

ב/ג

כין ז

כון גולן

תפיסות תלמידים את המורים המשמעותיים עבורם: השפעותיהן של איכות הקשר עם ההורים ותחושת ניכור מבית הספר

עינט קסלר ומשה טטר

תקציר

מחקר זה מתמקד באופן בו תופסים תלמידים את המורים המשמעותיים עבורם. הדגש הושם על המאפיינים הפסיכולוגיים והדמוגרפיים של המורים המשמעותיים ועל מאפייני התלמידים הבוחרים בהם. הועברו שאלונים ל-360 תלמידים לומדים בחטיבת עלילנות במרכז הארץ. השאלונים כללו דיווח על תחושת הניכור של תלמידים מבית הספר ועל איכות הקשר עם ההורים. נמצא כי החלק הארי של התלמידים צין, כי בשנתיים האחרונות לפחות מורה אחד הייתה עבורו דמות משמעותית. לא נמצא קשר בין מצבם הסוציאו-אקונומי של התלמידים או מינם לבין מספר המורים המשמעותיים שנבחרו על ידם. רוב התלמידים צינו כי המורה המשמעותי הנה אישה, איתנה הם נפגשים לפחות שבועה בשבוע, במסגרת ניתוח האם. כמו כן, התלמידים מיחסים את חשיבות הרבה ביותר למורה על מנת למצוא המשמעותי כמקור להנעה רגשית, לאחר מכן הם מתייחסים לאישיותו של המורה אקדמי, וכך בסוף מיחסים חשיבות למורה המשמעותי כדמות מלמדת. נמצא קשר שלילי בין עצם בחירותם של מורים כדמות משמעותיות לבין תחושת הניכור של התלמידים, קשר חיווי עם איכות הקשר שלהם עם ההורים. נידונו השלכות אפשריות של המחקר על עבודותם של מורים ואנשי בריאות הנפש במוסדות חינוך.

מבוא

מתבגרים מבלים שעות רבות מיוםם בבית הספר. במהלך שעות בית הספר המתבגרים נחשפים לקשרים עם אנשים רבים, בהם בני גילים ומוריםם. בעוד שהקשר עם בני הגיל נחקר רבות (Hartup, 1993; Coleman & Hendry, 1990; Tatar, 1998a). פורטר-גרי (Porter-Gehrie, 1979) דווח, כי בית הספר הוא סביבתו בה מתבגרים יכולים למצאו מגוון רב של מבוגרים שאיתם ניתן לפתח מערכות יחסים. רוב המבוגרים זוכרים לאורך שנים מורה או מורים משמעותיים, אנשים שהשפיעו, לטוב ולרע, על חייהם כמבוגרים. המונח "אחר משמעותי" מתייחס לאדם המחזיק בדרגה גבוהה של "חשיבות", שדעתו נחשבת בעלות משמעות. לכן, לאחר המשמעותי יכול להיות השפעה רבה על המתבגר (Lackovic-Grgin & Dekovic, 1990).

מורים רבים מгиימים למקצועם מתוך שאיפה להשפיע על בני נוער ולשנות את השקפת עולם (טטר, 2002). כאשר תלמידים יוצרים עם המורים מערכות יחסים משמעותיות, המורים יכולים להשפיע עליהם. מערכות יחסים אלו יכולות לחזק במורים את תחושת ההנאה והאתגר מקצוע ההוראה. מחקרים מצאו כי, באופן כללי, מורים

איןם מהווים דמויות משמעותיות עבור כל מתבגרים. אין הדבר אומר כי, מורים אין יכולים להוות דמויות משמעותיות, אלא כי מורים הנם משמעותיים עבור מתבגרים מסוימים (Galbo, 1986).

מטרות מחקר זה הן להתchkות אחר תפיסותיהם של מתבגרים לגבי המורים המשמעותיים עבורם. אנו מעוניינים באיתור משתנים אישיים ומשתני רקע של המתבגר, המשפיעים על עצם תפיסת מורה כדמות משמעותית, דהיינו, אילו מתבגרים יחוּ במורה לאחר משמעותי עבורם. משתנים שעשויים להיות קשורים לכך הם: איכות הקשר עם ההורים, מידת הניכור מבית הספר, ומשתנים דמוגרפיים של התלמיד (מעמד סוציאו-כלכלי ומגדר). כמו כן, נבדוק מיהם המורים שנבחרו כמשמעותיים (לדוגמא: מהם תפקידיהם ומהן מסגרות המפגש שלהם עם התלמידים) ואילו תוכנות התלמידים מייחסים להם.

מאפייני המורה המשמעותי

הספרות מתייחסת לאחר משמעותי כאדם שיש לו השפעה חיובית. על אדם אחר (Tatar, 1998a). תיאוריות ההתקשרות מציאות, כי לאדם יכולה להיות יותר דמותות התקשרות אחת (Bowlby, 1980, על כן, גם מורים יכולים להיות דמותות התקשרות משמעותית, בנוסך להורים (Lackovic-Grgin & Dekovic, 1990).

כיום מכיריים יותר ויותר בכך שמורים הם מבוגרים המשפיעים על התפתחותם הקוגניטיבית, הרגשית והחברתית של ילדים, וכייחסים חיוביים בין מורה לבין ילד יכולים לסייע לילדים להשיג רמות גובהות יותר של הסתגלות לבית הספר (Stuhlman, 1989) ולפתח את ביטחונם העצמי (Galbo, 1989 & Pianta, 2002). על פי מחקרים שסוקר גלבו (Galbo, 1989), מתבגרים מחפשים מורים משמעותיים על מנת לדון איתם בעיות אישיות, לבקש עזה בנוגע לבחירה אקדמית או מקצועית, ולשתף אותם בתחומי עניין מסוותפים.

מורים הנתפסים כמשמעותיים על ידי תלמידיהם, הם אלו המספקים תמיכה רגשית ומעודדים התפתחות קוגניטיבית (Tatar, 1998b). מורים משמעותיים המשקיעים רגשות במתבגר (Howes, 1999) על ידי תמיכה וקרבה, יכולים לأتגר מתבגרים ולעוזד אותם להתמודד עם מטלות. כמו כן, יחס מורה-תלמיד בטוחים נמצאים במתאם חיובי עם ההישגים האקדמיים של התלמידים (Roueche & Baker, 1986). פיאנטה, נימץ ובנט (Pianta, Nimetz & Bennett, 1997) מצאו, כי ילדים בחטיבת ביןימים יוצאים לרוח נ舠רים מקשריהם עם מורהיהם. קרשים אלו מאופיינים בתקשות פתוחה ותחשושת קרבאה. ממצאים אלו מצביעים על חשיבות יחסי מורה-ילד גם מעבר לבית הספר היסודי (Schiff & Tatar, 2003). איתורם של מאפייני המורים המשמעותיים יכול

לשיער בהבנת מידת ההשפעה בה מורים יכולים למלא את צורכיهم של תלמידים.

להלן נתאר את השפעת איכות הקשר בין הורים וילדים, תחושות הניכור מבית הספר, מאפיינים סוציאו-כלכליים ומגדר התלמיד, על בחירתם של מורים כדמות משמעותיות עבור תלמידיהם.

aicot ha-kashr biin horim v'ildim voshpatah ul b'hirat moreh meshmuotai
 ילדים, לרוב, מסתמכים על אינטראקציות עם הורים על מנת ללמוד כיורדים קוגניטיביים וחברתיים הנדרשים להשתגלו מוצלחות בבית הספר. איקות האינטראקציה אם-ילד אפשרת לנבא מגוון תוצאות לימודיות וחברתיות אצל ילדים, במיוחד בנסיבות הלימוד הראשונות (Morrison, Rimm-Kauffman & Pianta, 2002; NICHD, 2003; Pianta & Harbers, 1996; Moss, Cyr & Dubois-Comtois, 2004). מחקרים עדכניים מציעים, כי אספקטים שונים באינטראקציית אם-ילד מניבאים הישגים לימודיים והשתגלוות (LaFreniere & Sroufe, 1985). מחקרים על ילדים בסיכון מראים ממצאים דומים: התמיכה האמונית, ה尊敬 והן בפרטן בעיות, מנבאת השתגלוות בבית הספר, הערכה עצמית של הילד וכיורדים חברתיים עם בני הגיל (Hagekull & Andersson, 2005; Pianta et al., 1997).

השתגלוות מוצלחת של ילדים למסגרת הבית-ספרית כוללת ביסוס מערכות ייחסינן חדשות עם מורים ובני גיל, והבנתם של הממערכות החברתיות המורכבות של הכיתה ושל בית הספר (Pianta, Smith & Reeve, 1991). במחקר של פיאנטה ועמיתיו (Morrison et al., 2003) דווח כי מרכיבים של יחסי אם-ילד, כגון תמיכה הורית וaicות אינטראקציה עם הורה, קשורים להתנהגות אפקטיבית בפרטן בעיות של הילד בכיתה. הואס, המילטון ומיטסון מצאו, כי גם יחסי אם-ילד וגם יחסי מורה-ילד מניבאיםمسؤولות בקשרים עם בני הגיל. הם מציעים, כי יכולות התפתחותניות המתבססות בקונטקסט של יחסי אם-ילד מעצבות את היחסים עם המורים (Howes & Hamilton, 1992a, 1992b; Howes & Matheson, 1992). במחקר על ילדים עניים בסיכון גובה, ילדים שהפגינו התקשרות (Attachment) אמביוולנטית לאמהותיהם תוארו כתלותיים יותר על ידי מורותם. כמו כן, ילדים עם התקשרות נמנעת תוארו כמכעים את המורים שלהם (Pianta et al., 1997). דרך אינטראקציות עם הורים ועם מטפלים אחרים, ילדים לומדים כיורדים חברתיים, ומכללים אותם מסביבת הבית לסבירת בית הספר (Morrison et al., 2003). לינץ' וסיצ'טי (Lynch & Cicchetti, 1992) הראו כי ילדים שחוו קשיים עם הוריםיהם צללו פחות לפתח דפסי קשר אופטימליים עם המורים.

בשנים האחרונות מתחזקת בספרות מגמה של התיחסות לשאלה בין ההתקשרות עם הורים להתקשרות עם דמויות מפתח אחרות במונחים של "פיזוי" ובמונחים של "העברה". נשאלת השאלה אם תלמיד שחוו קשיים בקשריו עם הורים יכולים למצוות פיזוי (Compensate) על ידי בניית מערכת קרסים מספק עם מורה, או החלופין, אם איקות הקשר הלקויה עם הוריו תועבר (Transfer) גם למערכת היחסים עם המורה ותמנע מהתלמיד לקבל בבית הספר פיזוי על המחוור מהביהת.

