

אלה חמי, ישראל ריץ, ניר מדגיר

תפיסת מטרות הישג של מורים ושל קבוצת השווים בכיתה קשרים עם מטרות הישג לימודיות של תלמידים

תקציר

מטרות הישג לימודיות של מתבגרים קשורות לתפיסותיהם לגבי מטרות הישג של מורים ושל קבוצת השווים. מחקר קודם התמקד בתפיסת מטרות הישג של מורים, לרוב ללא התייחסות לתפיסת מטרות קבוצת השווים. כיוון שתפיסותיהם של מורים ושל קבוצת השווים לגבי מטרות הישג עשויות להיות שונות, וכיוון שהשפעת קבוצת השווים הופכת למשמעותית במיוחד בגיל ההתבגרות, מחקר הבוחן את תפיסותיהם של מורים וגם של קבוצת השווים לגבי מטרות הישג יכול לתרום להבנת הנושא. ההשערה העיקרית הייתה שתפיסת מטרות קבוצת השווים תתווך את הקשר בין תפיסת מטרות הישג של מורים למטרות הישג של התלמידים עצמם. המחקר התבצע בשני שלבים. בשלב הראשון ($N = 122$, גיל ממוצע = 15.70) נמצא כי תפיסת מטרות קבוצת השווים הסבירה יותר שונות במטרות הישג של תלמידים מאשר הסבירה תפיסת מטרות מורים. המחקר השני ($N = 415$, גיל ממוצע = 15.28) הראה שתפיסת מטרות קבוצת השווים תיווכה באופן מלא את הקשר בין תפיסת מטרות מורים לבין מטרות הישג של תלמידים. תוצאות אלה מדגימות כי הבחינה הסימולטנית של תפיסות לגבי מורים ושל קבוצת השווים מגבירה את הבנתנו לגבי היחס בין מטרות הישג של מורים לבין מטרות הישג של תלמידים. ככלל, חוקרים ואנשי חינוך יכולים לצאת נשכרים מהתייחסות לתלות בין היבטים לימודיים וחברתיים של מוטיבציה בכיתות, ובפרט למרכזיות של מטרות הישג של קבוצת השווים בעיצוב מטרות ההישג של מתבגרים.

מילות מפתח: מטרות הישג, מורים, קבוצת השווים, גיל ההתבגרות.

פתיחה

מטרות הישג לימודיות הן כוונות התלמידים כאשר הם ניגשים למטלות לימוד (Ames, 1992; Lüftenegger et al., 2014). מטרות אלו מנבאות מספר היבטים של תפקוד חיובי, כגון רווחה נפשית, אסטרטגיות למידה יעילות, שיתוף פעולה עם בני קבוצת השווים, הישגים לימודיים (Senko, 2019), התמדה בהתמודדות עם קשיים ופנייה לעזרה (Urda & Schoenfelder, 2006). לפיכך, הבנת הגורמים

המשפיעים על התפתחות מטרות ההישג של מתבגרים חשובה לקידום תוצאות אישיות ולימודיות חיוביות עבור תלמידים.

יתר על כן, נמצא כי מטרות הישג של מתבגרים קשורות קשר חזק לתפיסותיהם לגבי המטרות הלימודיות המודגשות על ידי אחרים משמעותיים (Liem & Elliot, 2018). מטרות הישג נתפסות מתייחסות לתפיסות התלמידים במיוחד לגבי רמזים בדבר אמונות ונטייה להתנהגות של אחרים משמעותיים אשר מדגישים מטרות הישג מסוג מומחיות או הפגנת יכולת (Ames, 1992; Urdan, 2010). מחקרים רבים הראו כי ישנם קשרים בין תפיסות תלמידים לגבי היבטים שונים אצל אחרים משמעותיים ומוטיבציה לימודית של תלמידים. לדוגמה, תפיסת תמיכה רגשית ממורים ומקבוצת השווים נמצאה כקשורה קשר חיובי למוטיבציה בונה של תלמידים (Patrick et al., 2007; Wentzel et al., 2017).

עם זאת, בזמן שמחקר קודם בחן תפיסות של מטרות מורים באופן ישיר (Givens Rolland, 2012), עסק המחקר שהמתמקד בקבוצת השווים בעיקר בתפיסות התלמידים לגבי אקלים כללי (ראו Brand et al., 2003) במקום בחינה ישירה של תפיסותיהם לגבי מטרות קבוצת השווים. לדוגמה, אקלים חברתי נמדד כתפיסות תלמידים לגבי איכות היחסים הבין-אישיים בכיתה כגון, האם תלמידים הם חברותיים, האם עוזרים זה לזה או לועגים לאחרים (Shim et al., 2013), בעוד תפיסת מטרות קבוצת השווים אמורה להתייחס ספציפית להתנהלות הנוגעת למוטיבציה, למשל, עידוד חברים לכיתה להשקיע מאמץ בלמידה.

מושג דומה אך רחב יותר, אקלים מוטיבציה חברתי, נחקר בעיקר בתחום הספורט. אקלים מוטיבציה חברתי מתייחס גם לתפיסת מטרות קבוצת השווים וגם לאקלים חברתי רחב יותר, למשל, לגרום לחברים לכיתה להרגיש מוערכים ומקובלים ולכבד את הדעות של כולם (Warburton, 2017). הואיל ותפיסת מטרות של קבוצת השווים זכתה להתייחסות מועטה בספרות עד כה, אנו מציינים מחקר בתחום אקלים מוטיבציה חברתי כמושג דומה, לפני שאנו מדייקים את האבחנה בין המושגים.

מטרת המחקר הנוכחי הייתה כפולה; ראשית, לבחון האם גם תפיסת תלמידים את מטרות קבוצת השווים וגם תפיסתם את מטרות המורים מסבירות את מטרות ההישג של תלמידים; שנית, לבחון האם תפיסת תלמידים את מטרות קבוצת השווים מתווכת את הקשר בין תפיסת תלמידים את מטרות המורים לבין מטרות

הישג של התלמידים עצמם. תרשים 1 ממחיש את המושגים העיקריים המוצגים בסקירה זו.

המחקר שעסק בתפיסת מטרות הישג של אחרים משמעותיים בתחום הלימודי התמקד במורים ורק לעיתים רחוקות בחן תפיסת מטרות של קבוצת השווים (Ntoumanis et al., 2012). עם זאת, השפעת קבוצת השווים הופכת לחזקה במיוחד בגיל ההתבגרות (Steinberg & Monahan, 2007). יתרה מכך, תפיסת מטרות של קבוצת השווים נחקרה בעיקר כחלק מאקלים מוטיבציה בספורט (Warburton, 2017), או בהקשר של מטרות חברתיות (Madjar et al., 2019) ולא בתחום הלימודי. לכן, מחקר הבוחן תפיסת תלמידים את מטרות המורים לצד תפיסת מטרות של קבוצת השווים טומן בחובו הבטחה להשבחת הידע בתחום. גישה מחקרית הבוחנת סימולטנית שני ממדים מוטיבציוניים חשובים אלה של תפיסות מטרות של אחרים משמעותיים, בכוחה לספק ידע מדויק יותר לחוקרים ולגיבוש המלצות למחנכים במטרה לפתח מטרות הישג בונות לתלמידים.

מטרות הישג לימודיות

המסגרת התיאורטית של מטרות הישג מתמקדת במטרות שתלמידים שואפים להשיג במכוון כולל: מטרות מומחיות-גישה המשקפות את השאיפה לרכוש ידע או מיומנויות חדשות תוך הערכת התקדמות באמצעות מאפיינים תוך-אישיים; מטרות מומחיות-הימנעות המתמקדות בפחד לאבד ידע או מיומנויות שכבר נרכשו; מטרות הפגנת יכולת-גישה המתייחסות לרצון לתפקד טוב יותר מאחרים או לקבל הערכה חיובית; ומטרות הפגנת יכולת-הימנעות התמקדות בהימנעות מהערכה חיובית שלילית או מכישלון בניסיון לתפקד טוב מאחרים (Ames, 1992; Lüftenegger et al., 2014).

