

## מצב סוציו-אקונומי, תמיכה חברתית והכוונה עצמית ללמידה בקרב לומדים ערבים בישראל

נביל סעדה

### תקציר:

המטרה הכללית של המחקר היא לבחון את הקשרים בין המצב הסוציו-אקונומי ותמיכה חברתית לבין הכוונה עצמית ללמידה (Self Regulated Learning) והתפקוד החינוכי בקרב מתבגרים ערבים לומדים בישראל. המושג הכוונה עצמית זוכה לתשומת לב רבה הן בספרות התיאורטית והן בספרות המחקר. עניינה של הכוונה עצמית ללמידה הוא ביכולת ליזום למידה ולהפעיל תהליכי חשיבה באופן מודע. לומר האופן בו מקבלים לומדים על עצמם את האחריות על למידתם בכל שלביה: בחירת פעילות למידה, תכנון, ביצוע והערכה (Pintrich & De Groot, 1990).

הרציונאל המנחה את מטרות העבודה, את שאלותיה ואת השערותיה מתבסס על מחקרים הדנים בסביבה החברתית-תרבותית של מתבגרים והקשר למוטיבציה ללימודים. הרקע למחקר היה ניסיון לבדוק האם בקבוצות מיעוט אתניות שונות מתפתחים דפוסים ייחודיים של התנהגות לימודית בקרב מתבגרים?

הנחת יסוד של המחקר גורסת כי הפונקציה החברתית-אמוציונאלית מהווה מדד חשוב בחיי מתבגרים לומדים בהיותה מסבירה את ציפיותיהם לתמיכה אשר מתפקדה להניע בקרבם משאבים קוגניטיביים ואמוציונאליים, תוך מתן מענה על צורך בהערכה ויצירת קשרים משדרים אכפתיות, בטחון ואמון (Dubow, Tisak, Causey, Hryshko, & Reid, 1991; Thoits, 1985). תמיכה מעין זו, מהווה גורם הסתגלותי תורם להתפתחות ומזין תפוקות חינוכיות ולימודיות (Herman Dornbusch, Herron, & Herting, 1997).

הממצאים הבהירו את הקשר בין היבטי תמיכה חברתית-אמוציונאלית לבין הכוונה עצמית ללמידה. לומר, מתבגרים לומדים מתוך הכוונה עצמית ללמידה תופסים את עצמם כנהנים מתמיכה חברתית.

**תמיכה חברתית:** כוללת שני מרכיבים: מקורות ופונקציות (Sarason, Shearin, & Pierce, 1987). חוקרים מתארים אותה באופנים שונים. יש שמדגישים את מבנה היחסים החברתיים כפי שהוא מתבטא ב-ירשתות חברתיות (Cochran, 1993) ויש שמדגישים את המסרים של עזרה וסיוע כפי שהם מוצגים על ידי מקורות תמיכה ונקלטים על ידי מקבלי התמיכה. מסרים אלה, מאורגנים ומחולקים לקטגוריות על פי פונקציות התמיכה שהם ממלאים (Wills, 1985).

פונקציות התמיכה העיקריות הן: (א) תמיכה אינסטרומנטאלית המספקת סיוע מוחשי, הכולל סיוע כלכלי, סיפוק ומענה במשאבים ושירותי רווחה אשר יעזרו בהתמודדות המתבגר. (ב) תמיכה חברתית המספקת צורך בחברה, בהשתייכות ואפשרות לשיתוף בבעיות ודאגות יומיומיות, ומתבטאת באמצעות מגעים חברתיים. (ג) תמיכה אינפורמטיבית אשר מתפקדה לספק כלים קוגניטיביים להערכת מצבים בעייתיים, ייעוץ, הדרכה והכוונה, הבהרת מצבים וגורמי לחץ ואלטרנטיבות לפתרונות. (ד) תמיכה מוטיבציונית המספקת חיזוק ועידוד והעלאת דימוי עצמי והשרית בטחון עצמי של המתבגר בנושא ספציפי כמו הישגים בלימודים. (ה) תמיכה אמוציונאלית: פונקציה זו עונה על צורך בהערכה, אהבה, קבלה וקשרים המשדרים אכפתיות, בטחון ואמון.

פונקציות התמיכה החשובה ביותר היא חברתית-אמוציונאלית (Thoits, 1985). חשיבות שנסקפת כאשר משתתף בפעילות כלשהי תופס את התמיכה (א) מחזקת ומסיעת בהתמודדות (Heller, Swindle & Dusenbury, 1986), (ב) מציעה אווירה מקבלת ומשמשת בלם נגד מתחים ותחושת חרדה (Dubow et al., 1991), (ג) מקדמת הסתגלות ויחסים, והיא אינדיקאטור לתחושת שייכות מתקשר להערכה עצמית חיובית (Papini & Roggman, 1992), ו-(ד) גורמת לתחושת מיקוד פנימי (locus of control) ולמעורבות חברתית פעילה (Chubb & Fertman, 1992).

לסכם, דחייה או קבלה חברתית משפיעה על רווחה נפשית. אנשים חסרי קשרים חברתיים סובלים מדיסוננסים פסיכולוגיים (Cacioppo, Hawkley, & Bernston, 2003). ממצאי השוואה בין אנשים בעלי הרגשת קבלה חברתית (משוב חברתי חיובי) לבין אנשים בעלי הרגשת בדידות חברתית (משוב חברתי שלילי) מראים שהאחרונים (כתוצאה של העדר חיזוקים וחסך בתמיכה אמוציונאלית) סובלים ממצוקה אמוציונאלית (Emotional Distress), פחות חברתיים, מופנמים ומתנהגים ביותר אגרסיביות (Buckley, Winkel, & Leary, 2004). יש המוסיפים (Campbell, Baumeister, Dhavale, & Tice, 2003) כי התגובה המיידית של דחייה חברתית מהווה תנאי להבניה קוגניטיבית כרוכה בהקהיית רגשות.

כאן המקום לציין כי, תמיכה חברתית-אמוציונאלית היא מבנה וסדר חברתי-תרבותי מסווג על ידי אנשים בסביבה החברתית (Church & Looner, 1998; Berg-Cross & Chinen, 1995). כך למשל, המתבגר הערבי מעצב את עצמו כדי שיתאים לסביבה החברתית-תרבותית שלו (Budman, Lipson & Meleis, 1992). הפרט בתרבות הערבית אינו רואה את עצמו בראש ובראשונה כאינדיבידואל אלא כחבר בקבוצה. אישיותו היא במידה רבה אישיות קולקטיבית (collective personality) כהגדרתה:

"אישיות נזילה, שייכת, מחויבת ותלויה באחרים" (Markus & Kitayama, 1998) והינה 'תוצר' של חברה מושפעת מהמערכת הסוציו-פוליטית-תרבותית (Sociopolitical-Cultural System) (Triandis, 1995). החברה הערבית בישראל (ובכלל כל חברה קולקטיבית) מחברתת, מטפחת ומחנכת אישיות קולקטיבית ממושמת (Dweiry, 2001; 1998; 1997). התרבות (של חברה) היא שמגדירה מהי פגיעה משפילה (ודיכוי כתוצאה), מהו איום (וחרדה כתוצאה), מה זה חיזוק ואהדה (וגאווה כתוצאה) ומה זה לא להגשים (אכזבה ובושה כתוצאה) (Brown, Dutton, & Cook, 2001; DuBois et al., 1998).

ביישום למחקר הנוכחי שבו המשתתף הוא המתבגר הלומד והפעילות היא הכוונה עצמית ללמידה, ניתן לצפות שמתבגרים לומדים יתמודדו טוב יותר עם דרישות לימודיות כאשר הם נתמכים חברתית-אמוציונאלית. סיפוק תמיכה חברתית-אמוציונאלית למתבגרים לומדים עשוי להיות בעל השפעה על ההיבט הסוציו-אמוציונאלי (Dubow, Tisak, Causey, Hryshko, & Reid, 1991). הישגיהם האקדמיים של מתבגרים לומדים קשורים באופן משמעותי לרמות המתחים הרגשיים. הסבר ראוי לכך, היא העובדה שעל המתבגרים הלומדים מוטלת משימת ביסוס עצמאות רגשית ופסיכולוגית בד בבד עם מטלות לימודיות (Eccles & Harold, 1993).

תלמידים אשר תופסים את עצמם כלא נהנים מתמיכה חברתית מבטאים עמדות שליליות כלפי הסביבה הלימודית ונתפסים כבעלי דימוי עצמי אקדמי נמוך ובעלי הישגים נמוכים (Conroy & Elliot, 2004). על כן, אצל מתבגרים לומדים יש להפנות תשומת לב, באופן מיוחד, לתהליכים פסיכולוגיים-חברתיים. דבר שמחייב מצד כל הגורמים נכונות להשקעה אמוציונאלית (Eccles & Midgley, 1989).

ובכן, הדיון בתמיכה חברתית-אמוציונאלית בהקשר של 'הכוונה עצמית ללמידה' מתקשר לשתי שאלות: (א) האופן בו תופסים מתבגרים לומדים את התמיכה החברתית-אמוציונאלית (גורמים קונטקסטואליים, משפחתיים ומערכתיים), ו-(ב) מהן התוצאות של תמיכה מעין זו?

**גורמים קונטקסטואליים:** הקשרים בין הסביבה החברתית של מתבגרים לומדים לבין המוטיבציה ללימודים נשמרים גם כאשר בודקים אותם בהקשר של מיעוט אתני (Gary-Little & Carels, 1997). יתרה מכך, בגיבוש זהותם של מתבגרים המשתייכים לקבוצות מיעוט אתני קיים ממד נוסף הנובע מהיותם חשופים לשתי תרבויות; האתנית והדומיננטית של הרוב (Phinney & Rosenthal, 1992). כל משוב חיובי ממבוגרים עבור מתבגרים המשתייכים לקבוצת מיעוט מהווה תרומה משמעותית לדימוי העצמי

(Dukes & Martinez, 1994).

הדיון בשאלת המוטיבציה האקדמית בהקשר של מיעוטים מתמקד באספקטים של מוטיבציה אקדמית וחברתית המשפיעים על הישגים לימודיים (Wentzel & Roeser, Eccles, & ) תלמידים בני מיעוטים מתאמים את יעדיהם החברתיים והאקדמיים עם המשפחה והחברה (Wigfield, 1998; Azaiza & Ben-Ari, 1997). (Sameroff, 1998).

לאור ממצאים עיקריים אלה על הקשר בין מוצא אתני לבין מוטיבציה ללימודים, מתעוררת השאלה, האם בקבוצה אתנית מסוימת מתפתחים דפוסים שונים של תמיכה בלימודים?

מחקרים מראים כי התשובה חיובית. ויש להתייחס לשני גורמים עיקריים: (א) הבדלים בין קבוצות אתניות. המחקרים מראים כי ניתן לזהות שוני זה בכמה ממדים: בהתייחסות להישגים לימודיים, ציפיות להישגים, אמונות בסיסיות בקשר לילדים, התנהגויות הורים וסביבה חברתית מיידית (Okagaki & French, 1998; Harter, 1998; Waters, & Whitesell, 1998). אולם, עצם השפעתם של משתנים כמו רקע משפחתי, מוצא אתני ומעמד סוציו-אקונומי בהקשרים סוציו-תרבותיים אינו מנת חלקה של קבוצה אתנית מסוימת, ואין ההשפעה מעוגנת בקונטקסט חברתי-תרבותי כלשהו (Zellman & Waterman, 1998; Kwan, Bond, & Singelis, 1997).

(ב) הבדלי סטאטוס חברתי-כלכלי ורמת השכלה. ההתייחסות המחקרית אודות המשתנים הדמוגרפים (Franco & Levitt, 1998; Bankston & Caldas, 1998) מצביעה על הנטיות הבאות: ראשית, הקשר בין מאפיינים דמוגרפים לבין הישגים חזק יותר מאשר הקשר בין מוצא אתני לבין הישגים. שנית, המעמד הסוציו-אקונומי הוא המשתנה הבולט ביותר (בתפיסתם של מתבגרים) בין המשתנים הפוטנציאליים (Kieth, 1998; Kieth, Quirk, Sperduto, Santillo & Killings, 1998). שלישית, לפי הממצאים (Hill & Craft, 2003) השפעת המעמד הסוציו-אקונומי בהקשרים לימודיים חוצה הבדלים אתניים. גורמים סוציו-אקונומיים רלוונטיים גם לקבוצות מיעוט שהן בעלות ייצוג יתר בשכבות הנמוכות. רביעית, המסגרת המשפחתית הזמינה והקונטקסט הסביבתי-חברתי קשורים לאוריינטציה החינוכית ולעמדות של מתבגרים לומדים כלפי בית הספר (Marjoribanks & Mboya, 1997). חמישית, קשר משפחתיים רופפים הם אינדיקאטור למחויבות נמוכה להשכלה ולהתנהגות בלתי הולמת מסגרת חינוכית בכל קבוצה אתנית (Mashamer & Gruber, 1998).

**גורמים משפחתיים:** משפחה היא סביבה מגנה בפני סיכוני מצוקה ומנבאת התנהגויות חברתיות וגם אקדמיות (Pettit, Bates, & Dodge, 1997). משפחה מהווה בסיס התקשרות חברתית-רגשית להפחתת ולמיתון מתחים רגשיים במיוחד בתקופת ההתבגרות; דבר שמצביע על קשר בין סגנון הורות תומכת לבין הסתגלות חברתית של הילדים. תפקידן של אינטראקציות בתוך המשפחה הוא להזין תפוקות חינוכיות ולימודיות של מתבגרים (Herman, Dornbusch, Herron, & Herting, 1997). על הורים מוטל תפקיד נכבד בתהליך החינוך והלמידה, ולבית ההורים השפעה (ישירה ועקיפה) על הצלחתו הלימודית של המתבגר. יחסים טובים עם הורים תורמים (יותר מכל משתנה אחר בפונקציות התמיכה) לתחושת רווחה פסיכולוגית ושביעות רצון (Terry & Huebner, 1995). רמת תמיכה נמוכה מהמשפחה הגרעינית אינה מפוצה על ידי מערכות תמיכה אחרות (Van-Aken & Asendorpf, 1997).

