



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 14, תשפ"ה, 2025

ניתן לקריאה באתר המכללה
<http://www.dyellin.ac.il>

אסטרטגיות למידה ודחינות אקדמית אצל סטודנטים לתואר שני בחינוך בכתובת פרויקט הגמר

ד"ר חיה אלטרץ

מרצה במכללה האקדמית "אורות ישראל" בתוכנית ללימודי התואר השני בניהול
וארגון מערכות חינוך ובתוכניות לפיתוח מקצועי של מורים
והכשרת מנהלים מכהנים ביחידה לקידום עובדי הוראה באוניברסיטה הפתוחה.

וד"ר לאה שקד

מרצה במכללה האקדמית "אורות ישראל" בתוכנית ללימודי התואר השני
בניהול וארגון מערכות חינוך.



תקציר

במחקר הנוכחי נבחנו הקשרים בין הפעלת אסטרטגיות למידה אצל סטודנטים בארבעה תחומים מרכזיים הקשורים זה בזה: התחום הקוגניטיבי, התחום המטא-קוגניטיבי, התחום המוטיבציוני והתחום של ניהול משאבים – לבין הדחיינות האקדמית שלהם והישגיהם בפרויקט הגמר בתואר השני (M.Ed.). כמו כן נבחנו אסטרטגיות הלמידה כמנבאות דחיינות והישגים אקדמיים. ממצאי המחקר מצביעים על קשר בין אסטרטגיות למידה לבין דחיינות אקדמית וציונים בפרויקט הגמר. מוטיבציה וניהול משאבים נמצאו קשורים באופן חיובי לציון הסופי, ודחיינות נמצאה קשורה באופן שלילי לציון זה. ככל שהמוטיבציה וניהול המשאבים גבוהים יותר וככל שהדחיינות נמוכה יותר, כך הציונים הסופיים גבוהים יותר. עם זאת, רק מוטיבציה נמצאה תורמת תרומה ייחודית מובהקת למודל הניבוי. ציון גבוה יותר במוטיבציה מנבא ציון סופי גבוה יותר בפרויקט הגמר. הדחיינות לא נמצאה כבעלת תרומה ייחודית מובהקת למודל הניבוי ואינה משפיעה ישירות על הישגים. ממצאי המחקר מדגישים את חשיבותם של מוטיבציה וניהול משאבים בהצלחת הסטודנטים. למחקר תרומה יישומית בפיתוח תוכניות התערבות לחיזוק מיומנויות למידה המווסתות-עצמית. תאריכים: דחיינות אקדמית, אסטרטגיות למידה, קוגניציה, מטא-קוגניציה, מוטיבציה, ניהול משאבים.

מבוא

דחיינות היא תופעה שבה האדם דוחה משימות שיש לסיימן בזמן מוגבל אף שהתכוון לעשותן (McCloskey, 2011; Steel & Klingsieck, 2016). תופעת הדחיינות אינה רק בעיה של ניהול זמן, אלא היא תהליך שמעורבים בו קוגניציה, מסוגלות עצמית ומרכיבים התנהגותיים (Chu & Choi, 2005; Kurtovic et al., 2019). ספרות המחקר דנה בהרחבה בנושא הדחיינות האקדמית והקשרה לתהליכי הלמידה וההישגים האקדמיים (Goroshit, 2018; Zarrin et al., 2020) ומציעה הסברים שונים לתופעה. הסברים אלה מתבססים על גורמים פסיכולוגיים, מצביים ומוטיבציוניים שונים (Afzal & Jami, 2018; Mohammadi et al., 2020; San et al., 2016; Zhou et al., 2022).

מחקרים אחדים מצביעים על כך שהתנהגויות דחיינות משתנות בהתאם למאפייני המטלות האקדמיות ולזמן הדרוש לביצוען (Shaked & Altarac, 2022). מחקרים אשר בדקו את תופעת הדחיינות האקדמית, השכיחה בקרב סטודנטים (Balkis & Duru, 2017; Bytamar et al., 2017), עסקו ברובם בבחינת סיבותיה ותוצאותיה בקורסים סמסטריאליים ובמטלות אקדמיות שגרתיות, לדוגמה: מטלות קריאה וכתיבה, למידה למבחנים והגשת עבודות סמסטריאליות (Steel & Klingsieck, 2016). בשונה ממחקרים קודמים, שעסקו בתופעה בהקשר של מטלות סמסטריאליות קצרות טווח ובהיקף צר יחסית, המחקר הנוכחי עוסק בכתיבה אקדמית של פרויקט גמר בקרב סטודנטים לתואר שני (M.Ed.), שהוא תנאי הכרחי בחלק מהמכללות לסיום התואר. מטלה זו נחשבת למורכבת וארוכת טווח (המתפרסת על פני שלושה סמסטרים) ודורשת מהסטודנטים התנהלות שונה מזו הנהוגה במטלות אקדמיות סמסטריאליות. בחינת הקשרים בין אסטרטגיות הלמידה שהסטודנטים נוקטים לבין דחיינותם בכתיבת מטלה מורכבת וארוכת טווח עשויה להרחיב את המידע התאורטי על דחיינות אקדמית ולהצביע על דרכים יישומיות לצמצמה.

המחקר הנוכחי מבקש להרחיב את ההבנה באשר לאופן שבו ארבעה תחומים של אסטרטגיות למידה – קוגניטיביות, מטא-קוגניטיביות, מוטיבציוניות וניהול משאבים – מתקשרים עם דחיינות ועם הישגים אקדמיים. נוסף על כך הוא בוחן אם דחיינות אקדמית היא מנגנון המתווך בין דפוסי הלמידה לבין התוצרים האקדמיים. בכך המחקר תורם להבניית מודל הוליסטי להבנת הצלחה אקדמית בהקשרים מורכבים של למידה עצמאית ומציע תובנות יישומיות לתכנון תמיכות חינוכיות מותאמות.



סקירת ספרות

דחינויות אקדמית

דחינויות המופיעה בהתנסויות של למידה המחייבת עמידה בלוח זמנים ולעיתים קרובות בעומס מטלות נקראת דחינויות אקדמית (Chehrzad et al., 2017; Goroshit, 2018; Steel & Klingsieck, 2016). ספרות המחקר מציינת כי כ-70% מהסטודנטים באקדמיה נוטים לדחינויות מעת לעת (Balkis & Duru, 2017; Bytamar et al., 2017). תופעה זו משפיעה על התפקוד האקדמי של הסטודנטים, על האופן שבו הם מפעילים אסטרטגיות למידה ועל הישגיהם האקדמיים (Jones & Blankenship, 2021; Kurtovic et al., 2019).

שתי גישות מרכזיות מסבירות את תופעת הדחינויות האקדמית. הגישה ה"מסורתית" תופסת את הדחינויות האקדמית כהימנעות, כהתנהגות כושלת ובלתי יעילה (Steel & Klingsieck, 2016) המתבטאת באופן שבו הסטודנט מפעיל ומתחזק את מחשבותיו, את רגשותיו ואת התנהגותו על מנת להשיג את מטרותיו האישיות (Zimmerman & Schunk, 2011). לדעת החוקרים המסורתיים הדחינויות נובעת מכשל בהתנהלות עצמית בתחומים אלה: בשליטה עצמית, בניהול רגשות, בניהול זמן ובשימוש באסטרטגיות למידה אפקטיביות (Mikusova, 2019; Rebetez et al., 2017; Wolters et al., 2015; Chu & Choi, 2005). מכנים דחינויות זו דחינויות פסיביות.

הגישה השנייה המסבירה את תופעת הדחינויות מתייחסת אליה כאל התנהגות מודעת ושקולה. צ'ו וצ'וי (Chu & Choi, 2005) טוענים כי זוהי דחינויות אקטיבית. לטענתם הזמן שבו הסטודנטים מתחילים לעבוד על המשימה אינו מנבא בהכרח את תוצאותיה. גם כאלה שניגשים למשימה ברגע האחרון יכולים להשיג תוצאות טובות.

ארבעה גורמים קשורים לדחינויות בביצוע מטלות אקדמיות: גורמים הקשורים במאפייני המטלה, גורמים פסיכולוגיים, גורמים אישיותיים וגורמים הקשורים למסוגלות עצמית (Nordby et al., 2017). גורמים הקשורים במאפייני המטלה – סטודנטים נמנעים מביצוע מטלות הגורמות להם לחוש אי-נוחות. הם דוחים פחות מטלות שנתפסות בעיניהם כמעניינות, כאלה הכוללות הנחות ברורות, ודוחים יותר משימות שנתפסות משעממות, מתסכלות ועמומות (Nordby et al., 2017; Visser et al., 2018).

