

Assor, A., & Kaplan, H. (2001). Mapping the domain of autonomy support: Five important ways to enhance or undermine students' experience of autonomy in learning. In A. Efklides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 101-120). Boston: Kluwer Academic Publishers.

**מיפוי תחום התמיכה באוטונומיה : חמש דרכים חשובות לעידוד או תסכול
החווייה של אוטונומיה בלמידה בקרב תלמידים**

**אבי עשור וחיה קפלן
תרגום ועריכה - חיה קפלן**

הקדמה

בעיניהם של חוקרים ואנשי תיאוריה רבים חווית האוטונומיה בלמידה הנה חשובה ביותר (DeCharms, 1976; Deci, Ryan, & Williams, 1996). לפי דסי ועמיתיו (Deci et al., 1996), תלמידים שמרגישים כי הלמידה שלהם מאופיינת במכוונות עצמית, חווים את השקעתם בלמידה כפעולה שנובעת מבחירה עצמית, המשקפת את הצרכים והערכים האוטונומיים שלהם. לכן, דסי ועמיתיו (Deci et al., 1996) מתארים את הרגשת האוטונומיה בלמידה כמערבת "תחושה של רצון חופשי להירתם לפעולה" וכמאופיינת ב"השקעה (endorsement) ללא קונפליקטים בפעולת הלמידה".

חווית האוטונומיה בלמידה והתנהגויות המורה המשפיעות עליה

לפי Self-Determination Theory (SDT, Ryan & Deci, 2000; Ryan, 1993), ישנן מספר התנהגויות-מורה (והורה) המשפיעות על חווית האוטונומיה של התלמיד בלמידה. התיאוריה מקבצת התנהגויות אלו לשלושה אשכולות: תמיכה באוטונומיה, תמיכה בקומפטיטיות (מבנה) ותמיכה בקשר ושייכות (מעורבות תומכת), זאת בהתאם לצורך הבסיסי אותו הן אמורות למלא. האשכול "מבנה" כולל התנהגויות התומכות בתחושת הקומפטיטיות של ילדים, על ידי סיפוק אתגרים אופטימליים, מתן משוב אינפורמטיבי ומיידי, וכן על ידי הבנייה של משימות למידה אשר בהן הקישור בין מאמץ להצלחה הוא ברור וציב (dependable). (ראו: Connell, 1990; Grolnick et al., 1997). האשכול "מעורבות תומכת" כולל פעולות מורה שעוזרות לילד להרגיש ראוי לאהבה ולאכפתיות. ומכיוון שכך, הוא כולל פעולות, כמו, הבעת חיבה, ביטויי התעניינות בפעילויות הילד, והקדשת זמן ומשאבים לילד (Grolnick et al., 1997).

לפי Grolnick וחבריה (1997), לפי Ryan, Sheldon, Kasser, & Deci (1996) ולפי Ryan, Deci & Grolnick (1995), האשכול של "תמיכה באוטונומיה" כולל התנהגויות, כמו: לאפשר בחירה, לעודד יוזמה אישית, הקטנת השימוש באמצעי שליטה, והכרה בפרספקטיבה של האחר וברגשותיו. Connell (1990) מתאר שלושה סוגים של התנהגויות מורה תומכות-אוטונומיה: מתן בחירה, הכרה ברגשות ובדעות, ושימוש בכפייה השליטה. רשימתם של Skinner & Belmont (1993),

המונה התנהגויות תומכות אוטונומיה, הנה דומה לזו של Connel, אך כוללת מרכיב אחד נוסף: הבהרת הרלבנטיות של ההתנהגות המצופה.

למרות שיתכנו הבדלים בין החוקרים השונים, העובדים במסגרת ה-SDT, בהתייחס לאופי ולמספר ההתנהגויות התומכות באוטונומיה, הרי שהמשותף לכולם היא ההנחה שישנם מספר סוגים חשובים של פעולות מורה, אשר להן השפעה ישירה על תחושת האוטונומיה של ילדים. רוב הכותבים, המתארים ומסווגים את הסוגים השונים של פעולות המרכיבות את אשכול התמיכה באוטונומיה, אינם מצהירים באופן ברור שכל הפעולות הללו הן חשובות. עם זאת, נראה שההיגיון המשותף לכל רשימות התנהגויות אלה הוא, בהכרח, עקרון אדיטיבי. כלומר, בעוד שאין זה חיוני לבצע את כל ההתנהגויות הללו, בהחלט רצוי לבצע את רובן. ובמילים אחרות, ההנחה היא שההתנהגויות תומכות ומשלימות האחת את השנייה, ואינן יכולות להוות תחליף אחת לשנייה.

לתפיסת מגוון ההתנהגויות המשפיעות על תחושת האוטונומיה כחשובות בו זמנית (סימולטנית) (מכאן והלאה, נקרא לכך עקרון ה"חשיבות הסימולטנית") ישנן השלכות מעשיות ותיאורטיות חשובות. לפי תפיסה זו, משימתו של ההורה או המורה, שרוצה לקדם למידה אוטונומית, היא מורכבת ותובענית. לבטח, אנשי SDT יסכימו עם Winnicott (1989) שמחנכים ומורים לא צריכים להיות מושלמים, ושהורות "טובה דיה" (או הוראה "טובה דיה") הנה מספקת. עם זאת, לפי עקרון החשיבות הסימולטנית, גם הוראה או הורות, שהיא טובה דיה, לא קל לבצע.

בהינתן ההשלכות המשמעותיות של עקרון החשיבות הסימולטנית, נראה חשוב במיוחד לבדוק את תקפות גישה זו. האם כדאי שמחנכים יעשו מאמץ מודע לבצע את רוב ההתנהגויות הללו? האם כל כך חשוב לשלב את הפעולות תומכות האוטונומיה הללו בסגנון ההורות או החינוך? ובמילים אחרות, כמה סוגים של פעולות, ואילו, יהיו "סגנון תומך אוטונומיה טוב דיו"?

יתרה מכך, אולי הנחת החשיבות הסימולטנית תקפה רק עבור מתבגרים? מתוך פרספקטיבה התפתחותית, ניתן לטעון שלילדים באמצע ביה"ס היסודי יש צורך הרבה יותר חלש באוטונומיה מאשר למתבגרים, ומכאן שאינם זקוקים להרבה תמיכה באוטונומיה. לפי הגיון זה, ילדים ביסודי ישאפו רק להימנע משליטה, ואין להם צורך חזק במרכיבים החיוביים של תמיכה אוטונומית (כמו: אפשר בחירה, עידוד יוזמה אישית, ועוד). נראה שכמה מאפיינים פסיכודינמיים של תקופת אמצע הילדות (כלומר, תקופת החביון) מהווים תמיכה בדעה שילדים בגיל זה הרבה יותר עסוקים בקומפוטנטיות מאשר באוטונומיה, ולמעשה אין להם צורך גדול בתמיכה באוטונומיה (Blos, 1979); (Erikson, 1963, 1964). בעוד שההתייחסות של חוקרים, שאינם מזהים את עצמם פסיכואנליטיקאים מושבעים, לנושא היא פחות גלויה, רבים מהם עדיין יציעו כי הצורך לאוטונומיה חזק יותר בגיל ההתבגרות מאשר בילדות (Hill & Cobb, 1998; Feldman & Quartman, 1988; Holmbeck, 1986; Steinberg & Silverberg, 1986).

עקרון החשיבות הסימולטנית היווה מושא למחקר אמפירי קפדני, במחקר מעבדה, בו התבקשו תלמידי קולג' לבצע משימה משעממת למדי (Deci, Eghrari, Patrick & Leone, 1994). ההתנהגויות משפיעות-אוטונומיה שנבדקו היו מתן רציונל, הכרה ברגשות השלילים של הסטודנטים, ואופן הצגת המשימה לנבדקים - בדרך שאינה נותנת תחושה של כפייה (בהבחנה מהצגת המשימה בדרך של כפייה/שליטה). התוצאות הראו שלפחות לשתי ההתנהגויות תומכות אוטונומיה היה אפקט משמעותי.

בכל אופן, התרומות הסימולטניות של תת ההתנהגויות השונות של תמיכה באוטונומיה, לא נבחנו מחוץ למעבדה, עם הורים או מורים. בנוסף, מחקרים בעבר לא בדקו השפעה אפשרית של הבדלים הקשורים לגיל בהקשר לחשיבות המרכיבים השונים של תמיכה באוטונומיה. לכן, למרות שמספר מחברים פירטו כמה תת-ממדים של תמיכה באוטונומיה, בפרקטיקה הללו היוו יחדיו אינדיקאטור גלובלי של התנהגות תומכת אוטונומיה.

