

הכוונה עצמית ומוטיבציה

ד"ר חיה קפלן, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

א-מוטיבציה (Deci & Ryan, 2000) או היעדר הכוונה עצמית. מדובר במצב בו התלמיד אינו פועל כלל או שהוא פועל בלי כוונה, ללא תחושת רצון או נכונות להשקעה, גם כאשר ניתנים לו תגמולים. א-מוטיבציה עשויה לנבוע מאי-הכרה במשמעות או בערך הפעילות, מתחושה של היעדר מסוגלות, מאי-ציפייה להגיע לתוצר מצופה או מהצטברות של חוויות שליליות, הפוגעות בתחושת המסוגלות והרצון.

בכיתה נוכל למצוא גם תלמידים שמבטאים **מוטיבציה פנימית טהורה**. מדובר בפעילות הנעשית לשם הסיפוק או ההנאה הפנימית הכרוכים בפעילות עצמה ולא לשם קבלת תגמולים חיצוניים. המוטיבציה הפנימית היא אינהרנטית, ונעשית ברמה גבוהה של הכוונה עצמית ואיננה תוצר של תהליך הפנמה. לדוגמה, תלמיד שאוהב מאז ומתמיד לרקוד או אהב תמיד מתמטיקה. תפקיד המורה בהקשר זה הנו לשמר מוטיבציה פנימית זו, עמה מגיע התלמיד לבית הספר.

סוגי מוטיבציה אחרים ניתנים לסיווג על פני רצף של תהליך הפנמה. בהפנמה הכוונה לתהליך אקטיבי בו אמונות, עמדות, ערכים, התנהגויות ואף דרישות, שבמקורם הונעו ממוטיבציה חיצונית נעשים לחלק אינטגרטיבי של העצמי (Deci & Ryan, 2000). סוגי מוטיבציה אלה נעים ממוטיבציה חיצונית למוטיבציה פנימית-אינטגרטיבית:

- **מוטיבציה חיצונית** - הפעולה נעשית מתוך לחץ חיצוני, כמו תקווה לתגמול חומרי (פרסים) או מרצון להימנע מעונש. רגשות נלווים: כפייה, חוסר משמעות, פחד וכעס ולעתים תקווה. סוג מוטיבציה זה אופייני למצבים בהם מורים משתמשים בשיטות של עיצוב התנהגות, בתגמולים או בפרסים כגורמי הנעה.
- **מוטיבציה ריצונית** - הפעולה נעשית מתוך לחץ פנימי, כמו רצון לזכות באהבה, בהערכה או להימנע מדחייה, מרגשות אשם או מבושה או על ידי מה שאיפה לשמר ערך עצמי. לסוג זה של מוטיבציה נלווים רגשות שליליים. התלמיד מתחיל להפנים דרישות או ערכים חיצוניים, אבל עדיין חווה תחושת כפייה.
- **מוטיבציה הכרתית** - הפעולה נעשית מתוך הזדהות עם הערך או ההתנהגות, הכרה בחשיבות הפעולה או הבנת הקשר שלה למטרות האישיות. סוג זה של מוטיבציה כרוך ברמה גבוהה יותר של הכוונה עצמית. רגשות נלווים: תחושת סיפוק ובחירה.
- **מוטיבציה פנימית אינטגרטיבית** - הפעולה נעשית ברמה גבוהה של הכוונה עצמית ונתפסת על ידי הפרט כתואמת את זהותו וכחשובה יחסית לפעולות אחרות. מדובר בתהליך הפנמה מלא של מוטיבציה חיצונית. רגשות נלווים: סיפוק, עניין, הנאה ותחושת בחירה (כמו במצב של מוטיבציה פנימית).

