

יעל פֿישר, חני רפאל

מסוגלות תלמידית בגן: הצופן הסמוי של השפעת הגננת

תקציר

למחקר זה שתי מטרות עיקריות. הראשונה, להמשיג את המושג החדש "מסוגלות תלמידית של ילדי הגן" וליצור לו כלי מדידה שיאפשר המשך ביצוע מחקרים בתחום זה. המטרה השנייה היא לבחון את הקשר בין תפיסת הגננת את המסוגלות המקצועית שלה לבין תפיסתה את המסוגלות התלמידית של ילדי גנה.

המחקר נערך בקרב 204 גננות מגנים ממלכתיים ומגנים דתיים, תוך התמקדות בגילים 3–6, ושילב שתי גישות מתודולוגיות מתקדמות: תורת השטחות וניתוח משוואות מבניות. הגננות מילאו שאלון דיווח עצמי שבחן את תפיסת המסוגלות המקצועית, את תפיסת המסוגלות התלמידית ואת משתני הרקע האישיים.

הממצאים חשפו יחס דו-כיווני בין תפיסת המסוגלות המקצועית של הגננת לתפיסתה את מסוגלות ילדי הגן. נמצא כי ככל שהגננת תופסת את עצמה כבעלת גמישות תפקידית גבוהה יותר, כך היא תופסת את יכולות התקשורת ואת העצמאות הרגשית של ילדיה כגבוהות יותר.

ישנה תרומה תיאורטית משמעותית בהגדרת מושג חדש של "מסוגלות תלמידית בגן", תוך הוספת נדבך חדש להבנת המשתנים המשפיעים על תפיסה זו. מבחינה יישומית, הממצאים עשויים לסייע במערכת החינוך בבחירת תכנים פדגוגיים, תוכניות רגשיות והכשרת אנשי מקצוע.

חשיבות מיוחדת יש לעובדה שהמחקר נערך לאחר מגפת הקורונה, ומצא כי תפיסת המסוגלות המקצועית של הגננות נשארה עקבית ויציבה למרות תקופת אי-הוודאות. זהו סימן לחוסן מקצועי ויכולת הסתגלות של מערכת החינוך בזמנים מאתגרים.

מילות מפתח: גני ילדים, ילדי הגן, גננות, הגיל הרך, מסוגלות תלמידית של ילד הגן, מסוגלות מקצועית של גננות.

רקע תיאורטי

מסוגלות עצמית מתייחסת לתפיסת הפרט את יכולתו לבצע התנהגויות המובילות לתוצאות ספציפיות, כאשר ארבעה גורמים מרכזיים מעצבים תפיסה זו. הגורם הראשון נוגע לניסיון בביצוע משימות, שם ככל שאדם משקיע יותר זמן בהשלמתן, כך גדלה תחושת המסוגלות העצמית שלו. הגורם השני קשור לצפייה בביצועי אחרים הדומים לו, בוחן את הצלחתם או את כישלונם במשימות דומות. הגורם השלישי מתמקד בשכנוע מילולי שבו אדם משכנע אחרים ביכולתו להצליח, ופעולת השכנוע עצמה מעצימה את תחושת המסוגלות. הגורם הרביעי – העוררות הרגשית, יוצר שינויים פסיכולוגיים המובילים למתח, לחרדה ולחשש בשל תפיסת חוסר מסוגלות (Bandura, 1977; Pintrich & Schunk, 2002). מסוגלות עצמית גבוהה מניעה השקעה והתמדה בהשגת מטרות, בעוד מסוגלות נמוכה מפחיתה מוטיבציה ויוצרת הטיות קוגניטיביות המשפיעות על תפיסת המשימות ועל ביצועים אפשריים.

מסוגלות עצמית כללית יכולה לתרום באופן משמעותי לתיאוריה, למחקר ולממשק ארגוניים, תוך הדגשת ההבנה העכשווית של האופן שבו אמונת הפרט ביכולתיו משפיעה על דינמיקה ארגונית, על תוצאות ביצוע ועל יעילות ארגונית (Joo & Park, 2022). בהקשר המקצועי, מסוגלות עצמית מהווה מרכיב מרכזי בזהות מקצועית, המורכבת מיעילות המקצוע ומסוגלות העצמית של המקצועי, ומאפשרת לאדם להפעיל את עצמו בהצלחה בתחום התמחותו (Cherniss, 1993). בתחום ההוראה, מסוגלות עצמית מקצועית מקבלת משמעות ייחודית, המתבטאת באמונה ביכולת לבצע משימות הוראה מרכזיות: מהובלת שיעורים משמעותיים ועד לניהול כיתה רגישת-צרכים, השפעה על קבלת החלטות בית ספריות והצבת סמכות מול תלמידים (Taschner et al., 2024). ההוראה מושפעת באופן עמוק מאמונותיו האישיות של המורה, מתפיסת העצמי המקצועית ומזהותו, המעצבים את תחושת המסוגלות העצמית שלו (Berger et al., 2018; Perera et al., 2019).

מורים בעלי מסוגלות עצמית גבוהה מאופיינים באימוץ פרקטיקות תומכות, השתתפות בפיתוח מקצועי מתמיד, חתירה לשיטות הוראה חדשניות והשפעה חיובית על מוטיבציית התלמידים, על התנהגות הכיתה ועל מעורבות ההורים (Schiefele & Schaffner, 2015). מחקרים עדכניים מצביעים על מתאם חיובי ברור בין מסוגלות עצמית של מורים להישגים אקדמיים של תלמידים, המדגיש את

חשיבותה של תפיסה עצמית חיובית בהצלחה חינוכית (Klassen & Tze, 2014; Zee & Koomen, 2016).

מסוגלות מקצועית של גננות

על אף החשיבות הרבה המוקדשת להתפתחות מקצועית של אנשי חינוך, מחקרים בתחום מסוגלות גננות הם מועטים ומצומצמים. מחקרים קיימים מצביעים על קשרים מהותיים בין שיתוף פעולה צוותי, מחויבות לילדים לבין תפיסה עצמית מקצועית, כאשר רמה גבוהה של מחויבות נמצאה קשורה ישירות לרמת מסוגלות עצמית גבוהה (Guo et al., 2011; Fisher & Serossi, 2018). גן הילדים נתפס כיחידה אוטונומית המאפשרת לגננת מרחב ניהולי ופדגוגי נרחב, הכולל ניהול תקציב, צוות, מערכות תפעוליות והיבטים חינוכיים, תוך מתן אוטונומיה התורמת למסוגלות המקצועית (מבורך, 2017). גננות בעלות מסוגלות עצמית גבוהה מאופיינות ביכולת להוביל, לכוון ולהציב יעדים אתגריים, תוך הישענות על שיתוף פעולה צוותי ותקשורת מקצועית אפקטיבית (צמיר ועמיתיה, 2014; Kirkic & Cetinkaya, 2020). ההתפתחות המקצועית נתפסת כמנגנון מרכזי בהעצמת המסוגלות העצמית, המשפיעה על איכות ההוראה, על האקלים החינוכי ועל תהליכי למידה (דן וסימון, 2020; פירסטטר ועמיתיה, 2021).

בראשית דרכן המקצועית, גננות חוות מנעד רגשי מורכב הכולל ספקות, חוסר ביטחון ותחושות בדידות לצד רגעי סיפוק והעצמה המונעים מהערכה חיצונית ומהצלחות מקצועיות (פירסטטר ועמיתיה, 2021). הגורמים המשפיעים על מסוגלותן המקצועית כוללים היבטים מבניים וסובייקטיביים, כגון עצמאות מקצועית, יחסי גומלין עם מנהלים, תקשורת ארגונית, שיתוף בקבלת החלטות ומשוב מקצועי (קס, 2012). מחקרים מצביעים על כך שגננות המקבלות הכרה מקצועית, חופש פעולה והזדמנויות להתפתחות, מפתחות תחושת מסוגלות גבוהה יותר, המשליכה באופן ישיר על איכות העשייה החינוכית ועל ההתנהלות הפדגוגית בגן (Fisher, 2014). הקשר ההדוק בין תפיסה עצמית חיובית לבין הישגים מקצועיים מדגיש את החשיבות של טיפוח סביבה תומכת ומעצימה בעבור גננות בכל שלבי הקריירה המקצועית.

מסוגלות תלמידית

מסוגלות תלמידית מהווה מבנה פסיכו-פדגוגי מורכב, המשקף את יכולתם של לומדים להתמודד עם אתגרי למידה ולהשפיע על תהליכים חינוכיים באופן סובייקטיבי. קיים קשר הדוק בין מסוגלות עצמית אקדמית, מעורבות תלמידים ובין מוטיבציה כמנבאים מרכזיים של ביצועים אקדמיים (Doğan, 2015).

ישנה חשיבות מכרעת של למידה מווסתת עצמית ומסוגלות עצמית במעבר האקדמי מרמת לימודים תיכוניים לרמת לימודים אקדמיים, שם נדרשים הסטודנטים להסתגל לסביבת למידה עצמאית יותר, לדרישות מורכבות יותר ולאחריות אישית גבוהה יותר. הסתגלות זו חיונית במיוחד בתחומי מדעים, טכנולוגיה, הנדסה ומתמטיקה (STEM), שם ההצלחה תלויה ביכולת לנווט מערכת לימודית מורכבת ולייצר קשרים דינמיים בין מעורבות לימודית, למסוגלות עצמית ולמוטיבציה, המשמשים כמנבאים מרכזיים של הישגים אקדמיים (Blackmore et al., 2021).

הגישה הפסיכו-פדגוגית מאירה את הקשר המהותי בין היבטים רגשיים ותוך-אישיים לתהליכי למידה, תוך הדגשת ההשפעה ההדדית בין רגשות ללמידה (צימרמן, 2010; ג'נסן, 2003). רגשות נתפסים כמנגנון מרכזי המשפיע על איכות הלמידה, כאשר רגשות חיוביים מניעים קשב, זיכרון ומשמעות, ואילו רגשות שליליים עלולים לפגוע בתפקודים קוגניטיביים ובין-אישיים (Tyng et al., 2017). ראוי לציין, מחקרים שעסקו בהמשגת ובבניית שאלון של מסוגלות עצמית של ילדים ושל מתבגרים (Muris, 2001; Bandura, 1990, 2006), ומחקרים שעסקו בהמשגת ובבניית שאלון של מסוגלות עצמית אקדמית "Academic self-efficacy" (Zimmerman et al., 1992), כאשר עיקר השימוש בהם נעשה במחקרים על אודות סטודנטים באקדמיה או תלמידים מגיל חטיבה.

מטרת המחקר והגישה המתודולוגית

מתוך הספרות המחקרית עולה כי מחקרים רבים בחנו את המושג "מסוגלות עצמית", ומחקרים נוספים התמקדו "במסוגלות עצמית מקצועית", אך מחקרים בודדים השכילו להתמקד במסוגלות העצמית של הגננת. יחד עם זאת, טרם נחקרה הסוגיה בדבר "מסוגלות תלמידית של ילדי הגן". לפיכך, למחקר זה שתי מטרות עיקריות:

1. להמשיג את המושג החדש "מסוגלות תלמידית של ילדי הגן", וליצור כלי

מדידה למושג זה, כך שיאפשר המשך ביצוע מחקרים בתחום זה.

2. לבחון את הקשר בין תפיסת הגננת את המסוגלות המקצועית שלה לבין תפיסתה את המסוגלות התלמידית של ילדי גנה.

