

המשימה והעצמי

ג'ון ג' ניקולס*

בפרקים קודמים של חיבור זה ניסיתי לתאר תהליך של התפתחות המוליך מדרכים הולמות פחות לבניית יכולת לדרכים הולמות יותר. תמונה זו של התפתחות אישית עשויה להיראות מקבילה לתפיסת המדע כהתקדמות לינארית לקראת ייצוגים אובייקטיביים יותר של המציאות. אולם הקבלה זו מטעה. ראוי יותר לחשוב על הסדרה שתיארתי כרצף של תשובות הולמות יותר ויותר לחלק מן השאלות הרבות שהיינו עשויים להציג על יכולת ועל הישג. למעשה, תלמידים השיבו לעתים על שאלות אחרות מאלה שהצגנו להם. ניסיונותינו להבטיח שיענו על שאלותינו במקום על אלה שלהם נועדו ליצור מצב שבו נבין את הנתונים שלנו, ולא לקבוע ששאלותינו הן השאלות הלגיטימיות היחידות. ואכן, בחלקו השני של החיבור אני דן בין השאר בעובדה כי לעיסוק הרב בסוגיות של יכולת עצמית יש השלכות לא-רצויות על יחידים ועל חברות.

78

ממש כשם שגישה מדעית מסוימת עשויה להיות מועילה למטרות מסוימות ולא לאחרות, כך תפיסת היכולת ככושר מועילה לחשיבה על סוגים מסוימים של בעיות ולא על סוגים אחרים. אל לנו למהר ולהסיק מן ההנחה שתפיסות מובחנות של יכולת מגלמות בתוכן פתרונות הולמים יותר מבחינה מושגית לסוג מסוים של שאלות שיחידים צריכים להשתמש, או ישתמשו תמיד, בתפיסה המובחנת ביותר הזמינה להם. הדברים שאנו עושים והמושגים שבהם אנו משתמשים תלויים במטרותינו - במה שאנו מבקשים להשיג או בשאלה שאנו מבקשים לשאול.

אמפתיה ל"סובייקט"

נוכל לכנות את הניסיון להבין חשיבה ופעולה במונחים של מטרות היחיד "גישה מכוונת" (intentional approach) (Dennett, 1978). על-פי גישה זו, מחשבות ופעולות הן בבחינת ניסיונות רציונליים וחסכוניים להשיג מטרות מסוימות. ייתכן שלא יהיה די באמצעים אלה לצורך השגת המטרות הרצויות, אך לעולם לא יהיו חסרי תועלת באותו מובן שהיו עשויים להיות לולא "תוכננו" לשרת מטרה מסוימת. במילים אחרות, אני משתמש במונח "רציונלי" כדי להתייחס לאופן שבו עוסקים בהשגת מטרה ולא למידת הרצויות של מטרה מסוימת. למשל:

* Nicholls. John G., "The Task and the Self," in idem, *The Competitive Ethos and Democratic Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989, pp. 81-105.

כמה מתמטיקאים צעירים פיתו את המתמטיקאי הדגול ג'וני פון נוימן, שהמציא את תורת המשחקים, ובמסגרתה את תאורת ה"מינימקס" האלגנטית שלו, לשחק עמם פוקר. . . אותו לילה, העלה נוימן כל ההימור שהציע היריב. נראה היה שהוא מהמר מבלי להסתכל כלל בקלפים שלו. תוך חצי שעה איבד את כל האסימונים שלו, שילם לזוכים וביקש את סליחת הנוכחים, כאשר הוא ממלמל דבר מה על בעיות כלשהן המטרידות את מנוחתו. תחילה היו שאר המשתתפים המומים, ואחר כך העסיקו עצמם בשחזור אנליטי של האסטרטגיה שלו. לבסוף מצא אחד המשחקים את הפתרון: "לעזאזל, הוא לא ניסה למרב את כספו, אלא למזער את זמן המשחק" (Ankeny, 1982).



79

לשחקן פוקר נלהב, שהניח כמובן מאליו שמטרתו של פון נוימן הייתה לזכות, פעולתו של המתמטיקאי עשויה להיראות לא-רציונלית. אולם אפשר לראות את פעולותיו כניסיונות רציונליים ויעילים להשיג מטרה אחרת - לעזוב את המשחק בלא לפגוע בשחקנים האחרים.

מעניין לציין שכאשר אדם משתדל לחוש אמפתיה כלפי אחר הוא נוטה לאמץ את נקודת המבט המכוונת: הוא מנסה לפרש את פעולותיו של האחר במונחים של מטרותיו של האחר. לעומת זאת, כאשר אותו אדם מנסה לחזות התנהגות, סביר פחות שיחשוב על מטרותיו של האחר או על המשמעויות שיש לפעולות מסוימות בעבור האחר (Hoffman, Mischel, and Mazze, 1981). הפסיכולוגים האקדמיים אינם רואים בדרך כלל באמפתיה תופעה המסייעת להבין אנשים, שלא לדבר על חולדות. עם זאת, ג'והן גרסייה (Garcia, 1981) מודה כי "תמיד השתמשתי בהאנשה ובטלאולוגיה [תורת התכלית - השקפה שעל-פיה תופעות הטבע נקבעות לא רק על-ידי גורמים מכניים אלא על-פי תכלית כללית] כדי לנבא את התנהגותם של בעלי חיים, שכן תפיסות אלה פועלות טוב יותר ממרבית תאוריות הלמידה. יכולתי למצוא הצדקה לכפירה זו בהצביעי על המערכות העצביות-התחושתיות המשותפות לנו או על הכוחות האבולוציוניים ההולמים. אולם לאמתו של דבר, פשוט שמתי את עצמי במקומו של בעל החיים" (Garcia, 1981, p. 151).

הגישה המכוונת אינה תלויה בהנחה שבני אדם או בעלי חיים מודעים למטרותיהם. כאשר אנו משחקים שחמט עם המחשב, למשל (Dennett, 1978), סביר יותר שנצליח לצפות את מהלכיו ולנצח אותו אם נפעל כאילו המחשב מנסה לשחק על-פי הכללים במטרה לנצח; למידת תכנית החיווט של המחשב או התכנה שלו לא תועיל לנו. עם זאת, אין פירוש הדבר שעלינו להאמין שהמחשב מנסה בצורה מודעת לנצח אותנו. בדומה לפרויד, רובנו מייחסים לעתים לאחרים מטרות שדומה שהם אינם ערים להן.

מובן שאם אנו מנסים לתקן את המחשב שלנו לא יהיה ערך רב לנקודת המבט המכוונת. במקרה זה ניטיב לעשות אם נלמד להכיר את החמרה. הדבר מדגים שוב את הטענה שדרך מסוימת לפרש דבר מה אינה טובה או גרועה יותר באופן קטגורי מכל האחרות. ערכה של כל עמדה פרשנית תלוי במטרה שלשמה עושים בה שימוש¹. הניסיון להבין ולחזות קוגניציה ופעולה

באמצעות אמפתיה - על-ידי כך שננסה לשים עצמנו בנעליהם של "הסובייקטים" שלנו - עשוי שלא לספק את אלה הסבורים שהפסיכולוגיה היא מדע טוב רק כאשר היא נעדרת נחמה ולא-אישית. אולם אני מקווה להראות שנקודת מבט מכוונת או אמפתית עשויה לקדם אותנו לקראת מטרות מועילות אחרות, ובכלל זה חיזוי של פעולות ושל הישג - מפעל היקר ללבם של מרבית החוקרים, גם אלה הנמנעים מאסטרטגיית האמפתיה.

אחת ממטרותיי בבניית התאוריה המוצגת כאן מקורה בהבחנה כי גישות שונות למניע הישג (שיצוינו להלן) עוסקות כל אחת בהיבטים חשובים של הנושא שגישות אחרות התעלמו מהם. "מסגרת מקיפה לניתוח של מניע הישג צריכה לשלב בין המאפיינים החזקים של הגישות השונות" (Nicholls, 1980c, p. 2). אולם השיפוט בשאלה מהו היבט חשוב של תאוריה מסוימת תלוי בחלקו במה שאדם מבקש להשיג. גישות קודמות סייצו לנו רק באופן מוגבל להבין את אי-השוויון במוטיבציה להתפתחות אינטלקטואלית ולהחליט מהו הדבר הטוב ביותר שאפשר לעשות כדי לטפח מידה אופטימלית של מוטיבציה בקרב תלמידים בכל רמות היכולת (Nicholls, 1979b). חיפשי תאוריה שתמלא אחר דרישות אלה. המפתחות לתאוריה שהתפתחה כתוצאה מכך הם נקודת המבט המכוונת וההבחנה בין תפיסות יכולת מובחנות פחות או יותר.

מעורבות במשימה ומעורבות אגו

הערכה עצמית. הבה נניח ששאלתם חבר שהצטרף לאחרונה לחוג שחמט האם הוא נהנה מן החוג. אחת התשובות ההגיוניות האפשריות היא: "אני מרוצה מאוד מכיוון שזה עתה השתלטי על כמה מהלכי פתיחה חדשים ומעניינים". עם זאת, לו חברכם היה משיב תשובה זו לשאלה "עד כמה אתה טוב בשחמט?" הייתה לכם סיבה להציג שוב את השאלה. העובדה שאדם מרוצה מכך שלמד דבר מה אינה מלמדת אותנו הרבה על מידת היכולת שלו (Jagacinski and Nicholls, 1984a). לו היה חברנו עונה "אני מנצח תמיד את כולם מלבד אדם אחד בחוג, ואני יודע שהוא מקדיש הרבה יותר זמן ממני למשחק", היה בכך משום תשובה הולמת יותר לשאלתנו על יכולתו. כאשר אנו מבקשים במפורש להעריך את יכולתנו או את יכולתו של אחר, עלינו להסתמך על התפיסה המובחנת ביותר: תפיסת היכולת. כלומר, עלינו לוודא שאנו מעריכים יכולת ולא מאמץ או את מידת הקושי (או הקלות) של משימה.

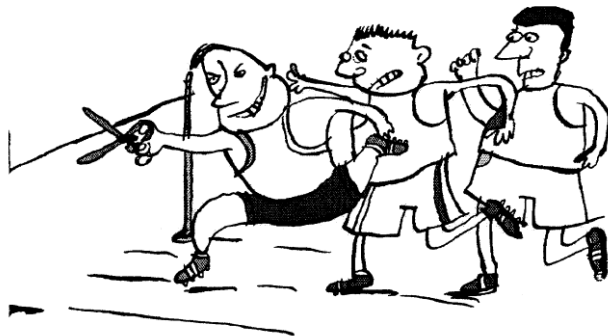
מצב נפוץ הגורם לדאגה באשר לנאותות היכולת שלנו הוא מה שאנו מכנים **מבחן**. ככל שהפרט מעריך יותר את המיומנות הנבחנת, כך סביר שהדאגה באשר ליכולת תהיה רבה יותר. בתרבות שלנו למשל לא סביר שמבחן של יכולת תפירה יעורר דאגה כזו בקרב נערים מתבגרים. מצד שני, ההודעה כי משימה מסוימת היא מדרד לאינטליגנציה או מבחן "שנועד לבדוק את הרמה שלך בבית הספר" יעוררו בדרך כלל דאגה כזו. תחרות בין-אישית במשימות של מיומנות מעלה גם היא באורח ישיר את השאלה מיהו הטוב ביותר, ולמעשה זהה למבחן. למשל, האמירה "אנו עומדים לערוך מרוץ כדי לראות מי המהיר ביותר. הסתדרו כולכם בשורה כאן", היא בבחינת הצהרה כי "אנו עומדים לבחון את יכולת הריצה של כולם". תחרות בין-אישית, בייחוד כאשר מעורבות בה מיומנויות מוערכות, מועדת להגביר דאגה מפורשת באשר לשאלה מה יכולתו של אדם, ועל-ידי כך ליצור הערכה עצמית במונחים של תפיסת היכולת ככושר. גם אירועים עשויים ציבוריים לעורר דאגה מפורשת באשר ליכולתו של אדם: עמידה בפני קהל למשל או הקלטת וידאו (Carver and Scheier, 1981). במצבים אלה הדאגה לשאלה באיזה אופן אדם עשוי להופיע מנקודת המבט של אחרים היא גבוהה. לפיכך, בביצוע הכרוך במיומנויות מוערכות, כל דבר המגביר את המודעות העצמית בציבור יגביר את ההתמקדות בנאותות היכולת וכתוצאה מכך את הנטייה של אדם להעריך עצמו במונחים של תפיסת היכולת ככושר.