באופן עקבי מצא המחקר יתרונות להחזקה במטרות מומחיות-גישה לתוצאות בונות רבות עבור תלמידים במגוון גילים (Kaplan & Maehr, 2007). מחקרים מראים שמטרות מומחיות-גישה קשורות לרווחה נפשית ורגש חיובי (יעקובוב, 2020; Sun et al., 2020; Pekrun et al., 2009), התנהגות של פנייה לעזרה (Karabenick, 2004), ופתרון בונה של בעיות חברתיות (Levy-Tossman et al., 2007), שימוש באסטרטגיות לימוד הכוללות עיבוד עמוק (Pintrich, 1999), ניהול זמן למידה יעיל (Won et al., 2018) ופחות חרדת מבחנים (Elliot & McGregor, 1999; Sun et al., 2020). מטרות מומחיות-הימנעות קיבלו פחות תשומת לב

מחקרית. במעט המחקר שנערך יש אינדיקציות לכך שמטרות מומחיות-הימנעות קשורות קשר חיובי למעורבות לימודית בונה, אך קשר זה חלש יותר מאשר עם מטרות מומחיות-גישה (Madjar et al., 2011).

ממצאים הנוגעים למטרות הפגנת יכולת-גישה פחות עקביים, כאשר חלקם מראים קשר חיובי, ואילו אחרים מוצאים קשר שלילי עם הישגים לימודיים (Hulleman et al., 2010). אומנם דפוס הקשרים עם הישגים משתנה, עם זאת מטרות הפגנת יכולת-גישה נמצאות קשורות באופן עקבי לרגש שלילי ומצוקה מוגברת של תלמידים (Senko & Dawson, 2017). לגבי מטרות הפגנת יכולת-הימנעות נמצא באופן עקבי כי הן קשורות להימנעות ממשימות מאתגרות (Xiang & Lee, 2002), העדר אמון וחוסר התחשבות בין חברים (Levy-Tossman et al., 2007), הישגים נמוכים במבחנים (Elliot, 2020), רגשות שליליים כלפי למידה (Hennecke, 2019), חרדה מוגברת (Sun et al., 2020) ושיתוף פעולה מופחת עם חברים לכיתה (בן-אור, 2003; Madjar et al., 2016). בהתחשב בממצאים אלה ואחרים, חוקרים ואנשי חינוך מזהים את החשיבות בקידום מטרות מומחיות-גישה והפחתת מטרות הפגנת יכולת-הימנעות בקרב תלמידים. בהתאם לכך, מחקר רב שאף לזהות גורמים סביבתיים אשר משפיעים על התפתחות מטרות הישג של תלמידים.

תפיסת מטרות הישג של מורים

דרכי עבודה של מורים לעיתים קרובות מעבירות מסרים לתלמידים המדגישים מטרות מומחיות או הפגנת יכולת (Ames, 1992; Kaplan et al., 2002) אשר מעצבים את אקלים המוטיבציה הנתפס על ידי תלמידיהם. תפיסת מטרות מורים מתייחסת לתפיסות התלמידים לגבי הדגשים המוטיבציוניים של המורה, בייחוד פעולות המורה המדגישות מטרות מומחיות או הפגנת יכולת. בהתאם לגישה החברתית-קוגניטיבית על מוטיבציה, הדגישו חוקרים את התפקיד המכריע של תפיסות סובייקטיביות של תלמידים, העולה אף על פרקטיקות ההוראה עצמן או כל אינדיקציה סביבתית "אובייקטיבית" כפי שנמדדת על ידי דירוגים של צופה חיצוני (Bardach et al., 2020). חוקרים הציעו כהסבר לכך שמה שמתבגרים חושבים שאחרים משמעותיים עושים ומאמינים בו, משפיע עליהם יותר ממה שאחרים עושים וחושבים באמת (Bandura, 1985).

תפיסות תלמידים לגבי מטרות מורים חשובות לעיצוב מטרות ההישג האישיות שלהם, כמו גם לרווחתם הנפשית ולהישגיהם הלימודיים (Urda, 2010). סביר כי תלמידים של מורים המציגים פרקטיקות הוראה המתמקדות בלמידה, שיפור מימוניות וצמצום תחרות והשוואת הישגים יטו לפתח מטרות מומחיות-גישה. דוגמה לפרקטיקת הוראה כזו היא מורים המדגישים שאין מה לחשוש מלטעות בניסיון להגיע להבנה, שכן זה חלק טבעי בתהליך הלמידה. בניגוד לכך, כאשר פרקטיקות ההוראה של מורים מוכוונות הפגנת יכולת תוך התמקדות בהשוואת הישגים, סביר כי תלמידיהם יטו לפתח מטרות הפגנת יכולת (אמית, Alonso-Tapia & Simón, 2012; Elliot, 2005; Schiefele & Schaffner, 2016; ; 2015; Urda, 2010). דוגמה לסוג זה של פרקטיקות הוראה היא מורים המשבחים בפומבי תלמידים תוך ציון הישגיהם הגבוהים ומבקרים תלמידים אחרים תוך התייחסות ישירה או עקיפה להישגיהם הנמוכים. מחקר רב הראה שתפיסות תלמידים לגבי מטרות מורים כמדגישות מומחיות או הפגנת יכולת קשורות למגוון השלכות חשובות מלבד מוטיבציה, כגון מטרות חברתיות של תלמידים (אמית, 2016; Madjar, 2017), שימוש באסטרטגיות הכוונה עצמית בלמידה, התנהגות והסתגלות רגשית (סופר-כהן, 2002; ; Givens Rolland, 2012; ; Urda & Shoenfelder, 2006).

עם זאת, מורים אינם הגורם המשמעותי היחיד בכיתה המשפיע על מטרות הישג של תלמידים; גם לתלמידים יש השפעה הדדית משמעותית, במיוחד בגיל ההתבגרות (Steinberg & Monahan, 2007). תלמידים גם ממלאים תפקיד מרכזי בתיווך הדרך שבה חבריהם לכיתה תופסים ומגיבים למסרים המועברים על ידי מורים. למשל, הקשר בין תפיסת מטרות מורים לבין חיפוש עזרה לימודית מתווך על ידי אקלים מוטיבציה חברתי (Madjar et al., 2019; Shim et al., 2013). לכן, לצורך הבנה מעמיקה של התפתחות מטרות הישג לימודיות של מתבגרים, חשוב לקחת בחשבון את תפיסת מטרות המורים ואת תפיסת קבוצת השווים בו-זמנית.

תפיסת מטרות הישג של קבוצת השווים

במסגרת התיאורטית של מטרות הישג, תפיסת מטרות קבוצת השווים מתייחסת לפעולות הגלויות, למסרים הסמויים ולנורמות החברתיות שחברי קבוצת השווים מעבירים אלו לאלו לגבי המוטיבציה שלהם, כולל דגשים על מטרות מומחיות או הפגנת יכולת (Warburton, 2017). לדוגמה, כאשר חברים לכיתה משדרים אלו לאלו שהם נהנים ממשימות לימוד מאתגרות, אפילו אם הם טועים, או כאשר הם עוזרים אלו לאלו להבין את חומר הלימוד בדרך לא תחרותית, הם מדגישים מטרות מומחיות. לעומת זאת, כאשר חברים לכיתה מתנהגים בצורה תחרותית בביצוע משימות לימוד תוך שהם פועלים בפומבי להשיג את הציונים הגבוהים ביותר ומקניטים את אלה שטועים, הם מדגישים מטרות הפגנת יכולת. מאמצי תלמידים להשיג מטרות הישג מסוימות בכיתה יכולים להיות מושפעים בצורה שונה מאינטראקציות עם קבוצת השווים מאשר מאינטראקציות עם מורים (Pintrich et al., 2003). בחלק זה נדון בחשיבות התיאורטית של תפיסת מטרות קבוצת השווים עבור מטרות הישג של תלמידים. בנוסף, נציג תמיכה אמפירית לכך שתפיסת התלמידים את מאפייני קבוצת השווים מתווכת את הקשר בין תפיסתם את מאפייני המורים להשלכות עבור תלמידים, למשל בנושא הישגים ומוטיבציה של תלמידים (Madjar et al., 2019; Shim et al., 2013).