המחקר נשען על שתי גישות מתודולוגיות משלימות: (1) תורת השטחות (Facet Theory), המשלבת תכנון מחקר וניתוח נתונים, המאפשרים המשגה של תופעות מורכבות וחשיפת דפוסים באמצעות ניתוח מרחבי (Levy, 1959; Guttman, 1994); (2) ניתוח משוואות מבניות (SEM), המאפשר בחינה סימולטנית של מערכות משוואות ומספק אומדנים מדויקים של קשרים סיבתיים בין משתנים (Kline, 2023).

אסטרטגיות מתודולוגיות אלו תוכננו באופן סינרגטי כדי לענות על דרישות האנליזה המחקרית המורכבות. תורת השטחות מספקת מסגרת תיאורטית איתנה לזיהוי ולהמשגה של מבנים רב-ממדיים, ומציעה גישה שיטתית לפירוק תופעות מחקריות מורכבות. לעומת זאת, ניתוח משוואות מבניות מאפשר בחינה אמפירית קפדנית של יחסי הגומלין בין משתנים, ותומך בבניית מודלים סיבתיים מתוחכמים.

אופיין המשלים של גישות אלו מאפשר אסטרטגיית מחקר מקיפה המגשרת בין המשגה תיאורטית לאימות סטטיסטי מתקדם. תורת השטחות מספקת את המיפוי המושגי ואת התשתית התיאורטית, בעוד SEM מספק את המנגנון הסטטיסטי לבחינה ולאימות אמפירי של מבנים תיאורטיים אלה.

תורת השטחות (Facet Theory) מופיעה כמסגרת מתודולוגית מתוחכמת המתוכננת לפענח תופעות מורכבות ורב-ממדיות באמצעות פירוק אנליטי שיטתי (Levy, 1994; Shye & Elizur, 1994). בליבת גישה זו נמצא משפט המיפוי, כלי אנליטי מכריע המשנה מורכבות תיאורטית למסגרת מחקרית מובנית וברורה.

תורת השטחות

גישה זו דורשת אסטרטגיה אנליטית מקיפה הבוחנת את מכלול ממדי התופעה, במקום להתמקד באופן צר במספר מוגבל של משתנים. במרכז המתודולוגיה ניצב משפט המיפוי, כלי המפרט באופן שיטתי את היחסים המורכבים בין ממדי המחקר. משפט המיפוי כולל מספר סוגי שטחות, לרבות שטחת אוכלוסייה, שטחות תוכן ושטחת טווח תגובה, המקשרות בין הממדים הנחקרים.

במחקר הנוכחי יוצג משפט מיפוי המתייחס למושג "מסוגלות תלמידית של ילדי הגן" בעיני הגננות. במשפט המיפוי שטחת האוכלוסייה מתמקדת בגננות, ושטחות התוכן חוקרות תחומי התפתחות של הילד. ה. ומוקדי אינטליגנציות מרובות. לעומת זאת, שטחת טווח התגובה לוכדת את מנעד השונות של המדגם. משפט מיפו זה מספק מסגרת מתודולוגית המאפשרת לחוקרים לפרק ולנתח באופן שיטתי את המהות המורכבת והרב-ממדית של תפיסת הגננת את ה"מסוגלות התלמידית של ילדי ההגן", ומציע גישה מדויקת להבנת התפיסה המורכבת של גננות.

הגדרת המשתנים והשערות המחקר

ניתן לסווג את תפיסת הגננות בנוגע למסוגלות התלמידית לפי שתי שטחות תוכן: A – תחומי ההתפתחות של הילדים: הגננות מגדירות מסוגלות תלמידית של ילד הגן כמתמקדת בשלושה תחומים עיקריים. הרכיבים בשטחה זו אינם מסודרים בצורה סדורה, ולכן שטחה זו תפזר את המשתנים במפת ה-SSA במבנה בעל תפקיד מקטב (Polarizing). בשטחה זו קיימות שלוש גזרות: a_1 – בשלות רגשית ועצמאות: תחומים אלו מתמקדים בנושאים, הקשורים ליכולת הילד לדחות סיפוקים, להתמודד עם תסכול ופרידה, להיות עצמאי בביצוע מטלות, לתפוס שהוא חלק מקבוצה ויודע להתאפק ולוותר כשצריך.

a_2 – יכולת קוגניטיבית: תחום זה מתמקד בכל הקשור לדרך שבה ילדים חושבים, חוקרים ומבינים דברים שונים. למעשה, מדובר בפיתוח של ידע, יכולת למידה, פתרון בעיות ונטיות המסייעות לילדים לחשוב על העולם הסובב אותם ולהבין אותו טוב יותר.

a_3 – יכולת תקשורת: תחום זה עוסק ביכולת של הילדים לנהל שיחה תוך שימוש במשפטים מורכבים ובדיבור ברור. נוסף על כך, יכולת התקשורת מתייחסת ליכולת של הילדים ליזום שיחה.

B – מוקדי אינטליגנציות מרובות: שטחת מוקדי האינטליגנציות המרובות מחלקת את תחומי ההתפתחות של הילדים לשלוש גזרות. שטחה זו היא שטחה סדורה, אשר הסדר בין האלמנטים שלה מותאם לרמת המורכבות שלהם. פריסת הנתונים בשטחה זו היא בצורת רצועות מעגליות, וככל שהרצועה קרובה יותר למרכז המפה, כך הפריטים בתוכה נמצאים במתאם גבוה יותר ביניהם. לכן

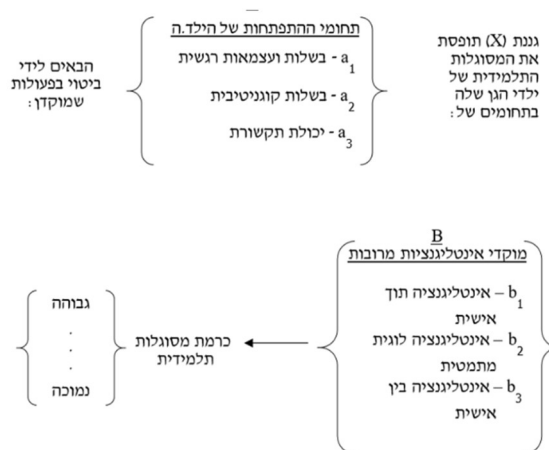
שטחה זו תפזר את המשתנים במפת ה-SSA במבנה המבטא את הרמה המווסתת (Radex).

b_1 – אינטליגנציה תוך-אישית: תחום זה קשור ביכולת של הילדים להיות מודעים להיבטים הפנימיים של אישיותם, מודעות עצמית גבוהה, מודעות להלכי רוח פנימיים, כוונות, מניעים, מזגים ומשאלות, משמעת עצמית, הבנה עצמית והערכה עצמית. למשל, היכולת של הילדים לבטא את דעותיהם, לבקש סיוע כשזקוקים לו, היכולת להגיב באופן סביר לסיטואציות שונות, היכולת להתאפק ולהתגבר כשנדרשים.

b_2 – אינטליגנציה לוגית-מתמטית: אינטליגנציה זו כוללת את היכולות להבין מערכות רשמיות ומופשטות, להבין סמלים, להציבם בשרשראות ולהפעיל עליהם פעולות חשיבה שונות, לזהות תבניות כמותיות, יכולת לחשב, להסיק, לאתר מבנים לוגיים לפתור בעיות במהירות, להשתמש במספרים בצורה יעילה או לחשוב בצורה הגיונית ומסודרת. יכולת זו באה לידי ביטוי ביכולת הלמידה הגבוהה של הילד, בבחירת משימות מורכבות, ביכולת שליפה ובפתרון בעיות על ידו.

b_3 – אינטליגנציה בין-אישית: תחום זה קשור ביכולת של הילדים להבחין במצבי רוח, בכוונות, במניעים ובהרגשות של אחרים, וכן ביכולת להגיב אליהם כהלכה בדרך מעשית כלשהי. זה בא לידי ביטוי ביכולת של הילדים ליזום שיחה ולנהל אותה, ביכולת שלהם ליצור קשר עם הסביבה, ובהלימה לכך בולט האופן שבו הם נתפסים בעיני החברה: כילדים מוצלחים, כילדים שרוצים להיות בחברתם ומוחמאים.

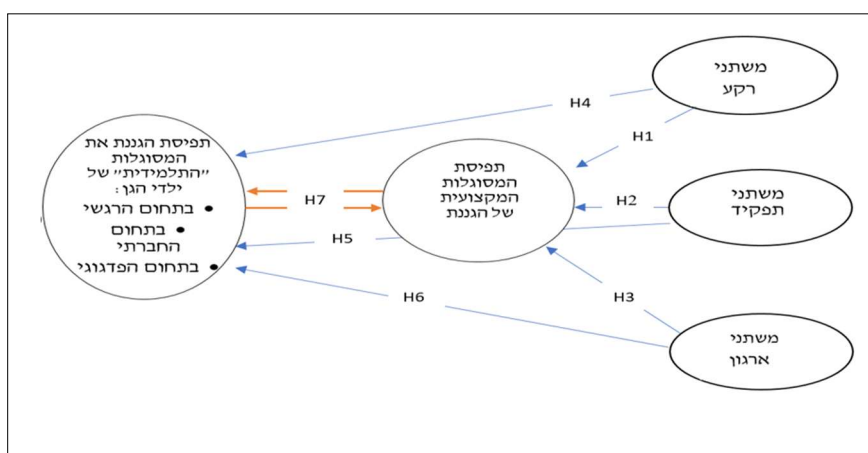
תרשים 1: משפט המיפוי לתפיסת הגננות את המסוגלות התלמידית של ילדי הגן



משוואות מבניות

ניתוח נתיבים (Path Analysis) מהווה גישה מתודולוגית במסגרת ניתוח המשוואות המבניות (SEM), המתמקדת בחקירה מדויקת של יחסים סיבתיים בין משתנים נצפים. כאסטרטגיה מחקרית, הוא מספק פלטפורמה אנליטית ייחודית המאפשרת בחינה ממוקדת של קשרים בין משתנים הנמדדים באופן ישיר, ללא הסתמכות על מודלים תיאורטיים מורכבים. יתרונה העיקרי טמון ביכולתו לספק הערכה מדויקת של השפעות ישירות ועקיפות תוך שמירה על פשטות מתודולוגית, יעילות חישובית וגמישות מחקרית (Byrne, 2016). גישה זו מאפשרת למחקרים לחשוף דפוסי השפעה סיבתיים מורכבים באופן שקוף וברור, תוך מתן דגש על המשתנים הנצפים ועל הקשרים ביניהם. היא מספקת כלי רב-עוצמה להבנת מערכות יחסים מורכבות, המאפשר למחקרים להעמיק בהבנת התהליכים הסיבתיים המניעים תופעות מחקריות.

תרשים 2: המודל המחקרי



1. משתני הרקע, משתני התפקיד ומשתני הארגון של הגננת ינבאו את תפיסת המסוגלות המקצועית של הגננת (H1, H2, H3). ממצאים דומים נמצאו במחקרן של פישר וסרוסי (Fisher & Seroussi, 2018). מקדמי טיב ההתאמה של המודל הסופי מצביעים על כך שנמצאה התאמה טובה של המודל לנתונים:

RMSEA = 0.045, TLI = 0.96, CFI = 0.97, NFI = 0.89, $df = 173$, $\chi^2 = 242.94$, $p = .000$. chi square $\chi^2/df = 1.4 < 3$.

