



הכל להמעשה

העלון למדריכי הכללה - איגרת מספר 8

תשבי תשע"ז - אוקטובר 2016

מוטיבציה ללמידה

המושג מוטיבציה זוכה להתייחסות נרחבת בתחום הפסיכולוגיה והחינוך כאחד הגורמים התיאורתיים החשובים ביותר להבנת ההתנהגות האנושית.

מוטיבציה גישה והגדרות

"הנעה או מוטיבציה, היא מכלול התהליכיים אשר מעוררים, מכוננים ושמרים את ההתנהגות האנושית לעבר מטרה מסוימת". (ויקיפדיה).

המילה "מוטיבציה" נגזרת מהשורש הלטיני *motus* שפירושו - כוח מניע. מוטיבציה היא תהליך פנימי המתרחש בתוך הפרט. אותו כוח מביא עמו את הכוונה לבצע פעולה ואת התameda ביצועה.

המוטיבציה היא כוח פנימי המניע את האדם לעשייה שיש עמה תוצאות המתגמלות אותן.

התנהגות מכוננת מטרה (קפלן ועשור, 2008, 2001, Schunk, 2008).



המושג "הנעה" מדגיש את האנרגיה ואת התנועה המרכזיות לתופעה. בדומה לתנועה בעולם הפיזיקלי, מוטיבציה מופיעה כאשר יש כוח במערכות הפסיכולוגיות של האדם המביא אותו להתחיל ולהתמודד.

התיאוריה והמחקר הנוגעים למוטיבציה עוסקים בזיהוי ובהבנה של התהליכי המשמעותיים העומדים בסיס ההתנהגות האנושית, במקורם, בדרך פעולהם ובאופן שבו הם מקדמים או מונעים התנהגות מסוימת. אך התייחסות למוטיבציה צריכה לכלול לא רק עיסוק בהבדלים בכמויות ההתנהגות ובעוצמתה, אלא גם באיכותה: לאיזו מטרה מכוonta ההתנהגות? האם המוטיבציה תואמת את הלמידה המשמעותית ותורמת לה, להישגים, להתרפתחות, לשיתוף. פועלה, למיטביות של האדם ושל אחרים? (קפלן ועשור, 2001).

לדוגמה:

שני תלמידים יכולים להיות בעלי מוטיבציה גבוהה, אך יהיו מונעים על ידי מטרות שונות אשר יתבטאו בהתנהגויות שונות, יכולו רגשות שונים, יובילו לאיכותות שונות של תוצרים ויניעו תהליכי התפתחות שונים.

- תלמיד המונע על ידי מטרות של פיתוח עניין ולמידה משמעותית של החומר יבחר משימות מאטגרות, יחשש התרgesות חיובית כאשר ישמש באסטרטגיות אשר יתרמו להבנה عمוקה (כמו קשרו לידע קודם ולתחום עניין), יختار לחיפוש אחר חומר נוספת, יבחר בלמידה שיתופית עם אחרים בעלי עניין דומה, יידע לבקש עזרה כאשר האתגר נתקף כגדול מדי).
- תלמיד בעל מוטיבציה ברמה דומה, אך המונע על ידי המטרה של השגת ציונים גבוהים בלבד, יבחר משימות פחות מאטגרות, ככל היכולות סיון קטן לקבל ציון נמוך. בעוד שהמשימות הללו עשויותקדם השגת ציון גבוה, הלמידה מהן לא תהיה רבה כמו משימות מאטגרות יותר. תלמיד זה יחשש תשכול ואולי אף חרדה אם יתקל בחומר לא מוכר, ויעשה שימוש באסטרטגיות אשר יכוונו לשגת ציונים גבוהים, כגון: התמקדות רק בחומר שהוא ב מבחן.

מוטיבציה זו היא פחות אינטואיטיבית ממוטיבציה להבנה ולפיתוח עניין (Zusho & Maehr, 2009).



תיאוריית המוטיבציה מנסה לחקור ולהסביר את התהליכיים הפסיכולוגיים המניעים את האדם. תהליכיים הקשורים בעירור, במקונות עצמית, בויסות, או בהפסקת התנהנות מסוימת. המוטיבציה אם כן היא תהליך קוגניטיבי ורגשי אחד - החשיבה והרגש מתוים את המסלול והרצון האישי שלנו ומגיניסים את הכוחות לישם את הרצון לשיהה בפועל. כך למשל אנשים הרוצים במטרים שונים ישאפו לסייע את המרוץ מכיוון שיש בעצם הביצוע תחושת מסוגלות. אדם אוכל ממתקים כי טעם מסב לו הנאה. אדם רוצה לעצמו השכלה ומקצוע על מנת לרכוש לעצמו מעמד חברתי, יכולת התפרנסות, הצלחה וכו'.



נוסה להזכיר בשני אירועי למידה:

אירוע שבו הייתה מוכoon להרחבת עולם הידע שלך.

אירוע שבו הייתה מוכoon להשיג ציון טוב.

כתב 2-3 הבדלים בולטים בין שני המצבים.

רגש וקוגניציה בסיס המוטיבציה

הרגש הוא המקור של המוטיבציה, האנרגיה המנעה אותה ומשאייה אותה בחיים גם כشكשה. יש במוטיבציה תשוקה רגשית, רצון להשיג משהו, לחוש משהו, או להימנע ממנו.



מקור המוטיבציה הוא במערכת הלימבית, אותו חלק במוח שהוא רגשי וראשוני שאינו חשוב בשפה הקוגניטיבית והרצינולית. הוא רגish וערני לתשוקות ולסכנות וMagnitude שם. כך למשל המוטיבציה להימנע ממוקומות מסוכנות ומאיימים - להתרחק מכישלון, ממוקומות גבויים - אלו מסרים מהאמידלה הקולטת סכנות ומגיבה אליה פידית בתתקפה, ברירה או בקייפאון (Fight or flight or freeze). כך גם התשוקה האנושית, ההתאהבות שמייצרת מוטיבציה ממוקם רגשי מאוד ולא ממוקם של חשיבה מתוכננת.

יש במוטיבציה גם חלקים קוגניטיביים של חשיבה ותכנון. המוטיבציה בנייה על יכולת לרצות משהו בעתיד, לחשוב, לדמיין כיצד הוא יראה ולשאוף אליו.

למשל, תלמיד ישקיע בלמידה ל מבחן, חוויה שאינה מהנה במיוחד, מפני שהוא מסוגל לחשב על העתיד בו הצלחה ב מבחן תזכה אותו בהערכת עצמית גבוהה, ואז ההשקה תשתלם לו. החשיבה מאפשרת להרחיב את גבולות המוטיבציה מעבר לרגש ולחששות הרגניות ולצלוח מצבים מסתכלים בדרך להשגת יעדי מוטיבציה רחוקים ומורכבים יותר.

ניתן לדמות את הרגש והחשיבה לכוחות המניעים את המכונית. הרגש הוא האנרגיה - הדלק והחשיבה היא הניווט והנהג המכוונים את המכונית למקום הרצוי על פי התכנון הקודם. האינטגרציה בין שניהם נותנת למוטיבציה עוצמה וסיכוי להשגה. כדי רק תשוקה, נשאים לפעמים "חולמים באוויר". כדי רק חשיבה, היא עלולה להיות מכונית, ללא אנרגיה חיובית למימושה.