חשיבות קבוצת השווים בולטת במיוחד בתפקוד הפסיכו-חברתי של מתבגרים (Brown, 2004). מתבגרים בחברות מערביות שואפים לרוב להגדיל את העצמאות שלהם ולהפחית את התלות הרגשית בהוריהם (Koepke & Denissen, 2012; Meeus et al., 2005). לעיתים קרובות, קבוצת השווים שלהם ממלאת את הפער שנוצר. הצורך הרווח בהשגת עצמאות בגיל ההתבגרות במערב מדגיש את התפקיד המכריע של קבוצת השווים בביסוס תפיסות לגבי מטרות הישג. ההצלחה הלימודית וההצלחה החברתית של מתבגרים אינן תלויות זו בזו (Urduan & Schoenfelder, 2006). הרצון להשתייך לקבוצה חברתית יכול לפגוע, להגביר או לא להיות קשור למוטיבציה לימודית. הרבה תלוי באוריינטציה המוטיבציונית של חברי קבוצת השווים שאליה רוצים תלמידים להשתייך. חברי קבוצת השווים משפיעים על מוטיבציה של תלמידים בשלוש דרכים עיקריות: החלפת מידע, שימוש כמודל וחיזוק נורמות וערכים בתוך קבוצת השווים (Ryan, 2000). מעט מאוד מחקרים התמקדו במטרות קבוצת השווים בתחום הלימודי. עם זאת, מושג קרוב, תפיסת אקלים מוטיבציה חברתי, כן נחקרו והוכחה השפעתם על

מטרות הישג בתחום הספורט (Nelson & DeBacker, 2008; Pintrich et al., 2003). לכן נציין מחקר בתחום אקלים מוטיבציה חברתי כדי ללמוד ממנו על הקשר בין מטרות קבוצת השווים לבין מטרות הישג בתחום הלימודי. סונג ועמיתיה (Song et al., 2015) מצאו קשר חיובי בין תפיסת התלמיד, תמיכה חברתית גבוהה ממורים וקבוצת השווים לבין גילוי רמה גבוהה של מטרות מומחיות-גישה. בנוסף, תפיסת תמיכה מקבוצת השווים שימשה כגורם מן כנגד מוטיבציה שאינה בונה, כשהיא מנבאת הפחתה במטרות הפגנת יכולת-הימנעות בתחומי לימוד רבים (Lanninga-Wijnen et al., 2018; Ryan, 2001; Ryan & Ladd, 2012). כיוון שתפיסות מתבגרים לגבי חברי קבוצת השווים שלהם בעלות השפעה רבה, סביר להניח שתפיסות מתבגרים לגבי מטרות קבוצת השווים משפיעות גם על המוטיבציה הלימודית שלהם. כמן כן כיוון שלמתבגרים חשוב להרגיש שייכים ולהידמות לקבוצת השווים, סביר שיטו לאמץ לעצמם מטרות דומות לאלה שהם תופסים אצל חבריהם לכיתה. למשל, אם מתבגרים תופסים כי בכיתתם חשוב לתלמידים להבין את החומר לעומק ולהשקיע בלימודים, ישנו סיכוי סביר שמטרה זו תתפוס תפקיד משמעותי גם אצלם. אם לעומת זאת, הם תופסים כי חבריהם לומדים רק עבור הציון ויעדיפו להשקיע כמה שפחות, יש סיכוי גבוה כי יאמצו מטרות דומות לעצמם.

אומנם רק מחקרים מעטים בחנו את הקשר בין תפיסות מטרות מורים למטרות קבוצת השווים, אבל תיאורטיקנים אחדים העלו את ההשערה כי הקשר אכן קיים (למשל, Patrick et al., 2011). תלמיד התופס את מטרות המורה שלו עשוי לראות אותן דרך העדשה של אוריינטציה מוטיבציונית, ערכים ונורמות של קבוצת השווים. מספר מחקרים עדכניים מצאו כי הקשר בין תפיסת התלמיד את מאפייני המורים לבין השלכות עבור התלמיד, כגון מוטיבציה והישגים, מתווך על ידי תפיסות של קבוצת השווים. למשל, שים ועמיתיה (Shim et al., 2013) מצאו שהקשר בין תפיסת מטרות לימודיות של מורים לבין חיפוש עזרה לימודית של חברי קבוצת השווים תווך על ידי אקלים מוטיבציה חברתי. לאחרונה מצאו מדגיר ועמיתיו (Madjar et al., 2019) שאקלים מוטיבציה חברתי תווך את הקשר בין תפיסות תלמידים לגבי דגשים של מורים על מטרות מומחיות לבין מטרות חברתיות אישיות של תלמידים. מורים שהדגישו מטרות מומחיות קידמו צורות של אקלים מוטיבציה חברתי בונה אשר בתורו הסביר מטרות חברתיות מסוג מומחיות והפגנת יכולת של התלמיד. בהינתן תפקיד קבוצת השווים בתיווך הדרך

שבה חברים לכיתה תופסים מסרים המועברים על ידי מורים בתחום המוטיבציה (למשל, Reichert et al., 2018; Wentzel et al., 2010), סביר להניח כי דגשים מוטיבציוניים של המורה משפיעים בהדרגה על מטרות קבוצת השווים, אשר בתורן משפיעות על מטרות הישג אישיות של תלמידים. עם זאת, תפיסת מטרות קבוצת השווים כמתווכת את הקשר בין תפיסת מטרות מורים לבין מטרות הישג לימודיות של תלמידים, לא נחקרה בעבר. חקירת מודל תיווך זה יכולה לתרום להבנת השפעת תפיסות לגבי קבוצת השווים על מטרות הישג אישיות של תלמידים ותפיסותיהם לגבי מטרות מוטיבציוניות של מורים אשר יכולות לעודד חשיבה על דרכים נאותות לקדם דגשים בונים על מטרות הישג בכיתה.

לסיכום, כיתות הן קבוצות חברתיות טבעיות שבהן תלמידים משפיעים אלו על אלו במידה רבה, ומתבגרים רגישים במיוחד להשפעת קבוצת השווים. שיקולים תיאורטיים ותוצאות מחקר קודם תומכים בהשערה שתפיסת מטרות קבוצת השווים מתווכת את הקשר בין תפיסת מטרות מורים לבין מטרות הישג לימודיות. מסיבה זו, מחקר העוסק בתפיסת מטרות קבוצת השווים לצד תפיסת התלמידים מטרות הישג של מורים טומן בחובו הבטחה להעשיר את הבנתנו לגבי מטרות הישג של תלמידים ושל הגורמים הסביבתיים אשר משפיעים על התפתחותן.

המחקר הנוכחי

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את תפיסות התלמידים לגבי מורים וקבוצת השווים בעיצוב מטרות ההישג של התלמידים כדי לספק תובנות לגבי תפקיד קבוצת השווים בהשפעה על המוטיבציה האקדמית של חבריהם לכיתה. באופן ספציפי בחן המחקר הנוכחי את השאלה אם תפיסת מטרות קבוצת השווים מתווכת את הקשר בין תפיסת מטרות מורים לבין מטרות הישג של תלמידים. המחקר כלל שני שלבים. בשלב הראשון לבחון את הקשרים בין תפיסות התלמידים את מטרות המורים וקבוצת השווים לבין מטרות הישג של תלמידים (מומחיות גישה והימנעות, הפגנת יכולת גישה והימנעות). בשלב השני לבחון במדגם גדול יותר מודל אינטגרטיבי שבו תפיסת מטרות קבוצת השווים מתווכת את הקשר בין תפיסת מטרות המורים לבין מטרות הישג של התלמידים.

