

תפקיד המחנכת בהסתגלות תלמידים לחטיבת הביניים והקשר למיצב חברתי-כלכלי: מחקר אורד

צוות המחקר: פרופ' אורטל סלובודין, פרופ' עידית כ"ץ וד"ר טל אורליצקי

אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

דו"ח מחקר מסכם

אוגוסט 2023

תקופת המחקר ספטמבר 2021-אוגוסט 2023

מבוא

המעבר לחטיבת הביניים מהווה נקודת התפתחות משמעותית עבור תלמידים ומלווה לעיתים קרובות בירידה במוטיבציה, בהישגים האקדמיים וברווחה הנפשית (Midgley et al., 2002; Wang & Holcombe, 2010). ההשלכות השליליות של המעבר מוחרפות בקרב תלמידים השייכים למיצב חברתי-כלכלי נמוך ועשויות להעצים את הפערים החברתיים הקיימים. בעוד מחקרים קודמים התמקדו בתפקידם של גורמי סיכון וחוסן אישיותיים, חברתיים ומשפחתיים בהסתגלות התלמידים לחטיבת הביניים, מטרתו של מחקר זה היא לבחון את תפקיד המחנכות בהסתגלות התלמידים למעבר ובפרט בהסתגלותם של תלמידים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך. בנוסף, המחקר יבדוק כיצד סיפוק הצרכים הפסיכולוגיים של המחנכות בסביבת העבודה שלה קשור למשאבים הרגשיים שלה, לפרקטיקות החינוכיות שהיא מפעילה וליכולתה לתמוך בתלמידים העוברים מבית הספר היסודי לחטיבה. כל אלו יוכלו להוות בסיס להתערבות אפשרית בקרב המחנכות של התלמידים בכיתה ו' וכיתה ז', שמטרתה להיטיב עם התפקוד והרווחה הנפשית של התלמידים ושל המחנכות בשלב המעבר מבית הספר היסודי לחטיבה ובכלל.

רקע מדעי

המעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים מהווה אבן דרך משמעותית עבור תלמידים. בשלב זה, נדרשים התלמידים להיפרד ממסגרת חינוכית אינטימית בה למדו שש שנים עם קבוצת ילדים קטנה וקבועה מול מורה מחנכת המלווה אותם במשך רוב שעות היום ומלמדת חלק גדול מהשיעורים ולעבור למסגרת חינוכית גדולה, המציבה בפניהם דרישות אקדמיות וחברתיות אחרות ותובעניות יותר. עיקר הלמידה בחטיבת הביניים היא עם מורים מקצועיים המתחלפים כל שעה והמפגש עם המחנכת הוא לשעת חינוך אחת בשבוע מעבר למקצוע האחד אותו היא מלמדת (Spies, 2018). לכך, מצטרפים השינויים הגופניים, החברתיים והרגשיים האופייניים לגיל ההתבגרות, המלווים לעיתים קרובות בחוויות של בדידות, חוסר ביטחון וחרדה (Shell et al., 2014). אכן, מחקרים שנעשו בארץ ובעולם מראים כי המעבר הקשה והמורכב הזה מוביל לכך שתלמידי כיתה ז', שהיא הכיתה הראשונה בחטיבת הביניים, חווים ירידה משמעותית במוטיבציה (Guerrero, 2005), פגיעה בהישגים (Cauley & Jovanovich, 2006), עליה בחשיפה לבריונות ואלימות פיסית וברשת (Espelage et al., 2015), תחושה של ניכור (London & Ingram, 2018), ירידה בדימוי והערך העצמי (Onetti et al., 2019) ועליה בדיכאון ובהחרדה (Nielsen et al., 2017). המורים מדווחים על בעיות משמעת והתנהגות רבות מהרגיל במהלך

שנה זו (Theriot & Dupper, 2010), וההורים חרדים במקרים רבים מהשינוי שחל בילדם ובתפקודו לאחר המעבר (Zeedyk et al., 2003).

מחקרים קודמים שעסקו בזיהוי תלמידים הנמצאים בסיכון מוגבר להיפגע מן המעבר לחטיבה התמקדו בעיקר בתפקידם של גורמי סיכון וחוסן אישיותיים, חברתיים ומשפחתיים (Goldstein et al., 2015; Onetti et al., 2019), כגון, מעורבות הורים בבית הספר (Hill & Tyson, 2009), אינטליגנציה, ויכולות ויסות רגשי והתנהגותי (Shoshani & Slone, 2013). עם זאת, כמו מרבית המחקרים בתחום החינוכי, מחקרים אלו בחנו בעיקר תלמידים השייכים לקבוצות הרוב הדומיננטי ולמעמד הביניים. מעט המחקר שבחן את הסתגלותם של תלמידים מקבוצות מוחלשות לחטיבה הראה כי השתייכות לקבוצת מיעוט אתנית, לאומית או למיצב חברתי-כלכלי נמוך, קשורה בסיכון מוגבר להיפגע מן המעבר לחטיבת הביניים (Akos et al., 2015). כך למשל, Niehaus ועמיתיו (Niehaus et al., 2012) הראו כי תלמידים השייכים למשפחות במצב חברתי-כלכלי נמוך הראו ירידה משמעותית יותר בהישגים הלימודיים שלהם בהשוואה לתלמידים ממשפחות אחרות. קשיים אלו מופיעים בעוצמה חזקה יותר כאשר התלמידים עוברים לחטיבת ביניים בעלת מצב חברתי-כלכלי גבוה יותר מבית הספר היסודי שלהם, כיוון שתחושת הנחיתות היחסית שלהם מוחרפת (Moore et al., 2020). בעוד מחקר רב נעשה על גורמי הסיכון והחוסן האישיותיים והחברתיים-משפחתיים של התלמידים, משתנים קבועים ויציבים עמם התלמידים מגיעים אל החטיבה, רק מעט מאד מחקרים בחנו כיצד גורמים הקיימים **בתוך המערכת החינוכית** עשויים לתרום או לצמצם את פגיעותם של תלמידים בכלל ומשכבות מוחלשות בפרט במעבר לחטיבה. ממצאי מחקר הראו כי כאשר תלמידים בכלל ותלמידים ממיצב חברתי-כלכלי בפרט חווים תחושת שייכות לבית הספר או כאשר הם מפתחים קשרים חיוביים עם מבוגרים בבית הספר, ההשלכות השליליות של המעבר לחטיבה פוחתות (Niehaus et al., 2012). באופן אידיאלי, מחנכות הכיתה אמורות להיות אותה דמות המבוגר המשמעותי שתקל על המעבר ולכן החלטנו לבדוק את תפקידן של מחנכות הכיתה בהצלחתו. באופן ספציפי, במחקר זה נבדוק את האופן בו סגנון ההוראה של המחנכות ויחסיהן עם התלמידים יכולים למתן את הקשיים הכרוכים בתקופה מאתגרת זו.

תפקיד המחנכת בהתפתחות המוטיבציה האקדמית של תלמידים ותלמידות

המחקר הנוכחי מתבסס על ההנחות התיאורטיות של תיאוריית ההכוונה העצמית (Self-Determination Theory- SDT-Ryan & Deci, 2019). על פי תיאוריה זו, אקלים לימודי ורגשי מיטבי נוצר כאשר המורה תומך בשלושת הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים של התלמידים. הצורך הראשון והמרכזי ביותר בו דנה התיאוריה הנו הצורך באוטונומיה. צורך זה מתייחס למידה בה האדם חופשי לבחור ולפעול באופן אותנטי, בהתאם לערכיו, אמונותיו, רצונותיו ונטיותיו האישיות. הצורך השני הנו הצורך בקשר ושייכות, המייצג את הצורך של האדם בקשרים עם אחרים בסביבתו החברתית, המספקים לו תחושת שייכות וביטחון רגשי ופיזי. הצורך השלישי הנו הצורך במסוגלות, המשקף את הצורך של האדם לחוש הערכה עצמית, שליטה על תוצאות מעשיו ויכולת להתמודד עם משימות ואתגרים. על פי תיאוריית ההכוונה העצמית, תחושת האדם כי צרכיו מסופקים מקדמת תהליכי צמיחה טבעיים של מוטיבציה פנימית והפנמה, תפקוד ובריאות פסיכולוגית. מנגד, תחושת תסכול צרכים מערערת את הנטייה המוטיבציונית הטבעית של האדם ופוגעת בהתפתחות הפסיכולוגית והרגשית (Vansteenkiste & Ryan, 2013). תרומתה של תחושת סיפוק צרכים זו להתפתחות אופטימאלית היא אוניברסלית ומשמעותית עבור כל בני האדם, מעבר לתרבויות וגיל. מחקרים שנערכו בארץ (לדוגמא: כ"ץ וכהן, 2018; Roth et al., 2007; 2018) ובעולם (לדוגמא: Aelterman et al., 2019) מראים כי מורים המתנהגים באופן תומך ומספקים את הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים של תלמידיהם (מורים המייצרים אקלים בטוח, מאפשרים ביטוי רגשות ושאלת שאלות, ויוצרים קשר אישי וחם עם תלמידיהם), מסייעים להם לפתח מוטיבציה פנימית ללמידה, לגלות עניין ומעורבות בלמידה, להגיע להישגים אקדמיים גבוהים, לחוות תחושה של ביטחון ואף להיות מועדים פחות לנשירה מהלימודים. לעומת זאת, כאשר מורים מתסכלים את צרכיהם הפסיכולוגיים של תלמידיהם ומסתמכים בעיקר על פרקטיקות של שליטה (ערור של תחושת בושה ואשמה, ניכור ותחושה של חשש ופחד), התלמידים נוטים להישען על מוטיבציה חיצונית, מגלים מעורבות ועניין נמוכים בחומר הנלמד, מגיעים להישגים נמוכים וסובלים מבריאות נפשית לקויה (Soenens et al., 2012).

במחקר הנוכחי בדקנו האם אפשר להסביר את השינויים במוטיבציה, בהישגים ובריאות הנפשית של התלמידים במעבר מכיתה ו' לחטיבת הביניים בשינוי שחל בהתנהגות המחנכות כלפיהם ובאופן בו הם חווים את צרכיהם הפסיכולוגיים כמסופקים או מתוסכלים על ידי המחנכת. ממעט המחקר שנעשה בנושא בארץ, יש

עדויות לכך כי המחנכות בחטיבה (לעומת מחנכות ביסודי), נתפסות כמי שפחות תומכות בצרכים הפסיכולוגיים של תלמידיהן. הבדל זה בהתנהגות המורות המחנכות נמצא קשור לירידה במוטיבציה הפנימית של התלמידים בכיתה ז' ללמידה (Cohen & Katz, et al., under review). עדויות נוספות לכך שלשונוי בהתנהגות המחנכות ככל שהתלמידים גדלים, יש אפקט על כל אותם מדדי ההסתגלות והמיטביות הסופגים ירידה במעבר מהיסודי לחטיבה, קיימים גם במחקר שנעשה בארצות אחרות ובעיקר בארצות הברית (ראו לדוגמא: Otis et al., 2005).

קיימות מספר סיבות אפשריות לירידה במוטיבציה במעבר לחטיבת הביניים. ראשית, על-פי Ryan & Deci (2017), מוטיבציה אוטונומית פוחתת עם הגיל בשל ההכרח לבצע פעילויות לא מעניינות והאילוץ לקבל תחומי אחריות חדשים. שנית, הסביבה בחטיבת הביניים מציבה סטנדרטים אקדמיים גבוהים יותר וממוקדת יותר בהישגים ובציונים. סביבה זו עלולה להוביל לחוויות של מתח, חרדה ופגיעה בערך העצמי, התורמים לירידה בהנאה וברצון ללמוד (Mizzelle & Irvin, 2015). בנוסף, המבנה הארגוני של חטיבות הביניים המאופיין בריבוי כיתות ובמספר רב של תלמידים ואנשי צוות עלול לתרום לתחושה של ניכור ובדידות (Lerner et al., 2003). לצד הפרידה חבריהם בבית הספר היסודי, תלמידי כיתה ז' נדרשים לנהל מחדש משא ומתן על מעמדם החברתי ולהתמודד עם לחצים מצד קבוצת השווים (Xie et al., 2013). במעבר לחטיבת הביניים מתרחשים גם שינויים קוגניטיביים, המשפיעים על האופן שבו המתבגרים תופסים את עצמם ואת האפשרויות העומדות לרשותם (Wigfield & Eccles, 2002). בשלב זה הם מתחילים לשאול שאלות על אגו, סטטוס, מטרות ואמביציות, כך שהערכים המוטיבציוניים שהנחו אותם בעבר עשויים להשתנות או להיזנח (Yeung & McInerney, 2005). במקביל, בחטיבה יש פחות הזדמנויות לתלמידים לקבל החלטות משלהם, לבחור בין אפשרויות שונות ולהפעיל מיומנויות לניהול עצמי (Lerner et al., 2003) כך שהצורך באוטונומיה, גורם מהותי במוטיבציה אוטונומית, מתוסכל בתקופה זו (Ryan & Deci, 2017). בנוסף יש השפעה רבה לקשר עם המורים, המשתנה במעבר בין כיתה ו' לכיתה ז', על המוטיבציה, ובפרט על הקשר עם המחנכות (Wigfield & Eccles, 2002). מחקר שבחן את המחויבות של תלמידים ללמידה מצא כי למערכת היחסים עם המורה יש השפעה רבה יותר על המחויבות של תלמידים בחטיבה לעומת על זו של תלמידים ביסודי. תלמידים נוטים להיות פחות מעורבים בלמידה באופן טבעי ככל שהם מתבגרים, מה שהופך את איכות הקשר עם המורים למכריע יותר (Roorda et al., 2017). עם זאת, ממחקרים רבים עולה כי בפועל מערכות היחסים בין המורים לתלמידים בחטיבה פחות חיוביות מאשר

ביסודי (Wigfield & Eccles, 2002) וכי תלמידים רבים תופסים את המורים שלהם בחטיבה כפחות תומכים בצרכים שלהם מאשר המורים ביסודי. (Katz et al., 2009).