מצד שני, אם אנו מעוניינים רק בלמידה, בהבנה של דבר מה באופן מלא יותר, בפתרון בעיה או בביצוע פעולה מסוימת, תפיסת היכולת ככושר אינה רלוונטית. סיבת הדבר היא שבמקרים כאלה אנו יכולים להעריך היטב את ביצועינו על-ידי כך שנציין לעצמנו אם רמת הביצוע שלנו משתפרת, אם אנו מבינים טוב יותר או אם אנו מסוגלים לבצע את המשימה במידה פחותה של מאמץ. אין אנו צריכים לשאול האם ביצענו טוב יותר או במידה פחותה של מאמץ מעמיתינו. למעשה, מידע מעין זה אינו רלוונטי. במילים אחרות, כאשר מטרנתנו היא לפתור בעיה, ללמוד או להגביר את הבנתנו, אנו נעשים דומים לילדים שבשבילם יכולת נמדדת על-ידי עלייה ברמת הביצוע או בתחושת הביטחון שהם מסוגלים להבין או לעשות דבר מה.

אצל ילדים צעירים מאוד, יכולת וקושי נמדדים ביחס לעצמם: משימות נתפסות כקשות יותר אם כישלון נראה סביר יותר, וככול שהמשימות נראות קשות יותר, כך הצלחה מצביעה על יכולת גבוהה. השלמת משימות שאדם אינו בטוח שהוא מסוגל לבצען (בדומה לשיפור בשליטה או להפחתת הזמן או המאמץ הדרושים להשגת שליטה במשימה כאשר חוזרים על הביצועים) מצביעה על יכולת גבוהה יותר. יתר על כן, מכיוון שמאמץ רב יותר נתפס כמוביל ללמידה נוספת (או מכיוון שצורך במאמץ רב יותר מעיד על משימה קשה יותר) ככול שמושקע מאמץ רב יותר בהשלמת משימה, כך תפיסת היכולת היא גבוהה יותר. כלומר, התחושה של הישג הכרוך במאמץ היא תחושת היכולת.²

צופים רבים שמו לב לכך שבני אדם (ואף קופים) מנסים באורח ספונטני לשפר את רמת הביצוע או ההבנה שלהם כאשר הם מקבלים משימות המציבות בפניהם אתגר מתון (Asch, 1952; Deci, 1975; Elkind, 1971; Harlow, 1950; Hunt, 1963; Stott, 1961; White, 1959). השאיפה ליכולת במובן לא-מובחן זה היא כנראה אחת מנטיותינו הבסיסיות. עם זאת, לא נראה שאפשר לעורר נטייה זו באופן שבו אפשר לעורר דאגה מפורשת באשר ליכולת שלנו - למשל, באמצעות הודעה על מבחן IQ. כל מה שאנו יכולים לעשות הוא להציג משימות הולמות המציבות מידה מסוימת של אתגר או של הזדמנות לצמיחה בכושר, ולצמצם גורמים (כגון דחק פסיכולוגי ותמריצים שמחוץ למשימה) המחבלים בדחף של אדם לשפר את מיומנותיו או את הבנתו ביחס לעולם או משנים אותו (deCharms, 1984, p. 276).

כל הנאמר לעיל מסתכם לכלל חיזוי שאנו נטה להשתמש בתפיסת היכולת הלא-מובחנת כאשר אנו עוסקים במשימות הולמות ללא רמזים של הערכה (או תמריצים שמחוץ למשימה או דחק פסיכולוגי). אנו צופים כי השימוש בתפיסה המובחנת ביותר שלנו, בייחוד כאשר כרוכות בדבר מיומנויות מוערכות, יגבר כתוצאה מרמזים של הערכה - רמזים דמויי מבחן, דגש על תחרות בין-אישית או על השוואה חברתית וכן כתוצאה ממצבים (קהל או הקלטה) המגבירים את המודעות העצמית הציבורית.³



עניין. כאשר אנו פועלים מתוך תפיסות שונות אלה של יכולת, יש לכך השלכות על חוויית העניין או ההנאה בביצוע משימה. כאשר אנו שואפים למטרה של ביסוס יכולת גבוהה, אין די בהישג הכרוך במאמץ. סיבת הדבר היא שאף אם אנו משיגים דבר מה שהוא קשה מאוד בעבורנו, הדבר עשוי שלא להצביע על כך שאנו בעלי יכולת גבוהה. אם אחרים מוצאים את המשימה קלה יותר משמצאנו אותה אנחנו, הרי המאמץ הגדול שהשקענו בהשלמת המשימה יצביע על יכולת נמוכה אצלנו. כאשר אנו עוסקים בביסוס העובדה שאנו בעלי יכולת גבוהה, עלינו לחשב האם יהיה די בהישג הכרוך במאמץ מצדנו לצורך מטרה זו; אנו נגלה נטייה לחוות את מאמצינו כאמצעים ולא כמטרה בפני עצמה. מצב זה מודגם היטב על-ידי דמות בסרט **מרכבות האלים**, שלאחר שהפסידה במרוץ הודיעה: "לא ארוץ אם איני יכול לנצח" (דיסי וריאן - Deci and Ryan, 1980 - משתמשים בטיעונים שונים כדי לפתח חיזוי דומה באשר לתחרות ומוטיבציה פנימית).

לעומת זאת, אם מטרתנו מוגדרת במונחים של תפיסת יכולת מובחנת פחות, אזי ההשגה, הלמידה או ההבנה של דבר מה שלא היינו בטוחים שביכולתנו לעשות פירושה להיות בעל יכולת. בעצם פעולת ההשגה, ההבנה או הלמידה אנו מגיעים לתחושת יכולת. כלומר, אנו נחוה את הפעילות יותר כמטרה בפני עצמה - היא תהיה מְסַפֶּקת יותר מבחינה פנימית.

המונחים. אני מכנה את המצב שבו תפיסה מובחנת פחות מגדירה את המטרה מעורבות

במשימה, ואילו את המצב שבו תפיסה מובחנת מתארת את המטרה אני מכנה **מעורבות אגו**. המונח "מעורבות אגו" מרמז על שאיפה לקדם את העצמי באמצעות ביסוס עליונות ביחס לאחרים, אפילו כאשר אין אדם מתחרה באופן ישיר עם אחרים, ואף אינו מעלה בדמיונו אחרים מסוימים - למשל, כאשר אדם עומד בפני מבחן אינטליגנציה אישי. משמעות זו משקפת את השימוש הפופולרי במונח "אגו". רויאל רובינס למשל אומר על אנשים שהוא פוגש במסגרת שיט קיאקים: "ישנם כמה אגו-מניאיקים שמעוניינים רק בכמה טוב הם יכולים להיראות. אולם שיט קיאקים הביא אותי לפגוש אנשים רבים שאינם מעוניינים בעשיית כסף או בשליטה על אחרים" (Clark, 1982, p. 8). בדומה לכך, איינשטיין טען כי "התשוקה להיות מוכר כטוב יותר, חזק יותר או אינטליגנטי יותר מרעך מובילה בקלות להתאמה פסיכולוגית אגואיסטית מופרזת" (Einstein, 1956, p. 34).

לשימוש זה במונח "מעורבות אגו" יש היסטוריה בתחום הפסיכולוגיה, תחום שבו נדמה לעתים שכל החוקרים מחפשים שמות חדשים, בדרך כלל ארוכים ביותר, לתופעות שהם חוקרים (Alper, 1946; Asch, 1952; Ausubel, Novak, and Hanesian, 1978; Crutchfield, 1962; DeCharms, 1968; Klein and Schoenfeld, 1941; Maehr and Braskamp, 1986; Nicholls, 1979b; Ryan, 1982; Weiner, 1970). קליין וּשנפלד למשל דיברו על מעורבות אגו כשלב שבו "יוקרה חברתית, הערכה עצמית, חשש באשר למעמד הלימודי קשורים באורח הדוק במשימות" (Klein and Schoenfeld, 1941, p. 249), ועוררו מעורבות אגו באמצעות הצגת משימה מסוימת כ"מבחן אינטליגנציה שתוצאותיו יתועדו במשרד כוח האדם של האוניברסיטה" (Klein and Schoenfeld, p. 253). אני סבור שקיים יתרון מסוים בשמירה על הקשרים עם קודמינו באמצעות שמירה על המונחים שהשתמשו בהם, בייחוד כאשר הם מהדהדים בשימוש הפופולרי. עם זאת יש לציין כי למונח "אגו" עשויות להיות קונוטציות אחרות (Greenwald, 1982).

בכמה שימושים מוקדמים (Alper, 1946), המונח "מעורבות במשימה" מצביע על כך שמשימה או המיומנויות שהיא דורשת הם בעלי משמעות מועטה בעבור אדם מסוים. בשימוש זה, מעורבות במשימה היא ההיפוך הקוטבי של מעורבות אגו. אולם, כפי שמציין אש (Asch), תפיסת המעורבות כרצף יחיד הנע מגבוה לנמוך שוללת את ההבחנה בין סוגים שונים של מעורבות או של חשיבות. כמו כן, תפיסה זו מתבססת על ההנחה הלא-מוצדקת שעל-פיה מילוי משימה עשוי להיות בעל חשיבות בעבורנו רק כאמצעי להפגנת העליונות שלנו על אחרים. יתר על כן, אם משימה מסוימת

אינה חשובה לאדם, יהיה מוזר לתאר את אותו אדם כמעורב במשימה. בעיות אלה נעדרות מן השימוש במונח על-ידי אש (Asch, 1952), קרטצ'פילד (Crutchfield, 1962), קובינגטון ובירי (Covington and Beery, 1976), נאקמורה ופינק (Nakamura and Finck, 1973), אאוסובל ואחרים (Ausubel et al., 1978), מאהר וברסקמפ (Maehr and Braskamp, 1986), שבשבילם מעורבות במשימה מצביעה על מצב שבו ביצוע, הבנה או השלמת משימות חשובים בזכות עצמם, ולא כאמצעי לביסוס עליונות ביחס לאחרים. קוך (Koch, 1956) תופס את ההיגיון שבשימוש זה במונח כאשר הוא מתאר מצב שבו אדם נשלט על-ידי ההקשר של הבעיה "או, ליתר דיוק, על-ידי כיוון מסוים המוגדר באמצעות הקשר הבעיה. . . דומה שכל מערכות האישיות 'מקוטבות' אל תוך ההתנהגות. . . [במצב זה] אין אנו רק 'עובדים על' המשימה; אנו מחויבים למשימה, ובמובן מסוים אנו המשימה" (Koch, 1957, p. 67). באורח דומה, אש מדבר על אוריינטציה למשימה כמצב שבו המשימה "הופכת למרכז תשומת הלב. אנו יכולים לדבר כאן על עניין פנימי, בניגוד לעניין הצומח אך ורק מתוך התגמול שאליו מגיעים עם תום המשימה" (Asch, 1952, p. 303). במובן זה, מעורבות במשימה אין פירושה שההישג אינו חשוב לפרט. פירושה שהפרט אינו מתמקד באורח מודע בשאלות הנוגעות ליכולת שלו כפי שקורה כאשר האגו מעורב.⁴

החידוש בחיבור זה במה שנוגע למעורבות במשימה ולמעורבות אגו הוא בקשר המפורש שיצירתי בין מצבים אלא לבין תפיסות יכולת מובחנות פחות או יותר. קשר זה, כמו גם השימוש השיטתי בנקודת השקפה מכוונת לצורך פיתוח חיזויים מבדילה את הדיון הנוכחי (Nicholls, 1980d; 1983; 1984a; 1984b) מדיונים קודמים במצבי מוטיבציה אלה.