ההשערה הראשונה הייתה שתפיסת מטרות אחרים משמעותיים תהיה קשורה למטרות הישג של התלמידים. באופן ספציפי, ציפינו כי תפיסת הדגשת מומחיות אצל מורים וקבוצת השווים תהיה קשורה קשר חיובי למטרות מומחיות אצל

תלמידים, וכן תפיסת הדגשת הפגנת יכולת אצל מורים וקבוצת השווים תהיה קשורה קשר חיובי למטרות הפגנת יכולת. ההשערה השנייה הייתה שתפיסת מטרות קבוצת השווים תתרום להסבר מטרות הישג של תלמידים לאחר שיילקח בחשבון האפקט של תפיסת מטרות מורים. השערתנו השלישית הייתה שתפיסת מטרות קבוצת השווים תתווך את הקשר בין תפיסת מטרות מורים לבין מטרות הישג של תלמידים.

שלב ראשון

שיטה

משתתפים

בשלב הראשון השתתפו 122 תלמידי תיכון (54.26% בנים; גיל ממוצע = 15.70, סטיית תקן = 0.48) מחמש כיתות י' בבית ספר תיכון אחד באזור עירוני במרכז הארץ. משפחות התלמידים מייצגות רמות סוציו-אקונומיות מגוונות לפי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2018). ההשתתפות הייתה על בסיס התנדבותי, ולתלמידים הוסבר שהם יכולים לסרב להשתתף.

כלים

מידע על מהימנויות כל אחד מהסולמות מופיע בטבלה 1. כל הסולמות הגיעו לרמת מהימנות פנימית טובה.

מטרות הישג לימודיות: ארבע מטרות הישג נמדדו: מומחיות-גישה, מומחיות-הימנעות, הפגנת יכולת-גישה והפגנת יכולת-הימנעות, והן הוערכו באמצעות שלושה פריטים עבור כל מטרת הישג (AGQ-R; Elliot & Murayama, 2008). הפריטים התמקדו בהקשר של הישגים לימודיים בבית הספר באופן כללי. דוגמאות לפריטים: "המטרה שלי היא ללמוד הרבה ככל האפשר" עבור מומחיות-גישה; "המטרה שלי היא להימנע מללמוד פחות ממה שאפשרי ללמוד" עבור מומחיות-הימנעות; "המטרה שלי היא לתפקד טוב יותר מתלמידים אחרים" עבור הפגנת יכולת-גישה; ו-"אני מנסה להימנע מתפקוד גרוע יותר מאחרים" עבור הפגנת יכולת-הימנעות.

תפיסת מטרות מורים: תפיסות לגבי דגשים של מורים על מטרות הוערכו באמצעות שני סולמות (PALS; Midgley et al., 2000). חמישה פריטים העריכו תפיסת מומחיות (פריט לדוגמה: "רוב המורים שלנו חושבים שלעשות טעויות זה

בסדר כל עוד אנחנו לומדים"), ושישה פריטים מדדו תפיסת הפגנת יכולת (פריט לדוגמה: "רוב המורים שלנו אומרים לנו כמה אנחנו מצליחים בהשוואה לתלמידים אחרים").

תפיסת מטרות קבוצת השווים: תפיסות מטרות הישג של קבוצת השווים נמדדו באמצעות שני סולמות (Hemi et al., 2021). ארבעה פריטים מדדו תפיסת מומחיות (פריט לדוגמה: "החברים שלי לכיתה עושים מטלות לימוד כי הם רוצים ללמוד הרבה ככל האפשר"), ושישה פריטים העריכו תפיסת הפגנת יכולת (פריט לדוגמה: "לחברים שלי לכיתה חשוב להצליח בלימודים יותר מתלמידים אחרים"). שאלון זה הותאם לצורכי המחקר הנוכחי משאלון קיים העוסק במטרות הישג לימודיות אישיות (PALS; Midgley et al., 2000).

הליך

המחקר אושר על ידי לשכת המדען הראשי של משרד החינוך ומנהלת בית הספר אישרה את איסוף הנתונים. תלמידים מילאו שאלון אנונימי במהלך שעות הלימודים. לפחות אחד החוקרים היה נוכח בזמן העברת השאלון לתלמידים. מילוי השאלון נמשך כעשרים דקות, וההיענות למילוי השאלון הייתה 83%.

ניתוח נתונים

כדי לענות על שלוש השערות שהעלינו נערכו ניתוחי פירסון ורגרסיות היררכיות עם רגרסיה נפרדת עבור כל מטרת הישג כמשתנה תלוי. המשתנים הבלתי תלויים היו תפיסות מטרות מורים (מומחיות והפגנת יכולת) בצעד הראשון, ותפיסות מטרות קבוצת השווים (מומחיות והפגנת יכולת) הוספו בצעד השני.

תוצאות

מתאמי פירסון המוצגים בטבלה 1 הראו דפוס מצופה של קשרים בין תפיסת מטרות אצל מורים ואצל קבוצת השווים לבין מטרת ההישג המקבילה אצל התלמיד. לדוגמה, מטרות מומחיות היו קשורות קשר חזק יותר לתפיסת מטרות מומחיות מורים וקבוצת השווים מאשר לתפיסת מטרות הפגנת יכולת מורים וקבוצת השווים. אותו דפוס נמצא גם לגבי מטרות הפגנת יכולת: מטרות הפגנת יכולת היו קשורות קשר חזק יותר לתפיסת מטרות הפגנת יכולת אצל מורים וקבוצת השווים מאשר לתפיסת מטרות מומחיות אצל מורים וקבוצת השווים. ניתוחי הרגרסיה הראו אפקט מובהק של תפיסת מטרות מורים על מטרות הישג

של תלמידים בצעד הראשון (ראו טבלה 2). הצעד השני הראה שגם לתפיסת מטרות קבוצת השווים יש אפקט מובהק על מטרות הישג של תלמידים. יתרה מכך, האפקט של תפיסת מטרות מורים הפך ללא מובהק.

דיון ביניים

מטרת שלב זה של המחקר הייתה לבחון את הקשרים בין תפיסת מטרות מורים וקבוצת השווים לבין מטרות הישג של תלמידים. דפוס הקשרים שהתקבל תומך בהשערה הראשונה וכן מתקף ממצאי מחקרים קודמים (Urdan, 2010): תפיסת מטרות מומחיות אצל מורים ואצל קבוצת השווים נמצאה בקשר חיובי עם מטרות מומחיות של תלמידים ותפיסת מטרות הפגנת יכולת הייתה קשורה קשר חיובי עם מטרות הפגנת יכולת של תלמידים. בנוסף לכך, נמצא כי תפיסת מטרות קבוצת השווים הסבירה אחוז גדול יותר של שונות (9%–23%) במטרות הישג של תלמידים מאשר הוסבר על ידי תפיסת מטרות מורים (2%–13%). ממצאים אלה תומכים ברעיון כי בגיל ההתבגרות חברי קבוצת השווים הופכים למשמעותיים במיוחד זה עבור זה בקביעת מטרות מוטיבציוניות (Ryan, 2001).

בשלב השני נבחן מודל שבו תפיסת מטרות קבוצת השווים מתווכת את הקשר בין תפיסת מטרות הישג של מורים לבין מטרות הישג של תלמידים. ציפינו לראות שתפיסת מטרות קבוצת השווים תתווך את הקשר בין תפיסת מטרות מורים למטרות הישג של תלמידים בהתאם לתיאוריה המדגישה את חשיבות קבוצת השווים בתיווך הדרך שבה חבריהם לכיתה תופסים מסרים של מורים (למשל, Reichert et al., 2018). המודל המוצע מתבסס גם על מחקרים עדכניים אשר מצאו שהקשר בין מאפיינים מסוימים של מורים לתוצאות עבור תלמידים אינו ישיר, אלא עובר דרך מאפיינים של קבוצת השווים (Madjar et al., 2019; Shim et al., 2013).

שלב שני

שיטה

משתתפים

בשלב השני של המחקר השתתפו 415 תלמידי תיכון (55.11% בנות; גיל ממוצע = 15.28, סטיית תקן = 0.54) מ-21 כיתות י' בשלושה בתי ספר תיכוניים בישראל עם מאפיינים סוציו-דמוגרפיים דומים למחקר הראשון. ההשתתפות הייתה על בסיס התנדבותי, ולתלמידים הוסבר שהם יכולים לסרב להשתתף.