המוחיבציה כפונקציה מוחית

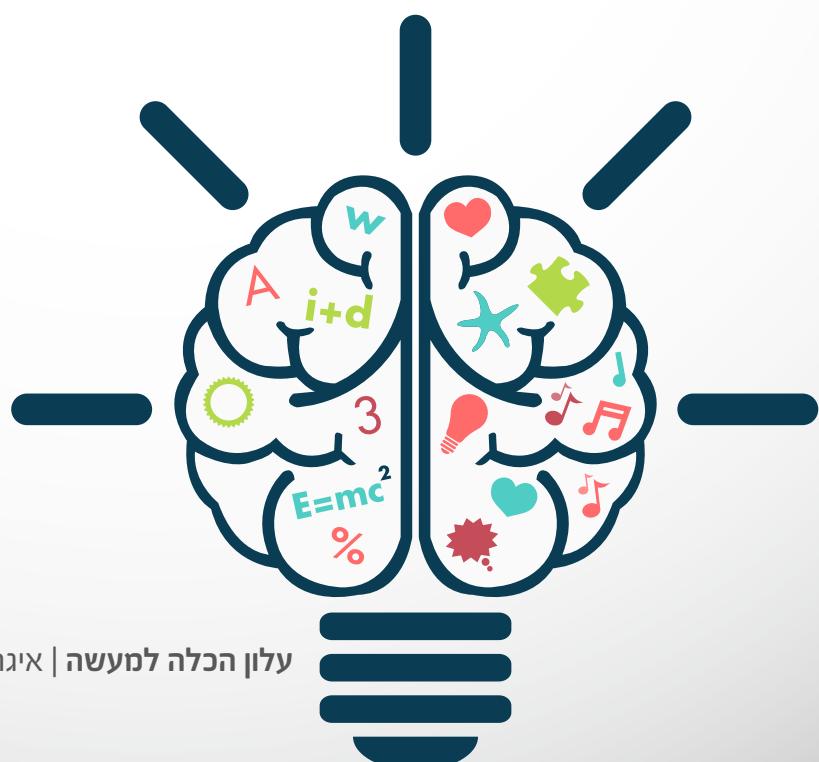
תהליך עירור המוחיבציה מתחילה כאשר מתקבל מידע הנגרם לעירור במוח. שני גורמים מעוררים את המוח והם: גורם ההתחדשות ונורם המשמעות.

כאשר המוח קולט מידע שמשמעותו את מערכת העירור, הוא מעלה השערות לגבי אותו מידע ובאופן אוטומטי מփש את תשובות וסבירים לאוון השערות במטרה לחזור לאייזן המערכת הרגשית.

תהליך חיפוש זה יוצר מסלולים עצביים במוח וגורם לשחרור כמויות גדולות של הנירו-טרנסמייטור דופמין. המוח "אהוב" את תחושת ההכפה בדופמין ואף נהנה ממנה. Panksepp טוען כי מערכת החיפוש-ציפייה (סקרנות) חזקה ממינית העירור הרגילה במוח, ולא רק שמסבבה לו הנאה אלא גם נוצרת במקרה זה תחושת התלהבות והתרגשות חזקה יותר מאשר תחושת ההנאה עצמה. לחשזה זו השפעה משמעותית על פעילות המוח, והוא מולדת "תיאבון" לעוד.

מערכת ה"חיפוש-ציפייה" היא מולדת. עם היולדו חוקר הילד את העולם סביבו באופן טבעי ללא מכוונות חיצונית כאשר הוא נמצא במצב מתמיד של חיפוש מתוך ציפייה לדעת עוד. הוא עוקב אחר הבעיות הפנימיות, הקולות, המראות, הצלעים, ועוד. הלמידה מתרחשת בקונספטים חברתיים ותרבותיים שונים.

גם אם "נפל" כשלה על כסא גבורה כדי לגלוות מה נמצא מעל המקرار, וגם אם לא הצליח לא להיות סובלנות לענות על שאלת ה"למה" בפעם ה"מאה" באותו יום, הילד ימשיך את חקירותו אחר החדש מתוך חדווה גדולה, שהיא למעשה המוחיבציה המנעה אותו. נשאלת השאלה: אם עירור המוחיבציה במוח הוא תהליך טבעי ומולד, لأن נעלמת אותה מוחיבציה ראשונית וטבעית במהלך שנות הלימודים בבית הספר?



גורם פנימיים (רגשיים) המשפיעים על המוטיבציה

01

מסוגיות עצמית ומוטיבציה:

תפיסת התלמיד את עצמו כבעל יכולות גבוהות או נמוכות משפיעה על הערך העצמי שלו. תפיסה זו נוצרת לפי מידת ההצלחה או הכשלון של התלמיד בלימודיו ולייעודים קרובות מתגבשת על בסיס השווה שהתלמיד עשויה בין עמיתו. תפיסת המוטיבות של התלמיד תשפי על רמת המוטיבציה שלו. כשההתלמיד תופס את יכולת שלו כגורם משתנה שעשוי להשנות בעקבות מאמץ, הוא יגלה רמת מוטיבציה גבוהה לעומת תלמיד שמאין שרמת היכולת שלו קבועה ונתונה.

לחץ לקובץ
מסוגיות עצמית

02

תחושים ביטחון, קשר, שייכות ומוטיבציה:

לתחושת השייכות והביטחון של התלמיד בבית הספר השפעה מכרעת על רמת המוטיבציה. ככל שההתלמיד חש שהמורה מכבד אותוcadmus בערך יוכל למידה, מאמין ביכולתו להתקדם ומשדר מחויבות להענקת תמייה מתמשכת, כך התלמיד יהיה מוכן להתגיים ואף לחתת סיכונים תוך כדי הלמידה.

לחץ לקובץ
תחושים ביטחון

לחץ לקובץ
היכרות עמוקה
עם התלמיד

היכרות עמוקה עם התלמיד ומוטיבציה:

קשר של שייכות נבנה בעיקר על בסיס מערכת יחסים קרובה בין המורה לתלמיד. כשהמורה רואה את עצמו מחוייב להכיר את התלמיד כך שהוא מזהה את רמת המוכנות שלו, את תחומי העניין שלו ואת הפרופיל הלימודי שלו, התלמיד מרגיש מספיק בטוח וМОוכן להתגיים למידה. כשההתלמיד יודע שהמורה יזמין לו נשאים שמעוניינים אותו, הוא יהיה מוכן להתמודד גם עם תכנים מורכבים, ולורך בಗל הקשר הקרוב שיש לו עם המורה.

04

גילוי אכפתיות של המורה ומוטיבציה:

מעבר להיכרות מעמיקה עם הפן הלימודי של התלמיד, ישנה חשיבות עליה להיכרות האישית על כל היבטיה. היכרות של המורה עם החיבורים האישיים של התלמיד וgiloy unian ורגשות כלפי התלמיד הם בסיס איתן ללמידה. תלמיד שודע שהמורה יתחשב בו, יגלה אמפתיה כלפיו, יתאפשר לו בשעת צרה, יגיע לבית הספר בתחששה של ביטחון יהיה זמן ומקום ללמידה. המורה ישתמש לו דוגמה אישית וכותבת.

**לחץ לקובץ
giloy acpatisot**

05

תמייה רגשית ומוטיבציה:

נמצא כי התמייה הרגשית היא גורם מרכזי ביותר בהתקדמות התלמידים להישגים גבוהים. מדובר בעידוד מתמשך של התלמיד לאורך תהליך הלמידה, יחס חם וմבון ותמייה בחשיבה בסדר גבואה. נמצאה הלימה גבוהה בין ניהול שיח אמפתטי של המורה עם תלמידיו לבין העלתת המוטיבציה ללמידה. המחקר מדגיש את חשיבות הפיתוח של אמון התלמיד בעצמו וביכולותיו על בסיס הקשר האישי עם המורה. מערכתיחסים זו אינה בא מקום למידה, אלא משמשת בסיס לדרישות לימודיות.