גורמים פסיכולוגיים – חרדות, הערכה עצמית נמוכה, נטייה לתבוסתנות, שאיפה מופרזת לשלמות (Balkis & Duru, 2017) נמצאו כגורמים פסיכולוגיים המובילים לדחינויות. ישנם סטודנטים שהחשש שלהם ממטלות אקדמיות הופך לחרדה של ממש המונעת מהם כל התמודדות עימן ומביאה לידי דחינויות מתמשכת. חרדה זאת מתעצמת במיוחד במשימות מורכבות ורחבות היקף כמו כתיבת עבודות סמינריות ועבודות תזה (San et al., 2016; Zarrin et al., 2020). באופן מסורתי דחינויות מקושרת לנטייה למוקד שליטה חיצוני (Spyridaki & Galanakis, 2022). סטודנטים עם מוקד שליטה חיצוני נוטים לייחס לאחר את הגורם לדחייה. חלקם תולים את דחינותם בביקורתיות יתר של המנחה, המחייבת אותם להיערך מראש להיקף קריאה נרחב ולביצוע באיכות גבוהה. מחשבות אלו מעצימות את הפחד מכישלון ויוצרות דחינויות מוגברת והימנעות, גם אם המרצה מעולם לא הציב דרישות אלו במפורש או בעקיפין (אלן, 2010).

גורמים אישיותיים – אחד הגורמים האישיותיים המשפיעים על דחינויות הוא אימפולסיביות. אימפולסיביות מוגדרת כנטייה לסיפוק מיידי, המעודדת תגובות פזיזות ולא מתוכננות ללא התחשבות בתוצאות עתידיות ובהשלכות השליליות שעשויות להיות להן. בהתאם להגדרה זו, אימפולסיביות היא לכאורה ההפך מדחינויות, אולם נמצא כי מדובר במשתנים הקשורים ביניהם. יש הרואים קשרים גנטיים בין דחינויות לאימפולסיביות (Loehlin & Martin, 2014), ויש הרואים בדחינויות תוצר לוואי אבולוציוני של אימפולסיביות (Rebetez et al., 2015). הנטייה של הדחינים להמעיט בחשיבותם של אירועים עתידיים ולהעדיף סיפוק מיידי מיוחסת ליכולת שליטה עצמית ירודה הקשורה לאימפולסיביות (Wu et al., 2016).

גורמים הקשורים למסוגלות עצמית – המושג "מסוגלות עצמית" מתייחס לאמונתו של הפרט ביכולתו לארגן ולבצע פעולות הנדרשות להשגת מטרות עתידיות (Balkis & Duru, 2017). מסוגלות עצמית משפיעה על מידת העניין שיש לסטודנטים בנושאים אקדמיים ובמטלות לימודיות, על המטרות שהם מציבים לעצמם בתהליך הלמידה, על דרך השימוש שלהם באסטרטגיות קוגניטיביות ומטא-קוגניטיביות לניהול עצמי ועל ההתמדה בביצוע המשימות האקדמיות (Kurtovic et al., 2019). מסוגלות עצמית נמוכה מנבאת רמות גבוהות של דחינויות



(Liu et al., 2020; Przepiorka, et al., 2019; Ziegler & Opdenakker, 2018). הצלחה בקורסים אקדמיים, הנתפסת כהתנסות אישית מוצלחת ומושתתת בין השאר על השוואה חברתית, עשויה לשפר את תחושת המסוגלות העצמית של סטודנטים (van Blankenstein et al., 2019). ביצוע מטלות אקדמיות כולל שלושה שלבים, כשבכל שלב עלולות להתעורר בעיות הגורמות לדחינות (Grunschel et al., 2018; Nordby et al., 2017). בשלב הראשון, שלב החשיבה והתכנון, הסטודנטים מתכננים את הצעדים לביצוע המטלה. בשלב הזה המחשבות של הסטודנטים קשורות לסולם הערכים האיש, למוטיבציה ולמטרות. בשלב השני, שלב ביצוע המטלה, הסטודנטים מנסים לשלוט ברמת המוטיבציה ולהחליט על אסטרטגיות למידה. בשלב זה סטודנטים עם בעיות בארגון זמן ועם מסוגלות עצמית נמוכה יתקשו להתחיל את המטלה ולהתמיד בה (Grunschel et al., 2013; Waschle, 2014). השלב השלישי, השלב המטא-קוגניטיבי, הוא שלב הרפלקציה על ביצוע המטלה. הסטודנטים נוטים לבצע רציונליזציה של הדחינות שלהם ולתלות את תוצאות ביצועיהם בגורמים חיצוניים (Ferrari, 2001). אימוץ של אסטרטגיות למידה מתאימות והפעלתן בשלבים השונים של ביצוע מטלות אקדמיות עשוי לסייע לסטודנטים בהתגברות על דחינותם ולהשפיע באופן חיובי על הישגיהם.

אסטרטגיות למידה

אסטרטגיות למידה הן תהליכי חשיבה ומיומנויות למידה שהלומד נוקט כדי להגביר את יעילות למידתו ולבסס את שליטתו ואת התמחותו בנושאים הנלמדים (San et al., 2016). האסטרטגיה שבה הלומד בוחר מכתיבה לו את הטקטיקות שבהן ישתמש. ספרות המחקר מתייחסת לארבעה תחומים מרכזיים של אסטרטגיות למידה הקשורים זה בזה: התחום הקוגניטיבי, התחום המטא-קוגניטיבי, התחום המוטיבציוני והתחום של ניהול משאבים (Zimmerman & Schunk, 2011) למרות המאפיינים הייחודיים של כל אחת מהאסטרטגיות הללו הן קשורות זו בזו ואף משלימות זו את זו.

אסטרטגיות קוגניטיביות מפתחות את הרציונליות של הלומד; אסטרטגיות מטא-קוגניטיביות מפתחות את הרפלקטיביות שלו; ואמונות מוטיבציוניות חיוביות תורמות תרומה משמעותית לעיצוב אסטרטגיות קוגניטיביות ומטא-קוגניטיביות ולשימוש מושכל במשאבים העומדים לרשותו כלומר (Garcia & Pintrich, 1994).

התחום הקוגניטיבי

אסטרטגיות קוגניטיביות נועדו לאתר, לרכוש ולשמר סוגי ידע ודרכי ביצוע שונים. ניתן לחלק אותן לאסטרטגיות של חזרה, עיבוד וארגון. החזרה חשובה ללמידה של ידע פרוצדורלי. תהליכי עיבוד מידע מאפשרים ללומד לקשור בין ידע קודם לידע חדש בצורה הגיונית וקוהרנטית, ואסטרטגיות של ארגון מאפשרות איחוד ומיון של מידע, כדי שניתן יהיה להציפו או לשחזרו ביתר קלות (Adams & Garrison, 2013; Allen, 2017).

מיומנויות קוגניטיביות מתפתחות במספר שלבים, כשבכל שלב הלומד רוכש ידע נוסף (Sternberg, 1985). בשלב הראשון הלומד רוכש ידע הצהרתי (declarative knowledge) הכולל עובדות הנוגעות למשימות שבהן הוא עוסק. שלב זה מתאים ל"מתחילים" בתחום ודומה לתפקוד של "רכיבי רכישה" (acquisition components) בתאוריה של סטרנברג (Sternberg, 1985).

בשלב זה הלומד מארגן את הידע שרכש ומעבד אותו עם הידע הקודם שלו. בשלב השני, כתוצאה מחזרות, אימון ותרגול, הידע ההצהרתי עובר טרנספורמציה ומתארגן לכדי כללים וחוקים (ידע פרוצדורלי). שלב זה מתאים כבר ל"מומחים" ודומה לתפקוד של "רכיבי ביצוע" של סטרנברג (Sternberg, 1985), המתייחסים לתהליכים המתבצעים בזמן העיסוק במטלה. בשלב השלישי, השלב האוטונומי, השימוש בידע הפרוצדורלי הופך לאוטומטי ולמהיר יותר. המיומנויות הקוגניטיביות אינן מתפתחות כשלבים נפרדים, כפי שתואר לעיל, אלא על פני רצף המתייחס לרמת המיומנות הקוגניטיבית של הלומד (Aizawa, 2017).



התחום המטא-קוגניטיבי

נוסף על הידע ההצהרתי והפרוצדורלי קיים סוג ידע נוסף אצל מיומנים ומומחים, והוא ידע מותנה (conditional knowledge) כלומר, הידע מתי, היכן ומדוע יש להשתמש במיומנויות השונות (Panadero, 2017; Zimmerman & Schunk, 2011). ידע זה הוא ידע מטא-קוגניטיבי (metacognitive knowledge Pintrich, 2002), המקביל לתפקוד של "רכיבי-על" (meta-components) בתאוריה של סטרנברג (Sternberg, 1985), וכולל, לדוגמה, זיהוי של בעיה שיש לפתור במטלה נתונה, קבלת החלטות באשר לייצוג המתאים למטלה, חלוקה נכונה של משאבים (לדוגמה זמן) והערכת הפתרון לאחר השלמתו. אלה הם תהליכי ביצוע ברמה גבוהה.