פיזוי מתקיים כאשר האדם מתמודד עם אובדן או ירידה במשמעותו לשמר על רמת תפוקוד נתונה תוך כדי החלפת משאבים או סיוע של גורם חיצוני (Lerner, Freund, De Stefanis & Habermas, 2001). לפי תיאוריה זו, יחסים עם

מורה יכולם לשמש כפיזיו על קשיים או חסכים שמקורם בבית. הוצע, כי התקשרות בטוחה עם מעניקי טיפול משניים, כגון מורים, יכולה לפצות במרקם של התקשרות לא בטוחה עם ההורים (Kesner, 2000). פונקציית הפיזיו נתמכת במחקר של פרס ופטרנק (Peres & Pasternack, 1991), שאלו אם בית הספר יכול לפצות על תפוקוד משפחתי לקי עקב גירושין. הם מצאו, כי אספקטים מבנים שונים בבית הספר אכן יכולים לפצות על מחסרו בדמותו הוריות. דוגמא נוספת לפיזיו מוצגת במחקר של פוליני ואקלו (Fuligni & Eccles, 1993), שמצאו כי שימוש בחברים כמקור לעצות, יכול לשמש כפיזיו על יחסים בלתי מספקים עם ההורים.

לעומת הגישה הצדדית בפיזיו, טוען בולבי (Bowlby, 1988), כי דפוס ההתקשרות מגיל צעיר נוטה להישאר קבוע. הוא מתאר כיצד ילדים מנסים לכפות את הדפוסים שחוו בעבר על מערכות יחסים חדשות. ההتنסות עם דמיות התקשרות קבועה אילו גירויים האדם יתפות כמאימים ובאיו דפוסי התמודדות ישמש (Crittenden & Ainsworth, 1989) וברולדט (Van Beest & Baerveldt, 1999), שבדקו אם יחסים עם חברים יכולים לפצות על אינוכות קשר לא טובעה עם ההורים. נמצא כי כאשר המתבגר תופס את יחסיו עם הוריו כבלתי מספקים, אין הוא מפנה כל כך בעוראת תמיכה של חברים בני גילו. לסייעו, ניתן לראות, כי הדעות החלוקות בנוגע לאופן בו אינוכות הקשר עם ההורים יכולה להשפיע על ביסוס הקשר עם המורים. אנו מצדדים בכל זאת בהשערת העבריה, וזאת שני טעמים:

א. חלק משמעותם מהחוקרים שתמכנו בהשערת הפיזיו מתרבسط על מדגמים של ילדים ושל מתבגרים צעירים במיחוז. העדויות המחקריות הצדדיות בהעבריה מסתמכו, לעומת זאת, על מדגמים של מתבגרים מבוגרים יותר, מדגמים המתואימים לזה של המחבר הנוכחי (תלמידי כיתות י"א).

ב. אנו מושעים שתופעת העבריה סבירה יותר בגיל זה, מכיוון שהקשר הטוב והבטוח יותר עם ההורים ממש השנים מאפשר למתבגרים למודד על קשרים חוביים עם עולם המבוגרים, ומשמש כמודל שnitן לחקoot. אנו מושעים שהמתבגרים למדו כיצד ליצור אינטראקציות חיוביות עם מבוגרים אחרים (למשל, מורי בית הספר), כיצד לשוחח עם, להיות מוכנים יותר להיחס מולם, ולפתח ציפיות מציאותיות יותר לגבי קשרים אלה.

חשיבות הניכור מבית הספר והשפעתה על בחירת מורה משמעותי

חוקרים רבים נוטים כוים לראות את בית הספר כקהילה (למשל, Osterman, 2000). מחקרים שונים מצביעים על חשיבות תחוות הקהילה וחווית השיכות בהבנת התנהגותם וביצועיהם של התלמידים. תחוות שיכות היא אחד מבני הctructs הפסיכולוגיים החשובים להסתגלות וצמיחה אנושית (Connell & Wellborn, 1991; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Ryan, 1995) הוצרך להרגיש קשר באופן לאחרים בסביבה, ולהחות את עצם רגאי לאהבה

וכבוז. התלמידים החווים תחושת שייכות לבית הספר, מפתחים עדות חיוביות כלפי המוסד החינוכי וככלפּי בני כיתתם והמורים. סביר להניח שהיא יותר מעורבים בפעילות בית-ספריות, ושיקיעו יותר עצמס בלמידה. כמו כן, נמצא של תלמידים אלה יש תחושה חזקה יותר של מסוגלות חברתיות, ועל כן הם יוצרים קשרים עם מבוגרים בדרכים פרו-חברתיות (Osterman, 2000).

תחושת ניכור משקפת את הצד השני של המطبع. תחושת ניכור היא תחושת נפרדות ממשהו או יותר על שטחה בנوعו למשהו. ניכור נחשב לרוב לסתוטס פסיכולוגי שלילי, "אדם מנוכר לרוב נתפש כקריר, דוחה, עוני..." (Kanungo, 1982, p.10). מאו (Mau, 1992), מגיד את תחושת הניכור כתחושה של זרות חברתיות, תחושת העדר תמייה חברתיות או קשר חברתי. כאשר אדם חווה ניכור, גם הוא וגם הסביבה שלו סובלים. האדם המנוכר מתענין רק בהווה, אינו מעוניין בלמידה מה עבר או להשייע בתכנון העתיד (Cohen-Charash, 1994).

דחייה או תחושת התנכורות מקבוצה קשורה לביעות התנהגות, כגון אלימות, להתחנכוונות נמוכה בבית הספר ולנסירה ממנה (Brown, Higgins, Pierce, Hong & Mau, 2003). דחייה קשורה גם לתחושים מצוקה نفسית, בדידות ואך לאובדן של תלמידים, אף יותר מאשר אינטיליגנציה: ככל שרמת הניכור עולה, ההישגים האקדמיים של התלמידים יורדים (Osterman, 2000).

לפי מחקרים של בומיסטר ולריי (Baumeister & Leary, 1995), תחושת דחייה או התעלמות מוביילה פעמים רבות לתחושים חרדה, דיכאון, צער, קנאה ובידוד. לא כל התלמידים חוות אותה מידת תחושות ניכור כלפי בית הספר שלהם, אך תלמידים מתאימים לרוב את בית הספר במסגרת "מנכר" (Anderman & Maehr, 1994; Johnson, 1997; Newman, 1981; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko & Farkas & Bers, 1997; Fernandez, 1989).

מחקרים רבים בדקו את האופן בו מורים משפיעים על תחושת השicityות או הניכור של תלמידיהם, ואיך משפיע הדבר, בתגובה, על היבטים התנהוגתיים, לימודים ורגשים בקרב התלמידים (ר' סיכום אצל Osterman, 2000). אלו מושעים, כי תחושות הניכור של התלמידים מבית הספר יכולות להשפיע על יכולת התלמידים ליצור קשרים משמעותיים עם המורים. להערכתנו, ככל שהמתבגר יரגיש מנוכר יותר מבית הספר, כך הוא יתקשה יותר במציאת דמויות משמעותיות חיוביות בקרב מוריו.

מגדר התלמיד והשפעתו על בחירת מורה משמעותית

הסטודנטים החברתיים לגבי מגדר מرتبطים בגישות, בעמדות, בתפיסות ובציפיות של מורים רבים (Babad, 1993). גולומבוק ופיווש (Golombok & Fivush, 1994) הראו, כי בנים מתוגמלים על הידע שלהם, אך נזופים על חוסר ציינותם. בנות, לעומת זאת, זוכות לחיזוקים על ציינותן ונזופות על חוסר ידע. נמצא, כי בבתי ספר תיכוניים, מורים אינם שוווניים מבחינת תלמידיהם ולתלמידיהם (Tatar & Emmanuel, 2000).

2001). לפי דיווחי המורים יש יותר קרבה ביחסיהם עם הבנות ויוטר קונפליקטים ביחסיהם עם הבנים (Birch & Ladd, 1997). במחקר שנערך בארץ בקרב תלמידי תיכון (Tatar, 1998a), בנות ציינו את חשיבות מורהיהן בתחום התמיכה האישית והרגשית, ואפיינו מורה משמעותי כמעודד ומקדם, בעוד שבנים ייחסו יותר חשיבות למורים חינוכיים ולימודים, ואפיינו מורה משמעותי כזה שמספריע/. מעכבר את התפתחותם. אנו מושרים, כי למגדר התלמיד תהיה השפעה על בחירת המורים המשמעותיים. אנו מושרים, כי הבנות ייטו לבחור יותר מורים משמעותיים מאשר הבנים.

מצב סוציאו-אקונומי של התלמיד והשפעתו על בחירת מורה משמעותי

מחקרים רבים הראו, כי לרמת ההכנסה המשפחתיות ולהשכלה ההורמים יש קשר למסוגלות בית-ספרית (ר' סקירה אצל Morrison et al., 2003). מחקר אחר הראה, כי עבור תלמידים במעמד סוציאו-אקונומי נמוך יחסית ובReLU היישגים נמוכים, בית הספר מהו הוא מקור להחצים. לעומת זאת, תלמידים המגיעים ממושכות מודוחים על יחסים טובים עם המורים (Brantlinger, 1994). גם התנגדות המוריםמושפעת ממצבם הסוציאו-אקונומי של התלמידים. בבנוי ספר בהם למדו תלמידים ממעמד סוציאו-אקונומי נמוך, המורים דיווחו על מספר נמוך יותר של אינטראקציות עם התלמידים (Quay & Jarrett, 1986). מחקר נוסף (Robinson, 1994) דיווח, כי כאשר התברר למורים שהتلמידים הגיעו מרקע סוציאו-אקונומי גבוה יותר, הציפיות שלהם השתנו בהתאם, והם עודדו את התלמידים להגיע להישגים גבוהים יותר. בהתאם למחקרים אלו אנו מושרים כי תלמידים ממעמד סוציאו-אקונומי נמוך ייחסו יותר לצין פחות מורים משמעותיים מאשר תלמידים במעמד סוציאו-אקונומי גבוה יחסית.

שיטת המחקר نبדים

שאלונים הועברו ל- 389 תלמידים הלומדים ב-13 כיתות י"א באربעה מוסדות חינוך במרכז הארץ (תל-אביב, רעננה, הוד השרון ופתח-תקווה). 24 תלמידים סיירבו לענות על השאלה, ושאלונים של חמישה נוספים נמצאו בלתי מתאים לעיבוד. המדגמים הסופי כללו 360 תלמידים, מתוכם 189 בנות (53%) ו-167 בניים (47%). ארבעה תלמידים לא ציינו את מינם. בשלושה תיכונים נגמו שלוש כיתות, ובתיכון הרביעי ארבע כיתות. דגימות הciteות התבכעה בתיאום עם מנהלי בתיה הספר ובהתאם לאלוצי תוכנית הלימודים. טווח הגילאים של הנבדקים נع בין 15 וחצי שנים ל-18 שנים, כאשר המוצע היה 16 שנים ותשעה חודשים (ס.ת. 0.43 שנים).

