

לען

2/16

כין אן אן ג

יחסים מורה-תלמיד חיוביים כ"בסיס-בטוח" לרוחותנו הרגשית של הילד, למחויבותו הלימודית ולתפקודו בבית הספר

מוטי ג'יני, אבי שגיא-שורץ, צבי מרק ואורה אבעזר

מחקר זה העיריך את אינטואיטיבם של יחסים מורה-תלמיד ובחן את תרומתם לרוחותן הרגשית ולתפקידם הלימודי של תלמידי כיתה א' בישראל. מערכות היחסים בין ילדים למורים, הורים ומורים כאחד, מהוות עrozן מרכזי שדרכו מבלים הילדים משאבים ורגשיים המקדימים את התפתחותם, ומשמשות כמנועו המפעיל אמינה וגדייה. פיאנטה הציע מודל אקולוגי-התפתחותי מוככל להסביר מהותם של יחסים מורה-תלמיד והשפעתם על תפקודם של ילדים בבית הספר (Pianta, 1999). בשנים האחרונות זכה המודל של פיאנטה לתמיכה מחקרית רבה בארץ (Pianta & Howes, 2009). במחקר הנוכחי השתתפו 132 ילדים כיתה א' ומורותיהם. שאלתו המרכזית של מחקר זה הייתה האם קיימת קשר בין מורה לתלמיד יכול לשמש מצד אחד "בסיס-בטוח" (secure-base; Bowlby, 1988) שיקדם את רוחותנו הרגשית של הילד בבית הספר ומצד אחר, להוות תשתיית שכוחה לתמוך בתהליכי הסתגלותו של הילד למסגרת בית הספר. נמצא כי תפיסת המורה את יחסיה עם התלמידים קשורה להערכתה את תפקודם הלימודי ואת יכולתם להסתגל לכתה ולቤת הספר. תפיסות אלה של המורה נמצאו קשורות באופן מובהק סטטיסטייה לרוחותם של הילדים כאשר למעורבותם בכיתת הספר, לתפיסתם את מסגולותם הלימודית ומידת השקעתם בלמידה ולתפיסתם את מערכת היחסים שלהם עם המורה. עוד נמצא כי התפיסות הללו היו קשורות בקשר ישיר או עקיף להישגים הלימודיים בפועל של הילדים בתחום הקריאה והחשבון. יתרה מכך, הקשרים שנמצאו היו מובהקים מעבר להשפעת מגוון משתני בקרה של רקע המורה והתלמיד, ובמיוחד מעבר להשפעת רמת המשכל של הילד ומינו. ממצאי המתקף מתקיפים את המודל של פיאנטה בחברה הישראלית ותומכים בעמדאה כי מבואן כולל, יחסים מורה-תלמיד על ממדיהם השונים חיוניים להסתגלותם המיטבית של ילדים למסגרת בית הספר.

* ד"ר מוטי ג'יני, המרכז לחקר התפתחות הילד, אוניברסיטת חיפה. דואר אלקטרוני: mottigini@gmail.com
פרופ' אבי שגיא-שורץ, המרכז לחקר התפתחות הילד, אוניברסיטת חיפה. דואר אלקטרוני: sagi@psy.haifa.ac.il

ד"ר צבי מרק, המרכז לחקר התפתחות הילד, אוניברסיטת חיפה. דואר אלקטרוני: tzvi.mark@gmail.com
ד"ר אורה אבעזר, המרכז לחקר התפתחות הילד, אוניברסיטת חיפה ואוניברסיטת האקדמית לחינוך, קריית טבון. דואר אלקטרוני: oaviezer@psy.haifa.ac.il
הערה: ד"ר צבי מרק כתוב את עבודת הדוקטורט שלו במנסגרת פרויקט מחקרי זה, אשר נערך במרכז לחקר התפתחות הילד, אוניברסיטת חיפה. לכותבם תרומה שווה למאמר.

ሚלות מפתח: יחס מורה-תלמיד, בסיס-בטוח, רוחה רגשית, הישגים למידיים

במחקר זה הוערכו מגוון היבטים ביחסים מורה-תלמיד, ונבחנה תרומתם לרוחה הרגשית ולתפקודם הלימודי של תלמידי כיתה א' בבית הספר. השאלה המרכזית נגעה ליכולתו של קשר מייטיב בין מורה לתלמיד לשמש עבור התלמידים "בסיס-בטוח" (secure-base; Bowlby, 1988) שיקדם את רוחותם הרגשיות בבית הספר ויצור תשתיות תמייה בתהליכי הסתגלותם למוגדרת בית הספר. מערכות יחסים מיטיבות בין ילדים למבוגרים, הורים ומורים כאח'ן המנווע שמניע צמיחה וגדילה והעורך המרכזיו שדרכו הילד משיג גישה למשאבים רגשיים המקדמים את התפתחותו. פיאנטה הציע מודל אקולוגי-התפתחותי מוכל להסביר מהותם של יחס מורה-תלמיד והשפעתם על תפקודו הילד (Pianta, 1999). מודל זה של פיאנטה וכח בשנים האחרונות לתמייה מחקרית רבה בארץ (להלן ארה"ב) (Pianta & Howes, 2009).

לטיפוף ידיעתנו, בישראל לא נערכו עדין מתקקרים שבחנו את השפעת יחס הגומלני שבין תלמידים למורים על תפקודם של התלמידים מנוקות המבט התפתחותית-מערכתית המוצעת במודל המוכל של פיאנטה (Pianta, 1999). מתקקרים קודמים בישראל יצאו מנוקות המבט של תאוריית ההתקשרות של בולבי (Bowlby, 1988) ומזהו כי יחס מורה-תלמיד תורמים להסתגלות רגשית-חברתית ולתקודם הלימודי של הילדים בבית הספר הן בקרוב תלמידים בעלי תכונות תקינה (גרנות, 2006; 2008; Al-Yagon & Mikulincer, 2004) והן בקרוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים (Al-Yagon & Mikulincer, 2004). עם זאת, מתקקרים אלה בחנו ילדים באמצעות תקופת בית הספר היסודי, ואילו המחקר הנוכחי מתמקד בידי כיתה א', הנמצאים בתקופה מוצבת בתהליכי החברות (סוציאלייזציה) שליהם לבית הספר (Pianta & Stuhlman, 2004). בעבר והעלתה האפשרות, שהזוכים הרגשיים והмотיבטיביים של ילדים אינם נלקחים בחשבון במידה מספקת בישראל, וגם אינם נידונים לעומק ובהרחבה (שגיא ודולב, 2001). במאמר זה ננסה לשפוך אור על משמעות יחס מורה-תלמיד בהקשר הישראלי ונידרשן להנחיינים ישראלים והן להיבטים התפתחותיים אוניברסליים המתבטאים בגישהו של פיאנטה (Pianta, 1999).

המודל של פיאנטה נשען על הגישה המערכתית-אקוולוגית שפיתחו ברונfenbrenner ומורים (Bronfenbrenner & Morris, 1998), והוא משלב אותה עם תאוריית ההתקשרות של בולבי (Bowlby, 1988), המושתת על מגוון מחקרים שנעשו בשלושת העשורים האחרונים וביסטו גוף ידע רחב המתיחס לאיכות יחסי מבוגר-ילד ולתרומתם לצמיחה הרגשית והאנטלקטואלית של הילד (Cassidy & Shaver, 2008). לפי מודל זה, מערכות היחסים הנרכמות בין ילדים למבוגרים, הורים ומורים כאח'ן, יוצרות תשתיות התפתחותית שעלה מורה-תלמיד ותפיסטם מערכת דיאית (Wentzel, 2002; Pianta & Walsh, 1996).

מקודם והחר בגישות קודמות שהתייחסו בנפרד לתלמיד ולמורה. המודל מתבסס על הנחה מרכזית ולפיה התקדמות ביחסים מורה- תלמיד כיחידת התייחסות בסיסית מאפשר הבנה מקיפה

יותר של תהליך ההשתתפות המיטבי (האופטימלי) של ילדים במסגרת בית הספר, בדיקות כפי שהתקדמות ביחסיו הורה-ילד קידמה את הבנת תהליכי ההשתתפות המיטבי במסגרת המשפחתיות (Pianta, 1999). זאת, משום שיחסיו הורה-ילד ויחסיו מורה-תלמיד חולקים מטרות בסיסיות דומות, כגון עידוד פעילות חקרנית (רגשית ואינטלקטואלית) ופיתוח מומנויות חברתיות לייצור קשרים משמעותיים עם מבוגרים ועמיתיים.

הרעין של בנייתם [רגשי] בטוח כתשתית איתה המאפשרת לילד להשתתפות לחקר עולמו החברתי והמנטלי, הוא אחת התוכנות הבסיסיות ביותר של תאוריית ההתקשרות (Bowlby, 1988; Waters & Cummings, 2000) ומסתמך על מחזית יובל של מחקר בתחום זה, התיחס לשגורמים התורמים תרומה משמעותית להשתתפות הילד ולרווחתו (Shonkoff & Bales, 2011). הדיווח הראה כי מערכות היחסים שהילד יוצר עם מבוגרים, ובכלל זה עם גננות ומורים, הוא אחד היסודות העיקריים המגדירים התפתחות תקינה של הילד, אפילו ברמה של מבנים עצביים במוחו (Shonkoff & Bales, 2011). פיאנטה טען כי מערכת יחסים רגשית בין תלמידים למורים, המאפיינת בחום, תקשורת פתוחה, תמייה, מעורבות פעילה והעמדת גבולות, מעניקה לילדים במאזן כולל תחושות ביטחון בבית הספר, תחושה התומכת בהשתתפות רגשית למידה ולהקירה, ומקדמת רכישת מומנויות רגשיות, חברתיות ולימודיות (Pianta, 1999).

במהלך ההשתתפות ילדים מרחיבים בהדרגה את מערכותם במערכות יחסים נוספות בתוך המשפחה ומחוץ לה (Stevenson-Hinde, 1990). במקורה של מעורבות הילד במערכות יחינוכיות, מחקרים מתעדים את השפעות של יחסיו הורה-ילד הן על מגוון תפקודים לימודיים (כגון בעיות התנהגות, מיזוגניות בין-אישיות עם עמיתים, הסתגלות לדרישות ה要学会ה, הישגים לימודיים, קשב, חשיבה מופשטת, הנמקה ומומנויות תקשורתית) והן על יכולות הקשר שהילד יוצר עם המורה (Davis, 2003; Hamilton & Howes, 1992), המוצאת את ביטויה בתפישות הילד את המורה (Lynch & Cicchetti, 1992) ובתפישות המורה את התלמיד (Pianta, 1999). כמו כן, לפי מחקרים מסוים, ילדים בגיל הרך מבטאים יחסית התקשרות עם מטפלים לא-הורדים שעומם יש להם קשר קבוע וסדייר לאורור ומן (Sagi et al., 2008; Howes & Spiker, 2008; 1995). לפיכך, נראה כי יחסיו מורה-תלמיד יכולים לשמש מקור נוסף לביטחון בקשר המאפשר ומרחיב את אפשרויות החקירה והלמידה של התלמיד. עוזADF שאפשר להגיח, כי בשלב מסוים בתהליכי ייצירת מערכת יחסים זו, הם יקבלו אולי של "שותפות מכוונת-מטרה" (Bowlby, 1969/1982), המאפיינת בתקשרות הדדית ומשא ומתן רגשי שיכולים לסייע לשותפים לקשר לחלוק כוונות, תכניות ומטרות משותפות. לפיכך, על-ידי מעורבות משותפת בمعالגי ביטחון רגשיהם (Marvin, Cooper, Hoffman, & Powell, 2002) יכולת המורה, מצד אחד, לספק לתלמיד "בסיס-בטוח" שיאפשר לו לצאת ולהקורי את סביבתו, להתענין בילדים אחרים, ובהמשך לפתח את עצמאותו בכיתה ובבית ספר, ובכך בבד לשמש לו "חוות מבטחים" שיכולים לשוב אליו בשעת הצורך (ראו סקירה מפורטת יותר אצל שגיא-שורץ וג'ני, 2007).

המודל המוכל שהציג פיאנטה (Pianta, 1999) משלב הבנות אלה, הנגזרות מתאוריות

ההתקשרות עם עקרונות המודל המערכתי, והוא גם מאפשר להרחב את הבנה של הפטונציאלי הטמון ביחסים מורה-תלמיד להתפתחות מיטבית של ילדים מבחינה רגשית-חברתית ו מבחינה קוגניטיבית כאחת. המודל המוכשל (Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003) כולל את הרכיבים הבאים: (א) תוכנות המורה; (ב) תוכנות הילד; (ג) ייצוגי היחסים בין המורה לילד; (ד) תהליכי שבאמתעות מועבר מידע בין השותפים לשאר; (ה) השפעות חיצונית על המרכיבים שבמסגרת מתרחשים היחסים.