ידע מטא-קוגניטיבי כולל שלושה מרכיבים של ידע על הקוגניציה המשפיעים על הביצוע:

(א) ידע על העצמי (self-knowledge), המתייחס להשוואה בין הידע ליכולת העצמית ביחס לאחרים;
(ב) ידע על המטלה (task-knowledge), הכולל ידע באשר להיקף ולדרישות של המטלות ומודעות לקושי היחסי של המטלה;

(ג) ידע על האסטרטגיה (strategy-knowledge) הכולל ידע על אסטרטגיות כלליות וספציפיות ומודעות לשימוש בהן למטלות שונות. שלושת המרכיבים הללו אומנם אינם תלויים זה בזה אך מקיימים ביניהם אינטראקציה (Stephanou & Mpionitini, 2017).

הידע המטא-קוגניטיבי קשור בחוויה המטא-קוגניטיבית (metacognitive experience), שהיא למעשה חוויה קוגניטיבית וריגושית המלווה את הביצועים האינטלקטואליים (Flavell, 1979). לומד מתנסה בחוויה מטא-קוגניטיבית כשהוא מרגיש שקשה לו להבין, לזכור, לענות או לפתור מטלה כלשהי, ולכן הוא מפעיל ידע מטא-קוגניטיבי כדי להתגבר על הקושי.

בחקר המטא-קוגניציה המתייחסת למודעות של הלומד לתהליכי הלמידה שלו וליכולתו לנווט אותם, מבחינים במרכיב נוסף על זה של הידע המטא-קוגניטיבי והוא ההכוונה המטא-קוגניטיבית (metacognitive regulation). תהליך ההכוונה כולל פעילויות תכנון (planning), כמו תכנון מהלך הפעולה ובחירת אסטרטגיה מתאימה; פעילויות פיקוח או ויסות (monitoring) על דרכי הביצוע וההבנה, ופעילויות הערכה של הביצוע (evaluation of performance), באשר למידת היעילות של התוכניות והאסטרטגיות שנקטו ובמקרה הצורך תיקון או זניחה של אסטרטגיות ותוכניות לא יעילות (Garcia & Pintrich, 1994; Ryan & Deci, 2017; Valenzuela et al., 2020). הכוונה מטא-קוגניטיבית של לומדים מתפתחת כשאלה מודעים לכישורי החשיבה שלהם המכוונים את פעולותיהם (Flavell, 1979), יודעים לזהות ולתכנן את הדרך למילוי משימה ולפקח על הביצוע ועל הדרך שבה מעריכים את התוצאות. היא מקדמת את רכישת הידע ואת יכולת ההכללה או ההעברה (transfer) של הידע ושל המיומנויות שנרכשו. יכולת ההעברה הוכרה כמכריעה כשמדובר ביכולת הלומד לנסח אסטרטגיות למידה או למצוא חוקים לפתרון בעיות מורכבות שעשויות להופיע במשימות חדשות (Kuhn & Dean, 2004).

התחום המוטיבציוני

גרונד ופרייס (Grund & Fries, 2018) ציינו שלושה רכיבים מרכזיים המתייחסים למוטיבציה של לומדים: ציפיות, ערכים ורגשות. הציפיות כוללות אמונות של לומדים במסוגלותם העצמית (self-efficacy), בתפיסות של יעילות אישית ושליטה עצמית ולא חיצונית בתוצרים. מושג המסוגלות העצמית עומד במרכז הגישה הקוגניטיבית-חברתית למוטיבציה, שלפיה התנהגות האדם מתווכת על-ידי תהליכים קוגניטיביים המתפתחים תוך כדי אינטראקציה חברתית (Bandura, 1997; Lersbach & Jinks, 1999; Schunk, 1991). ערכים כוללים הצדקות לעיסוק במטלות למידה הנובעות מתוך מניע פנימי או הכוונה חיצונית (Zimmerman, 1995). רגשות בהקשר של דחינויות הם בעיקר חרדת מבחנים ופחד מכשלון (Zarrin et al., 2020).

אמונות מוטיבציוניות חיוביות, לדוגמה: תפיסת מסוגלות עצמית גבוהה, התמקדות במטרות, עניין רב במשימה ורמות נמוכות של חרדת מבחנים ופחד מכשלון, קשורות לעיצוב אסטרטגיות קוגניטיביות ומטא-קוגניטיביות אצל לומדים (Pintrich & Schrauben, 1992).



בעשורים האחרונים גוברת ההכרה בתפקיד המרכזי של מוטיבציה בהצלחה בלימודים ובתהליכי הסתגלות אחרים כמו התמודדות עם קושי וכישלון ושלומות (well-being) של לומדים (He, 2017; Zarrin et al., 2020). לומדים המשקיעים מאמץ רב הם אלו המאמינים שהוא הגורם העיקרי להצלחה או לכישלון בלימודים, כלומר, הם מאמינים כי יכולת אינה תנאי מקדים מספיק להצלחה (Zimmerman & Schunk, 2011; Smit et al., 2017). ויסות עצמי נחקר בהקשר של תאוריית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2017; Valenzuela et al., 2020). מנקודת מבט זו, ויסות עצמי הוא יכולת מוטיבציונית המספקת רגשות אוטונומיים וגורמת לאנשים להגיע ליעדים האישיים שלהם. בהקשר זה, דחינות יכולה להיחשב כחוסר ויסות רצוני שיכול להשפיע גם על אמונות אישיות של מוטיבציה (Valenzuela et al., 2020).

תחום ניהול משאבים

תחום זה מתייחס לניהול זמן ולשימוש מושכל בסביבה הלימודית. ניהול זמן אפקטיבי דורש הקצאת זמן ללמידה ובהתאם קביעת מטרות ריאליות לביצוע מטלות (San et al., 2016). לאורי והלסטיין (Laurie & Hellsten, 2002) מבחינים בין ניהול זמן לטוח קצר, הכולל תכנון ברמה היום-יומית או ברמה השבועית, לבין תכנון לטווח ארוך. בביצוע פרויקט גמר בעל אופי מחקרי-יישומי, שבו על הסטודנטים לנהל את זמנם לטווח ארוך ובסיטואציה של עומס (Košíková et al., 2020), יש חשיבות לפרספקטיבת ההתייחסות לזמן. סטודנטים שיש להם בעיות בניהול זמן מתקשים להתחיל את המטלה ומוסטים בקלות במהלך העבודה (Scherer et al., 2017). הצלחה של הסטודנטים בלימודים תלויה ביכולתם להקדיש זמן ללימודים ולנצל ביעילות (Razali et al., 2018). הסביבה הלימודית כוללת את הסטודנט, המנחה או המורה, חומרי למידה וסטודנטים אחרים, שהם חלק אינטגרלי והכרחי בלמידה. הלמידה מתוך אינטראקציה עם הזולת מאפשרת לסטודנט להכיר את עצמו ואת סביבתו ולהפעיל מיומנויות חברתיות של עזרה הדדית, מעורבות אישית ומחויבות אישית וקבוצתית (Rudduck et al., 1996). בלמידה המתמקדת בכתיבת עבודת מחקר, כסטודנטים מנסים להתמודד עם אתגרים בצורה מעמיקה ויצירתית, הם נדרשים לתאם בין אופייה של המשימה לבין תנאי הסביבה הלימודית ומקורות המידע העומדים לרשותם. למידה מן הסוג הזה דורשת מיומנויות של קבלת החלטות, של חיפוש מידע רלוונטי, של סיוע ממקורות שונים ומקוריים, של ויסות בהשקעת מאמץ ושל קשב ותקשורת טובה (García-Pérez et al., 2021).

