

הנעה לימודית וערך עצמי של תלמידים בכיתה

לילך-לאה כהן

המאמר מוקדש לנע"נ חברתי היקרה בחיה רוט (בת אברהם ז"ל ותצל"א פסיה לבית האוזן) שנפטרה ז' מרחשוון ה'תש"ע. בארבעים ותשע שנות חיים הניעה ילדים, אנשים וקנים למעגלים של עשייה, שמחה ואמון בעצמם ובכך העלימה אותם. יהי זכרה ברוך!

הנעה¹

החקר הפסיכולוגי הרחב סביב מושג ההנעה מתיימר להתייחס לשאלה מה גורם לאדם להתנהג כפי שהוא מתנהג, ובהקשר לימודי לשאלה מה דוחף את התלמיד להקדיש חלק גדול מזמנו ללימוד בבית הספר. לביא מביא הגדרה קצרה למושג הנעה ומשמעותו: "הגורמים הפנימיים והחיצוניים המביאים אורגניזם לפעולה". לדעת לאבוי "הנעה הינה מידת המוכנות להשקיע מאמצים נפשיים, פיזיים וכלכליים בהשגת המטרה שהאדם קובע לעצמו". קלר² בחר לנסח את מושג ההנעה קצת אחרת: "הנעה היא תהליך המעורר, מכוון ומשמר התנהגות של אנשים למען השגת מטרה מיועדת. היא משקפת את מכלול הסיבות הגורם לאדם להתנהג באופן מסוים במצב מסוים".

טווח ההנעה הנחקר בפסיכולוגיה משתרע ממניעים ראשוניים שמקורם בטבע, כגון רעב, צמא, מין, אמהות והימנעות מכאב, דרך מניעים הקשורים בהתמצאות בסביבה, כגון סקרנות ופעילות הכרתית, מניעים של התפתחות עצמית ורוחנית דוגמת הישגיות והגשמה עצמית, ועד מניעים חברתיים, כגון התקשרות, תלות או תוקפנות.³

הנעה לימודית

מחקרים רבים עוסקים בשאלה מהם הגורמים המשפיעים על ההנעה הלימודית, וכולם מסכימים על כך כי אין מניע אחד הגורם לתלמידים ללמוד. מניעים שונים משפיעים על בחירת חומר הלימוד, על מידת המאמצים וההתמדה בהם ועל העדפת שיטת למידה כזו או אחרת, ועוד. המונח "מוטיבציה ללימודים" ניתן להיתפס כמושמעות רחבה הכוללת את כל הגורמים המשפיעים על כיוון ההתנהגות הלימודית של התלמיד ועצמותה.⁴ משמעות מצומצמת להנעה לימודית מתייחסת לגורמים המידיים להנעתו של התלמיד, ובעיקר לתפיסתו את המטרה והתכלית של לימודיו.

1 המאמר נשען בעיקר על החוקרים הבאים: לביא, מה מניע ילדים; עשור, טיפוח מוטיבציה; איימס (בתוך עשור, שם); קניאל, המצוינות כהשתדלות; Wentzel, Understanding; לאבוי, פריצת דרך. בסוף המאמר מובאת רשימת המקורות, ובהערות השוליים מצוינים רק קיצוריהם.

2 Keller, Motivational design, בתוך עשור, טיפוח מוטיבציה.

3 יערי, הנעה והישגים.

4 ניסן, לרצות.

יש להניח, על סמך מחקרים שנעשו בעשור האחרון על ידי ונצל⁵ ואחרים, כי המטרות שהאדם מעמיד לעצמו או רואה לנגד עיניו הן מרכיב מכריע במוטיבציה שלו ללימודים. תפיסת התלמיד את המטרות והתכלית של לימודיו נמצאה מושפעת ממטרות חינוכיות וחברתיות של הסביבה שבה הוא נמצא. לתפיסת התלמיד את המטרות והתכלית של לימודיו יש השפעה מכרעת לא רק על הכיוון, העצמה וההתמדה (שלושת המשתנים שהמושג מוטיבציה בא להסביר) של הלומד, אלא גם על עיצוב גישתו והתייחסותו ללימודים, ודרך זה גם לחיים מחוץ לבית הספר.⁶

המגמה המחקרית כיום היא להתייחס למוטיבציה הלימודית כאל משתנה תלוי שעשוי להיות מושפע מגורמים אישיותיים, חברתיים ומצביים שונים,⁷ וכן מדימויו העצמי של התלמיד⁸ או מאופי הסביבה הלימודית.⁹

לביא מציג במאמרו, בסופה של סקירה היסטורית-מחקרית בתחום המוטיבציה הלימודית, את הגורמים הבאים למוטיבציה: סקרנות, עניין, רמת השאיפות, דימוי עצמי, חרדה, מניע ההישג, מוקד השליטה ותאוריית הייחוס הסיבתי. במאמר זה נחקר כמה גורמים חשובים המניעים את התלמיד.

מניע ההישג

המניע הנחקר ביותר הוא מניע ההישג או צורך ההישג (need for achievement). מפתח הגישה טען כי בני אדם נולדים עם צרכים פיזיולוגיים וכן עם צרכים פסיכולוגיים כמו צורך הישג, סקרנות והשתייכות.¹⁰ צורך ההישג דוחף את האדם להתמודד ולהצליח במטרות שהוא מציב לעצמו. מניע זה דוחף את האדם להגיע להישגים גבוהים בכל תחום שהוא והוא מתבטא בהתנהגות הישגית שאפיוניה הם: בחירה רבה יותר של המשימות המהוות אתגר, ציפייה להצלחה, השקעה רבה, התמדה לאורך זמן, הגברת המאמצים לנוכח כישלון ונכונות רבה יותר ליטול סיכונים מחושבים. יש לציין כי אנשים שונים זה מזה בצורך ההישג, וניתן למדוד שונות זו באמצעות שאלונים ומבחני אישיות כמו רורשאך.¹¹ ההישגיים נהנים מהאתגרים בתחומים שונים ומפתחים תחושת יכולת, אחריות, עצמאות ומוקד שליטה פנימי. חלקם מכוונים לתחרות עם עצמם וחלקם לפופולריות ולמנהיגות שטחית וזולה. רובם משקיעים את רוב זמנם בתחרות על בחירת אתגרים קשים הדורשים מאמץ רב ומתמשך לאורך זמן. ההישגיים מתעלמים מקולות "הגיוניים" של הורים או חברים המבקשים מהם להפחית קצת את הלחץ שלהם להישגים. רמת הקשר והחיבה למשפחתו של ההישגי היא מתחת לממוצע, דבר המאפשר לו להינתק מקשרים כובלים ולהתמיד לעבר הצלחה.¹² לביא אומר ביחס למניע ההישג בקרב ילדים כי הנטייה הטבעית של הילד היא להצליח בלימודיו (דבר הגורם לגאווה), ולהימנע מכישלון (דבר הגורם לבושה). לדעתו התנהגות הישגית נתפסת כתוצאה של קונפליקט ריגושי בין תקוות להצלחה מחד גיסא לבין פחדים מפני כישלון מאידך גיסא. מניע

Wentzel, Op. cit. 5

ניסן, לרצות. 6

אליאסי, הסביבה הלימודית. 7

Wentzel, Op. cit. 8

עמית, הלומד; גודארד, סביבות למידה; Ames, Motivation 9

McClelland, Human motivation 10

קניאל, המצוינות כהשתדלות. 11

קניאל, שם. 12

ההישג הנו תכונה התפתחותית. בגיל הגן ובכיתות הנמוכות של בית הספר ילדים נוטים להיות בטוחים בתוצאות החיוביות של עבודתם. יחסם של הילדים לבית הספר חיובי. החל מכיתות ג'-ד' ואילך ילדים רגילים יותר לגבי הישגיהם בפועל ואט אט נעשה גם יחסם לבית הספר בממוצע שלילי יותר, ועל כן הם נוטים להזדקק לפרסים חיצוניים על תוצאות למידתם בתדירות גבוהה יותר. מעניין לציין כי מחקרים מצביעים על כך שהחרדה מפני הכישלון ומפני הערכה חיצונית גורמת לתלמידים רבים בכיתות גבוהות יותר להתנהגות מכשילה, כמו הימנעות מהשתתפות פעילה בכיתה או מהשקעת מאמץ במילוי מטלות, העדפת מטלות קלות כשמתאפשרת בחירה ועוד. אמנם יש אחוז לא גדול של תלמידים בכיתות הגבוהות של בית הספר היסודי שאינם נוהגים בדרכים אלה, ברם לביא אומר שבאופן טיפוסי ככל שהכיתה גבוהה יותר, כן שכיחה יותר התנהגות מסוג זה. מסתבר כי תלמידים היטיבו להעריך, ואף ניכרת גאווה גדולה יותר על הצלחה, כאשר המטלה או הבעיה קשה יותר לעומת מטלה או בעיה קלה. ממחקרו של מוויז'ס¹⁵ המובא במאמר של קניאל עולה כי תלמידי קולג' הישגיים תיארו את הוריהם כפחות ידידותיים, פחות מסייעים ויותר נוקשים וקפדניים. לעומתם הטיפוס התת-הישגי נמצא קשור יותר למשפחתו וטוען כי המשפחה היא מעל לכול ואין שום דבר בחיים ששווה להקריבו על מזבח המשפחה. התאוריה של מטרות ההישג או אוריינטציית מטרה התמקדה בעיקר בשתי גישות המנחות את האדם לפעולה במצבי הישג: גישה לפיתוח יכולת, הנקראת אוריינטציית פיתוח מומחיות (competency development orientation) ואוריינטציית להפגנת יכולת (competency display orientation).¹⁴

אוריינטציית פיתוח מומחיות (competency development orientation) אוריינטציית פיתוח מומחיות מאפיינת את האדם כאשר הוא מכוון למיצוי והצמחת יכולותיו, לפיתוח עצמי, להתקדמות ולהתמחות במשימה נתונה. מחקרים מראים כי אדם המכוון למומחיות במשימה משקיע מאמץ ומשתמש במיומנויות למידה מעמיקות. בקרב אנשים המונעים לאוריינטציית פיתוח מומחיות הצלחה נמדדת ביחס לעשיית המשימה עצמה, לדוגמה, התקדמות ושיפור בפתרון המשימה. כל הערכת התקדמות במשימה שהאדם עושה נמדדת ביחס לעצמו ולהצלחותיו הקודמות בהקשרים לימודיים. תלמידים המכוונים לפיתוח מומחיות לומדים לשם הלמידה.¹⁵ בשעה שמוקד תשומת הלב של התלמידים מופנה לתהליך הלמידה ורכישת מיומנויות להשלמת המשימה, הם מוטרדים פחות לגבי האופן שבו הם נתפסים על ידי אחרים והם מתייחסים פחות להבדלים בין תלמידים.¹⁶ מכווני מומחיות קשורים למסתגלים חיוביים בקרב תלמידים. אנשים אלו הם בעלי תחושת מסוגלות גבוהה ובעלי יכולת עמידה איתנה ומסתגלת מול קשיים. כמו-כן הם מייחסים את הצלחותיהם למאמץ, אסטרטגיות ועניין במשימה. לתלמידים המחזיקים באוריינטציית פיתוח מומחיות יש רגשות חיוביים וגישה חיובית כלפי עצמם, כלפי בית הספר וכלפי המשימה הלימודית. באופן כללי, מחקרים תומכים באופן גורף ביתרונות של אימוץ מטרות מומחיות על ידי האדם.¹⁷

Muijs, Symposium	13
Kaplan and Maher, Adolescent	14
Kaplan, Task goal	15
Kaplan, Achievement	16
Kaplan, Ibid.	17

אוריינטציות הפגנת יכולת (competency display orientation)

אנשים המכוונים למטרות הפגנת יכולת מאופיינים כמנסים לזכות בהערכה חיובית על יכולותיהם ולהימנע מהערכה שלילית. מטרתם של אלה להפגין יכולת גבוהה. תחושת הצלחה תלויה אותם בעת שהישגיהם יפגינו יכולת גבוהה יותר בהשוואה לאחרים בסביבתם.¹⁸ בשונה מאנשים המכוונים לפיתוח מומחיות, הצלחה בקרב אנשים המכוונים להפגנת יכולת מוגדרת בהשוואה לאחרים. בהקשרים לימודיים, אלה האחרונים מכוונים להראות כי הם חכמים יותר, או לפחות לא פחותים מאחרים. כללית, מחקרים לא הצביעו על ממצאים עקביים באשר למאפיינים הקשורים למטרות הפגנת יכולת. ברם, לעתים קרובות נמצא כי אנשים המחזיקים במטרות הפגנת יכולת נמנעים מהתמודדות עם אתגרים, ולרוב מוותרים בהתמודדות עם קושי. כמו-כן הם בעלי רגשות שליליים כלפי המשימה הלימודית, כלפי בית הספר וכלפי עצמם.¹⁹ עם זאת, היו גם מחקרים אחרים שהצביעו על מאפיינים חיוביים בקרב תלמידים המכוונים לאוריינטציה זו. בשנים האחרונות הציעו חוקרים מספר הבחנה בין שני סוגים שונים של מטרות הפגנת יכולת כפתרון אפשרי לחוסר עקביות בממצאי המחקרים. ההבחנה המוצעת על ידם היא: אוריינטציה להפגנת יכולת גישה (displaying competence orientation) ואוריינטציה להפגנת יכולת (avoiding displaying competence).²⁰ הפגנת יכולת גישה מתארת מכוונות להדגמה של יכולת ועליונות בהשוואה לאחרים, במטרה לזכות בהערכה חיובית. לעומת זאת הפגנת יכולת הימנעות מתארת מכוונות להימנע מלהפגין יכולת נמוכה או חוסר יכולת במטרה להימנע מלקבל הערכה שלילית מאחרים.²¹ בשונה מקפלן ומאהר מתארים ניקולס ודוק, בתוך מאמרו של קפלן,²² תלמידים המכוונים להפגנת יכולת גישה כבעלי תפיסת מסוגלות גבוהה למשימה, ואילו את התלמידים המכוונים להפגנת יכולת הימנעות כבעלי תפיסת יכולת נמוכה.

