

# בחינה בינלאומית של השפעת "הממדים התרבותיים של שוורץ" על הערכות ביצועים במבחני פיז"ה<sup>1</sup>

פסקל בן עוליאל<sup>2</sup> ויצחק ברקוביץ

## תקציר

בשנים האחרונות, לתכיפות הגוברת של מבחני פיז"ה (PISA), ולעליה בשאילה ובאימוץ של מדיניות ממדינות אחרות, היו השפעות על מדיניות חינוך ורפורמות לאומיות. נדמה כי ההשפעה הגוברת של גלובליזציה על מדיניות חינוכית חיזקה את הלגיטימציה הבסיסית של עולם חינוכי ללא שום גיוון תרבותי. מחקר זה מבקש להדגיש ממדים תרבותיים כאינדיקטורים משמעותיים של שונות בביצועים חינוכיים במבחנים בינלאומיים בין מדינות. תוך שילוב נתונים מ"מאגר הערכים העולמי" וממאגר הנתונים על ציוני פיז"ה, בחנו כיצד הממדים התרבותיים של שוורץ מתקשרים להישגים של תלמידים במבחני פיז"ה ברמה הלאומית. תוצאות מניתוח רגרסיה מראות כי כשהמשתנה של תל"ג לנפש מבוקר, שמרנות (כלומר, מסורת, קונפורמיות וביטחון) נשארת כמנבא הטוב ביותר לתוצאות במבחני פיז"ה בשלוש דיסציפלינות מרכזיות. ממדים תרבותיים בכלל, ושמרנות בפרט, משחקים תפקיד חשוב בהסבר של הישגים אקדמיים לפי מדינות. באופן פרדוקסלי, בעוד שבמקרים מסוימים גלובליזציה הובילה למדיניות חינוכית חיובית ולערכים רב-תרבותיים המאתגרים את עקרונות השמרנות והמסורתיות, שמרנות עשויה בסופו של דבר לסייע בבניה של זהות קבוצתית, לכידות חברתית וסולידריות לאומית, ההכרחיים בתקופה הגלובאלית הדינאמית בה אנו חיים. מחקר זה מדגיש את הצורך בבחינה השוואתית המתחשבת בהשפעה של ממדים תרבותיים ברמה הלאומית. אנו מקווים שהשוואה מסוג זה תוכל לסייע לקובעי מדיניות להפוך את מערכות החינוך שלהם ליעילות יותר ולכאלו המגיבות לתנודות החברתיות.

<sup>1</sup> קובץ זה הינו תרגום של המאמר הרשום מטה, אנו השתמשו ברישום המקורי בלבד לשם אזכור: Benoliel, P., & Berkovich, I. (in press). A cross-national examination of the effect of the Schwartz cultural dimensions on PISA performance assessments. *Social Indicators Research*.

<sup>2</sup> תכתובת בנושא המאמר ניתן להפנות אל פסקל בן עוליאל, אוניברסיטת בר אילן - pascale.benoliel@biu.ac.il

## 1. מבוא

ככל שמנהיגים חינוכיים, מנתחי מדיניות ואקדמיים ירכשו יותר ידע, ואולי גם תובנות, על מבנים, מדיניות ופרקטיקות של מערכות חינוך שונות, כך תתפשט האינטרנציונליזציה של קביעת מדיניות ( Bieber Dobbins Fulge and Martens ) (2014). ההשפעה הגוברת של גלובליזציה על מדיניות חינוכית זכתה להכרה רבה. ישנו עניין חסר תקדים בשיפור איכות החינוך, ובמיוחד בשיפור תוצאות התלמידים (Phillips and Schweisfurth 2014; Rawolle and Lingard 2008). בהקשר זה, השוואות בינלאומיות חדשות בין ביצועי תלמידים הפכו יותר ויותר לדרך מדידה מקובלת של איכות מערכת החינוך של המדינה (Lingard, 2010). חשוב לומר שעם העלייה בתדירות של מבחני הערכה בינלאומיים כמו פיז"ה, מגמות של "שאיפה" בין-מדינית ואימוץ מדיניות התעצמו, עם השפעות חשובות על רפורמות חינוכיות לאומיות ( Meyer and Benavot 2013; Sellar and Lingard ) (2014; Steiner-Khamsi and Waldow 2012).

נדמה שההשפעה הגוברת של מבחני הערכה בינלאומיים חזקה את הלגיטימציה היסודית של עולם חינוכי ללא גיוון תרבותי, תוך התעלמות משונות בעושר בין מדינות שונות. האינטרנציונליזציה של מודל החינוך המערבי הפכה רווחת דפוסים מסוימים של התנהלות בכיתות, מבנה היררכי ודרכי מדידה (Power 2015; Schleicher and Stewart 2008). הנחה מרכזית העומדת בבסיס פיז"ה היא שניתן לייחס את השונות הגלובלית בביצועים האקדמיים של תלמידים למבנים ולמדיניות של החינוך ברמה הלאומית ( Feniger and Lefstein ) (2014). על כן, קובעי מדיניות במדינות עם תרבויות מנוגדות נטו לדבוק בתקדימים מדיניים הדומים לאלו שאומצו על ידי ממשלות מערביות רבות, שמסיבות מגוונות בחרו להבנות מחדש את המבנים והתהליכים המנהלתיים של

המגזרים הציבוריים שלהם, עם מעט מאד התחשבות בהתאמה לאומית (Hallinger and Leithwood 1996; Meyer and Benavot 2013). אולם, קיימים הבדלים תרבותיים חשובים בין תלמידים מערביים לאסיאתיים, למשל, ביחס לתפיסה שלהם לגבי ידע ולגבי מה כוללות הוראה ולמידה יעילות (Bajunid 2012; Li 2012; Feniger Livneh and Yogev 2012; 1996). הבדלים אלו משחקים גם תפקיד בעיצוב תוצאות חינוכיות רצויות. לדוגמא, מחקר עכשווי הצביע על כך שנדמה שרקע תרבותי הוא בעל חשיבות רבה יותר בהישגים חינוכיים של תלמידים בני מהגרים מסין, מאשר חשיפה למערכות החינוך של אוסטרליה או ניו זילנד (Feniger and Lefstein 2014).

למגמות של רב-תרבותיות ושל הבדלים תרבותיים משמעותיים עשויות להיות השלכות על הקביעה של מה ראוי להיחשב כדפוסים מתאימים של ניהול וארגון בית-ספרי בחברות שונות, מה שמצביע על הצורך במחקר חוצה תרבויות על מדיניות חינוך (Feniger and Lefstein 2014). בהתאם לזאת, בהתחשב בכך שתרבות מעצבת במידה רבה את ההקשר בו מערכות חינוך פועלות (Dimmock and Walker, 2010), המטרה של המחקר הנוכחי היא להדגיש ממדים תרבותיים כאינדיקטורים מובהקים בהסבר של הבדלים בביצועים חינוכיים במבחנים בין לאומיים בין מדינות שונות. אנו מציעים השוואה בין-מדינות כדי לבחון את הקשר בין ממדים תרבותיים מ"מודל המסגרת התרבותית וסוגי הערכים" של שלום שוורץ (2011) לבין הבדלים בציונים במבחני ההערכה של פיז"ה.

התמקדנו במסגרת של שוורץ הודות לשימוש הנרחב שלה כמסגרת לאומית-תרבותית בהשוואות בינלאומיות במחקר החברתי, ומכיוון שהמסגרת כוללת מדדי ערכים שהוראו כבעלי משמעויות מקבילות ברמת הפרט לשם האופרציונליזציה של הממדים התרבותיים. דרך ההתמקדות בממדים תרבותיים

כמנבאים של הצלחה במבחנים בינלאומיים, אנו רוצים להרחיב את הידע הנוגע לאינדיקטורים המסבירים ומנבאים הבדלים בין מדינות שונות בתוצאות מבחנים בינלאומיים כמו פיז"ה. ספציפית, המחקר הנוכחי בוחן קודם כל כיצד מדינות עם ציונים גבוהים בפיז"ה נבדלות ממדינות עם ציונים נמוכים במונחים של הממדים התרבותיים של שוורץ. המחקר ממשיך בבחינה של איזה מהממדים התרבותיים של שוורץ, כאשר עושר ( נמדד כתל"ג לנפש) נשלט, מנבא בצורה הטובה ביותר תוצאות במבחני פיז"ה.

על כן, אנו מקווים שהמחקר הנוכחי יביא למספר תרומות תאורטיות. ראשית, המשמעות של אינדיקטורים חינוכיים כיום, מעבר לחשיבות הקונקסטואלית בקריאתם (Novoa and Yariv-Mashal 2003), מדגישה את התרומה של ה-OECD בהבניה של 'שדה מדידה גלובלי' המכונן דרך מספרים, ואת תפקידו הגדל כשחקן בקביעת מדיניות (Lingard et al., 2005). אולם, מחקרים ציינו שאינדיקטורים חברתיים, תרבותיים, דמוגרפיים וכלכליים אחראים גם הם להישגים חינוכיים של מדינות (Alexander 2012; Tan 2012). במובן זה, מחקרים הראו שבהשוואה למדינות עניות יותר, מדינות עשירות נוטות להוציא יותר כסף על חינוך, הוצאה שבתורה יכולה לתת לתלמידים גישה ישירה ליותר משאבים וליותר אפשרויות למידה (Baker Goesling and Letendre 2002). שנית, על אף שנדמה כי בבתי ספר בחברות שונות יש מודלים רשמיים דומים, מראה זה מסווה לעתים קרובות הבדלים דקים בערכים, מערכות יחסים ותהליכים מתחת לפני השטח (Dimmock and Walker 2000).