יחסים מורה-תלמיד

כתמייה להנחה שיש הקבלה מסוימת בין יחסים מורה- תלמיד לבין יחסיו הורה-ילד, נמצא שישים חביבים בין מורים לתלמידים, בדומה ליחסים הורים-ילדים, עוזרים לתלמידים להרגיש בטוחים, והם תומכים בלמידה באפשרם לתלמידים להיעזר במורים כמשאב ללמידה (Pianta, La Paro, Payne, Cox, & Bradley, 2002). כמו כן נמצא כי ילדים שմבוססים יחסים חביבים עם מורה משמעוטי (למשל, מחנק הכיתה) נוטים להצלחה יותר בבית הספר לעומת המתבטהת ילדים שלא פיתחו מערכות יחסים חביבות עם מורים. הצלחתם של תלמידים אלה מתבטאת גם בהיחסם למגוון אטרטקטים התנהגותיים והישגיים (Hamre & Pianta, 2001; Pianta et al., 2002). ילדים שהשתתפו בתכניות התערבות קהילתיות אינטראקטיביות וילדים שהיו להם יחסים קרובים עם המורה הגיעו להישגים גבוהים בתחום השפה וברכישת מילוי נוויות חברתיות (NICHD, 2004). נראה כי יחסינו קרבתו בין מורה לתלמיד הם תנאי חשוב המאפשר לתלמיד נתת אמון במורה ולהיעדר בו לארגון הלמידה.

אשר ליחסים תלמידים עם מורים בשנות הלימודים הראשונות בבית הספר, נמצא כי הם קשורים לוצאות ארכוכות טוחן, לרבות הסתגלות לבית הספר והישגים למידתיים (Birch & Birch, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Pianta et al., 2002; Ladd, 1997), התנהגות חברתית ביחסים עם בני גילם והתנהגותם בייחסים עם מורים בהמשך דרכם (Hamilton & Howes, 1992). עוד נמצא קשר ארוך טוחן בין יחסינו מורה- תלמיד למדת הצלחתם בבית הספר (Hamre & Pianta, 2001). ביתר פירוט, יחסים שליליים עם מורים בכיתה הראשונה בבית הספר נמצאו בהלמה עם תוצאות למידות והתנהגויות שליליות יותר במשך שנתי הלימודים השניות (Birch & Birch, 1997; Pianta & Nimetz, 1991; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995; Ladd, 1997).

במחקר אחר נמצא קשר בין אינטראקטיביות מורה- תלמיד לבין התלמיד לדיכוי מיומנוויות למידות וחברתיות (La Paro, Pianta, & Stuhlman, 2004). פיאנטה ו עמיתיו מצאו גם קשר בין אינטראקטיביות מורה- תלמיד לבין שיטות פועלם של התלמיד עם המורה ויחסינו החביבים עם בני גילו (Rimm-Kaufman, La Paro, Downer, & Pianta, 2005).

ממצאים אחרים בנושא עולה עוד כי היחסים המנטליים שיש למורה לגבי יחסינו מורה- תלמיד משקפים באינטראקטיביות דפוס היחסים האלה בפועל, והם קשורים להערכת המורה את מסוגלות התלמיד וליחסה עמו. נמצא כי הקשר בין היחסים של יחסינו מורה- תלמיד לבין הערכותיה את תפקיד התלמיד הוא חזק יותר בהשוואה לתרומה של מאפיינים כגון כגורן ה�建

המורה, שנות לימוד וניסיון בהוראה לתפקיד התלמיד (Stuhlman & Pianta, 2002). יתר על כן, במחקריהם מצאו פיאנטה ועמיתיו (Pianta et al., 2002) כי הצלחה בבית הספר קשורה ליחסים רגשיים של מורה-תלמיד מנקודות המבט של המורה והתלמיד אחד. מנקודת המבט של המורה, כיחסים נתפסים כחויבים וחוקים, המורה מדווחת על יותר כוח ומוטיבציה להשיקע בעבודתו של התלמיד בבית הספר, ואילו כאשר היחסים נתפסים כעוינים, המורה עוסקה יותר בשליטה בהתנהגות התלמיד, ומשקיעה פחות ביצירת חוותיות חיובית עבור התלמידים בבית הספר.

מבחינת נקודת המבט של תלמידים על יחסיהם עם המורה עולה כי הם מעריכים מורה המנסה ליצור אותם יחסים קרובים. בהקשר זה, יש הסברים שמחשובותיהם ורגשותיהם של תלמידים, לרבות רגשותיהם כלפי סביבת בית הספר וככלפי מרכיבים מקורם לתמייה, גם הם גורם חשוב בתפקודם בבית הספר (Pianta et al., 2002). כאשר ילדים רואים במורים דמיות המסוגות ליצור יחסים חיוביים, הם תופסים אותם כמו שדואגים להם (Pianta et al., 2002).

בתחום אחר נמצא כי בהשוואה לילדים עם בעיות התנהגות שלא היו יחסים חיוביים עם הגנות, בקרב ילדי גן עם רקע דומה שיחסיהם עם הגנות היו חיוביים פתוחו בעיות ההתנהגות בהמשך דרכם. לבסוף, נמצא כי תמיית ההורים, כפי שדווחה על ידי הילדים ונדרדה בסולם לכידות משפחתיות, מנבאת רצון למילוד בקרב הילדים (Wentzel, 1998).

ולסקי וסטיפק (Valeski & Stipek, 2001) סברו כי לרגשותם של תלמידים כלפי בית הספר, בדומה לגשותיהם כלפי עצם כתלמידים, יש השפעה חשובה על רוחותם והצלחתם בבית הספר. במחקרם נמצא כי ילדים שאבבו את בית הספר וחווו בו מסוגלות והצלחה היו מוטיבתיים יותר בפעילויות הכיתה ומוחיבים להן יותר. נמצא גם כי תמיית מורה ניבאה מוטיבציה לפועלויות התלמיד בבית-הספר (school motivation), רכיב שבעצמו תורם להצלחת התלמיד בklassה (Wentzel, 1998). עוד נמצא כי יחס מורה-תלמיד, המאפיינים במעורבות התלמיד ובמוחיבותו, קשורים לחווית התלמיד את אקלים בית הספר כמקום בטוח ודואג (Eccles, & Sameroff, 2000).

יחס מורה-תלמיד וסביבה בית הספר בישראל

בעוד שבארה"ב יש עלייה בהתעניינות ובמידת ההשקעה בחקר יחסי הגומלין בין מורה לתלמיד, פעילות מחקרית הדומה לו של פיאנטה באלה"ב אינה ידועה במקומות אחרים, למעט אי אלו בדיקות פסיכומטריות של כלים ייחודיים הקשורים בתחום, בעיקר ביון ובטורקיה (Beyazkurt & Kesner, 2005; Tsigilis & Gregoriadis, 2008). בעת האחרון הועלתה האפשרות, שצורך הרגש ומוטיבציה של ילדים בישראל אינם נלקחים בחשבון דיים, וגם אינם נידונים לעומק ובהרחבה (שגיא וдолב, 2001). הסיבה הפיזית בבית הספר בישראל רוחקה מהיות מיטבית, וDOIווחים אחרונים מעידים על אחוז גבוה של תאונות בכיתות ו-י"א בהשוואה למדיניות אחרות (הראל, מולכו וטיליגר, 2002). מזויות אחרות, ניתן לוחות הבדל ברור בין ארה"ב לישראל בגודל הנסיבות בשנה הראשונה בבית הספר.

bara'a"ב, במקומות שבהם הושקעו מאמצים לשמור על מספר תלמידים קטן בנסיבות הראשונות, דוח על ממוצע של 21 תלמידים בכתה (NICHD, 2004). במדינות הארגון לשיתופי פעולה ופיתוח כלכלי (OECD), שאליו הצטיפה ישראל בשנת 2010, ממוצע התלמידים בכתה א' הוא 21.5, ומספר התלמידים המרבי המותר בכתה א' הוא בטוח של 30–35 תלמידים בכתה (וורגן, 2007). בישראל, לעומת זאת, ממוצע התלמידים בכתה א' הוא 31 ומספר התלמידים המרבי המותר בכתה א' הוא 40 (וורגן, 2007), מצב היוצר אקלים כתה בלתי נאות (שגיא ודולב, 2001). בנוסף, יש הבדל מבני חשוב בין מערכת החינוך הישראלית, שבה הכתה הראשונה בבית הספר היא כתה א', לבין מערכת החינוך בара'a"ב, שבה הגן הוא יחידה חינוכית בבית הספר והילדים מתחלים את לימודיהם בבית הספר עם תחילת לימודים בגן. עקב הבדלים אלה, חשוב לבחון אם בכתה הספר בישראל יימצא ממצאים דומים לאלה שנמצאו במחקרים קודמים בара'a"ב.

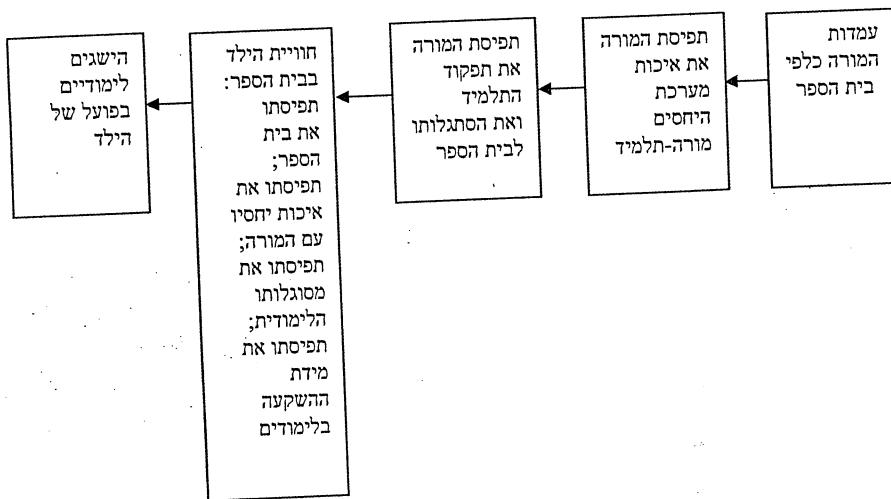
יתר על כן, יש חשיבות לבחינת מערכת היחסים בין מורים לתלמידים בבתי הספר בישראל, במצבות המאפיינות בתנאים טובעניים ומאטגרים במילוי. ממצאי מחקר ראשוניים של היימברג (2006), המבוססים על מידע שנאסף מ-135 תלמידי כיתות י"ב בחיפה, מלמדים שתלמידים חשים כי המורים אינם מעורכים את הייחודיות של כל אחד ואחד מהם ואת השנות האישיות שביניהם. יחס מורה–תלמיד מקבלים משנה חשיבות כאשר התנאים הפיזיים וסביבת הלימוד מأتגרים. יש אפוא צורך לבחינה מעמיקה את הסוגיה של יחס מורה–תלמיד ולעורך אם הם עושים לhortות הנ"ז "בסיס-בטוח" בעבור הילדים ולתרום לדוחות; והן להשפיע על הסתגלותם לבית הספר ועל המוטיבציה והמעורבות שלהם בפעילויות בית הספר.

המחקר הנוכחי: מטרות והשערות

לייחסים מורה–תלמיד יש חשיבות רבה במיוחד במקומות א' בישראל, לאחר שהכניתה בכתה א' היא מעבר ממשמעותי מסגירת הגן, שהיא לרוב מערכת מוגנת, חמה ופחות פורמלית, למוגרת בית הספר, שהיא מערכת מוגנת והישגית, צפופה יותר ופחות אינטימית. המעבר לכיתה א' מציב לפניו התלמיד אתגר כפול: רכישת מומנוויות חדשות, ובה בעת — הסתגלות למערכת מורכבת. בכתה א' התלמיד כוחה לראשוначה קשר עם מורה, קשר שבמהלך הזמן מופנים והואופך לייצוג מנטלי של יחס מורה–תלמיד (שגיא-שורץ וג'יני, 2007).

