

שם המאמר:

ויסות עצמי מוצהר ללמידה של תלמידים דרוזיים בבתי הספר העל-יסודיים כמתווך בין משתני רקע אישיים וחברתיים-תרבותיים לבין גישה ללמידה מעמיקה, כחברה במעבר

שם מחבר: ד"ר חאתם עבד

שם בלועזית: **Ph.D Hatim Abid**

מספר מלים: 4848

מספר שורות: 421

מספר טל': ד"ר עבד: 0507362586

כתובת דואר אלקטרוני:

hatimab@walla.co.il

ויסות עצמי מוצהר ללמידה כמתווך בין משתני רקע אישיים וחברתיים-תרבותיים לבין גישה ללמידה מעמיקה בתוך חברה במעבר

בעשרות השנים האחרונות הוכח כי וויסות עצמי וגישה ללמידה מעמיקה הינם תחומים בעל חשיבות רבה בעת הדיון על תהליכי למידה שחווים תלמידים בתוך בית-הספר. עם זאת, מעט מחקרים בחנו מבנים אלה ביחס להשפעות של משתנים חברתיים ואוריינטציות תרבותיות בתוך חברה במעבר. ניתן להניח כי חברה במעבר מושפעת ממאפיינים רבים השונים ממאפייני התרבות המודרנית המאפיינת את החברה המערבית. לפיכך, יש לחקור את ההשפעות של גורמים תרבותיים וחברתיים בתוך חברה במעבר על הוויסות עצמי ועל גישה ללמידה במטרה לקדם תלמידים בתוך חברה מסוג זה במהלך למידתם. במחקר הנוכחי בוצעה חקירה כזו בקרב בני מיעוטים מבני העדה הדרוזית הלומדים בתוך שמונה עשר בתי-ספר שונים ($N1 = 367$).

הדרוזים נמנים על בני המיעוטים במדינת ישראל. מיעוט זה מאופיין כמיעוט מסורתי, דתי, פטריארכלי ובעל אוריינטציה תרבותית קולקטיביסטית. חברה זו הינה חברה במעבר, המושפעת כיום מהחברה הישראלית המודרנית המאופיינת כחברה מערבית בעלת אוריינטציה תרבותית אינדיבידואליסטית. למעבר זה מחברה מסורתית לחברה מודרנית, בין היתר, עלול להיות השלכות על החינוך של התלמידים. התלמידים המשתתפים במחקר זה ענו על שאלונים של דיווח עצמי לגבי הוויסות העצמי בלמידה, גישות ללמידה ועל מספר שאלות המתייחסות לגורמי רקע הקשורים בתקופת גדילתם כמו סגנון הורות ואוריינטציה תרבותית. ממצאי המחקר חושפים מודל המבוסס על ניתוח נתיבים אשר מראה כי וויסות עצמי מוצהר של התלמידים מתווך בין משתני הרקע שצוינו לעיל לבין הגישה ללמידה מעמיקה. נדונו השלכות אפשרויות של ממצאים אלה על מערכות החינוך בקרב בני המיעוטים בכלל ובקרב בני המיעוט הדרוזי בפרט.

מילות מפתח: תרבות, מוטיבציה, אסטרטגיות למידה, ויסות עצמי בלמידה, גישות ללמידה מעמיקה ושטחית, סגנונות הורות ואוריינטציות תרבותיות.

רקע תיאורטי

הספרות המחקרית מצביעה על שני מודלים מרכזיים בתחום הפסיכולוגיה החינוכית המשמשים לחקר תהליכי למידה של תלמידים: א. "הלמידה תוך ויסות עצמי" (SRL-Self-Regulated Learning), ב. "גישות התלמיד ללמידה" (SAL-Student Approaches to Learning). שני המודלים כוללים מבנים מורכבים של פעולות המיושמות לשם השגת מטרות הלמידה של התלמידים. שני מודלים אלו מכוונים להספקת מידע שונה. ה-SRL מודד באופן מפורט מספר משתנים מוטיבציוניים וקוגניטיביים מורכבים, ברמת מקצועות הלימוד בבית-הספר (Rotgans, 2010). לעומתו מספק ה-SAL מידע על שתי גישות בלמידה, הגישה המעמיקה ללמידה (Deep learning) והגישה השטחית ללמידה (Surface learning) (McCune & Entwistle 2000). המדידה לשני מודלים אלה נעשית באמצעות שאלונים לדיווח עצמי. בהקשרים אקדמיים, משמש מודל ה-SRL כלי לתיאור תהליכי ויסות עצמי שמיישמים תלמידים בלמידתם, כולל היישום של מגוון מיומנויות קוגניטיביות במהלך ההתקדמות לקראת השגת המטרות, כגון היכולת להגדיר מטרות, לשדרג את הידע, להתלבט בבחירת אסטרטגיות מתאימות והיכולת לניטור תוך בחינה עצמית מתמדת לשם התקדמות לקראת השגת המטרות (אהרון, 2003). שנק, (2005) (Schunk, 2005) שילב את השליטה בהכרה, במוטיבציה ובהתנהגות במהלך הלמידה, כמרכיבים מרכזיים במבנה ה-SRL. ההתעניינות ב-SRL גברה עם צמיחתו של המחקר הפסיכולוגי העוסק ביכולת השליטה העצמית של ילדים ומבוגרים ועם הגידול בהדגשת חשיבות האוטונומיה לקידום לקיחת האחריות של תלמידים על תהליכי למידתם (Turingan & Yang, 2009). המבנה הקוגניטיבי המורכב (Construct) של פעולת ה-SRL מהווה מוקד להתעניינותם של חוקרים חינוכיים המבקשים לפתח מידע וכלים אשר יאפשרו ללומדים להפיק תועלת מרבית מלמידתם (Konstantinopoulou & Metallidou, 2012).

הפסיכולוגיה של תהליכי ה-SRL

ההמשגה של המושג SRL ניזונה מן הפסיכולוגיה החברתית ובמיוחד מהפרספקטיבה הסוציו-קוגניטיבית של בנדורה. גישה זו מדגישה במיוחד את ההיבט החברתי בתהליך רכישת הידע ומציגה השפעות אינטראקטיביות של גורמים אישיים (קוגניטיביים, מוטיבציוניים, רגשיים) וגורמים סביבתיים לטיפול אסטרטגיות של ויסות עצמי (Bandura, 2002). על פי גישה זו, במהלך ה-SRL, אין האנשים מובלים באופן פסיבי על ידי אחרים ואינם מונעים רק מכוחותיהם הפנימיים, אלא הם מוסתים את עצמם תוך התחשבות בדרישות המערכות החברתיות בהן הם חיים (Bandura, 2001). על כן, מנהלים פרטים אלה את עצמם תוך התחשבות בסביבה החברתית ובמרכיביה (אהרון, 2003). הפרספקטיבה הסוציו-קוגניטיבית בהקשר של למידה מדגישה כי הלמידה מתרחשת באמצעות אינטראקציה בין הלומד לבין סביבתו ומניחה כי לאנשים יש את המוטיבציה ללמוד מיומנויות ואסטרטגיות באמצעות התבוננות ויישום הנלמד במצבים חדשים (Chyung, Moll & Berg, 2010).

כך נמצא גם כי תפיסות הפרט לגבי הלמידה (ולכן ניתן להניח גם לגבי ויסותה ודרך ניהולה) מושפעות לעתים קרובות מחוויות רלוונטיות קודמות שעבר, מהרקע החברתי-תרבותי שלו, ממכוונותו ומדרישות המצב (Pillay, Purdie & Boulton-Lewis, 2000). לכן, כדי להשיג רמה גבוהה של ויסות עצמי, חייבים התלמידים לאזן בין הצורך שלהם לשייכות חברתית לבין הצורך שלהם להישג (Fraser & Killen, 2003). בכך משקיעים התלמידים מאמצים גם בהשגת מטרותיהם האישיות וגם בהשגת מטרות משותפות עבור קבוצתם החברתית מתוך תחושת המחויבות שלהם כלפיה (Fishbach & Zhang, 2008). לעיתים, יכולה להתעורר סתירה בין המטרות הלימודיות המוצהרות במסגרת הכיתה לבין המטרות האישיות של התלמידים המעוצבות לאור התנהלותה של משפחת התלמיד ולאור השפעותיה של הסביבה החברתית-תרבותית בה גדל (Sungur & Gungoren, 2009).