עולמן של מחנכות ביסודי ובחטיבת הביניים : מה השתנה?

מעבר להבנה כיצד התנהגות המחנכת והאופן בו היא תומכת בצרכי התלמידים קשורים לאיכות מדדי ההסתגלות של התלמידים למעבר, למחקר הנוכחי מטרה נוספת. במחקר הנוכחי אנו רוצות להבין מה הם התנאים המנבאים את מידת יכולתן של המחנכות לתמוך בצרכי תלמידיהן. בדומה לתלמידים, גם המחנכות המלמדות בבתי ספר יסודיים עובדות בבתי ספר קטנים ואינטימיים יותר מהמחנכות בחטיבות הביניים, שברוך ככל נמצאות במרחב של בתי ספר תיכוניים מקיפים גדולים. הבדל מבני זה יכול להיות קשור לחוויה שלהן בבית הספר כמקום עבודה כתומך או מתסכל את צרכיהן הפסיכולוגיים. מחקרים שנערכו לאור תיאורית ההכוונה העצמית מצביעים על חשיבות התמיכה בצרכים הפסיכולוגיים של המורים עצמם כתנאי בסיסי לחוויית הסיפוק שלהם מהעבודה וליכולתם לתמוך בצרכים הפסיכולוגיים של תלמידיהם (Collie et al., 2016; Gershy & Katz, under review; כ"ץ וכהן, 2018). במילים אחרות, תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים של המורה במקום עבודתו, בית הספר, מהווה משאב פסיכולוגי הכרחי, המאפשר למורים לאמץ סגנון אישי ומקצועי פתוח ואמפתי במפגש עם תלמידיהם. החוויה של סיפוק הצרכים מאפשרת למורה לפתח תחושת מסוגלות (Gershi & Katz, UR), יכולת ויסות רגשי (Moè & Katz, 2020a), וחמלה עצמית (Moè & Katz, 2020b). כל אלו נמצאו במחקרים שונים כמשאבים רגשיים הניזונים מחוויה של סיפוק צרכים של המורה ומזינים את יכולתה לתמוך בצרכי תלמידיה. במחקר הנוכחי נבחנו את חווית סיפוק הצרכים של המחנכות ביסודי ובחטיבת הביניים, את תחושת המסוגלות שלהן, את יכולת הוויסות הרגשי שלהן ואת החמלה העצמית על מנת להבין האם וכיצד חוויה זו קשורה לאופן בו הן תומכות בצרכי תלמידיהן במעבר.

מטרות והשערות המחקר

בעוד מרבית המחקרים המוזכרים מעלה נעשו באופן של חתך רוחב (cross-sectional) שבו נבדקו תלמידים בסוף כיתה ו' ותלמידים אחרים בתחילת כיתה ז', במחקר הנוכחי בקשנו לבחון את השאלה במחקר אורך, העוקב אחר אותם תלמידים במהלך המעבר. מעבר לכך, קיים פער בספרות לגבי האופן בו התנהגות המחנכת

ויחסיה עם התלמידים קשורים למיצב חברתי-כלכלי של התלמיד. לכן, מחקר זה מתוכנן לכלול תלמידים השייכים למגוון מיצבים חברתיים- כלכליים.

למחקר זה שתי שאלות מרכזיות: האחת עוסקת בהבדלים בהתנהגות המחנכות בכיתה ו' (זמן מדידה ראשון T1) ובכיתה ז' (זמן מדידה שני, T2) ובהשפעות האפשריות של הבדלים אלו על התפקוד הלימודי והרגשי של תלמידים בכיתה ו' ובכיתה ז', השייכים למיצב חברתי-כלכלי גבוה/נמוך. השאלה השנייה עוסקת במידה בה חווית סיפוק הצרכים של המחנכות מאפשרת להם משאבים רגשיים של מסוגלות, ויסות רגשות וחמלה עצמית שיכולים להסביר את התנהגותן.

מספר השערות מרכזיות הנחו את המחקר:

1. האם קיים הבדל בהתנהגות תומכת צרכים של המחנכות בכיתה ו' וכיתה ז' H1. מחנכות כיתה ז' יתנהגו באופן התומך פחות בצרכים הפסיכולוגיים של תלמידיהן מאשר מחנכות כיתה ו'.
2. האם יש הבדל בחוויית סיפוק הצרכים של תלמידים בכיתה ו' וכיתה ז' H2. התלמידים בכיתה ז' יחושו כי צרכיהם מסופקים פחות על ידי המחנכת מאשר סופקו על ידי המחנכת בכיתה ו'.
3. האם חל שינוי במוטיבציה, הישגים, ובריאות נפשית של התלמידים בכיתה ו' לעומת כיתה ז' H3. התלמידים בכיתה ז' יראו מוטיבציה פנימית נמוכה יותר ומוטיבציה חיצונית גבוהה יותר מאשר הראו כשהיו בכיתה ו'.
4. האם ההבדלים בין תלמידי כיתה ו' ותלמידי כיתה ז' במוטיבציה מוסברים על ידי שינויים בהתנהגות תומכת הצרכים של המחנכת והמידה בה הם חווים כי צרכיהם מסופקים על ידיה? H4. הירידה בהתנהגות תומכת הצרכים של מחנכות בכיתה ז' לעומת כיתה ו' תסביר את הירידה במוטיבציה במעבר בין הכיתות. קשר זה יתוודע על ידי חוויית סיפוק הצרכים של התלמידים.
5. כיצד כאמור כדאי לנהיות עקבי בניסוח המושג הזה המיצב חברתי-כלכלי של התלמיד קשור לשינויים במוטיבציה, בהישגים, ובבריאות נפשית המתרחשים במעבר לחטיבה? H5. תלמידים בעלי מיצב חברתי-כלכלי נמוך יראו ירידה גדולה יותר במוטיבציה בהשוואה לתלמידים ממיצב חברתי- כלכלי גבוה יותר.
6. האם סיפוק הצרכים ע"י המחנכת מפחית את ההשלכות השליליות של המעבר על תלמידים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך? H6. תלמידים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך, אשר הצרכים הפסיכולוגיים שלהם יסופקו ע"י המחנכת, יראו ירידה קטנה יותר במוטיבציה בהשוואה לתלמידים ממיצב חברתי-כלכלי דומה, אשר צרכיהם יסופקו במידה נמוכה יותר במעבר לחטיבה.

7. האם המידה בה המחנכת חשה כי צרכיה מסופקים יכולה להסביר את המידה בה היא תומכת בצרכי תלמידיה? H7. המחנכות בכיתה ו' יחוו כי צרכיהם מסופקים טוב יותר מאשר המחנכות בכיתה ז' וחוויה זו תוביל בתורה למסוגלות עצמית גבוהה יותר, ויסות רגשי יעיל יותר יכולת חמלה עצמית גבוהה יותר ולהתנהגות תומכת יותר בצרכי התלמידים.

שיטה

משתתפים

במחקר החתך (cross-sectional) השתתפו 2316 תלמידות ותלמידים מתשעה בתי ספר יסודיים ו-10 חטיבות ביניים מכל רחבי הארץ. מתוכם, 697 היו תלמידי כיתה ו' ו-1619 תלמידי כיתות ז' (51% בנות). מרבית התלמידים הם ילידים ישראל (97%). ל-15% מתוכם אבות שהיגרו לישראל ול-16% אימהות שהיגרו לישראל. כמעט כל בתי הספר המשתתפים במחקר היו בתי ספר ממלכתיים (96%). השתתפו גם בית ספר ממלכתי דתי יחיד ושני בתי ספר "אחרים". עשרים אחוזים מבתי הספר המשתתפים היו ממוקמים ביישוב עירוני, 38.7% בקיבוצים, 34.7% ביישוב קהילתי והשאר במושבים או ביישובים אחרים. במחקר האורך השתתפו 240 תלמידות ותלמידים, מתוכם 53% בנות. בנוסף, השתתפו במחקר 75 מחנכות ומחנכים, 22 מתוכם בכיתה ו' והשאר בכיתה ז' (87% נשים). לכל המחנכות והמחנכים שהשתתפו במחקר הייתה השכלה אקדמית: 30.7% החזיקו בתואר ראשון ממכללות להכשרת מורים, 16% החזיקו בתואר ראשון מאוניברסיטה, 24% היו בעלי תואר שני ממכללה ו-29.3% בעלי תואר שני מאוניברסיטה. חשוב בעיניי להציג נתונים על בתי הספר ממעמדות הכלכליים-חברתיים שונים בכלל קצת יותר פרטים על בתי הספר יעזרו מאוד

הליך

התלמידים ענו על השאלונים בשני גלים. הגל הראשון של הנתונים נאסף בכיתה ו', ואילו הגל השני בכיתה ז'. לאחר קבלת הסכמה ממנהלת בית הספר, ההורים קבלו מכתב המציע לילדיהם להשתתף במחקר ואת האפשרות לסרב להשתתפות זו. השאלונים הועברו בכיתות האם במהלך יום הלימודים ע"י תלמידות מחקר לתואר שני וע"י משתלמת בתר-דוקטורט ששהו בכיתה עד לתום מילוי השאלונים. לכל כיתה הוסבר בעל-פה על-ידי צוות המחקר כי המחקר מטעם אוניברסיטת בן-גוריון עוסק בתחושות של תלמידים בכיתה ו' ובחטיבת הביניים. הודגש כי השאלונים הם אנונימיים, אינם מגיעים למורים או לבית הספר, ולכן אפשר

להרגיש בנוח למלא אותם בכנות. בנוסף הוסבר לתלמידים באמצעות דוגמה כיצד יש לדרג את המשפטים מ-1
5 על-פי מה שנכון עבורם, כאשר 1 מציין שהמשפט לא נכון בכלל מבחינתם, ו-5 מציין שהמשפט נכון מאוד.
לאחר הצגת המחקר, לילדים נשלח קישור למילוי השאלון המקוון דרך קבוצת הווטסאפ הכיתתית. בזמן
מילוי השאלון, המחנכת שהתה מחוץ לכיתה על מנת למנוע הטיות או לחץ על התלמידים. אל המחנכות נשלח
שאלון מקוון אותו הן מלאו במקביל לתלמידים. פרוטוקול המחקר קבל את אישורם של המדען הראשי
במשרד החינוך ושל ועדת האתיקה המוסדית באוני' בן גוריון. כל התלמידים והוריהם חתמו על טופס הסכמה
מדעת המפרט את מטרות המחקר, את היכולת לסגת ממנו בכל שלב ואת פרטי הקשר של החוקרות. קבצי
הנתונים נשמר בנפרד מהקבצים המכילים את פרטי הזיהוי של התלמידים. זיהוי התלמידים לאורך המחקר
נעשה באמצעות ארבע הספרות האחרונות של מספר הטלפון שלהם. זיהוי המחנכות נעשה באמצעות קוד
רנדומלי.

כלי המחקר

משתנים דמוגרפיים - עבור כל תלמיד נאספו נתוני רקע הכוללים גיל, מגדר, רקע של הגירה, מצב משפחתי,
מספר אחים במשפחה ומצב חברתי-כלכלי. המצב חברתי-כלכלי נמדד ע"י המדד הכלכלי-חברתי-תרבותי של
פיזה (PISA Index of economic social and cultural status (OECD, 2018). המדד חושב על סמך דיווח
עצמי. המידע שייאסף כולל, בין היתר, את הפרטים האלה: מידע על עיסוקם של האב והאם, רמת ההשכלה
של האב והאם, נגישות של משאבים חינוכיים, תרבותיים וכלכליים בבית (לדוגמה, ספרים שמסייעים בהכנת
עבודות לבית הספר, ספרי שירה או יצירות אמנות, האם יש לתלמיד שולחן כתיבה, מחשב וכיו"ב) ואמצעים
המעידים על מצב כלכלי.

סיפוק ותסכול צרכי התלמידים ע"י המחנכת - המידה בה המחנכת תומכת ומתסכלת את צרכי התלמידים
הוערכה משתי נקודות מבט. האחת, היא דיווח עצמי של המחנכת על התדירות בה היא מתנהגת בהתנהגויות
הידועות בספרות ככאלו המספקות או מתסכלות את צרכי התלמידים, והשנייה היא דיווח התלמידים על
המידה בה המחנכת שלהם נוטה להשתמש בהתנהגויות אלו. התלמידים והמחנכות יענו על שאלון Teacher
as a Social Context Questionnaire (TASCQ) שפותח על ידי Belmont, Skinner, Wellborn, & Connell (1998) ומודד את תפיסות התלמידים בנוגע לתמיכה של המורה בצרכים הבסיסיים שלהם, ופריטים מתוך
השאלון שנבנה על ידי כץ ועמיתים (Katz et al. 2010). הפתיח לפריטים בשאלון למורה יהיה: "כאשר אני

מלמדת את כיתת החינוך שלי אני...". הפתיח לפריטים בשאלון לתלמיד יהיה: "המורה המחנכת שלי...". הפריטים בשאלון מעריכים את התדירות בה המחנכת מתנהגת באופן התומך באוטונומיה, תחושת מסוגלות ושייכות (למשל "המחנכת שלי מאפשרת לי לבחור בין פעילויות"; "המחנכת שלי מתאימה את המשימות ליכולת שלנו"; "המחנכת שלי מעניקה לי תחושה שהיא מכבדת אותי גם אם לא אצליח").