הקשרים בין אסטרטגיות למידה, דחינות אקדמית והישגים אקדמיים

ספרות המחקר בוחנת את הקשרים בין אסטרטגיות למידה, דחינות והישגים אקדמיים בניסיון להבין את הגורמים התורמים להצלחה בלמידה ואת האתגרים המעכבים אותה. מהות הלמידה מתבטאת בהכוונה עצמית של התחום הקוגניטיבי, התחום המטא-קוגניטיבי, התחום המוטיבציוני והתחום של ניהול משאבים. אסטרטגיות למידה ובפרט אסטרטגיות מטא-קוגניטיביות תורמות לוויסות עצמי של תהליכי הלמידה (Zimmerman, 2002). סטודנטים שמפעילים אסטרטגיות יעילות נוטים להציב מטרות, לעקוב אחר ההתקדמות ולהתאים את דרכי הלמידה שלהם. סטודנטים שהשתמשו באסטרטגיות אלה נמצאו פחות דחיינים (Shamir et al., 2017; Sheykholeslami, 2017; Wolters, 2003; Zhou et al., 2022). פונקציות של ניהול משאבים כמו לדוגמה ניהול זמן, יכולת ארגונית, תכנון וניטור מנבאות משמעותית דחינות אקדמית מסורתית ואקטיבית (Limon et al., 2020; Wolters et al., 2017). מחקרים שבדקו קשרים בין דחינות לבין הישגים אקדמיים מצאו כי סטודנטים שדיווחו על דחינות קיבלו ציונים נמוכים יותר מאלה שדיווחו על אי-דחינות (Balkis, 2013). במחקרם של שראו ואח' (Schraw et al., 2007) נמצא כי דחיינים הנוהגים לדחות כתיבת מטלות ו/או לבצע מטלות רבות בפרק זמן קצר משתמשים באסטרטגיות לא יעילות המשפיעות באופן שלילי על הישגיהם האקדמיים. שקד ואלטרק (Shaked & Altarac, 2023) לא מצאו הבדלים ברמת ההישגים בין דחיינים פאסיביים לדחיינים אקטיביים, ולכן המחקר הנוכחי לא בדק הבדלים בין שני סוגי הדחינות.



עם זאת החוקרות מצאו קשר בין ניהול זמן בכתובת פרויקט הגמר לבין הציון הסופי (Shaked & Altarac, 2025). כמו כן נמצא כי סטודנטים המיישמים אסטרטגיות למידה מתקדמות נוטים להשיג ציונים גבוהים יותר (Pintrich & De Groot, 1990).

בסיכומי של דבר, ניתן לראות כי אסטרטגיות למידה הן משתנה מפתח שיכול להסביר הן את הופעת הדחיינות האקדמית והן את רמת ההישגים. הבנה מעמיקה של הקשרים הללו עשויה לסייע בפיתוח התערבויות לקידום הצלחה אקדמית.

מטרת המחקר

מטרת המחקר היא לבחון את הקשרים בין השימוש באסטרטגיות למידה, דחיינות אקדמית והישגים אקדמיים בקרב סטודנטים, כדי להבין כיצד דפוסי למידה והרגלי התמודדות עם משימות אקדמיות משפיעים על מידת הצלחתם בלימודים.

שאלת המחקר

האם ובאיזה אופן יימצאו קשרים בין אסטרטגיות למידה, דחיינות והישגים אקדמיים?

השערות המחקר

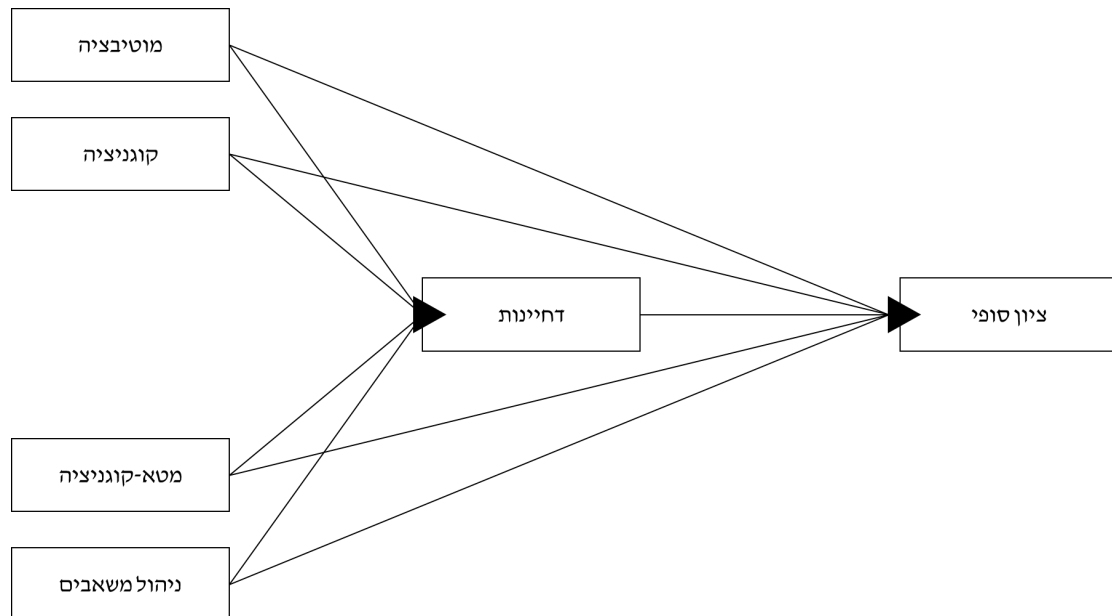
1. יימצא קשר שלילי בין שימוש באסטרטגיות למידה לבין דחיינות אקדמית – ככל שהשימוש באסטרטגיות למידה גבוה יותר, כך תהיה רמת הדחיינות נמוכה יותר.
 - א. מוטיבציה גבוהה תנבא דחיינות נמוכה.
 - ב. ניהול משאבים יעיל ינבא דחיינות נמוכה.
 - ג. שימוש באסטרטגיות קוגניטיביות ומטא-קוגניטיביות ינבא דחיינות נמוכה.
2. יימצא קשר שלילי בין רמת הדחיינות האקדמית לבין ההישגים האקדמיים – ככל שרמת הדחיינות גבוהה יותר, כך יהיה הציון הסופי בעבודת הגמר נמוך יותר.

אסטרטגיות למידה ינבאו את רמת ההישגים האקדמיים – ככל שהשימוש באסטרטגיות למידה יעיל יותר, כך יהיו ההישגים האקדמיים גבוהים יותר.
3. דחיינות אקדמית תתווך את הקשר בין אסטרטגיות למידה לבין הישגים אקדמיים – כלומר, שימוש באסטרטגיות למידה יפחית דחיינות, וירידה בדחיינות תוביל לשיפור בהישגים.
4. המחקר הנוכחי מתמקד בשלושה משתנים מרכזיים: אסטרטגיות למידה, דחיינות אקדמית והישגים אקדמיים. ספרות המחקר מציינת ששימוש באסטרטגיות למידה, הכוללות מיומנויות קוגניטיביות, מטא-קוגניטיביות, מוטיבציוניות וניהול משאבים, תורם לשיפור ההישגים האקדמיים. עם זאת, הדרך להשגת הישגים גבוהים אינה תמיד ישירה ויכולה להיות מושפעת מגורמים מתווכים כמו דחיינות אקדמית.
5. בהתאם לכך אנו רוצות להציע מודל תיאורטי (איור 1), שלפיו דחיינות אקדמית מתווכת בין השימוש באסטרטגיות למידה לבין הישגים אקדמיים. כלומר, יישום של אסטרטגיות למידה אפקטיביות עשוי להפחית את הנטייה לדחות משימות ובכך לתרום בעקיפין להישגים גבוהים. איור 1 מתאר את מערכות הקשרים וכיווני ההשפעה המשוערים בין אסטרטגיות למידה, דחיינות אקדמית והישגים אקדמיים. אישושן עשוי לתמוך בקבלת המודל כמודל יישומי. לתובנות יישומיות תרומה בפיתוח תוכניות התערבות ברמת הסטודנט וברמת המדיניות של המוסדות האקדמיים.



איור 1

קשרים בין אסטרטגיות למידה, דחיינות אקדמית והישגים אקדמיים



שיטת המחקר

הליך המחקר

המחקר בוצע בשנים 2020-2022 (תשפ"א-תשפ"ב). השאלונים הופנו לכלל הסטודנטיות (110 במספר) שהשתתפו בארבע קבוצות לכתיבת פרויקט הגמר במכללה דתית אחת במרכז הארץ בתוכנית "ניהול וארגון מערכות חינוך". פרויקט הגמר היה תנאי הכרחי לקבלת התואר השני (M.Ed.) במכללה.

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 105 סטודנטיות. 98 סטודנטיות נשואות, שש סטודנטיות רווקות וסטודנטית אחת גרושה. מספר הילדים של הסטודנטיות נע בין 0-10 ילדים. 62 סטודנטיות עובדות בבתי ספר יסודיים, 22 סטודנטיות עובדות בגנים, שבע סטודנטיות עובדות בחטיבת ביניים, חמש סטודנטיות עובדות בחינוך העל יסודי, חמש סטודנטיות עובדות בחטיבת הביניים ובחינוך העל יסודי, שתי סטודנטיות עובדות בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים ושתי סטודנטיות במקום עבודה אחר. 89 סטודנטיות עובדות בבתי ספר רגילים, 13 סטודנטיות עובדות בחינוך מיוחד ועוד שלוש סטודנטיות עובדות גם בחינוך הרגיל וגם בחינוך המיוחד.



כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בשני שאלונים:

שאלון דחינות אקדמית (academic procrastination questionnaire) של מילגרם ואח' (Milgram et al., 1993). השאלון כולל 28 היגדים ונועד לבחון דחינות באמצעות שני תתי-מבחנים: דחינות של מבחנים (12 פריטים) ודחינות של כתיבת עבודות וביצוע מטלות (16 פריטים). על המשיבים לציין את תדירות הדחינות שלהם על סולם של ארבע דרגות מ-1 "לעיתים רחוקות מאוד" עד 4 "לעיתים קרובות מאוד". במחקר הנוכחי נעשה שימוש בגרסה העברית של השאלון (בר, 2014) שדיווח על מהימנות פנימית של השאלון $a=0.89$. המהימנות שהתקבלה במחקר הנוכחי היא $a=0.92$.

שאלון לבדיקת ההניעה ואסטרטגיות למידה (MSLQ - Motivated Strategies for Learning Questionnaire) של האוריינטציה המוטיבציונית הקשורה בלמידה ואת השימוש באסטרטגיות למידה שונות באמצעות ארבעה תתי-מבחנים:

מוטיבציה (17 היגדים), קוגניציה (15 היגדים), מטא-קוגניציה (9 היגדים) וניהול משאבים (10 היגדים). התשובות בסולם ליקרט של 4 דרגות (1 = תמיד נכון לגביי; 4 = אף פעם לא נכון לגביי). המבנה הפנימי של השאלון נבדק (במחקרה של אלטרץ, 2002) בניתוח גורמים עם רוטציה בשיטת Varimax והתקבלו ארבעה גורמים: מוטיבציה $a=0.75$; קוגניציה $a=0.87$; מטא-קוגניציה $a=0.68$ וניהול משאבים $a=0.61$. במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות פנימית של 0.81, 0.81, 0.62, 0.65, בהתאמה (ללא אפשרות לשיפור משמעותי של המהימנות על ידי הורדת פריטים).

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה באמצעות תוכנת SPSS V27 ובאמצעות תוסף Process V4.2. בשלב ראשון חושבו משתני המחקר על ידי-מיצוע הפריטים בכל שאלון או בכל סולם, מדדים של סטטיסטיקה תיאורית. בשלב שני חושבו מתאמים בין משתני המחקר. בשלב שלישי, לבחינת השערות התיווך, נעשה שימוש במודל 4 בתוסף Process. סך-הכול חושבו ארבעה מודלים שונים, בכל אחד הוכנס כמשתנה בלתי-תלוי אחד מארבעת תתי-סולמות של אסטרטגיות למידה (מוטיבציה, קוגניציה, מטא-קוגניציה, ניהול משאבים). בכל המודלים הוכנסה כמשתנה מתווך מידת הדחינות וכמשתנה תלוי - ההישגים האקדמיים (הציון הסופי בפרויקט הגמר). מספר הילדים, ותק בהוראה ומצב משפחתי (נשואות לעומת רווקות) הוכנסו כמשתנים מפוקחים. בעקבות הפרה של הנחות המבחנים הפרמטריים, המתאמים שחושבו הם מקדמי מתאמי ספירמן, שהוא מדד מתאם לא-פרמטרי שאינו מניח הנחות כלשהן לגבי התפלגות הנתונים. נוסף על כך, מובהקות המקדמים במודל נבחנה באמצעות רווח בר סמך שחושב בשיטת Bootstrap עם 5,000 חזרות. רווח סמך שאינו כולל את הערך 0 מצביע על אפקט מובהק. גם שיטה סטטיסטית זו אינה פרמטרית ואינה מניחה הנחות לגבי התפלגות הנתונים.

ממצאים

טבלה 1 מציגה סטטיסטיקה תיאורית ומשתני ספירמן בין משתני המחקר. כפי שניתן לראות בטבלה, ארבעת תתי-הסולמות של אסטרטגיות למידה נמצאו קשורים באופן חיובי ומובהק זה לזה (עם זאת, ערך VIF המקסימלי היה 2.37. כלומר, לא נמצאה בעיה של מולטי-קולינאריות). כל ארבעת תתי-הסולמות של אסטרטגיות הלמידה נמצאו קשורים באופן שלילי לדחינות. כלומר, ככל שהמוטיבציה, הקוגניציה, המטא-קוגניציה וניהול המשאבים גבוהים יותר, כך הדחינות נמוכה יותר. לבסוף, מוטיבציה וניהול משאבים נמצאו קשורים באופן חיובי לציון הסופי של הפרויקט, ודחינות נמצאה קשורה באופן שלילי לציון הסופי. כלומר, ככל שהמוטיבציה וניהול המשאבים גבוהים יותר, וככל שהדחינות נמוכה יותר, כך הציונים הסופיים גבוהים יותר.

טבלה 1

סטטיסטיקה תיאורית ומתאמים בין משתני המחקר (N = 105)

SD	M	5	4	3	2	1	
							הניעה ואסטרטגיות למידה
.42	2.02					-	מוטיבציה
.46	2.08				-	.59***	קוגניציה
.50	1.89			-	.66***	.49***	מטא-קוגניציה
.39	1.84		-	.51***	.38***	.44***	ניהול משאבים
.50	1.90	-	-.51***	-.38***	-.33***	-.24**	דחיינות
4.42	91.08	-.18*	.18*	.06	.02	.24**	ציון סופי
* p < .001, ** p < .01, *** p < .05.							

בחינת השערות התיווך

טבלה 2 ואיור 2 (להלן) מציגים את תוצאות ניתוחי הרגרסיות שנעשו תוך שימוש במודל 4 בתוסף Process. מודל הרגרסיה לניבוי המשתנה המתווך דחיינות נמצא מובהק עם 23.4% שונות מוסברת. מבין ארבעת תתי-הסולמות של אסטרטגיות למידה, רק לניהול משאבים תרומה ייחודית מובהקת למודל הניבוי, כך שציון גבוה יותר בניהול משאבים מנבא דחיינות נמוכה יותר. מודל הרגרסיה לניבוי הציון הסופי לא נמצא מובהק, עם 13.3% שונות מוסברת. מבין ארבעת תתי-הסולמות של אסטרטגיות למידה, רק מוטיבציה נמצאה תורמת תרומה ייחודית מובהקת למודל הניבוי. כלומר, ציון גבוה יותר במוטיבציה נמצא מנבא ציון סופי גבוה יותר. למידת הדחיינות לא נמצאה תרומה ייחודית מובהקת למודל הניבוי. כלומר, לא נמצא קשר מובהק בין המשתנה המתווך למשתנה התלוי. ממצאים אלו אינם מאששים את השערת התיווך. בהתאם לכך, האפקטים העקיפים (כלומר נתיבי התיווך) לא נמצאו מובהקים כלל ($Betas \leq .064$).