מוטיבציה בתהליך הויסות

מוטיבציה מתייחסת לסיבות שבבסיס התנהגות הפרט והיא מאופיינת בנכונותו וברצונו לפעול. היא כוללת מערך של אמונות ותפיסות הקשורות עם ערכים, תחומי עניין ועם פעולות לימודיות (Lai, 2011), ומהווה מרכיב מרכזי במבנה של ויסות עצמי של למידה (Hargis, 2012). על-פי התפיסה הסוציו-קוגניטיבית, מסייעת המוטיבציה לתלמידים בעת שהם מיישמים תהליכים של SRL (McCaslin & Hickey, 2001). תלמיד בעל מוטיבציה גבוהה ללמידה, הינו אדם המכיר את עצמו ואת יכולותיו ומסוגל לנצל אסטרטגיות ומיומנויות למידה מגוונות תוך לקיחת אחריות מלאה על תהליכי למידתו (Bird, 2009). במשך יותר משלושה עשורים, הדגישו חוקרים בתחום המוטיבציה החינוכית את ההבדל העיקרי בין סיבות פנימיות וסיבות חיצוניות למעורבות תלמידים בלמידה (Eva & Filip, 2011). המוטיבציה הפנימית מבוססת על הנאה ועניין אישי ואילו המוטיבציה החיצונית כפופה לחיזוקים אותם מקבל הפרט מסביבתו הקרובה (Lai, 2011). אחד המרכיבים המרכזיים בויסות המוטיבציה ללמידה הוא תחושת המסוגלות העצמית של הפרט (Corley, 2012).

אסטרטגיות למידה בתהליך הויסות

בכללית, מתייחס המונח של אסטרטגיות למידה ליישום של רצף פעולות קוגניטיביות, מטה-קוגניטיביות ורגשיות שיכולות לקדם את התלמידים להשגת מטרותיהם הלימודיות (Harpe & Radloff, 2000). אסטרטגיות למידה מהוות מרכיב מרכזי של SRL (Duckworth, Akerman, MacGregor, Salter & SRL, 2009). בעת יישום SRL, אמורים תלמידים לבחור אסטרטגיות למידה ולהתאימן למסגרות הלמידה השונות (Stroud, 2006). הן מהוות לכן, דרכי ביצוע יעילות של תהליכי למידה והן כוללות ארגון, מודעות ומכוונות להשגת מטרת הלמידה (Bernardo, Jesus & Cruz, 2009). עיון בספרות המחקרית מניב מגוון של הגדרות למושג אסטרטגיות למידה. המשותף לכולן הוא הדגשת התהליך בו הן מופעלות. כך לדוגמה, מתייחסת אחת ההגדרות לאסטרטגיות למידה כתהליכים נפשיים אותם יכולים לומדים ליישם כדי ללמוד ולהבין משהו חדש (Somuncuoglu & Yildirim, 1999). הגדרות אחרות תיארו אסטרטגיות אלה כהתנהגויות של הלומד אשר נועדו להשפיע על התקדמותו בתהליך רכישת ובניית הידע (Stroud, 2006), או כמחשבות, התנהגויות, אמונות או רגשות שמטרתן להקל על ההבנה, על הרכישה של מיומנויות למידה ועל יישום של מיומנויות אלה במצבים חדשים (Tseng & Rnyei, 2006).

תהליך הלמידה כגישה ללמידה SAL

המושג גישות ללמידה (Student Approaches to Learning- SAL) מתייחס למאפייני התהליך המיושם על-ידי תלמידים במהלך למידתם. גישות ללמידה הן הדרכים שבהן תלמידים עושים שימוש בעת שהם ניגשים ללמידה ומבצעים משימות (Duff, Boyle, Dunleavy & Ferguson, 2004), והן משקפות הבדלים בין-אישיים (Diseth, 2003). מחקרים הראו כי תלמידים לומדים לא את מה שהמורים חושבים שהם צריכים ללמוד, אלא בהתאם לגישת הלמידה שלהם (Marton & Säljö, 1976). במחקרים רבים נמצא כי SAL מספק מידע על שתי גישות מרכזיות ללמידה: גישה מעמיקה ללמידה (Deep learning) וגישה שטחית ללמידה (Surface learning) (Rotgans, 2010). בשנים האחרונות, משך רעיון הגישה המעמיקה ללמידה את תשומת לבם של חוקרים רבים אשר חיפשו דרכים לניצול מרבי של פוטנציאל הלמידה של כל תלמיד (Nelson, Shoup & Kuh, 2005). חלקם ציינו כי גישה מעמיקה ללמידה קשורה בכוונותיהם של התלמידים להשיג למידה משמעותית, תוך שימוש באסטרטגיות מתאימות בתהליך הלמידה ותוך התמקדות בעקרונות המרכזיים של החומר הנלמד (Biggs, 2003). להבדל מלמידה שטחית, גישה מעמיקה ללמידה מאפשרת לתלמידים להשיג שליטה בתוכן הנלמד ולהקנות לו משמעות באמצעות שילוב עם הידע הקודם שברשותם (Cuthbert, 2005). על כן, תלמידים שזוהו כבעלי גישה מעמיקה ללמידה מגלים עניין בהבנת הנלמד, מתמקדים ומתעמקים בכל הנדרש בנושאים וברעיונות העיקריים, מחפשים ומקנים משמעות למידע הנרכש ובכך ממקסמים את מידת הבנתם אותו.

הקשר בין הגישות ללמידה לבין הויסות העצמי ללמידה

בספרות דווח על עדויות לקשר בין SAL לבין אסטרטגיות של SRL. נמצא כי למידה מעמיקה תורמת לטיפול המוטיבציה וליישום יעיל יותר של אסטרטגיות ללמידה (Phan, 2008). תלמידים המאמצים גישה מעמיקה, נוטים יותר מבעלי הגישה השטחית להשתמש ב-SRL (Biggs, 1987). נמצא, כי גישה מעמיקה מושפעת ממוטיבציה פנימית ומאסטרטגיות ללמידה של התלמיד (Biggs, 1990), ומצד שני היא גם מנבאת את יכולת הויסות העצמי של למידתו (Phan, 2008).

תלמיד המיישם למידה שטחית הנו פרגמאטי ולומד מתוך הנעה חיצונית (Duff et al., 2004). תלמידים אלה ממוקדים בהשגת מטרה ללא הנעה פנימית והיא משקפת רצון להשגת דרישות המינימום (Adrian, Andrew, Christopher, Garwood, Neil & Martin, 2007). במקביל, כאשר מטרת התלמיד היא ללמוד ולבנות הבנה מעמיקה, הוא בוחר ומאמץ אסטרטגיות מתאימות ומונע על-ידי מוטיבציה פנימית העשויה לסייע לו בהכוונת הלמידה לרמות גבוהות של עיבוד מידע ושל הבנתו (Phan, 2008).

SRL כמשתנה מתווך בין משתנים אישיים ותרבותיים-חברתיים לבין למידה מעמיקה

על-פי התיאוריה החברתית-קוגניטיבית, מתרחשים בתהליך הלמידה תהליכים קוגניטיביים של ויסות עצמי אשר מתווכים בין הניסיון הקודם של התלמידים לבין התנהגותם בפועל בהווה (Bandura, 2001). לטענת בנדורה, מושפעים התלמידים בתהליך תיווך זה ממשתנים שונים הפועלים בסביבתם החברתית וממשתנים אישיים. מודלים שונים מטיבים לתאר את ה-SRL כמשתנה מתווך בין היבטים אישיים וסביבתיים של פרט לבין ביצועיו הלימודיים (Valle, Cabanach, , Rodríguez, Núñez, Gonzalez-Pianda, Solano & Rosario, 2007). כך למשל, בתהליך התפתחותם מושפעים תלמידים מתהליכי שכנוע שהם נחשפים אליהם ומופעלים על-ידי סביבתם החברתית ועל-ידי התנהגויות המבוגרים עימה הם באים במגע ואשר אותם הם מחקים ובמיוחד בגיל בית-הספר העל יסודי (Shih, Chen, Chang & Kao 2010). נמצאו במחקר החינוכי רק עדויות מועטות להיותו של ה-SRL משתנה מתווך בין משתנים שונים. כך למשל, נמצא כי בגיל בית-הספר מהווה ה-SRL משתנה מתווך בין משתנים אישיים לבין ההישגים הלימודיים של תלמידים ומידת השגתם את מטרותיהם הלימודיות (Valle et al., 2007). נמצא במחקר שנערך בגיל חטיבת-הביניים בישראל כי ה-SRL מהווה משתנה מתווך בין מצפוניות התלמיד לבין הישגיו בלימודים (Eilam, 2009). בהקשר החברתי, נמצא ה-SRL מתווך גם בין משתנים משפחתיים לבין הישגים לימודיים (Padilla-Walker, Haper & Jensen, 2010).

על אף העדויות המחקריות הרבות לגבי ההשפעה של סביבת הלמידה והסביבה החברתית, כפי שהן נתפסות על-ידי התלמיד, על תהליך ויסות הלמידה שהוא חווה בבית-הספר ועל אף העדויות שמצביעות על-כך שאימוץ גישה מסוימת ללמידה תלוי בתפיסתו של התלמיד את הסביבה בה גדל (Richardson, 2003) וביכולת הוויסות העצמי שלו (Phan, 2008), לא העלה החיפוש בספרות עדויות מחקריות להיותו של ה-SRL משתנה מתווך בין משתנים סביבתיים, חברתיים-תרבותיים ומשתני רקע אישי ומשפחתי של התלמיד לבין גישתו ללמידה. לאור זאת, ביקש המחקר הנוכחי לענות על השאלה האם ה-SRL יכול להוות משתנה מתווך בין המשתנים האישיים, המשפחתיים והתרבותיים-חברתיים הנבדקים במחקר זה לבין ה-SAL של תלמידי אוכלוסיית המחקר.