שני מחקרי שדה בדקו את האפקטים של תמיכה בשלושת הממדים הגלובליים בהתנהגות של מורה האמורים להשפיע על הכוונה עצמית בלמידה: תמיכה באוטונומיה, תמיכה בקומפלטיות (מבנה), ותמיכה בקשר (מעורבות תומכת). בעוד שמחקר של Grolnick and Ryan (1989) הראה כי רק תמיכה באוטונומיה ניבאה את תחושת האוטונומיה הנתפסת בלמידה, הרי שמחקר אחר של Skinner and Belmont (1993) הראה כי מעורבות רגשית חיובית (הקרובה ללמידה אוטונומית [למשל אצל Deci et al., 1996]) מנובאת על ידי תמיכה בקשר בלבד. מחקר של Grolnick, Ryan and Deci (1991) התמקד בתמיכה בקשר ובתמיכה באוטונומיה, והראה שתחושת אוטונומיה נתפסת בלמידה נובאה על ידי תמיכה באוטונומיה מצד שני ההורים, ועל ידי מעורבות תומכת מצד האב, אך לא מצד האם.

בעקבות התוצאות של שלושת מחקרים אלה, עולה האפשרות כי על מנת לקדם תחושת אוטונומיה בקרב תלמידים בבתי ספר, אין צורך בהכרח בכל ההתנהגויות התומכות של SDT (כלומר תמיכה בשלושת הצרכים - קשר ושייכות, תמיכה באוטונומיה, ותמיכה בקומפלטיות). במחקר היחיד שהתייחס לאוכלוסיית המורים (Skinner & Belmont, 1993), הממד הגלובלי של תמיכה באוטונומיה לא ניבא משתנים הקשורים באוטונומיה נתפסת בלמידה. בנוסף, בשני מחקרים הנוגעים להתנהגות הורית נמצא כי רק ממד התמיכה באוטונומיה ניבא בעקביות תחושת אוטונומיה בלמידה. לאור העובדה כי מחקרים קיימים לא איששו עד כה את החשיבות הסימולטנית של שלושת ממדי ההתנהגויות התומכות בשלושת הצרכים, נראה כי עקרון החשיבות הסימולטנית עדיין נתון בשאלה. המחקר הנוכחי הונחה על ידי ההנחה שלמרות היעדר הוכחות ישירות, עקרון החשיבות הסימולטנית נכון. לכן, הנחנו שניתן יהיה להראות את החשיבות הסימולטנית והדיפרנציאלית של מגוון הפעולות התומכות באוטונומיה והמדכאות אוטונומיה, באם נבחין בין שני סממנים אפקטיביים של תחושת אוטונומיה: נוכחות רגש חיובי (כגון, עניין או הנאה), והיעדר רגש שלילי (כגון, כעס או שעמום), ביחס לפעולה הרלוונטית.

בנוסף, שיערנו כי לתת-ממדים שונים של תמיכה באוטונומיה תהיה תרומה ייחודית לחוויה האפקטיבית (רגשית) של הלמידה וזאת אם ההגדרה לתת ממדים אלו תבנה על סמך בחינת הדרכים בהן תלמידים מפרשים את ממדי התמיכה באוטונומיה.

התנהגויות מורים המעוררות רגשות חיוביים ושלייליים בקשר ללמידה

בעקבות תיאורים שונים של חווית ההכוונה העצמית (DeCharms, 1968; Deci et al., 1996), הנחנו שפעולה נחוות כאוטונומית אם היא מעוררת רגשות חיוביים (כגון עניין, הנאה, שלוה או שימחה) ובנוסף, איננה מלווה ברגשות שליליים חזקים (כגון שעמום, סלידה, כעס, עצבנות, או דאגה). היעדר רגשות שליליים חזקים מאפשר לתלמיד להרגיש שלם, ללא קונפליקט, לגבי המשימה, להשקיע בה את מלוא ההשקעה, וכן גם לחוות אותה כאוטונומית (ראה Deci et al., 1996).³

הגיוני להניח שרגשות חיוביים או שליליים מתעוררים מתוך תהליך ראשוני של הערכה (Lazarus, 1991), המתמקד בעד כמה הפעולה הרלוונטית תספק או תתסכל את הצרכים הבסיסיים של האדם. הערכה ראשונית הזו עשויה להיות מודעת ומעובדת קוגניטיבית (אלבורציה), או לא מודעת ואוטומטית (ראה Leventhal & Scherer, 1987). התוצאה של תהליך ההערכה עשויה להשפיע על עוררות רגשית, אשר בתורה, תורמת לחוויית האוטונומיה (או הכפייה). לדוגמה, רגשות חיוביים חזקים, בהתייחס לפעולה מסוימת, עשויים לקדם את תחושת האוטונומיות שבחוויה הנתפסת של השקעה במשימה.

בהסתמך על רציונל זה, ניתן להניח שהתנהגויות מדכאות אוטונומיה (intrusive actions), בעיקר על ידי אחרים משמעותיים משפיעות על חוויית האוטונומיה, בעיקר משום שמעוררות רגש שלילי ביחס למשימות שבהן מתמקדות הפעולות כופות אלו. בניגוד לכך, פעולות תומכות אוטונומיה (כמו מתן בחירה) תורמות לחוויית האוטונומיה הנתפסת בעיקר משום שמעוררות רגשות חיוביים (כמו עניין או הנאה)⁴.

בהתבסס על דעה זו, נוכל לצפות לשני סוגים לפחות של התנהגויות מורים המשפיעות על אוטונומיה, אשר הקונצנזוס לגביהם חצוי, ולכן הן חשובות. קבוצה אחת של התנהגויות כאלו מקדמת הערכה חיובית ורגשות חיוביים בקשר ללמידה, וככזאת, ניתן להתייחס אליה כתומכת אוטונומיה. קבוצה שנייה של התנהגויות של מורים מעוררת הערכות שליליות ורגשות שליליים בקשר ללמידה, ולכן ניתן לקרוא לה מדכאת אוטונומיה (כופה).

בהמשך לטיעון זה שיערנו ש: (א) תלמידים יוכלו להבחין בבהירות בין פעולות תומכות אוטונומיה ומדכאות אוטונומיה, וכן (ב) לשני סוגי התנהגויות אלו תהיה תרומה ייחודית לתחושות שתלמידים חווים בקשר ללמידה.

הבחנה בין התנהגויות תומכות אוטונומיה ומדכאות אוטונומיה על סמך נקודת המבט של התלמידים
ראיונות עם תלמידים, וכן תוצאות מחקרים על העברה בין דורית (Assor, 1999), מעלים כי תלמידים מבחינים בין שלושה סוגים של התנהגויות מורה תומכות-אוטונומיה ושלושה סוגי התנהגויות מורה מדכאות-אוטונומיה:

התנהגויות מורה תומכות-אוטונומיה:

- (1) קידום עניין והבנה בהתייחס ללמידה.
- (2) אפשרור של ביטוי ביקורתי ועידוד חשיבה עצמאית.
- (3) מתן אפשרות בחירה.

התנהגויות מורה מדכאות-אוטונומיה:

- (1) כפיית פעולות לא משמעותיות ולא מעניינות.
- (2) הפרעה והתערבות ברצף הפעולות.
- (3) דיכוי של ביטוי ביקורתי וחשיבה עצמאית.

כיצד התנהגויות המורה, הרשומות למעלה, תורמות לתהליכי הערכה ולרגשות שליליים או חיוביים ביחס ללמידה? החלק הבא יציג תשובה קצרה לשאלה זו.

קידום עניין והבנה בהתייחס ללמידה. קטגוריה זו כוללת ניסיונות ישירים של המורה לעזור לתלמידים לחוות את תהליך הלמידה כתהליך שיקדם את צורכיהם, מטרותיהם וערכיהם. על מנת לאפשר חוויה חיובית כזו, מורים יכולים להסביר לתלמיד את הרלוונטיות של משימת הלמידה למטרותיהם האישיות, וערכיהם, לספק אתגרים מעניינים וסביבה לימודית מאתגרת, וכן לנסות להבין את הרגשות והמחשבות של התלמידים בנוגע למשימת הלמידה. למרות שסוגים אלה של פעולות עשויים להיחשב תיאורטית כסוגים שונים של התנהגות (ראה, למשל, Grolnick et al., 1997), מצאנו כי התנהגויות אלה נוטות להופיע ביחד, או לפחות, נתפסות בעיני התלמידים כקשורות מאוד זו לזו.

אפשרו של ביטוי ביקורתי ועידוד חשיבה עצמאית. התנהגויות המורה, הכלולות בקטגוריה זו, אמורות לעורר בתלמיד רגשות של עניין, משום שביטוי של חוסר שביעות-רצון על-ידי התלמידים עשוי לגרום למורים להפוך את מטלות הלמידה למעניינות יותר. במקרים בהם לא יכול המורה להפוך את מטלת הלמידה למעניינת יותר, הביקורת מהתלמידים עדיין עשויה לגרום למורה לספק רציונל משכנע יותר עבור מטלת הלמידה, ובכך לעזור לתלמיד לבסס עמדה חיובית יותר כלפי המשימה הלימודית. **מתן אפשרות בחירה.** התנהגות זו כרוכה במתן אפשרות לתלמידים לבחור בין כמה משימות, הנתפסות בעיניהם כחשובות או מעניינות. הדבר מאפשר הערכה ורגשות חיוביים ביחס למשימה הלימודית, ומקדם בכך תחושת אוטונומיה בלמידה.