2. עד כה, טרם נחקרה הסוגיה בדבר הקשר בין משתני הרקע, משתני התפקיד ומשתני הארגון של הגננת לבין תפיסת הגננת את "המסוגלות התלמידית" של ילדי גנה, לכן השערה זו היא אקספלורטיבית (H4, H5, H6).
3. לא נחקר הנושא בדבר תפיסת המסוגלות המקצועית של הגננת כמנבאת את תפיסתה של הגננת את המסוגלות התלמידית של ילדי הגן או שתפיסת הגננת את המסוגלות התלמידית של ילדי הגן תנבא את תפיסת המסוגלות המקצועית של הגננת (מודל דו-כיווני). בנדורה (Bandura, 1997), הדגיש מספר פעמים את התנועה המעגלית של המסוגלות העצמית – מושפעת ומשפיעה נמצאו בעבודות קודמות (Fisher & Refael Fanyo, 2022; פישר ועמיתותיה 2024; פישר ועמיתותיה, 2025). במחקרים קודמים נמצאו קשרים בין יכולת הניבוי של תחושת המסוגלות של הגננת את היכולת האקדמית של תלמידי הגן, ואת היכולת השפתית שלהם בגני ילדים שבהם היכולות הרגשיות גבוהות. תוצאות המחקר הראו כי קיים קשר משמעותי בין המסוגלות העצמית של הגננות, איכות הגן וההישגים הקשורים לאוצר המילים של התלמידים. בגנים שבהם הגננות בעלות תחושת מסוגלות עצמית גבוהה, נמצא קשר להישגים גבוהים יותר באוצר המילים של הילדים (Guo et al., 2010).

שיטת המחקר

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 204 נבדקים, כולם מנהלים. גנים לגיל הרך בגני טרום טרום חובה, גני טרום חובה וגני חובה בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי. מאפייניהם האישיים הם:

- א. מין: 97.1% (198) מהנבדקים היו נשים, 2.9% (6) מהנבדקים היו גברים.
- ב. גיל: 12.3% (25) מהגננות. גילן – גילן. נע בין 20–30, 28.9% (59) מהגננות. גילן. נע בין 31–40, 44.6% (91) מהגננות. גילן. נע בין 41–55, 14.2% (29) מהגננות. גילן. מעל 55.
- ג. מצב משפחתי: 8.8% (18) מהגננות. רווקות. 81.4% (166) נשואות. 9.3% (19) מהגננות. גרושות. 0.5% (1) מהגננות. היא אלמנה.

- ד. ילדים : 3.4% (7) מהגננות. ים ציינו כי אין להן ילדים, ל-9.8% (20) מהגננות. ים יש ילד אחד, ל-20.6% (42) מהגננות. ים יש 2 ילדים, ל-23.5% (48) מהגננות. ים יש 3 ילדים, ל-23.5% (48) מהגננות. ים יש 4 ילדים, ל-19.1% (39), ל-23.5% (48) מהגננות. ים יש 5 ילדים ומעלה.
- ה. השכלה : 34.3% (70) מהגננות. ים הם בעלי תואר B.Ed., 21.1% (43) מהם בעלי תואר B.A., 26% (53) מהם בעלי תואר M.Ed., 18.1% (37) מהם בעלי תואר M.A., 0.5% (1) ציין. ה. שהוא. היא בעל. ת. תואר Ph.D.
- ו. הכנסה : 13.2% (27) מהגננות. ים דיווחו על הכנסה שהיא הרבה מתחת לממוצע, 19.1% (39) מהגננות. ים דיווחו על הכנסה שהיא מעט מתחת לממוצע, 36.3% (74) מהגננות. ים דיווחו על הכנסה ממוצעת, 22.1% (45) מהגננות. ים דיווחו על הכנסה שהיא מעט מעל הממוצע, 9.3% (19) מהגננות. ים דיווחו על הכנסה שהיא הרבה מעל הממוצע.
- ז. ותק בניהול גן : 12.7% (26) מהגננות. ים בעלי ותק של 1–3 שנים, 21.6% (44) מהגננות. ים בעלי ותק של 4–7 שנים, 23% (47) מהגננות. ים בעלי ותק של 8–14 שנים, 42.6% (87) מהגננות. ים בעלי ותק של 15 שנים ומעלה.
- ח. מספר אנשי צוות : 58.8% (120) מהגננות. ים מנהלות. ים גן המכיל 1–3 אנשי צוות, 36.3% (74) מהגננות. ים מנהלות. ים גן המכיל 4–5 אנשי צוות, 3.9% (8) מהגננות. ים מנהלות. ים גן המכיל 7–9 אנשי צוות, 1% (2) מהגננות. ים מנהלות. ים גן המכיל יותר מ-10 אנשי צוות.
- ט. שכבת גיל הגן ואופי הגן : 30.4% (62) מהגננים. ו. מנהלי. ו. גן טרום חובה ממלכתי, 24% (49) מהגננים. ו. מנהלי. ו. גן טרום חובה ממלכתי-דתי, 24.5% (50) מהגננים. ו. מנהלי. ו. גן חובה ממלכתי, 21.1% (43) מהגננים. ו. מנהלי. ו. גן חובה ממלכתי-דתי.
- י. מחוז : 42.2% (86) מהגננות. ים עובדות. ים במחוז מרכז, 42.2% (86) מהגננות. ים עובדות. ים במחוז דרום, 15.7% (32) מהגננות. ים עובדות. ים במחוז צפון.

הכלי ומהלך המחקר

כלי המחקר הורכב משני שאלונים אנונימיים לדיווח עצמי. טווח התגובות לפריטי שני השאלונים דורג על פי סולם ליקרט מ-1 (לא מסכים. ה. בכלל) עד 5 (מסכים. ה. במידה רבה מאוד). לשני השאלונים נוספו עשרה משתני רקע, שחוברו במיוחד לצורך מחקר זה.

השאלון הראשון היה "סולם המסוגלות המקצועית של הגננת" (Fisher & Seroussi, 2018, $\alpha=.91$), ובו 28 היגדים היוצרים את סולם תפיסת המסוגלות המקצועית של הגננת. בשאלון המקורי חולצו שלושה גורמים: פדגוגיה $\alpha=.84$; ארגון $\alpha=.85$; צוות $\alpha=.72$. השאלון השני חובר במיוחד בעבור מחקר זה וכלל 46 היגדים. מבנה הרכיבים מתואר להלן בלוח 1. הושלמו היגדים משאלונים העוסקים במסוגלות של תלמידים והותאמו לצרכי מחקר זה. (Chen et al., 2001; Gebauer et al, 2019; Suldo & Shaffer, 2007)

בדיקת מבנה הרכיבים-קביעת הסולמות

בהסתמך על הממצאים שהתקבלו ממפת ה-SSA (ראו פרק ממצאים בהמשך), נערך ניתוח גורמים מאשש (CFA), וחולצו שלושה גורמים משמעותיים: בשלות רגשית ועצמאות, יכולת קוגניטיבית ויכולת תקשורת. מהימנות הסולם הייתה $\alpha=.96$.

כמקובל במחקר הכמותי, נהוג לדווח על מבנה הרכיבים (ניתוח גורמים מגשש (EFA – Exploratory Factor Analysis) של סולמות חדשים שנבנו במיוחד בעבור המחקר המדווח, בפרק המתודולוגיה. בעוד שסולמות שנעשה בהם שימוש קודם, מבנה הרכיבים של סולמות אלה (ניתוח גורמים מאשש CFA-Confirmatory Factor Analysis), מדווח בפרק הממצאים (Tabachnick & Fidell, 2019). הסיבה להבחנה זו היא שכאשר מפתחים כלי מדידה חדש EFA, הוא חלק מתהליך בניית הכלי, ולכן מתאים לפרק המתודולוגיה. לעומת זאת, כאשר משתמשים בכלי קיים, ה-CFA בודק האם הנתונים שנאספו מתאימים למבנה הפקטוריאלי המשוער של הכלי, ולכן מהווה ממצא של המחקר הנוכחי.

לוח 1: תפיסת המסוגלות התלמידית של ילדי הגן – רשימת הפריטים

וטעינת הגורם של המדגם

מספר פריט	תוכן הפריט	טעינת הגורם 1	טעינת הגורם 2	טעינת הגורם 3
		1	2	3

גורם 1: בשלות רגשית ועצמאות

(23 פריטים, $\alpha=.96$; Explained Variance=42.1%; Eigenvalue= 15.58)

50	הילד מסוגל לבקש עזרה מהצוות	.772	.096	.213
55	הילד מצליח להירגע אחרי תחושת חרדה	.758	.228	.083
60	הילד מסוגל לעבור מפעילות לפעילות	.757	.295	.143
57	הילד בעל יכולת איפוק	.752	.401	.048
51	הילד יכול לבטא את דעתו	.750	.255	.142
49	הילד מסוגל לפתור מטלות לבד	.736	.223	.052
מספר פריט	תוכן הפריט	טעינת הגורם 1	טעינת הגורם 2	טעינת הגורם 3
45	הילד מגיב סביר להפסד	.728	.122	.161
52	הילד יכול להתגבר	.717	.255	.075
38	הילד סקרן	.715	-.036	.402
56	הילד מסוגל לפנות לצוות המחליף	.710	.278	.152
44	הילד יוצר קשר עם מבוגרים	.704	.129	.263
31	הילד מגיב כראוי למצבי תסכול	.693	.007	.336
41	הילד מגלה יכולת למידה	.691	.163	.209
מספר פריט	תוכן הפריט	טעינת הגורם 1	טעינת הגורם 2	טעינת הגורם 3
40	הילד פותר בעיות	.690	.052	.252
43	הילד משלים משימות	.659	.319	-.052
65	הילד מסוגל להסביר את עמדתו	.617	.482	-.016

61	הילד עוזר לילדים מתקשים	.612	.447	.047
33	הילד פועל בהתאם להוראות	.609	.114	.224
30	הילד יוצר קשר עם ילדים	.592	-.007	.409
39	הילד שואל שאלות כדי לקבל מידע	.584	.131	.377
32	הילד עצמאי	.574	-.093	.410
48	הילד מסוגל לבצע משימות מורכבות	.517	.401	.108
29	הילד קשוב ומרוכז במשימה	.490	.263	.108
גורם 2: יכולת קוגניטיבית				
(8 פריטים; Eigenvalue= 3.18; Explained Variance=8.6%)				
58	הילד מצליח לענות על רוב השאלות	.193	.785	.136
62	ילדי הגן חושבים שהילד מוצלח	.188	.753	.096
64	הילד בעל יכולת שליפה	.413	.664	.020
53	הילדים רוצים להיות בחברת הילד	.145	.656	.308
63	הילד בעל יכולת למידה גבוהה	.520	.649	-.161

מספר פריט	תוכן הפריט	טעינת הגורם 1	טעינת הגורם 2	טעינת הגורם 3
42	הילד מפגין ידע מעל הממוצע	.058	.640	.271
54	הילדים מחמיאים לילד על ידיעותיו	.053	.623	.378
59	הילד מתנהג יפה	.300	.522	.364

גורם 3: יכולת תקשורת

(6 פריטים; $\alpha=.85$; Explained Variance 6.62%; Eigenvalue = 2.45)

35	הילד יוזם שיחה	.078	.246	.830
37	הילד מדבר ברור	.129	.258	.749
36	הילד מנהל שיחה	.278	.139	.747
34	הילד מתבטא במשפטים מורכבים	.330	.336	.538
47	הילד בעל ביטחון עצמי גבוה	.116	.411	.507
46	הילד בעל מוטיבציה	.401	.155	.507