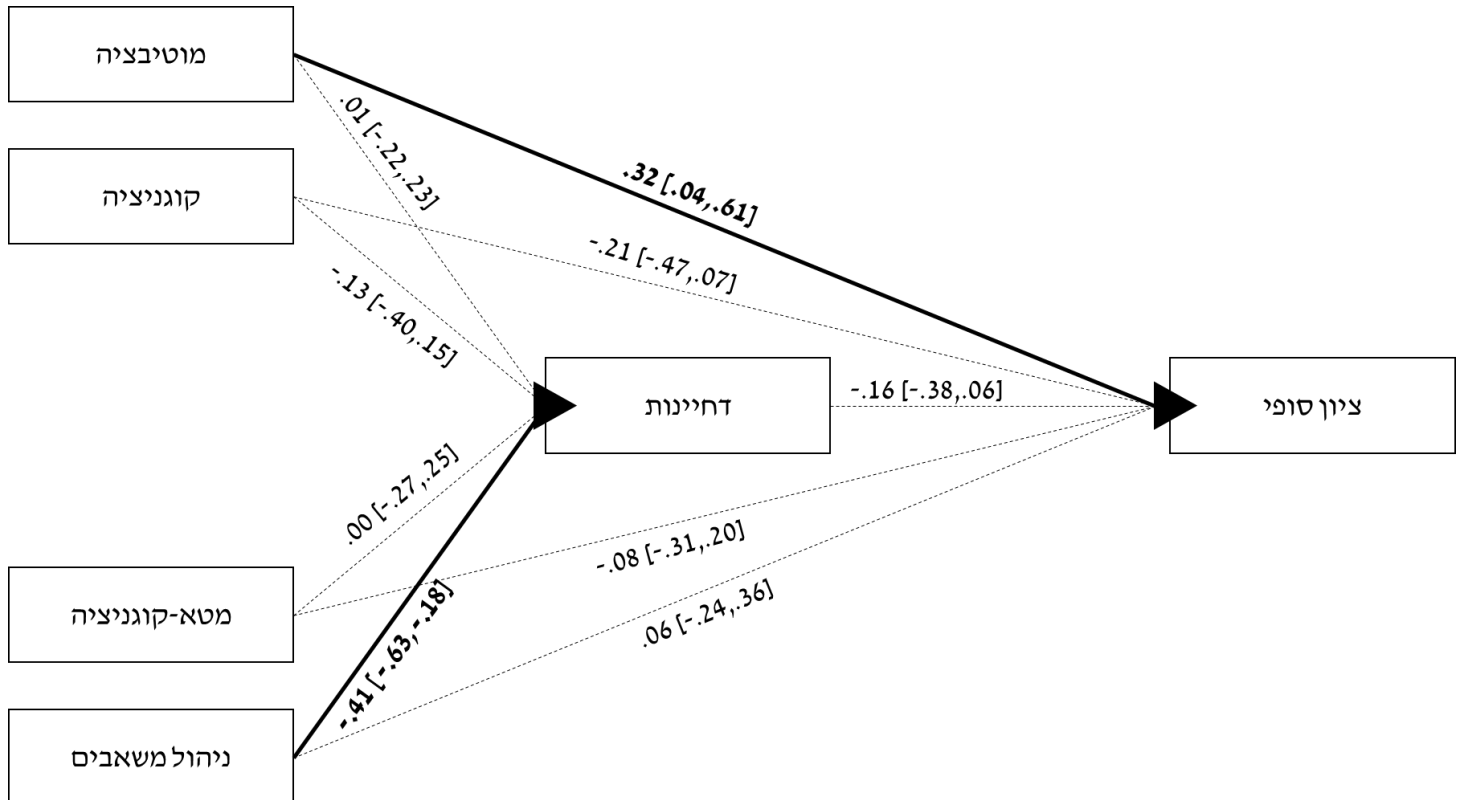
טבלה 2

סיכום הרגרסיות לבחינת תיווך הקשר בין הניעה
ואסטרטגיות למידה לציון הסופי על ידי דחיינות

משתנה תלוי			
דחיינות		ציון סופי	
Beta	95% CI	Beta	95% CI
מוטיבציה	.01	32.	[61.,04.]
קוגניציה	-.13	-.21	[-.47,.07]
מטא-קוגניציה	.00	-.08	[-.31,.20]
ניהול משאבים	-.41	.06	[-.24,.36]
דחיינות		-.16	[-.38,.06]
מספר ילדים	-.03	.09	[-.10,.29]
ותק בהוראה	.07	.11	[-.09,.31]
מצב משפחתי	.00	.03	[-.30,.43]
סיכום המודל			
F	4.24	1.83	
df	7.97	8.96	
p	001.>	.080	
R2	234.	.133	

איור 2

סיכום מודל תיווך הקשר בין אסטרטגיות למידה לציון הסופי על ידי דחיינות



הערה: המקדמים המופיעים בתרשים הם מקדמים מתוקננים (Beta).
בסוגריים מופיע רווח סמך של המקדמים ברמת ביטחון של 95%.
רווח סמך שאינו כולל את הערך 0 מצביע על מובהקות המקדם. מקדם מובהק מיוצג על-ידי קו מודגש.



דיון

מטרת מחקר זה הייתה לבחון את הקשרים בין אסטרטגיות למידה, דחינות והישגים אקדמיים בקרב סטודנטיות להוראה, תוך בדיקת השערת תיווך שלפיה דחינות היא מנגנון המתווך בין אסטרטגיות למידה לבין הצלחה בפרויקט הגמר בתואר השני (M.Ed.). ממצאי המחקר מספקים תובנות על האופן שבו משתנים אלה פועלים יחד, אך גם מצביעים על מגבלות מסוימות בהבנת הקשרים ביניהם.

בכתובת פרויקט הגמר הסטודנטים נדרשים למכלול רחב של כישורים אקדמיים ובהם תכנון זמן, חשיבה ביקורתית ומיומנויות כתיבה (Healey et al., 2010; van Merriënboer & Kirschner, 2018), ונבחנות יכולותיהם האקדמיות העיוניות, המחקריות והמעשיות שנרכשו במהלך לימודיהם. חשיבותו של פרויקט הגמר מתבטאת בחיבור בין אוריינות מחקרית לבין פרקטיקה חינוכית. לנוכח הדרישות המורכבות של משימה זו משתנים כמו דחינות אקדמית ושימוש באסטרטגיות למידה עשויים להשפיע עליה משמעותית. דחינות אקדמית קשורה באופן שבו סטודנטים מתייחסים למשימות הלימודיות שלהם, באופן שבו הם מפעילים אסטרטגיות למידה ובתוצאות הלמידה שלהם (Ariely & Wertenbroch, 2002). במחקר הנוכחי נבחן הקשר בין אסטרטגיות למידה של סטודנטים לתואר שני בחינוך בארבעה תחומים מרכזיים הקשורים זה בזה (מוטיבציה, קוגניציה, מטא-קוגניציה וניהול משאבים), לבין דחינות אקדמית והישגיהם בכתובת עבודת הגמר. בתוך כך נבדקה האפשרות שדחינות היא משתנה מתווך בקשר שבין אסטרטגיות למידה לבין הצלחה בפרויקט הגמר. הממצאים מצביעים על קשרים עקיבים בין המשתנים המרכזיים ומציעים כיוונים להבנה מעמיקה יותר של תפקידי הלמידה המווסתת-עצמית בהקשרים אקדמיים מורכבים.

הממצאים מצביעים על קשר בין רמת הדחינות של הסטודנטים לבין הישגיהם בעבודת הגמר. ככל שרמת הדחינות של הסטודנטים גבוהה יותר כך ציוניהם נמוכים יותר. נתון זה מצטרף לשורה של מחקרים אשר מצאו קשר בין דחינות אקדמית לבין הישגים אקדמיים (Balkis, 2013; Cerezo et al., 2016; Jones & Blankenship, 2021; Shaked & Altarac, 2023). כמו כן, נמצאו קשרים בין כל אסטרטגיות הלמידה לבין דחינות אקדמית. ספרות המחקר תומכת בממצאים אלו כדוגמת גרונשאל ואח' (Grunschel et al., 2018), סדלר וכולי (Saddler, 1999) וסאן ואח' (San et al., 2016). עוד נמצא כי מוטיבציה גבוהה מפחיתה את הסיכוי להיות דחיין (אלטרק ושקד, תשפ"ב). מחקרים שבדקו קשרים בין קוגניציה ומטא-קוגניציה לדחינות מצאו, בדומה למחקר הנוכחי, שכלל שהסטודנטים מפעילים רמה קוגניטיבית ומטא-קוגניטיבית גבוהה יותר כך רמת הדחינות נמוכה יותר (Limone et al., 2020).

ההשערה שלפיה כל אסטרטגיות הלמידה ינבאו דחינות אוששה בחלקה. רק האסטרטגיה של ניהול משאבים תורמת תרומה משמעותית לניבוי של דחינות. ממצא דומה הציגו וולטרס ואח' (Wolters et al., 2017). אסטרטגיות למידה קוגניטיביות ומטא-קוגניציות לא נמצאו מנבאות דחינות. ניתן להסביר את ההבדלים ביכולת הניבוי של אסטרטגיות הלמידה את הדחינות על סמך מחקרים של לימון ואח' (Limone et al., 2020) אשר מצאו הבדלים מגדריים בהפעלת אסטרטגיות למידה. לגברים, בהשוואה לנשים, קושי רב יותר בניהול זמן שהוא אחד המרכיבים הבולטים בדחינות. מצד שני, נשים נוטות פחות מגברים להשתמש בפרוצדורות קוגניטיביות ומטא-קוגניטיביות בהתנהלות עצמית בלמידה. מאחר שבמחקר הנוכחי השתתפו רק נשים לא ניתן היה לאשש את השערת הניבוי בדומה למסקנות החוקרים שתוארו לעיל.

מוטיבציה וניהול משאבים נמצאו קשורים באופן חיובי לציון הסופי. אולם מכל אסטרטגיות הלמידה נמצא כי רק למוטיבציה יש תרומה משמעותית וישירה לניבוי ציונים סופיים. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי ספרות המחקר המתארת את המוטיבציה כאחד הגורמים המרכזיים המשפיעים על הישגים אקדמיים של סטודנטים (Pintrich, 2003; Sivrikaya, 2019).

לסיכום, ממצאי ניתוח התיווך לא תמכו בהשערה המרכזית של המחקר. אומנם ניהול משאבים נמצא מנבא דחינות, אך הדחינות לא נמצאה כמנבאת מובהקת של הציון הסופי, ועל כן לא זוהו אפקטים עקיפים מובהקים. תוצאה זו אינה תואמת לממצאים של מחקרים קודמים אשר הצביעו על קשר שלילי מובהק בין דחינות לבין הישגים אקדמיים (Balkis, 2013) וייתכן שהיא נובעת ממספר סיבות:

השפעת התמיכה החיצונית - הנחיה רציפה בפרויקט הגמר עשויה לצמצם את ההשפעה הישירה של דחינות על הציון בכך שהיא "מאזנת" בין סטודנטיות עם הרגלי עבודה שונים.



