

**השפעתה של הסביבה הלימודית על תהליכי ויסות עצמי
ומוטיבציה של תלמידים**

עינת ליכטינגר*

תקציר

ההתייחסות למושג 'מקום' במאמר זה היא במובן הרחב שלו, כהקשר או כסביבת למידה, שבה התלמיד מפעיל תהליכי ויסות עצמי ומוטיבציה. ויסות עצמי בלמידה הוא תהליך אקטיבי בו הלומד מציב לעצמו מטרות ומנסה לשלוט בקוגניציה, במוטיבציה, בהתנהגות ובסביבה שלו בהתאם למטרות שלו ולמשובים שהוא מקבל מהסביבה. מחקרים רבים עומדים על חשיבותו של הוויסות העצמי להישגים ולאיכות החיים של תלמידים ועל הקשר ההדוק בינו לבין תהליכים מוטיבציוניים. המאמר יבחן את חשיבותו של הוויסות העצמי ללמידה יעילה ומשמעותית, יעמוד על הקשר האימננטי בין הוויסות העצמי לאוריינטציה המוטיבציונית של התלמיד ויתמקד בדרכים בהן סביבת הלמידה משפיעה על תהליכים אלה. אסקור מספר מחקרים שערכנו לאחרונה, שבוחנים את ההשפעה של סביבת הלמידה על האופן שבו אוכלוסיות שונות של תלמידים מציבים מטרות ומפעילים תהליכי ויסות עצמי ואסטרטגיות בסביבות למידה מגוונות. הבנה של האופן שבו הסביבה הלימודית, 'המקום', משפיעה על תהליכים קוגניטיביים ומוטיבציוניים בלמידה יכולה לקדם את דרכי ההוראה ולאפשר עיצוב הסביבה באופן שיהיה תואם לצרכים השונים של התלמידים.

מילות מפתח: ויסות עצמי; מוטיבציה; מטרות הישג; סביבות למידה

*ד"ר עינת ליכטינגר, מרצה, מכללת אורנים, דוא"ל: licht@012.net.il

ויסות עצמי בלמידה

הוויסות העצמי בלמידה הוא תהליך אקטיבי של ניהול עצמי הכולל מספר שלבים: תכנון והצבת מטרות תוך עירור ידע קודם, פיקוח שהוא העלאת מודעות מטה-קוגניטיבית ומאמצים לשלוט באספקטים השונים של הלמידה ורפלקציות שהלומד מקבל מעצמו ומהסביבה. תהליכים אלה מתרחשים בהקשרים האישיים שהיחיד מנסה לווסת: קוגניציה, מוטיבציה, רגש והתנהגות, וכן בהקשר של הסביבה הפיזית והחברתית של המשימה (Pintrich, 2000). מחקרים רבים במהלך שלושת העשורים האחרונים עוסקים באיתור של תהליכי הוויסות העצמי בלמידה ובקשר בינם לבין מרכיבים מוטיבציוניים והצלחה בלימודים. המחקרים התמקדו באפיון תהליכים כלליים וספציפיים של ויסות. הם אפיינו אסטרטגיות קוגניטיביות, מטה-קוגניטיביות ומוטיבציוניות, שבעזרתן תלמידים מכוונים את למידתם ומגיעים להישגים אקדמיים רצויים (Zimmerman, 2002). נמצא מגוון של אסטרטגיות הנוגעות לתחומים שונים של למידה: אסטרטגיות קוגניטיביות כמו שינון, עיבוד וארגון; אסטרטגיות מטה-קוגניטיביות כמו הצבת מטרות, תכנון, פיקוח ומבחן עצמי; אסטרטגיות מוטיבציוניות כמו הכשלה עצמית, פסימיזם הגנתי, עידוד עצמי וסגנון ייחסי ואסטרטגיות לוויסות המשאבים של הלומד, כמו ויסות הסביבה הלימודית והחברתית והזמן (Garcia & Pintrich, 1994). צימרמן (Zimmerman, 2000, 2002) מציע תפיסה קוגניטיבית-חברתית הרואה את הוויסות כתהליך אינטראקטיבי בין תהליכי העצמי לבין אירועים סביבתיים והתנהגותיים. לטענתו, הבחירה בהתנהגות מווסתת מושפעת מתחושת המסוגלות העצמית ומהשפעות חברתיות. חוקרים ויגוצקיאניים רואים את הלומד העוסק בהכוונה עצמית כתוצר של אינטראקציה עם הסביבה החברתית. אינטראקציה זו היא שיוצרת את הדיבור פנימי, שמאפשר את הפעולה המכוונת למטרה (Heanderson & Cunningham, 1994; Rohrkemper, 1989).

בהמשך לגישה זו, קיימת טענה לפיה הוויסות ממוקם בסיטואציה ובתחום ידע, ולכן אין להתייחס אליו כאל מבנה כולל (Alexander, 1995). נמצאו, למשל, הבדלים בדפוסי הוויסות והמוטיבציה של סטודנטים בין סוגים שונים של שיעורים (Wolters; VanderStoep, Pintrich & Fagerlin, 1996; Boekaerts, 1995). (Pintrich, 1997 &) ובין תרבויות שונות, כמו, למשל, בין תלמידים יפנים, אמריקאים ואיטלקים (Nota, Soresi & Zimmerman, 2004). קיימת הסכמה לגבי חשיבותו של הוויסות העצמי לקידום הישגים אקדמיים ומוטיבציה בלמידה. צימרמן ומרטינו-פונס (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 1988) ערכו סדרה של מחקרים המראים כי סטודנטים בעלי הישגים גבוהים השתמשו במגוון של אסטרטגיות ויסות בניגוד לסטודנטים בעלי הישגים נמוכים. התלמידים שהשתמשו באסטרטגיות הבינו את החומר ברמה עמוקה יותר וזכרו אותו טוב יותר. הוויסות נמצא גם כמנבא טוב של הציונים שמקבלים תלמידים (Pintrich & De Groot, 1990). צימרמן (Zimmerman, 1994) סקר מספר מחקרים המתארים כיצד חוסר ויסות עצמי גורם לקשיים לימודיים. לטענתו, חוסר ההצלחה האקדמית נובע מחוסר יכולתם של התלמידים לשלוט בלמידתם. הם פועלים באופן אימפולסיבי ללא מטרה ותפיסת היכולת העצמית שלהם אינה תואמת את יכולתם הממשית.