האינטראקציה הורה-ילד משפיעה על תפיסת מתבגרים (א) את הקשר החיובי בין סגנון הורות לבין תוצאותיהם החינוכיות (Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg, & Ritter, 1997), (ב) את האווירה התומכת ואת ההתנהגויות הקשורות לימודים של הורים כתורמות להישגים בלימודים (Lamborn & Steinberg, 1993). דאגתם של הורים מנבאה ומסבירה הישגים (מעל ומעבר ליכולת הספציפית בתהליך ההסתגלות הסוציו-אמוציונאלית) ומחזקת את הקשר בין יכולתם של מתבגרים לומדים לבין הישגים (Feldman, Gutfreund, & Yerushalmi, 1998).

חוקרים (Hill & Craft, 2003) מציעים כי התפתחות 'יכולת חברתית' (Social competence) בקרב מתבגרים עשויה לתווך את הקשר בין מעורבות והתנהגויות הורים קשורות לימודים לבין הישגים בלימודים. יש המוסיפים (Furrer & Skinner, 2003) כי קשר טוב עם הורים אמור לשמש מקור מוטיבציוני לעיצוב קשרים חברתיים חדשים (עם עמיתים ועם מורים) המשמשים מקור לחסינות פסיכולוגית.

כאן, ראוי לציין כי תפקידו של הורה מצטמצם בגיל ההתבגרות לתחום העידוד למימוש הפוטנציאל העצמי של המתבגר המתבטא, בין השאר, בגורמי מוטיבציה ללימודים. אולם, על אף הקשר המשתנה, מתבגרים תופסים את הוריהם כתומכים זמינים כאשר פונים אליהם (Valery, Oconnor, & Sybillyn, 1997).

**גורמים מערכתניים:** מתבגרים לומדים מכירים, כמובן, במגוון רב של תכליות בהקשר של פעילות בית ספרית. לשתיים מתכליות אלה, לכאורה, תפקיד חשוב במיוחד בקביעת מוטיבציה ללמידה. תכלית אחת היא "משימה" שדינה התמקדות בלמידה, בהתפתחות וברכישת מיומנויות. תכלית שנייה היא "יכולת" שדינה התמקדות בהפגנת

העובדה שבית הספר הוא זירת תחרות לקביעת היררכיות של הישגים, ולעתים קרובות (גם אם באורח מרומז) גם היררכיות של ערך וקבלה (Kaplan & Maehr, 1997). כמובן, קיימים הבדלים אישיים אצל תלמידים בבולטות אחת משתי התכליות. אולם, בדרך כלל, תלמיד מאמץ אחת משתיהן כקו מנחה דפוסי פעולה, מחשבות, רגשות והתנהגות בבית הספר (Urduan & Maehr, 1995; Kaplan & Assor, 1999).

מעצם קיומם של קשרי גומלין ואינטראקציות כיתתיות, נוכחותם של אחרים משפיעה על יכולת הפרט ועל אופן ביצועו מטלות ומשימות. 'חשש מהערכה' (Evaluation Apprehension) הוא אחד הגורמים הדומיננטיים לעוררות רגשית במיוחד כאשר היחיד סבור כי הצופים בו שופטים ומעריכים אותו ואת ביצועיו, מה שהופך אותו למוטרד. בתופעת 'החשש מהערכה' מתעוררים ומודגשים גירויים אמוציונאליים-חברתיים כאשר מדובר בהכוונת מאמץ והתמדה (Locke & Latham, 1990). במצב מעין זה, גם הערות מקניטות אודות הישגים נמוכים (מהמורה ומעמיתים) וגם חשש לבקש עזרה נתפס בקרב לומדים כהטרדה המגבירה דאגותיהם מפגיעה ב-'הוקרה העצמית' (Newman & Murray, 2005).

חשיבותו של הקונטקסט הסביבתי-חברתי היא בתפיסתו כגורם התפתחותי תומך, מעודד ו-'מטרים' של למידה מתוך הכוונה עצמית (Deci, Ryan, & Williams, 1996) המדגישה שני צרכים: (א) צורך באינטראקציות חברתיות-כיתתיות בעלות השפעה חיובית על 'דימוי עצמי' ועל תפיסת אוריינטציה ההישג של התלמיד, (ב) צורך בהתייחסות אל אקלים הכיתה כ-'סביבה פסיכולוגית' במלוא המובן (Maehr, 1991). על כן, ההתייחסות לממדים מרכזיים בסביבת למידה עשויה לתרום ולפתח תבניות מוטיבציה מעודדות למידה (Ames, 1992). בסביבה מעין זו, אלמנטים כמו הערכת מאמץ, הימנעות מהערכות משוות ופומביות, מתן הזדמנויות שיפור ויצירת אווירה המונעת תחושת כישלון, אמורים להיות חלק בסיסי בתהליך הלמידה.

למערך החברתי-אקולוגי שבו פועלים תלמידים ישנה יכולת השפעה הן על עמדותיהם, על מצב רוחם ואופן התנהגותם הלימודית והן על 'תפיסת העצמי האקדמי' (Academic Self-Concept) (Reeve, Bolt, & Cai, 1999). הגישה הסוציו-קוגניטיבית (Bandura, 1986; Zimmerman, 1990a, b) מציגה מודל תיאורי שמסביר ומגדיר גורמים של 'למידה מתוך הכוונה עצמית': (א) גורם אישי כולל היבטים קוגניטיביים, אמוציונאליים ומוטיבציוניים, (ב) גורם התנהגותי כולל פעילויות להתאמת סביבה לימודית, ו-(ג) גורם סביבתי כולל קשרים פסיים, אופי המשימות הלימודיות, תהליכי הערכה, מקורות מידע ומקורות חברתיות לתמיכה ועידוד.

בחקר סביבות כיתתיות, חוקרים (Salomon, 1992) מציעים להתמקד ב-יחקר סיסטמי (Systemic Approach) של סביבה לימודית תוך התייחסות לשלושה קבצים של משתנים: (א) הוראתיים-אינסטרומנטאליים, כמו התנהגות הוראתית, משימות לימוד, סדרי עבודה ויכולות תלמידים. (ב) קשרים חברתיים בין-אישיים, נוסח קשרי מורה-תלמיד, קשרי תלמיד-תלמיד ואקלים חברתי כללי. (ג) גורמי תפיסה-מוטיבציוניים של מעורבות תלמידים בתהליך הלמידה ותפיסת המסוגלות העצמית שלהם.

הקונספציה המחקרית אודות סביבת למידה כיתתית על פי תפיסות תלמידים (Fraser & Tobin, 1991) מציעה: (א) ממדים של יחסים (Relationship Dimensions) שתפקידם לזהות את טבעם ואת חוזקם של יחסים בין-אישיים והמידה בה הם מאפשרים להעריך לכידות, מעורבות, חיכוך ותמיכה. (ב) ממדים של צמיחה אישית (Personal Development Dimensions) שתפקידם לאפשר הערכת כיוונים של צמיחה וקידום אישי, מכוונת למשימה, עצמאות ותחרות. (ג) ממדים מערכתיים (System Dimensions) שתפקידם להציג סדר וארגון, דמוקרטיה וחופש פעולה.

מחקרים עדכניים (Vansteenkiste, Zhou, Lens, & Soenens, 2005) מראים כי תמיכה באוטונומיה של תלמידים (בכלל, ובגיל ההתבגרות במיוחד) נתפסת בקרב לומדים כמנבא חיובי לאימוץ עמדה חיובית כלפי לימודים, הצלחה אקדמית ורווחה רגשית. לומר, תפישת התמיכה (perceived support) מתבטאת הן בתפישת יכולת אקדמית (Perceived Academic Competence) והן בהתנהגות בית-ספרית רצויה (Bouchev & Harter, 2005). יתר על כן, ממצאים עדכניים (Levesque, Zuehlke, Stanek, & Ryan, 2004) מצביעים כי מוטיבציה אוטונומית (Autonomous Motivation) ותפיסת קומפטנטיות (Perceived Competence) מתבטאות כ-הוקרה עצמית ושביעות רצון הם שני משתנים 'מטרימים' של תפוקה חינוכית ומתווכים את הקשר בין לחצים סביבתיים לבין רווחה חברתית-רגשית.

במחקרים עדכניים ביותר (Reeve & Jang, 2006) מדווח כי, בהתייחסות לאופן הגברת מוטיבציה בקרבם, תלמידים מבחינים (דיכוטומית) בין שני סגנונות הוראה: האחד, סגנון הוראה תומך (Supportive) באוטונומיה שמעודד תלמידים לזהות ולממש את מקורות המוטיבציה הפנימיים שלהם; אשר בעקבותיו מצליחים תלמידים לפתח תחושות של חיבה ומקובלות. השני, סגנון הוראה שולט (Controlling) שתובע מתלמידים להיות צמודים לסדר היום של מורים ולהיענות למטרות של המערכת; סגנון

שתכליתו הכוונה חיצונית (Extrinsic-Regulation) ותלות במורים במטרה לרצות אותם. דבר שבעקבותיו עלולים תלמידים לפתח קונפליקט סוציו-קוגניטיבי (Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005).

יתרה מזאת, מחקרים (Assor, Kaplan & Ruth, 2002) מראים כי תלמידים אשר מבחינים כי מוריהם תומכים באוטונומיה (Autonomy-Support) וביכולת שלהם (Competence-Support) מצליחים לנהל את הלימודים שלהם בצורה נאותה. זאת אומרת, מאפייניה של סביבת למידה הם גורמים של קונטקסט מצבי בעלי השלכות על דימויו העצמי של המתבגר הלומד ועל המוטיבציה שלו להישגים (Goodnow, 1993a; MacAuley, 1990).

לאור מה שקדם, נטען כי תחושה של שייכות למערכת מדגישה בקרב תלמידים את משאבי פונקצית התמיכה החברתית-אמוציונאלית ומגבירה את ציפיותיהם להצלחה. במלים אחרות, עמדות חיוביות של תלמידים כלפי סביבה לימודית נקשרות להסתגלות תקינה (Leung & Leung, 1992) ואילו עמדות שליליות נקשרות לתת-הישגיות, לנשירה סמויה (לעיתים נשירה ישירה), לדימוי עצמי אקדמי נמוך ולתפיסת המסגרת הכיתתית כמאיימת (Browne & Rife, 1991). לומר, תלמידים שלא מרגישים כמוערכים מתקשים להתמיד במשימות לימודיות (Goodnow, 1993b).

'הכוונה עצמית ללמידה' (Self Regulated Learning) הטיפול במושג מוטיבציה עבר שינויים קונספטואליים רבים. התפיסה הרווחת (לאחרונה) היא כי האדם מווסת את התנהגותו (Self-Regulation). 'הכוונה עצמית ללמידה' או 'ויסות התנהגות לימודית' היא תהליך אשר בו לומדים מקבלים על עצמם את האחריות על לימודיהם. מחקרים אודות 'הכוונה עצמית ללמידה' (Self Regulated Learning) מראים באופן מובהק קשר לרמת ההישגים האקדמיים (Ablard & Lipschultz, 1998; Boekaerts, 1997; Zimmerman, 1998). במסגרת 'למידה מתוך הכוונה עצמית' נתפס הלומד כשותף פעיל בתהליכי הלמידה בשלושה היבטים: קוגניטיביים, אמוציונאליים והתנהגותיים (Veenman, Beems, Gerrits, & Op de Weegh, 1999; Warkentin & Bol, 1997).

תיאורית ההשקעה האישית (Personal Investment Theory) רואה במוטיבציה (הכוונה עצמית) תוצר שכולל שלושה מרכיבים עיקריים: מטרות אישיות, תודעה עצמית ותנאים של רווחה פסיכולוגית (Maehr & McInerney, 2004). 'הכוונה עצמית' נחוצה ל-ייצוג עצמי (Self-presentation) במיוחד כאשר נדרש מאמץ יתר



שמשרת את ההתרשמות הרצויה אצל אחרים (Vohs, Baumeister, & Ciarocco, 2005). מחקרים (Husman, Derrberry, Crowson, & Lomax, 2004) אודות השפעתם של תהליכים מוטיבציוניים מבחינים בין מעורבות במשימה לימודית מתוך 'הכוונה פנימית' המיועדת לסיפוק הנאה ועניין אישי לבין מעורבות כמענה ל-'הכוונה חיצונית' המיועדת לסיפוק אמצעי רציה חברתית.

הפרספקטיבה של 'הכוונה עצמית' (Self-Determination Theory) מניחה שבבסיס התנהגותו של האדם עומדים שלושה צרכים בסיסיים מולדים: האחד, צורך באוטונומיה: להרגיש שההתנהגות אינה כפויה אלא שהיא נובעת ומבטאת את צרכיו ונטיותיו האוטונומיים. לומר, הקשר בין 'מוטיבציה' לבין 'אוטונומיה' הוא 'יצוג אישי (Personal-Agency) המתבטא בהפגנת יכולת אישית והשקעת מאמץ תואם ומצביע על רווחה רגשית ותוצאות לימודיות חיוביות (Walls & Little, 2005).