המטרה המרכזית של מחקר זה היא להתמקד בייחסים הגומלין שבין יחס מורה–תלמיד בכתה הראשונה בבית הספר בישראל, לבין מגוון של מאפייני המורה ומאפייני הילד והישגיו בבית הספר. אנו משערים, כי שונות באיכותם של יחס מורה–תלמיד תתרום לשונות במגוון של תוצאות בקרב ילדים, ככלומר לתרומת יחס מורה– תלמיד להסביר השונות במחויבות הלימודית ובתקודם של ילדים יהיה ביטוי בולט מעלה ומעבר לתרומות של משתנים אחרים. אנו משערים, כי גם לאחר שנברר את תרומת מאפייני התלמיד ומאפייני המורה, איכוח יחס מורה– תלמיד תנבע את תפקודם הלימודי של התלמידים. בפרט אנו משערים כי:

- (א) אמונהות ועמדות המורה יתרמו להסביר השונות בתפיסת המורה את יכולות יחסיה עם התלמידים.
- (ב) תפיסת המורה את יכולות יחסיה עם התלמידים תתרום להסביר השונות בתפיסת המורה את תפקודם והסתגלותם של התלמידים.
- (ג) תפיסת המורה את תפקוד התלמידים תתרום להסביר השונות בתפיסת התלמיד את המורה, להסביר השונות בתפיסת התלמידים את בית הספר ובתפיסת התלמידים את מידת השקעתם בלימודים ואת מסוגלותם הלימודית.
- (ד) תפיסת התלמיד את בית הספר והמורה ותפיסתו את מידת ההשקעה והמסוגלות הלימודיות שלו יתרמו להסביר השונות בהישגיו הלימודים בפועל.
- תרשים 1 מציג מודל תאורטי בסיסי של הקשרים המשוערים בין משתני המחקר ומטראר את כיווני הזרימה ביניהם.



תרשים 1: מודל בסיסי של זרימת המשתנים במחקר

שיטת המחקר

המשתתפים

במחקר השתתפו 132 דיידות של מורה-תלמיד שנדרגו מ-66 כיתות א' ב-29 בתים ספר במחוז חיפה. העיר חיפה מייצגת את אחד משלושת האורים העיקריים בישראל. במחוז חיפה מוקמים בתים ספר ממלכתיים בכל שכונה וקהילה.

גיאס המשתתפים נעשה בשלבים. תחיליה נבחרו אקראית 15 בתי ספר ממייצב חברות-כלכלי נמוך ו-14 ממייצב חברות-כלכלי גבוה. כל כיתות א' בבתי הספר הללו נכללו במדגם. מחנכת הכיתה הנגדמת הייתה המורה שהשתתפה במחקר. בהמשך, נבחרו אקראית ילד אחד וילדה אחת מהרשמייה הכללית של יידי הכיתה. נדגמו ילדים בעלי התפתחות תקינה מכיתות נורטטיביות ולא כל התוויה מוקדמת או דיעיה באשר לקשיים בתחומי תפקיד שונים. בסך הכל השתתפו במחקר 66 מחנכות, 66 תלמידות ו-66 תלמידים, ככלומר, בכל כיתה נדגמו שתי דיאdot וบทWEENן השתתפה מחנכת הכיתה — האחת עם התלמיד שנדגם והאחרת עם התלמידה. לוח 1 מציג ממוצעים וסטיות תקן של מאפייני המדגם.

לוח 1: ממוצעים וסטיות תקן של מאפייני המדגם ($N = 132$)

מספר ילדים בכיתה	גיל הילד (בחודשים)	גיל האם (בשנתיים)	גיל האב (בשנתיים)	מספר שנים לימוד האם	מספר שנים לימוד האב	מספר נשות במשפחה	מספר ילדים במשפחה	מספר חדרים בבית המשפחה
מספר ילדים בכיתה	גיל הילד (בחודשים)	גיל האם (בשנתיים)	גיל האב (בשנתיים)	מספר שנים לימוד האם	מספר שנים לימוד האב	מספר נשות במשפחה	מספר ילדים במשפחה	מספר חדרים בבית המשפחה
ערך גובה	ערך גובה	ערך גובה	ערך גובה	SD	M			
39	20	4.25	28.21					
31	19	8.62	16.97					
19	14	1.05	15.80					
95	73	4.74	80.84					
44	27	4.48	36.85					
56	30	5.38	39.99					
22	6	2.38	13.58					
22	8	2.58	13.48					
7	3	0.80	4.66					
5	1	0.76	2.66					
9	2	1.17	4.53					

הליך המחקר

המחקר אושר על ידי ועדת האתיקה של אוניברסיטת חיפה, ולצורך ביצועו נתקבל אישור מטעם משרד החינוך שכלל את הסכמת הורי הילדים להשתתפות ילדיהם במחקר. המהברים שמרו על הכללים האתיים הנוגעים למשתתפים במחקר.

הנתונים נאספו ממורים, הורים ותלמידים, בכללם מגוונים, בשלושה מפגשים (מפגש אחד התקיים בבית המשפחה ושני מפגשים נוספים בבית הספר). המפגש הראשון היה ביקור בית

בונכחות שני ההורם ונאספּו מידי עלי הרקע הכללי של המשפה, ההיסטוריה התרבותית של הילד והערכתה של התנהגות הילד. הילדים מילאו שאלון ורגשות כלפי בית הספר וענו על מבחן משקל לילדים. ביקורי הבית החלו בחודש דצמבר כדי לאפשר לילדים לבסס את הסתגלותם לבית הספר ולמורה לאחר תחילת הלימודים בחודש ספטמבר. המפגש השני התקיים בבית הספר, בחודש פברואר, ובו הילדים והמורה מילאו שאלונים: הילדים מילאו את שאלון הרגשות כלפי בית הספר, ומהMOREות נאספּו מידע כללי על מעורבותן החינוכית בבית הספר, על מידת הרציה החברתית שלהם, על הערכתן את מערכת היחסים שלהם עם התלמידים שנבחרו למחקר ועל אמוןנותיהם ועמדותיהם הנוגעות לבית הספר. המפגש השלישי התקיים אף הוא בבית הספר, בחודש מאי, לקרה סיום שנת הלימודים, ובו נאספו נתונים מהMOREות על יישגייהם הלימודים של התלמידים, על הרגלי, עבודותם ועל מעורבותם הלימודית והסתגלותם לכיתה. כמו כן נאספו נתונים מילדים על רגשותיהם כלפי בית הספר ועל ההשקה שלהם בלימודים, והוערכו היישגים הלימודים מבחן סטנדרטי.

כלי המחקר

כלי המחקר תורגם מאנגלית לעברית, תוך כדי הקפדה על הנקודות לתרגומים מדויק, ועם זאת הובאו בחשבון ניבים וצורות התבאות בשתי השפות כדי לוודא ביטוי הולם בתרבויות הישראלית של המובן המקורי באנגלית (ראו הצעה מפורטת לתרגומים כל' מחקר אצל פניה, Peña, 2007). המדדים יפורטו לפי האדם שאליו הם מתייחסים – ילד או מורה. מקור הנתונים לדמות יכול להיות דיווח עצמי או אחר. ככלומר, דיווח הילד עשוי להיות מקור הנתונים למדדי המורה, ודיווח המורה עשוי להיות מקור הנתונים למדדי הילד. להלן נפרט את משתני המחקר וסיווגם לפי ילד ומורה: מאפייני הרקע של הילד הם מינו (1 = ילדה, 0 = ילך) ורמת המשקל וקיי' התנהגותם שלו לפי דיווח ההורם. מדדי הילד הם: רגשות הילד כלפי בית הספר, היישגים לימודים בפועל של הילד, תפיסת המורה את התיחסים הלימודים של הילד, הרגלי העבודה של הילד בבית הספר, תפיסת הילד את מידת ההשקה בלימודים, הערכת המורה את הסתגלות הילד. מאפייני הרקע של המורה הם רקעה המקצועית ומידת הרציה החברתית שלה. מדדי המורה הם תפיסת יחס מורה-תלמיד ועמדות המורה כלפי בית הספר.

מאפייני הרקע של הילד

מבחן משקל ליד – IQ

רמת המשקל של הילד עשויה להיות קשורה להערכת המורה את היישגו ולהישגו בפועל (למשל, Teachman, 1996), לפיכך נעשה שימוש במבחן משקל. לילדים העברה גרסה מקוצרת של מבחן וקסלר לילדים (WISC-R) (ראו ליבריך, בן שחר-שגב וניני, 1976) ובנה שני תתי-מבחן מילולים, אוצר מילים וידיעות כלליות, ושני תתי-מבחן ביצועים, מבקטים והשלמת תמונות. ארבעה תתי-מבחן אלה נבחרו להערכת רמת המשקל של הילד, בהיותם

בהתאם גובה עם ציון רמת המשקל הכלול (ליבליך ואחרים, שם). מדד רמת המשקל (IQ) חושב כמטרה של הציונים שהתקבלו באربעת תתי-המבחן. טווח הציונים שהתקבלו למדד רמת המשקל במחקר הנוכחי היה 81–148.

שאלון התנהגויות הילד (דיווחי ההוריות) CBCL — (The Child Behavior Checklist) CBCL שאלון CBCL לתיאור בעיות התנהגות של הילד (Achenbach, 1991) נבחר מאחר שלהערכתנו התנהגות של הילדים עשויה להיות קשורה להערכת המורה את תפוקדם והסתגלותם. שאלון CBCL נועד להעריך בעיות התנהגות של ילדים. השאלון תרגם לעברית, תוקף בישראל ונמצא בה בשימוש נרחב (ראו למשל (Zilber, Auerbach, & Lerner, 1994).

בשאלון 112 פריטים המייצגים מגוון רחב של בעיות התנהגות. ההורים התבקרו לדרג כל אחד מהפריטים לפי המידה שהוא אפיין את ילם, על סולם בן שלוש דרגות: 0 — לא נכון; 1 — נכון לעיתים קרובות; 2 — נכון מאוד. פריטים לדוגמה: "מתווכח הרבה", "מתנהג מתחת למצופה מבני גילו", "מעדריף להיות בלבד מאשר עם אחרים", "דורש תשומת לב הרבה". האם והאב דירגו את התנהגות הילד בנפרד. לאחר שבמחקר הנוכחי שימוש הציון בשאלון זה סמן כללי לקשיי התנהגות, לצורך הבקרה נעשה שימוש בציון הכלול, אלא ההפרדה המקובלת בין בעיות מופגמות לבין בעיות מוחצנות. הציון הכלול במחקר הנוכחי בדיווח האם היה בטוח הערכיים 46–0 ($M = 13.00$, $SD = 9.41$), והציון הכלול בדיווח האב היה בטוח הערכיים 35–0 ($M = 10.38$, $SD = 7.76$). המהימנות הפנימית בשיטת קrongrub של פריטי השאלון במחקר הנוכחי הייתה $\alpha = 0.88$ ו- $\alpha = 0.86$ לדיוחי האימהות ו- $\alpha = 0.86$ לדיוחי האבות. מדד בעיות התנהגות של הילד (CBCL) חושב כציון ממוצע בין ציון דיוחי האם לציון דיוחי האב.

מדדי הילד

שאלון רגשות הילד כלפי בית הספר — (Feelings About School) FAS

בשאלון זה (Valeski & Stipek, 2001) 12 שאלות לmailto עצמי, המעריכות את תפיסתו העצמית של הילד באربעה תחומיים: מוסgalות במתמטיקה, מוסgalות באוריניות, רגשות כלפי בית הספר, רגשות כלפי המורה. כדי לסייע לילדים להבין את הציון מ-1 עד 5 בסולם ליקרט, הסולם צויר כ-5 עיגולים שגודלים הולך ועולה. כל 12 השאלות הוקראו לילד בקורס, והוא התבקש לסמן את העיגול המציג את התשובה שלו. לטיורגן, המראיין בקש מהילד לתאר את תשובתו במילים, כדי לוודא שהוא מבין את השאלה. כל פריטי השאלון נספרו בכיוון של תפיסה עצמית חיובית, לדוגמה: "עד כמה למורה שלך איכפת מך?", "עד כמה אתה יודעת לקרוא?", "איך את מרגישה ביחס לבית הספר?", "עד כמה כי לך בבית הספר?". הציונים במחקר הנוכחי בכל אחד מרבעת התחומיים היו בטוח הערכיים 5–3 ($M = 4.60$, $SD = 0.40$) (FAS-T), עם מהימנות פנימית עברו מדד תפיסת התלמיד את יחסיו עם המורה (FAS-T).

= α. עכור המדר לتفسת התלמיד את בית הספר (FAS-S) = .76, ועכור המדר לتفسת התלמיד את המסוגיות הלימודית שלו (FAS-C) (בתוחומים של מתמטיקה ואוריינות) = .68. α. כל אחד מהמדוים האלה חושב באמצעות ממוצע הדירוגים שנタン הילד לביטויים בכל אחד מהתחומים. מדר כללי לרשות הילד כלפי בית הספר (FAS) חושב עליידי ממוצע הציונים בשלושת התחומים.