חווית תסכול וסיפוק צרכים של התלמידים והמחנכות – התלמידים והמחנכות ענו על שאלון Basic Need Satisfaction and Frustration Scale (Chen et al., 2015) שיוסב להקשר הבית ספרי. השאלון מונה 24 פריטים, המודדים חווית סיפוק צרכים (12 פריטים) וחווית תסכול צרכים (12 פריטים). דוגמאות לפריטים המודדים את סיפוק שלושת הצרכים באוטונומיה, קשר ומסוגלות בהתאמה הן "אני חש שהחלטות שלי משקפות את רצוני האמיתי", "אני חש קרוב ומחובר לאנשים חשובים לי" ו"אני מרגיש מסוגל לעשות את הדברים החשובים לי". דוגמאות לפריטים המודדים את תסכול שלושת הצרכים באוטונומיה, קשר ומסוגלות בהתאמה הן "אני חש שמופעל עלי לחץ לעשות דברים רבים", "יש לי תחושה כי האנשים עמם אני מבלה את זמני אינם מחבבים אותי", ו"אני מסופק מאד שביכולתי לעשות דברים רבים". הפתיח לשאלון למורה יהיה: "בבית הספר אני...". הפתיח לשאלון התלמידים יהיה "כשאני לומד עם המחנכת אני...".

מוטיבציה ללמידה - סוג המוטיבציה של התלמידים ללמידה הוערך ע"י סולם שפותח על ידי ראיין וקונל (Ryan & Connell, 1989) ותורגם והותאם על ידי כץ ועמיתים (Katz et al., 2014). הסולם כולל 22 פריטים, המדורגים על פני סולם ליקרט בן 5 רמות ומשקפים עד כמה הלמידה מונעת מתוך מניעים אוטונומיים, מניעים נשלטים או מתוך חוסר מוטיבציה (a-motivation). (למשל, "אני משקיע בלימודים כי אני נהנה מהם"; "אני לומד משום שאני רוצה להשיג ציונים טובים"; "אני לומד משום שארגיש חווית בושה ואשמה אם אכשל במבחן"; "האמת אני לא יודע, אני מרגיש שאני מבזבז את הזמן בכיתה".

תחושת מסוגלות של המחנכת: נמדדה בעזרת השאלון (Ohio State Teacher Efficacy Scale) OSTES (short version OSTES; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). בשאלון 12 פריטים הבוחנים את תחושת המסוגלות של המורה ביכולתה לערב את תלמידיה בלמידה מסוגלות להוראה ומסוגלות לארגון הכיתה ומניעת בעיות משמעת (לדוגמא: באיזו מידה את מסוגלת לעורר מוטיבציה אצל תלמידים שלא מתעניינים בחומר? באיזו מידה את מסוגלת לבנות שאלות מתאימות לתלמידיך? באיזו מידה את מסוגלת לשלוט בהתנהגות מפריעה בכיתה?).

חמלה עצמית: הנטייה של המחנכת לחמלה או הלקאה עצמית נבחנה בעזרת שאלון של Neff, 2003. בשאלון 26 פריטים, מחציתם בוחנים חמלה עצמית ("כשאני מרגישה לא מספיק טובה, אני אומרת לעצמי שכולם מרגישים כך מפעם לפעם") ומחציתם הלקאה עצמית ("כשאני נכשלת במשהו שחשוב לי אני שוקעת בתחושה שאני לא שווה שום דבר").

ויסות רגשי של המחנכת: נמדד באמצעות הגרסה המקוצרת של שאלון לבחינת ויסות רגשי (Emotion Regulation Questionnaire-ERQ: Gross & John, 2003). בשאלון 10 פריטים הבודקים שימוש באסטרטגית הערכה מחדשת של הרגשות (reappraisal), ("כשאני רוצה להרגיש פחות רגשות שליליים כמו עצב או כעס אני משנה את האופן שבו אני חושב עליו") או דיכוי רגשות (suppression), ("אני שולט ברגשותיי על ידי כך שאיני מבטא אותם").

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נערך במספר שלבים. ראשית נערכו בדיקות של סטטיסטיקה תיאורית, קשרים בין משתנים והבדלים בין ממוצעים. השערות התיווך והמיתון נבדקו באמצעות רגרסיות ליניאריות תוך שימוש בתוכנת PROCESS. כל הניתוחים בוצעו באמצעות תוכנת SPSS גרסה 28.

תוצאות המחקר

מחקר חתך

בחלק זה נתאר את תוצאות מחקר החתך, בו קבוצת תלמידי כיתה ו' מושווית לקבוצת תלמידי כיתה ז'. ראשית, נתאר את ההבדלים במשתני המחקר בין שתי קבוצות הגיל כפי שנבחנו באמצעות מבחני T למדגמים בלתי תלויים. כפי שניתן לראות בטבלה מספר 1, תלמידים בכיתה ו' מדווחים על רמות גבוהות יותר של חווית סיפוק צרכים, התנהגות תומכת צרכים של המחנכת ומוטיבציה אוטונומית ללמידה, בהשוואה לתלמידי כיתה ז'. בניגוד לכך, תלמידי כיתה ז' מדווחים על רמות גבוהות יותר של חווית תסכול צרכים ומוטיבציה נשלטת ללמידה, בהשוואה לתלמידי כיתה ו'.

טבלה 1: הבדלים בין תלמידי כיתה ו' וז' במשתני המחקר

הבדל	תלמידי כיתה ז'		תלמידי כיתה ו'		
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
t(1394.76)=2.06*	0.69	3.36	0.61	3.42	סיפוק צרכים
t(2169)=-3.59***	0.70	2.45	0.66	2.23	תסכול צרכים
t(2113)=3.65***	0.80	2.94	0.78	3.08	תפיסת המחנכת
					כמספקת צרכים
t(2113)=-0.52	0.73	2.49	0.76	2.48	תפיסת המחנכת
					כמתסכלת צרכים
t(2235)=1.64*	0.84	2.99	0.80	3.05	מוטיבציה
					אוטונומית ללמידה
t(1397.94)=-2.93**	0.65	2.36	0.60	2.27	מוטיבציה נשלטת
					ללמידה

*p<.05, ** p < .01, ***p < .001

טבלה מס' 2 מתארת את מתאמי פירסון בין משתני המחקר, עבור תלמידי כלל המדגם (תלמידי כיתות ו' וז'). כפי שניתן לראות בטבלה, נמצא קשר חיובי בין חווית סיפוק צרכים של התלמידים, תפיסת המחנכת כמספקת צרכים ומוטיבציה אוטונומית ללמידה. בדומה, נמצא קשר חיובי בין חווית תסכול הצרכים של התלמידים, תפיסת המחנכת כמתסכלת צרכים ומוטיבציה נשלטת ללמידה. המיצב החברתי-כלכלי נמצא בקשר שלילי הן עם תפיסת המחנכת כמתסכלת צרכים והן עם מוטיבציה אוטונומית ללמידה.

טבלה מס' 2: מתאמי פירסון בין משתני המחקר

המיצב	מוטיבציה	מוטיבציה	תפיסת	תפיסת	תסכול	סיפוק		
החברתי-	נשלטת	אוטונומית	המחנכת	המחנכת	צרכים	צרכים		
כלכלי	ללמידה	ללמידה	כמתסכלת	כמספקת				
			צרכים	צרכים				
							1	סיפוק צרכים
					1	-.48**		תסכול צרכים
				1	-.22**	.48**		תפיסת המחנכת
								כמספקת צרכים
			1	-.50**	.43**	-.23**		תפיסת המחנכת
								כמתסכלת צרכים
		1	-.27**	.45**	-.30**	.54**		מוטיבציה
								אוטונומית
								ללמידה
	1	-.10**	.28**	-.09**	.51**	-.16**		מוטיבציה נשלטת
								ללמידה
1	-.03	-.04*	-.05*	-.04	-.03	-.01		מיצב חברתי-
								כלכלי

*p<.05, ** p < .01, ***p < .001

על מנת לבחון האם קיימים מתאמים שונים בין משתני המחקר בכיתה ו' ובכיתה ז', בחנו את מתאמי הפירסון בכל שכבה בנפרד. טבלה מס' 3 מציגה את מתאמי פירסון בין משתני המחקר עבור תלמידי כיתות ו' בלבד. כפי שניתן לראות, התוצאות שהתקבלו היו דומות לתוצאות עבור כלל המדגם.

טבלה מס' 3: מתאמי פירסון בקרב תלמידי כיתות ו'

המיצב	מוטיבציה	מוטיבציה	תפיסת	תפיסת	תסכול	סיפוק
החברתי-	נשלטת	אוטונומית	המחנכת	המחנכת	צרכים	צרכים
כלכלי	ללמידה	ללמידה	כמתסכלת	כמספקת		
			צרכים	צרכים		

						1	סיפוק צרכים
					1	-.48**	תסכול צרכים
				1	-.22**	.44**	תפיסת המחנכת
							כמספקת צרכים
			1	-.58**	.40**	-.26**	תפיסת המחנכת
							כמתסכלת צרכים
		1	-.28**	.39**	-.25**	.49**	מוטיבציה
							אוטונומית
							ללמידה
	1	-.13**	.28**	-.12**	.50**	-.12**	מוטיבציה
							נשלטת ללמידה
1		-.09*	-.09*	.06	-.02	.66	המיצב החברתי-
							כלכלי

*p<.05, ** p < .01, ***p < .001

טבלה מס' 4 מציגה את מתאמי פירסון בין משתני המחקר עבור תלמידי כיתות ז' בלבד. כפי שניתן לראות, התוצאות שהתקבלו היו דומות לתוצאות עבור כלל המדגם, למעט המיצב החברתי-כלכלי של התלמידים שלא נמצא קשור למשתני המחקר האחרים.

טבלה מס' 4: מתאמי פירסון בקרב תלמידי כיתה ז'

המיצב החברתי-כלכלי	מוטיבציה נשלטת	מוטיבציה אוטונומית ללמידה	תפיסת המחנכת כמתסכלת צרכים	תפיסת המחנכת כמספקת צרכים	תסכול צרכים	סיפוק צרכים
1						סיפוק צרכים
					1	תסכול צרכים
				1	-.22**	תפיסת המחנכת כמספקת צרכים
			1	-.47**	.44**	תפיסת המחנכת כמתסכלת צרכים
		1	-.27**	.48**	-.32**	מוטיבציה אוטונומית ללמידה
	1	-.09**	.28**	-.07*	**51	מוטיבציה נשלטת ללמידה
1	-.03	-.03	-.02	.02	-.02	מיצב החברתי-כלכלי

*p<.05, ** p < .01, ***p < .001

בשלב הבא, ביקשנו לבחון את האם הקשר בין תפיסת המחנכת כמספקת צרכים והמוטיבציה האוטונומית של תלמידים מתווכת ע"י חווית סיפוק הצרכים של התלמידים ובנוסף, האם הקשרים הללו שונים בכיתה ו' לעומת כיתה ז' (כלומר, האם הכיתה משמשת כמשתנה ממתן). לשם כך, בצענו ניתוח רגרסיה, תוך שימוש בתוכנת PROCESS (Hays, 2013) מודל 5. ניתוח זה הראה כי המודל כולו היה מובהק $F(4,2110)=280.15, p < .001$ והסביר 35% מהשונות במשתנה מוטיבציה אוטונומית. כפי שניתן לראות בטבלה מס' 5, לתפיסת המחנכת כמספקת צרכים וכן לחווית סיפוק הצרכים היה אפקט עיקרי חיובי בניבוי המוטיבציה האוטונומית של התלמידים. לכיתה (ו' או ז') לא היה אפקט עיקרי וכן לא אפקט אינטראקציה בניבוי המוטיבציה האוטונומית. סיפוק הצרכים נמצא כמתווך את הקשר שבין תפיסת המחנכת כמספקת צרכים והמוטיבציה האוטונומית של התלמידים ($B=.21, SE=.01, LLCI=0.18, ULCI= 0.24$).

טבלה מס' 5: ניבוי המוטיבציה האוטונומית של תלמידים כאשר רמת הכיתה משמשת כמתן

t	SE	B	
2.22*	.07	.16	תפיסת המחנכת כמספקת צרכים
21.31***	.02	.53	חווית סיפוק צרכים
-1.23	.13	-.15	כיתה
1.43	.04	.06	תפיסת המחנכת כמספקת צרכים * כיתה

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

במקביל, ביקשנו לבחון את האם הקשר בין תפיסת המחנכת כמתסכלת צרכים והמוטיבציה הנשלטת של תלמידים מתווכת ע"י חווית תסכול הצרכים של התלמידים ובנוסף, האם הקשרים הללו שונים בכיתה ו' בכיתה ז'.

לעומת כיתה ז'. לשם כך, בצענו ניתוח רגרסיה, תוך שימוש בתוכנת PROCESS (Hays, 2013) מודל 5. ניתוח זה הראה כי המודל כולו היה מובהק $F(4,2110)=191.74, p < .001$ והסביר 27% מהשונות במשתנה מוטיבציה נשלטת. כפי שניתן לראות בטבלה מס' 6, רק לחווית תסכול הצרכים היה אפקט עיקרי חיובי בניבוי המוטיבציה הנשלטת של התלמידים. לכיתה (ו' או ז') לא היה אפקט עיקרי וכן לא אפקט אינטראקציה בניבוי המוטיבציה. תסכול הצרכים נמצא כמתווך את הקשר שבין תפיסת המחנכת כמספקת צרכים והמוטיבציה הנשלטת של התלמידים $(B=.18, SE=.01, LLCI=0.15, ULCI= 0.20)$.