השני, צורך ביכולת: לחוש שהוא מסוגל להשיג יעדים. לומר, סטודנטים שתופסים את עצמם בעלי יכולת עשויים להגביר שקדנות, מוטיבציה וריכוז (Ommundsen, 2003) ועשויים לבחור ב-'אוריינטציה-גישה' המנבאת עניין והצלחה במשימות הלימודיות (Senko & Harackiewicz, 2005). השלישי, הוא צורך בשייכות להיות אהוב ואהוד על ידי אחרים ומחובר אליהם באופן כן ועמוק (Ryan & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2000). לומר, במפעלם החינוכי, סטודנטים מעריכים ונענים במקביל לשני יעדים: לימודי, המתבטא בהגברת מקורות הידע. וחברתי, המתבטא בהבחנת סביבה חיובית לרווחה רגשית (Boekaerts, 2002). לפי פרספקטיבה זו, סיפוק צרכים אלה יביא לידי שותפות ומעורבות עמוקה ואיכותית בפעילויות לימודיות. לעומת זאת, דיכוי או מניעת סיפוק אחד מצרכים אלה יפחית ויפגום באיכותה של המוטיבציה. את שותפותו של הלומד בהיבטים שהוזכרו לעיל ניתן להציג ולזהות בשלושה מרכיבים של הכוונה עצמית ללמידה (Pintrich & De Groot, 1990):

(א) קוגניציה (Cognition) הכוללת תהליכים קוגניטיביים ומטה-קוגניטיביים: (1) תכנון וארגון הלמידה (Planning and Organization) כולל הצבת מטרות למידה, בחינת אסטרטגיות למידה, פתיחות להתנסויות לצורך התפתחות קוגניטיבית לקראת השגת המטרות (Warkentin & Bol, 1997; פישרמן, שי, וקניאל, 2000). (2) עיבוד (Processing) הוא השם הכולל של כל פעילויות הלמידה הנדרשות לאחר קביעת המטרות. הכוונה לעיבודי מידע, איסוף חומר עיוני, קריאה והבחנה בין חומר רלוונטי ולא רלוונטי (Warkentin & Bol, 1997). (3) מודעות ופיקוח עצמי (Self-

(Monitoring) כולל בקרה ושליטה על תהליך הלמידה ומודעות לתהליך, פיקוח עקבי ויצירת חוקיות למידה עצמית, הערכה עצמית, תחושת מסוגלות והתמקדות בלמידה (Woolfolk, 1998; Winne & Hadwin, 1998).

(ב) הנעה (Motivation): בהכוונה עצמית ללמידה מיוחסת המוטיבציה לאספקטים שונים כמו מוכנות למשימה, עניין במטלות לימודיות, חופש בחירה, רמת מעורבות, השקעה ונטיות אישיות (Minnaert, 1997; Zimmerman, 1998). ההנחה היא כי לומדים מונעים ללמידה מתוך הכוונה עצמית מסוגלים לספק לעצמם משוב מבוסס על: (1) תפיסת מסוגלות עצמית (Self-Efficacy) שכוללת יכולת עצמית, אמונה בהצלחה, התנסות באתגרים, אסטרטגיות עיבוד ואסטרטגיות ארגון (Bandura, 1993). (2) הבעת אוריינטציה הישגית (Achievement-Oriented) שעניינה בחשיבות שהלומדים מייחסים למשימות העומדות בפניהם. כוללת סיבות בגינן ממלאים את המטלה הלימודית, הצבת יעדים, תכנון, השגחה, הכוונה עצמית והתייחסות לערך המטלה. (3) מוטיבציה פנימית (Intrinsic Motivation) שמתעוררת מתוך סקרנות ורצון להבין את המטלה עצמה. מוטיבציה פנימית כוללת יצירת אווירה לימודית, השקעת מאמץ, התמדה וחזיון עצמי (Zimmerman, 1998; Woolfolk, 1998). נציין כי, תת-המשטנים: מסוגלות עצמית, אוריינטציה הישגית והתנהגות מוטיבציונית הם באחריותו הישירה של הלומד ומשמשים כמרכיבים עיקריים למדידת הכוונה עצמית ללמידה (Pintrich, Smith, & McKeachie, 1989).

(ג) סביבה לימודית (Learning Environment): עשויה לספק אפשרויות בחירה ללמידה, סדרי עדיפות, קיום וזמינות משאבים לימודיים ומקורות מידע מסווגים לצורך התקדמות בלמידה (Minnaert, 1997). סביבת למידה תומכת הינה סביבה חמה; מתבטאת בעידוד ומתן משוב חיובי ועקבי; מדגישה מאפיינים חיוביים ומציעה שיפור נקודות תורפה.

לומר, 'הכוונה עצמית ללמידה' מסבירה הליך בנית אסטרטגיות למידה והינה מספיקה לתיאור הבדלים מוטיבציוניים בין לומדים בעמדות כלפי לימודים: בתשומת לב לגירויים אקדמיים (Vermunt, 1998), במעורבות פעילה של הלומד אשר נדרשת באופן עקבי ורצוף עד להשגת המטלה (Warkentin & Bol, 1997) ובהצבת מטרות לימודיות ויעדים הישגיים שמעצימים את 'ההכוונה העצמית ללמידה' (Patrick, 1997; Bouffard, Vezeau, & Bordeleau, 1998).

גישות ותיאוריות שונות מציעות הסברים ומודלים שונים של 'הכוונה עצמית ללמידה' כניסיון לתאר איך תלמידים שולטים בתהליכי למידה בהקשרים שונים: (א) על פי גישות אופרנטיות 'הכוונה עצמית ללמידה' מתרחשת באמצעות אסטרטגיות התנהגותיות כמו מעקב עצמי, הוראה עצמית ומתן חיזוקים עצמיים (Mace, Belfiore, & Shea, 1998). (ב) גישות פנומנולוגיות רואות ב-'מושג העצמי' (Self-Concept) מניע ללמידה ולשימוש בויסות עצמי כצורך לקידום הגשמה עצמית, זאת מתוך הנחה שתגובותיו האפקטיביות של הלומד הן בעלות השפעה על המוטיבציה להשקעת מאמץ (McCombs, 1989).

(ג) גישות סוציו-קוגניטיביות, מבוססות על התיאוריה החברתית, מציגות השפעה אינטראקטיבית של גורמים אישיים (קוגניטיביים, מוטיבציוניים ואמוציונאליים) וגורמים סביבתיים לטיפול מסוגלות עצמית ופיתוח אסטרטגיות של הכוונה עצמית (Schunk, 1989; Bandura, 1995). (ד) גישות קוגניטיביות-קונסטרוקטיביסטיות, מבוססות על תפקודה המקסימאלי של סביבה לימודית-חברתית לטיפול תהליכים מטה-קוגניטיביים, מניחות כי מודעות עצמית לתהליכי למידה קשורה ליכולת הלומד לבצע רפלקסיה ושיפורים (Paris & Byrne, 1989).

הגישות המתוארות לעיל, מדגישות את חשיבותו של הקונטקסט החברתי-כיתתי התומך בעיצובן של מטרות הישג שלומדים מציבים לעצמם (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004). ממצאים מחקריים (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002) מצביעים שדרך הצבת מטרות לימודיות ניתן להסביר ולהבין אותה שונות של 'הכוונה עצמית ללמידה' האמורה לשמש אינדקס של שאיפות חינוכיות, השקעת מאמץ והפגנת יכולת (Yeung & McInerney, 2005).

יש המוסיפים (Vohs & Baumeister, 2004) 'הכוונה עצמית ללמידה' מנובאת על ידי מקורות ותהליכים קוגניטיביים ואמוציונאליים תוך-אישיים, וכרוכה בהפעלת אנרגיות רגשיות חיוביות כלפי הסביבה הלימודית (Do & Schallert, 2004). ויש הטוענים (Levesque et al., 2004) כי 'שביעות רצון' ו-'הוקרה עצמית' הם שני משתנים המתווכים את הקשר בין לחצים סביבתיים לבין מוטיבציה ותפיסת קומפוטנטיות לימודית.

ממצאים עדכניים (Ommundsen, Haugen, & Lund, 2005) אוששו את הקשר החיובי בין 'דימוי עצמי אקדמי' לבין אסטרטגיות של 'הכוונה עצמית ללמידה'; קשר המתווך על ידי רווחה בית-ספרית (Walls & Little, 2005). לומר, בתנאים

נורמטיביים מתבגרים לומדים תופסים את 'הייצוג העצמי' (Self-presentation) כדורש מאמץ נורמטיבי של 'הכוונה עצמית'. כנגד, בתנאים מאתגרים, נתפס 'הייצוג העצמי' כפוגם וגורע את 'ההכוונה העצמית', מצמצם את מקורותיה התוך-אישיים והלומד נסחף להתנהגות בלתי אפקטיבית (Vohs et al., 2005).

לומדים הממציים את מקורות 'ההכוונה העצמית' התוך-אישיים נעשים פחות פתוחים לחשיפה ו-יגילוי עצמי (Self-Disclosure), נוטים להיות יותר אינטימיים, ועוברים ל- 'הימנעות' כסגנון בלעדי של 'ייצוג-העצמי' (Maszk, Eienberg, & Guthrie, 1999). 'הימנעות' כ-'אוריינטציה מוטיבציונית ללימודים' מערערת את 'ההכוונה העצמית' (Twenge, Catanese, & Baumeister, 2003). כך, שקיעתה של 'הכוונה עצמית' בקרב לומדים (הנוקטים בה) גורמת להם לא לחשוב על עצמם במונחים הישגיים, הם נעשים חסרי רצון וגם חסרי יכולת באופן מקביל (Baumeister, Dwall, Ciarocco, & Twenge, 2005).

לסכם, פעילות מרכזית של 'הכוונה עצמית' ללמידה היא הפעילות המטה-קוגניטיבית (Meta-Cognitive Monitoring). אי-לכך, לפי ממצאים (Azevedo, Guthrie, & Seibert, 2004) היא נתפסת כפעילות פרופורציונאלית למוטיבים הן אישיים והן חברתיים. קרי, לא כל הסטודנטים יכולים לוות ולכוון את למידתם באותה מידה. מחקרים עדכניים (Darnon, Muller, Schragar, Pannuzzo, & Butera, 2006) מדווחים על עירור של קונפליקט סוציו-קוגניטיבי (Socio-cognitive Conflict) הקשור בשני הסברים אפשריים של 'הכוונה עצמית'. הדילמה היא האם להדגיש את המרכיב החברתי (Social Component) מאחורי 'ההכוונה העצמית' או את היכולת העצמית (Self-Competence).

הסקירה לעיל, מצביעה על כך ש-למידה מתוך הכוונה עצמית מנבאת הישגים לימודיים בצורה כללית. באלמנטים שלה טמון פוטנציאל לאדפטציה במערכת החינוך (Ryan, Stiller & Lynch, 1994). אולם, ראוי לציין, כי בבסיס עיבודם של חוויות ואינטראקציות חברתיות-חינוכיות נמצא אלמנט הערכתי שיפוטי (Leondari, Syngollitou & Kiosseoglou, 1998) מבחין ומציג שני סוגים של תלמידים: (א) מתבגרים לומדים אשר נתמכים חברתית-אמוציונאלית ומעריכים את עצמם כמצליחים עתידיים מגבשים לעצמם 'אוריינטציה-גישה' והם בעלי 'הכוונה עצמית' ללמידה. (ב) מתבגרים לומדים שלא נהנים מתמיכה חברתית-אמוציונאלית, ושלא

מעריכים את עצמם כמצליחים, מגבשים לעצמם 'אוריינטציה-הימנעות' ואינם מכוונים ללמידה מתוך הכוונה עצמית.

**שיטה:** במחקר השתתפו 312 נחקרים. הנתונים נאספו ב-12 כיתות ט' בשלושה בתי ספר מקיפים במגזר הערבי בצפון הארץ. העברת השאלונים נערכה באופן קבוצתי במהלך מפגש אחד (2 שעות לימוד) עם כל קבוצה בנוכחות מורה. השתתפותם של הנבדקים במחקר הייתה וולונטארית ובהסכמתם.

לוח 11- מאפיינים תיאוריים של מדגם המחקר

משתנה	ערכי מזידה	מדגם	אחוז
<b>מין</b>	זכר	133	42.6
	נקבה	179	57.4
<b>גיל</b>	14	219	70.2
	15	93	29.8
<b>מצב משפחתי של הורים</b>	נשואים	297	95.2
	גרושים	5	1.6
	אחד מהם נפטר	10	3.2
<b>השכלת אם</b>	יסודי	34	10.9
	תיכון	215	68.9
	אקדמי	63	20.2
<b>השכלת אב</b>	יסודי	40	12.8
	תיכון	202	64.7
	אקדמי	70	22.4
<b>עבודת אם</b>	לא עובדת	217	69.6
	בעלת מקצוע	31	9.9
	עבודה משרדית	61	19.6
	עצמאית	3	1
<b>עבודת אב</b>	לא עובד	52	16.7
	בעל מקצוע	177	56.7
	עבודה משרדית	50	16
	עצמאי	33	10.6
<b>אחוז משרה אם</b>	לא עובדת	217	69.6
	משרה מלאה	63	20.2
	משרה חלקית	32	10.3
<b>אחוז משרה אב</b>	לא עובד	52	16.7
	משרה מלאה	244	78.2
	משרה חלקית	16	5.1

## **כלים:**

**תמיכה חברתית:** שאלון זה כולל ארבעה סולמות:

(א) שאלון תמיכה אמוציונאלית-SSFI (Munsch & Blyth, 1993).