ברם, חוקרים אחרים מדיגישים שאוריינטציות הגישה וההימנעות מבוססות על מאפיינים אישיותיים, כגון צורך בהישג ופחד מכישלון.²³

לסיכום, אוריינטציות המטרה (מטרות פיתוח מומחיות ומטרות הפגנת יכולת גישה או הימנעות) יכולה לבוא לידי ביטוי בשני אופנים: כמאפיין אישיותי, כלומר האוריינטציה שמאפיינת תלמיד הנה פחות או יותר קבועה ואינה תלויה בסביבה שבה הוא פועל, וכמאפיין מצבי, דהיינו כמכוונות תלויה מצב וקשר. לאחרונה מתחזקת ההשערה כי המחקרים במוטיבציה מחייבים התייחסות לסביבה ולהקשר שבהם פועל התלמיד.²⁴ לדעת וונגל תהליכים פנימיים-אישיותיים ותהליכים חברתיים משפיעים זה על זה, ולכן קשה להפריד ביניהם.²⁵

על פי תאוריית המטרות, הבלטה של מטרה הישגית מסוימת מובילה להופעתם של דפוסיים מוטיבציוניים רצויים או גבוהים מבחינה איכותית.²⁶ המושג "מטרות הישגיות" הנו מושג מרכזי בתאוריה.

Kaplan, Task goal	18
Kaplan and Maher, Adolescent	19
Elliot and Church, Hierarchical model	20
Kaplan and Maher, Op. cit.	21
Kaplan, Task goal	22
Elliot & Church, Op. cit.	23
Kaplan & Maher, Op. cit.	24
Wentzel, Op. cit.	25
אליאסי, הסביבה הלימודית.	26

מטרות אלו מתייחסות אל המטרות, הכוונות, הסיבות והפירושים שנותנים התלמידים במסגרת סיטואציות הישגיות.²⁷

מטרות ההישג (achievement goals) שאליהן מתייחסת התאוריה מתחלקות לשתיים ונקראות בפיחה של איימס וארצ'ר "מטרת שליטה" (mastery goal) לעומת מטרת ביצוע (performance goal).²⁸ מטרת השליטה מוגדרת כשאיפה לפתח, לרכוש או להפגין מסוגלות במסגרת הפעילות הלימודית. האפיון המרכזי במסגרת מטרה זו הוא האמונה שהמאמץ והתוצאה משתנים באופן משותף, ודפוס האמונה הייחוסית הזו הוא המשמר את ההתנהגות המכוונת לעבר הישגים לאורך זמן. מוקד תשומת הלב הנו על הערך האינטרינזי של הלמידה, כמו גם על ניצולו המיטבי של המאמץ. תחושת המסוגלות של היחיד מבוססת על האמונה שהמאמץ יוביל להצלחה או לתחושת שליטה.²⁹

מטרת הביצוע מאופיינת בהתמקדותו של היחיד בהפגנת היכולת שלו ובתחושת הערך העצמי. יכולתו של היחיד מוכחת באמצעות ביצוע טוב יותר בהשוואה לאחרים, באמצעות עלייה על אמת המידה הנורמטיבית בכיתה או באמצעות השגות הצלחה, תוך כדי השקעת מאמץ מועט. כתוצאה מכך, הלמידה עצמה נתפסת אך ורק ככזו המושמשת להשגת מטרה נשאפת, ותשומת הלב מופנית לעבר השגת הצלחה המוגדרת ככזו באופן נורמטיבי. הקשר הנתפס בין היכולת שלו לבין התוצאה מכוונת את התנהגותו, כך שתחושת הערך העצמי של האדם נקבעת על פי תפיסתו את יכולתו לבצע בהשוואה לאחרים בסביבתו.³⁰ הצורך בהצלחה הוא אוניברסלי ומבוסס על ההנחה כי האדם מטבעו מוכן להשקיע ולהתאמץ בתנאי שיצליח בפעולותיו ביחס לעצמו. שני מקורות, פנימי וחיצוני, קובעים לאדם אם הצליח במשימה אם לאו. המקור הפנימי מתרחש כאשר הלומד עצמו חש הצלחה מעצם השגת המשימה.³¹ זוהי בעצם הנעה פנימית (אינטרינזית) אשר משמעותה נטיותיו של האדם ללמוד מרצון, מתוך עניין וסקרנות, ולהנאתו. האדם נהנה מעצם הפעילות הלימודית, כמו גם מהאתגר בפתרון בעיה.

הנעה חיצונית (אקסטרינזית), לעומת זאת, הנה תוצאה של גורמים סביבתיים, בלתי תלויים באורגניזם. בדרך כלל בהנעה חיצונית הילד מונע לבצע משימות למען תגמולים או הימנעות מעונש, ללא קשר לעניין בחומר או במטלה עצמה.³²

מחקריה של איימס מצאו כי תלמידים בעלי הנעה פנימית נוטים יותר לבצע משימות מאתגרות, ואילו תלמידים בעלי הנעה חיצונית מסתפקים במשימות מורכבות פחות.³³ הרטר טוענת כי טעות היא לדבר על שני מניעים גלובליים ואחידים בלמידה בכיתה – הנעה פנימית (אינטרינזית) לעומת הנעה חיצונית (אקסטרינזית).³⁴ לדעתה כל אחת משתי הגישות הבסיסיות הנ"ל מורכבת לפי ממצאיה מ-5 מרכיבים שונים ובלתי תלויים:

העדפת אתגר לעומת העדפת עבודה קלה;
סקרנות ועניין לעומת ציפייה לאישור המורה;

- Ames, Motivation 27
Ames & Archer, Achievement 28
Ames & Archer, Ibid. 29
Skaalvick, Self-enhancing 30
קניאל, המצוינות כהשתדלות. 31
לביא, מה מניע ילדים. 32
Ames, Motivation 33
Harter, Self-Report 34

ניסיונות של שליטה עצמית לעומת תלות במורה;

הערכה עצמית לעומת הערכת המורה;

קריטריונים פנימיים לעומת קריטריונים חיצוניים להצלחה או כישלון.

על כן, על פי דבריה של הרטר, נוכל למצוא תלמיד המונע בלמידתו על ידי מניע אקסטרניזי בממד אחד ובה בעת מונע ממניע אינטרניזי בממד אחר. על יסוד מימצאיה השונים של הרטר היא מגיעה למסקנה כי בסיטואציות מסוימות, או לגבי ילדים מסוימים, גישה אקסטרניזית עשויה בתחילה להיות מועילה יותר. ייתכן שבהמשך, ככל שהילד מפנים את הידע, את המידע ואת המיומנויות הנדרשות, עתיד לחול מפנה בכיוון הקצה האינטרניזי של ההנעה.³⁵ וכבר למדנו שיעור חינך ממקורותינו היהודיים להיכן יש לשאוף: "...כעבדים המשמשין את הרב שלא על מנת לקבל פרס, ויהא מורא שמים עליכם" (אבות א, ג), ועל פי רוב גם מהיכן להתחיל: בהקדמה למשנה, הרמב"ם מציע לחלק לילדים קליות ואגוזים על מנת שירצו לבוא ללמוד תורה מתוך תקווה כי בהמשך יבואו מרצונם, ויקוים בהם "מתוך שלא לשמה בא לשמה".

מחקרים מאוחרים יותר בנושא הנעה בכיתה מעלים כי הרבה פעמים גם אם מדובר בהנעה אינטרניזית, הרי היא תופעה חברתית שלצדה אקלים בינאישי המאפשר את אותה הנעה בין בני הגיל ובנים לבין מוריהם.³⁶ במאמרו של עשור על אודות הנעה פנימית³⁷ הוא מציג תרשים המתבסס על תפיסתם ועבודותיהם של דסי, ראיין, ויליאמס וגרולניק.³⁸

המודל הזה מבוסס על שלוש קבוצות של צרכים פסיכולוגיים בסיסיים: הצורך באוטונומיה (הכוונה עצמית), הצורך בתחושת יכולת (מסוגלות והשפעה) והצורך בתחושת קשר, שייכות וביטחון. להלן פירוט הצרכים:

1. הצורך באוטונומיה: צורך של האדם להרגיש כי הפעולות המרכזיות בחייו מבטאות ותואמות את צרכיו הבסיסיים, נטיותיו וערכיו. זהו צורך בתחושה של ביטוי עצמי אותנטי, עצמאות, משמעות ובחירה.
2. הצורך ביכולת: צורך לחוות את העצמי כמסוגל לממש כוונות ולהשיג תוצרים שלא קל להשיגם. זהו צורך של האדם להרגיש שהוא יכול להשפיע ולהוציא לפועל תכניות שהיו בדמיונו.
3. הצורך בקשר וביטחון: צורך להרגיש שיש בחיי האדם אנשים קרובים שמחבבים אותו ונהנים מקרבתו. אנשים שייחלצו להגנתו, אנשים שיוכלו להבין את האדם ולקבלו כפי שהוא. צורך זה גורם לאדם להרגיש שהוא ראוי לאהבה ואינו נדחה על ידי סביבתו.
4. הצורך בשייכות: צורך להרגיש כי יש קבוצה של אנשים ומקום שהאדם חש חלק מהם. אותם אנשים נותנים לאדם תחושת שייכות, ביטחון וזהות. עתה ניגש לברר את מקומו של הערך העצמי במעגל ההנעה.

ערך עצמי

קרובה למניע ההישג היא התאוריה של "הדימוי העצמי". לפי תאוריה זו, מזה שמניע תלמידים להתמסר לפעילות לימודית או להימנע ממנה הן בעיקר התפיסות (פרספציות) שלהם את עצמם, מזה שמכונה

35 לביא, שם.

36 לביא, שם.

37 עשור, טיפוח מוטיבציה.

38 Deci, Ryan & Williams, Need satisfaction; Grolnick, Deci & Ryan, Internalization

"הדימוי העצמי"³⁹. לדעת קניאל ערך עצמי נקבע על ידי יחסי גומלין בין יחס הסביבה לאדם לבין הפרשנות של האדם עצמו לתגובות אלה.⁴⁰ בטרם נחזור למושג "ערך עצמי" בהקשר של הנעה לימודית נעמיק במושג "דימוי עצמי". דימוי עצמי מתפתח לאורך תקופת הילדות וההתבגרות, אך הוא גמיש וניתן לשינוי בעקבות תהליכים פנימיים וחיצוניים שעובר האדם. כאמור, דימוי עצמי מתפתח עוד משלבי הינקות. הילד לומד את עצמו דרך גופו, תחושותיו, יכולת השליטה שלו באבריו, מידת היענותם לרצונותיו ויכולתו לשלוט בהם. בשלב זה ניטעים השורשים לדימוי הגוף של האדם, אשר גם הוא עשוי להתפתח ולהשתנות לאורך הילדות, הן בעקבות שינויים פיזיולוגיים והן כתגובה למפגש עם הסביבה. דימוי גוף מהווה חלק מדימוי עצמי והם מושפעים זה מזה, כך שהיזקו של האחד מחזק את השני ולהפך. דרך המפגש ויחסי הגומלין של הילד עם הסביבה הוא לומד להכיר בתכונותיו ומאפייניו, להעריכם ולשפוט את טיבם. בגיל הצעיר הילד תופס את עצמו כאישיות כוללת ולא כצירוף של חלקים ומרכיבים שונים. הוא מתייחס אל עצמו כ"טוב" או "רע", "מוכשר" או "לא מוצלח", ומגדיר את עצמו במושגים כוללניים. ברם, עם גדילתו והתבגרותו (התערותו החברתית וראיית עצמו במסגרות קבוצתיות שונות) מתחולל בתוכו תהליך אבהתני בין החלקים השונים של הדימוי העצמי שלו. מודעותו של המתבגר למרכיבים השונים הבאים אצלו לידי ביטוי בתחומים החברתי, הלימודי, הגופני והמשפחתי גדלה. אשר על כן, קיימת חשיבות רבה מאוד ליחסי הגומלין של הילד עם משפחתו, סביבתו, מוריו וחבריו בתהליך התהוותו של הדימוי העצמי שלו. הדרך שבה האנשים החשובים לו מגיבים כלפיו מבהירה לו מה הם חושבים עליו ועל פעולותיו, ומה ערכו בעיניהם. תגובות מעודדות ומחזקות וחוויות הצלחה תסייענה לילד בפיתוח דימוי עצמי חיובי. לעומת זאת, תגובות שליליות כמו כעס, ביקורת, הענשה ותסכול מצטבר עלולות לפתח אצל הילד דימוי עצמי שלילי. דימוי עצמי חיובי מתורגם לתחושה חיובית של ערך עצמי, שביעות רצון, רווחה אישית וקבלה עצמית. לעומת זאת, דימוי עצמי שלילי פוגע בתחושת הערך העצמי ומתבטא בתחושת חוסר שביעות רצון עצמית, מצוקה ופגיעה בתפקוד.⁴¹

הערכה עצמית נמוכה יכולה להתפתח גם כתוצאה מקיומו של פער בין "דימוי עצמי מציאותי" לבין "דימוי עצמי אידיאלי", או במילים אחרות, בין המצוי לרצוי. ילדים ומבוגרים כאחד אשר קלטו והפנימו ציפיות ודרישות גבוהות מעצמם וחווים את עצמם כלא עומדים בציפיותיהם שלהם, עשויים להרגיש פחיתות בערך העצמי שלהם. אכזבה עצמית מעצמם ומתוצריהם נובעת, בין היתר, משום שרמת השאיפות שלהם גבוהה יותר מעצמם. לחילופין, ייתכן שהם משווים את עצמם לאחרים בעלי כישורים ויכולות שונים משלהם. לאורך זמן, תחושת חוסר שביעות רצון, תסכול ואכזבה עלולים לפגוע בתפקוד ובמימוש הפוטנציאל העצמי.