קיימת תפיסה לפיה המושג מוטיבציה מתייחס לתופעה מסוימת ואחידה, שאפיונה המרכזי הנו עוצמת ההשקעה של התלמיד בלמידה? אולם האם מספיקה עוצמה של השקעה? שיחות עם תלמידים מגלות כי יש תלמידים שחווית הלמידה שלהם מלווה ברגשות חיוביים, כמו הנאה, תחושת בחירה ורצון ויש תלמידים שכלפי חוץ משקיעים באותה מידה, ובעיני המורה הם "בעלי מוטיבציה", אך חווית הלמידה שלהם מלווה בתחושת לחץ ובכפייה פנימית. נראה, כי חשוב להתבונן לא רק בעוצמה, אלא גם באיכות ההשקעה ולשאול: כיצד לחזק את הרצון של התלמידים להשקיע בדרך שתתרום לתחושת הרווחה הרגשית והחברתית שלהם? כיצד לקדם תחושת הכוונה עצמית בלמידה ובפעילות החברתית?

הערך "הכוונה עצמית" (Self Determination) מבוסס על תאורית הכוונה העצמית, תאורית מוטיבציה שפותחה על ידי דיסי וראיין (Deci & Ryan, 2000). תאוריה זו מבטאת תפיסה הומניסטית אודות טבע האדם ומדגישה את הנטייה האוניברסאלית של האדם לצמיחה פסיכולוגית ולהתפתחות. אתחיל בהגדרת המושג מוטיבציה ואקשר אותו למושג הכוונה עצמית. לאחר מכן, אדון בסוגים שונים של מוטיבציה ובתנאים המאפשרים פיתוח מוטיבציה אוטונומית, המבטאת רמה גבוהה של הכוונה עצמית. אסיים ביישומים בחינוך חינוכיים של תאורית ההכוונה העצמית ובסוגיות מעניינות לדיון.

המושג מוטיבציה מתייחס לרצון להשקיע זמן ומאמץ בפעילות מסוימת גם כשהדבר כרוך בקשיים או באי הצלחות (עשור, 2001). מאהר ומידגלי (Maehar & Midgley, 1996) התייחסו לשלושה מימדים: כיוון, קרי, הבחירה בפעילות זו או אחרת וההתמדה בה גם לנוכח קשיים; עוצמה, קרי, רמת ההשקעה, לרוב, ההתנהגותית (רבה או מועטה) ואיכות, קרי, אופי התהליכים המוטיבציונים מבחינה רגשית וקוגניטיבית.

בהגדרות אלה קיימת הבחנה בין העוצמה, כלומר, מידת הרצון להשקיע או מידת ההשקעה בפעילות מסוימת לבין ההיבט האיכותי, שניתן לתארו באמצעות המושג הכוונה עצמית (Self Determination). ככל שהפעילות נתפסת כנובעת מתוך העצמי, היא מבוססת על הנטיות, העניין, האמונות, או המטרות האישיות, וככל שהאדם חש שהוא מזדהה עם הפעילות, והסיבה לה היא תחושת הרצון האוטונומי שלו – כך עולה תחושת הכוונה העצמית שלו. רמת הכוונה העצמית יורדת ככל שהאדם תופס את הפעילות כמבוססת על כפייה חיצונית או פנימית.

התייחסות לממד האיכות קשורה לסוגי מוטיבציה שונים, שמסווגים על פי רמת הכוונה העצמית של הפרט. ההבחנה הראשונה היא בין המושגים א-מוטיבציה ומוטיבציה פנימית טהורה.

במקרים הקיצוניים נוכל לפגוש בכיתה תלמידים שמבטאים

ומשליטה, יאפשר בחירה, ישתף את התלמידים בתהליכי הלמידה, יעורר עניין, יבהיר את הערך או את הרלוונטיות של החומר הנלמד, יעודד ביטוי חופשי ואף הבעת רגשות שלייליים, יעודד יוזמה אישית, יכיר ברגשות ובנקודות המבט של התלמיד וישתמש בשפה אינפורמטיבית ולא בשפה מכתובה וכופה. מורה מדכא אוטונומיה הוא זה הלוחץ על התלמידים לחשוב, להרגיש ולבצע בדרכים מסוימות, המציב דרישות ללא הסבר והמשתמש בגורמי מוטיבציה חיצונית, ואינו מאפשר לתלמידים לעבוד בקצב שלהם. הוא בולם חופש ביטוי ומעריך באופן שיפוטי ופומבי (Reeve, 2006).