**לחץ לקובץ
תמייה רגשית
ומוטיבציה**

06

זהוי הכוחות המניעים את התלמיד ומוטיבציה:

כוחות שונים מניעים את התלמיד ללמידה. ריק לבוי, מאנשי החינוך הבולטים בארץות הברית, זהה שיש כוחות המניעים את התלמיד. לכל תלמיד כוחות ההנעה הייחודיים לו. כשהמורה מזהה את מערך הכוחות של התלמיד, הוא יכול בזמן לו את התנאים הנדרשים כדי לעורר אצלו את המוטיבציה ללמידה, למשל: אם מדובר בתלמיד שמעמדו בכיתה חשוב לו, המורה יאפשר לו לקבל תפקיד המגביר את תחששת המעמד שלו.

**לחץ לקובץ
זהוי הכוחות המניעים**

07

קשרים חברתיים:

קשרים חברתיים מעניקים לתלמיד תחושת בטיחון באופן כללי וגם בתחום הלמידה. כשהתלמיד מרגיש שותף וחלק מהחברה, אינו עסוק בדאגה שמא יפגעו בו או ילענו לו, הוא יכול לעסוק בלמידה ולגיים את עצמו להצלחות בה. המורה צריך לדאוג לסביבה חברתית בטוחה המבוססת על נורמות של אינטראקציות מכובדות.

לחץ לקובי
קשרים חברתיים

לסיכום: תלמיד ירגע נינוח בכיתה כאשר:

- יחווה את המורה כמי שמאמין בו וביכולתו להשיג את המטרות הלימודיות
- המורה יזמין אותו לקחת חלק פעיל במעשה בכיתה
- המורה יתיחס אליו כאדם ייחודי שיש לו כוחות לצד חולשות
- המורה יעביר לו מסר ברhor שהכיתה שייכת לכל הבאים אליה
- יידע שהמורה מփש אחר דרכים מגוונות ללמד את החומר כך שכל תלמיד יצילח



גורםים חיצוניים (פדגוגיים) המשפיעים על המוטיבציה

69

דינונים וויכוחים:

תפקיד חשוב יש לדינונים ולוויכוחים המתקיים סביבה נשאים ללמידה. באמצעות ויכוחים אלו התלמיד לומד להביע את דעתו האמתית, וכך נוטל חלק פעיל בלמידה. צורת למידה זו מוטיבציה אצל התלמיד רמת עניין גבוהה ומכך גם מוטיבציה גבוהה. הדין גורם לחוסר איזון מסוים במיוחד כשבועות דעתות שונות ועל התלמיד לשכנע את הזולות בצדקת דעתו. על מנת לעשות זאת, התלמיד נדרש לחקור את הנושא באופן עמוק וכן תשתפר הלמידה שלו.

לחץ לקבץ
יעידוד לדינונים
և ויכוחים

مثال דוגמה אישית למוטיבציה חיובית

מחקר שבדק את רמת המוטיבציה של מורים שונים דגש על ממד ההתחדשות והענין בהכנות שיעוריهم, זהה כי גם אצל המורה עצמו מופעל אותו מנגן של חיפוש-ציפייה בזמן שהוא תר אחר הדרכים היצירתיות ללמידה את תלמידיו. במצב זה, כמשמעותו מוסף בדופמן, הוא יהיה אנרגטי, ערני ותרגש. אותה התלהבות שמתעוררת אצלו תועבר לתלמידיו וכן נוצר מצב של "כדור שלג" בו גם המורה וגם תלמידיו מונעים ללמידה מיטבית כאשר הם מונעים על ידי הכרה ביכולתם לבצע משימות.

08

למידה חזק ניתטיבית:

תלמידים פוגשים בבית הספר נושאים רבים הקשורים לאתרים ולמקומות ממשיים, אך הם עצם מנותקים מכל מגע קונקרטי אותם. תכונות וסרטים עשויים אמנים לקרב את הלומדים אל העולם הממשי, אבל אמצעים אלה אינם יכולים לשמש תחליף לעולם זה. למידה טبيعית מתרחשת תוך כדי תהליך של התנסות אקטיבית של הלומדים עם הנושא הנלמד.

לחץ לקבץ
למידה חזק ניתטיבית

10

למידה שיתופית:

הלמידה השיתופית מזמנת למידה חברתית, שהוכחה כנורם מעורר מוטיבציה. בלמידה בקבוצה התלמיד תורם את חלקו וגם נתרם על ידי חבריו. יש לו אחריות להצלחת הקבוצה מהמקום של גאות יחידה והשתיכותו אליה.

11

קביעת מטרת-על בהוראת כל יחידה:

מודל ה-UBD שייסדו מקטני וגרנט מדגיש את קביעת מטרת-על ללמידה ויציאה ממנה אל תכנון ייחidot הלימוד. לפי מודל זה, מדובר בתכנון "לאחר" - מהמטרה שנקבעה אל דרכי המדידה והערכתה ובהלימה תכנון דרכי ההוראה והלמידה. קביעת המטרה היא מעין גשר בין תכנית הלימודים ללמידה. מטרת-העל מנוטחת כשללה מהותית המעוררת פרובוקציה ואי נחת אצל התלמיד, וכך הוא מונע למצוא את המענה המתאים דרך העיסוק בלמידה.

לחץ לקובץ
למידה שיתופית

עזרה בתכנון ובארגון הלמידה

כדי לקדם את מימוש המוטיבציה צריך טכניקות התארגנות. הרצון אינו מספיק בשבייל הנגיעה לתוצאה. צריך שתהיינה דרכים לתרגם את אנרגיית המוטיבציה לתוצאות ממשיות:

תהליכי ההתארגנות כולל בניית תוכנית פעולה - הגדרת יעדים חיצוניים, זיהוי משאבים שישיעו להשגת היעדים, הגדרת לוח זמנים וחשיבה מוקדמת על התמודדות עם קשיים潜可能的 בעלות.

לחץ לקובץ
קביעת מטרות על

12

רלוונטיות:

לפיידה טביעה מתרחשת כאשר היא קשורה לצורכי חיוני ומשמעותי לחיה היום יום של הלומד. לעיתים קרובות הנושאים הנ侃בים בתכניות הלימוד הם פועל יוצא של החלטות מבוגרים ביל' לשים לב לתהומי העניין והרלוונטיות של הנלמד לחיה התלמידים. כאשר המורה מחבר את הנלמד לידי קים ורלוונטי של התלמיד, רמת העניין שלו עולה, ובעקבותיה המוטיבציה ללמידה.

לחץ לקובץ
רלוונטיות

משימות פשוטות

לשם לימודiesel של אסטרטגיית והדגשת השיפור על המורים להתחיל בפירוק של משימות מורכבות וארוכות טווח למשימות פשוטות יותר, קצירות טווח, שנitinן לקבל עליהם משוב בזמן קצר. משוב של הצלחה במשימה פשוטה יחסית שהושגה על ידי השקעת מאמץ ושימוש באסטרטגיה המתאימה, יקדם את תפיסת היכולת של התלמידים ואת המוטיבציה לנסوت את המשימה הבאה בתורה. המשוב צריך להתמקד במאםץ ובשימוש באסטרטגיות של התלמיד, ולא ביכולת או ברמת האינטליגנציה שלו (Dweck, 2006).

מתודיקה יעילה ויצירתית בהוראה

גם בהיעדר עניין פנימי אפשר להגבר את המוטיבציה באמצעות גיון וחידשות של החומר וארגון שונה של העבודה. למשל קבוצות שיתופיות או שילוב אפשרויות בחירה מגברים את ההנעה. ארגון נכון של החומר, שילוב אמצעי המכחה ומולטימדיה יכולים לעזור גם הם לחוויות הצלחה של התלמידים, ומכך להגברת המוטיבציה שלהם.

13

למידה מטעוּיות:

כאשר ההחלטה היא מקום בטוח עבור התלמיד, הוא יודע שגמ אם הוא יטעה ה"שמיים" לא יפלו עליו. הכלת הטעות ולמידה ממנה היא תשתיית להתנסות בלמידה. כאשר התלמיד חשש מעשיית טעות שמא הכרה יבטל אותו, יעריך אותו פחות, ואף יעליב אותו, הוא איננו יכול להתגיים ללמידה. ככל הילד מתבגר, כך הוא יוכל ללמוד מהטעויות בהתאם לשלי ההתפתחות של המוח.