עיבודים סטטיסטיים

נעשה שימוש בשלוש תוכנות: SPSS29, AMOS ו-HUDAP. SPSS29 שימשה לצורך בדיקת התפלגות התשובות, ניתוח פריטים כולל בדיקת מתאם פריט-סך הכול (item-total correlation), לצורך הוצאת פריטים מוטלים או פריטים לא רלוונטיים לסולם ולניתוח גורמים מגשש ומאשש. בוצע ניתוח נתיבים (Path Analysis) באמצעות תוכנת AMOS. ניתוח נתיבים מהווה מרכיב מתוך מסגרת המשוואות המבניות (SEM), והוא הבחירה המתודולוגית המתאימה ביותר כאשר המטרה היא לבחון יחסים סיבתיים בין משתנים נצפים בלבד. בעוד SEM המלא נועד לטפל במודלים מורכבים הכוללים משתנים חבויים (לטנטיים), ניתוח נתיבים מציע גישה ממוקדת וחשכונית יותר כאשר התיאוריה המחקרית עוסקת אך ורק בקשרים בין משתנים שנמדדו ישירות. יתרונו של ניתוח נתיבים טמון

בפשטותו היחסית, ביעילות החישובית שלו, ובכך שהוא מאפשר הערכה מדויקת של אפקטים ישירים ועקיפים ללא הצורך במודל מדידה מורכב. ניתן לקבל מודלים מדויקים יותר בהשוואה לשיטות הרגילות של ניתוחי שונות ורגרסיה רב משתנית, ולהגיע לתובנות לגבי האופי הסיבתי ועוצמת ההשפעה של המשתנים במודל. במחקר זה נבדק מודל דו-כיווני (Bidirectional Model). מודל זה מאפשר יחסי השפעה הדדיים בין משתנים, כלומר כל משתנה יכול להשפיע על משתנה אחר ולהיות מושפע ממנו בו-זמנית. בניגוד למודל חד-כיווני, במודל הדו-כיווני, קיימת אינטראקציה הדדית שמאפשרת למשתנים להשפיע זה על זה בכיוונים מנוגדים. העיבודים של תורת השטחות נעשו באמצעות תוכנת Hebrew HUDAP (University Data Analysis) Package.

מהלך המחקר

המחקר נערך במהלך שנת הלימודים תשפ"ב. בניית השאלון, העוסק בתחושת המסוגלות של ילדי הגן, התבססה על כלי התצפית "מבטים"¹ המשמש את הגננות. בשלב הראשון רואיינו עשר גננות (ריאיון חצי מובנה) כדי לחלץ היגדים, המתארים את תחושת המסוגלות התלמידית של ילדי הגן. מתוך הראיונות התווספו היגדים להיגדים נוספים, שחוברו בהלימה לכלי התצפית "מבטים". השפה המקצועית המתבססת באמצעות ההיגדים של הכלי "מבטים" מאפשרת התבוננות בתפקוד הילדים בתחומים השונים. לאחר הוספת ההיגדים שעלו מתוך הראיונות, חובר הנוסח הסופי של השאלון ההווה את החלק השני של כלי המחקר, כאשר החלק הראשון הינו שאלון "סולם המסוגלות המקצועית של הגננת" מתוך מחקר קודם בנושא (Fisher & Seroussi, 2018). בשלב השני הועברו שאלונים באופן מקוון (Google Forms) ברשתות החברתיות. בתחילת השאלון נכתבו דברי הסבר על המחקר ומטרתו.

שמירת כללי האתיקה והגנת הפרטיות

המחקר קיבל את אישורה של ועדת האתיקה במכללה האקדמית אחוה טרם התחלת המחקר. ההשתתפות במילוי השאלונים הייתה וולונטרית לחלוטין, ללא תמורה או תגמול. למשיבים לשאלונים הובהר כי מילוי השאלון מהווה הסכמה

¹ <https://meyda.education.gov.il/files/PreSchool/mabatim16.pdf>

להשתתפות. השאלונים היו אנונימיים וללא מידע מזהה. הנתונים יישמרו בסודיות מלאה וישמשו למטרות המחקר בלבד, מבלי להעבירם הלאה. כמו כן, הובטח למשתתפים כי בפרסום הממצאים לא ניתן יהיה לזהות את המורים ואת המוסדות שבהם הם מלמדים.

ממצאים

ניתוח ממצאים על פי תורת השטחות

תחילה חושבו המתאמים (מקדמי המונוטוניות) בין הציונים של פריטי הסולם לבין עצמם, והוכנה מטריצת מתאמים. לאחר מכן, נעשה ניתוח המרחב הקטן (SSA - Smallest Space Analysis) באמצעות תוכנת (Hebrew University HUDAP Data Analysis Program) ובהתבסס על מטריצת המתאמים שחושבה. פריסת הנתונים נבחנה תחילה בהצגה דו-ממדית (הצגה דו-ממדית נעשית במרחב המיוצג על ידי האורך והרוחב). בחינת הממצאים נעשתה ראשית תוך התייחסות למקדם הזרות.² מקדם הזרות הינו 0.18 המבטא התאמה טובה בין המתאמים ובין ההצגה הגרפית של המשתנים על פי מפת הפריסה שלהם במרחב. תוכנת HUDAP מאפשרת לסמן את גבולות מרחב האלמנטים בשטחות, בהתבסס על הגדרתם במשפט המיפוי, ולשרטט אותם במפה המרחבית של המשתנים. מדד ההפרדה³ (טיב ההתאמה) של שתי השטחות A ו-B הינו 1,000, והמשמעות היא שקיימת התאמה מושלמת בין מיקום הפריטים על מפת ה-SSA ובין מיקומם הצפוי לפי השטחות. שני המדדים, שנמצאו בעיבוד הנתונים: מקדם הזרות ומדד ההפרדה, מעידים על כך שהנתונים המוצגים במפת ה-SSA בתרשים 5 מאפשרים הסקת

² מקדם הזרות (coefficient of alienation) – הינו מספר המביע את מידת ההצלחה לתרגם ערכי הדמיונות שבמטריצה למרחקים פיזיים בנייר ברמה דו-ממדית או תלת-ממדית. הערך 20.0 ומטה מייצג התאמה טובה ומקובלת.

³ מדד ההפרדה (טיב ההתאמה) (Separation Index) – הינו מונח המבטא את המידה שבה המבנה האמפירי שהתקבל משקף את שטחות התוכן ששוערו במשפט המיפוי. המשמעות היא שהוא מתאר את מידת ההתאמה בין המודל התיאורטי הנבחן לבין הפריסה המרחבית של הנתונים האמפיריים במפה שהתקבלה. מדד ההפרדה מתייחס גם למספר הפריטים ה"סוטים" מאזור המשוער וגם למרחק של פריטים אלו מהאזור המשוער שלהם. מדד ההפרדה מתבסס על סכום המרחקים בין המיקום בפועל של כל נקודה במפה לבין המיקום המשוער שלה. טווח הערכים של מדד ההתאמה נע בין 0 ל-1, ככל שהערך גבוה יותר כך ההתאמה טובה יותר.

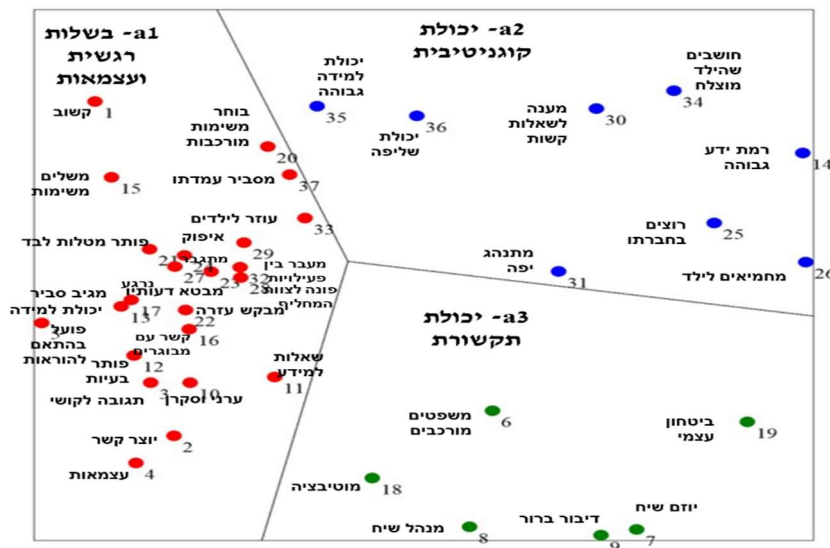
מסקנות בנוגע למבנה הפריסה ולמבנה המושג. פריסת הנתונים על פני מפת ה-SSA מראה דפוס רדקס, שהוא שילוב בין שתי צורות פריסה: פריסה רדיאלית ופריסה פולרית (זוויתית). במבנה הרדקס, הפריטים שבמרכז המפה קרובים אלה לאלה, בעוד שככל שהפריטים מרוחקים יותר מן המרכז וקרובים לפריפריה, הם מפורזים יותר וממוקמים במרחקים גדולים יותר זה מזה.

שטחה A – ההיבט הזוויתי-הפולרי של פריסת הנתונים

במפת פריסת נתונים זוויתית-פולרית הנקודות (המשתנים) מאורגנות בגזרות זוויתיות, שיוצאות ממקור אחד ומסודרות בצורה של מניפה או של "פרוסות עוגה". פריסה מהסוג הזה נוצרת כאשר האלמנטים שבשטחה אינם מסווגים לפי סדר או דירוג כלשהו. תפקידה של שטחה זו הינו קיטוב (Polarizing). משמעות התפקיד היא שכל אלמנט בשטחה מתייחס לכיוון שונה במרחב הגיאומטרי (Friedman, 2011). בחלוקה הגזרתית, ארגון הגזרות במפת ה-SSA מאפשר לעמוד על הקשרים בין הגזרות לבין עצמן. בחלוקה מהסוג הזה, נצפה לראות קרבה בין גזרות בעלות תוכן סמנטי דומה, וניגודיות בין גזרות בעלות תוכן סמנטי מנוגד. התבוננות במפת ה-SSA (תרשים 3) מלמדת על חלוקה מעניינת של האזור השמאלי הכולל גזרה אחת, ואזור ימני, הכולל שתי גזרות: ימנית עליונה וימנית תחתונה. החלק השמאלי של המפה (גזרה a_1) מכיל פריטי בשלות רגשית ועצמאות של ילדי הגן, כפי שהגננות תופסות את מסוגלות הילדים. פריטים אלו מבטאים בשלות רגשית, כדוגמת יכולת איפוק והיכולת להגיב באופן סביר לקושי או תסכול; ובאשר לעצמאות, כדוגמת היכולת לפתור מטלות לבד ובחירת משימות מורכבות. הגזרה הימנית העליונה (גזרה a_2) מכילה את פריטי היכולת הקוגניטיבית של ילדי הגן, כפי שהגננות תופסות את יכולתם, כגון יכולת למידה גבוהה ומענה לשאלות קשות. הגזרה הימנית התחתונה (גזרה a_3) מכילה פריטים, המבטאים יכולת תקשורת של ילדי הגן, כפי שהגננות תופסות את יכולתם. דוגמות לפריטים אלו הן היכולת ליזום שיח ולנהל שיחה כראוי עם הילדים ועם צוות הגן. התבוננות בהיגדים הנמצאים בקצוות המפה, מאפשרת להבין את הגזרה שאליה הם משתייכים בצורה הטובה ביותר. כלומר, ישנם כמה פריטים הנמצאים בקצוות המפה ורחוקים זה מזה. דוגמה לכך ניתן למצוא בגזרה השמאלית בפריט "פועל בהתאם להוראות" (היגד 5), וכן בחלק הימני התחתון של המפה נמצאים הפריטים: "יזום שיח" (היגד 7), "מנהל שיח" (היגד 8) ו"דיבור ברור" (היגד 9).