בעיקרו של דבר, ערכים תרבותיים יכולים לשקף מחויבויות בחברות ובמדינות שונות (Schwartz, 2006). לדוגמא, חברה בעלת תרבות ומבנים היררכיים יותר עשויה לעודד התנהגות אחראית דרך חלוקת תפקידים היררכיים

ברורים וחינוך אזרחיה לציית לסמכות. בהתאם לכך, גישות שונות כלפי הוראה ולמידה, למשל, עשויות להיות מובנות באמת רק כשהן ממוקמות בהקשרן התרבותי (Cheng and Lam, 2013). דרך התחשבות בהשפעותיהם הרחבות של ממדים תרבותיים ברמה הלאומית, מחקר זה יכול לסייע לקובעי מדיניות בהפיכת מערכות החינוך שלהם ליותר יעילות ליותר רגישות חברתית.

## 2. סקירת ספרות

### 2.1. גיוון תרבותי והאינטרנציונליזציה של החינוך

הגלובליזציה החלה כתוצאה של מספר גורמים, וביניהם התפתחויות בטכנולוגיות מידע ותקשורת ופתיחתם של השווקים (Power, 2015). תהליכים גלובליים שינו את ההקשר בו מערכות חינוכיות פועלות, את האופן בו אנו מתקשרים, מלמדים ולומדים. הגלובליזציה מנחה כיום את הארגון הפוליטי, הכלכלי והחינוכי של חברות (Gaziel 2009; Rawolle 2010). בעקבות הסדר הגלובלי בו ידע נתפס כמשאב מרכזי, חוקרים זיהו לחצים איזומורפיים כלפי אינטרנציונליזציה בחינוך (Wiseman Astiz Fabrega and Baker 2011). חשוב מכך, השוואות גלובליות, ועל כן גם אינדיקטורים וסטנדרטים גלובליים, החלו לווסת קבלת החלטות מדיניות ברמה הלאומית דרך ביסוס קידום מדידות של ביצועי חינוך לאומיים (Lingard and Rawolle, 2010, 2011), וכתוצאה מכך 'מדינות התייחסות' עבור מערכות חינוך לאומיות החלו להופיע (Schriewer and Martinez 2004). Lingard and Rawolle (2011) מתייחסים לעלייה של 'שדה מדיניות חינוכי גלובלי' ולמרכזיותה של הסטטיסטיקה בקיומו של שדה זה. נושא זה מודגם היטב דרך הדגש של תכנית ההערכה פיז"ה, מטעם OECD, על

אינדיקטורים המבוססים על ציוני תלמידים במתמטיקה, מדעים וקריאה. האיכות של חינוך במדינות ה-OECD נשפטה יותר ויותר לפי מדדים של הצלחה חינוכית כמו התוצאות שהושגו בתחומים אלה על ידי בני 15 (OECD, 2013), מה שיוצר אינדיקטור התייחסות חדש למדידה של ביצועיה של מדינה, כשתוצאות מבחנים עומדות בבסיסן. עם זאת, מדינות נבדלות זו מזו לא רק בעושר ובמידת השוויון החברתי בהן, אלא גם בערכים תרבותיים, דבר המצריך התחשבות מיוחדת בהיסטוריות ובתרבויות לאומיות ומקומיות (Lingard, 2010).

מחקרים בין-תרבותיים הגיעו להסכמה שערכים תרבותיים משפיעים על החשיבה, הרגשות והפעולות של אנשים (Earley 1993; Schwartz 1992, 2011). ערכים המושרשים חזק נחשבים למניעים מופשטים המכוונים, מצדיקים ומסבירים עמדות, נורמות ופעולות, ומשמשים כעקרונות מנחים בחיים של אדם או של ישות חברתית (Feldman 2003; Schwartz 1992, 1994). ערכים יכולים להסביר דעות, עמדות והתנהגות גם ברמת הפרט וגם ברמת הקולקטיב. אנשים לומדים ערכים תרבותיים אלו דרך סוציאליזציה פורמלית ובלתי פורמלית, דרך הורים ודרך חשיפה לחוקים ונורמות המשקפים ערכים תרבותיים (Inglehart and Baker, 2000). לאומות המתייחסות לנושאים חברתיים בצורה שונה יש ערכים תרבותיים שונים (Schwartz and Ros, 1995). מחקרים הדגישו שערכים מעצבים התנהגויות של אזרחי המדינה, ולפיכך, גישות אינדיווידואליות כלפי הישגים אקדמיים עשויות להשתנות כפונקציה של ערכים תרבותיים (Inglehart 1997; Schwartz 1997). לדוגמא, במדינות המאופיינות בתרבות קונפוציאנית, ערכים תרבותיים המשפיעים על גישות כלפי חינוך עשויים להיות שונים מהערכים התרבותיים הרווחים במדינות צפון אמריקה ואירופה. אותו דבר ניתן לומר על הערכים העומדים בבסיס גישות חינוכיות במדינות דוברות ערבית (Lewis 1995; Tilak 2003).

## 2.2 המסגרת התרבותית של שוורץ וסוגי ערכים

ערכים תרבותיים הוצגו, הוגדרו ונבחנו בדרכים שונות (למשל, Feldman 2003; Hofstede 1997, 2001; Inglehart 2004; Yeganeh Su and Sauers 2009; Yeganeh (2014)). המחקר של שוורץ מכונן גוף מחקרי רחב היקף המשתפר ממחקר למחקר (Schwartz 1992, 1994, 1999). המחקר הנוכחי יתמקד אך ורק במודל הממדים התרבותיים של שוורץ (2006a, 2006b). מסגרת הממדים התרבותיים של שוורץ כוללת 10 סוגים מובחנים מבחינה מוטיבציונית של ערכים אינדיווידואליים שנדגמו מ-63 מדינות רחבים ובסיסיים משלושה צרכים אוניברסליים המהווים חלק מהקיום האנושי: הצרכים של פרטים כבני אדם, הצרכים באינטראקציה חברתית מותאמת, וחברות בקבוצה (Schwartz, 2011).

שוורץ (1992, 1994, 2006) תיאר תרבות בשלושה צמדים של ממדים תרבותיים: (1) שמרנות/אוטונומיה; (2) היררכיה/שוויון; ו(3) שליטה/הרמוניה.

### **שמרנות מול אוטונומיה.** הצימוד הראשון של ממדים תרבותיים

מתייחס לקשרים של הפרט עם הקבוצה. ממד התרבות של שמרנות מערב ערכים של קונפורמיות, מסורת וביטחון, אשר משרתים בעיקר אינטרסים של אחרים. קונפורמיות מעריכה את החשיבות של צייתנות, משמעת עצמית ונימוס; מסורתיות מעריכה את החשיבות של כבוד למסורת, צניעות, מסירות ומתינות; וביטחון מעריך את החשיבות של סדר חברתי, ביטחון משפחתי, ביטחון לאומי ותחושת שייכות. מצד שני, ממד התרבות של אוטונומיה מכיל בתוכו את הערכים של הכוונה-עצמית, סטימולציה והדוניזם המתמקדים באינטרסים של הפרט. הכוונה עצמית מעריכה את החשיבות של יצירתיות, חופש, עצמאות

וסקרנות; *סטימולציה* מעריך את החשיבות של גיוון וריגוש; *הדוניזם* נוגע לעונג ולסיפוק חושי עבור הפרט עצמו (למשל, עונג והנאה מהחיים).

בחברות שמרניות במיוחד, מושם דגש על שמירה על הסטטוס-קוו, נימוס והלימות, והימנעות מפעולות שעשויות להפר את לכידות הקבוצה או הסדר המסורתי (Schwartz, 1992, 1994). באנשים יש תביעה עמוקה של הלך מחשבתי קולקטיבי, ומהפרט מצופה למצוא משמעות בהשתתפות ובהשתייכות לקבוצה, כשקבוצת הפנים של אדם נמצאת בעדיפות עליונה. בניגוד לכך, הממד התרבותי של אוטונומיה מדגיש את המרדף אחר מאויים אישיים, העדפותיו, רגשותיו ורצונותיו של הפרט (Berry, 2000). ההתייחסות לפרט היא כישות ייחודית התלויה בעצמה, המעודדת לטפח את כישוריה, לבטא את רעיונותיה ואת כיוונה האינטלקטואלי, ולרדוף אחר החוויה האישית החיובית שלה.

### **היררכיה מול שוויון** (Schwartz, 1992, 1994, 2006). צמד זה של ממדים

תרבותיים מתאר כיצד תרבויות נבדלות זו מזו בשיטה בה הן מניעות אנשים להציג התנהגות חברתית אחראית המאפשרת למספר רב של אנשים לחיות ביחד בצורה שיתופית (Schwartz, 1994a). היררכיה כוללת את הערכים של *כוח*, המכיר בחשיבות של סמכות, עושר, כוח חברתי, תדמית ציבורית והכרה חברתית. בניגוד לכך, שוויון מתמקד בערכים של אוניברסליות ונדיבות. אוניברסליות מעריך את החשיבות של אופק מחשבתי, צדק חברתי, שוויון ושלום עולמי. נדיבות מעריכה את חשיבותם של סיוע, נאמנות, מחילה, כנות ואחריות. בחברות היררכיות, הדגש התרבותי הוא על הלגיטימציה של חלוקה לא שווה של כוח, משאבים וסמכות, וערכים של כוח חברתי, סמכות ועונה חשובים בהן מאוד. מערכת של חוקים רשמיים מבטיחה התנהגות חברתית

אחראית, ופרטים ממוינים, ומקבלים על עצמם, פונקציות חברתיות הנושאות עמן מחויבויות ספציפיות ומציבות עבורם מגבלות התנהגותיות. בניגוד לכך, בתרבויות שוויוניות במיוחד, פרטים מכירים זה בזה כשווים, מפגינים דאגה כלפי האחר ומתנהגים כלפי האחר באופן בו היו רוצים שיתייחסו אליהם (Berry, 2000). ערך השוויון משלב בתוכו צדק חברתי, חופש, אחריות וכנות. הדגש התרבותי משקף התעלות על אינטרסים אנוכיים לטובת קהילה בה פרטים נמצאים מרצונם, ולטובת רווחת הכלל.