שאלון (The Social Support Functions Inventory) כולל שמונה קטגוריות. לענייני המחקר נעשה שימוש בקטגוריה של התמיכה האמוציונאלית: (6 items,  $\alpha = .83$ ),

(ב) שאלון תמיכה (מי תומך? מי עוזר?) -SSQ (Seginer, 1992; Sarason et al., 1983).

באמצעות השאלון (The social support questionnaire) ניתן למדוד מאפיינים של מערכת התמיכה (היבט תמיכה, צפיפות מקורות וזמינות). שאלון זה כולל פריטים של תמיכה אמוציונאלית (5 שאלות,  $\alpha = .84$ ) ותמיכה מוטיבציונית (5 שאלות,  $\alpha = .79$ ). השאלות מתייחסות לאנשים בסביבת התלמיד הנותנים לו עזרה ותמיכה. לכל שאלה שני חלקים: בחלק הראשון התלמיד ירשום אנשים זמינים שעליהם הוא סומך שיעזרו לו ויתמכו בו. באמצעות החלק השני של השאלון נמדדת שביעות הרצון מהתמיכה לפי סולם ליקרט בן 5 דרגות. הנחקר נתבקש לציין:

(א) צפיפות רשת התמיכה (סה"כ התומכים שהנבדק מונה לתמיכה בית ספרית-אמוציונאלית ולתמיכה בית ספרית-מוטיבציונית);

(ב) שיעור התמיכה של מקורות תמיכה שונים (אמא, אבא, אחים, חברים קרובים ומורים): אחוז הפריטים שבהם אוזכרו; (ג) שביעות רצון מהתמיכה.

(ג) שאלון אווירת לימודים בבית ובמשפחה (סג'נר, 1991). שאלון זה כולל שני סולמות (18 פריטים,  $\alpha = .86$ ) שהם שני היבטים של אווירת לימודים המספקת תמיכה בנושאים בית-ספריים ולימודיים (אמוציונאלית ומוטיבציונית).

(ד) שאלון התנהגויות הורים קשורים ללימודים נתפסות (Seginer, 1986). השאלון כולל חמש התנהגויות המתמקדות בנושאים הקשורים בלימודים ובית הספר, (16 פריטים,  $\alpha = .79$ ).

## **הכוונה עצמית ללמידה:**

שאלון מוטיבציה ללימודים - MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire)

(Pintrich et al. 1989). השאלון (44 פריטים,  $\alpha = .95$ ) כולל שלושה תת-שאלונים:

(א) שאלון מסוגלות עצמית: 14 פריטים ( $\alpha = .88$ ),

(ב) שאלון אוריינטציה הישגית: (18 פריטים,  $\alpha = .89$ ),

שני סולמות: מטה-קוגניטיביות (11 פריטים); אסטרטגיות למידה כולל 7 פריטים ( $\alpha = .77$ ).

(ג) שאלון התנהגות מוטיבציונית: כולל (12 פריטים,  $\alpha = .88$ ):

**ציינון**: בכל הסולמות, הנחקרים התבקשו לדרג את התייחסויותיהם על סולם ליקרט בן-5 דרגות. מלבד החלק הראשון של השאלון (מי תומך? מי עוזר?).

שאלון פרטים אישיים ותנאים דמוגראפיים: גיל, מין, מצב משפחתי של הורים, מספר אחים, סדר לידה, השכלת, עבודת ותעסוקת הורים.

**ממצאים**: לפי ההשערה, יימצא קשר חיובי בין היבטי תמיכה חברתית לבין הכוונה עצמית ללמידה, אולם, טרם הצגת הממצאים יש לציין כי, בין מרכיבי הכוונה עצמית ללמידה נמצאו מתאמים גבוהים ( $p < .001$ ,  $r = .73$ , עד  $r = .93$ ) וכתוצאה אוחדו במשתנה אחד: הכוונה עצמית ללמידה. הממוצעים וסטיות התקן של משתני המחקר מוצגים בלוח מספר 1,

לוח מספר 1: **ממוצעים וסטיות תקן של משתני המחקר** ( $N=312$ )

המשתנה	ממוצע	סטית תקן
תמיכה חברתית <sup>1</sup>	3.96	0.51
תמיכה אמוציונאלית <sup>1</sup>	4.04	0.72
תמיכה בית ספרית <sup>1</sup>	3.95	0.54
זמינות תמיכה <sup>2</sup>	.52	0.15
שביעות רצון <sup>1</sup>	4.20	0.66
התנהגויות הורים קשורות לימודים נתפסות <sup>1</sup>	3.93	0.52
הכוונה עצמית ללמידה <sup>1</sup>	4.23	0.50
מסוגלות עצמית <sup>1</sup>	4.40	0.51
אוריינטציה הישגית <sup>1</sup>	4.12	0.55
התנהגות מוטיבציונית <sup>1</sup>	4.18	0.58

<sup>1</sup> טווח ציונים: (5 – 1), <sup>2</sup> טווח ציונים: (1 – 0)

כדי לבדוק את ההשערה אודות הקשר בין היבטי תמיכה חברתית לבין הכוונה עצמית ללמידה חושבו מתאמים בין סוגי תמיכות, זמינות, שביעות רצון והתנהגויות הורים קשורות לימודים לבין הכוונה עצמית ומרכיביה.

לוח מספר 2 מרכז את המתאמים בין תמיכה חברתית לבין הכוונה עצמית ללמידה. הממצאים מראים קשרים חיוביים גבוהים-בינוניים מובהקים בין היבטי תמיכה חברתית לבין: מסוגלות עצמית ( $p < .001$ ,  $r = .52$ , עד  $r = .34$ ), אוריינטציה הישגית ( $p < .001$ ,  $r = .52$ , עד  $r = .37$ ), התנהגות לימודית מוטיבציונית ( $p < .001$ ,  $r = .51$ , עד  $r = .28$ ) והכוונה עצמית ללמידה ( $p < .001$ ,  $r = .56$ , עד  $r = .36$ ). כלומר, מתבגרים לומדים שתופסים את האנשים המשמעותיים בחייהם כנותני תמיכה חברתית (במכלול היבטיה) הם גם לומדים מתוך הכוונה עצמית.

לוח מספר 2:

מקדמי מתאם ( $r$ ) בין היבטי תמיכה לבין הכוונה עצמית ללמידה ומרכיביה

המשתנה	מסוגלות עצמית	אוריינטציה הישגית	התנהגות מוטיבציונית	הכוונה עצמית ללמידה
<b>תמיכה חברתית</b>	.52***	.52***	.51***	.56***
<b>תמיכה אמוציונאלית</b>	.48***	.50***	.46***	.52***
<b>תמיכה בית ספרית</b>	.48***	.45***	.48***	.51***
<b>זמינות תמיכה (צפיפות תומכים)</b>	.38***	.43***	.33***	.41***
<b>שביעות רצון</b>	.49***	.48***	.37***	.49***
<b>תמיכה בית ספרית (היבט אמוציונאלי)</b>	.42***	.41***	.41***	.45***
<b>זמינות (צפיפות תומכים)</b>	.34***	.37***	.28**	.36***
<b>שביעות רצון</b>	.43***	.40***	.31***	.41***
<b>תמיכה בית ספרית (היבט מוטיבציוני)</b>	.49***	.46***	.50***	.53***
<b>זמינות (צפיפות תומכים)</b>	.38***	.44***	.34***	.42***
<b>שביעות רצון</b>	.48***	.49***	.38***	.49***
<b>התנהגויות הורים קשורות לימודים נתפסות</b>	.45***	.52***	.46***	.52***

\*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$



על פי הממצאים נראה כי, ככל שהתלמידים תופסים שהם נהנים מתמיכה חברתית ומדווחים על ציונים גבוהים של היבטי התמיכה, צפיפות מקורות ושביעות רצון מהתמיכה כן ציוני הלמידה מתוך הכוונה עצמית גבוהים. הנתונים מאוששים את ההשערה.

#### **משתנים דמוגרפיים והכוונה עצמית ללמידה:**

##### **א. סטאטוס חברתי-כלכלי (השכלה ותעסוקת הורים) והכוונה עצמית ללמידה:**

במבט ללוח מספר 3 ניתן לזהות ולהבחין במגמה מעורבת אודות התמיכה האמוציונאלית. אף שלא נמצא קשר בין השכלת אם, השכלת ותעסוקת אב לבין תמיכה אמוציונאלית, הממצאים מראים קשר נמוך מובהק בין עבודת אם לבין תמיכה אמוציונאלית ( $r_s = .13, p < .05$ ), זאת אומרת כי, אמהות עובדות נתפסות על ידי לומדים כנותנות תמיכה אמוציונאלית יותר מאשר אמהות מובטלות.

בהמשך, אודות התמיכה הבית-ספרית נמצאה אותה מגמה מעורבת, בעוד שלא נמצא קשר בין עבודת אב, השכלת ועבודת אם לבין תמיכה בית ספרית. הממצאים מראים קשר מובהק אך נמוך בין תמיכה בית ספרית לבין השכלת אב ( $r_s = .13, p < .05$ ), זאת אומרת, אבות בעלי השכלה גבוהה יותר נתפסים כקשורים לתמיכה בית ספרית יותר מאשר אבות בעלי השכלה נמוכה.

מקדמי המתאם המפורטים בלוח 3 מראים קשר בין זמינות תמיכה בשתי הפונקציות (אמוציונאלית ובית ספרית) לבין השכלת ותעסוקת אב ( $r_s = .12, p < .05$ ;  $r_s = .17, p < .01$ ). לומר, אבות בעלי השכלה גבוהה יותר ותנאי עבודה נאותים יותר נתפסים על ידי מתבגרים לומדים כזמינים יותר לתת תמיכה. הבעת שביעות רצונם של מתבגרים לומדים מהתמיכה (בהנחה שהיא מסופקת) אינה נאמדת ברמת השכלה של אבות. הבעת שביעות רצון מתמיכתם של אבות בעלי השכלה נמוכה אינה פחות מהבעת שביעות רצון מתמיכתם של אבות בעלי השכלה יותר גבוהה. לעומת זאת, הנתונים מצביעים על קשר נמוך מובהק בין שביעות רצון לבין עבודת אב ( $r_s = .19, p < .01$ ).

יתרה מזאת, הנתונים בלוח מראים ממצא מעניין ביותר, והוא העדר קשר בין השכלת ותעסוקת אם לבין זמינות תמיכה, על אף מובהקות הקשרים הנמוכים בין השכלת ותעסוקת אם לבין שביעות רצון מהתמיכה ( $r_s = .12, p < .05$ ;  $r_s = .15, p < .01$ ). זאת אומרת, אמהות עובדות ובעלות השכלה גבוהה יותר לא נתפסות על ידי לומדים כזמינות יותר לתמיכה. אולם, שביעות רצון מתמיכה שהן מספקות קשורה לרמת השכלה ותנאי תעסוקה.

באותה מגמה, לא נמצא קשר בין התנהגויות הורים קשורות לימודים לבין נתוני

סטאטוס חברתי. קרי, רמת השכלה ותנאי תעסוקה של הורים אינם נתפסים על ידי מתבגרים לומדים כבעלי השפעה על התנהגויות הורים קשורות לימודים. זאת ועוד, לא נמצא קשר בין השכלת ותעסוקת אב לבין חשש מהערכה (של מתבגרים לומדים), ואילו הממצאים מצביעים על קשר נמוך אך מובהק בין חשש מהערכה לבין השכלת ותעסוקת אם ( $r_s = .14, p < .05$ ;  $r_s = .14, p < .01$ ). כלומר, אמהות עובדות ובעלות השכלה גבוהה יותר נתפסות כמעלות חשש מהערכה בקרב לומדים יותר מאשר אמהות מובטלות ובעלות השכלה נמוכה.

להוסיף, הממצאים מראים קשר בין הגנת אגו לבין: השכלת אם ( $r_s = .13, p < .05$ ), עבודת אם ( $r_s = .17, p < .01$ ) והשכלת אב ( $r_s = .14, p < .05$ ). זאת אומרת כי, מתבגרים לומדים אשר תופסים את הוריהם כבעלי השכלה גבוהה עוסקים יותר בהגנת אגו מאשר מתבגרים אשר תופסים את הוריהם כבעלי השכלה נמוכה.

יתר על כן, הנתונים אינם מצביעים על קשר בין נתוני מעמד חברתי-כלכלי לבין אוריינטציה-גישה ואוריינטציה-הימנעות. כלומר, הדיווח של נקיטה באחת משתי האוריינטציות המוטיבציוניות ללימודים אינו קשור לנתונים סוציו-אקונומיים.

בהמשך, מלבד העדר קשר בין הכוונה עצמית ללמידה לבין השכלת אם (רק 20% בעלות השכלה גבוהה) ממצאי המחקר מראים שהכוונה עצמית ללמידה קשורה בקשרים נמוכים אך מובהקים לשלושה ממדי הסטאטוס חברתי-כלכלי: עבודת אם, השכלת ועבודת אב ( $r_s = .13, p < .05$ ;  $r_s = .12, p < .05$ ;  $r_s = .15, p < .01$ ). זאת אומרת כי, מתבגרים לומדים תופסים הכוונה עצמית ללמידה כקשורה למצב הסוציו-אקונומי הנתון. עם זאת, חשוב לציין כי הקשרים החיוביים שנמצאו ברובם נמוכים, ומדדי סטאטוס חברתי מסבירים בין 1% ל- 4% מהשונות של משתני המחקר.

