

## התרומות הייחודיות של תמיכה באוטונומיה ושל דיכוי לניבוי חוויית למידה מיטבית בקרב תלמידים בדואים: בחינת תאוריית ההכוונה העצמית בחברה קולקטיביסטית

חיה קפלן, אבי עשור, חאלד אלסייד, יניב קנט-מימון

### תקציר

תאוריית ההכוונה העצמית רואה באוטונומיה צורך פסיכולוגי בסיסי ואוניברסלי (Deci & Ryan, 2000). המחקר הזה מתמקד בבחינת תקפותה של הנחה זו בחברה הבדואית הקולקטיביסטית-היררכית. המחקר בוחן אם תפיסות התלמידים באשר למידת התמיכה של מוריהם בצורך שלהם באוטונומיה ואת השפעתה על חוויית הלמידה של התלמידים; חוויה כזאת מתבטאת בציונים, בהשקעה, במוטיבציה אוטונומית, ביחס ללמידה, במוטיבציה לאקספלורציה, באוריינטציית עתיד וברמה נמוכה של א-מוטיבציה. במחקר השתתפו 323 תלמידים משתי קבוצות גיל: 170 תלמידי כיתות ז'-ט' ו-153 תלמידי כיתות י'-א. המידע נאסף בשלושה מועדים וכלל תשובות של תלמידים לשאלונים ודיווחים של מורים. כמחצית מהתלמידים בכל כיתה מילאו שאלונים העוסקים בשיעורי מתמטיקה, והשאר מילאו שאלונים העוסקים בשיעורי ערבית. ניתוחי גרסה הראו כי תמיכה באוטונומיה תרמה ייחודית וחיונית לניבוי מוטיבציה אוטונומית, מוטיבציה לאקספלורציה, אוריינטציית עתיד ורגש חיובי ביחס ללמידה; תרומה ייחודית זו קיימת גם בהתחשב בציונים בשנה הקודמת, בתחושת המסוגלות, במגדר, במקצוע הלימוד ובגיל התלמיד. כמו כן נמצאה תרומה ייחודית וחיונית של התמיכה באוטונומיה לניבוי ההשקעה של בנים ובנות בשתי קבוצות הגיל ובמקצוע המתמטיקה. דיכוי אוטונומיה נמצא כמנבא ייחודי של א-מוטיבציה בכל הקבוצות, כמו גם של ציונים נמוכים. עוד נמצא כי חוויית הלמידה של הבנות טובה מזו של הבנים.

הממצאים תומכים בהנחה כי גם בחברות קולקטיביסטיות מסורתיות מילוי הצורך באוטונומיה תורם לחוויית למידה מיטבית, ואילו דיכוי מחבל בלמידה ובמוטיבציה. לממצאי המחקר יש השלכות על התנאים אשר מאפשרים התפתחות מיטבית של תלמידים בדואים.

**מילות מפתח:** אוטונומיה, הבדואים בישראל, חוויית למידה מיטבית, מוטיבציה.

### מבוא

בשנים האחרונות חלים תהליכי שינוי מרחיקי לכת בחברה הבדואית בישראל. אם במשך שנים רבות הייתה זו חברה קולקטיביסטית מסורתית המתאפיינת בהיותה "סגורה בתוך עצמה", הרי כיום היא נחשפת יותר ויותר לחברה הישראלית ומאמצת דפוסי חיים חדשים (אלקרינאוי, 2000; בן-דוד, 2004). שינוי תרבותי זה כרוך בחשיפה לתאוריות ולפרקטיקות אשר נוצרו

ונבחנו בחברות מערביות, כמו גם בניסיון להטמיע אותן בבתי הספר שבקהילה הבדואית. אולם האם תאוריות שפותחו במערב ישימות גם במזרח, או שמא עבור כל חברה או תרבות יש לבנות דרכי התערבות המתאימות לה? שאלה זו העסיקה תאורטיקנים בתחום המחקר הבין-תרבותי, כמו גם חוקרים בתחום המוטיבציה (Chirkov, Ryan, & Sheldon, 2011; Jang, Reeve, & Deci, 2010). בהקשר החינוכי-מוטיבציוני נשאלת אפוא השאלה: האם ניתן ליישם את הפרקטיקות הנגזרות מתאוריות עדכניות בתחום המוטיבציה גם בבתי ספר שהם בעלי אוריינטציה קולקטיביסטית (כמו למשל בתי הספר בחברה הבדואית בישראל)?

המטרה העיקרית של המחקר המוצג במאמר זה היא לבדוק אם 'תאוריית ההכוונה העצמית' (SDT: Self-Determination Theory) (Deci & Ryan, 2000, 2012), אחת מתאוריות המוטיבציה המובילות כיום בעולם, מסבירה גם תהליכים מוטיבציוניים-רגשיים שתלמידים חווים בחברה קולקטיביסטית-היררכית מסורתית דוגמת החברה הבדואית. תאוריית ההכוונה העצמית רואה באוטונומיה של הפרט צורך פסיכולוגי בסיסי ואוניברסלי, צורך שהוא בסיסי לא פחות מהצורך בקשר ובשייכות ומהצורך במסוגלות (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2006). לנוכח הספקות באשר להיותה של האוטונומיה צורך אוניברסלי הקיים בכל החברות והתרבויות, לרבות בחברות קולקטיביסטיות (Iyengar & Lepper, 1999), ולנוכח מיעוט המחקרים בתחום זה בחברה הבדואית, ייחודו של המאמר הנוכחי הוא בהתמקדותו בבחינת התרומה של התמיכה באוטונומיה של הפרט (או דיכוייה) לניבוי חוויית הלמידה המיטבית של תלמידים בדואים.

בתחילת המאמר מוצגת תאוריית ההכוונה העצמית. לאחר מכן מוצגים היבטים בין-תרבותיים של תמיכה באוטונומיה ודיכוי אוטונומיה של הפרט, ומתוארים אפיוני החברה הבדואית כחברה קולקטיביסטית-היררכית. בחלקו השני של המאמר מוצג המחקר שהוזכר לעיל, אשר נערך בקרב תלמידים בדואים בישראל.

### **תאוריית ההכוונה העצמית**

תאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 2000, 2012) מבטאת תפיסה הומניסטית של טבע האדם. לפי תאוריה זו, קיימים שלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים: קשר ושייכות, מסוגלות ואוטונומיה. סיפוקם תורם להתפתחות מיטבית, למוטיבציה פנימית, להשקעה ולהסתגלות חברתית של הפרט. תפיסת הלמידה כמספקת (או לחלופין כמדכאת) את מילוי הצרכים משפיעה על סוג המוטיבציה ועל איכות המעורבות של התלמיד בלמידה. להלן מוצגות הגדרות לצרכים הפסיכולוגיים של הפרט. בהמשך הסעיף מתואר בהרחבה הצורך הפסיכולוגי באוטונומיה, נושא העומד במוקד המחקר הנדון במאמר זה.

### הצורך בקשר ובשייכות

הצורך בקשר ובשייכות פירושו השאיפה של הפרט לקיים קשרים קרובים, בטוחים ומספקים בסביבה החברתית שלו, להיות חלק מקהילה, להרגיש כי הוא ראוי לאהבה ולהיות מוגן פיזית ופסיכולוגית. תאורטיקנים רבים תופסים את הצורך בקשר ובשייכות כצורך בסיסי, כזה שמילוי מקדם צמיחה של הפרט ואילו אי-מילוי מוביל לפגיעה בהתפתחות, בלמידה, בהסתגלות, ברווחה הנפשית ובתחושת הביטחון והאמון (Baumeister & Leary, 1995). תמיכה בקשר ובשייכות מוגדרת באמצעות 'מעורבות תומכת'. מעורבות זו כוללת גילויי חיבה; הקדשת משאבים וזמן; גילוי נכונות לספק עזרה; חיזוק הנטייה לגלות אמפתיה לאחר ולהתחשב בו; תמיכה במבנה לא תחרותי של למידה וכן הלאה (עשור, 2003; Deci & Ryan, 2000).

### הצורך בתחושת מסוגלות

משמעות הצורך הזה היא שאיפתו של הפרט לחוש כי הוא מסוגל לממש תכניות, רצונות ומטרות אשר לא תמיד קל להשיגן (עשור, 2001). לפי בנדורה (Bandura, 1977), תחושת המסוגלות בתחום מסוים היא תוצר של הכרת הגורמים המובילים להצלחה בתחום זה ושל השגת "שליטה" בגורמים האלה. תחושה זו היא תנאי בסיסי להתפתחות נפשית תקינה, למוטיבציה פנימית ולביצוע איכותי של משימות מורכבות. תמיכה בתחושת המסוגלות מתאפיינת ביצירת "מבנה" - הצבת אתגרים מתאימים (מיטביים), ניסוח תכנית עבודה ברורה, מתן משוב מְיָדִי (ספציפי ולא השוואתי), סיוע בהתמודדות עם כישלון, הוראת אסטרטגיות ללמידה ולהתמודדות, הגברת האמונה של התלמיד ביכולתו להצליח והדגשת המסר כי אפשר לשנות את תחושת המסוגלות הפנימית (עשור, 2001; Dweck, 1999).

### הצורך באוטונומיה

משמעות הצורך הזה של הפרט היא רצונו בהכוונה עצמית ובוויסות עצמי, קרי הצורך שלו בביטוי עצמי אותנטי, במשמעות, בעצמאות ובחופש בחירה. במובן העמוק מדובר בצורך של הפרט להרגיש כי הפעולות המרכזיות בחייו תואמות את צרכיו הבסיסיים, את נטיותיו ואת ערכיו. האדם חש צורך לממש יכולות ונטיות שלו ולגבש באופן פעיל וחקרני מטרות, עמדות, ערכים ותכניות, כלומר לגבש את זהותו (עשור, 2003; Reeve & Assor, 2011).

תמיכה של המורה באוטונומיה של התלמיד כוללת העדר כפייה, מתן אפשרות בחירה ושיתוף בתהליכי הלמידה, הבהרת הערך או הרלוונטיות של החומר הנלמד, עידוד התבטאות חופשית, מתן אפשרות להביע רגשות שליליים וספקות באשר להוראה, ללמידה או לתכנים הנלמדים, עידוד יוזמה אישית, שימוש מצומצם ב"אמצעי שליטה", הכרה ברגשותיו ובנקודת מבטו של התלמיד ושימוש בשפה אינפורמטיבית במקום בשפה מכתיבה וכופה (עשור, 2001; Deci & Ryan, 2000). לעומת זאת מורה אשר מדכא אוטונומיה מניע את התלמידים באמצעות

כפייה: הוא "לוחץ" על התלמידים לחשוב, להרגיש ולבצע בדרכים מסוימות, מציג דרישות בלי להסבירן, אינו מאפשר לתלמידים לעבוד ב"קצב אישי", מתבסס על גורמים המעוררים מוטיבציה חיצונית ללמוד, בולם את חופש הביטוי של התלמידים ומעריך אותם באופן שיפוטי, משווה ופומבי (Reeve, 2006).

ממחקרים עולה כי תמיכה באוטונומיה מובילה למוטיבציה פנימית של הפרט, ואילו מתן תגמולים וחיזוקים חומריים פוגע במוטיבציה הפנימית (Deci, Koestner, & Ryan, 1999). בהשוואה בין תלמידים שמוריהם תמכו באוטונומיה של התלמיד לבין תלמידים שמוריהם דיכאו אוטונומיה כזו, נמצא כי הישגיהם של הראשונים והשקעתם בלמידה היו גבוהים יותר (Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004), התמדתם בלימודים הייתה רבה יותר (Vallerand, Fortier, & Guay, 1997) וכן הלאה.

בישראל נמצא כי תמיכה של המורה באוטונומיה של התלמיד ותחושה של התלמיד כי צרכיו סופקו משפיעות על ההשקעה בלמידה ומעוררות רגש חיובי ביחס ללמידה (Assor, Kaplan, & Roth, 2002), מפחיתות את רמת האלימות ומגבירות את ההתחשבות באחר (פינברג, קפלן, עשור וקנט-מימון, 2008; Kaplan & Assor, 2012). כמו כן נמצא כי מוטיבציה אוטונומית להוראה בקרב מורים בבית ספר יסודי ניבאה את תמיכתם באוטונומיה של תלמידיהם, תמיכה שניבאה מצדה מוטיבציה אוטונומית ללמידה בקרב התלמידים (Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007). במחקר נוסף נמצא כי מורים אשר מדכאים את האוטונומיה של תלמידיהם מעוררים בהם רגשות כעס וחרדה, ואלה מגבירים א-מוטיבציה (חוסר מוטיבציה) ומוטיבציה חיצונית ללמידה (Assor, Kaplan, Kanat-Maymon, & Roth, 2005).

קפלן, עשור ורוט (קפלן ועשור, 2004; Assor, Kaplan, & Roth, 2001; Assor & Kaplan, 2002) מצאו כי תלמידים בבית הספר היסודי ובבית הספר התיכון הבחינו בין שלושה סוגי התנהגויות של המורה אשר תומכות באוטונומיה של התלמיד: תמיכה ברלוונטיות של הלמידה לחיי התלמיד, מתן אפשרות לביטוי ביקורתי ומתן אפשרות בחירה. כמו כן התלמידים הבחינו בין שלושה סוגי התנהגות של המורה אשר מדכאת את האוטונומיה של התלמיד: דיכוי ביטוי ביקורתי, הפרעה בביצוע רצף פעולות וכפייה של פעולות לא משמעותיות. נמצא כי תמיכה באוטונומיה ניבאה רגש חיובי של התלמיד ביחס ללמידה והשקעה בלמידה, ואילו דיכוי האוטונומיה ניבא רגש שלילי של התלמיד ביחס ללמידה ופגע בהשקעה שלו בלמידה. במחקר המשך (קפלן, 2004) נמצא כי תמיכה באוטונומיה של התלמיד מנבאת חוויית למידה מיטבית, ואילו דיכוי האוטונומיה של התלמיד פוגע בחוויית הלמידה. חוויית הלמידה המיטבית כללה הישגים, השקעה בלמידה, מוטיבציה אוטונומית ורגש חיובי ללמידה. כמו כן נמצא כי תרומת התמיכה באוטונומיה (או דיכוי האוטונומיה) לחוויית הלמידה המיטבית אינה תלויה במילוי הצורך במסוגלות או בשייכות. היא גם אינה תלויה בהשפעת המוטיבציה האוטונומית הראשונית או באפיוני התלמידים (גיל, מגדר, מצב סוציו-אקונומי).

על בסיס ממצאים אלה התמקד המחקר המתואר במאמר בשני "מבנים": תמיכה באוטונומיה של התלמיד (בעיקר תמיכה ברלוונטיות של הלמידה לחיי התלמידים ומתן אפשרות בחירה) ודיכוי אוטונומיה (בעיקר התערבות ברצף פעולות ודיכוי ביטוי ביקורתי), כהמשך למחקרים קודמים שנערכו בקרב האוכלוסייה היהודית בישראל ובחנו את סוגיית הצורך של הפרט באוטונומיה.