אוריינטציות תרבותיות וויסות עצמי של למידה

ניתן לתאר אוריינטציות תרבותיות כמהוות רצף שבקצהו האחד האוריינטציה האינדיבידואליסטית ובקצהו השני האוריינטציה הקולקטיביסטית. האוריינטציה האינדיבידואליסטית מאפיינת מדינות רבות במערב. כך לדוגמה, התרבות האמריקאית מאופיינת כחברה אינדיבידואליסטית, בה נתפס הפרט כיחיד העומד בפני עצמו ושומר על עצמאותו על-ידי טיפול עצמי בבעיותיו תוך מתן ביטוי לתכונותיו הייחודיות. בתפיסה זו מבוסס ההישג על דחיפה קדימה והשתלטות על הסביבה (Markus & Kitayama, 1991). לעומתה, מאפיינת האוריינטציה הקולקטיביסטית מדינות כגון מקסיקו וחברות אסיאתיות כגון החברה הסינית, הקוריאנית, היפנית, הערבית ועוד. חברה בעלת אוריינטציה קולקטיביסטית מדגישה את תלותו של הפרט בחברה ואת

מחויבותו לקהילתו (Oyserman & Lee, 2008). בחברה מסוג זה קיימת תלות הדדית של פרטים זה בזה התלמידים חותרים להשגת המטרות של האחרים המשמעותיים להם כמו, משפחה ומורים (Markus & Kitayama, 1991).

מחקרים רבים בדקו את הקשר בין אוריינטציות תרבותיות לבין SRL וממצאיהם הראו כי, אוריינטציות ומאפיינים חברתיים-תרבותיים ודמוגרפיים משפיעים על השגות, על למידה ועל ויסות הלמידה של הפרט (Wolters, 2010). כך לדוגמה, במחקר השוואתי שבחן יישום של SRL על ידי תלמידים קוריאנים (קולקטיביסטים) ופיליפינים (אינדיבידואליסטים), נמצא כי גורמים חברתיים-תרבותיים, כמו ציפיות חברתיות, ערכים, אמונות לגבי השכלה גבוהה וכבוד לסמכות, מסבירים את ההבדלים שנמצאו במיומנויות הויסות העצמי של התלמידים. הפיליפינים נמצאו בעלי רמה גבוהה יותר של מיומנויות קוגניטיביות, מטה-קוגניטיביות וכישורי ניהול משאבים מזו של עמיתיהם הקוריאנים (Turingan & Yang, 2009).

פרטים בעלי אוריינטציה אינדיבידואליסטית עשויים לתמוך במתן אוטונומיה. לעומתם, פרטים בעלי אוריינטציה קולקטיביסטית נוטים לפעול בדרכים שונות כדי לשמור על לכידות קבוצתית וקונפורמיות כלפי הוריהם, משפחותיהם והקבוצה החברתית הגדולה יותר (Keshavarz & Baharudin, 2009). בהקשר זה, דווח כי בסביבה חברתית המאפשרת אוטונומיה תומכת, מונעים פרטים להפנמה של SRL, בעוד שבסביבה המשדרת לתלמידים שליטה וכוחנות - מתערערת המוטיבציה שלהם ללמוד (Pelletier, Fortier, Vallerand & Briere 2001).

סגנונות הורות וויסות עצמי של למידה

לסגנונות ההורות עשויות להיות השלכות להתפתחות ילדים בתרבויות שונות (Keshavarz & Baharudin, 2009). קיימים סגנונות הורות (Baumrind, 1991) כמו הסגנון הסמכותני (Authoritarian), הסמכותי-דמוקרטי (Authoritative) והסגנון המתירני (Permissive) (Deleavey, 2009). הורים בעלי סגנון סמכותי-דמוקרטי הם חמים, קשובים, מעורבים, מגיבים, סבלנים וסובלניים לצרכי ילדיהם תוך שמירה על מסגרת ושליטה (Berk, 2003). בסגנון סמכותני של הורות מייחסים לעיתים קרובות חשיבות רבה יותר לצרכי ההורים מאשר לצרכי הילדים (Deleavey, 2009). סגנון הורות זה מיישם כוח וענישה כאמצעי משמעת כדי לגרום לילדים לציית ואינו מעניק להם אוטונומיה (Berk, 2003). בסגנון מתירני מגלים ההורים סובלנות רבה כלפי התנהגות הילד, מפגינים הרבה חום ואהבה ומקבלים כמעט כל התנהגות של ילדם. עם זאת, הם נכשלים בהצבת גבולות ובהגדרת כללים ברורים להתנהגות הולמת. הורים אלה אינם נוהגים להטיל עונשים על ילדיהם ונמנעים מקונפליקטים איתם (Baumrind, 1991).

נמצא כי מתבגרים שדיווחו על סגנון הורות סמכותי-דמוקרטי הצליחו יותר בלימודיהם, היו בטוחים יותר בעצמם ודיווחו על פחות מצוקה פסיכולוגית מאשר מתבגרים להורים מסגנונות אחרים (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991). כמו כן קיים מתאם חיובי בין התנהגויות הורים המעודדות לימודים לבין יכולת היישום של SRL (סעדה, 2007). משתנה סגנון ההורות והקשר שלו ל-SRL ייבדק על תלמידים דרוזים המשתתפים במחקר המוצע ויאיר פינה נוספת של השפעות תרבותיות-חברתיות על יישום SRL.

העדה הדרוזית

בישראל מהווים הדרוזים מיעוט דובר ערבית, החי בקהילות כפריות בצפון המדינה השייכים לתרבות הערבית. בכתבים מודרניים מתוארים הדרוזים כקבוצה דתית, מסורתית; מלוכדת כשלפריטיה סולידריות

פנימית; קבוצה ייחודית וכפרית באופייה (בן דור, 1996). האוריינטציה התרבותית של בני העדה היא עד ימינו קולקטיביסטית במהותה. העיקרון המרכזי המאחד את הדרוזים וממחיש יותר מכול אוריינטציה זו הוא עיקרון ה-"הגנה על האחים" (חפד אל-אחיאן). החברה הדרוזית מושתתת על שתי אבני-יסוד העדה והחמולה (דנה, 1998).

החמולות בעדה הדרוזית התאפיינו במשטר פאודלי פטריארכאלי כפי שזה קיים בשאר מרכיבי החברה הערבית בארצות המזרח התיכון, בתוספת מאפיינים הנובעים ממהות האמונה והמסורת הדרוזית (דנה, 1998; יצחק, 1998). החיים בחברה הפטריארכאלית, המעגנת את אורח החיים ואפשרויות המימוש העצמי בגבולות ברורים ואחידים, לא אפשרו ביטויי זהות אינדיבידואליים שחרגו מהזהות הקולקטיבית (וינר-לוי, 2003). למרות החלחול האיטי של יסודות התרבות המערבית לחברה הדרוזית, דבקים עדיין חלקם המכריע בערכים החברתיים והדתיים של קבוצת השתייכותם, מושפעים מהערכים ומדפוסי החיים המסורתיים ומן הדגש המושם על הקולקטיב (חסן, 2011). כך ניתן לשער, כי משפחות דרוזיות השומרות על אופי דתי-מסורתי יתנהגו על-פי עקרונות קולקטיביסטיים של שמירת לכידות הקבוצה וקונפורמיות מלאה אליה. לעומתן, תנהגנה משפחות מודרניות (שאינן דתיות-מסורתיות), אשר הושפעו ממגען האינטנסיבי עם תרבות הרוב, על-פי עקרונות הנוטים לאוריינטציה האינדיבידואליסטית הדוגלת בהענקת אוטונומיה לילדים תוך תמיכה בייחודיותם ובעצמאותם. סביר להניח כי התנהגויות אלו תשפיענה גם על מאפייני היישום של ה-SRL של הילדים במהלך למידתם בבתי-הספר.

גם האישה הדרוזית חווה מעבר מנטאלי-תרבותי בזכות הצטרפותה למעגל ההשכלה. להשכלתה השלכות על תפיסותיה את מחויבותה לערכים החברתיים של העדה (רוזנר, 2011). כידוע, מהווים המוסדות להשכלה גבוהה מקור לפיתוח דעת אקדמית ומאפשרים חשיפה של הלומד לשיטות חקר ולימוד מגוונות ופלורליזם תרבותי וחברתי. ההשתלבות של נשים בוגרות בהשכלה גבוהה מתרחשת בנקודת זמן היסטורית מעניינת וייחודית, בה דילג תהליך "הפריצה הגדולה" עליהן, והן מנסות לפצות עצמן וליהנות בדיעבד מפירותיו של שינוי חברתי משמעותי שהתרחש בסביבתן בעבר הלא רחוק (סער, 2009). גם תכני הלימוד משפיעים על זהותן של הנשים. בעקבות חשיפתן לתיאוריות ופילוסופיות מוניסטיות, שהדגישו את מקומו המרכזי של היחיד בחברה האינדיבידואליסטית, בשונה מהחברה הקולקטיביסטית, השתנו השקפותיהן של נשים רבות לגבי היחסים בין הפרט לחברה (וינר-לוי, 2003).