הוויסות העצמי תורם למרכיבים מוטיבציוניים כמו מוטיבציה פנימית, מסוגלות ומתן ערך למשימה. פינטרניץ ועמיתיו (Pintrich, Roesser & De Groot, 1994), לדוגמה, מצאו, שתלמידים שנמצאו כמוסותים טובים דיווחו בהמשך השנה על תחושת מסוגלות ורמה גבוהה של ערך ועניין. החוקרים מצביעים על יחסי גומלין בין תהליכי הוויסות למוטיבציה. ביצוע מתמשך של תהליכי ויסות תורם לחיזוק המוטיבציה ומוטיבציה מעודדת ביצוע של תהליכי ויסות. נמצא, שמוסותים טובים פתוחים יותר לשיטות למידה אלטרנטיביות, כמו למידה מתוך חקר אירועים ולמידה שיתופית (Ertmer, Newby &).

MacDougall, 1996). תלמידים מווסתים היו מוכנים להתמודד עם אתגרים של עמימות וחוסר ידע, היו רפלקטיביים והתמודדו ביתר גמישות עם קשיים. המחקרים מראים, אם כן, שיש חשיבות רבה לפיתוח של תהליכי ויסות עצמי אצל תלמידים, דבר שיכול לחזק את המוטיבציה שלהם ולשפר את תהליכי למידתם ואת הציונים שהם משיגים.

הקשר בין ויסות עצמי למוטיבציה ולמטרות הישג

רוב המודלים של הוויסות העצמי מניחים כי המוטיבציה של התלמיד משפיעה באופן משמעותי על הצלחתו לווסת את עצמו (Schunk & Zimmerman, 2007). כפי שטען צימרמן (Zimmerman, 2000), אין ערך בכישורי הוויסות, אם אין ללומד מוטיבציה להשתמש בהם. לאמונות ותפיסות מוטיבציוניות, כמו מסוגלות עצמית, ציפיות לגבי התוצרים ואמונות לגבי הערך של המשימה, יש השפעה משמעותית על תהליכי הוויסות שמפעילים התלמידים ועל הישגיהם (Zimmerman, 2000, 2002, 2008). מחקר רב בשנים האחרונות עסק בקשר שבין ויסות עצמי בלמידה לבין מטרות הישג של התלמיד (Pintrich, 2000). **מטרות הישג** הן דפוס מאוחד של אמונות, ייחוסים ורגש היוצרים את ההכוונה ההתנהגותית של התלמיד המבצע פעילות אקדמית הישגית. המחקר ברובו עסק בשני סוגים של מטרות הישג: **מטרות מומחיות** (שנקראות גם מטרות למידה, או משימה) ו**מטרות הפגנת יכולת** (שנקראות גם מטרות ביצוע או אגו) (Ames, 1992). מטרות מומחיות הן מעורבות במשימה לימודית מתוך רצון לפתח את היכולת האישית, התמקדות בלמידה, הבנה ושליטה בחומר. מטרות הפגנת יכולת הן עיסוק במשימה מתוך רצון להראות שללומד יש יכולת גבוהה יחסית לסביבתו, רצון להראות חכם ולקבל ציונים גבוהים. אליוט (Elliot, 1999) עשה הבחנה גם בין מטרות שהכיוון שלהם הוא רצון להצלחה, **מטרות גישה**, לבין מטרות שהכיוון שלהם הוא חשש מכישלון, **מטרות הימנעות**. מכאן, **שמטרות הפגנת יכולת גישה** הן עיסוק במשימה מתוך מטרה להראות יכולת גבוהה ולקבל ציונים טובים, ואילו **מטרות הפגנת יכולת הימנעות** הן עיסוק במשימה מתוך חשש להיכשל בה.

מטרות הישג של התלמידים משפיעות באופן משמעותי על הוויסות העצמי שלהם. באופן כללי, המחקר מראה, שתלמידים נוטים יותר לווסת את הלמידה שלהם כשהם מכוונים על-ידי מטרות מומחיות, לעומת המצב בו הם מונעים על-ידי מטרות של הפגנת יכולת. נמצא, שמטרות מומחיות קשורות לנטייה לוויסות, בחירה של אסטרטגיות למידה מעמיקות, פיקוח רב יותר, שליטה בקוגניציה, התמדה מול קשיים, התייחסות למשובים לגבי ההתקדמות והערכה עצמית של הבנה (Pintrich, 2000). לעומת זאת, מטרות הפגנת יכולת הימנעות נמצאו קשורות באופן שלילי לתהליכי ויסות יעילים ובאופן חיובי להימנעות ממאמץ ואסטרטגיות של הכשלה עצמית (Urdan & Midgley, 2001). הממצאים לגבי מטרות הפגנת יכולת גישה אינם חד-משמעיים. קיימים מחקרים המעידים על כך, שהן קשורות באופן חיובי לביצוע תהליכי ויסות יעילים, משום שהלומד המופעל על-ידי הישגיות חיצונית מפעיל כלים יעילים כדי להגיע למטרות (e.g. Pintrich, 2000b; Wolters et al., 1996). לעומתם, ישנם מחקרים שטוענים שקשר כזה אינו קיים (e.g. Kaplan & Midgley, 1997) או שמטרות הפגנת יכולת הימנעות קשורות דווקא לתוצרים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים לא רצויים, שיכולים ליצור כיוון שלילי של ויסות עצמי, כמו, למשל, מתח רגשי (Middleton & Midgley, 1997).

אוריינטציות מוטיבציוניות: איחוד של מטרות הישג וויסות עצמי בלמידה

רוב התיאוריה שעסקה בקשר בין מטרות הישג לוויסות עצמי בלמידה תפסה אותם כתהליכים נפרדים הקשורים זה בזה באופן כמותי. כלומר, ככל שיש לתלמיד יותר מטרות מומחיות, הוא יפעיל יותר תהליכי

ויסות עצמי ולהפך. הדבר נבע בחלקו מכך שהמטרות נתפסו ככיווני פעולה ולא באופן מקיף יותר כסיבות הכלליות שבבסיס הפעולה (Elliot, 2005; Elliot & Thrash, 2001).

הגישות המוקדמות של מטרות ההישג הציגו תפיסה שונה של הקשר בין מוטיבציה לפעולה. לתפיסתן, האסטרטגיות שמפעיל התלמיד מבוססות על המשמעות הרחבה שהוא בונה לגבי הסיטואציה (Ames, 1989; Nicholls, 1989; Dweck, 1986; Maehr, 1984; 1992). המשמעות הזו היא הבנה מנטלית כוללת, שמעצבת את התפיסות, הפרשנות, הרגשות והמעשים של התלמידים בסיטואציה. פינטריץ' (Pintrich, 2000a), למשל, טוען, שאם תלמיד יאמץ מטרות מומחיות הדבר יגרום לו להיות עסוק בלמידה ובהבנה, מה שיכוון אותו להפעיל אסטרטגיות כמו הצבת מטרות ופיקוח, שמקדמות את הלמידה שלו. לעומת זאת, אם הוא יאמץ מטרות של הפגנת יכולת גישה, הדבר יגרום לכך שהתלמיד יתמקד באופן הביצוע החיצוני של המשימה, והדבר יכוון אותו לבצע אסטרטגיות שיקדמו את המטרה הזו. ניקולס (Nicholls, 1989, 1992) מציג טענה מקיפה יותר, לפיה מטרות ההישג מייצגות תיאוריה סדורה של הילדים לגבי משמעותה של ההצלחה עבורם, וכן לגבי הדרכים שיאפשרו להם להשיג אותה. למשל, תלמידים שמאמינים שהצלחה במשימה מוגדרת על-ידי הבנה (מאפיין של מטרות מומחיות), מאמינים גם שהצלחה בבית הספר יכולה להיות מושגת דרך אסטרטגיות כמו השקעת מאמץ, שיתוף פעולה עם אחרים, עזרה לאחרים וחיפוש הבנה. לעומתם, תלמידים שמאמינים שהצלחה במשימה מוגדרת על-ידי הדגמה של יכולת גבוהה (מטרות הפגנת יכולת), מאמינים באסטרטגיות כמו תחרות עם האחרים, יצירת רושם והתנהגות יפה למורה.