### **שליטה מול הרמוניה.** שליטה מול הרמוניה הוא הצמד השלישי

בממדים התרבותיים של שורץ, צמד העוסק בתפקיד שאנשים משחקים בעולם הטבעי והחברתי. שליטה מתמקדת בערך *ההישגיות* אשר מעריך את החשיבות של אמביציה, הצלחה, השפעה ואינטליגנציה. פרטים בתרבויות המאופיינות ברמה גבוהה של שליטה מבקשים לשנות את העולם הטבעי והחברתי ולשלוט בו דרך ניצולו לשם השגה של מטרות אישיות או אינטרסים קבוצתיים (Schwartz, 2006). בניגוד לכך, הרמוניה, המערבת את ערך *הדוחניות*, מקבלת את העולם כפי שהוא ומדגישה אחדות עם הטבע (Schwartz, 1992, 1994). בתרבויות הרמוניות מובהקות, פרטים מקבלים את העולם כפי שהוא ומנסים להתאים עצמם אליו, מבינים אותו ומשמרים אותו בצורתו הטבעית (Berry, 2000).

**טבלה 1. ששת הממדים התרבותיים של שוורץ ותיאוריהם**

תיאור	הממדים התרבותיים של שוורץ
דגש על שמירה על הסטאטוס-קוו, מהוגנות, מסורת, ביטחון משפחתי, צניעות, עמידה בציפיות התפקיד. הפרט ממוקם בצורה בטוחה בחברתו.	שמרנות
דגש על עונג, ריגושים, וחיים מלאים בגיוון. הפרט חווה יכולת בחירה ואת האפשרות להיות ייחודי, גמישות מחשבתית, דגש על רעיונות, תחושות ורגשות של הפרט.	אוטונומיה
הסתמכות על מערכות היררכיות של תפקידים מוכתבים כדי להבטיח התנהגות אחראית ויצרנית. פרטים מוכרחים לציית למחויבויות ולחוקים המוצמדים לתפקידיהם. דגש על הלגיטימציה של החלוקה הלא שווה של כוח, סטאטוס ומשאבים.	היררכיה
דגש על שוויון הזדמנויות לכל ועל הקצאת משאבים לטובת רווחתם של חסרי המזל.	שוויון
דגש על אישור עצמי, אמביציה, הצלחה, תעוזה ומסוגלות. ניתנת חשיבות לשליטה בסביבה החברתית ועל קידמה.	שליטה
דגש על אישור עצמי, ניתנת חשיבות להתאמה לסביבה, איכות חיים והרמוניה עם הסביבה.	הרמוניה

מקור: Schwartz, 2014

**2.3. ערכים תרבותיים לאומיים והישגים בינלאומיים בפיז"ה**

ה"תכנית להערכה בינלאומית של סטודנטים" (פיז"ה) היא סקר בינלאומי תלת-שנתי המבקש להעריך מערכות חינוך ברחבי העולם דרך בחינת מיומנויות וידע של תלמידים בגילאי 15 בקריאה, מתמטיקה ואוריינות מדעית ב65 מדינות וכלכלות. בהתמקדותה בהשקפה פרגמטית יותר על חינוך, פיז"ה היא אחד מסקרי ההערכה הבינלאומיים הראשונים המיישמים עקרונות כמו 'אוריינות' לתלמידים (OECD, 2009). מבחני פיז"ה נערכו כל שלוש שנים מאז שנת 2000, ומבקשים לענות, דרך הערכה בינלאומית מקיפה וקפדנית של הידע של תלמידים, על שאלות בנוגע למידה בה תלמידים ערוכים להתמודדות עם אתגרי העתיד וליכולתם לנתח, להפעיל הגיון ולהביע את רעיונותיהם בצורה אפקטיבית (OECD, 2012). כלי ההערכה הם שילוב של פריטים הכוללים

שאלות אמריקאיות ופריטים של תשובה מובנית. דווח כי מאמצי הפיתוח של פיז"ה הם רחבים בכל הנוגע לתוקף ומהימנות, ומיושמים מנגנונים קפדניים להבטחת איכות התרגומים של החומרים לשפות שונות. על כן, פיז"ה מספקת השוואה בינלאומית בכל הנוגע לביצועי תלמידים במדינות שונות, עם מדדים בין-תרבותיים ליכולות ולמיומנויות (OECD, 2012). תהליך זה הופך את פיז"ה למכשיר מתאים להשוואת איכותם של מבנים, תהליכים ותוצאות בתחום החינוך בין מדינות.

המחקר הדגיש שאת עשרת המדינות המובילות בתוצאות במבחני פיז"ה ניתן לחלק בקלות לשתי קבוצות עיקריות: עשרת המדינות בעלות ההישגים הגבוהים ביותר משקפות תרבויות קונפוציוניות אסייתיות ותרבויות אירופיות המשקפות ערכים מערביים (Lee 2009; Huntly Kaiser and Luna 2012). תוצאות מבחני פיז"ה מאשררים במידה רבה את קיומן של מדינות בעלות הישגים גבוהים. לדוגמא, עשרת המדינות בעלות ההישגים הגבוהים ביותר במבחני פיז"ה 2012 במדעים הן סין (שנחאי), הונג קונג, סינגפור, יפן, פינלנד, אסטוניה, וייטנאם, פולין וקנדה. בדומה, עשרת המדינות בעלות ההישגים הגבוהים ביותר במבחני פיז"ה 2012 במתמטיקה הן סין (שנחאי), סינגפור, הונג קונג, טיפה (סין), קוריאה, מקאו (סין), יפן, ליכטנשטיין, שווייץ והולנד.

מחקרים הצביעו על כך שמדינות עם תל"ג לנפש גבוה יותר מראות באופן כללי הישגים גבוהים יותר של תלמידים (Baker et al., 2002). מדינות עשירות יותר יכולות לשפר את הישגי התלמידים בצורה ישירה דרך הוצאה מוגברת על חינוך; הוספת משאבים (למשל, ספרים, מורים והכנסה משפחתית) וברמה הלאומית מספקת לתלמידים הזדמנויות למידה נוספות (Arum 1998; Bradley and Corwyn 2002). במובן זה, מחקר הראה שקיים קשר חיובי בין

הישגי תלמידים לבין הזמינות של חומרי הדרכה וספרים ( Bradley and Crowyn, 2002). בנוסף, הוכר בכך שבמדינות עשירות יותר, למשפחות יש לעתים קרובות יותר משאבים פיננסיים וחברתיים. הורים עם סטאטוס סוציו-אקונומי גבוה יותר יכולים לספק לילדיהם בקלות יחסית מיומנויות קוגניטיביות וחברתיות ( Swick and Broadway, 1997). אולם, הביצועים האקדמיים המרשימים של תלמידים אסיאתיים מיוחסים לעתים קרובות לאמונות קונפוציאניות יסודיות בנוגע לתפקיד של למידה והישגים אקדמיים (Li, 2012).

בתרבות הקונפוציאנית, המערכת האתית-מוסרית מכתובה את כל מערכות היחסים, כהיררכיים (Inglehart, 2006). תבונה, אחריות ונדיבות היוורדים ממעלה ההיררכיה אל הפרט, לצד צייתנות, נאמנות וכבוד העולים מהפרט הכפוף כלפי אלו שמעליו. אנשים בחסרה מסוג זה מקבלים תחושת שליטה דרך עשיית מה שנאמר להם ודרך קונפורמיות עם חוקים וציוויים מוסכמים (Chang and Wong, 2008). מאחר וערכים המבוססים על סדר חברתי כמו מסורת, ביטחון וקונפורמיות מתארים עולם מסורתי וצפוי, כל שינוי עשוי להיתפס כשלילי (Hitlin and Kramer 2007). קונפוציוניזם מדגיש גם שמירה על מערכת חזקה של מוסר. לערכים שמרניים והיררכיה, החשובים מאוד בתרבויות דרום-מזרח אסיה, משותפת ההנחה שהפרט צריך לפעול באופן ראוי בתוך קהילה ולשים את האינטרסים של אחרים מעל צרכיו ומאווייו האישיים (Bernardo, 2008). מחקרים הצביעו על כך שעבור מדינות המושפעות מתרבות קונפוציונית (למשל, טאיוואן, יפן ודרום קוריאה), ערכים המדגישים מערכות יחסים חברתיות, משפחה, קהילה, הרמוניה ואמון מקושרות לשמחה ושביעות רצון מהחיים ( Inoguchi and Shin, 2009; Shin and Inoguchi 2009; Tan and Tambyah 2011). יתר על כן, בהקשר של התרבות הסינית, הישגים אקדמיים נתפסים כמאמץ חברתי. דרך הישגים בבית הספר, תלמיד יכול להביא עושר,

תהילה וכבוד למשפחה (Tao and Hong, 2014). לדוגמא, מאמץ, יותר מיכולת, מקבל דגש חזק. בנוסף, ההצלחה האקדמית של הפרט נחגגת ברמה הקבוצתית (המשפחה) ולא ברמת הפרט (Lee, 1996; Li, 2012).