שאלון השקעה בלימודים — SAE (Student Academic Effort)

שאלון ההשקעה בלימודים למילוי עצמי של הילד (Wentzel, 1997) שימש להערכת תפיסתו את מידת ההשקעה שלו בכל אחד מנושאי הלמידה (כגון חשבונן, קריאה וכטיבה). שיטות העיגולים שבה השתמשנו בשאלון FAS שימושה ככללי יותר להערכת הילד בתגובהיו להיגדים, כגון: "באיזו מידת אתה באמת משתמש בשיעורים אלו?" ו"באיזו מידת אתה באמת קשוב ומרוכז בשיעורים אלו?". כל פריט השאלון נסחו בכיוון של השקעה רבה בלימודים. עיגולי התגובה מייצגים סולם בן 5 דרגות: מ-1 — לעולם לא עד 5 — תמיד. מדר ההשקעה בלימודים (SAE) חושב עליידי שכלל התשובות לשתי שאלות אלה עברו כל הנושאים הלימודים. טווח הציונים במחקר הנוכחי היה 5.00–2.83 ($M = 4.56$, $SD = 0.54$), עם מהימנות פנימית α = .69.

סולם ההישגים ב מבחון קופמן — K-ABC

סולם ההישגים ב מבחון קופמן (Kaufman & Kaufman, 1983) נועד להעריך את היישגי הלימודים של הילד בפועל ברכישת ידע — קריאה/פונוט, קריאה/הבנה וחשבון. לתלמידים ניתנו שלושת תתי-ה מבחון מהගרסה העברית שתוקפה בישראל (פייר, שימבורסקי, וולף וחוזני, 1996). מדר ההישגים הלימודים בפועל של הילד (SAA) במחקר הנוכחי היה בטוחה הערכים 142–71.

שאלון למורה על התפקוד הלימודי של הילד — SAP (Student's Academic Performance)

שאלון למורה על התפקוד הלימודי של הילד בנושא הלמידה העיקרי בשנת הלימודים המורה התבקשה להעריך את הישגי הילד בנושא הלמידה העיקרי בשנת הלימודים הראשונה באמצעות שאלון למורה על התפקוד הלימודי של הילד (Valeski & Stipek, 2001). נושא הלמידה שנכללו בשאלון היו למשל: קריאה, כתיבה וחשבון, ודורגו עליידי המורה בסולם של חמישה ציונים: 1 — נמוך משמעותית לילדים בגילו; 2 — נמוך יחסית לילדים בגילו; 3 — ממוצע; 4 — גבוהה יחסית לילדים בגילו; 5 — גבוהה מאוד יחסית לילדים בגילו. מדר להערכת המורה את התפקוד הלימודי של הילד (SAA) חושב עליידי ממוצע הציונים בכל נושא הלמידה. טווח הציונים של המדר במחקר זה היה 1.17 ($M = 3.51$, $SD = 0.83$) ומהימנות הפנימית בשיטת קרונבק הייתה α = .95.

שאלון למורה על הרגלי עבודה של הילד בבית הספר — SWH (School Work Habits) געשה שימוש בשאלון להערכת הרגלי עבודה בבית הספר (Pianta, 2003), מאחר שבמחקריהם קודמים (שם) נמצא קשר בין הערכות המורה את יחסיה עם הילדים לבין הגן לבין הרגלי העבודה של הילדים בכתה א'. הרגלי העבודה של ילדים שיחסיהם עם המורה בגן אופיינו ברמת קונפליקט גבוהה, הוערכו ברמה נמוכה בכתה א'.

בשאלון ישנה היגדים המייצגים את הרגלי העבודה של הילד בכתה לפि הערכת המורה. היגדים לדוגמה: "שומר על החומר בצורה מאורגנת", "משלים את העבודה בצורה מידית". כל הפריטים נסחו בכיוון של הרגלי עבודה טובים. הציונים הם בסולם ליקרט בן 5 דרגות: 1 — נמוך מאד; 2 — נמוך; 3 — ממוצע; 4 — גבוה; 5 — גבוה מאד. מדד להרגלי העבודה של הילד (SWH) חושב על-ידי ממוצע הציונים בסאלון. טווח הציונים במחקר הנובי היה 5-1 ($M = 3.95$, $SD = 1.06$). $a = .94$.

שאלון למורה להערכת הסתגלות הילד — TRSSA (Teacher Rating Scale of School Adjustment) שאלון להערכת הסתגלות הילד בבית הספר (Birch & Ladd, 1997; Valeski & Stipek, 2001) הוא שאלון בן 52 פריטים למיילוי על-ידי המורה. בכל אחד מן הפריטים התבקשה המורה לדרג בסולם בן שלוש דרגות את המידה שבה הפרט מאפיין את התלמיד: 0 — לא נכון; 1 — נכון לעיתים קרובות; 2 — נכון מאד. פריטים לדוגמה: "עוקב אחר הראות המורה", "מקבל אחריות על משימות הבניתנות לו", "זוקק לעוזה רכה ולהדרכה". מדד הסתגלות הילד (TRSSA) חושב על-ידי מיצוע דירוגי המורה, תוך כדי הפיקת הקידוד של פריטים שנסחו בכיוון שלילי, כך שצין גובה יותר במידד שהתקבל מלמד על הסתgalות יותר טובה. מדד הסתgalות הילד במחקר הנובי היה בטוחה הערכיהם 1.72-0.65 ($M = 1.31$, $SD = 0.24$). $a = .83$.

מדד להערכת המורה את תפקוד התלמיד והסתgalותו לבית הספר (SPAS) חושב על-ידי מיצוע ציוני התקן של שלושת המדרדים שהוזכרו לעיל: הערכת התפקוד הלימודי של הילד, הרגלי העבודה של הילד בבית הספר והערכת הסתgalות הילד בבית הספר.

מאפייני המורה

רקע מקאומי של המורה

שאלון למיילוי עצמי בדק את הרקע של המורה: מספר שנות לימוד, מספר השתלמויות בהוראה, מספר שנות ותק בהוראה בכתה א', מספר בתים ספר שבהם למדו ומספר התלמידים בכתה הנוכחית.

רציה חברתית של המורה — The Social-Desirability Scale

סולם זה למדילוי עצמי (Crowne & Marlowe, 1964) נועד לוודא שנותיות המורה לרציה חברתית לא יחפפו לתשובהה במדדים המתבססים על דיווח עצמו. בסולם 33 היגדים, המנוסחים בכיוון של רציה חברתית גבוהה, כגון: "אני תמיד משתדל לקיים את הדברים שאני מטיף להם", "כאשר אני עושה שגיאה, אני תמיד מוכן להודות בכך". הנשאל מתבקש לסמן, אם הביטוי נכון (1) או לא נכון (0) בעבורו. מדד הרציה החברתית חושב באמצעות סכום התשובות. טווח הציונים הסופי במחקר הנוכחי היה 31–11 ($M = 21.06$, $SD = 4.61$). ומהימנות הפנימית בשיטת קرونבק הייתה $\alpha = .75$.

מדד המורה

שאלון יחס מורה–תלמיד (Student-Teacher Relation Scale) STRS

בשאלון יחס מורה–תלמיד לדיווח עצמי של המורה (Hamre & Pianta, 2001) 28 היגדים. המורה התבקשה להעריך באמצעותו את יחסיה עם הילד על סולם ליקרט בן חמיש דרגות, מ'1 – כלל לא נכון עד 5 – נכון מאוד. פריטים לדוגמה: "יש לי יחס חיבה וחומר עם ילדה זו", "ילדה זו משתפת אוטני בצורה חופשית לגבי עצמה", "בשילדה זו במצב רוח רע, אני יודעת שצפוי לנו יום אורך וקשה", "ילדה זו מתקרטת או בוכה כאשר היא רוצה משהו בכל פריט ופרט ישקף הערכה חיובית של המורה את יחסיה עם התלמיד. בניתוח גורמיים בכל VARIMAX הופקו שלושה גורמים של יחס מורה–תלמיד: קונפליקט ותלות (התיחסויות שליליות) וקרבה (התיחסות חיובית). מהhimנות במחקר הנוכחי לגורם התלות הייתה $\alpha = .63$, לגורם הקרבה הייתה המימנות $.61$; ומהימנות גורם הקונפליקט הייתה $.83$. ציוני הגורמים חושבו על-ידי חיבור ציוני הפריטים בכל גורם. ציון התיחסות שלילית חושב על-ידי חיבור גורמי התלות והקונפליקט. מדד יחס מורה–תלמיד (STRS) הוא ציון התיחסות החיובית והוא חושב על-ידי חיבור ציון התיחסות השלילית מגורם הקרבה. טווח ערכי הציון הסופי במחקר הנוכחי היה 78–131 ($M = 112.58$, $SD = 10.16$).

אמונות ועמדות המורה כלפי בית הספר — Teacher Beliefs Q-Sort

(Rimm-Kaufman & Pianta, 2001)

בשאלון 60 היגדים המתיחסים לאמונות ועמדות של המורה כלפי בית הספר (TAS). מין היגדים בשיטת ה-Q-Sort (Block, 1961) נחלק לשולשה מדדים, 20 היגדים בכל מדד: (1) אמונות הנוגעות לניהול משמעת והתנהגות בכתה (כגון: "יש מקום לרעש בכיתה, כל עוד התלמידים עובדים ולומדים") — TAS-1; (2) עמדות באשר למנהיגים שיש להנaging בכתה — (כגון: "קיבלה פני התלמידים, הקראת שמות כל התלמידים בתחילת השיעור בכתה") — TAS-2; (3) דעות כלליות יותר על ילדים/תלמידים בבית הספר (כגון: "כל אחד מתלמידי מלמד אותו ממשו") — TAS-3. ציינון ההיגדים של כל מדד נעשה לפי מידת התאימות למינן

הRELONENTI בסולם בן חמישה דרגות: מ' 1 — הכי פחות מאפיין/הכרחי, עד 5 — מאוד מאפיין/הכרחי. בכלל אחד משלושת הממדים, ציון גבוה יותר בדירוגי המורה מצביע על אמונה ועמדות חיוביות יותר לגבי עולם התוכן של אותו ממד. מודגם של שמונה מומחים בפסיכולוגיה התפתחותית מיינו את מכלול ההיגדים בכל אחד משלושת הממדים; מיון זה נחשב למיון האידיאלי — "סטנדרט הזהב". מיון ההיגדים של כל מורה בכל ממד הושווה באמצעות מתאם למיון המומחים בכל ממד, ומידת ההתאמה בין מיון המורה למיון המומחים הרכיב את הציון הסופי לאותו ממד. לפיכך, למיון הנוכחי, ככל שהמתאם גבוה יותר, כך מיון ההיגדים של המורה קרובה יותר למיון האידיאלי (Rimm-Kaufman, Storm, Sawyer, & La Paro, 2006) וכמו כן, ציון גבוה יותר בדירוגי המורה בכל אחד משלושת הממדים מצביע על אמונה ועמדות חיוביות יותר לגבי עולם התוכן של אותו ממד. במחקר הנוכחי, הציון הסופי (בערכיהם של מתאם עם "סטנדרט הזהב") במדד האמונות של המורות בוגרpf נגוע לניהול משמעת והתנהגות בכיתה (TAS1) היה בטוחה הערכיהם $M = .59$, $SD = .17$, הציון הסופי במדד העמדות באשר לשיטת ההוראה ולמנהיגים שיש להנaging בכיתה (TAS2) היה בטוחה הערכיהם $M = .45$, $SD = .21$, והציון הסופי במדד הדעות של המורות לגבי ילדים/תלמידים בבני הספר (TAS3) היה בטוחה הערכיהם $M = .67$, $SD = .08$.

ממצאים

על סמך הסקירה התאורטית והמחקרית הוצע לבחון אם תרומת יחסים מורה-תלמיד להסביר השונות במחויבות הלימודית ובתפקוד של ילדים היא יהודית, ככלומר אם היא עולה על תרומת מאפייני התלמיד ומאפייני המורה. הוצע מודל תאורי (ראו טרסים 1), ובו שימושו מאפייני התלמיד ומאפייני המורה משתני בקרה. בבדיקה מקדים של משתני המחקר ומשתני הבקרה (ראו לוח 2) לא נמצאו התפלגויות קיצונית (outliers).

כדי לזהות משתנים מתערבים פוטנציאליים נבחנו המתאים הפשוטים בין משתני המחקר לבין משתני הבקרה, וכך למדוד על הקשרים הפשוטים (zero-order) בין משתני המחקר נבחנו המתאים הפשוטים ביניהם לבין עצם. התרומה היחסית של כל משתנה להסביר השונות במשתנים הבאים אחראיו בנתיב ההשפעה, כפי שהוצע במודל התאורטי, הוערכה באמצעות ניתוח נתיבים.