83

לבסוף, כפי שרומזים אחרים (למשל Ausubel, et al., 1978), הפרדה בין מעורבות אגו לבין גורמים חיצוניים אחרים המעוררים עבודה, כגון הוראה כפייתית או הצעת תגמולים, היא שימושית בין מעורבות במשימה, מעורבות אגו וצורות אחרות של מעורבות חיצונית אין פירושה שמצבים מעין אלה מתקיימים בנפרד. אנו יכולים לנוע בין מצבים ולחוות צירופים של רמות שונות שלהם.

גורמים קובעים בהערכה עצמית ובעניין

טענתי שאנשים עושים שימוש בתפיסות יכולת מובחנות פחות או יותר כדי להעריך את ביצועיהם.⁵ כמו כן טענתי שתפיסת היכולת ככושר (או התפיסה המובחנת ביותר שלנו) תופעל כאשר, במקום להיות מוצגות באופן "ניטרלי", משימות הכרוכות במיומנויות מוערכות מוצגות (א) כמבחנים לאותן מיומנויות; (ב) בהקשר של תחרות או של השוואה בין-אישית; או (ג) במצבים המגבירים את המודעות העצמית הציבורית. כמו כן חזינו שתנאים מערכי-אגו יפחיתו את העניין הפנימי בביצוע משימה. כעת אני מבקש לעמת חיזוי זה עם הנתונים.

הערכה עצמית. בטלר (Butler, 1987) העלתה ממצאים באשר למטרותיהם של תלמידים בתנאים המטפחים מעורבות במשימה לעומת מעורבות אגו. בהשתמשה בניתוח גורמים, בטלר מצאה שייחוס של מאמץ לעניין במשימה בקרב תלמידים קשור בייחוס של מאמץ לשאיפה לביצועים משופרים. תלמידים שייחסו את המאמץ לשאיפה לבצע טוב מאחרים ולהימנעות מהישגים נמוכים יותר מאחרים היוו אשכול נפרד. במילים אחרות, ההבחנה בין מעורבות במשימה לבין מעורבות אגו התגלתה בסיבות של תלמידים למאמצים שלהם. בטלר מצאה גם שייחוסים של תלמידים את הצלחותיהם לעניין, למאמץ וללמידה היו קשורים זה בזה באורח הדוק. תוצאות אלה תואמות את ההנחה שמעורבות במשימה מתאפיינת בעניין פנימי ובשאיפה לשיפור באמצעות מאמץ. ממצא נוסף התואם את ההבחנה בין מעורבות במשימה לבין מעורבות אגו הוא שייחוס הצלחה ליכולת גבוהה ולביצועים היחסיים של תלמידים אחרים (ייחוסים המצביעים על מעורבות

אגו) היו קשורים זה בזה אך לא-תלויים בייחוסים של הצלחה לעניין, למאמץ ולפרקטיקה (ייחוסים המעידים על מעורבות במשימה). בטלר יכולה אז להשתמש בייחוסים הקשורים זה בזה ליצירת סולמות נפרדים למעורבות אגו ולמעורבות משימה. בהשתמשה במדדים אלה היא מצאה רמות גבוהות יותר של מעורבות אגו בקרב תלמידים שקיבלו ציונים שהצביעו על מעמדם ביחס לאחרים, ורמות גבוהות יותר של מעורבות במשימה אצל תלמידים שקיבלו רק הערות ממוקדות במשימה על מה שביצעו היטב ועל האופן שבו יוכלו להשתפר. מחקר זה תומך במשמעותיות של תפיסות המעורבות במשימה ומעורבות האגו וחזוי שעל-פיו דגש על השוואה חברתית יגדיל את מעורבות האגו.

יגסינסקי וניקולס (Jagacinski and Nicholls, 1984a) שאלו סטודנטים באוניברסיטה על תחושת היכולת שלהם לאחר מגוון של פעילויות מדומות או פעילויות הזכורות להם, הכרוכות במאמץ גדול או קטן. הסטודנטים ציפו שמאמץ גדול יותר יוביל לשיפור גדול יותר ביכולת. אולם במצבים תחרותיים (מערבי אגו), סטודנטים חזו שיחושו בעלי יכולת פחותה כאשר המאמץ שהשקיעו היה גדול בעוד שאחרים השקיעו מאמץ קטן. ציפייה זו מצביעה על הערכה עצמית על בסיס של תפיסת יכולת ככושר, שעל-פיה מאמץ גדול יותר מעיד על כושר נמוך יותר. במצבים שבהם תלמידים לומדים לשם הלמידה, מאמץ גבוה (כאשר נמדד ביחס לעצמי) הביא לתפיסות של יכולת גבוהה.⁶ יתר על כן, הגאווה ותחושת ההישג היו חזקים יותר כאשר המאמץ היה גדול יותר בפעילויות מעורבות-משימה, וחזקים פחות כאשר המאמץ היה גדול יותר בפעילויות מעורבות אגו. ממצאים אלה מצביעים על כך שמשמעות המאמץ משתנה על-פי הנסיבות באופן החזוי, ותומכים בהשערה שתנאי תחרות, יותר מאשר תנאים המכוונים ללמידה, מעוררים את תפיסת היכולת ככושר.

בהשוואה של מצבים מערבי משימה למצבים מערבי אגו, קסטנר, צוקרמן וקסטנר (Koestner, Zuckerman and Koestner, 1987) מצאו מגמות דומות לאלה שמצאו יגסינסקי וניקולס. עם זאת, מגמות אלה לא היו מובהקות, אולי משום שההקשר המערב משימה היה כרוך בדגש מסוים על השוואה חברתית. אולם ממצא קשור אחר, על אף שלא נחזה באורח ספציפי, תומך במסגרת שלנו. תלמידים שנאמר להם כי הם עובדים קשה בילו כתוצאה מכך זמן רב יותר יחסית במצב המערב-משימה מאשר במצב מערב אגו, בעוד שאלה שנאמר להם כי הם בעלי יכולת גבוהה מאוד בילו זמן רב יותר במצב מערב אגו. אם אנשים שואבים עידוד מכך שאומרים להם מה שהם מקווים להיות, הרי תוצאות אלה מצביעות על כך שתנאים מערבי משימה מגבירים את השאיפה להישג הכרוך במאמץ, בעוד שתנאים מערבי אגו מגבירים את השאיפה ליכולת גבוהה מזו של אחרים.

כאשר דינר וסרול (Diener and Srull, 1979) ערכו הקלטות טלוויזיה או קול של תלמידים - שיטה המעוררת ככל הנראה את המודעות העצמית הציבורית (Carver and Scheier, 1981, chap. 16) - התלמידים תגמלו את עצמם כאשר ביצעוהם עלו על אלה של עמיתיהם. אולם כאשר לא נערכה כל הקלטה, תלמידים נטו יותר לתגמל את עצמם כאשר שיפרו את ביצועיהם (דבר המצביע על הערכה עצמית במונחים של התפיסה המובחנת פחות). כאשר נערכו מניפולציות במודעות העצמית והוערכו שינויים במודעות העצמית הציבורית, שייר וקארבר (Scheier and Carver, 1983) מצאו גם הם שמודעות עצמית קשורה בתשומת לב רבה יותר לנומרות של השוואה חברתית. תוצאות אלה תומכות בהשערה שעל-פיה מודעות עצמית ציבורית מגדילה את השימוש בתפיסות מובחנות יותר של יכולת לצורך הערכת ביצועים.

פאטן ווייט (Patten and White, 1977) מצאו שהצגתה של משימה כמבחן אינטליגנציה (דבר שצריך ליצור מעורבות אגו) ובקשה מתלמידים לבצע ייחוסים סיבתיים לביצועים שלהם הביאה לאותן השפעות על ביצועים (הביצועים היו שונים זה מזה במצב נייטרלי). כאשר אדם מייחס את התוצאות שהשיג ליכולת, למאמץ או לקושי, יש להפעיל את התפיסה המובחנת של יכולת אם אנו

מצפים שאדם יגיב תגובה בעלת משמעות. כך, ממצאיהם של פאטן ווייט תואמים את ההשקפה שעל-פיה סביר שהצגת משימות כמבחנים ליכולת מוערך תפעיל את תפיסת היכולת ככושר יותר מאשר הצגה נייטרלית.

כמו כן, השוואה בין תנאים תחרותיים לתנאים לא-תחרותיים מצביעה על כך שבמצבים לא-תחרותיים, ההערכה העצמית מבוססת לעתים קרובות יותר על התפיסה המובחנת פחות של יכולת, שבמסגרתה הישג הכרוך במאמץ מביא לתחושת הישג. מידה רבה יותר של ייחוס למאמץ (Ames and Ames, 1981) וקישור חיובי חזק יותר בין מאמץ נתפס לבין שביעות רצון (Ames, Ames, and Felker, 1977) נמצאו בתנאים לא-תחרותיים. לעומת זאת, בתנאי תחרות נקשרה שביעות רצון לתפיסת יכולת ולא למאמץ (Ames et al., 1977). במחקרים הנזכרים לעיל, הניסויים עוררו ייחוסים. כאשר תלמידים יכלו לדווח על ייחוסים או על מחשבות כיצד לבצע את המשימה, עלתה תבנית משלימה (Ames, 1984a). תחרות הניבה הסברים רבים יותר במונחים של יכולת ושל קושי של משימות משהניב מצב של מטרה אישית, שהפיק יותר ייחוסים למאמץ ויותר מחשבות על שיטות לביצוע המשימה. לסיכום, בתנאים לא-תחרותיים קיימת נטייה להתמקדות במאמץ, ואילו בתנאים תחרותיים קיימת נטייה להתמקדות בכושר (Ames, 1984b).

עניין. נמצא שתנאים של תחרות ושל הערכה מפחיתים את העניין הפנימי. מאהר וסטולינגס (Maehr and Stallings, 1972), כמו גם סלילי ועמיתיה (Salili et al., 1976) השוו בין ההשפעות של הערכות תלמידים באשר ללמידתם שלהם לבין ההשפעות של הערכות ציבוריות מצד מורה. המצב האחרון, שעל-פי החיזוי צריך היה לעורר מידה רבה יותר של מעורבות אגו, הפיק מידה מועטה יותר של עניין בלמידה נוספת. בדומה לכך, ראיין (Ryan, 1982) מצא עניין רב יותר בחידות לאחר ביצוע בתנאים נייטרליים מאשר בתנאים שבהם נאמר כי החידות מהוות מבחן אינטליגנציה. ממצא זה שוחזר גם במחקרם של קסטנר, צוקרמן וקסנטר (Koestner, Zuckerman, and Koestner, 1987). דיסי ואחרים (Deci et al. 1981) מצאו שקיים עניין רב יותר בחידות לאחר ביצוע אינדיבידואלי מאשר לאחר הצלחה תחרותית. הארקייביץ', מנדרלינק וסנסון (Harackiewicz, Manderlink, and Sansone, 1984) מצאו שהציפייה לאמירה על האופן שבו עומדים ביצועיו של אדם ביחס לביצועיהם של אחרים במשחק מסוים (כדור ויתדות) הובילה לאחר מכן לירידה במידת העניין במשחק. הארקייביץ', אברהמס ווגמן (Harackiewicz, Abrahams, and Wageman, 1988) מצאו כי הנאה מחידות מילים פחתה כאשר נאמר לתלמידים שביצועיהם יוערכו ביחס לאלה של תלמידים אחרים בבתי ספר תיכוניים, אך לא כאשר הוזכרה אמת מידה קבועה של הערכה. צ'יקסמיהאי (Csikszentmihalyi, 1977) מצא גם מעורבות פנימית נמוכה יותר בפעילויות כאשר הודגשה תחרות בין-אישית.