חשוב, אם כן, לציין כי דימוי עצמי חיובי מהווה אבן דרך משמעותית בתהליכי ההתפתחות של האדם. דימוי עצמי משפיע על הביטחון העצמי ועל היכולת של האדם להסתגל ולהתמודד עם מצבי חיים משתנים.⁴²

לאבוי מבחין בין שלושה מושגים:

1. ערך עצמי (self esteem) – זהו הערך שהילד מייחס לעצמו בתשובה לשאלה "כמה אני שווה?";

39 לביא, שם.

40 קניאל, שם.

41 כהן, הסתגלותם.

42 כהן, שם.

2. תפיסה עצמית (self concept) – מתייחסת לזהות הילד, ושם הילד שואל "מי אני?";
 3. דימוי עצמי (self image) – זהו האופן שבו הילד תופס את הערכתם של האחרים אותו. כאן הילד שואל את עצמו: "האם אנשים אחרים / ילדים אחרים מעריכים / מכבדים אותי?".⁴³
 קניאל מציין כי הצורך בהצלחה הוא אוניברסלי ומבוסס על ההנחה כי האדם מוכן להשקיע ולהתאמץ בתנאי שיצליח בפעולותיו ביחס לעצמו.⁴⁴ כשם שיש לבני אדם סקמות וייצוגים לגבי מושגים ותחומים שונים, כך, במקביל, יש להם גם תבניות וייצוגים לגבי עצמם.⁴⁵ יש להבחין בין "כבוד" ל"כבוד עצמי", ובין גאווה שלילית לגאווה חיובית (גאוות יחידה או גאווה לאומית).

בתרבות היהודית התפיסה כלפי כבוד וגאווה היא שלילית: "...הקנאה והתאוה והכבוד מוציאים את האדם מן העולם" (אבות ד, כח). תחושות חזקות עלולות להוציא את האדם מן העולם, מכיוון שהן מבטאות צורך מוגזם בקבלת הערכה עצמית מצד הסביבה. צורך מוגזם מהווה מידה רעה המדרדרת את האדם להתנהגויות שליליות. כנגד צמד המושגים "כבוד עצמי" ו"גאוות יחידה" הם מבטאים את הביטוי הנורמטיבי והרצוי לקבלת הערכה מהסביבה. ביסוד הערך העצמי והגאווה החיובית קיימות הדרישות לכבודן של הבריות, לאי הלבנת פנים ולמתן כבוד לרבנים, גם אם מחלו הם על כבודם. ההשפלה מבטאת את נטילת הערך העצמי מהאדם, וההלכה היהודית מקפידה מאוד לא להביא את הבריות למצב שבו ניטל מהם השריד האחרון לכבודם ולצלם אלוקים שבהם. דינים רבים קשורים בשמירה על הערך העצמי, כגון חובת סיפוח צורכיהם הבסיסיים של גר, יתום ואלמנה, אשר חולשתם הכלכלית והחברתית עלולה לגרום להם לערך עצמי נמוך. ההנמקה המלווה את המצוות האלה היא זכירת יציאת מצרים, שם היינו במקום הנמוך ביותר של הערך העצמי.⁴⁶ עולה מכאן כי הערך העצמי מהווה צורך נפשי בסיסי לאדם המניע אותו בתחומים רבים, ולשאלת הנועתו של הערך עצמי לשני צדיו השונים נפנה מקום חשוב לדיון בהשפעת האינטראקציה בין האדם לסובביו בעתים ובמצבים שונים בחייו. איימס גורסת כי הערך העצמי של תלמידים קשור הדוקות לתפיסתם העצמית באשר ליכולתם בסביבת בית הספר.⁴⁷ ערך עצמי מספק את ההנעה והכווח להתמודד עם מטרות לאורך זמן, ולהתגבר על מחסומים וכישלונות בדרך להשגת המטרות. כך, למשל, תלמידים הנמצאים בבית הספר בשנים הקריטיות לעיצובם מושפעים מתהליך בלתי פוסק של הערכת הישגיהם מחד גיסא, והשוואה חברתית מאידך גיסא. בתהליך זה מעורבים הורים, מורים ואחרים משמעותיים המפעילים לחץ להצלחה בלימודים.

במסגרת זו בונה התלמיד מדדים להערכה עצמית המוזנים בציפיותיו מעצמו, ציפיות האחרים ותגובותיהם, וכן השוואת עצמו אל האחרים. לתהליך זה קניאל קורא תהליך מעגלי של יחסי גומלין שבו אדם מתנהג על פי אמונות וציפיות שפיתח לעצמו, ובה בעת הסובבים אותו תופסים את התנהגותו ומגיבים על פיה.⁴⁸ התלמיד מתנהג על פי אמונות שפיתח ביחס לעצמו וזולתו, והתנהגותו גורמת לכך שאמונות אלו תתגשמן. ערך גבוה מניע את מעגל ההנעה לתאוצה חזקה יותר בעזרת מאמץ התנהגותי ומורלי כאחד, על מנת להגשים את האמונות המתחזקות. שונה בתכלית השינוי הוא הערך העצמי השלילי, המניע את מעגל ההנעה בהאטה, כי על פי אמונתו העצמית "אין בשביל מה", "כי במילא אני לא יוצלח",

43 לאבוי, פריצת דרך.

44 קניאל, שם.

45 Fiske & Taylors, Social cognition

46 קניאל, שם.

47 בתוך עשור, טיפוח מוטיבציה.

48 קניאל, שם.

או אז הכישלון מגשים את עצמו וממילא פוחת לו הערך העצמי. בעלי הערכה עצמית נמוכה פגיעים יותר למצבי כישלון ולמצבים הקשורים לקשיים לימודיים. יוצא מזה, אפוא, יחס הדדי בין ההערכה העצמית לבין ההישג הלימודי-אקדמי, כך ששינוי באחד משפיע על האחר ולהפך.⁴⁹ קניאל מבהיר כי המושג "מוקד שליטה" נכנס פה לתמונה. מוקד שליטה חיצוני מבטא מידה מסוימת של פטלים לגבי התוצאות, וכישלון תומך באמונתו (ציפיותיו) של האדם כי חייו נשלטים על ידי גורמים חיצוניים לטוב ולמוטב. לעומת זאת, אדם בעל מוקד שליטה פנימי מתייחס לכישלון כאל תפקוד לקוי שיש לשפרו, או כאל אתגר שיש להשיגו. נמצא כי בעל מוקד שליטה פנימי והערכה עצמית גבוהה קשורים בהצלחה בלימודים, ביכולת טובה יותר לעמוד במצבי לחץ הקשורים במטלות של המערכת הלימודית, בהתמדה במשימות ובמידת הנכונות לקבל סיוע והדרכה בלימודים. בשונה ממנו, בעל מוקד שליטה חיצוני והערכה עצמית נמוכה יהיה קשור בכישלונות וקשיים אקדמיים. הוא יתקשה לעמוד במצבי לחץ לימודיים, כמו גם במאמץ והתמדה.⁵⁰ במחקר שערכה כהן נבדקה הסתגלותם הלימודית והחברתית של תלמידים עולי אתיופיה בכפרי נוער דתיים בישראל ונמצאו קשרים חיוביים ומובהקים בין הערכה עצמית לבין הערכה לימודית של התלמידים. נמצא כי ככל שההישגים הלימודיים של התלמידים היו גבוהים יותר כך נמצאה הערכתם העצמית של התלמידים גבוהה יותר בקשר ישיר.⁵¹ מגמה דומה נמצאה במחקרה של יעקב.⁵²

בקרוב כ-800 מתבגרים נמצא כי הרצון להצליח בלימודים הוא ביטוי של רצון לרכישת הערכה עצמית באמצעות התחום החברתי, התחום המשפחתי, התחום האקדמי, חיוק התפיסה האישית והמכוונות לעתיד. בשני העשורים האחרונים נחקרו בתחום המוטיבציה מושגים כמו "חוללות עצמית" ו"מסוגלות עצמית", כמו גם "העצמה אישית" של תלמידים וסטודנטים. לעניות דעתנו מושגים אלו מתייחסים בצורות שונות לאותה חוליה מרכזית של התלמיד המאפשרת את ההנעה הלימודית, קרי הערך העצמי. הואיל ותוספת מחקרית זו חשובה לבירור נושא המאמר, נתעכב עליה בקצרה.

מסוגלות עצמית וחוללות עצמית (self efficacy)

מושגים אלו תופסים מקום מרכזי בתאוריה הקוגניטיבית-חברתית של בנדורה.⁵³ המושג "מסוגלות עצמית" מדגיש את "האמונה ביכולת". כלומר, המסוגלות העצמית אינה זהה לכישורים אובייקטיביים אלא מגדירה את הדרך שבה אנשים מנצלים את כישוריהם. אמונה ביכולת היא אמונתו של הפרט שביכולתו לארגן ולהוציא אל הפועל דרכי פעולה הנדרשות לשם השגת מטרות עתידיות. אמונות בנוגע לתחושות מסוגלות מהווה מנגנון תפיסה עצמית מרכזי יותר, העוזר לפרט לתווך בין הסביבה הפנימית שלו, על כל גורמיה (הביולוגיים, הקוגניטיביים והריגושיים), לבין סביבתו החיצונית והתנהגותו. תפיסת מסוגלות עצמית בלמידה מתייחסת לאמונה של התלמידים בנוגע ליכולותיהם לארגן ולבצע פעולות הנחוצות להשגת רמות ביצוע נדרשות. למידה, על פי בנדורה, תפתח מארבעה מקורות המידע הבאים, בסדר חשיבות יורד:

1. התנסויות אישיות בפועל – התנסויות אלו מהוות את המקור העיקרי והחשוב ביותר לעיצובן של

Drew & Watkins, Affective variables 49

קניאל, שם. 50

כהן, הסתגלותם. 51

יעקב, מרכיבי הרצון. 52

Bandura, Self efficacy 53

- האמונות בנוגע למסוגלות העצמית. הצלחה בביצוע מגבירות ציפיות של שליטה, כישלונות פוגעים בציפיות אלה.
2. צפייה באחרים – האחרים משמשים עבור התלמיד כמודלים להתנהגויות. הצפייה תורמת לעיצוב אמונות המסוגלות באמצעות השוואה שהאדם עושה בינו לבין אחרים משמעותיים. צפייה בהתמודדות מוצלחת של אחרים תורמת להעלאת ציפיות של מסוגלות עצמית.
3. שכנוע מילולי – מטרתו של שכנוע מילולי לגרום לאדם להאמין שיש ביכולתו לבצע מטלה נתונה. ניתן לשפר את ציפיותיהם היעילות של פרטים באמצעות מתן הסברים לגבי הצלחה בהתמודדות עם מצבים שונים.
4. עוררות רגשית – תגובות פיזיולוגיות ורגשיות מספקות לנו מידע על אודות יכולתנו להתמודד עם ביצוע מטלה. תגובות רגשיות שליליות כגון חרדה, מתח, רוגז וכן תחושות גופניות כגון עייפות, המתעוררים במצבים מסוימים, עלולים לגרום להימנעות מהתמודדות עם אותם מצבים.⁵⁴
- חוקרים שבחנו את ארבעת המקורות לאמונות החוללות חיזקו את השערת בנדורה האומרת שהתנסויות שליטה או ביצועי העבר הם המקור בעל השפעה הגדולה ביותר על אמונות החוללות העצמית.⁵⁵ למרות זאת, בשנים האחרונות מצאו חוקרים אחרים,⁵⁶ שבדקו הבדלי מין בחוללות עצמית, שבתחומים המכונים "גבריים" – נשים מדווחות על השפעה חזקה יותר של התנסויות של אחרים ושל שכנוע מילולי על חוללות העצמית בהשוואה לגברים. ייתכן כי במקרים מסוימים יש מקום חשוב יותר להתנסויות של אחרים ולשכנוע ורבי מכפי ששוער קודם לכן על ידי חוקרי התאוריה הקוגניטיבית-חברתית. בקרב תלמידים בבית הספר עשויים לבוא לידי ביטוי כל ארבעת המקורות לאמונות החוללות המתוארות לעיל. ירום מצא במחקרו כי חניכים בעלי מסוגלות עצמית גבוהה הם בעלי ביצועים טובים יותר מחניכים בעלי מסוגלות עצמית נמוכה.⁵⁷ צדוק-לויטן מצאה הבדל מובהק ברמת תת-הישגיות בין קבוצות הנמוכים לגבוהים במסוגלות עצמית.⁵⁸ אליהו מצאה קשר בין תפיסת היעילות העצמית של התלמיד לבין הישגיו בלימודים.⁵⁹ במחקרה של רדזינר נמצאו קשרים מובהקים בין סגנון הייחוס (בעיקר בסיטואציות חיוביות) למסוגלות עצמית בקרב תלמידי מכינות קדם אקדמיות.⁶⁰
- לאחרונה העלתה מימון במחקרה את הממצאים הבאים:
- א. הבדל מובהק בין מסוגלות עצמית בהבנת הנקרא בין התלמידים הוותיקים (תלמיד תיכון דתי ממוצא אתיופי יליד הארץ וישראלי ותיק) לבין התלמידים העולים (עולים ממוצא אתיופי ועולים ממוצא אחר), לטובת הראשונים.
- ב. קשר חיובי בין מסוגלות עצמית בהבנת הנקרא לבין מוטיבציה ללימודים. קשר מובהק נמצא בין גורם אימוץ יעדי היכולת לבין מסוגלות עצמית בהבנת הנקרא.
- ג. קשר חיובי מובהק בין אימוץ יעדים של משימת מוטיבציה פנימית לבין לימוד מקצועי בקרב ילידי

54 רדזינר, מסוגלות עצמית.