### סוגי מוטיבציה - תוצרים של מילוי צרכים בסיסיים

תאוריית ההכוונה העצמית מבחינה בין סוגים שונים של מוטיבציה המאופיינים ברמות שונות של הכוונה עצמית - החל בא-מוטיבציה (חוסר מוטיבציה) המתאפיינת בהיעדר הכוונה עצמית וכלה במוטיבציה פנימית טהורה המתאפיינת ברמה גבוהה של הכוונה עצמית (Deci & Ryan, 2000). במצב של א-מוטיבציה הפרט אינו פועל כלל או פועל "בלי כוונה". מצב זה עשוי לנבוע מאי-הכרה של הפרט בערך הפעילות, מתחושה של העדר מסוגלות עצמית או מחוסר ציפייה להפיק תוצר מסוים. במצב של מוטיבציה פנימית טהורה פעולה מסוימת נעשית בשל תחושת הסיפוק (או ההנאה) הפנימית הכרוכה בביצועה, ולא על מנת לקבל תגמול חיצוני. פעולה כזו מבטאת רמה גבוהה של אוטונומיה; היא מייצגת אבטיפוס של הכוונה עצמית ואיננה תוצר של תהליך הפנמה.

תאוריית ההכוונה העצמית מבחינה בסוגי מוטיבציה נוספים. אלה נמצאים על רצף (תהליך הפנמה) שבקצהו האחד מוטיבציה חיצונית ובקצהו האחר מוטיבציה אינטגרטיבית:

- **מוטיבציה חיצונית** - הפעולה נעשית בשל לחץ חיצוני, כמו למשל תקווה לתגמול חומרי (פרסים) או רצון להימנע מעונש. התחושות אשר נלוות למוטיבציה כזו הן של כפייה, חוסר משמעות, פחד וכעס.
- **מוטיבציית ריצוי** - הפעולה נובעת מלחץ פנימי דוגמת הרצון לזכות באהבה ובהערכה, הרצון להימנע מדחייה, מרגשות אשם או מבושה, או השאיפה לשמר את ערך ה'עצמי'. התחושות הנלוות למוטיבציה כזו הן שליליות (כמו למשל תחושת כפייה).
- **מוטיבציה הכרתית** - הפעולה נובעת מהזדהות עם ערך או התנהגות, מהכרה בחשיבות הפעולה הזו או מהבנת הקשר בינה לבין המטרות האישיות. הרגשות הנלווים לה הם של סיפוק ויכולת בחירה.
- **מוטיבציה אינטגרטיבית** - הפעולה הנעשית מתאפיינת ברמה גבוהה של הכוונה עצמית, והפרט תופס אותה כתואמת את זהותו וכחשובה (בהשוואה לפעולות אחרות). פעולה כזו מבטאת הפנמה מלאה של מוטיבציה חיצונית. התחושות הנלוות לה הן סיפוק רב, עניין, הנאה ויכולת בחירה.

בספרות המחקר מקובל לאחד בין התהליכים המוטיבציוניים הכרוכים בתחושת כפייה (מוטיבציה חיצונית ומוטיבציית ריצוי) ולייצג אותם באמצעות משתנה המכונה 'מוטיבציה

כפויה'. כמו כן מקובל לאחד בין התהליכים המוטיבציוניים הכרוכים בתחושה של הכוונה עצמית (מוטיבציה הכרתית ומוטיבציה פנימית) ולייצג אותם באמצעות משתנה המכונה 'מוטיבציה אוטונומית'. המחקר המתואר במאמר זה מתמקד במוטיבציה האוטונומית של תלמידים, תוצר אפשרי של תמיכת מוריהם באוטונומיה שלהם.

בסעיף הבא נבחנים היבטים בין-תרבותיים של היחס לתמיכה באוטונומיה ולדיכוי אוטונומיה של הפרט. לאחר סקירה כללית נבחנים מאפיינים אלה בחברה הבדואית בישראל, חברה שהיא קולקטיביסטית והיררכית.

### **תמיכה באוטונומיה ודיכוי אוטונומיה - השוואה בין-תרבותית**

עיון בספרות התאורטית ובספרות המחקר מלמד כי קיימות תפיסות אחדות בנושא האוניברסליות של הצורך באוטונומיה. כך למשל לפי גישת היחסיות התרבותית, התמיכה באוטונומיה חשובה פחות בתרבויות מסורתיות; לעומת זאת תאוריית ההכוונה העצמית גורסת כי גם בתרבויות מסורתיות וקולקטיביסטיות לתמיכה באוטונומיה יש השפעות חיוביות בהקשרים לימודיים ואחרים (Deci & Ryan, 2000).

חוקרים המאמצים את גישת היחסיות התרבותית מטילים ספק באוניברסליות של הצורך באוטונומיה. לטענתם, לאוטונומיה של הפרט אין השפעה חשובה על חייהם של אנשים החיים בתרבויות מסורתיות; תרבויות אלו מדגישות ערכים דוגמת קונפורמיות, צייתנות, הרמוניה חברתית ותלות הדדית בין חברי המשפחה הרבה יותר מאשר ערכים של ייחודיות ועצמאות (Chao, 2001; Iyengar & Lepper, 1999; Rothbaum, Pott, Azuma, Miyake, & Weisz.) (2000; Triandis, 1999). כך למשל רותבאום ואחרים (Rothbaum et al., 2000) טענו כי בחברה קולקטיביסטית התפתחות הפרט מובילה ליחסים סימביוטיים שלו עם האחר (אחר משמעותי בחייו), ואילו בחברה המערבית ההתפתחות של הפרט מובילה להגדרה עצמית ייחודית. טריאנדיס (Triandis, 1999) גרס כי קיימים הבדלים בין בני תרבויות שונות במבנה ה'עצמי', ובחברה קולקטיביסטית קיימת תלות הדדית בין מבנה ה'עצמי' של הפרט לבין 'האחר' המשמעותי. איינגר ולפר (Iyengar & Lepper, 1999) טענו כי בחברות קולקטיביסטיות שמירה על ההרמוניה בקבוצת השייכות חשובה לפרט יותר מהשגת אוטונומיה אישית.

לפי תאוריית ההכוונה העצמית, הצרכים הפסיכולוגיים הם אוניברסליים. צרכים אלה אינם נרכשים אלא מולדים, ולכן הם קיימים בכל התרבויות ובכל שלבי ההתפתחות - הן בקרב בני הן בקרב בנות. האמצעים הספציפיים המשמשים לביטוי צרכים אלה עשויים להשתנות בהתאם להקשר התרבותי, אך אופיים הבסיסי ("הליבתית") אינו משתנה (Chirkov, Ryan, Kim, & Kaplan, 2003).

מחקרים אחדים אוששו את הטענה בדבר חשיבות הצורך באוטונומיה של הפרט בכל החברות. כך למשל במחקר שנערך בקרב סטודנטים בדרום קוריאה, ברוסיה, בטורקיה ובארצות-

הברית נמצא כי למרות ההפנמה של הפרקטיקות התרבותיות השונות, בכל הקבוצות נמצא קשר בין תחושת האוטונומיה של הסטודנטים לבין תחושה מיטבית (Chirkov et al., 2003). במחקר שנערך בקרב סטודנטים סינים נמצא כי קיומה של מוטיבציה אוטונומית ניבא באופן מובהק וחיובי עמדות חיוביות של הסטודנטים בנושאי למידה, הישגים ומיטביות, ואילו קיומה של מוטיבציה כפויה ניבא נשירה גבוהה של הסטודנטים ומיטביות נמוכה (Vansteenkiste, Zhou, Lens, & Soenens, 2005). ממצאים דומים נמצאו במחקרים שנערכו בטאיוואן (Jang, Reeve, & Hardré et al., 2006), ביפן (Yamauchi & Tanaka, 1998) ובדרום קוריא (Jang, Reeve, & Hardré et al., 2006). במחקרה של כ"ץ (2003) שנערך בארץ נמצא כי מימוש רצון עצמי של הפרט באמצעות קבלת תמיכה באוטונומיה שלו קידם את המוטיבציה הפנימית בקרב יהודים חילונים, יהודים דתיים ובדואים.

### התרבות הבדואית בישראל כתרבות קולקטיביסטית-היררכית

הבדואים הם קבוצה ייחודית - תרבותית, היסטורית, חברתית ופוליטית - אשר נבדלת מהמיעוט הערבי בישראל. כ-200,000 תושבים בדואים חיים בנגב. שיעור האבטלה בקרב האוכלוסייה הבדואית הוא מן הגבוהים בישראל. בתחום החינוך וההשכלה הגבוהה ניכרים פערים בין האוכלוסייה הבדואית לבין האוכלוסייה היהודית בשיעור הזכאים לתעודת בגרות, בשיעורי הנשירה ממוסדות הלימוד, בשיעור העומדים בדרישות הסף של האוניברסיטאות ובשיעור הלומדים בהן (אבו-בדר וגרדוס, 2011; הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2010).

אם האוכלוסייה היהודית החילונית הכללית בישראל מאופיינת כחברה אינדיבידואליסטית-מערבית, הרי החברה הבדואית (כמו גם החברה הערבית בכללותה) מאופיינת כחברה פטריארכלית, קולקטיביסטית-היררכית ומסורתית (Al-Krenawi, 1999). החברה הבדואית היא חברה שבטית אשר מתאפיינת בנאמנות לקבוצת ההשתייכות (למשפחה, לשבט), בהקפדה על כיבוד ערכים (כמו למשל כבוד המשפחה), במבנים היררכיים נוקשים, ברמה גבוהה של ציות לסמכות הגברית-הורית (בעיקר האב) ובהדגשת מטרות הקבוצה והעדפתן על פני מטרות הפרט. הסדר החברתי המקובל בחברה זו מגביל את הצעירים ואת הנשים בכל תחומי החיים (אלקרינאוי, 2000).

הנשים הערביות בישראל סובלות מאפליה כפולה: היותן ערביות המשתייכות למיעוט לאומי-אתני והיותן נשים בחברה מסורתית-פטריארכלית, חברה שמרנית אף יותר מהמקובל בתרבות הערבית הכללית (אבו-עסבה, 2005). בשנים האחרונות נשים ערביות רבות יוצאות ללמוד ולעבוד, אך מעמד האישה הערבית ממשיך להיות נחות משל הגבר, והחופש שלה מוגבל בהיבטים רבים (אלקרינאוי, 2000).

בעשורים האחרונים מתחוללים שינויים מהותיים בסגנון החיים של החברה הבדואית בישראל. תהליכי העיור והמודרניזציה ערערו את היסודות הערכיים, החברתיים, המשפחתיים והכלכליים שאפיינו את החברה הזו (אלקרינאוי, 2000; בן-דוד, 2004). עקב כך אבד חלק מהקולקטיביות של החברה, והדבר מתבטא בשינויים במסגרות המסורתיות (בן-דוד וסואעד,

1996). למרות זאת אפשר להגדיר עדיין את אורח חייהם של הבדואים בישראל כקרוב למסורת וכשמרני, ואת החברה הבדואית אפשר להגדיר כקולקטיביסטית ובעלת מבנה היררכי-פטריארכלי (אלקרינאוי, 2010; Al-Krenawi, 1999).

אשר למאפיינים הייחודיים של החברה הבדואית שצוינו לעיל - המבנה המעמדי-היררכי, סמכותם של המבוגרים, ההבדלים המגדריים ותהליכי גיבוש ה'עצמי' - מעניין לבחון אם תאוריית ההכוונה העצמית ישימה בחברה זו. בסוגיה של תפיסת האוטונומיה כצורך אנושי בסיסי ניתן להניח כי כיוון שבתרבות זו האוריינטציה הקולקטיביסטית-היררכית כה חזקה, אזי השימוש שדמויות סמכותיות עושות בשיטות דיכוי למיניהן עשוי להיתפס בעיני הילדים כלגיטימי וכחלק מהנורמות החברתיות. בהתאם לכך ניתן לצפות שהילדים הבדואים "יקבלו ברצון" את השימוש של ההורים ושל המורים בשיטות אלו. חשוב אפוא לבחון אם ההשפעות השליליות של דיכוי אוטונומיה שנמצאו בתרבויות מערביות נמצאות גם בקרב תלמידים בחברה הבדואית. נקודת מבט מעניינת נוספת בהקשר הזה היא מהזווית המגדרית. לפיכך בסוגיית האפיון התרבותי של מעמד הנשים בחברה הגברית מעניין לבחון אם בחברה הבדואית האוטונומיה חשובה לבנים יותר מאשר לבנות.

לנוכח מיעוט המחקרים החינוכיים אשר מתבססים על תאוריית ההכוונה העצמית ומתמקדים בהשפעות התמיכה באוטונומיה של הפרט ודיכוי בתרבויות קולקטיביסטיות-היררכיות - או במחלוקת הקיימת בדבר חשיבות הצורך באוטונומיה בתרבויות קולקטיביסטיות - ובהמשך למחקר שנערך בישראל בהשתתפות תלמידים יהודים (קפלן, 2004), המחקר המתואר במאמר בחן את הקשרים בין תמיכת מורים באוטונומיה של תלמידיהם ודיכוי לבין ביטויים של חוויית למידה מיטבית במקצועות ערבית ומתמטיקה. במחקר השתתפו תלמידים בדואים, בנים ובנות, הלומדים בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה בבית ספר תיכון. להלן נסקרים הרכיבים הנכללים בהגדרה 'חוויית למידה מיטבית'.

### חוויית למידה מיטבית

המשגות מקובלות של המושג חוויית למידה עוסקות בהיבטים מוטיבציוניים, קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים שלו ובתוצרי הלמידה (APA, 1997). להלן מוצגים רכיביה של חוויית הלמידה המיטבית במחקר הנוכחי, לרבות רכיבים ומשתנים אשר לא תוארו עד כה.

- **רכיבים מוטיבציוניים** - רכיבים אלה כוללים מוטיבציה אוטונומית, א-מוטיבציה, תחושת מסוגלות (משתנה בקרה), מוטיבציה לאקספלורציה ואוריינטציה עתיד. המשתנה 'מוטיבציה לאקספלורציה' מייצג במחקר הנוכחי דפוס של הכוונה עצמית: הפרט מעורב בחקירה ובחיפוש רפלקטיבי של מידע על עצמו (כמו למשל היכולות או תחומי העניין האישיים), מידע שהוא משמעותי להתפתחות הזהות שלו. זוהי למידה אוטונומית אשר מבטאת רצון להכיר את ה'עצמי' כדי לגבש מטרות אישיות (תעסוקתיות ואחרות) ותפיסות



שישקפו את העצמי האוטונומי. זהו סוג מובחן של מוטיבציה שזוהה גם במחקר שנערך בקרב תלמידים יהודים (Kaplan, Assor, & Kanat-Maymon, 2001). המשתנה 'אוריינטציה עתיד' מייצג התכוונות אל העתיד בתחומי החיים הרלוונטיים לעתידם של מתבגרים (סגינר, 1995). נמצא כי קיים קשר חיובי בין תמיכה הורית באוטונומיה של מתבגרים יהודים לבין רכיבים אחדים של אוריינטציה עתיד (Seginer, Vermulst, & Shoyer, 2004). ממצאים דומים התגלו גם בקרב מתבגרים פלסטינים ודרוזים החיים בישראל (Seginer & Mahajna, 2004).