נוהגים לקשור הערכה על בסיס נורמות חברתיות למעורבות פנימית נמוכה. דיווחיהם של מורים על שימוש בהשוואה חברתית לצורך שליטה בתלמידים היו בעלי מתאם גבוה יותר לדיווחים על שימוש בשיטות כפייתיות מאשר לדיווחים על שימוש בשיטות שאינן כרוכות בכפייה (Deci et al., 1981). יתר על כן, ילדים שמוריהם עשו שימוש ברמות גבוהות יותר של השוואה חברתית ושל כפייה (שלא הופרדו זו מזו בניתוח) דיווחו על מידה פחותה של עניין פנימי בבית הספר.

לבסוף, שלושה מחקרים ניסיוניים העריכו משוב הלוכש צורה של ציונים שיש בהם השוואה חברתית בהשוואה להערות המתמקדות במאפיינים החיוביים של ביצועי תלמידים ובהיבטים שאפשר לפרם (Butler, 1987; 1988; Butler and Nisan, 1986). בכל אחד מן המקרים, תלמידים שקיבלו ציונים הפגינו מידה פחותה של עניין בהמשך העבודה על המשימות.

קיימים אם כן סימוכין לטענה שתפיסות לא-מובחנות כמו גם תפיסות מובחנות של יכולת עשויות להגדיר את מטרותיו של היחיד. תנאים של הערכה ושל תחרות בין-אישית, כמו גם תנאים המעוררים מודעות עצמית ציבורית,

מעודדים הערכה של יכולת במונחים של תפיסת יכולת ככושר. בה בשעה, תנאים אלה מפחיתים את המעורבות הפנימית בתהליך של ביצוע המשימות או של ההבנה.

החוכמה שבשימוש בתפיסות יכולת בוגרות פחות

תפיסת היכולת ככושר עשויה להיראות כתוצר של התרבות המערבית. לא ידוע לי על כל עדות המצביעה בבירור על כך שתפיסה זו אינה קיימת בחברות לא-מערביות. מובן שאי-אפשר לבסס את היעדרה של תפיסה כזו באמצעות עדויות לכך שחברות מסוימות נמנעות מתחרות בין-אישית או מהשוואה חברתית של יכולות. כמו כן אי-אפשר, כפי שרומזים כמה חוקרים (ראה למשל J. G. Miller, 1984), לבסס הבדלים תרבותיים בתפיסה באמצעות עדויות על הבדלים תרבותיים בדרך שבה נוהגים להסביר אירועים חברתיים מורכבים או דו-משמעיים. כפי שראינו, ייחוס סיבתיות משתנים בהתאם לנסיבות. אין פירוש הדבר שהידע או יכולת התפיסה של היחיד עוברים שינויים כאלה; אלא שהשימוש שלנו במושגים משתנה בהתאם לשינויים במטרותינו. בדומה לכך, הבדלים אישיים במטרות הישג קשורים בהבדלים אישיים בפרשנות לתפקיד שממלאים מאמץ, מזל וגורמים אחרים בהצלחה לימודית. למשל, תלמידים בבית ספר תיכון המבקשים להתחמק ממשימות בית הספר נוטים פחות מאחרים להאמין שעבודה קשה מובילה להצלחה בבית הספר. בעבורם, יום מוצלח בבית הספר הוא כזה שבו עלה בידם להימנע מעבודה. אין פירוש הדבר שתלמידים האוהבים להימנע ממשימות בית הספר הם בעלי הבנה שונה באשר לטבעו של מאמץ מאותם תלמידים שהם בדרך כלל מעורבים במשימה. קל יותר להניח שאמונות באשר למידת התועלת שבמאמץ בבית הספר תלויות במה שהתלמיד רוצה לעשות בבית הספר. סביר יותר שהבדלים תרבותיים יתגלו בדרכים שבהן נעשה שימוש במושגים או בתהליכים בסיסיים מאשר במושגים או בתהליכים לכשעצמם (Cole and Scribner, 1974).

86

חברות נבדלות זו מזו במידה שבה חבריהן מוטרדים בשאלות של היררכיה של יכולת (Duda, Maehr and Nicholls, 1980; 1986). תחושתה היא שבכל החברות מרבית המבוגרים יבינו יכולת ככושר, אולם בכמה תרבויות מידת העיסוק שלנו בשאלה למי יש כושר רב יותר תיראה מטופשת, אם לא ברברית. אין פירוש הדבר שחברות אחרות אינן מסוגלות לראות יכולת ככושר, אלא שבני אותן חברות משתמשים בתפיסה זו לעתים רחוקות יותר כדי להעריך זה את זה.



בחברה שלנו, סביר להניח כי משמעות המובחנות של מושג היכולת יהיה שתלמידים רבים יותר ישפטו עצמם כחסרי יכולת זו. ההשלכות של תפיסת יכולת נמוכה על הערכה עצמית ועל ביצוע נוטות להפוך שליליות יותר ככל שמושג היכולת הופך להיות מובחן יותר. עם זאת, לא יהיה זה מועיל לנסות לעכב את התפתחותן של תפיסות מובחנות יותר, או ללמד את ההשקפה שעל-פיה אין גבול ליכולתו של אדם. ההשפעות השליליות של מעורבות אגו ניכרות בבירור כבר אצל ילדים קטנים (ראו פרק 1 בחיבור זה). עיכוב המובחנות של תפיסות יכולת עשויה להפחית השפעות אלה, אך לא לבטל אותן. יתר על כן, תפיסת היכולת ככושר מציגה הסבר מתאים יותר להבדלים אישיים

ביכולת מאלה שמציגות תפיסות יכולת מובחנות פחות. כאשר אנו מצדדים בעיכוב ההתפתחות של מושג היכולת אנו מצדדים למעשה בבורות. כמו כן, לא נראה כי יש תועלת בהצעה שבתי ספר צריכים למנוע מתלמידיהם מלחשוב שהם נמצאים מתחת לממוצע (Rosenholtz and Simpson, 1984). במקום זאת, תלמידים, כמו גם מחנכים והורים, ייטיבו לעשות אם יקבלו וימצאו דרכים הוגנות לחיות עם העובדה שלא כולם יכולים להיות מעל הממוצע. לצורך זה נוכל לבנות מסגרות פרשנות המעניקות להבדלי היכולת תפקיד קהילתי יותר. היכולת אינה צריכה לשלוט; היא יכולה גם לשרת. לא סביר שיעלה בידנו להפחית את אי-הצדק של חברות ושל בתי ספר תחרותיים מערבי אגו באמצעות הציפייה שכל אחד יוכל להגיע לבית הלבן או לראש הכיתה.⁷

לא עומדת לרשותנו כל דרך קלה לקדם מידה אופטימלית של מוטיבציה אצל כל התלמידים. עם זאת, יש משום תקווה בעדויות לכך שתפיסת היכולת ככושר אצל אדם מסוים אין פירושה שתפיסה זו צריכה תמיד להוות את הבסיס להערכה העצמית של אותו אדם. כאשר אנו מוטרדים באופן מפורש באשר למידת היכולת שלנו, אנו נוטים להשתמש בתפיסת היכולת ככושר. אולם אנו יכולים גם למצוא את הלמידה ואת תרגול המיומנויות שלנו מספקים מבחינה פנימית ולהגיע לתחושה של יכולת ושל הישג בהיעדר דאגות מפורשות באשר ליכולתנו - בלא שנהרהר בשאלה היכן אנו עומדים ביחס לעמיתינו. מעורבות במשימה ותחושות של יכולת ושל הישג עשויות להיות זמינות אפילו לאלה שכאשר הם מהרהרים בשאלה, מכירים בכך שהם נמצאים בבירור מתחת לממוצע היכולת. אין אנו צריכים ליצור את האשליה שכולם מצויים או (אם יעבדו קשה מספיק) יכולים להיות מעל הממוצע כדי לשמור על שוויון של מוטיבציה אופטימלית ועל תחושת הישג.

87

אוריינטציה למשימה ואוריינטציה אגו

עד עתה התייחסתי למעורבות במשימה ולמעורבות אגו כאילו היו השתקפויות טהורות של מאפייני המצבים שבהם אנשים מוצאים עצמם. אולם הדברים אינם פשוטים עד כדי כך. קיימים גם הבדלים אישיים בנטייה לסוגים השונים של מעורבות. כדי לציין הבחנה זו, המונחים "אוריינטציה למשימה" ו"אוריינטציה אגו" משמשים לציין הבדלים אישיים בנטייה לשני סוגי המעורבות, והמונחים "מעורבות במשימה" ו"מעורבות אגו" מתייחסים למצבים שאנשים חווים בנסיבות נתונות.

הבדלים אישיים באוריינטציה למשימה ואוריינטציה אגו נמדדים באמצעות שאלונים שבהם מציגים ליחידים שאלות על דאגות הקשורות בהישגים ועל אמות המידה שלהם להצלחה. הלמרייך וספנס (Spence and Helmreich, 1983; Helmreich and Spence, 1977; 1978) תכננו שאלון כזה. אחד הסולמות בשאלון מודד תחרותיות - השאיפה להתחרות עם אחרים ולבצע טוב יותר מהם. שני סולמות אחרים המשולבים בדרך כלל מקיפים את המושג של אוריינטציה למשימה: עבודה (השאיפה לעבוד קשה, לעשות כמיטב יכולתנו ולהשתפר), ושליטה (השאיפה לעמוד בפני אתגר, להיות עסוק ולהשלים את העבודה). כפי שאנו עתידים לראות, הסולמות הם בעלי מתאמים מעניינים המאשרים את החשיבות שבהבחנה בין שתי האוריינטציות המוטיבציוניות. מאהר וברסקמפ (Maehr & Braskamp, 1986) פיתחו סולמות דומים (ונוספים) לחקר המוטיבציה במקום העבודה. הבחנות דומות חלות על תחום הספורט (Duda, 1985; 1988; Ewing, 1981).

בנינו סולמות כדי להבחין בין שתי האוריינטציות בקרב תלמידי תיכון (Nicholls, Patashnick, and Nolen, 1985). הערכנו אוריינטציה למשימה באמצעות היגדים כגון "אני מרגיש מצליח במידה הרבה ביותר [בבית הספר] אם יש לי רעיון חדש על האופן שבו דברים פועלים; אני מרגיש מצליח במידה הרבה ביותר אם משהו שלמדתי באמת מובן לי; אני מרגיש מצליח במידה הרבה ביותר אם משהו שלמדתי גורם לי לרצות לגלות עוד". דוגמאות להיגדים המעידים על מעורבות אגו הן: "אני

מרגיש מצליח במידה הרבה ביותר אם אני מקבל ציון גבוה מזה של תלמידים אחרים; אני מרגיש מצליח במידה הרבה ביותר אם אני מבצע את העבודה טוב יותר מתלמידים אחרים". סולם נוסף מדד הימנעות מעבודה או ניכור לימודי. היגדים מתוך סולם זה כוללים: "אני מרגיש מצליח במידה הרבה ביותר אם אני מתחמק מעבודה כלשהי; אני מרגיש מצליח במידה הרבה ביותר אם אני עושה שטויות ולא מקבל עונש; אני מרגיש מצליח במידה הרבה ביותר אם כל העבודה הייתה קלה"⁸.