55 Lent et al., Latent structure

56 Zeldin & Pajares, Against the odds

57 ירום, השפעת מפקדים.

58 צדוק-לויטן, מסוגלות עצמית.

59 אליהו, אידיאולוגיה.

60 רדזינר, מסוגלות עצמית.

הארץ.⁶¹

מושג חשוב נוסף שבו ארצה להתמקד הוא ההעצמה.

העצמה (empowerment)

אמנם מושג זה בדרך כלל מיוחד לאלו הנקראים להעצים את האחרים, כגון מורים והורים את התלמידים. ברם, העצמה אישית תיתכן גם על ידי האדם עצמו, בפרט בשנים האחרונות שבהן ניתן למצוא קורסים וספרי מודעות למכביר ובתוכם: חשיבה חיובית, קאוצ'ינג (=אימון אישי) ועוד. תהליך העצמה הוא האופן שאנשים, ארגונים או קהילות משיגים באמצעותו שליטה בחייהם. סדן מגדיר העצמה כך: "זהו תהליך שינוי המתרחש ברמה אישית, קהילתית או ארגונית, במהלכו אנשים מכירים בזכותם להחליט ולפעול בנושאים הקשורים לחייהם ולסביבתם, ועל ידי כך עוברים ממצב של חוסר אונים למצב של שליטה בחייהם".⁶² המעבר יכול להתבטא בשיפור תחושת היכולת לשלוט ובשיפור היכולות הממשיות להפעיל שליטה. ההעצמה מושתתת על האמונה שלבני אדם ישנם כישורים ויכולות, אך הם זקוקים להתנסויות ולהזדמנויות, כמו גם לאמונות ולציפיות שלהם עצמם ושל האחרים בהם על מנת לממשם. שחר ערכה מחקר סטטיסטי-איכותני בקרב עשרים בנות הלומדות במדרשה ללימודי יהדות ומצאה כי לצד הרחבת הידע הישיר ביהדות שאותו רכשו הבנות הן הועצמו ביותר.⁶³ ואכן, לשאלה מהי השפעת הלמידה במדרשה על הביטחון העצמי ועל הדימוי העצמי שלהן השיבו הבנות (להלן חלק קטן מהתשובות): "ביטחון עצמי רב יותר", "תחושת ערך עצמית וגיבוש זהות", "זה גרם לי לשינוי מוחלט", "התחלתי להתמודד טוב יותר עם עצמי", "התמלאתי מבחינה ערכית", "תחושה עצמית טובה יותר, בתור אדם דתי, אני חייבת את זה לעצמי, יש לי כעת עוגן", "יש לי דעה מגובשת יותר", "הנשמה שלי הייתה קרועה קודם לכן וברחתי מעצמי, וזה עשה לי טוב ללמוד ולדעת", "הביטחון העצמי שלי עלה".

האדם לומד לשאוב ממאגר הכוחות הפנימי המצוי בתוכו, שלעתים הוא חבוי. עליו לשאוב את העצמה הנדרשת כדי לבחור בתגובות אלטרנטיביות, ביזמות חדשות, בפריצת דרך קדימה.⁶⁴ עתה ברצוננו לבדוק את ההתמודדות של ההערכה עצמית עם מצבי כישלון.

הערכה עצמית והתמודדות במצבי כישלון

בזמן שמתבגרים חשים חוסר שליטה נוכח אתגרים העומדים בפניהם הם עשויים לחוות חוסר אונים, ובניגוד לכך, כאשר קיימת תחושת שליטה הם רואים בכישלון אתגר ומניע להצלחה בלמידה החוזרת.⁶⁵ תלמידים בעלי הערכה עצמית גבוהה מסתייעים במשאבים חברתיים שונים לשם התמודדות יעילה יותר, בניגוד לתלמידים בעלי הערכה עצמית נמוכה שאינם מאמינים ביכולתם להצליח.⁶⁶ קניאל משתף את הקורא במאמרו בטיפולים בסטודנט לרפואה מחונן ומצטיין בלימודים, בחברה ובספורט. סטודנט

61 מימון, השפעת אימון.

62 בתוך עמית, העצמת תלמידים.

63 שחר, בנות דתיות.

64 שחר וארזי-קדר, צמיחה אישית.

65 Ainslie et al., Mediators of adolescents

66 קניאל, המצוינות כהשתדלות.

זה היה מבין "המובילים", ידע בדיוק מה לעשות, מתי ואיך לעשות. סטודנט החלטי, בעל ביטחון נחוש, אישיות מסודרת ומאורגנת שחיוו היו אהובים עליו ולא היו בהם משברים. בשנה השלישית ללימודי הרפואה הגיע אל ד"ר קניאל ולדברי הסטודנט: "אני מרגיש שאני מאבד גובה ועומד להתרסק". נתברר כי זו לו הפעם הראשונה שנכשל. הצטיינותו הממושכת ללא כל הפרעה עד אז לא הכינה אותו לכישלונות ומשברים עתידיים, כך שהמנגנון הנפשי שלו טרם התחסן בפניו אלו. לכישלונות במבחנים הצטרפה תשובה שלילית מבחורה שאהב. פתאום נתגלו לו הרבדים העמוקים של אישיותו שהיו חסומים בפניו עד עתה עקב התעסקותו בהצלחות חיצוניות חוזרות. הוא נבהל מעצמו, מרבדים "חדשים" אלו שבתוכו, והמשרב החריף. מדבריו של קניאל ניתן ללמוד כי חיים של שקט וביטחון ממושכים, בדומה לסיפור חיו של הסטודנט, תחושה בטוחה כי לעולם הוא צודק, נאהב ובטוח, מצליח ומצוין, תחושה זו עלולה לגרום לו לשלם מחיר יקר מאוד בהיחשפותו הפתאומית כלפי המשבר הלא נודע. שכן, לפתע הוא מגלה כי אין באמתחתו משאבים להתמודדות עם הקושי, וכל המשאבים שעמדו לו עד עתה פשוט מאכזבים. זאת ועוד, ההצלחה הכרונית סגרה אותו מפני רוחות של ספק, סימני שאלה, מכוכה וחוסר ביטחון. ראוי להדגיש כי דווקא אותן מהמורות קשות יש בהן נוגדנים המחזקים את אותה מערכת חיסונית מפני נישיונות החיים האורבים לו בדרך. זוהי מערכת חיסונית שכוחות ה"אני" של האדם זקוקים לה, בדומה לדימוי הלידה הבאה לאחר המשבר. הציפייה שאחרי המשבר כל כך גדולה, והיא היא זו המבשרת את הלידה. אין ספק כי היהודי המאמין ימשיך לבקש בברכות השחר "שלא יביאנו לידי ניסיון ולא לידי ביזיון", ברם, ידוע נדע באמצעות פירושו של המלבי"ם לפסוק בירמיהו ל, ז כי: "...ועת צרה היא ליעקב וממנה יושע" – הלא מה צרה יושע! פנים נוספות לעניין ניתן לראות בפירוק המילה "צמיחה"; מילה זו מכילה בתוכה שתי מילים שלכאורה הן תרתית דסתרי, שכן בתוך ה"ציה" (=מדבר) ניתן למצוא את ה"חיים" (ציה + חיים = צמיחה).

הקשר בין הנעה וילדים המונעים באמצעות גורמים שונים המשפיעים על הערכה עצמית יודגם בהסבריו של לאבוי.⁶⁷ לאבוי מתאר את הילדים המונעים על ידי יוקרה; לילדים אלו משמעותי ביותר להרגיש חשובים. היוקרה וההכרה הן היסוד להנעתם של ילדים אלו בכיתה. לאבוי טוען כי בניגוד לדעה הרווחת על אודות ילדים אלה האומרת כי הם "אגואיסטיים ורברבניים" – אין זה נכון, ולעתים התנהגותם משקפת אף את ההפך, למשל רגשי נחיתות. ילדים אלו, לדעתו, הם בעלי דימוי עצמי נמוך ונוטים להעביר ביקורת על עצמם, אינם מתנדבים בכיתה ועלולים לפתח תלות יתרה במורה. רצונם החזק הוא לרצות ולהשביע את רצונם של אחרים ולהתקבל על ידם. ילדים אלו יתקשו לקבל החלטות, הם בעלי סיבולת מועטה כלפי תסכולים ולרוב יימנעו ממצבים חדשים או מאתגרים בשל תחושת שליטה מוערית על תפקודם או התקדמותם. לעתים התנהגויותיהם מגשימות את ציפיותיהם מעצמם בהימנעותם מלהתמודד, ובכך הם מאשרים את כישלונותיהם אשר היו ידועים וצפויים להם מראש.

ביסוס מחקר מעניין על אודות הקשר בין הערכה עצמית והתמודדות עם כישלון בקרב תלמידים נמצא במחקרה של קווי שחקרה את הקשר בין תהליכי ההערכה לבין יעדי ההנעה הממוקדים באקלים הכיתתי.⁶⁸ במחקרה נמצא כי תלמידים בבית ספר יסודי המיישם בעיקר את ההערכה המסורתית⁶⁹ ביטאו רצון להיות

67 לאבוי, פריצת דרך.

68 קווי, תהליכי ההערכה.

69 הערכה מסורתית של המורים את התלמידים היא בעיקר כמותית, באמצעות מבחן מסכם של החומר הנלמד, לעומת הערכה חלופית המשלבת תהליכי חשיבה וחקר שיש בהם אתגר, הנאה, הערכת עמיתים ואוטונומיה, למשל: תלקיט,

מוערכים גם על פי יעדי הנעה פנימיים, כלומר הערכה בהתאם לאישיות הפרט ולא בהתייחסות כוללת המשווה בין הלומדים לפי יכולתם ההישגית. איימס אומרת כי במשך הזמן ילדים המאמינים שכישלון נובע מהיעדר יכולות עשויים להפגין תחושת חוסר אונים. הם מתאפיינים בציפיות נמוכות, ברגשות שליליים ובאסטרטגיות לא אפקטיביות.⁷⁰

במחקרה של וונל, בבדיקה של תהליכים אישיים התומכים בשאיפה להשיג מטרות הקשורות בהנעה לימודית וחברתית, עולה כי אם תלמיד מקבל תגובה שלילית מאחרים או מעצמו באופן שמשפיע עליו להתמודד עם כישלון, הרי שנראה קשר של נסיגה מאותה שאיפה של התלמיד להשיג מטרות אלה.⁷¹ כמו כן מצאה וונל קשר ישיר בין אי נוחות רגשית באופן כללי לבין ירידה בשאיפתו של התלמיד להשיג מטרות חברתיות והתנהגותיות בכיתה.

דומה כי כדי להבין את עניין הסיבות השונה בין אדם לבין אדם למצב בקרב האדם עצמו יש מקום להציג את אחת התיאוריות המפורסמות בנושא הנעה הכוללת תיאוריות אחרות בתוכה.

ייחוס סיבתי (causal attribution)

הרעיון הפסיכולוגי המונח ביסוד מניע הייחוס הסיבתי גורם כי מניעיו של הילד ללמידה בכיתה תלויים במידה רבה בתפיסתו את הסיבות להצלחתו, או לכישלונו, עד כמה הוא עצמו גורם לתוצאות, או שמא התוצאות תלויות בהחלטותיהם של אחרים.⁷²

השיוך של הישגים בעבר לגורמים פנימיים או חיצוניים, יציבים או בלתי יציבים, ואשר ניתנים או לא ניתנים לשליטה, משפיע על התנהגות התלמידים בעקבות כישלונות או הצלחות. נראה כי שיוכים מסוימים מגבירים הנעה ומביאים להישגים גבוהים, בעוד שאחרים מורידים את המוכנות להשקיע מאמצים ומביאים לירידה בהישגים הלימודיים.⁷³ נט'וות, סיין וסיין טוענים כי כדי להבין התנהגות הישגית יש צורך לחקור לא רק את הגורמים שאנשים מייחסים להצלחה או לכישלון, אלא גם את הסיבות לייחוסים.⁷⁴ מחקרים המקשרים ייחוס סיבתי להישגים מראים שמורה המייחס את כישלונם של תלמידים לחוסר מאמץ יגביר את ההנעה של התלמיד להשקיע מאמצים בעתיד. כנגד זאת, מורה המייחס את כישלונות התלמידים לחוסר יכולת, הרי שבעקבות זאת יפסיק התלמיד להאמין ביכולתו, לא ישקיע מאמצים והישגיו יהיו נמוכים. כמו כן, מורה המייחס הצלחות ליכולת ולמאמץ יביא את התלמיד להמשיך ולהתמודד תוך השקעת מאמצים, דבר שיוביל להישגים אקדמיים גבוהים. לעומת זאת, מורה שאינו מייחס הצלחה ליכולת ונמנע מלייחס זאת למאמץ ומייחס הצלחה זו לגורמים חיצוניים, עלול להקטין את נכונותו של התלמיד להמשיך ולהתמיד במאמצים, דבר שיוביל להישגים אקדמיים נמוכים.⁷⁵

ייחוס הסיבות לאירועים בחייהם של אנשים וילדים נעשה באמצעות ניתוח מקורות מידע שונים בסביבתם, ועל פי נטיותיהם האישיות, דהיינו אמונותיהם והתנסויותיהם בעבר. קיימות שתי גישות

משימות חקר ורפלקציה.