כל נבדקי המחקר הם תלמידים הלומדים בכיתות המועדות לבגרות מלאה, כאשר 241 תלמידים (69%) לומדים במגוון עיינות ו- 108 תלמידים (31%) לומדים במגוון טכנולוגיות במסלול בגרות.

כליה המחבר

השאלון כלל 5 חלקים: רקע התלמיד; פרופיל דמוגרפי של המורה המשמעותי עבור התלמידים; פרופיל פסיכולוגי של המורה המשמעותי בעיני התלמידים; תחושות ניכור של התלמידים מבית הספר (SEI); ואיכות הקשר עם ההורם כפי שנתפסת על ידי התלמידים (PAQ).

נערך מחקר חלוצי شامل 31 תלמידי כיתות י' ו- י"א שגויסו בהתקנות והתבקשו להשיב על שתי שאלות מתחום: 1. מהם עברוך מאפייניו של מורה שהשפעה عليك במיוחד; ו-2. תאר בשניים-שלשה משפטים איך אתה מרגיש כלפי בית הספר שלך. התשובות שניתנו לשאלות אלו סייעו לנו להתאים את מבחר הפריטים בשאלון לתלמידי בתיכון הספר בישראל, ולהוציאו מספר פריטים בפרק השאלון הרלוונטיים בהתאם לשכיחות התשובות שניתנו.

חלק א' - **רקע התלמיד:** התלמידים התבבקשו לציין:מין, גיל, מגמת לימוד ורקע סוציאו-אקונומי (SES). הרקע הסוציאו-אקונומי הוערך על ידי שאלון של השכלה ההורית. 5 קטגוריות: מבית ספר יסודי ועד תואר שלישי באוניברסיטה) ו Yokert עיסוק ההורים. Yokert עוסוק ההורים חולקה לחמש קטגוריות על בסיס סולם Yokert מקצועות של קריאוס וחרטמן (1994). ציוני SES חולקו על פי הערך החיצוני, כאשר 178 תלמידים (51%) הוגדרו כבעלי משפחחות ברמה סוציאו-אקונומית בינונית-נמוכה ו- 170 תלמידים (49%), כבעלי משפחחות ברמה סוציאו-אקונומית בינונית-גבובה.

חלק ב' - **פרופיל דמוגרפי של המורה המשמעותי עבור התלמידים: התלמידים** התבבקשו להתייחס במספר המורים שהיו משמעותיים עבורם בשנתיים האחרונות. השאלה כללה הסבר לגבי הגדרה של מורה משמעותי. התלמידים סימנו את מסטר המורים המשמעותיים עבורם על גבי רצף, מ- 0 מורים משמעותיים ועד 5 מורים ויותר. לאחר מכן מכך התבבקשו התלמידים לבחור מורה אחד, המשמעותי במיוחד עבורם (אם היה כזה), ולגבי התבנקשו לציין את: 1. מינו, 2. מסגרת המפגש עם מורה זה (כיתת אם, הקבוצת, מגמות, הדרכה אישית וכו'), 3. מספר שעות המפגש בשבוע עם מורה זה, ו- 4. אם מורה זה הוא: א. מהנדס/ת, ב. מורה מקצועית ומקצוע�, ג. אחר.

חלק ג' - **פרופיל פסיכולוגי של המורה המשמעותי:** הפרופיל הפסיכולוגי בו השתמשנו כלל את המאפיינים שהוצעו על ידי טטר (Tatar, 1998a) והיגדים נוספים מתוך מחקר החלו שנערכ. הפרופיל שהציג טטר (Tatar, 1998a) כולל 9 קטגוריות, והן מרחביות Hendry, Roberts, Glendinning & Koulman (1992). השאלון בו השתמשנו הכיל לבסוף 19 פריטים המתארים מאפיינים את ממצאיו של הנדרי, רוברטס, גלנדיינינג וקולמן (Coleman, 1992). אפשריים של המורה המשמעותי, כאשר 14 פריטים בשאלון נלקחו מהמחקר של טטר (Tatar, 1998a), ו- 5 פריטים התווסף בעקבות מחקר החלוץ. הנבדקים התבנקשו לציין

באיזו מידה כל היגד מופיע את המורה המשמעוטי עבורה, על סולם הנע בין 1 (ללאום לא) ל- 5 (תלמיד). בשאלון הנוכחי בחרנו לשמש שבע קטגוריות של הנדרי ועמיטיו (Tatar, 1998a) ובקטgorיה שהוסיפה טר (Hendry et al., 1992). להלן פירוט הקטגוריות והигדים שכללנו בשאלון: **מאפשר**: קטgorיה זו הוגה על ידי הפריטים "מקלה/ה עלי להבין דברים" ו- "מאפשר/ת לי לחות חוויות והתנסיות חדשות"; **מאמין**: "מתיחח/ת אליו ברצינות" ו- "סומך/ת עלי"; **מלמד**: "אני לומד/ת לעשות דברים תוך צפיה במורה זה/זו מבצע/ת אותם" ו- "ריכשתי ידע רב ממורה זהה"; **מאתגר**: "דווחת אותי להצלחה" ו- "בוחנת את רעיונותי ומעודדת אותי לחשיבה"; **דוחת**: "אכזב/ה אותי בתקופה קשה בחיי" ו- "מראה מעט מאוד עניין בי"; **אנטוגניסט**: "מנסה להקשות עלי להתקדם ולהצליח"; **ובריון**: "רוצה שאירהה באור מטופש". הקטgorיה השמענית שהציג טר (Tatar, 1998a) היא המורה **כמוטיבטור**: זו הוגה על ידי הפריטים "גורם/ת לי ללמידה ברצון" ו- "מלמד/ת אותי דברים מעבר למקצועות הלימוד".

התשובות השכיחות ביותר שנינו לשאלת הרasons' החלווז היו בסיס להכללתם של היגדים הבאים בשאלון: "יש לו/לה חוש הומור"; "מחוך לערכים"; "הוא/היא דמות כריזטית"; "אדם מרתק ומעוניין"; "יש לו ידע על החיים".

חולק ד' – תחושת ניכור מבית הספר (SEI): כדי לאמוד את מידת הניכור של התלמידים כלפי בית הספר שלהם נבחר השאלון שפותח ותוקף על ידי אנדרסון (Anderson, 1973). לשאלון ה-*School Expectations Inventory* (SEI) ארבעה גורמים המהווים קונספט אחד. במחקר פיליפוט (Peled, 1976) עם מדגם של תלמידים מישראל, נמצא מקדם מהימנות לפחות קרונובך 0.86 מעבר להיגדים. מתוך השאלון שהציג פלד (Peled, 1976) לתלמידי מערכת החינוך בישראל, שכלל 36 היגדים, בחרנו 20 פריטים הרלוונטיים גם הם והשייכים לשולשה מבין ארבעת הממדים שבסאלון המקורי:
א. העדר כוח (Powerlessness) – הערכה נמוכה ליכולת התלמידים להשפיע על המתרחש בבית הספר. לדוגמא: "אני יכול לעשות מעט מאוד בכל הקשור לניהולו של בית הספר הזה" (אלפא קרונובך = 0.59).
ב. חוסר משמעות (Meaninglessness) – הערכה נמוכה לגבי הקשר בין מה שמתתרחש בבית הספר לבין העתיד. לדוגמא: "אני יכול לראות כל קשר בין התנסויות היום" וmitt שלי בבית הספר לבין הכתבי לאזרחות טובה ומעילה" (אלפא קרונובך = 0.58).
אצל Peled, 1976.

ג. ניכור עצמי (Self Estrangement) – ההשתנות בפעליות הקשורות לבית הספר מבוססת באופן רחב על הציפייה לתגמולים עתידיים ולא לתגמולים כגון סיוף או כיף. לדוגמא: "אני נהנה בכנים מלימודי בבית הספר" (אלפא קרונובך = 0.72).
אצל Peled, 1976.
השאלון במחקר הנוכחי כלל 28 פריטים, מהם 20 פריטים מהשאלון המקורי של

של מהנה מבחינה חברתנית"; "אני הולך לבית הספר רק כי אני חביב"; "בבית הספר יש אווירה לימודית נעימה"; "בבית הספר יש אווירה חברתית נעימה"; "בית הספר שלי מייחס יותר חשיבות לדימי ולמנוגיטין שלו מאשר לתלמידים"; "בית הספר הזה הוא בית חרושת לציוונים"; "אני לא מרגיש/ה זיקה (קשר) לבית הספר"; "בבית הספר הזה יש הרבה זכויות לתלמידים".

חלק ה' – איזות הקשר עם ההורים (PAQ): השתמשנו בשאלון Parental Attachment Questionnaire (PAQ) המتبasing על התיאוריה של אינסורת, בלהר, וולטרס וזול (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978) לשימושם עם מתבגרים ומבוגרים צעירים מוגרים. שאלון זה מורכב במקור מ-55 פריטים המקוריים בשלושה סולמות: א. איכות התקשרות עם ההורים (Affective Quality of Attachment). ב. מילוי אוטונומיה מצד ההורה (Parental Fostering of Autonomy). ג. תפקידים ממקור לתמיכת רגשיהם (Parental Role in Providing Emotional Support).

שאלון זה מספק ציון אחד לשני ההורים, בהתאם למחקרים המציגים, כי הסביבה המשפחתית הכוללת חשובה יותר בקביעת תחושות מסווגות חברתיות בגליל ההתגברות Bell, Avery, Jenkins, Feld & Schoenrock, 1985 מאשר היחסים הפסיכיפיים עם אחד ההורים (Kenny, 1987) באמצעות Test-retest. מהימנות כליה זה הוערכה על ידי קני (Kenny, 1987) באמצעות (Affective Quality of Attachment) 0.92 לכלו, ונעה בין 0.91-0.82 לגבי שלוש הסקאלות. לפחות קרונבק חושב לכל אחת מהסקאלות הנtotrotot – 0.88. שאלון זה לא תורגם לעברית בעבר. לצורך תרגום השאלון השתמשנו בשיטת Back-Translation: השאלון תורגם מאנגלית לעברית ובחזור מעברית לאנגלית. השווינו בין הגרסאות עז שקיבלו את הגרצה הסופית של ניסוח הפריטים בעברית. השאלון הסופי קצר וכלל 30 פריטים המייצגים את שלוש הסקאלות. בכל זה הנבדקים התבקשו להעריך באמצעות סולם ליקרט מ-1 (בכלל לא) עד 5 (מאוד) מה מתואר הכוי טוב את מיערכות היחסים שלהם עם הורים. אם ההורים הנם גrownups, פרודים, אלמנטים או שנישאו בשנית, התלמידים מונחים להתייחס להורה החי, להורה החיה איתם או להורה שאליו הם מרגשים קרובים יותר (Kenny, 1994). דוגמא לשני פריטים מהשאלו: "אני נהנה מחברותו של ההורה"; "אני מתווכח עם ההורה".