טבלה מס' 6: ניבוי המוטיבציה הנשלטת של התלמידים כאשר רמת הכיתה משמשת כמתווך

t	SE	B	
1.09	0.06	0.07	תפיסת המחנכת
			כמותסכלת צרכים
23.07***	0.02	0.44	חווית תסכול
			צרכים
0.43	0.09	0.04	כיתה
-0.02	0.03	-.001	תפיסת המחנכת
			כמותסכלת צרכים *
			כיתה

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

על מנת לבחון האם הקשרים שתוארו כאן משתנים כפונקציה של המיצב החברתי-כלכלי של התלמידים, בצענו ניתוח נוסף זהה, למעט העובדה שבניתוח הנוכחי המיצב החברתי-כלכלי שמש כמתווך. המודל כולו היה מובהק והסביר 35% מהשונות במוטיבציה האוטונומית $F(4,2114) = 280.47, p < .001$. כפי שניתן לראות בטבלה מס' 7, לחווית סיפוק הצרכים הייתה תרומה מובהקת לניבוי המוטיבציה האוטונומית, אך לא נמצא אפקט למיצב החברתי-כלכלי. סיפוק הצרכים נמצא כמתווך את הקשר שבין תפיסת המחנכת כמספקת צרכים והמוטיבציה האוטונומית של התלמידים $(B=.21, SE=.01, LLCI=0.19, ULCI= 0.24)$.

טבלה מס' 7: ניבוי המוטיבציה האוטונומית של תלמידים כאשר המיצב החברתי-כלכלי משמש כממתן

t	SE	B	
1.20	0.13	.15	תפיסת המחנכת
			כמספקת צרכים
***21.31	0.02	0.53	חווית סיפוק
			צרכים
-1.39	0.06	-0.08	מיצב החברתי-
			כלכלי
0.81	0.02	0.01	תפיסת המחנכת
			כמספקת צרכים *
			מיצב החברתי-
			כלכלי

*p<.05, ** p < .01, ***p < .001

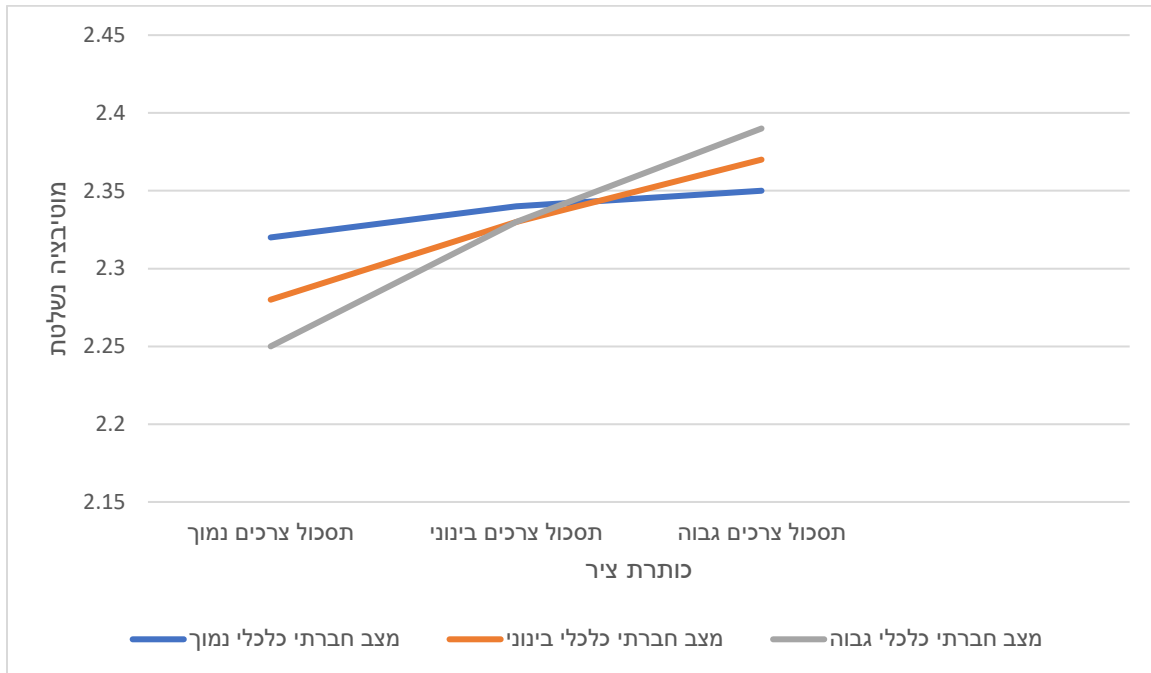
במקביל, ביקשנו לבחון את האם הקשר בין תפיסת המחנכת כמתסכלת צרכים והמוטיבציה הנשלטת של תלמידים מתווכת ע"י חווית תסכול הצרכים של התלמידים והאם המצב הסוציאקונומי של התלמידים ממתן את הקשר הזה. הניתוח הראה כי המודל כולו היה מובהק $F(4,2114)=192.68, p < .001$ והסביר 27% מהשונות במשתנה מוטיבציה נשלטת. כפי שניתן לראות בטבלה מס' 8, לחווית תסכול הצרכים היה אפקט עיקרי חיובי בניבוי המוטיבציה הנשלטת של התלמידים. למיצב החברתי-כלכלי של התלמידים היה אפקט עיקרי שלילי על רמת המוטיבציה הנשלטת. כלומר, ככל שהמיצב החברתי-כלכלי היה נמוך יותר, הילדים דווחו על יותר מוטיבציה נשלטת. בנוסף, נמצא אפקט אינטראקציה בין המיצב החברתי-כלכלי ובין תפיסת המחנכת כמתסכלת צרכים, כך שעוצמת הקשר בין חווית תסכול הצרכים מצד המחנכת והמוטיבציה הנשלטת של התלמידים התחזקה ככל המיצב החברתי-כלכלי של התלמידים היה גבוה יותר. תרשים מס' 1 מציג את אפקט האינטראקציה בין המיצב החברתי-כלכלי ובין

תפיסת המחנכת כמתסכלת צרכים על רמת המוטיבציה הנשלטת. תסכול הצרכים נמצא כמתווך את הקשר שבין תפיסת המחנכת כמספקת צרכים והמוטיבציה הנשלטת של התלמידים ($B=.18$, $SE=.01$, $LLCI=0.15$, $ULCI=0.20$).

טבלה מס' 8: ניבוי המוטיבציה הנשלטת של תלמידים כאשר המיצב החברתי-כלכלי משמש כממתן

t	SE	B	
-1.51	0.11	0.17	תפיסת המחנכת
			כמספקת צרכים
23.28***	0.02	0.44	חווית סיפוק
			צרכים
-2.22*	0.04	-0.09	מיצב החברתי-
			כלכלי
2.08*	0.02	0.03	תפיסת המחנכת
			כמספקת צרכים *
			מיצב החברתי-
			כלכלי

תרשים מס' 1: האינטראקציה בין המיצב החברתי-כלכלי ובין תפיסת המחנכת כמתסכלת צרכים על רמת המוטיבציה הנשלטת



מחנכות

בחלק זה בחנו כיצד משתנים הקשורים במיטביות הרגשית והמקצועית של המחנכת קשורים ליכולת לתמוך בצרכים של תלמידיה ותלמידותיה (לפי דיווח עצמי).
ראשית, בצענו מבחני טי למדגמים בלתי תלויים על מנת לבחון האם קיימים הבדלים בין מחנכות כיתה ו' ומחנכות כיתה ז' בחווית סיפוק הצרכים, תסכול הצרכים, החמלה העצמית, תחושת המסוגלות, הוויסות הרגשית ותפיסת ההתנהגות בכיתה. ניתוח זה הראה כי מחנכות בכיתה ו' משתמשות פחות בוויסות רגשית מדכא ($t(67) = -2.23, p < .05$) ומדווחות על רמות גבוהות יותר של סיפוק צרכים בהשוואה למחנכות בכיתה ז' ($t(65) = 1.67, p = .05$).

טבלה מס' 9 מציגה את מתאמי פירסון בין המשתנים של המחנכות. כפי שניתן לראות בטבלה, חווית סיפוק צרכים של המחנכת הייתה קשורה באופן חיובי לתחושת מסוגלות, לחמלה עצמית, ליכולת ויסות רגשית מסוג הערכה מחדש וליכולתה לתמוך בצרכי התלמידים. בניגוד לכך, חוויה של תסכול צרכים הייתה קשורה באופן חיובי לדיכוי רגשי ובאופן שלילי לתחושת מסוגלות ולחמלה עצמית.

$F(4,64)=6.98, p < .01$. לתחושת המסוגלות הייתה תרומה חיובית מובהקת לניבוי היכולת של המחנכת לתמוך בצרכים. תחושת המסוגלות גם תווכה את הקשר בין חוויית סיפוק הצרכים של המחנכת ויכולתה לתמוך בצרכים של תלמידיה ($B=.18, SE=.07, LLCI=0.05, ULCI=0.34$).

טבלה מס' 10: הקשר בין חוויית סיפוק הצרכים של המחנכת ויכולתה לתמוך בצרכים של תלמידיה

t	SE	B	
0.71	0.12	0.09	סיפוק צרכים של המחנכת
2.44*	0.10	0.24	תחושת מסוגלות

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

מחקר אורך

בחלק זה בחנו את השינוי שחל בתלמידים עם המעבר לכיתה ז' בחוויית סיפוק הצרכים, בתפיסת התנהגות המחנכת ובמוטיבציה ללמידה. כפי שניתן לראות בטבלה מס' 15, תלמידים דווחו על ירידה במוטיבציה האוטונומית ללמידה לאחר המעבר לחטיבת הביניים, בהשוואה לרמה עליה דווחו כשלמדו בכיתה ו'.

טבלה 11: הבדלים בין תלמידי כיתה ו' וז' במשתני המחקר

הבדל	תלמידי כיתה ז'		תלמידי כיתה ו'		
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
t(225) = .74					
t(225) = 0.74	6.86	41.27	7.17	41.58	סיפוק צרכים
t(225) = -1.38	7.57	27.77	7.96	28.42	תסכול צרכים
t(225) = -1.02	9.37	37.24	8.24	36.56	תפיסת המחנכת
					כמספקת צרכים
t(225) = -.02	6.42	20.06	5.40	19.69	תפיסת המחנכת
					כמתסכלת צרכים
t(225) = 1.78*	8.59	34.11	8.57	34.93	מוטיבציה
					אוטונומית ללמידה
t(225) = 0.55	6.63	24.93	8.59	25.16	מוטיבציה נשלטת
					ללמידה

*p < .05, ** p < .01, ***p < .001

טבלה מס' 16 מסכמת את מתאמי פירסון בין משתני המחקר בכיתה ו' ובכיתה ז' עבור התלמידים שהשתתפו במחקר האורך. כפי שניתן לראות בטבלה (בחלק המסומן צהוב), נמצאו מתאמים מובהקים כמעט בין כל המשתנים שנמדדו בכיתה ו' ובין אלו שנמדדו בכיתה ז'. כך, סיפוק צרכים בכיתה ו' היה בקשר חיובי ומובהק עם סיפוק צרכים בכיתה ז', עם תפיסת המחנכת בכיתה ז' כמספקת צרכים ועם מוטיבציה אוטונומית בכיתה ז'. בניגוד לכך, תסכול צרכים בכיתה ו' היה במתאם חיובי ומובהק עם תסכול צרכים בכיתה ז', תפיסת

המחנכות של כיתה ז' כמתסכלות צרכים ועם מוטיבציה נשלטת בכיתה ז'. המצב החברתי כלכלי של התלמידים לא היה קשור באופן ליניארי לאף אחד ממשתני המחקר בכיתה ו' או בכיתה ז'.

טבלה מס' 12- מתאמי פירסון בין משתני המחקר עבור התלמידים במחקר האורך (n=240).

		כיתה ז'													כיתה ו'	
		13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	1	2
כיתה ו'	סיפוק														1	
	צרכים (1)															
	תסכול												1	-		
	צרכים (2)												.65**			
	תפיסת המחנכות													1	-	.51**
	כמספקות צרכים (3)															.35**
	תפיסת המחנכות														1	-
	כמתסכלות צרכים (4)															.55**
	מוטיבציה															.52**
	אוטונומית ללמידה															.33**
	מוטיבציה נשלטת															.21**
																.39**
																.55**
																.38**
																.21**
																.32**
																-.13*
																.51**
																-.10
																1

ללמידה

(6)