שאלת המחקר

האם קיים קשר בין הצהרות התלמידים לגבי יישום SRL בלמידתם לבין מכלול מאפייני התלמידים בחברה הדרוזית המצויה במעבר? והאם מהווה ה-SRL משתנה מתווך בין מאפיינים אלה לבין SAL?

מודל המחקר

להלן מוצג מודל מחקר משוער המתאר את מערכת יחסי הגומלין בין משתני המחקר הנבדקים. במודל המוצג, יבדקו תחילה יחסי הגומלין בין המשתנים האישיים ומשתני הרקע החברתי-תרבותי שלו, לשם הערכת תרומת כל אחד מהם להסברת רמת SRL מוצהר בקרב התלמידים. בשלב השני יבדק היותו של משתנה ה-SRL משתנה מתווך בין משתני הרקע לבין המשתנה של SAL.

איור 1: המודל המחקרי המוצע



משתני המחקר

המשתנים הבלתי-תלויים: משתנים אישיים (מין, גיל, מספר מוצהר של ספרים שקרא הלומד בחודשיים האחרונים); סגנון ההורות (סמכותי, סמכותי-דמוקרטי, סמכותי-מתירני, מתירני) ואוריינטציה תרבותית על-פי תפיסת התלמיד (קולקטיביסטית- התומכת בפרטיה, מותרת על ייחודיות; אינדיבידואליסטית). **משתנים תלויים:** הצהרות התלמידים לגבי ה-SRL שהם מיישמים (ויסות מוטיבציה של למידה וויסות אסטרטגיות של למידה) וה-SAL (גישות ללמידה מעמיקות ושטחיות).

שיטה

המחקר התבצע מתוך פרספקטיבה קוגניטיבית (Pintrich, 2004) ופרדיגמה כמותית. במחקר השתתפו תלמידים משכבות ח' ו-י"א ($N=367$) הלומדים ב-21 בתי-ספר (11 חטיבות ביניים ו-10 בתי-ספר תיכוניים) במערכת החינוך הדרוזית.

כלי המחקר

א. שאלונים: שאלון דמוגרפי.

ב. שאלונים להערכה של רמת היישום המוצהרת של SRL על-ידי התלמידים, (Pintrich, Smith, MSLQ) (Gracia & McKeachie, 1991). השאלון כולל 81 פריטים. לצורך מחקר זה חולק השאלון לשני ממדים: א. "ויסות המוטיבציה ללמידה" אשר כלל 31 פריטים מהשאלון, אלפא קרונבך $\alpha=0.94$. ב. "ויסות אסטרטגיות ללמידה" אשר כלל 50 פריטים מהשאלון, אלפא קרונבך $\alpha=0.86$. מהימנות העקיבות הפנימית של α קרונבך עבור כל פריטי שאלון ה-MSLQ חושבה ונמצאה $\alpha=0.94$.

ג. שאלון סגנונות הורות (Buri, 1991). השאלון כולל 30 פריטים. ערכם של מקדמי המהימנות העקבית הפנימית α קרונבך עבור ארבעת הסולמות שנמצא בשאלון נעו בין 0.54 ל-0.74. מהימנות העקיבות הפנימית של α קרונבך עבור כל פריטי שאלון סגנונות הורות חושבה ונמצאה $\alpha=0.82$.

ד. שאלון האוריינטציה התרבותית של התלמידים (אינדיבידואליזם וקולקטיביזם): (Oyserman, 1993). בשאלון 22 פריטים. ערכם של מקדמי המהימנות עקבית פנימית α קרונבך עבור כלל הסולמות בשאלון נעו בין 0.64 ל-0.70. מהימנות העקיבות הפנימית של α קרונבך עבור כל פריטי השאלון חושבה ונמצאה $\alpha=0.73$.

ה. גישות התלמידים ללמידה (SAL) (Biggs, 1990). בשאלון 20 פריטים, 10 מיצגים עמדות ללמידה מעמיקה ועוד 10 פריטים מיצגים עמדות ללמידה שטחית. מהימנות עקבית פנימית α קרונבך עבור הסולמות השונים בשאלון נעו בין 0.68 ל-0.82. מהימנות העקיבות הפנימית של α קרונבך עבור כל פריטי השאלון חושבה ונמצאה $\alpha=0.70$.

הליך המחקר

מילוי השאלונים החלו לאחר אישור לשכת המדען הראשי במשרד החינוך ולאחר קבלתי אישור מנהלי בתי-הספר. התלמידים מילאו את שאלוני המחקר בשעות הבוקר במסגרת שעות הלימודים הרגילות במהלך שנת הלימודים תשע"ג.

ממצאים

לפני הצגת הממצאים לגבי אישור המודל המחקרי ברצוני להתייחס לחלק מממצאי ניתוח גורמים שנעשה בשלב מקדים במטרה לבדוק את תוקף שאלוני המחקר. בניתוח הגורמים של שאלון אוריינטציות תרבותיות נמצאו שלוש אוריינטציות תרבותיות ולא שתיים כפי שהן מופיעות בספרות המחקרית (Oyserman & Lee, 2008). בנוסף לאוריינטציה האינדיבידואליסטית, נמצא כי קיימים שני סוגים של האוריינטציה הקולקטיביסטית: אוריינטציה קולקטיביסטית התומכת בפרטיה ואוריינטציה קולקטיביסטית המותרת על ייחודיות. בראשונה מתאפיינים תלמידים בהרגשת שייכות מלאה לחמולה, תחושה של ביחד ושל קבלה ותמיכה מתמדת של החמולה בהם. עם זאת עדיין שומר התלמיד על ייחודו, בעת שהחמולה תומכת בו בהשגת מטרותיו הלימודיות. לעומת זאת, תלמידים בעלי אוריינטציה קולקטיביסטית המותרת על ייחודיות מתאפיינים בהרגשת שייכות לחמולה תוך נכונות לוותר על ייחודיותם. ממצאי ניתוח הגורמים שנערך לגבי סגנונות הורות נמצאו ארבעה סגנונות הורות ולא שלוש כפי שנמצאו במחקרים רבים אחרים (Delevey, 2009). בנוסף לסגנון הסמכותי, הסמכותי-דמוקרטי והמתירני, נמצא סגנון נוסף המצביע על שילוב של סמכות ומתירנות, הסגנון הסמכותי-מתירני. סגנון זה מתאים לפרטים מסוימים בחברה במעבר בה קיים פער בין דור המבוגרים אשר נחשפו בזמנו לסגנון ההורות הסמכותי לבין דור הצעירים הנחשפים כיום לערכים ונורמות מודרניים, המאפשרים להם חופש פעולה נרחב. הורים מסוג זה ממשיכים לנהל את חיי המשפחה ולחנך את ילדיהם על-פי הערכים הסמכותיים שעל-פיהם התחנכו בעבר, אך צאצאיהם אינם מצייתים לסמכות זו. במחקר הנוכחי אושש מודל המכיל את מכלול הקשרים אשר נמצאו מובהקים בין משתני המחקר. המודל התמקד בבדיקה אם משתני ה-SRL (ויסות המוטיבציה ללמידה וויסות האסטרטגיות ללמידה), מהווים מתווכים בין משתני הרקע המנבאים של התלמיד (האישיים, האוריינטציה התרבותית וסגנונות ההורות) לבין גישתו ללמידה מעמיקה. לצורך זה נעשה ניתוח משוואות מבניות (SEM) (Arbuckle, 2003). על-פי תוצאות ניתוח המשוואות המבניות SEM נבנה המודל המבני המוצג באיור מספר 2 שלהלן המציג את הקשרים בין משתני המחקר השונים. על גבי החיצים מוצגים ערכי Beta ומתחת למשתנים המתווכים והמשתנה התלוי בתוך האליפסות מוצגים מדדי המתאמים של המודל המבני.

מעריך הקשרים בין משתני המחקר ומודל כולל

בדיקת המודל התיאורטי שהונח בבסיס עבודת מחקר זו, התבצעה באמצעות ניתוח משוואות מבניות (Structural Equation Modeling-SEM) (Arbuckle & Wothke, 1999; Arbuckle, 2003). שיטת ניתוח זו מאפשרת להעריך את טיב ההתאמה בין משתני המחקר לבין המודל באמצעות ניתוח רב-משתני. מטרת הניתוח היא לאמוד מערכת מורכבת של קשרים הכוללת את המשתנים התלויים, המשתנים המתווכים והמשתנים הבלתי-תלויים וכן את טעות המדידה (קרישר, 2010).