לחץ לקובץ
למידה מטעוּיות

מתן אוטונומיה ואפשרות בחירה לתלמיד

דרך נוספת להעלאה של המוטיבציה של התלמיד היא לתת לו מידה רבה יותר של אוטונומיה. כאשר התלמידים מקבלים אחריות ושליטה רבה יותר בתהליכי הלמידה, מידת העניין והיכולת להתמודד ולהעמיק בנושא נלמד תלך ותתרחב. מורים יכולים לגלות אוטונומיה במתן אפשרויות לתלמידים לבחור את הטקסטים מהם ילמדו את החומר, בפיקוד בתת נושא, בבחירה של חברים עם יעדכו וכו'. ככל ששיעור האוטונומיה והאתגר של התלמידים יגדלו תוך התייחסות לשונות שביניהם, המוטיבציה תעלה.

14

שיעור בית ומוטיבציה

שיעור הבית הם צורה קלאסית לוויסות עצמי של התלמיד בילדותו. התלמיד מחליט אם, מתי ו איך להתמודד עם משימות שיעורי הבית שניתנו לו בכיתה. כמו כן, גורם ההتمדה הוא שימושי ביצוע מטלות בבית. על מנת לתת מענה לשונות זו על המורה לתת משימות שונות לתלמידים שונים בהתחשב בשולשו פרמטרים: כמות השיעורים, רמת הקושי של השיעורים סגנון הלמידה של התלמיד

לחץ לקובץ
שיעור בית ומוטיבציה

חיזוק הצלחות

מחקרים מתחום הפסיכולוגיה החיבורית מראים כי רמת הפרודוקטיביות והמוטיבציה גדלה כאשר כמות החווית החיבורית גדולה פי שלושה לפחות מהשליליות. תלמידים שמתקשים בלמידה חווים הרבה כישלונות. כל כישלון נוסף מגביר את תחושת חוסר הביטחון ומקטין את רמת הציפיות של הסביבה מהילד. لكن תחושת המსוגלות האישית של התלמיד תלך ותקטן. מתן פרסים וחיזוקים הוא אמצעייעיל לטווח קצר. הילד לומד ממוטיבציה חיונית, ומפסיק כשההפרס כבר לא משפייע עליו. שימוש בעונשים והפחודה יעיל עוד פחות. הלמידה מתקשרת אצל הילד לחוויות שליליות של כאם ותסכול, והמוטיבציה האישית ללמידה פוחתת. لكن מומלץ להתמקד בהצלחות האישיות של התלמיד. לאפשר לו הצלחה דרך התאמת המשימות ליכולתו. אז להתמקד וללמוד את דפוס ההצלחה. כל הצלחה או הישג ביצועי יעלן את תחושת הביטחון העצמי ואת רמת הציפיות של הסביבה, זאת בתנאי שהתלמיד חש שההצלחה מיוחסת לו. שלא יחשוב שהצלחה ממזל, או כי מישחו נתן לו להצלחה מתוך רחמים. כדי שהילד יאמין שהצלחה היא שלו ובזכותו, כדאי לנתח כל הישג, קטן ככל שהיא, ולשאול: מה היה חלקך בהצלחה? מה עשית הפעם שהביא את ההצלחה? להעביר לידי את המסר שאנו יודעים שהצלחה היא בזכותו, ושהוויה לנו להבין אותו אף עשה זאת כדי שימשיך להצליח גם בפעמים הבאות. חיזוק תחושת האוטונומיה והמסוגלות של התלמיד משפייע לחויב על המוטיבציה.



דרכי הערכה ומוטיבציה

אם נשאל את עצמנו מה תפקido של בית הספר,ربים יגיבו באומרם שבית הספר הוא מקום שבו ליצר למידה אקדמית שתהווה בסיס להמשך רכישת השכלה גבוהה ומקצוע. תפיסה זו שמה דגש על ההישגים הלימודים בבית הספר ובכך מעכילה את מקומם של הציונים שהתלמיד קיבל בתחום הדעת השונים. ההוראה המסורתית דוגלת ב"כיסוי" תכנית לימודים שנקבעה מראש תוך כדי זמן קצוב, כshedidat הלמידה נעשית כמעט רק על ידי היבנות פורמלית. רבים מהמבוגרים מסתפקים בהתעניינותם בלבד. כשהילד מקבל את תוצאות הבחינה, מיד שואלים אותו המבוגרים: "כמה קיבלת?" ואם התוצאה אינה מספקת את ההוראה, ימשיך לחקור את הילד בኒמה ביקורתית: "האם למדת כמו שצריך?" בכך מכוונים את המוקד לציוון ולא לעניין ולהשקעה בתהליכי הלמידה.

הערכתה בכיתה היא תהליך שבו המורה אוסף, מארגן, ופרש מידע אודות מידת ההפנייה, ההבנה ויכולת היישום של התלמידים את הנלמד. הערכת זו אמורה לשמש את המורה ולכוון את ההוראה שלו מתוך הבנת מקומם של התלמידים השונים וצרכיהם.

ישנם שני סוגי הערכתה: הערכת מעצבת והערכתה מסכמת. הערכתה המעצבת היא הערכת מתמשכת שבה המורה מכoon, מדריך ומעודד את התקדמותו של התלמיד תוך כדי תהליכי הלמידה. על סמך המידע שהוא אוסף, המורה יודע מה עליו לעשות כדי שהتلמידים יתקדמו. גישה זו מעניקה לתלמיד ביטחון ומעבירה לו את המסר: "אני פה אTEX, אני רוצה שתצליח ועשה ככל אשר יוכלתי לעזור לך להתקדם ול ממש את יכולותיך". הערכתה המעצבת היא כל פרגמטי המדיה ומדובר תהליכי למידה, וכמוון מייצר את התנאים הנדרשים להכונה עצמית של התלמיד, להתמדה בלמידה ולתפישת עולם התפתחותית. להערכתה המסכמת "טונ" אחר ומטרצה שונה. בהערכתה המסכמת ניתן ציון כמוותי המציג את הידע של התלמיד. הציון הוא סיכון סופי ללמידה ובהתאם למיקומו על רצף ההצלחה מסב לתלמיד תחושת הישג או כישלון. הציון נתפס כסוףיא ואני ניתן לשינוי. רוברט סטייק, חוקר אמריקאי מאוניברסיטת אילינוי, השתמש במתaphore של השף שמכין את התבשיל ואומרו כי הערכתה המעצבת דומה לשף שטועם את התבשיל כדי לבדוק אם חסר בו תבלין כלשהו ומוסיף לתבשיל את מה שנדרש, לעומת זאת הערכתה המסכמת שדומה לאורח שאוכל את המرك שהוא התוצאה הסופית תהיה אשר תהיה. תחומי למידה רבים נמדדים בהערכתה מעצבת, כגון: כדורגל וכדורסל, שחיה, לימוד כלי נגינה, אמנויות. בתחוםים אלו התלמיד לומד עם המדריך שנותן לו חשוב תוך כדי הלמידה. התלמיד חוזר ומתאמן בהתאם להדריכתו של המאמן תוך כדי קבלת עידוד ותמייה, מחמות וחיזוקים. רוב הלמידה בחיים נעשית כך וניכר כי צורה זו מביאה עמה את עירור המוטיבציה במוח.

כמה מילים על חשיבות המילים הנכונות לתלמיד

כשאנחנו מציגים דוגמאות להיגדים נכונים לתלמידים, הם מייצרים חיבור
בין מורה לתלמיד ומעידים על אכפתות.