- **רכיבים של תפקוד לימודי** - רכיבים אלה כוללים השקעה בלמידה (בהתבסס על דיווחי מורים באשר למאמץ, לזמן, לקשב ולריכוז שהתלמידים משקיעים ולבחירתם במשימות מאתגרות) (Connell & Wellborn, 1991) והישגים בלימודים (אלה מתבטאים בציונים).
- **רגש חיובי ביחס ללמידה** - רגשות מעידים על המוטיבציה. הם מספקים מידע חשוב באשר לתמיכה או לפגיעה של מאורע, מצב או אדם מסוים בצרכים פסיכולוגיים של הפרט, כמו גם באשר ליכולתם לאפשר לו לממש מטרות אישיות (Buck, 1988). מחקרים מעידים על קשר בין תחושת אוטונומיה של הפרט לבין רגשות חיוביים שלו (ראו למשל קפלן, 2004). המחקר הנוכחי התמקד בשלוש סוגיות המוצגות ונדונות להלן.

#### **א. סוגיית הייחודיות**

האם הקשר בין תמיכה של המורה באוטונומיה של התלמיד או דיכוייה לבין חוויית הלמידה המיטבית של התלמיד הוא קשר ייחודי, כזה שיימצא גם אם נתחשב בתחושת המסוגלות של התלמידים ובציוניהם בסוף השנה שקדמה למועד עריכת המחקר? בדיקת הייחודיות משמעה לבחון אם קיימים קשרים מובהקים בין תמיכת המורה באוטונומיה או דיכוייה לבין המשתנים אשר יוצרים חוויית למידה מיטבית. בבדיקה כזו יש להתחשב גם בניבויים האפשריים של תחושת המסוגלות העצמית ושל הציונים בסוף השנה שקדמה למועד עריכת המחקר. יש לוודא אפוא שבוחנים רק את החלק של המשתנה התלוי אשר תמיכה באוטונומיה או דיכוייה מנבאים אותו באופן ייחודי, ולא משתנים מנבאים אחרים שנבדקים במחקר.

מחקרים קודמים הצביעו על כך שקיים קשר חיובי בין תמיכת המורה באוטונומיה של התלמיד לבין תמיכת המורה במסוגלות שלו, ושתייהן מנבאות מוטיבציה אוטונומית והשקעה של התלמיד בלמידה (Assor, Kaplan, & Roth, 2002). בהתאם לכך אפשר לטעון כי לתמיכה של המורה באוטונומיה אין תרומה ייחודית, וההשלכות המיוחסות לה הן לא יותר מאשר ביטוי להשפעת התמיכה במסוגלות העצמית של התלמיד. במחקרה של קפלן (2004) נמצא כי תמיכה של המורים באוטונומיה ודיכוייה ניבאו את התפקוד הלימודי ואת המוטיבציה האוטונומית של תלמידים יהודים, גם כאשר הובאו בחשבון הצורך של האחרונים בתחושת מסוגלות, הצורך שלהם בשייכות והמוטיבציה האוטונומית הראשונית. בהמשך למטרה הכללית של המחקר

הנוכחי, קרי בחינת הישימות של תאוריית ההכוונה העצמית בקרב אוכלוסייה קולקטיביסטית, חשוב לבחון אם אפשר להחיל את הממצאים שלעיל (שם) גם על תלמידים בדואים. על מנת לבחון את הייחודיות של תרומות התמיכה באוטונומיה של התלמיד ודיכויה, חשוב לבדוק גם את הציונים ההתחלתיים של התלמיד. הדבר נדרש כיוון שניתן לטעון כי את תרומת התמיכה באוטונומיה לניבוי "תוצריו" של התלמיד ניתן לייחס לציונים של התלמיד בתחילת השנה. במקרה כזה קשרים שיתגלו במחקר וייחסו לתמיכה באוטונומיה (או לדיכויה) עשויים לנבוע מהישגיו הקודמים של התלמיד. הישגי התלמידים עשויים אפוא להיות משתנה מתערב, ולכן נדרש לפקח עליו במחקר.

### ב. הסוגיה המגדרית

האם הקשרים בין תמיכה באוטונומיה ודיכויה לבין חוויית למידה מיטבית תלויים במגדר? במילים אחרות, האם תמיכה של המורה באוטונומיה של התלמיד חשובה גם לבנים וגם לבנות? מחקרים קודמים הצביעו על כך שתהליכי חברות מכוונים יותר את הבנות לפתח מערכות יחסים עם אחרים, להדגיש את הצורך בקשר ובשייכות יותר מאשר את הצורך באוטונומיה ולגלות סתגנות וצייתנות רבה לדרישות של הורים, מורים ודמויות סמכותיות בחייהן (Maccoby, 1998). לעומת זאת דפוסי החברות של הבנים מתאפיינים בקבלת עצמאות רבה יותר ובחזוק האינדיבידואליזם. בחברה הבדואית חינוכה של האישה להיות צייתנית וכנועה מעוגן בערכים ובנורמות החברתיות (אבורביעה-קווידר, 2008). לפיכך בניגוד לטענתה של תאוריית ההכוונה העצמית, אפשר לטעון כי בקרב תלמידים בדואים האוטונומיה חשובה בייחוד לבנים. כמו כן ניתן לטעון כי דיכוי אוטונומיה יהיה "הרסני" פחות עבור בנות בדואיות. כפי שצוין לעיל, חסידי תאוריית ההכוונה העצמית אינם מקבלים את התפיסה כי בחברה מסורתית חייבים להתקיים הבדלים בין בנים לבין בנות (Ryan & Deci, 2000); צ'ירקוב ואחרים (Chirkov et al., 2003) טענו כי "בתאוריית ההכוונה העצמית האוטונומיה חשובה לנשים כמו לגברים" (שם, עמ' 107). עם זאת, לנוכח המיצוב החברתי הנמוך של נשים בחברה הבדואית ולנוכח תהליכי השינוי אשר מתחוללים בחברה הזו, יש חשיבות רבה לבחינת ההיבט המגדרי.

### ג. הסוגיה ההתפתחותית

האם התרומה של תמיכה באוטונומיה ודיכויה לניבוי חוויית הלמידה המיטבית תלויה בגיל התלמיד? אפשר לטעון שהצורך באוטונומיה גובר עם העלייה בגיל, ולכן לתלמידים מתבגרים הלומדים בבית ספר תיכון יש צורך גדול יותר באוטונומיה מאשר לתלמידים צעירים יותר. הלומדים בחטיבת הביניים (Cobb, 2001). בחברה הבדואית לעלייה בגיל יש משמעות נוספת. עם העלייה בגיל גדל הפער בין הבנים לבנות בסמכות, בעצמאות ובאוטונומיה; נוסף על כך הציפייה היא שבנים בדואים הלומדים בבית ספר תיכון יהיו עצמאים ואוטונומים יותר מאלה הלומדים בחטיבת ביניים (סג'נר, 1995).

עם זאת, בחברה הבדואית שיעור הנשירה מהלימודים הוא גבוה, בעיקר במעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים ובפרט בקרב בנות (אבו-בדר וגרדוס, 2011; אבו רביעה-קווידר, 2004). אפשר להניח כי הבנות הבדואיות שממשיכות ללמוד בבית הספר מגלות נטייה חזקה יותר לאינדיבידואליות. בדרך כלל המשפחות של בנות כאלו מתאפיינות בהיותן מודעות לחשיבות הלימודים, והן מעניקות לבנות תמיכה רבה. ייתכן אפוא שעם העלייה בגיל גבר הצורך באוטונומיה גם בקרב הבנות הבדואיות. לפיכך באוכלוסיית התלמידים והתלמידות הבדואים עם העלייה בגיל ניתן לצפות להשפעה חזקה יותר של התמיכה באוטונומיה של התלמיד על חוויית הלמידה המיטבית שלו.

## השערות המחקר

1. התנהגויות של מורה אשר תומכות באוטונומיה של התלמיד או מדכאות אותה ינבאו באופן ייחודי את חוויית הלמידה המיטבית של תלמידים. ניבויים אלה ימצאו גם אם יובאו בחשבון ציוני התלמידים בסוף השנה שקדמה למועד עריכת המחקר ותחושת המסוגלות שלהם. באופן ספציפי נשער כי
  - התנהגויות של מורה אשר תומכות באוטונומיה של התלמיד ינבאו באופן חיובי את המוטיבציה האוטונומית שלו, את תחושת המסוגלות, את המוטיבציה לחקירה (אקספלורציה) ואוריינטציית העתיד (רכיבים מוטיבציוניים), את ההשקעה בלמידה והציונים (רכיבים של תפקוד לימודי) ואת הרגש החיובי ביחס ללמידה. תמיכה באוטונומיה של התלמיד תנבא באופן שלילי א-מוטיבציה.
  - התנהגויות של המורה אשר מדכאות אוטונומיה של התלמיד ינבאו באופן שלילי את המוטיבציה האוטונומית שלו, את תחושת המסוגלות, את המוטיבציה לחקירה ואוריינטציית העתיד, את ההשקעה בלמידה והציונים ואת הרגש החיובי ביחס ללמידה. דיכוי האוטונומיה של התלמיד ינבא באופן חיובי א-מוטיבציה.
2. התרומות הייחודיות של תמיכה באוטונומיה של התלמיד ודיכוייה לניבוי חוויית הלמידה המיטבית תמצאנה גם אם יובאו בחשבון גיל התלמידים, המגדר ומקצוע הלימוד. עם זאת, ייתכן שתרומת התמיכה באוטונומיה לניבוי חוויית הלמידה תהיה חזקה יותר בקרב תלמידים מבוגרים יותר.

## מתודולוגיה

### המשתתפים

במחקר השתתפו 323 תלמידים בדואים אשר למדו בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה של שני בתי ספר. בבתי הספר האלה לומדים בעיקר תלמידים המתגוררים ביישוב קבע בדואי, אבל גם תלמידים המתגוררים בכפרים שאינם מוכרים וסמוכים ליישוב. המשתתפים היו

תלמידים משתי קבוצות גיל: 170 תלמידי כיתות ז'-ט' ו-153 תלמידי כיתות י'-י"א. 58% מהמשתתפים במחקר היו בנות, ו-42% מהמשתתפים היו בנים. התלמידים בחטיבת הביניים (כיתות ז'-ט') למדו בכיתות הטרוגניות; בבית הספר התיכון התלמידים מחולקים לכיתות לפי רמות ומסלולי לימוד. בחטיבת הביניים נבחרו שתיים או שלוש כיתות מכל שכבה - בסך הכול שמונה כיתות. בבית הספר התיכון נבחרו ארבע כיתות י' ושתי כיתות י"א - בסך הכול שש כיתות ממסלולים שונים.

65% מהתלמידים אשר השתתפו במחקר מתגוררים ביישוב הקבע הבדואי, ו-35% מתגוררים בכפרים שאינם מוכרים. המצב הסוציו-אקונומי של רוב משפחות התלמידים היה נמוך: 46% מהאבות ו-92% מהאימהות היו מובטלים; 17% מהאבות ו-50% מהאימהות לא למדו כלל; רק 15% מהאבות ו-3% מהאימהות היו בעלי תואר ראשון לפחות. נתונים אלה עולים בקנה אחד עם המידע על אודות המצב הסוציו-אקונומי של האוכלוסייה הבדואית בישראל.

### הליך המחקר

המידע נאסף בשלושה מועדים: בתחילת שנת הלימודים (בספטמבר) דיווחו המורים על ציוני התלמידים בשנה הקודמת; במחצית השנייה של שנת הלימודים (באפריל) התלמידים מילאו שאלונים; בתום שנת הלימודים (ביולי) המורים במקצועות הרלוונטיים דיווחו על הציונים ועל ההשקעה של התלמידים.

כמחצית מהתלמידים בכל כיתה (165 תלמידים, 51%) מילאו שאלונים שעסקו בשיעורי מתמטיקה, ואילו השאר (158 תלמידים, 49%) מילאו שאלונים שעסקו בשיעורי ערבית. את השאלונים חילקו בכל כיתה שני עוזרי מחקר דוברי ערבית (גבר ואישה, וזאת בשל שיקול תרבותי). הנתונים הסוציו-אקונומיים התבססו על תשובות התלמידים לשאלות בפרק הדמוגרפי של השאלון ועל אימות נכונותן של התשובות האלו בשיחה עם היועצים בבית הספר. במחקר נשמרו בקפידה כללי אתיקה דוגמת קבלת הסכמתם של הנבדקים להשתתף בו, שמירה על סודיות פרטיהם האישיים ודיווחים של המורים באמצעות קודים מספריים (ללא ציון שמות).

### משתני המחקר

טבלה 1 שלהלן מציגה את משתני המחקר (כפי שאלה נמדדו במהלך השנה) ואת סיווגם למשתנים בלתי-תלויים ותלויים. חשוב לציין כי מאחר שזהו מערך מתאמי אשר מרבית המשתנים בו נמדדו בנקודת זמן זהה, הזיהוי של המשתנים איננו חד-משמעי.

טבלה 1: המשתנים שנמדדו במהלך השנה

מועד I (השנה הקודמת)	מועד II (אפריל)	מועד III (יולי)
דיווחי מורים בתחילת שנת הלימודים	דיווח עצמי (תלמידים)	דיווחי מורים בסיום שנת הלימודים
ציונים בערבית ובמתמטיקה בסוף השנה שקדמה למועד עריכת המחקר	משתנים בלתי-תלויים תמיכה באוטונומיה דיכוי אוטונומיה תחושת מסוגלות (משתנה בקרה) משתנים תלויים מוטיבציה אוטונומית א-מוטיבציה מוטיבציה לאקספלורציה אוריינטציית עתיד רגש חיובי ביחס ללמידה	משתנים תלויים ציונים בערבית ובמתמטיקה השקעה בלמידה בשיעורי ערבית ובשיעורי מתמטיקה

**כלי המחקר**

התלמידים מילאו שאלון דיווח עצמי בשפה הערבית. את השאלון תרגמו לערבית שני דוברי ערבית (בעגה הבדואית) ועברית, ולאחר מכן השניים תרגמו את תשובות התלמידים לעברית. התלמידים ציינו בתשובותיהם באיזו מידה כל פריט בשאלון מאפיין אותם. בכל הסולמות (למעט סולם ההשקעה) התשובות האפשריות התבססו על סולם בן שש דרגות: 1 פירושו "לא מאפיין כלל", ואילו 6 פירושו "מאפיין במידה רבה מאוד" (סולם ההשקעה כלל רק חמש דרגות). השאלון חולק לשלושה חלקים כדי לאפשר התמקדות קוגניטיבית בהיבטים הרלוונטיים: תפיסות שעניינן התנהגויות המורה, תהליכים שעניינם ה'עצמי' וסוגי מוטיבציה ללמידה. להלן מתוארים הנושאים שהופיעו בשאלונים למיניהם.