משתנים כגון מסוגלות עצמית, חרדת ביצוע או תמיכה חברתית לא נכללו במודל, על אף שהם עשויים להשפיע על הקשר בין אסטרטגיות למידה לבין הישגים (Sirois & Pychyl, 2016). למחקר תרומה מעשית ניכרת. הממצאים מדגישים את הצורך בתוכניות הכשרה אקדמיות שיחזקו מיומנויות של ניהול זמן, ארגון עצמי והניעה פנימית. טיפוח רכיבים אלה עשוי לסייע לצמצום דחיינות ולהעצמת הצלחה אקדמית בפריוקטים מורכבים וארוכי טווח.

מגבלות והצעות להמשך מחקר

המחקר נערך במדגם מוגבל של סטודנטיות ממכללה אחת במרכז הארץ. מגבלה זו אינה מאפשרת בדיקת הברלים מגדריים שמחקרים קודמים מצביעים עליהם. כמו כן, השימוש במדדי דיווח עצמי עלול להיות מושפע מהטיות של רצייה חברתית. מומלץ שמחקרים עתידיים ישלבו משתנים נוספים כגון ויסות רגשי ותמיכה חברתית.

לסיכום

תופעה הדחיינות הנפוצה בקרב סטודנטים משפיעה על התפקוד האקדמי שלהם, על האופן שבו הם מפעילים אסטרטגיות למידה ועל הישגיהם האקדמיים (Jones & Blankenship, 2021; Kurtovic et al., 2019). במטרה לצמצם, ככל האפשר, את תופעת הדחיינות בדק המחקר הנוכחי את השפעת אסטרטגיות הלמידה של סטודנטיות על תופעה זו. מטלת הסיכום, שהיא גולת הכותרת של התואר האקדמי, מצריכה תכלול כישורים רבים והפעלתם לאורך כשלושה סמסטרים. גישת המחקר הזה שופכת אור על התנהלותם של הסטודנטים במטלות ארוכות טווח המצריכות לא רק שימוש באסטרטגיות למידה יעילות אלא הפעלתן לאורך זמן.

במחקר הנוכחי נמצאו קשרים בין אסטרטגיות למידה של סטודנטים לתואר שני לבין דחיינות אקדמית והישגיהם בכתבי עבודה הגמר. מוטיבציה וניהול משאבים נמצאו קשורים באופן חיובי לציון הסופי, ודחיינות נמצאה קשורה באופן שלילי לציון הסופי. כלומר, ככל שהמוטיבציה וניהול המשאבים גבוהים יותר וככל שהדחיינות נמוכה יותר, כך הציונים הסופיים גבוהים יותר. עם זאת, רק מוטיבציה נמצאה תורמת תרומה ייחודית מובהקת למודל הניבוי. למידת הדחיינות לא נמצאה תרומה ייחודית מובהקת למודל הניבוי. כלומר, לא נמצא קשר מובהק בין המשתנה המתווך למשתנה התלוי. ממצאים אלו אינם מאששים במלואם את השערת התיווך ואת המודל התאורטי שהוצג. ממצאי המחקר עשויים לסייע למנחי הסטודנטים להבין טוב יותר את מרכיבי אסטרטגיות הלמידה שלהם לצורך הפחתת דחיינות.

ביבליוגרפיה

אלטרץ, ח' (2002). האוטונומיה של הלומד בבת-ספר אוטונומיים בישראל: היבטים מוסדיים, כיתתיים ואישיים. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה". אוניברסיטת בר-אילן.
אלטרץ, ח' ושקד, ל' (תשפ"ב). "כל מה שניתן לדחות למחר אני דוחה..." למחרתיים: דחיינות אקדמית, התנהגות מוטיבציונית ללמידה והישגים אקדמיים. חמדעת, טו, 1-30.
אלן, ד' (2010). לגרום לדברים לקרות: אמנות היצרנות נטולת הלחץ (תרגום: א' מילר). כנרת. (לראשונה פורסם בשנת 2001)
בר, מ' (2014). האם הרחקה עצמית ואקטיבציה התנהגותית מפחיתה דחיינות? עבודה לשם קבלת התואר מוסמך, אוניברסיטת בן גוריון.



- Adams, F., Garrison, R. (2013). The mark of the cognitive. *Minds & Machines*, 23, 339–352. <https://doi.org/10.1007/s11023-012-9291-1>
- Allen, C. (2017). On (not) defining cognition. *Synthese*, 194, 4233–4249. <https://doi.org/10.1007/s11229-017-1454-4>
- Afzal, S., & Jami, H. (2018). Prevalence of academic procrastination and reasons for academic procrastination in university students. *Journal of Behavioural Sciences*, 28(1), 51-69.
- Aizawa, K. (2017). Cognition and behavior. *Synthese*, 194, 4269–4288. <https://doi.org/10.1007/s11229-014-0645-5>.
- Ariely, D., & Wertenbroch, K. (2002). Procrastination, deadlines, and performance: Self-control by precommitment. *Psychological Science*, 13(3), 219-224. <https://doi.org/10.1111%2F1467-9280.00441>
- Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57–74.
- Balkis, M., & Duru, E. (2017). Procrastination, self regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: Underregulation or misregulation form. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 439–459. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0266-5>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- Brownlow, S., & Reasinger, R. D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 15–34.
- Bytamar, J. M., Zenoozian S., Dadashi, M., Saed, O., Hemmat, A., & Mohammadi, G. (2017). The prevalence of academic procrastination and its relationship with metacognitive beliefs. *Journal of Medical Education Development*, 10(27), 70–83. <http://dx.doi.org/10.29252/edcj.10.27.84>
- Cerezo, R., Sánchez-Santillán, M., Paule-Ruiz, M. P., & Núñez, J. C. (2016). Students' LMS interaction patterns and their relationship with achievement: A case study in higher education. *Computers & Education*, 96, 42–54. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.006>
- Chehrzad, M. M., Ghanbari, A., Rahmatpour, P., Barari, F., Pourrajabi, A., & Alipour, Z. (2017). Academic procrastination and related factors in students of Guilan University of Medical Sciences. *The Journal of Medical Education and Development*, 11(4), 352-362.
- Chu, A.H.C., & Choi, J.N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of 'active' procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-64. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self awareness, and time limits on 'working best under pressure'. *European journal of Personality*, 15(5), 391-406. <https://doi.org/10.1002/per.413>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-regulating strategies. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 127-156). Hillsdale Lawrence Erlbaum.



- García-Pérez, D., Fraile, J., & Panadero, E. (2021). Learning strategies and self-regulation in context: How higher education students approach different courses, assessments, and challenges. *European Journal of Psychology of Education*, 36(2), 533-550. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00488-z>
- Goroshit, M. (2018). Academic procrastination and academic performance: An initial basis for intervention. *Journal of prevention & intervention in the community*, 46(2), 131-142. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198157>
- Grund, A., & Fries, S. (2018). Understanding procrastination: A motivational approach. *Personality and Individual Differences*, 121, 120-130. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.09.035>
- Grunschel, C., Patrrk, J. Klingsieck, K. B., & Fries, S. (2018). "I'll stop procrastinating now!" Fostering specific processes of self-regulated learning to reduce academic procrastination. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 143-157. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198166>
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 841-861. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0143-4>
- He, S. (2017) A Multivariate Investigation into Academic Procrastination of University Students. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 12-24. <https://doi.org/10.4236/jss.2017.510002>
- Healey, M., Jordan, F., Pell, B., & Short, C. (2010). The research-teaching nexus: A case study of students' awareness, experiences and perceptions of research. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(2), 235-246. <https://doi.org/10.1080/14703291003718968>
- Heyworth, R.M. (1999). Procedural and conceptual knowledge of expert and novice students for the solving of a basic problem in chemistry. *International Journal of Science Education*, 21(2), 195-211. <https://doi.org/10.1080/095006999290787>
- Jones, I. S., & Blankenship, D. C. (2021). Year Two: Effect of procrastination on academic performance of undergraduate online students. *Research in Higher Education Journal*, 39, 1-11.
- Knaus, W. (2010). *End procrastination now!: Get it done with a proven psychological approach*. McGraw Hill Professional.
- Košíková, M., Loumová, V., Kovařová, J., Vařaničová, P., & Bondarenko, V. M. (2020). A Cross-Culture Study of Academic Procrastination and Using Effective Time Management. *Periodica Polytechnica Social and Management Sciences*, 28(2), 121-128. <https://doi.org/10.3311/PPso.13348>
- Kuhn, D. & Dean, D. (2004). A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice*, 43(4), 268-273. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4304_4
- Kurtovic, A., Vrdiljak, G., & Idzanovic, A. (2019). Predicting Procrastination: The Role of Academic Achievement, Self-Efficacy and Perfectionism, *International of Educational Psychology*. 8(1), 1-26. <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2019.2993>
- Laurie, A., & Hellsten, M. (2002). What do we know about time management. *A Review of the Literature and a Psychometric Critique of Instruments Assessing Time Management University of Saskatchewan, Canada*.
- Limone, P., Sinatra, M., Ceglie, F., & Monacis, L. (2020). Examining procrastination among university students through the lens of the self-regulated learning model. *Behavioral Sciences*, 10(12), 184. <https://doi.org/10.3390/bs10120184>
- Liu, G., Cheng, G., Hu, J., Pan, Y., & Zhao, S. (2020). Academic self-efficacy and postgraduate procrastination: A moderated mediation model. *Frontiers in psychology*, 11, 1752.