כפיית פעולות לא משמעותיות ולא מעניינות. התנהגויות בקטגוריה זו, אמורות לייצג פגיעה חזקה בתחושת האוטונומיה של התלמידים, משום שכוללות ניסיונות אקטיביים של המורים להכריח את התלמידים לבצע מטלות שהם תופסים כמשעממות או חסרות משמעות.

הפרעה והתערבות ברצף הפעולות (הפרעה לקצב הטבעי). סוג זה של התנהגויות עשוי לעורר מגוון רגשות שליליים כלפי המורה וכלפי המשימות הלימודיות, בהן המורה מנסה לשלוט. במילים אחרות, כאשר מורים מתערבים ללא הפסקה בקצב ובזרימה הטבעית של המשימות השונות שתלמידים מבצעים, התלמידים, קרוב לודאי, יחוו לחץ וחרדה, ויחששו שלא יוכלו לסיים את המשימה לפני שהמורה ידרוש מהם להמשיך הלאה למשימה הבאה. בנוסף, הפרעה באמצע פעילות מכוונת מטלה עשויה לפגום בתחושת הקומפוטנטיות של התלמיד, ולהפחית את התעניינותו במשימה.

דיכוי של ביטוי ביקורתי וחשיבה עצמאית. התנהגויות המורה בקטגוריה זו מונעות מן התלמידים לידע את המורה לגבי אספקטים של המשימה, ושל הקשר הלמידה, אשר גורמים להפחתת העניין שלהם, או הופכים את תהליך הלמידה למתסכל ומאיים עבורם. חווית תהליך הלמידה כמתסכל ולא מעניין, גורמת לתלמידים לתפוס את תהליך הלמידה ככפוי או תחת שליטה, וכלא תואם את צורכיהם הפנימיים ורגשותיהם. בנוסף, סביר להניח שדיכוי החשיבה העצמאית של התלמידים מפחית את הצורך של התלמידים בהכוונה עצמית, בעיקר בגיל ההתבגרות. לכן, עבור תלמידים רבים, ההזדמנות לבטא את דעותיהם בחופשיות, עשויה להיות חשובה לכשעצמה – אפילו אם ביטוי דעותיהם בקול רם לא יוביל לשיפורם במטלות הלימוד.

השערות

בהתבסס על האמור לעיל, המחקר הנוכחי מנסה לבחון את ההשערות הבאות:

(1) תלמידים ביסודי ובתיכון מסוגלים להבחין בין שני אספקטים גלובליים של התנהגויות של מורים המשפיעות על תחושת האוטונומיה: תמיכה באוטונומיה, ודיכוי אוטונומיה.

(2) התנהגויות תומכות אוטונומיה יכללו שלושה תת-ממדים:

א. קידום הבנה ועניין.

ב. אפשרות ביטוי ביקורתי ועידוד חשיבה עצמאית.

ג. מתן אפשרות בחירה.

(3) התנהגויות מדכאות אוטונומיה יכללו שלושה תת-ממדים:

א. כפיית פעילויות לא משמעותיות ולא מעניינות.

ב. דיכוי ביטוי ביקורתי וחשיבה עצמאית.

ג. הפרעה והתערבות ברצף הפעולות.

(4) התנהגויות תומכות אוטונומיה קשורות ברגשות של עניין והנאה ביחס ללמידת הנושאים, שהמורה תומך האוטונומיה מלמד, בעוד התנהגויות מדכאות אוטונומיה מעוררות רגשות של כעס, לחץ, ושעמום.

(5) לכל אחת מששת ההתנהגויות המשפיעות על תחושת האוטונומיה, או לפחות לרובן, יש תרומה ייחודית להרגשת התלמיד בקשר ללימודים (השערת החשיבות הסימולטנית), וניתן לזהות תרומה זו גם כאשר מחזיקים קבוע (control for) את האפקטים של תחושת הקומפלטיות הקוגניטיבית של התלמידים ושל תפיסות התלמידים ביחס לתמיכת המורה בקשר ושייכות (מעורבות תומכת).

שיטה

המדגם כלל תלמידים ישראלים יהודיים. השתתפו 498 תלמידי ביי"ס יסודי בכיתות ג'ה', 364 תלמידי יסודי וחטי"ב בכיתות ו'ח', ו-290 תלמידי חטי"ב ותיכון בכיתות ט'-יא'. התלמידים מילאו שאלונים שבדקו כיצד הם תופסים את התנהגויותיו של המורה המנחך, רגשותיהם ביחס ללמידה בכיתה, בשיעורים ומקצועות שלימד מורה זה, תחושת הקומפלטיות הקוגניטיבית שלהם, ותפיסותיהם ביחס למעורבות התומכת של המורה. השאלונים בדקו מספר משתנים נוספים שהנחנו שהם קשורים במוטיבציה פנימית, ואשר לא התייחסנו אליהם במאמר זה.

הפריטים שמדדו את מעורבות המורה והאכפתיות שלו נלקחו בעיקר מ-Rochester's Assessment Package for Schools של Connell & Welborn (Connell & Connell, 1990; Welborn, 1987). פריטים לדוגמה: (1) אני מרגיש שלמורה נעים בחברתי, (2) למורה אכפת ממני, (3) למורה אין אף פעם זמן בשבילי (פריט הפוך). סולם המעורבות התומכת כולל 9 פריטים, ובעל

Harter Cronbach's alpha של 0.92. תחושת קומפלטיות קוגניטיבית נמדדה על ידי הסולם של Harter (1982), שתורגם לעברית על ידי Assor (ראה Assor & Connell, 1992). בנוסף, נבדקו ארבעה סוגים של רגשות המתייחסים ללמידה בכיתה: (1) כעס ולחץ, (2) עניין, (3) הנאה ונינוחות, (4) שעמום וחוסר עניין.

מספר מקורות היוו מאגר ממנו הורכבו 34 הפריטים המודדים את התנהגויות המורה המשפיעות על אוטונומיה. רוב הפריטים שמדדו "מתן בחירה" ו"קידום הבנה ועניין" נלקחו מ-Rochester's Assessment Package for Schools (Connell, 1990; Connell & Welborn, 1987). הפריטים המודדים "דיכוי ביטוי ביקורתי" ו"אפשר ביטוי ביקורתי" נלקחו מסולמות שפותחו על ידי Assor (1999). רוב הפריטים שמדדו "הפרעה ברצף" ו-"כפיית פעילויות לא משמעותיות ולא מעניינות" נבנו במיוחד עבור מחקר זה. בפרק התוצאות ניתן למצוא דוגמאות לפריטים טיפוסיים, ומידע על תת-הסולמות המודדים שש סוגים אלו של התנהגויות מורים המשפיעות על אוטונומיה.

תוצאות

בבדיקת שלושת ההשערות הראשונות השתמשנו ב-Smallest Space Analyses (SSA), תפיסות התלמידים לגבי התנהגויות המורים הקשורות באוטונומיה. שיטת ה-SSA מציגה את הפריטים השונים, המעריכים את התנהגויות המורה, כנקודות במרחב רב ממדי. המרחקים בין הנקודות משקפים את היחסים האמפיריים בין הפריטים, ומייצגים את המתאם הלינארי ביניהם. ככל שהדמיון הקונספטואלי בין שתי התנהגויות מורה גדול יותר, כך התנהגויות אלו אמורות להיות קרובות יותר מבחינה אמפירית, וכך הנקודות המייצגות אותן במרחב הרב ממדי אמורות להיות קרובות יותר.

שיטת ה-SSA נבחרה על פני שיטת ניתוח גורמים משום שניתוח ה-SSA מתוכנן ספציפית להבחין בין מבנים מרובים, שתיאורטית, אמורים להיות במתאם גבוה אחד עם השני. מכיוון שכך, שלא כמו בניתוח גורמים אקספלורטורי, ה-SSA אינו עושה רדוקציה של הנתונים לפקטור אחד גלובלי וכמה פקטורים שניוניים נוספים, אלא להפך, הניתוח מאפשר להבחין בין מספר רב של מבנים (constructs) שעשויים להיות בעלי אותה רמת חשיבות. היעילות שבשימוש ב-SSA הודגמה במחקרים רבים בהם התיאוריה ניבאה קיומם של מספר רב של מבנים שביניהם ישנו מתאם גבוה (ראה Schwartz, 1992; Shye, Elizur, & Hoffman, 1994). תרשימים 1-2 מציגים את תוצאות ניתוחי ה-SSA. תרשים מספר 1 מציג את תוצאות ניתוח ה-SSA של תפיסת התנהגויות-מורים המשפיעות על תחושת האוטונומיה, בקרב תלמידי תיכון, ותרשים 2 מציג את תוצאות ניתוח ה-SSA על אוכלוסיית תלמידי בי"ס יסודי.