מערב אירופה מאופיינת ברמה גבוהה של שוויון זכויות. אנשים לוקחים אחריות אישית על מעשיהם ומקבלים החלטות לפי הבנתם האישית של כל מצב. התרבות המערב אירופית קוראת לדאגה בלתי אנוכית לרווחתם של אחרים ולהתאמה לעולם הטבעי והחברתי, במקום לשאיפה לשנותו דרך פעולה אסרטיבית. זה עזר גם להניח את היסודות לדמוקרטיה המערבת את כל העם (Power, 2015). הישגים אקדמיים נתפסים לרוב כמאמץ של הפרט, ומושם דגש על ביטוי המטרות של תלמידים והתמקדות בצרכים האינטרסים וההעדפות שלהם (Tao and Hong, 2014). התנהגות זו מאופיינת בתכונות כמו עצמאות, סקרנות והצבת יעדים אישיים (King and McInerney 2012). מדינות במערב ובצפון אירופה מקדמות את העצמי האישי, מטרות המאפיינות יותר מערכות קפיטליסטיות ותחרותיות יותר.

מוסדות בארצות הברית, ביניהם בתי ספר, מוקמים על יסודות של הערכים האינדיווידואליסטים של מערב אירופה (Trumbull Rothstein-Fisch ) (Greenfield and Quiroz 2001), עם דגש על ציונים אישיים, ולא קולקטיביים, כמדדים לביצוע (Raef Greenfield and Quiroz 2000). התרבות האמריקאית נוטה לשים דגש על כוח, הישגיות והיררכיה (Greenfield, 2006). נדמה שהתרבות האמריקאית מעודדת אוריינטציה אסרטיבית, פרגמטית וחדשנית כלפי העולם הטבעי והחברתי (Greenfield and Quiroz, 2013).

נדמה שבאופן כללי, אסיאתיים נוטים יותר למטרות חברתיות מאשר מקביליהם המערביים (Cheng and Lam 2013; King McInerney and Watkins )

2012). בנוסף, במחקר שהשווה את המשמעות של 'למידה' במערכים סיניים ואמריקאים, Li (2002) מצא חפיפה הגדרתית מעטה בלבד באופן בו פורשה למידה. דוגמא נוספת המעידה על הבדלים אלו בערכים תרבותיים גרעיניים קשורה לכמות הזמן שתלמידים, ממדגם רחב של מדינות, מקדישים ללימודים ולפנאי. המחקר הצביע על כך שבמדינות מערביות, תלמידים מעודדים גם לפתח יעדים אישיים בתחומים מגוונים של פעילויות פנאי, לצד לימודיהם (Larson and Verma 1999). אולם, בתרבות שמרנית ומסורתית יותר, המבנה המשפחתי משפיע על ההשתתפות של תלמידים בפעילות פנאי המערבת פעילות פיזית; במיוחד זמן פנאי המערב פעילות פיזית, מאחר ובקונפוציוניזם חל איסור על ההתפעלות מיופיו של הגוף האנושי (Tsai and Zhou, 2013).

## 2.4. שאלות המחקר

מחקרים השוואתיים קודמים הראו שמדינות דוברות אנגלית (למשל, אוסטרליה, ארצות הברית וניו זילנד) ומדינות מזרח אירופאיות יותר היררכיות ממדינות במערב אירופה, כשהמדינות הנורדיות מדורגות כהכי פחות היררכיות (Schwartz, 1994, 1999). כמו כן, נמצא שמדינות דוברות אנגלית ומדינות אסיאתיות מקבלות ציונים גבוהים בממד התרבותי של שליטה, בעוד שמדינות במערב אירופה, סקנדינביה ומזרח אירופה מקבלות ציונים גבוהים בממד התרבותי של הרמוניה. מחקר הראה גם שמדינות דוברות אנגלית, מדינות מערב אירופה ואמריקה הלטינית מעריכות אוטונומיה, בעוד שמדינות מזרח אירופה ואסיה מעריכות שמרנות (Glazer, 2006). לפי ממדי התרבות של שוורץ, מדינות מערב אירופה מציגות רמות גבוהות של אוטונומיה, שוויון והרמוניה, ורמות נמוכות של שמרנות, היררכיה ושליטה.

יש הסכמה משותפת שההיבטים של *כוח* ממד התרבות של היררכיה, *הישגיות* מממד התרבות של שליטה, *הדוניזם*, *סטימולציה* ו*הכוונה עצמית* מממד התרבות של אוטונומיה, הם אינדיקטורים המודגשים בצורה חזקה יותר על ידי אירופאים. מנגד, *מסורת* ו*קונפורמיות* מממדי התרבות של שמרנות ושליטה נחשבים כמודגשים חזק יותר על ידי אסיאתיים קונפוציוניסטים. חוקרי חינוך כיום רואים בסוג זה של אוריינטציה תרבותית קונפוציוניסטית כמוצלחת ביותר (Li, 2012; Tan, 2012). ואכן, מדינות מזרח אסיה כמו סינגפור, יפן, הונג קונג ודרום קוריאה נמצאות שוב ושוב בראש דרגת הביצועים של פיז"ה, במיוחד במתמטיקה (Jerrim and Choi 2014). על כן, אנו מציעים שהממדים תרבותיים השולטים בתרבות שמרנית והיררכית יותר, כמו שמרנות, היררכיה ושליטה, צריכים להיות מנבאים חזקים לביצועים במבחני ההערכה של פיז"ה. ספציפית, המחקר הנוכחי מנסה להתייחס לשאלות המחקר הבאות:

1. האם מדינות עם ביצועים גבוהים במדדים השונים של מבחני ההערכה של פיז"ה נבדלות ממדינות עם ביצועים נמוכים מבחינת ממדי התרבות של שוורץ?
2. אילו מהממדים התרבותיים של שוורץ הם המנבאים הטובים ביותר לביצועים לפי מדדי ההערכה של מבחני פיז"ה (לאחר התחשבות בהבדלים בעושר הממוצע של המדינות הנבחנות)?

### 3. שיטה

#### 3.1. המדינות והתלמידים המשתתפים

כל מדינות ה-OECD השתתפו במבחני פיז"ה מאז הכנסתם בשנת 2000. פיז"ה 2012 הוא הסקר החמישי בתכנית. בדומה למחזורים הקודמים, מבחני ההערכה של 2012 כיסו קריאה, מתמטיקה ומדעים, כשדגש מיוחד הושם על אוריינות מתמטית (OECD, 2012). מחקר פיז"ה מספק מידע בר-השוואה על תלמידים מכל המדינות החברות ב-OECD (ראה OECD, 2012). מאגר זה כולל 65 מדינות סך הכל, המורכבות מ-34 מדינות החברות ב-OECD ו-31 מדינות שותפות. במחקר הנוכחי, שילבנו את הנתונים מהגל השישי של "סקר הערכים העולמי" המודד את ערכי שוורץ, יחד עם תוצאות המבחנים במתמטיקה, מדעים וקריאה ממבחן פיז"ה 2012, כדי למדוד את הערכים של כל מדינה, וכיצד ערכים אלו קשורים למדדי הישגים של תלמידים במבחני פיז"ה ברמה הלאומית. כללנו במחקר השוואתי זה שליטה במשתנה של תל"ג לנפש. משילוב של הנתונים הזמינים, בנינו מערך נתונים המכיל משתתפים מ-33 מתוך 65 מדינות ה-OECD. המדינות הבאות נכללו במחקר:

אלבניה, ארגנטינה, ארמניה, אוסטרליה, ברזיל, צ'ילה, סין, קולומביה,  
קפריסין, אסטוניה, גרמניה, הונג קונג, יפן, ירדן, קזחסטן, מלזיה,  
מקסיקו, הולנד, ניו זילנד, פרו, פולין, קטאר, רומניה, רוסיה, סינגפור,  
סלובניה, ספרד, שבדיה, תאילנד, טוניסיה, טורקיה, ארצות הברית,  
אורוגוואי.

## 3.2 מדדים

### 3.2.1 ערכים הומניים של שוורץ. נעשה שימוש בנתונים אישיים מהגל השישי

של "סקר הערכים העולמי" (WVS). עשרה סוגים מובחנים של ערכים אישיים ממדדי האוריינטציה הערכית שפותחו על ידי שוורץ (2001) נכללו בסקר ה WVS של 2010-2014, שהוא אוסף סקרים שנערכו ביותר מ-80 מדינות המייצגות כ-85% מאוכלוסיית העולם (Inglehart, 2004). סקר הערכים העולמי (WVS) של 2010-2014 נערך בקרב מדגם אקראי מייצג של האוכלוסייה הבוגרת בתוך כל מדינה. נתונים מ-49 מדינות היו נגישים לנו. מאחר והשאלות של שוורץ ניתנות בסדר הפוך, כש-1- "ממש מתאר אותי"; -6- ממש לא מתאר אותי", הפכנו את הערכים לפני הניתוח (אלפא קרונברך = 0.81). ערך תדירות הושמט מהנתונים מאחר ורק 13 מדינות מתוך 33 סיפקו נתונים מלאים על ערך זה.