- **תמיכה באוטונומיה** - שבעת ההיגדים בנושא זה בחנו את מידת הבחירה המוענקת לתלמידים ("המורה מאפשר לי לבחור איך לעשות את עבודות הבית"), את עידודם לגלות ביקורתיות ("המורה מוכן לשמוע את תלונות התלמידים עליו") ואת הסיוע הניתן להם בהבנת הרלוונטיות של החומר הנלמד ("המורה מדבר על הקשר בין הלימודים לבין מה שקורה בחיים"). קביעת אלפא של קרוונבך העלתה כי מהימנותן הפנימית של התשובות גבוהה דיה ( $\alpha=.71$ ). תקפות סולמות המדידה הוכחה במחקרים קודמים (קפלן, 2004; Assor & Kaplan, 2001).

- **דיכוי אוטונומיה** - שמונת ההיגדים בנושא זה בחנו את התערבות המורה ברצף פעולות של התלמיד ("המורה מפסיק אותי באמצע פעילות שמעניינת אותי"), את מידת הכפייה של המורה ("המורה מכריח אותי למלא דפי עבודה, שלא עוזרים לי להבין את החומר") ואת מידת הדיכוי של אפשרות לביטוי חופשי ("המורה מתנקם בתלמידים שמעזים להתנגד לדעתו"). קביעת אלפא של קרונבך העלתה כי מהימנותן הפנימית של התשובות גבוהה דיה ( $\alpha=.77$ ). תקפות סולמות המדידה הוכחה במחקרים קודמים (שם).
- **מוטיבציה אוטונומית** - שמונת ההיגדים בנושא זה בחנו את מידת המוטיבציה הפנימית ("אני מכין את שיעורי הבית, כי זה מעניין ומסקרן אותי") והמוטיבציה ההכרתית של התלמיד ("אני משקיע בלימודים, כי זה יעזור לי בעתיד"). סולם המדידה התבסס על המאמר של ראיין וקונל (Ryan & Connell, 1989) ונתמך בממצאי מחקרים בתחומים מגוונים, לרבות חינוך (Miserandino, 1996). מאחר שאוטונומיה אינטגרטיבית היא רכיב אשר מתגבש בשלב מתקדם יותר מבחינה התפתחותית, סולם המדידה לא כלל את הרכיב הזה אלא רק את המוטיבציה הפנימית (Deci, Ryan, & Williams, 1996). קביעת אלפא של קרונבך העלתה כי מהימנותן הפנימית של התשובות גבוהה דיה ( $\alpha=.77$ ). חלק זה של השאלון פותח ותוקף במחקרים אשר בחנו תלמידים יהודים (קפלן, 2004; Assor et al., 2005; Roth et al., 2007), כמו גם במחקרה של כ"ץ (2003) אשר בחן את האוכלוסייה הבודואית.
- **א-מוטיבציה** - שלושת ההיגדים בנושא זה בחנו העדר מוטיבציה ללמידה ("אני אפילו לא מנסה להצליח בלימודים במקצוע זה"). קביעת אלפא של קרונבך העלתה כי מהימנותן הפנימית של התשובות גבוהה דיה ( $\alpha=.65$ ). תקפות סולם המדידה הוכחה במחקרים קודמים (Assor et al., 2005).
- **מוטיבציה לחקירה (אקספלורציה)** - שמונת ההיגדים בנושא זה בחנו את קיומו של דפוס למידה עצמית אוטונומי. סולם המדידה כלל שני תחומים: חקירה עצמית של היכולות האישיות ("אני משקיע בשיעור כדי להעריך אם בעתיד אוכל להצליח בעיסוקים הקשורים לתחום זה") וחקירה עצמית בנושא עניין תעסוקתי עתידי ("אני משקיע בשיעור כדי לבדוק אם תחום זה, או תחום קרוב אליו, הוא תחום שארצה לעסוק בו בעתיד"). קביעת אלפא של קרונבך העלתה כי מהימנותן הפנימית של התשובות גבוהה דיה ( $\alpha=.88$ ). סולם המדידה פותח ותוקף במחקר קודם (Kaplan, Assor, & Kanat-Maymon, 2001).
- **אוריינטציית עתיד** - שבעת ההיגדים בנושא זה בחנו את קיומן של תכניות ושאיפות עתידיות, לרבות לימודים עתידיים ("לפעמים אני חושב על נושאים או מקצועות שארצה ללמוד בעתיד"; "יש לי תכניות די ברורות באשר למה שארצה לעשות בעתיד"). קביעת אלפא של קרונבך העלתה כי מהימנותן הפנימית של התשובות גבוהה דיה ( $\alpha=.77$ ). סולם המדידה תוקף במחקרים קודמים שנערכו בקרב תלמידים יהודים (Kaplan, Assor, & Kanat-Maymon, 2001) ותלמידים בדואים (Kaplan & Elsaied, 2008).

- **רגש חיובי ללמידה** - ארבעת ההיגדים בנושא זה בחנו את מידת הנוחות והרגיעה שחשו התלמידים ("בשיעורים במקצוע זה אני חש נוח וטוב"). קביעת אלפא של קרונבך העלתה כי מהימנותן הפנימית של התשובות גבוהה דיה ( $\alpha=.89$ ). סולם המדידה פותח ותוקף במחקרים קודמים (קפלן, 2004; Assor, Kaplan, & Roth, 2002).
- **תחושת מסוגלות** - חמשת ההיגדים בנושא זה בחנו את תחושת המסוגלות העצמית בלמידה ("כשאני מחליט ללמוד משהו קשה במקצוע זה, אני יכול לעשות זאת"). סולם המדידה התבסס על המאמר של סקינר (Skinner, 1995) ותוקף במחקרים קודמים (קפלן, 2004; Kaplan & Assor, 1998). קביעת אלפא של קרונבך העלתה כי מהימנותן הפנימית של התשובות גבוהה דיה ( $\alpha=.70$ ).
- **תפקוד לימודי** - נושא זה נבחן באמצעות שני מדדים: (א) הציון במקצוע הרלוונטי בסוף השנה (טווח הציונים היה 0 עד 100). דיווחי המורים על הציונים אומתו באמצעות השוואתם לגיליונות הציונים של התלמידים (אלה נשמרו בבית הספר); (ב) הציון במקצוע זה בשנה הקודמת. דיווחי המורים על ציוני התלמידים במקצוע הרלוונטי בשנה הקודמת שימשו לצורכי בקרה.
- **השקעה בלמידה** - המורים התבקשו לדרג בדיווחיהם שמונה היגדים שעניינם השקעה בלימודים של התלמיד הנובעת ממוטיבציה אוטונומית, קרי לבטא את תפיסתם באשר להתנהגויות ולמידת העניין של התלמיד ("מגלה עקיבות בהכנת שיעורי בית ומשימות"; "מגלה עניין, הנאה וסקרנות בלימודים"; "משקיע מאמץ בלימודים"). המורים ציינו באיזו מידה ההיגדים מאפיינים את התלמידים; התשובות האפשריות התבססו על סולם בן חמש דרגות: 1 פירושו "אף פעם לא", ואילו 5 פירושו "בדרך כלל או כל הזמן". קביעת אלפא של קרונבך העלתה כי מהימנות הדיווחים גבוהה דיה ( $\alpha=.94$ ). סולם המדידה תוקף במחקרים קודמים (Assor & Kaplan, 2001; Kaplan & Assor, 1998).

### **בדיקת תוקף המבנה של כלי המחקר**

תוקף המבנה של כלי המחקר נבחן באמצעות שני חישובים של מתאם פירסון עבור כלל אוכלוסיית המשתתפים במחקר - האחד בין כל המשתתפים הבלתי-תלויים והאחר בין כל המשתתפים התלויים. בטבלה 2 (שבעמוד הבא) מוצגים המתאמים האלה, כמו גם מידע אשר נדון בהמשך המאמר (בסעיף שעניינו תוצאות המחקר).

מהטבלה עולה כי בין המשתתפים מתקיימים הקשרים אשר ציפינו להם, קשרים שבדרך כלל מעידים על רמה מספקת של מובחנות בין המשתתפים. דפוס המתאמים בין כל המשתתפים הבלתי-תלויים מצביע על קשר חיובי בין תמיכה באוטונומיה לבין תחושת מסוגלות, כמו גם על קשר שלילי מובהק בין דיכוי אוטונומיה לבין תחושת המסוגלות והציונים בשנה הקודמת. המתאמים בין תמיכה באוטונומיה לבין דיכוי אוטונומיה וציונים בשנה הקודמת קרובים לאפס ואינם מובהקים - ממצא צפוי ורצוי.

טבלה 2: מתאמי פירסון בין משתני המחקר

	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
1.										-	הציונים בשנה הקודמת
2.									-	-0.01	תמיכה באוטונומיה
3.								-	-0.01	-.13*	דיכוי אוטונומיה
4.							-	-.24**	.27**	.24**	תחושת מסוגלות
5.						-	.47**	-.22**	.34**	.07	מוטיבציה אוטונומית
6.					-	-.47**	-.33**	.40**	-.07	-.15**	א-מוטיבציה
7.				-	-.36**	.52**	.48**	-.25**	.40**	.07	רגש חיובי ביחס ללמידה
8.			-	.35**	-.31**	.57**	.38*	-.09	.38**	.17**	מוטיבציה לאקספלורציה
9.		-	.40**	.20**	-.12*	.43**	.31**	-.03	.26**	.17**	אוריינטציות עתיד
10.	-	.22**	.16**	.25**	-.22**	.17**	.34**	-.18**	.07	.17**	השקעה בלמידה
11.	.75**	.16**	.20**	.22**	-.23**	.16**	.33**	-.20**	.04	.68**	הציונים בסוף השנה

p<.10 \*p<.05 \*\*p<.01

כפי שצוין לעיל, המתאמים מצביעים על מובחנות בין המשתנים (כמו למשל קשר מובהק בין תמיכה באוטונומיה לבין תחושת מסוגלות). בין המשתנים התלויים קיימים קשרים חיוביים ומובהקים סטטיסטית, פרט לקשר למשתנה "א-מוטיבציה" (כמו למשל הקשר השלילי בין מוטיבציה לחקירה לבין א-מוטיבציה). המתאמים בין מוטיבציה אוטונומית לבין רגש חיובי ביחס ללמידה ומוטיבציה לחקירה הם גבוהים למדי. המתאם החיובי הגבוה בין השקעה בלמידה (לפי הדיווח של המורה) לבין הציונים בסוף השנה עשוי להעיד על כך שהמובחנות בין המשתנים אינה מספקת. ייתכן כי קיימת נטייה לדרג את המוטיבציה בהתאם לציון - נטייה שעלולה לפגוע ביכולתו של המדד להצביע על אפיון ה"עומד בפני עצמו". הממצאים העוסקים בשני משתנים תלויים אלה מוצגים למרות המתאם הגבוה ביניהם, וזאת בשל חשיבותם.



## תוצאות המחקר

בסעיף זה מוצגים תחילה מתאמי פירסון בין המשתנים הבלתי-תלויים לבין המשתנים התלויים, הממוצעים וסטיות התקן עבור כל מגדר (בנים ובנות), קבוצת גיל (תלמידי כיתות ז'-ט' ותלמידי כיתות י'-י"א) ומקצוע לימוד (מתמטיקה וערבית). כמו כן מוצגות התוצאות של מבחני t למדגמים בלתי-תלויים אשר נערכו כדי לגלות הבדלים מובהקים בין הקבוצות במשתני המחקר למיניהם. בהמשך מוצג ניתוח של רגרסיה רבת-משתנים אשר בדק את התרומות הייחודיות של תמיכה באוטונומיה ודיכוייה לניבוי חוויית למידה מיטבית.

## ניתוח מתאמי פירסון

טבלה 2 שלעיל מציגה את המתאמים בין המשתנים הבלתי-תלויים לבין המשתנים התלויים בקרב כלל אוכלוסיית המחקר. דפוס המתאמים שנמצא תומך ככלל בהשערת המחקר הראשונה (על שני חלקיה). מהטבלה עולה כי קיים מתאם חיובי מובהק סטטיסטית בין תמיכה של המורה באוטונומיה של התלמיד לבין המשתנים: מוטיבציה אוטונומית, רגש חיובי ביחס ללמידה, מוטיבציה לחקירה ואוריינטציית עתיד. בד בבד נמצא קשר שלילי מובהק בין דיכוי האוטונומיה לבין כל אחד מהמשתנים: מוטיבציה אוטונומית, רגש חיובי ביחס ללמידה, השקעה וציונים. קשר חיובי מובהק נמצא בין דיכוי אוטונומיה לבין א-מוטיבציה. במילים אחרות, ככל שהמורה מדכא יותר את האוטונומיה של התלמידים, כן פוחתים המוטיבציה האוטונומית של התלמידים, הרגש החיובי ללמידה, השקעתם ואיכות ציוניהם, וגובר חוסר המוטיבציה שלהם.

טבלה 3 שלהלן מציגה את הממוצעים ואת סטיות התקן עבור כל מגדר (בנים ובנות), קבוצת גיל (תלמידי כיתות ז'-ט' ותלמידי כיתות י'-י"א) ומקצוע לימוד (מתמטיקה וערבית). כמו כן מוצגות בטבלה התוצאות של מבחני t למדגמים בלתי-תלויים אשר נערכו כדי לגלות הבדלים מובהקים סטטיסטית בין הקבוצות. הבדלים אלה מעניינים גם לנוכח ממצאי מחקרים קודמים אשר הראו ירידה בערכים של כמה משתנים מוטיבציוניים (כמו למשל המוטיבציה האוטונומית) עם העלייה בגיל (Eccles & Midgley, 1989).