טבלה 41: תוצאות הרגרסיה של מכלול משתני המחקר הנכללים במודל SEM כולל ערכי Beta והשונויות המוסברות

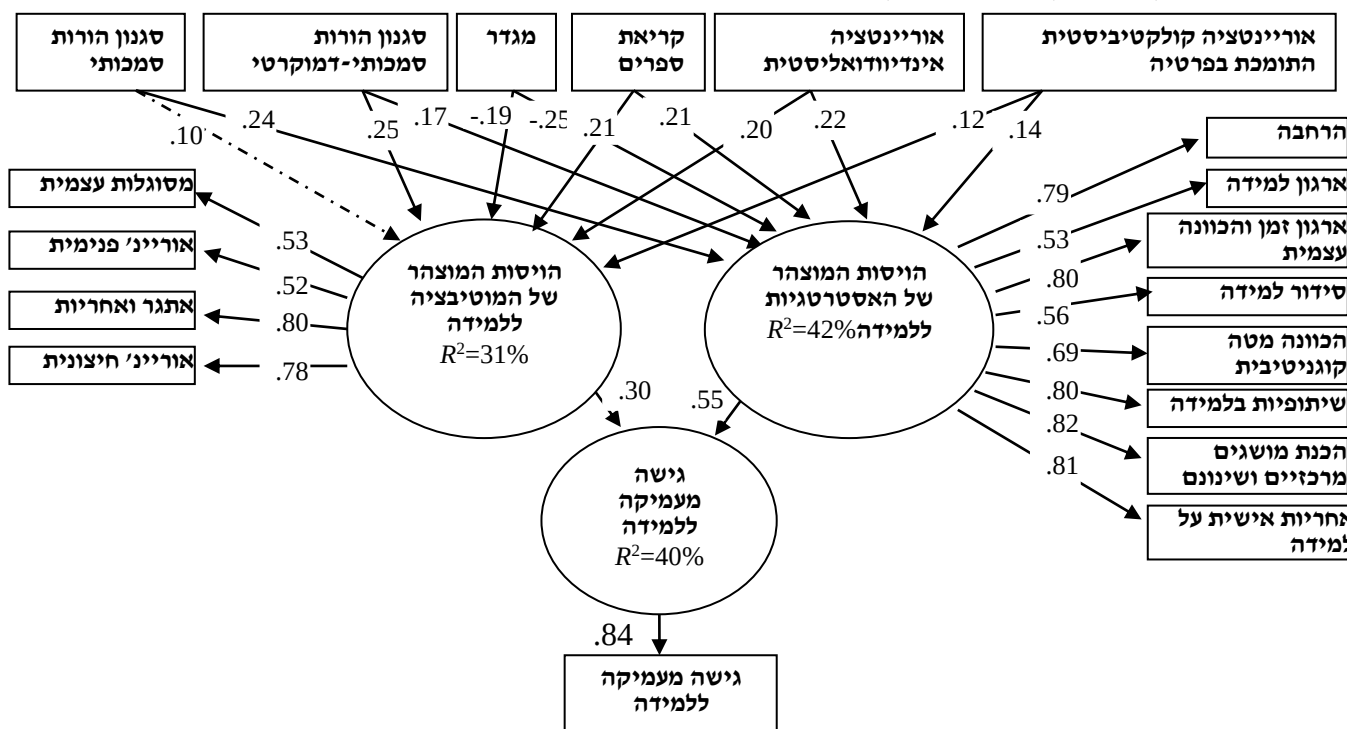
המשתנה התלוי	המשתנה המנבא	B	SE	C.R.	β	R^2
הויסות המוצהר	מגדר	-.19	.05	-3.60	-.19***	.31

של המוטיבציה ללמידה	מספר ספרים שקרא	.18	.04	4.69	.24***
	אוריינטציה אנדב דואליסטית	.14	.04	3.57	.19***
	אוריינטציה קולקטיבי סטית- התומכת בפרטיה	.07	.03	2.12	.12*
	סגנון סמכותי-דמוקרטי	.22	.05	4.32	.25***
הויסות המוצהר של האסטרטגיות ללמידה	סגנון סמכותי	.07	.04	1.83	.10
	מגדר	-.43	.08	-5.31	-.25***
	מספר ספרים שקרא	.28	.06	4.83	.21***
	אוריינטציה אנדו דואליסטית	.28	.06	4.52	.22***
הגישא ללמידה המעמיקה	אוריינטציה קולקטיבי סטית- התומכת בפרטיה	.16	.05	3.03	.14**
	סגנון סמכותי-דמוקרטי	.24	.07	3.27	.17**
	סגנון סמכותי	.24	.06	4.27	.21***
	הויסות המוצהר של המוטיבציה ללמידה	.45	.21	2.17	.30*
	הויסות המוצהר של האסטרטגיות ללמידה	.49	.19	4.17	.55***
					.40

$p < .001$ *** $p < .01$ ** $p < .05$ *

כנראה בטבלה 41, ערכי חמשת המדדים עבור המשתנים השונים מצביעים על התאמה סבירה, על-פי תוצאות ניתוח המשוואות המבניות SEM נבנה המודל המבני המוצג באיור מספר 2 שלהלן המציג את הקשרים בין משתני המחקר השונים. על גבי החיצים מוצגים ערכי Beta ומתחת למשתנים המתווכים והמשתנה התלוי בתוך האליפסות מוצגים מדדי המתאמים של המודל המבני.

איור 2: מכלול הקשרים בין משתני המחקר



χ^2 (Chi-square) (130)= 363.771, $p < .0001$; $\chi^2/df = 2.79$; CFI= .92; RMSEA=.07

באיור 2 מתוארים ארבעה מדדי טיב ההתאמה (goodness of fit statistics) המשמשים לקביעת מידת התאמת המודל לנתונים. כפי שניתן לראות, הערך של Chi-square מעיד כי המודל מובהק, $\chi^2(130) = 363.771$, $p < .0001$. טווח ערכי χ^2/df של המודל הם מתחת לערך 3 (2.79), ולכן קיימת התאמה סבירה של המודל. נמצא עוד כי מדד ההתאמה CFI וחוסר ההתאמה RMSEA עומדים בקריטריון ההתאמה למודל ($CFI=0.92$, $RMSEA=0.07$ בהתאמה).

במודל (איור 2) מוצגים המשתנים הבלתי-תלויים של המגדר, קריאת הספרים, סגנון הסמכותי-דמוקרטי, האוריינטציה אינדיבידואליסטית והאוריינטציה הקולקטיביסטית- התומכת בפרטיה, כמנבאים את שני מרכיבי הוויסות העצמי המוצהר ללמידה, והמשתנה הבלתי-תלוי סגנון סמכותי המנבא את מרכיב הוויסות המוצהר של המוטיבציה ללמידה. בנוסף, שני מרכיבי ה-SRL- הוויסות המוצהר של המוטיבציה ללמידה והוויסות המוצהר של האסטרטגיות ללמידה מנבאים את המשתנה התלוי של גישה מעמיקה ללמידה. על-פי סדר זה נמצא קשר חיובי ישיר בין המשתנים הבלתי-תלויים לבין שני ממדי הוויסות העצמי המוצהר של הלמידה, כאשר ששת המשתנים הבלתי-תלויים מסבירים 41% מהשונות של ממד הוויסות המוצהר של האסטרטגיות ללמידה, וחמשת המשתנים הבלתי-תלויים (לא כולל סגנון הורות סמכותי) מסבירים 30% מהשונות של הממד הוויסות המוצהר של המוטיבציה ללמידה. עוד נמצא כי שני מרכיבי ה-SRL המוצהר מסבירים 40% מהשונות של משתנה הגישה המעמיקה ללמידה. מודל זה ניתן גם לראות כי לא קיימים קשרים ישירים בין המשתנים המנבאים (הבלתי-תלויים) ובין המשתנה המנובא (הגישה המעמיקה ללמידה). ממצאים אלו הינם אסמכתה לכך ששני ממדי הוויסות העצמי המוצהר מתפקדים כמשתנים מתווכים. כך מאשש המודל האמפירי של SEM את המודל התיאורטי. על כן ההשערה אוששה בדבר קיום קשר בין מכלול משתני המחקר.