### 3.2.2 אינדיקטור להישגים חינוכיים. השתמשנו במאגר נתונים של "התכנית

להערכה בינלאומית של תלמידים" (פיז"ה, 2012) כדי למדוד הישגים חינוכיים. פיז"ה מיפתה ביצועים בשלושה נושאים בהם השתמשנו במחקר זה על סולם, עם ממוצע בינלאומי של 500 וסטטיית תקן (ברמת התלמיד) של 100 נקודות במבחן, לאורך המדינות השונות ב-OECD. במחקר שלנו, התוצאה הממוצעת היא 458.5 (SD=60.60) עבור אוריינות מתמטית, 465 (SD=56.53) עבור אוריינות מדעית ו-459.84 (SD=53.07) עבור אוריינות בקריאה.

### משתנים מבוקרים- מדד התל"ג לנפש. תל"ג לנפש מצביע על סטנדרט

החיים הממוצע של פרטים באוכלוסייה ועל העוצמה הכלכלית של כל מדינה. במדד זה נעשה שימוש הרבה פעמים במערכי מחקר בין תרבותיים במערכים לאומיים שונים (National Center for Education Statistics (NCES) 1996, 2001; ) (Science and Engineering Indicators, 2002; Shapiro & Kamin 2004). הנתונים

על תל"ג בנפש בדולרים אמריקאים לקוחים ממדדי "הבנק העולמי". בחרנו לשלוט במשתנה התל"ג לנפש עקב ההבדלים החשובים בין מדינות במשאבים זמינים, אך גם כי מדינות עם תוצר לאומי גולמי (תל"ג) לנפש גבוה יחסית מראות אחוז גבוה יותר של הישגים אקדמיים של תלמידים (Baker et al., 2002).

#### 4. תוצאות

טבלה 2 מציגה את הממוצעים, סטיות התקן והמתאמים עבור כל משתני המחקר.

**טבלה 2.** סטטיסטיקה תיאורית ומטריצה בין מתאמית עבור משתני המחקר (N=33)

	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	SD	M	
1.										1	48.	2.55	שמרנות
2.									1	**	.61	4.07	היררכיה
3.								1	***	***	.35	3.27	אוטונומיה
4.							1	***	.07	***	.41	2.50	הרמוניה
5.						1	***	***	.25	***	.46	2.51	שוויון
6.					1	***	***	***	***	***	.63	3.05	שליטה
7.				1	36.*	.32	.31	.27	.19	39.*	60.6	458	פיז"ה- מתמטיקה
8.			1	***	.37*	.33	.31	.29	.26	.42*	53.0	459.	פיז"ה- קריאה
9.		1	***	***	.38*	.33	.31	.32	.24	.42*	56.5	465.	פיז"ה- מדעים
10.	1	.23	.26	.22	.20	.14	.07	.11	.20	.32	221	250	תל"ג לנפש
											59.8	51.9	
											6	6	

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

דפוס המתאמים אותו ניתן לראות בטבלה 2 חושף מספר תובנות

חשובות, בכך שהוא מצביע על כך שהמדדים הרלוונטיים לתוצאות המוצעות היו

במתאם מובהק. ראשית, הצלחה אקדמית במבחני פיז"ה במתמטיקה הייתה במתאם חיובי עם ממדי התרבות של שליטה ( $r=.36, p<.05$ ) ושמרנות ( $r=.39, p<.05$ ); הצלחה אקדמית במבחני פיז"ה בקריאה הייתה במתאם חיובי עם ממדי התרבות של שמרנות ( $r=.42, p<.05$ ) ושליטה ( $r=.37, p<.05$ ); הצלחה אקדמית במבחני פיז"ה במדעים הייתה במתאם חיובי עם ממדי התרבות של שמרנות ( $r=.42, p<.05$ ) ושליטה ( $r=.38, p<.05$ ). שנית, לא היו מתאמים מובהקים סטטיסטית בין הגורם של תל"ג לנפש לבין כל ההישגים האקדמיים במתמטיקה, קריאה ומדעים ( $p>.05$ ).

#### 4.1 בחינת השערות

שאלת המחקר שלנו שאלה:

האם מדינות בעלות הישגים גבוהים במבחני ההערכה של פיז"ה נבדלות

ממדינות בעלות הישגים נמוכים במונחים של ממדי התרבות של שוורץ?

ראשית, כינסנו ערכי פיז"ה בשלושת הדיסציפלינות הבסיסיות לפי תוצאות חציוניות במטרה להפריד דיכוטומית בין משתנים וליצור קבוצות "גבוהות – נמוכות" מבחינת תוצאות במבחני פיז"ה. מאחר ופיצול של משתנים רציפים למשתנים קטגוריאליים מוביל להיחלשות העוצמה הסטטיסטית, Irwin and McLelland (2003) המליצו על שימוש בפיצול חציוני במקום בפיצול לפי ממוצע. המדינות שביצעו ברמה פחותה מהחציון במבחני פיז"ה היו: פרו, סין, קטאר, ירדן, ארגנטינה, טוניסיה, אוסטרליה, אלבניה, אורוגוואי, מקסיקו, מלזיה, ברזיל, תאילנד, קזחסטן, קולומביה, רומניה וטורקיה. המדינות שביצעו ברמה גבוהה מהחציון במבחני פיז"ה היו גרמניה, שבדיה, ארצות הברית, רוסיה, ספרד, ניו

זילנד, סלובניה, ארמניה, אסטוניה, פולין, קפריסין, הולנד, יפן, צ'ילה, הונג קונג וסינגפור.

מבחינת  $t$  למדגמים בלתי תלויים, חושפים שהמדינות עם הביצועים הגבוהים נבדלו באופן מובהק ממדינות עם ביצועים נמוכים מבחינת הרמות של ממדי התרבות של שוורץ. בהשוואה לקבוצת הביצוע הנמוך, הקבוצה עם הביצועים הגבוהים במתמטיקה הייתה עם רמות גבוהות יותר של *שמרנות* ( $M=2.36$ ,  $SD=.41$ ;  $M=2.77$ ,  $SD=.46$ ;  $T=-2.81$ ,  $p<.01$ ) ( $M=2.35$ ,  $SD=.36$ ;  $M=2.65$ ,  $SD=.36$ ;  $T=-2.12$ ,  $p<.05$ ) ( $M=2.82$ ,  $SD=.62$ ;  $M=3.29$ ,  $SD=.56$ ;  $T=-2.14$ ,  $p<.05$ ) ( $M=2.82$ ,  $SD=.62$ ;  $M=3.29$ ,  $SD=.56$ ;  $T=-2.28$ ,  $p<.05$ ) בדומה לכך, בהשוואה לקבוצות עם רמת הביצוע הנמוכה, הקבוצה שביצעה טוב יותר במבחני פיז"ה במדעים הייתה גם היא עם רמות גבוהות יותר של *שמרנות* ( $M=2.34$ ,  $SD=.41$ ;  $M=2.77$ ,  $SD=.50$ ;  $T=-2.82$ ,  $p<.01$ ) ( $M=2.36$ ,  $SD=.42$ ;  $M=2.65$ ,  $SD=.36$ ;  $T=-2.12$ ,  $p<.05$ ) ( $M=2.82$ ,  $SD=.62$ ;  $M=3.29$ ,  $SD=.56$ ;  $T=-2.10$ ,  $p<.05$ ) ( $M=2.82$ ,  $SD=.62$ ;  $M=3.29$ ,  $SD=.56$ ;  $T=-2.28$ ,  $p<.05$ ) לבסוף, בהשוואה לקבוצה עם רמת הביצוע הנמוכה, הקבוצה שהראתה ביצועים טובים יותר במבחני פיז"ה בקריאה הייתה גם היא עם רמות גבוהות יותר של *שמרנות* ( $M=2.39$ ,  $SD=.42$ ;  $M=4.32$ ,  $SD=.68$ ;  $M=2.78$ ,  $SD=.47$ ;  $T=-2.43$ ,  $p<.05$ ) ( $M=2.82$ ,  $SD=.62$ ;  $M=3.36$ ,  $SD=.56$ ;  $T=-2.27$ ,  $p<.05$ ) ( $M=2.82$ ,  $SD=.62$ ;  $M=3.36$ ,  $SD=.56$ ;  $T=-2.27$ ,  $p<.05$ ) סך הכל, הממדים התרבותיים של *שמרנות* ו*שליטה* היו שונים באופן מובהק בכל שלושת דיסציפלינות היסוד.

## שאלת המחקר השנייה שלנו הייתה:

אילו מהממדים התרבותיים של שוורץ היו המנבאים החזקים ביותר של ביצוע במבחני הערכה של פיז"ה (לאחר התחשבות בהבדלים בעושר הממוצע של המדינות שנבחנו)?

במטרה לזהות אילו מהממדים התרבותיים של שוורץ הם המנבאים הטובים ביותר של כל אחד מהאינדיקטורים להישגים אקדמיים של פיז"ה – קריאה, מתמטיקה ומדעים- נערך ניתוחי רגרסיה של שלושה שלבים. בכל רגרסיה, נעשה שימוש בממדים התרבותיים של שוורץ (שמרנות, שליטה, היררכיה, אוטונומיה, שוויון והרמוניה) כמנבאים. ברגרסיה הראשונה, נעשה שימוש בהישגים אקדמיים במתמטיקה במבחני פיז"ה כמשתנה תלוי. ברגרסיה השנייה, נעשה שימוש בהישגים אקדמיים במדעים במבחני פיז"ה כמשתנה תלוי. ברגרסיה השלישית, נעשה שימוש בהישגים אקדמיים בקריאה במבחני פיז"ה כמשתנה תלוי.