”

הזמןה ללמידה

”אני כל כך שמח שאתה בכיתה שלי, ואני ממש רוצה להכיר אותך טוב יותר. אני מודע לךך שאתה מביא אתך לכיתה הרבה מאוד התנסויות ושים לך הרבה מה לתרום לכיתה. אני אנסה לעשות כמיטב יכולתי כדי שהכיתה שלנו תהיה מקום בו תוכל ללמוד ולהתפתח...”

”

השקעה:

”מכיוון שאתה כל כך חשוב לי אני מתוכנן לעבוד קשה כדי לעזור לך להתפתח ולצמוח בדרך המהירה ביותר שאתה יכול. כדי שתצליח אתה חייב להתאמץ ולהשקייע בלמידה שלך. אני רוצה לבקש ממך שתעשה את המאמץ הכי טוב שלך וגם אני אעשה את המאמץ הכי טוב שלי וביחד נצליח להוביל אותך להצלחה!”

”

התמדה:

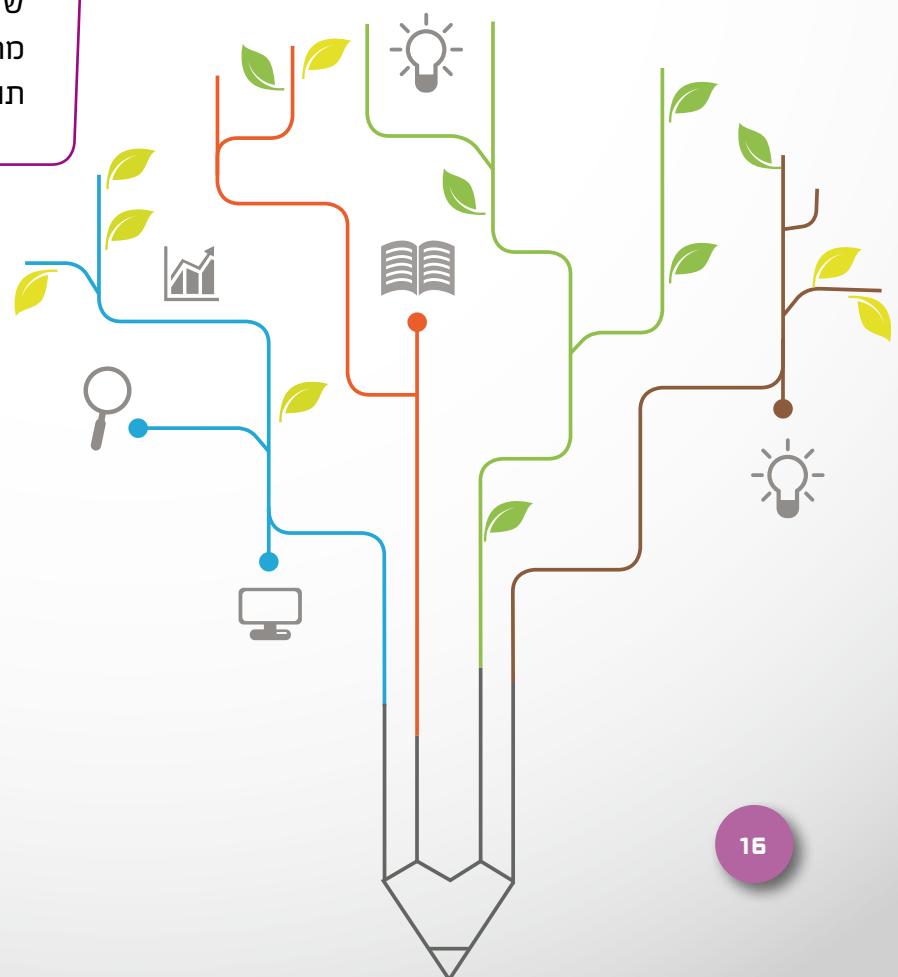
”אתה יודע, לא תמיד תצליח הגיעו לשובה הנכונה בניסיון הראשון שלך. אך גם אני. כשאתה מרגיש שקשה לך ואתה לא מצליח, אל תדאג אני אהיה אתך, ואני אחפש את הדרך שתעזר לך להצליח. לעולם לא אעזוט עלייר!”

שקייפות

"אני אקשבילך, אני אלמד מפרק, אני אצפה בר בזמן שאתה לומד בכיתה, אני אתמקד בהתקדמות שלך ואתיעץ אותך. אני אשתדל לחשב על מה שאתה מלמד ואבדוק אם הדרך זו מתאימה לך. זה מה שאני מצפה מעצמי כי אני רוצה להיות מורה משמעותי עבורך. גם אני מבקש ממך את אותו הדבר. אני מצפה ממך להיות לומד משמעותי!"

מתן הזדמנויות

"אתה עדין יلد צעיר ואני רוצה לחשוף אותך לכל מיינি חומריהם של למידה. אני רוצה ליצור עבורך הזדמנויות שבנה תחווה למדיה במצבים שונים, בתפקידים שונים ועם תוכנים שונים. זו תקופה מרגשת כי תגלה שיש המונן דרכיהם בהן תוכל להגיע להצלחה!"



סדנה - "חו"ס סיבתיות ומוטיבציה

הקדמה

הסדנה המוצעת מتبוססת על תאוריות ייחום סיבתיות. אנו ממליצות לקרוא את התקציר התיאורטי לפני שניגשים להעברת הסדנה.

תאוריות ייחום הסיבתיות מאכיניות שהסבירות שהאדם מייחס להתנהגויות של אחרים ושלו וביחוד להצלחותיו ולכשלונותיו משפיעות על ההנעה שלו. כל אחד מתנו מփש סיבה להצלחותיו וביחוד לכישלונותיו. תיאוריית הייחום מבדילות בין סיבות פנימיות לחיצניות. סיבה פנימית היא סיבה הקשורה לאישיות האדם או להתנהגותו, לדוגמה תלמיד ניכשל בבחינה במתמטיקה כי הוא אינו מוכשר במתמטיקה. סיבה חיצונית מקורה מחוץ לאדם, לדוגמה: תלמיד ניכשל ב מבחון כי המבחן היה קשה, או המורה החמיר בדרישותיו אנו ממליצות לקרוא את הרקע התיאורטי ולהשתמש בו במהלך הסדנה. (לקוח מתוך, הגישה הקוגנטיבית בהנעה - שיעור מס' 12)

וינר - גישת הייחום הסיבתי להתנהגות הישגית (Weiner, 1971;74)

סוג הייחום (פנימי/חיצוני) שאדם מייחס לעצמו, משפיע על התיחסותו הרגשית לתוצאה (הצלחה או כישלון), על הביטחון ועל הערכה העצמית שלו => ומכאן משפיע על התנהגות עתידית שלו.

הסיבות העיקריות להן אנשים מייחסים הצלחה או כישלון:

יכולת (אני מסוגל / לא מסוגל לבצע)

קושי המטלה (מטלה ספציפית קלה / קשה)

מאץ (התאמצתי / לא התאמצתי)

מזל (יום טוב / יום רע)

שלושת מאפייני הייחום ע"פ וינר, (לקוח מתוך עבודה של: רויטל אלטברגר).

- סיבות פנימיות/ סיבות חיצוניות
- סיבות יציבות/ סיבות ארעיות
- סיבות נשלטות/ בלתי נשלטות

מידת יציבות / מיקוד סיבתיות	פנימית	חיצונית
יכולת	אופי המשימה	יציב
מאץ	מזל	לא יציב

• **מיקום שליטה פנימי/חיצוני (הידר/וינר)**

“יחוס סיבתיות חיצוני” -

- » הסיבה נמצאת מחוץ לאדם הפעול ואינה תלולה בו.
- » ההנחה: הגורמים החיצוניים הם האחראים לתוצאות.