בחלק הימני העליון של המפה נמצאים הפריטים "רמת ידע גבוהה" (היגד 14) וכן "מחמאים לו" (היגד 26). היגדים אלו רחוקים זה מזה על מפת ה-SSA ועובדה זו מעידה על כך שגננות אינן חושבות שלילדים יש יכולות השייכות לאותו תחום תוכן. הדבר המעניין בתורת השטחות הוא שההיגדים הנמצאים בקצוות החיצוניים של הגזרה, והם אלה שלמעשה מסבירים בצורה הטובה ביותר את הגזרה. למשל היגד 14: "רמת ידע גבוהה", הנמצא בצד הימני העליון של המפה ומשתייך לגזרה a_2 – יכולת קוגניטיבית, מדגים זאת כראוי. הדבר דומה גם להיגד 5: "פועל בהתאם להוראות", הנמצא בצד השמאלי של המפה ומשתייך לגזרה a_1 – בשלות רגשית ועצמאות. ניתן לראות שזה נכון גם להיגדים 7, 8 ו-9: "יוזם שיח", "מנהל שיח" ו"דיבור ברור" השייכים לגזרה a_3 – יכולת תקשורת.

תרשים 3: פריסת הנתונים במפה פולרית



שטח B - ההיבט הרדיאלי של פריסת הנתונים

שטח B הינה שטח סדורה שקיים בה סדר בין אלמנטים בהתאם לרמת המורכבות (Complexity) שלהם. הצורה המתקבלת משטח כזאת היא פריסת הנתונים במפה בצורת רצועות מעגליות, או מעגלים קונצנטריים, סביב מקור משותף, באופן שככל שהרצועה קרובה יותר למרכז המפה, כך הפריטים שבתוכה נמצאים במתאם גבוה יותר עם זה. בשטח שכזו קיים שוני ברמתה או בעוצמתה של מורכבות התופעה הנחקרת או במידת הכלליות והייחודיות של התופעות הנחקרות. לשטח זה תפקיד מווסת, ולכן היא נקראת שטח "מווסתת" (Modulating), מפני שהיא מווסתת את מיקום הפריטים ביחס למרחק שלהם מהמקור (Friedman, 2011).

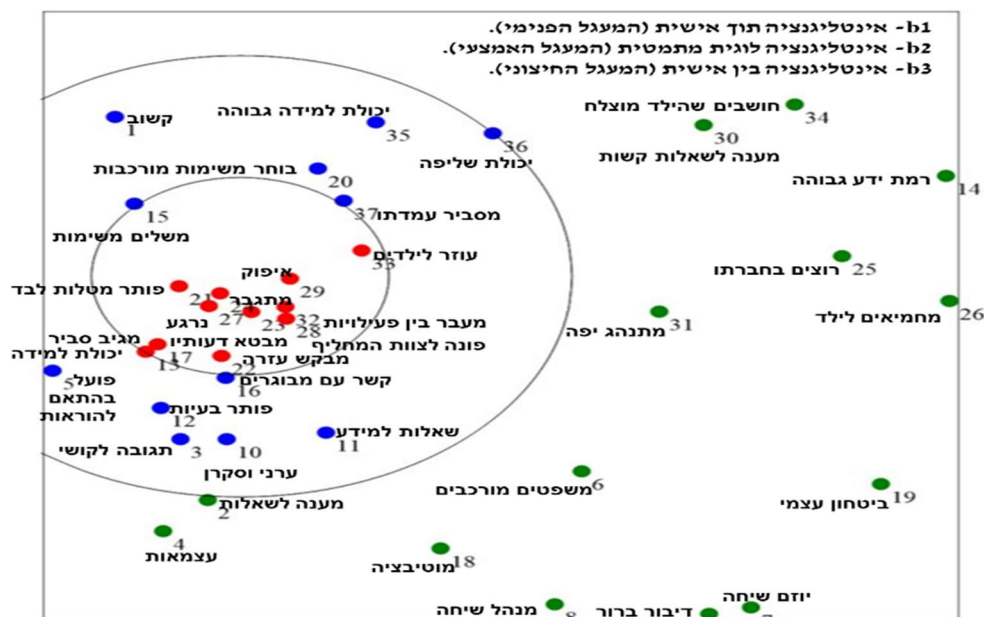
במחקר זה, המעגל הקונצנטרי החיצוני מבטא ערכים של אינטליגנציה בין-אישית של הילד (b_3), הנתפסים בעיני הגננות (14 פריטים מתוך 37). אינטליגנציה זו מתייחסת ליכולת להבחין במצבי רוח, בכוונות, במניעים ובהרגשות של אנשים אחרים. אינטליגנציה זו קשורה ביכולת להבחין ולברור בין סימנים בין-אישיים וביכולת להגיב אליהם כהלכה בדרך מעשית כלשהי. בעלי אינטליגנציה זו רגישים להבעות פנים, קול, מחוות ומרחב אישי. הגננות תופסות, ילדים בעלי יכולת ליזום שיחה ולנהל אותה, ילדים שרוצים בחברתם, שנחשבים מוצלחים בעיני חבריהם ושמהמיאם להם, כילדים בעלי אינטליגנציה בין-אישית.

המעגל הקונצנטרי האמצעי מבטא אינטליגנציה לוגית מתמטית (b_2). מעגל זה המוקף במעגל האינטליגנציה הבין-אישית, מבטא את האינטליגנציה הלוגית מתמטית של ילדי הגן (12 פריטים מתוך 37). אינטליגנציות אלו, כפי שהן נתפסות בעיני הגננות, הן מורכבות יותר וייחודיות פחות. תפיסת הילדים כבעלי אינטליגנציה לוגית מתמטית משמעותה היא שהילדים הם בעלי יכולת להשתמש במספרים בצורה אפקטיבית או לחשוב בצורה הגיונית ומסודרת. אינטליגנציה זו כוללת רגישות לדפוסים לוגיים ולקשרים לוגיים (חידות היגיון), הבנת היררכיה (מה קודם למה), רצפים (למשל סדרות חשבוניות). התהליכים המשמשים אינטליגנציה זו הם: מיון, סיווג, היסק, הכללה וכו'. אינטליגנציה זו כוללת פריטים הקשורים ליכולת למידה גבוהה, לשאילת שאלות לשם קבלת מידע, ליכולת שליפה ולהשלמת משימות.

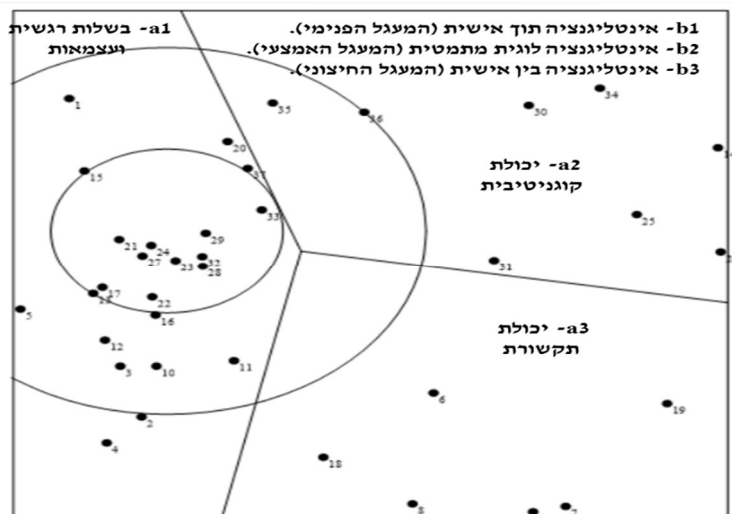
המעגל הקונצנטרי הפנימי מבטא אינטליגנציה תוך-אישית של ילדי הגן. אינטליגנציה זו (11 פריטים מתוך 37) הינה ייחודית לילד ונחשבת מורכבת יותר. אינטליגנציה זו כוללת את היכולת של האדם לדעת את עצמו ולפעול על בסיס הידע הזה. בעלי אינטליגנציה זו מסוגלים לראות את עצמם בצורה מפורקת ומדויקת. הם מודעים להלכי רוח פנימיים, לכוונות, למניעים ולמשאלות. באינטליגנציה זו כלולות גם תכונות כמו משמעת עצמית, הבנה עצמית והערכה עצמית. בהתבסס על האינטליגנציה התוך-אישית של הילד, הגננות תופסות ילדים כבעלי מסוגלות עצמית כאשר הילד בעל יכולת להתאפק, להתגבר, להגיב באופן סביר לסיטואציות שונות ומסוגל לבטא את דעותיו.

כאמור, כל אחד מההיגדים שייך לשתי השטחות, וניתן לראות זאת בשילוב של שתי השטחות יחד, במפת SSA דו-ממדית (תרשים 5). כלומר, אם ניקח לדוגמה את היגד מספר 1 "קשוב" שהוא מצוי במעגל האמצעי – אינטליגנציה לוגית מתמטית (b_2) וקשור לתחום בשלות רגשית ועצמאות (a_1).

תרשים 4 : פריסת הנתונים במפה רדיאלית



תרשים 5: פריסת הנתונים במפת SSA בהצגה דו-ממדית



בדיקת מבנה הרכיבים – סולם תפיסת המסוגלות המקצועית של המורים

כפי שהוסבר קודם לכן, כמקובל במחקרים במחקר הכמותי, נהוג לדווח על מבנה הרכיבים (ניתוח גורמים מגשש (EFA) של סולמות חדשים שנבנו במיוחד עבור המחקר המדווח, בפרק המתודולוגיה. בעוד שסולמות שנעשה בהם שימוש קודם, מבנה הרכיבים של סולמות אלה (CFA), מדווח בפרק הממצאים (Tabachnick & Fidell, 2019).

סולם "תפיסת המסוגלות המקצועית של הגננת" (28 פריטים)

סולם המקור כלל 28 פריטים.

