

אוניברסיטת בר-אילן

**הקשר בין מטרות ההישג של התלמיד ואקלים
המוטיבציה בכיתה ובקרב החברים הקרובים**

ליהי שמעון

עבודה זו מוגשת כחלק מהדרישות לשם קבלת תואר מוסמך
בביה"ס לחינוך של אוניברסיטת בר-אילן (מחקתי את המיותר)

תשע"ז

רמת גן

תקציר

נושא המוטיבציה של התלמידים בבתי הספר הינו נושא בעל חשיבות מרובה מכיוון שהעלאת מוטיבציית התלמידים ללמידה היא אחד האמצעים המרכזיים להשגת תוצרים חינוכיים, כגון הבנת החומר הנלמד ושיפור יכולת הלמידה (Ames, 1992; Barić, Vlašić & Erpič, 2014; Dweck & Leggett, 1988). אחת התיאוריות המרכזיות בתחום המוטיבציה בחינוך ואשר בה מתמקד המחקר הנוכחי הינה תיאוריית מטרות הישג. בתיאוריה ישנם ארבעה מושגי יסוד: מטרות מומחיות-גישה, מטרות מומחיות-הימנעות, מטרות הפגנת יכולת-גישה ומטרות הפגנת יכולת-הימנעות. מטרות מומחיות מתייחסות לרצון האדם לרכוש ידע ואילו מטרות הפגנת יכולת מתייחסות לרצון האדם להתעלות ביכולתו מעל אחרים. מטרות מומחיות-גישה מתייחסות לחתירה של האדם לקראת פיתוח מיומנויותיו ויכולותיו, בעוד שמטרות מומחיות-הימנעות מתייחסות לחתירה של האדם לקראת הימנעות מאיבוד מיומנויותיו ויכולותיו. מטרות הפגנת יכולת-גישה מתמקדות בהצגת יכולת האדם בעוד שמטרות הפגנת יכולת-הימנעות מתמקדות בהימנעות מכישלון (Elliot, 1999). המחקר הנוכחי מתמקד רק בשלוש מן המטרות הללו והוא אינו מתמקד במטרות מומחיות-הימנעות.

ישנם מחקרים אשר מראים כי מטרות מומחיות טובות יותר ממטרות הפגנת יכולת בכל הקשור לאיכות תהליכי הלמידה, ההישגים האקדמיים והיכולות. למשל, תלמידים עם מטרות הפגנת יכולת נוטים להשתמש בעיבוד קוגניטיבי שטחי בביצוע מטלות היות ומה שמעניין אותם זה להצליח ולהגיע להישגים גבוהים ופחות הלמידה כשלעצמה. דוגמא נוספת לקוחה מתחום הקוגניציה ומצביעה על כך שאדם שיש לו מטרות מומחיות-גישה, זוכר טוב יותר לטווח הארוך במטלת למידה ספציפית ואילו, אדם שיש לו מטרות הפגנת יכולת-גישה, הזיכרון שלו לטווח הארוך, באותה מטלה, פחות טוב (Murayama & Elliot, 2011; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006). מנגד, ישנם מחקרים אשר מראים כי השילוב בין המטרות השונות הינו משמעותי. למשל, ישנם מחקרים שמראים כי רמה גבוהה של מטרות מומחיות, רמה גבוהה של מטרות הפגנת יכולת-גישה ורמה נמוכה של מטרות הפגנת יכולת-הימנעות זהו פרופיל המטרות היעיל ביותר ללמידה. כאשר לתלמיד ישנה רמה גבוהה של מטרות מומחיות, הוא ישאף ללמוד, להשתפר ולצבור ידע חדש. כאשר יש לו רמה גבוהה של מטרות הפגנת יכולת-גישה, הוא גם ישאף ללמוד אך כדי להיות טוב יותר מאחרים. משמע, שמטרות אלו חיוניות לשם למידה. כאשר לתלמיד ישנה רמה נמוכה של מטרות הפגנת יכולת-הימנעות זה גם חיוני ללמידה כי כך התלמיד,

לרוב, לא יימנע מכישלון. אזי, הוא ילמד גם תחומים אשר הוא מתקשה בהם וכך הלמידה שלו תשתפר.

החברים הקרובים של התלמיד משפיעים עליו רבות. חברות קרובה מוגדרת כאינטראקציה מרצון, מתמשכת והדדית. היא מאופיינת באינטימיות ומכילה אלמנטים של תקשורת, תמיכה רגשית, שיתוף ואמון. נמצא כי חברות קרובה מספקת תמיכה רגשית וכך מפחיתה את הסיכון לנשירה מבית הספר (Carbonaro & Workman, 2013). קשרי חברות קרובים עוזרים גם בהתמודדות עם מצבי חיים שונים. למשל, כאשר אדם, שאין לו הרבה קשרים חברתיים איכותיים, יהיה קורבן, הסיכוי שירגיש חרד, מדוכא ובודד גדל ולהיפך. מנגד, קשרי חברות קרובים נתונים גם בקונפליקטים, לחץ ותחרותיות.