“יחוס סיבתיות פנימי” -

- » הסיבה קשורה באדם עצמו
- » ההנחה: האדם הפעול הוא האחראי לתוצאות פועלתו
- » סיבה סיבה נשלטת/לא נשלטת (וינר))
אם הפרט יכול לשנות את הסיבה אם הוא רוצה סיבה יציבה/לא יציבה (וינר)

אם הסיבה קבועה לאורך זמן או שסביר שהיא תשנה

(סיכון הגישה לקוח מותך הרצתה של רוייל אלטברגר, שיעור 3)
טעויות ועיונות בייחוס (לקוח מותך, “יחוס סיבתיות, סכבות ותיאור”)

כאשר אנשים מייחסים סיבה לתופעות מתרחשות טבעיות “יחוס שני סוגים: קוגניטיביות ומוטיבציוניות”.

טעויות “יחוס קוגניטיביות” נגרמות ממוגבלות בתפיסת הגירויים ומסכימות (ערכים ועמדות):



**ערכים ועמדות משפיעים על
הנטיה לייחס סיבות “יחוס”:**

לדוגמא, שמרנים נוטים לייחס סיבות פנימיות להתנהגות הזרלת, בעודם שלייבורלים נוטים לייחס לה סיבות חיצונית.

טעות “יחוס בסיסית”:

פנימיות

להתנהגות אחרים ולהמעיט בחשיבותן של סיבות חיצונית, ממשום שהם בד”כ אין ידועות לנו.

טעויות ייחוס מוטיבציוניות הנובעות מצרכים פסיקולוגיים של הפרט:



שמירת האגו

נטיתו של הפרט ליחס לעצמו את הצלחותיו ומайдך ליחס את כישלונו של אחרים או לגורמים אחרים. נטיה זו שומרת על האגו, שכן גורמים חיצוניים אינם ניתנים לשיפוטו של הפרט.

אשלית השליטה

הנטיה ליחס לעצמנו את הסיבות לתופעות והיא נובעת מהנדמתנו ביכולת השליטה שלנו. **חוסר אונים נרכש** מTARGET מצב הפוך, שבו האדם מאבד את תחושת השליטה בגורלו (גופה **לייחס חיצוני ולא פנימי**).

מהלך הסדנה

1. מ司马ה:

את המשימה יש לתת למשתתפים מלא מספר ימים לפני הסדנה, על מנת שנוכן לרכיב ולמפות את הנתונים.

א. בחר/י כתה או קבוצת ילדים שבבודתך אותה, את/ה מרגיש/ה **תסכול וחוסר הצלחה**. צי/י את הביטויים ההתנהגותיים והሚולאים. לדוגמה "מרבים לאחר..." אינם מבאים ציוד" וכ"ז כתוב/י מהן לדעתך הסיבות לכך.

הסיבה	תיאור חוסר הצלחה

ב. בחר/י כתה או קבוצת ילדים שבעבדתך איתה, את/ה מרגיש/ה **סיפוק**, **חווה הצלחה**. ציין/י את הביטויים ההתנהגוטיים ו/או המילוליים . כתוב/י מהן לדעתך הסיבות לכך.

הסיבה	תיאור הצלחה

2. רכזו את הנתונים שעלו על גבי הטבלאות. את המיפויים נחלק במהלך הסדנה ונעבור על הנתונים שהתקבלו.

3. לאחר סיומו, נציג בפני הוצאות המודרך את גישת הייחוס של וינר ושלושת מאפייני הייחוס כפי שמופיעים רקע התיאורטי לסדנה.

4. כעת נבקש מכל משתתף לסמן במרקם ייחוסים חיצוניים בצבע ורוד ויחסים פנימיים בצבע צהוב בכל אחת מהטבלאות שmai לאו.

5. סיכום ביינימ:

נוסף במלואה את הייחסים הפנימיים והחיצוניים שעלו מתוך הטבלאות ונרכז אולם עפ"י סוג הייחוס על גבי הלוח.

נשוף- פעמים רבות נמצא לנו עושים ייחסים חיצוניים ולא נשלטים לכישלונות (למשל טוענים שהיכולת של התלמידים נמוכה, אין שיתוף פעולה של ההורים, תנאים פיזיים לא מתאימים) אך נתונים ייחסים פנימיים ונשלטים להצלחה (אנו משקיעים מאמץ בתכנון השיעור, מגוננים בדרכי ההוראה, שומרים על קשר טוב עם הילדים, מלמדים בצורה מעניינת...). איסוף הנתונים יסייע לנו לשקוף את "התופעה".



סיכום:

מחקרדים שונים עולה כי לאנשים בעלי "מיקוד שליטה פנימי",(Clomar, 1995) אמורים המאמינים שתוצאות מעשיהם תלוויות בהם, יש מוטיבציה גבוהה יותר לעשייה. לעומת זאת אנשים בעלי "מיקוד שליטה חיצוני",(Clomar, 1995) אמורים המאמינים שתוצאות מעשיהם אינן תלויות בהם, הינם בעלי מוטיבציה נמוכה והם יתאמכו ויפעלו פחות מכיוון שלא יתרפסו את עצמם כבעלי יכולת להשפיע על תוצאות מעשיהם והצלחותיהם.

במחקריהם נמצא קשר בין "מייקוד שליטה" להישגים לימודיים: האמונה שקיימים גורמים חיוניים המשפיעים על הלומד, כגון בעיות משפחתיות, אישיות המורה וקושי המשימה מפחיתה את המאמץ שתלמידים משקיעים בלימודים וزادת מושם שמאמץ לא נטאף כמרכיב משמעותי הקובע הצלחה.

נמצא גם קשר בין "מיוקד שליטה" לרמת שאייפה, כלומר, מי שמרגש שביכולתו לשלוט בסביבה, מאמין גם שሚית הצלחתו במשימות תלואה בו עצמו, וכך הוא קובל רמת שאייפה בהתאם לכישוריו לעמוד במשימה.

בנוסף ישנו קשר בין "מייקוד שליטה" וחרדה. חרדה מתעוררת כאשר לאדם יש תחושה של חוסר שליטה ואי יכולות על המתרחש בסביבתו. מכאן ניתן להסיק שבעל "מייקוד שליטה חיוני" יחושו חוויות חרדה יותר מבעל "מייקוד שליטה פנימי".

לאור כל זאת, שינוי המגמה במערכת החינוך יתחיל בשינוי התפיסה והתודעה של המורים. על המורים להאמין שיכולותיו וכישוריו של התלמיד אינם תוצאה של גורמים כאלו ואחרים, כגון תכונות מולדות או השפעות סביבתיות, אלא הם תוצאה של בחירות ווחולטות, חלוקן לא מודעות, של התלמיד עצמו. علينا לפרש את מציאות חיו של הילד על פי המטרות אליו הוא שואף ולא על פי נסיבות חייו.

ברגע שאנו כמורה נאמין ביכולותיו האמיתיות של התלמיד, מתחת למעטה חוסר יכולת המופגן על ידו, נאפשר לו למשוך את הפוטנציאל הטמון בו. נתינת אמון ביכולותיו של הילד ומתחור כך מטען אחריות במכונן תחומיים יאפשרו לצד למשוך את יכולותיו ולהתגבר על קשייו והם יהיו הכלים המשוערים לפיתוח מיקוד השליתה הפנימית של התלמיד. כלים אלו יאפשרו שיפור ופיתוח המוטיבציה להצלחה, עליה ברמת שאיפות הלימודיות והחברתיות וחיזוק תחושת השליתה העצמית" (מתוך עבודה של נומה אלפסי, גישת ספר).

איך מדריכים את זה?

את נושא המוטיבציה אפשר להדריך במגוון דרכים. נציג דרך המכוננת לניטוח לוגי של נתונים מתוך מיצ"בם. הדרכה שיכולה להיות רלוונטית ברמה פרטנית, לצוות או לחדר מורים.