הליין

לאחר קבלת האישורים הנדרשים והעברו השאלונים באופן כיתה בבית הספר, תוקן הקפדה על אNONIMITY המשיבים ושמירה על סודיות תשובהיהם. ההנחיות לתלמידים היו לקרוא את ההוראות והשאלות ולהשתדל לענות על כל הפריטים. הוסבר להם, כי מדובר במחקר הבוחן יחס תלמידים-מורים בבתי ספר תיכוניים. הודגש בפניהם, כי אין תשובה נכונות או לא נכוןות, וכי מה שמעוניין אותנו זו דעתם האישית.

מצאים

משמעותיות מורים בעין תלמידים

נמצא כי רוב התלמידים, 85.6% (304 תלמידים) מהמדגם שלנו, ציינו כי בשנתיים האחרונים לפחות מורה אחד היהו עברום דמות משמעותית. מיעוט מבון התלמידים, 14.4% (51 תלמידים), ציינו כי בשנתיים האחרונות אף לא מורה אחד היהו עברום דמות משמעותית.

ניתוח הפרופיל הדמוגרפי של המורה המשמעוטי

מהניתוח הדמוגרפי עולה, כי 246 (74%) מבין התלמידים ציינו מורות כדמות משמעותיות לעומת 87 (26%) תלמידים שציינו מורים גברים כדמות משמעותיות. התלמידים ציינו, כי הם פגשים את המורה המשמעוטי ממוצע כ-5 שעות בשבוע (ס.ת. 1.96 שעות), כאשר טווח השעות למפגש עמו/עמה נع בין 1 ל-10 שעות בשבועות. על פי התלמידים, מסגרת המפגש עם המורה המשמעוטי היא: עברו 204 תלמידים – כיתת האס (62%), עברו 46 תלמידים – הקבוצה (14%), עברו 49 תלמידים – מגמת הלימודים (14.9%), עברו 12 תלמידים – פגשות אישיות (3.7%), ובעורו 17 תלמידים – מסגרת מפגש אחרת (5.2%).

תפקיד המורה המשמעוטי הפלג כדלהלן: 149 תלמידים ציינו, כי המורה המשמעוטי ביותר עברום הוא מחנכת/שלחת (44.6%), 170 ציינו כי מורה זה הוא מורה מקצועית (50.9%), ו-15 תלמידים ציינו כי זהו מורה הנמצאת בתפקיד אחר (4.5%). בתפקיד אחר תלמידים ציינו לרוב מנהלה, מרכז/ת שכבה או יועץ/ת.

נמצא כי המורים המשמעוטיים למדו בתחוםים הבאים (יש לקחן בחשבו שהמחנכים גם מלמדים בכיתות האס או בהקבצות): 179 תלמידים (58.5%) ציינו, כי מדובר במורה המלמד מקצועו הומני/חברתי, 64 תלמידים (20.9%) ציינו, כי מדובר במורה המלמד מדעים מדויקים, 7 תלמידים (2.3%) ציינו, כי מדובר במורה המלמד אמנות/МОזיקה, 4 תלמידים (1.3%) ציינו, כי זהו מורה למקצועות טכנולוגיים, 15 תלמידים (4.9%) ציינו, כי זהו מורה לחינוך גופני, ו-37 תלמידים (12.1%) ציינו מורים לשפות.

הקשר בין מיון התלמיד לבין המורה המשמעוטי

ניתוח χ^2 מראה, כי קיים קשר מובהק ($\chi^2=18.72$, $p<0.001$) בין מיון התלמיד לבין המורה המשמעוטי שנבחר. בנים בוחרים בגבר כמורה משמעוטי, יותר מאשר בנות (59 תלמידים בחרו בגבר כמורה משמעוטית מתוך 167 תלמידים בנים בכלל המדגם), בעוד שבנות בוחרות באישה כמורה משמעוטית (151 תלמידות בחרו באישה כמורה משמעוטית מתוך 189 תלמידות בכלל המדגם) יותר מאשר עמייתיהם הבנים. לא נמצא קשר בין המשותפים הדמוגרפיים של התלמיד (מין ומצב סוציא-אקונומי) לבין מספר המורים המשמעוטיים שנבחרו.

תיאור הפרופיל הפסיכולוגי של המורה המשמעותי

המאפיינים של המורה המשמעותי בעיני התלמידים (אחוו התלמידים שציינו מאפיין זה בשכיחות רבה "לעתים קרובות" או "תמיד") בסדר יורד הם: מתיחס אליו ברכיניות (86.2%), דוחף אותו להצליח (86.2%), יש לו/לה ידע בחינימ (84.3%), גורם לתלי ללמידה ברצון (80.8%), סומך/ת עלי (76.2%), מקל/ה לעלי להבין דבריהם (73.4%, בוחרו/), ת את רעיון ותמיינן ומעודד/ת אותו לחשיבה (72.5%), רשתני ידע רב ממורה זה/זו (72.3%), אדם מרתק ומעוניין (67.8%), מבחן/ת לערכיהם (67.6%), יש לו/לה חשוש מהמור (67.4%), מלמד/ת אותו דברים מעבר לממציאות הלימוד (63.2%), הוא/היא דמות כריזטיטית (62.0%), אפשר/ת לי לחוותחוויות והתנסויות חדשות (51.8%), אני לומד/ת לעשויות דברים תוך צפיה במורה זה/זו מבע אוטם (38.3%), מראה מעט מאוד עניין בי (10.5%), מנסה להקשות עלי להתקדם ולהצליח (10.1%), אכזב/ה אותו בתקופת חשובה בחיי (7.3%), רוצה שאיראה באור מטופש (5.5%).

מכיוון שמדובר בשאלון חדש הבוחן את מאפייני משמעויות המורים עברו התלמידים, ביצעונו ניתוח גורמים (Principal Component Analysis with Varimax Rotation) כדי לבחון את הגורמים לדמות המורה המשמעותית/ת. על מנת לבצע את ניתוח הגורמים הרכנו את כיוונים של ההיגדים: 11, 14, 15, ו- 19 שהbijינו מאפיינים שליליים. נמצאו שלושה גורמים הכוללים את כל 19 ההיגדים והמסבירים כ- 49% מהשונות. הגורמים שנמצאו הם (ר' לוח 1):

א. המורה כמלמד (אלפא קרונבק= 0.83), הכולל שבעה פריטים.

ב. המורה כמקור להנעה (מוסטיבציה) וגישה, (אלפא קרונבק= 0.75), הכולל שבעה פריטים.

ג. המורה כאדם (אלפא קרונבק= 0.72), הכולל חמישה פריטים.

כפי שנitin לראות בלוח 2, התלמידים מייחסים את החשיבות הרבה ביותר לגורם "המורה כמקור להנעה וגישה". לאחר מכן, ציינו את "המורה כאדם" ואת "המורה כמלמד". יש לציין, כי שלושת הגורמים קיבלו ציון גבוה יחסית.

לוח 1: ניתוח גורמים של דמות המורה המשמעותי בעיניו תלמידי תיכון

פריט	היגז	גורם 3	גורם 2	גורם 1	גורם 1	גורם 2	גורם 3
גורם I – המורה כמלמד							
4	מחנק לערכים						
5	גורם לי ללמידה ברצון						
6	אני לומד/ת לעשות דברים טובים כדי צפיה במורה זה/זו שמבצע/ת אותם						
8	מקל עלי להבין דברים						
9	אפשר/ת לי לחוותחוויות והתנסיות חדשות						
16	רכשתי ידע רב ממורה זה/זו						
17	בוחן את רעיונותיו ומעודד אותו להשיכבה						
גורם II – המורה מקור להנעה (מוטיבציה) רגשית							
1	מתנייח/ת אליו ברצינות						
2	"דוחף/ת" אותו להצלחה						
12	סומך/ת עלי						
11	(לא) אכזב/ה אותו בתקופה חשובה בחיי						
14	(לא) מראה מעט מאוד עניין بي						
15	(לא) מנסה להקששות עלי להתקדם ולהצליח						
19	(לא) רוצה שאיראה באור מטופש						
גורם III – המורה כאדם							
3	יש לו/לה חוש הומו						
7	הוא/היא דמות כריזמטית						
10	אדם מרתק ומשמעותי						
13	יש לו/לה ידע בחיים						
18	מלמד אותו דברים מעבר למקצועות הלימוד						
	Eigenvalue						
	שונות מוסברת						

**לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן של גורמי המשמעותיות של המורים עבור התלמידים
לפי מין התלמיד, מצב סוציאו-אקונומי ומגמה**

מגמה	SES						מין						כללי			גורמים			
	טכנולוגיה		יעיונית		גובה		נמק		בנייה		בנום		ס.ת.		ס.ת.				
	ס.ת.	מ	ס.ת.	מ	ס.ת.	מ	ס.ת.	מ	ס.ת.	מ	ס.ת.	מ	ס.ת.	מ	ס.ת.	מ	ס.ת.	מ	ס.ת.
מקור	0.68	4.23	0.62	4.34	0.61	4.33	0.63	4.23	0.55	4.46	0.68	4.13	0.64	4.30					
מוטיבציה	0.73	3.83	0.72	3.92	0.68	4.01	0.76	3.80	0.64	3.90	0.81	3.80	0.73	3.90					
המורה	0.80	3.79	0.71	3.76	0.70	3.83	0.77	3.77	50.6	3.87	0.83	3.69	0.74	3.79					
אדם																			
המורה																			
תלמיד																			

ובוצע ניתוח שונות רב-משתני (MANOVA) שבו המשתנים הבלטי תלוים היו: מין התלמיד, מצב סוציאו-אקונומי ומגמת לימודים, והמשתנים התלוים היו שלוש גורמי המשמעותיות: לא נמצא אפקט של אינטראקציה משולשת ($F[3,315]=0.02$, NS); לא נמצא אפקט אינטראקציה בין מצב סוציאו-אקונומי ומגמות לימוד ($F[3,315]=1.05$, NS); לא נמצא אפקט אינטראקציה בין מין התלמיד למוגמות הלימוד ($F[3,315]=2.05$, NS); ולא נמצא אפקט אינטראקציה בין מין התלמיד למצב סוציאו-אקונומי ($F[3,315]=0.32$, NS). נמצא רק אפקט ראש של מין התלמיד ($F[3,315]=4.22$, $p<0.01$), כאשר בנות מיחסות יותר חשיבות מאשר בנים הן גורם II – "המורה כמקור להנעה רגשית" ($F[3,315]=10.77$, $p<0.001$), והן גורם III – "המורה כאדם" ($F[3,315]=3.87$, $p<0.05$).