לוח מספר 3 :

מקדמי מתאם ( $r_s$ ) בין סטאטוס חברתי-כלכלי לבין הכוונה עצמית ללמידה

המשתנה	השכלת אם	עבודת אם	השכלת אב	עבודת אב
תמיכה אמוציונאלית	.06	.13*	.09	.04
תמיכה בית ספרית	.04	.05	.13*	.11
זמינות תמיכה	.06	.11	.12*	.17**
שביעות רצון מהתמיכה	.12*	.15**	.11	.19**
התנהגויות הורים קשורות לימודים נתפסות	.03	.01	.04	.08
הכוונה עצמית ללמידה	.10	.13*	.12*	.15**

\* $p < .05$       \*\* $p < .01$

**ב. מתאמים בין משתני המחקר וגורמיהם לבין עצמם:**

**1. תמיכה חברתית והיבטיה (פונקציות, זמינות הורים ושביעות רצון):**

טרם הצגת הממצאים, ראוי לציין כי בהתייחסות הן לסוגי תמיכות והן לזמינות ושביעות רצון אוחדו ציוני שני ההורים. הנתונים בלוחות מספר 4 ומספר 5 מראים מתאמים גבוהים-בינוניים בין היבטי תמיכה לבין עצמם (לוח 5 הוא הפרטה של מרכיב 3 בלוח 4).

לוח מספר 4: מקדמי מתאם (r) בין היבטי התמיכה לבין עצמם

המשתנה	1	2	3	4	5
1. תמיכה חברתית					
2. תמיכה אמוציונאלית	.93***				
3. תמיכה בית ספרית	.92***	.71***			
4. זמינות הורים	.45***	.44***	.40***		
5. שביעות רצון	.51***	.55***	.39***	.58***	
6. התנהגויות הורים	.52***	.47***	.50***	.44***	.44***

\*\*\*p < .001

לוח מספר 5: מקדמי מתאם (r) בין היבטי תמיכה בית ספרית לבין עצמם

המשתנה	1	2	3	4	5
1. תמיכה בית ספרית (אמוציונאלית)					
2. זמינות הורים	.43***				
3. שביעות רצון	.38***	.55***			
4. תמיכה בית ספרית (מוטיבציונית)	.87***	.39***	.42***		
5. זמינות הורים	.31***	.62***	.71***	.32***	
6. שביעות רצון	.34***	.43***	.39***	.38***	.53***

\*\*\*p < .001

מערכת הקשרים בשני הלוחות מצביעה על תפיסתם של מתבגרים לומדים את המשפחה כבסיס התקשרות חברתית-רגשית להפחתת ולמיתון מתחים רגשיים במיוחד בתקופת ההתבגרות.

2. הקשר בין ציפייה חינוכית נתפסת של הורים (שלב חינוכי מיוחד) לבין היבטי התמיכה: השלב החינוכי האקדמי (שהמתבגר הלומד חושב לסיים / שההורים מצפים מהמתבגר לסיים) נאמד בסולם אורדינאלי ומוביל למתאמי ספירמן.

כדי לבדוק אם אכן לציפייה חינוכית נתפסת של הורים יש קשר לתמיכתם חושבו מתאמים בין ציפייה חינוכית לבין היבטים של התמיכה.

על אף המתאם הגבוה המתאם הגבוה בין השלב שהמתבגר חושב לסיים לבין השלב שההורים מצפים מהמתבגר לסיים ( $r = .60, p < .001$ ) הנתונים בלוח מספר 6 מצביעים על מגמה מעורבת. לא נמצא קשר בין ציפייה חינוכית אקדמית של הורים לבין תמיכה בית ספרית וזמינות הורים בהיבט האמוציונאלי על אף מובהקות הקשר הנמוך בין ציפייה חינוכית לבין שביעות רצונם של מתבגרים מהתמיכה ( $r_s = .11, p < .05$ ). קשרים נמוכים אך מובהקים נמצאו בין ציפייה חינוכית נתפסת שמעלים הורים לבין: תמיכה בית ספרית בהיבט המוטיבציוני ( $r_s = .16, p < .01$ ), זמינות הורים ( $r_s = .17, p < .01$ ) ושביעות רצון ( $r_s = .15, p < .01$ ). אולם, בין ציפייה של הורים לבין התנהגויות הורים קשורות לימודים נתפסות לא נמצא קשר.

ממצא אחר שראוי לתשומת לב הוא העדר קשר בין זמינות הורים בהיבט האמוציונאלי של תמיכה בית ספרית לבין: שלב חינוכי שמתבגר חושב לסיים ושלב חינוכי שהורים מצפים מהמתבגר לסיים.

לוח מספר 6: מקדמי מתאם ( $r_s$ ) בין היבטי תמיכה בית ספרית לבין שלב חינוכי מיוחד

המשתנה	השלב החינוכי שהמתבגר הלומד חושב לסיים	השלב החינוכי שההורים מצפים מהמתבגר לסיים
תמיכה בית ספרית (היבט אמוציונאלי)	.22**	.10
זמינות הורים	.11	.10
שביעות רצון	.21**	.11*
תמיכה בית ספרית (היבט מוטיבציוני)	.25**	.16**
זמינות הורים	.19**	.17**
שביעות רצון	.33**	.15**
התנהגויות הורים קשורות לימודים נתפסות	.14*	.09

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

מקדמי המתאם המפורטים בלוח מספר 6 נמוכים אך חלקם מובהקים. ממצא ראוי לתשומת לב הוא העדר קשר בין התנהגויות הורים קשורות לימודים לבין השלב החינוכי האקדמי שההורים מצפים מהמתבגר לסיים.

### 3. הקשר בין זמינות מקורות תמיכה לבין פונקציות התמיכה:

הנתונים בלוח מספר 7 מראים מתאמים בין זמינות מקורות תמיכה לבין עצמם. ממצאים ראויים לתשומת לב: (א) העדר קשר בין זמינות אב לבין זמינות חברים, ו-(ב) העדר קשר בין זמינות אחים לבין זמינות חברים וזמינות קרובי משפחה. לוח מספר 7: מקדמי מתאם (r) בין זמינות תומכים (צפיפות מקורות תמיכה)

המשתנה	1	2	3	4	5
1. זמינות אבא					
2. זמינות אמא	.58***				
3. זמינות אחים	.27**	.28**			
4. זמינות חברים	.06	.15**	.07		
5. זמינות קרובי משפחה	.29**	.35***	.08	.09*	
6. זמינות בעלי תפקידים בבית הספר	.16**	.15**	.15**	.20**	.30***

\*\*\*p < .001    \*\*p < .01    \*p < .05

לוח מספר 8 מרכז את המתאמים בין זמינות מקורות תמיכה לבין פונקציות התמיכה הבית ספרית בשני היבטיה (אמוציונאלי ומוטיבציוני) ושביעות רצון מהתמיכה.

הממצאים מצביעים על מתאמים גבוהים-נמוכים בין היבטי תמיכה ושביעות רצון לבין זמינות מקורות (p < .05, r = .13. עד p < .001, r = .56). ממצא ראוי לתשומת לב הוא העדר קשר בין שני היבטי התמיכה ושביעות רצון לבין זמינות בעלי תפקידים בבית הספר. לוח מספר 8:

### מקדמי מתאם (r) בין מקורות תמיכה לבין תמיכה בית-ספרית ושביעות רצון

מקורות תמיכה	תמיכה בית-ספרית היבט אמוציונאלי	תמיכה בית-ספרית היבט מוטיבציוני	שביעות רצון מהתמיכה
1. זמינות אבא	.36***	.35***	.49***
2. זמינות אמא	.38***	.35***	.56***
3. זמינות אחים	.18**	.24**	.33***

4. זמינות חברים	.13*	.15**	.30***
5. זמינות קרובי משפחה	.16**	.13*	.35***
6. זמינות בעלי תפקידים בבית הספר	.03	.03	.06

\*p < .05    \*\*p < .01    \*\*\*p < .001

#### 4. הקשר בין מקורות תמיכה לבין הכוונה עצמית ללמידה:

מלבד העדר קשר בין זמינות בעלי תפקידים (כמקור תמיכה) לבין מרכיב המסוגלות העצמית, הממצאים בלוח מספר 9 מצביעים על מגמה ברורה. בין זמינות מקורות תמיכה לבין הכוונה עצמית ורכיביה נמצאו קשרים בינוניים-נמוכים אך מובהקים ( $r = .39, p < .001$ ). זאת אומרת, מתבגרים שמדווחים על זמינות וצפיפות של מקורות תמיכה תופסים את עצמם כלומדים מתוך הכוונה עצמית. לוח מספר 9:

#### מקדמי מתאם (r) בין מקורות תמיכה לבין הכוונה עצמית ללמידה ורכיביה

מקור תמיכה	מסוגלות עצמית	אוריינטציה הישגית	התנהגות מוטיבציונית	הכוונה עצמית ללמידה
אבא	.31***	.39***	.27**	.33***
אמא	.37***	.37***	.27**	.36***
אחים	.19**	.22**	.20**	.22**
חברים	.19**	.18**	.12*	.18**
קרובי משפחה	.18**	.25**	.16**	.21**
בעלי תפקידים בבית הספר	.09	.14*	.17**	.14*

\*p < .05    \*\*p < .01    \*\*\*p < .001

#### 5. הקשר בין התנהגויות הורים לבין הכוונה עצמית ללמידה ורכיביה:

לוח מספר 10 מרכז את המתאמים בין התנהגויות הורים לבין הכוונה עצמית ללמידה. על אף העדר קשר בין היבט אחד של ההתנהגויות (נזיפה וענישה על אי הצלחה בלימודים) לבין הכוונה עצמית ללמידה, מקדמי המתאם פירסון מראים קשרים

גבוהים-בינוניים בין ארבע התנהגויות הורים קשורות לימודים, כפי שהן נתפסות על ידי מתבגרים לומדים, לבין הכוונה עצמית ללמידה ורכיביה ( $p < .001$ ,  $r = .31$ , עד  $r = .52$ ). כאשר מתבררים את ההתנהגויות השונות של ההורים ומחשבים את הקשר בין סך-הכול התנהגויות לבין הכוונה עצמית ללמידה ורכיביה הממצאים מצביעים על קשרים מובהקים ( $p < .001$ ,  $r = .45$ , עד  $r = .52$ ). זאת אומרת, מתבגרים המתארים את התנהגויות הוריהם הקשורות בלימודים בעוצמה גבוהה יותר הם לומדים מתוך הכוונה עצמית. לוח מספר 10:

מקדמי מתאם ( $r$ ) בין התנהגויות הורים לבין הכוונה עצמית ללמידה ורכיביה

המשתנה	מסוגלות עצמית	אוריינטציה הישגית	התנהגות מוטיבציונית	הכוונה עצמית ללמידה
התמצאות בנעשה בבית הספר	.41***	.51***	.38***	.47***
קשר עם בית הספר	.31***	.36***	.36***	.37***
התמצאות בנעשה אחרי בית הספר	.43***	.42***	.38***	.44***
שבחים ופרסים על הצלחה בלימודים	.37***	.37***	.38***	.41***
נזיפות ועונש על אי הצלחה בלימודים	.00	.06	.03	.04
סה"כ התנהגויות הורים	.45***	.52***	.46***	.52***

\*\*\* $p < .001$

#### 6. מין ומשתני המחקר:

ראוי לציין כי אחוז השונות המוסברת על ידי מין במכלול משתני המחקר הוא בין 1% עד 5%. אולם, במבחן  $t$  למדגמים בלתי תלויים לבדיקת ההבדלים בין בנות לבנים נמצאו הבדלים מובהקים מבחינה סטטיסטית:

\* **בדיווח על תמיכה אמוציונאלית** [ $t(310) = 3.87$ ,  $p < .001$ ]:  
 בנות הן בעלות רמה גבוהה יותר [ $Mean = 4.07$ ,  $SD = 0.55$ ]  
 מאשר בנים [ $Mean = 3.95$ ,  $SD = 0.54$ ].

\* **בדיווח על תמיכה בית ספרית** [ $t(310) = 2.76$ ,  $p < .01$ ]:  
 בנות הן בעלות רמה גבוהה יותר [ $Mean = 4.02$ ,  $SD = 0.51$ ].

מאשר בניס [Mean= 3.85, SD= 0.56].

\* **בדיווח על זמינות חברים כמקור תמיכה** [t (310)=3.36, p< .01]:

בנות הן בעלות רמה גבוהה יותר [Mean= 0.61, SD= 0.30]

מאשר בניס [Mean= 0.50, SD= 0.31].

\* **בדיווח על נזיפה וענישה כהתנהגות הורים על אי הצלחה בלימודים**, [t (310)=3.63,

**p< .001**: בניס הם בעלי רמה גבוהה יותר [Mean= 3.10, SD= 1.07]

מאשר בנות [Mean= 2.65, SD= 1.07].

\* **בהכוונה עצמית ללמידה** [t (310)=2.66, p< .01]:

בנות הן בעלות רמה גבוהה יותר [Mean= 4.30, SD= 0.47]

מאשר בניס [Mean= 4.14, SD= 0.53].

**דיון:** הקונטקסט החברתי-חינוכי הוגדר במחקר במונחים של תפיסת המתבגרים את היבטי התמיכה החברתית שהמתבגר הלומד נחשף אליה (תמיכה אמוציונאלית, תמיכה בית-ספרית, זמינות תמיכה, שביעות רצון מהתמיכה והתנהגויות הורים קשורות לימודים), לצורך זה, הדיון יתמקד בשאלה האם משתני 'הקונטקסט החברתי-חינוכי' כפי שהם נתפסים על ידי מתבגרים לומדים ערבים מהווים 'מטרימים' ל-הכוונה עצמית ללמידה.