70 בתוך עשור, טיפוח מוטיבציה.

71 Wentzel, Understanding

72 לביא, מה מניע ילדים.

73 רדזינר, מסוגלות עצמית.

74 Nathawat, Singh and Singh, Need for achievement

75 רדזינר, שם.

עיקריות לנושא סגנון הייחוס: הקוגניטיבית וההגנתית. הגישה הקוגניטיבית טוענת כי האדם מחפש סיבות לאירועים והתרחשויות בחייו, הוא מחפש מידע שיסביר לו את המתרחש, כדי לארגן באופן יעיל את עצמו ואת סביבתו; ארגון זה עשוי להיות מדריך להסתגלותו בעתיד.⁷⁶ קיימת חשיבות לניתוח תהליך הייחוס של הפרט. למענת קלי יש להבחין בין ייחוס הסיבות של הפרט לאחרים ובין ייחוסם לעצמו. בדרך כלל בני אדם מתחילים בחיפוש סיבה חיצונית, ואם נכשלים אזי מסיקים שמקור הסיבה פנימי. ארבעת הגורמים העיקריים שהוצעו על ידי הידר להתנהגות הפרט הם: יכולת ומאמץ (סיבות פנימיות), קושי מטלה ומזל (סיבות חיצוניות).⁷⁷

המודל של ייחוס סיבתי קיבל תמיכה במחקרים רבים.⁷⁸ מחקרים בדקו את השפעותיו של סגנון הייחוס של הערכה עצמית וביצוע של נבדקים לאחר חוויה של כישלון ומצאו שאנשים שמייחסים את התוצאות השליליות לגורמים פנימיים, יציבים וכוללניים הראו ירידה גדולה יותר ברמת הביצוע ובהערכתם העצמית לאחר כישלון מאשר אנשים עם סגנון ייחוס חיצוני, בלתי קבוע וספציפי. זאת ועוד, מחקרים מלמדים כי אדם המייחס את האירוע המלחיץ לגורמים פנימיים, קבועים וכוללניים הראה ירידה גדולה יותר ברמת הביצוע ובהערכתו העצמית לאחר כישלון מאשר אדם עם סגנון ייחוס חיצוני, בלתי קבוע וספציפי. זאת ועוד, מחקרים מלמדים כי אדם המייחס את האירוע המלחיץ לגורמים פנימיים, קבועים וכוללניים מסתגל פחות טוב למצב כזה בהשוואה לאדם המייחס את הסיבות למצבו לגורמים חיצוניים, בלתי קבועים וספציפיים. במחקרה של רדינר בקרב תלמידי מכינות קדם צבאיות נתקבלו קשרים מובהקים בין סגנון הייחוס (בעיקר בסיטואציות חיוביות) למסוגלות עצמית.⁷⁹ איימס גורסת כי השימוש שתלמידים עושים באסטרטגיות למידה ובתהליכי חשיבה אחרים של ויסות עצמי קשור לאמונות ייחוסיות.⁸⁰ אלו תהליכים המונעים על ידי מאמץ, ומבחינה זו הם כרוכים במוטיבציה. תהליכים אלה כוללים ארגון ותכנון, הצבת מטרות, בקרה עצמית וכן הוראה עצמית. אסטרטגיות למידה אלה נקראות כלליות, זאת משום שניתן ליישמן במצבים ובתחומים שונים. יוצא, אפוא, כי ייחוסן של תכונות, ציפיות ומחשבות להצלחה ולכישלון של תלמידים תלויה במשמעות שיוצק הפרט לאותם גורמי ייחוס במהלך החיים. אם כן, הבה נבחן את הזיקה הקיימת בין ערך עצמי לבין משמעות.

ערך עצמי ומשמעות

ההנחה היא כי כל אדם מונע לתת משמעות לחייו ולמענה הוא מוכן לשאת בכל סבל.⁸¹ במידה שייצוק האדם תוכן משמעותי לחייו כן יתפתח ערכו העצמי לכיוונה של גישה אופטימית לעצמו, לחייו, לבורא עולם ולעולם בכלל.⁸² כל אדם מעניק משמעות אחרת לחייו. כידוע, המשמעות נתונה לבחירתו החופשית ועליו לבנותה ולהפעילה באופן פעיל תוך הישענות על השקפות עולם. פרנקל קבע משמעות אישית חשובה לשואה למען ספר לדורות הבאים: משמעות זו שפרנקל קבע העלתה את הערך העצמי שלו

Kelly, Causal schemata 76

Heider, Psychology 77

אדלר, סגנון תגובה; אליהו, אידיאולוגיה; הולנדר, מזל ומקריות. 78

רדינר, שם. 79

בתוך עשור, טיפוח מוטיבציה. 80

פרנקל, האדם מחפש משמעות. 81

קניאל, המצוינות כהשתדלות. 82

וסיפקה לו את הכוח לשרוד בתנאים-לא-תנאים של מחנות המוות, מקומות שבהם הושפל ביותר הערך העצמי של האדם. הצורך למשמעות, אומר קניאל, משתלב היטב עם הצורך להגשמה עצמית בסולם הצרכים של מסלאו.⁸³

הראי"ה קוק זצ"ל מדריכנו לחפש את משמעותנו בתוכנו: "...רוח אפינו משיח ה', זהו גבורתו הדר גדלו, איננו מבחוץ לנו, רוח אפינו הוא, את ה' אלוקינו ודוד מלכנו נבקש, אל ה' ואל טובו נפחד, את האני שלנו נבקש, את עצמנו נבקש ונמצא".⁸⁴ מדבריו של הראי"ה קוק זצ"ל ניתן להבין כי משמעות חיינו איננה חיצונית, היא מומש בתוכנו, היא רוח אפנו ממש. בקשותינו אחר משמעות מצויות בתוכנו. ככל שיחפש אדם את עצמו ומשמעות חיו מחוזה לו – הרי שלא ימצאם, כי הכול נמצא בפנימיותו. בחזרה להנעה לימודית ומשמעות, נביא את דבריו של ניסן במאמרו "לרצות את מה שראוי".⁸⁵ השאלות "לשם מה עליי ללמוד חומר לימודים זה?" או "למה עליי ללמוד בביה"ס?" אינן במוקד הקשב של התלמיד. לדברי ניסן בדרך כלל אין התלמיד עסוק בהן ואינו מודע להן, אך הן רוחשות בתשתית שהותו הממושכת בבית הספר לאורך השנים המכריעות בהתפתחותו. שאלות אלו אינן במוקד הקשב שלו לא משום שאינו מוצא בהן עניין, או משום שהוא נסחף כעלה בשטף החיים בבית הספר, שהרי הצורך והנטייה של הילד להבין את הסובב אותו, למצוא בו משמעות, לדעת מה ומדוע ולשם מה ולפעול על סביבתו על מנת להשיג תוצאות, הם מתכונותיו הבולטות של גיל הילדות והנעורים. הצורך והנטייה הללו פועלים בוודאי ביחס למרכז עולמו של התלמיד, כלומר, הלימודים בבית הספר. כאשר הלומד אינו מודע לשאלת הטעם ללימודיו הרי זה משום שגירותה ושכיחותה של השאלה העולה שוב ושוב, ומשום שכבר מתהווה לה תשובה ההולכת ונבנית על ידו כל העת ונעשית מורכבת יותר. בבניית התשובה התלמיד הושפע על ידי הוריו, מוריו וחבריו, וכן על ידי התקשורת. יחד עם זאת הוא הוא שצירף וארגן את כל ההשפעות הללו לכדי מבנה משמעות אחד. הסבר זה פשוט או מורכב, בהיר או מבולבל, הוא חלק ממערך של מבנים או סכמות המדריכים את התנהלותו בתחומים שונים, ללא צורך במודעות מתמדת להם.⁸⁶ בין אם התלמיד הוא זה אשר מגבש כמעט לבד תשובה של משמעות אשר תניע את לימודיו ושהותו בבית הספר ובין אם אלו אחרים, כמו הורים ומורים, הולך ומסתבר על פי מחקרים כי מקומם של בני הגיל חשוב ביותר.⁸⁷

הנעה, הערכה עצמית וקבוצת הגיל

האדם בונה את ערכו העצמי בשיכוו לקבוצה אגב השוואה לקבוצות אחרות. אנשים נוטים לכוון את עולמם החברתי לקבוצת השתייכות כלשהי, ובכך הם מבחינים בזיהום העצמי-קבוצתי לעומת קבוצות חוץ אחרות.⁸⁸ הפסיכולוגיה ההתפתחותית מתארת שתי תכונות חשובות שלהן נזקק המתבגר על מנת לעצב את זהותו. האחת היא הצורך בהשתייכות ודמיות (להיות דומה לקבוצת ההשתייכות שלו), והאחרת היא הצורך בייחודיות. שני צרכים אלו נראים לכאורה כסותרים זה את זה, כרם אין הם אלא משלימים זה את זה. שכן, צורך הדמיות קשור בהשתייכות קבוצתית אשר מאפיינת את הקבוצה במכנה משותף של

Maslow, Motivation 83

ראי"ה קוק, אורות הקודש, ג, צו, עמ' קמ. 84

ניסן, לרצות, עמ' 89. 85

ניסן, שם. 86

Wentzel, Understanding 87

קניאל, שם. 88

ערכים ונורמות אשר חברי הקבוצה חותרים אליהם ומתנהגים על פיהם. בה בעת המתבגר זקוק לעצב את זהותו העצמית האוטונומית, וברור הוא כי לכל מתבגר כשרים, נמיות, כישורים וכישרונות ייחודיים לו, כמו גם האופן שבו הוא מבטא את דרכי ההתנהגות להשגתם. משמעותם של בני הגיל בקבוצה הוא לאפשר ליחיד לפתח את ייחודיותו תוך כדי השתייכותו אליה.⁸⁹

אסרס-אנדרגה חקרה את הקשר בין הרקע האישי, ההנעה ומסוגלות עצמית לבין ההישגים הלימודיים בהבנת הנקרא והשאיפות הלימודיות בקרב נוער יוצא אתיופיה.⁹⁰ החוקרת מצאה קשר חיובי מובהק בין גורם אימוץ יעדי משימה לבין מניע חברתי (סיפוק). סביר להניח כי המניע החברתי קשור לשניים מבין ארבעת הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים שהזכרנו בשם עשור, והם: הצורך בשייכות, כמו גם הצורך בקשר ובביטחון.⁹¹ הראשון עשוי להניע את התלמיד ללמידה בשל תחושת התלמיד כי הנו חלק המשותף לקבוצה הכיתתית ואילו הצורך השני מעיד על כך כי התלמיד עשוי להרגיש שמחברים אותו ונהנים מקרבתו וישמחו להיחלץ להגנתו, לאהבו ולקבלו כפי שהוא. לדעת לאבוי חברות הוא אחד משמונת הגורמים המניעים את התלמיד.⁹² ישנם תלמידים שגורם זה הוא המכריע לגביהם מבין גורמי ההנעה, שכן תלמיד כזה נהנה מן הקשרים עם חברי הקבוצה שלו, אוהב להיות חלק מקבוצה ומנהיגה. תלמיד זה משקיע מאמצים רבים בבנייה ובשימור של מערכות יחסים עם אחרים, יוזם ומתחזק קשרים אלו באדיקות. תלמידים המונעים מגורם ההשתייכות (גורם נוסף מבין השמונה שלאבוי מציג) יש להם לפי לאבוי צורך חזק להיות בקשר עם אחרים ועם ארגונים, תנועות ומוסדות. תלמידים אלו צוברים כוח רב מהשתייכותם.

גורם שלישי ונוסף מתוך שמונת הגורמים להנעה על פי התאוריה של לאבוי, הקשור לצד החברתי, הוא גורם הסטטוס. תלמידים אלו מעוניינים מאוד להיות חשובים בעיני הזולת. הדימוי העצמי שלהם מונע על ידי סטטוס הקשור באופן מורכב לדעותיהם של אחרים. תלמידים אלו מודאגים מאוד מדעתם של אנשים אחרים באשר לתפקודם והתקדמותם. להוטים הם להשביע רצון אחרים, והם רגישים ביותר לביקורת. הם חוששים לאכזב או לצער אחרים. ממחקרה של כהן עולה כי נמצאו קשרים חיוביים ומובהקים בין הערכות לימודיות וחברתיות בקרב נוער עולי אתיופיה בכפרי נוער דתיים בישראל.⁹³ בכיתה לומדת, אומר לביא, מה שקובע בסופו של דבר את טיבה ואת תפקודה של המוטיבציה ללמידה הוא האקלים הבין-אישי השורר בכיתה בין ילדים ומורים ובין ילדים לבין עצמם.⁹⁴ הגדילה לעשות בחקר הנושא בעשור האחרון ונוול הגורסת כי לתלמידים תפקיד חשוב בתמיכה החברתית זה לזה.⁹⁵ בני הגיל מספקים זה לזה משאבים חשובים שהם צריכים כדי להשיג משימות לימודיות, כגון סיפוק מידע חשוב, מיומנויות עבודה, שיתוף פעולה טכני וחשיבתי. בדיקתם של התלמידים את מידת השגתם את המטרות הכיתתיות הנדרשות תיתכן באמצעות השוואה שכיחה של עבודותיהם והישגיהם במסגרת הכיתתית. זאת ועוד, פעילויות חיוביות בין בני הגיל תומכות הן בהתפתחותם של הכישרונות האישיים של התלמידים במצבים

89 פישרמן, חינוך לגיבוש זהות.