תחושים ניכור מבית הספר

מכיוון שמדובר בשאלון חדש הבודק את תחושים הניכור של תלמידים מבית הספר Principal Component Analysis with Varimax שליהם, ביצעונו ניתוח גורמים (Rotation, 6, 4, 1, 28). על מנת לבצע את ניתוח הגורמים הפכנו את כיוונים של הגידדים: 6, 4, 1, 25, 22, 21, 19, 17, 14, 12, 9, 7, 28 המסבירים כ- 46% מהשונות. להלן תיאור הגורמים שנמצאו:

A. חוסר כוח מול בית הספר (אלפא קרונבק= 0.72, סה"כ 7 פריטים. שנות מוסברת = 26.58, Eigenvalue = 7.44). פריטים לדוגמא מגורם זה: "בית הספר של מיחס יותר חשיבות לדימי ולמנוגניטן שלו מאשר לתלמידים", "בבית הספר של אין לתלמידים הרבה זכויות", "המורים שלו בדרך כלל לא מתחשבים בדעתתי".
 B. העדר הנעה (מוטיבציה) בבית הספר (אלפא קרונבק= 0.73, סה"כ שישה פריטים. שנות מוסברת = 2.28, Eigenvalue = 2.04). פריטים לדוגמא מגורם זה: "היהתי

- معدינה/ה יצאת לעובדה ולהרוויח כסף במקומות לבנות את זמני בין כותלי בית הספר", "אני הולך/ת לבית הספר רק כי אני חייב/ת", "כל יום לומדים נראה בעיני כאילו אין לו סוף".
- ג. אווירה לימודית-חברתית (אלפא קרונבך=0.74), סה"כ חמישה פריטים. שונות מוסברת=6.65, Eigenvalue=1.86. פריטים לדוגמא מוגרים זה: "בית הספר של לא מהנה מבחינה חברתית", "בבית הספר אין אווירה חברתית נעימה", "אני לא מושיצה מבית הספר".
- ד. תחושים לגבי העתיד (אלפא קרונבך=0.71), סה"כ שישה פריטים. שונות מוסברת=5.39, Eigenvalue=1.51. פריטים לדוגמא מוגרים זה: "אני חשוב/ת שבית הספר לא מכשיר אותי להתמודד עם בעיות החיים", "הסטודנטים שאני לומדת/ת כאן לא מסייעים לי ללמידה להתכוון יותר לעולם העתיד בו אצטרך לחיות", "בית הספר אינו עוזר לי למצוא את דרכי בחיים".

לוח 3: ממוצעים וסטיות תקן של גורמי הניכור מבית הספר עבור התלמידים לפי מין התלמיד, מצב סוציאו-אקונומי ומוגמה

מוגמה		SES						מין						כללי		גורמים
טכנולוגית	עינונית	גובה		נמוך		בנויות		בנימ		ס.ת.		ס.ת.		ס.ת.		ס.ת.
ס.ת.	ס.ת.	מ.	ס.ת.	מ.	ס.ת.	מ.	ס.ת.	מ.	ס.ת.	מ.	ס.ת.	מ.	ס.ת.	מ.	ס.ת.	ס.ת.
0.76	3.45	0.77	3.14	0.76	3.22	0.80	3.23	0.83	3.12	0.70	3.34	0.78	3.22	0.78	3.22	חשור כוח
0.72	2.84	0.79	3.02	0.82	2.99	0.74	2.94	0.75	2.90	0.81	3.05	0.78	2.97	0.78	2.97	תחושים לבי העתיד
0.94	2.98	0.84	2.82	0.86	2.81	0.88	2.91	0.88	2.74	0.84	3.02	0.87	2.87	0.87	2.87	העדר
																הנעה
0.81	2.86	0.77	2.52	0.81	2.53	0.78	2.69	0.77	2.50	0.80	2.75	0.79	2.62	0.79	2.62	אווירה לימודית- חברתית

גורם הניכור שקיבל את הציון הגבוה ביותר הוא הגורם הראשון – "תחושים חוסר כוח מול בית הספר". לאחר מכן, בסדר יורד, הגורם הרביעי – "תחושים לגבי העתיד", הגורם השני – "העדר הנעה (מוטיבציה) בבית הספר", והגורם השלישי – "אווירה לימודית-חברתית" (ר' לוח 3).

ובוצע ניתוח שונות רב-משתני (MANOVA) שבו המשתנים הבלטי תלוים היו: מין התלמיד, מצב סוציאו-אקונומי ומוגמת הלימוד, והמשתנים תלוים היו ארבעת גורמי הניכור: לא נמצא אפקט של אינטראקציה משולשת ($F[4,316] = 1.61$, NS); לא נמצא

אפקט של אינטראקציה בין מצב סוציאו-אקונומי ומגמת לימוד (NS, $F[4,316]=0.69$, $F[4,316]=1.37$, $F[4,316]=1.37$, $F[4,316]=0.34$, $F[4,316]=8.80$, $F[4,316]=2.48$, $F[4,316]=12.07$, $F[1,338]=13.30$, $F[1,338]=6.35$, $F[1,345]=8.33$, $F[1,345]=8.82$) ולא נמצא אפקט של אינטראקציה ביןמין התלמיד ורמת הלימוד (NS); ולא נמצא אפקט של אינטראקציה ביןמין התלמיד ומצב הסוציאו-אקונומי (NS, $F[4,316]<0.001$). נמצא אפקטים ראשיים של מגמה ($F[4,316]<0.001$) ושלמין התלמיד ($F[4,316]<0.05$). תלמידי המגמות הטכנולוגיות חשים עצמים מנקודת מבטו מתלמידי המגמות העיוניות בשני ממדים של ניכור: בתיחסות חומרית ($F[1,338]<0.001$) ובניכור מהאוירה הלימודית-חברתית ($F[1,338]<0.001$). לא נמצא הבדל בין תלמידי המגמות הטכנולוגיות לעיינותות בתיחסות מוטיבציה ותחושים לגבי העתיד. מבחנתimin של התלמיד: בנים, יותר מבנות, חשים חסרי כוח מול בית הספר ($F[1,345]<0.05$), מגדירים עצמים כחסרי מוטיבציה בבית הספר ($F[1,345]<0.01$), ומאפיינים את עצםם כמנוכרים יותר מהאוירה הלימודית-חברתית ($F[1,345]<0.01$). עם זאת, לא נמצא הבדל מובהק בין בנים ובנות בתיחסות ניכור מבית הספר בגורם הרבייעי – "תחושים לגבי העתיד".

aicot ha-kashr um ha-horim

עבור השאלה שכלל 30 היגדים חישבו את מקדמי המהימנות של כל אחד מן הגורמים. נמצא לפחות קרונבך = 0.91 = עבור הגורם הראשון – "aicot ha-hakshrot um ha-horim" (13 היגדים), עבור הגורם השני – "מתן אוטונומיה מצד ההורה" (12 היגדים) לפחות קרונבך היה 0.83, עבור הגורם השלישי – "הגורם כמקור לתמיכה רגשית" (5 היגדים) לפחות קרונבך היה 0.76. על בסיס הממצאים תהייחסנו לנורמים אלו כאל סולמות.

לוח 4: ממוצעים וסטיות תקן של גורמי aicot ha-kashr של התלמידים עם הוריהם לפי מגמת התלמיד, מצב סוציאו-אקונומי ומגמה

מגמה		SES				מין				כללי				גורמים
טכנולוגית		עיוונית		גבואה		نمוך		בנום		בנים		ס.ת. מ		
ס.ת.	מ	ס.ת.	מ	ס.ת.	מ	ס.ת.	מ	ס.ת.	מ	ס.ת.	מ	ס.ת. מ	3.73	מתן אוטונומיה aicot התקשורת תמיכה רגשית
0.75	3.58	0.65	3.80	0.73	3.71	0.65	3.76	0.73	3.78	0.64	3.67	0.76	3.73	
0.86	3.50	0.79	3.64	0.80	3.57	0.82	3.62	0.87	3.60	0.73	3.60	0.81	3.60	
0.88	3.50	0.87	3.57	0.88	3.53	0.86	3.57	0.96	3.60	0.76	3.50	0.87	3.54	

כפי שניתן לראות בלוח 4, כל שלושת גורמי הקשר עם ההורים קיבלו מהتلמידים ציונים גבוהים יחסית.

בוצע ניתוח שונות רב-משתני (MANOVA) שבו המשתנים הבלטי תלוים היו: מין התלמיד, מצב סוציאו-אקונומי ומגמת לימודים, והמשתנים התלויים היו שלושת גורמי הקשר עם ההורים: לא נמצא אפקט של אינטראקציה משולשת ($F[3,312]=1.01$, NS); לא נמצא אפקט של אינטראקציה בין מצב סוציאו-אקונומי של התלמיד ומגמה סוציאו-אקונומי ($F[3,312]=1.64$, NS); לא נמצא אפקט של אינטראקציה בין מין התלמיד למצב סוציאו-אקונומי ($F[3,312]=0.97$, NS). נמצא אפקט אינטראקציה בין מין התלמיד ומגמת הלימוד שלו ($F[3,312]=3.39$, $p<0.05$), כאשר במגמה העיונית בנוט מדוחות על קשר חזק יותר עם ההורים בכל שלושת ממדדי הקשר, בנוסף למגמה הטכנולוגית, בה בנוט מדוחות על קשר חזק יותר עם ההורים בכל שלושת ממדדי הקשר.

לא נמצא קשר מובהק בין מין התלמיד לבין איות הקשר עם ההורים ($F[3,335]=2.53$, NS). כמו כן, לא נמצא קשר מובהק בין מצב סוציאו-אקונומי לאיות הקשר עם ההורים ($F[3,330]=0.11$, NS). עם זאת, נמצא אפקט מובהק של מגמת לימוד ($F[3,329]=3.30$, $p<0.05$). תלמידי המגוון העיונית תופסים את ההורים כמאפשרים יותר אוטונומיה מאשר עמיתיהם הלווים במגוון הטכנולוגיות ($F[1,314]=8.01$, $p<0.01$).