שאלות המיצ"ב בוחנות את נושא המוטיבציה ומגדירות העדר מוטיבציה, מוטיבציה אוטונומית ומוטיבציה כפיה.

הנהaucמת אובייגז'וֹת גַּגְאָזָה⁵ ?

- קיימים סוגים שונים של מוטיבציה, ואפשר לדרגם לפי תחומי האוטונומיה ועומק הלמידה. דירוג זה נמצא על רצף המתחילה מהמצב הביעתי ביותר - היעדר מוטיבציה - דרך מוטיבציות כפויות ועד למצב הרצוי ביותר: מוטיבציות אוטונומיות.
1. **היאז'ק אובייגז'וֹת:** התלמיד אימץ רזהה כלל להשיקு בלימודים. היעדר מוטיבציה עשוי לבוא מתחווה של חסור מסוגלות, המחווקת לעיתים על ידי הוראה שאינה רגישה לצורכי התלמיד.
 2. **אובייגז'וֹת כהווית:** מרכיבות שני סוג מוטיבציה -
א. מוטיבציה חיצונית: התלמיד משקיע בלימודים, אבל הסיבה היא חשש מעונש או רצון לתגמול חומר. משום כך, כאשר אין פיקוח או כשיין תגמול חיצוני, הואפסיק להשיקע. במקרה זה הלמידה בדרך כלל שתחית ותתמקדת רק בימה שדרש.
 - ב. מוטיבציה מוחדרת: התלמיד משקיע כדי להימנע מבשה או מתחווה אשמה, כלומר כדי שהוא עצמו או אחרים לא יחשבו שהוא חסר ערך. הרכבה במצב זה פנימית ולא חיצונית, והלימוד אינו מלאה בתCHASEה של המאה או הבנת ערך העניין, אלא בלחץ וכעס. ההתמקדות היא רק ב"חומר ל מבחן".
 3. **אובייגז'וֹת אובייגז'ואית:** מרכיבות שני סוג מוטיבציה -
ג. מוטיבציה הזרדוחית (הבנייה החשיבות): התלמיד משקיע כי הוא מבין את הערך של הנושא הנלמד וצדקה אותו, ועל כן חש תCHASEה של בחירה ורצון אמיתי ללמידה.
 - ד. מוטיבציה פנימית: התלמיד משקיע כי הלמידה מעניינת ומהנה אותו, ולכן יש לו תCHASEה חזקה של בחירה וביטוי עצמי. התלמיד ממשיר ללמידה ולהעמק גם ללא מבחנים.
- מוטיבציות אוטונומיות הן המוטיבציות הרצויות ביותר ללמידה. מורים יכולים לחזק את המוטיבציות האוטונומיות אצל התלמיד על ידי תמיכה בעורק שלו לתCHASEת מסוגלות ושיכוכת, וכן על ידי מתן בחירה של ממש וחיזוק הרלוונטיות של הלמידה למטרות התלמיד ולתחומי העניין שלו. היעדר תמיכה מצד המורה בזרים אלו עלול לחזק את המוטיבציות הכספיות ואף לגרום לירידה מוחלטת של המוטיבציה.

מצ"ב לוחות משנה בתי ספר שונים:

בית ספר ראשון

לוח 42: דיווח התלמידים על מוטיבציה אוטונומית ללמידה: נתוני המדד המסכם ושיעור המרכיבים אותו (באחוזים) עם הנאמר בהיגדים המרכיבים אותו

שכבות ה-ה'-ו' סך הכל	שכבות בית ספרך	המדד/היגד		
		בבית ספרך	ו'	ה'
74%	70%	77%		מדד מסכם: מוטיבציה אוטונומית ללמידה בקרוב התלמידים
58%	48%	65%		א. "כשאני מכין את העבודות ואת השיעורים, זה מפני שהוא מעניין ומסקרן אותי".
65%	56%	72%		ב. "כשאני לומד ברצינות, זה מפני שהוא מעניין אותי".
60%	59%	60%		ג. "כשאני משקיע בלמידה, זה מפני שאינו נהנה מזה".
94%	93%	95%		ד. "כשאני משקיע בלמידה, זה מפני שהלימודים חשובים לי".
81%	81%	80%		ה. "כשאני מכין את העבודות ואת השיעורים, זה מפני שהוא עוזר לי לדעת דברים חשובים".
84%	81%	86%		ו. "כשאני לומד ברצינות, זה מפני שהוא עוזר לי בעית".

לוח 43: דיווח התלמידים על מוטיבציה כפיה ללמידה: נתוני המדד המסכם ושיעור המרכיבים אותו (באחוזים) עם הנאמר בהיגדים המרכיבים אותו

שכבות ה-ה'-ו' סך הכל	שכבות בית ספרך	המדד/היגד		
		בבית ספרך	ו'	ה'
16%	23%	10%		מדד מסכם: מוטיבציה כפיה ללמידה בקרוב התלמידים
33%	47%	23%		א. "כשאני מכין את העבודות ואת השיעורים, זה כדי שלא ארגיש רע עם עצמי".
16%	26%	9%		ב. "כשאני לומד ברצינות, זה מפני שאינו מרגש אשם כשאני לא עושה את כל מה שהוא יכול".
13%	20%	7%		ג. "כשאני משקיע בלמידה, זה כדי שלא אຕביש בעצמי".
6%	10%	3%		ד. "כשאני משקיע בלמידה, זה מפני שאינו לא רוצה שיעשו לי בעית".
14%	19%	10%		ה. "כשאני לומד ברצינות, זה מפני שאינו לא רוצה שיענגן אותן".
12%	17%	9%		ו. "כשאני מכין את העבודות ואת השיעורים, זה מפני שאינו לא רוצה שכעסן עליו".

בית ספר שני

לוח 18: דיווח התלמידים על מוטיבציה אוטונומית ללמידה: נטוני המדד המסכם ושיעור המרכיבים (באחוזים) עם הנאמר בהיגדים המרכיבים אותו

כלל השכבות (ה'-ו')	שכבות בית ספר	המדד/ההיגד		
		ה'	ו'	בבית סדר
	82%	77%	88%	מדד מסכם: מוטיבציה אוטונומית ללמידה בקרבת התלמידים
	66%	60%	73%	א. "כשאני מכין את העבודות ואת השיעורים, זה מפני שהדבר מעניין ומסקרן אותי".
	77%	72%	83%	ב. "כשאני לומד ברצינות, זה מפני שהנושא מעניין אותי".
	72%	61%	83%	ג. "כשאני משקיע בלימודים, זה מפני שאני נהנה מהה".
	93%	87%	98%	ד. "כשאני מכין את העבודות ואת השיעורים, זה מפני שהדבר לי".
	93%	89%	96%	ה. "כשאני מכין את העבודות ואת השיעורים, זה מפני שהדבר עוזר לי לידעת דברים חשובים".
	94%	91%	96%	ו. "כשאני לומד ברצינות, זה מפני שהדבר יעוזר לי בעtid".

לוח 19: דיווח התלמידים על מוטיבציה כפיה ללמידה: נטוני המדד המסכם ושיעור המרכיבים (באחוזים) עם הנאמר בהיגדים המרכיבים אותו

כלל השכבות (ה'-ו')	שכבות בית ספר	המדד/ההיגד		
		ה'	ו'	בבית סדר
	37%	36%	37%	מדד מסכם: מוטיבציה כפיה ללמידה ממד התלמידים
	48%	43%	54%	א. "כשאני מכין את העבודות ואת השיעורים, זה כדי שלא ארגיש רע עם עצמי".
	41%	30%	52%	ב. "כשאני לומד ברצינות, זה מפני שאני מרגיש אשם כשאני לא עושה את כל מה שאני יכול".
	41%	37%	46%	ג. "כשאני משקיע בלימודים, זה כדי שלא אותביש בעצמי".
	28%	37%	19%	ד. "כשאני משקיע בלימודים, זה מפני שאני לא רצחה שיעשו לי בעיות".
	31%	36%	25%	ה. "כשאני לומד ברצינות, זה מפני שאני לא רצחה שיונישו אותי".
	31%	34%	27%	ו. "כשאני מכין את העבודות ואת השיעורים, זה מפני שאני לא רצחה שייכנסו עלי".