- Locke, T. F., & Covell, A. J. (1997). Characterizing expert psychologist behavior: Implications from selected expertise literature. *Educational Psychology Review*, 9 (3), 239-249.
<https://doi.org/10.1023/A:1024735224481>
- Loehlin, J. C., & Martin, N. G. (2014). The genetic correlation between procrastination and impulsivity. *Twin research and human genetics*, 17(6), 512-515. <https://doi.org/10.1017/thg.2014.60>
- Lorsbach, A. W., & Jinks J. L. (1999). Self-efficacy theory and learning Environment Research. *Learning Environments Research*, 2(2), 157-167. <https://doi.org/10.1023/A:1009902810926>
- McCloskey, J. D. (2011). Finally, My thesis on Academic Procrastination [Master's Thesis, The University of Texas at Arlington].
- Mikusová, M. (2019). Hungarian English language teachers' roles in the development of self-regulation: A pilot study. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 3(2), 73-87. <https://doi.org/10.1556/2059.03.2019.07>
- Milgram, N. A., Batori, G., & Mowrer, D. (1993). Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 31, 487-500.
[https://doi.org/10.1016/0022-4405\(93\)90033-F](https://doi.org/10.1016/0022-4405(93)90033-F)
- Mohammadi Bytamar, J., Saed, O., & Khakpoor, S. (2020). Emotion regulation difficulties and academic procrastination. *Frontiers in psychology*, 11, 524-588.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.524588>
- Nordby, K., Klingsieck, K. B., & Svartdal, F. (2017). Do procrastination friendly environments make students delay unnecessarily? *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(3), 491-512.
<https://doi.org/10.1007/s11218-017-9386-x>
- Noyens, D., Donche, V., Coertjens, L., van Daal, T., & Van Petegem, P. (2019). The directional links between students' academic motivation and social integration during the first year of higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 67-86.
<https://doi.org/10.1007/s10212-017-0365-6>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41, 219-226. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
<https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp. 149-183). Lawrence Erlbaum.
- Przepiorka, A., Blachnio, A., & Siu, N. Y. F. (2019). The relationships between self-efficacy, self-control, chronotype, procrastination and sleep problems in young adults. *Chronobiol. Int.*, 36, 1025-1035.
<https://doi.org/10.1080/07420528.2019.1607370>



- Razali, S. N. A. M., Rusiman, M. S., Gan, W. S., & Arbin, N. (2018, April). The impact of time management on students' academic achievement. *Journal of Physics: Conference Series*, 995(1), 012042. IOP Publishing.
<http://doi.org/10.1088/1742-6596/995/1/012042>
- Rebetez, M. M. L., Rochat, L., & van der Linden, M. (2015). Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Personality and Individual Differences*, 76, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.044>
- Rudduck, J., Chaplain, R. & Wallace, G. (1996). *School improvement: What can pupils tell us?* David Fulton Pub.
- 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.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Saddler, C. D., & Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, 84(2), 686-688.
<https://doi.org/10.2466%2Fpr0.1999.84.2.686>
- San, Y. L., Roslan, S. B., & Sabouripour, F. (2016). Relationship between self-regulated learning and academic procrastination. *American Journal of Applied Sciences*, 13(4), 459-466.
<https://doi.org/10.3844/ajassp.2016.459.466>
- Scherer, S., Talley, C. P., & Fife, J. E. (2017). How personal factors influence academic behavior and GPA in African American STEM students. *Sage Open*, 7(2), 1-14.
<https://doi.org/10.1177/2158244017704686>
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(12), 12-25.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12>
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Taylor & Francis Group, LLC.
- Shaked, L., & Altarac, H. (2022). Exploring academic procrastination: Perceptions, self-regulation, and consequences. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 19(3), 15.
<https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol19/iss3/15>
- Shaked, L., & Altarac, H. (2023). The possible contribution of procrastination and perception of self-efficacy to academic achievement. *Journal of Further and Higher Education*, 47(2), 197-214.
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2102414>
- Shaked, L., & Altarac, H. (2025). Can the time management trap be avoided by time management assistance among graduate students? *Journal of Further and Higher Education*, 49(1), 1-18.
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2024.2427056>
- Shamir, S., Tahergholami, R., & Jalai, P. D. (2017). The impact of metacognitive skills training on the reduction of academic procrastination and test anxiety. *Quarterly Journal of Family and Research*, 14(1), 89-102.
- Sheykholeslami, A. (2017). The effectiveness of cognitive and meta-cognitive learning strategy training on academic procrastination of students with low academic achievement. *Journal of School Psychology*, 6(3), 65-84. <https://doi.org/10.22098/JSP.2017.585>



- Sirois, F. M., & Pychyl, T. A. (Eds.). (2016). *Procrastination, health, and well-being*. Academic Press.
- Sivrikaya, A. H. (2019). The relationship between academic motivation and academic achievement of the students. *Asian Journal of Education and Training*, 5(2), 309-315.
<https://doi.org/10.20448/journal.529.20952.309.315>
- Smit, K., de Brabander, C. J., Boekaerts, M., & Martens, R. L. (2017). the self-regulation of motivation motivational strategies as mediator between motivational beliefs and engagement for learning. *International Journal of Educational Research*, 82, 124-134.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.01.006>
- Spyridaki, E., & Galanakis, M. (2022). Locus of control theory, productivity, job satisfaction, and procrastination: A systematic literature review in the organizational context of the 21st century. *Psychology*, 12(12), 965-970. <https://doi.org/10.17265/2159-5542/2022.12.008>
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Stephanou, G., & Mpiontini, M. H. (2017). Metacognitive knowledge and metacognitive regulation in self-regulatory learning style, and in its effects on performance expectation and subsequent performance across diverse school subjects. *Psychology*, 8(12), 1941. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.812125>
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Valenzuela, R., Codina, N., Castillo, I., & Pestana, J. V. (2020). Young university students' academic self-regulation profiles and their associated procrastination: Atonomous functioning requires self-regulated operations. *Front. Psychol.*, 11, 354. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00354>
- van Merriënboer, J. J. G., & Kirschner, P. A. (2018). *Ten steps to complex learning* (3rd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315113210>
- van Blankenstein, F. M., Saab, N., Van der Rijst, R. M., Danel, M. S., Bakker-van den Berg, A. S., & Van den Broek, P. W. (2019). How do self-efficacy beliefs for academic writing and collaboration and intrinsic motivation for academic writing and research develop during an undergraduate research project? *Educational Studies*, 45(2), 209-225.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446326>
- Visser, L., Korthagen, F. A., & Schoonenboom, J. (2018). Differences in learning characteristics between students with high, average, and low levels of academic procrastination: Students' views on factors influencing their learning. *Frontiers in Psychology*, 9, 808.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00808>
- Waschele, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nuckles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-required learning. *Learn. Instruction*, 29, 103-114.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.09.005>
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>
- Wolters, C. A., Won, S., & Hussain, M. (2017). Examining the relations of time management and procrastination within a model of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 12(3), 381-399. <https://doi.org/10.1007/s11409-017-9174-1>
- Wu, H., Gui, D., Lin, W., Gu, R., Zhu, X., & Liu, X. (2016). The procrastinators want it now: Behavioral and event-related potential evidence of the procrastination of intertemporal choices. *Brain and Cognition*, 107, 16-23. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2016.06.005>



- Zarrin, S. A., Gracia, E., & Paixão, M. P. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(3), 34-43.
<https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.003>
- Ziegler, N., & Opdenakker, M. C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with meta cognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64, 71–82.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.009>
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A Social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30 (4), 217-222.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_8
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1-12). Routledge.
- Zhou, M., Lam, K. K. L., & Zhang, Y. (2022). Metacognition and academic procrastination: A meta-analytical examination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 40(2), 334-368.
<https://doi.org/10.1007/s10942-021-00415-1>