הקשר בין עצם בחירתו של מורה משמעותית אחד לפחות לבין גורמי הניכור מבית הספר ואיות הקשר עם ההורים

באמצעות ניתוח שונות רב-משתני (MANOVA) בחנו את האפקט של עצם בחירתו של מורה משמעותית עבור התלמיד על סולמות ניכור כלפי בית הספר. נמצא אפקט מובהק של קשר זה ($F[3,342]=4.31$, $p<0.01$) (

עבור תלמידים שלא ציינו אף לא מורה משמעותית אחד חשו מנוכרים יותר בבית הספר מאשר תלמידים שציינו לפחות מורה משמעותית אחד. הגורמים היו: תחששות לגבי העתיד ($p=11.84$, $p<0.001$); תחששות ממווצע ($p=2.92$, ס.ת. = 0.78), עבור תלמידים שלא ציינו אף לא מורה משמעותית אחד ממווצע = 3.32, ס.ת. = 0.69); תחששות חוסר כוח מול בית הספר ($F[1,345]=10.17$, $p<0.01$); עבור תלמידים שלא ציינו אף לא מורה משמעותית אחד לפחות ממווצע = 3.18, ס.ת. = 0.80; עבור תלמידים שלא ציינו אף לא מורה משמעותית אחד ממווצע = 3.55, ס.ת. = 0.59; והעדר הנעה (מוטיבציה) בבית הספר ($F[1,345]=4.11$, $p<0.05$) (עבור תלמידים שלא ציינו מורה משמעותית אחד לפחות ממווצע = 2.83, ס.ת. = 0.89, עבור תלמידים שלא ציינו אף לא מורה משמעותית אחד לפחות ממווצע = 3.10, ס.ת. = 0.74). בסולם "אוירה ללמידה-חברתית" לא נמצא קשר בין קיומו של מורה משמעותית אחד לפחות לבין מידת הניכור שציינה עבור תלמידים שלא ציינו מורה משמעותית אחד לפחות ממווצע = 2.60, ס.ת. = 0.80, עבור תלמידים שלא ציינו אף לא מורה משמעותית אחד ממווצע = 2.75, ס.ת. = 0.72).
--

 ב证实ות ניתוח שונות רב-משתני (MANOVA) נבחן האפקט של עצם בחירתו

של מורה משמעותית עבור התלמידים על סולמות הקשר עם ההורים. נמצא אפקט מובהק של קשר זה ($p < 0.01$, $F[3,335] = 4.16$), כאשר מבני שלושת הסולמות שנבדקו נמצאו, כי תלמידים שצינו לפחות מורה משמעותי אחד חשו יותר תמכה רגשית מצד ההורים מאשר התלמידים שלא צינו אף לא מורה משמעותי אחד ($F[1,337] = 4.17$, $p < 0.05$). עבור תלמידים שצינו לפחות מורה משמעותי אחד לפחות ממוצע = 3.59, ס.ת. = 0.88, ($p < 0.05$) מאשר תלמידים שלא צינו אף לא מורה משמעותי אחד לפחות ממוצע = 3.31, ס.ת. = 0.83). בשני הסולמות האחרים לא נמצאו הבדלים מובהקים: בסולם "aicот ההתקשרות עם ההורה" עבור תלמידים שצינו לפחות מורה משמעותי אחד לפחות ממוצע = 3.61, ס.ת. = 0.83, ($p < 0.05$) ובבסולם "מתן אוטונומיה מצד ההורה" (עבור תלמידים שלא צינו לפחות מורה משמעותי אחד לפחות ממוצע = 3.55, ס.ת. = 0.69, ($p < 0.05$)). לעומת זאת, עבור תלמידים שלא צינו אף לא מורה משמעותי אחד לפחות ממוצע = 3.74, ס.ת. = 0.68, ($p < 0.05$), עבור תלמידים שלא צינו אף לא מורה משמעותי אחד לפחות ממוצע = 3.68, ס.ת. = 0.73).

הקשר בין מספר המורים המשמעותיים שנבחרו לבין תחושת הניכור מבית הספר ואיכות הקשר עם ההורים

על מנת לבחון אם קיים קשר בין מספר המורים המשמעותיים שנבחרו לבין המשתנים המודדים את תחושת הניכור מבית הספר ואיכות הקשר עם ההורים, חישבנו מתאימים פירסום בין גורמי הניכור והקשר עם המורים לבין מספר המורים המשמעותיים שצינו התלמידים.

נמצאו מתאימים שליליים מובהקים בין מספר המורים המשמעותיים שנבחרו על ידי התלמידים לבין שלושה מבין ארבעת סולמות הניכור. הגורמים הם: "תחושת חוסר כוח מול בית הספר" ($N=360$, $p < 0.001$, $p = 0.29$); "העדר הנעה בבית הספר" ($N=360$, $p < 0.001$, $p = 0.19$); ו"תחושות לגבי העתיד" ($N=360$, $p < 0.001$, $p = 0.23$). לא נמצא קשר בין מספר המורים המשמעותיים שנבחרו לבין "אווראה לימודית" ($N=360$, $p = 0.13$).

נמצאו מתאימים חיוביים מובהקים בין מספר המורים המשמעותיים שנבחרו על ידי התלמידים לבין שניים משלשות גורמי הקשר עם ההורים: "תמייקה רגשית נתפסת" ($N=360$, $p < 0.001$, $p = 0.20$) ו"aicות ההתקשרות עם ההורים" ($N=360$, $p < 0.05$, $p = 0.11$). נמצא קשר בין מספר המורים המשמעותיים שנבחרו לבין "מתן אוטונומיה מצד ההורה" ($N=360$, $p = 0.06$).

דיון

במחקר זה ביקשנו ראשית, להעריך את המידה בה מהווים מורים בתיכונים דמיות משמעותיות עבור תלמידיהם. שנית, רצינו לאתגר גורמים הקשורים לבחירתם של מורים כדמותיות משמעותיות בעיניהם תלמידיהם. מתבגרים יכולים להתייחס אל מבוגרים שאינם הורים כמקור לביטחון אישי,

הדרכה והשרה. ביוגרפיות, מחקרים אטנוגרפיים ואנתרופולוגיים וchkירות מקרים קליניים הצ比עו פעמים רבות על ההשפעה שסופגים נערים/ נערות מבוגרים שאינם קרובי משפחתם, כגון שכנים או מורים (Greenberger, Chen & Beam, 1998).

ממצאי המחקר עולה, כי החלק הארי של התלמידים (כ- 86%) צין את קיומו של מורה ממשועוטי עבורה בשנתיהם האחרון. נמצא זה תואם לתפיסה הטוענת, כי בית הספר מהווה סביבה בה מתבגרים יכולים למצאו מגון רב של מבוגרים, בעיקר מורים, שאיתם הם יכולים לפתח מערכות יחסים חיוביות (Galbo, 1986; Lakovic-Grgin & Dekovic, 1990; Porter-Gehrie, 1979) אחו זה של תלמידים שעבורם קיימים מורה ממשועוטי אחד לפחות של שנתיים, אף גובה מהאחו שנמצא במחקריהם קודמים בארץ (Tatar 1998b).

אם כן, ההורים אמנס הם לרוב המבוגרים המשמעוטיים ביותר עבור המתבגרים, אך גם מבוגרים אחרים, כגון מורים, יכולים להיות ממשועוטים. לקומה או לאי-קיומה של דמות ממשועוטית עברו המתבגר במסגרת בית הספר יכולה להיות השפעה חשובה ביותר על כל החוויה הבית-ספרית, הן עבור המורה והן עבור התלמיד. לרוב המורים יש רצון ויכולת להפוך לדמויות ממשועוטיות עבור בני הנוער. מורים רבים מגיעים למקרה זה בעיקר על מנת להפוך לsociani שינוי והשפעה על חייהם של מתבגרים (Galbo, 1989 ; טר, 2002).

הבדלי מגדר בתפיסת המורה המשמעוטי

במחקר הנוכחי לא נמצא הבדל בין מספר המורים המשמעוטיים שצוינו על ידי הבנים או הבנות. רוב המורים המשמעוטיים שצוינו הם מורות, מה שמתאים במצב הקיום בארץ מבחינת דומיננטיות של נשים במקצועות ההוראה. עם זאת, בנים נטו לבחור כמורה ממשועוטי, בעוד שבנות נטו לבחור באישה כמורה ממשועוטית. נמצא זה עקי עם מחקרים קודמים המראים כי קיימת נטייה לבחור בדמות ממשועוטית מאותו המין (Tatar, 1998a).

נמצא, כי בנים ובנות מאפיינים באופן שונה את מורייהם המשמעוטיים. בנות, יותר מבנים, מייחסות חשיבות לגורם ממשועוטיות של "המורה כאדם" ו-"המורה כמקור להנעה (מווטיבציה) ורשות". נמצא זה עקי עם מחקר קודם שהעלה, כי בנות אפיינו מורה ממשועוטי כספק תמייה רשית, בעוד שבנים הדגשו יותר את הממדים האקדמיים והחינוכיים ממשועוטים מבחינותם (Tatar, 1998a).

הקשר בין מצב סוציאו-כלכלי לבחירותם של מורים ממשועוטיים

לא נמצא קשר בין מצב הסוציאו-כלכלי של התלמידים לבין מספר המורים המשמעוטיים שנבחרו על ידם. נושא זה, של ממשועוטיות מורים עבור תלמידים הבאים מרקע סוציאו-כלכלי מגוון, לא נחקר ישירות בעבר. עם זאת, בהתבסס על מחקרים מתוחומים קרובים, שיערנו כי תלמידים המגיעים מרקע סוציאו-כלכלי ביןוני-نمוך ציינו פחות מורים ממשועוטיים מהתלמידים המגיעים מרקע סוציאו-כלכלי ביןוני.

גבוה (ר', סקירה במבוא). לדעתנו, ניתן ליחס את חוסר ה结合起来 בין הממצאים מחקרים קודמים לאלה של המחבר הנוכחי בORITY הפערים במצב הסוציאו-אקונומי של התלמידים במחקרים השונים. במקרים מסוימים במבוא הפער היה גדול יותר מאשר הפערים במדוגם התלמידים במחקרנו. כל בתיה הספר שנגמו במחקר הנוכחי הנם מוסדות מובססים יחסית ממרכז הארץ, וכך ייתכן שהפערים הכלכליים-חברתיים בין התלמידים קטנים יחסית. הסבר נוסף מתבסס על מצא מחקרו של ברנטלינגר (Brantlinger, 1994), לפיו תלמידים ממצב סוציאו-אקונומי נמוך מגילים רגשות, להבחנה בין מורים שונים, בעוד שתלמידים ממצב סוציאו-אקונומי נמוך מגילים רגשות, חיוביים או שליליים, חזקים יותר כלפי מוריםם. ברנטלינגר הסיק מכך על חשיבות המורים דזוקא עבור תלמידים מהשכבות החלשות. ייתכן, כי תלמידים מרקע סוציאו-אקונומי נמוך ייחסו, בהדרן מפגש עם דמויות בוגרות היכולות להיות עבורים דמויתו הزادות והכוונה, ינתבו את תחוויותיהם החיוביות כלפי מוריםם, וימצאו בהם דמויות משמעויות. סוגיה זו ראויה לחקירה מעמיקה יותר באמצעות מדוגמים מתאימים יותר.