מחקרים שנעשו בתחום המוטיבציה מצאו כי מוטיבציית הילד קשורה לכמה משתנים, כגון חבריו הקרובים של הילד, קבוצת השווים, הורי הילד עניין אישי וכדומה. המחקר הנוכחי מתמקד בחבריו הקרובים של התלמיד לעומת חברי קבוצת השווים. מטרת המחקר הנוכחי הינה לבחון האם חבריו הקרובים של התלמיד יסבירו יותר את השונות במוטיבציה שלו ללמידה, מאשר חברי קבוצת השווים, ובאיזה סוג מוטיבציה מדובר-מוטיבציה למומחיות, להפגנת יכולת או שתיהן גם יחד. מטרת מחקר נוספת הינה לבחון האם האקלים המוטיבציוני ודגש המורה על מטרות הישג בתוך כל קבוצה יסבירו את השונות במטרות ההישג בין הקבוצות.

המונח אקלים מוטיבציה חברתי מתייחס לאופן שבו חברי הכיתה תומכים ומעודדים שיפור אישי והרגשה חיובית של התלמידים האחרים בכיתה, מעודדים מעורבות בלמידה והשתתפות בפעילות לימודית, או לחילופין מעודדים את ההיבט השלילי הכולל הערות פוגעניות, הקשורות ללימודים, כלפי תלמידי הכיתה (Ntoumanis & Vazou, 2005).

במחקר הנוכחי השתתפו 855 תלמידים הלומדים בחטיבת הביניים בגילאי 12-15. נדגמו 36 כיתות מתשעה בתי ספר שונים בצפון ומרכז הארץ. 59.3% מהמשתתפים במחקר היו בנות ו-40.7% היו בנים. במחקר הנוכחי נעשה שימוש בחמישה שאלונים. האחד, שאלון מטרות הישג (Patterns of Adaptive Learning Scale-PALS) (Midgley et al., 2000) הבודק מהן מטרות

ההישג האישיות של התלמידים. השאלון השני הינו שאלון מבנה מטרות הכיתה (PALS) (Midgley et al., 2000), הבודק כיצד התלמידים תופסים את המורה בכיתה כמדגיש מטרות מומחיות ומטרות הפגנת יכולת. השאלון השלישי הינו שאלון הבודק אקלים מוטיבציה-חברתי (Peer-motivational climate) (Ntoumanis & Vazou, 2005). שאלון זה נבנה בתחילה בהקשר

של שיעורי ספורט בבית הספר. אך, במחקר הנוכחי נעשה בו שימוש למקצועות הרגילים הנלמדים בכיתה. שאלון זה בודק כיצד התלמידים תופסים את בני קבוצת השווים הלומדים איתם באותה כיתה כמעודדי מוטיבציה. השאלון הרביעי הינו שאלון הערכת עמיתים (Peer Nomination) (Ryan, 2001). בשאלון זה התלמידים התבקשו לענות על שתי שאלות, לגבי כל תלמיד ותלמיד בכיתתם. השאלות הן: "האם אתה מבלה אתו בהפסקות?" ו-"האם אתה נפגש אתו בשעות אחר הצהריים מחוץ לבית הספר?". השאלון החמישי הינו שאלון פרטים אישיים (מגדר, גיל, כיתה, אזור מגורים בארץ והציון באופן כללי, בדרך כלל, בבית הספר).

המחקר התבצע בזמן שיעור. החוקרת חילקה לתלמידים את שלושת השאלונים הראשונים ואת השאלון החמישי. את השאלון הרביעי החוקרת חילקה ביחד עם רשימה שמית של תלמידי הכיתה (הרשימה השמית נועדה אך ורק לצורך מספרי התלמידים), אך הייתה הקפדה על שמירת האנונימיות של המשתתפים במחקר.

בתחילה, הניתוחים כללו בדיקה של תוקף ומהימנות כלי המדידה באמצעות מדדים מקובלים כגון ניתוח גורמים מאשש (Confirmatory Factor Analysis) ומהימנות אלפא של קורנבך כמדד לעקיבות פנימית. כל זה במטרה לאשש את המבנה התיאורטי של כלי המדידה. מהמדדים שהתקבלו ניתן לראות כי המודל שהתקבל יצא מתאים למודל המשוער. המהימנויות אלפא של קורנבך גם יצאו מספקות.

בכדי לבחון את שאלות המחקר התבצע ניתוח במודל היררכי באמצעות תוכנת HLM (Raudenbush & Bryk, 2002). תוכנה זו מאפשרת לחלק את הנתונים לשלוש רמות ניתוח – התלמיד (רמה 1) המקוּנן בתוך קבוצת החברים מהכיתה (רמה 2), וקבוצת החברים המקווננת בתוך הכיתה כולה (רמה 3). בכך ניתן לזהות את השונות הנוצרת בכל אחת מהרמות ולדעת האם ישנה יותר שונות בקרב קבוצת החברים בהשוואה לכלל הכיתה. כמו כן, באמצעות ניתוח זה ניתן לבחון את הקשר עם אקלים מוטיבציה חברתי ועם דגש המורה על מטרות הישג בכל אחת מרמות הניתוח השונות.