לאחר מכן, נערכו ניתוחי המשך, בהם נעשה שימוש רק במנבאים המובהקים לכל אחד מהתחומים האקדמיים במבחני פיז"ה – קריאה, מתמטיקה ומדעים – ובוצעה בקרה על משתנה התל"ג לנפש. טבלאות 3-5 מזהות את המנבאים המובהקים שעלו עבור כל אחד מהמודלים הסופיים של הרגרסיה. ניתוח הרגרסיה (טבלה 3-5) הצביעו על כך שכשמשנתנה התל"ג לנפש מבוקר, שמרנות הסבירה 15% מהשונות בהישגים במדעים ( $\beta = .39, p < .05$ ), ו-12% מהשונות בהישגים במתמטיקה ( $\beta = .35, p < .05$ ). כשזה נוגע להישגים בקריאה, כשהמשתנה של תל"ג לנפש נשלט, שמרנות הסבירה 14% מהשונות בהישגים בקריאה ( $\beta = .38, p < .05$ ).

**טבלה 3:** תוצאות מניתוח רגרסיה היררכי עבור ניבוי הישגים במדעים תוך

שליטה במשתנה של תל"ג לנפש

<i>sig</i>	T	$\beta$	
.00	30.40		(constant)
.19	1.33	23.	תל"ג לנפש
		1.77	F
		.05	R <sup>2</sup>
.00	8.95		(constant)
.53	62.	10.	תל"ג לנפש
.03	2.22	39.	שמרנות
		3.47*	F
		.15	$\Delta R^2$

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

**טבלה 4:** תוצאות מניתוח רגרסיה היררכי עבור ניבוי הישגים במתמטיקה תוך

שליטה במשתנה של תל"ג לנפש

<i>sig</i>	T	$\beta$	
.00	27.84		(constant)
.19	1.31	22.	תל"ג לנפש
		1.72	F
		.05	R <sup>2</sup>
.00	8.03		(constant)
.51	65.	11.	תל"ג לנפש
.05	2.00	35.	שמרנות
		2.95*	F
		.12	$\Delta R^2$

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

**טבלה 5:** תוצאות מניתוח רגרסיה היררכי עבור ניבוי של הישגים בקריאה תוך שליטה במשתנה של תל"ג לנפש

<i>sig</i>	T	$\beta$	
.00	32.20		(constant)
.14	1.51	26.	תל"ג לנפש
		2.29	F
		.07	R <sup>2</sup>
.00	7.36		(constant)
.43	81.	14.	תל"ג לנפש
.03	2.20	38.	שמרנות
		3.73*	F
		.15	$\Delta R^2$

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

## 5. דיון

עם ההתפשטות הגוברת של הגלובליזציה, השימוש בהערכה בינלאומית מתקננת כאינדיקטור לביצועים התעצב כדרך משמעותית למדוד ולהשוות את איכותו של כוח העבודה העתידי במדינות שונות ( Schwippert and Lenkeit 2012). נושא זה מומחש היטב במספר ההולך וגדל של מדינות המשתתפות בהשוואות בדירוגי ביצועים בין מדינות, ובמודעות הציבורית הגוברת לנושא זה (Meyer and Benavot, 2013). אולם, הגלובליזציה נוטה להתעלם מכך שתיאוריה, מדיניות ופרקטיקות השאולות ממקום אחר עשויות להתנגש עם התרבויות של חברות "מארחות" שונות (Schwippert, 2007). יש הבדל גדול בין חברות במידה בה הפילוסופיה והעשייה החינוכית שלהן מבטאות ממדים היררכיים או שמרניים יותר, או כאלו יותר שוויוניים, דמוקרטיים ואוטונומיים. בהתאם לכך, המטרה המרכזית של מחקר זה הייתה לקבוע את המידה בה ממדים תרבותיים (הלקוחים מהטיפולוגיה של שוורץ) משחקים תפקיד משמעותי

בהסבר ובקביעה של הישגים גבוהים יותר במבחני הערכה בינלאומיים של פיז"ה. היסודות התאורטיים של מאמר זה נשענו על ההנחה שניתן לראות בממדים תרבותיים מרכיבים חשובים בהצלחה של המדינה ממנה מגיע התלמיד במבחני הערכה בינלאומיים, מעבר להצלחה שעשויה להיות מוסברת על ידי המדד לצמיחה כלכלית של המדינה והמבנה החינוכי שלה.

השאלה הראשונה שבה נדון היא האם קיימים הבדלים מובהקים, במונחים של רמות הממדים התרבותיים של שוורץ, בין המדינות בעלות הביצועים הטובים יותר לבין אלו עם הביצועים הפחות טובים במבחני ההערכה של פיז"ה. הממצאים ממחקר זה מצביעים על כך שישנם הבדלים מובהקים בין הקבוצות. עובדה זו מספקת תמיכה ראשונית להנחה שלנו, לפיה ההקשר התרבותי חשוב כשזה נוגע להישגים חינוכיים. זה עשוי להיות כך, מפני שאוריינטציות תרבותיות עומדות בבסיס הסדרים חברתיים מבניים ואלו מספקות גם הנחיה וגם הצדקה עבור מקבלי ההחלטות המעצבים מוסדות חברתיים. בכך, מתחזקת ההנחה שאמונות וצורות של אינטראקציות המבוססות על תרבות עשויות להסביר הבדלים ברמת הישגים של מדינות שונות במבחני הערכה בינלאומיים, הנחה המחזקת את המשקל שיש ליחס להקשר החברתי והתרבותי (Coleman 1988; Bourdieu 2011). באופן יותר ספציפי, התוצאות מראות שכשמשווים מדינות עם ביצועים גבוהים למדינות עם ביצועים נמוכים, *שמרנות* ו*שליטה* היו גבוהים יותר באופן מובהק בקרב המדינות שביצעו טוב יותר בכל שלושת דיסציפלינות היסוד במבחני ההערכה של פיז"ה. לפי הטיפולוגיה של שוורץ (2005), הממד התרבותי של *שמרנות* מערב כפיפות לאנשים עמם באדם במגע, כמו הורים, מורים, מנהלים, כמו גם כפיפות לישויות מופשטות יותר כמו דת ומנהגים ורעיונות תרבותיים. תרבויות שמרניות יותר נוטות להדגיש את השמירה על הסדר החברתי ומעודדות פרטים להתעלם מהעדפות אישיות

שעשויות להפר את הסטאטוס-קוו (Tao and Hong, 2014). יתר על כן, שליטה, המכילה בתוכה את הערכים של הנעה להישגים, משקפת צורך ארוך-טווח בהצלחה או את הדאגה לשמירה על מצוינות (McClelland 1961). ספציפית, חברות שתרבותן שמה דגש על שליטה מאמינות שתפקיד האדם הוא לשלוט ולעצב את העולם כדי לקדם אינטרסים קבוצתיים. השקפה זו מושגת דרך עידוד של אמביציה, הצלחה, תחרותיות ותעוזה. ממדים תרבותיים אלו קרובים לערכים הרווחים בתרבות הקונפוציונית, בה מחויבות התלמיד ומעורבות ההורים בחינוך הן בדרך כלל גבוהות במיוחד.

ממצא זה נמצא בהלימה עם מחקרים קודמים המאשרים הסברים תרבותיים לביצועים הגבוהים במבחני פיז"ה של מערכות חינוך במזרח אסיה (Tan, 2012). במובן זה, הממצאים תומכים במחקר קודם הראה ששמרנות ושליטה גבוהות יותר בתרבויות מזרח-אסיה (Glazer, 2006). המחקר ייחס את הביצועים הגבוהים לרמה גבוהה של מחויבות לחינוך, לאמביציה המיוחסת לתרבות הקונפוציונית, כמו גם להתמקדות בשגרת לימוד ממושמת (Tan, 2012). בדומה, Simola (2005) אשר הסביר במחקרו את ההצלחה של פינלנד על רקע התפתחויות היסטוריות, ייחס את התוצאות החיוביות במבחני פיז"ה למנטליות האוטוריטרית, הצייתנית והמסורתית יותר המיוחסת לתרבות הפינית. לפיכך, ייתכן שממדים תרבותיים אלו מניעים פרטים להשקיע במטלות קבוצתיות ולתת לגיטימציה להתנהגות המקדמת את הפרט רק כשהתנהגות זו תורמת לשגשוג והצלחת הקבוצה.

שאלת המחקר השנייה מבקשת לבחון איזה מהממדים התרבותיים, הכוללים שמרנות, היררכיה, אוטונומיה, שוויון, שליטה והרמוניה, מנבא בצורה הטובה ביותר הצלחה בממדים השונים של פיז"ה. התוצאות הראו ששמרנות היה

באופן עקבי המנבא הטוב ביותר לתוצאות במבחני פיז"ה. ספציפית, הניתוחים הצביעו על כך שכשהמשתנה של תל"ג לנפש נשלט, *שמרנות* נשארה באופן עקבי המנבא הטוב ביותר לתוצאות במבחני פיז"ה בשלושת דיסציפלינות היסוד. המשמעות של ממצא זה היא שמעבר להבדלים כלכליים, ממדים תרבותיים בכלל, ו*שמרנות* בפרט, משחקים תפקיד חשוב בהסבר של הישגים אקדמיים לפי מדינה. ממצא זה תואם מחקר קודם שהראה שתל"ג והוצאות על חינוך הם לא מנבאים עקביים של הישגי תלמידים (Hanushek and Wößmann 2010). חשוב מכך, *שמרנות*, הכוללת את הערכים של מסורת, קונפורמיות וביטחון, משקפת ציות לציפיות של מקור הסמכות; נדמה שאנשים במדינות שתרבותן מוקירה כבוד בלתי מותנה להורים ולדת ומתנגדת להתנהגויות המאיימות על המשפחה המסורתית נותנות מוטיבציה חזקה להישגים גבוהים, ללא תלות במצבה הכלכלי של המדינה. תוצאה זו מדגישה את הכוח המוטיבציוני שיש לממד התרבות של *שמרנות*.