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון אם קיים קשר בין משתני רקע שנבדקו במחקר זה לבין SRL מוצהר, ובחון אם SRL, שעל יישומו מצהירים תלמידים מקרב חברה במעבר הלומדים בבתי-ספר על-יסודיים במערכת החינוך הדרוזית, מהווה משתנה מתווך בין מאפייני הרקע האישיים, המשפחתיים והחברתיים-תרבותיים של התלמידים לבין SAL. ברמת המאקרו לא נערך עד עתה מחקר הבודק את הקשרים בין אוסף משתני רקע אלה לבין SRL ובין ה-SRL לבין SAL. ברמת המיקרו, ייחודו של המחקר הוא בבחינה ממוקדת של משתנים בחברה הייחודית של הדרוזים במדינת ישראל. חברה זו מצויה בשלב מעבר מחברה בעלת אוריינטציה קולקטיביסטית לחברה בעלת אוריינטציה אינדיבידואליסטית (אמרני, 2010; רוזנר, 2011) ויכולה לשמש מודל מייצג לחברות מיעוט המתקיימות במדינות רבות בעולם, בעקבות השינויים הדמוגרפיים הרבים החלים בעשורים האחרונים. המודל המוצע במחקר מציג את שני הממדים של SRL כמתווכים בין משתני המחקר הבלתי-תלויים לבין גישות SAL. ממצאנו מצביעים על קיום קשרים בין ה-SRL עליו הצהירו התלמידים לבין מכלול משתני הרקע הנכללים במחקר (מאפייני התלמידים והוריהם, משתנים חברתיים-תרבותיים, סגנונות הורות ואוריינטציות תרבותיות) לבין גישתם ללמידה. נמצא אומנם כי חלק מהמשתנים אכן תרמו לתיקוף המודל המוצע וחלקם פגעו בתקפותו. המשתנים התורמים לתקיפות המודל הם: המשתנים אישיים של מגדר התלמיד וקריאת ספרים; של סגנונות הורות- סמכותי או סמכותי-דמוקרטי; של האוריינטציות התרבותיות- האינדיבידואליסטית או הקולקטיביסטית- התומכת בפרטיה. שאר המשתנים האישיים-הגיל, האוריינטציה

התרבותית-הקולקטיביסטית-המותרת על ייחודיות; וסגנונות ההורות- המתירני או הסמכותי-מתירני-כל אלו אינם תורמים לתקיפות המודל.

רק מספר מועט של מחקרים ממקמים את ה-SRL או חלק ממרכיביו כמשתנה מתווך וממצאיהם דומים לאלו המופיעים במודל המחקר הנוכחי. כך לדוגמה דווח, במחקר שנערך על סטודנטים בקוריאה הדרומית, כי גורם תחושת המסוגלות העצמית, הנחשב לאחד ממרכיביו החשובים של הויסות העצמי, מתווך בין משתנים אישיים כגון פרפקציוניזם לבין יישום גישה מעמיקה ללמידה (Seo & Korea, 2008). נמצא עוד כי SRL או חלק ממימדיו כגון המסוגלות העצמית, ויסות המוטיבציה או האסטרטגיות ללמידה, מתווכים בין סגנונות הורות ומגדר לבין מטרות שליטה בלמידה (Lekholm & Cliffordson, 2009) או בין משתנים אישיים וחברתיים לבין הישגים אקדמיים של תלמידים (Zimmerman, 2000). לא נמצאו מחקרים המעידים על SRL כמשתנה מתווך בין מכלול המאפיינים האישיים, החברתיים-תרבותיים והמשפחתיים לבין SAL. ניתן לכן להתייחס בזהירות למחקר הנוכחי כמחקר חלוץ, הבודק אם הויסות העצמי של הלמידה מהווה משתנה מתווך בין מכלול המשתנים האישיים, המשפחתיים, החברתיים והתרבותיים לבין גישות תלמידים ללמידה. על-פי ממצאי המודל המוצע, בנות דרוזיות, קוראי ספרים, תלמידים בתוך חברה במעבר הגדלים בסביבה בעלת אוריינטציה תרבותית קולקטיביסטית- התומכת בפרטיה או בעלי אוריינטציה אינדיבידואליסטית, או דרוזים שנחשפו לסגנונות ההורות הסמכותי או הסמכותי-דמוקרטי כולם מוסתים את למידת ברמה גבוהה יותר מאשר תלמידים בעלי מאפיינים אחרים. המודל מראה כי הויסות העצמי שעל יישומו הצהירו קשור גם לגישתם ללמידה. לאור ממצאים אלה, יכול המודל המוצע להוות מקור מידע חשוב וחיוני לקברניטי מערכת החינוך בעת שהם מתכננים דרכים לטיפול SRL וגישה מעמיקה ללמידה בקרב תלמידים בחינוך הפורמאלי. היתרון של המודל במידע שהוא מארגן לגבי המשתנים האישיים והחברתיים-תרבותיים היכולים לזרז או לעכב SRL ו-SAL. ממצאינו מאפשרים זיהוי פרופיל של תלמידים פוטנציאליים, הזקוקים לסיוע והכוונה בתחום זה של מיומנויות הויסות העצמי בלמידה. לדוגמה, ניתן לקבוע שיש מקום לסייע לתלמידים בנים או שאינם קוראים ספרים או לתלמידים הגדלים באוריינטציה קולקטיביסטית-התומכת בפרטיה או אינדיבידואליסטית ברמות נמוכות, או הגדלים בסביבה קולקטיביסטית- המותרים על ייחודיות; או לתלמידים הנחשפים לסגנון הורות סמכותי או סמכותי דמוקרטי ברמות נמוכות או לסגנון מתירני או סמכותי-מתירני.

סיכום ומסקנות

מהרקע הספרותי שהוצג בתחילת עבודה זו ניתן ללמוד כי יישום SRL ממלא תפקיד מרכזי בתהליך הלמידה ובקידום הישגים לימודיים בבית הספר ומחוצה לו (Boekaerts & Cascallar, 2006), והינו גורם קריטי בהצלחת הפרט בתחומי חיים רבים (McCullough, 2009). מחקרים הראו כי יישום של SRL עשוי לחזק את המודעות העצמית של תלמידים לגבי ויסות המוטיבציה שהם חשים והיישום של אסטרטגיות יעילות ללמידתם (Shih et al., 2010).

מחקרנו חיזק את הטענות כי היחשפות המיעוט הדרוזי באופן אינטנסיבי לתרבות הישראלית המערבית בעלת האוריינטציה התרבותית האינדיבידואליסטית יצרה שינויים חברתיים ותרבותיים בתחומים שונים של חיי העדה הדרוזית שהשפיעו גם על תהליכי החינוך של הדור הצעיר ועל דרכי הלמידה שלו (סאלח, 1998). דבר זה בא לידי ביטוי בעליה משמעותית ברמת ההישגים של התלמידים הדרוזים במבחני המיצ"ב, במבחני הבגרות ובאחוז המסיימים את לימודיהם במוסדות להשכלה גבוהה (רוזנר, 2011). עליה זו בהישגים מבטאת יותר מכל את השינויים החברתיים-תרבותיים שעוברת החברה הדרוזית אשר השתקפו בממצאי מחקר זה.

מחקרנו תומך בגישה התופסת את ה-SRL כתהליך של אינטראקציה מתמשכת בין הפרט לבין מאפייני האישיים ומאפייני סביבתו החברתית-תרבותית (Duckworth et al., 2009). בהיות החברה הדרוזית חברה במעבר (אלשיך, 2006), ניתן לייחס לאינטראקציה מתמשכת זו משמעויות חדשות. בעבר הלא רחוק שלטה בחברה זו אוריינטציה תרבותית קולקטיביסטית המבוססת על המבנה החברתי-חמולתי ועל סגנון ההורות הסמכותי-הפטריארכאלי (פלאח, 2000). ממצאינו המשקפים את מצב החברה כיום הצביעו על דומיננטיות של האוריינטציה הקולקטיביסטית התומכת בפרטיה, של האוריינטציה האינדיבידואליסטית ושל סגנונות ההורות הסמכותי והסמכותי-דמוקרטי. זיהינו גם סוג חדש של אוריינטציה תרבותית אותה כינינו אוריינטציה קולקטיביסטית המותרת על ייחודיות, וסגנון הורות חדש שאינו מופיע בספרות ואשר אותו כינינו סגנון הורות סמכותי-מתירני, המאופיין על-ידי הורים פחות דומיננטיים כלפי ילדיהם. מסקנותינו, המבוססות על ממצאי מחקר זה הן כי בחברת המעבר הדרוזית: 1. אין העדפה לתרבות בעלת אוריינטציה קולקטיביסטית התומכת בפרטיה או אוריינטציה אינדיבידואליסטית בהקשר של SRL מוצהר. תלמידי בתי-הספר העל-יסודיים הנחשפים לשתי אוריינטציות אלה הצהירו על יישום SRL ברמה גבוהה. 2. אין העדפה לסגנון הורות סמכותי או סגנון הורות סמכותי-דמוקרטי בהקשר של SRL מוצהר. תלמידים החשופים לשני סגנונות אלו, הצהירו על רמת יישום גבוהה של SRL. למרות שהסגנון הסמכותי מאפיין בדרך-כלל חברות מסורתיות טיפוסיות מזרחיות, אין סגנון זה מונע יישום של SRL ברמות גבוהות. 3. אוריינטציה קולקטיביסטית-המותרת על ייחודיות או סגנון הורות סמכותי-מתירני אינם תורמים ל-SRL המוצהר של תלמידים הנחשפים אליהם. לגבי המשתנים האישיים של התלמידים, הרי יש לטפח במידה רבה יותר יכולתם לוֹסֵת את למידתם של תלמידים שמגדרם זכר או בגיל תיכון. SRL מוצהר קשור גם עם גישות התלמידים ללמידה. הוא מפותח בקרב תלמידים המיישמים גישה מעמיקה ללמידה ברמה גבוהה ולא בעלי גישה שטחית ללמידה (Phan, 2008). לכן, מומלץ לטפח את שני המשתנים של יישום SRL ויישום גישה מעמיקה ללמידה יחדיו בלמידה משולבת, כדי להבטיח השגת מטרות חינוכיות משמעותיות. משמעות אישוש המודל המוצע כאן והצבת הממדים של SRL כמשתנים מתווכים בין המשתנים הבלתי-תלויים הנכללים במחקרנו לבין גישה מעמיקה ללמידה, היא שהתהליך החינוכי שחוה התלמיד בבית-הספר מתקיים בסביבה מורכבת ומושפע מהמשתנים האישיים, המשפחתיים או החברתיים-תרבותיים שלו. חשיבות ההבנה המעמיקה של כלל הגורמים הקשורים לתהליך זה גדלה לאור העובדה כי תלמידים יכולים לשפר את יכולת הויסות שלהם, ובעיקר בסביבה חברתית תומכת (Chyung et al., 2010).