תיאור משתני המחקר ומאפייני הרקע

לוח 2 מציג את הממצאים ואת סטיות התקן של משתני המחקר ומאפייני הרקע. ככלל, כפי שאפשר לראות מדיווחי המורות, אמונה והעמדותיהן ביחס לתלמידים

לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן של משתני מחקר ומשתני רקע ($N = 132$)

ערך גבוה	ערך נמוך	SD	M	
משתני מחקר: מורה				
1.25	-2.58	0.76	0.00	מדד לאמונה ועמדות המורה כלפי בית הספר (TAS) (ציוון תקן)
0.91	0.09	0.17	0.59	אמונות כלפי משמעות וניהול כיתה (TAS1)
0.85	-0.11	0.21	0.45	עמדות כלפי שיטות הוראה (TAS2)
0.89	0.08	0.14	0.67	דעות לגבי ילדים/תלמידים בבית הספר (TAS3)
131.00	78.00	10.16	112.58	תפיסת איכוח יחסוי מורה-תלמיד (STRS)
משתני מחקר: תלמיד				
1.50	-2.33	0.83	0.00	מדד להערכת המורה את תפקוד התלמיד והסתגלותו לבית הספר (SPAS) (ציוון תקן)
5.00	1.17	0.83	3.51	תקופת בלימודים (SAP)
5.00	1.00	1.06	3.95	הרגלי עבודה (SWH)
1.72	0.65	0.24	1.31	הסתగות לבית הספר (TRSSA)
5.00	2.87	0.40	4.60	רגשות התלמיד כלפי בית הספר (FAS) (ממוצע)
5.00	1.00	0.71	4.57	תפיסת התלמיד את בית הספר (FAS-S)
5.00	3.22	0.35	4.62	תפיסת מסוגלות לימודית (FAS-C)
5.00	2.11	0.62	4.62	תפיסת איכוח יחסוי עם המורה (FAS-T)
5.00	2.83	0.54	4.56	תפיסת התלמיד את מידת ההשכלה בלימודים (SAE)
142.00	71.00	14.51	108.04	מדד הישגים לימודיים בפועל (SAA) (ציוון תקן)
מאפייני רקע: מורה				
19.00	14.00	1.05	15.80	מספר שנות לימוד של המורה
5.00	1.00	1.12	3.41	מספר השתלמויות בהוראה של המורה
30.00	1.00	8.80	13.33	מספר שנות הוראה בכיתה א'
39.00	20.00	4.25	28.21	מספר תלמידים בכיתה
6.00	1.00	1.13	2.77	מספר בתים הספר שבהם לומדה המורה בעבר
31.00	11.00	4.61	21.06	מידת הרציה החברתית של המורה
מאפייני רקע: תלמיד				
148.00	81.00	13.99	118.42	מדד לרמת המשכל של התלמיד (IQ) (ציוון תקן)
3.13	-1.36	0.88	0.00	מדד בעיות התנהגות של התלמיד (CBCL) (ציוון תקן)
46.00	00.00	9.41	13.00	בעיות התנהגות של התלמיד: דיווח האם
35.00	00.00	7.76	10.38	בעיות התנהגות של התלמיד: דיווח האב

בקשר הביתי-ספררי, בוגריה והכיותה ובשיטות ההוראה נמצאו בהתאם גבוהה יחסית עם "סטנדרט הזהב" של שיפוט המומחים ($M[r] = 4.5$), ככלומר אמוןותיהן ועמדותיהן של המורות קרובות לאלה של המומחים. תפיסות המורות את איכות ייחסיהן עם התלמידים נמצאות במעט צווח ציוני הסולם (140–55). ערכיו תפיסות אלה אינם שונים במובוק מהציווים המוצע במחקרם של המורה ופיאנטה (Hamre & Pianta, 2001) ($M = 114.23$, $n.s. = 1.86$, $t[131] = 1.86$) שנעשה על מודגם נורמטיבי של בני-4–8. אשר לсловאות שמרכזים את המדרד לתפיסה המורה את תפקידו התלמידי והסתגלותו לבית הספר, נראה כי בכלל, המורות מוציאות שהתלמידים הם בעלי יכולות גבוהות יחסית וציוניהן הממצוועים קרובים לכך העליון של צווח הסולם. אשר לדיווחי התלמידים, בכלל, רגשותיהם כלפי בית הספר חיוביים, רמת ההשקעה שלהם בלימודים גבוהה יחסית, וציוניהם הממצוועים גבוהים מ-4, בסולם בן 5 דרגות עברו כל מדרדי הרגשות כלפי בית הספר ועברו ממד ההשקעה בלימודים. בנוסף, במחקרם של וולסקי וסטיפק (Valeski & Stipek, 2001) לא נמצא הבדלים מובהקים סטטיסטיים בין ציוני התלמידים במדד רגשות התלמיד כלפי המורה במדד של תלמידי כיתה א' ($M = 4.58$, $n.s. = .92$, $t[131] = 4.58$) לבין ציוני התלמידים במדד הנוכחי. עם זאת נמצא הבדל מובהק סטטיסטי בין ממוצע הציונים במדד של וולסקי וסטיפק במדד תפיסות התלמיד את בית הספר ($p < .001$, $M = 4.36$, $t[130] = 3.35$) לבין ממוצע הציונים במדד הנוכחי, והבדל מובהק סטטיסטי במדד תפיסת התלמיד את מסוגלותו הלימודית ($M = 4.22$, $t[131] = 13.35$, $p < .001$). כמו כן, נמצא הבדל מובהק סטטיסטי בסולם ההשקעה בלימודים בין ממוצע המודגם של ונטצול (Wentzel, 1997) עם תלמידים בכיתה ו' ($M = 4.20$, $t[131] = 7.67$, $p < .001$) לבין ממוצע המודגם הנוכחי של ילדי כיתה א'. בכלל, ציוני התשובות בדיווחי התלמידים במדד הנוכחי היו גבוהים יותר לעומת הציונים במדדיהם של המורה ופיאנטה, של וולסקי וסטיפק ושל ונטצול. לבסוף, חשוב גם לציין כי למרות הממצוועים הגבוהים יחסית, ציוני סולמות המורות והتلמידים, נמצא גם שונות ברמה סבירה המעידת על הבדלים בין-אישיים בקרב המשיבים.

פתרונות בין משתני המחקר לבין משתני הבדיקה

בדי להווות משתנים מערבים פוטנציאליים, חושבו המתאים הפחותים בין משתני המחקר לבין משתני הבדיקה. מותאים אלה מוצגים בollow 3 עבור משתני המורות ועבור משתני תלמידים.

במשתני הבדיקה (המשתנים הבלתי תלוים) שנכללו במחקר זה נעשתה הבחנה בין "משתני יhos" (מין התלמיד ומדד לרמת המשכל שלו), לבין שאר משתני הבדיקה, שמקובל לכנותם "משתנים מופעלים" (כגון דיווח הורים על בעיות התנהגות של הילד, מספר שנות הלימוד של המורה ומספר התלמידים בכיתה). השפעתם של משתני בקרה מופעלים שנמצאו בקשר ובהק סטטיסטי עם משתני המחקר הוסרה מכובל באמצעות ניתוח טסופה (רגרסיה),

לוח 3: מתאמים פירסון דו-זוגבים בין משתני המחקר לבין משתני הבקשה ($N = 132$)

מדד רציפות חברתית ² (SDS)	מספר שנות הוראה בכיתה א'	מדד רציפות המורה לימוד של המורה	מדד לביעות ההונאות (CBCL)	מדד רמת התלמיד ¹	מדד רמת המורה ¹	מין התלמיד ¹
.131	.091	-.051	.133	.059	.000	עמדות המורה כלפי בית הספר (TAS)
.170*	.014	.079	-.253**	-.006	.296**	תפיסת המורה את aicoots ייחסו מורה- תלמיד (STRS)
.064	.039	.101	-.220*	.286**	.091	תפיסת המורה את תפקוד התלמיד והסתגלותו לבית הספר (SPAS)
.069	-.087	-.075	-.049	.055		תפיסת התלמיד את בית הספר (FAS-S)
.025	-.121	-.148	-.029	-.038		תפיסת התלמיד את המסוגיות הليمודית (FAS-C)
.108	-.189*	-.040	-.082	.270**		תפיסת התלמיד את יחסיו עם המורה (FAS-T)
.168*	-.039	-.050	.033	.194*		תפיסת התלמיד את מידת ההשקעה בלימודים (SAE)
-.039	-.021	-.133	.401***	.167		מדד הישגים לימודים בפועל (SAA)

¹ מתחם point bi-serial: בנות = 1; בניים = 0.
² מחושב רק עבור משתני המורות.

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

על-ידי שמרית ציוני השאריות הבלתי-מתוקננות (unstandardized residuals) של משתנה הממחקר (המשתנה התלוי) בণכויו משתנה הבקרה. באופן זה התקבל ציון מתואם של משתנה הממחקר, נקי מהשפעת ההטיה של משתני הבקרה. ציון זה שימוש מאוחר יותר בניתנים. לעומת זאת, במקרה לנוכח את השפעתם של משתני הייחוס (מנדר ורמת משכל) משתני הממחקר, הם נכללו בניתוח הנתונים כמשתני בקרה.

כפי שניתן לראות בחלקו העליון של לוח 3, תפיסת המורה את איכות יחסי מורה-תלמיד (STRS) נמצאת במתאם חיובי מובהק סטטיסטי עם סוללים הרציה החברתית של המורה (SDS) ובמתאים שלילי מובהק סטטיסטי עם דיווח ההורים על בעיות התנהגות של הילד (CBCL). דיווח ההורים על בעיות התנהגות של הילד היה גם במתאים שלילי מובהק סטטיסטי עם הערכת המורות את תפקוד התלמיד והסתגלותו לבית הספר (SPAS). בנוסף, אפשר לראות בחלקו התחתון של לוח 3 כי תפיסת התלמיד את יחסיו עם המורה (FAS-T) הייתה במתאים שלילי מובהק סטטיסטי עם מספר שנות הלימוד של המורה, וכי תפיסת מידת ההשקעה בלימודים הייתה במתאם חיובי מובהק סטטיסטי עם מספר שנות הוויק של המורה בהוראת כיתה א'. לפיכך, כאמור לעיל, בוצעה התאמה למשתני מחקר אלה באמצעות ניתוח תסוגה ושמרית ציוני השארית הבלתי-מתוקננת שלהם, וכן נוכחה מהם השפעת ההטיה של משתני הבקרה.

עוד אפשר לראות בלוח 3, כי מין התלמיד ורמת המשכל שלו הם במתאים חיובי מובהק סטטיסטי עם כמה משתנים של המורות ושל התלמידים. מינו של התלמיד נמצא במתאים חיובי עם תפיסת המורה את איכות היחסים עם התלמיד (STRS), עם תפיסת התלמיד את איכות היחסים עם המורה (FAS-T) ועם תפיסת התלמיד את מידת השקעתו בלימודים (SAE). מדר רמת המשכל של התלמיד נמצא במתאים חיובי עם הערכת המורה את תפקוד התלמיד והסתגלותו לבית הספר (SPAS) ועם מודד הישגיו הלימודיים בפועל (SAA). לפיכך, כפי שהסביר לעיל, נכללו משתני מין התלמיד ורמת המשכל שלו בניתוח הנתונים כמשתני בקרה. חשוב לציין כי המתאים עם מינו של הילד הם מסוג point bi-serial אשר מינן התלמיד 1 (עובר תלמידות) ו-0 (עובר תלמידים). לפיכך, משמעות המתאים החביביים עם מין התלמיד היא דיווחי מורות על קשר טוב יותר עם תלמידות מאשר עם תלמידים ודיווחי תלמידות על קשר טוב יותר עם מורותihan לעומת תלמידים. בנוסף, תלמידות דיווחו על רמת השקעה בלימודים גבוהה יותר מרמת השקעה בלימודים שעלה דיווחו תלמידים.