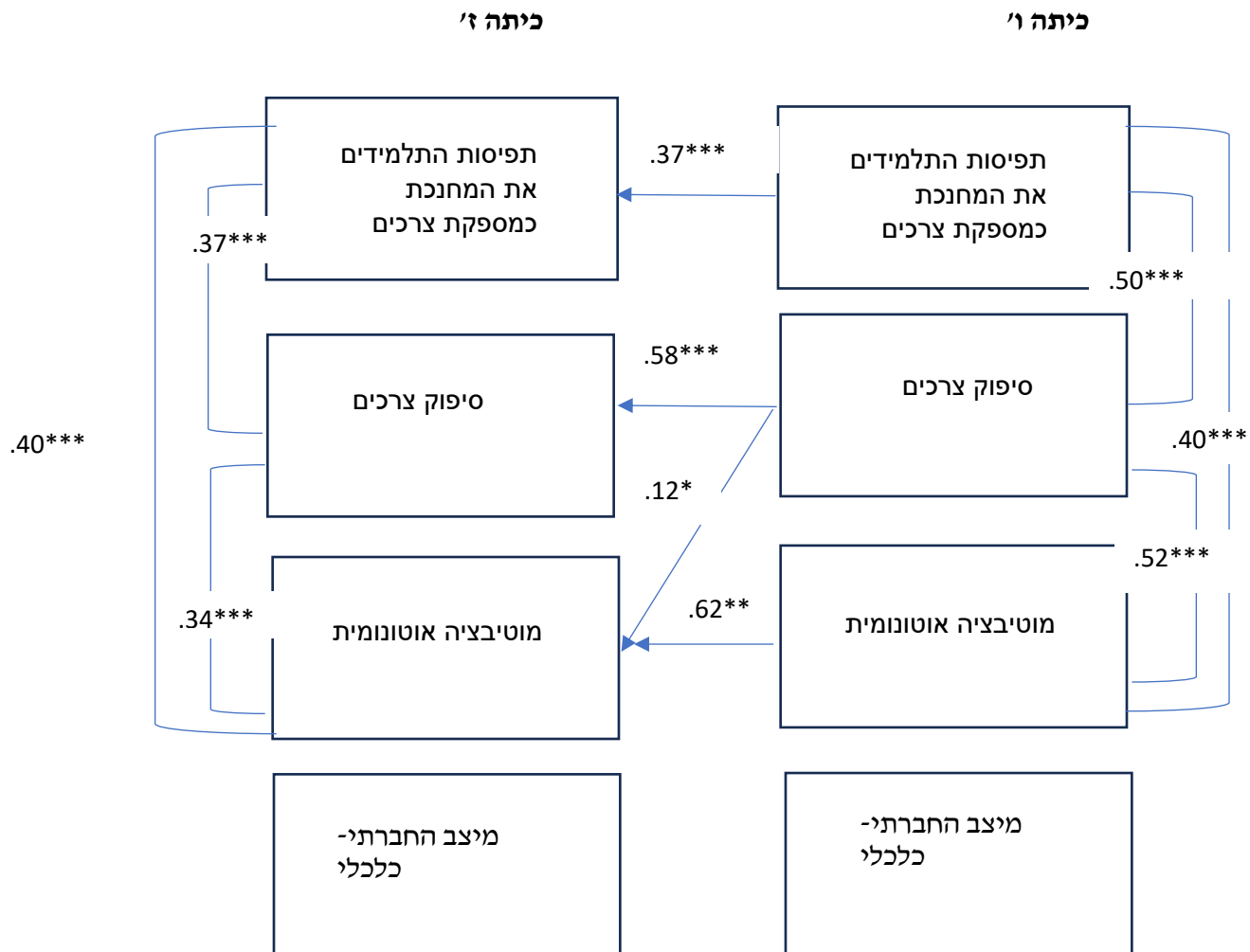
										כיתה	סיפוק	.56**	-	.28**	-	.29**	1	-0.10	
										ז'	צרכים (7)	.40**		.24**					
											תסכול	.58**	-	.34**	-	.28**	1		
											צרכים (8)	.42**		.21**		.51**			
											תפיסת	.22**	-0.15*	.39**	-	.16*		-0.14*	.39**
											המחנכת			.26**		.21**			
											כמספקת								
											צרכים (9)								
											תפיסת	.30**	-	.37**	-0.16*	.18**			.47**
											המחנכת	.22**		.25**		.25**			.57**
											כמתסכלת								
											צרכים								
											(10)								
											מוטיבציה	.43**	-	.25**	-0.10	.67**	-0.15*	.43**	.38**
											אוטונומית	.30**		.30**		.24**		.30**	
											ללמידה								
											(11)								
											מוטיבציה	.38**	-0.16*	.27**	-0.09	.57**		.54**	.33**
											נשלטת	.28**		.19**		.16**		.14**	
											ללמידה								
											(12)								

1	.05	-.09*	-.07	.07	-.12	-.01	.01	-.09	-.04	.05	-0.01	-.02	מצב
													חברתי
													כלכלי (13)

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

לבסוף, בצענו ניתוח משוואות מבניות שמטרתו לבחון את השינויים ברמת המוטיבציה ובסיפוק הצרכים
 לאחר המעבר לחטיבת הביניים. כפי שניתן לראות בתרשים מס' 2, חווית סיפוק הצרכים של התלמידים,
 תפיסת התנהגות המחנכת שלהם כתומכת צרכים, ורמת המוטיבציה האוטונומית שלהם ללמידה בכיתה ו'
 נבאו באופן מובהק את המשתנים הללו בכיתה ז'. בנוסף, סיפוק הצרכים בכיתה ו' נבא את רמת המוטיבציה
 האוטונומית בכיתה ז'.

תרשים מס' 2: ניתוח משוואות מבניות לניבוי משתני התלמידים בכיתה ז'



דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון האם ניתן להסביר את השינויים במוטיבציה של תלמידים העוברים מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים ע"י שינויים בחוויית סיפוק הצרכים של התלמידים, בתפיסתם את התנהגות המחנכת או בחוויית סיפוק הצרכים והתנהגות תומכת הצרכים של המחנכת כפי שהיא תופסת אותה. ממצאי המחקר הנוכחי מציעים כי כאשר משווים קבוצות של תלמידים בכיתה ו' לקבוצות תלמידים בכיתה ז', ניתן לראות כי תלמידי כיתה ז' סובלים מירידה משמעותית בחוויית סיפוק הצרכים שלהם, בתפיסתם את המחנכת כתומכת צרכים ובמוטיבציה האוטונומית שלהם ללמידה. מנגד, תלמידי כיתה ז' מדווחים על רמות גבוהות יותר של תסכול צרכים, תופסים את המחנכת כיותר מתסכלת את צרכיהם ופועלים ממוטיבציה נשלטת יותר ללמידה בהשוואה לעמיתיהם בכיתה ו'. בדומה למחקרים אחרים (Kindap-Tepe, & Aktas, 2021; Tian et al., 2016), מצאנו כי חווית סיפוק הצרכים של התלמיד תווכה את הקשר בין תפיסת המחנכת כתומכת צרכים ומוטיבציה אוטונומית ללמידה בעוד חווית תסכול צרכים תווכה את הקשר בין התנהגות המחנכת כמתסכלת צרכים ומוטיבציה נשלטת ללמידה. הכיתה בה למד התלמיד (ו' או ז') לא מיתנה את הקשרים הללו, כלומר לא נמצאו הבדלים בטיב הקשרים בין תלמידי כיתה ו' לתלמידי כיתה ז'. על פי תיאורית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2019), ממצאים אלו מציעים כי לתפיסת המורה כמספקת צרכים תפקיד חשוב בניבוי במוטיבציה האוטונומית של תלמידים ותלמידות וכי הקשר הזה מוסבר ע"י מידת סיפוק הצרכים של התלמיד. בניגוד לכך, כאשר תלמיד או תלמידה תופסים את המורה כמתסכלת את הצרכים הבסיסיים שלהם, הם חווים תסכול צרכים, והוא בתורו מנבא למידה מתוך מוטיבציה נשלטת יותר. כאשר בחנו את התפקיד של מצב חברתי כלכלי מצאנו כי הוא מיתן את הקשר בין תפיסת המחנכת כמתסכלת צרכים ורמת המוטיבציה הנשלטת, כך שהקשר התחזק עם העלייה במצב החברתי-כלכלי של התלמיד או התלמידה. ברמות נמוכות של מצב חברתי כלכלי לא היה קשר בין תפיסת התנהגות המחנכת ומידת המוטיבציה הנשלטת של התלמיד. ממצאים אלו מציעים כי רמת המוטיבציה הנשלטת של תלמידים ברמה חברתית-כלכלית בינונית או גבוהה, תלויה יותר באופן בו הם תופסים את התנהגות המורה בהשוואה לתלמידים ברמה חברתית-כלכלית נמוכה. למרות שתלמידים ממעמד חברתי כלכלי נמוך יותר נוטים יותר לתפוס את המורה כמתסכלת צרכים, המוטיבציה הנשלטת שלהם לא נמצאה קשורה לכך. מחקרים קודמים הציעו כי השתייכות למיצב חברתי כלכלי נמוך קשורה למידה נמוכה יותר של חווית הסיפוק בשלושת הצרכים הבסיסיים (קשר, מסוגלות ואוטונומיה) ולמידה גבוהה יותר של חווית תסכול הצרכים.

החיים בתחושה מתמשכת של מחסור, הגישות מוגבלת למשאבים כלכליים, חינוכיים, חברתיים ותרבותיים וחוויית של קיפוח ואפליה מהווים סביבה שלילית שאינה מצליחה לתמוך בצרכים הפסיכולוגיים של אנשים (Gonzales et al., 2016). עם זאת, נראה שהמעמד החברתי כלכלי מעצב במידה רבה הן את חשיבות הצרכים השונים עבור האדם והן את המידה בה נחוות הסביבה החיצונית. כך למשל, מחקר שבחן כיצד סיפוק הצרכים קשור לתפיסת חוויה עתידית מצא כי אצל סטודנטים ממעמד חברתי כלכלי גבוה, מידה גבוהה יותר סיפוק הצורך באוטונומיה ובמסוגלות הייתה קשורה לתפיסה חיובית של חוויה עתידית, בעוד שאצל סטודנטים ממעמד חברתי כלכלי נמוך דווקא סיפוק הצורך בשייכות ניבא רמות גבוהות יותר של תפיסת עתיד חיובית. החוקרים הציעו כי המעמד החברתי כלכלי ממנו מגיעים הסטודנטים משפיע על חשיבות הצרכים עבורם. משום שסטודנטים ממעמד חברתי כלכלי גבוה חווים רמות גבוהות יותר של שליטה בחייהם, הם מייחסים חשיבות רבה יותר לתמיכה בצרכים כמו תחושת מסוגלות ואוטונומיה. לעומתם, סטודנטים ממעמד חברתי כלכלי נמוך מייחסים חשיבות רבה יותר למשאבים חברתיים ולכן תמיכה בצורך בקשר היא בעלת ערך רב יותר עבורם (Zhang et al., 2023). ייתכן שכאשר תלמידים מעמד חברתי בינוני או גבוה תופסים את התנהגות המורה ככזו שאינה תומכת באוטונומיה שלהם, תהיה לכך השפעה שלילית משמעותית יותר על המוטיבציה שלהם בהשוואה לתלמידים ממעמד חברתי כלכלי נמוך יותר.

הסבר נוסף לממצאים הללו הוא שקיימים הבדלים בין תלמידים ממיצבים חברתיים וכלכליים שונים באופן בו פרקטיקות שולטות של המחנכת נחוות ומפורשות. מחקרים בין תרבותיים מצאו כי מתבגרים מתרבויות המעריכות סמכות והיררכיה חברתית סובלניים יותר כלפי פרקטיקות שולטות בהשוואה לתלמידים הבאים מחברות המדגישות אוטונומיה וביטוי אישי (Buchtel et al., 2018).

כך למשל, מחקר שהשווה בין מתבגרים יהודים לבדואים בישראל מצא כי התלמידים הבדואים קבלו את ההחלטות של הוריהם, גם כאשר אלו עמדו בניגוד לרצונם, ולא חוו אותן בהכרח כשליליות. המתבגרים הבדואים, בשונה מהיהודים, חוו את הסמכות ההורית כחלק מורחב של הזהות העצמית שלהם, ולכן, לפרקטיקות הוריות שולטות הייתה השפעה הרבה פחות שלילית על המוטיבציה שלהם (Assor et al., 2020).

ממצאים דומים עלו גם במחקרים עם מתבגרים ממזרח אסיה שהראו כי הם חווים פרקטיקות הוריות שולטות כשכיחות ומקובלות יותר מאשר חבריהם במערב אירופה ולכן מגיבים אליהם באופן פחות שלילי (Chen et al., 2016). ממצאים אלו עשויים להסביר מדוע האופן בו תלמידים מגיבים להתנהגות המחנכת

כתומכת או מסתכלת צרכים תלוי במידה רבה במידה בה אוטונומיה, ביטוי עצמי, ותחושת שליטה מקבלים מקום מרכזי בהקשרים החברתיים והתרבותיים מהם מגיעים התלמידים.

בניגוד למחקרים קודמים שהשתמשו במיצב החברתי-כלכלי רק כמשתנה בקרה סטטיסטי (Rodríguez-Meirinhos et al., 2020), המחקר הנוכחי מציע מסגרת קונספטואלית ייחודית המאגדת ממדים חברתיים ופסיכולוגיים של מוטיבציה לימודית ומציעה כי המיצב החברתי-כלכלי של התלמיד מעצב את האופן בו חווית תסכול הצרכים תשפיע על המוטיבציה הלימודית. לצד העובדה שמצב חברתי כלכלי נמוך קשור להישגים נמוכים יותר ולשיעור נשירה גבוה יותר, קיימים כיום מעט מחקרים העוסקים בתפקיד של מצב חברתי-כלכלי בחווית סיפוק הצרכים ובתפיסת התנהגות המורה. לכן, יש צורך במחקרי המשך שיבחנו קשרים אלו. מעניין היה לראות כי להבדלים בין חוויות סיפוק הצרכים והמוטיבציה בין תלמידי כיתה ו' ותלמידי כיתה ז' מצאנו ממצאים מקבילים בקרב המחנכות. מחנכות בכיתה ו' דווחו על רמה גבוהה יותר של סיפוק צרכים ועל רמות נמוכות יותר של דיכוי רגשותיהן בהשוואה למחנכות כיתה ז'. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם מחקרים קודמים שהראו כי מורים בחטיבת הביניים מדווחים על רמות נמוכות יותר של תחושת מסוגלות לעומת מורים בבית הספר היסודי וכי פער זה מסביר את הירידה בתחושת המסוגלות של תלמידים בחטיבה (Midgley et al., 1995).

יחד, ממצאים אלו מציעים כי בהשוואה לבית הספר היסודי, האקלים בחטיבת הביניים מתקשה לספק את צרכי התלמידים והמורים גם יחד וכי שתי הקבוצות הללו נמצאות בסיכון לרגשות שליליים, ירידה במוטיבציה, ותחושת ניכור.