ממחקרים עלה כי תלמידים שלמדו עם מורים שתמכו באוטונומיה, במסוגלות ובשייכות, בהשוואה לתלמידים שמוריהם ביטאו שליטה, חוו מגוון תוצרים חיוביים, למשל, השקעה בלמידה, מוטיבציה פנימית רבה יותר, רגשות חיוביים, הישגים גבוהים, התמדה בבית הספר, ועוד. חיזוקים חומריים ותגמולים פוגעים במוטיבציה הפנימית (Deci & Ryan, 2000). בישראל נמצא כי תמיכה באוטונומיה ותחושה של סיפוק צרכים השפיעו על השקעה בלמידה ועל רגשות חיוביים (Assor, Kaplan, & Roth, 2002), על הפחתת אלימות ועל עליה ברמת ההתחשבות (Kaplan & Assor, 2012; פיינברג, קפלן, עשור וקנת- מימון, 2008). דיכוי אוטונומיה על ידי מורים ניבא רגשות כעס וחרדה, שהגבירו מצדם א-מוטיבציה ומוטיבציה חיצונית (Assor, Kaplan, Kannat- Maymon, & Roth, 2005).

יישומים חינוכיים של תאורית ההכוונה העצמית

את תאורית ההכוונה העצמית ניתן ליישם באמצעות **הוראה תומכת אוטונומיה בכיתה**. לשם כך חשוב שהמורה יזכור כיצד לתמוך בכל אחד מהצרכים ויצור בכיתה אקלים מיטבי ללמידה.

תאורית ההכוונה העצמית משמשת כמסד לפיתוח **בית הספר כקהילה אכפתית**, תומכת צרכים ומקדמת התחשבות ואמפתיה. בהקשר זה ניתן להזכיר את בית הספר מולדת בבאר-שבע (פיינברג, קפלן, עשור וקנת-מיימון, 2008).

אחד היישומים של תאורית ההכוונה העצמית במכללת קיי הנו השימוש בגישה ובמתודה של **למידה מבוססת פרויקט** (Project Based Learning - PBL). למידה מבוססת פרויקט מתבצעת בקהיליית לומדים. התהליך מאפשר היכרות עמוקה בין חברי הקבוצה, ללא תחרות או השוואה חברתית (סיפוק הצורך בקשר ושייכות). תהליכי הלמידה נעשים ברמה גבוהה של הכוונה עצמית, הלמידה היא רלוונטית ואותנטית, מלווה בתהליכי בחירה (סיפוק הצורך באוטונומיה). הלמידה מהווה אתגר אופטימאלי, מאפשרת פיתוח מיומנויות, מלווה במשוב, בעזרה ובסיוע מהמורים ומהחברים (סיפוק הצורך במסוגלות).

"משאבי צמיחה" היחידה לכניסה להוראה במכללת קיי מבוססת על תפיסת ההכוונה העצמית ואף זכתה לברכת הדרך של פרופ' אד דיסי, מפתח התאוריה. במסגרת זו פותחה גישה להנחיית קבוצות (מתמחים, מורים בשנה הראשונה בהוראה וקורסים להכשרת חונכים), המאפשרת סיפוק צרכים פסיכולוגיים ופיתוח של מוטיבציה אוטונומית להוראה בקרב המורים החדשים.