תרומת המחקר

ממצאי המחקר מעמיקים את הבנתנו לגבי יחסי הגומלין המתקיימים בין מאפייני הפרט (מגדר, גיל, מים וקריאת ספרים), סגנונות ההורות אליו נחשף הפרט (סמכותי, סמכותי-דמוקרטי, מתירני וסמכותי-מתירני), האוריינטציות התרבותיות שלו (אינדיבידואליסטית, קולקטיביסטית התומכת בפרטיה, קולקטיביסטית המותרת על ייחודיות) וגישתו ללמידה (מעמיקה, שטחית) לבין הצהרותיו לגבי יישום של SRL. לכן, חשיבותו התיאורטית של המחקר היא בבנתו מודל לבחינה של יכולת הניבוי של תשלוּבַת הגורמים האישיים, המשפחתיים והחברתיים-תרבותיים שהסבירו את רמת היישום של הויסות העצמי המוצהר של למידת התלמידים בני המיעוט הדרוזי ובהיות המשתנה SRL מתווך בין משתני רקע אלה לבין המשתנה גישה מעמיקה ללמידה. מידע זה הינו חלוצי ומקדם את מידת הבנתנו לגבי הקשרים המורכבים הפועלים בלמידה.

הראנו כי הויסות העצמי של הלמידה מהווה משתנה מתווך בין המאפיינים האישיים של מגדר וקריאת ספרים; סגנונות ההורות: הסמכותי והסמכותי-דמוקרטי; האוריינטציות התרבותיות: הקולטיביסטית התומכת בפרטיה והאינדיבידואליסטית לבין גישה מעמיקה ללמידה של תלמידי המחקר. ידע זה חסר בספרות ויקדם את ההבנה של נושאים נוספים הקשורים ב-SRL ובתהליכי למידה.

מהמבט המעשי, לתוצאות המחקר תרומה משמעותית להבנת התנאים המובילים להצלחה/כישלון של תלמידים מקרב חברה במעבר בקידום SRL ובלמידה מעמיקה. להבנה זו השלכות יישומיות חשובות שכן היא יכולה לסייע בגיבושן של תוכניות טיפול ואסטרטגיות לקידום אוכלוסיית תלמידים זו, תוך התבססות על ידע אמפירי בתחום. גם, החשיבות הרבה של SRL כמשתנה מתווך בין משתני הרקע השונים של תלמידים לבין יישומם גישה מעמיקה ללמידה מעלה את הצורך בדבר הפעלתן של תוכניות התערבות לכלל התלמידים, אשר תסייענה בטיפול אמונות התלמידים ביכולתם האקדמית על ידי חיזוק תחושת המסוגלות העצמית, הנעתם הפנימית ולקישת האחריות האישית ללמידה. תוכניות כאלה גם צריכות להקנות לתלמידים אסטרטגיות למידה מגוונות שתקדמנה את יכולתם להתמודד עם קשיים שונים בתהליך למידתם. הקשר ההדוק שנמצא בין משתני רקע משפחתיים וחברתיים-תרבותיים לבין SRL מחייב העלאת המודעות לנושא בקרב קברניטי מערכת החינוך הדרונית והמוסדות להכשרת מורים. אלו יכולים לפעול יחדיו במטרה לתכנן וליישם תוכניות לקידום הויסות העצמי של הלמידה ומתן הזדמנויות לתלמידים להתנסות בתהליכי למידה הדרושים ומעודדים יישום של מיומנות גבוהה זו. לכן, מומלץ על פיתוח קבוצות חשיבה ברמה המגזרית לקידום תחום זה, וטיפול מדריכים מומחים להנחיית והכוונת מורים ומורות הפועלים בבתי-הספר.

מגבלות המחקר

היותה של חברה זו חברה במעבר, יכולה להפחית מן האפשרות להכליל את תוצאות מחקרנו ויישומם לגבי קבוצות מיעוטים בארצות שונות בעולם. זאת בהיותו של המיעוט הדרוזי בעל צביון מיוחד במדינה (משרד החינוך, 2010), ומיעוט נאמן לה ובניו משרתים בזרועות הביטחון בהשוואה למיעוטים אחרים (ארמני, 2010), מגבילה אולי את היכולת להכליל את ממצאנו לגבי שאר המיעוטים במדינה. ובכל זאת, יכול המיעוט הדרוזי שנחקר כאן להוות מודל במובנים רבים למיעוטים במעבר בין אם הם מיעוטים הדומים במאפייניהם לדרוזים בתוך המדינה או במדינות אחרות ובמיוחד בחברות קולקטיביסטיות העוברות שינויים עקב היחשפות לתרבות הרוב האינדיבידואליסטית. כך למשל, ניתן להכליל ממצאי מחקר זה על אוכלוסיות מהגרים שהפכו עם הזמן לקבוצות מיעוט במדינות אירופה המערבית או שהיגרו לארצות אמריקה הצפונית או לאוסטרליה. ממצאי המחקר התבססו על ראיות שנאספו באמצעות שאלונים. איסוף נתונים באמצעות דיווח עצמי מאפשר את בירור נטיות הנשאל בלבד ואינו מצביע על עשייה בפועל (Pintrich, 2004). מגבלה מתודולוגית זו עלולה לעכב או לשנות את ההבנות של החוקרים לגבי מרכיבים ותהליכים המהווים חלק מ-SRL (Lennon, 2010).

מקורות

- אהרון, ע. (2003). משתני אישיות כחוזים של ויסות עצמי של תהליכי למידה בקרב תלמידי חטיבת-הביניים. עבודת גמר לקראת התואר "מוסמך למדעי החברה". חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- אלשיך, ס. (2006). צרכי בני הנוער באוכלוסייה הדרוזית בתחום החינוך הלא פורמאלי. דו"ח מחקר. ירושלים וחיפה: משרד החינוך והיחידה לחינוך דרוזי.
- אמרני, ש. (2010). הדרוזים בין עדה, לאום ומדינה. אוניברסיטת חיפה. קתדרת חייקין לגאואסטרטגיה. מילניום איילון, 2-11.
- דנה, נ. (1998). דתות הייחוד בעיני האמונה הדרוזית. בתוך נ.דנה (עורך), *הדרוזים* (פרק 5, עמ' 49-63). רמת גן: הוצאת אוניברסיטת בר-אילן.
- וינר-לוי, נ. (2003). סיפורי חיים של נשים דרוזיות שפנו להשכלה גבוהה. עבודה לשם קבלת תואר דוקטור בפילוסופיה, באוניברסיטה העברית בירושלים.
- חסן, י. (2011). *הדרוזים בין גיאוגרפיה וחברה מבט מבנים*. קתדרת חייקין לגאואסטרטגיה. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- יצחק, ל. (1998). דרוזים בישראל: היבט היסטורי ומרחבי. אמינו. אוחר [בתאריך 1.1.2011] מתוך <http://www.e-mago.co.il/e-magazine/druze.html>
- משרד החינוך. (2010). *תכנית הלימודים החדשה במורשת דרוזית*. ירושלים וחיפה: האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, היחידה לחינוך דרוזי.
- סעדה, נ. (2007). *ההקשר החברתי-פסיכולוגי-חינוכי של "הכוונה עצמית ללמידה": מבחן המתבגרים הערבים הלומדים בישראל*. עבודה שהוגשה כחלק מדרישות תואר דוקטור בפילוסופיה. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- פלאח, ס. (2000). החינוך הדרוזי במדינת ישראל. בתוך: ס. פלאח (עורך). *הדרוזים במזרח התיכון*. (עמ' 195-226). ירושלים: משרד הביטחון.
- רוזנר, א. (2011). *נשים דרוזיות בהשכלה הגבוהה. אנשים ישראל, המדריך לחברה הישראלית*. אוחר [בתאריך 20.1.2013] מתוך <http://neaman-front.technion.ac.il/default.aspx?sLanguage=he-IL>
- Adrian, F., Andrew, N., Christopher, B., Garwood, J. C., Neil, G., & Martin D. (2007). Approaches to learning and the acquisition of general knowledge. *personality and individual differences*, 43, 1563-1571.
- Arbuckle, J.L. (2003). *AMOS 5 update to the AMOS User's guide*. Chicago: Small WatersCo.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, 3, 265-299.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology - An International Review*, 51(2), 269-290.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Berk, L. E. (2003). *Child development*. Boston, USA: Allyn & Bacon.
- Bernardo, G., Jesus, S. R., & Cruz, P. P (2009). The CEVEAPEU questionnaire. An instrument to assess the learning strategies of university students. *Relieve*, 15(2), 1-26.
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying* (Chap 3, pp. 59-83). Melbourne: Hawthorn.
- Biggs, J. (1990) Effects of language medium of instruction on approaches to learning. *Educational Research Journal*, 5(1), 18-28.
- Biggs, J. (2003) Teaching for quality learning at university. Buckingham: The Society for Research into Higher Education. Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory into practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199-210.
- Buri, J. R. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 110-119.