כלים

הכלים בשלב השני היו זהים לשלב הראשון.

הליך

ההליך היה זהה לשלב הראשון עם 84% היענות למילוי השאלון.

ניתוח נתונים

בוצעו ניתוחי פירסון וניתוח נתיבים (באמצעות ניתוח משוואות מבניות ב-AMOS20).

תוצאות

מתאמי פירסון איששו קשרים מצופים בין תפיסת מטרות אצל המורים וקבוצת השווים לבין מטרת ההישג המקבילה אצל התלמיד, כלומר בין תפיסת מומחיות למטרת מומחיות ובין תפיסת הפגנת יכולת למטרת הפגנת יכולת. לדוגמה, תפיסת הדגשת מומחיות אצל קבוצת השווים הייתה קשורה למטרות מומחיות-גישה, אך לא למטרות הפגנת יכולת. דפוס דומה נמצא בתפיסת הדגשת הפגנת יכולת אצל קבוצת השווים שהייתה קשורה למטרות הפגנת יכולת, אך לא למטרת מומחיות-גישה (ראו טבלה 3).

מודל התיווך התיאורטי שבו תפיסת מטרות אצל קבוצת השווים מתווכת את הקשר בין תפיסת מטרות אצל מורים לבין מטרות הישג של תלמידים, נבחן באמצעות ניתוח משוואות מבניות, ונמצא כבעל התאמה טובה לנתונים ($\chi^2(14) = 33.52, p = .002, CMIN/DF = 2.39; CFI = 0.96; RMSEA = 0.06 [90\% CI .03, .08]$).

בדיקת הנתונים לצורך בחינת המודל (ראו תרשים 2) הראתה שתפיסת מטרות קבוצת השווים תיווכה באופן מלא את הקשר בין תפיסת מטרות אצל מורים לבין מטרות הישג של תלמידים. טיב ההתאמה של מודל, הכולל קשר ישיר בין תפיסת מומחיות מורים לבין מטרות מומחיות-גישה של תלמידים, לא היה שונה סטטיסטית ממודל התיווך המלא ($\chi^2(3) = 3.38, p = .34, NFI = .01, TLI = .02$), ואילו הקשרים הישירים בין תפיסת הפגנת יכולת מורה לבין מומחיות-הימנעות, הפגנת יכולת-גישה והפגנת יכולת-הימנעות היו כולם בעלי טיב התאמה פחות טוב באופן מובהק סטטיסטית ממודל התיווך המלא ($\chi^2(3) = 8.77, p = .03, NFI = .02, TLI = .01$; $\chi^2(3) = 11.31, p = .01, NFI = .02, TLI = .02$; $\chi^2(3) = 11.40, p = .01, NFI = .02, TLI = .02$; בהתאמה). כלומר, ממצאים אלה תומכים בכך שהקשר בין תפיסת מטרות מורים למטרות הישג של תלמידים אינו ישיר, אלא עובר דרך תפיסת מטרות הישג של קבוצת השווים. האפקטים העקיפים של תפיסת הדגשת מטרות מורים על מטרות הישג של תלמידים נמצאו מובהקים גם הם. תפיסת מומחיות קבוצת השווים ניבאה מומחיות-גישה של תלמידים, ואילו תפיסת הפגנת יכולת קבוצת השווים ניבאה מומחיות-הימנעות, הפגנת יכולת-גישה והפגנת יכולת-הימנעות. למטרות מומחיות-הימנעות היו הקשרים החלשים ביותר עם תפיסת מטרות מורים וקבוצת השווים, שהסבירו 3% בלבד מהשונויות במטרות מומחיות-הימנעות (ראו טבלה 4).

כדי להתייחס למבנה המקונן של הנתונים המנותחים, עם תלמידים (רמה 1) מקוננים בתוך כיתות (רמה 2), בחנו מודל היררכי באמצעות תוכנת R (Finch et al., 2019). ערכנו ניתוח זה כיוון שכאשר בוחנים תלמידים באותה כיתה, ההנחה הסטטיסטית כי המשתתפים אינם תלויים זה בזה אינה מתקיימת, ולכן יש צורך לבחון אם התוצאות עלולות להשתנות כאשר מתייחסים למבנה ההיררכי. המודל הראה התאמה טובה לנתונים ברמה 1, אך התאמה לא מספקת ברמה 2 ($CMIN/DF = 1.53; CFI = 0.96; RMSEA = .04; SRMR [within] = .06; SRMR [between covariance matrix] = .25$). הניתוח ההיררכי הראה מדדים דומים לאלה שהתקבלו בניתוח נתיבים ב-AMOS כאשר כל הנתיבים נשארו מובהקים. תוצאות ניתוח המודל ההיררכי הראו כי הן לא השתנו כאשר המבנה המקונן נלקח בחשבון, ותמכו במסקנות שהוסקו מניתוח התיווך שהוצג קודם לכן.

נוסף על כך חישבנו את טיב ההתאמה של מודל אלטרנטיבי שבו תפיסת מטרות מורים מתווכת את הקשר בין תפיסת מטרות אצל קבוצת השווים ובין מטרות הישג של תלמידים. מודל מתחרה זה נבחן כדי לספק תמיכה ראשונית לכיוון הקשרים במודל המוצע. אומנם לא ניתן להסיק כיוון של קשרים במערך מחקר שאינו אורך, אך בדיקה זו יכולה לספק תמיכה ראשונית לכיוון שיכול להיבחן בעתיד. המודל המתחרה לא התאים לנתונים ($\chi^2(3) = 53.66, p = .00$), ובכך (CMIN/DF = 4.88; CFI = 0.91; RMSEA = .10 [90% CI .07, .12]), הממצא מספק תמיכה נוספת למודל המשוער שבו תפיסת מטרות אצל קבוצת השווים מתווכת את הקשר בין תפיסת מטרות מורים לבין מטרות הישג של תלמידים.

לסיכום, במחקר הנוכחי נמצא קשר בין תפיסת מטרות הישג אצל מורים וקבוצת השווים לבין מטרות הישג של תלמידים. באופן ספציפי, נמצא קשר חיובי בין תפיסת הדגשת מומחיות אצל מורים וקבוצת השווים לבין מטרות מומחיות של תלמידים, ואילו תפיסת הדגשת הפגנת יכולת אצל מורים וקבוצת השווים נמצאה בקשר חיובי עם מטרות הפגנת יכולת של תלמידים. בנוסף, תפיסת מטרות אצל קבוצת השווים הסבירה אחוז גדול יותר של שונות במטרות מומחיות והפגנת יכולת של תלמידים מאשר תפיסת מטרות מורים הסבירה לבד. יתרה מכך, התרומה היחסית של תפיסת מטרות קבוצת השווים להסבר מטרות מומחיות כמו גם הפגנת יכולת בקרב תלמידים הייתה גדולה יותר מאשר התרומה של תפיסת מטרות מורים. לבסוף, תפיסת מטרות קבוצת השווים תיווכה באופן מלא את הקשר בין תפיסת מטרות אצל מורים לבין מטרות הישג של תלמידים.

דיון

מחקר זה בחן את הקשר בין תפיסות תלמידים לגבי מטרות מורים וקבוצת השווים לבין מטרות הישג אישיות של תלמידי תיכון. ההשערה הראשונה, בדבר הימצאות קשר בין תפיסת מטרות הישג אצל מורים וקבוצת השווים לבין מטרות הישג של תלמידים, נתמכה במלואה. באופן ספציפי, נמצא קשר חיובי בין תפיסת הדגשת מומחיות מורים וקבוצת השווים לבין מטרות מומחיות של תלמידים, ואילו תפיסת ההדגשה של הפגנת יכולת אצל מורים וקבוצת השווים נמצאה בקשר חיובי עם מטרות הפגנת יכולת של תלמידים.

