 1968; Snyder, 1984). החוקרים שיערו שכאשר המורים מעריכים שתלמידים מסוימים הם בעלי מוטיבציה פנימית והכוונה עצמית, הם תומכים באוטונומיה של תלמידים אלה, בהניחם שהם יווסתו את עצמם. מצד שני, הם יהיו שולטים יותר כלפי תלמידים שלהערכתם מונעים מבחון ובעלי הכוונה עצמית נמוכה, בהניחם שעליהם לגרום לתלמידים אלה להגיע לביצועים. נאמר לקבוצה אחת של מורים נבדקים שהתלמידים שאותם היה עליהם ללמד לפתור חידות הם מונעים מבחון; לקבוצת מורים שנייה נאמר שהתלמידים הם בעלי מוטיבציה פנימית. ואכן, הקבוצה הראשונה הייתה שולטת יותר כלפי התלמידים, וכתוצאה מכך התלמידים הפגינו רמה נמוכה של מוטיבציה פנימית לגבי החידות. קבוצת המורים השנייה הפגינה תמיכה באוטונומיה, והתלמידים גילו רמה גבוהה יותר של מוטיבציה פנימית. כך, אמונתם של המורים על אודות הנעת התלמידים (שבמקרה שלנו חולקו באורח אקראי) יוצרת מציאות משל עצמה.

## מדיניות חינוכית: כיוונים עתידיים

כיתות משוקעות בבתי ספר; בתי ספר משוקעים בקהילות ובחברה. כפי שנמצא במחקר של דיסי ואחרים (Deci et al., 1982), הלחצים המופעלים על המורים על-ידי בתי הספר, הקהילות והחברה - הדורשים מהם לקבל אחריות על הישגיהם של התלמידים - עשויים לגרום להם להיות שולטים יותר, ועל-ידי כך להשיג את היפוכן של המטרות של הבנה מושגית ושל צמיחה אישית. מאהר (Maehr, 1991) ציין שנוהלי הכיתה מוכתבים במידה רבה על-ידי מדיניות בית הספר. מנקודת השקפתנו, ככל שסביבת בית הספר תומכת יותר באוטונומיה ולא בשליטה הוא ישפיע באורח ישיר יותר על המידה שבה המורים יתמכו באוטונומיה של תלמידיהם. סוגיה זאת, על השלכותיה הרבות, דורשת מחקר נוסף. מערכת החינוך היא לבטח רמה נאותה לרפורמה חינוכית. הממשל המרכזי בארצות הברית ממשיך לדגול באחריות רבה יותר, במשמעת רבה יותר ובשימוש נרחב במבחנים תקינים. כל אלה פירושים הגברת הלחץ והשליטה על התהליך החינוכי, ועל-ידי כך עלולות להתקבל תוצאות שליליות.

## מסקנות

טיפול הכוונה עצמית רבה יותר - כלומר, תחושה של בחירה, ייזום עצמי של התנהגות ואחריות אישית גבוהות יותר - היא מטרה התפתחותית חשובה. מתברר יותר ויותר שטיפול הכוונה עצמית הוא הדרך להשגת תוצאות כמו יצירתיות (Amabile, 1979), גמישות קוגניטיבית (McGraw & McCullers, 1979) והערכה עצמית (Deci, Schwartz, et al., 1981). מסתבר שהכוונה עצמית בחינוך, בצורת מוטיבציה פנימית והפנמה אוטונומית, מביאה לתוצאות מועילות הן לפרט והן לחברה.

אנו מאמינים שטיפול מוטיבציה מתוך הכוונה עצמית של תלמידים חייב לזכות בעדיפות גבוהה במאמצים החינוכיים. התמקדנו במאמר זה ביסודות החשובים המאפשרים זאת. היסודות העיקריים הם תמיכה באוטונומיה ומעורבות בין-אישית. כאשר מבוגרים משמעותיים - בעיקר מורים והורים - מעורבים בעשיית התלמידים בדרך התומכת באוטונומיה, יגבר הסיכוי שתישמר סקרנותם הטבעית של התלמידים (המוטיבציה הפנימית ללמידה), ושהם יפתחו צורות אוטונומיות של ויסות עצמי באמצעות תהליך של הפנמה ושילוב.

תמיכה באוטונומיה על-ידי מבוגרים מתחילה בקבלת מסגרת ההתייחסות של הילד. על-ידי הבנת נקודת המוצא המוטיבציונית והקוגניטיבית של הילד, נוכל להתייחס אליו בדרך שתעודד את המוטיבציה הפנימית שלו להיות מעורב במפעל החינוכי (Connell & Wellborn, 1990). אנו ממליצים על תמיכות ייחודיות בהכוונה עצמית, הכוללות הצעת בחירה, צמצום השליטה, הכרה ברגשות וסיפוק מידע הנדרש לקבלת החלטות ולביצוע משימות. גישה כוללת של הערכת האוטונומיה של הילד, ומתן תמיכה באוטונומיה, יאפשרו ליצור הקשרים חינוכיים שיתמכו בהבנה מושגית, בגמישות בפתרון בעיות, בהסתגלות אישית ובאחריות חברתית. דבר זה נכון כאשר לכיתה, למערכת בית הספר, וכן לחברה בכללה.