- Chyung, S.Y., Moll, A. J., & Berg, S. A. (2010). The role of intrinsic goal orientation, self-efficacy, and e-learning practice in engineering education. *The Journal of Effective Teaching*, 10(1), 22-37.
- Corley, M. A. (2012). Just Write! Guide. Teaching excellence in Adult literacy (TEAL): *American Institutes for Research*, 1(2012), 19-48.
- Cuthbert, P. (2005). The student learning process: Learning styles or learning approaches?. *Teaching in Higher Education*, 10 (2), 235-249.
- Deleavey, A. E. (2009). *Parenting and developmental outcomes*. Halifax, NS: Mount Saint Vincent University press.
- Diseth, A. (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of Personality*, 17, 143-155.
- Duckworth, K., Akerman, R., MacGregor, A., Salter, E. and Vorhaus, J. (2009). Self-regulated learning: a literature review. *Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education*, (33)20, 1-19. London WC1H 0AL. Research Report.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, k., & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36 (2004), 1907–1920.
- Eilam, B., Zeidner, M., & Aharon, I. (2009). student conscientiousness, self regulated learning and science achievement: an explorative field study. *Psychology in the Schools*, 46(5), 420 – 432.
- Eva, K., & Filip, D. (2011). Effect of motivation for learning on students' approaches to learning through the perceptions of workload and task. *Higher Education Research & Development*, 30(2), 135-150.
- Fishbach, A., & Zhang, Y. (2008). The dynamics of self-regulation: When goals commit versus liberate. In A. W. Kruglanski & J. P. Forgas (eds.). *The series frontiers of social psychology*, New York: Psychology Press.
- Fraser, w., & Killen, R. (2003). Factors influencing academic success or failure of first-year and senior university students: Do education students and lecturers perceive things differently? *South African Journal of Education*, 23(4), 254–260.
- Hargis, J. (2012). A doctoral program for the world: global tertiary education and leadership. *International Journal of Instruction January*, 5(1), 129-140.
- Harpe, B. D., & Radloff, A. (2000). *The value of assessing learning strategies for effective learning and teaching: strengthening the partnership between learners and teachers*. Retrieved [date: 10.1.2013] from: http://www.herdsa.org.au/wp-content/uploads/conference/2001/Papers/Delaharpe_Radloff.pdf
- Keshavarz, S., & Baharudin, R. (2009). Parenting style in a collectivist culture of Malaysia. *European Journal of Social Sciences*, 10(1), 66-73.
- Konstantinopoulou, E., & Metallidou, P. (2012). Psychometric properties of the self-regulation and concentration test for children in a Greek sample of fourth grade students. *Hellenic Journal of Psychology*, 9(2012), 158-178.
- Lai, E. R. (2011). Motivation: A literature review, research report. *always learning, pearson*, 1(2011), 1-43.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S, Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child development*, 62, 1049-1106.
- Lekholm, A. K., & Cliffordson, C. (2009). Effects of student characteristics on grades in compulsory school. *Educational Research and Evaluation*, 15(1), 1–23.

- Lennon, J. (2010). Self-Regulated Learning. J., Rosen, E., Glennie, B., Dalton, J., Lennon, & R., Bozick. In *Noncognitive Skills in the Classroom: New Perspectives on Educational Research*. (Chap 4, pp 69-90). USA: Research Triangle Park. RTI Press.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, culture and the self. *Implications Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- McCaslin, M., & Hickey, D. T. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view. In : B. J. Zimmerman, & D. Schunk (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*, (2nd ed., pp. 227–252). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McCullough, M. & Willoughby, B. (2009). Religion, self-regulation, and self-control: Associations, explanations, and implications. University of Miami. *Psychological Bulletin*, 135(1), 69–93.
- McCune, V., & Entwistle, E. (2000). The deep approach to learning: analytic abstraction and idiosyncratic development. *University of Edinburgh*. Paper presented at the Innovations in Higher Education Conference, 30 August - 2 September 2000, Helsinki: Finland.
- Nelson, T., Shoup, R., & Kuh, G. (2005). *deep learning and college outcomes: Do fields of study differ?* [Retrieved in 15th . 1. 2013] from: http://www3.airweb.org/images/deep_learning.pdf
- Oyserman, D. (1993). The lens of personhood: Viewing the self and others in multicultural society. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 993-1009.
- Oyserman, D., & Lee, S. W. S. (2008). Does culture influence what and how we think? Effects of priming individualism and collectivism. *Psychological Bulletin*, 134(2), 311-342.
- Padilla-Walker, L., Haper, J., & Jensen A. (2010). Self-Regulation as a mediator between sibling relationship quality and early adolescents' positive and negative outcomes. *Journal of Family Psychology*, 24 (4), 419-428.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Briere, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25(4), 279-306.
- Phan, H. (2008). Multiple regression analysis of epistemological beliefs, learning approaches, and self-regulated learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 6(1), 157-184.
- Pillay, H., Purdie, N., & Boulton-Lewis, G. (2000). Investigating cross-cultural variation in conceptions of learning. *Education Journal*, 28(1), 65-84.
- Pintrich, P. (2004). A Conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: University of Michigan, School of Education.
- Richardson, J. T. E. (2003). Approaches to studying and perceptions of academic quality in a short web-based course. *British Journal of Educational Technology*, 34, 433–442.
- Rotgans, J. (2010). The Motivated Strategies for Learning Questionnaire: A measure for students' general motivational beliefs and learning strategies?. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 19(2), 357-369.
- Schunk, D. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15, 173-177.

- Seo, E., & Korea, N. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality*, 36(6), 753-764.
- Shih, K.-P., Chen, H.-C., Chang, C.-Y., & Kao, T.-C. (2010). The development and implementation of scaffolding-based self-regulated learning system for e/m-learning. *Educational Technology & Society*, 13(1), 80–93.
- Somuncuoglu, Y., & Yildirim, A. (1999). Relationship between achievement goal orientation and use of learning strategies. *Journal of Educational Research*, 92, 267–278.
- Stroud, K. (2006). *Development of the school motivation and learning strategies inventory*. Submitted to the Office of Graduate Studies of Texas A & M University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. retrieved [date: 1.11.2012] from: <http://repository.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/3773/etd-tamu-2006A-SPSY-Stroud.pdf>
- Sungur, S., & Gungoren, S. (2009). The role of classroom environment perceptions in self-regulated learning and science achievement. *Elementary Education Online*, 8(3), 883-900.
- Tseng, W. T., & Rnyei, Z. D. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78–102.
- Turingan, J. P., & Yang, Y. C. (2009). A cross-cultural comparison of self-regulated learning skills between Korean and Filipino college students. *Asian Social Science*, 5(12), 3-10.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C., Gonzalez-Pienda, J. A., Solano, P., & Rosario, P. (2007). A Motivational perspective on the self-regulated learning in higher education. In P. B. Richards (eds), *Global Issues in Higher Education*. Spain: Coruna. Nova Science Publishers, Inc.
- Wolters, C. A. (2010). *Self-regulated learning and the 21st century competencies*. Department of educational psychology university of Houston. [Retrieved in 15th . 1. 2011] from http://www7.nationalacademies.org/DBASSE/Wolters_Self_Regulated_Learning_Paper.pdf
- Zimmerman B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective. See M. Boekaerts, P. Pintrich, M. Zeidner, eds., *Handbook of Self-Regulation* (Chap 1, pp13-39). San Diego, CA: Academic.