90 אסרס-אנדרגה, הקשר.

91 עשור, טיפוח מוטיבציה.

92 לאבוי, פריצת דרך.

93 כהן, הסתגלותם.

94 לביא, מה מניע ילדים.

95 Wentzel, Contribution; Ibid, Sociometric; Ibid, Understanding

השונים והן בתפיסותיהם המשמשות בסיס להתנהגות חברתית חיובית.⁹⁶ ונוול ערכה מחקר אורך ב-1998 בקרב תלמידי חט"ב ומצאה כי מעמדם הסוציומטרי הגבוה של התלמידים תרם להסתגלותם האקדמית והחברתית שהייתה די טובה. מכאן משוכנעת ונוול שליחסים בין בני הגיל תפקיד משמעותי וייחודי לקביעה של תחושת המצב הנפשי האישי של התלמידים בבית הספר.⁹⁷ ונוול ומקנמרה מצאו קשר שלילי בין מצוקה נפשית ורמת מקובלות חברתית.⁹⁸ ילדים מבודדים הם בעלי נטייה לדווח על תחושת בדידות והערכה עצמית נמוכה יותר לעומת ילדים בעלי קשרים חברתיים חיוביים. בנוסף, נמצא קשר בדיווח התלמידים על אודות מצוקה נפשית לבין תפיסת התלמיד את מידת התמיכה של בני הגיל ואחריות בבית הספר.

לאחר שהצגנו תמיכה אמפירית למשמעותם של בני הגיל, קשה שלא להתייחס לתרומתם המחקרית של איימס, ונוול ואחרים בהקשר של מוטיבציה.⁹⁹

הנעה והקשר

חשוב להכיר בעובדה שמוטיבציה מתרחשת בהקשר – הקשר בית הספר, כיתת הלימוד או המשפחה. עלינו להקדיש תשומת לב לאופן שבו הארגון והמבנה של הכיתה מעצבים ומשחברים דפוסי הנעה מסתגלים ולא מסתגלים, לפחות כמו שאר גורמי ההנעה אשר דובר בהם רבות בשלושת העשורים האחרונים.¹⁰⁰ ונוול¹⁰¹ מתעכבת על מושג ההקשר ומציעה דרכים להבנתו:

1. פורד גורס כי ניתן לחפש פירוש של כיתה בריאה בתפקודה בבדיקתם של כישרונות בתוך הקשר סביבתי.¹⁰² לדעת פורד יש לבדוק ארבעה רכיבים אלו במידת ההתאמה של ביצועם להקשר הנדרש על ידי התלמידים באותה עת או סיטואציה. ארבעת המרכיבים הם:

- א. הצלחה להגיע למטרות אישיות.
- ב. הצלחה להגיע למטרות הישג הרלוונטיות לאותו מצב סביבתי בהקשר כיתתי.
- ג. שימוש באמצעים מתאימים להשגת שני סוגי המטרות דלעיל (1-2).
- ד. הצלחה בהשגת המטרות שתוצאותיהן מאפשרות התפתחות אישית הן של היחיד והן של הסביבה (מורים ובני הגיל והקשר כיתתי).

2. ונוול בנתה מודל מעניין העוסק בהשפעתם של תהליכים פסיכולוגיים חברתיים על התלמיד וכוחה של השפעה זו על מידת התאמתו של התלמיד להשתדל להיות מצוי היטב בהקשר הכיתתי לקראת מטרות ההישג בזיקה לסיפוקם של תהליכים אישיים.

Youniss, Friendship 96

Wentzel, Understanding 97

Wentzel and McNamara, Interpersonal 98

Wentzel, Understanding; Ames, Motivation 99

בתוך עשור, טיפוח מוטיבציה. 100

Wentzel, Op. cit. 101

Ford, Motivating 102



תרשים מס' 1: מודל של כישרון כיתתי עפ"י וונזל (Wentzel, Understanding)

לדעתנו, המודל של וונזל מסכם מרכיבים של שתי מערכות תהליכיות. האחת, מערכת חברתית הכוללת את המורה ובני הגיל, והאחרת היא מערכת של תהליכים אישיים של התלמיד. וונזל מאמינה כי עם אספקתה של המערכת החברתית את ארבעת מרכיביה לתלמיד, הרי שיקל על התלמיד לממש את מטרות ההישג שלהן הוא נדרש ועל פי רוב מעוניין בהן בעצמו. אלא, שלתלמיד מערכת של תהליכים אישיים אשר לה ארבע דרישות משלה (ראה בתרשים מס' 1 למטה את ארבעת המרכיבים). דומה, כי ככל שיגדלו הפערים בין שתי המערכות הללו כן יימצא התלמיד בקונפליקטים ממושכים אשר מעכבים את הנעתו הלימודית והחברתית. קרוב לוודאי כי ככל שיקטנו הפערים בין שתי המערכות הללו כן תגדל הנעתו הלימודית ויימצא התלמיד פנוי יותר לקיים את אותן מטרות הישג שאליהן נדרש לשאוף. ראוי לציין כי במבט רב-תרבותי נדרשת גמישות ויכולת הכלה גבוהות יותר מצד המערכת החברתית (קרי, מורים ובני הגיל ובוודאי המערכת הבית-ספרית), על מנת להקל על התלמידים השונים הבאים מתרבויות שונות, בצמצום הפערים בין המערכת החברתית לבין המערכת האישית, כמו גם מטרות ההישג שאליהן יש לשאוף. וונזל הציעה גישה המשלבת בין מטרות ההישג למטרות חברתיות. לטענתה, תלמידים המנסים להשיג מטרות חברתיות וגם מטרות לימודיות (הפגנת יכולת ופיתוח מומחיות) הם אלו המצליחים בבית הספר. לפי פרספקטיבה זו של ריבוי מטרות, מטרות חברתיות ולימודיות עשויות לתרום להישגי התלמיד במידה שהתנאים של המטרות עולים בקנה אחד עם הדרישות ההתנהגותיות בכיתה וגם מתקרבים בתאימותם לאותם תהליכים אישיים של התלמיד. ואכן, ניכרים הדברים במימצאה המחקריים של וונזל (שם):

1. בבדיקת אספקת המורים ובני הגיל את הצרכים לתלמיד (עזרה, בטיחות, ציפיות וערכים חברתיים ותמיכה רגשית) נמצא קשר חיובי לשאיפת התלמיד למטרות הישג באמצעות רמות ההפנמה, ובפרט בסיבות ממוקדות מטלה.
2. נמצאה תמיכה בתוה האומרת כי למורים ולבני הגיל פוטנציאל להשפיע על הסיבות המופנמות של

- התלמיד לקראת מטרת הישג יותר מאשר סיבות חיצוניות ממוקדות בעצמי.
3. הסיבות המופנמות אחר מטרת ההישג ממוקדות בערך המשימה ואיכות המשימה לעומת אלו הממוקדות בתוצאות המשימה או הרצון לסיים ולקבל תמריץ.
 4. נמצא כי דימוי עצמי, אמפתיה, תפיסת הציפיות וגם רמת ההפנמה של ההתנהגויות, כל אלו היו גורמים חשובים כדי לנבא את השאיפה של התלמיד למטרות ההישג.
 5. תלמידים דיווחו כי ככל שקיבלו מסר ברור של ציפיות גבוהות מהמורים ומבני הגיל כן הייתה תחושת הרווחה הנפשית שלהם בבית הספר גבוהה.
 6. בקרב בנים נמצא קשר חזק יותר בין שאיפה של התלמיד למטרות הישג השייכות למשימה מסוימת לבין קבלת תמיכה מהמורים ומבני הגיל, לעומת קשר בין גורמי הנעה חיצוניים לבין תמיכה נמוכה מהמורים.
 7. שאיפה למטרות הישג הקשורה בלימודים נמצאה בעלת קשר חיובי מובהק לרמת העניין שיש לתלמיד במטלה.¹⁰³
 8. נמצא קשר חיובי מובהק (בקרב תלמידים בחט"ב) בקשר שבין שאיפה למטרות הישג חברתיות חיוביות ואחריות לבין מידת התמיכה הרגשית והחברתית הניתנת על ידי המורה ובני הגיל. לאור ממצאיה של וונזל ואחרים דומה כי אתגרים חינוכיים רבים נכוננו לנו. תפקיד החינוך היום הוא להכשיר את הניכיו להתמודדות עם עולם שאחד ממאפייניו הבולטים הוא השינוי עצמו, ושבו יכולת חשיבה אוטונומית-עצמאית בשיפוט ומיומנויות של התמודדות עם מידע חדש והפיכתו לידע אישי הן דרישות עיקריות בהרחבת מבטנו לנושא ההנעה וההקשר הכיתתי והבית ספרי. מן הסתם נדרשת מאתנו, המכשירים פרחי הוראה, להעמיד את המורה במקום שיוכל להניע את תלמידיו באופן, בכיוון ובעצמה הראויים.

הנעה והמלצות למורה

איימס גורסת כי בראש ובראשונה המורה חייב להיות מונחה על ידי מטרת המעניקות חשיבות ראשונה במעלה לפיתוח מוטיבציה ללמידה בקרב התלמידים.¹⁰⁴ שנית, יש צורך במסגרת לזיהוי אותם היבטים או מבנים של כיתה הניתנים להשפעה על מבנים אלו לייצג את ארגון הכיתה בזיקה לתכנון ההוראה. לאחר מכן עלינו לזהות אסטרטגיות שתשמשנה להגברת ההנעה של כלל התלמידים, יש להעריך ולהתאים אסטרטגיות אלו לגורמי התפתחות, למבני מוטיבציה אחרים ולהבדלים אישיים. אריך הציג חמש אסטרטגיות מפתח העשויות לסייע לתלמידים לחשוף את המוטיבציה הטבעית שלהם:¹⁰⁵

אסטרטגיה מס' 1: סילוק איומים. המורה מבקש מתלמידיו להיפגש בקבוצות קטנות ולהכין רשימה של גורמים המפריעים להם ללמוד. בהמשך, הקבוצות יכולות לדון בדרכים לפתרון של חלק מהבעיות. ניתן להשתמש בסקר כיתתי אנונימי כדי לשאול את התלמידים מה יהפוך את למידתם ליעילה ומהנה יותר.

אסטרטגיה מס' 2: קביעת יעדים יומית (עם מתן אפשרות לבחירה לתלמידים). ניתן לפתוח בספור

Wentzel & Looney, Processes 103

104 בתוך עשור, טיפוח מוטיבציה.

105 אריך, חנוך לנער.

או אופן אחר של גירוי התלמידים לנושא הנלמד. למשל: היום נבחן את מערכת הכבישים המהירים של גופכם, שבה עוברים חומרים מזינים – זוהי מערכת הדם. בפעם האחרונה שהליתם, מערכת זו הייתה חלק מן הפתרון לקראת החלמתכם.

אסטרטגיה מס' 3: יצירת אווירה חיובית מאוד. על המורים להשפיע באופן חיובי בכל דרך אפשרית, באופן סמלי וקונקרטי כאחד, על אמונותיהם של תלמידים ביחס לעצמם ולתלמידתם. למשל באמצעות חיזוקים, הכרה בהצלחות של תלמידים, שימוש באמצעים לא מילוליים חיוביים, סביבה עשירה, עיצוב עמדות ברמה פרטית וברמה קבוצתית.

אסטרטגיה מס' 4: הפעלה של רגשות חיוביים. על המורים לשלוט ברגשותיהם של התלמידים באמצעות שימוש בדרמה, תנועה, מוזיקה, אמנות, מסיבות, משחקים, תחרויות ללא מפסידים. יש ללמד את התלמידים גם כיצד לנהל את רגשותיהם שלהם.

אסטרטגיה מס' 5: משוב מוגבר. יש להשתמש בצורות למידה שבהן תלמידים יכולים ליהנות ממושב בלתי נדלה וניתן לשליטה. ניתן לעשות זאת באופנים הבאים: באמצעות מחשב, פרויקט מתוכנן היטב, עבודה בקבוצות, הערכה עצמית, רשימת מטלות ברורות, משוב ציורי של פרצופי רגשות וכו'.

לשאלה מה מעכב וכולם מוטיבציה בקרב תלמידים ניתן להציע מדבריהם של לאבוי¹⁰⁶ ואריך¹⁰⁷: הערות מאימות, "פנקסנות" יתר לצורכי משמעת, ציניות, היעדר משאבים, מחסומי הגשה דידיאקטיים, מחסומי תרבות או שפה, תזונה לקויה.

נציג להלן עשר המלצות למורה הנגזרות מהבנת מאמרו של לביא¹⁰⁸:

1. גיוון דידיאקטי לכל הסגנונות השונים של התלמידים.
2. ניסיון לזהות ולבחון עד כמה שאפשר את ה"ייחוס הסיבתי" הייחודי לכל תלמיד.
3. מתן אפשרויות בחירה לתלמידים ברמת הנושא הנלמד, ברמת המטלות וברמת המקורות.
4. בחירה ← אחריות ← מוטיבציה.
5. שילוב בין גורמים פנימיים וחיצוניים של מוטיבציה, התמקדות בגישת המטלה¹⁰⁹ ופחות בגישת ה"אני"¹¹⁰.
6. עידוד אווירה חברתית של הנעה בכיתה.
7. שיבווח רעיונות יצירתיים ומקוריים, כולל שאלות חקר של תלמידים.
8. הגברה בדרכים שונות של המניעים הפנימיים של התלמידים, בפרט בגילאי ההתבגרות.
9. עידוד ההורים להיות שותפים להנעתם הלימודית של ילדיהם.
10. השקעה במתן הערכות מילוליות. ככל שתהיינה ענייניות וייחודיות תתקבלנה בברכה ותעודדנה להמשך פעולה.