בניתוח גורמים מאשש (CFA) חולצו ארבעה גורמים משמעותיים:

1. התנהלות מול הגן וההורים (10 פריטים, $\alpha = .89$)

2. הגן כארגון (9 פריטים, $\alpha = .86$)

3. פדגוגיה (6 פריטים, $\alpha = .86$)

4. גמישות תפקודית (3 פריטים, $\alpha = .76$)

לוח 2: סולם תפיסת המסוגלות המקצועית של הגננת

מספר הפריט	תוכן הפריט	טעינת גורם 1	טעינת גורם 2	טעינת גורם 3	טעינת גורם 4
גורם 1: התנהלות מול הגן וההורים (Eigenvalue = 11.1; Explained Variance 39.52%; $\alpha=.89$)					
.22	אני מרגישה שהילדים נענים ברצון לבקשות ולהנחיות שלי בגן	.778	.112	.159	-.057
	כאשר אני אומרת לילדים לבצע משימה בגן הם מבצעים אותה ללא עוררין	.755	.238	.052	-.064
	אני יודעת להעמיד גבולות ברורים ומוגדרים לילדים ולעמוד על כך שלא יחצו גבולות אלה	.702	.131	.323	.054
.16	אני מכירה את כל הצרכים הפדגוגיים והאישיים של ילדי הגן	.613	.317	.262	.263

מספר הפריט	תוכן הפריט	טעינת גורם 1	טעינת גורם 2	טעינת גורם 3	טעינת גורם 4
24	אני מצליחה להתגבר על הפרעות של תלמידים מבלי לצעוק	.605	.214	.253	.050
13	אני מסוגלת להעיר לאחד מאנשי הצוות	.601	.299	.010	.166
26	אני מצליחה להביא את הילדים לפעול באופן עצמאי בגן	.561	.142	.403	.109
27	הקשרים שלי עם הורי ילדי הגן טובים מאוד	.544	.095	.382	.284
25	אני יודעת לאתר בעיות אצל תלמידים ולטפל בהן לפני שהן מחריפות	.532	.400	.353	.115
15	אני קשובה לילדי הגן בכל שאלה או בעיה	.471	.093	.427	.022

מספר הפריט	תוכן הפריט	טעינת גורם 1	טעינת גורם 2	טעינת גורם 3	טעינת גורם 4
גורם 2: הגן כארגון (9 פריטים; $\alpha=.86$; Explained Variance 7.93%; Eigenvalue = 2.22)					
1.	אני מצליחה להשיג את כל המטרות שאני מציבה לעצמי בתוכנית העבודה השנתית	.138	.755	.237	-.002
12.	אני מצליחה להביא את הצוות לשיתוף פעולה מלא בכל הקשור להפעלה פדגוגית וארגונית של הגן	.403	.675	.079	.027
11.	כל חברי צוות הגן מודעים לתוכניות החינוכיות שלי, מסכימים איתן ותומכים בהן	.387	.675	.070	.134
2.	אני פועלת על פי תוכנית עבודה מובנית וכתובה	.034	.658	.202	.023
10.	אני שלמה עם התפקוד המקצועי שלי	.243	.569	.303	.117

מספר הפריט	תוכן הפריט	טעינת גורם 1	טעינת גורם 2	טעינת גורם 3	טעינת גורם 4
.6	אני מאמינה שיש לי יכולות טובות מאוד להוביל תהליכים פדגוגיים וארגוניים בגן	.270	.535	.336	.348
.5	אינני חוששת לטעות בתהליכים החינוכיים שאותם אני מובילה בגן	.204	.448	.142	.195
.14	אני יודעת היטב כיצד לפתח קבוצות ילדים מהבחינה החברתית ומהבחינה הרגשית	.345	.440	.403	.223
.28	כל החורים מודעים לתוכניות החינוכיות שלי, מסכימים איתן ותומכים בהן	.365	.416	.183	.279
גורם 3: צוות					
(6 פריטים; Eigenvalue = 1.52; Explained Variance 5.45%; $\alpha=.86$)					
.18	אני מפתחת תהליכים קוגניטיביים	.353	.291	.703	-.053
.19	אני מפתחת תהליכים מוטוריים	.324	.236	.698	.190

מספר הפריט	תוכן הפריט	טעינת גורם 1	טעינת גורם 2	טעינת גורם 3	טעינת גורם 4
.20	אני מפתחת תהליכים חברתיים משמעותיים אצל הילדים הלומדים בגן שלי	.468	.226	.671	.124
.17	אני מרגישה שאני משפיעה במידה רבה מאוד ויוצרת שינוי חיובי בחייהם של הילדים הלומדים בגן	.428	.250	.655	.088
.3	אני משתמשת בדרכי הוראה רבות ומגוונות	-.040	.405	.551	.246
.4	אני מצליחה להתאים רמות קושי שונות לילדים שונים	.058	.398	.475	.350

מספר הפריט	תוכן הפריט	טעינת גורם 1	טעינת גורם 2	טעינת גורם 3	טעינת גורם 4
גורם 4: צוות					
(3 פריטים; ; Explained Variance 4.38%; Eigenvalue = 1.22)					
$\alpha=.76$					
8.	אני מסוגלת להגיב במהרה ולהתאים את תוכנית הלימודים בגן לחידוש פדגוגי (לימודי)	.096	.071	.260	.817
7.	אני יכולה להוציא אל הפועל תוכניות שהתקבלו על ידי הפיקוח או על ידי גורם מוסמך אחר במשרד	.030	.031	.128	.794
9.	אני מתאימה את עצמי במידה רבה מאוד לכל שינוי הנדרש ממני על ידי תפקידי או גורם אחר בכיר במשרד החינוך	.051	.226	-.067	.734

ניתוח הממצאים – ניתוח נתיבים (Path Analysis)

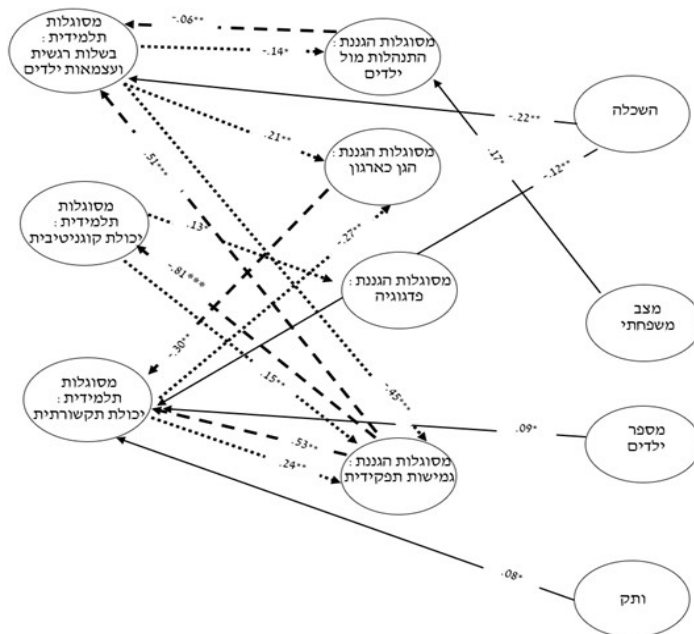
כדי לחקור את הדינמיקה המורכבת של הקשרים בין מדדי תפיסת המסוגלות המקצועית של הגננת לבין תפיסת הגננת את המסוגלות התלמידית של ילדי הגן שלה, יושם ניתוח נתיבים דו-כיווני. גישה זו מציגה מודל סטטיסטי מתקדם המאפשר בחינה מעמיקה של יחסי גומלין מורכבים בין משתנים, החורג מהגישות המסורתיות של מודלים חד-כיווניים. בניגוד לתפיסות פשטניות של יחסי סיבה-תוצאה, המודל הדו-כיווני מכיר בפוטנציאל ההשפעה ההדדית והסימולטנית של משתנים, תוך התייחסות למערכות יחסים מעגליות המאפיינות תהליכים חברתיים, פסיכולוגיים וביולוגיים. יתרונו העיקרי של מודל זה טמון ביכולתו לשקף באופן מדויק ועמוק יותר את המורכבות האמיתית של תופעות, שבהן יחסים חד-כיווניים טהורים, הם נדירים (Finch & French, 2015).

מקדמי טיב ההתאמה של מודל היו :

RMSEA=0.00, TLI=1.005, CFI=1.05, NFI=0.953, $\chi^2=50.63$, df=53, p=0.567.

החישוב $\frac{\chi^2}{df} = 0.955$ קטן מ-3, מדדי ההתאמה TLI ו-CFI גבוהים מ-0.95, מדד NFI גדול מ-0.9 ומדד RMSEA קטן מ-0.1. מקדמי טיב ההתאמה של מודל הבסיס מעידים על התאמה טובה.

תרשים 6: מודל ניבוי לתפיסת מסוגלות תלמידית של ילדי הגן



בתרשים 6 לא צוינו נתיבים שבהם $\beta < 0.1$ (בעלי אפקט קטן מאוד) וכן נתיבים שאינם מובהקים סטטיסטית ($p > 0.5$).

היות שמדובר במודל דו-כיווני וכדי להקל על הקורא את המודל, צוינו הנתיבים בין הסולמות בצבעים שונים:

א. החיצים המקווקווים מתארים את הניבוי של תפיסת המסוגלות המקצועית של הגננת את תפיסת המסוגלות התלמידית של ילדי הגן.

ב. החיצים המנוקדים מתארים את הניבוי של תפיסת המסוגלות התלמידית בעיני הגננת את תפיסת המסוגלות המקצועית שלה.

ג. החיצים הרגילים מתארים את הניבוי של משתני הרקע, משתני התפקיד את תפיסת המסוגלות המקצועית של הגננת ואת תפיסתה את המסוגלות התלמידית של ילדי הגן.

מעיון בתרשים 6 ניתן לראות את הממצאים האלה :

1. תפיסת המסוגלות המקצועית בתחומי התנהלות מול הגן ומול ההורים תנבא את המסוגלות התלמידים בתחומי בשלות רגשית ועצמאות של ילדים ($\beta = .06, p < 0.05$). הקשר הוא שלילי בעל אפקט נמוך. המשמעות היא שככל שעולה תפיסת המסוגלות המקצועית בתחומי התנהלות מול הגן וההורים, כך יורדת תפיסת המסוגלות התלמידים בתחומי בשלות רגשית ועצמאות של הילדים.

2. היות שמדובר במודל דו-כיווני, גם המסוגלות התלמידית בתחומי בשלות רגשית ועצמאות של ילדים תנבא את תפיסת המסוגלות המקצועית בתחומי התנהלות מול הגן וההורים ($\beta = -.14, p < 0.05$). במודל הדו-כיווני, הקשר הזה מראה השפעה הפוכה של תפיסת המסוגלות התלמידים בתחומי בשלות רגשית ועצמאות של ילדים על תפיסת המסוגלות המקצועית בתחומי התנהלות מול הגן ומול ההורים. כלומר ככל שעולה תפיסת המסוגלות התלמידים בתחומי בשלות רגשית ועצמאות של ילדים, כך יורדת תפיסת המסוגלות המקצועית בתחומי התנהלות מול הגן ומול ההורים.

3. תפיסת המסוגלות המקצועית בתחומי הגן כארגון תנבא את המסוגלות התלמידית בתחומי יכולת תקשורתית ($\beta = -.30, p < 0.01$). הקשר הוא שלילי. המשמעות היא שככל שעולה תפיסת המסוגלות המקצועית בתחומי הגן כארגון, כך יורדת תפיסת המסוגלות התלמידית בתחומי יכולת תקשורתית.

4. היות שמדובר במודל דו-כיווני, גם המסוגלות התלמידית בתחומי יכולת תקשורתית תנבא את תפיסת המסוגלות המקצועית של הגננת בתחומי הגן כארגון ($\beta = -.27, p < 0.01$). מצביע על קשר שלילי בינוני, כלומר, ככל שעולה תפיסת המסוגלות התלמידית בתחומי יכולת תקשורתית, כך תרד תפיסת המסוגלות המקצועית של הגננת בתחומי הגן כארגון.

5. תפיסת המסוגלות המקצועית של הגננת בתחומי גמישות מקצועית תנבא את תפיסת המסוגלות התלמידית בתחומי בשלות רגשית ועצמאות של הילדים ($\beta = .51, p < 0.001$). מדובר בקשר חיובי בעל אפקט בינוני-גבוה. כלומר, ככל שתעלה תפיסת המסוגלות המקצועית של הגננת בתחומי גמישות מקצועית, כך תעלה גם תפיסת המסוגלות התלמידית בתחומי בשלות רגשית ועצמאות של הילדים.

6. היות שמדובר במודל דו-כיווני גם תפיסת המסוגלות התלמידית בתחומי בשלות רגשית ועצמאות של הילדים תנבא את תפיסת המסוגלות המקצועית של הגננת בתחומי גמישות מקצועית ($\beta = -.45, p < 0.001$). מדובר בקשר שלילי בעל אפקט בינוני. ככל שתעלה תפיסת הגננת את המסוגלות התלמידית בתחומי בשלות רגשית ועצמאות של הילדים, כך תרד תפיסת המסוגלות המקצועית של הגננת בתחומי גמישות מקצועית.