טבלה 3: ממוצעים, סטיות תקן (בסוגריים) וערכי מבחן t עבור כל מגדר, קבוצת גיל ומקצוע לימוד

המשתנה	בנים (n=117)	בנות (n=179)	ערך t	כיתות ז'-ט' (n=170)	כיתות י'-י"א (n=153)	ערך t	מתמטיקה (n=165)	ערבית (n=158)	ערך t
תמיכה באוטונומיה	4.01 (0.84)	3.86 (0.97)	1.28	94.3 (0.99)	3.80 (0.87)	1.33	3.89 (0.97)	3.86 (0.90)	0.19
דיכוי אוטונומיה	2.99 (1.03)	2.34 (0.95)	5.55**	2.71 (1.11)	2.50 (0.92)	1.87*	2.55 (0.99)	2.67 (1.07)	-1.08
מוטיבציה אוטונומית	4.92 (0.74)	5.32 (0.60)	-5.05**	5.21 (0.73)	5.04 (0.65)	2.21*	5.17 (0.68)	5.08 (0.71)	1.15
א-מוטיבציה	2.07 (1.11)	1.72 (0.90)	2.91**	1.98 (1.11)	1.79 (0.89)	1.73	1.79 (0.92)	1.99 (1.09)	-1.79
תחושת מסוגלות	4.95 (0.74)	5.20 (0.76)	-2.91**	5.01 (0.88)	5.07 (0.73)	-0.62	4.97 (0.85)	5.11 (0.75)	-1.54
השקעה בלמידה	3.02 (1.11)	3.53 (1.05)	-3.84**	3.43 (1.07)	3.08 (1.16)	2.71**	3.22 (1.15)	3.31 (1.10)	-0.66
ציונים בסוף השנה	71.36 (20.85)	75.41 (18.36)	-1.71	73.71 (18.34)	71.16 (21.75)	1.12	76.3 (22.15)	68.5 (16.74)	3.45**
מוטיבציה לאקספלורציה	4.59 (0.86)	4.77 (0.90)	-1.71**	4.72 (0.93)	4.62 (0.83)	0.99	4.82 (0.78)	4.51 (0.96)	3.22**
אוריינטציות עתיד	4.44 (0.70)	4.40 (0.77)	0.40	4.46 (0.77)	4.30 (0.69)	1.94*	4.44 (0.66)	4.33 (0.80)	1.36
רגש חיובי ביחס ללמידה	4.46 (1.11)	4.63 (1.25)	-1.17	4.47 (1.29)	4.46 (1.24)	0.05	4.58 (1.26)	4.36 (1.26)	1.57

p<.10 \*p<.05 \*\*p<.01

מהטבלה עולה כי נמצאו הבדלים מובהקים בין בנים לבין בנות בשבעה משתנים, וניכר שחוויות הלמידה של הבנות טובה יותר מזו של הבנים. אצל הבנות נמצאה רמה גבוהה יותר של מוטיבציה אוטונומית, תחושת מסוגלות, השקעה, ציונים ומוטיבציה לחקירה. הן חוות רמה נמוכה יותר של דיכוי אוטונומיה על ידי המורים ומבטאות רמה נמוכה יותר של א-מוטיבציה מזו של הבנים, כלומר הן מעורבות בלמידה יותר מהבנים. הבדלים מובהקים נמצאו גם בין קבוצות הגיל: בקרב תלמידי כיתות ז'-ט' נתגלו רמות גבוהות יותר של מוטיבציה אוטונומית, השקעה ואוריינטציות עתיד מאשר בקרב תלמידי כיתות י'-י"א. כמו כן הם תופסים את המורים כמדכאים יותר את האוטונומיה שלהם ומבטאים א-מוטיבציה רבה יותר מאשר עמיתיהם

המבוגרים יותר. כמו כן נמצאו הבדלים מובהקים בין שני מקצועות הלימוד במשתנים אלה: א-מוטיבציה, מוטיבציה לחקירה וציונים בסוף השנה. מהממצאים האלה עולה כי חוויית הלמידה של התלמידים במקצוע המתמטיקה טובה יותר מאשר במקצוע הערבית: בשיעורי המתמטיקה התלמידים מעורבים יותר בלמידה, הם רואים בלימודים הזדמנות לתהליכי חקירה על אודות עצמם, והישגיהם הלימודיים גבוהים יותר.

### ניתוחי רגרסיה - בחינת ייחודיות התרומה של תמיכה באוטונומיה ודיכוייה לניבוי חוויית הלמידה

התרומות של תמיכה באוטונומיה ושל דיכוי אוטונומיה לניבוי המשתנים התלויים למיניהם נבחנו באמצעות ניתוחי רגרסיה רבת-משתנים. ברגרסיה זו נבחנו בו-זמנית המשתנים: תמיכה באוטונומיה, דיכוי אוטונומיה, תחושת מסוגלות, הציונים בשנה הקודמת. כמו כן נבחנו בה משתני הרקע (מגדר, גיל, מקצוע לימוד) והאינטראקציות של כל אחד מהם עם תמיכה באוטונומיה של התלמיד ועם דיכוי אוטונומיה זו.

טבלה 4 שלהלן מציגה את הממצאים העוסקים בתרומות של תמיכה באוטונומיה ודיכוייה לניבוי המשתנים התלויים למיניהם. בהמשך נדונים הממצאים בנושא המשתנים הביצועיים (השקעה וציונים) והממצאים בנושא המשתנים המוטיבציוניים-רגשיים (מוטיבציה אוטונומית, א-מוטיבציה, מוטיבציה לחקירה, רגש חיובי ביחס ללמידה ואוריינטציית עתיד).

טבלה 4: תרומת התמיכה באוטונומיה ודיכוייה לניבוי המשתנים התלויים (ניתוחי רגרסיה רבת-משתנים)

משתנים מנבאים	השקעה	ציונים	מוטיבציה אוטונומית	א-מוטיבציה	מוטיבציה לאקספלורציה	רגש חיובי	אוריינטציית עתיד
מגדר (בנים-בנות)	.13**	.00	.25**	-.05	.11*	.01	-.02
גיל (חט"ב-חט"ע)	-.03	.05	-.14**	-.06	-.00	.00	-.07
מקצוע לימוד (מתמטיקה-ערבית)	.06	-.13**	-.14**	.14**	-.20**	-.13*	-.13*
תמיכה באוטונומיה	.22**	.08	.45**	-.01	.29**	.30**	.22
דיכוי אוטונומיה	-.08	-.17*	-.00	.37**	.14	-.05	.12
תחושת מסוגלות	.13**	.18**	.34**	-.18**	.25**	.31**	.22**
תמיכה באוטונומיה X מגדר	-.02	-.01	-.24**	-.02	.02	-.07	-.06

משתנים מנבאים	השקעה	ציונים	מוטיבציה אוטונומית	א-מוטיבציה	מוטיבציה לאקספלורציה	רגש חיובי	אוריינטציית עתיד
דיכוי אוטונומיה X מגדר	-.06	-.01	-.05	-.06	-.13	-.17*	-.11
תמיכה באוטונומיה X גיל	-.07	.03	-.09	.05	-.09	-.02	-.07
דיכוי אוטונומיה X גיל	.12*	.11*	.03	-.08	.04	.05	-.03
תמיכה באוטונומיה X מקצוע	-.13*	-.09	.09	-.00	.11	.08	.10
דיכוי אוטונומיה X מקצוע	.07	.07	-.04	.00	-.06	-.03	.07
ציונים בשנה הקודמת	.61**	.60**	-.10*	-.04	.03	.08	.06
R <sup>2</sup>	.51	.50	.38	.21	.30	.33	.15

(כל המקדמים הם מקדמי בטא) \*\*p<.01 \*p<.05 \*p<.10

### ממצאים שעניינם הרכיבים הביצועיים

מהממצאים המוצגים בטבלה 4 עולה כי הציונים בשנה הקודמת הם המשתנה המנבא החזק ביותר של הציונים (בשנה הנוכחית) ושל ההשקעה. עם זאת, בהתאם להשערות המחקר, תמיכה של המורה באוטונומיה מנבאת באופן ייחודי וחיובי את ההשקעה של התלמיד גם אם מתחשבים בניבויים המיוחסים למגדר, לגיל, למקצוע הלימוד ולתחושת המסוגלות של התלמיד. מכאן עולה שאם תלמיד תופס את המורה כתומכת יותר באוטונומיה שלו, אזי המורה מדווחת כי אותו התלמיד משקיע יותר בלימודים. בהתאם להשערות המחקר נמצא כי דיכוי אוטונומיה הוא מנבא שלילי של הציונים: ככל שהתלמיד תופס את המורה כמדכאת יותר את האוטונומיה שלו, הישגיו הלימודיים נמוכים יותר. כמו כן נמצא כי קיים קשר ייחודי וחיובי בין תחושת המסוגלות של התלמיד לבין מידת ההשקעה והציונים שלו.

הממצאים מלמדים על אינטראקציה בין תמיכת המורה באוטונומיה של התלמיד לבין מקצוע הלימוד במשתנה "השקעה", כמו גם על אינטראקציה בין דיכוי האוטונומיה לבין גיל התלמיד במשתנים "ציונים" ו"השקעה". בנייתוח הרגרסיה כל האינטראקציות פורקו לשיפועים פשוטים (אלה מייצגים תמיכה באוטונומיה או דיכוי ברמות למיניהן של משתני הרקע), וזאת בהתאם לקווים המנחים שהתוו אייקן ווסט (Aiken & West, 1991).

האינטראקציה בין תמיכה באוטונומיה של התלמיד לבין מקצוע הלימוד במשתנה השקעה מלמדת כי התרומה של התמיכה באוטונומיה לניבוי ההשקעה שונה בכל אחד ממקצועות

הלימוד. על מנת לאמוד את תרומתה של התמיכה באוטונומיה לניבוי ההשקעה בכל מקצוע פורקה האינטראקציה הסטטיסטית בין תמיכה באוטונומיה לבין גיל במשתנה "השקעה" לשני שיפועים פשוטים. מהממצאים עולה כי לתמיכה באוטונומיה יש תרומה חיובית לניבוי ההשקעה במקצוע המתמטיקה ( $b=.25, p<.05$ ), ולעומת זאת תרומתה אינה מובהקת סטטיסטית עבור ההשקעה במקצוע הערבית ( $b=.06, n.s.$ ). באופן דומה עבור כל שכבת גיל פורקה האינטראקציה הסטטיסטית בין דיכוי אוטונומיה לבין הגיל במשתנה "השקעה" לשני שיפועים פשוטים. מהממצאים עולה כי הקשר בין דיכוי אוטונומיה לבין השקעה אינו מובהק סטטיסטית עבור שכבת התלמידים הצעירים ( $b=-.09, n.s.$ ) או עבור שכבת התלמידים המבוגרים יותר ( $b=.11, n.s.$ ). גם האינטראקציה בין דיכוי אוטונומיה לבין הגיל במשתנה "ציונים" פורקה לשני שיפועים פשוטים; מהממצאים עולה כי התרומה של דיכוי האוטונומיה לניבוי הציונים של התלמידים הצעירים הייתה שונה מהתרומה של דיכוי האוטונומיה לניבוי הציונים של התלמידים המבוגרים יותר. ככלל לא נמצא שדיכוי האוטונומיה מנבא באופן מובהק סטטיסטית את ההישגים הלימודיים של התלמידים המבוגרים יותר ( $b=.17, n.s.$ ), ולעומת זאת תרומתו קרובה למובהקות סטטיסטית בקרב התלמידים הצעירים יותר ( $b=-.23, p<.07$ ). לפיכך אצל התלמידים הצעירים ככל שדיכוי האוטונומיה רב יותר, הציונים נמוכים יותר; קשר זה אינו ניכר בקרב תלמידי כיתות י'-י"א.

#### ממצאים שעניינם הרכיבים המוטיבציוניים-רגשיים

הממצאים מלמדים כי לתמיכה של המורה באוטונומיה של התלמיד יש תרומה ייחודית וחיובית לניבוי כל המשתנים הרגשיים-מוטיבציוניים, ואילו לדיכוי אוטונומיה זו יש תרומה ייחודית וחיובית לניבוי א-מוטיבציה של התלמיד. תרומות אלו נמצאות גם אם מתחשבים במגדר, בגיל, במקצוע הלימוד, בתחושת המסוגלות ובציונים בשנה הקודמת. נוסף על כך נמצאה אינטראקציה בין תמיכה באוטונומיה של התלמיד לבין המגדר במשתנה "מוטיבציה אוטונומית". בפירוק האינטראקציה לשני שיפועים פשוטים נמצא כי תמיכת המורה באוטונומיה של התלמיד תורמת באופן חיובי למוטיבציה האוטונומית של בנים ( $b=.33, p<.001$ ), ואילו תרומתה של תמיכה זו למוטיבציה האוטונומית של בנות קרובה למובהקות סטטיסטית ( $b=.12, p<.06$ ). מכאן שתמיכה באוטונומיה מנבאת באופן חיובי ומובהק סטטיסטית את המוטיבציה האוטונומית של בנים ושל בנות, אם כי מובהקותם של ניבויים אלה רבה יותר עבור בנים. כמו כן נמצאה אינטראקציה בין דיכוי אוטונומיה לבין המגדר במשתנה "רגש חיובי בלמידה". מפירוק האינטראקציה הזו לשיפועים פשוטים עולה כי הקשר בין דיכוי אוטונומיה לבין רגש חיובי בלמידה אינו מובהק סטטיסטית עבור בנים ( $b=-.03, n.s.$ ) או עבור בנות ( $b=-.24, n.s.$ ). בדומה לממצאים שהוצגו לעיל בטבלה 3, ניתוחי הרגרסיה מלמדים כי בקרב בנות קיימת רמה גבוהה יותר של השקעה, מוטיבציה אוטונומית ומוטיבציה לחקירה. כמו כן קיים הבדל מובהק

סטטיסטית בין קבוצות הגיל במשתנה "מוטיבציה אוטונומית" - המוטיבציה האוטונומית של התלמידים הצעירים גבוהה מזו של התלמידים המבוגרים יותר. הבדלים מובהקים סטטיסטית נמצאו גם בין שיעורי מתמטיקה לבין שיעורי ערבית - בקרב התלמידים בשיעורי המתמטיקה נמצאו רמות גבוהות יותר של ציונים, מוטיבציה אוטונומית, מוטיבציה לחקירה, רגש חיובי ביחס ללמידה ואוריינטציית עתיד ורמה נמוכה יותר של א-מוטיבציה.

## דין

מטרת המחקר הייתה לבדוק אם אפשר ליישם את תאוריית ההכוונה העצמית שפותחה בחברה המערבית האינדיבידואליסטית, בחברה הבדואית המסורתית-קולקטיביסטית. בראשית הדיון שלהלן מוצג סיכום הממצאים בנושא תרומתן הייחודית של תמיכת המורים באוטונומיה ודיכוי לניבוי חוויית הלמידה של התלמידים, ולאחריו נדונה סוגיית החשיבות של הצורך באוטונומיה בחברות קולקטיביסטיות. בהמשך נדונות סוגיות הכרוכות בשאלות המחקר המרכזיות - הסוגיה המגדרית, הסוגיה ההתפתחותית וחוויית הלמידה במקצועות לימוד שונים - ומוצגים הביטויים התרבותיים הייחודיים לחברה הבדואית אשר עלו במחקר. לבסוף נדונות ההשלכות החינוכיות של המחקר ומגבלותיו, ומוצגים רעיונות למחקר עתידי.