בספרות המחקר המוטיבציונית נהוג גם השימוש במושגים "מוטיבציה אוטונומית" ו"מוטיבציה כפויה". למידה מתוך מוטיבציה אוטונומית כרוכה בתחושות עניין או הנאה או מתוך הבנת החשיבות או הערך של הפעילות (שילוב של מוטיבציה הכרתית ומוטיבציה פנימית). למידה מתוך מוטיבציה כפויה כרוכה בהשקעה (לעתים רבה) הנעשית מתוך תחושת כפייה וחוסר משמעות (שילוב של מוטיבציה חיצונית ומוטיבציה ריצונית). אנשי החינוך יסימו, כי חשוב שתלמידים יבלו את זמנם בבית הספר כשהם חווים תחושות של משמעות, עניין, הנאה ורווחה נפשית, כלומר, יפעלו מתוך מוטיבציה אוטונומית.

כיצד לקדם מוטיבציה אוטונומית או פנימית?

על פי תיאורית ההכוונה העצמית לאדם יש שלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים ואוניברסליים: הצורך בקשר ובשייכות, הצורך במסוגלות והצורך באוטונומיה. סיפוקם של שלושה צרכים אלה תורם להתפתחות מיטבית, למוטיבציה פנימית, להשקעה, ולהסתגלות רגשית וחברתית (עשור, Deci & Ryan, 2001). המידה שבה המשימה הלימודית נתפסת על ידי התלמיד כמסוגלת לספק את צרכיו, משפיעה על איכות המוטיבציה שלו ומובילה אותו למעורבות עמוקה, בעוד שדיכוי הצרכים פוגם באיכות המוטיבציה או מפחית מעוצמתה.

הצורך בקשר ובשייכות הנו השאיפה לקיים קשרים קרובים, בטוחים ומספקים עם אחרים בסביבה החברתית, להיות חלק מקהילה, להרגיש ראוי לאהבה ולהיות מוגן פיסית ופסיכולוגית.

על מנת לתמוך בקשר ובשייכות חשוב שהמורה יכיר היטב את תלמידיו ויחזק גם את ההיכרות ביניהם, יפגין כלפיהם חיבה, יקדיש להם זמן ומשאבים, יעניק להם עזרה בעת הצורך, יחזק בכיתה את הנטייה לאמפתיה ואת הערך של התחשבות באחר וימנע תחרותיות בין התלמידים.

הצורך בתחושת מסוגלות הנו השאיפה של האדם לחוות עצמו כמסוגל לממש תכניות, שאיפות ומטרות, שלא תמיד קל להשיגן, ולחוש תחושת יעילות.

על מנת לתמוך במסוגלות חשוב שהמורה יציב בפני התלמידים אתגרים אופטימאליים (לא קשים מדי ולא קלים מדי), ישדר להם מסר של אמונה ביכולתם להצליח, יעבוד עם תכנית עבודה ברורה, אותה התלמידים יכירו, ייתן לתלמידיו משוב מידי, ספציפי ולא השוואתי ויילמד אסטרטגיות ללמידה. המורה יסייע לתלמידים בהתמודדות עם קשיים, יעביר את המסר כי כשלון או טעות הנם חלק מתהליך הלמידה וידגיש את היכולת כניתנת לשינוי ולא כקבועה (ראו מחקריה של קרול דוויק, 2008).

הצורך באוטונומיה הנו הצורך להכוונה עצמית, לכיטוי עצמי אותנטי, למשמעות ולחופש בחירה. ברמה עמוקה מדובר בצורך להרגיש כי הפעולות המרכזיות בחיים תואמות את הצרכים, הנטייות והערכים, הצורך של האדם לממש יכולות ונטיות ולגבש באופן פעיל וחקרני מטרות, עמדות, ערכים ותכניות, כלומר, לגבש את זהותו (Deci & Ryan, 2000; Reeve & Assor, 2011).