7. תפיסת המסוגלות המקצועית של הגננת בתחומי גמישות תפקידית תנבא את תפיסת הגננת את המסוגלות התלמידית בתחומי יכולת קוגניטיבית של הילדים ($\beta = -.81, p < 0.001$). הקשר הוא שלילי בעל אפקט גבוה מאוד. המשמעות היא שככל שתעלה תפיסת הגננת את המסוגלות המקצועית שלה בתחומי גמישות תפקידית, כך תרד תפיסתה את המסוגלות התלמידית בתחומי יכולת קוגניטיבית של הילדים. 8. היות שמדובר במודל דו-כיווני, תפיסת הגננת את המסוגלות התלמידית בתחומי יכולת קוגניטיבית של הילדים תנבא את תפיסת המסוגלות המקצועית של הגננת בתחומי גמישות תפקידית ($\beta = .15, p < 0.05$). מדובר בקשר חיובי בעל אפקט קטן. כלומר, ככל שתפיסת הגננת את המסוגלות התלמידית בתחומי יכולת קוגניטיבית של הילדים תעלה, כך תרד תפיסתה את המסוגלות המקצועית שלה בתחומי גמישות תפקידית.

9. תפיסת המסוגלות המקצועית של הגננת בתחומי גמישות תפקידית תנבא את תפיסת המסוגלות התלמידית בתחומי יכולת תקשורתית ($\beta = .53, p < 0.001$). מדובר בקשר חיובי בעל אפקט בינוני-גבוה. כלומר, ככל שתפיסת המסוגלות המקצועית של הגננת בתחומי גמישות מקצועית עולה, כך תעלה בהתאם גם תפיסת המסוגלות התלמידית בתחומי יכולת תקשורתית.

10. היות שמדובר במודל דו-כיווני תפיסת המסוגלות התלמידית בתחומי יכולת תקשורתית תנבא את תפיסת המסוגלות המקצועית של הגננת בתחומי גמישות מקצועית ($\beta = .24, p < 0.01$). הקשר חיובי בעל אפקט נמוך. המשמעות היא שככל שתעלה תפיסת הגננת את המסוגלות התלמידית בתחומי יכולת תקשורתית, כך תעלה גם תפיסת הגננת את המסוגלות המקצועית שלה בתחומי גמישות מקצועית.

11. תפיסת המסוגלות התלמידית בתחומי בשלות רגשית ועצמאות של ילדים תנבא את תפיסת המסוגלות המקצועית של הגננת בתחומי הגן כארגון ($\beta = .21, p < 0.05$). מדובר בקשר חיובי בעל אפקט בינוני-נמוך.

12. תפיסת המסוגלות התלמידית בתחומי היכולת הקוגניטיבית תנבא את תפיסת המסוגלות המקצועית של הגננת בתחומי הפדגוגיה ($\beta = .13, p < 0.05$). מדובר בקשר חיובי בעל אפקט נמוך.
13. רמות ההשכלה (תואר ראשון B.ED B.A. תואר שני M.ED, M.A. ותואר שלישי Ph.D) נמצאו כמנבאות שני היבטים עיקריים:
- א. תפיסת הגננת את מסוגלות התלמידית בתחומי בשלות רגשית ועצמאות הילדים ($\beta = -.22, p < 0.05$). ככל שרמת ההשכלה גבוהה יותר, כך יורדת תפיסת הגננת את המסוגלות התלמידית.
- ב. תפיסת המסוגלות המקצועית של הגננת בתחומי התנהלות מול ההורים ומול הילדים ($\beta = .17, p < 0.05$). ככל שרמת ההשכלה גבוהה יותר, כך עולה תפיסת המסוגלות המקצועית.
14. מצב משפחתי (הוגדרו ארבעה מצבים: רווק, נשוי, גרוש ואלמן). המצב המשפחתי של הגננת ינבא את תפיסת המסוגלות המקצועית שלה בתחומי בהתנהלות מול הילדים ומול ההורים ($\beta = .17, p < 0.05$). הקשר הוא חיובי בעל אפקט נמוך.

דיון

הספרות המחקרית דנה במסוגלות של ילדים, ואף ניתן למצוא מעט על מסוגלות של תלמידים (Muris, 2001; Schunk, 1991; Bandura, 1990, 2006), אך טרם עסקו במסוגלות תלמידית של ילדי הגן. במחקר זה מושם דגש מיוחד בהמשגת מושג חדש זה "מסוגלות תלמידית של ילדי הגן". נדמה, כי דווקא בתחום של הגיל הרך לא ירדו המחקרים לעומק בפרשנות המושגים, כפי שחוקרים אותם בחינוך היסודי ובחינוך העל יסודי. לכן, קרוב לוודאי שזו הסיבה לקושי במציאת מקורות עדכניים בתחום.

הדיון יתמקד בשני נושאים עיקריים. הנושא הראשון יהיה דיון במושגים החדשים שהוגדרו במחקר זה. הנושא השני יתמקד בהסקת מסקנות מתוך ניתוח הממצאים של המשוואות המשניות.

מטרתו של מחקר זה הייתה לבחון באופן אמפירי את הקשר בין תפיסת הגננת את המסוגלות המקצועית שלה לבין תפיסתה את המסוגלות התלמידית של ילדי גנה, ולהמשיג את המושג החדש "מסוגלות תלמידית של ילדי הגן".

אוכלוסיית המחקר כללה גננות אם (מנהלות הגן), מתוך הבנה שתפיסותיהן את יכולות ילדי הגן הן המדויקות ביותר, שהרי הן אלו שנמצאות במחיצת הילדים ברוב שעות היום ברוב ימי השבוע, והן אלו שאמונות על התפתחות הילדים בתחומים מגוונים.

בעוד שתפיסת המסוגלות המקצועית של הגננת (preschool teachers' self-efficacy) הוגדרה במחקר קודם (Fisher & Seroussi, 2018), אין עדויות בספרות המחקרית למושג "מסוגלות תלמידית של ילדי הגן". השימוש בתורת השטחות במחקר זה, סייע להגדיר את המושג ולהבין היטב את רכיביו השונים. משפט המיפוי, מהווה כלי להמשגת מבנים תיאורטיים, לתכנון מערך מחקר, לבחירת משתני המחקר ולניסוח השערות לבדיקה (Levy, 1985; Tziner, 1987). אפשר להגדיר את המרכיבים העיקריים של המושג (השטחות) ואת האלמנטים של כל אחד מהם.

לפיכך, ניתן להגדיר באמצעות תורת השטחות את המושג "מסוגלות תלמידית של ילדי הגן" בעיני הגננות כמורכבת מתחומי התפתחות הילד. ה. הבאים לידי ביטוי בפעולות שהמוקד שלהן הוא אינטליגנציות מרובות. תחומי ההתפתחות של הילד. ה. (שטחה A) באה לידי ביטוי בבשלות ועצמאות רגשית, בבשלות קוגניטיבית וביכולת תקשורת. מוקדי האינטליגנציות המרובות (שטחה B) הם אינטליגנציה תוך-אישית, לוגית מתמטית ובין-אישית. הגדרה שכזו איננה קיימת בספרות המקצועית.

שטחה A מאופיינת כשטח תוכן לא סדור, המציג קשרים מורכבים בין היגדים. העיקרון המרכזי הוא שמתאם גבוה בין היגדים מעיד על קרבתם המושגית. למשל, הקרבה בין היגדים העוסקים בביטוי רגשי וביכולת הירגעות משקפת את המורכבות של הבשלות הרגשית.

האינטליגנציה הרגשית חשובה מאוד בהתפתחות ילדים. יכולת ויסות רגשי וביטוי עצמי קשורים ישירות ליכולות קוגניטיביות ותקשורתיות (Saarni et al., 2006).

הממצאים מלמדים כי גננות תופסות את המסוגלות התלמידית באופן רב-ממדי, מעבר להישגים קוגניטיביים טהורים. גישה זו מתיישבת עם תפיסות עדכניות באשר לאינטליגנציה רגשית, המדגישה כי הצלחה אינה נמדדת רק בידע אקדמי, אלא ביכולות רגשיות-חברתיות (Cipriano et al., 2023).

שטח B לעומת זאת, מציגה מבנה סדור יותר, המאורגן לפי רמות מורכבות. הדגש הוא על האינטליגנציה התוך-אישית, המשקפת מודעות עצמית והבנה פנימית עמוקה. ההשתייכות הרב-מערכתית של היגדים מדגישה את האופי המורכב של המסוגלות התלמידית. ילדים בעלי בשלות רגשית גבוהה מפגינים יכולות מטא-קוגניטיביות עשירות יותר, תוך יכולת וויסות עצמי והבנה עמוקה יותר של עצמם ושל סביבתם (Morgan, 2021).

המחקר חושף תמונה מורכבת של מסוגלות תלמידית בגיל הרך, המדגישה את הדינמיקה המורכבת בין תפיסת המסוגלות המקצועית של הגננת לבין יכולות הילדים, שניתן לכנותם "המסוגלות התלמידית" שלהם. הגישה התיאורטית של בנדורה (Bandura, 2018) מדגישה כי מסוגלות אינה תכונה סטטית וקבועה, אלא תהליך דינמי ומתמיד של השפעה הדדית. במסגרת זו, המחקר מציג מודל דו-כיווני חדשני המראה כיצד תפיסות הגננת ויכולות הילדים מעצבות זו את זו באופן מתמשך. המודל מאתגר תפיסות מסורתיות הרואות את המסוגלות כתהליך חד-כיווני, וממחיש במקומם את האופי הדינמי והאינטראקטיבי של התפתחות יכולות בגיל הרך. הממצאים מדגישים כי המסוגלות התלמידית מתעצבת כתוצאה מאינטראקציה מתמדת בין הגננת לילד, שם כל צד משפיע ומושפע באופן הדדי. תהליך זה יוצר מרחב התפתחותי גמיש ומורכב, שבו תפיסות, יכולות והערכות משתנות ומתעדכנות באופן מתמיד.

הממצא המרכזי במחקר זה מבליט את החשיבות המכרעת של תפיסת הגננת את המסוגלות המקצועית בתחומי גמישות בעיצוב הבשלות הרגשית והעצמאית של ילדי (Saarni, 2011). הממצאים חושפים קשר חיובי משמעותי, המראה כי ככל שהגננת תופסת את המסוגלות המקצועית שלה בתחומי גמישות גבוהה יותר, כך עולה באופן ישיר תפיסת המסוגלות התלמידית בתחומי בשלות רגשית, ועצמאות הגמישות הפדגוגית מתבטאת ביכולתה של הגננת להתאים את שיטות ההוראה והתקשורת לצרכים הרגשיים והקוגניטיביים הייחודיים של כל ילד, תוך זיהוי רגשות וצרכים אינדיווידואליים, יצירת סביבה תומכת ומכילה, ומתן מענה דיפרנציאלי להתפתחות כל ילד (Cipriano et al., 2023).

תהליך זה מדגיש את תפקידה המרכזי של הגננת כסוכנת שינוי התפתחותי, המסוגלת להעריך ולהתאים את התערבויות הפדגוגיות לצרכים הייחודיים של כל ילד, ובכך היא אינה רק מעבירה ידע, אלא מתווכת מרכזית בהתפתחות הרגשית-חברתית של הילדים. ממצא מעניין נוסף נוגע להשפעת רמת ההשכלה על

תפיסת המסוגלות. השכלה אינה רק צבירת ידע, אלא פיתוח יכולת חשיבה רפלקטיבית (Gardner, 2021). באופן מפתיע, עם עליית רמת ההשכלה, נצפתה ירידה בתפיסת המסוגלות התלמידית, מה שמעיד על תפיסה מורכבת ורחבה יותר של יכולות ילדים. גננות בעלות השכלה גבוהה נוטות לראות את התפתחות הילד באופן מורכב יותר, תוך התמקדות בהיבטים רחבים של למידה והתפתחות מעבר להישגים קוגניטיביים צרים.