עשור (2001) הציע התנהגויות מורה התואמות לסיפוקן של שלוש קבוצות המספקות צרכים פסיכולוגיים בסיסיים של התלמיד:

106 לאבוי, פריצת דרך.

107 אריך, שם.

108 לביא, מה מניע ילדים.

109 גישת המטלה – מעורבות במטלה (task involvement) – הרצון להבין בעיה/משימה בצורה טובה ביותר.

110 גישת האני – מעורבות האני (ego involvement) – השוואת הכושר/הביצוע האישי לכושר ביצוע של אחרים או שאיפה לעלות עליהם.

קבוצה א:

קבוצה ב:



קבוצה ג:



תרשים מס' 2: התנהגויות מורה התואמות לשלוש קבוצות של צרכים פסיכולוגיים של הילד
(עשור, טיפוח מוטיבציה)

כנגד שיטות הוראה ממוקדות מורה, כמו ההוראה הפרונטאלית, ישנן גישות כגישתו של רוג'רס הממוקדות בתלמיד.¹¹¹ גישתו של רוג'רס מבוססת על שלוש הנחות יסוד:

א. בכל תלמיד קיים פוטנציאל טבעי ללימוד וההנעה הדרושה לכך אם הסביבה שבה מתרחשת הלמידה אינה מאיימת.

ב. ניתן להגיע ללמידה משמעותית רק דרך עשייה ומעורבות בתהליך הלמידה.

ג. הלמידה היעילה ביותר מתרחשת בצורה חווייתית תוך שילוב השכל עם הרגש.

גישתו של רוג'רס ממוקדת תלמיד, ועל כן התכנים של הלמידה, כמו גם אופני הלמידה, מושפעים מהנעת הלומד. ההנעה מושפעת ממצבו הרגשי של הלומד, אמונותיו, תחומי העניין שלו, מטרותיו והרגלי החשיבה שלו, המשפיעים גם על איכות החשיבה של הלומד ועל עיבוד המידע שהוא מבצע במהלך הלמידה. רגשות חיוביים, כמו סקרנות, מקדמים בדרך כלל הנעה ומגבירים את הלמידה וההישגים. כנגד זה, רגשות שליליים עמוקים כמו זעם, חוסר ביטחון, דאגה בנוגע לביצוע, חשש מכישלון, עונש, לעג או הדבקות תוויות מסיחים בדרך כלל את דעתו של התלמיד, מפריעים ללמידה ותורמים לביצוע נמוך.¹¹²

לאבוי מציין שמונה גורמים המניעים את האדם ללמידה.¹¹³ כבר הזכרנו קודם לכן שלושה גורמים – חברות, השתייכות וסטטוס – הקשורים לקבוצת הגיל בפרט ולחברה בכלל, ועתה נוסיף את חמשת הגורמים המניעים את התלמיד והם אוטונומיה, סקרנות, אגרסיביות, כוח והכרה. לכל אחד מהגורמים ניתנים אפיונים של התלמיד, ועל המורה להתאים להם את הנדרש.

1. אוטונומיה – לדעת לאבוי לתלמיד האוטונומי יש צורך בעצמאות. הוא מעדיף פרויקטים יחידניים שבהם התוצאות תלויות אך ורק בתפקודו שלו, דבר שמעורר בו השראה. תלמיד זה משקיע אנרגיה רבה בקבלת החלטות ויישומן. הוא יודע להעריך ולהעריך אחרים. תלמיד זה מתמודד יפה עם פרויקט בכוחות עצמו ומצליח כמעט תמיד להביאו לכלל סיום חיובי. הוא מעדיף לעבוד לבד ולא בקבוצה. אפיוניו של התלמיד האוטונומי הם: קולט במהירות חומר חדש, יעיל ויצרני מאוד, בעל זיכרון טוב, מילולי, סקרן, נהנה מעבודה עצמאית, בעל אוצר מילים עשיר, בעל ידע כללי רחב, בעל הנעה עצמית והחלטי.

2. סקרנות – התלמיד הסקרן זקוק ללמידה, לידע וצמא למידע חדש. סקרנות זו אינה מוגבלת לתחום מומחיותו. הוא נהנה ללמוד כמעט על אודות כל נושא. תלמיד זה מרגיש אי נוחות אם הוא מאמין שמסתירים ממנו מידע, הוא מעוניין להשיג מידע חברתי, אישי ומקצועי על אודות אחרים בסביבתו. סקרנותו דוחפת אותו לשאול בלי סוף, בהליכים ובלקחים. אפיונים נוספים של הסקרן על פי לאבוי: מגלה התלהבות בכמה נושאים, קורא נלהב ועצמאי, בעל ידע כללי רחב וזיכרון חזק. תלמיד זה נהנה מעריכת ניסויים, שואל שאלות, תשובותיו ייחודיות ויצירתיות. כמו כן הוא נהנה לפתור בעיות ומתנדב.

3. אגרסיביות – לדעת לאבוי הצורך של האדם באגרסיביות אינו בהכרח שלילי או מזיק, כל זמן שמתעלים ומעדינים אותה לפעילויות חיוביות כמו מנהיגות ואסרטיביות. תלמיד מסוג זה מוכן, ואף להוטר, להתעמת עם מה שנתפס בעיניו כחוסר צדק או כחוסר הגינות, כהולם או כבלתי הולם, הוא מעוניין בהרחבת טווח השפעתו ורוצה שרגשותיו ודעותיו תזכנה להכרה ותיענה על ידי סביבתו. אפיונים נוספים של

111 רוג'רס, חופש ללמוד.

American Psychological Association, Learner-centered psychological principles 112

113 לאבוי, שם.

- האגרסיבי: בעל דעות מוצקות, מעוניין באחריות ונהנה ממנה, נוטה לווכחנות, קורא תיגר על סמכות, נוטה להתלונן, בעל יכולת שכנוע רבה, מהיר חימה, בעל סגנון ייחודי וגלוי.
4. כוח – לתלמיד זה הצורך בשליטה והוא רואה חשיבות רבה בשליטה ובהשפעה. לדעת לאבוי תלמיד המונע מכוח עשוי להיות בעל דימוי עצמי חזק מאוד או חלש מאוד, תלמיד זה נהנה מאחריות וסמכות. בהיעדר הפעלת סמכות או נטילת אחריות של מבוגר, תלמיד המונע מכוח משתלט על המצב לא מתוך כעס או חוסר כבוד אלא מתוך צורך עמוק להבטיח מבנה היררכי למצב ולמנות מנהיג, ולכן ילד זה לעתים קרובות יקרא תיגר על אדם חלש המתקשה לקבל החלטות. לאבוי ממליץ למורה להניח לילד זה לסייע לאחרים, לגלות בו עניין במקום לחלק לו שבחים. יש לכבד את המקומות שבהם הוא מקבל אחריות ומשתדל לעמוד בה היטב, להימנע מהפעלת לחץ חברתי כלפיו, לאפשר לו לייצר פתרון ולהיות נכונים להיכנס עמו למשא ומתן.
5. הכרה – לתלמיד זה קיים כל הזמן צורך באישור על הישגיו ומאמציו. הוא מתחרה על מנת לקבל הכרה, אופטימי, בטוח בעצמו, פעלתן, מונחה מטרה, יעיל, מקדם את עצמו, נהנה מאורות הזרקורים, מתאכזב בקלות ונהנה לערוך הצגות.

המלצות כלליות של לאבוי לכל סוגי התלמידים המונעים מכל שמונת הגורמים:

- א. פרויקטים מניעים הן את התלמיד האוטונומי והן את הסקרן;
- ב. סביבה של אנשים וילדים המשקיעים ביחסים בינאישיים, כבוד ואמפתיה מניעים ללמידה את התלמידים הזקוקים לחברות והשתייכות;
- ג. שבח יעיל¹¹⁴ מניע את התלמידים הזקוקים לסטטוס, הכרה והשתייכות;
- ד. פרסים¹¹⁵ מניעים את התלמידים הזקוקים לסטטוס, הכרה, השתייכות וכוח;
- ה. הענקת יוקרה¹¹⁶ מניעה את האוטונומי כמו גם את המחפשים סטטוס, אגרסיביות וכוח;
- ו. מתן אפשרות להפעלת כוח חיובי בכיתה לתלמיד האוטונומי כמו גם לזה שזקוק לכוח, כולל האגרסיבי.

להלן עשר שיטות הוראה יעילות ומותאמות על פי לאבוי (שם):

1. למדו בהתלהבות, כך תפעילו את התלמידים המונעים על ידי אנשים וכוח.
2. התמקדו בנקודות עצמה (חוזק), כך תניעו את כולם.
3. חזרו והעלו על נס הצלחות, מאמצים והתקדמות, כך תניעו בעיקר את המונעים על ידי שבח, אנשים, פרסים ויוקרה.
4. עודדו וקדמו יצירתיות, כך יונעו בעיקר הנמשכים לפרויקטים וכוח.
5. עודדו שיתוף פעולה ולא תחרותיות בכיתה, זה ימשוך את המונעים על ידי אנשים, יוקרה וכוח.
6. הציבו מטרות ארוכות טווח וקצרות טווח עבור התלמידים ובשיתוף עמם, פקחו על ההתקדמות לעבר מטרות אלה, כך יונעו הנמשכים לפרויקטים, יוקרה וכוח.
7. ספקו תמיד לתלמידים הזדמנויות לקבל החלטות ובחירות, כך תפעילו את התלמידים המונעים על ידי אנשים, כוח, יוקרה ופרויקטים.

114 שבח יעיל על פי לאבוי – ראה דיון מפורט בספרו, עמ' 125–146.

115 פרסים ותגמול ראוי על פי לאבוי – ראה דיון מפורט בספרו, עמ' 209–226.

116 יוקרה על פי לאבוי – ראה סיכום מעניין בספרו, עמ' 189–208.

8. הפגינו אכפתיות אמתית כלפי תלמידים והתקדמותם – טוב לכולם.
 9. עודדו קשרים בין הילדים. יאהבו את זה בעיקר המונעים על ידי אנשים ויזקרה.
 10. ספקו הזדמנויות לכל ילד ליהנות מהצלחה, כך יונעו הנמשכים לכוח, שבח, יזקרה ופרסים.

הנעה לימודית והורים

אין ספק כי להורים תפקיד חשוב פחות או יותר בהתפתחותם של ילדיהם, בהעלאת הערך העצמי שלהם וממילא בהנעתם הלימודית והחברתית. מאמר זה מתמקד בהקשר הכיתתי והבית ספרי. מן הראוי להקדיש מקום גדול יותר לנושא הנעה והורים במאמר אחר. ברם, נציין שלושה מקורות מחקריים בעניין, כיוון שאין אפשרות להתעלם ממקומם של ההורים באחריות הנדרשת מהם לחינוכו ולהעצמתו של ילדם לקראת מימוש המטרות החינוכיות והחברתיות. לביא מצוין, על פי חלק מהמחקרים שסקר, כי התעניינות של הורים בענייני הלמידה ו/או בתפקודו הלימודי של ילדם מגבירה את הנעת ילדם ללמידה, כגון עידוד ושיחות בנושא קריאת ספרים בשעות הפנאי, שיחות מידע של הורים וילדים על אודות אירועים בית ספריים, עניין ואהדה לגבי התקדמות ילדם בבית הספר ובתחומים אחרים,¹¹⁷ שיתוף פעולה בין מורים והורים כדי להשפיע על התנהגויות אלה, וארגון פעיל לזמנו של הילד ופיקוח עליו מצד ההורים בבית הספר היסודי. במחקרה של אסרס-אנדרגה דווח על ידי המתבגרים כי מבין הגורמים החשובים המשפיעים על הצלחתם הלימודית של עולי אתיופיה היו ההורים, כמו-גם תמיכת אחים.¹¹⁸ מעניין לציין כי וונזל מצאה כי ככל שקיימת תמיכה רגשית בין ההורים לילדם כך גבוהה יותר תדירות ההפנמה של חיבור התלמיד לגיוס עצמי לקראת מימושן של מטרות ההישג.¹¹⁹

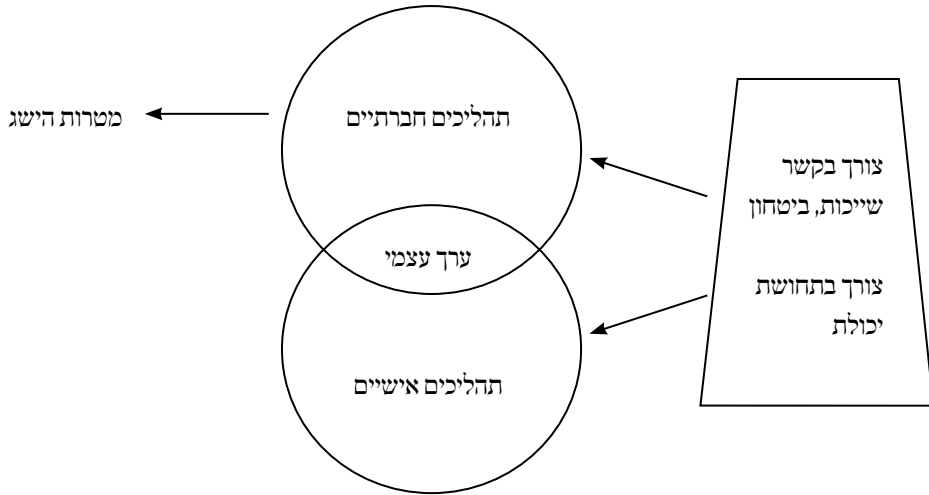
סיכום

ראינו, אם כן, כי כדי להיות תלמיד כישרוני בעל מטרות וערכים אישיים, חברתיים והקשריים, הערך העצמי של התלמיד הנו גורם חשוב להנעת התלמיד ללמידה. הערך העצמי מבוסס על צרכים בסיסיים (פיזיולוגיים ופסיכולוגיים). יש בהשפעתם של בני הגיל והמורים להגדיל או להקטין את ההנעה הלימודית של התלמיד. להלן ניסיון לפיתוחו של מודל המציג מימין את יחסי הגומלין בין הצרכים הבסיסיים לבין הערך העצמי משמאל, בהבנת מקומו של הערך העצמי השואף למטרות ההישג באמצעות יחסי גומלין שבין מערכת התהליכים החברתיים לבין מערכת התהליכים האישיים.