בדומה להם, מאהר (Maehr, 1984) טוען, שעיסוק במשימה מאחד בתוכו את מטרות ההישג של התלמיד ביחד עם אפשרויות הפעולה שלו. מטרות הפעולה הן האסטרטגיות, שהאדם תופס כזמינות לו בסיטואציה לאור המטרות שהציב לעצמו. המודל המוטיבציוני של מאהר (Maehr, 1984; Kaplan & Maehr, 2002) מתאר תהליך, שבו השילוב של מטרות הפעולה והאסטרטגיות יוצר באופן דינמי את האוריינטציה של התלמיד במשימה. זהו תהליך של יצירת משמעות המאחד שלושה גורמים פסיכולוגיים: המטרה שהלומד מציב לעצמו (למשל, 'המטרה של השיעור הזה עבורי היא לשלוט בחומר' או 'המטרה של השיעור הזה היא להיות הכי חזק בכתה'), הזהות העצמית של הלומד והמסוגלות שלו בסיטואציה (למשל, 'אני מעריך את הנושא'; 'אני יכול ללמוד היטב את החומר הזה' או 'אני חלש במקצוע הזה') והפעולות שנתפסות כרלבנטיות לאור המטרות והתפיסה העצמית (למשל, 'כדי ללמוד את החומר ברצינות, אני צריך לקרוא את הספר ולסמן משפטי מפתח'; 'כדי להיות תלמיד טוב בשיעור, אני צריך להרשים את המורה ולהבין מה יהיה במבחן'). מנקודת מבט זו, מטרות הישג שונות קשורות לסוגים שונים של אסטרטגיות של ויסות עצמי.

מחקר שערכנו (Kaplan, Lichtinger & Gorodetsky, 2009) תמך בתפיסה זו, שלפיה קיימת אצל התלמידים אינטגרציה בין מטרות הישג והוויסות העצמי בלמידה. מטרת המחקר הייתה לבחון את אופי הקשר בין מטרות ההישג של תלמידי תיכון לבין תהליכי הוויסות העצמי שהם מפעילים במשימה של כתיבה עיונית. הועברו שאלונים ל-200 תלמידי כתה ט', חזקים וחלשים, כדי לקבוע את מטרות ההישג שלהם, את תפיסתם לגבי מטרות ההישג בסביבה הלימודית ואת תהליכי הוויסות שהם מפעילים במשימות כתיבה. הפריטים של מטרות ההישג ושל תהליכי הוויסות נותחו בעזרת ניתוח ממדים בשיטת ה-SSA, שיצרה מפה רב-ממדית של המשתנים. מפה כזו מאפשרת לעמוד על הקשר בין המשתנים על-פי תפיסת התלמידים. המיפוי הראה בבירור, שהתלמידים תופסים את האסטרטגיות כמרכיבים בתוך המטרות של המשימה. תלמידים חזקים תפסו כחלק ממטרות המומחיות שלהם אסטרטגיות כמו תשומת לב, פיקוח, בדיקה ותיקון של הכתיבה ועידוד עצמי לגבי ערך המשימה. אלה אסטרטגיות שאכן מאפשרות שיפור האיכות של הכתיבה. לעומתן, כחלק ממטרות הפגנת יכולת הגישה וההימנעות הם תפסו

אסטרטגיות כמו תשומת לב לנמען, תכנון תוך כדי תהליך הכתיבה, ארגון הטקסט והערכה עצמית. אסטרטגיות אלה אכן יכולות לשפר את ההישגים החיצוניים, כמו ציונים בכתיבה. המחקר מצא הבדלים באינטגרציה של המטרות והאסטרטגיות אצל סטודנטים בעלי רמות יכולת שונות ובסביבות שונות, כפי שיפורט בהמשך.

אם כן, התפיסה הרואה את מטרות ההישג כמשמעות הרחבה שנותן הלומד לסיטואציה תופסת את תהליכי הוויסות כחלק מהאוריינטציה המוטיבציונית הכוללת של הלומד, ולכן רואה את הקשר בין מוטיבציה לוויסות עצמי כקשר איכותי אימננטי. תפיסה כזו תבקש לבחון את האוריינטציה המוטיבציונית הכוללת של הלומד, תוך התייחסות למרכיבים השונים של הסיטואציה שבה הוא נמצא.

השפעת תחום הדעת על האוריינטציה המוטיבציונית

מטרות מומחיות והפגנת יכולת משקפות באופן משמעותי את הדרך שבה פועל התלמיד בהקשר אקדמי. עם זה, מבנים אלה עלולים להיות כלליים מדי, ולכן הם לא תמיד תופסים את המגוון של המטרות הספציפיות בתחומים ובפעילויות שונות (McCaslin & Good, 1996; Paris & Turner, 1994). דרך הצבת המטרות מושפעת בין השאר גם מתחום הדעת שבו עוסק התלמיד, כך שאי אפשר להתייחס לכל מקצועות הלמידה כאל מכלול אחד. בתחום הכתיבה האקדמית, למשל, תלמידים יכולים לאמץ מטרות כמו 'הצגת טעון משכנע'; 'התאמה לקונבנציות של השפה' או 'ביטוי אישי ואסתטי' (Silva & Nicholls, 1993). כל אחת ממטרות התחום האלה מתקשרת למערך אחר של תהליכי ויסות עצמי ואסטרטגיות כתיבה, שיקדמו את השגתה.