הקשר השלילי בין תפיסת המסוגלות המקצועית בתחומי הגן כארגון לבין המסוגלות התלמידית בתחומי יכולת תקשורתית מדגיש את המורכבות של הערכת יכולות ילדים. הערכת יכולות תקשורתיות דורשת ראייה הוליסטית המתחשבת במגוון היבטים של תקשורת והבעה (Brackett, 2011).

המחקר מציג תמונה רב-ממדית ומורכבת של מסוגלות תלמידית בגיל הרך, המדגישה את הטבע הדינמי והאינטראקטיבי של התפתחות ילדים. בניגוד לתפיסות מסורתיות הרואות את המסוגלות כתהליך סטטי וחד-כיווני, המחקר מציג מודל המדגיש את ההשפעה ההדדית והמתמשכת בין הגננת לילד. מודל זה מאפשר הבנה עמקנית יותר של ההתפתחות החינוכית, תוך הדגשת החשיבות של גמישות פדגוגית, מודעות רגשית ותפיסה הוליסטית של יכולות ילדים.

המחקר מזמין חוקרים ואנשי חינוך לאמץ גישה דינמית ורב-ממדית להערכת מסוגלות תלמידית, תוך הכרה בייחודיות ובפוטנציאל הפרט. זוהי הזמנה לחשיבה מחודשת על תהליכי למידה והתפתחות בגיל הרך, המדגישה את חשיבות היחסים הבין-אישיים והתיווך החינוכי.

תרומת המחקר

תרומת המחקר מתבטאת בהגדרה והמשגה של מושג חדש – "מסוגלות תלמידית" – אשר מציע פרספקטיבה רעיונית חדשנית להבנת התפתחות ילדים בגיל הרך. פיתוח כלי למדידת מסוגלות זו מאפשר לראשונה הערכה רב-ממדית של יכולות ילדים, החורגת מהמדידות המסורתיות המתמקדות בהישגים קוגניטיביים צרים; מציג מודל דינמי ודו-כיווני המשלב תפיסת מסוגלות מקצועית של גננות יחד עם תפיסת מסוגלות תלמידית של ילדי הגן, המאתגר תפיסות סטטיות קודמות ומדגיש את האינטראקציה המתמשכת בין תפיסות הגננת ליכולות הילדים.

באמצעות חשיפת המנגנונים המורכבים של הגמישות הפדגוגית והשפעתה על הבשלות הרגשית והעצמאית, המחקר מספק מסגרת תיאורטית ויישומית חדשה

להבנת התפתחות ילדים, תוך קידום גישה הוליסטית ודינמית להערכת יכולותיהם. תרומה זו מאפשרת לאנשי חינוך ומחנכים להעריך את התפתחות הילדים באופן מעמיק ורחב יותר, תוך התמקדות בהיבטים רגשיים, חברתיים והתפתחותיים, ולא רק בהישגים אקדמיים מדידים.

מגבלות המחקר

מגבלות המחקר נוגעות למספר היבטים מרכזיים הדורשים התייחסות מחקרית עתידית. גודל המדגם המוגבל והמערך הרוחבי של המחקר מקשים על יכולת ההכללה של הממצאים לכלל האוכלוסייה, ומונעים מעקב אחר שינויים והתפתחות לאורך זמן. ההסתמכות על דיווח עצמי של גננות והמדידה העקיפה של המסוגלות התלמידית המתבססת על תפיסה של גננות, מעלים חשש מפני הטיות סובייקטיביות והיעדר אובייקטיביות מלאה. כמו כן, ההקשר התרבותי הספציפי של המחקר מגביל את יכולת יישום הממצאים בהקשרים תרבותיים שונים.

ביבליוגרפיה

- גינסן, א' (2003). **חנוך לנער על פי מוחו: ההשלכות של חקר המוח על הוראה ולמידה**. מנהל כוח אדם בהוראה, תיאום ובקרה במשרד החינוך, מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה והאגף לתכניות לימודים במשרד החינוך.
- דן, א' וסימון, א' (2020). התפתחות זהות מקצועית של גננות בראשית דרכן. **זמן חינוך**, 6, 39–55.
- פירסטטר, א', גאדה, ד' וליפשיץ, נ' (2021). תגובות רגשיות של גננות מתחילות ותפסתן את תפקיד המדריכה בשלב הכניסה למקצוע. **רב-גוונים: מחקר ושיח**, 20, 75–97.
- פישר, י', שץ-אופנהיימר, א' וארביב-אלישיב, ר' (2025). **תכניות הכשרה ייחודיות: רשות-מחוז 2023: איתור מורים חדשים והכשרתם למערכת החינוך**. [דוח מחקר]. משרד החינוך ומכון מופת.
- DOI: [10.13140/RG.2.2.20067.87844](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20067.87844)
- פישר, י', צמח, ס' ובן-עמרם, מ' (2025). **הוראה בשעת חירום: תפיסת המסוגלות העצמית של המורה vs. תפיסת המורה את תפקידו**. [דוח מחקר]. מכון מופת. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20196.49285>
- צימרמן, ש' (2010). **רווחה נפשית בראי הפסיכולוגיה החיובית**. אח.
- צמיר, פ', תירוש, ד', ברקאי, ר', לוינסון, א' וטבח, מ' (2014). ידע תוכן, ידע פדגוגי – תוכני ותחושת מסוגלות להוראה: המקרה של גננות והנדסה. **הכשרת מורים**, 16, 19–42.
- קס, א' (2000). **גורמים הקשורים לתחושת המסוגלות המקצועית של מורות: משפחת המקור, המשפחה הנוכחית והמשפחה המקצועית**. [חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה], האוניברסיטה העברית בירושלים.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1990). *Multidimensional Scales of Perceived Academic Efficacy*. Stanford University.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 5(1), 307–337.

DOI: [10.12691/jpar-2-1-2](https://doi.org/10.12691/jpar-2-1-2)

- Bandura A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130–136. <https://doi.org/10.1177/1745691617699280>
- Berger, J. L., Girardet, C., Vaudroz, C., & Crahay, M. (2018). Teaching experience, teachers' beliefs, and self-reported classroom management practices: A coherent network. *SAGE Open*, 8(1), 1–12. <https://doi.org/10.1177/2158244017754119>
- Blackmore, C., Vitali, J., Ainscough, L., Langfield, T., & Colthorpe, K. (2021). A review of self-regulated learning and self-efficacy: The key to tertiary transition in Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM). *International Journal of Higher Education*, 10(3), 169–182. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n3p169>
- Borg, I., & Shye, S. (1995). *Facet Theory: Form and Content*. Sage.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5, 88–103. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Byrne, B. M. (2016). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming* (3rd ed.). Routledge.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62–83. <https://doi.org/10.1177/10944281014100>
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. (pp. 135–149). Taylor & Francis.
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., & Durlak, J. A. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>

- Doğan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist*, 20(3), 553–561.
<https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891759>
- Finch, W. H., & French, B. F. (2015). Modeling of nonrecursive structural equation models with categorical indicators. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 22(3), 416–428.
<https://doi.org/10.1080/10705511.2014.937380>
- Fisher, Y. (2014). The timeline of self-efficacy: Changes during the professional life cycle of school principals. *Journal of Educational Administration*, 52(1), 58–83.
<https://doi.org/10.1108/JEA-09-2012-0103>
- Fisher, Y., & Seroussi, K. (2018). Leading an excellent preschool: What is the role of self-efficacy? *Quality Assurance in Education*, 26(4), 430–445. <https://doi.org/10.1108/QAE-04-2018-0045>
- Fisher, Y., & Refael Fanyo, R. (2022). Parents' perceptions of teachers' authority and parental involvement: The impact of communality. *Frontiers in Psychology*, 13, 208290.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.908290>
- Friedman, I. A. (2011). Facet theory: Principles and applications. In Y. Fisher, & I. A. Friedman (Eds.), *New Horizons for Facet Theory: Interdisciplinary Collaboration Searching for Structure in Content Spaces and Measurement*. (pp. 11–18). FTA Publication.
- Gebauer, M. M., McElvany, N., Bos, W., Köller, O., & Schöber, C. (2019). Determinants of academic self-efficacy in different socialization contexts: Investigating the relationship between students' academic self-efficacy and its sources in different contexts. *Social Psychology of Education*, 23(2) 339–358.
<https://doi.org/10.1007/s11218-019-09535-0>

- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961–968.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.008>
- Guttman, L. (1959). *Introduction to Facet Design and Analysis*. In Proceedings of the Fifteenth International Congress of Psychology (pp. 130–132). North Holland.
[https://doi.org/10.1016/0001-6918\(59\)90023-X](https://doi.org/10.1016/0001-6918(59)90023-X)
- Joo, B. K., & Park, S. (2022). The effects of general self-efficacy and career satisfaction on organizational commitment: The mediating role of career engagement. *Journal of Career Development*, 49(4), 836–850.
 DOI: [10.2991/ictim-17.2017.31](https://doi.org/10.2991/ictim-17.2017.31)
- Kirkic, K. A., & Cetinkaya, F. (2020). The relationship between preschool teachers' self-efficacy beliefs and their teaching attitudes. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 807–815. DOI: [10.11591/ijere.v9i4.20670](https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20670)
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. (5th ed.). Guilford Press.
- Levy, S. (1985). Lawful roles of facets in social theories. In D. Canter (Ed.), *Facet Theory*. (pp. 59–96). Springer-Verlag.
- Levy, S. (1994). *Louis Guttman on Theory and Methodology: Selected Writings*. Aldershot.
- Morgan, H. (2021). Howard Gardner's multiple intelligences theory and his ideas on promoting creativity. In F. Reisman (Ed.), *Celebrating Giants and Trailblazers: A-Z of Who's Who in Creativity Research and Related Fields*. (pp.124–141). KIE Publications.

- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145–149. <https://doi.org/10.1023/A:1010961119608>
- Perera, H. N., Calkins, C., & Part, R. (2019). Teacher self-efficacy profiles: Determinants, outcomes, and generalizability across teaching level. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 186–203. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.006>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. (2nd ed.). Prentice Hall.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2018). Human Autonomy: Philosophical perspectives and the phenomenology of self. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. (pp. 79–51). Guilford Publications.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., & Witherington, D. (2006). Emotional development: Action, communication, and understanding. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development*. (6th ed.), (pp. 226–299). John Wiley & Sons, 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>
- Suldo, S. M., & Shaffer, E. J. (2007). Evaluation of the self-efficacy questionnaire for children in two samples of American adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(4), 341–355. <https://doi.org/10.1177/0734282907300636>
- Taschner, K., Jones, A., & Miller, R. (2024). Professional efficacy and teacher performance in challenging educational environments. *Journal of Educational Psychology*, 116(3), 275–290.

<https://doi.org/10.3102/00346543231221499>

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using Multivariate Statistics*. (7th ed.). Pearson.
- Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N., & Malik, A. S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in Psychology, 8*, 1454. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
- Tziner, A. E. (1987). *The Facet Analytic Approach to Research and Data Processing*. Peter Lang.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research, 86*(4), 981–1015.
DOI: [10.3102/0034654315626801](https://doi.org/10.3102/0034654315626801)
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*(3), 663–676. <https://doi.org/10.3102/0002831202900366>