התוצאות שהושגו במחקר הנוכחי מעידות על הקשר בין ממדים תרבותיים להצלחה במדדי הערכה בינלאומיים. על אף שלמאגר המידע העצום המסופק על ידי מבחני הערכה בינלאומיים יש פוטנציאל גדול לסייע בקביעת מדיניות ושיפורה (Sellar and Lingard, 2014), הממצאים שלנו חשובים בהינתן שנדמה שכוחות גלובליים ואינטרנציונליזציה מציבים אתגר, ומטילים בספק, תרבויות ומסורות לאומיות (Giddens, 1994). ייתכן שבאופן פרדוקסלי, בעוד שגלובליזציה הובילה במקרים מסוימים למדיניות חינוך חיובית ולערכים רב-תרבותיים (Appadurai, 1996), *שמרנות* עשויה עדיין לשפר ביצועים אקדמיים בעולם הגלובלי. ואולי שתי ישויות פרדוקסליות אלה לא בהכרח סותרות זו את זו, אלא, יכולות להתקיים יחדיו באופן בו הן משלימות זו את זו. אף על פי שנדמה כי תחלופת המידע החוצה יבשות מעצימה גיוון ושינוי תרבותי, מאתגרת

את הבולטות של המסורת והשמרנות (Held, 1999), *שמרנות*, המכילה בתוכה קונפורמיות וכבוד למסורת, עשויה לבנות את הזהות הקבוצתית, את הלכידות החברתית ואת הסולידריות הלאומית הנחוצות בזירה העולמית הדינאמית. גלובליזציה מציב גם הזדמנויות וגם איומים; נדמה כי מדינות עשויות לשנות את תפקידן הפונקציונלי (Hirst and Thompson, 1996), להפוך ליותר פרקטיות בניצול ההזדמנויות שמציעה הגלובליזציה, וגם ליותר מוכנות להגיב להשפעותיה השליליות. על כן, בתגובה לתהליכים ולכוחות הגלובליים, זהות לאומית עשויה להתחזק, ולא להיחלש.

### 6.1. מגבלות ומחקר המשך

חוקו העיקרי של מחקר זה הוא שהסבירות לשונות משותפת נמוכה עקב שיטת המדידה, מאחר והנתונים נאספו משלושה מקורות, מה שמצמצם בעיות הקשורות להטיה עקב שימוש באותו מקור (Avolio, Yammarino & Bass 1991): WVS (המסגרת של שוורץ), הישגים בפיז"ה (OECD) ותל"ג לנפש (WBWD). בנוסף, כדי לוודא שכל ההשוואות שנערכו במחקר הנוכחי משתמשות באותם משתנים עבור כל מדינה, מדינות שלגביהן היה חוסר בנתונים הוסרו מהמדגם. עם זאת, כמה מגבלות של המחקר ראויות לתשומת לב במחקר המשך. הנתונים מה WVS מוגבלים באופנים שונים. סוגי הערכים של שוורץ ב WVS הם גם שאלות של פריט אחד (פריט אחד של שוורץ עבור כל אחד מעשרת הערכים). כך שיש צורך לנקוט בזהירות בפירוש התוצאות.

מוצע למחקר המשך להרחיב את הבחינה של מנבאים מסבירים נוספים ברמה הלאומית. שונות בממדים תרבותיים בתוך מדינות עשויה לסייע בהסבר

---

שונויות ביצוע במבחני הערכה בינלאומיים. לדוגמא, ייתכן ובמדינות עם יותר הומוגניות גזעית ואתנית, כמו המדינות הסקנדינביות, יש פחות שונות בממדים תרבותיים מאשר מדינות הטרוגניות יותר מבחינה גזעית ואתנית, כמו ארצות הברית למשל. לבסוף, מחקר קודם הכיר בכך שלשמרנות יש קשר קרוב לדתיות במדינות שונות (Schwartz and Husimans, 1995). מאחר וממדים תרבותיים יכולים לבסס את הזכות של הדת הממוסדת להשפיע על מדיניות לאומית, על מחקרי המשך לבחון גם את השפעות אלה על הערכה של תלמידים. לפיכך, מחקרי המשך שיבחנו משתנים ברמה הגלובלית, אך גם ברמה המקומית והבית-ספרית, עשויים לעזור לחשוף אינדיקטורים נוספים המסבירים הבדלים בתוצאות במבחני פיז"ה בין מדינות ואזורים.

---

**רשימת מקורות**

- Alexander, R. J. (2012a). *International Evidence, National Policy and Classroom Practice: Questions of Judgement, Vision and Trust*. Paper presented at the From Regulation to Trust: Education in the 21st century, Third Van Leer International Conference on Education, Jerusalem.
- Alexander, R. J. (2012b). Moral Panic, Miracle Cures and Educational Policy: What Can We Really Learn from International Comparison?. *Scottish Educational Review* 44(1), 4–21.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large*, University of Minnesota Press, Minnesota.
- Arum, R. (1998). Invested dollars or diverted dreams: The effect of resources on vocational students' educational outcomes. *Sociology of education*, 130-151.
- Avolio, B. J., Yammarino, F. J., & Bass, B. M. (1991). Identifying common methods variance with data collected from a single source: An unresolved sticky issue. *Journal of Management*, 17(3), 571-587.
- Bajunid, I. A. (1996). Preliminary explorations of indigenous perspectives of educational management: The evolving Malaysian experience. *Journal of Educational Administration*, 34(5), 50-73.
- Baker, D. P., Goesling, B., & LeTendre, G. K. (2002). Socioeconomic status, school quality, and national economic development: A cross-national

- analysis of the "Heyneman-Loxley effect" on mathematics and science achievement. *Comparative education review*, 46(3), 291-312.
- Bernardo, A. B. I. (2008). Individual and social dimensions of Filipino students' achievement goals. *International Journal of Psychology*, 43, 886–891.
- Berry, J. W. (2000). Cross-cultural psychology: A symbiosis of cultural and comparative approaches. *Asian Journal of Social Psychology*, 3(3), 197-205.
- Bieber, T., Dobbins, M., Fulge, T., & Martens, K. (2014). Reacting to internationalization processes in education—at last! US Education policy after the PISA study and the Bologna process. *A new constellation of statehood in education policy*.
- Bourdieu, P. (2011). The forms of capital. (1986). *Cultural theory: An anthology*, 81-93.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology*, 53(1), 371-399.
- Chang, W. C., & Wong, K. (2008) Socially-oriented achievement goals of Chinese university students in Singapore: Structure and relationships with achievement motives, goals and affective outcomes. *International Journal of Psychology*, 43, 880–895.
- Cheng, R. W. Y., & Lam, S.-F. (2013). The interaction between social goals and self-construal on achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 136–148.

- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital.  
*American Journal of Sociology*, 95-120.
- Dimmock, C., & Walker, A. (2000). Globalisation and societal culture:  
Redefining schooling and school leadership in the twenty-first century.  
*Compare*, 30(3), 303-312.
- Dimmock, C., & Walker, A. (2000). Developing comparative and international  
educational leadership and management: A cross-cultural model.  
*School Leadership & Management*, 20(2), 143-160.
- Earley, P. C. (1993). East meets West meets Mideast: Further explorations of  
collectivistic and individualistic work groups. *Academy of Management  
Journal*, 36(2), 319-348.
- Feldman, S. (2003) Values, ideology, and structure of political attitudes. In D.  
O. Sears, L. Huddy & R. Jervis (Eds.), *Oxford Handbook of Political  
Psychology* (pp. 477–508). New York, NY: Oxford University Press.
- Feniger, Y., Livneh, I., & Yogev, A. (2012) Globalisation and the politics of  
international tests: the case of Israel. *Comparative Education*, 48(3),  
323-335.
- Feniger, Y. & Lefstein, A. (2014). How not to reason with PISA data: an ironic  
investigation, *Journal of Education Policy*, 29(6), 845-855.
- Gaziel, H. (2009). The impact of globalization upon education: universal or  
contextual?. *World Study in Education*, 10(2), 63-78.
- Giddens, A. (1994). *Beyond left and right: The future of radical politics*.  
Stanford University Press.

- 
- Glazer, S. (2006). Social support across cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(5), 605-622.
- Greenfield, P. M. (2006). Applying developmental psychology to bridge cultures in the classroom, In S. I. Donaldson, D. E. Berger, & K. Pezdek (Eds.), *Applied Psychology: New Frontiers and Rewarding Careers* (pp. 135–152), Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Greenfield, P. M., & Quiroz, B. (2013). Context and culture in the socialization and development of personal achievement values: Comparing Latino immigrant families, European American families, and elementary school teachers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(2), 108-118.
- Hallinger, P., & Leithwood, K. (1996). Culture and educational administration: A case of finding out what you don't know you don't know. *Journal of Educational Administration*, 34(5), 98-116.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2010) *The High Cost of Low Educational Performance: The Long-Run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*, OECD Publishing. 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France.
- Held, D. (1999). *Global transformations: Politics, economics and culture*. Stanford University Press.
- Hirst, P., & Thompson G. (1999). *Globalisation in Question: The International Economy and the Possibilities of Governance*. Malden, MA: Polity Press.
- Hitlin, S., & Kramer, K. (2007). Value-Dimensions in America, *ANES Pilot Study Report*, no. nes011893.