### התרומה הייחודית של תמיכה באוטונומיה ודיכוי לניבוי חוויית למידה מיטבית

רוב הממצאים תמכו בהשערות המחקר. נמצא כי תמיכה של המורה באוטונומיה תורמת באופן ייחודי וחיובי לניבוי חוויית למידה מיטבית של התלמיד. המשמעות היא כי ככל שהתלמידים תופסים את המורה כתומך באוטונומיה שלהם, חלה עלייה במוטיבציה האוטונומית שלהם ללמידה, במוטיבציה שלהם לחקירה, באוריינטציית העתיד שלהם, והם גם חשים רגש חיובי יותר בלמידה. תרומה זו חורגת ממכלול התרומות של תחושת המסוגלות העצמית, של הציונים בשנה שקדמה למועד עריכת המחקר ושל משתני הרקע. כמו כן נמצאה תרומה ייחודית וחיובית של תמיכת המורה באוטונומיה לניבוי ההשקעה בלמידה של בנים ובנות, בשתי קבוצות הגיל ובמקצוע מתמטיקה (ולא בערבית). התרומה של התמיכה באוטונומיה לניבוי חוויית הלמידה לא הייתה חזקה יותר בקרב התלמידים המבוגרים יותר. עוד נמצא כי דיכוי אוטונומיה תורם באופן ייחודי ושילילי לחוויית הלמידה של תלמידים. לפיכך ככל שהמורה נתפס כמדכא יותר את האוטונומיה של התלמידים, עלתה רמת הא-מוטיבציה (חוסר המוטיבציה) של התלמידים (בכל הגילים, בקרב בנים ובנות, במתמטיקה ובערבית). דיכוי אוטונומיה ניבא גם ציונים נמוכים "מעבר" למגדר ולמקצוע לימוד ובקרב תלמידי כיתות ז'-ט' (ולא בקרב תלמידי כיתות י'-יא'). הממצאים מצביעים גם על תרומה ייחודית של תחושת המסוגלות לניבוי כל הרכיבים של חוויית למידה מיטבית. לפיכך אי-אפשר לטעון כי תרומת התמיכה באוטונומיה של תלמידים בדואים (או דיכוייה) לניבוי חוויית למידה מיטבית היא רק חלק מהתרומה הנובעת ממילוי הצורך

במסוגלות (או מהפגיעה במילוי צורך זה). ממצאים אלה מצטרפים לממצאי מחקר קודם שהראה כי מבין שלושת הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים תחושת המסוגלות היא המנבא המהימן ביותר של ההישגים (Hardré & Reeve, 2003). הם מחזקים אפוא את הטענה כי על מנת לשפר את תוצרי הלמידה יש ליצור סביבה מיטבית, כזו שתתמוך בין השאר במסוגלות עצמית. לטענת ראיין ודסי (Ryan & Deci, 2000), "סביר שאנשים יאמצו פעילויות אשר קבוצות חברתיות רלוונטיות מעריכות אותן ואשר הם חשים תחושת יעילות בעקבות ביצוען" (שם: 73). מכאן שאינטגרציה והפנמה מלאה יתרחשו אם הסביבה תתמוך גם בצורך במסוגלות עצמית.

התרומות של התמיכה באוטונומיה ושל דיכוייה ניכרו גם מתוך בקרה על ציוני התלמידים במקצוע הרלוונטי בסוף השנה שקדמה למועד עריכת למחקר, ולפיכך אי-אפשר לטעון כי תרומות אלו "מזויפות" ונובעות מהישגים קודמים של התלמיד. ממצאים אלה מאפשרים לחזק את הטענה בדבר התרומות הייחודיות של תמיכה באוטונומיה ודיכוייה לניבוי חוויית למידה מיטבית. ממצאים דומים נמצאו גם במחקרה של קפלן (2004) אשר התמקד באוכלוסייה "מערבית" בישראל.

במחקר הנוכחי נמצא כי תרומת דיכוי האוטונומיה של התלמיד לניבוי חוויית הלמידה המיטבית שלו הייתה קטנה בהשוואה לתרומת התמיכה באוטונומיה, והדבר מרמז על קיומו של ביטוי תרבותי ייחודי. ממצאים דומים דווחו אצל צ'אנג ואחרים (Jang et al., 2009); הללו מצאו כי דיכוי אוטונומיה לא השפיע שלילית על הצרכים הפסיכולוגיים של תלמידים בדרום קוריאה, למעט השפעתו על רגש שלילי ללימודים. לטענת החוקרים, דמויות סמכותיות אשר מדכאות את האוטונומיה של הפרט בתרבות קולקטיביסטית אינן משפיעות שלילית על המוטיבציה של הפרט באותה העוצמה שהן משפיעות עליה בחברות מערביות. דפוס זה של ממצאים מופיע גם בספרות מחקר קוריאנית המתמקדת בהורים; בזו דווח כי רמת "שליטה" גבוהה של ההורים לא השפיעה על התפקוד הלימודי של ילדיהם המתבגרים באותה העוצמה שהיא משפיעה בתרבויות מערביות (Chao, 2001). יש הטוענים כי בתרבויות מסוימות דפוס הורות המתאפיין בשליטה אצל הילדים כמבטא אכפתיות, כבוד, הגנה ואהבה לילד (Chao, 2001; Kagitcibasi, 2005). דוירי ואחרים (Dwairy, 1998; Dwairy, Achoui, 2006) מצאו כי ילדים ומתבגרים ערבים אינם מתלוננים על התנהגות אגרסיבית או כופה של מוריהם ואף מזדהים עם דפוס התנהגות זה. המחקר הנוכחי לא עסק בהיבטים אלה, אבל ממצאיו מרמזים על כיוון מעניין למחקר עתידי.

הממצאים המצביעים על מתאמים הקרובים לאפס בין תמיכה של המורה באוטונומיה של התלמיד לבין הציונים וההשקעה בסיום השנה, בד בבד עם ממצאי ניתוח הרגרסיה שהצביעו על תרומה מובהקת של תמיכה באוטונומיה לניבוי ההשקעה אך לא לניבוי הציונים, עשויים לעורר את השאלה: מדוע הוראה זו התומכת באוטונומיה לא הובילה להישגים? עם זאת, התבוננות רק במשתנה "תמיכה באוטונומיה" ובתרומתו לניבוי ההישגים אינה שלמה. יש להתבונן במכלול המשתנים המוטיבציוניים ולבחון את השפעותיהם.

השפעת התנהגותו של המורה על תחושת האוטונומיה של התלמיד מתבטאת גם בדיכוי אוטונומיה (Assor & Kaplan, 2001). בניתוח הרגרסיה נמצא שלדיכוי אוטונומיה יש תרומה מובהקת לניבוי הציונים בסוף השנה, תרומה אשר ניכרת גם לאחר ש"מנכים" את תרומתם של הציונים בשנה הקודמת, את תחושת המסוגלות, את המגדר, את מקצוע הלימוד והאינטראקציות בין משתני הרקע לבין תמיכה באוטונומיה ודיכוייה. כמו כן לדיכוי אוטונומיה יש תרומה ייחודית לניבוי ציונים נמוכים בקרב התלמידים הצעירים. ממצאים אלה מלמדים על קיומו של אפקט יציב (robust) שאינו זניח, אשר קיים ללא קשר להישגים קודמים או למשתנים חשובים אחרים דוגמת מגדר או מקצוע לימוד. כמו כן נמצאו מתאמי פירסון מובהקים ושלייליים בין דיכוי אוטונומיה לבין השקעה בלמידה וציונים.

משתנים מוטיבציוניים נוספים מרכיבים את חוויית הלמידה המיטבית. נמצא כי קיים מתאם שלילי מובהק בין המשתנה "א-מוטיבציה" לבין ציונים והשקעה, ולעומת זאת קיים מתאם חיובי מובהק בין המשתנה "מוטיבציה אוטונומית" לבין ציונים והשקעה. משתנה מוטיבציוני חשוב נוסף הוא תחושת המסוגלות; נמצא כי קיימים קשרים חיוביים מובהקים בינו לבין השקעה וציונים, כמו גם שהוא מנבא אותם (יכולת הניבוי נמצאה בניתוח הרגרסיה). תופעת המוטיבציה היא מורכבת אפוא, ועל מנת לקדם הישגים יש להתחשב במכלול של היבטים. יש לתמוך באוטונומיה של התלמיד כדי לקדם את העניין שלו בלימודים ולאפשר חקירה של כיווני התפתחות, חשיבה על העתיד ורווחה נפשית - תוצרים שאנשי חינוך רבים טוענים כי הם (ולא רק ההישגים) התוצרים החינוכיים הראויים. בתחומים האלה המתאמים שנמצאו במחקר הנוכחי מספקים בהחלט, כמו גם אלה שנמצאו במחקרים קודמים (Assor, Kaplan, & Roth, 2002). יש להימנע גם מדיכוי האוטונומיה של התלמידים ולתמוך במסוגלות העצמית שלהם, כיוון שמשאבים אלה יאפשרו להם לעמוד בהישגים הלימודיים המצופים ולחוות את מכלול הלמידה כחווייה מיטבית.

### חשיבות הצורך באוטונומיה בחברות קולקטיביסטיות

ממצאי המחקר תומכים בהנחה שגם תלמידים בחברות קולקטיביסטיות היררכיות חשים צורך באוטונומיה. דומה כי סיפוקו של צורך זה תורם לחוויית למידה מיטבית, ודיכוי מחבל בלמידה ובמוטיבציה גם בחברות קולקטיביסטיות מסורתיות, וזאת בניגוד לטענות מסוימות בספרות התאורטית והמחקרית כי הצורך באוטונומיה חלש מאוד או לא קיים בחברות אלה. ממצאי המחקר מצטרפים לממצאי מחקרים אחרים שנערכו בחברות שאינן מערביות: דרום קוריאה (Jang et al., 2009), סין (Vansteenkiste et al., 2005), טאיוואן (Hardré et al., 2006), יפן (Yamauchi & Tanaka, 1998) וטורקיה (Chirkov et al., 2003).

דסי וראיין טוענים כי הצורך באוטונומיה הוא צורך חשוב בכל התרבויות על אף ההבדלים הקיימים בין תרבויות שונות, כמו למשל הבדלים בערכים, בפרקטיקות ההוריות או בדגשים



שניתנים לשייכות, להרמוניה חברתית ולקרבה רגשית (Ryan & Deci, 2006). אשר לוויכוח הקיים בספרות המקצועית בדבר האוניברסליות של הצורך באוטונומיה וחשיבותו בתרבויות שונות, דסי וראיין מבחינים בין המושג 'אוטונומיה' לבין המושג 'עצמאות' (Deci & Ryan, 2008) וגורסים כי להיות אדם אוטונומי אין פירושו בהכרח להיות עצמאי. אדם חווה תחושת אוטונומיה כאשר התנהגותו נובעת מתוך העצמי האוטונומי שלו ותואמת את נטיותיו, את ערכיו או את שאיפותיו. ההפך מאוטונומיה הוא הטרונומיה - תחושה של שליטה על ידי גורמים חיצוניים. עצמאות פירושה לפעול לבד ולא להישען על אחרים, ההפך מעצמאות הוא תלות: החיים בחברה קולקטיביסטית כרוכים בתלות הדדית בין הפרט לבין האחר המשמעותי. מדובר בהפנמה של ערכים והתנהגויות של קבוצת ההתייחסות. תלות זו המאפיינת את התרבות אין פירושה העדר צורך באוטונומיה, כפי שטוענים כמה אנשי מחקר ותאורטיקנים. אנשים יכולים להיות תלויים באחרים ובזמנית לפעול מתוך תחושת אוטונומיה ולהזדקק לתמיכה בצורך שלהם באוטונומיה.

הטענה בדבר החשיבות של הצורך באוטונומיה גם בחברות קולקטיביסטיות, כמו למשל החברה הערבית בישראל, מתחזקת לנוכח ממצאי מחקרה של עליאן (2012, 2013). החוקרת בחנה את המאפיינים של חוויות למידה חיוביות של בוגרי בתי ספר המשתייכים למערכת החינוך הערבי בישראל, כמו גם את התנאים המאפשרים התרחשות של חוויות אלו. רוב חוויות הלמידה החיוביות של הבוגרים יוחסו לדרכי ההוראה של המורים: "בעיני התלמידים הם היו רגישים וקשובים לצורכיהם. מורים אלה נתנו לתלמידים אפשרות להביע את עצמם ולגלות את כישוריהם ואת יכולותיהם" (עליאן, 2012, עמ' 161). אף שעליאן לא ניתחה את החוויות לפי הצרכים הפסיכולוגיים אשר ביסודן, ניתן לראות כי התלמידים תופסים את המורה הטוב כזה אשר תומך בצורכיהם, ובייחוד בצורך באוטונומיה (מכבד אותם או מעניק להם יחס שוויוני). לסיכום, יש המניחים כי אם הפרט פועל בהתאם למסורת או להכוונת ההורים, הדבר מעיד בהכרח על כך שאין לו צורך באוטונומיה. אולם העובדה שחברה מעריכה ומעלה על נס את ההרמוניה החברתית אין פירושה כי לחברים החיים בה אין צורך באוטונומיה; כי הם לא ייהנו מהתוצרים החיוביים של תמיכה באוטונומיה; או כי הם לא יפגעו מדיכוי האוטונומיה שלהם (Chirkov et al., 2003).

### **הסוגיה המגדרית - חוויית הלמידה של בנים ושל בנות בחברה הבדואית**

ממצאי המחקר הנוכחי סותרים טענות אפשריות כי לדיכוי האוטונומיה של בנות יש השפעה הרסנית יותר מאשר לדיכוי האוטונומיה של בנים, או כי לבנים יש צורך חזק יותר באוטונומיה. אף שנמצא בו כי התרומות של תמיכה באוטונומיה לניבוי המוטיבציה האוטונומית היו חזקות יותר עבור בנים, אין להסיק מכך כי הצורך של בנות באוטונומיה חלש יותר. כפי שצוין לעיל, רמת המוטיבציה האוטונומית של הבנות הבדואיות ללמוד הייתה גבוהה מזו של הבנים. מאחר

שתמיכת המורה באוטונומיה של תלמידיו תרמה לניבוי המוטיבציה האוטונומית של הבנות, דומה כי לא ניתן לוותר על משאב זה. עם זאת, הממצאים מרמזים על כך שייתכן כי המשאבים המוטיבציוניים של בנים ושל בנות אינם זהים (בהמשך הסעיף נדון הנושא הזה). דומה אפוא שעבור הבנים המורה הוא משאב מוטיבציוני מרכזי, אך אין להסיק מכך שהבנות אינן זקוקות לתמיכתו.

תמיכה לטענה בדבר העדר הבדלים מגדריים בנושא ההשפעות של תמיכה באוטונומיה ודיכוייה על הלמידה ניתן למצוא במחקרים נוספים (קפלן, 2004; Assor et al., 2005). כפי שצוין לעיל, צ'ירקוב ואחרים (Chirkov et al., 2003) טענו כי "בתאוריית ההכוונה העצמית האוטונומיה חשובה לנשים כמו לגברים" (שם, עמ' 107). במחקר שהם ערכו בארבע תרבויות שונות נמצא כי המגדר לא מיתן את השפעת האוטונומיה של הפרט על איכות תפקודו. לטענתם, הממצאים האלה אינם סותרים את הסברה ששייכות היא צורך משמעותי יותר עבור נשים וכי קיים שוני בין גברים לנשים בתפיסתם את עצמאותם - אוטונומיה היא צורך משמעותי וחשוב הן לנשים הן לגברים.