המתאמים בין אוריינטציה למשימה לבין אוריינטציית אגו (Nicholls et al., 1985) היו נמוכים עד מתונים (ראו טבלה 1). וכפי שאנו מצפים אם אוריינטציה למשימה מגלה סיפוק פנימי מן העבודה יותר מאשר אוריינטציית אגו, הימנעות מעבודה הייתה קשורה באופן שלילי לאוריינטציה למשימה (אך לא לאוריינטציית אגו). הממצא שעל-פיו אוריינטציה למשימה (אך לא אוריינטציית אגו) קשורה בשביעות רצון מן הלמידה בבית הספר, ובאורח עקיב פחות, בתכניות ללמוד באוניברסיטה, מצביע גם על קשר חזק יותר בין אוריינטציה למשימה לבין עניין בלמידה (ראה טבלה 2). בדומה לכך, מאהר וברסקמפ (Maehr and Braskamp, 1986) מצאו כי שביעות רצון מן העיסוק קשורה במידה רבה יותר לאוריינטציה למשימה מאשר לאוריינטציית אגו).

גרסאות שונות של סולמות אלה הניבו תוצאות דומות במדגם של בני כיתה ה (Nicholls & Thorkildsen, 1987). גרסה אחרת, שעובדה במיוחד כדי לבדוק את לימודי המתמטיקה בשנים המוקדמות בבית הספר היסודי, הניבה גם היא ממצאים דומים באשר לתלמידי כיתה ב (Nicholls et al., 1988b). בכל אחד מן המקרים נמצא רק מתאם נמוך בין אוריינטציה למשימה לבין אוריינטציית אגו, והימנעות מעבודה הייתה קשורה באופן שלילי לאוריינטציה למשימה. קיימים שינויים משמעותיים בפרשנות הניתנת למונח יכולת במהלך שנות בית הספר. עם זאת, בכל הרמות (לפחות אחרי כיתה א), הבדלים אישיים בדאגה באשר ליכולת גבוה מזו של אחרים הם ברורים וכמעט בלתי-תלויים באוריינטציה למשימה.

אוריינטציה למשימה נמצאה קשורה רק במידה מועטה לתפיסת יכולת של תלמידי תיכון (טבלה 2), ואצל תלמידי כיתות ה ו-ב. גוטפריד (Gottfried, 1985) והארטר וקונל (Harter and Connell, 1984) מדווחים על קשרים גבוהים יותר בין מדדים למוטיבציה פנימית לבין תפיסת יכולת.⁹ הקשרים בין אוריינטציה למשימה לבין שביעות רצון מן הלמידה בבית הספר ותכניות ללמוד במכללה נותרו בעינם כאשר הוצא הרכיב של תפיסת יכולת. במילים אחרות, אוריינטציה למשימה עשויה במידת מה לבודד תלמידים מן ההשלכות השליליות של תפיסת יכולת נמוכה.

אוריינטציה למשימה		אוריינטציית אגו			
בי"ס א	בי"ס ב	בי"ס א	בי"ס ב		
כיתה	כיתה	כיתה	כיתה		
ט יב	ט יב	ט יב	ט יב		
26 ^b 43 ^c	39 ^c 47 ^c	07	08	2100	הימנעות מעבודה
29 ^b 23 ^c	17 ^a 29 ^c	--	--	-- --	אוריינטציית אגו

הערה: נקודות עשורוניות הושמטו; בעבור בי"ס א, $N = 129$ ו-130 לכיתה ט ולכיתה יב בהתאמה; בעבור בי"ס ב, $N = 185$ ו-151. בי"ס א ממוקם באזור של המעמד הבינוני-הגבוה; בי"ס ב, באזור מעורב.
 a. $p < .05$. b. $p < .01$. c. $p < .001$.

אל לנו למהר ולהסיק מתוך העדות שלעיל שתפיסת יכולת אינה ממלאת כל תפקיד משמעותי במעורבות במשימה או בהנאה מלמידה. קרוב לוודאי שמצבים מערבים אגו מקשים במיוחד על תלמידים המפקפקים ביכולתם לשמור על מעורבות פעילה ולא-מודעת לעצמם במשימה. הנחה זו מוצאת לה סימוכין בעדויות של סנסון (Sanson, 1986), שעל-פיהן סטודנטים באוניברסיטה בעלי תפיסת יכולת נמוכה נהנו ממשימה פחות מאשר סטודנטים בעלי תפיסת יכולת גבוהה כאשר המשימה הוצגה כמדד למעמדם בתחום היצירתיות והגמישות האינטלקטואלית, אולם לא כאשר דגש מערב אגו זה נעדר. במחקר אחר שנערך בקרב סטודנטים (Nicholls et al., 1988a), לא מצאו החוקרים מתאם בין סולמות של תפיסת יכולת לסולמות של אוריינטציה למשימה כפי שהיה במחקרים המצוטטים לעיל. אולם כאשר התלמידים השתתפו במבחן, תלמידים בעלי תפיסת יכולת נמוכה יותר דיווחו על מידה פחותה של מעורבות במשימה. תלמידים שנמצאו במקום גבוה על סולם האוריינטציה למשימה נטו להיות מעורבים יותר במשימה במסגרת המבחן, אולם תפיסת היכולת הייתה חשובה בה במידה לחיזוי מעורבות במשימה.

מדע וערכים של הפסיכולוג החברתי ההדיוט

תאורטיקנים של ייחוס (כמו למשל Kelley, 1973) הפכו לפופולרית את ההשערה שעל-פיה הדרכים שבהן משתמשים אנשים כדי לנתח סיבות לאירועים דומות לדרך שבה מדענים ניגשים לשאלות המחקר שלהם. הדרך שבה אנו מגיבים להשערה זו תלויה באופן שבו אנו חושבים על חקירה מדעית. תאורטיקנים של ייחוס מבחינים בדרך כלל בין פרשנויות מדעיות לבין פרשנויות המוטות על-ידי מניעים אישיים. ברוח זו הם ניסו למצוא תשובות לשאלות מתי ועד כמה פרשנויות אישיות מוטות על-ידי אינטרס אישי.

אלא שחוקרים אחרים מטילים ספק במידת התועלת שבהכחנה קטגורית בין השפעות מדעיות להשפעות אישיות בחקירה ובחשיבה. טומלין (Toumlin, 1983) רומז כי הבחירה או הבנייה של שאלת מחקר היא חלק חיוני של תהליך המחקר, וכי בחירה זו משקפת את שיפוטו הערכי של המדען באשר למה שחשוב. כך מעצבים ערכיו של המדען את הניתוח שלו. אם תהליך דומה פועל

אצל אנשים שאינם מדענים, אנו עתידים למצוא כי הניתוח שלהם באשר לדברים המובילים לתוצאות חברתיות או לימודיות קשור באופן משמעותי למה שחשוב להם. אנשים יאספו מידע רלוונטי למטרותיהם וינתחו אותו באופנים שיסייעו להם להשיג מטרות אלה.

בהתאם לכך, בדקנו (Nicholls et al., 1985) את היחסים בין אוריינטציות מוטיבציוניות לבין אמונות באשר לשאלה מה מוביל להצלחה בבית הספר התיכון (ראו טבלה 3). סביר היה שתלמידים שניצבו במקום גבוה בסולם האוריינטציה למשימה יסכימו גם שהתלמידים המצליחים בבית הספר הם אותם תלמידים העובדים תוך שיתוף פעולה, עובדים קשה, מעוניינים בעבודתם, ומנסים להבין את העבודה במקום להסתפק בשינון. בקצרה, ככל שהתלמידים ביקשו ללמוד ולהבין, כך חשבו במידה רבה יותר שהצלחה בבית הספר נובעת מן הניסיון לבצע דברים אלה. ההתאמה בין מטרות לבין אמונות אישיות באשר לטיבה של הצלחה בכיתה היא ברורה.

אוריינטציית אגו, לעומת זאת, הייתה קשורה באופן חיובי לאמונות שעל-פיהן הצלחה באה לאלה שהם אינטליגנטיים, מנסים להצליח יותר מאחרים, לומדים אצל מורים המצפים מהם להצליח, יודעים כיצד להרשים את האנשים הנכונים ומתנהגים כאילו הם מחבבים את המורה. שוב, מה שהתלמידים רוצים קשור באורח משמעותי למה שהם מאמינים שאדם צריך לעשות כדי להצליח. סולם ההימנעות מעבודה (ניכור לימודי) היה קשור באופן חיובי לאמונות שעל-פיהן הסיכויים להצלחה גדולים יותר אם תלמידים נוהגים כאילו הם מחבבים את המורה, יודעים כיצד להרשים את האנשים הנכונים ובני מזל. סולם זה היה קשור באופן שלילי לאמונות שעל-פיהן אפשר להגיע להצלחה באמצעות עבודה קשה ועניין. לא סביר להניח שהשקפות אלו יקדמו הבנה ולמידה של משימות לימודיות, אולם זה גם אינו מה שהתלמידים הנמנעים מעבודה מבקשים להשיג. ת'ורקילדסן (Thorkildsen, 1988) מצאה קשרים מקבילים בין אוריינטציות מוטיבציוניות לבין אמונות באשר לסיבות להצלחה אצל תלמידים מחוננים מבחינה לימודית.

טבלה 2. מתאמים בין אוריינטציות מוטיבציוניות לבין שביעות רצון מבית הספר, תכניות ללמוד במכללה תפיסת יכולת

אוריינטציה למשימה		אוריינטציית אגו				הימנעות מעבודה						
		בי"ס א		בי"ס ב		בי"ס א		בי"ס ב				
כיתה		כיתה		כיתה		כיתה		כיתה				
ט	יב	ט	יב	ט	יב	ט	יב	ט	יב			
45 ^c	49 ^c	50 ^c	53 ^c	05	07-	02	11	51 ^c	55 ^c	48 ^c	44 ^c	שביעות רצון מבית הספר
27 ^c	25 ^c	28 ^c	31 ^c	14 ^a	13 ^{-a}	05-	10-	28 ^c	38 ^c	25-	38 ^c	תכניות ללימודים במכללה
17 ^a	21 ^b	12	24 ^b	29 ^c	04	03	16 ^a	22 ^c	22 ^c	18 ^{-a}	17 ^{-a}	תפיסת יכולת

הערה: נקודות עשורוניות הושטו; בעבור בי"ס א, $N = 121$ ו- 130 לכיתה ט ולכיתה יב בהתאמה; בעבור בי"ס ב, $N = 185$ ו- 151 בהתאמה. בי"ס א ממוקם באזור של המעמד הבינוני-הגבוה; בי"ס ב, באזור מעורב.

a. $p < .05$. b. $p < .01$. c. $p < .001$.

ממצאים דומים עלו גם ממחקר שנערך עם סולמות שונים במקצת וממדגם גדול של תלמידים בכיתה ה' (Nicholls & Thorkildsen, 1997). אוריינטציה למשימה הייתה קשורה באמונה שעל-פיה הצלחה בבית הספר תלויה בעזרה הדדית, בעניין, במאמץ ובניסיונות להבין. בצורה הפוכה, היא קשורה לדחיית האמונות שעל-פיהן הצלחה מושגת באמצעות הידיעה כיצד להרשים ובאמצעות

העמדת פנים שמחבבים את המורה. אוריינטציה אגו והימנעות מעבודה היו קשורות לאמונות שעל-פיהן הצלחה היא תוצאה של העובדה שתלמיד חכם יותר מעמיתיו ומנצח אותם. הימנעות מעבודה הייתה קשורה גם באמונה שהצלחה היא תוצאה של הידיעה כיצד להרשים והעמדת פנים שמחבבים את המורה. מדגם של כיתה ב הניב תוצאות זהות כמעט באשר לאוריינטציה למתמטיקה ואמונות באשר לסיבות ההצלחה במתמטיקה (Nicholls et al., 1988b).