במשימה של כתיבת חיבור, תלמידה שהמטרה שלה היא 'להציג טיעון משכנע' יכולה להתחיל בתכנון, שיש בו זיהוי של הנושא, הצבת מטרות בכיוון של פיתוח הידע וקידום הדיון ובחירה של אסטרטגיות לצורך חיפוש ואינטגרציה של מידע. בהמשך, היא תפתח את הדיון תוך פיקוח והערכה על הקוהרנטיות שלו ולבסוף תעריך את התוצר. לעומת זאת, תלמיד אחר שהמטרה שלו היא 'התאמה לקונבנציות של הכתיבה' יבצע את המשימה באופן שונה. הוא יפעיל תהליכים של תכנון, הצבת מטרות, פיקוח והערכה תוך ערנות לקונבנציות של הכתיבה. הוא ישים דגש על ארגון החיבור לפי הנורמות המקובלות וייעזר בהן להערכת התהליך שביצע. תלמידה שלישית המאמצת מטרות של 'הבעה אישית אסתטית' יכולה להתחיל בהעלאת אסוציאציות של הנושא במקום בתכנון. לאחר מכן, היא תציב מטרות של קישור האסוציאציות האלה למבנה תוך פיתוח של הטקסט; היא תבחר, למשל, אסטרטגיה רטורית כדי להתאים את עצמה לקונבנציות הנורמטיביות. יתכן שהיא תבחר לא לעסוק בפיקוח על תהליך הכתיבה ותעריך את התוצר לפי סטנדרטים שהיא תגדיר כמתאימים לכתיבה יצירתית. כל שלושת התלמידים האלה עוסקים במשימה אקדמית, שיכולה להיתפס כדומה, אבל כל אחד מהם מפעיל סוגים אחרים של תהליכי ויסות כדי להשיג את המטרה השונה שהציב לעצמו.

במחקר איכותי של חקר אירוע רב-מתודות ניסינו לקבוע את מטרות המשימה ותהליכי הוויסות של תלמידה בכתה ט' בזמן כתיבה (Kaplan, Lichtinger & Margulis, in press). ערכנו תצפית מדויקת על התלמידה בזמן משימת הכתיבה, ומיד אחריה נערך אתה ריאיון המתבסס על התצפית ועל נושאים כלליים יותר. הניתוח הראה, שהשימוש של התלמידה באסטרטגיות ספציפיות בכל רגע במהלך המשימה היה קשור באופן אימננטי במטרות שלה באותו שלב. התלמידה הגדירה כי המטרה המרכזית שלה בכתיבה היתה להשפיע על הקוראים בעזרת רעיונות אמינים וכתיבה טובה ובהירה. ניכר, שמטרה זו הושפעה הן מהאפיונים האישיים שלה והן מההקשר של המשימה. המטרה הובילה אותה לביצוע אסטרטגיות של תכנון והצבת מטרות, ארגון, עריכה ופיקוח, שתומכות ביצירה של טקסט אמין ובהיר. עם זה, התצפית והראיונות הראו, שבצד המטרה המרכזית היו לה במהלך המשימה מספר מטרות מקומיות וזמניות, כמו

פיתוח הבנה, עמידה בהוראות של המשימה וסיום עם מעט מאמץ. המטרות החלקיות של התלמידה השתנו לאורך זמן הכתיבה, ותהליכי הוויסות והאסטרטגיות שהיא הפעילה השתנו בהתאם. למשל, בשלב הראשון של הכתיבה היא ביצעה ניתוח של המשימה, כדי לעמוד במטרה של עמידה בהוראות. בהמשך, עשתה פיתוח של פסקאות בהתאם למטרה של פיתוח הבנה. מעניין גם, שעצם הפעלת תהליכי הוויסות גרמה לשינוי במטרות המקומיות שלה. למשל, ביצוע של תהליכי פיקוח הוביל אותה למסקנה, שצריך לפתח הבנה טובה יותר של הטיעון, מה שהפך למטרה באותו שלב. המחקר הראה, אם כך, שהשינוי הדינמי במטרות לאורך הכתיבה הוביל לשינוי באופן ההפעלה של תהליכי ויסות ואסטרטגיות. מטרות הכתיבה והאסטרטגיות יצרו תופעה קוהרנטית של פעולה מכוונת בתוך ההקשר של הכתיבה.

השפעת הסביבה הלימודית על מטרות ההישג של התלמיד

בצד האפיונים האישיים של התלמיד וההשפעה של תחום הדעת, יש משמעות רבה ל'מקום' שבו התלמיד פועל, כלומר **לסביבת הלמידה** שלו. סביבת למידה במובנה הרחב היא החברה והתרבות של התלמיד הכוללת בתוכה את הקהילה בתוכה הוא חי ואת בית הספר. במובנה הצר יותר הסביבה היא הכיתה בה ניתנה המשימה והשותפים ללמידה, המורה והתלמידים האחרים. המאפיינים של סביבת הלמידה משפיעים על הדרך שבה התלמיד מציב מטרות ועל תהליכי הוויסות שלו. על-פי התפיסה הסוציו-תרבותית של המוטיבציה (McCaslin & Hickey, 2001; Turner, 2001), הקשרים חינוכיים שונים מעודדים תלמידים לעסוק בסוגים שונים של משימות ומציעים להם אפשרויות שונות להפעלת תהליכים של ויסות עצמי. כלומר, סביבות שונות משפיעות על הדרך בה תלמידים מקשרים מטרות לאסטרטגיות פעולה, ויש בהן הכוונה שונה לגבי דרכי הוויסות של התלמידים במשימות (McCaslin & Good, 1996).

קיימת שאלה לגבי מידת ההשפעה של הגורמים הסביבתיים על מטרות ההישג: עד כמה המטרות נובעות ממאפיינים אישיים, ומהוות בעצמן מאפיין יציב של התלמיד, ועד כמה הן תלויות בסביבה, ולכן דינמיות ונתונות לשינוי. שאלה נוספת היא, האם מטרות ההישג הן היוצרות את השיפוטיות והייחוסים של האדם או להפך, מושפעות מהן. אין ספק כי קיימים גורמים אישיים המשפיעים על מטרות ההישג של התלמיד, כמו, ניסיונות קודמים בלמידה, הרקע המשפחתי, תפיסת היכולת האישית והיחס למקצוע. נמצא, למשל, כי תלמידים בעלי תפיסת יכולת אישית גבוהה, בלי קשר להישגים עצמם, ייטו יותר לאמץ מטרות מומחיות (Pintrich, 2000a). עם זאת, לגורמים הסביבתיים, כמו, למשל, לסיטואציה הכיתתית, יש השפעה משמעותית על המטרות שהתלמיד בוחר לעצמו ויש בכוחה להחליש הבדלים אישיים ולשנות דפוסי התנהגות. נמצא, שהסביבה מכוונת את התלמידים למטרות מסוימות, ויש לכך השפעה משמעותית על המטרות שהם מאמצים לעצמם ועל האופן שבו הם פועלים במשימה. למשל, עבודה כיתתית המעודדת תחרות תעורר בקרב תלמידים חשש לגבי יכולותיהם ותקשה עליהם להתמקד במטרות מומחיות. לעומת זאת, פעילות בקבוצות קטנות, שהיא פחות פורמלית, ופתוחה יותר לבחירה, תעודד מטרות מומחיות ותמתן מטרות הפגנת יכולת אצל תלמידים (Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988).