גם ההשערה השנייה אוששה. נמצא כי תפיסת מטרות אצל קבוצת השווים הסבירה אחוז גדול יותר של שונות במטרות מומחיות והפגנת יכולת של תלמידים מאשר תפיסת מטרות מורים הסבירה לבד. תוצאה זו הייתה צפויה בגלל ההשפעה החזקה של קבוצת השווים בגיל ההתבגרות (Ryan, 2001; Urdan & Shoenfelder, 2006). יתרה מכך, התרומה היחסית של תפיסת מטרות קבוצת השווים להסבר מטרות מומחיות כמו גם הפגנת יכולת הייתה גדולה יותר מאשר התרומה של תפיסת מטרות מורים.

ממצאי מחקר זה נמצאים בהלימה עם ממצאי מחקרים קודמים אשר בחנו בו-זמנית את התרומה של מורים ושל קבוצת השווים להסבר מוטיבציה של התלמיד. לדוגמה, גיאנג ועמיתיו (Jiang et al., 2014) חקרו את הקשרים בין תפיסת מטרות מורים, קבוצת השווים והורים לבין מסוגלות עצמית ומטרות הישג במתמטיקה של תלמידי יסודי וחיטבת ביניים. הם מצאו שהקשר בין תפיסת מטרות מורים לבין מטרות הישג של תלמידים נחלש אצל תלמידים בוגרים יותר, ואילו הקשרים בין תפיסות מטרות של קבוצת השווים ושל הורים הראו יציבות, והיו חזקים במיוחד אצל תלמידים בוגרים יותר. במחקר אחר נמצא אפקט חזק עבור אקלים מוטיבציה חברתי בהשוואה לאפקטים של תפיסת מטרות מורים על מטרות הישג של תלמידי חיטבת הביניים בחינוך גופני (Warburton, 2017). תוצאות אלה מתיישבות עם תוצאות המחקר הנוכחי ומדגישות את החוזק היחסי של הקשר בין מטרות הישג של תלמידים לבין תפיסתם את המטרות אצל קבוצת השווים בהשוואה לקשר בין מטרות הישג של תלמידים לבין תפיסותיהם את מטרות המורים. בהתאם לתוצאות המחקר הנוכחי והמחקרים שצוינו כאן ושעליהם התבססנו, כאשר בוחנים את הקשר בין תפיסת מטרות של אחרים משמעותיים לבין מטרות הישג של תלמידים, חשוב מאוד לבחון גם תפיסות של מטרות קבוצת השווים.

לבסוף, גילינו כי תפיסת מטרות קבוצת השווים תיווכה באופן מלא את הקשר בין תפיסת מטרות אצל מורים לבין מטרות הישג של תלמידים. ממצא זה, המדגיש את חשיבות הקשר בין תפיסת מטרות קבוצת השווים לבין מטרות הישג של תלמידים, נמצא בהלימה עם תוצאות מחקרים אחרים אשר מצאו שהאפקטים של פרקטיקות של מורים על התנהגויות ועל עמדות של תלמידים מתווכים על ידי מאפיינים של חברי קבוצת השווים, כגון אקלים חברתי (Madjar et al., 2019; Shim et al., 2013).

תוצאות מחקר זה מציעות מספר כיוונים למחקרי המשך. ראשית, בחינה של קשרים בין תפיסת מטרות מורים ושל קבוצת השווים לבין מטרות הישג של תלמידים בתרבויות שאינן מערביות יכולה ללמד אם התוצאות שנמצאו כאן מוכללות לתרבויות פחות אינדיווידואליסטיות, כיוון שההשפעה החזקה של קבוצת השווים בגיל ההתבגרות אופיינית במיוחד לתרבות המערב (Bahar, 2018). ככלל, תרבויות אינדיווידואליסטיות מעודדות תהליך של ספרציה - אינדיבידואליזם, אשר מובילה מתבגרים להסתמך פחות על מבוגרים ובמקומם לפנות לקבוצת השווים שלהם עבור הנחיה הקשורה לבית הספר. לעומת זאת, תרבויות קולקטיביסטיות מעריכות לרוב תלות בין אישית, תוך עידוד תלות ממושכת במבוגרים (Chen et al., 2018).

כיוון מומלץ שני הוא חקירה של קשרים בין תפיסת מטרות מורים וקבוצת השווים לבין מטרות הישג של תלמידים בקבוצות גיל שונות (למשל, תלמידי בית ספר יסודי או השכלה גבוהה). מחקר כזה יכול להבהיר אם תוצאות המחקר הנוכחי תקפות לשלבים התפתחותיים אחרים או ייחודיים למתבגרים עבורם קבוצת השווים משמעותית במיוחד. שלישית, מחקרים עתידיים יכולים לחקור תפיסת מטרות קבוצת השווים יחד עם אקלים חברתי ולבחון את האפקטים המשולבים והאינטראקטיביים שלהם על מטרות הישג של תלמידים (Madjar, 2017). לבסוף, כל המשתנים במחקר הנוכחי (תפיסת מטרות מורים, תפיסת מטרות קבוצת השווים ומטרות הישג של תלמידים) הוערכו בהקשר של למידה כללית ללא התייחסות למקצוע מסוים. בניתוח על עדכני (Bardach et al., 2020) נמצאו קשרים מעט חזקים יותר בין תפיסת מטרות כלליות לבין מטרות הישג של תלמידים מאשר בין תפיסת מטרות ספציפיות למקצוע מסוים ובין מטרות תלמידים. החוקרים הסיקו כי האינטראקציה בין הרכיבים האישיים והסביבתיים של תיאוריית מטרות הישג יכולה להיות מוכללת ללימודים באופן כללי (Bardach et al., 2020), והציעו לבחון זאת במחקרים עתידיים. לכן מומלץ לכלול מדדים של מטרות הישג לימודיות כלליות לצד מטרות הישג במקצוע ספציפי במחקר עתידי, כדי להבין טוב יותר את ההבחנה בין המדדים והקשרים ביניהם לבין מטרות של אחרים משמעותיים.

למחקר הנוכחי יש מספר מגבלות. ראשית, כיוון שהנתונים נאספו בנקודת זמן אחת, יכולנו לצפות רק ברגע ספציפי בחוויות הכיתתיות של תלמידים במקום לעקוב אחר תהליכים לאורך זמן. כדאי לערוך מחקר אורך כדי להרחיב את הבנתנו

לגבי הדרכים שבהן אחרים משמעותיים משפיעים על שינויים במוטיבציה של תלמידים לאורך זמן. זה חשוב במיוחד משום שלבית הספר ולמורים יש יכולת להתערב בעיצוב מרכיבים סביבתיים המשפיעים על המתרחש בכיתה. התערבויות כאלה לרוב דורשות זמן לא מועט כדי לראות שיפור. מגבלה שנייה היא שהמחקר הנוכחי נשען על דיווח עצמי של תלמידים. ציאני ועמיתיו (Ciani et al., 2010) ממליצים לחוקרים לכלול מדדים אובייקטיביים יותר להערכת משתני כיתה סביבתיים, כגון דיווחים של מורים לגבי פרקטיקות ההוראה שלהם (למשל, Ciani et al., 2008) ודיווחים של החברים לכיתה על המטרות של עצמם. זה יכול להפחית שונות אפשרית הקשורה לדרך המדידה.