כאשר עקבנו אחר שינויים ברמת המוטיבציה וסיפוק הצרכים של התלמידים במעבר מכיתה ו' לכיתה ז' במסגרת מחקר האורך מצאנו קשרים מובהקים בין משתני המחקר (סיפוק ותסכול צרכים, תפיסת התנהגות המחנכת וסוג המוטיבציה) בכיתה ו' ובכיתה ז'. נמצאה עקביות בין המדידות כך שסיפוק צרכים בכיתה ו' היה בקשר חיובי ומובהק עם סיפוק צרכים בכיתה ז', עם תפיסת המחנכת בכיתה ז' כמספקת צרכים ועם מוטיבציה אוטונומית בכיתה ז'. בניגוד לכך, תסכול צרכים בכיתה ו' היה במתאם חיובי ומובהק עם תסכול צרכים בכיתה ז', תפיסת המחנכת של כיתה ז' כמתסכלת צרכים ועם מוטיבציה נשלטת בכיתה ז'. יתרה מכך, תוצאות המחקר הראו כי רמת סיפוק הצרכים בכיתה ו' נבאה את רמת המוטיבציה האוטונומית בכיתה ז' מעל ומעבר לתרומה של חווית סיפוק הצרכים בכיתה ז'. בדומה למחקרי אורך אחרים (Cheon et al., 2012), ממצא זה מציע כי מעבר לחשיבות שיש לחוויית סיפוק הצרכים בהגברת המוטיבציה האוטונומית של

תלמידים בטווח הקצר, יש לחווייה זו אפקט לטווח ארוך על המוטיבציה של תלמידים, אשר נמשך אל תוך המעבר לכיתה ז' (Diseth et al., 2018). ניתן לומר, כי חוויית סיפוק הצרכים של כיתה ו' "מציידת" את התלמידים במטען חינוכי-רגשי חשוב שתורמתו לניבוי המוטיבציה של התלמידים ללמידה נמשכת גם לאחר המעבר לחטיבה. פירוש הדבר הוא שלאיכות החוויית הלימודיות, הרגשיות והחברתיות המתרחשות טרם המעבר לחטיבה, בהן המחנכת ממלאת תפקיד מרכזי, חשיבות מכרעת בהתפתחות של התלמיד בהמשך דרכו החינוכית.

בבחינת משתני המחנכות בכיתות ו' וז', מצאנו כי תחושת המסוגלות של המחנכת תווכה את הקשר בין חוויית סיפוק הצרכים של שלה ובין תפיסתה את ההתנהגות שלה בכיתה כתומכת צרכים (Ebersold et al., 2019). ממצאים אלו מראים כי ללא קשר לסוג בית הספר (יסודי או חטיבת ביניים), חוויית סיפוק הצרכים של המחנכת הוא גורם מפתח בניבוי יכולתה לספק את צרכי התלמידים. מומלץ שמחקרי המשך יבחנו את הפרקטיקות הארגוניות התומכות בצרכי המחנכת וכן את הקשר של סיפוק הצרכים או תסכול הצרכים למוטיבציה לעזוב את מקצוע ההוראה (Skaalvik et al., 2023).

למחקר הנוכחי מספר מגבלות. הראשונה היא השימוש בשאלוני דיווח עצמי של התלמידים ושל המחנכות, אשר מועדים להטיות דיווח ולרציה חברתית. קיימת חשיבות לשימוש גם בכלים אובייקטיביים כמו תצפיות או הישגים לימודיים על מנת להגביר את התוקף האקולוגי של המחקר. שנית, גודל המדגם של קבוצת המחנכות מוגבל ולא אפשר לנו השוואה מספקת בין מחנכות בכיתה ו' ומחנכות בכיתה ז'. שלישית, מכיוון שקיימת שונות גבוהה במקצועות שמלמדת המחנכת, קיימת גם שונות רבה במספר השעות בהן תלמידים נמצאים עם המחנכת. במחקר הנוכחי לא נעשתה בקרה על מספר השעות הללו ולכן ייתכן שתפיסת התלמידים את המחנכת מושפעת מגורם זה.

המחקר הנוכחי עשוי לתרום לספרות לתאוריה ולפרקטיקה בתחום במספר דרכים. ראשית, בעוד קיים מחקר רב במסגרת תיאוריית ההכוונה העצמית הבוחן את תפקוד המורים בכיתה באופן כללי והשפעות תפקוד זה על המוטיבציה, הלמידה והגהות הנפשית של התלמידים, ידוע פחות על האופן שבו התנהגות **מחנכות** הכיתה קשורה לתפקוד התלמידים. כיוון שתפקיד המחנכות בישראל הוא מרכזי וייחודי למערכת החינוך הישראלית, מחקר זה עשוי להרחיב את הבנתנו לגבי הקשר שבין תפקודה ותפקוד התלמידים. שנית, בניגוד למחקרים קודמים אשר התמקדו בתפקידם של גורמי סיכון וחוסן אישיותיים, חברתיים ומשפחתיים במעבר לחטיבת הביניים, מחקר זה הנו אחד הראשונים לבחון את תפקיד המחנכות במעבר זה (Dancis, 2019). זיהוי

ההבדלים בתמיכת המחנכות בצרכים הבסיסיים של תלמידים עשוי לסייע באיתור ערוצים לייצוב (stabilization) חווית סיפוק הצרכים לאורך תקופה רגישה זו בחיי התלמידים. כמו כן, המחקר המוצע עשוי לשפוך אור חדש על הספרות בתחום דרך השימוש במתודולוגיות בהן כמעט לא נעשה שימוש בהקשר של המעבר לחטיבת הביניים. שיטות אלו כוללות דגימה מייצגת של בתי ספר ממיצבים חברתיים-כלכליים מגוונים, איסוף מידע ממספר מקורות (מחנכות ותלמידים) ושימוש במערך של מחקר אורך העוקב אחר אותם תלמידים לאורך זמן. לבסוף, החידוש במחקר זה הוא בהתמקדות בתנאים האישיים והמערכתיים הנדרשים על מנת שהמחנכות תוכלנה לתמוך בצרכי תלמידיהן. הסתת הפנס להתבוננות בצרכי המחנכות ולא רק באופן בו הן תומכות בצרכי תלמידיהן, היא חדשנית וחשובה ותאפשר להציע שינויים מערכתיים שיובילו לתפקוד מיטבי של המחנכת ולרווחתה הנפשית.

המלצות

1. לבית הספר היסודי, ובעיקר למחנכת של כיתה ו', תפקיד מרכזי בטיפול חווית למידה חיובית ובעידוד למידה מתוך מוטיבציה פנימית. לפיכך, ישנה חשיבות רבה להשקעה בטיפול חוויות אלו בכל שנות בית הספר היסודי ובפרט לפני המעבר לחטיבת הביניים. באופן ספציפי, חשוב שתוכניות הכנה לקראת המעבר לחטיבת הביניים יביאו בחשבון את שלושת הצרכים הבסיסיים של התלמידים, וייתחו לחווית המסוגלות האקדמית שלהם, תחושת השייכות ותחושת האוטונומיה.
2. כקבוצה, תלמידי כיתה ז' מדווחים על רמות נמוכות יותר של סיפוק צרכים ורמות גבוהות יותר של תסכול צרכים בהשוואה לתלמידי כיתה ו'. תלמידי כיתה ז' גם נוטים לתפוס את המחנכת שלהם כפחות תומכת בצרכים ויותר מתסכלת צרכים וללמוד מתוך מוטיבציה נשלטת ופחות אוטונומית. ממצאים אלו מציעים כי המעבר לחטיבת הביניים מהווה גורם סיכון אקדמי, חברתי ורגשי. יש לפתח התערבויות חינוכיות-ייעוציות שמטרתן לסייע לתלמידים לפני המעבר לחטיבה וגם במהלך כיתה ז'. בנוסף, חשוב לזהות באופן אינדיבידואלי אלו צרכים זקוקים להתייחסות בקרב תלמידים מקבוצות שונות.
3. יכולתן של מחנכות, הן בכיתה ו' והן בכיתה ז', לספק את צרכי התלמידים שלהן תלויה בחוויית סיפוק הצרכים שלהן. במילים אחרות, על מנת שמחנכות יוכלו לדאוג לצרכי התלמידים שלהן, הן חייבות לחוש כי בית הספר מכיר ורואה את הצרכים שלהן, שהן מוערכות בתפקידן, שיש להן יכולת בחירה וחופש וכי הן יכולות להביא את התפיסות והאמונות שלהן אל תוך התפקיד. בסביבות מנוכרות, או כאלה בהן

המחנכות מרגישות שהן "בורג" במערכת או כלי שרת בידי הארגון, מחנכות חשות כי צרכיהן הבסיסיים מתוסכלים. לכן, הן גם יתקשו לייצר בכיתות שלהן אקלים מיטבי התומך בלמידה. פירושו של ממצא זה הוא שהנהלת בתי הספר צריכה לעסוק במיפוי צרכי המחנכות ובפיתוח תוכניות חברתיות, מקצועיות וייעוציות שתפקידן לטפח את חווית סיפוק הצרכים של המחנכות במקום עבודתה.

4. ממצאי המחקר הנוכחי ואחרים מציעים כי למיצב החברתי כלכלי של התלמיד יש תפקיד חשוב בקביעת האופן בו נתפסת התנהגות המורה ובתגובה אליה. במילים אחרות, נראה כי תלמידים ממיצבים חברתיים כלכליים שונים זקוקים לסיפוק של צרכים שונים ומגיבים באופן אחר להתנהגויות המחנכות. לכן, פיתוח התערבויות ייעוציות-חינוכיות צריך לכלול התייחסות לרקע החברתי- כלכלי של בית הספר ושל התלמידים ונדרש למפות את הקשר בין המיצב החברתי כלכלי לצרכי התלמידים.

רשימת מקורות

- כ"ץ, ע., כהן, ר. (2018). האם למורים שצורכיהם הפסיכולוגיים מסופקים יש יותר משאבים לתמוך בתלמידיהם ולמנוע את נשירתם? מורים מן המגזר הבדואי כמקרה מבחן. *מגמות*, נג, 2, 45-70.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: the merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111, 497–521.
- Ahn, M., Chui, M., & Patrick H. (2021). Connecting teacher and student motivation: Student-perceived teacher need-supportive practices and student need satisfaction. *Contemporary Educational Psychology*, 64, 101950.
- Akos, P., Rose, R.A., & Orthner, D. (2015). Sociodemographic moderators of middle school transition Effects on academic achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 35, 170-198. doi: 10.1177/0272431614529367
- Allen, E.S., Grolnick, W.S. & Córdova, J.V. (2019). Evaluating a self-determination theory-based preventive parenting consultation: The parent check-in. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 732–743. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-01309-0>
- Assor, A., Kanat-Maymon, Y., Keren-Pariente, S., & Katz, I. (2020). You should know me better: Parents' temperament-insensitivity has negative motivational effects on Bedouin and Jewish adolescents. *Journal of personality*, 88(5), 874–891. <https://doi.org/10.1111/jopy.12532>
- Bailey, S., & Baines, E. (2012). The impact of risk and resiliency factors on the adjustment of children after the transition from primary to secondary school. *Educational and Child Psychology*, 29, 47-63.
- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1988). *Teacher as social context: A*

- measure of student perceptions of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support* (Tech. Rep. no. 102). University of Rochester.
- Buchtel, E. E., Ng, L. C. Y., Norenzayan, A., Heine, S. J., Biesanz, J. C., Chen, S. X., Bond, M. H., Peng, Q., & Su, Y. (2018). A sense of obligation: Cultural differences in the experience of obligation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 44*, 1545–1566. <https://doi.org/10.1177/0146167218769610>
- Cauley, K., & Jovanovich, D. (2006). Developing an effective transition program for students entering middle school or high school. *Clearing House, 80*, 15-25.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Duriez, B., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion, 39*, 216–236.
- Chen, B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Van Petegem, S., & Beyers, W. (2016). Where Do the Cultural Differences in Dynamics of Controlling Parenting Lie? Adolescents as Active Agents in the Perception of and Coping with Parental Behavior. *Psychologica Belgica, 56*, 169–192. <https://doi.org/10.5334/pb.306>
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 34*, 365–396.
- Cohen, R., Katz, I., Aeltreman, N., & Vansteenkiste, M. (2023). Understanding Shifts in Students' Academic Motivation: The Role of Teachers Motivating Styles and Need-Based Experiences. *European Journal of Psychology of Education, 28*, 963-988.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology, 108*(6), 788–799. <https://doi.org/10.1037/edu0000088>

- Dancis, J. S. (2019). The role of teacher autonomy support across the transition to middle school: its components, reach, and developmental effects. Dissertations and Theses. Paper 4727. Retrieved from: https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5798&context=open_access_etds
- Diseth, A., Breidablik, H.J., & Meland, E. (2018). Longitudinal relations between perceived autonomy support and basic need satisfaction in two student cohorts. *Educational Psychology*, 38: 1, 99-115, DOI: 10.1080/01443410.2017.1356448
- Ebersold, S., Rahm, T. & Heise, E. (2019). Autonomy support and well-being in teachers: differential mediations through basic psychological need satisfaction and frustration. *Social Psychology Education*, 22, 921–942 (2019).
- Espelage, D.L., Hong, J.S., Rao, M.A., & Thornberg, R. (2015). Understanding ecological factors associated with bullying across the elementary to middle school transition in the United States. *Violence and Victimization*, 30, 470-487.
- Gershi, N & Katz, I. (under review). Students' Engagement in Remote-Learning during the Covid-19 Crisis: The Contributions of School Support to Teachers and the Parent-Teacher Relationship
- Goldstein, S., Boxer, P., & Rudolph, E. (2015). Middle school transition stress: Links with academic performance, motivation, and school experiences. *Contemporary School Psychology*, 19, 21-29.
- González MG, Swanson DP, Lynch M, Williams GC. Testing satisfaction of basic psychological needs as a mediator of the relationship between socioeconomic status and physical and mental health. *Journal of Health Psychology*. 2016; 21(6): 972-982. doi: 10.1177/1359105314543962
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social*