במחקר הנוכחי נמצא, בהתאם להשערת המחקר, כי במטרות מומחיות-גישה, חבריו הקרובים של התלמיד, מסבירים יותר את השונות ברמת המוטיבציה ללמידה, מאשר כלל הכיתה. נמצא גם, בניגוד להשערת המחקר, כי במטרות הפגנת יכולת-גישה, הכיתה מסבירה את השונות יותר מאשר החברים הקרובים. בנוסף לכך, בניגוד להשערת המחקר, נמצא כי במטרות הפגנת

יכולת-הימנעות, גם החברים הקרובים וגם הכיתה אינם מסבירים את השונות ברמת המוטיבציה ללמידה.

שוער גם כי האקלים המוטיבציוני ודגש המורה על מטרות הישג בתוך כל קבוצה יסבירו את השונות במטרות ההישג בין הקבוצות. השערה זו אוששה חלקית. ככל שהמורה נתפס, על ידי חברי הקבוצה, כמדגיש מטרות מומחיות כך לתלמידים באותה הקבוצה יהיו מטרות מומחיות-גישה. לעומת זאת, דגש המורה על מטרות הפגנת יכולת ואקלים מוטיבציוני בתוך כל קבוצה אינם מסבירים את השונות במטרות מומחיות-גישה בין הקבוצות. בנוסף לכך, בנוגע למטרות הפגנת יכולת-גישה והימנעות, דגש המורה על מטרות הישג ואקלים מוטיבציוני בתוך כל קבוצה אינם מסבירים את השונות במטרות ההישג בין הקבוצות.

במחקר הנוכחי נמצא גם כי כאשר האקלים המוטיבציוני חיובי וכאשר הוא שלילי, מטרות המומחיות-גישה של התלמידים גבוהות, אך הקשר חזק יותר כאשר האקלים המוטיבציוני חיובי. עוד נמצא במחקר הנוכחי כי ככל שהאקלים המוטיבציוני שלילי יותר כך מטרות הפגנת יכולת-גישה והימנעות של התלמידים גבוהות יותר. בנוסף לכך, נמצא כי כאשר המורה מעודד מטרות מומחיות, לתלמידים יהיו מטרות הפגנת יכולת-גישה גבוהות אבל יהיו להם עוד יותר מטרות מומחיות גבוהות וכאשר המורה מעודד מטרות הפגנת יכולת, לתלמידים יהיו מטרות הפגנת יכולת-גישה והימנעות גבוהות.

מדובר במחקר מתאמי, לכן לא ניתן להסיק על סיבתיות. כתוצאה מכך, לא ניתן לדעת אם התלמיד חיפש חברים שדומים לו או שהוא נהפך במהלך הזמן ליותר ויותר דומה לחבריו. בנוסף, כל פעם כשלא היה צמד של תלמידים, לא היה ניתן לכלול את כל הנבדקים. כלומר, כאשר תלמיד ענה לגבי תלמיד אחר-כמה הם נפגשים בהפסקות ואחרי הלימודים, התלמיד האחר גם היה צריך לענות על שאלה זו. אם רק אחד מהם ענה והאחר לא, שני הנבדקים הללו לא יכלו להיכלל במדגם. מגבלה זו נפתרה על ידי כך שהמדגם היה גדול מספיק, כך שגם אם חלק מן הנבדקים הוצאו מהמדגם עדיין הוא היה גדול ומייצג.

המחקר הנוכחי מוסיף ידע תיאורטי לגבי השונות במטרות ההישג של החברים הקרובים לעומת קבוצת השווים. יתרה מכך, רוב המחקרים שעסקו עד כה באקלים מוטיבציה חברתי התייחסו לכיתה ככיתה ולא פירקו את הכיתה לקבוצות חברתיות. פירוק הכיתה לקבוצות חברתיות מאפשר לזהות מיהם חבריו הקרובים של התלמיד ומאפשר לבדוק האם הם מסבירים יותר את השונות, מאשר שאר הכיתה.

פירוק הכיתה לקבוצות חברתיות זהו כלי המאפשר גם אבחון של מידת הגיבוש בכיתה.
כיתה שיש בה קבוצות חברתיות רבות אזי היא אינה מגובשת מספיק ויש צורך בפעילויות גיבוש.
יחד עם זאת, במחקר הנוכחי, רוב השונות של המוטיבציה נמצאת בקרב התלמידים עצמם, מה
שמראה את חשיבות ההתייחסות הפרטנית. אזי, המחקר הנוכחי מצביע על הצורך בהתערבות
פרטנית ולא רק כיתתית.