הכנס כאן תרשימים מספר 1-2

בבחינת שני התרשימים ניתן לראות, כי כמו ששיערנו, תלמידים הן בבי"ס התיכון והן בבי"ס היסודי הבחינו בצורה ברורה בין התנהגויות מורים תומכות אוטונומיה והתנהגויות מורים מדכאות אוטונומיה. כפי שניתן לצפות במקרה בו יש דיפרנציאציה כה ברורה, הפריטים הבודקים התנהגויות מורה תומכות אוטונומיה, נפרדים לגמרי מפריטים הבודקים התנהגויות מדכאות אוטונומיה, ומופיעים באזורים שונים של המרחב הדו ממדי.

ה-SSA אישש את ההשערה השניה, הן עבור תלמידי תיכון והן עבור תלמידי יסודי. שני הניתוחים הראו דיפרנציאציה ברורה בין הפריטים השייכים לכל אחד משלושת תת הממדים של תמיכה באוטונומיה. כל סידרה של פריטים ייחודיים תיאורטית הופיעה באזור נפרד של המרחב הדו ממדי. בניתוח של תלמידי התיכון, בפרט, כל 18 הפריטים הופיעו באזורים משמעותיים תיאורטית, ואילו בניתוח של תלמידי היסודי פריט אחד (בלבד) מתוך 18 הפריטים נמצא (נפל) במיקום לא צפוי⁵.

ניתוחי ה-SSA תמכו גם בהשערה השלישית. בניתוח תלמידי ביה"ס התיכון נמצאה דיפרנציאציה מושלמת בין שלושת הממדים המשוערים של דיכוי אוטונומיה. לעומת תוצאות ניתוח זה, ניתוח תלמידי ביה"ס היסודי הראה שתת הממד דיכוי ביטוי ביקורתי לא הובחן בצורה ברורה מתת הממד של הפרעה ברצף. עם זאת, הדיפרנציאציה בין תת הממדים הפרעה ברצף/ דיכוי ביטוי ביקורתי ותת הממד "כפיית פעילויות לא משמעותיות" הייתה מושלמת. ויתרה מכך, אם ניישם דרכים פחות שמרניות להפרדת האזורים השונים ב-SSA, ניתן יהיה לעשות הבחנה די טובה בין פריטי תת הממדים "הפרעה ברצף" ו"עידוד ביטוי ביקורתי". הבחנה זו מסומנת באיור 2 על ידי הקו המקווקו⁶.

באופן כללי, ניתוחי ה-SSA תומכים בבחירות בהשערה שתלמידי ביה"ס היסודי, ובייחוד תלמידי ביה"ס התיכון, מסוגלים להבחין בין שש תת הממדים של התנהגויות מורים המשפיעות על תחושת האוטונומיה. מסקנה זו נתמכת על ידי אינדקס ההפרדה (separation index) של 1.0 בשני הניתוחים, ומקדם הזרות (alienation coefficient) של 0.17 בניתוח תלמידי ביה"ס יסודי, ו-0.19 בניתוח תלמידי ביה"ס התיכון (אינדקטורים אלו מחושבים על ידי תכנית ה-FSSAWIN שפותחה על ידי Shye, 1997)⁷.

על מנת לבחון את ההשערות הרביעית והחמישית, בנינו סולם עבור כל אחד משש תת הממדים שזוהו בניתוחי ה-SSA. להלן פריטים מייצגים, כמו גם מידע על המהימנות הפנימית (Cronbach's alphas). ה-alpha הראשונה תתייחס למדגם ביה"ס היסודי, ואילו השנייה תתייחס למדגם ביה"ס התיכון.

מתן אפשרות בחירה: המורה מאפשרת לי לבחור איך לעשות את עבודתי בכיתה; המורה שואלת אותנו באילו נושאים נרצה להתמקד (6 פריטים, $\alpha = .73$, $\alpha = .75$).

אפשרו ביטוי ביקורתי ועידוד חשיבה עצמאית: המורה נותנת לנו לדבר על דברים שמרגיזים אותנו בשיעורים; המורה מוכנה לשמוע את התלונות של תלמידים עליה; המורה אומרת לנו שאם אנחנו לא מסכימים אתה חשוב שנגיד לה את זה. (6 פריטים, $\alpha = .80$, $\alpha = .76$).

קידום עניין והבנה: המורה מסבירה למה חשוב ללמוד נושאים מסוימים בביה"ס; המורה משוחחת אתנו על ההרגשה שלנו ביחס למקצוע שאנחנו לומדים; חשוב למורה שאלמד דברים שמעניינים אותי (6 פריטים, $\alpha=.81, .73$).

דיכוי ביטוי ביקורתי וחשיבה עצמאית: המורה לא מוכנה להודות בטעויות שלה; המורה מתנקמת בתלמידים שמעיזים להתנגד לדעתה; המורה מוכנה לשמוע רק תשובות המתאימות לדעתה (3 פריטים, $\alpha=.73, .71$).

כפיית פעולות לא משמעותיות ולא מעניינות: המורה מכריחה אותי להכין שיעורי בית לא מעניינים; המורה מכריחה אותי להשתתף בשיחות מעצבנות; המורה מכריחה אותי למלא דפי עבודה שלא עוזרים לי להבין את החומר (4 פריטים, $\alpha=.58, .72$).

הפרעה והתערבות ברצף פעולות: המורה מפסיקה אותי באמצע פעילות שמעניינת אותי; המורה לא נותנת לי לעבוד בקצב שלי; המורה אומרת לי כל הזמן מה לעשות (6 פריטים, $\alpha=.73, .76$).

המתאמים בין שש תת הסולמות הללו מוצגים בטבלה 1, עבור שלושת קבוצות הגיל. כפי שניתן היה לצפות, נמצאו מתאמים שליליים בין שלוש הסולמות תומכות האוטונומיה, לבין שלוש הסולמות של דיכוי אוטונומיה, בקרב שלושת קבוצות הגיל. המתאמים בשלושת סולמות הדיכוי של אוטונומיה, בינם לבין עצמם, היו בינוניים עד גבוהים, ואילו המתאמים בין שלושת הסולמות של תמיכה באוטונומיה היו גבוהים. לאור התוצאות הברורות (החזקות) של ה-SSA, נראה שלא ניתן לפרש את המתאם הגבוה בין סולמות התמיכה באוטונומיה, ובין שניים מסולמות דיכוי האוטונומיה, כמעיד על כך שילדים לא יכולים לעשות את ההבחנה בין סוגים שונים של התנהגויות מורים התומכות באוטונומיה. להפך, הם מתייחסים אליהם כממדים הקשורים אחד בשני. עם זאת, יש לציין שדפוס דומה של מתאמים גבוהים די אופייני למצב בו מנסים להבחין בין מבנים שונים, אשר, תיאורטית, נחשבים ייחודיים ובו זמנית קשורים אחד בשני בחוזקה (ראה, למשל, Ryan & Connell, 1989, Schwartz, 1992).

טבלה 1. מציגה את המתאמים בין ששה סוגי התנהגויות-מורה (תפיסות תלמידים) המשפיעות על תחושת האוטונומיה (בשלוש קבוצות הגיל).

 הכנס כאן טבלה מספר 1

ההשערות הרביעית והחמישית נבדקו באמצעות ניתוחי רגרסיה, שבחנו את הקשרים הייחודיים של כל סוג של התנהגות-מורה, המשפיעה על תחושת האוטונומיה, עם הרגשת התלמיד לגבי הלמידה. על מנת להבטיח שקשרים אלו אינם מוטים עקב תפיסת התלמיד את המורה כתומך

בקשר ושייכות (מעורבות תומכת של המורה) ועקב תחושת הקומפיטנטיות של התלמיד, המבנים הללו הוכנסו גם הם לנוסחת הרגרסיה.

על מנת להצליח לזהות הבדלים התפתחותיים אפשריים, בוצעו שלושה ניתוחי רגרסיה: האחד לכיתות ג'-ה', השני לכיתות ו'-ח' (במדגם שלנו עדיין נחשב ביי"ס יסודי), והשלישי לכיתות ט'-יא'. מכיוון שניתוחים מוקדמים הראו כי לתת הממד של "כפיית פעילויות חסרות משמעות" לא היו תרומות משמעותיות באף שכבת גיל, מבנה זה לא נכלל בניתוחי הרגרסיה. טבלה 2. מציגה את היחסים בין התנהגויות-מורה הנתפסות כמדכאות אוטונומיה וכתומכות אוטונומיה, ובין רגשות התלמידים ביחס ללמידה (בשלוש קבוצות הגיל) – ניתוח רגרסיה.

 הכנס כאן טבלה מספר 2

ניתן לראות בטבלה 2, כי כמו שציפינו, לשתי ההתנהגויות מדכאות האוטונומיה, הפרעה ברצף ודיכוי ביטוי ביקורתי, היה קשר ייחודי עם רגשות שליליים בקשר ללמידה, מעבר לשלושת קבוצות הגיל. בניגוד לכך, להתנהגויות של קידום עניין והבנה ומתן בחירה היו קשרים ייחודיים חיוביים עם רגשות חיוביים של עניין והנאה מלמידה. התנהגות מורה, המתייחסת לעידוד ביטוי ביקורתי, נמצאת במתאם חיובי מובהק עם רגשות הנאה (בשניים מתוך שלושה מקרים), אך לא עם רגשות של עניין בלימודים.