קשרים בין משתני הממחקר לבין עצם

לוח 4 מציג את המתאים בין משתני הממחקר לבין עצם. מתאים עם המשתנים תפיסת המורה את איכות יחסי מורה-תלמיד (STRS), תפיסת המורה את תפקוד התלמיד והסתגלותו בבית הספר (SPAS), תפיסת התלמיד את איכות היחסים עם המורה (FAS-T) ותפיסת התלמיד

לוח 4: מתאמים פירסון חרזגניים בין משתני המחקר לבין עצם ($N = 132$)

	8	7	6	5	4	3	2	1	
1. עמדות המורה כלפי בית הספר (TAS)	.185*	.129	.127	.033	.250**	.145*	.225**	---	
2. תפיסת המורה את איקות יחסית מורה-תלמיד ¹ (STRS)	.133	.135	.285**	.006	.124	.403***	---		
3. הערכת המורה את תפקוד התלמיד והסתגלותו בבית הספר ¹ (SPAS)	.405***	.190*	.245**	.185*	.151*	---			
4. תפיסות התלמיד את בית הספר (FAS-S)	.072	.302***	.343***	.388***	---				
5. תפיסת התלמיד את(msogolot hilemudit) המסؤولות הלימודית (FAS-C)	.269**	.438***	.380***	---					
6. תפיסת התלמיד את איקות יחסית עם המורה ¹ (FAS-T)	.005	.425***	---						
7. תפיסת התלמיד את מידת ההשקעה בלימודים ¹ (SAE)	.081	---							
8. מדד הישגים לימודיים בפועל (SAA)	---								

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

¹ משתנים מותאמים (בנייה השפעת משתני הבקרה).

את מידת ההשקעה בלימודים (SAE) חושבו עם הציונים המותאמים (כלומר, בינוי השפעת משתני הבקרה הרלוונטיים להם).

כדי לשים לב כי בכלל, המתאיםים בלוח 4 בין משתנים שדיוקה גורם אחד (מורות או תלמידים) גבויים מעט מהמתאים בין משתנים שדיוקו כמה גורמים (מורים ותלמידים), כפי שמתבקש במצבים של שונות-שיטת-משותפת (common-method-variance), שונות בא שמקורה בשיטת המדידה ולא במשתנים עצמם. עוד ניתן לראות בלוח 4, כי למרות מובהקות המתאיםים בין שלושת מדדי רגשות הילד כלפי בית הספר, עריכיהם היו מתוגדים יחסית.

השונות המשותפת הממוצעת לשלוות המדדים הללו היא כ-12%. נתונים אלה מرمזים כי אף שיש גורם כללי אחד משותף לשלוות המדדים הללו, הרי שכל ממד מתיחס לפן אחר ונפרד בגורם כללי זה, ומכאן גם ההצדקה המוטודולוגית לבחון כל אחד מהם כגורם נפרד בניתוח הנתיבים בהמשך. ראוי לציין כי לא נמצא קשר ישיר בין תפישת הילד את מידת החשקעה בלימודים לבין ההישגים הלימודים בפועל, ויהיה מעניין לבחון קשרים בלתי-ישירים בין משתנים אלה העשויים להתגלות באמצעות ניתוח הנתיבים.

ניתוח נתיבים לבדיקת המודול התאורטי

לבדיקה התאמות הנתונים למודול התאורטי שהוצע במבוא, נעה ניתוח נתיבים באמצעות סדרת ניתוחיتسוגה, ובו הוערכה התرومיה היחסית של כל משתנה להשכלה השונות במשתנים הבאים. לוח 5 מציג נתונים סטטיסטיים של ניתוחיتسוגה עבור כל שלב של ניתוח הנתיבים, ותרשים 2 מתאר את המודול על מקדמי הנתיבים המובחקים שבו. משתני המבחן שהיו בהתאם עם משתני הבקרה הוכנסו לנתחות בתוצאות המודמת, ככלומר ללא השפעת משתני הבקרה. משתני המבחן הוכנסו בזה אחר זה כמשתנים תלויים לסדרות של ניתוחיتسוגה שבהם המשתנים הקודמים למשתנה התלוי בזרימת המודול התאורטי הוצבו במקבצים פרדיים (ראו טרשים 1). כך נתקבלו מקדמי-נתיבים מתוקננים (β) המשקפים את התרומה היחסית של כל משתנה במודול עבור תוצאות של שאר המשתנים במודול (מוסמנים בחצים חד-כיווניים בטרשים 2). משתנים שנמצאים במודול באוותה רמת התיאויסת התאורטית (כלומר, משתני תפישת הילד את סביבת בית הספר: שלושת הממדים של רגשות הילד כלפי בית הספר ומדד החשקעה בלימודים) הוכנסו למודול באותו המקבץ, וכמקובל בתנאים כאלה, מקדמי הנתיבים הם מתאימים חלקיים (מוסמנים בחצים דו-כיווניים בטרשים 2). משתני מן הילך ורמת המשכל של התלמידים הוכנסו ביחד בכל אחד מהנתוחים כמשתני בקרה במקבץ הראשון, כדי לאפשר בדיקת נתיבים בין משתנים אלה לבין משתני המבחן וכך ללמידה על השפעתם ובד בבד לשולוט בהם.

כפי שניתן ליאוות בלוח 5, המודול הסופי בכל שלב היה מובחן סטטיסטי עם רמות עלות של אחוז השונות המוסכמת משלב לשלב.

מקדמי הנתיבים בטרשים 2 מורים כי כיווני הקשרים היו כולם חיוביים, בהתאם להשענות. אמונות ועמדות המורות כלפי בית הספר (TAS) נמצאו בקשר ישיר עם תפיסת את יחסיהן עם התלמידים (STRS) וגם עם תפיסת התלמידים את בית הספר (FAS-S). תפיסת המורות את יחסיהן עם התלמידים נמצאה בקשר ישיר עם הערכותיהם את תפకוד התלמידים והסתגלותם לבית הספר (SPAS), משתנה שבתורו נמצא בקשר ישיר עם: (א) ההישגים הלימודים בפועל של התלמידים (SAA); (ב) תפיסת התלמידים את יחסיהם עם המורים (FAS-T); (ג) תפיסת התלמידים את المسؤولות הלימודיות שלהם (FAS-C). שלושת הממדים של רגשות התלמידים כלפי בית הספר (FAS-T, FAS-C, FAS-S) ומדד החשקעה

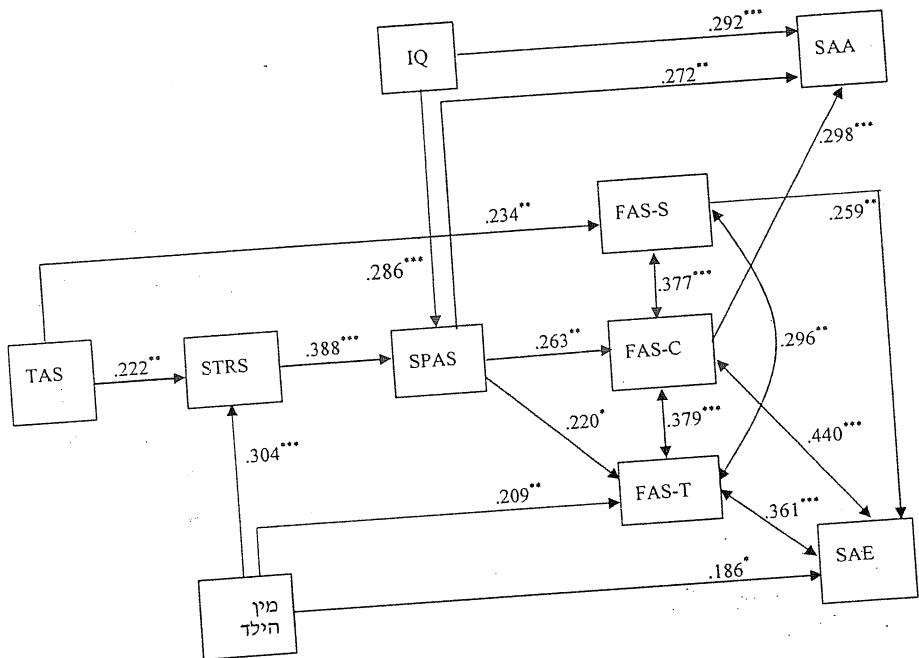
**ЛОח 5: סטטיסטיקה מסכמת למודל התסוגה (רגRESSED)
בכל שלב של ניתוח הנתיבים ($N = 132$)**

מודל כלל			תוספת שלב קודם לשונות מוסכמת			שלב בניתוח הנתיבים
F	(df)	R^2	F_c	(df)	R_c^2	
0.23	(2, 129)	.004	0.23	(2, 129)	.004	1. עמדות המורה כלפי בית הספר (TAS)
7.01***	(2, 128)	.247	7.34**	(1, 128)	.049	2. תפיסת המורה את איקות יהסי (STRS)
10.39***	(4, 127)	.140	21.81***	(1, 127)	.129	3. הערכת המורה את תפקוד התלמיד והסתגלותו לבית הספר (SPAS)
4.99***	(8, 122)	.246	2.08	(1, 125)	.015 ¹	4. תפיסות התלמיד את בית הספר (FAS-S)
7.82***	(8, 122)	.339	6.91**	(1, 125)	.052 ¹	5. תפיסת התלמיד את المسؤولות הليمודית (FAS-C)
8.14***	(8, 122)	.348	5.54*	(1, 125)	.037 ¹	6. תפיסת תלמיד את איקות יהודיו עם המורה (FAS-T)
6.60***	(8, 122)	.302	2.83	(1, 125)	.021 ¹	7. תפיסת התלמיד את מידת ההשקעה בלימודים (SAE)
7.37***	(9, 121)	.334	2.92*	(4, 121)	.062	8. מדריך הישגים ללימודים בפועל (SAA)

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

¹ משקף את תרומת שלב 3 (SPAS) בלבד לשונות מוסכמת במודל.

בלימודים (SAE) נמצאו כולם בקשר ישיר זה עם זה, אולם רק ממד תפיסת התלמידים אתمسؤولות הלימודית היה בקשר ישיר עם הישגים הלימודים בפועל. עוד חשוב לציין כי הקשרים של משתני המחקר עם משתני הבקשה, מין התלמידים ומדד רמת המשך שלהם, שנמצאו עם מתאימים פשוטים, שוחזרו גם במודל ניתוח הנתיבים, ולפיכך, שאור הקשרים המובחנים סטטיסטית שנמצאו במודל ליחסים בחשבן שונות מוסכמת ווומתיתיחסים לשונות מוסכמת מעבר לוו המוסכמת על-ידי משתני הבקשה.



תרשימים 2: ניתוח נתיבים למודל המלא¹

$p < .001^{***}$ $p < .01^{**}$ $p < .05^*$

בונם שים מוצגים רק הנתיבים המובילים סטטיסטית ומקדםיהם.

מקרא:

נתיבים בין משתנים משלב לשלב (β)
נתיבים בין משתנים של אותו שלב (γ)

TAS = עמדות ואמונה המורה כלפי בית הספר; STRS = תפיסת המורה את יכולות מערכת היחסים עם התלמיד; SPAS = הערכת המורה את תפקוד התלמיד והסתגלותו לבית הספר; FAS-S = תפיסות התלמיד את בית הספר; FAS-C = תפיסת מסוגלות למידה של התלמיד; FAS-T = תפיסת התלמיד את יכולות ייחוסו עם המורה; SAE = הערכת התלמיד את ההשקעה בלמידה; SAA = מודד הישגים למורים בפועל; IQ = מודד רמת משכל התלמיד; מין התלמיד (תלמידות = 1, תלמידים = 0).

עוד יש לציין כי כמה מתאמים פשוטים שנמצאו מובהקים סטטיסטי, לא נמצא מובהקים סטטיסטיות במסגרת המודל. כך למשל, המתאם שהיה בין תפיסת המורה את יכולות יחסית עם התלמיד (STRS) לבין תפיסת התלמיד את יכולות יחסיו עם המורה (FAS-T) לא השתמר במודל, ולפיכך נראה כי הקשר ביןיהם תזקע על-ידי מינגו של התלמיד והערכת המורה את תפוקוד התלמיד והסתגלותו (SPAS). בדומה, מהמתאמים הפ疏וטים שלא שדרו במודל, עולה כי הקשר בין עמדות ואמונות המורה כלפי בית הספר (TAS) לבין הד-SPAS תזקע על-ידי הד-STRS, והקשר בין הד-SPAS לבין תפיסת התלמיד את מידת ההשקעה בלמידה (SAE) תזקע על-ידי רגשות התלמיד כלפי בית הספר (FAS). עוד חשוב לציין כי באמצעות המודל אפשר לחשב קשרים עיקיפים שלא נמצאו באמצעות מתאמים פשוטים, כגון קשר בין תפיסת התלמיד את מידת ההשקעה בלמידה לבין היגיינה לימודי (בפועל) (SAA), או בין ממד רמת המשכל לבין תפיסת התלמיד את מידת ההשקעה בלמידה. לסיכום, ניתן לומר כי ניתוח הנתיבים תומך במודל המערכתי התאורטי שהצענו.