הפרופיל הדמוגרפי של המורה המשמעותי

נמצא, כי לרוב, מורה משמעותי הוא מורה שהتلמידים נפגשים איתו לפחות חמיש שעות בשבועות, לרוב במסגרת כיתת האם. עם זאת, לא היה הבדל בין תפקיד המורה כמחנך או כמורה מקצועית. רוב התלמידים צינו, כי המורה המשמעותי מלמד מקצועות הומניים/חברתיים.

נראה, כי על מנת שמורה מסוימת יוכל לתפוס תפקיד מרכזי בחיו של המתבגר, עליו לבנות זמן רב יחסית עם מתבגר זה (תנאים המעודדים חסיפה והিירות הדדיים ומתמשכים), אך הוא לא חייב לשאת בעמד רשמי המכיל מחויבות לקשר עם המתבגר (כגון מחנך, או יועץ). נמצא זה מחייב על הפוטנציאל של מורים בכלל ליזום, לעודד ולהשקייע בקשר עם התלמידים, ואף ליהנות מהיפורות שהשקעה כזו עשויה להניב עבורים (כגון צמצום שחיקה, תחוות משמעויות, פידבקים חיוביים ועוד).

הפרופיל הפסיכולוגי של המורה המשמעותי

במחקר נמצא, כי תלמידים הተמקדו יותר במאפיינים החביבים של המורים המשמעותיים שלהם (לדוגמה: "מתייחס אליו ברצינות" או "דוחף אותו להצלחה"), מאשר במאפיינים השליליים שלהם (לדוגמה: "אכזב אותו בתקופה קשה בחיי" או "רואה שאיראה באור מטופש"). נמצא זה מדגיש את האופן החביב הכללי בו תלמידים רואו את מורים המשמעותיים. אף שקיימות דמיות משמעותיות ש"משיגות את הערך של המשמעותיות" שלהם על ידי החוויה השילilitית שהן מחוללות, מהמצאים שלנו עולה כי החוויות החביבות חזקתו לאין ערוך מאשר החוויות השילילות, במונחים של משמעויות נתפסת.

ממצא נוסף בתחום הפרופיל הפסיכולוגי של המורה המשמעותי הוא שתלמידים

מייחסים חשיבות רבה ביוטר למורה כמקור להנעה רגשית, אחריו למורה כאדם, ורק לבסוף למורה כמלמד. נראה כי התלמידים שמו דגש על מורים משמעותיים כדמות המספרקוות קודם כל חוויה רגשית ומתן דוגמה אישית לאדם, ורק לאחר מכן לאופן בו מורה זה מקדם אותם ללמידה. וזאת למרות העובدة שהנבדקים שלנו היו תלמידי תיכון אשר "נושמים" את הלחץ הלימודי של בחינות הבגרות. כמו כן, נמצא זה משתלב היטב עם תפיסותיהם של המורים עצם לגבי משמעויותיהם עבור תלמידיהם. המורים מצינים את "מתן דוגמא אישית" כגורם המרכזי המאפשר להם להיחזק לדמוות משמעותיות (טטר, 2002).

הקשר בין איכות ההתקשרות עם ההורים לבין יחס מורים-תלמידים בתיכון

בספרות ניתן למצוא שתי גישות שונות הקשורות בין יחס הורה-ילד לבין יחס מורה-תלמיד. תיאורית העברת, שמייצגה הראשי הוא בולבי (Bowlby, 1980), משערת כי האיכות של ההתקשרות בין הורים לילד יקבעו קשרים אחרים ואך ישוחזרו/יועברו (Transfer) לקשרים אחרים, כדוגמת הקשר עם המורים. מול גישה זו הציגו במאמר את גישת הפיצוי (Compensation) הטוענת, כי קשר עם אחר משמעותי יכול לפצות על קשר פחות חובי או חסר עם ההורים. מצאי המחקר שלנו תומכים במידה מסוימת בהשערת העברת. נמצא כי תלמידים שלא יכולים לצין אף לא מורה משמעותי אחד בשנתיהם האחרון חשו פחת תמיכה רגשית מהוריהם, ובהתאם נמצא גם כי ככל שהتلמידים צינו יותר מורים משמעותיים כך הם תפסו את ההורים כמענים יותר Tamica ורגשית.

תיאוריית ההתקשרות מצינית כי ילדים יוצרים יחס התקשרות עם מבוגרים משמעותיים אחרים פרט להוריהם (Bowlby, 1984). יחסים אלו משפיעים על התפתחותם. נראה כי המבוגר המשמעותי ביותר לילד, שאינו בן משפחה, יכול להיות המורה (Kesner, 2000). ילדים פונים למורים בחיפוש אחר אותו "ביתחון ורגש". שמאפיין את הורה הרגש, הנענה והותמן. נמצא שתלמידים המקיימים מערכות יחסים בטוחות עם מורים הם בעלי מסוגלות חברתיות גבוהות יותר, ואך הגיעו להישגים אקדמיים טובים יותר מאשר תלמידים שאופיינו במערכות יחסים לא בטוחות עם מורותיהם (Kesner, 2000).

במחקרדים נוספים נמצא, כי איכות מסוימות של יחס אם-ילד קשורות ליחסים שהילד מפתח עם מורה ועם מבוגרים אחרים. נמצא כי קשר עם ההורים מלמד ילדים כישוריים חברתיים וקוגניטיביים החדשניים על מנת שהילד יסתגל היטב למסגרות בית הספר. דרך יחסים הרמוניים עם הורה, הילד לומד זיהוי רגשות וכישורי וייסות עצמי (Morrison et al., 2003). פיאנטה ועמיתיו (Pianta et al., 1997), מצאו במחקר שנערך עם ילדים גן בקבוצת סיון גבוהה, כיחס אם-ילד המאפיינים בbijtovi הדדי של רגשות חיוביים וקרבה היו בהתאם חיובי עם יחס מורה-ילד המאפיינים כבטוחים. ילדים שהקשר עם אמהותיהם אופיין בקשרי שליטה, יצרו יחסים לא בטוחים, קונפליקטואליים ותלותיים עם מורותיהם.

נמצא גם קשר בין סוג ההתקשרות בין ההורם לילדיהם לתגובהותיהם של המורים לתלמידיהם: מורים התייחסו לילדים בעלי התקשרות אמביוולנטית בסובלנות, ולילדים בעלי התקשרות נמנעת בкус (Morrison et al., 2003).

בהתאם לממצאים כי תלמידים לא תמייכת מספקת בבית, לרוב לא מוצאים פיצויי בקרוב מורהthem במסגרת בית הספר, חשוב יותר שהייעוץ החינוכי או פסיכולוג בית הספר יאטר תלמידים אלו. תוכניות התערבות מיוחדות עשויות לסייע להידוק הקשרים בין מורים לבין תלמידים אלה, ואף ללמד את התלמידים, בסיעוד והדרכת המורים עצם, כיצד ליצור קשרים מספקים יותר. נראה שיש צורך במתן הזדמנויות רבות וארך מובנות, של מפגשים בין מורים לבין מורים, שיאפשרו בנייה של תשתיות חיובית לקשרים עמוקים ומשמעותיים יותר בעידך.

הקשר בין תחושת ניכור מבית הספר לבין יחסי מורים-תלמידים בתיכון

שיערנו כי ככל שהמתבגר יותר יחש מרים יותר מבית הספר, כך הוא יתקשה יותר במציאת דמויות משמעותיות בקרוב מורהו. ממצאי המחקר עולה, כי בין ארבעת סולמות תחושת הניכור מבית הספר, שלושה היו בקשר שלילי עם קיומו של מורה משמעותית אחד לפחות. כמו כן, נמצא מתאם שלילי בין מספר המורים המשמעותיים שצויינו על ידי התלמיד לשלווה מבין ארבעה סולמות הניכור. כלומר, ככל שההתלמידים חשו מונקרים יותר לבית הספר כך הם מצאו פחות דמויות משמעותיות מבין מורי בית הספר, ממצא שתומך בהשערהנו.

תחושת ניכור אצל מתבגרים יכולה להוביל לאלימות ולונדלים ולהתנהגוויות חברתיות לא מקובלות אחרות. מתבגרים מונקרים הופכים לעיתים קרובות למוגרים מונקרים (Brown, Higgins & Paulsen, 2003). מחקרים הללו דנים גם בזוחות קבוצתית כחלק משמעותי מהתהליכי המרכיבים את גיל ההתבגרות, ומסיעים לאחר מכון גם בגיבוש זהות אינדיידואלית. במיוחד בתקופת ההתבגרות המוקדמת, צעירים מוחפשים קש, יחסים תומכים והבנה מצד הקבוצה והקהילה (Newman & Newman, 2001). שני כיוונים יכולים לתרום לשינוי שמאנו. ראשית, ניתן שתלמידים החשים פחות מונקרים נוטים ליצור קשרים טובים יותר עם צוות בית הספר. שנית, ניתן שתלמידים החשים שיש למי לפנות ועם מי לדבר במסגרת הבית-ספרית חשים פחות מונקרים.

ניתן לראות את תחושת הניכור כנובעת מתוך דילמות הקשורות לנושאים של זהות משותפת (common identity), של קשרים משותפים (common bond) או של שניהם. ניכור הנובע מתחושה של זהות משותפת יכול להיווצר כאשר תלמידים נאלצים לחתול על עצמם תפיקדים, או שמצופה מהם شيיתפו פעולה עם ציפוי קבוצה שאליה הם לא מרגישים שיכים. הדבר עשוי להתרכש כתוצאה מ استراتيجיטיפים, גזענות או אליטיזם בתוך בית הספר או הקהילה. ניכור הנובע מקשרים משותפים מתרחש כאשר המתבגר לא מסוגל ליצור קשרים בין-אישיים שישפכו תחושת קבלה ותמייכה רגשית. בנוסף, בתנאים מסוימים של הורות בלתי הולמת (במקרים של הזנחה או דחיה מצד ההורם), ילדים מרגשים, כי הם לא יכולים להסתמך על המשפחה כמקור לתמייכת

רგשית או אינטראומנטלית. כתוצאה מההורות לא מספקת ינסים מתבגרים שלא פיתחו מספיק את יכולותיהם החברתיות (Newman & Newman, 2001). כך, ניתן לראות חיבור בין תחושת ניכור מבית הספר לבין איכות הקשר עם ההורים ויכולת למצוא מורה משמעוטי. לצד זה, לא רק שלא תופס את המשפחה כמקור לתמיכה רגשית, הוא גם לא יכול ליצור מערכת קשרים מספקת עם בני גילו ו/או עם מוריו בבית הספר.

חשיבות המחקר והשלכותיו היישומיות

מחקר זה מאפשר לנו הבנה טובה יותר של הנורמים לייצור קשרים משמעוטניים ומרכזיים בין מורים לתלמידים. מבחינה תיאורטיבית מחקר זה עשוי להיות תרומה לספרות המחקרית בנושא. פיתוח שאלון חדש לגבי ממד המשמעוטיות של המורים, והמצאים שקיבלנו, יכולים לסייע לנו מחקרים המתכווהו בשנים הקרובות.