117 לביא, שם.

118 אסרס-אנדרגה, הקשר.

Wentzel, Contribution 119



תרחיש מס' 3: הצעת מודל להנעה לימודית וערך עצמי המבוסס על שלוש קבוצות של צרכים פסיכולוגיים בסיסיים (עשור, טיפוח מוטיבציה), וכן על מודל של הבנת כישרונות כיתתיים (Wentzel, Understanding)

יש מקום לחקור הצעת מודל זו בצורה אמפירית. ייתכן שמקור המוטיבציה באמונה של האדם ביכולתו העצמית להשיג את המטרות בכיתה שבה הוא נמצא. ראוי להדגיש כי מחקר מעמיק בנושא שיטות הוראה והתאמתן לסוגי ההנעה השונים של התלמידים בוודאי ישפוך אור על תפקידם המשמעותי של המורים בהנעת התלמידים בהיבט הלימודי, החברתי וההקשרי. על אחת כמה וכמה שלמחקר כזה עניין ותרומה להכשרת פרחי הוראה, הן בהיבט הפסיכולוגי והן בהיבטים הפדגוגיים והדידקטיים.

רשימת מקורות

- אדלר מ', הקשר בין סגנון תגובה במצבי תסכול, סגנון ייחוס ונטיית דיכאוניות בקרב מתבגרים, עבודת מחקר לתואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 1993.
- אליאסי ל', השפעתה של הסביבה הלימודית על המוטיבציה ההישגית של תלמידים בכיתה הטרונגית, עבודת מחקר לתואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 1999.
- אליהו ג', הקשר בין אידיאולוגיה אפיסטמית, עמדות כלפי יכולת סגנון, ייחוס ציפיות של המורים והמסרים של המורה במצבי הערכה בכיתה, כפי שנתפסים על ידי התלמיד, עבודת מחקר לתואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 1994.
- אסרס-אנדרגה ש', הקשר בין הרקע האישי, המוטיבציה והמסוגלות העצמית לבין ההישגים הלימודיים בהבנת הנקרא והשאיפות הלימודיות בקרב נוער יוצא איתופיה, עבודת מחקר לתואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2008.
- אריך ג', חנוך לנער על פי מוחו, ירושלים 2003.
- גודארד ר', הקשר בין סביבות למידה פרוטאוליות ומתוקשבות וסגנונות חשיבה לבין מוטיבציה של סטודנטים הלומדים לתואר ראשון באוניברסיטה, עבודת גמר לתואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2004.
- גינת ח', "המורה והילד", בתוך: לאבי ר', פריצת דרך במוטיבציה, חיפה 2008.

- הולנדר ר', מוזל ומקריות, השלכות התנהגותיות במצבי אי ודאות, עבודת מחקר לתואר מוסמך, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב 1995.
- יעקב א', מרכיבי הרצון להצליח בלימודים בקרב מתבגרים, עבודת גמר לתואר מוסמך, האוניברסיטה העברית, ירושלים 2003.
- יערי ז', הנעה והישגים בקרב תלמידים הלומדים מתמטיקה בשיטה משולבת לעומת תלמידים הלומדים בשיטה המסורתית, עבודת מחקר לתואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2006.
- ירום ד', השפעת מפקדים על חוללות עצמית, על הצבת מטרות ועל כצוען, עבודת מחקר לתואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 1996.
- כהן א', "הוראה אמצעית ולמידה מרחוק באמצעות האינטרנט", מוחשבים בחינוך, 49 (1999), עמ' 8-16.
- כהן ל', הסתגלותם הלימודית והחברתית של נוער עולי אתיופיה בכפרי נוער דתיים בישראל, עבודת דוקטור, אוניברסיטת Elte, בודפשט 2000.
- לאבוי ר', פריצת דרך במוטיבציה, חיפה 2008.
- לביא צ', מה מניע ילדים ללמוד בכיתה? הייתכן חינוך בעידן הפוסט מודרניזם? תל אביב 2000.
- מיומן ק', השפעת אימון בפרשנות מטלה על הישגים כמטלה, חוללות עצמית פדגוגית ומוטיבציה בלמידה בקרב פרחי הוראה, עבודת מחקר לתואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2008.
- נורי ח', האם התאמה בין הגשים בסביבה החינוכית והאוריינטציה המוטיבציונית של הסטודנט חשובה יותר להסתגלות מסוג האוריינטציה? עבודת מחקר לתואר מוסמך, אוניברסיטת בן-גוריון, באר שבע 2008.
- ניסן מ', "לרצות את מה שראוי", פנים, 36 (2006), עמ' 88-95.
- עמית א', הלומד בסביבה לימודית אותנטית: "בעל הבית או דייר בשכירות?", עבודת גמר לתואר מוסמך, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב 2001.
- עמית ח', "העצמת תלמידים ככלי למניעת נשירה", עמ' 1. מתוך אתר אינטרנט www.hamit.co.il.
- עשור א', "טיפול מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר", בתוך: הרפז י' (עורך), חינוך החשיבה, 20, ירושלים 2001, עמ' 169.
- פישרמן ש', "חינוך לגיבוש זהות האני וזהות אמונית של מתבגרים דתיים", מתוך אתר אינטרנט מופ'תנט, <http://mofetnet.macam.ac.il>.
- פרנקל ו', האדם מחפש משמעות, תל אביב 1980.
- צדוק-לויתן א', השפעת מסוגלות עצמית, תושיה נלמדת ומוטיבציה להישגיות על הישגי תלמידים בחט"ב, עבודת מחקר לתואר מוסמך, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב 1994.
- קווי א', הקשר בין תהליכי ההערכה לבין יעדי ההניעה הממוקדים באקלים הכיתתי, עבודת מחקר לתואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2000.
- קניאל ש', "המצוינות כהשתדלות", טללי אורות, ט (2000), עמ' 305-329.
- רדיון ת', הקשר בין מוטיבציה להשגת מסוגלות עצמית וסגנון ייחוס לבין הישגים לימודיים של תלמידי המכינות הקדם אקדמיות, עבודת גמר לתואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2006.
- רוג'רס ק', חופש ללמוד, תל אביב 1973.
- שחר ב' וארזי-קידר א', "צמיחה אישית והעצמה ארגונית", מקרא ועיון (נובמבר 2001), עמ' 23-28.
- שחר ר', "בנות דתיות לומדות תורה – דרך להעצמה אישית ולגיבוש זהות דתית", גדיש (2004), עמ' 211-236.
- Ainslie R.C., Shafer A. and Reynolds J., "Mediators of Adolescents' Stress in College Preparatory Environment", *Adolescence*, 31 (1996), pp. 913-924.
- American Psychological Association, *Learner-Centered Psychological Principles: A Framework for School and Re-design*, Washington 1997 (Eric Document)

- Reproduction Service No. ED411493).
- Ames C.A., "Motivation: What Teachers Need to Know", *Teacher's College Record*, 91 (1990), pp. 409–421.
- Ames C. and Archer J., "Achievement Goals in the Classroom: Student's Learning Strategies and Motivation Processes", *Journal of Educational Psychology*, 80 (1988), pp. 206–267.
- Bandura A., *Self Efficacy: The Exercise of Control*, New York 1997.
- Deci E.L., Ryan R.M. and Williams G.C., "Need Satisfaction and the Self-Regulation of Learning", *Learning and Individual Differences*, 8 (1996), pp. 165–183.
- Drew P.Y. and Watkins D., "Affective Variables, Learning Approaches and Academic Achievement: A Causal Modeling Investigation with Hong Kong Tertiary Students", *British Journal of Educational Psychology*, 68 (1998), pp. 173–188.
- Elliot A.J. and Church M.A., "A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating", *Journal of Educational Psychology*, 94 (1997), pp. 636–645.
- Fiske S.T. and Taylors S.E., *Social Cognition* (2nd ed), New York 1991.
- Ford M.E., *Motivating Humans: Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs*, Newbury Park 1992.
- Grolnick W.S., Deci E.I. and Ryan R.M., "Internalization Within the Family: The Self Determination Theory Perspective", in: Grusec J.E. and Kucynski L. (eds.), *Parenting and Children's Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory*, New York 1997, pp. 135–161.
- Harackiewicz C.Z., Barron K.E., Pintrich P.R., Elliot A.J. and Thrash T.M., "Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating", *Journal of Educational Psychology*, 94 (2002), pp. 638–645.
- Harter S., "A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom", *Developmental Psychology*, 17(3) (1981), pp. 300–312.
- Heider F., *The Psychology of Interpersonal Relations*, New York 1958.
- Kaplan A., *Task Goal Orientation and Adaptive Social Interaction Among Students of Diverse Cultural Backgrounds*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San-Diego 1998.
- Kaplan A., "Achievement Goals and Intergroup Relations", in: Maher M.L. and Pintrich P.R. (eds.), *Advances in Research on Motivation*, Vol. 13, Motivating Students, Improving Schools: The Legacy of Carol Midgley, JAI Press, Connecticut 2004.
- Kaplan A. and Maher M.L., "Adolescents Achievement Goals: Response to Harackiewicz et al.", *Journal of Educational Psychology*, 94 (2002), pp. 64–68.
- Keller J.M., "Motivational Design of Instruction", in: Reiguluth C.M. (ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status*, Hillsdale, N.J. 1983, pp. 386–434.
- Kelly H.H., "Causal Schemata and Attribution Process", in: Jones E.E., Kanouse D.E., Kelly H.H., Nisbett R.E., Valines S. and Weiner B. (eds.), *Attribution: Perceiving the Cause of Behavior*, Morristown, N.J. 1972, pp. 151–174.
- Lent R.W, Lopez F.G., Brown S.D. and Gore P.A., "Latent Structure of the Sources of Mathematics Self-Efficacy", *Journal of Vocational Behavior*, 49 (1996), pp. 292–308.
- Maslow A.H., *Motivation and Personality* (2nd. Ed.), New York 1970.

- McClelland D.C., *Human Motivation*, Cambridge 1987.
- Muijs D.R., "Symposium: Self Perception and Performance Predictors of Academic Achievement and Academic Self-Concept: A Longitudinal Perspective", *British Journal of Educational Psychology*, 67 (1997), pp. 263–277.
- Nathawat S.S., Singh R. and Singh B., "The Effect of Need for Achievement on Attributional Style", *Journal of Social Psychology*, 137 (1) (1997), pp. 55–62.
- Pajares F. and Miller M.D., "Role of Self-Efficacy and Self-Concept Beliefs in Mathematical Problem Solving: A Path Analysis", *Journal of Education Psychology*, 86 (1994), pp. 193–203.
- Skaalvik E.M., "Self-Enhancing and Self-Defeating Ego Orientation: Relations with Task and Avoidance Orientation, Achievement, Self-Perceptions and Anxiety", *Journal of Educational Psychology*, 89 (1) (1997), pp. 71–81.
- Wentzel K.R., "The Contribution of Social Goal Setting to Children's School Adjustment", in: Wigfield A. and Eccles J. (eds.), *Development of Achievement Motivation*, New York 2002, pp. 111–246.
- Wentzel K.R., "Sociometric Status and Academic Adjustment in Middle School: A Longitudinal Study", *Journal of Early Adolescence*, 23 (2003), pp. 5–28.
- Wentzel K.R., "Understanding Classroom Competence: The Role of Social–Motivational and Self-Processes", *Journal of Advances In Child Development and Behavior*, 51 (2004), pp. 231–241.
- Wentzel K.R., Battle A. and Looney L., *Teacher and Peer Contributions to Classroom Climate in Middle School: Relations to School Adjustment*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle 2000.
- Wenzel K.R. and Looney L., *Social-Motivational and Self-Processes Related to Adolescents' Academic Goal Pursuit*, Unpublished manuscript, University of Maryland, College Park.
- Wentzel K.R. and McNamara C., "Interpersonal Relationships, Emotional Distress and Prosocial Behavior in Middle School", *Journal of Early Adolescence*, 19 (1999), pp. 114–125.
- Youniss J., "Children's Friendship and Peer Culture: Implications for Theories of Networks and Support", in: Nestmann F. and Hurrelmann K. (eds.), *Social Networks and Social Support in Childhood and Adolescence*, Berlin 1994, pp. 75–88.
- Zeldin A.L. and Pajares F., "Against the Odds: Self-Efficacy Beliefs of Women in Mathematical Science and Technological Careers", *American Educational Research Journal*, in press.