ממצאי המחקר הנוכחי מראים שמורים ותלמידים פועלים במצבים חברתיים, שבהם רבים מן המסרים שהמורים מעבירים, מוצאים את דרכם לליבו ולמוחו של התלמיד האינדיבידואלי דרך תיווך קבוצת השווים. נראה כי תופעה זו רלוונטית במיוחד בתקופה שבה חלק ניכר מהתקשורת בקבוצת השווים מתרחש ברשתות חברתיות ובאמצעים טכנולוגיים, כך שבני נוער יכולים לדון באירועים בכיתה ולפתח גישות ללמידה ללא נוכחות והשגחה של מורים או מבוגרים אחרים. מצב זה מדגיש את הצורך עבור חוקרים ואנשי שטח לחקור ביסודיות את תפיסות מטרות הישג של קבוצת השווים בכיתה לצד תשומת לב לפרקטיקות ההוראה ספציפיות כאשר מתייחסים למוטיבציה של תלמידים. אנשי חינוך המתכננים התערבויות לקידום מטרות מומחיות בונות בכיתותיהם יכולים להפיק תועלת מתשומת לב מיוחדת לניואנסים של מסרים מוטיבציוניים גלויים וסמויים שתלמידים מעבירים אלו לאלו, ומשפיעים על תפיסות של מטרות הקבוצה. מחנכים יכולים אז להתייחס בצורה מדויקת יותר למסרים אלה בתוך קבוצת השווים באופן ישיר, ולא להסתפק בהתמקדות רק במסרים מוטיבציוניים בונים כלליים שהמורים מכוונים לכל הכיתה כיחידה אחת. לדוגמה, המורה יכול לעודד דיון קבוצתי על נושאי מוטיבציה, תוך עידוד תלמידים לבטא באופן פומבי מסרים שחברי קבוצת השווים מעבירים אלו לאלו בהעדר נוכחות מורים, ואז להצטרף לדיון תוך ניתוח המסרים השונים בקרב תלמידי הכיתה וניסיון לעצב ולקדם מסרים בונים יותר.

לסיכום, הבחינה הסימולטנית של תפיסות מורים ושל קבוצת השווים תורמת להבנה התיאורטית של הקשר בין תפיסת מטרות לבין מטרות הישג של תלמידים, ויכולה לכוון ולדייק מחקר עתידי ופרקטיקות הוראה שיכולות לקדם מטרות הישג

בונות בתלמידים. ככלל, חוקרים ואנשי חינוך יכולים להפיק תועלת מהתייחסות לתלות בין היבטים לימודיים וחברתיים של מוטיבציה בכיתות ובפרט למרכזיות של מטרות הישג של קבוצת השווים בעיצוב מטרות ההישג של מתבגרים.

מקורות

- אמית, ש' (2016). מבנה מטרות כיתתי כגורם הממתן בין מטרות הישג אקדמיות למטרות הישג חברתיות של תלמידים. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך בבית הספר לחינוך. אוניברסיטת בר אילן.
- בן-אור, ג' (2003). מטרות הישג, ערך עצמי והתנהגות אנטי-חברתית בבית-הספר. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך במחלקה לחינוך. אוניברסיטת בן גוריון.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2018). שנתון סטטיסטי לישראל.
- יעקובוב, ש' (2020). כשיצירתיות ורגש נפגשים: הקשר בין מטרות הישג מומחיות של מורות לבין יצירתיות ורגשות אקדמיים של תלמידים בבית ספר יסודי. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך בפקולטה לחינוך. אוניברסיטת חיפה.
- סופר-כהן, ח' (2002). הקשר בין תפיסת הדגש על מטרות הישג בסביבה החינוכית לבין התנהגות תוקפנית של תלמידים בבית הספר. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך במחלקה לחינוך. אוניברסיטת בן גוריון.
- Alonso-Tapia, J., & Simón, C. (2012). Differences between immigrant and national students in motivational variables and classroom-motivational-climate perception. *The Spanish Journal of Psychology*, 15, 61–74. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37284
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Bahar, M., Ugur, H., & Asil, M. (2018). Social achievement goals and students' socio-economic status: Cross-cultural validation and gender invariance. *Issues in Educational Research*, 28(3), 511–529.
- Bandura, A. (1985). Model of causality in social learning theory. In: M. J. Mahoney & A. Freeman (Eds.), *Cognition and psychotherapy*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-7562-3_3
- Bardach, L., Oczlon, S., Pietschnig, J., & Lüftenegger, M. (2020). Has achievement goal theory been right? A meta-analysis of the relation between goal structures and personal achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 112(6), 1197–1220.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation

- of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570–588.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.570>
- Brown, B. (2004). Adolescents' relationships with peers. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 363–394). Wiley.
- Chen, C. C., Richardson, G. B., Lai, M. H. C., Dai, C. L., & Hays, D. G. (2018). Development and cross-cultural validity of a Brief Measure of Separation-Individuation. *Journal of Child and Family Studies*, 27(9), 2797–2810.
<https://doi.org/10.1007/s10826-018-1174-5>
- Ciani, K. D., Middleton, M. J., Summers, J. J., & Sheldon, K. M. (2010). Buffering against performance classroom goal structures: The importance of autonomy support and classroom community. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 88–99.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.11.001>
- Ciani, K. D., Summers, J. J., & Easter, M. A. (2008). A "top-down" analysis of high school teacher motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 533–560.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.04.002>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52–72). Guilford.
- Elliot, A. J. (2020). Competition and achievement outcomes: A hierarchical motivational analysis. *Motivation Science*, 6(1), 3–11.
<https://doi.org/10.1037/mot0000164>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of*

- Personality and Social Psychology*, 76(4), 628–644.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.4.628>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613–628.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613>
- Finch, W. H., Bolin, J. E., & Kelley, K. (2019). *Multilevel modeling using R*. Chapman and Hall/CRC.
- Givens Rolland, R. (2012). Synthesizing the evidence on classroom goal structures in middle and secondary schools: A meta-analysis and narrative review. *Review of Educational Research*, 82(4), 396–435.
<https://doi.org/10.3102/0034654312464909>
- Hemi, A., Madjar, N., & Rich, Y. (2021). Perceived peer and teacher goals: Relationships with students' academic achievement goals. *The Journal of Experimental Education*, 1–21.
<https://doi.org/10.1080/00220973.2021.1906199>
- Hennecke, M. (2019). What doesn't kill you...: Means for avoidance goal pursuit are less enjoyable than means for approach goal pursuit. *Motivation Science*, 5(1), 1–13.
<https://doi.org/10.1037/mot0000104>
- Hulleman, C. S., Schragger, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136(3), 422–449.
- Jiang, Y., Song, J., Lee, M., & Bong, M. (2014). Self-efficacy and achievement goals as motivational links between perceived contexts and achievement. *Educational Psychology*, 34(1), 92–117.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2013.863831>

- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141–184.
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 21–53). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Karabenick, S. A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 569–581.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.569>
- Koepke, S., & Denissen, J. J. (2012). Dynamics of identity development and separation–individuation in parent–child relationships during adolescence and emerging adulthood –A conceptual integration. *Developmental Review*, 32(1), 67–88.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2012.01.001>
- Laniga-Wijnen, L., Ryan, A. M., Harakeh, Z., Shin, H., & Vollebergh, W. A. M. (2018). The moderating role of popular peers' achievement goals in 5th- and 6th-graders' achievement-related friendships: A social network analysis. *Journal of Educational Psychology*, 110(2), 289–307. <https://doi.org/10.1037/edu0000210>
- Levy-Tossman, I., Kaplan, A., & Assor, A. (2007). Academic goal orientations, multiple goal profiles, and friendship intimacy among early adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, 32(2), 231–252. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.06.001>
- Liem, G. A. D., & Elliot, A. J. (2018). Sociocultural influences on achievement goal adoption and regulation: A goal complex perspective. In G. A. D. Liem & D. M. McInerney (Eds.), *Big theories revisited 2* (pp. 41–67). Information Age Publishing.

- Lüftenegger, M., Van De Schoot, R., Schober, B., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2014). Promotion of students' mastery goal orientations: Does TARGET work? *Educational Psychology, 34*(4), 451–469.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2013.814189>
- Madjar, N. (2017). Stability and change in social goals as related to goal structures and engagement in school. *The Journal of Experimental Education, 85*(2), 259–277.
<https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1148658>
- Madjar, N., Kaplan, A., & Weinstock, M. (2011). Clarifying mastery-avoidance goals in high school: Distinguishing between intrapersonal and task-based standards of competence. *Contemporary Educational Psychology, 36*(4), 268–279.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.03.003>
- Madjar, N., North, E. A., & Karakus, M. (2019). The mediating role of perceived peer motivational climate between classroom mastery goal structure and social goal orientations. *Learning and Individual Differences, 73*, 112–123.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.05.009>
- Madjar, N., Shklar, N., & Moshe, L. (2016). The role of parental attitudes in children's motivation toward homework assignments. *Psychology in the Schools, 53*(2), 173–188.
<https://doi.org/10.1002/pits.21890>
- Meeus, W., Iedema, J., Maassen, G., & Engels, R. (2005). Separation-individuation revisited: On the interplay of parent-adolescent relations, identity and emotional adjustment in adolescence. *Journal of Adolescence, 28*(1), 89–106.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*.