מעורבות תומכת של המורים, כפי שתלמידים תופסים אותה, ותחושת קומפוטנטיות, נמצאו, כל אחד מהם, בקשר ייחודי עם רגשות שליליים ועם רגשות חיוביים, בקשר ללמידה, בקרב מתבגרים. בגילאים צעירים יותר, נמצא קשר חיובי חזק יותר בין משתנים בלתי תלויים אלו לרגשות חיוביים, מאשר לרגשות שליליים.

לבסוף, התוצאות המוצגות בטבלה 2 תומכות בהשערת החשיבות הבו-זמנית. לארבע מתוך חמשת ההתנהגויות המשפיעות על תחושת אוטונומיה שנבדקו, היה קשר ייחודי עם רגשות התלמידים לגבי למידה. ההתנהגות החמישית – אפשרות ביטוי ביקורתי – נמצאה בקשר עם רגשות של הנאה, אך לא עם רגשות של עניין. תוצאות אלו נראות משכנעות במיוחד לאור העובדה שהן הופקו לאחר שהאפקטים של מעורבות תומכת מצד המורה ותחושת הקומפוטנטיות של התלמיד הוחזקו קבועים.

דיון

באופן כללי, תוצאות מחקר זה מראות בבהירות שילדים ומתבגרים יכולים להבחין בין סוגים שונים של התנהגויות מורים המשפיעות על תחושת האוטונומיה. נראה שילדים לא מסווגים מורים בפשטות כטובים או רעים, אלא תופסים את הדרכים השונות בהן מורים תומכים או מדכאים את האוטונומיה שלהם. נראה גם כי התנהגויות תומכות-מדכאות אוטונומיה אלה של המורים משפיעות על הרגשות (אפקט) של התלמידים. הממצאים תומכים בטענה שישנם לפחות ארבעה, ויתכן אף חמישה, סוגים חשובים שונים של התנהגויות מורים המשפיעות על אוטונומיה, ושלא ניתן להחליף אותם האחד בשני.

הקשרים הייחודיים של מגוון ההתנהגויות, המשפיעות על תחושת האוטונומיה, עם רגשות ביחס ללמידה, נמצאו לאחר החזקת האפקטים של מעורבות תומכת ותחושת קומפוטנטיות קבועים.

שוב, תוצאות אלו תומכות ברעיון שילדים יכולים לפתח מערכת די מפותחת של תפיסות של עצמם ולגבי סביבתם הלימודית בכיתה, וכן שרגשותיהם לגבי הלמידה אינם נקבעים על ידי הערכה אחת פשוטה וגלובלית כמו "המורה אוהב אותי" או "אני לא יכול להצליח בכיתה הזו"⁸.

לממצאים אלו ישנן השלכות חשובות עבור מורים. משמעות הממצאים מרמזת לכך שאם מורים רוצים לקדם רגשות חיוביים ביחס ללמידה (ולהקטין רגשות שליליים) בקרב תלמידיהם – לא מספיק להתנהג בדרכי נועם או לבחור חומרי למידה מעניינים. כלומר, על מנת לקדם אצל התלמידים גישה חיובית ביחס ללמידה, רצוי שמורים ינקטו בפעולות הבאות: ראשית, יתמכו בתחושת הקומפוטנטיות האקדמאית (או הקוגניטיבית) של תלמידיהם. שנית, יש צורך להראות אכפתיות ומעורבות. שלישית, רצוי להימנע לפחות משני סוגים של התנהגויות מדכאות אוטונומיה: התערבות בקצב הטבעי והאישי של תלמידיהם (הפרעה ברצף), ודיכוי ביטוי ביקורתי בקרב התלמידים. לבסוף, הם יכולים ליזום התנהגויות תומכות האוטונומיה של קידום ההבנה של התלמיד, ויצירת עניין, וכן התנהגות של מתן בחירה. יתכן שכדאי גם לאפשר ביקורת ולעודד חשיבה עצמאית. מובן מאליו שרשימת ההתנהגויות המפורטת למעלה אינה ממצה, או אפילו מספיקה. נראה, אם כן, שהמשימה של קידום רגשות חיוביים לגבי הלימודים, הנה, אכן, משימה תובענית, והאתגר להיות מורה טוב-דיו איננו פשוט.

התרומה של הבנת הרעיונות הנוגעים לתמיכה ודיכוי אוטונומיה

למחקר הנוכחי ישנן מספר תרומות להבנת ההתנהגויות של סוכני סוציאליזציה, המשפיעות על תחושת האוטונומיה של הילד או המתבגר (כלומר, התחום של תמיכה באוטונומיה). הממצאים מציעים שהממדים הגלובליים של תמיכה באוטונומיה ודיכוי אוטונומיה (שליטה/כפייה) הם לרוב אורתוגונליים. יתרה מכך, שני הממדים מהווים מנבאים חשובים של רגשות הקשורים בלמידה. מכיוון שכך, הרי שכל ניסיון לתאר או לאפיין את הקונטקסט המשפיע על תחושת האוטונומיה חשוב שיכלול שני ממדים אלה - דיכוי האוטונומיה ותמיכה באוטונומיה.

התוצאות מצביעות על כך שישנו תת-ממד אחד, של תמיכה באוטונומיה, שהנו חשוב במיוחד. תת ממד זה הנו: "קידום הבנה ועניין". התנהגויות שיוצרות עניין, ומקדמות הבנה של ערך הלמידה, חשובות במיוחד לתמיכה באוטונומיה, משום שב-SSA הן של תלמידי ביה"ס היסודי, והן של תלמידי ביה"ס התיכון, הן ממוקמות בחלק המרכזי של אזור התמיכה באוטונומיה. בנוסף, נמצא שתת ממד זה מנבא טוב יותר רגשות חיוביים ושלייליים בהשוואה באופן יחסי לשני תת הממדים האחרים של תמיכה באוטונומיה, מעבר לקבוצות הגיל השונות (ראה טבלה 2).

לממצאים אלו, המצביעים על חשיבות ומרכזיות תת הממד של קידום הבנה ויצירת עניין, ישנן השלכות תיאורטיות ומעשיות מעניינות. מורה המאפשר בחירה, או סובלני כלפי ביקורת, יוצר מרחב המאפשר לתלמידים לתרגל ולהתנסות באוטונומיה. עם זאת, יתכן שתלמידים רבים לא ידעו מה לעשות וכיצד להשתמש במרחב פתוח זה, והם ירצו עזרה והכוונה מן המורה במציאת כיוון מספק. במילים אחרות, תלמידים אלו ירצו שהמורה יעזור להם ליצור משמעות ועניין בתהליך הלמידה, משום שהם מתקשים להפוך תהליך זה לרלוונטי ומעניין בכוחות עצמם. יתכן, שמורים הנוקטים בגישה אמפתית ואקטיבית בפעולותיהם לקידום תחושת האוטונומיה של תלמידיהם ביחס ללמידה, נתפסים בעיני תלמידיהם כיותר תומכים באוטונומיה שלהם ובהתפתחותם, מאשר מורים הנוקטים בגישה פחות אקטיבית.

הממצאים מצביעים על כך ש"הפרעה ברצף" ו"דיכוי ביטוי ביקורתי" הם תת ממדים חשובים של דיכוי אוטונומיה. מעניין לראות ששני תת ממדים אלו נמצאו כמנבאים הרבה יותר חזקים של רגשות שליליים כלפי למידה מאשר תת הממד של "כפיית פעילויות לא משמעותיות". יתכן ששני תת הממדים הראשונים טומנים בחובם אספקטים בסיסיים ביותר של הצורך באוטונומיה (ויתכן שאף של קומפוטנטיות), אשר אנשים אינם מוכנים לוותר עליהם, אפילו בתנאים שאינם מאפשרים יותר מידי חופש. לכן, אפשרי שהרבה תלמידים מוכנים שיכפו עליהם לעשות משימות שאינן מעניינות או שהן חסרות משמעות. אך ברגע שהם מתחילים לבצע משימות משמעותיות אלו, חשוב להם שלפחות לא יפריעו להם באופן תכוף, שיוכלו לנהל את ביצוע המשימה לפי הקצב שלהם, ושיתאפשר להם לבטא מעט מהביקורת שיש להם.

המחקר הנוכחי מציג שלושה סוגים של התנהגות מורה המשפיעים על תחושת האוטונומיה, שעד כה לא הוגדרו או נבחנו כמבנים נפרדים בספרות העוסקת בתמיכה באוטונומיה. מבנים אלו הם: "הפרעה ברצף", "דיכוי ביטוי ביקורתי", ו-"אפשר ביטוי ביקורתי ועידוד חשיבה עצמאית". ההתנהגויות של הפרעה ברצף ודיכוי ביטוי ביקורתי שונות מהתנהגויות רבות של שליטה או כפייה, שנבחנו במחקרים רבים אחרים במסגרת ה-SDT (ראה, Deci et al., 1996; Grolnick et al., 1997; Skinner & Belmont, 1993), בכך שתנהגויות אלה לא מהוות איום להערכה העצמית של התלמיד, למקובלות החברתית שלו, ולמיטביות (WELL-BEING) הפסיכולוגית או החומרית שלו. נראה שהאיומים שהם מעמידים מכוונים ישירות לצורך באוטונומיה, ובמידת מה גם לצורך בקומפוטנטיות. לכן, לא ניתן לומר שהתגובות השליליות להתנהגויות אלו נובעות מתסכול צרכים של קשר, או צרכים פיזיים, אלא, בעיקר, נובעות מתסכול הצורך של התלמיד באוטונומיה.