דיון

המחקר הנוכחי בוחן באמצעות ניתוח נתיבים את תרומתם של יחסי מורה-תלמיד לרוחותם הרגשית ולהישגים הלימודים של תלמידי כיתות א' בבית ספר בישראל. השערת המחקר העיקרית הייתה כי תפוקודו הלימודי של הילד, כפי שהוא מובלט בהישגיו הלימודים יהיה קשור ליכולות יחסית מורה-תלמיד בהתאם למודל האקולוגיה-התפתחותי המוכפל של פיאנטה (Pianta, 1999). מחקר זה התמודד עם אתגר כפול: ראשית, מארג הקשרים בתוך המודל של פיאנטה אופיין באופן מפורט על-ידי איתור נתיבי הקשרים הישרים והעיקיפים של יחסי מורה-תלמיד התורמים להצלחתו הלימודית של הילד; שנית, היה צורך להראות כי קשרים אלה מתקיימים מעבר להשפעתם של משתני רקע חשובים, הן מעולמה של המורה (כגון חשללה ודמייה חברתית) והן מעולמו של התלמיד (כגון מין התלמיד, רמת המשכל שלו ובעיות התנהגות בבית). וזאת ועוד, המחקר התבכץ בהקשר התרבותי של מערכת החינוך בישראל ובתנאים הפיזיים הלא-אקדמיים של בית הספר. ראוי לציין כי המחקר העוסק ביחסי מורה-תלמיד כגורם מרכזי בתחוםים המשפיעים על רוחותם הרגשית והסתגלותם הלימודית של תלמידים בבית הספר, הוא מצומצם.

ממצאי מחקרים תמכו בהשערה העיקרית ועלה מהם כי תפיסת המורה את יחסיה עם התלמידים קשורה להערכתה את תפוקודם הלימודי ואת יכולות ההסתגלות שלהם לכיתה ולבית הספר. תפיסות אלה של המורה נמצאו הקשורות להרגשות הילדים באשר למעורבותם בבית הספר, לתפיסותם את מסוגלותם הלימודית ואת מידת השקעתם בלימודים ולתפיסותם את יחסיהם עם המורה. עוד נמצא כי כל המשתנים הללו היו בקשר ישיר או עקיף עם היגיינות הלימודים בפועל של הילדים בקריאה ו בחשבון, כפי שנמצא במחקר קאuffman (& Kaufman, 1983), כדי לבחון סטנדרטי ואוניברסלי. יתר על כן, תפיסת המורה את יחסיה

עם תלמידיה הייתה קשורה לאמונהותיה באשר לדרך הוראה, לניהול כיתה ולהתפתחותם של ילדים. הקשרים שנמצאו התקיימו מעבר להשפעתם של מגוון משתני בקרה, כגון משתני רקע של המורה והتلמיד, ובמיוחד גם מעבר להשפעת רמת המשקל ומינם של הילדים, וכן סיפקו תמיכת המורה את תוקפו האකולוגי של המודל המערכתי-התפתחותי למערכת החינוך הישראלית.

הקשר בין תפיסת המורה את איכות יחסיה עם התלמיד לבין תפיסתה את תפוקודו של הילד והסתגלותו לבית הספר

מצאי הממחקר מלמדים כי ככל שהמורה תופסת את יחסיה עם התלמידים כחיוביים יותר, כך הערכותיה את רמת תפוקודם בכיתה ואת מידת הסתגלותם לבית הספר גבוהות יותר. נמצא זה נמצוא בהלימה עם מצאי מחקרים קודמים שנערכו בארה"ב, אשר הראו כי ככל שהמורה תופסת את יחסיה עם התלמיד כחיובי יותר, כך היא נוטה לראות אותן כמסתגלות יותר (Pianta, 2004; Skinner & Belmont, 1993; Pianta & Stuhlman, 2004; Birch & Ladd, 1997; Skinner & Belmont, 1993), בעוד מילומניות מידה טובות יותר בגין (Nimetz, & Bennett, 1997; Pianta & Nimetz, 1991). ככל יכולת הסתגלות טובה יותר לשביבה החינוכית שבה הוא נמצא, הן בתיקופת הגן והן בעבר לבית הספר (Pianta & Nimetz, 1991). הקשר שנמצא במחקר הנוכחי בין תפיסותיה של המורה התקיים מעבר להשפעתן של אמונהותיה ועמדותיה הכלליות כלפי בית הספר ומעבר להשפעתם של משתני הבקשה רציה חברתית של המורה, בעיות התנהגות של הילד לפי דיווח ההורים ומין הילד.

מצוא זה עולה בקנה אחד עם מצאי מחקרים שבחנו קשרים בין משתנים אלה (NICHHD, 2004; Pianta & Stuhlman, 2003). חשוב לציין כי כדי לבחון קשר יש Shir בין שני משתני זהvr במודול, הקדמנו לנכות מהם את השפעת דיווחי ההורים. כך ניתן לראות בבירור כי קשרים בין תפיסת המורה את יחסיה עם תלמידיה לבין תפיסתה את תפוקודם בבית הספר אינם מותוכים על-ידי דיווחי ההורים, ונראה כי יש רכיב יהודי בתפיסת המורה את איכות חסיה עם תלמידיה הקשור להערכתה את תפוקודם והסתגלותם. חשיבותו של ממצא זה ותזקמת עוד יותר נוכח העובדה שניכננו, כאמור, את השפעות מינו של הילד והרציה חברתיות של המורה מאיכות מערכת היחסים שלה עם התלמידים. יש לציין כי גם במחקריהם נמצוא בעקבות שמרות מדוחות על יחסים קרובים יותר עם בניית מאשר עם בניים (Hamre & Pianta, 2001).

קשר בין תפיסת המורה את תפוקוד הילדים והסתגלותם לבית הספר לבין תפיסת ילדים את מסוגולותם הלימודית והישגיהם הלימודים בפועל

מצאי הממחקר מראים עוד כי ככל שהמורה מעריכה את רמת תפוקודם של הילדים בכיתה תסתגלותם לבית הספר בגבהות יותר, כך תופסים הילדים את המסוגולות הלימודית

שלهم כטובה יותר והישגיהם הלימודים בפועל הם גבוהים יותר. כפי שצוין, קשרים אלה מתקיימים מעבר לתפיסת המורה את יחסיה עם התלמידים, ומעבר להשפעת רמות המשכל של הילדים, אף כי, כאמור, נמצא שרמת משקל גבוהה של תלמידים קשורה לשירות להישגים לימודים גבוהים יותר. נמצא וזה תואם את מחקרים של וולסקי וסטייק (Valeski & Stipek, 2001), שמצאו קשר בין הערכת המורה את תפקודם הלימודי והסתגלותם של ילדים לבין תפיסת הילדים את יכולותיהם בקריה ובחשבון, והוא אף תואם את הקשר בין תפיסת הילדים את יכולותיהם להערכת ישירה של המורה את תפקודם בלימודים. בהקשר זה, ניתן להגיה כי תפיסת המורה את יחסיה עם הילדים היא בעלת חשיבות רבה לתפיסה את תפקודם והסתגלותם (משתנה שנמצא בהתאמה עם תפקודם הרגשי-וחברתי של הילדים בכיתה), וכי תפיסת המורה את תפקודם והסתגלותם של התלמידים משקפת להם כיצד הם מתפקדים. תפיסה חיובית של המורה בהקשר זה משקפת לתלמידים שתפקודם חיובי ומקדמת אצל הערכה חיובית של מוסgalות הלימודית.

עם זאת, בעוד וולסקי וסטייק (Valeski & Stipek, 2001) התייחסו לקשר בין תפיסת המורה את איכויות הייחסים עם התלמיד לבין תפקודו והסתגלותו בפועל, המחקר הנוכחי מעריך את הקשר שבין תפיסת המורה את תפקודו והסתגלותו של התלמיד לבין תפיסת התלמיד את המוסgalות הלימודית שלו ואת איכויות הייחסים שלו עם המורה, וכן את תרומתם של אלה להישגיו הלימודים של הילד בפועל.

הקשר בין תפיסת הילדים את המוסgalות הלימודית שלהם לבין תפיסתם את איכויות ייחוסיהם עם המורה, תפיסותיהם את בית הספר ותפיסתם את מידת ההשעקה שלהם לימודיים

ממצאי המחקר מלמדים כי ככל שהילדים תופסים את המוסgalות הלימודית שלהם באופן חיובי יותר, כך הם תופסים את מערכת הייחסים שלהם עם המורה כחיובית יותר, ולאלה קשורות לתפיסות חיוביות את בית הספר ולתפיסה עצמאית כמשמעותיים יותר בתחום הלימודי. כפי שצוין לעללה, ככל שהילדים תופסים את המוסgalות הלימודית שלהם באופן חיובי יותר, כך הישגיהם הלימודים גבוהים יותר. ממצאים אלה מלמדים שתפיסת ילדים את הייחסים שלהם עם המורה ותפיסתם את מידת השקעתם תרמו לתפיסתם את מוסgalותם הלימודית, ודרך (בעיקר) להישגיהם הלימודים בפועל בקריה ובחשבון. כפי שצוין לעיל, קשר זה הוא מעבר להערכת המורה את תפקוד התלמידים והסתגלותם לבית הספר. מושגתו של ממצא זה מתחזקת עוד יותר אם נזכיר שניינו מתפיסת הילדים את איכויות מערכת הייחסים שלהם עם המורה וגם את השפעות מיננו של הילד.

ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאה של ונטול (Wentze, 1997, 1998) שהראתה כי היבטים התנagogותיים של הסתגלות תלמידים לכיתה קשורים למידה שהם מרגשים שהמורה מותיחסת ונענית לצורכייהם האישיים ולמידה שהם מרגשים שהמורה דואגת להם ומביעה

כלפיהם חיבה. תפיסה זו של תמיינת המורה קשורה באופן ייחודי לשיפור תפקוד הילדים בכיתה, להגברת התעניינותם ב מגוון נושאים כיתתיים ובית-ספריים ולהשגת מטרות חברתיות. עוד נמצא שתמיינת המורה, כפי שהיא נתפסת בעין התלמיד, היא משאב חשוב עבור ילדים בסיכון. תפיסה זו אף מאפשרת להם לפתח חווון ויכולת המתמודדות עם כישלון בבית הספר (Hamre & Pianta, 2001). נמצא ממחקר זה תומכים אפוא בטענתה של וונטזל (Wentzel, 1998), כי יש חשיבות רבה לתמיינת המורה, כפי שהיא נתפסת על-ידי הילך, וערכה של תמיינה זו בולט במיוחד בתחום מעבר של ילדים ממוגרת למסגרת בתוך מערכת החינוך.

זאת ועוד, הקשרים שנמצאו בין הערכת המורה את תפקוד התלמידים לתפיסת התלמידים את מסוגלותם הלימודים תואמים את הממצאים של קונג ולבלורן (Connell & Wellborn, 1991), אשר מצאו כי תפיסת ילדים את המסוגלות הלימודיות שלהם הייתה בקשר עם דיווחי מורות על רמת מעורבותם במשימות לימודיות. בהלמה עם ממצאים של גות'רי ואחרים (Guthrie et al., 2006), שיש קשר בין המוטיבציה של התלמיד לבין רמת הבנת הנקרא שלו, מראים גם ממצאי מחקר זה כי יש קשר בין תפיסת התלמידים את מסוגלותם, תפיסתם את בית הספר ותפיסתם את יהסיהם עם המורה לבין נכונותם להשקייה לימודיים. אפשר לסכם, שתפיסת הילדים את מסוגלותם, תפיסותיהם את בית הספר ואת איקוס יהסיהם עם המורה קשורים להערכתם את מידת השקעתם לימודיים, כולל לגילוי מוטיבציה ומעורבות גבוהה יותר בלמידה. אפשר להניח אפוא כי כאשר תלמידים תפיסים את המורה כמעורבתת ואכפתית, הם מרגשים בטוחים יותר ומגלים מוטיבציה ומעורבות פעילה בתחום הלמידה. כך הם יכולים להעיר את מסוגלותם בחוב, בהתאם לכך, עשויים תפקודיהם הלימודים והישגים שלהם גבוהים.

הקשר בין אמונות ועמדות המורה כלפי בית הספר לבין תפיסתה את יהסיה עם התלמידים

ממצאי המחקר עולה כי ככל שאמונתו ועמדותיה הכלליות של המורה באשר לדרכי הוראה, לניהול כיתה ולהתפתחותם של הילדים היו מותאמות יותר לצורכיים ההתפתחותיים של התלמידים, כך היא העrica את מערכת היחסים בין לה בין תלמידיה כחויבית יותר. ממצא זה משתלב במודל המعرכתי המוכל שהציג פיאנטה (Pianta, 1999). טענה מרכזית של מודל זה היא שעל המורה להכיר ולהבין תהליכי התפתחותיים ולהתאים את דרכי ההוראה ואת התהליכי החינוכיים לצרכים ההתפתחותיים של התלמידים בכל גיל נתון. לפיכך, אפשר לשער שיתקיים קשר בין עמדות כללות של המורה שמשמעותן שלח לצורכיים ההתפתחותיים של התלמידים לבין הייצוג המנטלי שליה את יהסיה עם התלמידים כפרטים. ממצאי המחקר הנוכחי מורים שהמודל המוכל של פיאנטה ולונטי גם לסבירות בית הספר הישראלי. עולה מהם כי ככל שאמוןותה ועמדותיה של המורה כלפי המערכת הבית-ספרית מותאמות יותר לצורכי התלמידים, כך תפיסתה את היהיסים שליה עם התלמידים חיובית יותר.