העולמות שתלמידים רואים הם, במידה רבה, העולמות שהם רוצים בהם; השקפתם קשורה באורח משמעותי למטרותיהם האישיות. ומי יוכל לומר שהשקפות שונות אלה באשר לדברים המובילים להצלחה בבית הספר אינן נכונות? אין צורה אחת של הצלחה או אמת אחת באשר להצלחה בכיתה, ממש כשם שאין השקפה אחת אובייקטיבית ומדעית על העולם. עם זאת, חוקרים (ובכללם ניקולס [Nicholls, 1975]) הפועלים במסגרת המסורת של תאוריית הייחוס (Kelley, 1973) הניחו שקיימת צורה אחת של הצלחה וכי בעיית המחקר היא לקבוע כיצד פרטים מסבירים הצלחה או כישלון. מלבד אזכורים ספורים (Frieze, Francis, Hanusa, 1983; Maehr and Nicholls, 1980), התעלמו החוקרים בדרך כלל מן הבעיה הקודמת לכך, כלומר - ההחלטה מהי הצלחה וכיצד היא נבנית.

טבלה 3. מתאמים של אוריינטציות מוטיבציה וסיבות נתפסות להצלחה בלימודים

אוריינטציה למשימה	אוריינטציה אגו				הימנעות מעבודה				תלמידים מצליחים אם הם:	
	בי"ס א	בי"ס ב	בי"ס א	בי"ס ב	בי"ס א	בי"ס ב	בי"ס א	בי"ס ב		
כיתה	כיתה	כיתה	כיתה	כיתה	כיתה	כיתה	כיתה	כיתה		
ט	יב	ט	יב	ט	יב	ט	יב	ט	יב	מראים חיבה כלפי המורה
06-07	00-07	20 ^b	11-30 ^c	25 ^b	15 ^a	14 ^a	28 ^c	31 ^c		יודעים להרשים את האנשים הנכונים
06-05	13 ^{-a}	20 ^b	23 ^b	30 ^c	19 ^a	32 ^c	40 ^c	21 ^a	32 ^c	מתלבשים ומתנהגים יפה
02-03	06-03	11	21 ^b	18 ^a	06-	14 ^a	21 ^b	03	23 ^b	בני מזל
05-02	30 ^{-c}	21 ^b	03-	01	01	28 ^c	44 ^c	31 ^c	24 ^b	אינטליגנטיים
29 ^c	01-08	32 ^c	28 ^c	08	36 ^c	05	12	14	02-	המורים מצפים מהם להצליח
06-06	16 ^a	20 ^b	26 ^c	19 ^a	21 ^b	06	24 ^c	11	17 ^a	מנסים לנצח את האחרים
06-02	00-00	27 ^c	21 ^b	14	35 ^c	18 ^a	01	13	22 ^b	אינטליגנטיים
29 ^c	01-08	32 ^c	28 ^c	08	36 ^c	05	12	14	02-	

תלמידים מצליחים אם הם:	הימנעות מעבודה				אוריינטציה אגו				אוריינטציה למשימה			
	בי"ס א		בי"ס ב		בי"ס א		בי"ס ב		בי"ס א		בי"ס ב	
	ט	יב	ט	יב	ט	יב	ט	יב	ט	יב	ט	יב
המורים מצפים מהם להצליח	17 ^a	11	24 ^c	06	21 ^b	19 ^a	26 ^c	20 ^b	06	16 ^a	09	18 ^a
מנסים לנצח את האחרים	35 ^c	14	21 ^b	27 ^c	35 ^c	14	21 ^b	27 ^c	00	02	00	00
טובים במבחנים	04-	16 ^a	17 ^b	07	12	15 ^a	20 ^b	01	01	08	10	18 ^a
עובדים תוך שיתוף פעולה	18 ^{-a}	16 ^{-a}	13 ^{-a}	09-	03-	08	19 ^a	09	36 ^c	10	36 ^c	45 ^c

הערה: נקודות עשרוניות הושטו. ערכים מופיעים באות נטויה כאשר $p < .05$ בכל ארבעת המדגמים וכאשר $p < .01$ בלפחות שלושה מארבעת המדגמים. ה"סיבות להצלחה" מתמצות במידת מה. בי"ס א ממוקם באזור של המעמד הבינוני-הגבוה; בי"ס ב, באזור מעורב..001. $p < .01$. b. $p < .05$. a. $p < .01$.

ההשערה שעל-פיה קיימת אמת מידה אובייקטיבית אחת להצלחה מופיעה בצורה בהירה באוסף הנרחב של מחקרים המבקשים לבסס את המידה שבה ייחוסי הסיבה של אנשים הם הגיוניים או בלתי מוטים - בניגוד לייחוסים המושפעים מאינטרס אישי. המסורת המניחה כמובן מאליו שרק ניתוח מדעי או לוגי אחד חל על כל תופעה חברתית מגלמת השקפה מדולדלת על המדע כמו גם על החיים החברתיים (Semin, 1980). כאשר מדענים, כמו גם מי שאינם מדענים, מעוותים או מזייפים את הנתונים שלהם, אנו יכולים לדבר על הטיה. אולם גם העולם המאולץ יחסית של בית הספר התיכון נתון ליותר מאשר פרשנות משמעותית אחת. כפי שטוענים המצדדים בהשקפה האקולוגית של תפיסה חברתית, היחיד רגיש בהכרח למידע רלוונטי באורח הסתגלותי, ולא לכל המידע האפשרי; והרלוונטיות תלויה במטרותיו של התופס (McArthur and Baron, 1983). ממצאינו מצביעים על כך שאוריינטציות מוטיבציוניות שונות אינן רק בגדר סוגים שונים של צרכים או מטרות. הן כרוכות בהשקפות עולם שונות. כמו מדענים המציגים שאלות מחקר שונות, תלמידים בעלי אוריינטציות מוטיבציוניות שונות אוספים נתונים שונים ומפרשים אותם באופנים שונים.¹⁰

סטודנטים באוניברסיטה למשל פועלים לעתים כאילו הם מאמינים שהדרך להשיג תואר דוקטור ומשרה אקדמית מושכת היא לבצע בדיוק מה שנדמה שהפרופסורים שלהם מבקשים ולא לפתח את ההבנה שלהם עצמם בנוגע לנושא. הם אפילו ייעצו לסטודנטים אחרים לנקוט בדרך זו כדי להצליח. אף על פי שרוב הסטודנטים ואנשי האקדמיה היו עדים בוודאי להזדמנויות שבהן היה ביסוס להשקפה זו על המציאות, הרי שפרופסורים עשויים לעתים להיות מופתעים לטובה ולהתרשם מתלמידים המציעים סיבות טובות לעמדות שקודם לכן נראו לא-רצויות. אולם סטודנטים אינם משתכנעים כאשר אומרים להם שהניסיון לרצות פרופסורים אינו מוביל ל"הצלחה". עם זאת, יש בהחלט היגיון בשאלה האתית האם לא יהיה הולם יותר שלסטודנטים תהיה מטרה שאינה רק ריצוי צרוף של פרופסורים: לבנות הצלחה בדרך אחרת; לשאוף לחשוב באורח ביקורתי על הנושא שלהם ולתרום לו תרומה בונה.

אני רואה עצמי נמנה על אלה המצדדים באוריינטציה למשימה ולא באוריינטציית אגו. אני סבור שמבחינה אתית הדבר רצוי יותר. אני יכול לטעון כי אוריינטציית אגו וניכור לימודי הן גישות לא-רצויות וציניות לחיים אקדמיים; אולם איני יכול לטעון שאוריינטציות אלה הן מוטעות, מוטות או לא-אובייקטיביות. אני מבקש לטעון שמציאויות לא-רצויות אלה מחלחלות במידה רבה יותר משום שאנשים שהם תחרותיים מאוד או מנוכרים טוענים כי הרשמת האנשים ה"נכונים" והבסת אחרים היא הדרך להצלחה. הטענה "כך זה בחיים" צופנת בחובה לעתים קרובות העדפה מוסרית לאותו "כך". ואותו "כך" מצמצם את הסיכויים למוטיבציה פנימית ללמידה ומפחית את איכות הישגינו.

אמונדסן וסקוט: סיפור שיש עמו לקח

בדיווחו של רולנד האנטפורד (Huntford, 1983), רואלד אמונדסן ורוברט פלקון סקוט, מנהיגייהן של המשלחת הראשונה והשנייה שהגיעו לקוטב הדרומי, מגלמים את הניגוד בין אוריינטציה למשימה ואוריינטציית אגו.

שאיפתו של אמונדסן לצאת אל הקוטב עוצבה בשלב מוקדם בחייו, והוא ניצל כל הזדמנות לפענח את סודותיו (Huntford, 1983). הגלישות המוקדמות שלו במישור היו בבחינת "תרגיל ביישום שיעורים שנלמדו" (Huntford, p. 57). בגיל 21, כאשר כתב לאחיו על מסעו הראשון לקוטב הצפוני (על גבי ספינה לציד כלבי ים), היה עסוק במה שלמד. במכתבו "הכל לעניין. הוא מפגין כושר, ואפילו נחישות החלטה, ללמוד ממה שהוא רואה ושומע... רשימותיו נקראות כמו מחברתו של תלמיד" (Huntford, p. 51). במסעו הראשון ליבשת אנטרקטיקה היה אחד מן המשתתפים במסע המזחלות הראשון בהיסטוריה של חקר אנטרקטיקה. "לאחר שמונה שעות של מאבק בלתי-פוסק בקרח, בסכנה מתמדת, חזרו לבסוף למחנה. 'אלה הם סיורים נפלאים' כתב אמונדסן 'ואני מקווה שיהיו לי הזדמנויות תכופות לסיורים נוספים.' [בתערוך את חוויותיו] הוא מתעלם מן המשמעות ההיסטורית של מה שסייע בעשייתו. אין הוא מרחיב את הדיבור על נפלאות התגלית, אין שירי הלל לתחושה של דריכה במקום שרגל אדם לא דרכה בו לפני כן. אמונדסן עסוק כל כולו, באופן מפוקח, בשיעורים שלמד" (Huntford, p. 68). בשובו לקוטב הצפוני, כאשר הוא משלים לראשונה את חציית המעבר הצפוני-המערבי, חי אמונדסן עם האסקימוסים וצפה בהם. "אלה עתידים היו להיות מדריכיו באמנות החיים בקור עז. לאחר עשור של הכנות, עדיין היה מודע מאוד לפגמים בטכניקה שלו" (Huntford, p. 101). במסע הגדול לקוטב הדרומי עדיין נמצא בתהליך של למידה. הוא השקיע למשל מאמץ רב בעיצוב מגפיים מיוחדים. אולם גם לאחר שהגיע לאנטרקטיקה, חזר ושינה את המגפיים ארבע פעמים (Huntford, p. 384). גם אמונדסן וגם סקוט היו נחושים בדעתם להגיע ראשונים לקוטב. איש מהם לא היה נקי מיסודות של מעורבות אגו. אולם פרטי המסע לקוטב היו בעלי משמעות לכשעצמם בעבור אמונדסן. הוא שלט בפרטים אלה ומילא את משימתו תוך שמירה על שולי ביטחון - לא היה אובדן חיים. ולמרות הקשיים, התנסו הוא ואנשיו בעונג צרוף במהלך המסע לקוטב וחזרה.