טרנר ועמיתיה (Turner et al. 2002) מדגישים את חשיבותה של גישה הוליסטית במחקר הבוחנת את הלמידה לאור המאפיינים הקוגניטיביים והמוטיבציוניים של הסביבה שבה היא מתרחשת. הם טוענים, כי קיימים בסביבה הלימודית של הכיתה דפוסי הוראה שמעודדים מטרות מומחיות ומאופיינים במרכיבים קוגניטיביים ורגשיים כאחד. למשל, המורים נתנו רמזים של מומחיות בכך שנתנו לגיטימציה לכך שהתלמיד לא מבין והדגישו את תהליכי החשיבה המתרחשים בלמידה. טרנר מצאה, כי כיתות שבהן יש דגש על מטרות מומחיות אופיינו באווירה של למידה, הבנה, מאמץ והנאה. האמונה ששינוי הסביבה הלימודית יכול לשנות את המוטיבציה פותח פתח להתערבות לשיפור ההוראה, באופן שיעודד מטרות שמקדמות את הלמידה.

גורמים בסביבה הלימודית המשפיעים על המוטיבציה ועל תהליכי הוויסות של התלמיד

קיימים מספר מאפיינים של הסביבה הלימודית המשפיעים על הצבת מטרות ותהליכי הוויסות של התלמידים בה.

מידת האוטונומיה שנותן המורה לתלמידים קובעת במידה רבה, אם האקלים הכיתתי מקדם ביטוי עצמי וצמיחה או שיוצר אצל התלמידים תחושה נשלטת של 'כלי משחק'. האוריינטציה המוטיבציונית מושפעת מהמידה בה תומך המורה בפעולה אוטונומית של התלמידים בכיתה ועד כמה יש להם מקום לבחירה על-פי תחומי העניין שלהם. בנוסף, ככל שמרכז האחריות עובר מהמורה לתלמיד יורדת ההשפעה של היכולות השונות בכיתה (Ames, 1992). ריין וגרולניק (Ryan & Grolnick, 1986) מצאו, שמידת האוטונומיה משפיעה על גורמים אישיים של הערכה עצמית, תחושת יכולת, מוטיבציה של מומחיות ותחושת שליטה פנימית. תלמידי בית ספר יסודי, שתארו את המורה שלהם כמעודד אוטונומיה, נמצאו חזקים יותר בכל המדדים האלה ומאידך, לטענתם, במשימות ארוכות טווח מתן אחריות צריך להיות מלווה בתיווך אסטרטגי, שיאפשר לפתח תחושת שליטה וויסות עצמי.

לצורה ולתוכן של המשימה הלימודית יש השפעה ניכרת על ההתנהגות, התפיסות והרגשות של התלמידים. הצורה של המשימה כוללת מרכיבים כמו בהירות המטרה, מורכבות הפרוצדורה, הארגון החברתי שהיא יוצרת והתוצר הנדרש מהתלמיד. התוכן של המשימה קשור למטרה שרוצים להשיג בה ולתחום הידע שבו היא עוסקת. בלומנפלד, מרגנדולר ודונלד (Blumenfeld, Mergendoller & Donald, 1987) עמדו על כך, שפעמים רבות התלמיד מתמקד בצורת המשימה, וככל שהיא מורכבת או חדשה לו הוא יחוש לגשת אליה. לטענתם, יש למצוא איזון בין רמת מורכבות גבוהה מדי לנמוכה, משום שצורה מורכבת יכולה גם לעורר עניין ומוטיבציה. בנוסף, לטענתם, תלמידים רבים מתנגדים למשימות שיש בהן רמה גבוהה של אקטיביות, והמורים נאלצים לעקוף את הקושי על-ידי הורדת הדרישה הקוגניטיבית. האסטרטגיות ומבני הידע של התלמידים נבנים על בסיס ניסיונם במשימות קודמות. אם הם נתקלים תמיד במבנים פשוטים ובמשימות של ניחוש, הם לא יודעים איך להתמודד עם משימות ברמה גבוהה, והדבר יוצר נזק מצטבר. המשימה משפיעה על תחושת המסוגלות של התלמיד, על רצונו להשקיע מאמץ קוגניטיבי ועל תחושת הסיפוק שלו. מחקרים הראו, שככל שהמשימות תהינה מגוונות יותר, רלבנטיות לתלמיד ומאתגרות וככל שיוגדרו בהן מטרות ברורות וקצרות טווח, יש סיכוי שהתלמיד יגלה בהן עניין ויפתח כלפיהן מטרות של מומחיות (Ames, 1992). התלמידים מושפעים גם מההערכה שהם מבצעים לגבי יעילותן של אסטרטגיות הוויסות העצמי עבור המשימה. המרכיב החברתי של המשימה משפיע גם הוא על האופן שבו היא נתפסת. למשל, האם היא ניתנת כאתגר לקבוצה או כתחרות בין יחידים.

הסטנדרטים, התכנים והמתודות של ההערכה משפיעים גם הם באופן סמוי על המטרות של התלמיד. הערכה הממוקדת בתוצר נכון ונורמטיבי תוך יצירת השוואה חברתית וחלוקה לקבוצות יכולת ומתן ציונים, תעודד מטרות הפגנת יכולת והתמקדות בהישגים במקום במאמץ. לעומת זאת, ככל שההערכה מתייחסת למאמץ ומספקת מידע על כיווני שיפור, היא תעודד מטרות מומחיות. מאהר ומידגלי (Maehr & Midgley, 1991) פיתחו תוכנית התערבות של אסטרטגיות הוראה המבוססת על עקרונות אלה, ודיווחו שיש לה השפעה על האקלים בכיתה. הם מדגישים, כי מעבר לכיתה, גם למערכת הבית ספרית יש השפעה משמעותית על כיוון המטרות של התלמידים, בגלל שהיא קובעת גורמים כמו תוכנית הלימודים ומאפייני המשימות שניתנות לתלמיד, הגדרת הסמכות של התלמידים בבית הספר, קריטריונים כלליים להכרה והערכה, מבנה זמן הלמידה והאפשרות לעבוד בקבוצות.