Psychology, 85(2), 348–362

- Guerrero, C. (2005). *A longitudinal approach to intrinsic and extrinsic motivation: The middle school transition*. Retrieved from:
https://www.reed.edu/motivation/docs/Guerrero_Thesis.pdf
- Haakma, I., Janssen, M., & Minnaert, A. (2017) Intervening to improve teachers' need-supportive behaviour using self-determination theory: Its effects on teachers and on the motivation of students with deaf blindness. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64, 310-327.
- Katz, I., & Cohen, R. (2014). Assessing autonomous motivation in students with cognitive Impairment. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 39(4), 323–332
- Katz, I., Kaplan, A., & Gueta, G. (2010). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *Journal of Experimental Education*, 78, 246–267.
- Kındap-Tepe, Y., Aktaş, V. (2021). The mediating role of needs satisfaction for prosocial behavior and autonomy support. *Current Psychology*, 40, 5212–5224..
- Kroenke, K., Spitzer, R. L., & Williams, J. B. (2001). The PHQ-9: validity of a brief depression severity measure. *Journal of General Internal Medicine*, 16, 606–613.
- Lerner, R. M., Easterbrooks, M. A., & Mistry, J. (2003). *Handbook of psychology: Developmental psychology*. Wiley.
- London, R., & Ingram. D. (2018). Social Isolation in Middle School. *School Community Journal*, 28. Available at <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>
- Midgley, C., Middleton, M. J., Gheen, M. H., & Kumar, R. (2002). Stage-environment fit revisited: A goal theory approach to examining school transitions. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 109–142). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Mizelle, N. B., & Irvin, J. L. (2000). Transition from middle school into high school. *Middle School Journal*, 31(5), 57-61.
- Moè, A., & Katz, I. (2020a). Emotion regulation and need satisfaction shape a motivating teaching style. *Teachers and Teaching*, 1-18.
- Moè, A., & Katz, I. (2020b). Self-compassionate teachers are more autonomy supportive and structuring whereas self-derogating teachers are more controlling and chaotic: The mediating role of need satisfaction and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103173.
- Moore G.F., Anthony R.E., Hawkins J., Van Godwin J., Murphy S., & Hewitt G. (2020). Socioeconomic status, mental wellbeing and transition to secondary school: Analysis of the school health research network/health behaviour in school-aged children survey in Wales. *British Educational Research Journal*, 46,1111-1130.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223–250.
- Nielsen L., Shaw, T., Meilstrup, C., Koushede, V., Bendtsen, P., Rasmussem,M., Lester, L., Due, P., & Cross, D. (2017). School transition and mental health among adolescents: A comparative study of school systems in Denmark and Australia. *International Journal of Educational Research*, 83,65-74
- Niehaus, K., Rudasill, K. M., & Rakes, C. R. (2012). A longitudinal study of school connectedness and academic outcomes across sixth grade. *Journal of School Psychology*, 50, 443-460.
- OECD. (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. In PISA. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>.
- Onetti W, Ferna'ndez-Garci'a JC, Castillo-Rodri'guez A (2019). Transition to middle school: Self-concept changes. *PLoS One*, 14.e0212640.
- Otis, N., Grouzet, F. M. E., & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97, 170–183.

- Rodríguez-Meirinhos, A., Antolín-Suárez, L., Brenning, K. et al. (2020). A Bright and a Dark Path to Adolescents' Functioning: The Role of Need Satisfaction and Need Frustration Across Gender, Age, and Socioeconomic Status. *Journal of Happiness Studies*, 21, 95–116.
<https://doi.org/10.1007/s10902-018-00072-9>
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99, 761–774.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Supporting autonomy, competence, and relatedness: The coaching process from a self-determination theory perspective. In P. Brownell, S. English, & J. Sabatine (Eds.), *Professional coaching: Principles and practice* (pp. 231-246). Springer.
- Shell, M.D., Gazelle, H., & Faldowski, R.A. (2014). Anxious solitude and the middle school transition: a diathesis × stress model of peer exclusion and victimization trajectories. *Developmental Psychology*, 50, 1569-1583.
- Shoshani, A., & Slone, M. (2013). Middle school transition from the strengths perspective: Young adolescents' character strengths, subjective well-being, and school adjustment. *Journal of Happiness Study*, 14 1163–1181
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2023). Shared goals and values in the teaching profession, job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: The mediating role of psychological need satisfaction. *Social Psychology Education*.
<https://doi.org/10.1007/s11218-023-09787-x>
- Slobodin, O., & Masalha, R. (2020). Challenges in ADHD care for ethnic minority children: A review of the current literature. *Transcultural Psychiatry*, 57, 468-483..

- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology, 104*, 108–120.
- Spies, E. (2018). *Exploring student perspectives on elementary to middle school transition practices*. (2018). Theses and Dissertations. 2430. <https://commons.und.edu/theses/2430>.
- Theriot, M.T., & Dupper, D.R. (2010). Student discipline problems and the transition from elementary to middle school. *Education and Urban Society, 42*, 205-222.
- Tian, L., Tian, Q. & Huebner, E.S. School-Related Social Support and Adolescents' School-Related Subjective Well-Being: The Mediating Role of Basic Psychological Needs Satisfaction at School. *Social Indicators Research, 128*, 105–129 (2016).
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration, 23*, 263–280.
- Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal, 47*(3), 633–662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). Students' motivation during the middle school years. In *Improving academic achievement* (pp. 159-184). Academic Press.
- Xie, H., Dawes, M., Wurster, T. J., & Shi, B. (2013). Aggression, academic behaviors, and popularity perceptions among boys of color during the transition to middle school. *American Journal of Orthopsychiatry, 83*(2pt3), 265-277.
- Yeung, A. S., & McInerney, D. M. (2005). Students' school motivation and aspiration over high school years. *Educational Psychology, 25*(5), 537-554.

Zeedyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B., & Lindsay, K. (2003).

Negotiating the transition from primary to secondary school: Perceptions of pupils, parents and teachers. *School Psychology International*, 24, 67-79.

Zhang, F., Jin, X., Fan, L., Zhao, Y., Sun, M., & Geng, X. (2023). Does subjective socioeconomic status moderate the effect of basic psychological need satisfaction on undergraduates' affective forecasting?. *Frontiers in Psychology*, 14, 1227077.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1227077>

נספח מס' 1: שאלונים למחנכות

שלום רב,

מחקר זה מבקש לבחון את תפקידה של מחנכת הכיתה במעבר תלמידים מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים. המחקר מתבצע במסגרת המחלקה לחינוך באוניברסיטת בן גוריון.

לפניך שאלון העוסק במספר נושאים, אנא התייחסי לכל אחת מהשאלות ועני עליהן בכנות וברצינות לפי הסדר בו הן מופיעות.

השאלון הינו אנונימי ותוצאותיו תהיינה חשופות לעורכות המחקר בלבד.

אין בשאלון תשובות נכונות או לא נכונות.

שימי לב כי מעבר למסך הבא מהווה את הסכמתך להשתתף במחקר במידה והנך מרגישה כי אינך מעוניינת להמשיך במילוי השאלון מכל סיבה שהיא, תוכלי לצאת ממסך זה בכל עת וללא כל השלכות.

השאלון כתוב בלשון נקבה אך מיועד לשני המינים

אנו מודות לך מאוד על שיתוף הפעולה, למידע נוסף אודות המחקר את מוזמנת לפנות לחוקרות:

ד"ר אורטל סלובודין ortalslo@bgu.ac.il

פרופ' עידית כ"ץ katzid@bgu.ac.il

גיל _____ מין ז/ נ שנות עיסוק בהוראה _____
 שנות חינוך _____ כיתה _____ דרגת בית הספר : יסודי/ חטיבה/ תיכון
 מקצוע הוראה _____
 סוג בית הספר : ממלכתי/ ממלכתי דתי/ פרטי/ חינוך מיוחד/ אחר _____
 מיקום בית הספר : עיר/ מושב/ קיבוץ יישוב קהילתי/ אחר _____
 השכלה : תיכונית/ סמינר/ תואר ראשון במכללה/ תואר ראשון באוניברסיטה/ תואר שני במכללה/ תואר שני באוניברסיטה
 מצב משפחתי : נשוי/ גרוש/ אלמן/ רווק/ אחר _____
 מספר ילדים מתחת לגיל 18 החיים בבית _____

1. אנא חשבי על החוויה שלך כמורה מחנכת בחודש האחרון ודרגי באיזו מידה כל אחד מההיגדים נכון לגביך

מס'	נכון מאד	נכון	לא כל כך נכון	לא נכון בכלל	
1	5	4	3	2	1
1	5	4	3	2	1
2	5	4	3	2	1
3	5	4	3	2	1
4	5	4	3	2	1
5	5	4	3	2	1
6	5	4	3	2	1
7	5	4	3	2	1
8	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1

1	2	3	4	5	אני מרגישה שאנשים שחשובים לי הם קרים ומרוחקים ממני	10
1	2	3	4	5	אני מרגישה שאני טובה במה שאני עושה	11
1	2	3	4	5	אני מרגישה מאוכזבת מההישגים שלי	12
1	2	3	4	5	אני מרגישה שהבחירות שלי מבטאות את מי שאני באמת	13
1	2	3	4	5	אני מרגישה שלוחצים עלי לעשות יותר מדי דברים	14
1	2	3	4	5	אני מרגישה קרובה ומחוברת לאנשים שחשובים לי	15
1	2	3	4	5	יש לי הרגשה שהאנשים שאני נמצאת איתם הרבה זמן לא ממש מחבבים אותי	16
1	2	3	4	5	אני מרגישה שאני מסוגלת להשיג את המטרות שלי	17
1	2	3	4	5	אני לא בטוחה שיש לי יכולות	18
1	2	3	4	5	אני מרגישה שאני עושה מה שבאמת מעניין אותי	19
1	2	3	4	5	הפעילות שלי במהלך היום מרגישה כמו שרשרת של מחוייבויות	20
1	2	3	4	5	אני מרגישה רגשות חמים כלפי האנשים שאני נמצאת איתם	21
1	2	3	4	5	אני מרגישה שהיחסים שיש לי עם אנשים הם שטחיים	22
1	2	3	4	5	אני מרגישה שאני יכולה לעמוד בהצלחה במשימות קשות	23
1	2	3	4	5	אני מרגישה שאני כישלון- בגלל טעויות שאני עושה.	24

2. לפניך משפטים המתארים דרכים שונות להתמודד עם רגשות. סמני באיזו מידה כל משפט מתאר את הדרך שלך להתמודד.

מס'	מסכים מאוד	מסכים	מסכים למדי	מסכים	די לא	לא	בהחלט
	7	6	5	4	3	2	1
1	כשאני רוצה להרגיש רגשות יותר חיוביים (כמו שמחה או הנאה), אני משנה את המחשבות שלי (חושבת על דברים אחרים)						

1	2	3	4	5	6	7	2
1	2	3	4	5	6	7	אני שומרת את רגשותיי לעצמי
1	2	3	4	5	6	7	3 כשאני רוצה להרגיש פחות רגשות שליליים (עצובה, כועסת) אני משנה את המחשבות שלי (חושבת על דברים אחרים)
1	2	3	4	5	6	7	4 כאשר אני שמחה או מאושרת, אני נזהרת לא להראות את זה
1	2	3	4	5	6	7	5 כאשר אני מתמודדת עם סיטואציה מלחיצה, אני מנסה להסתכל הסיטואציה באופן כזה שיעזור לי להישאר רגועה
1	2	3	4	5	6	7	6 אני שולטת ברגשות שלי בעזרת כך שאני לא מביעה אותן
1	2	3	4	5	6	7	7 כשאני רוצה להרגיש יותר חיוביים, אני משנה את האופן שבו אני חושבת על המצב
1	2	3	4	5	6	7	8 אני מנסה לשלוט ברגשותיי על ידי שינוי האופן שבו אני מסתכלת על המצב בו אני נמצאת
1	2	3	4	5	6	7	9 כשאני מרגישה רגשות שליליים אני מנסה לא להביע אותן
1	2	3	4	5	6	7	10 כשאני רוצה להרגיש פחות רגשות שליליים, אני משנה את האופן בו אני חושבת על המצב

3. לפניך היגדים הקשורים להתמודדויות שונות של מורים בפעילויות בביה"ס. עבור כל היגד סמני באיזו מידה את יכולה להשפיע על הנעשה בכיתתך.

בכלל לא	מעט מאד	השפעה מסוימת	השפעה בינונית	השפעה גדולה מאד		
1	2	3	4	5	באיזו מידה את מרגישה מסוגלת לשלוט על התנהגות מפריעה בכיתה?	1
1	2	3	4	5	באיזו מידה את מרגישה מסוגלת לעורר מוטיבציה אצל תלמידים שלא מתעניינים בנעשה בכיתה?	2
1	2	3	4	5	באיזו מידה את מרגישה מסוגלת לגרום לתלמידים להאמין שהם יכולים להצליח?	3
1	2	3	4	5	באיזו מידה את מרגישה מסוגלת לגרום לתלמידים לחשוב שלמידה זה חשוב?	4
1	2	3	4	5	באיזו מידה את מרגישה מסוגלת לחבר שאלות מתאימות עבור התלמידים?	5
1	2	3	4	5	באיזו מידה את מרגישה מסוגלת לגרום לתלמידים לציית לחוקי הכיתה?	6
1	2	3	4	5	באיזו מידה את מרגישה מסוגלת להרגיע תלמיד שמפריע או מרעיש?	7
1	2	3	4	5	באיזו מידה את מרגישה מסוגלת לנהל את הכיתה תוך התייחסות לקבוצות התלמידים השונות?	8
1	2	3	4	5	באיזו מידה את מרגישה מסוגלת להשתמש באמצעי הערכה מגוונים בכדי להעריך את תלמידך?	9
1	2	3	4	5	באיזו מידה את מרגישה מסוגלת לתת הסברים או דוגמאות נוספות כאשר התלמידים מבולבלים?	10

1	2	3	4	5	באיזו מידה את מרגישה מסוגלת לסייע למשפחות לעזור לילדיהם לתפקד טוב בביה"ס?	11
1	2	3	4	5	באיזו מידה את מרגישה מסוגלת להשתמש באסטרטגיות הוראה מגוונות בכיתה שלך בכיתה?	12

4. לפניך היגדים המתארים תחושות של אנשים כלפי עצמם כאשר הם מתמודדים עם מצבים שונים. אנא דרגי באיזו מידה כל היגד

נכון לאופן שבו את מתמודדת.