ממצאי המחקר הזה מעידים כי חוויית האוטונומיה חשובה לבנות כפי שהיא חשובה לבנים. עם זאת, ההבדלים אשר מלכתחילה קיימים בין חוויית הלמידה של בנים לבין חוויית הלמידה של בנות מלמדים על שוני בין בנים לבנות בעולם הפנימי-מוטיבציוני. להלן מתוארים ונדונים הבדלים אלה.

### הבדלים בין בנים לבנות בתרבות הבדואית

ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים כי חוויית הלמידה של בנות בדואיות טובה וחיובית יותר מאשר זו של בנים בדואים. תמונת מצב זו עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים אשר בחנו את תחום ההשכלה בקרב בנות בדואיות וערביות. כך למשל נמצא שנשים ערביות בישראל נוטות לתפוס את שאיפותיהן להשכלה כאמצעי לרכישת עצמאות "מוגנת". סגינר ואחרים מצאו כי בנות המשתייכות לקבוצות מיעוטים בישראל (ערבים פלסטינים, דרוזים) משקיעות בעתידן ההשכלתי יותר מבנים (לרבות בנים יהודים, כמו גם בנות יהודיות), וזאת בשל שאיפתן לפרוץ את מסלול החיים המסורתי המקפח ולמצוא דרך בטוחה המאפשרת ניעות חברתית (Seginer & Mahajna, 2004). ממצאים דומים נמצאו גם במחקר שנערך בקרב בנות בטאיוואן (Hardré et al., 2006). אבו-עסבה (2005) טען שאחד הנושאים אשר כדאי לחקור במערכת החינוך הערבית בישראל הוא הצלחת הבנות בלימודים בהשוואה לבנים. הצלחה זו מתעצמת במרוצת השנים, ובעקבותיה גדל מספר הנשים הערביות שרוכשות השכלה גבוהה ומצטרפות למעגל התעסוקה. תהליך זה גורם לשינוי במעמד הנשים הערביות ולתחילתו של שינוי במבנה החברתי של כלל החברה הערבית בישראל. עדות למגמת העלייה בהשכלתן של בנות בדואיות מופיעה בדוחות תקופתיים. כך למשל אגבריה ואלסאנע (2006)

דיווחו על עלייה רציפה במספר הבנות בדואיות אשר לומדות באוניברסיטת בן-גוריון בנגב ורוכשות תארים אקדמיים.

מחקרים איכותניים מאפשרים לבחון מקרוב את עולמן הפנימי של הבנות בדואיות אשר מפלסות את דרכן לקראת רכישת השכלה גבוהה. דוגמה לכך היא תיאורה של פסטה-שוברט (2005) את מצבן של נשים בדואיות בנגב, בחברה הנמצאת בתהליכי שינוי. אותן הנשים מעצימות את חשיבות הקהילה ככזו המכוננת זהות נשית בדואית, אך בד בבד הן חותרות תחת המסורת הבדואית אשר מבקשת לעצב דמות נשית קולקטיבית. ההשכלה הגבוהה מהווה עבורן פרקטיקה משחררת. בהקשר הזה יש להזכיר את כתיבתה של סארב אבו רביעה-קווידר (ראו למשל את ספרה **מודרות ואהובות משנת 2008**).

השינוי הזה שהבנות הבדואיות חוות מרמז על קיומם של תהליכים אוטונומיים של חקירה וגיבוש זהות, תהליכים שמתבצעים אצלן בתוך גבולות החברה. בית הספר הוא חממה מתאימה לתהליכים הללו, והראיה לכך היא שהבנות תופסות את המורים כמדכאים פחות את האוטונומיה של התלמיד בהשוואה לתפיסתם של הבנים. בהתאם לכך הבנות בדואיות אשר לומדות בבית הספר ניחנות בתחושת מסוגלות עצמית ובמוטיבציה אוטונומית גבוהה, משקיעות בלמידה ומתאפיינות בהישגים לימודיים טובים יותר משל הבנים. יש להניח כי הבנות שלומדות בבתי ספר התיכוניים במערכת החינוך הבדואית, ובייחוד בכיתות הגבוהות, הן בדרך כלל הבנות ה"חזקות יותר" מבחינה לימודית ומבחינה חברתית. הן מקבלות תמיכה משפחתית, כמו גם תמיכה של המורים.

והבנים הבדואים? מקומם החברתי של אלה מובטח, ומעמדם אף הולך ומתחזק עם השנים. אין פלא אפוא שבנים בדואים רבים לא רואים בהשכלה נתיב להתקדמות. בעקבות כך הבנות תופסות את קדמת הבמה בכיתה, ואילו הבנים נשארים מאחור. אפשר לראות בתופעה זו "מהפכה שקטה" או תחילתו של שינוי במבנה החברתי של החברה הבדואית בישראל (אבו-עסבה, 2005). לממצא הזה יש השלכה חינוכית חשובה: אם עד היום דובר רבות על הצורך בתהליכי העצמה של נשים בדואיות, הרי על אנשי החינוך לתת את דעתם גם לתהליכים המוטיבציוניים של הבנים הבדואים ולעודד את טיפוחם ואת העצמתם.

### **סוגיית ההתפתחות**

טענה מקובלת בספרות המקצועית היא שהצורך של הפרט באוטונומיה גובר עם העלייה בגיל (Cobb, 2001). נוסף על כך אפשר לטעון כי בשל אופייה של החברה הבדואית, עם העלייה בגיל יתגלה צורך חזק יותר באוטונומיה - הן בקרב הבנים הבדואים (עקב מעמדם המתחזק עם השנים) הן בקרב הבנות הבדואיות (כלומר אלו מהן שהמשיכו ללמוד בבית הספר וזכו לתמיכה חזקה מהמשפחה). לפי ממצאי המחקר הנוכחי, תמיכה של המורים באוטונומיה של התלמידים תורמת באופן ייחודי וחיובי לניבוי ההשקעה ולניבוי כל המשתנים הרגשיים-מוטיבציוניים

(בשתי קבוצות הגיל שנבחנו). דיכוי האוטונומיה של התלמידים תורם באופן ייחודי וחיובי לניבוי א-מוטיבציה (בשתי קבוצות הגיל שנבחנו) ובאופן ייחודי ושלילי לניבוי הציונים (רק בקבוצת התלמידים הצעירים יותר).

הממצאים מצביעים על הבדלים בין חוויית הלמידה של תלמידי חטיבת הביניים לזו של תלמידי החטיבה העליונה. חוויית הלמידה של תלמידי החטיבה חיובית יותר - רמת המוטיבציה האוטונומית שלהם גבוהה יותר, הם משקיעים יותר בלימודים ואף חושבים על העתיד. בד בבד הם תופסים את המורים כמדכאים יותר ומבטאים רמה גבוהה יותר של א-מוטיבציה. נוסף על כך הם מגיבים באופן שלילי יותר לדיכוי האוטונומיה שלהם על ידי המורים, והדבר מתבטא בציונים נמוכים ובעלייה בחוסר המוטיבציה. מהו ההסבר לממצאים האלה?

דומה כי במהלך השנים חלה ירידה ברמתם של כמה מרכיביה של חוויית הלמידה של התלמידים הבודאים. הנחה זו עולה בקנה אחד עם ממצאים בדבר ירידה שחלה במהלך השנים בכמה מרכיבי המוטיבציה והלמידה בקרב אוכלוסיות מערביות (Gillet, Vallerand, & Lafrenière, 2012), לרבות באוכלוסייה היהודית בישראל (קפלן, 2004; Kaplan & Eccles & Midgley, 1989; Midgley, Eccles, & Assor, 1998). החוקרות אקלס ומידגלי (Feldlaufer, 1991) טענו כי ירידה זו חלה בשל אי-ההתאמה הגוברת במהלך השנים בין הצרכים ההתפתחותיים של המתבגר לבין האפשרויות המוצעות לו בבית הספר. החטיבה העליונה בבית הספר התיכון הבודאי היא מסגרת נוקשה ותחרותית יותר מחטיבת הביניים; ההתמקדות בבית הספר התיכון היא בהישגים, בלמידה פרונטלית ובשינון (עליאן, 2012, 2013), והלימודים ברובם מכוונים לקראת בחינות הבגרות. אפיונים אלה של בית הספר התיכון עשויים לפגוע בתחושות של סיפוק הצרכים הפסיכולוגיים של התלמידים ולהסביר מדוע חוויית הלמידה של התלמידים הצעירים חיובית יותר.

הסבר אפשרי לרמה הגבוהה יותר של א-מוטיבציה בקרב תלמידי כיתות ז'-ט' הוא היותן של הכיתות בחטיבות הביניים הטרוגניות הרבה יותר מאשר הכיתות בחטיבה העליונה. במהלך השנים חלה נשירה רבה של תלמידים מבתי הספר הבודאיים בישראל (בן-דוד, 2004); הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2010), ולכן פחת בהדרגה מספרם של התלמידים המתקשים בלמידה. כמו כן קיימת "הסללה": התלמידים החלשים לומדים במסגרות שרמתן הלימודית נמוכה יותר ובמגמות שהם חווים בהן כישלונות מעטים יותר.

מהו ההסבר לכך שהתלמידים הצעירים תופסים את המורים כמדכאים יותר את האוטונומיה שלהם ומגיבים באופן שלילי יותר לדיכוי הזה (הביטוי לכך הוא ירידה בציונים)? ייתכן שהחוויה של דיכוי האוטונומיה בחטיבת הביניים חזקה יותר בשל המעבר החד מבית הספר היסודי - מסגרת התומכת יותר בצרכים הפסיכולוגיים של התלמידים ומתאפיינת בהקניית ביטחון פסיכולוגי, במתן משוב חיובי ובעידוד (אלחאג', 1996). הסבר אחר מתבסס על מבנה בית הספר. חטיבת הביניים נתפסת כשלב מכין לקראת החלוקה למגמות בכיתות העליונות של בית הספר התיכון. בשל כך ובשל ההתמקדות במטרות שעניינן הישגים וציונים, מורים בחטיבת הביניים נוטים להעמיס על תלמידיהם. עומס זה ניכר בייחוד לקראת המעבר לחטיבה

העליונה, תקופה שבמהלכה המורים מרבים יותר להציב גבולות ולהקנות מיומנויות, דבר העשוי להיתפס בעיני התלמידים כדיכוי חזק של אוטונומיה. הסבר נוסף כרוך במושג 'הפנמה' (Deci & Ryan, 2000). במהלך השנים מתרחש בקרב התלמידים תהליך של הפנמת הדרישות, הציפיות ואף ההתנהגויות של מוריהם. לפיכך עם העלייה בגילם של התלמידים הם תופסים את המורים כמדכאים פחות את האוטונומיה שלהם, וזאת אף שהמסגרת של החטיבה העליונה נוקשה יותר מהמסגרת של חטיבת הביניים. תלמידים מבוגרים יותר אף תופסים את דיכוי האוטונומיה כפוגע פחות: הם מבינים שדיכוי האוטונומיה של הפרט הוא אחד מערכי החברה המסורתית, ובעוד שנים מעטות ישתפר מעמדם החברתי. דוירי ואחרים תומכים בהסבר זה; במחקרים שונים נמצא כי צעירים ערבים אינם מתלוננים על התנהגויות סמכותיות ואפילו אלימות של מורים והורים, אלא תופסים אותן כחלק מהנורמות של החברה (Dwairy & Achoui, 2006). במהלך השנים התלמידים גם מגבשים זהות לימודית אוטונומית יותר (Cobb, 2001), ולכן התלמידים המבוגרים יותר עשויים להיות חסינים מהצעירים ליחס נוקשה כלפיהם מצד המורים.

### סוגיית התוכן הנלמד (ערבית לעומת מתמטיקה)

ממצאי המחקר מצביעים על כך שחויית הלמידה בשיעורי הערבית הייתה מוצלחת פחות מאשר בשיעורי המתמטיקה. בשיעורי הערבית רמת המוטיבציה האוטונומית של התלמידים הייתה נמוכה, הם לא ניצלו את השיעורים לתהליכי חקירה ולחשיבה על העתיד, רמת הרגש החיובי שלהם ביחס ללמידה הייתה נמוכה יותר, רמת הא-מוטיבציה שלהם הייתה גבוהה יותר מאשר בשיעורי המתמטיקה, וציוניהם היו נמוכים יותר. תרומה חיובית מובהקת סטטיסטית של התמיכה באוטונומיה לניבוי מידת ההשקעה של התלמידים נמצאה בשיעורי המתמטיקה, אך לא בשיעורי הערבית.

אפשר לראות בממצאים אלה ביטוי למצב העגום של הישגי התלמידים בבתי הספר הבדואיים, ובייחוד לקשייהם בלימודי הערבית. קשיים אלה מתועדים הן בספרות התאורטית-מחקרית (אמארה, 2013), הן במסמכים פורמליים; כך למשל בשנת 2008 רק 26.6% מתוך כלל התלמידים הבדואים בנגב בשכבת הגיל הרלוונטית היו זכאים לתעודת בגרות, וזאת בהשוואה לשיעור של 67.1% בקרב התלמידים ביישובים יהודיים מבוססים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2010). יש הטוענים כי הסיבה לתמונת המצב העגומה הזו בלימודי הערבית היא ההבחנה הקיימת בין הערבית הספרותית לבין הערבית המדוברת: הילדים הערבים מדברים בביתם ערבית מדוברת ואינם רואים ערך בלמידת השפה הספרותית (פישביין, 1996).

חוקרים אשר בחנו את המצב במערכת החינוכית הבדואית בישראל טענו כי תכנית הלימודים בבתי הספר הערביים-בדואיים אינה עוסקת בתכנים תרבותיים רלוונטיים (במקצועות דוגמת היסטוריה, ספרות, אזרחות וכן הלאה) ואף פוגעת בזהות התרבותית של התלמידים (אבו-סעד, 2007; אלחאג', 1996). לנוכח טיעונים אלה דומה כי הממצאים בסוגיית התוכן הנלמד שתוארו

במחקר הנוכחי עגומים אף יותר. לימודים בשפת האם הם הזדמנות טובה להעמיק בתכנים שעניינם תהליכים של התפתחות זהות ועידוד הקשר לתרבות המוצא. הקשיים בלימודי הערבית עלולים לחבל בתהליכים אלה.

## השלכות חינוכיות

דומה כי קיימת חשיבות רבה לעבודה משותפת עם המורים במסגרת תהליך מובנה, אשר יאפשר להם להפנים את התפיסה שביסודה של בניית סביבה מיטבית לקידום ההתפתחות והלמידה בקרב תלמידים. מחקרים הראו כי ניתן לפתח התנהגויות תומכות אוטונומיה בקרב מורים (פינברג ואחרים, 2008; Reeve et al., 2004). חשוב ליישם את הממצאים גם בתהליכי ההכשרה של סטודנטים, לשלב בתהליכים אלה עיסוק בהיבטים הרגשיים-מוטיבציוניים של למידת התלמידים ולצייד את המורים שבדרך בכלים להוראה התומכת בהכוונה עצמית. מחקרים קודמים מדגימים כי רמת המוטיבציה האוטונומית להוראה של מורים מנבאת את מידת תמיכתם באוטונומיה של תלמידים, תמיכה אשר מנבאת את המוטיבציה האוטונומית ללמידה (Roth et al., 2007). מכאן שחשוב מאוד ליצור סביבה בית ספרית התומכת גם בצרכים הפסיכולוגיים של המורים. סביבה כזו עשויה לקדם תחושת הגשמה עצמית, למנוע תהליכי שחיקה בקרב המורים וליצור אצלם יכולת רגשית לתמוך בצרכים הפסיכולוגיים של התלמידים (שם).