נראה שתת הממדים של אפשר ביטוי ביקורתי ועידוד חשיבה עצמאית קרובים לתת הממד של עידוד יוזמה אישית (ראה Ryan et al., 1995; Grolnick et al., 1997). לכן, המורה שאומר לתלמיד שחשוב שיביע את אי הסכמתו עם המורה, עשוי, באופן לא ישיר, לעודד את התלמיד לזוים פעולות המשקפות את דעותיו העצמאיות. בכל אופן, התנהגויות מורה הנותנות לגיטימציה לביקורת, והמעודדות חשיבה עצמאית, עשויות להוות על ידי התלמידים כפחות תובעניות וכפחות כופות (או שולטות) מאשר התנהגויות מורים המנסות לעודד (ישירות) יוזמה אישית. זאת מכיוון שהמצב של יוזמה אישית עשוי לתבוע מן התלמידים לנקוט בפעולות ממוקדות, הדורשות יותר מאמץ ומערבות יותר לקיחת אחריות, מאשר ההתנהגות של ביטוי חופשי של דעות. במילים אחרות, יתכן שתלמידים מרגישים פחות כפייה כשמאפשרים להם לבטא דעות ביקורתיות ועצמאיות, מאשר כשהם מצופים לפעול לפי דעות אלו.

מובן שלעת עתה זוהי רק ספקולציה אשר יש להעמיד במבחן. בכל אופן, אף אם ספקולציה זו תתקוף, איננו מציעים שמחנכים ומורים יפסיקו לצפות מילדים לקחת יוזמה אישית או לקחת אחריות ולבצע את דעותיהם העצמאיות. בכל אופן, הניתוח שביצענו מציע שיתכן שלא כל כך קל להעביר את ערך היוזמה האישית לתלמידים, בדרך שתחווה על ידיהם כתומכת באוטונומיה שלהם.

השלכות התפתחותיות

מנקודת מבט התפתחותית, המאפיינים הבולטים ביותר של התוצאות הם הדמיון הכללי מעבר לקבוצות הגיל. כפי שצפינו, תלמידי ביה"ס התיכון הבחינו בצורה ברורה יותר בין התנהגויות המורה השונות, הנתפסות כמשפיעות על אוטונומיה. אך חשוב לשים לב, כי גם תלמידי ביה"ס היסודי עשו הבחנה זו ברמה גבוהה. התוצאות בבירור אינן תומכות בדעה שילדים בבי"ס יסודי אינם זקוקים לתמיכה באוטונומיה, ופשוט שואפים להימנע משליטה רבה מידי ומדיכוי אוטונומיה. בהתאם לכך, טבלה 2 מראה כי האפקטים החיוביים של התנהגויות מורה התומכות באוטונומיה, היו דומים בקרב תלמידים צעירים בקרב ותלמידים מתבגרים.

הממצאים מצביעים על כך שמעורבות המורים וביטויי אכפתיות מצדם, חשובים לתלמידים המתבגרים שבמדגם, בעיקר כשהם נעים לעבר הכיתות הגבוהות יותר בתיכון. בדומה לכך, התנהגויות מורה המקדמות הבנה ועניין נמצאו כמרכזיות (ב-SSA) וחשובות (במובנים של רגשות הקשורים בכך) גם במדגם של תלמידי התיכון. באינטגרציה של ממצאים אלו, ניתן לפרש ממצאים אלו כמצביעים על כך שתלמידים היו רוצים שמוריהם ייקחו על עצמם תפקיד אקטיבי ואמפתי ויעזרו להם לפתח עניין בלמידה, כמו גם יצרו סביבה אכפתית, שתתמוך בתהליך הלמידה שלהם. פרשנות זו תואמת את נקודת המבט לפיה אינדיווידואציה ותהליכי בניית-זהות, המאפיינים את תקופת ההתבגרות, אינם כרוכים בצורך להתנתק מתמיכת המבוגרים (ראה Ryan & Lynch, 1989). ובמילים אחרות, תמיכה באוטונומיה ומעורבת תומכת (תמיכה בקשר) יכולות להיות חוויות משלימות, ולא חוויות סותרות.

מחקר עתידי

מטרה חשובה במחקר עתידי היא רפליקציה לתת הממדים השונים של תמיכה באוטונומיה ודיכוי אוטונומיה שזוהו במחקר שלנו. ואכן, נראה כי תהליך המיפוי של תחום התנהגויות המורים, המשפיעות על אוטונומיה, נמצא בשלבי הראשונים. כחלק מתהליך זה חשוב לאתר ולפרט את תת הממדים של התנהגויות המשפיעות על אוטונומיה, אשר מזוהים על ידי תלמידים, ואשר חשובים להם. תת ממדים אלו יכולים לכלול, למשל, דרכים נוספות של דיכוי אוטונומיה ושליטה בהתנהגות התלמיד, דרכים אשר נבחנו במסגרת מחקרים ניסויים אחרים (ראה Deci et al., 1996), או התנהגויות מורים המקדמות יוזמה אישית. יהיה מעניין לבחון את המידה בה להתנהגויות המורים השונות, המשפיעות על אוטונומיה, יש תרומה ייחודית לתחושה הגלובלית של התלמיד לגבי בחירה ואוטונומיה, כמו גם מעורבותם ההתנהגותית בפועל.

באופן כללי, המחקר הנוכחי מציע שילדים ומתבגרים יכולים להבחין בין חמישה עד שישה סוגים של התנהגויות מורה המשפיעות על אוטונומיה, ומצביע על החשיבות שבביצוע רוב התנהגויות תומכות אוטונומיה אלו. הממצאים מצביעים, בנוסף, שהצורך בסוגים שונים של תמיכה באוטונומיה קיים גם אצל ילדים בבי"ס היסודי, ואינו ייחודי למתבגרים. ובמבט כללי, ממצאי מחקר זה מדגישים את חשיבות המשימה של תמיכה באוטונומיה בבי"ס ובבית, ומצביעים על מורכבותה.

הערות

¹ חשוב לשים לב לכך שלמרות שהתנהגויות מורה תומכות אוטונומיה בדרך כלל נחוות על ידי רוב התלמידים כרצויות, סביר שחלק מהתלמידים יחוו התנהגויות אלו (בעיקר מתן בחירה) כבלתי רצויות – אם התנהגויות אלו אינן מותאמות ספציפית לתכונות התלמידים ולנסיבות המיוחדות שבהן מתרחשות. לדוגמא, תלמידים שהם certainty-oriented (Hubber, Sorrentino, Davidson, Eppler & Roth, 1992) או תלמידים שהם safety-oriented (Aronoff & Wilson, 1985) עשויים להעדיף בחירה מצומצמת על פני בחירה חופשית. בנוסף, הם עשויים לצפות ממוריהם לספק להם סביבה לימודית מאוד מובנית. מסיבה זו (Grolnick, Deci, & Ryan, 1997) שמו דגש מיוחד על יכולת המבוגר לזהות ולהכיר בפרספקטיבה של הילדים וברגשותיהם. בכל אופן, נראה שברוב בתי הספר המערביים הבחירה הניתנת על ידי המורים אינה כה בלתי מוגבלת או בלתי מובנית עד כי רוב התלמידים יחוו אותה כבלתי רצויה.

² חשוב לציין כי עקרון "החשיבות הסימולטנית" אינו מניח שעל מנת שהתלמיד יחוה עלייה בתחושת האוטונומיה שלו בלמידה, הוא חייב לקבל מספר מינימלי של סוגים שונים של תמיכה באוטונומיה. להפך, כל אחד מההתנהגויות תומכות האוטונומיה עשוי להיות מספיק כדי לגרום לעלייה מסוימת בחוויית האוטונומיה של התלמיד.

³ ישנם מקרים בהם רגשות שליליים חזקים אינם מפחיתים את תחושת האוטונומיה של התלמיד, משום שהוא מבין שתחושות שליליות אלו הן תוצר לוואי של פעילות בעלת ערך גבוה מאוד. ב-SDT, מצב מוטיבציוני זה הוגדר תחת המושג "Identified or Integrated Motivation" (Ryan, 1995). בכל אופן, כאשר רגשות שליליים אינם יכולים להיתפס כבעלי ערך, אנו מניחים שהם מפחיתים את תחושת האוטונומיה.