מס'	כמעט תמיד	לעיתים קרובות	לפעמים	לעיתים רחוקות מאוד	כמעט אף פעם
1	5	4	3	2	1
	אני נוטה להתנגד ולשפוט בחומרה את הפגמים ואת חוסר היכולת שלי				
2	5	4	3	2	1
	כאשר הדברים משתבשים, אני רואה את הקשיים כחלק מהחיים שעל כל בני האדם להתמודד איתם				
3	5	4	3	2	1
	כאשר אני נכשלת במשהו חשוב, אני מותשת מהחוויה של חוסר מסוגלות				
4	5	4	3	2	1
	כאשר אני באמת מרגישה מדוכדכת, אני מזכירה לעצמי שיש אנשים רבים אחרים בעולם שמרגישים כמוני				
5					
	כשאני עוברת זמנים קשים מאוד, אני נוטה להיות קשה עם עצמי				
6	5	4	3	2	1
	אני לא סובלנית כלפי היבטים של האופי שלי שלא מוצאים חן בעיני				
7	5	4	3	2	1
	כאשר אני עוברת תקופות קשות במיוחד, אני נותנת לעצמי את התמיכה ואת הרוך שאני צריכה				
8	5	4	3	2	1
	אני מתייחסת לפגמים שלי כחלק מהאנושיות שלי				
9	5	4	3	2	1
	כאשר אני במצוקה גדולה, אני נוטה לחשוב שאחרים הרבה יותר טובים ממני				
10	5	4	3	2	1
	אני סובלנית כלפי הפגמים והחסרונות שלי				



אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
Ben-Gurion University of the Negev
جامعة بن-غوريون في النقب



5. לפניך היגדים המתארים פעולות ותחושות של מורים כלפי תלמידיהם. אנא סמני באיזה מידה כל היגד מבטא את פעולותיך

ותחושותייך כלפי הכיתה אותה את מחנכת.

מס'		נכון מאד	נכון	לא כל כך נכון	לא בכלל
1	אני נוהגת לברר עם התלמידים אלו נושאים היו מעוניינים ללמוד ואלו פחות	5	4	3	2
2	אני מאפשרת לתלמידים לבטא בכיתה עמדות שונות משלי	5	4	3	2
3	אני מעודדת את התלמידים לעבוד בדרך שמתאימה להם	5	4	3	2
4	אני מראה לתלמידים כיצד להתמודד בעצמם עם בעיות ומשימות	5	4	3	2
5	מכעיס אותי כאשר תלמידים מתנגדים לדעתי	5	4	3	2
6	אני מסבירה לתלמידים על הקשר שבין החומר הנלמד לבין החיים.	5	4	3	2
7	אני מסבירה לתלמידי הכיתה מדוע אנו לומדים דברים מסוימים בבית הספר או בשיעור.	5	4	3	2
8	לעיתים אני מפסיקה תלמידים גם אם לא סיימו לדבר	5	4	3	2
9	חשוב לי להתערב ולהשפיע על הנושאים שתלמידים בוחרים להתמקד בהם	5	4	3	2
10	אני מאפשרת לתלמידים לעבוד בקצב שלהם	5	4	3	2
11	אני בודקת עם התלמידים אם היו רוצים לשנות משהו באופן הלמידה שלהם.	5	4	3	2
12	אני נותנת לתלמידים תחושה שאני מעריכה אותם גם אם לא הצליחו	5	4	3	2
13	אני מראה לתלמידים שהם מעניינים אותי ברמה האישית	5	4	3	2
14	אני מנסה להכיר יותר את תחומי העניין של התלמידים שלי	5	4	3	2
15	אני מתאימה את רמת הקושי של המשימה ליכולת של כל תלמיד	5	4	3	2
16	אני לא תמיד זמינה עבור תלמידי הכיתה	5	4	3	2



1	2	3	4	5	אני לא ממש יודעת מה קורה עם תלמידי הכיתה מחוץ לשעות הלימודים	17
1	2	3	4	5	קשה לי למצוא דרך לגרום לתלמידי הכיתה להבין את החומר	18
1	2	3	4	5	העיקרון המנחה שלי עם הכיתה הזו הוא לתת להם כמה שפחות אפשרויות בחירה	19
1	2	3	4	5	קשה לי לדעת מתי התלמידים בכיתה מצליחים להיות אתי מבחינת הבנת החומר	20

נספח מס' 2 : שאלונים לתלמידים

מספר נשאל _____

לתלמיד/ה שלום,

כיתתך נבחרה להשתתף במחקר העוסק ברגשות של ילדים לגבי הלימודים בבית הספר. בדפים הבאים אנו מבקשים ממך לענות על שאלות הקשורות להרגשה שלך בבית הספר. בשאלון אנחנו לא מציינים את השם שלך. אף אחד לא ידע מה כתבת בו. זה לא מבחן! אין תשובה נכונה ותשובה לא נכונה! אנחנו מבקשים שתשתפי/י אותנו באמת במה שאת/ה מרגיש/ה וחושב/ת.

שימי לב כי מעבר למסך הבא אומר שאת/ה מסכים להשתתף במחקר. במידה והנך מרגיש/ה כי אינך מעוניינת להמשיך במילוי השאלון מכל סיבה שהיא, תוכלי לצאת ממסך זה בכל עת.

תודה על שיתוף הפעולה,

צוות המחקר, אוניברסיטת בן-גוריון

פרטים אישיים

1. גיל: _____

2. מין: בן/ בת

3. באיזו ארץ נולדת?

4. באיזו ארץ נולדה אמך ?

5. באיזו ארץ נולד אביך ?

6. עם מי אתה גר/ה בבית?

א. עם שני הורים או עם אחד ההורים ובן או בת זוגו

ב. עם הורה אחד

7. האם יש לך בבית:

א. חדר משלך

ב. שולחן כתיבה משלך

ג. מחשב משלך

ד. טלפון נייד משלך

ה. חפצי אומנות (למשל, פסלים, ציורים)

7. כמה מחשבים יש בביתך?

8. האם יש למשפחתך מכונית?

9. אם כן, כמה ?

תלמיד/ה יקר/ה שים לב: כשאת/ה קורא/ת את המשפטים, אנא חשוב/י על המחנכות שלך ועל השיעורים שהיא מלמדת וענה/י בהתאם.

למחנכות שלי קוראים _____

מלמדת אותי את המקצוע _____

1. בשאלון זה מופיעים משפטים המתארים סיבות שונות ללמידה בכיתת המחנכות. אנא חשוב על המחנכות שלך, וסמן באיזו מידה כל אחד מהמשפטים מתאר את הסיבה שבגללה אתה לומד אצל המחנכות שלך.

מס'	נכון מאד	נכון	נכון במידה מועטה	לא כל כך נכון	לא נכון בכלל
1	5	4	3	2	1
2	5	4	3	2	1
3	5	4	3	2	1
4	5	4	3	2	1
5	5	4	3	2	1
6	5	4	3	2	1
7	5	4	3	2	1
8	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1
10	5	4	3	2	1
11	5	4	3	2	1
12	5	4	3	2	1
13	5	4	3	2	1
14	5	4	3	2	1
15	5	4	3	2	1
16	5	4	3	2	1
17	5	4	3	2	1

1	2	3	4	5	18 כי זה כייף
1	2	3	4	5	19 כדי שההורים או המורה לא יכעסו עלי
1	2	3	4	5	20 כי אני רוצה ללמוד דברים חדשים
1	2	3	4	5	21 כי ארגיש בושה אם לא אלמד
1	2	3	4	5	22 כי אחרים (מורים, חברים, מורים וכד') מצפים ממני ללמוד
1	2	3	4	5	23 כי זה דבר מאוד מלהיב ומרגש
1	2	3	4	5	24 כי זה חשוב לעתיד שלי
1	2	3	4	5	25 האמת אני לא יודע, אני מרגיש שאני מבזבז את הזמן בכיתה
1	2	3	4	5	27 כי זה חשוב לחיים שלי

2. לפניך היגדים הקשורים לרגשותיך בכיתה בזמן שהמחנכת מלמדת. חשוב על רגשותיך בכיתה וסמן כמה נכון כל היגד

לגביך

מס'	נכון מאד	נכון	לא כל כך נכון	לא נכון בכלל	
1	5	4	3	2	1 אני מרגיש שיש לי בחירה וחופש בדברים שאני עושה
2	5	4	3	2	1 את רוב הדברים אני מרגיש שאני "חייב לעשות"
3	5	4	3	2	1 אני מרגיש שלאנשים שאכפת לי מהם גם אכפת ממני
4	5	4	3	2	1 אני מרגיש לא שייך לאנשים שאני רוצה להשתייך אליהם
5	5	4	3	2	1 אני מרגיש שאני יכול להצליח לעשות דברים כמו שצריך
6	5	4	3	2	1 אני בכלל לא בטוח שאני יכול לעשות דברים כמו שצריך
7	5	4	3	2	1 אני מרגיש שההחלטות שלי מבטאות מה שאני רוצה לעשות
8	5	4	3	2	1 אני מרגיש שמכריחים אותי לעשות הרבה דברים שאני לא רוצה לעשות

1	2	3	4	5	אני מרגיש קשור לאנשים שאכפת להם ממני ולי אכפת מהם	9
1	2	3	4	5	אני מרגיש שאנשים שחשובים לי הם קרים ומרוחקים ממני	10
1	2	3	4	5	אני מרגיש שאני טוב במה שאני עושה	11
1	2	3	4	5	אני מרגיש מאוכזב מההישגים שלי	12
1	2	3	4	5	אני מרגיש שהבחירות שלי מבטאות את מי שאני באמת	13
1	2	3	4	5	אני מרגיש שלוחצים עלי לעשות יותר מדי דברים	14
1	2	3	4	5	אני מרגיש קרוב ומחובר לאנשים שחשובים לי	15
1	2	3	4	5	יש לי הרגשה שהאנשים שאני נמצא איתם הרבה זמן לא ממש מחבבים אותי	16
1	2	3	4	5	אני מרגיש שאני מסוגל להשיג את המטרות שלי	17
1	2	3	4	5	אני לא בטוח שיש לי יכולות	18
1	2	3	4	5	אני מרגיש שאני עושה מה שבאמת מעניין אותי	19
1	2	3	4	5	הפעילות שלי במהלך היום מרגישה כמו שרשרת של מחוייבויות	20
1	2	3	4	5	אני מרגיש רגשות חמים עם האנשים שאני נמצא איתם	21
1	2	3	4	5	אני מרגיש שהיחסים שיש לי עם אנשים הם שטחיים	22
1	2	3	4	5	אני מרגיש שאני יכול לעמוד בהצלחה במשימות קשות	23
1	2	3	4	5	אני מרגיש שאני כישלון- בגלל טעויות שאני עושה	24

3. מורים פועלים בכיתה בדרכים שונות. סמן לגבי כל היגד, באיזו מידה הוא נכון לגבי התנהגות המורה בכיתה שלך.

מס'		נכון מאד	נכון	לא כל כך נכון	לא בכלל
1	המורה שואלת אותי איזה נושאים אני רוצה ללמוד יותר ואיזה פחות	5	4	3	2
2	המורה מוכנה לשמוע גם תשובות שלא מתאימות לדעתה	5	4	3	2
3	המורה מעודדת אותי לעבוד בדרך שלי	5	4	3	2
4	המורה מראה לי איך לפתור בעיות בעצמי	5	4	3	2
5	המורה כועסת על תלמידים שמתנגדים לדעתה	5	4	3	2
6	המורה מדברת על הקשר בין הלימודים ובין מה שקורה בחיים	5	4	3	2
7	המורה מסבירה למה חשוב ללמוד נושאים מסוימים בבית הספר או בשיעור	5	4	3	2
8	המורה מפסיקה אותי לפני שאני מסיים להגיד את כל מה שרציתי	5	4	3	2
9	כשאני בוחר נושא לעבודה המורה מנסה להתערב ולהשפיע יותר מדי על הבחירה שלי	5	4	3	2
10	המורה נותנת לי לעבוד בקצב שלי	5	4	3	2
11	המורה שואלת אותי אם יש משהו שאני רוצה לשנות בדרך בה אני לומד	5	4	3	2
12	המורה נותנת לי תחושה שהיא מעריכה אותי גם כשאני לא מצליח	5	4	3	2
13	המורה מראה כי היא מתעניינת בנו באופן אישי	5	4	3	2
14	המורה מנסה ללמוד יותר על הדברים בהם אני מתעניין	5	4	3	2
15	המורה מתאימה את רמת הקושי של המשימה לכל אחד מאיתנו	5	4	3	2
16	המורה שלי לא תמיד פנויה בשבילי	5	4	3	2
17	המורה שלי לא יודעת מה קורה איתי מחוץ לשעות הלימודים	5	4	3	2
18	המורה שלי מתקשה להסביר את החומר	5	4	3	2



1	2	3	4	5	המורה שלי נותנת מעט מאוד אפשרויות בחירה בכיתה	19
1	2	3	4	5	המורה שלי לא יודעת מתי אני מבין את החומר ומתי לא	20