הקשר בין הסביבה הלימודית לבין האוריינטציה המוטיבציונית של תלמידי תיכון בכתיבה

המחקר שערכנו לגבי הקשר בין אוריינטציות מוטיבציוניות ותהליכי ויסות עצמי בכתיבה (Kaplan, Lichtinger & Gorodetsky, 2009) בחן את המשתנים האלה תוך השוואה בין שתי סביבות למידה שונות. סביבה אחת היתה סביבה מסורתית של בית ספר תיכון רגיל, והסביבה השנייה היתה בית ספר שפיתח תוכנית למידה אותנטית, שאופיינה בלמידת חקר אינטרדיסציפלינרית. נעשתה במחקר גם הבחנה בין תלמידים חזקים וחלשים לפי ציוניהם במשימות הכתיבה. מיפוי המשתנים של התלמידים במפה מושגית הראה, שהסביבה הלימודית משפיעה על הדרך שבה התלמידים החזקים והחלשים בשתי הסביבות מבנים את האוריינטציות המוטיבציוניות ואת תהליכי הוויסות שלהם במשימות כתיבה. למשל, התלמידים החזקים בסביבה האותנטית עשו הבחנה ברורה בין מטרות הפגנת היכולות האישיות שלהם לבין התפיסה שלהם לגבי הדגש שהסביבה הלימודית שמה על מטרות אלה. לעומתם, אצל התלמידים החזקים בסביבה המסורתית ההפרדה בין המטרות האישיות לבין תפיסת הדגש של הסביבה לא היתה ברורה. הדבר רומז על כך, שהתלמידים החזקים בסביבה האותנטית מודעים יותר למוטיבציות האישיות שלהם ומפרידים בינן לבין הדגשים בסביבה יותר מאשר התלמידים בסביבה המסורתית, לפחות בכל מה שקשור להשוואה חברתית ולציונים. הבדלים אחרים בין שתי הקבוצות יכולים להעיד על משמעות שונה שהם נותנים לאוריינטציות עצמן. למשל, התלמידים החזקים בסביבה האותנטית יצרו קשר בין מטרות המומחיות לבין המסוגלות, בעוד שאצל התלמידים החזקים בסביבה המסורתית מסוגלות נתפסה כמרכיב נפרד. הדבר יכול להעיד על כך, שאצל התלמידים החזקים בסביבה האותנטית מסוגלות נקשרת לתהליכים של למידה והבנה ואצל חבריהם בסביבה המסורתית - לא בהכרח.

נמצאו גם הבדלים לגבי הדרך שבה התלמידים קשרו בין האוריינטציות המוטיבציוניות לבין אסטרטגיות כתיבה. אצל התלמידים החזקים בסביבה המסורתית רוב האסטרטגיות ותהליכי הוויסות העצמי כמו מתן תשומת לב, ארגון ותכנון, נקשרו למטרות מומחיות. יחד עם זה, השטח שנתנו למטרות המומחיות במפה היה מצומצם למדי. לעומתם, אצל התלמידים החזקים בסביבה האותנטית האסטרטגיות התקשרו לכמה אוריינטציות. לדוגמה, האסטרטגיה של מתן תשומת לב והאסטרטגיות המוטיבציוניות התקשרו למטרות מומחיות, בעוד שתהליכי ויסות כמו פיקוח והערכה התקשרו למטרות הפגנת יכולת. מעניין לציון, שהשטח במפה שנתפס על-ידי הפריטים של מטרות המומחיות היה גדול משמעותית אצל התלמידים החזקים מהסביבה האותנטית, מה שמעיד על משמעות רחבה יותר שנותנים למטרות אלה בבית ספר זה בהשוואה לבית הספר המסורתי. הדבר יכול ללמד, שהאופי הייחודי של הסביבה האותנטית אכן מחזק אצל התלמידים החזקים את התחושה שהם לומדים לצורך התפתחות אישית ושיפור היכולות.

גם המפות של התלמידים החלשים בשני בתי הספר היו שונות מאוד זו מזו. אצל התלמידים החלשים בבית הספר המסורתי היתה הפרדה ברורה בין האוריינטציות המוטיבציוניות לבין רוב האסטרטגיות. מה שמעיד על כך, שהם לא רואים קשר בין הפעלת אסטרטגיות לבין המטרות שלהם. מספר קטן של אסטרטגיות כמו תשומת לב, הערכה ותכנון, היו קשורות בכל זאת למטרות המומחיות. לעומת המבנה הברור יחסית של התלמידים החלשים בסביבה המסורתית, הייצוגים של התלמידים החלשים בסביבה האותנטית העידו על חוסר הבחנה כמעט מוחלט בין האוריינטציות האישיות שלהם לבין הדגש על מטרות בסביבה, וכן על חוסר הבחנה בין המטרות לבין האסטרטגיות. במקביל, ניכרת במפה שלהם דומיננטיות לפריטים של המסוגלות למשימה. מכאן, שניכר אצל התלמידים האלה חוסר בהירות מוחלט לגבי המטרות שהם מציבים לעצמם, המטרות של סביבתם וההפעלה של אסטרטגיות תואמות. ניכר שיש אצלם שאלה משמעותית לגבי יכולותיהם לבצע את המשימה. דבר זה מושפע מצורת הלימודים בסביבה האותנטית שהיא עמומה ומובנית פחות, דבר שמקשה כנראה על התלמידים החלשים.

לסיכום, המחקר המחיש, כי האופן שבו תלמידים בונים את האוריינטציות המוטיבציוניות שלהם בכתיבה ואת תהליכי הוויסות והאסטרטגיות הקשורות אליהם מושפע ממאפייניהם האישיים, כמו רמת היכולת שלהם, אבל לא פחות מכך ממאפייני הסביבה הלימודית שבה הם כותבים, כלומר, מ'המקום' שבו מתרחשת הלמידה.

השפעת הסביבה הלימודית על אוריינטציות מוטיבציוניות ותהליכי ויסות עצמי של תלמידים לקויי למידה המשולבים בכיתות רגילות

תלמידים וסטודנטים לקויי למידה מתאפיינים בקשיים בוויסות עצמי ומפעילים פחות אסטרטגיות יעילות בהשוואה לתלמידים שאינם לקויי למידה (Heiman, 2006; Nota, Soresi & Zimmerman, 2004). מחקר שערכנו לאחרונה (Lichtinger & Kaplan, in process) בחן את האוריינטציות המוטיבציוניות ותהליכי הוויסות העצמי של תלמידים לקויי למידה המשולבים בכיתות רגילות בבית הספר היסודי.

המחקר בוצע בשיטה של Multiple Case Study וכלל שמונה תלמידי בית ספר יסודי, שאובחנו כלקויי למידה והיו משולבים בכיתות רגילות. מדובר בתלמידים חלשים, שמתמודדים לאורך שנים בסביבה רגילה, שפעמים רבות אינה מותאמת דיה ליכולותיהם (מרגלית, 2000; היימן ואולניק-שמשי, 2004). תהליכי הוויסות והמוטיבציה שלהם נבדקו במהלך ביצוע של משימות לימודיות בהקשר הטבעי של למידתם. התהליכים נבחנו בעזרת כלי ייחודי הבנוי מתצפית וריאיון בשיטה של Stimulated Recall (ליכטינגר, בתהליך). התהליך כלל תצפית מדוקדקת במשימה לימודית וריאיון שהתקיים מיד לאחריה. המראיון הזכיר לתלמידים התנהגויות שנצפו אצלם בשלבים שונים של המשימה, ובעזרת הרמזים האלה הם הצליחו לשחזר את מחשבותיהם ורגשותיהם באותו זמן. לאחר מכן, הם נשאלו שאלות מקיפות יותר לגבי האוריינטציה המוטיבציונית שלהם ותהליכי הוויסות העצמי שהם מפעילים במשימות למידה בדרך כלל.