ממצאי המחקר בנוגע למתאמים החיוביים בין תפיסת 'היבטי התמיכה החברתית' לבין הכוונה עצמית ומרכיביה עולים בקנה אחד עם ספרות המחקר הרואה בפונקציה החברתית-אמוציונאלית מדד חשוב בחיי מתבגרים לומדים שמסביר את ציפיותיהם לתמיכה אשר מתפקדה להניע משאבים קוגניטיביים ואמוציונאליים תוך מתן מענה על צורך בהערכה ויצירת קשרים משדרים אכפתיות, בטחון ואמון ( Thoits, 1985; Dubow et al., 1991). בנוסף, יש בממצאים אלה כדי לאשר את המתואר בספרות המחקרית אודות התפיסה הלימודית-אקדמית/ הישגית והתפיסה החברתית-רגשית של הפרט (Marsh & Shavelson, 1985) אשר נוצרות על ידי אינטראקציות עם הסביבה המיידית ומושפעות על ידי חיזוקים והערכות מצדם של אחרים ( Shavelson & Bolus, 1982).

הממצא, הנוגע למתאמים החיוביים בין תמיכה אמוציונאלית, זמינותה ושביעות רצון ממנה לבין הכוונה עצמית ללמידה מאושש את הטענה כי תמיכה אמוציונאלית מהווה גורם הסתגלות שתורם להתפתחות המתבגר הלומד ומזין תפוקות חינוכיות ולימודיות



(Herman et al., 1997). ממצאי המחקר הנוכחי מראים כי אחוז ניכר מהמתבגרים תארו את הוריהם כזמינים לתמיכה אמוציונאלית (78% דווחו על זמינות אמא לתמיכה אמוציונאלית ו-68% דווחו על זמינות אבא לתמיכה אמוציונאלית). ממצאים אלה מחזקים את הטענה כי האינטראקציה הורה-ילד משפיעה על תפיסת מתבגרים את הקשר החיובי בין סגנון הורות לבין תוצאותיהם החינוכיות (Glasgow et al., 1997). הרגשת השייכות משמשת לעירור עניין, רצון והתלהבות של סטודנטים לקחת חלק ולהשתתף בפעילויות לימודיות (Furrer & Skinner, 2003). ייתכן כי זהו ההסבר לממצא על הקשר בין תמיכה אמוציונאלית לבין הכוונה עצמית ללמידה. מתבגרים לומדים יהיו מעורבים יותר בעשייה החינוכית בחברת אנשים מחבבים ומחזירים חיבה. להרגיש קשור וקרוב זהו גורם שמעניק חסינות נגד רגשות שליליים ומפחית שעמום, חרדה, לחץ ותסכול (Furrer & Skinner, 2003). יחסים טובים עם הורים תורמים (יותר מכל משתנה אחר בפונקציות התמיכה) לתחושת שביעות רצון ורווחה פסיכולוגית (Terry & Huebner, 1995). להסבר זה, יש המוסיפים (Eccles & Harold, 1993) את העובדה שעל המתבגרים הלומדים מוטלת משימת ביסוס עצמאות רגשית ופסיכולוגית בד בבד עם המטלות הלימודיות.

יתרה מזאת, ממצאי המחקר הראו כי אחוז בלתי מבוטל (7% לפי דיווחם של המתבגרים) לא הזכירו מקור תמיכה, וזאת כאישוש לטענה כי רמת תמיכה נמוכה מהמשפחה הגרעינית אינה מפוצה על ידי מערכות תמיכה אחרות (Van-Aken & Asendorpf, 1997). ייתכן כי זהו ההסבר לממצא על הקשר בין תמיכה חברתית לבין מידת פיצוי של מערכות תמיכה אחרות (תמיכת קבוצת החברים, תמיכת המערכת החינוכית). להדגיש כי, לכל מערכת תמיכה חברתית חשיבותה הייחודית. חיזוק להסבר אפשרי זה הועלה על ידי חוקרים אשר טענו כי 'סבל אמוציונאלי' (emotional distress) משמש כמנבא לחוסר הסתגלות חברתי-אמוציונאלי-חינוכי (Wentzel et al., 2004) במיוחד בתקופת ההתבגרות הראשונה. לומר, תלמידים הפתוחים לבניית רשת קשרים חברתיים עם עמיתיהם מתפקדים טוב יותר מבחינה חברתית והישגית. לעומתם, תלמידים שסובלים מחסך אמוציונאלי מביעים חוסר הסתגלות אקדמי. המתאמים החיוביים בין התנהגויות הורים קשורות לימודים לבין הכוונה עצמית ללמידה ניתנים להסבר על ידי הטענות שהועלו בספרות כי דאגתם של הורים מנבאת ומסבירה הישגים מעל ומעבר ליכולת הספציפית בתהליך ההסתגלות הסוציו-אמוציונאלית ומחזקת את הקשר בין יכולתם של מתבגרים לומדים לבין הישגים אקדמיים (Feldman et al., 1998).

חיזוק נוסף להסבר זה ניתן למצוא אצל חוקרים (Hill & Craft, 2003) אשר הציעו כי 'יכולת חברתית' (social competence) מתווכת את הקשר בין מעורבות והתנהגויות הורים קשורות לימודים לבין הישגים. קשר טוב עם הורים משמש כמקור מוטיבציוני לפיתוח ועיצוב קשרים חדשים (עם עמיתים ועם מורים) ואילו קשרים טובים עם חברים משמשים מקור לחסינות פסיכולוגית (Furrer & Skinner, 2003).

כאמור, ממצאי המחקר הנוכחי בטאו קשר מובהק בין היבטי התמיכה החברתית-אמוציונאלית שנחשף אליהם המתבגר הערבי הלומד לבין הכוונה עצמית ללמידה ומרכיביה. ממצאים אלה מהווים עדות כי הכוונה עצמית ללמידה עשויה להתפתח בתנאים חברתיים מאפשרים (enabling) ולא מאיימים (menacing). אולם, בחברה הערבית, סוגיה מעין זו מחייבת זמינותם של גורמים מעודדים ודוחפים כדי לעזור למתבגר להניע את משאביו.

כמפורט ברקע העיוני, תמיכה חברתית כוללת מקורות ופונקציות (Sarason et al., 1987). כאן ראוי לציין כי לפונקציה ההורית (כמקור ראשוני לתמיכה) וליחסים עם חברים, בקונטקסט של החברה הערבית, ההשפעה על ילדים ומתבגרים היא ניכרת (Al-Haj, 1995). לפי המחקר, 73% מהמתבגרים דווחו שהוריהם זמינים לתמיכה חברתית, 47% דווחו על זמינות אחים, 56% דווחו על זמינות חברים ו-46% דווחו על זמינות קרובי משפחה. לפי הממצאים הכוונה עצמית ללמידה נמצאה ברמות גבוהות בקרב מתבגרים שמדרגים את יחסייהם עם הוריהם ועם קבוצת השווים באופן יותר חיובי. בתשובה לשאלה האם בקבוצות אתניות שונות מתפתחים דפוסים שונים של אוורת משפחה תומכת לימודים (Seginer, 1992) מחקרים עדכניים מראים שמשפחות ממוצא אתני או מרקע תרבותי שונה (culturally variant) נבדלות במידת המעורבות הלימודית במיוחד בהתנהגויות הורים מדרבנות מיומנויות למידה (Hill & Craft, 2003). אף כי, במחקרים אלה לא נמצאו הבדלים אתניים אודות הקשר בין 'הקניית ערך' ללימודים לבין הישגים אקדמיים.

אולם, על אף ההסתייגויות מההבדלים בין קבוצות אתניות, ממצאים מחקריים קודמים (Zellman & Waterman, 1998) הראו שהקשרים בין משתני רקע משפחתי וסגנון הורות מסוים אינם מנת חלקה של קבוצה אתנית מסוימת ואינם מעוגנים בקונטקסט חברתי כלשהו. לעומת זאת, יש שטוענים (Okagaki & French, 1998) כי הורים בני רקע אתני שונה שונים אלה מאלה בממדיה של הסביבה החברתית המיידית כמו התנהגויות ויעילות הורים, וכן בהתייחסות ליכולת המתבגרים כפונקציה של התנאים הדמוגרפיים.

ממצאי המחקר הנוכחי הצביעו על קשר חיובי בין התנהגויות הורים והתמיכה שהם מספקים למתבגרים לבין הכוונה עצמית ללמידה, והראו כי מתבגרים לומדים מדווחים על זמינות תמיכה גבוהה יחסית (זמינות הורים לתמיכה אמוציונאלית 0.73 ולתמיכה בית-ספרית 0.74, כאשר טווח הציונים האפשרי הוא בין 0 ל-1) ועל שביעות רצון מהתמיכה.

ממצאים אלה של המחקר הולמים ממצאים קודמים בהם הביעו המתבגרים שביעות רצון מתמיכת הורים במידה והם זמינים (Valery et al., 1997). רוב הנבדקים במחקר הנוכחי תארו את הוריהם כתומכים זמינים. אולם, את דיווחם של מיעוט המתבגרים על תפיסת הוריהם כפחות זמינים (22% לא הזכירו אמהות כזמינות לתמיכה אמוציונאלית, 20% לא הזכירו אמהות כזמינות לתמיכה בית ספרית, 32% לא הזכירו אבות כזמינים לתמיכה אמוציונאלית ו-31% לא הזכירו אבות כזמינים לתמיכה בית ספרית) ניתן להסביר על ידי הקשר בין תמיכה נתפסת של המשפחה לבין מסוגלות נתפסת של הורים (Seginer, 1992); אף כי, היבט זה של יחסי מתבגרים-הורים לא נבדק במחקר הנוכחי. דבר הטעון בדיקה במחקר עתידי.

הסבר נוסף לממצאים אודות הצהרת מתבגרים על זמינות תמיכה נעוץ בטענה תיאורטית המניחה כי מתבגרים מצפים שהורים יהיו זמינים כל הזמן (Valery et al., 1997). ואילו את שביעות רצונם הגבוהה של המתבגרים מהתמיכה ניתן להסביר וניתן לייחס למעמד הורים בחברה הערבית. לומר, מתבגרים ערבים מיחסים לנוכחות החזקה של הורים (במיוחד אבות) משמעות חברתית גדולה.

ממצאים מחקרניים מצביעים כי השפעת המעמד הסוציו-אקונומי על רמת מעורבותן של משפחות בהקשרים לימודיים חוצה הבדלים אתניים (Hill & Craft, 2003). על כן, ביישום למחקר הנוכחי שבו המשתתף הוא המתבגר הלומד והדיון הוא בתמיכה חברתית, ראוי להתייחס להשפעתם של משתנים דמוגרפיים כמו רקע משפחתי, רמת השכלה ומעמד סוציו-אקונומי בהקשרם הסוציו-תרבותי. ממצאי המחקר הנוכחי (אף שהמתאמים נמוכים בעוצמתם) מהווים אישוש לטענה שהמעמד הסוציו-אקונומי הוא המשתנה הקשור ביותר (בהשוואה למשתני רקע אחרים) לתפיסתם של מתבגרים לומדים את התנהגויות הורים (Trusty, 1998). וכן, כי אופן ומידת תמיכת הורים הם תלויי השכלת ותעסוקת הורים. זאת כאישוש לטענה שהגורמים הסוציו-אקונומיים רלוונטיים גם לקבוצות מיעוט שכוללות בתוכן ייצוג יתר לשכבות הנמוכות (Kieth et al., 1998).

למרות העובדה שהתפקיד הכלכלי של הנשים בסקטור הערבי הוא שולי ביותר (לפי המחקר 70% לא עובדות ורק 20% בעלות השכלה אקדמית) המתבגרים הלומדים

שהשתתפו במחקר זה מתארים אמהות עובדות כנותנות תמיכה יותר מאשר אמהות מובטלות על אף שממצאי המחקר הנוכחי לא הצביעו על קשר בין השכלת ותעסוקת אם לבין זמינות אמהות בשתי התמיכות (אמוציונאלית ובית-ספרית). על כן, במחקר עתידי, יש צורך לבחון את הממצאים הן אודות הקשר בין השכלת ותעסוקת אם לבין שביעות רצון מתמיכה והן אודות הקשר בין עבודת אם לבין תמיכה אמוציונאלית. באותה מגמה, אבות בעלי השכלה גבוהה ותנאי תעסוקה נאותים נתפסים כזמינים יותר לתת תמיכה. אולם, על אף שלא נמצא קשר בין השכלת ותעסוקת אב לבין תמיכה אמוציונאלית, הנבדקים מתארים אבות בעלי השכלה גבוהה כנותני תמיכה בית ספרית יותר מאשר בעלי השכלה נמוכה.

הממצאים העיקריים של ממדי הסטאטוס החברתי-כלכלי, לפי דיווחם של המתבגרים, לא הצביעו על קשר בין השכלת ותעסוקת של הורים לבין התנהגויות הורים קשורות לנושאים לימודיים והתעניינות בהתנסויות המתבגר הלימודיות. זאת על אף שמחקרים קודמים הראו כי התעניינות מעין זו קשורה במשתנים דמוגרפיים (Franco & Levitt, 1998; Bankston & Caldas, 1998).

דחיית הקשר בין השכלת ותעסוקת הורים לבין התנהגויות קשורות לימודיים של הורים (במחקר הנוכחי) מהווה הצדקה ועילה לחיפוש אחרי החוליות המקשרות בין אינטראקציות ותהליכים בתוך המשפחה לבין מילוי תפקיד התלמיד (סגינר, 1995). הסבר אחד לממצאים יכול להיות שהורים אינם תופסים כי תמיכות צריכות להיות מתורגמות לפעולה ולהתבטא בהתנהגויות הורים. נטען עוד כי, ניתן לסווג ממצאים אלה, אודות התנהגויות הורים, כהצהרה של מתבגרים על קשר לימודי חסר אפקטיביות עם הוריהם (כ-30% מהמתבגרים נתנו להתנהגויות הורים קשורות לימודיים ציונים נמוכים: 1 או 2 על סולם בן 5 דרגות). אולם, חשוב לזכור כי ממצאים אלה מקורם בדיווח המתבגרים, ולא בדיווח הוריהם.