- Amabile, T. M. (1979) "Effects of external evaluation on artistic creativity," *Journal of Personality and Social Psychology* 37, 221-233.
- Amabile, T. M., DeJong, W., & Lepper, M. R. (1976). "Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation," *Journal of Personality and Social Psychology* 34, 92-98.
- Anderson, R., Manoogian, S. T., & Resnick, J. S. (1976). "The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children," *Journal of Personality and Social Psychology* 34, 915-922.
- Bandura, A. (1977). "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change" *Psychological Review*, 84 191-215.
- Benware, C., & Deci, E. L. (1984). "Quality of learning with an active versus passive motivational set," *American Educational Research Journal* 21, 755-765.
- Blais, M. R., Sabourin, S., Boucher, C., & Vallerand, R. J. (1990). "Toward a motivational model of couple happiness," *Journal of Personality and Social Psychology* 59, 1021-1031.
- Blanck, P. D., Reis, H. T., & Jackson, L. (1984). "The effects of verbal reinforcement on intrinsic motivation for sex-linked tasks," *Sex Roles* 10, 369-387.
- Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1985). "Performances and motivational deficits of helplessness: The role of motivational orientations," *Journal of Personality and Social Psychology* 49, 1753-1761.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1990). "Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes." In M. Gunnar & A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 23, pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Crandall, V. C., Katkovsky, W., & Crandall, V. (1965). "Children's beliefs in their control of reinforcements in intellectual academic achievement situations," *Child Development* 36, 91-109.
- Daoust, H., Vallerand, R. J., & Blais, M. R. (1988). "Motivation and education: A look at some important consequences," *Canadian Psychology* 29 (2a), 172 (abstract).
- deCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- deCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.
- Deci, E. L. (1971). "Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation," *Journal of Personality and Social Psychology* 18, 105-115.
- Deci, E. L. (in press). "On the nature and functions of motivation theories," *Psychological Science*.
- Deci, E. L., Betley, G., Kahle, J., Abrams, L., & Porac, J. (1981). "When trying to win: Competition and intrinsic motivation," *Personality and Social Psychology Bulletin* 7, 79-83.

- Deci, E. L., & Cascio, W. F. (1972, April). *Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats*. Paper presented at the meeting of the Eastern Psychological Association, Boston.
- Deci, E. L., Cascio, W. F., & Krusell, J. (1973, May). *Sex differences, verbal reinforcement, and intrinsic motivation*. Paper presented at the meeting of the Eastern Psychological Association, Washington, DC.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1991). *Facilitating internalization: The self-determination theory perspective*. Unpublished manuscript, University of Rochester, Rochester, NY.
- Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J. (in press). "Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps," *Journal of Learning Disabilities*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). "A motivational approach to self: Integration in personality" In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38, Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. & Ryan, R. M. (1981). "An instrument to assess adults' orientation toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence," *Journal of Educational Psychology* 73, 642-650.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). "The effects of performance standards on teaching styles: The behavior of controlling teachers," *Journal of Educational Psychology* 74, 852-859.
- Dweck, C. S. (1986). "Motivational processes affecting learning," *American Psychologist* 41, 1040-1048.
- Eccles, J. S. (1983). "Expectancies, values, and academic behaviors." In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Fisher, C. F. (1978). "The effects of personal control, competence and extrinsic reward systems on intrinsic motivation," *Organizational Behavior and Human Performance* 21, 273-288.
- Flink, C., Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1990). "Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance," *Journal of Personality and Social Psychology* 59, 916-924.
- Freedman, J. L. (1965). "Long-term cognitive dissonance," *Journal of Experimental Social Psychology* 1, 145-155.
- Gottfried, A. E. (1985). "Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students," *Journal of Educational Psychology* 20, 205-215.
- Gottfried, A. E. (1990). "Academic intrinsic motivation in young elementary school children," *Journal of Educational Psychology* 82, 525-538.



- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). "Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation," *Journal of Personality and Social Psychology* 52, 890-898.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). "Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school," *Journal of Educational Psychology* 81, 143-154.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (in press). "The inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents," *Journal of Educational Psychology*.
- Harackiewicz, J. M. (1979). "The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation," *Journal of Personality and Social Psychology* 37, 1352-1363.
- Harackiewicz, J. M., & Larson, J. R. (1986). "Managing motivation: The impact of supervisor feedback on subordinate task interest," *Journal of Personality and Social Psychology* 51, 547-556.
- Haywood, H. C., & Burke, W. P. (1977). "Development of individual differences in intrinsic motivation" In I. C. Uzgiris & F. Weizmann (Eds.), *The structuring of experience* (pp. 235-263). New York: Plenum.
- Helder, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Jelsma, B. M. (1982). *Adult control behaviors: The interaction between orientation toward control in women and activity level of children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Rochester, Rochester, NY.
- Koestner, R., Ryan R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). "Setting limits in children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity," *Journal of Personality* 52, 233-248.
- Lepper, M. R., & Greene, D. (1975). "Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation," *Journal of Personality and Social Psychology* 31, 479-486.
- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). "Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the 'overjustification' hypothesis," *Journal of Personality and Social Psychology* 28, 129-137.
- Lewin, K. (1951). "Intention, will, and need." In D. Rapaport (Ed.), *Organization and pathology of thought* (pp. 95-153). New York: Columbia University Press.
- Lloyd, J. & Barenblatt, K. (1984). "Intrinsic intellectuality: Its relation to social class, intelligence and achievement," *Journal of Personality and Social Psychology* 46, 646-654.
- Maehr, M. L. (1991, April). *Changing the schools: A word to school leaders about enhancing student investment in learning*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Chicago.
- McGraw, K. O., & McCullers, J. C. (1979). "Evidence of a detrimental effect of extrinsic incentives on breaking a mental set," *Journal of Experimental Social Psychology* 15, 285-294.

- Mossholder, K. W. (1980). "Effect of externally mediated goal setting on intrinsic motivation: A laboratory experiment," *Journal of Applied Psychology* 65, 202-210.
- Pelletier, L. G., & Vallerand, R. J. (1989). "Behavioral confirmation in social interaction: Effects of teachers' expectations on students' intrinsic motivation," *Canadian Psychology* 30, (2a), 404 (abstract).
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). "Motivational and self-regulated learning," *Journal of Educational Psychology* 82, 33-40.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rotter, J. B. (1966). "Generalized expectations for internal versus external control of reinforcement," *Psychological Monographs* 80 (1, Whole No. 609).
- Ryan, R. M. (1982). "Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory," *Journal of Personality and Social Psychology* 43, 450-461.
- Ryan, R. M. (1991). "The nature of the self in autonomy and relatedness." In G. R. Goethals & J. Strauss (Eds.), *Multidisciplinary perspectives on the self* (pp. 208-238). New York: Springer-Verlag.
- Ryan, R. M., & Belmont, M. (1991, April). *Autonomy and relatedness as fundamental motives in learning and development*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Chicago.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). "Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains," *Journal of Personality and Social Psychology* 57, 749-761.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). "Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessment of individual differences in children's perceptions," *Journal of Personality and Social Psychology* 50, 550-558.
- Ryan, R. M., & Lynch, J. (1989). "Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood," *Child Development* 60, 340-356.
- Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). "Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory," *Journal of Personality and Social Psychology* 45, 736-750.
- Ryan, R. M., & Stiller, J. (1991). "The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning." In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 7, Goals and self-regulatory processes* (pp. 115-149). Greenwich, CT: JAI.
- Schafer, R. (1968). *Aspects of internalization*. New York: International Universities Press.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman.

- Skinner, E., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). "What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school," *Journal of Educational Psychology* 82, 22-32.
- Smith, W. E. (1974). *The effects of social and monetary rewards on intrinsic motivation*. Unpublished doctoral dissertation, Cornell University, Ithaca, NY.
- Snyder, M. (1984). "When beliefs create reality." In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 18, pp. 257-305). New York: Academic.
- Swann, W. B., & Pittman, T. S. (1977). "Initiating play activity of children: The moderating influences of verbal cues on intrinsic motivation," *Child Development* 48, 1128-1132.
- Vallerand, R. J. (1983). "Effect of differential amounts of positive verbal feedback on the intrinsic motivation of male hockey players," *Journal of Sport Psychology* 5, 100-107.
- Vallerand, R. J. (1991). *A motivational analysis of high school dropout*. Unpublished manuscript, University of Quebec at Montreal, Montreal, Canada.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (in press). "Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study," *Journal of Personality*.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). "Construction et validation de l'Echelle de Motivation en Education [Construction and validation of the Academic Motivation Scale]," *Canadian Journal of Behavioral Sciences* 21, 323-349.
- Vallerand, R. J., Gauvin, L. I., & Halliwell, W. R. (1986). "Negative effects of competition on children's intrinsic motivation," *Journal of Social Psychology* 126, 649-657.
- Vallerand, R. J., Hamel, M., & Daoust, H. (1991). *Cooperation and competition: A test of their relative effects on intrinsic motivation*. Unpublished manuscript, University of Quebec at Montreal, Montreal, Canada.
- Vallerand, R. J., & O'Connor, B. P. (1991). "Construction et validation de l'Echelle de Motivation pour les Personnes Agées," [Construction and validation of the Motivation Scale for the Elderly], *International Journal of Psychology* 26, 219-240.
- Vallerand, R. J., & Reid, G. (1984). "On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory," *Journal of Sport Psychology* 6, 94-102.
- Vallerand, R. J., & Reid, G. (1988). "On the relative effects of positive and negative verbal feedback on males and females' intrinsic motivation," *Canadian Journal of Behavioral Sciences* 20, 239-250.
- Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R., & Deci, E. L. (1978). "On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior," *Personality and Social Psychology Bulletin* 4, 443-446.