אחד הממצאים הבולטים שעלו מניתוח הראיונות, התצפיות והתוצר של התלמידים, הוא שהאוריינטציה המוטיבציונית שלהם במשימה הושפעה משמעותית ממרכיבי הסיטואציה שבה פעלו, בצד השפעה שהיתה גם לדיספוזיציות האישיות שלהם. המרכיבים של הסביבה שהשפיעו עליהם כללו קודם כל את מאפייניה של המשימה עצמה ואת המערך שבו בוצעה, וכן את תפיסתם לגבי המטרות של הסביבה הלימודית והרגש שלהם כלפי המורה והתלמידים האחרים.

אופי המשימה ומידת ההתאמה שלה לתלמידים השפיעה על המסוגלות שלהם, על המטרות שהציבו לעצמם ועל האסטרטגיות שהפעילו. התלמידים מתארים מצב שבו רמת הקושי של המשימה קובעת עבורם אם יש טעם בכלל להתמודד אתה או שהיא שייכת למשימות רבות אחרות שקבלו, שהיו מעבר ליכולתם. חשוב לציין, עם זה, שההערכה של התלמידים לגבי המשימה לא היתה תמיד נכונה. אחת התלמידות, למשל, העריכה שהמשימה קלה וניגשה אליה מתוך תחושת מסוגלות בלי לראות את הבעייתיות שהיתה בשאלות המופשטות שקבלה ובחוסר הדירוג שלהן.

הניתוח של המשימות מראה, שרובן לא היו מותאמות ליכולות של התלמידים או לא בנויות טוב באופן כללי. בהבנת הנקרא, למשל, הטקסטים היו פעמים רבות עמוסים מדי והשאלות עמומות ולא מדורגות היטב. הדבר בולט במיוחד במקרה של ילד, שקבל משימה של קריאת טקסט קשה ורשימה עמוסה של שאלות, ולכן, למרות שהיתה לו דיספוזיציה חיובית של מטרות מומחיות והפעלת אסטרטגיות, הוא נקט באסטרטגיה מכשילה של מילוי הדפים כמעט ללא הפעלה של תהליכי ויסות עצמי. לעתים, גם משימה שנתפסת כקלה מדי או ילדותית גרמה לילדים לתחושה של חוסר מוטיבציה. מידת הרלבנטיות של המשימה לעולמם של התלמידים והעניין שלהם בה השפיעו גם הם, בעיקר על הצבה של מטרות מומחיות

ועל הפעלה של אסטרטגיות מוטיבציוניות. כזו, למשל, היתה משימה מורכבת למדי, שהילד ניגש אליה ברצון, משום שעסקה בכדורגל. חשוב לציין בהקשר זה, שההוראות שהתלמידים קבלו מהמורות השפיעו על התפיסה שלהם לגבי המטרות של הסביבה ועל תהליכי הוויסות שעשו. ברוב המקרים שניתחנו, ההנחיה שקבלו התלמידים מהמורה היתה לעשות את הדפים, בלי הסבר לגבי המטרה של המשימה והתועלת שטמונה בה לקידום. מתקבל הרושם, שהתלמידים התאימו את עצמם למסרים שקבלו. אחד התלמידים אמר במפורש בריאיון שבצענו, שהמורה הנחתה אותו "לעשות מה שהוא יודע" והדבר השפיע על הצורה שבה ענה על השאלות.

אם כך, כפי שנמצא גם במחקרים נוספים (Kaplan & Midgley, Urdan, Midgley & Anderman, 1998) (1997), מהמחקר עולה שלסביבה הפיזית והחברתית בה בוצעה המשימה ולמטרות שמדגישים המורים בכיתה יש השפעה על המוטיבציה והוויסות העצמי של התלמידים. אצל חלק מהתלמידים, שעשו את המשימה בכיתה, בולט המתח מול הישגי התלמידים האחרים. הם מבטאים במשימה מטרות של הפגנת יכולת בכיוון חיובי או שלילי, שנוגעות לתלמידים מסביב: רצון לסיים בזמן עם כולם, לא להיראות חלשים יחסית לחבריהם בכיתה וכד'. אחת התלמידות, לעומת זאת, בלטה בכך שהציבה לעצמה מטרות מומחיות גם בתוך הכיתה. הדבר נבע, ככל הנראה, מכמה סיבות: מטרות המומחיות החזקות שלה עצמה, העובדה שהסביבה שלה תומכת ומעודדת למידה וכן מהלקות שלה בנושא תפיסת הזמן, שאפשרה לה להימנע מלחץ. מכאן, שסביבה תומכת יכולה לעודד מטרות מומחיות גם אצל תלמיד עם לקויות משמעותיות. מעניין, שגם התלמידים שעשו את המשימה במסגרת פרטנית אצל מורת השילוב הביעו מטרות הפגנת יכולת ואסטרטגיות, שנועדו לסיים דפים באופן שטחי. זאת, למרות שהיו במסגרת של תמיכה פרטנית עם מורה שפנויה לסייע להם. למרות שהיו בהקשר שמאפשר פיתוח מטרות מומחיות ותהליכי ויסות בלמידה, הם לא נצלו את המצב, כדי להתקדם במיומנויות שקשות להם, אלא דבקו באוריינטציות הרגילות שלהם מהכיתה. ניתן לפרש זאת כהעברה של האוריינטציה הקבועה שלהם גם למסגרת של השילוב, או שהסיבה קשורה באופן שבו מורת השילוב מכוונת אותם ללמידה.

המחקר מחדד את חשיבותה של הסביבה הלימודית, בעיקר עבור תלמידים חלשים. הוא מראה כיצד התמודדות עם משימות לא מותאמות, הוראות שטחיות, מתח תחרותי בכיתה, בנוסף לתחושת המסוגלות הנמוכה של התלמידים, הובילו אותם לאמץ אוריינטציות מוטיבציוניות מכשילות של הפגנת יכולת הימנעות והחלישו את יכולתם לפתח תהליכי ויסות עצמי ואסטרטגיות יעילות.