לממצאי המחקר הנוכחי יש השלכות על פיתוח תכניות חינוכיות בכמה רמות - התלמיד, המורים וכלל בית הספר. בהקשר הזה יש לציין את התכנית "צמיחה אישית בקהילה אכפתית" (פינברג ואחרים, 2008) אשר מתמקדת בטיפוח בית הספר כסביבה התומכת בצרכים פסיכולוגיים ומקדמת התחשבות ואכפתיות; כמו גם את תכנית שיא"ם לפיתוח מצוינות ומנהיגות במערכת החינוכית הבודאית (Kaplan & Elsaied, 2008), המתמקדת בפיתוח מוטיבציה אוטונומית והתפתחות קריירה של תלמידים בדואים באמצעות פעילות למען הסביבה.

## מגבלות המחקר - קרש קפיצה למחקר עתידי

המחקר הנוכחי לא התמודד עם שאלת הסיבתיות. על מנת להבין את הדינמיקה של מוטיבציה והשקעה של הפרט נדרשים מחקרי אורך ומערכים הכוללים מדידות חוזרות, וזאת על מנת לבחון שינוי לעומת יציבות בגורמים האלה לאורך זמן. כמו כן נדרשת בקרה גם של משתנה הרקע "מצב סוציו-אקונומי", וזאת על מנת לחזק את הטענות בדבר האפשרות להחיל את הממצאים גם על תלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך. נוסף על כך יש לערוך מחקר המשך המבוסס על מתודות איכותניות כדי להבין לעומק את התהליכים המוטיבציוניים והרגשיים שחווים התלמידים הבודאים; במחקר כזה נדרשים לא רק שאלוני דיווח עצמי, אלא גם כלי מחקר השלכתיים (Katz, Assor, & Kannat-Maymon, 2008).

במחקרים נמצא כי קיימים הבדלים בין תרבויות אסייתיות במשתנים חשובים, כמו למשל ערכים (Schwartz, 1992), ואלה עשויים להשפיע על תהליכי החברות. גם החברה הבדואית אינה עשויה מקשה אחת, וניתן לאפיינה כמרבית תרבויות (בן-דוד, 2004). שבטים, משפחות ויישובים בדואיים שונים זה מזה בערכים, בנורמות חברתיות, ביחס למסורת, להשכלה ולחינוך, בדפוסי ההורות, ביחס למעמד האישה וכן הלאה. תהליכי השינוי אשר מתחוללים בחברה הבדואית כולה מגבירים את ההבדלים האלה, ולכן חשוב לבחון את קיומם של ממצאי המחקר הנוכחי בקרב אוכלוסיות שונות במגזר הבדואי (להבחין בין תלמידים החיים ביישובי הקבע לבין תלמידים החיים בכפרים שאינם מוכרים, להשוות בין יישובי קבע בדואיים וכן הלאה). המחקר הנוכחי מדגים את חשיבותן של בחינה ביקורתית ושל התאמת תאוריות להקשר התרבותי-חברתי הייחודי. לממצאי המחקר יש השלכות חשובות על תהליכי שינוי במערכות חינוך ועל תהליכי למידה-הוראה. בישראל, מדינה מרובת תרבויות, נחוצה עבודה חינוכית "רגישת תרבות" התומכת באוטונומיה של התלמיד תוך כדי כיבוד ערכי התרבות והחברה הרלוונטית - הן בכלל בתי הספר (אלה מרובי תרבויות במהותם) והן בהתערבויות חינוכיות המתמקדות באוכלוסיות ייחודיות דוגמת החברה הבדואית.

## מקורות

- אבו-בדר, ס' וגרדוס, י' (עורכים) (2011). **ספר הנתונים הסטטיסטיים על הבדואים בנגב: מס' 3**. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, המרכז ע"ש רוברט ה' ארנו לחקר החברה הבדואית והתפתחותה ומרכז הנגב לפיתוח אזורי; קרן קונרד אדנאואר בישראל.
- אבו-סעד, א' (2007). חינוך רב-תרבותי והמיעוט הערבי הפלסטיני בישראל: סוגיית החינוך הערבי-בדואי בנגב. בתוך פ' פרי (עורכת), **חינוך בחברה רבת תרבויות: פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים** (עמ' 125-142). ירושלים: כרמל.
- אבו-עסבה, ח' (2005). ההישגים הלימודיים של התלמידות הערביות בישראל כגורם לכניסתן למעגל התעסוקה וכהזדמנות לשינוי במעמדן החברתי. בתוך א' פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן 2** (עמ' 627-646). אבן-יהודה: רכס; תל-אביב: עמותת המורים לקידום ההוראה והחינוך. אבו רביעה-קווידר, ס' (2004). **נשירת נערות מהחינוך הבדואי בנגב: הדרה, אפליה ואחרות**. ירושלים: מכון ון ליר, המרכז לחקר החברה הערבית בישראל.
- אבו רביעה-קווידר, ס' (2008). **מודרות ואהובות: סיפוריהן של נשים בדויות משכילות**. ירושלים: מאגנס.
- אגבריה, ר' ואלסאנע, ס' (2006). **סקר בוגרות בקרב אוכלוסיית הסטודנטיות הבדואיות באוניברסיטת בן-גוריון בנגב**. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, המרכז ע"ש רוברט ה' ארנו לחקר החברה הבדואית והתפתחותה; קרן קונרד אדנאואר בישראל.
- אלחאג', מ' (1996). **חינוך בקרב הערבים בישראל: שליטה ושינוי חברתי**. ירושלים: מאגנס.
- אלקרינאוי, ע' (2000). **אתנו-פסיכיאטריה בחברה הבדואית-ערבית בנגב**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

אלקרינאוי, ע' (2010). נשים במשפחות פוליגמיות בחברה הערבית-בדווית בנגב. בתוך ס' אבורביעה-קווידר ונ' וינר-לוי (עורכות), **נשים פלסטיניות בישראל: זהות, יחסי כוח והתמודדות** (עמ' 105-122). ירושלים: מכון ון-ליר; תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

אמארה, מ' (2013). תוכניות הלימודים להוראת השפה הערבית במכללות הערביות בישראל: תמונת מצב. בתוך א' אגבאריה (עורך), **הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל: פרקטיקות מוסדיות ומדיניות חינוכית** (עמ' 77-90). תל-אביב: רסלינג.

בן-דוד, י' (2004). **הבדווים בישראל - היבטים חברתיים וקרקעיים**. ירושלים: קרן קיימת לישראל, המכון לחקר מדיניות קרקעית ושימושי קרקע ע"ש בן שמש; מכון ירושלים לחקר ישראל.

בן-דוד, י' וסואעד, ח"י (1996). התמורה בתעסוקת נשים בדוויות בצפון הארץ. **בטחון סוציאלי**, 45, 54-70.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2010). **פני החברה בישראל: דוח מס' 3**. נדלה מתוך [http://www.cbs.gov.il/publications10/rep\\_03/pdf/h\\_print.pdf](http://www.cbs.gov.il/publications10/rep_03/pdf/h_print.pdf)

כ"ץ, ע' (2003). **השפעת תמיכה באוטונומיה על מוטיבציה פנימית של ילדים בתרבויות שונות**. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

סגינר, ר' (1995). אוריינטציה עתיד של מתבגרים. בתוך ח' פלום (עורך), **מתבגרים בישראל: היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים** (עמ' 147-176). אבן-יהודה: רכס.

עליאן, ס' (2012). למידה טובה ומשמעותית: חוויות הלמידה חיוביות של בוגרים פלסטינים-ישראלים. **דפים**, 53, 144-167.

עליאן, ס' (2013). הוראה טובה ומורים משמעותיים בעיני התלמידים הערבים בישראל: השתמעויות ביחס להכשרת המורים הערבים בישראל. בתוך א' אגבאריה (עורך), **הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל: פרקטיקות מוסדיות ומדיניות חינוכית** (עמ' 215-234). תל-אביב: רסלינג.

עשור, א' (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר. בתוך י' הרפז (עורך), **הנעה ללמידה: תפיסות חדשות של מוטיבציה** (עמ' 167-190). ירושלים: מכון ברנקו וייס.

עשור, א' (2003). בית ספר מצמיח: בית ספר התומך בצרכים נפשיים ומקדם קשב לעצמי ולאחר. בתוך ר' אבירם (עורך), **בית הספר העתידני: מסע מחקר לעתיד החינוך** (עמ' 165-211). תל-אביב: מסדה.

פינברג, ע', קפלן, ח', עשור, א' וקנט-מימון, י' (2008). "צמיחה אישית בקהילה אכפתית": תכנית להפחתת אלימות ולקידום התחשבות בדרך תומכת אוטונומיה. **דפים**, 46, 21-61.

פישביין, י' (1996). ילדים ערבים נכשלים בלימוד הקריאה. **הד החינוך**, (ע1), 11-12.

פסטה-שוברט, ע' (2005). "אני יוצאת וכאלו ממששת את העולם, רואה את הדברים ברור יותר": נשים, השכלה גבוהה והחברה הבדואית בנגב. **מגמות**, (מג4), 659-681.

קפלן, ח' (2004). **השפעות של התנהגויות מורה תומכות או מדכאות אוטונומיה על תפקוד לימודי מוטיבציה ורגשות של ילדים ומתבגרים: מחקר אורך על תלמידים מרמות שונות של השכלה הורית**. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.



- קפלן, ח' ועשור, א' (2004). דיאלוג תומך צרכים פסיכולוגים בין מורים ותלמידים כמקדם רווחה נפשית בבית הספר: המשגה ותוכנית יישומית. הייעוץ החינוכי, יג, 161-188.
- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, CA: Sage.
- Al-Krenawi, A. (1999). Explanations of mental health symptoms by the Bedouin-Arabs of the Negev. *International Journal of Social Psychiatry*, 45(1), 56-64.
- American Psychological Association [APA] (1997). *Learner-centered psychological principles: A framework for school reform & redesign*. Retrieved from <http://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf>
- Assor, A., & Kaplan, H. (2001). Mapping the domain of autonomy support: Five important ways to enhance or undermine students' experience of autonomy in learning. In A. Efklides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 101-120). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15(5), 397-413.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Buck, R. (1988). *Human motivation and emotion* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: John Wiley.
- Chao, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, 72(6), 1832-1843.
- Chirkov, V. I., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 97-110.

- Chirkov, V. I., Ryan, R. M., & Sheldon, K. M. (Eds.). (2011). *Human autonomy in cross-cultural context: Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-being*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Cobb, N. J. (2001). *Adolescence: Continuity, change, and diversity* (4<sup>th</sup> ed.). Mountain View, CA: Mayfield.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar, & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development: The Minnesota symposia on child psychology* (vol. 23, pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.
- 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(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of human motivation* (pp. 85-107). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165-183.
- Dwairy, M. (1998). *Cross-cultural counseling: The Arab-Palestinian case*. New York: Haworth Press.
- Dwairy, M., & Achoui, M. (2006). Introduction to three cross-regional research studies on parenting styles, individuation, and mental health in the Arab societies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(3), 221-229.
- Dwairy, M., Achoui, M., Abouserie, R., & Farah A. (2006). Parenting styles, individuation, and mental health of Arab adolescents: A third cross-regional research study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(3), 262-272.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Lillington, NC: Psychology Press.

- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*. Vol. 3: Goals and cognitions (pp. 139-186). San Diego, CA: Academic Press.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., & Lafrenière, M-A. K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education*, 15(1), 77-95.
- Hardré, P. L., Chen, C-H., Huang, S-H., Chiang, C-T., Jen, F-L., & Warden, L. (2006). Factors affecting high school students' academic motivation in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*, 26(2), 189-207.
- Hardré, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 347-356.
- Iyengar, S. S., & Lepper, M. R. (1999). Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 349-366.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 644-661.
- Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403-422.
- Kaplan, H., & Assor, A. (1998, March). *The meaning and consequences of autonomy related teachers-actions for students: A developmental perspective*. Paper presented at the 6<sup>th</sup> Workshop on Achievement and Task Motivation, Thessaloniki, Greece.
- Kaplan, H., & Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I-Thou dialogue in schools: Conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education*, 15(2), 251-269.
- Kaplan, H., Assor, A., & Kanat-Maymon, Y. (2001, August). *Integrated motivation: The role of future plans and identity development in promoting high quality learning*. Paper presented at the 9<sup>th</sup> EARLI Conference, Fribourg, Switzerland.

- Kaplan, H., & Elsaied, H. (2008, February). *Identity formation and career development among high school Bedouin students: Insights from an intervention program*. Paper presented at the conference of Israeli Association of Educational Counselors, Haifa, Israel.
- Katz, I., Assor, A., & Kannat-Maymon, Y. (2008). A projective assessment of autonomous motivation in children: Correlational and experimental evidence. *Motivation and Emotion, 32*(2), 109-119.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Midgley, C., Eccles, J. S., & Feldlaufer, H. (1991). Classroom environment and the transition to junior high school. In B. J. Fraser, & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences* (pp. 113-139). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology, 88*(2), 203-214.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal, 106*(3), 225-236.
- Reeve, J., & Assor, A. (2011). Do social institutions necessarily suppress individuals' need for autonomy? The possibility of schools as autonomy-promoting contexts across the globe. In V. I. Chirkov, R. M. Ryan, & K. M. Sheldon (Eds.), *Human autonomy in cross-cultural context: Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-being* (pp. 111-132). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion, 28*(2), 147-169.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 761-774.
- Rothbaum, F., Pott, M., Azuma, H., Miyake, K., & Weisz, J. (2000). The development of close relationships in Japan and the United States: Paths of symbiotic harmony and generative tension. *Child Development, 71*(5), 1121-1142.

- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1586.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 25, pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Seginer, R., & Mahajna, S. (2004). How the future orientation of traditional Israeli Palestinian girls links beliefs about women's roles and academic achievement. *Psychology of Women Quarterly*, 28(2), 122-135.
- Seginer, R., Vermulst, A., & Shoyer, S. (2004). The indirect link between perceived parenting and adolescent future orientation: A multiple-step model. *International Journal of Behavioral Development*, 28(4), 365-378.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, & coping*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Triandis, H. C. (1999). Cross-cultural psychology. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 127-143.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M-M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 468-483.
- Yamauchi, H., & Tanaka, K. (1998). Relations of autonomy, self-referenced beliefs, and self-regulated learning among Japanese children. *Psychological Reports*, 82, 803-816.