⁴ יש לציין שההמשגה לעיל, של חווית האוטונומיה בלמידה, מרמזת שנקודת המבט המתארת את התנהגויות המורים בעמוד הראשון, כמרכיבות את התמיכה באוטונומיה, היא צרה מידי. מסיבה זו נדמה שהתנהגויות מורה התומכות בקומפלטנטיות או בקשר (מעורבות תומכת) שייכות גם הן לתמיכה באוטונומיה. מניתוח זה עולה שישנן שתי הגדרות אפשריות של תמיכה באוטונומיה: הגדרה צרה, והגדרה רחבה. הגדרה צרה אינה כוללת התנהגויות מורה התומכות בקומפלטנטיות או בקשר (מעורבות תומכת), וזהו האפיון של רוב העבודות המוקדמות בתחום של מוטיבציה פנימית. בפרק זה אנו מאמצים את ההגדרה המסורתית, הצרה יותר.

⁵ זהו פריט 12: "המורה מעודדת אותי לעבוד בדרך שלי". ציפינו שפריט זה ישתייך לתת הממד של "מתן בחירה", אך למעשה הוא השתייך לאזור של קידום הבנה ועניין.

⁶ פריטים המייצגים את ששת תת הממדים של התנהגויות מורה המשפיעות על אוטונומיה, מופיעים בחלק המתאר את הבנייה של הסולמות המעריכים תת ממדים אלו. עבור כל תת ממד מופיעים שלושה פריטים. קוראים המעוניינים ברשימה המלאה מוזמנים לכתוב למחברים.

⁷ יש לציין שבשני ה-SSA, היה חלל ריק בין האזור המייצג את תת הממד של "מתן בחירה" לבין האזור המייצג את תת הממד "כפיית פעילויות לא משמעות". חלל דומה הופיע בין "דיכוי ביטוי ביקורתי" לבין "אפשר ביטוי ביקורתי". מכיוון שב-SSA חללים מייצגים מבנים תיאורטיים חסרים, סביר לנסות לזהות מבנים חסרים אלו. בהתחשב במשמעות החיובית של האזורים הסמוכים, אנו מציעים שהחללים הללו מסמלים פריטים המנוסחים באופן שלילי ואשר מתייחסים להיעדר ארבעת סוגי ההתנהגות הבאים: (1) מתן בחירה, (2) כפיית פעילויות חסרות משמעות, (3) אפשר ביטוי ביקורתי, ו-(4) דיכוי ביטוי ביקורתי. הפרשנות, כמובן, זקוקה למבחן אמפירי עתידי.

⁸ בהקשר זה, מעניין לציין ש-Priel, Assor, & Orr (1990) הראו שגם ילדים בגילאי הגן יכולים לפתח מערכת דיפרנציאלית של קונספציות עצמיות הקשורות בבי"ס.

References

- Assor, A. (1998). Value accessibility and teachers' ability to encourage independent and critical thought in students. *Social Psychology of Education*, 2, 1-24.
- Assor, A, and Connell, J.P.(1992). The validity of self reports as measures of Performance- Affecting-Self-Appraisals. In D.H. Schunk and J.L. Meece (Eds.) *Students' Perceptions in the Classroom*, Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Assor, A., & Kaplan, A. (1999, April). Obtaining acceptance & avoiding rejection: Approach & avoidance aspects of self-determination in education. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Blos, P. (1979). *The adolescent passage: Developmental issues*. New York: International Universities Press.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti and M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 61-97). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- DeCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165-183.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*, 1990 (pp. 237-288). Lincoln, NB: University of Nebraska Press.
- Erikson, E.H. (1963) *Childhood and society*, (2nd Ed). New York: Norton.
- Erikson, E.H. (1964). *Insight and responsibility*. New York: Norton.

- Grolnick, W. S., Deci, E. I., and Ryan, R. M., (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec and L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*. New York: Wiley.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., and Deci, E. I., and (1991). The inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Grolnick W. S., and Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Guttman, L. (1968). A general nonmetric technique for finding the smallest coordinate space for a configuration of points. *Psychometrika*, 33, 469-506.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46, 352-367.
- Leventhal, H. and Scherer, K. (1987). The relationship of emotions to cognition: A functional approach to a semantic controversy. *Cognition and Emotion*, 1, 3-28.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., Deci, E. I., and Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. In D. Cicchetti and D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Vol 1. Theory and methods*. New York: Wiley.
- Ryan, R. M., and Lynch, J. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340 - 356.
- Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T., & Deci, E. L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In P. M. Gollwitzer, & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 7-26). New York: Guilford.

- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Shye, S. (1997). FSSAWIN program. The Hebrew University, Israel
- Shye, S., Elizur, D., & Hoffman, M. (1994). *Introduction to facet theory*. London: Sage publications.
- Skinner, E.A. & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the School Year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 4, 571-581.
- Winnicott, D. W. (1989). *The family and individual development*. London: Routledge.
- Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1987). Manual for the Rochester Assessment Package for Schools. Unpublished manuscript, University of Rochester, Rochester, N.Y.

טבלאות 1-2**טבלה מס' 1**

מתאמים בין שישה סוגי התנהגויות מורה (תפיסות תלמידים) המשפיעות על תחושת האוטונומיה (שלוש קבוצות גיל).

דיכוי אוטונומיה		תמיכה באוטונומיה			
6	5	4	3	2	
<i>כיתות ג'-ה'</i>					
תמיכה באוטונומיה					
09.-	13.-	14.-	61.	56.	1. מתן בחירה
19.-	10.-	29.-	.65		2. קידום עניין והבנה
21.-	14.-	27.-			3. אפשור ביטוי ביקורתי
דיכוי אוטונומיה					
61.	.35				1. דיכוי ביטוי ביקורתי
.31					2. כפיית פעולות לא משמעותיות
					3. הפרעה ברצף פעולות
<i>כיתות ו'-ז'</i>					
תמיכה באוטונומיה					
31.-	25.-	44.-	71.	65.	1. מתן בחירה
49.-	18.-	59.-	.74		2. קידום עניין והבנה
38.-	23.-	53.-			3. אפשור ביטוי ביקורתי
דיכוי אוטונומיה					
64.	.31				1. דיכוי ביטוי ביקורתי
.33					2. כפיית פעולות לא משמעותיות
					3. הפרעה ברצף פעולות
<i>כיתות ט'-יא'</i>					
תמיכה באוטונומיה					
15.-	17.-	19.-	61.	69.	1. מתן בחירה
14.-	02.-	27.-	.70		2. קידום עניין והבנה
20.-	11.-	47.-			3. אפשור ביטוי ביקורתי
דיכוי אוטונומיה					
50.	.21				1. דיכוי ביטוי ביקורתי
.38					2. כפיית פעולות לא משמעותיות
					3. הפרעה ברצף פעולות

הערה:

מתאמים שהם קטנים מ - **10**. לא מובהקים. מתאמים שהם מעל **15**. או מתחת **15** . - הם מובהקים ברמת **P < .01**

טבלה מס' 2

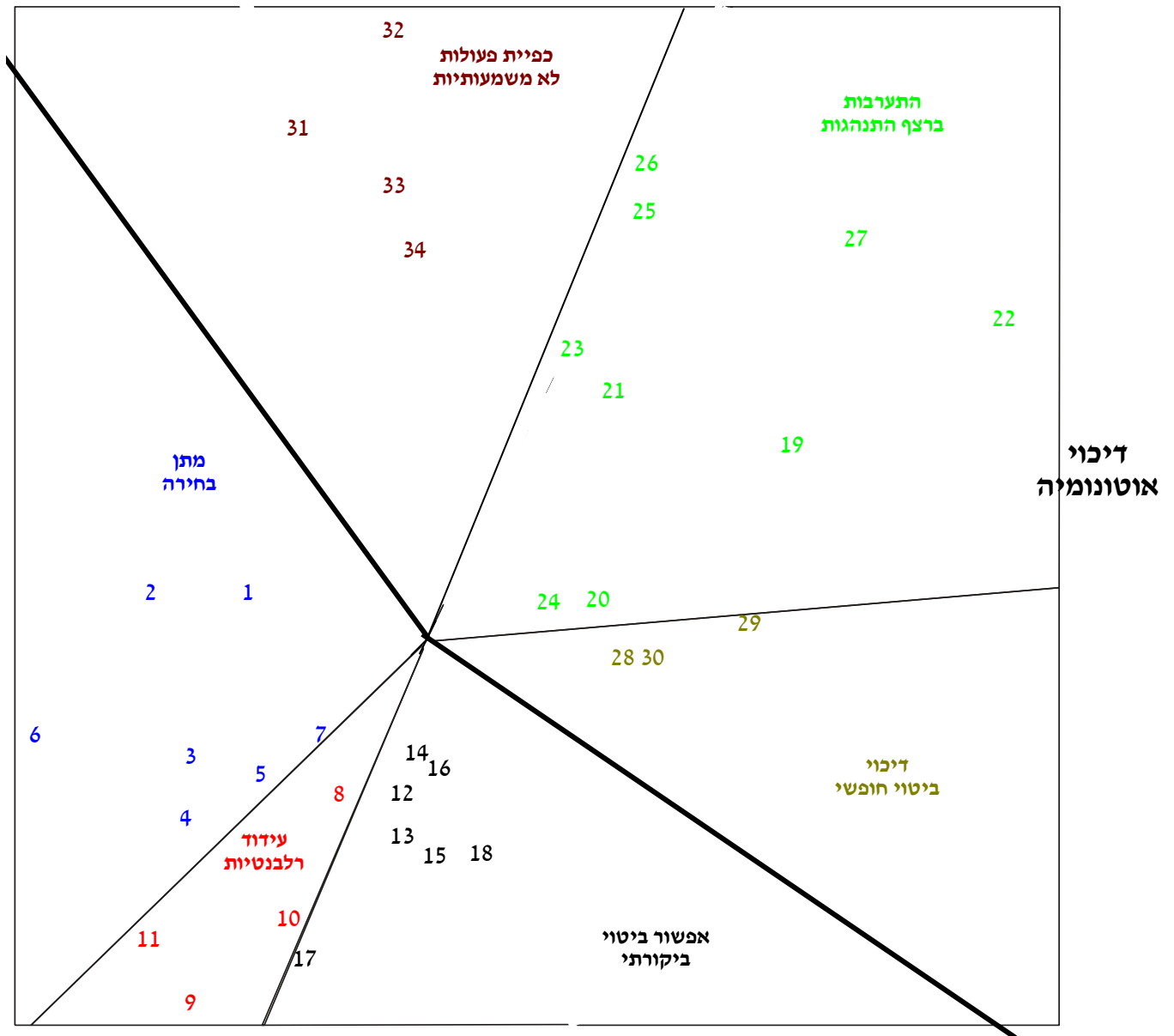
השפעת התנהגויות מורה הנתפסות כתומכות או מדכאות אוטונומיה על רגשות התלמידים (שלוש קבוצות גיל).