- 
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd Ed.). Beverly Hills CA: Sage.
- Hofstede, G. (1997). Organization culture. *The IBM handbook of organizational behavior*, 193-210.
- Huntly, I., Kaiser, G., & Luna, E. (2012). *International comparisons in mathematics education*, Routledge.
- Inglehart, R. (2004). Mapping global values. *Comparative Sociology*, 5(2), 115-136
- Inglehart, R. (Ed.). (2004) *Human beliefs and values: A cross-cultural sourcebook based on the 1999-2002 values surveys*. Siglo XXI.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and post-modernization: Cultural, economic and political change in 43 societies*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Inglehart, R., & Baker, W. E. (2000). Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*, 65, 19-51.
- Inoguchi, T., & Shin, D. C. (2009). The quality of life in Confucian Asia: From physical welfare to subjective well-being. *Social Indicators Research*, 92, 183–190.
- Irwin, J.R., & McClelland, G.H. (2003). Negative consequences of dichotomizing continuous predictor variables. *Journal of Marketing Research*, 40, 366-71.

- 
- Jerrim, J., & Alvaro, C., (2014). The mathematics skills of school children: how does the UK compare to the high performing East Asian nations? *Journal of Education Policy*, 29, pp. 349-376.
- King, R. B., & McInerney, D. M & Watkins (2012). Studying for the sake of others: The role of social goals on academic engagement. *Educational Psychology*, 32, 749–776.
- King, R. B., & McInerney, D. M. (2012). Including social goals in achievement motivation research: Examples from the Philippines. *Online Readings in Psychology and Culture*, Unit 5.
- Larson, R. W., & Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, 125(6), 701.
- Lee, W.O. (1996). The cultural context for Chinese learners: Conceptions of learning in the Confucian tradition in D.A. Watkins, B. Biggs (Eds.), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences, Hongkong and Melbourne* (pp. 25–41), Comparative Education Research Centre and Australian Council for Educational Research.
- Lee, J. (2009). Universals and specifics of math self-concept, math self-efficacy, and math anxiety across 41 PISA 2003 participating countries. *Learning and Individual Differences*, 19, 355–365
- Lewis, C.C. (1995). *Educating hearts and minds: Reflections on Japanese preschool and elementary education*. New York, NY: Cambridge University Press.

- 
- Li, J. (2002). A cultural model of learning. *Journal of Cross-cultural Psychology, 33*, 248–269.
- Li, J. (2012). *Cultural foundations of learning: East and West*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Lingard, B. & Rawolle, S. (2010). Globalization and the rescaling of education politics and policy: Implications for comparative education, In M. Larsen (Eds.), *New thinking in comparative education: Honouring the work of Dr Robert Cowen*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lingard, B. & Rawolle, S. (2011). New scalar politics: Implications for education policy. *Comparative Education, 47*(4), 489-502.
- Lingard, B., Rawolle, S. & Taylor, S. (2005). Globalising policy sociology in education: working with Bourdieu. *Journal of Education Policy, 20* (6), 759-777.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Meyer, H.D. & Benavot A. (2013). *PISA, power and policy: The emergence of global educational governance*. Oxford studies in comparative education.
- Novoa, A., & Yariv-Mashal, T. (2003). Le comparatisme en éducation: mode de gouvernance ou enquête historique. *L'éducation comparée: un outil pour l'Europe: l'Harmattan*.
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development). (2004). Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/>

document/55/0,3746,en\_32252351\_32236173\_33917303\_1\_1\_1\_1,00.html.

OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development). (2009a).

PISA 2006 Technical Report. Paris: OECD.

[http://www.oecd.org/document/41/0,3343,en\\_32252351\\_32236191\\_42025897\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/41/0,3343,en_32252351_32236191_42025897_1_1_1_1,00.html).

Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice*. A & C Black.

Power, C. (2015). *The Power of Education*. Springer Singapore.

Raeff, C., Greenfield, P. M., & Quiroz, B. (2000). Conceptualizing interpersonal relationships in the cultural contexts of individualism and collectivism. In S. Harkness, C. Raeff, & C. M. Super (Eds.), *New Directions for Child and Adolescent Development, Variability in the Social Construction of the Child* (pp. 59-74). San Francisco: Jossey-Bass.

Rawolle, S. (2010). Understanding the mediatisation of educational policy as practice. *Critical Studies in Education*, 51(1), 21-39.

Rawolle, S., & Lingard, B. (2008). The sociology of Pierre Bourdieu and researching education policy. *Journal of Education Policy*, 23(6), 729-741.

Shapiro, I., & Kamin, D. (2004). *Share of economy going to wages and salaries drops for unprecedented 14th straight quarter*, Center on Budget and Policy Priorities, Austin, TX.

- 
- Shin, D. C., & Inoguchi, T. (2009). Avowed happiness in Confucian Asia: Ascertaining its distribution, patterns, and sources. *Social Indicators Research, 92*, 405–427.
- Schleicher, A., & Stewart, V. (2008). Learning from World-Class Schools. *Educational Leadership, 66*(2), 44-51.
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries, In M. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 25, pp. 1-65), New York: Academic Press.
- Schwartz, S.H. (1994a). Are there universal aspects in the content and structure of values?, *Journal of Social Issues, 50*, 19-45.
- Schwartz, S.H. (1994b). Beyond Individualism/Collectivism: New cultural dimensions of values, In U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitcibasi, S.C. Choi, & G. Yoon (Eds.), *Individualism and Collectivism: Theory, Method and Applications* (pp. 85-119). Newbury Park, CA: Sage.
- Schwartz, S. H. (1999). Cultural value differences: Some implications for work, *Applied Psychology: An International Review, 48*, 23-47.
- Schwartz, S. H. (2005). Basic human values: Their content and structure across countries, In A. Tamayo & J. B. Porto (Eds.), *Values and Behavior in Organizations*, (pp. 21-55). Petrópolis, Brazil: Vozes.
- Schwartz, S. H. (2006). Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations. In R. Jowell, C. Roberts, R. Fitzgerald, & G. Eva (Eds.), *measuring attitudes cross-nationally – lessons from the European Social Survey*. London: Sage.

- 
- Schwartz, S. H., & Bardi, A. (1997). Influences of adaptation to communist rule on value priorities in Eastern Europe. *Political Psychology, 18*, 385-410.
- Schwartz, S. H., & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32*(3), 268-290.
- Schwartz, S. H., & Huisman, S. (1995). Value priorities and religiosity in four western religions. *Social Psychology Quarterly, 88*-107.
- Schwartz, S. H., & Ros, M. (1995). Values in the West: A theoretical and empirical challenge to the Individualism-Collectivism cultural dimension. *World Psychology, 1*, 99-122.
- Schwartz, S. H. (2011). Values: Individual and cultural. In S. M. Breugelmans, A. Chasiotis, & F. J. R. van de Vijver (Eds.), *Fundamental questions in cross-cultural psychology* (pp. 463–493), Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Schwippert, K. (2007). *Progress in reading literacy: The impact of PIRLS 2001 in 13 countries*. Waxmann.
- Schwippert, K., & Lenkeit, J., (2012). *Progress in reading literacy in national and international context. The impact of PIRLS 2006 in 12 countries*. Waxmann Verlag.
- Sellar, S., & Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: New global modes of governance in education. *British Educational Research Journal, 40*(6), 917-936.

- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education, 41(4)*, 455-470.
- Steiner-Khamsi, G. & Waldow, F., (2012). *Policy Borrowing and Lending*. World Yearbook of Education (Eds). London and New York: Routledge.
- Swick, K. J., & Broadway, F. (1997). Parental efficacy and successful parent involvement. *Journal of instructional psychology, 24(1)*, 69-81.
- Tao, V.Y.K., & Hong, Y.Y. (2014). When academic achievement is an obligation: Perspectives from social-oriented achievement motivation. *Journal of Cross-cultural Psychology, 45*, 110–136.
- Tan, C. (2012). *Learning from Shanghai: Lessons on achieving educational success*. Springer: Science & Business Media.
- Tan, S. J., & Tambyah, S. K. (2011). Generalized trust and trust in institutions in Confucian Asia. *Social Indicators Research, 103(3)*, 357–377.
- Tilak, J. B. (2003). Vocational education and training in Asia. *International handbook of educational research in the Asia-Pacific Region* (pp. 673-686). Springer Netherlands.
- Triandis, H. (1995). *Individualism and Collectivism*. Boulder, CO: Westview.
- Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., Greenfield, P., & Quiroz, B. (2001). *Bridging cultures between home and school: A guide for teachers*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tsai, C.L. & Zhou, L. S. (2015). A cultural confrontation: Western impacts on female college students' leisure opportunities in Taiwan and China. *Social Indicators of Research, 120(1)*, 261–276.

- 
- Wiseman, A. W., Astiz, M. F., Fabrega, R., & Baker, D. P. (2011). Making citizens of the world: the political socialization of youth in formal mass education systems. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(5), 561-577.
- Yeganeh, H., Su, Z., & Sauers, D. (2009). The applicability of widely employed frameworks in cross-cultural management research. *Journal of Academic Research in Economics*, 1(1), 1-24.
- Yeganeh, H. (2014). Culture and corruption: A concurrent application of Hofstede's, Schwartz's and Inglehart's frameworks. *International Journal of Development Issues*, 13(1), 2-24.