התבוננו על הנתונים השונים מຕוך המיצ"בים של שני בתים בספר

ניתן להציג שאלות אלו בשיח בצוות בית הספר. הוסיףו שאלות כראות עיניכם.

- אלו אמירות של מורים בכיתה מעודדות מוטיבציה אוטונומית ואלו מוטיבציה כפויה?
- אלו פעולות של מורים בכיתה מעודדות מוטיבציה אוטונומית ואלו מוטיבציה כפויה?
- מהי העמדות של המורה ביחס ללימודים בכלל, לתהום הדעת שהוא מלמד? איך הן משפיעות על המוטיבציה שלו ללמידה החומר אותו הוא מלמד
- מה ניתן ללמוד בהבדל שבין בתים בספר בעניין המוטיבציה?
- איך נתוני המוטיבציה משפיעים ומוספעים לדעתכם מהאקלים הכתתי? הבית ספרי?
- חשבו על אנשי הוצאות שלכם ומשפטים שגוררים שלהם מה הם מעודדים?
- על איזו סוג מוטיבציה ישנו תגמול בבית הספר (חיובי או שלילי).
- צפו במספר שיעורים בכיתה, אפשר של מספר מורים שונים ורשמו את המשפטים המעודדים סוגי שונים של המוטיבציה, הביאו את התוצאות לשיח בצוות.
- מהי מידת החשיבות של העלאת המוטיבציה של תלמידיך?
- כיצד אתה מעודד את תחושת המוטיבציה בתלמידיך?

הישן יתחדש והחדש יתקדש...

הרצאתו של sean Stephenson

זו הרצאה של אדם שנולד מוגבל עם לידתו נאמר להוריו שלא יהיה גם אם יהיה לא ניתן להישגים. סין מספר את סיפור חייו ומדגיש את חשיבות תחושת המסוגלות העצמית והאמונה כדי להצליח.

הקליקו

סיפור הצפרדע

להקת צפראדים מטיילת ייחדי עד ששתי צפראדים נופלות לתוך בור. חבורת הצפראדים שנותרה מחוץ הבור מתגדרת סביב הבור. הצפראדים מחלישות את דעתן של הצפראדים. למורת זאת, צפראדע אחת מצליחה ליצאת... בזכות המוטיבציה שלה... שנשמרת בגל היותה חירשת

הקליקו

לשחק על המים

בסרטון זה מוצג סיפורם של קבוצת נערים הגרים בכפר קטן באיז בודד, המכוברים מאד למשחק הcadorell, אלא שאין להם מגרש בו יכולים לשחק, ולכן רק צופים במשחקים. עד שהם מחליטים לפתור את הבעיה כשהמוטיבציה שלהם לכך מביאה אותם לימוש הרעיון.

הקליקו

דמיון ואמונה, אימון יצירתי

סרט זה מציג את כוחו של הדמיון כאמצעי להתגבר על מכשוליהם. מסופר על אדם שנפגע בתאונת מטוס ומשתמש בדמיונו שלו כדי לשמר על כוח הרצון שלו להמשיך לחיות.

הקליקו

הישן יתחדש והחדש יתקדש...

מדרגות נעות

גבר ואישה עולים במדרגות הנעות במרכז קניות עד שהמדרגות נתקעו. כיוון שהם מאמינים שرك הטכני יכול לפתור את הבעיה, הם בוחרים להמתין לו שיבוא לתקן את המדרגות. הם אינם מזהים את יכולתם לעלות במדרגות

הקליק!

מלכה סימן טוב מדריכה ארצית
אמירה בטט מדריכה ארצית
מוריה טלמור מדריכה ארצית
מייל פרנקל מחוז תל אביב
עדית הוכנברג מחוז מנח"י - ירושלים
יעל גודל מחוז דרום
נרייס שור מחוז חיפה
עליזה שפירו מחוז צפון
טובה נדלר מחוז חרד

עיצוב גרפי גלית סרג' טו דו דיזיין
הוצאה לאור גף הפרסומים, משרד החינוך
ה'תשע"א 2016

מקורות ביבליוגרפים

אורוון ניר, (2013). מוטיבציה ללמידה וסביבה הלימוד החוץ-כיתתי, קריית בנים, ביטאון למורי מדע וטכנולוגיה בחטיבת הבנים

בן מנשה עודד, (2004). מדריך לבניית שיעור המגיס אנרגיה ללמידה. הוצאה עצמאית

לאבוי, ר' (2008). פריצת דרך במוטיבציה. חיפה, הוצאה עצמאית.

עדני יעל, נורי אהוד, קרני אבוי, ורטמן מעין (2012).
<http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=5506>

קפלן אבוי (2013). עקרונות לטיפוח מוטיבציה ללמידה ולהישגים בחטיבת הבנים קריית בנים, ביטאון למורי מדע וטכנולוגיה בחטיבת הבנים

Arguedas, M., Daradoumis, T., & Xhafa, F. (2016). Analyzing How Emotion Awareness Influences Students' Motivation, Engagement, Self-Regulation and Learning Outcome. Educational Technology & Society, 19 (2), 87-103

Angela Falter Thomas R (2015) Increasing Student Motivation and Engagement in Sixth Grade Reading Assignments THE CALIFORNIA READER , VOL. 48, NO. 4

Yaron GHILAY , Ruth GHILAY(2015) ISMS: A New Model for Improving Student Motivation and Self-esteem in Primary Education, International Electronic Journal of Elementary Education, 7 (3), .383-398

Jessie De Naeghel, Hilde Van Keer (2013) The relation of student and class-level characteristics to

primary school students' autonomous reading motivation: a multi-level approach Journal of Research in Reading, ISSN 0141-0423 Volume 36, Issue 4, pp 351-370

Jennifer Henderlong Corpus, Stephanie V. Wormington (2014) Profiles of Intrinsic and Extrinsic Motivations in Elementary School: A Longitudinal Analysis, THE JOURNAL OF EXPERIMENTAL EDUCATION

Süleyman Can (2015) Investigation of the Motivation Level of Teachers Working at State Schools in Relation to Some Variables International Journal of Progressive Education, Volume 11 Number 3

Kaufeld M. & Gregory G. The Motivated Brain/Improving Student Attention, Engagement and Perseverance. 2015. ASCD Publishers. Alexandria, Virginia, USA

Tomlinson Carol Anne. How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms. 2001. 2nd edition. ASCD Publishers. Alexandria, Virginia, USA

Tomlinson Carol Anne. Imbeau Marcia A. Leading and Managing a Differentiated Classroom. 2010. ASCD Publishers. Alexandria, Virginia, USA

Marzano Robert J. Classroom Management that Works. Research Based Strategies for Every Teacher. 2003. ASCD Publishers. Alexandria, Virginia, USA

Tomlinson Carol Anne and McTighe Jay. Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design. 2006. ASCD Publishers. Alexandria, Virginia, USA

Vatterott.C. Rethinking Homework. Best Practices That Support Diverse Needs. 2009. ASCD Publishers

Christopher Pugliese and Eran Magen. A Relational Bank Account That Pays Dividends. ASCD Express, Vol. 11, No. 11. Copyright 2016 by ASCD

Ayla Cetin-Dindar (2016) Student Motivation in Constructivist Learning Environment, Eurasia

הנושא הבא לעלון: ניהול כיתה