- Nelson, R. M., & DeBacker, T. K. (2008). Achievement motivation in adolescents: The role of peer climate and best friends. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 170–189.
<https://doi.org/10.3200/JEXE.76.2.170-190>
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346.
- Ntoumanis, N., Taylor, I. M., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2012). A longitudinal examination of coach and peer motivational climates in youth sport: Implications for moral attitudes, well-being, and behavioral investment. *Developmental Psychology*, 48(1), 213–223.
<https://doi.org/10.1037/a0024934>
- Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103, 367–382. <https://doi.org/10.1037/a0023311>
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83–98. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.83>
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115–135. <https://doi.org/10.1037/a0013383>
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459–470.
[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Pintrich, P. R., Conley, A., & Kempler, T. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *Educational Research*, 39, 319–337. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.002>

- Reichert, F., Chen, J., & Torney-Purta, J. (2018). Profiles of adolescents' perceptions of democratic classroom climate and students' influence: The effect of school and community contexts. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(6), 1279–1298.
<https://doi.org/10.1007/s10964-018-0831-8>
- Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35(2), 101–111.
https://doi.org/10.1207/S15326985EP3502_4
- Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72(4), 1135–1150. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00338>
- Ryan, A. M., & Ladd, G. W. (Eds.). (2012). *Peer relationships and adjustment at school*. Information Age Publishing Inc.
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 159–171.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.005>
- Senko, C. (2019). When do mastery and performance goals facilitate academic achievement? *Contemporary Educational Psychology*, 59, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101795>
- Senko, C., & Dawson, B. (2017). Performance-approach goal effects depend on how they are defined: Meta-analytic evidence from multiple educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(4), 574–598. <https://doi.org/10.1037/edu0000160>
- Shim, S. S., Kiefer, S. M., & Wang, C. (2013). Help seeking among peers: The role of goal structure and peer climate. *The Journal of Educational Research*, 106(4), 290–300.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2012.692733>
- Song, J., Bong, M., Lee, K., & Kim, S. I. (2015). Longitudinal investigation into the role of perceived social support in adolescents'

- academic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 821–841. <https://doi.org/10.1037/edu0000016>
- Steinberg, L., & Monahan, K. C. (2007). Age differences in resistance to peer influence. *Developmental Psychology*, 43(6), 1531–1543. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1531>
- Sun, X., Hendrickx, M. M., Goetz, T., Wubbels, T., & Mainhard, T. (2020). Classroom social environment as student emotions' antecedent: Mediating role of achievement goals. *The Journal of Experimental Education*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1724851>
- Urdu, T. C. (2010). The challenges and promise of research on classroom goal structures. In J. L. Meece & J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp. 92–108). Routledge.
- Urdu, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44(5), 331–349. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>
- Warburton, V. E. (2017). Peer and teacher influences on the motivational climate in physical education: A longitudinal perspective on achievement goal adoption. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 303–314. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.001>
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193–202. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>
- Wentzel, K. R., Muenks, K., McNeish, D., & Russell, S. (2017). Peer and teacher supports in relation to motivation and effort: A multi-level study. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 32–45. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.11.002>

- Won, S., Wolters, C. A., & Mueller, S. A. (2018). Sense of belonging and self-regulated learning: Testing achievement goals as mediators. *The Journal of Experimental Education, 86*(3), 402–418.
<https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1277337>
- Xiang, P., & Lee, A. (2002). Achievement goals, perceived motivational climate, and students' self-reported mastery behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 73*(1), 58–65.
<https://doi.org/10.1080/02701367.2002.10608992>

טבלה 1

סטטיסטיקה תיאורית, מהימנויות וקשרים בין כל המשתנים בשלב הראשון

משתנה	M (SD)	α	1	2	3	4	5	6	7
1 מומחיות-גישה	3.59 (1.10)	.81							
2 מומחיות-הימנעות	3.39 (1.03)	.72	.55***						
3 הפגנת יכולת-גישה	3.05 (1.09)	.77	.40***	.27**					
4 הפגנת יכולת-הימנעות	3.20 (1.05)	.73	.39***	.35***	.64***				
5 תפיסת מומחיות מורה	3.42 (0.87)	.81	.36***	.15	.07	.22*			
6 תפיסת הפגנת יכולת מורה	2.71 (0.71)	.65	-.06	.00	.19*	.14	-.19*		
7 תפיסת מומחיות קבוצת השווים	2.91 (0.98)	.84	.44***	.28**	.08	.25**	.55***	-.02	
8 תפיסת הפגנת יכולת קבוצת השווים	3.26 (0.86)	.83	.20*	.15	.40***	.43***	.16	.08	.26**

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

טבלה 2

רגרסיות היררכיות עבור כל אחת מארבע מטרות ההישג

R ²	תפיסת הפגנת יכולת קבוצת השווים	תפיסת מומחיות קבוצת השווים	תפיסת הפגנת יכולת מורים	תפיסת מומחיות מורים	בלתי תלוי	תלוי
.13			.02	.46***	צעד 1	מומחיות-גישה
.22	.12	.36**	-.04	.20	צעד 2	
.02			.04	.18	צעד 1	מומחיות-הימנעות
.09	.11	.28*	-.02	-.02	צעד 2	
.05			.32*	.14	צעד 1	הפגנת יכולת-גישה
.19	.49***	-.06	.26*	.09	צעד 2	
.08			.27*	.30**	צעד 1	הפגנת יכולת-הימנעות
.23	.46***	.07	.20	.18	צעד 2	

הערכים המופיעים בטבלה הם ערכי בטא מתוקננים.

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

טבלה 3

סטטיסטיקה תיאורית, מהימנויות וקשרים בין כל המשתנים בשלב השני

משתנה	M (SD)	α	1	2	3	4	5	6	7
1 מומחיות-גישה	4.15 (0.88)	.72							
2 מומחיות-הימנעות	3.54 (1.02)	.72	.24***						
3 הפגנת יכולת-גישה	3.86 (1.01)	.83	.31***	.20***					
4 הפגנת יכולת-הימנעות	3.77 (1.12)	.83	.17***	.43***	.49***				
5 תפיסת מומחיות מורה	3.52 (0.83)	.79	.30***	.17***	.18***	.15**			
6 תפיסת הפגנת יכולת מורה	2.67 (0.79)	.71	-.05	-.06	.06	.03	-.15**		
7 תפיסת מומחיות קבוצת השווים	2.71 (0.93)	.81	.32***	.04	.06	.09	.40***	-.04	
8 תפיסת הפגנת יכולת קבוצת השווים	3.46 (0.89)	.84	.07	.19***	.34***	.33***	.09	.18***	.08

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

טבלה 4

אפקטים עקיפים של תפיסת מטרות מורים על כל אחת מארבע מטרות ההישג

תפיסת הפגנת יכולת מורים		תפיסת מומחיות מורים		
רווח סמך	אפקט עקיף	רווח סמך	אפקט עקיף	
.00-.00	.00	.07-.16	.11***	מומחיות-גישה
.02-.09	.05***	.01-.06	.03*	מומחיות-הימנעות
.04-.14	.08***	.01-.10	.05*	הפגנת יכולת-גישה
.04-.14	.09***	.01-.10	.05*	הפגנת יכולת-הימנעות

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

תרשים 1

מושגים עיקריים המוצגים במאמר עם פריטים נבחרים להדגמה.
 החיצים מציינים כיווני השפעה אפשריים בין קבוצות המושגים.



תרשים 2

ניתוח נתיבים המציג את תפיסות מטרות קבוצת השווים כמתווכות את הקשר בין תפיסות מטרות מורים לבין מטרות הישג של תלמידים.