לסיכום, לאוריינטציה המוטיבציונית של התלמידים ולתהליכי הוויסות הנקשרים אליה יש חשיבות רבה בקידום למידה יעילה ומשמעותית של תלמידים. תהליכי הוויסות והמוטיבציה מושפעים מהמאפיינים האישיים של התלמידים, אבל מושפעים לא פחות גם ממאפייני הסביבה הלימודית שבה הם פועלים, 'המקום' שלהם. הבנה של השפעות הסביבה על המוטיבציה והוויסות יכולה להביא לשיפור של תהליכי ההוראה ועיצוב של סביבות לימודיות התואמות את צורכי התלמידים. חשוב שהמורה בכיתה יהיה מודע להשפעה של הסביבה שהוא יוצר ולמרכיבים השונים שלה. מאפיינים כמו רמת האוטונומיה של התלמיד, מבנה המשימות ותוכן, ההוראות שהמורה נותן ודרכי ההערכה שלו, יכולים לשנות את האופן שבו תלמידים מציבים לעצמם מטרות ומבצעים תהליכי ויסות ואסטרטגיות. במקביל, יש מקום להמשך המחקר בנושא השפעת הסביבה הלימודית על תהליכים אלה תוך התמקדות באוכלוסיות ייחודיות של תלמידים, כמו תלמידים לקויי למידה, תלמידים עם בעיות קשב ותלמידים בהדרה.

- היימן, ט. ואולניק-שמש, ד. (2004). היבטים בהתמודדות מורים עם שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. בתוך: ש. גורי-רוזנבליט (עורכת). *מורים בעולם של שינוי: מגמות ואתגרים*. 156-131. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- ליכטינגר, ע. (בתהליך). ויסות עצמי בכתיבה: פיתוח כלי אבחוני לאיתור של תהליכי ויסות עצמי ומוטיבציה בכתיבה. *סקריפט*.
- מרגלית, מ. (יו"ר). (2000). *דו"ח הוועדה לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד*. ירושלים: משרד החינוך ותרבות.
- Alexander, P. A. (1995). Superimposing a situation-specific and domain-specific perspective on an account of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, 189-193.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-171.
- Blumenfeld, P. C., Mergendoller, J. R. & Swarthout D. W. (1987). Task as heuristic for understanding student learning and motivation. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 135-148.
- Boekaerts, M. (1995). Self regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30, 195-200.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 1986, 41, 1040-1048.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In: A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York: Guilford.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 12, 139-156.
- Ertmer, P.A., Newby, T.J. & MacDougall, M. (1996). Students' responses and approaches to case-based instruction: The role of reflective self-regulation. *American Educational Research Journal*, 33, 719-752.
- Garcia, T. & Pintrich P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In: D. H. Shunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 155-179). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Henderson, R. W. & Cunningham, L. (1994). Creating interactive sociocultural environment for self regulated learning. In D. H. Shunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 255-281). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Heiman, T. (2006). Assessing learning Styles among students with and without learning disabilities at the Distance-Learning-University. *Learning Disabilities Quarterly*, Vol. 29 Issue 1, p55-63.
- Kaplan, A., Lichtinger, E. & Gorodetzky, M. (2009). Integrating motivational orientation and action possibilities: Exploring writing strategies as integral components of achievement goals. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 101, No. 1, 51-69.
- Kaplan, A., Lichtinger, E., & Margulis, M. (in press). The dynamics of situated purposes of engagement and self-regulation strategies in writing: A mixed-method case study. *Teachers College Record*.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2002). Adolescents' achievement goals: Situating motivation in socio-cultural contexts. In: F. Pajars & T. Urda (Eds.), *Adolescence and education: Vol. 2, Academic motivation of adolescents* (pp. 125-167). Greenwich, CT: Information Age.
- Kaplan, A. & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 415-435.

- Lichtinger, E. & Kaplan, A. (in press). The Central Role of Purpose of Engagement in Academic Self-Regulation. *New Direction of Teaching and Learning On line*
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*. (Vol. 1, pp. 115-124). New York: Academic Press.
- Maehr, M. L. & Midgley, C. (1996). *Transforming School Cultures. Lives in Context Series*. Westview Press.
- McCaslin, M., & Good, T. L. (1996). The informal curriculum. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 622-670). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- McCaslin, M., & Hickey, D. T. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view. In: B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (2nd ed., pp. 227–252). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G. (1992). Students as educational theorists. In D. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 267– 286). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Nota, L., Soresi, S & Zimmerman, B. J. (2004) Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research* 41, 198-215.
- Paris, S. G., & Turner, J. C. (1994). Situated motivation. In P. R. Pintrich, D. R. Brown, & C. E. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie* (pp. 213-237). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pintrich P. R., (2000a). The role of goal orientation in self-regulation learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V.(1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., Roeser, R. W. & De Groot, E. V.(1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self – regulation learning. *Journal of Early Adolescence*, 14. 139-161.
- Rohrkemper, M. M. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: A vigotskian view. In B.J. Zimmerman & D. H. Shunk (Eds.), *Self - regulated learning and academic achievement* (pp. 143-167). New York: Springer Verlag.
- Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawn in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.) (2007). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Silva, T. & Nicholls, J. G. (1993). College students as writing theorist: Goals and beliefs about the causes of success. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 281-293.

- Turner, J. C. (2001). Using context to enrich and challenge our understanding of motivational theory. In S. Volet & S. Jarvela (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (pp. 85-104). Oxford, UK: Elsevier.
- Turner, J.C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y. & Petrick, H., (2002). The classroom environment and students' report of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94, 88-106.
- Urduan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115-138.
- Urduan, T. , Midgley, C. & Anderman, E. M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35, 101-122.
- VanderStoep, S. W., Pintrich, P.R., and Fagerlin, A. (1996). Disciplinary differences in self-regulated learning in college students. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 345–362.
- Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Shunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Achieving self-regulation: The trial and triumph of adolescence. In F. Pajars & T. Urduan (Eds.), *Adolescence and education: Vol. 2, Academic motivation of adolescents* (pp. 1-27). Greenwich, CT: Information Age.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons (1986). Development of structure interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons (1988). Construct validation of strategy model of student self regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.

The Influence of the Learning environment on Students' Self-Regulation and Motivation

Einat Lichtinger

The reference to the concept "Location" in this article is in its broad meaning, as a context, or as a learning environment where the student activates processes of self regulation and motivation. Self regulation in learning is an active process whereby learners set goals for themselves and try to control their cognition, motivation and behaviour according to these goals and feedbacks that they get from their surroundings. Many studies emphasize the importance of self regulation for the students' achievements and well being and the tight connection between it and motivational processes. The article will examine the importance of self regulation for an effective and meaningful learning, will show the immanent connection between self regulation and the motivational orientation of the student and will deal with the ways in which the learning environment influences these processes. Finally , I will review some studies we have done, which test the influence of the learning environment, "The Location", on the way different populations of students set goals and activate self regulation processes and strategies in diversified surroundings. Understanding the way that the learning environment influences the cognitive and motivational processes in learning can advance the teaching means and environmental design so they will be in accordance to the different needs of the students.