בעבור סקוט, המסע לקוטב היה אמצעי להשגת מטרה: לא הייתה כל חשיבות לפרטי חקר האזור, לא הייתה הנאה מן המסע, והוא מעולם לא חזר. בגיל 30 היה סקוט סגן בצי הבריטי, בעל "תשוקה ראשונית להתקדם, ללא מטרה מוגדרת כלשהי" (Huntford, p. 125). כאשר קיבל קידום, "לא היה מרוצה מכך שהדביק את בני זמנו, הוא ביקש להשאירם מאחור" (Huntford, p. 134). כאשר התפרסמה הודעה על משלחת בריטית לקוטב הדרומי, הוא "ראה בה את הדרכון שחיפש זמן רב כל כך לקידום" (Huntford, p. 132). אולם בניגוד לאמונדסן, שאיפתו של סקוט חסרה הייתה את התבלין של עניין במסע על שלג ועל קרח. לפני מסעו השני (והאחרון) לאנטרקטיקה, ידע סקוט במשך ארבע שנים שהוא עתיד לחזור. "יכול היה לבקר בנוורווגיה או באלפים; ללמוד לגלוש ולנהוג בכלבים בעצמו; לרכוש יסודות של ידע על פעולתו של מנוע בעירה פנימית. . . ואפילו לנסות טיפוס הרים. הוא לא עשה דבר מאלה. מרבית פרטי הציוד של המשלחת שלו לקו בתכנונם. סקוט לא למד ולא שכח דבר" (Huntford, p. 393). בעוד שאמונדסן חיפש כל הזמן דרכים לשיפור, סקוט "החליט כבר מזמן שאי-אפשר היה להוסיף ולשפר את הציוד שלו" (Huntford, p. 391). אמונדסן שאף ליצור דמוקרטיה קטנה, מפעל משותף, בעוד שסקוט "היה אדם שהתחרה תמיד; נגד יריב, נגד חבר" ונגד חברי המשלחת שלו עצמו (Huntford, p. 436). אמונדסן כמעט שלא כתב מכתבים. הוא "בזבז את כישורנותו במעשים" (Huntford, p. 526). כאשר סקוט יכול היה לעסוק בהכנה למסעו, עסק במקום זאת בכתיבת מכתבים, "כאשר הוא מביט מעבר לכתפו בקהל בלתי-נראה, ועסוק יותר בשמו מאשר בפעולותיו". היעדר ההכנה שלו השיג אותו ואת האנשים שבטחו בו. אולם גם כאשר שכב גוסס באוהל, לאחר שנכשל במשימת השיבה מן הקוטב, כתב סקוט - כאשר הוא בוחר עדויות מסוימות - למען קידום שמו. כאן לא חסר היה נחישות. "סקוט הפך את חקר הקוטב לעניין של גבורה לשם הגבורה" (Huntford, p. 523).

במובן ממשי מאוד קיבל כל אחד מן השניים את אשר רצה בו. במקרה של אמונדסן הדבר ברור. סקוט כמובן היה מעדיף להיות גיבור חי מאשר גיבור מת; הוא היה מעדיף להגיע לקוטב ראשון. אולם כישלוננו בהשגת מטרות אלה משקף את מטרותיו בצורה נאמנה ממש כשם שמשקפים אותן הצלחתו להבטיח את מקומו כמנהיגן של שתי משלחות בריטיות לאנטרקטיקה והמעמד שקנה לו לאחר מותו בעיתונות ובציבור הבריטי. המניעים שהנחו אותו, אותם מניעים שדחפו אותו למעמדו כמנהיג משלחת, היו חסרי ערך כאשר הדברים היו אמורים במסע באזור הקוטב. הרעיון ששאיפות שונות מולידות פעולות שונות, וכי אלה מצדן מניבות הישגים שונים, אינו חדש. רעיון לא-מפתיע זה, שעל-פיו אפילו פעולות שנראות לא-רציונליות הופכות הגיוניות כאשר אנו מבינים את מטרותיו של הפועל, הוא הגרעין העומד ביסוד הגישה המכוונת לחיזוי פעולות והישגים. אין פירוש הדבר שהתוצאות הן תמיד בדיוק כפי שביקשנו. אנו עשויים שלא להבין כהלכה או לבצע חישוב מוטעה. הנסיבות, גם כאשר אין הן קושרות קשר נגדנו, עשויות להוכיח עצמן כיותר מדי בעבורנו. אולם אפילו הבחירה בנסיבות שהן בבירור יותר מדי בשבילנו עשויה להיות בחירה רציונלית.

1. בסופו של דבר, ערכה של כל מסגרת תלוי גם בכושר שבאמצעותו משתמשים בה. אם נתנהג כאילו מחשב מתמודד מולנו במשחק שחמט, עדיין לא מובטח לנו ניצחון. עלינו להיות גם בעלי מיומנות בשחמט. באורח דומה, אימוץ עמדה מדעית הרלוונטית למטרתנו לא יבטיח לנו השגת אותה מטרה.
2. הישג הכרוך במאמץ יגרום תחושה של יכולת, כל עוד המאמץ אינו מגיע לרמה שבה הוא מתיש אותנו (Harter, 1978). שימו לב שדיון זה על היחס שבין המאמץ לבין תחושת היכולת נוגע למאמץ חד-פעמי לגבי המשימה. במאמצים שנשים, היכולת תתבטא בהפחתה בזמן או במאמץ הנדרשים להשלמת המשימה; אך גם הפחתות אלה דורשות מאמץ.
3. בעקבות פסטינגר (Festinger, 1954), הניחו כמה חוקרים שקנה מידה מסוים של הישג טבוע במשימה עצמה. פסטינגר מביא את הדוגמה של דילוג מעבר לנחל - יש מי שיכול ויש מי שאינו יכול לבצע זאת. אך תפיסה זאת בדבר קנה מידה של הישג מתחמקת מן השאלה העיקרית. היא אינה מסבירה מדוע נרצה לדלג מעבר לנחל במקום אחד ולא במקום אחר. לפעמים ישנו מקום קרוב למקור הנחל שבו אפשר לעבור בדילוג בקלות, ומקומות אחרים שבהם אין כלל אפשרות כזאת. עלינו לדעת מדוע הקופץ מעוניין לדלג דווקא באותו מקום. לפעמים הצורך לברוח מפר זועם או מכעסו של המורה להתעמלות הופך את היכולת לדלג מעל לנחל בנקודה מסוימת לרצויה ביותר. אך צורך זה אינו טבוע בנחל, השותק בכל הנוגע למקום הראוי לדילוג או האם רצוי לשחות לצד השני. ייתכן שנבחר לדלג דווקא בנקודה המחייבת את מלוא יכולתנו, או דווקא במקום שבו אחרים מתקשים; גם כאן, בחירות אלה אינן פונקציה של הנחל. משימות, וכן קנה המידה שלפיו אנו שופטים את ביצוען, מוגדרים על-ידי בני אדם. דבר זה אינו בא לידי ביטוי בתפיסה של קני מידה הטבועים במשימה.
4. כאשר מוטיבציה לשליטה מוגדרת כ"שאיפה לפתור בעיות המתגרות את הקוגניטיביות לשם הסיפוק שבמציאת הפתרון" (Harter, 1975), הפירוש תואם את זה של מעורבות במשימה - בתנאי ש"מאתגר" פירושו מאתגר אישית ולא קשה באורח נורמטיבי. פירושים אחרים של שליטה אינם נאותים - לדוגמה, המשמעות של "שליטה" במונח "שליטה בטבע" או "שליטה ביקום". לגבי אדם החותר בסירה, המונח "שליטה בנהר" אינו נאות, בשל הכבוד שהוא רוחש לנהר. לגבי אנשים בעלי מעורבות במשימה, החוויה של חתירה בנהר ניתנת אולי להגדרה כהתאחדות עם הנהר או כיחסי גומלין אתו ולא כשליטה עליו. גם בחינוך, תכניות לרכישת שליטה הן בעלות משמעות בעייתית בהקשר זה. תכניות אלה כוללות את ההנחה שהידע ניתן לחלוקה ליחידות מוגדרות, ושעבודה שקדנית תביא לשליטה עליהן. ההנחה היא שהמשימות והידע שאנו מעוניינים להשתלט עליהם מצויים "שם" בעולם, ולא נבנים בתהליך של מאמצינו להבין את חוויותינו. ולבסוף, שליטה מתייחסת לעתים קרובות לביצוע הסתגלותי מיומן (בניגוד להצגת חוסר-אונים), מבלי לציין את המטרה ש"מאחורי" הביצוע.
5. אפשר להבין את ההצהרה שיחידים עשויים להשתמש בתפיסה לא-מובדלת של יכולת כדי להעריך את ביצועיהם, כאילו הם יעריכו במודע את יכולתם במונחים של תפיסה לא-מובדלת. אין זאת הכוונה. דאגה מוגדרת או מודעת בדבר טיב היכולת עשויה להפעיל את התפיסה של יכולת ככושר.
6. אף על פי שפעולות הגומלין של סוג המעורבות ורמת המאמץ היו כולן מובהקות, ההבדלים בין שיפוטי יכולת במעורבות במשימה במאמץ גבוה ובמאמץ נמוך לא היו מובהקים בכל

המקרים. אין זה מפתיע, מכיוון ששאלתנו הייתה עד כמה יחוש הפרט יכולת בנסיבות נתונות. הרהור בשאלה זאת יעסוק בתפיסה המובדלת.

7. ייתכן שכל אחד מאתנו יכול להיות נשיא; אך כמובן שלא נוכל להיות נשיא.

8. כפי שהוכח (Spence and Helmreich, 1983; Veroff, 1977), זכרים נוטים לקבל ציונים גבוהים יותר, אם כי לא בהרבה, ב"מכוונות לאגו". זכרים היו גבוהים יותר ב"התחמקות מעבודה", ונמוכים יותר ב"מכוונות למשימה" - גם כאן לא בהרבה. עם זאת, העיסוק העיקרי כאן הוא במתאמים של מכוונות אלה, וכאן זכרים ונקבות לא נבדלו זה מזה באורח עקיב.

9. המדדים של מוטיבציה פנימית ששימשו בשני מחקרים אלה שונים מסולם המכוונות למשימה שהשתמש בו ניקולס (Nicholls et al., 1985). בין היתר, הם מעריכים העדפה של שיעורים קשים יותר כחלק מן המוטיבציה הפנימית. תלמידים היו בוודאי מפרשים "קשה" כקשה נורמטיבית ולא כמאתגר אישית. אפשר לצפות להעדפה גבוהה יותר של משימות קשות נורמטיבית בקרב תלמידים בעלי יכולת נצפית גבוהה מאשר בקרב אלה בעלי יכולת נצפית נמוכה, אף על פי שכולם בעלי מכוונות למשימה. כך, הפריטים בסולם המוטיבציה הפנימית העוסקים בהעדפה של משימות קשות יכלו לגרום לקשר גבוה יותר של סולמות כאלה עם יכולת נצפית. דבר זה יסביר אולי מדוע מצאו מיס ובלומנפלד (Meece and Blumenfeld, 1987), בדגימה של תלמידי כיתות ה-1, שיכולת נצפית עמדה במתאם של 61. עם הסולם של הרטר של מוטיבציה פנימית מול חיצונית, אך רק במתאם של 22. עם גרסה של המדד שלנו של "מכוונות למשימה".

96

10. אין לבלבל בין הפרספקטיבות המכוונות והאקולוגיות של תפיסה חברתית לבין ההשקפה שעמדות וערכים משפיעים באורח לא-רציונלי על הסבריו של אדם. נערך מחקר נרחב על היחסים בין אישיות (או ערכים) לבין תכונות (Feather, 1985). יחסים אלה אינם מיוצגים ככלל כמשקפים לכידות תפיסתית או קשרים רציונליים בין מה שחשוב ליחידים, הנתונים שהם אוספים, והדרך שבה הם מנתחים נתונים אלה. להערות נוספות על האופי החברתי והמכוון למטרה של הקוגניציה, ראה צוקייר (Zukier, 1986).