ובכן, ממצאי המחקר מאשרים את הנחת היסוד של הצעת המחקר בדבר מרכזיות הפונקציה החברתית-אמוציונאלית שמהווה מדד חשוב בחיי מתבגרים לומדים בהיותה מסבירה את ציפיותיהם לתמיכה. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם הטענה כי האוריינטציה החינוכית קשורה לזמינות הקונטקסט הסביבתי-חברתי-חינוכי (Marjoribanks & Mboya, 1997) וכן הולמים ממצאים עדכניים כי הקשר בין מוטיבציה ללימודים לבין הישגים נאותים מתווך על ידי 'יכולת חברתית' (social competence) (Hill & Craft, 2003).

לפי הממצאים, הכוונה עצמית ללמידה ומרכיביה (מסוגלות עצמית, אוריינטציה הישגית והתנהגות מוטיבציונית) קשורים בעוצמה גבוהה-בינונית להיבטי התמיכה

החברתית. המתאמים החיוביים בין מסוגלות עצמית לבין היבטי התמיכה החברתית מלמדים על חשיבותם של גורמים סביבתיים לטיפוח מסוגלות עצמית ופיתוח אסטרטגיות של הכוונה עצמית (Bandura, 1995) וניתנים להסבר בהתאם למתואר בספרות המחקר כי בתהליך ההסתגלות הסוציו-אמוציונאלית מתחזק הקשר בין יכולתם של מתבגרים לומדים לבין הישגיהם (Feldman et al., 1998). זאת אומרת, סביבת למידה תומכת מדגישה מאפיינים חיוביים בקרב מתבגרים לומדים לשאיפות חינוכיות עתידיות (Minnaert, 1997).

יתר על כן, עוצמת המתאמים בין אוריינטציה הישגית לבין היבטי התמיכה (52. -  $r=.37$ ) מצביעה הן על חשיבות תפיסתו של הקונטקסט החברתי כגורם התפתחותי תומך ומטרים להכוונה עצמית ללמידה (Deci et al., 1996) והן על הצורך באינטראקציות חברתיות-לימודיות בעלות תרומה להבניית אוריינטציה הישגית. בדומה לממצאים קודמים (Leondari et al., 1998) ממצאי המחקר הנוכחי בטאו את התפיסה כי מתבגרים לומדים אשר תופסים את עצמם כנתמכים חברתית-אמוציונאלית מעריכים את עצמם כמצליחים עתידיים.

בנוסף, ממצאי המחקר הצביעו על קשר בעוצמה בינונית-גבוהה בין היבטי תמיכה חברתית-אמוציונאלית לבין התנהגות לימודית מוטיבציונית של מתבגרים לומדים, והווי חיזוק לחשיבות פונקציות התמיכה בחיי מתבגרים לומדים. להדגיש, התרומה של תמיכה חברתית-אמוציונאלית עולה כאשר משתתף בפעילות תופס את התמיכה כמחזקת את תחושת היכולת שלו או כמסייעת בהתמודדות עם הפעילות.

כפי שמראים הנתונים של מחקר זה, הכוונה עצמית ללמידה קשורה בשלושה גורמי תמיכה: התנהגויות הורים קשורות לימודים, תחושה של זמינות מקורות תמיכה בית ספרית ואמוציונאלית לפי תפיסת המתבגרים הלומדים, ושביעות רצון מהתמיכה. ממצאים אלה הולמים ממצאים של מחקרים קודמים ומהווים אישוש לטענה כי 'למידה מתוך הכוונה עצמית' מתרחשת באמצעות אסטרטגיות התנהגותיות כמו הצבת יעדים הישגיים (Bouffard et al., 1998), מעקב ופיקוח עצמי (Mace et al., 1998), הבניית אסטרטגיות למידה (Veenman et al., 1999), ותשומת לב לגירויים אקדמיים (Vermunt, 1998).

**מאפיינים פסיכולוגיים-חינוכיים של 'הכוונה עצמית':** למידה מתוך הכוונה עצמית עשויה לדרבן סטודנטים להתאים הן את הידע הקודם שלהם והן את הקונטקסט הלימודי הנתון למטרותיהם. פעילות מטה-קוגניטיבית מעין זו, יוצרת תנאים מקילים על 'ההשגחה האישית' (meta-cognitive monitoring) ועל בחירת אסטרטגיות

הלמידה. ממצאי המחקר הנוכחי עולים בקנה אחד עם ממצאים (Azevedo et al., 2004) המראים כי 'הכוונה עצמית ללמידה' הינה פרופורציונאלית למוטיבים אישיים וחברתיים ושלא כל הסטודנטים יכולים לווסת את למידתם באותה מידה.

מחקרים עדכניים (Husman et al., 2004) אודות השפעתם של תהליכים מוטיבציוניים מבחינים בין מעורבות במשימה לימודית מתוך 'הכוונה פנימית' המיועדת לסיפוק הנאה ועניין אישי לבין מעורבות במשימה לימודית כמענה ל-'הכוונה חיצונית' המיועדת לסיפוק אמצעי רציה חברתית. עם זאת, ראוי לציין כי, בתקופת הברורות הראשונה חלה נטייה בקרב מתבגרים לומדים לשתי התנהגויות לימודיות: (א) להשהות או לדחות (procrastination) את הכוונת עצמם ללמידה (Wolters, 2003), ו-(ב) להיענות יותר למוטיבציה חיצונית (Otis et al., 2005). וכתוצאה, לומדים הממציים את מקורות 'ההכוונה העצמית' התוך-אישיים נעשים (בשני המקרים) פחות פתוחים ל-'חשיפה / גילוי עצמי' (self-disclosure), נוטים להיות יותר אינטימיים, ועוברים ל-'הימנעות' כסגנון בלעדי של 'ייצוג עצמי' (self-presentation) (Maszk et al., 1999).

בתנאים נורמטיביים מתבגרים לומדים תופסים את 'הייצוג העצמי' כדורש פחות מאמץ של 'הכוונה עצמית'. כנגד, בתנאים מאתגרים, 'ייצוג עצמי' נתפס בקרב לומדים כפוגם את 'ההכוונה העצמית', מצמצם את מקורותיה התוך-אישיים והלומד נסחף להתנהגות בלתי אפקטיבית (Vohs et al., 2005). לומר, חוסר מוטיבציה ללימודים מצטייר כ-'ייצוג עצמי' ירוד ועלוב ממוקד בחוסר ידע ויעילות. לקות של 'הכוונה עצמית' משמשת סיבה לנטישתם של חברים. טענתנו כי מתבגרים לומדים המפגינים ייצוג עצמי ירוד הם פחות מצליחים להסתגל ולתקשר עם אנשים בסביבתם וסובלים מבידוד חברתית. יתרה מזאת, בהתעוררות בדידות חברתית בקרב מתבגרים לומדים נעשית 'המודעות העצמית' יותר סרבנית ו-'ההכוונה העצמית' נעשית יותר מאוסה. עוד נטען כי, בשלב יותר מאוחר, אותם מתבגרים מחצינים את הרגשת הבידודות ותפקודם החינוכי פוחת במכלול המשימות של 'הכוונה עצמית'. לומר, במצב של בדידות חברתית נוטים לומדים לא לחשוב על עצמם במונחים הישגיים; הם מאמצים 'אוריינטציה-הימנעות' שמערערת את 'ההכוונה העצמית' (Twenge et al., 2003) אשר שקיעתה גורמת להם להיות גם חסרי רצון וגם חסרי יכולת באופן מקביל (Baumeister et al., 2005).

בדידות (כרגש שלילי המביא לדיכאון מצבי) גורעת מריכוז לומדים והתמקדותם בלימודים לאורך יום הלימודים (Schwartz & Gorman, 2003) דבר שמצמצם הן את תחושת האוטונומיה והן את רצונם של לומדים להשקיע בכל פעילות רלוונטית לעשייה החינוכית-לימודית.

כנגד המתואר לעיל, מחקרים עדכניים (Vansteenkiste et al., 2005) מראים כי תמיכה באוטונומיה (בכלל, ובגיל ההתבגרות במיוחד) נתפסת בקרב לומדים כמנבא חיובי לאימוץ עמדה חיובית כלפי לימודים, הצלחה אקדמית ורווחה רגשית. לומר, תפישת התמיכה (perceived support) מתבטאת בתפישת יכולת אקדמית (perceived academic competence) והתנהגות בית-ספרית רצויה (Bouchev & Harter, 2005). לסכס, דחייה או קבלה חברתית משפיעה על רווחה נפשית. בהעדר חיזוקים חברתיים וחסך בתמיכה אמוציונאלית מצטיירת תמונה של מצוקה אמוציונאלית (emotional distress) (Buckley et al., 2004) המתבטאת בהקהיית רגשות (Campbell et al., 2003). לאור ההמשגה הנידונה, אנו טוענים כי התפתחותה של 'הכוונה עצמית ללמידה' טמון באלמנטים של הערכה, קבלה, תמיכה והגנה שהן פונקציות אמוציונאליות התפתחותיות (Carranza & Kilman, 2000). למצב תיאורי זה (בקרב לומדים) יש השלכות על אופן הערכתם של הישגים אקדמיים בד בבד עם הישגים חברתיים.

#### ביבליוגרפיה:

- סג'נר, ר. (1995). בית הספר והמשפחה: הורים השותף השלישי לתהליכים בית ספריים. ח.פלוס (עורך) **מתבגרים בישראל** (ע"ע 83-100). אבן יהודה: רכס.
- עשור, א. (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בית הספר. **חינוך החשיבה**, 20, 167-190.
- פישרמן, ש., שי, א., וקניאל, ש. (2000). ניהול זמן וניהול למידה עצמית של סטודנטיות. **דפים**, 31, 57-79.
- Ablard, K. E., & Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 94-101.
- Al-Haj, M. (1995). *Education, empowerment, and control: The case of the Arabs in Israel* (pp. 10-38). Albany: State University of New York Press.
- Ames, C. (1992). "Classroom: goals, structures, and student motivation". *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- 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, 261-278.

Azaiza, F., & Ben-Ari, A. T. (1997). Minority adolescents' future orientation: The case of Arabs living in Israel. *International Journal of Group Tensions*, 27(1), 43-57.

Azevedo, R., Guthrie, J. T., & Seibert, D. (2004). The role of self-regulated learning in fostering students' conceptual understanding of complex systems with hypermedia. *Journal of Educational Computing research*, 30, 87-111.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*, (pp. 162-212). New York: W.H. Freeman.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self efficacy in changing societies*, (pp. 1-46). Cambridge, University Press.

Bandura, A. (1993). Perceives self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*, (pp. 390-453). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bankston, C. L., & Caldas, S. J. (1998). Family structure, schoolmates, and racial inequalities in school achievement. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 715-723.

Baumeister, R. F., Dewall, C. N., Ciarocco, N. J., & Twenge, J. M. (2005) Social exclusion impairs self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 589-604.

Berg-Cross, L., & Chinen, R. T., (1995). Multicultural training models and the person – inculture interview. In: J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. S. Suzuki, &



- C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling*, (pp. 333-356). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Boekaerts, M. (2002). Intensity of emotions, emotional regulation, and goal framing: How are they related to adolescents' choice of coping strategies? *Anxiety, Stress, and Coping*, 15, 1-12.
- Bouffard, T., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals on students self-regulation learning. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 309-319.
- Bouchev, M. A., & Harter, S. (2005). Reflected appraisals, academic self-perceptions, and math / science performance during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 97 (4), 673-686.
- Brown, J. D., & Dutton, K. A. (2001). From the top down: Self-esteem and self-evaluation. *Cognition and Emotion*, 15, 615-631.
- Browne, C. S., & Rife, J. C. (1991). Social personality, and gender differences in at-risk and non-at-risk sixth grade students. *Journal of Early Adolescence*, 11(4), 482-495.
- Buckley, K., Winkel, R., & Leary, M. (2004). Reactions to acceptance and rejection: Effects of level and sequence of relational evaluation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 14-28.
- Budman, C. L., Lipson, J. G., & Meleis, A. I. (1992). The cultural consultant in mental health care: The case of an Arab adolescent. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62(3), 359-370.
- Cacioppo, J. T., Hawkley, L. C., & Bernston, G. G. (2003). The anatomy of loneliness. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 71-74.
- Campbell, W. K., Baumeister, R. F., Dhavale, D., & Tice, D. M. (2003). Responding to major threats of self-esteem: A preliminary, narrative study of ego-shock. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22, 79-96.

- Caranza, L. V., & Kilmann, P. R. (2000). Links between perceived parent characteristics and attachment variables for young women from intact families, *Adolescence*, 35(138), 295-311.
- Chubb, N.H., & Fertman, C. L. (1992). Adolescents' perceptions of belonging in their families. *Families in Society*, 73(7), 387-394.
- Church, A. T., & Looner, W. J. (1998). The cross-cultural perspective in the study of personality: rational and current research. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 29(1), 32-62.
- Cochran, M. (1993). *Extending families*. Cambridge, England: University Press.
- Conroy, D. E., & Elliot, A. J. (2004). Fear of failure and achievement goals in sport: Addressing the issue of the chicken and the egg. *Anxiety, Stress, and Coping*, 17(3), 271-285.
- Darnon, C., Muller, D., Schrage, S., Pannuzzo, N., & Butera, F. (2006). Mastery and performance goals predict epistemic and relational conflict regulation. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 766-776.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165-184.
- Do, S. L., & Schallert, D. L. (2004). Emotions and classroom talk: Toward a model of the role of affect in students' experiences of classroom discussions. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 619-634.
- Dubow, E. F., Tisak, J., Causey, D., Hryshko, A., & Reid, G. (1991). A two-year longitudinal study of stressful life events, social support, and social problem-solving skills: Contributions to children's behavioral and academic adjustment. *Child Development*, 62, 583-599.