אף כי עניין זה לא נבדק ישירות במחקר זה, אפשר לשער כי עמדותיה ותפיסותיה של המורה קשורות בדרך שבה היא מגיבה לתלמידיה, לominatorה הרגשית כלפייהם, ולכינונה תקשורתית ייעילה בין התלמידים, אלה יכולים לאפשר להם לוסת התנהגוויות של קירור וחיפוש קרבה. הקירבה הנוצרת בין תלמידים למורהיהם מאפשרת להם לפעול להשגת מטרה משותפת. בהתאם לתאוריות והתקשרות (Bowlby, 1988), סביר עוד להניח כי על בסיס שותפות זו יכול התלמידים לנחל עם המורה בהמשך משאותן רגשי מונחה-טמורה (Gini, 2007; Oppenheim, & Sagi-Schwartz, 2007) כדי להשיג עמה מטרה משותפת. ככל שיצוגיה המופנים של המורה גמישים יותר, היא תוכל להבין את הרכבים החתפותתיים של התלמידים, ואנו מניחים, שכך תהיה התיחסותה בפועל מותאמת יותר לצורכיים הייחודיים. ככלומר, ההנחה היא שיש קשר בין יצוגי המורה את יחסיו מורה-תלמיד לביןם שהיא בונה בפועל עם התלמידים כפרטים. אכן מצאנו במחקר הנוכחי כי ככל שהאמונות והעמדות של המורה מותאמות יותר לצורכיים החתפותתיים של הילדים, כך היא מעירכה את יחסיה עם התלמידים בחיבורים יותר.

עוד, נוסף על הקשר הישיר שנמצא בין עמדותיה של המורה בעניין העבודה החינוכית לבין תפיסתה את יחסיה עם התלמידים, נמצא קשרים עקיפים בין עמדות אלה לבין תפיסת המורה את המסגולות הלימודית של הילדים. בדומה לממצאים מחקרים אחרים (לסקירות מקיפות ראו Davis, 2003; Eccles & Roeser, 1999), נמצא גם במחקר הנוכחי, כי ככל שאמונות ועמדות המורה היו מותאמות יותר לצורכי הילדים, כך תפיסותיה את תפקידם והסתגלותם של הילדים היו חיוביות יותר, וѓשות הילדים כלפי בית הספר היו חיוביים יותר והישגים הלימודיים היו גבוהים יותר. עם זאת, חשוב לציין כי הקשר בין אמונות ועמדות המורה כלפי בית הספר לבין תפיסתה את תפקידם והסתగותם של ילדים לבית הספר תוויך על-ידי תפיסתה את היחסיםינה לבין התלמידים כפרטים. עוד חשוב לציין כי עמדותיה ואמונויה של המורה כלפי בית הספר לא נמצאו בקשר עם השכלה והעottoק שלה בהוראה בכיתה א', ואך לא שיחקו תפקיד בתיווך הקשרים שנמצאו עם הישגים הלימודיים בפועל של ילדים במודול המערכתתי שהצענו. מצאנו זה לעומת בקנה אחד עם טענה שהועלתה לאחרונה, כי תרומותם של משתני אסדרה (regulation) מעין אלה להישגי תלמידים אינה משמעותית ולרוב אף זניחה (Pianta, 2003). ממצאים אלה מציגים לממצאים של וולסקי וסטיפק (Valeski & Stipek, 2001) שמצאו כי תפיסת התלמיד את תמיכת המורה קשורה להסתגלות ולהיבטים החתפותתיים שלו. ואך ועוד, ממצאים מחקר זה לעומת שתפיסותיהם של ילדים את יחסיהם עם המורה בכיתה א' מתוונים עם תפיסתם את המסגולות הלימודית שלהם, ככלומר ילדים שהעריכו את מסגולות הלימודית כנוכחה יחסית, תפיסתם את יחסיהם עם המורה הייתה שלילית יחסית. ממצאים אלה בעליים בקנה אחד עם הנחתנו כי יחסים קרובים עם המורה ותמיכת המורה עוזרים לילדים להרגיש שהם אינם מכובדים מבחינה חברתית, ובכך יחסים אלה מוקדים מחויבות ללמידה. בדומה לכך, הממצאים בעליים בקנה אחד גם עם ההנחה כי ככל שהילד חווה את מסגולותו הלימודית כגובהה יותר ותפיסתו את בית הספר ואת המורה חיובית יותר, כך הוא מעורב יותר בפעולות לימודיות.

הקשר בין אמונות ועמדות המורה לפניה בית הספר לבין גישות הילדים לפניו בית הספר

ממצאי המחקר עולה כי ככל שעמדותיה של המורה באשר לדרכי הוראה, לניהול כיתה ולהתפתחות של ילדים היו מותאמות יותר לצורכיים התפתחותיים של תלמידים, כך רגשות תלמידיה כלפי בית הספר היו חיוביים יותר, הם הערכו את ההשקעה והמעורבות הלימודית שלהם כגבוהים יותר ותפסו את המსגולות הלימודית שלהם כגבוהה יותר. נמצא זה תואם את תפיסתה של ונטזל (Wentzel, 1998) שמצוות עניין בבית הספר הוא מקור מוטיבציוני משמעותי המכון את התנהגות התלמידים בבית הספר. ונטזל מתבססת על מחקרים שעסקו במוטיבציה ונמצא בהם כי מוטיבציה קשורה לרמה גבוהה של מעורבות והתמדה במתלה. ונטזל הדגישה את הנחתו של דסי (Deci, 1992) שיחסים ביינ-אישיים המציעים לתלמיד בחושת שייכותם הם מקור מוטיבציוני בעל עצמה בבית הספר. נמצא מכך מחקרים שעסכה ונטזל תומכים בקשר שבין מידת העניין של התלמיד לבין הספר לבני היישוג הלימודים (ונטזל, 1998). נראה שכשתלמידים מרגישים שהמורה מכוננת אליהם, הם חווים את בית הספר כמקום בטוח וחובי, מגלים מעורבות רבה יותר בפעילויות בית הספר וטופסים את עצם כבעל מסגולות למודות גבוהה.

מצאי מחקרים מדגישים את התקפיך המשמעותי של מילאת המורה, על תפיסותיה ומערכות היחסים שהיא בונה ורוקמת עם תלמידיה כבר מכיתה א' ואת תרומתם של כל אלה לתהליכי ההסתגלות החברתית והלימודית של התלמידים בבית הספר. כדי שמורים יוכלו לספק לתלמידיהם תמייה מותאמת לצורכיים התפתחותיים, עליהם להיות דמויות ממשמעותיות עבור תלמידיהם (Comer, 2005) ולבחין לעומק את תהליכי ההסתגלות של ילדים ומשמעותיהם בהקשר לבני בית הספר. יתרה מכך, מצאי המחקר מורים שטוחה השפעה של מורים על ילדים, באמצעות יצירת מערכות יחסים בעלות משמעות עצמה, אינו מוגבל לתהליכי הוראה ולמידה של מיומנויות כגון קריאה, כתיבה וחשבון, אלא מגיע גם לתחומיים כהנעה ללמידה ולתפיסה עצמית של מסוגלו. מצאים אלה הולמים טענות שאין די בידע תחומי ובניטו מ>Showalter כדי ליציר תהליכי הוראה יעילים — אלה מותאמים לצורכיים הרגשיים של ילדים, למערכות היחסים שלהם ולהתקודם הלימודי (NICHD, 2007; Snyder & Lit, 2009). חשיבותם של מצאי מחקר זה היא בהשלכותיהם על תהליכי ההכשרה להוראה ועל תהליכי ההסתגלות המקצועית של מורים, מותך הבנה שיש לכלול בהם לימוד על תהליכי התפתחות של ילדים ועל מערכות יחסים עם מורים כמנגנוני תמייה.

סיכום

המחקר בחן יצוגי מורות ותלמידים בכיתה א' באשר לאיכות מערכות היחסים ביניהם בהקשר למערכת-אקולוגי ולהשפעה על הייגים לימודים. נמצא כי תפיסה חיובית יותר של המורה את יחסיה עם תלמידיה קשורה לתפיסה חיובית יותר של יחס התלמידים אתה, ואולם קשר

זה תונך על-ידי תפיסת המורה את תפקוד התלמידים והסתגלותם לבית הספר ועל-ידי מינם (ייצוגי יהסים חיוביים יותר נמצאו אצל בנות). ייצוגי יהסים אצל המורות ואצל התלמידים תרמו בעקיפין להישגים למדניים בפועל בקריה ובחשבון, דרך תפיסת המורה את תפקוד הילדים והסתגלותם ודרך תפיסת הילדים את מוסgalותם הלימודית. בדומה, נמצא תרומה עקיפה של ייצוגי יהסים בקרב המורות והתלמידים לתפיסות הילדים את מידת ההשעקה שלהם בלימודים (מדד של מוטיבציה) דרך תפיסותיהם של הילדים ושל המורה (השותפים לקשר) את תפקוד הילדים והסתגלותם, אולם לא נמצא קשר ישיר בין מדד המוטיבציה לבין הישגים הלימודיים של הילדים. ממצאים אלה מורים כי תחושה של בסיס-בזוח ביחס מוראה-תלמיד עשויהקדםן את המוטיבציה להשעקה בלימודים והן את ההישגים הלימודיים בפועל.

ועם זאת, נציין שהמחקר הנוכחי התרחק בכיתה א' בלבד, ונראה שיש חשיבות רבה להערכת תפקותו בגילאים נוספים בבית הספר הייסודי ובຕיכון. כמו כן, המחקר הנוכחי התרבסס על דיווחים עצמים. במחקר בעtid יש מקום לשלב הערכת יהסי הגומלין בין מורה לתלמיד בעוזרת ראיונות אישיים של המורה והתלמיד. ניתן גם להעמיק את המחקר ולהוסיף הערכת יהסי המורה והתלמיד בין נקודת זמן; במחקר בעtid יש מקום להרחיב ולהעריך את יכולות יהסי המורה והתלמיד לאורך זמן. ועוד: חשוב לבחון הרחבת נספח של המודל המערכתי ולהעריך את תרומת יכולות יהסי מנהל-מורה לאיכות יהסי מורה-תלמיד ולהישגים הלימודיים של תלמידים בבית הספר.

מקורות

- גרנות, ד' (2008). תפיסת איכות ההתקשרות עם האם ועם המהנכת ותפקיד מסתגל בילדות התיכון: יהסי מורה-תלמיד מבחן תיאורית ההתקשרות. מפגש לעובדה חינוכית-סוציאלית, 27, 38–6.
- היימברג, ע' (2006). תפיסת תלמידים בגיל ההתבגרות את מידת ההיענות של מערכת החינוך בישראל. *לאריכים הפתפתחותיים-ירגשים שליהם* (עבודות מסמך), אוניברסיטת חיפה.
- הראל, י', מולכו, מ' וטילינגר, א' (2002). נוער בישראל, בריאות, רוחה נשמה וחברתית, ודפוסי התנהגויות סיכון. *סיכום ממצאי המחקר הארצי השלישי וניתוח מגמות בין השנים 1994–2002*.
- רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- וורגן, י' (2007). הגבלת מספר התלמידים בכיתה בגני-הילדים ובכיתות א'–ב'. ירושלים: הכנסת – מרכזו המחקר והמידע. אוחזור מותך: <http://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m01778.pdf>
- ליוביל, ע', בן שחר-שגב, נ' ונןינו, ע' (1976). מבחן וכסלר לילדים. WISC-R. ירושלים: האוניברסיטה העברית, המכון לפסיכולוגיה התפתחותית; משרד החינוך והתרבות, השירות הפסיכולוגי ייעוצי.
- פייזר, מ', שימבוריסקי, ג' וולף, נ' וחווני, א' (1996). מבחן קואופמן לילדים C-A-B-K, גרסה ישראלית. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, השירות הפסיכולוגי ייעוצי, מכון הנרייטה סאלד – המכון הארצי למחקר מדעי ההתנהגות.