תרומה נוספת של המחקר היא בהבנת הпроפיל הפסיכולוגי והדמוגרפי של המורים המשמעוטיים בעני התלמידים. ניתן לשער, כי מורה המהווה דמות משמעוטית עבור תלמידיו נהנה מרמה גבוהה יותר של סיפוק מכך, מידת שחיקה נמוכה יותר ומוכנות להשקיע יותר בסביבת בית הספר ובתלמידיו. התלמידים מצדדים מוכנים להשיקיע יותר משאבים לימודיים ובחיי החבורה של בית הספר כאשר הם חוות את מורותם באופן חיובי ממשמעוטיים עבורה. כך התלמידים פתוחים יותר לקבל הן את המערך הלימודי והן את המערך הערכי שבית הספר מסה להנחלת.

ביקורת מעשית חשובה, הן בהקשר המורים והן בהודרכתם בתוך מסגרת בית הספר, לדעת מהן התכונות שהتلמידים תופסים חשובות במיוחד והמעודדות יצירת קשרים עם מורותיהם. מודעות לתכונות אלו יכולה לסייע למורים בניהול כיתותיהם בהשראת אווירה לימודית וחברתית נאותה. נראה כי הן מורים והן תלמידים יכולים להרוויח מהתקצouterו של המורה לא רק בתכני הלימוד אלא גם בתכנים בין-אישיים. ניל ההתבגרות מלאה בקשהם רבים. בוגלים אינם נפוצים יותר ניסיונות אובדןיהם, אלימות, הרינוות לא רצויים, שימוש בשםם, נהיגה בלתי זהירה ועוד. בית הספר נתפס כמסגרת מלאה את התלמידים לאורך תקופת זו, ומנסה אף להתערב בתחוםיהם שהנש מעבר לחומר הלימוד (כגון בתוכניות CIS ו-CIS). כאשר תלמיד נקלע למצוקה (עקב או למרות המצב בבית), ניתן שرك המסגרת הבית-ספרית תבחין בקשויו. חשוב לדעת איך יוכל קשר עם התלמיד גם כדי למנוע (או לצמצם) מצביו סיכון, וגם כדי לעודד סביבת לימודים מעשרה ותורמת.

כיום ידוע, כי אחוז משמעוטי מאוכלוסיית המתבגרים (המערך בכ- 15-20%) סובל מרמות גבוהות של מצוקה פסיכולוגית (Tatar, 2001). בריאות נפשית לקויה במהלך שנות ההתבגרות קושרה להתנהגויות שיכולה להשיך לביריאות הנפשית והפיזית בגיל הגבירות (Walker & Townsend, 1998). המחקרים בתחום מתרנים פער בין הצורך של מתבגרים בסיום פסיכולוגי מכך, לבין מידת הפניה שלהם בפועל לפסיכולוגים, יועצים ועובדים סוציאליים (Tatar, 2001). גורם אחד שעלול לעכב את

נכונות המתבגר לפניו לעזרה מקצועית הוא תחושת המבוכה של המתבגר. מתבגרים נמנעים מלפנות עקב קושי לשטף "ז"ר" בעניינים פרטניים או לסמוך עליו בשמרות סודיות (West, Kayser, Overton & Saltmarsh, 1991). מתבגרים עלולים להימנע מפניהם לעזרה מקצועית גם עקב חשש מסטיגמה של אדם בעיתי או בלתי מוצלח (Tatar, 2001). מורים מהווים דמויות מוכשרות ומשמעותיות שעשוים להקל על פניהם מתבגרים אליהם. כאשר המורה נתפס כאחר משמעוני, פניה אליו יכולה לעקוף מכוילים של חשש מdadם זר או מהיווצרות סטיגמה (המורה יכול לשוחח עם התלמיד בעצמו או לפי מידת הצורך להפנותו לאיש בריאות הנפש במוסד).

חשוב שהיועץ החינוכי/ פסיכולוג בית הספר יהיה מודע לחבר החץ ולפוטנציאל ההשפעה שיש למורים על התלמידים. להערכתנו, מורים בנוגע לבריאות נשית וכישורי חיים יכולים להיות מועברים בכינות על ידי המורים, בסיווע והדרכה של היועץ החינוכי/ פסיכולוג בית הספר. כאשר יועץ חינוכי/ פסיכולוג בית הספר נכנס לכיתה, הוא עלול לשבול מתДЕמיה של מבוגר שלא מבין את התלמידים ולא מוכר להם, או שהם יחששו להיחשך מולו עקב החשש מסטיגמה של "בעיתי". מחקר זה מחזק את העמדת המצדד בinterpretונתיה של הקונסולטציה ויחסו יבדקה ישירים בין אנשי בריאות הנפש לבין מורי בית הספר (טטר וגוזלן, 2000).

מבחינת היועץ החינוכי והפסיכולוג העובדים עם מורים ותלמידים בבית הספר, הבנת תהליכי ההתקשרות בין מורים ותלמידים יכולה לשיער רבות להפחמת מתחים בכיתה. מורים, גם אם הם משמשים כדמות משמעותית, אינם יכולים לפצות על חוסר מסוגלות הורית ותמכה הורית לא מספקת. במקרה כזה על היועץ או הפסיכולוג להדריך את המורים בהתאם. יתכן שעיל היועץ או הפסיכולוג "לעוזד" את התלמידים לבחור דמות אחרת, ללא מתוך המעריך הכתית השגרתי,קשר שוטף עםם, או לשcole צורך בתוכניות התערבות אינדיידואליות או קבוציות.

חשוב להכיר במשמעותה של תחושת הניכור מבית הספר כפרמטר ביצירת קשרים בין מורים לבין תלמידים. מחקרים רבים ציינו, כי תחושת הניכור מבית הספר חשובה ביותר כמנבאת את הסתגלותו של התלמיד בהמשך חייו בחברה. בית הספר יכול לנוקוט בצדדים שונים על מנת להקטין את תחושת הניכור, אם על ידי פעילות מכוננת כמו "מדיניות הדלת הפתוחה" (בה תלמידים יכולים לפנות ישירות לרוב בעלי התפקידים בבית הספר), או באמצעות ימי גיבוש או תוכניות חינוכיות, כגון אלו המציגות ערכיהם של סובלנות וסבלנות.

מחקר זה מדגים את החשיבות שיכולה להיות לתפיסה מערכתי-ארגוני של אנשי בריאות הנפש בעת פועלם לקידומה של הרוחה האישית של תלמידיהם. הקשרים אשר הוצגו במחקר זה בין משתי הבית (התקשרות עם ההורים), תחושות התלמידים כלפי המוסד החינוכי (מידת הניכור שלהם מבית הספר) ויחסיהם עם מורי בית הספר (מאפייניהם של המורים המשמעותיים עליהם), מזמינים ומתווים תפיסה וב-מודדית שחייבת להימצא ברשות איש בריאות הנפש במוסד החינוכי. בעקבות מחקר זה יש פעולות שונות בוחן יכולם לנוקוט אנשי בריאות הנפש בראשיה מערכתי: 1) לעודד את

יצירותם של מגננים שישמשו כתשתית לתהליכי חברתיים אשר יקרבו את התלמידים אל בית הספר ויפתחו אצלם תחושת שייכות; 2) לעובד במשירין עם המורים כך שיוכלו להיענות לציפיות מהם ולצריכים שיש לחוק גודל מתלמידיהם; ו- 3) לקדם אווירה לימודית-חברתית מיטבית אשר תכלול יחד את התלמידים, את המורים, ואת הנהלה, ותאפשר להם את יצירתן של מערכות יחסים פتوחות, בטוחות ואמניות יותר. כך ייתכן, שתחושת הניכור תפחית וייווצרו הזדמנויות למפגשים עם צוות בית הספר אשר יאפשרו ליותר תלמידים מציאתם של דמיות משמעוטיות רבות ומגוונות. העדפה של פוליה ויוצאת מסויימת על פני אהרת רצוי שתתבסס, בין היתר, על: 1) אבחון של המיצאות הבית-ספרית הספציפית (מיהם התלמידים, מיהם המורים, מהי מרכיב החסימה השכיחה ביניהם, מה מידת הניכור בפועל של התלמידים כלפי המוסד וכו'); 2) הערכה מושכלת של המשאבים הארגוניים שייעמדו לרשות איש בריאות הנפש לשם קידום פעולות אלו (מגנונים וمبرנים קיימים, שעות וכו); ו- 3) התחשבות מרבית בתפקיד הארגונית המוסדית שתסמן לאיש בריאות הנפש את הכוונים אשר יאפשרו בtier קלות ובטוויה הנואה לעין לשנות, אם יש צורך, את אשר דורש שינוי. בתחילת קידומן של פעולות אלו כדי לשתף חזן אנשים מצוות בית הספר והן נציגי תלמידים, כך שניתן יהיה להבין לעומק התנגדויות אפרוריות וניתן יהיה להעירן בעוד מועד. אם ילווה איש בריאות הנפש את פועלו במגנוני בקרה והערכתה שיאפשרו לאחר פרק זמן מסוים להפיק לקחים ולעוזד למידה ארגונית, הרי שמדובר יהיה בהזדמנויות שנוצלה עד תומה.

מוגבלות המחקר ומחקרים המשך

מחקר זה כלל רק תלמידים ממרכז הארץ הלומדים בבית ספר מבוססים יחסית. רצוי להזכיר את דגימות המחקר גם ליישובי הפריפריה על מנת לקבל תמונה מקיפה יותר שניתן יהיה להכללה. מוגבלה נוספת של מחקר זה היא שלא ברור עד כמה המורה, גם אם נתפס כמשמעותי, יכול תרום בפועל לתלמידים ובאיו אופנים. להערכתנו, רצוי שמחקרים המשך יתמקדו במשמעות המורים לתלמידים בסוגיות ספציפיות יותר, על מנת לתת ידי צוות בריאות הנפש של בית הספר כלים ספציפיים ומוקדים לעבודה מושתפת. למשל, רצוי לבדוק מושית כיצד מורים משמעוטיים יכולים לתרום לתלמידיהם בתchromים כגון: CISRO של החיים, גיוס לצה"ל והתמודדות מול בחינות הבגרות.

מקורות

- טר, מ. (2002). משמעויות המורים עברו תלמידיהם: תפיסות מורים והשלכות ליעז. *היעוץ החינוכי*, 11, 100-122.
- טר, מ., וגורלן, ע' א' (2000). היקף הייעוץ והחשיבות המיחוסת לה בקרב יועצים חינוכיים. *היעוץ החינוכי*, 9, 13-35.
- קרואס, ו' והרמן, מ' (1994). שינוי ביוקרט המ Każעות בישראל בשנים 1974-1989. *מגמות*, 36, 78-87.