- Dukes, R. L., & Martinez, R. (1994). The impact of ethnic-gender on self-esteem among adolescence. *Adolescence*, 29, 105-115.
- Dwairy, M., (2001). Foundations of psychological dynamic personality theory of collective people. *Clinical Psychology Review*, 22, 1-18.
- Dwairy, M., (1998). *Cross-cultural counseling: the Arab – Palestinian case*. New York: Haworth Press.
- Dwairy, M., (1997). *Personality, culture, and Arabic society*. Jerusalem: Al-Noor (in Arabic).
- Eccles, J. S., & Harrold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94, 568-587.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classroom for young adolescents. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, (vol. 3, pp. 139-186). New York: Academic Press.
- Feldman, R., Gutfreund, D., & Yerushalmi, H. (1998). Parental care intrusiveness as predictors of the abilities – achievement gap in adolescence. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 721- 730.
- Franco, N., & Levitt, M. J. (1998). The social ecology of middle childhood: Family support, friendship quality, and self-esteem. *Family Relation: Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 47, 315-321.
- Fraser, B. J., & Tobin, K. (1991). Combining qualitative and quantitative methods in classroom environment research. In B.J. Fraser, & H.J. Walberg, (Eds.), *Educational environments – evaluation, antecedents and consequences*, (pp.271-292). Oxford: Pergamon Press Plc.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.

Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1996). Assessing student motivation and learning strategies in the classroom context: The Motivated Strategies for Learning Questionnaire. In M. Birenbaum, & F. Dochy (Eds.), *Alternatives in assessment of achievement, learning processes and prior knowledge*, (pp. 319-339). Boston, M. A: Kluwer.

Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L., & Ritter, P. L. (1997). Parenting styles, adolescents attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68, 507-529.

Goodenow, C. (1993a). The psychological sense of school membership among adolescents. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.

Goodenow, C. (1993b). Classroom belonging among early adolescent students: Relationship to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43.

Gray-Little, B., & Carels, R. A. (1997). The effect of racial dissonance academic self-esteem and achievement in elementary school, junior high, and high school students. *Journal of Research on Adolescence*, 7, 109-131.

Harackiewicz, J., Barron, K., Pintrich, P., Elliot, A., & Thrash, T. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 638-645.

Harter, S., Waters, P., & Whitesell, N. R. (1998). Relational self-worth: Differences in perceived worth as a person across interpersonal context among adolescents. *Child Development*, 69, 756-766.

Heller, K., Swindle, R. W., & Dusenbury, L. (1986). Component social support processes: Comments and integration. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 416-423.

Herman, M. R., Dornbusch, S. M., Herron, M.C., & Herting, J. R. (1997). The influence of family regulation, connection, and psychological autonomy on six measures of adolescent functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12, 34-67.

Hill, N. E., & Craft, S. A. (2003). Parent school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African-American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology, 95*, 74-83.

Husman, J., Derrberry, W. B., Crowson, H. M., & Lomax, R. (2004). Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: Making sense of their independent interdependence. *Contemporary Educational Psychology, 29*, 63-76.

Kaplan, A., & Assor, A. (1999). Integrating motivation concept: Achievement goals and self-determined regulation. Paper Presented at the Annual Meeting of the European association for Research in Learning and Instruction, Sweden.

Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1997). School cultures. In H. Walberg, & G. Haertel (Eds.). *Psychology and educational practice*, (pp. 342-355). Berkeley, CA: McCutchan Pub.

Keith, T. Z., Keith, P. B., Quirk, K. J., Sperduto, J., Santillo, S., & Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: similarities and differences across gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology, 36*, 335-363.

Kwan, V. S. Y., Bond, M. H., & Singelis, T. M. (1997). Pan-cultural explanations for life satisfaction: Adding relationship harmony to self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 1038-1051.

Lamborn, S. D., & Steinberg, L. (1993). Emotional autonomy radix: Revisiting Ryan & Lynch. *Child Development, 64*, 483-499.

Leeper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology, 97* (2), 184-196.

Leondari, A., Syngollitou, E., & Kiosseoglou, G. (1998). Academic achievement, motivation and future selves. *Educational Studies, 24*, 153-163.

- Leung, J. P., & Leung, K. (1992). Life satisfaction, self-concept and relationship with parents in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(6), 653-665.
- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96, 68-84.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*, (pp.16-29). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mac-Auley, D. J. (1990). Classroom Environment: A Literature Review. *Educational Psychology*, 10 (3), 239-253.
- Mace, F. C., Belfiore, P. J., & Shea, M. C. (1998). Operant theory and research on self regulation. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self regulated learning & academic achievement: Theory, research, & practice*, (pp. 27-50). Springer-Verlag, New York.
- Machamer, A. M., & Gruber, E. (1998). Secondary school, family, and educational risk: comparing American Indian adolescents and their peers. *The Journal of Educational Research*, 91, 357-369.
- Maehr, M. L. (1991). Changing the schools: A word to school leaders about enhancing student investment in learning. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Chicago.
- Maehr, M. L., McInerney, D. M. (2004). Motivation as personal investment. In: D. M. McInerney & S. Van-Etten (Eds.). *Research on socio-cultural influences on motivation and learning: Vol. 4: Big theories revisited* (pp. 61-90). Greenwich, C. T.: Information Age Press.
- Marjoribanks, K., & Mboya ,M. (1997). Family environmental correlates of students affective characteristics: A South African study. *Educational Research*, 23, 234-253.
- Markus, H. R. & Kitayama, S (1998). The cultural psychology of personality. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29 (1), 63- 87.

- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Yeung, A. S. (1999). Casual ordering of academic self-concept and achievement: Reanalysis of a pioneering study and revised recommendations. *Educational Psychology*, 34, 154-157.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self concept: Its multifaceted, hierarchical structure'. *Educational Psychology*, 20, 107-123.
- Maszek, P., Eienberg, N. G., & Guthrie, I. K. (1999). Relations of children's social status to their emotionality and regulation: A short-term longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 468-492.
- McCombs, B. J. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: a phenomenological view. In: B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning & academic achievement: Theory, research, & practice*, (pp. 51-82). Springer-Verlag, New York.
- Minnaert, A. (1997). Academic performance` cognition and meta-cognition: Compensatory effects of meta-cognition in higher education. Paper presented at the 7<sup>th</sup> European conference for research on learning and instruction (EARLI), August 26-30, 1997, Athens, Greece.
- Newman, R. S., & Murray, B. J. (2005). How students and teachers view the seriousness of peer harassment: When is it appropriate to seek help? *Journal of Educational Psychology*, 97, 347-365.
- Okagaki, L., & French, P. A. (1998). Parenting and children's school achievement: a Multiethnic Perspective. *American Educational Research Journal*, 35, 123-144.
- Ommundsen, Y. (2003). Implicit theories of ability and self-regulation strategies in physical education classes. *Educational Psychology*, 23, 141-157.
- Ommundsen, Y., Haungen, R., & Lund, T. (2005). Academic self-concept, implicit theories of ability, and self-regulation strategies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49, 461-474.

- Otis, N., Grouzet, F. M., & Pelltier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 170-183.
- Papini, D. R., & Roggman, L. A. (1992). Adolescent perceived attachment to parents in relation to competence, depression, and anxiety. *Journal of early Adolescence*, 12(4), 420-440.
- Paris, S. G., & Byrnes, J. P. (1989). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. In: B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning & Academic achievement: Theory, Research, & Practice*, (pp. 169-200). Springer-Verlag, New York.
- Patrick, H. (1997). Social self-regulation: Exploring relations between children's social relationships, academic self-regulation and school performance. *Educational Psychologist*, 32, 209-220.
- Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (1997). Supportive parenting, ecological context and children's adjustment: a seven-year longitudinal study. *Child Development*, 68, 908-923.
- Phinney, J. S., & Rosenthal, D. A. (1992). Ethnic identity in adolescence: Process, context, and outcome. In: G. R. Adams, T. R. Gullota, & R. Monternigher (Eds.), *Advances in adolescent development: Adolescent identity formation*, (vol. 4, pp. 145-172). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1): 33-40.
- Pintrich, P. R., Roeser, R. W., & De Groot, E. A. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14, 139-161.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., & McKeachie, W. J., (1989). *A manual for the use of The motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: NCRIPAL. The University of Michigan.



Pintrich, P. R., Wolters, C., & Baxter, G. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. In: G. Schraw & J. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition*, (pp. 43-97). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.

Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-support teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 209-218.

Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 321-352 .

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representation of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249.

Salomon, G. (1992). New challenges for Educational Research: Studying the Individual Within Learning Environments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 36(3), 167-182.

Sarason, B., Shearin, E., Pierce, G., & Sarason, I. (1987). Interrelations of social support measures: Theoretical and practical implication. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(4), 813-832.

Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R.B., & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support, The social support questionnaire (SSQ). *Journal of Personality and Social psychology*, 44, 127-139.

- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In: B. J. Zimmerman, & D.H. Schunk (Eds.). *Self-Regulated Learning & Academic Achievement: Theory, Research, & Practice*, (pp. 83-110). Springer-Verlag, New York.
- Schwartz, D., & Gorman, A. H. (2003). Community violence exposure and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 163-173.
- Seginer, R. (1992). *Support Adolescents Obtain from Family and Friends, The Cross-Cultural Context of Benefits and Costs*. Haifa: University of Haifa.
- Seginer, R. (1986). Parent's educational expectations and children's academic achievement: A literature review. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 1-23.
- Senko, C., & Harackiewicz, J. M. (2005). Regulation of achievement goals: The role of competence feedback. *Journal of Educational Psychology*, 97, 320-336.
- Shavelson, R.J., & Bolus, R. (1982). self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Terry, T., & Huebner, S. (1995). The relationship between self-concept and life satisfaction in children. *Social Indicator research*, 35, 39-52.
- Thoits, P. A. (1985). Social support and psychological well-being, Theoretical possibilities. In: I.G. Sarason & B.R. Sarason (Eds.), *Social support: Theory research and application*, (pp, 51-72). The Hague: Martinus Nijhoff.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview.
- Trusty, J. (1998). Family influences on educational expectations of late adolescents. *The Journal of Educational Research*, 91, 260-271.
- Twenge, J. M., Catanese, K. R., & Baumeister, R. F. (2003). Social exclusion and the deconstructed state: Time perception, meaninglessness, lethargy, lack of emotion, and self-awareness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 409-423.

- Urdu, T., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213-243.
- Valery, J. H., O'Connor, P., & Sybillyn, J. (1997). The nature and amount of support college-age adolescents request and reserve from parents. *Adolescence*, 32, 323-337.
- Van-Aken, M. A. G., & Asendorpf, J. B. (1997). Support by parents, classmates friends and siblings in preadolescence: co-variation and compensation across relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14, 79-93.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal content and autonomy-supportive context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Seonens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing. *Journal of Educational Psychology*, 97 (3), 468-483.
- Veenman, S., Beems, D., Gerrits, S., & Op de Weegh, G. (1999). Implementation effects of training program for self-regulated learning. *Journal of Research and Development in Education*. 32 (3): 148-159.
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F., (2004). Ego-depletion, self-control, and choice. In: J. Greenberg, S. L. Koole, & T. Pyszczynski (Eds.). *Handbook of experimental existential psychology* (pp. 398-410). New York: Guilford Press.
- Vohs, K. D., Baumeister, R. F., & Ciarocco, N. J. (2005). Self-regulation and self-presentation: Regulatory resource depletion impairs impression management and effortful self-presentation depletes regulatory resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 632-657.

- Walls, T. A., & Little, T. D. (2005). Relations among personal-agency, motivation, and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 97* (1), 23-31.
- Warkentin, R. W., & Bol, L. (1997). Assessing college students' self-directed studying using self-reports of test preparation. Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) Conference, Chicago, IL, April, 24-28, 1997.
- Wentzel, K. R., McNamara-Barry, C. & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 195-203.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivation influences on students academic performance. *Educational Psychology Review, 10*, 155-172.
- Wills, A. (1985). Supporting functions inter-personal relationships. In: S. Cohen & L. Syme (Eds.), *Social support and health*. (pp. 61-82). New-York: Wilay.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In: D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.) *Metacognition in educational theory and practice*, (pp. 277-304). New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 236-250.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 179-187.
- Woolfolk, R. L., Navolany, J., Gara, M. A., Allen, L. A., & Polino, M. (1995). Self-complexity, self evaluation, and depressions: An examination of form and content within the self schemata. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 1108-1120.

- Yeung, A. S., & McInerney, D. M. (2005). Students' school motivation and aspiration over high school years. *Educational Psychology, 25*, 537-554.
- Zellman, G. L., & Waterman, J. M. (1998). Understanding the impact parent school involvement on children's educational outcomes. *The Journal of Educational Research, 91*, 370-381.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In: Schunk, D.H. & Zimmerman B.J. (Eds.). *Self-regulated learning – From teaching to self-reflective practice*, (Chapter 1, pp. 1-19). New York: Guilford.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than meta-cognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist, 30*(4), 217-221.
- Zimmerman, B. J. (1990a). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25*(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1990b). Self-regulated learning and academic achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review, 2*(2), 173-201.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal, 34*(4), 845-862.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*(3), 663-676.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in Self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology, 89*(1), 29-36.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade and sex and giftedness of self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 51-59.