- Alper, T. G. (1946). "Task-orientation vs. ego-orientation in learning and retention," *American Journal of Psychology*, 59: 236-248.
- Ames, C. (1984a). "Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition," *Journal of Educational Psychology*, 76: 535-556.
- Ames, C. (1984b). "Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis," in R. Ames and C. Ames, eds. *Research on motivation in education*, vol. 1, *Student motivation*, pp. 177-207. New York: Academic Press.
- Ames, C., and R. Ames (1981). "Competitive versus individualistic goal structures: The salience of past performance information for causal attributions and affect," *Journal of Educational Psychology*, 73: 411-418.
- Ames, C., R. Ames, and D. W. Felker (1977). "Effects of competitive reward structure and valence of outcome on children's achievement attributions," *Journal of Educational Psychology*, 69: 1-8.
- Ankeny, N. C. (1982). "Using game theory via poker to examine Reagan's fiscal '83 budget," *New York Times*, February 14.
- Asch, S. E. (1952). *Social psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ausubel, D. P., J. D. Novak, and H. Hanesian (1978). *Educational psychology: A cognitive view*, 2nd ed., New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Butler, R. (1987). "Task-involving and ego-involving properties of evaluation: The effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance," *Journal of Educational Psychology*, 79: 474-482.
- Butler, R. (1988). "Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance," *British Journal of Educational Psychology* (forthcoming).
- Butler, R., and M. Nisan (1986). "Effects of no feedback, task-related comments, and grades on intrinsic motivation and performance," *Journal of Educational Psychology*, 78: 210-216.
- Carver, C. S., and M. F. Scheier (1981). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. New York: Springer-Verlag.
- Casler, L. (1961). "Maternal deprivation: A critical review of the literature," *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 26 (2, Serial No. 80).
- Clark, B. (1982). "Royal Robbins: From first ascents to first descents," *Canoe*, 10, no. 6: 8.
- Cole, M., and S. Scribner (1974). *Culture and thought: A psychological introduction*. New York: Wiley.

- Covington, M. V., and R. Beery (1976). *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Crutchfield, R. S. (1962). "Conformity and creative thinking," in H. E. Gruber, G. Terrell, and M. Wertheimer, eds., *Contemporary approaches to creative thinking*, pp. 120-140. New York: Prentice-Hall.
- Csikszentmihalyi, M. (1977). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- deCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- deCharms, R. (1984). "Motivation enhancement in educational settings," in R. Ames, and C. Ames, eds., *Research on motivation in education, vol. 1: Student motivation*, pp. 255-310. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., and R. M. Ryan (1980). "The empirical exploration of intrinsic motivational processes," *Advances in experimental social psychology*, 13:39-80.
- Deci, E. L., and R. M. Ryan (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., A. I. Schwartz, L. Sheinman, and R. M. Ryan (1981). "An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence," *Journal of Educational Psychology*, 73: 642-650.
- Dennett, D. C. (1978). *Brainstorms: Philosophical essays on mind and psychology*. Montgomery, Vt.: Bradford.
- Diener, E., and T. K. Srull (1979). "Self-awareness, psychological perspective, and self-reinforcement in relation to personal and social standards," *Journal of Personality and Social Psychology*, 37: 413-423.
- Duda, J. L. (1985). *The relationship between motivational perspective and participation and persistence in sport*. Paper presented at the meeting of the Canadian Society for Psychomotor Learning and Sport Psychology, Montreal, October.
- Duda, J. L. (1986). "A cross-cultural analysis of achievement motivation in sport and the classroom," in L. Vandervelden and J. Humphrey, eds., *Current selected research in the psychology and sociology of sport*, 115-132. New York: AMS Press.
- Duda, J. L. (1988). "The relationship between goal perspectives, persistence, and behavioral intensity among recreational sport participants," *Leisure Sciences* (forthcoming).
- Einstein, A. (1956). *Out of my later years*, Secaucus, N.J.: Citadel Press.
- Elkind, D. (1971). "Cognitive growth cycles in mental development," in J. K. Cole, ed., *Nebraska symposium on motivation*, pp. 1-31. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ewing, M. E. (1981). *Achievement orientations and sport behavior of males and females*. Ph.D. diss., University of Illinois.

- Frieze, I. H., W. D. Francis, and B. H. Hanusa (1983). "Defining success in classroom settings," in J. M. Levine and M. C. Wang, eds., *Teacher and student perceptions: Implications for learning*, pp. 3-28. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Garcia, J. (1981). "Tilting at the paper mills of academe," *American Psychologist*, 36: 149-158.
- Gottfried, A. E. (1985). "Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students," *Journal of Educational Psychology*, 77: 631-645.
- Greenwald, A. G. (1982). "Ego task analysis: An integration of research on ego-involvement and self-awareness," in A. Hastorf and A. Isen, eds., *Cognitive social psychology*. New York: Elsevier/North Holland.
- Harackiewicz, J. M., S. Abrahams, and R. Wageman (1988). "Performance evaluation and intrinsic motivation: The effects of evaluative focus, rewards, and achievement motivation," *Journal of Personality and Social Psychology* (forthcoming).
- Harackiewicz, J. M., G. Manderlink, and C. Sansone (1984). "Rewarding pinball wizardry: Effects of evaluation and cue value on intrinsic interest," *Journal of Personality and Social Psychology*, 47: 287-300.
- Harlow, H. F. (1950). "Learning and satiation of response in intrinsically motivated complex puzzle performance by monkeys," *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 43: 289-294.
- Harter, S., and J. P. Connell (1984). "A model of the relationships among children's academic achievement and their self-perceptions of competence, control and motivational orientation," in J. G. Nicholls, ed., *Advances in motivation and achievement, vol. 3: The development of achievement motivation*, pp. 219-250. Greenwich, Conn.: JAI Press.
- Helmreich, R. L., and I. T. Spence (1977). "The secret of success," *Discovery: Research and Scholarship at the University of Texas at Austin*, 11, no. 2: 4-7.
- Helmreich, R. L., and I. T. Spence (1978). "The Work and Family Orientation Questionnaire: An objective instrument to assess components of achievement motivation and attitudes toward family and career," *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 35, manuscript no. 1677.
- Hoffman, C., W. Mischel, and K. Mazze (1981). "The role of purpose in the organization of information about behavior: Trait-based versus goal-based categories in person cognition," *Journal of Personality and Social Psychology*, 40: 211-225.
- Hunt, T. McV. (1963.) "Piaget's observations as a source of hypotheses concerning motivation," *Merril-Palmer Quarterly*, 9: 263-275.
- Huntford, R. (1983). Scott and Amundsen, Atheneum.
- Jagacinski, C. M., and J. G. Nicholls (1984a). "Conceptions of effort and ability and related affects in task-involvement and ego-involvement," *Journal of Educational Psychology*, 76: 909-919.
- Kelley, H. (1973). "The process of causal attribution," *American Psychologist*, 28: 107-128.

- Klein, G. S., and N. Schoenfeld (1941). "The influence of ego-involvement on confidence," *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 36: 249-258.
- Koch, S. (1956). "Behavior as intrinsically regulated: Work notes toward a pre-theory of phenomena called 'motivational'," in M. R. Jones, ed., *Nebraska symposium on motivation*, pp. 42-87. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Koestner, R., M. Zuckerman, and J. Koestner (1987). "Praise, involvement, and intrinsic motivation," *Journal of Personality and Social Psychology*, 53: 383-390.
- Kruglanski, A. W. (1975). "The endogenous-exogenous partition in attribution theory," *Psychological Review*, 82: 387-406.
- Lepper, M. R., and D. Greene eds. (1978). *The hidden costs of reward: New perspectives on the psychology of human motivation*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Maehr, M. L., and L. A. Braskamp (1986). *The motivation factor: A theory of personal investment*. Lexington, Mass.: Lexington Books.
- Maehr, M. L., and J. G. Nicholls (1980). "Culture and achievement motivation: A second look," in N. Warren, ed., *Studies in cross-cultural psychology*, pp. 221-267. New York: Academic Press.
- Maehr, M. L., and W. M. Stallings (1972). "Freedom from eternal evaluation," *Child development*, 43: 177-185.
- McArthur, L. Z., and R. M. Baron (1983). "Toward an ecological theory of social perception," *Psychological Review*, 90: 215-283.
- Miller, J. G. (1984). "Culture and the development of everyday social explanation," *Journal of Personality and Social Psychology*, 46: 961-978.
- Nakamura, C. Y., and D. Finck (1973). "Effect of social or task orientation and evaluative situations on performance," *Child Development*, 44: 83-93.
- Nicholls, J. G. (1975). "Causal attributions and other achievement-related cognitions: Effects of task-outcomes, attainment value and sex," *Journal of Personality and Social Psychology*, 31: 379-389.
- Nicholls, J. G. (1979b). "Quality and equality in intellectual development: The role of motivation in education," *American Psychologist*, 34: 1071-1084.
- Nicholls, J. G. (1980c). "Motivation for intellectual development and performance: An integrative framework," in *Motivation in education: State of the art*; symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association, Boston, April
- Nicholls, J. G. (1980d). "An intentional theory of achievement motivation," in *Attributional approaches to human motivation*; symposium presented at the Center for Interdisciplinary Research, University of Bielefeld, West Germany, July.
- Nicholls, J. G. (1983). "Conceptions of ability and achievement motivation: A theory and its applications for education," in S. G. Paris, G. M. Olson, and H. W. Stevenson, eds., *Learning and motivation in the classroom*, pp. 211-237. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

- Nicholls, J. G. (1984a). "Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance," *Psychological Review*, 91: 328-346.
- Nicholls, J. G. (1984b). "Conceptions of ability and achievement motivation," in R. Ames and C. Ames, eds., *Research on motivation in education, vol. 1: Student motivation*, pp. 39-73. New York: Academic Press.
- Nicholls, J. G., and T. A. Thorikildsen (1987). *Achievement goals and beliefs: Individual and classroom differences*. Paper presented at the meeting of the Society for Experimental Social Psychology, Charlottesville, October.
- Nicholls, J. G., M. Patashnick, and S. B. Nolen (1985). "Adolescents' theories of education," *Journal of Educational Psychology*, 77: 683-692.
- Nicholls, J. G., P. C. Cheung, J. Lauer, and M. Patashnick (1988a). "Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values," *Learning and individual differences* (forthcoming).
- Nicholls, J. G., P. Cobb, T. Wood, E. Yackel, and M. Patashnick (1988b). *Goals and beliefs in mathematics: Individual differences and consequences of a constructivist program*. Manuscript.
- Patten, R. L., and L. A. White (1977). "Independent effects of achievement motivation and overt attribution on achievement behavior," *Motivation and Emotion*, 1: 39-59.
- Rosenholtz, S. J., and C. Simpson (1984). "The formation of ability conceptions: Developmental trend or social construction?" *Review of Educational Research*, 54: 31-63.
- 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.
- Salili, F., M. L. Maehr, R. L. Sorenson, and L. J. Fyans (1976). "A further consideration of the effects of evaluation on motivation," *American Educational Research Journal*, 13: 85-102.
- Sansone, C. (1986). "A question of competence: The effects of competence and task feedback on intrinsic interest," *Journal of Personality and Social Psychology*, 51: 918-931.
- Scheier, M. F., and C. S. Carver (1983). "Self-directed attention and the comparison of self with standards," *Journal of Experimental Social Psychology*, 19: 205-222.
- Semin, G. R. (1980). "A gloss on attributional theory," *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 19: 291-300.
- Spence, J. T., and R. L. Helmreich (1983). "Achievement related motives and behaviors," in J. T. Spence, ed., *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological perspectives*, pp. 7-74. San Francisco: W. H. Freeman.
- Stott, D. H. (1961). "An empirical approach to motivation based on the behavior of a young child," *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2: 97-117.
- Thorikildsen, T. A. (1988). "Theories of education among academically able adolescents," *Contemporary Educational Psychology* (forthcoming).

- Toulmin, S. (1983). "The construal of reality: Criticism in modern and post modern science," in W. J. T. Mitchell ed., *The politics of interpretation*, pp. 99-117. Chicago: University of Chicago Press.
- Weiner, Y. (1970). "The effects of 'task' and 'ego-oriented' performance on two kinds of overcompensation inequity," *Organizational Behavior and Human Performance*, 5: 191-208.
- White, R. W. (1959). "Motivation reconsidered: The concept of competence," *Psychological Review*, 66: 297-333.