רגש שלילי		רגש חיובי		התנהגויות מורה / תפיסת קומפיטנטיות של התלמיד
שעמום	כעס	הנאה	עניין	
כיתות ג'-ה'				
דיכוי אוטונומיה				
.34***	.35***	12.-**	05.-	הפרעה ברצף
.23***	.21***	10.-*	03.-	דיכוי ביטוי ביקורתי
עידוד אוטונומיה				
02.-	14.-*	.23***	.32***	קידום הבנה ועניין
02.-	.04	.13**	01.-	אפשר ביטוי ביקורתי
.09+	.00	.06	.15**	מתן בחירה
11.-+	.14*	.30***	.12*	מעורבות תומכת-מורה
.02	01.-	.14***	.10*	תפיסת קומפיטנטיות - תלמיד
.34	.40	.55	.30	R ²
כיתות ו'-ח'				
דיכוי אוטונומיה				
.37***	.32***	03.-	.13*	הפרעה ברצף
.20**	.20**	10.-*	-.13+	דיכוי ביטוי ביקורתי
עידוד אוטונומיה				
-.15*	06.-	.25***	.30***	קידום הבנה ועניין
.07	.00	.02	10.-	אפשר ביטוי ביקורתי
.02	02.-	.11*	.26***	מתן בחירה
.04	-.12+	.36***	.06	מעורבות תומכת-מורה
.05	-.10*	.10**	.11*	תפיסת קומפיטנטיות - תלמיד
.34	.40	.57	.29	R ²
כיתות ט'-יא'				
דיכוי אוטונומיה				
.25***	.14*	.01	05.-	הפרעה ברצף
.13*	.32***	.03	.12+	דיכוי ביטוי ביקורתי
עידוד אוטונומיה				
08.-	02.-	.08	.32***	קידום עניין והכנה
.01	.02	.17*	.02	אפשר ביטוי ביקורתי
09.-	.06	16.*	.08	מתן בחירה
02.-	27.-***	.27***	.13+	מעורבות תומכת-מורה
20.-***	13.-**	.20***	.20***	תפיסת קומפיטנטיות - תלמיד
24.	38.	39.	.27	R ²

הערה:

המקדמים הינם משקלות ביטא סטנדרטיים. כל המנבאים הוכנסו בו זמנית.

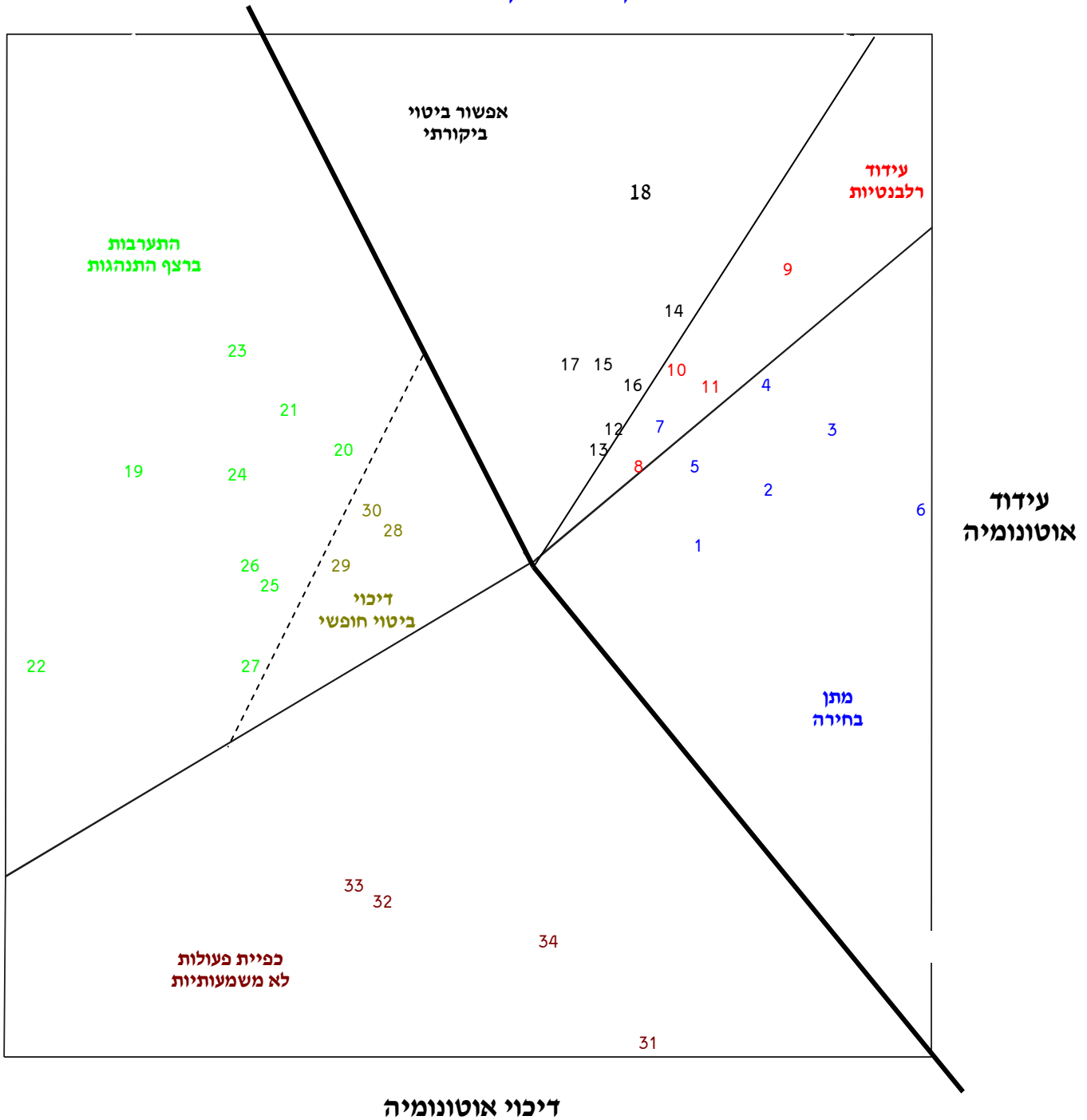
ציור 4: תוצאות ניתוח SSA של תפיסות תלמידים בבית הספר התיכון - התנהגויות מורה הקשורות לצורך באוטונומיה.



עידוד אוטונומיה

- מתן בחירה: פריטים 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
 עידוד רלבנטיות: פריטים 8, 9, 10, 11
 אפשרור ביטוי ביקורתי: פריטים 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18
 התערבות ברצף התנהגות: פריטים 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27
 דיכוי ביטוי חופשי: פריטים 28, 29, 30
 כפיית פעולות לא משמעותיות: פריטים 31, 32, 33, 34

87 **ציור 3: תוצאות ניתוח SSA של תפיסות תלמידים בבית הספר היסודי – התנהגויות מורה הקשורות לצורך באוטונומיה.**



- מתן בחירה: פריטים 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
- עידוד רלבנטיות: פריטים 8, 9, 10, 11
- אפשרויות ביטוי ביקורתי: פריטים 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18
- התערבות ברצף התנהגות: פריטים 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27
- דיכוי ביטוי חופשי: פריטים 28, 29, 30
- כפיית פעולות לא משמעותיות: פריטים 31, 32, 33, 34