על מנת לתמוך באוטונומיה חשוב שהמורה ימנע מכפייה

מקורות

- דוויק, ק.ס. (2008). כוחה של נחישות, הוצאת כתר.
- עשור, א. (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר. הלכה למעשה, חינוך החשיבה, כרך 20, עמ' 167-190.
- פינברג, ט', קפלן, ח', עשור, א' וקנת-מיימון, י' (2008). צמיחה אישית בקהילה אכפתית, תכנית להפחתת אלימות ולקידום התחשבות בדרך תומכת אוטונומיה. דפים, כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך, עמ' 21-61, מכון מופ"ת.
- קפלן, ח. והיבשר, א. (2012). פיתוח הכוונה עצמית ומוטיבציה אוטונומית בקרב תלמידים עם בעיות התנהגות. נייר עמדה לגוף ניסויים ויזמות במשרד החינוך. בית הספר הניסויי לחינוך מיוחד שז"ר והמרכז למוטיבציה והכוונה עצמית במכללת קיי.
- קפלן, ח., עשור, א., אל-סייד, ח., וקנת-מיימון, י' (2014). לקראת פרסום). התרומות הייחודיות של תמיכה ודיכוי אוטונומיה לניכוי חווית למידה אופטימאלית בקרב תלמידים בדואים: בחינת תאורית ההכוונה העצמית בחברה קולקטיביסטית. דפים, מכון מופ"ת.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), pp. 261-278.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teachers' behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15, pp. 397-413.
- Deci, E.L. & Ryan, M. (2000). The what and why of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11, pp. 227-268.
- Kaplan, H., & Assor, A. (2012). Enhancing Autonomy-Supportive I-Thou Dialogue in Schools: Conceptualization and Socio-Emotional Effects of an Intervention Program. *Social Psychology of Education*. 15, pp. 251-269.
- Maehr, M.L., & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder, CO: Westview Press.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 106, pp. 225-236.
- Reeve, J., & Assor, A. (2011). Do social institutions necessarily suppress individuals' need for autonomy? The possibility of schools as autonomy promoting contexts across the globe. In V. I. Chirkov, R. M. Ryan, & K. M. Sheldon (Eds.), *Human autonomy in cross cultural contexts, perspectives on the psychology of agency, freedom and well-being* (pp. 111-132). Springer.
- Ryan, R. M., & Brown, K. W. (2005). Legislating competence: The motivational impact of high stakes testing as an educational reform. In A. E. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence* (pp. 354-374). New York: Guilford Press.

בתי ספר מקדמי הכוונה עצמית. בעיר באר-שבע פועלת רשת של בתי ספר, אשר מבססים את תפיסתם החינוכית על תאורית ההכוונה העצמית. הרשת פועלת בשיתוף עם משרד החינוך, עיריית באר-שבע וגוף ניסויים ויזמות; והיא מובלת על ידי המרכז למוטיבציה והכוונה עצמית במכללת קיי, בשיתוף עם הקבוצה לחקר מוטיבציה בהורות ובחינוך, באוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

הצרכים הפסיכולוגיים עשויים לשמש כמחונן **לדיאלוג תומך צרכים** בין המורה לבין תלמידיו ולאפשר למורה לקדם את איכות השיח ואת משמעותו עבור התלמידים (Kaplan & Assor, 2012).

סוגיות מעניינות לדיון

הגישה החינוכית העומדת בבסיס תאורית ההכוונה העצמית מעוררת שאלות מעניינות לדיון. הקורא מוזמן לעיין בספרות תאורטית ומחקרית רלוונטית:

האם הצורך באוטונומיה הוא צורך אוניברסאלי? האם גם לחברים בתרבויות קולקטיביסטיות (ולא רק לחברים בתרבויות מערביות אינדיבידואליסטיות) יש צורך באוטונומיה? (קפלן, עשור, אל-סייד וקנת מיימון, 2014, לקראת פרסום).

קיימת תפיסה לפיה תלמידים בחינוך המיוחד זקוקים לגבולות יותר מאשר לתמיכה באוטונומיה. האם תלמידים בחינוך המיוחד יכולים ליהנות מתמיכה בהכוונה עצמית? (קפלן והיבשר, 2012).

מהו מחיר החתירה לציונים ולהישגים? מהם המחירים של חינוך למצוינות מנקודת המבט של תאורית ההכוונה העצמית? (Ryan & Brown, 2005).